مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 45 . العدد 35

1445 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**

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
أثر التعلم التكيفي على تنمية مهارة استخدام مصادر التعلم الذاتي لدى طلبة الصف الخامس في مديرية تربية لواء الموقر	منيرة صالح علي النصار	42-11
درجة توفر بعض مهارات الوعي المكاني في محتوى مناهج رياض الأطفال المطور	بانا الحسن د منال مرسي د. وفاء خليفة	66- 43
اتجاهات التلاميذ وإدراكاتهم نحو المناخ الصفي "دراسة ميدانية لدى عينة من تلاميذ الصف السادسّ الأساسّي في مدارس مدينة جبلة"	محمد وفيق بهلول	102-67
أثر استراتيجيةسكامبر (Scamper) في تنمية التفكير الإبداعي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصّف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي	د. شادي منير الأشرم	176-103

أثر التعلم التكيفي على تنمية مهارة استخدام مصادر التعلم الذاتي لدى طلبة الصف الخامس في مديرية تربية لواء الموقر.

منيرة صالح علي النصار

وزارة التربية والتعليم الاردنية _ عمان _ المملكة الأردنية الهاشمية.

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر التعلم التكيفي على تنمية مهارة استخدام مصادر التعلم الذاتي لدى طلبة الصف الخامس في مديرية تربية لواء الموقر ، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج شبة تجريبي ، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية والتي تكونت من (40) طالبة من طالبات الصف الخامس الاساسي.للفصل الدراسي الثاني من العام 2023/2024. ووزعت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين :التجريبية وتكونت من (20) طالبة تم تدريسهم مادة الرياضيات باستخدام برمجية التعلم التكيفي، والمجموعة الضابطة وتكونت من (20) طالبة تم تدريسهم مادة الرياضيات بالطريقة الاعتيادية.ولأغراض الدراسة قامت الباحثة بتصميم برمجية تعليمية، واختبار قياس تحصيل الطالبات، ومقياس تنمية مصادر التعلم الذاتي.وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة أحصائية عند مستوى الدلة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين للمجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية ،يعزى لاستخدام البرمجية التعليمية في التدريس .

الكلمات المفتاحية : التعلم التكيفي، التحصيل الدراسي، مهارات التعلم الذاتي

The effect of adaptive learning on the development of the skill of using self-learning resources among fifth-grade students in the Directorate of Education of Al-Muwaqqar Distric

This study aimed to reveal the effect of adaptive learning on the development of the skill of using self-learning resources among the fifth-grade students in the Directorate of Education of Al-Muwaqqar District. To achieve the objectives of the study, the semi-experimental approach was used. Fifth grade, for the second semester of the year 2023/2024. The study sample was randomly distributed into two groups: the experimental group, which consisted of (20) students who were taught mathematics using adaptive learning software, and the control group, which consisted of (20) students who were taught mathematics in the usual way. students, and the measure of developing self-learning resources. The results showed that there were statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.05$) between the arithmetic means of the experimental and control groups and in favor of the experimental group, due to the use of educational software in teaching

Keywords: adaptive learning, academic achievement, self-learning skills

مقدمة:

تسعى دول العالم أجمع الى خلق مستقبل متقدم ومزدهر لشعوبها ، وقد أدركت هذه الدول أن الطريق الأمثل لتحقق ذلك هو من خلال الاهتمام بالقطاع التعليمي ،فهو ذلك القطاع الاساسي الذي يؤثر على كافة القطاعات في الدولة ، فالقائمين على القطاعات المختلفة ، الطبية والهندسية ، والصناعية ،والتجارية ، والزراعة كانوا في يوم ما طلبة في المدارس . وتحقيقهم لهذه الانجازات في مجالاتهم يعزى الى الطريقة الجيدة التي حصلوا فيها على المعرفة . لذلك فقد أشار (دروزه،2000) وبعد الوصول الى خريجين أكفاء يتسلحون بالمعرفة ويمتلكون المهارات العلمية المتنوعة هو ذلك الهدف الذي تسعى المؤسسات التعليمية تحقيقه . فتلك الفئة من الخريجين هم الأقدر على خدمة أنفسهم ومجتمعهم ، فالتعليم الجيد يؤدي دورا هاما في تطور المجتمع وازدهاره .

ويعتمد نظام التعلم التكيفي والذي هو أحد نتاجات التكنولوجيا وأساسها الحاسب الالي على توظيف أجهزة الحواسيب كأجهزة التعلم التفاعلي لتنظيم وتخصيص الموارد البشرية وتوزيعها اعتمادا على الاحتياجات الفردية لكل متعلم . فتكيف اجهزة الكمبيوتر مع أجهزة طريقة تقديم المادة التعليمية وفقا لاحتياجات التعلم لدى الطلبة كما يتبين من خلال إجابات الطلبة على الاسئلة والمهام والخبرات وتشمل التكنولوجيا الجوانب المستمدة من مختلف مجالات الدراسة بما في ذلك الكمبيوتر، والتعليم، وعلم النفس.

ويرى كل من إينريك وبيلر وديانا (Diana, & Pilar, Enrique, 2007) أن تكنولوجيا الوسائط التكيفية صممت خصيص للتغلب على مقولة "حجم واحد مناسب للجميع" حيث أنها تعمل على توفير إطار ثري يلبي احتياجات المتعلمين عبر الإنترنت، وتقوم من خلال نموذج المستخدم بتوفير هياكل من الروابط داخل بيئة التعلم الإلكترونية تتيح للمتعلم التوجه إلى المعلومات التي تثير اهتمامه. أن التعلم التكيفي يتيح للمتعلمين بيئة تعلم شخصية تتضمن مصادر تعلم مختلفة، بالإضافة إلى محتوى تكيفي يتضمن وسائط

متعددة من نصوص وصور وصوتيات وفيديوهات، كذلك يحقق التعلم النشط، ويعد التعلم الشخصي الفردي هو السمة الأساسية في التعلم التكيفي .

ويعتمد التعلم الذاتي على ممارسة المتعلم تعلمه بصورة ذاتية ومستقلة وذلك بالاعتماد على نفسه، وبذلك تتحقق لديه التربية المستمرة طول حياته. وتكمن أهمية التعلم الذاتي في التعلم أنه يحقق لكل طالب التعلم المناسب لاتجاهاته وميوله وقدراته وسرعته في عملية التعلم فهو المسؤول عن تعليم نفسه بنفسه ، متدربا على حل المشكلات من خلال إيجاد بيئة تعلم خصبة تراعي الفروق الفردية بين الطلبة (العبيد والشايع، 2020).

مشكلة الدراسة وأسالتها

أدت الثورة التكنولوجية والتقنية التي يشهدها العالم اليوم ،الى تطور ملحوظ في كافة المجالات الطبية والهندسية والصناعية والزراعية والتعليمية ، وكون النظام التعليمي يشكل الركن الأساس في تقدم والازدهار ، فقد تسابقت المؤسسات التعليمية في الاستفادة من التكنولوجيا في العملية التعليمية، وتتمثل هذه التكنولوجيا في توفير الحواسيب ودمجها كواحدة من أهم المقررات الدراسية في المدارس ، وبالرغم من هذه الأهمية لمقرر الحاسوب ، ما زلنا نشهد ضعف تحصيل الطلبة في مختلف الموضوعات لا سيما الأساسية منها وعلى رأسها الرياضيات وقد يعود ذلك لعدة عوامل منها قلة توفر الإمكانات أو البيئة المدرسية أو الاجتماعية أو أسلوب عرض المحتوى.

ومن جانب أخر كشفت بعض الدراسات كدراسة عبيكان والدوخي (2019) الى انخفاض الكفايات المعرفية وكفايات الأداء التدريسي للتعلم التكيفي، ولهذا حاولت هذه الدراسة الى تمكين المعلمين بشكل عام ومعلمي مقررات الرياضيات بشكل خاص من توظيف التعلم التكيفي في حل المشكلات التي تواجههم وجعل الطالب محور العملية التعليمية وتتيح الفرصة للاستفادة من الانفجار التكنولوجي وتسخيره في تحقيق التعليم

ذي المعنى، من خلال استخدام بيئة تعلم تكيفية في التعليم . ويتحقق ذلك من خلال الاجابة على تساؤل الدراسة الرئيسي وهو : ما أثر التعلم التكيفي على التحصيل الدراسي ومهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في لواء الموقر؟ ويندرج من السؤال الرئيسي ،الأسئلة الفرعية الأتية :

1--ما أثر التعلم التكيفي على تنمية مهارة استخدام مصادر التعلم الذاتي لدى طلبة الصف الخامس في مديرية تربية لواء الموقر؟

2-ما أثر استخدام التعلم التكيفي على التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الخامس في مديرية لواء الموقر؟

أهمية الدراسة

تتبع أهمية الدراسة الحالية (نظرياً وعملياً) من خلال النتائج المتوقعة لها والتي يمكن تلخيصها على النحو الآتي

الأهمية النظرية:

تتخذ الدراسة أهميتها من دمج التقنيات في التعليم كاتجاه تربوي بهدف اتقان التعلم، وتوفير التغذية الراجعة ومهم في التعليم عموما ومناهج الرياضيات خصوصا عن جدوى استخدام استراتيجية التعلم التكيفي وتنمية مهارات التعلم الذاتي، وإضافة معارف جديدة إلى استخدام استراتيجات حديثة في التعلم.

الأهمية التطبيقية (العملية):

تتمثل اهمية الدراسة في إمكانية تزويد المعنيين من معلمين ومديري وغيرهم بتوصيات ذات علاقة باهمية استراتيجية التعلم التكيفي في التعليم المدرسي، والتعريف بالانعكاسات الإيجابية لأستخدام استراتيجية التعلم التكيفي في التعليم خاصة في تحسين التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة التي تعد من المهارات الضرورية لعصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية للكشف:-

1-عن الدور التعلم التكيفي كنظام تعليمي في تحسين التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الخامس الاساسي في مقرر الرياضيات .

2-أثر التعلم التكيفي في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الصف الخامس في مقرر الرياضيات.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت الدراسة على الحدود والمحددات الآتية:

- الحدود الزمانية: الفصل الثاني من العام الدراسي 2024/2023
- الحدود المكانية: عائشة ام المؤمنين الاساسية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة المموقر
- الحدود البشرية: طالبات الصف الحامس الأساسي.
- المحددات: تتحدد الدراسة بدرجة صدق الأداة المستخدمة وثباتها وهي: الاختبار التحصيلي ومقياس مهارات التعلم الذاتي في مادة الرياضيات.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

لغايات هذه الدراسة جرى تعريف مصطلحات الدراسة اصطلاحيا وإجرائيا على النحو الاتي:

التعلم التكيفي: "هو أحد طرق التعلم التي يقدم فيها التعلم وفقا لأنماط وأساليب وخصائص واحتياجات المتعلمين المختلفين، وفقا لطريقة تعلم كل متعلم، سواء أكانت تقليدية أو إلكترونية، وذلك بمراعاة الفروق الفردية ، ويحدث هذا التكيف للبيئة التعليمية والمحتوى وطريقة عرضه والطالب والمعلم بشكل كمي وكيفي (الملاح،2017).

وعرفت الدراسة التعلم التكيفي إجرائيا انة :عبارة عن نظام قادر على التغير في طريقة عرض المحتوى التعليمي لمقرر الحاسوب بشكل تلقائي من خلال الاعتماد على استجابات طلبة الصف السابع وأنماطهم والخبرة المعرفية السابقة ،وتقديم المحتوى المناسب لهم.

التحصيل الدراسي: يحصل عليه الطالب المتعلم من معلومات وفق برنامج معد يهدف إلى الوسط الاجتماعي الذي ينتمي إليه، بالإضافة إلى إعداده للتكيف مع جعل المتعلم أكثر تكيفا الوسط المدرسي بصورة عامة .

أما إجرائيا: يشير إلى أنه مجموع الدرجات التي يحصل عليها طلبة الصف الثامن في الاختبار التحصيلي المعد لأغراض هذه الدراسة ومقدار ما يحصل عليه الطلبة من معلومات، أو معارف، أو مهارات، ويقاس من خلال إجابات الطلبة على فقرات الاختبار.

مهارات التعلم الذاتي: عرفه العصيمي (2020) على انه المهارات التعليمية التي تمكن الطالب من قيامه للأنشطة التعلمية مدفوعا برغبته الذاتية بهدف تنمية استعداداته وإمكاناته وقدراته مستجيبا لميوله واهتماماته والذي يحقق تنمية شخصيته وتكاملها وتفاعلها مع المجتمع من خلال الاعتماد على نفسه وثقة بقدراته في عملية التعليم والتعلم .

أما إجرائيا: تلك المهارات التي يمتلكها طلبة الصف الخامس التي تساعدهم في الاعتماد على نفسه في استخدام الأدوات والوسائل التعليمية، واختيار أسلوب التعلم الأفضل، والوقت والمكان والسرعة التي تناسبه، وبما يتماشى مع قدراته الذاتية، ويحقق الأهداف التي يرسمها لنفسه، بحيث يصبح مسؤول عن نتائج تعلمه وقراراته ومقتدرا على توجيه ذاته وتنشيط فاعليته تجاه تحقيق أهدافه نحو النمو والتقدم.

الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم التعلم التكيفي :

حظي مفهوم التعلم التكيفي بالعديد من التعريفات في العديد من الدراسات وفيما يلي عرض لتعريف التعلم التكيفي :

وعرفها الملاح (2016) بيئات التعلم التكيفي على انه طريقه تعلم تعتمد على تعددية وتنوع عرض المحتوى وفقا لطرق التعلم الخاصة بكل متعلم ، وكأنه موجه لكل طالب على حدة، بحيث يتم تقديم عدد متنوع من الانشطة التكيفية تراعي اختلاف أنماط المتعلمين ومناسبة لقدراتهم العقلية.

كما عرفها الشمري (2016) على أنها طريقة تعليمية يتم من خلالها تقديم المعلومة والمهارات اعتمادا على أساليب التعلم المتنوعة ، وتقوم على نظم خاصة لها القدرة على تعزيز التعلم من خلال مراعاة خصائص الطلبة المختلفة .

وعرفه رجب (2019) على أنه طريقة تعلم يقوم على تخصيص وتكييف التعلم المقدم للمتعلمين اعتمادا على حاجاتهم وخصائصهم وطرق تعلمهم ، من أجل تقديم التعلم الملائم لكل متعلم .

عناصر التعلم التكيفي

أشار الشمري (2016) وحجازي (2016) أن التعلم التكيفي الالكتروني يقوم على بعض العناصر منها :

-نموذج المجال : خلال هذا المجال يتم تحديد الطريقة لتنظيم المحتوى التعليمي ، وتحديد المواضيع التي يحتاج المتعلم الى تعلمها ، مع تحديد الأهداف التعليمية بدقه ، كما ويستطيع المعلم تحديد نوعيه المحتوى التعليمي وذلك لتيسير عملية التعلم التكيفي ، بالرغم من قدرة مثل هذه النظم من التعديل التلقائي للمحتوى اعتمادا على ما يتم ادخاله استجابات المتعلم .

–نموذج المتعلم : تقوم العديد من نظم التكيف بتحديد مستويات المتعلمين اعتمادا على أدائهم ، حيث يقوم نموذج المتعلم بتحديد الكمي لمستوى قدرة المتعلم في مواضيع متنوعة عن طريق متابعة قاعدة المعارف الحالية لدى الطالب والموضوعات الفرعية التي أتقنت. وقد يقوم بوضع استنتاجات حول طريقة التعلم الملائمة للطالب ، كما ويقوم بتحديد الوقت الملائم من اليوم المناسب لدراسة الطالب. ويعتبر هذا النموذج مصدرا لتوفير التكيف ، من خلال احتواءه على ملف شخصي للمتعلم يحوي بيانات خاصة للطالب مثل الاهداف والمعارف والمهارات والدوافع والاتجاه، كما أنها أن هذه النماذج لم تتوقف عند هذا الحد بل هنالك سعي مستمر لتحوي الحالة العاطفية والاستجابة التحفيزية للطالب.

–النموذج التدريسي (التكيفي) : يقوم هذا النموذج بتحديد المحتوى التعليمي الملائم للطالب في وقت محدد ، من خلال ما يصل اليه من نموذج المتعلم والمحتوى وتقديمها كنموذج مناسب للطالب ، ومن ثم تقديم التغذية الراجعة والتي ستكون دافعا لتعلم الطالب.

أهمية بيئات التعلم التكيفية

أشارت العديد من الدراسات الى أهمية بيئات التعلم الالكترونية التكيفية ، فقد ذكر الملاح (2017) الى هذه الأهمية في الأمور التالية :

– ملائمتها لخصائص كل طالب على حدة اعتمادا على أسس التكيف.

– معايرها موحدة لجميع الطلبة دون تدخل العنصر البشري

–تاحة المادة التعليمية الملائم في الوقت المناسب ولشخص المناسب

– تتيح الفرصة لتلبية الفروق الفردية بين الطلبة .

– تقديم المادة التعليمية بشكل بسيط يسهل على الطلبة التعامل معه وفهمه .

– اتاحة المرونة للطلبة بلا قيود مكانية وزمانية .

– تقليل الفروق الثقافية بين الطلبة وتنمية تفاعلهم ومشاركتهم مع بعض.

– ديناميكية وتفاعلية المحتوى الذي يستخدم الوسائط المتعددة لتحقيق احتياجات الطلاب.

– تكوين رؤية متعمقة حول احتياجات الطالبة .

خصائص بيئات التعلم الالكترونية التكيفية

أشار (ربيع ، 2016) أن بيئات التعلم التكيفية ترتكز على مجموعة من الخصائص ، ويمكن تحديدها فبما يلي :

– التكيف: تتكيف بيئات التعلم التكيفية بما يناسب مع احتياجات الطالب واسلوب تعلمهم فيختلف شكلها ونظامها.

–الاتاحة: توفر لطالب احتياجاته دون ان يواجه حدود زمانية أو مكانية.

– الدعم: تقدم طرق دعم مختلفة ومتنوعة لطالب بما يتفق مع اسلوب تعلمه.

– التشاركية: تتيح لطلاب فرص لمشاركة مصادر وأنشطة التعلم.

– إيجابية الطالب: تقوم هذه البيئات على ايجابية وفاعلية الطالب ، وتفاعلية مع قنوات التعلم، وتمحور التعلم نحوه ،مما يسهم في اكسابه المهارات.

–التعلم الذاتي: فكل طالب مسؤول عن تعلمه ويسير فيه وفقا لتعلمه الذاتي ومستواه التعليمي.

–دور المعلم: يقصر دور المعلم على الخبير المرن حيث يعد المحتوى التعليمي و يعرضه للوصول للمعلومات، وموجه ومرشد لطلبته بما يواجهون من مشكلات.

معايير تصميم بيئات التعلم التكيفية الذكية:

تتسم بيئات التعلم الذكية التكيفية بمعايير تصميم لتكون لديها القدرة على أداء فعال واتخاذ إجراءات وقرارات وثيقة الصلة بالجوانب التدريسية المختلفة التالية المتاحة في عملية التعلم وقد أشار اليها بيرن لوم (Brunlom,2005) وهي:

-اختيار طرق التدريس الأفضل.

-تحديد محتوى التعلم الأكثر ملاءمة.

-اختيار والتوصية بالوقت الأمثل لدراسة محتوى التعلم.

-تقييم الوضع المعرفي للطالب.

-تقرير ما إذا كان أحد الطلاب قادرين على التقدم إلى المستوى التالي في التعلم أم لا.

-القيام باختبار وتقويم النواتج .

علاوة على ما سبق، فهنالك جوانب عديدة يجب توفرها حتى يتم التنفيذ الكامل لبيئة التعلم الذكي التكيفي، وتلك الجوانب هي:

- المداخل التدريسية: يركز التعلم على التفاعل المنظومي الممنهج بين نظريات التدريس وتقنيات التعلم.

- معايير مواد التعلم : وتقوم بإتاحة الطريق للعمل البيني والتبادلي وإنشاء القنوات بين مستودعات المعلومات المختلفة من أجل تشارك المعلومات، واسترجاعها، والبحث عنها.

-ملفات التعريف وتصنيف الأفراد: عبر وضع ملفات تعريفية للأفراد، يستطيع كل فرد التأثير على عملية التعلم، بما يمكن بيئة التعلم من فهم الكيفية التي يتعلم من خلالها الفرد بالشكل الأكثر فعالية.

التطابق: قد يسفر فهم احتياجات الأفراد عن تحديد الاحتياجات من بين المصادر المتاحة للمتعلم. وقد تضطلع عملية التطابق تلك بدور جوهري في تخصيص خبرات التعلم للمتعلمين.

-التصنيف في مجموعات: يتيح إنشاء ملفات تعريفية للأفراد طريقة لبيئة التعلم الإلكتروني تستطيعً من خلالها تجميع الطلاب ذوي سمات وعادات ، بما يساعد في استكمال حلقة علم المتماثلة معا التعلم وفي تقديم التوصيات المناسبة المتعلقة بمواد التعلم. (Costello ،2012).

صعوبات تطبيق التعلم التكيفي:

ذكر بعض المعارضين للتعلم التكيفي مجموعة من الصعوبات والتحديات والمرتبطة بتطبيقه، ومع ذلك يمكن التغلب على هذه المبررات، ومن التحديات والصعوبات التي تواجه التعلم التكيفي، وقد أشار الملاح (2017) الى بعض تلك الصعوبات والتي يمكن تلخيصها في النقاط الاتية: –

– تعتبر عملية تحديد نمط كل متعلم على حدة معقدة جدا وشاقة إذا تمت بشكل تقليدي في البيئة التقليدية.

–عدم قدرة الدول محدودية الدخل والامكانيات من توفيرها وشراء برمجيات التعلم التكيفي كونها مرتفعة التكلفة جدا.

– قد تخطأ البرمجية في تحديد اسلوب التعلم الملائم والصحيح للطلبة ، مما يؤدي الى نتائج عكسية .

– قلة ثقة المعلم البشري في البرنامج أو البيئة التكيفية في تحديد نمط المتعلم وأسلوب تعلمه الصحيح.

– الضرورة الملحة لتدريب المعلمين ع تقنياته و قبل محاولة استخدامه .

مفهوم التعلم الذاتي

يعرف التعلم الذاتي على انه نشاط تعليمي يقوم بها المتعلمون يمكنهم من تعليم نفسهم بأنفسهم من خلال البرامج التعليمية أو أي وسائل تعليمية ذاتية لتحقيق أهداف تعليمية واضحة دون مساعدة المعلم المباشرة (الملاح،2017).

وعرفته قنصوه وأخرون (2020) على أنها استراتيجية تتمركز حول المتعلم، تتيح لكل متعلم أن يتعلم بدافع من ذاته وانطلاقا من قدراته وميوله واستعداداته وفى الوقت الذى يناسبه، ومن ثم يصبح المتعلم مسئولا عن تعلمه وعن مستوى تمكنه من المعارف والاتجاهات والمهارات المقصود تنميتها واكتسابها وكذلك مسئولا عن تقييم انجازه ذاتيا.

خصائص ومميزات التعلم الذاتي

تمثل خصائص ومميزات التعلم الذاتي بما أورده (محمد وأخرون ، 2019) في الاتي :

– مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة من حيث قدراتهم وميولهم واهتماماتهم ومستوى تحصيلهم .

– الطالب هو المسئول عن تحديد الوقت والمواضيع التي يبدا وينتهي بها والادوات التعليمية المستخدمة

– يناسب التعلم الذاتي جميع مستويات وقدرات الطلبة وهو ما يميزه عن الطرق التقليدية

– تعد رغبة المتعلم وميوله وأهدافه المنهج الدراسي ومحتواه .

– اتاحة الفرصة للطلبة بتحديد اهدافهم والانشطة والادوات التي سيتم تنفيذها .

– يقوم الطلبة بعقد مقارنة بين المفاهيم والمهارات المراد تعلمه وبين حاجته لمثل تلك المفاهيم والمهارات .

– استراتيجيات التعلم الذاتي:

ذكر هلال (2008) استراتيجيات التعلم الذاتي في النموذج الخاص به في جزئيين أساسين هما الدافعية واستراتيجيات التعلم والتي تتمثل في: الاستراتيجيات ما وراء المعرفية والاستراتيجيات المعرفية، بالإضافة إلى استراتيجيات إدارة المصادر، وفيما يلي عرض لاستراتيجيات التعلم الذاتي في ضوء هذا النموذج كما يلي:

اولا: استراتيجيات التعلم المعرفية: وهي التي يستخدمها الطالب في فهم وتعلم وتذكر المعلومات وتشمل:

–التسميع الذاتي: تسميع أو تلاوة الفقرات المطلوب تعلمها، وقراءة الكلمات لجزء من نص معين بصوت عالي ، وتحديد خطوط في النص وتركيز الانتباه على جزء منة.

–الاتقان: إعادة الصياغة أو تلخيص المادة النى تعلمها، وكتابة ملاحظات، وطرح أسئلة عنها.

-التنظيم: انتقال الفكرة الاساسية في نص، وإبراز المادة المكتوبة واستخدام أساليب مختلفة لتنظيم الافكار في المادة.

-التفكير الناقد: يشير إلى الجهود التي يقوم بها الطالب والمتعلقة بنص معين

الاستراتيجيات ما وراء المعرفة.

و هي التي تمكن الطالب من تنسيق عملية التعلم وتشمل:

أ- التخطيط: وهي قيام الطالب بتحديد الأهداف والتخطيط لها من أجل تحقيقها.

ب -المراقبة: وهي مراقبة الفهم وتعقب الانتباه أثناء قراءة نص معين، أو الاصغاء إلى محاضرة، واستخدام استراتيجيات الاجابة عن اختبار ما تنعكس في مراقبة السرعة مع الزمن المتاح للاختبار.

استراتيجيات إدارة المصادر:

وهي التي تتعلق بكيفية إدارة الطالب لبيئة الدراسة وضبط جهودهم فيها وتشمل:

أ-ادارة وقت و بيئة الدراسة: وتشير إلى وضع جدول أعمال وتخطيط مثل جدول للوقت، ووضع أهداف واقعية، وتهيئة بيئة تعلم خالية من المشتتات.

ب- نظيم الجهد: تشير إلى ضبط الجهد في مواجهة المشتتات والمهام غير المثيرة للاهتمام واجتهاد الفرد في إكمال المهام عندما تكون صعبة.

ج- التعلم من الاقران: وتشير حوار الطالب مع الزملاء للتو صل إلى فهم أحسن.

د-طلب المساعدة الاكاديمية: وهي الجهود التي يقوم بها المتعلم لطلب المساعدة من الزملاء أو المعلمين أو الكبار عندما يسند إليه مهمة أكاديمية ما أو حل واجبات مدرسية.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة (Alzubaidi ،2013) الى تحديد مستوى قابلية للتعلم الذاتي لدى طلبة كلية العلوم التربوية ، وتكونت عينة الدراسة من (534) من طلبة كلية العلوم التربوية (مرحلة البكالوريوس) وطلبة الدراسات العليا ،وتم اختيارهم بطريقة العشوائية الطبقية المنظمة، وتم استخدام استبانة ، مكونة من خمس ابعاد، هي القابلية للاستماع بالتعلم الذاتي وتحمل مسؤولية التعلم، والقابلية لإدارة الذات وتنظيم العمل، والقابلية للتعامل مع التكنولوجيا الحديثة (الأجهزة والادوات) ،ودور الدافعية في تعزيز التعلم الذاتي والوعي بأهمية التعلم الذاتي، وأظهرت نتائج الدراسة الى العديد منم النتائج منها: ان مستوى القابلية للتعلم الذاتي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الاردنية كانت بدرجة مرتفعة.

سعت دراسة (Al zboon ،2015) إلى الكشف أثر التدريس باستخدام المقررات الإلكترونية في تحصيل طلبة الجامعة الأردنية بمقرر مهارات الحاسوب، وفي تنمية مهارتيْ التعلم الذاتي والتواصل الاجتماعي لديهم، وشملت عينة الدراسة شعبتين تم اختيارهم عشوائيا، إحداهما المجموعة التجريبية وعددها(30) طالب في حين المجموعة الضابطة وعددها (30) طالبا، وشملت أدوات الدراسة اختبار تحصيلي، ومقياس مهارات التعلم الذاتي ، ومقياس مهارات التواصل الاجتماعي لقياس أثر التدريس باستخدام المقررات الإلكترونية في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التعلم الذاتي والتواصل الاجتماعي لأفراد العينة، وكشفت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات التحصيل الدراسي والدرجات على مقياس مهارات التعلم الذاتي تعزى لمتغير طريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام مودل، وجدت فروق دالة احصائية بين متوسطات الدرجات على أبعاد مقياس مهارات التعلم الذاتي الأربع: المهارات التنظيمية، والتحكم والتوجيه، واستخدام مصادر التعلم ،والتقويم الذاتي،

وعلى المقياس ككل تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام مودل، وبينت النتائج كذلك وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات الدرجات على أبعاد مقياس مهارات التواصل الاجتماعي الثالث: التواصل مع الذات، والتواصل مع المحاضر، والتواصل مع الزملاء، وعلى المقياس ككل تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام مودل

سعت دراسة (Skinner,2016) الى الكشف على فاعلية الدعم الملاحي التكيفي في بيئات التعلم عبر الانترنت، والتحقق من مستوى رضاء المتعلمون عن الدعم التكيفي المقدم لهم، يعتمد تصميم الدراسة على العلوم المعرفية ومبادئ التعلم. تم دراسة وتطبيق نظريات أنماط التعلم ، وتحديداً نموذج فيلدر وسيلفرمان (1988) ، مع دمج تقنية دعم التنقل التكيفي في تصميم بيئة تعليمية مفتوحة ، واختبار استخدام تقنيات الفرز والاختباء. بحيث يتكيف إطار العمل التكيفي هذا مع أنماط تعلم المتعلمين عن طريق فرز المحتوى بناءً على تفضيلات المتعلمين وإخفاء المحتوى الأقل تفضيلا. تم تطوير نموذج أولي لهذا الإطار وتجريبه على (88) طالبا جامعيا. تم جمع البيانات الذاتية والموضوعية وتحليلها إحصائيًا من أجل تقييم الإطار المقترح ورضا المتعلمين عن التصميم التكيفي لبيئة التعلم المفتوحة.. قد أظهرت النتائج اهمية وفعلية نظام الدعم التكيفي.

تناولت دراسة (العطار، 2017) عن تأثير نموذج للتعلم الإلكتروني التكيفي قائم على أسلوب التعلم والتفضيلات التعليمية، على تنمية مهارات البرمجة والتفكير الناقد في تصميم المشروعات وتطويرها بلغة البرمجة (C++) لطالب السنة الثالثة تكنولوجيا التعليم. وقد أستخدم الباحث المنهج التجريبي، وشملت عينة الدراسة من (60) طالبا وطالبة وتم تقسيمهم إلى أربع مجموعات تجريبية تكيفية وفقا لأسلوب التعلم والتفضيلات

التعليمية هم: المجموعة الأولي (نشط/ فردي)، والثانية ستخدم التصميم)نشط/جماعي)، والثالثة(متأمل/ فردي)، والرابعة (متأمل جماعي)، توصلت نتائج البحث فيما يخص التأثير الأساسي لبيئة التعلم الإلكتروني التكيفي القائمة على أسلوب التعلم (نشط/ متأمل)، وكذلك التفضيلات التعليمية (فردي/ جماعي)، والتأثير الأساسي لبيئة التعلم الإلكتروني التكيفي القائمة على التفاعل بين أسلوب التعلم والتفضيلات التعليمية على: التحصيل الدراسي للمحتوى البرمجي بلغة C++ ،وبطاقة تقيم المنتج، والتفكير الناقد، والكسب في التحصيل الدراسي بين متوسطات المجموعات الأربع في التحصيل

وتناولت دراسة (أحمد، 2018) قياس أثر تصميم نمطان لعرض المحتوى التكيفي القائم على النص الممتد، والنص المعتم ببيئة تعلم إلكتروني وفقا لأسلوب التفكير التحليلي، والكلي على تنمية بعض مهارات البرمجة والتنظيم الذاتي لدى طالبات تكنولوجيا التعليم والمعلومات . وتكونت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي من مهارات برمجة المواقع التعليمية بلغتي HTML و (CSS+)، وبطاقة تقييم منتج لقياس الجانب الأدائي من مهارات البرمجة، بالإضافة لإعداد مقياس لمهارات التنظيم الذاتي، وقد تم تطبيق نمطي عرض المحتوى التكيفي على طالبات الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم والمعلومات بكلية البنات، جامعة عين شمس للعام الدراسي 2015/2014، لمعرفة تأثيرهما على تنمية بعض مهارات البرمجة والتنظيم الذاتي. وقد كشفت النتائج عن تساوي الكسب في تحصيل الجانب المعرفي من مهارات برمجة المواقع التعليمية للطالبات في كل من نمطي عرض المحتوى التكيفي القائم على النص الممتد، والمعتم ببيئة التعلم الإلكتروني، ووصولهن لدرجة التمكن 90% من الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي ككل. أما بالنسبة للجانب الأدائي من مهارات برمجة المواقع التعليمية فقد تبين أن الطالبات قد حصلن في كل من نمطي عرض المحتوى التكيفي على درجة التمكن (90%) من الدرجة الكلية لبطاقة تقييم المنتج النهائي

لمهارات البرمجة، كما أثبتت النتائج انه لا يوجد فرق دال بين متوسطي درجات الطالبات في بطاقة تقييم المنتج لمهارات البرمجة، وذلك في كل من نمطي عرض المحتوى التكيفي. آما بالنسبة لمهارات التنظيم الذاتي فقد تبين أن الطالبات قد حصلن في كل من نمطي عرض المحتوى التكيفي على درجة التمكن (90%) من الدرجة الكلية لبطاقة مهارات التنظيم الذاتي. كما أثبتت النتائج انه لا يوجد فرق دال بين متوسطي درجات الطالبات في بطاقة مهارات التنظيم الذاتي، وذلك في كل من نمطي عرض المحتوى التكيفي.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي، الذي يقوم على التجربة .و يتطلب ذلك اختيار مجموعتين: أحدهما المجموعة التجريبية والتي تم تدريسها من خلال الوحدة المقترحة من مقرر الرياضيات، باستخدام برمجية صممت لتعلم التكيفي، والأخرى المجموعة الضابطة والتي تم تدريسها بنفس الوحدة ولكن بالطريقة الاعتيادية. ولاحتساب الأثر تم تطبيق اختبار تحصيلي بعدي لأفراد المجموعتين ثم معالجة النتائج إحصائيًا.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الخامس الأساسي في المدارس الحكومية في تربية لواء الموقر البالغ عددهم (450)) طالب وطالبة للعام الدراسي 2023/2024.

عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة من (40) طالبة من طلبة الصف الخامس للمرحلة الأساسية في مدرسة عائشة ام المؤمنين الاساسية المختلطة التابعة للواء الموقر. وقد تم اختيار العينة بالطريقة القصدية.

والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة حسب المجموعة

المجموعة	العدد	طريقة التدريس
التجريبية	20	البرمجية التعليمية
الضابطة	20	الاعتيادية

أداة الدراسة

1-الأداة الأولى: قامت الباحثة بإعداد اختبار تحصيلي في وحدة الثانية من منهاج الراضيات للصف الخامس الأساسي

2-الإداة الثانية: عبارة عن مقياس مهارة استخدام مصادر التعلم الذاتي وهو مقياس (Alzubaidi,2013). (مقياس القابلية لتعلم الذاتي)،

صدق الاختبار التحصيلي

قامت الباحثة ببناء الاختبار التحصيلي و تطبيقها على عينة استطلاعية لقياس مدى تأثير استخدام بيئة تعلم تكيفي على تحصيل الطلبة في الاختبار البعدي. وقد مر إعداد الاختبار التحصيلي بالمراحل الآتية:

1-دراسة الوحدة المختارة بإمعان وتحليل محتواها.

