مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 46 . العدد 6

1445 هـ - 2024 م

الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب

رئيس جامعة البعث

المدير المسؤول عن المجلة

أ. د. محمود حديد	**رئيس هيئة التحرير**
أ. د. وليد حماده	**رئيس التحرير**

مدير مكتب مجلة جامعة البعث

د. إبراهيم عبد الرحمن

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
درجة توظيف معلمات الصف السادس الأساسي لمهارات القراءة السريعة في تدريس مادة اللغة العربية في مدينة الحسكة	منار الخضر الأحمد د. محمد الموسى الصالح د. ريم النعيمي	50-11
فاعلية استخدام الأنشطة المتحفية في تنمية الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا لدى طفل الروضة	سوزان العلي د. مها براهيم	106- 51
درجة تضمين كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية معايير التنمية المستدامة	د. عبد الغفور مصباح الأسود	162-107
الحساسية للرفض الاجتماعي وعلاقتها باضطراب الشخصية الحدية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص	د. هاني عباره	210-163

درجة توظيف معلمات الصف السادس الأساسي لمهارات القراءة السريعة في تدريس مادة اللغة العربية في مدينة الحسكة

طالبة الماجستير: منار الخضر الأحمد

قسم الدراسات التربوية–كلية التربية–جامعة الفرات

إشراف: أ. د: محمد الموسى الصالح. المشرف المشارك: د: ريم النعيمي

الملخص

هدف البحث تعرَف درجة توظيف معلمات اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدينة الحسكة، وتعرف الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات درجات إجابات المعلمات على المقياس المحدد وفقاً لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة ومن أجل تحقيق هدف البحث أُتبع المنهج الوصفي وصُممت أداة البحث من قبل الباحثة وهي عبارة عن استبانة مؤلفة من أربع مهارات وهي (مهارة الاستنتاج ، فهم الفكرة الرئيسة، تركيز الانتباه، تعرّف الكلمات)ضمت(17) بند، وطُبقت أداة البحث على عينة مكونة من (110) معلمة، وكانت أهم نتائجها:

1. أن درجة توظيف مهارات القراءة السريعة كانت مرتفعة حيث جاءت بمتوسط حسابي (4,20) وانحراف معياري (420,) على الدرجة الكلية لمهارات القراءة السريعة
2. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة

وفي ضوء النتائج السابقة توصي الباحثة، عقد دورات تدريبية للمعلمين حول مهارات القراءة السريعة.

الكلمات المفتاحية، القراءة السريعة، معلمات الصف السادس

The degree of employing the sixth grade teachers of speed reading skill s in the city of Hasakah

Research Abstract

The goal of the research is to know the degree to which Arabic language teachers employ speed reading skills among sixth grade students in the city of Al-Hasakah, and to know the statistically significant differences between the average scores of the teachers' answers on the specified scale according to the variable of academic qualification and years of experience. In order to achieve the goal of the research, the descriptive approach was followed, and the research tool was designed from The researcher accepted it, which is a questionnaire consisting of four skills, namely (deduction skill, understanding the main idea, focusing attention, and recognizing words) that included (17) items, and the research tool was applied to a sample of (110) teachers, and its most important results were:

as it came with a ،The degree of employing speed reading skills was high mean of (4.20) and a standard deviation of (0.42) on the total score of speed .reading skills

There are no statistically significant differences due to the variables of academic qualification and years of experience

previous results, the researcher recommends holding training In light of the .courses for teachers on speed reading skills

Keywords: speed reading, sixth grade teachers

مقدمة البحث:

تشكل اللغة العربية محوراً أساسيا من محاور أمتنا، وعاملاً مهما في بناء هويتنا، فاللغة العربية تعطي للأمم العربية مكانتها بين الشعوب، كما أن اللغة من أهم سمات الشعوب حيث تقاس قوة الشعوب بانتشار لغتها ووجود أكثر عدد من الناس يتقنونها، ومن هنا جاءت أهمية الاهتمام باللغة العربية ومهاراتها. وتعتبر القراءة إحدى مهارات اللغة العربية الأربع، وهذه المهارات هي مهارة الاستماع، والكتابة ومهارة التحدث، ومهارة القراءة من أهم وسائل الاتصال، فهي مهمة جدا للفرد، فمن خلالها يُشبع الفرد رغباته ويوسع مداركه، ويغني خبراته، ويكسر الحواجز بينه وبين الأخرين، ففي ظل التقدم العلمي والتكنولوجي والمعرفي الذي نعيشه في عصرنا هذا، لابد من إيلاء الأهمية الكبرى للمتعلمين وخاصة في مرحلة الصفوف الأولى باعتبار مرحلة الطفولة أهم مراحل الفرد وفيها تتشكل شخصيته وتُبنى اتجاهاته وتصقل ميوله وينمى ذكائه بالإضافة كونها زادهم في الحياة المستقبلية.

مشكلة البحث:

بات ضعف الطلبة في جميع المراحل التعليمية في الانطلاق والاسترسال بالقراءة أمر جلياً ومن يستمع لقراءتهم يجدها متكلفة، ولايوجد لديهم القدرة الكافية على التعامل مع بنية الكلمة وتركيب الجمل لفهمها مما يساعد على سرعة القراءة والاسترسال، (نصيرات، 2006، 145) تتضمن عملية القراءة عدداً من المهارات المتتابعة وهي مهارات الاستعداد القرائي ومهارات تمييز الكلمة ومهارة القراءة الاستيعابية والمهارات التطبيقية للقراءة كمهارة تمييز الكلمة واستيعابها وتوظيفها في الحياة اليومية (onghilin&Levis, 1981:208Mcl)

ويعد تعلم القراءة مهماً جدا في جميع المراحل الدراسية حيث تبزر هذه الأهمية كونها أهم العمليات العقلية التي قد يستفاد منها الأنسان في وقت قصير جدا، كما أنها مدخلاً أساسياً لتعلم باقي العلوم ومن هنا تأتي مشكلة البحث الحالي ، حيث أشارت الكثير من الدراسات لهذه المشكلة ومنها: دراسة عوض والبكر **(2020)** ودراسة الخالدي **(2018)** ودراسة فضل الله **(2014)** ودراسة خلف وشيب **(2020)** حيث دعت هذه الدِّراسات

إلى إجراء المزيد من الأبحاث والتجارب في هذا الحقل، لأنَّ ذلك من شأنه أنْ يُضيف للمهتمين في هذا المجال والقائمين على شؤون التَّعليم قدراً من المعلومات المدعومة بنتائجَ بحثيةٍ وتجريبيةٍ دقيقة وواضحة. ومن خلال عمل الباحثة في مجال التَّعليم في الحلقة الثانية من مرحلة التَّعليم الأساسي، تمكنت من القيام بدراسة استطلاعية على عدد من مدارس الحلقة الثانية، تبيّن لها مجموعة من الملاحظات منها:

1. ضعف معرفة المعلمين بمهارات ا لقراءة السريعة
2. عدم إيلاء الاهتمام الكافي لمهارات القراءة السريعة لدى التلاميذ

. تُؤسسُ الملاحظات السابقة لمشكلة تمثلت في ضعف التلاميذ في مهارات القراءة السريعة في مادة العربية لغتي، وفي ضوءِ الدِّراسات السابقة والمطالعة الدقيقة للباحثة تقترحُ حلاً لمشكلةِ البحث يتمثلُ في الإجابةِ عن التساؤل الرئيس الآتي:

ما درجة توظيف معلمات اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي؟

فرضيات البحث:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف معلمات اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدينة الحسكة وفق متغير المؤهل العلمي؟
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف معلمات اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدينة الحسكة وفق متغير سنوات الخبرة؟

أهمية البحث:

1. قد تفيد الباحثين في إجراء دراسات تتعلق بموضوع القراءة السريعة في مواد دراسية أخرى

2. قد تفيد معلمي ومعلمات اللغة العربية وتوجيه نظرهم لأهمية استخدام مهارات القراءة السريعة.
3. توجيه أنظار القائمين على التخطيط وتطوير المناهج إلى ضرورة تضمين محتوى المقررات المدرسية لمهارات القراءة السريعة وأهميتها.
4. كونه أول بحث في الجمهورية العربية السورية يتناول درجة توظيف معلمات اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة على حد علم الباحثة.

أهداف البحث

1. تعرَف درجة توظيف معلمات اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدينة الحسكة.
2. الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات إجابات المعلمات على المقياس المعد وفق متغير المؤهل العلمي
3. الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات إجابات المعلمات على المقياس المعد وفق متغير سنوات الخبرة

فرضيات البحث

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمات على المقياس وفق متغير المؤهل العلمي
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمات على المقياس المعد وفق متغير سنوات الخبرة

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية

تُعرف القراءة السريعة اصطلاحاً: أنها برنامج عقلي جديد يحوي نظاما متكاملا يقود الفكر الإنساني على التدرج والتطور في استيعاب الحركة السريعة للمعرفة ليس لمرة واحدة فقط، إنما هي التعامل السريع مع المعلومات وتناول أكبر قدر من الكلمات والأسطر بأقل وقت مع الحفاظ على جودة الاستيعاب. (هلال، 2015،22)

- وتعرف مهارات القراءة اجرائياً: هي قدرة المعلمة على اتباع عدد من المؤشرات والسلوكيات التي يجب أن تقوم بها مع التلاميذ لتمكينهم من مهارات القراءة السريعة
- وتعّرفها الباحثة إجرائيا بأنها: الدرجة التي تحصل عليها في المعلمة في المقياس المعد للمهارات ككل.
- مهارة الاستنتاج: هي العلامة التي تحصل عليها المعلمة في هذه المهارة على المقياس المعد
- مهارة تعرّف الكلمات: هي العلامة التي تحصل عليها المعلمة في هذه المهارة على المقياس المعد
- مهارة فهم الفكرة الرئيسة: هي العلامة التي تحصل عليها المعلمة في هذه المهارة على المقياس المعد
- مهارة تركيز الانتباه: هي العلامة التي تحصل عليها المعلمة في هذه المهارة على المقياس المعد

حدود البحث:

- الحدود المكانية: مدينة الحسكة.
- الحدود الزمانية: طُبقت أداة البحث خلال شهر أيار من ال عام2023.
- الحدود البشرية: عينة من معلمات الصف السادس الأساسي في مدينة الحسكة
- الحدود موضوعية: قائمة بمهارات القراءة السريعة من إعداد الباحثة تحوي أربع مهارات (تَعرّف الكلمات، مهارة تركيز الانتباه، مهارة الاستنتاج، مهارة فهم الفكرة الرئيسة) وتعلل الباحثة اختيارها لهذه المهارات بالاستناد إلى الدراسات النظرية والأدبيات التي تحاكي هذه المرحلة العمرية بالرجوع إلى دراسة الرعوجي (2007) ودراسة العرفج (2011) ودراسة شيب وخاف (2020) وبالاتفاق مع أراء المحكمين تم اعتماد هذه المهارات

دراسات سابقة

1-دراسة رجب جون (2014):

عنوان الدراسة: إعداد كراسة التدريبات لترقية مهارة القراءة بمدرسة الإرشاد الإسلامية في المرحلة الابتدائية بسنغافورة

هدفت الدراسة معرفة أثر اعداد كراسة التدريبات لترقية مهارة القراءة بمدرسة الإرشاد الإسلامية في المرحلة الابتدائية بسنغافورة ومن أجل تحقيق هدف الدراسة اتبع المنهج الوصفي والتجريبي حيث طبقت أدوات البحث الأتية: (المقابلة، الملاحظة، الاختبار، الاستبانة) عينة البحث طلبة الصف الخامس وعددهم (31) ونتائج البحث:

1)فعالية كراسة التدريبات لترقية مهارة القراءة فعالة لتعلميها وتعلمها لأن معدل نتيجة اختبار البعدي لدى الطلبة أحسن وأكثر مما في الاختبار القبلي. فالمعدل في الاختبار القبلي كان (60) بالمئة في حين ازداد المعدل إلى (79) بالمية بعد الاختبار البعدي

2-**دراسة البرقعاوي وأحمد (2016):**

عنوان الدراسة: فاعلية مهارات القراءة السريعة لمادة المطالعة في الفهم القرائي عند طلاب الصف الخامس العلمي (العراق)

هدفت الدارسة إلى معرفة فاعلية مهارات القراءة السريعة لمادة المطالعة في الفهم القرائي عند طلاب الصف الخامس العلمي، ولتحقيق هدف الدراسة اتُبع المنهج التجريبي وطُبق على عينة بلغت (49) من الصف الخامس العلمي واختيروا عشوائيا شعبتين من أصل ست شعب وزعت على مجموعتين (ضابطة وتجريبية) بواقع (24) طالبا لمجموعة التجريبية (25) طالبا في المجموعة الضابطة. درَس الباحث المجموعة التجريبية باعتماد مهارات القراءة السريعة والمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وكافأ الباحث بين طلاب مجموعتي البحث في المتغيرات

الديموغرافية وضبط الباحث المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في هذا النوع من التصاميم التجريبية. وبعد أن حدد المادة العلمية التي تضمنت (8) موضوعات من كتاب المطالعة المقرر تدريسه لطلاب الصف الخامس العلمي صاغَ الباحث الأهداف السلوكية الخاصة بالخطط التدريسية للموضوعات وبلغ عددها النهائي (88) هدفا سلوكياً وأعدَ خططا تدريسية أنموذجية لكل موضوع من الموضوعات المحددة للتجربة ومن أجل قياس الفهم القرائي عند طلاب مجموعتي البحث أعد الباحث اختبار للفهم القرائي، وأظهرت النتائج: أن التدريس باعتماد مهارات القراءة السريعة في تدريس مادة المطالعة لطلاب الصف الخامس له فاعلية مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

3-دراسة هالة اسماعيل المصري (2017):

عنوان الدراسة: فعالية برنامج إلكتروني لتنمية مهارتي السرعة والفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة.

هدفت الدارسة التعرف إلى فعالية برنامج إلكتروني في تنمية مهارتي السرعة والفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي ولتحقيق هدف الدراسة أُبتع المنهج التجريبي وتم تطبيق الأدوات الأتية (قائمة مهارات السرعة القرائية و تضمنت(4) مهارات رئيسة، انبثق عنها(17) مهارة فرعية ، كما أعدت قائمة مهارات الفهم القرائي وتضمنت (3) مهارات رئيسية ، انبثق عنها (15) مهارة فرعية ، كما صممت الباحثة بطاقة ملاحظة لمهارات السرعة القرائية، واختبار مهارات الفهم القرائي) .على عينة قصدية تم اختيار شعبتين بطريقة عشوائية لتطبيق التجربة من تلميذات الصف الرابع الأساسي، وبلغ عددهن (70) طالبة ً تم تقسيمهن عشوائيا ، إلى مجموعتين الأولى ضابطة بلغ عددها (35) تلميذة، والثانية تجريبية بلغ عددها (35) وأظهرت النتائج مايلي :

1) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلميذات المجموعة ومتوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية في بطاقة ملاحظة مهارات السرعة القرائية، واختبار مهارات الفهم القرائي البعدي،

2) كما تبين أن البرنامج الإلكتروني يتمتع بأثر كبير في تنمية مهارات السرعة القرائية، والفهم القرائي، كذلك أثبتت نتائج الدارسة أن البرنامج الإلكتروني. تمتع بفعالية مرتفعة.

4- دراسة شيب وخلف (2020):

عنوان الدراسة: المناشط الصفية ودورها في تنمية مهارات القراءة السريعة

هدفت الدراسة إلى تعرف المناشط الصفية ودورها في تنمية مهارات القراءة السريعة ولتحقيق هدف الدراسة أُتبع المنهج التجريبي حيث تألفت عينة البحث من (72)تلميذ من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي توزعوا على مجموعتين دُرّست المجموعة التجريبية بعدد من الأنشطة الصفية لتنمية مهارات القراءة ، ودرّست المجموعة الثانية بالطريقة التقليدية ، بعد عزل المتغيرات الديموغرافية حدد الباحثان المادة العلمية التي تضمنت (7) موضوعات قرائية من كتاب القراءة العربية المقرر تدريسه لتلامذة الصف الخامس الابتدائي حيث أعد الباحثان درسا نموذجيا لكل موضوع من الموضوعات المعدة للتجربة ، ولقياس سرعة القراءة عند تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وعنوانه ا(لأعمى والكسيح) أجرى الباحثان عدد من التعديلات على الموضوع أذ استبدلت عدد من الكلمات والعبارات لضمان عدم حفظ التلاميذ للموضوع . ولقياس الفهم القرائي أعد الباحثان اختبار على القطعة نفسها، تكّون من القطعة نفسها، السؤال الأول اختيار من متعدد، والسؤال الثاني من نوع الترتيب، أما السؤال الثالث فكان من نوع التكميل وبعد تطبيق، وأظهرت النتائج:

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ مجموعتي البحث في مهارة فهم المقروء لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (0.01).

- هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ مجموعتي البحث في مهارة سرعة القراءة لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (0,01)

5. دراسة حارحاب(Harahap,Ahmad، 2020):

عنوان الدراسة: the effect of using a speed reading text, reading ability among eighth grade students

تأثير استخدام استراتيجية القراءة السريعة في قراءة القدرة على القراءة النصية لدى طلاب الصف الثامن.

هدفت الدراسة تأثير استخدام استراتيجية القراءة السريعة في قراءة القدرة على القراءة النصية لدى طلاب الصف الثامن من أجل تحقيق الدراسة اتُّبعَ المنهج التجريبي

تكونت عينة البحث من (44) طالبا من فئتين (22) طالبا كمجموعة ضابطة و(22) أخرون كمجموعة تجريبية استخدمت المجموعة العنقودية. استخدم الباحث اختبار لقياس قدرة الطلاب على اختيار الإجابة الصحيحة وبعد تحليل النتائج أظهرت مايلي:

1) وجد الباحث تأثيرا كبيرا في استخدام استراتيجية القراءة السريعة على القراءة النصية لدى طلاب الصف الثامن

6_ دراسة توشكين (Taskin,2022، **Soysal**)

عنوان الدراسة: A mixed method study on improving reading speed and reading comprehension levels of gifted students

طرائق متعددة لتطوير مهارات القراءة السريعة والاستيعاب القرائي

تهدف الدراسة تحسين سرعة القراءة ومستويات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة الموهوبين من خلال التدريب على السرعة القرائية من خلال تقنيات القراءة السريعة واتباع أسلوب

المقابلة والتأكد من سرعة القراءة لدى أفراد العينة وبلغت عينة الدراسة (100) تلميذ من تلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس من خلال (28) ساعة تدريبية في تقنيات القراءة السريعة أُعطيت للتلاميذ وفق طرق مختلطة متداخلة التصميم وبعد انتهاء مدة التدريب تم اختبار التطبيق البعدي على عينة الدراسة وتم قياس سرعة القراءة لدى أفراد العينة وباستخدام برنامج واختبار النتائج التي أظهرت :

1-فعالية البرنامج وتقنيات القراءة السريعة في زيادة سرعة التلاميذ للقراءة والفهم القرائي لدى الطلاب الموهوبين والتي تطورت بشكل إيجابي لدى التلاميذ

تعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسات السابقة على دراسة القراءة السريعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وكانت دراسات [رجب،2014، والبرقعاوي وأحمد، 2016: والمصري ،2017: وخلف وشيب ، 2020] أكثر تحديدا في العينة وهم تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين كانوا أقرب إلى عينة البحث الحالية فقد تنوعت الدراسات بين تلاميذ الصف الخامس (البرقعاوي واحمد،2016: ورجب،2014: وخلف وشيب ،2020) في حين كانت دراسة المصري (2014) على الصف الرابع وهذا ما يؤكد على أهمية القراءة السريعة في هذه المرحلة التعليمية، كما تنوعت الغاية من دراسة مهارات القراءة السريعة فأكثرها كانت تجريبية تسعى لتطبيق مهارات القراءة السريعة كدراسة (هبة وشيب،2020) وبعض ربطت القراءة السريعة بالفهم القرائي كدراسة (البرقعاوي وأحمد ،2016،والمصري ،2017) أما

دراسة رجب فكانت وصفية تجريبية لترقية مهارة القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس وكل هذه الدراسات جاءت مؤكدة على أهمية دراسة القراءة السريعة.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

تهدف الدراسة الحالية للتحقق من درجة توظيف معلمات الصف السادس لمهارات القراءة السريعة في مدينة الحسكة وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بالمنهج الوصفي الذي اعتمدته وعينة الدراسة التي شملت الصف السادس الأساسي، لكن تمييز البحث من خلال تصميمه لمقياس لمهارات القراءة السريعة والذي ضم أربع مهارات وتم تطبيقه على معلمات الصف السادس الأساسي في مدينة الحسكة للتأكد من درجة توظيفهن لهذه المهارات، في ظل عدم وجود أية دراسة سابقة تقيس هذا المتّغير لديهن عبر السنوات السابقة في حدود علم الباحثة.

الجانب النظري

تمهيد: تعتبر القراءة السريعة واحدة من أهم الأفكار التعليمية المهمة في ظل الانفجار العلمي والثورة التكنولوجية والمعرفية التي غزت العالم منذ مطلع القرن الحالي

1-**تعريف مفهوم القراءة السريعة:** يتفق شيفرد وميتشل (2006) أنها: مجموعة من الأساليب التي تهدف إلى زيادة معدل سرعة القراءة والاحتفاظ بالتركيز والفهم ذاته، حيث من خلالها يستطيع الفرد قراءة عدد كبير من الصفحات في مدة زمنية قصيرة، وبذلك هي توفر الوقت والجهد وتزيد من ذكاء الفرد. (ص16)

وعرف الشرقاوي (2009) القراءة السريعة: أنَّها عبارة عن أسلوب للقراءة تتضاعف فيه كمية المادة المقروءة في وقت معين مع الاحتفاظ بالاستيعاب الكامل (ص45).

واستناداً إلى ما سبق تؤكد الباحثة مفهوم القراءة السريعة بأنها: ليست مجرد قراءة بسرعة خيالية، بل هي أسلوب معين للقراءة تتضاعف به كمية المادة المقروءة في وقت معين مع الاحتفاظ بكامل الاستيعاب.

وأن مهارات القراءة السريعة، تتفق مع ما تركز عليه التربية الحديثة من إثارة الدافعية عند الطلاب وزيادة نشاطهم وفاعليتهم ومراعاة الفروق الفردية وأن مهارات القراءة السريعة تزيد من فاعلية الطلاب القرائية وقدرتهم على تفحص المقروء، وتعرف جوانبه وأبعاده وهذا ما يجعل المطالعة ذات معنى.

2-أهداف تدريس القراءة

يرى مذكور (1991،147) أن أهمية القراءة تتلخص في:

1. سلامة نطق الكلمات في القراءة الجهرية ومعرفة أصوات الحروف وكيفية نطقها بشكل صحيح.
2. معرفة علامات التركيز ووظيفتها في اللغة العربية والتدريب عليها.
3. فهم الكلمات والجمل، وإدراك النصوص والفقرات.
4. اكتساب عادة التعرف البصري على الكلمات من شكلها وتحليلها وفهم معناها.
5. بناء رصيد مناسب من الكلمات التي تساعد في فهم الفقرات ونصوصها.

3-أهمية تنمية القراءة السريعة

ويرى هلال (2015،14) أن أهمية القراءة السريعة تكمن في

1. التفاعل مع الواقع والتنبؤ بالمستقبل والاستعداد له من خلال استقبال سريع ومناسب لكل التطورات المواكبة من حولنا
2. الفرز السريع للمعلومات واستبعاد مالا يحتاجه المتعلم والتركيز على حاجته الأساسية من المادة المقروءة
3. استخدام برامج عقلية حديثة تمكن التعلم من تجميع وإدخال المعلومات والبيانات وتصنيفها وتبويبها وتنظيمها في ملفات محدد يمكن استرجاعها عند الحاجة إليها.
4. التعامل السريع مع المعلومات أثناء تناولها مما يزيد من قوة التأثير في التفاعل مع العقل

وبناء على المعطيات السابقة: وقد توصلت الباحثة إلى تحديد عدد من المهارات الخاصة بالقراءة السريعة لدى المعلمين من خلال الأدبيات والدراسات السابقة ومنها

دراسة مزعل وشيب (536،2020) عوض (237،238،2019) البرقعاوي وأحمد (174،2016) وبالرجوع إلى جناجرة (21،2021–22) تم تحديد المهارات الأتية:

1. **مهارة تركيز الانتباه:** وتعني قدرة المتعلم على تركيز حاسة البصر وأشغال الذهن كليا في أثناء قراءة النص والابتعاد عن المشتتات المحيطة بها والإجابة على أكبر عدد من أسئلة المعلمة.
2. **مهارة الاستنتاج:** تعني قدرة المتعلم على استنتاج الأفكار الرئيسة للنص المقروء، وترتيب الأفكار الفرعية والقدرة على فهم المعنى وتلخيصها واستنتاج عنوان مناسب للنص.
3. **مهارة فهم الفكرة الرئيسة:** وهي قدرة المتعلم على فهم الفكرة الرئيسية وتلخيص الأفكار الفرعية.
4. **مهارة التعرف إلى الكلمات الجديدة:** وهي قدرة المتعلم معرفة الكلمات الجديدة وكتابتها وتمييزها عن غيرها

العوامل المؤثرة في القراءة السريعة

وذكر الجبيلي (41،2009) العوامل المؤثرة في القراءة السريعة التي تقسم إلى

1. **مهارة القراءة:** في مرحلة من مراحل عمر الفرد تصبح القراءة عبارة عن مهارة وتقنية تم اكتسابها بشكل تراكمي. شيئا فشيئا تصبح القراءة أسلوب ومنهج حياة يمارسه بشكل اعتيادي ويتطور فيه ليصبح أسرع وأكثر قدرة على السرعة في القراءة احتصار للوقت والجهد على ألا تخل القراءة بالفهم والمحتوى العام
2. **الحاجة الجسمية والنفسية للمتعلم:** للحالة النفسية تأثير كبير جدا على نفسية المتعلم أما سلباً أو إيجاباً، فكلما كان ذهن وتفكير المتعلم صافياً فأنه يؤثر بشكل جيد على المادة العملية المقروءة بسبب وجود حافز الرغبة وحب التعلم والقراءة مما يزيد مستوى الإدراك والأبصار بشكل أفضل وأعمق
3. **المعرفة اللغوية الخاصة بالقارئ:** أن بيئة القارئ اللغوية تؤثر على سرعة القارئ ومستواه القرائي بينما ثراء البيئة اللغوية يرفع مستوى القارئ وسرعته في القراءة
4. **طبيعة المادة المقروءة:** ومدى تقبل المتعلم لها وتألفها مع رغباته وميوله ترتبط بمجموعة من المتغيرات

i. هدف المتعلم من القراءة بالإضافة إلى نوعية الخط
ii. اشتمال المادة العلمية المقروءة على وسائل التحفيز والتشويق تتناسب مع المتعلم
iii. غنى المادة العلمية المقروءة بالرسوم والأشكال التوضيحية. (أبو زيادة، 2017، 25)

وأضاف الحمود (2006، 140) **أسباب تؤثر في القراءة وتعمل على بطئها:**

- التلفظ بصوت عال
- القراءة بصوت من الداخل (حديث مع النفس)
- قراءة الكلمات كلمة كلمة
- النكوص القرائي (التراجع لقراءة السطور التي تم قراءتها سابقا)
- البطء في تقليب الصفحات

تعقيب: وترى الباحثة: أن الحالة النفسية والصحية والجسدية تؤثر على سرعة القراءة بالإضافة الى الخزينة اللغوية للقارئ وأن عوامل سرعة القراءة تقف على أهمية المادة التي يقرأها بالنسبة للقارئ وحجم المعلومات فقراءة الصحف ليست كقراءة الكتب العلمية وصعوبة المادة المقروءة وغزارة مفرداتها بالنسبة للقارئ تؤثر أيضا على سرعته في القراءة بالإضافة إلى درجة عمق وفهم القارئ للنص المقروء

اجراءات البحث الميدانية:

- **منهج البحث:** اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، لأنه "أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدِّراسة الدقيقة"(ملحم ،2010، 37). وكونه المنهج المناسب لأغراض البحث
- **مجتمع البحث وعينته:** تمثل مجتمع البحث الحالي بما يقارب (650) من معلمات الصف السادس الأساسي حسب إحصائيات مديرية التربية بمدينة الحسكة للعام الدراسي (2022، 2023) وتم اختيار عينة عشوائية من معلمات الصف السادس الأساسي في مدينة الحسكة بلغ حجمها (110) ما بين معلمة ومدرّسة

متغيرات البحث

المتغيرات المستقلة:

1. **المؤهل العلمي:** أ. معهد ب. جامعية ج. دراسات عليا
2. **الخبرة:** أ. أقل من(5) سنوات ب. من(5–10) سنوات ج. أكثر من (10)سنوات

المتغير التابع: درجة توظيف معلمات الصف السادس الأساسي لمهارات القراءة السريعة في تدريس مادة اللغة العربية في مدينة الحسكة

الجدول (1) توزيع معلمات عينة البحث تبعاً لمتغيراتها المستقلة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	معهد	30	27,3
	جامعية	73	66.4
	دراسات عليا	7	6,4
سنوات الخبرة	خمس سنوات	29	26,4
	من خمس لعشر سنوات	38	43,5
	أكثر من عشر سنوات	43	39.1

أداة البحث (مقياس مهارات القراءة السريعة)

الهدف من المقياس: هدف المقياس إلى تعرَف درجة توظيف معلمات اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدينة الحسكة وهي أربع مهارات (الاستنتاج ،فهم الفكرة الرئيسة، تعرّف الكلمات ، تركيز الانتباه)

مصادر إعداد المقياس: استناداً إلى الدراسة النظرية للكتابات التربوية والدراسات النظرية التي المتعلقة بمهارات القراءة السريعة مثل (هلال، 2015: بوزان ،2004: فضل الله

2004) والدراسات السابقة (المصري،2017؛الأسدي والحسيني، 2017، وخلف وشيب،2020) تم إعداد قائمة مهارات القراءة السريعة بصورتها الأولية من (20) مؤشر موزعين على أربع مهارات للقراءة السريعة . وقد تضمنت القائمة (4) مجالات هي: [مهارة التعرف إلى الكلمات وتكونت من (5) فقرات ومهارة تركيز الانتباه وتكونت من (4) فقرات، ومهارة الاستنتاج وتكونت من (4) فقرات، ومهارة فهم الفكرة الرئيسة وتكونت من (4) فقرة]. كما تكونت الاستبانة من قسمين، هما:

القسم الأول: شمل المعلومات الأولية عن المعلمات اللواتي عبئنّ الاستبانة،

والقسم الثاني: تضمن (17) فقرة موزعة على (4) مهارات.

صدق وثبات المقياس:

أ –صدق المقياس:

1. صدق المحكمين : للتحقق من صدق المقياس قامت الباحثة بعرض المقياس على عدد من السادة المحكمين في كلية التربية من الأساتذة والمحاضرين في جامعة الفرات ، وعدد من المعلمين والمعلمات والموجهين التربويين في مديرية التربية بالحسكة من ذوي الخبرة في تدريس اللغة العربية للصف السادس الأساسي وبلغ عدد هم (9) (الملحق رقم (2) حيث طلب من المحكمين إبداء الرأي في فقرات أداة البحث من حيث صياغة الفقرات ، ومدى مناسبتها للمهارة التي وضعت لها ، ودقة وسلامة الصياغة اللغوية والعلمية لها أما بالموافقة أو بالإضافة أو بتعديل صياغة الفقرة أو حذفها لعدم أهميتها ، وبعد الانتهاء من التحكيم قامت الباحثة بحساب نسبة اتفاق المحكمين على كل مهارة ومؤشراتها باستخدام معادلة هولستي ، حيث تراوحت نسبة الاتفاق بين (80 %) حيث اعتمدت الباحثة البنود التي حققت نسبة اتفاق 80% مع إعادة صياغة لبعض المؤشرات واقتراح بعض التعديلات ، حيث تم حذف مؤشرين مع مهارة الاستنتاج ومؤشر من مهارة تركيز الانتباه واستبدال المؤشر رقم (2) من أميز الكلمات الجديدة عن النص إلى أضع خط تحت المفردات الجديدة عن النص، وتم إعادة صياغة مؤشري (14–15)

2. صدق الاتساق الداخلي: كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة (40) من معلمات الصف السادس الأساسي وقد كانت معاملات الارتباط لكل فقرة مع الدرجة الكلية على المقياس ومعاملات الارتباط بين المهارات والدرجة الكلية جاءت نسب مرتفعة والجدول رقم (2) يوضح ذلك.

الجدول رقم (2) معاملات الارتباط بين كل مهارة والدرجة الكلية وارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية

المهارة	معامل ارتباط المهارة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط الفقرة بالمهارة	معامل الارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
مهارة تعرّف الكلمات	0,778	1	0,664**	0,776**
		2	0,332*	0,448**
		3	0,664**	0,664**
		4	0,445**	0,444**
		5	0,443*	0,666**
فهم الفكرة الرئيسة	0,790	6	0,664**	0,776**
		7	0,446**	0,554**
		8	0,664**	0,556**
		9	0,336*	0,229*
تركيز الانتباه	0,810	10	0,433**	0,332*
		11	0,754**	0,543**
		12	0,299*	0,444**
		13	0,334*	0,776**
الاستنتاج	0.833	14	0,343*	0,444**
		15	0,665**	0,664**
		16	0,445**	0,567**
		17	0,543**	0,554**

يلاحظ من الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية تراوحت بين (0.299) و(0.754) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05) و(0,01)

2- ثبات الأداة: قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس بالطرق الأتية:

1 - **2 ألفاكورنباخ:** معاملات ثبات المقياس و ومهاراتها ، تم استخراج معامل الثبات ألفاكرونباخ والتجزئة النصفية و للتأكد من ثبات المقياس الجدول رقم (2) يستعرض ذلك

2-2. ثبات التجزئة النصفية: وتعتمد هذه الطريقة على تجزئة الاختبار المطلوب بتعيين معامل ثباته إلى نصفين متكافئين تماماً من حيث العدد، وقامت الباحثة بتقسيم بنود المقياس إلى نصفين بحيث يحتوي النصف الأول على البنود ذات الترتيب الفردي، والقسم الثاني البنود ذات الترتيب الزوجي، وحساب الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية وفقاً لمعادلتي سيبرمان- براون، وجثمان والجدول السابق رقم (3) وضح ذلك

الجدول (3) يوضح قيم الثبات ألفاكرونباخ وقيم الثبات بطريقة التجزئة النصفية

المهارة	ألفاكرونباخ	التجزئة النصفية
مهارة مهارة تعرّف الكلمات	0,721**	0,71
مهارة فهم الفكرة الرئيسة	0,775**	0,73
مهارة تركيز الانتباه	0,773**	0,72
مهارة الاستنتاج	0,710**	0,70
الدرجة الكلية	0,777**	

يتضح من الجدول (3) أن معاملات ثبات المقياس تراوحت بين (0,721-0,775) كما بلغ الثبات للدرجة الكلية (0,777) وهو ثبات مرتفع وتعتبر هذه القيم دليل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات. (أبو هاشم، 2006، 9)

الصورة النهائية لمقياس مهارات القراءة السريعة

بعد الأخذ بملاحظات السادة المحكمين وتعديلاتهم ونسبة الاتفاق على مؤشرات المقياس ، والتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس ، وثباته بطريقتي التجزئة النصفية وألفاكورنباخ ، تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس كما في الجدول رقم (4) :

جدول رقم (4) مواصفات الصورة النهائية للمقياس

المهارات	المؤشرات المتضمنة	عدد المؤشرات
تعرف الكلمات	1-2-3-4-5	5
فهم الفكرة الرئيسة	6-7-8-9	4
تركيز الانتباه	10-11-12-13	4
الاستنتاج	14-15-16-17	4

وبذلك تكون المقياس بصورته النهائية من (17) مؤشر سلوكي موزعة على أربع مهارات للقراءة السريعة حيث تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة – موافق – محايد – غير موافق – معارض بشدة) للإجابة على مؤشراته وقد أعطيت الإجابة موافق بشدة (5) درجات وموافق (4) درجات ومحايد (3) درجات و (2) ومعارض بشدة (1)، بحيث تكون الدرجة الأعلى للإجابة على المقياس (85) والدرجة الأدنى (17).

نتائج البحث: تم اعتماد معيار الحكم على متوسطات العينة على مؤشرات المقياس اعتماداً على القانون الأتي:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{أعلى درجة للاستجابة في المقياس} - \text{أدنى درجة للاستجابة في المقيا}}{\text{عدد فئات تدرج الاستجابة}} = 0,8$$

وعليه تكون الدرجات (5)، والذي يبين معيار الحكم على متوسطات العينة على مؤشرات المقياس

جدول رقم (5) معيار الحكم على متوسطات العينة

المهارة –الدرجة	درجة التوظيف
5 -4,21	مرتفعة جدا
4.21-3.41	مرتفعة
3.40-2.61	متوسطة
2.60-1.81	منخفضة
من 1-1.80	منخفضة جدا

(البطش وأبوزينة ،2012، 34)

وتم الاعتماد على برنامج والبرنامج الاحصائي في حساب المتوسط الحسابي الانحراف المعياري والنسبة المئوية لتعرف درجة توظيف المعلمات لمهارات القراءة السريعة لدى عينة البحث، كما تم اعتماد الأساليب الإحصائية (اختبار التجانس – تحليل التباين الأحادي _) للتحقق من صحة فرضيات البحث والكشف عن اتجاه الفروق بين المجموعات

عرض نتائج البحث ومناقشتها

ماهي مهارات القراءة السريعة اللازمة لتلاميذ الصف السادس الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بمراجعة الأدبيات والدراسات التي تناولت مهارات السريعة إلا أنها تتفق فيما بينها على أن مهارات القراءة السريعة لا تقتصر على السرعة فقط، إنما تتضمن أيضا مهارات الفهم والاستيعاب ومن مهارات القراءة السريعة ما ذكرته تجرلي (2010,99) : المصري (2017:36) البرقعاوي وأحمد،(2016،174) دراسة عوض(238-2019.237) ذكرت مزعل وشيب (2020.536) تتفق جناجرة (2021،22-21) نقلا عن الرعوي (2007) والعرفج (2011) وبناء على المعطيات السابقة، توصلت الباحثة إلى تحديد من المهارات الخاصة بالقراءة السريعة بناء على

المعطيات السابقة ووفقا لعينة البحث المناسبة ومادة الدراسة (كتاب العربية لغتي) على إنها على المهارات الأتية:

[مهارة الاستنتاج –مهارة تركيز الانتباه– مهارة تعرّف الكلمات – مهارة فهم الفكرة الرئيسة]

النتائج المتعلقة بالتساؤل الرئيس

1. ما درجة توظيف معلمات اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدينة الحسكة؟ وللإجابة عن هذا التساؤل، قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال على الدرجة الكلية للمقياس

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مهارة (تعرّف الكلمات)

الرقم	فقرات المهارة (تعرف الكلمات)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
.1	أوجه التلميذ إلى تكرار كتابة المفردات الجديدة	4,30	0,8 8	مرتفعة جدا
.2	أضع خط تحت المفردات الجديدة عن النص	4.40	0,99	مرتفعة جدا
.3	أستخدم المفردات الجديدة من خلال جمل مفيدة	4,31	0,8 8	مرتفعة جدا
.4	استخدام الأضداد والمرادفات في تعليم المفردات	4.12	1,03	مرتفعة
.5	مساعدة التلميذ على امتلاك حصيلة لغوية من الكلمات يستطيع أن يتعرف عليها بمجرد النظر إليها	3,78	1,01	مرتفعة
الدرجة الكلية		4,19	0,74	مرتفعة جدا

يبين الجدول (6) أن الفقرة الثانية (أضع خط تحت المفردات الجديدة عن النص) حصلت على أعلى متوسط حسابي بلغ (4,40) بدرجة كبيرة جدا، بينما حصلت الفقرة الخامسة على أدنى متوسط حسابي بلغ (3,78) بدرجة مرتفعة، أما الدرجة الكلية لفقرات المهارة الأولى فبلغ متوسطها الحسابي (4,19) بدرجة. مرتفعة.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات(فهم الفكرة الرئيسة)

الرقم	فقرات المهارة الثانية (فهم الفكرة الرئيسة)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
.6	يحدد التلميذ الفكرة الرئيسة لما يقروءه في الوقت المحدد	4,34	0,76	مرتفعة جدا
.7	يرتب أفكار النص الفرعية حسب تسلسلها في النص	4,24	0,71	مرتفعة جدا
.8	يميز التلميذ بين الفكرة الفرعية والفكرة الرئيسة للنص في الوقت محدد	4,04	0,94	مرتفعة
.9	يصنف التلميذ الفكرة الرئيسة لأكبر عدد من الأفكار الفرعية	3,83	1,10	مرتفعة
الدرجة الكلية		4,11	0,65	مرتفعة

يبين الجدول (7) أن الفقرة السادسة (يحدد التلميذ الفكرة الرئيسة لما يقرؤه في الوقت المحدد حصلت على أعلى متوسط حسابي بلغ (,344) بدرجة كبيرة جدا، بينما حصلت الفقرة التاسعة (يصنف التلميذ الفكرة الرئيسة لأكبر عدد من الأفكار الفرعية) على أدنى متوسط حسابي بلغ (3, 83) بدرجة مرتفعة. أما الدرجة الكلية لفقرات المهارة الأولى فبلغ متوسطها الحسابي (4) بدرجة مرتفعة.

