مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 45 . العدد 3

1444 هـ - 2023 م

الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب

رئيس جامعة البعث

المدير المسؤول عن المجلة

أ. د. محمود حديد	**رئيس هيئة التحرير**
أ. د. هايل الطالب	**رئيس التحرير**

مديرة مكتب مجلة جامعة البعث

بشرى مصطفى

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

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

رئيس تحرير مجلة جامعة البعث

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

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

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

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

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة البعث

الأوراق المطلوبة:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1- مقدمة

2- هدف البحث

3- مواد وطرق البحث

4- النتائج ومناقشتها .

5- الاستنتاجات والتوصيات .

6- المراجع.

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

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

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

أ- قياس الورق 17.5×25 B5.

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

ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8

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

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

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

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

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

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

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

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

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

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

وفيما يلي مثال على ذلك:

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

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

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

مثال على ذلك:

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

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

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

رسوم النشر في مجلة جامعة البعث

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

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
مستوى حب الاستطلاع لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي في ضوء بعض المتغيرات (دراسة ميدانية في مدارس التعليم الأساسي في مدينة حلب)	ولاء منون د. لينا بدور	32-11
درجة تضمين أبعاد المسؤولية الاجتماعية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الاساسي وفقا لمقومات تخطيط محتوى المناهج	الدكتورة وفاء خليفة	82-33
فاعلية برنامج قائم على الألعاب الحاسوبية التفاعلية في إكساب الأطفال إجراءات الوقاية من وباء كورونا	د. ولاء جميل جميد	118-83
تنمية مهارات التفكير البصري عند تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالاعتماد على استراتيجية شكل البيت الدائري	حسناء دالي د. لميس حمود د. مهند ابراهيم	156-119

مستوى حب الاستطلاع لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي في ضوء بعض المتغيرات (دراسة ميدانية في مدارس التعليم الأساسي في مدينة حلب)

ولاء نضال منون* د. لينا بدور **

كلية التربية – جامعة تشرين

ملخّص

هدف البحث إلى استقصاء مستوى حب الاستطلاع لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي في ضوء متغيري الجنس والمستوى الثقافي للأم.

ولتحقيق هذا الهدف استخدم المنهج الوصفي، وتمّ إعداد اختبار "حب الاستطلاع" وبعد التأكد من صدقه وثباته طبق على عينة قوامها(250) تلميذاً وتلميذةً من تلاميذ الصف الخامس الأساسي في مدينة حلب للعام الدراسي 2022/2021.

وأظهرت النتائج أن مستوى حب الاستطلاع لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي منخفض بالنسبة للدرجة الكلية للاختبار وللبعد المعرفي، بينما كان مستوى التلاميذ متوسط بالنسبة للبعد الإدراكي. كما تبين عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين تلاميذ الصف الخامس من حيث مستوى حب الاستطلاع يعزا لمتغير الجنس، وكذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزا للمستوى الثقافي للأم لصالح التلاميذ من أم ذات شهادة جامعية.

الكلمات المفتاحية: حب الاستطلاع – تلاميذ الصف الخامس الأساسي

* طالبة دكتوراه، كلّيّة التربية ، تربية الطفل، جامعة تشرين، سورية.

** دكتورة، اللغة العربية، كلّيّة التربية، جامعة تشرين، سورية.

The level of curiosity among fifth-grade students in the light of some variables (a field study in primary education schools in Aleppo)

Abstract

The research aimed to investigate the level of curiosity among fifth graders in the light of the variables of gender and the cultural level of the mother.

The descriptive approach was used, and the "curiosity" test was prepared and applied after verifying its validity and reliability to a sample of 250 male and female students of the fifth grade in Aleppo for the academic year 2021-2022.

The results showed that the level of curiosity among the fifth grade students was low in relation to the total score of the test and the cognitive dimension, while the level of the students was medium in relation to the perceptual dimension. It was also found that there was no statistically significant difference between the fifth grade students in terms of curiosity due to the gender variable, however, there were statistically significant differences due to the cultural level of the mother in favour of the students of a mother with a university degree.

Key words: curiosity - fifth-grade students.

مقدمة البحث:

سهّل التطور العلمّي والتكنولوجي الهائل وما رافقه من تغيّر في أنماط الحياة وأساليب الاتصال وصول المعلومات والمعارف إلى الأفراد، وجعل الثقافات المختلفة مفتوحة على بعضها بما تتضمنه من قيمٍ وعاداتٍ وأفكارٍ. ولكي تستمر حياة الفرد بشكلٍ أفضل يجب أن يتابع كل جديد في تطورات العلم والحياة، وأن يستطلع انعكاسات هذا التطور على أنماط الحياة و أنشطتها، فما كان صالحاً بالأمس قد لايكون صالحاً اليوم، وهنا تبرز أهمية دافع حب الاستطلاع لدى الفرد. وحب الاستطلاع دافع فطري يستحث النشاط الاستكشافي للفرد بهدف إشباع هذا الدافع وخفض مستوى التوتر الناشئ عن عدم إشباعه، ويمكن التمييز بين نوعين لحب الاستطلاع وهما: حب الاستطلاع الإدراكي المرتبط بالمثيرات الحسية، وحب الاستطلاع المعرفي المرتبط بالأفكار ومعانيها (الزيات، 2004). فميل الفرد لاكتشاف عالمه وتعرّف محتوياته المادية والمعنوية يعد المحفز الأول نحو المعرفة والتعلّم فالطفل يولد غير مدرك للعالم من حوله، ومع الاكتشاف التدريجي للعالم الخارجي باستخدام حواسه المختلفة يستطيع التفاعل مع محيطه تفاعلاً مثمراً يكتسب من خلاله خبرات ومعلومات مختلفة. إذ يترجم دافع حب الاستطلاع أولاً من خلال التفات الوليد الجديد للشيء المتحرك وتلمس الأشياء ومسكها ومن ثم تلعب التنشئة الاجتماعية دوراً مهماً في تنمية هذا الدافع عن طريق التشجيع الذي يؤدي إلى تنمية مهارة الاستكشاف، وبالتالي تنمية القدرات العقلية للطفل (الرابغي، 2015). فكلما أحيط الطفل بجو غني بالمثيرات المحفزة للحواس والعقل، متقبل لأسئلة الطفل ومشجعاً لها زاد حب الطفل للاستطلاع وميله للبحث وتقصي العالم من حوله.

فدافع حب الاستطلاع موجود لدى جميع الأفراد بنسب متفاوتة ويحتاج إلى ما يحفزه ويوجهه من خلال التركيز على غنى البيئة التعليمية بالمثيرات الحسية والمعرفية. وقد أكد إعلان إنشيون (Incheon)(2015) أنه بحلول عام (2030) يجب أن يتم إكساب جميع المتعلمين المهارات الحياتية المتنوعة وتنمية حب الاستطلاع. كما أكد تقرير المجلس الثقافي البريطاني (2016) أن تطوير استطلاع المتعلمين من بين المهارات التي يجب تنميتها للوصول إلى تعلم عميقٍ.

فوصول المتعلمين لتعلم عميق وفعّال مرتبط بقدرتهم على استطلاع الخبرات التي يتلقونها وفضولهم لتعرّف المزيد عنها.

وتعدّ مرحلة التعليم الأساسي نقطة تحوّل في حياة الطفل، تتسع فيها بيئته ويخرج فيها إلى المجتمع (ميلاد، 2015). فيزداد تعرضه لمواقف يحتاج إلى مناقشة مكوناتها و تقييم عناصرها وعلاقاتها مما يثير لدى التلميذ فضوله وحبّه للاستطلاع والاكتشاف.

لذلك جاء هذا البحث محاولةً لتسليط الضوء على الجانب الاستكشافي لدى التلميذ، واستقصاء مستوى حب الاستطلاع لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

مشكلة البحث:

يتضح دافع حب الاستطلاع واكتشاف البيئة المحيطة في مرحلة التعليم الأساسي؛ لازدياد الخبرات الاجتماعية والمادية التي يواجهونها، ونمو المحيط الاجتماعي للتلميذ وكذلك قدرته على التعامل مع وسائل الاتصال والتقنيات الحديثة التي قد توجه الكثير من الرسائل المقبولة وغير المقبولة. وهذا يتطلب تنمية ميل التلميذ نحو الاستطلاع وتوجيهه وجعله يأخذ منحاً علمياً بعيداً عن العشوائية لحمايته من تقبل أي شيء يعرض أمامه، ويقدّم له دون التحقق من صحته وتعرّف خلفيته ومصادره وما يمكن أن ينتج عنه إيجابياً أو سلبياً من خلال مراعاة اهتمامات التلاميذ وجذبهم وتوظيف الطرائق والوسائل التعليمية المناسبة.

وقد راعت المناهج الدراسية المطوّرة في الجمهورية العربية السورية هذه الناحية إلى حدٍ ما؛ من خلال تضمين المناهج أنشطة تعمل على تحفيز الدافع الاستطلاعي لدى التلاميذ كالإضاءات التي تتضمن معلومات جزئية عن موضوع ما، مما يحفز التلميذ للبحث عن معلومات أوسع عن ذاك الموضوع، وكذلك استخدام نمط أسئلة يشجع التلميذ على البحث مثل: ماذا تعرف عن موضوع ما، اعط المزيد من المعلومات عن عنصر ما، ابحث في الشابكة أو في مصادر البحث الأخرى عن فكرة أو موضوع ما. إضافة إلى مطالبة التلاميذ بمشروع فصلي يتناول موضوعاً من مواضيع المنهاج بشكل موسع ومفصل في كل مادة من المواد الدراسية. مما دفع الباحثة إلى تعرّف مستوى حب الاستطلاع لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي الذين تم تعليمهم وفقاً للمناهج الدراسية المطوّرة، وقد تمّ اختيار تلاميذ الصف الخامس لتمكنهم من مهارات القراءة والكتابة،

ولقدرتهم على استخدام مصادر البحث والأجهزة الذكية أكثر من غيرهم. ونظراً لأهمية الدافعية في عملية التعلم بشكلٍ عام، ودافع حب الاستطلاع بشكلٍ خاصٍ، وانطلاقاً من التوجه التربوي الحديث نحو تنمية مهارات البحث والتعلم الذاتي وتضمين المناهج الحديثة مايحفز وينمي دافع حب الاستطلاع لدى التلاميذ، تتحدد مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي:

ما مستوى حب الاستطلاع لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي في ضوء بعض المتغيرات؟

أهمية البحث ومحددتها:

وتتلخص أهمية البحث الحالي بالنقاط الآتية:

1- أهمية حب الاستطلاع؛ كونه يعدّ المحفز الأول للمعرفة والخطوة الأولى لاكتشاف البيئة المادية والاجتماعية المحيطة، فضلاً عن أهمية حب الاستطلاع في العملية التعليمية فدائماً ما تبدأ الحصص الدرسيّة بتحفيز فضول التلاميذ نحو موضوع الدرس ومادته العلمية.

2- أهمية الفئة العمرية التي يتناولها البحث والمتمثلة بتلاميذ الصف الخامس الأساسي؛ كونها تعد حلقة وصل ته التلميذ لمرحلة جديدة من سلسلة التعليم الأساسي، ولأن تلميذ هذه المرحلة أكثر قدرة على التواصل واستخدام الأجهزة الذكية و وسائل التواصل الاجتماعي.

3- قد تفيد نتائج البحث العاملين في مجال تخطيط المناهج؛ من خلال تسليط الضوء على الأنشطة والموضوعات التي من شأنها تنمية مستوى حب الاستطلاع لدى التلاميذ وتعزيزه.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

1- تعرّف مستوى حب الاستطلاع ببعديه (البعد المعرفي – البعد الإدراكي) لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي.

2- تعرّف الفرق في مستوى حب الاستطلاع لدى تلاميذ الصف الخامس وفقاً لمتغير الجنس.

3- تعرّف الفروق في مستوى حب الاستطلاع لدى تلاميذ الصف الخامس وفقاً لمتغير المستوى الثقافي للأم.

فرضيات البحث:

1- لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات الذكور والإناث على اختبار حب الاستطلاع ببعديه (البعد المعرفي، البعد الإدراكي).

2- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات التلاميذ على اختبار حب الاستطلاع تعزا للمستوى الثقافي للأم (ثانوية فما دون، معهد، جامعة).

حدود البحث:

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2022/2021.

الحدود المكانية: مدارس الحلقة الأولى لمدارس التعليم الأساسي في مدينة حلب.

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على حب الاستطلاع ببعديه (حب الاستطلاع المعرفي - حب الاستطلاع الإدراكي).

الحدود البشرية: تلاميذ الصف الخامس الأساسي في مدينة حلب.

مصطلحات البحث والتعريفات الاجرائية:

حب الاستطلاع: يعرف ماو وماو(Maw&Maw) حب الاستطلاع بأنه: الاستجابة الإيجابية للعناصر والمكونات الجديدة أو غير المألوفة أو الغريبة بمحاولة الاقتراب منها واكتشافها والتعامل معها، وتأتي من حاجة الفرد إلى معرفة الكثير عن نفسه وبيئته، ومحاولة التعرّف على مايحيط به بحثاً عن خبرات جديدة (الشرقاوي،2012).

ويعرّف إجرائياً: بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على اختبار حب الاستطلاع من إعداد الباحثة.

الصف الخامس الأساسي: أحد صفوف الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، والتي تبدأ من الصف الأول وحتى الصف السادس، وتتراوح أعمار التلاميذ مابين (10-11) سنة عادة.

الجانب النظري للبحث:

مفهوم حب الاستطلاع:

يولد الإنسان مزوداً بمجموعة من الدوافع التي تساعده على الاستمرار والتكيّف مع البيئة المحيطة، ومن الدوافع ذات الأهمية في حياة الفرد دافع حب الاستطلاع أو مايسمى بالفضول المعرفي؛ فحاجة الطفل لتعرّف محيطه والتواصل معه تولّد لديه الدافع لاستكشافه واستطلاع مكوناته.

ونظراً لأهمية حب الاستطلاع تعددت وجهات النظر في تعريفه، فهناك من نظر إليه على أنه دافع، فقد عرّف الزيات حب الاستطلاع بأنه دافع فطري يستحث النشاط الاستكشافي للفرد بهدف إشباع هذا الدافع وخفض مستوى التوتر الناشئ عن عدم إشباعه (الزيات، 2004). وكذلك تعريف عجاج إذ عرف حب الاستطلاع بأنه أحد مظاهر الدافعية المعرفية يشير إلى الرغبة الملحة للمعرفة والفهم عن طريق طرح العديد من الأسئلة التي تشبع رغبته في الحصول على مزيد من المعلومات عن نفسه وعن بيئته، وقد يتأتى ذلك عن طريق إثارة رمزية أو غير رمزية تتصف بعدم الاتزان والجدة (عجاج، 2000). وهناك من نظر إليه على أنه استجابة لمثيرات خارجية فقد عرّف ماو وماو (Maw&Maw) حب الاستطلاع بأنه: الاستجابة الإيجابية للعناصر والمكونات الجديدة أو غير المألوفة أو الغريبة بمحاولة الاقتراب منها واكتشافها والتعامل معها، وتأتي من حاجة الفرد إلى معرفة الكثير عن نفسه وبيئته، ومحاولة التعرّف على ما يحيط به بحثاً عن خبرات جديدة (الشرقاوي،2012). وهناك أيضاً من نظر إليه على أنه حاجة كتعريف (الصقير) بأن حب الاستطلاع حاجة إنسانية أساسة يترتب عليها تساؤلات واستفسارات تثار في ذهنه ويحاول إيجاد إجابة لها (الصقير، 2004).

فحب لاستطلاع دافع فطري موجود لدى جميع الأفراد بنسب متفاوتة، تثيره مثيرات وعوامل قد تكون خارجية أو داخلية ويحتاج إلى تنمية وتوجيه من خلال الأساليب التربوية والتعليمية المتنوعة والغنية والجذابة.

ويحدد برلين (Berlen) بعدين أساسين لحب الاستطلاع وهما: حب الاستطلاع الإدراكي و

يشير إلى اهتمام الفرد بالعناصر الجديدة في البيئة والانشغال بالمثيرات والأنشطة البصرية أو السمعية أو الحركية أو غيرها، وحب الاستطلاع المعرفي ويشير إلى إمعان التفكير حول مدلول الأفكار ومعانيها أو مضمونها من خلال قراءتها جيداً وتأملها (الزيات، 2004). فحب الاستطلاع الإدراكي يرتبط بالحواس وما تدركه من مثيرات، أما حب الاستطلاع المعرفي فيرتبط بالأفكار والمعاني والبحث عن مدلولات أعمق، وكلاهما ذو أهمية في في العملية التربوية.

ويعبر عن حب الاستطلاع بطرق ثلاث يمكن الاستفادة منها تربوياً، وهي:

أولاً: يعبر حب الاستطلاع عن نفسه كطريقة نقص مبنية على التساؤل والتأمل، وهذا ضروري لحل المشكلات والحصول على المعرفة.

ثانياً: يعبر حب الاستطلاع عن نفسه كطريقة للبحث عن المشكلات وهي أعلى درجات حب الاستطلاع؛ فالإنسان عادةً لا يبحث عن المشكلات وإنما يتعثر بها.

ثالثاً: يعبر حب الاستطلاع عن نفسه كطريقة لتقصي الغموض والألغاز، والحساسية نحو اللاتوافق في المواقف (Mandl, 2007).

قد يظهر حب الاستطلاع لدى الفرد بأي طريقة من الطرق السابقة، وأياً كانت الطريقة التي يعبر فيها الفرد عن فضوله وميله نحو الاستطلاع يمكن استغلالها من خلال طرائق التعليم المختلفة واستخدام الوسائل المتنوعة.

صفات الطفل المحب للاستطلاع:

الدافع نحو الاستطلاع موجود لدى جميع الأطفال بنسب متفاوتة؛ فهناك من يظهر مستوى عال من حب الاستطلاع وهناك من يظهر مستوى أقل. وهناك مجموعة من الصفات التي يتسم بها الطفل المتميّز بحب الاستطلاع، وهي:

- يستجيب بشكلٍ إيجابي للأشياء المتعارضة والغامضة والمعقدة بالتحرك تجاهها محاولاً فحصها واكتشافها ومعرفة المزيد عنها.
- يكثر من الأسئلة حول المثيرات والتنبيهات المقدمة إليه.
- يتفحص بيئته المحيطة محاولاً البحث عن الخبرات الجديدة.
- التوقف إزاء العناصر الجديدة، وتعميق النظر إليها.
- التعامل مع المجهول والغامض.

- التوجه نحو المنبهات ذات الخصائص الجديدة والغريبة وتغيير نظامها والتدخل في تركيبها.
- الفحص الدقيق للأشياء والموضوعات والأفكار .
- إظهار الحاجة إلى معرفة نفسه وبيئته والمحيطين به والتحرك نحو إشباعها.
- ممارسة التفكير الخيالي وممارسة الهوايات المتنوعة.
- الميل نحو التأكد مما تم التوصل إليه من نتائج أو خبرات.
- الجرأة والتحدي والمغامرة (قطامي، 2000).

خصائص الموقف المثير لدافع حب الاستطلاع:

لابدّ ان يتوفر في الموقف المثير لدافع حب الاستطلاع مجموعة من الخصائص المحددة، والتي يمكن الاستفادة منها وتوظيفها في جذب استطلاع التلميذ وتوجيهه في العملية التعليمية. وقد حدد برلاين خمس خصائص ينبغي توافرها في المثير المحفز لحب الاستطلاع، وهي:

- التعقيد: وهو درجة التباين والتغاير بين عناصر المثير الواحد، ويزداد التعقيد كلما زاد اختلاف تلك العناصر ويقل كلما نظرنا إلى المثير الواحد كوحدة متكاملة.
- التنافر: هو مواجهة عناصر غير متوقعة (عكس ماتعرفه) في المثير.
- الحداثة (الجدة): وهي غرابة المثير وحداثته بالنسبة إلى الفرد.
- الدهشة: وهي خاصية أعم وأشمل من خاصية التنافر، فهي عبارة عن مواجهة مثير غريب كلياً عن الفرد، وليس غريباً في بعض عناصره كما هو الحال بالنسبة لخاصية التنافر.
- عدم التحديد: يعني وجود معلومات واحتمالات متنوعة حول المثير (Loewenstein, 1994).

الدراسات السابقة:

- **دراسة ليتمان (Litman, 2003) في فلوريدا.**

عنوان الدراسة: Measurig Epistemic Curiosity its Divesive and Specific Component.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف مستوى حب الاستطلاع، وتعرّف أثر متغير الجنس في مستوى حب الاستطلاع، وتعرّف مكونات حب الاستطلاع.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي .

أدوات الدراسة: استبيان لقياس الفضول المعرفي والإدراكي.

عينة الدراسة: شملت (739) طالباً جامعياً من طلاب جامعة فلوريدا.

نتائج الدراسة: أن مستوى حب الاستطلاع كان متوسطاً، كما أظهر الذكور درجات أعلى في البعدين.

- **دراسة (الجبوري، 2016) في العراق.**

عنوان الدراسة: الفضول الإدراكي لدى طلبة الجامعة .

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف مستوى الفضول الإدراكي لدى طلبة الجامعة، وكذلك تعرّف الفروق في مستوى الفضول الإدراكي تبعاً لمتغير (الجنس، التخصص، الصف).

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي.

أدوات الدراسة: مقياس الفضول الإدراكي.

عينة الدراسة: شملت الدراسة (500) طالب وطالبة من طلبة جامعة القادسية.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أنه لا يتأثر الفضول الإدراكي تبعاً لمتغيرات: الجنس (ذكور – إناث)، الصف (ثاني – رابع)، التخصص (علمي – إنساني).

- **دراسة (الكفروني، 2016) في دمشق.**

عنوان الدراسة: أصالة التفكير وعلاقتها بدافع حب الاستطلاع لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس محافظة دمشق الرسمية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف مستوى حب الاستطلاع، وتعرّف أثر بعض المتغيرات (الجنس، التخصص الدراسي) في مستوى حب الاستطلاع، وتعرّف العلاقة بين حب الاستطلاع وأصالة التفكير.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي.

أدوات الدراسة: مقياس حب الاستطلاع الذي أعدته الحموي (2008)، مقياس أصالة التفكير.

عينة الدراسة: شملت العينة (362) طالباً من طلبة الصف الثاني الثانوي في محافظة دمشق.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن مستوى حب الاستطلاع كان متوسطاً لدى أفراد العينة، وكذلك وجود فروق على مقياس حب الاستطلاع تعزا لمتغير الجنس لصالح الذكور، وعدم فروق تعزا لمتغير التخصص الدراسي.

- **دراسة (عبد الهادي، 2019) في مصر.**

عنوان الدراسة: الدافعية لحب الاستطلاع المعرفي وعلاقتها بالاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الأول الإعدادي.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف قوة واتجاه العلاقة بين دافعية حب الاستطلاع المعرفي لدى التلاميذ واتجاهاتهم نحو العلوم.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي.

أدوات الدراسة: مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم، مقياس دافع حب الاستطلاع.

عينة الدراسة: شملت العينة (90) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الإعدادي في محافظة الفيوم.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن مستوى حب الاستطلاع المعرفي كان متوسطاً، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين حب الاستطلاع والاتجاه نحو العلوم.

- **دراسة (عيسى، 2020) في العراق.**

عنوان الدراسة: قياس الفضول المعرفي ومظاهره لدى طالبات المرحلة الإعدادية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى قياس مستوى الفضول المعرفي (حب الاستطلاع) لدى طالبات المرحلة الإعدادية، والتعرّف على مستوى الفضول المعرفي وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي – إنساني).

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي.

أدوات الدراسة: مقياس الفضول المعرفي لسلاتر.

عينة الدراسة: شملت الدراسة (200) طالبةً من طالبات المرحلة الإعدادية.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن مستوى الفضول المعرفي كان مرتفعاً، وكذلك عدم وجود فروق تعزا لمتغير التخصص الدراسي.

- **دراسة (الربيع، 2020) في الأردن.**

عنوان الدراسة: الفضول المعرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة جامعة اليرموك.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف مستوى الفضول المعرفي ومستوى الكفاءة الذاتية المدركة، وكذلك الكشف عن العلاقة بين الفضول المعرفي والكفاءة الذاتية.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي.

أدوات الدراسة: مقياس فوسكولين، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة الذي وضعه علوان (2014).

عينة الدراسة: شملت الدراسة (488) طالباً من طلبة جامعة اليرموك.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن مستوى الفضول المعرفي كان متوسطاً، ويوجد فروق في مستوى الفضول المعرفي تعزا لمتغير الجنس لصالح الذكور، والتخصص لصالح التخصصات العلمية، ومستوى التحصيل لصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اطلعت الباحثة على مجموعة من الدراسات والبحوث السابقة، وتبين لها أن الدراسات السابقة تهدف جميعها إلى تعرّف مستوى حب الاستطلاع لدى العينة المستهدفة، وبهذا الهدف يتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة.

تناولت بعض هذه الدراسات متغيرات متنوعة، كالجنس كدراسة (الكفروني، 2016) و(الجبوري، 2016) و (ليتمان، 2003). بينما تناولت دراسة (الربيع، 2020) متغير التحصيل الدراسي، وتناولت بعض الدراسات متغير التخصص الدراسي كدراسة (عيسى، 2020) ودراسة (الكفروني، 2016). وتناولت دراسة (الجبوري، 2016) متغير الصف الدراسي، أما البحث الحالي فيتناول متغيري الجنس والمستوى الثقافي للأم. استخدمت معظم الدراسات السابقة مقاييس واختبارات من إعداد الباحثين، كما هو الحال في البحث الحالي إذ استخدم البحث اختبار حب الاستطلاع من إعداد الباحثة. وأجريت الدراسات السابقة على عينات مختلفة، حيث استهدفت دراسة (ليتمان، 2003) و (الجبوري، 2016) و(الربيع، 2020) طلبة المرحلة الجامعية، وتمت دراسة (الكفروني، 2016) على طلبة المرحلة الثانوية، بينما شملت دراسة (عيسى، 2020) و (عبد الهادي، 2019) طلبة المرحلة الإعدادية، أما عينة البحث الحالي فهي تلاميذ الصف الخامس الأساسي. ويتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي. ويتميز البحث الحالي بتناوله مرحلة عمرية مختلفة وهي مرحلة التعليم الأساسي في محاولة التعرّف على مستوى حب الاستطلاع لديهم، كما يتناول البحث متغير المستوى الثقافي للأم للوقوف على مدى العلاقة بين ثقافة الأم و مستوى حب الاستطلاع لدى أبنائها.

الطريقة وإجراءات البحث:

منهج البحث:

لتحقيق أهداف البحث في استقصاء مستوى حب الاستطلاع لدى أفراد العينة؛ اعتمد البحث المنهج الوصفي لأنه يعتمد على دراسة وتقصي الظواهر كما هي في الحقيقة دون إدخال تأثيرات عليها، كما يقوم بوصفها وصفاً دقيقاً إما كمياً أو نوعياً (صيني، 2010).

المجتمع الأصلي للبحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع تلاميذ الصف الخامس الأساسي والمسجلين في المدارس العامة للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حلب للعام الدراسي (2021/ 2022). ولإيجاد عينة ممثلة للمجتمع الأصلي تم اختيار عينة عشوائية طبقية نسبية؛ إذ تم اختيار (10) مدارس بشكل عشوائي، ومن ثم تم سحب عدد من تلاميذ الصف

الخامس من كل مدرسة يتناسب مع العدد الكلي لتلاميذ المدرسة. وتألفت العينة من (250) تلميذاً وتلميذةً من تلاميذ الصف الخامس الأساسي في مدارس مدينة حلب.

أداة البحث:

أعدّ اختبار من قبل الباحثة لقياس مستوى حب الاستطلاع لدى أفراد العينة في ضوء دليل المهارات الحياتية لمرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية، والأهداف العامة لمرحلة التعليم الأساسي، وبعد الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة، ومنها دراسة (الكفروني، 2016). وتكوّن الاختبار بصورته الأوّلية من (27) عبارة يتم الإجابة عنها بـ (نعم، أحياناً، لا) موزعة على بعدين (البعد المعرفي، البعد الإدراكي)، وتمّ عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تشرين لتحديد صلاحية الاختبار للتطبيق، حيث أشار السادة المحكمون إلى صلاحية الاختبار للتطبيق مع ضرورة تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات.

وقد تمّ الأخذ بملاحظات السادة المحكمين ليصبح عدد عبارات الاختبار (26) عبارة، ثمّ تمّ إجراء تجربة استطلاعية على عينة مكونة من (34) تلميذاً وتلميذةً من خارج عينة البحث بهدف التأكد من ملائمة عبارات الاختبار لمستوى التلاميذ، وقد أكدت التجربة الاستطلاعية ملائمة عبارات الاختبار لمستوى التلاميذ، ووضوح العبارات بالنسبة لهم.

صدق أداة البحث:

للتأكد من الصدق الذاتي للاختبار تمّ حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات، ووجد أنه يساوي (0.87) وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ثبات أداة البحث:

يقصد بالثبات دقة الاختبار أو اتساقه؛ بحيث يعطي النتائج نفسها عند تطبيقه أكثر من مرة (أبو علام، 2004).

وقد تم التأكد من ثبات الاختبار بطريقتين:

1- طريقة إعادة تطبيق الاختبار: تمّ إعادة تطبيق الاختبار على أفراد العينة الاستطلاعية نفسها بعد (15) يوم من التطبيق الأول. واستخدم معامل الارتباط بيرسون، وبلغ معامل الثبات (0.76) وهو معامل ثبات عال.

2- طريقة حساب معامل الاتساق الداخلي: حيث تمّ حساب معامل الاتساق الداخلي ألفاكرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات وفقاً لهذه الطريقة (0.80).

الصورة النهائية لاختبار حب الاستطلاع: تكون الاختبار في صورته النهائية من (26) عبارة، موزعة على الشكل الآتي: (13) عبارة تتناول البعد المعرفي، و(13) عبارة تتناول البعد الإدراكي.

النتائج والمناقشة:

1- الإجابة عن سؤال البحث:

مامستوى حب الاستطلاع ببعديه (البعد المعرفي، البعد الإدراكي) لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي؟

للإجابة على هذا السؤال تمّ تقسيم الاختبار إلى مستويات واستخراج النسب المئوية، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول 1 : مستويات حب الاستطلاع لدى أفراد عينة البحث

الأبعاد	المستوى	الدرجات	عدد الأفراد	النسبة المئوية
الدرجة الكليّة	منخفض	26- 43	113	45.2
	متوسط	44- 60	52	20.8
	عال	61- 78	85	34
البعد المعرفي	منخفض	13- 21	106	42.4
	متوسط	22- 29	65	26
	عال	30- 39	79	31.6
البعد الإدراكي	منخفض	13- 21	82	32.8
	متوسط	22- 29	108	43.2
	عال	30- 39	60	24

يتبين من الجدول (1): لدى أفراد العينة مستوى منخفض من حب الاستطلاع على الدرجة الكليّة للاختبار وعلى البعد المعرفي، بينما كان مستوى أفراد العينة متوسط بالنسبة للبعد الإدراكي. وبذلك تتفق النتيجة مع نتيجة دراسة (ليتمان، 2003)، و(عبد الهادي،

2019)، و(الربيع، 2020) التي توصلت إلى أن مستوى حب الاستطلاع كان متوسطاً، وأيضاً تختلف مع نتيجة دراسة (عيسى، 2020) التي توصلت إلى أن مستوى حب الاستطلاع لدى أفراد عينة الدراسة كان مرتفعاً.

قد تعود هذه النتيجة إلى استخدام معظم الأطفال للأجهزة الذكية بشكلٍ سلبيٍ؛ إذ تقدّم لهم الكثير من المثيرات السمعية والبصرية الجذابة، محملة بالرسائل الجاهزة التي قد تكون إيجابية أو سلبية دون أن تتيح لهم فرصة البحث عن المعلومة واستطلاع تفاصيلها، مما قد يعطل النشاط الاستكشافي عند الطفل. من جهة أخرى يعد ميل الطفل للقراءة واستخدام المعاجم وإجراء التجارب من أهم صفات الطفل المحب للاستطلاع، وهذا ماقد لا تتاح له الفرص الكافية سواء في البيئة الأسرية أو المدرسية للطفل.

وقد بينت النتائج أن مستوى حب الاستطلاع الإدراكي لدى أفراد عينة الدراسة كان متوسطاً؛ قد تعود هذه النتيجة إلى أن الطفل يعتمد على حواسه بدرجة كبيرة، فتفكيره مرتبط بما تستطلعه حواسه المتنوعة أثناء نشاطاته اليومية من حركة وأشكال وألوان و أصوات وملمس، وهذا ما يمكن أن يتوفر للطفل من خلال اللعب مع إخوته وأصدقائه وتفاعله مع بيئته المحيطة.

2- اختبار الفرضية الأولى:

نص الفرضية: لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات الذكور والإناث على اختبار حب الاستطلاع ببعديه. وللتأكد من صحة الفرضية تمّ تطبيق اختبار (t- test) للعينات المستقلة. والجدول (2) يبين النتائج.

جدول 2: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم ت ومستوى دلالتها لاختبار الفرق بين الذكور والإناث على اختبار حب الاستطلاع

أبعاد اختبار حب الاستطلاع	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		درجة الحرية	قيمة ت	احتمال الدلالة	القرار
	ذكور	إناث	ذكور	إناث				
الدرجة الكلية	49.72	50.99	16.254	14.554	248	0.651	0.103	غيردال
البعد المعرفي	23.87	24.35	8.217	7.546	248	0.486	0.300	غير دال
البعد الإدراكي	25.56	26.28	9.216	8.033	248	0.735	0.068	غير دال

يتبين من الجدول (2) عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في قيم "ت" في كل من (الدرجة الكلية للاختبار ، البعد المعرفي، البعد الإدراكي)؛ إذ أن احتمال الدلالة لكل منها على التوالي هو (0.103 – 0.300– 0.068) وهي جميعها أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يعني قبول الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في اختبار حب الاستطلاع يعزا لمتغير الجنس. وبذلك تتفق النتيجة مع نتيجة دراسة (الجبوري، 2016)، بينما تختلف مع نتيجة دراسة (ليتمان، 2003) و(الكفروني، 2016) و(الربيع، 2020) التي توصلت إلى وجود فرق لصالح الذكور.

قد تعود هذه النتيجة إلى أن كل من الذكور والإناث قد استمدّ عاداته وطرق تفكيره وسلوكياته من المصادر نفسها سواء الأسرة أو المناهج التعليمية المقدمة ذاتها للذكور والإناث أو من خلال المؤسسات المجتمعية المختلفة.

اختبار الفرضية الثانية:

نص الفرضية: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات التلاميذ على اختبار حب الاستطلاع تعزا للمستوى الثقافي للأم (ثانوية فما دون، معهد، جامعة).

للتأكد من صحة الفرضية تم تطبيق اختبار التباين الأحادي ANOVA، والجدول (3) يبين النتائج.

