مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 45 . العدد 11

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
تدريج اختبار رائز القدرات المعرفية Gog At باستخدام نظرية الاستجابة للبند	رؤى الاحمد د. رمضان درويش	38-11
درجة انتشار سلوك التنمر المدرسي لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي في مدينة حمص	ريم معروف د. وليد حماده	82- 39
درجة ممارسة معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لكفايات التقويم الدراسي من وجهة نظرهم	د. هيفاء الاشقر	122-83
متطلّبات تدريس الاستماع الفعّال في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية	يمام إسماعيل د. حاتم البصيص	152-123

تدريج اختبار رائز القدرات المعرفية Gog At باستخدام نظرية الاستجابة للبند

طالبة الدكتوراه: رؤى محمد الاحمد كلية التربية – جامعة دمشق
الدكتور المشرف: رمضان درويش

الملخص

هدف البحث الحالي إلى استخدام نظرية الاستجابة للبند (نموذج راش) في تطوير المستوى A من اختبار القدرات المعرفية GogAtالبطارية المتعدة المستويات، والوصول إلى شكل جديد مختصر للاختبار متحرر من خصائص العينة والبنود، حيث تكون الاختبار من (190) بند، وطبق على عينة من طلاب الصف الثالث التعليم الاساسي في مدارس محافظة دمشق بلغت (980) طالباً وطالبة.

توصل البحث إلى النتائج التالية:

1–تم التحقق من افتراضات نموذج راش أحادية البعد، استقلالية القياس، توازي منحنيات، التحرر من السرعة.

2–تم حذف 20 فرد قبل البدء بعملية التدريج بسبب حصولهم على الدرجة الكاملة على الاختبار، وتم حذف 19 بنداً أيضا قبل البدء بعملية التدريج.

3–لم يتم حذف أي فرد وتم حذف 154 بند على الاختبار اثناء التدريج.

الكلمات المفتاحية:

نظرية الاستجابة للبند، نموذج راش، اختبار القدرات المعرفية

Scaling the Gog At Cognitive Abilities Test Using Item Response Theory

Research Abstract:

The aim of the current research is to use the item response theory (Rush model) in the development of level A of the multi-level battery GogAt cognitive abilities test, and to arrive at a new abbreviated form of the test free from the characteristics of the sample and items, where the test consisted of (190) items, and was applied to a sample of Students of the third grade of basic education in the schools of the province of Damascus amounted to (980) male and female students

The research reached the following results:

1. dimensional Rasch model -The assumptions of one independence, parallelism of curves, freedom from measurement velocity were verified
2. process 20 individuals were deleted before starting the grading because they got a full score on the test, and 19 items were also deleted before starting the grading process.
3. individual or item on the test was deleted during staging No

keywords:
cognitive abilities test, Rasch Models, Item Response Theory.

المقدمة

حظي مجال تطوير نظم وأساليب القياس والتقويم باهتمام كبير من قبل كل المهتمين بتطوير النظم التعليمية، استناداً إلى ما أكدته البحوث والدراسات التربوية المعاصرة عن الأهمية البالغة لعمليات وأساليب القياس المتطورة، في توجيه مسار العمل التربوي والنهوض به، وتحديد مدى تحقيق النظام التعليمي لأهدافه المرجوة منه(عيد، 2004، ص233).

لذلك تعد نماذج القياس المعاصرة من التطورات السيكومترية التي نالت اهتماماً ملحوظاً من قبل علماء القياس النفسي والتربوي منذ السبعينات من القرن الماضي حتى الأن، وهي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بما يسمى نماذج السمات الكامنة في القياس، وقد تطورت هذه النظرية تطوراً كبيراً منذ ذلك الوقت وحتى وقتنا الحاضر، وأصبح ينظر إليها خبراء القياس على أنها بديل لنظرية القياس الكلاسيكية وأساس للقياس النفسي والتربوي (علام،2005،ص51).

وتقدم هذه النماذج أساساً مختلفاً، وهو إنه يمكن التنبؤ بإداء الأفراد أو يمكن تفسير أداء الفرد على اختبار نفسي أو عقلي معين في ضوء خاصية وخصائص مميزة لهذا الأداء تسمى السمات Traitوبالطبع يصعب ملاحظة هذه السمات لذلك يستدل عليها من أداء الأفراد على مجموعة من بنود الاختبار.

(Embreston ,S and Riese, S ,2000,p.5)

وعلى الرغم من التقدم الذي حققته نماذج نظرية الاستجابة للبند إلا أن هذه النماذج تخضع لافتراضات دقيقة يجب تحقيقها لإمكانية استخدام هذه النماذج وهذه الافتراضات هي أحادية البعد واستقلالية القياس والمنحنيات المميزة للمفردة والتحرر من عامل السرعة.

ويعد نموذج راش من أهم نماذج نظرية الاستجابة للبند وأكثرها استخداما بالنسبة للبنود الثنائية الدرجة (Hardouin,2007,23) ، ويعرف باسم نموذج راش نسبة إلى جورج راش الذي قام بتطويره ،حيث تتدرج مفردات الاختبار وفقاً لصعوبتها بحيث يعرف متغير موضوع القياس "أحادية البعد" كما إن تقدير صعوبة المفردة أو قدرة الفرد لا تتأثر

باختلاف عينة التدريج أو مجموعة المفردات المستخدمة في القياس "استقلالية القياس "ويكون التعبير عن صعوبة المفردة وقدرة الفرد بوحدة قياس معرفة" خطية القياس " مما يتيح الفرصة لدراسة نمو القدرة موضوع القياس. (كاظم ،1988، ص 20–19)

مشكلة البحث

اعتمدت النظرية الكلاسيكية لفترة طويلة من الزمن في قياس الظواهر السلوكية المختلفة، وما يتعلق بها من خصائص قياسية (صدق وثبات وصعوبة وتمييز) وبالرغم من الانتقادات التي وجهت لها مازالت تستخدم إلى يومنا هذا، لذلك سعى معظم الباحثين لتلافي عيوبها من خلال استخدام نظرية الاستجابة للبند والتي يتحقق من خلال استخدامها موضوعية القياس.

يعد نموذج راش واحداً من أهم نماذجها والذي يوفر خاصية استقلالية القياس، مما يتيح فرصة لتعادل القياس والتعبير عنه بوحدة قياس معرفة ويمكن من تدريج الاختبارات، وتحقيق موضوعية الاختبار.

و انطلاقاً من أهمية اختبار القدرات المعرفية Cognitive Abilities Test والمعروف اختصاراً GogAt في قياس مستوى الذكاء لدى الطلبة، سعت الباحثة إلى تدريج المستوىA باستخدام نموذج راش لكي يصبح أكثر دقة وموضوعية ويقترب من المقاييس الفيزيائية، وكما تتيح عملية التدريج اختصار عدد بنود الاختبار وبالتالي توفير الوقت والجهد وتحقيق دقة في التشخيص ، كما أن قلة الدراسات والأبحاث المتعلقة بتدريج الاختبار وفق نموذج راش حثّ الباحثة على دراسة هذا المستوى لأهميته في قياس القدرات المعرفية لدى الطلبة.

وتتحدد مشكلة البحث الحالي بما يلي:

ما شكل المستوى A من اختبار القدرات المعرفية GogAt بعد تدريجه باستخدام نموذج راش؟

أهمية البحث

1. استخدام نموذج راش في تدريج اختبار القدرات المعرفية البطارية المتعددة المستويات الذي يعد من أهم الاختبارات التي تساعد في تشخيص الذكاء.
2. استبعاد البنود غير الملائمة من الاختبار وإبقاء البنود الملائمة يوفر أداة قياس موضوعية.
3. توفير مقياساً مدرجاً بوحدة اللوجيت لقياس القدرات المعرفية وفق نموذج راش.
4. ندرة الدراسات والأبحاث التي قامت بتدريج المستوى A وعلى هذا يعد البحث الحالي هو البحث الأول على الصعيد المحلي والعربي في ضوء علم الباحثة الذي يسعى إلى تطوير نسخة من المستوى Aوفق نموذج راش.

أهداف البحث

1- معرفة شكل اختبار القدرات المعرفية البطارية المتعددة المستويات عند استخدام نموذج راش في عملية التدريج.

2- التحقق من متطلبات القياس الموضوعي في تدريج بنود اختبار القدرات المعرفية وذلك للوصول إلى بند اختباري لا يتأثر بغيره من البنود.

3- تدريج المستوى A من اختبار القدرات المعرفية GogAt المتعدد المستويات والوصول إلى شكل جديد مختصر للاختبار متحرر من خصائص العينة والبنود باستخدام نموذج راش.

أسئلة البحث

1- ما مدى مطابقة نموذج راش لاختبار القدرات المعرفية؟

2- ما شكل اختبار القدرات المعرفية الناتج عن تدريج بنوده وفق نموذج راش؟

منهج البحث

يتطلب البحث اتباع المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على دراسة الظاهرة وتحليلها وتفسيرها، من خلال تحديد خصائصها وابعادها وتوصيف العلاقات بينها بهدف الوصول الى وصف علمي متكامل لها

(جيدير، 2004، ص100)

أداة البحث

اختبار رائز للقدرات المعرفية المستوى A من البطارية المتعددة المستويات Multilevel Battery، هو اختبار جمعي، وضعه كل من روبرت ثورندايك وإليزابيث هاجن بين عام 1993–1997، يقيس الاختبار المهارات الاستدلالية والاستقرائية العامة التي ترتبط بالتعلم داخل وخارج المدرسة، إضافة إلى القدرات المعرفية العامة المخصصة لكل بطارية، كالاستدلال اللفظي أو الكمي(Aiken, 1988, p.285)

يستند الرائز إلى القدرات السائلة والمتبلورة لكاتل ونظرية فيرنون الهرمية.

يتألف الاختبار من 190 بنداً تغطي ثلاثة اختبارات فرعية وهي :

1. البطارية اللفظية: تتضمن هذه البطارية ثلاثة اختبارات فرعية وهي: التصنيف اللفظي، إكمال الجمل ، المتشابهات اللفظية. ويثمن هذا الاختبار الاستدلال الاستقرائي العام، والاستدلال الفظي العام ويمثلان القدرات التحليلية السائلة، ويثمن أيضاً المعرفة المفرداتية والنمو اللغوي ويشكلان القدرة المتبلورة.
2. البطارية الكمية: وتتضمن هذه البطارية ثلاثة اختبارات فرعية وهي: العلاقات الكمية، سلاسل الأعداد، وبناء المعادلات، ويثمن هذا الاختبار الاستدلال الاستنتاجي، والاستدلال الكمي العام والمعرفة الكمية والبراعة العددية.
3. البطارية غير اللفظية: وتتضمن هذه البطارية ثلاثة اختبارات فرعية وهي: تصنيف الاشكال، متشابهات الاشكال وتحليل الاشكال، وتثمين مستوى النمو المعرفي للتلميذ، ولا تتطلب الاختبارات في هذه البطارية قراءة أو أي استخدام للغة، بذلك فإن التلاميذ والأفراد ثنائيي اللغة والذين يعانون من مشكلات قرائية لديهم الفرصة لأن يبرهنوا على قدرتهم على الاستدلال وحل المشكلات عندما تكون هذه التأثيرات على الأداء مبعدة.

يتضمن الاختبار أمثلة بهدف تعريف المفحوص بكيفية تطبيق الاختبار، ويتم ذلك من خلال تصحيح الإجابات الخاطئة.

طريقة التصحيح:

تتراوح خيارات الإجابة لبنود الاختبار بين أربعة خيارات (أ- ب - ج- د) بالنسبة للاختبارات الفرعية اللفظية وغير اللفظية، وبالنسبة للاختبار الكمي (أ - ب- ج- د- هـ-) .

يتوجب على الطالب أن يختار إجابة واحدة فقط، وتعطى درجة (1) للإجابة الصحيحة والدرجة (0) للإجابة الخاطئة، وتجمع الدرجات الصحيحة فيما بعد لتشكل الدرجة الخام لكل اختبار فرعي.

حدود البحث

الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في العام الدراسي 2020-2021.

الحدود البشرية: تم تطبيق البحث على عينة من تلاميذ الصف الثالث الاساسي.

الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في عدد من مدارس الحلقة الأولى بمحافظة دمشق.

عينة البحث

طبقت الباحثة اختبار القدرات المعرفية على عينة عشوائية بسيطة ، وتم سحبها بشكل عشوائي " وهي العينة التي يتم اختيارها بطريقة يكون فيها لكل فرد في المجتمع فرصة الاختيار نفسها، دون ارتباط ذلك الاختبار باختيار فرد أخر من المجتمع، ويشترط أن يكون جميع أفراد المجتمع معروفين ومحددين "(عباس وآخرون ،2010، ص 221)، وتم سحب العينة وفق الخطوات التالية: تم تقسيم المدارس في محافظة دمشق إلى خمس مناطق جغرافية هي:

أ- منطقة المركز: الحجاز، الحمراء، البحصة.

ب- المنطقة الغربية: المزة، كفرسوسة.

ت- المنطقة الشمالية: المالكي، المهاجرين، ركن الدين، مساكن برزة.

ث- المنطقة الشرقية: باب شرقي، دمشق القديمة، العباسيين.

ج- المنطقة الجنوبية: الميدان، الزاهرة، باب مصلى.

وتكونت عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الاساسي في محافظة دمشق، توزعت كما يلي:

جدول (1) توزع افراد العينة

الصف	الجنس		العدد
	ذكور	اناث	
الثالث	540	440	980

الأساليب الإحصائية المستخدمة

1- تم استخدام برنامج spss لإجراء العمليات الإحصائية المناسبة لأهداف وفروض هذا البحث للوصول إلى النتائج النهائية، وتم من خلاله حساب التحيل العاملي.

2- تم استخدام برنامجBilog-mg3 لتدريج المستوى A من اختبار القدرات المعرفية CogAt.

إجراءات البحث

تم تنفيذ البحث حسب الخطوات الأتية:

1- الاطلاع على الدراسات والأبحاث السابقة المتعلقة بنظرية الاستجابة للبند ونماذجها وخصوصاً نموذج راش.

2- تطبيق اختبار القدرات المعرفية المستوى A من البطارية المتعددة المستويات على تلاميذ الصف الثالث الاساسي.

3- تصحيح البيانات وفقاُ لمفتاح التصحيح الخاص بالاختبار.

4- ادخال البيانات على برنامج spssواجراء العمليات الإحصائية اللازمة من أجل الإجابة على الفرضيات.

5- تم تحويل البيانات إلى ملف نصي.

6- ثم تدريج الاختبار على برنامجBilog-mg3 وفق للصعوبة وبعد حذف الأفراد والمفردات غير الملائمة للنموذج.

7- تقديم المقترحات في ضوء ما تُسفر عنه نتائج البحث.

التعريفات الإجرائية

اختبار المستوى A من القدرات المعرفية: هو اختبار جمعي، يقيس المهارات الاستدلال اللفظي وغير اللفظي والمكاني ، يطبق على تلاميذ في الصف الثالث الاساسي ،ويتألف من 190 بنداً.

اختبار المستوى A من القدرات المعرفية إجرائياً: يقصد به المستوى A من اختبار القدرات المعرفية المقنن في البيئة السورية من قبل الباحثة يسرى عبود .

نموذج راش: هو من أهم نماذج الاستجابة للبند، حيث يتحقق القياس الموضوعي عندما تستوفى فروض النموذج وهي أحادية البعد، استقلالية القياس، خطية القياس، توازي المنحنيات المميزة للبند ، ويقوم نموذج راش على نتائج تفاعل الفرد مع صعوبة البنود وتتمثل نتائج هذا التفاعل في شكل استجابات ملاحظة ويمكن التوصل من خلالها إلى تدرجات البنود وتقديرات الأفراد التي تتحقق بها مطالب الموضوعية في القياس. (كاظم،1988، ص310)

التدريج: هو إنشاء ميزان لتدريج القدرة والمفردات، ويتحدد على أساسه مستوى الأفراد على هذه القدرة المقدرة بوحدة معرفة (متيرد ، 2000، ص 13)

الموضوعية في القياس: هي تقدير قيم بارامترات مفردات الاختبار تقديراً مستقلاً إحصائياً عن توزيع القدرة التي يقيسها الاختبار لدى العينة التي يطبق عليها الاختبار، وكذلك تقدير بارامترات القدرة لدى الأفراد تقديراً مستقلاً إحصائياً عن عينة المفردات التي يختبرون بها.

الدراسات السابقة

دراسة رمضان وآخرين (2021) إندونيسيا

Development and Validation of Indonesian Academic Resilience Scale Using Rasch Models

تطوير مقياس المرونة الاكاديمية الاندونيسي والتحقق منه باستخدام نموذج راش

هدف الدراسة: تطوير والتحقق من صحة مقياس المرونة الأكاديمية للطلاب على مستوى المدرسة الثانوية.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة(865)طالباً من مدارس إندونيسيا.

نتائج الدراسة:

1- أظهرت نتائج البحث أن المقياس يقيس ما وضع لقياسه.

2- يتصف مقياس المرونة الأكاديمية بصلاحية موثوقة ودقة عالية يمكن استخدامها لقياس المرونة لطلاب المدارس الأكاديمية.

دراسة رامي وآخرين (2020)

Psychometric Properties of Social Perception of Mathematics: Rasch Model Analysis

الخصائص السيكومترية للإدراك الاجتماعي للرياضيات: تحليل نموذج راش

هدف الدراسة: فحص التحليل السيكومتري لتصورات الطلاب الاجتماعية للرياضيات باستخدام نموذج راش.

عينة الدراسة: تكونت من (40) طالباً من جامعة الملك الفيصل.

نتائج الدراسة:

1- أن عناصر الإدراك تناسب نموذج راش.

2- تم التأكيد أن المقياس يتمتع بدرجة من الموثوقية ودقة عالية.

دراسة الزاملي (2019) العراق

استخدام نموذج راش في تدريج مقياس التفكير الناقد لدراسة العوامل المؤثرة على دقة القياس وفق نظرية الاستجابة للبند

هدف الدراسة: الكشف عن بعض العوامل المؤثرة في التدريج، أثر العينة المستخدمة في التدريج، عمل المعايير الرتب الميئية والدرجات التائية .

عينة الدراسة: تكونت العينة من (829)طالباً من المرحلة الابتدائية.

نتائج الدراسة:

1- أن أفضل حجم عينة للبحث هو(800).

2- اختلاف دقة القياس باختلاف مستوى العينة لصالح العينة المنخفضة.

3- تم استخراج المعايير الرتب الميئية والدرجات التائية.

4- أن أفضل طريقة للربط بين الصور الاختبارية هي طريقة المفردات المشتركة.

دراسة علي وآخرون (2018) الأردن

Standardizing the Cognitive Abilities Screening Test (CogAt7) for Identifying Gifted and Talented Children in Kindergarten and Elementary Schools in Jordan

تقنين اختبار فحص القدرات المعرفية (CogAt7) لتحديد الأطفال الموهوبين والمتفوقين في رياض الأطفال والمدارس الابتدائية في الأردن

هدف الدراسة: توحيد اختبار فحص القدرات المعرفية (CogAt7) النموذج السابع لتحديد الأطفال الموهوبين والموهوبين الذين تتراوح أعمارهم بين خمس إلى ثماني سنوات

عينة الدراسة: تم اختيار عينة من (280) طالبًا بشكل عشوائي من القطاعين العام والخاص في المدارس الابتدائية ورياض الأطفال في مدينة عمان .

نتائج الدراسة:

1- مطابقة الترجمة للاختبار الاصلي وملاءمته للثقافة الاردنية واستخراج النتائج وتفسيرها.

2- لا يوجد ارتباطات ذات دلالة إحصائية بين النسخة العربية من نتائج اختبار CogAT ونتائج المعلمين .

3- حقق الاختبار نتائج تأكد على صحة المحتوى مما يجعله موثوق به.

دراسة منى وآخرين (2018)إيران

Development and Validation of a Teacher Success Questionnaire Using the Rasch Model

استخدام نموذج راش في تطوير اختبار نجاح المعلم وصدقه

هدف الدراسة: تطوير اختبارات باللغة الفارسية لاستخدامها للمعلمين الإيرانيين، والتحقق من صدق الاختبار من خلال تطبيقه وفق نموذج راش.

عينة الدراسة: تكونت من(828) طالباً إيرانياً.

نتائج الدراسة:

1- أن نموذج راش يتناسب مع الاختبار بعد حذف(8) بنود من الاختبار.

2- تم التأكد أن الاختبار يحقق درجات موثوقية مناسبة.

دراسة عمر وآخرين (2018) اليابان

Making Better Tests with the Rasch Measurement Model

جعل الاختبارات أفضل باستخدام نموذج راش

هدف الدراسة: التحقق من صحة الاختبارات بطريقة سهلة، والتحقق من اثنين من الاختبارات النهائية مع العديد من العناصر المشتركة

عينة الدراسة: تكونت من (76) طالباً جامعياً في إيران.

نتائج الدراسة:

1- حذف ما يقارب 33 بنداً يلزم حذفها من الإصدارات اللاحقة من الاختبار.

2- أن نموذج راش ذو قيمة هائلة لأنه يقدم مزيداً من الدقة في تقييم الطلبة ويساعد في معرفة الطلبة الذين أجابوا إجابات متقطعة.

دراسة ديب (2015) الأردن

تقنين اختبارات القدرات المعرفية الصورة السابعة Cog at لطلبة المرحلة الأساسية العليا في ليبيا وفق منحنى النظرية الحديثة في القياس

هدف الدراسة: تقنين اختبارات القدرات المعرفية الصورة السابعة Cog At لطلبة المرحلة الأساسية العليا في ليبيا وفق منحنى النظرية الحديثة في القياس

عينة لدراسة: تكونت من (1188) طالباً وطالبة بالمدارس الحكومية في مدينة طرابلس.

نتائج الدراسة:

1- تتميز بنود مستويات الاختبارات (16-15-14-13) بارتفاع معاملات الصعوبة.

2- إن معالم التمييز كانت مرتفعة وهذا يشير إلى القدرة على التمييز بين مستويات القدرة المختلفة.

3- تتميز الاختبارات بقدرة مقبولة من التخمين.

دراسة سلوم (2013) سورية

دراسة سيكومترية حول تطوير اختبار القدرات المعرفية باستخدام نموذج راش.

أهداف الدراسة:

1- تدريج مفردات اختبار القدرات المعرفية تبعاً لصعوبتها باستخدام نموذج راش الأحادي المعلم.

2- تقدير قدرات الأفراد المقابلة لكل درجة كلية خام على اختبار القدرات المعرفية وفق نموذج راش.

3- التحقق من صدق اختبار القدرات المعرفية وثباته وفق نموذج راش.

أداة الدراسة: استخدمت الباحثة في الدراسة (البطارية التمهيدية) من اختبار القدرات المعرفية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من أطفال رياض الأطفال وتلامذة مدارس الحلقة الأولى (الصف الأول والثاني) من التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية وريفها تم سحبها عشوائياً، وبلغ إجمالي عدد أفراد العينة (1081) فرداً.

نتائج الدراسة:

1-تم تدريج اختبار القدرات المعرفية وفق نموذج راش وتبعاً لمستوى صعوبتها.

2-بلغ عدد بنود الاختبار بصورتها النهائية (170) بنداً بعد حذف البنود غير الملائمة لنموذج راش وعددها (40).

3- تدريج قدرات أفراد العينة على الاختبار الكلي.

4- التحقق من صدق وثبات الاختبار في صورته النهائية بعد تدريجه بنموذج راش.

5-استخراج معايير للاختبار عن طريق إيجاد الرتب الميئينية والدرجات التائية ونسب الذكاء الانحرافية المقابلة للتقديرات المختلفة.

الإطار النظري

يتميز استخدام نظرية الاستجابة للبند عن النظرية الكلاسيكية للاختبار بميزتين أساسيتين:

اولاً : يسمح للباحثين بتصنيف الخاضعين للاختبار بشكل أكثر دقة فيما يتعلق بنماذج استجاباتهم وعلى الرغم من أن الباحثين قد حاولوا إثبات أن درجات نظرية الاستجابة للبند لا تختلف بالضرورة عن درجات النظرية الكلاسيكية للاختبار ، إلا أن نظرية الاستجابة للبند قد زاد انتشارها وأهميتها.

ثانياً: أن استخدام نظرية الاستجابة للبند يسمح لعمل استقراء لدرجات المهتمين والمستخدمين في المستقبل بينما لا تسمح درجات النظرية الكلاسيكية بعمل استقراء للمستخدمين في المستقبل(Mc Camery,2002).

تستند نماذج الاستجابة للبند أحادية البعد إلى افتراضات أساسية لابد من تحقيقها في البيانات لكي تعطي هذه النظرية النتائج المرجوة منها، ومن أهم الافتراضات:

أحادية البعد الفضاء الكامن :تعرض نماذج الاستجابة للبند وجود قدرة واحدة تفسر أداء الفرد في الاختبار ولذلك تسمى النماذج أحادية البعد.

ويقصد بالفضاء الكامن مجموعة من الابعاد غير المرتبطة مثنى وهذه الابعاد تناظر السمات الكامنة (علام ،2005، ص 62).

ويتحدد موقع الفرد في الفضاء الكامن من خلال درجات السمة الكامنة لديه وهذه الدرجات بمثابة احداثيات لتحديد موقع الأفراد بشكل دقيق في الفضاء الكامن، فاحتمالية الإجابة الصحيحة عن العنصر تعتمد على موقع الشخص ضمن خط وهمي للقدرة يفترض وفقه ترتيب الأشخاص من حيث القدرة عليه (الدوسري،1999،ص 40)

الاستقلال الموضعي: يقصد أن تكون استجابات الفرد للمفردات المختلفة في الاختبار مستقلة استقلالا إحصائيا (علام ،1986، ص 104).

يعني أن احتمال الإجابة الصحيحة للفرد على المفردة الاختبارية يكون مستقلا عن ناتج إجابته عن أي مفردة أخرى في الاختبار عند ضبط كل من القيمة التقديرية لصعوبة المفردة (علام، 2005، 63).

المنحنى المميز للبند :يعد مفهوم المنحنى من المفاهيم المهمة في نماذج الاستجابة للبند وهو وصف رياضي مرتبط باحتمالية النجاح على احتمال نجاح الفرد في الإجابة على مفردة ما والقدرة التي تقيسها مجموعة المفردات التي تشتمل عليها الاختبار، او هو انحدار الدرجة التي يحصل عليها الفرد في احدى المفردات على قدرته (ابو هاشم، 2005، ص 13)

عامل السرعة :أن عامل السرعة لا يلعب دوراً في الإجابة عن مفردات الاختبار بإجابة صحيحة، بمعنى أن إجابة الأفراد على البند إجابة خاطئة لا يعود إلى عامل السرعة وإنما إلى القدرة المنخفضة لدى الأفراد الذين يجيبون عن مفردات الاختبار. (علام ،1986،ص 111).

محكات اختيار البنود الملائمة لنموذج راش:

يعتبر البند سيئاً من حيث ملاءمته للنموذج إذا كانت معطياته غير مطابقة لما يتوقعه النموذج، ويعتبر البند ملائماً للنموذج تبعاً لمحكات ثلاثة وهي:

1. أن يتفق البند في التعبير عن الصفة مع تلك التي تعبر عنها باقي البنود، ويكون البند ملائماً للنموذج بوجه عام عندما يكون:
2. متوسط المربعات الموزونة **أصغر أو يساوي الصفر**، وهذا دليل على ملاءمة البند للنموذج.
3. تأثير الخطأ المتراكم الناتج عن عدم ملاءمة البند **مساوٍ الصفر**.
4. قيمة اختبار (ت) للملاءمة الكلية **صفرية** (غير دالة احصائياً)، حيث درجات الحرية = عدد الأفراد −1.

تحذف البنود غير الملائمة للنموذج والتي تتصف بما يلي:

1. يكون متوسط المربعات الموزونة أكبر من الواحد.
2. يكون تأثير الخطأ المتراكم أكبر من الصفر.
3. تكون قيمة (ت) للملاءمة الكلية دالة إحصائياً.
4. تكون قيمة (ت) للملاءمة بين المجموعات دالة احصائياً.
5. تكون قيمة معامل التمييز بعيدة عن الواحد.

وتبقى باقي البنود التي لا تتصف بهذه المواصفات، وتكون هي البنود الملائمة للنموذج التي تتوافق مع تدريج الأفراد على متغير موضوع الدراسة، ويمكن بهذه المجموعة من البنود تقدير مستوى الأفراد على المتغير (كاظم، 1988, ، 37-32) .

الجانب الميداني

السؤال الأول: ما مدى مطابقة المستوى Aمن اختبار القدرات المعرفية لنموذج راش؟

الإجابة على السؤال:

لكي تحقق الباحثة الموضوعية في القياس على نموذج راش لا بد من أن تثبت فرضيات نظرية الاستجابة للبند(Hulin, et al., 1983: 79)

اولاً: أحادية البعدUnidimensionality :

تفترض نظرية الاستجابة للبند وجود سمة واحدة تفسر أداء الفرد في القياس، لذلك سمي أحادية البعد، وللتحقق من هذا الافتراض تم الاعتماد على المؤشرات التي اقترحها (Hattie,1985) ومنها:

1- معامل ألفا كرونباخ : حيث بلغت قيمة (0,94) وتعد مؤشراً قوياً على أحادية البعد.

2- مؤشرات تستند على المكونات الرئيسة وهي مؤشرات تستند على استخدام التحليل العامل (Factor Analysis)، وقبل البدء بالتحليل العاملي تم التأكد من ملاءمة وكفاية حجم العينة وذلك من خلال قيمة اختبار (KMO) بحيث يجب أن تكون أكبر من (0,05) (سلمان ،2012,10).

3- قيمة اختبار بارتليت يجب أن تكون دالة إحصائياً، وتعني دلالته أن مصفوفة الارتباطات ليس مصفوفة الوحدة أي خالية من العلاقات بين المفردات، والجدول التالي يوضح :

جدول (2) قيم اختبار كايزر – ماير – اولكن واختبار بارتليت

الاختبارات الفرعية	اختبار كايزر– ماير -أولكن	اختبار بارتليت		
		قيمة كاي مربع	درجة الحرية	مستوى الدلالة
البطارية اللفظية	0,70	1246,95	55	0,00
البطارية الكمية	0,77	6510,68	4	0,00
البطارية غير اللفظية	0,80	5563,88	4	0,00

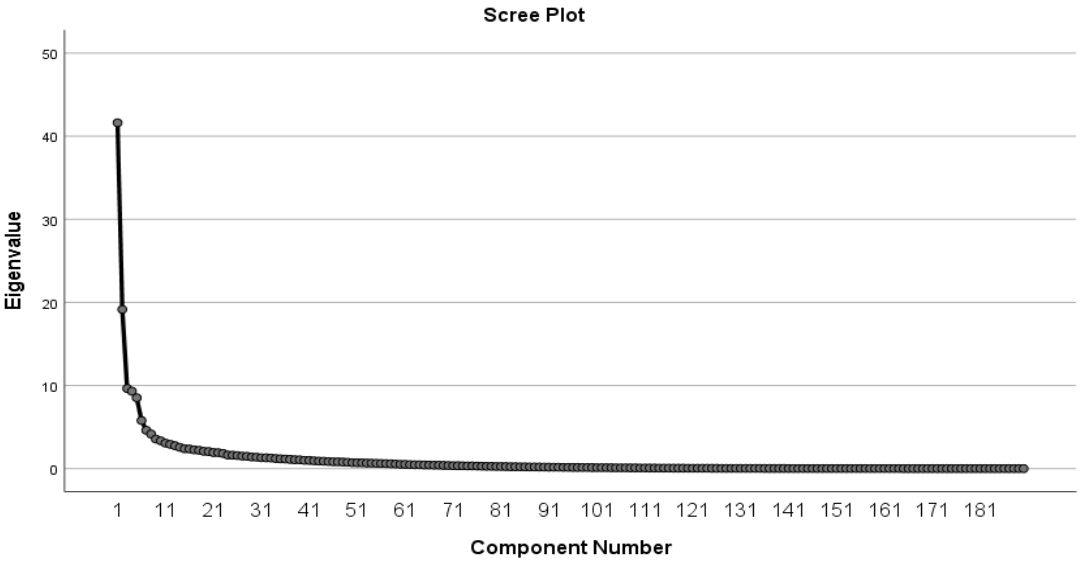
يلاحظ من الجدول السابق أن العينة ملائمة للتحليل العاملي لأن نتيجة اختبار ملاءمة العينة لكل اختبار فرعي على حدة KMO أعطت قيمة أكبر من (0,05)، كما أن قيمة اختبار بارتليت مرتفعة ومستوى الدلالة لكل اختبار على حدة دال إحصائيا وأصفر من مستوى الدلالة الافتراضي (0,05)، أي أن العينة تتوزع بشكل اعتدالياً، وكانت نتائج التحليل العامل للاختبار ككل على النحو الآتي:

جدول (3) الجذر الكامن ونسبة التباين المفسر ونسبة التباين التراكمي للعامل بعد التدوير للمستوىA

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين التراكمي
1	57,722	21,906	3,621
2	55,816	7,080	6,190
3	52,559	5,073	6,689
4	49,038	4,897	6,794
5	45,462	4,484	7,452
6	41,540	3,044	7,755
7	37,459	2,423	7,781
8	33,364	2,188	10,375
9	27,903	1,862	12,567
10	21,288	1,757	40,448

يلاحظ من الجدول أن قيمة الجذر الكامنة للعوامل المستخلصة أكبر من الواحد ، كما أن العامل الأول يفسر أكبر نسبة تباين في الدرجات مقارنة ببقية العوامل، حيث بلغت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول (40.448) ، بنسبة تباين (21,906%) وهي أعلى نسبة تباين مفسر، والنسبة بين الجذر الكامن لهذا العامل وبين الجذر الكامن للعامل الثاني أكبر من (2) وهذا يدل على أن هذا العامل هو المسيطر على التباين الكلي

لدرجات المستوى ، ويعد هذا المقياس أحادي البعد ، كما أن التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المكونة يوضح ذلك.



