مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 45 . العدد 24

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 (40000) ل.س أربعون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.**
2. **دفع رسم نشر (100000) ل.س مئة 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 (6000) ل.س ستة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.**

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
تحليل أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية استناداً إلى عمليات الدماغ العقلية	د. عبد الغفور الأسود	78-11
درجة تضمين كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي للمهارات القيادية بهدف تدعيم المناهج المطورة	د. عتاب قندرية	118- 79
درجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لنموذج مكارثي (الفورمات) في تعليم مادة العلوم (بحث ميداني في مدارس مدينة طرطوس)	د. نايفة علي د. فاطمة فرحة علا علي	150-119
درجة توافر المفاهيم البيئية في محتوى كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الأساسي في الجمهورية العربية السورية	وفاء الزيبق د. فوزية السعيد	194-151

تحليل أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية استناداً إلى عمليات الدماغ العقلية

الدكتور عبد الغفور مصباح الأسود*

الملخص

هدفت الدراسة إلى تحديد عمليات الدماغ العقلية اللازم تمثيلها في أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية، وتعرّف درجة تمثيل هذه العمليات في أسئلة الكتب، وتعرّف دلالة الفروق الإحصائية بين درجات تمثيلها في أسئلة الكتب. ولتحقيق هذه الأهداف، تمّ إعداد أداة تحليل الأسئلة استناداً إلى عمليات الدماغ العقلية، والتي اشتملت على (24) عملية عقلية، موزّعة على ثلاثة محاور، هي: عمليات الجانب الأيمن العقلية، وعمليات الجانب الأيسر العقلية، وعمليات الجانبين العقليين معًا، وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، طبعة العام الدراسي 2022-2023م، والبالغ عددها (1626) سؤالاً، وقد تمّ تحليلها باستخدام المنهج الوصفي الذي يقوم على تحليل المحتوى. وتوصلت الدراسة إلى أنّ درجة تمثيل عمليات الجانب الأيسر العقلية كانت هي الأعلى في أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، إذ بلغت (36.65%)، تلتها درجة تمثيل عمليات الجانب الأيمن في أسئلة الكتب المذكورة، إذ بلغت (33.02%)؛ بينما كانت درجة تمثيل عمليات الجانبين العقليين معًا هي الأقل في أسئلة كتب العلوم؛ إذ بلغت

* قسم تربية الطفل، كلية التربية الثانية بجامعة البعث، سورية.

(30.31)، كما كشفت النتائج عن تفعيل بعض العمليات العقلية بنسبة بسيطة، وأنّ هناك اهتمامًا جيدًا بتفعيل عمليات عقلية معينة في أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا في الحلقة الأولى مجتمعة. كما بيّنت النتائج وجود اختلاف في نسب العمليات العقلية المفعّلة وترتيب محاورها في أسئلة كتاب كلّ صف من الصفوف الثلاثة العليا في الحلقة الأولى، مع وجود بعض العمليات دون تفعيل في الأسئلة، مثل العملية العقلية الآنية (المتزامنة) في الجانب الأيمن، والتي لا وجود لأي إشارة إلى تفعيلها في أسئلة كتاب علوم الصف الرابع الأساسي؛ والعملية العقلية المجازية في الجانبين العقليين معًا، والتي لا وجود لأي إشارة إلى تفعيلها في أسئلة كتاب علوم الصف الخامس الأساسي، وأوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(α=0.05) بين مجموع تكرارات عمليات الدماغ العقلية في أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا (4، 5، 6) في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي حسب كلّ من محاور عمليات الدماغ العقلية لصالح محور عمليات الجانب الأيسر، وحسب كتب علوم الصفوف (4-5-6) الأساسية لصالح كتابي علوم الصفين الخامس والسادس الأساسيين.

الكلمات المفتاحية: عمليات الدماغ العقلية، تحليل أسئلة كتب العلوم، الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

Analyzing the Questions of Science Textbooks for the Three Upper Grades in the First Cycle of Basic Education in the Syrian Arab Republic According to the Mental Brain Processes

Dr. Abdulghafour Musbah Alaswad[*]

Abstract

The study aimed to determine the mental brain processes that need to be represented in the questions of the science textbooks of the three upper grades in the first cycle of basic education in the Syrian Arab Republic, & to identify the degree of representation of these processes in the questions of the textbooks, & to identify the significance of the statistical differences between the degrees of their representation in the questions of the textbooks. In order to achieve these goals, a tool for analyzing questions based on mental brain operations was prepared, which included (24) mental operations distributed on three axes: the right-side mental operations, the left-side mental operations, and the operations of the two mental sides together. The study population and its sample from all the questions of the science textbooks of the three upper grades in the first cycle of basic education, edition of the academic year 2022-2023 AD, which numbered (1626) questions, and they were analyzed using the descriptive approach that is based on content analysis. The study concluded that the degree of representation of the left-side mental operations was the highest in the questions of science textbooks for the upper three grades in the first cycle of basic education, at (36.65%), followed by the degree

[*] ***Department of Child Education, Faculty of Second Education, AL-Baath University, Syria.***

of representation of the right-side operations in the questions of the aforementioned textbooks, at (33.02%); While the degree of representation of the operations of the two mental sides together was the least in the questions of science textbooks; It reached (30.31), & the results also revealed that some mental processes were activated by a small percentage, & that there is good interest in activating certain mental processes in the questions of the science textbooks of the upper three grades in the first cycle combined. The results also showed that there is a difference in the proportions of the activated mental processes & the arrangement of their axes in the textbooks questions of each of the three upper grades in the first cycle, with some processes without activation in the questions, such as the immediate (simultaneous) mentality process on the right side, which does not have any reference to activated in the questions of the fourth grade science textbook; And the metaphorical mentality process in the two mental sides together, which there is no indication of activating the questions of the fifth grade science textbook in the first cycle of basic education, according to each of the axes of mental brain operations in favor of the left side operations axis, & according to the basic science textbooks for grades (4-5-6) in favor of the fifth & sixth grade science textbooks.

Keywords: Mental Brain Processes, Analyzing the Questions of Science Textbooks, First Cycle of Basic Education

1. المقدّمة

يعدُّ الكتاب المدرسي أحد العناصر الرئيسة في المنظومة التعليمية–التعلّمية، ووسيلة مهمة لتحقيق أهدافها، ومن أبرز عوامل نجاحها، وذلك لما يوفره من مادة علمية وخبرات متنوعة، يعتمد عليها كلّ من المعلّم والمتعلّم داخل الصف وخارجه، فضلاً عن دوره الفاعل كأحد مكونات المنهاج في تحديد ما ينبغي تدريسه، وإذا كانت المناهج التربوية تستهدف بناء شخصية المتعلّم ليواكب مستحدثات العصر من خلال إكسابه مهارات التفكير العلمي، وتنمية العمليات العقلية، فإنّ مناهج العلوم على وجه الخصوص عبر كتبها الدراسية تقوم بدور بارز في ذلك.

إذ تركز كتب العلوم على الأنشطة التي تهتم بعمل كلّ من اليدين والعقل والدماغ، وفيها أصبح العلم طريقة منظمة في التفكير والاستقصاء والاكتشاف، كما أصبحت فيها المعرفة العلمية نسيجًا متكاملًا من المفاهيم والمبادئ والنظريات العلمية التي يكونها المتعلّم بناء على ملاحظاته ومشاهداته المنظمة وتجاربه المضبوطة لفهم الظواهر الطبيعية التي يسعى إلى اكتشافها وتطويرها في ظل منهجية بحثية واضحة في التفكير والبحث والتطبيق، فضلاً عن أن بنيتها المعرفية غنية بالمواقف الحياتية والمفاهيم التي تحفز المتعلّمين لاقتراح الحلول المتنوعة(النجدي وسعودي وراشد، 2005؛ زيتون، 2010).

ويشكل التقويم ركنًا أساسيًا في المناهج التربوية؛ نظرًا لدوره في بناء معارف التلاميذ ومهاراتهم، وفي تنمية شخصياتهم وصقلها، وفي إكسابهم مهارات التعلّم مدى الحياة، كذلك تكمن أهمية التقويم في أنّ جودة التعليم لا ترتبط بمقدار ما يمتلكه المعلّمون من مهارات تدريسية فحسب، وإنّما ترتبط ارتباطًا وثيقًا بمقدار ما يتعلّمه التلاميذ(العبد الكريم والشايع، 2019)؛ ونظرًا إلى أهمية عملية التقويم في العملية التعليمية–التعلّمية، فإنّه ينبغي على المؤسسات التعليمية أن توليها اهتمامًا بالغًا، وأن تعزّز دورها في العملية التعليمية– التعلّمية بمفهومها الشامل (Clements & Cord, 2013)؛ إذ يكمن الهدف منها في التأكد من مدى قدرة التلميذ على تحقيق أهداف الدرس، وذلك من خلال تحديد مستوى أدائه الفعلي، وإنجازاته التي وصل إليها (Brown & Greene, 2016). ولما

لعملية التقويم واستمراريتها من أهمية كبيرة في العملية التعليمية– التعلّمية فإن تحليل أسئلة الكتب المدرسية؛ للكشف عن مدى استيفائها لشروط ومواصفات الأسئلة الجيدة، التي تُسهم في رفع مستوى تحصيل التلاميذ حظي باهتمام كبير(عبد القادر، 2017).

وتركز الاتجاهات التربوية المعاصرة على تعرّف جوانب القصور في عنصر التقويم بعدّه من أبرز عناصر المناهج، وذلك وفق أحدث نظريات التعلّم، من أجل العمل على تطوير المناهج الدراسية ومعالجة جوانب القصور في عناصرها، ولا سيما عنصر التقويم، وصولاً إلى تضمينها ما يجب تعلّمه لتحقيق أهداف العملية التعليمية– التعلّمية(محمد، 2016).

ولعلّ نظرية التعلّم المستند إلى الدماغ من أحدث النظريات التي بحثت عمل مهام الدماغ والعمليات العقلية التي يختص بها كل جانب من جانبي الدماغ الأيمن والأيسر والجانبين معًا، وكيفية تخزين الدماغ للمعلومات(الخوالدة والمشاعلة والقضاة، 2007).

إذ تمكّن علماء الأعصاب بمساعدة التقنيات الحديثة من كشف الكثير من أسرار الدماغ، ثم استفاد علماء النفس والتربية من هذه النتائج لتوظيفها في العملية التعليمية– التعلّمية، وتمثل هذه النظرية منهجاً للتعليم والتعلم، يستند إلى علم الأعصاب والكيمياء والأحياء والهندسة الوراثية، وتؤكد على أن التعلّم هو نتيجة نمو ماديّ فعليّ في الدماغ، وتدعو إلى ضرورة بناء المناهج الدراسية وفقًا لمبادئ التعلّم المتناغمة مع الدماغ، وذلك لتطوير العملية التعليمية–التعلّمية ،التي تنص على أنّ لكلّ جانب من جانبي الدماغ عملياته العقلية الخاصة، التي تختلف عن العمليات العقلية التي تخص الجانب الآخر(السلطي والريماوي، 2009).

ولمّا كانت الحلقة الأولى من التعليم الأساسي تعدّ نقطة التأسيس لإكساب التلميذ عمليات الدماغ العقلية، التي تعينه على الانطلاق في المراحل التعليمية اللاحقة، كان لزاماً أن تتضمّن كتب العلوم حدًا كافيًا منها، تساعد التلميذ على أن يُعدّ الإعداد الجيد؛ لكي يكون عنصراً فاعلاً في المراحل التعليمية اللاحقة، وفي حياته المستقبلية فيما بعد؛ ولهذا وجد الباحث من الأهمية بمكان، تحليل أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي استنادًا إلى عمليات الدماغ العقلية؛ لما لذلك من أثر

كبير في تطوير العملية التعليمية–التعلّمية وتحسين مخرجاتها وتحقيق أهدافها المنشودة؛ حيث تمثل هذه الصفوف نهاية مرحلة تعليمية، ونقطة الانطلاق لبداية مرحلة تعليمية جديدة، ينبغي أن تبرز معها عمليات الدماغ العقلية بصورة أكثر وضوحًا ممّا كانت عليه.

2. مشكلة الدراسة وأسئلتها

مع أنّ مجال موضوع عمليات الدماغ العقلية هو مجال خصب وحيويٌّ ومهم وجدير بالدراسة، إلا أنّ الباحثين على الصعيد العالمي لم يولوا العناية الكافية لتحليل أسئلة كتب العلوم استناداً إلى عمليات الدماغ العقلية، على الرّغم من أهمية الأسئلة فهي انعكاس للأهداف التعليمية، كذلك ينطبق واقع الحال على الصعيد العربي، فقد عثر الباحث على دراسة واحدة فقط أجريت في هذا المجال وهي دراسة نوافلة والشيخ(2022) التي حلّلت أسئلة كتب العلوم للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية على ضوء العمليات العقلية لكلّ من جانبي الدماغ الأيمن والأيسر بشكل منفصل، والعمليات العقلية للجانبين معًا؛ فيما لم يعثر الباحث–في حدود ما اطلع عليه–على أية دراسة في هذا المجال على المستوى المحلي.

أضف إلى ذلك، على الرّغم من خضوع المناهج التربوية جميعها في الجمهورية العربية السورية إلى التطوير الشامل في كلّ المراحل التعليمية وصفوفها، بدءاً من العام 2010، والاستناد إلى جملة من المعايير العلمية في تطويرها، إلّا أنّ الباحث لمس من واقع خبرته الميدانية وتعامله مع مناهج العلوم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؛ وبخاصة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا في هذه الحلقة، ومناقشاته مع بعض المعلمين والموجّهين وأولياء الأمور وجود شكوى تتمثل في ضعف تحصيل التلاميذ في العلوم؛ الأمر الذي ينعكس على أدائهم في الاختبارات المدرسية والوطنية والدولية على حدٍ سواء، ممّا يؤشر إلى أنّ الأسئلة في كتب علوم هذه الصفوف لا تزال بحاجة إلى المزيد من عمليات التقويم والتطوير.

وربّما يؤكد ذلك، ما أظهرته نتائج اختبار(TIMSS)، الذي شاركت فيه سورية أخر مرة في العام 2011؛ إذ إنّها حلّت في الترتيب (33) في اختبار العلوم من بين 42 دولة مشاركة في اختبارات(TIMSS)(عبابنة وأبو لبدة وعبابنة، 2021)؛ مما يشير إلى تدني مستوى أداء تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في مادة العلوم في المدارس السورية عن نظرائهم في مدارس الدول الأعلى تحصيلاً، الأمر الذي يثير تساؤلًا حول أسباب تدني مستوى التلاميذ السوريين في العلوم، وكيف يمكن تحسين هذا المستوى إن رغبت سورية في المشاركة في اختبارات(TIMSS) القادمة، ممّا يستدعي تحليل أسئلة كتب العلوم للتأكد من مدى مناسبتها لمساعدة التلاميذ في تحسين مستوى تحصيلهم العلميّ.

وعلاوة على ذلك، فقد طالبت وزارة التربية عبر توصيات مؤتمر التطوير التربوي الأول المنعقد عام 2019 في دمشق بتحليل وتقويم الكتب الدراسية أو تطويرها استنادًا إلى أسس علميّة وضمن رؤى عملية صحيحة للارتقاء بالمستوى وتحديث الكتب، ممّا يدلّل على أن وزارة التربية تنشد تحقيق جودة الكتب الدراسية(مؤتمر التطوير التربوي الأول، 2019).

ولأن تحقيق جودة كتب العلوم، يتطلب الاطمئنان إلى مراعاة هذه الكتب لعمليات الدماغ العقلية، كان لزامًا أن تستمر عملية التقويم، ولما كانت أسئلة الكتب عنصرًا رئيسًا من عناصر الكتاب المدرسي، للحكم على جودته، ومدى قدرته على ترجمة الأهداف المحددة له، بغية تقويمه وتطويره، فقد جاءت هذه الدراسة للوقوف على درجة تمثيل أسئلة كتب العلوم للصفوف الثلاثة العليا من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية للعمليات العقلية التي تفعل كلًا من جانب الدماغ الأيمن، وجانب الدماغ الأيسر، وجانبي الدماغ معاً، وقد أُعتمدت العمليات العقلية في جانبي الدماغ والجانبين معًا أساساً في التحليل نظراً لدورها في تطوير العملية التعليمية– التعلّمية برمتها.

إذ إنّ عمليات الدماغ العقلية تساعد في عملية التعلّم من خلال الاعتماد على تركيب الدماغ ووظائفه، وتُسهل عملية إكساب التلاميذ المعارف والمفاهيم العلمية والمهارات الحياتية ومهارات التفكير العلمي والإبداعي والتأملي ومهارات الاستقصاء

العلمي والاستقلال المعرفي، وتُسهم في تنمية القدرة على حلّ المشكلات، كما أنّها تنمّي الاتجاهات وتزيد من دافعية التلاميذ نحو تعلّم العلوم، فضلاً عن أنّه يمكن توظيفها في بناء مناهج العلوم وتنظيم محتواها، إضافةً إلى أنه يمكن الاستفادة منها وتفعيلها فيما يخص البيئة التعليمية–التعلّمية(محمد، 2019؛ الخالدي، 2019؛ العبد الكريم والشايع، 2019؛ العقيلي، 2018؛ السلامات والزهراني، 2017؛ عساف، 2017؛ الزعبي، 2015؛ Akyurek & Afacan, 2013؛ القرني، 2010؛ السلطي والريماوي، 2009).

ولتدعم إحساس الباحث بمشكلة الدراسة، قام بإجراء دراسة استطلاعية هدفت إلى تحليل أسئلة وحدة تعليمية واحدة في كلّ كتاب من كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؛ للوقوف على درجة تمثيل عمليات الدماغ العقلية، وقد تمّ اختيار الوحدات الثلاثة بشكل عشوائي من الكتب المذكورة، وجرى تحليل أسئلتها استنادًا إلى عمليات الدماغ العقلية، فتبيّن تفاوت درجات تمثيل أسئلة كتب العلوم وفق عمليات الدماغ العقلية، فحلّت أولًا أسئلة الكتب في عمليات الجانب الأيمن العقلية بدرجة تمثيل بلغت (31.23%)، وثم جاءت ثانيًا أسئلة الكتب في عمليات الجانب الأيسر العقلية بدرجة تمثيل بلغت(27.2%)؛ فيما حلّت أخيرًا أسئلة الكتب في عمليات الجانبين العقليين بدرجة تمثيل بلغت(19.8%)؛ وهذا النتائج تشير إلى أنّ عمليات الدماغ العقلية المشتركة بين الجانبين العقليين غير ممثّلة في أسئلة الوحدات التعليمية المختارة بشكل كافٍ بالمقارنة مع العمليات العقلية في كلّ من جانبي الدماغ، وأنّ الاهتمام يكاد ينصبّ على تمثيل عمليات عقلية بعينها؛ كالعملية العقلية المفاهيمية والمنطقية في أسئلة الكتب على حساب العمليات العقلية الأخرى.

ووفق ما سبق، تتحدّد مشكلة الدراسة في تدني تمثيل عمليات الدماغ العقلية في أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية، ولحلّ هذه المشكلة، سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

2-1. ما عمليات الدماغ العقلية اللازم تمثيلها في أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

2-2. ما درجة تمثيل عمليات الدماغ العقلية في أسئلة كتاب علوم الصف الرابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

2-3. ما درجة تمثيل عمليات الدماغ العقلية في أسئلة كتاب علوم الصف الخامس الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

2-4. ما درجة تمثيل عمليات الدماغ العقلية في أسئلة كتاب علوم الصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

2-5. ما درجة تمثيل عمليات الدماغ العقلية في أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

2-6. ما دلالة الفروق الإحصائية بين درجات تمثيل عمليات الدماغ العقلية في أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

3. أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

3-1. تحديد عمليات الدماغ العقلية اللازم تمثيلها في أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

3-2. تعرّف درجة تمثيل عمليات الدماغ العقلية في أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية على مستوى كتاب كلّ صف لوحده، وعلى مستوى الكتب مجتمعة.

3-3. تعرّف دلالة الفروق الإحصائية بين درجات تمثيل عمليات الدماغ العقلية في أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

4. أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في النقاط الآتية:

4-1. قد توضح العمليات العقلية التي يختص بها كلّ من جانبي الدماغ الأيمن والأيسر بشكل منفصل، والعمليات العقلية الخاصة بالجانبين معاً.

4-2. قد تفيد كمدخل لتحسين وتطوير الأسئلة الواردة في كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

4-3. قد تقدم نتائج الدراسة تغذية راجعة للمعنيين من المعلمين والموجهين ومطوريّ المناهج وصانعي القرار في وزارة التربية، وذلك من خلال تشخيص واقع أسئلة كتب العلوم للصفوف الثلاثة العليا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية استنادًا إلى نظرية التعلّم المستند إلى الدماغ، ومعرفة درجة تمثيلها للعمليات العقلية التي يختص بها كلّ من جانبي الدماغ الأيمن والأيسر بشكل منفصل والعمليات العقلية التي يختص بها الجانبان معًا، وذلك للوقوف على جوانب القوة لتعزيزها وجوانب القصور لمعالجتها وتلافيها؛ الأمر الذي يمكن أن يسهم في تحسين العملية التعليمية-التعلّمية بعامة والمناهج الدراسية بجميع عناصرها بخاصة، لا سيما عنصر التقويم المتمثل في أسئلة الكتب المدرسية؛ بهدف تحسين مستواها ومواصفاتها، وبالتالي المساهمة في تنمية التحصيل الدراسي للتلاميذ ومهارات التفكير لديهم، وفي تحسين مستوى أدائهم في الاختبارات الدولية؛ مثل اختبار (TIMSS) والمنافسات الدولية؛ مثل الأولمبياد العلمي الدولي.

4-4. قد تُسهم هذه الدراسة في تزويد المعنيين بأداة محكّمة علميًا لتحليل أسئلة الكتب المدرسية استنادًا إلى عمليات الدماغ العقلية، كما أنّها تقدّم للقائمين على مركز القياس والتقويم التربوي في وزارة التربية أداة تحتوي العمليات العقلية التي يمكن أن تتضمنها أسئلة كتب العلوم المدرسية.

5. حدود الدراسة

تمثّلت حدود الدراسة في الآتي:

5-1. الحدود المكانية: تمّ تطبيق الدراسة في الجمهورية العربية السورية.

5-2. الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة خلال العام الدراسي 2022 -2023م

5-3. الحدود العلمية: تقتصر على تحديد العمليات العقلية لكلّ من جانبي الدماغ الأيمن والأيسر بشكل منفصل، وللجانبين معاً اللازم تمثيلها في أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا(4-6) من الحلقة الأولى في التعليم الأساسي، بحسب آخر طبعة أقرها المركز الوطني لتطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي 2022 -2023 ودرجة تمثيل هذه العمليات في أسئلة الكتب المحدّدة.

6. مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية

استنادًا إلى طبيعة الدراسة وحدودها، تمّ تعريف المصطلحات الآتية:

6-1. عمليات الدماغ العقلية

تعرّف عمليات الدماغ العقلية بأنّها: "العمليات التي يقوم بها الدماغ، الذي يحتوي على نصفي كرة، يعالجان المعلومات بطريقتين مختلفتين تمامًا، ففي الوقت الذي يكون فيه الجانب الأيسر من الدماغ منهمك في تفصيل الأجزاء والمكون للكلّ، يقوم الجانب الأيمن من الدماغ بإعادة تركيب تلك الأجزاء ليكون كلًا متكاملًا؛ أي يقوم بعملية التركيب، ويسعى وراء الأنماط ويتعرّف العلاقات بين الأجزاء المنفصلة، ويعالج الجانب الأيسر من الدماغ المعلومات التي تصله بالتتالي على هيئة خطوة خطوة، وهذه المعالجة الخطية زمنية مرتبطة بالزمن، ويعتمد الإدراك اللفظي على الوعي بالترتيب أو السياق، الذي تحدث فيه الأصوات، والجانب الأيمن من الدماغ يتصف بالمعالجة الآنية أو المتوازنة؛ حيث يبحث عن الأنماط والأشكال الكلية، لذلك إنّ كلّ جانب من جانبي الدماغ يستقبل معلومات الجانب الآخر للجسم، ويمكن أن يتعاونا لإنتاج سلوك متناسق؛ لأنّهما يشتركان في المعلومات عن طريق نسيج كبير من الألياف"(دعنا، 2020، 15).

وعرّف الباحث عمليات الدماغ العقلية إجرائيًا بأنها: العمليات العقلية المنبثقة عن نظرية التعلّم المستند إلى الدماغ، والتي تؤكد أنّ لكلّ جانب من جانبي الدماغ عملياته العقلية الخاصة به والتي تختلف عن تلك التي تخص الجانب الآخر، كما أنّ للجانبين معًا عمليات عقلية مشتركة، وتمّ بيانها في قائمة العمليات العقلية اللازم تمثيلها في أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا (4-6) من الحلقة الأولى في التعليم الأساسي، فأشارت القائمة إلى أنّ الجانب الأيمن يختص بالعمليات العقلية الآتية: الكلية، والمفاهيمية، والمنظمة، والفنية (الجمالية)، والتركيبية، والتكاملية، والآنية، والوجدانية، وأنّ الجانب الأيسر يختص بالعمليات العقلية الآتية: التسلسلية، والرياضية، والتقنية، والتحليلية، والمتعلقة بحلّ المشكلات، والتفصيلية، والكمية، واللفظية، في حين توجد هناك عمليات عقلية تتطلب تفاعل جانبي الدماغ معاً، وهي العمليات الآتية: الإبداعية، والنقدية، والتطبيقية، والابتكارية، والمجازية، والمكانية، والرمزية، والمنطقية.

6-2. تحليل أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا في الحلقة الأولى

تعرّف الأسئلة بأنّها: العبارات التي يتمّ من خلالها تقويم تحصيل المتعلمين؛ لتعرّف مستواهم(العيد، 2010، 35).

ويُعرّف تحليل المحتوى بأنّه: "أداة للقياس والتقويم تتبع منهجية صحيحة ونظمية في إجراءاتها بشكل يحقق لها الموضوعية، ودرجة مناسبة من الصدق والثبات، يتمّ فيها تناول جميع جزئيات المحتوى بشكل متوازن دون التركيز على بعض الجزئيات وإهمال بعضها الآخر، ولا تستند عملية تحليل المحتوى على الأسلوب الكميّ فقط، وإنما تتعداه أيضاً إلى الأسلوب الكيفيّ"(الدريج وآخرون،2011، 63).

وتعرّف كتب العلوم بأنّها: "الكتب التي تقدم العلوم العامة في وحدات دراسية، يكتسب المتعلّمون من خلالها مجموعة من المعارف والمهارات والقيم المشتقة من علم الأحياء والفيزياء والكيمياء بشكل مندمج في صفوف الحلقة الأولى (1-6) من مرحلة التعليم الأساسي، ومتداخل في صفوف الحلقة الثانية (7-9) من مرحلة التعليم الأساسي، ومترابط في الصفوف (10-12) من مرحلة التعليم الثانوي"(وزارة التربية في سورية، 2007).

ويعرّف التعليم الأساسي بأنّه: "مرحلة تعليميّة، مدتها تسع سنوات تبدأ من الصف الأول وحتى الصف التاسع، وهي إلزامية ومجانية، وتقسم إلى حلقتين: تبدأ الحلقة الأولى من الصف الأول وحتى الصف السادس، وتبدأ الحلقة الثانية من الصف السابع وحتى الصف التاسع" (وزارة التربية في سورية، 2014، 2).

وعرّف الباحث تحليل أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا في الحلقة الأولى إجرائيًا: بأنها: عملية تصنيف أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا(4-6) في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي تصنيّفاً كميّاً؛ تلبية للاحتياجات البحثية المصاغة في أسئلة الدراسة، وطبقاً لفئات التحليل التي حدّدها الباحث في أداة التحليل؛ وذلك للحكم على درجة تمثيل عمليات الدماغ العقلية في أسئلة كتب العلوم المحددة آنفًا.

7. دراسات سابقة

من خلال مراجعة الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع تحليل أسئلة كتب العلوم، أمكن للباحث أن يقف على بعض هذه الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية، ويعرضها من الأحدث إلى الأقدم وفق الآتي:

7-1. دراسة نوافلة والشيخ(2022) في السعودية، بعنوان: " تحليل أسئلة كتب العلوم (سلسلة ماجروهيل) للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء نظرية التعلّم المُستند إلى الدماغ"

هدفت الدراسة إلى تحليل أسئلة كتب العلوم للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية استنادًا إلى العمليات العقلية لكل من جانبي الدماغ الأيمن والأيسر بشكل منفصل، والعمليات العقلية للجانبين معًا. ولتحقيق هذا الهدف، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تحليل المحتوى، وشملت عينة الدراسة أسئلة كتب العلوم للمرحلة المتوسطة للعام الدراسي 2021/2020م، واستخدمت الدراسة بطاقة تحليل تضمنت ثلاثة أبعاد للعمليات العقلية، هي: العمليات العقلية في الجانب الأيمن للدماغ، والعمليات العقلية في الجانب الأيسر للدماغ، والعمليات العقلية في الجانبين معًا. وأظهرت النتائج أن نسبة العمليات العقلية المفعلة في أسئلة كتب العلوم للمرحلة

المتوسطة عينة الدراسة كانت في الجانب الأيمن هي الأعلى بنسبة بلغت (50.1%)، تلتها نسبة العمليات العقلية المفعلة في الجانب الأيسر بنسبة بلغت (26.4%)، بينما كانت نسبة العمليات العقلية المفعلة في الجانبين معًا هي الأقل بنسبة بلغت (23.5%)، وكشفت النتائج عن تفعيل بعض العمليات العقلية بنسبة بسيطة، وأنّ هناك اهتمامًا جيدًا بتفعيل عمليات عقلية معينة كالعملية العقلية المفاهيمية.

7-2. دراسة الشيخ (2015) في اليمن، بعنوان: "تحليل أسئلة كتاب علوم الصف التاسع أساسي في اليمن في ضوء مستويات بلوم المعدلة"

هدفت الدراسة إلى تعرّف مدى مراعاة أسئلة كتاب العلوم للصف التاسع الأساسي في اليمن لمستويات بلوم المعرفية المعدلة. ولتحقيق هذا الهدف، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تحليل المحتوى، وشملت عينة الدراسة جميع أسئلة الدروس والوحدات لكتاب العلوم بجزأيه الأول والثاني، حيث بلغ عددها (287) سؤالاً، واستخدمت الدراسة بطاقة تحليل للأسئلة. وأظهرت النتائج أنّه تمت مراعاة أسئلة المستوى الأول (التذكر) بمستوييه الفرعيين (التعرّف والاستدعاء) وأسئلة المستوى الثاني (الفهم) بمستوياته الفرعية الستة بنسبة(81.07%)، بينما تمت مراعاة المستويات الأربعة الأخرى (التطبيق والتحليل والتقويم والإبداع) بمستوياتها الفرعية العشرة بنسبة(18.93%)؛ أي بنسبة منخفضة.

7-3. دراسة أمبوسعيدي والمزيدي (2013) في سلطنة عمّان، بعنوان: " تحليل اسئلة وحدات كتب العلوم للصفوف (5-8) بسلطنة عمان في ضوء مستويات الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم(TIMSS)"

هدفت الدراسة إلى تحليل أسئلة وحدات كتب العلوم للصفوف(5-8) بسلطنة عُمان في ضوء مستويات الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS). ولتحقيق هذا الهدف، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تحليل المحتوى، وتكوّنت عينة الدراسة من جميع أسئلة وحدات كتب العلوم للصفوف (5-8) من التعليم الأساسي بالسلطنة، واستخدمت الدراسة أداة تحليل محتوى تضمنت مستويات دراسة TIMSS الثلاثة (المعرفة، والتطبيق، والتحليل). وأظهرت نتائج الدراسة أنّ نسب تضمن مستويات المعرفة

والتطبيق أعلى من النسب المطلوبة في دراسة TIMSS، لكنها غير دالّة إحصائيًا؛ بينما لا ينطبق ذلك على مستوى التعليم؛ فالفرق بين النسبتين دالّ إحصائيًا لصالح النسبة المحددة في دراسة TIMSS.

7-4. دراسة الغريب والصادق (2012) في مصر، بعنوان: "تقويم اسئلة كتب العلوم وامتحاناتها بالمرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات أبعاد مشروع الـTIMSS"

هدفت الدراسة إلى تقويم أسئلة كتب العلوم وامتحاناتها في المرحلة الابتدائية في ضوء المتطلبات المعرفية والاستقصاء العلمي لمشروع TIMSS. ولتحقيق هذا الهدف، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تحليل المحتوى، وتكوّنت عينة الدراسة من جميع أسئلة كتب العلوم وامتحاناتها في المرحلة الابتدائية. وتمّ تصميم قائمة بالمستويات المعيارية تشمل المتطلبات المعرفية ومتطلبات الاستقصاء العلمي لمشروع TIMSS الواجب توفرها في أسئلة كتب العلوم وامتحاناتها في المرحلة الابتدائية في جمهورية مصر العربية، واستخدمت قائمة المستويات المعيارية السابقة في تحليل هذه الأسئلة وتقويمها. وأظهرت نتائج الدراسة اهتمام أسئلة امتحانات العلوم في المرحلة الابتدائية بمستوى المعرفة على حساب المستويات المعيارية الأخرى، مثل الاستدلال والاستقصاء العلمي؛ إذ تمّ إهمال هذين المستويين على مستوى جميع أسئلة كتب العلوم وامتحاناتها في المرحلة الابتدائية بشكل واضح.

7-5. دراسة "دافيلا وتالانكير" (Dávila & Talanquer, 2010) في الولايات المتحدة الأمريكية، بعنوان: تصنيف أسئلة ومشكلات نهايات الفصول الدراسية لكتب الكيمياء العامة المعتمدة في الكليات الجامعية في الولايات المتحدة، **والعنوان باللغة الإنكليزية:**

"Classifying end-of-chapter questions and problems for selected general chemistry textbooks used in the United States"

هدفت الدراسة إلى تصنيف أسئلة ومشكلات نهايات الفصول الدراسية لكتب الكيمياء العامة المعتمدة في الكليات الجامعية في الولايات المتحدة الأمريكية وفقا لمستويات بلوم المعرفية، ومناقشة آثار هذا التحليل على التدريس والتعلم في مقررات الكيمياء التمهيدية.

ولتحقيق هذا الهدف، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تحليل المحتوى، وتكوّنت عينة الدراسة من جميع أسئلة ومشكلات نهايات الفصول الدراسية لكتب الكيمياء العامة المعتمدة في الكليات الجامعية في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الدراسة أداة تحليل محتوى. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ أكثر أسئلة كتب الكيمياء العامة شيوعًا كانت في مستويي التطبيق والتحليل من مستويات بلوم المعرفية؛ فقد ركزت أسئلة التطبيق على حل المسائل الحسابية، في حين ركزت أسئلة التحليل على الاستدلال والتنبؤ، كما أظهرت النتائج أنّ الأسئلة في كلّ من مستويات الفهم والتركيب والتقويم كانت قليلة جدًا.

7-6. دراسة "مومبا وجبلينغلا وهانتر" (Mumba., Chabalengula, & Hunter, 2006) في زامبيا، بعنوان: تحليل كتب وأوراق اختبارات مقرر الفيزياء لطلاب المرحلة الأساسية العليا في زامبيا في استنادًا إلى مكونات الثقافة العلمية، **والعنوان باللغة الإنكليزية:**

"A quantitative analysis of Zambian high-school physics textbooks syllabus and examinations for scientific literacy themes"

هدفت الدراسة إلى تحليل كتب وأوراق اختبارات مقرر الفيزياء لطلاب المرحلة الأساسية العليا في زامبيا استنادًا إلى مكونات الثقافة العلمية. ولتحقيق هذا الهدف، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تحليل المحتوى، وتكونت عينة الدراسة من كتب الفيزياء الثلاثة للصفوف (10، 11، 12) و(15) ورقة اختبار، واستخدمت الدراسة أداة للتحليل. وأظهرت نتائج الدراسة أن النسب المئوية المتوسطة لمكونات الثقافة العلمية في كتب الفيزياء كانت كالآتي: العلم كبناء معرفي(72%)، والعلم كطريقة في البحث والاستقصاء(19%)، والعلم كطريقة في التفكير(6%)، والتفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع(3%)، بينما كانت النسب المئوية المتوسطة لمكونات الثقافة العلمية في أوراق الاختبارات كالآتي: العلم كبناء معرفي (16%)، والعلم كطريقة في البحث والاستقصاء (63%)، والعلم كطريقة في التفكير (20%)، والتفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع (1%).

7-7. التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة الآتي:

- اتفقت هذه الدراسة مع دراسة نوافلة والشيخ(2022) في الهدف منها المتمثل في تحليل أسئلة كتب العلوم استنادًا إلى نظرية التعلّم المستند إلى الدماغ، في حين اختلافت في هدفها مع بعض الدراسات كدراسة كلّ من الشيخ(2015)، و"دافيلا وتالانكير" (Dávila & Talanquer, 2010)، وأمبوسعيدي والمزيدي (2013) والتي هدفت إلى تحليل أسئلة كتب العلوم في ضوء مستويات دراسة TIMSS، كما هدفت دراسة الغريب والصادق (2012) إلى تقويم أسئلة كتب العلوم وامتحاناتها في ضوء المتطلبات المعرفية والاستقصاء العلمي لمشروع TIMSS. أما دراسة "مومبا وجبلينغلا وهانتر"(Mumba., Chabalengula, & Hunter, 2006) فقد هدفت إلى تحليل كتب وأوراق اختبارات مقرر الفيزياء استنادًا إلى مكونات الثقافة العلمية.
- اتفقت هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة بأن عينة الدراسة هي أسئلة كتب العلوم باستثناء دراسة "مومبا وجبلينغلا وهانتر" (Mumba., Chabalengula, & Hunter, 2006)، التي تناولت تحليل كتب وأوراق اختبارات مقرر الفيزياء معًا.
- اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناول المرحلة الدراسية التي أُجريت عليها الدراسة؛ إذ كان بعضها على صفوف عليا في مرحلة التعليم الأساسي كدراسات نوافلة والشيخ(2022)، ودراسة الشيخ (2015)، ودراسة الغريب والصادق (2012)، ودراسة "مومبا وجبلينغلا وهانتر" (Mumba., Chabalengula, & Hunter, 2006)، وبعضها على صفوف دنيا وعليا في مرحلة التعليم الأساسي؛ كدراسة أمبوسعيدي والمزيدي (2013)، في حين كانت دراسة "دافيلا وتالانكير" (Dávila & Talanquer, 2010) على الكليات الجامعية.
- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في إتباع المنهج الوصفي من خلال تحليل المحتوى، وفي استخدام أداة التحليل كأداة للدراسة.

وبناء على ما سبق، يلاحظ ندرة الدراسات التي تناولت تحليل أسئلة كتب العلوم المدرسية استنادًا إلى عمليات الدماغ العقلية؛ إذ تناولت دراسة واحدة فقط –في حدود

علم الباحث واطلاعه– عملية تحليل أسئلة كتب العلوم استنادًا إلى نظرية التعلّم المستند إلى الدماغ، وهي دراسة نوافلة والشيخ(2022) في السعودية.

وقد تمّت الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة الحالية وفي تحديد عينتها المتمثلة في أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وفي تحديد منهجها وإجراءاتها والمعالجة الإحصائية اللازمة لاستخراج نتائجها، وأبرز ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة أنّها من الدراسات الأولى من نوعها–في حدود علم الباحث– في هذا المجال في الجمهورية العربية السورية؛ إذ تناولت تحليل جميع أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية استناداً إلى عمليات الدماغ العقلية، وتعرّف دلالة الفروق الإحصائية بين مجموع تكرارات عمليات الدماغ العقلية في أسئلة كتب العلوم حسب كلّ من محاور العمليات العقلية والصفوف الثلاثة العليا (4، 5، 6) في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

8. الإطار النظري

8–1. تعريف الدماغ ومكوناته وآلية عمله

يعرّف الدماغ بأنه: "كلتة رخوة يقرب وزنها ما بين 1.3–1.4 كغ محمية داخل الجمجمة بعدة طبقات متتالية عظمية وليفية وليفية هلامية، والدماغ مركز العقل الذي يميز الإنسان عن باقي المخلوقات الأخرى، وهو يعدُّ من أهم أجزاء الجهاز العصبي"(دعنا، 2020)

ويتضمن الدماغ أربع مناطق مختلفة، هي: ساق الدماغ والمخيخ والدماغ البيني والمخ، وتعمل هذه الأجزاء معًا كمركز تحكم مركزي للجسم من أجل إصدار الأوامر الخاصة بالحركة والتفكير والاستجابة، ويمكن توضيحها على النحو الآتي(جنسن، 2014):

1) ساق الدماغ: هو الجزء الأسفل من الدماغ، ويربط الحبل الشوكي بالدماغ، ويضم مناطق عدة مثل الجسر والنخاع المستطيل.

2) المخيخ: يقع في مؤخر الدماغ أسفل القفص القفوي مباشرة.

3) الدماغ البيني: هو المنطقة من الدماغ التي تضم المهاد والمهاد التحتي(الوطاء) والغدة النخامية وبنى صغيرة أخرى وسط الدماغ، وتقع هذه المنطقة عند الخط الأوسط من الدماغ فوق ساق الدماغ.

4) المخ: يتألف من أربع مناطق رئيسة تسمى الفصوص، هي: القفوي، والجبهي، والجداري، والصدغي.

ويتضمن المخ نصفين كروين أيمن وأيسر، ولكلّ منهما وظائفه، حيث يمكن استخدام أحد النصفين الكرويين الأيسر أو الأيمن أو كليهما معاً "المتكامل " في التعلم والتفكير والعمليات العقلية وتجهيز المعلومات في هيئة أنماط للتعلم والتفكير(مراد، 2017).

ويمكن تلخيص آلية عمل الدماغ على النحو الآتي(عفانة والجيش، 2009):

1) المدخلات: هو الجزء الأساسي الذي يبدأ عنده عمل الدماغ؛ حيث تشمل الحواس مثل: النظر والسمع التذوق والإحساس والشم.

2) المعالجة: هي موجودة في المخ، وجذع الدماغ، والدماغ المتوسط، والجسر والنخاع المستطيل، والقاعدة العصبية وجميع فصوص الدماغ، وهي ما يأتي: الفص الجبهي المسؤول عن التحكم بالعواطف الاجتماعية والنفسية، والفص الصدغي المسؤول عن السمع والذاكرة، والفص الخلفي المسؤول عن النظر لاحتوائه على شبكية العين، والفص الجداري المسؤول عن الإحساس.

3) المخرجات: تشمل جميع الاستجابات الناتجة عن الدماغ، وهي نواتج النظر والسمع والتذوق والشم والإحساس والقراءة والكتابة والأحاسيس النفسية والاجتماعية والتصرفات والتبول والإخراج والتغذية، وآلية عمل الجهاز التنفسي والجهاز الدوري والجهاز العصبي، والتي تشمل الحركة والفهم والاستيعاب والتركيب والتطبيق التقييم والتحليل.