جدول 3: نتيجة تطبيق اختبار التباين الأحادي ANOVA

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	احتمال الدلالة
الدرجة الكلية على اختبار حب الاستطلاع	بين المجموعات	4010.49	2	2005.245	9.003	0.000
	داخل المجموعات	55011.653	247	222.719		
	الكلي	59022.144	249			

يتبين من الجدول(3) أن قيمة احتمال الدلالة (0.000) وهو أقل من مستوى الدلالة (0.05) مما يعني قبول الفرضية البديلة بوجود فروق ذات دلالة أحصائية عند مستوى

الدلالة (0.05) على اختبار حب الاستطلاع تعزا للمستوى الثقافي للأم. ومن أجل تحديد لصالح من كانت الفروق، أتبع تحليل التباين الأحادي باختبار أقل فروق (LSD) للمقارنات البعدية.

جدول 4: نتيجة تحليل التباين الأحادي (LSD)

المستوى الثقافي للأم	المتوسط	المقارنة	الفروق في المتوسطات	احتمال الدلالة
ثانوية فما دون	47.90	معهد	1.378	0.576
		جامعة	7.804	0.000
معهد	46.53	ثانوية فما دون	1.378	0.576
		جامعة	9.182	0.000
جامعة	55.71	ثانوية فما دون	7.804	0.000
		معهد	9.182	0.000

يتضح من الجدول (4) وجود فروق في مستوى حب الاستطلاع لدى التلاميذ تعزا للمستوى الثقافي للأم لصالح التلاميذ من أم ذات شهادة جامعية؛ حيث كانت احتمالات الدلالة عند مقارنة الفروق بين متوسط درجات التلاميذ من أم ذات شهادة جامعية ومتوسطي درجات التلاميذ من أم ذات (شهادة ثانوية – معهد)، هي (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) مما يعني أن الفروق في المستوى الثقافي للأم كانت لصالح التلاميذ من أم ذات شهادة جامعية.

قد تعود هذه الفروق إلى وعي الأم الجامعية بالطرق التربوية المناسبة، وامتلاكها قدراً جيداً من المهارات التربوية التي تؤهلها لفتح الفرص اللازمة لتنمية حب الاستطلاع عند طفلها، والعمل على إثراء البيئة الأسرية بمثيرات حسية ومعرفية تحرض ميل الطفل نحو البحث والاكتشاف لما حوله، وتشبع فضوله المعرفي لتعرف بيئته ومكوناتها.

الاستنتاجات والمقترحات:

في ضوء نتائج البحث تقدم الباحثة مجموعة من المقترحات، وهي المقترحات الآتية:

1- إثراء المناهج بأنشطة وتدريبات تحرّض التلاميذ على البحث والتقصي والاستطلاع حول الموضوعات المختلفة.

2- تركيز اهتمام المعلمين على رفع مستوى حب الاستطلاع لدى التلاميذ من خلال تكليفهم بمهام وواجبات تهدف إلى تنمية حب الاستطلاع ببعديه المعرفي والإدراكي.

3- تفعيل دور المكتبات المدرسيّة ومخابر الحاسوب والعلوم وغيرها من مصادر استطلاع المعلومات.

4- التشجيع على إقامة المعارض المدرسية والعلمية، والرحلات العلمية التي تحرض الاستطلاع والبحث لدى التلاميذ.

5- إجراء دراسة أخرى مماثلة حول مستوى حب الاستطلاع لدى عينات مجتمعية أخرى لتشمل المراحل العمرية المختلفة.

6- إجراء دراسة أخرى مماثلة حول مستوى حب الاستطلاع في ضوء متغيرات أخرى كالمستوى الاجتماعي – الاقتصادي، والتحصيل، ومكان الإقامة وغيرها.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

- أبو علام، رجاء.(2004). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. ط4، دار النشر للجامعات، القاهرة، 667.
- تقرير إعلان إنشيون (التعليم حتى عام 2030). (2015). المنتدى العالمي للتربية، كوريا.
- تقرير المجلس الثقافي البريطاني (المهارات الأساسية للتعلم والعمل والمجتمع). (2016).
- الجبوري، عباس رمضان. *الفضول الإدراكي لدى طلبة الجامعة*. (2016). مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، المجلد1، العدد17، ، 133-164.
- الرابغي، خالد.(2015). *عادات العقل (دافعية الإنجاز)*. مركز ديبونو، عمّان، 216.
- الربيع، فيصل. (2020). *الفضول المعرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة جامعة اليرموك*، مجلة اتحاد الجامعات العربية. المجلد 2، العدد42، 35-52.
- الزيات، فتحي. (2004). *سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي*. دار النشر للجامعات، القاهرة.
- الشرقاوي، أنور. (2012). *التعلم نظريات وتطبيقات*. مكتبة الأنجيلو، مصر، 418.
- الصقير، هناء. (2004). *الاستطلاع لدى أطفالنا لماذا وكيف ومتى؟*. ورقة مقدمة إلى ندوة الطفولة المبكرة، جامعة الملك سعود.
- صيني، سعيد.(2010). *قواعد أساسية في البحث العلمي*. دار الرسالة، المدينة المنورة، 829.

- عبد الهادي، عوض. (2019). الدافعية لحب الاستطلاع المعرفي وعلاقتها بالاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية. العدد13، 127-163.
- عجاج، خيري. (2000). *دافعية حب الاستطلاع (الابتكارية الأولية)*. ط1، مكتبة الأنجيلو المصرية، القاهرة، 192 .
- عيسى، هبة. (2020). *قياس الفضول المعرفي ومظاهره لدى طالبات المرحلة الإعدادية*،المجلة العربية لعلم النفس. المجلد5، العدد1، 123-140.
- قطامي، يوسف.(2000). *نمو الطفل المعرفي واللغوي*. ط1، الأهلية للنشر والتوزيع، عمّان، 542.
- الكفروني، نبيل. (2016). *أصالة التفكير وعلاقتها بدافع حب الاستطلاع لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس محافظة دمشق الرسمية*. رسالة ماجستير، جامعة دمشق.
- ميلاد، محمود. (2015). *علم نفس نمو الطفل المعرفي*. ط1، دار الإعصار العلمي، عمّان، 523.

المراجع الأجنبية:

- Mandl, M.(2007). *the Relationship Between Adolescent Parental Attachment, Curiosity, and Coping With Stress*. Doctoral dissertation, Department OF Psychology , Wayne State University.
- Litman, J.(2003). Measuring Epistemic Curiosity and its Divesive and Specific Components. Jornal of personality assessment, 80(1), 75-86.
- Loewenstein, G.(1994). *The psychology of curiosity: A review*

and reinterpretation. Psychological Bulletin, 116,75 – 98.

.

" درجة تضمين أبعاد المسؤولية الاجتماعية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الاساسي وفقا لمقومات تخطيط محتوى المناهج"

الدكتورة: وفاء خليفة

كلية: التربية جامعة: البعث

ملخص البحث:

هدف البحث الى تحديد درجة تضمين أبعاد المسؤولية الاجتماعية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي والوقوف على درجة توفرها في هذا المحتوى وفقا لمقومات تخطيط محتوى المناهج ، وقد اشتملت عينة البحث على كتاب الدراسات الاجتماعية المقرر من قبل وزارة التربية السورية على تلاميذ الصف السادس الأساسي من مرحلة التعليم الأساسي لعام 2021- 2022 ،ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم استمارة تحليل المحتوى في ضوء قائمة ابعاد المسؤولية الاجتماعية المحكمة ،المكونة من (44) مؤشر موزع على 4 ابعاد رئيسة وتم تحليل المحتوى باتباع المنهج الوصفي التحليلي الذي تمثل بأسلوب تحليل المحتوى.

وتم التوصل الى النتائج التالية : ان محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية قد راعى بشكل مقبول مؤشرات هامة لبعض ابعاد المسؤولية الاجتماعية حيث جاء ترتيب الابعاد حسب النسب المئوية لورودها في الكتاب : في المرتبة الأولى بعد المسؤولية الاجتماعية تجاه الوطن بنسبة مئوية بلغت 48.86% تلاه في المرتبة الثانية بعد المسؤولية الاجتماعية تجاه الذات بنسبة 28.36% اما في المرتبة الثالثة جاء بعد المسؤولية تجاه المدرسة بنسبة 19.66% ولم يحصل بعد المسؤولية تجاه الاسرة سوى على نسبة 3.10% وجاء بالمرتبة الأخيرة، أيضا لم يحقق الكتاب سوى مقوم واحد من مقومات تخطيط محتوى المناهج الاساسية وهو مقوم الأولويات والتوازن وقد تحقق بمعدل 3 ابعاد و بنسبة مئوية قدرها 75 % .

الكلمات المفتاحية: ابعاد المسؤولية الاجتماعية ـكتاب الدراسات الاجتماعية

The degree of inclusion of social responsibility dimensions in the sixth grade social studies textbook according to the components of curriculum content planning

Research Summary:

The aim of the research is to determine the degree to which the dimensions of social responsibility are included in the social studies book for the sixth primary grade and to determine the degree of their availability in this content according to the components of curriculum content planning. The stage of basic education for the year 2021-2022, and to achieve the goal of the study, a content analysis form was designed in light of the tight list of social responsibility dimensions, consisting of (44) indicators distributed on 4 main dimensions, and the content was analyzed by following the descriptive analytical approach represented by the method of content analysis.

The following results were reached: The content of the book of social studies has acceptablely taken into account important indicators of some dimensions of social responsibility, as the dimensions were arranged according to the percentages of their occurrence in the book: in the first place after social responsibility towards the homeland with a percentage of 48.86%, followed by the second place after Social responsibility towards self with a percentage of 28.36%, and in the third place came after responsibility towards school with a percentage of 19.66%, and after responsibility towards the family only 3.10% and came in the last rank. Also, the book achieved only one of the elements of planning the content of the basic curricula, which is the element of priorities. The balance was achieved at a rate of 3 dimensions and a percentage of 75%.

Keywords: dimensions of social responsibility - social studies book

المقدمة:

المنهاج هو احد عناصر العملية التعليمية وهو الذي يحدد معالم الطريق ويرسم النهج الذي يتعين على الطالب والمعلم ان يسلكاه بما يؤدي لتحقيق الغايات المرسومة والاهداف المنشودة في اقل جهد ووقت(دروزة، 2006) وبالتالي فهو العنصر الأساسي في عملية التربية وهو وسيلتها ومحتواها لتحقيق أهدافها في النمو الشامل للمتعلم وبناء سلوكه وتعديله(الجعفري، 2016) ، وهو تفسير للفلسفة التربوية القائمة، اذ أنه يعكس السياسة التي ترسمها الدولة كما أنه الميدان الذي من خلاله تتحقق الأهداف التربوية المرسومة المنشودة وفقا لفلسفة المجتمع وأهدافه، ولكي تتم عملية تخطيط المناهج الدراسية وبناءها وتطويرها بشكل علمي سليم لابد ان ترتكز على أسس علمية متينة من خلال أدوات تتصف بالصدق والموضوعية (الجعفري، 2016) وهذا يتفق مع ما يؤكد عليه ولجوز Willgos بان التعليم يتطلب انتقاء وتنظيم المعلومات بما يتناسب مع حاجة المتعلمين ويكون ذلك عن طريق بناء المناهج والمقررات الدراسية وفق أسس علمية منظمة(Willgos , 1984 , 66)

ويحتل مفهوم المسؤولية الاجتماعية أهمية كبيرة لدى كل من الفرد والمجتمع، ويتطلب تعلم المسؤولية الاجتماعية وقتاً طويلاً، لذا يتطلب من مؤسسات التنشئة الاجتماعية كالأسرة والمدرسة والأندية والمعاهد والجامعات توفير الفرص والبيئة المناسبة لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى أبناء المجتمع، لما لها من علاقة وثيقة بالكثير من السلوكيات الايجابية والسلبية التي تسود أي مجتمع (عثامنة وصمادي، 2009) إذ يلاحظ العديد من السلوكيات السلبية الناتجة عن ضعف أو انعدام المسؤولية الاجتماعية كالأنانية والبعد عن المشاركة الاجتماعية ؛ وضعف العلاقات الاجتماعية بين فئات المجتمع المختلفة (عمر،2003)

وعلى هذا يطرح البحث ضرورة توافر ابعاد المسؤولية الاجتماعية اللازمة لتلاميذ الصف السادس الاساسي في محتوى منهاج الدراسات الاجتماعية ويسعى الى الوقوف على درجة توفرها في هذا المحتوى وفقا لمقومات تخطيط محتوى المناهج.

مشكلة البحث:

ان تحمل المسؤولية الاجتماعية فعل ينفرد به الإنسان دون غيره من المخلوقات وهو يتطلب ممارسات إيجابية يقوم بها الفرد في محيطه ويؤكد (ديوي) بأن التربية الخُلقية ينبغي أن تعمل على تنمية الوعي الاجتماعي وما يتطلبه ذلك من تنمية قيم المشاركة والتعاون وتحمل المسؤولية الاجتماعية وضبط النفس وتُعد المدارس مصانع للحياة الاجتماعية ومصانع للتعلم (بدران ، 2000 ، ص211–212) وقد حظي موضوع المسؤولية الاجتماعية باهتمام العديد من الباحثين عالمياً وعربياً ومحلياً لما لها من أهمية بالغة في حياة الافراد والمجتمعات الإنسانية عامة فالفرد تقاس قيمته الحقيقية بتحمله لمسؤولياته الاجتماعية والمجتمع المتقدم هو من يقدر أهمية المسؤولية الاجتماعية ولذلك يزداد الاتجاه نحو تربية الافراد على المسؤولية الاجتماعية لان تربية الافراد على تحمل نتائج افعالهم واقوالهم يعد ضمانا لاستقرار حياتهم وتنعمهم بكافة صور العدل والامن النفسي والاجتماعي فكما يرى غلاسر (Glasser,1986) المسؤولية الاجتماعية من البعد النفسي هي مؤشر على الصحة النفسية فالشخص المضطرب نفسيا يعاني من تدني في مستوى المسؤولية الاجتماعية وتدني في مستوى التكيف وبالتالي فإن مستوى الصحة النفسية المتدني ايضا يسبب له عزلة عن محيطه و يؤثر في علاقاته الاجتماعية، وتكمن مظاهر اعتلال المسؤولية الاجتماعية عند الفرد في التهاون المتمثل في فتور الهمة في العمل واللامبالاة ، والابتعاد عن محيطه الاجتماعي بحيث لا تربط الفرد علاقات بالجماعة وتدني مستوى المشاركة المستندة الى الاهتمام والفهم (قاسم ، 2008) من ناحية أخرى فقد تصدت بعض الدراسات لتحديد دور المدرسة في تنمية المسؤولية

الاجتماعية حيث كشفت بعض هذه الدراسات أن للأنشطة الطلابية والرياضية دور فعال في تنمية مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة، (Lee, Kim & Kim, 2012) وان لبرامج التدريب في خدمة المجتمع تأثير فعال في تنمية المسؤولية الاجتماعية (Dharamsi et al., 2010)

وقد تنوعت البحوث والدراسات السابقة التي تناولت المسؤولية الاجتماعية فبعضها اهتم بدراسة مستوى المسؤولية الاجتماعية مثلا حسب عامل الجنس فتبين ان المسؤولية الاجتماعية لدى الإناث أعلى مقارنة مع الذكور كما في دراسة (مشرف، 2009) و دراسة (القيسي ونجف، 2011) في حين أظهرت دراسات أخرى عدم وجود أي فروق في المسؤولية الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس كما في دراسة (العنزي،2006 ؛رضوان، 2006) وبعضها اهتم بتنمية المسؤولية الاجتماعية من خلال الأنشطة الصفية و اللاصفية مثل (دراسة المطوع، 2012) (ودراسة السندي ,2001) ، (ودراسة قاسم ,2008)، (ودراسة عوض وحجازي،2012)

وعلى ذلك تناط بالمؤسسات التربوية وعلى رأسها المدرسة مهمة تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الفرد عن طريق مناهجها المدرسية حيث تعد المناهج الدراسية من ابرز مكونات النظام التربوي ، وهي وسيلة تعتمد عليها المؤسسات التربوية في تحقيق أهدافها فمن خلالها يمارس المتعلمون قيم المجتمع الذي يعيشون فيه ومبادئه وتصوراته (عليمات ، 2006) باعتبار ان الهدف الرئيس لأي منهج دراسي هو التنمية المتكاملة للفرد لمواجهة تحديات العصر وان المناهج الحديثة عموما تركز على المتعلم وحاجاته وميوله وتنميتها من خلال توفير الخبرات التعليمية المتكاملة التي تعتمد في تنظيمها على التدرج والتسلسل في عرض المفاهيم وتنمية السلوك الصحيح لدى الفرد وتخطيط المنهاج ليتحقق للمتعلم اكتساب الخبرات الأساسية التي تجعل منه فرد صالح في مجتمعه ويعتبر الكتاب

المدرسي الصورة التنفيذية للمنهاج الذي يبرز أهميته وقيمته وهو الراسم للمعلم الطريقة المثلى لتحقيق الأهداف العامة والخاصة وهو الوسيلة التي يتعلم بها الطلبة (علاونة ، 1990)ومن خلال دراسة استطلاعية قامت بها الباحثة على عدد من المعلمات اكدن بأن هناك ضعف في تحمل التلاميذ للمسؤولية الاجتماعية (40%) منهم يعزو هذا الضعف الى أجهزة الاعلام ودورها السلبي والآثار التي تتركها برامجها في نفوس متلقيها و(30%)منهم يعزو الضعف الى ضعف التوجيه من قبل الوالدين او المعلمين وما تعانيه المدارس من اكتظاظ الصفوف المدرسية و(30%) منهم يعزوه الى ضعف بروز الدور التوجيهي للكتاب المدرسي فيما يتعلق بتعزيز المسؤولية الاجتماعية

مما يدفع لضرورة البحث في مدى تضمين ابعاد المسؤولية الاجتماعية في محتوى منهاج الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف السادس الاساسي ودرجة توفرها في هذا المحتوى وفقا لمقومات تخطيط محتوى المناهج.

أسئلة البحث:

1- ما ابعاد المسؤولية الاجتماعية اللازم تضمينها في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟
2- ما درجة تضمين ابعاد المسؤولية الاجتماعية في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟
3- ما درجة تضمين ابعاد المسؤولية الاجتماعية في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية وفقا لمقومات تخطيط محتوى المناهج؟

أهمية البحث تأتي أهمية البحث من خلال ما يلي:

- تقديم وصف دقيق لدرجة تضمين ابعاد المسؤولية الاجتماعية في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية الحلقة الأولى من التعليم الاساسي وفقا لمقومات تخطيط محتوى المناهج
- ندرة الدراسات التي تناولت درجة تضمين ابعاد المسؤولية الاجتماعية في محتوى مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفقا لمقومات تخطيط محتوى المناهج
- افادة المختصين في مجال التخطيط التربوي وتخطيط المناهج وتطويرها بأبعاد المسؤولية الاجتماعية اللازم مراعاتها في المناهج وفقا لمقومات تخطيط محتوى المناهج
- قد تساعد الباحثين في هذا المجال بأدوات البحث والنتائج التي تم التوصل اليها.

أهداف البحث:

يهدف البحث الى تحقيق ما يلي:

- تحديد قائمة بأبعاد المسؤولية الاجتماعية اللازم تضمينها في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية الصف السادس الحلقة الأولى من التعليم الاساسي في الجمهورية العربية السورية
- التعرف على مدى تضمين ابعاد المسؤولية الاجتماعية في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية الصف السادس الحلقة الأولى من التعليم الاساسي في الجمهورية العربية السورية وفقا لمقومات تخطيط محتوى المناهج

حدود البحث

- الحدود الزمانية :تم تطبيق هذا البحث في العام الدراسي 2021-2022

- الحدود الموضوعية: اقتصرت على ابعاد المسؤولية الاجتماعية اللازم تضمينها في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية الصف السادس الحلقة الأولى من التعليم الاساسي في الجمهورية العربية السورية وفقا لمقومات تخطيط محتوى المناهج.

مصطلحات البحث:

1- تحليل المحتوى : انه تجزئة المنهج وتصنيف ما يتضمنه من معارف واتجاهات وقيم ومهارات الى اقسام ومكونات (محمد وعبد العظيم ، 2012) كما يعرف بأنه أحد أساليب البحث العلمي التي تهدف الى الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهر لمادة من مواد الاتصال(طعيمة، 2004، 70)

وتعرفه الباحثة اجرائيا بأنه أسلوب علمي منظم يستعمل لتحويل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية الى ارقام قابلة للقياس وبالتالي يتم تحليله تحليلا موضوعيا ووصفه وصفا علميا دقيقا للحكم على مدى مراعاته لأبعاد المسؤولية الاجتماعية اللازمة لتلاميذ الصف السادس الأساسي وفقا لمقومات تخطيط محتوى المناهج.

2- المسؤولية الاجتماعية هي مسؤولية المتعلم عن نفسه ومسؤوليته اتجاه اسرته ومدرسته ووطنه من خلال فهمه لدوره في تحقيق اهدافه واهتمامه بالآخرين من خلال علاقاته الإيجابية ومشاركته في حل مشكلات المجتمع وتحقيق الأهداف العامة (قاسم 2008 ص22)

الاطار النظري :

المسؤولية الاجتماعية:

ويعرف المعجم الوسيط المسؤولية باعتبارها حال أو صفة من يسأل عن أمر تقع عليه تبعيته (المعجم الوسيط، 2011)

والمسؤولية الاجتماعية هي الشعور الذي يمتلكه الفرد في مجتمع ما من المجتمعات نحو الجماعة التي يعيش بينها ويشاركها، ولديه مسؤولياته والتزاماته اتجاهها من خلال ما يقوم

به من مراعاة للقيم والتقاليد المجتمعية، وتناول مشكلات المجتمع والتعامل معها وحلها (Barnaby,2000).

أبعاد المسؤولية الاجتماعية:

أبعاد المسؤولية الاجتماعية وهي على النحو التالي :

البعد الأول: المسؤولية الشخصية الذاتية :وهي مسؤولية الفرد عن سلوكه ووعيه لذاته ووعيه نحو أسرته وأهله، ويتمثل البعد الثاني في المسؤولية تجاه الاسرة: والاسرة كغيرها من مؤسسات المجتمع تسعى لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الفرد والتي هي في مضمونها تحقق الطمأنينة والامن والتصرفات النافعة والمفيدة للفرد والمجتمع (محمد وعامر ، 2008)ويتمثل البعد الثالث في المسؤولية تجاه مدرسته: وهي التزام الفرد تجاه زملائه وأصدقائه ومعلميه ومحيطه، وجماعته التي ينتمي إليها، ويتمثل البعد الرابع في المسؤولية الوطنية :وهي إحساس الفرد بالانتماء لمجتمعه وحرصه والدفاع عنه والتضحية من أجله. (جمعة، 2012، 72)

العوامل المساعدة في نمو المسؤولية الاجتماعية:

من أهم العوامل التي تساعد في نمو وتطور المسؤولية الاجتماعية في أي مجتمع هي:

1. .المعلم :ينظر للمعلم كقائد ورائد اجتماعي في مدرسته وبيئته ومجتمعه، وهو قائد لجماعات متعددة من التلاميذ الذين هم مستقبل أي مجتمع، فالمعلم يؤثر في تلاميذه، وينعكس ذلك في تحصيلهم وسلوكهم .لذلك يجب على المعلم أن يكون ذا مسؤولية اجتماعية عالية بعناصرها الثلاثة (الاهتمام– الفهم – المشاركة)حتى يقوم بدوره في إنماء المسؤولية الاجتماعية لدى الناشئين (فحجان،2010) والمعلم يؤثر في اتجاهاته نحو المادة التي يدرسها ونحو عملية التعلم بوجه عام فإن اتجاهاته تنتقل إلى التلاميذ والمعلم يؤثر في تلاميذه بأقواله، وأفعاله ومظهره ، وسائر تصرفاته التي ينقلها التلاميذ عنه أحيانًا بطريقة شعورية أو لاشعورية(Lindgren , 1967: 614).

.2 .المناهج الدراسية :هي المواد والمناهج الدراسية التي يتعلمها التلاميذ من قراءة وكتابة ومناقشة في المؤسسات التعليمية بالمجتمع، فدراسة هذه المناهج والمواد سواء كانت اجتماعية أو اقتصادية أو تاريخية، فإنها تساعد الدارسين والتلاميذ على التطور والارتقاء العلمي بهم وبجماعتهم (الهذلي،2009).

.3 .الجماعات التربوية :تنفذ أغلب الأعمال والنشاطات التربوية في جماعات، لذا أصبحت الجماعات التي ينتمي لها الفرد ذات أثر كبير فيه وفي تنمية المسؤولية الاجتماعية لديه وفي نواحي أخرى من حياته، وتؤدي الجماعة إلى تبني الفرد لقيمها ومعتقداتها واحترام كل عضو من أعضاءها والمشاركة في اختيار قائدها (الهذلي، 2009)

خصائص المسؤولية الاجتماعية:

للمسؤولية الاجتماعية مجموعة من الخصائص وهي(كوناتي،2010 , 934)

1-أنها تختلف باختلاف المجتمع وحضارته وتقاليده، فمسؤولية المجتمع البدائي تختلف عن مسؤولية المجتمع المتقدم، ومسؤولية المجتمع المدني تختلف عن مسؤولية المجتمع غير المدني.

2-مستمرة باستمرار المجتمع والمؤسسات الاجتماعية لأن من خصائص المجتمع إدامة الحياة الاجتماعية فيه، فالمسؤولية الاجتماعية تستمر ببقاء المجتمع ومؤسساته الاجتماعية.

3-متفرعة حسب الفروع الاجتماعية ومؤسساتها، مثل مسؤولية المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعائلية، ولكل من هذه الفروع الاجتماعية خاصيته.

3-أهداف المسؤولية الاجتماعية:

تتمثل أهداف المسؤولية الاجتماعية في(البكري، 2010 ,18)

1-تحقيق النمو الشامل والمتكامل لأفراد المجتمع في النواحي المختلفة.

2-بناء المجتمع تحت مسؤولية الجميع.

3-تعليم الافراد أهمية دورهم الاجتماعي في المجتمع.

4-تهيئة الفرصة لاكتشاف القدرات الخاصة، والاستعدادات، والمهارات الكامنة لدى الافراد، بحيث يمكن إعمالها في مجالها.

5-تنمية مهارات القيادة لدى افراد المجتمع.

6-إتاحة الفرصة للتدريب على معارضة الحياة، فيساعد الافراد بعضهم بعضا، وتساعد المسؤولية الاجتماعية على التكيف في الحياة الاجتماعية.

7-اكتشاف القدرة على الابتكار، والمخاطرة، والتفكير الواقعي في الخدمة العامة، والإيمان بالسلام العالمي.

4-مبادئ ودوافع المسؤولية الاجتماعية:

للمسؤولية الاجتماعية مجموعة من المبادئ والدوافع وهي(الشهري،2010, 55)

1-أن الجميع يتحمل المسؤولية تجاه النفس والأسرة والمجتمع.

2-المشاركة في العمل الخيري هو أساس الاستقلال الاقتصادي.

3-يجب أن تسعى الحكومات إلى تشجيع أفراد المجتمع لكي يساعدوا أنفسهم.

4-رد الجميل للمجتمع بالإنفاق على أعمال الخير.

5-إن المسؤولية الاجتماعية وسيلة للالتزام الإيجابي للشركات والمؤسسات الخيرية تجاه المجتمع من خلال تنمية الموارد البشرية.

الاعتلال الأخلاقي للمسؤولية الاجتماعية:

وهي حالة من عدم السواء في أخلاقية المسؤولية الاجتماعية وحالة العطب والخلل لها مظاهرها لدى الفرد والجماعة:

مظاهر اعتلال أخلاقية للمسؤولية الاجتماعية عند الفرد:

1-التهاون: وهو فتور في همة العمل وإرادته على غير الوجه الذي ينبغي أن يكون عليه من الدقة والتمام والإتقان وهو دليل على وهن البنيان النفسي الأخلاقي في الشخصية برمتها

2-اللامبالاة : وهي برود يعتري الجهاز التوقعي التحسبي عند الإنسان كما يصيب سائر الأجهزة النفسية بما يشبه التجمد فلا ضرورة عندئذ لمؤنة الفهم ولا داعي لمشقة المشاركة

3- العزلة : ويقصد بها العزلة النفسية وهي أن يكون الفرد في الجماعة ، حاضرا فيها ، معدودا من أعضائها ولكنه غائب عنها ، أنه في عزلة من صنعه واختياره ، وهي تعبير عن ضعف الثقة بالجماعة وضعف الرجاء في حاضرها ومستقبلها ، وهي موقف لا انتماء إلى الجماعة واغتراب عن معاييرها وقيمها.

مظاهر اعتلال المسؤولية الاجتماعية عند الجماعة:

1-التشكك : وهو توجس وتردد في تفسير الأحداث والظواهر ، وفي تقدير قيمة الأشخاص والأشياء وفي تصور المسار والمصير وهو دليل على فوضى الاختيار ، ووهن الإلزام ، وتزعزع الثقة.

2-التفكك: ويتجلى هذا التفكيك الاجتماعي فيما يقع بين الأفراد من تدابر أو تفرق وتنازع أو ما يغلب من تآزر مصطنع ، وترابط متكلف ، وهذا التفكك مظهر بالغ الوضوح لوهن وضعف المشاركة القائمة على الفهم والاهتمام، المستندة إلى الاختيار والإلزام والمشدودة بالثقة.

3-السلب الغائب : وهو موقف يغلب عليه التراجع والانحدار والتخلي عن المسؤولية تجاه الحياة ويلازمه إحساس بلا معنى والضياع والإحباط ، كما يغيب معه الإحساس بالواجب وإلزامه.

4-الفرار من المسؤولية : وهو التخلي عن المسؤولية وإعلان عن عدم قدرة الجماعة والفرد على احتمال أعبائها، ويتخذ أشكالا عدة فقد يكون تخليا عن المسؤولية الاجتماعية باتجاه سلطة أعلى فردا كانت أم مؤسسة اجتماعية وقد يكون الفرار بإحالتها إلى الآخر القريب أو إحالتها إلى المجهول. (عثمان ، 1996، 93)

<u>مبررات إعادة النظر في تخطيط المناهج الدراسية :</u>

هناك الكثير من الأسباب التي تدعو الى القيام بعملية تقويم المنهاج الدراسية وتحليل محتواها العلمي واهم تلك الأسباب:

- المناداة من وقت لآخر بضرورة الإصلاحات التربوية من اجل مواكبة المستحدثات في المجتمعات (الشافعي، 1996,366) حيث ان تطور العلم والمعرفة وظهور نظريات وآراء ومبادئ جديدة تدفعنا الى ان نقيم المناهج

التربوية للتأكد من انها تتضمن آخر ما توصلت اليه الدراسات العلمية والتجريبية في مجالات العلوم المختلفة بالإضافة الى التطورات السياسية وما يتبعها من تغيرات في العلوم (دروزة، 1999، 70)

- ان مراجعة العمليات التربوية من وقت لآخر ومتابعتها امر ضروري لمعرفة كيف يسير تنفيذ هذه العمليات ولتلافي الأخطاء قبل استفحالها والمنهاج التعليمي أكثر الجوانب حاجة الى إعادة النظر فيه وتحليله وتقويمه
- كثرة التغيرات التي تحدث في المجتمعات التي تقتضي إعادة النظر في المناهج وتقويم اثارها
- زيادة المعارف والمعلومات وتضخمها بشكل كبير
- انتشار مفاهيم تكنولوجيا التعليم وتنظيمه وتخطيطه التي تنادي بتطوير التعليم وفق الاتجاهات العالمية
- اهتمام الناس بالتربية والتعليم اهتماما متزايدا وتساؤلاتهم المستمرة عن جدوى البرامج الدراسية المطبقة
- عدم رضا الناس عن نتائج أبنائهم بسبب تقصير التربية في اكتساب السلوكيات المرغوبة واعدادهم للحياة (قورة ، 1979، 377)

تحليل المحتوى:

يعرف المحتوى بأنه جميع المعارف والاتجاهات والقيم والمهارات المراد اكتسابها من قبل المتعلمين وهو كل ما يضعه مخطط المنهاج من خبرات سواء اكانت معرفية او وجدانية او نفس حركية بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم (علي ، 2007، 158)

اما تحليل المحتوى فيعرفه طعيمه بأنه جميع الإجراءات التي يقوم بها واضع المادة التعليمية لتجزئة المفاهيم والمهارات والحقائق التعليمية الى العناصر التي تتكون منها حتى يتوصل الى ذلك الجزء من المعرفة التي يمتلكها المتعلم (طعيمة ، 1987، 47)

او هو أداة علمية وأسلوب بحث منهجي يستخدم في تحليل المحتوى الظاهر او المضمون لمادة من المواد بطريقة موضوعية منظمة بهدف الوصول الى استدلالات واستقراءات واستفسارات صادقة وثابتة (مدكور، 1988، 7)

مقومات تخطيط محتوى المناهج:

وهي النمط التنظيمي الذي يوضح مدى تدفق المفاهيم والأفكار الرئيسة الواردة في محتوى المنهاج وما يجب ان تكون عليه الخيارات التعليمية للمتعلمين بطريقة تعتمد على تطور المفهوم ضمن مدى الخبرات وتتابعها خلال السنة الدراسية او ما تليها من سنوات دراسية او خلال المرحلة التعليمية

1- **الشمولية و التكامل** : حيث يجب ان تكون هناك نظرة شاملة اثناء التخطيط من حيث تكامل جميع العناصر مع بعضها وتواصلها لان كل منها يتأثر بالجوانب الأخرى ويكملها . ويجب الربط بين الحقائق والمفاهيم والمبادئ والخبرات التعليمية في مجال معين بتلك التي تنتمي الى مجالات أخرى وتقديمه للمتعلم في كل مترابط وخاصة عندما يكون الهدف هو تطبيق ما تعلمه التلميذ على مواقف جديدة فالتكامل يعطي صورة اشمل للعلم ويوضح كيف تترابط معارفه وفروعه في كل متناسق وكيف تتفاعل هذه الفروع داخل نطاق هذا الكل كما تتيح الفرصة للتطبيق(السر ، 2018) وتشعر المتعلمين بتكامل المعرفة ووحدتها على مستوى الموضوعات المتضمنة في المادة الواحدة (قرني،2015)

2- **التتابع والاستمرارية** : ينظر الى التعلم على انه عملية نمو يعتدل بناء عليها السلوك الصادر عن المتعلم والنمو يحدث عندما يرتقي المتعلم في اكتساب مهارات التعلم وتتسع دائرة معلوماته وتزداد عمقا ويكتسب الاتجاهات وعملية الارتقاء من مرحلة الى أخرى تالية هي ما يطلق عليه الاستمرارية ومن هنا

تتضح أهمية مراعاة شرط الاستمرارية في التخطيط للمنهج الذي لا يتوقف ويستمر حتى انتهاء جميع العمليات حيث تنظم الخبرات وفق تسلسل معين يساعد على استمرار عملية التعلم فكل خبرة تعليمية هي أساس لتعلم خبرة أخرى وان هذا التتابع يحث المتعلم على استخدام عمليات عقلية ترتقي تدريجيا بتقدم الأفكار في حلقات هذا التتابع مما يساهم في تحصيل المفاهيم وينمي القدرة على حل المشكلات والابعاد في تحليل المعلومات (الوكيل ، 1989) وبالتالي تؤسس الخبرات الجديدة على الخبرات السابقة (كريري،2006) وتؤسس الخبرات الحالية للخبرات المستقبلية وتقدم الخبرات بصورة متدرجة تبدأ بالسهل وتزداد اتساعا وتعقيدا مع التقدم في المحتوى مما يزيد من دافعية المتعلمين للتعلم(قرني، 2015)

3- **تحديد الأولويات و التوازن** : أي التسلسل المنطقي حيث ينبغي البدء بالاهم الذي يأتي في المرحلة الأولى ثم المهم الذي يأتي في مرحلة تالية وعندها يراعى في تخطيط المحتوى الترتيب الذي يتماشى مع طبيعة المادة والمنطق السليم وأيضا طبيعة المتعلمين وخصائصهم وما يحتاجونه على أساس تطوري(قرني، 2015)

الجانب العملي للبحث:

منهج البحث:

يتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يهدف الى توفير البيانات والحقائق عن مشكلة الدراسة لتفسيرها واستخلاص دلالاتها ثم تصميم الأدوات وجمع البيانات وتحليلها بالأساليب الاحصائية

مجتمع البحث وعينته:

تمثل مجتمع البحث بمحتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي 2021-2022 وذلك لان هذه المرحلة هي الأنسب لاستخدام ابعاد المسؤولية الاجتماعية ، أما عينة البحث فكانت المجتمع الأصلي نفسه.