2-إعداد الاختبار التحصيلي بصورة مبدأيه وفق جدول المواصفات الذي تم إعداده بناءً على دراسة الوحدة وقد احتوى الاختبار على (15) سؤال وهي فقرات تقيس اثر التعلم التكيفي على تنمية مصادر مهارات التعلم الذاتي.

3-عرض الاختبار على عدد من المحكمين وهم من ذوي الخبرة والاختصاص لإبداء وجهات النظر فيه وإجراء التعديلات اللازمة وإعداده بالصورة النهائية المعتمدة.

4-استمرت عملية التدريس مدة 22 يوم.

.وقامت الباحثة بإجراء حساب لمعاملات التمييز لفقرات الاختبار التحصيلي للوحدة المقررة، وكانت معاملات التميز تقع ما بين (0.31–80). وبمتوسط حسابي بلغ (0.57). وتعتبر هذة القيم مقبولة لهذة الدراسة.

جدول رقم (2) معاملات التمييز لفقرات الاختبار

رقم السؤال	معامل التميز	تقييم المعامل	رقم السؤال	معامل التميز	تقييم المعامل
1	0.50	ممتاز	11	0.70	ممتاز
2	0.30	مقبول	12	0.80	ممتاز
3	0.60	ممتاز	13	0.40	ممتاز
4	0.60	ممتاز	14	0.30	مقبول
5	0.40	ممتاز	15	0.60	ممتاز
6	0.70	ممتاز	16	0.70	ممتاز
7	0.30	مقبول	17	0.40	ممتاز
8	0.50	ممتاز	18	0.50	ممتاز
9	0.30	مقبول	19	0.40	ممتاز
10	0.40	ممتاز	20	0.60	ممتاز
المتوسط الحسابي	0.85				
اعلى معامل تمييز	0.80				
اقل معامل تمييز	0.30				

كما قامت الباحثة بحساب معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار وكانت المعاملات محصورة بين (0.24–0.70).وهذة قيم مقبولة لإجراء الدراسة.

جدول رقم (3)

معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار

رقم السؤال	معامل الصعوبة	تقييم المعامل	رقم السؤال	معامل الصعوبة	تقييم المعامل
1	0.55	متوسط	11	0.60	سهل
2	0.33	صعب	12	0.67	سهل
3	0.60	سهل	13	0.42	متوسط
4	0.52	متوسط	14	0.33	صعب
5	0.46	متوسط	15	0.60	سهل
6	0.70	سهل	16	0.45	متوسط
7	0.30	صعب	17	0.45	متوسط
8	0.51	متوسط	18	0.70	سهل
9	0.44	متوسط	19	0.31	صعب
10	0.65	سهل	20	0.48	متوسط
اعلى معامل صعوبة	0.70				
اقل معامل صعوبة	0.31				

ثبات المقياس :-

لتحقق من ثبات المقياس تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا على عينة الدراسة ، وذلك بهدف معرفة معامل ثبات الاتساق الداخلي ، كما يوضح الجدول رقم (4) وقد كانت القيم جيدة ومناسبة لتطبيق المقياس .

الجدول رقم (4): قيم معامل الثبات لفقرات مقياس مهارات التعلم الذاتي

المجالات	عدد الفقرات	كرونباخ الفا
القابلية للاستمتاع بالتعلم الذاتي وتحمل مسؤولية التعلم	9	0.79
القابلية لإدارة الذات وتنظيم العمل	10	0.80
القابلية لتعامل مع التكنولوجيا الحديثة	10	0.75
دور الدافعية الذاتية في تعزيز التعلم الذاتي	9	0.78
الوعي بأهمية التعلم الذاتي	8	0.81
الوعي بأهمية التعلم الذاتي	46	0.80

تصميم الدراسة ومتغيراتها

يتكون تصميم الدراسة من مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة واختبار تحصيلي قبلي وبعدي ومقياس مهارت التعلم الذاتي.

مجموعة الدراسة القياس القبلي طريقة التدريس القياس البعدي مقياس مهارات التعلم الذاتي

Q3 Q2 X O2

Q3 Q2 – O1

O1 مجموعة ضابطة

O2 مجموعة تجريبية

Q1 الاختبار القبلي

Q2 الاختبار البعدي

Q3 مقياس مهارات التعلم الذاتي

X وجود معالجة

– بدون معالجة

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

المتغير المستقل : التعلم التكيفي ، طريقة التدريس الاعتيادية.

المتغير التابعة : (التحصيل الدراسي، تنمية مهارة استخدام مصادر التعلم الذاتي).

المعالجة الإحصائية

استخدم الباحث بعض الأساليب الإحصائية المناسبة:

–تم تحليل البيانات باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، واستخدام المعالجات الاحصائية الاتية:

1-معامل ارتباط بيرسون.

2-الوسط الحسابي والانحراف المعياري.

1- اختبار T- test

عرض النتائج ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما أثر استخدام التعلم التكيفي على تنمية مهارة استخدام مصادر التعلم الذاتي لدى طلبة الصفوف الأساسية في لواء الموقر؟

حسب ما تقتضيه طبيعة الدراسة الحالية، تم ادخال البيانات ومعالجتها إحصائيا باستخدام حزمة(SPSS) .الاسلوب الأحصائي المستخدم هو اختبار(T) ، والذي يمكننا من التعرف على الفروق الأحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، ويشترط لإجراء هذا النوع من الاختبار ان يكون التوزيع في حالة التطبيق القبلي والبعدي توزيعا طبيعيا،وان يكون افراد العينة في كلتا المجموعتين مختلفتين،وتم اختيارهم بطريقة عشوائية

التطبيق القبلي للمقياس.

قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة مقياس مهارات مصادر التعلم الذاتي على طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية قبل البدء في عملية التدريس .وذلك للحصول على الدرجة القبلية المتطلبة للمعالجات الإحصائية الخاصة بنتائج الدراسة. وذلك لتحقق من نتائج تكافوء المجموعتين في كل من مقياس مهارات مصادر التعلم الذاتي والتحصيل الدراسي.

جدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية قيم (T) لدرجات التطبيق القبلي لمقياس مهارات مصادر التعلم الذاتي على المجموعتين التجريبية والضابطة

الأداة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة T	الدلالة
مقياس مهارات مصادر التعلم الذاتي	الضابطة	20	15.00	3.64	19	.872	.394
	التجريبية	20	14.00	3.83	19		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة ،في مقياس مصادر مهارات التعلم الذاتي، مما يدل على تكافوء الطلبة في المجموعتين . حيث ان مستوى الدلالة بلغ (0.394) وهي اكبر من 0.05). وهذا يدل على عدم وجود فروق بين المجموعتين.

التطبيق البعدي للمقياس

بعد الانتهاء من تدريس الوحدة المقررة من منهاج الرياضيات لطلبة الصف الخامس لطلاب المجموعة التجريبية . تم تطبيق مقياس مصادر التعلم الذاتي على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة . ورصد درجات الطلبة،ومعالجتها إحصائيا للتأكد من صحة الفروض.

الفرض الأول" لا توجد فروق ذات دلالة أحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) بين متوسطي درجات الطلبة بالمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التعلم الذاتي لصالح المجموعة التجريبية .

" وللإجابة على السؤال الأول والتأكد من صحة الفرض الأول قام الباحث بالأستعانة بالبرنامج الأحصائي(SPSS) وإجراء اختبار T-test للفارق بين متوسطين العينتين

مستقلتين لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التعلم الذاتي، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (6)

جدول (6) قيمة " T " للفارق بين متوسطي درجات الطلبة للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التعلم الذاتي

الأداة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة T	الدلالة
مقياس مهارات مصادر التعلم الذاتي	الضابطة	20	15.30	2.22	19	4.95	0.000
	التجريبية	20	19.40	3.01	19		

يتضح من الجدول (6) رفض الفرصية الصفرية .اي توجد علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطي درجات الطلبة للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التعلم الذاتي، لصالح المجموعة التجريبية ، وهذا يشير إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درسا باستخدام التعلم التكيفي على الطلبة الذين درسوا بالطريقة الإعتيادية في مقياس مهارات التعلم الذاتي.حيث بلغ مستوى الدلالة 0.000 وهي اقل من 0.05 وهذا يدل على وجود فرق لصالح المجموعة التجريبية.

التحصيلي للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: ما أثر استخدام التعلم التكيفي على التحصيل الدراسي لدى طلبة الصفوف الأساسية في لواء الموقر؟

التطبيق القبلي للإختبار.

قامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة (الاختبار التحصيلي) على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة قبل البدء في عملية التدريس، وذلك للحصول على الدرجة القبلية

المتطلبة للمعالجة الإحصائية الخاصة بنتائج الدراسة. وذلك لتحقق من تكافوء المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي لدى طلبة عينة الدراسة. ويوضح الجدول (7) نتائج التطبيق القبلي لكل من الاختبار التحصيلي .

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (T) لدرجات التطبيق القبلي للأختبار التحصيلي على المجموعتين الضابطة والتجريبية

الأداة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة T	الدلالة
الاختبار التحصيلي	الضابطة	20	13.65	1.42	19	1.173	.255
	التجريبية	20	14.15	1.92	19		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة ،في الاختبار التحصيلي ، مما يدل على تكافوء الطلبة في المجموعتين . حيث ان مستوى الدلالة بلغ (0.255) وهي اكبر من 0.05). وهذا يدل على عدم وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي.

التطبيق البعدي للأختبار التحصيلي.

بعد الانتهاء من تدريس الوحدة المقررة من منهاج الرياضيات لطلبة الصف الخامس لطلاب المجموعة التجريبية . تم تطبيق الاختبار التحصيلي على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة . ورصد درجات الطلبة،ومعالجتها إحصائيا للتأكد من صحة الفروض.

" وللإجابة على السؤال الأول والتأكد من صحة الفرض الأول قامت الباحثة بالأستعانة بالبرنامج الأحصائي(SPSS) وإجراء اختبار T-test للفارق بين متوسطين العينتين مستقلتين لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للأختبار التحصيلي، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (8)

جدول (8) قيمة " T " للفارق بين متوسطي درجات الطلبة للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للأختبار التحصيلي

الأداة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة T	الدلالة
الإختبار التحصيلي	الضابطة	20	13.65	1.42	19	8.32	0.000
	التجريبية	20	17.45	1.35	19		

يتضح من الجدول (8) رفض الفرصية الصفرية .اي توجد علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطي درجات الطلبة للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للإختبار التحصيلي، لصالح المجموعة التجريبية ، وهذا يشير إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعلم التكيفي على الطلبة الذين درسوا بالطريقة الإعتيادية على الاختبار التحصيلي .حيث بلغ مستوى الدلالة 0.000 وهي اقل من 0.05 وهذا يدل على وجود فرق لصالح المجموعة التجريبية.

التوصيات

التوصيات في ضوء ما تقدم توصي الباحثة بما يأتي:

– ضرورة تنظيم دورات تدريسية للمعلمين بالمدارس للتدريب على كيفية توظيف التعلم التكيفي .

– ضرورة التوعية بتوفير الإمكانيات التقنية بالمدارس بشكل كبير لتساعد على تطبيق التعلم التكيفي لما له من تأثير كبير في بقاء اثر التعلم.

–إعداد برنامج قائم على أستخدام التعلم التكيفي لتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى العديد من المراحل التعليمية وفي مقررات دراسية مختلفة.

– حث المعلمين والمعلمات على استخدام التعلم التكيفي في تحصيل طلبة المدارس الأردنية في مقرر الحاسوب.

المراجع العربية:

العبيد، أفنان والشايع، حصة (2020). **تكنولوجيا التعليم، الأسس والتطبيقات**، ط.3، الرياض: مكتبة ابن رشد.

ربيع عبد العظيم (2016). تصميم محتوى الكترونى تكيفى قائم عمى العويب الداللى وأثره فى تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل لدى طلاب تكنولوجيا التعليم وفق أسلوب التعلم (النشط/ التأملي. **مجلة تكنولوجيا التعليم**. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعميم. 08(1). ص 292 – 448.

حجازي، طارق(2016). التعليم التكيفي، متوفر بموقع،

https://drgawdat.edutech-portal.net/archives اريخ االسترجاع

2022/5/23

أحمد، حنان إسماعيل محمد (2018) نمطان لعرض المحتوى التكيفي القائم على النص الممتد والمعتم ببيئة تعلم الإلكتروني وفقا لأسلوب التفكير التحليلي والكلي وأثرها على تنمية بعض مهارات البرمجة التنظيم الذاتي، **مجلة تكلوجيا التعليم**، سلسلة دراسات وبحوث، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم،25(3) 99-237.

الشمري،راضي (2016). درجة ممارسة ابعاد الذكاء العاطفي لدى القيادات التربوية في المدارس الاهلية بالرياض،**مجلة كلية التربية (ع) 168**

العبيكان، احمد ودوخي، نضال(2019). فاعلية تصميم تعليمي – تعلمي وفقا لأنموذج المعرفي في تنمية مهارات التفكير العليا وتعديل التصورات الخاطئة والتحصيل النوعي في مادة الفيزياء لدى طلبة كلية التربية الاساسية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد

العصيمي حميد(2022). أثر تدريس التربية الإسلامية باستخدام التعلم التكيفي في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة ، **مجلة**

الجامعة الاسلامية لدراسات التربوية والنفسية، Vol 29, No 6, 2021, pp 181 -203

العطار،حمد (2017). فاعلية نظام تعلم الكتروني تكيفى قائم على اسلوب التعلم والتفضيلات التعليمية على تنمية مهارت البرمجة لدى طلبة تكنولوجيا تعليم، **مجلة البحث العلمي في التربية** ، 4(02 .)ص ص 249 – 412.

الملاح، تامر(2017). **التعلم التكيفي**. القاهرة: دار السحاب لمنشر والتوزيع.

دروزة، أفنان (2000). **النظرية في التدريس وترجمتها علميا**، عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

قنصوه، فاتن، محمد، علي (2019). دور المرونة وخطط التعايش في التنبؤ باضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى عينة من المغتصبات، **المجلة المصرية لعلم النفس الارشادي** ،الجمعية المصرية لمعالجة النفسيين، مجلد (5)،ع (4).

محمد،وادي (2019). أثر ألاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية في تحسين الفهم القرائي وعلاقته بالتحصيل في مادة الفلسفة تلاميذ الصف الخامس الابتدائي . **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، 2(26)،32-61

العصيمي،عبدالله(2020). قياس مستوى الثقة بالذات وعلاقتة بلازدهار النفسي والوجداني والاجتماعي لدى طلبة الجامعة،**مجلة دراسات الطفولة.(3)، 134**

المراجع الأجنبية:

- Abdul Hamid M. Ragab (2019). **Adaptive ELearning: "Web Based VR Lab Tool", Symposium on University Education in the Era of Information Technology: Prospects and Challenge**s, Al-Madinah Al-Monawwrah. Taibah University

- Brunton, G. (2005). **The Effect of Integrating Technology into an 8thGrade Science Curriculum, Master Degree,** College of Education University of Central Florida, Orlando, U.S.A

- Costello, Y., Gamble, J. & Hung, Y. (2012). An online Adaptive learning Environment for Critical Thinking in Fused English literacy instruction. **British journal of Educational Technology**. 45(4). 723 -747

- Skinner, G. (2016). Using learning styles as a basis for creating adaptive open learning environments: an evaluation. **International journal of learning Technology**, 11 (3).198- 217

-Al zboon, M. (2015). **Influence of Electric Resources on Students in Computer Studies Talents in Jordan University Students Achievements and Developing their Self-study and Social Connection Skills**, (Unpublished Doctoral Dissertation), University of Jordan, Amman, Jordan

Alzubaidi, B. (2013). **The Level of Susceptibility to Self-learning Among the Student of Educational Science at the University of Jordan in the Light** of Dealing with Morden Technological Innovations

Diana, & Pilar, Enrique (2007). School-based management development, Challenges and din pacts, **Journal of education administration**, 50(6), 845-873

درجة توفر بعض مهارات الوعي المكاني في محتوى مناهج رياض الأطفال المطورة

طالبة الدكتورة : بانا حازم الحسن كلية التربية جامعة البعث
إشراف : أ . د منال مرسي المشرف المشارك : د . وفاء خليفة

ملخص البحث

يهدف البحث إلى تعرف درجة توفر بعض مهارات الوعي المكاني في محتوى منهاج رياض الأطفال المطور ، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بإسلوب التحليل للتحقق من هدف بحثها، وقامت بتحليل منهاج رياض الأطفال للعام الدراسي 2022 – 2023 م وقامت الباحثة بإعداد قائمة لمهارات الوعي المكاني ، وأداة تحليل المحتوى ، والتحقق من صدق أدوات الدراسة وثباتها .

وقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية : إن مهارات الوعي المكاني توفرت في محتوى منهاج رياض الأطفال ، وحازت مهارة التمييز البصري المكاني على المرتبة الأولى ، وبنسبة (50%) ،ثم مهارة ادراك العلاقات المكانية في المرتبة الثانية وبنسبة (38.775%) ، ثم مهارة الإغلاق البصري المكاني في المرتبة الثالثة وبنسبة (11.224%) . وقد أوصت الباحثة بضرورة تنمية مهارات الوعي المكاني المناسبة لأطفال الروضة ، ضمن المناهج المقدمة للأطفال من أجل تهيئتهم وإعدادهم للمراحل التالية .

الكلمات المفتاحية : مهارات الوعي المكاني – المناهج المطورة – رياض الأطفال

The degree of availability of some spatial awareness skills in the content of the developed kindergarten curriculum

Abstract

- The aim of the research is to know the degree of availiability of spatial awareness skills in the content of the developed kindergarten curriculum.
- The researcher used the descriptive analytical approach to verify the goal of her research.
- She analyzed the kindergarten curriculum of the academic year 2022-2023.
- The researcher prepared a list of spatial awareness skills, and a tool for content analysis and verification of validity and reliability of the study tools. The study found the following results: The skills of spatial awareness were provided in the total in the content of the kindergarten curriculum, and the skills of avisuospatial discrimination ranked first, with a percentage of (50%) then the skill of perception of spatial relationships in the second place, with a percentage of(38.775%). Then the skill avisuospatial closure ranked third. with a percentage of (11.224%)., curriculum the developed, kindergarten. The research recommended the necessity of developing all the spatial awareness skills for the kindergarten child with in curriculum offered the children of Riyadh, so astoallow them to prepare them for the later stages.

Key word: Spatial awareness skills -Developed curricula-Kindergarten

أولاً – مقدمة البحث :

يشكل الأطفال ثروة الأمة ومستقبلها ،وباتت رعايتهم من أبرز القضايا المتصدرة في قائمة التنشئة البشرية لكل الدول ، وفي ظل هذا التطور زاد الاهتمام باستثمار الطاقات البشرية وتنميتها، إذ تمثّل مرحلة رياض الأطفال جانباً مهماً وحاسماً في بناء شخصية الطفل ووعيه وتطوير قدراته المعرفية والاجتماعية والجسمية والنفسية.

ويطلق مصطلح "الوعي" في علم النفس على العملية العقلية التي بواسطتها نتعرف على العالم الخارجي وذلك عن طريق المثيرات الحسية المختلفة التي تسقط على حواسنا من هذا العالم الذي يحيط بنا، فالوعي في جوهره عبارة عن استجابة لمثيرات حسية معينة، لا من حيث كون هذه المثيرات أشكالاً حسية وحسب ولكن من حيث معناها أيضاً أو من حيث هي رموز لها دلالتها (العيسوي، 1987، 79).

ويُعرَّف الوعي بأنه: العملية التي يقوم الطفل من خلالها بتنظيم وتفسير انطباعاته الحسية لكي يضيف معنى للبيئة التي يوجد فيها" (حسن، 2001، 55).

وإن المسؤولين عن العملية التربوية اهتموا بتطوير التعليم لمواكبة عصر المعلومات والتكنولوجيا وتذليل الصعوبات التي تعترض هذه العملية ، من أجل أن يعدوا الأجيال ويشيدوا لهم المستقبل المنشود لزمان غير زماننا .

وتعتبر مرحلة الروضة مرحلة مهمة في إعداد الطفل للالتحاق بمرحلة التعليم الأساسي ، حيث أنه إذا لم يتم الاهتمام بالطفل بشكل جيد في تلك المرحلة ، فإن عملية الانتقال الفعال للمدرسة وتلقيه تعليمه النظامي ومواجهة تعليمه الأكاديمي سوف يكون أمر صعب قد ينتهي به في العملية التعليمية .

ونتيجة لذلك كان لابد من التركيز على الأطفال كونهم محور العملية التعليمية ، والعمل على تنمية مهاراتهم مما يمنحهم القدرة على تصور وتخيل الأشياء التي تحيط بهم ، في ضوء الخبرات الجديدة التي تجعلهم قادرين على مواكبة التطورات ، ومواجهة التحديات المستقبلية المختلفة ، ومن أهم مداخل الأهتمام بالطفل هو الكشف عن ما يمتلكه من قدرات ومهارات ومن ذلك (مهارة الوعي المكاني) .

حيث يبدأ التعلم التأسيسي حول المهارات المكانية في سن الطفولة ، عندما يبدأ الأطفال في إدراك بيئاتهم المحيطة بهم والتفاعل معها ، كذلك فهمهم للبعد والحجم والحركة وغيرها من العوامل التي تحدد العلاقات المتداخلة بين الأشخاص والأشياء . وقد أكد بياجيه أن الطفل يتعلم أولاً عن أشياء عامة من محيطه الذي يعيش فيه ، وعن خصائص فراغية للأشياء ، ثم عن المقادير والقياسات . (عبيد ، 2010 ، 102) .

حيث يعد الوعي المكاني أساس الأبداع العلمي في العلوم المختلفة ، ومن الأسس المهمة لفهم الكثير من المشكلات العلمية ، وإن الأطفال ذوي القدرة المكانية لديهم قدرة عالية على حل المشكلات والتخيل وإدراك العالم البصري بدقة ، والتعرف على الإتجاهات والأماكن ، والقدرة على تصور المكان النسبي في الفراغ ويظهر ذلك لدى : الرسامين ومهندسي الديكور والمعماريين والملاحين ، حيث تظهر قدراتهم من خلال عمل المجسمات والمخططات وتنسيق الألوان والديكور وكذلك التصميم الداخلي للأماكن (حسين ، 2003 ، 149) .

وفي ضوء ما اطلعت عليه الباحثة من دراسات متنوعة في هذا المجال لم تجد دراسة عربية محلية قومت منهاج رياض الأطفال للتعرف على درجة توفر مهارات الوعي المكاني بشكل خاص .لذلك تأتي هذه الدراسة لتعرف درجة تضمين منهاج رياض الأطفال الحكومية السورية لهذه المهارة ، كونها تعتبر بداية وتأسيس للمراحل الدراسية ولها دور كبير في تنمية المهارات لدى الأطفال .

ثانياً – مشكلة البحث :

أكد العديد من الدراسات على أهمية الوعي المكاني كدراسة (Zhang, et al, 2017) التي أشارت نتائجها إلى توفير اللبنات الأساسية للكفاءات الأكاديمية للأطفال من خلال تقديم المهارات المكانية واللغوية والتنظيم الذاتي، ودراسة (حناوي، 2011)، (درويش، 2013)، (Hawes, et al, 2017) في تنمية مهارات التصور المكاني البصري لتطوير التعزيز المكاني والمهارات العددية للأطفال، ودراسة (عبد النبي والنحاس، 2011)، في إكساب أطفال الروضة مفهوم الموقع والمكان من خلال برامج قائمة على الخبرة المتكاملة، ودراسة (صفوت وعبد الرحمن، 2016)، (المنير، 2016) في دمج

المفاهيم المكانية مع مسرح العرائس، وهذا يدل علي أهمية الاهتمام بالمفاهيم المكانية والتنوع في استخدام الأساليب التي تقدم بها تلك الأنشطة.

وكذلك دراسة (فكري، 2015) التي هدفت إلى إدراك مفهومي الموقع والعلاقات المكانية من خلال برنامج حاسوبي متعدد الوسائط قائم على فنية دى بونو، ودراسة (العبسي، 2006) لتنمية مفاهيم الإدراك المكاني من خلال برنامج متعدد الوسائط.

وهذا يدل على أهمية هذه المفاهيم بالنسبة لأطفال الروضة وتنوع واختلاف طرائق تقديمها القائمة علي برامج حاسوب أو خامات فنية وبيئية أو استراتيجيات مختلفة وغيرها من الأساليب الجديدة.

ومن خلال عمل الباحثة الميداني كمشرفة على مادة التربية العملية في هذه المرحلة ومن خلال دراسة استطلاعية لاحظت وجود ضعف في مهارات الوعي المكاني عند بعض الأطفال أثناء حل الأنشطة والتمارين ، وعدم قدرتهم على استنتاج العلاقات المكانية بين الأشياء أو بين الأشخاص والأشياء .

مما دعى الباحثة للقيام بدراسة للتعرف على مدى تضمين مناهج رياض الأطفال الحكومية السورية لهذه المهارات كونها تعتبر بداية وتأسيس للمراحل الدراسية وهكذا تتمثل مشكلة البحث بالدراسة الحالية بالسؤالين التاليين :

1- ما مهارات الوعي المكاني اللازم تضمينها في محتوى مناهج رياض الأطفال الحكومية السورية المطورة ؟

2- ما درجة توفر مهارات الوعي المكاني في محتوى مناهج رياض الأطفال الحكومية السورية المطورة ؟

ثالثاً – أهمية البحث :

قد تفيد الدراسة في المجالات التالية :

1- تساعد القائمين على تخطيط مناهج رياض الأطفال وتطويرها بمهارات الوعي المكاني المناسبة واللازمة لمراعاتها في تلك المناهج وتوفير ما يلزم لتنميتها .

2- تساعد القائمين على برامج تدريب المعلمين على المناهج المطورة من خلال تعرف مهارات الوعي المكاني لأخذها بعين الاعتبار عند القيام بالدورات التدريبية .

3- تقديم صورة علمية حقيقية عن واقع مهارات الوعي المكاني في محتوى منهاج رياض الأطفال الحكومية السورية .

4- تسهم في تشجيع الباحثين على الشروع لإجراء المزيد من الأبحاث لاكتساب مهارات الوعي المكاني في حلقات تعليمية أخرى ، وإفادتهم بأدوات الدراسة وما توصلت اليه من نتائج .

5- رابعاً – أهداف البحث :

6- تهدف الدراسة الى :

7- تعرّف مهارات الوعي المكاني اللازم تضمينها في محتوى منهاج رياض الأطفال للفئة الثالثة .

8- تعرّف درجة توفر مهارات الوعي المكاني في محتوى منهاج رياض الأطفال للفئة الثالثة .

خامساً – حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة على الحدود العلمية :

1- الحدود العلمية : اقتصرت على مهارات الوعي المكاني المناسبة لأطفال الروضة (الفئة الثالثة) التي توزعت على : مهارة ادراك العلاقات المكانية – مهارة التمييز البصري المكاني – مهارة الإغلاق البصري المكاني

سادساً – مصطلحات الدراسة :

الوعي المكاني : "منظومة عمليات عقلية تُساعد الطفل على قراءة الأشكال البصرية المختلفة والتفكير بها من ناحية الحساسية تجاه الألوان والخطوط والأشكال وتكوين صورة لهذه الأشياء من خلال جهاز استقبال مكوَّن من العين والدماغ" (إسماعيل ونجيب، 2009، 32).

- وتعرف الباحثة الوعي المكاني إجرائياً : هي قدرة الطفل على استيعاب علاقته المكانية بالمحيط من حوله ومعرفته للأشياء والعناصر المتواجدة في بيئته وإدراك العلاقة بينها (الشكل – الحجم – الاتجاه).
- مناهج رياض الأطفال :مجموعة الخطط والأنشطة المترابطة والمتكاملة الشاملة لمواقف تربوية تتركز حول الطفل بتوجيه معلمة الروضة لتحقيق أهداف الروضة في بيئة تربوية ممتعة (وثيقة المعايير والمخرجات التربوية ،2008–2009)
- وتعرف الباحثة مناهج رياض ألأطفال إجرائياً : هي الخبرات التعليمية المقدمة لأطفال مرحلة الرياض من (4– 6) سنوات والتي تهدف الى تحقيق التكامل في مظاهر نمو الطفل المختلفة .

سابعاً – منهج الدراسة :

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوب التحليل في تنفيذ أدوات الدراسة لتعرف درجة توفر مهارات الوعي المكاني في منهاج رياض الأطفال الفئة (3) الحكومية السورية .

ثامناً – مجتمع الدراسة وعينتها :

تكون مجتمع الدراسة من منهاج رياض الأطفال الفئة الثالثة في الجمهورية العربية السورية في العام الدراسي 2022 –2023 م .

تاسعاً – دراسات سابقة :

- دراسة يعلاوي (2017) الجزائر :
- عنوان الدراسة : (اكتساب بعض المفاهيم المكانية لدى الطفل من عمر 3 الى 10 سنوات)
- هدف الدراسة : معرفة اكتساب بعض المفاهيم المكانية المتمثلة في: (فوق، تحت، قدام) .

- عينة الدراسة : (192) طفل من عمر 3 الى 10 سنوات تم اختيارهم من بعض المؤسسات التربوية بالجزائر العاصمة .
- أدوات الدراسة : اختبار المفاهيم المكانية.
- نتائج الدراسة : بينت نتائج الدراسة ما يلي: لا توجد فروق دالة احصائيا بين الأطفال حسب متغير السن على مستوى فهم المفاهيم المكانية (فوق، تحت، قدام)، بينما توجد فروق دالة إحصائياً بين الأطفال حسب متغير السن على مستوى استعمال هذه المفاهيم المكانية.
- دراسة إبراهيم (2019) :
- عنوان الدراسة : (الإدراك البصري وعلاقته بالذكاء المكاني لدى طفل الروضة).
- هدف الدراسة : استهدفت قياس الإدراك البصري لدى أطفال الروضة، وقياس الذكاء المكاني لدى أطفال الروضة، والكشف عن قوة واتجاه العلاقة بين الإدراك البصري والذكاء المكاني لدى طفل الروضة.
- عينة الدراسة : أطفال الرياض بعمر (5–6) سنوات من الذكور والإناث في رياض الأطفال الحكومية التابعة لمديرية تربية الرصافة الأولى، و قد بلغت عينة الدراسة (200) طفل وطفلة.
- أدوات الدراسة : اختبار الذكاء المكاني والذي أعدته (الخزرجي، 2012)، و قد تكون من (16) فقرة موزعة على خمسة مكونات (رؤية اللون، الشكل والهيئة، الصفة المميزة، العمق المكاني، العلاقات)،
- نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: توجد علاقة ارتباطية موجبة طردية بين الإدراك البصري والذكاء المكاني، أي كلما ازدادت نسبة الذكاء المكاني لدى الطفل كلما زادت القدرة لديه على الإدراك البصري.
- دراسة علي (2021) مصر:
- عنوان الدراسة : (فعالية برنامج تدريبي قائم على أنشطة الذكاء البصري المكاني في تنمية مهارة التخطيط لدى طفل الروضة) .

- هدف الدراسة : هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على الذكاء البصري المكاني في تنمية مهارة التخطيط لدى طفل الروضة.
- عينة الدراسة : تم اختيار عينة البحث من الأطفال بمتوسط عمر (5.6) سنوات، وقد بلغ حجم العينة (12) طفلاً.
- أدوات الدراسة : تم تصميم الآتي:
- 1) مقياس الذكاء البصري المكاني.
- 2) مقياس مهارة التخطيط.
- 3) برنامج تدريبي قائم على أنشطة الذكاء البصري المكاني في تنمية مهارة التخطيط لدى طفل الروضة.
- نتائج الدراسة : توصل البحث إلى النتائج التالية:
- 1) وجود علاقة ارتباطية بين درجات أطفال الروضة في مقياسي الذكاء البصري المكاني ومهارة التخطيط.
- 2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس الذكاء البصري المكاني وهذه الفروق تتجه لصالح القياس البعدي.
- 3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس مهارة التخطيط وهذه الفروق تتجه لصالح القياس البعدي.
- 4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس الذكاء البصري المكاني.
- 5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس مهارة التخطيط.
- التعقيب على الدراسات السابقة :
- اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في دراسة الوعي المكاني ، لكنها اختلفت فيما بينها من حيث الهدف والمادة العلمية .

وأفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مهارات الوعي المكاني المناسبة للمرحلة التعليمية ، وتحديد منهج الدراسة .

ولعل ما يميز الدراسة الحالية أنها درست درجة توفر مهارات الوعي المكاني في منهاج رياض الاطفال الحكومية السورية للفئة الثالثة (5 – 6) سنوات .

الأطار النظري :

– مفهوم الوعي المكاني:

عندما نتحدث عن وعي المفاهيم المكانية، يجب لزاماً ذكر من أي فرع اشتق هذا النوع من المفاهيم ألا وهو المفاهيم الرياضية الذي يعدُّ جزء لا يتجزأ من تعليم وتنمية الطفولة المبكرة، حيث يذكر (Hess, 2015) أن المهارة الرياضية ليس فقط مؤسسة النجاح في الروضة والمدرسة، ولكن يستخدمها الأطفال في المعرفة الرياضية من خلال تجاربهم اليومية. والذي يندرج نحوه العديد من المفاهيم الفرعية ومن ضمنها المفاهيم المكانية والتي تشكل أساس التعامل مع العلاقات الفراغية والمكانية.

ويتفق كل من (بطرس، 2014، 283)، (توفيق، 2014، 116) على أن المفاهيم المكانية هي مجموعة العلاقات الفراغية الأولية القائمة على أساس معرفة أطفال الروضة بمفهوم المكان الذى يعيشون فيه، وتشمل (الجوار، الانفصال، التشابه، النظام والتطابق، التتابع، الامتداد، الحدود، المجالات المثقوبة والمصمتة، والتواجد داخل المجالات وخارجها)، كما تتضمن مختلف الألعاب التي تدخل فيها المعسكرات ذات الجوانب المحددة، فضلاً عن التنقلات والمتاهات والمتابعة.

مكونات القدرة المكانية للطفل:

1 – تصنيف ثرستون:

في عام (1950) قدم ثيرستون في مقال عنوانه "بعض القدرات الأولية في التفكير البصر" قائمة لسبع عوامل، يتصل ثلاثة منها بالتوجه البصري في المكان.

- العامل الأول: وفسره "ثرستون" بأنه القدرة على تطابق الشيء أو هويته حين يرى من زوايا مختلفة أو القدرة على التصور البصري لشكل جامد حين يتحرك في مواضيع

مختلفة، كما هو الحال في اختبار الأعلام التي تتطلب تدوير السطح المستوي للورقة.

- العامل الثاني: فسره بأنه القدرة على تخيل الحركة أو الإزاحة الداخلية بين أجزاء الشكل كما يتمثل في اختبار الحركة الميكانيكية وتعديل السطوح والألغاز الورقية.
- العامل الثالث: يمثل القدرة على التفكير بالعلاقات المكانية التي يلعب فيها اتجاه الجسم الملاحظ دوراً مهماً (غاردنر، 2004، 326).

2- **تصنيف فرنش:**

وقد حاول فرنش عام (1951) أن يميز بين ثلاثة عوامل في القدرة المكانية:

1- العامل الأول : القدرة على إدراك الأنماط المكانية إدراكاً دقيقاً ومقارنتها بعضها ببعض، ويبدو أنها تشترك في إدراك كل من المكان الثلاثي البعد، والمكان الثنائي البعد على حد سواء.