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مهارة(تركيز الانتباه)

الرقم	تركيز الانتباه	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
.10	يتمكن التلميذ من قراءة الدرس قراءة الصامتة في الوقت المحدد	4,35	0,71	مرتفعة جدا
.11	يكتب التلميذ مجموعة من الكلمات في الوقت محدد	4,33	0,77	مرتفعة جدا
.12	اشرح معاني الكلمات الصعبة للتلاميذ أثناء القراءة	4,25	0,68	مرتفعة جدا
.13	–القدرة على الإجابة عن أكبر عدد ممكن من أسئلة النص	4,20	0,78	مرتفعة جدا
الدرجة الكلية		4,29	0,55	مرتفعة جدا

يبين الجدول (8) أن الفقرة العاشرة (يتمكن التلميذ من قراءة الدرس قراءة الصامتة في الوقت المحدد) حصلت على أعلى متوسط حسابي بلغ (4,35) بدرجة كبيرة جداً، بينما حصلت الفقرة الثالثة عشر (القدرة على الإجابة عن أكبر عدد ممكن من أسئلة النص) على أدنى متوسط حسابي بلغ (4,20) بدرجة أما مرتفعة، الدرجة الكلية لفقرات المهارة الأولى فبلغ متوسطها الحسابي (4, 28) بدرجة مرتفعة جداً.

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مهارة (الاستنتاج)

الرقم	مهارة الاستنتاج	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
14.	يجيب التلميذ على أسئلة النص المطروحة إجابة صحيحة	4,35	0,71	مرتفعة جدا
15.	أضع أسئلة ختامية لتقويم مستوى تعلم التلاميذ لمفردات الجديدة	4,33	0,77	مرتفعة جدا
16.	يجيب التلميذ عن أسئلة المعلمة دون الرجوع للنص	4,25	0,68	مرتفعة جدا
17.	يستطيع التلميذ استنتاج أكبر عدد من العناوين المناسبة للنص	4,22	0,77	مرتفعة جدا
الدرجة الكلية		4,29	0,56	مرتفعة جدا

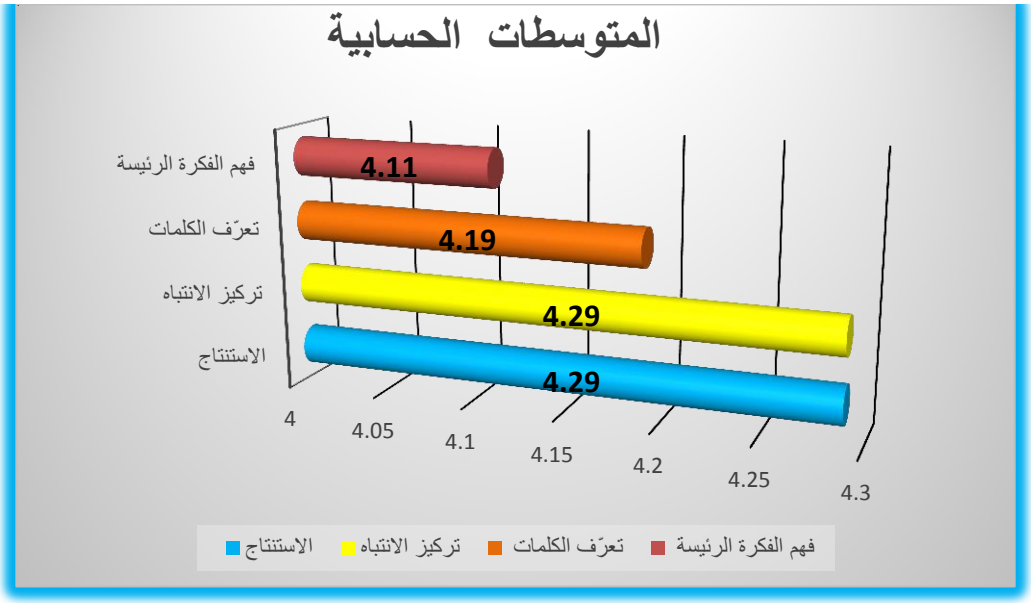
يبين الجدول (9) أن الفقرة الرابعة عشرة (يجيب التلميذ على أسئلة النص المطروحة إجابة صحيحة) حصلت على أعلى متوسط حسابي بلغ (,354) بدرجة مرتفعة جداً، بينما حصلت الفقرة السابعة عشرة (يستطيع التلميذ استنتاج أكبر عدد من العناوين المناسبة للنص) على أدنى متوسط حسابي بلغ (4,22) بدرجة مرتفعة، أما الدرجة الكلية لفقرات المهارة الأولى فبلغ متوسطها الحسابي (4, 28) بدرجة مرتفعة جداً

. الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الكلي

الرقم	المجال الكلي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1.	مهارة الاستنتاج	4,29	0, 56	مرتفعة جدا
2.	تركيز الانتباه	4,29	0,55	مرتفعة جدا
3.	تعرّف الكلمات	4,19	0,74	مرتفعة
4-.	فهم الفكرة الرئيسة	4.11	0.65	مرتفعة
الدرجة الكلية		4,20	0,42	مرتفعة

يتضح من الجدول السابق (10) أن درجة توظيف معلمات اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدينة الحسكة جاء بمتوسط حسابي (4,20) وانحراف معياري (,420) على الدرجة الكلية لمجالات المقياس كما يوضحها الرسم البياني الأتي

الشكل (1) يوضح المتوسطات الحسابية لكل مهارة من مهارات المقياس



. ويكشف الشكل التمثيلي (1) أن درجة توظيف معلمات اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدينة الحسكة كانت مرتفعة فقد جاء ت مهارتا الاستنتاج وتركيز الانتباه في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي لهما بلغ (4,29) ، وهذه الدرجة تعد مرتفعة جداً، كما نالت مهارة تعرف الكلمات المرتبة الثانية بمتوسط حسابي وقدره (4,19) في حين نالت مهارة الفكرة الرئيسة المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي وقدره (411) وتشير هذه النتائج أن درجة توظيف معلمات اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة كانت كبيرة ، وتفسر الباحثة هذه الدرجة إلى اهتمام معلمات اللغة العربية في تطبيق مهارات القراءة السريعة من خلال استخدام عدد من المهارات ومنها (مهارة تعرّف الكلمات الجديدة، مهارة فهم الفكرة الرئيسة ، مهارة تركيز

الانتباه، ومهارة الاستنتاج) فجاءت مهارتي الاستنتاج وتركيز الانتباه بالدرجة الأولى ، فكانت مهارة الاستنتاج ، وتعني استخدام المعلم لهذه المهارة يساعده على معرفة قدرة التلاميذ على استنتاج عناوين جديدة للنص ،والتعبير عن أفكار النص و استنتاج المعنى الضمني للنص واستنتاج أسئلة ختامية للنص لمعرفة مدى فهم واستيعاب التلاميذ للنص ،حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه المهارة (4,29) حيث كانت درجتها مرتفعة جدا .كما كانت مهارة تركيز الانتباه بالدرجة الأولى أيضا فهي تزيد من اهتمام التلميذ للدرس وانتباهه للمعلم لكي يستطيع التمييز بين الحقائق والمفاهيم ، ويجيب على أسئلة المعلم ، ويميز الكلمات الجديدة عن النص ، وكل هذا يعزز إدراكه ووغيه والقدرة على التحليل والتعمق والإجابة عن أسئلة النص ،حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه المهارة (4,29) حيث كانت درجته مرتفعة جداً. أما مهارة الفكرة الرئيسة فهي تزيد من الحصيلة اللغوية للتلميذ وهذا يساعد على القراءة بشكل أسرع لامتلاكه مسبقا هذه الكلمات في ذهنه مما يسهل عليه فهمها وقراءتها واستخراج أضدادها ومعانيها المدركة مسبقا. وهذا يؤكد استخدام المعلمات هذه المهارة حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه المهارة (4,19) وكانت درجتها الثالثة .أما بالنسبة لمهارة فهم الفكرة الرئيسة فهي تزيد من تركيز التلميذ على الأفكار المهمة والأفكار الفرعية، وتحديد الفكرة الرئيسة وتمييزها عن الفكرة الفرعية ، وهذا كله يزيد من فهم التلميذ للدرس ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه المهارة (4,11) حيث كانت مرتفعة و درجتها الرابعة، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة إلهام جناجرة (`2021) التي أكدت اهتمام معلمي اللغة بمهارات القراءة السريعة لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس واتفقت مع دراسة الأسدي و الحسيني (2017) التي كان من نتائجها: أنها أكدت على أهمية القراءة السريعة لدى طلبة قسم اللغة العربية. واتفقت أيضا مع دراسة أحمد والبرقعاوي (2016) التي أكدت على أن التدريس باعتماد مهارات القراءة السريعة له فاعلية في الفهم القرائي عند طلبة الصف الخامس العلمي مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

فرضيات البحث

الفرضية الأولى :لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف مهارات القراءة السريعة لدى معلمات الصف السادس الأساسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟ للإجابة على هذه الفرضية : تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل مهارة من مهارات المقياس وفق متغير سنوات الخبرة، كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one-way anova) وتبين الجداول الأتية النتائج الأتية:

الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مهارة من مهارات المقياس وفق متغير المؤهل العلمي

المهارات	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارة تعرف إلى الكلمات	معهد	30	4,36	0,440
	جامعية	73	4,10	0,830
	ماجستير	7	4,29	0,120
	المجموع الكلي	110	4,36	0,730
مهارة فهم الفكرة الرئيسة	معهد	30	4,26	0,360
	جامعية	73	4,43	0,550
	ماجستير	7	4,27	0,310
	المجموع الكلي	110	4,28	0,560
مهارة تركيز الانتباه	معهد	30	4,16	0,590
	جامعية	73	4,35	0,700
	دراسات عليا	7	4,07	0,130
	المجموع الكلي	110	4,11	0,650
مهارة الاستنتاج	معهد	30	4,25	0,400
	جامعية	73	4,05	0,460
	دراسات عليا	7	4,30	0,101
	المجموع الكلي	110	4,21	0,430

الجدول (12)نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في استجابات معلمي اللغة العربية على فقرات المقياس وفق متغير المؤهل العلمي

المهارة	مصدر التباين	مجوع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (f)	مستوى الدلالة
مهارة تعرف الكلمات	بين المجموعات	0,972	2	0,4860	1,141	0,399
	داخل المجموعات	45,594	107	0,4260		
	المجموع الكلي	46,566	109			
مهارة فهم الفكر ة الرئيسة	بين المجموعات	0.538	2	0,270	0,927	0.339
	داخل المجموعات	30,129	107	0,291		
	المجموع الكلي	31.668	109	0,0870		
مهارة تركيز الانتباه	بين المجموعات	0.174	2	0,3200	0,853	0,437
	داخل المجموعات	34,244	107	0,317		
	المجموع الكلي	34,418	109			
مهارة الاستنتاج	بين المجموعات	1.765	2	0,8880	1,701	0,400
	داخل المجموعات	55,844	107	0,5220		
	المجموع الكلي	57.615	109			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0,351	2	0,176	0,956	0,388
	داخل المجموعات	19,626	107	0,183		
	المجموع الكلي	19,978	109	0,489		

يتبين من الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمات اللغة العربية على فقرات الاستبانة تعزى لمتغير المؤهل العلمي. تُشير النتائج التي عُرضت في الجدولين(12-11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معلمات عينة الدراسة نحو درجة توظيف معلمات اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة وفق متغير المؤهل العلمي لكل مهارات البحث، وتفسر الباحثة ذلك :بأن مهارات القراءة السريعة التي تستخدمها معلمات اللغة العربية للصف السادس الأساسي ،سواء كنّ يحملن شهادة المعهد أو الشهادة الجامعية أو الدراسات العليا، فأنهن يتبعن الأسلوب ذاته والطرائق المختلفة نفسها، التي تساعد على تنمية مهارات القراءة السريعة لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف معلمات اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدينة الحسكة يعزى لمتغير سنوات الخبرة؟ للإجابة عن هذه الفرضية: تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل مهارة من مهارات المقياس وفق متغير سنوات الخبرة، كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one- way anova) وتبين الجداول النتائج الأتية:

الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مهارة من مهارات المقياس وفق متغير سنوات الخبرة

المهارات	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارة تعرف إلى الكلمات	خمس سنوات	29	4,20	0,63
	من خمس لعشر سنوات	38	4,05	0,99
	أكثر من عشر سنوات	43	4,38	0,39
	المجموع الكلي	110	4,15	0,40
مهارة فهم الفكرة الرئيسة	خمس سنوات	29	4,17	0,73
	من خمس لعشر سنوات	38	4,13	0,79
	أكثر من عشر سنوات	43	4,20	0,64
	المجموع الكلي	110	4,22	0,40
مهارة تركيز الانتباه	خمس سنوات	29	4,22	0,46
	من خمس لعشر سنوات	38	4,32	0,64
	أكثر من عشر سنوات	43	4,35	0,52
	المجموع الكلي	110	4,25	0,38
مهارة الاستنتاج	خمس سنوات	29	4,28	0,54
	من خمس لعشر سنوات	38	4,22	0,62
	أكثر من عشر سنوات	43	4,28	0,56
	المجموع الكلي	110	4,39	0,48
الدرجة الكلية	خمس سنوات	29	4,11	0,65
	من خمس لعشر سنوات	38	4,30	0,26
	أكثر من عشر سنوات	43	4,21	0,43
	المجموع الكلي	110	4,17	0,73

الجدول (14) نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في استجابات معلمات اللغة العربية على فقرات المقياس وفق متغير سنوات الخبرة.

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (f)	مستوى الدلالة
مهارة تعرف الكلمات	بين المجموعات	0,807	2	0,403	0,943	0,399
	داخل المجموعات	45,759	107	0,428		
	المجموع الكلي	46,566	109			
مهارة فهم الفكرة الرئيسة	بين المجموعات	0.529	2	0,270	0,927	0.339
	داخل المجموعات	30,129	107	0,291		
	المجموع الكلي	31.668	109	0,0870		
مهارة تركيز الانتباه	بين المجموعات	0.538	2	0,3200	0,853	0,437
	داخل المجموعات	34,244	107	0,317		
	المجموع الكلي	34,418	109			
مهارة الاستنتاج	بين المجموعات	0.979	2	0,8880	1,701	0,400
	داخل المجموعات	56,636	107	0,5220		
	المجموع الكلي	57.615	109			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0,351	2	0,176	0,956	0,388
	داخل المجموعات	19,626	107	0,183		
	المجموع الكلي	19,978	109	0,489		

يتضح من الجدول (14) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات معلمات اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة وفق متغير سنوات الخبرة تُشير النتائج التي عُرضت في الجدولين (13-14): عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معلمات عينة الدراسة نحو درجة توظيف معلمات اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة وفق متغير سنوات الخبرة لكافة المهارات، وتفسر الباحثة ذلك :بأن المعلمات الجدد خضعن للعديد من الدورات التأهيلية قبل مزاولتهن مهنة التدريس ،بالإضافة إلى إعطائهن الدروس الخصوصية أثناء المرحلة الجامعية لبعض التلاميذ مما اكسبهن الخبرة مما لاشك فيه أن الخبرة التدريسية للمعلمة تلعب دورا كبيرا في قدرته على استخدام مهارة القراءة السريعة ،وتوظيفها في عملية التدريس ومساعدة التلاميذ على اكتساب هذه المهارة

مقترحات البحث وتوصياته:

- اجراء دراسات حول تضمين المناهج لمهارات القراءة السريعة
- اجراء دراسات جديدة حول مهارات القراءة السريعة لمراحل تعليمية أخرى
- إعداد برنامج تدريبية لتنمية مهارات القراءة السريعة لدى المتعلمين.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين حول مهارات القراءة السريعة.

المراجع العربية

1. ابن منظور، جمال الدين. (2005). **لسان العرب**. (ط1). دار الصادر.
2. أبو زيادة، إسراء. (2017). *أثر توظيف استراتيجية (اليد) في تنمية مهارات سرعة وفهم القراءة لدى طلبة الصف الاربع الأساسي في غزة*. **رسالة ماجستير** .الجامعة الإسلامية.
3. البرقعاوي، جلال ومحمد حامد (2016). *فاعلية مهارات القراءة السريعة لمادة المطالعة في الفهم القرائي عند طلاب الصف الخامس العلمي*. ***مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية***. جامعة بابل. العدد26.ص 168-184.
4. جناجرة، أنغام حاتم. (2021). *توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات السريعة لدى طلبة الصف السادس في محافظة نابلس*. **رسالة ماجستير**. جامعة النجاح الوطنية
5. الأسدي، بسام الحسيني، فراس (2017). *سرعة القراءة وعلاقتها بفهم المقروء لدى طلبة قسم اللغة العربية*. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**.(32). جامعة بابل.
6. الشرقاوي، محمود. (2009). **أسرار القراءة السريعة**(ط1). دار أجيال للنشر
7. شيفرد وميتشل، (2006). **القراءة السريعة**. (ط1). ترجمة أحمد هوشان.
8. شيب، علاء، هبة مزعل خلف. (2020). *المناشط الصفية ودورها في تنمية مهارات القراءة* **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**. العدد.15. المجلد 4. ص 513-540.
9. علي، رقية ومحمود، شيماء حسن. (2019). *فاعلية استراتيجيات إلماعات السياق في تنمية القراءة السريعة وكفاءة الذات القرائية لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربوية*. **مجلة كلية التربية**. العدد 119 المجلد 2. ص 451 - 492

10. عوض، أحمد عبده. (2014). *فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة السريعة لدى طلاب المرحلة الجامعية*. **مجلة القراءة والمعرفة. كلية التربية.** جامعة كفر الشيخ ص 211_285.

11. العربية، مجمع اللغة. (2009). ***المعجم الوجيز***. مجمع اللغة العربية.

12. القاسم، جمال مثقال (2015). **أساسيات صعوبات التعلم** (ط3). دار صفاء للنشر والتوزيع.

13. طعيمة، رشدي أحمد (2004) .**المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها**.(ط1) دار الفكر العربي.

14. مدكور، علي أحمد. (2006). **فنون تدريس اللغة العربية**. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

15. هلال، محمد عبد الغني حسن. (2015). ***مهارات القراءة السريعة***. (ط1). مركز تطوير الأداء والتنمية.

17-Soysal, Taskin, 2022, A mixed method study on improving reading speed and reading comprehension levels of gifted students, International journal of education and literacy studies, (10) 1.

18- Harahap, Ahmad, 2020, the effect of using speed-reading strategy in reading recount text ability at grade viii of MTS Negeri 1 Binanga, letter of agreement, English educational department.

الملاحق (1)

استبانة مهارات القراءة السريعة للمعلمين

أختي المعلمة: تحية طيبة وبعد ،،،،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بحثية بعنوان : درجة توظيف معلمات اللغة العربية لمهارات القراءة السريعة لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدينة الحسكة ،وذلك استكمالا للحصول على درجة الماجستير في تربية الطفل (الدراسات التربوية).وفيما يلي مجموعة من مهارات القراءة السريعة ، لذا أرجو من حضرتكم التكرم بإبداء رأيكم حول مدى استخدامكم لهذه المهارات ، وأرجو منكم وضع إشارة (×) في الخانة التي تتفق مع رأيك ، علماً بأن إجاباتكم ستعامل بشكل سري ولغايات البحث العلمي فقط، شاكرة لكم سلفا جهودكم المباركة وحسن تعاونكم

الباحثة منار الخضر الأحمد

البيانات الشخصية: ضعي إشارة في المربع الذي يتناسب مع وضعك

المؤهل العلمي:. أ. معهد ب. جامعية ج. ماجستير

الخبرة: أ. أقل من خمس سنوات ب. من خمس لعشر سنوات

ج. أكثر من عشر سنوات

الملحق رقم (1)

المهارة		المؤشرات السلوكية	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
تعـــــرُف الكلمات	1	أوجه التلميذ إلى تكرار كتابة المفردات الجديدة					
	2	أضع خط تحت المفردات الجديدة عن النص					
	3	أستخدم المفردات الجديدة من خلال جمل مفيدة					
	4	استخدام الأضداد والمرادفات في تعليم المفردات					
	5	أوظف أكبر عدد ممكن من المعاني والألفاظ للمفردات الواردة في النص					
فهم الفكرة الرئيسة	6	يحدد التلميذ الفكرة الرئيسة لما يقروءه في الوقت المحدد					
	7	يرتب أفكار النص الفرعية حسب تسلسلها في النص					
	8	يَميز التلميذ بين الفكرة الفرعية والفكرة الرئيسة للنص في الوقت محدد					
	9	يصنف التلميذ الفكرة الرئيسة لأكبر عدد من الأفكار الفرعية					

تركيـــــز الانتباه	10	يـتمكن التلميـذ مـن قـراءة الـدرس قراءة صامتة في الوقت المحدد					
	11	يكتب التلميذ مجموعة من الكلمات في الوقت محدد					
	12	اشـرح معـاني الكلمـات الصـعبة للتلاميذ أثناء القراءة					
	13	القدرة على الإجابة عن أكبر عدد ممكن من أسئلة النص					
الاستنتاج	14	يجيب التلميذ على أسئلة النص المطروحة إجابة صحيحة					
	15	أضـــع أســئلة ختاميـــة لتقـــويم مسـتوى تعلـم التلاميـذ لمفـردات الجديدة					
	16	يجيب التلميذ عن أسئلة المعلمة دون الرجوع للنص					
	17	يسـتطيع التلميـذ اسـتنتاج أكبـر عدد من العناوين المناسبة للنص					

الملحق رقم (2)

أسماء السادة المحكمين

	اسم المحكم	الاختصاص	المرتبة العلمية
1	محمد الموسى الصالح	علم نفس	أستاذ في جامعة الفرات
2	ريم النعيمي	طرائق تدريس	مدّرس في جامعة الفرات
3	قحطان الفلاح	لغة عربية	مدّرس في جامعة الفرات
4	سلمان وزو	طرائق تدريس اللغة العربية	مدّرس في جامعة الفرات
5	ماهر ابراهيم	مناهج تربوية	مدّرس في جامعة الفرات
6	محمد صالح العلي	معلم لغة عربية	موجه تربوي في محافظة الحسكة
7	محمد النامس	معلم لغة عربية	موجه تربوي

فاعلية استخدام الأنشطة المتحفية في تنمية الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا لدى طفل الروضة

سوزان العلي– كلية التربية – جامعة البعث

إشراف د. مها براهيم

الملخص

هدف البحث الحالي إلى تعرَّف فاعلية استخدام الأنشطة المتحفية في تنمية الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا لدى طفل الروضة، وتألفت عينة البحث من (20) طفل وطفلة من رياض الأطفال الفئة الثالثة من (5– 6) سنوات، وتمَّ استخدام اختبار مصّور لقياس الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا لدى طفل الروضة (إعداد الباحثة)، بعد دراسّة خصائصه السيكو مترية، وتمَّ اتباع المنهج الشبه التجريبيّ، وقد أشارتْ النتائج إلى وجود فرق بين متوسطي درجات الأطفال في التطبيقين القبلي/البعدي للاختبار المعرفي، وهذا الفرق كان لصالح درجات الأطفال في التطبيق البعدي، وعدم وجود فروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل على الاختبار المصّور المُعد لقياس الوعي المعرفي، ويقترح البحث الحالي في ضوء ما توصل إليه من نتائج إجراء المزيد من البحوث كالقيام ببحث مماثل لتنمية الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

الكلمات المفتاحية: الأنشطة المتحفية–الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا–طفل الروضة.

Effectiveness of use museum activities in developing cognitive awareness using technology among kindergarten children.

Abstract :

The aim of the current research is to identify Effectiveness of use museum activities in developing cognitive awareness using technology in kindergarten children. The research sample consisted of (20) male and female children from kindergarten in the third category of (5-6) years. A photographic test was used to measure cognitive awareness among kindergarten children (prepared by the researcher), after studying its psychometric characteristics. The semi-experimental approach was followed. Post-application, and there are no differences between the mean scores of the experimental group children in the post- and post-post applications on the illustrated test designed to measure cognitive awareness, and the current research suggests in the light of its findings and recommendations, the current research suggests conducting more research, such as conducting a similar research to develop cognitive awareness using technology for students in the first cycle of basic education .

Keywords: museum activities – technology- cognitive awareness using technology –kindergarten child.

1-المقدمة:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة حساسة للتعلَّم، فالطفل فيها على استعدادٍ تام لاستخدام حواسه الخمس في التعرَّف على الأشياء وتناولها خاصة في اكتشاف البيئة المحيطة والرغبة الشديدة في الفهم والمعرفة، فأصبحت مرحلة رياض الأطفال أولى المراحل التربوية في حياة الإنسان.

حيث أن الاهتمام بالطفل في هذه المرحلة يتطلب استخدام مجموعة من الأنشطة التربوية التي ما زالت أمرًا في غاية الأهمية التي كما ذكرها فهمي (2007) مجموعة من العمليات والإجراءات التربويَّة المنظمة والهادفة والمخطط لها من قبل إدارة الرياض لتنفذ داخلها وخارجها، وتشمل كلُّ ما يتعلق باستغلال الموارد والإمكانات البشرية المتوفرة، وما يتبع ذلك من تنسيق المناخ الإيجابي وتوفيره، وقيادة الأنشطة التي يقوم بها كلٌّ من المربية والأطفال، وتنظيمها وذلك لتحقيق الأهداف التربويَّة المنشودة.

ومن أهم الأنشطة التي يمكن استخدامها في العملية التعليميَّة هي الأنشطة المتحفية الخاصة بالأطفال، حيث أنَّ الربط بينها وبين الطفل يتيح له أن يسمع ويفهم ويتعلم ليس فقط عن طريق الرؤية، بل عن طريق اللمس، فكلَّما كان عدد الحواس التي تتلقى المثيرات أكبر كلَّما أضفى متعة حقيقية في إكساب الطفل للمعلومات والقيم التي يُصعب محوها وهذا مالا تستطيع الوسائل التقليدية المعتمدة على الحفظ والتلقين تحقيقه. (الحيلة،2001، ص.79)

وجاءت دراسة الحمراوي (2010) لتؤكد على أهمية الأنشطة المتحفية للطفل حيث أنَّها تهدف إلى تحقيق النمو المتكامل للطفل ومن أمثلتها ورش عمل الأطفال، والمشاريع الفنية واليدوية، والقصص، وعروض الفيديو وغيرها.

ونظرًا لأهمية الأنشطة المتحفية في تعميق وإطالة فترة الاحتفاظ بالمعلومات والمهارات في ذهن الطفل، فإنَّ تنميتها تعتمد على تعزيز الفرص التعليمية اللازمة للأطفال ويمكن تقديمها بطريقة متطورة من أجل تشجيعهم على النقاش والابتكار والتفكير المرن. (Johanso,2001,p.14)

حيثُ ذكر الملحم (2003) أن التكنولوجيا أصبحت قوة مسيطرة على كافة مجالات الحياة وأثرت بشكل واضح على الفرد والمجتمع ونتج عن ذلك أن المعارف التكنولوجية مثل استخدام الحاسوب يجب أن تتم تنميتها من خلال الاهتمام ببرامج التربية التكنولوجية في مرحلة رياض الأطفال ليصبحوا قادرين على مواجهة مشكلات الحياة وحلها ويمتلكون حسًا تكنولوجيًا يساعدهم على التعامل الواعي مع التكنولوجيا.

بينما ذكر مازن (2004) أن أهمية الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا ينطلق من اكتساب الفرد للمعرفة العلمية، وحقائق، ومفاهيم، وتعميمات، وقوانين، ونظريات نحو التكنولوجيا الحديثة التي سيستخدمها الإنسان في شتى مجالات الحياة، مع إكسابهِ الاتجاهات والقيم والميول والاهتمامات نحو التوظيف الأمثل لهذه التكنولوجية في المجتمع والوقاية من الآثار المحتملة الناجمة عن تطبيق هذه التكنولوجيا.

ولقد أصبح الاهتمام بالوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا ضرورة مجتمعية ملَّحة، لمساعدة أفراد المجتمع على رفع مستوى التعامل مع التكنولوجيا لدى كافة شرائح المجتمع، ومن بينهم أطفال الروضة الذي أوصتْ دراسة محمد (2008) بضرورة الاهتمام بتنمية الوعي المعرفي لديهم باستخدام التكنولوجيا.

ومما سبق، ونظرًا لأهمية تنمية الوعي التكنولوجي لدى طفل الروضة، جاء هذا البحث لدراسّة فاعلية استخدام الأنشطة المتحفية في تنمية الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا لدى طفل الروضة، وذلك استنادًا إلى الأدبيات التربويَّة المتوفرة والدراسّات السّابقة في هذا المجال.

2-مشكلة البحث:

أصبحتْ التكنولوجيا أمرًا لا غنى عنها بالنسبة لنا، حيث أنَّ الاستخدام الصحيح للتكنولوجيا، والتي أصبحتْ تلعب دورًا هامًا في تسهيل حياتنا اليومية، هو أمر مهم جدًا في مراحل النمو لدى الأطفال. فعندما تتمَّ مراقبة وتحديد استخدامها للأطفال فإنَّ الكثير من التأثيرات السلبية والمعرفية والنفسية يمكن ملاحظتها.

حيث تولدت مشكلة البحث من خلال الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة التي تتعلق بالوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا ومنها:

دراسة أبو ماضي (2011) التي أشارت نتائج دراستها إلى تنمية المفاهيم والمهارات التكنولوجية للأطفال، حيث تكونت عينة الدراسة من أطفال الروضة، واستخدمت منهج الشبه التجريبي، ومن جهةٍ أخرى أشارت نتائج دراسة مصطفى (2015) إلى فاعلية برنامج مقترح في التنشئة العلمية لإكساب المفاهيم العلمية وتنمية الوعي التكنولوجي لتلاميذ الصف الأول من المرحلة الابتدائية، التي استخدمت المنهج التجريبي، وتكونت عينتها من تلاميذ الصف الأول، وكذلك دراسة هاس Hasse (2017) التي أشارتْ نتائجها إلى تنمية الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا لدى المتعلمين بصفة عامة، والأطفال بصفة خاصة، التي استخدمت المنهج الوصفي، وتكونت عينة دراستها من الأطفال والمتعلمين، بالإضافة إلى دراسة السيد وأخرون (2017) التي هدفت إلى التعرَّف أثر استخدام التطبيقات التكنولوجية على النمو المعرفي لطفل الروضة بدولة الكويت، وتأثيرها على النمو المعرفي لدى الطفل، وكذلك تشخيص المعوقات التي تواجه مجالات التعلّم التكنولوجية بمرحلة رياض الأطفال، التي استخدمت المنهج الشبه التجريبي، وتكونت عينتها من أطفال الروضة، وأكد قريشي (2018) أن تنمية وعي المعرفي للأطفال بالتكنولوجيا يعمل على تكوين اتجاهات إيجابية مرغوبة نحو استخدام التطبيقات التكنولوجية في حياة الطفل منذ صغره،

ودراسة العوبثاني (2022) التي أشارت نتائجها بضرورة إرشاد الأطفال إلى الاستخدام الصحيح للتكنولوجيا، التي استخدمت المنهج الوصفي، وتألفت عينتها من أطفال الروضة.

وكذلك الاطلاع على دراسات سابقة تتعلق بالأنشطة المتحفية ومنها:

دراسة عبد اللطيف وإبراهيم (2007) التي أشارتْ نتائج دراستهما إلى فاعلية الأنشطة المتحفية في تنمية مهارات التفكير الاجتماعي لطفل ما قبل المدرسة، التي استخدمت المنهج الشبه التجريبي، وتكونت عينتها من أطفال الروضة.

وبالإضافة إلى دراسة شلتوت (2015) التي توصلتْ نتائج دراستهُ إلى فاعلية برنامج أنشطة متحفية في إكساب بعض المفاهيم البيئيَّة وتأثيره على تنمية السلوك البيئي لطفل الروضة، التي استخدمت المنهج الشبه التجريبي، وتألفت عينتها من أطفال الروضة.

وكذلك دراسة خليل (2016) التي أشارتْ نتائج دراستهُ إلى إثبات فعالية برنامج أنشطة متحفية لتحقيق مؤشرات معايير مجال العلوم الفيزيقية بالمنهج المطور لرياض الأطفال، التي استخدمت المنهج الوصفي، وتألفت عينتها من أطفال الروضة.

ودراسة الحمراوي وعثمان (2018) التي أسفرتْ نتائجهما عن إثبات فعالية برنامج الأنشطة المتحفية في إكساب بعض المفاهيم الكيميائية وتأثير ذلك البرنامج على حس الدهشة لدى طفل الروضة، التي استخدمت المنهج الشبه التجريبي، وتألفت عينتها من أطفال الروضة.

وكذلك الاطلاع على توصيات بعض المؤتمرات التي تتعلق بالوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا ومنها:

توصيات المؤتمر العلمي الثالث لقسم العلوم الاجتماعية والإنسانية – والذي أُقيم في الأوَّل من شهر تشرين الثاني عام2020 في معهد العبور بالقاهرة تحت عنوان " مشاكل استخدامات الأطفال للتكنولوجيا " بضرورة الاهتمام بالتكنولوجيا التي لم تعدْ حكرًا على جيل دون أخر، بل طالت كلَّ الفئات العمرية، ومنهم الأطفال، بالإضافة إلى الاهتمامات الأسرية وطرائق تعاملها مع تعاطي الأطفال للوسائل التكنولوجية.

وكذلك قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعيَّة حول درجة توفر الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا لدى طفل الروضة من إعداد الباحثين، على (15) من أهالي الأطفال مدينة حمص، حيثُ تمَّ اختيارهم بالطريقة القصديَّة، حيثُ أظهرت النتائج أنَّ المتوسط العام للاستبانات بلغ (13.46) وهو ينتمي إلى المدى المنخفض.

ونتيجة ذلك لابدَّ من تنمية الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا للأطفال عن طريق الأنشطة المتحفية.

مما سبق تُحدد مشكلة البحث كالاتي:

فاعليّة استخدام الأنشطة المتحفية في تنمية الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا لدى طفل الروضة؟

وينبثق من مشكلة البحث الأسئلة التالية:

- ما مجالات الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا اللازم تنميتها لدى طفل الروضة؟
- ما إجراءات إعداد الأنشطة المتحفية في تنمية الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا لدى طفل الروضة؟
- ما فاعليّة استخدام الأنشطة المتحفية في تنمية الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا لدى طفل الروضة؟

3-أهمية البحث:

تتبع أهمية البحث من:

- يستمد هذا البحث أهميتهِ من طبيعة المرحلة العمرية لأطفال الروضة، حيث تُعد مرحلة أساسية لإعداد الفرد للحياة، والدعامة الرئيسية الذي يستند عليه الطفل في المراحل التعليم اللاحقة.
- تدعو القائمين والمسؤولين عن مرحلة رياض الأطفال إلى إحدى ضروريات الواقع التربوي والتعليمي وهي النمو المعرفي باستخدام التكنولوجيا لطفل الروضة.
- محاولة تبصير القائمين على تربية وتهيئة طفل الروضة بأهمية استخدام أساليب تربويَّة متنوعة مثل الأنشطة المتحفية في تنمية بعض المفاهيم التكنولوجية بدلًا من كونها مجرد وسيلة للترفيه.
- أهمية توظيف الأنشطة المتحفية لتنمية الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا عند الطفل واستخدامها كأحد الأنشطة المشوقة للطفل.

4-أهداف البحث:

سعى البحث الحالي لتحقيق الأهداف التالية:

- إعداد قائمة خاصة بمجالات الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا اللازم تنميتها لدى طفل الروضة.
- إعداد الأنشطة المتحفية في تنمية الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا لدى طفل الروضة؟

- قياس فاعليّة استخدام الأنشطة المتحفية في تنمية الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا لدى طفل الروضة.

5-فرضيات البحث:

تمَّ اختبار فرضيات البحث عند مستوى الدلالة 0.05.

- لا يوجد فرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على الاختبار المصّور المُعد لقياس الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا.
- لا يوجد فرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في البعدي على الاختبار المصّور المُعد لقياس الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا يُعزى إلى متغير النوع (ذكور-إناث).
- لا يوجد فرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل على الاختبار المصّور المُعد لقياس الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا.

6-مصطلحات البحث والتعرَّيفات الإجرائية:

الأنشطة المتحفية:

النشاط المتحفي هو نوع من الممارسات الهادفة، الذي يهدف إلى تحقيق النمو المتكامل للطفل داخل قسم التربية المتحفية ويمارس الأطفال تلك الأنشطة في نهاية الزيارة، ومن أمثلتها الرسم، والتشكيل بالطين أو العجائن وصناعة الفخار، والطباعة، والنسيج، وعمل الأقنعة، والتصوير الفوتوغرافي، وأعمال التطريز وحياكة الملابس، وأنشطة التمثيل ولعب الأدوار، وكتابة الشعر، والنشاط المسرحي والحركي كالرقص، كذلك إقامة المعارض واللقاءات والندوات والمؤتمرات.(Griffin, 2004, p.61-64)

وتعرّفها الباحثة إجرائيًا: بأنَّها مجموعة من الممارسات الأدائيّة التي تهدف إلى نمو الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا لدى الأطفال، وهذه الأنشطة تتمَّ داخل الروضة، ومن أمثلتها الرسم، والتلوين، لعب الأدوار، موسيقا، والقصص، وكذلك إقامة المعارض.

الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا:

هو إلمام الطفل بالقدر المناسب من المعارف التكنولوجية التي تمكنه من فهم التكنولوجيا واستخدامها وإداراتها، واتخاذ القرارات الصحيحة تجاه القضايا التكنولوجية والمشكلات التي تواجهه في حياته حاضرًا ومستقبلًا؛ مما يجعله مواطنًا فعالًا في بيئته ومجتمعه. (صالحة وآخرون، 2019، ص. 58).

وتعرّفه الباحثة إجرائيًا: بأنَّه امتلاك الطفل مجموعة من معارف التكنولوجية ليكون قادرًا على استخدام التكنولوجيا الأمر الذي يؤدي إلى زيادة وعيه المعرفي في استخدام التكنولوجيا بالشكل الأمثل، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على الاختبار المصّور المُعد لقياس الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا لدى طفل الروضة.

7- الإطار النظري:

أوّلًا-الأنشطة المتحفية:

ظهرت الأنشطة المتحفية كنوع من البرامج التي تقدم في المتاحف وتتعدد بها ألوان الممارسات الهادفة إلى شحذ الحواس ونقل المعاني التي لا يمكن لأي لغة أخرى أن تنقلها، وحيث تتيح للأطفال المشاركة أكثر من مجرد الملاحظة، كما تتيح لهم الخبرة المباشرة سواء من خلال المحنطات أو المجسمات أو التمثيليات واللعب التمثيلي بالدمى اليدوية أو دمى الأصابع أو تنظيم الرحلات الاستكشافية، أو التوضيحات العملية والمعارض، بالإضافة إلى قاعات التليفزيون والفيديو. (الحمراوي، 2020، 333).

أوّلًا- تعريف الأنشطة المتحفية:

بأنَّها تهدف إلى جذب انتباه الأطفال وتثقيفهم وتشجيع التحرر البدني والنفسي للطفل، كذلك العمل على تقوية الصّور العقلية وتقوية الابتكار وتعزيز الانسجام والصفاء في العلاقة مع الآخرين، والتطبيع الاجتماعي والإشباع الذاتي. (الحمراوي، 2020، ص. 300).

ثانيًا– أهمية الأنشطة المتحفية:

تكمن أهمية الأنشطة المتحفية في تنمية التفكير البصري والإبداعي للطفل مما تحقق ارتقاء في لغته الجمالية، وتسهم في زيادة معلوماتهِ بأسهل الطرائق وأقصرها وقتًا.

حيث تُعد الأنشطة المتحفية ذاتْ الأهمية للأسباب الآتية:

1) كونها أنشطة معرفية تخاطب قطاعاً كبيراً من الأطفال، وتؤدي إلى تحقيق أهداف تربوية متعددة كما تنمي مهارات التفكير الناقد. (محمود،2011، ص. 4).
2) من خلالها يمكن التركيز على إعداد فئات من ذوي الاحتياجات الخاصة لسوق العمل، من خلال تدريبهم على أنشطة تقويمية تعليمية تكون بداية الاحتكاك العملي لسوق العمل الخارجي.
3) تراعي حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة من الأطفال حيث للمتحف دور إيجابي في تعليمهم وإدماجهم في المجتمع من خلال الأنشطة المتحفية، التي تساعدهم على التوافق الشخصي والاجتماعي مع الآخرين.
4) تعمل على تشجيع التحرر البدني والنفسي للطفل وتتيح الإشباع الذاتي والتطبيع الاجتماعي.
5) أن أهمية الأنشطة المتحفية تكمن في مدى السماح بإيجابية الطفل في التعلم وبالتالي تزيد من طاقاته الابتكارية، كما تسمح للطفل بالنشاط الحر التلقائي الذي يؤدي بدوره إلى تحسين مستوى الابتكار والتعبيري والانتاجي والاختراعي.
6) تتيح للطفل الفرصة لممارسات النشاطات التي تخرج الطاقات الكامنة بداخله من خلال الاشتراك في النشاطات الفن التشكيلي والمسرحي وغيره من الأنشطة المتحفية. (الزهراء وعبد المنعم، 2009، ص. 27).