2-8. ظهور نظرية التعلّم المستند إلى الدماغ:

يعدُّ الاهتمام بتفكير المتعلمين وإستراتيجياتهم في التعلّم مسألة مهمة وضرورية، ومدخلًا من المداخل الجديدة التي تركز على العلاقة بين ما يتم تعلّمه في المدارس والجامعات وبين تركيب الدماغ؛ بهدف تحقيق أفضل نواتج ممكنة للعملية التعليمية-

التعلّمية؛ لذا لا بدّ من تكييف المواقف التعليمية– التعلّمية مع طبيعة الدماغ؛ إذ يستطيع المتعلم أن يكتسب من المهارات ما يمكّنه من توظيف المعرفة العلمية بشتى أنواعها ومجالاتها، والتعلّم ذو المعنى لا يحدث دفعةً واحدةً، بل يحدث على مراحل من خلال تكامل عمل أجزاء الدماغ؛ لأن الدماغ يعمل بوحدات متنوعة ومتناغمة في أثناء عملية التعلّم ويمكن اتخاذ القرارات المتعلقة بعملية التعلّم بشكل أفضل في حال تمت مراعاة مبادئ عمل الدماغ في عملية التعلّم(إبراهيم، 2017؛ Jensen, 2008؛ Kolb & Kolb, 2005؛ De Vita, 2001).

وقد شهد العقد الأخير من القرن العشرين ثورة في علم الأعصاب؛ إذ انتشرت فيه البحوث التي تركز على المخ البشري وتركيب الدماغ ووظائفه، فظهرت مجموعة من الاتجاهات الحديثة والإستراتيجيات والبرامج التي تستند إلى نظرية الدماغ (العقيلي، 2018). وقد توسعت بحوث الدماغ بسبب ظهور تقنيات حديثة؛ مثل التصوير بواسطة جهاز الرنين المغناطيسي (Magnetic Resonance Imaging "MRI")، والتصوير الطبقي بالانبعاث البوزيتروني (Positron Emission Tomography "PET")، التي مكّنت الباحثين من سبر أعماق الدماغ من خلال تصوير مناطق فعّالة في الدماغ البشري(الزعبي، 2015)؛ الأمر الذي أثار علماء النفس والتربية وحثهم على استغلال هذه النتائج في التطبيقات التربوية وتطوير عملية التعلّم والتعليم؛ إذ إنّ أبحاث الدماغ أظهرت أن لكلّ نصف من نصفي الدماغ عملياته العقلية ومعالجاته المعرفية المختلفة عن النصف الآخر، وهذا جعل علماء التربية وعلم النفس يعيدون النظر في مفاهيم تربوية عديدة مثل التفكير ومعالجة المعلومات والعمليات العقلية(الميهي والشافعي، 2009؛ إسماعيل، 2008)، فظهرت نظرية التعلّم المستند إلى الدماغ، التي توضح كيفية عمل الدماغ، وتؤكد أنّ التعلّم هو نتيجة نمو ماديّ فعليّ في الدماغ، وتدعو إلى ضرورة بناء المناهج الدراسية وفقا لمبادئ التعلّم المتناغمة مع الدماغ، وذلك لتطوير العملية التعليمية–التعلّمية(عيد، 2009؛ أبو عطايا وبيرم، 2007)؛ إذ إنّ منحى التدريس القائم على الدماغ هو إستراتيجية يتم تنفيذها على أساس مبادئ التعلّم القائم على الدماغ التي طورّها Caine & Caine عام 1991 من خلال ثلاث تقنيات

تعليمية؛ اليقظة المريحة (الاسترخاء)، والانغماس المنظّم، والمعالجة النشطة المرتبطة بهذه المبادئ(Thomas & Swamy, 2014). وأشار "مادرازو وموتز" (Madrazo & Motz, 2005) إلى أنّ التعلّم المستند إلى الدماغ هو توظيف المعرفة الناتجة من بحوث علم الأعصاب المتعلقة بآلية عمل الدماغ في تحقيق فهم أفضل لكيفية تعلّم المتعلمين، وفي تطور البناء المعرفي لديهم.

3-8. خصائص نظرية التعلّم المستند إلى الدماغ ومبادئها:

تتلخص خصائص هذه النظرية في أنّها قد تساعد في فهم عملية التعلّم من خلال الاعتماد على تركيب الدماغ ووظائفه، وتُعد نظاماً في حد ذاته، وليست تصميماً معدًا سلفًا، كما أنها طريقة طبيعية وداعمة وإيجابية لتحسين القدرة على التعليم والتعلّم، فضلاً عن أنّها تعتمد على مواصفات الدماغ من أجل اتخاذ القرارات وحدوث التعلّم، ومن أبرز ما يميز هذه النظرية عن بقية النظريات التربوية هو اعتمادها على نتائج البحوث العلمية للدماغ، حيث تشير آخر هذه البحوث إلى أنّ الدماغ البشري يتكوّن من جانبين لكلّ منهما عملياته العقلية ومعالجاته المعرفية المختلفة عن الآخر؛ إذ يهتم الجانب الأيمن بتركيب الصور والأفكار والخيال، وينتج الفن الراقي ويتذوقه، ويحكم بالبديهة والحدس ويحتكم إلى الإحساس، في حين يهتم الجانب الأيسر بالتحليل والمنطق واللغة والترتيب والتنظيم والدقة، وعلى الرغم من اختصاص كلّ من الجانبين بأنماط تفكير معينة، فإن ذلك لا يلغي عمل الدماغ بشكل متكامل وموحد، حيث تتطلب بعض العمليات العقلية نشاط الجانبين معًا، إلا أن معظم الأفراد –ولأسباب مختلفة– يميلون إلى استخدام وتفعيل جانب بشكل أكبر من الجانب الآخر، وذلك من خلال القيام بأنشطة وعمليات عقلية تختص بهذا الجانب على حساب العمليات العقلية والأنشطة الأخرى(الرشيدي، 2011؛ القرني، 2010؛ السلطي والريماوي، 2009).

وترتكز نظرية التعلّم المستند إلى الدماغ على اثني عشر مبدأ، يمكن تحقيقها في المواقف التعليمية–التعلّمية من خلال تبني المعلم للأساليب والأنشطة والإستراتيجيات التي تتناغم معها، ويمكن توظيفها في بناء مناهج العلوم وتنظيم محتواها، كما يمكن

الاستفادة منها وتفعيلها فيما يخص البيئة التعليمية–التعلّمية، وقد تم تعديل هذه المبادئ عدة مرات لتتناسب ونتائج بحوث الدماغ المستمرة والمتطوّرة وهي روابط قوية بين علم الأعصاب والتربية، وهذه المبادئ هي (Caine, 2006):

1. الدماغ نظام تكيف معقد: حيث يتكون الدماغ من بلايين العصبونات تنقل المعلومات بينها من خلال عملية كهروكيميائية، وتتميز هذه الوصلات بالمرونة والتداخل والتشابك، والمنبه الخارجي والداخلي يتوزع في تكوين المسارات العصبية، وكلما تكرر تنبيهها، كلما ازدادت قوة هذه المسارات.

2. الدماغ كائن اجتماعي: أي إنّ الدماغ يتشكل وفقا للعلاقات الشخصية والاجتماعية، التي تبدأ عند الولادة مع الأم، وتتنوع بعد ذلك لتصبح أكثر تعقدًا.

3. البحث عن المعنى فطري: يولد الفرد ودماغه مجهز بميل يسمح له بالتساؤل ومحاولة الوصول إلى معنى مدرك للحياة المحيطة به، ويستمر هذا الميل مدى الحياة، فالفرد مدفوع فطريًا للبحث عن معاني ومضامين المعرفة، حتى يستطيع بها إدراك تمثيلات الواقع في ذهنه.

4. البحث عن المعنى يتم من خلال النمذجة(التنميط): ينظّم الدماغ المعنى من خلال الأنماط، وهذه الأنماط قد تتبدى في اكتشاف الفرد لأنماط التشابه والاختلاف والترتيبات المنطقية والوظيفية وقواعد الإضافة والطرح والعديد من الأنماط المختلفة.

5. الانفعالات حاسمة في عملية النمذجة(التنميط): القاعدة الأساسية هنا أنه لا يمكن الفصل بين الانفعال والإدراك، حيث إنّ كل خبرة يرافقها انفعال ما، وهذا ما يكسب الخبرات الصبغة الشخصية.

6. يدرك الدماغ عملياته الجزئية والكلية ويفهمها بشكل متزامن: أشارت نتائج البحوث الحديثة إلى تكامل أداء النصفين الكرويين، وعليه فإنّ الدماغ يعمل بصورة تحليلية (الجانب الأيسر)، وبصورة شمولية كلية(الجانب الأيمن).

7. يتضمن التعلّم كلاً من الانتباه المركز والإدراك الطرفي(الخارجي): يشمل التعلّم التركيز على منبهات محورية ومركزية، والتي تعدُّ أكثر أهمية ومعنوية، كما أنّ الدماغ

يحتفظ بإدراك لكلّ المنبهات المحيطة في الذاكرة الصريحة، ويحفظها في الذاكرة الضمنية.

8. يتضمن التعلّم دائمًا عمليات واعية وعمليات لا واعية: يشير هذا المبدأ إلى اليقظة العقلية، والتي يتحدّد خلالها وعي الفرد بالعمليات المعرفية وما وراء المعرفية التي يقوم بها ومدى شعوره بها، غير أن هناك من الأداءات ما يقوم بها المتعلّم بصورة آلية، ويغلب عليها طابع اللاوعي.

9. يوجد لدي الفرد على الأقل أسلوبين مختلفين من أساليب الذاكرة: إنّ الذاكرة تعمل طيلة الوقت، وفي نفس اللحظة التي يتحرك بها الفرد في عالمه بعض التنبيهات أو الخبرات تخزن في أنظمة خاصة؛ وذلك حسب أهميتها ومعناها وزمانها ومكانها، ويمكن تصنيف أساليب الذاكرة إلى الذاكرة الصريحة مقابل الذاكرة الضمنية، وذاكرة المعاني في مقابل الذاكرة الإجرائية، والذاكرة الانفعالية مقابل الذاكرة الحسية، ويمكن التعامل مع كل نوع من هذه الأنواع بصورة مستقلة عن الأخرى.

10. التعلّم عملية تطورية: بمعنى أنّ التعلم هو وظيفة الدماغ الأساسية، لذلك ينمو وتزداد ترابطاته بناء على مواقف التعلم التي يمرّ بها الأفراد في حياته، ويستمر هذا النمو، وتتجدد الترابطات وتتعقد، وكلّ ذلك يعبّر عن قدرة دماغ الفرد على التعلم بشكل غير منتهي.

11. يتم دعم التعلّم المعقد بالتحدي بينما يتم تثبيطه بالتهديد: تشير نتائج الأبحاث إلى أنّ استجابة الخوف في موقف التعلم، يمكن أن تسلك أحد الطريقين: الطريق البعيد، حيث يتمّ ترجمة المنبهات الحسية إلى أنّها خبرة غير مخفية، وتنتجه تلك المنبهات إلى القشرة المخية، حيث تعالج ويتمّ التعلّم، أما إذا تمّ إدراك المنبهات الحسية على أنّها مخيفة فتسلك تلك المنبهات الطريق القريب بحيث لا تذهب إلى القشرة المخية، ويتمّ استصدار استجابة دافع واهرب.

12. كلّ دماغ منظم بطريقة فريدة: فالدماغ يختلف من فرد إلى أخر كبصمة اليد، وتنوع دماغ المتعلّمين يعكس العديد من العوامل، التي تشمل: التأثيرات الوراثية والبيئية،

حيث يتكون الترابط بين الخلايا نتيجة الخبرات المعرفية والشخصية والاجتماعية، كما أنّ التشابك الداخلي لكلّ دماغ متميز أيضًا عن غيره.

8-4. أسئلة كتب العلوم وعمليات الدماغ العقلية

اهتم الباحثون والتربويون بالكتاب المدرسي اهتمامًا خاصًا؛ نظرًا لأنّه أحد أركان العملية التعليمية، فهو مصدر من مصادر المعرفة، ودعامة للتعليم، ويعتمد عليه كلّ من المعلّم والمتعلّم في حجرة الصف، ويعدُّ من أكثر العناصر التربوية تأثيراً في النشء، وهذا يدعو إلى تفحص مضمون الكتاب المدرسي من محتوى وأسئلة، فيتطلب من المعلم والتلميذ الاهتمام بالأسئلة الواردة في كلّ موضوع أو وحدة لما لها من أهمية في ترسيخ المعلومة، وقياس العمليات العقلية لدى التلميذ؛ لا أن يهمل بعض المعلمين الأسئلة الواردة في كلّ موضوع، أو وحدة تعليمية كأنّها غير مفيدة، أو زائدة، بل يجب على المعلّم أن يوضّح للتلاميذ كيفية استخدام هذه الأسئلة وكيفية حلّها؛ حيث تُعدّ أسئلة الأنشطة والتدريبات التي ترد موضوعات الكتاب المدرسي عنصراً مؤثراً في العملية التربوية؛ لأنها تحفز التلاميذ على الممارسة والتعلّم عن طريق العمل والمشاركة في صياغة التصورات المعرفية، وكذلك زيادة اهتمام التلاميذ بالموضوعات التي يدرسونها، وتُعدُّ أسئلة الأنشطة والتدريبات من الوسائل المهمة في نجاح العملية التعليمية لما لها من ارتباط وتأثير شديدين؛ حيث إنّ الكتاب المدرسي باحتوائه على هذه الأسئلة تزداد فعاليته وأهميته، وهذه الأنشطة والتدريبات والتمرينات والأسئلة بكلّ أنواعها في الكتاب المدرسي تعدُّ من الجوانب المساعدة والمساندة في اكتساب المتعلّم المعرفة وفي تكامل وتناسق مع الجانب المعرفي بشكل يصعب فيه الفصل بين أسئلة الأنشطة والتدريبات، والكتاب المدرسي، ولا شك أن الأسئلة بنوعيها تلك التي تطرح من المعلم في الموقف التدريسي، وتلك التي تحتويها الكتب المدرسية ذات أهمية بالغة، وذلك لأنّ الإجابة عنها تستلزم توفر عمليات عقلية لدى المتعلمين، والمطلوب من الكتب المدرسية أن تغطي عن طريق الأسئلة تلك العمليات العقلية، وبخاصة الأسئلة ذات المستويات العليا التي تعدُّ أكثر فائدة من سواها، فهي تعمّق التفكير والمعالجة الذهنية، الأمر الذي يؤثر إيجابًا في

طبيعة التعلّم ومستواه(الهاشمي ومحسن، 2011؛ العيد، 2010؛ عليمات، 2006؛ مرعي والحيلة، 2005).

تُنسب نظرية التعلّم المستند إلى الدماغ إلى العالم "روجر سبيرى" (Roger Sperry)، والتي ابتكرها عام 1960م، حيث قام فريق من الجراحين في معهد كاليفورنيا التكنولوجي بإجراء مجموعة من العمليات الجراحية، جعلت دراسة كلّ من نصفي الدماغ بمعزل عن الآخر أمرًا ممكنًا، وتوصل إلى أنّ لكلّ جانب من جانبي الدماغ عملياته العقلية المختصة، التي تختلف عن العمليات العقلية التي يقوم بها الجانب الآخر، في حين يشترك الجانبان معًا في مجموعة من العمليات العقلية؛ إذ يختص الجانب الأيمن من الدماغ بالعمليات العقلية الكلية والمفاهيمية والخيالية والمنظمة والفنية (الجمالية) والتركيبية والجماعية والتكاملية والآنية والوجدانية، بينما يختص الجانب الأيسر بالعمليات العقلية المتسلسلة والرياضية والتقنية والتحليلية والمخططة والمتعلقة بحل المشكلات والكمية والتفصيلية والتفكيرية واللفظية، في حين يختص الجانبان معا بالعمليات العقلية الإبداعية والناقدة والتطبيقية والابتكارية والمجازية والعقلانية والمكانية والرمزية والتعليمية (التدريبية) والمنطقية(الخالدي، 2019؛ عبد القادر، 2017؛ ختاش، 2015؛ الرشيدي، 2011؛ القرني، 2010).

وأفادت بعض الدراسات كدراسة القرني(2010)، ودراسة الأغا أنّه رغم تقسيم العمليات العقلية في جانبي الدماغ، إلا أنه لا يعني أن الدماغ لا يعمل بشكل متكامل؛ حيث يتطلّب أحيانًا عمل الجانبين معًا، وقد أكدّت بعض الدراسات؛ مثل دراسة "بربارا"(Barbara, 2002) أنّ تعرّف طريقة عمل الدماغ يجعل الأمر أمام واضعي المناهج سهلًا؛ ممّا ينعكس على عملية التعليم فتصبح أكثر دقة وسهولة؛ كما أكدّت بعض الدراسات السابقة؛ كدراسة الرشيدي(2011)، ودراسة القرني(2010) على ضرورة تفعيل العمليات العقلية في جانبي الدماغ معا وعدم تفعيلها في أحد الجانبين على حساب الجانب الآخر، وذلك من خلال بناء المناهج الدراسية التي تفعل دماغ المتعلّم بشكل كلي ومتوازن، إضافةً إلى التنويع في إستراتيجيات التدريس التي تتناغم مع مبادئ التعلّم الدماغي، وتؤكد على أهمية التنويع في الأسئلة، بحيث توازن بين العمليات العقلية التي

تفعل كلًّا من جانبي الدماغ بشكل منفصل والعمليات العقلية التي تفعل الجانبين معًا، كما أنّ معرفة عمل الدماغ يسهل عملية إكساب الطلبة المعرفة العلمية والمهارات المختلفة، وإنجاز المهام التربوية بدقة وسهولة.

لذا فإنه يجب على كل معلّم الاطلاع على آلية عمل الدماغ ودراسة نظرية التعلّم المستند إلى الدماغ؛ وذلك من أجل رفع مستوى المتعلمين وتنمية مهارات التفكير لديهم(عفانة والجيش، 2009).

وفيما يلي توضيح موجز لكلّ عملية عقلية، اتفق الباحث مع بعض المحكمين على مناسبتها لأسئلة كتب العلوم(عينة الدراسة)، ثم ذكر بعض الأمثلة.

8-4-1. العمليات العقلية في الجانب الأيمن من الدماغ:

- العملية العقلية الكلية: ويمثلها الأسئلة التي تحتوي مهارات يمكن تدريسها بطريقة كلية، ثم تصحح أخطاء التلاميذ عند الحلّ.
- العملية العقلية المنظمة: يمثلها الأسئلة التي يطلب من خلالها عرض المعلومات بشكل بنائي.
- العملية العقلية الفنية (الجمالية): يمثلها الأسئلة التي من خلالها يتمّ تكوين صور للأشياء دون استخدام الحواس.
- العملية العقلية التكاملية: يمثلها الأسئلة، التي تعنى بربط موضوعات العلوم ببعضها وبموضوعات لمواد أخرى.
- العملية العقلية الآنية: يمثلها الأسئلة، التي تتطلب عرض المعلومات بشكل متزامن.
- العملية العقلية الوجدانية: يمثلها الأسئلة، التي تمس مشاعر التلاميذ، وتستدعي منهم إبداء الرأي.

ومن أمثلة أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بناء على عمليات الدماغ العقلية في الجانب الأيمن:

- ما المقصود بكلّ ما يأتي: الري بالتنقيط- التكاثر- تنظيم الأسر- الدورة الزراعية (العملية العقلية المفاهيمية).

– رتب الكائنات الآتية في سلاسل غذائية، وعين المنتجات والمستهلكات: ثعلب– حبوب– دجاجة– صقر– سمكة صغيرة– طحلب أخضر– سمكة كبيرة (العملية العقلية المنظمة).

8-4-2. العمليات العقلية في الجانب الأيسر من الدماغ:

– العملية العقلية التسلسلية: يمثلها الأسئلة التي تعتمد في حلّها على خطوات متتابعة ومدروسة.

– العملية العقلية الرياضية: يمثلها الأسئلة التي يغلب عليها العمليات الحسابية.

– العملية العقلية التقنية: يمثلها الأسئلة التي تعطى بشكل تخطيطي أو التي تتطلب جوانب فنية.

– العملية العقلية التحليلية: يمثلها الأسئلة التي تهتم بدراسة الكائنات الحية مثلاً، ومعرفة خصائصها من حيث المملكة التي تنتمي إليها.

– العملية العقلية المتعلقة بحل مشكلات: يمثلها الأسئلة التي تستدعي التفكير، ولا يكون لها حلّ جاهز عند التلميذ(موقف محير).

– العملية العقلية التفصيلية: يمثلها الأسئلة، التي تستدعي عرض جزئيات الموضوع بشكل مفصل.

– العملية العقلية الكمية: يمثلها الأسئلة، التي تبحث في حساب المساحات والأطوال وقياسات الزوايا.

– العملية العقلية اللفظية: يمثلها الأسئلة التي تصاغ لفظياً(مسألة لفظية).

ومن أمثلة أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بناء على عمليات الدماغ العقلية في الجانب الأيسر:

– أنعم النظر في الصور الآتية، ثم حدّد حياة الدودة الطفيلية أو الدودة الشريطية(العملية العقلية التسلسلية).

– إذا أضفنا ملح كلوريد الصوديوم إلى الماء في التجارب السابقة، هل يحافظ الماء على خاصياته؟ (العملية العقلية التقنية)

– صنّف كلّ كائن حيّ من الكائنات الآتية حسب المملكة التي تنتمي إليها: الحصان–الأوغلينا– السنونو– الجراثيم– البارامسيوم– الطحالب الحمراء– الفطر الزراعي– دودة الأرض(العملية العقلية التحليلية).

– الفطريات كائنات غير ذاتية التغذية، فكيف تستمدُّ غذاءها؟(العملية العقلية التفصيلية).

– كيف يتحقق التوازن البيئي؟(العملية العقلية التفصيلية).

– أستخدم شريط قياس(المتر) لأقيس أطوال أفراد أسرتي(طول الجسم، طول الذراع، طول السّاق، محيط الرأس). أسجّل القياسات في جدول(العملية العقلية الكمية).

– ما عدد الخلايا التي تكون كلًا منها؟(العملية العقلية الكمية).

8–4–3. العمليات العقلية في الجانبين معًا:

– العملية العقلية الإبداعية: يمثلها الأسئلة، التي تهتم بالنشاط العقلي، حيث تكون الرغبة قوية للبحث عن الحلّ، الذي لم يطرح من قبل.

– العملية العقلية الناقدة: يمثلها الأسئلة، التي تهتم بمهارات التمييز والمقارنات وكشف خطأ سؤال ما.

– العملية العقلية التطبيقية: يمثلها الأسئلة، التي تأتي كتمرين على تطبيق قانون أو نظرية بشكل مباشر.

– العملية العقلية الابتكارية: يمثلها الأسئلة، التي تتطلب استخدام أفكار أو أدوات هي موجودة بالفعل ولكن بطريقة مُستحدثة وجديدة.

– العملية العقلية المجازية: يمثلها الأسئلة، التي تهتم بالكشف عن استخدام كلمة أو جملة معيّنة في سياق غير سياقها الاعتيادي.

– العملية العقلية المكانية: يمثلها الأسئلة، التي تهتم بالتمييز البصري أو الصور العقلية، وقد يمثلها القيمة المكانية لعدد ما.

– العملية العقلية الرمزية: يمثلها الأسئلة الحسابية، التي تعتمد في حساباتها على الرموز الجبرية.

– العملية العقلية المنطقية: يمثلها الأسئلة، التي تبحث في التفسيرات المنطقية واستخدامات الروابط العلمية المختلفة.

ومن أمثلة أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بناء على عمليات الدماغ العقلية في الجانبين معًا:

– اكتب موضوعًا بما لا يتجاوز خمسة أسطر توضح فيه أهمية النباتات لحياة الإنسان الحيوان(العملية العقلية الإبداعية).

– اكتب موضوعًا حول بعض السلوكيات التي تؤدي إلى الإسراف في استهلاك الماء من خلال مشاهداتك اليومية (العملية العقلية الإبداعية).

– لماذا يجب ترشيد استهلاك الماء؟ (العملية العقلية الناقدة).

– ماذا يحصل لو فقد كلّ أفراد المجتمع القدرة على الإنجاب؟ (العملية العقلية الناقدة).

– في بيئة ما توجد الكائنات الحية الآتية: (الأغنام– الفئران– النباتات– البوم– الذئاب– الجراد– الدجاج– العصافير– الصقور– النمل– ابن آوى)، والمطلوب: شكّل سلسلة غذائية يكون فيها الدجاج مستهلكًا ثانويًا(العملية العقلية الابتكارية).

– اذكر ثلاثة حيوانات فقارية، وثلاثة حيوانات لافقارية من بيئتك المحلية(العملية العقلية المكانية).

– أين تعيش هذه الكائنات؟ (العملية العقلية المكانية).

– أعط تفسيرًا علميًا: لا تتباعد العظام بعضها عن بعض في أثناء الحركة(العملية العقلية المنطقية).

– فسّر تحوّل بعض الخضروات إلى مخلّل(العملية العقلية المنطقية).

9- منهج الدراسة وإجراءاتها

9-1. منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها؛ اتبعت المنهج الوصفي من خلال تحليل المحتوى؛ وذلك عبر مراجعة الأدبيات المتعلقة بمتغير الدراسة ووصفها وتحليلها؛ لتحديد عمليات جانبي الدماغ العقلية اللازم تمثيلها في أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية، وتعرّف درجة تمثيل هذه العمليات في الأسئلة الواردة في الكتب، ودلالة الفروق الإحصائية في درجة تمثيلها، وقد تمّ استخدام أسلوب التحليل الكمي الذي يساعد في الحكم على مناسبة المحتوى، وذلك من أجل تقويمه وتطويره.

9-2. مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة وعينتها من جميع الأسئلة الواردة في كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية طبعة العام الدراسي 2022-2023م، سواء أكانت أسئلة تمهيدية أو أسئلة أنشطة ضمن الدروس أو بعدها أو أسئلة نهاية الدروس أو أسئلة الوحدات، والبالغ عددها (1626) سؤالاً. ويبين الجدول (1) أعداد الأسئلة الواردة في الكتب المحددة في الدراسة.

الجدول (1) توزّع أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

كتاب العلوم	عدد الأسئلة		المجموع
	الموضوعية	المقالية	
كتاب الصف الرابع	112	254	366
كتاب الصف الخامس	179	416	595
كتاب الصف السادس	228	437	665
الإجمالي	**519**	**1107**	**1626**

9-3. أداة الدراسة(أداة تحليل الأسئلة)

لإعداد أداة تحليل الأسئلة؛ تم حصر عمليات الدماغ العقلية، والتي تتناسب وطبيعة الهدف من هذه الدراسة، من خلال الاستناد إلى بعض الدراسات السابقة؛ كدراسات كلّ من نوافلة والشيخ(2022)، والخالدي(2019)، وعبد القادر(2017)، الرشيدي(2011)، والقرني(2010)، والأطر النظرية(زيتون، 2010؛ Caine, 2006؛ النجدي وسعودي وراشد، 2005)؛ حيث جرى حصر عمليات الدماغ العقلية اللازم تمثيلها في أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا(4-6) في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سورية.

وتكوّنت الأداة من ثلاثة محاور للعمليات العقلية هي: عمليات الدماغ العقلية في الجانب الأيمن، وعمليات الدماغ العقلية في الجانب الأيسر، وعمليات الدماغ العقلية في الجانبين معًا. وتكون كلّ محور من المحاور الثلاثة من ثماني عمليات عقلية، حيث تم تسجيل نتائج تحليل أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا من الحلقة الأولى الأساسية؛ تبعاً لتمثيلها عمليات الدماغ العقلية، وجرى تصميم الأداة لرصد التكرارات الخاصة بكلّ عملية عقلية، وتحديد نوعها وحساب عددها بالنسبة إلى محور من محاور عمليات الدماغ العقلية، ومن ثم حساب نسبتها المئوية ورتبتها.

وقد تمت عملية بناء الأداة وفقًا للخطوات الآتية:

1. تحديد الهدف من الأداة، والمتمثّل في تحليل أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي استناداً إلى عمليات الدماغ العقلية.
2. تحديد عينة التحليل التي شملت جميع الأسئلة الواردة في كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي 2022-2023م، سواء أكانت أسئلة تمهيدية أو أسئلة أنشطة ضمن الدروس أو بعدها أو أسئلة نهاية الدروس أو أسئلة الوحدات.
3. تحديد فئات التحليل، التي تمثلت في العمليات العقلية في كلّ من جانبي الدماغ الأيمن والأيسر، كل واحد منهما على حدة، والعمليات العقلية المشتركة في جانبي الدماغ معًا.

4. تحديد وحدة التحليل، وذلك للتوصل إلى التقدير الكمي لفئات التحليل، وقد تم اختيار الفقرة المكونة للسؤال كوحدة تحليل يستند إليها في رصد فئات التحليل.

5. تحديد ضوابط عملية التحليل، وذلك من خلال مراعاة النقاط الآتية:

- تحديد التحليل في الأسئلة الواردة في كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية طبعة العام الدراسي 2022-2023م سواء أكانت أسئلة تمهيدية أو أسئلة أنشطة ضمن الدروس أو بعدها أو أسئلة نهاية الدروس أو أسئلة الوحدات.
- تحديد معنى محدّد لكل عملية من عمليات الدماغ العقلية، وقد تم الإشارة إلى ذلك آنفًا.
- اعتماد الفقرة الكاملة وحدة تحليل، ويقصد بالفقرة الكاملة المقاطع المكتوبة للسؤال، وكلّ ما يحتويه السؤال من صور وجداول وتعليقات تتصل بها.
- إذا وُجِد في الفقرة الواحدة دلالة على أكثر من عملية عقلية من العمليات العقلية، عدّ الفاحص كلّ جزئية من الفقرة وحدة قائمة بذاتها.
- عدّ كلّ فقرة، مهما تعدّدت مفرداتها بمنزلة الفقرة الواحدة، إذا مثّلت عملية عقلية واحدة فقط من عمليات الدماغ العقلية.
- استبعاد غلاف الكتاب المدرسي ومقدمته وقائمة المحتويات، والصور والأهداف الواردة في بداية كلّ وحدة قبل عرض الدروس ودليل المعلم وأيّة نشرات أو تعليمات ملحقة بالكتاب الوزاري المقرّر من عملية التحليل.
- استخدام استمارة التحليل المعدّة، والتي تتضمن البيانات الأساسية(الصف الدراسي، ورقم الوحدة التعليمية)، كما تتضمن خانات لرصد تكرار وحدة التحليل(أسئلة الكتب) في فئات التحليل(عمليات الدماغ العقلية) بالإضافة إلى حصر مجموع التكرارات، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (2) استمارة تحليل الأسئلة

كتاب العلوم للصف..... الأساسي رقم الوحدة التعليمية: .....

فئات تحليل المحتوى		تكرار وحدة التحليل (الأسئلة)		المجموع
محاور العمليات العقلية	العملية العقلية	الموضوعية	المقالية	
المحور الأول: عمليات الجانب الأيمن	1. الكلية			
	2. المفاهيمية			
	3. المنظمة			
	4			
المحور الثاني: عمليات الجانب الأيسر	9. التسلسلية			
	10. الرياضية			
	11. التقنية			
	12			
المحور الثالث: عمليات الجانبين معًا	17. الإبداعية			
	18. الناقدة			
	19. التطبيقية			
	20			

صدق أداة تحليل الأسئلة:

للتأكد من صدق الأداة، تمّ عرضها على متخصصين في المناهج وطرائق التدريس في عدد من الجامعات السورية بلغ عددهم (7)؛ حيث طُلب إليهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول صدق الفقرات لقياس ما وضعت من أجله، ودقة الصياغة اللغوية والدقة العلمية، ومناسبة فئات التحليل ووحدة التحليل للعينة، وشكل استمارة التحليل، واستناداً إلى ملاحظاتهم، تم إجراء تعديلات طفيفة، وقد تمثلت ملاحظات المحكمين في الآتي: إضافة وحذف بعض العمليات العقلية بناءً على درجة مناسبتها

لكلّ من جانبي الدماغ أو للجانبين معًا وعلى مدى مناسبتها للكتب المدرسية عينة الدراسة.

ثبات أداة تحليل الأسئلة

للتحقق من ثبات أداة تحليل الأسئلة

– قام الباحث باختيار عينة استطلاعية عشوائيًا من الأسئلة، ووقع الاختيار على جميع أسئلة كتاب علوم الصف الخامس الأساسي.

– استعان الباحث بأحد معلمي الصف(معلم خاضع لدورات تدريبية على المناهج المطورة والمنصات التعليمية، ولديه خبرة في تدريس كتب العلوم لأكثر من (15) عامًا لصفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي)؛ لتحليل أسئلة الكتاب المختار إلى جانب تحليله لها، مع مراعاة بعض ضوابط التحليل المهمّة السالف ذكرها بالإضافة إلى قيام كلّ محلّل منفرداً بقراءة كلّ سؤال وارد في الكتاب المحدد؛ لتحديد العمليات العقلية المفعلة في أسئلة كتاب علوم الصف الخامس الأساسي.

– وبعد انتهاء عملية تحليل الوحدة المختارة؛ تمّ حساب معامل الاتفاق بين المحللين من خلال تطبيق معادلة "كوبر" Cooper، وهي كالآتي (طعيمة، 2008):

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق بين المحلّلين}}{\text{عدد مرات الاتفاق+عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100$$

ويظهر الجدول الآتي نتائج الاتفاق بين المحلّلين وفقاً لمعادلة كوبر.

الجدول (3) حساب معامل الثبات لأداة تحليل الأسئلة

المحلّل	العمليات العقلية في الجانب الأيمن للدماغ	العمليات العقلية في الجانب الأيسر للدماغ	العمليات العقلية في جانبي الدماغ معا	المجموع
المحل الأول(الباحث)	212	216	167	595
المحلّل الثاني (معلم الصف)	208	220	161	588
نقاط الاتفاق	198	193	153	552
معامل الثبات	**%93.39**	**%91.03**	**%95.62**	**%93.87**

يتضّح من الجدول (3) أنّ النسبة الكلية لمعامل الثبات (الاتفاق) بين المحللين بلغت (93.87%)، وتراوحت نسب معامل الثبات(الاتفاق) على محاور أداة تحليل الأسئلة بين المحلّلين من (91.03%-95.62%)، وهي قيم تدّل على أن أداة تحليل الأسئلة تتمتع بثبات عالٍ، ويمكن الاعتماد عليها في تحليل أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية طبعة العام الدراسي 2022-2023م؛ وذلك اعتمادًا على ما أشار إليه طعيمة (2008) من أنّ معامل ثبات أداة التحليل يجب ألا يقل عن (60%).

9-4. إجراءات الدراسة

اتبعت الدراسة الإجراءات الآتية:

1. مراجعة الدراسات السابقة والأطر النظرية ذات الصلة بموضوع الدراسة، وذلك للاستفادة منها في تكوين الخلفية النظرية للموضوع، وبناء أداة الدراسة، وتحليل النتائج وتفسيرها.
2. تحديد الدراسات السابقة وإعداد الإطار النظري ومحتوياته.
3. إعداد أداة الدراسة، والتأكد من صدق أداة تحليل الأسئلة والتحقق من ثباتها.
4. تحليل أسئلة كتب العلوم عينة الدراسة استنادًا إلى أداة تحليل المحتوى وفقًا للخطوات الآتية:

- حساب عدد أسئلة نهاية الدروس والوحدات الواردة في كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي 2022-2023م
- قراءة كل عملية من العمليات الواردة في أداة التحليل بعناية تامة، والإلمام بما تتضمّنه.
- قراءة كلّ سؤال من أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ثم تطبيق وحدة الفقرة لتحليل الأسئلة من قبل الباحث.
- وضع علامة (/) في الخانة المناسبة في جدول أداة التحليل عند تضمن موضوع التحليل (السؤال) لإحدى العمليات العقلية.

5. تفريغ نتائج التحليل، وذلك بحساب عدد مرات التكرار، والنسب المئوية لها.
6. عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها.
7. تقديم المقترحات استنادًا إلى نتائج الدراسة.

10. المعالجة الإحصائية المستخدمة

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تمّ استخدام التكرارات، والنسب المئوية، وذلك لتحديد العمليات العقلية (عمليات الدماغ العقلية في الجانب الأيمن، وعمليات الدماغ العقلية في الجانب الأيسر، والعمليات العقلية في جانبي الدماغ معًا) المتضمنة في أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية، كما تمّ استخدام معادلة كوبر لحساب ثبات أداة التحليل، واختبار كاي^2 (حُسن المطابقة) Chi-Square Goodness of Fit Test من خلال برنامج(SPSS)؛ لتعرّف دلالة الفروق بين التكرارات المشاهدة والتكرارات المتوقعة.

11- نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

11-1. نتائج السؤال الأول، والذي نصّه: "ما عمليات الدماغ العقلية اللازم تمثيلها في أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا(4-6) في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

للإجابة عنه، تمّ تحديد عمليات الدماغ العقلية اللازم تمثيلها في أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا(4-6) في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية، وذلك بالاستفادة من الدراسات السابقة ذات الصلة والأدبيات النظرية، حيث تكونت أداة تحليل الأسئلة من (24) عملية عقلية، موزّعة على(3) محاور رئيسة بحيث تم اعتماد (8) عمليات عقلية لكلّ محور من المحاور الثلاثة. والجدول الآتي يوضح لك.

الجدول(4) عمليات الدماغ العقلية اللازم تمثيلها في أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا(4-6) في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

عمليات الجانب الأيمن العقلية	عمليات الجانب الأيسر العقلية	عمليات الجانبين العقليين معا
الكلية	التسلسلية	الإبداعية
المفاهيمية	الرياضية	الناقدة
المنظمة	التقنية	التطبيقية
الفنية (الجمالية)	التحليلية	الابتكارية
التركيبية	حل المشكلات	المجازية
التكاملية	التفصيلية	المكانية
الآنية	الكمية	الرمزية
الوجدانية	اللفظية	المنطقية

11-2. نتائج السؤال الثاني، والذي نصّه: "ما درجة تمثيل عمليات الدماغ العقلية في أسئلة كتاب علوم الصف الرابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟"، **ومناقشتها وتفسيرها.**

تمّ حساب التكرارات والنسب المئوية لتمثيل أسئلة كتاب علوم الصف الرابع الأساسي للعمليات العقلية التي يختص بها كل من جانبي الدماغ بشكل منفصل والعمليات العقلية التي يختص بها الجانبان معًا، كما هو موضح في الجدول (5).

الجدول (5) درجة تمثيل عمليات الدماغ العقلية في أسئلة كتاب علوم الصف الرابع الأساسي

المحاور	العملية العقلية	نمط الأسئلة (التكرارات)		مجموع التكرارات	درجة التمثيل (%)	الرتبة
		الأسئلة الموضوعية	الأسئلة المقالية			
المحور الأول: عمليات الجانب الأيمن	الكلية	0	2	2	1.63	18
	المفاهيمية	38	28	66	54.09	1
	المنظمة	1	1	2	1.63	18
	الفنية (الجمالية)	9	5	14	11.47	9

العقلية	التركيبية	14	12	26	21.31	4
	التكاملية	6	3	9	7.37	11
	الآنية	0	0	0	0	20
	الوجدانية	0	3	3	2.45	17
الدرجة الكلية للمحور الأول		**68**	**54**	**122**	**33.33**	**2**
المحور الثاني: عمليات الجانب الأيسر العقلية	التسلسلية	3	5	8	7.20	12
	الرياضية	1	4	5	4.50	15
	التقنية	1	1	2	1.80	18
	التحليلية	6	26	32	28.82	3
	حل المشكلات	0	17	17	15.31	8
	التفصيلية	5	14	19	17.11	6
	الكمية	2	5	7	6.30	13
	اللفظية	4	17	21	18.91	5
الدرجة الكلية للمحور الثاني		**22**	**89**	**111**	**30.32**	**3**
المحور الثالث: عمليات الجانبين العقليين معا	الإبداعية	0	18	18	13.53	7
	الناقدة	2	30	32	24.06	3
	التطبيقية	5	5	10	7.51	10
	الابتكارية	3	18	21	15.78	5
	المجازية	0	1	1	0.75	19
	المكانية	0	6	6	4.51	14
	الرمزية	2	2	4	3.00	16
	المنطقية	10	31	41	30.82	2
الدرجة الكلية للمحور الثالث		**22**	**111**	**133**	**36.33**	**1**
الدرجة الكلية للمحاور ككلّ		**112**	**254**	**366**	**33.32**	**

يظهر الجدول (5) النتائج الآتية:

- تفعيل جميع العمليات العقلية في كلّ من الجانب الأيسر والجانب الأيمن والجانبين معًا بنسب متفاوتة باستثناء العقلية الآنية في الجانب الأيمن من الدماغ، والتي لا وجود لأي إشارة إلى تفعيلها في أسئلة كتاب علوم الصف الرابع الأساسي؛ إذ إنّ درجة تمثيل العمليات العقلية في الجانبين العقليين معًا من الدماغ كانت هي الأعلى، إذ بلغت (36.33%) وهي نسبة عالية إذا ما قورنت بالعمليات العقلية في كلّ من الجانبين الأيمن والأيسر، وقد يعزى ذلك إلى ارتفاع نسبة تفعيل كل من العمليات العقلية الخاصة بالجانب الأيسر الآتية: التفصيلية والتحليلية واللفظية والتسلسلية وحل المشكلات، التي قد تكون بسبب وجهة نظر خاصة لدى القائمين على تطوير هذا الكتاب، تتمثل في أن هذه العمليات العقلية تناسب التلاميذ في هذه الفئة العمرية أكثر من غيرها من العمليات العقلية الأخرى. ثم تلتها درجة تمثيل العمليات العقلية المفعّلة في الجانب الأيمن في الرتبة الثانية، إذ بلغت (33.33%)؛ فقد يعزى ذلك إلى انخفاض نسبة تفعيل كل من العمليات العقلية الخاصة بالجانب الأيمن الآتية: الآنية والوجدانية والكلية؛ وقد يكون ذلك بسبب صعوبة تفعيل هذه العمليات العقلية في كتاب العلوم لتلاميذ هذه الصف حسب مرحلتهم العمرية مقارنةً بباقي العمليات العقلية الأخرى، وفي الوقت نفسه لم يعتاد المؤلفون التعرض لعملية من العمليات العقلية في الجانب الأيمن سوى العملية المفاهيمية، التي برزت في الجانب الأيمن بنسبة واضحة من التفعيل، وذلك لأن العملية العقلية المفاهيمية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بطبيعة العلوم، التي تعتمد على اكتساب المفاهيم العلمية وتوظيفها في الحلّ. بينما كانت درجة تمثيل العمليات العقلية المفعّلة في الجانب الأيسر هي الأقل؛ إذ بلغت (30.32%)؛ فقد يعزى إلى انخفاض نسبة تفعيل كلّ من العمليات العقلية الخاصة بالجانبين معًا الآتية: الإبداعية والرمزية والمجازية، التي قد تكون أقل ملاءمة لتلاميذ هذا الصف حسب مرحلتهم العمرية مقارنةً بالعمليات العقلية الأخرى. وتختلف النتائج السابقة مع نتائج دراسة نوافلة والشيخ(2022) التي أظهرت أن نسبة العمليات العقلية المفعلة في أسئلة كتب العلوم كانت في الجانب الأيمن هي

الأعلى بنسبة بلغت (50.1%)، تلتها نسبة العمليات العقلية المفعّلة في الجانب الأيسر بنسبة بلغت (26.4%)، بينما كانت نسبة العمليات العقلية المفعّلة في الجانبين معًا هي الأقل بنسبة بلغت (23.5%).