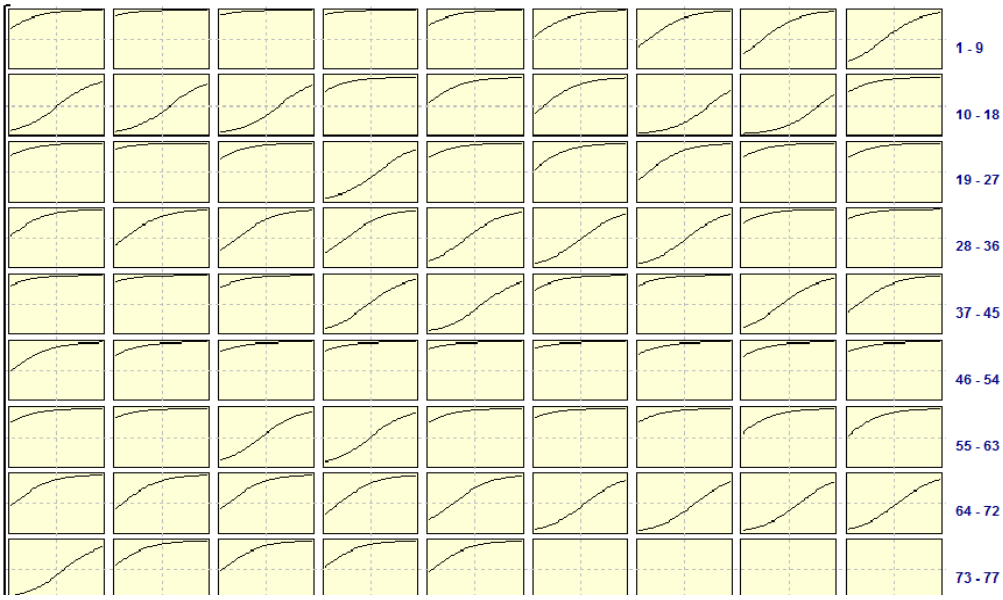
الشكل (1) قيمة الجذر الكامنة للعوامل المكونة

يلاحظ من التمثيل البياني للعوامل مع الجذور الكامنة لها في الشكل (1) يتبين أن هناك تباعداً في المنحنى بين العامل الأول وباقي العوامل، ويبقى متقارباً لبقية العوامل مما يرجح وجود عامل سائد يمكن أن يستدل منه على أحادية البعد لأغراض تقدير معالم البنود والأشخاص وذلك حسب لورد (lord, 1980).

ثانياً: الاستقلال الموضعي: الاستقلال الموضعي وأحادية البعد متشابهان، لكنهما غير متكافئين في المفاهيم فعند تحقيق افتراض أحادية البعد يتحقق الاستقلال الموضعي، لذا قامت الباحثة بالاكتفاء من تحقق افتراض أحادية البعد للاستدلال على تحقيق افتراض الاستقلال الموضعي.

ثالثاً تساوي قوة تمييز جميع المفردات:

تم التحقق منه إجرائيا حيث تم افتراض تساوي قوة التمييز عند جميع المفردات، فضلا عن التماثل الواضح بين جميع منحنيات خاصية المفردات المتساوية في عدد فئات الاستجابة.



الشكل (2) يوضح منحنيات خاصية المفردات اختبار القدرات المعرفية GogAtالمستوى A

يتضح من الشكل السابق تماثل منحنيات خاصية فئات الاستجابة، حيث أن الاشكال مكونة من عدة منحنيات وذلك لأنها تمثل مفردات متعددة الاستجابة.

السؤال الثاني: ما شكل اختبار القدرات المعرفية الناتج عن تدريج بنوده وفق نموذج راش؟

للإجابة على السؤال:

تم تطبيق الاختبار على عينة البحث بتدريج بنوده وفقا لنظرية الاستجابة للبند باستخدام برنامج الحاسوب Bilog-Mg3، في عملية التدريج حيث تم حذف البنود غير الملاءمة من الاختبار والأفراد غير الملائمين وفقا لإحصاءات

الملائمة التي تكون فيها قيمة دالة الاحتمالية لكاي مربع أقل من (2) وبالتالي فإن البنود أو الفرد يكون ملائما عندما تزداد قيمة الاحتمالية لكاي مربع الخاصة عن.(2)

مع العلم أن برنامج البايلوج يقوم قبل البدء بالتحليل، بحذف البيانات التامة والصفرية، لذلك قد تم حذف 20 فرد قبل البدء بعملية التحليل، فقد يكون الفرد إما حصل على الدرجة صفر أي فشل في الإجابة، أو حصل على الدرجة الكلية وبذلك يكون مستوى الفرد أعلى من مستوى الاختبار.

الجدول التالي يبين تدريج الاختبار بعد الحذف:

جدول (4) يبين تدريج اختبار القدرات المعرفية GogAt المستوى A تبعاً للصعوبة

البند	صعوبة	الخطأ المعياري	إحصاءات الملاءمة	فرق الصعوبتين	مجموع الخطأين
1	-4.445	0.030	0.01	-0.085	0.061
2	-4.360	0.031	0.916		
3	-4.380	0.032	0.188	-0.168	0.069
4	-4.212	0.037	0.01		
5	-4.147	0.040	0.01	-0.091	0.083
6	-4.056	0.043	0.01		
7	-3.998	0.047	0.01	0.066-	0.095
8	-3.932	0.048	0.01		
9	-3.810	0.050	0.01	-0.041	0.104
10	-3.769	0.054	0.01		
11	-3.622	0.057	0.01	0.119-	0.116
12	-3.503	0.059	0.01		
13	-3.447	0.061	0.01	-0.091	0.124
14	-3.356	0.063	0.01		
15	-3.298	0.068	0.01	-0.121	0.139
16	-3.177	0.071	0.01		
17	-3.042	0.074	0.01	-0.073	0.151
18	-2.969	0.077	0.01		
19	-2.764	0.082	0.01	-0.144	0.171
20	-2.650	0.089	0.143		

0.186	-0.259	0.01	0.092	-2.395	21
		0.01	0.094	-2.136	22
0.200	-0.091	0.01	0.099	-2.047	23
		0.01	0.101	-1.956	24
0.210	-0.011	0.01	0.104	-1.898	25
		0.01	0.106	-1.887	26
0.215	0.291-	0.01	0.107	-1.647	27
		0.01	0.108	-1.356	28
0.222	-0.174	0.01	0.110	-1.398	29
		0.01	0.112	-1.224	30
0.230	-0.053	0.01	0.114	-1.132	31
		0.01	0.116	-1.079	32
0.236	-0.148	0.01	0.117	-0.869	33
		0.05	0.119	-0.721	34
0.242	-0.141	0.069	0.120	-0.387	35
		0.01	0.122	-0.246	36
0.248	-0.379	0.011	0.123	-0.170	37
		0.184	0.125	0.549	38
0.257	0.268	0.023	0.127	0.911	39
		0.01	0.130	1.179	40
0.272	0.051	0.01	0.135	1.336	41
		0.069	0.137	1.387	42
0.301	0.188	0.01	0.149	1.510	43
		0.01	0.152	1.698	44
0.330	0.177	0.01	0.161	1.775	45
		0.01	0.169	1.952	46
0.347	0.080	0.01	0.172	2.073	47
		0.096	0.175	2.153	48
0.361	0.129	0.062	0.179	2.165	49
		0.037	0.182	2.249	50
0.386	0.211	0.092	0.188	2.450	51
		0.015	0.198	2.661	52
0.409	-2.045	0.069	0.199	2.787	53
		0.01	0.210	2.832	54
0.428	-0.613	0.069	0.213	2.887	55
		0.01	0.215	2.947	56
0.437	0.054	0.01	0.217	2.962	57

		0.01	0.220	3.016	58
0.451	0.092	0.069	0.224	3.175	59
		0.01	0.227	3.267	60
0.470	0.071	0.01	0.231	3.329	61
		0.01	0.237	3.400	62
0.485	072.0	0.01	0.240	3.498	63
		0.01	0.245	3.570	64
0.499	0.107	0.01	0.248	3.779	65
		0.01	0.251	3.886	66
0.521	0.212	0.01	0.259	3.947	67
		0.01	0.262	4.159	68
0.533	0.247	0.01	0.265	4.347	69
		0.01	0.268	4.584	70
0.543	0.157	0.01	0.270	4.723	71
		0.01	0.273	4.880	72
0.555	0.047	0.01	0.276	4.932	73
		0.01	0.279	4.979	74
0.565	0.138	0.01	0.281	5.019	75
		0.01	0.284	5.157	76
		0.01	0.286	5.345	77

يلاحظ من الجدول:

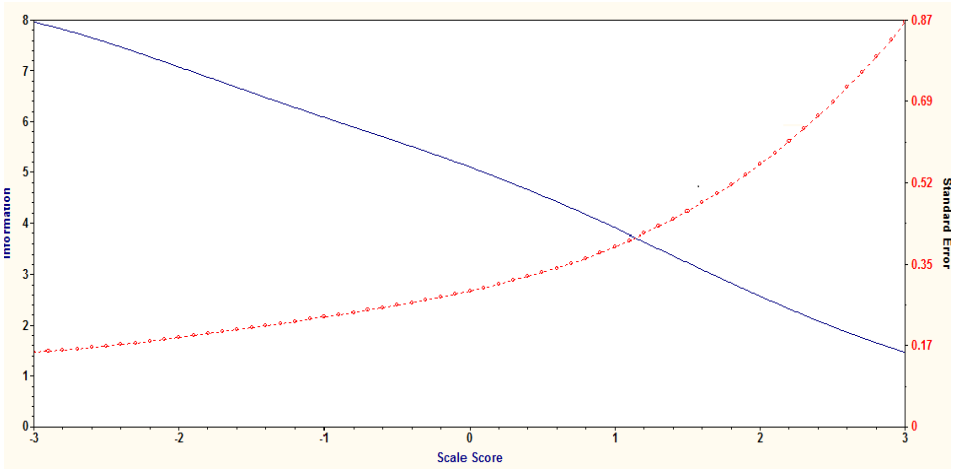
1- امتدت قيمة صعوبة البند بين (4,445-) إلى (5,345) لوجيت.

2- امتدت قيمة الخطأ المعياري بين (0,030) إلى(0,286) وتعتبر هذه القيم صغيرة نسبياً مما يدل على دقة وثبات القياس.

3- يتضح من الجدول عدم وجود فجوات على متصل صعوبة البنود، حيث يقل الفرق بين تقديري صعوبة أي بندين متتالين عن مجموع الخطأ المعياري لهما، وهذا يدل على أن البنود تتدرج فيما بينها بطريقة منتظمة على مدى ميزان القياس بحيث تعرف بنود القياس متغيراً واحداً، وهذا تحقق أحادية البعد الذي يعد من أهم شروط نموذج راش

4- إنه تم حذف 113 بند بعد التدريج ويرجع سبب حذف هذه البنود إلى وجود عيب في صياغتها، فقد يقع المفحوص في أثناء قراءته لتلك المفردات ومحاولة الإجابة عليها

في حيرة من أمره، وكما أنها لم تحقق حدود الملاءمة على البند، أو ربما تكون شديدة الوضوح لا يحتاج المفحوص إلى الاستدلال عليها.



الشكل (3) دالة المعلومات العامة للمستوى A

يلاحظ من الشكل السابق أن قيمة دالة المعلومات متزايدة في المستويات المنخفضة ثم أخذت بالانخفاض عند المستويات المرتفعة وهذا يعني أنه يمكننا أن نحصل على معلومات أعلى للاختبار في المستويات المنخفضة.

مؤشرات ثبات كل من الأفراد والبنود

ثبات الأفراد: يشير مفهوم ثبات الافراد إلى مدى الاتساق ولترتيب النسبي لقدرات الافراد في حالة إعادة التدريج، ونستخدم معادلة ريتشاردسون والتي تشير وفق النظرية الكلاسيكية إلى ثبات الاختبار في حسب تقدير قدرات الافراد، حيث بلغت قيمة الثبات (0,81) وهو مؤشر ثبات عالي.

ثبات البنود: تشير قيم ثبات البنود إلى اتساق وترتيب النسبي لتقدير صعوبات البنود في حالة إعادة التدريج، ولا يوجد مؤشر يقابله في النظرية الكلاسيكية، وبلغت قيمة الثبات (0,90) وهو مؤشر ثبات عالي.

يمكن تلخيص نتائج البحث بإن:

1. تم التحقق من افتراضات نظرية الاستجابة للبند على اختبار القدرات المعرفية GogAtالمستوى A وفق نموذج راش ومن أهم افتراضاته:
" أحادية البعد، استقلالية القياس، تساوي منحنى المميز للبند".
2. ملاءمة نموذج راش لبيانات اختبار القدرات المعرفية، وهذا يتفق مع نتائج الدراسة السابقة التي أكدت على صلاحية استخدام نموذج راش.
3. حقق الاختبار قدراً عالياً من الثبات عند تدريجه باستخدام نموذج راش.
4. تدريج اختبار القدرات المعرفية GogAtالمستوى A بعد حذف الأفراد والمفردات غير ملائمة لنموذج راش، حيث تم استبعاد 145فرداً، وتم حذف 113 بنداً من الاختبار اثناء التدريج .

مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي تقترح الباحثة ما يلي:

1- إعادة تدريج المستوىA باستخدام نماذج أخرى من نظرية الاستجابة للبند.

2- العمل على توفير برامج حاسوبية مناسبة لتدريج الاختبارات الخاصة بنماذج نظرية الاستجابة للبند.

3- إعادة تطبيق المستوىA على فئات عمرية مختلفة، وإعادة تدريجه باستخدام نظرية الاستجابة للبند.

4- إجراء مقارنة وفق نظرية القياس التقليدية ونظرية الاستجابة للبند للمستوى A من اختبار القدرات المعرفية GogAt.

5- تطبيق المستوى A من اختبار القدرات المعرفية في بقية محافظات القطر العربي السوري.

المراجع العربية:

- أبو هاشم، السيد محمد 2005مقارنة بين النظرية التقليدية ونموذج راش في اختبار فقرات القياس مداخل الدراسة لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، العدد52، جامعة الزقازيق، مصر
- عيد، غادة خالد 2004، الدرجة الحقيقية المقدرة باستخدام نظرية السمات الكامنة والنظرية الكلاسيكية ، دراسة سيكومترية ، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، مجلد16،عدد2.
- الدوسري، إبراهيم مبارك ، 1999الاطار المرجعي للتقويم التربوي، ط 2، مكتبة التربية العربية لدول الخليج، الرياض
- جدير، ماثيو. (2004). منهجية البحث العلمي، (ترجمة ملكة أبيض). دمشق: وزارة الثقافة
- ديب ، حنان ،2015، تقنين اختبارات القدرات المعرفية الصورة السابعة Cog at لطلبة المرحلة الأساسية العليا في ليبيا وفق منحنى النظرية الحديثة في القياس، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الإردنية.
- الزاملي ، علي ، 2019، استخدام نموذج راش في تدريج مقياس التفكير الناقد لدراسة العوامل المؤثرة على دقة القياس وفق نظرية الاستجابة للبند ، مجلة كلية التربية جامعة واسط.
- سلمان ، ثائر داود ، 2012 ، التحليل العاملي مفهومه طرق تحليله محكات تحديد عدد العوامل، كلية التربية الرياضية، جامعة بغداد.
- سلوم ، شيرين ، 2013، دراسة سيكومترية حول تطوير اختبار القدرات المعرفية باستخدام نموذج راش ،رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة تشرين .

- عباس، محمد خليل نوفل، محمد بكر والعبسي، محمد مصطفى وابو عواد، فريال محمد 2010، مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط3، دار المسيرة لمنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن
- علام، صلاح الدين 2005، نماذج الاستجابة للمفردة الاختبارية أحادية البعد ومتعددة الابعاد وتطبيقاتها في القياس النفسي والتربوي، القاهرة: دار الفكر العربي.
- علام، صلاح الدين 1986، تطورات معاصرة في القياس النفسي والتربوي، جامعة الكويت.
- كاظم، أمينة ،1988، دراسة نظرية نقدية حول القياس الموضوعي للسلوك نموذج راش، مؤسسة الكويت التقدم العلمي، الكويت .
- متيرد، منى الطنطاوي،2000، دراسة سيكومترية حول تطوير اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن باستخدام نموذج راش، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية البنات، جامعة عين شمس.

المراجع الاجنبية References

1. AL ALI, Rommel M.A; Shehab, Rami T(2020).Psychometric Properties of Social Perception of Mathematics: Rasch Model Analysis .International Education Studies ,v13,n12 p 102 -110.
2. Aiken, L. (1988): Psychological Testing and Assessment, Sixth Edition, Ailyn and Bacon, INC. Boston
3. Alodat , Ali m, Zumberg ,Marshall,2018, Standardizing the Cognitive Abilities Screening Test (CogAt7) for Identifying Gifted and Talented Children in Kindergarten and Elementary Schools in Jordan, Journal for Education of Gifted Young ,v 6, p 1-13.
4. Emberston . S and Reise . S (2000) : Item response theory for psychologists Multivariate Applications Book sevies , Lawrence Erlbaum Associate .
5. Hardouin, J. B. (2007). Rasch Analysis: Estimation and tests with Rasch test. The State Journal. Vol (7). No(1). pp 22-44.
6. Hattie, J. (1985). Methodology review: Assessing unidimensionality of tests and items. Applied Psychological Measurement, 9,139164.
7. Hattie, J. (1985). Methodology review: Assessing unidimensionality of tests and items. Applied Psychological Measurement, 9,139164.
8. Hullin, C.L. & Drasgow, F. & Parson, C.k. (1983): Item Response Theory : Application to Psychological Measurement, Ilinios, Dow Jones, Irwin, Homewood, USA

9. MC CAMEY , R, A2002, primer on the one-parameter Rasch model. Paper presented at the annual meeting of the South West Educational Research Association Austin, Company Monterey , California , pp118
10. Mona ,2018 , Development and Validation of a Teacher Success Questionnaire Using the Rasch Model, International Journal of Instruction 11(2):129-144 ,DOI:10.12973/iji.2018.11210a
11. Omar ,k. Sayaka, k ,2018,Making Better Tests with the Rasch Measurement Model , A Journal of Scholarly Teaching , v13p76-100.
12. Ramdani , Ramdani: Hanurawan , Fattah: Ramli , M:Lasan ,Blasius Boli: Afdal ,Afdal (2021).Development and Validation of Indonesian Academic Resilience Scale Using Rasch Models, International Journal of Instruction ,v14 n1 p 105-120.

درجة انتشار سلوك التنمر المدرسي لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي في مدينة حمص

إعداد الباحثة: ريم معروف كلية التربية – جامعة البعث

إشراف: د. وليد حماده

ملخص البحث

هدف البحث إلى تعرّف درجة توافر التنمر المدرسي وأبعاده الفرعية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص، وتعرّف الفروق بين التلاميذ تبعاً لمتغير الجنس.

تكوّنت عينة البحث من 115 تلميذ وتلميذة بحيث تكونت من (54) تلميذ و(61) تلميذة، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية من المجتمع الأصلي، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي.

وطبق على عينة البحث مقياس التنمر المدرسي متضمناً ستة أبعاد فرعية وهي: التنمر الجسدي– التنمر الإجتماعي – التنمر النفسي – التنمر اللفظي– التنمر الجنسي– التنمر على الممتلكات حيث توزعت هذه البنود (32)بند في الصورة النهائية للمقياس، وذلك بعد تعديله وفقاً لآراء عدد من المحكمين في كلية التربية جامعة البعث.

وقد أظهرت نتائج البحث أن التنمر المدرسي توافر بدرجة متوسطة وكذلك أبعاده الفرعية عدا البعد الرابع (التنمر اللفظي) الذي توافر بدرجة مرتفعة لدى التلاميذ، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي في مدينة حمص تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور.

كلمات مفتاحية: التنمر المدرسي، تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي.

The degree of prevalence of school bullying behavior among sixth graders of basic education in the city of Homs

Summary

The aim of the research is to identify the degree of availability of school bullying and its sub-dimensions among students of the first cycle of basic education in the city of Homs, and to identify the differences between students according to the gender variable.

The research consisted of 115 male and female students, which consisted of (sample 54) male and (64) female students, and they were selected in a cluster random manner from the original community, and the researcher adopted the descriptive (survey) approach.

The results of the research showed that school bullying was available to a medium degree as well as its sub-dimensions except for the four dimension (Verbal Bulling), which was available to a high degree among the students, and the results also showed that there were significant differences between the sixth graders of basic education in the city of .Homs according to the gender variable in favor of males

Key Words: School Bulling - The sixth graders of basic education

مقدمة البحث:

تعد المدرسة إحدى أهم المؤسسات التعليمية التي يتفاعل فيها التلاميذ، وتؤدي دوراً رئيسياً في بناء الشخصية السوية للطفل ، وأساليب حل المشكلات والتي بدورها تساعد في بناء قيم الطالب ووضع أهداف المستقبل فالتعلم الفعال لابد أن يتم في بيئة تربوية توفر للتلاميذ الأمن النفسي وحمايتهم من العدوان والتهديد.

إلا أن هنالك العديد من أشكال السلوك العدواني التي تظهر في المدارس ومن أكثرها شيوعاً التنمر المدرسي فهو ظاهرة بالغة الخطورة على الأطفال، ومشكلة تربوية واجتماعية ذات نتائج سلبية على البيئة المدرسية العامة والنمو المعرفي والإنفعالي والإجتماعي للتلاميذ

تعد ظاهرة التنمر المدرسي من أكثر الظواهر انتشاراً بين الطلبة في جميع المراحل التعليمية بوجه عام والمرحلة الإبتدائية على وجه الخصوص وأفاد تقرير اليونيسكو 2019 أن ثلث طلاب المدارس يتعرضون للتنمر في المدرسة ويؤثر ذلك على تحصيلهم الدراسي وصحتهم العقلية ويتعرض للتنمر واحد على الأقل من كل ثلاثة أطفال حول العالم (يونيسيف ،2018،8)، أما التلاميذ نت 13-15سنة يعانون من تنمر الأقران،وتنخرط نسبة مشابهة تقريباً من الطلاب في عراك جسدي

و التنمر المدرسي مشكلة سلوكية لها آثارها الخطيرة على التلاميذ فعندما يقع التلميذ ضحية للتنمر نجده يعاني العديد من المشكلات مثل الخوف والعزلة الإجتماعية ،وقصور في تقدير الذات والغياب من المدرسة وانخفاض في التحصيل الدراسي.... وغيرها أما ضحية التنمر فيعاني القلق وتدني تقدير الذات والحزن ويشعر بعدم المساندة من قبل الآخرين ولوم شديد للذات والعزلة والإنسحاب من المواقف الإجتماعية وقصور في

المهـارات الإجتماعيـة وقلـة عـدد الأصـدقاء أو عـدم وجـود أصـدقاء علـى الإطـلاق. (Story&Slaby,2008)

مشكلة البحث:

يتعرض تلاميذ المدارس إلى ممارسات سلوكية غير مقبولة، سواء من بعض مدرسيهم أو أقرانهم ومن هذه السلوكيات التنمر المدرسي حيث يعد ظاهرة بالغة الخطورة ومشكلة تربوية واجتماعية ذات نتائج سلبية على البيئة المدرسية العامة والنمو المعرفي والإنفعالي والإجتماعي للتلاميذ ، كما في دراسة لينـد وكيرني التي أجريت في نيوزيلندا ،اتضح أن حوالي 63%من الطلاب قد تعرضوا لشكل أو آخر من ممارسات التنمر(هولاند وآخرون، 2017، 4)

ويبدأ سلوك التنمر في عمر مبكر من الطفولة حيث يبدأ الطفل بتشكيل مفهوم أولي له وينمو تدريجياً ويستمر حتى يصل إلى الذروة في المرحلة الأساسية في الصفوف (الرابع،والخامس،والسادس) ثم يستمر في المرحلة الأساسية العليا،ثم يبدأ بالهبوط في المرحلة الثانوية.و التنمر المدرسي بما يحمله من عدوان تجاه الآخرين سواء كان بصورة جسدية أو لفظية أو نفسية أو اجتماعية له آثار سلبية على القائم بالتنمر أو على المتنمر عليه أو على البيئة المدرسية كلها(اسماعيل ،2010)

بالإضافة إلى ماسبق شعرت الباحثة بمشكلة البحث من خلال:عمل الباحثة كمتطوعة في الهلال الأحمر وجمعية رعاية طفل ضمن برامج وأنشطة الدعم النفسي والاجتماعي الموجهة لتلاميذ مدارس الحلقة الأولى، والتي تستهدف الأطفال ولاسيما المتضررين من الحروب والأزمات، لاحظت الباحثة تدني في بعض مؤشرات الصحة النفسية لديهم ، حيث أظهروا بعض السلوكيات التي تشير إلى تدني الثقة بالنفس وبالآخرين وضعف في التواصل مع الآخرين والتفاعل الإيجابي معهم وفقدان الشعور بالأمن والاستقرار مقابل

إظهار بعض السلوكيات السلبية كالعدائية والسخرية واستخدام الألقاب المؤذية والإساءة اللفظية والمكتوبة تجاه أقرانهم ، مما دفع الباحثة للإطلاع على الدراسات والأدبيات السابقة حول العنف عموماً والتنمر المدرسي خصوصاً . وقد أكدت بعض الدراسات العربية ومنها دراسة غفران عبد الكريم(2018) ،ودراسة أسامة حميد وفاطمة هاشم (2012) ،دراسة أحمد فكري(2015) ، السيد عبد الدايم (2016) من وجود مشكلة التنمر المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي التي تؤثر سلباً على شخصية التلاميذ وتحصيلهم العلمي وتكيفهم الإجتماعي مما يستوجب إجراء المزيد من الدراسات للتعرف على أسبابها ومحاولة الحد منها.وبناءً على ماسبق تتحدد مشكلة البحث في انتشار سلوك التنمر المدرسي لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي، وفي حدود علم الباحثة لم تجر دراسة حول درجة انتشار التنمر المدرسي وأبعاده الفرعية لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي وعليه يسعى هذا البحث لذلك من خلال الاجابة على السؤال الآتي:

مادرجة انتشار سلوك التنمر المدرسي لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي في مدينة حمص؟

فرضية البحث: لايوجد فرق ذودلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي على مقياس التنمر المدرسي تبعاً لمتغير الجنس عند مستوى دلالة 0.05

<u>أهمية البحث:</u> تنبع أهمية البحث في النقاط الآتية:

*يعد هذا البحث من الأبحاث الجديدة، حيث على الرغم من تناول البحوث العلمية لمتغير التنمر المدرسي وتأثره بالمتغيرات الأخرى، إلا أنه وفي حدود علم الباحثة لم يتم تناول مدى توافره لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي.

*الفئة العمرية المستهدفة، وهي الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، وهي تدخل في الفترة الحرجة لأنها تشكل انتقال إلى فترة المراهقة بتقلباتها وانفعالاتها، وعليه يسعى البحث لاستغلال هذه النقلة النوعية وفورة النشاط والاندفاع لديهم في توجيهها إلى أنشطة تستهدف الجانب الإيجابي من شخصيتهم وصحتهم النفسية

*قد يفيد المختصين والمرشدين النفسيين في تقديم إحصاءات حول درجة انتشار التنمر المدرسي لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي.

*قد يفيد الباحثين الآخرين من حيث أدواته ونتائجه ومقترحاته للقيام بأبحاث أخرى.

أهداف البحث:

*تعرف درجة انتشار التنمر المدرسي وأبعاده الفرعية لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي في مدينة حمص

*تعرف الفروق بين تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي على مقياس التنمر المدرسي تبعاً لمتغير الجنس.

حدود البحث:

المكانية: مدارس مدينة حمص، انظر الجدول رقم (1).

الزمانية: الفصل الثاني من العام الدراسي 2021-2022.

البشرية : طبق البحث على عينة من تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي في مدينة حمص ذكوراً وإناثاً.

الموضوعية: تناول البحث درجة انتشار سلوك التنمر المدرسي لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي في مدينة حمص ،واعتمدت أدوات محددة ومناسبة في قياس المتغيرات المستهدفة.

مصطلحات البحث :

التنمر المدرسي: هو نمط من أنماط العنف النفسي والمعنوي الذي يرسل رسالة سلبية لأطفالنا بأنهم عديمو القيمة أو غير مرغوب فيهم ، أو غير محبوبين أومهددون من قبل أطفال آخرين إذا لم يلبوا لهم احتياجاتهم أو يصبحوا تابعين لهم بشكل مهين .**(اليونيسيف ،2018)**

التنمر المدرسي إجرائياً : هو شكل من أشكال السلوك العدواني الذي يصدر من تلميذ واحد أو مجموعة من التلاميذ بشكل متكرر بهدف إلحاق الضرر وإيذائهم جسدياً أو لفظياً أو جنسياً أو اجتماعياً أو نفسياً أو تنمر على الممتلكات داخل الصف أو المدرسة ،وعادة مايغيب عنصر التكافؤ بين المتنمر والضحية ويقاس بالدرجة الذي تحصل عليها عينة البحث على مقياس التنمر المدرسي وأبعاده الفرعية

تلاميذ الحلقة الأولى: التلاميذ الذين يمرون بالصفوف من الأول إلى السادس وفقاً لتقسيم وزارة التربية وفقا القرار 443/23 الصادر بتاريخ 2015/12/15، وهي مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات تبدأ من الصف الأول الأساسي حتى الصف التاسع وهي مجانية وإلزامية.(وزارة التربية، 2004، 4).

تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي: وهم تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الذين تتراوح أعمارهم بين (9_12)سنة

دراسات سابقة:الدراسات العربية:

-دراسة الصرايرة(2007):

عنوان الدراسة:

الفروق في تقدير الذات والعلاقات الأسرية والإجتماعية والمزاج والقيادية والتحصيل الدراسي بين الطلبة المتنمرين وضحاياهم والعاديين في مرحلة المراهقة

هدف الدراسة: الكشف عن الفروق في تقدير الذات والعلاقات الأسرية والإجتماعية والمزاج والقيادية والتحصيل الدراسي بين الطلبة المتنمرين وضحاياهم والعاديين في مرحلة المراهقة

عينة الدراسة: تكونت من (302) طالباً وطالبة صنفوا إلى فئة الطلاب والطالبات المتنمرين والضحايا والعاديين

أدوات الدراسة:

1-أربعة اختبارات من قائمة مينتسوتا الإرشادية التي تقيس العلاقات الأسرية والعلاقات الإجتماعية والمزاج والقيادية

2-مقياس تقدير الذات

نتائج الدراسة:.وجود فروق في القيادية والمزاج بين الطلبة تعزى لفئة الطالب (متنمر،ضحية،عادي) ولصالح الضحايا ،وجود فروق في العلاقات الأسرية بين الطلبة تعزى لفئة الطالب (متنمر،ضحية،عادي) ولصالح الطلبة المتنمرين ، وجود فروق في التحصيل الدراسي و العلاقات

الإجتماعية وتقدير الذات بين الطلبة تعزى لفئة الطالب (متنمر،ضحية،عادي) ولصالح الطلبة العاديين

-دراسة حنان خوج (2012):

عنوان الدراسة: التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الإجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية

هدف الدراسة: التعرف على الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التنمر المدرسي في المهارات الإجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية

عينة الدراسة: تكونت من (243) تلميذ وتلميذة من الصف السادس بالمملكة العربية السعودية

أدوات الدراسة: مقياس التنمر المدرسي إعداد الباحثة ،مقياس المهارات الإجتماعية إعداد السمادوني

نتائج الدراسة: وجود علاقة دالة وسالبة بين التنمر المدرسي والمهارات الإجتماعية وجود فروق دالة بين متوسطي درجات مرتفعي التنمر المدرسي ومنخفضي التنمر المدرسي في المهارات الاجتماعية لصالح منخفضي التنمر المدرسي

-دراسة (شطيبي ويوطاف ،2014):

عنوان الدراسة: واقع التنمر في المدرسة الجزائرية –مرحلة التعليم المتوسط–دراسة ميدانية

هدف الدراسة: الكشف عن واقع التنمر في مرحلة التعليم المتوسط بالجزائر

عينة الدراسة: 120 تلميذ وتلميذة

نتائج الدراسة: سلوكيات التنمر منتشرة في الوسط المدرسي بدرجة تبعث على القلق

-دراسة شايع (2018):

عنوان الدراسة: سلوك التنمر المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة المرحلة المتوسطة

هدف الدراسة: التعرف على الصحة النفسية و سلوك التنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة، التعرف على الفروق ذات الدلالة احصائية على مستوى الجنس تبعاً لمتغير الصحة النفسية ومتغير التنمر المدرسي ، العلاقة ارتباطية بين سلوك التنمر المدرسي والصحة النفسية

عينة الدراسة: تكونت العينة من 100 طالب وطالبة من المرحلة المتوسطة

أداة الدراسة: تم تبني مقياس التنمر المدرسي (الصبحيين،2007) ومقياس (بركات ،1978) لقياس الصحة النفسية

نتائج الدراسة: لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية على مستوى الجنس تبعاً لمتغير الصحة النفسية ومتغير التنمر المدرسي، هناك علاقة ارتباطية عكسية بين سلوك التنمر المدرسي والصحة النفسية.

-دراسة فاتي (2021)

عنوان الدراسة: المناخ الأسري غير السوي وعلاقته بالتنمر المدرسي في محافظة دمشق وريفها

هدف الدراسة: التعرف على المناخ الأسري غير السوي وعلاقته بالتنمر المدرسي

عينة الدراسة : تكونت من (374)طلاب المرحلة الإعدادية في مدينة دمشق وريفها

أدوات الدراسة : تم الاعتماد على مقياس المناخ الأسري غير السوي إعداد علاء الدين كفافي 2010 ومقياس التنمر للأطفال والمراهقين إعداد الدكتور مجدي الدسوقي

نتائج الدراسة:

1-توجد علاقة ارتباطية دالة وموجبة أي كلما ارتفع مستوى المناخ الأسري غسر السوي ارتفع لديهم مستوى التنمر المدرسي

2-توجد فروق بين متوسطات أفراد عينة البحث على مقياس التنمر المدرسي تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور

3-توجد فروق بين متوسطات أفراد عينة البحث على مقياس المناخ الأسري غير السوي تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور

الدراسات الأجنبية:

-دراسة كاندمير (kandemir,2009)

عنوان الدراسة: Interaction Effect of Percevied Empathetic

Classroom Atmosphere and Self-Concept on Bulling Elementaly

الأثر التفاعلي للمناخ الصفي التعاطفي المدرك ومفهوم الذات على سلوك التنمر.

هدف الدراسة: الكشف عن العلاقة بين المناخ الصفي التعاطفي ومفهوم الذات وبين سلوك التنمر لدى الطلبة

عينة الدراسة: تكونت من (218) طالب و(208) طالبات من طلاب السادس والسابع والثامن

نتائج الدراسة :عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين سلوك التنمر والمناخ الصفي التعاطفي المدرك وبين مفهوم الذات ،ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين المناخ

الصفي التعاطفي المدرك وبين سلوك التنمر،أي كلما ارتفع المناخ الصفي التعاطفي المدرك قل سلوك التنمر.

دراسة ماريس وديبترمان (Mares&Peterman,2010)

عنوان الدراسة: Bullying in German Primary School Gender Differences,Age Treds and Influence of parents Migration and Educational Background School

سلوك التنمر في المدارس الأساسية الألمانية وعلاقته بالفروق الجنسية

هدف الدراسة: الكشف عن مستوى سلوك التنمر في المدارس الأساسية الألمانية وعلاقته ببعض المتغيرات كالجنس

عينة الدراسة: تكونت (550) طالباً من طلاب المرحلة الأساسية

نتائج الدراسة: أشارت نتائج هذه الدراسة أن 15% من الطلاب كانوا يظهرون سلوك التنمر ضد أقرانهم في المدرسة .وأن 17% من الطلاب كانوا ضحايا سلوك التنمر كما أشارت النتائج بوجود فروق جنسية في إظهار سلوك التنمر وكانت هذه الفروق لصالح الذكور،وأن الوضع الإجتماعي والإقتصادي للأسرة كانت عامل تنبؤ لسلوك التنمر لدى الطلاب.

دراسة موراي ,هارفي ،سلي (Murray,Harvvey& Slee 2010) في الولايات المتحدة الامريكية

عنوان الدراسة : School And Theire Impact on School Bullying School.Psychology International

العلاقات بين المدرسة والمنزل وأثرها في سلوك التنمر في المدرسة.

هدف الدراسة :للكشف عن أثرالعلاقات بين المدرسة والمنزل وأثرها في سلوك التنمر على الطلاب في المدرسة .

عينة الدراسة: جميع الطلاب في(22) مدرسة للصفوف من الخامس وحتى التاسع/ (621) معلم قامو بتقييم السلوكيات التكيفية وغير التكيفية لدى الطلاب في المدرسة

نتائج الدراسة: إلى وجود علاقة ارتباطية بين انخفاض مستوى العلاقات مع الأقران وبين إظهار سلوك التنمر ،ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الطالب والمعلم ومستوى سلوك التنمر الذي يظهره الطلاب. وأن العلاقات الداعمة بين المعلم والطالب قادرة على تخفيض مستوى سلوك التنمر في المدرسة وارتفاع التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

-دراسة فرانكوفا (Frankova,2010):

عنوان الدراسة: School Bullying From The View Point Of Moral Cogmition Overview Of Selected Findings Ceskosllovenska

سلوك التنمر في المدرسة من وجهة نظر معرفية أخلاقية

هدف الدراسة: الكشف عن الجانب المعرفي ضمن سياق سلوك التنمر في المدرسة الإبتدائية

عينة الدراسة: مراجعات ناقدة ل (68) دراسة حاولت البحث في الجانب المعرفي الأخلاقي للسلوك التنمري

نتائج الدراسة: وجود دوافع أخلاقية لظهور سلوك التنمر لدى طلاب المرحلة الإبتدائية وكانت هذه الجوانب مرتبطة بشكل خاص مع النقاط المعرفية التالية: المعايير،القيم والمعتقدات، والتعاطف، ومفهوم باندورا للإنفعال الأخلاقي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

معظم الدراسات السابقة هي دراسات ارتباطية بحثت في العلاقة بين التنمر المدرسي و متغيرات أخرى كالصحة النفسية كما في دراسة (شايع ،2018) أو المهارات الإجتماعية كما في دراسة (خوج،2012) أو الفروق في تقدير الذات والعلاقات الأسرية والإجتماعية والمزاج والقيادية والتحصيل الدراسي كما في دراسة (الصرايرة،2007) في حين جاءت دراسة (القحطاني ،2010) كدراسة مسحية للتعرف على نسبة انتشار التنمر المدرسي بين طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض وهناك دراسات تناولت أثر عوامل مختلفة على التنمر كأثر المناخ الصفي التعاطفي و أثر العلاقة بين الأسرة والمدرسة على سلوك التنمر المدرسي كما في دراسة موراي وهارفي وسلي و دراسة ماريس وديبترمان (2010) ودراسات تناولت الدوافع المعرفية المسببة للتنمر مثل دراسة فرانكوفا (2010).

أجمعت هذه الدراسات على انتشار سلوك التنمر المدرسي وتأثره بالعديد من المتغيرات التي قاستها، وأثر عوامل عليه ويحاول البحث الاستفادة من أدوات الدراسات السابقة في إعداد مقياس التنمر المدرسي والذي يميزه عنها أنه يسعى لقياس مدى انتشار التنمر المدرسي لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي.

<u>الجانب النظري:</u>

تعريف التنمر المدرسي

يعد الويس Olwes من أوائل من عرف التنمر المدرسي تعريفاً علمياً مبنياً على تجارب بحثية، حيث عرفه بأنه شكل من أشكال العنف الشائع جداً بين الأطفال والمراهقين

ويعني التصرف المتعدد للضرر أو الإزعاج من جانب واحد أو أكثر من الأفراد ،وقد يكون التنمر مباشراً وهو هجمة مفتوحة على الآخرين كالتنمر اللفظي أو البدني أو قد يكون التنمر غير مباشر وهو الذي يستخدمه الفرد ليحدث إقصاءاً اجتماعياً مثل نشر الث شائعات (Olwes ,1993,p9)

وعرف بأنه إيقاع فرد أو أكثر إيذاء بدنياً أو لفظياً على فرد آخر ويتضمن تهديدات بالإيذاء الجسدي والابتزاز والاعتداء والضرب ومحاولة القتل. (الدسوقي ، 2016، 16)

وقد عرف التنمر بأنه مجموعة من السلوكيات الإجتماعية التي تتصف بالعنف والتي يقوم بها طلبة المدارس وتحدث بشكل دائم وطيلة الوقت، وتتمثل بالأفعال السلبية كالتوبيخ والشتائم والضرب بتعمد وعزل المتنمر عليه من المجموعة ورفض المتنمرين له (القحطاني ،2012)

أنواع التنمر المدرسي:

قسم (Olweus,1993) التنمر الى عدة أنواع منها:

1-التنمر اللفظي: ويشمل السباب والشتم والاستهزاء أو اطلاق أسماء غير لائقة على الضحية.

2-التنمر الجسدي: كالاعتداء بالضرب والركل من شخص أو مجموعة أشخاص على الشخص الضحية وغالبا ما يكون أقل قوة

3-التنمر العاطفي أو الانفعالي: ويكون بقصد إحراج الشخص والتقليل من قيمته أمام الاخرين

و للتنمر المدرسي أشكال و مظاهر متنوعة (الجسدي المتمثل بالركل والضرب واللكم بقبضة اليد، والتنمر في العلاقة الشخصية ، الإقصاء والإبعاد ، والتنمر اللفظي في استعمال الكلمات ، والتنمر الجنسي) ، و تعرض الباحثة في يلي بعضاً مما ورد عن أشكال التنمر:

أ – **التنمر المادي** : وهو الشكل الأكثر وضوحا من التنمر، ويتجلى في:

التنمر الجسدي : من خلال التعرض للآخر بالركل والضرب، العض، الخدش، شد الشعر، اللكم، أو أي شكل آخر من أشكال الاعتداء الجسدي.

ولا يمكن تحديد زمن محدد للتنمر المدرسي أو مكانه فيمكن أن يكون داخل الصف أو في الساحة ، و يتم عن طريق الأيدي و الأرجل أو عبر الأدوات الحادة ، العصي،الأسلحة،أو عن طريق الحرق... (مرقة ، 2013 ، 2)

التنمر بأخذ الممتلكات : وتتمثل في أخذ أشياء الآخرين عنوة والتصرف فيها أو عدم إرجاعها أو إتلافها ويمكن القول هنا أن هذا النوع من التنمر يشترك ويرتبط مع شكل آخر من أشكال التنمر ويتمثل في التنمر الغير المادي والاجتماعي (الصبحين ،2007 ، 4)

ب –التنمر الغير مادي : وهو الذي يأخذ أشكال : التنمر اللفظي، التنمر الغير لفظي، والاجتماعي.

التنمر اللفظي : ويشمل التعرض للممتلكات المادية والترهيب العام أو التهديد بالعنف ، وتوجيه الشتائم ، والعنصرية ، إطلاق تصريحات للإغاظة ، واستعمال إشارات مسيئة ، واصدار تصريحات قاسية . (مرقة، 2013، 1)

التنمر العاطفي والنفسي والاجتماعي : ويظهر من خلال المضايقة والتهديد والتخويف والإذلال والرفض من الجماعة ونشر الشائعات عنهم،ورفض صداقتهم،أوالسخرية من شكل الضحية وتحقيره

التنمر الجنسي : وذلك باستخدام أسماء جنسية وينادى بها الضحية،أو كلمات قذرة أو تحرش والتهديد بالممارسة.

ويعد التنمر اليوم أكثر شيوعا وتطوراً من ذي قبل ويأخذ أشكالا أخرى عديدة ، من خلال الوسائل الإعلامية كإرسال رسائل عبر البريد الالكتروني أو الهاتف أو نشر الشائعات عبر الانترنت، فهو بهذا يعتمد على البيئة التي يحدث فيها هذا السلوك، من بينهم المدرسة باعتبارها جامعة لفروق ثقافية مختلفة تجعلها أكثر الأماكن عرضة لهذا النوع من الظواهر.(الصبحين،2007، 55)

ونظراً لخطورة هذه الظاهرة تناولت العديد من البحوث العربية والغربية البحث عن أسباب التنمر وتوصلت هذه البحوث الى العديد من أسباب التنمر يمكن أن تقسم الى:

*** عوامل بيولوجية:**

في الغالب نجد الاشخاص المتنمرين يبحثون عن الأشخاص الأضعف منهم ففي دراسة (شطيبي وبوطاف،2014) تناولت العوامل البيولوجية وذكرت أن الاشخاص المتنمرون يتميزون بقوة جسمية أكبر من الضحايا ولديهم استعدادات وراثية. وأحيانا يعاني المتنمرون من أمراض جينية تجعلهم أكثر عصبية من الاشخاص الطبيعيين مما يؤثر على تصرفاتهم وتعاملهم مع الاخرين.

*** عوامل أسرية:**

كثرة المشكلات الأسرية قد يكون لها تأثير سلبي على الأبناء فنجد بعضاً من الأشخاص المتنمرين الذين تحيط بهم هذه المشكلات أكثر عصبية من الأشخاص العاديين. وقد صنفت دراسة (شطيبي وبوطاف،2014، 24) المشاكل الأسرية والتنشئة الخاطئة وعدم التواصل بين الأبناء والآباء بأنها واحدة من أهم أسباب التنمر.

وقد توصلت دراسة غريب (2017) أن المتنمرين وضحايا التنمر يعيشون جواً من الصراع الاسري والمتنمرين هم نتاج صراعات زوجية، لأنهم يعيشون حياة قائمة على الصراع. ومن ضمن الأسباب التي تؤدي الى التنمر وتولد أشخاص أكثر عدوانية حالات الطلاق والإنفصال بين الوالدين، حيث يفتقر هؤلاء الأبناء أجواء الدفء العائلية وخصوصاً إذا حصل اختلاف على حضانة الأطفال.

*** عوامل تكنولوجية:**

أدى التطور التكنولوجي الى انتشار العديد من الألعاب الالكترونية وبرامج التواصل الاجتماعي مما جعل التواصل بين الأفراد غاية في السهولة. وقد يؤدي ذلك الى سهولة الوصول للبرامج البصرية والسمعية والأفلام والألعاب التي تحتوي على مشاهد العنف فنجد أن معظم هذه الألعاب تحتوي على مشاهد قتل ودماء وحروب وتشجع على ذلك، فنجد أن هذا النوع من الألعاب أصبح منتشراً بين أوساط الطلاب، مما يؤثر بشكل مباشر على سلوك الطلاب، حيث نرى أن معظم هذه الأفلام تصور مشاهد العنف على أنها قوة وبطولة، وبالتالي يصبح لدى الطلاب تقبل لمشاهدة العنف ومن ثم ممارسته على أقرانهم الأقل منهم قوة في المدارس.

*** عوامل مدرسية:**

من أبرز العوامل التي تساعد على انتشار التنمر في المدارس هو ضعف الرقابة من المدراء والمعلمين والمشرفين وخاصة في المدارس التي بها أعداد كبيرة من الطلاب. كذلك ضعف النظام والاجراءات التي تطبق في حال حدوث مشكلات في المدرسة مما يشجع الطلاب على ممارسة العنف لعلمهم بضعف تطبيق النظام مما يسهم في تطور هذه المشكلة. لذلك من المهم جداً تفعيل دور الرقابة المدرسية في مواجهة هذ الخطر وتطبيق الاجراءات التي تحد من هذه الظاهرة.

وقد وجدت آلان جيمس (Alana James, 2010)خمسة مكونات أساسية لتشكل العدوانية العامة لسلوك التنمر، وهي:

1-النية إلى الأذى: التنمر متعمد، بقصد إحداث الضرر، على سبيل المثال، الأصدقاء وإغاظة بعضهم البعض بطريقة جيدة ليست تنمر، (ولكن شخص يغيض شخص آخر لزعزعة أمنه يعد تنمر)

2-نتيجة ضارة: يضر شخص أو أكثر جسدياً أو عاطفي

3-أفعال مباشرة أو غير مباشرة: يمكن أن ينطوي التنمر على عدوان مباشر، مثل ضرب شخص، وكذلك أفعال غير مباشرة، مثل نشر الشائعات.

4-التكرار: ينطوي التنمر على أعمال عدوانية متكررة: عمل عدواني معزول، مثل العراك لغرض التسلط.

5-عدم المساواة في السلطة: ينطوي التنمر على إساءة استخدام السلطة من جانب شخص أو عدة أشخاص يكونون أكثر قوة، و بسبب سنهم يفرضون القوة البدنية من دون مرونة نفسية.

(Srisiva ,et.al, 2010,p. 36-45)

نظريات فسرت سلوك التنمر:

تعددت النظريات التي عملت على تفسير سلوك التنمر ، و تعرض الباحثة فيما يلي عدداً من مختصرات لبعض النظريات :

1-النظرية السلوكية :رأى أصحاب النظرية السلوكية " سلوك التنمر ، سلوك تتعلمه العضوية، فإذا ضرب الولد شقيقه مثلاً وحصل على ما يريد، فإنه سوف يكرر سلوكه العدواني هذا مرة أخرى لكي يحقق هدفاً جديداً. من هنا، فالعدوان هو سلوك يتعلمه الطفل لكي يحصل على شيء ما، ويعتقد السلوكيون بأن السلوك العدواني كغيره من السلوكيات الإنسانية متعلم من خلال نتائجه إذ تزداد احتمالية حدوث السلوك العدواني إذا كانت نتائجه مطروحة والعكس صحيح، وهو منطلق نظرية الاشتراط الاجرائي (لسكنر) أي أن الأنماط السلوكية محكومة بتوابعها اجتماعيا "وسلوك التنمر يمكن تعلمه من ملاحظة سلوكيات الأطفال الآخرين والأفلام ووسائل الإعلام .(الصبحيين والقضاة ، 2013 ، 82)

وقد أثبتت الدراسات الحديثة والفعالة في مجال تعديل السلوك أن الأساليب التربوية والحوارات والمناقشات قد تؤدي إلى تعديل واضح في السلوك ، وأن قيمة هذه الأساليب تكمن في تأثيرهاعلى عمليات التفكير ومن خلالها تزداد فاعلية الإنسان الاجتماعية وتتحسن قدراته على التوافق. (محمد ، 2014)

2-نظرية التعلم الاجتماعي (لـ باندورا)

من أشهر القائلين بها باندورا (Bandura, 1973) الذي توصل إلى أن السلوك الاجتماعي سلوك متعلم يتم عن طريق الملاحظة والتقليد والتعزيز من الأشخاص المهمين في حياة الطفل مثل الوالدين والأقران والمدرسة، ووسائل الإعلام، وذلك في ثنايا عملية التنشئة الاجتماعية .

وترى نظرية التعلم الاجتماعي بأن" الاطفال يتعلمون سلوك التنمر عن طريق ملاحظة انموذجات العدوان عند والديهم ومدرسيهم ورفاقهم وحتى الأنموذجات التلفازية، ومن ثم يقومون بتقليدها، وتزداد احتمالية ممارستهم للعدوان إذا توافرت لهم الفرص لذلك ، فاذا عوقب الطفل على السلوك المقلد فإنه يميل الى تقليده في المرات اللاحقة إذا كوفئ عليه فسوف يزداد عدد مرات تقليده لهذا السلوك العدواني (الصبحيين ، والقضاة ، 2013 ، 82)

3-نظرية الاحباط- العدوان

أكد (دولارد Dollard وميلر Miller وسيزر " Sears) أن الاحباط ينتج دافعاً عدوانياً يستثير سلوك ايذاء الاخرين، وأن هذا الدافع ينخفض تدريجياً بعد إلحاق الاذى بالشخص الآخر وتسمى هذه العملية بالتنفيس أو التفريغ الانفعالي ،لأن الاحباط يسبب الغضب ، وتهدف هذه النظرية إلى أن"البيئة التي تسبب الإحباط للفرد تدفعه للقيام بسلوك التنمر ،

بمعنى أن البيئة المحبطة التي لا تساعد الفرد على تحقيق ذاته والنجاح فيها والشعور بالظلم مما يجعل الفرد مهيأ للقيام بالعدوان (الصبحيين والقضاة 2013، 12)

وتؤكد أن كل سلوك تنمري يسبقه موقف إحباطي ، والسلوك التنمري يحدث عندما يشعر الفرد بعدم قدرته على نيل ما يريده ، وعندما يؤخر إشباع تلك الرغبات ، وبذلك فإن النظرية تؤمن بأن التنمر ينبع من الطفولة معتمداً على التربية والتوجيه ومن خلال عملية التقليد يمكن للفرد أن يعبر عن عدوانيته وعدائيته للآخرين

4-النظرية التحليلية : ترى النظرية التحليلية أن هدف المتنمرين من الاستقواء على الأفراد هو تحقيق اللذة عن طريق تعذيب الآخرين ومعاقبتهم والتصدي لهم واعاقتهم كي لا ينجحوا، ويتم ذلك بالاعتداء عليهم، التخريب، الإتكالية وغيرها من أساليب.

فالتنمر في هذه النظرية هو ردة فعل ناتجة عن الإحباط والدوافع الحيوية التي غالبا ما تسعى للإشباع وتحقيق الرضا والسرور الابتعاد عن المواقف المؤلمة.

وترى هذه النظرية أيضا أن الطمع والحسد والغيرة واضحة كتعبيرات ، وهدف العدوان هو التدمير ، والرغبات المرتبطة بالعدوان تهدف إلى الاستحواذ وامتلاك على كل ما تراه عينه إن لم يحصل عليه ويحقق رغبته يظهر التنمر و العنف وبالتالي لا يمكنه أن يتحكم في عدوانيته وتنمره لأنه لا يخضع للعقل. (العتيري،2018، 13)

5-النظرية المعرفية الاجتماعية : يرى أصحاب هذه النظرية أن سلوك الفرد هو سلوك متعلم يتعلمه الفرد من البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها،كما يؤكد رواد هذه النظرية أن سلوك الفرد يكتسب

سلوكات حين يشاهد الطفل سلوك من يهتمون به ولأمره ، و يتعزز سلوكه من طرف محيطه الأقران ،الزملاء ، الأصدقاء واحرازه درجة النجومية بين رفقائه ، مما يجعله يشعر أنه فرد مختلف ومتميز كما أن المتنمر يسعى للوصول إلى ما يريده من خلال إنشائه لمواقف تنمرية كالإعتداء على الأفراد المحيطين به ولا يواجه أي عقاب من الأسرة أو المدرسة إنما يترك يمارس أفكاره واعتداءاته . (مرقة ، 2013 ، 31)

6-النظرية البيئية :

وترى هذه النظرية أن الاضطرابات السلوكية كالتنمر ما هي إلا نتاج للخبرات البيئية الغير مناسبة التي يتعرض لها الفرد مما يترتب عليها اختلال في طبيعة العلاقة بينه وبين بيئته ومحيطه. وترى النظرية أن التنمر لا يعتبر حالة مرضية بل مجرد ظاهرة تمثل عدم التوازن بين الفرد وبيئته ،وأن الفرد ليس مستقلا عن بيئته بل هو عنصر في نظام مجتمعه من حيث ديناميتها ، تبدأ بالأسرة مروراً بالمدرسة وجماعات الرفاق (مصطفى، 2015، 94)

7-النظرية المعرفية التاريخية الثقافية للتنمر: ترى هذه النظرية أن التنمر يحدث في سياقات

اجتماعية ثقافية ، أي أنه داخل المجتمع توجد ثقافات لا يتأقلم معها المتنمر وغير مساعدة له وأن للغة دور هام في ثقافته .

كما أن المتنمر عندما يلاقي سياقات مشجعة ومعززة للتنمر فإنه لا يتوانى في ممارسة هذا السلوك، كما ترى هذه النظرية أن الأحداث التاريخية المتثاقلة والمعارك الاجتماعية الماضية والأحداث السيئة التي وقعت للفرد تجعل المتنمر يبحث عن دور مشابه له للأفراد في ذلك المجتمع.

وترى هذه النظرية أيضا أن تربية المتنمر داخل أحداث المجتمع تطور المتنمرين في بعض الثقافات دون غيرها أي بعدم إدخال أو الانفتاح على الثقافات الأخرى وتطوير ثقافة المجتمع المحلية وابقائها في حيز مغلق تعزز حالات الاكتئاب والإحباط مما يتولد السلوك التنمري . (مرقة،2013، 33)

إجراءات البحث الميدانية:

منهج البحث : من أجل تحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي، حيث يعد هذا المنهج من أفضل المناهج التي تتناسب وطبيعة البحث، وقد تم استخدام هذا المنهج في عرض الأدبيات التربوية ذات

العلاقة بالموضوع وذلك لتحديد درجة انتشار سلوك التنمر المدرسي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدينة حمص ، وفي بناء أدوات البحث وعرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

مجتمع البحث وعينته: تلاميذ الصف السادس من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص، والذين يبلغ عددهم (10581) تلميذ وتلميذة لعام 2021-2022موزعين على (95) مدرسة وبلغ عدد الذكور منهم (5346) أما الإناث (5235). واختارت الباحثة تلاميذ الصف السادس الأساسي لحساسية المرحلة التي يمرون بها لكونهم في نهايات مرحلة الطفولة والتي تشكل نقلة نوعية للطفل نفسياً واجتماعياً تجاه استيعاب المواقف الحياتية، وتعزز مكانته في عالمه الجديد وهو عالم الكبار وفقاً لأريكسون، فضلاً عن زيادة قدرة تلاميذ الصف السادس الأساسي على الفهم القرائي لعبارات المقياس بحكم نمو حصيلتهم اللغوية وبالتالي فهمهم لمعاني مفرداته وعباراته، كما تشير الباحثة إلى قلة الدراسات التي تناولت التنمر المدرسي وأبعاده في مرحلة الطفولة عموماً والطفولة المتأخرة خصوصاً، ونذكر منها دراسات (العتيري،2018) و(شايع،2018) و(خوج،2012) و(فاتي،2021) في حين أن الكثير من الدراسات اتجهت نحو دراسة التنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث قامت الباحثة بالإطلاع على قوائم المدارس في دائرة الإحصاء في مديرية التربية، لتتم تغطية المناطق والأحياء في مدينة حمص، حيث تم تقسيم مدينة حمص لخمس مناطق (الشمالية –الجنوبية –الشرقية –الغربية –الوسطى) تمثل كل منطقة عنقوداً،وتم اختيار مدرسة من كل منطقة بالطريقة العشوائية أيضاً وتكونت العينة النهائية من (115) تلميذ وتلميذة وبذلك حاولنا تمثيل المجتمع الأصلي للبحث.

المنطقة	المدرسة
المنطقة الشرقية	مدرسة (السيدة رقية) الزهراء – مدرسة (جعفر نمرة) الأرمن
المنطقة الجنوبية	مدرسة(ناظم الأطرش) عكرمة – مدرسة (جميل سرحان) وادي الدهب
المنطقة الشمالية	مدرسة (عبد الحميد الحراكي) القصور – مدرسة (اسكندرونة) البياضة
المنطقة الغربية	مدرسة (الخنساء) الإنشاءات – مدرسة (حسان بن ثابت) بابا عمرو
المنطقة الوسطى	مدرسة (سامر العظم) الحمرا– مدرسة (ياسين فرجاني) المحطة

أدوات البحث:بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة قامت الباحثة بإعداد مقياس يقيس أبعاد التنمر المدرسي لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي في مدينة حمص، وتألف المقياس من ست أبعاد كما يلي:**البعد الأول:** التنمر الجسدي (1–7–13–19–25–29)

البعد الثاني: التنمر الإجتماعي (2–8–14–20–26–30)

البعد الثالث: التنمر النفسي (3–9–15–21–27–31)

البعد الرابع: التنمر اللفظي (4–10–16–22)

البعد الخامس: التنمر الجنسي (5–11–17–23–28–32)

البعد السادس: التنمر على الممتلكات (6–12–18–24)

علماً أن عدد عبارات المقياس 32، الحد الأعلى للمقياس 160،الحد الأدنى للمقياس 32،المتوسط 96

صدق الأداة :

صدق المحكمين: تم عرض المقياس على محكمين في كلية التربية في جامعة البعث ودمشق وتشرين، حيث تراوحت نسبة الاتفاق بين (100%-62%) وقد تم حذف البنود(6-8-13-23) واستبدالها بأخرى، وإضافة بعض البنود مثل (أعرقل التلاميذ بقدمي أثناء مرورهم أمامي،أفسد أنشطة زملائي دون سبب واضح،أتعمد مقاطعة أحد زملائي أثناء تحدثه) وإعادة صياغة لبنود مثل (4-20-22-32).

الصدق الظاهري: قامت الباحثة بتطبيق الصورة الأولية على عينة استطلاعية مكونة من (25) طالباً وطالبة من الصف السادس في مدرسة عز الدين القسام، بهدف التعرف على مدى تفهم أفراد العينة الاستطلاعية لعبارات وتعليمات المقياس، وقد اتضح منها أن أغلب العبارات والتعليمات تتميز بالوضوح والفهم لجميع أفراد العينة. علماً بأنه تم استبعاد هذه العينة من العينة الأصلية للدراسة.