بناء أدوات البحث:

تم بناء الادوات وفقا للخطوات التالية:

الأداة الأولى: قائمة بأبعاد المسؤولية الاجتماعية من اعداد الباحثة:

قامت الباحثة ببناء أداة البحث (باعتبار أنه يجب ان يراعى فيها وضوح العبارات المستخدمة فيها وتحقيقها للهدف المتوقع منها) ولذلك فقد تم:

1-الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب النظري الذي تحدث عن ابعاد المسؤولية الاجتماعية.

2-الاطلاع على كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي الصادر عن وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية

3-تحديد ابعاد المسؤولية الاجتماعية في صورتها الاولية حيث بلغ عدد ابعاد المسؤولية الاجتماعية أربع ابعاد وبلغ عدد مؤشرات الابعاد الفرعية 50 مؤشر.

4–التحكيم: قامت الباحثة بعرض القائمة بأبعاد المسؤولية الاجتماعية بصورتها الأولية على السادة المحكمين المختصين، وذلك للتحكيم من حيث:

الصياغة اللغوية – الوضوح– انتماء المؤشرات المناسب للأبعاد الفرعية – مدى أهمية كل مؤشر، وقد تم الالتزام بالتعديلات التي أجمع عليها 70 % فما فوق من السادة المحكمين حيث تم تعديل بعض المؤشرات واستبعاد البعض الآخر لتصبح القائمة في صورتها النهائية مشتملة على 44 مؤشر موزعة على اربع ابعاد فرعية.

وبذلك تمت الإجابة على السؤال الأول للبحث: ما ابعاد المسؤولية الاجتماعية اللازم تضمينها في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

الأداة الثانية: استمارة تحليل محتوى وقد بنيت وفق الآتي:

- تحديد الهدف من التحليل: هدف التحليل الكشف عن ابعاد المسؤولية الاجتماعية المتوافرة في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي وفق قائمة ابعاد المسؤولية الاجتماعية
- تحديد مجالات التحليل: أي المحتوى الذي يراد تحليله وهو كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي
- تحديد عينة التحليل تمثلت عينة التحليل بكتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي ويبلغ عددها كتاب واحد يتضمن عدد(32) من الدروس وعدد (159) من الصفحات
- تحديد فئات التحليل تعرف فئات التحليل بأنها العناصر الرئيسة او الثانوية التي يتم وضع وحدات التحليل فيها (موضوع ، كلمة، قيم ..) والتي يمكن وضع كل صفة من صفات المحتوى فيها وتصنف على أساسها (طعيمة 2004، 277) وعليه تم تحديد ابعاد المسؤولية الاجتماعية والمؤشرات الدالة على انها فئات لتحليل محتوى كتاب

الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي وتندرج تحتها بعد ذلك وحدات التحليل

- تحديد وحدة التحليل : وحدات التحليل التي يمكن اخضاعها للعد والقياس بسهولة ويعطي وجودها او غيابها او تكرارها او ابرازها دلالات تفيد الباحث في تفسير النتائج الكمية مثل الكلمة الجملة الفقرة الموضوع او الفكرة او المساحة او الزمن، وعليه اختارت الباحثة الفكرة كوحدة تحليل وتم رصد التكرارات الخاصة بكل بعد وحساب عددها ومن ثم حساب نسبتها المئوية ورتبتها .
- تحديد ضوابط عملية التحليل لضمان تحليل دقيق ، وقد تم تحليل كل من:

المحتوى والأنشطة ، الصور والاشكال ، الأسئلة والتدريبات في نهاية كل درس ونهاية الوحدة

- صدق استمارة التحليل: قامت الباحثة بعرض استمارة التحليل في صورتها الأولية على عدد من السادة المحكمين المختصين للتأكد من الصدق الظاهري للأداة وشمولها ومناسبتها لغرض البحث وقد تم اجراء بعض التعديلات المقترحة والمناسبة وفقا لآراء السادة المحكمين
- ثبات استمارة التحليل: للتأكد من ثبات أداة التحليل قامت الباحثة بحساب قيمة ثبات التحليل عبر الزمن وعبر الافراد من خلال اختيار عينة عشوائية وقد وقع الاختيار على الوحدة الأولى من محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي وهي مسماة (انا) اذ تم اجراء تحليل لها وفق استمارة التحليل التي اعدتها الباحثة:

عبر الزمن: قامت الباحثة بتحليل محتوى الوحدة الأولى في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي واعادت التحليل بعد أسبوعين من تاريخ التحليل الأول، عبر الافراد استعانت الباحثة بأحد المختصين في تعليم الدراسات الاجتماعية لتحليل الوحدة المختارة الى جانب تحليل الباحثة لها اذ تم الاتفاق على

طريقة وعينة التحليل كما تم الاتفاق بين الباحثة والمحلل الآخر على تعريفات إجرائية لأبعاد المسؤولية الاجتماعية حتى لا يكون هناك أي مبرر للالتباس اثناء التحليل ، وبعد انتهاء عملية التحليل للوحدة المختارة تم حساب معامل الاتفاق بين التحليلين والجدول التالي يبين معاملات الثبات بين التحليلين:

جدول رقم (1) معاملات الثبات لتحليل محتوى العينة من منهاج الصف السادس الأساسي

نوع التحليل	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	معامل الثبات
بين التحليل الاول للباحثة الثاني	40	4	%90.90
بين الباحثة ومحلل آخر	39	5	%88.63

يتضح من الجدول السابق ان قيم معاملات الثبات تتراوح بين (90.90- 88.36)وهي قيم عالية تشير الى صلاحية أداة تحليل المحتوى للتطبيق .

- إجراءات التحليل :

1- تم الحصول على نسخة من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي

2- تم احتساب الفكرة كوحدة تحليل

3- تم تحليل كل درس في الكتاب وتسجيل تكرارات ابعاد المسؤولية الاجتماعية المتضمنة في الكتاب

4- تم حساب النسبة المئوية لتكرار كل بعد من ابعاد المسؤولية الاجتماعية

5- تم ترتيب ابعاد المسؤولية الاجتماعية وفقا للنسب المئوية التي حققها التكرار

6- تم التحقق بيانيا من درجة تضمين ابعاد المسؤولية الاجتماعية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي وفقا لمقومات تخطيط محتوى المناهج

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

1- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

ما ابعاد المسؤولية الاجتماعية اللازم تضمينها في محتوى منهاج الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

وقد تمت الإجابة على السؤال عند بناء قائمة ابعاد المسؤولية الاجتماعية.

2- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

ما درجة توفر ابعاد المسؤولية الاجتماعية في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية ؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الاساسي وحساب التكرارات والنسب المئوية وترتيب ابعاد المسؤولية الاجتماعية حسب درجة تكرارها وفيما يلي عرض لنتائج التحليل:

أولا : نتائج تحليل ابعاد المسؤولية الاجتماعية الرئيسة في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي:

جدول رقم (2) التكرارات والنسب المئوية لأبعاد المسؤولية الاجتماعية الرئيسة في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الاساسي

التسلسل	الابعاد	عدد المؤشرات	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
1	**المسؤولية تجاه الذات**	12	137	%28.36	2
2	**المسؤولية تجاه الاسرة**	8	15	%3.10	4
3	**المسؤولية تجاه المدرسة**	10	95	%19.66	3
4	**المسؤولية تجاه الوطن**	14	236	%48.86	1
	مجموع الابعاد	44	483	%100	

يتضح من الجدول رقم 2 ان بعد المسؤولية تجاه الوطن حاز المرتبة الأولى بنسبة 48.86% تلاه بعد المسؤولية تجاه الذات في المرتبة الثانية بنسبة 28.36% اما في المرتبة الثالثة جاء بعد المسؤولية تجاه المدرسة بنسبة 19.66% في حين لم يحصل بعد المسؤولية تجاه الاسرة سوى على 3.10 % وجاء بالمرتبة الأخيرة ، وبالمقارنة نلاحظ انه يوجد تفاوت كبير بين النسبة التي حصل عليها بعدي المسؤولية تجاه الوطن والمسؤولية تجاه الاسرة علما ان البعدين في غاية الأهمية ويتكاملان لتقرير شخصية الفرد ويتجلى تأثيرهما في كل الاعمال التي يقوم بها المتعلم سواء في المنزل ام في تعاملاته ضمن المجتمع وان اغفال احدهما خلل يلزم تداركه، وبالمقابل يلاحظ في كتاب الدراسات الاجتماعية التوجه نحو تعزيز بعدي المسؤولية تجاه المدرسة والمسؤولية تجاه الذات نظرا للتوجه بشكل دائم الى المتعلم

بضرورة العمل مع زملائه ضمن مجموعات او فرق اثناء التعلم داخل الصف وخارجه اثناء البحث والقيام بالتدريبات المطلوبة في نهاية الدرس او الوحدة التعليمية وأيضا توجيه الطالب دوما نحو التخطيط للأعمال التي سينجزها مما يعزز هذين البعدين .

ثانيا: نتائج تحليل مؤشرات ابعاد المسؤولية الاجتماعية الرئيسة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي:

جدول رقم (3) التكرارات والنسب المئوية لمؤشرات ابعاد المسؤولية الاجتماعية الرئيسة في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الاساسي

	مؤشرات ابعاد المسؤولية الاجتماعية	تكرار الكلي	٪	الرتبة
	مؤشرات المسؤولية تجاه الذات			
1	التخطيط لإنجاز الاعمال المنوطة به	35	%25.54	**1**
2	تنظيم أوقات المذاكرة والاستراحة	1	%0.72	**8**
3	بذل الجهد لإنجاز العمل المكلف به وتثمين النجاح	17	%12.40	**4**
4	الاهتمام بالثقافة الذاتية	26	%18.97	**3**
5	المحافظة على النظافة	1	%0.72	**8**
6	الابتعاد عن الغش والكذب	3	%2.18	6
7	الالتزام بالمواعيد	2	%1.45	7
8	ضبط النفس	9	%6.56	5
9	بشاشة الوجه والقناعة	1	%0.72	8
10	الحفاظ على صحة الجسم	9	%6.56	5
11	تقدير قيمة إمكانياته	33	%24.08	2
12	الاعتذار عند الخطأ	0	-	-
المجموع		**137**	%100	

	مؤشرات المسؤولية تجاه الاسرة			
13	احترام رأي الكبار (الابوين)و استشارتهم	3	%20	3
14	الادب وحسن القول والابتعاد عن الكلمات النابية	6	%40	1
15	العطف والرحمة والتسامح	1	%6.66	4
16	التعاون مع افراد الاسرة في الواجبات المنزلية	1	%6.66	4
17	زيارة الاقرباء	0	-	-
18	عيادة المريض	0	-	-
19	المساهمة في مناقشة الخطط والقرارات لحل مشاكل الاسرة	4	%26.66	2
20	حسن الجوار	0	-	-
المجموع		**15**	%100	
	مؤشرات المسؤولية تجاه المدرسة			
21	الابتعاد عن التنمر	12	%12.63	**4**
22	الابتعاد عن الشجار مع الاقران وايذائهم	2	%2.10	6
23	تكوين علاقات جيدة مع الزملاء والمعلمين والإدارة	21	%22.10	2
24	المشاركة في الرحلات المدرسية	1	%1.05	7
25	التخطيط للأعمال الجماعية ضمن فرق عمل الصف	20	%21.05	3
26	الشعور بالفخر من إنجازات الصف او المدرسة	1	%1.05	7
27	تنظيم فرق تطوعية لتشجير الحديقة	3	%3.15	5
28	المحافظة على اثاث المدرسة	0	-	-
29	الالتزام بالنظام في المدرسة	0	-	-
30	تقدير قيمة العلم وامتلاك المعلومات	35	%36.84	1
المجموع		**95**	%100	

	مؤشرات المسؤولية تجاه الوطن			
31	الالتزام بقوانين المرور	0	-	
32	المشاركة في الأعياد الوطنية	1	%0.42	**10**
33	الشعور بالانتماء للوطن	27	%11.44	**3**
34	الشعور بالحزن لأي عارض يحدث للوطن	1	%0.42	**10**
35	الحرص على اظهار الجانب المشرق من الوطن	43	%18.22	**1**
36	الاعتزاز بتاريخ الوطن	35	%14.83	**2**
37	الفخر بالدفاع عن الوطن وتكريم الشهداء واسرهم	19	%8.05	**4**
38	المحافظة على الأماكن والممتلكات العامة	9	%3.81	**8**
39	تأدية الحقوق والواجبات	15	%6.35	**5**
40	قبول الآخر والتزام بسيادة القانون	4	%1.69	**9**
41	المساهمة في الأنشطة التطوعية	10	%4.23	**7**
42	الاهتمام بالوعي الصحي	15	%6.35	**5**
43	الاهتمام برعاية البيئة	43	%18.22	**1**
44	تقدير موارد الوطن	14	%5.93	**6**
المجموع		**236**	%100	

يتضح من الجدول رقم 3 :

*تبين ان تكرار مؤشرات المسؤولية تجاه الذات كان متوسطا وحاز مؤشرين منها على تكرار جيد ومرتبة أولى وثانية هما مؤشر التخطيط لإنجاز الاعمال ومؤشر تقدير قيمة امكانياته حيث بلغا النسبة المئوية(25.54% و24.08%) على التوالي وحصل مؤشري الاهتمام بالثقافة الذاتية وبذل الجهد لإنجاز العمل وتثمين النجاح على تكرار اقل من سابقيهما ومرتبة ثالثة ورابعة حيث بلغا النسبة المئوية (18.97% و 12.40%)فيما لم تحصل باقي المؤشرات الا على تكرارات بسيطة

، وبهذا يؤخذ على الكتاب المدروس قلة الاهتمام بمؤشرات تتعلق بالمحافظة على النظافة مثلا وتنظيم أوقات المذاكرة والاستراحة وضبط النفس والحفاظ على صحة الجسم والالتزام بالمواعيد وأخيرا الاعتذار عند الخطأ المؤشر الذي لم ينل أي تكرار مطلقا لذلك كان من الأفضل لو تم التوجه نحو تعزيز هذه الابعاد وبلورة نظرة المتعلم نحو ذاته وتحسين صفات شخصيته بما يتلاءم مع طموحاته وامكانياته.

*وقد بلغ التكرار الكلي لبعد المسؤولية تجاه الاسرة 15 وهو البعد الأضعف بين الابعاد الأربعة التي تناولها البحث وحاز المؤشر المتعلق بالأدب وحسن القول والابتعاد عن الكلمات النابية على المرتبة الأولى بتكرار ضعيف وصل الى 6 فقط تلاه المؤشرين المتعلقين باحترام الابوين والمساهمة في مناقشة الخطط وحل مشاكل الاسرة بتكرار(3 و4) على التوالي وتاليا أتت باقي المؤشرات بتكرار ضعيف جدا ومعدوم أحيانا وبالتالي دل ذلك على ضعف شديد في تناول الكتاب للمسؤولية تجاه الاسرة رغم الأهمية الشديدة لهذا البعد انطلاقا من كون الاسرة نواة المجتمع فتعلم الفرد الانتماء لمجتمعه يتم عبر انتمائه لأسرته واحترام الرابط الاسري وتعلم احترام الوالدين وزيارة المريض والاقرباء وحسن الجوار والتعاون مع افراد الاسرة هو خطوة نحو تطبيق ما تعلمه ضمن المجتمع مما يقود الى ضرورة الاهتمام بهذا البعد مستقبلا

*بلغ التكرار الكلي لبعد المسؤولية تجاه المدرسة 95 وجاء البعد بمرتبة متوسط وحاز المؤشر المتعلق بتقدير قيمة العلم وامتلاك المعلومات المرتبة الأولى بتكرار قدره 35 وبنسبة مئوية بلغت 36.84% وذلك بسبب التركيز الكبير في محتوى الكتاب على ان يقوم المتعلم بالبحث عن المعلومات والتأكيد دوما على أهمية التثبت من المعلومات ومعالجتها وضرورة مشاركتها مع الآخرين وهو امر مستحسن وفعال لإغناء الحصيلة المعرفية لدى التلميذ وتعويده انتقاء المعلومات الصحيحة المفيدة وتلا مؤشر امتلاك المعلومات مؤشر تكوين علاقات جيدة مع الزملاء والمعلمين

والإدارة الذي اتى بالمرتبة الثانية وبنسبة مئوية بلغت 22.10% وهنا جاء دور الكتاب مؤكدا على أهمية التواصل الجيد المباشر مع المحيط في ظل ما نشهده من ثورة تكنولوجية شجعت على التواصل الالكتروني و اقصت بشكل كبير التواصل المباشر مع المحيط أيضا تلا ذلك المؤشر المتعلق بالتخطيط للأعمال الجماعية ضمن فرق الصف الذي بلغ المرتبة الثالثة بنسبة مئوية بلغت 21.05% وقد اكد الكتاب هنا على أهمية العمل الجماعي في مناحي كثيرة تلا ذلك المؤشر المتعلق بالابتعاد عن التنمر الذي بلغ المرتبة الرابعة بنسبة مئوية بلغت 12.63% ومن الملاحظ ان المؤشرات الاربعة السابقة كان لها التكرارات العظمى في حين حصلت باقي المؤشرات بمجموعها على تكرارات تتراوح بين (0–3) فقط مع انها مؤشرات هامة في بعد المسؤولية تجاه المدرسة منها المحافظة على اثاث المدرسة الذي ينشئ الفرد على ضرورة المحافظة على الممتلكات العامة أيضا المؤشر المتعلق بالالتزام بالنظام داخل المدرسة فقد نال هذان المؤشران التكرار بقيمة الصفر وهذا مما يجب التنبه له لدى مخططي الكتاب .

*كما بلغ التكرار الكلي لبعد المسؤولية تجاه الوطن 236 وهذا يدل على اهتمام مخططي الكتاب بدلالات هذا البعد وحاز المؤشر المتعلق الحرص على اظهار الجانب المشرق من الوطن المرتبة الأولى بنسبة مئوية قدرها 18.22 % وذلك بسبب التركيز الكبير في محتوى الكتاب على ما يتعلق بذلك في معظم الوحدات تلا ذلك بالمرتبة الثانية المؤشر المتعلق الاعتزاز بتاريخ الوطن بنسبة مئوية بلغت 14.83% وكانت جميع المؤشرات تقريبا ذات تكرار مقبول في حين بلغ أدنى تكرار وقد اخذ قيمة الصفر لدى مؤشر الالتزام بقوانين المرور وهو مؤشر هام من مؤشرات بعد المسؤولية تجاه الوطن لأنه يدرب التلميذ على احترام الأنظمة ومراعاة الحدود الفاصلة بين حرية الشخص وحرية الآخرين وهذا الجانب تم الابتعاد عنه في الكتاب.

وان الضعف الذي ظهر في مؤشرات هامة لبعض الأبعاد الفرعية للمسؤولية الاجتماعية يتوافق مع الدراسات السابقة التي تمت الإشارة اليها سابقا، وهذا ما يدعوا الى زيادة الاهتمام بهذه الابعاد اثناء تخطيط المناهج باعتبار ان ابعاد المسؤولية الاجتماعية تساعد المتعلم على المساهمة الإيجابية في المجتمع ووضع وإنجاز مهماته بعد تأطيرها في خطط بسيطة وتعتمد قدرته على القيام بذلك على تنمية الاهتمام لديه بذاته والمحيط الذي يعيش فيه ابتداء بالأسرة ثم المدرسة ثم الوطن وعلى قدرته على نشر السلوكيات الجيدة التي يتعلمها في كل محيط الى المحيط الاوسع منه للخروج بمجتمع متماسك يسوده الاحترام والتعاطف والرحمة وان هذه المنظومة من الخطوات تساعد المجتمع والفرد على حد سواء لإنجاز المهام الاكثر تعقيدا في فترات لاحقة ومع مرور الوقت تصبح ابعاد المسؤولية الاجتماعية عادات شخصية تتعمق في شخصية الفرد والمجتمع وتكسبه التقدم والتطور والرقي.

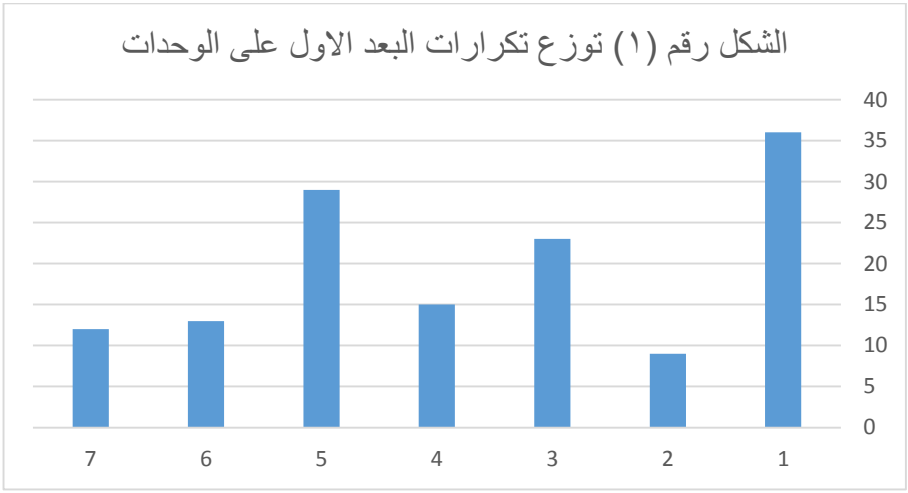
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما درجة تضمين ابعاد المسؤولية الاجتماعية ضمن كتاب الدراسات الاجتماعية وفقا لمقومات تخطيط محتوى المناهج الاساسية؟

بالاعتماد على ما تم ذكره سابقا في الجانب النظري تتلخص المقومات الأساسية لتخطيط محتوى المناهج في: (الشمولية و التكامل – التتابع والاستمرارية – تحديد الأولويات و التوازن) ونتيجة تحليل التكرارات بيانيا بالاعتماد على المقومات السابقة جاءت النتائج على الشكل التالي:

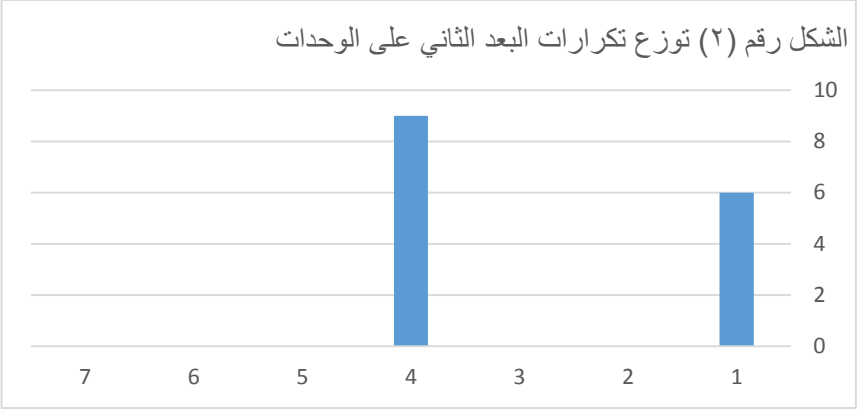
(مقوم : تحديد الأولويات والتوازن)؟

بالنسبة للبعد الأول : يتضح من الشكل رقم (1)، تفاوت توزع البعد الأول على محتوى وحدات الكتاب السبعة، حيث تراوحت بين(9– 36) وقد حصل البعد الاول على أعلى تكرار له وهو (36) في محتوى الوحدة الأولى عنوانها (انا)، وحصل عل أقل تكرار له وهو (9) في محتوى الوحدة الثانية عنوانها (انا وانت) وفيما تبقى من

الوحدات نلاحظ تفاوت اقل في التكرارات بالنسبة للبعد الأول وهذا يتناسب مع ان البعد الأول هو الأولوية الأولى في ابعاد المسؤولية الاجتماعية لذلك فان تواجده يتركز بشكل أساسي في الوحدة الأولى ثم يتم طرحه في باقي الوحدات بشكل متوازن الى حد ما

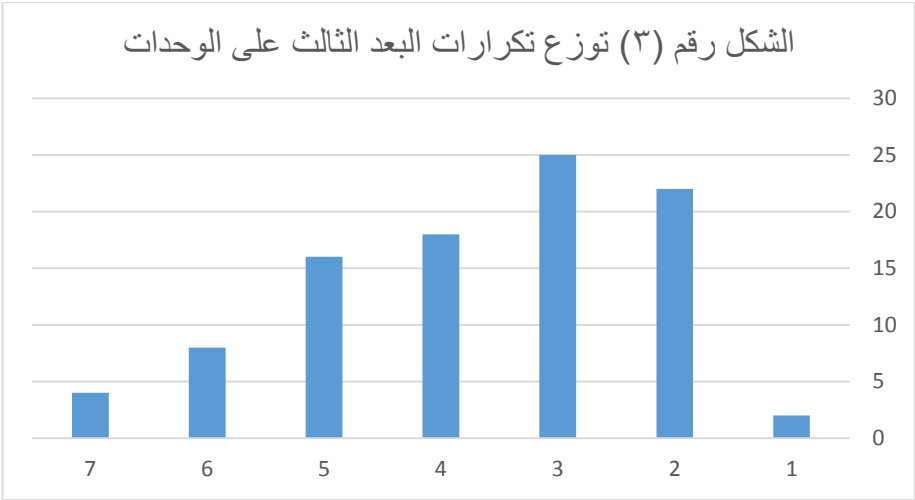


بالنسبة للبعد الثاني : ويتضح من الشكل رقم (2)، تفاوت توزع البعد الثاني على محتوى وحدات الكتاب السبعة بشكل كبير، حيث اخذ قيمتين فقط(6– 9) وقد حصل البعد الثاني على أعلى تكرار له وهو (9) في محتوى الوحدة الرابعة عنوانها (مجتمعي)، وحصل عل أقل تكرار له وهو (6) في محتوى الوحدة الاولى عنوانها (انا) وفيما تبقى من الوحدات نلاحظ عدم وجود تكرارات مطلقا بالنسبة للبعد الثاني ان البعد الثاني هو الأولوية الثانية في ابعاد المسؤولية الاجتماعية لذلك فان تواجده يتركز بشكل أساسي في الوحدة الأولى وأيضا كان يجب ان يتواجد في الوحدة الثانية كون الوحدة الثانية بعنوان (انا وانت) وهي الخروج الاول من نطاق الفرد الى ما حوله وكان يجب ان يتوجه هذا الخروج باتجاه الاسرة ثم يجب ان يتم طرحه في باقي الوحدات بشكل متوازن وهذا مالم يحصل



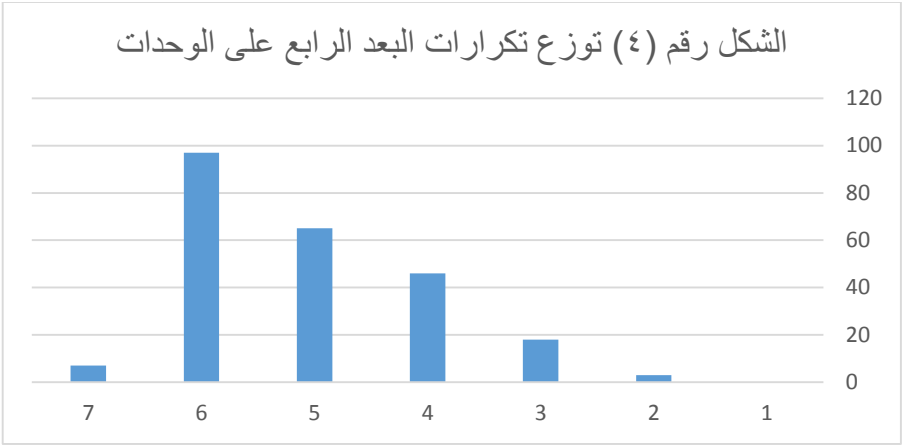
بالنسبة للبعد الثالث: ويتضح من الشكل رقم (3)، تفاوت توزع البعد الثالث على محتوى وحدات الكتاب السبعة ، حيث تراوح بين(2– 25) وقد حصل البعد الثالث على أعلى تكرار له وهو (25) في محتوى الوحدة الثالثة عنوانها (سلامتي)وتكرار موازي له ومقداره (22) في الوحدة الرابعة بعنوان(مجتمعي)، وحصل عل أقل تكرار له وهو (2) في محتوى الوحدة الاولى عنوانها (انا) وفيما تبقى من الوحدات نلاحظ تفاوت اقل في التكرارات بالنسبة للبعد الثالث

ان البعد الثالث هو الأولوية الثالثة في ابعاد المسؤولية الاجتماعية لذلك فان تواجده يجب ان يتركز بشكل أساسي في الوحدة الرابعة وهذا يتناسب مع ان البعد الثالث هو الخروج من نطاق الاسرة الى المجتمع وربما تواجد في الوحدة الثالثة كونها تتحدث عن سلامة الفرد ضمن نطاق مجتمعه الاوسع خارج الاسرة ثم نلاحظ انه تم طرحه في باقي الوحدات بشكل متوازن الى حد ما



بالنسبة للبعد الرابع: ويتضح من الشكل رقم (4)، تفاوت توزع البعد الرابع على محتوى وحدات الكتاب السبعة ، حيث تراوح بين(3- 97) وقد حصل البعد الرابع على أعلى تكرار له وهو (97) في محتوى الوحدة السادسة عنوانها (وطني) ، وحصل عل أقل تكرار له وهو (3) في محتوى الوحدة الثانية عنوانها (انا وانت) وفيما تبقى من الوحدات نلاحظ تفاوت اقل في التكرارات بالنسبة للبعد الرابع

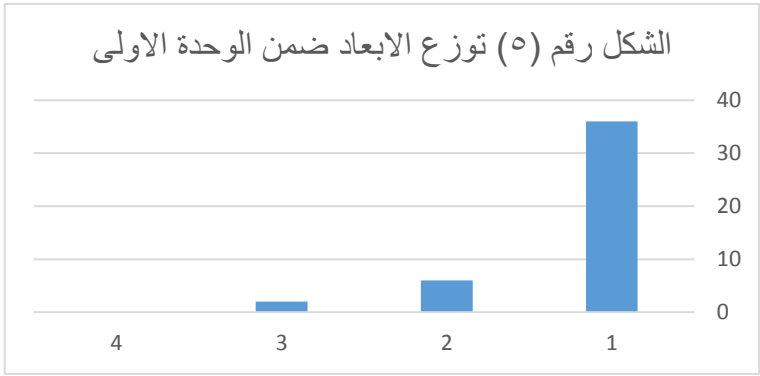
ان البعد الرابع هو الأولوية الرابعة في ابعاد المسؤولية الاجتماعية لذلك فان تواجده يجب ان يتركز بشكل أساسي في الوحدة السادسة كونها تتحدث عن الوطن ثم نلاحظ انه تم طرحه في باقي الوحدات بشكل متوازن الى حد ما



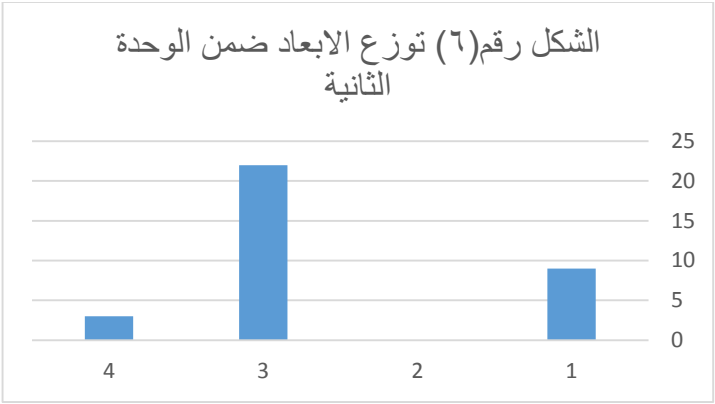
بالنتيجة النهائية نلاحظ انه بمعدل 3 ابعاد تحقق مقوم الاولويات والتوازن وذلك بنسبة مئوية قدرها 75 % وبالتالي نلاحظ تحقق مقوم الأولويات والتوازن .