2- العامل الثاني: القدرة على الاحتفاظ بالنمط المكاني بالرغم من الاتجاهات المختلفة التي يمكن أن يعرض بها.

2- العامل الثالث: القدرة على فهم الحركة المتخيلة في المكان الثلاثي البعد، أو القدرة على معالجة الأشياء في الخيال (الجندي، 2021، 146).

ومن خلال ما سبق من تصنيفات حول القدرة المكانية وفي ضوء الإطلاع على الأدبيات التربوية المتعلقة بمهارات الوعي المكاني توصلت الباحثة إلى تحديد مهارات الوعي المكاني وهذه المهارات هي : (مهارات خاصة بالباحثة) .

1- مهارة إدراك العلاقات المكانية .

2- مهارة التمييز البصري المكاني .

3- مهارة الإغلاق البصري المكاني .

أهمية تعلم المفاهيم المكانية لطفل الروضة:

تبرز أهمية تعلُّم المفاهيم المكانية لطفل الروضة في النقاط الآتية:

- تنمية القدرة على التفكير المنطقي من جوانب مختلفة.

- خلق بيئة مناسبة للتعليم والتعلم من خلال التفاعل مع الأقران والتعامل مع المحسوسات.
- تلبية حاجات المجتمع من خلال التفاعل مع مشاكل الحياة اليومية التي لها علاقة بالمفاهيم الفراغية، والاستعداد لمراحل تعليم لاحقة فيما بعد (التميمي، 2016، 36- 37) .
- تخمين واكتشاف الأطفال النسبة من حجم الشيء وحيز الفضاء المناسب له كما في ألعاب البازل (خليل ومسعود، 2008، 131) .

الفصل الثالث : إجراءات البحث :

1- منهج البحث : اعتمد البحث على المنهج الوصفي في تحليل محتوى منهاج رياض الأطفال (الفئة الثالثة) ، ثم تقويم المضمون من خلال بناء قائمة بمهارات الوعي المكاني اللازم توافرها في محتوى منهاج رياض الأطفال (الفئة الثالثة) ،ومن ثم القيام بعملية العد الكمي لهذه المهارات في ضوء القائمة السابقة للحكم على مدى توفر هذه المهارات .

2- **مجتمع البحث وعينته** : تكون مجتمع البحث من منهاج رياض الأطفال (الفئة الثالثة) في الجمهورية العربية السورية في العام الدراسي 2023/2022 م .
وتكونت عينة البحث من منهاج رياض الأطفال (الفئة الثالثة) للعام الدراسي 2023/2022 م.

3- أدوات البحث :

أولاً- قائمة مهارات الوعي المكاني: هدفت القائمة الى تحديد مهارات الوعي المكاني اللازمة والمناسبة لأطفال الرياض (الفئة الثالثة) وقد استندت الباحثة في اعداد الصورة الأولية للقائمة على مصادر عديدة ابرزها :

- البحوث والدراسات السابقة التي تتناول مهارات الوعي المكاني كدراسة (إبراهيم ،2019) و دراسة (يعلاوي ، 2017) .
- أهداف تعليم الوعي المكاني كما وردت في دليل المعلم .
- آراء المتخصصين في رياض الأطفال والقائمين على تدريسها من معلمين وموجهين تربويين .

- الخبرة الشخصية للباحثة في الأشراف على مادة التربية العملية لمرحلة رياض الاطفال .
- اشتملت القائمة في صورتها الاولية على (38) مؤشر توزعت على (4) مهارات .

وللتأكد من صدق القائمة تم عرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص لابداء الرأي في أهمية ومناسبة المهارات لأطفال الرياض (الفئة الثالثة) ، وبعد جمع آراء المحكمين وتحليلها أكد المحكمون على حذف بعض المؤشرات وتعديل البعض إضافة الى دمج مهارة التأمل البصري المكاني مع مهارة الإغلاق البصري المكاني .

ثانياً– أداة تحليل المحتوى : لتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بإعداد استمارة تحليل محتوى لمنهاج رياض الأطفال (الفئة الثالثة) وفق مهارات الوعي المكاني . وقد تم تصميم الاستمارة لرصد التكرارات الخاصة بكل مهارة وتحديد نوعها وحساب عددها ، ومن ثم حساب نسبتها المئوية ورتبتها .

- صدق التحليل :قامت الباحثة بعرض استمارة التحليل على عدد من المحكمين المختصين ، وقد أكد المحكمون على صلاحية هذه الاستمارة للتحليل بعد إجراء التعديلات المطلوبة .
- ثبات التحليل : قامت الباحثة باختيار منهاج رياض الأطفال (5 – 6) سنوات للفصلين الأول والثاني وللتأكد من ثبات التحليل قامت الباحثة بإعادة التحليل بفاصل زمني بين التحليلين (15) يوم فكان عدد التكرارات في المرة الأولى (98) وفي المرة الثانية (94) ، وبذلك تكون عدد مرات الاتفاق (94)

بعد ذلك تم حساب درجة الثبات من خلال استخدام : معامل كوبر :

فكانت النسبة = 96%

وعزت الباحثة نقاط الاختلاف الى أن بعض الأسئلة في الكراس تدل على المهارة بطريقة غير مباشرة . ولإيجاد الثبات قامت الباحثة بعملية التحليل مع باحثة أخرى ، وذلك بعد الاتفاق على جميع الأجراءات الخاصة بالتحليل ، وقد تم تطبيق معادلة هوليستوي فكانت النسبة = 0.97%

وهي قيمة مرتفعة تدل على أن أداة التحليل تتمتع بقدر مناسب من الثبات ، وهذا دليل على ثبات التحليل والجدول رقم (1) يبين نتائج تحليل المحللين .

التكرارعند المحلل الأول	التكرارعند المحلل الثاني	عدد الوحدات المتفق عليها	عدد الوحدات المختلف عليها	معامل الاتفاق بين المحللين
98	94	94	4	%0.97

- خطوات التحليل : تم إختيار تحليل منهاج رياض الأطفال (5–6) سنوات للفصلين الأول والثاني مع الأخذ بعين الأعتبار ضوابط التحليل ومنها :
  - اعتبار مهارات الوعي المكاني وحدة تحليل والسؤال المطروح عقب كل موضوع من الموضوعات المختارة وحدة سياق .
  - إذا وجد في السؤال الواحد أكثر من مهارة من مهارات الوعي المكاني اعتبر الفاحص كل مهارة وحدة قائمة بحد ذاتها .
  - تم حساب مهارات الوعي المكاني الضمنية التي يمكن فهمها من خلال النشاط المطلوب حله
  - تم إعطاء المهارات جميعها تقديراً كمياً متساوياً ، حيث جمعت التكرارات التي حصلت عليها كل مهارة ، ثم جمعها ضمن المجموعة المهارية التي تنتمي إليها .
  - جمعت التكرارات التي تنتمي إلى كل مهارة في الخبرة الواحدة ، بعد ذلك تم حساب مجموع المهارات بحيث أصبح لدينا جدول للمهارات يتضمن مجموع التكرارات أمام كل مهارة .
- المعالجة الأحصائية : تم استخدام التكرارات والنسب المئوية للأجابة عن أسئلة البحث .

عرض النتائج وتفسيرها :

نتائج السؤال الأول :

ما مهارات الوعي المكاني اللازم تضمينها في محتوى مناهج رياض الأطفال الحكومية السورية المطورة ؟

للإجابة على هذا السؤال : قامت الباحثة بإعداد قائمة بمهارات الوعي المكاني والجدول رقم (2) يوضح نسب توزع كل مهارة ومؤشراتها ونسبتها المئوية .

الرقم	مهارات الوعي المكاني	عدد المؤشرات	التكرار	النسبة المئوية
1	مهارة إدراك العلاقات المكانية	10	38	%38.775
2	مهارة التمييز البصري المكاني	10	49	%50
3	مهارة الإغلاق البصري المكاني	10	11	%11.224
	المجموع	30	98	

من خلال نتائج الجدول رقم (2) تبين أن مهارة التمييز البصري المكاني جاءت في المرتبة الأولى بتكرار قدره (49) ونسبة مئوية قدرها (50) ثم جاءت في المرتبة الثانية مهارة إدراك العلاقات المكانية بتكرارقدره (38) ونسبة قدرها (38.775) وكانت مهارة الإغلاق البصري المكاني في المرتبة الثالثة بتكرارقدره (11) ونسبة مئوية قدرها (11.224) وقد تبين من خلال ذلك أن مناهج رياض الأطفال اهتمت بمهارة التمييز البصري المكاني وعملت على تنميتها على حساب المهارات الأخرى ، وهذا يدل على عدم وجود تنسيق من قبل المؤلفين وغياب المنهجية العلمية في توزيع المهارات وغياب بعض الأنشطة والتطبيقات لمهارات الوعي المكاني .

- **نتائج السؤال الثاني :**

ما درجة توفر مهارات الوعي المكاني في محتوى مناهج رياض الأطفال الحكومية السورية المطورة ؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بتحليل مضمون الأسئلة .

الجدول رقم (3) استمارة تحليل مضمون الأسئلة في المنهاج المطور لرياض الأطفال .

الرقم	مهارة إدراك العلاقات المكانية	التكرار 38	النسبة المئوية 38.775%
1	يتحرك الطفل بسهولة في الاتجاه الصحيح مع اللحن	0	0
2	يتوازن الطفل أثناء المشي على خط (دائري – مستقيم – منحني) بشكل صحيح	0	0
3	يبين للطفل مفاهيم الأدراك المكاني من خلال (القصص – الأغاني) بشكل دقيق	0	0
4	يطابق الطفل بين الشكل ومكان ضله بشكل جيد	8	%21.052
5	يصل الطفل بين كل حيوان والمكان الذي يعيش فيه	6	%15.789
6	يصل الطفل بين صور أصحاب المهن ومكان عملهم	5	%13.157
7	يحدد الطفل مواقع الأشياء وفق معيار محدد(فوق – تحت) من خلال لوحة معروضة عليه	0	0
8	يصل الطفل وسائط النقل بمكان محطاتها	3	%7.894
9	يحدد الطفل مواقع الأشياء وفق معيار محدد (أمام – خلف) بشكل دقيق	16	%42.105
10	يذكر الطفل أسماء الأشياء التي تقع على يمين ويسار الدمية وفق اللوحة المعروضة عليه	0	0
	مهارة التمييز البصري المكاني	49	%50
1	يميز الطفل بين المستقيمات الأفقية والمستقيمات العمودية بشكل جيد	8	%16.326
2	يصنف الطفل الأوعية وفق معيار محدد (ممتلىء – فارغ) بشكل جيد	0	0
3	يميز بين الأشكال من حيث الحجم (كبير – صغير) بشكل صحيح	2	%4.081
4	يميز بين مفهومي (قبل – بعد) من خلال تمثيلات مصورة	0	0

5	يميز الطفل بين مفهومي (داخل – خارج) بشكل صحيح	22	%44.897
6	يميز الطفل بين مفهومي (السابق – التالي) بشكل جيد	10	%20.408
7	يميز الطفل الأماكن (الأقسام) الموجودة في الروضة بشكل دقيق	3	%6.122
8	يقارن بين الأشخاص من حيث (الطول – لون العينين –الحجم)	2	%4.081
9	يميز الطفل موقعه في مكان وجوده (أول – وسط – آخر) بشكل دقيق	0	0
10	يصنف الأشياء في أماكنها وفق نمط معين	2	%4.081
	مهارة الأغلاق البصري المكاني	11	%11.224
1	يصل الطفل الى المكان المطلوب في المتاهة بشكل صحيح	3	%27.272
2	يعيد الطفل ترتيب الأشياء في أماكنها بشكل دقيق	1	%1.100
3	يعيد الطفل تشكيل أجزاء البزل بسرعة مناسبة	0	0
4	يكمل الطفل سرد أحداث نهاية القصة من خياله	0	0
5	يضع الطفل الأجزاء الناقصة من مخيلته على اللوحة بشكل صحيح	4	%36.363
6	يرسم الطفل أنواع الخطوط (مائل – منحني – مغلق – مفتوح)	0	0
7	يلون الطفل صورة المكان المعروض عليه وفق الأدوات الموجودة في المجموعة (حديقة – عيادة طبيب ...)	0	0
8	يرسم الطفل سهم باتجاه الريح بشكل صحيح	3	%27.272
9	يوضح الطفل مفهومي (قريب – بعيد) من خلال الرسم	0	0
10	يلصق الصور على اللوحة في مكانها المناسب	0	0

فيما يلي عرض للنتائج المتعلقة بدرجة توفر مهارات الوعي المكاني في منهاج رياض الأطفال :

نلاحظ بأن هنالك تباين بنسب المؤشرات لمهارت إدراك العلاقات المكانية بين (42.105– 7.894) وقد حصلت هذه المهارة على تكرارقدره (38) ونسبة مئوية قدرها (38.775%) .أما بالنسبة لمهارة التمييز البصري المكاني فقد كان هناك تباين بنسب المؤشرات بين (44.897 – 4.81) بتكرارقدره (49) ونسبة مئوية قدرها (50%) .كما بين أن توزع مؤشرات مهارة الأغلاق البصري

المكاني بين (36.336 – 1.100) بتكرارقدره (11) ونسبة مئوية قدرها (11.224%)

تبين من النتائج عدم التركيزعلى التكامل في إدخال مهارات الوعي المكاني في مناهج رياض الأطفال على الرغم من أهميتها وضرورة تنميتها عند طفل الروضة ، فالتكامل بين المهارات يمثل جانب مهم في بناء شخصية الطفل ووعيه وتطوير قدراته واستثمار جميع طاقاته . فالوعي المكاني يمثل قدرة الطفل على إدراك العالم البصري المكاني من حوله بدقة ويتضمن هذا الوعي الحساسية للخطوط والأشكال والألوان ، وادراك العلاقات بين هذه العناصر والحيز المكاني لها ، إضافة إلى تنمية التفكير المنطقي عند الطفل وتنمية الحس المكاني و القدرة على تحديد موقع الأشخاص والأشياء وفقاً لأبعاد واتجاهات مختلفة وبالتالي تنمية معرفة العالم من حوله .

- **مقترحات البحث :**

في ضوء النتائج تقترح الباحثة الآتي :

1- توضيح مفاهيم الوعي المكاني من قبل مؤلفي المناهج وأساليب تنميتها لدى الأطفال .

2- عقد دورات تدريبية لمعلمات الروضة بكيفية تطبيق مهارات الوعي المكاني في قاعات الأنشطة بمؤسسات رياض الأطفال .

3- تنظيم بيئة تعليمية مساعدة على التعلم في جو من الإثارة والتشويق ، والإهتمام بصياغة أنشطة فعالة تمس واقع الأطفال بما يساعدهم على تنمية مهارات الوعي المكاني .

4- تطوير مناهج رياض الأطفال بشكل يسهم في إعداد الأجيال لمواكبة متغيرات العصر .

5- إجراء دراسات أخرى تقوم على تحديد مهارات الوعي المكاني في مراحل تعليمية مختلفة .

- **مراجع البحث:**

أولا : المراجع العربية :

- وثيقة المعايير الوطنية لمنهاج رياض الأطفال للمستوى الثاني والثالث (2008، 2009) ، دمشق
- الآزوري ، عبد الشكور . (2014) . العلاقة بين التصور البصري المكاني والتحصيل في مادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الأبتدائية بمحافظة الطائف . رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .
- إسماعيل، عزو، نجيب، نائلة. (2009). التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة. ط2، عمان– الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- بطرس، بطرس حافظ. (2014). تنمية المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة. عمان– الأردن: دار المسيرة.
- توفيق، سحر. (2014). تنمية المفاهيم الرياضية لدى طفل ما قبل المدرسة. الرياض– السعودية: مكتبة الرشد.
- التميمي، جاسم محمد علي. (2016). تعليم الرياضيات ومناهجها لمعلم الصف. عمان– الأردن: مركز الكتاب الأكاديمي.
- الجندي، أكرم حمودة. (2021). المهارات والأنشطة الحركية في الطفولة المبكرة. ط1، عمان– الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع. ص 336.
- حسن، راوية. (2001). السلوك في المنظمات. الإسكندرية– مصر: مطبوعات جامعة الإسكندرية.
- حسين، محمد. (2003). قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة. عمان– الأردن: دار الفكر.
- حناوي، زكريا جابر. (2011). فاعلية استخدام المدخل البصري في تنمية المفاهيم الهندسية والحس المكاني لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية. مجلة كلية التربية، أسيوط، مصر، المجلد (27)، العدد (1)، ص. ص: 349– 389.

- خليل، إيمان محمد؛ مسعود، كلير أنور. (2008). محاضرات في المفاهيم الرياضية. القاهرة– مصر: منشورات جامعة القاهرة.
- درويش، دعاء محمد محمود. (2013). فاعلية المدخل البصري في تنمية المفاهيم الجغرافية والقدرة المكانية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد (3)، العدد (40)، ص. ص: 220– 264.
- شواهين ، خير سليمان . (2014) . الذكاءات المتعددة وتصميم المناهج المدرسية ، دار عالم الكتب الحديث ، اربد ، الأردن .
- صرصور ، هاني عيسى علي . (2013) . فاعلية برنامج قائم على الذكاء المكاني لتنمية مهارة خط النسخ العربي لدى طالبات
- صفوت، حنان محمد؛ عبد الرحمن، نجلاء أحمد أمين. (2016). تنمية العلاقات والمفاهيم التبولوجية لطفل الروضة باستخدام مسرح الطفل. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية رياض الأطفال، جامعة المنيا، مصر.
- طه، فرج عبد القادر. (2000). أصول علم النفس الحديث. ط2، القاهرة – مصر: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبد النبي، هشام؛ النحاس، نجلاء. (2011). برنامج أنشطة مقترح قائم على الخبرة المتكاملة لإكساب أطفال الروضة المفاهيم الجغرافية الأساسية في المنهج المطور لرياض الأطفال. مجلة التربية، جامعة الإسكندرية، المجلد (21)، العدد (5)، مصر.
- عبيد، وليم. (2010). تعليم الرياضيات لجميع الأطفال "متطلبات المعايير وثقافة التفكير". عمان– الأردن: دار المسيرة.
- عشرية، إخلاص حسن؛ وبوترجي، عادل عبد الجليل. (2017). اقتراح معايير لتنمية الذكاء المكاني البصري لتحقيق الصحة النفسية لطفل ما قبل المدرسة من وجهة نظر المعلمات من خلال إسهامات علماء النفس المسلمين: ابن الهيثم

أنموذجاً. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، العدد (1)، تشرين الأول، مصر، ص. ص: 34– 76.

- علي، مروة محمد. (2021). فعالية برنامج تدريبي قائم على أنشطة الذكاء البصري المكاني في تنمية مهارة التخطيط لدى طفل الروضة. مجلة الطفولة والتربية، العدد (46)، الجزء (2)، السنة (13)، ص. ص: 453– 493
- العيسوي، عبد الرحمن. (1987). سيكولوجية النمو "دراسة في نمو الطفل والمراهق". بيروت– لبنان: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
- غاردنر، هوارد. (2004). أطر العقل "نظرية الذكاءات المتعددة". ترجمة محمد بلال الجيوسي، الرياض – السعودية: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- فكري، إيمان جمال محمد. (2015). فعالية برنامج كمبيوتري تفاعلي متعدد الوسائط قائم على فنية" ديبونو "قبعات التفكير الستة في تنمية بعض المفاهيم الجغرافية لدى طفل الروضة. رسالة دكتوراه، كلية رياض الأطفال، جامعة بورسعيد، مصر.
- السيد ، يسرى مصطفى . (2000) . فعالية استراتيجية بناء خرائط المفاهين تعاونياً في تعلم العلوم بالمرحلة الأبتدائية ، المجلة المصرية للتربية العلمية ، العدد (4) .
- محمد ، عبد الفتاح . (2014). دور بيئة الحضانة في إكتساب الأطفال بعض مهارات الأدراك البصري ، كلية التربية ، محافظة الجيزة ، مصر .
- المنير، نجلاء علي محمد. (2016). فاعلية مسرح مدخل العرائس في تنمية مفاهيم الرياضيات والتفكير الناقد لطفل الروضة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- يعلاوي، خليدة. (2017). اكتساب بعض المفاهيم المكانية لدى الطفل من عمر 3 الى 10 سنوات. المجلة الجزائرية للطفولة والتربية، المجلد (4)، العدد (6)، الجزائر، ص. ص: 205– 232.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- Hawes, Z., Moss, J., Caswell, B., Naqvi, S., & MacKinnon, S. (2017). Enhancing children's spatial and numerical skills through a dynamic spatial approach to early geometry instruction: Effects of a 32-week intervention. Cognition and Instruction, 35(3), 236-264.

- Hess, L. (2015). Early Childhood Mathematics for Children Who are Deaf or Hard-of-Hearing: Amplifying Opportunities to Develop Foundational Math Skills.

- Zhang, X., Hu, B. Y., Ren, L., & Fan, X. (2017). Pathways to reading, mathematics, and science: Examining domain-general correlates in young Chinese children. Contemporary Educational Psychology, 51, p. p: 366-377.

الملاحق :

ملحق رقم (1) : قائمة بمهارات الوعي المكاني :

المهارات	المؤشرات التي تدل على المهارة	مناسبة	غير مناسبة	تعديل
مهارة ادراك العلاقات المكانية	هي قدرة الطفل على إدراك علاقته المكانية بالمحيط من حوله ،وادراكه لوضع الأشياء في الفراغ ،وعلاقتها المكانية مع بقية الأشياء الأخرى المحيطة بها ، وتقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطفل من خلال الأداء الذي يقوم به			
مؤشرات مهارة ادراك العلاقات المكانية	يتحرك الطفل بسهولة في الاتجاه الصحيح مع اللحن يتوازن الطفل أثناء المشي على خط (دائري – مستقيم – منحني) بشكل صحيح يبين للطفل مفاهيم الأدراك المكاني من خلال(القصص – الأغاني) بشكل دقيق يطابق الطفل بين الشكل ومكان ضله بشكل جيد يصل الطفل بين كل حيوان والمكان الذي يعيش فيه يصل الطفل بين صور أصحاب المهن ومكان عمله يحدد الطفل مواقع الأشياء وفق معيار محدد(فوق – تحت) من خلال لوحة معروضة عليه يصل الطفل وسائط النقل بمكان محطاتها يحدد الطفل مواقع الأشياء وفق معيار محدد(أمام– خلف)بشكل دقيق يذكر الطفل أسماء الأشياء التي تقع على يمين ويسار الدمية وفق اللوحة المعروضة عليه			
مهارة التمييز البصري المكاني	هي مهارة ، تتضمن القدرة على معرفة أوجه الشبه والأختلاف بصرياً بين الأشكال من حيث (الشكل – اللون– الحجم – النمط) وتقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطفل من خلال الساوك الذي يقوم به .			
مؤشرات مهارة التمييز البصري	يميز الطفل بين المستقيمات الأفقية والمستقيمات العمودية بشكل جيد			

المكاني	يصنف الطفل الأوعية وفق معيار محدد (ممتلىء – فارغ)بشكل جيد يميز بين الأشكال من حيث الحجم (كبير – صغير) بشكل صحيح يميز بين مفهومي (قبل – بعد) من خلال تمثيلات مصورة يميز الطفل بين مفهومي (داخل – خارج) بشكل صحيح يميز الطفل بين مفهومي (السابق – التالي) بشكل جيد يميز الطفل الأماكن (الأقسام) الموجودة في الروضة بشكل دقيق يقارن بين الأشخاص من حيث (الطول – لون العينين –الحجم) يميز الطفل موقعه في مكان وجوده (أول – وسط – آخر) بشكل دقيق يصنف الأشياء في أماكنها وفق نمط معين			
مهارة الإغلاق البصري المكاني	هي مهارة عقلية تهدف الى إمعان النظر في شيء ما والتدقيق فيه لتمييز الشكل وهو ناقص ، والتعرف على الأشياء الناقصة والعمل على إكمالها ، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل من خلال العمل الذي يقوم به .			
مؤشرات مهارة الإغلاق البصري المكاني	يصل الطفل الى المكان المطلوب في المتاهة بشكل صحيح يعيد الطفل ترتيب الأشياء في أماكنها بشكل دقيق يعيد الطفل ترتيب الأشياء في أماكنها بشكل دقيق يكمل الطفل سرد أحداث نهاية القصة من خياله يضع الطفل الأجزاء الناقصة من مخيلته على اللوحة بشكل صحيح يرسم الطفل أنواع الخطوط (مائل – منحني – مغلق – مفتوح) يلون الطفل صورة المكان المعروض عليه وفق الأدوات الموجودة في المجموعة (حديقة – عيادة طبيب ...) يرسم الطفل سهم باتجاه الريح بشكل صحيح يوضح الطفل مفهومي (قريب – بعيد) من خلال الرسم يلصق الصور على اللوحة في مكانها المناسب			

اتجاهات التلاميذ وإدراكاتهم نحو المناخ الصفي "دراسة ميدانية لدى عينة من تلاميذ الصف السادسّ الأساسّي في مدارس مدينة جبلة"

الباحث: محمد وفيق بهلول

كلية: التربية جامعة: تشرين

ملخص

يهدف هذا البحث إلى تعرف اتجاهات تلاميذ الصّفّ السادسّ الأساسّي وإدراكاتهم نحو المناخ الصفي، وتعرف الفروق في إجابات التلاميذ تبعاً لمتغير الجنس، ومن أجل تحقيق أهداف البحث جرى استخدام المنهج الوصفي من خلال تصميم استبيان تألف من (25) بنداً، جرى توزيعه على (200) تلميذاً وتلميذة، من تلامذة الصّفّ السادسّ الأساسّي في مدينة جبلة، وقد توصل البحث إلى النتائج الآتية:

إن اتجاهات التلاميذ وإدراكاتهم نحو المناخ الصفي كانت مرتفعة، من حيث شعورهم بالمقبولية في الصف، وإحساسهم بالراحة، والتّرتيب والنظام، والمهام الصّفيّة؛ إذ احتل الإحساس بالتّرتيب والنظام المرتبة الأولى، والإحساس بالراحة المرتبة الثانية، والشعور بالمقبولية في الصف المرتبة الأخيرة، ولم يؤثر الجنس على اتجاهات التلاميذ وإدراكاتهم نحو المناخ الصفي

الكلمات المفتاحية: المناخ الصفي، تلامذة الصف السادس الأساسي

Pupils' attitudes and perceptions towards the classroom climate "A field study among a sample of sixth-grade learners in jableh city schools "

Abstract

This research aims to identify the sixth grade students' attitudes and their perceptions of the classroom climate, and to identify the differences in the students' answers according to the gender variable, In order to achieve the objectives of the research, the descriptive approach was used by designing a questionnaire consisting of (25) items, It was distributed to (200) male and female students from the sixth grade students in the city of Jableh, and the research reached the following results:

The students' attitudes and perceptions towards the classroom climate were high, in terms of their sense of acceptance in the classroom, their sense of comfort, order and class, and class tasks. The sense of order and order ranked first, the sense of comfort ranked second, and the feeling of acceptance in the class ranked last, Gender did not affect students' attitudes and perceptions towards the classroom climate .

Keywords: classroom climate, sixth grade students

1- مقدّمة:

من مهامّ التّربية الحديثة توفير المناخ المناسب لإكساب المتعلّيون المعارف والمهارات والاتجاهات بطريقة تساعد في نموّهم في مختلف المجالات العقليّة والوجدانيّة والنّفسحركيّة، وإكسابهم مهارات اجتماعيّة تتعلّق بحياتهم كأفراد مّما يوفّر لهم حافزاً يزيد من اهتماماتهم واستعداداتهم ولرفع مستوى تحصيلهم وينمي اتجاهاتهم نحو التّعلّم.

وأصبحت الاتّجاهات التّربويّة الحديثة تنظر إلى إدارة الصّفّ على أنّها: " عمليّة تعلّم اجتماعيّ يتمّ من خلالها تعلّم الأدوار الاجتماعيّة من خلال تهيئة جوّ اجتماعيّ انفعاليّ إيجابيّ، ومن خلال تكوين علاقات صحيّة بين المعلّم والمتعلّمين وبين المتعلّمين بعضهم مع بعض، وبما ييسر نموّ نظام اجتماعيّ تفاعليّ قادر على الاستمرار والتّطور"(أبو شعيرة وغباري، 2009، 13).

وتهدف الإدارة الصّفيّة إلى خلق التّفاعل الإيجابيّ بين المعلّم والمتعلّمين، في جوّ يسوده الأمن والطّمأنينة وتظلّله الحريّة، ويثير في نفوس المتعلّمين الرّغبة في المشاركة، فالبيئة التّعليميّة قد تكون مرهقة للذّهن باعثة على اليأس والإحباط عندما تكون صاخبة أو غير منظّمة، وقد تكون غير ملائمة لكون العلاقة بين المتعلّم والمعلّم غير وديّة، أو أنّ النّشاط المطروح لا يقع ضمن اهتمامات المتعلّم (عطية، 2009، 41).

فالاتجاهات تشكلّ بعداً أساسيّاً من أبعاد الشّخصيّة الإنسانيّة ويقع قسم كبير من مسؤوليّة تكوينها واكتسابها وتعديلها على عاتق البيت والمدرسة، ومّما لا شكّ فيه أنّ اتجاهات الفرد وميوله لها دور كبير في التّعليم والأداء، فمشاعر المتعلّمين واتجاهاتهم نحو التّعلّم ونحو معلّميهم تؤثّر في قدرتهم على إنجاز المهامّ التّعليميّة وعلى تحقيق الأهداف التّعليميّة المرغوب فيها.

وذكر مارزانو وزملاؤه (2000) أنّ الاتجاهات والإدراكات تؤثّر في قدرة المتعلّمين على التّعلّم سلباً أو إيجاباً، وعدَّوا تكوين وترسيخ اتجاهات وإدراكات إيجابيّة عن التعلّم من

العناصر المفتاحيّة في التعلّم الفعّال، وحدّدوا جانبين تتمّ من خلالهما تنميّة الاتّجاهات الإيجابيّة نحو التّعلّم هما:

1- مناخ التّعلّم: عندما يشعر المتعلّمون بالرّاحة والأمان، وأنّ مكان التعلّم آمن ومنظّم ومريح تتولّد لديهم اتجاهات إيجابيّة نحو التّعلّم.
2- المهامّ الصّفيّة: تعدّ المهامّ الصّفيّة ذات أهميّة كبيرة وفائدة عظيمة للمتعلّمين وإذا توافرت لديهم اتجاهات إيجابيّة نحو المهامّ الصّفيّة المكلّفين بها فإنّهم سوف ينجزونها بشكل مثمر، وقد حدّد مارزانو وزملاؤه (2000) عدداً من الأداءات التي ينبغي على المعلّم مراعاتها في طريقة تدريسه لتنميّة الاتجاهات الإيجابيّة نحو المهامّ الصّفيّة.

يتبيّن مّما سبق أنّ الإدارة الصّفيّة تؤدّي دوراً كبيراً في نجاح التّعلّم الصّفيّ، واكتساب اتجاهات إيجابيّة نحو التّعلّم، وطرق التّعامل مع الآخرين، من خلال مراعاة المعلّم لهذه الاتجاهات في إدارته لصفّه ومساعدة المتعلّمين على التّعايش معها وممارستها، كما تؤدّي الإدارة الصّفيّة دوراُ كبيرا في توفير البيئة الصّفيّة الملائمة للعمليّة التّعليميّة، فعندما يوفّر المعلّم البيئة الصّفيّة المريحة والآمنة التي تسود فيها أجواء الهدوء والضّبط الذّاتيّ فإنّ هذا ينعكس إيجاباً على شخصيّة التلاميذ وتحصيلهم الدّراسيّ.

2- مشكلة البحث:

ركّز المربّون اهتمامهم على الظّروف الصّفيّة المناسبة التي تهيّء المتعلّمين وتسمح لهم بالنّمو الشّامل في كلّ الاتجاهات؛ إذ يعدّ توفير المناخ الصّفيّ الملائم القائم على جوّ من العلاقات التّفاعليّة الوديّة والإيجابيّة بين المعلّم والمتعلّمين من جهة، وبين المتعلّمين أنفسهم من جهة أخرى مطلباُ أساسيّاً لتحقيق أيّ هدف تعليميّ، فإذا خلت غرفة الصّفّ

من الانضباط والنّظام وغابت عنها العلاقات الاجتماعيّة الإنسانيّة أصبحت مصدراً للتوتر والإزعاج للمعلّمين والمتعلّمين على حدّ سواء.

وللمناخ النّفسيّ والاجتماعيّ في غرفة الصّفّ تأثير كبير على تماسك أفراد ذلك الصّفّ وتعاونهم وتقبّلهم بعضهم بعضاً من ناحيّة، وتقبّلهم للمعلّم وتعلّم ما يقوله من ناحية أخرى، وطّبيعة المناخ الدّراسيّ داخل الصّفّ لها دور مهم في سلوك المتعلّمين، فلا بدّ للمعلّمين أن يستعينوا ببعض الوسائل التي يمكن الإفادة منها في جعل بيئة الصّفّ مناسبة لتعليم وتعلّم هادف، يؤدّي إلى السّلوك المرغوب فيه، ومنها الاهتمام بتنظيم بيئة الصّفّ التي تحتاج إلى فهم طبيعة المتعلّمين واحتياجاتهم (الفتلاوي، 2005، 195).

وأكّدت دراسة شيحا (2020) في سوريّة، على أنّ المناخ الصّفيّ الإيجابيّ يساعد متعلّمي الصّفّ السّادس الأساسيّ في زيادة دافعيّتهم للإنجاز.

فإذا ساد البيئة التّعليميّة قسر وسيطرة فإنّ المتعلّم يكبت رغباته وميوله مما يؤدي إلى نفوره من التّعلّم، أمّا إذا كانت هذه البيئة ديمقراطيّة تتميّز بالصّداقة والثّقة، والإخلاص والتّفكير المشترك فإنّ المتعلّم يتجاوب مع المعلّم ويزيد تفاعله مما يسهّل عمله ويؤدّي إلى زيادة مفهوم الذّات لديه (الترتوري والقضاة1، 2006، 38).

والممارسة التّعليميّة الفعّالة والإدارة الجيّدة لغرفة الصّفّ يجب أن تتضّمن المهارة في تزويد المتعلّمين باتجاهات إيجابيّة نحو التّعلم وتوقّعات واضحة حول السّلوك المقبول وحول الطّريقة التي يجب أن تحدث فيها الأشياء داخل غرفة الصّفّ (هارون، 2003، 140).

وتدعيماً للإحساس بالمشكلة، أجرى الباحث دراسة استطلاعيّة بسيطة؛ رصد من خلالها سلوك المتعلّمين في مدرستيّ علي سلامة والعزّة المحدثة على مدار أسبوع؛ إذ حضر ثلاث حصص يوميّاً في كلا المدرستين، واعتمد على بطاقة ملاحظة غير مقننة، كانت تقيس مدى قدرة المعلّم على تأمين بيئة صفيّة مريحة، واستخدام الأساليب الحديثة في

إدارة صفّه، وكيف يتفاعل المتعلّمون مع المعلّم، ومع بعضهم البعض، ومدى قدرة المعلّم على توفير جوّ مريح وآمن، ومدى رغبة المعلّم في إقامة علاقات وديّة مع التلاميذ وتشجيعهم على التّعلّم، ومساعدتهم في تنفيذ المهامّ الصّعبة، فوجد الباحث أنّ المعلّمين المستعدين لإقامة علاقات وديّة مع التلاميذ وينادونهم بأسمائهم، وينصتون لهم باهتمام، ينفذون إدارة صفية جيدة، أمّا المعلّمين غير المستعدّين لإقامة علاقات مع التلاميذ، فإنّ جزءاً كبيراً من وقت الحصّة يستنفد في محاولة منهم ضبط الصّفّ وحفظ النظام، ومن هنا افترض الباحث أنّ التّصرّفات التي يقوم بها المعلّم في تأمين المناخ الصفيّ قد تسهم في تشكيل توجّهات وإدراكات صحيحة للتلاميذ نحو التّعلّم، وتأسيساً على ما سبق تتحدد مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي:

ما اتجاهات تلاميذ الصّفّ السادس الأساسي وإدراكاتهم نحو المناخ الصفي؟

أهمية البحث: تتجلّى في ناحيتين:

الأهميّة النّظريّة:

تأتي أهميّة البحث من أهميّة الفئة العمريّة للتلاميذ (متعلمّو الصّف السادس الأساسيّ)، كمرحلة تأسيسيّة للمراحل اللاحقة، كما أنها تتناول اتجاهات تلاميذ الصّفّ الرابع السادس وإدراكاتهم نحو المناخ الصفي كأوّل بعد من أبعاد التّعلّم لمارزانو وزملائه.