ثالثًا– أهداف الأنشطة المتحفية:

حيث ذكر عبد السلام (2005) إن الأنشطة المتحفية تهدف إلى:

1– إثراء مهارات الاتصال والتعبير والتقدم في النمو الاجتماعي والشخصي لدى الأطفال.

2– شعور الأطفال بالمتعة وتحقيق الذات، وتعد بمثابة علاج للتنفيس عن التوترات النفسية.

3– تعزيز لدى الطفل المعرفة والمهارات المرتبطة بأشكال معينة من الفنون.

4– جذب انتباه المشاهدين وتثقيفهم عن طريق تقوية الجهود على الملاحظة التثقيفية من خلال الجولات الإرشادية في المتحف، تقديم المشورة المتحفية إلى المؤسسات التعليمية الأخرى، الاستفادة من المقترحات التربوية التي يتقدم بها الزوار نحو شكل المتحف وبرامجه التربوية. (عبد السلام، 2005، ص. 70).

رابعًا– أنواع الأنشطة المتحفية:

لم يعد متحف الطفل مجرد خزائن معروضات بل أصبح مؤسسة تربوية وعلمية تفاعلية بمعظم الدول، يلعب دورًا مهمًا في تثقيف الطفل، لذا يقدم المتحف برامج وأنشطة ترفيهيّة وتعليميّة متنوعة لزوارها الصغار، والتي تعني تعليم الزوار عن المعروضات المتحفية باستخدام كافة الحواس، وبأسلوب ممتع وجذاب، ولاسيما من أبرز أنشطتها المستخدمة هي:

1–المسرح المتحفي:

وقد عرف النكلاوي (2015) المسرح المتحفي بأنه ليس مجرد مكان أو مبنى متحفي فحسب بل هو مصطلح يطلق على عرض مسرحي له نص مكتوب يعرض في أماكن معينة ومدة قصيرة لا تتجاوز عشرين دقيقة، ويقدم المسرح المتحفي داخل المتحف وخارجه وتمثل معروضات المتحف الديكور، كذلك يمكن أن يقدم على مسرح منفصل خاص بالمتحف ويتم من خلاله التركيز وتسليط الضوء على المعروضات.

2-الأنشطة الموسيقية (الموسيقى والأناشيد):

أبو المجد (2011) حيث عرف الأنشطة الموسيقية على أنَّها مواقف يمارس فيها الطفل الموسيقى، وتساعده على المرور بخبرات تربوية متنوعة تهدف إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل للطفل من جميع جوانبه الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية، وهي تتضمن (غناء الاناشيد-الألعاب الموسيقية-الاستماع والتذوق-القصة الموسيقية الحركية).

3-ورش عمل الأطفال (المشاريع الفنية واليدوية):

الهنيدي (2006) عرف النشاط الفني هو أي نشاط يقوم به الطفل مستخدماً الخامات والأدوات الفنية المختلفة، حيث يستثار الطفل لخامات الفن بطرق مختلفة حتى وإن قصد اللعب بها وتجربتها والتعرف عليها مما يؤدي إلى صقل معرفته وتقديم خبرة جديدة تجتذبه وتزوده بمعلومات أكثر عن الأشياء التي يتعامل معها، فيصبح تدريجياً قادراً على تمييز بين الأشياء والخامات المختلفة والابتكار لها.

4-العروض المتحفية:

عرف لادكين Ladkin (2004) وهي التسهيلات التي تتيح إمكان الوصول إلى القطع من المعروضات المتحفية أو دعم الأغراض البحثية، ولابد أن يكون العرض المتحفي مرتبطاً برسالة المتحف، ويحفظ ويحمي القطع من الأخطار وعوامل التلف المختلفة.

5-الحوار والمناقشة:

الرشيدي (2012) عرف الحوار على أنَّه تناول الحديث بين طرفين أو أكثر عن طريق السؤال والجواب حول موضوع معين، يهدف في النهاية إلى القدرة على توليد معرفة جديدة.

أمَا مصباح (د.ت) عرف المناقشة على أنَّها طريقة تدريسية تستهدف الكشف عن الحقائق الضرورية لحلِّ مشكلة ما، وتحقيق الأهداف المعرفية العليا، وتحفيز الطلاب للمشاركة الفعالة في النقاش، وتوفير التعبير عن الرأي واحترام الرأي الآخر.

6-الأنشطة القصصية:

عرف أوين (2002) Owen قصص الأطفال على أنها: قصص مختصرة ومباشرة، تهتم بعدد من المفاهيم، يستطيع الأطفال استيعابها ومكتوبة بأسلوب مباشر وبسيط ومشوق، وتمثل الصور والرسوم فيها السمة الأساسية، فالنشاط القصصي مهم جداً في مرحلة الروضة حيث يمكن أن نسرد للأطفال قصة ثم نطلب منهم تمثيلها؛ مما ينمي ويشجع الخيال.

ثانيًا-الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا:

أوَّلا- أهمية الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا:

ذكر عبد السيد (2019) أهمية الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا في النقاط التالية وهي:

- يسهم إكساب الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا في تنمية المهارات للتعامل مع التطبيقات التكنولوجية من أدوات وأجهزة سواء في الروضة أو المنزل.
- يعمل إكساب الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا على تكوين وتنمية اتجاهات إيجابية مرغوبة نحو استخدامات التطبيقات التكنولوجية في حياة الطفل منذ صغيره.
- يسهم الاهتمام بالوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا في تحقيق مخرجات تعليمية أفضل، مثل الإكثار من معدل التساؤل، وتنمية حب الاستطلاع وزيادة الاهتمام بالأجهزة والأدوات والآلات والألعاب الالكترونية ومكوناتها المادية، وكذلك تنمية قدرتهم على امتلاك العديد من مهارات اليدوية والاجتماعية والعلمية.

ثانيًا–أساليب نشر الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا:

لنشر الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا بين أفراد المجتمع، لابد من استخدام بعض الوسائل المناسبة لذلك، ومن بين الوسائل التي ذكرها عبد الحكيم (1991) ومنها:

- **المتاحف التعليمية:** مؤسسة تربوية، تعليمية، ثقافية، وترفيهية، غير ربحية، تعمل على خدمة المجتمع من خلال قيامها بجمع وحفظ وعرض وصيانة التراث الحضاري والتاريخي الإنساني والطبيعي، بغرض التعليم والتثقيف. (إسماعيل، 2009، ص.13).
- **المعارض العلمية:** أسلوب أو طريقة تتخطى حدود الزمان والمكان لعرض فكرة لموضوع ما وتوصيل هذه الفكرة من خلال مجموعة أعمال مرئية ووسائل ولوحات تعليمية مرتبة ترتيبا منظما وفق خطة محددة لتحقيق أهداف معينة. (سرحان، 2006، ص. 53).
- **المطبوعات:** وتعرَّف بأنَّها وسائل اتصالية دورية / غير دورية الصدور، يتم طباعة موادها التحريرية المكتوبة التي قد تأخذ شكل القوالب والأنماط الصحفية وفقًا لنوع المطبوعة،١إلى جانب احتوائها مواد مصورة كالرسوم البيانية والصور والأشكال التوضيحية، وتوجه لكل من الجمهور الداخلي للمنظمة كالعمال والموظفين، إلى جانب الجماهير النوعية كالمساهمين والموزعين والمستثمرين ووسائل الإعلام، لتحقيق أهداف تعريفية وترويجية متعددة. (رشاد، 2017، ص.9).
- **النوادي العلمية (النوادي العلوم والتكنولوجيا):** هو عبارة عن قاعة مجهزة بوسائل تعليمية ومكتبية يجتمع فيها الطلبة لتعليم وبناء مشاريع في مجالات الأنشطة المختلفة التي يمكن للنادي المدرسي توفيرها. (الخولي،2010، ص.15).
- **الرحلات العلمية:** وتعرف بكونها «حركة ومخالطة للناس والأقوام وتعرف على المناطق ووصف الثقافات الإنسانية ورصد بعض جوانب حياة الناس اليومية في مجتمع ما وفي زمن معين وبواسطتها يحصل الرحالة جلي مادة ثرية عن

الملاحظة المباشرة والمعاينة الشخصية عن أحوال البلدان السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، كطبائع الناس ومعالم حضارتهم وخصوصياتهم وهي تمثل مظهرا من المظاهر الحضارية الواضحة في مختلف العصور الإسلامية». (دباح، 2017، ص.49).

- **الندوات العلمية:** هي عبارة عن اجتماع رسمي يلتقي فيه مجموعة من الأفراد لمناقشة موضوع ما يهمهم

أمره ويكونون مختصين به، كما يكون اجتماعهم في مكان وزمان محددين، وقد يكون الموضوع الذي سيتم النقاش حوله أدبياً، أو اجتماعياً، أو ثقافياً، أو علمياً، وما إلى ذلك، وفي الندوة يطرح كل من المجتمعين رأيهم

حول القضية التي يتناقشون بها كما ينقل كل منهم آراء أشخاص آخرين يكونون قد سمعوها من قبل، الأمر الذي يزيد من جودة الاجتماع وتحقيق الهدف المرجوّ منه. (عبد الله، 2015، ص.138).

- **المحاضرات:** من أقدم طرائق التدريس يعرض فيها الأستاذ الحقائق والمبادئ التي يحفظها الطلاب ويفهمها لكنها مملة في بعض الأحيان رغم أنها تتناسب مع الإمكانيات المحدودة، وعلى المحاضر التركيز على التعليقات والشروح ووجهات النظر في الموضوع المعروض والمفيد بالاستعانة بالوسائل التعليمية المتقدمة وتجارب العرض لتصبح المحاضرة موقفا تعليميا مثمر. (فرفار، 2010، ص.389).
- **الإنترنت:** مجموعة متصلة من شبكات الحاسوب التي تضم الحواسيب المرتبطة حول العالم، والتي تقوم بتبادل البيانات فيما بينها بواسطة تبديل الحزم بإتباع بروتوكول الأنترنت. (أبو عيشة، 2010، 37).

8-الدّراسات السّابقة:

أوَّلًا- الدراسات المتعلقة بالأنشطة المتحفية:

1- دراسة الحمراوي (2010) مصر.

عنوان الدراسة: استخدام الأنشطة المتحفية في إكساب بعض المفاهيم العلمية وتأثيره على بعض مهارات التفكير العلمي لطفل الروضة.

هدفت الدراسة إلى استخدام الأنشطة المتحفية في إكساب بعض المفاهيم العلمية وتأثيره على بعض مهارات التفكير العلمي لطفل الروضة، وتكونت عينة الدراسة من (136) طفلًا وطفلة من المستوى الثالث برياض الأطفال (5- 6) سنوات، حيث استخدمت الدراسة اختبار قياس ذكاء الأطفال رسم الرجل لجود دانف هايس، ومقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي، واختبار المفاهيم المصّور لطفل الروضة، وأشارت نتائج دراستها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية ودرجات أطفال المجموعة الضابطة وبين النوع (ذكور-إناث) في القياس (قبلي-بعدي - تتبعي) على اختبار المفاهيم العليمة المصّور لطفل الروضة لصالح المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي.

2-دراسة عبد اللطيف وآخرون (2012) مصر.

عنوان الدراسة: تنمية الوعي المهني لدى طفل الروضة باستخدام الأنشطة المتحفية القائمة على المشاركة الوالدية.

هدفت الدراسة إلى تنمية الوعي المهني لدى طفل الروضة من خلال تقديم بعض المهن والمفاهيم المتعلقة بهذه المهن، وتكونت عينة الدراسة من (40) طفل وطفلة من أطفال المستوى الثاني بالمركز التربوي للطفولة، حيث استخدمت الدراسة مقياس الوعي المهني لطفل الروضة (6-5) سنوات (إعداد الباحثات).

وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية

والضابطة في القياس البعدي بعد عزل أُثر القياس القبلي لصالح المجموعة التجريبية ووجود فروق دالة ترجع إلى اختلاف النوع، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (البعدي–التبعي) وبين النوع (ذكور – إناث) في مقياس المفاهيم المهنية.

3–دراسة عبد القادر (2015) مصر.

عنوان الدراسة: أُثر فاعلية برنامج أنشطة متحفية فنية لتنمية بعض قيم المواطنة لدى طفل الروضة.

هدفت الدراسة إلى التعرَّف على أُثر فاعلية برنامج أنشطة متحفية فنية لتنمية بعض قيم المواطنة لدى طفل الروضة، وتكونت عينة الدراسة من (60) طفلًا وطفلة، واستخدمت الدراسة اختبار المواطنة المصّور لطفل لروضة (إعداد الباحثة) –مقياس الانتماء الوطني، وأشارت نتائج دراستها إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01) بين متوسطي درجات المجوعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار المواطنة المصّور لطفل الروضة لصالح المجموعة التجريبية، وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01) بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجوعة التجريبية على اختبار المواطنة المصّور لطفل الروضة لصالح التطبيق البعدي.

4–دراسة خلوف (2023) سورية.

عنوان الدراسة: تصور مقترح لمنهاج المعارض والمتاحف التعليميّة لطلاب المناهج بكليات التربية في ضوء معايير التربية الفنية.

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد معايير التربية الفنية في منهاج المعارض والمتاحف التعليمية في كليات التربية ومعرفة درجة توفرها من خلال عمليات التحليل، ومن ثمَّ وضع تصور مقترح لمنهاج المعارض والمنهاج التعليمية لطلاب المناهج في كليات التربية في ضوء تلك المعايير، وتكونت عينة البحث من منهاج المعارض والمتاحف التعليمية لطلبة المناهج في كليات التربية في جامعات (البعث–تشرين–حلب) واستخدمت الدراسة قائمة

للمعايير التربية الفنية، استمارة تحليل محتوى، بينما أظهرت نتائج الدراسة في المرتبة الأولى مجال " التكامل بين الفنون البصرية والمواد الأخرى "في كلّ الجامعات، حيث جاء في جامعة البعث وحلب بدرجة توفر متوسطة أمّا في جامعة تشرين بدرجة توفر جيدة، أمَّا في المرتبة الثانية بجامعة البعث كان المجال " تطبيق العمليات والتقنيات والوسائط الفنية ".

5-دراسة مارجريت .(Margarte 2001) أمريكا.

عنوان الدراسة: فاعلية الأنشطة المتحفية في تنمية الابتكار لدى أطفال الروضة.

The effectiveness of museum activities in developing creativity among kindergarten children.

هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير الأنشطة المتحفية المتنوعة التي تقدم للأطفال مرحلة رياض الأطفال في تنمية الابتكار وزيادة الكفاءة والابتكارية لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (15) طفلًا وطفلة في مرحلة رياض الأطفال، و(60) طفلًا وطفلة من أطفال المرحلة الابتدائية، واستخدمت الدراسة اختبار الذكاء المصّور، واختبار تورانس للتفكير الإبداعي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في نمو الابتكار.

6-دراسة سوسيل (Sosil 2004) أمريكا.

عنوان الدراسة: فاعلية خبرات الأنشطة المتحفية في زيادة القدرات المعرفية لدي الأطفال المكفوفين.

Effectiveness of the experiences of museum activities to increase the cognitive abilities of blind children Touch Museum in Vienna.

هدفت الدراسة إلى تقديم أحد الأنشطة الحديثة حيث سُمح للمكفوفين بإعطاء فكرة عما يشاهدونه في المتحف عن طريق التصّور خلال الحواديت والحكايات، كما عبر رجال

الآثار عن وجهه نظرهم التخصصية، وتكونت عينة الدراسة من (25) من أطفال المكفوفين، واستخدمت الدراسة اختبار للقدرات المعرفية لدى الأطفال المكفوفين، واسفرت نتائجها عن وجود علاقة دالة إحصائية بين البرنامج المقدم وزيادة القدرات المعرفية لدي المكفوفين، كما أسفرت عن نمو الخبرات المعرفية لدى المكفوفين بعد ممارسة البرنامج المعد لهم وتعديل الطرق الاستكشافية للوصول للمعلومات المتحفية.

ثانيًا–الدّراسّات المتعلقة بالوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا:

1– دراسة حجة (2015) سورية.

عنوان الدراسة: أثر استخدام برنامج تعليمي حاسوبي في تنمية المهارات اللغوية الأربع لدى أطفال الرياض.

هدفت الدراسة إلى التعرَّف أثر استخدام برنامج تعليمي حاسوبي في تنمية المهارات اللغوية الأربع لدى أطفال الرياض، وإلى تعرّف الفروق في التحصيل بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار الخاص بتنمية المهارات اللغوية، كما هدفت تعرّف الفروق بين تحصيل كلّ من ذكور وإثاث المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي، وهل يساعد البرنامج الحاسوبي الأطفال على الاحتفاظ بما تعلمونه لمدة زمنية معينة، حيث تألفت عينة الدراسة التجريبية (10) أطفال، والضابطتين (12،8) طفلًا، واستخدمت الدراسة اختبار تحصيلي للأطفال، وبطاقة ملاحظة تجيب عليها معلمات الرياض، ومقياس اللغة الخاص بتنمية المهارات اللغوية، وأظهرت نتائج الدراسة

وجود فروق جوهرية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أطفال كلّ من المجموعتين الضابطتين كلّ على حدا في الاختبار التحصيلي البعدي المباشر وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فرق بين متوسطي درجات الأطفال الذكور والإناث في المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي المباشر، وعدم وجود فرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية على الاختبارين البعدي والمؤجل على مقياس اللغة الخاص بتنمية المهارات اللغوية.

2-دراسة مصطفى (2015) سعودية.

عنوان الدراسة: عنوان الدراسة: فعالية برنامج مقترح في التنشئة العلمية لإكساب المفاهيم العلمية وتنمية الوعي التكنولوجي لتلاميذ الصف الأول من المرحلة الابتدائية.

هدفت الدراسة إلى فاعلية برنامج مقترح في التنشئة العلمية لإكساب المفاهيم العلمية وتنمية الوعي التكنولوجي لتلاميذ الصف الأول من المرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين مجموعة تجريبية (25) تلميذ وتلميذة ومجموعة ضابطة وعددها (25) تلميذ وتلميذة، واستخدمت الدراسة اختبار المفاهيم العلمية، ومقياس الوعي التكنولوجي يتكون من ثلاثة أجزاء وهي (الجانب المعرفي-الجانب الوجداني-الجانب السلوكي)، وأما نتائج الدراسة أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الوعي التكنولوجي بعديًا في اتجاه المجموعة التجريبية.

3-دراسة الحداد (2017) السعودية.

عنوان الدراسة: مدى توافر أبعاد التنور التقني لدى معلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

هدفت الدراسة إلى تعرَّف مدى توافر أبعاد التنور التقني(المعرفي-المهاري-الوجداني-الأخلاقي-الاجتماعي) لدى معلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من (50) معلمة من معلمات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، واستخدمت الدراسة استبانة لتحديد أبعاد التنوير التقني، بينما أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى توافر البعد المعرفي للتنور التقني يتراوح بين مستوى ضعيف جدًا بمتوسط حسابي قدره (1.28) إلى مستوى متوسط حسابي قدره (2.62)، و مستوى توافر البعد المهاري للتنور التقني يتراوح بين مستوى ضعيف جدًا بمتوسط حسابي قدره (1.20) إلى مستوى متوسط حسابي قدره (2.68).

4-دراسة السيد وآخرون (2019) سعودية.

عنوان الدراسة: أثر التطبيقات التكنولوجية على النمو المعرفي لطفل الروضة.

هدفت الدراسة إلى التعرَّف على أثر استخدام التطبيقات التكنولوجية على النمو المعرفي لطفل الروضة بدولة الكويت، وتأثيرها على النمو المعرفي لدى الطفل، وكذلك تشخيص المعوقات التي تواجه مجالات التعلّم التكنولوجية بمرحلة رياض الأطفال، وتكونت عينة الدراسة من (30) معلمة، وعدد (75) من الأطفال بروضة نسيم بمحافظة الجهراء بدولة الكويت، حيث استخدمت الدراسة استبانة للتعرَّف على آراء معلمات رياض الأطفال حول تأثير التطبيقات التكنولوجية على النمو المعرفي لطفل الروضة، مقياس النمو المعرفي للطفل الروضة، وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي لمقياس النمو المعرفي لدى طفل الروضة يرجع إلى استخدام الحاسب الآلي وتطبيقاته التكنولوجية بأنها تحدث تطورًا ونموًا معرفيًا لطفل الروضة.

5-دراسة هولاند Holland (2004) أوهايو الأمريكية.

عنوان الدراسة: الاتجاهات السائدة نحو التكنولوجيا وصقل المهارات الوعي التكنولوجي لدى تلاميذ الموهوبين بالمرحلة الابتدائية.

Prevailing attitudes towards technology and refining skills, technological awareness among gifted primary school students.

هدفت الدراسة إلى تناول الاتجاهات السائدة نحو التكنولوجيا وصقل مهارات الوعي التكنولوجي لدى تلاميذ الموهوبين بالمرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (20) من التلاميذ الموهوبين بالصف الخامس بمدارس ولاية أوهايو الأمريكية، واستخدمت الدراسة مقياس فرعي (بقيمة التكنولوجيا، القدرة على القيام بالتكنولوجيا، الاهتمام بالتكنولوجيا)، واختبار لقياس المواقف والتصّورات المتعلقة بالروبوتات، وأبرزت نتائج الدراسة عن مدى تمتع عينة التلاميذ المشاركين بتصّورات واتجاهات إيجابية نحو استخدام التكنولوجيا، وتنمية الوعي التكنولوجي، وارتباط مخرجات التلاميذ في الوعي التكنولوجي على نحو وثيق بأنشطتهم وخبراتهم في التربية التكنولوجية.

ثالثًا– التعقيب على الدراسات السّابقة:

- لقد استفاد البحث الحالي من نتائج الدّراسات السّابقة في إثراء إطاره النظري، وبناء أداة البحث، وتفسير نتائجهُ.
- يتميز البحث الحالي عن الدّراسات السّابقة في أنَّ هدفهُ الرئيسي هو دراسّة فاعليّة استخدام الأنشطة المتحفية في تنمية الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا لدى طفل الروضة.
- يتفق البحث الحالي مع دراسة الحمراوي (2010) من خلال أعمار الأطفال من (5– 6) سنوات، بينما تنوعت عينات الدّراسات السّابقة من معلمات كدراسة الحداد (2017)، ودراسة السيد وآخرون (2019)، ودراسة هولاند Holland (2004).
- استخدم البحث الحالي أداة اختبار مصور للوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا لدى طفل الروضة كدراسة مصطفى (2015)، بينما تنوعت أدوات الدراسات السابقة من استبانة لتحديد أبعاد التنوير التقني كدراسة الحداد (2017)، وكذلك استخدمت دراسة السيد وآخرون (2019) استبانة للتعرَّف على آراء معلمات رياض الأطفال حول تأثير التطبيقات التكنولوجية على النمو المعرفي لطفل الروضة، ومقياس النمو المعرفي للطفل الروضة، وأمَّا دراسة هولاند Holland (2004) مقياس فرعي لقياس قيمة التكنولوجيا، والقدرة على القيام بالتكنولوجيا، والاهتمام بالتكنولوجيا، واختبار لقياس المواقف والتصّورات المتعلقة بالروبوتات.
- استخدمت معظم الدّراسات السّابقة المنهج التجريبي بينما استخدم البحث الحالي المنهج الشبه التجريبي كدراسة السيد وآخرون (2019).
- اتفق الباحث الحالي مع معظم الدّراسات السّابقة إلى أهمية تنمية الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا وأهميته لدى الأطفال في جميع مراحله التعليميَّة.

9- منهج البحث:

تمَّ استخدام المنهج شبه التجريبيّ، وذلك لمناسبته في قياس "فاعلية استخدام الأنشطة المتحفية في تنمية الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا لدى طفل الروضة" وقد تمَّ اختيار المجموعة ذات التصميم الواحد باستخدام القياس القبليَ والبعديَ.

10-مجتمع البحث وعيّنته:

يضم مجتمع البحث جميع أطفال الرياض من الفئة الثالثة بعمر (5- 6) سنوات في مدينة حمص، والبالغ عددهم في مدينة حمص حسب مديرية الإحصاء (4403) حيثُ عدد الذكور (2296)، أمَّا الإناث (2107)، للعام الدراسي 2023/2022م.

اختارتْ الباحثة روضة (نور الهدى) في مدينة حمص بطريقة قصديّة، وذلك لوجود تجهيزات ووسائل وأدوات تكنولوجية كجهاز عرض وشاشته وكمبيوتر مكتبي، وتوافر قاعات ذات مساحة كافية لإنشاء متحف داخل الروضة، وتخصيص قاعة نشاط مرفقة لمتحف، إضافة للأسباب آنفة الذكر تعاون إدارتها وكادرها من معلمات الرياض، وكلها ساعدتْ الباحثة على تنفيذ البحث.

1. **عينة البحث الأساسية:** تكونت العينة الأساسية من عدد (20) طفل وطفلة بروضة نور الهدى النموذجية وهي روضة خاصة في مدينة حمص، تتراوح أعمارهم من (5-6) سنوات، تمَّ اختيارهم بالطريقة القصديّة، وقد روعي في اختيار العينة الأساسية أن تتحقق فيها الشروط التالية:
   - ✓ أ ن يتراوح العمر الزمني لكلّ أطفال العينة ما بين (5-6) سنوات.
   - ✓ أن يكون الأطفال ممن يلتزمون بالحضور إلى الروضة يوميًا.
   - ✓ يمتلكونَ أجهزة تكنولوجية مثل: (لوح رقمي- جوال محمول -حاسوب محمول).

11-حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

1-الحدود الزّمانيّة: تمَّ إجراء البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي 2022-2023

2-الحدود المكانيّة: طُبق البحث في روضة " نور الهدى النموذجية" في المدينة في حمص.

3-الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على:

- استخدام الأنشطة المتحفية

-الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا

4-الحدود البشريّة: أطفال روضة نور الهدى في مدينة حمص، والبالغ عددهم (4403)

12-أدوات البحث:

- قائمة لوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا اللازم تنميتها للطفل الروضة.
- اختبار مصّور لقياس الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا لدى طفل الروضة.

أوّلًا: قائمة الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا:

-وصف القائمة:

الهدف من القائمة الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا، والتي سوف يتمّ الاعتماد عليها في أداة البحث، واستندت الباحثة في إعداد القائمة إلى الأدبيات التربويَّة مثل: سعادة والسرطاوي (2008)، مرزوق (2013)، أبو جمال (2015)، الزايدي (2015)، المغربي (2018)، تضمنت القائمة في صورتها الأوّلية على (38) بند.

-صدق قائمة الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا:

للتأكد من صدق قائمة الوعي المعرفي التكنولوجيا، قامت الباحثة بعرضها على عدد من السادة المُحكَّمين،

لإبداء آرائهم في الأمور التالية: (صحة المحاور التي تمَّ تحديدها، صحة الصياغة اللغوية، إضافة أو حذف أو تعديل ما ترونهُ مناسبًا)، وبعد جمع ملاحظات السادة المُحكَّمين والأخذ بها، قامت الباحثة بالتعديلات الآتية: استبدال كلمة الانترنت بالشابكة، ذكر وسائل تكنولوجيا الاتصال القديمة، ذكر وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة، حذف

أنماط تفضيلات التعلَّم عند لصعوبتها بالنسبة لمرحلة الروضة)، وبعد إجراء التعديلات المناسبة أصبحتْ القائمة بشكلها النهائي تضم (8) محاور رئيسية (المفاهيم الأساسية في التكنولوجيا وهي: (التكنولوجيا–الوسائط المتعددة–الشابكة)، مراحل تطور أشكال الحاسوب، أنواع الأجهزة التكنولوجية، أنواع التطبيقات التكنولوجية، مكونات الحاسوب، قواعد استخدام الأجهزة التكنولوجية، وسائل تكنولوجيا الاتصال القديمة، وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة)، والتي تشمل (10) بنود. ملحق رقم (2).

2–اختبار المصّور للوعي المعرفي بالتكنولوجيا لدى طفل الروضة:

–وصف الاختبار:

تمَّ إعداد الاختبار من أجل قياس الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا لدى طفل الروضة، تضمنت الصورة الأوَّلية للاختبار (9) أسئلة على هيئة صور واضحة ومناسبة لطفل الروضة وللهدف الذي وضع من أجله الاختبار، وتضمن كلٌّ سؤال بدائل تتراوح بين بديلين إلى أربعة بدائل حسب طبيعة الهدف الذي يقيسه السؤال، وتجدر الإشارة إلى تنوع أسئلة الاختبار من اختيار من متعدد، والتوصيل، وحيث يأخذ الطفل على كلٌّ إجابة صحيحة درجة واحدة، لتكون الدرجة الكلية للاختبار (16) درجة، واعتمدت الباحثة في إعداد الاختبار على البحوث والأدبيّات ذات الصلة بموضوع البحث والتي تناولت موضوع الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا كدراسة الخولي (2010)، وعبد السيد (2019)، وعبده (2019)، وترتيب وآخرون (2020)، وسالم (2021)، وكذلك الاعتماد على قائمة الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا التي تمَّ تحديدها سابقًا قامت الباحثة بإعداد اختبار الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا.

– صِدق الاختبار المصّور:

– صِدق المحتوى (Content Validity):

عُرِضَ الاختبار بصورتهِ الأوَّلية على مجموعة من السادة المُحكَّمين لإبداء ملاحظاتهم وآرائهم في الأمور الآتية: مدى ارتباط مفردات الاختبار بالوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا المراد تنميته لدى طفل الروضة، ملاءمة الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار،

ملاءمة ووضوح تعليمات الاختبار المصّور، تعديل أو حذف أو إضافة ما ترونه مناسبًا لاختبار.

وتتلخص الملاحظات التي أبداها المُحكَّمون فيما يلي:

(مناسبة معظم مفردات الاختبار للفئة العمرية الموجه إليها، وضوح تعليمات الاختبار المصّور، تعديل الصياغة اللغوية لبعض الأسئلة مثل السؤال الثالث، والسؤال السابع، استبدال السؤال الرابع، والسادس بسؤال أخر، تعديل بعض الصّور لتصبح واضحة للأطفال)، وبعد إجراء التعديلات المناسبة شمل الاختبار بشكله النهائي على (9) أسئلة يقيس (8) محاور رئيسية، وهي (مفاهيم أساسية في التكنولوجيا، قواعد استخدام الأجهزة التكنولوجية، مراحل تطور الحاسوب، مكونات الحاسوب، وسائل تكنولوجيا الاتصال القديمة، وسائل تكنولوجيا الحديثة).

-الصدق الذاتي (Self Validity):

حُسب من خلال الجذر التربيعي لمعامل ثبات أداة البحث، فكان معامل ثبات الاختبار المعرفي المصّور (0.78) وعلى ذلك يكون الصدق الذاتي (0.88) هو معامل صدق مناسب للبحث.

جدول (1) صدق الاختبار

رقم	معامل ألفا كرونباخ	معامل الصدق الذاتي
الاختبار المعرفي	0.78	0.88

-ثبات الاختبار المعرفي المصّور:

- ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha).

حُسب معامل ثبات الاختبار من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي للعينة نفسها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، فكان (0.78) وهذه القيمة جيدة ومناسبة لأغراض البحث الحالي.

جدول (2) ثبات الاختبار

رقم سؤال	معامل سهولة الفئة العليا	رقم سؤال	معامل سهولة الفئة الدنيا
1	0.83	**1**	0.33
2	0.66	**2**	0.33
3	0.83	**3**	0.50
4	0.66	**4**	0.33
5	0.66	**5**	0.33
6	0.83	**6**	0.33
7	0.66	**7**	0.33
8	0.66	**8**	0.33
9	0.83	**9**	0.50

-معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار: جدول (3) معامل السهولة لمفردات الاختبار المعرفي المصوّر

رقم	معامل ألفا كرونباخ
الاختبار المعرفي	0.78

تمّ حساب معامل سهولةDifficulty Indexes جميع مفردات الاختبار إذ "يمثل حساب معامل السهولة لكلٍّ بند من البنود التي يضمها الاختبار الخطوة الأولى في عملية تحليل البنود" (ميخائيل،2006، ص.97)

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة}}{\text{عدد الإجابات الصحيحة + عدد الإجابات الخاطئة}}$$

تبين أنَّها تتراوح بين (0.33 – 0.83) وهي معامل سهولة مقبولة لكلِّ بند من بنود الاختبار.

وكان متوسط معاملات سهولة مفردات الفئة العليا للاختبار المعرفي المصّور، (0.73) أمَّا متوسط معاملات سهولة مفردات الفئة الدنيا للاختبار المعرفي المصّور فقد بلغ (0.36)، وفي ضوء ذلك عُدَّت جميع مفردات الاختبارالوعي المعرفي المصّور باستخدام التكنولوجيا ذات صعوبة مناسبة.

– معاملات التمييز لمفردات الاختبار Discrimination Indexes :

الهدف من معاملات التمييز: أنَّها تساعد على "تعرّف المفردة الجيدة في الاختبار التحصيلي، وهي المفردة التي تستطيع التمييز بين الطلبة وتكشف عن الفروق الفردية بينهم (عبد الهادي،2001، ص. 417).

ولحساب معاملات التمييز:

- تم تطبيق معادلة حساب معامل التمييز وهي:

معامل التمييز = معامل السهولة للفئة العليا – معامل السهولة للفئة الدنيا.

بعد استخراج معامل السهولة للفئة العليا (معادلة السهولة السابقة) وتطبيق نفس المعادلة لاستخراج معامل السهولة للفئة الدنيا، يمكن تطبيق معادلة التمييز واستخراج معامل التمييز لكلِّ بند من بنود الاختبار المعرفي المصّور/ القبلي/البعدي/ المؤجل.

جدول (4) معامل تمييز مفردات الاختبار المعرفي المصّور

الرقم	معامل التمييز
1	0,50
2	0,33
3	0,33
4	0.33
5	0.33
6	0,50
7	0.33
8	0.33
9	0.33

تبين بعد تنفيذ الإجراءات السّابقة أنَّ معامل تمييز بنود الاختبار المعرفي المصّور المعرفي يتراوح بين القيمتين (0.33 . 0.50)، في حين يبلغ المتوسط العام لمعامل تمييز بنود الاختبار المعرفي المصّور ككل (0.36) وهي معاملات تمييز مقبولة حسب معيار ميخائيل (2006)، إذ إن البنود التي يقلّ معامل التمييز فيها عن (0.20) لا تعدّ مرغوبة ويجب تعديلها أو حذفها، لذا فإن التأكد من ارتفاع معاملات التمييز يسهم في الحصول على اختبار صادق.

-التجربة الاستطلاعيَّة للاختبار المصّور:

تمَّ تطبيق الاختبار بصورته النهائية على عيّنة استطلاعيَّة (خارج عيّنة البحث) تكونت من (10) أطفال من الفئة الثالثة، من روضة "طيور الجنة " والهدف من الدّراسّة الاستطلاعيَّة ما يلي:

- التحقَّق من وضوح التعليمات واللغة المستخدمة في الاختبار المصّور.

- التحقَّق من وضوح الصّور المستخدمة في كلٌّ سؤال، تحديد زمن تطبيق الاختبار، وبعد التطبيق على العينة الاستطلاعيَّة تمَّ تعديل بعض الكلمات، وتوضيح بعض الصور من حيثُ الحجم، وتحديد زمن الاختبار.

- زمن الإجابة على الاختبار المصَّور:

تمَّ حساب الزمن اللازم للتطبيق الاختبار من خلال حساب متوسط زمن انتهاء أوَّل طفل وكان (11) دقيقة، وزمن انتهاء أخر طفل كان (19) دقيقة، في الإجابة على أسئلة الاختبار، وفق المعادلة التالية:

$$\text{زمن الإجابة على الاختبار} = \frac{\text{الزمن الذي استغرقه أوَّل طفل} + \text{الزمن الذي استغرقهُ أخر طفل}}{2}$$

$$\text{زمن الإجابة على الاختبار} = \frac{11+19}{2} = \frac{30}{2} = 15 \text{ دقيقة}$$

حيث زمن إجابة الطفل على الاختبار المصّور لقياس الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا هو 15 دقيقة.

1- إعداد الأنشطة المتحفية وتطبيقها:

-الهدف العام من الأنشطة المتحفية: تنمية الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا لدى طفل الروضة.

-الأهداف الخاصة للأنشطة المتحفية:

- إثراء مهارات الاتصال والتعبير والتقدم في النمو الاجتماعي والشخصي لدى الأطفال.
- شعور الأطفال بالمتعة وتحقيق الذات، وتعد بمثابة علاج للتنفيس عن التوترات النفسية.
- تعزيز لدى الطفل المعرفة والمهارات المرتبطة بأشكال معينة من الفنون.

- جذب انتباه المشاهدين وتثقيفهم عن طريق تقوية الجهود على الملاحظة التثقيفية من خلال الجولات الإرشادية في المتحف، تقديم المشورة المتحفية إلى المؤسسات التعليمية الأخرى، الاستفادة من المقترحات التربوية التي يتقدم بها الزوار نحو شكل المتحف وبرامجه التربوية

-الأسس التي تمَّ بناء الأنشطة عليها:

راعت الباحثة تنفيذ الأنشطة المتحفية الأسس الأتية:

1. تنوع أساليب تنفيذ الأنشطة المتحفية بما يتيح للطفل فرص الاكتشاف وهي (الحوار والمناقشة، تعلَّم باللعب، تعلَّم تعاوني، تعلَّم باللعب الأدوار).
2. الاستخدام الأمثل للمواد والوسائل المتاحة لتقديم الأنشطة المتحفية داخل قاعة النشاط المرفقة بالمتحف.
3. مراعاة أن يكون كلّ نشاط متحفي مناسبة من حيث الوقت والمكان والوسائل.
4. اختيار الأدوات والوسائل التعليميّة المناسبة للأنشطة المتحفية وخصائص نمو طفل الروضة، وتوظيفيها بما يسهم في تحقيق الأهداف المنشودة.
5. التسلسل والتكامل في الأنشطة المتحفية المقدمة للطفل حيث يتمَّ البدء بنشاط بطريقة الحوار والمناقشة، يليه أنشطة متنوعة؛ لتنمية الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا للطفل.
6. استخدام أساليب التقويم المتنوعة في كلّ خطوة من خطوات النشاط المتحفي مثل:(اختيار من متعدد-توصيل- وضع إشارة صح وخطأ).

-الفئة المستهدفة من الأنشطة: أطفال روضة نور الهدى (الفئة الثالثة 5-6 سنوات).

-محتوى جلسات الأنشطة المتحفية:

اعتمد محتوى جلسات الأنشطة المتحفية على قائمة الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا التي تمَّ إعدادها مسبقًا، حيث تكونت من (8) محاور رئيسية، تشمل (10) بنود.

-الوسائل المستخدمة في جلسات الأنشطة:

- الوسائل المستخدمة في الجلسة الأولى: (كرة -اللوحة تتضمن قواعد زيارة المتحف- فيديو مصّور عن الانضباط والنظام- مجسمات عن الأدوات التكنولوجية وهي (أجهزة الاتصالات-الحواسيب-الآيباد-جهاز عرض-القلم الإلكتروني) -عروض فيديو-أقلام تلوين-أوراق فيوم-كرتون-أقلام تخطيط-أقلام تلوين-مقص-لاصق.

- الوسائل المستخدمة في الجلسة الثانية: مجسمات عن الوسائط المتعددة مثل: (الصوت-الصورة - الفيديو-النصوص) -وأغاني ضمن قاعة النشاط المرفقة بالمتحف - مجسم عن الشابكة -مجسمات عن مواقع التواصل الاجتماعي (واتساب-فيس بوك- انستجرام) -لوحة تتضمن خدمات الشابكة للأطفال).

- الوسائل المستخدمة في الجلسة الثالثة: مجسم عن الحاسوب المحمول-صورة عن أوَّل ظهور للحاسوب-مجسمات عن أشكال تطور الحاسوب (الحاسوب المكتبي-الحاسوب المحمول-التابلت-الساعة الذكية) -بطاقات مصّورة عن أشكال تطور الحاسوب.

- الوسائل المستخدمة في الجلسة الرابعة: مجسمات عن الأجهزة التكنولوجية: (الكمبيوتر، الآيباد، جهاز عرض، القلم الإلكتروني، تابلت، الهواتف الذكية).

- الوسائل المستخدمة في الجلسة الخامسة: مجسمات عن التطبيقات التكنولوجية وهي (الكتاب الإلكتروني الناطق، الرسام، الألعاب الإلكترونية، أبجد لتعليم اللغة العربية، التلوين، يوتيوب) -صورة عن الكتاب الإلكتروني، الكتاب الورقي.

-الوسائل المستخدمة في الجلسة السادسة: مجسم يُضم مكونات جهاز الحاسوب (الشاشة-لوحة المفاتيح-المعالج-السماعات -الفأرة) -صور عن مكونات جهاز الحاسوب.

- الوسائل المستخدمة في الجلسة السابعة: مجسمات عن قواعد استخدام الأجهزة التكنولوجية.

- الوسائل المستخدمة في الجلسة الثامنة: مجسمات عن وسائل الاتصال القديمة ومنها:(حمام الزاجل-ساعي البريد-الرسائل الورقية) -صورة عن الرسالة الورقية- مكبس.