- ارتفاع مستوى الاهتمام بالعملية العقلية المفاهيمية في الجانب الأيمن حيث جاءت بنسبة (54.09%)، وقد يعود ذلك إلى أنّ المعرفة المفاهيمية هي الأساس في المحتوى، وهي نقطة الارتكاز لتعلّم مكونات المحتوى الأخرى؛ مثل: المبادئ والقواعد والتعميمات. في حين ظهر ضعف في تمثيل العمليات العقلية المنظمة والوجدانية من الجانب الأيمن في أسئلة كتاب علوم الصف الرابع الأساسي؛ يعزوه الباحث إلى صعوبة تقييم أهداف هذه العمليات، وبالنتيجة صعوبة صياغة الأسئلة المتعلقة بها في المحتوى. وهذا يتفق ذلك مع نتيجة دراسة كلّ من أمبوسعيدي والمزيدي (2013)، والغريب والصادق(2012)، "مومبا وجبلينغلا وهانتر"(Mumba., Chabalengula, & Hunter, 2006)، واللواتي أظهرن اهتمام أسئلة الكتب بأساس البناء المعرفي والذي يركز على المفاهيم على حساب الأسئلة في العمليات الأخرى.
- بروز العمليات العقلية التحليلية واللفظية من الجانب الأيسر في أسئلة كتاب علوم الصف الرابع الأساسي؛ حيث بلغت نسبة كلّ منهما(28.82%، 18.91%) على الترتيب، وقد يعود ذلك إلى أهمية هذه العمليات في تعلّم التلاميذ المحتوى وتمكنهم منه. في حين تبيّن وجود ضعف تمثيل العمليات العقلية الرياضية والتقنية من الجانب الأيسر في أسئلة كتاب علوم الصف الرابع الأساسي؛ حيث بلغت نسبة كلّ منهما(4.50%، 1.80%) على الترتيب، ويمكن ردّ ذلك إلى أن هذه العمليات قد تكون أقل ملاءمة لتلاميذ هذا الصف مقارنةً بالعمليات العقلية الأخرى. وهذه النتيجة يتفق جزئيًا مع نتيجة دراسة "دافيلا وتالانكير" (Dávila & Talanquer, 2010)، التي أشارت إلى أن أكثر أسئلة الكتب شيوعًا كانت في مستوى التحليل والعمليات الرياضية، فيما تختلف مع نتيجة دراسة كل من الشيخ (2015)، وأمبوسعيدي

والمزيدي (2013)، واللتين أشارتا إلى أنّ الأسئلة في كتب العلوم تراعي مستوى التحليل بنسب منخفضة.

- ارتفاع مستوى الاهتمام بالعمليات العقلية المنطقية والناقدة المفعّلة في الجانبين معًا في أسئلة كتاب علوم الصف الرابع الأساسي؛ حيث بلغت نسبة كلّ منهما (30.82%، 24.06%) على الترتيب؛ وقد يعود ذلك نظرًا إلى أهمية تأسيس تلميذ الصف الرابع الأساسي من أجل اكتساب مهارات التفكير العلمي، والتي تعدُّ من أبرز أهداف مناهج العلوم في هذا الصف، في حين ظهر ضعف في تمثيل العمليات العقلية الرمزية والمجازية المفعّلة في الجانبين معًا في أسئلة كتب العلوم للصفوف الثلاثة العليا من الحلقة الأولى في التعليم الأساسي؛ حيث بلغتا نسبة (3.00%، 0.75%) على الترتيب؛ وقد يعود ذلك إلى قلة ملاءمة هذه العمليات لتلاميذ هذا الصف مقارنةً بالعمليات العقلية الأخرى. وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع نتيجة دراسة الشيخ (2015)، التي أظهرت أنّ أسئلة كتاب العلوم راعت بنسبة منخفضة مستوى الإبداع، في حين تختلف مع نتيجة دراسة الغريب والصادق (2012) التي أظهرت اهتمام إهمال أسئلة كتب العلوم لمستوى الاستدلال.

11-3. نتائج السؤال الثالث، والذي نصّه: "ما درجة تمثيل عمليات الدماغ العقلية في أسئلة كتاب علوم الصف الخامس الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟"، **ومناقشتها وتفسيرها.**

تمّ حساب التكرارات والنسب المئوية لتمثيل أسئلة كتاب علوم الصف الخامس الأساسي للعمليات العقلية التي يختص بها كلّ من جانبي الدماغ بشكل منفصل والعمليات العقلية التي يختص بها الجانبان معًا، كما هو موضح في الجدول (6).

الجدول (6) درجة تمثيل عمليات الدماغ العقلية في أسئلة كتاب علوم الصف الخامس الأساسي

المحاور	العملية العقلية	نمط الأسئلة (التكرارات)		مجموع التكرارات	درجة التمثيل (%)	الرتبة
		الأسئلة الموضوعية	الأسئلة المقالية			
المحور الأول: عمليات الجانب الأيمن العقلية	الكلية	0	1	1	0.47	20
	المفاهيمية	112	68	180	84.90	1
	المنظمة	0	5	5	2.35	16
	الفنية (جمالية)	4	2	6	2.83	14
	التركيبية	4	0	4	1.88	17
	التكاملية	10	2	12	5.66	13
	الآنية	0	2	2	0.94	18
	الوجدانية	0	2	2	0.94	18
الدرجة الكلية للمحور الأول		**130**	**82**	**212**	**35.63**	**1**
المحور الثاني: عمليات الجانب الأيسر العقلية	التسلسلية	13	17	30	13.88	7
	الرياضية	2	12	14	6.48	11
	التقنية	0	14	14	6.48	11
	التحليلية	13	28	41	18.98	6
	حل المشكلات	1	27	28	12.96	8
	التفصيلية	7	39	46	21.29	5
	الكمية	4	20	24	11.11	9
	اللفظية	0	19	19	8.79	10
الدرجة الكلية للمحور الثاني		**40**	**176**	**216**	**33.28**	**2**
المحور الثالث:	الإبداعية	0	1	1	0.59	19
	الناقدة	0	41	41	24.55	4

عمليات الجانبين العقليين معا	التطبيقية	6	36	42	25.14	3
	الابتكارية	0	10	10	5.98	12
	المجازية	0	0	0	0	21
	المكانية	3	16	19	11.37	9
	الرمزية	0	4	4	2.39	15
	المنطقية	0	50	50	29.94	2
الدرجة الكلية للمحور الثالث		**9**	**158**	**167**	**25.73**	**3**
الدرجة الكلية للمحاور ككلّ		**179**	**416**	**595**	**31.54**	**

يتضّح من الجدول (6) النتائج الآتية:

- تفعيل جميع العمليات العقلية في كلّ من الجانب الأيسر والجانب الأيمن والجانبين معًا بنسب متفاوتة باستثناء العقلية المجازية في الجانبين معًا من الدماغ، والتي لا وجود لأي إشارة إلى تفعيلها في أسئلة كتاب علوم الصف الخامس الأساسي في الجمهورية العربية السورية؛ إذ إنّ درجة تمثيل العمليات العقلية في الجانب الأيمن من الدماغ كانت هي الأعلى، حيث بلغت(35.63%)، وهي نسبة عالية إذا ما قورنت بالعمليات العقلية في كلّ من الجانب الأيسر والجانبين معًا؛ وقد تعود هذا النتيجة إلى اهتمام المؤلفين المطلق بتفعيل العملية العقلية المفاهيمية في أسئلة كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي على حساب بقية العمليات كون معرفة المفاهيم هو الأساس والمرتكز والمنطلق الأساسي لاكتساب مكونات المحتوى الأخرى ومختلف العمليات العقلية الأخرى. تلتها درجة تمثيل العمليات العقلية المفعلة في الجانب الأيسر في الرتبة الثانية، إذ بلغت(33.28%)؛ فقد يعزى ذلك إلى انخفاض نسبة تفعيل كل من العمليات العقلية الخاصة بالجانب الأيسر الآتية: اللفظية والرياضية والتقنية، مع أنّ هذه العمليات مهمة في اكتساب مهارات التفكير واستمرارية التعلم في الصفوف اللاحقة، وقد يكون ذلك بسبب صعوبة تفعيل هذه العمليات العقلية في أسئلة كتاب العلوم لتلاميذ هذا الصف مقارنةً بباقي العمليات

العقلية الأخرى. بينما كانت درجة تمثيل العمليات العقلية المفعّلة في الجانبين معًا هي الأقل؛ إذ بلغت (25.73%)؛ وقد يعزى إلى انخفاض نسبة تفعيل كلّ من العمليات العقلية الخاصة بالجانبين معًا الآتية: الإبداعية والرمزية والمجازية المفعّلة، التي قد تكون أقل ملاءمة لتلاميذ هذا الصف مقارنةً بالعمليات العقلية الأخرى. وتتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة نوافلة والشيخ(2022) التي أظهرت أنّ نسبة العمليات العقلية المفعّلة في أسئلة كتب العلوم كانت في الجانب الأيمن هي الأعلى بنسبة بلغت (50.1%)، تلتها نسبة العمليات العقلية المفعّلة في الجانب الأيسر بنسبة بلغت (26.4%)، بينما كانت نسبة العمليات العقلية المفعّلة في الجانبين معًا هي الأقل بنسبة بلغت (23.5%).

- ارتفاع مستوى الاهتمام بالعملية العقلية المفاهيمية من الجانب الأيمن حيث جاءت بنسبة(84.90%) في أسئلة كتاب علوم الصف الخامس الأساسي؛ ويمكن تفسير ذلك بأنّ المعرفة المفاهيمية هي الأساس في المحتوى وهي نقطة الارتكاز لتعلّم مكونات المحتوى الأخرى؛ مثل: المبادئ والقواعد والتعميمات، في حين ظهر ضعف تمثيل العمليات العقلية الوجدانية والآنية والكلية من الجانب الأيمن في أسئلة الكتاب السالف الذكر؛ حيث بلغت نسبة كلّ منها (0.94، 0.94، 0.47) على الترتيب؛ ويمكن تفسير ذلك بصعوبة تقييم أهداف هذه العمليات، وبالنتيجة صعوبة صياغة الأسئلة المتعلقة بها في المحتوى. وهذا يتفق ذلك مع نتيجة دراسة كلّ من أمبوسعيدي والمزيدي (2013)، والغريب والصادق(2012)، و"مومبا وجبلينغلا وهانتر"(Mumba., Chabalengula, & Hunter, 2006)، واللواتي أظهرن اهتمام أسئلة الكتب بأساس البناء المعرفي، والذي يركز على المفاهيم، وذلك على حساب الأسئلة في العمليات الأخرى.
- بروز العمليات العقلية التفصيلية والتحليلية من الجانب الأيسر في أسئلة كتاب علوم الصف الخامس الأساسي؛ حيث بلغتا نسبة(21.29%، 18.98%) على الترتيب؛ وقد يرجع ذلك إلى ضرورة تعلّم هذه العمليات في هذا الصف، كون تساعد التلاميذ في تعلم بقية العمليات العقلية الأخرى، في حين تبيّن ضعف تمثيل العمليات العقلية

الرياضية والتقنية من الجانب الأيسر في أسئلة الكتاب المذكور آنفًا؛ حيث بلغتا نسبة كلّ عملية منهما (6.48%)، وقد يعود ذلك إلى أنّ هذه العمليات قد تكون أقل ملاءمة لتلاميذ هذا الصف مقارنةً بالعمليات العقلية الأخرى. وهذه النتيجة يتفق جزئيًا مع نتيجة دراسة "دافيلا وتالانكير" (Dávila & Talanquer, 2010)، التي أشارت إلى أن أكثر أسئلة الكتب شيوعًا كانت في مستوى التحليل والعمليات الرياضية، فيما تختلف مع نتيجة دراسة كل من الشيخ (2015)، وأمبوسعيدي والمزيدي (2013)، واللتين أشارتا إلى أن الأسئلة في كتب العلوم تراعي مستوى التحليل بنسب منخفضة.

- ارتفاع مستوى الاهتمام بالعمليات العقلية المنطقية والتطبيقية والناقدة المفعّلة في الجانبين معًا في أسئلة كتاب علوم الصف الخامس الأساسي؛ حيث بلغت نسبة كلّ منها(29.94%، 25.14%، 24.55) على الترتيب، وقد يرجع ذلك إلى أهمية تأسيس تلميذ الصف الخامس الأساسي من أجل اكتساب مهارات التفكير العلمي، والتي تعدُّ من أبرز أهداف مناهج العلوم في هذا الصف، في حين ظهر ضعف تمثيل العمليات العقلية الرمزية والإبداعية المفعّلة في الجانبين معًا في أسئلة الكتاب السابق الذكر؛ حيث بلغتا نسبة (2.39%، 0.59%) على الترتيب؛ وقد يرد ذلك إلى قلة مناسبة هذه العمليات لتلاميذ هذا الصف مقارنةً بالعمليات العقلية الأخرى. وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع نتيجة دراسة الشيخ (2015)، التي أظهرت أنّ أسئلة كتاب العلوم راعت بنسبة منخفضة مستوى الإبداع، في حين تختلف مع نتيجة دراسة الغريب والصادق (2012) التي أظهرت اهتمام إهمال أسئلة كتب العلوم لمستوى الاستدلال.

11-4. نتائج السؤال الرابع، والذي نصّه: "ما درجة تمثيل عمليات الدماغ العقلية في أسئلة كتاب علوم الصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟"، **ومناقشتها وتفسيرها.**

تمّ حساب التكرارات والنسب المئوية لتمثيل أسئلة كتاب علوم الصف السادس الأساسي للعمليات العقلية التي يختص بها كل من جانبي الدماغ بشكل منفصل والعمليات العقلية التي يختص بها الجانبان معًا، كما هو موضح في الجدول (7).

الجدول (7) درجة تمثيل عمليات الدماغ العقلية في أسئلة كتاب علوم الصف السادس الأساسي

المحاور	العملية العقلية	نمط الأسئلة (التكرارات)		مجموع التكرارات	درجة التمثيل (%)	الرتبة
		الأسئلة الموضوعية	الأسئلة المقالية			
المحور الأول: عمليات الجانب الأيمن العقلية	الكلية	2	3	5	2.46	20
	المفاهيمية	80	52	132	65.02	1
	المنظمة	8	7	15	7.38	11
	الفنية (الجمالية)	4	5	9	4.43	14
	التركيبية	2	1	3	1.47	22
	التكاملية	8	19	27	13.30	6
	الآنية	7	1	8	3.94	16
	الوجدانية	0	4	4	1.97	21
الدرجة الكلية للمحور الأول		**111**	**92**	**203**	**30.52**	**2**
المحور الثاني: عمليات الجانب الأيسر العقلية	التسلسلية	10	14	24	8.92	10
	الرياضية	0	11	11	4.08	15
	التقنية	3	7	10	3.71	17
	التحليلية	24	47	71	26.39	4
	حل المشكلات	3	14	17	6.31	12
	التفصيلية	27	58	85	31.59	3
	الكمية	14	11	25	9.29	9
	اللفظية	3	23	26	9.66	8

الدرجة الكلية للمحور الثاني		**84**	**185**	**269**	**40.45**	**1**
المحور الثالث: عمليات الجانبين العقليين معا	الإبداعية	0	7	7	3.62	18
	الناقدة	0	43	43	22.27	5
	التطبيقية	0	10	10	5.18	13
	الابتكارية	0	25	25	12.95	7
	المجازية	0	1	1	0.51	23
	المكانية	1	24	25	12.95	7
	الرمزية	0	5	5	2.59	19
	المنطقية	32	45	77	39.89	2
الدرجة الكلية للمحور الثالث		**33**	**160**	**193**	**29.02**	**3**
الدرجة الكلية للمحاور ككلّ		**228**	**437**	**665**	**33.33**	**

يبيّن الجدول (7) النتائج الآتية:

- تفعيل جميع العمليات العقلية في كلّ من الجانب الأيسر والجانب الأيمن والجانبين معًا بنسب متفاوتة في أسئلة كتاب علوم الصف السادس الأساسي؛ إذ إنّ درجة تمثيل العمليات العقلية في الجانب الأيسر من الدماغ كانت هي الأعلى، حيث بلغت(40.45%)، وهي نسبة عالية إذا ما قورنت بالعمليات العقلية في كلّ من الجانب الأيمن والجانبين معًا؛ وقد تعود هذه النتيجة إلى اهتمام المؤلفين المطلق بتفعيل العملية العقلية المفاهيمية في أسئلة كتاب العلوم للصف السادس الأساسي على حساب بقية العمليات، كون معرفة المفاهيم هو الأساس والمرتكز والمنطلق الأساسي لاكتساب مكونات المحتوى والعمليات العقلية الأخرى المتضمنة فيه. تلتها درجة تمثيل العمليات العقلية المفعلة في الجانب الأيمن، إذ بلغت (30.52%) في أسئلة كتاب علوم الصف السادس الأساسي؛ وقد يعود ذلك إلى انخفاض نسبة تفعيل كلّ من العمليات العقلية الخاصة بالجانب الأيسر الآتية: اللفظية والرياضية والتقنية،

مع أنّ هذه العمليات مهمة في اكتساب مهارات التفكير واستمرارية التعلم في الصفوف اللاحقة، وقد يكون ذلك بسبب صعوبة تفعيل هذه العمليات العقلية في أسئلة كتاب العلوم لتلاميذ هذا الصف مقارنةً بباقي العمليات العقلية الأخرى. بينما كانت درجة تمثيل العمليات العقلية المفعّلة في الجانبين معًا هي الأقل؛ إذ بلغت (29.02%)؛ وقد يفسر ذلك بانخفاض نسبة تفعيل كلّ من العمليات العقلية الخاصة بالجانبين معًا الآتية: الإبداعية والرمزية والمجازية المفعّلة، التي قد تكون أقل ملاءمة لتلاميذ هذا الصف مقارنةً بالعمليات العقلية الأخرى. وتتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة نوافلة والشيخ (2022) التي أظهرت أنّ نسبة العمليات العقلية المفعلة في أسئلة كتب العلوم كانت في الجانب الأيمن هي الأعلى بنسبة بلغت (50.1%)، تلتها نسبة العمليات العقلية المفعلة في الجانب الأيسر بنسبة بلغت (26.4%)، بينما كانت نسبة العمليات العقلية المفعلة في الجانبين معًا هي الأقل بنسبة بلغت (23.5%).

- ارتفاع مستوى الاهتمام بالعملية العقلية المفاهيمية في الجانب الأيمن حيث جاءت بنسبة (65.02%)؛ وقد يرجع ذلك إلى أن المعرفة المفاهيمية هي الأساس في المحتوى، وهي نقطة الارتكاز لتعلّم مكونات المحتوى الأخرى؛ مثل: المبادئ والقواعد والتعميمات، في حين ظهر ضعف تمثيل العمليات العقلية الكلية والوجدانية والتركيبية من الجانب الأيمن في أسئلة كتاب علوم الصف السادس الأساسي؛ حيث بلغت نسبة كلّ منها(2.46%، 1.97%، 1.47%) على الترتيب؛ يعزوه الباحث إلى صعوبة تقييم أهداف هذه العمليات، وبالنتيجة صعوبة صياغة الأسئلة المتعلقة بها في المحتوى. وهذا يتفق ذلك مع نتيجة دراسة كلّ من أمبوسعيدي والمزيدي (2013)، والغريب والصادق(2012)، و"مومبا وجبلينغلا وهانتر" ,.Mumba) Chabalengula, & Hunter, 2006)، واللواتي أظهرن اهتمام أسئلة الكتب بأساس البناء المعرفي، والذي يركز على المفاهيم على حساب الأسئلة في العمليات الأخرى.

- بروز العمليات العقلية التفصيلية والتحليلية من الجانب الأيسر في أسئلة كتاب علوم الصف السادس الأساسي؛ حيث بلغت نسبة كلّ منهما (31.59%، 26.39%) على الترتيب؛ وقد يرجع ذلك إلى ضرورة تعلّم هذه العمليات في هذا الصف، كونها تساعد التلاميذ في تعلم بقية العمليات العقلية الأخرى، في حين تبيّن ضعف تمثيل العمليات العقلية المتعلقة بحلّ المشكلات والرياضية والتقنية من الجانب الأيسر في أسئلة كتاب علوم الصف السادس الأساسي؛ حيث بلغت نسبة كلّ عملية منها (6.31%، 4.08%، 3.71%) على الترتيب؛ وقد يعود ذلك إلى أنّ هذه العمليات قد تكون أقل ملاءمة لتلاميذ هذا الصف مقارنةً بالعمليات العقلية الأخرى. وهذه النتيجة تتفق جزئيًا مع نتيجة دراسة "دافيلا وتالانكير" (Dávila & Talanquer, 2010)، التي أشارت إلى أن أكثر أسئلة الكتب شيوعًا كانت في مستوى التحليل والعمليات الرياضية، فيما تختلف مع نتيجة دراسة كل من الشيخ (2015)، وأمبوسعيدي والمزيدي (2013)، واللتين أشارتا إلى أنّ الأسئلة في كتب العلوم تراعي مستوى التحليل بنسب منخفضة.
- ارتفاع مستوى الاهتمام بالعمليات العقلية المنطقية والناقدة المفعّلة في الجانبين معًا في أسئلة كتاب علوم الصف السادس الأساسي؛ حيث بلغت نسبة كلّ منهما (39.89%، 22.27%) على الترتيب؛ وقد يرجع ذلك إلى أهمية تأسيس تلميذ الصف السادس الأساسي من أجل اكتساب مهارات التفكير العلمي، والتي تعدُّ من أبرز أهداف مناهج العلوم في هذا الصف، في حين ظهر ضعف تمثيل العمليات العقلية الإبداعية والرمزية والمجازية المفعّلة في الجانبين معًا في أسئلة كتاب علوم الصف السادس الأساسي؛ حيث بلغت نسبة كلّ منها (3.62%، 2.59%، 0.51%) على الترتيب؛ وقد يردّ ذلك إلى قلة مناسبة هذه العمليات لتلاميذ هذا الصف مقارنةً بالعمليات العقلية الأخرى. وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع نتيجة دراسة الشيخ (2015)، التي أظهرت أنّ أسئلة كتاب العلوم راعت بنسبة منخفضة مستوى الإبداع، في حين تختلف مع نتيجة دراسة الغريب والصادق (2012) التي أظهرت اهتمام إهمال أسئلة كتب العلوم لمستوى الاستدلال.

يتضّح ممّا سبق عرضه عن نتائج تحليل أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي استنادًا إلى عمليات الدماغ العقلية وجود اختلاف في نسب العمليات العقلية المفعّلة في الأسئلة الواردة في الكتب؛ وقد يتبع ذلك مناسبة عمليات في جانب معين لأسئلة كتاب العلوم في صف معين أكثر من غيرها من العمليات العقلية بالنظر إلى طبيعة الصف والخصائص النمائية لتلاميذ كلّ صف والتركيز على عمليات عقلية محددة أكثر من غيرها. والسؤال الآتي، يستعرض درجة تمثيل عمليات الدماغ العقلية في أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مجتمعة.

11-5. نتائج السؤال الخامس، والذي نصّه: "ما درجة تمثيل عمليات الدماغ العقلية في أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟"، **ومناقشتها وتفسيرها.**

تمّ حساب التكرارات والنسب المئوية لتمثيل أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للعمليات العقلية التي يختص بها كل من جانبي الدماغ بشكل منفصل والعمليات العقلية التي يختص بها الجانبان معًا. ويوضح ذلك الجدول الآتي:

الجدول (5) درجة تمثيل عمليات الدماغ العقلية في أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

المحاور	العملية العقلية	نمط الأسئلة (التكرارات)		مجموع التكرارات	درجة التمثيل (%)	الرتبة
		الأسئلة الموضوعية	الأسئلة المقالية			
المحور الأول: عمليات الجانب الأيمن العقلية	الكلية	2	6	8	1.48	22
	المفاهيمية	230	148	378	70.39	1
	المنظمة	9	13	22	4.09	18
	الفنية (الجمالية)	17	12	29	5.40	14
	التركيبية	20	13	33	6.14	13

	التكاملية	24	24	48	8.93	12
	الآنية	7	3	10	1.86	20
	الوجدانية	0	9	9	1.67	21
الدرجة الكلية للمحور الأول		**309**	**228**	**537**	**33.02**	**2**
المحور الثاني: عمليات الجانب الأيسر العقلية	التسلسلية	26	36	62	10.40	9
	الرياضية	3	27	30	5.03	16
	التقنية	4	22	26	4.36	17
	التحليلية	43	101	144	24.16	4
	حل المشكلات	4	58	62	10.40	9
	التفصيلية	39	111	150	25.16	3
	الكمية	20	36	56	9.39	11
	اللفظية	7	59	66	11.07	8
الدرجة الكلية للمحور الثاني		**146**	**450**	**596**	**36.65**	**1**
المحور الثالث: عمليات الجانبين العقليين معا	الإبداعية	0	26	26	5.27	15
	الناقدة	2	114	116	23.52	5
	التطبيقية	11	51	62	12.57	6
	الابتكارية	3	53	56	11.35	7
	المجازية	0	2	2	0.40	23
	المكانية	4	46	50	10.14	10
	الرمزية	2	11	13	2.63	19
	المنطقية	42	126	168	34.07	2
الدرجة الكلية للمحور الثالث		**64**	**429**	**493**	**30.31**	**3**
الدرجة الكلية للمحاور ككلّ		**519**	**1107**	**1626**	**33.38**	**

يتضّح من الجدول (5) النتائج الآتية:

- تفعيل جميع العمليات العقلية في كلّ من الجانب الأيسر والجانب الأيمن والجانبين معًا بنسب متفاوتة في أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؛ إذ إنّ درجة تمثيل العمليات العقلية في الجانب الأيسر من الدماغ كانت هي الأعلى، إذ بلغت (36.65%)، وهي نسبة عالية إذا ما قورنت بالعمليات العقلية في كلّ من الجانب الأيمن والجانبين معًا؛ وقد تُعزى هذه النتيجة إلى طبيعة الجهود المبذولة وخبرات الأشخاص المشاركين في عملية تأليف هذه الأسئلة الواردة في كتب العلوم والظروف، التي تمت فيها العملية؛ من حيث نسبة مشاركة كلّ من الجنسين في العملية، تلتها درجة تمثيل العمليات العقلية المفعّلة في الجانب الأيمن، إذ بلغت (33.02%)؛ وقد يعود ذلك إلى انخفاض نسبة تفعيل كلّ من العمليات العقلية الخاصة بالجانب الأيمن الآتية: الآنية والوجدانية والكلية والمنظمة؛ وقد يكون ذلك بسبب صعوبة تفعيل هذه العمليات العقلية في كتب العلوم لتلاميذ هذه الصفوف حسب مرحلتهم العمرية مقارنةً بباقي العمليات العقلية الأخرى، وفي الوقت نفسه لم يعتاد المؤلفون التعرض لعملية من العمليات العقلية في الجانب الأيمن سوى العملية المفاهيمية، التي برزت في الجانب الأيمن بنسبة واضحة من التفعيل؛ بينما كانت درجة تمثيل العمليات العقلية المفعّلة في الجانبين معًا هي الأقل؛ إذ بلغت (30.31)؛ وقد يعزى ذلك إلى انخفاض نسبة تفعيل كل من العمليات العقلية الخاصة بالجانبين معًا الآتية: الإبداعية والرمزية والابتكارية، التي قد تكون بسبب وجهة نظر خاصة لدى القائمين على تطوير هذه الكتب تتمثل في أن هذه العمليات العقلية ليست ذات أولوية للتلاميذ حسب خصائصهم النمائية، والممكن أن يتعلّموها في صفوف أعلى.
- ارتفاع مستوى الاهتمام بالعملية العقلية المفاهيمية في الجانب الأيمن حيث جاءت بنسبة (70.39%)، وقد يعود السبب في ذلك إلى ضرورة إكساب التلاميذ المفاهيم؛ كونها تمثل الأساس لاكتساب مكونات المحتوى الأخرى، في حين ظهر ضعف في تمثيل العمليات العقلية الآنية والوجدانية والكلية من الجانب الأيمن في أسئلة كتب

العلوم للصفوف الثلاثة العليا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؛ حيث بلغت نسبة كلّ منها(1.86%، 1.67%، 1.48%) على الترتيب؛ وقد يعود ذلك إلى عدم عدّها ذات أولوية في هذه الصفوف، وإنما يمكن اكتسابها والتعمق فيها في صفوف لاحقة. وهذا يتفق مع نتيجة دراسة الغريب والصادق(2012)، ودراسة "مومبا وجبلينغلا وهانتر"(Mumba., Chabalengula, & Hunter, 2006)، واللتين أظهرتا اهتمام أسئلة الكتب بأساس البناء المعرفي، والذي يركز على المفاهيم على حساب الأسئلة في العمليات الأخرى.

- بروز العمليات العقلية التفصيلية والتحليلية من الجانب الأيسر في أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؛ حيث بلغتا نسبة (25.16%، 24.16%) على الترتيب؛ وقد يرجع ذلك إلى أهمية هذه العمليات في تعلّم التلاميذ المحتوى وتمكنهم منه، في حين تبيّن وجود ضعف تمثيل العمليات العقلية الرياضية والتقنية من الجانب الأيسر في أسئلة كتب العلوم للصفوف الثلاثة العليا من الحلقة الأولى في التعليم الأساسي؛ حيث بلغتا نسبة (5.03%، 4.36%) على الترتيب، ويمكن تفسير ذلك إلى أن هذه العمليات قد تكون أقل ملاءمة لتلاميذ هذه الصفوف مقارنةً بالعمليات العقلية الأخرى. وهذا يتفق جزئيًا مع نتائج دراسة "دافيلا وتالانكير" (Dávila & Talanquer, 2010)، التي أظهرت أنّ أكثر الأسئلة شيوعًا في الكتب كانت في مستويي التطبيق والتحليل.
- ارتفاع مستوى الاهتمام بالعمليات العقلية المنطقية والناقدة المفعّلة في الجانبين معًا في أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؛ حيث بلغتا نسبة(34.07%، 23.52%) على الترتيب؛ وقد يرجع ذلك إلى ضرورة البدء بإكساب تلاميذ الصفوف الثلاثة العليا من الحلقة الأولى في التعليم الأساسي لمهارات التفكير العلمي، في حين ظهر ضعف في تمثيل العمليات العقلية الإبداعية والرمزية والمجازية في أسئلة كتب العلوم؛ حيث بلغت نسبة (5.27%، 2.63%، 0.40%) على الترتيب؛ وقد يعود ذلك إلى قلة ملاءمة هذه العمليات لتلاميذ هذه الصفوف مقارنةً بالعمليات العقلية الأخرى، وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع نتيجة دراسة

الشيخ (2015)، التي أظهرت أن أسئلة كتاب العلوم راعت بنسبة منخفضة مستوى الإبداع، في حين تختلف مع نتيجة دراسة الغريب والصادق (2012)، التي أظهرت اهتمام إهمال أسئلة كتب العلوم لمستوى الاستدلال

11 –6. نتائج السؤال السابع، والذي نصّه: "ما دلالة الفروق الإحصائية بين درجات تمثيل عمليات الدماغ العقلية في أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟"، **ومناقشتها وتفسيرها.**

للإجابة عن هذا السؤال وكشف الفروق، استخدم الباحث اختبار كاي² (حُسن المطابقة) Chi–Square Goodness of Fit Test من خلال برنامج(SPSS)؛ لتعرّف دلالة الفروق بين التكرارات المشاهدة والتكرارات المتوقعة، وكانت النتائج كانت كما هي موضحة في الجدولين (9)، و(10).

11–6–1. الفروق بين مجموع تكرارات عمليات الدماغ العقلية في أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا (4، 5، 6) في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي حسب محاور العمليات.

الجدول(9) نتائج اختبار كاي² لدلالة الفروق بين مجموع تكرارات الأسئلة في كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا (4، 5، 6) في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي حسب عمليات الدماغ العقلية

عمليات الدماغ العقلية	ت.م	%	ت.م	ف.ت	د.ح	ق.ك.ت	م.مSig	م.د	ق
المحور الأول: عمليات الجانب الأيمن العقلية	537	33.02	542	-5-	2	9.856	0.007	0.05	دالة
المحور الثاني: عمليات الجانب الأيسر العقلية	596	36.65	542	54	2				
المحور الثالث: عمليات الجانبين العقليين معا	493	30.31	542	-49-	2				

ت.م: التكرارات المشاهدة، ت.م: التكرارات المتوقعة، ف.ت: الفروق بين التكرارات، د.ح: درجات الحرية، ق.م.ك: قيمة كاي²، م.مSig : مستوى المعنوية Sig، م.د: مستوى الدلالة، ق: القرار

يتضّح من الجدول(9) أنّ قيمة كاي² (9.856) دالّة إحصائياً عند مستوى المعنوية(Sig= 0.007)، وهذا المستوى هو أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (α=0.05)؛ مما يعني أنّ هناك فروقاً بين التكرارات المشاهدة والمتوقعة بين مجموع تكرارات الأسئلة في كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا(4-6) حسب عمليات الدماغ العقلية، فقد جاءت التكرارات المشاهدة في المحور الأول: عمليات الجانب الأيمن العقلية أقل من التكرارات المتوقعة؛ حيث كانت التكرارات المشاهدة (537) تكراراً، وبنسبة مئوية (33.02%) والتكرارات المتوقعة (542) تكراراً وبفارق تكرارات (-5-) لصالح التكرارات المتوقعة. وكذلك جاءت التكرارات المشاهدة في المحور الثاني: عمليات الجانب الأيسر العقلية أعلى من التكرارات المتوقعة؛ حيث كانت التكرارات المشاهدة (596) تكراراً، وبنسبة مئوية (36.65%)، والتكرارات المتوقعة (542) تكراراً وبفارق تكرارات (54) لصالح التكرارات المشاهدة، وكذلك كانت التكرارات المشاهدة في المحور الثالث: عمليات الجانبين العقليين معا أقل من التكرارات المتوقعة؛ حيث كانت التكرارات المشاهدة (493) تكراراً، وبنسبة مئوية (30.31%)، والتكرارات المتوقعة (542) تكراراً وبفارق تكرارات (-49-) لصالح التكرارات المشاهدة.

وبناء على ذلك، يتضّح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(α=0.05) بين مجموع تكرارات عمليات الدماغ العقلية في أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا (4، 5، 6) في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي حسب محاور عمليات الدماغ العقلية لصالح عمليات الجانب الأيسر؛ حيث إنّ عمليات الدماغ العقلية قد مثّلت في أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا(4-6) بشكل مختلف ومتفاوت، فقد كان هناك ارتفاع في التكرارات المشاهدة في المحور الثاني (عمليات الجانب الأيسر العقلية)، بينما تمثلت التكرارات بشكل أقل من المتوقع في المحور الأول (عمليات الجانب الأيمن العقلية)، والمحور الثالث: عمليات الجانبين العقليين معًا؛ ويمكن تفسير ذلك بارتفاع نسبة تفعيل كلّ من العمليات العقلية الخاصة بالجانب الأيسر الآتية: التفصيلية والتحليلية واللفظية والتسلسلية وحل المشكلات، التي قد تكون بسبب وجهة نظر خاصة لدى القائمين على تطوير هذه الكتب تتمثل في أنّ هذه العمليات العقلية

تناسب التلاميذ في هذه الفئة العمرية أكثر من غيرها من العمليات العقلية الأخرى. تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة "دافيلا وتالانكير" (Dávila & Talanquer, 2010)، التي أظهرت أن أكثر أسئلة الكتب شيوعًا كانت في التحليل وحلّ المشكلات، كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أمبوسعيدي والمزيدي (2013) جزئيًا التي أشارت إلى ارتفاع نسب أسئلة الكتب المتعلقة بالمعرفة والتطبيق أكثر من غير من العمليات.

11-6-2. الفروق بين مجموع تكرارات عمليات الدماغ العقلية في أسئلة كتب العلوم حسب الصفوف الثلاثة العليا(4، 5، 6) في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

الجدول(10) نتائج اختبار مربع كاي لدلالة الفروق بين مجموع عمليات الدماغ العقلية في كتب العلوم حسب الصفوف

عمليات الدماغ العقلية	ت.م	%	ت.م	ف.ت	د.ح	ق.ك.ت	م.مSig	م.د	ق
كتاب الصف الرابع	366	33.32	542	-176-	2	90.247	0.000	0.05	دالّة
كتاب الصف الخامس	595	31.54	542	53	2				
كتاب الصف السادس	665	33.33	542	123	2				

ت.م: التكرارات المشاهدة، ت.م: التكرارات المتوقعة، ف.ت: الفروق بين التكرارات، د.ح: درجات الحرية، ق.ك.ت: قيمة كاي^2، م.مSig : مستوى المعنوية Sig، م.د: مستوى الدلالة، ق: القرار

يبيّن الجدول (10) أنّ قيمة كاي^2(90.247) دالة إحصائيًا عند مستوى المعنوية(Sig=0.000)، وهذا المستوى هو أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (α=0.05)؛ مما يعني أنّ هناك فروقًا بين التكرارات المشاهدة والمتوقعة بين مجموع تكرارات أسئلة عمليات الدماغ العقلية المفعلّة في كتب العلوم حسب الصفوف(4-6)، وقد أظهرت النتائج تفاوتاً بين التكرارات حسب الصفوف، فجاءت التكرارات المشاهدة في كتاب علوم الصف الرابع الأساسي أعلى من التكرارات المتوقعة؛ حيث كانت التكرارات المشاهدة (366) تكراراً، وبنسبة مئوية (33.32%)، والتكرارات المتوقعة (542) تكراراً وبفارق تكرارات (-176-) لصالح التكرارات المتوقعة، وكذلك كانت التكرارات المشاهدة في كتاب علوم الصف الخامس الأساسي أعلى من التكرارات

المتوقعة؛ حيث كانت التكرارات المشاهدة (595) تكراراً، وبنسبة مئوية (31.54%)، والتكرارات المتوقعة (542) تكراراً وبفارق تكرارات (53) لصالح التكرارات المشاهدة؛ فيما بلغت التكرارات المشاهدة في كتاب علوم الصف السادس الأساسي (665) تكراراً، وبنسبة مئوية (33.33%)، والتكرارات المتوقعة (542) تكراراً وبفارق تكرارات (123) لصالح التكرارات المشاهدة.

واستناداً إلى النتائج السابقة يتضّح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(α=0.05) في عمليات الدماغ العقلية بين أسئلة كتب علوم الصفوف (4-5-6) الأساسية لصالح كتابي علوم الصفين الخامس والسادس الأساسيين، حيث بلغ مجموع التكرارات المشاهدة في كتاب علوم الصف الخامس الأساسي(595)، وكتاب علوم الصف السادس الأساسي(665)، وهي أعلى من التكرارات المتوقعة، مقارنة بكتاب علوم الصف الرابع الأساسي؛ حيث بلغ مجموع التكرارات المشاهدة فيه أقل من التكرارات المتوقعة؛ ويعزو الباحث ذلك إلى تنوع الأسئلة الواردة في دروس كتابي علوم الصفين الخامس والسادس الأساسيين، وشمولها لجميع عمليات الدماغ العقلية بنسب متفاوتة، وهذه الدروس التي تعدُّ بمثابة التمهيد لدراسة كتب علوم الصفوف(7-9) أي في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي. وهذا ولم يتاح للباحث فرصة مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة؛ لعدم وجود دراسة تناولت ذلك في حدود علم الباحث.

12. مقترحات الدراسة

استنادًا إلى نتائج هذه الدراسة، يقترح الباحث بالآتي:

- إعادة النظر في أسئلة كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا(4، 5، 6) في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وفي عمليات الدماغ العقلية التي تفعّلها، لمحاولة تنظيمها بما يتناسب مع نظرية التعلّم المستند إلى الدماغ، وبما يضمن التوازن في نسبة العمليات العقلية المفعلة في كلّ من جانبي الدماغ الأيمن والأيسر والجانبين معا، وذلك وفق

مصفوفة محدّدة واضحة، وتضمين بعض العمليات العقلية المفعلة بنسب ضئيلة أو غير المفعلة إطلاقًا في أسئلة كتب بعض الصفوف.

– تضمين أدلة المعلم، تفاصيل عمليات الدماغ العقلية في أسئلة كتب العلوم التي يجب أن يسعى إلى تدعيمها لدى التلاميذ.

– تطوير أسئلة كتب علوم الصفوف الصفوف الثلاثة العليا(4، 5، 6) في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالاستناد إلى نتائج الدراسة الحالية.

– تنظيم دورات تدريبية لمطوّري المناهج الدراسية وواضعي أسئلة الاختبارات الوطنية والامتحانات المدرسية والمعلمين والموجهين التربويين، وذلك لتدريبهم على كيفية بناء الأسئلة استنادًا إلى عمليات جانبي الدماغ العقلية وبما يضمن التوازن في نسبة العمليات العقلية المفعّلة في كل من جانبي الدماغ الأيمن والأيسر والجانبين معاً.

– إجراء دراسات لتحليل أسئلة كتب العلوم للحلقة الثانية من التعليم الأساسي وللمرحلة الثانوية في الجمهورية العربية السورية استنادًا إلى عمليات الدماغ العقلية.

13. المراجع

13-1. المراجع العربية

- إبراهيم، رباب صلاح الدين إسماعيل. (2017). فعالية التعلم المستند الى الدماغ في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً وخفض التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. *التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، 36*(174)، 347-406.

-أبو عطايا، أشرف يوسف؛ وبيرم، أحمد عبدالقادر. (2007). برنامج مقترح قائم على التدريس لجانبي الدماغ لتنمية الجوانب المعرفية في العلوم لدى طلاب الصف التاسع. *المجلة المصرية للتربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، 10*(1)، 229-263.

- إسماعيل، حمدان محمد علي. (2008). *فاعلية نموذج مقترح قائم على التعلم البنائي ونظرية المخ لتعليم العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان، مصر.

- أمبوسعيدي، عبدالله بن خميس؛ والمزيدي، ناصر بن سليم بن ناصر. (2013). تحليل اسئلة وحدات كتب العلوم للصفوف (5-8) بسلطنة عمان في ضوء مستويات الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم(TIMSS). *رسالة الخليج العربي، س34*، (128)، 221-238.

- جنسن، إريك. (2014). *التعلم استنادًا إلى الدماغ: النموذج الجديد للتدريس*. (ترجمة: هشام محمد سلامة وحمدي أحمد عبد العزيز)، القاهرة: دار الفكر العربي.