الأهميّة التّطبيقيّة:

1- يقدّم البحث أداة لقياس اتجاهات التلاميذ وإدراكاتهم نحو التّعلّم، ممّا يساعد المعلّمين على تشخيص اتجاهات التلاميذ وإدراكاتهم نحو المناخ الصفي، وقد ينعكس على إدارته لصفّه.
2- قد يفتح الباب لمزيد من الدّراسات الأخرى التي تتناول المتغيرات الأخرى ذات الصّلة بالمناخ الصفي وأثرها في متغيّرات أخرى.

3- **أهداف البحث:** يهدف البحث إلى:

1- تعرّف اتجاهات تلاميذ الصّفّ السادس الأساسيّ وإدراكاتهم نحو المناخ الصفي.

2- تعرّف الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة على استبانة اتجاهات التلاميذ وإدراكاتهم نحو المناخ الصفي يعزا لمتغير الجنس.

4- فرضية البحث وحدوده:

فرضية البحث: اختبرت الفرضية عند مستوى الدلالة 0.05

1- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي على استبانة اتجاهات التلاميذ وإدراكاتهم نحو المناخ الصفيّ تبعاً لمتغير الجنس (تلميذ، تلميذة).

حدود البحث: اقتصر البحث الحاليّ على الحدود الآتيّة:

بشريّة: عيّنة من تلاميذ الصف السادسّ الأساسيّ.

موضوعيّة: تمثّلت في الاتجاهات والإدراكات نحو المناخ الصفي وفق البعد الأول من أبعاد التّعلم لمارزانو

زمانيّة: جرى تطبيق البحث في الفصل الثّانيّ من العامّ الدّراسيّ 2023/2022.

مكانيّة: جرى تطبيق البحث على عدد من مدارس مرحلة التّعليم الأساسيّ في مدينة جبلة.

متغيرات البحث:

تتحد متغيرات البحث بـ اتجاهات التلاميذ وإدراكاتهم نحو المناخ الصفي.

والمتغيرات التصنيفية: الجنس (تلميذ-تلميذة)

5- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

- **اتجاهات التلاميذ وإدراكاتهم نحو المناخ الصّفيّ:**

وهو إحساس المتعلّمين بالتقبّل أو القبول وإحساسهم بالرّاحة والنّظام في غرفة الصّفّ وإدراك المتعلّمين أنّ الصّفّ الدّراسيّ سار فيزيقيّاً وانفعاليّاً (مارزانو، 2000، 37).

ويعرّفه الباحث إجرائيّاً بأنّه: شعور تلاميذ الصف السادسّ الأساسيّ بأنّهم مقبولون من قبل المعلّم، ومن قبل أقرانهم، ومدى إحساسهم بالرّاحة والنّظام والتّرتيب في غرفة الصّفّ، وتقاس بالدّرجة التي ينالها تلاميذ الصّفّ السادسّ الأساسّي على استبانة اتجاهات التلاميذ وإدراكاتهم نحو المناخ الصفي.

6- الإطار النظري والدراسات السابقة:

1- الاتجاهات والإدراكات الإيجابيّة نحو التّعلّم:

يدخل التلاميذ الصّفّ الدّراسيّ، وعقولهم مهتمّة بالإحساس والشّعور بالصّفّ، وما يتوقّعه المعلّم منهم، أكثر من اهتمامهم بالمادّة الدّراسيّة، ما يحتّم على المعلّم معالجة هذه الاهتمامات؛ كي لا يتأثّر تعلّمهم بها بشكل سلبيّ، والاتّجاهات والإدراكات تؤثّر في قدرة التلاميذ على التّعلّم، سواء كانت سلباً أو إيجاباً، فالتّعلّم يحدث في بحر من الاتّجاهات والإدراكات، والتي يحسن المعلّم الفعّال التّصرّف معها بمهارة؛ بحيث لا يعي التلاميذ ما يبذله المعلّم من جهد، وهذا التصرّف فعل تعليميّ واعٍ يتضمّن ويتطلّب تنميّة اتجاهات وإدراكات نوعيّة، تتصل هذه الاتجاهات بمناخ الصّفّ الدّراسيّ وبمهامّ الصّفّ الدّراسيّ(مارزانو وآخرون، 1998).

وفيما يأتي توضيح لذلك:

1-1- مساعدة التلاميذ على تنميّة اتجاهات وإدراكات إيجابيّة عن المناخ الصّفيّ:

إنّ المناخ الصّفيّ هو أحد العوامل الرّئيسة المؤثّرة في نتائج التّعلّم؛ إذ إنّه قد يرتبط بمثيرات سّارة؛ فيسعى المتعلّم إلى الاستمتاع بها، أو استمرارها؛ وبذلك يحبب إليه التّعليم، ويصبح الصّفّ في ذهنه صورة سارة لأيّة خبرة تعليميّة؛ وبذلك يعمّم هذه الخبرة بأنّ أيّ تعلّم يؤدّي إلى نتائج سّارة، أما إذا ارتبطت غرفة الصّفّ في ذهن المتعلّم بخبرة عقابيّة مؤلمة؛ فسوف يصل الى تشكيل روابط مؤلمة للصّف، الذي تقدّم فيه الخبرات المؤلمة، وبالتّالي يعمّم التلميذ هذه الخبرة فيكره أيّة خبرة تعليميّة، ويعمّم ذلك على المكان الذي تقدّم فيه هذه الخبرات فتتطور الاتجاهات السّلبيّة نحو بيئة التّعلّم (المدرسة) (الكاظم،2014، 305).

ويشير المناخ الصّفيّ إلى الجوّ العامّ، أو الحالة التي تسود غرفة الصّفّ، ولا يقتصر على الجانب الماديّ فقط، بل يتعدّى إلى توفير المناخ النّفسيّ والاجتماعيّ، والذي يتمثّل في العلاقات الناشئة بين المعلّم والتلاميذ، وبين التلاميذ أنفسهم (مارزانو وآخرون، 1998، 15)، وهناك جوانب كثيرة للمناخ الصّفيّ وفي هذا الجانب تناول نموذج أبعاد التّعلّم المناخ الصّفيّ من جانبين هما: مساعدة التلاميذ على الشعور بأنهم مقبولون، ومساعدتهم على تنميّة الإحساس بالرّاحة والنّظام.

1-1-1- مساعدة التلاميذ على الشعور بالمقبوليّة:

إنّ كل تلميذ يريد أن يكون مقبولاً من معلّمه ومن أقرانه، فالتلميذ الذي يشعر بالتقبّل داخل الصّفّ، يكون لديه استعداد، ورغبة للقيام بأيّ نشاط يكلّف به، كما يشعر بالرّاحة والأمان، وتوجد طرق عدّة يمكن أن يقوم بها المعلّم، يستطيع من خلالها أن يجعل التلاميذ يشعرون بأنّهم متقبلّون منها أن: يحاول أن يكون علاقة مع كل تلميذ في الصّفّ، وتكون عن طريق التّواصل مع كلّ تلميذ عن طريق أفعال صغيرة، منها: التّحدّث مع التلاميذ عن ميولهم، ومناداتهم بأسمائهم، وتحيتهم في المدرسة وخارجها، ومراقية وملاحظة اتجاهاته؛ إذ تؤثر اتجاهاته نحو التلميذ في إحساسه بأنّه محبوب أو مكروه من قبله، ويستطيع المعلّم تنمية إحساس التلميذ بالشّعور بالمقبوليّة من خلال: ملاحظة التلاميذ الذين من المتوقّع أن تحصل مشكلات معهم، ومحاولة جعلهم يندمجون في سلوكيّات صفيّة موجبة وينجحون فيها، وتفاعل المعلّم مع التلاميذ بحيث يتذكر دائماً السّلوك الإيجابيّ لهم، ويندمج في سلوكيّات صفيّة إيجابيّة ومنصفة، ويتم ذلك من خلال استخدامه عدداً من الممارسات التي تساعد التلاميذ على أن يشعروا بأنّهم متقبّلون من قبله، ومنها: التّواصل البصريّ مع كلّ تلميذ داخل غرفة الصّفّ، والالتفات والانتباه لما يحدث داخل الصّفّ، والبقاء قريباً من التلاميذ، وبخاصة ذوي التّحصيل الضّعيف، وتنظيم مكان جلوسهم بحيث يسهل الحركة ضمن غرفة الصّفّ، ونسب الأفكار التي يتم طرحها من قبلهم إلى أصحابها (مارزانو وأخرون، 1998، 16)، ويستجيب إيجابياً للاستجابات غير الصّحيحة أو للقصور في الاستجابة؛ فعندما يخطئ التلميذ في الإجابة، أو لا يستطيع الإجابة عن السّؤال المطروح؛ ينبغي على المعلّم أن يقوم بإعطائه تقديراً

للجوانب الصّحيحة في الإجابة، أو طرح السّؤال مرّة ثانية مع إعطائه وقتاً كافيّاً للتّفكير، أو تجزئة السّؤال المركّب إلى عدد من الأسئلة الصّغيرة، مع إمكانيّة تزويده بمؤشرات وإيحاءات توجّه التلميذ وتساعده بشكل تدريجيّ للوصول إلى الإجابة الصّحيحة، كما يتيح للتلاميذ فرص التّعلم التّعاونيّ، لأنّ التّعلّم التّعاونيّ يعطي لهم فرصة العمل بعضهم مع بعض؛ إذ يتشاركون في الأفكار والإجابات وتقييمها، وتقديم المقترحات، مما يبعد التّنافس فيما بينهم، فيدرك التلاميذ أهميّة العمل الجماعيّ، والابتعاد عن العمل الفرديّ والتّنافس فيما بينهم، لأنه يؤدي إلى فشل المجموعة في تنفيذ المهمّة المكلّفين بها، بحكم مبادئ التّعلم التّعاونيّ (مارزانو وآخرون، 1998، 18).

1-1-2- مساعدة التلاميذ على تنميّة الإحساس بالرّاحة والنّظام:

عرّف مارزانو " الإحساس بالارتياح بأنّه إدراك التلاميذ أنّ الصّفّ سار فيزيقياً وانفعالياً، ويتطلّب الإحساس بالنّظام والتّرتيب، ويتضمّن فهماً واضحاً للقواعد والإجراءات" (مارزانو وآخرون، 1998، 19).

ويمكن للمعلّم أن يساعد التلاميذ في تنمية الإحساس بالارتياح، وتنميّة الإحساس بالتّرتيب والنّظام، كما يأتي:

1-تنمية الإحساس بالارتياح عند التلاميذ:

من خلال قيامه باستخدام أنشطة تتطلّب وتتضمّن حركة فيزيقيّة بكثرة وعلى نحو نظاميّ، وتخصيص وقت قصير يسمح للتلاميذ بالحركة، وتجهيز مهامّ صّفيّة تتطلّب من التلاميذ الاعتماد على أنفسهم، أو تنظيم أنفسهم في مجموعات صغيرة للقيام بها، ويعد التّدريب الجسميّ من أهمّ طرق الحفاظ على الرّاحة الجسميّة للتلميذ؛ إذ ينبغي على المعلّم تخصيص فترات زمنيّة مقدراها (2-3) دقائق للنّشاط الجسميّ.

كما يتيح للتلاميذ الفرص ليحدّدوا معاييرهم الخاصّة بالارتياح والنّظام، من خلال الطّلب منهم أن يصفوا في تفصيل كيف يرتبون حيّزهم الشّخصيّ لتحقيق الإحساس بالارتياح والنّظام، وإنَّ هذا الوصف قد يضمّ قائمة (Marzano et al, 2001, 37)، وأن يطلب منهم بشكل دوريّ تقويم مدى حفاظهم على حيّزهم الشّخصيّ وفق المعايير التي حددوها، كما يمكن للمعلّم تقديم مفهوم (ضع بين قوسين) للتلاميذ بحيث يميّزون الأفكار المضايقة

التي لديهم عن الرّاحة الشّخصيّة عند بداية الدّرس، يسأل التلاميذ دوريّاً، في أثناء الدرس كي يحدّدوا مدى نجاحهم في قمع هذه المضايقات(مارزانو وآخرون، 1998، 20).

2-**تنميّة الإحساس بالتّرتيب والنّظام للمتعلّمين:** ويشير مفهوم التّرتيب والنّظام إلى أنواع القواعد الصّفيّة المتعلّقة بالنّظام، والانضباط، وإجراءات التّواصل، وإجراءات وضع الدّرجات، والأمان والسّلامة قبل تنفيذ الدّرس وبعده (مارزانو وآخرون، 2000، 42).

ومن هذه الممارسات: أن يضع ويرسّخ قواعد وإجراءات صّفيّة ويتفاهم ويتواصل مع التلاميذ بشأنها.

يجب على المعلّم وضع قواعد وإجراءات واضحة للعمل بها داخل الصّفّ، وهذه القواعد إمَّا أن يضعها المعلّم وحده، أو يتشارك مع التلاميذ في وضعها، ويناقشها معهم، ويزوّدهم بقائمة مكتوبة، ويعلّقها في غرفة الصّفّ، وينمذج استخدامها، أو يوضّحها بلعب الدّور، ويبيّن المعلّم للتلاميذ متى ستطبّق هذه القواعد والإجراءات، وكيف تتباين في السّياقات المختلفة (عند بداية الحصّة، أو الامتحانات)، وعندما تنشأ المواقف التي تتطلّب استثناءاً من القواعد عليه أن يعترف بالتّغييّرات ويوضّح أسباب الاستثناءات، مع تزويدهم بتغذية راجعة، تحدّد السّلوك الذي يتسق مع القواعد والإجراءات في الصّفّ، وتسهم في نجاحهم، وأن يضع سياسات واضحة عن السّلامة الجسميّة للتلاميذ، وأن يكون على وعي بالسّخرية أو التهديدات التي تجري داخل الصّفّ وخارجه ويتخذ الخطوات التي توقف هذه المضايقات(مارزانو وآخرون، 2000، 42).

ويتميّز المعلّمون القادرون على خلق مناخات صّفيّة أكثر إيجابيّة، بقدرتهم على أن يكونوا مستمعين جيدين، ويتعاطفون مع التلاميذ، ويقدمون لهم المكافآت، ويستخدمون معهم أساليب التّعزيز المناسبة ويعدّلون بين التلاميذ ويزودونهم دائماً بالتّغذية الرّاجعة الإيجابيّة (الكاظم، 2014، 310).

2- التّقويم للبعد الأول: الاتّجاهات والإدراكات الإيجابيّة نحو التعلّم

تدرّج مفهوم التّقويم في التّطور على مر العصور بناء على الفلسفة التّربويّة التي ينبثق منها، ويعكس خصائصها، وتقدّم الدّراسات الإحصائيّة بتقدّم التّقنيات الحديثة وأساليب استخدامها.

وأشار مارزانو (Marzano,1992,171-173) إلى أنّه لا يمكن بأيّ حال من الأحوال، في أيّة عمليّة تعلميّة، أن نكتفي بالتّخطيط والتّنفيذ للتّدريس دون الاهتمام بالتّقويم، لذلك لابدّ من الأخذ في الحسبان بعض الأسس في عمليّة التّقويم منها:

1- التّقويم في نموذج أبعاد التّعلّم مرتبط بإطار الوحدة الدّراسيّة، وماذا تحتاج؟ فليس من الضّروري قياس كلّ بعد من أبعاد التّعلّم في كل وحدة دّراسيّة على حدة.
2- التنوّع في استخدام التّقويم لقياس مستوى التلميذ في كل بعد من أبعاد التّعلّم.
3- لابدّ من التأكيد على أهميّة استخدام المعرفة بصورة ذات معنى.

وينبغي أن تقوم الأبعاد ككلّ موحّد من خلال طرح مجموعة من الأسئلة:

هل يسهم التلميذ في المناخ الصّفيّ بواسطة:

- محاولة ترسيخ وتكوين علاقة مع المعلّم وأقرانه.
- الإضافة إلى الرّاحة والنّظام في الصّفّ (مارزانو وأخرون،2000، 52).

وهناك طريقتان للإجابة عن هذه الأسئلة: عن طريق ملاحظة المعلّم، وعن طريق التّقدير الذّاتيّ من قبل التلميذ، وحين تستخدم ملاحظة المعلّم فإنّه ببساطة تلاحَظ الحالات التي يحاول فيها التلاميذ أن يكونوا على علاقة مع أترابهم، وأن يجعلوا المهامّ ملائمة، ويمكن أن تسجّل التّعليقات القصصيّة أو السّرديّة على سلوكيّات التلميذ في استمارة ملاحظة المعلّم للبعد الأوّل، وهذه التّعليقات القصصيّة إذا سجّلت عبر فترة زمنيّة ممتدة، يحتمل أن تساعد في الحكم على نحو ثابت وموثوق به على أداء التلميذ.

الدراسات السابقة:

1- دراسات عربيَّة:

- **دراسة الرحيلي، (2007)، السعودية، بعنوان: المناخ الصّفيّ كما يدركه طلاب المرحلة الإعدادية وعلاقته بمستوى الطموح.**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين المناخ الصّفيّ كما يدركه طلاب المرحلة الإعدادية بمستوى الطموح لديهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة مكونة من استبيان المناخ الصّفيّ ومقياس مستوى الطموح، وتكونت عينة الدراسة من (357) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين درجات الطلبة

على استبيان المناخ الصّفيّ، ودرجاتهم على مقياس الطموح، كما بينت وجود فروق بين متوسط درجات أفراد العينة على استبيان الطموح تبعاً لمتغير الصف الدراسي لصالح طلبة الصف التاسع، ووجود فروق بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس مستوى الطموح بين الطلبة ذوي الإدراك المرتفع، وذوي الإدراك المنخفض للمناخ الصّفيّ لصالح عينة الطلبة ذوي الإدراك المرتفع للمناخ الصّفيّ.

- **دراسة سلوم وآخرين: (2016)، اللاذقية، بعنوان: اتجاهات تلامذة الصف الرابع الأساسيّ نحو مادة الدراسات الاجتماعية وفق نموذج مارزانو.**

هدفت الدراسة إلى تعرف اتجاهات تلامذة الصف الرابع الأساسيّ نحو مادة الدراسات الاجتماعية وفق نموذج أبعاد التعلم لـ مارزانو وزملائه، وعلاقتها بمتغير الجنس ومكان الإقامة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت أداة الدراسة من مقياس للاتجاهات حول المناخ الصّفيّ والمهام الصّفيّة، وكانت عينة الدراسة مكونة من (201) تلميذاً وتلميذة من الصف الرابع الأساسيّ، وأظهرت نتائج الدراسة: أن عينة الدراسة تمتلك اتجاهاً إيجابياً نحو مادة الدراسات الاجتماعية بشكل عام، واتجاهاً إيجابياً في بُعد الشعور بالمقبولية من قبل المعلّم وأترابهم، وشعورهم بالرّاحة والنّظام، وفهمهم لمادة الدراسات الاجتماعية.

- **دراسة شيحا،2020، اللاذقية، بعنوان: المناخ الصّفيّ وعادات العقل وعلاقتهما بتوجهات أهداف الإنجاز.**

هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين المناخ الصّفيّ وعادات العقل بتوجهات أهداف الإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس الأساسيّ، ولتحقيق أهداف الدراسة جرى استخدام المنهج الوصفي، وقامت الباحثة بإعداد مقياس المناخ الصّفيّ، وعادات العقل، وتوجهات أهداف الإنجاز الرباعي، وتكونت عينة البحث من (200) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الأساسيّ في مدينة اللاذقية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تلاميذ الصف السادس كان مرتفعاً في إدراكهم للمناخ الصّفيّ، وعادات العقل، وتوجهات أهداف

الإنجاز، وارتبط المناخ الصّفيّ وعادات العقل إيجابياً بتوجهات أهداف الإنجاز، وكانت للمناخ الصّفيّ وعادات العقل القدرة التنبؤية بتوجهات أهداف الإنجاز.

2- دراسات أجنبيَّة:

- **دراسة بيك وتشوي Baek &Choi،2002، Korea، كوريا، بعنوان: العلاقة بين إدراكات الطلبة لبيئة الصف وإنجازهم الأكاديمي في كوريا The relationship between students' perceptions of classroom environment and their academic achievement in Korea.**

هدفت الدراسة إلى تقصي إدراك الطلبة الكوريين لبيئتهم الصّفيّة من وجهة نظرهم وعلاقته بالإنجاز الأكاديمي، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (1012) طالباً وطالبة من الصّفيّن العاشر والحادي عشر، واستخدم الباحثان استبياناً، وأظهرت نتائج الدراسة أن إدراك الطلبة لبيئتهم الصّفيّة كان بمستوى عال في بعد المهمة الموجهة، وبعد العلاقات الدافئة مع النظراء والمعلّم، بينما كان بعد التجديد، وضبط المعلّم، ضعيفين، كما ارتبطت بيئة الصف المدركة بعلاقة إيجابية مع الأداء الأكاديمي.

- **دراسة راتزبورج Ratzburg ،2010، America، أمريكا، بعنوان: أثر إدارة الصف أثر مناخ الصف الاجتماعي وشخصيات المعلّمين على الطالب، تصور المعلّمين، التفاعل الاجتماعي، والتحصيل الدراسي.**

The impact of social classroom climate and teachers charactes islics on student, perception of teachers, social interaction and academic achievement

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير إدارة الصف من قبل المعلّم على كل من المناخ الصّفيّ وعلاقة ذلك بالتحصيل الدراسي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة مكونة من استبيان الإدارة الصّفيّة، واستبيان الطلاب للبيئة الصّفيّة، واختبار التحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (22) معلماً و(187) طالباً من المدارس

الثانوية الخاصة، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً بين تصورات الطلبة للضبط الصّفيّ من قبل المعلّم وتحصيلهم الدراسي، والطلاب الذين أشاروا إلى أن الضبط الصّفيّ إيجابي كانت اتجاهاتهم إيجابية نحو البيئة الصّفيّة.

- **دراسة إنعام الله ودانش Inamullah & Danish، 2011، Pakistan، باكستان، بعنوان: تطبيق بعد التعلم الأول الاتجاه الإيجابي والإدراك وتأثيره على التحصيل الأكاديمي في المدارس تطبيق أبعاد التعلم وتأثيره.**

Application of the first learning dimension Positive attitude and perception and its impact on academic achievement in schools Application of learning dimensions and impact

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى أي مدى يتم تطبيق بعد التعلم الأول الاتجاه والإدراك الإيجابي وتأثيره على التحصيل الأكاديمي في المدارس الإعدادية، وأجريت هذه الدراسة في مدارس مدينة بيشاور بجمهورية باكستان الإسلامية لتقييم إلى أي مدى يتم تنفيذ بعد التعلم الأول في هذه المدارس، ولتقويم الأثر الناتج عنه، جرى تطبيق أداة الاستبيان في جمع البيانات؛ إذ استخدم استبيانان منفصلان (استبيان للمعلمين واستبيان للمتعلمين)، وأظهرت نتائج هذه الدراسة: أن المعلّمين يعتقدون أنهم يطبقون بعد التعلم الأول في صفوفهم في أثناء عملية التعليم والتعلم، إلا أن بيانات المتعلّمين تظهر أن المعلّمين لا يركزون على خلق بيئة صفية ودودة وواجبات صفية ممتعه بالنسبة إلى المتعلّمين، ويظهر من خلال هذه النتائج أن إنجازهم يكون أفضل في امتحاناتهم، عندما يطبق البعد الأول بشكل كبير، وهذا يثبت أن بعد الاتجاه والإدراك الإيجابي يحسن قدرة المتعلم على التعلم.

- **دراسة كريتس Curtis (2005)، America أمريكا، بعنوان: تقييم أكاديمي لنموذج أبعاد التعلم كوسيلة لتكامل المنهاج الدراسي.**

An academic evaluation of the dimensions of learning model as a tool for curriculum integration.

هدفت الدراسة إلى اختبار تفعيل أبعاد التعلم وبالتحديد البعد الأول في مدارس ريفية جنوب شرق الولايات المتحدة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وكانت أداة الدراسة مكونة من استبيان لجمع البيانات الخاصة بالدراسة، واختبار تحصيل لمادة العلوم، وتكونت عينة الدراسة من (24) متعلماً من متعلمي المرحلة الإعدادية، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية في اختبار العلوم على المجموعة الضابطة، كما بينت وجود اختلاف في موقف الطلاب واتجاهاتهم نحو الواجبات الصّفيّة.

3- **تعقيب على دراسات السابقة:** من خلال استعراض بعض الدراسات السابقة التي تناولت محور اتجاهات المتعلّمين وإدراكاتهم نحو المناخ الصفي تبيّن أنّ البحث الحالي يتفق مع هذه الدراسات في المنهج، فأغلبها يطبّق المنهج الوصفي، كما يتشابه مع الدراسات السابقة في أن أغلبها استخدم الاستبانة كأداة للبحث، ويختلف البحث الحالي عن بعض الدراسات السابقة في أنه ركز على مرحلة التعليم الأساسيّ /الحلقة الأولى، في حين بعض الدراسات ركز على المرحلة الإعدادية كدراسة كريتس Curtis (2005) ، والتي استخدمت المنهج شبه التجريبي، ودراسة الرحيلي (2007)، ودراسة إنعام الله ودانش Inamullah & Danish (2011)، والمرحلة الثانوية كدراسة بيك وتشوي Baek & choi (2002)، ودراسة راتزبورج Ratzburg (2010)، ولكنه تشابه مع دراسة سلوم وآخرين (2016) والتي تناولت الصف الرابع من الحلقة الأولى من التعليم الأساسيّ، ودراسة شيحا (2020) التي تناولت الصف السادس الأساسيّ، لأن دور المعلّمين يظهر تأثيره في هذه المرحلة أكثر من المراحل اللاحقة كون هذه المرحلة تشكّل نقطة البدء في تكوّن الوعي والنضج العقلي لدى المتعلّم، والتي ينبغي أن يكوّن فيها اتجاهه الإيجابي أو السلبي نحو المناخ الصفي.

وما يميز هذا البحث عن الدراسات السابقة: أنه هدف إلى دراسة اتجاهات تلاميذ الصّفّ السادس الأساسيّ وإدراكاتهم نحو المناخ الصفي الأساسي، باستخدام استبانة أعدت لهذا الغرض، وما يميز هذا البحث هو العينة التي تناولها (تلاميذ الصّفّ السادسّ الأساسي)، فمعظم الدراسات تناولت مباحث في صفوف أخرى ومراحل أخرى.

7- منهج البحث وإجراءاته:

استخدم المنهج الوصفيّ، لأنّه يقوم على وصف وتحليل الظّاهرة الرّاهنة، من خلال خصائصها وأشكالها وعلاقاتها والعوامل المؤثّرة في ذلك، من خلال جمع البيانات وتبويبها وعرضها مع تحليل وتفسير عميق لهذه البيانات بهدف استخلاص حقائق وتعميمات جديدة (عليان وغنيم، 2000).

حيث تمّ تعرّف اتجاهات تلاميذ الصّفّ السادسّ الأساسي وإدراكاتهم نحو المناخ الصفي.

أداة البحث:

بعد الاطّلاع على الدّراسات السّابقة والأدبيّات التّربويّة تم بناء: استبانة اتجاهات متعلّمي الصّفّ السادسّ الأساسّي وإدراكاتهم نحو المناخ الصفي، وتمثلت بثلاثة مجالات وهي: (الشعور بالمقبولية، الإحساس بالرّاحة، الإحسّاس بالترتيب والنظام).

مجتمع البحث: بالرجوع إلى مديرية التربية في محافظة اللاذقية، فقد تبين أن عدد تلاميذ الصف السادس الأساسيّ في مدينة جبلة كان (2216) تلميذاً وتلميذة، للعام الدراسيّ 2023/2022، إذ بلغ عدد التلاميذ الذكور (1123) تلميذاً؛ بينما بلغ عدد التلميذات (1093) تلميذة، وفق إحصائيات قسم التخطيط والإحصاء في مديرية التربية في محافظة اللاذقية، واختيرت عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة والبالغ عددها (200) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة جبلة وبنسبة (10)%.

الصدق: تم التحقق من صدق أداة البحث من خلال:

1-1- صدق المحتوى:

تم التأكد من صدق المحتوى للاستبانة من خلال عرضها على مجموعة من السادة المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، والبالغ عددهم (6) محكمين، وقد طلب من السادة المحكمين إبداء آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم حول البنود من حيث وضوحها وسلامة صياغتها ومدى انتمائها للأداة، وتحقيقها للأهداف، وفي ضوء ملاحظاتهم ومقترحاتهم أجريت التعديلات على الاستبانة.

1-2-الدراسة الاستطلاعية: طُبقت الاستبانة على عينة استطلاعية مؤلفة من (40) تلميذاً وتلميذة، من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة جبلة (العزة المحدثة، عز الدّين القسّام)، وهم من خارج عينة البحث الأساسية، وقد أجريت الدراسة الاستطلاعية للتأكد من وضوح تعليمات الاستبانة، ووضوح بنودها، وسهولة فهمها وتعديل البنود غير الواضحة، ومعرفة الصعوبات التي قد تظهر في أثناء التطبيق حتى يتم ضبطها وتلافيها عند التطبيق اللاحق لها، والتحقق من صدقها وثباتها وبعد ذلك أصبحت جاهزة ليتم تطبيقها على أفراد عينة البحث الأساسية.

1-2- الصدق البنيوي:

تم التأكد من صدق البناء الخاص بالاستبانة من خلال دراسة الاتساق الداخلي لها من خلال حساب معاملات الارتباط (معامل بيرسون) بين درجات كل بند من بنود الاستبانة مع درجة البعد الذي تنتمي إليه، وحساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد مع الدرجة الكلية للاستبانة، وذلك بعد تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من ((40) تلميذاً وتلميذة، من تلاميذ الصّفّ السادسّ الأساسّي في مدينة جبلة، وهم خارج العينة الأساسية وكانت النتائج كما هي موضحة في الجداول الآتية:

الجدول (2) معاملات ارتباط بنود استبانة اتجاهات التلاميذ وإدراكاتهم نحو المناخ الصفي مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه

رقم البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	القرار
المجال 1: الشعور بالمقبولية في الصف				المجال 3: الإحساس بالتَرتيب والنظام			
1	0.893**	0.000	دال	18	0.821**	0.000	دال
2	0.915**	0.000	دال	19	0.759**	0.000	دال
3	0.897**	0.000	دال	20	0.834**	0.000	دال
4	0.682**	0.000	دال	21	0.702**	0.000	دال
5	0.844**	0.000	دال	22	0.917**	0.000	دال
6	0.911**	0.000	دال	23	0.815**	0.000	دال
7	0.850**	0.000	دال	24	0.898**	0.000	دال
8	0.842**	0.000	دال	25	0.875**	0.000	دال
9	0.881**	0.000	دال				
10	0.787**	0.000	دال				
المجال 2: الإحساس بالراحة							
11	0.664**	0.000	دال				
12	0.718**	0.000	دال				
13	0.902**	0.000	دال				
14	0.914**	0.000	دال				
15	0.921**	0.000	دال				
16	0.907**	0.000	دال				
17	0.794**	0.000	دال				

* دال عند 0.05 ** دال عند 0.01

يتبين من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية بين درجة كل بند وبين الدرجة الكلية للمجال الذي ينتمي إليه في استبانة اتجاهات التلاميذ وإدراكاتهم نحو المناخ الصفي؛ إذ كانت معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وقد تراوحت قيمة هذه المعاملات بين (0.654–0.917) لدى أفراد عينة البحث.

الجدول (3) معاملات الارتباط بين درجات كل مجال من مجالات استبانة اتجاهات التلاميذ وإدراكاتهم نحو المناخ الصفي والدرجة الكلية للاستبانة

المجال		المجال الأول:	المجال 2:	المجال 3:	الدرجة الكلية للاستبانة
		الشعور بالمقبولية في الصف	الإحساس بالراحة	الإحساس بالتّرتيب والنظام	
1	الشعور بالمقبولية	1	0.774**	0.706**	0.917**
2	الإحساس بالراحة	-	1	0.654**	0.882**
3	الإحساس بالتّرتيب والنظام	-		1	0.853**
الدرجة الكلية للاستبانة		-	-	-	1

* دال عند 0.05 ** دال عند 0.01

يتبين من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية بين كل مجال من مجالات استبانة اتجاهات التلاميذ وإدراكاتهم نحو المناخ الصفي، وبين كل مجال وبين الدرجة الكلية للاستبانة؛ إذ كانت معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وقد تراوحت قيمة هذه المعاملات بين (0.654–0.917) لدى أفراد عينة البحث، وبذلك تعد استبانة اتجاهات التلاميذ وإدراكاتهم نحو المناخ الصفيّ صادقة لما

أعدت من أجله، وتتصف بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي، وتحقق مؤشرات جيدة لصدقها البنيوي.

4.4.3.4. الثبات:

جرى التحقق من ثبات الاستبانة من خلال حساب **ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)** لدرجات أفراد العينة الاستطلاعية، والجدول الآتي يبين معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ لدرجات أفراد عينة البحث.

الجدول (4) معاملات ثبات استبانة اتجاهات المتعلّمين وإدراكاتهم نحو بيئة التعلم

المجال	عدد البنود	ثبات التجزئة النصفية	معامل ألفا كرونباخ
الشعور بالمقبولية في الصف	10	0.848	0.903
الإحساس بالراحة	7	0.752	0.874
الإحساس بالتّرتيب والنظام	8	0.751	0.894
استبانة اتجاهات التلاميذ وإدراكاتهم نحو المناخ الصفي	33	0.949	0.911

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للاستبانة ككل ولمجالاته كانت مرتفعة وقد بلغت قيمته للاستبانة ككل (0.911) وهي قيمة مرتفعة، بينما تراوحت قيم معاملات ألفا كرونباخ للمجالات بين (0.751–0.848) وهي قيم مرتفعة أيضاً، ومنه فإن استبانة اتجاهات المتعلّمين وإدراكاتهم نحو بيئة التعلم تتصف بمؤشرات ثبات مرتفعة، وبلغت قيمة ثبات التجزئة النصفية ككل (0.949) ولمجالاتها بين (0.751–0.912) ومنه فإن استبانة الانضباط الصفي تتصف بمؤشرات ثبات مرتفعة.

نستنتج مما سبق أن استبانة اتجاهات المتعلّمين وإدراكاتهم نحو بيئة التعلم تتصف بمؤشرات صدق وثبات مرتفعة، وبالتالي فقد أصبحت هذه الاستبانة صالحة للتطبيق على عينة البحث الأساسيّة.