– الوسائل المستخدمة في الجلسة التاسعة: مجسمات عن وسائل الاتصال الحديثة ومنها:(الجوال–الحاسوب–الهاتف الثابت–الراديو–التلفاز–الكاميرا–الفاكس) –صورة عن وسائل الاتصال الحديثة ومنها:(الجوال–الحاسوب–الهاتف الثابت–الراديو–التلفاز–الكاميرا–الفاكس) –بطاقات مصورة عن وسائل الاتصال الحديثة ومنها:(الجوال–الحاسوب–الهاتف الثابت–الراديو–التلفاز–الكاميرا–الفاكس).

–تقويم جلسات الأنشطة المتحفية:

تمَّ تحديد أشكال تقويم الجلسات على عدة مراحل، وهي كالآتي:

- **تقويم قبلي:** وفيه طُبِقتْ أداة البحث على أفراد المجموعة التجريبية، قبل البدء بتنفيذ جلسات الأنشطة المتحفية.
- **تقويم مرحلي:** عندما طُبِقتْ جلسات الأنشطة المتحفية، لا يتمَّ الانتقال من مرحلة إلى أخرى قبل التأكد من إتقان الطفل المهمة السّابقة، ويرافق ذلك تقديم تغذية راجعة تقوم بها الباحثة ومنها:

(طرح أسئلة شفوية أثناء تنفيذ الطفل للنشاط).

- **تقويم نهائي:** تمَّ في نهاية كلّ جلسة والهدف منه تقدير ما أمكن تحقيقه من الأهداف في كلّ جلسة.
- **تقويم بعدي:** وفيه طُبِقتْ أداة البحث على أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق جلسات الأنشطة المتحفية
- **تقويم مؤجل:** وفيه تمَّ إعادة تطبيق أداة البحث على أفراد المجموعة التجريبية بعد خمسة عشر يوم من التطبيق البعدي للتحقق من مدى بقاء أثر جلسات الأنشطة المتحفية في تنمية الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا لدى طفل الروضة.

–صدق جلسات الأنشطة المتحفية:

بعد الانتهاء من بناء الجلسات في صورتها الأوَّلية تمَّ عرضها على مجموعة من المُحكَّمين بهدف إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مايلي:

☒ مدى وضوح الأهداف التعليمية وصحة صياغتها.

☒ مدى ترجمة محتوى البرنامج التدريبي للأهداف التعليمية.

- ☒ مدى تنوع الأنشطة والتدريبات الموجودة في محتوى البرنامج التدريبي.
- ☒ مدى ملاءمة الأداة المستخدمة للتطبيق.
- ☒ مدى صلاحية الجلسات للتطبيق.

وقد قدم السادة المُحكَّمين مجموعة من ملاحظات تمثلت في:

- ☒ تعديل الوقت بما يناسب محتوى الجلسة.
- ☒ تعديل بعض الأهداف الخاصة.
- ☒ تقسيم بعض الجلسات إلى جلستين.

-تطبيق جلسات الأنشطة المتحفية:

بعد إعداد جلسات الأنشطة المتحفية وفقًا للأسس العلمية وعرضها على السادة المُحكَّمين طُبِقَتْ داخل قاعة النشاط المرفقة بالمتحف في " روضة نور الهدى النموذجية" في مدينة حمص.

جدول (5) توزع محتوى جلسات الأنشطة المتحفية.

الجلسة	عنوان الجلسة	هدف العام من الجلسة	الأساليب المستخدمة في الجلسة	زمن الجلسة	مكان الجلسة	تاريخ تنفيذ الجلسة
تعارف	التعارف بين الباحثة والأطفال	التعارف بين الباحثة والأطفال عينة البحث والأطفال فيما بينهم.	الحوار والمناقشة تعلَّم باللعب موسيقا	30د	قاعة النشاط المرفقة بالمتحف	2023/2/19
الأولى	المفاهيم الأساسية في التكنولوجيا وهي: (التكنولوجيا– الوسائط المتعددة– الشابكة)	– تعرَّف مفهوم التكنولوجيا – تعرف الوسائط المتعددة. –تعرف مفهوم الشابكة	الحوار والمناقشة تعلَّم تعاوني ورش عمل الأطفال	30د	المتحف–قاعة النشاط المرفقة بالمتحف	2023/2/20 و 2023/2/22
الثانية	مراحل تطور أشكال الحاسوب	التعرَّف على مراحل تطور أشكال الحاسوب.	الحوار والمناقشة لعب الأدوار عروض متحفية	30د	المتحف–قاعة النشاط المرفقة بالمتحف	2023/2/23

الثالثة	أنواع الأجهزة التكنولوجية	التعرَّف على الأجهزة التكنولوجية الموجودة داخل المتحف.	الحوار والمناقشة تعلَّم تعاوني قصة	30د	المتحف–قاعة النشاط المرفقة بالمتحف	2023/2/26
الرابعة	أنواع التطبيقات التكنولوجية	التعرَّف على التطبيقات التكنولوجية الموجودة داخل المتحف.	لعب الأدوار تعلَّم تعاوني أناشيد	30د	المتحف–قاعة النشاط المرفقة بالمتحف	2023/2/27
الخامسة	مكونات الحاسوب.	التعرف على مكونات جهاز الحاسوب.	الحوار والمناقشة، لعب الأدوار– تعلَّم تعاوني	30د	المتحف–قاعة النشاط المرفقة بالمتحف	2023/2/28
السادسة	قواعد استخدام الأجهزة التكنولوجية	التعرَّف على قواعد استخدام الأجهزة التكنولوجية.	الحوار والمناقشة قصة لعب الأدوار	30د	المتحف–قاعة النشاط المرفقة بالمتحف	2023/3/1
السابعة	وسائل تكنولوجيا الاتصال القديمة.	التعرَّف على أنواع وسائل تكنولوجيا الاتصال القديمة.	الحوار والمناقشة لعب الأدوار تعلَّم تعاوني	30د	المتحف–قاعة النشاط المرفقة بالمتحف	2023/3/2
الثامنة	وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة	التعرَّف على أنواع وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة.	الحوار والمناقشة، لعب الأدوار، عروض متحفية	30د	المتحف–قاعة النشاط المرفقة بالمتحف	2023/3/5

13-نتائج البحث ومناقشتها:

أوَّلًا- الإجابة عن أسئلة البحث وتفسيرها:

السؤال الأوَّل: ما قائمة الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا اللازم تنميتها لدى طفل الروضة؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال إعداد قائمة الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا اللازم لطفل الروضة، والتي تضمنت (8) محاور رئيسية (المفاهيم الأساسية في التكنولوجيا وهي: (التكنولوجيا-الوسائط المتعددة-الشابكة)، مراحل تطور أشكال الحاسوب، أنواع الأجهزة التكنولوجية، أنواع التطبيقات التكنولوجية، مكونات الحاسوب، قواعد استخدام الأجهزة التكنولوجية، وسائل تكنولوجيا الاتصال القديمة، وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة)، شملت (10) بنود، ويمكن الاطلاع عليها في الملحق رقم (2).

- **السؤال الثاني: ما إجراءات إعداد الأنشطة المتحفية في تنمية الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا لدى طفل الروضة؟**

  تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال إعداد قائمة بالأنشطة المتحفية لتنمية الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا اللازم لطفل الروضة، ويمكن الاطلاع عليها في صفحة رقم (22/21).

السؤال الثالث: ما فاعلية استخدام الأنشطة المتحفية في تنمية الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا لدى طفل الروضة؟

اعتمدت الباحثة طريقة حساب نسبة الكسب المعدل حسب معادلة (Black). حسب معادلة (Black) التالية:

$$\text{معدل الكسب} = \frac{\text{م}_2 - \text{م}_1}{\text{ع} - \text{م}_1} + \frac{\text{م}_2 - \text{م}_1}{\text{ع}}$$

الرموز:

م1: المتوسط الحسابي للاختبار القبلي.

م2: المتوسط الحسابي للاختبار البعدي.

ع: الدرجة العظمى للاختبار.

يرى بلاك (Black) أنَّ هذه النسبة يجب ألاَّ تقل عن (1.2) حتى تكون فاعلية البرنامج مقبولة.

جدول رقم (6)

نسبة الكسب المعدل لدرجات أفراد العينة في الاختبار المصور للوعي المعرفي استخدام التكنولوجيا

الوحدة التعليمية	الدرجة العظمى	متوسط الاختبار القبلي	متوسط الاختبار البعدي	نسبة الكسب المعدل
الاختبار المعرفي	**16**	**2.65**	**14.95**	**1.69**

يوضِّح جدول رقم (6) نسبة الكسب المعدل في الاختبار المصور للوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا.

أنَّ نسبة الكسب المعدل في الاختبار المصور للوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا **(1.69)** أكبر من القيمة التي حدَّدها بلاك (Black) وهي (1.2)، وهذا يعني أنَّ الأنشطة المتحفية كانت فاعلة بنسبة مقبولة في إكساب الأطفال الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا.

-التأكد من التوزيع الطبيعي لدرجات أفراد العينة على أداة البحث:

اعتمدت الباحثة على برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss في دراسة إجابات أفراد العينة على الاختبار المعرفي المصّور القبلي والبعدي، وللتحقق من ذلك استخدمت الباحثة اختبار التوزيع الطبيعي (Klomogorf– Simirnov) والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (7)

نتائج اختبار Klomogorf– Simirnovلاختبار توزيع درجات الأطفال على الاختبارات القبلية والبعدية.

الاختبار القبلي	قيمة اختبار Klomogorf–Simirnov	الاحتمال P.valuh	الاختبار البعدي	قيمة اختبار Klomogorf–Simirnov	الاحتمال P.valuh
الاختبار المعرفي المصّور	**0.787**	**0.565**	**الاختبار المعرفي**	**1.179**	**0.124**

يتضح من الجدول رقم (7) أنَّ قيمة القيمة الاحتمالية P. valuh للاختبار المعرفي أكبر من مستوى الدلالة المأخوذة (0,05)، وهذا يعني أنَّ درجات أفراد العينة في الاختبار تتبع التوزيع الطبيعي وعلى هذا فإن اختبارات الإحصاء البارامتري هي التي ستستخدم في تحليل إجابات العينة على الاختبار المعرفي.

ثانيًا– التحقق من فرضيات البحث وتفسيرها:

– تمَّ التحقق من صحة الفرضيات عند مستوى دلالة (0.05):

الفرضية الأولى:

1. لا يوجد فرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على الاختبار المصّور المُعد لقياس الوعي المعرفي.

للتحقق من هذه الفرضية تمَّ استخدام اختبار (t–test) للعينات المرتبطة، حيث حُسب الفرق بين متوسط درجات الأطفال في التطبيق القبلي للاختبار المعرفي ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي كما هو موضح في الجدول رقم (8).

جدول رقم (8)

نتائج اختبار T–test للعينات المرتبطة للفرق بين متوسطي درجات الأطفال في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي المصور

الاختبار المعرفي	الإحصاء الوصفي		اختبار T- test للعينات المرتبطة Paired Samples Test				حجم الأثر
	المتوسط	الانحراف المعياري	فرق المتوسطين	T test	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية (sig)	0.99
القبلي	2.65	1.089	12.300	45.152	19	0.000	
البعدي	14.95	1.468					

يلاحظ من الجدول رقم(8) أنَّ القيمة الاحتمالية(sig) أصغر من مستوى دلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة وهذا ينص على وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي/البعدي

للاختبار المعرفي، وهذا الفرق كان لصالح درجات الأطفال في التطبيق البعدي، مما يدل على فاعلية استخدام الأنشطة المتحفية في تنمية الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا لطفل الروضة، وهذا يتفق مع العديد من الدراسات التي أثبت دور الأنشطة المتحفية في تنمية العديد من المعارف المختلفة للطفل مثل دراسة كلّ من سوسيل Sosil (2004)، ودراسة الحمراوي(2010)، ودراسة عبد اللطيف وأخرون (2012)، حيث تقوم الأنشطة المتحفية بتسهيل الموضوعات والمعارف والمفاهيم التي يُصعب تعلمها في البيئة الصفية، مما يتفق مع دراسة علي (2015) التي اعتمدتْ الأنشطة المتحفية في تنمية الوعي الحضاري لطفل الروضة، ، ولمعرفة الأثر الذي تركته الأنشطة المتحفية لدى الأطفال تمَّ حساب حجم الأثر وقد بلغ (0.99) ولمَّا كانت قيمة إيتا مربع (0.99) أكبر من (0.80) وهي أثر كبير حسب تصنيف (كوهين)، فإنَّ ذلك يعد مؤشرًا على حجم الأثر الكبير الذي أحدثته الأنشطة المتحفية في الاختبار المعرفي، وفي اكتسابهم مفاهيم ومعارف عن التكنولوجيا.

الفرضية الثانية:

2. لا يوجد فرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في البعدي على الاختبار المصّور المُعد لقياس الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا يُعزى إلى متغير النوع (ذكور-إناث).

للتحقق من هذه الفرضية تمَّ استخدام اختبار (t-test) للعينات المستقلة التي لا تتبع التوزيع الطبيعي، حيث حُسب الفرق بين متوسط درجات الأطفال الذكور ومتوسط درجات الأطفال الإناث في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي المصور كما هو موضح في الجدول رقم (9).

جدول رقم (9)

اختبار(t-test) للفروق بين متوسط درجات الأطفال الذكور ومتوسط درجات الأطفال الإناث في التطبيق البعدي

الاختبار الأدائي	النوع	العدد	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t)	sig	القرار
	ذكور	10	11.25	112.50	403	0.591	0.555	غير دال إحصائيًا
	إناث	10	9.75	97.50				

يلاحظ من الجدول رقم (9) أنَّ القيمة الاحتمالية (sig) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في البعدي على الاختبار المصّور المُعد لقياس الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا، والتي تُعزى إلى متغير النوع (ذكور–إناث)، ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء توفير الفرص للجنسين بعينة البحث على حد سواء في استخدام الأنشطة المتحفية المقدمة لهم في نمو الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا، وهذا يتفق مع كلّ من دراسة عبد اللطيف وأخرون (2012) التي اعتمدت في دراستها على استخدام الأنشطة المتحفية القائمة على المشاركة الوالدية في تنمية الوعي المهني لدى طفل الروضة، ودراسة كريم (2019)، التي استخدمت الأنشطة المتحفية في تنمية التذوق الفني لدى طفل ما قبل المدرسة، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الفقي (2017) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث.

الفرضية الثالثة:

3.لا توجد فرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل على الاختبار المصّور المُعد لقياس الوعي المعرفي.

للتحقق من هذه الفرضية تمَّ استخدام اختبار (t–test) للعينات المرتبطة، حيث حُسب الفرق بين متوسط درجات عينة البحث في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي المؤجل للاختبار المعرفي كما هو موضح في الجدول رقم (10).

جدول رقم (10)

نتائج اختبار T–test للعينات المرتبطة للفرق بين متوسطي درجات الأطفال في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل للاختبار

الاختبار المعرفي المصّور	الإحصاء الوصفي		اختبار T– test للعينات المرتبطة Paired Samples Test			
	المتوسط	الانحراف المعياري	فرق المتوسطين	T test	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية (sig)
بعدي	14.95	1.468	0.45	1.630	19	0.119
بعدي مؤجل	14.50	1.000				

يلاحظ من الجدول رقم (10) أنَّ القيمة الاحتمالية (sig) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الأطفال في التطبيقين البعدي/البعدي المؤجل للاختبار المعرفي، وهذا يدل على فاعلية استخدام الأنشطة المتحفية في تنمية الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا لدى أطفال المجموعة التجريبية، وتعزو الباحثة النتائج

الإيجابية للأطفال في التطبيق البعدي المؤجل إلى ممارسة الأطفال مختلف الأنشطة المتحفية مثل (ورش عمل الأطفال– الأنشطة الموسيقية–الأنشطة القصصية– تعلم تعاوني– تعلم بالأدوار–الحوار والمناقشة) في غرفة النشاط المرفقة بالمتحف مما ساعد بشكل كبير على بقاء نتائجهم مرتفعة في الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا.

14–مقترحات البحث:

يقترح البحث الحالي في ضوء ما توصل إليه من نتائج.

- إجراء بحث مماثل لتنمية الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا على تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- إجراء بحث عن مدى توافر الوعي التكنولوجي لدى معلمات رياض الأطفال.
- إجراء برنامج لتدريب معلمات رياض الأطفال على تنمية المفاهيم التكنولوجي في ضوء متطلبات العصر لطفل الروضة.
- إجراء برنامج حول استخدام الأنشطة المتحفية في تنمية مهارات التفكير البصري لدى أطفال الروضة.
- إجراء برنامج حول استخدام الأنشطة المتحفية في تنمية المفاهيم التاريخية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

15-قائمة المراجع:

أوَّلًا: المراجع العربية:

الحداد، عبير عباس يوسف. (2017). ***مدى توافر أبعاد التنور التقني لدى معلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت.*** مجلة الإرشاد النفسي، العدد (49)، 157 -194.

الحمراوي، سولاف أبو الفتح. (2010). ***استخدام الأنشطة المتحفية في تنمية بعض المفاهيم العلمية وتأثيره على تنمية بعض المهارات التفكير العلمي لدى طفل الروضة.*** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإسكندرية.

الحمراوي، سولاف أبو الفتح. (2020). ***فعالية برنامج تدريبي على الأنشطة المتحفية لمعلمات رياض الأطفال لتحسين كفاياتهن الأدائية.*** مجلة الطفولة والتربية، العدد (44)، 289-348.

الحمراوي، سولاف أبو الفتح، عثمان، إيمان مصطفى. (2018). ***فعالية برنامج أنشطة متحفية لإكساب بعض المفاهيم الكيميائية وتأثيره على تنمية حس الدهشة لطفل الروضة.*** مجلة الطفولة. العدد (30)، 337-371.

الحيلة، محمد محمود. (2001). ***طرائق التدريس.*** دار الكتاب الجامعي.

خلوف، ريم محمد. (2023). ***تصور مقترح لمنهاج المعارض والمتاحف التعليميّة لطلاب المناهج بكليات التربية في ضوء معايير التربية الفنية.*** رسالة دكتوراه، جامعة البعث.

الخولي، محمد علي. (2010). ***تكامل المحتوى والتربية والتكنولوجيا.*** دار الفلاح للنشر والتوزيع.

دباح، عائشة. (2017). ***الرحلة العلمية وتأثيرها على الوضع الثقافي في الجزائر في عهد الدايات" رحلة حسين الورثلاني أنموذجا".*** مجلة قضايا تاريخية، العدد (8)، 59-47.

دونالد، أورليش، روبرت، ريتشارد، جيبسون، هاري. (2003). ***استراتيجيات التعليم دليل نحو تدريس أفضل*** **(عبد الله أبو نبعة، مترجم)**. منشورات مكتبة الفلاح.

رشاد، محمود فوزي. (2017). ***دور مطبوعات الأحداث الخاصة في تشكيل معارف جمهورها واتجاهاتهم نحوها***. مجلة العلوم والتكنولوجيا، العدد (18)، 21-2.

الزهراء، فاطمة، عبد المنعم، علي. (2009). ***دور المتاحف في تنمية بعض جوانب النمو لدى طفل ما قبل المدرسة***. رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة.

سالم، فاطمة عطية عمران. (2021). ***تصور مقترح لتفعيل دور معلمة الروضة في تنمية التكنولوجيا الرقمية للطفل في ظل الأزمات المعاصرة***. مجلة جامعة الوادي الدولية للعلوم التربوية، العدد (7)،476-510.

سالم، كاميليا أمين. (2003، 19 فبراير). **التربية المتحفية ودورها في النمو التذوق الفني للمتعلم. المؤتمر العلمي الأوَّل-التعلّم النوعي وتحديث المجتمع**، جامعة القاهرة.

سرحان، عبد الرحمن عبد الله. (2006). ***فاعلية اختلاف نمطي التقديم لبرنامج الكمبيوتر متعدد الوسائط في تنمية مهارات تنظيم المعرض والمتاحف التعليمية والاتجاهات نحوها لدى طلاب تكنولوجيا التعليم***. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر.

سعادة، جودة، السرطاوي، عادل. (2008). ***استخدام الحاسوب والانترنت في ميادين التربية والتعليم***. دار الشروق للنشر والتوزيع.

السيد، فاطمة صبحي عفيفي. (2018). ***برنامج إثرائي لتنمية بعض المفاهيم التكنولوجية لطفل الروضة في ضوء متطلبات العصر***. المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، العدد (4)363-435.

السيد، منى عبد السلام. (2005). ***فاعلية برنامج أنشطة متحفية مقترح لتنمية بعض جوانب السلوك الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنيًا***. رسالة ماجستير، جامعة القاهرة.

شحبير، سناء مرزوق محمد. (2017). ***دور الثقافة التكنولوجية في تحسين الخدمات الالكترونية من وجهة نظر مقدم الخدمة***. رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية.

شرف، إيمان عبد الله محمد. (2015). ***فاعلية الأنشطة التطبيقية للتربية المتحفية في إكساب الوعي الثقافي وتنمية المهارات الأدائية للطالبة معلمة رياض الأطفال***. المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة، العدد (3)، 116-41.

شلتوت، إلهام محمد. (2015). ***فاعلية برنامج أنشطة متحفية في إكساب بعض المفاهيم البيئية وتأثيره على تنمية السلوك البيئي لطفل الروضة***. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإسكندرية.

صالح، رشا عبد الهادي. (2021). ***دور المدرس في الوعي التكنولوجي لدى طلبة المرحلة الإعدادية من وجهة نظرهم***. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد (51)،484-504.

عبد السيد، منال أنور سيد. (2019). ***برنامج قائم على التربية الأمانية لتنمية الوعي التكنولوجي بمخاطر الألعاب الإلكترونية لدى طفل الروضة***. مجلة دراسات في الطفولة والتربية، *العدد* (9)،108-46.

عبد القادر، أمنية محمد إبراهيم. (2015). ***أثر فاعلية برنامج أنشطة متحفية فنية لتنمية بعض قيم المواطنة لدى طفل الروضة***. مجلة كلية التربية، العدد (5)، 194-139.

عبد اللطيف، إبراهيم، والجعفري، ممدوح عبد الرحيم أحمد. (2007). ***الأنشطة المتحفية وتنمية مهارات التفكير الاجتماعي لطفل ما قبل المدرسة.*** مجلة كلية التربية17(2)،216-158.

عبد الله، حسن مسلم. (2015). ***مهارات الاتصال الإداري*** **والحوار**. جامعة الأردن.

عبده، نهاد عبد الحميد أحمد. (2015). ***برنامج مقترح لتنمية الثقافة التكنولوجية لطفل الروضة في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة.*** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة.

العوبثاني، ميعاد عبد الله مبارك. (2022). ***تأثير التكنولوجيا على ثقافة الأطفال.*** مجلة العلوم التربوية والنفسية، *العدد* (5)،71-89.

عوض، عباس. (1998). ***القياس النفسي بين النظرية والتطبيق.*** دار المعرفة الجامعية.

فرفار، سامية. (2010). **واقع تدريس العلوم الاجتماعية في الجامعة الجزائرية.** مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد (4)، 36-12.

فهمي، عاطف عدلي. (2007). ***تنظيم بيئة تعلم الطفل.*** دار المسيرة.

فهمي، عاطف عدلي. (2013). ***معلمة الروضة.*** (ط.5).

قريشي، الحسين حامد. (2018). ***دور معلمة رياض الأطفال في تنمية الوعي التكنولوجي لطفل الروضة في ظل الثورة التكنولوجية والمعلوماتية***، المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل. *العدد* (3)، 76-51.

مازن، حسام محمد. (2004). ***الحاجة إلى برامج في الثقافة العلمية الالكترونية لنشر الوعي العلمي نحو التكنولوجيا للطفل العربي: رؤية مستقبلية.*** *المؤتمر العلمي الثامن- الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي*، الجمعية المصرية للتربية العلمية.

محمد، عبد الغفار. (2008). ***إعداد برنامج لتنمية الثقافة التكنولوجية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي مع الاستعانة ببعض البرامج الثقافية التليفزيونية***. رسالة دكتوراه منشورة، جامعة عين شمس.

محمود، حمود. (2011). **التربية المتحفية**. جامعة مصر.

محمود، هيثم، شيخو، محمد. (د.ت.). ***متحف الطفل ومكتبته***. جامعة دمشق.

مرزوق، سماح عبد الفتاح. (2013). **برامج الأطفال المحوسبة**(ط2). دار السيرة للنشر والتوزيع.

مصباح، رمضان مصباح عبد القوي. (د.ت.). ***أثر استراتيجية المناقشة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في تدريس القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام***. مجلة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، العدد (1)،82-37.

مصطفى، عزة عبد الحميد سيد. (2015). ***فعالية برنامج مقترح في التنشئة العلمية وتنمية الوعي التكنولوجي لتلاميذ الصف الأول من المرحلة الابتدائية***. المجلة المصرية للتربية العلمية، العدد (6)، 88-61.

المغربي، راندا محمد. ***أثر استخدام التكنولوجيا على سلوك الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة من وجهة نظر الوالدين***. مجلة بحوث التربية النوعية، العدد (52)، 155-176.

الملحم، إسماعيل. (2003). ***تنشيط قدرات الطفل على التعلم***. المجلس العربي للطفولة والتنمية.

ميخائيل، امطانيوس. (2006). ***القياس والتقويم في التربية الحديثة***. دمشق.

الهنيدي، منال عبد الفتاح. (2006). ***الأنشطة الفنية لطفل الروضة***. القاهرة.

-ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Griffen, J. (2004). ***Research on student and museums: Looking more closely at the student in school groups.***

- Hass, C. (2017). ***technological literacy for teachers*. oxford Review of education.**

-Holland, S. (2004). **Auitudes toward technology and development of technological literacy of gifted and talented elementary school students, Ph.D. dissertation, The Ohio State University, United States-Ohio, Retrieved from Pro Quest Dissertations & Theses: Full Text, Publication**, No,316-780.

- Johanson, J. (2001). ***The future of technology in education***, www.wiu.edu/the center/article/ The future. Html.

-Kalinowski, M. (2001). ***The current status of technology in education: Light speed Ahead with mild turbulence.*** information technology in childhood education Annual, 281-291.

-Lung-sheng, s. (2010, feb17). ***Technological and vocation education intaiwah*, [Paper presented at Aichi university of education]** . *online submission*, Japan.

- Sosil, D. (2004) **Effectiveness of the experiences of museum activities to increase the cognitive abilities of blind children Touch Museum in Vienna**- UNSCO Paris -pp27 — 33.

- Stronch, David, R. (1983). **The comparative effects of different museum tours on children's attitudes**.283-290.

- Wen, J. and Shih, W. (2008). "**Exploring the Information Literacy Competence Standards for Elementary and High School Teachers**". Journal of Computer_&_Education, 50(3)787-806.

ملحق رقم (1) أسماء السادة المُحكَّمين

م	المحكّم	الوظيفة
1	أ.د محمد موسى	أستاذ/ كلية التربية – جامعة البعث
2	أ.د أوصاف ديب	أستاذ / كلية التربية – جامعة دمشق
3	أ.د منى صبح	أستاذ/ كلية التربية/ جامعة القاهرة
4	أ.د. منال مرسي	أستاذ/ كلية التربية – جامعة البعث
5	أ. د وليد حمادة	أستاذ / كلية التربية – جامعة البعث
6	د. أحمد خطاب	مدرس/ كلية التربية – جامعة حماة
7	د. دارين سوداح	مدرس / كلية التربية – جامعة حماة
8	د. محمد ملحم	عضو هيئة فنية/ كلية التربية – جامعة حماة
9	د. مروة البجعة	مدرس/ كلية التربية – جامعة الفرات
10	د. نورا حاكمة	مدرس/ كلية التربية – جامعة حماة
11	د. عبد الغفور الأسود	مدرس / كلية التربية الثانية– جامعة تدمر

تمَّ ترتيب الأسماء وفق المرتبة العلمية وفي حال تشابه المرتبة تم ترتيبها أبجديًا.

ملحق رقم (2) قائمة الوعي المعرفي باستخدام التكنولوجيا بصورتها النهائية

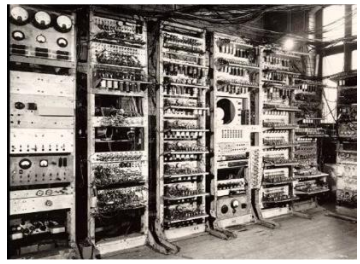
المحاور الرئيسة	المحاور الفرعية
1-المفاهيم الأساسية في التكنولوجيا	- يتعرّف على المفاهيم الآتية: 1-التكنولوجيا 2-الوسائط المتعددة 3-الشابكة
2-قواعد استخدام الأجهزة التكنولوجية	4-يُطبق قواعد استخدام التكنولوجيا
3-أنواع الأجهزة التكنولوجية	- 5-يُحدد أنواع الأجهزة التكنولوجية ومنها: (الحاسوب، الآيباد، جهاز عرض، القلم الالكتروني، تابلت، الهواتف الذكية).
4-أنواع التطبيقات التكنولوجية	- 6-يُحدد أنواع التطبيقات التكنولوجية ومنها:(الكتاب الإلكتروني الناطق، الرسام، الألعاب الإلكترونية، أبجد لتعليم اللغة العربية، التلوين، يوتيوب).
5-مراحل تطور الحاسوب	- 7-يُرتب مراحل تطور الحاسوب وهي: 1- حاسوب بحجم غرفة 2- حاسوب مكتبي 3- حاسوب محمول 4- تابلت 5- الساعة الذكية
6-مكونات الحاسوب	- 8- يُسمي مكونات الحاسوب ومنها: (الشاشة-لوحة المفاتيح-المعالج-الفأرة-الطابعة-السماعات).
7-وسائل تكنولوجيا الاتصال القديمة	- 9- يُحدد أنواع وسائل تكنولوجيا الاتصال القديمة ومنها: (حمام الزاجل-ساعي البريد-الرسائل الورقية).
8-وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة	- 10-يذكر أنواع وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة ومنها: (الجوال-الحاسوب-الهاتف الثابت-الراديو-التلفاز-الكاميرا-الفاكس).

ملحق رقم (3) الاختبار المعرفي المصّور باستخدام التكنولوجيا بصورته النهائية

المحاور الرئيسة	المحور الفرعي	السؤال
1. مفـــــاهيم أساسية في التكنولوجيا	التكنولوجيا	1.حوط دائرة حول الجهاز التكنولوجي: A B
		2.ارسم دائرة حول التطبيق التكنولوجي: A B

	الوسائط المتعددة	3.حوط دائرة حول ما يدل على الوسيط البصري: A B
	الشابكة	4.ضع إشارة(✓) عند خدمات الشابكة التي توفرها لك: A مشاهدة فيديو B ضياع الوقت

2.قواعـــد اســـتخدام الأجهـــزة التكنولوجيـة .		5.اختر الصورة المعبرة عن السلوك الصحيح: A B
3.مراحـل تطـور الحاسوب.		**6.** رقم مراحل تطور الحاسوب من الأقدم إلى الأحدث: A... B... C... D...

		 E...
4. مكونات الحاسوب.		7.صل بين الجهاز واسمه: 1 A لوحة المفاتيح 2 B وحدة النظام 3 C الفـــأرة 4 D الشـــاشة
5. وسائل تكنولوجيا الاتصال القديمة.		8.لون الدائرة التي تحتوي على وسائل تكنولوجيا الاتصال القديمة: A B

6. وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة.		9. حوط دائرة حول وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة: **A** **B**

رقم السؤال	الإجابة الصحيحة	الدرجة
1	A	1
2	B	1
3	B	1
4	A	1
5	B	1
6	A(3)-B(5)-C(4)-D(2)-E(1)	5
7	A(3)-B(4)-C(1)-D(2)	4
8	B	1
9	A	1

درجة تضمين كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية معايير التنمية المستدامة

د. عبد الغفور مصباح الأسود

قسم تربية الطفل، كلية التربية الثانية بجامعة البعث(سورية)

الملخص

هدفت الدراسة إلى تحديد معايير التنمية المستدامة اللازم تضمينها في كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية، وتعرّف درجة تضمين هذه المعايير في الكتب المذكورة، كذلك الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين درجات تضمينها، ولتحقيق ذلك، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال أداة تحليل المحتوى، التي ضمت(46) معيارًا، موزّعة على أربعة أبعاد، هي: البعد البيئي، والبعد الاقتصادي، والبعد الاجتماعي، والبعد التكنولوجي، وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس الأساسي بفصليها الأول والثاني، طبعة العام الدراسي2022-2023م، وتوصلت الدراسة إلى أنّ درجة تضمين أبعاد معايير التنمية المستدامة إجمالاً في كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس الأساسي جاءت بدرجة متوسطة، بلغت(24,99%)، فحلّ البعد الاجتماعي في الترتيب الأول بدرجة تضمين كبيرة بلغت (37.79%)، يليه البعد الاجتماعي في الترتيب الثاني بدرجة تضمين متوسطة بلغت (32.10%)، فيما جاء في الترتيب الثالث البعد التكنولوجي بدرجة تضمين قليلة بلغت(18.72%)؛ فيما حلّ البعد الاقتصادي في الترتيب الرابع والأخير بدرجة تضمين قليلة أيضًا بلغت(11.37%)، كما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(α=0.05) بين مجموع تكرارات معايير التنمية المستدامة في كتب العربية لغتي للصفوف من (4-6) الأساسي حسب أبعاد التنمية المستدامة لصالح المعايير في البعدين البيئي والاجتماعي، وحسب كتب العربية لغتي للصفوف (4-6) الأساسية لصالح كتابي العربية لغتي للصفين الرابع والخامس الأساسيين.

الكلمات المفتاحية: كتب العربية لغتي، الصفوف (4-6) الأساسي، معايير التنمية المستدامة

The extent to which Arabic textbooks for the Grades (4-6) of Basic Education in the Syrian Arab Republic include standards of sustainable development

Dr. Abdulghafour Musbah Alaswad
Department of Child Education, Faculty of Second Education, AL-Baath University(Syria)

Abstract

The study aimed to determine the sustainable development standards that need to be included in Arabic language Textbooks for grades four to six of basic education in the Syrian Arab Republic, and to define the degree of inclusion of these standards in the aforementioned Textbooks, as well as to reveal the significance of the statistical differences between the degrees of inclusion, and to achieve this, The study used the descriptive approach through the content analysis tool, which included (46) standards, distributed over four dimensions: the environmental dimension, the economic dimension, the social dimension, and the technological dimension. The study population and sample consisted of Arabic Language Textbooks for grades four to six. In its first and second semesters, edition of the academic year 2022-2023 AD, the study concluded that the degree of inclusion of the dimensions of sustainable development standards in general in Arabic language Textbooks for the fourth to sixth grades was moderate, amounting to (24.99%), so the social dimension came in first place with a degree High inclusion amounting to (37.79%), followed by the social dimension in the second rank with a moderate degree of inclusion amounting to (32.10%), while the technological dimension came in the third rank with a small degree of inclusion amounting to (18.72%);

While the economic dimension ranked fourth and last with a small degree of inclusion, amounting to (11.37%), the results also showed that there were statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.05$) between the total frequencies of sustainable development standards in the Arabic language Textbooks for grades (4-6) the basic according to the dimensions of sustainable development in favor of the standards in the environmental and social dimensions, and according to the basic Arabic language Textbooks for grades (4-6) in favor of the Arabic language Textbooks for the fourth and fifth grades.

Keywords: Arabic Language Textbooks, Grades (4-6), Sustainable Development Standards.

1. المقدّمة

يعدُّ التعليم المورد الأساس للتنمية المستدامة، وبخاصة بعد أن تحول الاقتصاد العالمي إلى اقتصاد المعرفة، وتحول محور الارتكاز من مصادر الطاقة المادية إلى الارتكاز على الطاقة الفكرية، وبات التركيز على جودة الأداء البشري من الوظائف الأساسية المهمة للتعليم، لذا تعاظم اهتمام دول العالم بقضايا التعليم والتجديد التربوي، انطلاقاً من أنّ النظام التربوي يمثّل محور التنمية البشرية المستدامة، بحيث يكون الهدف الأسمى للتطوير التربوي هو رفع مستوى الإنسان وتعظيم دوره في التنمية الشاملة، فالتنمية المستدامة دون تعليم يقوم على أسس راسخة، وتحكمه سياسات تربوية جادة وهادفة، لا يمكن أن تكون مستدامة إلا إذا كان من أسسها هذا النوع الراقي من التعليم.

ولم تعدُّ التنمية المستدامة تشكل ترفاً فكرياً؛ بل أضحت مطلباً أساسياً لتحقيق العدالة والإنصاف في توزيع ثمار ومكاسب التنمية والثروات بين الأجيال المختلفة والمتعاقبة، لشعوب المعمورة قاطبة؛ حيث إنّ تحقيق التنمية المستدامة يتطلب توجيه الاهتمام لا بالنمو الاقتصادي فحسب؛ وإنما كذلك بالمسائل الاجتماعية الأخرى، وإن لم يتم التصدي بصورة كاملة لتحول المجتمع وإدارة البيئة، إلى جانب النمو الاقتصادي، فإن النمو في حدّ ذاته سيتعرض للمخاطر(الطاهر، 2013)؛ فأول مبادرة هادفة باتجاه إرساء تطبيقات لتدريس علم الاستدامة قد أطلقتها منظمة اليونسكو الدولية بإعلانها عقد للتعليم من أجل الاستدامة للسنوات(2005-2014م) بمسمى: (UN Decade of Education for Sustainable Development)، وطالبت اليونسكو الدول الأعضاء فيها بالتحرك الفعال لإدخال المفاهيم والمبادئ والقضايا ذات العلاقة بالتنمية المستدامة في جامعاتها ومدارسها أن تكون حاضرة في برامجها وخططها وقراراتها(الكبيسي وآخرون، 2019).

وأكدّ مؤتمر القمة العالمي للتنمية المستدامة عام 2001م على اهتمام الرؤية الجديدة للمناهج التربوية بكيفية إعداد المتعلمين للحياة المعاصرة، والاستجابة لمتطلبات مجتمع سريع التغير، والسعي إلى تحقيق الرفاه والعيش الرغيد لحياة طويلة، ومن ضمن القضايا التي حرصت عليها المناهج، قضية التنمية المستدامة، والتي تعني في أبسط

معانيها، بأنها التنمية التي تهدف إلى إكساب المتعلمين قيماً، ومعارفاً، ومهارات، وتقنيات، تمكّن المتعلم من الحصول على تعليم مستمر، وميسر مع التمتع بكل حقوقه، إلى جانب قيامه بكل واجباته تجاه مجتمعه، بالإضافة إلى ذلك يقصد بالتنمية المستدامة عملية الاستغلال الأمثل للموارد التي تستخدم في الأنشطة البشرية، وتعتمد عليها عملية التنمية دون الإضرار بتلك الموارد؛ حيث تتضمن التنمية المستدامة عدة مجالات هي رأس المال، والممتلكات العينية، والقوى البشرية، والرصيد الاجتماعي، والثروة الطبيعية، وهذه المجالات يمكن تلخيصها في أربعة أبعاد، هي: البعد الاجتماعي، والبعدي البيئي، والبعدي الاقتصادي، والبعد التكنولوجي، وتترابط هذه الأبعاد في إطار يتسم بالضبط والترشيد للموارد، كما يمكن عدّها أركان للتنمية المستدامة تتداخل وتتشابك لتكون نقطة التقاء تلك الأبعاد، التنمية المستدامة الحقيقية والتي محورها الإنسان، وتستهدف التنمية المستدامة إيجاد التوازن بين الاحتياجات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية والتكنولوجية، فتشجع على حماية وتعزيز المصادر عبر التغيير المنظم لآليات التطوير واستخدام الموارد المختلفة؛ مما يسمح بالعيش الكريم للأجيال القادمة(عسكر، 2015؛ الألمعي، 2018؛ الشمري، 2018).