- الخالدي، عادي كريم. (2019). فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في تحصيل المفاهيم العلمية وتنمية مهارات الاستقصاء العلمي والاستقلال المعرفي لدى طالب المرحلة المتوسطة في مادة العلوم. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 10*(2)، 313-339.
- ختاش، محمد. (2015). *فاعلية الاستراتيجيات "التعلمية-التعليمية" المبنية على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في زيادة كفاءة التعلم وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد والإبداعي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر.
- الخوالدة، محمد؛ والمشاعلة، مجدي؛ والقضاة، محمد. (2007). دراسة تقويمية لأسئلة امتحانات شهادة الدراسة الثانوية العامة الأردنية في مبحث العلوم الإسلامية للأعوام 1997-2005 في ضوء المستويات المعرفية. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية)، 21*(2)، 395-420.
- الدريج، محمد؛ وآخرون. (2011). معجم *مصطلحات المناهج وطرق التدريس*. الرباط: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلم (ألسكو)، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي
- دعنا، سار صالح أحمد. (2020). *العمليات الرياضية الفاعلة في جانبي الدماغ وعلاقتها بالتفكير التحليلي لدى طلبة الصف العاشر*. رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العليا، جامعة القدس، فلسطين.
- الرشيدي، سلطان بن محمد بن حمود. (2011). *تحليل كتاب الرياضيات للصف الحادي عشر من مرحلة التعليم بعد الأساسي في ضوء نظرية*

التعلم المستند إلى الدماغ. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

- زيتون، عايش. (2010). *الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها*. عمّان: دار الشروق للنشر التوزيع.
- الزعبي، أحمد محمد علي. (2015). أثر التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى التلاميذ الموهوبين في الصف الثامن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 16*(1)، 43-75.
- السلامات، محمد خير محمود؛ والزهراني، ماجد عبدالعزيز. (2017). فاعلية استخدام برنامج تعليمي قائم على تعلم المستند إلى الدماغ في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. *المجلة التربوية، جامعة الكويت، 31*(124)، 157-198.
- السلطي، ناديا سميح؛ والريماوي، محمود عودة. (2009). *التعلم القائم على الدماغ*. (ط2). عمان: دار المسيرة النشر والتوزيع والطباعة.
- الشيخ، عبد الغني يحيى عبد الله. (2015). تحليل أسئلة كتاب علوم الصف التاسع أساسي في اليمن في ضوء مستويات بلوم المعدلة. *المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية، 2015*(3)، 23-48.
- طعيمة، رشدي أحمد. (2008). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه- أسسه-استخدامه*. (ط2). القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبابنة، عبدالله؛ وأبو لبدة، خطاب؛ وعبابنة، عماد. (2021). التقرير الوطني الأردني عن الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم لعام

2019(TIMSS2019). عمّان: المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية في الأردن.

- عبد القادر، خالد فايز. (2017). تحليل أسئلة كتب الرياضيات للمرحلة الثانوية في فلسطين في ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبي الدماغ. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 25*(2)، 66-81.
- العبد الكريم، إيمان بنت عمر؛ والشايع، فهد بن سليمان. (2019). أثر أنموذج مقترح للتقويم من أجل التعلم في تحصيل طالبات الصف السادس الابتدائي الدراسي في مادة العلوم. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 16*(1)، 87-115.
- عساف، محمود محمد عمر. (2017). أثر استخدام استراتيجية التعلم بالدماغ ذي الجانبين في تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم لدى طلاب الصف الخامس الأساسي بغزة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 25*(4)، 472-503.

-عفانة، عزو إسماعيل؛ والجيش، يوسف إبراهيم.(2009). *التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين*. عمّان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- العقيلي، محمد طه راشد. (2018). فاعلية تدريس التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والدافعية للتعلم لدى الطلاب الموهوبين بمحافظة جرش. *المجلة الدولية لتطوير التفوق، 9*(16)، 97-115.
- عليمات، عبير. (2006). *تقويم وتطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية (كتب التربية الاجتماعية والوطنية)*. عمّان: دار الحامد.
- عيد، أيمن رجب محمد. (2009). *برنامج مقترح قائم على جانبي الدماغ لتنمية بعض مهارات التفكير في الرياضيات لدى طلاب الصف الخامس*

الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

- العيد، وسام حسن شيخ. (2010). *تحليل النشاطات التقويمية في كتاب" لغتنا الجميلة "للصف الرابع الأساسي في ضوء مهارات التفكير الإبداعي ومدى اكتساب الطلبة لها*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الغريب، ولاء جلال البيومي؛ والصادق، ممدوح عبدالعظيم. (2012). تقويم اسئلة كتب العلوم وامتحاناتها بالمرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات أبعاد مشروع الTIMSS. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، (79)، ج1، 519-557.
- القرني، يعن الله علي يعن الله. (2010). *تصور مقترح لتطوير تدريس الرياضيات في ضوء مهارات التدريس الإبداعي ومتطلبات التعلم المستند إلى الدماغ*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
- محمد، فايز محمد منصور. (2016). تصور مقترح لتطوير محتوي كتب رياضيات المرحلة الثانوية في ضوء بعض أبعاد التفكير في الرياضيات. *مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس*، (172)، 21-65.
- محمد، منى مصطفى كمال. (2019). برنامج تعليمي مقترح قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في اكتساب المفاهيم العلمية لمادة العلوم والقدرة على

حلّ المشكلات لتلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي. *المجلة التربية لكلية التربية بجامعة سوهاج، 59*(59)، 351-400.

- مراد، رانيه عاطف. (2017). *فاعلية برنامج تدريبي لتنمية أنماط التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ لتحقيق النمط المتكامل وأثره في الدافعية للتعلم لدى طلاب كلية التربية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج.

- مرعي، توفيق؛ والحيلة، محمد. (2005). *طرائق التدريس العامة*. (ط2)، عمّان: دار المسيرة.
- مؤتمر التطوير التربوي الأول. (2019). *توصيات مؤتمر التطوير التربوي* الأول. وزارة التربية، دمشق.
- الميهي، رجب السيد عبدالحميد؛ والشافعي، جيهان أحمد محمود. (2009). فاعلية تصميم مقترح لبيئة تعلم مادة الكيمياء منسجم مع الدماغ في تنمية عادات العقل والتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي أساليب معالجة المعلومات المختلفة. *دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، 15*(1)، 305-351.
- النجدي، أحمد؛ وسعودي، منى عبد الهادي؛ وراشد، علي. (2005). اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- نوافلة، محمد خير؛ والشيخ، أسماء. (2022). تحليل أسئلة كتب العلوم (سلسلة ماجروهيل) للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء نظرية التعلّم المُستند إلى الدماغ. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 18*(2)، 365-383.

- الهاشمي، عبد الرحمن؛ ومحسن، علي. (2011). *تحليل مضمون المناهج المدرسية*. عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- وزارة التربية في سورية. (2007). *وثيقة المعايير والمخرجات التعليمية لمادة العلوم*. مشروع تطوير المناهج. دمشق.
- وزارة التربية في سورية. (2014). *النظام الداخلي المعدل لمدارس مرحلة التعليم الأساسي*، دمشق: المؤلف.
- وزارة التربية في سورية. (2022–2023). العلوم للصف الرابع الأساسي: كتاب التلميذ والأنشطة والتدريبات، دمشق: المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية.
- وزارة التربية في سورية. (2022–2023). العلوم للصف الخامس الأساسي: كتاب التلميذ والأنشطة والتدريبات، دمشق: المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية.
- وزارة التربية في سورية. (2022–2023). العلوم للصف السادس الأساسي: كتاب التلميذ والأنشطة والتدريبات، دمشق: المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية.

13-2. المراجع الأجنبية

- Akyurek, E., & Afacan, O. (2013). Effects of brain based learning approach on students' motivation and attitude levels in science class. *Mevlana International Journal of Education, 1*(3), 104-.911
- Barbara, K. (2002). Inside the Brain-Based Learning Classroom, Retrieved from: WWW.smp.gseis.ucla. edu/ smp/publications Quarterlyfram /V4/n3/bbi.VI ass.htm.
- Brown, A., & Greene, T. (2016). *Instructional design fundamentals: Linking key principles to method and practice.*
- Caine، R. (2006). *12 Brain/ mind learning principles in action. New Horizons for learning.* New York.(Retrieved Feb.21.2023, from: http://www.newhorizons.org/neuro).
- Clements, M., & Cord, B. (2013). Assessment guiding learning: developing graduate qualities in an experiential learning program. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 38*(1), 114-.421
- Dávila, K., & Vicente Talanquer, V. (2010). Classifying end-of-chapter questions and problems for selected general chemistry textbooks used in the United States. *Journal of Chemical Education, 87*(1), 97-101.
- De Vita, G. (2001). Learning styles, culture and inclusive instruction in the multicultural classroom: a business and management perspective. *Innovations in Education and Teaching International, 38*(2), 165 -174.
- Jensen, E. (2008). *Brain-based learning: The new paradigm of teaching* (2nd Ed.). San Diego, CA: Corwin Press.
- Kolb, A., & Kolb, D. (2005). Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning and Education, 4*(2), 193-212.

- Madrazo, G.,& Motz, L. (2005). Brain research: Implications to diverse learners. *Science Educator, 14*(1), 56-60.
- Mumba, F., Chabalengula, V., & Hunter, W. (2006). A quantitative analysis of zambian high-school physics textbooks syllabus and examinations for scientific literacy themes. *Journal of Baltic Science Education, 2*(10), 70-76.
- Thomas, B., & Swamy, S. (2014). Brain-based teaching approach: A new paradigm of teaching. *International Journal of Education and Psychological Research (IJEPR), 3*(2), 62-65.

درجة تضمين كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي للمهارات القيادية بهدف تدعيم المناهج المطورة

د. عتاب أسد قندرية

اختصاص إدارة مدرسية

جامعة البعث/ كلية التربية/ قسم تربية الطفل

موبايل:0997384614

etabasad111@gmail.com

ملخص البحث:

يهدف البحث الى معرفة درجة تضمين كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي في الجمهورية العربية السورية للمهارات القيادية. اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال اعتماد أسلوب تحليل المحتوى حيث يتكون الكتاب من 164 صفحة وست وحدات دراسية. ولتحقيق أهداف التحليل أعدت الباحثة قائمة بالمهارات القيادية اللازمة لتلاميذ الصف الخامس الأساسي، وأداة تحليل محتوى صممت لجمع البيانات، والتي تضمنت خمس مهارات قيادية رئيسة و40 مهارة فرعية.

أظهرت نتائج التحليل أن الكتاب تضمن المهارات القيادية بدرجات متفاوتة، حيث بلغ مجموع هذه المهارات (398) و جاءت مهارة التخطيط الشخصي في المرتبة الأولى بنسبة (29,14%) من المهارات القيادية الكلية، وجاءت مهارة إدارة الذات في المرتبة الثانية بنسبة (28,64%) من المهارات القيادية الكلية، وجاءت مهارة بناء وقيادة فريق في المرتبة الثالثة بنسبة (17,36%) من المهارات القيادية الكلية، وفي المرتبة الرابعة

جاءت مهارة حل المشكلات بنسبة (16,57%) من المهارات القيادية الكلية، وقد جاءت مهارة إدارة الوقت في المرتبة الأخيرة بنسبة (8,29%) من المهارات القيادية الكلية. وأوصت الباحثة بضرورة تضمين كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي لمهارة ادارة الوقت بشكل أفضل، من خلال تزويد الكتاب بأنشطة متنوعة وموضوعات تنمي عند التلميذ أهمية إدارة الوقت وضرورة استثماره بشكل جيد والابتعاد عن العوامل التي تهدر الوقت، بالإضافة إلى ضرورة تزويد الكتاب بالمزيد من المواقف التي تساعد التلميذ على اكتساب مهارة حل المشكلات ومهار ة بناء وقيادة الفريق.

الكلمات المفتاحية: المهارات القيادية، تحليل محتوى، كتاب الدراسات الاجتماعية.

The degree of inclusion of leadership skills in the textbook of social studies in the fifth basic grade in order to strengthen the developed curricula

Abstract:

The research aims to explore the leadership skills included in the textbook of social studies for the fifth basic grade in the Syrian Arab. The research followed the descriptive analytical approach by applying the content analysis method. The book consists of 164 pages and 6 study units. To achieve the objectives of the analysis, the researcher prepared a list of leadership skills needed for the fifth basic graders and a content analysis tool designed to collect data, which included 5 main leadership skills and 40 subsidiary. The results of the analysis showed that the textbook includes leadership skills in varying degrees, as the total recurrence of these skills reached (398) skills. The personal planning skill came first, in percentage (29,14%) of the total leadership skills, and the self-management skill came in second with a percentage (28.64%), of total leadership skills, and the skill of building and leading a team came in third, with a percentage (17,36%), of total

leadership skills, and in fourth came the problem-solving skill with a percentage (16,57%), of total leadership skills, the time management skill was last, with a percentage (8,29%) of total leadership skills. The researcher recommended the necessity of including the textbook of social studies, for the fifth basic grade with educational topics and activities that develop the importance of time management for the student and the necessity to invest it well and, to move away from time-wasting factors, as well as the necessity to provide the textbook with more attitudes, that help the student acquire problem-solving skill, constructive skill and team leadership.

Keywords: leadership skills, content analysis, social studies textbook.

مقدمة البحث:

يتميز هذا العصر بالتغييرات المتسارعة في المجالات كافة والتي تفرض العديد من التحديات والتهديدات للإنسان المعاصر كالأمراض والحروب والحاجة والعوز والتمييز وتعدد التقنيات والعولمة، الخ. هذه التحديات المتعددة فرضت عليه أن يتمتع بمهارات حياتية متنوعة، تكون له عوناً على مواجهتها وتجاوزها كالمهارات المعرفية والمهارات العملية. وإن الأزمات المتعددة التي مر بها بلدنا في السنوات العشر الأخيرة من هجمات عدوانية وجائحة كورونا والزلزال الذي سبب الكوارث في عدة مناطق من البلاد، ما هي إلا أمثلة حية، تتطلب منا أن نستعد بشكل أو بآخر لمواجهة الأزمات، ومعرفة التعامل معها وتجنب ما أمكن من أضرارها.

وبناءً عليه، باتت الأنظمة التربوية أمام تحدٍ كبير يخص دورها في بناء الإنسان القادر على مواجهة هذه التحديات والتعامل معها بكل فاعلية، وبات موجباً عليها تطوير مناهجها استجابة للأزمات، وما تفرضه من تداعيات، حيث تشكل المناهج اليوم جزءً هاماً من الهوية الوطنية وتعد ركيزة من الركائز الأساسية للنهوض بالوطن، وتحقيق التقدم والازدهار فيه، وتهدف الى مساعدة المتعلمين على التعامل مع ما تطلبه الفترة الراهنة من خلال ربط مضمونها بالحياة اليومية والمستقبلية، وجعل المتعلمين محور اهتمام العملية التعليمية . التعلمية.

خضعت المناهج في سورية لعملية تطوير استجابة لجملة التغييرات والتطورات التي حصلت سواء على الصعيد المحلي أو العالمي، وهذه العملية خصت المراحل التعليمية المختلفة انطلاقاً من مرحلة رياض الأطفال حتى نهاية المرحلة الثانوية، هادفة الى دعم التعليم من أجل الحياة، والى جعل عملية بناء الانسان منطلقة من أسس تراعي متطلبات العمل والمواطنة، وبذلك على التلميذ أن يساهم في بناء المجتمع المتماسك، ويستفيد من تجاربه المتنوعة في اكتساب خبرات تجنبه الوقوع في المشكلات في

المستقبل، وتجعله قادراً على تجنب آثار الكوارث، وتكسبه القدرة على المحاكمة العقلية للمشكلات و إيجاد الحلول المبنية على التحليل المنطقي والاستنتاج العلمي (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2017).

يعد دمج المهارات الحياتية في المناهج التربوية من أفضل الحلول لتزويد التلاميذ بالأدوات اللازمة لمواجهة مثل تلك التحديات وشق طريقهم المستقبلي بكل ثقة، حيث يشمل مفهوم المهارات الحياتية جوانب اجتماعية ونفسية ومعرفية وعملية مختلفة ومتداخلة (المركز الوطني لتطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية، 2017، ص 8 .9). بالإضافة لذلك، أكدت دراسة الصرايرة (2012، نقلاً عن ناصر الشهري وحامد البحيري، 2022، ص 229)، على أهمية دور التلاميذ في تحقيق الريادة والقيادة المجتمعية، مما يتطلب اعدادهم لتحمل هذه المسؤولية وتعزيز قدرتهم على اتخاذ القرارات الصحيحة، اذ تعد المهارات القيادية من المهارات الحياتية الضرورية للتلاميذ، التي تعينهم على التفاعل مع الاخرين وتساعدهم على تحقيق الذات والتوافق الاجتماعي وتحقيق الثقة بالنفس وبالآخرين. وينضوي تحت هذه المهارات، مهارات فرعية تساعد التلاميذ على التواصل ومواجهة الصراعات والتعاطف واتخاذ القرارات المعقلنة والرشيدة والتواصل الفعال، وتساعدهم على ضبط الانفعالات والتحكم بها والتأثير في اقرانهم وقيادتهم لتحقيق أهداف مشروع تربوي ما (السبيعي، 2019).

يعرف القائد بأنه الشخص الذي يمكنه تطوير بيئته، حيث يشعر فيها مع بقية الأفراد بالقبول وأنهم جزء من تلك البيئة، ويتمتع القادة بمهارات أساسية مثل المهارات الإدارية والشخصية، وهم أكثر الأشخاص ميلاً لبناء فريق وصناعة قرار، يظهرون صفات مثل التصميم والولاء والتميز وحسن التصرف بالأزمات والثقة والقدرة على تحمل المسؤولية والحماس والنزاهة، والتواصل الجيد والتركيز على تحقيق الهدف وتحفيز الآخرين والترحيب، وهم أفراد يميلون للتغيير ويحبون عملهم. يحقق القادة مناخاً إيجابياً من حولهم، من خلال توفير المتطلبات وضمان المسؤوليات الفردية، وتوضيح القواعد،

وبناء روح التضامن، وقبول الآراء المختلفة. فعندما تكون المشاركة الجماعية والتفاعل حاضرين، يطور الأفراد مواقف إيجابية ويعملون معاً لتحقيق الهدف وتغيير السلوك.

الجدير بالذكر أنه يمكن تعليم وتعلم الصفات القيادية، ويتمثل التحدي في إيجاد طرق لتعليم التلاميذ مهارات القيادة. تتجلى مهارات القيادة في التفاعلات والعلاقات والأدوار، بغض النظر عن المناصب الرسمية أو غير الرسمية التي يتمتع بها القادة. يمكن للتلاميذ أيضاً تطوير المهارات القيادية عندما يشاركون بنشاط ما ضمن الأنشطة الأكاديمية (Gianina-Estera, 2020,P 144, 145). وبذلك أصبح لزاماً على واضعي المناهج توفير مهارات عملية وخبرات واقعية، وتحويل المعارف الى أفعال وأنشطة إيجابية، تكون أكثر انفتاحاً لتنمية السلوك القيادي عند التلاميذ، وبالتالي تنمية قدرتهم على اتخاذ القرارات ومواجهة تحديات المرحلة الراهنة والمستقبلية.

مشكلة البحث:

لا يتجلى دور مدارس التعليم الأساسي في إكساب التلاميذ مبادئ العلوم الأساسية فحسب، وإنما أيضاً في غرس القيم والمبادئ لإعدادهم ليكونوا مواطنين فاعلين في مجتمعهم، قادرين على المساهمة في بنائه وتطويره، حيث تستهدف التربية المبكرة بناء شخصية التلميذ المتوازنة والمتكاملة والقيادية، ليكون قادراً على تحمل المسؤولية والقيام بواجباته والتمسك بحقوقه، واحترام الآخر وحسن التواصل معه. إن تعليم المهارات الحياتية في مرحلة التعليم المبكرة تبقى وسيلة لتحقيق ما هو أبعد من ذلك، ألا وهو توظيف هذه المهارات في حياة التلاميذ الشخصية والاجتماعية والمهنية، فمرحلة التعليم المبكرة هي مرحلة مناسبة لهذا النوع من التعليم، لما تتمتع به من خصائص متعددة تجعل من التلميذ مستعداً للتعلم في المراحل العمرية القادمة (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2017، ص 23). تساهم المناهج الدراسية، وخاصة المناهج التي تهدف الى تنمية الجوانب الاجتماعية عند التلاميذ كالتربية الدينية والتربية الاجتماعية، في تنمية

الشخصية الريادية للتلاميذ وتعزيز قدراته الذاتية والاجتماعية والفنية، من خلال تضمينها موضوعات وتدريبات وأنشطة، تسهم في صقل شخصية التلميذ وتنمية قدراته القيادية وتعزيزها (ناصر الشهري وحامد البحيري، 2022، ص 229).

ويعد الكتاب المدرسي من أهم العوامل التي تعمل على توجيه التلاميذ نحو المعرفة والمعلومات ويساعدهم على اكتساب القيم والمهارات، حيث يمثل الكتاب نظام كلي، يهدف الى مساعدة المعلمين والتلاميذ في صف ما وفي مادة دراسية ما، على تحقيق الأهداف المتوخاة كما حددها المنهاج، وهو يتضمن المعلومات والأفكار والمفاهيم الأساسية في مقرر معين، كما يتضمن الاتجاهات الأساسية المراد توصيلها للتلاميذ (بوبكري وغطاس، ص 8 .9)، فلضمان تحقيق الهدف منه لابد من قياس جودته من حيث شكله ومضمونه (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2017، ص 39). وبما أن المناهج في هذه المرحلة التعليمية التأسيسية معنية بتحقيق النمو المتكامل والمتوازن للتلاميذ، فإن كتب الدراسات الاجتماعية هي الأكثر اهتماماً بذلك، حيث تتصل مواضيعها مباشرة بحياة التلاميذ وواقعهم وتعزز المهارات لديهم، والتي يجب تطويرها لتساعد على توظيف المعارف والمهارات والقيم التي اكتسبها التلميذ في المدرسة توظيفاً فعالاً في حياته اليومية من جهة، ولتأخذ بالحسبان التطورات التي تطرأ على مجتمعنا السوري، والتعامل مع متطلبات الحياة المعاصرة بشكل كبير من جهة أخرى، حيث تهدف مادة الدراسات الاجتماعية بشكل أساسي إلى بلورة الشخصية المتكاملة والمتوازنة للمتعلم، المتفاعلة ايجابياً مع المجتمع ومتطلبات الحياة، المنفتحة على العالم الخارجي وتطوراته، القادرة على اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب ومواجهة الازمات والتحديات والعمل بروح الفريق (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2017، ص 63). وفي إطار تدعيم المناهج المطورة سيهدف هذا البحث إلى معرفة درجة تضمين محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي للمهارات القيادية اللازمة للتلميذ، ليكون مؤهلاً ومستعداً للتعامل مع التحديات المستقبلية والتطورات التي يفرضها التسارع المعرفي

والعلمي والتقني على الصعيد العالمي. من خلال مطالعتنا لوثيقة الإطار العام للمناهج المطورة الصادرة عن وزارة التربية السورية عام 2017، نلاحظ أنها تحدثت بإسهاب عن المهارات الحياتية، وعن دور المناهج في اكسابها للتلاميذ وما لها من أهمية في تنمية شخصية التلميذ المتكاملة، ولكنها ذكرت مهارة القيادة بشكل موجز جداً (مرة واحدة فقط ضمن الوثيقة) وذلك عند الحديث عن كتب الدراسات الاجتماعية، ومن خلال تصفح كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي، لاحظنا ضعف في تضمين الكتاب لبعض المهارات القيادية وغياب تام لبعضها الآخر

لذا يهدف هذا البحث تعرف فيما إذا كانت المناهج المطورة متضمنة للمهارات القيادية بشكل يحقق أهدافها المنشودة في تنمية شخصية التلميذ المتكاملة.

يمكن من خلال كل ما سبق طرح السؤال الرئيس الآتي: **ما درجة تضمين كتاب الدارسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي للمهارات القيادية؟** ويتفرع عنه الأسئلة التالية:

1 . ما المهارات القيادية اللازم تضمينها في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

2 . ما درجة تضمين المهارات القيادية في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

أهمية البحث: تنبع أهمية البحث من:

. أهمية موضوع المهارات القيادية، حيث يعد القادة الفاعلون عنصراً جوهرياً في أي مجتمع يسعى للتطور والنجاح، لأنهم يعملون على إنجاح مشاريعه من جهة والتعامل مع الأزمات التي تظهر به بحكمة وروية من جهة أخرى.

. ندرة الدراسات التي تناولت موضوع المهارات القيادية ودرجة تضمينها في مناهج مرحلة التعليم الأساسي في سورية.

. تقديم وصف لمخططي المناهج عن درجة تضمين المهارات القيادية في كتب الدراسات الاجتماعية، والذي قد يساعد على ترميم نقاط الضعف فيها.

. تقديم قائمة بأهم المهارات القيادية اللازمة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في سورية.

أهداف البحث إلى:

يهدف البحث الحالي:

1. تعرف المهارات القيادية اللازم تضمينها في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي في الجمهورية العربية السورية من خلال اعداد قائمة بهذه المهارات.

2. تعرف درجة تضمين المهارات القيادية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

حدود البحث:

. الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي 2022. 2023.

. الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على تحديد المهارات القيادية اللازمة لتلاميذ الصف الخامس الأساسي لمعرفة درجة تضمينها في كتاب الدراسات الاجتماعية.

مصطلحات البحث:

المهارات: ومفردها مهارة وهي لغوياً تعني الحذق في الشيء والأداء المتقن له، وهي كما عرفها هول (Hall, 2002) بأنها قابلية الفرد على استخدام المعرفة التي لديه بشكل

فعال من أجل إنجاز المهام المطلوبة منه بدقة وبأقصر زمن ممكن وبأقل تكلفة (عبد نايف وآخرون،2021، ص312)، ويمكن أن نضيف بأنها مجموعة من المعارف والخبرات والقدرات الشخصية التي يجب أن يمتلكها الفرد لكي يستطيع أن ينجز عملاً معيناً بدقة وفاعلية (ناصر الشهري وحامد البحيري، 2022، ص 231).

القيادة: تعرف القيادة بأنها عملية تأثير يمارسها فرد أو مجموعة من الأفراد على فرد آخر أو على مجموعة أخرى، لتنظيم الأنشطة والعلاقات داخل المجموعة، بهدف تحقيق أهداف محددة و توجيه جهودهم نحو قيم أساسية (Leithwood et al, 2004)، وتعرف بالقدرة على التحفيز وعلى التأثير بالمرؤوسين، واستخدام طاقاتهم لتحقيق الأهداف المنشودة بفاعلية وبحماس (Garon & Archambault, 2010) ويعرفها الغامدي (2013)، بأنها قدرة الفرد على التأثير على سلوك فرد أو مجموعة من الأفراد لتحقيق هدف متفق عليه، ولا يتم ذلك إلا من خلال امتلاك قدرة عالية من التأثير وبالتالي تحفيز الآخرين وتحقيق التعاون معهم.

المهارات القيادية: وهي قدرة الفرد على التواصل بشكل جيد مع الآخرين وإدارة الوقت والتأثير على فريق العمل الذي يقوده من أجل حل المشكلات التي يواجهها والعمل على اتخاذ القرار المناسب (العنزي، 2021).

وهي المهارات التي تستخدم في عملية تنظيم الآخرين واثارة حماسهم لإنجاز مجموعة من المهام خلال فترة زمنية محددة (عبد العزيز علي، 2021)، ويعرفها إبراهيم (2015) بأنها: تلك الإدارة الفعالة لفرق العمل لتحقيق أهداف معينة، وهذه الإدارة تتطلب امتلاك مهارات في التخطيط وتوظيف القدرات بأفضل صورة ممكنة وتقويم الأداء واتخاذ القرارات الهامة لضمان استمرار العمل وتحقيق الأهداف المرجوة.

وتعرفها الباحثة اجرائياً بأنها مجموعة المهارات والقدرات اللازمة لتلاميذ الصف الخامس الأساسي في الجمهورية العربية السورية والتي تشمل القدرة على إدارة الذات وتحقيقها

وتطويرها وقدرة التلميذ على التخطيط الشخصي لأهدافه وتحديد أدواره في المدرسة والمجتمع وقدرته على إدارة وقته وحسن استثماره وقدرته على حل المشكلات والعقبات التي يواجهها في حياته وقدرته على بناء وقيادة فريق وتشجيع العمل الجماعي بفعالية وتقاس بالدرجة التي يتم الحصول عليها من استمارة التحليل.

الدراسات السابقة:

. مشهور (2012): هدفت الدراسة تعرف درجة توفر المهارات الحياتية في محتوى مناهج رياض الأطفال بفئاته الثلاث في سورية. وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم اعداد قائمة للمهارات الحياتية تضمنت عشرة مجالات أساسية وتفرع عنها (71) مهارة فرعية. أظهرت النتائج أن مهارات التعلم كانت محققة بدرجة جيدة، والمهارات الشخصية ومهارات اتخاذ القرار محققة بدرجة متوسطة، بينما كانت مهارات تقدير الذات والمهارات الاجتماعية ومهارات الاتصال ومهارات حل مواقف الصراع بين الأطفال ومهارات القيادة ومهارات المواطنة غير متوفرة.

. يوسف (2015): هدفت الدراسة الى بناء برنامج لدمج مهارة اتخاذ القرار ضمن مادة التربية الوطنية للصف العاشر في سورية، وتعرف أثر البرنامج في مستوى تحصيل طلبة الصف العاشر وتعرف أثر البرنامج في تنمية مهارات القيادة الإيجابية لديهم وتعرف أثره البعدي. تكونت عينة البحث من أربع شعب (شعبة ذكور وشعبة اناث عينة تجريبية وشعبة ذكور وشعبة اناث عينة ضابطة). تكونت أدوات البحث من برنامج تعليمي لوحدة دراسية من مقرر التربية الوطنية للصف العاشر، تم فيه دمج مهارات اتخاذ القرار واختبار تحصيلي واختبار لمهارات القيادة الإيجابية. أهم نتائجه وجود فروق عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات الطلبة في التطبيق البعدي والتطبيق المؤجل لاختباري التحصيل الدراسي ومهارات القيادة الإيجابية لصالح طلبة المجموعة التجريبية وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات المجموعات

التجريبية في التطبيق البعدي لاختباري التحصيل الدراسي ومهارات القيادة الإيجابية تعزى لمتغير الجنس.

. Abu Mughli (2018): هدفت الدراسة تعرف دور المدارس الخاصة في الأردن في تعزيز المهارات القيادية عند التلاميذ. اتبع البحث المنهج النوعي من خلال اجراء مقابلات مع عشرة من أولياء أمور التلاميذ الذين يرتادون المدارس الخاصة في كل من عمان واربد. تناولت أسئلة المقابلات أربعة محاور للمهارات القيادية: الثقة بالنفس، التأثير على الاخرين، الطموحات والاهتمام. أظهرت نتائج تحليل المقابلات أن أولياء الأمور لديهم ثقة أن المدارس تعمل على تنمية المهارات القيادية للتلاميذ من خلال التدريس والأنشطة.

. السبيعي (2019): هدفت الدراسة تعرف درجة توفر المهارات القيادية وأهم المتطلبات اللازمة لتنميتها لدى طلاب المدارس في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمديرين (36 مدير و121 معلم) والكشف عن الفروق في الإجابات والتي تعزى لمتغير الوظيفة والمرحلة التعليمية وسنوات الخبرة. وقد تناول البحث المهارات القيادية التالية: مهارة بناء العلاقات الإنسانية والتعامل مع الاخرين، مهارة التخطيط، مهارة بناء وتشكيل الفريق الجماعي لدى التلاميذ، مهارة التحدي والمغامرة، مهارة إدارة الحوار والنقاش، مهارة تنظيم الوقت، أظهرت النتائج أن المهارات القيادية متوفرة بدرجة متوسطة وأتى في مقدمتها مهارة بناء العلاقات الإنسانية بينما جاء في المرتبة الأخيرة مهارة التخطيط، وأكدت النتائج توافق الاستجابات بين أفراد عينة البحث وأوصت بضرورة اشراك التلاميذ في مواقف تعليمية تتضمن مهارات قيادية.

. الربيعي (2020): هدف البحث تعرف أثر دمج المهارات القيادية في مادة علم الاحياء على تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي في العراق. تناول البحث المهارات الإنسانية، المهارات الفكرية، مهارة إدارة الوقت. اعتمدت البحث المنهج التجريبي للمجموعات المتكافئة ذي الاختبار البعدي للتحصيل الدراسي. تألف مجتمع البحث من 80 طالبة

وتألفت عينة البحث من شعبتين أحدهما اخذت كمجموعة تجريبية والأخرى كمجموعة ضابطة وتمت مكافئتهم من حيث متغير العمر الزمني ومن حيث متغير التحصيل السابق بمادة علم الاحياء. تمثلت أداة البحث بالاختبار التحصيلي لمادة علم الأحياء للصف الرابع العلمي. أظهرت النتائج وجود فروق في متوسط الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

Gianina-Estera (2020): هدفت الدراسة الى تطوير المهارات القيادية للطلاب من خلال طرائق التعليم الغير تقليدية كالتعلم التعاوني في رومانيا. تألفت عينة البحث من مجموعة من الطلاب في جامعة رومانيا. اعتمد البحث على بطاقة ملاحظة ومقابلات نصف منظمة التي تم تحليل نتائجها من خلال اتباع طريقة الترميز وتنظيم المعطيات حسب الموضوعات. ركزت الدراسة على تنمية مهارات الاتصال والاستماع النشط، والتفكير الناقد، وصنع القرار، والمسؤولية الفردية والجماعية. أظهرت نتائج البحث أهمية العمل لجعل التدريس التقليدي أكثر تفاعلية. وبعد تنفيذ التعلم التعاوني، كشفت النتائج عن آثار إيجابية في تطوير مهارات الطلاب القيادية مثل التفكير النقدي والتواصل الفعال وصنع القرار والعمل الجماعي.

. عساف العنزي (2021): هدفت الدراسة إلى تعرف درجة ممارسة المهارات القيادية من قبل الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في دولة البحرين. اتبع البحث المنهج الوصفي وتكونت عينة البحث من 50 طالب (45 من الطلبة العاديين و5 من ذوي صعوبات التعلم). تألفت أداة البحث من مقياس للمهارات القيادية بناءً على تنظير (لستوجديل) والذي تضمن الأبعاد التالية للمهارات القيادية: المقدرة والانجاز وتحمل المسؤولية وروح المشاركة والمكانة الاجتماعية، أظهرت النتائج أن درجة ممارسة المهارات القيادية من قبل الطلبة العاديين كانت مرتفعة أكثر من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث بلغت 80,69%، وجاء بعد الإنجاز في المركز الأول، في حين جاء بعد المكانة الاجتماعية في المركز الأخير.

. دراسة ناصر الشهري وحامد البحيري (2022): هدفت الدراسة الى تحليل المهارات القيادية المضمنة بكتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، من خلال استخدام أسلوب تحليل المحتوى لكتاب الحديث، ولتحقيق الهدف أعد الباحثان قائمة بالمهارات القيادية اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية وفق رؤية المملكة (2030)، وتم اعداد أداة تحليل المحتوى التي صممت لجمع البيانات وتصنيف المهارات القيادية الى مهارات فرعية (المهارات الإنسانية، المهارات الفكرية، المهارات الذاتية، المهارات الفنية). أظهرت نتائج البحث أن كتاب الحديث تضمن المهارات الفرعية السابقة بدرجات متفاوتة أعلاها المهارات الإنسانية بنسبة 36% وبعدها المهارات الفنية بنسبة 23% والمهارات الفكرية بنسبة 22% وأخيراً المهارات الذاتية بنسبة 19%، وأوصى البحث بضرورة تضمين كتب التربية الدينية موضوعات وأنشطة تعليمية تعمل على تنمية المهارات القيادية المختلفة بما يعزز تنمية الشخصية الوطنية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

. اتفق البحث مع جميع الدراسات السابقة من حيث تناوله موضوع المهارات القيادية وأهمية تنميتها عند المتعلمين في المراحل العمرية المختلفة (من مرحلة رياض الأطفال حتى المرحلة الجامعية) واتفق مع دراسة مشهور (2012) ودراسة ناصر الشهري وحامد البحيري (2022) في اتباع منهج تحليل المحتوى واتفق مع دراسة عساف العنزي (2021) حيث كان مجتمع البحث تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي.

. أما من ناحية الاختلاف، فقد اختلف البحث مع دراسة مشهور (2012) حيث كان مجتمع البحث هو كتب رياض الأطفال، ومع دراسة يوسف (2015) ودراسة الربيعي(2020) ودراسة ناصر الشهري وحامد البحيري (2022) حيث كان مجتمع البحث هو طلاب المرحلة الثانوية ومع دراسة أبو مغلي (Abu Mughli, 2018) حيث

كان مجتمع البحث طلاب المدارس الخاصة، ودراسة Gianina-Estera (2020) حيث كان مجتمع البحث طلاب المرحلة الجامعية.

. استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في التعرف على الأنواع المختلفة من المهارات القيادية وتصميم قائمة بالمهارات القيادية المناسبة لتلاميذ التعليم الأساسي.

الجانب النظري:

يشهد عصرنا الحالي الكثير من المتغيرات المتسارعة التي تؤكد يوم بعد يوم على أهمية القيادة في إدارة هذا التغيير. فما هو ملاحظ اليوم اهتمام الكثير من المؤسسات على اختلاف مجالاتها في تنمية المهارات القيادية وتطوير وسائلها لإكسابها للأفراد وخاصة للأطفال لأنهم هم قادة المستقبل والاستثمار فيهم في مراحله الأولى يعد استثماراً طويل الاجل.

. أهمية المهارات القيادية:

تعد المهارات القيادية عاملاً مهماً لتحقيق النجاح على المستويات كافة، الشخصية والمهنية والأكاديمية، فهي واحدة من أكثر المهارات التي يعطيها أصحاب المهن أهمية عند اختيار العاملين في مؤسساتهم. حيث تتمثل بمجموعة من الصفات الشخصية والقدرات التواصلية الضرورية لكل فرد من أجل تحقيق النجاح والتطور الذي يطمح إليه. يمكن النظر إلى المهارات القيادية على أنها مهارات حياتية وعملية تساعد على التأثير في الأفراد وتوجيههم بهدف تحقيق أقصى قدر من الكفاءة وتحقيق الأهداف المرجوة. يمكن اكساب المهارات القيادية للأفراد والتدرب عليها والتي تتطلب منهم امتلاك مهارات أخرى مثل التواصل والقدرة على اتخاذ القرارات وبناء الفريق وقيادته. هذه المهارات تجعل الأفراد في مواجهة انفعالاتهم وقدراتهم الجسدية والعقلية ويصبحون أكثر قدرة على ضبط انفعالاتهم والتحكم بها والقدرة على التأثير بالآخرين بحيث يكونوا أعضاء فاعلين في مجتمعهم (السبيعي،2019، 310).

. أنواع المهارات القيادية:

1. مهارة إدارة الذات:

لقد عرفها باندورا(Bandura, 1991) بأنها مجموعة المهارات التي يمتلكها الفرد للتحكم بسلوكه، حيث يقوم بملاحظة سلوكه والحكم عليه وتقويمه باستخدام مجموعة من المعايير الشخصية. وتعد إدارة الذات أمر هام لنجاح الأفراد وهو شيء مختلف عن إدارة المؤسسات، فإدارة المؤسسات تعنى بالعلاقة مع الأطراف الأخرى، أما إدارة الذات فهي تعنى بالنفس وخفاياها وخصائصها ونقاط الضعف والقوة فيها وبالتالي إذا لم يكن الفرد ناجح في إدارة ذاته فإنه سوف يفشل في ادارته لأي مؤسسة، وبذلك تساعد إدارة الذات الفرد على إدارة أمور حياته المختلفة بنجاح، وذلك من خلال امتلاك العديد من المهارات الحياتية والاجتماعية كمهارة العمل تحت الضغط ومهارة التكيف مع الظروف الطارئة ومهارة التعامل مع المواقف التي تسبب الغضب وادارتها (أبو هدرس، 2015، نقلاً عن محمود، 2020). اذاً، تشمل مهارة إدارة الذات قدرة الفرد على توجيه سلوكه وتقييمه والتصرف باستقلالية من جهة (علي، 2021)، وقدرة الفرد على فهم ذاته وتقديرها وتحفيزها وتطويرها من جهة أخرى (عساف العنزي،2021).

2. مهارة التخطيط الشخصي:

أصبحت مهارة التخطيط الشخصي إحدى أهم المهارات التي يجب إتقانها لما لها من فوائد كبيرة في حياتنا. يمكن تعريف مهارة التخطيط الشخصي بأنه المهارة التي يتم من خلالها وضع رؤية أو استراتيجية شخصية متضمنة أهداف متنوعة (طويلة المدى، مرحلية وقصيرة المدى) والعمل على التنسيق بين هذه الأهداف، بشكل يضمن أن تكون كافة الجهود متجهة لتحقيقها بأفضل السبل وبأقل التكاليف وبأقصر وقت. تتضمن مهارة التخطيط الشخصي اذاً قدرة الفرد على وضع أهداف مستقبلية، أي أن يتوقع الأهداف التي سيعمل على تحقيقها في المستقبل. هذا التصور العقلي للأهداف المستقبلية يساعد

الفرد على امتلاك الاستعداد والدافعية لتحقيق تلك الأهداف، ولابد من أن يفكر الفرد بمتطلبات تحقيقها، وذلك يساعده على وضع أهداف مستقبلية واقعية ومنطقية تتناسب مع ما يتوفر لديه من إمكانات، ولابد له أيضاً من أن يفاضل بين ما وضعه من أهداف، أي أن يختار بعض الأهداف ويعطيها الأولوية في حياته. تطلب مهارة التخطيط الشخصي أيضاً القدرة على تحديد الأدوار التي يلعبها الفرد في حياته، سواء في أسرته أو في مدرسته أو في عمله أو في مجتمعه، ذلك يساعد الفرد على فهم طبيعة أدواره المختلفة والمتبدلة، ويجعله يخطط لحياته بطريقة تأخذ بعين الاعتبار كل الأدوار التي يقوم بها. ومن ثم تتضمن مهارة التخطيط الشخصي القدرة على تحديد القيم الشخصية، أي تحديد كل ما هو ذي قيمة بالنسبة للفرد ويسعى لتطبيقه على شكل سلوك على أرض الواقع كالسعادة والأمانة والمحبة والتعاون والتسامح وغيرها الكثير من القيم الشخصية (العمروسي، 2021، ص122).

3. مهارة إدارة الوقت:

إن الوقت هو أغلى ما يمتلكه الإنسان وهو ذو قيمة جوهرية، فأي عمل يفقد قيمته إذا لم يتوفر لأدائه الوقت الكافي، ومن هنا ظهرت أهمية إدارة الوقت، حتى يتمكن الإنسان من استثماره بشكل جيد. لقد أصبحت إدارة الوقت معيار من المعايير الهامة لقياس نجاح الانسان في حياته بشكل عام وفي عمله بشكل خاص (الربيعي، 2020). يدرك بعض الأفراد أهمية الوقت وضرورة استثماره بشكل جيد فيقوم بعمله بسرعة مما يولد لديه مشكلات وعقبات كان بغنى عنها لو عرف تنظيم وقته وادارته بشكل أفضل. وككل المهارات القيادية، فإن إدارة الوقت يمكن تعليمها والتدرب عليها في سن مبكرة، وهذا ما أكد عليه جارساي وآخرون (Garci & *al*., 2014)، حيث من المهم أن تكون مهارة إدارة الوقت جزء من عملية التعليم والتعلم، فإذا ما فهم التلميذ المبادئ الضرورية لإدارة الوقت، كان أقدر على تحويلها الى سلوكيات وسيزيد بذلك فرص نجاحه في ادارته لوقته (حكمي والبحيري، 2022، ص500). وتشمل مهارة هذه المهارة عدة مهارات

فرعية كالتخطيط للمهام وتنفيذها وتقويمها من خلال وضع قائمة بالمهمات التي يجب إنجازها اليوم مع تحديد وقت كل منها وتحديد المهام التي تم انجازها ومهارة سد طرق الهروب من المسؤوليات كالتردد والكسل والتأجيل والترويح الزائد عن النفس (حسين والحجازي، 2015)، يمكن إضافة مواقع التواصل الاجتماعي كمضيعات للوقت في عصرنا الحالي.