المعالجات الإحصائية المستخدمة في البحث:

استخدم برنامج (SPSS) للتحليل الإحصائي، ولكن قبل إجراء التحليل قام الباحث بالتأكد من توزيع البيانات وما إذا كانت تتبع التوزع الطبيعي أم لا، واستخدم اختبار (**Klmogorov–Smirnov**)، وذلك على النحو الآتي:

الجدول (5) التوزع الطبيعي لأداة البحث

المجال	قيمة الاختبار	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
الشعور بالمقبولية في الصف	.088	199	.001
الإحساس بالراحة	.122	199	.000
الإحساس بالتّرتيب والنظام	.109	199	.000
استبانة اتجاهات التلاميذ وإدراكاتهم نحو المناخ الصفي	.981	199	.008

يتبين من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية للأداة كانت أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي فإن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي ويجب استخدام الاختبارات اللامعلمية:

1- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث.

2- معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب ثبات الاتساق الداخلي لأداة البحث.

3- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بند وللدرجة الكلية لأداة البحث من أجل مقارنة بين المتوسطات وتحديد درجة الموافقة، ولتحديد درجة الموافقة تم تحديد طول خلايا اختبار ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) ثم حساب المدى (5-1=4) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في الاستبانة للحصول على طول الخلية أي (4÷5=0.80) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في الاستبانة (بداية الاستبانة وهي واحد صحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كما في الجدول الآتي:

الجدول (6) المعيار المعتمد لتقدير درجة الموافقة

طول الخلايا	في حال البنود الإيجابية	في حال البنود السلبية
	درجة الموافقة	درجة الموافقة
1 – 1.80	منخفضة جداً	مرتفعة جداً
1.81 – 2.60	منخفضة	مرتفعة
2.61 – 3.40	متوسطة	متوسطة
3.41 – 4.20	مرتفعة	منخفضة
4.21 – 5	مرتفعة جداً	منخفضة جداً

4- اختبار ت لدراسة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير الجنس

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

سؤال البحث: ما اتجاهات تلاميذ الصف السادسّ الأساسّي وإدراكاتهم نحو المناخ الصفي؟

للإجابة عن هذا السؤال جرى استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة الموافقة، والأهمية النسبية لدرجة كل بند، ولكل مجال، وللدرجة الكلية للاستبانة، وترتيبها تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي، ويوضح الجدول الآتي النتائج المتعلقة باتجاهات التلاميذ وإدراكاتهم نحو المناخ الصفي: **الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والأهمية النسبية لمجالات استبانة اتجاهات المتعلّمين وإدراكاتهم نحو بيئة التعلم**

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة الموافقة
1	3	المجال الثالث (الإحساس بالتّرتيب والنظام)	3.80	.361	%76	مرتفعة
2	2	المجال الثاني (الإحساس بالراحة)	3.77	.391	%75.4	مرتفعة
3	1	المجال الأول (الشعور بالمقبولية في الصف)	3.51	.412	%70.2	مرتفعة
		الاستبانة ككل	**3.69**	**.231**	**%73.8**	**مرتفعة**

يتبين من الجدول السابق أن درجة الموافقة على الاستبانة ككل كانت بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.69) وأهمية نسبية (73.8%)؛ أي أن اتجاهات تلاميذ الصّفّ

السّادس الأساسيّ وإدراكاتهم نحو المناخ الصفي كانت إيجابية؛ إذ جاءت درجة موافقتهم على الاختبار ككل بدرجة مرتفعة، وجاءت جميع مجالات الاستبانة بدرجة موافقة مرتفعة وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.80–3.51) وأهمية نسبية بين (76% – 70.2%). وجاء المجال الثالث (الإحساس بالتّرتيب والنظام) في المرتبة الأولى؛ بينما جاء المجال الأول (الشعور بالمقبولية في الصف) في المرتبة الأخيرة.

وبما أن بُعد اتجاهات التلاميذ وإدراكاتهم نحو المناخ الصفي ينقسم إلى أربعة مجالات، فقد جرى التعامل مع كل مجال على حدة، وفيما يأتي توضيح ذلك:

يوضح الجدول الآتي النتائج المتعلقة بشعور التلاميذ بالمقبولية في الصف:

الجدول (8)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والأهمية النسبية لبنود المجال الأول (الشعور بالمقبولية في الصف)

الرتبة	الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة الموافقة
1	10	**أعتقد أن المعلّم يحرص على توفير الشعور بالمقبولية في الصف من خلال:**				
		جعلنا ننجز المهام الموكلة إلينا برغبة	4.37	.900	%87.4	**مرتفعة جداً**
2	9	التوقع السلبي لسلوكنا داخل الصف	4.14	1.008	%82.8	**منخفضة**
3	6	فهمه السلوك غير المقبول من قبلنا	4.09	.807	%81.8	**مرتفعة**
4	8	رفضه إقامة علاقات ودية معنا	3.58	1.080	%71.6	**منخفضة**
5	7	الثناء على السلوك الإيجابي	3.38	1.333	%67.6	**متوسطة**
6	3	مناداتنا بأسمائنا	3.35	1.146	%67	**متوسطة**
7	5	معرفته بالأحداث المهمة في حياتنا	3.20	1.172	%64	**متوسطة**
8	2	إقامة علاقة جيدة معنا	3.09	1.376	%61.8	**متوسطة**
9	1	جعل غرفة الصف مريحة لنا	3.07	1.253	%61.4	**متوسطة**
10	4	سؤالنا عن ميولنا وتشجيعنا عليها	2.80	1.047	%56	**متوسطة**
		المجال الأول (الشعور بالمقبولية في الصف)	**3.51**	**.412**	**%70.2**	**مرتفعة**

يتبين من الجدول السابق أن درجة الموافقة على المجال الأول (الشعور بالمقبولية في الصف) ككل كانت بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.51) وأهمية نسبية (70.2%)،

أي أن اتجاهات متعلّمي الصّفّ السادسّ الأساسيّ وإدراكاتهم نحو بيئة التعلم (الشعور بالمقبولية في الصف) من وجهة نظر معلميهم كانت إيجابية حيث جاءت درجة موافقتهم على المجال ككل بدرجة مرتفعة.

وحصل بند واحد فقط على درجة موافقة مرتفعة جداً وهو البند العاشر (جعلنا ننجز المهام الوكلة إلينا برغبة) وبمتوسط حسابي (4.37) وأهمية نسبية (87.4%)، وحصل بند واحد فقط على درجة موافقة مرتفعة وهو البند 6 (فهمه السلوك غير المقبول من قبلنا)، وبمتوسط حسابي (4.09) وأهمية نسبية (81.8%).

بينما حصلت 6 بنود على درجة موافقة متوسطة وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.80–3.38) وأهمية نسبية بين (67.6% –56%)، وهي: (الثناء على السلوك الإيجابي، ومناداتنا بأسمائنا، ومعرفته بالأحداث المهمة في حياتنا، وإقامة علاقة جيدة معنا، وجعل غرفة الصف مريحة لنا، وسؤالنا عن ميولنا وتشجيعنا عليها).

بينما حصل بندان على درجة موافقة منخفضة وهما البندان السلبيان (9، 8)، (التوقع السلبي لسلوكنا داخل الصف، ورفضه إقامة علاقات ودية معنا) بمتوسط حسابي (4.14، 3.58) وأهمية نسبية (82.8%، 71.6%) بالتّرتيب.

ويعود تفسير ذلك إلى وعي معلمي الصف السادس الأساسيّ لأهمية البيئة الصّفيّة المنظمة ذات المناخ الإيجابي في سهولة إيصال المعرفة والمعلومات إلى متعلميهم؛ إذ إن مناداة التلاميذ بأسمائهم والحديث عن ميولهم ورغباتهم ينمي لديهم اتجاهات إيجابية نحو المناخ الصفي، وإن إقامة المعلّمين علاقات ودية معهم، وتوفير غرفة صفية مريحة لهم يساعد على شعورهم بالمقبولية داخل الصف، وأكدت وزارة التربية على الاتجاهات الحديثة التي طالت البيئة الصّفيّة؛ إذ تغير دور المعلّم فأصبح من ملقن للمعلومات إلى معلم متعاون وميسر للعملية التعليمية، وجعل التلميذ محور العملية التعليمية؛ إذ إن

شعور المتعلم بالتقبل والانتماء داخل الغرفة الصّفيّة سيزيد من الاتجاهات الإيجابية نحو المعلّم وزملائه، وهذا ما أكدته دراسة سلوم وآخرين (2016)؛ حيث بينت وجود اتجاهات إيجابية بين متعلمي الصف الرابع الأساسيّ من حيث شعورهم بالمقبولية داخل الصف، وكذلك دراسة شيحا (2020) التي أظهرت أن إدراك متعلّمي الصّفّ السّادس الأساسيّ للمناخ الصّفيّ كان مرتفعاً، واختلفت مع دراسة انعام الله ودانش Inamullah & Danish (2011) التي بينت أن المعلّمين لا يركزون على خلق بيئة صفيّة ودودة وممتعة بالنسبة إلى المتعلّمين.

وفيما يتعلق بنتائج الإحساس بالراحة: يوضح الجدول الآتي النتائج المتعلقة بإحساس التلاميذ بالراحة في الصف:

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والأهمية النسبية لبنود المجال الثاني (الإحساس بالراحة)

الرتبة	الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة الموافقة
		يركز المعلّم على الجوانب الإيجابية لدينا من خلال:				
1	11	التواصل البصري معنا	4.12	.995	%82.4	**مرتفعة**
2	17	ترتيب مقاعد الصف بحيث نشعر بالراحة	3.86	.912	%77.2	**مرتفعة**
3	16	إنصاته باهتمام لمن يتحدث منا	3.80	1.148	%76	**مرتفعة**
4	15	إرشادنا إلى الإجابة الصحيحة	3.73	1.398	%74.6	**مرتفعة**
5	13	نسبه الأفكار التي نطرحها لنا	3.67	1.408	%73.4	**مرتفعة**
6	14	إتاحته وقتاً كافياً حتى نفكر في الإجابة عن السؤال	3.65	.989	%73	**مرتفعة**
7	12	اهتمامه بنا ومتابعته لنا	3.58	1.044	%71.6	**مرتفعة**
		المجال الثاني (الإحساس بالراحة)	**3.77**	**.391**	**%75.4**	**مرتفعة**

يتبين من الجدول السابق أن درجة الموافقة على المجال الثاني (الإحساس بالراحة) ككل كانت بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.77) وأهمية نسبية (75.4%)، أي أن اتجاهات تلاميذ الصّفّ السادسّ الأساسيّ وإدراكاتهم نحو المناخ الصفي (الإحساس بالراحة) كانت إيجابية حيث جاءت درجة موافقتهم على المجال ككل بدرجة مرتفعة.

وحصلت جميع بنود المجال على درجة موافقة مرتفعة وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.58–4.12) وأهمية نسبية بين (82.4% –71.6%).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدالة المعلّمين داخل الصف دون التمييز في معاملة التلاميذ باختلاف نوعهم؛ إذ إن تواصل المعلّم مع المتعلّمين بصرياً، وطرحه سؤالاً وإعطاؤهم وقتاً كافياً للإجابة، ومساعدتهم في الوصول إلى الإجابة الصحيحة، واهتمامه بما يطرحونه من أفكار ونسبها لهم، سوف يشعرهم بالراحة داخل الصف، وينمي لديهم رغبة واتجاهاً إيجابياً نحو المناخ الصفي، فالتلميذ يحب المعلّم الذي يهتم به ويشعره بالراحة داخل الصف، بغض النظر عن المادة التي يعلمها له، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سلوم وآخرين(2016) والتي أكدت الاتجاه الإيجابي في بُعد الشعور بالراحة.

بينما يوضح الجدول الآتي النتائج المتعلقة بإحساس المتعلّمين بالتّرتيب والنظام في الصف:

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والأهمية النسبية لبنود المجال الثالث (الإحساس بالتّرتيب والنظام)

الرتبة	الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة الموافقة
		يحرص المعلّم على توفير الإحساس بالتّرتيب والنظام في الصف من خلال:				
1	21	مناقشتنا بالقواعد التي علينا الالتزام بها عند شرح الدرس	3.96	1.002	%79.2	**مرتفعة**
2	22	تزويدنا بالقوانين التي تساعدنا على الانضباط	3.93	.961	%78.6	**مرتفعة**
3	23	تعريفنا بنتائج عدم الالتزام بالقواعد الصّفيّة	3.90	.776	%78	**مرتفعة**
4	25	التعامل بحزم مع من يسخر من زملائه	3.83	1.224	%76.6	**مرتفعة**
5	24	التزامه بحزم بمتابعة تطبيق القواعد الصّفيّة	3.76	.976	%75.2	**مرتفعة**
6	19	تدريبنا عدم التفكير بالأشياء المزعجة حين نكون في الصف	3.74	1.032	%74.8	**مرتفعة**
7	20	اهتمامه بمن يتعرض للأذى منا	3.67	.942	%73.4	**مرتفعة**
8	18	تخصيص وقت مناسب للفواصل المنشطة	3.63	.929	%72.6	**مرتفعة**
		المجال الثالث (الإحساس بالتّرتيب والنظام)	**3.80**	**.361**	**%76**	**مرتفعة**

يتبين من الجدول السابق أن درجة الموافقة على المجال الثالث (الإحساس بالتّرتيب والنظام) ككل كانت بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.80) وأهمية نسبية (76%)، أي أن اتجاهات تلاميذ الصّفّ السّادس الأساسيّ وإدراكاتهم نحو المناخ الصفي (الإحساس بالتّرتيب والنظام) كانت إيجابية حيث جاءت درجة موافقتهم على المجال ككل بدرجة مرتفعة.

وحصلت جميع بنود المجال على درجة موافقة مرتفعة وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.63–3.96) وأهمية نسبية بين (79.2% –72.6%).

وربما يعود تفسير هذه النتيجة إلى وعي معلمي الصف السادسّ الأساسيّ بأن أساس البيئة الصّفيّة الآمنة هو الراحة النفسية داخل الغرفة الصفية، وتفاعلهم فيما بينهم، وبين معلمهم، واتفقت دراسة سلوم وآخرين (2016)، التي اكدت وجود اتجاه إيجابي لدى متعلمي الصف الرابع في شعورهم بالتّرتيب والنظام داخل الصف، ودراسة شيحا(2020) والتي بينت أن مستوى تلاميذ الصف السادس كان مرتفعاً في إدراكهم للمناخ الصّفيّ عموماً.

اختبار فرضية البحث: لاختبار فرضية البحث التي تنص على: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية، عند مستوى دلالة 0.05، بين متوسطي درجات تلامذة الصف السادس الأساسي على استبانة اتجاهات التلاميذ وإدراكاتهم نحو المناخ الصفي يعزا لمتغير الجنس، جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار (ت) (t–test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات

الجدول (11) نتائج اختبار ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلامذة الصف السادس الأساسي على استبانة اتجاهات التلاميذ وإدراكاتهم نحو المناخ الصفي تبعاً لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الشعور بالمقبولية في الصف	ذكور	84	17.15	2.996	0.085	198	0.932	غير دال
	إناث	116	17.19	2.757				
الإحساس بالراحة	ذكور	84	14.13	3.259	1.397	198	0.164	غير دال
	إناث	116	14.82	3.560				
الإحساس بالترتيب والنظام	ذكور	84	11.37	2.254	1.130	198	0.260	غير دال
	إناث	116	11.72	2.149				
	إناث	116	17.12	2.994				
الاستبانة ككل	ذكور	84	59.82	4.2512	1.611	198	0.109	غير دال
	إناث	116	60.85	4.324				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة ت للاستبانة ككل ولكل محور على حدة، أنها لم تكن دالة إحصائياً؛ إذ كانت القيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05،

وبالتالي لا يوجد فرق بين متوسطات تلامذة السادس الأساسي على استبانة اتجاهات التلاميذ وإدراكاتهم نحو المناخ الصفي يعزا لمتغير الجنس، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن التلامذة يمتلكون ثقافة متماثلة، فيرغبون لاقامة علاقات ودية فيما بينهم، ومع معلمهم، والعمل على تنفيذ المهام المكلفين بها سويةً، بغض النظر عن جنسهم واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة شيحا (2020) التي أمدت على عدم أن الجنس لا يؤثر على اتجاه التلاميذ وادراكهم نحو المناخ الصفي.

***الاستنتاجات والتوصيات:** توصلت نتائج البحث إلى:

لقد كان هدف البحث تعرف اتجاهات التلاميذ وإدراكاتهم نحو المناخ الصفي وفق البعد الأول من أبعاد التعلم لمارزانو وزملائه، وأظهرت نتائج البحث الآتي: اتجاهات التلاميذ وإدراكاتهم نحو المناخ الصفي كانت مرتفعاً، من حيث شعورهم بالمقبولية في الصف، وإحساسهم بالراحة، والتّرتيب والنظام، والمهام الصّفيّة؛ إذ احتل الإحساس بالتّرتيب والنظام المرتبة الأولى، والإحساس بالراحة المرتبة الثانية، والشعور بالمقبولية في الصف في المرتبة الأخيرة، ولم يؤثر الجنس على اتجاهات التلاميذ وإدراكاتهم نحو المناخ الصفي.

***ويقترح الباحث في ضوء هذه النتائج الآتي:**

– توعية المعلّمين بمكون البيئة الصّفيّة نظرياً وعملياً لأهميتها في تكوين اتجاهات إيجابية نحو بيئة التعلم.

– إعداد برنامج قائم على الاتجاهات والإدراكات الإيجابية نحو بيئة التعلم يراعي احتياجات المتعلّمين، وميولهم، والإشادة بضرورة تنميتها لديهم، ودراسة أثره في متغيرات أخرى كالتفكير بأنواعه المختلفة لدى التلاميذ.

– ضرورة إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول بيئة التعلم وأثرها في المتغيرات الأخرى بأدوات ومناهج بحثية مختلفة.

المراجع:

1- المراجع العربية:

- أبو شعيرة، خالد وغباري، ثائر.(2009). علم النفس التربوي وتطبيقاته الصّفيّة. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع. غزة: فلسطين
- الترتوري، محمد والقضاة، محمد.(2006). المعلّم الجديد. دار حامد للنشر والتوزيع. عمان: الأردن.
- الرحيلي ، مريم أحمد فايز .(2007).أثر استخدام نموذج مارزانو لابعاد التعلم في تدريس العلوم في التحصيل وتنمية الذكاءات المتعددة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بالمدينة المنورة ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، المملكة العربيَّة السعودية.
- سلوم، طاهر وحمدان، ميساء والقاضي، لمى.(2016). اتجاهات تلامذة الصف الرابع الأساسيّ نحو مادة الدراسات الاجتماعية وفق نموذج مارزانو. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدلراسات العلمية. مجلد (38)، العدد(2)، سورية 103-119.
- شيحا، سماح.(2020). المناخ الصّفيّ وعادات العقل وعلاقتهما بتوجهات أهداف الإنجاز. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة تشرين. سورية.
- عطية، محسن.(2009). تنظيم بيئة التعلم. دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان: الأردن.
- عليان، ربحي وغنيم، عثمان.(2000). مناهج وأساليب البحث العلمي. النظرية والتطبيق. دار الصفاء. عمان: الإردن.
- الفتلاوي، سهيلة.(2005). تعديل السلوك في التدريس. دار الشروق. عمان.

- الكاظم، رائد.(2014).أثر استخدام نموذج مارزانو. مجلة كلية التربية الإسلامية، العدد16، جامعة بابل.
- مارزانو، ر وبيكرنج، د وبلاكبورن،ج وبرانت، ر وموفت، س.(2000). أبعاد التعلم دليل المعلّم.مكتبة الجامعة الهاشمية. دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة: مصر.
- مارزانو، ر وبيكرنج، د وبلاكبورن،ج وبرانت، ر وموفت، س.(1998). أبعاد التعلم دليل المعلّم.مكتبة الجامعة الهاشمية. دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة: مصر.
- هارون، رمزي.(2003). الإدارة الصّفيّة.دار وائل للطباعة والنشر. عمان: الأردن.

2- المراجع الأجنبية:

- Baek,S,Choi,H.(2002).The relationship between students' perceptions of classroom environment and their academic achievement in Korea.Asia pacific Educ,Rev.3,125-135
- Curtis,A,(2005): An academic evaluation of the dimensions of learning model as a tool for curriculum ntegration, thesis phd, unpublished dissertation , tennessee state university, Us.
- Inaam Allah and Danesh (2011), Pakistan, entitled: Application of the first learning dimension Positive attitude and perception and its impact on academic achievement in schools Application of learning dimensions and impact. Pakistan
- Marzano,R.(1992). "A different kind of classroom Teaching with dimensions of Learning U.S Association for Supervision and curriculum. Development .1250. N.Pitt.St Alexandria Virginia,VA22314
- Marzano, R,Pickering,D,Pollock,J.(2001). Classroom Instruction that works , Association for Supervion and Curriculum Development, Alexandria, Virginia USA.
- Marzano, R,Pickering,D,Pollock,J.(2001). Classroom Instruction that works , Association for Supervion and Curriculum Development, Alexandria, Virginia USA.
- Ratzburg ,susan,A (2010), The impact of socicel classroom climate and teachers charactes islics on student, perception of teachers, social interaction and academic achievement, walden university ,(5):234-231

استبانة اتجاهات التلاميذ وإدراكاتهم نحو المناخ الصفي

جامعة تشرين
كلية التربية

عزيزي المتعلم/ة:

أمامك استبانة لقياس اتجاهات المتعلّمين وإدراكاتهم نحو بيئة التعلم: نرجو منك الإجابة بكل أمانة وصدق على كل عبارة من العبارات الآتية بوضع إشارة X في الخانة التي تتوافق مع إجابتك الدقيقة والصريحة، مع عدم وضع أكثر من إشارة أمام كل عبارة، وهناك خمسة درجات للإجابة وهي: " كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً " مع العلم أن كافة الإجابات ستبقى في غاية السرية، وسيتم استخدامها فقط لأغراض البحث العلمي.

شاكرين تعاونكم

مثال توضيحي:

الرقم	البنود	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
1	أشعر بالراحة داخل غرفة الصف	X				

الرقم	البنود	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
1	**أعتقد أن المعلّم يحرص على توفير الشعور المقبولية في الصف من خلال:**					
	جعل غرفة الصف مريحة لنا					
2	إقامة علاقة جيدة معنا					
3	مناداتنا بأسمائنا					
4	سؤالنا عن ميولنا وتشجيعنا عليها					
5	معرفته بالأحداث المهمة في حياتنا					
6	فهمه السلوك غير المقبول من قبلنا					
7	الثناء على السلوك الإيجابي					
8	رفضه إقامة علاقات ودية معنا					
9	التوقع السلبي لسلوكنا داخل الصف					
10	جعلنا تنجز المهام الوكلة إلينا برغبة					
11	**يركز المعلّم على الجوانب الإيجابية لدينا من خلال:**					
	التواصل البصري معنا					
12	اهتمامه بنا ومتابعته لنا					
13	نسبه الأفكار التي نطرحها لنا					
14	إتاحته وقتاً كافياً حتى نفكر في الإجابة عن السؤال					

15	إرشادنا إلى الإجابة الصحيحة					
16	إنصاته باهتمام لمن نتحدث منا					
17	ترتيب مقاعد الصف بحيث نشعر بالراحة					
18	**يحرص المعلّم على توفير الإحساس بالتّرتيب والنظام في الصف من خلال:**					
	تخصيص وقت مناسب للفواصل المنشطة					
19	تدريبنا عدم التفكير بالأشياء المزعجة حين نكون في الصف					
20	اهتمامه بمن يتعرض للأذى منا					
21	مناقشتنا بالقواعد التي علينا الالتزام بها عند شرح الدرس					
22	تزويدنا بالقوانين التي تساعدنا على الانضباط					
23	تعريفنا بنتائج عدم الالتزام بالقواعد الصّفيّة					
24	التزامه بحزم بمتابعة تطبيق القواعد الصّفيّة					
25	التعامل بحزم مع من يسخر من زملائه					

أثر استراتيجية سكامبر (Scamper) في تنمية التفكير الإبداعي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصّف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي

الدكتور: شادي منير الأشرم

دكتوراه في المناهج وطرائق التدريس – كلية التربية – جامعة دمشق

الملخص

هدف هذا البحث إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية سكامبر في التفكير الإبداعي.

وتمّ اتّباع **المنهج شبه التجريبي** للكشف عن أثر استراتيجية سكامبر في التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي في مادة العلوم. وبعد المراجعة النظرية للدراسات السابقة في مجال البحث الحالي، والاطلاع على الأدبيات التربوية لتصميم الاختبارات وطرائق التحقق من صلاحيتها للتطبيق تم تصميم اختبار التفكير الإبداعي.

وقد توصل البحث إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي المباشر لاختبار التفكير الإبداعي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي المباشر لاختبارالتفكير الإبداعي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المباشر لاختبار التفكير الإبداعي.

الكلمات المفتاحية: استراتييجة سكامبر ، التفكير الإبداعي ، مهارات التفكير الإبداعي .

The impact of Scamper Strategy in in Science to the Fourth creative thinking Class Students at Basic Education

Submitted By
Dr. Shadi Munir Al-Ashram
Ph.D. in Curricula and Teaching Methods - Faculty of Education - Damascus University

Abstract

The study aimed to Disclosure of the effectiveness of scamper strategy in the creative thinking.

This study used the semi-experimental approach for the detection of the impact of scamper strategy in creative thinking**.**

After the theoretical review and after the theoretical review of previous studies in the area of current research, and access to educational literature to design the tests and methods of verification of suitability for the application, was adopted on creative thinking test.

The study finished to:

- There is a statistically significant difference between the means of students in the experimental group scores in the direct post and tribal – application of the creative thinking test.
- There is a statistically significant difference between the means of students in the control group scores in the direct post and tribal- application of the creative thinking test
- There is a statistically significant difference between the means of students in the experimental and control groups in the direct post- application of the creative thinking test

Keywords: Scamper Strategy, creative thinking , creative thinking skills.

- مقدمة البحث:

تشهد المجتمعات الإنسانية ثورة علمية تكنولوجية تنتج عنها العديد من المتغيرات والتطورات السريعة، أدت إلى ظهور العديد من المشكلات السياسية والاجتماعية وغيرها من المشكلات التي تصادف الأفراد والجماعات في حياتهم اليومية، الأمر الذي فرض على المجتمعات بذل الجهود لتطوير المؤسسات التعليمية بما يكفل إعداد الأفراد للتوافق مع المتغيرات التي يشهدها العصر الحالي.

لذلك وضعت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية خططا وبرامج شملت مختلف مكونات العملية التربوية وركزت في أولوياتها على تطوير المناهج التربوية "من خلال التركيز على أساسيات المعرفة وأساليب البحث وطرائق التفكير الأساسية، فهذه الأساسيات هي التي تبقى وتسمح للمتعلم باستخدامها في مواقف الحياة المختلفة"(الحصري، ويوسف؛ 2009، 19) ومن هنا فقد بدأ التربويون في إعادة النظر في طرائق التدريس واستراتيجياته المستخدمة في المدارس، والبحث عن استراتيجيات تدريسية خاصة تجعل المتعلم عنصرا فاعلا في العملية التعليمية، ولا يمكن عزل دور المعلم عن المنهاج والاستراتيجيات الحديثة فهو يعد المحرك الأساسي لتفعيل هذه الاستراتيجيات، وتضمينها من خلال المنهاج بالشكل المطلوب، والإبداع في التدريس ينشئ جواً من التفاعل بين قدرات التلاميذ الإبداعية ومهارات المعلم، مما يفتح المجال لتوفير مناخ تعليمي فعَال يساعد التلاميذ على إثارة الأفكار الإبداعية وإنتاجها(علي، 2012)

وكذلك ينبغي على المعلم أن يستخدم استراتيجيات تعليمية مختلفة ومتنوعة حسب محتوى المادة التعليمية، فينوعها المعلم ويطوعها ويغير في أساليبه وطرائقه ولا يعتمد على نمط أو أسلوب معين، وأن يعمل على إثارة دهشة التلاميذ واستطلاعهم من خلال الأسئلة، ومن ثم ينبغي أن يفتح المجال لديهم لعرض أفكارهم دون خوف، أو تردد للخروج بأفكار مميزة وابتكارية. (عبد السميع وحوالة، 2005).

وفي سبيل البحث عن طرائق واستراتييجات حديثة تشَجع التلاميذ على إثارة التساؤلات، والتفكير ،وحل المشكلات، وتطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة تأتي

استراتيجية سكامبر (Scamper) كاستراتيجية فاعلة في توليد الأفكار وحل المشكلات والتي تعتمد على استخدام مجموعة من أسئلة العصف الذهني التي تحفز أفكار التلاميذ من أجل إضافة مكونات جديدة لأشياء موجودة بالفعل أو تعديلها أو حذف بعض المكونات لإنتاج فكره جديدة (Eberel,2008.).

والجانب الإبداعي في قائمة توليد الأفكار لسكامبر(Scamper) يتمثل في بساطتها؛ لأن الفكرة الجديدة الناتجة عنها هي فكرة موجودة بالفعل حيث يمكن استخدام عشر طرق رئيسية لمعالجة الفكرة الموجودة وتغييرها إلى فكرة أخرى (Michalko, 2000).

ولقد وجد الباحث أن العلوم تعد مجالاً خصباً لتنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ كونها تدور حول العمليات العقلية التخيلية، بالإضافة إلى استخدام العمليات العقلية العليا بشكل عام، وتعد العلوم مادة مرتبطة بالحياة العامة والشخصية للتلميذ لما تتضمنه من موضوعات وثيقة الصلة بذلك، مثل أقسام جسم الإنسان، وحركة الأحياء، وأقسام المحيط الحيوي، وطبقات الجو ومالإلى ذلك.

ومن خلال إطلاع الباحث على الأدب النظري الخاص لاستراتيجية سكامبر (Scamper) تبين ضرورة دمج استراتيجية سكامبر (Scamper) في الموقف التعليمي للارتقاء بمستوى التلاميذ داخل الغرفة الصفية من الدور الاعتيادي إلى التعلم الذاتي بحيث يقتصر دور المعلم على التسهيل والتوجيه والإرشاد من أجل تنمية التفكيرالإبداعي..

1- مشكلة البحث:

مع التقدم المعرفي والتطور العلمي والتكنولوجي وتحديات عصر المعلومات، تزايدت أهمية تعليم وتعلّم التفكير حيث أصبح موضوع تنمية التفكير والتدريس من أجل التفكير موضع الاهتمام في الأوساط التربوية؛ وذلك لأنه المؤشر الحقيقي على وجود تعليم وتعلّم صحيحين وسليمين، لذلك فهناك العديد من التوجهات نحو الاهتمام بهذا الجانب في الوقت الذي يعاني فيه التعليم من سيادة التعليم التقليدي القائم على فلسفة التلقين (الحميدان، 2005، 135).

والتفكير قدرة يمكن تعلّمها وتعليمها من خلال المناهج الدراسية وأهداف العملية التعليمية (عبد المنعم، 2008، 48).

كما يمكن تنمية التفكير من خلال طرائق مختلفة خاصة بتعليم التفكير؛ حيث تتعدد مداخل تعليم التفكير منها التعليم المباشر للتفكير والتعليم من أجل التفكير والدمج في تعليم التفكير.

ويرى (زيتون، 2008) أن التعليم من أجل التفكير يتم من خلاله تعليم مهارات التفكير بشكل ضمني في سياق تدريس محتوى المواد الدراسية، كما يتم تعليم مهارات التفكير بشكل مباشر وصريح في إطار محتوى المواد الدراسية وذلك خلال الدمج في تعليم التفكير أما التعليم المباشر للتفكير فيتم فيه تعليم التفكير بشكل مباشر وصريح بعيداً عن محتوى المواد الدراسية (103).

والتفكير الإبداعي يمثل أرقى أنواع التفكير ومستوياته التى تساعد على بناء نظام علمى ييسر عملية التعلّم فى الحاضر والمستقبل فلا تطوير ولا تقدم بدون ابتكار (محمود على عامر، 1995، 220).

لذا لابد أن يكون واضحاً للمعلم أن يتيح للتلاميذ الفرصة فى المواقف التعليمية المختلفة للتفكير الإبداعي فى جميع الميادين ويتوقف ذلك بصورة أساسية على كيفية تدريس الموضوعات التى يحددها المعلم.

فقد بينت المؤتمرات التربوية أهمية تنمية مهارات التفكير عامة، ومهارات التفكير الإبداعي خاصة، إذ أكد مؤتمر مهارات التفكير وتحديات القرن الحادي والعشرين المنعقد في مدينة كامبريدج (Cambridge) بالمملكة المتحدة بتاريخ 2002/11/18 على أهمية تنمية التفكير لدى التلاميذ، وأن القرن الحادي والعشرين هو قرن التحدي القائم على التفكير (جاهين، 2003، 463).

وعلى المستوى العربي أوصى مؤتمر التفكير الإبداعي في عجمان (2012) بالتعاون مع جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا بعنوان "التفكير الإبداعي وتحديات التعليم " بالتوسع في إنشاء المدارس الذكية وتعزيز دورها في تنمية شخصية التلميذ من خلال الأسلوب الفكري المتطور الذي تدار من خلاله العملية التعليمية، والذي من شأنه أن يحقق تنمية شاملة في شخصيات التلاميذ، مؤكدين أن التلميذ يعد شريكا أساسيا في

عملية التعليم، وليس مجرد متلق، عبر مشاركته في الخطط والاستراتيجيات التعليمية والبرامج المعدة لتطويرها، وتطوير واعتماد آليات محددة لقياس مدى استيعابه لكل مرحلة من مراحل التطور، ومعرفة الأثر الراجع للعملية التعليمية، والاستفادة من التجربة الماليزية التي استطاعت بفضل نظامها التعليمي المتفرد أن تحقق الوحدة الوطنية، وأن تنجز نموا اقتصاديا مطردا، من خلال نظم تعليمية متطورة، وتحفيز التفكير الإبداعي وتطويره، والاستفادة منها عن طريق اعتماد البرامج المتبعة فيها لتطوير التفكير الإبداعي (وزارة التربية والتعليم، 2012).

وقد ذكرت وثيقة الإطار العام للمنهاج الوطني للجمهورية العربية السورية أن الأغراض الثلاثة: التفكير النقدي والإبداعي، ومهارات التعامل مع الآخرين، والشعور بالمسؤولية، تؤثر في النجاح في الحياة والعمل والمواطنة، ومن هنا توجهت السياسة التربوية في الجمهورية العربية السورية لدعم التعليم من أجل التعليم والعمل والمواطنة، واعتمدت هذه السياسية مفتاحا رئيسيا لتحديد سلوكيات التعلّم التي ينبغي أن يشارك المتعلّمون فيها بشكل تفاعلي بناء (وزارة التربية، 2016، 7).

وفي ظل ثورة العلم والتكنولوجيا أصبح للعلوم الطبيعية أهمية خاصة في مناهج التعليم المعاصرة باعتبارها قلب هذه الثورة والمحرك لها، والقاعدة الأساسية لأي تقدم أو تنمية. إذ أصبح تعلم هذه العلوم وإتقانها يمثل هدفاً استراتيجياً من أهداف التعليم ينبغي أن تسعى إليه نظم التعليم من أجل بناء قاعدة عملية في المجتمع تواكب ما يحدث في العالم من تقدم علمي وتكنولوجي.

وهذا بدوره يقتضي رعاية المواهب العلمية والتكنولوجية وتمكين أكبر عدد ممكن من التلاميذ من التعلم ليكونوا قادرين على أداء أعمالهم بفاعلية عالية وبمهارة وإتقان وسرعة في الإنجاز.