(مقوم : الشمولية والتكامل):

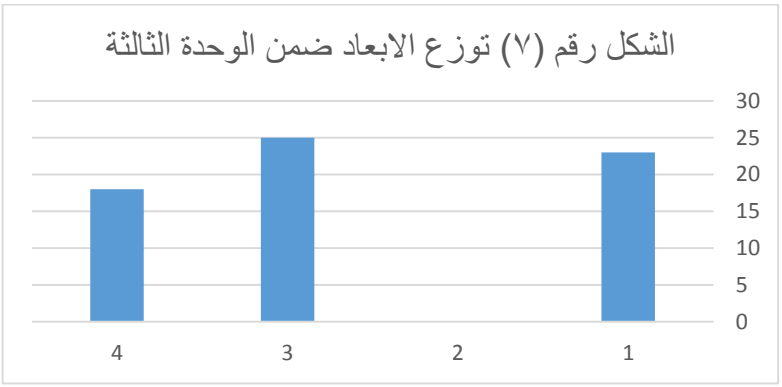
بالنسبة للوحدة الأولى: يتضح من الشكل رقم (5)، شمول محتوى الوحدة الأولى في الكتاب وهي بعنوان (انا) للأبعاد الثلاثة الأولى وعدم وجود مطلق للبعد الأخير من ابعاد المسؤولية الاجتماعية



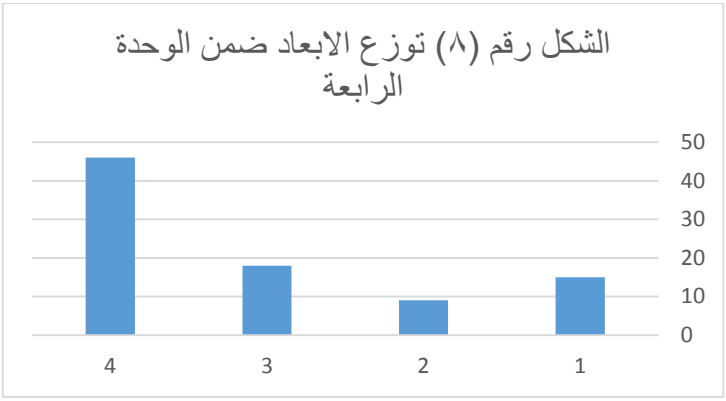
- **بالنسبة للوحدة الثانية** : يتضح من الشكل رقم (6)، شمول محتوى الوحدة الثانية في الكتاب وهي بعنوان (انا وانت) للأبعاد الثلاثة (1,3,4) وعدم وجود مطلق للبعد الثاني من ابعاد المسؤولية الاجتماعية



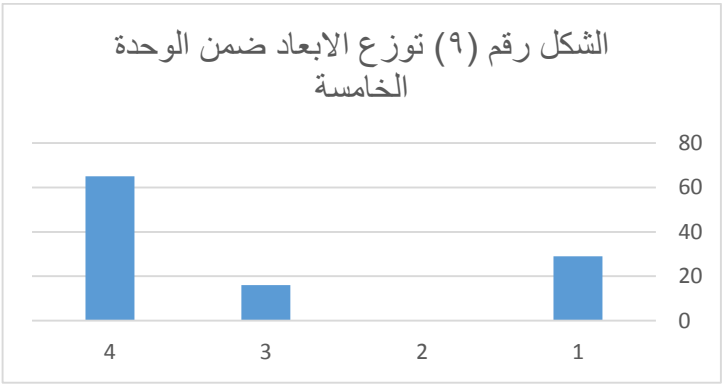
- **بالنسبة للوحدة الثالثة:** يتضح من الشكل رقم (7)، شمول محتوى الوحدة الثالثة في الكتاب وهي بعنوان (سلامتي) للأبعاد الثلاثة (1,3,4) وعدم وجود مطلق للبعد الثاني من ابعاد المسؤولية الاجتماعية



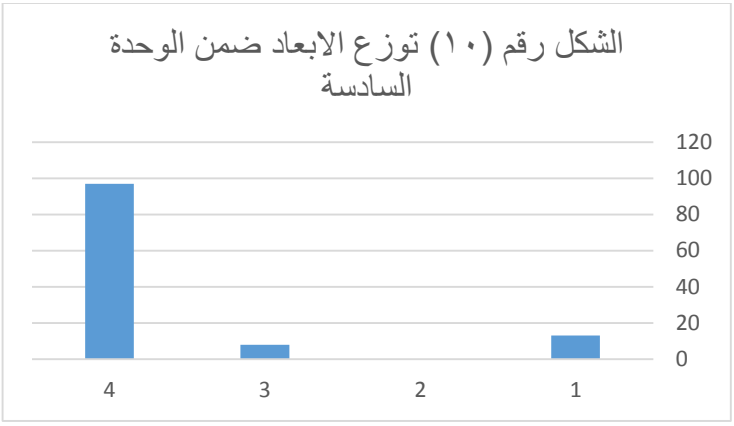
- **بالنسبة للوحدة الرابعة:** يتضح من الشكل رقم (8)، شمول محتوى الوحدة الرابعة في الكتاب وهي بعنوان (مجتمعي) للأبعاد الاربعة من ابعاد المسؤولية الاجتماعية



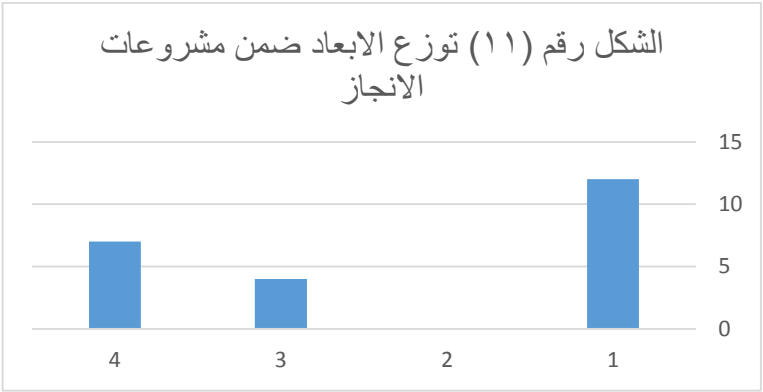
- **بالنسبة للوحدة الخامسة:** يتضح من الشكل رقم (9)، شمول محتوى الوحدة الخامسة في الكتاب وهي بعنوان (بيئتي) للأبعاد الثلاثة (1,3,4) وعدم وجود مطلق للبعد الثاني من ابعاد المسؤولية الاجتماعية



- **بالنسبة للوحدة السادسة :** يتضح من الشكل رقم (10)، شمول محتوى الوحدة السادسة في الكتاب وهي بعنوان (وطني) للأبعاد الثلاثة (1,3,4) وعدم وجود مطلق للبعد الثاني من ابعاد المسؤولية الاجتماعية



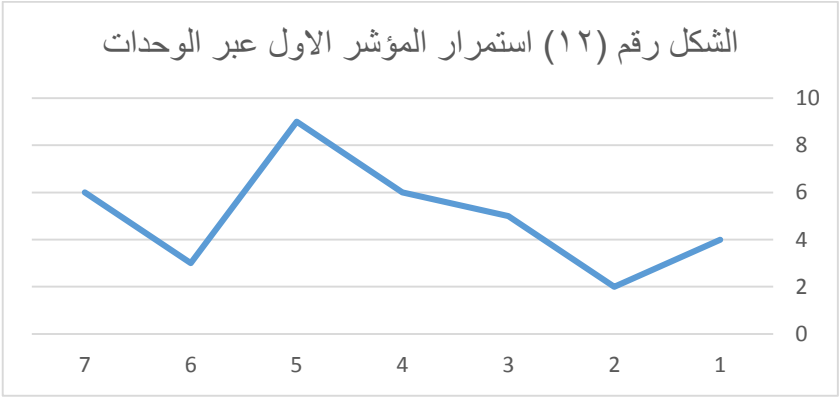
- **بالنسبة لمشاريع الإنجاز**: يتضح من الشكل رقم (11)، شمول محتوى مشاريع الانجاز في الكتاب للأبعاد الثلاثة (1,3,4) وعدم وجود مطلق للبعد الثاني من ابعاد المسؤولية الاجتماعية



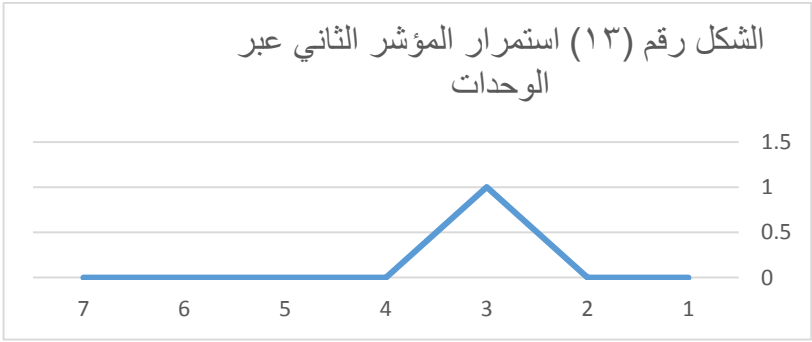
بالنتيجة النهائية نلاحظ انه بمعدل 6 وحدات لم تحقق مقوم الشمولية والتكامل وذلك بنسبة مئوية قدرها85.71% وبالتالي نلاحظ عدم تحقق مقوم الشمولية والتكامل.

(مقوم : التتابع والاستمرارية):

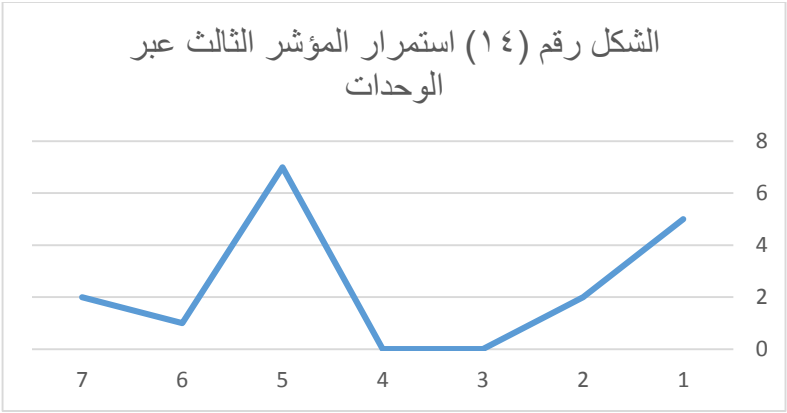
ويتضح من الشكل رقم (12)، استمرار المؤشر الاول عبر محتوى وحدات الكتاب السبعة ، حيث تراوح بين(2- 9)



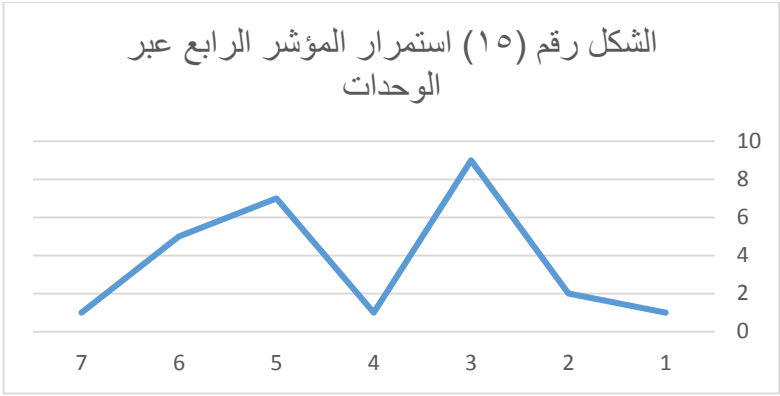
ويتضح من الشكل رقم (13)، عدم استمرار المؤشر الثاني عبر محتوى وحدات الكتاب السبعة ، حيث اخذ قيمتين فقط (0- 1)



ويتضح من الشكل رقم (14)، الاستمرار الجزئي للمؤشر الثالث عبر محتوى وحدات الكتاب السبعة ، حيث تراوح بين(0- 7)



ويتضح من الشكل رقم (15)، استمرار المؤشر الرابع عبر محتوى وحدات الكتاب السبعة ، حيث تراوح بين(1- 9)



ويتضح من الجدول (4)،عدم استمرار المؤشر الخامس عبر محتوى وحدات الكتاب السبعة ، حيث اخذ قيمتين(0- 1)

ويتضح من الجدول (4)، عدم استمرار المؤشر السادس عبر محتوى وحدات الكتاب السبعة ، حيث اخذ قيمتين فقط(1- 2)

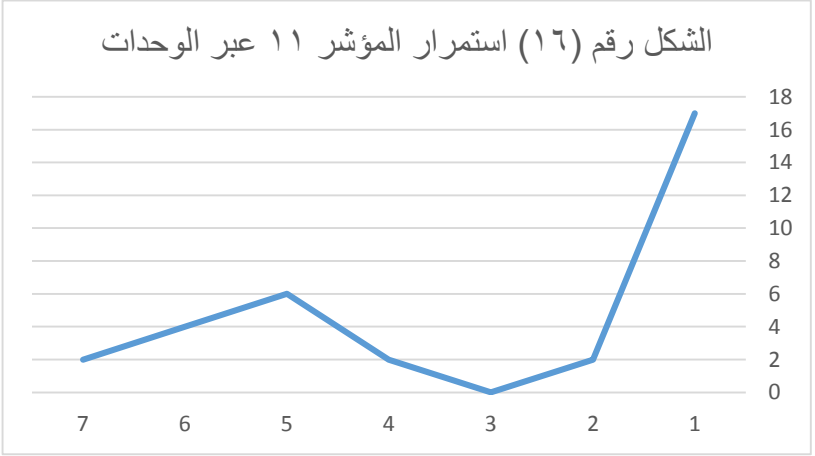
ويتضح من الجدول (4)، عدم استمرار المؤشر السابع عبر محتوى وحدات الكتاب السبعة ، حيث اخذ قيمتين فقط(1- 1)

ويتضح من الجدول (4)، عدم استمرار المؤشر الثامن عبر محتوى وحدات الكتاب السبعة ، حيث اخذ قيمتين فقط(1- 8)

ويتضح من الجدول (4)، عدم استمرار المؤشر التاسع عبر محتوى وحدات الكتاب السبعة ، حيث اخذ قيمتين فقط(1- 8)

ويتضح من الجدول (4)، عدم استمرار المؤشر العاشر عبر محتوى وحدات الكتاب السبعة ، حيث اخذ قيمتين فقط(3- 6)

ويتضح من الشكل رقم (16)، استمرار المؤشر 11 استمرار جزئي عبر محتوى وحدات الكتاب السبعة ، حيث تراوح بين(0- 17)



ويتضح من الجدول (4)، عدم استمرار المؤشر 12 عبر محتوى وحدات الكتاب السبعة ، حيث اخذ قيمة(0)

ويتضح من الجدول (4)، عدم استمرار المؤشر13 عبر محتوى وحدات الكتاب السبعة ، حيث اخذ قيمة(3)فقط

ويتضح من الجدول (4)، عدم استمرار المؤشر14 عبر محتوى وحدات الكتاب السبعة ، حيث اخذ قيمتين فقط(2-4)

ويتضح من الجدول (4)، عدم استمرار المؤشر15 عبر محتوى وحدات الكتاب السبعة ، حيث اخذ قيمة(1)

ويتضح من الجدول (4)، عدم استمرار المؤشر16 عبر محتوى وحدات الكتاب السبعة ، حيث اخذ قيمة(1)

ويتضح من الجدول (4)، عدم استمرار المؤشر17 عبر محتوى وحدات الكتاب السبعة ، حيث اخذ قيمة(0)

ويتضح من الجدول (4)، عدم استمرار المؤشر18 عبر محتوى وحدات الكتاب السبعة ، حيث اخذ قيمة(0)

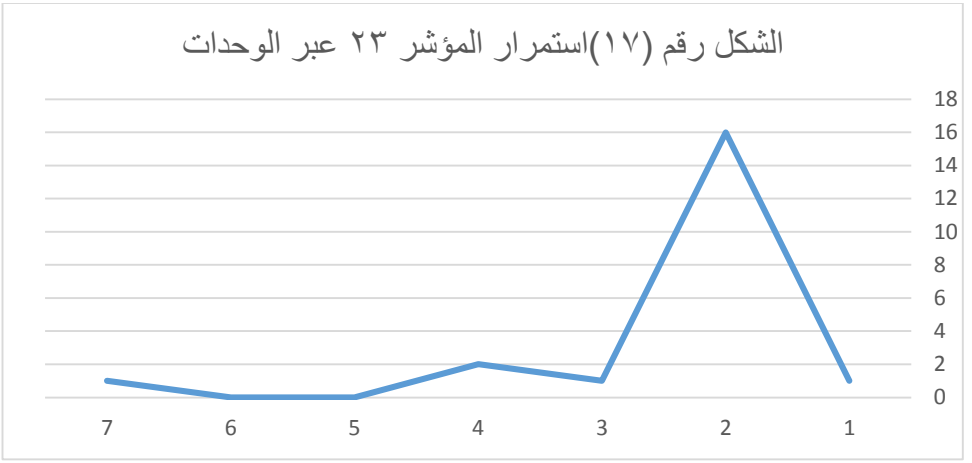
ويتضح من الجدول (4)، عدم استمرار المؤشر19 عبر محتوى وحدات الكتاب السبعة ، حيث اخذ قيمة(4)

ويتضح من الجدول (4)، عدم استمرار المؤشر20 عبر محتوى وحدات الكتاب السبعة ، حيث اخذ قيمة(0)

ويتضح من الجدول (4)، عدم استمرار المؤشر21 عبر محتوى وحدات الكتاب السبعة ، حيث اخذ قيمتين(1-11)

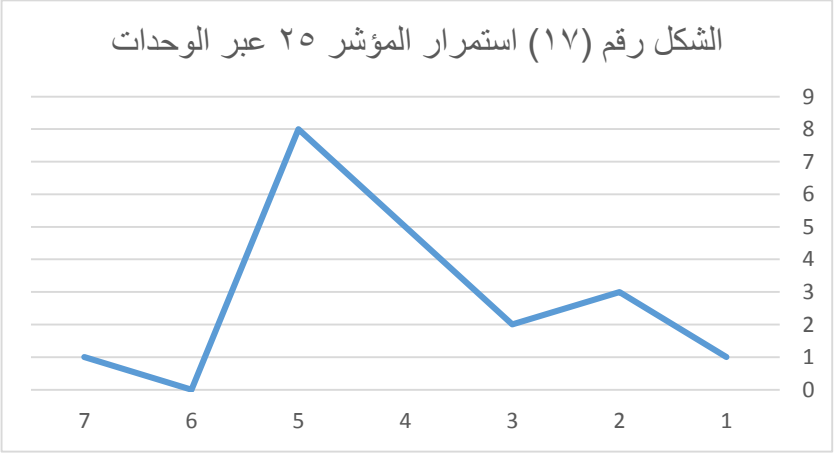
ويتضح من الجدول (4)، عدم استمرار المؤشر22 عبر محتوى وحدات الكتاب السبعة ، حيث اخذ قيمة(2)

ويتضح من الشكل رقم (17)، استمرار المؤشر23 استمرار جزئي عبر محتوى وحدات الكتاب السبعة ، حيث تراوح بين (0-16)



ويتضح من الجدول (4)، عدم استمرار المؤشر24 عبر محتوى وحدات الكتاب السبعة ، حيث حيث اخذ قيمة(1)

ويتضح من الشكل رقم (17)، استمرار المؤشر25 استمرار جزئي عبر محتوى وحدات الكتاب السبعة ، حيث تراوح بين (0–8)

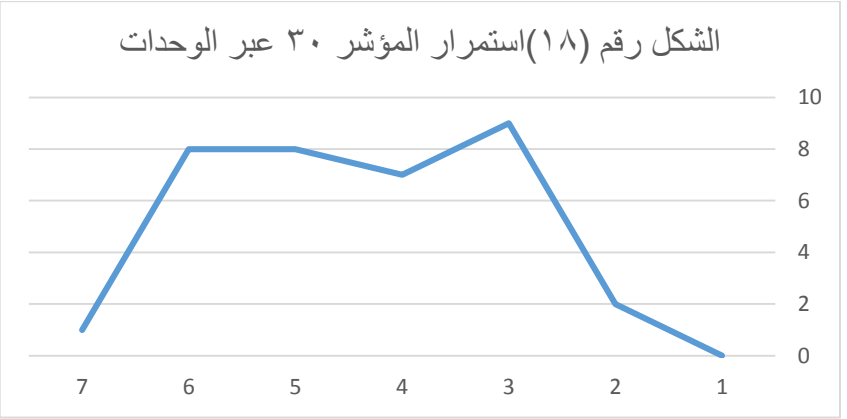


ويتضح من الجدول (4)، عدم استمرار المؤشر 26 عبر محتوى وحدات الكتاب السبعة ، حيث حيث اخذ قيمة(1)

ويتضح من الجدول (4)، عدم استمرار المؤشر 27 عبر محتوى وحدات الكتاب السبعة ، حيث حيث اخذ قيمتين(1–2)

ويتضح من الجدول (4)، عدم استمرار المؤشر 28 و 29 عبر محتوى وحدات الكتاب السبعة ، حيث لم يأخذا أي قيمة

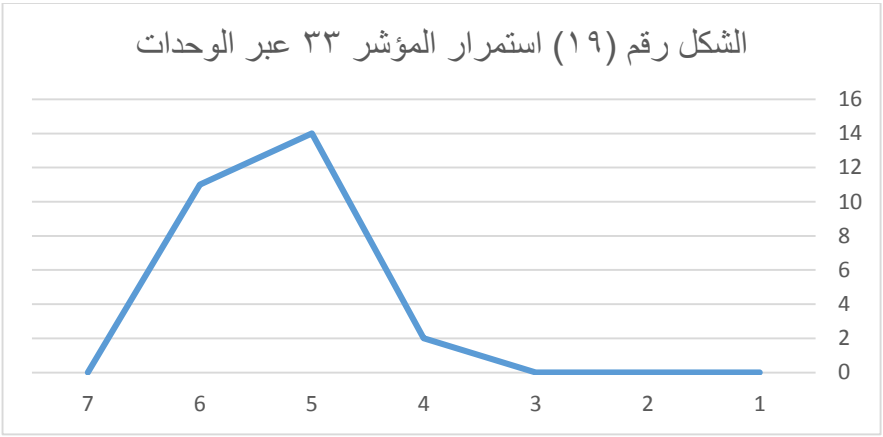
ويتضح من الشكل رقم (18)، استمرار المؤشر 30 استمرار جزئي عبر محتوى وحدات الكتاب السبعة ، حيث تراوح بين (0–9)



ويتضح من الجدول (4)، عدم استمرار المؤشر 31 عبر محتوى وحدات الكتاب السبعة ، حيث لم يأخذ أي قيمة

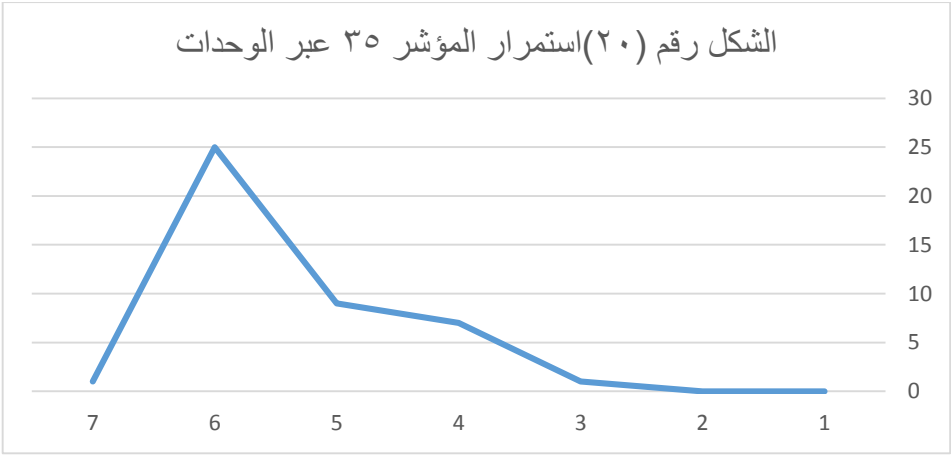
ويتضح من الجدول (4)، عدم استمرار المؤشر 32 عبر محتوى وحدات الكتاب السبعة ، حيث اخذ قيمة (1)

ويتضح من الشكل رقم (19)، استمرار المؤشر 33 استمرار جزئي عبر محتوى وحدات الكتاب السبعة ، حيث اخذ القيم (2–11–14)

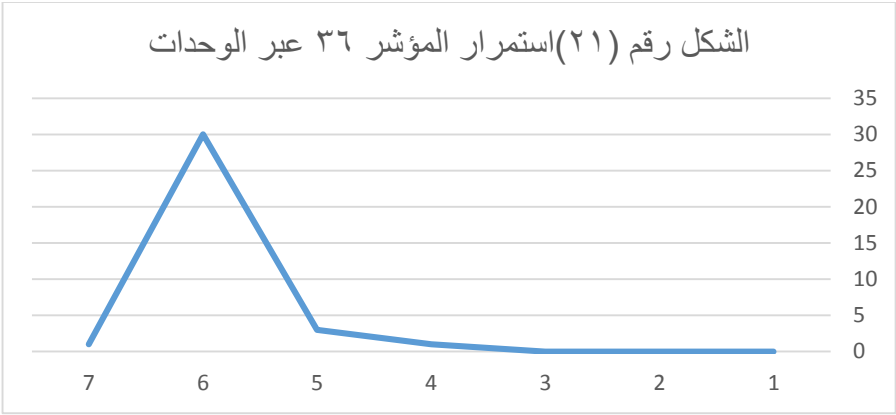


ويتضح من الجدول (4)، عدم استمرار المؤشر 34 عبر محتوى وحدات الكتاب السبعة ، اخذ قيمة(1)

ويتضح من الشكل رقم (20)، استمرار المؤشر 35 استمرار جزئي عبر محتوى وحدات الكتاب السبعة ، تراوحت القيم بين (0–25)

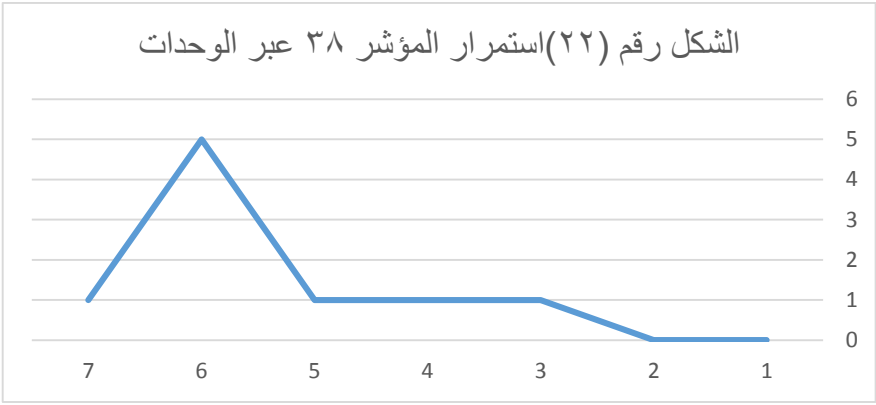


ويتضح من الشكل رقم (21)، استمرار المؤشر 36 استمرار جزئي عبر محتوى وحدات الكتاب السبعة ، تراوحت القيم بين (0–30)



ويتضح من الجدول (4)، عدم استمرار المؤشر 37 عبر محتوى وحدات الكتاب السبعة ، اخذ قيمة(1)

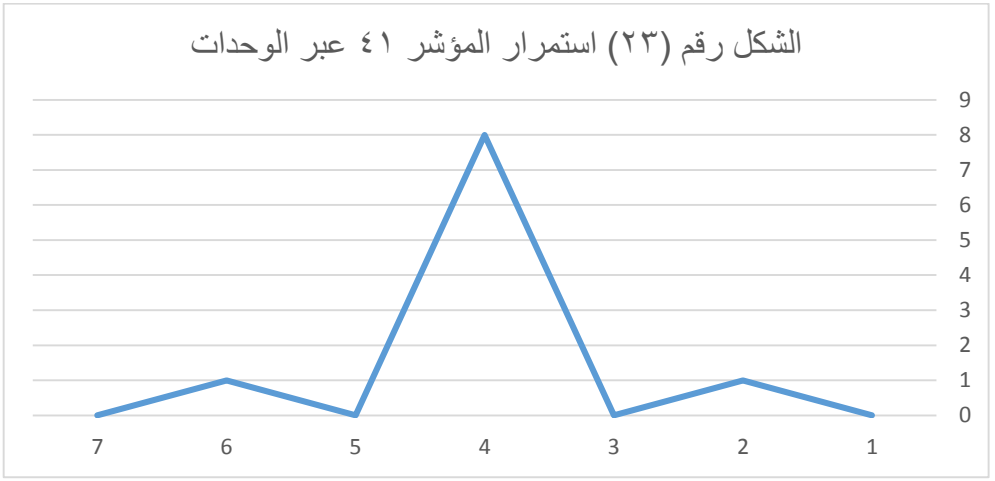
ويتضح من الشكل رقم (22)، استمرار المؤشر 38 استمرار جزئي عبر محتوى وحدات الكتاب السبعة ، تراوحت القيم بين (0–5)



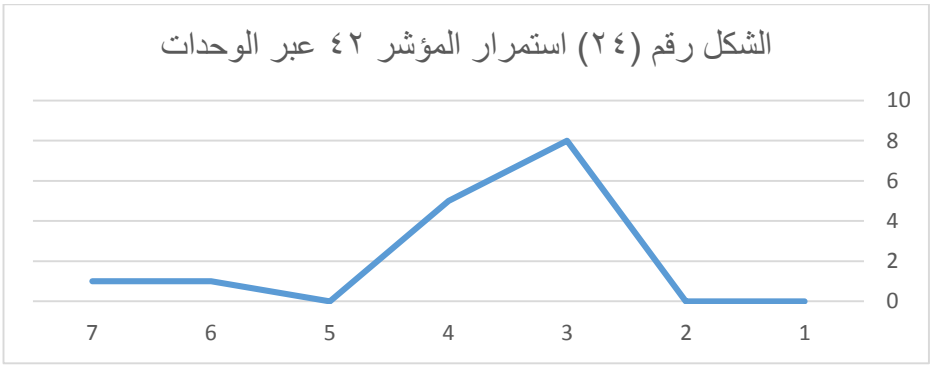
ويتضح من الجدول (4)، عدم استمرار المؤشر 39 عبر محتوى وحدات الكتاب السبعة ، اخذ قيمة(1)

ويتضح من الجدول (4)، عدم استمرار المؤشر 40 عبر محتوى وحدات الكتاب السبعة ، اخذ قيمة(1)

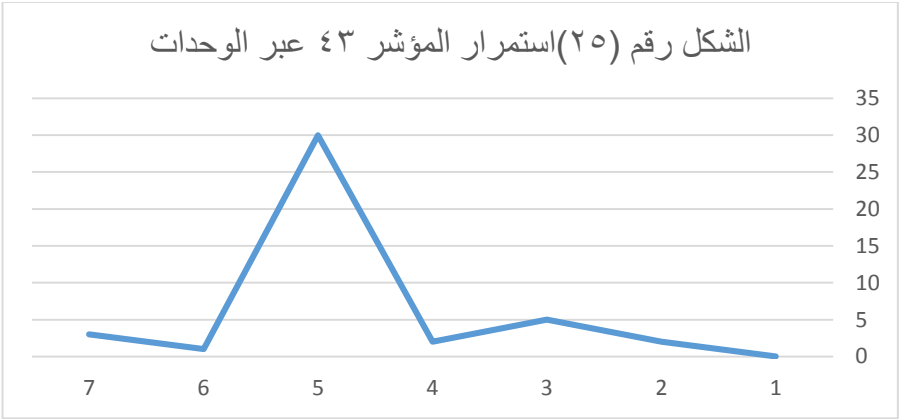
ويتضح من الشكل رقم (23)، استمرار المؤشر 41 استمرار جزئي عبر محتوى وحدات الكتاب السبعة ، تراوحت القيم بين (0–8)



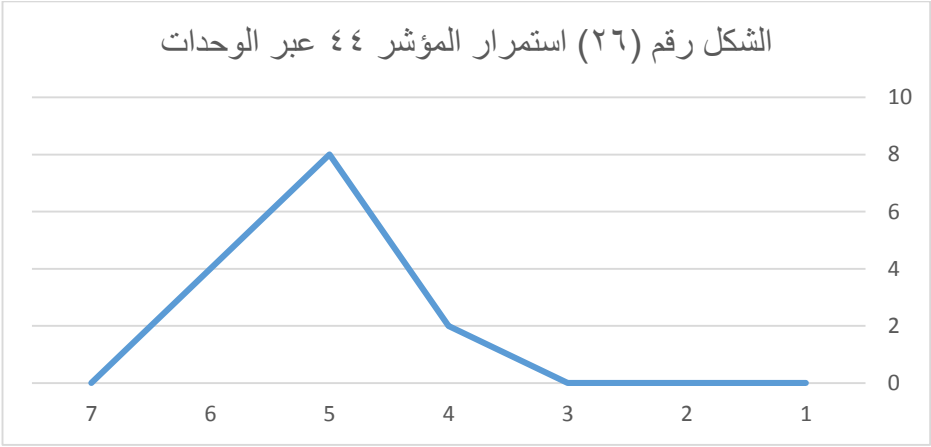
ويتضح من الشكل رقم (24)، استمرار المؤشر 42 استمرار جزئي عبر محتوى وحدات الكتاب السبعة ، تراوحت القيم بين (0–8)



ويتضح من الجدول (25)، استمرار المؤشر 43 استمرار جزئي عبر محتوى وحدات الكتاب السبعة ، تراوحت القيم بين (0–30)



ويتضح من الشكل رقم (26)، استمرار المؤشر 44 استمرار جزئي عبر محتوى وحدات الكتاب السبعة ، تراوحت القيم بين (0-8)



الجدول رقم (4) تكرار مؤشرات ابعاد المسؤولية الاجتماعية ضمن الوحدات

مؤشر/وحدة	1	2	3	4	5	6	مشاريع الانجاز	مج	مؤشر/وحدة	1	2	3	4	5	6	مشاريع الانجاز	مج
5	0	0	0	1	0	0	0	1	20	0	0	0	0	0	0	0	0
6	0	0	2	1	0	0	0	3	21	0	0	11	1	0	0	0	12
7	1	0	0	1	0	0	0	2	22	0	0	2	0	0	0	0	2
8	8	0	0	0	0	0	1	9	24	0	0	0	1	0	0	0	1
9	0	1	0	0	0	0	0	1	26	0	1	0	0	0	0	0	1
10	0	0	6	3	0	0	0	9	27	0	0	0	2	0	0	1	3
12	0	0	0	0	0	0	0	0	28	0	0	0	0	0	0	0	0
13	3	0	0	0	0	0	0	3	31	0	0	0	0	0	0	0	0
14	2	0	0	4	0	0	0	6	32	0	0	0	1	0	0	0	1
15	1	0	0	0	0	0	0	1	34	0	0	1	0	0	0	0	1
16	0	0	0	1	0	0	0	1	37	0	0	0	0	0	19	0	19
17	0	0	0	0	0	0	0	0	39	0	0	0	15	0	0	0	15
18	0	0	0	0	0	0	0	0	40	0	0	2	2	0	0	0	4
19	0	0	0	4	0	0	0	4									

بالنتيجة النهائية نلاحظ انه بمعدل 27 مؤشر لم يحقق مقوم الاستمرارية وذلك بنسبة مئوية قدرها 61.36 % وبالتالي نلاحظ عدم تحقق مقوم التتابع والاستمرارية .

وبالتالي تلاحظ ان كتاب الدراسات الاجتماعية قد حقق مقوم واحد من مقومات تخطيط محتوى المناهج مما يدعو الى اهتمام اكبر في هذه المقومات حيث ان مصممو المناهج التعليمية يعمدون الى عمل خريطة شاملة تمكنهم من رسم ابعاد ومحتويات المنهاج المراد تصميمه ويتم عند البدء وضع وثيقة المنهاج لكونها خطوة لإعداد المنهاج للوصول الى

اتفاق على ما سيتناوله المنهاج من مواضيع ومهارات وخبرات وانشطة وبعد الشروع في عملية بناء المنهاج يركز الخبراء على مدى الالتزام بمقومات تخطيط محتوى المناهج لأهمية المقومات الأساسية في عمل تصور ذي ابعاد تربوية للمنهاج من حيث التعمق في تناول المواضيع واختيارها وآلية تقديم المحتوى بشكل متناغم واستمرارية ذلك على مدى السنوات الدراسية او المرحلة التعليمية ، وعلى ذلك يجب على المنهاج ان يغطي ما يجب تغطيته فإذا وجدت زوائد او نواقص في المنهاج فذلك يعد خلل في المدى خاصة إذا كانت الزيادة لا تشكل قاعدة لدراسة مواضيع أخرى او لا توفر الفرصة لاكتساب قيم او مهارات او سلوكيات او مواقف لا توفرها الموضوعات الأخرى فهي تكون مفيدة لنسبة ضئيلة من الطلاب وليس لمعظمهم كما ان بعض المواضيع يتكرر تدريسها دون تغيير او توسع او توجيه في مستوى المعالجة .