ولكي تظهر مساهمة التعليم بفاعلية في التنمية المستدامة، هناك عدد من المحاور الرئيسة يجب العمل عليها، وهي: تحسين التعليم، وإعادة توجيه التعليم الحالي لمواجهة موضوع التنمية المستدامة، وتثقيف المجتمع وتنمية الوعي لديه حول التنمية المستدامة (Khan & Khanam, 2016)؛ ومن هنا تعدُّ المناهج من أقوى أدوات التعليم في تحقيق آمال الشعوب وتطلعاتها، وما من أمة سعت إلى التقدم والتطور والنماء والسبق في أي مجال من المجالات، إلا وعكفت على مراجعة مناهجها وتطويرها، لمواكبة التغيرات المتسارعة، ولمواجهة المشكلات البيئية، والاقتصادية، والاجتماعية، الناتجة عن تلك التغيرات، والتي تهدد البشرية، وتستلزم إعادة النظر في المناهج القائمة وتطويرها لمواكبة التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والبيئية والعالمية، وإعداد الفرد لحياة الحاضر والمستقبل وتحقيق أهداف التنمية المستدامة (حجازي، 2017). وفي هذا الصدد أكدّت توصيات مؤتمر الأمم المتحدة المنعقد في ريو دي جانيرو بالبرازيل عام 2012 على

تحديد أهداف التنمية المستدامة للفترة من(2016–2030)، والتي أعلن عنها فعلياً في الربع الأخير من2015 ، والذي تبنت فيه العديد من الدول سبعة عشر هدفاً للتنمية المستدامة، مع التأكيد على ضرورة إعادة بناء المناهج الدراسية بحيث تدعم أفكار التنمية المستدامة، وفق منهجية نظامية تقوم على أهداف الاستدامة المحلية أو الوطنية من خلال تضمين هذه الأهداف في مناهج التعليم؛ بغرض غرسها في عقول الناشئة من أجل بناء جيل قادر على المحافظة على ديمومة واستمرارية المقدرات له وللأجيال التي تأتي من بعده(Nolan, 2012)؛ وتجدر الإشارة إلى أن رؤية سورية تنسجم في مجملها مع أهداف التنمية المستدامة، فقد شرعت سورية في مواءمة إستراتيجياتها الوطنية في مختلف القطاعات، مع أهداف التنمية المستدامة مراعية التكامل بين أبعادها المختلفة، وشاركت في اجتماع المنتدى السياسي رفيع المستوى حول التنمية المستدامة لعام 2020 في مقر الأمم المتحدة، والذي اعتُمدت فيها أجندة التنمية المستدامة 2030، انطلاقاً من إيمانها بأهمية التعاون الدولي المتعدد الأطراف للارتقاء بالتنمية وتحقيق الرفاه، والتزامها بالإجماع الدولي بخصوص هذه الأهداف، إضافة إلى قناعتها بأن العالم بحاجة إلى خطة عمل شاملة للقضاء على الفقر وضمان التنمية المستدامة بصورة متكاملة ومتوازنة. ولأن هذه الأجندة تنطبق على جميع البلدان، وتأخذ في الحسبان "الحقائق والقدرات ومستويات التنمية الوطنية المختلفة واحترام السياسات والأولويات الوطنية"، وقدّمت فيه سورية رؤيتها حول تحقيق أهداف التنمية المستدامة، حيث ركّزت على تقديم مراجعة شاملة لحالة أهداف التنمية المستدامة، ومدى توافقها مع رؤية سورية (2030)، فضلاً عن عرض الإجراءات التي اتخذتها القطاعات لتحقيق خطة التنمية المستدامة(United Nation, 2020).

ومما سبق يتضّح سعي الجمهورية العربية السورية إلى مواكبة قضايا التنمية المستدامة، وتحقيق متطلباتها ومسايرة التوجهات العالمية فيها، وذلك من خلال توثيق الصلة بين التعليم والتنمية المستدامة؛ بغية إحداث تطوير تربوي مستدام، يتمثل في تضمين المناهج التربوية العديد من الجوانب ذات الصلة بأبعاد التنمية المستدامة الاجتماعية، والبيئية، والاقتصادية، والتكنولوجية، ودمج مقاصد هذه التنمية، ومؤشراتها

في خطط الحكومة التنموية، وبرامجها التفصيلية التي يجري إعدادها وصقلها في إطار وثيقة أجندة التنمية المستدامة 2030.

وتعدُّ كتب العربية لغتي بعامة من أهم الكتب في المناهج التعليمية؛ لدورها الجوهري في تأكيد الهوية الثقافية الوطنية والعربية، وتعزيز الشخصية الوطنية السورية، وتجسد كتب العربية لغتي لصفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بخاصة رغبة صادقة في أن تصبح اللغة العربية جزءًا أساسيًا في حياة التلميذ، وعنصرًا مهمًا من عناصر تكوينه العاطفي والمعرفي، وطريقًا نحو اكتشاف ذاته وتقدير تراثه والاعتزاز به، ومنطلقًا لتفوقه في حياته، وإعداده لمجالات العمل التي سليتحق بها مستقبلاً، محققاً طموحاته ومسهماً في تلبية تطلعات وطنه وآمال أسرته(المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية، 2016-2017).

وللأهمية السابقة الذكر، وللوقوف على معايير التنمية المستدامة ودرجة تضمينها في الكتب الدراسية، وتحديداً كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس الأساسي؛ جاءت فكرة هذه الدراسة للكشف عن درجة تضمين كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية معايير التنمية المستدامة.

2. مشكلة الدراسة وأسئلتها

تناولت بعض الدراسات السابقة موضوع التنمية المستدامة من أبعاد عدة، وجميعها دعت إلى ضرورة تضمين التنمية المستدامة في مناهج التعليم العام في جميع مراحله؛ حيث إنّ تضمين أبعاد التنمية المستدامة في موضوع التعليم، يُعد من القضايا الملحة؛ كدراسات(العويضي والعتيبي، 2017؛ Mohammadnia & Ulrika, 2017؛ Moghadam, 2019; العقيلي، 2019؛ الحربي والجبر، 2019؛ الأكلبي وسيف، 2019، الرشيد، 2020).

ودعت بعض المؤتمرات إلى تضمين مفاهيم وأبعاد التنمية المستدامة في جوانب التعليم والتعلم والمناهج، منها: المؤتمر العالمي للتعليم من أجل التنمية المستدامة عام

(2014م) بالتعاون مع حكومة اليابان والذي عقد في آيشي–ناغويا (اليونسكو، 2014م).

وتسعى سورية سعياً جاداً لتحقيق متطلبات، ومعايير التنمية المستدامة؛ حيث أُعِدت الاستراتيجيات والخطط فيها لتعزز استدامة التنمية، وذلك بناء على موافقة سورية على نص إعلان برلين بشأن التعليم من أجل التنمية المستدامة الذي أقر خلال فعاليات اليوم الثالث للمؤتمر العالمي الذي عقدته اليونسكو في الفترة من17–19أيار 2021م، وذلك بعد مشاركة وفد وطني يمثل وزارات التربية والتعليم العالي والثقافة والزراعة والأمانة السورية للتنمية، وقد أكدت سورية على أن تكون التنمية المستدامة من التوجهات الوطنية والموضوعات الكبرى ذات الأولوية للمجتمع، والتي يجب أن تكون حاضرة في المناهج الدراسية كمكون أساسي(الموقع الرسمي لوزارة التربية، 2021،moed.gov.sy).

وانطلاقاً من وثيقة الإطار العام للمنهاج الوطني في سورية، التي تؤكد أن رؤية هذا المنهاج تركز على تحقيق التنمية الأخلاقية والمعرفية والجسدية والاجتماعية والجمالية للمتعلمين، وتعزيز الروح الوطنية والقيم لإنسانية للحياة التي تنطلق من التراث العريق للمجتمع السوري، ودعم التنمية الصحية والبدنية وتوفير العقل السليم للمتعلمين ليسلط الضوء على أهمية الأجيال الصاعدة وتطوير إمكاناتهم ليسهموا بإيجابية في بناء المجتمع، وتطوير قدراتهم لإعادة بناء سورية، وتزويدهم بالمهارات والمعارف والقيم لإجراء البحث لعلمي أو لتأسيس مهنهم المستقبلية اللازمة لتحقيق التنمية المستدامة والتعلم مدى الحياة(المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية، 2016).

ونظراً لكون المناهج الدراسية تحتاج إلى مراجعة دورية؛ لتعرّف جودة محتواها، ومدى مواكبتها للتسارع التقني والتطور الكبير في الأنظمة والمتطلبات التنموية العالمية، ولكون الكتاب المدرسي أداة المنهاج في تحقيق أهدافه؛ فازدادت أهمية مراجعته لمواجهة تحديات العصر، وأهمية تزويد المتخصصين بمعلومات قيمة عن مدى فعاليته، ونواحي القصور أو الضعف التي قد تعتريه(الصويركي، 2020)؛ ولأنّ كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس الأساسي على وجه التحديد تعدُّ حجر الزاوية، وإحدى المرتكزات الأساسية لتحقيق أهداف التعليم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ويعول

عليها في دعم متطلبات التنمية، ومرتكزاتها من خلال ما تقدمه من محتوى علميّ مهم؛ ومع هذا فلم تحظ بالتحليل اللازم وفق معايير التنمية المستدامة–في حدود علم الباحث– ؛ لذا فمن الأهمية بمكان تعرّف مدى إسهامها في تحقيق هذه المعايير التنموية من خلال هذه الدراسة، التي تهدف إلى تعرّف درجة تضمين كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع حتى السادس من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية معايير التنمية المستدامة.

وبناء على ما سبق، يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

– ما درجة تضمين كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع حتى السادس من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية معايير التنمية المستدامة؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس، الأسئلة الآتية:

1. ما معايير التنمية المستدامة اللازم تضمينها في كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع حتى السادس من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟
2. ما درجة تضمين كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية معايير التنمية المستدامة؟
3. ما دلالة الفروق الإحصائية في درجة تضمين كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع حتى السادس من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية معايير التنمية المستدامة؟

3. أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من النقاط الآتية:

1. أهمية الموضوع الذي تتناوله، وهو التنمية المستدامة الذي فرضته التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والبيئية؛ إذ تعدُّ التنمية المستدامة في حياة الفرد والمجتمع من التوجهات المهمة، التي استحوذت على اهتمام الجميع، وتعقد من أجلها المؤتمرات والندوات والدورات العالمية والإقليمية والمحلية.
2. تمثّل الدراسة استجابة للاتجاهات العالمية والتوصيات الخاصة بالمؤتمرات العالمية التي أوصت بتضمين معايير التنمية المستدامة في الكتب الدراسية.

3. أهمية الكتب التي تتناولها؛ وهي كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع حتى السادس من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية؛ التي تؤصل في التلاميذ معايير التنمية المستدامة تأصيلاً علمياً.

4. قد تفيد الدراسة مخططي ومصممي مناهج اللغة العربية في تصميم كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع حتى السادس الأساسي، واختيار المحتوى الذي ينسجم مع معايير التنمية المستدامة من خلال تزويدهم بقائمة معايير التنمية المستدامة اللازم تضمينها في كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع حتى السادس من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

5. يؤمل من نتائج هذه الدراسة أن يستفيد منها أصحاب القرار التربوي في وزارة التربية من خلال البيانات المُقدمة لمُراجعة كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع حتى السادس من التعليم الأساسي، وبناء محتوى كتاب قائم على معايير التنمية المستدامة؛ لجعله أكثر ارتباطاً بالخطط الإستراتيجية للدولة وتوجهاتها للاندماج في عصر الاقتصاد المعرفي.

6. قد تسهم الدراسة في تشجيع الباحثين على إجراء دراسات في التنمية المستدامة وأهمية تضمينها في الكتب الدراسية في مختلف الصفوف.

7. قد تسهم الدراسة أيضاً في مساعدة معلمي الصفوف من الرابع حتى السادس من التعليم الأساسي في التركيز على معايير التنمية المستدامة المتضمنة بالكتاب، مما يساعد على تنمية مفاهيم التنمية المستدامة لدى التلاميذ وتعزيز اتجاهاتهم نحوها.

4. أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تحديد معايير التنمية المستدامة اللازم تضمينها في كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع حتى السادس من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

2. تعرّف درجة تضمين كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية معايير التنمية المستدامة.

3. الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية في درجة تضمين كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع حتى السادس من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية معايير التنمية المستدامة.

5. حدود الدراسة

تجلّت حدود الدراسة في الآتي:

الحدود المكانية: الجمهورية العربية السورية

الحدود الزمانية: تمّ إجراء الدراسة خلال العام الدراسي 2022 –2023م.

الحدود العلمية: كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع حتى السادس من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية، بحسب آخر طبعة أقرها المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية للعام الدراسي 2022 –2023 والكشف عن درجة تضمين هذه المعايير في الكتب المحدّدة، ويستثنى من ذلك (المقدمة، والفهارس، والمراجع).

6. التعريفات الإجرائية:

معايير التنمية المستدامة: مجموعة العبارات الدالة على مؤشرات التنمية البيئية والاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية، التي يمكن قياس درجة تضمينها في محتوى كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع حتى السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية، طبعة العام الدراسي 2022 –2023، بواسطة أداة تحليل المحتوى المعدّة لهذا الغرض.

كتب العربية لغتي: هي الكتب الدراسية المقررة من قبل وزارة التربية، للصفوف من الرابع حتى السادس من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية، طبعة العام الدراسي 2022 –2023، وتحتوي على أنشطة متنوعة، يفترض أن تنمي لدى التلاميذ القدرة على التواصل اللغوي (الشفوي والكتابي)، وتذكي لديهم روح البحث والجد والمثابرة، والتمثل للقيم الوطنية والعربية؛ ليكونوا أفراداً صالحين، يبنون شخصياتهم، ويخدمون وطنهم.

الصفوف من الرابع إلى السادس الأساسي: هي الصفوف الثلاثة العليا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية، وتتراوح أعمار التلاميذ فيها ما بين(10–12) سنة.

7. دراسات سابقة:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع معايير التنمية المستدامة في المناهج والكتب الدراسية، أمكن للباحث أن يقف على بعض هذه الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية، ويعرضها من الأقدم إلى الأحدث وفق الآتي:

دراسة "أكفو وأوفي" (Okoffo & Ooffei, 2013)، بعنوان: " Education for sustainable development in Africa: The search for pedagogical logic"

وباللغة العربية: تضمين مفهوم التنمية المستدامة في المناهج الإصلاحية في الدول الإفريقية

تطرقت الدراسة إلى ضرورة إدراج مفهوم التنمية المستدامة في المناهج الإصلاحية بالدول الإفريقية، وتفعيل طرائق ممارستها في عمليات التعلم، وهذا لضمان التعاون بين التفكير والممارسات التربوية، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة إدراج قضايا البيئة والاقتصاد في المناهج، وإنشاء فرص نقل المعرفة إلى ما بعد جدران المدرسة، وداخل مختلف قطاعات المجتمع؛ لتيسير التقارب بين المعرفة والخبرة المكتسبة؛ لإكساب المتعلمين القيم والمهارات، والقدرات المناسبة نحو قضايا التنمية المستدامة.

دراسة الكحلوت(2015) في فلسطين، بعنوان: "مدى تضمن محتوى كتب المطالعة والنصوص للصفوف الأساسية العليا لمعايير التنمية المستدامة"

هدفت الدراسة إلى تعرّف مدى تضمن محتوى كتب المطالعة والنصوص للصفوف الأساسية في فلسطين لمعايير التنمية، ولتحقيق ذلك، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال أداة تحليل المحتوى التي تمّ تطبيقها على كتب الصفوف الأساسية العليا(السابع، والثامن، والتاسع، والعاشر)، وأشارت النتائج إلى أن محتوى كتابي الصف العاشر الأساسي أقل تضميناً لمعايير التنمية مقارنة بالصفوف الأخرى، وكذلك ضعف المجال الوقائي في الصفوف الأساسية العليا كافة على الرّغم من أهميته.

دراسة المندلاوي(2015) في العراق، بعنوان: "تقويم كتب اللغة العربية للصف السادس الابتدائي في العراق في ضوء أبعاد التنمية التربوية المستدامة"

هدفت الدراسة إلى تقويم كتب اللغة العربية للصف السادس الابتدائي في العراق في ضوء أبعاد التنمية التربوية المستدامة، ولتحقيق ذلك، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال أداة تحليل المحتوى، التي جرى تطبيقها على عينة الدراسة من كتب اللغة العربية للصف السادس الابتدائي، وأظهرت نتائج الدراسة الآتي:

1. توفر أبعاد التنمية المستدامة في محتوى كتاب القراءة العربية بنسب متفاوتة؛ إذ مثل البعد الاجتماعي الترتيب الأول بنسبة(83.33%)، تلاه البعد الاقتصادي في الترتيب الثاني بنسبة(61.11%)، وجاء البعد البيئي في الترتيب الثالث بنسبة (21.42%).

2. توفر أبعاد التنمية المستدامة في محتوى كتاب قواعد اللغة العربية بنسب متفاوتة: فمثل البعد الاجتماعي الترتيب الأول بنسبة(54.16%)، ثم تلاه البعد الاقتصادي في الترتيب الثاني بنسبة(50%)، وكان البعد البيئي في الترتيب الثالث بنسبة(14.28%).

دراسة "أيسس" (Isaac, 2015)، في زيمبابوي، بعنوان: " Curriculum Issues: Teaching and Learning for Sustainable Development in Developing Countries: Zimbabwe Case Study"

وباللغة العربية: "تضمين مفاهيم التنمية المستدامة في المناهج الدراسية والتدريس والتعليم، دراسة حالة بزيمبابوي"

هدفت الدراسة إلى تعرّف مدى تضمين مفاهيم التنمية المستدامة في المناهج الدراسية والتدريس والتعليم، بزيمبابوي، ولتحقيق ذلك، استخدمت المنهج الوصفي من خلال تحليل المحتوى، وتوصلت الدراسة إلى انخفاض مفاهيم التنمية المستدامة بالمناهج الدراسية، كما أوصت بأهمية تغيير المناهج الدراسية وفق مفاهيم التنمية المستدامة، ودمج القيم والمبادئ والممارسات والاحتياجات التي تنمي مفاهيم التنمية المستدامة في جميع مراحل العملية التعليمية لحل المشكلات البيئية، والمشروعات القائمة على التنمية المستدامة.

دراسة عمايرة (2015) في الأردن، بعنوان: "دور كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية في تنمية مفاهيم التنمية المستدامة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في محافظة جرش"

استهدفت الدراسة تعرّف دور كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية في تنمية مفاهيم التنمية المستدامة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في محافظة جرش في الأردن، ولتحقيق ذلك، اتبعت المنهج الوصفي المسحي من خلال استبانة، وقد أشارت النتائج إلى أن نسبة مفاهيم التنمية المستدامة في كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية كانت مرتفعة بحسب وجهة نظر معلمي اللغة العربية في محافظة جرش الأردنية.

دراسة العويضي والعتيبي (2017) في السعودية، بعنوان: "تحليل محتوى كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي في ضوء مجالات التنمية المستدامة"

هدفت إلى الكشف عن درجة توافر مجالات التنمية المستدامة في كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي المملكة العربية السعودية، ولتحقيق ذلك، استخدمت المنهج الوصفي من خلال أداة تحليل المحتوى التي جرى تطبيقها على كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي، وقد أظهرت النتائج أن أعلى قيمة لدرجة التوفر هي لمفاهيم المجال البيئي، ثم الاجتماعي، فالاقتصادي، كما أوصت الدراسة بإعادة دراسة محتوى كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية لتضمين مفاهيم التنمية المستدامة غير المتضمنة في محتويات هذا الكتاب، خصوصاً ما هو متعلق بالمجال الاقتصادي، وزيادة التركيز على مجمل مجالات التنمية المستدامة في الكتاب وتوزيعها على فصوله بشكل متوازن، وتوعية المعلمين بأهمية مفاهيم التنمية المستدامة للعمل عليها ضمن إطار عملي واقعي.

دراسة "إيلي وآخرون" (Eli; et.al, 2020) في النرويج، بعنوان: "Interdisciplinary primary school curriculum units for sustainable development"

وباللغة العربية: كيفية تعزيز وحدات المناهج المدرسية لمفاهيم التنمية المستدامة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تصورات معلمي المدارس الأساسية بكيفية تعزيز وحدات المناهج المدرسية بمفاهيم التنمية المستدامة بأبعادها الثلاثة البيئية والاجتماعية

والاقتصادية وأثر ذلك على التفكير النقدي للطلبة بالنرويج، ولتحقيق ذلك، استخدمت المنهج المختلط " متعدد السمات"، حيث تكونت عينة الدراسة من وحدات منهجية مصممة للتلاميذ، الذين تتراوح أعمارهم ما بين(10–13) سنة من(14) مدرسة من مدارس النرويج، وتمثلت أدوات الدراسة في استمارة تحليل المحتوى للمناهج المدرسية المحددة في هذه المدارس، وبطاقة مقابلة للمعلمين، وأظهرت نتائج الدراسة أنه على الرغم من نجاح الوحدات في تعزيز مفاهيم التنمية المستدامة إلا المعلمين لم يستطيعوا تحدي التفكير النقدي للتلاميذ بالشكل المطلوب.

دراسة العنزي(2021) في السعودية، بعنوان: "مستوى تضمين مجالات التنمية المستدامة في كتب الكفايات اللغوية في المرحلة الثانوية «نظام المقررات» بالمملكة العربية السعودية"

سعت الدراسة إلى تعرّف مستوى تضمين مجالات التنمية المستدامة في كتب الكفايات اللغوية في المرحلة الثانوية «نظام المقررات» بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق ذلك، جرى استخدام المنهج الوصفي القائم على تحليل المحتوى، وقد تمّ تصميم أداة الدراسة المتمثلة في بطاقة تحليل محتوى؛ تضمن (31) معياراً، موزعة على أربعة مجالات، هي: المجال الاجتماعي، والمجال الاقتصادي، والمجال البيئي، والمجال المؤسسي، وتكوّنت عينة الدراسة من كتب الكفايات اللغوية(1، 2، 3، 4) للمرحلة الثانوية(نظام المقررات)، وأظهرت نتائج الدراسة أن المجال الاجتماعي حلّ أولاً بنسبة تضمين بلغت(26.19%)، يليه المجال المؤسسي بنسبة تضمين بلغت(16.57%)، ثم المجال الاقتصادي بنسبة تضمين بلغت(16.23%)، وجاء المجال البيئي أخيراً بنسبة تضمين بلغت(8.69%).

دراسة أبو شقير والشامي والمصري(2022) في فلسطين، بعنوان: "مدى تضمين كتب لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية(1–4) بفلسطين معايير التنمية المستدامة".

استهدفت الدراسة تعرّف مدى تضمين كتب لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية(1–4) بفلسطين معايير التنمية المستدامة، ولتحقيق ذلك، استخدمت المنهج الوصفي من خلال أداة تحليل محتوى كتب لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية(1–4) وفق أبعاد التنمية

المستدامة الرئيسة، وهي: البعد البيئي وعدد معاييره (10)، والبعد الاقتصادي وعدد معاييره (10)، والبعد الاجتماعي وعدد معاييره(10)، والبعد التكنولوجي وعدد معاييره(10)، حيث بلغ العدد الإجمالي للمعايير(40) معياراً. وأسفرت النتائج وجود تفاوت في توزيع أبعاد التنمية المستدامة بمحتوى كتب لغتنا الجميلة في المرحلة الأساسية جميعها، فقد جاء في الترتيب الأول البعد البيئي، ويليه في الترتيب الثاني البعد الاجتماعي، وثم البعد التكنولوجي، وفي الترتيب الأخير البعد الاقتصادي، ومن أبرز مقترحات الدراسة: العمل على الأخذ بعين الاعتبار من قبل مؤلفي كتب لغتنا الجميلة تضمين أبعاد التنمية المستدامة بصورة متوازنة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح اتفاق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الآتي:

- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها لموضوع التنمية المستدامة.
- تتفق الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي من خلال أسلوب تحليل المحتوى لتحقيق أهداف الدراسة؛ فهو المنهج الذي يتيح إمكانية جمع المعلومات وتصنيفها وتحليلها، ومعالجتها احصائياً، وعرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها.
- تتفق الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في توظيف أداة تحليل محتوى في الكشف عن نتائج الدراسة.
- تتشابه الدراسة الحالية مع دراسات(الكحلوت، 2015؛ المندلاوي، 2015؛ العويضي والعتيبي، 2017؛ العنزي، 2021؛ أبو شقير والشامي والمصري، 2022) في تحليل محتوى كتب اللغة العربية وفق معايير التنمية المستدامة.

أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

– من حيث الأداة: اختلفت الدراسة الحالية التي استخدمت أداة تحليل المحتوى عن بعض الدراسات السابقة؛ مثل دراسة عمايرة (2015)، التي استخدمت الاستبانة.

– من حيث التناول: فقد تباينت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في ذلك، فقد تناولت دراسة عمايرة (2015) دور كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية في تنمية مفاهيم التنمية المستدامة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في محافظة جرش في الأردن.

– من حيث الصف الدراسي: اختلفت الدراسة الحالية التي تناولت الصفوف من الرابع إلى السادس الأساسي عن أغلب الدراسات السابقة، فقد تناولت دراسة الكحلوت(2015) كتب الصفوف الأساسية العليا(السابع، والثامن، والتاسع، والعاشر)، ودراسة العويضي والعتيبي(2017)، التي تناولت كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي، ودراسة العنزي (2021) التي تناولت كتب الكفايات اللغوية(1، 2، 3، 4) للمرحلة الثانوية نظام المقررات، ودراسة أبو شقير والشامي والمصري(2021)، التي تناولت كتب لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية(1–4).

الإضافة البحثية التي أضافتها الدراسة الحالية على الدراسات السابقة

تميزّت هذه الدراسة بإضافة بحثية جديدة للميدان التربوي حيث لم يتم الوقوف على دراسة تناولت درجة تضمين مجالات التنمية المستدامة في كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية؛ ولهذا سعت الدراسة الحالية إلى الكشف درجة تضمين كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية معايير التنمية المستدامة حيث أهمية الموضوع وأهمية التخصص المدروس في ضوئها، وأهمية الصفوف من الرابع إلى السادس في المرحلة الأساسية التي تعتبر مرحلة غرس وتربية.

أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

– ساعدت الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري وإعداد أداة الدراسة.

– أمدّت الدراسات السابقة الباحث برؤية واضحة فيما يخص منهجية الدراسة وتحديد الأسس التي ينبغي مراعاتها عند إعداد أداة تحليل المحتوى وفق معايير التنمية المستدامة.

– ساعدت الدراسات السابقة في طريقة عرض ومناقشة النتائج وتفسيرها وتقديم المقترحات.

8. الإطار النظري

ظهر مفهوم التنمية المستدامة في سبعينيات القرن العشرين، وارتبط بداية بالتنمية الاقتصادية وتنمية رأس المال البشري والموارد بما يساعد على تنمية المجتمع المحلي. ويمثل هذا المفهوم تطويراً لمفهوم التنمية بما يتوافق مع متطلبات العصر الحالي، وما يمكن استمراره مستقبلًا بما ينسجم مع الموارد الاقتصادية لمتابعة تحقيق التنمية(حسن، 2015). ويشير مفهوم التنمية المستدامة إلى "التنمية التي تفي باحتياجات الجيل الحالي دون المساس، أو الإضرار بقدرة الأجيال القادمة على تلبية احتياجها، وهي تنمية تفاعلية حركية، تأخذ على عاتقها تحقيق المواءمة بين أبعادها البيئية والاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية(الرفاعي، 2019).

تشير تعريفات التنمية المستدامة إلى أن الأنشطة التي يقوم بها الإنسان لا بدّ أن يتوافر فيها شروط أساسية، وهي: ألا يكون هناك استنزاف غير مبرر للموارد الطبيعية، والمحافظة على المحيط الحيوي للعالم، وضرورة الحفاظ على الاستقرار الاجتماعي للمجتمع، ولا تؤثر الاستدامة لمجتمع ما في المجتمعات الأخرى(الألمعي، 2018).

وبناء على التعريفات السابقة، يمكن استخلاص خصائص التنمية المستدامة بأنها: تنمية شاملة متكاملة، وتنمية مستمرة عادلة، وتتميز بالتوازن، ولا تجني الثمار للأجيال الحالية على حساب الأجيال القادمة، وتراعي البعد البيئي في مشروعاتها، وتعلي من قيمة الشراكة المجتمعية في العمل التنموي، وترفع من قدر التكنولوجيا في العمل التنموي؛ بحيث تربط بين البيئة والاقتصاد والمجتمع والتكنولوجيا.

مجالات التنمية المستدامة

تتضمن التنمية المستدامة أبعادًا متداخلة فيما بينها، وتعدُّ الدعائم الرئيسة لها، وتعرّف بالأبعاد المحورية للاستدامة، ولا بدّ من ارتباط هذه المحاور وتكاملها، ويستعرض الباحث أبعاد التنمية المستدامة على النحو الآتي:

1. مجال التنمية المستدامة البيئية

تفرض التنمية المستدامة البيئية ضرورة المحافظة على قاعدة ثابتة من الموارد الطبيعية، لتجنب الاستنزاف الزائد للموارد المتجددة وغير المتجددة، من أجل ضمان التنوع الحيوي، ونقاء الهواء وخصوبة التربة والمحافظة على التنوع البيولوجي، ومن أسس التنمية البيئية الاعتماد على الذات وتحقيق تعايش متبادل بين الإنسان والبيئة مفيد لكل منهما والمواءمة بين التقدم الاجتماعي والاقتصادي والإدارة الرشيدة للموارد البيئية؛ ويركز المتخصصون في مجال البيئة في مقاربتهم للتنمية المستدامة على مفهوم" الحدود البيئية"، والذي يشير إلى أنّ لكلّ نظام طبيعي حدوداً لا يمكن تجاوزها من الاستغلال، وأنّ الإفراط في استغلال هذه الموارد؛ يعني تدهور النظام البيئي، والسبيل الوحيد لحماية هذا النظام هو الحدّ من إتباع أنماط الإنتاج والاستهلاك السيئة؛ مثل استنزاف المياه الجوفية والسطحية، وقطع أشجار الغابات وغيرها(بارعيده والزبيدي، 2020). والتنمية المستدامة البيئية تسعى إلى تحقيق التنمية دون حدوث أضرار بيئية، مثل مكافحة التصحر، والتخفيف من استهلاك الورق، والتحول نحو الطاقة المتجددة؛ كالطاقة الشمسية والرياح وطاقة الأمواج، والمحافظة على المسطحات المائية، وجعل معظم الأعمال المكتبية تتم من خلال الأنظمة المعلوماتية (أبو النصر ومحمد، 2017)؛ لذا ينبغي أن يكون البعد البيئي مضمن في المناهج التربوية، للتوعية بالأخطار البيئية وكيفية حلّ المشكلات الناتجة عنها.

2. بعد التنمية المستدامة الاقتصادية

تشير التنمية الاقتصادية إلى تعزيز النمو الاقتصادي والإنتاجية، وتنظيم المشروعات والاستهلاك المستدام، وتوفير فرص العمل، وتكييف المناهج التربوية مع متطلبات سوق العمل، كما تشير إلى التغيرات النوعية والكمية التي يشهدها الاقتصاد،

وتتضمن رأس المال البشري والبنية التحتية والصحة والأمن، وغيرها من الجوانب(Baicu, 2016)؛ لذا ينبغي أن يكون البعد الاقتصادي مضمن في المناهج التربوية، لتكييفها مع متطلبات سوق العمل.

3. بعد التنمية المستدامة الاجتماعية

لا ينصب إطار التنمية المتوازنة على التنمية الاقتصادية فحسب؛ بل يتناول التنمية في الجوانب الاجتماعية والثقافية والإنسانية أيضًا.

ويقصد بالتنمية المستدامة الاجتماعية تنمية علاقات الإنسان المتبادلة، وتحسين مستوى التعليم والثقافة والوعي والسياسة والصحة لديه، وإتاحة فرص الحرية والمشاركة(أبو النصر ومحمد، 2017). ويتضمن البعد الاجتماعي تحسين نوعية حياة الإنسان، وتوفير فرص العمل، وسيادة قيم العدل والمساواة بين السكان، والسعي إلى زيادة معارف البشر ومهارتهم لمساعدتهم على تحسين أدائهم في العمل والإنتاج، كما يتضمن المحافظة على نمو معتدل للسان، والاهتمام بتوزيعهم وإنشاء مدن جديدة لهم، والنهوض بحرة التنمية في القرى لتخفيف الهجرة إلى المدن، والتأكيد على العدالة الاجتماعية والمساواة بين الجنسين، وإنصاف الأجيال القادمة بحيث يتم أخذ مصالحها بالاعتبار(أبو المعاطي، 2014)؛ لذا ينبغي أن يكون البعد الاجتماعي للتنمية المستدامة مضمن في المناهج التربوية، لتحسين نوعية حياة الإنسان، وتوفير فرص العمل، وسيادة قيم العدل والمساواة بين السكان، والسعي إلى زيادة معارف البشر ومهارتهم لمساعدتهم على تحسين أدائهم في العمل والإنتاج.

4. بعد التنمية المستدامة التكنولوجية:

تشير التنمية المستدامة التكنولوجية إلى استخدام المعرفة العلمية وتوظيفها في استثمار موارد البيئة وإيجاد حلول لمشكلاتها التصدي للأخطار التي تواجهها(الركابي، 2018، 115). لذا ينبغي أن يكون البعد التكنولوجي مضمن في المناهج التربوية، لتوظيف المعرفة العلمية في استثمار موارد البيئة وإيجاد حلول لمشكلاتها التصدي للأخطار التي تواجهها.

أهمية كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس الأساسي

تعدُّ الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية، نقطة التأسيس التي يرتكز عليه إعداد التلاميذ للمراحل التعليمية اللاحقة؛ حيث تشكل بداية خروج الطفل إلى البيئة المدرسية، والاحتكاك بالمعلمين وبالأطفال الآخرين، وهي مرحلة تبلور الميول وتكوين الاتجاهات. ويعتمد فيها التلميذ كثيراً على الكتاب المدرسي الذي يحتوي الأنشطة والإثراءات التي تسهم في اكتسابه المهارات، وتكوينه لاتجاهات إيجابية نحو التعليم والبيئة والمجتمع ككلّ، وبالرّغم من التقدم التقني إلا إنّ الكتاب المدرسي لا يزال محافظًا على مكانته الخاصة في التعليم، ولعلّ لهذه الأهمية مبررات، منها(طعيمة، 2008):

- يعدُّ الكتاب المدرسي اقتصاديًا؛ بمعنى لا يحتاج إلى أجهزة ومعدات.
- يعدُّ الكتاب المدرسي وسيلة ناجحة لعرض الموضوعات الدراسية من حقائق ومفاهيم وتعميمات.
- لا يتعارض الكتاب المدرسي مع الأساليب الأخرى؛ بل يعدُّ مكملًا لها.
- يمكن استخدام الكتاب المدرسي داخل الفصل وخارجه سواء في التعليم الجمعي أو الفردي.

وحرصت وزارة التربية في سورية على الإنسان، فهو المورد الأساسي الذي يعوّل عليه في بناء الوطن ونهضته ولهذا كان الاهتمام بتطوير التعليم وتجويده؛ تحقيقًا لتطلعات الوطن في أبنائه، ومن هنا جاء اهتمام وزارة التربية بتطوير المناهج وتحديثها التزامًا نها بإعداد مناهج تعليمية متطورة تركز على المهارات الأساسية بالإضافة إلى تطوير المواهب وبناء الشخصية(المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية، 2016).

وتعدُّ كتب العربية لغتي من أهم الكتب في المناهج التعليمية؛ لدورها الجوهري في تأكيد الهوية الثقافية الوطنية والعربية، وتعزيز الشخصية الوطنية السورية، وتجسد كتب العربية لغتي لصفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي رغبة صادقة في أن تصبح

اللغة العربية جزءًا أساسيًا في حياة التلميذ، وعنصرًا مهمًا من عناصر تكوينه العاطفي والمعرفي، وطريقًا نحو اكتشاف ذاته وتقدير تراثه والاعتزاز به، ومنطلقًا لتفوقه في حياته، وإعداده لمجالات العمل التي سليتحق بها مستقبلاً، محققاً طموحاته ومسهماً في تلبية تطلعات وطنه وآمال أسرته، كما تؤكّد هذه الكتب على أن يكون المعلم والتلميذ فاعلين في العملية التدريسية، وتتطلع هذه الكتب إلى متعلّم يستثمر المهارات الأساسية في اللغة: القراءة والكتابة والاستماع والتعبير الشفوي في تكوينه العلمي والمعرفي وفي صناعة شخصيته الإنسانية والوطنية(المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية، 2016-2017).

9. منهجية الدراسة وإجراءاتها:

9-1. منهج الدراسة

أتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال أسلوب تحليل المحتوى؛ وذلك لمناسبته للكشف عن درجة تضمين معايير التنمية المستدامة في كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية معايير التنمية المستدامة.

9-2. مجتمع الدراسة وعينتها

تحدّد مجتمع الدراسة الحالية في كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية معايير التنمية المستدامة طبعة العام الدراسي 2022-2023م.

وتمثلت عينة الدراسة بمجتمع الدراسة ذاته كاملاً، وهو كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية طبعة العام الدراسي 2022-2023م، وتم اختياره بطريقة قصدية؛ والعينة القصدية هي "العينة التي يتم اختيارها اختياراً حراً على أساس أنها تحقق أهداف الدراسة" (عبيدات وعبد الحق وعدس، 2016، 103)، ويوضح الجدول (1) عرضاً لمواصفات الكتب المقرّر.

جدول(1): مواصفات كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس من التعليم الأساسي

الكتاب المقرّر	الصف الدراسي	الفصل الدراسي	طبعة العام الدراسي	عدد الصفحات	عدد الوحدات	عدد الموضوعات
كتاب العربية لغتي	الرابع الأساسي	الأول	2022-2023م	105	3	16
		الثاني		100	3	16
كتاب العربية لغتي	الخامس الأساسي	الأول	2022-2023م	148	6	18
		الثاني		125	6	15
كتاب العربية لغتي	السادس الأساسي	الأول	2022-2023م	156	6	16
		الثاني		160	6	18

9-3. أداة الدراسة

بهدف جمع البيانات، قام الباحث بتحديد معايير التنمية المستدامة اللازم تضمينها في كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس من التعليم الأساسي، وذلك عبر الاستناد إلى وثيقة الإطار العام للمنهاج الوطني في الجمهورية العربية السورية(2016)، والوثيقة المعدلة للمعايير الوطنية لمناهج التعليم العام قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية (2016-2017)، والاستفادة من الدراسات السابقة والأدبيات النظرية التي تناولت موضوع التنمية المستدامة، حيث تمّ حصر معايير التنمية المستدامة اللازم تضمينها في كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس الأساسي وإعداد أداة تحليل المحتوى بصورتها الأولية، وذلك على النحو الآتي:

تحديد هدف تحليل المحتوى: تعرّف درجة تضمين معايير التنمية المستدامة في كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس من التعليم الأساسي

تحديد عينة تحليل المحتوى: تمثلت عينة التحليل بكتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس من التعليم الأساسي، طبعة العام الدراسي 2022-2023م.

تحديد فئات تحليل المحتوى: هي العناصر التي يتمّ التحليل على أساسها، وتمثّلت فئات التحليل في الدراسة الحالية في أبعاد التنمية المستدامة كفئات رئيسة للتحليل، هي: (بُعد التنمية المستدامة البيئية، وبُعد التنمية المستدامة الاقتصادية، وبُعد التنمية المستدامة

الاجتماعية، وبُعد التنمية المستدامة التكنولوجية)، والمعايير الخاصة بكل بُعد كفئات جزئية للتحليل، وقد بلغ عددها(48) معياراً، تغطي الأبعاد الأربعة للتنمية المستدامة.

تحديد وحدة تحليل المحتوى: تمّ اعتماد الفكرة استناداً إلى نوعية المحتوى وأهداف الدراسة كوحدة للتحليل، يُستند إليها في رصد فئات التحليل؛ كونها أكثر الوحدات ملاءمة لأهداف الدراسة الحالية، وتتضّح الفكرة في هذه الدراسة من خلال الفقرة في محتوى الكتاب–عينة الدراسة–؛ حيث تتمثّل في صيغة نشاط وفق أحد العناوين الآتية: (أتامل وأتحدث، وأستمع وأناقش، وأقرأ، والفهم القرائي، وأتواصل شفوياً، وألعب وأتعلم، أعبر كتابياً، وأتواصل مع أسرتي، التخطيط للمشروع، وأقيّم مشروعي، والاستيعاب والفهم، وموقف ورأي، واللغة والتراكيب، وتدريبات، والتذوق، وقواعد اللغة، واستنتج، والتطبيق، والتعبير الكتابي، والاستماع والاكتشاف، وتمرين الذاكرة، وتنمية الأداء، وتحليل الأسلوب....إلخ)، وتتكوّن من جملة أو عدّة جمل مترابطة المعنى، وبعض الرموز أو الأشكال أو الصور أو الجداول، وقد تمتد إلى صفحة.

تحديد وحدة القياس أو العد: اعتماد التّكرار كوحدة للعد عند التحليل، لحساب ظهور معايير أبعاد التنمية المستدامة المتضمنة في كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس من التعليم الأساسي.

تحديد ضوابط تحليل المحتوى: تمّ وضع ضوابط يلتزم بها الباحث في أثناء التحليل وهي:

- الاطلاع على محتوى كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس من التعليم الأساسي.
- الالتزام بالمحتوى الوارد في كلّ كتاب مع استبعاد الغلاف ومقدمة الكتاب والفهارس ودليل المعلم وأيّة نشرات أو تعليمات ملحقة بالكتاب الوزاري المقرّر من عملية التحليل.
- اشتمال التحليل على محتوى كلّ الأنشطة التعليمية الواردة في الكتاب، بما فيها أسئلة التقويم والتدريبات ومشروعات الوحدات التعليمية.

- إذا وُجِد في الفقرة الواحدة دلالة على أكثر من معيار واحد من معايير أبعاد التنمية المستدامة، عدّ المحلّل كلّ جزئية من الفقرة وحدة قائمة بذاتها.

- اعتبار كلّ فقرة، مهما تعدّدت مفرداتها بمنزلة الفقرة الواحدة، إذا مثّلت معياراً واحداً فقط من معايير أبعاد التنمية المستدامة.