إلا أننا بإلقاء نظرة على المدارس اليوم نجد غالبيتها تهتم بالتحصيل وتهمل التفكير "فمفهوم التدريس يرتبط في أذهان بعض المعلمين بصفوف دراسية ذات جدران أربعة فهم لا يلتفتون إلى الأنشطة التي يجب أن يمارسها التلاميذ لأنهم يعدونها نوعاً من الترفيه والتسلية، وكثير منهم لايدركون أن التربية هي تنمية شاملة لشخصية المتعلم معرفياً

ووجدانياً وسلوكياً، حيث يحتاج التلاميذ إلى خبرات حسية مباشرة عند تدريس المعلومات، فما زال هناك فجوة قائمة بين المعارف والمهارات التي يتعلمها أغلب التلاميذ في المدرسة وبين المعارف والمهارات اللازمة لمواصلة حياتهم في القرن الحادي والعشرين، إن التلاميذ بحاجة إلى التعلم الأكاديمي من خلال أمثلة من العالم الحقيقي إضافة إلى التطبيقات والخبرات العملية داخل وخارج المدرسة "(5، 2009، Niost).

لذلك كان لابد من استخدام استراتيجية تدريسية حديثة تعمل على النهوض بوعي التلاميذ وتفكيرهم الإبداعي.

وقد اختار الباحث من تلك الاستراتيجيات سكامبر (Scamper) ، والتي أثبتت جدارتها فيما سبق من دراسات وخاصة دراسة محمد (2016) حيث هدفت الدراسة

الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجية سكامبر (Scamper) في تنمية التفكير الإبداعي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، ودراسة خوالدة وعلي(Khawaldeh and Ali, 2016) التي هدفت إلى التعرف على الفروق في برنامج سكامبر(Scamper) وبرنامج الثقة المعرفية على التفكير الإبداعي.

ونتيجة التجربة الاستطلاعية التي قام بها الباحث في مدرسة رقية للتعليم الأساسي حيث أظهرت ضعف مستوى التفكير الإبداعي في هذه المادة، وبهدف الوقوف على مستوى التفكير الإبداعي في مادة العلوم: قام الباحث بتطبيق اختبار التفكير الإبداعي على (40) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي لدى عينة من مدارس الحلقة الأولى في مدينة حمص (مدرسة السيدة رقية، الشعبة الأولى)

وقد ظهرت النتائج على الشكل التالي:

التغيير	ممتاز	جيد جدا	جيد	وسط	ضعيف	المجموع
	5	5	10	5	15	40
النسبة المئوية	%12.5	%12.5	%25	%12.5	%37.5	%100

يستدل من هذه النتائج على وجود ضعف في التفكير الإبداعي للتلاميذ في مادة العلوم إذ أن أكثر من (37.5%) حصلوا على أقل من (4) درجات (إذ تمثل الدرجة 4 الحد الأعلى لتقدير ضعيف) والتي أظهرت قصور الطرائق التقليدية وعدم قدرتها على

التماشي مع الميول الجديدة للتلاميذ والتي تتطلب استراتيجيات حديثة ومتطورة تستنهض قواهم وتحرض قدراتهم وتنمي تفكيرهم الإبداعي.

واستنادا إلى كل ما سبق وجد الباحث أنه من الضروري إجراء دراسة لتعرف أثر استراتيجية سكامبر (Scamper) في تنمية الإبداعي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم.

لذا تتلخص مشكلة البحث بالسؤال الرئيسي الآتي:

ما أثر استراتيجية سكامبر(Scamper) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصّف الرّابع من مرحلة التعليم الأساسي؟

2- أهميّة البحث:

تكمن **الأهمية النظرية** للبحث الحالي في النقاط الآتية:

1- يمثّل استجابة لما ينادي به التربويون في الوقت الحاضر من ضرورة مواكبة الاتجاهات التربوية الحديثة في التدريس والاهتمام بالاستراتيجيات المرتبطة بأنماط التعلّم والنمو المعرفي للتلاميذ وتنمية مهارات التفكير الإبداعي كأحد المخرجات المهمة التي يجب الاهتمام بها في اثناء عملية التعلّم.

2- يشكل إضافة للمكتبة التربوية في مجال تنمية التفكير الإبداعي والذي يمكن أن يكون مرجعاً لطلبة الدراسات العليا والمعلمين والمشرفين للإفادة من منهجيته وخططه الدراسية التدريسية واختباراته.

3- يدعم عملية تطوير المناهج التعليمية عامة ومناهج العلوم بخاصة والتي يعمل عليها مركز تطوير المناهج في سورية. فإجراء بحث حول استراتيجية معاصرة يعد خطوة مهمة لتوجيه انظار معدي المناهج وخطط التعليم والموجهين والمعلمين إلى أهمية الاستراتيجيات الحديثة في التعليم.

4- يعد البحث الحالي الأول في الجمهورية العربية السورية –في حدود علم الباحث–من حيث استخدام استراتيجية سكامبر(Scamper) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة العلوم للصف الرابع الأساسي.

وتكمن أهمية **البحث التطبيقية** في النقاط الآتية:

1- توجيه انتباه هيئة التميز والإبداع لاعتماده كاستراتيجية تدريسية للصفوف الدراسية.

2- قد يساعد الباحثين في مجال المناهج وطرائق التدريس الذين يرغبون في تجربة هذه الاستراتييجة في مراحل دراسية مختلفة وفي متغيرات أخرى.

3- استفادة معلمي العلوم من التصميم التجريبي لبعض الدروس من كتاب العلوم للصف الرابع في تطوير أساليبهم التدريسية وطريقة تصميمهم للتدريس.

4- قد يوجه نظر المعلمين إلى الاهتمام بمهارات التفكير الإبداعي لدى التلاميذ من خلال توفير بيئة تعليمية تربوية ثرية.

5- قد يشكل إفادة لخطط مناهج إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية من أجل تضمين الاستراتيجية في هذه المناهج وتدريب التلاميذ والمعلمين على كيفية تطبيقه في الغرفة الصفية.

3- أهداف البحث:

إنّ البحث الحالي يسعى إلى تحقيق الهدف الرئيس الآتي: قياس أثر استراتيجية سكامبر (Scamper) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم.

4- أسئلة البحث:

يسعى البحث للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: **ما أثر استراتيجية سكامبر(Scamper) في تنمية التفكير الإبداعي في مادة العلوم؟**

5- فرضيات البحث:

يتفرع عن أهداف البحث الفرضيات الآتية:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاختبار التفكير الإبداعي.

2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاختبار التفكير الإبداعي.

3. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر لاختبار التفكير الإبداعي.

6- منهج البحث:

يرتبط المنهج الملائم للبحث ارتباطاً وثيقاً بكلٍّ من موضوع البحث وأهدافه؛ لذلك اعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي للكشف عن أثر استراتيجية سكامبر (Scamper) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي؛ وذلك بتطبيقه على عينة مؤلفة من مجموعتين ضابطة وتجريبية، درست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية سكامبر (Scamper) أما المجموعة الضابطة فقد درست وفق الطريقة المتبعة عادة في التعليم للوصول إلى النتائج التي تسهم في الإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من فرضياته.

6- أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث، أعد الباحث الأدوات الآتية: اختبار مهارات التفكير الإبداعي (تورانس): (القبلي/البعدي/المؤجل) المؤلف من ستة أنشطة من نوع الأسئلة المفتوحة؛ لقياس فاعلية استراتيجية سكامبر (scamper) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

7- حدود البحث:

7-1- الحدود البشرية: تم إجراء البحث على عينة من طلبة الصف الرابع في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص البالغ عددهم(82)تلميذا وتلميذة.

7-2- الحدود المكانيّة: طبق البحث في مدارس (السيدة رقية، الشهيد سهيل جابر عبدو) للتعليم الأساسي في مدينة حمص..

7-3- الحدود الزمانيّة: يتناول البحث الحالي قياس أثر استراتيجية سكامبر (Scamper) في التفكير الإبداعي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي في العام الدّراسي 2018-2019.

8- إجراءات البحث:

اتخذت الإجراءات الآتية في أثناء إنجاز البحث:

8-1- الجانب العلمي:

1- اختيار المحتوى التعليمي من كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي والمتضمن الوحدتين الخامسة وتتضمن (أربعة دروس) والسادسة وتتضمن (خمسة دروس) بحيث يكون مجموعهما (تسعة دروس).

2- إعداد قائمة بمهارات التفكير الإبداعي، والتأكد من صدقها بعرضها على مجموعة من المحكمين.

3- إعداد اختبار التفكير الإبداعي (تورانس) والتأكد من صدقه.

4- اختيار مدرسة رفعت العلي للتعليم الأساسي بمدينة حمص لإجراء الدراسة الاستطلاعية؛ لوقوعها في المنطقة الجغرافية نفسها (منطقة الزهراء) لمدارس التطبيق النهائي.

- تم إجراء التجربة الاستطلاعية؛ ذلك في 2019/1/6 وذلك لضبط أداة البحث إحصائياً والتأكد من صلاحيتها للتطبيق اعتماداً على تحليل النتائج المستخلصة بالمعالجة الإحصائية بعد كل تجريب وعلى التغذية الراجعة من نتائج التجربة، حيث درست فيها الدروس التجريبية،؛ لتعرف إمكانية تطبيقها تبعاً للواقع الفعلي للمدارس وإمكانية تنفيذها وفقاً لاستراتيجية سكامبر (Scamper) .

1- تم تطبيق اختبار التفكير الإبداعي القبلي على المجموعتين في 2019/1/7 بهدف التحقق من تكافؤ المجموعتين عند بدء التجريب، والوقوف على معارفهم السابقة حول الدروس المقررة كموضوع للتجريب، وكانت نتيجة الاختبار، عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار التفكير الإبداعي.

8-2- إجراء تجربة البحث:

لإجراء التجربة تم اتباع الآتي:

1- اختيار مدرستين بطريقة مقصودة – بعد زيارة عدد من مدارس الحلقة الأولى بمدينة حمص – وزعوا إلى مجموعتي بحث كما يأتي: السيدة رقية للمجموعة التجريبية ومدرسة الشهيد سهيل جابر عبدو للمجموعة الضابطة لتطبيق التجربة النهائية.

ولقد تم اختيار مدرسة السيدة رقية للمجموعة التجريبية، ومدرسة الشهيد سهيل جابر عبدو للمجموعة الضابطة عن طريق القرعة.

2- ضبط المتغيرات غير التجريبية بين مجموعتي البحث، إذ رصدت أعمار تلاميذ عينة البحث من السجلات المدرسية،في نهاية الفصل الأول للعام الدراسي 2019/2018م قبل إجراء التجربة.

3- تطبيق اختبار مهارات التفكير الإبداعي على التلاميذ قبليا؛ بهدف تعرف درجاتهم القبلية والتأكد من التكافؤ بينهم.

4- تطبيق اختبار مهارات التفكيرات الإبداعي على كل من مجموعة من مجموعتي البحث بعدياً (بعد الانتهاء من التدريس باستخدام استراتيجية سكامبر) بالنسبة للمجموعة التجريبية، وبعد الانتهاء من تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة المتبعة وذلك للإجابة عن أسئلة البحث.

6- تصحيح اختبار التفكير الإبداعي، وتفريغ النتائج ومعالجتها إحصائياً للإجابة عن أسئلة البحث واختبار فرضياته.

7- عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها في ضوء متغيرات البحث ونتائج الدراسات السابقة.

8- تقديم التوصيات في ضوء نتائج البحث والمقترحات لدراسات مستقبلية

9- مصطلحات البحث وتعريفاتها الإجرائيّة:

9-1- الاستراتيجية: مجموعة التحركات المخطط لها، والتي يقودها المعلم، وتؤدي إلى الوصول لنتائج معينة مقصودة تحول دون حدوث ما يعاكسها أو يناقضها، وتهتم الاستراتيجية التدريسية بالوصول بالتلميذ إلى هدف معين، كما أنها تقي هذا التلميذ من أي نواتج سلبية، أو عدم الدقة أو الفشل أو فقدان الثقة بالنفس (العزاوي، 2009، 155).

9-2- استراتيجية سكامبر(Scamper) : عرّفها ابريل (Eberel, 2008) بأنها: تطوير الأفكار وتحسينها والخروج منها إلى فكرة جديدة من خلال مجموعة من الخطوات للتغيير في معطيات منتج ما، وإعادة تشكيل علاقة، وأن كل حرف من الحروف السبعة يشير إلى الحرف الأول من الكلمات أو المهارات التي تشكل في مجملها

9-3- قائمة توليد الأفكار (Scamper) وهي مرتبة كالآتي: الاستبدال، التجميع، التكييف، التطوير، الاستخدامات الأخرى، الحذف، العكس أو إعادة الترتيب.

وعرَفها العبسي (2014) بأنها: أداة من أدوات التفكير وتطوير الأفكار، والتي تعتمد على الأسئلة الموجهة التي عادةً ما تسفر عن أفكار جديدة، وكلمة(Scamper) مختصرة من حروف أوائل كلمات الأداة، فكل حرف يرمز إلى إحدى استراتيجيات (Scamper) العشر والتي يمكن اختصارها في سبع خطوات أو استراتيجيات.

وعرفها الباحث إجرائيا بأنها: مجموعة من الأسئلة الموجهة التي تستثير تفكير التلاميذ من خلال طرح مشكلات متعمقة في وحدتي العلوم المختارتين، والتعرف عليها لإيجاد حلول إبداعية للمشكلة المطروحة من خلال الإجابة عن بعض الأسئلة المحفزة التابعة لاستراتيجية (Scamper) والتي تشيردلالاتها إلى: الاستبدال، التجميع، التكييف، التطوير، الاستخدامات الأخرى، الحذف، إعادة الترتيب أو العكس.

9-4- التفكير الإبداعي: مزيج من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية التي إذا ما وجدت بيئة مناسبة يمكن أن ترقى بالعمليات العقلية لتؤدي إلى نتاجات أصيلة ومفيدة سواء بالنسبة لخبرات الفرد السابقة أم لخبرات المؤسسة أم المجتمع أم العالم إذا كانت النتاجات من مستوى الاختراقات الإبداعية في إحدى ميادين الحياة الإنسانية" (جروان، 2009، 21).

التفكير الإبداعي إجرائياً: قدرة تلاميذ الصف الرابع الأساسي على التوصل إلى أكبر عدد من الأفكار والحلول الجديدة غير المألوفة للمشكلات وقضايا المحيط التى تعرض عليهم وتتسم هذه الأفكار والحلول بالتنوع الذي يعبر عن قدرتهم على النظر إلى المشكلات والقضايا من نواحي متعددة، ويُقاس من خلال الإجابة على ستة أنشطة تضمنها اختبار تورانس للتفكير الإبداعي.

9-5- مهارات التفكير الإبداعي: يعتقد معظم العلماء والباحثين بالتفكير الإبداعي واختباراته أنه يشتمل المهارات التفكيرية الفرعية الآتية:

أ- الطلاقة (Fluency):

وتعني القدرة على إنتاج أو توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار أو البدائل أو المترادفات أو الاستعمالات المناسبة عند الاستجابة لمثير معين والسرعة والسهولة في توليدها، وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء للمخزون المعرفي عندما يحتاج إليه وتقاس هذه المهارة بهذا المعنى بحساب كمية الأفكار التي يقدمها الفرد عن موضوع معين في وحدة زمنية بالمقارنة مع أداء الآخرين، وبالتالي فإن الطلاقة تمثل الجانب الكمي للإبداع (السليتي 2006، 43).

وهناك أنواع للطلاقة، وهي: الطلاقة اللفظية، والطلاقة الفكرية، والطلاقة التعبيرية.

- الطلاقة اللفظية: وتعني قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تتصف بصفات محددة.

- الطلاقة الفكرية: وتعني قدرة الفرد على إعطاء أكبر عدد ممكن من المعاني أو الحلول لمشكلة أو العناوين لفقرة أو الاستعمالات المختلفة لشيء.

- الطلاقة التعبيرية: وتبين ضرورة الإنتاج التباعدي ضمن سياق من المثيرات المتداخلة، ويمكن دراسة الطلاقة التعبيرية في سياق إعادة صياغة جملة معطاة بعدة طرق مختلفة (القادري، 2008، 61).

ب- المرونة (Flexibility):

وتعني القدرة على توليد وإنتاج أفكار متنوعة وغير عادية والتحول من نوع معين من الأفكار إلى نوع آخر عند الاستجابة لموقف معين؛ أي أنها القدرة على تغيير الحالة

الذهنية للفرد بتغير الموقف فهي كسر الجمود الذهني وتمثل المرونة الجانب النوعي للإبداع (الزيات 2009 59).

وللمرونة مظهران هما:

– المرونة التلقائية: Spontaneous Flexibility أي قدرة الفرد بشكل تلقائي على إعطاء عدد متنوع من الاستجابات التي تنتمي إلى عدة فئات وعدة مظاهر، أو التعبير الحر للوجهة الذهنية في التفكير، كالفنانين الذين يقدمون منتجات إبداعية متنوعة، وهي تحدث في مواقف غير محددة نسبياً.

– المرونة التكيفية Adaptive Flexibility: فهي قدرة الشخص على تغيير وجهته الذهنية حيث يكون بصدد البحث عن حل مشكلة ما، ويكون بذلك قد تكيف مع أوضاع المشكلة، وكلما ازدادت القدرة على تغيير استجاباته لكي يتلاءم أو يتكيف مع الموقف الجديد تطورت لديه المرونة التكيفية الإبداعية (إسماعيل، 2007، 35).

ج– الأصالة (Originality):

تعني الأصالة القدرة على التفكير بطريقة جديدة أو القدرة على إنتاج الأفكار الماهرة أكثر من الأفكار الشائعة والواضحة وتعني الأفكار غير الشائعة بالمعنى الإحصائي: إنتاج منفرد بالنسبة للمجموعة المرجعية التي ينتمي إليها الفرد أي أفكار جديدة ونادرة وغير مألوفة وقليلة التكرار، وبالتالي إن المبدع الأصيل لا يكرر أفكار المحيطين به لأنه قادر على خلق نظام جديد من العلاقات بين الأشياء بصورة لم يلاحظها أحد من قبل (مجيد، 2008، 249–250).

– مهارات التفكير الإبداعي إجرائيا:

الطلاقة: قدرة تلميذ الصف الرابع الأساسي على إنتاج أو توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار أو البدائل أو المترادفات أو الاستعمالات المناسبة عند الاستجابة لمثير معين.

المرونة: قدرة تلميذ الصف الرابع الأساسي على توليد وإنتاج أفكار متنوعة وغير عادية والتحول من نوع معين من الأفكار إلى نوع آخر عند الاستجابة لموقف معين.

الأصالة: قدرة تلميذ الصف الرابع الأساسي على التفكير بطريقة جديدة أو القدرة على إنتاج الأفكار الفريدة أكثر من الأفكار الشائعة والواضحة.

10- دراسات سابقة:

10-1- الدراسات العربية:

10-1-1- دراسة الرويثي وصبري (2012) السعودية. بعنوان: فاعلية استراتيجية سكامبر (Scamper) في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى موهوبات المرحلة الابتدائية في المدينة المنورة.

هدف الدراسة: هدفت إلى تقصي فاعلية استراتيجية سكامبر (Scamper) في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى موهوبات المرحلة الابتدائية في المدينة المنورة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبية تضم(27) طالبة وضابطة تضم (27) طالبة.

أداة الدراسة:اختبار تورانس للتفكير الإبداعي.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج التجريبي.

نتائج الدراسة: أظهرت أهم النتائج وجود فروق دالة احصائياً لصالح المجموعة التجريبية في اكتساب مهارات التفكير الابتكاري.

10-1-2- دراسة البدري،هند (2014) العراق. بعنوان: فاعلية استراتيجية سكامبر (Scamper) في التحصيل والتفكير الإبداعي في مادة الرياضيات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية استراتيجية سكامبر (Scamper) في التحصيل والتفكير الإبداعي في مادة الرياضيات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي.

عينة الدراسة: وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين، تجريبية تضم(24) طالبة درسن وحدة الكسور والعمليات عليها باستخدام استراتيجية سكامبر، وضابطة تضم (21) طالبة درسن نفس الموضوعات بالطريقة الاعتيادية.

أداتا الدراسة: اختبار التحصيل الدراسي (المعرفة، الاستيعاب، التطبيق).

اختبار التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة).

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي.

نتـائج الدراسـة: أظهـرت أهم النتـائج وجـود فـروق دالـة احصـائياً لصـالح المجموعـة التجريبيـة فـي اختبـار التحصـيل، وعـدم وجـود فـروق دالـة احصـائيا فـي اختبـار التفكيـر الإبداعي.

10-1-3- دراسة أبو سيف ومقابلة (2017) .الأردن بعنوان:

" أثراستخدام استراتييجة سكامبر(Scamper) في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر ".

هدف الدراسة: التعرف على أثراستخدام استراتييجة سكامبر(Scamper) في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر

عينة الدراسة: تكونت من جميع طالبات الصف العاشر في محافظة مأدبا وتكونت العينة من مجموعتين: تجريبية عدد أفرادها(22)، وضابطة عدد أفرادها (25).

أداة الدراسة: اختبار تورانس للتفكير الإبداعي.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج التجريبي.

نتائج الدراسة: وأظهرت أهم النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد الدراسة على جميع مهارات الكتابة الإبداعية تعزى إلى متغير استراتيجية التدريس لصالح أداء طالبات المجموعة التجريبية.

10-1-4- دراسة محمد (2016). السعودية بعنوان: " فاعلية استخدام است ا رتيجية سكامبر(Scamper) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العلمي والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، ".

هـــدف الدراســـة: هـدفت الدراســة الكشــف عــن فاعليــة اســتخدام اســتراتييجة سكامبر(Scamper) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العلمي والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط.

عينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الثاني المتوسط في مدينة الريا بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين: تجريبية بلغ عددها (55) تلميذاً، وضابطة بلغ عددها(58) تلميذاً.

أداتا الدراسة: اختبار التحصيل، اختبار مهارات التفكير الإبداعي.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من مجموعتين:تجريبية بلغ عددها(55) تلميذاً، وضابطة بلغ عددها (58) تلميذاً.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في اختباري التحصيل ومها ا رت التفكير الإبداعي العلمي.

10-1-6- دراسة الشهري وغنام (2017) -السعودية بعنوان: أثر تدريس الكيمياء في ضوء برنامج سكامبر(Scamper) على التحصيل وتنمية مهارات التفكير العليا.

هدف الدراسة: تهدف الدراسة إلى التعرف على أثر تدريس الكيمياء في ضوء برنامج سكامبر(Scamper) على التحصيل وتنمية مهارات التفكير العليا.

عينة الدراسة: وتكونت عينة الدراسة من (58(طالبة وزعت إلى مجموعتين: التجريبية بلغ عددها (28) طالبة درسن وحدة الهيدروكربونات في ضوء برنامج سكامبر، والضابطة وعددها (30) طالبة درسن الوحدة ذاتها بالطريقة الاعتيادية.

أداتا الدراسة: اختبار التحصيل، اختبار مهارات التفكير العليا.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج التجريبي.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختباري التحصيل ومهارات التفكير العليا.

10-2- الدراسات الأجنبية:

10-2-1- دراسة كايتز وآيتر (Kaytez and Aytar, 2016)-تركيا بعنوان: تحليل تأثير برنامج سكامبر(Scamper) التعليمي على إبداع الأطفال البالغين في عمر خمس سنوات..

The analysis of the impact of scamper eduction programme on the creativity of children aged five years ago.

هدف الدراسة: هدفت إلى تحليل تأثير برنامج سكامبر(Scamper) التعليمي على إبداع الأطفال البالغين في عمر خمس سنوات..

عينــة الدراســة: تكون مجتمـع الدراسـة مـن جميـع الأطفـال فـي عمـر خمـس سـنوات التابعين لمديرية التربية في مدينة كانكيري، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبية عددهم (20) طفلاً، وضابطة مكونة من(20) طفلاً.

أداة الدراسة: اختبار تورانس للتفكير الإبداعي.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج التجريبي.

نتــائج الدراســة: أظهـرت أبـرز النتـائج أن برنـامج سـكامبر(Scamper) المقـدم للمجموعة التجريبية فعال في الإبداع للأطفال، وتحسين مهاراتهم اللغوية والتواصلية.

10-2-2- دراسة ابريليني وسوينتو وروشماد Apriliani, Suyitno and Rochmad, (2017) إندونيسيا

The ability's analysis on the mathematical creativity thinking based on the model of the creativity solution of the problem to reduce the scamper's technology.

عنوان الدراسة: تحليل القدرة على التفكير الإبداعي الرياضي القائم على نموذج الحل الإبداعي للمشكلة لتخفيف القلق من الرياضيات مع تقنية سكامبر (Scamper)

هدف الدراسة:هدفت الدراسة إلى تحليل القدرة على التفكير الإبداعي الرياضي القائم على نموذج الحل الإبداعي للمشكلة لتخفيف القلق من الرياضيات مع تقنية سكامبر (Scamper)

عينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف العاشر في احدى المدارس، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين: مجموعة تجريبية عددهم (20) طالب اً دُرسوا باستخدام حل المشكلات الإبداعية وتقنية سكامبر (Scamper) ، ومجموعة ضابطة عددهم (20) طالباً درسوا بالتعلم القائم على حل المشكلات، اعتمدت الدراسة اختبار تورنس للتفكير الإبداعي.

أداة الدراسة: اختبار تورانس للتفكير الإبداعي.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج التجريبي.

نتائج الدراسة: أوظهرت أهم النتائج أن تقنية سكامبر(Scamper) كان لها

تأثير كبير على تخفيف القلق والتوتر من الرياضيات لدى الطلاب، وزيادة القدرة على الحل الإبداعي للمشكلات.

10-3- التعقيب على الدراسات السابقة:

يمكن أن نتناول الدراسات السابقة وفق العرض التي وردت فيه كما يأتي:

10-3-1- هدف الدراسة:

هدفت الدراسات السابقة إلى تعرف فاعلية **استراتيجية سكامبر (Scamper)** في تعلّم الإبداع والتفكير بشكل عام، مثل: دراسة أبو سيف ومقابلة (2016) في الأردن ودراسة الشهري وغنام (2017) في السعودية، ودراسة كايتز وآيتر (Kaytez and Aytar, 2016) في تركيا.

أما الدراسات التي هدفت إلى تعرف أثر استراتيجية سكامبر (Scamper) في تنمية التفكير الإبداعي خاصة والتي تتفق مع الدراسة الحالية هي: - دراسة الرويثي وصبري (2012) في السعودية. و دراسة البدري،هند (2014) في العراق، ودراسة محمد (2016) في السعودية و دراسة ابريليني وسوينتو وروشماد (Apriliani, Suyitno and Rochmad, 2017) في إندونيسيا .

10-3-2- المرحلة الدراسية:

لقد تنوعت المراحل الدراسية في الدراسات السابقة وهي:

مرحلة رياض الأطفال: دراسة كايتز وآيتر (Kaytez and Aytar, 2016) في تركيا.

مرحلة التعليم الأساسي (المرحلة الابتدائية) والتي تتفق مع الدراسة الحالية هي: دراسة البدري،هند (2014) في العراق. و دراسة الرويثي وصبري (2012) في السعودية.

المرحلة الإعدادية: الدراسات التي تناولت أثر استراتيجية سكامبر في المرحلة الإعدادية هي: دراسة محمد (2016) في السعودية..

المرحلة الثانوية: دراسة الشهري وغنام (2017) في السعودية و دراسة أبو سيف ومقابلة (2016) في الأردن

أما الدراسات التي اتفقت مع الدراسة الحالية من حيث العينة وهي أثراستراتيجية سكامبر (Scamper) في مرحلة التعليم الأساسي هي: دراسة البدري،هند (2014) في العراق. و دراسة الرويثي وصبري (2012) في السعودية..

10-3-3- أدوات الدراسة:

اختلفت أدوات الدراسات السابقة وفقاً للأهداف التي تسعى إلى تحقيقها وهي كالاتي:

اختبار التفكير الإبداعي: دراسة ابريليني وسوينتو وروشماد (Apriliani, Suyitno and Rochmad, 2017) في إندونيسيا و دراسة كايتز وآيتر (Kaytez and Aytar, 2016) في تركيا ودراسة محمد (2016) في السعودية و دراسة أبو سيف ومقابلة (2016) في الأردن و دراسة البدري،هند (2014) في العراق و دراسة الرويثي وصبري (2012) في السعودية.

اختبار مهارات التفكير: دراسة الشهري وغنام (2017) في السعودية.

اختبارات تحصيل: دراسة الشهري وغنام (2017) في السعودية.

أما في البحث الحالي فقد تم استخدام: اختبار تورانس للتفكير الإبداعي،.

وقد اتفقت في استخدام اختبار التفكير الإبداعي مع: دراسة ابريليني وسوينتو وروشماد (Apriliani, Suyitno and Rochmad, 2017) في إندونيسيا و دراسة كايتز وآيتر (Kaytez and Aytar, 2016) في تركيا و دراسة محمد (2016) في السعودية و دراسة أبو سيف ومقابلة (2016) في الأردن و دراسة البدري،هند (2014) في العراق و دراسة الرويثي وصبري (2012) في السعودية

10-3-4- المادة الدراسية:

تناولت الدراسات السابقة مواد دراسية مختلفة وهي: والجغرافية، الرياضيات، والعلوم والكيمياء وموادا أخرى.

الدراسات التي تناولت العلوم وبذلك اتفقت مع الدراسة الحالية الدراسات الآتية: دراسة محمد (2016) في السعودية.

10-3-5- منهج الدراسة:

اتفقت الدراسات السابقة على استخدام المنهج التجريبي أو المنهج شبه التجريبي ويتفق هذا البحث مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج شبه التجريبي بما يتفق وأهداف البحث.

10-4- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

بعد استعراض (8) دراسات علمية عربية وأجنبية نشرت ما بين (2012-2017)م تنوعت ما بين رسائل علمية جامعية (ماجستير، دكتوراه) وبحوث منشورة في مجالات علمية عربية وعالمية محكمة، تنوعت أهدافها البحثية وفقا للمحاور التي تمثل الإطار العلمي لمتغيرات البحث يمكن القول إن البحث الحالي يتفق مع الدراسات السابقة في تبنيه استراتيجية سكامبر(Scamper) كمتغير مستقل الإبداعي كمتغير تابع كما يتفق معها في المنهج شبه التجريبي المستخدم، ويتميز عن غيره من الدراسات بما يأتي:

1-أثر استراتيجية سكامبر (Scamper) في تنمية التفكير الإبداعي

2-المادة المدروسة: إذ تناول مادة العلوم.

4-العينة المختارة، تناول البحث الحالي تلاميذ الصف الرابع من الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

5-إضافة إلى مكان إجراء الدراسة (مدينة حمص) إذ تعد الأولى في الجمهورية العربية السورية -في حدود علم الباحث واطلاعه -التي تقيس أثر استراتيجية سكامبر (Scamper) في تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ ضمن سياق تعليم مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي وبهذا يتميز البحث الحالي في عينته وفي المادة المتناولة ومكان إجرائه ومتغيراته.

10-5- أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية:

أفاد البحث الحالي من هذه الدراسات في الجانبين النظري والعملي كما يأتي:

10-5-1- الجانب النظري

أسهمت الدراسات السابقة في إغناء الجانب النظري لهذه الدراسة ومراعاة تسلسل فقراته وتعرف خطوات استراتيجية سكامبر(scamper)وتوظيفها في إعداد دليل المعلم

لتدريس وحدتي العلوم المختارتين وفقاً لها، والتوصل إلى أهمية التدريس وفق استراتيجية سكامبر (scamper) لأبعاد التعلّم من خلال نتائج تلك الدراسات كما أرشدت الدراسات السابقة الباحث إلى العديد من المراجع التي تخدم الدراسة الحالية وتثريها وتسهم في زيادة الحصيلة العلمية في دعم مقدمة البحث ومشكلته بأهم النتائج والتوصيات التي توصلت اليها الدراسات السابقة.

10-5-2- الجانب العملي

من خلال استقراء الدراسات السابقة أمكن الخروج بمجموعة من الأسس التي تفيد البحث في جانبه العملي كالاتي:

1- تحديد الخطوات الإجرائية لكيفية اعداد دليل المعلم وفقاً لاسترتييجة سكامبر.

2-تحديد الخطوات الإجرائية لكيفية إعداد اختبار مهارات التفكير الإبداعي المستخدم وضبطه.

4-أفاد من التصميم التجريبي وتعرف المتغيرات التي تؤثر في إجراء البحوث التجريبية الأمر الذي مكن من إجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث وضبط المتغيرات الدخيلة.

5-تحديد الأساليب الإحصائية للتحقق من الفرضيات وتفسير النتائج في ضوء نتائج الدراسات السابقة.

6-اقتراح دراسات يمكن أن تكمل ما سبق من دراسات أو قد تعالج بعض أوجه القصور في الدراسات السابقة.

11- الإطار النظري:

11-1- استراتيجية سكامبر (Scamper):

تهدف استراتيجيات التعلم النشط إلى إثارة ايجابية المتعلم وتفعيل دوره من خلال العمل والبحث وربطه مع البيئة التي يعيش فيها، وتمكينه من مهارات التفكير التي تساعده على مواجهة المشكلات، وتؤكد على فاعلية دوره واستخدام المهارات التي تعلمها ليمارسها في المدرسة، البيت، النادي،المجتمع، وتعد استراتيجية سكامبر (Scamper) واحدة من هذه الاستراتيجيات.

عرف الهيلات (2015) كلمة سكامبر (Scamper) اصطلاحاً بأنها الجري بمرح، أو الانطلاق والاندفاع نحو النشاط برغبة، وسرعة النشاط في تطوير شيء ما، والمرح يجدد طاقة التلاميذ ويجعلهم أكثر حماساً للتعلم، وهو أحد المحفزات المهمة في تقديم الاستراتيجية، ومفاهيمياً: بأنها أدوات تستخدم لمساعدة المتعلمين على توليد أفكار متجددة ومتعمقة، وبالتالي منتجات وحلول جديدة للمشكلات.

وكلمة سكامبر (Scamper) كلمة وصفية مكونة من الأحرف الأولى لمجموعة من الكلمات التي تشكل في مجملها كلمة سكامبر (Scamper) ، ويمثل كل حرف من أحرف هذه الكلمة مجموعة من الأسئلة مفتاح الاستراتيجية (Eberel,2008) ويعرف ميشالكو (Michalko) (Michalko ,2000) استراتيجية سكامبر (Scamper) بأنها عبارة عن طريق للوصول إلى أفكار إبداعية، وهي سلسلة من التساؤلات المقصودة مختصرة بكلمة انكليزية هي (Scamper) وتعني اصطلاحاً: (العدو أو الركض) ، ومفاهيمياً:تعد هذه الطريقة أداة لتحديث منتجات أو خدمات جديدة، وهي عبارة عن قائمة مراجعة (Check List) يمكن من خلالها مساعدة التلاميذ في التفكير للتغيير الذي يمكن عمله للخدمات أو المنتجات الحالية لتظهر في شكل جديد وحديث. ويمكن الاستفادة من هذه التغييرات كمقترحات لأفكار مباشرة، أو كنقطة بداية لفكرة يتم العمل بها مسبقاً.

و لهذه الاستراتيجية عشرة أسئلة تمثل الحروف الاولى منها (في اللغة الإنجليزية) مجتمعة كلمة (Scamper) . وهذه الاستراتيجيات هي: الاستبدال (Substitute)، الإضافة أو الجمع (Combine)، التكييف (Adapt)، التعديل (Modifying)، التكبير (Mgnifing)، التصغير (Minify)، الاستخدام في أغراض أخرى (Put to Other Uses)، الإلغاء أو الحذف (Elminate)، القلب أو العكس (Reverse)، إعادة الترتيب (Rearrange).