المقترحات:

وفي سياق البحث تم التوصل إلى عدد من المقترحات اهمها:

– إعادة النظر في عملية تخطيط المناهج وخاصة عند وضع محتوى هذه المناهج التي يجب تضمينها ما يساعد المتعلم على المضي في تعلمه وتقدمه على المستوى الفردي مما يساهم في تقدم المجتمع كضرورة حتمية لمواكبة التغير في الحياة العامة .

– ضرورة زيادة التركيز على ابعاد المسؤولية الاجتماعية اثناء اعداد الكتب المدرسية لما لها من دور هام في حث المتعلم على التمكن من ذاته والتفاعل مع محيطه بداية من الاسرة الى المجتمع فهي تنظم أولويات الفرد وتساعده في التقدم في الحياة الشخصية والمهنية بالمجمل

– التقييم الدوري لمناهج المؤسسات التعليمية اعتمادا على دلائل مرجعية لتحديد مدى انجاز وتأدية الكتب المدرسية للأهداف التي وضعت لأجلها .

المراجع العربية:

بدران ،شبل ، وعمار، حامد (2000) **الاتجاهات الحديثة في تربية طفل ما قبل المدرسة** ،ط ١،الدار المصرية اللبنانية

البكري، نورمان عبد :) 2010 (**المسؤولية الاجتماعية**" الإطار النظري"، المؤتمر العالمي الحادي عشر للندوة العالمية للشباب الإسلامي في جاكرتا، الرياض، ج1

جمعة , آمال (2012) **فاعلية برنامج مقترح في تدريس علم الاجتماع باستخدام التعلم الخدمي على تنمية المسؤولية الاجتماعية ومهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين**, مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ع 42 ص53-116

الجعفري ماهر (2016) **نماذج بناء المنهاج المدرسي وتقويمه** دار الأيام للنشر والتوزيع , عمان الأردن

دروزة , افنان نظيرة , (1999), **معايير تقييم المناهج وتطويرها** مجلة اتحاد الجامعات العربية , ع36,ص131
دروزة , افنان (2006) المناهج ومعايير تقييمها , دار الفاروق نابلس فلسطين

رضوان، هويدة (2006) **المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي لاختيارهم جماعة الأقران وولائهم لها في ضوء بعض المتغيرات**، دراسات عربية في علم النفس 5 4) 943-883,

السر, خالد(2018) , **اساسيات المناهج التعليمية** جامعة الأقصى , فلسطين

السندي، محمد شجاع) ٢٠٠١ :(**المشاركة في النشاط الكشفي وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية لدي طلاب المرحلة الثانوية**، اللقاء السنوي التاسع للجمعية السعودية للعلوم التربوية النفسية

الشافعي ابراهيم (1996), **المنهج المدرسي من منظور جديد** ط1, الرياض , مكتبة العبيكان

الشهري، علي بن عامر(2010) **المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع** دراسة ميدانية مطبقة على مؤسسة الوقف في المجتمع السعودي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود،الرياض.

طعيمة , رشدي , 2004) **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية** لبنان مركز دراسات الوحدة العربية

طعيمة, رشدي (1987 **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية** القاهرة , دار الفكر العربي .

عثامنة، صلاح، وصمادي، أحمد .(2009) .**المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعات الأردنية** .ورقة عمل مقدمة للمؤتمر -الدولي للتعليم العالي المنعقد في بيروت خلال الفترة-4 - 6/5/2010

عثمان ، سيد أحمد :(1996) **التحليل الأخلاقي للشخصية المسلمة** :القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية.

علاونة , محمد , 1990) **تقويم مذكرة في قواعد اللغة العربية للصف العاشر في الأردن** رسالة ماجستير , جامعة اليرموك , اربد الاردن

عمر، محمد ماهر .(2003) **نظرية الاختيار** :رؤية تحليلية لنظرية وليم غلاسر السيكولوجية ط1 الاسكندرية: مركز الدلتا للطباعة.

عوض، حسني وحجازي، نظيمة (2012) **واقع المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة جامعة القدس** المفتوحة وتصور مقترح لبرنامج يرتكز إلى خدمة الجماعة لتنميتها .مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ع ٣٠ ، ج ١

العنزي، ممدوح هندي .(2006) **مستوى التفكير الناقد والمسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين** في مدارس منطقتي الجوف والحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، عمّان، جامعة البلقاء التطبيقية.

علي, نداء الدين(2007), دراسة تحليلية **لأسئلة الامتحانات النهائية لشهادة التعليم الأساسي في مادة الرياضيات** , رسالة ماجستير, كلية التربية , جامعة دمشق

عليمات عبير (2006) **تقويم وتطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية** ط1, دار حامد للطباعة والنشر عمان الاردن

فحجان، سامي خليل .(2010) **التوافق المهني والمسؤولية الاجتماعية وعلاقتهما بمرونة الأنا** لدى معلمي التربية الخاصة، رسالة ماجستير، كلية التربية، غزة، الجامعة الإسلامية.

قاسم ,جميل محمد (2008) **فاعلية برنامج ارشادي لتنمية المسؤولية الاجتماعية** لدى طلاب المرحلة الثانوية رسالة ماجستير , كلية التربية , الجامعة الإسلامية , غزة

قرني , زبيدة (2015), **تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها** زبيدة محمد قرني , المكتبة العصرية , مصر

قورة ,حسين سليمان(1979),الأصول التربوية في بناء المنهاج, ط1, القاهرة دار المعارف

القيسي، خولة عبدالوهاب ونجف، أفراح أحمد .(2011) **المسؤولية الاجتماعية لأطفال الرياض الأهلية**، مجلة البحوث التربوية والنفسية (30) 1-21

كريري , حنان(2006), **تصميم المناهج وبيئات التعلم** جامعة جازان , كلية التربية , المملكة العربية السعودية

كوناتي، أبو بكر محمد (2010) **المسؤولية الاجتماعية الإطار النظري**، المؤتمر العالمي الحادي عشر للندوة العالمية للشباب الإسلامي في جاكرتا، الرياض، ج2

محمد وائل و عبد العظيم ريم (2012) **تحليل محتوى المنهج في العلوم الإنسانية** عمان دار المسيرة للنشر والتوزيع

محمد , ربيع و عامر , طارق عبد الرؤف (2008), **المسؤولية الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة** عمان , دار اليازوري للطباعة والنشر
مدكور, علي (1988)**نظريات المناهج العامة** الطبعة الأولى دار الفرقان عمان

المطوع ، محمد بن عبد الله بن إبراهيم (2012) **دور أنشطة الكشافة في تنمية سمتي المسؤولية الاجتماعية والثقة بالنفس لدى طلاب المعاهد العلمية بمدينة الرياض** .مجلة الإرشاد النفسي . مركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ،ع ٣

مشرف، ميسون محمد .(2009) **التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية** بغزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، غزة، الجامعة الإسلامية.

المعجم الوسيط 2011) مجمع اللغة العربية القاهرة , مكتبة الشروق الدولية

الهذلي، سراج نائف النجيبي .(2009) .**الاتجاه نحو ظاهرة الإرهاب وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغي ا رت الأخرى لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية** بمدينة مكة المكرمة .رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

الوكيل , حلمي, محمد المفتي , (1989), **أسس بناء المناهج وتنظيماتها** القاهرة , دار الكتاب الجامعي

المراجع الاجنبية

Barnaby, W. (2000). Science, technology, and social responsibility, *Interdisciplinary Science reviews*, 25 (1), 20–23.

Dharamsi, S., Espinoza, N., Carmer, C., Amin, M., Bainberidge, L., & Poole, G. (2010). Nurturing Social responsibility through community servicelearning: Lessons learned from a pilot project, *Medical Teacher, 32*(1), 905-911.

Glasser, W,(1986), Control theory in the classroom .New York. Harper &Row.

Lee, O., Kim, Y., & Kim, B. (2012). Relations of Perception of Responsibility to Intrinsic Motivation and Physical Activity Among Korean Middle School Students, *Perceptual & Motor Skills: Exercise & Sport*, 115(3), 944-952.

lindgren , H,C.(1967) Educational psychology in the classroom, New york .John Webby

Willgos , CE ,(1984) The Curriculum in physical Education prentice llallm Englewool cliffs.

فاعلية برنامج قائم على الألعاب الحاسوبية التفاعلية في إكساب الأطفال إجراءات الوقاية من وباء كورونا

الدكتورة: ولاء جميل جميد / دكتوراه في تقنيات التعليم
كلية التربية– جامعة دمشق

الملخص

يهدف البحث إلى تعرّف فاعلية برنامج قائم على الألعاب الحاسوبية التفاعلية في إكساب أطفال الرياض إجراءات الوقاية من وباء كورونا.

شملت عينة البحث (35) طفلاً وطفلة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من روضة المروة الخاصة بمدينة اللاذقية، وتمثلت أدوات البحث في اختبار معرفي قبلي/بعدي حول إجراءات الوقاية من وباء كورونا والمحافظة على النظافة الشخصية، بالإضافة إلى لعبة حاسوبية مصممة من قبل الباحثة وفق برنامج SwishMax.

توصل البحث بعد أن تمَّ اختبار صحة الفرضيات عند مستوى دلالة (0.05) إلى:

(1) فاعلية البرنامج الحاسوبي المقترح، حيث نال الأطفال أفراد العينة درجات أعلى في الاختبار البعدي.

(2) تفوق الأطفال من عمر 5 سنوات على الأطفال من عمر 4–3 سنوات في الاختبار البعدي.

(3) لا توجد فروق في درجات الأطفال أفراد العينة في الاختبار البعدي تعزى لمتغير المستوى العلمي للأب، ولمتغير المستوى العلمي للأم.

الكلمات المفتاحية: الفاعلية، الألعاب الحاسوبية، فايروس كورونا.

The Effectiveness of A Program Based on Interactive Video Games for Teaching kids How to Protect Themselves against Corona Virus

Walaa Jameel Hameed/ PhD in technique of teaching
Education Collage – Damascus University

Abstract

This research aims to investigate the effectiveness of a program based on interactive video games in teaching kindergarten kids how to protect themselves against Corona Virus.

For achieving the desired outcomes, the researcher selected a sample of 35 kindergarten kids chosen randomly. Research tools consisted of a pre-post test about the protection against Corona Virus and personal hygiene and a video game designed by the researcher using SwishMax.

The hypotheses were tested at a level of significance (0.05), and the results were the following:

(1) The effectiveness of the suggested computer program, where sample members got higher degrees in the post test.

(2) The preeminence of children who were (5) years over those who were between (3-4) years in the post-test.

(3) There were no differences between sample members' results in relation to their parents' educational levels.

Keywords: Effectiveness, Computer Games, Corona Virus.

مقدمـة البحث:

في عصر التكنولوجيا الرقمية لا بد من الاهتمام بالتعليم الإلكتروني للمراحل العمرية كافة، وخاصةً مرحلة الطفولة التي تُعد من أخصب المراحل التي تؤثر في تشكيل الشخصية وتكوينها من جميع النواحي الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، لذلك فإن إعداد الطفل في هذه المرحلة للتعايش مع المجتمع ولمواجهة الحياه المستقبلية يعدّ مطلباً ملحاً، فأطفال اليوم هم رجال الغد وقادة المستقبل.

"إن رياض الأطفال هي أولى المراحل التربوية وأهمها من بين المراحل التي يمر بها الإنسان، فهي المرحلة التي يكتسب فيها الطفل المهارات والخبرات والقدرات الخاصة التي تتناسب مع خصائص نموه المختلفة والتي تستمر معه خلال المراحل التعليمية القادمة، لذلك يجب علينا كتربويين أن نهتم بالأسلوب والمنهج التعليمي الذي نتبعه في هذه المرحلة الهامة" (عبده،2019،ص457)، خاصةً وأننا نجد أن الأطفال في مرحلة رياض الأطفال محاطون بالتكنولوجيا في بيوتهم وفي مدارسهم وفي المجتمع من حولهم، "وهم معرضون لاستخدام الحاسوب وتطبيقاته التكنولوجية في مجالات كثيرة كما في مجال الاكتشاف وتوظيف النماذج والأشكال والرسومات، وفي تمثيل المفاهيم المجردة واختيار نمط التعليم المناسب وتلبية احتياجاتهم وميولهم" (Judy & Debbie,2001) الأمر الذي يحتم علينا إدخال التكنولوجيا إلى الرياض وتدريب الأطفال على استخدامها بتطبيقاتها المختلفة، كالألعاب الحاسوبية التفاعلية مثلاً.

إنَّ النجاح الهائل للألعاب الحاسوبية التفاعلية قد لفت أنظار الأكاديميين المتخصصين في التعليم إلى منحى تعليمي جديد، وهو استخدام هذه الألعاب كوسيط تعليمي يدعم المحتوى العلمي ويقدّمه للمتعلم بأسلوب شيّق ممتع، وكانت الفكرة الرئيسة لهذا التوجه هي دمج المرح مع التعلم من خلال سير المتعلمين بمراحل لعبةٍ، هي في ظاهرها لعبةُ تحدٍّ ومغامرات، ولكن في باطنها درسٌ تعليميٌّ متكامل، فتَعلُّمُنا وعواطفُنا يشتركان بعلاقةٍ قوية.

لا يقتصر ذلك على تقديم المعارف والمعلومات والمحتوى التعليمي فقط، وإنما أيضاً في رفع مستوى وعي الأطفال بشأن القضايا الهامة في المجتمع كالقضايا الصحية والمحافظة على النظافة الشخصية والأمراض وإجراءات الوقاية منها، خاصةً بعد الانتشار

الكبير لوباء كورونا الذي أصبح يهدد حياتنا وحياة أطفالنا، الأمر الذي يتطلب توعية الأطفال بإجراءات الوقاية من هذا الوباء بأسلوب شيّق ممتع ملائم لمستواهم العقلي، ومَن أجدر من الألعاب الحاسوبية التفاعلية بتقديم ذلك؟!

1- مشكلة البحث:

لما كان وباء كورونا ذاك الوباء الذي ينتشر بطرائق مختلفة ويهدد حياة الكثيرين، كان لا بد من توعية المتعلمين وخاصة المتعلمين الصغار في مرحلة رياض الأطفال بأهمية المحافظة على النظافة الشخصية لإبعاد هذا الوباء والقضاء عليه والعمل على تعزيز السلوكيات الصحية، خاصةً وأن هذه السلوكيات تبدأ وتتشكل منذ الصغر في مرحلة الطفولة، ويمكن الحد من السلوكيات الخاطئة وتعديلها عن طريق التدخل المبكر والعمل على إكساب الطفل السلوكيات الصحية السليمة. وتعدّ الروضة من الأماكن المناسبة لتعزيز السلوكيات الصحيّة للأطفال من خلال توفير الأنشطة الملائمة لهم، إلا أن الباحثة لاحظت من خلال عملها في مديرية التربية وقيامها بزيارات ميدانية لعدد من رياض الأطفال في مدينة اللاذقية عدم تقيد الأطفال بإجراءات الوقاية من وباء كورونا، وعند سؤال المعلمات والإداريين في الرياض تم التأكيد على أن العديد من الأطفال لا يستخدمون المناديل عند العطاس، ويستخدمون الأدوات الشخصية لبعضهم البعض، ولا يقومون بغسل أيديهم بعد اللعب وقبل تناول الطعام رغم التوعية المستمرة لهم من قبل الكادر الإداري والتدريسي في الرياض، الأمر الذي دفع الباحثة –انطلاقاً من تخصصها في تقنيات التعليم– إلى تصميم لعبة حاسوبية تهدف إلى تعريف الأطفال بوباء كورونا وطرائق انتقاله من الشخص المريض إلى الشخص السليم وكيفية حماية أنفسهم منه، وذلك إيماناً منها بأن "الصورة المرئية الملونة والمتحركة ذات سُلطةٍ لا تقاوم لدى الأطفال وهي كما يقولون أشهى من أيّة حلوى، أو إنها بمنزلة "حلوى عقلية"، إذ يروق للأطفال رؤيةُ أشياء جديدة ومختلفة، وهم قادرون على فهمها على نحو أسهل بكثير من القرارات والتخيل والأفكار المجردة" (منظمة الصحة العالمية،2022) عن www.who.int

يدعمُ ذلك ما دعت إليه العديد من المؤتمرات العالمية، مثل المؤتمر الدولي للطفولة 2012، ومؤتمر الاستدامة في تنمية الطفولة المبكرة 2014 ، حول التعرف على

المستجدات البحثية والتجارب العملية الناجحة في برامج الطفولة المبكرة على المستوى المحلي والإقليمي والدولي وضمان حق الطفل في النمو والتطور والرعاية، وتوصياتها بأهمية مواكبة التطورات العالمية في تعليم وتعلم الأطفال، بالإضافة إلى توصيات العديد من الدراسات ومنها دراسة (علي،2016) و(السيد ومحمدي، 2019) حول إجراء دراسات تخصّ توظيف التكنولوجيا في رياض الأطفال، وبذلك تتحدد مشكلة البحث في ضعف استخدام الألعاب الحاسوبية التفاعلية في تعليم أطفال الرياض وإكسابهم العادات الصحية وإجراءات الوقاية من وباء كورونا.

2- أهمية البحث:

❁ **يستمدُّ البحثُ الحالي أهميتَه التطبيقية مما يأتي:**

2-1- تقديمه لنموذجٍ لعبةٍ حاسوبية تفيد في تعليم أطفال الرياض كيفية المحافظة على النظافة الشخصية بشكل عام والوقاية من وباء كورونا بشكل خاص.

2-2- جاء البحث كمحاولةٍ منه لإدخال أسلوب التعليم بالألعاب الحاسوبية إلى رياض الأطفال، سعياً لتعميمه إلى مراحل أخرى، وذلك لتحقيق الهدف الأكبر ألا وهو أن تصبح بلادُنا من أوائل البلدان التي توظِّف الألعابَ الحاسوبية بشكل رسميٍّ في تعليم تلامذتها.

2-3- بيان دور الألعاب الحاسوبية بشكل عام والبرنامج المصمم بشكل خاص في تنمية الثقافة التكنولوجية لدى الأطفال في سني حياتهم المبكرة.

2-4- تماشيه مع منهج "التعلم الوجداني" المطروق حديثاً في الجمهورية العربية السورية من خلال التأكيد على العديد من القيم مثل: الشكر بعد طلب المساعدة، والمحافظة على النظافة الشخصية.

2-5- تماشيه مع ما تسعى إليه وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية والمؤتمرات التربوية في مجال دمج التكنولوجيا بالتعليم، ومسايرته للاتجاهات التربوية الحديثة التي تؤكد على ضرورة توظيف مستحدثات التكنولوجيا داخل المؤسسات التربوية والتعليمية.

❁ **ويستمدُّ البحثُ الحالي أهميتَه النظرية مما يأتي :**

2-6- تسليط الضوء على موضوع الألعاب الحاسوبية التعليمية والذي أخذ حيزاً كبيراً من تفكير الكثير من التقنيين والتربويين، حتى أن شركاتٍ تعليمية بكاملها قد خُصِّصت لتصميم هذا النوع من الألعاب.

2-7- أهمية مرحلة رياض الأطفال كمرحلة أساسية يجب أن تُستثمر فيها كل الاجتهادات الفكرية استجابةً للحاجات التربوية المتزايدة لأطفال هذه المرحلة.

3- أهداف البحث: هدف البحثُ الحالي إلى تحديد فاعلية برنامج قائم على الألعاب الحاسوبية التفاعلية في تعليم أطفال الرياض كيفية المحافظة على النظافة الشخصية والوقاية من وباء كورونا.

4- حدود البحث:

- الحدود الزمانية: تمّ تطبيق البحث الحالي خلال شهر أيلول من العام الدراسي 2021/2022.
- الحدود المكانية: روضة المروة الخاصة في ضاحية تشرين- مدينة اللاذقية.
- الحدود البشرية: (35) طفل من الأطفال المسجلين في روضة المروة.
- الحدود العلمية: اقتصر البحث في حدوده العلمية على أدوات البحث المذكورة لاحقاً وعدد من إجراءات المحافظة على النظافة الشخصية والوقاية من وباء كورونا.

5- متغيرات البحث:

المتغيرات المستقلة هي:

- متغير العمر: ويضم ثلاث فئات (3 سنوات، 4 سنوات، 5 سنوات).
- المستوى العلمي للأم: ويضم ثلاث فئات (دون الثانوية، شهادة ثانوية، شهادة جامعية).
- المستوى العلمي للأب: ويضم ثلاث فئات (دون الثانوية، شهادة ثانوية، شهادة جامعية).

والمتغير التابع هو: درجات الأطفال أفراد العينة في الاختبار البعدي.

6- فرضيات البحث: تمَّ اختبار صحة فرضيات البحث عند مستوى الدلالة (0.05):

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في الاختبارين القبلي والبعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الاختبار البعدي تُعزى لمتغير العمر (3 سنوات، 4 سنوات، 5 سنوات).

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الاختبار البعدي تُعزى لمتغير المستوى العلمي للأم (دون الثانوية، شهادة ثانوية، شهادة جامعية).

–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الاختبار البعدي تُعزى لمتغير المستوى العلمي للأب (دون الثانوية، شهادة ثانوية، شهادة جامعية).

7– أدوات البحث:

7–1– برنامج قائم على الألعاب الحاسوبية التفاعلية قامت الباحثة بتصميمه بواسطة برنامج SwishMax، حول عدد من إجراءات الوقاية من وباء كورونا والمحافظة على النظافة الشخصية.

7–2– اختبارٌ معرفي قبلي/ بعدي حول إجراءات الوقاية من وباء كورونا.

8– مجتمع البحث وعينته: تمثل مجتمع البحث الحالي في جميع الأطفال المسجلين في رياض الأطفال في مدينة اللاذقية، والبالغ عددهم (4336) طفلاً وطفلة حسب الإحصاءات الصادرة عن مديرية التربية في محافظة اللاذقية لعام 2022/2021 .

وتألفت عينة البحث النهائية من (35) طفلاً وطفلة تمَّ اختيارهم عشوائياً من روضة "المروة" في ضاحية تشرين بمدينة اللاذقية التي تم اختيارها بشكل قصدي لقربها من سكن الباحثة، والجدول (1) يبين توزع أفراد عينة البحث وفق متغيرات البحث:

الجدول (1) توزع أفراد عينة البحث وفق متغيرات البحث

عدد الأطفال أفراد العينة		
العمر	3 سنوات	9
	4 سنوات	15
	5 سنوات	11
المستوى العلمي للأب	دون الثانوية	6
	شهادة الثانوية	8
	شهادة جامعية	21
المستوى العلمي للأم	دون الثانوية	8
	شهادة الثانوية	9
	شهادة جامعية	18

9- منهج البحث: تمّ اعتماد المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة بخطواته التي تتضمن وصفاً للمشكلة والواقع والعينة، بغرض تعرُّف فاعلية البرنامج القائم على الألعاب الحاسوبية التفاعلية في تعليم الأطفال أفراد العينة عدداً من إجراءات الوقاية من وباء كورونا، حيث تمّ تطبيق اختبار قبلي يقيس ما يمتلكه أفراد العينة حول الموضوع ذاته، تلاه تطبيق البرنامج الحاسوبي وذلك في روضة المروة الخاصة في مدينة اللاذقية، بعدها تمّ تطبيق الاختبار البعدي، ثمّ تمت المقارنة بين نتائج الاختبارين (القبلي والبعدي) للكشف عن فاعلية البرنامج الحاسوبي المطبق وحساب أثر المتغيرات المستقلة في المتغيرات التابعة.

10-إجراءات البحث:

10-1- الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات المتعلقة بموضوع البحث ، لتحديد الأسس والإجراءات اللازمة لإتمام البحث.

10-2- إعداد أدوات البحث المتمثلة في: اختبار معرفي قبلي /بعدي يتناول إجراءات الوقاية من فايروس كورونا، بالإضافة إلى برنامج حاسوبي قائم على الألعاب التعليمية قامت الباحثة بتصميمه باستخدام برنامج Swish Max وفق ما يلائم طبيعة الموضوع المختار وخصائص الأطفال.

10-3- الاتفاق مع الكادر الإداري والتدريسي في روضة المروة الخاصة على إجراءات التطبيق وزمانه ومكانه بما يناسب الكادر وخلال أوقات الدوام الرسمي.

10-4- تطبيق الاختبار القبلي على الأطفال أفراد العينة للكشف عن معلوماتهم السابقة حول إجراءات الوقاية من فايروس كورونا.

10-5- تعليم الأطفال أفراد العينة إجراءات الوقاية من فايروس كورونا باستخدام البرنامج الحاسوبي المقترح، وذلك في روضة المروة خلال شهر أيلول 2021.

10-6- تطبيق الاختبار البعدي على الأطفال أفراد العينة.

10-7- جمع البيانات التي تمّ التوصل إليها من تطبيق الأدوات، ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية لتحليل البحوث التربوية والاجتماعية SPSS.

10-8- التوصل إلى نتائج البحث وتفسيرها، والخروج بمقترحات البحث في ضوء النتائج.

11- المصطلحات والتعريفات الإجرائية للبحث:

الفاعلية (Effectiveness): "هي الأثر الذي تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة " (سالم ومصطفى،2006،ص293).

وتعرِّفها الباحثة إجرائياً بأنها: قدرة البرنامج المقترح القائم على الألعاب الحاسوبية على تحقيق الأهداف المرجوة منه في تعليم أطفال الرياض إجراءات الوقاية من فايروس كورونا.

الألعاب الحاسوبية التفاعلية: هي " البرامج الحاسوبية التي تتكامل فيها عدة وسائط للاتصال منها: النص، الصوت، الموسيقا، الصور الثابتة، الصور المتحركة، والتي يتكامل معها المستخدم بشكل تفاعلي" (عزمي،2005،ص11)، وعرَّفها "وودبريدج Woodbridge " بأنها "تكامل وسائط رقمية متعددة ، وكذلك تفعيل الحواس المختلفة بشكل متكامل مع هذه الوسائط" (Woodbridge, 2004, p.1).

تعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها البرامج الحاسوبية المصممة وفق برنامج SwishMax لإكساب أطفال الرياض إجراءات الوقاية من فايروس كورونا.

رياض الأطفال (Kindergarten): "مؤسسات تربوية تقبل الأطفال من سن الثالثة حتى الخامسة من العمر، وهي مرحلة تختلف عن المراحل التعليمية الأخرى وتساعد الطفل على تهيئته لدخول المرحلة الابتدائية" (رفيقة،2014،ص11)، وتعرّف أيضاً بأنها "مؤسسات تقوم ببرامج وأنشطة ترفيهية تستهدف إكساب طفل الروضة مهارات التعلم الذاتي وتحمل المسؤولية والاعتماد على النفس، وإكساب السلوك الصحي السليم للطفل من أجل صحته وصحة المجتمع الذي يعيش فيه" (عتمان،2016،ص23) وتتبنى الباحثة هذا التعريف إجرائياً.

وباء كورونا: "هو مجموعة من الفايروسات تصيب الحيوان والإنسان، يمكن أن تسبب مرضاً خفيفاً يشبه نزلات البرد، في حين أن البعض الآخر يسبب مرضاً أكثر حدة، وتشمل الأعراض الحمى والسعال وضيق التنفس" (منظمة الصحة العالمية،2022) عن www.who.int ، وهو التعريف الذي تتبناه الباحثة إجرائياً.

13- الإطار النظري والدراسات السابقة:

13-1- توظيف التكنولوجيا في التعليم:

لقد كثُرت التطبيقات والبرمجيات ومواقع الإنترنت التي تساعد الأطفال على تنمية مهاراتهم في المواد الدراسية الأساسية مثل الرياضيات والعلوم واللغات، في الوقت الذي يسعى فيه مطورو التطبيقات التعليمية التفاعلية إلى إيجاد تكامل بين المصادر التقنية والمناهج التعليمية وسط انتشار الأجهزة الذكية ونمو متاجر تطبيقاتها. إن توجه الأطفال إلى تلك التطبيقات يسهم بشكل مباشر في زيادة التنمية العقلية والفكرية والمسؤولية الذاتية وإكسابهم الكثير من العادات الصحية، خاصةً عندما يقف أولياء الأمور مع أبنائهم لتوطيد العلاقة بين التطبيقات والطفل بما يعكس القيمة الحقيقية لمعنى "التعلم الذاتي الرقمي" (الحميدان،2013) عن
ww.aleqt.com/2013/08/26/article_780952.html

إن للأنشطة التكنولوجية التي تُقدَّم للطفل من خلال الحاسوب فائدة كبيرة، حيث تعمل على تآزر العينين واليد للطفل عند ممارسته لها، وتتيح له الفرصة لانتقاء واكتشاف وتجريب استراتيجيات بديلة، وتنمية الجرأة في استخدام الحاسوب دون خوف، وتحقيق التفاعل بين الحاسوب والطفل، بهذا أصبح الحاسوب وأنشطته أدوات مساعدة في تعلم الطفل وتنميته بشكل فعال.

ولتوطيد العلاقة بين الأطفال والأجهزة التكنولوجية أثر إيجابي في جودة العملية التعليمية، ففي مبادرة أطلقتها وزارة التربية في الكويت لتطوير البنى التعليمية وخاصة مرحلة رياض الأطفال، "سعت الوزارة جاهدة إلى تطوير العملية التعليمية بكل مكوناتها تطويراً يواكب التقدم التكنولوجي الذي يشهده العصر الحالي بتوفير خبرات تعليمية وأنشطة تكنولوجية تتحدى تفكير الطفل وتستثير خياله وتنمي قدراته الإبداعية والابتكارية" (الكندري،2005).

13-2- الألعاب الحاسوبية التفاعلية:

تعد الألعاب الحاسوبية من أهم الظواهر التي رافقت ظهور الحاسوب وتطوره، وهي في المفهوم المعلوماتي "برمجيات تحاكي واقعاً حقيقياً أو افتراضياً بالاعتماد على إمكانات الحاسوب في التعامل مع الوسائط المتعددة multimedia وعرض الصور وتحريكها

وإصدار الأصوات، أما في المفهوم الاجتماعي فهي تفاعل بين الإنسان والآلة للإفادة من إمكاناتها في التعليم والتسلية والترفيه" (الزهراني،2012،ص5)، وبدمج مصطلحي التفاعل و الترفيه يكون لدينا ما يُسمى بـ "الترفيه التفاعلي" وهو أحد العناوين التي يستعملها المنتجون لتصنيف منتجات الوسائط المتعددة عند تطويرهم لأنظمة الألعاب الحاسوبية.

تلعب الألعاب الحاسوبية دوراً هاماً في تنمية نسبة الذكاء لدى الأطفال، فقد نجح علماء ألمان خلال ستة أسابيع في زيادة نسبة ذكاء أطفالٍ بشكل ملحوظ في مؤشر الذكاء من خلال أحد تدريبات الذكاء الحاسوبية التي اعتمدتها أكثر من مئة دراسة سابقة، فوجدوا أن "مستوى ذكاء الأطفال عقب التدريب كان أفضل بكثير من ذي قبل، وأوضح ألكسندرا لينهارد من معهد التعليم النفسي في مدينة فورتسبورج أن باحثيه طوَّروا هذا التدريب الحاسوبي بشكل كبير وأعطوه زيّ اللعبة، ومن بين أسباب نجاح التدريب حسب الباحثين هو حب الأطفال لممارسة ألعاب الحاسوب حيث كان على الأطفال تتبُّع هدفٍ إلكتروني مما يجعل حماستهم مستمرةً حتى نهاية التدريب، وكان على الأطفال حل 120 مسألةً أثناء البحث عن ماسةٍ قبل أن يحصلوا على قطعٍ ذهبيةٍ كمكافأة، أو أن يسمح لهم باللعب في مستوى أعلى" (جريدة الرياض،2011) عن www.alriyadh.com.

يُجمِع علماء النفس على أن اللعب أسلوبٌ مهمٌ لفهم العالم ومواجهته، يتحقق ذلك بدرجة كبيرة مع الأطفال الذين يجدون في اللعب سبيلاً لإطلاق العنان لخيالهم الخصب، "وكثيراً ما يجد المستخدم مزيداً من المتعة فيما يمارسه من ألعاب يتعلم منها الكثير مما ينعكس على أفكاره ويؤثر في اتجاهاته، ويزيد من قدرته على الانتباه مشجعاً إياه على الخيال" (شمى واسماعيل،2008،ص213) و بدمج فكرة الألعاب التعليمية مع برامج الحاسوب كانت ثمرةُ الألعاب الحاسوبية التعليمية، والتي وفّرت الإنتاجية والمتعة للمتعلمين من مختلف الأعمار، وغالباً ما تكون هذه الألعاب على شكل مباريات تعليمية تجعل المتعلم يمضي وقته في اللعب، إلا أنه في الواقع يتعلُّم معلومات ومهارات جديدة ، الأمر الذي يربط بين التعلُّم واللعب، فيصاحب عملية التعلُّم استمتاعٌ باكتساب الخبرة، وتعد تجربة " شواهين "من التجارب التي وظَّفت الألعاب الحاسوبية في التعليم، وبشكلٍ خاصٍ في مختبر العلوم، حيث صمَّم ألعاباً تعليمية باستخدام برنامج الفلاش، تغطي

بعض مجالات العلوم (لعبة أجزاء جسم الإنسان)" (شواهين،2008،ص35)، فكان في هذه الطريقة اختصارٌ للوقت والجهد ووصول لمخرجاتٍ على درجة عالية من الكفاءة.

13-3- مرحلة رياض الأطفال:

تعدّ مرحلة رياض الأطفال من المراحل الأساسية ذات المعالم المحددة والخصائص الواضحة، وقد تمّ وضع برامج تربوية مقننة لتقديمها إلى رياض الأطفال في معظم دول العالم، حيث يعدّ طفل الروضة محوراً رئيساً من محاور إعداد المواطن للحياة ويمكن القول بأن الطفل يعتبر بمثابة العمود الفقري في العملية التربوية حيث أن برامج طفل الروضة يجب أن تقدم الخبرات التربوية بغرض تحقيق التنمية الشاملة وتعديل سلوكيات طفل الروضة.