4. مهارة حل المشكلات:

يبدأ الشعور بالمشكلة عند وجود عائق أمام الفرد يمنعه من تحقيق هدفه، يترافق بشعور من عدم الرضا وحالة من التوتر، يتطلبان حل للمشكلة ليعود الفرد لحالته الطبيعية، فيستفيد الفرد من المعلومات والخبرات التي يمتلكها ويبحث عن معلومات وخبرات جديدة تمكنه من إيجاد هذا الحل. إن حل المشكلات يتطلب استخدام مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم، والتي تمكنه من التعامل مع الموقف المشكل والتكيف معه وإيجاد طرق مختلفة للوصول للحل المناسب بأقصر وقت ممكن وهذا ما أطلق عليه العلماء مهارة حل المشكلات، فمهارة حل المشكلات تمكن الفرد من اتباع خطوات لحل المشكلة، وتساعده على اكتساب المعرفة بجهده الشخصي وتزيد من ثقته بنفسه عند اتخاذ القرار الصحيح للحل. وتنمي مهارة حل المشكلات القدرة عند الفرد لمواجهة المشكلة وعدم الهروب منها وتنمي عنده مهارة البحث العلمي عند التفكير ببدائل لحل المشكلات. إن عملية اتخاذ القرار هي خطوة مهمة جداً لحل أي مشكلة، فهي عملية عقلية مركبة تقوم على الاختيار المدرك بين البدائل المحتملة لحل مشكلة ما بعد دراسة النتائج المحتملة من تطبيق كل بديل، وتبرز أهميتها عند تعدد وتعقد الاحتمالات (حكمي والبحيري، 2022، ص 503 . 502).

5. مهارة بناء وقيادة فريق:

إن الفريق هو مجموعة من الأفراد الذين يعتمدون على بعضهم البعض من أجل تحقيق أهداف مشتركة، ويكون لكل عضو من أعضاء الفريق دور واضح ومسؤولية واضحة عليه أدائها. تعد عملية انشاء فريق أصعب من تشكيل مجموعة تعاونية فقط، لذا يبرز دور القائد وأهميته في تشكيل الفريق وقيادته (الربيعي، 2020).

. المناهج ودورها في تنمية الشخصية القيادية لدى المتعلمين:

تعتبر المناهج الدراسية بما فيها الكتب المدرسية المضمون الذي تدور حوله العملية التعليمية، فهي تحوي على الأهداف والخبرات والقيم والمهارات والمعارف التي تعتبر أساس بناء وصقل شخصية التلميذ وتنمية الجانب القيادي في شخصيته، حيث تترافق عملية بناء المناهج وتطويرها بأهمية بناء الشخصية القيادية، القادرة على تحمل المسؤولية واتخاذ القرار السليم وحل المشكلات وتحقيق الفاعلية في المجتمع وانتهاج سلوك المواطن المشارك في بناء وطنه. إن تكوين الشخصية القيادية هي من مخرجات هذه المناهج، وعليها أن تكتشف الاستعداد الموجود لدى التلاميذ ليكونوا قادة في المستقبل، وذلك من خلال ما يظهرونه من مهارات وميول وتنمية هذا الاستعداد (العباس، 2019). وحسب الوثيقة الوطنية للمناهج المطورة في سورية 2017، هناك مجموعة من السمات التي يجب أن يمتلكها المتعلم في المدارس السورية (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2017، ص 20. 21):

. الثقة بالنفس والمرونة، والتكيف مع الظروف المختلفة والتواصل مع الاخرين بفاعلية.
. الاستقلالية في التعلم وتحمل المسؤولية تجاه مسيرة تعلمه.
. القدرة على العمل بفعالية مع فريق العمل.

. متمسك بانتمائه لبلده ويدرك ما يجري فيه وما يجري في العالم ويلعب دوراً فاعلاً في تحسين حياة الأفراد من حوله.

يمكننا القول بناء على سبق، إن تدريب التلميذ على امتلاك المهارات القيادية من خلال تضمين المناهج لها وتدريبه عليها، يمكن أن يلعب دوراً كبيراً في اكساب المتعلم لتلك السمات السابقة الذكر، وذلك يؤكد على أهمية أن تتضمن المناهج لهذه المهارات.

الجانب العملي:

1. منهج البحث:

اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي وذلك من خلال تحليل كتاب الدراسات الاجتماعية في الصف الخامس الأساسي لمعرفة درجة تضمين المهارات القيادية فيه.

2. مجتمع البحث وعينته: تمثل مجتمع البحث وعينته في محتوى منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي 2022 . 2023 بجزئيه الأول والثاني. تم اختيار كتاب الدراسات الاجتماعية بعد الاطلاع على أهداف مادة الدراسات الاجتماعية لمرحلة التعليم الأساسي الواردة في وثيقة الإطار العام للمناهج المطورة الصادرة عن وزارة التربية عام 2017، حيث كان من ضمن الأهداف تنمية شخصية التلميذ المتكاملة والمتوازنة، القادرة على التفاعل الإيجابي مع مجتمعه، وتنمية قدرته على اتخاذ القرار وحل المشكلات وإدارة الازمات ومواجهة التحديات وتنمية مهارته على العمل ضمن فريق والتعاون مع أعضاء الفريق، وهذه الأهداف كلها على صلة وثيقة بموضوع المهارات القيادية، لذلك اخترتنا أن نقوم بتحليل مضمون كتاب الدراسات الاجتماعية.

3. أدوات البحث:

- قائمة المهارات القيادية:

. من خلال مطالعة الباحثة لوثيقة الإطار العام للمناهج المطورة في سورية الصادرة عام 2017 والاطلاع على العديد من الأبحاث التي تناولت المهارات القيادية، وبعد الاطلاع على كتاب الدراسات الاجتماعية بجزئيه الأول الثاني ودليل المعلم الخاص به الصادرين

عن وزارة التربية للعام الدراسي 2022 .2023، توصلت الباحثة الى اعداد قائمة أولية من المهارات القيادية اللازم توفرها في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي. تألفت القائمة الأولية من ست مهارات رئيسة وهي: مهارة إدارة الذات، مهارة التخطيط الشخصي، مهارة إدارة الوقت، مهارة حل المشكلات، مهارة اتخاذ القرار، مهارة بناء وقيادة فريق العمل وقد تفرع عن هذه المهارات (50) مهارة فرعية.

. تم عرض القائمة الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين لمعرفة مدى مناسبة القائمة لمادة الدراسات الاجتماعية ولتلاميذ الصف الخامس الأساسي، ولمعرفة مدى ارتباط المهارات الرئيسة بالمهارات الفرعية ومعرفة مدى صحة الصياغة اللغوية. كان للمحكمين مجموعة من الملاحظات واقترحوا بعض التعديلات، حيث ارتأى 80% من المحكمين تبديل تسمية المهارات الذاتية بمهارات إدارة الذات و85% منهم اقترح اختيار مهارة حل المشكلات أو مهارة اتخاذ القرارات كون المهارتين تتشابهان في معظم الخطوات المتبعة فيهما للوصول إلى الحل، وقد اقترحوا أيضاً حذف بعض المهارات الفرعية لتجنب التكرار أو لعدم انتماء بعض المهارات الفرعية للمهارة الرئيسة، وبذلك أصبحت القائمة النهائية مؤلفة من خمس مهارات رئيسة وواحد وأربعين مهارة فرعية. إن التوصل للشكل النهائي لقائمة المهارات القيادية يشكل الإجابة على السؤال الأول من أسئلة البحث.

- أداة تحليل محتوى:

تم بناء أداة تحليل المحتوى في ضوء قائمة المهارات القيادية المعدة سابقاً وفق الخطوات الآتية:

. تحديد الهدف: تهدف استمارة التحليل تعرف المهارات القيادية المتضمنة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي.

. تحديد عينة التحليل: وهي محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي بجزئيه الأول والثاني، والذي يتكون من 164 صفحة ومن ست وحدات، تكونت كل وحدة من مجموعة من الدروس، يتضمن الفصل الأول الوحدات (1, 2, 3, 4) ويتضمن الفصل الثاني الوحدات (5،6).

جدول 1: توصيف كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي

الوحدات	الدروس	الصفحات
وحدة أنا	أفهم الآخرين	من 10 إلى 29
	أنا إيجابي	
	لي هدف	
	أسيطر على قلقي	
	أنا معك	
أنا وأنت	أنا وأصدقائي	من 32 إلى 43
	نتحاور لنرتقي	
	نتواصل لنتآلف	
سلامتي	أتجنب الإساءة	من 46 إلى 57
	أتجنب الخطر	
	أنا أشارك	
	لو كنت مكاني	
مجتمعي	أحب قريتي ولكن	من 60 إلى 93
	كتشاف التقويم	
	بدايات العصور	
	حكايات الحرف التقليدية	
	القانون حضارة	
	بالعدل نرتقي	
	وطني مسؤوليتي	
بيئتي	شمسنا وقمرنا	من 96 إلى 137
	سورية قلب العالم	
	طبيعتنا تنوع وغنى	
	العالم بيئات طبيعية متنوعة	
	نتواصل لنكتشف	
	صناعة الطبيعة	
	الأرض تتكلم	
	ملتقى الأطفال	

وطني	أحداث ومتغيرات	من 140 إلى 164
	منجزات حضارية	
	أدوار حضارية	
	تراث وهوية	
	آثار عالمية	

. تحديد وحدة التحليل: بعد الاطلاع على كتاب الدراسات الاجتماعية بفصليه الأول والثاني، قررت الباحثة الاعتماد على الفكرة كوحدة للتحليل، وقد شمل التحليل كل من العناوين والمحتوى والأشكال والأنشطة والتقويم في كل صفحة من صفحات الكتاب عدا الفهرس.

. فئات التحليل: وشملت مهارة إدارة الذات، مهارة التخطيط الشخصي، مهارة حل المشكلات، مهارة إدارة الوقت، مهارة بناء وقيادة الفريق، وشملت أيضاً كل المهارات الفرعية لها.

. ثبات التحليل: لحساب ثبات التحليل، قامت الباحثة بحسابه بطريقتين:

- عبر الزمن باستخدام معادلة هولستي: حيث قامت الباحثة باختيار الوحدة الأولى من الكتاب وتحليلها باستخدام أداة تحليل المحتوى المصممة، ومن ثم أعادت التحليل بعد مرور 15 يوماً وقد تم حساب نتائج التحليليين، حيث بلغ معامل الثبات عبر الزمن (0,90%) وهو معامل ثبات جيد ويمكن من خلاله الوثوق ببطاقة تحليل المحتوى.
- الاستعانة بمحلل آخر يعمل في المجال التربوي: حيث كان مطلوب منه القيام بعملية التحليل بمفرده بعد أن قامت الباحثة بالشرح له عن هدف البحث وكيفية القيام بالتحليل، وقد تم اختيار الوحدة الأولى كعينة عشوائية للتحليل. وبعد الانتهاء من عملية التحليل من قبل الباحثين تم حساب اتساق التحليل وذلك من

خلال حساب نسب الاتفاق بين التحليلين حسب معادلة (كوبر)، (يوسف، 2015):

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاختلاف + عدد مرات الاتفاق}} \times 100$$

بينت النتائج أن قيمة ثبات التحليل لمهارة إدارة الذات كانت (93%)، وقيمة ثبات التحليل لمهارة التخطيط الشخصي كانت (91%)، وقيمة ثبات التحليل لمهارة حل المشكلات كانت (95%) وقيمة ثبات التحليل لمهارة إدارة الوقت كانت (89%)، وقيمة ثبات التحليل لمهارة بناء وقيادة الفريق كانت (93%)، كما وبلغت قيمة ثبات التحليل للمجالات الخمسة (92,2%) وهي قيمة عالية يمكن الوثوق بها وتدل على ثبات جيد بين المحللين.

عرض نتائج البحث وتفسيرها:

بهدف التوصل إلى نتائج البحث، اعتمدت الباحثة على التكرارات والنسب المئوية والرتب للمهارات القيادية الفرعية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي.

. نتائج السؤال الأول: ما المهارات القيادية اللازم تضمينها في محتوى منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال تصميم قائمة بالمهارات القيادية اللازمة لتلاميذ الصف الخامس بالاعتماد على وثيقة الإطار العام للمناهج المطورة (2017) والدراسات التي تناولت موضوع المهارات القيادية كدراسة ناصر الشهري وحامد البحيري (2022) والربيعي (2020) والسبيعي (2019)، والتي تضمنت ما يلي:

1. مهارة إدارة الذات وشملت المهارات الفرعية التالية: فهم الذات، تقدير الذات، الثقة بالذات، تحفيز الذات، تطوير الذات، تحديد التهديدات المحتملة لإنماء الذات، تقييم ومتابعة الذات، تقبل الذات وامكاناتها، ضبط الانفعالات.

2. مهارة التخطيط الشخصي وشملت المهارات الفرعية التالية: تحديد الأدوار التي يقوم بها التلميذ في حياته، تحديد أهدافه المستقبلية (وضع توقعات)، تحديد متطلبات تحقيق الأهداف المستقبلية، تحديد خطوات تحقيق الأهداف، تحديد الأولويات في الحياة، تحديد القيم الشخصية، تحديد الأنشطة اللازمة لتحقيق الأهداف، تحمل المسؤولية.

3. مهارة إدارة الوقت وشملت المهارات الفرعية التالية: إدراك قيمة الوقت، تحليل الوقت، تنظيم الوقت، تنفيذ نشاط مخطط وفق الزمن المحدد له، التعامل مع مضيعات الوقت، استثمار الوقت، تحديد أوقات العمل، تحديد أوقات الراحة، تحقيق التوازن بين أوقات العمل وأوقات الراحة.

4. مهارة حل المشكلات وشملت المهارات الفرعية التالية: إدراك المشكلة (تحديد المشكلة)، فهم وتحليل المشكلة، اقتراح أكبر عدد ممكن من الحلول، اختيار الحل الأمثل (اتخاذ القرار)، تقييم الحل، تحمل مسؤولية القرار.

5. مهارة بناء وقيادة فريق العمل وشملت المهارات الفرعية التالية: اختيار أعضاء الفريق، تحديد الهدف من العمل في فريق، توزيع المهام على أعضاء الفريق، تدريب أعضاء الفريق على العمل معاً، الاتصال الفعال، المبادرة، القدرة على التأقلم، التعاون، تقييم عمل الفريق (تحديد نقاط الضعف ونقاط القوة).

. السؤال الثاني: ما درجة تضمين محتوى منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي للمهارات القيادية؟

للإجابة على هذا السؤال تم تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي للتعرف على درجة تضمينه للمهارات القيادية وقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية لها كما هو مبين في الجدول (2):

جدول 2: التكرارات والنسب المئوية والرتب للمهارات القيادية الرئيسة المضمنة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي

الرقم	المهارات الرئيسة	التكرار	النسبة المئوية	الرتبة
1	مهارة إدارة الذات	114	%28،64	2
2	مهارة التخطيط الشخصي	116	%29،14	1
3	مهارة إدارة الوقت	33	%8،29	5
4	مهارة حل المشكلات	66	%16،57	4
5	مهارة بناء وقيادة فريق	69	%17،36	3
	المجموع	398	100	

كما هو واضح في الجدول رقم (2)، بلغ تكرار هذه المهارات (398) مهارة. جاء في المرتبة الأولى مهارة التخطيط الشخصي بواقع تكرار (116) وبنسبة مئوية (29,14%) وجاء في المرتبة الثانية مهارة إدارة الذات بواقع تكرار (114) وبنسبة مئوية (28,64%)، وجاء في المرتبة الثالثة مهارة بناء وقيادة الفريق بواقع تكرار (69) وبنسبة مئوية (17,36%)، وفي المرتبة الرابعة مهارة حل المشكلات بواقع تكرار (66) وبنسبة مئوية (16,57%)، وقد جاء في المرتبة الأخيرة مهارة إدارة الوقت بواقع تكرار (33) وبنسبة مئوية (8,29%).

وبناء على نتائج الجدول رقم (2)، يمكن القول إن كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي تضمن على المهارات القيادية بنسب متفاوتة تراوحت بين (29,14%) لمهارة التخطيط الشخصي و (8,29%) لمهارة تنظيم الوقت، على الرغم من أهمية هذه المهارة وضرورة امتلاكها والتدريب عليها لأنها تؤثر بشكل أو بآخر على نجاح التلميذ في حياته العامة وفي حياته المدرسية. فكان من الأفضل إعطاء أهمية لهذه المهارة لأنها تعد اليوم من العوامل المهمة في تحقيق النجاح.

وفيما يلي عرض تحليلي لكل مهارة والتكرار والنسبة المئوية والرتب للمهارات الفرعية لها:

جدول 3: مهارة ادارة الذات المضمنة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي وتكراراها ونسبها المئوية

الرقم	مهارة ادارة الذات	التكرار	النسبة المئوية	الرتبة
1	فهم الذات	55	%48,25	1
2	تقدير الذات	5	%4,38	5
3	الثقة بالذات	3	%2,64	6
4	تحفيز الذات	17	%14,92	2
5	تطوير الذات	11	%9,65	4
6	تحديد التهديدات المحتملة لإنماء الذات	5	%4,38	5
7	تقييم ومتابعة الذات	2	%1,75	7
8	تقبل الذات وامكاناتها	2	%1,75	7
9	ضبط الانفعالات	14	%12,28	3
	المجموع	114	%100	

أظهرت النتائج، كما هو واضح في الجدول رقم (3)، أن عدد المهارات الفرعية لمهارة إدارة الذات حسب القائمة السابقة هو (9)، وتكررت هذه المهارات بواقع (114) مرة وهو ثاني أكبر التكرارات مقارنة مع بقية المهارات، وهذا يدل على أن كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي قد تضمن مهارات إدارة الذات بشكل جيد وأعطى لها اهتمام واضح، حيث جاءت بالمرتبة الأولى مهارة فهم الذات بتكرار (55) مرة، وبنسبة مئوية (48,25%)، وهذا يدل على درجة جيدة من التضمين في كتاب الدراسات الاجتماعية، فمساعدة التلميذ على فهم ذاته وما تتضمنه من فهم لمشاعره هو مفتاح لقيادة هذه المشاعر والتحكم بها من جهة و فهمه لمشاعر الآخرين والتأقلم ضمن

المجتمع الذي يعيش فيه من جهة أخرى، ولكنه يأخذ على واضعي هذا الكتاب أنهم أعطوا هذه المهارة الكثير من الأهمية على حساب بقية المهارات الفرعية لمهارة إدارة الذات، حيث جاء في المرتبة الثانية مهارة تحفيز الذات بواقع تكرار (17) مرة فقط وبنسبة مئوية (14,92%)، ومهارة ضبط الانفعالات التي جاءت في المرتبة الثالثة بواقع تكرار (14) مرة فقط وبنسبة مئوية (12,28%). أظهر تحليل النتائج أيضاً، ضعف تضمين كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس للمهارات الفرعية الأخرى لمهارة ادارة الذات كمهارة تقدير الذات ومهارة تحديد التهديدات المحتملة لإنماء الذات والتي جاءت بالمرتبة الخامسة بواقع تكرار(5) فقط ومهارة الثقة بالذات بواقع تكرار(3) والتي جاءت بالمرتبة السادسة ومهارة تقييم الذات ومتابعتها وتقبل الذات وامكاناتها والتي جاءت بالمرتبة السابعة بواقع تكرار (2) فقط وهي تكرارات قليلة تدل على ضعف الاهتمام الذي أعطي لها على الرغم من أهمية هذه المهارات للطالب في هذه المرحلة التأسيسية من حياته.

جدول 4: مهارة التخطيط الشخصي المضمنة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي وتكراراها ونسبها المئوية

الرقم	مهارة التخطيط الشخصي	التكرار	النسبة المئوية	الرتبة
1	تحديد الأدوار التي يقوم بها التلميذ في حياته	4	%3,45	6
2	تحديد أهداف مستقبلية (وضع توقعات)	29	%25	2
3	تحديد متطلبات تحقيق الأهداف المستقبلية	7	%6,03	5
4	تحديد خطوات تحقيق الأهداف	20	%17,24	3
5	تحديد الأولويات في حياته	1	%0,86	7
6	تحديد القيم الشخصية	33	%28,45	1
7	تحديد الأنشطة اللازمة لتحقيق الأهداف	15	%12,92	4
8	تحمل المسؤولية	7	%6,03	5
	المجموع	116	%100	

أظهرت النتائج، كما هو واضح في الجدول رقم (4)، أن عدد المهارات الفرعية لمهارة التخطيط الشخصي حسب القائمة السابقة هو (8)، وتكررت هذه المهارات بواقع (116) مرة وهو أكبر التكرارات مقارنة مع بقية المهارات، وهذا يدل على أن كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي قد تضمن مهارات التخطيط الشخصي بشكل جيد وأعطى لها اهتمام واضح، وجاءت مهارة تحديد القيم الشخصية بالمرتبة الأولى بتكرار (33) مرة، وبنسبة مئوية (28,45%)، وهذا يدل على درجة جيدة من التضمين في كتاب الدراسات الاجتماعية، فتحديد القيم الشخصية يمثل تحديد كل ما هو ذو قيمة وأهمية بالنسبة للفرد كالصداقة والسعادة والأمانة والصدق، والمثابرة..الخ، ومعرفتها وتحديدها من قبل التلميذ يسمح له بمعرفة ذاته وفهم انفعالاته بشكل أفضل ويساعده بشكل كبير على فهم كيفية التعامل مع الاخرين وكيفية التصرف الجيد أو اتخاذ القرارات المناسبة لحياته، فالقيم الشخصية تشكل الجانب المعنوي في السلوك الإنساني والعصب الرئيس للسلوك الوجداني والثقافي والاجتماعي عند الانسان وأيضاً لها أثر على أدائه الوظيفي أثناء العمل (أبو عميرة، 2011)، وتبرز أهميتها أكثر في أيامنا هذه مع كثرة الازمات وما نتج عنها من مشكلات أخلاقية واجتماعية.

وبعد ذلك جاءت مهارة تحديد الأهداف المستقبلية في المرتبة الثانية بواقع تكرار (29) مرة، بنسبة مئوية (25%)، وجاءت كذلك خطوات تحقيق الأهداف المستقبلية في المرتبة الثالثة بواقع (20) مرة تكرار وبنسبة مئوية (17,24%)، ثم جاءت مهارة تحديد الأنشطة اللازمة لتحقيق الأهداف بالمرتبة الرابعة بواقع (15) مرة وبنسبة مئوية (12,92%) وهذا دليل جيد على تضمين كتاب الدراسات الاجتماعية لهذه المهارات التي تعنى بأهداف الفرد أو توقعاته المستقبلية ووسائل تحقيقها التي من المفروض أن تولد عنده الدافع للعمل والمثابرة. بعد ذلك، احتلت مهارة تحديد متطلبات تحقيق الأهداف المستقبلية ومهارة تحمل المسؤولية المرتبة الخامسة بواقع (7) تكرار وبنسبة مئوية (6,03%) وفي المرتبة السادسة كانت مهارة تحديد الأدوار التي يقوم بها التلميذ في

حياته بواقع تكرار(6) وبنسبة مئوية (3,45%) وفي المرتبة الأخيرة كانت مهارة تحديد الأولويات في حياته بواقع تكرار (1) وبنسبة مئوية (0,86%)، وهي نسبة ضعيفة جداً تتطلب إعادة النظر فيها من قبل واضعي كتاب الدراسات الاجتماعية لأنها من المهارات الفرعية المكملة لمهارة التخطيط الشخصي.

جدول 5: مهارة ادارة الوقت المضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي وتكرارها ونسبها المئوية

الرقم	مهارة إدارة الوقت	التكرار	النسبة المئوية	الرتبة
1	إدراك قيمة الوقت	2	%6,06	5
2	تنظيم الوقت	4	%12,12	3
3	تنفيذ نشاط مخطط وفق الزمن المحدد له	7	%21,21	1
4	التعامل مع مضيعات الوقت	6	%18,18	2
5	استثمار الوقت	7	%21,21	1
6	تحديد أوقات العمل	3	%9,09	4
7	تحديد أوقات الراحة	3	%9,09	4
8	تحقيق التوازن بين أوقات العمل وأوقات الراحة	1	%3,03	6
	المجموع	33	%100	

أظهرت النتائج، كما هو واضح في الجدول رقم (5)، أن عدد المهارات الفرعية لمهارة إدارة الوقت حسب القائمة السابقة هو (8)، وتكررت هذه المهارات بواقع (33) مرة وهو أقل التكرارات مقارنة مع بقية المهارات. جاء في المرتبة الأولى مهارة استثمار الوقت ومهارة تنفيذ نشاط مخطط وفق الزمن المحدد له بواقع تكرار (7) مرات لكل مهارة

وبنسبة مئوية (21,21%)، على الرغم من أن المناهج المطورة تعتمد كثيراً على الأنشطة لتحقيق الأهداف من الوحدة الدراسية ولذا تعد هذه النسبة قليلة ويؤخذ على واضعي المناهج عدم إعطائها أهمية عند كل نشاط مفروض تنفيذه من قبل التلميذ. هذه المهارة تساعد المتعلم على حسن استثمار وقته في الأشياء المفيدة له وتنمي عنده القدرة على تنفيذ نشاط وفق زمن محدد وبالتالي التركيز على الهدف من أجل تحقيقه في حدود الزمن المخصص له فقط.

جاء بالمرتبة الثانية المهارة الفرعية المتمثلة بالتعامل مع مضيعات الوقت بواقع تكرار (6) وبنسبة مئوية (18,18%)، فكان التنويه سريع ضمن الكتاب لمضيعات الوقت والتي لم يتم التعبير عنها بشكل مباشر إنما توصلنا إليها من خلال الاعتماد على الفكرة، على الرغم من أهمية هذا الموضوع في أيامنا هذه، مع تعدد العوامل التي لا تسمح للطالب باستثمار وقته بشكل جيد بوجود الانترنت والجوالات والألعاب الالكترونية غيرها من مضيعات الوقت. وبعد ذلك جاءت مهارة تنظيم الوقت بواقع تكرار (4) وبنسبة مئوية (12,12%) ومهارة تحديد أوقات العمل وتحديد أوقات الراحة بواقع تكرار (3) وبنسبة مئوية (9,09%) وفي المرتبة الخامسة مهارة إدراك قيمة الوقت بواقع تكرار (2) وبنسبة مئوية (6,06%) وأخيراً مهارة تحقيق التوازن بين أوقات العمل وأوقات الراحة بواقع تكرار (1) وبنسبة مئوية (3,03%)، وهي نسب ضعيفة جداً ويؤخذ على واضعي كتاب الدراسات الاجتماعية عدم إعطائها فسحة أكبر ضمن الكتاب لأهميتها وضرورة تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية وخاصة في هذه المرحلة العمرية التي يبدأ فيها التلميذ بالانتقال من مجرد التفكير الحسي الى التفكير المجرد حسب بياجيه، فالوقت هو شيء غير ملموس ولكن التلميذ في الصف الخامس لديه القدرة على إدراك أهميته وقيمته دون أن يراه أو يمسك به.

جدول 6: مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار المضمنة

في كتاب الصف الخامس الأساسي والتكرارات ونسبها المئوية

الرقم	مهارة حل المشكلات	التكرار	النسبة المئوية	الرتبة
1	إدراك المشكلة (تحديد المشكلة)	19	%28,79	1
2	فهم وتحليل المشكلة	9	%13,64	5
3	اقتراح أكبر عدد ممكن من الحلول	15	%22,73	2
4	اختيار الحل الأمثل (اتخاذ القرار)	13	%19,7	3
6	تقييم الحل	10	%15,14	4
المجموع		66	%100	

أظهرت النتائج، كما هو واضح في الجدول رقم (6)، أن عدد المهارات الفرعية لمهارة حل المشكلات حسب القائمة السابقة هو (6)، وتكررت هذه المهارات بواقع (66) مرة وهو من التكرارات القليلة نسبياً مقارنة مع بقية المهارات، وذلك على الرغم من أن مهارة حل المشكلات هي من المهارات الأساسية التي يجب على كل تلميذ أن يتعلمها ويتدرب عليها لأنه قد يتعرض لمواقف يومية تتطلب منه إيجاد حل لها، وما أحوج التلميذ لإتقان هذه المهارة في عصر كثرت فيه الأزمات. ما يمكن ملاحظته من خلال قراءة بيانات الجدول السابق، وجود اختلاف من النسب المئوية للمهارات الفرعية لهذه لمهارة حل المشكلات، وهذا أمر يدل على عدم التركيز على هذه المهارة بشكل متكامل، أي طرح الموقف المشكل واتباع الخطوات العلمية لإيجاد حل له.

حيث جاءت في المرتبة الأولى مهارة إدراك المشكلة بواقع تكرار (19) مرة وبنسبة مئوية (28,79%)، وذلك مؤشر إيجابي نوعاً ما، فإدراك المشكلة وتحديدها تعتبر مهارة مهمة

جداً للطالب، التي تجعله في حالة استعداد لحل المشكلة وتجعله جاهزاً لاستحضار معلومات وخبرات قديمة موجودة لديه، والتي قد تساعده على طرح بدائل للحل أو البحث عن معلومات وخبرات جديدة للوصول للحل (حكمي والبحيري، 2022). فإذا ما نجح في تحديد المشكلة تحديداً دقيقاً، يكون قد وصل إلى نصف الحل. إن عدم قدرة التلميذ على إدراك المشكلة، قد يؤدي إلى نتيجة تتمثل بعدم قدرته على التعامل مع المشكلة، لأنه بالأساس غير مستعد لها بشكل جيد، ومن هنا يتبين لنا أهمية تدريب التلميذ على تحديد مشكلة ما بكل أبعادها وحدودها، والتعرف عليها بشكل جيد، ذلك سوف ينمي قدرته على إدراك أي مشكلة سوف تواجهه في حياته وتحديدها وبالتالي التعامل معها بكل مهارة.

أما في المرتبة الثانية، جاءت مهارة اقتراح أكبر عدد ممكن من الحلول بواقع تكرار (15) مرة وبنسبة مئوية (22,73%) تلتها بالمرتبة الثالثة مهارة اختيار الحل (اتخاذ القرار) التي جاءت بواقع تكرار (13) وبنسبة مئوية (19,7%) وهي أيضاً نسب مقبولة مقارنة مع النسب التي حصلت عليها بقية المهارات. فمهارة اقتراح بدائل تصلح كحلول لمشكلة ما مهارة مهمة جداً، تتطلب من التلميذ أن يفكر بطرق مختلفة، من خلال دراسة جميع العوامل المسببة للمشكلة وفهمها، ووضع حلول متعددة يمكن أن يكون أي واحد منها هو الحل المناسب حسب طبيعة الموقف المشكل. أما في المرتبة الرابعة والمرتبة الخامسة أي الأخيرة، فقد جاءت مهارة تقييم المشكلة ومهارة فهم وتحليل المشكلة بتكرارات أقل من المهارات الفرعية السابقة، وكان من الأفضل أن تتساوى التكرارات للمهارات الفرعية لمهارة حل المشكلات لأن المهارات الفرعية هنا هي خطوات لحل المشكلة وبالتالي فمن المفروض أن يتبع كل حل للمشكلة بتقييم لهذا الحل ومعرفة فيما اذا كان هو الحل الأنسب للمشكلة أم لاء.

جدول 7: مهارة بناء وقيادة الفريق المضمنة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الاساسي

الرقم	مهارة بناء وقيادة الفريق	التكرار	النسبة المئوية	الرتبة
1	اختيار أعضاء الفريق	2	%2,9	4
2	تحديد الهدف من العمل في فريق	1	%1,44	5
3	توزيع المهام على أعضاء الفريق	1	%1,44	5
4	تدريب أعضاء الفريق على العمل معاً	.	.	6
5	الاتصال الفعال	26	%37.7	2
6	المبادرة	4	%5,8	3
7	القدرة على التأقلم	1	%1,44	5
8	التعاون	33	%47,83	1
9	تقييم عمل الفريق (تحديد نقاط الضعف ونقاط القوة)	1	%1,45	5
	المجموع	69	%100	

أظهرت النتائج، كما هو واضح في الجدول رقم (7)، أن عدد المهارات الفرعية لمهارة بناء وقيادة الفريق حسب القائمة السابقة هو (9)، وتكررت هذه المهارات بواقع (69) مرة، وهذا يدل على أن كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي قد تضمن مهارة بناء وقيادة الفريق بشكل متوسط مقارنة ببقية المهارات القيادية التي ذكرناها سابقاً. جاءت المهارة الفرعية المتمثلة بالتعاون بالمرتبة الأولى بتكرار(33) مرة، وبنسبة مئوية

(47,83%)، وجاءت مهارة الاتصال الفعال بالمرتبة الثانية بواقع تكرار (26) وبنسبة مئوية (37.7%)، ومقارنة مع تكرارات بقية المهارات الفرعية، نلاحظ أنه تم التركيز على هاتين المهارتين اللتين تخصان بناء وقيادة الفريق من قبل واضعي المناهج بشكل أكبر، أما بقية المهارات الفرعية لهذه المهارة فقد جاءت بتكرارات ضعيفة تراوحت بين (1و4) مرة فقط. وجاءت مهارة تدريب أعضاء الفريق على العمل الجماعي بالمرتبة الأخيرة مع غياب تام لأي تكرار، لذا يؤخذ على واضعي كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي، عدم التركيز بشكل كاف على مهارة بناء وقيادة الفريق، بما فيها تنمية قدرة التلاميذ على تشكيل فريق واختيار رفاقه المناسبين لطبيعة العمل، وتحديد الهدف من العمل ضمن الفريق، وتوزيع المهام على أعضاء الفريق وتدريبهم على العمل ضمن فريق. لا بد من الإشارة الى أن فرق العمل تعد اليوم أفضل الطرق لإنجاز الأعمال الصعبة، وبينت العديد من الخبرات أنه يمكن لأي مجموعة أن تشكل طاقة وقوة تتقاسم الأهداف وتتعاون لإنجاز أصعب المهمات بأعلى قدر من الكفاءة (الربيعي، 2020، ص321)، فالعمل الفردي لم يعد هو السلوك الصحيح للوصول إلى أفضل النتائج (حكمي والبحيري، 2022، ص505)، وبناء عليه تبرز الحاجة الماسة لتدريب التلاميذ على تشكيل فرق العمل وقيادتها نحو تحقيق الأهداف المشتركة.

مقترحات البحث:

1. تزويد الكتاب بالمزيد من المواقف أو المواضيع التي تحمل بين طياتها مشكلة معينة والتي تساعد التلميذ على تنمية قدرته على الشعور بالمشكلة وتحديدها بشكل جيد وتحديد أسبابها والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها.

2. منح اهتمام أكبر من قبل واضعي المناهج لمهارة إدارة الوقت والعمل على تزويد الكتاب بالأنشطة والمشاريع التي تساعد التلميذ على إدراك قيمة الوقت وتدريبه على كيفية تنظيمه واستثماره بأفضل شكل ممكن.

3. تدريب التلاميذ وخاصة من يحمل سمات القيادة على مهارة بناء فريق وقيادته وكيفية اختيار أعضائه وكيفية توزيع المهام ومتابعة ما ينجزونه لتحقيق أهداف مشتركة فيما بينهم، وتزويد الكتاب بأنشطة صفية ولاصفيه تتطلب من التلاميذ العمل الجماعي لتحقيق أهداف النشاط وتدريب التلاميذ على العمل الجماعي من خلال اتباع طرائق التدريس التي تعتمد على العمل الجماعي في الصف.

قائمة المراجع العربية:

إبراهيم، إبراهيم رفعت. (2015). فاعلية نموذج مقترح للتعلم المستند الى المشروع في تنمية استيعاب المفاهيم الهندسية ومهارات القيادة لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *المجلة العلمية لكلية التربية*، جامعة أسيوط، 31(2)، 452. 488.

أبو عميرة، عريب. (2011). أثر القيم الشخصية والتنظيمية في تحسين الأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 38 (1)، 45. 74.

بوبكري، فاطمة وغطاس، زهية. (2017). *دور الكتاب المدرسي في تنمية المهارات الاتصالية لدى التلميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح.

حسين، علياء، الحجازي، خالد محمد. (2015). *القائد الصغير ومهارات تخطيط الوقت وإدارة الذات*. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

حكمي، سهل نصر والبحيري، محمد حامد. (2022). فاعلية برنامج لتنمية المهارات القيادية لدى طلاب المرحلة الثانوية لتحقيق مستهدفات استراتيجية منطقة عسير. *مجلة كلية التربية* جامعة طنطا، (87). 485. 553.

الربيعي، يسرة قاسم طالب. (2020). أثر دمج المهارات القيادية في مادة علم الأحياء على التحصيل لطالبات الصف الرابع العلمي. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، (48).

السبيعي، بدر محمد (2019). متطلبات تنمية المهارات القيادية لدى طلاب المدارس بمحافظة رنية من وجهة نظر القادة والمعلمين. *المجلة العلمية لكلية التربية في جامعة أسيوط*،35 (6).

العباس، غدير فهد (2019). *دور الأنشطة اللاصفية في تنمية المهارات القيادية لدة التلميذات المرحلة الثانوية بالرياض*، [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الملك سعود.

عبد العزيز علي، هبة. (2021). المهارات القيادية لدى معلمات رياض الأطفال في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة كلية التربية في جامعة حلوان*، 27(3).

عبد نايف، باسم، إبراهيم، خالد عبد الله، حسين، وسام علي وحسين، عبد السلام. (2021). المهارات القيادية الاستراتيجية وتأثيرها في الالتزام التنظيمي: دراسة استطلاعية لآراء عينة من العاملين في الشركة العامة لمنتوجات الألبان. *مجلة اقتصاديات الأعمال للبحوث التطبيقية*، (1)، 305. 330.

علي، هبة علي. (2021). المهارات القيادية لدى معلمات رياض الأطفال في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية*، كلية التربية جامعة حلون، 27(3).

العمروسي، نيللي حسين. (2021). الإسهام النسبي للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في التنبؤ بالقدرة على التخطيط الاستراتيجي الشخصي لدى عينة من طالبات جامعة الملك خالد بالسعودية. *المجلة التربوية لكلية التربية*، 1 (92)، 102. 150.

العنزي، عبلة حمد. (2021). درجة ممارسة المهارات القيادية لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 5(20).

الغامدي، عبد الله. (2013). *القيادة التربوية*، ط1، الرياض، دار الكفاح للنشر.

محمود، ايمان عبد الوهاب. (2020). مهارات إدارة الذات وعلاقتها بالكفاءة الذاتية والتوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 30(106).

مشهور، كنده انطون. (2012). مدى توافر المهارات الحياتية في مناهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية. *مجلة الفتح*، (48)، 355. 373.

ناصر الشهري، ظافر، حامد البحيري، محمد. (2022). المهارات القيادية المضمنة بكتب الدراسات الإسلامية للمرحلة الثانوية: دراسة تحليلية. *مجلة كلية التربية*. جامعة المنصورة، (118)، 225.254.

وزارة التربية. (2017). وثيقة الإطار العام للمنهاج الوطني للجمهورية العربية السورية، المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية.

يوسف، آصف حيدر. (2015). دراسة أثر تضمين مهارة اتخاذ القرار بمقرر التربية الوطنية في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات القيادة الإيجابية (دراسة تجريبية على طلبة الصف العاشر في مدارس محافظة دمشق). *مجلة جامعة البعث*، 31(1).

قائمة المراجع الأجنبية:

Abo Mughli, Heba Mohammad Masoud. (2018). Private Schools' Role in Promoting and Fostering Students Leadership Skills in Jordan. *Journal of educational and psychological sciences* 1 (2).

Garon, R., Archambault, J. (septembre, 2010). Le leadership pédagogique et le leadership en matière de justice sociale. *Vie pédagogique*, (155). Québec. En ligne : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/155/index.asp?page=dossierB_2

Gianina-Estera, Petre. Developing Students' Leadership Skills Through Cooperative Learning: An Action Research, Case Study. (2020). *International Forum*, 23(2), 143-162.

Graci, R.,Perez, G., Hinojosa, E. (2008). *Leadership Skills of Gifted Students in a Rural Setting: Promising for Leadership Development, Rural Special Education Quarterly,* Albizu University.

Leithwood, K. Seashore, K. Stephen, L. Anderson et Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. University of Minnesota. En ligne: http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf.

درجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لنموذج مكارثي (الفورمات) في تعليم مادة العلوم (بحث ميداني في مدارس مدينة طرطوس)

(*) أ. د. نايفة علي (**) د. فاطمة فرحة (***) علا علي

الملخص

هدف البحث إلى تعرّف درجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لنموذج مكارثي الفورمات في تعليم مادة العلوم، كما هدف إلى تعرّف الفروق في وجهات نظرهم حول درجة توظيفهم لهذا النموذج حسب متغيري (سنوات الخبرة، الدورات التدريبية)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اعتماد المنهج الوصفي، وإعداد استبانة مكونة من (28) بنداً، طبقت خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2021-2022، على عينة بلغت (164) معلماً ومعلمةً موزعين على مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة طرطوس وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

-إن درجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لنموذج مكارثي الفورمات في تعليم العلوم جاءت بنسبة متوسطة بلغت (2.341)، فحلّ محور التجريب النشط في المرتبة الأولى بدرجة متوسطة ومتوسط بلغ (2.468)، تلاه محور بلورة المفهوم بمتوسط بلغ (2.211) وأخيراً محور (الملاحظة التأملية) بمتوسط (2.183).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات المعلمين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات المعلمين تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.

الكلمات المفتاحية: نموذج مكارثي الفورمات، معلمي الصف الثالث الأساسي، مادة العلوم، درجة التوظيف.

* أستاذ، قسم تربية الطفل، كلية التربية، جامعة طرطوس
** مدرس، قسم تربية الطفل، كلية التربية، جامعة طرطوس
*** طالبة دراسات عليا (ماجستير) - كلية التربية- جامعة طرطوس

The degree of employing third-grade teachers of the McCarthy model (4MAT) in teaching science

(Field research in Tartous city schools)

(*) Dr. Nayfa Ali (**) Dr. Fatima Farha (Ola Ali) ***

Abstract

The research aimed to identify the degree of employment of third-grade teachers of the McCarthy Format model in science education, as well as to identify the differences in their views on the degree of their employment of this model according to the two variables (years of experience, training courses). A questionnaire consisting of (28) items was applied during the second semester of the academic year 2021-2022, on a sample of (164) male and female teachers distributed in the schools of the first cycle of basic education in the schools of the city of Tartous. The study reached the following results:

- The degree of employing the third-grade teachers of the McCarthy Format model in science education came with an average rate of (2.341), so the axis of active experimentation

* Professor, Department of Child Education, Faculty of Education, Tartous University.
** Professor, Department of Child Education, Faculty of Education, Tartous University.
*** Postgraduate student at the Faculty of Education at Tartous University.

ranked first with an average degree and an average of (2.468), followed by the axis of crystallizing the concept with an average of (2.211) and finally the axis of (observation). contemplative) with an average of (2.183).