- صــدق أداة تحليل المحتوى:

للتثبت من صدق أداة تحليل المحتوى: تمّ عرضها متخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية والقياس والتقويم التربوي وموجهي اللغة العربية ومعلمين من ذوي الخبرة بلغ عددهم (18)؛ لتعرّف مدى انتماء المعايير للأبعاد التي تندرج تحتها وسلامة صياغتها العلمية واللغوية، ومناسبتها للصفوف من الرابع إلى السادس من التعليم الأساسي، وبعد تعريفهم بموضوع الدراسة والهدف من إعدادها، وفق نموذج تحكيم أعده الباحث لهذا الغرض، مع إتاحة المجال للتعديل والحذف والإضافة.

وبعد جمع آراء المحكمين، وتحليلها، ورصد استجاباتهم في كشوف خاصة؛ وحساب النسبة المئوية للتكرارات، والتي أشارت إلى درجة اتّفاق المحكمين على المعايير من حيث انتماء المعايير للأبعاد التي تندرج تحتها وسلامة صياغتها اللغوية والعلمية، ومناسبتها للصفوف من الرابع إلى السادس الأساسي؛ تمّ قبول معظم المعايير كما هي؛ كونها حازت على نسبة اتفاق (80%) فأكثر من استجابات المحكمين، كما اقترح بعض المحكمين إجراء بعض التعديلات على بعض المعايير كصياغة بعض المعايير بحيث تقيس فكرة واحدة فقط، وتجنّب الصياغة الطويلة عند صياغة بعض المعايير، كما اقترح بعض المحكمين حذف بعض المعايير لعمومتيها وكونها متضمنة في معايير أخرى أكثر تحديداً، كما اقترح معظم المحكمين حذف المعيار" تعزيز مفهوم الاحترام لعامل النظافة كونه من يحافظ على البيئة" والمعيار "تعرّف أنواع التلوث البيئي" والمعيار "تعزيز الوعي البيئي" من بُعد التنمية المستدامة البيئي؛ لكونها متضمنة في سياق معايير أخرى في هذا البُعد، كما اقترح المحكمون نقل معيار" الحثّ على عدم استخدام المواد الكيميائية الضارة بالتربة والهواء والحياة البحرية" من بُعد التنمية المستدامة الاجتماعي إلى بُعد التنمية المستدامة البيئي، كما اقترح المحكمون إضافة معيار "إبراز أهمية الثروة الحيوانية في

دعم الاقتصاد الوطني" إلى بُعد التنمية المستدامة الاقتصادي، كما اقترح المحكمون حذف معيار "التوعية بخطورة الزواج المبكر" من بُعد التنمية المستدامة الاجتماعي؛ نظرًا لعدم مناسبة للصفوف من الرابع إلى السادس الأساسي، واستناداً إلى ملحوظات وآراء المحكمين، تمّ إجراء التعديلات المقترحة وإضافة المعايير المقترحة، والتّي رأى الباحث أنّها مناسبة، ومحدّدة للقياس؛ وهكذا اشتملت القائمة –بصورتها النهائية– على (46) معيارًا، موزّعة على أربعة أبعاد، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (2): توزّع عدد المعايير في أبعاد التنمية المستدامة بعد إجراء تعديلات المحكمين

أبعاد التنمية المستدامة	عـدد المعايير	أرقام المعايير في الأبعاد	نسبة البعد
بُعد التنمية المستدامة البيئية	15	15-1	%32.60
بُعد التنمية المستدامة الاقتصادية	11	26-16	%23.91
بُعد التنمية المستدامة الاجتماعية	9	35-27	%19.56
بُعد التنمية المستدامة التكنولوجية	11	46-36	%23.91
المجموع الكلي	**46**	**46-1**	**%100**

ثبات أداة تحليل المحتوى:

بقصد التحقق من ثبات الأداة، جرى حسابه من خلال الطريقتين الآتيتين:

أ – الثبات عبر الزمن:

قام الباحث باختيار عينة استطلاعية عشوائياً من المحتوى، ووقع الاختيار على الوحدة الثانية من كلّ كتاب من كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس الأساسي، ثم حلّل الباحث الوحدات المختارة باستخدام استمارة تحليل المحتوى، ثم أعاد تحليل الوحدات ذاتها بعد ثلاثة أسابيع من التحليل الأول، مع مراعاة بعض ضوابط التحليل السالفة الذكر، وبعد ذلك قام بحساب معامل الثبات باستخدام معادلة هولستي (Holsti).

وقد بيّن طعيمة (2008) معادلة هولستي كما يلي:

$$R = \frac{2(C_{1+2})}{C_1 + C_2}$$

حيث إنّ: R: معامل الثبات، $C_{1\ +\ 2}$ عدد الوحدات التي يتفق المحلّل نفسه عليها في مرتي التحليل، $C_1 + C_2$: عدد وحدات التحليل الأولى + عدد وحدات التحليل الأخرى. والجدول (3) يوضح ثبات أداة تحليل المحتوى عبر الزمن (إعادة التحليل).

جدول (3): ثبات أداة تحليل المحتوى عبر الزمن وفقاً لمعادلة هولستي (Holsti)

ت	البُعد	الصف	عدد وحدات التحليل في الوحدة الثانية من كتاب العربية لغتي		نسبة الاتفاق	متوسط نسبة الاتفاق
			المتفق عليها في مرتي التحليل	المختلف عليها في مرتي التحليل		
1	بُعد التنمية المستدامة البيئي	الرابع الأساسي	11	2	%84.61	**%84.03**
		الخامس الأساسي	7	1	%87.5	
		السادس الأساسي	4	1	%80	
2	بُعد التنمية المستدامة الاقتصادي	الرابع الأساسي	2	0	%100	**%100**
		الخامس الأساسي	3	0	%100	
		السادس الأساسي	1	0	%100	
3	بُعد التنمية المستدامة الاجتماعي	الرابع الأساسي	10	2	%83.33	**%86.57**
		الخامس الأساسي	7	1	%87.5	
		السادس الأساسي	8	1	%88.88	
4	بُعد التنمية المستدامة التكنولوجي	الرابع الأساسي	1	0	%100	**%90.70**
		الخامس الأساسي	7	1	%87.5	
		السادس الأساسي	11	2	%84.61	
معامل الاتفاق ككلّ		**الرابع الأساسي**	**24**	**4**	**%85.71**	**%86.76**
		الخامس الأساسي	**24**	**3**	**%88.88**	
		السادس الأساسي	**24**	**4**	**%85.71**	

يتضّح من الجدول (3) أنّ قيمة معامل ثبات أداة التحليل بطريقة الثبات عبر الزمن (إعادة التحليل من قبل الباحث) هي (86.76%)، وتراوحت قيم معامل الثبات لأبعاد أداة التحليل عبر الزمن بين (84.03%–90.70%)، ويتضح أن قيم معامل الثبات

للأداة ككل ولكل بُعد على حدة هي قيم معامل ثبات عالٍ يمكن معها الثقة في أداة التحليل.

ب-الثبات عبر الأفراد (الأشخاص):

قام الباحث باختيار عينة استطلاعية عشوائياً من المحتوى، ووقع الاختيار على الوحدة الثانية من كلّ كتاب من كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس الأساسي، واستعان بأحد المعلمين ذوي الخبرة؛ لتحليل الوحدة المختارة إلى جانب تحليله لها، مع مراعاة بعض ضوابط التحليل السالفة الذكر.

- تمّ الاتفاق بين الباحث والمحلّل (المعلم) على تعريف إجرائي دقيق لكلّ بُعد من أبعاد التنمية المستدامة، دفعاً لأيّ التباس في عملية التحليل.

- قيام كلّ محلّل منفرداً بقراءة كلّ موضوع (درس) من الموضوعات - بما يحتوي عليه من أنشطة قراءة فاحصة معمقة ومتأنّية، لتحديد معايير التنمية المستدامة المتضمنة في كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس الأساسي.

وبعد انتهاء عملية تحليل الوحدات المختارة؛ تمّ حساب معامل الاتفاق بين المحللين من خلال تطبيق معادلة "كوبر" Cooper، وهي كالآتي(Mayring, 2014):

$$Pa = \frac{Ag}{Ag + Dg} \times 100$$

حيث إنّ Pa: معامل الثبات أو الاتفاق، Ag: عدد مرات الاتفاق، Dg: عدد مرات عدم الاتفاق. كما تمّ حساب معامل الثبات (الاتفاق) للمقياس بين الملاحظين بعد حذف أثر عامل الصدفة عند القيام بالملاحظة باستخدام معادلة "كابا" (Kappa) على النحو الآتي (طعيمة، 2008):

$$K = \frac{PA - PC}{1 - PC}$$

حيث إنّ K: معامل الثبات (الاتفاق) كابا، PA النسبة الحقيقية للاتّفاق، PC: النسبة الحقيقية لعدم الاتّفاق. ويظهر الجدول(4) نتائج اتفاق المحلّلين وفقاً لمعادلتي كوبر وكابا.

جدول(4): نتائج الاتفاق بين المحللين في أبعاد أداة تحليل المحتوى وفقاً لمعادلتي كوبر وكابا

ت	البُعد	الصف	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق	متوسط نسبة الاتفاق باستخدام معادلة كوبر	متوسط نسبة الاتفاق باستخدام معادلة كوبر
1	بُعد التنمية المستدامة البيئية	الرابع الأساسي	10	3	%76.92	**%79.21**	**%73.75**
		الخامس الأساسي	6	1	%85.71		
		السادس الأساسي	4	1	%75		
2	بُعد التنمية المستدامة الاقتصادية	الرابع الأساسي	2	0	%100	**%88.88**	**%77.76**
		الخامس الأساسي	2	1	%66.66		
		السادس الأساسي	1	0	%100		
3	بُعد التنمية المستدامة الاجتماعية	الرابع الأساسي	9	2	%81.81	**%86.57**	%73.14
		الخامس الأساسي	6	2	%75		
		السادس الأساسي	7	1	%87.5		
4	بُعد التنمية المستدامة التكنولوجية	الرابع الأساسي	1	0	%100	**%89.17**	**%78.34**
		الخامس الأساسي	6	1	85.71		
		السادس الأساسي	9	2	81.81		
معامل الاتفاق ككلّ		**الرابع الأساسي**	**22**	**5**	**%81.48**	**%81.82**	**%63.64**
		الخامس الأساسي	**20**	**5**	**%80**		
		السادس الأساسي	**21**	**4**	**%84**		

يتضّح من نتائج الجدول (4) أنّ قيمة معامل الثبات (الاتفاق) الكلية بين المحللين(الباحث ومحلل آخر) باستخدام معادلة كوبر بلغت (81.82%)، وتراوحت نسب معامل الثبات(الاتفاق) على أبعاد أداة تحليل المحتوى بين المحلّلين بين (79.21%–89.17%)، وباستخدام معادلة "كابا" بعد حذف أثر عامل الصدفة في التحليل بين الباحث والمحلل الآخر بلغت (63.64%)، تراوحت بين (73.14–78.34)، وهي قيم تدّل على ثبات عالٍ لأداة تحليل المحتوى، وعلى موضوعيتها، ولذلك يمكن الوثوق بها، والأخذ بنتائجها بعد تطبيقها.

9-4. إجراءات الدراسة

اتبعت الدراسة لتحقيق أهدافها والإجابة عن أسئلتها الإجراءات الآتية:

1. تحديد عينة التحليل والمتمثلة في كتب لغتي العربية (الفصلين الأول والثاني) للصفوف من الرابع إلى السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية، طبعة العام الدراسي 2022–2023م، وتحديد الفكرة (أو الموضوع) كوحدة للتحليل، والتكرار وحدة للتعداد

2. تحديد معايير التنمية المستدامة اللازم تضمينها في كتاب لغتي الجميلة للصفوف من الرابع إلى السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية بالاستناد إلى وثائق المعايير الوطنية والدراسات السابقة والأطر النظرية ذات الصلة بالموضوع.

3. تحكيم أداة تحليل المحتوى، بغرض التأكد من صدقها؛ وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم والمعلمين ذوي الخبرة؛ لإبداء الرأي فيها فيما يتعلق بانتماء المعايير للأبعاد موضوع الدراسة وأهميتها، ووضوح الصياغة اللغوية، وإجراء التعديلات اللازمة واعتماد معايير التنمية المستدامة التي كفئات يتمّ التحليل على أساسها ثم التأكد من ثباتها، للخروج بالصورة النهائية للأداة.

4. تحليل محتوى كتب لغتي العربية (الفصلين الأول والثاني) للصفوف من الرابع إلى السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية، طبعة العام الدراسي 2022–2023م استناداً إلى معايير التنمية المستدامة؛ من خلال تطبيق أداة تحليل المحتوى.

5. جمع البيانات وتفريغها في الجداول المعدة لهذا الغرض.
6. إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة على عملية التحليل.
7. تحليل النتائج ومناقشتها على ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها.
8. تقديم المقترحات وفق ما توصلت إليه الدراسة من نتائج.
9. اقتراح عدد من الدراسات المستقبلية ذات العلاقة بالدراسة.

10. نتائج الدراسة ومناقشتها:

10-1. نتائج السؤال الأول ومناقشتها: والذي نصّه: "ما معايير التنمية المستدامة اللازم تضمينها في كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع حتى السادس من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟"

تمّ تحديد معايير التنمية المستدامة اللازم تضمينها في كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع حتى السادس من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية، وذلك بالاستفادة من المعايير الوطنية والدراسات السابقة ذات الصلة والأدبيات النظرية، حيث تكونت أداة تحليل المحتوى من (46) معيارًا، موزّعة على(4) أبعاد؛ بحيث تم اعتماد (15) معياراً للبُعد الأول، و(11) معياراً للبُعد الثاني، و(9) معايير للبُعد الثالث، (11) معياراً للبُعد الرابع. والجدول الآتي يوضح لك.

جدول (5): معايير التنمية المستدامة اللازم تمثيلها في محتوى كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس من التعليم الأساسي.

	البعد الأول: معايير التنمية المستدامة البيئية
1	إبراز أهمية طرائق الحفاظ على البيئة؛ كرمي النفايات في مكانها المخصص.
2	المحافظة على الموارد الطبيعية من خلال السعي إلى تقليل تلوثها.
3	التوعية باستثمار المصادر الطبيعية على النحو الأمثل.
4	تعرّف أبرز السبل المساعدة في الحدّ من التلوث البيئي.
5	التأكيد على أهمية مصادر الطاقة البديلة في التقليل من التلوث البيئي؛ كالطاقة الشمسية وقوة الرياح.
6	الحضّ على التقليل من مصادر التلوث البيئي؛ كعوادم السيارات ودخان المصانع والمخلفات الطبية الخاصة المستشفيات.
7	التوعية بأهمية ترشيد استهلاك المياه لأنّ الماء سر الحياة ومصدر مهم من مصادر الثروة السمكية.
8	تحديد مخاطر التلوث المائي.

9	العمل على زيادة المساحات الخضراء كونها مصدر من مصادر الأوكسجين وتعمل على تنقية الأوكسجين.
10	التشجيع على تدوير النفايات الصلبة بخاصة باستعمالها كأعمال يدوية مفيدة أو إقامة مصانع خاصة بتدوير النفايات.
11	بيان مخاطر المبيدات الكيميائية المستخدمة في الزراعة.
12	إبراز أهمية دور النظافة في المحافظة على الصحة وتقليل انتشار الأمراض.
13	تمييز القيم والسلوكيات البيئية الإيجابية من غيرها.
14	إبراز أهمية المحافظة على التوازن البيئي
15	الحض على إيجاد حلول للمشكلات البيئية.
البعد الثاني: معايير التنمية المستدامة الاقتصادية	
16	إبراز طرائق الاستفادة من مصادر الطاقة المتجددة؛ كالطاقة الشمسية بدلاً من المواد البترولية
17	اقتراح طرائق حل أزمة النفايات الصلبة.
18	إبداء الرأي في طرائق ترشيد استهلاك الوقود النفطي.
19	بيان أهمية الثروة المعدنية في دعم الاقتصاد المحلي.
20	توضيح طرائق استثمار المياه الجوفية.
21	طرح أفكار متنوعة حول استثمار الموارد الطبيعية في الاقتصاد المحلي.
22	إبراز أهمية الثروة الحيوانية في دعم الاقتصاد الوطني
23	تحديد طرائق إيقاف تبديد الموارد الطبيعية بتغير أنماط استهلاك الفرد.
24	الحثّ على إدارة تدوير النفايات والمعادن الطبيعية الآمنة الموجودة في البيئة
25	بيان أهمية النفقات الاقتصادية للبحث العلمي فيما يخدم المجتمع.
26	طرح قضايا عالمية تبين الخسائر الاقتصادية الناجمة عن التلوث بأنواعه.
البعد الثالث: معايير التنمية المستدامة الاجتماعية	
27	تعزيز القيم الأخلاقية والاجتماعية للمحافظة على البيئة.
28	دعم دور الأنشطة المدرسية في الحفاظ على البيئة المدرسية.
29	إبراز أهمية الدور الاجتماعي للفرد في الحفاظ على البيئة.
30	الحثّ على تجنّب استخدام المواد الكيميائية الضارة بالتربة والهواء والحياة البحرية.
31	دعم قضايا مهمة مثل التطعيم ضد الأمراض المعدية والسارية في المجتمع.
32	التحذير من أضرار التدخين الصحية والاجتماعية والاقتصادية على الفرد والمجتمع.
33	الحضّ على استخدام الإنسان الأدوية الاستخدام الصحيح من أجل التنعم بالصحة ومنعًا لظهور تأثيراتها الجانبية في بعض الحالات.
34	التأكيد إلى أهمية نشر الوعي الصحي لدوره في الرعاية الصحية والوقاية من الأمراض.
35	الحض على امتلاك المهارات الاجتماعية للاندماج في المجتمع

البعد الرابع: معايير التنمية المستدامة التكنولوجية	
36	إبراز أهمية مشروعات تطوير القطاع الصناعي والتكنولوجي في المجتمع.
37	الحضّ على توظيف التكنولوجيا النظيفة في البيئة.
38	دعم الصناعات التقنية التي تسهم في الحفاظ على البيئة.
39	التحذير من أضرار الصناعات المسببة لتدهور البيئة بمكوناتها(ماء–تربة–هواء–غلاف الجوي)
40	التأكيد على أهمية الصناعات التكنولوجية الآمنة في المحافظة على البيئة.
41	التشجيع على ممارسة البحث العلمي والتطور التكنولوجي في مجال البيئة.
42	إبراز دور التطور التكنولوجي في معالجة الأمراض.
43	بيان دور التكنولوجيا في تحسين الإنتاج الزراعي.
44	إظهار أهمية دور التكنولوجيا في محاربة الفقر.
45	إبراز دور التطور التكنولوجي في إحداث فرق في علاج الأمراض قديماً وحديثا.
46	تحديد الطرائق الآمنة للتخلص من النفايات الطبية.

وهذه هي معايير التنمية المستدامة اللازم تضمينها في كتب العربي لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس الأساسي، وقد اتفقت هذه الدراسة مع بعض الدراسات (عمايرة، 2015؛ المندلاوي، 2015؛ العويضي والعتيبي، 2017؛ العنزي، 2021؛ أبو شقير والشامي والمصري، 2022) في تحديد معايير التنمية المستدامة اللازم تضمنيها في كتب العربية لغتي.

10–2. نتائـج السؤال الثاني ومناقشتها: والذي نصّه: "ما درجة تضمين كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية معايير التنمية المستدامة؟"

تمّ حساب التكرارات والنسب المئوية لدرجة تضمين كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية معايير التنمية المستدامة،

للحكم على درجة تضمين معايير التنمية المستدامة في عينة الدراسة، تم حساب طول الفئة لدرجة التضمين؛ وذلك باستخدام معادلة مدى الفئة= (أعلى نسبة– أدنى نسبة)÷3

= (55.88%– 0.88%)÷3=18.33%، يوضّح الجدول (6) النسب المحكية للحكم على درجة تضمين معايير التنمية المستدامة في محتوى كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس من التعليم الأساسي بناء على مدى الفئة.

جدول(6): النسب المحكية للحكم على درجة تضمين كتب العربية لغتي معايير التنمية المستدامة

النسبة المئوية		درجة التضمين
من	إلى	
%0.88	أقل من 19.21%	قليلة
%19.21	أقل من 37.54%	متوسطة
%37.54	%55.88	كبيرة

وبدراسة أيّ معايير التنمية المستدامة المدرجة في الأبعاد الأكثر تضميناً في كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس من التعليم الأساسي، تمّ تناول كلّ بُعد على حدة مع حساب التكرارات والنسب المئوية، وتحديد درجة التضمين، والترتيب تنازليًا لكلّ معيار في بُعده، كما هو مبين الجداول (7) و(8) و(9) و(10).

أ- البعد الأول: معايير التنمية المستدامة البيئية

جدول (7): درجة تضمين كتاب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس من التعليم الأساسي معايير التنمية المستدامة البيئية

الرقم	معايير التنمية المستدامة البيئية	التكرارات في كتاب العربية لغتي للصف						مجموع التكرارات	درجة التضمين (%)	تقدير درجة التضمين	الترتيب
		الرابع الأساسي		الخامس الأساسي		السادس الأساسي					
		ف1	ف2	ف1	ف2	ف1	ف2				
12	إبراز أهمية دور النظافة في المحافظة على الصحة وتقليل انتشار الأمراض.	5	4	0	5	4	1	19	%16.81	قليلة	1
9	العمل على زيادة المساحات الخضراء كونها مصدر من مصادر الأوكسجين وتعمل على تنقية الأوكسجين.	4	3	2	2	3	1	15	%13.27	قليلة	2

1	إبراز أهمية طرائق الحفاظ على البيئة؛ كرمي النفايات في مكانها المخصص.	2	3	2	2	0	3	12	%10.61	قليلة	3
13	تمييز القيم والسلوكيات البيئية الإيجابية من غيرها.	2	3	1	3	1	2	12	%10.61	قليلة	3
14	إبراز أهمية المحافظة على التوازن البيئي	3	2	1	2	0	3	11	%9.73	قليلة	4
2	المحافظة على الموارد الطبيعية من خلال السعي إلى تقليل تلوثها.	1	3	1	2	1	2	10	%8.84	قليلة	5
5	التأكيد على أهمية مصادر الطاقة البديلة في التقليل من التلوث البيئي؛ كالطاقة الشمسية وقوة الرياح.	1	3	0	3	0	1	8	%7.07	قليلة	6
15	الحض على إيجاد حلول للمشكلات البيئية.	1	3	2	1	0	1	8	%7.07	قليلة	6
4	تعرّف أبرز السبل المساعدة في الحدّ من التلوث البيئي.	2	1	1	1	1	0	6	%5.30	قليلة	7
7	التوعية بأهمية ترشيد استهلاك المياه لأنّ الماء سر الحياة ومصدر مهم من مصادر الثروة السمكية.	1	2	0	2	0	0	5	%4.42	قليلة	8
6	الحضّ على التقليل من مصادر التلوث البيئي؛ كعوادم السيارات ودخان المصانع والمخلفات الطبية الخاصة المستشفيات.	1	1	1	1	0	0	4	%3.53	قليلة	9

3	التوعية باستثمار المصادر الطبيعية على النحو الأمثل.	0	0	0	1	0	0	1	0	%0.88	قليلة	10
8	تحديد مخاطر التلوث المائي.	0	0	0	1	0	0	1	0	%0.88	قليلة	10
10	التشجيع على تدوير النفايات الصلبة بخاصة باستعمالها كأعمال يدوية مفيدة أو إقامة مصانع خاصة بتدوير النفايات.	0	0	1	0	0	0	1	0	%0.88	قليلة	10
11	بيان مخاطر المبيدات الكيميائية المستخدمة في الزراعة.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	غير مضمّن	11

يظهر الجدول (7) أن (14) معياراً من معايير التنمية المستدامة البيئية حصلت على درجة تضمين قليلة في كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس من التعليم الأساسي، مع اختلاف نسب التضمين بين المعايير؛ فيما لم ينل(1) معياراً واحداً من المعايير أيّ درجة تضمين في محتوى الكتب، وكانت أكثر معايير التنمية المستدامة البيئية التي تمّ تضمينها في المحتوى، المعيار رقم (12) بدرجة تضمين قليلة، بلغت(16.81%)، يليه المعيار رقم (9) بدرجة تضمين قليلة أيضاً، بلغت (13.27%)، وحلّ كل من المعيار رقم (1)، والمعيار رقم (13) بدرجة تضمين قليلة أيضاً بلغت (10.61%)، يليه المعيار رقم (14) بدرجة تضمين قليلة أيضاً، بلغت (9.73%). أما أقل معايير التنمية المستدامة البيئية التي تمّ تضمينها في المحتوى كانت، كلّ من المعيار رقم (10)، والمعيار رقم (8)، والمعيار رقم(3)، والتي جاءت بدرجة تضمين قليلة كذلك، بلغت(0.88%) لكلّ منها. وحل في الترتيب قبل الأخير في درجة التضمين كلّ من المعيار رقم (6) بدرجة تضمين قليلة بلغت (3.53%)، والمعيار رقم (7) في الترتيب(8) بدرجة تضمين قليلة، بلغت(4.42%)، والمعيار رقم (4) في الترتيب(7) بدرجة تضمين قليلة بلغت(5.30%)، وحل كلّ من المعيار رقم (5)، والمعيار رقم (15) في الترتيب (6) بدرجة تضمين قليلة، بلغت(7.07%)، والمعيار رقم (2) في الترتيب

(5) بدرجة تضمين قليلة، بلغت(8.84%)؛ وقد يعود السبب في درجة التضمين القليلة لهذه المعايير إلى قلة تركيز كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس من التعليم الأساسي على القيم والسلوكيات البيئة الإيجابية التي تخدم الفرد والمجتمع والمكتسبة عن طريق الحواس، والحاجة دراسة هذه القضايا في صفوف أعلى حتى تتطور الحواس لدى التلاميذ بشكل أكبر.

في المقابل لم ينل المعيار رقم(11) من معايير البعد الأول المتعلق بمعايير التنمية المستدامة البيئية، أي درجة تضمين في كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس الأساسي بفصليه الأول والثاني، رغم أهمية القضية التي يشتمل عليها هذا المعيار بالنسبة للمجتمع، بعدّها ضمن المشكلات التي تواجهه، وربما يعزى السبب في ذلك إلى صعوبة القضية التي تناولها هذا المعيار، وإمكانية معالجتها خلال كتب العربية لغتي في صفوف أعلى خلال المرحلة الأساسية.

ب- البعد الثاني: معايير التنمية المستدامة الاقتصادية

جدول (8): درجة تضمين كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس من التعليم الأساسي معايير التنمية المستدامة الاقتصادية

الرقم	معايير التنمية المستدامة الاقتصادية	التكرارات في كتاب العربية لغتي للصف						مجموع التكرارات	درجة التضمين (%)	تقدير درجة التضمين	الترتيب
		الرابع الأساسي		الخامس الأساسي		السادس الأساسي					
		ف1	ف2	ف1	ف2	ف1	ف2				
22	إبراز أهمية الثروة الحيوانية في دعم الاقتصاد الوطني	1	3	3	8	2	2	19	%55.88	كبيرة	1
23	تحديد طرائق إيقاف تبديد الموارد الطبيعية بتغير أنماط استهلاك الفرد.	1	2	2	2	1	0	8	%23.52	متوسطة	2
25	بيان أهمية النفقات الاقتصادية للبحث العلمي فيما يخدم المجتمع.	1	2	0	1	0	0	4	%11.76	قليلة	3
16	إبراز طرائق الاستفادة من مصادر الطاقة المتجددة؛ كالطاقة الشمسية بدلاً من المواد البترولية	0	0	0	1	0	0	1	%2.94	قليلة	4

17	اقتراح طرائق حل أزمة النفايات الصلبة.	0	0	1	0	0	0	1	0	%2.94	قليلة	4
18	إبداء الرأي في طرائق ترشيد استهلاك الوقود النفطي.	0	0	0	1	0	0	1	0	%2.94	قليلة	4
19	بيان أهمية الثروة المعدنية في دعم الاقتصاد المحلي.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	غير مضمن	5
20	توضيح طرائق استثمار المياه الجوفية.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	غير مضمن	5
21	طرح أفكار متنوعة حول استثمار الموارد الطبيعية في الاقتصاد المحلي.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	غير مضمن	5
24	الحثّ على إدارة تدوير النفايات والمعادن الطبيعية الآمنة الموجودة في البيئة	0	0	0	0	0	0	0	0	0	غير مضمن	5
26	طرح قضايا عالمية تبين الخسائر الاقتصادية الناجمة عن التلوث بأنواعه.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	غير مضمن	5

يتضح من الجدول (8) أن تضمين كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس من التعليم الأساسي معايير التنمية المستدامة الاقتصادية، كان بين الدرجة القليلة والكبيرة من جهة وعدم التضمين من جهة أخرى، حيث جاء معيار واحد، هو رقم (22) في الترتيب الأول وبدرجة تضمين كبيرة، بلغت(55.88%) يليه المعيار رقم (23) في الترتيب الثاني، بدرجة تضمين متوسطة، بلغت(23.52%)؛ ويمكن تفسير ذلك بضرورة تعلّم تلاميذ الصفوف من الرابع إلى السادس الأساسي للأساسيات المتعلقة بالقضايا التي تضمنتها هذه المعايير والتأكيد على معالجتها في أنشطة كتب العربية لغتي لدورها في نمو المفاهيم المحددة فيها والمتعلقة بالتنمية المستدامة الاقتصادية.

في حين أن المعيار رقم (25) حلّ في الترتيب الثالث، وبدرجة تضمين قليلة، بلغت (11.76%)؛ وجاءت المعايير ذات الأرقام(16، 17، 18) في الترتيب الرابع، وبدرجة تضمين قليلة أيضاً، بلغت(2.94%)؛ ربما يعود ذلك إلى أن بعض الموضوعات في

كتاب لغتي الجميلة عالجت محتوى هذه المعايير بشكل قليل، نظراً لقلة أهمية القضايا التي تناولتها هذه المعايير في لهذه الصفوف وإمكانية معالجتها بشكل أكبر التأكيد عليها في مواد وصفوف أعلى.

في المقابل لم تنل المعايير ذات الأرقام (19، 20، 21، 24، 26) من معايير البعد الثاني المتعلق بمعايير التنمية المستدامة الاقتصادية، أي درجة تضمين في كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس من التعليم الأساسي بفصليه الأول والثاني، رغم أهمية القضايا التي تشتمل عليها هذه المعايير بالنسبة للتلاميذ والمجتمع، وربما يعزى السبب في ذلك إلى ضعف ارتباط موضوعات العربية لغتي بالبعد الاقتصادي، ولعلّ هذا البعد أقرب ما يكون مناسباً إلى مواد أخرى مثل العلوم الطبيعة والدراسات الاجتماعية لأهمية بيان الدور الاقتصادي في محتواها.

ج- البعد الثالث: معايير التنمية المستدامة الاجتماعية

جدول (9): درجة تضمين كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس من التعليم الأساسي معايير التنمية المستدامة الاجتماعية

الرقم	معايير التنمية المستدامة الاجتماعية	التكرارات في كتاب العربية لغتي للصف						مجموع التكرارات	درجة التضمين (%)	تقدير درجة التضمين	الترتيب
		الرابع الأساسي		الخامس الأساسي		السادس الأساسي					
		ف1	ف2	ف1	ف2	ف1	ف2				
35	الحض على امتلاك المهارات الاجتماعية للاندماج في المجتمع	11	15	9	8	4	0	47	%48.95	كبيرة	1
28	دعم دور الأنشطة المدرسية في الحفاظ على البيئة المدرسية.	1	3	1	2	3	1	11	%11.45	قليلة	2
32	التحذير من أضرار التدخين الصحية والاجتماعية والاقتصادية على الفرد والمجتمع.	1	3	0	3	3	0	10	%10.41	قليلة	3
27	تعزيز القيم الأخلاقية والاجتماعية للمحافظة على البيئة.	1	2	0	1	3	0	7	%7.29	قليلة	4

29	إبراز أهمية الدور الاجتماعي للفرد في الحفاظ على البيئة.	1	2	1	0	2	0	6	%6.25	قليلة	5
30	الحثّ على تجنّب استخدام المواد الكيميائية الضارة بالتربة والهواء والحياة البحرية.	1	2	0	1	0	2	6	%6.25	قليلة	6
31	دعم قضايا مهمة مثل التطعيم ضد الأمراض المعدية والسارية في المجتمع.	0	3	0	0	0	1	4	%4.16	قليلة	7
34	التأكيد إلى أهمية نشر الوعي الصحي لدوره في الرعاية الصحية والوقاية من الأمراض.	2	1	0	0	0	0	3	%3.12	قليلة	8
33	الحضّ على استخدام الإنسان الأدوية الاستخدام الصحيح من أجل التنعم بالصحة ومنعًا لظهور تأثيراتها الجانبية في بعض الحالات.	1	1	0	0	0	0	2	%2.08	قليلة	9

يتبيّن من الجدول (9) أن تضمين كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس من التعليم الأساسي معايير التنمية المستدامة الاجتماعية، كان بين الدرجة القليلة والكبيرة، حيث جاء معياراً واحداً بدرجة تضمين كبيرة؛ فيما جاءت (8) معايير بدرجة تضمين قليلة في محتوى الكتب، وكانت أكثر معايير التنمية المستدامة الاجتماعية التي تمّ تضمينها في المحتوى، المعيار رقم (35) في الترتيب الأول بدرجة تضمين كبيرة، بلغت(21.66%)؛ وقد يعود ذلك إلى تركيز الأنشطة الواردة في المحتوى على معالجة المهارات الاجتماعية التي يجب أن يمتلكها التلميذ للاندماج والتفاعل مع مجتمعه.

يليه المعيار رقم(28) في الترتيب الثاني بدرجة تضمين قليلة بلغت(11.45%)، أما أقل معايير التنمية المستدامة الاجتماعية التي تمّ تضمينها في المحتوى كانت، المعيار رقم (33) بدرجة تضمين قليلة بلغت (2.08%)، وحل في الترتيب قبل الأخير كل من المعايير ذات الأرقام (34، 31، 30، 29، 27) بدرجة تضمين قليلة أيضاً، تراوحت ما بين(3.12%–7.29%)، ويليها كلّ المعيار رقم(32)، والذي نصّه "التحذير من أضرار التدخين الصحية والاجتماعية والاقتصادية على الفرد والمجتمع" بدرجة تضمين قليلة أيضاً، بلغت (10.41%)؛ وقد تعود درجة التضمين القليلة في هذه المعايير إلى طبيعة الدروس المعروضة، والتي قد تركز على المعالجة اللغوية أكثر من التركيز على قضايا الوعي الصحي المجتمعي، وإمكانية تعلّم التلميذ هذه القضايا في مواد وصفوف أخرى.

د- البعد الرابع: معايير التنمية المستدامة التكنولوجية

جدول (10): درجة تضمين كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية معايير التنمية المستدامة التكنولوجية

الرقم	معايير التنمية المستدامة التكنولوجية	التكرارات في كتاب العربية لغتي للصف						مجموع التكرارات	درجة التضمين (%)	تقدير درجة التضمين	الترتيب
		الرابع الأساسي		الخامس الأساسي		السادس الأساسي					
		ف1	ف2	ف1	ف2	ف1	ف2				
36	إبراز أهمية مشروعات تطوير القطاع الصناعي والتكنولوجي في المجتمع	2	3	3	2	4	2	16	%28.57	متوسطة	1
41	التشجيع على ممارسة البحث العلمي والتطور التكنولوجي في مجال البيئة.	1	2	4	1	5	0	13	%23.21	متوسطة	2
37	الحضّ على توظيف التكنولوجيا النظيفة في البيئة.	0	0	4	0	2	2	8	%14.28	قليلة	3
38	دعم الصناعات التقنية التي تسهم في الحفاظ على البيئة.	0	0	0	3	1	2	6	%10.71	قليلة	4

39	التحذير من أضرار الصناعات المسببة لتدهور البيئة بمكوناتها(ماء–تربة–هواء–غلاف الجوي)	0	0	1	0	2	0	3	%5.35	قليلة	5
40	التأكيد على أهمية الصناعات التكنولوجية الآمنة في المحافظة على البيئة.	0	0	0	1	2	0	3	%5.35	قليلة	5
42	إبراز دور التطور التكنولوجي في معالجة الأمراض.	0	0	1	0	1	1	3	%5.35	قليلة	5
43	بيان دور التكنولوجيا في تحسين الإنتاج الزراعي.	0	0	1	0	0	1	2	%3.57	قليلة	6
44	إظهار أهمية دور التكنولوجيا في محاربة الفقر.	0	0	0	1	0	1	2	%3.57	قليلة	6
45	إبراز دور التطور التكنولوجي في إحداث فرق في علاج الأمراض قديماً وحديثا.	0	0	0	0	0	0	0	0	غير مضمن	7
46	تحديد الطرائق الآمنة للتخلص من النفايات الطبية.	0	0	0	0	0	0	0	0	غير مضمن	7

يشير الجدول (10) أن تضمين كتاب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس من التعليم الأساسي معايير التنمية المستدامة التكنولوجية، كان بين الدرجة القليلة والمتوسطة من جهة وعدم التضمين جهة أخرى، حيث جاء معياران اثنان بدرجة تضمين متوسطة في محتوى الكتاب، وهما المعيار رقم (36) بدرجة تضمين متوسطة،

بلغت(28.57%)، والمعيار رقم (41) بدرجة تضمين متوسطة أيضاً، بلغت (23.21%)، وقد يعود ذلك إلى التركيز المحدود في الأنشطة التي يعرضها محتوى الكتب على القضايا التي عالجها كل من هذين المعيارين وضعف إعطائها الأولوية في المعالجة، وإمكانية التركيز الأكبر في معالجة هذه القضايا في كتب العربية لغتي في صفوف أعلى.

فيما جاءت المعايير ذات الأرقام (37، 38، 39،40، 42، 43، 44) بدرجة تضمين قليلة، تراوحت ما بين(3.57%-14.28%). وقد يعود ذلك إلى قلة ربط الأنشطة التي يعرضها المحتوى بالتطور التكنولوجي المتسارع، وإمكانية تعلّم القضايا التكنولوجية في مواد أخرى.

في المقابل لم ينل المعياران ذي الرقمين(45، 46) من معايير البعد الرابع المتعلق بمعايير التنمية المستدامة التكنولوجية، أي درجة تضمين في كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس الأساسي بفصليه الأول والثاني، رغم أهمية القضايا التي تناولها هذين المعيارين بالنسبة للمتعلم، بعدّها ضمن المشكلات التي تواجهه، وربما يعزو السبب في ذلك إلى عدم ملاءمة هذه القضايا للمعالجة في كتاب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس الأساسي تبعاً للفئة العمرية لتلاميذ هذه الصفوف، وإمكانية معالجتها خلال كتب العربية لغتي في صفوف أعلى خلال المرحلة الأساسية أو في مواد أخرى.

وللوقوف على درجة تضمين كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس من التعليم الأساسي معايير التنمية المستدامة، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والتقدير الذي حصل عليه البعد وفق النسب المحكية التي حددتها الدراسة، ومن ثم ترتيب هذه الأبعاد، وتحديد درجة التضمين، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (11): درجة تضمين كتاب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس من التعليم الأساسي معايير التنمية المستدامة

ت	أبعاد معايير التنمية المستدامة	التكرارات في كتاب العربية لغتي للصف						مجموع التكرارات	درجة التضمين (%)	تقدير درجة التضمين	الترتيب
		الرابع الأساسي		الخامس الأساسي		السادس الأساسي					
		ف1	ف2	ف1	ف2	ف1	ف2				
1	التنمية المستدامة البيئية	23	28	12	26	10	14	113	%37.79	كبيرة	1
3	التنمية المستدامة الاجتماعية	19	32	11	15	15	4	96	%32.10	متوسطة	2
4	التنمية المستدامة التكنولوجية	3	5	14	8	17	9	56	%18.72	قليلة	3
2	التنمية المستدامة الاقتصادية	3	7	6	13	2	3	34	%11.37	قليلة	4
الأبعاد ككلّ		**48**	**72**	**43**	**62**	**44**	**30**	**299**	**%24.99**	**متوسطة**	**

يتضح من الجدول (11) تفاوت درجة تضمين كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس من التعليم الأساسي معايير التنمية المستدامة، فحلّ البعد الأول المتعلق بمعايير التنمية المستدامة البيئية، في الترتيب الأول بدرجة تضمين كبيرة، بلغت (37.79%)؛ يليه البعد الثالث المتعلق بمعايير التنمية المستدامة الاجتماعية في الترتيب الثاني بدرجة تضمين متوسطة بلغت (32.10%)؛ وقد تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة كتاب لغتي الجميلة الذي يهتم بمعايير التنمية المستدامة البيئية والاجتماعية أكثر من معايير التنمية المستدامة الاقتصادية والتكنولوجية والاهتمام بربط التلميذ بمجتمعه وذلك عن طريق إدراج موضوعات بيئية واجتماعية متنوعة في التمثيلات المعرفية المختلفة من نصوص، وصور، وأنشطة، وتقويم لدعم السلوكيات الإيجابية وزرع القيم في نفوس التلاميذ بخصاصة في هذا الصف. يليهما البعد الثاني المتعلق بمعايير التنمية المستدامة التكنولوجية في الترتيب الثالث بدرجة تضمين قليلة بلغت (18.72%)، قد يعزى السبب إلى أن البعد التكنولوجي المستدام يرتبط بغيره من الأبعاد، مما يقلل تضمينه بصورة واضحة، لهذا فهو يحتاج إلى المزيد من الاهتمام، ويمكن أن يمثل نقطة انطلاق مهمة ينبغي التركيز عليها لأهميتها في المراحل المتقدمة، ويعدُّ هذا البعد أحد أبعاد التنمية المستدامة التي تسعى الدول إلى إكسابها لمتعلميها عبر المناهج الدراسية، فيما جاء في الرتبة الرابعة والأخيرة البعد الرابع المتعلق بمعايير التنمية المستدامة الاقتصادية بدرجة تضمين قليلة أيضاً بلغت(11.37%)؛ ويلحظ من هذه النتيجة ضعف تضمين معايير

بعد التنمية المستدامة الاقتصادية في كتب العربية لغتي بفصليه الأول والثاني، مع أن هذا البعد من الأبعاد التي نالت اهتماماً واسعاً من العلماء والمفكرين، نظراً لأنه قد يكون أساس التنمية المستدامة ومرتكزها، كما أن قضاياه من القضايا المهمة في التنمية في المقام الأول، وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى قلة اهتمام مؤلفي المناهج بهذا البعد، وظنّهم بأن ارتباط قضاياه قد يخص كتب دراسية أخرى، مثل: العلوم، والدراسات الاجتماعية.