ثبات الأداة : قامت الباحثة بالتحقق من ثبات الأداة **بالطرق الآتية :**

التجزئة النصفية: حيث وزع المقياس على 30 تلميذ وتلميذة من الصف السادس، وبحساب درجة الارتباط بين البنود الفردية وعددها16بند، والبنود الزوجية وعددها16بند، وفق معادلة سبيرمان براون وبلغت معاملات الثبات (كما هو موضح في الجدول) والقيم تشير إلى ثبات الاختبار

الأبعاد	الجسدي	الاجتماعي	النفسي	اللفظي	الجسدي	الممتلكات	الدرجة الكلية
التجزئة النصفية	0.7	0.72	0.69	0.73	0.75	0.71	0.72

إعادة التطبيق: قامت الباحثة بعد فترة زمنية تقدر بأسبوعين بإعادة توزيع المقياس ذاته على نفس عينة التلاميذ وتم حساب معامل الارتباط لدرجات أفراد العينة في المرتين وقد بلغ (0.771) ويعد هذا الارتباط أيضاً قوياً.

طريقة ألفا كرونباخ: للتأكد من ثبات المقياس تم الاستناد لإجابات أفراد الدراسة الإستطلاعية ،حيث تم حساب معامل ألفا كرونباخ وبلغ(0.74) ويدل على درجة ثبات مرتفعة وبالتالي ثبات المقياس.

وتكونت الصورة النهائية للمقياس من 32 بند موزع على الأبعاد الستة، حيث تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي (أبداً، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً) للإجابة على بنود المقياس، علماً أن جميع العبارات إيجابية حيث سيكون توزيعها على تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي على الشكل التالي:

العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
عبارة إيجابية	5	4	3	2	1

بحيث تكون الدرجة الأعلى للإجابة على المقياس (160) درجة والدرجة الأدنى (32).

عرض النتائج:

بعد تطبيق المقياس والوصول إلى نتائج حول **درجة انتشار سلوك التنمر المدرسي وأبعاده الفرعية لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي في مدينة حمص،** وخضعت هذه النتائج للمعالجة الاحصائية وتم التوصل إلى النسب المئوية لها وعليه تم تحديد درجة انتشار التنمر المدرسي بأبعاده لدى العينة الممثلة للمجتمع الأصلي، كما تم حساب الفروق من خلال قانون ت بالنسبة لمتغير الجنس ثم تفسير النتائج.

السؤال الأول : مادرجة انتشار سلوك التنمر المدرسي وأبعاده الفرعية لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي في مدينة حمص؟

للحكم على درجة انتشار سلوك التنمر المدرسي وأبعاده الفرعية لدى تلاميذ الصف السادس تم اعتماد معيار الحكم على متوسطات إجاباتهم على بنود المقياس باستخدام القانون الآتي:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{أعلى درجة للاستجابة في المقياس} - \text{أدنى درجة للاستجابة في المقياس}}{\text{عدد فئات تدرج الاستجابة}}$$

$$\text{طول الفئة} = \frac{5-1}{5} = \mathbf{0.8}$$

وعليه تكون الدرجات وفق الجدول (2) والذي يبين معيار الحكم على متوسطات إجابات العينة على بنود المقياس:

المجال	درجة التوافر
من 1-1.80	منخفضة كثيراً
1.81-2.60	منخفضة قليلاً
2.61-3.40	متوسطة
3.41-4.20	مرتفعة قليلاً
4.21-5	مرتفعة كثيراً

ولأن عينة الدراسة تضم تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي، كانت الإجابة على السؤال الأول كما يلي : الجدول رقم (3) يبين **درجة انتشار سلوك التنمر المدرسي وأبعاده الفرعية لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي** وفقاً لمتوسطات إجاباتهم على بنود المقياس:

جدول رقم (3)

البند	الإجابة		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر
1.أحصل بالقوة على ما أريده من زملائي في المدرسة	3.12	1.39	متوسطة
2.أفتعل أسباب للتشاجر مع أحد التلاميذ في المدرسة	4.20	1.04	مرتفعة قليلاً
3.قمت مسبقاً بصفع أحد التلاميذ أمام الآخرين	3.56	1.38	مرتفعة قليلاً
4.أعرقل التلاميذ بقدمي أثناء مرورهم من أمامي	1.44	0.71	منخفضة كثيراً
5.قمت مسبقاً بتهديد أحد زملائي بالضرب	3.20	1.44	متوسطة
6.أشد بعض التلاميذ من شعرهم أو آذانهم عندما يستفزونني	2.72	1.67	مرتفعة قليلاً
7. أشعر بالفرح عندما أجعل أحد زملائي ينفذون ما آمرهم به	4.12	0.92	مرتفعة قليلاً
8. أضع قواعد قاسية تحول دون مشاركة زملائي في اللعب	3.28	1.33	متوسطة
9. أتحدث بلهجة رافضة لآراء الآخرين	3.24	1.47	متوسطة

10. أضايق التلاميذ الأصغر مني سناُ الذين يشاركونني في اللعب	3.28	1.17	متوسطة
11. أفسد أنشطة زملائي في المدرسة دون سبب واضح	4.12	0.92	مرتفعة قليلاً
12. أنشر شائعات غير صحيحة عن أحد زملائي بدافع التسلية	3.64	1.11	مرتفعة قليلاً
13.أصرخ بصوت مرتفع على زملائي لإخافتهم	3.92	0.99	مرتفعة قليلاً
14. أتعمد إهانة وتحقير زميلي في الصف أمام الآخرين	2.04	0.93	منخفضة قليلاً
15. أشعر بالراحة عندما يخشاني أحد التلاميذ	2.24	1.16	منخفضة قليلاً
16. قمت مسبقاً بتهديد أحد التلاميذ بأنني سأقوم بمحاسبته بعد الخروج من المدرسة	1.88	1.01	منخفضة قليلاً
17.أشعر بالفرح عندما أنجح في استفزاز أحد التلاميذ	3.44	1.26	مرتفعة قليلاً
18. أتعمد مقاطعة أحد زملائي أثناء تحدثه	2.88	1.26	متوسطة
19. أطلق ألقاب غير محببة على بعض التلاميذ	3.64	1.28	مرتفعة قليلاً
20. أقوم بإطلاق تعليقات ساخرة على بعض زملائي في المدرسة بسبب (شكله–علاماته–لبسه–طريقة كلامه)	3.48	1.29	مرتفعة قليلاً

21. أستخدم ألفاظ بذيئة أثناء حديثي مع الآخرين	3.44	1.29	مرتفعة قليلاً
22. أتعمد نقد التلاميذ بتعليقات سلبية أمام الآخرين	2.28	1.17	منخفضة قليلاً
23. ألمس زميلي في المدرسة بطريقة غير مقبولة رغماً عنه	3.72	1.27	مرتفعة قليلاً
24. أتعمد الحديث بالسوء عن بعض التلاميذ لتشويه سمعتهم	3.20	1.35	متوسطة
25. أقوم بتفسير كلام التلاميذ بتفسيرات غير لائقة	2.60	1.25	منخفضة قليلاً
26.أسب التلاميذ ممن أكرههم بألفاظ خادشة للحياء	4.16	1.10	مرتفعة قليلاً
27. أحاول التقرب جسدياً من بعض التلاميذ ممن يعجبني شكلهم	2.72	1.17	متوسطة
28. أتعمد الحديث مع زملائي في أمور جنسية	3.36	1.38	متوسطة
29. أقوم بأخذ ممتلكات بعض التلاميذ بالقوة	3.88	1.17	مرتفعة قليلاً
30. أتعمد إخفاء الأشياء التي تخص بعض التلاميذ	1.44	0.7	منخفضة قليلاً
31. أتعمد تخريب أغراض التلاميذ أمامهم	2.24	1.23	منخفضة قليلاً
32. أستعير أغراض بعض زملائي ولا أقوم بإعادتها	2.04	0.93	منخفضة قليلاً

وفيما يلي جدول رقم (4) يوضح ترتيب أبعاد التنمر المدرسي تبعاً لدرجة توافرها لدى تلاميذ الصف السادس

جدول رقم (4)

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التوافر	الترتيب
الأول: التنمر الجسدي	3.33	1.37	%66.6	متوسطة	2
الثاني: التنمر الإجتماعي	3.09	1.36	%61.8	متوسطة	4
الثالث: التنمر النفسي	3.22	1.46	%64.4	متوسطة	3
الرابع: التنمر اللفظي	3.55	1.27	%71	مرتفعة	1
الخامس: التنمر الجنسي	2.79	1.36	%55.8	متوسطة	6
السادس: التنمر على الممتلكات	2.89	1.47	%57.8	متوسطة	5
الكلية	3.145	1.38	%62.9	متوسطة	

من الجدولين (3) و(4) نلاحظ أن أبعاد التنمر المدرسي تتوافر بدرجة متوسطة عدا عن البعد الرابع (التنمر اللفظي) الذي توفر بنسبة 71% حيث تراوحت متوسطات البنود المتضمنة فيه بين(2.79) و(3.55) ليليه الترتيب البعد الأول (التنمر الجسدي) بدرجة متوسطة ونسبة 66.6% حيث تراوحت متوسطات البنود المتضمنة فيه بين (2.24 و 3.33)، ثم البعد الثالث (التنمر النفسي) بدرجة متوسطة ونسبة 64.4% وتراوحت متوسطات البنود المتضمنة فيه بين (2.60 و3.22)، ثم البعد الثاني (التنمر الإجتماعي) بدرجة متوسطة ونسبة 61.4% حيث تراوحت متوسطات البنود المتضمنة

فيه بين(2.28 و3.72)، ليليه البعد السادس (التنمر على الممتلكات) بدرجة متوسطة 57.8% ونسبة حيث تراوحت متوسطات البنود المتضمنة فيه بين (1.44 و3.24)، وأخيراً البعد الخامس (التنمر الجنسي) بدرجة متوسطة ونسبة 55.8% حيث تراوحت متوسطات البنود المتضمنة فيه بين (2.20 و4.12).

أما المتوسط الحسابي للمقياس ككل فبلغ 3.145 بانحراف معياري 1.38 ونسبة مئوية62.9%

بنسبة متوسطة وهي تتفق مع دراسة المحسن وعلي ومحمد(2020) وتختلف مع دراسة حدة (2018)، وبذلك تكون قد تمت الإجابة على السؤال الرئيس للبحث.

-فرضية البحث : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الصف السادس على مقياس التنمر المدرسي تبعاً لمتغير الجنس، عند مستوى الدلالة 0.05.

للإجابة على هذا السؤال تم حساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس حيث تكونت العينة من (54) الذكور و(61) الإناث، وفق الجدول (5) :

جدول رقم (5)

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت ستودنت	مستوى الدلالة
الذكور	54	144.25	18.64	4.26	0.05
الإناث	61	131.53	17.1		

من الجدول رقم (5) نجد أن قيمة ت المحسوبة (4.26) أكبر من قيمة ت الجدولية (1.96) عند مستوى الدلالة 0.05، أي أن الفرق بين متوسطي المجموعتين دال لصالح الذكور .

وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل: **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الصف السادس على مقياس الأمن النفسي تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور**. وهو ما تتفق مع دراسة ماريس وديبترمان(2010) والمحسن وعلي ومحمد(2020) وفاتي (2021)تختلف مع دراسة شايع (2018) **وبذلك يكون تم التحقق من صحة فرضية البحث عند مستوى الدلالة 0.05.**

مناقشة النتائج:

بالإطلاع على تحليل النتائج نجد أن سلوك التنمر المدرسي يتوفر بدرجة متوسطة لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي في مدينة حمص وبنسبة 62.9% ، حيث تراوحت أبعاده بين مرتفعة (البعد الرابع) ومتوسطة (بقية الأبعاد) حيث تراوحت النسب بين (71% و55.8%) ويمكن أن نعزو هذه النتيجة وهذه النتيجة تتوافق مع دراسة Olweus(أولويس،1993) حيث "يزداد التنمر المباشر خلال السنوات في المرحلة الإبتدائية ،ويصل ذروته في المرحلة الوسطى ،وينحدر خلال المرحلة الثانوية ،ويتناقص التنمر الجسدي مع التقدم بالعمر" فسرت الباحثة بأن التنمر اللفظي جاء بالمرتبة الأولى والتنمر الجسدي بالمرتبة الثانية باعتبار المجال الجغرافي للتنمر هو المدرسة وبشكل خاص باحة المدرسة فهي ساحة اللقاء بين الأقران دون رقابة مباشرة من المعلمين والمشرفين وهي المجال الذي يتم التعبير فيه عن المواقف فالتنمر اللفظي هو الأكثر انتشاراً لأنه من النوع السهل فهو كلام ممكن أن يسمعه المتنمر ويقلده وله الأثر الأسرع على ضحية التنمر فهو لايتطلب قوة جسدية أو ذهنية كالتنمر الجسدي الثانية لكنه ذو طبيعة خفية يصعب الكشف عنها وإثبات حدوثها واقترحت نيشينا 2004 أن المدارس عادة ماتهتم بمعالجة التنمر اللفظي لاعتقادها أن تأثيره أبلغ على رفاهية

التلميذ وذلك يقلل احتمالات ظهوره إذا ماقورن بالتنمر اللفظي ،على الرغم من أن إسقاطات الأخير أسوأ على التكيف النفسي على المدى البعيد . أما التنمر النفسي والإجتماعي فقد جاءا في المرتبة الرابعة والخامسة على الترتيب وتفسير الباحثة لذلك أن المتنمر يقوم بالسلوك بطريقة خفية لايلاحظه أحد وينكر القيام به أو يدعي أنه لايقصد أو التجاهل أو المقاطعة أو نشر شائعات تحول دون انضمام الآخري نواتفقت نتائج الدراسة مع دراسة (Marees,2010) أما شكل التنمر على الممتلكات فقد جاء في المرتبة الخامسة وينطوي على أخذ ممتلكات التلاميذ وأشيائهم أو إنكار أخذها وهذا يتفق مع دراسة (Kandemir,2009), وكان شكل التنمر الجنسي الأقل تكراراً يعود ذلك إلى أن هذا السلوك مرفوض أكثر من غيره لأسباب دينية وصحية واجتماعية ويترتب عليه مساءلة ويجري التستر عليه إن حدث وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (Kepenekcil& Cinkir,2006,Sheras,2002)

أما فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات التلاميذ على مقياس التنمر المدرسي تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور

فسرت الباحثة ذلك بأن الذكور يمارسون التنمر المدرسي بنسبة أكبر من الإناث يعود ذلك إلى طبيعة الخصائص النفسية والإنفعالية للذكر التي تنزع للسيطرة على الآخرين حيث يعتقد الذكور أن التنمر يعزز إحساسهم بالقوة والسيادة والسيطرة وكسب ود وصداقة الأقران وخاصة في ظل وجودهم في مجتمعات تحفز إظهار قوة الذكر وكذلك أساليب التنشئة الإجتماعية التي تشجع فرض قوة الذكر على الأنثى ،فالأنثى يجب أن تكون أكثر لطفاً وعليها ألا تنتهك قوانين المجتمع وتوقعاته منها .وهذا ما اتفقت نتيجته مع دراسة الصبحيين (2007)،ماريس وديبترمان(2010) والمحسن وعلي (2020) وفاتي (2021)

مقترحات البحث:

1- إجراء المزيد من الدراسات حول التنمر المدرسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

2- دراسة درجة توافرأبعاد التنمر المدرسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمرشدين النفسيين

3-إعداد برامج إرشادية ومقترحة تخفف من سوية التنمر المدرسي وأبعاده لدى تلاميذ التعليم الأساسي ودراسة الفروق تبعاً لمتغيرات (كالجنس ، المنطقة ،نوع المدرسة ، المستوى التحصيلي)

4-إعداد بحوث تكشف عن أسباب التنمر والعوامل المسببة والمترتبة عليه

5- زيادة الإهتمام والمتابعة للسلوكات والمؤشرات التي تدل على سلوك التنمر والوقوع ضحية له

المراجع :

المراجع العربية:

1-أبو عرار،أمير كايد.(2010). ***علاقة سلوك التنمر لدى طلبة المرحلة الإعدادية في منظمة السبع بأنماط المعاملة الوالدية والنوع الاجتماعي*** (رسالة ماجستير غير منشورة).جامعة عمان العربية ،الأردن .

2-إسماعيل، هالة خير سناركا .(2010) . ***فعالية العلاج بالقراءة في خفض التنمر المدرسي لدى الأطفال*** . المجلة المصرية للدراسات النفسية ،العدد (66) المجلد.(20)

3-الحديبي ،مصطفى؛عمران ،فاطمة؛محمد ،محمد عطا.(2020) ***التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية*** ،مجلة دراسات في مجال الإرشاد النفسي والتربوي ،كلية التربية ،جامعة أسيوط، المجلد الثامن، العدد الثامن.

4-حدة، يوسفي. (2018). **المؤتمر الدولي حول العنف في البيئة المدرسية والجامعية،** جامعة العربي التبسي –تبسة- بالتعاون مع مخبر الدراسات الإنسانية والأدبية و مخبر الدراسات البيئية والتنمية،جامعة باتنة

5-خوج،حنان .(2012) **. *التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الإجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية*** ، مجلة العلوم التربوية النفسية. المجلد13 ،العدد4

6-الدسوقي ،مجدي محمد .(2016) ،**مقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين** ، د ار العلوم، دار جوانا للنشر والتوزيع، القاهرة .

7-شايع ، رنا .(2018) . ***سلوك التنمر المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة المرحلة المتوسطة*** ،مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية،جامعة بابل،العدد40

8-شطيبي، فاطمة الزهراء؛ بوطاف ،علي (2014) ، **واقع التنمر في المدرسة الجزائرية :مرحلة التعليم المتوسط، دراسة ميدانية** ،دراسات نفسية ،المجلد 2014 ،العدد 11.

9-العتيري، منصور عمر العتيري.(2018) .***التنمر المدرسي لدى بعض تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي*** ، مجلة كلية الآداب ، العدد السادس والعشرون ، الجزء الأول

11-غريب، ندا نصر.(2017).***العلاقة بين التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وبعض خصائص الشخصية والعلاقات الأسرية***.مجلة البحث العلمي في الآداب، القاهرة،19(4) ،257-286

12-الصرايرة ،منى .(2007). **الفروق في تقدير الذات والعلاقات الأسرية والإجتماعية والمزاج والقيادية والتحصيل الدراسي بين الطلبة المتنمرين وضحاياهم والعاديين في مرحلة المراهقة** (رسالة دكتوراه منشورة ،جامعة عمان العربية) كلية الدراسات التربوية العليا.

13-الصبحين،علي موسى ؛القضاه، محمد فرحان .(2013) ***سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين ،مفهومه،أسبابه،علاجه*** ،مكتبة الملك فهد الوطنية،جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية،الرياض.

14-الصبحيين،علي موسى .(2007). ***أثر برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في تخفيض الإستقواء لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في البادية الشمالية الغربية*** (رسالة دكتوراه غير منشورة ،جامعة اليرموك)الأردن.

15-فاتي،نوف .(2021) ، ***المناخ الأسري غير السوي وعلاقته بالتنمر المدرسي في محافظة دمشق وريفها*** ، مجلة جامعة البعث ، المجلد 44 ، العدد13.

16-قطامي،نايفة؛ الصرايرة، منى .(2009). **الطفل المتنمر** .عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع

17-القحطاني،نورا سعد.(2012). ***التنمر المدرسي وبرامج التدخل***، العدد211،الرياض،كلية التربية ،جامعة الملك سعود

18-مرقة ،رشا منذر .(2013) ، ***علاقة التنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا بالمناخ المدرسي في مدارس مدينة الخليل*** (رسالة ماجيستير غير منشورة). القدس .

19-محمد، أسماء (2014). ***أثر برنامج تدريبي في تمكين ضحايا التنمر المدرسي لدى عينة من طلبة السادس الإبتدائي*** ،مجلة كلية التربية للبنات،المجلد(25) ،العدد(1)

20- **النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي**، موقع مديرية التربية – حمص .http://homs.edu.sy/2.html

21- اليونيسيف .(2018)***التنمر وأطفالنا***،المجلس القومي للطفولة والأمومة ،وزارة التربية والتعليم الفني، مصر،القاهرة ،8

المراجع الأجنبية:

1-Bid well, N(1997). ***The nature and prevalence of bulling in elementary school*** .Asummary of amasters thesis from: www .ssta.sk.ca/ research/ school in provement /97-06 hyml/

2- Frankova,L., (2010), School Bullying From The View Point Of Moral Cogmition Overview Of Selected Findings,Ceskosllovenska.**Psychological**.2:175-18

3-Kandemir,M.,(2009***),Interaction Effect of Percevied Empathetic***

Classroom Atmosphere and Self-Concept on Bulling Elementaly. ***Education Online***.8(2),322-333.

4-Murray,S.,Harvvey,P,&Slee,P.,(2010***).School And Theire Impact on School Bullying School.Psychology International***.31(3),271-295.

5-Marees,N.,&Peterman,F.,(2010) ***Bullying in German Primary School Gender Differences,Age Treds and Influence of parents Migration and Educational Background School*** .Psychology Intrenational .31(2),178-198.

6-Olweus. (1993). ***Bullying at School What we Know and what we*** Oxford Blackwell. ***can Do.***

7-Sutton&Smit(1999**). *Bulling as agroup process.An adaptation of the participant role approach***. Aggressive Behavior.25,97-111

الملاحق:

عزيزي تلميذ الصف السادس الإبتدائي: فيما يلي مجموعة من العبارات ويوجد أمام كل عبارة عدة خيارات تحدد درجة هذه العبارة، من فضلك وضح مدى انطباق هذه العبارات عليك.

المدرسة :..... **الجنس: (ذكر – أنثى)**

العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
أحصل بالقوة على ما أريده من زملائي في المدرسة					
أشعر بالفرح عندما أجعل أحد زملائي ينفذون ما آمرهم به					
أصرخ بصوت مرتفع على زملائي لإخافتهم					
أطلق ألقاب غير محببة على بعض التلاميذ					
ألمس زميلي في المدرسة بطريقة غير مقبولة رغماً عنه					
أقوم بأخذ ممتلكات بعض التلاميذ بالقوة					
أفتعل أسباب للتشاجر مع أحد التلاميذ في المدرسة					
أضع قواعد قاسية تحول دون مشاركة زملائي في اللعب					
أتعمد إهانة وتحقير زميلي في الصف أمام					

الآخرين					
أقوم بإطلاق تعليقات ساخرة على بعض زملائي في المدرسة بسبب (شكله-علاماته-لبسه-طريقة كلامه)					
أتعمد الحديث بالسوء عن بعض التلاميذ لتشويه سمعتهم					
أتعمد إخفاء الأشياء التي تخص بعض التلاميذ					
قمت مسبقاً بصفع أحد التلاميذ أمام الآخرين					
أتحدث بلهجة رافضة لآراء الآخرين					
أشعربالراحة عندما يخشاني أحد التلاميذ					
أستخدم ألفاظ بذيئة أثناء حديثي مع الآخرين					
أقوم بتفسير كلام التلاميذ بتفسيرات غيرلائقة					
أتعمد تخريب أغراض التلاميذ أمامهم					
أعرقل التلاميذ بقدمي أثناء مرورهم من أمامي					
أضايق التلاميذ الأصغر مني سناً الذين يشاركونني في اللعب					

قمت مسبقاً بتهديد أحد التلاميذ بأنني سأقوم بمحاسبته بعد الخروج من المدرسة					
أتعمد نقد التلاميذ بتعليقات سلبية أمام الآخرين					
أسب التلاميذ ممن أكرههم بألفاظ خادشة للحياء					
أستعير أغراض بعض زملائي ولا أقوم بإعادتها					
قمت مسبقاً بتهديد أحد زملائي بالضرب					
أفسد أنشطة زملائي في المدرسة دون سبب واضح					
أشعر بالفرح عندما أنجح في استفزاز أحد التلاميذ					
أحاول التقرب جسدياً من بعض التلاميذ ممن يعجبني شكلهم					
أشد بعض التلاميذ من شعرهم أو آذانهم عندما يستفزونني					
أنشر شائعات غير صحيحة عن أحد زملائي بدافع التسلية					
أتعمد مقاطعة أحد زملائي أثناء تحدثه					
أتعمد الحديث مع زملائي في أمور جنسية					

درجة ممارسة معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لكفايات التقويم الدراسي من وجهة نظرهم

الباحثة: د.هيفاء الاشقر

كلية: التربية - جامعة: البعث

الملخص

الملخص هدفت الدراسة الحالية تعرّف درجة ممارسة معلمين الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لأبعاد كفايات التقويم الدرسي من وجهة نظرهم ، وقد استخدمت الباحثة في هذا البحث استبيان أبعاد كفايات التقويم الدرسي ، و بلغت عينة البحث (56) معلماً ومعلمةً من مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة حمص، كما استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي

وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج كان ابرزها :

– أن البعد المهاري حصل على المرتبة الأولى بقلة الممارسة من قبل معلمي هذه المرحلة من وجهة نظرهم حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.26)، وجاء البعد المعرفي بعده وحصل على متوسط حسابي (٢.١٩) والبعد الوجداني بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي(٢.٠٧)

–وجود فروق دالة احصائياً في متوسطات درجات المعلمون والمعلمات على استبيان أبعاد كفايات التقويم الدرسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي حيث بلغ المتوسط الحسابي لمتغير اجازة جامعية وما فوق(2.53)

–لا توجد فروق دالة احصائياً في متوسطات درجات المعلمون والمعلمات على استبيان أبعاد كفايات التقويم الدرسي تعزى لمتغير الخبرة .

The degree of practice of teachers of the second cycle of basic education, dimensions of the world's academic calendar, on competencies from their point of view

Abstract:

Abstract The current study aimed to identify the degree to which teachers of the second cycle of basic education practice the dimensions of academic evaluation competencies from their point of view.

The sample of the study was (56) male and female teachers from the schools of the second cycle of basic education in the city of Homs, the researcher used the descriptive analytical method

The research reached a set of results, the most prominent of which are:

- The skill dimension ranked first in the lack of practice by teachers of this stage from their point of view, where the arithmetic mean reached (2.26), and the cognitive dimension came after it and obtained an arithmetic mean (2.19), and the emotional dimension ranked last with an arithmetic (2.07).

-There are no statistically significant differences in the mean scores of male and female teachers on the academic calendar competency dimensions questionnaire due to the education qualification variable

-There are no statistically significant differences in the mean scores of male and female teachers on the academic calendar competency dimensions questionnaire due to the variable of experience

مقدمة البحث:

يعد التقويم وسيلة تدريسية مهمة ، ويجب أن تؤدى بعناية : فمعظم مسؤوليات التقويم الجيد للطلاب تقع على عاتق المعلم . لذلك يتوقع أن يعرف المعلمون كيفية بناء واستخدام أساليب التقويم الصفي المتنوعة وبخاصة مع ازدياد الاهتمام في كثير من الدول المتطورة بالتقويم البديل الذي يتطلب مستوى مرتفعاً من المعارف والمهارات التي ينبغي أن يكتسبها المعلم الفاعل أثناء تكوينه بكليات التربية وتدريبه تدريباً وظيفياً أثناء الخدمة ، فالمعلم أحد أهم عناصر العملية التعليمية نظرا لتأثيره المباشر على مخرجات تعلم الطالب واكتسابهم المعارف والمهارات التخصصية والعامة في المواد التي يدرسها (المركز الوطني للقياس والتقويم ،2012)

وقد بذلت مؤخراً (1990) جهوداً تشاركية بين اتحاد منظمات المعلمين الأمريكيين (AFT) والمجلس القومي للقياس والتربوي (NCME) والجمعية القومية التربوية (NEA) من أجل تطوير قائمة بالمعايير لكفايات المعلمين في مجال التقويم التربوي للطلاب ، ويمكن الاسترشاد بهذه المعايير في برامج تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثنائها ، كمتطلب أساسي لمنحهم تراخيص مزاولة المهنة مستقبلاً ، فلقد أدركت هذه الجمعيات أن تقويم الطلاب يعد جزءاً رئيساً من العملية التدريسية ، وأن التدريس الفاعل لا يحدث بدون تقويم مناسب للطلاب ، فالتقويم أصل وركن أساس من أركان العملية التعليمية فهو الذي يحدد نقاط القوة والضعف في مختلف جوانب الموقف التعليمي ، كذلك فهو مقياس لمقدار ما حققه المعلم من أهداف تربوية ، كما وأنه يظهر العقبات التي حالت دون تحقيق الأهداف المرغوبة. "فهو الجهاز العصبي الموجه لعملية التربية والتعليم، فهو جزء مكمل لعملية التربية وليس مجرد تذييل لها، فالتقويم والتعليم متلازمان منذ بدء التخطيط لتنفيذ أي برنامج تربوي"(خضر، 1989 : ١١٩) وأشارت دراسة (حسين ، ٢٠١١) نموذج النيوزيلندي والذي ينص على المعايير التي يجب على المعلم امتلاكها في مجال القياس والتقويم التربوي منها أن يفهم المعلم الهدف من التقويم ويتمكن من تشخيص حالات التأخر الدرسي ونموذج بريطانيا وويلز(٢٠١٧: ٢٣) حيث حددت سلطة المؤهلات والمناهج بالمملكة المتحدة وويلز مجموعة من مبادئ التقويم للتعلم يجب أن يمتلكها المعلم ومن أهمها اعتبار التقويم مهارة مهنية أساسية للمعلمين وان يكون جزءا من التخطيط الفعال للتدريس والتعلم كما ذكرت وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية (٢٠٠٣) كفايات التقويم الدرسي التي يجب أن يمتلكها المعلم ومنها مفاهيم

وأسس وفوائد القياس والتقويم وكيفية تصميم تلك الأدوات شاملة الاختبارات بأنواعها والاستبانات وبطاقات الملاحظة ومعاييرها ، ونظرا لأهمية ممارسات التقويم في تحقيق أهداف التعليم والتعلم بوجه عام؛ فقد اهتمت عديد من الدراسات السابقة بتنمية هذه الممارسات لدى المعلمين قبل وأثناء الخدمة، ومن هذه الدراسات: دراسة عمر (2017) ودراسة عبد الله (2017)، ودراسة أبو خليفة (2017) ودراستا الشلبي (2016؛ 2017) و بدوي(2014) لذلك جاءت هذه الدراسة للتعرف على درجة ممارسة كفايات التقويم الدرسي لدى معلمين الحلقة الثانية من التعليم الأساسي

مشكلة البحث:

أكدت الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير التي عقدت في كلية التربية في دمشق عام (2014) ، أن مدخل الكفايات يشكل حلا جيدا لمقابلة متطلبات المعايير التربوية ، حيث أنه مدخل متطور في اعداد المعلم ، يزوده بثقافة وتربية جديدة ، قوامها إقناع ذلك المعلم بأهمية هذا المدخل والسعي لممارسة أبعاد كفايات التقويم الدرسي الذي يتحقق عن طريق تحسين أداءه ووعيه بواجباته المهنية ومسؤلياته الاجتماعية. (الخطيب، 1987: 9)، لكن بالعودة للدراسات السابقة لاحظنا القصور في أبعاد كفايات التقويم بوجه عام لدى معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي؛ فهناك دراسات أظهرت نتائجها ضعف البعد المعرفي للتقويم، ومن هذه الدراسات: دراسة التركي والشمراني (2017)التي أكدت دراستها وجود ضعف في معرفة معلمات هذه المرحلة للتقويم البديل وسلم التقدير كمصطلحين وفي دراسة خليل وجاهين والصباغ (2012)أسفرت نتائج الدراسة الاستطلاعية عن تدني مستوى معلمي العلوم في معرفتهم بمهارات التقويم الشامل والمستمر. وأظهرت نتائج دراسة(العتيبي 2011) وجود التباس في فهم التقويم المستمر لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بالرياض، وأن المعلمين يستخدمون التقويم المستمر كتقويم نهائي (تجميعي) وليس كتقويم بنائي (تكويني).