إن توظيف التكنولوجيا في تعليم أطفال هذه المرحلة الهامة يمكّن من الوصول إلى الأهداف والغايات بشكل أسهل، لما للتكنولوجيا من دور في جذب انتباه الأطفال واهتمامهم، كما "تسهم في تأكيد الخبرات الحية المباشرة ووضع الأطفال في مواقف تحفزهم على التفكير واستخدام الحواس في آن واحد، واستثارة اهتمامهم وإشباع حاجاتهم للتعلم، بالإضافة إلى التفاعل بين الأطفال ووسائط التكنولوجيا المتعددة واكتساب مهارات التعامل مع الأدوات التكنولوجية، وتعميق الأنشطة وإطالة فترة احتفاظ الأطفال بالمعلومات" (Johanson,2001,P.14).

لقد وضع (عبد الحميد،2002) بعض الشروط التي لابد أن تتوفر في مناهج طفل الروضة التي من شأنها أن تساهم في تنمية معارفهم التكنولوجية، منها:

- "أن يتلاءم المنهج بصورة فردية مع كل طفل.
- التعلم باللعب يجب أن يكون عصب برامج الطفولة المبكرة بالإضافة إلى إتاحة فرصة البحث والتجريب للطفل.
- إتاحة فرصة اختيار الأنشطة لكل طفل حتى نشبع اهتماماتهم الفردية بالإضافة إلى تدريبهم على اتخاذ القرار وتوفير الدافعية للتعليم.
- يجب أن توفر المناهج الفرصة للأطفال للإعادة والتكرار في الأنشطة إذا ما رغبوا في ذلك.

- تنمية قدرة الطفل على حل المشكلات وهذا بالطبع يتضمن تنمية قدرته على حل أنواع مختلفة من المشكلات و يشجع الطفل على إعطاء الاحتمالات المتعددة والمتنوعة للحل والتي قد تكون غير متوقعة حتى من جانب المعلمة أو من جانب المخطط للنشاط" (عبد الحميد،2002، ص34).

"يُمكن للرياض أن تسخّر الأدوات والأساليب الجديدة للأطفال كي يصبحوا معتمدين على أنفسهم، ويقوموا باختباراتهم الخاصة بهم، وإتاحة الفرصة لهم للاعتماد على أنفسهم دون الكبار، واتخاذ قراراتهم عند اللعب بما يدعم قدرتهم على الاستقلالية وتحمل المسؤولية" (Marion,2005,P.151).

13-4- دور رياض الأطفال في إكساب الأطفال المفاهيم الصحية:

حيث أن الطفولة مرحلة لا نظير لها في نمو الطفل، وهي الفترة التي يمكن أن يُصاب بها الطفل بمشاكل صحية تؤثر على مستقبله، من هنا تتضح أهمية الروضة في التثقيف الصحي للطفل والذي يعدّ عملية تربوية تهدف إلى تعليم الطفل ليكتسب سلوكاً صحياً، لذلك على الروضة أن تقدم البرامج التوعوية لتنمية المفاهيم الصحية لدى الأطفال لتساعدهم على اكتسابها والاحتفاظ بها لسنواتهم القادمة.

لقد أكدت منظمة الأمم المتحدة في تقريرها عام 2012 أنه من حق الطفل التمتع بأعلى مستوى صحي طبقاً لما ورد في الإعلان العلمي لحقوق الإنسان بالمادة 12، علماً أن هناك أنماط من السلوك لو تشكلت في مرحلة الطفولة المبكرة ستبقى آثارها لسن متقدمة، لذلك لا بد من أخذ التدابير اللازمة لإكساب الأطفال المفاهيم الصحية المناسبة لهم في مرحلة الطفولة المبكرة والعمل على تثقيفهم وإمدادهم بالمعلومات الصحية المناسبة.

تقوم الروضة بدور أساسي في تنشئة الأطفال، كما أن لها دوراً مركزياً في تعزيز النماء الصحي للطفل، وحمايته من الحوادث والمخاطر والأمراض، "وتتجلى مسؤولية الروضة في توفير الأنشطة والممارسات التي من شأنها العمل على تنمية المفاهيم الصحية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وتعزيز أشكال السلوك الصحي، ودعم الاطفال في اتخاذ القرارات المتعلقة بصحتهم" (عبده،2019،ص457).

12- الدراسات السابقة:

دراسة (السيد ومحمدي، 2019) بعنوان "أثر التطبيقات التكنولوجية على النمو المعرفي لطفل الروضة": هدفت لتعرف أثر استخدام التطبيقات التكنولوجية بمرحلة رياض الأطفال بدولة الكويت، وتأثيرها على النمو المعرفي لدى الطفل، وكذلك تشخيص المعوقات التي تواجه مجالات التعلم التكنولوجية بمرحلة رياض الأطفال، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أدوات الدراسة تتمثل في استبانة للتعرف على آراء معلمات رياض الأطفال حول تأثير استخدام التطبيقات التكنولوجية على النمو المعرفي للأطفال، وكذلك تم عمل مقياس للنمو المعرفي مقدم لطفل الروضة قبل وبعد استخدام للتطبيقات التكنولوجية.

وتكونت عينة الدراسة من (30) معلمة، و (75) طفل من الأطفال بروضة النسيم بمحافظة الجهراء بدولة الكويت، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي لمقياس النمو المعرفي لطفل الروضة يرجع إلى استخدام الحاسب الآلي وتطبيقاته التكنولوجية فهي تحدث تطوراً ونمواً معرفيا لطفل الروضة.

دراسة (علي، 2016) بعنوان "وحدة مقترحة قائمة على القصص الإلكترونية في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى أطفال الروضة": هدفت إلى قياس أثر الوحدة القائمة على القصص الإلكترونية في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى أطفال الروضة في محافظة الاسماعيلية بمصر، تمثلت أدوات البحث باختبار مصور لقياس بعض المفاهيم العلمية لأطفال الروضة، وكانت العينة عبارة عن (66) طفل وطفلة، وتوصل البحث إلى وجود أثر كبير لاستخدام القصص الإلكترونية في تنمية المفاهيم العلمية لدى الأطفال.

دراسة (عباس، 2016) بعنوان "أثر استخدام الفيلم التعليمي في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى أطفال الروضة بعمر 5-6 سنوات": هدفت لتعرف أثر استخدام الفيلم التعليمي في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى أطفال الروضة بعمر 5-6 سنوات في اللاذقية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء مقياس مصور للمفاهيم العلمية للأطفال، وبعد التحقق من صدق المقياس وثباته تم تطبيقه على عينة الدراسة، التي شملت (40) طفلاً موزعين على روضتين، وخلصت الدراسة إلى فاعلية استخدام الفيلم التعليمي في

تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى طفل الروضة بعمر 5–6 سنوات، وأنه لا يوجد فروق تعزى لمتغير الجنس ومكان الروضة وتابعية الروضة.

دراسة (برانـدت، 2016) بعنـوان "تنميـة العـادات الصـحية فـي دور الحضـانة للأطفال": هدفت إلى توعية الأطفال بالأمراض والتي قد تنشأ من خلال استخدام الطفل للمرحاض، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن برنامج تدريبي لتدريب الاطفال على استخدام المرحاض وتعليمهم عدداً من السلوكيات الصحية، وتمثلت عينة الدراسة ب(63) طفلاً من أطفال الرياض في برلين وتوصلت إلى ضرورة تدريب الأطفال على استعمال المرحاض والمحافظة على النظافة الشخصية في جو تسوده المرونة بحيث يكون هناك مشاركة فاعلة بين الأسرة ورياض الأطفال، وأوصت الدراسة بضرورة تقديم الكبار الدعم اللازم للأطفال لتطوير معرفتهم ومهاراتهم في هذا الجانب الصحي، بحيث يكون هناك برامج فعالة ومصممة لتسريع نجاح تعلم الأطفال العادات الصحية السليمة.

دراسة (الغزي، 2012) بعنوان " أثر برنـامج حاسوبي فـي تعليم مفـاهيم العلوم والتربيـة الصحية فـي التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الأول فـي التعليم الأساسي ": هدفت للكشف عن أثر برنامج حاسوبي في العلوم والتربية الصحية في التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الأول من التعليم الأساسي في محافظة حمص، وتألفت عينة الدراسة من عدد من تلاميذ الصف الأول من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي مقسمة إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية وعددهم (30)، والمجموعة الضابطة وعددهم(30)، وتمثلت أدوات الدراسة ببرنامج حاسوبي من إعداد الباحث، واختبار تحصيلي(قبلي وبعدي)، وخلصت الدراسة إلى تفوق طريقة استخدام منهج العلوم المصمم بالحاسوب على الطرائق المعتادة في المدارس في الاختبار البعدي المباشر، ويعود هذا التفوق إلى فاعلية التعلم باستخدام الحاسوب (صوت، صور ثابتة ومتحركة، وأفلام....)، بالإضافة إلى زيادة مستوى تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية (ذكوراً وإناثاً) بالمقارنة مع تحصيل تلاميذ المجموعة الضابطة، وأشارت الدراسة إلى عدم وجود أثر لمتغير الجنس في طريقة التعلم والتعليم باستخدام الحاسوب في المجموعة التجريبية، لأن الجنسين تعلموا في نفس الظروف وتلقوا نفس الطريقة في التعليم.

دراسة (مصري، 2012) بعنوان " فاعلية برنامج حاسوبي تفاعلي متعدد الوسائط في تحصيل تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مادة العلوم والتربية الصحية واتجاهاتهم نحوها ": هدفت إلى قياس فاعلية التعليم باستخدام برنامج حاسوبي متعدد الوسائط في تحصيل تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مادة العلوم والتربية الصحية، وتألفت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الثالث الأساسي مقسمة إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية عددهم (50)، والمجموعة الضابطة وعددهم(50) ، تمثلت أدوات الدراسة بقائمة تحليل محتوى وحدة (جسم الإنسان وصحته)، وبرنامج حاسوبي تفاعلي متعدد الوسائط، واختبار تحصيلي قبلي بعدي مباشر/ بعدي مؤجل، بالإضافة إلى استبانة اتجاهات التلاميذ نحو مادة العلوم واستبانة اتجاهات التلاميذ نحو البرنامج الحاسوبي التفاعلي متعدد الوسائط.

توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج الحاسوبي التفاعلي متعدد الوسائط في الاختبار التحصيلي البعدي المباشر وفي الاختبار التحصيلي البعدي المؤجل، عدم وجود أثر لمتغير الجنس في التحصيل البعدي المباشر، أو البعدي المؤجل، إيجابية اتجاهات المجموعة التجريبية نحو مادة العلوم، وإيجابية اتجاهات المجموعة التجريبية نحو البرنامج الحاسوبي التفاعلي متعدد الوسائط، بالإضافة إلى عدم وجود أثر لمتغير الجنس في الاتجاهات نحو مادة العلوم، أو نحو البرنامج الحاسوبي.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

- اتفقت الدراسة الحالية مع كل من الدراسات السابقة من حيث بيان أثر التكنولوجيا والبرامج الحاسوبية في تنمية بعض المفاهيم لدى الأطفال، عدا دراسة (براندت،2016) التي هدفت لبيان أهمية تدريب الأطفال على العادات الصحية ومهارات الحياة.
- اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات من حيث العينة التي تم اختيارها حيث توجهت إلى أطفال الرياض، عدا دراسة كل من (الغزي،2012) و(مصري،2012) التي اهتمت بتلامذة الصفوف الدراسية الأولى.
- اعتمدت الدراسة الحالية وجميع الدراسات السابقة على المنهج التجريبي عدا دراسة (السيد ومحمدي،2019) التي اعتمدت المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة آراء معلمات رياض الأطفال.

.b

14- تصميم أدوات البحث:

الاختبار المعرفي القبلي/ البعدي: تمّ إعداد الاختبار بالاعتماد على مراجعة الأدبيات السابقة في مجال البحث الحالي، وبما يتناسب مع محتوى البرنامج الحاسوبي المقترح، فكان الاختبار مكوناً من (10) بنود حول إجراءات الوقاية من فايروس كورونا وقد أُعتمد في تصحيح الاختبار على إعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة ودرجة الصفر للإجابة الخاطئة، وللتحقق من الصدق التمييزي للاختبار تم استخدام طريقة الفروق الطرفية، حيث تمّ تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (10) طفلاً وطفلة من أطفال روضة المروة الخاصة غير عينة أفراد البحث الأساسية، وتمّ حساب مستوى الدلالة وفق اختبار مان وتني كالآتي:

الجدول (2) نتائج اختبار مان وتني لدرجات المجموعتين

المجموعات الطرفية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة الاحتمالية	القرار
المجموعة الأولى	3 أطفال	1.67	0.577	0.000	دال
المجموعة الثانية	3 أطفال	7.67	0.577		

يلاحظ من الجدول (2) أن القيمة الاحتمالية تساوي 0.000 وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا يؤكد وجود فروق بين مجموعة التحصيل الأعلى ومجموعة التحصيل الأدنى، و يشير ذلك إلى الصدق التمييزي للاختبار بطريقة الفروق الطرفية من خلال قدرته على التمييز بين المجموعة ذات الدرجات الأعلى والمجموعة ذات الدرجات الأدنى، الأمر الذي يعطي دليلاً على صدق الاختبار.

و للتحقق من ثبات الاختبار، قامت الباحثة باتباع طريقتين:

- ثبات الاتساق الداخلي: حيث تم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لبنود الاختبار على عينة الثبات المكونة من (10) طفلاً وطفلة غير العينة الأساسية للبحث، وبلغ معامل الثبات (0.887) وهي قيمة مرتفعة.
- الثبات بإعادة التطبيق: قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على أفراد العينة الاستطلاعية، ثم أعادت التطبيق على العينة ذاتها بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول، وقامت

باستخراج معاملات الثبات عن طريق حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين التطبيق الأول والثاني، وبلغ معامل الثبات (0.851) الأمر الذي يدل على تمتع الاختبار بدرجة ثبات عالية.

15-التطبيق النهائي لأدوات البحث: بعد التأكد من صدق وثبات أدوات البحث تمّ التطبيق النهائي للأدوات على عينة من (35) طفلاً وطفلة من أطفال روضة المروة الخاصة بمدينة اللاذقية، حيث تمّ تطبيق الاختبار القبلي والتحقق من تكافؤ أفراد العينة وفق الجدول (3):

الجدول (3): قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ت لدرجات أفراد العينة في الاختبار القبلي

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
الفئة العليا	18	5.78	0.647	-10.131	33	0.118
الفئة الدنيا	17	3.24	0.831			

يلاحظ من الجدول (3) أن قيمة ت = 10.131- وقيمتها الاحتمالية = 0.118 وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية والتي تقول بأنه: لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد العينة في الاختبار القبلي، أي أن أفراد العينة على مستوىً متقارب من حيث معلوماتهم حول فايروس كورونا وكيفية الوقاية منه، مما يؤكد تكافؤ جميع أفراد العينة.

بعد ذلك تمّ تطبيق البرنامج الحاسوبي القائم على الألعاب لتعليم الأطفال كيفية الوقاية من فايروس كورونا، وذلك بمعدل ساعتين يومياً لمدة أسبوع في روضة المروة الخاصة، وقد استعانت الباحثة بحاسوبها المحمول لتتمكن من إنجاز التطبيق بسبب انقطاع التيار الكهربائي في الروضة في توقيت التطبيق، بعد ذلك تمّ تطبيق الاختبار البعدي للكشف عن المعلومات التي تعلمها الأطفال حول فايروس كورونا، وبعد الانتهاء من التطبيق تمّ جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج SPSS للوصول إلى النتائج.

16-اختبار الفرضيات والتوصل إلى نتائج البحث: تمَّ اختبار صحة الفرضيات عند مستوى دلالة (0.05):

16-1-الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في الاختبارين القبلي والبعدي:

الجدول (4) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ت لدرجات أفراد العينة في الاختبارين القبلي و البعدي

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الاختبار القبلي	35	4.54	1.482	-10.409	68	0.000	دال
الاختبار البعدي	35	8.31	1.549				

من الجدول (4) إن قيمة ت = 10.409- ومستوى دلالتها 0.000 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05، فنرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول بأنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات أفراد العينة في الاختبارين القبلي والبعدي، الأمر الذي يعود حسب الباحثة إلى البرنامج الحاسوبي القائم على الألعاب باعتباره أحد الأساليب التكنولوجية الحديثة التي يمكن أن تساهم بشكل إيجابي في تطوير خبرات ونمو طفل الروضة، حيث أن البرنامج المقدم للطفل يتضمن الكثير من الوسائط المتعددة بأشكال مختلفة منها الرسومات، والصور، وتفاعل مباشر بين الطفل والبرنامج وغيرها من المكونات، يصاحب ذلك موسيقا وتسجيلات صوتية تلقى على طفل الروضة بأسلوب يسهل عليه استيعابه.

16-2- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الاختبار البعدي تُعزى لمتغير العمر (3 سنوات، 4 سنوات، 5 سنوات):

الجدول (5): تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد العينة في الاختبار البعدي وفق متغير العمر

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	القرار
بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	33.143 48.400 81.543	2 32 34	16.571 1.513	10.956	0.000	دال

نلاحظ من الجدول (5) أن مستوى الدلالة 0.000 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول بأنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الاختبار البعدي تُعزى لمتغير العمر(3 سنوات، 4 سنوات، 5 سنوات)، ولتعرّف دلالة الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية كما في الجدول(6):

الجدول (6) : دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة تعزى لمتغير العمر – اختبار شيفيه

العمر (I)	المتوسط الحسابي	العمر (J)	الفروق بين المتوسطات	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة	مجال الثقة 95%	
3 سنوات	6.67	4 سنوات	0.200	0.488	0.920	−1.05	1.45
		5 سنوات	2.333*	0.553	0.001	0.91	3.75
4 سنوات	8.80	3 سنوات	−0.200	0.488	0.920	−1.45	1.05
		5 سنوات	2.133*	0.519	0.001	0.80	3.46
5 سنوات	9.00	3 سنوات	−2.333*	0.553	0.001	−3.75	−0.91
		4 سنوات	−2.133*	0.519	0.001	−3.46	−0.80

من الجدول (6) نلاحظ أن الفروق بين الأطفال كانت لصالح الأطفال من عمر 5 سنوات، وتفسر الباحثة ذلك بأن التغيرات النمائية التي تطرأ على الطفل من عمر 3 إلى 5 سنوات هي تغيرات كبيرة، ويمكن ملاحظتها بين شهر وآخر، فالقدرة على التنسيق والتآزر الحسي الحركي لاستخدام أزرار اللعبة كان عائقاً أمام أطفال الثلاث والأربع سنوات الذين وجدوا صعوبة في التحكم بالأزرار وإنجاز اللعبة، على خلاف أطفال الخمس

سنوات، الأمر الذي أثر على سيرهم في اللعبة، وبالتالي على المعلومات المستمدة منها، والذي ظهر جلياً في نتائجهم، يمكن التغلب على ذلك بتوفير مُعين للأطفال صغار السن كوجود المعلم بجانبهم ليقوم بتحريك مؤشر الفأرة والنقر على لوحة المفاتيح بدلاً عنهم.

16-3-الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الاختبار البعدي تُعزى لمتغير المستوى العلمي للأم (دون الثانوية، شهادة ثانوية، شهادة جامعية):

الجدول (7): تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد العينة في الاختبار البعدي وفق متغير المستوى العلمي للأم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	القرار
بين المجموعات	2.001	2	1.001	0.403	0.672	غير دال
داخل المجموعات	79.542	32	2.486			
الكلي	81.543	34				

نلاحظ من الجدول (7) أن مستوى الدلالة 0.672 وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تقول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الاختبار البعدي تُعزى لمتغير المستوى العلمي للأم (دون الثانوية، شهادة ثانوية، شهادة جامعية)، يُعزى ذلك حسب الباحثة إلى التربية الأسرية وإرشادات الوالدين لأبنائهم حول العناية بالصحة وبالنظافة خاصةً في ظل الظروف الصحية السائدة وخطورة انتشار وباء كورونا، فظهرت درجة عالية من اهتمام الأمهات بتوعية الأبناء وتثقيفهم صحياً بغض النظر عن المستوى العلمي للأم، بالإضافة إلى الدور الكبير للإعلام في نشر الوعي والتثقيف الصحي للأهالي من خلال قنوات التلفزة وإذاعات الراديو ووسائل التواصل الاجتماعي التي اقتحمت كل منزل على اختلاف المستوى العلمي للأمهات، حيث ارتفع بدوره مستوى التوعية الأسرية للأبناء من حيث المحافظة على النظافة الشخصية واستخدام المعقمات

بشكل مستمر، وجاءت شرائح اللعبة التي قام الأطفال بلعبها مؤكدةً على ذلك، فكان اكتساب الأطفال للمعلومات وفهمها بشكل أيسر وأسهل.

16-4-الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الاختبار البعدي تُعزى لمتغير المستوى العلمي للأب (دون الثانوية، شهادة ثانوية، شهادة جامعية):

الجدول (8): تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد العينة في الاختبار البعدي وفق متغير المستوى العلمي للأب

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	القرار
بين المجموعات	0.900	2	0.450	0.179	0.837	غير دال
داخل المجموعات	80.643	32	2.520			
الكلي	81.543	34				

نلاحظ من الجدول (8) أن مستوى الدلالة 0.837 وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تقول بأنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الاختبار البعدي تُعزى لمتغير المستوى العلمي للأب (دون الثانوية، شهادة ثانوية، شهادة جامعية)، يمكن تفسير ذلك بأن الكثير من الأطفال في عصرنا الحالي محاطون بالتكنولوجيا في بيوتهم وفي المجتمع من حولهم ويستخدمون الحواسيب والهواتف الذكية بشكل كبير، مما كان له أثر في استجابتهم للتعلم باستخدام اللعبة المقترحة والتي ضمت معلومات ومعارف مناسبة لعمرهم، تمّ تقديمها بشكل مغامرة في حديقة الملاهي، وذلك كان ملائماً لجميع الأطفال، بالإضافة إلى حرص جميع الأهالي على توعية أبنائهم بما يتعلق بفايروس كورونا وكيفية الوقاية منه، لذلك كانت درجات الأطفال في الاختبار البعدي مرتفعة بغض النظر عن المستوى العلمي لآبائهم حيث لم يكن له أي أثر في نتائجهم.

17-نتائج البحث:

من خلال عرض النتائج السابقة تتضح فاعلية البرنامج المقترح القائم على الألعاب الحاسوبية التفاعلية في تعليم أطفال الرياض كيفية الوقاية من وباء كورونا، فقد ظهر فرق بين درجات أفراد العينة في الاختبار القبلي ودرجاتهم في الاختبار البعدي لصالح الاختبار البعدي، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (الغزي،2012) و (مصري،2012) اللتين خلصتا إلى فاعلية البرنامج الحاسوبي المطبق في كل منهما، وتعزو الباحثة فاعلية البرنامج في البحث الحالي إلى المزايا والخصائص التي يتسم بها البرنامج من حيث تصميمه واحتوائه العديد من الصور والرسومات المحببة والألوان التي تشد انتباه الطفل، بالإضافة إلى تقديم المعلومات بشكل حكم تُمليها الجدة على حفيدها الذي يجوب حديقة الملاهي، الأمر الذي جعل البرنامج أكثر قرباً من مستوى الأطفال، ومكّنهم من استقبال ما يتضمنه من معلومات بشكل فعال.

وأظهرت النتائج تفوق الأطفال من عمر 5 سنوات على الأطفال من عمر 3 و4 سنوات في الاختبار البعدي، الأمر الذي فسرته الباحثة بأن أطفال الخمس سنوات كانوا أقدر على إنجاز اللعبة وتعلم المعلومات التي تحتويها بناءً على مستواهم العقلي ونموهم الحركي مقارنة بالأطفال صغار السن الذين كان من الممكن اتباع طرائق أخرى أنجع في تعليمهم كالأغاني والمسرحيات مثلاً.

كما بينت النتائج عدم وجود تأثير للمستوى العلمي للأم أو المستوى العلمي للأب على درجات أطفالهم، ذلك أن مختلف الآباء والأمهات -دون النظر إلى الشهادة العلمية التي يحملونها- يتجهون إلى توعية أبنائهم حول موضوع النظافة والوقاية من فايروس كورونا، خاصة بعد التفشي الكبير لوباء كورونا، الأمر الذي جعل محتوى اللعبة سهلاً بالنسبة لهم، واستطاعوا إنجاز اللعبة والاختبار بشكل ناجح.

18- مقترحات البحث:

18-1- توفير البيئة المناسبة لاستخدام التكنولوجيا والبرمجيات الحاسوبية في رياض الأطفال.

18-2- إقامة دورات تدريبية لتأهيل العاملين في رياض الأطفال لزيادة كفاءتهم في استخدام وتوظيف المستحدثات التكنولوجية في الرياض.

18-3- الاستفادة من تجارب الدول المجاورة في توظيف التكنولوجيا في تعليم أطفال الرياض.

المراجع العربية:

1- جريدة الرياض، 2011- **ألعاب الحاسوب يمكن أن تنمي ذكاء الطفل**. تاريخ الاسترجاع 2013/5/1 من www.alriyadh.com.

2- الحميدان، مشعل، 2013- **5 طرق لمساعدة الأطفال على التعلم الرقمي**. تاريخ الاسترجاع 2021/8/12 عن
.www.aleqt.com/2013/08/26/article_780952.html

3- رفيقة، يخلف، 2014- دور رياض الأطفال في النمو الاجتماعي. **المجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية**، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف، الجزائر، العدد 11 10-15.

4- الزهراني، باسم ، 2012- **تعريب الألعاب الالكترونية**. جامعة الملك سعود، الرياض.

5- سالم، أحمد وَمصطفى، أحمد،2006- **فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التقويم التربوي لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية في ضوء المعايير القومية لجودة المعلم في مصر**. كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، 293.

6- السيد، هالة وَ محمدي، إيهاب ، 2019- أثر التطبيقات التكنولوجية على النمو المعرفي لطفل الروضة. **مجلة كلية التربية النوعية للدراسات التربوية والنوعية**، جامعة بنها، العدد (9) أغسطس، 3-33.

7- شمى، نادر وَاسماعيل، سامح ، 2008- **مقدمة في تقنيات التعليم**. ط1، دار الفكر، عمان،213.

8- شواهين ، خير، 2008 -**استخدام الحاسوب في مختبر العلوم**. ط1، منشورات عالم الكتب الحديث، إربد،322.

9- عباس، زين العابدين، 2016- **أثر استخدام الفيلم التعليمي في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى أطفال الروضة بعمر 5-6 سنوات**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة تشرين.

10- عبد الحميد، محمد، 2002- تقييم بعض مؤسسات رياض الأطفال في ضوء احتياجات نمو طفل ما قبل المدرسة. **شبكة العلوم النفسية العربية**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 63(16).

11- عبده، نهاد، 2019- دور بعض المؤسسات المعنية بتنمية الثقافة التكنولوجية لطفل الروضة. **مجلة دراسات في الطفولة والتربية**، جامعة اسيوط. العدد العاشر، 448- 470.

12-عتمان، علي، 2016- دور رياض الأطفال في توعية طفل الروضة بمفاهيم الثقافة الصحية من وجهة نظر المعلمات وأمهات الأطفال في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، العدد 169(1) يوليو، 13-81.

13- عزمي، نبيل جاد، 2005 -**التصميم التَّعليمي للوسائط المتعددة**. ط1، منشورات مكتبة الضامري، السيب، 11.

14- علي، نيفين، 2016- وحدة مقترحة قائمة على القصص الإلكترونية في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى أطفال الروضة. **مجلة كلية التربية**، جامعة بورسعيد، العدد 19 يناير، 273- 313.

15-الغزي، معتصم بالله، 2012- **أثر برنامج حاسوبي في تعليم مفاهيم العلوم والتربية الصحية في التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الأول في التعليم الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق.

16- الكندري، لطيفة، 2005- **أضواء تربوية على الطفولة المبكرة في دولة الكويت**، المركز شبه الإقليمي للطفولة والأمومة، الكويت.

17-مصري، غالية ، 2012- **فاعلية برنامج حاسوبي تفاعلي متعدد الوسائط في تحصيل تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مادة العلوم والتربية الصحية واتجاهاتهم نحوها**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق.

18- منظمة الصحة العالمية، 2022- **فايروس كورونا**، www.who.int

19- الملحم، إسماعيل، 2008- **الإنسان والتربية في عصر المعلومات**. ط1. دار علاء الدين، دمشق،102.

المراجع الأجنبية:

20- BRANDT, P, 2016- **Sauberkeitsentwicklung bei Kita-Kindern**. Berlin: Cornelse.

21 - JOHANSON, J, 2001- **The Future of Technology in Education**, Retrieved September 5, 2021 from www.wiu.edu/the center/article/thefuture.html.

22-JUDY ,V. & DEBBIE, E, 2001- **Technology in Early Childhood Education Finding the Balance**, Northwest Regional Educational Laboratory, Montana ,Oregon ,Washington.

23− MARION, D, 2005- **Young Children's Personal, Social and Emotional Development**, CA.

24− WOODBRIDGE, J, 2004- **Digital Kaleidoscope: Learning with Multimedia.** Retrieved June 5, 2021 from www.techlearning.com.

ملحق (1): شرائح البرنامج الحاسوبي القائم على الألعاب:

فايروس كورونا يصيب
جهاز التنفس
ويسبب التعب والسعال
وارتفاع درجة الحرارة

تابع

أحسنت

يصيب فايروس كورونا جهاز التنفس

تابع

جدتي، كيف ينتقل فايروس كورونا
من الشخص المريض إلى
الشخص السليم؟

تابع

ينتقل فايروس كورونا عن طريق العطاس أو السعال، أو استخدام أدوات المريض.

تابع

تذكر: أضع منديلاً نظيفاً على أنفي وفمي عندما يعطس أو يسعل أحدٌ أمامي

تابع

انقر على الحقيبة، واختر ما يفيدك في هذا الموقف:

انقر على الحقيبة، واختر ما يفيدك في هذا الموقف:

أحسنت

أضع منديلا نظيفا على انفي وفمي عندما يعطس أو يسعل أحد أمامي

تابع

جدتي، وإذا أردت أن أعطس أو أسعل؟

أيضاً يا صغيري، استخدم منديلاً نظيفاً عندما تعطس أو تسعل

تابع

انقر على التصرف الصحيح:

أحسنت

أستخدم منديلا نظيفا عند العطاس أو السعال

تابع

أشعر بالجوع، سأذهب إلى المخبز القريب لشراء شطيرة

تابع

تذكر: اغسل يدك بالماء والصابون جيداً قبل تناول الطعام وبعده

تابع

أين سأذهب قبل أن أتناول طعامي؟

المخبز

المغسلة

انقر على الحقيبة واختر ما يناسب الموقف:

أعطيت السائق نقوداً ثمن صعودي إلى الباص.

انقر على الحقيبة واختر ما يناسب الموقف:

أعطيت السائق نقوداً ثمن صعودي إلى الباص.

هيّا لنختبر معلوماتنا

تابع

انقر على الحقيبة واختر ما يناسب الموقف:

عند السعال، أستخدم:

انقر على الحقيبة واختر ما يناسب الموقف:

بعد الخروج من المرحاض، أستخدم.....

انقر على الحقيبة واختر ما يناسب الموقف:

بعد استخدام أدوات صديقي، أستخدم.....

ملحق (2):اختبار قبلي/ بعدي حول إجراءات الوقاية من وباء كورونا:

اسم الطالب: ..... العمر: .....

الشهادة العلمية للأب:.....(يُملأ من قِبل إدارة الروضة) الشهادة العلمية للأم: :.....(يُملأ من قِبل إدار

ارسم دائرة حول الخيار الصحيح:

1- فايروس كورونا يصيب:

2- يسبب فايروس كورونا:

3- ينتقل فايروس كورونا من الشخص المريض إلى الشخص السليم عن طريق:

4- عندما يعطس أحد أمامي، أستخدم :

5- بعد إمساك النقود، أستخدم:

6- عند السعال، أستخدم:

7- بعد تناول الطعام، أستخدم:

8- ما التصرف الصحيح:

9- بعد الخروج من المرحاض، أستخدم:

10- بعد استخدام أدوات صديقي، أستخدم:

تنمية مهارات التفكير البصري عند تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالاعتماد على استراتيجية شكل البيت الدائري

طالبة الدراسات العليا: حسناء دالاتي

كلية التربية – جامعة البعث

إشراف الدكتورة: لميس الحمود + د. مهند ابراهيم

الملخص

هدف البحث إلى تنمية مهارات التفكير البصري عند تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وتكون مجتمع البحث من تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مديرية التربية في مدينة حمص للفصل الأول من العام الدراسي 2020/ 2021 ، **وتكونت عينة البحث** من(110) تلميذا" موزعين على مجموعتين ، ضابطة وتجريبية ، صممت الباحثة اختباراً تحصيلياً وتحققت من صدقه وثباته حيث تكوّن في صورته النهائية من(43)مفردة من نوع الاختيار من متعدد،

توصل البحث إلى النتائج الآتية:

1- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0,05بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في تطبيق اختبار التحصيل الدراسي الخاص بمهارات التفكير البصري، لصالح المجموعة التجريبية .

2 – يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0,05بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في تطبيق اختبار التحصيل الدراسي الخاص بمهارات التفكير البصري القبلي والتطبيق البعدي ، لصالح التطبيق البعدي.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية شكل البيت الدائري، مهارات التفكير البصري

Developing visual thinking skills for students of the first cycle of basic education based on the strategy of the round house shape

Abstract

The aim of the research is to identify the effectiveness of the circular house shape strategy in developing visual thinking skills for students of the first cycle of basic education. The research community consisted of the third grade students in the Directorate of Education in the city of Homs for the first semester of the academic year 2020/2021. The sample of the research consisted of (110) students divided into two groups, the researcher used an achievement test designed by her, and she verified its validity and reliability. Where in its final form it consists of (43) items of the type of multiple choice, the research reached the following results:
1- There are statistically significant differences at the significance level of 0.05 between the mean scores of the students of the control and experimental groups in the application of the academic achievement test for visual thinking skills , in favor of the experimental group.
2-There are no statistically significant differences at the significance level of 0.05 between the mean scores of the experimental group students in applying the academic achievement test for scientific concepts due to the gender variable

Key Words
Round house shape strategy, Visual thinking skills

المقدمة:

شهدت السنوات الأخيرة من العصر الحالي ثورةً تكنولوجيّةً، وتضاعفاً كبيراً في حجم المعرفة وفي سرعة انتشارها، إضافة إلى سرعة التغيرات الاقتصاديّة والاجتماعيّة والسياسيّة والثقافيّة هذا ما جعل التربية بمؤسّساتها المختلفة أمام تحدّيات كبيرةٍ لتطوير إمكانات الإنسان القادر على التكيّف والتوافق مع العصر ومتطلّباته من جهة ومتابعة المعرفة في نموّها وتطوّرها من جهةٍ أخرى.

فهذه التطورات المتلاحقة للمعرفة توجب ضرورة تدريس التفكير والاهتمام بتنمية أساليبه وعملياته في النظم التعليمية لإنماء مهارات المتعلم ليكون قادراً على مسايرة التطور والتغير بإيجابية، ويكون عاملاً هاماً في إحداثه، ودور التربية الحقيقي هو إعداد متعلم قادر على مواكبة التغير المعرفي السريع واستيعابه، وتزويد المتعلم بمصادر المعرفة المتاحة وتوظيفها في عمليتي التعليم والتعلم، " فالاستثمار في الطاقات البشرية هو طوق النجاة في خضم الأمواج التكنولوجية والمعلوماتية المتلاحقة" (علي، 2009،ص 115).