11-2- مكونات استراتيجية سكامبر (Scamper):

وتتكون استراتيجية (Scamper) من 10 طرق من خلال طرح هذه الاسئلة.

1) الاستبدال (substitute): هل يمكن إبداله أو تغييره؟ أي ماذا يمكن أن يحل محله وهل يمكن تغيير مكوناته أو المادة المصنوع منها أو جعل قوته مختلفة أو هل يمكن وضعه في مكان آخر ماذا لو استخدمنا التلسكوب مكان النظارة.

2) الإضافة أو الجمع (Combine): هل يمكن استخدام الدمج؟ أي هل يمكن الدمج بينه وبين أشياء أخرى أو المزج بين المكونات أو بعض الأشياء أو إعادة تركيبه أو الدمج بين الأفكار أو الأهداف كإضافة ساعة رقمية إلى قلم الكتابة.

3) التكييف (Adapt): هل يمكن توفيق الشيء أي جعله متوافقاً مع أشياء أخرى؟ أي ما الذي يشابهه من الأشياء؟ هل يمكن أن نصنعه بطريقة مشابهة لشيء آخر؟... نعدل المفتاح ليصبح ملعقة.

4) التعديل (Modifying): هل يمكن تعديله؟ أي هل يمكن تغييره بشكل جديد؟ أو تغيير لونه أو حركته أو صوته أو رائحته أو شكله أو أية تغييرات في أشياء خاصة به هل يمكن أن نستخدمه بطريقة مشابهة لشيء آخر نعدل المفتاح ليصبح ملعقة.

5) التكبير (Magnifing): هل يمكن تكبير حجمه؟ أي ماذا أي هل يمكن إضافة شيء عليه أو الزيادة من ظهوره أو قوته أو ارتفاعه أو طوله أو سمكه أو قيمته أو مضاعفته...دراجة هوائية بقوة دراجة نارية.

6) التصغير (Minify):هل يمكن تصغير حجمه؟ أي ماذا نستبعد منه؟ هل نجعله أصغر؟ هل نقوم بتركيزه وتكثيفه؟ أو نجعله مصغراً؟ أو نجعله أصغر؟ أو نزيد من انخفاضه؟ أو تخفيض سعره؟ أو جعله أكثر بساطة... صنع نظارة بكتلة غرام واحد.

7) الاستخدام في أغراض أخرى (Put to Other Uses): ما هي الاستخدامات الجديدة؟ ما هي الأماكن الأخرى التي يستخدم فيها؟ متى يستخدم؟ وكيف يستخدم؟ ماذا لو استخدمنا مفتاح المنزل للكتابة؟

8) الإلغاء أو الحذف (Eliminate): ما الذي يمكن التخلص منه؟ ما الذي يمكن إزالته؟ ما الذي يمكن تبسيطه؟ ماذا لو حذفنا الصوت من السيارة؟

9) القلب أو العكس (Reverse): ما الذي يمكن إدارته؟ ما الذي يمكن قلبه رأساً على عقب ما الذي يمكن قلبه من الداخل للخارج أو العكس؟ ما الذي يمكن تدويره 180°... ماذا لو دورنا المثلث بزاوية 90؟

10)إعادة الترتيب (Rearrange): هل يمكن إعادة تنظيمه؟ هل يمكن إحداث تغيير في شكله أو في بنائه أو تصميمه؟ أو تغيير شكل العلاقة بين السبب والنتيجة؟ أو تغيير سرعته أو جدوله الزمني؟

وتتميز هذه الاستراتيجية بتنمية التفكير الانتاجي الذي يمثل أنموذجاً آخر من نماذج حل المشكلات المقترحة من قبل جليفورد (Gliford) الذي يتكون من تعاقب مجموعة من العمليات المتفاعلة مع تخزين الذاكرة بهدف توعية الطلبة للاتجاهات المعرفية والوجدانية في عملية حل المشكلات (الرويثي، وصبري، 2012).

واستخلص الباحث من ذلك بأن استراتيجية سكامبر (Scamper) يمكن استخدامها كاستراتيجية تدريس عندما يتم تحديد الإجراء المناسب من الأسئلة العشرة من قبل المعلم، ويمكن استخدامها كاستراتيجية تفكير أو حل مشكلات عندما يتمكن التلميذ بنفسه من تحديد الإجراء، أو مجموعة الإجراءات المناسبة من بين خيارات الأسئلة التي تمكنه من معالجة الموقف الذي يواجهه، وهذا لا يأتي إلا بالتدريب على هذه الاستراتيجية في مواقف تدريسية مختلفة ومتنوعة.

12- أدوات البحث وإجراءات تصميمها:

12-1- اختبار التفكير الإبداعي:

صمم اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (TTCT) Torrance Tests of Creative Thinking من قبل بول تورانس عام (1966) والهدف الأساسي من هذا الاختبار هو المساعدة في انتقاء الأفراد الذين قد يتميزون بقدرات إبداعية، ويمكن استخدامه في جميع المستويات الدراسية من الروضة حتى الدراسات العليا، شريطة أن يقدم فردياً وشفوياً في المستويات الأولى قبل الصف الخامس الأساسي (مجيد، 2010، 151).

والاختبار مصمم وفق نموذجين متشابهتين: النموذج (أ) والنموذج(ب) ويتكون كل نموذج من صورتين: الصورة اللفظية والصورة الشكلية تقيس كل منهما مهارات التفكير الإبداعي: الطلاقة، والأصالة، والمرونة، بالإضافة إلى التفاصيل فيما يتعلق بالصورة الشكلية.

وقد استخدم الباحث الصورة اللفظية (أ) في البحث الحالي، وهذه الصورة تتألف من ستة أنشطة، إضافة إلى الوقت اللازم للتقديم للاختبار وقراءة التعليمات وشرح كل نشاط – حسب تورانس، وفيما يلي وصف موجز لهذه الأنشطة:

1- **النشاط الأول: توجيه الأسئلة (Ask and guess)** عبارة عن صورة يجب على التلميذ أن يتمعن فيها، وأن يسأل كل الأسئلة التي يحتاج أن يسألها ليفهمها ويعرف قصتها، وأن يكشف كل خباياها وما هو غامض فيها، بشرط ألا تكون هذه الأسئلة قابلة للإجابة عنها من مجرد النظر إلى الصورة، ويقوم المفحوص بكتابة الأسئلة التي يريد توجيهها في المكان المخصص لذلك على ورقة الإجابة.

2- **النشاط الثاني: تخمين الأسباب (Guessing causes)** يتبع هذا النشاط للصورة الموجودة، وهنا على التلميذ أن يفكر في أكبر عدد ممكن من الأسباب المتنوعة والغريبة الممكنة لوجود النفايات على شاطئ البحر، وقد تعود هذه الأسباب إلى زمن سابق بوقت قصير أو طويل، وهذا يكشف قدرة التلميذ على أن يكون حساساً للأسباب والاحتمالات، ويقوم التلميذ بكتابة الأسباب التي يخمنها في المكان المخصص لذلك على ورقة الإجابة.

3- **النشاط الثالث: تخمين النتائج (guessing consequences)** يتبع هذا النشاط للصورة الموجودة وهي صورة غازات تنبعث من المعامل والمصانع، إذ يجب على التلميذ التنبؤ بكافة النتائج التي يمكن أن تنتج عن هذا الحدث، وهذا يكشف عن قدرة المفحوص على التنبؤ بالمستقبل على مستويات، من خلال تفكيره فيما يمكن أن يقع بعد الحادث مباشرة أو بوقت طويل، وذلك بكتابة التلميذ التخمينات والافتراضات في المكان المخصص على ورقة الإجابة.

4- **النشاط الرابع: تحسين الإنتاج (product improvement)** يرافق هذا النشاط صورة طفلة صغيرة تقوم بغرس نبتة، ويطلب من التلميذ أن يفكر بالطرائق والتعديلات التي يمكن أن يجريها التلميذ والتي تمكنه من غرس النباتات والأشجار في محيطه لتصبح مصدراً للفرح والمتعة المتجددة والإفادة لمن يغرسها، دون ملل، ويكشف هذا النشاط عن قدرة التلميذ على التفكير بأكثر الطرائق والوسائل غرابة وإثارة للاهتمام ويفتح المجال للتعبير عن رغباته وأمانيه، وذلك بكتابة التلميذ لأفكاره في المكان المخصص على ورقة الإجابة.

5- **النشاط الخامس: الاستعمالات غير الشائعة (unusual use)** ليس لهذا النشاط صورة مرفقة، فالتعليمات واضحة وتفي بالغرض، وهي تنص على كتابة التلميذ أكبر عدد من الاستعمالات المتنوعة وغير الاعتيادية للطاقة الشمسية، بحيث تصبح أكثر فائدة وأهمية، وهذا النشاط يساعد على قياس قدرة التلميذ على التفكير المفتوح وغير المقيد بحدود المعروف أو الإمكانات، ويقوم التلميذ بكتابة الاستعمالات الجديدة المقترحة في المكان المخصص لذلك على ورقة الإجابة.

6- **النشاط السادس: افترض أنّ (just suppose)** هذا النشاط عبارة عن صورة لموقف خيالي لا يمكن أن يحدث، لكن على التلميذ أن يفترض حدوثه ويتخيل **أن الصخور لم تعد موجودة على كوكب الأرض،** فما الذي يمكن أن يحدث؟ثم يترك لخياله حرية افتراض ما يمكن أن يحدث وتخمين نتائج هذا الوضع، مما يفسح المجال للتلميذ للتعبير عن أغرب خيالاته التي لا يعبر عنها في مواقف

حياته العادية، وعلى التلميذ كتابة كل التخمينات والأفكار في المكان المخصص لذلك على ورقة الإجابة.

ومن العرض السابق يمكن ملاحظة أن نشاطات هذا الاختبار ممتعة وتثير التفكير والاهتمام، بحيث لا تفسح مجالاً للتذمر أو التململ كما أنها بسيطة واضحة وتقدم فرصة لاستخدام الخيال، حيث لا وجود لإجابات صحيحة أو خاطئة وإنما هناك إجابات مثيرة للاهتمام وغير مألوفة، لم يفكر أحد بها من قبل، والملحق (4) يتضمن أنشطة هذا الاختبار.

12-2-1- الدراسة الاستطلاعية لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي في البحث الحالي:

قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية للاختبار فاختار عينة عشوائية مكونة من (40) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي غير العينة التي طبق عليها التجربة النهائية في مدرسة رفعت العلي حلقة أولى يوم الخميس بتاريخ 2018/9/21، ومن خلال الدراسة الاستطلاعية تحقق الباحث من عدة نقاط:

- التأكد من وضوح أنشطة الاختبار من قبل التلاميذ، وفهمهم للأسلوب الذي عليهم اتباعه في الاستجابة للأنشطة.
- التحقق من صدق وثبات اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بصورته اللفظية (أ) قبل استخدامه كأداة بحثية.
- تحديد الوقت الوسطي الذي تحتاجه الاستجابة لكل نشاط من أنشطة الاختبار، فقد بلغ وقت تطبيق الاختبار وسطياً 45 دقيقة، إضافة لوقت التمهيد والتعليمات، كما هو مبين بالجدول (1).

الجدول (1): الزمن المستغرق في كل من أنشطة اختبار تورانس للتفكير الإبداعي خلال الدراسة الاستطلاعية

أنشطة الاختبار	النشاط الأول	النشاط الثاني	النشاط الثالث	النشاط الرابع	النشاط الخامس	النشاط السادس
الزمن المستغرق	7 دقائق	7 دقائق	7 دقائق	7 دقائق	7 دقائق	7 دقائق

وتم حساب الزمن المستغرق في كل نشاط من أنشطة الاختبار من خلال الزمن الذي استغرقه الربع الأول من التلاميذ، والزمن الذي استغرقه الربع الأخير من التلاميذ، ثم من خلال استخدام القانون الآتي: (الزمن الذي استغرقه أسرع تلميذ + الزمن الذي استغرقه أبطأ تلميذ / 2 حيث كانت الفروقات بسيطة جداً.

وقد تم تطبيق الاختبار خلال حصة دراسية واحدة، بحيث استغرق تطبيق الأنشطة (42) دقيقة وبقيت ثلاث دقائق لقراءة تعليمات الاختبار.

12-2-2- دلالات صدق وثبات اختبار تورانس للتفكير الإبداعي:

يتوفر في اختبار تورانس صدق المحتوى كما ذكر تورانس لأن الاختبار صمم في إطار نظرية جيلفورد في بناء العقل وهي المحددة لمجال السلوك الإبداعي (العمري، 2012، 265-300).

وقد قامت شبيب (2000) في سورية بدراسة صدق المحتوى للاختبار من خلال عرضه على لجنة من ثلاثة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص أكدوا صدق المحتوى ومناسبته للبيئة السورية (176).

وقد أجريت العديد من الدراسات العربية على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي لدراسة صدقه وثباته، كدراسة (شبيب 2000) في سورية ودراسة (بدور، 2010) في سورية. و(العليلي وآخرين، 2011) في السعودية، (العمري، 2012) في الأردن وغيرها، وسيقتصر الحديث عن الدراسات في البيئة السورية.

فقد قامت (بدور، 2010) بدراسة صدق البناء على عينة مكونة من (50) تلميذاً وتلميذة من طلبة الصف السابع الأساسي، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط للطلاقة (0.95) وللمرونة (0.90) وللأصالة (0.87) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01)، كما تم حساب الصدق الذاتي وكانت النتائج كالآتي: الطلاقة(0.95) والمرونة (0.91) والأصالة (0.94) والدرجة الكلية (0.96).) (بدور، 2010، 99).

بينما كانت نتيجة حساب ثبات الاختبار بدراسة (بدور، 2010) بطريقة الإعادة بفاصل زمني قدره (14) يوماً على عينة مكونة من (50) تلميذاً وتلميذة للطلاقة والمرونة والأصالة والدرجة الكلية (0.91، 0.83، 0.89، 0.93) على الترتيب.

كما قامت (شبيب، 2000) بحساب ثبات الاختبار بطريقة الإعادة بفاصل زمني قدره (18) يوماً على عينة مؤلفة من (60) تلميذاً وكانت النتائج كالآتي: للطلاقة (0.94) وللمرونة (0.85) وللأصالة (0.95)، الدرجة الكلية (0.96)) (شبيب، 2000، 177).

وأيضاٍ فقد قامت شبيب بحساب ثبات التصحيح لعينة عددها (32) تلميذاً، مستعينة بأربعة مصححين من طلبة الدراسات العليا – قسم التربية الخاصة–وكانت النتائج كالآتي: الطلاقة 98%، المرونة 97%، الأصالة 80%. (المرجع السابق، 177).

وفيما يتعلق بالتحقق من صدق وثبات الاختبار في البحث الحالي فقد تم بالطرق الآتية:

أ- الصدق:

"يقصد بالصدق أن يقيس الاختبار فعلاً القدرة أو السمة أو الاتجاه أو الاستعداد الذي وضع الاختبار لقياسه، أي ان يقيس فعلاً ما يقيسه" (عباس، 1996، 22)

– **صدق الاتساق الداخلي:** وتم حسابه عن طريق إيجاد قيمة معامل الارتباط بين درجات التلاميذ على الأبعاد الفرعية للاختبار والدرجة الكلية، وكانت قيم معاملات الارتباط للطلاقة والمرونة والأصالة القيم المبينة بالجدول (2) ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01)، مما دل على أن الاختبار يتمتع بصدق الاتساق الداخلي.

الجدول (2): قيم معاملات الارتباط بين الدرجات على الأبعاد الفرعية لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي والدرجة الكلية له

الأبعاد الفرعية	معامل الارتباط	تفسير الترابط
الطلاقة	**0.98	عال جدا
الأصالة	**0.97	عال جدا
المرونة	**0.95	عال جدا

ب- الثبات:

يشير إلى الاستقرار في درجات الفرد الواحد على نفس الاختبار (عباس، 1996، 22).

– **ثبات الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ):** وقد قام الباحث بحساب ثبات الاتساق الداخلي بطريقة معادلة الفا كرونباخ على نفس عينة الصدق المكونة من 40 تلميذاً

وتلميذة لأبعاد الاختبار الفرعية وللاختبار ككل، وكانت قيمة هذه المعاملات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) كما هي مبينة في الجدول (3)، وبالتالي فإن الاختبار يتصف بثبات الاتساق الداخلي.

الجدول (3): قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الفرعية وللاختبار ككل

الأبعاد الفرعية	الطلاقة	الأصالة	المرونة	الاختبار ككل
معامل الثبات	0.73	0.71	0.68	0.89

وبذلك فإن الاختبار يتصف بدرجات جيدة من الصدق والثبات تؤكد إمكانية استخدامه كأداة بحثية في أثناء تطبيق التجربة النهائية.

ج- طريقة تصحيح الاختبار

سارت إجراءات تصحيح اختبار تورانس للتفكير الإبداعي- الصورة اللفظية على النحو الآتي:

1: استناداً لتعليمات تورانس في كيفية التصحيح يمكن السير وفق الخطوات الآتية في التصحيح:

- القراءة الجيدة أو العميقة لتعليمات تورانس في كيفية التصحيح.
- إدراك مفاهيم مكونات الاختبار (الطلاقة والمرونة والأصالة) بشكل جيد.
- الاستمرار في الإطلاع وقراءة الأسس المنطقية والتجريبية التي استند إليها تورانس عند بناء البطارية وخاصة ما يتعلق بالأنشطة اللفظية التي اعتمدها البحث الحالي.

2: إعداد قائمة تفريغ الأنشطة ونماذج تفريغ لرصد الدرجات (ملحق 11).

تم إعداد قائمة تطبيق الأنشطة وفقاً لاختبار تورانس على النحو الآتي: البدء بالتصحيح وفرز الكراسات وفقاً لمدى ارتباط الاستجابة بالمثير (أي تدوين الإجابات المرتبطة أو المتعلقة، والاستجابات غير المرتبطة أو غير المتصلة تهمل وتستبعد ولا يتم تصحيحها، وعند الوصول إلى هذه المرحلة يكون الباحث قد استوعب مفهوم الفئة الخاصة بتصحيح المرونة وفقاً لما في دليل التصحيح الذي أعده تورانس وكذلك أوزان الأصالة.

تقدر الدرجات بحيث يكون لكل نشاط من الأنشطة الستة درجة، درجة للطلاقة ودرجة للأصالة ودرجة للمرونة، كما يكون للاختبار ككل درجة كلية، ويمكن توضيح ذلك على النحو الآتي:

1- الطلاقة: يحصل كل نشاط من الأنشطة الستة على درجات في الطلاقة من خلال حساب عدد إجابات المفحوص على كل منها، بشرط أن تكون هذه الإجابات ضمن تعليمات الأنشطة وغير مكررة، أي يجب حذف الإجابة التي تمثل زيادة لا فائدة منها لفكرة واحدة، كما لابد من الأخذ بالحسبان الإجابات المركبة التي تحوي الواحدة منها على أكثر من فكرة، حيث تعامل كل فكرة على أنها إجابة، وعندما تفي الإجابة بالشروط السابقة تحصل على درجة الطلاقة حيث يمكن الانتقال إلى وضع درجات الأصالة أو المرونة.

2- الأصالة: للأنشطة من الأول إلى الخامس إضافة إلى السادس جداول للأصالة الصفرية لكل منها، حيث إن الإجابة التي ترد في سياق هذه الجداول تأخذ درجة صفر في الأصالة، حيث تمثل هذه الجداول أكثر الإجابات شيوعاً أما باقي الإجابات فتأخذ الدرجات: درجة واحدة للإجابات التي ترد بنسبة من 2% إلى 5%، ودرجتان للإجابات التي ترد بنسبة أقل من 2%، أما بالنسبة للنشاط السادس فيعامل بطريقة مختلفة في تقدير درجات الأصالة بالنسبة للأسئلة التي يطرحها المفحوصون حول الصخور، والجدول الآتي رقم (4) يوضح أنواع الأسئلة ودرجات الأصالة عليها.

الجدول (1): درجات الأصالة على أنواع الأسئلة بالنسبة للنشاط السادس في اختبار تورانس للتفكير الإبداعي.

نوع السؤال	بسيط	مركّب	تباعدي
حقائقي	صفر	صفر	أربع درجات
شخصي	درجة واحدة	درجتان	أربع درجات

وهناك أمثلة حول أنواع الأسئلة السابقة الذكر توضح طبيعتها والمقصود بها دون لبس، وهي موجودة في دليل تقدير الدرجات المرفق بكتيب تعليمات اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بصورته اللفظية (أ).

3- المرونة: الأنشطة من الأول إلى الخامس مزودة بجداول فئات مرونة لكل منها، حيث تستخدم هذه الجداول لتقدير درجة مرونة كل نشاط، وذلك بأن يتم حساب نسب إجابات النشاط لإحدى فئات المرونة الخاصة بالنشاط، ثم يتم حساب أو جمع عدد الفئات التي نسبت إليها الإجابات، وهذا العدد يمثل درجة المرونة التي حصل عليها النشاط، حيث تتطلب هذه العملية التمكن من تحديد فئة كل استجابة في كل نشاط، وفي بعض الحالات قد لا تنمي بعض الاستجابات لإحدى هذه الفئات وهنا على المصحح إدراج فئات جديدة تحتوي هذه الإجابات، أما بالنسبة للنشاط السادس فلا تستخدم فئات المرونة الثابتة كما في الأنشطة السابقة في تقدير الدرجة، حيث إن إعطاء الدرجة يعتمد على تغير أو تحول في الاتجاه أو محور الاهتمام في أثناء الإجابة، حيث تعطى الإجابة الأولى دائماً درجة صفر في المرونة ثم تعطى درجة لكل إجابة تمثل تغير أو تحول في الاتجاه أو محور الاهتمام، وفي النهاية تجمع الدرجات.

الدرجة الكلية:بعد هذه الخطوة يضع المصحح المجموع الكلي للدرجات الموجودة في ورقة التصحيح، والذي يدون فيه درجات (الطلاقة، المرونة، الأصالة) لكل نشاط من الأنشطة الستة، والمجموع الكلي لكل درجة من الدرجات السابقة.

ويشير تورانس إلى أن أهم جانب عند التصحيح هو ملاحظة مدى توفر القوة الإبداعية في الاستجابات، وعلى الباحث(الفاحص) الفهم الجيد لمفهوم القوة الإبداعية.(Torrance, 1974, P.14).

12-2-3- نموذج تفريغ استجابات التلاميذ على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ "أ"

اسم التلميذ:.....

المجموعة.....

الجنس.....

النشاط	الطلاقة	المرونة	الأصالة
الأول			
الثاني			
الثالث			
الرابع			
الخامس			
السادس			
المجموع الفرعي			
الدرجة الكلية			

14- مجتمع البحث وعينته:

تكوّن المجتمع الأصلي للبحث من تلاميذ الصف الرّابع في مدارس التعليم الأساسي في مدينة حمص. وقد تمّ سحب العينة بطريقة العينة القصدية نظراً لإمكانية تطبيق الاختبارات على تلاميذ الصف الرابع من حيث امتلاكهم القدرة على الإجابة عن بنود الاختبار المعتمد، وبناءً على ما سبق فقد تمّ تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين:

1- مجموعة تجريبية: ضمت الشعبة الثانية من تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مدرسة رقية وتألفت من (40) تلميذاً وتلميذة.

2- مجموعة ضابطة: ضمت الشعبة الثالثة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مدرسة الشهيد سهيل جابر عبدو وتألفت من (42) تلميذاً وتلميذة.

15- عرض النتائج ومناقشتها:

وهي النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال البحث عبر اختبار الفرضيات المتعلقة به وذلك كما يلي:

1- الإجابة عن سؤال البحث ونصه: ما أثر استراتيجية سكامبر (scamper) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي ككل وفي كل مهارة على حدة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي من خلال مادة العلوم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضيات (الأولى والثانية والثالثة والرابعة) كما يلي:

15-1- الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي الكلي ولكل مهارة على حدة.

لاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية التي درست وفقاً استراتيجية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير، ثم استخدم اختبار (t-test) لعينتين مترابطتين، ولتعرف حجم الأثر في اختبار مهارات التفكير الإبداعي تم حساب (d) كوهين بدلالة مربع إيتا الجزئية، واستخدم الباحث قانون بلاك للكسب المعدل لتعرف فاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية مهارات التفكير الإبداعي ويوضح الجدول (5) ذلك:

الجدول (5): نتائج اختبار (t-test) لعينتين مترابطتين لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي

المهارات	الطلاقة		المرونة		الأصالة		الاختبار ككل	
التطبيق	القبلي	البعدي	القبلي	البعدي	القبلي	البعدي	القلبي	البعدي
العدد	40		40		40		40	
المتوسط الحسابي	1.8	7.957	1.575	7.825	1.825	8.2	5.15	24
الانحراف المعياري	1.066	0.946	0.902	0.984	0.902	0.822	1.61	1.484
قيمة ت	-25.459		-25.807		-33.837		-49.404	
درجة الحرية		39	39		39		39	
قيمة الدلالة	0		0		0		0	
القرار	دال		دال		دال		دال	
مربع إيتا	0.943		0.944		0.967		0.984	
نسبة التباين المفسر	94.3		94.4		96.7		98.4	
قيمة (d) كوهين	8.159		8.211		10.826		15.684	
حجم الاثر	كبير		كبير		كبير		كبير	
نسبة الكسب المعدل	1.37		1.367		1.416		1.386	
الفاعلية	فعال		فعال		فعال		فعال	

تظهر نتائج الجدول (5) السابق أن قيم (ت) لاختبار مهارات التفكير الإبداعي الكلي ومهاراته الفرعية كانت دالة إحصائيا عند مستوى (0.05>P-value)، وهذا يدفعنا إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول البديلة التي تنص على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير الإبداعي الكلي ومهاراته الفرعية لصالح التطبيق البعدي المباشر، ويستدل بذلك على أن لاستراتيجية أثراً إيجابياً في تنمية مهارات التفكير الإبداعي عامة ومهاراته الفرعية خاصة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

ويلاحظ من الجدول (5) أن حجم الأثر (d) بخصوص الاختبار كله كان كبيراً بقيمة بلغت (15.684) درجة؛ إذ إن حوالي (98.4%) من التباين الكلي لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية في مهارات التفكير الإبداعي (كما تدل عليه قيمة مربع إيتا)

يفسره استخدام استراتيجية سكامبر (Scamper) في تدريس مادة العلوم، وهي نسبة مرتفعة جداً من التباين المفسر بوساطة هذه الاستراتيجية وتعني أنه أحدث تحسناً كبيراً في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

أما بخصوص مهاراته الفرعية يتضح من الجدول (5) السابق أن قيم حجم الأثر (d) لمهارات التفكير الإبداعي تراوحت بين (d=8.159) لأقل تأثير باستخدام استراتيجية في مهارة الطلاقة بنسبة تباين بلغت(94.3)، و(d=10.826) لأكبر تأثير له في مهارة الأصالة بنسبة تباين كلي يفسره استخدام استراتيجية سكامبر (Scamper) بلغت (96.7%)، تليها مهارة المرونة إذ بلغت قيمة (d=8.211) بنسبة تباين كلي يفسره استخدام استراتييجة سكامبر (Scamper) بلغت (94.4).

تعكس جميع هذه القيم – استناداً إلى الجدول (5) – وجود حجم أثر كبير لاستراتيجية سكامبر (Scamper) (المتغير المستقل) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي (المتغير التابع)، وبشكل آخر يمكن القول: إن التباين في درجات التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير الإبداعي يعزى لاستخدام استراتيجية سكامبر (Scamper) في تدريس مادة العلوم.

ويؤكد ذلك نتائج حساب فاعلية استراتيجية سكامبر (Scamper) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية كما تظهرها نتائج الجدول (5) السابق؛ إذ بلغت قيمة الكسب المعدل وفق قانون بلاك (1.386) درجة للاختبار الكلي، وهي قيمة تفوق الحد الأدنى الذي حدده بلاك للفاعلية؛ أي أن استخدام استراتيجية سكامبر (Scamper) يتصف بالفاعلية فيما يختص بتنمية مهارات التفكير الإبداعي الكلية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي ومهارات (الطلاقة، والمرونة، والأصالة).

التفسير: تفسر النتيجة بان الأسئلة التي تطرحها إستراتيجية سكامبر، من استبدال وإضافة وتكييف وتعديل وتكبيرأو تصغير واستخدامات في أغراض أخرى ووحذف وعكس وإعادة ترتيب تلعب دورا كبيرا في عملية العصف الذهني لدى التلاميذ، وبالتالي تستنهض قواهم العقلية، وتستثير لديهم الأفكار الجديدة والسريعة التي تشكل سبقا، وبالتالي تنمي عندهم القوة الإبداعية بشكل عام، ومهارات التفكير الإبداعي بشكل خاص.

15-2- مناقشة الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير الإبداعي.

لاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست وفقا لاستراتيجية سكامبر (Scamper) في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير، ثم استخدام اختبار (t-test) لعينتين مترابطتين، ولتعرف حجم الأثر في اختبار مهارات التفكير الإبداعي تم حساب (d) كوهين بدلالة مربع إيتا الجزئية، واستخدم الباحث قانون بلاك للكسب المعدل لتعرف فاعلية استراتيجية سكامبر (Scamper) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي ويوضح الجدول (6) النتائج الآتية:

الجدول (6): نتائج اختبار (t-test) لعينتين مترابطتين لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير الإبداعي.

المهارات	الطلاقة		المرونة		الأصالة		الاختبار ككل	
التطبيق	القبلي	البعدي	القبلي	البعدي	القبلي	البعدي	القبلي	البعدي
العدد	42		42		42		42	
المتوسط الحسابي	1.69	3.214	1.476	3.19	1.619	2.928	4.785	9.333
الانحراف المعياري	0.68	0.781	0.862	0.74	0.73	0.639	1.457	1.004
قيمة ت	-8.729		-10.424		-9.764		-16.278	
درجة الحرية	41		41		41		41	
قيمة الدلالة	0		0		0		0	
القرار	دال		دال		دال		دال	
مربع إيتا	0.6501		0.726		0.699		0.866	
نسبة التباين المفسر	65.01		72.6		69.9		86.6	
قيمة (d) كوهين	2.727		3.255		3.047		5.084	
حجم الاثر	كبير		كبير		كبير		كبير	
نسبة الكسب المعدل	0.335		0.372		0.287		0.328	
الفاعلية	غير فعال		غير فعال		غير فعال		غير فعال	

أظهرت نتائج الجدول (6) السابق أن قيم (ت) لاختبار مهارات التفكير الإبداعي الكلي ومهاراته الفرعية كانت دالة إحصائياً عند مستوى (0.05>P-value)، وهذا يدفعنا إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول البديلة التي تنص على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير الإبداعي الكلي ومهاراته الفرعية لصالح التطبيق البعدي المباشر، ويستدل بذلك على أن للطرائق المتبعة أثراً في تنمية مهارات التفكير الإبداعي عموما بقيمة إجمالية بلغت(d=5.084) بنسبة تباين كلي مفسر بلغت(86.6 %) لكنه أقل من أثر المجموعة التجريبية بكثير.

أما بخصوص المهارات الفرعية يتضح من الجدول (6) السابق أن قيم حجم الأثر (d) لمهارات التفكير الإبداعي تراوحت بين (d=2.727) لأقل تأثير للطريقة المتبعة في مهارة الطلاقة بنسبة تباين بلغت) 65.01%)، و(d=3.255) لأكبر تأثير للطريقة المتبعة في مهارة المرونة بنسبة تباين كلي بلغت (72.6%)، تليها مهارة الأصالة إذ بلغت قيمة (d=3.047) بنسبة تباين كلي(69.9%) يفسره الطريقة المتبعة في التدريس.

تعكس جميع هذه القيم – استنادا إلى الجدول (6) – وجود حجم أثر كبير للطريقة المتبعة (المتغير المستقل) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي (المتغير التابع)، وبشكل آخر يمكن القول: إن التباين في درجات التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير الإبداعي يعزى لطريقة التدريس المتبعة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

في حين أظهرت نتائج الجدول (6) السابق عدم فاعلية الطريقة المتبعة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي عامة بقيمة كسب معدل وفق قانون بلاك بلغت (0.328)، وهي قيمة تقل عن الحد الأدنى الذي حدده بلاك للفاعلية.

تفسير النتيجة: النتائج التي أظهرتها المجموعة الضابطة هي نتائج منطقية ناتجة عن الطرائق المتبعة ذات الفاعلية المتدنية التي لا تربي شخصيات مبدعة قادرة على حل المشكلات بشكل صحيح.

وهذه الطرائق التقليدية المتبعة لا تعتمد على المحاكمة العقلية ولا تنمي خيال التلاميذ بل تعتمد على الحفظ والتلقين وحشو المعلومات والمعارف في أذهان التلاميذ بشكل مؤقت تزول هذه المعلومات وتخرج من أذهان التلاميذ بمجرد انتهاء الدراسة أو العام الدراسي.

إن الطرائق المتبعة في التدريس تعتمد على التكرار والحفظ والترديد، وبذلك تقضي على روح الإبداع والابتكار والاختراع، فكانت أسئلة اختبار مهارات التفكير الإبداعي أسئلة غريبة بالنسبة لتلاميذ المجموعة الضابطة، على سبيل المثال: النشاط السادس من أنشطة اختبار التفكير الإبداعي (افترض أن) لم يستجب التلاميذ له بشكل تلقائي وعفوي إلا بعد شرحه بطريقة مفصلة أخذت وقتاً طويلاً، في حين إن تلاميذ المجموعة التجريبية قد أجابوا عن هذا النشاط بشكل تلقائي وعفوي لأنهم اعتادوا خلال تدريسهم الوحدتين المختارتين على مثل هذه الأسئلة المتضمنة في استراتيجية سكامبر.

15-3- مناقشة الفرضية الثالثة: لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر لاختبار التفكير الإبداعي.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة، وحساب قيمة (ت) لدلالة الفرق للعينتين المستقلتين، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول (7) نتائج اختبار (ت) ستيودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي المباشر للاختبار التحصيلي

المجموعات	العدد	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	F	قيمة الدلالة	القرار
التجريبية (2)	40	الطلاقة	7.975	0.946	80	1.561	0.000	دال
الضابطة	42		3.214	0.781	75.72			
التجريبية	40	المرونة	7.825	0.984	80	3.829	0.000	دال
الضابطة	42		3.190	0.740	72.37			
التجريبية	40	الأصالة	8.200	0.822	80	5.626	0.000	دال
الضابطة	42		2.928	0.639	73.63			
التجريبية	40	الاختبار ككل	24.000	1.484	80	3.494	0.000	دال
الضابطة	42		9.333	1.004	68.07			

يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) قد بلغت (31.51) عند القيمة الاحتمالية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05)، وبالتالي **ترفض** الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة، أي إنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي المباشر للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الحسابي الأكبر.

ويمكن أن تفسر هذه النتيجة بالنقاط التالية:

1–طبيعة استراتيجية سكامبر التي تقوم على تنمية التفكير الانتاجي الذي يمثل أنموذجاً آخر من نماذج حل المشكلات المقترحة من قبل جليفورد (Gliford) الذي يتكون من تعاقب مجموعة من العمليات المتفاعلة مع تخزين الذاكرة بهدف توعية التلاميذ للاتجاهات المعرفية والوجدانية في عملية حل المشكلات.

2–تغير الروتين الذي اعتاد عليه التلاميذ في الطرائق التقليدية، الأمر الذي أضاف جواً من المتعة والإثارة لدى أفراد المجموعة التجريبية عند تعلم دروس الوحدة المحددة.