وتوصلت دراسة عابد (2014) إلى تركيز الممارسات التقويمية والأسئلة الصفية والنقاش أثناء الحصة لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في مجملها على مهارات التفكير الدنيا، وتدني التركيز على توظيف مستويات عليا من مهارات التفكير. كما أكدت نتائج دراسات أخرى على أن مستوى ممارسات التقويم لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي كان متوسطا ولم يصل إلى المستوى المقبول المحدد تربويا (75%) مثل: دراسة الصلوي (2017) ود ارسة العنزي (2017) ودراسة المومني (2017)ودراسة الحراحشة (2016) ودراسة الجعافرة (2016) ودراسة اللزام والقحطاني (2012) ود ارسة الشهري (2012)وفيما يتعلق بالبعد الوجداني لثقافة التقويم؛ فقد أسفرت نتائج دراسة خليفات (2011)عن تدني اتجاهات معلمي الفيزياء نحو استراتيجيات التقويم، وكذلك تدني درجة استخدامهم لها في تدريس العلوم داخل الصف. وقد اهتمت دراستان فقط – في حدود علم الباحثة – بتقييم ثقافة التقويم بوجه عام، وهاتان الدراستان هما: دراسة اليعربى (2012) التي خلصت إلى أن تقديرات عينة الدراسة (مديري المدارس ومساعديهم والمعلمين الاوائل)حول كل من: فاعلية نظام تطوير الأداء المدرسي في غرس ثقافة التقويم الذاتي، وواقع التقويم الذاتي، وصعوبات التقويم الذاتي في مدارس سلطنة عمان كانت متوسطة، وفيما يتعلق بتقييم ثقافة التقويم القائم على الكفايات (مجال البحث الحالي) على وجه التحديد؛ فقد أجرى آل كاسي وعمر وعزام(2019) دراسة استهدفت تقييم ثقافة التقويم القائم على الكفايات لدى المعلمين والمعلمات بمراحل التعليم العام ومن بينهم معلمي ومعلمًة التعليم الأساسي بالمملكة العربية السعودية، وقد بلغت عينة البحث (225) معلم وكشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود قصور واضح في ثقافة التقويم القائم على الكفايات لدى عينة البحث؛ حيث إن مستوى ثقافة التقويم القائم على الكفايات ببعديها المعرفي والوجداني بلغ (57.14) من مستوى كفاية الأداء المحدد تربوياً ، وأشارت دراسة مانستوا(2013، Matsenja)إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية يقيمون المتعلمين ليراقبوا تقدمهم بدل أن يزودهم بخطط تعليمية لذلك على الرغم من أن جميع المعايير العالمية أكدت على أهمية هذه الكفاية لضمان الجودة واستكمالاً لما سبق قامت الباحثة بدراسة استطلاعية على عينة من مدرسي ومدرسات الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي(٣٠) معلم ومعلمة في مدارس مدينة حمص للتعرف على درجة توفر أبعاد كفايات التقويم الدرسي لديهم من خلال استبانة وأكدت النتائج على ضعف امتلاك معلمي مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية لها وهذ يعود لعدة أسباب منها: عدم

الاهتمام من قبل معلمي مرحلة التعليم الأساسي بالدورات التعليمية التي تواكب التطور والتقدم المستمر (ملحق رقم1) ، ونظراً للدور الكبير الذي يقوم به المعلم لتفعيل أبعاد كفايات التقويم الدرسي وضمان جودة مؤسسات التعليم وضرورة دمج التقنية في التعليم وضرورة التعاون المشترك لرفع مستوى أداء المعلمين ليصبح الأداء عاملاً في التغيير ولحداثة هذه الدراسة للتعرف على مدى توفر أبعاد كفايات التقويم الدرسي لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ومدى ممارساتهم لها ، وحددت مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي:

ما درجة ممارسة معلمين الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لأبعاد كفايات التقويم الدرسي من وجهة نظرهم؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية الآتية

-ما درجة ممارسة البعد المعرفي القائم على كفايات التقويم الدراسي لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ؟

-ما درجة ممارسة البعد المهاري القائم على كفايات التقويم الدراسي لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ؟

-ما درجة ممارسة البعد الوجداني القائم على كفايات التقويم الدراسي لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ؟

-ما الفروق في متوسطات درجات المعلمات على أبعاد كفايات التقويم الدرسي تعزى لمتغير الخبرة؟

-ما الفروق في متوسطات درجات معلمو الحلقة الثانية من التعليم الأساسي على استبيان أبعاد كفايات التقويم الدرسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

-أهداف البحث:

-تصميم استبيان أبعاد كفايات التقويم الدرسي اللازمة معلمو الحلقة الثانية من التعليم الأساسي

- تعرف درجة ممارسة البعد المعرفي القائم على كفايات التقويم الدراسي لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي

-تعرف درجة ممارسة البعد المهاري القائم على كفايات التقويم الدراسي لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي

-تعرف درجة ممارسة البعد الوجداني القائم على كفايات التقويم الدراسي لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي

– تعرف الفروق في متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي على استبيان أبعاد كفايات التقويم الدرسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي

–تعرف الفروق في متوسطات درجات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي على استبيان أبعاد كفايات التقويم الدرسي تعزى لمتغير الخبرة

–أهمية البحث:

–أهمية الفئة المستهدفة التي تتناولها الدراسة الحالية ، حيث تعتبر مرحلة التعليم الأساسي مهمة لإعداد الفرد وانخراطهم في المجتمع بشكل إيجابي

–مواكبة هذه الدراسة للاتجاهات العالمية المعاصرة الداعية إلى تطوير التعليم وضمان جودته

–فتح المجال أمام الباحثين الآخرين لإجراء المزيد من الدراسات حول أهمية أبعاد كفايات التقويم الدرسي وضرورة توافرها

–قد تفيد النتائج مرحلة التعليم الأساسي في تحسين أدائهم التعليمي في ضوء أبعاد كفايات التقويم الدرسي التي يجب أن تتوفر لديهم ويمارسونها

–قد تسهم نتائج الدراسة في وضع قائمة لأبعاد كفايات التقويم الدرسي لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي للتدريس يستفاد منها من قبل الموجهين

–حدود البحث:

ضمن إطار الأهداف التي تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقها ستتم الدراسة ضمن الحدود الآتية:

– **الحدود البشريّة:** اقتصر البحث على عيّنة من معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدارس مدينة حمص

الحدود المكانيّة: تم تطبيق الدراسة في مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة حمص .

الحدود الزمانيّة: قامت الباحثة بإجراء الدراسة وتطبيق أدواتها على عيّنة الدراسة ، خلال العام 2021–2022

–**الحدود الموضوعية** : ستقصر الدراسة على على أبعاد كفايات التقويم الدرسي (المعرفي–الوجداني–المهاري)

-مصطلحات البحث:

كفايات التقويم : وتعرف بأنها الكفايات المتوقع أن يظهرها الطلاب والتي تخدم معايير محددة لتقديرها ويعتبر الطالب مسؤولا مسؤولية تامة عن تحقيق هذه المعايير مع التأكيد على ضرورة استخدام أساليب التعلم الذاتي كأحد الأساليب الهامة في اكتساب الكفايات (Coope & Weber ، 1973 : 14)

-يعرف التقويم القائم على الكفايات إجرائيا بأنه: المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة للمعلم وتحدد بالأبعاد الثلاثة(المعرفي، المهاري، الوجداني) للقيام بعمليات التشخيص والعلاج العلاج لتعلم طلابه في المرحلة الاعدادية واتخاذه التدابير المناسبة لتلافي العوامل والأسباب التي أدت إلى الضعف في المستقبل بما يضمن نجاح الطلاب في إتقان اهداف التعلم وتنفيذ لأنشطة والمهام التعليمية بكفاءة وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها معلمي هذه المرحلة على استبيان أبعاد كفايات التقويم الدرسي

-الإطار النظري:

أولاً-كفاية التقويم:

-مفهوم التقويم: التقويم هو العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج وكذلك نقاط القوة والضعف به حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة ولا تنحصر في أنها تشخيص للواقع بل هي أيضاً علاج لما به من عيوب إذ لا يكفي أن تحدد أوجه القصور وإنما يجب العمل على تلافيها والتغلب عليها .(الوكيل ، المفتي ،2008 : 162)، كما أوضح كل من الأغا وعساف (2015) عن مفهوم التقويم : ويقصد به الكشف عما يتحقق من أهداف أثناء سير الدرس وبعد الانتهاء منه وكشف النقص أو نواحي القوة واقتراح العلاج والغرض منه التأكد من أن الأهداف التي رسمها المعلم لدرسه تحققت أم لا ؟ (الأغا ، عساف ، مرجع سابق : 55)

-هدف برامج المعلمين القائمة على الكفايات وخصائصها:

يتمثل الهدف الأساسي لبرامج إعداد المعلم القائمة على الكفايات في تخريج معلم قادر على تعليم طالبه بكفاءة، بحيث يحصل على مهارات، ومعارف، واتجاهات، وقيم تسهم في تحسين وتطوير العملية التعليمية، وتزوده بالأداءات المطلوبة للتعلم (عسكر، ب.ت،12)

في ضوء ذلك الهدف فإن برنامج إعداد وتدريب المعلم القائم على الكفاية يتميز عن غيره من البرامج بالخصائص الآتية: (العمري ،2018 :45-46)

-تحديد الأهداف في كل مجالات الكفاية بشكل سلوكي، ووضعها تحت تصرف المتعلم في مستهل البرنامج

- تعيين مستويات التمكن المطلوبة وطرق التقويم.

- تصميم النشاطات التعليمية التي تقوم على المعارف والمهارات لتحقيق أهداف البرنامج.

- يستند التقدم في البرنامج على تحقيق الكفايات المطلوبة، ويقوم على تنوع معدلات التحصيل.

- استخدام التعليم والتعلم الذاتي الذي يعمل على تنوع خلفيات المتعلم وقدراته.

- يستخدم في البرنامج أسلوب التقويم الذاتي والذي يجعل المتعلم مسؤولاً عن تقدمه.

- يبنى نظام التقويم في البرنامج على إجراء المتابعة من طرف القائمين عليه، وعلى قياس العالقات القائمة بين أداء المعلم وتحصيل الطالب.

-تقوم البرنامج على تغذية راجعة , ليحصل المتعلم على معلومات منظمة ومستمرة من خلال تقدمه في البرنامج وفي نفس الوقت يقيّم البرنامج إذا كان مناسباً أم لا

كما يتميز التعليم القائم على الكفايات بخصائص مهمة تميزه عن غيره، وتتمثل هذه الخصائص فيما يلي (مركز التميز في التعلم والتعليم، 2018: 4)

-تقدم الطلاب يكون من خلال إظهارهم الاتقان أو التمكن ، إذ يطلب من الطالب أن يثبت أنه تعلم ما كان متوقعاً منه قبل الانتقال إلى المستوى التالي، كما يتطلب تقدمه إثبات قدرته على نقل معارفه إلى سياقات جديدة ، وتطبيق المهارات التي اكتسبها على التحديات التي تواجهه وهذا غالباً ما يعني تطوير عادات التعلم مدى الحياة

- التقييم المرن جزء مستمر من دورة التعلم وتجربة إيجابية للطالب، وتشير كلمة مرن إلى توفير أشكال متعددة للتقييم، مما يسمح للطلاب بإثبات الإتقان أو التمكن من خلال مجموعة متنوعة من الطرق بدلا من طريقة تقييم واحدة فقط، والتي قد تكون الاختيار المكتوب مثالا.

- الشفافية حول تحديد المكان الذي يقف فيه الطلبة بالنسبة للكفاية إذ يمكنهم ومعلميهم من تصميم فرص تعليمية أفضل لاحتياجاتهم الفردية، وتقديم الدعم في الوقت المناسب ، ما يكون بشكل يومي ، والذي غالباً على أي جزء من المواد المطلوبة

-نتائج التعلم تركز على الكفايات التي تشمل تطبيق المعارف بالإضافة إلى تطوير المهارات الأساسية وكذلك تطوير ممارسات محددة ، مثل : المثابرة والقدرة على التعلم الذاتي المباشر مما يمنح الطالب المسؤولية وحرية الاختيار.

-خصائص التقويم:

"إن الغرض الأساسي من التقويم في العملية التدريسية هو تقديم معلومات يستند إليها المعلم في اتخاذ قرارات تعليمية مختلفة . ولكي تحقق عملية التقويم أغراضها المنشودة ، ويستفاد من نتائجها في إثراء تعلم الطلاب ، ورفع مستوى أداء المعلم ينبغي أن تتميز بخصائص أساسية (علام ،2010: 41-42) لعل أهمها:

-**الاستمرارية:** وتعني ملازمة التقويم لعمليتي التعلم والتعليم وتنوع أنماطه ما بين التقويم القبلي والبنائي والتجميعي أو النهائي بما يوفر تغذية راجعة لتحسين الأداء

-**الشمولية:** يقصد بها أن يعطي التقويم جميع مخرجات التعلم المستهدفة والوجدانية والاجتماعية والمهارية

-**المواءمة:** يجمع المعلم بيانات ومعلومات عن طلابه لتحقيق غرض أو أغراض معينة . (علام، مرجع سابق : 44)

-**التكامل:** يعتبر التكامل أساساً من الأسس المهمة التي تبنى عليها عملية التقويم، فمن الضروري إذا أن يكون هناك ترابط وتكامل وتنسيق بين هذه الوسائل المختلفة ، بحيث تتضافر وتعطينا في النهاية صورة متكاملة عن الموضوع أو الفرد المراد إخضاعه لعملية التقويم

-**التعاون:** يجب أن يكون التقويم تعاونياً أي تقوم به مجموعة من الأفراد أو الجماعات تتعاون فيما بينها من أجل تحقيق الهدف المطلوب (الوكيل ، المفتي ،2008: 144-145)

-أبعاد التقويم القائم على الكفايات:

لقد حدد الباحثون أبعاد التقويم القائم على الكفايات في ضوء ما أشارت إليه العديد من الأدبيات حول المكونات الثالثة الرئيسة للكفاية وهي: المكون المعرفي، والمهاري، والوجداني، وفي ضوء الأبعاد الثلاثة الرئيسة للثقافة، وهي: الأبعاد المعرفية و المهارية والوجدانية (بوضياف، ،2015؛ المساعيد، 2018؛ الكندري، 2018؛ العمري، 2018).

في ضوء ذلك فإن التقويم القائم على الكفايات لها ثلاثة أبعاد رئيسة، هي: البعد المعرفي، والبعد المهاري، والبعد الوجداني، وفيما يلي توضيح لكل بعد من هذه الأبعاد:

1 -البعد المعرفي :

ويمكن تحديد بعض الجوانب المعرفية لأبعاد كفايات التقويم الدرسي فيما يلي:

-معرفة أنواع الكفايات وخصائصها

-تحديد المقصود بالكفايات والمصطلحات الأخرى ذات العلاقة بها

-معرفة أهمية التخطيط للدروس في ضوء الكفايات

-تمييز العلاقة بين الكفايات ومستويات عمق المعرفة العلمية

- استخدام الأساليب الحديثة في التقويم

- تحديد كفايات التعليم وتعلم مواد التعلم الأساسي

- تحديد نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ بطرق موضوعية

2- البعد المهاري:

ويمكن تحديد بعض الجوانب المهارية لهذا البعد فيما يلي:

-التدخل لتصحيح الأخطاء فور حدوثها كتقويم تكويني

- تحليل كفايات تعليم وتعلم مواد التعليم الأساسي

-قياس مهارات الإبداع من خلال مواقف حياتية

- تحديد الهدف في كل مجالات الكفاية بشكل سلوكي

- تعيين طرق التقويم المناسبة لمستويات التمكن

- استخدام التعليم والتعلم الذاتي الذي يعمل على تنويع خلفيات المتعلم وقدراته

-أاستخدام في البرنامج أسلوب التقويم الذاتي والذي يجعل المتعلم مسؤولاً عن تقدمه

- توفير التغذية الراجعة للتلاميذ لمساعدتهم على تحسين تعلمهم

- إتاحة الفرصة للمشاركة الإيجابية من قبل التلاميذ في عمليات التقويم

-تصميم الاختبار التحصيلي القائم على الكفايات

-قياس الكفايات في ضوء مستويات عمق المعرفة العلمية

- صياغة أسئلة اختيار الاستجابة في ضوء كفايات التعلم

- إعداد مقاييس التقدير المتدرج للأداء لقياس كفايات التعلم

- تصميم بطاقة ملاحظة المهارات العلمية والاجتماعية والاكاديمية والعقلية في ضوء الكفايات

3- البعد الوجداني:

ويمكن تحديد بعض هذه الجوانب فيما يأتي:

-التزام بمراعاة حاجات التلاميذ وخصائصهم النمائية عند التخطيط

-الميل للاهتمام بكل ما يتعلق بالتقويم القائم على الكفايات

- الميل للاهتمام بكل ما يتعلق بالتقويم القائم على الكفايات

- الالتزام بمعايير التقويم القائم على الكفايات وأسسه وأخلاقياته

-الحرص على تنفيذ ممارسات التقويم القائم على الكفايات

- نشر التقويم القائم على الكفايات بين الزملاء

-التشجيع على التقويم القائم على الكفايات

- مرتكزات إعداد المعلم في ضوء مفهوم الكفايات :

-تحديد الكفايات المطلوبة من المعلم في برنامج الإعداد بشكل واضح حتى نضمن تمكن المعلم منها.

-تدريب المعلم على الأداء والممارسة وليس على أساس المعارف النظرية.

-تزويد برنامج الإعداد بخبرات تعليمية في شكل كفايات محددة تساعد المعلم على أداء أدواره التعليمية الجديدة.

-تزويد برنامج الإعداد بالمعيار الذي سيتم بموجبه تقويم كفايات المعلم.

(عبد السميع و حواله، 2005: 26)

ومدخل الكفايات من أهم الاتجاهات الحديثة في برامج إعداد المعلم قبل الخدمة، وفي برامج التدريب أثناء الخدمة، وأكثرها شيوعاً وهو نفس المدخل الذي أوصت به البحوث والدراسات التي أعدت في هذين المجالين. وخلصت إلى جدوى وفاعلية هذا المدخل في برامج إعداد المعلم قبل وأثناء الخدمة. (الباقر، 1993:342)

ويعد برنامج إعداد المعلم القائم على الكفايات أساساً تنظيميا لمجموعة من المعلومات، تتكامل فيها المعرفة مع إتاحة الفرصة للتطبيق، ويستهدف التقدم والتطور الذي يتحقق عن طريق تحسين أداء المعلمين ووعيهم بواجباتهم المهنية ومسؤلياتهم الاجتماعية. (الخطيب، 1987: 9)

-هدف برامج المعلمين القائمة على الكفايات وخصائصها:

إن برنامج إعداد وتدريب المعلم القائم على الكفاية يتميز عن غيره من البرامج بالخصائص الآتية: (العمري ،2018 :45-46)

-تحديد الأهداف في كل مجالات الكفاية بشكل سلوكي، ووضعها تحت تصرف المتعلم في مستهل البرنامج

-تعيين مستويات التمكن المطلوبة وطرق التقويم.

-تصميم النشاطات التعليمية التي تقوم على المعارف والمهارات لتحقيق أهداف البرنامج.

-يستند التقدم في البرنامج على تحقيق الكفايات المطلوبة، ويقوم على تنوع معدلات التحصيل.

-استخدام التعليم والتعلم الذاتي الذي يعمل على تنوع خلفيات المتعلم وقدراته .

-يستخدم في البرنامج أسلوب التقويم الذاتي والذي يجعل المتعلم مسؤولاً عن تقدمه.

-يبنى نظام التقويم في البرنامج على إجراء المتابعة من طرف القائمين عليه، وعلى قياس العلاقات القائمة بين أداء المعلم وتحصيل الطالب.(مركز التميز في التعلم والتعليم، 2018: 4)

وترى الباحثة أن برامج إعداد المعلم القائمة على الكفايات التعليمية تتميز بما يلي:

-**الوضوح والتحديد** : حيث أن الكفايات التعليمية واضحة ومحددة، كما أن معايير تقويمها واضحة.

-**الدقة والتنظيم** : حيث أن الكفايات التعليمية منظمة ودقيقة.

-**تحمل المسؤولية** :حيث يتحمل المعلم مسؤولية اكتساب هذه الكفايات بسبب مشاركته في وضعها.

وبالرغم من نجاح برامج إعداد المعلم القائمة على الكفايات التعليمية إلا إنها تواجه العديد من المعوقات ومنها :

-عدم وضوح مفهوم الكفايات بالنسبة للعاملين في مجال التربية والتعليم.

-التأكيد على السلوك القابل للقياس

-تطبيق الكفايات يحتاج إلى إمكانات مادية وطاقات فنية وبشرية ضخمة.

-مقاومة التغيير من قبل بعض العاملين في ميدان التربية والتعليم.

-عدم توصيف الأدوار والكفايات الأساسية للمهن التعليمية توصيفاً دقيقاً.

-التركيز على الأساليب النظرية في تنمية الكفايات والتعليم بشكل عام.

-قلة التدريب أثناء الخدمة. (البابطين، 2004: 272)

-المعايير التي تصف كفايات المعلم في مجال التقويم التربوي الصفي للطلاب:

-وقد بذلت مؤخرا (1990) جهوداً تشاركية بين اتحاد منظمات المعلمين الأمريكيين (AFT) والمجلس القومي للقياس والتربوي (NCME) والجمعية القومية التربوية (NEA) ، من أجل تطوير قائمة بالمعايير لكفايات المعلين في مجال التقويم التربوي للطلاب . ويمكن الاسترشاد بهذه المعايير في برامج تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثنائها كمتطلب أساسي لمنحهم تراخيص مزاولة المهنة مستقبلاً ، فلقد أدركت هذه الجمعيات أن تقويم الطلاب يعد جزءاً رئيساً من العملية التدريسية ، وأن التدريس الفاعل لا يحدث بدون تقويم مناسب للطلاب .

وسوف نوضح فيما يلي المعايير السبعة التي حددتها هذه الجمعيات ، والتي تصف كفايات المعلم في مجال التقويم التربوي الصفي للطلاب :

1- اختيار أساليب تقويم مناسبة للقرارات التعليمية

2- بناء أساليب تقويم مناسبة للقرارات التعليمية

3- تطبيق ، وتصحيح ، وتفسير نتائج أساليب التقويم الداخلي والخارجي

4- استخدام نتائج التقويم في اتخاذ قرارات تتعلق بالطلاب ، وتخطيط العملية التدريسية ، وتطوير المناهج ، وتجويد الأداء المدرسي

5- تطوير إجراءات صادقة لوضع التقديرات للطلاب استناداً إلى تقويمات الطلاب

6- الإخبار بنتائج التقويم للطلاب ، والآباء، وغيرهم من المعنيين والمربين

-الدراسات السابقة

أولا-الدراسات العربية:

1-دراسة الرويلي (2016):

التي هدفت تقديم تشخيص وتحليل لمهارات بناء الاختبارات لدى الطلاب المعلمين من وجهة نظرهم والمتخصصين وذلك من خلال إعداد قائمة بأهم مهارات القياس والتقويم التي يرى متخصصو القياس التربوي أهمية توافرها لدى المعلم ليتمكن من بناء الاختبارات تحصيل جيدة واستخدام هذه القائمة في الكشف عن آراء الطلاب المعلمين حول درجة اتقانهم لهذه المهارات . ومدى التركيز عليها أثناء تدريس مادة التقويم التربوي وكذلك استخدام اختبار من نوع (الصواب والخطأ) لقياس معرفتهم العلمية في بناء الاختبارات التحصيلية وقد تم تطبيق أداتي الدراسة على عينة مكونة من (470) طالباً تم اختيارهم عشوائياً بطريقة العينة المتعددة المراحل من مجتمع طلاب كليات

المعلمين الذين درسوا مادة التقويم التربوي . كما تم تطبيق المقياس المتعلق بتحديد درجة أهمية قائمة المهارات ومدى التركيز عليها أثناء تدريس مادة التقويم التربوي على عينة مكونة من (13) استاذاً ممن يدرسون المادة في كليات المعلمين و(24) أستاذاً من متخصصي القياس والتقويم التربوي الذين ينتسبون إلى عدد من الجامعات العربية في السعودية والأردن والبحرين ومصر . وأظهرت نتائج الاختبارات الموجه للطلاب المعلمين بكليات المعلمين تدني معرفتهم الأساسية بمهارات القياس والتقويم المتعلقة ببناء الاختبارات التحصيلية وذلك بالنسبة لجميع المجالات التي تضمنها المقياس أكد الطلاب المعلمون أنهن يرون أن درجة اتقانهم لمهارات القياس والتقويم اللازمة لبناء الاختبارات التحصيلية (متوسطة) وأن درجة التركيز على هذه المهارات أثناء تدريس مادة التقويم التربوي كانت أيضاً (متوسطة) كما اتفقت أراء الطلاب المعلمين مع نتائج الاختبار في أن أكثر الاحتياجات التدريبية لديهم كانت في مجال إحصائيات درجات الاختبار ومن ثم اقتراح تضمن برنامج الإعداد التربوي بكليات المعلمين مقرراً للإحصاء الوصفي كمتطلب لدراسة المادة

2-دراسة المطيري (2010) :

التي هدفت إلى تحديد كفايات التقويم المستمر اللازمة للمعلمين بالمرحلة الابتدائية والتحقق من مدى توفرها لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية بمنطقة المدينة المنورة ، قام الباحث ببناء قائمة الكفايات اللازمة للتقويم المستمر اشتملت على (82) وتم بناء ثلاث أدوات وهي أداة استبانة اشتملت (82) كفاية وقائمة ملاحظة اشتملت على (82) كفاية واختبار في كفايات التقويم المستمر يتكون من (35) مفردة اختيارية تم تدبيق كل من أداة استبانة والاختيار على (3,5) وتم تطبيق قائمة الملاحظة على (35) **وكان من أبرز نتائج البحث ما يلي:**

أن درجة التوفر لدى أفراد العينة متوسطة لجميع محاور الاستبانة في حين حصلت الكفايات المهنية على درجة كبيرة من التوفر وحصلت الكفايات الخاصة باستخدام ملف انجاز الطالب على درجة " لايمارسها" من التوفر حسب قائمة الملاحظة وتتوفر كفايات التقويم المستمر كما كشفت نتائج البحث عن وجود فروق لصالح بعض التخصصات على بعض محاور الأدوات كما كشفت النتائج أنه كلما زادت سنوات الخبرة لدى المعلم زادت لديه درجة التوفر في امتلاكه لكفايات التقويم المستمر

ثانياً–الدراسات الأجنبية:

1–دراسة كلوي(Koloi,2016)

بعنوان التدريب على التقييم شرط مسبق لكفايات المدرسين ومهاراتهم في استخدام التقييم الصفي ، تم توزيع استبيان على (691) مدرساً في المدارس الحكومية الأساسية والثانوية في بتسوانا لتحديد العلاقة بين مستوى التدريب على التقييم الذي يتلقاه المعلمون ومدى استخدامه في ممارسات التقييم الصفية ، هدفت الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيسي : كيف أن مستوى تدريب المعلم على التقييم يتنبأ بالمدى الذي سيستخدم فيه المعلمون مهارات التقييم المختلفة ؟ دلت النتائج إلى أن الالتحاق بورش تدريبية ودورات متخصصة حول التقييم خلال الخدمة كان له علاقات مهمة باستخدام المعلمين وسائل التقييم الصفية ومن الناحية الأخرى فإن عدم التدريب على التقييم وعدم دراسة أي مواضيع فيه لم يظهر أي نتائج مهمة ، تظهر هذه النتائج أن تدريب المعلم على التقييم يبقى جزءاً أساسياً من ممارسات ومهارات التقييم التي من المحتمل أن يستخدمها المعلم خلال التعليم الصفي ، إن نتائج هذه الدراسة يمكن استخدامها كإطار لدفع المعلمين لإعادة التفكير في أساليب تدريبهم على التقييم والتركيز أكثر على بناء كفاءات المعلمين في التقييم

2–دراسة أوزدمير (Ozdemir,2013)

هدفت إلى البحث عن الكفاءات التدريسية لمعلم المرحلة الأساسية وحاجات التدريب على أدوات القياس والتقويم البديلة أثناء الخدمة ، اتبعت هذه الدراسة الأسلوب الوصفي وقد اشتملت عينة الدراسة على 337 معلماً من المرحلة الأساسية يعملون في 15 مدرسة أساسية حكومية و3 مدارس أساسية خاصة ، (152) من العينة كانوا مدرسي صف و(185) كانوا من مدرسي التخصص للمرحلة الأساسية، (48,7%) من العينة كنّ من النساء و(51,3%) كانوا من الذكور تم جمع البيانات باستخدام أداة استبيان أعدها الباحث ، وتم بعد ذلك تحليل البيانات باستخدام الوسائل الرياضية مثل التردد والنسبية وغيرها ، تم استخدام ANOVA أيضاً لتحديد فيما إذا كان هناك اختلاف مهم تبعاً لعمر وقدم المدرسين في التعليم

أظهرت هذه الدراسة أن المعلمين لديهم مستويات كفاءة متدنية في بعض أدوات التقييم المختلفة وبحاجة إلى التدريب عليها ولذلك يجب على المدارس ووزارة التعليم أن تصمم

برنامجاً سنوياً ودورياً للتدريب أثناء الخدمة حول نوعية وقيمة القياس والتقييم تبعاً للمنهج البنائي في العليم واستخدام أدوات التقييم والقياس المختلفة

-الجانب العملي:

1-إجراءات الدراسة:

جرى البحث وفق الخطوات التالية:

1-دراسة الأدبيات التربوية و بعض الدراسات السابقة المتعلقة بالبحث.

2-استخدام الاستبيان التي أعدته الباحثة.

3-توزيع الاستبيان على معلمات ومعلمين مرحلة التعليم الأساسي بمدينة حمص.

4-تحليل البيانات ومعالجتها بالأساليب الاحصائية المناسبة للحصول على النتائج.

5-عرض النتائج وتفسيرها.

6-تقديم المقترحات في ضوء ما تسفر عنه من نتائج.

-منهج الدراسة: اقتضت طبيعة الدراسة في هذا البحث الاعتماد على منهج البحث الوصفي التحليلي للكشف عن فاعلية التقويم القائم على الكفايات ويعرَّف هذا المنهج في البحث بأنّه منهج يقوم على وصف ما هو كائن وتفسيره، وعلى معرفة العلاقات التي يمكن أن تحدث بين المتغيّرات في البحوث التربوية والنفسيّة (Wiersma, 1992, p15).

-مجتمع الدراسة:

١- المجتمع الأصلي لعيّنة الدراسة :

تألّف المجتمع الأصلي للدراسة الميدانيّة من جميع معلمات ومعلمين مرحلة التعليم الاساسي والبالغ عددهن (3940) بمدينة حمص تبعاً لإحصائيات مديرية التربية والتعليم في مدينة حمص لعام 2021-2022 .