وبما أن لكل منهج من المناهج أهدافه الخاصة التي يسعى لتحقيقها؛ فإم منهج الرياضيات يسعى لتنمية مهارات التفكير المختلفة، فالرياضيات تعتبر مجالاً خصبة لتنمية التفكير؛ لكونها تتناول مسائل رياضية مختلفة تحتاج إلى وصف وتفسير، وإدراك علاقات مكانية، واستنتاج واستدلال، وغيرها من المهارات الأخرى.(الديب،2015،ص 36)

لهذا؛ فإن أكثر عمليات التفكير أهمية تأتي مباشرة من إدراكنا البصري للعالم من حولنا، حيث يكون البصر هو الجهاز الحسي الأول الذي يوفر أساس عملياتنا المعرفية ويكونها (جاردنر، 2004،ص 329-330)، هذا ما أكدته دراسة عبد المنعم(2010)

وتكمن أهمية التفكير البصري بدوره الحيوي في مساعدة المتعلمين على فهم المفاهيم العلمية المجردة حيث يجمع بين أشكال الاتصال البصري واللفظي في الأفكار، بالإضافة

إلى أنه وسيط للتواصل فالتفكير البصري يشكل بمهاراته معظم أساسيات التفكير لدى المتعلمين، هذا ما أكدته دراسة (مهدي ،2006).

إلى جانب ما أكدته أبحاث الإدراك البصري في أن التذكر والإدراك يزيد عندما تعرض المعلومات لفظياً وصورياً، ونظرية الترميز الثنائي "لبيفيو"(Paivio) ترى أن وجود الصور يساعد على التذكّر لأنّ الأفكار رمزت عن طريقين: لفظيّ ومرئيّ والترميز الثنائي أسهل للتذكر من الترميز الأحادي، كذلك فإن الأشكال الهندسية العادية كالدوائر تعد أشكالاً متوازية ثابتة وباستخدام العينين الاثنتين فإن نطاق النظر هو أيضاً دائري. إن عقولنا تسعى إلى الأشكال الثنائية البعد في البيئة لأنها سهلة المعالجة بالنسبة للملاحظ وبالتالي يسهل تذكرها فإذا استخدمت خطوط بسيطة غير مركبة واضحة وليست قريبة من بعضها فإن ذلك يساعد على الإدراك مما يؤدي إلى زيادة القدرة على تذكر المعلومات واسترجاعها بسهولة. (المزروع،2005، ص33)

في ضوء ذلك تكون تنمية مهارات التفكير البصري أحد الأهداف التي في غاية الأهمية للعديد من الدراسات، ولذلك كان لزاماً على المدرسة أن تعمل جاهدة على تنميته عند المتعلمين من خلال أنشطتها ومناهجها المختلفة؛ ولعل تحقيق ذلك سيكون من خلال مادة الرياضيات التي تعد من المجالات الأكثر خصوبة لتنمية جميع أنواع التفكير وخاصة التفكير البصري، لما تحتويه من معارف وقوانين ونظريات وحقائق تجعل دارسيها يتدربون على إدراك العلاقات بين عناصرها واكتساب البصيرة والفهم العميق الذي يقودهم لحل المشكلات المختلفة.

والهندسة إحدى فروع الرياضيات، والتي تعتمد دراستها بالدرجة الأولى على الأساليب المتقدمة في التفكير، لذا تعتبر من أفضل المجالات التي يمكن استثمارها في تنمية التفكير (مقاط، 2007،ص 3).

و قد أكدت العديد من الدراسات فاعليّة استراتيجية خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي وتدعيمه وتقويته وتحسينه من خلال ما تضفيه من معنى على المفاهيم وما تُعمقه من فهم المتعلّمين لها وما توفره من ارتباط وانسجام بينها كدراسة (الشهراني ،

1999) ، و دراسة (الوسيمي، 2001)، و دراسة (السيد ، 2001) ، إلى جانب فاعليتها في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات العلم وقدرات التفكير الابتكاري والعلمي كدراسة(محمد، 1998)، و دراسة (الجندي، 1999)، ودراسة(آل رحمة، 2004)،و دراسة شانغ ، سنغ وشين (Chang, sung &chen,2002)،.كل ما سبق يؤكد بقوة أهمية استراتيجية خرائط المفاهيم التي تعد أساساً أحد التطبيقات التربويّة لنظرية أوزوبل؛التي قام بدراستها وندرسي (Wandersee) في جامعة كورنيل، وقام بتدريس خرائط المفاهيم وخريطة الشكل (v) في جامعة لويزيانا بحيث حاول الربط بين كل ذلك وما يعرفه عن الأشكال المنظمة إلى أن اقترح استراتيجية جديدة هي استراتيجية شكل البيت الدائري(**Strategy of the Roundhouse Diagram**) عام (1994)، لتكون استراتيجية مقترحة من أجل تمثيل مجمل الموضوعات وقالباً يستطيع المتعلّم من خلاله ربط المعلومات وتحديد العلاقات وتقديم التوضيحات، إذ يركز المتعلّم على الفكرة العامة ثم يفصلها إلى أجزاء مبتدئاً من العام إلى الخاص.

(وشكل البيت الدائري عبارة عن شكل هندسي دائري ثنائي البعد يحوي في مركزه قرص مركزي دائري يتم تقسيمه بخط اختياري وتحيط به سبعة قطاعات– محصورة بين محيط القرص ومحيط الشكل الدائري الكبير– تمثل البنية المفاهيمية لجزء محدود من المعرفة) وقد أعطاه وندرسي هذا الاسم تشبيهاً له بالأقراص المستديرة المستخدمة في السكك الحديدية، بحيث يمثل القرص المركزي الفكرة الأساسيّة أما الخط الاختياري فيقسم هذه الفكرة أو يضع الأفكار المقابلة لها. وتستخدم القطاعات السبعة المحيطة لتجزئة المفاهيم الصعبة أو لترتيب تسلسل الأحداث أو لتعلّم خطوات حل المشكلات بحيث يملأ المتعلّمون الشكل مبتدئين من موقع الساعة 12 وباتجاه عقارب الساعة.

وقد أثبتت استراتيجية شكل البيت الدائري فاعليتها في تنمية مهارات ما وراء المعرفة كما في دراسة (المزروع ، 2005) ومن الدراسات التي تناولت هذه الاستراتيجية دراسة هاكني و ورد(Hackney & Ward,2002) ودراسة ورد و وندرسي (Ward&Wandersee ,2002a) التي اهتمت بدراسة أثر استراتيجية شكل البيت الدائري في التعلّم ذي المعنى،و دراسة (الكحلوت ، 2012) ودراسة (الديب،2015) التي

أكدت على فاعليّة استراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير البصري، و دراسة (مهنا، 2013) التي أكدت فاعليّة استراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير المنظومي.

وبناء عليه فإن استخدام شكل البيت الدائري بوصفه استراتيجية تدريسية قد يساعد في تفعيل المعلومات وخزنها واسترجاعها والاستفادة منها، مما يساهم في تحسين مستوى الأداء عند المتعلمين وتحقيق التعلّم ذي المعنى.

مشكلة البحث:

على الرغم من الأهمية التي يحظى بها التفكير بشتى أنواعه إلا أن المتتبع لحركة تدريس الرياضيات ومناهجها في سوريا يلاحظ قلة المحاولات الجادة لتنمية التفكير لدى المتعلمين؛ وذلك بسبب الاعتماد على طرائق تدريس تقليدية، غير أن المقرر في الرياضيات يزخر بالمسائل والتمارين التي تنمي القدرات المعرفية الأساسية على حساب القدرات الإبداعية، وبهذا فإن النظام التعليمي الحالي؛ "جعل من المتعلم متلقناً للمادة التعليمية لا كعنصر فعال في العملية التعليمية ، فمشاركة المتعلمين بإيجابية ونشاط في عملية التعلم تجعلهم أقدر على المعرفة الإبداعية بدلا من كونهم مستقبلين سلبيين" (المنوفي، 2002،ص 104).

وفي ضوء ما أشارت إليه الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة الآغا (2016)، ومزيد (2018) من وجود ضعف ملحوظ وتدن في مستوى أداء المتعلمين لمهارات التفكير بشكل عام، وما توصلت إليه دراسة شعث(2009) من تدني نسبة توافر مهارات التفكير البصري في مقرر الهندسة الفراغية.

وما أكدت عليه دراسة (إبراهيم، 2011) على ضرورة الاهتمام بمهارات التفكير البصري في مراحل التعليم العام المختلفة، نظراً لتدني مستوى مهارات التفكير لدى المتعلمين، كما وأوصت دراسة (إبراهيم، 2006) بتنمية مهارات التفكير البصري لمختلف المراحل التعليمية.

جاءت الحاجة إلى استخدام طرائق وأساليب حديثة في تدريس الرياضيات للانتقال بتعليم الرياضيات من الصورة المعتادة إلى صورة حديثة تهدف للارتقاء بتفكير المتعلمين،

وتعزيز دورهم الإيجابي في العملية التعليمية من خلال مشاركتهم في عملية التفكير واتخاذ القرارات للوصول لحل المشكلات.

في ضوء ما سبق تتحدد مشكلة البحث في وجود ضعف في مهارات التفكير البصري لدى المتعلمين في مرحلة التعليم الأساسي، ويرجع ذلك إلى عدم استخدام أساليب تدريسية مناسبة تساعد على تنمية هذه المهارات، وفي محاولة حل هذه المشكلة يسعى البحث الحالي للإجابة عن السؤال الرئيس التالي: " **ما فاعلية استراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية مهارات التفكير البصري عند تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟**" ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1-ما مهارات التفكير البصري المراد تنميتها عند تلاميذ الصف الثالث الأساسي؟

2-ما فاعلية استراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية مهارات التفكير البصري عند تلاميذ الصف الثالث الأساسي في محافظة حمص؟

3-ما تأثير متغير الجنس على تنمية مهارات التفكير البصري عند تلاميذ الصف الثالث الأساسي؟

فرضيات البحث: للإجابة عن أسئلة البحث تم اختبار الفروض الآتية:

1-لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير البصري.

2-لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير البصري.

3-لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير البصري.

4-لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير البصري وفقاً لمتغير الجنس.

أهمية البحث: تتحدد أهمية البحث في النقاط التالية:

1-تطوير استراتيجيات تدريس مادة الرياضيات للحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
2-تلبية للاتجاهات العالمية للاهتمام بمهارات التفكير البصري.
3-إفادة مخططي ومطوري المناهج في تنظيم محتوى الكتاب المدرسي بشكل يوجه معلمي الرياضيات إلى استخدام أنشطة ووسائل تركز على تنمية مهارات التفكير البصري كأهداف رئيسية لتدريس الرياضيات.
4-إثراء بيئة التعلم باستخدام استراتيجية (شكل البيت الدائري) حيث يكون فيها المتعلم هو محور العملية التعليمية.

أهداف البحث:

1-تعرّف مهارات التفكير البصري المتضمنة في وحدة الهندسة من مقرر الرياضيات لعام (2021/2020)م لتلاميذ الصف الثالث الأساسي .
2-تعرّف فاعلية استراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية مهارات التفكير البصري لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
3-تعرّف مدى تأثير متغير (الجنس) في تنمية مهارات التفكير البصري.

متغيرات البحث:

تتحدد المتغيرات المستقلة والتابعة كما يلي:
1-المتغيرات المستقلة: وتشمل:
طريقة التدريس: ولها مستويان:(التقليدية-استراتيجية شكل البيت الدائري)
متغير الجنس: وله مستويان:(الذكور والإناث)
2-المتغير التابع: مهارات التفكير البصري.

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

1-استراتيجية شكل البيت الدائري :(Strategy of Roundhouse Diagram the) هي استراتيجية تعلّم من أجل تمثيل مجمل موضوعات العلوم وإجراءاته وأنشطته وتركز على رسم أشكال دائرية، بحيث يمثل مركز الدائرة الموضوع الرئيسي المراد تعلّمه وتمثل القطاعات السبعة (التي يمكن أن تزيد أو تنقص اثنين) الخارجية الأجزاء المكونة للموضوع.(المزروع،2005،ص24)

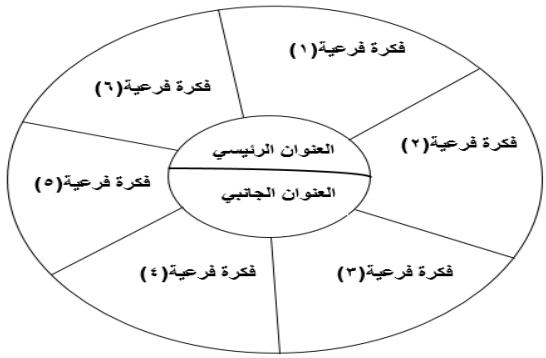
2-**مهارات التفكير البصري Visual Thinking:** مجموعة من الكفايات تمكن المتعلم من فهم وتفسير الصور والأحداث والأشكال البصرية والأشياء التي يتعرض لها في البيئة التي يعيش فيها.(جاد الحق، 2015،ص 37)

الإطار النظري:

استراتيجيّة شكل البيت الدائريّ(Strategy of the Roundhouse Diagram)

تقع **استراتيجيّة شكل البيت الدائريّ** ضمن فئة المنظّمات التخطيطيّة الدائريّة إذ إنّها تقدم مجموعة من الأحداث المتلاحقة وتعطي ترتيباً متسلسلاً لمفهوم ما داخل شكل دائري ثنائي البعد؛ فاستراتيجيّة شكل البيت الدائريّ، تساعد المتعلّم على فهم عمليات العلم، وتعزّز الكفاءة الذاتية لدى المتعلّم، وتزيد من ثقته بنفسه، وتساعده في القدرة على اتخاذ القرار في مواقف الحياة المختلفة (ward & Wandersee,2002b,P.577)

والشكل التالي يوضح استراتيجية شكل البيت الدائري (المزروع،2005، ص67)



فاستراتيجيّة شكل البيت الدائريّ هي استراتيجيّة حديثة مقترحة من قبل جيمس ووندرسي في العام (1994) استُخدمت في تدريس مقررات التربية العلميّة في جامعة

لويزيانا. فهي استراتيجيّة مقترحة من أجل تمثيل مجمل لموضوعات وإجراءات وأنشطة العلوم. وتعد قالباً يستطيع المتعلّم من خلاله ربط المعلومات، وتحديد العلاقات، وتقديم التوضيحات، ووصف الموضوعات حيث يركز على الفكرة العامة ثم يفصلها إلى أجزاء مبتدئاً من العام إلى الخاص. وقد جاءت هذه الاستراتيجيّة نتيجة دراسة وندرسي لنظرية أوزوبل في جامعة كورنيل وكذلك نتيجة لتدريسه خرائط المفاهيم وشكل (V) في جامعة لويزيانا بحيث ربط بين كل ذلك وما يعرفه عن الأشكال المنظمة. (المزروع، 2005 ،ص ص 25 –26)

الأسس الفكرية لاستراتيجيّة شكل البيت الدائريّ:

بنى وندرسي شكل البيت الدائريّ بناء على الأسس الآتية: (دالاتي،2014، ص25)

1–نظرية أوزوبل "Ausubel " للتعلّم ذي المعنى

تركز نظرية التمثيل للتعلّم المعرفي (Assimilation, theory) لأوزوبل على أهمية المعارف السابقة إذ تعتبر المحطة الرئيسية للمعارف الجديدة. وقد استخدم أوزوبل مصطلح التمثيل من علم الأحياء والذي يعني أن الجسم بعد أن يهضم الغذاء ويمتصه يحوله إلى مادة تشبه مادة الجسم ليستخدمها في بناء الجسم. وتبحث هذه النظرية في الميكانيزمات الداخلية في المخ وسيكولوجية المعرفة. حيث يتم تمثيل المعرفة الجديدة داخل البنية المعرفية بحيث تفقد طبيعتها التي دخلت فيها وينتج عن هذا التفاعل بينهما معرفة متميزة عنهما. (المزروع،2005، ص 27)

2–نظرية نوفاك للبنائية الإنسانيّة (Human Constrctivism)

قدم نوفاك نظرية البنائية الإنسانيّة والتي ارتكز فيها على مبدأ أوزوبل للتعلّم ذي المعنى "إن أكثر عامل يؤثر على التعلّم هو ما يعرفه المتعلّم نفسه" (Mintzes&Wandersez,1998) وتؤكد نظريته على عملية صنع المعنى وذلك بتكوين ارتباط بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم السابقة الموجودة في البنية المعرفية للمتعلّم وتكوين مفاهيم ومعلومات جديدة تماما، لأن وجهة النظر هذه ترى استحالة بناء فردين لنفس المعنى عند تقديم نفس المعلومات. إن هذا الاهتمام بالإدراك وليس التعلّم الصم والتركيز على صنع المعنى وفهم مفاهيم العلوم يعطي الفرصة للمتعلّم

لإعادة بناء أفكاره وتقييمها ومراجعتها، فربط المعلومات الجديدة بالسابقة يساعد على القدرة على تعلّم المعرفة وتذكرها. وارد و وندرسي .Wandersee, 2002a,p& (Ward 220).

3-بحوث علم النفس لجورج ميللر (Georg Miller)

إن شمول الشكل لسبعة قطاعات خارجية يأتي منسجماً مع ما توصل إليه ميللر في دراساته النفسية حول الذاكرة قصيرة المدى من أن أغلبية الناس يمكنهم تذكر سبعة أشياء قد تزيد أو تنقص اثنين؛ لذلك إذا حدث لهذه المعلومات تجميع بشكل فاعل بتقليل أو ضغط التفصيلات فإن المتعلّم يمكنه إيجاد علاقات بين الأفكار وزيادة التعلّم. لقد كتب ميللر عام (1956) مقالته الشهيرة بعنوان "الرقم السحري سبعة قد يزيد أو ينقص اثنين" حيث توصل في أبحاثه إلى أن معظم الناس يستطيعون تذكر سبعة أشياء غالباً. لذلك رأى أن تنظيم المعلومات (تجميع) وإيجاد علاقات بين المعلومات يؤدي إلى زيادة التذكر بحيث تخزن وتسترجع بشكل أفضل فالتجميع يزيد من اتساع الذاكرة. وارد و وندرسي(Ward &Wandersee,2002b,P.577)) .

4-أبحاث الإدراك البصري (Visual Imagery)

تشير دراسات ليفن وبندر وبرسلي(Levin, Bender, pressley,1979)أن الأطفال الذين شاهدوا صوراً عند قراءة القصص لهم يتذكرون 40% من المعلومات أكثر من الأطفال الذين قُرئت لهم القصص بدون صور. إن وجود الصور يساعد كثيراً على عمليات الترميز، فوجود الصور والتوضيحات تلفت انتباه المتعلّم والتي يعدّها علماء الإدراك أول خطوة لعمليات الترميز في الذاكرة.

(Ward&Wandersee,2002a ,p.220)

مراحل بناء شكل البيت الدائريّ:

بين مكارتني ووفيج (McCartney&Figg,2011,Pp.4-7) بأن عملية بناء شكل البيت الدائريّ يتطلب من المتعلّم المرور بمراحل ثلاث محددة وهي (التخطيط-الرسم البياني -التفكير أو الانعكاس) (Planning-Diagramming-Reflection) يمكن اختصارها بالرمز التالي(PDR) ويمكن تفصيل هذه المراحل على النحو الآتي:

أ-مرحلة التخطيط :يستخدم فيها المتعلّمون ورقة لتسجيل أفكارهم، ربما أن عملية بناء البيت- الدائريّ مشابهة تماماًلأي نوع من العروض البصرية، فإن مرحلة التخطيط تعد مرحلة أولى وأساسية فيها، حيث يتم في البداية توجيه المتعلّم لمجموعة من البنود الآتية:

1- تحديد الأفكار الأساسية التي تبحث عنها.

2- كتابة العنوان الخاص بك باستخدام الحروف (الواو) أو (من)

3- كتابة أهدافك من وراء بناء هذا المخطط.

4- أخذ المفهوم بأكمله ورسم سبعة قطاعات أو (زائد أو ناقص اثنين) .

5- إعادة صياغة المفهوم في كل قطاع.

6- العثور على مقطع فني أو صورة أو رسم أيقونة ذات صلة مباشرة بالمفهوم.

7- التأكد من أن كل مفهوم يتعلق بالمفهوم الذي يليه بأسلوب متتابع أو ذو صلة به.

ب- مرحلة الرسم البياني: يقوم المتعلّمون في هذه المرحلة بملء الفراغات في شكل البيت الدائريّ (بالمفاهيم والرسومات والأيقونات ذات الصلة، مبتدئين من عقارب الساعة(12) وبشكل متسلسل مع بقية القطاعات الأخرى، ويفضل في هذه المرحلة كتابة العنوان بالتفصيل، لإثارة تفكير المتعلّمين ومساعدتهم في الإسهاب في الأفكار الرئيسة الموجودة في الأجزاء الخارجية للدائرة، كما يستخدم مهارة القراءة خلال الدرس،فبواسطتها يعكس المتعلّمون الأفكار الأساسية، ويتعلّمون كتابة العناوين و إعادة الصياغة، وتلخيص المفاهيم، كما تنمي لديهم مهارات التفكير الناقد، وابتكار الرسومات والصور التي تعمل على إثارة الذاكرة ببعض المواضيع المعينة، ويُقوم المتعلّم نفسه ذاتياًحسب قائمة معايير ضبط الشكل.

ج-مرحلة التفكير أو الانعكاس: هي المرحلة الأخيرة وتكون بعد انتهاء الطالب من رسم الشكل، وحصوله على التغذية الراجعة من قبل المعلّم، بحيث يقوم المتعلّم بالشرح بكلماته الخاصة، ويمكن أن يُطلب من المتعلّم كتابة مقالة تحكي قصة ذلك الشكل.

ويتضح للباحثة مما سبق أن كل مرحلة من المراحل السابقة لها أهميتها، سواء بالنسبة للمعلم أو المتعلّم، فالمرحلة الأولى تنمي التفكير المنطقي الرياضي، لأن المتعلّم يسير وفق خطوات منظمة متسلسلة مترابطة، أما المرحلة الثانية فتنمي التفكير البصري، لكون

المتعلّم يرسم ويخطط ويلصق ويستخدم الترميز الثنائي، كما تنمي مهارات اللغة كالتعبير والتلخيص، ومهارات التفكير الناقد كالتقييم، أما المرحلة الثالثة فتنمي التفكير الإبداعي.

وقد اعتُمدت المراحل السابقة في أثناء تطبيق الاستراتيجيّة على تلاميذ الصف الثالث الأساسي، إذ وُضّحت هذه المراحل للمتعلّمين، ليتمكنوا من بناء شكل البيت الدائريّ خلال تطبيق الاستراتيجيّة.

دور المعلّم وفقاً لاستراتيجيّة شكل البيت الدائريّ:

يؤدي المعلّم دوراً بناءً أساسياً في استراتيجيّة شكل البيت الدائريّ، ويتمثل هذا الدور كما تراها في الآتي: (الكحلوت،2012، ص 20-21)

1- التخطيط الجيد لأهداف الدرس وفق الموضوع المختار.

2- تقسيم تلاميذ الصف إلى مجموعات غير متجانسة تحصيلياً.

3- تهيئة البيئة الصفية المناسبة، وإظهار جو من الحماس والتشويق والتنافس والتعزيز على وجه الخصوص عند عرض المجموعات للأشكال الدائريّة التي صممتها.

4- تنويع الوسائل التعليمية والمعينات البصرية (الصور والفلاشات التعليمية) .

5- توجيه معرفة المتعلّمين وتنظيمها ضمن مخطط تنظيمي فاعل.

6- إثارة تفكير المتعلّمين.

7- تصحيح أخطاء المتعلّمين وتقديم التغذية الراجعة لمعارفهم وخبراتهم السابقة.

8- تقويم أداء المتعلّمين ومدى تحقيقهم للتعلّم المنشود.

دور المتعلّم وفقاً لاستراتيجيّة شكل البيت الدائريّ:

يتحدد دور المتعلّم وفقاً لاستراتيجيّة شكل البيت الدائريّ كالآتي:

وارد ووندرسي(Ward&Wandersee, 2002a,P.207)

1- تحديد الأهداف من بناء شكل البيت الدائريّ.

2- تحديد الأفكار الرئيسة المُستكشفة وتصميم الشكل عليها.

3- كتابة العنوان للمفهوم الرئيس مستخدماً كلمة الربط (من) و (الواو) .

4- كتابة الأهداف الخاصة بتصميم شكل البيت الدائريّ في أسفل الورقة التي سيرسم عليها الشكل أو في ورقة خارجية.

5- تجزئة الفكرة المركزية ذات العلاقة بالمفهوم إلى سبعة أجزاء أو أقل أو أكثر باثنين.

6- كتابة المعلومات الخاصة بكل قطاع من القطاعات التي حُدِّدَت، مستخدماً كلمات ورسومات ونماذج مبسطة يسهل تذكرها واستدعاؤها.

7- رسم أيقونات أو خطوط أو رموز أو صور أو رسومات توضيحية مبسطة في كل قطاع من القطاعات المحددة.

8- تكبير أحد القطاعات إذا كان يحتوي على معلومات ضرورية لا يمكن توضيحها في القطاع وهو داخل الشكل، وهنا يفضل رسم القطاع المكبر في نفس الورقة التي تم رسم الشكل فيها.

9- تعبئة أجزاء شكل البيت الدائريّ مبتدئاً من عقارب الساعة(12) وبشكل متسلسل ومختصر للفكرة الرئيسة. وتضيف الباحثة أن دور المتعلّم لا ينتهي بمجرد رسم شكل البيت الدائريّ بل يقوم ب:

- تقييم عمله ذاتياً ضمن معايير معينة يحددها له المعلّم مسبقاً.
- مناقشة ما أُعِدَّ أمام الزملاء.
- كتابة فقرات أو مقالات عن محتوى شكل البيت الدائريّ.

التفكير البصري Visual Thinking:

أولا: التفكير:

تحتل عملية التفكير في التربية وفي الحياة بوجه عام مكانة رئيسة، حيث لا تستقيم حياة الإنسان بدون تفكير، ولا يمكن التخلي عنه إلا في حالة غياب الذهن، لأن مهمة التفكير تكمن في إيجاد حلول مناسبة للمشكلات التي يواجها الإنسان في المجتمع، حيث يعد التفكير أرقى أشكال النشاط المخي المنتج الذي يتملكه الإنسان، والذي يميزه عن سائر المخلوقات، بالرغم أنه ليس المخلوق الوحيد الذي يفكر إلا أنه أكثر المفكرين مهارة وحنكة، فالتفكير من أهم الخواص التي خص الله بها ابن ادم.

مفهوم التفكير:

ونظرا لصعوبة وضع تعريف قاطع جامع للتفكير، لارتباطه بكل شيء في الحياة، وذلك على مستوى الماضي والحاضر والمستقبل بالنسبة للأحداث أيا كانت طبيعتها

وهويتها وظروفها وتداعياتها وتحليلها، لذلك لا يوجد تعريف واحد مرضي للتفكير، لأن معظم التعريفات مرضية عند أحد مستويات التفكير.

يوجد العديد من الأدبيات التربوية التي تناولت مفهوم التفكير، مثل دراسة أبو دان (2013) التي تعرف التفكير بأنه "عملية ذهنية منظمة يقوم بها الفرد عند مواجهته لمشكلة ما، فيقوم بتنظيم أفكاره ومعلوماته السابقة للوصول إلى حل المشكلة بطريقة علمية سليمة هادفة. وقد اتفق كل من جبر (2010)، ومهدي (2006) على أن التفكير: منظومة من العمليات التي يوظفها العقل لتنظيم خبراته بطريقة جديدة لحل مشكلة معينة، بحيث تشتمل هذه المنظومة على عمليات إدراك العلاقة بين المقدمات والنتائج، وعمليات إدراك العلاقة بين السبب والنتيجة، وبين العام والخاص، وبين المعلوم والمجهول، وتكون هذه المنظومة هادفة وموجهة لتحقيق غاية مقصودة.

وأورد خميس (2003) تعريف (بياجيه) للتفكير بأنه: عملية تنظيم وتكيف، ومن خلال هاتين العمليتين يكتسب الفرد قدراته المعرفية، فالتنظيم هو الجانب البنائي من التفكير، أما التكيف فهو عملية سعي الفرد لإيجاد التوازن بين ما يعرف (خبراته) والظواهر والأحداث التي يتفاعل معها في البيئة.

ولو دققنا النظر في التعريفات السابقة نجد أن التفكير هو رياضة الذهن، حيث أن معظم التعريفات السابقة تتفق على أنه عملية ذهنية يستقبل فيها الفرد معرفة جديدة، و لابد لهذه المعرفة أن تجد أرضية في الذهن تغرس فيها جذورها (أي معرفة سابقة) تلتئم معها للوصول إلى النتائج حول هذه المعرفة الجديدة الكلية. مما سبق نجد أن مفهوم التفكير يتضمن مجموعة من الخصائص الأساسية وهي:1. **التفكير عملية عقلية معرفية داخلية:** يحدث داخل العقل الإنساني ويستدل عليه من السلوك.

2.**التفكير نشاط تحليلي تركيبي معقد:** فهو مفهوم يعكس الطبيعة المعقدة للدماغ البشري

3. **التفكير نشاط هادف وموجه:** أي يظهر في شكل سلوك موجه نحو حل مشكلة ما.

4. **التفكير من الخصائص المميزة للإنسان:** فلا يكون الإنسان إنساناً إلا بالتفكير.

من خلال ما سبق ترى الباحثة بأن كل التعريفات السابقة لمفهوم التفكير، قد اتفقوا على بعض الخصائص، وهذه الخصائص تتداخل فيما بينها بصورة معقدة، ولا يمكن الفصل فيما بينها أو إغفال جانب على حساب جانب آخر، بل يجب التوفيق بينها جميعا وأخذها مجتمعة بالاعتبار.

أنماط التفكير:

وتختلف أنماط التفكير وفق الأساس التي ترتكز عليها فيرى جروان (2011،ص 41) أنماط التفكير على النحو التالي :

التفكير الفعال Effective Thinking | التفكير غير الفعال Ineffective Thinking التفكير المتقارب Convergent Thinking | التفكير المتباعد Divergent Thinking التفكير الناقد التفكير المبدع التفكير المنتج Productive Thinking |التفكير المنطقي التفكير الاستقرائي Inductive Thinking التفكير الاستنباطى Deductive Thinking التفكير الجانبي Lateral Thinking | التفكير المركز التفكير الشامل Holistic Thinking | التفكير التحليلي Analytic Thinking | التفكير التأملي Reflective Thinking التفكير المتسرع التفكير المجرد Abstract Thinking التفكير المحسوس التفكير العملي Practical Thinking التفكير العلمي Scientific Thinking التفكير الرياضي Mathematical Thinking | التفكير اللفظي التفكير المعرفي Cognitive Thinking التفكير فوق المعرفي وقد ذكر سوورد (Sword،2005) تصنيف آخر لأنواع التفكير هو تصنيف التفكير بناء على أنماط التعلم التي يستخدمها المتعلم كمدخلات لعملية التفكير، ويطلق على هذا النمط اسم "The VAK Model" أو " Model (Visual–Aural–Kinesthetic)". والذي ذكر بأنه يتضمن ثلاث أنماط شرحها بالتفصيل هوك وشاه (Shah & Hawk، 2007: 6) كالتالي:

1- **التفكير السمعي:** وهو الذي يعتمد على حاسة السمع كمدخلات لعملية التفكير والمتعلمون سمعية يفضلون المناقشات الحوارية مع الطلاب والمعلمين، والاستماع للتسجيلات الصوتية والمناقشات والقصص.

2- التفكير البصري: وهو التفكير الذي يعتمد على حاسة البصر كمدخلات العملية التفكير، والمتعلمون بصرية يفضلون استخدام الأدوات البصرية كالخرائط، والصور، والمخططات الرسومية، والألوان وغيرها.

3- التفكير الشعوري: وهو التفكير الذي يعتمد على استخدام الحواس كاللمس والشم والتذوق كمدخلات العملية التفكير، والمتعلمون شعورية يفضلون التجريب، والمحاولة والخطأ، والعمل في المختبرات والاكتشاف باستخدام الحواس كاللمس والشم والتذوق.

أدوات التفكير: يشير الأشقر (2011، ص 31) إلى أن للتفكير الأدوات التالية:

1. الصورة الذهنية: تتكون من خلال الخبرات الخاصة، وتمثل صور الأشياء في أذهاننا من جميع الكيفيات الحسية، وقد تكون الصورة الذهنية واضحة كأن يدرك الإنسان الأشياء في الواقع، وأحيانا تكون ضعيفة ومطموسة التفاصيل.

2. المفاهيم: تلخيص لمجموعة كبيرة من خبراتنا السابقة في فكرة واحدة، وفي معنى واحد قائم على التمييز والتعميم والتصنيف.

3. اللغة: التفكير كلام باطن، أو كلام نفسي، أي تكلم نفسك أثناء التفكير، واللغة السائدة في مجتمع ما تؤثر في طريقة التفكير للإنسان.

التفكير البصري Visual Thinking:

إن النظر المصحوب بالتدبر والتفكير هو الذي تتولد من خلاله المعارف والمعلومات والاكتشافات ومعرفة القوانين؛ أي أن الرؤية هي الإدراك البصري للأجسام ثنائية وثلاثية الأبعاد، وارتباط هذه التصورات بالتجارب الماضية للمشاهد، فالاستعمال البصري لأي نوع يمكن أن يزودنا بمعنى ملموس للكلمات ويمكننا من رؤية العلاقات والاتصال والتواصل بين الأفكار (شعت،2009، ص29). وانطلاقا من أن أكثر من 75% من المعرفة التي تصل الإنسان تأتي عن طريق البصر؛ في مجال الرؤية Artificial

Intelligence لهذا بدأ التفكير في تطبيق الذكاء الاصطناعي وتحليل المناظر والتعرف إلى الأشكال (الفراء 2007، ص 4).

فالتفكير البصري يعد نمطا من أنماط التفكير الذي ينشأ نتيجة استثارة العقل بمثيرات بصرية، يترتب على ذلك إدراك علاقة أو أكثر تساعد على حل المشكلة (عطية، 2009، ص 28).

ويذكر إبراهيم (2006، ص83) أن التفكير البصري يجمع بين أشكال الاتصال البصرية واللفظية، بالإضافة إلى أنه وسيط للاتصال، والفهم لرؤية الموضوعات المعقدة والتفكير فيها، مما يجعله يتصل بالآخرين. **مما سبق يمكن القول بأن التفكير البصري:**

• يعتمد على ترجمة المثيرات المعروضة إلى لغة منطوقة أو مكتوبة. • يتضمن منظومة من العمليات والمهارات. •عملية ذهنية معقدة. • له علاقة بالجوانب البصرية الحسية.