- There are no statistically significant differences at the level of 0.05 between the average scores of the teachers according to the number of years of experience variable.
- There are no statistically significant differences at the level of 0.05 between the average scores of the teachers according to the training courses variable.

Keywords: McCarthy Form model, third grade teachers, science subject, employment degree.

مقدمة:

يشهد العالم اليوم تطورات علمية وتكنولوجية واسعة في شتى المجالات، وقد انعكس هذا التطور على ميدان الحياة، ومن الميادين التي تأثرت بشكل ملحوظ بهذا التطور الميدان التربوي عموماً والعملية التعليمية التعلمية خصوصاً، فشمل هذا التطور المناهج بعناصرها كافة ابتداءً من الأهداف، مروراً بالطرائق، وصولاً إلى التقويم.

لذلك توجهت السياسة التربوية في الجمهوريّة العربيّة السّورية إلى إعادة النظر بطرائق بناء شخصية المتعلم والارتقاء بنمط تفكيره، وقد تطلب ذلك تبني استراتيجيات تعليمية تعلمية تعتمد على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي (رفاعي، 2012، 261).

وهنا يتبادر إلى الذهن تساؤل عن طبيعة هذه الطرائق التعليمية الحديثة ومواصفاتها، والتي في مقدمتها: الاهتمام بمهارات التفكير والعمليات العقلية، وتفعيل دور المتعلم وإتاحة مساحة واسعة لقدرات التلاميذ المتباينة، وتحقق الاندماج النشط في عملية التعلم، وتنفيذ المنهاج وتحقيقه على نحو صحيح.

حيث ركزت وزارة التربية في سورية من خلال الأهداف العامة لمرحلة التعليم الأساسي على بناء شخصية المتعلم المتوازنة من خلال المواد الدراسيّة التي تتضمنها هذه المرحلة (وزارة التربية،2016، أ، 2).

ومن هذه الإستراتيجيات الحديثة ما قامت به مكارثي (McCarty) في العام 1987 من ابتكار دورة تعليمية متكاملة تأخذ بعين الاعتبار أنماط التعلم الرئيسة الأربعة (التخيلي و التحليلي و المنطقي و الديناميكي) مخصصةً لكل متعلم مرحلة خاصة به تلائم نمطه الخاص، ثم دمجت ذلك مع نظرية التعلم وفقا لنصفي الدماغ (تفضيل الجانب الأيمن من الدماغ أو الأيسر) بحيث تصبح كل مرحلة تتكون من خطوتين إحداهما تلائم المتعلم المفضل للجانب الأيمن، والأخرى تلائم المتعلم المفضل للجانب الأيسر، وسميت بإستراتيجية (MAT4)، وتكونت هذه الإستراتيجية من أربع مراحل تعليمية تضمنت أنشطة ملائمة لكل مرحلة. (هيلات، 2021، 4)

وقد أكدت العديد من الدراسات السابقة العربية كدراسة العباسي (2019) وخرارزة (2017) وغزال (2016) على أهمية هذا النموذج وفاعليته، وضرورة توظيفه في الغرفة الصفية، كما أنها استخدمت في تعليم المواد العلمية في أغلب الدراسات.

وتعد مادة العلوم من أهم المواد الدراسية التي تعتمد على فاعلية المتعلم ونشاطه، وبتعليم المتعلمين كيف يتعلمون وكيف يفكرون، وكيف يبنون معرفتهم، وكيف يستخدمون العادات العقلية السليمة في تنفيذ أنشطة التعلم وتوظيفها في حياة القرن الحادي والعشرين وفق المنظورات والحاجات الشخصية والاجتماعية على حد سواء (زيتون، 2007، 119).

وقد جاءت أهداف هذه المادة في مرحلة التعليم الأساسي بحسب وثيقة الإطار العام للمنهاج الوطني للجمهورية العربية السورية للتأكيد على اكساب التلاميذ مهارات التفكير العليا وتعريفهم ببيئتهم وتنمية المهارات والاتجاهات العلمية، فضلاً عن تنمية سلوكيات التلاميذ وعاداتهم الصحيّة والاجتماعية (وزارة التربية، 2016، ب، 49).

وبناءً على ما سبق جاء هذا البحث لتناول أنموذج مكارثي والذي يعد من أبرز إستراتيجيات التعلم النشط التي تركز على الدور النشط والفاعل للتلميذ وتنمي مهارات التفكير العليا لديه.

مشكلة البحث:

أصبح مستوى تقدم المجتمعات ورقيها مرتبطاً بالتّقدم العلمي والتكنولوجي، نتيجة لذلك كان من الضروري الاهتمام الكبير بالعملية التعلمية التعليمية التي تحدث داخل مختلف المؤسسات التربوية، وهذا التوجه يؤكد على ضرورة الاهتمام بتطوير وتحسين العمليات التعلمية والتنويع بطرائقها.

وهذا ما يتفق مع ما توصلت إليه توصيات مؤتمر التطوير التربوي المنعقد في الجمهورية العربية السورية لعام (2019) والذي أكد على ضرورة اعتماد المعلمين طرائق تعلم نشطة تكسب المتعلمين مهارات التفكير الإبداعي والناقد و تشجعهم على التعلم الذاتي بما يعزز مهارات التعلم مدى الحياة (وزارة التربية السورية، 2019).

وبمراجعة الأدب التربوي وما تم فيه من دراسات تناولت نموذج مكارثي الفورمات كطريقة للتعليم لوحظ أن معظم هذه الدراسات قد أثبتت جدواها، كدراسة الحمو الخليل (2018) في سورية ودراسة الهدايبة وأمبو سعيدي (2015).

غير أن الباحثة من خلال عملية البحث والتقصي قي الدراسات التي تناولت نموذج الفورمات لم تجد –في حدود علمها – دراسة تتناول درجة توظيف المعلمين لنموذج الفورمات في تعليم العلوم أو أي مواد أخرى في سورية، على الرغم من أهمية هذا النموذج من حيث اهتمامه بأنماط التعلم لدى المتعلمين، ومراعاته لتفعيل دور المتعلم النشط، وما جاءت به الأبحاث من نتائج ايجابية أثناء تطبيقه. وهذا ما دفع الباحثة لدراسة درجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لهذا النموذج في تعليم العلوم، وذلك من خلال رصد آراء المعلمين حول ذلك، وبناءً على ما سبق تحددت مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي:

ما درجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لنموذج مكارثي "الفورمات" في تعليم مادة العلوم؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من خلال النقاط الآتية:

1–تمثل استجابة للاتجاهات العالمية ونتائج أبحاث الدماغ، والتي تنادي بضرورة التغيير في مجال طرائق واستراتيجيات التعليم والتعلم.

2– تعد استجابة لما نصت عليه وثيقة المعايير الوطنية في الجمهورية العربية السورية من خلال تركيزها على استخدام طرائق تعلم حديثة لتنمية مهارات التفكير العليا.

3–تحفيز المعلمين نحو الاهتمام بالأنماط التعليمية الأربعة للتلاميذ، التي يركز عليها نموذج الفورمات، وضرورة أخذها بعين الاعتبار عند قيامهم بعملية التعليم.

4– قد تفيد في توجيه أنظار القائمين على تخطيط المناهج وتطويرها إلى نماذج تعلمية تعليمية حديثة.

5– جانب الجدة والحداثة الذي تتمتع به الدراسة الحالية والذي يعد _ على حد علم الباحثة_ من الدراسات الأولى في الجمهورية العربية السورية التي تناولت درجة توظيف المعلمين نموذج مكارثي الفورمات.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1-تعرّف درجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لنموذج مكارثي "الفورمات" في تعليم العلوم.

2-دراسة الفروق في درجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لنموذج مكارثي "الفورمات" حسب متغير (عدد سنوات الخبرة).

3- دراسة الفروق في درجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لنموذج مكارثي "الفورمات" حسب متغير (عدد الدورات التدريبية).

سؤال الدراسة:

تحاول الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لنموذج مكارثي "الفورمات" في تعليم العلوم؟

فرضيات الدراسة:

1-لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطي درجات المعلمين على استبانة نموذج مكارثي الفورمات حسب متغير سنوات الخبرة.

2- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطي درجات المعلمين على استبانة نموذج مكارثي الفورمات حسب متغير الدورات التدريبية.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2021-2022).

الحدود العلمية: اقتصرت الدراسة على دراسة درجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لنموذج مكارثي "الفورمات" في تعليم مادة العلوم، ودراسة الفروق حول درجة ممارستهم النموذج حسب متغيري (عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية).

مصطلحات الدراسة والتعريفات الاجرائية:

- نموذج الفورمات: ويعرفه كل من مكارثي ومكارثي McCarthy; (McCarthy,2006,9): بأنه نموذج تعلم يوظف فيه المتعلمون خبرتهم المباشرة ويتكون من أربعة مراحل متتابعة الملاحظة التأملية، بلورة المفهوم، التجريب النشط وحل المشكلات، الخبرات المادية المحسوسة.

وتعرفه الباحثة إجرائياً: بأنها نموذج تعلمي يقوم على عدد من الاجراءات المحددة والتي من شأنها توجيه عملية تنفيذ نشاطات التعلم والتعليم بما يسهل العملية التعليمية، ويضمن إتاحة الفرصة للتلاميذ لتوظيف أنماط التعلم الأربعة التي يقوم عليها النموذج، وفقاً للفروق الفردية بينهم.

- معلمي الصف الثالث الأساسي: هو المعلم المؤهل من خلال برنامج إعداد المعلمين الصادر بموجب اللائحة الداخلية لكليات التربية في جامعات الجمهورية العربية السورية عام 1999، والذي يهدف إلى إعداد المعلمين للمراحل التعليمية ما قبل الجامعية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. (وزارة التعليم العالي، 1999، 2).

وتعرفه الباحثة إجرائياً على أنه المعلم الحاصل على إجازة في التربية اختصاص معلم صف ويقوم بتعليم تلاميذ الصف الثالث الأساسي.

- مادة العلوم: موضوعات تُعرف المتعلّم تكيُّف الكائنات الحية مع بيئتها ومراحل نمو النباتات وموضوعات تخص المحيط الحيوي للمتعلم. (وزارة التربية، 2022، 5)

وتعرفه الباحثة إجرائياً على أنه الكتاب المعتمد من وزارة التربية في سورية لتعليم موضوعات محدد تفيد المتعلم في اكتساب معارف ومهارات تساعده على التعرف على محيطه ومعرفة خصائصه.

- درجة التوظيف: ويقصد بذلك واقع توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لنموذج مكارثي الفورمات في تدريس مادة العلوم بمراحله الأربعة، وما يتضمنه من ممارسات تعليمية، تتدرج تحت هذه المراحل، وتقاس درجة التوظيف بعالية، أو متوسطة، أو ضعيفة.

دراسات سابقة:

1-دراسة غزال (2016) بعنوان: **أثر توظيف نظام الفورمات في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير العلمي بمادة العلوم العامة لدى طالبات الصف السابع الأساسي بغزة، أجريت في فلسطين**

هدفت الدراسة إلى بيان أثر توظيف نظام الفورمات لمكارثي في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير العلمي بمادة العلوم العامة لدى طالبات الصف السابع الأساسي بغزة، حيث اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، واستخدمت اختباراً موضوعياً للمفاهيم العلمية مكون من (38) فقرة، واختباراً موضوعياً لمهارات التفكير العلمي مكون من (25) فقرة، وتكونت العينة من (61) تلميذة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبارين المفاهيم العلمية ومهارات التفكير العلمي لصالح المجموعة التجريبية.

2- دراسة خرارزة(2017) بعنوان: **استخدام نموذج مكارثي (الفورمات 4 MAT) في تدريس الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، أجريت في مصر.**

هدفت الدراسة تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثامن باستخدام نموذج مكارثي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، حيث تكونت العينة من مجموعة تلاميذ من الصف الثامن بإحدى المدارس الليبية الموجودة في القاهرة وتمثلت أدوات البحث في اختبار مهارات التفكير الإبداعي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي في كل مهارة من مهارات الاختبار والاختبار ككل لصالح المجموعة التجريبية، وأثبتت النتائج وجود أثر فعال لنموذج مكارثي على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

3-دراسة الحمو الخليل (2018) بعنوان: **فاعلية استراتيجية الفورمات في تنمية مهارات حل المسائل الرياضية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، أجريت في سورية.**

هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية استراتيجية الفورمات في تنمية مهارات حل المسائل الرياضية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة دمشق، واستخدم الباحث المنهج

شبه التجريبي، وتكونت العينة من (92) طالباً تم توزيعهم عشوائياً على مجموعتين تجريبية وضابطة، ولتحقيق الدراسة استخدم الباحث اختبار مهارات حل المسائل الرياضية كأداة للدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها فاعلية استراتيجية الفورمات في تنمية مهارات حل المسائل الرياضية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

4-دراسة سيكر و أوفيز seker& ovez(2018) بعنوان:

The Integration of the 4MAT Teaching Model with the Interdisciplinary Structure: A New Model Proposal and Test

دمج استراتيجية التدريس(4MAT) مع بنية متعددة التخصصات: اختبار واستراتيجية جديدة مقترحة

هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية استخدام نموذج الفورمات لمكارثي في مادتي الرياضيات والدراسات الاجتماعية، حيث اعتمد الباحثان المنهج التجريبي وقد شملت العينة (65) تلميذاً من تلاميذ المدرسة الابتدائية في مدارس تركيا 2016.

وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تحصيل التلاميذ بشكل كبير لصالح المجموعة التجريبية كما وجدت أن التعليم باستخدام نموذج الفورمات فعال وحقق أهداف التعلم لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

5_ دراسة اينيل Inel(2018) بعنوان:

The effect of using the 4MAT teaching method in 6 th-Grade social education on the Academic Achievement of students.

أثر استراتيجية الفورمات على التحصيل الدراسي للتلاميذ الصف السادس الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية، أجريت في تركيا

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تأثير الأنشطة التي تم إعدادها بناءً على نموذج الفورمات على التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في وحدة(رحلة الديمقراطية) المدرجة في مناهج الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدرسة ثانوية عامة في محافظة دنيزلي غرب تركيا، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي واشتملت العينة على (80) تلميذاً في أربعة صفوف مختلفة تمثلوا بمجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين ، وأعد الباحث لذلك اختباراً مؤلف من 25 سؤال، ومن

أهم ما توصلت إليه الدراسة وجود تحسن ملحوظ في مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ بعد استخدام نموذج الفورمات.

تعقيب على الدراسات السابقة

يتشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة في العديد من النقاط أهمها

- موضوع البحث حيث ركزت الدراسات السابقة على استخدام نموذج مكارثي و.

كما يختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في التي:

- منهج البحث: حيث اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي في حين اعتمدت الدراسات السابقة على المنهج شبه التجريبي.
- مكان وعينة التطبيق، حيث كانت عينة البحث الحالي معلمي الصف الثالث من التعليم الأساسي
- أدوات البحث: استخدمت الباحثة في البحث الحالي الاستبانة كأداة للدراسة من خلال طرحها مجموعة من الفقرات ضمن محاور متعددة في حين استخدمت باقي الدراسات السابقة الاختبار التحصيلي كأداة.

المناقشة والنتائج

نموذج الفورمات:

طورت بيرنس مكارثي في عام 1972، نموذج الفورمات اعتماداً على نظرية أنماط التعلم لديفيد كولب، ومن البحوث والدراسات في مجال التربية، وعلم النفس، وأبحاث الدماغ، ونموذج الفورمات عبارة عن دورة تعلم، تتكون من ثماني خطوات تعظم شأن أنماط التعلم وتفضيلات الهيمنة الدماغية للفرد.(عزام، 2021، 197)

ويوضحUyangör (2012) أنه نموذج يهتم بتدريس المفاهيم وتقديمها في صورة استراتيجيات.

(Uyangör, 2012, 44) ويشير خطايبة (2011) إلى أن المفاهيم من أهم جوانب تعلم العلوم لما لها من أهمية في تنظيم الخبرة، وتذكر المعرفة، واختصارها في صورة ذات معنى، ومتابعة التصورات وربطها بمصادرها وتسهيل الحصول عليها.(خطايبة، 2011، 38)

خطوات التعليم والتعلم وفق نموذج الفورمات:

تتكون استراتيجية الفورمات من أربعة مراحل متتابعة بتسلسل ثابت وهي حسب ما بينته مكارثي (2002,18–22):

- الملاحظة التأملية: يوفر المعلم فيها الفرصة للتلاميذ للانتقال من الخبرات المادية إلى الملاحظة التأملية ويفضل البدء معهم ببيان قيمة خبرات التعلم ومن ثم منحهم الوقت لاكتشاف المعنى المتضمن في هذه الخبرات، ويعتمد التدريس في هذه المرحلة على الحوار والتعلم التعاوني، والأسئلة الرئيسة في هذه المرحلة هي: لماذا أحتاج أن أتعلم هذا؟ ولماذا هذه الخبرات ذات قيمة في الحياة؟.
- بلورة المفهوم: ينتقل التلميذ من الملاحظة التأملية إلى بلورة المفهوم من خلال ملاحظاته ويتم التعليم في هذه المرحلة بالشكل التقليدي لما يقوم به المعلم، حيث يعتمد التعليم في هذه المرحلة على المحاضرة أو العروض التقديمية أو غيرهما فعلى المعلم في هذه المرحلة أن يزود المتعلم بالمعلومات الضرورية عن المفهوم، وأن يقدم المعلومات بطريقة منظمة، والأسئلة التي تتناسب مع هذه المرحلة هي: ماذا يحتاج المتعلم لتحصيل هذه المعرفة؟ وماهي المفاهيم الضرورية في هذه المعرفة؟.
- التجريب النشط: ينتقل التلميذ من مرحلة بلورة المفهوم إلى التجريب النشط والممارسة اليدوية وهي تمثل الوجه العملي للعلم ودور المعلم هو تقديم الأدوات والمواد الضرورية وإعطاء الفرص للتلاميذ كي يمارسوا العمل بأيديهم بشكل فردي أو جماعي، وعلى المعلم في هذه المرحلة تهيئة الأدوات والمواد الضرورية للتجريب، وإعطاء فرصة للمتعلمين لممارسة العمل بأيديهم، والأسئلة التي تتناسب مع هذه المرحلة هي: كيف يمكن للمتعلم استخدام الخبرة في حياته؟ وكيف يمكن للخبرة أن تؤثر في قدراته.
- الخبرات المادية المحسوسة: ينتقل التلميذ في هذه المرحلة من التجريب النشط إلى الخبرات المحسوسة ويدمج التلميذ المعرفة مع خبراته الذاتية وتجاربه، فيوسع مفاهيمه السابقة ويطور هذه المفاهيم بصورة جديدة، ويعتمد التعليم في

هذه المرحلة على تجريب الخبرة عملياً في مواقف جديدة، وعلى المعلم في هذه المرحلة تهيئة الفرصة للمتعلمين للتجريب العملي، والأسئلة المثيرة لهذه المرحلة هي: إذا أتقن المتعلم الخبرة ماذا يمكن أن يفعل بها؟ وماهي الأسئلة التي ستضيفها الخبرة إلى تساؤلاته؟

أنواع المتعلمين وفقاً لنموذج الفورمات:

قسمت مكارثي المتعلمين إلى أربعة أقسام كما بينها كلا من غزال(2016) وفلبمان (2010)، وهي كالآتي:

النوع الأول (المتعلم التخيلي): هو المتعلم الذي يدرك المعلومات من خلال الخبرة المباشرة اعتماداً على حواسه، ويبحث هذا النوع من المتعلمين عن معاني الأشياء في ذهنه، ويربطها بخبرته السابقة. والسؤال الرئيس لدى هذا النوع هو (لماذا؟) لذا فهو يسأل لماذا تحدث الأشياء؟ أو لماذا يتعلم هذا الشيء، حيث يتعلم هذا النوع عن طريق الحوار والمناقشة وطرح وتبادل الأفكار.

النوع الثاني: المتعلم التحليلي: هو المتعلم الذي يدرك المعلومات بصورة مجردة من خلال التأمل، أي يميل للتعلم التجريدي عن طريق التفكير والتأمل، والسؤال الرئيس لدى هذا النوع من المتعلمين هو (ماذا؟)، فهو يسعى لمعرفة ما لدى الآخرين من معلومات ومعارف عن الشيء الذي يفكر به، ويتعلم هذا النوع عن طريق المحاضرة والقراءة.

النوع الثالث (المتعلم المنطقي): هو المتعلم الذي يتلقى المعلومات بصورة مجردة ويقوم بمعالجتها بأسلوب نشط، ويبحث هذا النوع من المتعلمين عما يمكن تطبيقه عمليا مما تعلمه نظرياً، والسؤال الرئيس لهذا النوع هو (كيف؟)، لذا فهو يسعى لمعرفة كيف تعمل الأشياء وكيف يمكن تطبيقها بشكل عملي.

النوع الرابع (المتعلم الديناميكي) هو المتعلم الذي يتلقى المعلومات بشكل مباشر ويعالجها بأسلوب نشط، ويبحث هذا النوع عما يستطيع تطبيقه في حياته العملية في المواقف الجديدة، والسؤال الرئيس لدى هذا النوع هو (ماذا لو؟)، ويتعلم هذا النوع عن طريق الاكتشاف ويحب التحدي والمخاطرة.

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وذلك لمناسبته لأهداف وطبيعة الدراسة، والذي يعتمد على دراسة ظاهرة كما هي في الواقع ويصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها كيفياً أو كمياً (أبوعلام، 2006، 240).

مجتمع الدراسة: بلغ المجتمع الأصلي للدراسة (284) معلماً ومعلمة من معلمي الصف الثالث الأساسي في مدارس مدينة طرطوس للعام الدراسي (2022/2021) وهم معلمي الصف الثالث والمعلمات الاحتياط الذين يدخلون إلى هذا الصف.(مديرية تربية طرطوس، 2022)

عينة الدراسة: تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من المعلمين بلغ عددهم (164) معلماً ومعلمة من معلمي الصف الثالث الأساسي بنسبة 58% من حجم المجتمع.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

في إطار عملية التحليل الإحصائي فقد تم الاعتماد على الحزمة الإحصائية SPSS 25 وتم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية، لتحديد توزع البيانات (ومعامل ارتباط بيرسون وألفا كرونباخ لحساب معاملات الصدق والثبات، إضافة إلى اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (أنوفا)، واختبار ت ستودينت لعينتين مستقلتين.

إجراءات البحث

تم الاعتماد على الحزمة الإحصائية (SPSS 26) وعلى الإجراءات التالية في إطار عملية التحليل الإحصائي:

1. مقياس ليكرت الثلاثي للتعويض في أوزان الإجابات وفق الآتي:

الجدول (1) أوزان الإجابات حسب مقياس ليكرت الثلاثي

الإجابة	مرتفعة	متوسطة	ضعيفة
الوزن	3	2	1

2. تحديد رموز مجالات عدد سنوات الخبرة في العينة

الجدول (2) يبين رموز مجالات عدد سنوات الخبرة في العينة

الإجابة	1–5 سنة	6–10 سنة	أكثر من 10 سنة
الوزن	1	2	3

1- تحديد رموز متغير الدورات التدريبية في العينة.

الجدول (3) يبين رموز الدورات التدريبية في العينة

الإجابة	لم يتبع	دورة واحدة أو أكثر
الوزن	1	2

اختبار صدق وثبات أدوات البحث.

للتأكد من صدق الأداة تم اعتماد صدق المحتوى الصدق الظاهري، حيث عرضت الاستبانة- بصورتها الأولية- على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة طرطوس، وقد طلب إليهم إبداء الرأي في دقة صياغة بنود الاستبانة، ومدى مناسبة البنود لهدف البحث، ومدى وضوح البنود وسلامتها اللغوية، وإبداء أية ملاحظات أخرى يرونها ضرورية، وبعد إعادة الاستبانة تم إجراء التعديلات المقترحة التي أوردها المحكمون في توصياتهم التي تمثلت في إعادة صياغة بعض البنود، واستبدال بنود أخرى بغيرها، وإجراء بعض التعديلات اللغوية على بعض البنود، تم إخراج الأداة بشكلها النهائي.

ومن أجل التحقق من صدق أداة البحث قامت الباحثة بالتأكد من صدق استبانة المعلمين بطريقة صدق الاتساق الداخلي، والذي يعرف من خلال حساب معامل ارتباط درجة كل بند بالدرجة الكلية للمحور المتضمن به وفق الآتي:

صدق الاتساق الداخلي للاستبانة:

تم اختبار صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال دراسة الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للمحور التابع له وفق مابيّنه الجدول الآتي:

الجدول (4) معامل ارتباط بنود الاستبانة مع الدرجة الكلية لمحور الملاحظة التأملية

معامل الارتباط بين بنود المحور والدرجة الكلية للمحور		الملاحظة التأملية
q1	معامل الارتباط (بيرسون)	.846**
	القيمة الاحتمالية	0.000
q2	معامل الارتباط (بيرسون)	.786**
	القيمة الاحتمالية	0.000
q3	معامل الارتباط (بيرسون)	-.226-**
	القيمة الاحتمالية	0.004

q4	معامل الارتباط (بيرسون)	.580**
	القيمة الاحتمالية	0.000
q5	معامل الارتباط (بيرسون)	.424**
	القيمة الاحتمالية	0.000
q6	معامل الارتباط (بيرسون)	.490**
	القيمة الاحتمالية	0.000
q7	معامل الارتباط (بيرسون)	.769**
	القيمة الاحتمالية	0.000
q8	معامل الارتباط (بيرسون)	.571**
	القيمة الاحتمالية	0.000
معامل الارتباط بين بنود المحور والدرجة الكلية للمحور		**بلورة المفهوم**
Q9	معامل الارتباط (بيرسون)	.538**
	القيمة الاحتمالية	.000
Q10	معامل الارتباط (بيرسون)	.624**
	القيمة الاحتمالية	.000
Q11	معامل الارتباط (بيرسون)	.862**
	القيمة الاحتمالية	.000
Q12	معامل الارتباط (بيرسون)	.682**
	القيمة الاحتمالية	.000
Q13	معامل الارتباط (بيرسون)	.661**
	القيمة الاحتمالية	.000
معامل الارتباط بين بنود المحور والدرجة الكلية للمحور		**التجريب النشط والخبرات المحسوسة**
q14	معامل الارتباط (بيرسون)	.749**
	القيمة الاحتمالية	0.000
q15	معامل الارتباط (بيرسون)	.381**
	القيمة الاحتمالية	0.000
q16	معامل الارتباط (بيرسون)	.443**
	القيمة الاحتمالية	0.000
q17	معامل الارتباط (بيرسون)	.698**
	القيمة الاحتمالية	0.000
q18	معامل الارتباط (بيرسون)	0.633**
	القيمة الاحتمالية	0.000
q19	معامل الارتباط (بيرسون)	.556**
	القيمة الاحتمالية	0.000

q20	معامل الارتباط (بيرسون)	.301**
	القيمة الاحتمالية	0.000
q21	معامل الارتباط (بيرسون)	.631**
	القيمة الاحتمالية	0.000
q22	معامل الارتباط (بيرسون)	.423**
	القيمة الاحتمالية	0.000
q23	معامل الارتباط (بيرسون)	.493**
	القيمة الاحتمالية	0.000
q24	معامل الارتباط (بيرسون)	.191*
	القيمة الاحتمالية	0.014
q25	معامل الارتباط (بيرسون)	.167*
	القيمة الاحتمالية	0.033
q26	معامل الارتباط (بيرسون)	.298**
	القيمة الاحتمالية	0.000
q27	معامل الارتباط (بيرسون)	.293**
	القيمة الاحتمالية	0.000
q28	معامل الارتباط (بيرسون)	.193*
	القيمة الاحتمالية	0.013

من الجدول (4) يتبين وجود علاقة ارتباط معنوية بين كل بند من بنود الاستبانة والدرجة الكلية للمحور التابع له، حيث قيمة احتمال الدلالة لمعامل ارتباط كل البنود مع الدرجة الكلية للمحاور أصغر من مستوى الدلالة ($sig < 0.05$)، وبما أن بنود هذه المحور تتمتع بدرجة ارتباط معنوية مع الدرجة الكلية لها، فإنه يمكن القول بأن بنود هذه المحور صادقة ومتسقة لما وضعت لقياسه.

قياس ثبات أدوات البحث

يعرف ثبات المقياس على أنه "درجة ثبات النتائج في تكرار القياس أكثر من مرة وعلى أفراد العينة أنفسهم" (مخائيل، 2007، 91) أنه يعطي النتيجة نفسها عند إعادة تطبيقه أكثر من مرة في الظروف والشروط نفسها ، أو بعبارة أخرى، إن ثبات الاستبانة يعني الاستقرار في نتائج الاستبانة، حتى وإن تم إعادة توزيعها على أفراد العينة عدة مرات، خلال فترات زمنية معينة، وقد تم التحقق من ثبات أداة البحث، من خلال معامل ألفا كرونباخ.

وتتراوح قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ بين (0−1)، وكلما اقترب من الواحد، دلَّ على وجود ثبات عالٍ، وكلما اقترب من الصفر، دلَّ على ضعف الثبات.

الجدول (5) يبين قيمة معامل ألفا كرونباخ لبنود الاستبانة

البنود	معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha	عدد البنود N of Items
المحور الأول (الملاحظة التأملية)	0.842	8
المحور الثاني (بلورة المفهوم)	0.697	5
المحور الثالث (التجريب النشط والخبرات المحسوسة)	0.873	15
الاستبانة الكلية	0.811	28

من الجدول (5) يتبين أن قيمة معامل الثبات لبنود المحور الأول في الاستبانة هو /0.842/ وهي قيمة تشير إلى أن قيمة الثبات مرتفعة، كما أن قيمة معامل الثبات لبنود المحور الثاني هو /0.697/ وهي قيمة تشير إلى أن قيمة الثبات جيدة وهو حال قيمة معامل الثبات للمحور الثالث وبلغت /0.873/ ومعامل الثبات الكلي للاستبيان /0.811/ بمعنى أن هذه البنود ذات ثبات مرتفع يجعلنا على ثقة بصحتها وصلاحيتها لتحليل وتفسير نتائج البحث الخاصة بهذا الاستبانة.

نتائج البحث وتفسيرها

الإجابة عن سؤال البحث الرئيس

ما درجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لنموذج مكارثي "الفورمات" في تعليم العلوم؟

تم الاعتماد على الحزمة الإحصائية SPSS 25 في حساب المتوسط الحسابي لكل بند من بنود الاستبانة ، كما تم حساب الوزن النسبي (الأهمية النسبية) بالاعتماد على EXCEL.

(الأهمية النسبية): $= \frac{\text{Mean}}{3} * 100$ (تم اعتماد الرقم 3 في المقام على اعتبار أن مقياس ليكرت ثلاثي)

كما تم حساب تقديرات الإجابة من خلال حساب مجالات التقدير وفق الآتي

طول الفئة طول الفئة = القيمة العليا– القيمة الدنيا/ عدد المستويات (التقديرات)

$$\frac{3-1}{3} = 0.66$$

الجدول (6) مجالات تقديرات إجابة أفراد العينة

ضعيف	متوسط	مرتفع
1.66-1	2.33 – 1.67	3-2.34

الجدول (7) مجالات تقديرات إجابة أفراد العينة وفق الوزن النسبي

ضعيف	متوسط	مرتفع
55.33-33.3	77.66 -55.34	100-77.67

الجدول (8) الإحصاءات الوصفية لمحاور الاستبانة

م	بنود الاستبانة	المتوسط	الأهمية النسبية	التقدير
1	تهيء البيئة التعليمية للتعلم.	2.543	84.756	جيد
2	تثير دافعية التلاميذ من خلال: أسئلة صفية/ فيلم تعليمي/ عرض عملي...إلخ.	1.878	62.602	متوسط
3	ترفض توفير خبرات تعليمية تسمح للاستجابات الشخصية المتنوعة للتلاميذ.	2.384	79.472	جيد
4	تحث التلاميذ على التأمل.	1.744	58.130	متوسط
5	ترفض مساعدة التلاميذ على تلخيص ومراجعة المعلومات	2.409	80.285	جيد
6	تصمم حوار تفاعلي يتيح ربط خبرات التلاميذ السابقة بالتعلم الجديد.	1.854	61.789	متوسط
7	تمتنع عن توضيح سبب التعلم للتلاميذ.	2.280	76.016	متوسط
8	تشجع التلاميذ على مشاركة وجهات نظرهم وأفكارهم.	2.372	79.065	جيد
متوسط درجات بنود محور (الملاحظة التأملية)		**2.183**	**72.764**	**متوسط**
9	تزود التلاميذ بالمعلومات الضرورية للمفهوم.	2.512	83.740	جيد
10	ترفض استخدام وسائط مختلفة لتساعد التلميذ على إدراك المفاهيم مثل: تسجيلات سمعية، انترنت، موسوعات، خرائط.	1.976	65.854	متوسط
11	تعمق الصلة بين المفهوم وخبرات التلميذ الشخصية.	1.829	60.976	متوسط

12	تقدم المعلومات بشكل متسلسل ومنظم بحيث تؤكد على ترابط الخبرات.	2.366	78.862	جيد
13	تهمل عرض المعلومات والتفاصيل للتلاميذ بالتسلسل.	2.372	79.065	جيد
متوسط درجات بنود محور (بلورة المفهوم)		**2.211**	**73.699**	**متوسط**
14	توفر أنشطة عملية للتلاميذ.	2.220	73.984	متوسط
15	تتأكد من استيعاب التلاميذ للمفاهيم باستخدام أدوات معيارية مثل: أوراق العمل، البطاقات....	2.220	73.984	متوسط
16	تتيح المجال للتلاميذ لممارسة العمل بأيديهم.	2.000	66.667	متوسط
17	تهمل تكامل المعرفة النظرية بالتطبيق العملي للتلاميذ.	2.390	79.675	جيد
18	تضع تعليمات محددة للتلاميذ لتنفيذ النشاط.	2.396	79.878	جيد
19	تشرف على عمل التلاميذ وتوجههم أثناء تنفيذ النشاط	2.280	76.016	متوسط
20	تقدم تغذية راجعة للمهام التي تكلف التلاميذ بها.	2.390	79.675	جيد
21	تهمل ربط المفاهيم الجديدة بحياة التلاميذ.	2.720	90.650	جيد
22	تساعد التلاميذ في التعرف على مدى أصالة المفاهيم الجديدة.	2.884	96.138	جيد
23	ترفض مساعدة التلاميذ على تحويل الأخطاء لفرص تعلم.	2.890	96.341	جيد
24	تشجع التلاميذ على تحمل مسؤولية تعلمهم.	2.409	80.285	جيد
25	تتيح الفرص للتلاميذ لتطبيق المفهوم الجديد.	2.439	81.301	جيد
26	تساعد التلاميذ في عرض أعمالهم في المدرسة.	2.866	95.528	جيد
27	تحث التلاميذ على تعليم زملائهم (تعليم الأقران).	2.585	86.179	جيد
28	تتيح الفرصة لكل تلميذ لتجريب المفهوم في سياقات أخرى مثل: كتابة تقرير، إبداع تمثيلية، إجراء تجربة...الخ	2.329	77.642	متوسط
متوسط درجات بنود محور (التجريب النشط)		**2.468**	**82.263**	**جيد**
متوسط درجات بنود الاستبانة الكلية		**2.341**	**78.020**	**متوسط**

يبين الجدول (8) أن متوسط بنود محور (الملاحظة التأملية) جاء ضمن التقدير المتوسط وهو تقدير يشير إلى وجود مستوى متوسط من التوافق حول أنشطتها. كما يتبين أن متوسط بنود محور بنود (بلورة المفهوم) جاء ضمن التقدير المتوسط كما يتبين أن متوسط بنود محور (التجريب النشط) جاء ضمن التقدير الجيد.

وبشكل عام إن متوسط تطبيق أنشطة نموذج مكارثي في تعليم مادة العلوم لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي جاءت ضمن المستوى المتوسط.

بمعنى أن درجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لنموذج مكارثي "الفورمات" في تعليم العلوم هي من المستوى المتوسط.

نتائج فرضيات البحث

1- اختبار الفرضية الأولى: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطي درجات المعلمين على استبانة نموذج مكارثي "الفورمات" حسب متغير سنوات الخبرة.

تم اختبار الفرضية الرئيسة الثانية باستخدام (anova) اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (Oneway- anova) بالاعتماد الحزمة الإحصائية SPSS26 وكانت النتائج وفق الآتي:

الجدول (9) اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One way-anova) للفرضية الأولى

ANOVA					
سنوات الخبرة (الدرجة الكلية)	Sum of Squares مجموع (المربعات)	df درجات الحرية	Mean Square متوسط (المربعات)	F	Sig.
Between Groups (بين المجموعات)	.108	2	.054	1.657	0.194
Within Groups (ضمن المجموعات)	5.253	161	.033		
Total	5.361	163			

من الجدول (9) يتبين أن قيمة اختبار تحليل التباين (anova) /F=1.657/ وقيمة احتمال الدلالة (sig=0.194) أكبر من مستوى الدلالة (0.05) فإننا نقبل الفرضية الصفرية (العدم) التي تقول بأنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطي درجات المعلمين على استبانة نموذج مكارثي "الفورمات" حسب متغير سنوات الخبرة. أي أن معلمي الصف الثالث من الحلقة الأولى بغض النظر عن خبرتهم التعليمية يمارسون نموذج مكارثي الفورمات في تعليم مادة العلوم بمستوى جيد وفق ما ورد في الإجابة عن سؤال البحث الرئيس.

اعتمد البحث الحالي على متغير سنوات الخبرة كأحد المتغيرات التي قد يكون لها أثر في استخدام نموذج مكارثي في تعليم مادة العلوم وهو ما يميزها عن غيرها من دراسات سابقة تم الاطلاع عليها، وقد تبين من تحليل الفرضية المرتبطة بسنوات الخبرة عدم وجود فروق بحسب هذا المتغير بين المعلمين. وقد تعزى هذه النتيجة إلى امتلاك المعلمين للمعرفة الأكاديمية بنموذج مكارثي من مراحل الدراسة الجامعية إذ تسهم كلية التربية في تزويد الطلبة المعلمين بطرائق التدريس الحديثة الأمر الذي يساعدهم لاحقاً بعد تعيينهم على استخدام هذه الطرائق في العملية التعليمية. وقد لوحظ من خلال مراجعة الدراسات السابقة التي تم التطرق إليها في الدراسة الحالية أنها جميعها استخدمت المنهج شبه التجريبي للدلالة على أهمية نموذج مكارثي في العملية التعليمية وقد أكدت جميعها على أهمية النموذج وأثره الإيجابي في جوانب العملية التعليمية كدراسة غزال(2016) وخرازة (2017) والحمو والخليل (2018) وسيكر وأوفيز (seker& oves, 2018) وإينيل (Enel, 2018) إلا أنها جميعاً لم تدرس درجة توظيف معلمي الصف لهذا النموذج وهو ما دفع الباحثة للتصدي لهذه الدراسة.

1- **اختبار الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطي درجات المعلمين على استبانة نموذج مكارثي الفورمات حسب متغير الدورات التدريبية.

تم اختبار الفرضية باستخدام الاختبار الإحصائي (ت) ستودنت ثنائي الحد (ndependent Samples Test) وفق الحزمة الإحصائية SPSS26 وكانت النتائج وفق الآتي:

الجدول (10) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة حسب متغير الدورات التدريبية

الدورات التدريبية		العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	خاضع (دورة أو أكثر)	138	2.3339	.18808
	غير خاضع	26	2.3764	.13785

الجدول (11) اختبار ت ستودنت ثنائي الحد للفرضية الثانية

Independent Samples Test						
الدورات التدريبية (دورة أو أكثر – غير خاضع)		اختبار ليفني (تجانس التباين)		اختبار ت ستودينت		
		ف	القيمة الاحتمالية	ت	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
الدرجة الكلية	(تساوي التباينات) Equal variances assumed	0.971	0.326	-1.097-	162	.274
	(عدم تساوي التباينات) Equal variances not assumed			-1.353-	44.609	.183

من الجدول (11) يتبين أن قيمة اختبار ليفني (مقارنة التباين) /0.971/ للاستبانة وقيمة احتمال الدلالة التابعة لها (sig=0.326) > (0.05) فإن ذلك يؤكد تساوي التباينات، لذلك نختار بيانات /t/ في الصف الأول المقابلة لخيار (Equal variances assumed) ومنه نبيين الآتي: بما أن قيمة (t= 1.097) وبما أن قيمة احتمال الدلالة

التابعة لـ (t) أكبر من مستوى الدلالة (0.05 < sig= 0.274) فتُقبل الفرضية الصفرية (العدم) والتي تقولُ بأنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطي درجات المعلمين على استبانة نموذج مكارثي الفورمات حسب متغير الدورات التدريبية.

أي أن المعلمين الخاضعين أو غير الخاضعين لدورات تدريبية يمارسون نموذج مكارثي بمستوى جيد وهو ما تمّ التوصل إليه من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس للبحث.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدم التطرق إلى نموذج مكارثي من خلال الدورات التدريبية التي يخضع لها المعلمون إذ يمتلكون خبراتهم في توظيف هذا النموذج من خلال ما تم اكتسابه خلال فترة دراستهم الأكاديمية.

كما أن الدراسات السابقة التي تم التطرق إليها في الدراسة الحالية لم تبحث في دور الدورات التدريبية في تطبيق نموذج مكارثي وهو ما دعا الباحثة للبحث في هذا المجال.

خلاصة البحث

بينت نتائج التحليل الإحصائي أهم ممارسات نموذج مكارثي التي تم التوافق عليها بدرجة جيدة وفق الآتي:

- مرحلة الملاحظة التأملية: فقد عمد المعلمون إلى اعتماد نموذج مكارثي وتطبيقه من خلال من مجموعة من الإجراءات هي:
  1- تهيئة البيئة التعليمية للتعلم.
  2- اعتماد التلاميذ على أنفسهم في تلخيص ومراجعة المعلومات
  3- عدم السماح بالاستجابات الشخصية المتنوعة للتلاميذ.
  4- تشجيع التلاميذ على مشاركة وجهات نظرهم وأفكارهم.
- مرحلة بلورة المفهوم: اعتمد المعلمون على العديد من الخطوات التي أسهمت في بلورة المفهوم لدى تلاميذ الصف الثالث في مادة العلوم من خلال الآتي:
  1- تزويد التلاميذ بالمعلومات الضرورية للمفهوم.

2- عدم عرض المعلومات والتفاصيل للتلاميذ بالتسلسل.

3- تقدم المعلومات بشكل متسلسل ومنظم بحيث تؤكد على ترابط الخبرات.

- مرحلة التجريب النشط والخبرات المحسوسة: وتعد من أهم المراحل من وجهة نظر المعلمين نظراً لاعتمادهم العديد من الإجراءات والخطوات التي أسهمت في تجاوز هذه المرحلة لتحقيق كامل النموذج وهي:

1- اعتماد التلاميذ على أنفسهم في تحويل الأخطاء لفرص تعلم.