2-تحديد عيّنة الدراسة الخاصة بالدراسة الميدانيّة:

-اختيار المدارس: تمّ اختيار المدارس التي سيُطبَّق فيها استبيان التقويم الدرسي القائم على الكفايات بناء على المعلومات التي تمّ الحصول عليها من دائرة الاحصاء في مديريّة التربية بمدينة حمص. وقامت الباحثة بالاطّلاع على القوائم بالمناطق التعليميّة للمدارس وأسماء وعدد المدارس في كلّ منها وتغطية المناطق والأحياء في مدينة حمص كافّة، حيث تمثّل كلّ منطقة عنقوداً، ومن ثمّ ستختار معلمين من كل مدرسة من كلّ حيّ بالطريقة العشوائيّة البسيطة، وفق الجدول **(1)**

المنطقة	أسماء الأحياء
المنطقة الشرقيّة	الزهـراء – العباسـيّة – السـبيل – المهـاجرين – الأرمن
المنطقة الجنوبيّة	بـاب السباع – طريـق الشـام – مسـاكن الادخـار– عكرمة– النزهة – ضاحيّة الوليد – وادي الذهب
المنطقة الشماليّة	القصور – المحطة
المنطقة الغربيّة	الإنشاءات – حمص الجديدة – الحمراء – الغوطة

ثم قامت بالسحب العشوائي لمناطق مدينة حمص وتم سحب مدرسة من كل منطقة بشكل عشوائي (طارق مطر –فواز الأحمد–شكري هلال–حوري رجوب – محسن صارم– حسن الكردي– العصماء–حافظ ابراهيم) ثم ستقوم بالسحب العشوائي من هذه المدارس ومن كل مدرسة سيتم سحب 7 معلم ومعلمة لتطبيق الاستبيان أصبح عدد العينة 56 معلم ومعلمة

اسم المدرسة	المدينة	الحي	عدد المعلمين والمعلمات
1–حوري رجوب	حمص	ساحة الحاج عاطف	7
2–طارق مطر	حمص	الأرمن	7
3–شكري هلال	حمص	الأرمن	7
4–محسن صارم	حمص	الأرمن	7
5–حسن الكردي	حمص	الزهراء	7
6–العصماء	حمص	جب الجندلي	7
7–فواز الأحمد	حمص	الأرمن	7
8–حافظ إبراهيم	حمص	حي السبيل	7
			المجموع56

-**أدوات الدراسة:** -استبانة لتحديد أبعاد كفايات التقويم الدرسي من إعداد الباحثة موجهة إلى معلمات ومعلمين الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي بعد التأكد من صدقها وثباتها.

-**الاستبانة الموجهة لمعلمين الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي:** تم إعداد استبانة لقياس اتجاهات معلمين ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية بمدينة حمص نحو درجة ممارسة أبعاد كفايات التقويم الدرسي وأشارت الباحثة في مقدمة الاستبيان إلى تعليمات الإجابة حيث طلبت من المعلمات والمعلمين عدم ذكر الاسم وأن تبين رأيها في العبارات بالموافقة أو الرفض وتتكون هذه الاستبانة جزئين هما:

الجزء الأول : و يتضمن المعلومات العامة الآتية: المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

الجزء الثاني : يحتوي هذا الجزء على فقرات تغطي معلمين ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية بمدينة حمص نحو درجة ممارسة أبعاد التقويم الدرسي وتم تصنيف الإجابات وفق مقياس الثلاثي وحددت بثلاث إجابات هي(موافق، محايد، غير موافق) وأعطيت الإجابات أرقاما من(1 -3) بحيث يدل الرقم 1على موافق والرقم ٢على محايد و3غير موافق، و جدول التالي يبين توزيع متغيرات الدراسة وأرقام الفقرات التي تقيسها:

اسم الفقرة	اسم البعد
1-8	البعد المعرفي
9-23	البعد المهاري
24-30	البعد الوجداني

-صدق الاستبانة:

تم عرض الاستبانة على (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس تخصص تربية الطفل والمناهج وطرائق التدريس وعدد من المعلمين والمعلمين والموجيين التربويين ذوي الاختصاص ، للتحقق من مدى صدق فقرات الاستبانة، ولقد تم الأخذ بملاحظاتهم، وإعادة صياغة بعض الفقرات، وإجراء التعديلات المطلوبة وتعديل وحذف وإ ضافة، بشكل دقيق يحقق التوازن بين مضامين الاستبانة في فقراتها.

-**صدق الاتساق الداخلي** : تحققت الباحثة من صدق الاتساق الداخلي بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (20) معلمة ومعلم من خارج عينة الد راسة وتم

حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وأيضاً معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد الاستبانة واجمالي الاستبانة واستخدمت لذلك برنامجspss

(جدول رقم4)

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
12-1	تراوحت بين (0.34 - 0.87)	7-1	تراوحت بين (0.77-39.،0)	8-1	تراوحت بين (0.45- 0.75)

ويتضح من الجدول أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات البعد وهي دالة عند مستوى الدلالة(0,05) والدرجة الكمية للبعد قد تراوح بين (0.36-0.81) مما يشير إلى الاتساق الداخلي للاستبانة وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للقائمة قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكمية للاستبانة.والجدول رقم(5) يوضح معاملات ارتباط كل محور من محاور الاستبانة والمحاور الأخرى وكذلك مع الدرجة الكلية

	الدرجة الكلية	البعد المعرفي	البعد المهاري	البعد الوجداني
البعد المعرفي	0.81	1		
البعد المهاري	0.76	0.66	1	
البعد الوجداني	0.86	0.58	0.43	1

يتضح من الجدول السابق أن جميع المحاور الفرعية ترتبط ببعضها البعض وبالدرجة الكلية للأبعاد الأساسية ارتباطاً ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يؤكد أن الاستبانة يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

-**ثبات الاستبانة:** للتحقق من ثبات الاستبانة استخدمت الباحثة معامل(ألفا كرو نباخ) وقد بلغت قيمة معامل الثبات الكلي للاستبانة الموجهة للمعلمات والمعلمين والجدول (رقم6) يوضح معاملات الثبات للاستبانة باستخدام(معامل ألفا).

أبعاد استبانة المعلمات والمعلمين	معامل الثبات(ألفا كرونباخ)
البعد الأول	0.84
البعد الثاني	0.81
البعد الثالث	0.82
المجموع	0.82

-طريقة التجزئة النصفية:

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية، حيث احتسبت درجة النصف الأول لكل محور من محاور الاستبانة وكذلك درجات النصف الثاني وحساب معامل الارتباط بين النصفين ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سيبرمان بروان و الجدول (رقم7) يوضح ذلك:

الجدول يوضح معامل الارتباط بين نصفي كل محور من محاور الاستبانة وكذلك الاستبانة ككل ومعامل الثبات قبل التعديل ومعامل الثبات بعد التعديل

الأبعاد	عدد الفقرات	الارتباط قبل التعديل	الارتباط بعد التعديل
البعد المعرفي	8	7.732	0.845
البعد المهاري	15	0.876	0.878
البعد الوجداني	8	0.717	0.835
المجموع	27	0.775	0.776

يتضح من الجدول (رقم7)أن معامل الثبات الكلي (0.776) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات، تطمئن الباحثة إلى تطبيقيا على عينة الدراسة.

-عرض النتائج:

-الإجابة عن أسئلة الد راسة:

الإجابة عن السؤال الأول : ما درجة ممارسة معلمات ومعلمين الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لأبعاد كفايات التقويم الدرسي؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية نحو درجة ممارسة معلمات ومعلمين الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لأبعاد كفايات التقويم الدرسي

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	البعد المعرفي	2.19	0.77	**2**	**متوسطة**
2	البعد المهاري	2.26	0.80	**1**	متوسطة
3	البعد الوجداني	2.07	0.83	**3**	متوسطة
	الكلي	2.13	0.80	**متوسطة**	

يتبين من جدول (رقم6) أن المتوسط الكلي لمستوى نحو درجة ممارسة معلمات ومعلمين الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لأبعاد التقويم القائم على الكفايات جاءت بدرجة متوسطه بمتوسط حسابي بلغ(2.13) وانحراف معياري(0.80) ، وقد احتل البعد المهاري المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ(2.26) ، وانحراف معياري(0.80) يلي ذلك البعد المعرفي بمتوسط حسابي بلغ(2.19) وانحراف معياري (0.77) وجاء في المرتبة الثالثة البعد الوجداني الاجتماعية بمتوسط حسابي بلغ (2.07) وانحراف معياري (0.83)

-ما درجة ممارسة البعد المعرفي القائم على كفايات التقويم الدرسي اللازمة لمعلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ؟

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لممارسات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي للبعد المعرفي القائم على كفايات التقويم الدرسي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	أعرّف أنواع الكفايات وخصائصها	2.39	0.98	5	متوسطة
2	أحدد المقصود بالكفايات والمصطلحات الأخرى ذات العلاقة بها	2.16	0.94	7	متوسطة
3	استخدم الأساليب الحديثة في التقويم	2.14	0.97	8	متوسطة
4	أميز العلاقة بين الكفايات ومستويات عمق المعرفة العلمية	2.31	0.92	4	متوسطة
5	أحدد كفايات التعليم وتعلم مواد التعلم الأساسي	2.33	0.92	2	متوسطة
6	أحدد النشاطات التعليمية التي تقوم على المعارف والمهارات المطلوبة للتعلم	2.22	0.95	6	متوسطة
7	أحدد أهمية التخطيط للدروس في ضوء الكفايات	2.32	0.95	3	متوسطة
8	أحدد نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ بطرق موضوعية	2.19	0.93	1	متوسطة
	الأداة ككل	2.26	0.80	كبيرة	

– يتبين من جدول(رقم9) أن المتوسط العام لمستوى ممارسة معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة حمص من وجهة نظرهن جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي بلغ(2.26) انحراف معياري(0.80) ، وقد احتلت الفقرة (8) : أحدد نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ بطرق موضوعية المرتبة الاولى بمتوسط حسابي (2.19) وانحراف معياري (0.93) في حين حلت الفقرة (3) المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.14) وانحراف معياري (0.97) وهذا يعني أن مستوى درجه الموافقة متوسطة. وتفسر الباحثة أن تحديد نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ بطرق موضوعية دور كبير

وتأثير عليهم وعلى مستواهم العلمي ، و يعتبر تقويم المعلم لتلاميذه من أهم ميادين التقويم التربوي إن لم يكن أهمها جميعا فالمعلم يلجأ متعددة إلى تقويم تلاميذه للحصول على معلومات وملاحظات عن هؤلاء التلاميذ من حيث مستوياتهم التحصيلية والعقلية المختلفة وذلك حتى يستخدمها في توجيه عملية التعلم التوجيه السليم وهذا يتفق مع دراسة(جوابرة،2015) الذي أشار بأنه تلخيص الأهداف التي يحاول المعلم تحقيقها من تقويمه لتلاميذه في النواحي الآتية : 1- تقويم التحصيل الدراسي 2-تتبع النمو وتقويمه 3- دراسة شخصية التلاميذ من جميع أبعادها دراسة موضوعية لكي تساعده على التنبؤ بسلوكهم في مختلف المواقف المستقبلية وسوف نتعرض في هذا البحث بالدراسة للبند الأول وهو تقويم التحصيل الدراسي .

-ما درجة ممارسة البعد المهاري القائم على كفايات التقويم الدرسي اللازمة لمعلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لممارسات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي للبعد المهاري القائم على كفايات التقويم الدرسي

	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	أتدخل لتصحيح الأخطاء فور حدوثها كتقويم تكويني	1.62	0.544	1	**متوسطة**
2	أحلل كفايات تعليم وتعلم مواد التعليم الأساسي	1.62	0.512	6	**متوسطة**
3	أقيس مهارات الإبداع من خلال مواقف حياتية	1.61	0.558	9	**متوسطة**
4	أحدد الهدف في كل مجالات الكفاية بشكل سلوكي	1.60	0.553	4	**متوسطة**
5	أصمم النشاطات التعليمية التي تقوم على المعارف والمهارات المطلوبة للتعلم	1.58	0.536	5	**متوسطة**
6	أعيّن طرق التقويم المناسبة لمستويات التمكن	1.57	0.456	2	**متوسطة**
7	أستخدم التعليم والتعلم الذاتي الذي يعمل على تنويع خلفيات المتعلم وقدراته	1.57	0.479	8	**متوسطة**
8	أستخدم في البرنامج أسلوب التقويم الذاتي والذي يجعل المتعلم مسؤولاً عن تقدمه	1.57	0.537	7	**متوسطة**

9	أوفر التغذية الراجعة للتلاميذ لمساعدتهم على تحسين تعلمهم	1.55	0.525	12	**متوسطة**
10	أتيح الفرصة للمشاركة الإيجابية من قبل التلاميذ في عمليات التقويم	1.54	0.532	11	**متوسطة**
11	أصمم الاختبار التحصيلي القائم على الكفايات	1.54	0.499	10	**متوسطة**
12	أصنف مستويات التعلم القبلية لدى التلاميذ باستخدام اختبارات متنوعة	1.54	0.505	13	**متوسطة**
13	أصيغ أسئلة اختيار الاستجابة في ضوء كفايات التعلم	1.51	0.527	14	**متوسطة**
14	أعد مقاييس التقدير المتدرج للأداء لقياس كفايات التعلم	1.51	0.521	15	**متوسطة**
15	أصمم بطاقة ملاحظة المهارات العلمية والاجتماعية والاكاديمية والعقلية في ضوء الكفايات	1.51	0.520	3	**متوسطة**
	الأداة ككل	**1.57**	**2.556**		

يتبين من جدول أن المتوسط العام لمستوى ممارسة معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة حمص من وجهة نظرهن جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي بلغ(**1.57**) وانحراف معياري(**2.556**) ، وقد احتلت الفقرة (1) : أصمم النشاطات التعليمية التي تقوم على المعارف والمهارات المطلوبة للتعلم.المرتبة الاولى بمتوسط حسابي (**1.62**) وانحراف معياري(0.544) في حين حلت الفقرة(14) المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (**1.51**) وانحراف معياري (**0.520**) وهذا يعني أن مستوى درجه الموافقة متوسطه.

وهذا دليل على أن المعلمات والمعلمين يتمايزن في طرق التدريس والاختبارات من حيث المهارة في تنويع الأنشطة وعلى حرصهن إلى التحقق من مدى الوصول إلى الأهداف المرسومة(الشلبي ،2016) (أحمد،2010) ويتوافق ذلك مع ما أكد عليه النموذج الأمريكي في أنه على المعلم أن يمتلك مهارة التنويع في أساليب الاختبارات والأنشطة

-ما درجة ممارسة البعد الوجداني القائم على كفايات التقويم الدرسي اللازمة لمعلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لممارسات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي للبعد الوجداني القائم على كفايات التقويم الدرسي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	أشجع التقويم القائم على الكفايات	2.11	0.93	7	متوسطة
2	التزم بمراعاة حاجات التلاميذ وخصائصهم النمائية عند التخطيط	2.02	0.91	5	متوسطة
3	أشجع التلاميذ على تنفيذ اختبارات التقويم التي تحسن مهارات الاستدلال والتحصيل	2.10	0.90	3	متوسطة
4	أميل للاهتمام بكل ما يتعلق بالتقويم القائم على الكفايات	2.00	0.87	6	متوسطة
5	التزم بمعايير التقويم القائم على الكفايات وأسسه وأخلاقياته	2.13	0.95	1	متوسطة
6	أحرص على تنفيذ ممارسات التقويم القائم على الكفايات	2.11	0.91	2	متوسطة
7	أنشر التقويم القائم على الكفايات بين الزملاء	2.09	0.92	4	متوسطة
	الأداة ككل	2.08	0.80	متوسطة	

يتبين من جدول(رقم8) أن المتوسط العام لمستوى ممارسة معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة حمص من وجهة نظرهن جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.08) وانحراف معياري(0.80) ، وقد احتلت الفقرة (5) : التزم بمعايير التقويم القائم على الكفايات وأسسه وأخلاقياته المرتبة الاولى بمتوسط حسابي (2.11)

وانحراف معياري (0.91) في حين حلت الفقرة(4) المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.11) وانحراف معياري (0.93) وهذا يعني أن مستوى درجه الموافقة متوسطه، وهذا يتفق مع دراسة (الزهراني ٢٠11) التي أشارت إلى ضعف مستوى امتلاك معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية الكفايات المعرفية لإعداد الاختبارات التحصيلية وارجعها لضعف الإعداد النظري للمعلمين ، وهذا يتفق مع دراسة كل من (الغامدي ، 2010 ؛ شريف ، 2011 ؛ 2011 ؛ الخطيب ، 2012) بأن أداء معظم الكفايات كان منخفضاً لأن بعض المعلمين لا يمتلكون الرغبة أو الدافع لاكتساب الكفايات التعليمية ، فهم راضون عن أدائهم التعليمي ، الذي اعتادواه من خلال الأسلوب التلقيني ، ومن المعروف أن الاتجاهات تشكل احدى العناصر الثلاثة المكونة للكفاية ، فإذا لم يمتلك المعلم الرغبة لاكتساب الكفاية ثم تطبيقها ستلاحظ بالنتيجة ضعفا في أداء الكفاية

-فرضيات الدراسة:

1-لا توجد فروق في متوسطات درجات المعلمات والمعلمين على استبيان أبعاد كفايات التقويم الدرسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المتغير	فئات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المؤهل العلمي	شهادة ثانوية	6	2.27	.77
	إجازة جامعية	10	2.07	.85
	إجازة جامعية وما فوق	12	2.53	.85
	المجموع	28	2.31	.81

-ويمكن تفسير النتيجة أن المعلمين من حملة الشهادة الجامعية فأكثر لديهما معارف ومعلومات أكثر من المعلمين الذين يحملن مؤهلاً علمياً أقل ، وتؤكد هذه النتيجة أهمية الخلفية العلمية والاعداد الاكاديمي والتأهيل العلمي للمعلمين في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

وبذلك تعارضت النتائج ودراسة (خزعلي ومومني ، 2010 ؛ احمد ، 2014 ؛ الجوابرة ، 2015) التي لم تظهر نتائجها أية فروق في مستوى توفر الكفايات لدى المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي ، وذلك وفق إجابات المعلمين على الاستبانات الموجهة لهم ، بينما اتفقت نتائج البحث ودراسة الزهراني (2011) التي كشفت عن فروق في

مستوى امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الابتدائية للكفايات المعرفية لإعداد الاختبارات التحصيلية تعزى لصالح المؤهل العلمي للمعلمين ممن يمتلكون مؤهلا أعلى . لكن يجب الانتباه إلى أن أثر المؤهل العلمي ظهر في الدرجة الكلية للاستبانة ، لكن لم يكن له أثر في ثلاثة كفايات من أصل خمسة ، وهذا يسلط الضوء على نوعية المساقات الدراسية المتضمنة في برامج إعداد المعلمين المختلفة ، فالمؤهل العلمي له دور في مستوى توفر الكفاية ، طالما أن الإعداد يتناول هذه الكفايات ، أما في حال كانت نوعية المعلومات التي تقدمها مؤسسات الإعداد غير كافية فهذا سينعكس على مستوى توفر الكفاية من قبل المعلمين ، وهذا ما عكسته نتائج الاستبانة الموجهة لهم . و دراسة (عويس ،2009) التي أشارت إلى وجود فروق لصالح المعلمين و المعلمات المؤهل الأعلى وهو ما يتفق مع نتيجة الدراسة الحالية ، وقد فسرت الباحثة وجود مثل هذه الفروق إلى أن الإعداد العلمي يشكل الأساس ونقطة البداية في تكوين خبرة المعلمين وصقل تجربتهم العلمية من خلال تحويل المعارف النظرية إلى سلوكيات عملية في غرف الصف.

2-لا توجد فروق في متوسطات درجات المعلمات والمعلمين على استبيان أبعاد كفايات التقويم الدرسي تعزى لمتغير الخبرة

المتغير	مستوى المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الخبرة	1-5سنوات	7	2.22	.79
	6-10سنوات	11	2.37	.90
	أكثر من 10سنوات	10	2.35	.71
	المجموع	28	2.31	.81

و نلاحظ من الجدول أن المعلمات والمعلمين قد تساوين في اكتساب المعلومات المقدمة لهن سواء أكانت لديهم عدد سنوات الخبرة في العمل أقل أو أكثر وهو ما يشير إلى أن الخبرة الماضية لم تكن كافية لمساعدتهم في رفع مستوى أدائهم المهني الشيء الذي أدى الى التقارب في متوسطات درجات تحصيلهم ولم يسمح بظهور الفرق بينهم من حيث الخبرة، وتتفق نتائج الدراسة وفق متغير الخبرة مع دراسات (عويس ،2009 ، رمو،2013، المغوش،، 2015) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة بين درجات تحصيل المعلمين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، واتفقت مع نتائج دراسات (قباض ،

2005 ؛ الزهراني ، 2002 ؛ احمد ، 2015) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توفر الكفايات لدى المعلمين تبعا لمتغير سنوات الخبرة ، وهذا دليل على أن الخبرة التراكمية التي يحصل عليها المعلمون خلال سنوات العمل التي يتلقونها من خلال التأهيل أثناء الخدمة لا تعطي معلومات تراكمية تسهم في رفع مستوى توفر الكفايات لدى المعلمين ، حيث أن المعلومات المقدمة غالبا تكون عامة لا ترتبط بالكفايات التي تتطلبها المعايير الوطنية للمناهج الجديدة ، كما أن المعلمين لا يمتلكون الدافع لتطوير ما يحتاجونه من معارف عن معايير المناهج مكتفين بالمستوى الذي يقدمونه في التعليم، ويخالف دراسة(المطيري،2010) أنه كلما زادت سنوات الخبرة لدى المعلم زادت لديه درجة التوفر في امتلاكه لكفايات التقويم المستمر حيث أن المعلمين لديهم بعض المعرفة في التقويم إلا أن الخبرة تنقصهم في استخدام أساليب التقويم التي قد تؤدي لقلة التدريب على الأساليب المختلفة للتقويم ، و خالفت دراسة الجوابرة (2015) التي أشارت أن سنوات الخبرة كانت ذات تأثير دال لمن يمتلكون خبرة أكثر من عشرة سنوات وربما يعود ذلك إلى أن التوجيهات والمعلومات التربوية المتعلقة بالأنشطة التفاعلية تشكل مكوناً أساسيا من المعلومات والتوجيهات التي يركز عليها المشرفون التربويون من خلال الدورات التدريبية ، كما أن المعلمين ذوي الخبرة الأكثر قد خضعوا لعملية تقييم متكررة للدروس وخصوصاً ما يتعلق بالأنشطة والطرائق التفاعلية في التعليم ، وبالتالي فهناك تغذية راجعة ومعلومات تراكمية ساهمت برفع مستوى توفر هذه الكفاية وتميزها عن بقية الكفايات التعليمية ، كما أن المعلمين من خلال سنوات العمل أدركوا أهمية الأنشطة التفاعلية في التعليم وعملوا على تحسينها ، وتكرار توظيفها في التعليم ، ما ساهم بارتفاع مستوى توفر هذه الكفاية لديهم .وهذا ما ذكره (كلوي ،koloi,2016) أن التدريب والخبرة شرط ضروري مسبق لكفاءات التدريس ومهاراتهم في استخدام التقويم وأن الالتحاق بورش تدريبية ودورات مخصصة للتقويم له علاقان مهمة باستخدام المعلمين أساليب التقويم والتقييم الصفية

-مقترحات الدراسة:

-وضع آلية موحدة في جميع الكليات لتدريس مساق التقويم التربوي تتضمن هذه الآلية صياغة إجرائية لأهداف المادة ومفرداتها، وطرق تدريسها وأساليب التقويم المناسبة لقياس درجة تحقق الأهداف. بحيث تغطي مفردات المادة وأهدافها جميع مهارات القياس وأساليبه المختلفة والتي يرى خبراء القياس التربوي أنها ضرورية للمعلم.

-التأكيد على شمول اختبارات كفايات المعلم لجميع مهارات القياس اللازمة لبناء الاختبارات التحصيلية كما يتفق عليها خبراء القياس التربوي وتوجيه المعلمين الذين تظهر نتائج الاختبار عدم تمكنهم من هذه المهارات إلى ورش تدريبية يقوم عليها عدد من المدربين المؤهلين في هذا المجال

-الاستفادة من قائمة المهارات الواردة في هذه الدراسة كإطار مرجعي يساعد المعلم في تقويم كفاءته في مجال القياس والتقويم .

-إعادة تأهيل العاملين في الميدان من معلمين ومعلمات حول مفهوم القياس والتقويم وذلك عبر إقامة الدورات التدريبية لمن هم على رأس العمل

-وضع برنامج تدريبي لتنمية كفايات المعلم بشكل عام وكفايات القياس والتقويم بشكل خاص.

- توجيه المعلم إلى ضرورة الاهتمام بطرق التدريس التي يكون فيها تفعيل لدور الطالب أثناء تدريس المادة، وعدم الاقتصار على طرق التدريس المتحورة حول المعلم .

-التركيز على المعلمين ذوي الخبرات العالية من حيث زيادة الحوافز والدعم لأهمية عامل الخبرة التعليمية في تحقيق النجاح في العملية التعليمية التعلمية.

-توفير الحوافز اللازمة لاجتذاب الكفاءات الجيدة، والعمل على رفع مكانة المعلم الاجتماعية لما لها من أهمية في بناء الفرد وتطوير المجتمع.

-العمل على تنمية مهارات وكفايات المعلمين فيما يتعلق بامتلاك وممارسة مجموعة من الكفايات التدريسية والمتعلقة باستخدام أساليب التقويم الذاتي للتلاميذ، وتصميم وإنتاج الوسائل التعليمية.

-إجراء دراسة للكشف عن مدى ارتباط ما يدرس في مساق التقويم التربوي في الجامعات بما يحتاج إليه المعلم فعال داخل غرفة الدراسة من متطلبات أساسية في القياس والتقويم.

-إجراء دراسة أخرى في نفس المجال لكن من وجهة نظر الطلبة للتعرف على توافر الكفايات لدى المعلم من وجهة نظرهم.

-المراجع:

-المراجع العربية:

-أبو خليفة ، ابتسام توفيق .(2017). أثر استخدام استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء في اكتساب مهارة بناء الاختبارات التحصيلية لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب / الأونروا ، دراسات -العلوم التربوية -الأردن ،44 (1)،199-209

-أحمد، بثينة .(2014) . مستوى الكفايات المهنية في ضوء المعايير العالمية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية الدنيا في منطقة الجفرة في ليبيا وسبل تطورها ، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية ، العدد37

-أحمد، عبد الهادي عبد الله .(2010). برنامج مقترح لتنمية مهارات استخدام استراتيجيات التقويم لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية ، مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية ،1(144)، 331-365

- الاغا، صهيب، عساف، محمود.(٢٠١٥). الادارة والتخطيط التربوي، نماذج وتطبيقات عملية ، الناشر المنهل

-آل كاسي ، عبد الله ،واخرون .(2019). تقييم مستوى ثقافة التقويم القائم على الكفايات لدى المعلمين والمعلمات بمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية

- البابطين، عبد العزيز.(٢٠٠٤). اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض

-بو ضياف، سميرة .(2015). أسلوب إعداد المعلمين القائم على الكفايات ، مجلة العلوم الإنسانية : جامعة منتورى قسنطينة ،1(43) ،333-345

-بدوي ، محمد .(2014) ، فعالية برنامج مقترح في التعليم الإلكتروني لتنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية والاتجاه نحو التقويم الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا ، المجلة التربوية الدولية المتخصصة - المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب - الأردن ،

-التركي ، خلود ، وآخرون .(2017). تصورات معلمات العلوم في مدينة المجمعة حول التقويم البديل ، مجلة كلية التربية (جامعة بنها) -مصر،28 (111)

-الجعاقرة ، عبد السلام يوسف فالح .(2016). درجة ممارسة معلمي الحلقة الأساسية الثانية في الأردن لاستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته في ضوء الاتجاهات الحديثة . دراسات -الجزائر ،1(49)،101-117

-الجوابرة، فاطمة.(2015).الكفايات التعليمية لدى معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها في مدارس محافظة جرش بالأردن من وجهة نظرهم ، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية ،مج4 ، العدد13

-الحراحشة ،كوثر عبود.(2016).واقع استخدام معلمي العلوم لاستراتيجية التقويم البديل وأدواته في المرحلة الأساسية العليا في الأردن ، مجلة المنارة للبحوث والدراسات -الأردن 22 (4) 335-372

-حسين، أسامة (2011). فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفاءة المهنية لدى معلمي التعليم الأساسي في مجال القياس والتقويم التربوي في ضوء نتائج اختبارات الترخيص لمزاولة مهنة التعليم والمعايير القومية لجودة المعلم في مصر. مستقبل التربية العربية-مصر.

-خزعلي، قاسم، مومني، عبد اللطيف.(2010). الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص ، مجلة جامعة دمشق : المجلد 26 ، العدد3

-خليفات ،سالم محمد.(2011).اتجاهات معلمي الفيزياء في الأردن نحو استراتيجيات التدريس والتقويم المتضمنة في مناهج العلوم ، مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية - فلسطين ،25 (3) .509-542

-الخطيب، محمد.(2012). تصور مقترح للمعايير المهنية المعاصرة لمعلمي الرياضيات ومدى توافرها لدى مجموعة من معلمي الرياضيات في السعودية ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية): مج26 ، العدد2

-الرويلي، مشعل.(2016).مهارات بناء الاختبارات التحصيلية لدى الطلاب المعلمين بالمملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية تشخيصية من وجهة نظرهم والمتخصصين.(مجلة التربية جامعة الأزهر ، مصر. ع(170).ج(2) : ص ص 368-407

-رمّو ، لمى .(2012).فاعلية برنامج تدريبي قائم على الكفايات في اتقان معلمات رياض الأطفال لأدوراهن التربوية ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، جامعة دمشق، سورية

-الزهراني، محمد.(2011). واقع أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة وعلاقة ذلك بتحصيل طلابهم ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية

-الشلبي ، إلهام علي .(2016). برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات الصفوف المقلوبة في تنمية كفايات التقويم وعادات العقل لدى الطلبة / المعلمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ،دراسات في المناهج وطرق التدريس -مصر ،11 (214)،131-187

-الشلبي ، إلهام علي .(2017). فاعلية برنامج تدريسي قائم على استراتيجيات الصفوف المقلوبة في تنمية كفايات التقويم وعادات العقل لدى الطلبة / المعلمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية -الأردن 13 (1) ،99-118

-الشهري ، عبد الله بن علي بن أحمد .(2012). وعي معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية لاستراتيجيات التقويم البديل واتجاهاتهم نحو استخدامها في الغرفة الصفية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك، إربد

-الشريف، مها.(2011). مدى توافر الكفايات التعليمية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة (دراسة ميدانية في مدينة دمشق) ، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات الع8لمية (سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية) ى: المجلد33 ، العدد4

-الصلوي ، محمد. (2017) ، واقع ممارسة معلمي العلوم بمحافظة العارضة لأساليب التقويم البديل ، دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية

-الطروانة ، محمد.(2015). الكفايات التدريسية التي يمتلكها الطلبة المعلمون المتدربون في المدارس المتعاونة من وجهة نظر المعلمين المتعاونين ، مجلة دراسات العلوم التربوية: مج 42، العدد3

-عابد ، شيماء.(2014) ، دراسة وصفية لدور أدوات التقويم في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في العلوم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، جامعة بيرزيت ، فلسطين .

-عبد السميع، مصطفى.(٢٠٠٥). اعداد المعلم - تنميته وتدريبه ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع الطبعة(1) ، عمان ، الأردن

-عسكر، علاء (ب-ت) الكفايات التعليمية ودورها في تطوير أداء معلمي المستقبل تم اقتباسه من الرابط:http:www.iasj.net iast? Fune fulltext ald 43655

-العمري، خالد.(2018). أثر استخدام بعض تطبيقات الجيل الثاني للويب في تنمية الكفايات التعليمية لمعلمي الصفوف الأساسى ، المجلة الدولية للعلوم التربوي والنفسية : المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية 1 (10)،12-100

-العنزي ، ناير.(2017). درجة استخدام معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة عرعر لأساليب التقويم التربوي البديل ، مجلة البحث العلمي في التربية -مصر ،1 (18) ،421-454

-عمر ، عاصم.(2017). برنامج تدريبي مقترح في التربية العلمية لتنمية مهارات التقييم القائم على المعايير والثقة بالمقدرة على التدريس لدى طلاب كلية التربية ، المجلة التربوية ،1 (47)،47-112

-علام، صالح الدين.(2011).القياس والتقويم التربوي والنفس بأساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة . القاهرة . دار الفكر العربي

-الغامدي، سعيد.(2010). تقويم أداء معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية ، رسالة دكتوراه ، جامعة أم القرى ، السعودية

-قباض، عبد الله.(2005). الكفاءات التعليمية لدى الطالب/ المعلم بكلية التربية - سيؤون -جامعة حضرموت من وجهة نظر المعلم/ المتعاون في مدارس وادي حضرموت ، مجلة جامعة حضرموت : مج4 ، العدد9

-اللزام، ابراهيم، والقحطاني ، عايض.(2012). تقويم مهارات الأسئلة الصفية لدى المعلمين في المرحلة المتوسطة بمحافظة القويعية في ضوء التقويم الأصيل ، الثقافة والتنمية -مصر ،1(61) ،2-42

-مركز التميز في التعلم والتعليم .(2018). تجارب دولية في التعليم القائم على الكفايات ، جامعة الملك سعود: وكالة الجامعة للشؤون التعليمية والأكاديمية

-المركز الوطني للقياس والتقويم (2012) . المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية ، مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم

-المساعيد ، رهام.(2018). الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين أنفسهم ومدراء المدارس ، رسالة ماجستير ، جامعة آل البيت ، المفرق

–مومني ، محمد.(2017). مدى فعالية استخدام أدوات التقويم الأصيل في المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات –فلسطين ،1 _41)،29–42

–المطيري، عيسى.(2010).الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ومدى توافرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة . رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية بمكة، جامعة أم القرى .