اتفقت هذه النتائج جزئيًا مع ما أظهرت نتائج دراسة العويضي والعتيبي (2017) من أن أعلى قيمة لدرجة التوفر، هي لمفاهيم البعد البيئي، ثم الاجتماعي، فالاقتصادي، كما اتفقت هذه النتائج أيضاً جزئياً مع نتائج دراسة أبو شقير والشامي والمصري(2022)، التي أشارت إلى وجود تفاوت في توزيع أبعاد التنمية المستدامة بمحتوى كتب لغتنا الجميلة في المرحلة الأساسية جميعها، فقد جاء في الترتيب الأول البعد البيئي، ويليه في الترتيب الثاني البعد الاجتماعي، وثم البعد التكنولوجي، وفي الترتيب الأخير البعد الاقتصادي، واتفقت كذلك جزئياً مع نتيجة دراسة "إيلي وآخرون" (Eli; et.al, 2020) التي أظهرت أن وحدات المناهج المدرسية نجحت في تعزيز مفاهيم التنمية المستدامة بأبعادها الثلاثة البيئية والاجتماعية والاقتصادية، كما اتفقت هذه النتائج جزئياً مع نتائج دراسة "أيسس" (Isaac, 2015)، التي توصلت إلى ضعف معالجة بعض مفاهيم التنمية المستدامة بالمناهج الدراسية.

فيما اختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة العنزي(2021)، التي أظهرت أن البعد الاجتماعي حلّ أولاً بنسبة تضمين بلغت(26.19%)، يليه البعد المؤسسي بنسبة تضمين بلغت(16.57%)، ثم البعد الاقتصادي بنسبة تضمين بلغت(16.23%)، وجاء البعد البيئي أخيراً بنسبة تضمين بلغت(8.69%)، كما اختلفت مع نتائج دراسة المندلاوي(2015)، التي أظهرت توفر أبعاد التنمية المستدامة في محتوى كتاب اللغة العربية (القراءة والقواعد) بنسب متفاوتة؛ إذ تمثلت الأبعاد في كتاب القراءة كالآتي: البعد الاجتماعي في المرتبة الأولى بنسبة(83.33%)، تلاه البعد الاقتصادي في المرتبة الثانية بنسبة(61.11%)، وجاء البعد البيئي في المرتبة الثالثة بنسبة (21.42%)، فيما

تمثلت الأبعاد في كتاب القواعد كالآتي: البعد الاجتماعي في المرتبة الأولى بنسبة(54.16%)، ثم تلاه البعد الاقتصادي في المرتبة الثانية بنسبة(50%)، وكان البعد البيئي في المرتبة الثالثة بنسبة(14.28%)، واختلفت هذه النتائج كذلك مع ما أشارت إليه نتائج دراسة عمايرة (2015)، التي توصلت إلى أن نسبة مفاهيم التنمية المستدامة في كتب اللغة العربية كانت مرتفعة.

10-3. نتائج السؤال الثالث ومناقشتها: والذي نصّه: "ما دلالة الفروق الإحصائية في درجة تضمين كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع حتى السادس من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية معايير التنمية المستدامة؟"

للإجابة عن هذا السؤال وكشف الفروق، استخدم الباحث اختبار كاي² (حُسن المطابقة) Chi-Square Goodness of Fit Test من خلال برنامج(SPSS)؛ لتعرّف دلالة الفروق بين التكرارات المشاهدة والتكرارات المتوقعة، وكانت النتائج كانت كما هي موضحة في الجدولين (12)، و(13).

11-6-1. الفروق بين مجموع تكرارات معايير التنمية المستدامة في كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس من التعليم الأساسي حسب أبعاد المعايير.

جدول(12): نتائج اختبار كاي² لدلالة الفروق بين مجموع تكرارات معايير التنمية المستدامة في كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس الأساسي حسب أبعاد معايير التنمية المستدامة

معايير التنمية المستدامة	ت.م	%	ت.م	ف.ت	د.ح	ق. ك.ت	م.مSig	م.د	ق
بُعد التنمية المستدامة البيئية	**113**	**37.79**	74.8	38.3	3	52.532	0.000	0.05	دالة
بُعد التنمية المستدامة الاقتصادية	**34**	**11.37**	74.8	-40.8-	3				
بُعد التنمية المستدامة الاجتماعية	**96**	**32.10**	74.8	21.3	3				
بُعد التنمية المستدامة التكنولوجية	**56**	**18.72**	74.8	-18.8-	3				

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

يتضّح من الجدول(12) أنّ قيمة كاي² (52.532) دالّة إحصائياً عند مستوى المعنوية(Sig= 0.000)، وهذا المستوى هو أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (α=0.05)؛ مما يعني أنّ هناك فروقاً بين التكرارات المشاهدة والمتوقعة بين مجموع تكرارات معايير التنمية المستدامة في كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس الأساسي حسب معايير التنمية المستدامة، فقد جاءت التكرارات المشاهدة في البعد الأول: التنمية المستدامة البيئية أعلى من التكرارات المتوقعة؛ حيث كانت التكرارات المشاهدة (113) تكراراً، وبنسبة مئوية (37.79%) والتكرارات المتوقعة (74.8) تكراراً وبفارق تكرارات (38.3) لصالح التكرارات المشاهدة، وكذلك جاءت التكرارات المشاهدة في البعد الثاني: التنمية المستدامة الاقتصادية أقل من التكرارات المتوقعة؛ حيث كانت التكرارات المشاهدة (34) تكراراً، وبنسبة مئوية (11.37%)، والتكرارات المتوقعة (74.8) تكراراً وبفارق تكرارات (−40.8−) لصالح التكرارات المتوقعة، وكذلك كانت التكرارات المشاهدة في البعد الثالث: التنمية المستدامة الاجتماعية أعلى من التكرارات المتوقعة؛ حيث كانت التكرارات المشاهدة (96) تكراراً، وبنسبة مئوية (32.10%)، والتكرارات المتوقعة (74.8) تكراراً وبفارق تكرارات (21.3) لصالح التكرارات المشاهدة، فيما كانت التكرارات المشاهدة في البعد الرابع: التنمية المستدامة التكنولوجية أقل من التكرارات المتوقعة؛ حيث كانت التكرارات المشاهدة (56) تكراراً، وبنسبة مئوية (18.72%)، والتكرارات المتوقعة (74.8) تكراراً وبفارق تكرارات (−18.8−) لصالح التكرارات المتوقعة.

وبناء على ذلك، يتضّح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين مجموع تكرارات معايير التنمية المستدامة في كتب العربية لغتي للصفوف من (4−6) من التعليم الأساسي حسب أبعاد التنمية المستدامة لصالح المعايير في البعدين البيئي والاجتماعي؛ حيث إنّ معايير التنمية المستدامة قد جرى تضمينها في كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس من التعليم الأساسي بشكل مختلف ومتفاوت، فقد كان هناك ارتفاع في التكرارات المشاهدة في البعدين البيئي والاجتماعي، بينما جاءت التكرارات بشكل أقل من المتوقع في البعد الثاني(التنمية

المستدامة الاقتصادية)، والبعد الرابع(التنمية المستدامة التكنولوجية)؛ ويمكن تفسير ذلك بارتفاع نسبة معالجة معايير التنمية المستدامة للبعدين البيئي والاجتماعي في كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس الأساسي، التي قد تكون بسبب وجهة نظر خاصة لدى القائمين على تطوير هذه الكتب تتمثل في أنّ القضايا التي تعالجها هذه المعايير تناسب التلاميذ في هذه الفئة العمرية أكثر من غيرها من معايير التنمية المستدامة الأخرى.

اتفقت هذه النتائج مع ما أظهرت نتائج دراسة العويضي والعتيبي (2017) أن أعلى قيمة لدرجة التوفر هي لمفاهيم البعد البيئي، ثم الاجتماعي، فالاقتصادي، كما اتفقت هذه النتائج جزئياً مع نتائج دراسة أبو شقير والشامي والمصري(2022)، التي أشارت إلى وجود تفاوت في توزيع أبعاد التنمية المستدامة بمحتوى كتب لغتنا الجميلة في المرحلة الأساسية جميعها، فقد جاء في الترتيب الأول البعد البيئي، ويليه في الترتيب الثاني البعد الاجتماعي، وثم البعد التكنولوجي، وفي الرتبة الأخيرة البعد الاقتصادي، واتفقت أيضاً جزئياً مع نتيجة دراسة "إيلي وآخرون" (Eli; et.al, 2020) التي أظهرت أن وحدات المناهج المدرسية نجحت في تعزيز مفاهيم التنمية المستدامة بأبعادها الثلاثة البيئية والاجتماعية والاقتصادية،

فيما اختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة العنزي(2021)، التي أظهرت أن البعد الاجتماعي حلّ أولاً بنسبة تضمين بلغت(26.19%)، يليه البعد المؤسسي بنسبة تضمين بلغت(16.57%)، ثم البعد الاقتصادي بنسبة تضمين بلغت(16.23%)، وجاء البعد البيئي أخيراً بنسبة تضمين بلغت(8.69%)، كما اختلفت مع نتائج دراسة المندلاوي(2015)، التي أظهرت توفر أبعاد التنمية المستدامة في محتوى كتاب اللغة العربية (القراءة والقواعد) بنسب متفاوتة؛ إذ تمثلت الأبعاد في كتاب القراءة كالآتي: البعد الاجتماعي في الترتيب الأول بنسبة(83.33%)، تلاه البعد الاقتصادي في الترتيب الثاني بنسبة(61.11%)، وجاء البعد البيئي في الترتيب الثالث بنسبة (21.42%)، فيما تمثلت الأبعاد في كتاب القواعد كالآتي: البعد الاجتماعي في الترتيب الأول بنسبة(54.16%)، ثم تلاه البعد الاقتصادي في الترتيب الثاني بنسبة(50%)، وكان

البعد البيئي في الترتيب الثالث بنسبة(14.28%)، كذلك اختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة "أيسس" (Isaac, 2015)، التي توصلت إلى ضعف معالجة مفاهيم التنمية المستدامة بالمناهج الدراسية بعامة، كذلك مع ما أشارت إليه نتائج دراسة عمايرة (2015) من أن نسبة مفاهيم التنمية المستدامة في كتب اللغة العربية كانت مرتفعة.

11-6-2. الفروق بين مجموع تكرارات معايير التنمية المستدامة في كتب العربية لغتي حسب الصفوف من الرابع إلى السادس من التعليم الأساسي:

جدول(13) نتائج اختبار مربع كاي لدلالة الفروق بين مجموع تكرارات معايير التنمية المستدامة في كتب العربية لغتي حسب الصفوف من الرابع إلى السادس من التعليم الأساسي

معايير التنمية المستدامة	ت.م	%	ت.م	ف.ت	د.ح	ق.ك.ت	م.مSig	م.د	ق
كتاب الصف الرابع	120	24.99	99.7	-25.7-	2	11.043	0.004	0.05	دالّة
كتاب الصف الخامس	105	24.99	99.7	5.3	2				
كتاب الصف السادس	74	24.99	99.7	20.3	2				

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

يبيّن الجدول (13) أنّ قيمة كاي²(11.043) دالة إحصائيًا عند مستوى المعنوية(Sig=0.004)، وهذا المستوى هو أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (α=0.05)؛ مما يعني أنّ هناك فروقًا بين التكرارات المشاهدة والمتوقعة بين مجموع تكرارات معايير التنمية المستدامة في كتب العربية لغتي حسب الصفوف(4-6) من التعليم الأساسي، وقد أظهرت النتائج تفاوتاً بين التكرارات حسب الصفوف، فجاءت التكرارات المشاهدة في كتاب العربية لغتي للصف الرابع الأساسي أعلى من التكرارات المتوقعة؛ حيث كانت التكرارات المشاهدة (120) تكراراً، وبنسبة مئوية (24.99%)،

والتكرارات المتوقعة (99.7) تكراراً وبفارق تكرارات (-25.7-) لصالح التكرارات المشاهدة، وكذلك كانت التكرارات المشاهدة في كتاب العربية لغتي للصف الخامس الأساسي أعلى من التكرارات المتوقعة؛ حيث كانت التكرارات المشاهدة (105) تكراراً، وبنسبة مئوية (24.99%)، والتكرارات المتوقعة (99.7) تكراراً وبفارق تكرارات (5.3) لصالح التكرارات المشاهدة؛ فيما بلغت التكرارات المشاهدة في كتاب العربية لغتي للصف السادس الأساسي (74) تكراراً، وبنسبة مئوية (24.99%)، والتكرارات المتوقعة (99.7) تكراراً وبفارق تكرارات (20.3) لصالح التكرارات المتوقعة.

واستناداً إلى النتائج السابقة يتضّح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(α=0.05) في معايير التنمية المستدامة بين كتب العربية لغتي للصفوف (4-5-6) الأساسية لصالح كتابي العربية لغتي للصفين الرابع والخامس الأساسيين، حيث بلغ مجموع التكرارات المشاهدة في كتاب العربية لغتي للصف الرابع الأساسي(120)، وكتاب العربية لغتي للصف الخامس الأساسي(105)، وهي أعلى من التكرارات المتوقعة، مقارنة بكتاب العربية لغتي للصف السادس الأساسي؛ حيث بلغ مجموع التكرارات المشاهدة فيه(74) وهي قيمة أقل من التكرارات المتوقعة؛ ويعزو الباحث ذلك إلى تنوع الأنشطة الواردة في دروس كتابي العربية لغتي للصفين الرابع والخامس الأساسيين، وشمولها لمعظم معايير التنمية المستدامة بنسب متفاوتة، وهذه الدروس التي تعدُّ بمثابة التمهيد لدراسة كتب العربية لغتي للصفوف من(7-9)، أي في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي. وهذا ولم يتاح للباحث فرصة مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة؛ لعدم وجود دراسة تناولت ذلك في حدود علم الباحث واطلاعه.

11. مقترحات الدراسة:

تقترح الدراسة بالاستناد إلى ما توصلت إليه من نتائج، ما يلي:

– العمل على تضمين معايير التنمية المستدامة الواردة في هذه الدراسة، والتي لم تحظ بأي تكرار في كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس الأساسي.

– تحقيق التوازن النسبي لمعايير التنمية المستدامة التي وردت في هذه الدراسة (البيئية، والاقتصادية، والاقتصادية، والتكنولوجية) في دروس كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس الأساسي، وذلك وفق مصفوفة محدّدة واضحة.

– تطوير كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس من التعليم الأساسي الاستناد إلى نتائج الدراسة الحالية.

كما تقترح إجراء المزيد من الدراسات المرتبطة بها، وذلك على النحو الآتي:

– درجة تضمين أهداف التنمية المستدامة لرؤية وزارة التربية السورية (2030) في محتوى كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس من التعليم الأساسي.

– درجة تضمين معايير التنمية المستدامة في كتب العربية لغتي للصفوف الأخرى في المرحل الأساسية والثانوية

– بناء تصور مقترح لتضمين معايير التنمية المستدامة في كتب العربية لغتي للمرحلة الأساسية بعامة، وللصفوف من الرابع إلى السادس من التعليم الأساسي بخاصة.

– دراسة مقارنة بين محتوى كتب العربية لغتي للصفوف من الرابع إلى السادس من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية والدول الأخرى استناداً إلى معايير التنمية المستدامة.

– تقويم الممارسات التدريسية لمعلمي الصفوف من الرابع إلى السادس من التعليم الأساسي وفق معايير التنمية المستدامة.

12. المراجع

12-1. المراجع العربية

أبو شقير، محمد سليمان؛ والشامي، أحمد يوسف دياب؛ والمصري، دينا سامي سليمان. (2022). مدى تضمين كتب لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية(1-4) بفلسطين معايير التنمية المستدامة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، غزة، فلسطين، 30*(3)، 1-34.

أبو المعاطي، ماهر. (2014). *الاتجاهات الحديثة في الرعاية الاجتماعية والخدمة الاجتماعية*. مصر، جامعة حلوان: كلية الخدمة الاجتماعية.

أبو النصر، مدحت؛ ومحمد، ياسين مدحت. (2017). *التنمية المستدامة مفهومها – أبعادها – مؤشراتها*. القاهرة: دار الكتب المصرية، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

الألمعي، علي عبده. (2018). *التعليم 2030 دليل التخطيط نحو المستقبل*. (ط2). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الأكلبي، مفلح؛ سيف، مبارك. (2019). تقويم محتوى كتب الحديث والثقافة الإسلامية لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء قيم التنمية المستدامة وفق رؤية 2030 في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية،184*(3)، 247-299.

بارعيده، إيمان سالم أحمد؛ والزبيدي، شريفة إبراهيم محمد. (2020). تصور مقترح لتضمين أبعاد التنمية المستدامة في محتوى كتاب الجغرافيا بالتعليم الثانوي (نظام المقررات) بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، فلسطين، 29*(3)، 590-613.

حجازي، عبد الحميد أحمد. (2017). تقويم مناهج الأحياء للمرحلة الثانوية في ضوء أبعاد وقضايا التنمية المستدامة. *ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي التاسع عشر: التربية العلمية والتنمية المستدامة، الجمعية المصرية للتربية العلمية*، القاهرة، 193-224.

الحربي، منى؛ والجبر، لولوه. (2019). تحليل محتوى كتب العلوم للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية وفقاً لأبعاد التنمية المستدامة. *المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية*، (17)، 2-27.

حسن، فؤاد حسين. (2016). *مفاهيم التنمية والتنمية المستدامة*. مصر، جامعة حلوان: منشورات كلية الخدمة الاجتماعية.

الرشيد، بسام. (2020). مستوى تضمين محتوى أهداف التنمية المستدامة لرؤية المملكة العربية السعودية 2030 في كتاب العلوم للصف الثالث الابتدائي (دراسة تحليلية). *مجلة كلية التربية، 185*(2)، 579-621.

الرفاعي، سحر قدري. (2019). *إشكالية إدارة شؤون البيئة في التوجهات التنموية المستدامة*. مركز المستنصرية للدراسات العربية والدولية، العراق.

الشمري، اخلاص. (2018). مدى المعالجة التربوية لمفاهيم التنمية المستدامة في كتب الرياضيات من وجهة نظر مدرسيها. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 7*(7)، 89-100.

الصويركي، محمد. (2020). تحليل محتوى مقررات اللغة العربية للمرحلة الثانوية؛ المسار العلمي والإداري في المملكة العربية السعودية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مركز *البحوث التربوية، 4*(3)، 21-39.

طاهر، محمد. (2013). *التنمية المستدامة في البلدان العربية بين النظرية والتطبيق*. بيروت: مكتبة حسن العصرية.

طعيمة، رشدي أحمد. (2008). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه-أسسه-استخدامه*. (ط2). القاهرة: دار الفكر العربي.

عبيدات، ذوقان؛ وعبد الحق، كايد؛ وعدس، عبد الرحمن. (2016). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*. (ط18)، عمّان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

عسكر، محمد. (2015). مدى تضمين محتوى كتب العلوم بالشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا لبعض قضايا البعد البيئي للتنمية المستدامة. *مجلة جامعة جرش للبحوث والدراسات، 16*(1)، 17-43.

العقيلي، نورة. (2019). *مدى تضمين مفاهيم التنمية المستدامة في كتب الحاسب وتقنية المعلومات بالمرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير(منشورة). كلية التربية، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، الخرج، السعودية

عمايرة، عبدالله. (2015). دور كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية في تنمية مفاهيم التنمية المستدامة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في محافظة جرش. *جرش للبحوث والدراسات، جامعة جرش، 16*(1)، 149-170.

العنزي، سالم بن مزلوه مطر. (2021). مستوى تضمين مجالات التنمية المستدامة في كتب الكفايات اللغوية في المرحلة الثانوية «نظام المقررات» بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة الشقراء للعلوم الإنسانية والإدارية، 15*، 245-270.

العويضي، وفاء؛ العتيبي، ليلى. (2017). *تحليل محتوى كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي في ضوء مجالات التنمية المستدامة*. رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم، السودان.

الكبيسي، عامر؛ الكلثمي، ظاهر؛ الهذلول، عبد الله؛ آل زبران، مشبب؛ الحربي، عبد العزيز؛ الشمري، محمد؛ البليهد، محمد؛ السلمي، محمد. (2019). *دراسات حول مداخل التنمية المستدامة*. الرياض: دار جامعة نايف للنشر.

الكحلوت، سمية يوسف. (2015). *مدى تضمن محتوى كتب المطالعة والنصوص للصفوف الأساسية العليا لمعايير التنمية*. رسالة ماجستير(غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2016). *وثيقة الإطار العام للمنهاج الوطني في الجمهورية العربية السورية*. دمشق: المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية بوزارة التربية.

المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2016–2017). *المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية(الوثيقة المعدّلة)*. دمشق.

المندلاوي، علاء عبد الخالق. (2015). *تقويم كتب اللغة العربية للصف السادس الابتدائي في العراق في ضوء أبعاد التنمية التربوية المستدامة*. رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة بغداد، العراق.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو). (2014). *إعلان آيشي ناغويا: التعليم من أجل التنمية المستدامة*. مسترجع من الموقع:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231074_ara

الموقع الرسمي لوزارة التربية(*moed.gov.sy, 2021*).

وزارة التربية في سورية. (2022–2023). *العربية لغتي للصف الرابع الأساسي: كتاب التلميذ(الفصل الأول، الفصل الثاني)*، دمشق: المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية.

وزارة التربية في سورية. (2022–2023). *العربية لغتي للصف الخامس الأساسي: كتاب التلميذ(الفصل الأول، الفصل الثاني)*، دمشق: المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية.

وزارة التربية في سورية. (2022–2023). *العربية لغتي للصف السادس الأساسي: كتاب التلميذ(الفصل الأول، الفصل الثاني)*، دمشق: المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية.

12-2. المراجع الأجنبية

Baicu, C. (2016). Some Economic Dimensions of Sustainable development. J*ournal of Economic Development Environment and People, 5*(3), 4.

Eli, Munkebye, Scheie, E., Gabrielsen, A., Jordet, A., Misund, S., ... & Øyehaug, A. B. (2020). Interdisciplinary primary school curriculum units for sustainable development. *Environmental Education Research*, *26*(6), 795-811.

Isaac, E. (2015). Curriculum Issues: Teaching and Learning for Sustainable Development in Developing Countries: Zimbabwe Case Study. *Journal of Education and Learning*, *4*(1), 11-24

Khan, Z., & Khanam, F., (2016). Transaction of Science Curriculum towards Sustainable Development. *Education as a driver for Sustainable Development*, *4*, 33-65.

Mayring, Ph. (2014). *Qualitative Content Analysis: Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*, Klagenfurt, Austria.

Mohammadnia, Z. & Moghadam, F. (2019). Textbooks as Resources for Education for Sustainable Development: A Content Analysis. *Journal of Teacher Education for Sustainability, 21*(1), 103-114.

Nolan, C. (2012). *Shaping the education of tomorrow. report on the UN decade of education for sustainable development*. Abridged, France, UNESCO.

Offei, a., & Okoffo, s. (2013). Education for sustainable development in Africa: The search for pedagogical logic. *International Journal of Educational Development, 32*(3), 376-38.

Ulrika, S. (2017). Education for Sustainable Development and Multidimensional Implementation. A Study of Implementation of Sustainable Development in Education with the Curriculum of Upper Secondary School in Sweden as an Example. *Discourse and Communication for Sustainable Education, 8*(2), 114-126.

United Nation. (2020). Voluntary National Review2022 in Syrian Arab Republic. *The meeting of the high-level political forum on sustainable development in 2020 was held from Tuesday, 7 July, to Thursday, 16 July 2020*, under the auspices of the Economic and Social Council. This included the three-day ministerial meeting of the forum from Tuesday, 14 July, to Thursday, 16 July 2020. Retrieved 1/9/2023 from the website: https://sustainabledevelopment.un.org/memberstates/syria.

الحساسية للرفض الاجتماعي وعلاقتها باضطراب الشخصية الحدية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص

الدكتور: هاني عباره

كلية: التربية جامعة: البعث

الملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى تعرُّف العلاقة بين الحساسية للرفض الاجتماعي وظهور اضطراب الشخصية الحدية لدى المراهقين، وتعرُّف ما إذا كان هناك فروق في الحساسية للرفض الاجتماعي واضطراب الشخصية تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص، وشملت العينة 402 طالباً وطالبة (190 ذكوراً، 212 إناثاً) في بعض المدارس الثانوية العامة في مدينة حمص. واستخدم الباحث الأدوات الآتية: مقياس الحساسية للرفض الاجتماعي من إعداد الباحث، ومقياس اضطراب الشخصية الحدية من إعداد الباحث، وقام الباحث الحالي بالتحقق من صدقها وثباتها على طلبة الثانوية العامة. وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين درجات الطلبة على مقياس الحساسية للرفض الاجتماعي ككل وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس اضطراب الشخصية الحدية ككل وأبعاده الفرعية، كما تبين أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات الذكور والإناث على مقياس الحساسية للرفض الاجتماعي ككل وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس اضطراب الشخصية الحدية لصالح الإناث، كما تبين أنه لا توجد فروق بين طلبة الفرع العلمي والأدبي في مقياس اضطراب الشخصية الحدية، ومقياس الحساسية للرفض الاجتماعي.

الكلمات المفتاحية: الحساسية للرفض الاجتماعي، اضطراب الشخصية الحدية، طلبة الثانوية العامة.

Sensitivity to Social Rejection and its Relationship With Borderline Personality Disorder Among a Sample of public High School Students in Homs City

Abstract: The current study aimed to identify the relationship between sensitivity to social rejection and borderline personality disorder in adolescents, and to identify whether there are differences in sensitivity to social rejection and borderline personality disorder according to the variables of gender and specialization, The sample is consisted of 402 male and female students (190 males, 212 females) in some general secondary schools in Homs city. The researcher had used the scale of social rejection sensitivity and the scale of borderline personality disorder, which the present researcher had designed and normalized it. The results indicated that there is a positive, statistically significant relationship between students grade's on the scale of sensitivity to social rejection as a whole and its sub-dimensions, and their grade's on the scale of borderline personality disorder as a whole and its sub-dimensions. It was also found that there was a statistically significant difference between the grade's of males and females on the scale of sensitivity to social rejection as a whole and its sub-dimensions and on the scale of borderline personality disorder for females, There is no statistically significant differences between scientific Students and literary Students on the scale of borderline personality disorder, and on the scale of sensitivity to social rejection.

Keywords: Sensitivity to Social rejection, Borderline personality disorder, High school students.

1-مقدمة:

يمر المراهقون خلال انتقالهم من مرحلة التعليم الأساسي إلى الثانوي، بتحولاتٍ وتغيراتٍ كثيرة، حيث تكون هذه التحولات والتغيرات مترافقة مع مرحلة البلوغ، وهنا قد تظهر فرص جديدة للقبول أو الرفض الاجتماعي، ولا شك أن القبول الاجتماعي يقوم بدور هام في حياة المراهقين وفي تدعيم شعورهم بالثقة " فعندما يعمل هؤلاء المراهقون على تشكيل هويتهم الذاتية يعطون أهمية كبيرة للكيفية التي يراهم عليها الآخرون، ولذا تعد العلاقات مع الآخرين في المجتمع بغاية الأهمية بالنسبة لهم، ولكي يشعر المراهقون بالانتماء فإنهم ينظرون للآخرين من حولهم ويطلبون منهم القبول، ويعزز هذا القبول شعورهم بالثقة، بينما تؤدي قلة الدعم إلى ترك آثار سلبية في شخصياتهم، ولذا يصبحون انفعاليين، سريعي الهياج، ويشعرون بنقد الآخرين ورفضهم لهم " (Khurshid & Najeeb, 2012, 2). وتعد "هورني" Horny أول من تحدث عن الحساسية للرفض الاجتماعي حيث عرفتها بأنها شعور الفرد بالرفض أو الصد من قبل الآخرين، حتى لو كان الرفض طفيفاً في المواقف المختلفة، كتغيير في موعد أو انتظار شخص ما أو عدم تلقي رد فوري على طلبه أو الاعتراض على آرائه أو عدم الامتثال لرغباته". (Horney, 1937, 135-136). وتنمو لدى المراهقين الذين يعانون من الحساسية للرفض من قبل الآخرين مشاعر ضعف تقدير الذات، ولذا فهم يطورون شعوراً أنهم غير جديرين بالحب، وأنهم مكروهين من قبل الآخرين، وليس لهم أهمية في نظر الآخرين، وأنهم غير قادرون على إشباع حاجاتهم بشكل جيد ونتيجة لذلك يعانون من صعوبات في عمليات التنظيم الانفعالي، وهذا ما يجعلهم أقلّ ثباتاً انفعالياً من الأفراد الذين يشعرون بالقبول الاجتماعي، ولذا تضعف قدرتهم على التعامل مع الضغوطات التي يتعرضون لها (Rohner, 2016, 10-11).

وفي هذا السياق يمكن الإشارة إلى أن سرعة الغضب وعدم الاستقرار الانفعالي والخوف من هجران الآخرين يعد من أحد المعايير التي قد تدخل في تشخيص بعض الاضطرابات النفسية مثل الخوف الاجتماعي والقلق واضطراب الشخصية الحدية

والتجنّبيّة، وقد تأكد ذلك في دراسة قام بها "إبراهيم وكالبكسي وشارب" Ibraheim, (Kalpakci & Sharp, 2017) على عينة من المراهقين المصابين باضطراب الشخصية الحدية في "أمريكا" بلغ عددهم (185) مراهقاً وعينة أخرى من المراهقين الأصحاء بلغ عددهم (146) مراهقاً أشارت النتائج أن المراهقين المصابين باضطراب الشخصية الحدية لديهم مستوى عال من سوء التنظيم الانفعالي مقارنة مع المراهقين غير المصابين باضطراب الشخصية الحدية.

وتعني كلمة الحدية Borderline في هذا السياق حد المرض الفاصل بين الذهان والاضطراب النفسي العصابي، حيث يرى إبراهيم وعسكر (2008، 90) بأن الشخصية الحدية تشير إلى "نمط مستمر من عدم الثبات في العلاقات الشخصية المتبادلة وصورة الذات والوجدان مع الاندفاعية الواضحة والتي تبدأ مع بداية البلوغ وتبرز في سياقات عدة".

ويتفق هذا مع ما يراه رحال (2012، 248) بأن صاحب هذا الاضطراب عادة ما يكون "شديد التقلب في مشاعره فهو يغضب بسرعة ويهدأ بسرعة فيتقلب في انفعالاته بشكل عنيف في لحظات قصيرة، إلا أن الكارثة أنه قد يدمر أشياءً كثيرة مهمة في حياته في أثناء نوبات غضبه، فيخسر صديقاً عزيزاً أو عملاً مهماً ولكن بعد فوات الأوان، ومع تقلب انفعالاته نتوقع تقلبات موازية في علاقاته مع الآخرين، لذلك يتضح أن معظم علاقاته لا تستمر كثيراً، وبذلك يكون التقلب الانفعالي من الخصائص المميزة للمصابين باضطراب الشخصية الحدية".

وتتعدد أنواع اضطرابات الشخصية التي من الممكن أن يتعرض لها هؤلاء المراهقون نتيجة لحساسيتهم للرفض الاجتماعي من قبل الآخرين، وعلى ضوء مراجعة الباحث للأدبيات النظرية والدراسات السابقة سيتم التركيز على اضطراب الشخصية الحدية Borderline Personality Disorder ، وبالتالي سوف نتناول في بحثنا الحالي الحساسية للرفض الاجتماعي وعلاقتها باضطراب الشخصية الحدية لدى المراهقين.

2-مشكلة الدراسة:

أوضح إريكسون بأن شعور المراهق بالقبول في المواقف النفسية والاجتماعية واعتقاده بأنه محبوب يعزز لديه الشعور بالرضا واحترام الذات، في حين أن الشعور بالكراهية أو عدم التقدير أو الرفض أو تدني القيمة في نظر الآخرين يثير المشاعر السلبية ويقلل من تقدير الذات (Erozkan, 2009, 1).

ومن خلال مراجعة الباحث للأدبيات النظرية التي تناولت موضوع الحساسية للرفض الاجتماعي لدى المراهقين نجد أن أغلب الدراسات السابقة أشارت إلى أن الرفض الاجتماعي يرتبط إيجابا بضعف الصحة النفسية وظهور العديد من المشكلات السلوكية والاجتماعية والنفسية، حيث ترتبط الحساسية للرفض من قبل الآخرين سلباً بالتوافق الشخصي وتأكد ذلك في دراسة قام بها "ناز وكوثر" (Naz & Kausar, 2013) على عينة من المراهقات في باكستان بلغت (100) مراهقة هدفت إلى تعرف العلاقة بين شعور الأبناء بالرفض والتوافق الشخصي وأشارت النتائج إلى أنه يوجد ارتباط إيجابي بين شعور الأبناء بالرفض وسوء توافق الشخصية. ويكون هؤلاء المراهقين أكثر معاناة من القلق الاجتماعي وهذا ما أكدته دراسة "لاي" (Li, 2011) على عينة من المراهقين في الصين بلغت (349) مراهقا ومراهقة هدفت لمعرفة العلاقة بين الحساسية للرفض وتقدير الذات والقلق الاجتماعي لدى المراهقين وتبين أن القلق الاجتماعي يرتبط إيجاباً بالحساسية للرفض الاجتماعي.

كما يترك الرفض الاجتماعي آثاراً سلبية في مستوى الصحة النفسية، وتأكد ذلك في دراسة "ريان وهوبنر وديباز وسناشيز" Ryan, Huebner, Diaz & Sanchez, (2009) على عينة من المراهقين في "أمريكا" بلغت (224) مراهقاً ومراهقة أن المراهقين الذين يعانون من الحساسية للرفض يعانون من ضعف الصحة النفسية وتظهر عليهم العديد من المشكلات والاضطرابات السلوكية.

وقد تبين للباحث لدى مراجعة الدراسات التي تناولت موضوع الحساسية للرفض الاجتماعي واضطراب الشخصية الحدية لدى المراهقين أنه يوجد نقص –على حد علم الباحث–في الدراسات التي تناولت الحساسية للرفض الاجتماعي وعلاقتها بظهور

اضطراب الشخصية الحدية لدى المراهقين حيث لم يجد الباحث –في حدود علمه–أيّة دراسة محليَّة أو عربيَّة أو أجنبيَّة تناولت هذه العلاقة، وقد اقتصرت بعض هذه الدراسات على تناول علاقة الحساسية للرفض الاجتماعي بظهور بعض الأعراض التي يمكن أن تدل على الشخصية الحدية.

وقد لا حظ الباحث من خلال تعامله مع الأخصائيين النفسيين والتربويين أن نسبة كبيرة من المراهقين يظهرون بعض الأعراض التي من الممكن أن تدل على بداية ظهور اضطراب الشخصية الحدية لديهم، ويتجلى ذلك في سرعة الانفعال ونوبات الغضب التي تعترضهم، وكذلك علاقاتهم الاجتماعية غير المستقرة، وعجزهم عن تحديد أهداف واضحة يسعون لتحقيقها، إضافة إلى شعورهم بالفراغ وعدم المعنى، ويضاف إلى ما سبق شكوى الكثير من الأهالي عن أبنائهم المراهقين وسلوكياتهم الطائشة والمتمثلة بسرعة اندفاع هؤلاء المراهقين، وتهورهم في التعامل مع مواقف الحياة وميلهم لانفاق مصروفهم اليومي بطريقة غير مناسبة، وقد تعزى هذه الأعراض إلى الحساسية بالرفض الاجتماعي لدى هؤلاء المراهقين وميلهم للحصول على القبول الاجتماعي من خلال هذه التصرفات.

وانطلاقاً من توصيات الدراسات السابقة بضرورة إجراء دراسات متعلقة بالحساسية للرفض الاجتماعي للعمل على التخفيف منها (يوسف، 2012؛ محمد، 2020).

وبناءً على ما سبق فقد جاءت الدراسة الحالية للكشف عن العلاقة بين الحساسية للرفض الاجتماعي وظهور اضطراب الشخصية الحدية لدى المراهقين في مدينة حمص، وللتصدي لهذه المشكلة نطرح السؤال الآتي:

أ– ما العلاقة بين الحساسية للرفض الاجتماعي واضطراب الشخصية الحدية لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

أ– ما نسبة انتشار الحساسية للرفض الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص؟

ب– ما نسبة انتشار اضطراب الشخصية الحدية لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص؟

3- أهمية الدراسة: تأتي أهمية الدراسة من خلال النقاط الآتية:

1. أهمية المرحلة العمرية التي تجري عليها الدراسة، وهي مرحلة المراهقة التي تمثل مرحلة حرجة لأنها السن الذي يتحدد فيه مستقبل الفرد إلى حد كبير ويمر فيه بكثير من الصعوبات ويمكن أن ينحرف في هذا السن إذا لم يجد من يساعده على تخطي العقبات التي تواجهه.

2. ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين الحساسية للرفض الاجتماعي واضطراب الشخصية الحدية لدى المراهقين، وهذا في حدود علم الباحث، وبالتالي يمكن أن تسهم هذه الدراسة في زيادة المعرفة بمتغيرات الدراسة في البيئة السورية والعربية عموماً، وذلك بعد أن تبين أهمية هذا المفهوم في مجال الصحة النفسية.

3. تمكن الدراسة الحالية من توفير أدوات خاصة بالبيئة السورية تقيس (الحساسية للرفض الاجتماعي، اضطراب الشخصية الحدية لدى المراهقين) مما يسهم في إثراء مجال القياس النفسي.

4- أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

1.التعرف على نسبة انتشار الحساسية للرفض الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص؟

2.التعرف على نسبة انتشار اضطراب الشخصية الحدية لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص؟

3. تعرُّف العلاقة بين درجات الطلبة على مقياس الحساسية للرفض الاجتماعي ككل وأبعاده الفرعية (الإغاظة والمضايقة، الرفض العاطفي، النبذ) ودرجاتهم على مقياس اضطراب الشخصية الحدية ككل وأبعاده الفرعية (محاولات تجنب الهجران، العلاقات غير المستقرة، اضطراب الهوية، الاندفاعية، السلوك الانتحاري، عدم الاستقرار الانفعالي، الإحساس بالفراغ، الغضب الشديد، التفكير الزوراني).

4. تعرُّف الفروق بين درجات الذكور والإناث على مقياس الحساسية للرفض الاجتماعي ككل وأبعاده الفرعية.

5. تعرُّف الفروق بين درجات الذكور والإناث على مقياس اضطراب الشخصية الحدية ككل وأبعاده الفرعية.

6. تعرُّف الفروق بين درجات طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي على مقياس الحساسية للرفض الاجتماعي ككل وأبعاده الفرعية.

7. تعرُّف الفروق بين درجات طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي على مقياس اضطراب الشخصية الحدية ككل وأبعاده الفرعية.

5-فروض الدراسة:

على ضوء مراجعة الدراسات السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة وفق الآتي:

1. لا توجد علاقة ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطلبة على مقياس الحساسية للرفض الاجتماعي ككل وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس اضطراب الشخصية الحدية ككل وأبعاده الفرعية.

2. لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الطلبة على مقياس الحساسية للرفض الاجتماعي ككل وأبعاده الفرعية تُعزى لمتغير الجنس.

3. لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الطلبة على مقياس اضطراب الشخصية الحدية ككل وأبعاده الفرعية تُعزى لمتغير الجنس.

4. لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الطلبة على مقياس الحساسية للرفض الاجتماعي ككل وأبعاده الفرعية تُعزى لمتغير التخصص (أدبي علمي).

5. لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الطلبة على مقياس اضطراب الشخصية الحدية ككل وأبعاده الفرعية تُعزى لمتغير التخصص (أدبي علمي).

6- حدود الدراسة: تمّ تحديد حدود الدِّراسة الحاليّة وفق الآتي:

أ- **الحدود الزمنيّة:** تمّ التّطبيق خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2023/2022 م.

ب- الحدود البشريّة: عينة عشّوائيّة من طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص (ذكور، اناث).

ج- الحدود المكانيّة: تم التّطبيق في بعض مدارس الثانوية العامة في مدينة حمص.

د- الحدود الموضوعيّة: تتحدد الدِّراسة موضوعياً بدراسة العلاقة بين الحساسية للرفض الاجتماعي واضطراب الشخصية الحدية لدى المراهقين وفق متغيري الجنس (ذكور، إناث)، والتخصص (أدبي، علمي).