2- مساعدة التلاميذ في التعرف على مدى أصالة المفاهيم الجديدة.

3- مساعدة التلاميذ في عرض أعمالهم في المدرسة.

4- ربط التلاميذ للمفاهيم الجديدة بحياتهم دون تدخل المعلمة.

5- حث التلاميذ على تعليم زملائهم (تعليم الأقران).

6- إتاحة الفرص للتلاميذ لتطبيق المفهوم الجديد.

7- تشجيع التلاميذ على تحمل مسؤولية تعلمهم.

8- وضع تعليمات محددة للتلاميذ لتنفيذ النشاط.

9- تقديم تغذية راجعة للمهام التي تكلف التلاميذ بها.

وبعد اختبار الفرضيات وفق الأساليب الإحصائية التي تم اعتمادها يمكن تلخيص مجمل النتائج في الآتي:

1- لا تؤثر الدورات التدريبية المتبعة من قبل المعلمين (أفراد العينة) في ممارستهم لنموذج مكارثي في تعليم مادة العلوم في الصف الثالث الأساسي.

2- لا تسهم سنوات الخبرة في في ممارستهم لنموذج مكارثي في تعليم مادة العلوم في الصف الثالث الأساسي.

مقترحات البحث

استناداً إلى النتائج التي تم التوصل إليها في البحث فإن الباحثة تقترح الآتي:

1- تحديث برامج الدورات التدريبية التي تتم لتشمل نماذج تعليمية وطرائق تدريس حديثة كنموذج مكارثي.

2- دعم البيئة المدرسية للمعلمين لاستخدام نموذج مكارثي من خلال تأمين الوسائل والتقنيات التعليمية التي تساعد في تطبيق النموذج ومن خلال تعديل الخطة الدرسية ليتناسب البرنامج الدراسي وتوزيع الوقت المخصص للدروس مع الطرائق والنماذج الحديثة.

3- إجراء دورات تدريبية لمعلمي الصف مخصصة لتدريبهم على تطبيق النماذج التعليمية المختلفة مع التركيز على نموذج مكارثي.

المراجع:

- أبو علام، رجاء.(2006). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- الحمو الخليل، مهند صلاح الدين.(2018). *فاعلية استراتيجية الفورمات في تنمية مهارات حل المسائل الرياضية لدى طلاب الصف الأول الثانوي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البعث، سورية.
- خطايبة، عبد الله.(2011). *تعليم العلوم للجميع*، ط (3)، عمان: دار المسيرة.
- خرارزة، تهاني محمود.(2017). *استخدام نموذج مكارثي (الفورمات 4MAT) في تدريس الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية، مصر، القاهرة.
- رفاعي، عقيل محمود.(2012). *التعلم النشط المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم*. الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- زهران، أمل; عياش، آمال.(2012). أثر استخدام نموذج الفورمات(4MAT)على تحصيل طالبات الصف السادس الأساسي في مادة العلوم والاتجاهات نحوها. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 1(4)، 159-182.
- زيتون، عايش محمود.(2007). *النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم*. عمان: دار الشروق.
- العباسي، شادية إبراهيم إسماعيل.(2019). أثر استخدام نموذج مكارثي (4MAT) في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *مجلة كلية التربية*، جامعة بور سعيد، (27)، 249-278.
- غزال، رولا شريف محمد.(2016). *أثر توظيف نظام الفورمات(4MAT) في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير العلمي بمادة العلوم العامة لدى طالبات الصف السابع الأساسي بغزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

- فلبمان، ندى حسن إلياس. (2010). *فعالية نظام الفورمات في التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري لطالبات الصف الثاني الثانوي بمكة في مادة اللغة الانكليزية.* رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإدارية، جامعة أم القرى، السعودية.
- مديرية التربية.(2022). *الدليل الإحصائي*، دائرة التخطيط والإحصاء، طرطوس: سورية.
- مخائيل، امطانيوس؛ جاموس، ياسر.(2007). *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس*، دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- الهدايية، إيمان؛ أمبوسعيدي، عبدالله.(2015). أثر استخدام أنموذج مكارثي في تنمية التفكير التأملي وتحصيل العلوم لدى طالبات الصف السادس الأساسي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 12(1)، 1-15.
- هيلات، محمد إبراهيم.(2021). أثر إستراتيجية الفورمات (4MAT) نموذج مكارثي في تحصيل طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ واحتفاظهم بالمادة التعليمية. *مجلة دراسات في التعليم العالي*، جامعة أسيوط، 19(19) ، 1-23.
- وزارة التربية. (2016). *النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي*. دمشق: سورية.
- وزارة التربية.(2019). *مؤتمر التطوير التربوي*. دمشق: سورية.
- وزارة التربية. (2016). *وثيقة الإطار العام للمنهاج الوطني للجمهورية العربية السورية*. وزارة التربية، المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية، دمشق.
- وزارة التربية.(2007). *المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ماقبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية*، المجلد الأول، دمشق: سورية.
- وزارة التربية.(2022). *كتاب العلوم للصف الثالث الأساسي*، دمشق: سورية.
- وزارة التعليم العالي.(1999). *اللائحة الداخلية لكليات التربية في الجمهورية العربية السورية*، دمشق: سورية

المراجع الأجنبية

- Inel ,Y.(2018). The effect of using the 4MAT teaching method in 6 th-Grade social education on the Academic Achievement of students. *International Geographical education online*,8(3),440-458.
- McCarthy,B& McCarthy,D.(2006). *Teaching Around the 4mat Cycle. About Learning Inc*. Wauconda. ILLinois.
- Ovez, F& seker,B.(2018). The Integration of the 4MAT Teaching Model with the Interdisciplinary Structure: A New Model Proposal and Test. *EURASIA j math sci and Tech Ed*,14(5),1767-1790.
- Uyangör, S (2012): "The effectiveness of the 4MAT teaching model upon student achievement and attitude levels", *International Journal of Research Studies in Education*, 1(2), June.

الانترنت

عزام، محمود.(2021). *فاعلية استخدام نموذج مكارثي(4MAT) في تدريس العلوم لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي في إكسابهم المفاهيم العلمية وتنمية أنماط التعلم والتفكير لديهم*، 196-247. متاح على العنوان الالكتروني:

https://www.researchgate.net/publication/303042071_falyt_astkhdam_nmwdhj_mkarthy_4_MAT_fy_tdrys_allwm_ltlamydh_alsf_althany_aladady_fy_aksabhm_almfahym_allmyt_wtnmyt_anmat_altlm_waltfkyr_ldyhm

تاريخ الزيارة: 5-4-2023

الملاحق:

عزيزي المعلم / المعلمة

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء بحث علمي بعنوان " درجة توظيف معلمي الصف الثالث الأساسي لنموذج مكارثي "الفورمات" في تعليم مادة العلوم.

لذا أردت أن أتعرف درجة توظيفكم لنموذج مكارثي "الفورمات" في تعليم مادة العلوم، وذلك من خلال الاستبانة المرفقة والتي تتألف من مجموعة من البنود.

ونظراً لما تتمتعون به من مكانة تربوية فإني على ثقة بأنكم ستجيبون بدقة وموضوعية عن بنود الاستبانة من أجل الوصول إلى نتائج دقيقة، لذا يرجى التكرم بوضع إشارة (√) أمام الخيار الذي ترونه مناسباً علماً أن جميع المعلومات التي ستدلون بها لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرة حسن تعاونكم

البيانات الشخصية : ارجو منكم استكمال البيانات المطلوبة بوضع إشارة (×) في الدائرة المقابلة للإجابة المناسبة :

عدد سنوات الخبرة : ◯ 1-5 ◯ 6-10 ◯ أكثر من ذلك

عدد الدورات التدريبية : ◯ اتبعت دورة تعليمية على الأقل
◯ لم أتبع أي دورة تعليمية

م	مراحل التعليم الأربعة وفقاً لنموذج مكارثي (4MAT)	درجة التوظيف		
		مرتفعة	متوسطة	ضعيفة
	أولاً: الملاحظة التأملية:			
1	تهيء البيئة التعليمية للتعلم.			
2	تثير دافعية التلاميذ من خلال: أسئلة صفية/ فيلم تعليمي/ عرض عملي...إلخ.			
3	ترفض توفير خبرات تعليمية تسمح للاستجابات الشخصية المتنوعة للتلاميذ.			
4	تحث التلاميذ على التأمل.			
5	ترفض مساعدة التلاميذ على تلخيص ومراجعة المعلومات			
6	تصمم حوار تفاعلي يتيح ربط خبرات التلاميذ السابقة بالتعلم الجديد.			
7	تمتنع عن توضيح سبب التعلم للتلاميذ.			
8	تشجع التلاميذ على مشاركة وجهات نظرهم وأفكارهم.			
	ثانيا": بلورة المفهوم			
9	تزود التلاميذ بالمعلومات الضرورية للمفهوم.			
10	ترفض استخدام وسائط مختلفة لتساعد التلميذ على ادراك المفاهيم مثل: تسجيلات سمعية، انترنت، موسوعات، خرائط.			
11	تعمق الصلة بين المفهوم وخبرات التلميذ الشخصية.			
12	تقدم المعلومات بشكل متسلسل ومنظم بحيث تؤكد على ترابط الخبرات.			
13	تهمل عرض المعلومات والتفاصيل للتلاميذ بالتسلسل.			
	ثالثاً: التجريب النشط والخبرات المحسوسة:			
14	توفر أنشطة عملية للتلاميذ.			
15	تتأكد من استيعاب التلاميذ للمفاهيم باستخدام أدوات معيارية مثل: أوراق العمل، البطاقات....			
16	تتيح المجال للتلاميذ لممارسة العمل بأيديهم.			

17	تهمل تكامل المعرفة النظرية بالتطبيق العملي للتلاميذ.			
18	تضع تعليمات محددة للتلاميذ لتنفيذ النشاط.			
19	تشرف على عمل التلاميذ وتوجههم أثناء تنفيذ النشاط			
20	تقدم تغذية راجعة للمهام التي تكلف التلاميذ بها.			
21	تهمل ربط المفاهيم الجديدة بحياة التلاميذ.			
22	تساعد التلاميذ في التعرف على مدى أصالة المفاهيم الجديدة.			
23	ترفض مساعدة التلاميذ على تحويل الأخطاء لفرص تعلم.			
24	تشجع التلاميذ على تحمل مسؤولية تعلمهم.			
25	تتيح الفرص للتلاميذ لتطبيق المفهوم الجديد.			
26	تساعد التلاميذ في عرض أعمالهم في المدرسة.			
27	تحث التلاميذ على تعليم زملائهم (تعليم الأقران).			
28	تتيح الفرصة لكل تلميذ لتجريب المفهوم في سياقات أخرى مثل: كتابة تقرير، إبداع تمثيلية، إجراء تجربة...الخ			

درجة توافر المفاهيم البيئية في محتوى كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الأساسي في الجمهورية العربية السورية

طالبة الماجستير: وفاء الزيبق

قسم المناهج وطرائق التدريس في كلية التربية–جامعة البعث

إشراف الدكتورة: فوزية السعيد

الملخص:

هدف البحث إلى الكشف عن درجة توافر المفاهيم البيئية المضمّنة في محتوى كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الأساسي المطبوع لأول مرة للعام الدراسي 2017–2018م، ولتحقيق هدف البحث قامت الباحثة بإعداد وتحكيم قائمة بالمفاهيم البيئية، الواجب تضمينها في محتوى كتاب التربية الإسلامية، للصف الأول الأساسي، والمكونة من ستة مفاهيم رئيسة ، وبلغ عدد مفاهيم القائمة (38) مفهوماً، وتم استخدام المنهج الوصفي القائم على تحليل المحتوى، وحساب التكرارات والنسب المئوية، حيث أظهرت نتائج البحث عن الآتي: جاء مفهوم "أخلاقيات البيئية" أعلى المفاهيم ظهوراً وجاء بالرتبة الأولى، حيث جاءت نسبته (42.32%)، ثم جاء مفهوم "حماية البيئة" بالرتبة الثانية وبلغ نسبة المفهوم (24.32%)، وأما مفهوم "البيئية الجمالية" فقد جاء بنسبة (18.42%) واحتل الرتبة الثالثة، هذا وقد جاء مفهوم "الموارد البيئة الطبيعية" بنسبة (16.21%) وبالرتبة الرابعة، وأما مفهومي "المشكلات البيئية" و"النظام البيئي" فقد انعدم ظهورهما في المحتوى وجاؤوا في الرتبة الخامسة، مما يدل على ضعف تضمين هذه المفاهيم في المحتوى، وفي ضوء هذه النتائج قدّم البحث مجموعة من المقترحات التي تعنى بتضمين هذه المفاهيم والأنشطة المناسبة لها في محتوى كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الأساسي.

الكلمات المفتاحية: درجة توفر، المفاهيم البيئية، محتوى كتاب التربية الإسلامية، الصف الأول الأساسي.

The degree of environmental concepts in the content of the Islamic education book for the basic first grade in Syrian Arab Republic

Summary;

The aim of the research is to reveal the degree of environmental concepts included in the content of the Islamic Education Book for basic first grade of printed first time in the year 2017-2018 AD. From six main concepts, and the number of concepts in the list reached (38) concepts, and the descriptive approach was used based on content analysis, and calculating frequencies and percentages, as the results of the search showed the following: The concept of "environmental ethics" came the most prominent concept and came in the first place, as it came Its percentage is (42.32%), then the concept of “environmental protection” came in the second rank with a percentage of (24.32%), while the concept of “aesthetic environment” came with a percentage of (18.42%) and occupied the third rank, and the concept of “natural environment resources” came with a percentage (16.21%) and ranked fourth. As for the concepts of “environmental problems” and “environmental system”, they did not appear in the content and came in the fifth rank, which indicates the weak inclusion of these concepts in the content. In light of these results, the research presented a set of proposals that mean To include these concepts and appropriate activities in the content of the Islamic Education Book for the first grade of primary school.

Keywords: degree of availability, environmental concepts, Content of the Islamic Education Book , basic first class.

1- مقدمة البحث:

تعد البيئة من المفاهيم المتطورة والمتغيرة مع الزمن؛ بسبب تغير وتطور الأنظمة المتفاعلة التي تحدد هذا المفهوم، وتعتبر مدخلاً مهماً لترشيد الإنسان تجاه البيئة ومواردها، وبذلك أصبحت التربية البيئية ضرورة ملحة، نظراً لعدم قدرة القوانين والتشريعات التي شرعت لحماية البيئة على الحد من المشكلات البيئية التي وضعت من أجلها هذه القوانين والتشريعات.

وقد وجّهت منظمات عالمية تعنى بالبيئة إلى ضرورة تعميم الثقافة والتربية البيئية بما يسهم في إشراك أفراد المجتمع في الحفاظ على البيئة، ونادت أيضاً بضرورة تضمين التربية البيئية في مناهج التعليم، وضرورة تفعيل الدور الإيجابي للتّلميذ في المحافظة على البيئة ومواردها، وعلى سبيل المثال: مؤتمر القمة العالمي للتنمية المستدامة (2002)، ومؤتمر القمة في ريودي جانيرو بالبرازيل عام (1992)، ومؤتمر الدّوليّ للتنمية والسكان عام (1994)، وقد أكدت هذه المؤتمرات على ضرورة التّعاون بين المنظمات والحكومات، من أجل وضع الأنشطة والبرامج اللازمة في توعية التّلاميذ للحفاظ على البيئة، والقضاء على الأمية البيئية ، ولم يكن الوطن العربي بمعزل عن هذه النشاطات بل كان سباقاً في هذا المجال، ففي عام (1987) عقدت الجامعة العربية المؤتمر الوزاري الأول حول البيئة بالتعاون مع برنامج الأمم المتّحدة، وهذا ما أكّدته المادة /29/ من اتفاقية حقوق الطفل الصّادرة عن الأمم المتحدة لعام (1989)، حيث ركزت على الدعوة إلى أهمية تنمية واحترام البيئة الطبيعية. وكإستجابة لهذه المؤتمرات وتوصياتها، سعت الدول لتضمين مناهجها وكتبها المدرسية بمفهوم التربية البيئية وجعلتها بُعداً أساسياً من أبعاد المعرفة، وأصبح التعمق به ضرورة ملحة أكثر من أي وقت مضى، لاسيما ما يشهده العالم من أزمات وتلوث بيئي طال مناحي الحياة جميعاً.

ولا يخفى الدور الذي تضطلع به المناهج الدراسية في تقديم تربية بيئية مناسبة للطلبة في المدارس، حيث تحقق تربيةً عامةً شاملةً لجميع الطلبة، وتوحد رؤيتهم وأفكارهم وثقافتهم حول البيئة وواجبهم نحوها.

وتعد مادة التربية الإسلامية إحدى المواد الدراسية المتضمنة لمفاهيم تربوية بيئية مهمة، حيث تُعد هذه المفاهيم البيئية من الأحكام الإسلامية التي يتوجب على المسلم التزامها أمراً من حيث الأداء (كالحفاظ على البيئة بغرس الأشجار، وترشيد استخدام مصادر البيئة)، ونهياً من حيث الامتناع (كاجتناب تلويث البيئة، واستنزاف ثروات الأرض...)(جمعة،2011، 891).

فيؤثر خطر تلوث البيئة على صحة الإنسان، حتى إن أكثر من 90% من الحالات المرضية بشكل مباشر أو غير مباشر تُعزى إلى تلوث البيئة (أرناؤط،2007، 46).

وتكمن أهمية التربية البيئية الإسلامية من خلال قدسية مصادرها وقوة المبادئ التي ترتكز عليها، وهذا ما أكدته وثيقة المعايير الوطنية الصادرة عن وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، فقد جاء في وثيقة المعايير الوطنية المطورة لمنهج مادة التربية الدينية الإسلامية (2017م) أهداف عامة لمنهاج التربية الدينية منها: "أن يعتاد الطالب على التحلي بالأخلاق الفاضلة، وأن يتربى على التأدب بالآداب الشرعية في التعامل مع الآخرين، وأن يكوّن اتجاهاً إيجابياً نحو العادات الصحية السليمة، وأن ينمي مفهوم الوعي البيئي، وأن يعتاد المحافظة على الممتلكات العامة، وأن يترسخ لديه مفهوم المواطنة واحترام الآخر" (ص 1029).

2- مشكلة البحث:

في ظل التأزم البيئي الذي تمر به كثير من بلدان العالم، بنسب متفاوتة ولأسباب مختلفة، سواء كان بعضها متشابهاً أو غير متشابه، ورغم أن هناك جهود دولية تُبذل لحلِّ هذه الأزمات، يمر بلدنا في أسوأ حالات هذا التأزم؛ لأنه عانى من الحروب المحليَّة، وانعكاساتها السلبية على كثير من جوانب الحياة، ومنها الجانب البيئي.

وبما أن التربية عموماً، والتنمية المستدامة على وجه الخصوص هي أساس بناء الأجيال لمجتمعات أفضل، كان لا بدَّ من معرفة دور المناهج التعليمية عموماً، ومناهج التربية الإسلامية خصوصاً في ظل هذا الوضع المتردي، من خلال المشاهدة والملاحظة لما يقوم به الكثيرون من الاعتداء على نقاء البيئة، يمثله الاستهتار بإلقاء النفايات كما يشاؤون، وكذلك الضجيج والإزعاج الذي لا يراعي حرية الآخرين ولا يقيم لها وزنا، وما يقوم به معظم الطلبة من عدم اعتناءٍ بنظافة ساحات مدارسهم وصفوفهم وأماكن جلوسهم، وما ينتج من تلوث الهواء بسبب الأزمات المرورية الخانقة واستنزاف الموارد الطبيعية، كل ذلك ساهم بتنامي المشكلات البيئية الجمالية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها.

فكان لابدَّ من إعادة النظر في هذه المناهج من خلال تقويم المحتوى؛ كونه الصورة الحيَّة للمنهاج؛ لمعرفة القصور والثغرات، بهدف إدراج مقترحات لتفعيل الأنشطة الطلابية في منهاج التربية الإسلامية للمفاهيم البيئية؛ ليكون لها آثار أكثر فاعلية في تنمية هذه المفاهيم، ولأجل الخروج من النمطية المتبعة في إعداد المحتوى وتدريسه وتقويم طلابه، دون التنبيه إلى المعاني والفوائد التربوية البيئية التي تنم عليها هذه المفاهيم في مناهج التربية الإسلامية.

وقامت الباحثة بدراسة استطلاعية لتحليل محتوى الوحدة (الأولى) من كتاب الصف الأول الأساسي والتي بعنوان (أحب قرآني)؛ لمعرفة مدى توفر هذه المفاهيم في محتوى كتب التربية الإسلامية، وأعدت الباحثة استمارة تحليل محتوى مكونة من مفاهيم رئيسية، اشتملت على عدة مفاهيم فرعية، وهي:

(النظام البيئي، الموارد البيئية الطبيعية، صيانة البيئة، البيئة والسكان، مشكلات البيئة، أخلاقيات البيئة).

واعتمدت الباحثة وحدة التحليل (الفكرة).

درجة توافر المفاهيم البيئية في محتوى كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الأساسي في الجمهورية العربية السورية

المفهوم الأول	المفهوم الثاني	المفهوم الثالث	المفهوم الرابع	المفهوم الخامس	المفهوم السادس
9.61%	36.53%	12.82%	9.61%	19.87%	0%

ولتحديد درجة توافر المفاهيم البيئية في محتوى كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الأساسي، تم حساب المعادلة الآتية:

أعلى نسبة تكرار – أدنى نسبة تكرار

3

إن هذه النتائج تؤكد ضرورة تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي؛ وذلك لأن بعض المفاهيم توافرت بنسب متفاوتة، فبعض المفاهيم نجدها قد تحققت بنسب متوسطة، وغيرها لم تتوافر أبداً، بالرغم من أهميتها وتناسبها لمرحلة الطفولة، ولضرورة تأصيل المفهوم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، لأن بهذه المرحلة تعتبر من أهم المراحل التي يمكن الاستفادة من تنمية الوعي البيئي بها، فكل سلوك يصدر من التلميذ أو أي إنسان في مرحلة من مراحل عمره ما هو إلا محصلة لخلفيات تربوية سابقة، وانطلاقاً من ضرورة تضمين هذه المفاهيم والمعارف لدى التلاميذ في جميع المراحل الدراسية؛ لكونها العامل الأساسيّ الذي يحدّد نمط السلوك الذي يمارسه التلاميذ، فقد أُجريت العديد من الدراسات التي تهتم بهذا الموضوع كدراسة؛ (السخي:2011)، و(جمعة:2011)، و(حسين :2022)، و(سلماني وآخرون: 2015)، و(أحمد: 2021).

إن ما تقدم ذكره سابقاً حول الدراسات السابقة، تفيد بضرورة تضمين المفاهيم البيئية في محتوى منهاج التربية الإسلامية؛ من أجل ترسيخ منهجية التفكير المنظم، والمنطلق من كتاب الله تعالى، وسنة نبيه الكريم عليه الصلاة والسلام، وتكوين اتجاه نحو العادات

السليمة، واعتياد الطالب على المحافظة على الممتلكات العامة والخاصة، هذا ما أكد عليه مركز تطوير المناهج في سورية، من خلال الوثيقة الوطنية لمعايير التربية الإسلامية، والأهداف العامة للتربية الإسلامية.

وفي ضوء الدّراسات السابقة، والمطالعة الدّقيقة، تبيّن عدم وجود أيّ دراسة محلية – على حد علم الباحثة– تناولت تقويم منهج التربية الإسلامية على ضوء المفاهيم البيئية للصف الأول الأساسي، وبناء على المعطيات السابقة، قامت الباحثة بإجراء هذا البحث، لعلَّ نتائجه تسهم في فهم طبيعة هذه المفاهيم، والاهتمام بتنميتها، وتطوير كتب التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي على ضوئها.

ومن خلال ما سبق، يمكن تحديد مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الآتي:

ما درجة تضمين هذه المفاهيم في محتوى منهاج التربية الإسلامية لتلاميذ الصف الأول الأساسي من خلال تحليل محتوى الكتب؟

ويتفرع عنه السؤالين:

1- ما المفاهيم البيئية الواجب تضمينها في محتوى كتاب التربية الإسلامية لتلاميذ الصف الأول الأساسي؟
2- ما مدى توافر المفاهيم البيئية في محتوى كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الأساسي من مرحلة التعليم في الجمهورية العربية السورية؟

4- أهمية البحث:

تبرز أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها المتعلق بتضمين المناهج الدراسية للمفاهيم البيئية والصحية، حيث أشارت الأبحاث التربوية إلى ضرورة تنمية المسؤولية والمشاركة الفعالة لدى التلاميذ لامتلاك القدرة والمعرفة في إحداث تغيرات اجتماعية بيئية(Flogaitis,Dalsolia&Agelidou,2005).

ويمكن للباحثة بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة حول هذا الموضوع، أن تُجمل أهمية هذه الدراسة، وتُبرز مسوغاتها، بأنها قد تسهم فيما يأتي:

- تلبية للحاجة إلى تكاتف الجهود على مستوى الجمهورية العربية السورية في توعية الأفراد بواجبهم نحو البيئة وتفاعلهم الإيجابي معها، وذلك من خلال كشفها عن دور كتب التربية الإسلامية.
- تطوير منهاج التربية الإسلامية بما يتمشى مع الاتجاهات المعاصرة، وتحقيق الغايات التربوية المرجوة، وخاصة على مستوى تنمية المفاهيم البيئية.
- تلبية احتياجات الباحثين وطلبة العلم والمهتمين في مجال تقويم مناهج التربية الإسلامية وفقاً لمفاهيم البيئية؛ وذلك بتوفير قائمة بالمفاهيم.

5- أهداف البحث:

يهدف البحث الحالية إلى:

- وضع قائمة بالمفاهيم البيئية الواجب تضمينها في محتوى منهاج التربية الإسلامية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- تحديد درجة تضمين المفاهيم البيئية في محتوى منهاج التربية الإسلامية بالصف الأول من التعليم الأساسي.

6- حدود البحث:

أ- **الحدود الزمانية:** طُبّقت أدوات الدراسة في الفترة الواقعة بين من العام 2023/2022م.

ب- الحدود الموضوعية:

- محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف الأول الأساسي 2022-2023

7- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

- **المفهوم البيئي:** تصور ذهني يقوم على إيجاد علاقات بين الأشياء والحقائق والأهداف والمواقف المتعلقة بأحد مكونات أو العناصر والسلوكيات المرتبطة بالبيئية وعناصرها وثرواتها (salem,2004, 77).
- **وتعرفه الباحثة إجرائياً: مجموعة المعلومات والحقائق والتعميمات المتصلة بالجانب البيئي من حياة الطلاب في مختلف المجالات البيئية، والتي احتوتها قائمة المفاهيم البيئية المعدة لغرض البحث، والتي سوف تقاس من خلال أداة البحث وتحسب نسبتها وفق الإحصاءات المناسبة لها.**
- **كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الأساسي من مرحلة التعليم الأساسي:** مادة دراسية مقررة في السنة الأولى من الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، تتضمن أقساماً عدة، منها: (التلاوة، الاستحفاظ، الحديث الشريف، الأخلاق، العبادات، السيرة، العقيدة ...) والمطبوع عام 2017-2018.

❖ **تقويم المنهاج:**

ويُعرّف المنهاج بأنّه: جميع الخبرات (الأنشطة أو الممارسات) المخططة التي توفرها المعلمة لمساعدة المتعلمين على تحقيق النتاجات التعليمية المنشودة، إلى أفضل ما تسطيعه قدراتهم (إسماعيل،2012، 24).

ـ تقويم محتوى المنهاج: عملية جمع المعلومات والبيانات والأدلة والشواهد التي تشير بعد حصرها وتحليلها وتفسيرها إلى نواحي القوة ونواحي الضعف في المنهاج القائم، وهذا الأمر يشترك فيه المعلم، والمتعلم، وأولياء الأمور، والإداريون، والموجهون، والمديرون، وكل من له علاقة بالمنهاج المدرسي (حوري،2007، 35).

وتعرّف الباحثة تقويم المنهاج إجرائياً بأنّه: عمليّة منهجية تشتمل على مجموعة من الإجراءات التي تقوم على تحليل محتوى منهاج التربية الإسلامية اعتماداً على أدوات التقويم اللازمة: استمارة تحليل المحتوى، بهدف تعرّف تحديد درجة المفاهيم البيئية في منهاج التربية الإسلامية، وتقديم المقترحات المناسبة لتطويره.

8- إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث:

ستعتمد الباحثة في هذه الدراسة على المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، لأنه يعتمد على جمع الحقائق ثم تحليلها وتفسيرها للوصول إلى النتائج، فهو يهدف إلى إصدار الأحكام بشأن مستوى تضمين محتوى كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الأساسي في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي للمفاهيم البيئية المناسبة لتلاميذ هذه المرحلة.

ويعد هذا المنهج أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقنّنة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفيها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة (دويدار،2006، 76).

ثانياً: مجتمع البحث، وعيّنته:

- مجتمع الدارسة هو منهاج التربية الإسلامية للصف الأول الأساسي والمطبوع للمرة الأولى عام 2017-2018م.
- عينة الدراسة فهي محتوى الكتاب المدرسي.

ثالثاً: أدوات البحث:

- استمارة تحليل المحتوى: بهدف تقويم محتوى كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الأساسي من حيث توفر المفاهيم.

9- الدراسات السابقة:

تمكّنت الباحثة من مراجعة عدد من الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وستعرض الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية في كل محور بحسب تاريخ صدورها من الأقدم للأحدث، كما ستعرض عنوان الدراسة، وهدفها، وأهم النتائج التي توصلت إليها، ثم تختم الباحثة عرض هذه الدراسات بتعقيب عام عليها.

وسيتم عرض هذه الدراسات ضمن محورين:

-المحور الأول: الدراسات العربية:

- دراسة القاسم (2001).

- عنوان الدراسة: مدى توافر مفاهيم التربية البيئية في كتب اللغة العربية بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بالمملكة الأردنية.
- هدف الدراسة: التعرف إلى مدى توافر مفاهيم التربية البيئية في كتب اللغة العربية في الصفوف الأول والثاني والثالث والرابع الأساسي.
- نتائج الدراسة: من أهم ما توصلت إليه الدراسة أن نسبة تضمين المفاهيم البيئية في كتب اللغة العربية جاءت مقبولة، حيث بلغت (**62.63%**)، ولكنها كانت مكررة على مدار الصفوف الأربعة.

- دراسة جمعة (2011م).

- عنوان الدراسة: واقع المفاهيم التربوية البيئية ودرجة مراعاتها في منهاج التربية الإسلامية للمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين.
- أهداف الدراسة: الكشف عن آراء مدرسي التربية الإسلامية حول المفاهيم التربوية البيئية في مناهج التربية الإسلامية، وواقع هذه المفاهيم في كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع في سورية.

- نتائج الدراسة: عدم وضوح المفاهيم التربوية البيئية في مناهج التربية الإسلامية، وخلو المفاهيم التربوية البيئية من الأحكام الشرعية.

- دراسة السخي (2011م).

- عنوان الدراسة: واقع مفاهيم التربية البيئية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية بمملكة البحرين.

- هدفت الدراسة: الكشف عن مفاهيم التربية البيئية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية بمملكة البحرين.

- نتائج الدراسة: أن مجموع الفقرات التي وردت فيها مفاهيم التربية البيئية (445فقرة) وأن مفاهيم التربية البيئية المتضمنة في هذه الكتب وردت في محتوى الفقرات، وعددها (364) مفهوما، وأكثر الكتب التي وردت فيها مفاهيم التربية البيئية هو كتاب الصف الرابع الأساسي، أقلها هو كتاب الصف الأول الأساسي.

- دراسة مصطفى، ربابعة، أبو الرب (2019م):

- عنوان الدراسة: مدى تضمين مفاهيم التربية البيئية في كتب التربية الإسلامية المطورة للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن.

- هدف الدراسة: الكشف عن مضامين مفاهيم التربية البيئية في كتب التربية الإسلامية المطورة للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن.

- نتائج الدراسة: أن مجموع تكرارات مفاهيم التربية البيئية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية (509) مفهوما، حيث جاء الصف الثالث بالمرتبة الأولى بتكرار (209) مفهوم، وتلاه الصف الثاني بتكرار (152) مفهوما، كما جاءت مفاهيم التربية البيئة بالمركز الأول بتكرار (172) وبنسبة (34%)

من مفاهيم المتضمنة، بينما حلت المشكلات البيئية بتكرار (14) مفهوما، لتكون في أدنى درجات التضمين، أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائية عند مستوى الدلالة (**a**=0.05) في المفاهيم البيئية المتضمنة باختلاف الصف الدراسي.

- دراسة الحسين (2022م):

- عنوان الدراسة: فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة الإعلامية في تنمية المفاهيم والسلوكيات البيئية.
- هدف الدراسة: قياس فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الإعلامية في تنمية المفاهيم والسلوكيات البيئية، والاحتفاظ بها.
- نتائج الدراسة: فاعلية البرنامج المقترح في تنمية واحتفاظ المفاهيم البيئية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في سورية.

وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على الاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي المباشر.

المحور الثاني الدراسات الأجنبية:

- دراسة إردغان (**Erdogan,2011**) في تركيا بعنوان:

The Effects of Ecology- Based Summer Nature Education Program on Primary School Students' Environmental Knowledge, Environmental Affect and Responsible Environmental Behavior.

أثر برنامج تعليمي صفي قائم على البيئة في تنمية المعارف البيئية والتأثير البيئي والسلوك البيئي المسؤول لتلاميذ المدارس الأساسية.

-هدف الدراسة: معرفة أثر برنامج تعليميّ صيفيّ قائم على البيئية في تنمية المعارف البيئية والتأثير البيئيّ والسلوك البيئيّ المسؤول لتلاميذ المدارس الأساسية.

- نتائج الدراسة: إن البرنامج التعليمي القائم على البيئة قد أسهم بشكل كبير في إيجاد السلوك البيئي المسؤول لدى التلاميذ، كما أن الدّرجات التي حصل عليها التّلاميذ المشاركين في التّطبيق البعدي كانت أعلى بكثير من الدّرجات التي حصلوا عليها في التّطبيق القبلي.

- دراسة ديمرباس (**Demirbas,2012**) في تركيا بعنوان:

The Effects of Out-of School Activities on Conceptual Change in Environmental Education.

أثر الأنشطة اللاصفية في تغيير مفاهيم التربية البيئية.

- هدف الدراسة: تحديد التّغير في البنيّة المعرفيّة المتعلّقة بمفاهيم المشكلات البيئية لدى طلبة المرحلة الثانوية بعد خضوعهم لبرنامج الأنشطة البيئية الخارجية.

- نتائج الدراسة: أن الكلمات المترابطة بالكلمات الرئيسة في الاختبار القبلي كانت محدودة في حين زادت الإجابات الصحيحة والمتصلة بالمفاهيم في الاختبار البعدي، وإلى فاعلية الأنشطة البيئية في بناء هيكل مفاهيمي لدى الطلبة.

- دراسة سلماني وآخرون (**Salmani & others،2014**) في إيران بعنوان:

Environmental Education in Iranian school Curriculum, Acontent analyses of Social Studies and science textbooks.

التربية البيئية في المناهج المدرسية الإيرانية دراسة تحليلية لكتب الدراسات الاجتماعية والعلوم للصف السادس الأساسي.

- هدف الدراسة: التعرف على مدى تضمين التربية البيئية في كتب الدراسات الاجتماعية والعلوم للصف السادس.
- نتائج الدراسة: أن أعلى معدل تكرار في محتوى هذه الكتب المدرسية مخصص للبيئية والأنشطة البشرية على التوالي.
- أن الأنشطة البشرية والبيئية أكثر تكراراً في كتب العلوم بدلاً من الدراسات الاجتماعية.
- لم تتوزع أسس التربية البيئية مثل الأنشطة البشرية والبيئة بشكل متوازن بين الكتب، مما يلزم إجراء بعض التعديلات على محتوى هذه الكتب المدرسية؛ لجعلها قابلة للفهم بالنسبة للطلاب الإيرانية.

- دراسة هوانغ ولين (**Huang &Lin،2020**) في تايوان بعنوان:

Content Analysis of Environmental Education in Life Curriculum Textbooks for Elementary School.

تحليل محتوى التربية البيئية في كتب مناهج الحياة للتعليم الأساسي.

- الكشف عن واقع التعليم البيئي في كتب مناهج الحياة واستخدم الباحثان المنهج الوصفي القائم على تحليل المحتوى.
- نتائج الدراسة: أن أهم القضايا البيئية المدرجة في هذه الكتب هي أخلاقيات البيئة وجاء ترتيبها بالمرتبة الأولى، ثم جاء التنمية المستدامة بالمرتبة الثانية وأما تغير المناخ في المرتبة الثالثة وأما الوقاية من الكوارث في المرتبة الرابعة، ولم يتحقق من المؤشرات الفرعية لهذه القضايا سوى 33 من أصل 72 مؤشراً وخلصت الدراسة

لبعض المقترحات لتضمين هذه القضايا في كتب منهاج الحياة في مرحلة التعليم الأساسي في تايوان.

التعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء ما تقدم من دراسات سابقة، يلاحظ أنها تناولت التربية البيئية في المناهج والكتب المدرسية للمواد الدراسية المختلفة، وتنوعت عيّنة الدراسات السابقة وفق المادة الدراسية، كما في دراسة (قاسم) التي تناولت منهاج اللغة العربية و (سلماني وآخرون) التي تناولت منهاج العلوم الدراسات الاجتماعية، ووفق المرحلة التعليمية، كما في دراسة (Huang &Lin) ودراسة (Erdogan) وكذلك يلاحظ التباين في أهداف الدراسات السابقة، فبعضها هدف إلى الكشف عن واقع مفاهيم التربية البيئية ومعرفة اتجاهات الطلبة من وجهة نظر المعلمين نحوها كما في دراسة (جمعة)، ومعرفة أثر الأنشطة اللاصفية في تنمية مفردات التربية البيئية كما في دراسة(Demirbas) وبعضها اختلف عن الدراسة الحالية من حيث المنهاج المتّبع في الدراسة كدراسة (الحسين) التي اتبعت المنهج التجريبي في تنمية المفاهيم البيئية، وتلتقي الدراسة الحالية مع دراسة(مصطفى وآخرون) و(السخي) في معرفة واقع المفاهيم البيئية كدراسة في منهاج التربية الإسلامية من حيث تحليل المحتوى .

موقع البحث الحالي: يلتقي البحث مع الدراسات السابقة من خلال تأكيده على أهمية التربية البيئية، وضرورة تضمينها في المناهج الدراسية، إضافة إلى إعداد برامج تعليمية تنمّي الوعي البيئي لدى الطلبة، وتعزز لديهم المفاهيم البيئية والخبرات البيئية في ظل هذه الأزمات التي تمر بهم.

ويسعى البحث إلى ما يلي:

- إن هذه الدراسة تناولت المفاهيم البيئية اللازمة لتلاميذ الصف الأول الأساسي في مادة التربية الإسلامية في الجمهورية العربية السورية.

- تبيان واقع الأنشطة التعليمية التي تهتم بمواضيع التربية البيئية في مناهج التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي.

وقد أفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في:

- إعداد الإطار النظري للدراسة.
- إعداد أداة الدراسة.
- تحديد الإجراءات والأساليب الإحصائية المستخدمة.

10- الإطار النظري:

تمهيد

يشهد العصر الحالي تزايداً مستمراً في المعرفة العلمية في شتى مجالاتها، وتعد المفاهيم إحدى عناصر هذه المعرفة؛ لما لها من دورٍ فعالٍ وتأثير مباشر في بناء هيكلية الخبرات العلمية، كما أنها تساعد في انتقال أثر التعلم، وتساعد على الربط بين الحقائق كثيرة العدد، وتوضيح العلاقات فيما بينها. ويرى زيتون أن تعلم المفاهيم من التعلم الذاتي، والتربية المستمرة مدى الحياة، وبالتالي تقلل الحاجة إلى إعادة التعلم عند مواجهة مواقف جديدة (زيتون، 1986، 94).

هذا وتعد التربية البيئية من القضايا القديمة والمعاصرة التي تناولها الإعلام والأدبيات التربوية والأبحاث العلمية بشكل متزايد خلال العقود الأخيرة وفي ظل جائحة كورونا أيضاً، والتي تؤثر في تحسين الأوضاع الاقتصادية والبيئية والاجتماعية للإنسان وتندرج هذه القضايا تحت مسمى التنمية المستدامة الذي أصبح متداولاً بالمنتديات الدولية ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة منذ عام 1978م وحتى الوقت الراهن.

10-1. المفهوم البيئي:

تمثل التربية البيئية محوراً مهمّاً من محاور التّعليم، وهي من التّجديدات التي ظهرت منذ سبعينيات القرن الماضي؛ نتيجةَ لممارسة الإنسان الخاطئة تجاه بيئته، وإساءة استغلال مواردها، ما أدى إلى ظهور مشكلات بيئية كثيرة، وقد بدأت الحاجة إلى التعلم البيئي بصورة عالمية، من خلال مؤتمر ستوكهولم الذي عقدت تحت إشراف مُنظّمة اليونسكو عام 1972، وكان من أهم توصياته: وضع برامج البيئة في مراحل التّعليم المختلفة.

10-1-1. وردت تعريفات متعددة للمفهوم البيئي منها ما يلي:

فقد عرّف الرافعي (2004) المفهوم البيئي بأنه "ثاني عناصر البناء المعرفي ومكوناته لعلوم البيئة والتربية البيئية بعد الحقائق البيئية، ولكنها تختلف عنها في درجة العموميّة؛ فالمفهوم البيئي أكثر عموميّة من الحقيقة البيئيّة، كما أنه يتسم بالرمزية؛ فهو يرمز لخاصيّة أو عدد من الخصائص، وهذا يعني أنّ المفهوم البيئيّ ما هو إلاّ عدد من الحقائق البيئية، وتختلف دلالة المفهوم باختلاف مستوى نضج المتعلّم، ومستواه الدّراسي، ونوعية الخبرات السّابقة المتوفّرة لديه، والأنماط الثقافية السّائدة في مجتمعه" (201).

وأما متولي (2006) فقد عرّفته بأنّه: "تصور ذهنيّ ذو طبيعة مُتغيرة تقوم على إيجاد علاقات بين الأشياء، والحقائق، والأحداث، والمواقف المتعلقة بأحد المكونات أو العلاقات أو السّلوكات أو الظّواهر البيئية على أساس الصّفّات المُتشابهة بينها وتصاغ صياغة وصفية لفظية" (44).

وترى الباحثة أن المفهوم البيئي هو " تصور عقلي مجرد يعطي اسماً أو لفظاً ويعبر عن قضايا البيئة بعناصرها وعلاقة الإنسان بالبيئة والمشكلات البيئية والحلول المناسبة لهذه المشكلات، وهي مفاهيم بيئية مناسبة لتلاميذ الصف الأول الأساسي.