–المركز الوطني للقياس والتقويم (2012) . المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية . المملكة العربية السعودية : مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم

–المغوش، علا.(2015). فاعلية برنامج لتدريب معلمات رياض الأطفال على تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة دمشق، سورية

–نصرة رضا حسن الباقر (1993) صفات وكفايات معلم رياضيات المرحلة الابتدائية بدولة قطر ، حولية كلية التربية العدد العاشر

–الوكيل، حلمي، المفتي،، محمد.(2008). أسس بناء المناهج وتنظيماتها ،ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع

–الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير .(2014). مبنى كلية التربية في جامعة دمشق

–اليعربي ، سلطان (2012) . فاعلية نظام تطوير الأداء المدرسي في غرس ثقافة التقويم الذاتي في مدارس سلطنة عمان . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة مؤتة ، الكرك

-المراجع الأجنبية:

- Cooper, J.M &Weber, W .R(1973): "Competency-Based Systems Approach to Teacher Education", Berkeley Mccatchan Publishing Corporation

-S. M. Özdemir.(2013). And ntary Teacher Competencies an Inservice Training Needs in Alternative measurement and Assessment tools. Journal of Turkish Educational Sciences, 3(4), 813-816.

-R.F Flippo, & D.D Allen, (2002). Alternative Assessment in the preparation of Literacy Education. Responses from Students. Reaing Psychology. 23, 15-26

- Koloi Keaikitse, S. (2016). Assessment training: a precondition for teachers' competencies and use of classroom assessment practices. International Journal of Training and Development Vol .20.No.2.pp107-123. .

ملحق رقم (١) الدراسة الاستطلاعية

العبارة	نعم	لا	أحيانا
أستخدم نتائج التقويم لتحسين أداء التلاميذ.			
أشجع التلاميذ على إبداء آرائهم حول ممارستهم.			
أقدم تقارير تعلم واضحة ودقيقة عن مخرجات تعلم الطلاب.			
أتدخل لتصحيح الأخطاء فور حدوثها كتقويم تكويني.			
أستخدم التقويم التحصيلي في نهاية كل وحدة تعليمية.			
أقوم بمعالجة نقاط الضعف لدى التلاميذ في ضوء التغذية الراجعة لهم.			
أتابع سير الاختبارات الشفهية والتحريرية في صفي.			
أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ بما يتناسب مع ميولهم واستعدادتهم.			
أنوّع في طرح الأسئلة أثناء مناقشة التلاميذ.			

ملحق رقم (2)

استبانة موجهة إلى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة حمص لتعرف آرائهم حول درجة ممارسة أبعاد كفايات التقويم الدرسي من وجهة نظرهم

عزيزي/ة المعلمة/ المعلم :

نظراً لأهمية الحلقة الثانية من التعليم الأساسي وتعاظم دورها في بناء شخصية التلميذ وتعديل سلوكه وإكسابه أسس التقويم في مرحلة مبكرة من حياته، فقد بات من الضروري البحث عن أفضل الوسائل الممكنة لتحقيق ذلك

لذلك تسعى الباحثة من خلال هذه الاستبانة تعرف آرائك حول درجة ممارسة أبعاد كفايات التقويم الدرسي

فأرجوا التفضل بالإجابة عن أسئلة الاستبانة من واقع تجربتكن وخبرتكن

ولكم مني فائق المحبة والاحترام

المؤهل العلمي : شهادة ثانوية ☐

إجازة جامعية ☐

إجازة جامعية وما فوق ☐

الخبرة التدريسية : من سنة إلى 5سنوات ☐

من 6-10سنوات ☐

أكثر من 10سنوات ☐

	المؤشرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
البعد المعرفي	1- أعرّف أنواع الكفايات وخصائصها					
	2- أحدد المقصود بالكفايات والمصطلحات الأخرى ذات العلاقة بها					
	3- استخدم الأساليب الحديثة في التقويم					
	4- أحدد الاختبار التحصيلي القائم على الكفايات					
	5- أحدد كفايات التعليم وتعلم مواد التعلم الأساسي					
	6- أحدد النشاطات التعليمية التي تقوم على المعارف والمهارات المطلوبة للتعلم					
	7 -أحدد أهمية التخطيط للدروس في ضوء الكفايات					
	8- أحدد نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ بطرق موضوعية					
البعد المهاري	1- أتدخل لتصحيح الأخطاء فور حدوثها كتقويم تكويني					
	2 - أحلل كفايات تعليم وتعلم مواد التعليم الأساسي					
	3-أقيس مهارات الإبداع من خلال مواقف حياتية					
	4- أحدد الهدف في كل مجالات الكفاية بشكل سلوكي					
	5- أصمم النشاطات التعليمية التي تقوم على المعارف والمهارات المطلوبة للتعلم					
	6- أعيّن طرق التقويم المناسبة لمستويات التمكن					
	7- أستخدم التعليم والتعلم الذاتي الذي يعمل على تنويع خلفيات المتعلم وقدراته					
	8- أستخدم في البرنامج أسلوب التقويم الذاتي والذي يجعل المتعلم مسؤولاً عن تقدمه					
	9- أوفر التغذية الراجعة للتلاميذ لمساعدتهم على تحسين تعلمهم					

	10- أتيح الفرصة للمشاركة الإيجابية من قبل التلاميذ في عمليات التقويم					
	11- أصمم الاختبار التحصيلي القائم على الكفايات					
	12- أصنف مستويات التعلم القبلية لدى التلاميذ باستخدام اختبارات متنوعة					
	13- أصيغ أسئلة اختيار الاستجابة في ضوء كفايات التعلم					
	14- أعد مقاييس التقدير المتدرج للأداء لقياس كفايات التعلم					
	15- أصمم بطاقة ملاحظة المهارات العلمية والاجتماعية والاكاديمية والعقلية في ضوء الكفايات					
البعد الوجداني	1- أشجع التقويم القائم على الكفايات					
	2- التزم بمراعاة حاجات التلاميذ وخصائصهم النمائية عند التخطيط					
	3- أشجع التلاميذ على تنفيذ اختبارات التقويم التي تحسن مهارات الاستدلال والتحصيل					
	4- أميل للاهتمام بكل ما يتعلق بالتقويم القائم على الكفايات					
	5- التزم بمعايير التقويم القائم على الكفايات وأسسه وأخلاقياته					
	6- أحرص على تنفيذ ممارسات التقويم القائم على الكفايات					
	7- أنشر التقويم القائم على الكفايات بين الزملاء					

متطلّبات تدريس الاستماع الفعّال في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية

إعداد الطالبة: يمام هيثم إسماعيل كلية التربية– جامعة البعث

إشراف الأستاذ الدكتور: حاتم حسين البصيص

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة توفر متطلبات تدريس الاستماع الفعّال في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في مدينة حمص، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وإعداد استبانة تألّفت من (49) عبارة توزعت على أربعة مجالات (متطلبات خاصة بالمتحدّث، متطلبات خاصة بالمستمع، متطلبات خاصة بالمادة المسموعة، متطلبات خاصة ببيئة الاستماع)، تم تطبيقها على عينة تكونت من (20) مدرساً في مدينة حمص، وأظهرت نتائج الدراسة توافر متطلبات تدريس الاستماع الفعّال بدرجة تتراوح بين المتوسطة والضعيفة، فقد بلغت درجة توفر المتطلبات الخاصة بالمتحدّث (1,67) بتقدير متوسط، ودرجة توفر المتطلبات الخاصة بالمستمع (1،42) بتقدير ضعيف، ودرجة توفر المتطلبات الخاصة بالمادة المسموعة (1،84) بتقدير متوسط، ودرجة توفر المتطلبات الخاصة ببيئة الاستماع (1،56) بتقدير ضعيف.

الكلمات المفتاحية: متطلّبات تدريس الاستماع الفعّال، مناهج اللغة العربية، الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

Study summary:

The study aimed to determine the degree of taking into account the availability of the requirements for teaching effective listening in the second cycle of basic education from the point of view of teachers in the city of Homs. Special requirements for the speaker, special requirements for the listener, special requirements for the audio material, special requirements for the listening environment), which were applied to a sample of (20) teachers in the city of Homs. Availability of the requirements for the speaker (1.67) with a medium rating, the degree of availability of the requirements for the listener (1,42) with a weak rating, the degree of availability of the requirements for the audio material (1,84) with a medium rating, and the degree of availability of the requirements for the listening environment (1,56) Low grade.

Keywords: requirements for teaching effective listening, Arabic language curricula, the second cycle of basic education.

المقدمة:

تعد اللغة ثروة الإنسان الحقيقية التي من خلالها يصبح كائناً اجتماعياً قادراً على الاتصال والتواصل مع الآخرين، وهي أداة انتماء إنسانية يتعلمها الفرد للتعبير عن نفسه وعن حاجاته ورغباته ومشاعره وأفكاره، وتمكنه من التواصل مع البيئة المحيطة به، وهي طريق الإنسان للتعليم والتعلم وإدارة شؤون حياته، حيث تلعب البيئة المحيطة الدور الأكبر في تنمية الحصيلة اللغوية للفرد.

واللغة العربية هي اللغة التي شرفها الله– سبحانه وتعالى –لتكون لغة القرآن الكريم لغة الإبداع والأصالة؛ لما تمتاز به من سعة وشمول في الألفاظ المعبرة عن المعاني المختلفة وبما تحويه من فنون ومهارات تتمثل في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة في فروعها المختلفة، حيث تمكن الفرد من التفكير والاطلاع والإبداع من خلال مفرداتها ومعانيها وتاريخها، وتنمي لدى الفرد القدرة على تنمية مهاراته واستعداداته ومواجهة مشكلاته.

ويميل الاتجاه اليوم إلى تعليم اللغة من خلال المهارات، وقد انبثق هذا التوجه الجديد من النظرة إلى وظيفة اللغة في الحياة حيث يجمع معظم علماء اللغة التطبيقيون على أن وظيفة اللغة الأساسية هي التواصل، وطبيعة التواصل اللغوي في أحد وجوهه تقتضي مستمعاً ومتحدثاً. (1، 2016، ص.2011)

وتعليم اللغة انطلاقاً من وظيفتها الأساسية "التواصل" يعني الانتقال من طور التلقين وتقديم اللغة على أنها حقائق علمية وقواعد جامدة إلى الاستعمال الفعلي للغة واكتساب مهاراتها بشكل يمكّن المتعلم من الأداء المتقن لهذه المهارات في المواقف التواصلية المختلفة سواء داخل المدرسة أو خارجها.

وفي هذا السياق أشار سايكو (2014 ,2) إلى أنّه ليست الغاية من تعلّم اللغة هو إتقان القواعد اللغوية فقط، بل يحتاج التلاميذ إلى مواجهة سياقات ومواقف لغوية مختلفة، وأن

يكون لديهم القدرة على استخدام اللغة بشكل صحيح وفعّال عندما يريدون التواصل بين بعضهم البعض، والتفاعل السليم في المواقف التواصلية.

كما اهتمت الطرائق التعليمية الحديثة بالجانب السمعي عند المتعلم باعتبار أن هذه الحاسة تشكل أساس اللغة، كما ركز علم اللغة التطبيقي على أهمية السمع عند المتعلم أثناء عملية التعلم بناء على الاتجاه اللغوي الحديث الذي يعنى باتباع طرائق تعليمية تتماشى والقدرة على الإدراك والتصور. (3، 2003، ص. 48)

لذلك تسعى المؤسسات التعليمية إلى إكساب المتعلمين مهارات الاستماع الفعّال كونه من أهم السبل في إكساب الفرد ثقافته وخبراته التي تمكنه من التواصل مع العالم من حوله وتوثق صلته بمجتمعة.

فالهدف الرئيس من تدريس الاستماع الفعّال هو تعزيز ثقة التلميذ بنفسه؛ لأنّ عجز المتعلم عن فهم اللغة في سياقها الحياتي سوف يولّد لديه حالة من اليأس وفقدان الثقة بالذات، ومن ثمّ فقدان الرغبة وانعدام الحافز في تعلّم اللغة، ولن يتحقق الشعور بالثقة إلا إذا كان لدى المتعلّم القدرة على فهم المتحدّث باللغة الأم، في المواقف الحياتية غير التعليمية. (4,2014,p.59)

خاصة أنّ مهارة الاستماع هي المهارة الأكثر استخداماً في الحياة، فالقسط الأكبر من أوقات الأفراد يقضى في الاستماع إلى الآخرين في المنزل، والمدرسة، والشارع.

فقد أكدت بعض نتائج الدراسات أن الأفراد يستهلكون نسبة (45%) من وقتهم في الاستماع و(30%)من أوقاتهم في التحدث، بينما يستهلكون (16%) في القراءة، وأخيراً (9%) في الكتابة، فمقدار الوقت المستهلك في الاستماع وحده يساوي مجموع الوقت المستهلك في التحدث والقراءة، وأن الوقت المستهلك في القراءة والكتابة معاً يعادل تقريباً نصف مقدار الوقت المستهلك في الاستماع وحده. (5، 2003، ص.51)

ولما كان لمهارة الاستماع هذه الأهميّة التعليمية والاجتماعية توّجب توخي الدقة والحرص في ضمان نجاح تعليم هذه المهارة واكسابها للمتعلمين وهذا يتطلب بالضرورة العمل على مراعاة معايير الاستماع ومهاراته الفرعية في محتوى مناهج اللغة العربية ومراعاة متطلبات اختيار المادة المسموعة أو نصوص الاستماع لما لذلك من أثر في نجاح تعليم الاستماع، وهذا يقودنا أيضاً إلى أهمية دور المعلم في مراعاة توفر متطلبات تعليم الاستماع سواء المتعلقة بالمتحدث أو المستمع أو البيئة التي يتم فيها تعليم هذه المهارة، وهذا ما أكده مدكور (2010) عنما أشار إلى أهمية دور المعلم في اكساب المتعلمين مهارة الاستماع وتعويدهم الانصات الجيد، وتوظيف الوسائل التعليمية المساعدة على تحقيق هذا المبتغى.(6،ص. 128)

مشكلة الدراسة:

إنّ العصر الذي نعيش فيه هو عصر التدفق المعرفي والتقنية، عصر يتميز بالتغيرات السريعة، والتطورات المذهلة في المعرفة العلمية، وهذا ما يتطلب من الأفراد أن يكونوا على وعي بهذه التغيرات، وهذا ما يفرض على كافة مؤسسات المجتمع عموماً والمؤسسة التربوية التعليمية بصورة خاصة العمل على مواكبة هذه المجريات؛ وذلك لكونها عصب المجتمع وشريانه الأمر الذي يلقي على عاتقها إعداد جيل قادر على التواصل بشكل فعال بل قادر على استخدام اللغة العربية –والتي هي هوية المجتمع– في المواقف التواصلية المختلفة التي تمكنه من التكيف مع مجتمعه ومع التغيرات التي تطرأ عليه.

ويتحقق ذلك من خلال اكتساب المتعلمين مهارات اللغة كافة بطريقة سليمة وناجحة في مراحل التعليم المختلفة، ولعل المهارة الأولى والتي تمثل عملية اكتساب اللغة، وتؤثر في باقي مهارات اللغة (تحدث، قراءة، كتابة) هي الاستماع؛ إذ يتوقف نجاح عملية اكتساب اللغة بشكل صحيح على نجاح تعليم هذه المهارة واكساب مهاراتها الفرعية للمتعلمين.

ولما أثبتت العديد من الدراسات أن تعليم الاستماع يواجه مشكلات عديدة مثل دراسة العنزي (2013)، ودراسة العطوي (2017)، ودراسة عبد اللطيف (2014)، ودراسة أزهاري (2020)، أصبح من الضروري تقصي متطلبات نجاح تعليم الاستماع؛ إذ أن مراعاة هذه المتطلبات وتوفرها هو بمثابة علاج لهذه المشكلات سواء ما تعلق منها بالمتحدث أو المستمع أو المادة المسموعة أو البيئة التي يتم فيها تعليم مهارة الاستماع.

والمتمعن في الواقع التربوي في المدارس يلحظ بوضوح إهمال هذه المهارة وخاصة في المراحل التي تلي الحلقة الأولى وذلك بسبب الاعتقاد الخاطئ بأن المتعلم قد وصل إلى مرحلة يعرف كيف يستمع سواء في درس اللغة العربية أو في باقي الدروس، وهذا ما ينعكس سلباً على إتقان المتعلمين لهذه المهارة، وهذا الإهمال يعود إما إلى ضعف مراعاة معايير الاستماع في مناهج اللغة العربية، أو لعدم مراعاة متطلبات تعليم هذه المهارة التي قد يكون إهمال جانب منها سبباً في فشل عملية الاستماع وبالتالي تدني مستوى المتعلمين فيها.

وبذلك تتحدد مشكلة الدراسة في معرفة مدى توفر متطلبات تعليم الاستماع في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في المناهج المطوّرة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية فيها، وكان ذلك دافعاً للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما متطلبات تعليم الاستماع في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في المناهج المطوّرة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في مدينة حمص؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس السؤالان الفرعيان الآتيان:

1. ما متطلبات تعليم الاستماع في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في المناهج المطورة؟

2. ما مدى توفر متطلبات تعليم الاستماع في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في المناهج المطورة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية؟

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

– لفت انتباه القائمين على تطوير مناهج اللغة العربية في وزارة التربية، ولفت انتباه معلمي اللغة العربية إلى أهمية مراعاة متطلبات تعليم الاستماع.

– قد تفيد هذه الدراسة بما تشتمل عليه من أدوات متمثلة بقائمة متطلبات تعليم الاستماع الباحثين والمهتمين بدراسة مناهج اللغة العربية.

– قد تفتح الدراسة الحالية مجالاً للباحثين في المجالات الأخرى لإجراء دراسات وبحوث مشابهة في المراحل التعليمية الأخرى.

أهداف الدراسة:

1. تعرف متطلبات تعليم الاستماع في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في المناهج المطورة.

2. تعرف مدى مراعاة متطلبات تعليم الاستماع في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في المناهج المطورة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: مدينة حمص.

الحدود الزمانية: الفصل الثاني للعام الدراسي 2021/2022.

الحدود الموضوعية: متطلبات تعليم الاستماع في المناهج المطوّرة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في مدينة حمص.

مصطلحات الدراسة:

متطلبات تدريس الاستماع الفعّال:

المتطلبات التدريسية:

حددها العيسوي (1994،7) "بمجموعة المهارات (الأداءات) المتتابعة التي ينبغي أن يقوم بها معلم اللغة العربية في أثناء تدريسه فروع اللغة؛ حتى تصبح نمطاً في سلوكه".

الاستماع الفعّال:

عرّفه كل من كارل روجرز وريتشارد فارسون (8,1987) بأنّه "مهارة تنمو وفق القواعد السلوكية الشخصية التي يتمتع بها الفرد، ولا يمكن توظيفها في حال كانت السلوكيات الشخصية تتعارض مع أساس الموقف، فهو لا يُقصد به قضاء وقتٍ طويلٍ في الاستماع للآخرين، بل طريقة للتغلب على مشكلاتهم التي تظهر في مواقف حياتية يومية، ويستند إلى الاستماع الواعي"

ويعرّف الاستماع بأنّه: "عملية إنسانية مقصودة، تستهدف اكتساب المعرفة، حيث تستقبل فيها الأذن بعض حالات التواصل المقصودة، وتحلل فيها الأصوات، وتشتقّ معانيها من خلال الموقف الذي يجري فيه الحديث، وسياق الحديث نفسه، والخبرات والمعارف السابقة للفرد، ثم تُكوَّن أبنية المعرفة في الذهن من خلال الاستماع المعتمد على الإنصات، وعدم التشتت والتركيز على المسموع" (9، 2000، ص. 80)

ويعرّفه عبد الرزاق(10،2010) بأنّه: عملية مقصودة يبذل فيها المتعلم جهد للسماع ثم الفهم ثم الإجابة والقبول من قبل المستمع. (ص. 101)

وتعرّف الباحثة متطلبات تعليم الاستماع إجرائياً بأنّها: مجموعة من المقومات والشروط التي يجب أن تتوفر وتُراعى من قبل المعلم في درس الاستماع والتي بدورها تمنع وجود معوقات عند تعليم هذه المهارة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وهذه المتطلبات

منها ما يتعلق بالمتحدث، ومنها ما يتعلق بالمستمع، ومنها ما يتعلق بالمادة المسموعة، ومنها ما يتعلق بالبيئة التي يتم فيها تعليم الاستماع.

الحلقة الثانية من التعليم الأساسي:

تتضمن هذه المرحلة ثلاثة صفوف دراسية، تبدأ بالصف السابع وتنتهي بالصف التاسع من التعليم الأساسي في سورية، وتشمل هذه المرحلة التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين (13 و15) سنة.

معلمو اللغة العربية:

هم المعلمون المكلفون بتدريس مهارات اللغة العربية لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في المدارس الإعدادية التابعة لمديرية التربية في مدينة حمص للعام الدراسي (2021/2022)

الدراسات السابقة:

مهارة الاستماع من المهارات اللغوية المعقدة والمركّبة حيث تتداخل فيها عدة عمليات؛ مما يجعلها مهارة غاية في الدقة، واكتسابها بشكل فعّال يتطلب بالضرورة العديد من المتطلبات التي تضمن نجاح عملية تعليم هذه المهارة؛ أي اكتساب التلاميذ لها بطريقة سليمة تجعلهم قادرين على الاستماع الفعّال، ولكن الواقع الحالي يشهد وجود الكثير من العقبات والمشكلات التي تقف عائقاً أمام نجاح عملية تعليم الاستماع، حيث أكدت العديد من الدراسات أن واقع تعليم الاستماع يعاني من مشكلات عدة تتعلق بجوانب مختلفة، ومن هذه الدراسات:

1- دراسة (11، 2013):

هدفت الدراسة إلى تعرف الصعوبات التي تتعلق بتعليم مهارة الاستماع التي تواجه طالبات المستوى الأول في قسم اللغة الإنكليزية في كلية التربية للبنات، وقد اتبعت

الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لتعرّف هذه الصعوبات، واشتملت عينة الدراسة على (96) طالبة، وبيّنت النتائج أنّ هناك صعوبات تتعلق باستراتيجيات التعلم، وصعوبات تتعلق بالنص المسموع و أنشطة الاستماع، وصعوبات تتعلق بالمستمع وبالبيئة المحيطة بالمستمع.

2- دراسة (12، 2014):

هدفت الدراسة إلى تعرّف واقع تدريس مهارة الاستماع للصف الأول الثانوي في مدرسة الجنيد الإسلامية و تعرّف مشكلات تدريس هذه المهارة ، ولتحقيق هدف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وتمثّلت أداة الدراسة ببطاقة ملاحظة ومقابلة، وتكوّنت العينة من طلاب الصف الأول الثانوي قي تلك المدرسة ومدرسي اللغة العربية فيها، وبيّنت نتائج الدراسة أن هناك مشكلات عديدة تواجه تدريس الاستماع كان أبرزها ما يتعلق بالمعلم وطريقة تدريسه لهذه المهارة كالتركيز على الفكرة الرئيسة فقط دون غيرها، وعدم التركيز على كل مهارة على حدة بل على مهارتين فأكثر.

3- دراسة (13، 2016):

هدفت الدراسة إلى تعرّف مشكلات تعليم الاستماع لدى الطلبة والمعلمين، وتحديد أهداف هذه المشكلات، وتقديم الحلول لها، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة ببطاقة الملاحظة ومقابلة، وتوصلت النتائج إلى أنّ هناك مشكلات متعلقة بإعداد مادة الاستماع من قبل المعلم، وعدم مناسبتها لخبرات التلاميذ السابقة وقدراتهم اللغوية، بالاضافة إلى المشكلات التي تتعلق بالتقويم.

4- دراسة (14، 2017):

هدفت الدراسة إلى تحديد الصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة المتوسطة في اكتساب مهارة الاستماع، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما تمثلت أداة الدراسة باستبانة لجمع البيانات من العينة التي اشتملت على (80) معلماً، وأوضحت النتائج أن هناك صعوبات

تواجه التلاميذ منها ما يعود للمعلم، ومنها ما يعود للمستمع، ومنها ما يتعلق بالوسائل التعليمية وطرائق التدريس، ومنها ما يتعلق بالمادة المسموعة (نصوص الاستماع).

5- دراسة (15، 2020):

هدفت الدراسة إلى تعرّف المشكلات التي يواجهها تلاميذ الصف الثامن في المدرسة المتوسطة في تعلم مهارة الاستماع، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثّلت الأداة ببطاقة ملاحظة ومقابلة أجرتها الباحثة مع معلمي اللغة العربية في تلك المدرسة، وأوضحت النتائج أنّ هناك مشكلات لغوية ومشكلات تتعلق بالبيئة الصفية، ومشكلات تتعلق باختلاف الخلفية الثقافية للتلاميذ.

6- دراسة (16، 2021):

هدفت الدراسة إلى تحديد مشكلات تعليم مهارة الاستماع في مراحل التعليم العام، ولفت الانتباه إلى ضعف الاهتمام بهذه المهارة، وتوضيح دور المعلم في تنمية هذه المهارة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة ، واشتملت العينة على (115) معلم ومعلمة من مختلف المراحل التعليمية، وبيّنت النتائج أهمية دور المعلم في مراعاة متطلبات نجاح عملية الاستماع فيما يخص الإعداد المحكم للدرس، واختيار المادة المسموعة المناسبة، وما يخص الحالة النفسية والصحية للمستمع.

- **تعقيب عام على الدراسات السابقة:**

تناولت الدراسات السابقة مهارة الاستماع وواقع تدريسها في مراحل التعليم المختلفة، فقد هدفت إلى تحديد الصعوبات التي تواجه المتعلمين والمعلمين، والتي بدورها تنعكس سلباً على اكتساب هذه المهارة وإتقانها.

كما اتفقت الدراسات السابقة جميعها باتباع المنهج ذاته وهو المنهج الوصفي.

أما من حيث الأداة فقد استخدمت بعض الدراسات بطاقة الملاحظة والمقابلة مثل دراسة (عبد اللطيف، 2014)، ودراسة (زين الدين، 2016)، ودراسة (أزهاري، 2020)، في حين استخدم البعض الآخر الاستبانة مثل دراسة (العنزي، 2013)، ودراسة (العطوي، 2017).

ومن حيث العينة فقد اختلف حجم العينة باختلاف حجم المجتمع الأصلي، كما اشتملت على مراحل تعليمية مختلفة.

- **أوجه الإفادة من الدراسات السابقة:**

– سلّطت الضوء على واقع تعليم الاستماع، ووضحت المشكلات التي تقف عائقاً أمام اكتساب المتعلمين لهذه المهارة على نحو جيّد مما أدى إلى اختيار مشكلة الدراسة.

– وفرت فهماً أعمق حول متطلبات تعليم الاستماع اللازمة لنجاح تعليم هذه المهارة.

– ساهمت في بناء الإطار النظري للدراسة.

– حددت المنهج المناسب لطبيعة الدراسة وهو المنهج الوصفي.

– اختيار الأدوات الخاصة المستخدمة في الدراسة الحالية.

الإطار النظري:

متطلبات تعليم الاستماع في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي:

1- مفهوم الاستماع:

إنّ الاستماع ليس مجرد عملية سماع؛ فالسماع عملية تتوقف على سلامة الأذن فقط دون إعمال التفكير أو دون الانتباه لمصدر الصوت.

يعرّف الاستماع بأنّه: "عملية إنسانية مقصودة، تستهدف اكتساب المعرفة، حيث تستقبل فيها الأذن بعض حالات التواصل المقصودة، وتحلل فيها الأصوات، وتشتقّ معانيها من خلال الموقف الذي يجري فيه الحديث، وسياق الحديث نفسه، والخبرات والمعارف السابقة للفرد، ثم تُكوَّن أبنية المعرفة في الذهن من خلال الاستماع المعتمد على الإنصات، وعدم التشتت والتركيز على المسموع" (طعيمة ومناع، 200، ص. 80)

أما فضل الله(17،2003) فيعرف الاستماع بأنّه: استقبال الأذن لذبذبات صوتية مع إعطائها انتباهاً خاصاً وإعمال الذهن لفهم المعنى والمضمون، وتشتمل على مجموعة من العناصر والعوامل المختلفة. (ص. 38).

وتعرّف الباحثة الاستماع الفعّال بأنّه: عملية عضوية أداتها الأذن، وتمثل أوّل اتصال للفرد باللغة، ويعد الاستماع من أهم جوانب التواصل الشفوي بل هو الأساس؛ لأن الفرد إذا لم يكن مستمعاً جيداً لا يستطيع أن يكون متحدثاً جيداً، كما أنّه عملية عقلية مقصودة؛ إذ يقوم الفرد باستقبال المادة الصوتية مع تركيز الانتباه، ومن ثم الفهم والتحليل والتفسير والنقد.

2- طبيعة عملية الاستماع ومكوّناتها:

إنّ الهدف من تحليل عملية الاستماع وبيان مكوّناتها، يكمن في أهمية فهم عناصرها ومقوّماتها وما تشتمل عليه من عمليات فرعية؛ لمراعاة هذه العمليات والعناصر عند

تعليمها وتحديد متطلباتها، وبخاصة بالنسبة إلى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي كي يتمكنوا من اتقان مهارات الاستماع المناسبة لهذه المرحلة العمرية والتعليمية.

والاستماع عملية معقدة في طبيعتها، لأنها تشمل مكونات عديدة عضوية وعقلية وانفعالية، وهذه المكونات متكاملة ومتفاعلة، وهي:

1- إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز الصوتي.

2- فهم مدلول هذه الرموز.

3- إدراك الوظيفة الاتصالية أو الرسالة التي تتضمنها الرموز أو الكلام المنطوق.(18، 2004، ص. 17).

وقد قام العديد من الباحثين بتقصي مكوّنات هذه العملية، فأشار بعضهم إلى أربعة مكوّنات رئيسة للاستماع هي:

- السمع: ويعني إدراك تتابع أصوات الكلمات والجمل

- الفهم: ويعني فهم معاني الكلمات والجمل في السياق المسموع

- التقويم: ويعني تقويم المعاني المسموعة والحكم بقبول الاتصال ككل أو رفضه

- الاستجابة: وتعني تفاعل المستمع مع الكلام المسموع. (19، 2012،ص. 12)

ونظر بعض الباحثين إلى عملية الاستماع بصورة أكثر تفصيلاً ، فحدّدوا لها خمسة مكوّنات أساسية وهي:

- إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي.

- فهم مدلول هذه الرموز.

- إدراك الوظيفة الاتصالية أو "الرسالة" المتضمنة في الرموز أو الكلام المنطوق.

– تفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرسالة مع خبرات المستمع وقيمه ومعاييره.

– نقد هذه الخبرات وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية المناسبة لذلك. (20، 2006، ص. 84).