3– إشراكِ التلاميذ بقدرٍ كبيرٍ في العمليةِ التَّعليميةِ التَّعلميةِ داخلَ الصَّفِ من خلالِ تعددِ الأنشطةِ المتضمنةِ في أوراقِ العمل وطرح الأسئلة المثيرة للتَّفكير ومناقشتها، تساعدُ التلاميذَ على اكتشافِ المعلوماتِ الجديدة بأنفسهم مما يمكِّنهم من فهمٍ أعمق للمادةِ الدّراسيةِ ويثيرُ دافعيتهم للتَّعلم ويرفعُ مستوى الإبداع لديهم.

4– النتائج التي أظهرتها المجموعة الضابطة هي نتائج منطقية ناتجة عن الطرائق المتبعة الفاعلية المتدنية التي لا تربي شخصيات مبدعة قادرة على حل المشكلات بشكل صحيح.

وهذه الطرائق التقليدية المتبعة لا تعتمد على المحاكمة العقلية ولا تنمي خيال التلاميذ بل تعتمد على الحفظ والتلقين وحشو المعلومات والمعارف في أذهان التلاميذ بشكل مؤقت تزول هذه المعلومات وتخرج من أذهان التلاميذ بمجرد انتهاء الدراسة أو العام الدراسي.

إن الطرائق المتبعة في التدريس تعتمد على التكرار والحفظ والترديد، وبذلك تقضي على روح الإبداع والابتكار والاختراع، فكانت أسئلة اختبار مهارات التفكير الإبداعي أسئلة غريبة بالنسبة لتلاميذ المجموعة الضابطة، على سبيل المثال: النشاط السادس من أنشطة اختبار التفكير الإبداعي (افترض أن) لم يستجب التلاميذ له بشكل تلقائي وعفوي إلا بعد شرحه بطريقة مفصلة أخذت وقتاً طويلاً، في حين إن تلاميذ المجموعة التجريبية

أجابوا عن هذا النشاط بشكل تلقائي وعفوي لأنهم اعتادوا خلال تدريسهم الوحدتين المختارتين على مثل هذه الأسئلة المتضمنة في الاستراتيجية المتبعة.

16- مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج السابقة نقترح الآتي:

1- تصميم دليل لمدرّسي مادة العلوم بحيث يحتوي أمثلة تطبيقية ونماذج معدة لوحدات دراسية مصاغة بإستراتيجية سكامبر.

2- إقامة دورات تدريبية مستمرة لتأهيل المعلمين وتدريبهم على طرائق فاعلة وحديثة تواكب التعلّم الحديث.

3- تطوير استراتيجية تكاملية بتوظيف خطوات استراتيجية سكامبر.

4- إجراء دراسة وصفية لكشف أنماط التعلم الشائعة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي؛ لمراعتهاعند تصميم المناهج الدراسية واختيار الاستراتيجيات التدريسية المناسبة.

5- عقد دورات تدريبية وندوات تربوية يصاحبها ورش عمل لتدريب المعلمين على الاهتمام بمهارات التفكير الإبداعي وكيفية تنميتها وكيفية تقويمها من خلال استراتيجة سكامبرفي أثناء تعليم المناهج الدراسية ولا سيما العلوم.

مراجع البحث

1. أبو سيف، آلاء محمد؛ ومقابلة، نصر محمد خليفة. (2017). أثر استراتيجية توليد الأفكار (سكامبر) في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر في الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، (25) 3.
2. إسماعيل، سعيد. (2007). *فعالية بعض الاستراتيجيات فوق المعرفية في تنمية التحصيل ومهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية، جامعة عين شمس.
3. البدري، هند(2014). *أثر استخدام استراتيجية توليد الأفكار (Scamper) في التحصيل والتفكير الإبداعي في مادة الرياضيات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، بغداد، جمهورية العراق.
4. بدور، لينا صالح. (2010). *فعالية برنامج ريسك "RISK" في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مدينة اللاذقية*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم التربية الخاصة، كلية التربية، دمشق: جامعة دمشق.
5. جاهين، جمل حامد. (2003). تقرير عن حضور مؤتمر مهارات التفكير وتحديات القرن الحادي والعشرين المنعقد في مدينة كامبريدج بالمملكة المتحدة بتاريخ 18/ 11/ 2002. *مجلة البحث التربوي*، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، السنة الثانية، العدد (1)، يناير، ص457- 477.
6. جروان، فتحي. (2009). *الإبداع*. ط2، عمان، الأردن: دار الفكر.
7. الحصري، علي منير؛ ويوسف، آصف حيدر. (2009). *طرائق تدريس العلوم السياسية*. دمشق: كلية التربية، جامعة دمشق.
8. الحميدان، إبراهيم بن عبد الله. (2005). *التدريس والتفكير*. ط1، القاهرة: دار الكتاب للنشر.

9. الرويثي، مريم وصبري، ماهر (2012). "فاعلية استراتيجية Scamper لتعليم العلوم في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى موهوبات المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة" *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس* ASEP،1-42 (.33) 1.

10. الزيات، فاطمة محمود. (2009). *علم النفس الإبداعي*. ط1، عمان، الأردن: دار المسيرة.

11. زيتون، حسن حسين. (2008). *تعليم التفكير*، ط3، القاهرة: عالم الكتاب

12. السليتي، فراس. (2006). *التفكير الناقد الإبداعي " استراتيجية التعلّم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية*. اربد، الأردن: عالم الكتب الحديث.

13. شبيب، بارعة. (2000). *فعالية برنامج كورت في تنمية التفكير الإبداعي*. رسالة ماجستير، دمشق: كلية التربية، جامعة دمشق.

14. الشهري، ابتسام وغنام، محرز. (2017). "أثر تدريس الكيمياء في ضوء برنامج Scamper على التحصيل وتنمية مهارات التفكير العليا لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مدينة أبها "*مجلة العلوم التربوية والنفسية بالبحرين*، (10) 1-23.

15. عامر، محمود علي. (1995). أثر استخدام كل من المجمعات التعليمية والرزم التعليمية في تعلّم بعض المفاهيم الجغرافية لدي طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ع 31، مصر: كلية التربية، جامعة عين شمس.

16. عباس، فيصل. (1996). *الاختبارات النفسية – تقنياتها وإجراءاتها*. لبنان: دار الفكر العربي.

17. عبد السميع، مصطفى وحوالة، سمير (2005). *إعداد المعلم تنميته وتدريبه*. عمّان: دار الفكر الاردني.

18. عبد المنعم، منصور أحمد. (2008). *مبادئ في تصميم المواد التعليمية – مناهج وبرامج التعليم*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

19. العبسي، محمد (2014). *طرق تدريس الرياضيات لذوي الاحتياجات الخاصة*. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

20.العزاوي، رحيم يونس. (2009). *المناهج وطرائق التدريس*. ط1، عمان: دار دجلة.
21.علي، محمد. (2012). *قضايا ومشكلات معاصرة في المناهج وطرق التدريس*. ط 3، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
22.العليلي، تغريد عبد الله حزام؛ الفلفلة، هناء حسين؛ الحدابي، داوود عبد الملك. (2011). مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة المعلمين في الأقسام العلمية في كلية التربية والعلوم التطبيقية. *المجلة العربية لتطوير التفكير*. مركز تطوير التفوق. المجلد 2(3). ص 34-57.
23.العمري، عمر حسين. (2012). فاعلية برنامج تعليمي محوسب في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن. *مجلة جامعة دمشق*، المجلد 28، العدد الأول، 265-300.
24.القادري، عبد اللطيف. (2008). *التفكير الإبداعي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية*. رسالة دكتواره غير منشورة، دمشق: كلية التربية، جامعة دمشق.
25.مجيد، سوسن شاكر. (2008). *تنمية مهارات التفكير الإبداعي الناقد*. ط1، عمان، الأردن: دار صفاء
26.محمد، أحمد. (2016). فاعلية استراتيجية سكامبر لتنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية"، *المجلة العلمية*، 32 (3)، ص421-480
27.الهيلات، مصطفى. (2015). *برنامج Scamper لتنمية التفكير الإبداعي النظرية والتطبيق*. عمّان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.
28.وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية. (2016). *وثيقة الإطار العام للمنهاج الوطني للجمهورية العربية السورية*، وزارة التربية.
29.وزارة التربية والتعليم. (2012). *مؤتمر التفكير الإبداعي في عجمان*. جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا: الإمارات العربية المتحدة؛ متوفر على الموقع الالكتروني. http://www.albayan.ae 2018/9/5م الساعة: 9:30 صباحا.

30. Apriliani, L., Suyitno, H., and Rochmad, R. (2017). Analyze of mathematical creative thinking ability based on math anxiety in creative problem solving model with SCAMPER technique. *Proceeding of ICMSE*, 3 (1), 131-141.

31. Eberel B. (2008). *Scamper, creative games and activities imagination development*.woka, texas.prufrock press.

32. Kaytez, N. and Aytar, A. (2016). Analysis of the effect of SCAMPER education program on five-year-old children's creativity. *Journal of Human Sciences*, 13 (3), 5968-5977.

33. Michalko,M (2000)Four steps towards creative thinking. *Futurist*. 34(3)18-21.

34. Niost (2009). *Making the case:A 2009 fact sheet on children and youth ino ut-of-school time* , National institute on out-of-school time at Wellesley centers for women , Wellesley college , *URL:*, www.niost.org

35. Torrance, E, P. (1974). *Guiding Creative Talent Englewood cliffs*, NJ: prentice-Hall.

الملحق (1)

أسماء السادة محكّمي أداة البحث

م	اللقب الاسم	الوظيفة	الاختصاص
1	أ. د. يوسف خضور	أستاذ – كلية التربية / جامعة البعث	التغيير الاجتماعي
2	أ. د. محمد موسى	أستاذ – كلية التربية / جامعة البعث	تاريخ الفلسفة
3	أ. د. آصف يوسف	أستاذ – كلية التربية / جامعة دمشق رئيس قسم المناهج – جامعة دمشق	طرائق تدريس العلوم السياسية
4	أ. د طاهر سلوم	أستاذ – كلية التربية / جامعة دمشق	طرائق تدريس الاجتماعيات

الملحق (2)

ثانياً: اختبار تورانس للتفكير الإبداعي – الصورة اللفظية " أ " بصورته الأولية:

الاسم		**الجنس**	
المدرسة		**الصف**	

تعليمات الاختبار:

<u>عزيزتي التلميذة...عزيزي التلميذ:</u>

إنّ الأنشطة التي بين يديك هي اختبارمهارات التفكيرالإبداعي، ستعطيك هذه الأنشطة الفرصة لكي تستخدم خيالك في أفكارجديدة وصياغتها في كلمات. ليس هناك إجابات صحيحة أو خاطئة، وإنما تهدف إلى رؤية كمية عدد الأفكار التي يمكن أن تقدمها، وستجد أنّ هذا العمل ممتع، فحاول أن تفكر في أفكار مثيرة للاهتمام وغير مألوفة، أفكار تعتقد أنّ أحداً لم يفكر بها من قبل.

وعليك أن تقوم بستة نشاطات مختلفة ولكل نشاط وقته المحدد، ولذلك حاول أن تستخدم وقتك استخداماً جيداً.واعمل وبأسرع ما تستطيع ولكن دون تعجّل.

و إذا لم يبق عندك أفكار قبل أن ينتهي الوقت، انتظر حتى تعطى لك التعليمات قبل أن تبدأ بالنشاط التالي وهكذا.....

و إذا كان لديك أية أسئلة بعد البدء لا تتحدث بصوت عالٍ، ارفع إصبعك وستجدني بجانبك لأحاول الإجابة عن سؤالك.

النشاط الأول

توجيه الأسئلة

اكتب على هذه الصفحة الأسئلة التي تعتقد أنها ذات علاقة بالصورة السابقة، والتي ينبغي أن تسألها حتى تستطيع أن تعرف ما يحدث في الصورة السابقة، ولا تطرح الأسئلة التي يمكن أن تحصل على إجابات عنها بمجرد النظر السريع إلى الصورة. (باستطاعتك النظر إلى الصورة كلما احتجت إلى ذلك).

اكتب تحت الصورة أكبر عدد ممكن من الأسئلة التي يمكن أن توضح ذلك

الزمن المخصص للنشاط (7)دقائق

1. .....
2. .....
3. .....
4. .....
5. .....
6. .....
7. .....
8. .....
9. .....

النشاط الثاني

تخمين الأسباب

. هذه الصورة تتضمن نفايات على شاطئ البحر

خمن كل ما تستطيع أن تقدّره من أسباب ممكنة للحدث الذي تعبر عنه الصورة ثم اكتبه (اكتب كل ما تستطيع فمجال التخمين واسع).

الزمن المخصص للنشاط (7)دقائق

1. .....
2. .....
3. .....
4. .....
5. .....
6. .....
7. .....
8. .....
9. .....

النشاط الثالث

تخمين النتائج

تمثل الصورة في الأسفل غازات تنبعث من المعامل، اكتب كل ما تستطيع أن تقدّره من نتائج ممكنة للحدث الذي تعبر عنه الصورة السابقة. يمكنك أن تذكر النتائج المباشرة والنتائج البعيدة المدى أيضاً. (اكتب كل ما تستطيع فمجال التخمين واسع).

الزمن المخصص للنشاط (7)دقائق

1. .....
2. .....
3. .....
4. .....
5. .....
6. .....
7. .....
8. .....
9. .....

النشاط الرابع

تحسين الإنتاج

. انظر إلى الشكل الموجود أمامك وهي صورة نبتة، فكر في جميع الطرق الذكية وغير العادية المثيرة التي تمكنك من غرس النباتات والأشجارفي محيطك.

اكتب قائمة بالتغييرات التي سوف تصنعها في محيطك لزرع الأشجار والاستفادة منها والمحافظة عليها .

الزمن المخصص للنشاط (7)دقائق

1. .....
2. .....
3. .....
4. .....
5. .....
6. .....
7. .....
8. .....
9. .....

النشاط الخامس

الاستخدامات غير المألوفة

من المعروف أن الطاقة الشمسية لها استعمالات عديدة، اكتب في هذه الصفحة كل ماتستطيع أن تفكر فيه من هذه الاستعمالات غير الشائعة ولاتحدد تفكيرك في عدد معين من هذه الاستعمالات ولاتوقف تفكيرك في الاستعمالات التي رأيتها أو سمعت عنها من قبل، ركزكل تفكيرك في الاستعمالات الجديدة وغير الشائعة للطاقة الشمسية ذات الفائدة في حياتنا اليومية، فما هي في رأيك هذه الاستخدامات... اكتب أكبر عدد ممكن منها.

الزمن المخصص للنشاط (7)دقائق

1.....

.....

2.....

.....

3.....

.....

4.....

.....

5.....

.....

6.....

.....

7.....

.....

8.....

.....

9.....

.....

10.....

.....

11.....

.....

النشاط السادس

افترض أن...

أمامك الآن موقف من غير الممكن حدوثه، ولكن عليك أن تفترض حدوث مثل هكذا موقف، وهذا الافتراض سيعطيك الفرصة لاستخدام خيالك لتفكر في كل الأمور المثيرة التي يمكن أن تحدث إذا تحقق هذا الموقف الذي من المستحيل حدوثه.

والموقف هو: تخيل أن الصخورلم تعد موجودة على كوكب الأرض، فما الذي يمكن أن يحدث؟ اكتب جميع الأفكار والتخمينات التي تترتب على هذا الوضع كما تتخيله وذلك في الصفحة أسفلها.

الزمن المخصص للنشاط (7)دقائق

1.....

.....

2.....

.....

3.....

.....

4.....

.....

5.....

.....

6.....

.....

7.....

.....

8.....

.....

9.....

.....

10.....

.....

11.....

.....

12.....

.....

الملحق (3)

التعديلات التي أجريت على اختبار التفكير الإبداعي وفق آراء السادة المحكمين

رقم النشاط	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل	العبارة المحذوفة	العبارة المضافة
الثاني	هذه الصورة تتضمن نفايات على شاطئ البحر خمن كل ما تستطيع أن تقدّره من أسباب ممكنة للحدث الذي تعبر عنه الصورة السابقة ثم اكتبه	تتضمن هذه الصورة نفايات على شاطئ البحر اكتب كل ما تستطيع أن تقدّره من أسباب ممكنة للحدث الذي تعبر عنه الصورة السابقة	تستطيع أن تخمن الكثير	يمكنك أن تذكر أسباباً سبقت وقوع الحدث مباشرة أو بفترة طويلة
النشاط الثالث				يمكنك أن تذكر النتائج المباشرة والنتائج البعيدة المدى أيضاً
النشاط الرابع	نظر إلى الشكل الموجود أمامك وهي صورة نبتة، فكر في جميع الطرق الذكية وغير العادية المثيرة التي تمكنك من غرس النباتات والأشجارفي محيطك.	انظر إلى الشكل الموجود أمامك وهي صورة طفلة صغيرة تقوم بغرس نبتة، فكر في جميع الطرق الذكية وغير العادية المثيرة التي تمكنك من غرس النباتات والأشجار في محيطك		لاتهتم بتكلفة التغييرات التي تفكر فيها.
النشاط الخامس	من المعروف أن الطاقة الشمسية لها استعمالات عديدة.	من المعروف أن الطاقة الشمسية لها استعمالات عديدة، حيث الخلايا الشمسية تحتاج إلى طاقة شمسية لتسخن المياه.		حيث الخلايا الشمسية تحتاج إلى طاقة شمسية لتسخن المياه.

ملحق (3)

ثانياً: اختبار تورانس للتفكير الإبداعي – الصورة اللفظية " أ " بصورته النهائية:

الاسم		الجنس	
المدرسة		الصف	

تعليمات الاختبار:

<u>عزيزتي التلميذة...عزيزي التلميذ:</u>

إنّ الأنشطة التي بين يديك هي اختبارمهارات التفكيرالإبداعي، ستعطيك هذه الأنشطة الفرصة لكي تستخدم خيالك في أفكارجديدة وصياغتها في كلمات. ليس هناك إجابات صحيحة أو خاطئة، وإنما تهدف إلى رؤية كمية عدد الأفكار التي يمكن أن تقدمها، وستجد أنّ هذا العمل ممتع، فحاول أن تفكر في أفكار مثيرة للاهتمام وغير مألوفة، أفكار تعتقد أنّ أحداً لم يفكر بها من قبل.

وعليك أن تقوم بستة نشاطات مختلفة ولكل نشاط وقته المحدد، ولذلك حاول أن تستخدم وقتك استخداماً جيداً.واعمل وبأسرع ما تستطيع ولكن دون تعجّل.

و إذا لم يبق عندك أفكار قبل أن ينتهي الوقت، انتظر حتى تعطى لك التعليمات قبل أن تبدأ بالنشاط التالي وهكذا.....

و إذا كان لديك أية أسئلة بعد البدء لا تتحدث بصوت عالٍ، ارفع إصبعك وستجدني بجانبك لأحاول الإجابة عن سؤالك.

النشاط الأول

توجيه الأسئلة

اكتب على هذه الصفحة الأسئلة التي تعتقد أنها ذات علاقة بالصورة السابقة، والتي ينبغي أن تسألها حتى تستطيع أن تعرف ما يحدث في الصورة السابقة، ولا تطرح الأسئلة التي يمكن أن تحصل على إجابات عنها بمجرد النظر السريع إلى الصورة. (باستطاعتك النظر إلى الصورة كلما احتجت إلى ذلك).

اكتب تحت الصورة أكبر عدد ممكن من الأسئلة التي يمكن أن توضح ذلك

الزمن المخصص للنشاط (7)دقائق

10. .....

11. .....

12. .....

13. .....

14. .....

15. .....

16. .....

17. .....

18. .....

النشاط الثاني

تخمين الأسباب

هذه الصورة تتضمن نفايات على شاطئ البحر،اكتب كل ما تستطيع أن تقدّره من أسباب ممكنة للحدث الذي تعبر عنه الصورة السابقة. يمكنك أن تذكر أسباباً سبقت وقوع الحدث مباشرة أو بفترة طويلة. (اكتب كل ما تستطيع فمجال التخمين واسع).

الزمن المخصص للنشاط (7)دقائق

10. .....
11. .....
12. .....
13. .....
14. .....
15. .....
16. .....
17. .....
18. .....

النشاط الثالث

تخمين النتائج

تمثل الصورة في الأسفل غازات تنبعث من المعامل، اكتب كل ما تستطيع أن تقدّره من نتائج ممكنة للحدث الذي تعبر عنه الصورة السابقة. يمكنك أن تذكر النتائج المباشرة والنتائج البعيدة المدى أيضاً. (اكتب كل ما تستطيع فمجال التخمين واسع).

الزمن المخصص للنشاط (7)دقائق

10. .....
11. .....
12. .....
13. .....
14. .....
15. .....
16. .....
17. .....
18. .....

النشاط الرابع

تحسين الإنتاج

انظر إلى الشكل الموجود أمامك وهي صورة طفلة صغيرة تقوم بغرس نبتة، فكر في جميع الطرق الذكية وغير العادية المثيرة التي تمكنك من غرس النباتات والأشجار في محيطك، لاتهتم بتكلفة التغييرات التي تفكر فيها.

اكتب قائمة بالتغييرات التي سوف تصنعها في محيطك لزرع الأشجار والاستفادة منها والمحافظة عليها

الزمن المخصص للنشاط (7)دقائق

10. .....
11. .....
12. .....
13. .....
14. .....
15. .....
16. .....
17. .....
18. .....

النشاط الخامس

الاستخدامات غير المألوفة

من المعروف أن الطاقة الشمسية لها استعمالات عديدة، حيث الخلايا الشمسية تحتاج إلى طاقة شمسية لتسخن المياه.

اكتب في هذه الصفحة كل ماتستطيع أن تفكر فيه من هذه الاستعمالات غير الشائعة ولاتحدد تفكيرك في عدد معين من هذه الاستعمالات ولاتوقف تفكيرك في الاستعمالات التي رأيتها أو سمعت عنها من قبل، ركزكل تفكيرك في الاستعمالات الجديدة وغير الشائعة للطاقة الشمسية ذات الفائدة في حياتنا اليومية، فما هي في رأيك هذه الاستخدامات... اكتب أكبر عدد ممكن منها.

الزمن المخصص للنشاط (7)دقائق

1.....

.....

2.....

.....

3.....

.....

4.....

.....

5.....

.....

6.....

.....

7.....

.....

8.....

.....

9.....

.....

10.....

.....

11.....

.....

النشاط السادس

افترض أن...

أمامك الآن موقف من غير الممكن حدوثه، ولكن عليك أن تفترض حدوث مثل هكذا موقف، وهذا الافتراض سيعطيك الفرصة لاستخدام خيالك لتفكر في كل الأمور المثيرة التي يمكن أن تحدث إذا تحقق هذا الموقف الذي من المستحيل حدوثه.

والموقف هو: تخيل أن الصخورلم تعد موجودة على كوكب الأرض، فما الذي يمكن أن يحدث؟ اكتب جميع الأفكار والتخمينات التي تترتب على هذا الوضع كما تتخيله وذلك في الصفحة أسفلها.

الزمن المخصص للنشاط (7)دقائق

1.....

.....

2.....

.....

3.....

.....

4.....

.....

5.....

.....

6.....

.....

7.....

.....

8.....

.....

9.....

.....

10.....

.....

11.....

.....

12.....

.....

ملحق ( ) الخطة الدرسية وفق استراتييجة سكامبر (scamper)

(الدرس الأول كنموذج)

تحضير دروس الوحدة الخامسة

إعداد الدرس الأول من الخطة التدريسية باستخدام استراتيجية سكامبر (scamper)

الدرس الأول: الصخور من حولنا

الصف:الرابع الأساسي	
المادة: علوم	الحصة: الخامسة
التاريخ:	الاستراتيجية المستخدمة: سكامبر (scamper)

إجراءات قبل التعليم

1) تحديد الأهداف التعليمية: يتوقع من التلميذ بعد تعلم مضامين هذا الدرس أن يكون قادراً على أن:

1- يعرف الصخور .

2 - يبتكر طريقة لصنع البيوت من الصخور .

3- يعلل عدم الانتشار الواسع للرخام.

4- يعدد أنواع الصخور.

5- يفسر تكون الصخور.

2) تحديد المهارات التعليمية والسلوكيات الاجتماعية المطلوب التركيز عليه:

- الاستماع باهتمام لما يقوله الآخرين.
- العمل بهدوء ودون إزعاج الآخرين.
- تفعيل دور التلاميذ في المواقف التعليمية .
- تنمية مهارات التفكير بشكل عام والتفكير الإبداعي بشكل خاص .
- تنمية مهارات التلاميذ في طرح التساؤلات التحفيزية المختلفة.
- تنمية الخيال وخاصة الخيال الابتكاري .

ويتم قياس هذه المهارات باستخدام بطاقة الملاحظة التي أعدت لهذا الغرض من قبل ملاحظين.

3) – شرح قائمة استراتيجية سكامبر (scamper):

S- الاستبدال	هو التفكير باستبدال جزء من المشكلة، أو لمنتج، أو العملية بشي آخر. وتتضمن التساؤلات التالية: ماذا بعد؟ هل هناك مكان آخر، أو وقت آخر؟ كيف يمكن استبدال شيء ما؟ ماذا يمكن أن أستخدم بدلاً منه؟ هل يمكنني استبدال أي جزء منه؟ هل يمكنني استخدام عناصر ومواد أخرى؟ هل يمكنني استبدال لونها، وخشونتها، ورائحتها؟ هل يمكنني استخدام هذه الفكرة في مكان مختلف؟ هل يمكنني استبدال المشاعر، ووجهات النظر؟ ...، وغيرها.
C- التجميع	هو التفكير بجمع جزأين، أو أكثر؛ لخلق منتج جديد، أو عملية مختلفة. وتتضمن التساؤلات التالية: ما الأفكار، أو الأجزاء التي من الممكن جمعها؟ هل يمكنني جمع هذه الأغراض مختلفة، أو إعادة جمع أجزائها؟ ما المواد التي من الممكن جمعها؟ هل يمكنني جمعها، أو دمجها بمواد أخرى؟ ما الذي يتقابل منها مع بعضه البعض؟ ما الذي تستطيع أن تجمعه؟ ...، وغيرها.
A- التكييف	هو التفكير في تطابق أفكار موجودة؛ لحل المشكلة؛ لملائمة غرض، أو ظرف محدد. وتتضمن التساؤلات التالية: إعادة الشكل؟ الضبط أو التعديل؟ التلطيف؟ التسوية؟ الموافقة؟ ما هي الأشياء التي لها علاقة بذلك؟ هل هناك شيء مشابه لذلك؟ ما هي العمليات التي يمكنني أن أتبناها ؟ما هي المضامين المختلفة التي من الممكن أن أضع أفكاري فيها؟ ...، وغيرها
M- التعديل (التكبير أو التصغير)	تغيير الشكل، أو النوع من خلال استخدام ألوان، أو أصوات، أو حركة، أو حجم من خلال التصغير، أو التكبير، وتتضمن التساؤلات التالية: ما الأشياء التي من الممكن تكبيرها، أو جعلها أكبر؟ ما الأشياء التي تستطيع زيادتها، والمبالغة فيها؟ ما الأشياء التي تجعلها مرتفعة، أو كبيرة، أو قوية؟ هل من الممكن إضافة خصائص إضافية، أو إضافة قيمة معينة؟ ما الأشياء التي من الممكن جعلها أصغر، أو أخف، أو أبطأ، أو أقل سماكة؟ ...، وغيرها .

	استخدام الشيء لأغراض غير تلك التي وضع من أجلها أصلاً، أو التفكير في كيفية القدرة على وضع الفكرة الحالية لديكِ؛ لأغراض مختلفة. وتتضمن التساؤلات التالية: ما الاستخدامات الجديدة؟ ما الأماكن الأخرى التي يستخدم فيها؟ متى يستخدم، أو كيف يستخدم؟ هل هناك طرق جديدة؛ لاستخدامها بشكلها الحالي؟ كيف يمكن لذوي الاحتياجات، أو الأطفال استخدامها؟ هل هناك استخدامات أخرى ممكنة، تم تبديلها ...، وغيرها .
	هو التفكير فيما قد يحصل لو تم إزالة (حذف) جزء من أجزاء الفكرة المطروحة، وتتضمن التساؤلات التالية: ما الذي يمكن التخلص منه؟ ماذا يمكن إزالته؟ ماذا يمكن تبسيطه؟ ما الأشياء غير الأساسية، ويمكن إزالتها؟ ما الصفة التي من الممكن أن أتصورها، أو أهملها؟ هل من الممكن أن نزيل القواعد؟ كيف يمكنني تبسيط الشيء؟ ماذا سيحصل إذا جعلته أقل ؛ بإزالة أجزاء منها؟ ...، وغيرها.
	هو الوضعية العكسية، أو التدوير؛ أي التفكير بما تستطيع أن تفعل إذا تم تغيير ترتيب شيء ما أو عكسه، وتتضمن التساؤلات التالية: ما الذي يمكن تدويره؟ ما الذي يمكن قلبه رأسا على عقب؟ هل من الممكن تغيير ترتيب خطوة؟ هل هناك نماذج، أو تصاميم من الممكن تغييرها؟ هل يمكنني أن أبدل العناصر؟ ...، وغيرها.

4)
5)

4) **ترتيب الصف وتنظيم جلوس المجموعات:** الشكل العنقودي بحيث يقابل كل تلميذ في المجموعة زميله الآخر بحيث يراه ويسمعه بسهولة.

5) **إعداد وتجهيز الأدوات والوسائل اللازمة للتدريس.**

6) **شكل المجموعة:** المجموعات التعاونية الرسمية التي تدوم لعدة حصص درسية حيث يعمل أفراد المجموعة الواحدة مع بعضهم البعض لعدة أسابيع.

7) **تحديد نوعية المهام:** يعتمد نوعان من المهام التعاونية في هذا الدرس:

- مهام لها إجابات محددة لضمان مشاركة التلاميذ وتفاعلهم.
- مهام مفتوحة تحتمل أكثر من إجابة لتغطية أكبر عدد ممكن من الإجابات.

8) شكل المهام:

- مهمة موحدة: حيث تعمل كافة المجموعات على إنجاز نفس المهمة.
- مهمة مجزأة بين أفراد المجموعة الواحدة وموحدة بين كافة المجموعات.

9) قبل البدء بالدرس يقوم المعلم بتقديم الإرشادات والتوجيهات التالية للتلاميذ:

- الدرجة التي تحصل عليها المجموعة هي درجة كل عضو فيها.
- احترام آراء الآخرين حتى ولو لم تعجبك.
- لا تتعصب لفكرتك ولا تتنازل عنها بشكل سريع.
- استعملوا عبارات التشجيع والمدح فيما بينكم.
- احرص على الالتزام بالأنظمة والتعليمات.
- لا يحق لأي عضو أن يسيطر على المجموعة.
- أنت مسؤول عن عملك وتعلمك وسلوكك.
- ساعد أفراد مجموعتك على فهم المادة العلمية وحل المشكلة التعاونية.

إجراءات أثناء التعلم

ثالثاً: التقويم المرحلي:

ويتم ذلك من خلال:

الطلب إلى المجموعات بعرض عملها وإنجازها بعد انقضاء الوقت المحدد.

اختيار بعض التلاميذ بشل عشوائي لعرض إنجاز المجموعة.

توجيه أسئلة بشكل عشوائي على بعض التلاميذ.

رابعاً: التقويم النهائي:

إجراء اختبار فردي أو جماعي للتلاميذ من خلال الإجابة على بطاقة تقويم التلميذ من نموذج مارزانو.

خامساً: إغلاق التعلم وختام الجلسة:

يتم ذلك من خلال تقديم التلاميذ خلاصة ما تعلموه وتشجيعهم على تبادل الإجابات والأوراق وطرح الأسئلة على الباحث، وتلخيص النقاط الرئيسية في الدرس، وفي النهاية يجب أن يكون التلاميذ قادرين على تلخيص ما تعلموه ومعرفة المواقف المستقبلية التي يستخدمون فيها ما تعلموه.

الموضوع: الصخور من حولنا					
تحليل المحتوى	الأهداف التعليمية	إجراءات التعليم	نوع المهمة	الوسائل	التقويم المرحلي	الزمن
المضامين الرئيسية: أولاً–أنواع الصخور. ثانياً–تكون الصخور. ثالثا: استعمالات الصخور. **1**– للصخور أنواع منها البازلتية والغرانيتية والرسوبية والرخامية. 2– تتكون الصخور البازلتية من الاندفاعات البركانية عندما تخرج وتبرد ، أما الغرانيتية عندما تبردت ببطء وأصبحت أجمل ، أما الرسوبية نتيجة ترسب حبيبات الصخور وتراصها . 3– تستخدم الصخور في عمليات البناء والتحصين والإستناد ولها استخدامات أخرى.	1– يعرف الصخور . 2 – يبتكر طريقة لصنع البيوت من الصخور . 3– يعلل عدم الانتشار الواسع للرخام. 4– يقيم الإجراءات التي اتخذتها الدولة للحفاظ على الأحجار البازلتية والغرانيت .	الإثارة والتمهيد للدرس: يبدأ المعلم بإثارة اهتمام التلاميذ بموضوع الدرس من خلال توجيه أسئلة لها إجابات مفتوحة لاستخلاص أكبر عدد من الإجابات. إذا فكرت في كيفية تشكل الصخور ماالأسباب التي أدت إلى تكونها؟ وبعد الاستماع إلى إجابات بعض التلاميذ يبدأ بتنفيذ استراتيجية سكامبر والتي تعرض صورة معينة تتضمن القيام التلاميذ بالأنشطة الآتية: **نشاط (1): الاستبدال:** هل يمكن استبدال الخفان الذي يتم به بناء البيوت في حيينا بصخور أخرى غيرها؟ وبماذا يجب أن تتصف هذه المواد لكي تكون صالحة للبناء **نشاط (2): التجميع** : مالمواد التي يمكن جمعها مع بعضها البعض لتكون مواد البناء ؟ هل يوجد مواد أخرى يمكن تجميعها مع بعضها البعض لتكون مايشبه الصخور ؟ **نشاط (3): التكييف** : ماالأشياء التي يمكن تكييفها أو تعديلها أو تسويتها لتشكل مايشبه الصخور في خواصها أو شكلها ؟ **نشاط (4): التعديل** :مالمواد التي يمكن تعديلها أو إضافة أشياء إليها لتشابه الصخور ؟ مالأشياء التي يمكن تصغيرها أو تكبيرها لتشابه الصخور ؟ **نشاط (5) الاستخدامات الأخرى** : ما الاستخدامات الجديدة للصخور ؟ ما الأماكن	مهمة واحدة لكافة المجموعات مهمة مجزأة بين أفراد المجموعة الواحدة وموحدة لكافة المجموعات مهمة مجزأة بين أفراد	عرض شرائح على جهاز الكمبيوتر مجموعة من الصور، تعرض على جهاز الكمبيوتر.	1–ماأهمية الصخور؟ 2– **كيف تتكون الصخور؟** 3– **ما أنواع الصخور؟**	10د 5د 5د 5د 5د

		الأخرى التي يمكن استخدام الصخور فيها ؟ هل هناك طرق جديدة لاستخدامها بشكلها الحالي ؟ **نشاط (6) الحذف** : ما الصخور التي يمكن التخلص منها ؟ هل يمكن حذف صخور من الأرض ليس لها فائدة ؟ **نشاط (7) العكس** : هل يمكن تدوير الصخور ؟هل يمكننا تبديل الصخور بشئ آخر ؟ **الاستنتاج والتعميم:** -تقديم توضيح للتلاميذ عن الصخور وكيفية استخراجها ومن ثم تنفيذ التقويم النهائي.	المجموعة الواحدة وموحدة لكافة المجموعات			5د 10د