10-1-2. أهميّة دراسة المفاهيم البيئية لتلاميذ مرحلة التّعليم الأساسي:

تتضح أهميّة استخدام المفاهيم البيئية في المبررات الآتية:

- ✓ تساعد دراسة البيئة في تحديد العناصر المتفاعلة فيها، والمقومات التي تجعلها متوازنة، كما يمكن تحديد العوامل التي تخلّ بتوازنها.
- ✓ تساعد في ترشيد سبل استهلاك الموارد البيئية، والتّعامل مع التّقنيات غير المسببة في الإخلال البيئي.
- ✓ تساعد دراسة القرارات البيئية في التّدريب على مهارة اتخاذ القرار السّليم تجاه المواقف من بيئته، وإنّ هذه البيئة هي ليست له وحده، وبالتالي عليه الحفاظ عليها، وعلى مواردها، واستثمارها بما ينفعه وما ينفع الأجيال المتعاقبة (نوح، 2007، 30).

10-1-3. أهداف التربية البيئية:

تهدف التربية البيئية من منظور الدين الإسلامي إلى ما يأتي:

- تنمية الوعي البيئي لدى الإنسان المسلم عن طريق تزويده بالرؤية الصحيحة عن البيئة ومكوناتها، بما يحقق دوره المطلوب في الأرض باعتباره خليفة الله فيها.
- تكوين وتنمية القيم والاتجاهات والمهارات البيئية الإسلامية لدى الإنسان المسلم، حتى يستطيع على ضوئها مواجهة مختلف صعابها بإرادة قوية ومن ثم استغلالها بصورة نافعة بما يحقق أهداف الإسلام.
- تنمية قدرة الإنسان المسلم على تقويم إجراءات، وبرامج التربية، والتعليم المتصلة بالبيئة؛ من أجل تحقيق تربية

بيئية أفضل، بالإضافة إلى إيجاد التوازن وتعزيزه بين العناصر الاجتماعية، والاقتصادية، والبيولوجية المتفاعلة في البيئة، لما فيه صالح الإنسان المسلم (وزارة التربية، 2004، 7-9).

10-1-4. مجالات المفاهيم البيئية:

بالبحث والدراسة نجد أن الإسلام قد اهتم بموضوع البيئة، وأكد على المحافظة عليها بكل مكوناتها، وذلك لأن البيئة هي مسرح تحقيق الخلافة التي خلق الله الإنسان من أجلها، وإذا لم تتحقق شروط السلامة الكاملة للبيئة لا تتحقق الخلافة التي دُعي الإنسان لتحقيقها (الزيادي،2009، 1).

من هذا المنطلق، توضح الباحثة مجالات المفاهيم البيئية المتضمنة في الإسلام فيما يلي وأهمها:

أ- البيئة الحية:

- الإنسان:

1) خلافة الإنسان في الأرض:

استخلف الله الإنسان في الكون؛ ليدير موارده، ويعمر أرضه، ويظهر أسرار قدرته في خلقه، ﴿**وَهُوَ الَّذِي جَعَلَكُمْ خَلَائِفَ الْأَرْضِ وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ لِّيَبْلُوَكُمْ فِي مَا آتَاكُمْ ۗ إِنَّ رَبَّكَ سَرِيعُ الْعِقَابِ وَإِنَّهُ لَغَفُورٌ رَّحِيمٌ**﴾ (الأنعام :165)، والخلافة هي تكليف الإنسان بمهمة الانتفاع بموجودات الكون يكون الإنسان فيها وصياً عليها، فهو مدبر لمواردها ومستغل لخيراتها (أبو صوي،2002، 2).

2) تسخير الكون للإنسان:

يقول الله تعالى: ﴿**هُوَ الَّذِي أَنزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً ۖ لَّكُم مِّنْهُ شَرَابٌ وَمِنْهُ شَجَرٌ فِيهِ تُسِيمُونَ* يُنبِتُ لَكُم بِهِ الزَّرْعَ وَالزَّيْتُونَ وَالنَّخِيلَ وَالْأَعْنَابَ وَمِن كُلِّ الثَّمَرَاتِ ۗ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَةً لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ* وَسَخَّرَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ ۖ وَالنُّجُومُ مُسَخَّرَاتٌ بِأَمْرِهِ ۗ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ* وَمَا ذَرَأَ لَكُمْ فِي الْأَرْضِ مُخْتَلِفًا أَلْوَانُهُ ۗ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَةً لِّقَوْمٍ يَذَّكَّرُونَ* وَهُوَ الَّذِي سَخَّرَ الْبَحْرَ لِتَأْكُلُوا مِنْهُ لَحْمًا طَرِيًّا وَتَسْتَخْرِجُوا مِنْهُ حِلْيَةً تَلْبَسُونَهَا وَتَرَى الْفُلْكَ مَوَاخِرَ فِيهِ وَلِتَبْتَغُوا مِن فَضْلِهِ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ**﴾ (النحل : 10-14)، يتضح من الآيات الكريمة أن كل شيء في الكون مسخر للإنسان، وهذا التسخير نعمة من نعم الله على الإنسان (الزيادي،2009، 5).

- الحيوان:

للحيوان حرمة في التشريع الإسلامي، باعتباره كائناً حياً خلقه الله وسخره لخدمة الإنسان فلا يجوز أن يعبث به، أو أن يسيئ معاملته إلا في أحوال نادرة، كما إذا شكل الحيوان ضرراً على حياة الإنسان، وقد تناولت السنة النبوية موضوع حماية الحيوان في أحاديث كثيرة، أذكر منها : أن النبي ﷺ مر على نفر من الأنصار يرمون حمامة فقال" لا تتخذوا الروح غرضاً" (الطبراني ، 386)، وروي أن النبي ﷺ قال : "من قتل عصفوراً عبثاً عج إلى الله يوم القيامة يقول يا رب إن فلاناً قتلني عبثاً ولم يقتلني منفعة" (أحمد،19470)،(المومني،2006، 198).

- الأشجار والنبات:

أمر الرسول ﷺ المؤمنين في أحاديث كثيرة بالاهتمام بغرس الأشجار واستغلال الأرض، وجعل ذلك من القربات التي يتقرب بها العبد إلى ربه ، فعن أنس بن مالك رضي الله عنه، عن النبي ﷺ قال: " ما من مسلم غرس غرساً فأكل منه إنسان أو دابة إلا كان له صدقة (البخاري، 5666).

وتعتبر السنة النبوية أن مهمة الغرس والزرع واستغلال الأرض من المهام المستديمة للإنسان، حتى لو أشرفت هذه الدنيا على النهاية، فعن أنس بن مالك رضي الله عنه، أن رسول الله ﷺ قال: " إن قامت الساعة وفي يد أحدكم فسيلة، فإن استطاع أن لا يقوم حتى يغرسها فليغرسها" (ابن حنبل ،191)،(الزحيلي، 2010، 24).

ب- البيئة غير الحية:

وهي تضم مكونات البيئة الثلاثة الرئيسة، وهي: الماء، والهواء والتربة، وحرارة الشمس وضوؤها والتربة والصخور، والمعادن المختلفة، يطلق عليها مجموعة الثوابت أو مجموعة الأساس؛ لأنها تضم مقومات الحياة الأساسية (إبراهيم ،2001، 17).

1. الهواء:

يعد الهواء أهم عنصر لاستمرار الحياة لجميع الكائنات الحية، حيث يتكون من غازات وأكاسيد مختلفة تحتاجها الكائنات الحية للاستمرار في حياتها، ولكن التدخل من قبل الإنسان للحصول على الثروات صاحبت تدمير البيئة بما فيه الهواء، وقد وضح القرآن الكريم أهمية الهواء من خلال ذكر الريح في مواضع مختلفة، منها: قوله تعالى ﴿ **وَهُوَ الَّذِي يُرْسِلُ الرِّيَاحَ بُشْرًا بَيْنَ يَدَيْ رَحْمَتِهِ ۖ حَتَّىٰ إِذَا أَقَلَّتْ سَحَابًا ثِقَالًا سُقْنَاهُ لِبَلَدٍ مَّيِّتٍ فَأَنزَلْنَا بِهِ الْمَاءَ فَأَخْرَجْنَا بِهِ مِن كُلِّ الثَّمَرَاتِ ۚ كَذَٰلِكَ نُخْرِجُ الْمَوْتَىٰ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ** ﴾ (الأعراف :57) ،(المدهون، 2010، 39).

2. الماء:

ذكر القرآن الكريم البيئة المائيَّة وثرواتها، قال تعالى: ﴿ **أَوَلَمْ يَرَ الَّذِينَ كَفَرُوا أَنَّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ كَانَتَا رَتْقًا فَفَتَقْنَاهُمَا ۖ وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ ۖ أَفَلَا يُؤْمِنُونَ** ﴾(الأنبياء:30)، وقال تعالى : ﴿ **وَاللَّهُ أَنزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَحْيَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا ۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَةً لِّقَوْمٍ يَسْمَعُونَ**﴾(النحل ،65) وهذه الآيات القرآنية تقرر

حقيقة لا مناص منها، خاصة الآية الأولى التي تقرر أن الماء أصل الحياة في الكون، فما من كائن حي مهما كبُر أو صغر إلا والماء هو العنصر الأساسي من عناصر تكوينه، هذا ولم يتوقف القرآن الكريم في بيان أهمية الماء، بل ذكر بأن الماء وسيلة للرزق، وهو من الوسائل الأساسية في النظافة والتطهير، فقال تعالى: ﴿ **وَيُنَزِّلُ عَلَيْكُم مِّنَ السَّمَاءِ مَاءً لِّيُطَهِّرَكُم بِهِ وَيُذْهِبَ عَنكُمْ رِجْزَ الشَّيْطَانِ وَلِيَرْبِطَ عَلَىٰ قُلُوبِكُمْ وَيُثَبِّتَ بِهِ الْأَقْدَامَ** ﴾(الأنفال :11).

3. التربة.

تعتبر التربة هي حاضنة ما على الأرض من كائنات حية وغير حية، ويعتبر أيضاً الرحم الذي يربّي حبوب النباتات المختلفة، وتعتبر المخزن الذي يضم بين مساماته الماء، وقد اعتنى الإسلام بالتربة و نهى عن تلويث التربة حتى لو بالشيء القليل أو السلوك البسيط، ومن آداب الإسلام التي تحارب التلوث أنه عد البصاق على الأرض خطيئة، وذلك لأنه قد يكون محملاً بالميكروبات التي ينقلها الهواء من شخص مريض إلى آخر سليم(الصاحب، 2005، 471)، وقال النبي صلى الله عليه وسلم عن ذلك: "البصاق في المسجد خطيئة، وكفّارتها دفنها" (ابن حنبل: 12364).

ت- البيئة الاجتماعية:

- حماية البيئة:

ربى المنهج الإسلامي المسلم على درء كل ما يُلمُّ بالبيئة من فساد وخلل، وأمرنا الله تعالى صراحة بعدم الإفساد في الأرض، فقال عز وجل: ﴿**وَلَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ بَعْدَ إِصْلَاحِهَا وَادْعُوهُ خَوْفًا وَطَمَعًا ۚ إِنَّ رَحْمَتَ اللَّهِ قَرِيبٌ مِّنَ الْمُحْسِنِينَ* وَهُوَ الَّذِي يُرْسِلُ الرِّيَاحَ بُشْرًا بَيْنَ يَدَيْ رَحْمَتِهِ ۖ حَتَّىٰ إِذَا أَقَلَّتْ سَحَابًا ثِقَالًا سُقْنَاهُ لِبَلَدٍ مَّيِّتٍ فَأَنزَلْنَا بِهِ الْمَاءَ فَأَخْرَجْنَا بِهِ مِن كُلِّ الثَّمَرَاتِ ۚ كَذَٰلِكَ نُخْرِجُ الْمَوْتَىٰ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ**﴾ (الأعراف: 56-57) (الزحيلي، 2010، 28).

وقد حذر القرآن الكريمُ في مواضع كثيرة من الفساد في الأرض، وأعلن الحرب على كل ما يُخلُّ بالنظام البيئي الذي أوجده الله تعالى بين موارد وعناصر الكون، والذي قال عنه جل جلاله: ﴿**وَخَلَقَ كُلَّ شَيْءٍ فَقَدَّرَهُ تَقْدِيرًا**﴾ (الفرقان: 2).

والنظام البيئي يعني المساحة الطبيعية، وما يحتويه من كائنات حية نباتية وحيوانية، وموارد غير حية؛ كالماء وأشعة الشمس والجبال والتربة، وهي تشكل وسطاً تعيش فيه في تفاعل مستمر مع بعضها على نحو متوازن، ويأتي الخلل بالتوازن البيئي جرَّاء ازدياد أو نقصان غير طبيعي، وغير معتاد لعنصر أو لمورد من الموارد الطبيعية بفعل تأثير خارجي، ومنهج الله تعالى في حفظ التوازن البيئي قائم في أساسه على مبدأ الوسطيَّة؛ فلا إفراط ولا تفريط، ومن المعلوم بداهة أن الاستغلال الجائر للموارد البيئية يؤدي إلى الإخلال بالنسب والمقادير التي قدرها تعالى، ولقد نبه الله تعالى إلى ذلك فقال: ﴿ **يَا بَنِي آدَمَ خُذُوا زِينَتَكُمْ عِندَ كُلِّ مَسْجِدٍ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلَا تُسْرِفُوا ۚ إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ**﴾ (الأعراف: 31) (المدهون، 2010، 38).

- العناية بالنظافة العامة:

حثت السنة النبوية المؤمن على أن يكون نظيفاً طاهراً، وأن يهتم بنظافة محيطه مسكناً كان أو شارعاً، وربطت ذلك كله بالأجر العظيم عند الله سبحانه وتعالى: فقد قال النبي صلى الله عليه وسلم: "الإيمان بضع وستون شعبة، أدناها إماطة الأذى عن الطريق" (متفق عليه).

- الحماية من التلوث الضوضائي:

نبه القرآن الكريم إلى مشكلة التلوث الضوضائي، مبيناً التعامل الأمثل مع هذا النوع من التلوُّث، فعلَّمَنَا منهجاً قويماً في التعامل الصوتي مع الآخر، فيقول الله في وصايا لقمان الحكيم لابنه، والأمر للمسلمين عامة: ﴿**وَاقْصِدْ فِي مَشْيِكَ وَاغْضُضْ مِن صَوْتِكَ ۚ إِنَّ أَنكَرَ الْأَصْوَاتِ لَصَوْتُ الْحَمِيرِ**﴾(لقمان:19)، فهذا الذوق العالي الذي يربيه القرآن في

النفوس لهو أمر من الأمور الجالبة للهدوء البيئي الذي بات مفتقداً في كثير من الأماكن(المدهون،2010، 26).

11- اجراءات البحث الميدانية:

11-1. منهج البحث: تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي القائم على تحليل المضمون، حيث تم إعداد قائمة ببعض المفاهيم البيئية اللازم توافرهما في محتوى كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الأساسي، ثم القيام برصد تكرار هذه المفاهيم في العينة المدروسة والحكم على مدى توافرهما في المنهاج.

11-2. مجتمع البحث وعينته: تكون مجتمع البحث من منهاج التربية الإسلامية للعام الدراسي 2017-2018، أما عينة البحث فتكونت من كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الأساسي.

11-3. أدوات البحث: تضمنت ما يلي:

1- استمارة تحليل محتوى كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الأساسي.

ولإعداد استمارة التحليل تم بناء قائمة المفاهيم البيئية.

11-3-1. قائمة المفاهيم البيئية لتلاميذ الصف الأول الأساسي:

- الهدف من القائمة: تهدف القائمة إلى تحديد بعض المفاهيم البيئية اللازمة لتلاميذ الصف الأول الأساسي في محتوى كتاب التربية الإسلامية.
- مصادر إعداد القائمة: بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية مثل: عيسوي (1997)، خنفر، و خنفر(2016)، والدراسات السابقة مثل: جمعة (2011)، أبوغليون (2018)، الحسين(2022)، بالإضافة إلى المعايير الوطنية الصادرة عن وزارة التربية عام (2017)، توصلت الباحثة لإعداد قائمة ببعض المفاهيم

البيئية اللازم تضمينها في منهاج التربية الإسلامية للصف الأول من مرحلة التعليم الأساسي.

- الصورة الأولية لقائمة المفاهيم البيئية: تكونت من المجال البيئي، وانقسم إلى سبعة مفاهيم رئيسة، وهي:

- المجال البيئي: (النظام البيئي، موارد البيئة الطبيعية، حماية البيئية، البيئة والسكان، مشكلات بيئية، أخلاقيات البيئة، البيئة الجمالية).

- اجراءات الصدق والثبات: قامت الباحثة بعرض القائمة على عدد من السادة المحكمين في كلية التربية في جامعتي البعث ودمشق في تخصص مناهج وطرائق التدريس، إضافة لبعض من السادة المحكمين في كلية الشريعة للتأكد من صدقها فيما تقيسه من الجانب التربوي والجانب الإسلامي، حيث طلبتْ من السادة المحكمين إبداء الرأي في القائمة:

- مدى انتماء المفاهيم الفرعية للمفاهيم الأساسية.

- حذف أو تعديل للمفاهيم الأساسية والفرعية.

- إضافة ما يرونه مناسباً من مفاهيم للقائمة.

وبعد الانتهاء من التحكيم، تم حساب نسبة اتفاق المحكمين على كل مفهوم من المفاهيم البيئية في القائمة، باستخدام معادلة هولستي، حيث تراوحت نسب الاتفاق على المفاهيم البيئية بين (75%–100%)، وتم استبعاد مفهوم البيئة والسكان من المجال البيئي، فيما يلي جدول (1) حول تعديلات المحكمين ونسب اتفاقهم على القائمة البيئية الرئيسية والفرعية:

جدول (1) النسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين وتعديلاتهم على قائمة المفاهيم البيئية:

المفهوم الرئيسي	التعريف الإجرائي للمفهوم	المفهوم الفرعي	عدد الموافقين	نسبة الاتفاق	التعديلات المقترحة	ملاحظات عامة
النظام البيئي	ما يحيط بالكائن الحي من عوامل ومكونات مادية وحيوية وغير مادية يؤثر فيها هذا الكائن ويتأثر بها.	1.مكونات البيئية. 2.مكونات النظام البيئي. 3.الغلاف الجوي ومكوناته. 4.التعرف على العلاقة المتبادلة بين الإنسان والبيئية. 5.التعرف على علاقة البيئة المكونة من الحية وغير الحية.	6	%75	-	تبديل مصطلح موارد النظام البيئي إلى مكونات النظام البيئي.
موارد البيئية الطبيعية	مجموعة المواد الموجودة في البيئة وتنقسم إلى مواد طبيعة متجددة وغير متجددة، والتي يحولها الإنسان بجهده ومعرفته إلى عناصر ثروة مالية.	1.الثروة الحيوانية. 2.الثروة النباتية. الثروة المائية. 4.الثروات الباطنية.	7	%87.5	-	إضافة مفهوم الثروات الباطنية.

حماية البيئة	الحفاظ على المكونات الحية وغير الحية في البيئة والتعامل الحكيم بها والاستثمار الرشيد لمواردها الطبيعية بما يحقق المحافظة على هذه الموارد من النفاذ أطول مدة، ويتيح للأجيال القادمة الانتفاع منها.	1.المحافظة على الأنواع الحية. 2.ترشيد استخدام الموارد البيئة. 3.تسخير البيئة بكل مخلوقاتها للإنسان. 4.استدامة الموارد البيئية. 5.إماطة الأذى عن الطريق. 6.حماية التربة من التلوث. 7.حماية الهواء من الأشعة الضارة. 8.الحفاظ على الماء. 9.نظافة البيئة.	6	%75	–	إضافة مفهوم استدامة الموارد البيئية
البيئة والسكان	علاقة الأنسان بالبيئة وتفاعله معها.	1.التآخي الإنساني. 2.المشاركة الإنسانية للبيئة. 3.الحاجات الإنسانية الضرورية في البيئة.	3	%37.5	حذف المفهوم لعدم مناسبته لتلاميذ الصف الأول الأساسي	
المشكلات البيئية	تغير كمي أو كيفي يلحق بأحد مكونات البيئة بفعل الإنسان أو أحد العوامل الطبيعية فينقصه أو يغير من خصائصه أو يخل بتوازنه بدرجة تؤثر في الأحياء التي تعيش في البيئة.	1. التلوث البصري (الإعلانات غير الهادفة، عبارات مسيئة). 2. تلوث الهواء. 3. تلوث التربة. 4. تلوث الماء. 5. تلوث ضوضائي. 6. تلوث ثقافي. 7. التلوث بالنفايات. 8. الاستنزاف البيئي. 9. الكوارث والزلازل الطبيعية.	8	%100	–	–

أخلاقيات البيئة	تظهر من خلال سلوكه السليم لاستخدام البيئة وتتمثل أيضا في علاقته بالبيئة وتفاعله المستمر معها تنفيذا لرسالته في الحياة وفق حدود بينها الدين الإسلامي.	1. السلوك البيئي السليم. 2. الحفاظ على موارد البيئة. 3. الحفاظ على الغطاء النباتي. 4.حماية الكائنات الحية. الحفاظ على المرافق العامة. 5.الحد من التلوث بأنواعه. 6.المشاركة في المناسبات البيئية. 7. التعامل مع مكونات البيئة من منطلق إيماني.	8	%100	–	–
البيئة الجمالية	التفكر بآيات الله وعظمة مخلوقاته في الكون.	1.إبراز أهمية الحيوانات. 2.إبراز أهمية الثروة المائية. 3. تعزيز الحس الجمالي البيئي لدى الإنسان. 4. الحرص على الزينة والتجمل عند أداء الشعائر الدينية.	8	%100	–	–

وبذلك أصبحت القائمة مكونة من ست مفاهيم رئيسية تتضمن (38) مفهوماً فرعية:

جدول (2) توزع المفاهيم البيئية الفرعية ضمن المفاهيم الرئيسية

المحور	عدد المفاهيم
النظام البيئي	5
موارد البيئة الطبيعية	4
حماية البيئة	9
المشكلات البيئية	9
أخلاقيات البيئة	7
البيئة الجمالية	4
المجموع	38

ويكون بذلك قد تم الإجابة عن السؤال الأول للبحث: ما المفاهيم البيئية الواجب تضمينها في محتوى منهاج التربية الإسلامية لتلاميذ الصف الأول الأساسي؟

11-3-2. استمارة تحليل محتوى:

هدفت استمارة تحليل المحتوى إلى تحديد درجة توافر بعض المفاهيم البيئية في منهاج التربية الإسلامية للصف الأول الأساسي، حيث تم اعتماد قائمة البيئية بعد عرضها على السادة المحكمين في تصميم الاستمارة، وفق ما يلي:

أولاً- الهدف من التحليل: تعرف درجة توافر بعض المفاهيم البيئية في منهاج التربية الإسلامية لتلاميذ الصف الأول من مرحلة التعليم الأساسي.

ثانياً- تحديد عينة التحليل: اشتملت عينة التحليل على كتاب التربية الإسلامية لتلاميذ الصف الأول الأساسي للفصلين الأول والثاني والجدول الآتي يبين عنوانين محتوى الكتاب:

الفصل الأول		الفصل الثاني	
الموضوعات	عدد الصفحات المخصصة	الموضوعات	عدد الصفحات المخصصة
الوحدة الأولى: أحبُّ القرآن الكريم		الوحدة الثالثة : أحبُّ محمّداً صلى الله عليه وسلم	
أحترم القرآن الكريم	2	وُلِدَ الهُدى	2
أحمد الله تعالى	4	عناية الله تعالى	2
هداية الله تعالى	4	أحبُّ الصّدق	2
أتعلم القرآن الكريم	2	نظافتي	2
أعلم القرآن الكريم	2		

الوحدة الثانية: أشكر الله تعالى على نعمه		الوحدة الثانية: طيبُ الكلامِ	
نِعَمُ الله تعالى	2	اللهُ ربّي	2
أعبدُ الله تعالى	2	أحبُّ الله تعالى	2
أبدأ باسم الله	2	أحلى الكلام	2
آداب الطّعام	2	رعاية الله تعالى	2
نسبه الشريف صلى الله عليه وسلم	2		

ثالثاً– تحديد فئات التحليل تم اختيار المفهوم كفئة مستخدمة في التحليل، وتم اعتماد ستة مفاهيم رئيسية لكل مجال:

- ✓ المجال البيئي: (النظام البيئي، موارد البيئة الطبيعية، حماية البيئة، المشكلات البيئة، أخلاقيات البيئة، البيئة الجمالية).

رابعاً– تحديد وحدة التحليل: تم اعتماد الفكرة كوحدة تحليل باعتبارها الوحدة الأنسب لغرض البحث.

خامساً– ضبط عملية التحليل: اعتمد التحليل على مجموعة من الضوابط، وهي:

- تم تحليل كل ورقة في الكتاب على حدة بما فيه من آية ودليل على المفهوم.
- تم رصد تكرارات مجالات المفاهيم البيئية المحددة في القائمة بعد القراءة المتكررة للمحتوى المراد تحليله.

سادساً– خطوات التحليل:

- قراءة كتاب التربية الإسلامية قراءة تحليلية دقيقة لتحديد الأفكار الرئيسية المتضمنة في كل درس.
- مقارنة محتوى الأفكار مع قائمة المفاهيم البيئية (فئات التحليل)، لتحديد مدى توافرها في مضمون هذه الأفكار.
- تفريغ نتائج التحليل في الاستمارة المعدة للتحليل، وحساب التكرارات المقابلة لكل مفهوم بيئي من قائمة المفاهيم البيئية وتحويلها إلى نسب مئوية.

سابعا– صدق أداة التحليل: تم عرض الأداة على عدد من السادة المحكمين في كلية التربية في جامعة البعث للتأكد من الصدق الظاهري للأداة، وشمولها ومناسبتها لغرض البحث، حيث اشتملت الأداة على مجال التحليل ومفاهيمه البيئية ووحدات التحليل، وتم اجراء بعض التعديات المقترحة والمناسبة وفقاً لآراء السادة المحكمين.

ثامناً– ثبات أداة التحليل: للتأكد من ثبات من أداة التحليل قامت الباحثة بحساب قيمة ثبات التحليل عبر الزمن كما يلي:

قامت الباحثة بإجراء تحليل لمحتوى كتاب التربية الإسلامية للفصلين الأول والثاني في 2023/1/6، ثم تمت إعادة التحليل من قبل الباحثة بعد مرور فترة ثلاثة أسابيع، وتم حساب ثبات الأداة باستخدام معادلة هولستي:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{2 * \text{عدد نقاط الاتفاق}}{\text{عدد نقاط الاتفاق} + \text{عدد نقاط الاختلاف}}$$

ويوضح الجدول (4) معاملات الثبات بين التحليلين:

جدول (4) معاملات الثبات إعادة تحليل كتاب التربية الإسلامية للتلاميذ الصف الأول الأساسي

المجال	المفهوم	التحليل الأول	التحليل الثاني	معامل الثبات
البيئي	النظام البيئي	0	0	0%
	موارد البيئية الطبيعية	6	5	%83
	حماية البيئة	9	7	%77
	مشكلات البيئة	0	0	%0
	أخلاقيات البيئة	16	14	%87
	البيئة الجمالية	6	6	%100
	الكلي	37	32	%86.48

من الجدول السابق نلاحظ أن معامل الثبات (86.48%) وهي نسبة مرتفعة مما يدل على ثبات أداة التحليل المحتوى.

-تاسعاً: إجراءات التحليل:

1. تم الحصول على نسخة من كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الأساسي.

2. تم تحليل كل وحدة على حدة في كتاب التربية الإسلامية، ثم تسجيل تكرارات المفاهيم البيئية والصحية ومجالاتها تحليلاً كمياً.

3. تم حساب ورد الفكرة وأسئلة التقويم والنشاط كوحدة التحليل.

4. تم حساب النسبة المئوية بناء على تكرار المفهوم البيئي والصحي.

5. تم ترتيب المفاهيم البيئية والصحية وفقاً للنسبة المئوية التي حققها في التكرار.

12- عرض النتائج:

للإجابة على السؤال الثاني للبحث وهو: ما مستوى تضمين هذه المفاهيم في محتوى منهاج التربية الإسلامية لتلاميذ الصف الأول من مرحلة التعليم الأساسي من خلال تحليل محتوى الكتب؟

قامت الباحثة بتحليل كتاب التربية الإسلامية لتلاميذ الصف الأول الأساسي، وحساب التكرارات والنسبة المئوية لهذه التكرارات، وترتيب المفاهيم البيئية ومجالاتها حسب درجة تكرارها، وفيما يلي عرض لنتائج التحليل لكل مفهوم بيئي وصحي.

12-1 النتائج المتعلقة بالمفاهيم بالمجال البيئي:

جدول (5) النتائج المتعلقة بالمفاهيم البيئية

المجال البيئي				
المفهوم الرئيسي	المفهوم الفرعي	تكرار	النسبة المئوية لكل مفهوم فرعي	الرتبة
النظام البيئي	مكونات البيئية	0	0	الخامسة
	مكونات النظام البيئي	0	0	
	الغلاف الجوي ومكوناته	0	0	
	التعرف على العلاقة المتبادلة بين الإنسان والبيئة.	0	0	
	التعرف على علاقة البيئة المكونة من الحية وغير الحية.	0	0	
المجموع		0	0	
موارد البيئة الطبيعية	الثروة الحيوانية	2	%16,66	الرابعة
	الثروة النباتية	2	%16,66	
	الثروة المائية	2	%16,66	
	الثروات الباطنية	0	0	
المجموع		6	نسبة المفهوم الرئيسي %16.21	

حماية البيئة	المحافظة على الأنواع الحية			الثانية
	ترشيد استخدام الموارد البيئة			
	تسخير البيئة بكل مخلوقاتها للإنسان	1	%14,2	
	استدامة الموارد البيئية	3	%42.8	
	إماطة الأذى عن الطريق	1	%14.2	
	حماية التربة من التلوث	0	0	
	حماية الهواء من الأشعة الضارة	1	%14.2	
	الحفاظ على الماء	1	%14.2	
	نظافة البيئة	2	%28.57	
المجموع		9	نسبة المفهوم الرئيسي %24.32	
المشكلات البيئية	التلوث البصري	0	0	الخامسة
	تلوث الهواء	0	0	
	تلوث التربة	0	0	
	تلوث الماء	0	0	
	تلوث ضوضائي	0	0	
	تلوث ثقافي	0	0	
	التلوث بالنفايات	0	0	
	التلوث بالنفايات	0	0	
	الاستنزاف البيئي	0	0	
	الكوارث والزلازل الطبيعية	0	0	
المجموع		0	0	

أخلاقيات البيئية	السلوك البيئي السليم	1	%6.25	الأولى
	الحفاظ على موارد البيئة	1	%6.25	
	الحفاظ على الغطاء النباتي	1	%6.25	
	حماية الكائنات الحية	1	%6.25	
	الحفاظ على المرافق العامة	9	%56.25	
	الحد من التلوث بأنواعه	3	%18.75	
	المشاركة في المناسبات البيئية	0	0	
	التعامل مع مكونات البيئية من منطلق إيماني	0	0	
المجموع		16	نسبة المفهوم الرئيسي %43.24	
البيئة الجمالية	إبراز أهمية الحيوانات	1	%16.6	الثالثة
	إبراز أهمية الثروة المائية	1	%16.6	
	تعزيز الحس الجمالي البيئي لدى الأنسان	3	%50	
	الحرص على الزينة والتجمل عند أداء الشعائر الدينية	2	%28.57	
المجموع		7	النسبة للمفهوم الرئيسي %18.42	

- تفسير نتائج المفهوم البيئي:

يتضح من الجدول السابق ضعف تضمين محتوى كتاب التربية الإسلامية للمفاهيم البيئية، حيث جاء "أخلاقيات البيئية" أعلى المفاهيم ظهوراً وجاء بالرتبة الأولى، حيث جاءت نسبتها (42،32%)، ثم جاء مفهوم "حماية البيئة" بالرتبة الثانية وبلغ نسبة المفهوم (24،32%)، وأما مفهوم "البيئية الجمالية" فقد جاء بنسبة (18,42%) واحتل الرتبة الثالثة، هذا وقد جاء مفهوم "الموارد البيئة الطبيعية" بنسبة (16,21%) وبرتبة

الرابعة، وأما مفهومي "المشكلات البيئية" و"النظام البيئي" فقد انعدم ظهورهما في المحتوى، وجاءت مرتبتهما بالرتبة الخامسة.

ومما سبق يفسر أن مفهوم "أخلاقيات البيئية" أعلى ظهورا لأنه يعتمد على الواجب الديني والأخلاقي مما يفرض الحفاظ على موارد البيئية، وخاصة أن التربية الإسلامية تسعى إلى تنشئة المتعلمين وتربيتهم دينياً وأخلاقياً، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (السخي،2011) وفيما يتعلق بنسبة مفهوم "حماية البيئة" فتعتبر منطقية وتتفق مع طبيعة مادة التربية الإسلامية وحرصها على توجيه سلوك الطالب نحو التعامل الإيجابي مع بيئته من خلال ما يتعلمه فيها من معارف ومفاهيم، وأما باقي المفاهيم فيلاحظ وجودها بنسب قليلة أو معدومة؛ مما يدل على ضعف تضمين هذه المفاهيم في المحتوى، وربما يعود هذا السبب لغياب هذه المفاهيم، وعدم إدراك واضعي مناهج التربية الإسلامية لأهمية "المشكلات البيئية" و"مكونات النظام البيئي وموارده"، وخاصه أن المشكلات البيئية هي السبب الرئيسي لاستنزاف الموارد وحدوث أي خلل يؤدي إلى عدم التوازن البيئي ،وتتفق مع دراسة (جمعة،2011) ودراسة (سلماني وآخرون 2014) التي توصلت إلى أن النتائج لا تتضمن سوى القليل من الجوانب المعرفية وتوجيهات السلوك التي من شأنها يمكن أن تنمي الوعي البيئي، وهو ما يفسر بأن هذه الكتب تحتاج إلى مراجعة منهجية لتسهم بدورها في تنمية الوعي البيئي لدى تلاميذ بالمرحلة الأساسية، لما تحتّمه الضرورة على هذا المنهج من الإسهام في القيام بهذا الدور، حيث أكدت جميع المؤتمرات الدولية المعنية بقضايا البيئية والوعي والسلوك البيئي على مسؤولية جميع المناهج الدراسية في التعليم العام للقيام بهذا الدور.

13- مقترحات البحث:

في ختام هذا البحث، ترى الباحثة أنه من الضروري الخروج بمقترحات تعكس نتائج الدراسة وتحاول أن تكون عملية كما يلي:

- مع تزايد وانتشار الأمراض المزمنة والكوارث الطبيعية منها الزلازل وغيرها في المجتمعات بشكل كبير وملفت للانتباه، تقترح الباحثة إدراج وحدة تحت مسمى المشكلات البيئية من منظور إسلامي كوحدة قائمة بذاتها، وفائدة هذه الوحدة أن تعزز قدرات الطلاب ليفكروا بعمق فيصبحوا متحدّثين طلقين ومواطنين فاعلين، مما يعزز قدرتهم على التفريق بين المعلومة الصحيحة وغيرها، مع التركيز على الجانب العملي التطبيقي.
- تضمّن التعليم البيئي المناسب ضمن مناهج المواد الدراسية الأخرى. مثل مادة العلوم الطبيعية فقد تغطي موضوع النظافة وحماية البيئة والحد من التلوث، الذي قد يسبب الأمراض المختلفة، وانعكاسه على البيئية المحيطة للفرد.
- ضرورة تفعيل دور المعلم في مجال التربية البيئية، وحول المفاهيم المرتبطة بهما، وكيفية تلقينها للتلميذ من خلال إقامة دورات تكوينية وتدريبية للمعلمين حول هذه المفاهيم، والوعي لديهم وأهميتهم.
- مناقشة المعلم مع الطلاب ردود الفعل التي قد يعاينونها نتيجةً للتمييز، مع تشجيعهم على التعبير والحديث عن مشاعرهم، مع التوضيح لهم أيضا أن الخوف والتمييز قد يجعل الأمر أسوأ.
- الحرص على أن يتضمن المحتوى دعوة الطلبة على أن ينشروا إعلانات عن والوعي البيئي، ويقوموا بإعدادها بأنفسهم من خلال ملصقات المدرسة

وإعلاناتها، وجعل الطلاب يكونوا مرشدين، ويستطيعون شرح هذه العادات الصحيحة لأصدقائهم وأفراد عائلتهم، وبذلك بإضافة أنشطة عملية تطبيقية.

- الحرص على تأكيد المنهاج للطلاب على السلوكيات الإيجابية، وأنهم يستطيعون فعل الكثير لأنفسهم وللآخرين؛ لضمان السلامة العامة.
- ضرورة الاستعانة بالتكنولوجيات الحديثة، في نشر المعلومة والثقافة البيئية بالصوت والصورة ومن خلال تفعيل الأنشطة الإذاعية المدرسية.
- إجراء دراسات مماثلة على كتب التربية الإسلامية للمراحل التالية والمناهج الجامعية؛ للتعرف على مدى مراعاة الكتب والمنهاج المذكورة للمفاهيم التربية البيئية المعاصرة.

المراجع:

القرآن الكريم.

إبراهيم، مجدي.(2001). التربية البيئية في مناهج التعليم رؤية لتحقيق دور تربوي تعليمي ايجابي لحماية البيئة من التلوث، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

ابن حنبل، أحمد.(2009). مسند الإمام أحمد بن حنبل، ط2، دار الفكر، بيروت.

أبو صوي، مصطفى.(2002). فقه البيئة في الإسلام بحث غير منشور.

أبو غليون، عيد اسماعيل عبد ربه.(2016). تقييم كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية المتوسطة في الأردن في ضوء المعايير المعاصرة للتربية البيئية، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، المجلد 2، العدد8، ص 54-71.

أحمد،فرح،(2021). مدى توافر بعض المفاهيم البيئية في كراسة رياض الأطفال ودليل المعلمة المرافق له، مجلة جامعة البعث، مجلد(44)، عدد(29)، ص93-134.

أرناؤوط، محمد السيد.(2007). التلوث البيئي وأثره على صحة الإنسان، مكتبة الأسرة، مصر.

اسماعيل، محمد علي. (2012).المناهج التربوية(1)، منشورات جامعة البعث، حمص، سورية.

البخاري، أبي عبد الله (2004). صحيح البخاري، بيروت، بيت الأفكار الدولية.

جمعة،عارف أسعد.(2011). واقع المفاهيم التربوية البيئية في مناهج التربية الإسلامية، مجلة جامعة دمشق. المجلد27.عدد3.ص889-922.

الحسين، ملاك موسى الحمود،(2022).فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة الإعلامية في تنمية المفاهيم والسلوكات البيئية، رسالة دكتوراه غير منشورة ،كلية التربية، جامعة دمشق.

حوري، عائشة عهد .(2007). دراسة تقويمية لمناهج القواعد النحوية في مراحل التعليم العام في الجمهورية العربية السورية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

خنفر، أسماء وخنفر، عايد.(2016). التربية البيئية والوعي البيئي. الطبعة الأولى. دار الحامد للنشر والتوزيع. الأردن.

دويدار، عبد الفتاح.(2006). مناهج البحث في علم النفس، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ص

الرافعي، محب.(2004). التربية البيئية من أجل بيئة أفضل. الإمارات العربية المتحدة: منشورات القاسمي.

الزحيلي، وهبة.(2010). حماية البيئة في الشريعة الإسلامية، دار مكتبي، دمشق.

الزيادي، محمد.(2009). الإسلام والبيئة، منظمة المؤتمر الإسلامي مجمع الفقه الإسلامي الدولي الدورة التاسعة عشر إمارة الشارقة دولة الإمارات العربية المتحدة.

زيتون، عايش.(1986). طبيعة العلم وبنيته وتطبيقات في التربية العلمية، الجامعة الأردنية، عمان.

السخي، خالد أحمد.(2011م). تقويم مفاهيم التربية البيئية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية ،بمملكة البحرين، مجلة دراسات العلوم التربوية ، المجلد 38، ملحق 2، 2011م.

الصاحب، محمد عيد محمود.(2005). بحث مقدم لصالح مكتبة المهتدين لمقارنة الأديان الإسلامية،www.al-maktabeh.com/category-1.html.

الصطوف، عبد الإله.(2006). التلوث البيئي أزمة العصر، دار عين الزهور، اللاذقية، سورية.

الطبراني، سليمان بن أحمد. (1995). المعجم الأوسط، تحقيق محمود الطحان، مكتبة المعارف، الرياض، المملكة العربية السعودية.

عيسوي، عبد الرحمن.(1997). في علم النفس البيئي. منشأة المعارف بالإسكندرية.

قاسم، هدى .(2001). مدى توافر مفاهيم التربية البيئية في كتب اللغة العربية بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بالمملكة الأردنية الهاشمية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

متولي،إيمان.(2006). استخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارات الإذاعة المدرسية لطلاب المرحلة الإعدادية(رسالة ماجستير). معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

المدهون، غازي محمد محمود .(2010). المخاطر الصحية والبيئية المتضمنة بكتب علوم الصحة والبيئة للمرحلة الأساسية العليا ومدى وعي طلبة العاشر بها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية-غزة، فلسطين.

المركز الوطني لتطوير المناهج (2016_2017).المعايير الوطنية المطورة لمنهج مادة التربية الدينية الإسلامية ،وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية.

مسلم بن الحجاج، (د.ت) الجامع الصحيح، مطبعة عيسى البابي الحلبي ،مصر.

المصطفى، ربابعة، أبو الرب. (2019م). مدى تضمين مفاهيم التربية البيئية في كتب التربية الإسلامية المطورة للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 46، العدد1، 2019.

المومني، طلال.(2006). حماية البيئة من منظور إسلامي، المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، المجلد الثاني، عدد(2).

نوح، مساعد.(2007). مدى أهمية مفاهيم التربية البيئية لتلاميذ الصف السادس الأساسي بالرياض ومدى تعاملهم معها من وجهة نظر معلميهم. مجلة كليات المعلمين، 7(1)،ص 234-266.

وزارة التربية.(2004). دليل المربي في التربية البيئية للتعليم الأساسي،ط2.

Demirbas,C.O.(2012) The Effects of Out-of School Activities on Conceptual Change in Environmental Education. Journal of Education and Training Studies, 5(2). 1677-1700.

Erdogan, M. (2011) The Effects of Ecology- Based Summer Nature Education Program on Primary School Students' Environmental Knowledge, Environmental Affect and Responsible Environmental Behavior. Educational Sciences Theory and practice, 2(11), 2233-2237.

Flogaitis, E., Daslolia, M., & Agelidou, E. (2005). Kindergarten teachers' conceptions of environmental education. Early Childhood Education Journal, 33(3).125-136.

Huang,H & Lin,Y,(2020) Content Analysis of Environmental Education in Life Curriculum Textbooks for Elementary School, Journal of Textbook Research Vol. 13, No. 3 (December, 2020), 33-68.

SALEM, SALAHUDDIN ALI.(2004). The effectiveness of the environmental education course in developing environmental concepts and trends among students of kindergarten students in the Faculty of Education. Journal of Scientific Education. Volume 7. First Issue, p. 73.

Salmani,B. Hakimzadeh,R. and Khaleghinezhad,S.A .(2015). Environmental Education in Iranian school Curriculum, Acontent analyses of Social Studies and science textbooks, International Journal of Environmental Research, 9(1):151-156.