3– متطلبات الاستماع الفعّال:

لتنمية مهارات الاستماع لدى المتعلم لابد من أن يتم مراعاتها في مناهج اللغة العربية وذلك بما يتناسب مع كل مرحلة تعليمية وخصوصيتها، عندها يتوجب على المعلم توفير ومراعاة بعض المتطلبات ليكون الاستماع فعّالاً؛ أي ليتمكن من تنمية هذه المهارات، وتحقيق الهدف من الاستماع، ومن متطلبات الاستماع الفعّال:

1. تهيئة الأجواء المناسبة لعملية الاستماع، بمعنى تذليل العقبات جميعها التي تحول دون الاستماع الجيد كالبعد عن الضوضاء، وتهيئة الإنارة المناسبة لنظر المستمعين.

2. توضيح الهدف من الفكرة أو النشاط المقترح بحيث يكون مفهومًا لدى التلاميذ، وهذا ما يدفعهم إلى الانتباه والإصغاء.

3. استحضار الألفاظ والكلمات الجديدة التي تساعدهم في عملية الربط بين ما يكتسبون من ثروة لفظية ولغوية وبين خبراتهم السابقة.

4. اختيار الموضوعات الشائقة والمناسبة للتلاميذ، حيث إنّ لعنصر التشويق أثر في الاستماع وجذب الانتباه.

5. التوقف عند بعض النقاط التي تحتاج إلى نقاش أو إعادة، حيث الشرح المستمر للموضوع يدعو إلى الملل، والنقاش يحفز المستمعين على المزيد من الاستماع والاهتمام.

6. توجيه الأسئلة بين الحين والآخر فيما يتعلق بالأفكار الرئيسة والألفاظ الجديدة؛ كي يتمكن المتحدث من تقويم موضوع بحثه.

7. تعويد التلاميذ على سماع القصص في درس القراءة، ثم الطلب منهم التعبير عما فهموه شفويًا أو كتابياً. (21، 2007، ص. 101–102)

كما ذكر عبد الله (22،2008) المتطلبات الآتية:

1. التأكد من سلامة الأذن؛ لأن أي خلل في الأذن يؤدي إلى خلل في الاستماع لدى المتعلم.

2. أن تكون الكلمات المسموعة من المخزون اللغوي للمتعلم، والتراكيب اللغوية وفق الأنظمة اللغوية.

3. السعي لربط الخبرات السابقة باللاحقة لدى المتعلمين.

4 . مساعدة المتعلم على استنباط معلومات جديدة من الحديث المسموع.

5 . التحدّث بصوت واضح ومحدّد ومسموع. (ص.67– 69)

ومن ذلك يتضح للباحثة أنّ هناك تكامل بين دور المنهاج ودور المعلم في تنمية مهارات الاستماع لدى المتعلمين ومراعاة المتطلبات التي تضمن تحقيق الاستماع الفعّال، فالتدريس هو موقف تعليمي تتضافر فيه متطلبات عدة لتحقيق الأهداف المرجوة تبدأ من المعلم المعد إعداداً أكاديمياً مناسباً، إلى المتطلبات التي تتعلق بالمتعلّم من حيث الصحة الجسدية والنفسية، والمتطلبات المتعلقة بجودة المادة العلمية، وصولاً إلى البيئة التي يتم فيها الموقف التعليمي، ولا يمكن تغليب أحد هذه الجوانب على الآخر من حيث الأهمية؛ فهي متطلبات تكمل بعضها بعضاً، وأي خلل في أحدها سينعكس على الموقف التعليمي برمّته.

4- دور معلم اللغة العربية في تدريس الاستماع الفعّال:

على الرغم من دخول التقنيات والنظريات التربوية الحديثة الميدان التربوي، يبقى المعلم العنصر الأساسي الفاعل في العملية التربوية، ويمكن إيجاز أدوار المعلم استناداً إلى المناهج المطوّرة على النحو الآتي (23، 2010، 36 – 37):

– تنظيم اكتساب المعرفة، وتيسير الحصول عليها؛ ليصبح التلميذ محوراً أساسياً في العملية التربوية بالتشجيع والمبادرة.

– المعلم أحد مصادر المعرفة التي تتكامل مع المصادر الأخرى، ومهمته إرشاد التلاميذ إلى هذه المصادر وتوجيههم ليكتسبوا المعرفة بجهودهم الشخصية بطرائق وأساليب تقنية متعدِّدة، وتدريبهم المستمر على ذلك.

– بناء شخصية التلميذ الإنسانية من النواحي كلِّها، المعرفية والعقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية.

– تقصي قدرات التلاميذ وإمكاناتهم، واكتشاف نقاط ضعفهم ونقاط قوتهم، والعمل على اكتشاف مواهبهم المختلفة لتنميتها ورعايتها وتشجيعها.

– إدارة الصف وعملية التعلُّم على نحو غير تقليدي؛ وذلك بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات أو تكليفهم بأنشطة صفية أو لا صفية وفق مقتضيات المادة المعرفية.

– استخدام طرائق التدريس التفاعلية؛ كالمشروعات وحلِّ المشكلات والتعلم النشط وغيرها، واستخدام التقنيات الحديثة في التدريس.

– إشراك التلاميذ في إدارة العمل التربوي داخل الصف وخارجه.

– إعداد التلميذ للحياة المعاصرة، وتنمية مهارات التواصل الإنساني لديه.

– المشاركة بشكل فاعل في تخطيط المناهج وابداء الآراء والمقترحات بشأنها، وتقويمها برصد نقاط القوة لتعزيزها ونقاط الضعف والثغرات لترميمها؛ كون المعلم هو المعني بتنفيذ المناهج وتيسيرها.

ولا يقتصر دور المعلم على توفير متطلبات الاستماع، بل يتعداها إلى واجبات أدق خاصة بعملية تدريس الاستماع ذاته، يتوجب عليه مراعاتها ليكون معلماً ماهراً في تدريس مهارات الاستماع، وقد حدد طعيمة (2000) هذه الواجبات في الآتي:

– إثارة وعي التلاميذ بأهمية الاستماع، وأن يعلموا أنّ السيطرة على مهارات الاستماع تسهم في إثراء حياة الفرد.

– إثارة حاسة السمع وتدريبها عند التلاميذ؛ كأن يسألهم ذكر بعض الأصوات التي قد تستدعي بعض الحكايات، فيحكيها التلاميذ ويستمع إليها الآخرون باهتمام.

– توفير الفرص والمواقف للاستماع المفيد، حتى يتعلم التلاميذ الاستماع بالشكل الذي يخدم أغراض نشاطهم اللغوي.

– أن يزوّد تلاميذه بمعلومات ومعارف تتصل بالمهارات الخاصة بالاستماع، وكيف أنّ كل مهارة ضرورية بغرض خاص من أغراض الاستماع.

– أن يتيح المعلم لتلاميذه فرصاً عديدة للكلام عن الأشياء والخبرات التي تستهويهم، ويشجعهم على مشاركة بعضهم بعضاً في ذلك، فيلمسون أن التدريب على مهارات الاستماع هو تدريب على مهارات التحدث.

– أن يكون الحديث بصوت كافٍ لأن يجلسوا يقظين بآذانهم وعقولهم، وأن يجعل أنشطة الفصل بالدرجة التي تثير رغبتهم في الاستماع.

وتعتقد الباحثة أنّ الأجدر بالمعلم أن يتبع مبدأ القدوة، ذلك الذي تنشده التربية الحديثة، وتنادي به بدلاً من مبدأ التلقين والوعظ، فيكون المعلم قدوة لتلاميذه في حسن الاستماع

فيلتزم آداب الاستماع بدلاً من أن يلقيها على مسامعهم، فلا يقاطع متحدثاً، ولا يسخر من حديثه، ويُحسن التعامل والاستجابة لأفكار التلميذ في حال كانت غير صحيحة، كما يتوجب عليه أن يخصص حصة درسيّة لتعليم مهارات الاستماع وخاصة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي؛ لأنّ المهارات تصبح بمستويات أعلى يجب أن يخصص لها حصة درسيّة مستقلة، وإن كان نصيب الاستماع مازال محدوداً بالنسبة لعدد الدروس والحصص المخصّصة له، ولكن مهما يكن من الأمر يجدر بالمعلم أن يستغل المجالات المتنوعة التي تتيح له المجال لتنمية مهارات الاستماع وذلك من خلال تحقيق التكامل بين مهارات اللغة، وخاصة أنّ للاستماع أثر في تنمية مهارات اللغة الأخرى وقد تم توضيح ذلك سابقاً، فالقراءة مثلاً تعد مجالاً خصباً للتدريب على مهارات الاستماع، ودروس التعبير أيضاً، حيث إنّ العلاقة وثيقة جداً بين الاستماع والتعبير الشفوي والكتابي أيضاً، وبالتالي دروس اللغة كلّها تعدّ مجالاً لتنمية مهارات الاستماع، لأنّ نجاحها أساساً يتوقف على حسن الاستماع، وهذا ما يتوجب على المعلم مراعاته والاهتمام به.

إجراءات الدراسة:

1- منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي لتحديد متطلبات تعليم الاستماع الفعال في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مناهج اللغة العربية، وذلك لأنّ المنهج الوصفي من أنسب المناهج التي تلائم الدراسة؛ لأنّه يفيد في تشخيص واقع تدريس مهارة الاستماع وتحديد متطلبات تدريسها، وبناء استبانة لتعرف درجة توافر هذه المتطلبات من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في تلك المرحلة.

2- مجتمع الدراسة وعيّنتها:

تمثّل مجتمع الدراسة بمدرسي اللغة العربية الذين يدرّسون تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدارس محافظة حمص في سورية للعام الدراسي 2021/2022.

وتكوّنت عينة الدراسة من (25) مدرّساً ومدرّسةً من المجتمع الأصلي للبحث، تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، وتم سحب نسبة (66%) فاقتصرت العينة النهائية على (25) مدرساً، وقامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على أفراد العينة جميعهم من مجتمع الدراسة.

3- أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في استبانة تم تصميمها من قبل الباحثة بالاستناد إلى الأدبيات النظرية والدراسات السابقة، إذ ترى الباحثة أن بطاقة الاستبانة هي الأداة المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة في الحصول على المعلومات، ومعرفة خبرات لا يمكن الحصول عليها بوسائل أخرى.

وللتحقق من صدق الأداة تم عرضها على عدد من الخبراء والمتخصّصين في تعليم اللغة العربية وطرائق تدريسها، وبلغ عدد المحكّمين (12) محكماً لإبداء الرأي في مناسبة بنود الاستبانة وأهميتها للتعرف على متطلبات تدريس الاستماع الفعال في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

وقد أشار المحكمون إلى انتماء البنود جميعها إلى مجالاتها المحددة في الاستبانة مع اقتراح تعديل الصياغة اللغوية لبعض البنود، واقتراح إضافة بندين إلى مجال المتطلبات المتعلقة بالمستمع، وحذف بند من مجال المتطلبات المتعلقة ببيئة الاستماع، وبذلك اقتصرت الاستبانة في صورتها النهائية على (49) بنداً موزعة ضمن أربعة مجالات، والجدول رقم (1) يبيّن توزع عبارات الاستبانة على محاورها الأربعة:

الجدول (1) توزع عبارات الاستبانة على محاورها الأربعة

م	المحور	أرقام العبارات	المجموع
1	المتطلبات الخاصة بالمتحدث	1-14	14
2	المتطلبات الخاصة بالمستمع	15-30	16
3	المتطلبات الخاصة بالمادة المسموعة	31-40	10
4	المتطلبات الخاصة ببيئة الاستماع	41-49	9

وتـتم الاسـتجابة علـى عبـارات الاسـتبانة مـن خـلال مقيـاس ليكـرت الموضـح فـي الجدول رقم (2):

الجدول (2) مفتاح التفريغ لاستجابات أفراد العينة

درجة التوفر	جيدة	متوسطة	ضعيفة
التقدير	3	2	1

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

تقسيم المدى (أكبر قيمة في مفتاح التصحيح – أصغر قيمة في مفتاح التصحيح) على عدد الفئات (3-1)÷3= 0.66 (وهو طول الفئة)، وبعد إضافة طول الفئة إلى أصغر قيمة في مفتاح التصحيح تم تحديد ثلاثة مستويات للتعامل مع متوسطات الدرجات والجدول (3) يوضح ذلك:

الجدول (3) فئات قيم المتوسط الحسابي والنسب المئوية

فئات القيم	1 – 1.66	1.67 – 2.33	2.34 – 3
النسب المئوية	%33 –%55	%56 – %77	%78 – %100
الدرجة	ضعيفة	متوسطة	جيدة

وللتحقق من ثبات الاستبانة قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (10) مدرسين من خارج عينة البحث، لحساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، والجدول رقم (4) يبيّن معامل الارتباط الكلي بين الفقرات والدرجة الكلية:

المحور	**أرقام الفقرات**	**عدد الفقرات**	**معامل ألفا**
المتطلبات الخاصة بالمتحدث	1-14	14	0,865**
المتطلبات الخاصة بالمستمع	15-30	16	0,832**
المتطلبات الخاصة بالمادة المسموعة	31-40	10	0,931**
المتطلبات الخاصة ببيئة الاستماع	41-49	9	0,827**
الاستبانة الكلية	1-49	49	0,863

بلغت قيمة معامل ثبات "ألفا" للاستبانة الكلية **(0,863)**؛ وهذا يشير إلى أن معامل ثبات الاستبانة يتمتع بدرجة جيدة من الثبات، ويمكن الوثوق بنتائجه بعد تطبيق الأداة، وبهذا أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق بصورتها النهائية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفت الدراسة إلى تعرّف متطلبات تدريس الاستماع الفعّال في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين فيها، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد قائمة بمتطلبات تدريس الاستماع الفعّال، والتأكد من صدقها، وبعد عملية جمع الاستبانات تم ترميزها، وإدخالها إلى الحاسوب، ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج spss.

وفيما يأتي عرض لنتائج الدراسة:

1- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نصّ السؤال الأول على:

ما متطلبات تعليم الاستماع في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مناهج اللغة العربية؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بمراجعة الأدبيات التربوية المتعلقة بمهارة الاستماع وتدريسها من أجل تحديد متطلبات تدريس الاستماع، والجدول رقم (5) يوضح متطلبات تدريس الاستماع الفعّال في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي وحساب النسب المئوية لكل منها:

المتطلبات	عدد المؤشرات	النسبة المئوية
متطلبات خاصة بالمتحدّث	14	%28.57
متطلبات خاصة بالمستمع	16	%32.65
متطلبات خاصة بالمادة المسموعة	10	%20.40
متطلبات خاصة ببيئة الاستماع	9	%18.36
المجموع الكلي	49	100

يتضح من الجدول السابق أن المتطلبات الخاصة بالمستمع استحوذت على اهتمام أكثر حيث حازت على أعلى نسبة (32.65%)، تليها المتطلبات الخاصة بالمتحدث بنسبة (28.57%)، ثم المتطلبات الخاصة بالمادة المسموعة بنسبة (20.40%)، تليها المتطلبات الخاصة ببيئة الاستماع بنسبة (18.36%).

والجدول رقم (6) يبين المتوسط الحسابي لكل مجال من مجالات متطلبات تدريس الاستماع الفعّال في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي والمتوسط الحسابي الكلي للمتطلبات:

المتطلبات	المتوسط الحسابي	التقدير	الرتبة	المتوسط الكلي	التقدير
المتطلبات الخاصة بالمتحدث	1,67	متوسط	2	1,62	ضعيف
المتطلبات الخاصة بالمستمع	1,42	ضعيف	3		
المتطلبات الخاصة بالمادة المسموعة	1,84	متوسط	1		
المتطلبات الخاصة ببيئة الاستماع	1,56	ضعيف	4		

2- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

تمّ حساب المتوسط الحسابي والنسبة المئوية لكل متطلب من متطلبات تدريس الاستماع الفعّال في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، والجدول رقم(7) يوضح حساب المتوسط الحسابي والنسبة المئوية ودرجة التوفّر للمتطلبات الخاصة بالمتحدث:

الرقم	المتطلبات الخاصة بالمتحدّث	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة التوفر	الرتبة
1	وضوح الصوت بالقدر الذي يمكن من الاستماع بشكل جيد.	2,25	%74	متوسطة	2
2	سلامة نطق الأصوات والكلمات وفقاً لمخارج الحروف السليمة.	1,3	%43	ضعيفة	14
3	وضوح الفكرة في ذهن المتحدّث.	1,85	%67	متوسطة	6
4	عمق خبرة المتحدث بالموضوع الذي يعالجه.	1,35	%45	ضعيفة	10
5	صحة الالقاء وسلامة التراكيب.	2,00	%66	متوسطة	4
6	التلوين الصوتي وفقاً لما يتطلّبه الموقف.	2,1	%70	متوسطة	3
7	توظيف الحركات والمثيرات وعناصر الجذب والتشويق.	54،2	%84	جيدة	1
8	الهيئة الباعثة على الانتباه.	2,00	%66	متوسطة	5
9	استخدام بعض الوسائل التوضيحية.	1,33	%44	ضعيفة	11
10	التوقف عند بعض النقاط التي تحتاج إلى شرح أو توضيح.	1,21	%40	ضعيفة	13
11	توضيح الهدف من النشاط أو الفكرة قبل البدء.	1,44	%48	ضعيفة	8
12	عدم الإكثار من الحركة أثناء التحدّث.	1,28	%42	ضعيفة	12
13	الابتعاد عن إظهار الحدة وعلامات الاستياء أو السخرية في الحديث	1,35	%67	متوسطة	7
14	انسجام لغة الجسد مع مضمون الحديث.	1,49	%45	ضعيفة	9

يتضح من نتائج الجدول السابق توفر متطلب واحد بدرجة جيدة وبنسبة مئوية بلغت (84%)، و (6) متطلبات بدرجة متوسطة وبنسبة مئوية تتراوح بين (74% – 67%)، و(7) متطلبات بدرجة ضعيفة وبنسبة مئوية تتراوح بين (48% – 43%)، وتشير النتائج إلى أن درجة مراعاة متطلبات تدريس الاستماع الفعّال الخاصة بالمتحدث متوسطة، حيث إنّ هناك متطلب واحد حاز على نسبة جيدة وهو توظيف الحركات والمثيرات وعناصر الجذب والتشويق؛ وذلك قد يكون بسبب وعي التلاميذ في هذه المرحلة والذي أصبح أعلى من الصفوف الأولى وأصبح بوسعهم تمثيل المعاني والتعبير عنها بشكل أوضح من خلال الحركات والمثيرات، ولكونه أيضاً متطلب أبسط من غيره بالنسبة لهذه المرحلة؛ حيث لا

يتطلب الأمر أكثر من اتباع المعلم والاقتداء بأسلوبه بالتعبير عن المعاني المختلفة، في حين نجد أنّ المتطلبات الأكثر أهمية قد توفرت بدرجة متوسطة، ومنها بدرجة منخفضة مثل سلامة نطق الأصوات والكلمات، وذلك قد يعود لأسباب تتعلق بالحالة الصحية أو النفسية للتلميذ.

– عرض نتائج المجال الثاني (المتطلبات الخاصة بالمستمع): والجدول رقم(8) يوضح حساب المتوسط الحسابي والنسبة المئوية ودرجة التوفّر للمتطلبات الخاصة بالمستمع:

الرقم	المتطلبات الخاصة بالمستمع	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة التوفر	الرتبة
1	سلامة حاسة السمع وخلوّها من العيوب السمعية.	1,2	%40	ضعيفة	14
2	حسن الإصغاء والإنصات وتركيز الانتباه.	43،1	%47	ضعيفة	6
3	الإقبال على المتحدّث بالوجه.	00،2	%66	متوسطة	2
4	عدم مقاطعة المتحدّث في أثناء الحديث.	97،1	%67	متوسطة	3
5	عدم الانشغال أو التفكير بأشياء خارجة عن الموضوع.	22،1	%66،40	ضعيفة	9
6	التفاعل مع المادة المسموعة.	01،1	%33	ضعيفة	16
7	احترام المتحدث.	21،1	%33،40	ضعيفة	11
8	إبداء الرأي بلطف واحترام.	33،1	%44	ضعيفة	7
9	تدوين المعلومات التي تعين على التذكّر واستدعاء المعلومات.	3،2	%76	جيدة	1
10	فهم ما يستمع له جيداً قبل الحكم عليه.	6،1	%53	متوسطة	4
11	تذكر النقاط المهمة في الحديث وتحديد أغراض المتكلّم.	22،1	%33،40	ضعيفة	10
12	تحديد سبب الموافقة أو المعارضة لما تمّ الاستماع إليه.	24،1	%41	ضعيفة	8
13	القدرة على ربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة.	02،1	%34	ضعيفة	15
14	التكيّف مع سرعة المتحدّث.	45،1	%48	ضعيفة	5
15	إبداء الرغبة في مشاركة المتحدّث.	4،1	%46	ضعيفة	12
16	الالتزام بالتوجيهات والإرشادات ومتابعتها.	3،1	%43	ضعيفة	13

يتضح من نتائج الجدول السابق توفر متطلب واحد بدرجة جيدة بنسبة مئوية بلغت (76%)، و(3) متطلبات بدرجة متوسطة وبنسبة مئوية تتراوح بين (66% – 53%)، و(12) متطلب بدرجة ضعيفة وبنسبة مئوية تتراوح بين (48% – 33%)، وهذه النتائج

تشير إلى أنّ درجة مراعاة متطلبات تدريس الاستماع الفعّال الخاصة بالمستمع ضعيفة حيث إنّ تدوين المعلومات التي تعين على التذكّر واستدعاء المعلومات المتطلب الوحيد الذي حاز على نسبة جيدة؛ ربما هذا يعود لكونه أمر بديهي قد يلجأ إليه معظم التلاميذ من تلقاء نفسهم مهما بلغت درجة تمكنهم من مهارة الاستماع، في حين أنّ معظم المتطلبات درجة توافرها كانت ضعيفة؛ وذلك قد يعود لعدم اهتمام المدرسين بتدريس الاستماع على نحو يُشعر التلاميذ بأهمية هذه المهارة، فضلاً عن ضعف التركيز على مهارات الاستماع اللازمة لهذه المرحلة في مناهج اللغة العربية، وكل ذلك ينعكس على اهتمام التلاميذ بدروس الاستماع ومراعاة متطلباته ليتمكنوا من الاستماع الفعّال.

– عرض نتائج المجال الثالث (المتطلبات الخاصة بالمادة المسموعة): والجدول رقم(9) يوضح حساب المتوسط الحسابي والنسبة المئوية ودرجة التوفّر للمتطلبات الخاصة بالمادة المسموعة:

الرقم	المتطلبات الخاصة بالمادة المسموعة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة التوفر	الرتبة
1	مراعاة المادة المسموعة لمستوى المتعلمين وقدراتهم العقلية والفكرية	32،2	%77	متوسطة	1
2	خلو المادة المسموعة من التعقيد اللفظي والمعنوي الذي يعوق الفهم	25،2	%75	متوسطة	3
3	ارتباط المادة المسموعة باهتمامات المتعلمين وحاجاتهم وميولهم.	35،1	%45	ضعيفة	10
4	الترتيب المنطقي للأفكار التي تعرضها.	30،2	%76	متوسطة	2
5	دقّة مفردات المادة المسموعة وعباراتها في التعبير عن الأفكار.	03،2	%67	متوسطة	4
6	صحة اللغة التي يتم بوساطتها نقل الأفكار.	36،1	%45	ضعيفة	9
7	تقديم خبرات ترتبط بحياة المتعلمين العمليّة.	81،1	%60	متوسطة	6
8	تناسب طول المادة المسموعة مع قدرة المتعلمين على المتابعة.	2	%66	متوسطة	5
9	ارتباط المادة المسموعة بخبرات التلاميذ السابقة.	45،1	%48	ضعيفة	8
10	توفر عنصر التشويق والجذب في المادة المسموعة.	56،1	%52	ضعيفة	7

يتضح من نتائج الجدول السابق أن المتطلبات الخاصة بالمادة المسموعة قد توافرت بدرجة متوسطة، حيث أنّ هناك (6) متطلبات توافرت بدرجة متوسطة وبنسبة مئوية تتراوح بين (77% – 60%)، و(4) متطلبات توافرت بدرجة ضعيفة وبنسبة مئوية تتراوح

بين (52% – 45%)، وتمثّل هذا الضعف بعدم ارتباط المادة المسموعة باهتمامات التلاميذ وبخبراتهم السابقة وخلوها من عنصر التشويق وهذا يعزى إلى ضعف الاهتمام بمهارات الاستماع اللازمة لهذه المرحلة في مناهج اللغة العربية عموماً، وضعف التركيز على الناحية النفسية للتلاميذ بشكل خاص، وهذا بدوره يؤدي إلى إهمال دروس الاستماع من قبل المعلم و التلاميذ، في حين كان التركيز على الناحية العلمية بدرجة متوسطة متمثلاً بصحة اللغة، ودقة المفردات في التعبير، والترتيب المنطقي للأفكار.

– عرض نتائج المجال الرابع (المتطلبات الخاصة ببيئة الاستماع): والجدول رقم(10) يوضح حساب المتوسط الحسابي والنسبة المئوية ودرجة التوفّر للمتطلبات الخاصة ببيئة الاستماع:

الرقم	المتطلبات الخاصة ببيئة الاستماع	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة التوفر	الرتبة
1	ضبط الصف وعدم التشويش.	1،45	%48	ضعيفة	4
2	ضبط عوامل بيئة الصف من حرارة وتهوية وإنارة.	1,37	%45	ضعيفة	6
3	تعويد التلاميذ الجلسة الصحيحة أثناء الاستماع.	1,41	%47	ضعيفة	5
4	تصحيح عادات الاستماع السيئة لدى التلاميذ.	2,00	%66	متوسطة	2
5	اختيار الأوقات المحبّبة للتلاميذ لعرض دروس الاستماع.	1.35	%45	ضعيفة	8
6	تجهيز أدوات التسجيل والبث الصوتي والتأكد من وضوح الصوت.	2,03	%67	متوسطة	1
7	عدم ازدحام القاعة الصفيّة بالتلاميذ.	1,3	%43	ضعيفة	9
8	التخلص من مسببات تشتيت الانتباه داخل الصف.	1,85	%61	متوسطة	3
9	إعادة الاستماع في حال مقاطعة الجلسة من قبل أشخاص أو عوامل خارج الصف.	1,35	%45	ضعيفة	7

يتضح من نتائج الجدول السابق أنّ المتطلبات الخاصة ببيئة الاستماع توافرت بدرجة ضعيفة، حيث لم يتوافر أي متطلب بدرجة جيدة ، و(3) متطلبات بدرجة متوسطة وبنسبة مئوية تتراوح بين (66% – 61%)، و(6) متطلبات بدرجة ضعيفة وبنسبة مئوية تتراوح بين (48% – 43%)، وهذا الضعف في مراعاة المتطلبات الخاصة ببيئة الاستماع هو

نتيجة طبيعية للضعف في مراعاة المتطلبات الأخرى الذي بدوره أدى إلى إهمال تدريس الاستماع من قبل المعلم والتلاميذ وبالتالي إهمال البيئة المحيطة هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى قد يعزى هذا الضعف إلى عدم تجهيز القاعات الصفية على نحو جيد سواء من حيث البيئة الفيزيقية أو من حيث الأدوات والمعدات والأجهزة التي يحتاج إليها المعلم في بعض دروس الاستماع.

التوصيات والمقترحات:

– تركيز الاهتمام بشكل جيّد على مهارة الاستماع في مناهج اللغة العربية بما يتناسب مع كل مرحلة تعليمية، مما يدفع المدرسين إلى إيلاء مهارة الاستماع اهتمام أكثر.

– العمل على توفير الأجهزة والمعدات التي يحتاجها المعلم في بعض دروس الاستماع لما لها من أثر في جذب انتباه التلاميذ وتحقيق الأهداف المنشودة من المادة المسموعة.

– عقد ندوات علمية بشكل دوري حول مهارات اللغة العربية عموماً، ولفت انتباه المدرسين إلى ضرورة مراعاة توفر متطلبات تدريس كل مهارة، ولكي يبقوا على اطلاع على أبرز المستجدات والتطورات فيما يخص تدريس مهارات اللغة.

– إجراء دراسات مماثلة لتحديد متطلبات تدريس مهارات اللغة العربية المختلفة في مراحل التعليم المختلفة.

المراجع العربيّة والأجنبيّة:

1- محمد، جمال حسين. (2016). مهارة الاستماع تدريسها وتقويمها. مجلة العربية للناطقين بغيرها، العدد(20)، 211-242.

2- Saico, A. (2014). *Communicative Language Teaching (CLT) Activites For Encouraging an Improrement in the Students Oral Expression From1 course Section A-F At "Eloy Alfaro".* Universidad Laica Vicente Rocafuerte, Ecuador.

3- بلعيد، صالح. (2003). في اللسانيات التطبيقية، الجزائر، دار هومة.

4- Renukadevi, D. (2014). *The Role of Listening in Language Acquisition: the Challenges & Strategies in Teaching Listening*. International Journal of Education & Information Studies, 4(1), 59-63

5- عبد الرحمن، هدى. (2003). برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي المتخلفين عقلياً. مجلة القراءة والمعرفة، العدد(23).

6- مدكور، علي. (2007). طرق تدريس اللغة العربية. دار المسيرة.

8- Carl, R. and Richard, F.(1987) excerpt from *ACTIVE LISTENING Communicating in Business Today R.G*. Newman, M.A. Danzinger, M. Cohen (eds) D.C. Heath & Company.

9- طعيمة، رشدي، ومناع، محمد السيد. (2000). تدريس العربية في التعليم العام: نظريات وتجارب. دار الفكر العربي.

10- عبد الرزاق، حسين. (2010). مهارات الاتصال اللغوي. ط1. العبيكان للنشر والتوزيع.

11- العنزي، مريومة. (2013). صعوبات مهارة الاستماع والفهم من وجهة نظر طالبات اللغة الإنكليزية في كلية التربية للبنات. مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس، عدد(41)، 1-48.

12- عبد اللطيف، هارينه. (2014). تدريس مهارة الاستماع في المرحلة الثانوية بمدرسة الجنيد الإسلامية سنغافورة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية.

13- زين الدين، عمار. (2018). مشكلات تعليم مهارة الاستماع وحلولها لطلبة جامعة كياهي الحاج عبد الحليم. مجلة تعليم اللغة العربية، 10(2)، 61-74.
14- العطوي، خميس. (2017). الصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة المتوسطة في اكتساب مهارة الاستماع من وجهة نظر معلمي اللغة الإنكليزية بمدينة تبوك. المجلة العلمية لكلية التربية، 33(10)، 233-272.
15- أزهاري، أدي. (2020). مشكلات الطلاب في تعليم مهارة الاستماع في مادة اللغة العربية بالمدرسة المتوسطة الحكومية (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية الحكومية.
16- بوعروة، حميدة. (2021). دور المعلم في تنمية مهارة الاستماع في المؤسسات التعليمية الجزائرية. مجلة اللسانيات، 27(2)، 57-90.
17- فضل الله، محمد. (2003). الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية. ط2. عالم الكتب.
18- الهاشمي، عبد الرحمن، والعزاوي، فائزة. (2004). تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي. ط1. دار المناهج للنشر والتوزيع.
19- شحاتة، حسن، والسمان، مروان. (2012). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها. مكتبة الدار العربية للكتاب.
20- مدكور، علي. (2006). تدريس فنون اللغة العربية. دار الفكر العربي.
21- أبو الضبعات، زكريا. (2007). طرائق تدريس اللغة العربية. ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع.
22- عبد الله، عمر. (2008). تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ط1. الدار العالمية للنشر والتوزيع.
23- لطف الله، عفاف. (2010). أدوار المعلم التربوية المتجددة في ضوء المناهج التربوية الجديدة. مجلة بناة الأجيال، العدد (77)، 32-37.