فهو قدرة الفرد العقلية التي تساعده على ترجمة ما يراه من مثيرات بصرية (أشكال ورسومات هندسية) إلى دلالات لفظية متمثلة في وصف الأشكال الهندسية وإدراك العلاقات فيما بينها وتحليل الغموض في الأشكال، واستخلاص المعاني والمفاهيم.

مهارات التفكير البصري:

لقد تعددت مهارات التفكير البصري وتغيرت من دراسة الأخرى حسب طبيعة المادة التعليمية موضع الدراسة، ولقد ذكر "مكيم" (Mckim، 1999: 6) ثلاث مهارات رئيسية للتفكير البصري وهي الإبصار والتخيل والرسم، ويتفرع من هذه المهارات الثلاثة الرئيسية مهارات فرعية، وهذا ما أكد عليه "جراندين" (Grandin, 2006)، حيث أن المهارات الثلاثة الرئيسية هي أصل جميع المهارات، والمهارات الفرعية تتغير تبعا لأنواع العلوم التي تنتمي إليها، فالمهارات البصرية الفرعية لعلوم الحاسب مثلا تختلف عن المهارات البصرية الفرعية للرياضيات ، وقد ذكر منصور (2011، ص 32) أن مهارات التفكير تعمل مجتمعة (بنظام متكامل)، ولكن يختلف ترتيبها من مهمة إلى أخرى، بحيث تكون

إحدى المهارات سائدة في مهمة معينة وتكون فرعية في مهمة أخرى،ويتم تبادل الأدوار مع المهارات الأخرى حسب الهدف من عملية التفكير.

وقد اتفقت دراسة كل من الكحلوت (2012، ص 44) والشوبكي (2010، ص 36-37) على أن مهارات التفكير البصري هي:

1. **مهارة القراءة البصرية:** القدرة على تحديد أبعاد وطبيعة الشكل أو الصورة المعروضة، وهي أدنى مهارات التفكير البصري.

2. **مهارة التمييز البصري** تعني القدرة على التعرف إلى الشكل أو الصورة وتمييزهما عن الأشكال أو الصور الأخرى.

3. **مهارة إدراك العلاقات المكانية:** القدرة على رؤية علاقة التأثير والتأثر من بين مواقع الظواهر المتمثلة في الشكل أو الصورة المعروضة.

4. **مهارة تفسير المعلومات:** القدرة على إيضاح مدلولات الكلمات والرموز والإشارات وفي الأشكال، وتقريب العلاقات بينهما.

5. **مهارة تحليل المعلومات:** تعني قدرة الفرد في التركيز على التفاصيل الدقيقة والاهتمام بالبيانات الكلية والجزئية.

6. **مهارة استنتاج المعنى:** تعني القدرة على استخلاص معاني جديدة، والتوصل إلى مفاهيم ومبادئ علمية، من خلال الشكل أو الصورة أو الخريطة المعروضة، مع مراعاة تضمن هذه الخطوة للخطوات السابقة؛ إذ أنها محصلة للخطوات الخمسة السابقة.

وخلال البحث الحالي سيتم العمل على تنمية هذه المهارات لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي (عينة البحث).

أدوات التفكير البصري:

يشير كل من العفون والصاحب (2012، ص 179-180)، ومهدي (2006، ص 27-28)، ووايليمان (Wileman،1993) إلى أنه يمكن تمثيل الشكل البصري بثلاث أدوات، وتتدرج تحت كل أداة عدة أدوات فرعية، لتخدم هذه الأداة :

1. الصور، 2. الرموز، 3. الرسوم التخطيطية:وتشمل: أ. رسوم متعلقة بالصور (رسوم صورية)، ب. رسوم متعلقة بالمفهوم (خرائط مفاهيمية)، ج. رسوم اعتباطية (عشوائية).

ويضيف أبو زايدة (2013، ص 61) أداتين أخريين للتفكير البصري بالإضافة للأدوات السابقة وهما: 1. الأشكال الهندسية، 2. المجسمات ثلاثية الأبعاد.

كما و يمكن اعتبار الشكل البصري أداة أخرى يمكن إضافتها لأدوات للتفكير البصري، والشكل البصري كما يذكر العفون والصاحب (2012، ص 180) بأنه "صورة تخطيطية مكونة من المفاهيم والأفكار الرئيسة المشتقة من العبارات والمفاهيم الأكثر أهمية في الكتب أو الحوارات، وتعطي أفكار ثمينة إلى مستوى أهمية المحتوى"، فالشكل البصري يمكن أن يستعمل تشكيلة من الرسومات (صور، قصاصات، أشكال هندسية، ألوان، أعداد، ورسوم تخطيطية، وخطوط، وأي تقنية رمزية لتمثيل مفهوم أو فكرة)، كما أننا نستخدم في الشكل البصري التخطيطي الكلمات الدليلة للإيجاز عن الكلمات، والعقد الهندسية؛ للربط بين الأفكار والمفاهيم، باستخدام الأسهم والخطوط مدعمة برسوم تخطيطية، ورسوم تصويرية، ورموز شفوية.

أهمية استخدام التفكير البصري:

تذكر محمد (2004، ص 37) أن التفكير البصري يعمل على:

1. زيادة قدرة المتعلم على الاتصال بالآخرين.

2. فهم المثيرات البصرية المحيطة بالمتعلم والتي تزداد يوما بعد يوم نتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجي مثل ما يظهر على شاشات الكمبيوتر وبالتالي تزداد صلته بالبيئة المحيطة

3. زيادة القدرة العقلية للمتعلم حيث أن التفكير البصري مصدر جيد يفتح الطريق لممارسة الأنواع المختلفة من التفكير مثل التفكير الناقد والتفكير الابتكاري.

4. يساعد في فهم عدد من المواد المختلفة مثل الفيزياء والرياضيات حيث أن هذه المواد بحاجة إلى التفكير الهندسي وحيث أن التفكير الهندسي له ثلاث مستويات هي :

أ. التفكير البصري ب. التفكير الوصفي Descriptive Thinking ج. التفكير المجرد

وهنا يرى كل من مهدي (2006، ص 27)، والعفون والصاحب (2012، ص 179)، وشعت (2009، ص 36)، أن هناك عدة مميزات للتفكير البصري:

1. يحسن من نوعية التعلم ويسرع من التفاعل بين المتعلمين.2. يزيد من الالتزام بين المتعلمين.3. يدعم طرق جديدة لتبادل الأفكار. 4. يسهل من إدارة الموقف التعليمي.5. يساهم في حل القضايا العالقة بتوفير العديد من خيارات الحل لها. 6. يعمق التفكير، ويساعد في إدراك العلاقات المتضمنة، وبناء منظورات جديدة. 7. ينمي مهارات حل المشكلات لدى المتعلمين.8. يسهل تذكر المعلومات المتضمنة، واستعمالها لفترة طويلة جدا. 9. يساعد على فهم النص المكتوب المصاحب للغة البصرية.

ويرى عبيد (2004، ص 57) أن التفكير البصري يلعب دورا بارزة في الإبداع والابتكار، وقد استخدم العديد من العلماء هذا النوع من التفكير الابتكاراتهم. وذكر جياكوينتو (Giaquinto،2007:5) بأنه كان للتفكير البصري الدور الكبير في تغيير مناهج الرياضيات وإعادة صياغتها لتلائم واقع المتعلم.

أساليب تنمية التفكير البصري:

كما يرى إبراهيم (2006، ص 84) أنه يمكن تنمية التفكير البصري من خلال:

1. الأنشطة البصرية التي يمارسها المتعلم من خلال التدريب على كيفية تصميم شبكات بصرية، والتمكن من قراءتها، واجراء مهارة الاتصال البصري للمعلومات، والاستجابة لما قرأوه بطريقة تحليلية.

2. استخدام الأنشطة المحوسبة والفنية في تنمية التفكير البصري، من خلال الإمكانيات المتاحة في الرسوم، التي تظهر بعض الخرائط البصرية التي تعبر عن الكثير من المعاني المتعلقة بمفهوم ما، وعلى المتعلمين فهم هذه الخريطة، والاستعانة بمعلوماتها في تصحيح المعلومات لديهم، واكتشاف معلومات جديدة. وتشير الشوبكي (2010، ص 45) إلى بعض الأنشطة الأخرى، مثل:1. الرسوم التوضيحية. 2. المخططات المنظومية. 3. الصور الكاريكاتورية. **وتضيف الباحثة** أساليب أخرى لأساليب تنمية التفكير البصري وهي:

1. ألعاب التفكير البصري، حيث يتميز أسلوب الألعاب البصرية بأنه يمكن استخدامه كنقطة جيدة للابتداء بتدريس عده موضوعات علمية، وبخاصة أنه لا يتطلب وقت أو مجهود من المعلم أو المتعلم. كما أنه يبعث الحيوية والنشاط في الدروس العلمية وبالتالي يجعل التعلم أكثر متعة.

2. اثراء مناهج الرياضيات المدرسية بموضوعات تنمي التفكير البصري، والتركيز على التنويع في الوسائل البصرية المستخدمة من صور وفيديوهات ورسوات توضيحية وأشكال هندسية، سواء كان ذلك في المحتوى أو في أسئلة التقويم.

3. استراتيجية (شكل البيت الدائري) تعتبر من الأساليب الهامة لتنمية التفكير البصري لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مادة الرياضيات وخصوصا في وحدة الهندسة حيث أن هذه الاستراتيجية بمثابة, نموذج يجمع بين المدرسة البنائية؛ وبين استراتيجيات التعلم التعاوني النشط، إضافة إلى أن تلك الاستراتيجية جاءت لتضع علامة فارقة في تنمية مهارات التفكير البصري، والتي تعتمد على الصورة، وذلك من خلال الربط بين اكتساب المفاهيم من جهة ومعرفة شكله أو تنمية المفهوم وتحليل شكله أو معرفة المفهوم العلمي وربط العلاقات فيما بين أركانه أو إدراك المفهوم العلمي وما ينتابه من خلل في حال عرض خبرة جديدة متعلقة بتلك المفهوم، وعندما يرسم المتعلمون أفكارهم أو يصورونها تظهر عدة خيارات أو أشكال أو تفضيلات لمحاولة فهم التلاميذ للأفكار المرافقة للإجابات.

العلاقة بين التفكير والرياضيات:

يمكن اعتبار التفكير والرياضيات وجهان لعملة واحدة، فالرياضيات لغة التفكير، والتفكير لغة الرياضيات؛ ونظرا لأهمية التفكير في الرياضيات، فإن الكثير من علماء النفس والتربويين في العصر الحديث اهتموا بالعوامل المتنوعة لتنميته في ضوء البرامج التربوية التي تتوافق كثيرة مع المعرفة الانسانية، وكيفية اكتساب الأفراد لها، وأساليب استخدامها، لذلك ينبغي الاهتمام بالمحتوى الذي يدرّس (التودري، 2000، ص 606). إن للرياضيات والهندسة كأحد فروعها مميزات من حيث المحتوى والطريقة، ما يجعلها مجالاً خصباً لتدريب المتعلمين على أنماط أساليب التفكير السليم، ويعود ذلك إلى خصائص الرياضيات عامة والهندسة بشكل خاص، ومنها ما حدده محمد (2004، ص 35) أن:

1. للرياضيات لغة تمتاز عن اللغة المعتادة بدقة التعبير ووضوحه وايجازه.

2. للرياضيات مميزات خاصة من حيث الموضوع في تنمية التفكير التأملي وذلك ببروز الناحية المنطقية وهذا ما يظهر بشكل واضح في الهندسة كأحد فروعها.

3. الرياضيات تعتمد اعتماد كلية على اللغة الدقيقة، والمنطق الرياضي السليم.

كما أكدت دراسة عبيد (2004) على أن الرياضيات لها من المميزات من حيث المحتوى والطريقة ما يجعلها مجالاً جيداً لتدريب المتعلمين على أنماط التفكير السليم.

الدراسات السابقة: <u>أولاً :الدراسات التي تناولت استراتيجية شكل البيت الدائري</u>

1- دراسة الكحلوت(2012) :هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري في الجغرافيا لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة،وقد استخدمت المنهج التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم الجغرافيّة واختبار مهارات التفكير البصري لصالح المجموعة التجريبية.

2-دراسة المزروع (2005) : هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية مهارات ما وراء المعرفة وتحصيل العلوم لدى طالبات المرحلة الثانوية،وقد استخدمت المنهج التجريبي، وتوصلت إلى فاعلية هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات ماوراء المعرفة والتحصيل الدراسي لدى الطالبات.

ثانياً: الدراسات التي تناولت التفكير البصري:

1- دراسة أبو دان(2013):التي تهدف إلى معرفة أثر توظيف النماذج المحسوسة في تدريس وحدة الكسور على تنمية التحصيل ومهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة، وقد اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار مهارات التفكير البصري لصالح التجريبية.

2- **دراسة الشويكي (2010)**: تهدف إلى معرفة أثر توظيف المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري بالفيزياء لدى طالبات الصف الحادي عشر، وقد استخدمت المنهج التجريبي، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة نجد أن جميع الدراسات التي تناولت استراتيجية شكل البيت الدائري قد توصلت إلى فاعلية هذه الاستراتيجية ودورها الايجابي في التحصيل على اختلاف عينات الدراسة، أما الدراسات التي هدفت إلى تنمية مهارات التفكير البصري فقد تباينت الاستراتيجيات المعتمدة فيها.

ولكن لم يكن هناك أي دراسة (على حد علم الباحثة) تناولت استراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية مهارات التفكير البصري عند تلاميذ الصف الثالث من التعليم الأساسي في مدينة حمص. وقد تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في (أدوات البحث، بعض المتغيرات) ولكن اختلفت معها في (العينة، زمن البحث)

- **منهج البحث:** اعتمد البحث المنهج التجريبي وسط شروط تجريبية مضبوطة، حيث يفترض هذا المنهج وجود مجموعتين ضابطة وتجريبية متكافئتين في متغيرات

الدراسة، وذلك قبل تقديم المتغير المستقل، ويعتمد هذا المنهج على المقارنة بين النتائج الحاصلة في تطبيق الاختبار البعدي. (دويدري، 2000، ص 237)

أدوات البحث: *اختبار مهارات التفكير البصري:

1. تم إعداد قائمة بمهارات التفكير البصري المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الأساسي وذلك بالاعتماد على الدراسات السابقة كدراسة أبو دان(2013)، جبر(2010)، الشوبكي(2010) وتم تحديد (5) مهارات.

2. تم التأكد من احتواء المقرر على المهارات المطلوبة ثم تم عرضها على المحكمين للتأكد من وملاءمتها للتلاميذ عينة البحث والوحدة الدراسية. كما في الجدول (1)

3-ثم وبالاعتماد على ذات الدراسات السابقة تم صياغة التعريف الاجرائي للتفكير البصري وتحديد عملياته، ثم تم تحليل وحدة (الهندسة) لرصد تكرارات المهارات وتحديد الوزن النسبي لكل منها. وقد تم التحقق من صدق وثبات التحليل، وذلك وفق الجدول(1)

	المهارة	التعريف الإجرائي
1	التعرف على الشكل ووصفه	القدرة على تحديد أبعاد وطبيعة الشكل المعروض.
2	تحليل الشكل	القدرة على رؤية العلاقات في الشكل وتحديد خصائص هذه العلاقات وتصنيفها.
3	ربط العلاقات	القدرة على الربط بين عناصر العلاقات في الشكل وإيجاد التوافقات بينها والمغالطات فيها.
4	إدراك وتفسير الغموض	القدرة على توضيح الفجوات والمغالطات في العلاقات والتقريب بينها.
5	استخلاص المعاني	القدرة على استنتاج معاني جديدة، والتوصل لمبادئ ومفاهيم علمية من خلال الشكل المعروض مع مراعاة أن تتضمن هذه الخطوة الخطوات السابقة إذ أن هذه الخطوة هي محصلة للخطوات السابقة.(الديب،2015،ص178)

4- تم تحديد الوزن النسبي كذلك لموضوعات الوحدة التدريسية وذلك وفقاً لعدد الصفحات المخصص لكل منها وعدد الحصص الدراسية المحددة لها فكانت الأوزان النسبية للموضوعات على النحو الآتي: الجدول (3)

الموضوع	الوزن النسبي
مفاهيم في عالم الهندسة	22.8
المستقيمات المتقاطعة والمتوازية	22.8
سطوح المجسمات و رؤوسها وحروفها	15.2
الأشكال الهندسية	22.8
خط(مستقيم) التناظر	15.2

4 -تم اعداد جدول المواصفات للاختبار وهو جدول ثنائي البعد يربط بين الموضوعات وبين مهارات التفكير البصري، حيث تم تحديد عدد المفردات التي تقيس كل مهارة وفق القاعدة الآتية: عدد الأسئلة في كل مهارة لكل موضوع=(جميع الأسئلة في المهارة. الوزن النسبي للموضوع)/100 كما في **الجدول (4) مواصفات الاختبار في صورته النهائية**

الموضوع المهارة	التعرف على الشكل ووصفه 21%	تحليل الشكل 26%	ربط العلاقات 28%	إدراك وتفسير الغموض 9%	استخلاص المعاني 16%	
مفاهيم في عالم الهندسة22.8%	2.05	2.5	2.7	0.6	1.8	9.65
عدد الأسئلة	2	3	3	1	2	11
المستقيمات المتقاطعة والمتوازية 22.8%	2.05	2.5	2.7	0.6	1.8	9.65
عدد الأسئلة	2	3	3	1	2	11
سطوح المجسمات و رؤوسها وحروفها 15.2%	1.36	1.6	1.8	0.4	1.2	6.36

عدد الأسئلة	1	1	2	--	1	5
الأشكال الهندسية 22.8%	2.05	2.5	2.7	0.6	1.8	9.65
عدد الأسئلة	2	3	3	1	2	11
خط(مستقيم) التناظر 15.2%	1.36	1.6	1.8	0.4	1.2	6.36
عدد الأسئلة	1	1	2	--	1	5
المجموع	8	11	13	3	8	43

ووفقاً لجدول المواصفات تم تصميم الاختبار المكون من 43سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، وقد تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين للوقوف على مدى سلامته اللغوية وملائمته لمستويات المتعلمين، وفي ضوء عملية التحكيم تمت إعادة صياغة بعض الأسئلة واستبدال بعض الكلمات بأخرى أبسط منها.

***ثبات الاختبار**: تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (27) تلميذ من تلاميذ الصف الثالث الأساسي من مدرسة حسين جراد وتم حساب درجة ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة جتمان، حيث ع التباين الكلي للاختبار، ع1 تباين درجات التلاميذ على النصف الأول من الاختبار، ع2 تباين درجات التلاميذ على النصف الثاني من الاختبار (عفانة،1997، ص4)

$$\text{ث} = 2\left(1 - \frac{ع_1^2 + ع_2^2}{ع^2}\right) \quad \text{ث} = 2\left(1 - \frac{17.410 + 17.293}{65.405}\right) = 0.94$$

فقيمة معامل الثبات 0.94 وهذه القيمة تدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وهذا مؤشر على صلاحية الاختبار للتطبيق.

- **حدود البحث: <u>الحدود المكانية</u>**: تم تطبيق البحث في المدارس الرسمية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص.

<u>الحدود الزمانية:</u> تم تطبق البحث في الفصل الأول من العام الدراسي 2021/2020 م.

<u>الحدود الموضوعية:</u> اقتصر هذا البحث على وحدة (الهندسة) في مقرر الرياضيات للصف الثالث الأساسي.

مجتمع البحث وعينته: تكون مجتمع البحث من جميع متعلمي ومتعلمات الصف الثالث الأساسي في مدينة حمص، للعام الدراسي2021/2020م._استخدمت الباحثة الطريقة المقصودة لاختيار عينة البحث من المدارس الرسمية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص، تم اختيار عينة البحث المكونة من (110) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الأساسي من مدرسة (الخنساء)،وتم تقسيم العينة على مجموعتين ضابطة (55) وتجريبية (55) الجدول رقم (5)**توزع عينة البحث**

المجموع	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث
110	33	22	30	25
110	55		55	

تمت معالجة البيانات باستخدام برنامج spss وتطبيق اختبار (T – test) لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي للاختبار وكذلك في الفرضية الرابعة، وتم تطبيق ذات الاختبار من أجل التطبيق البعدي، ثم تم تطبيق اختبار (T – test) لعينتين غير مستقلتين من أجل الفرضيتين الثالثة.
بهدف التأكد من تكافؤ المجموعتين تم تطبيق الاختبار بشكل قبلي،

فكانت الفرضية الأولى: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0,05% بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير البصري،

يتبين لنا من الجدول(6) أنّ قيمة (sig) تساوي (0.298)، أكبر من مستوى المعنوية (0.05) ومن ثَمَّ فإننا نقبل الفرض الصفري، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار، **وهذا يعني أن المجموعتان متكافئتان. الجدول(6) النتائج الخاصة بالفرضية الأولى**

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الاحتمال (Sig)p.value	قيمة (t) المحسوبة	درجة الحرية df
الضابطة	55	23.49	5.07	0.298	1.34	108
التجريبية	55	24.52	5.30			

<u>الفرضية الثانية</u>: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0,05% بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير البصري يتبين لنا من الجدول(7) أنّ قيمة (sig) تساوي (0.00)، أصغر من مستوى المعنوية (0.05) ومن ثَمَّ فإننا نرفض الفرض الصفري، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار، لصالح المجموعة التجريبية. **وهذا يؤكد فاعلية استراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية مهارات التفكير البصري. وهذه النتيجة تتوافق مع ما توصلت إليه دراسة الكحلوت (2012) والمزروع (2005)** ولعل هذه النتائج تعود لآلية استراتيجية شكل البيت الدائري التي تقوم على عرض المادة العلمية بطريقة مشوقة قائمة على المخططات والصور وتوضيح العلاقات بينها. **الجدول(7) النتائج الخاصة بالفرضية الثانية**

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الاحتمال (Sig)p.value	قيمة (t) المحسوبة	درجة الحرية df
الضابطة	55	29	3.94	0.00	7.69	108
التجريبية	55	34	3.95			

<u>الفرضية الثالثة</u>: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير البصري. يتبين لنا من الجدول(8) أنّ قيمة (sig) تساوي (0.00)، أصغر من مستوى المعنوية (0.05) ومن ثَمَّ فإننا نرفض الفرض الصفري، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار، لصالح التطبيق البعدي. **وهذا يؤكد فاعلية استراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية مهارات التفكير البصري.**

الجدول(8) النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة

المجموعة التجريبية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الاحتمال (Sig)p.value	قيمة (t) المحسوبة	درجة الحرية df
القبلي	55	24.52	5.30	0.00	15.68	54
البعدي	55	36.60	3.84			

<u>الفرضية الرابعة</u>: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0,05% بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير البصري وفقاً لمتغير الجنس. يتبين لنا من الجدول(9) أنّ قيمة (sig) تساوي (0.064)، أكبر من مستوى المعنوية (0.05) ومن ثَمَّ فإننا نقبل الفرض الصفري، **أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وفقاً لمتغير الجنس،** وقد توافقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة عطية يونس(2018) و دراسة عبد الحافظ (2017) بعدم وجود فروق جوهرية بين التلاميذ الذكور والإناث في مهارات التفكير البصري، حيث كانت النتائج متقاربة بين التلاميذ (الذكور والإناث)**الجدول (9) النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة**

المجموعة التجريبية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الاحتمال (Sig)p.value	قيمة (t) المحسوبة	درجة الحرية df
الذكور	30	35.70	4	0.64	1.89	53
الإناث	25	33.72	3.68			

المقترحات

وفي ضوء نتائج البحث الحالية، فإن الباحثة توصي بالأمور الآتية:

- ضرورة الاهتمام باستخدام استراتيجية شكل البيت الدائري كمدخل لتدريس مقرر الرياضيات، وفي جميع المراحل التعليمية، بدءاً من المرحلة الأساسية وحتى التعليم الثانوي.
- ضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين؛ لتدريبهم على كيفية توظيف استراتيجية شكل البيت الدائري في مادة الرياضيات، وغيرها من المواد، وتدريبهم على تصميم الخرائط المفاهيمية.
- الدعوة إلى إجراء دراسات للمقارنة بين استراتيجية شكل البيت الدائري، واستراتيجيات التدريس الأخرى في مادة الرياضيات وغيرها من المواد.

المراجع:

1-إبراهيم ، عبد الله .(2006). *فاعلية استخدام شبكات التفكير البصري في العلوم لتنمية مستويات جانبيه المعرفية ومهارات التفكير البصري لدى طلاب المرحلة المتوسطة*، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي العاشر، المجلد الأول، كلية التربية، جامعة عين شمس.

2-أبو دان، مريم .(2013). *أثر توظيف النماذج المحسوسة في تدريس وحدة الكسور على تنمية التحصيل ومهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة*(رسالة ماجستير غير منشورة) .الجامعة الإسلامية.

3-أبو زيدة، أحمد .(2013). *فاعلية كتاب تفاعلي محوسب في تنمية مهارات التفكير البصري في التكنولوجيا لدى طلاب الصف الخامس بغزة*(رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية.

4-الأشقر، فارس .(2011). *فلسفة التفكير ونظريات في التعلم والتعليم*.دار زهران للنشر.

5-آل رحمة ، وفاء سعيد .(2004). أثر التكامل بين خرائط المفاهيم ودورة التعلم في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالمفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الأول الإعدادي بمملكة البحرين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المجلد (5).*

6-الآغا، هاني.(2016)*.برنامج مقترح في ضوء المعايير الدولية لتنمية التفكير الإبداعي وحل المشكلات الحياتية في الرياضيات للطلبة لمتفوقين*(رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عين شمس.

7-التودري ، عوض. (2000). *أثر استخدام التدريس المنظومي لوحدة مقترحة في برمجة الرياضيات لطلاب كلية التربية على تنمية التفكير في الرياضيات والاحتفاظ بمهارات البرمجة المكتسبة*، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثاني، الدور المتغير للمعلم في مجتمع الغد، المجلد الثاني، كلية التربية، جامعة أسيوط.

8-الجابري، أميرة.(2003).*العلاقة بين كثافة العناصر في الرسومات التوضيحية وخلفياتها ونمو الإدراك البصري* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة حلوان.

9-الجندي ، أمينة (1999). أثر التفاعل بين استراتيجية خرائط المفاهيم ومستوى الذكاء الدراسي واكتساب بعض عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم.*مجلة الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد (1)*،

10-الحيلة ، محمد محمود .(2002). *مهارات التدريس الصفي*.(ط)1 . دار المسيرة.

11-دالاتي،حسناء.(2014).فاعلية استراتيجية شكل البيت الدائري في اكساب المفاهيم العلمية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي(رسالة ماجستير غير منشورة)جامعة البعث.

11-الديب، نضال.(2015).*فاعلية استخدام استراتيجية(فكر_ زاوج_ شارك) على تنمية مهارات التفكير البصري والتواصل الرياضي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بغزة*(رسالة ماجستير غير منشورة)الجامعة الإسلامية .

12-السيد ، يسرى .(2001). فعالية استراتيجية بناء خرائط المفاهيم تعاونياً في تعليم العلوم بالمرحلة الابتدائية بالإمارات. *مجلة كلية التربية في جامعة الإمارات العربية المتحدة .*

13-الشمري، ثاني.(2011). أثر استراتيجية شكل البيت الدائري في تحصيل مادة الفيزياء لدى طلاب معاهد إعداد المعلمين. *مجلة دراسات تربوية* ، العدد(22)، ص(251-278).

14-الشهراني ، عامر. (1999). فاعلية استخدام الخرائط المفاهيمية على تحصيل واتجاهات الطلاب نحو مادة الأحياء بالمرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية في جامعة الملك عبد العزيز*، العدد(13).

15-الشوبكي ، فداء.(2010). أثر توظيف المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري بالفيزياء لدى طالبات الصف الحادي عشر (رسالة ماجستير غير منشورة) .الجامعة الإسلامية.

16-العفون، نادية ، والصاحب، منتهي .(2012). *التفكير وأنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه* (ط1). دار صفاء للنشر والتوزيع.

17-الفراء ، إسماعيل (2007). مهارات قراءة الصورة لدى الأطفال بوصفها وسيلة تعليمية تعلمية (دراسة ميدانية)، المؤتمر العلمي الدولي الثاني عشر لكلية الآداب والفنون (ثقافة الصورة)، جامعة فيلادلفيا 26-24 نيسان، عمان ، الأردن.

18-القلا ، فخر الدين ،و أبو يونس ، إلياس.(2004). *الحاسوب التربوي*. منشورات جامعة دمشق.

19-الكحلوت ، آمال .(2012). *فاعلية توظيف استراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري بالجغرافيا لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة* (رسالة ماجستير غير منشورة) .الجامعة الإسلامية.

20-المزروع ، هيا (2005). استراتيجية شكل البيت الدائري فاعليتها في تنمية مهارات ما وراء المعرفة وتحصيل العلوم لدى طالبات المرحلة الثانوية ذوات السعات العقلية المختلفة. *مجلة رسالة الخليج العربي* ، العدد (96).

21-المنوفي، سعيد .(2002) *برنامج مقترح لتنمية الإبداع الرياضي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات*، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثاني، البحث في تربويات الرياضيات، دار الضيافة، جامعة عين شمس.

22-الوسيمي ، عماد الدين .(2001). أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم على التحصيل والاحتفاظ بالتعلم وتنمية الاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس* ، العدد (75).

23-جاردنر .(2004). *أطر العقل- نظرية الذكاءات المتعددة* (محمد بلال الجيوسي، ترجمة؛ط.1) مكتب التربية العربي لدول الخليج.(2000)0

24-جبر، يحيى .(2010). *أثر توظيف استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية على تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري في العلوم لدى طلبة العاشر الأساسي* (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الإسلامية.

25-جروان، فتحي .(2011). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات* (ط 5). دار الفكر للطباعة والنشر.

26-خميس، محمد .(2003). *عمليات تكنولوجيا التعليم*. مكتبة دار الحكمة.

27-دويدري، رجاء.(2000).*البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته* .دار الفكر.

28-شعث، ناهل (2009). *إثراء محتوى الهندسة الفراغية في منهاج الصف العاشر الأساسي بمها رات التفكير البصري* (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الإسلامية.

29-طافش، ايمان .(2011). *أثر برنامج مقترع في مهارات التواصل الرياضي على تنمية التحصيل الدراسي و مهارات التفكير البصري في الهندسة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة*(رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الأزهر.

30-عبد الحافظ، محمود أنور سويفي.(2017).*فاعلية برنامج قائم على الرسوم المتحركة في تدريس التاريخ لتنمية مهارات تحليل القضايا السياسية والتفكير البصري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*(رسالة دكتوراه غير منشورة) .جامعة أسيوط.

31-عبد المنعم،أحمد.(2010).الخيال والتفكير البصري كأساس لبناء تعلم بصري قائم على الجمع بين الواقع والصورة الممثلة له ،*مجلة تكنولوجيا التربية*، *المجلد(2)*، ص1-46.

32-عبده، شحاده. (2011). أثر استخدام استراتيجية شكل لبيت الدائري في تحصيل طلبة الصف العاشر في الفيزياء بمدينة نابلس والاحتفاظ بتعلمهم واتجاهاتهم نحو الفيزياء. *مجلة جامعة القدس للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد(1)* ، العدد(1)، 235-284.

33-عبيد، وليم .(2004). *تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير*(ط 1) دار المسيرة للنشر والتوزيع.

34-عطية يونس، أماني(2018). مدى اكتساب طلبة الصف الثالث الأساسي لمهارات التفكير البصري المتضمنة في كتاب العلوم والحياة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مجلد(27)*،العدد(3).

35-عطية، محسن .(2009). *المناهج الحديثة وطرائق التدريس*. دار المناهج للنشر والتوزيع.

36-علي، أشرف. (2009). أثر استخدام التدريس التبادلي في تدريس الهندسة على تنمية بعض مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو الهندسة لدى طلاب المرحلة الإعدادية وبقاءأثر تعلمهم. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، العدد(154)، 111- 173.

37-محمد قرني ، زبيدة .(1998).فاعلية استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم على كل من التحصيل واكتساب بعض عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي المتأخرين دراسياً في مادة العلوم . *مجلة الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد (2)* .

38-محمد، مديحة .(2004). *تنمية التفكير البصري في الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية (الصم العاديين)*(ط1). دار عالم الكتب.

39-مقاط، سعدية .(2007). *أثر برنامج مقترع في التعلم البنائي على التحصيل وتنمية التفكير في الهندسة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بمحافظة غزة*(رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الأزهر.

40- منصور، غسان .(2011). التحصيل في الرياضيات وعلاقته بمهارات التفكير. *مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية،27(3-4)* ،19-69.

41-مهدي، حسن .(2006). *فاعلية استخدام برمجيات تعليمية على التفكير البصري والتحصيل في تكنولوجيا المعلومات لدى طالبات الصف الحادي عشر*(رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الإسلامية.

42-مهنا، مروة (2013). *فاعلية استراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير المنظومي في العلوم الحياتية لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة*(رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الإسلامية.

43-مزيد،منية.(2018).أثر توظيف برنامج تدريبي قائم على نظرية تيريز لتنمية التفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلميذ مرحلة التعليم الأساسية الدنيا في محافظات غزة. *مجلة دراسات تربوية ونفسية* ، *العدد(11)*،

*Chang ,K .E ,Sung ,Y .T .& Chen ,I .d (2002)"The Effect of ConcepMapping to Enchance Text Comprehension and Summarization" , National Taiwan Normal University ,The **Journal of ExperimentalEducation** ,Vol .71 ,No .1 pp .5_23.

*Giaquinto, M. (2007). "**Visual Thinking in Mathematics**". Oxford University Press

*Grandin, T. (2006). **Thinking in Pictures**. Retrieved 16April,2013

*Hackney ,M .& .Ward ,R (2002). How to Learn biology via round house diagrams .The American Biology Teacher ,64 (7) ,525_533.

*Hawk, T. & Shah, A. (2007). Using Learning Style Instruments to Enhance Student Learning. **Decision Sciences Journal of Innovative Education**, Vol.5, No. 1., Retrieved April 25, 2013,

*McCartney,R,E& Figg,c(2011).Every Picture tells a story. The Roundhouse Processin the digital age Teaching and Learning Volume 6,Issue 1,pp1-14.

*Mckim, R. (1999). **Experiences In Visual Thinking**. Brooks/Cole Publishing Company, California

*Sword, L. (2005). **The Power Of Visual Thinking**. Gifted and Creative Services Australia, Retrieved April 26, 2013,

*Ward, R & wandersee, J (2002, a).Student's Perceptions of Roundhouse diagramming. a middle- school viewpoint, International **Journal of science Education**,v(24)205_225.

* Ward, R & Wandersee, J. (2002, b). Struggling to understand abstract science topics. a Roundhouse Diagram based study. International Journal of Science Education, 24 (6), 575-591.

*Wileman, R. E. (1993).**Visual Communicating**, Englewood Cliffs, N-JEducational Technology Publication, Ebisco Electronic