7- تحديد مصطلحات الدراسة:

أ-الحساسية للرفض الاجتماعي Sensitivity to Social Rejection

يعرف محمد (2020، 161) الحساسية للرفض بأنها "تصورات الفرد وتوقعاته القلقة حول مدى تقبل الآخرين له، وشكوكه حول مدى رغبتهم وقبولهم لمشاركته معهم في الأنشطة والمواقف المختلفة، واعتقاده بمحاولتهم تجنبه والبعد عنه وتجاهله، مع إحساسه بعدم أهميته وانعدام قيمته ووجود اتجاهات سلبية نحوه".

ويمكن تعريف الحساسية للرفض الاجتماعي إجرائيا بأنه الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها الطالب في مقياس (الحساسية للرفض الاجتماعي) المستخدم بالدراسة، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى أن الطالب لديه مستوى عال من الحساسية للرفض الاجتماعي بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى أن الطالب لديه ضعف في مستوى الحساسية للرفض الاجتماعي.

ب- اضطراب الشخصية الحدية Borderline Personality Disorder:

يمكن تعريف اضطراب الشخصية الحدية بحسب الدليل الاحصائي الخامس للاضطرابات العقلية الذي أصدرته جمعية الطب النفسي الأمريكية(DSM-V) بأنه يتمثل في نموذج ثابت من عدم الاستقرار في العلاقات مع الآخرين، وفي صورة الذات وفي العواطف والاندفاعية الواضحة، حيث يكون البدء في فترة مبكرة من البلوغ، ويتجلى في مجموعة متنوعة من السياقات (APA, 2013, 663).

ويعرف اضطراب الشخصية الحدية إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس اضطراب الشخصية الحدية المستخدم بالدراسة والذي يتضمن الأبعاد الآتية:

(محاولات تجنب الهجران، العلاقات غير المستقرة، اضراب الهوية، الاندفاعية، السلوك الانتحاري، عدم الاستقرار الانفعالي، الإحساس بالفراغ، الغضب الشديد، التفكير الزوراني) وتشير الدرجة المرتفعة إلى أن الطالب لديه مستوى عال من أعراض اضطراب الشخصية الحدية، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى أن الطالب لديه مستوى منخفض من أعراض اضطراب الشخصية الحدية، وتبعاً للمقياس الحالي تعد الدرجة (108) هي الدرجة الفاصلة بين وجود اضطراب الشخصية الحدية او عدم وجوده.

8-الاطار النظري:

أولاً: الحساسية للرفض الاجتماعي:

تعد ظاهرة رفض الأقران من الظواهر التي أولتها البحوث التربوية والنفسية أهمية كبيرة، حيث يمثل ذلك أساساً منطقياً، في عملية التوافق النفسي والاجتماعي في مرحلة المراهقة، والتي تتحدد عليها معالم الشخصية في مرحلة الرشد.

وعادة ما يختلف المراهقون في مستوى إدراكهم وتوقعهم للرفض من قبل الآخرين كما يختلفون في ردود أفعالهم السلوكية تجاه هذا الرفض المتوقع والمتصور، حيث يفسر البعض منهم الأحداث والمواقف غير المرغوب فيها بشكل غير مبال وكأن الموقف لا يشكل أهمية أو مصدر إزعاج او ضيق لهم، وبذلك يحافظون على اتزانهم الانفعالي والسلوكي، أما البعض الآخر فقد يدرك بسهولة مواقف الآخرين على أنها رفض متعمد فتظهر ردود فتظهر ردود فعل لهذ التصور تعرضهم للخطر (محمد، 2020، 154).

أ-أشكال الشعور بالرفض الاجتماعي:

يرى "ليري وكوالسكي وسميث وفيليبس" (Leary, Kowalski, Smith, & Phillips, 2003, 204) أنَّ الحساسية للرفض لدى المراهقين يمكن أن تأخذ ثلاثة أشكال هي: الاغاظة والمضايقة، الرفض العاطفي، النبذ.

1.الإغاظة والمضايقة: فالمراهقون غير المحبوبين وغير المعروفين من الآخرين يتعرضون للتهكم والسخرية ويتم تعنيفهم ومحاولة إرهابهم والسيطرة عليهم وإغاظتهم، وغالباً ما يتلقى هؤلاء رسالة من الآخرين بأنهم غير محبوبين وغير مرغوب بهم ولا يتم

تقييمهم بالشكل الصحيح، وقد تتم هذه الإغاظة بحضور الآخرين مما يزيد من إحساس هؤلاء بالإذلال العام والخزي والعار وبذلك يشعرون بأنهم غير مقبولين.

2.الرفض العاطفي: يأخذ هذا الشكل من الرفض لدى المراهقين شكل الرفض العاطفي، ويكون ذلك على شكل علاقات الحب غير المتبادلة من الطرفين، وغالباً ما يكون هذا الرفض شائعاً في المراهقة، وتكون هذه الأحداث مؤذية لمشاعر المراهق وتختزن في الذاكرة، وتؤدي إلى الشعور بالغضب والاستياء، كما تؤدي أيضاً إلى العدوان".

3.**النبذ:** يتم في هذا الشكل نبذ بعض المراهقين بشكل دوري من قبل عدد كبير من الأقران المحيطين بهم، وغالباً ما يكون هذا النبذ من المحيط الاجتماعي غير مقصود وغير متعمد، وإنّما هو نتيجة ضعف الاهتمام من قبل الآخرين بهم. فالمراهقون الخجولون أو الذين يتمتعون بصفات اجتماعية غير مرغوبة، والذين لا يشتركون في جماعات النشاط الطلابي غالباً ما يتعرضون للإهمال، وبالطبع هناك حالات أخرى يتم فيها بشكل متعمد استثناء هؤلاء المراهقين من النشاط ويتم إخبارهم بشكل علني بأنهم محرومون من الاشتراك في النشاط".

ب-أسباب الشعور بالرفض لدى المراهقين:

يمكن أن ينتج الشعور بالرفض الاجتماعي لدى المراهقين عن عوامل عدة يمكن تناول أبرزها فيما يأتي:

1. العوامل الأسرية: يمكن أن يرجع الشعور بالرفض من قبل الآخرين إلى عدم إشباع الاحتياجات الأساسية من قبل الأشخاص الذين يتولون رعاية الطفل بمن فيهم الوالدين، فالطفل حين يتم إشباع احتياجاته سوف يطور شعوراً بأن الآخرين في المستقبل سوف يلبون احتياجاته، وفي حالة عدم إشباع احتياجات الطفل من قبل مقدمي الرعاية، فإن الطفل سوف يطبق هذا الشعور بالحرمان على كل علاقاته في المستقبل، فعندما ينتقل هذا الطفل إلى مرحلة المراهقة فسوف يشعر بالرفض بسبب عدم إشباع حاجاته الأساسية في مرحلة الطفولة (Kelliher, 2013, 15). وتؤدي البيئة الأسرية غير السوية إلى شعور المراهقين بالرفض حيث يشعر المراهقون بالرفض عندما يجدون أن والديهم غير

مهتمين بهم وغير قلقين عليهم، أو عندما يتلقى هؤلاء المراهقين نقداً قوياً من والديهم بأنهم يجب أن يكونوا أفضل (Hale, Valk, Engels & Meeus, 2005, 467).

2. العوامل المدرسية: تؤدي العلاقات السيئة بين المدرسين والمراهقين إلى شعور المراهقين بالرفض من قبل المدرسين، حيث ينظر هؤلاء المراهقون إلى المدرسين بأنهم أقل دعماً لهم وأكثر انتقاداً لسلوكهم، ونظراً لأن لدى هؤلاء المراهقين دعم اجتماعي قليل من الآخرين فهم يميلون إلى الابتعاد عن الاشتراك في أنشطة التعلم، ويصبحون في دائرة مغلقة حيث تؤدي قلة الأصدقاء وقلة الدعم إلى المزيد من الشعور بالرفض (Estevez, Emler, Cavac & Inglesa, 2013, 58).

وبالإضافة إلى دور الوالدين والمدرسين في شعور المراهقين بالرفض الاجتماعي فإن الأصدقاء داخل الصف والإخوة يقومون بدور هام في التوافق النفسي للمراهقين، فقد تبين أن العلاقات السيئة مع الرفاق داخل الصف تعد منبئاً بالعديد من المشكلات النفسية وسوء الأداء الوظيفي الشخصي، وبالنسبة للأخوة فإنّ العلاقات فيما بينهم تعمل على تدعيم الثقة بالنفس وتساعدهم في تحقيق التوافق النفسي، كما تساعدهم على فهم انفعالاتهم، وزيادة مهاراتهم الاجتماعية، بينما تؤدي مشاعر الرفض من قبل الأخوة والخلافات والمشاعر السيئة فيما بينهم إلى نمو السلوكيات العدوانية (Dwairy, 2011, 235-236).

3. العوامل النفسية: قد يكون الشعور بالرفض نابعاً من الحساسية الزائدة للمراهقين حيث ترتبط الحساسية للرفض بيقظة الفرد وحساسيته للمثيرات التي تحيط به ثم تفسيرها على أنها رفض من قبل الآخرين، ويؤدي ذلك إلى ردود أفعال سلبية مثل لوم الذات أو الاستجابة بغضب تجاه الآخرين، كما يؤدي إلى سلوكيات غير تكيفية كالسلوك العدواني و الانسحاب الاجتماعي، وهذا يعزز رفض الآخرين له Sunitha & Sabith, 2015, (102).

ثانياً: اضطراب الشخصية الحدية:

أ-نسبة انتشاره: بحسب الدليل الاحصائي الخامس للاضطرابات العقلية(DSM-V) فإن متوسط انتشار اضطراب الشخصية الحدية حوالي (1.6%) من المجموع العام للسكان، وقد يصل إلى (5.9%)، ويكون حوالي (6%) من هؤلاء في عيادات العناية

الأساسية، وحوالي (10%) منهم في عيادات الصحة العقلية الخارجية (APA, 2013, 665). وقد أجريت دراسات عدة هدفت إلى تعرف نسبة انتشار اضطراب الشخصية الحدية ومنها دراسة قام بها "غلين وكلونسكي" (Glenn & Klonsky, 2013) على عينة من المراهقين في "أمريكا" بلغت (174) مراهقاً ومراهقة، تبين فيها أن (30%) من المراهقين لديهم اضطراب الشخصية الحدية.

ب-خصائص المصابين باضطراب الشخصية الحدية:

تعني كلمة الحدية Borderline في هذا السياق حد المرض الفاصل بين الذهان والاضطراب النفسي العصابي، ويتسم هؤلاء المصابين باضطراب الشخصية الحدية بالاندفاعية والتقلب الوجداني الشديد المصحوب بنوبات متكررة من الاكتئاب والتهيج والقلق، وقد يغلب عليهم الاسراف المادي، ويعانون من الشعور المزمن بالملل وعدم تحمل الوحدة لدرجة قد يعرضون فيها أنفسهم للإيذاء، وتتأثر أساليب التفاعل الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية عند الشخص المصاب باضطراب الشخصية الحدية، وغالباً ما تكون علاقاته مقصورة على أشخاص معينين، ونظراً لأن العلاقات المتوترة والحادة تجعل الشخص غير قادراً على الثقة في الآخرين وعاجزاً عن تحقيق علاقات دائمة وسليمة معهم فلذا يميل إلى التلاعب بالآخرين والكذب (إبراهيم، 2006، 10).

ويعاني هؤلاء من تشوش الهوية، فعندما يصفون أنفسهم فإنهم يصفونها بشكل مشوش ومتناقض، ولكي يكملوا هذا التناقض والفراغ في هويتهم فإنهم يبحثون عن أدوار يكملون بها فراغهم فيكونون متقلبين في علاقاتهم، ويبحثون عن رفقاء للحظة التي يكونون فيها، وتكون نظرتهم للأشخاص المحيطين بهم متطرفة فهم إما جيدون أو سيئون فلا يوجد هناك وسط بين الاثنين، ولا يستطيعون جمع هذين النوعين في بناء متماسك يمثل هويتهم، كما لا يستطيعون تحمل حالات الغموض والاختلافات الإنسانية (Kreisman & Straus, 2010, 12-14).

وبحسب الدليل الاحصائي الخامس للاضطرابات العقلية الذي أصدرته جمعية الطب النفسي الأمريكية(DSM-V) فإن اضطراب الشخصية الحدية يتمثل في الآتي:

أ–نموذج ثابت من عدم الاستقرار في العلاقات مع الآخرين، وفي صورة الذات وفي العواطف والاندفاعية الواضحة، حيث يكون البدء في فترة مبكرة من البلوغ، ويتجلى في مجموعة متنوعة من السياقات كما يستدلّ عليه بخمسة (أو أكثر) من التظاهرات التالية:

1.محاولات محمومة لتجنب هجران حقيقي أو متخيل (لا تضمن السلوك الانتحاري أو المشوه للذات والذي سيذكر في المعيار الخامس).

2.نموذج من العلاقات غير المستقرة والحادة مع الآخرين يتسم بالتذبذب والانتقال بين أقصى المثال الكمالي وأقصى التبخيس من القدر.

3.اضطراب الهوية ويظهر في عدم الاستقرار الواضح والثابت في صورة الذات أو الإحساس بالذات.

4.الاندفاعية في مجالين على الأقل من المجالات التي تحمل إمكانية إلحاق الأذى بالذات (مثل، الإنفاق، الجنس، سوء استخدام المواد، السياقة المتهورة، الإفراط الطعامي. (ملاحظة: لا تضمن السلوك الانتحاري أو المشوه للذات الذي سيأتي ذكره في المعيار الخامس).

5.سلوك انتحاري متكرر أو إلماحات أو تهديدات أو سلوك مشوه للذات.

6.عدم الاستقرار الانفعالي الناجم عن إعادة تنشيط واضح للمزاج (مثل عسر مزاج نوبي حاد أو استثارة أو قلق تستمر عادة بضع ساعات ونادراً فقط ما تستمر لأكثر من بضعة أيام.

7.إحساسات مزمنة بالفراغ.

8.الغضب الشديد غير المناسب أو الصعوبة في لجم الغضب (مثل تظاهرات متكررة للغضب، غضب ثابت شجارات متكررة، عراكات بدنية).

9.تفكير زوراني عابر مرتبط بالشدة أو أعراض انشقاقية شديدة (APA, 2013, 663).

9– الدراسات السابقة:

يمكننا تقسيم الدراسات السابقة إلى قسمين أولها دراسات تناولت الحساسية للرفض الاجتماعي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى، وتناول القسم الثاني اضطراب الشخصية الحدية لدى المراهقين:

أ-دراسات تناولت الحساسية للرفض الاجتماعي:

1-دراسة "ترينتاكوستا وشو" (Trentacosta & Shaw, 2009) في أمريكا:

عنوان الدراسة: التنظيم الانفعالي الذاتي ورفض الأقران وعلاقته بالسلوكيات المعادية للمجتمع، دراسة تطورية منذ بداية مرحلة الطفولة وحتى بداية مرحلة المراهقة.

هدف الدراسة: هدفت لمعرفة العلاقة بين التنظيم الذاتي الانفعالي ورفض الاقران والسلوكيات المعادية للمجتمع.

عينة الدراسة: تمت الدراسة على عينة من الأطفال تم تتبعهم حتى مرحلة المراهقة بلغ عددهم (122) مراهقاً.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس التنظيم الانفعالي ومقياس الحساسية للرفض إضافة إلى مقياس السلوكيات اللاجتماعية، وكانت هذه الأدوات من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج أن الشعور بالرفض من قبل الآخرين يرتبط بالسلوكيات اللاجتماعية والعدوان تجاه الآخرين، وأنه يوجد ارتباط سلبي بين التنظيم الانفعالي الذاتي والشعور بالرفض والسلوكيات المضادة للمجتمع.

2- دراسة "مارستون وهير وألين" (Marston, Hare & Allen, 2010) في أمريكا:

عنوان الدراسة: دور الحساسية للرفض في التطور الاجتماعي والعاطفي للمراهقين في مرحلة المراهقة المتأخرة.

هدف الدراسة: هدفت لمعرفة دور الحساسية للرفض في التطور الاجتماعي والعاطفي للمراهقين في مرحلة المراهقة المتأخرة ومعرفة الفروق بين الذكور والاناث في الحساسية للرفض.

عينة الدراسة: تم القيام بالدراسة على عينة من المراهقين بلغت (184) مراهقاً ومراهقة.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس القلق ومقياس الاكتئاب لدى المراهقين إضافة إلى مقياس الكفاءة الاجتماعية، كانت هذه الأدوات من إعداد الباحثين.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين الحساسية للرفض وأعراض القلق والاكتئاب لدى المراهقين، كما تبين أثر الحساسية للرفض في الانخفاض النسبي للكفاءة

الاجتماعية، وتبين أن الذكور لديهم مستويات عالية من الحساسية للرفض مقارنة مع الإناث.

3- دراسة "لاي" (Li, 2011) في الصين:

عنوان الدراسة: دراسة العلاقة بين الحساسية للرفض وتقدير الذات والدعم الاجتماعي والقلق الاجتماعي لدى المراهقين.

هدف الدراسة: هدفت لمعرفة العلاقة بين الحساسية للرفض وتقدير الذات والدعم الاجتماعي والقلق الاجتماعي لدى المراهقين.

عينة الدراسة: تم إجراء الدراسة على عينة من المراهقين في الصين بلغت (349) مراهقا ومراهقة.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس رونر (Rohner, 2005) للحساسية للرفض الاجتماعي ومقياس روزنبرغ (Rosenberg, 2007) لتقدير الذات ومقياس الدعم الاجتماعي المدرك ومقياس تايلور (Taylor, 2004) للقلق الاجتماعي.

نتائج الدراسة: تبين أن القلق الاجتماعي يرتبط إيجاباً بالحساسية للرفض الاجتماعي، وتبين أن القلق الاجتماعي ينبئ بانخفاض تقدير الذات، وأن الحساسية للرفض تتنبأ بالقلق الاجتماعي، وأن الدعم الاجتماعي يرتبط إيجاباً بتقدير الذات وسلباً بالحساسية للرفض الاجتماعي.

4-دراسة "خورشيد نجيب" (Khurshid & Najeeb, 2012) في أمريكا:

عنوان الدراسة: الدعم الاجتماعي المدرك لدى عينة من المراهقين الفاقدين للرؤية البصرية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة لمعرفة الفروق في الحساسية للرفض الاجتماعي لدى المراهقين تبعاً لمتغيري العمر والجنس.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (100) مراهقاً ومراهقة

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة رونر (Rohner, 2005) للحساسية للرفض الاجتماعي.

نتائج الدراسة: وأشارت النتائج إلى أن نسبة انتشار الرفض الاجتماعي لدى المراهقين تبلغ (58%) وأن (32%) منهم يشعرون بالمسؤولية الذاتية بدرجة بسيطة. كما تبين أن الإناث أكثر شعوراً بالرفض الاجتماعي من الذكور. وتبين أن المراهقين في المرحلة العمرية من (15–17) أكثر شعوراً بالرفض من المراهقين في الأعمار (18–19، 13–15).

5– دراسة الصطوف والزعبي (2015) في سوريا:

عنوان الدراسة: الشعور بالرفض وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة دمشق.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين الشعور بالرفض وتقدير الذات، وبيان الفروق بين الذكور والإناث وبين طلبة العلمي والأدبي في الشعور بالرفض وفي تقدير الذات

عينة الدراسة: تم القيام بالدراسة على عينة من طلبة المرحلة الثانوية بلغت (323) من طلاب الصف الثاني الثانوي.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس الحساسية للرفض الاجتماعي من إعداد الباحثة، ومقياس تقدير الذات من إعداد (جعفر، 2007).

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الشعور بالرفض وتقدير الذات، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور بالرفض تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، وكذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور بالرفض لدى المراهقين تبعاً لمتغير التخصص (علمي –أدبي) لصالح الأدبي، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى طلبة الصف الثاني الثانوي تبعاً لمتغير الجنس، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى طلبة الصف الثاني الثانوي تبعاً لمتغير التخصص (علمي–أدبي) لصالح العلمي.

6- دراسة "زيمر ورفاقه" (Zimmer-Gembeck, Nesdale, Webb, Khatibi, & Downey, 2016) في أمريكا:

عنوان الدراسة: دراسة طولية للرفض الاجتماعي، دور القلق والأعراض الاكتئابية والانسحاب ولوم الذات.

هدف الدراسة: هدفت لمعرفة العلاقة بين الحساسية للرفض والسلوك العدواني والأعراض الاكتئابية ولوم الذات

عينة الدراسة: تكونت العينة من (713) مراهقاً ومراهقة.

أدوات الدراسة: تم استخدام استبيان الاكتئاب والحساسية للرفض واستبيان الأعراض الاكتئابية من إعداد الباحثين.

نتائج الدراسة: تبين أن المراهقين الذين يلومون ذواتهم والذين مستوى عال ممن الحساسية للرفض أكثر عرضة للانسحاب من المواقف الاجتماعية وأكثر عرضة للاكتئاب ولديهم مشكلات سلوكية أكثر، وتبين أن المراهقين الذين لديهم مستوى مرتفع من الشعور بالرفض الاجتماعي كانوا يسعون دائما للانتقام وهذا ما يجعلهم يعندون على رفاقهم، ولم توجد فروق بين الذكور والاناث في الحساسية للرفض.

7- دراسة محمد (2020) في مصر:

عنوان الدراسة: الحساسية للرفض الاجتماعي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

هدف الدراسة: هدفت إلى تعرف الفروق في مستوى الحساسية للرفض الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمحافظة الفيوم في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية كالنوع والصف الدراسي (الأول- الثاني- الثالث الإعدادي) منطقة السكن (الريف- الحضر)، الترتيب بين الإخوة (الأصغر- الأوسط- الأكبر) مستوى تعليم الأب (الامي- المتوسط- العالي)، تعليم الأم (الامي- المتوسط- العالي).

عينة الدراسة: تكونت العينة من مجموعة من المراهقين بلغت (508) مراهقاً مراهقة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس الحساسية للرفض من إعداد الباحث

نتائج الدراسة: توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة وفقاً لمتغيرات النوع والصف الدراسي والترتيب بين الأخوة ومستوى تعليم الأب، بينما تبين وجود فروق في الحساسية للرفض لصالح الطلاب الذين يسكنون في الريف ولصالح المستوى الأمي في تعليم الام ولصالح أبناء الأمهات العاملات.

ب-الدراسات التي تناولت اضطراب الشخصية الحدية:

1-دراسة خوج (2014) في السعودية:

عنوان الدراسة: اضطراب الشخصية الحدية : دراسة مقارنة بين طالبات المرحلة الثانوية وطالبات الجامعة بالتخصصات العلمية والأدبية بالمملكة العربية السعودية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة لمعرفة الفروق بين طلبة الفرع العلمي والأدبي وطلبة المرحلة الثانوية والجامعية في اضطراب الشخصية الحدية.

عينة الدراسة: تكونت العينة من مجموعة من طلبة المرحلة الثانوية بلغت (138) طالبة، وعينة أخرى من طلبة الجامعة بلغت (142) طالبة.

أدوات الدراسة: تم إعداد مقياس اضطراب الشخصية الحدية من قبل الباحثة.

نتائج الدراسة: أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المرحلة الثانوية وطالبات المرحلة الجامعية لصالح طالبات المرحلة الجامعية، في حين لم توجد فروق في متغيرات الدراسة ترجع إلى التخصص (أدبي – علمي) بالمرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية.

2-دراسة "كورسغارد" وآخرون (Korsgaard et al., 2015,) في أسلو:

عنوان الدراسة: اضطرابات الشخصية وعلاقتها بجودة الحياة لدى المراهقين في العيادات الخارجية.

هدف الدراسة: هدفت لمعرفة العلاقة بين اضطرابات الشخصية وجودة الحياة ومعرفة الفروق بين الذكور والإناث في اضطرابات الشخصية

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من مجموعة من المراهقين بلغت (153) مراهقاً ومراهقة.

أدوات الدراسة: قام الباحثون بإعداد أدوات الدراسة وهي مقياس جودة الحياة ومقياس اضطرابات الشخصية.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج أنه توجد علاقة سلبية بين اضطرابات الشخصية وجودة الحياة لدى المراهقين تبين فيها أن الإناث تعاني من اضطراب الشخصية الحدية أكثر من الذكور.

3-دراسة العيساوي وأحمد ويونس (2022) في مصر:

عنوان الدراسة: الدلالات التشخيصية لاضطراب الشخصية الحدية لدى عينة من المراهقات

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على الدلالات التشخيصية لاضطراب الشخصية الحدية لدى المراهقات من (١٥ – ١٧) سنة، من خلال بعض الاختبارات الموضوعية والإسقاطية.

عينة الدراسة: تمت الدراسة على عينة من المراهقات بلغت (33) مراهقة من المترددين على المراكز والمستشفيات للحصول على الخدمة النفسية واللذين تم تشخيصهم باضطراب الشخصية الحدية.

أدوات الدراسة: تمثلت أدوات الدراسة المستخدمة في مقياس اضطراب الشخصية الحدية. (إعداد فاطمة عبدالنبي، ٢٠١٩)، ومقياس الاكتئاب (CDI) للصغار (غريب عبدالفتاح غريب، ١٩٩٥)، ودليل القائمة العربية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية (أحمد محمد عبدالخالق، ٢٠٢٠)، واختبار رسم الأسرة المتحركة. (أعده بيرنس وكوفمان، وترجمته وقدمته إيناس عبد الفتاح ٢٠١٥)، اختبار تفهم الموضوع للكبار (محمد خطاب، ٢٠١٢).

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اضطراب الشخصية الحدية والاكتئاب، توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اضطراب الشخصية الحدية والعوامل الخمس للشخصية.

4-دراسة العقاد (2022) في السعودية:

عنوان الدراسة: اضطراب الشخصية الحدية وعلاقته بالميل للانتحار لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة.

هدف الدراسة: هدفت لمعرفة العلاقة بين اضطرب الشخصية الحدية والميل للانتحار لدى طلاب المرحلة الثانوية.

عينة الدراسة: تمت الدراسة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس (الحكومية/ الأهلية) بمدينة جدة، تكونت من (١٦٠) طالباً.

أدوات الدراسة: وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة اضطراب الشخصية الحدية النسخة المختصرة، من إعداد وولف وآخرين (Wolf et.al, 2009) ، ومقياس الميل للانتحار من (إعداد الباحث 2020).

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن مستوى اضطرب الشخصية الحدية لدى عينة الدراسة كان منخفضاً، وأن مستوى الميل للانتحار كان منخفضاً، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اضطراب الشخصية الحدية وأبعاد الميل للانتحار لدى عينة الدراسة، وقد كانت العلاقة بين كل من بعدي التمسك بالحياة والمعتقدات المقاومة لفكرة الانتحار عكسية، بمعنى أنه كلما زادت أعراض اضطراب الشخصية الحدية لدى الطالب كلما قل تمسكه بالحياة وقلت معتقداته المقاومة لفكر الانتحار.

ومن خلال مراجعة الدراسات التي تناولت الحساسية للرفض الاجتماعي لدى المراهقين نجد أن الحساسية للرفض الاجتماعي قد ارتبطت بالعديد من المشكلات النفسية والاجتماعية مثل السلوكيات المضادة للمجتمع "ترينتاكوستا وشو" Trentacosta & (Shaw, 2009)، والقلق والاكتئاب "مارستون وهير وألين" (Marston, Hare & Allen, 2010)، والقلق الاجتماعي وانخفاض تقدير الذات لاي (Li, 2011)، وانخفاض تقدير الذات (الصطوف والزعبي، 2015) والأعراض الاكتئابية ولوم الذات "زيمر ونيزدال وويب وخطيبي وداوني" (Zimmer et al., 2016) ومن هنا يتبين الأثر السلبي الذي يمكن أن تتركه مشكلة الحساسية للرفض الاجتماعي في شخصيات المراهقين.

ونظرا لعدم وجود دراسات عربية أو دراسات في البيئة السورية تناولت العلاقة بين الحساسية للرفض الاجتماعي واضطراب الشخصية الحدية لدى المراهقين، فقد كان هذا دافعا للقيام بدراسة العلاقة بين الحساسية للرفض الاجتماعي واضطراب الشخصية الحدية.

10-الجانب العملي:

أ- منهج الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية لدراسة العلاقة بين الحساسية للرفض الاجتماعي واضطراب الشخصية الحدية لدى المراهقين، وبالتالي اقتضت طبيعة هذه الدراسة استخدام المنهج الوصفي، الّذي يعدُّ أحد أشكال التّحليل والتّفسّير العلميّ المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وذلك لقدرته على تزويدنا بالمعلومات الضّروريّة ومن ثمّ تحليل هذه المعلومات وتفسّيرها بهدف الوصّول إلى النّتائج الّتي يمكن أن تحقق الأهداف المرّجوة من هذا الدراسة.

ب- مجتمع الدِّراسة:

شمل مجتمع الدِّراسة جميع طلبة الثانوية العامة (الأول الثانوي، والثاني الثانوي، والثالث الثانوي) في مدينة حمص للعام الدراسي 2022-2023 والبالغ عددهم (14687) طالباً وطالبة، حسب دائرة الإحصاء في مديرية التربية في مدينة حمص، والجدول (1) يبين توزع أفراد مجتمع الدراسة وفق متغيري الجنس والتخصص.

جدول (1): توزع أفراد مجتمع الدراسة وفق متغيري الجنس والتخصص.

عدد أفراد المجتمع	ذكر	أنثى	فرع أدبي	فرع علمي
	6723	7964	5877	8810
النسبة المئوية	%45.78	%54.22	%40.02	%59.98

ج-عينة الدراسة: بلغ عدد أفراد العينة (418) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية من بعض المدارس الثانوية العامة في مدينة حمص، حيث تم تقسيم مدينة حمص إلى خمسة مناطق تعليمية، وذلك حسب تقسيم مديرية التربية للمناطق التعليمية في مدينة حمص، ثم تم سحب مدرستين من كل منطقة بالطريقة العشوائية

(مدرسة للذكور، ومدرسة للإناث) حث كانت مدارس الإناث التي تم التطبيق فيها هي (ثانوية نظير النشيواتي، ثانوية قتيبة بن مسلم الباهلي، ثانوية عبد المعين الملوحي، ثانوية غرناطة، خولة بنت الأزور) بينما كانت مدرس الذكور التي تم التطبيق فيها هي(ثانوية الفارابي، ثانوية عبد الحميد الزهراوي، ثانوية جابر بن حيان، ثانوية الحسن بن الهيثم، ثانوية الشماس المحدثة)، ومن داخل كل مدرسة تم اختيار شعبتين بطريقة عشوائية، على أن تكون إحدى هذه الشعب من الفرع العلمي والشعبة الأخرى من الفرع الأدبي، ثم تم التطبيق على كامل أفراد الشعبة المختارة. وبعد التطبيق تم استبعاد (16) استبياناً بسبب عدم الإجابة على بعض بنود الاستبيان، ولذلك أصبح العدد النهائي للعينة (402) طالباً وطالبة منهم (190 ذكرا، 212 أنثى)، ومنهم (178 من الفرع الادبي، 224 من الفرع العلمي) وقد بلغ المتوسط العمري لأفراد العينة (17.34) بانحراف معياري(1.02). والجدول رقم (2) يبين توزع أفراد عينة الدراسة وفق متغيري الجنس والتخصص.

جدول (2): توزع أفراد عينة الدراسة وفق متغيري الجنس والتخصص.

عدد أفراد العينة	ذكر	أنثى	فرع أدبي	فرع علمي
	190	212	178	224
النسبة المئوية	%47.26	%52.74	%44.28	%55.72

د-أدوات الدراسة:

1-مقياس الحساسية للرفض الاجتماعي لدى المراهقين:

أ-إعداد المقياس: قام الباحث بإعداد مقياس لقياس الحساسية للرفض الاجتماعي لدى المراهقين، وعلى ضوء الأدبيّات النَّظريّة والدّراسات السّابقة الأجنبية ومنها دراسة كل من Rohner, Waller, 2015; Leary, Kowalski, Smith, & Phillips, 2003) (2016;

ومن خلال مراجعة بعض الدراسات العربية ومنها دراسة كل من (يوسف، 2012؛ محمد، 2020) قام الباحث بالتركيز على ثلاثة أبعاد للحساسية للرفض الاجتماعي وهي: الاغاظة والمضايقة، والرفض العاطفي، والنبذ. وبناءً على ذلك تمّ صياغة (28) بنداً موزعة على ثلاثة أبعاد فرعية تمثل المجالات السابقة، وقد تمّ عرض المقياس في صورته الأوليّة على مجموعة من المتخصصين في علم النّفس والإرشاد النّفسيّ ممن يدرِّسون في

كلية التّربية في جامعة البعث وبلغ عددهم (8) محكمين. وبناءً على آرائهم واقتراحاتهم تمّ حذف بند واحد، وتم تعديل بعض البنود الأخرى. ونتيجة لذلك أصبح المقياس يتألف من (27) بنداً موزعاً على ثلاثة أبعاد فرعية هي "الاغاظة والمضايقة" وبنوده (1، 4، 7، 10، 13، 16، 19، 22، 25) و"الرفض العاطفي" وبنوده (2، 5، 8، 11، 14، 17، 20، 23، 26) و"النبذ" وبنوده (3، 6،9، 12، 15، 18، 21، 24، 27). وأعطي لكل بند وزن مدرج وفق سلم خماسي (ينطبق تماماً، ينطبق بشكل كبير، ينطبق بشكل متوسط، ينطبق بدرجة صغيرة، لا ينطبق مطلقاً) وتعطى الدرجات بالترتيب (5-4-3-2-1) أي أن البديل (ينطبق تماماً) يأخذ القيمة (5) بينما يأخذ البديل (لا ينطبق مطلقاً) القيمة (1) وهكذا، ويتم حساب درجة المفحوص من خلال جمع الدّرجات في البنود الخاصّة بكل بعد من أبعاد المقياس. ويتم الحصول على الدرجة الكلية للمقياس من خلال جمع درجات الأبعاد الفرعية كافة وتتراوح ما بين (27-135) ويوضح الملحق رقم (1) مقياس الحساسية للرفض الاجتماعي لدى المراهقين بصورته النهائية.

ب-الخصائص السيكومترية للمقياس:

1.صدق المقياس: تم التأكد من صدق المقياس ومقاييسه الفرعية باستخدام الطرق الآتية:

أ. صدق المحكمين: قام الباحث الحالي بالتحقق من صدق المحكمين حيث قام بعرض المقياس على مجموعة من المتخصصين في علم النفس والإرشاد النفسي ممن يعملون في كلية التربية في جامعة البعث والبالغ عددهم (8) محكماً، وذلك للحكم على مدى صلاحية البنود للمجال المراد قياسه، حيث تم الإبقاء على البنود التي حصلت على نسبة اتفاق (80%) فما فوق، وبناءً على آرائهم واقتراحاتهم تمّ حذف بند واحد من بعد "الإغاظة والمضايقة"، وينص البند "يحاول زملائي اخافتي لكي أنفذ ما يريدونه" وتم تعديل بعض البنود الأخرى. ونتيجة لذلك أصبح المقياس يتألف من (27) بنداً موزعاً على ثلاثة أبعاد فرعية: الإغاظة والمضايقة، الرفض العاطفي، والنبذ، ويوضح الجدول رقم (3) البنود التي تم تعديلها في مقياس الحساسية للرفض الاجتماعي:

جدول رقم(3): تعديلات المحكمين على مقياس الحساسية للرفض الاجتماعي:

البند قبل التعديل	البند بعد التعديل
عندما أشعر بهد أهمية وجودي بين الآخرين تنتابني نوبات من الغضب	تنتابني نوبات من الغضب عندما أشعر بعدم أهميتي لدى الآخرين.
أشعر بعدم محبة زملائي لي رغم محبتي الكبيرة لهم	رغم محبتي لزملائي أشعر بأنهم لا يبادلونني نفس المشاعر
يمتنع رفاقي عن مشاركتي في أنشطتهم اليومية	يبدي رفاقي اهتماما ضعيفا لمشاركتهم في الأنشطة اليومية.
يقول لي الآخرين بأن تصرفاتي هي السبب في عدم محبتهم لي	أعتقد أنني السبب في عدم محبة الآخرين لي.
كثيرا ما يقوم رفاقي بإظهار عيوبي أمام الآخرين	يظهر رفاقي عيوبي أمام الآخرين
ليس لدى علاقات اجتماعية كثيرة	علاقاتي الاجتماعية محدودة.

ب. صدق الاتساق الداخلي: قام الباحث الحالي بالتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (180) طالبٍ وطالبة، وتم بموجب هذه الطريقة حساب معامل الارتباط بين درجة المفحوص في كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس ككل، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة المفحوص في كل عبارة والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه العبارة، وكذلك تم حساب معاملات ارتباط درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي spss. ويوضح الجدول الآتي معاملات الاتساق الداخلي لبنود المقياس.

جدول رقم(4): معاملات الاتساق الداخلي لبنود المقياس الحساسية للرفض الاجتماعي لدى المراهقين

الإغاظة والمضايقة		الرفض العاطفي			النبذ			ارتباط البعد مع الدرجة الكلية	
البند	ارتباط البند مع الدرجة للكلية		البند	ارتباط البند مع الدرجة للكلية		البند	ارتباط البند مع الدرجة للكلية		البعد	معامل الارتباط
	للبعد	للمقياس		للبعد	للمقياس		للبعد	للمقياس		
1	0.78**	0.69**	2	0.75**	0.68**	3	0.78**	0.70**	الإغاظة والمضايقة	0.810**
4	0.75**	0.69**	5	0.76**	0.66**	6	0.75**	0.68**	الرفض العاطفي	0.714**
7	0.83**	0.61**	8	0.67**	0.65**	9	0.85**	0.72**	النبذ	0.740**
10	0.75**	0.70**	11	0.69**	0.64**	12	0.71**	0.73**		
13	0.76**	0.71**	14	0.78**	0.70**	15	0.77**	0.65**		
16	0.79**	0.69**	17	0.81**	0.78**	18	0.82**	0.78**		
19	0.78**	0.74**	20	0.84**	0.75**	21	0.87**	0.74**		
22	0.77**	0.76**	23	0.81**	0.73**	24	0.86**	0.76**		
25	0.88**	0.84**	26	0.85**	0.75**	27	0.87**	0.77**		

(*) دالة عند مستوى دلالة 0.05 (**) دالة عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس ككل، ومعاملات ارتباط البعد مع الدرجة الكلية للمقياس كانت دالة (**) عند مستوى دلالة 0.01

ج. الصّدق التّمييزيّ: وفقاً لهذه الطّريقة قام الباحث بترتيب درجات الطلبة على مقياس أعراض الحساسية للرفض الاجتماعي لدى المراهقين من الأدنى إلى الأعلى، ثمّ تمّ أخذ مجموعة الطلبة الذين حصلوا على أعلى الدّرجات (الربيع الأعلى) (أي أعلى 25% من الدّرجات) والطلبة الذين حصلوا على أدنى الدّرجات (الربيع الأدنى) (أي أدنى 25% من الدّرجات) للتّأكد فيما إذا كان المقياس قادراً على التّمييز بين ذوي الدّرجات العليا وذوي الدّرجات الدّنيا في المقياس. والجدول رقم (5) يبيّن نتائج اختبار T لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين بالنّسبة إلى درجاتهم في مقياس الحساسية للرفض الاجتماعي.

جدول رقم (5): دلالة الفروق بين الربيع الأعلى والربيع الأدنى بالنّسبة إلى مقياس الحساسية للرفض الاجتماعي باستخدام اختبار (T-test) (ن=180)

مقياس الحساسية للرفض لاجتماعي	الربيع الأعلى ن=45		الربيع الأدنى ن=45		ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة Sig.	القرار
	م	ع	م	ع				
المقياس ككل	119.11	4.29	46.18	2.47	14.64	88	0.000	دال

من خلال الرّجوع إلى الجدول السّابق يتبيّن لنا أنّ الفروق بين متوسطي المجموعتين دالّة بالنّسبة إلى الدّرجة الكليّة للمقياس، وهذا يعني أنّ مقياس الحساسية للرفض الاجتماعي يتصف بالصّدق التّمييزيّ، حيث إنّه قادر على التّمييز بين ذوي الدّرجات العليا والدّرجات الدّنيا في المقياس.

2.ثبات المقياس: تمّ التّأكد من ثبات المقياس وأبعاده الفرعيّة باستخدام الطرق الآتية: كرونباخ ألفا، الثّبات بإعادة التطبيق، الثبات بالتجزئة النصفية.

أ. الثّبات بطريقة كرونباخ ألفا: تمّ حساب ثبات المقياس بطريقة كرونباخ ألفا.

ب. الثّبات بطريقة إعادة التطبيق: قام الباحث بتطبيق المقياس على عيِّنةٍ مكونة من 180 طالبٍ وطالبة (90 ذكراً و90 أنثى) ثمّ تمَّ تطبيقه بعد أسبوعين.

ج.الثّبات بطريقة التّجزئة النّصفيّة: تمّ حساب الثّبات بطريقة التّجزئة النّصفيّة وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات نصفي المقياس النصف الأول ويشمل البنود الفردية والنصف الثاني يشمل البنود الزوجية.

ويوضح الجدول الآتي معاملات الثّبات بطريقة كرونباخ ألفا والإعادة والتجزئة النصفية:

جدول رقم(6): معاملات ثبات مقياس الحساسية للرفض الاجتماعي ككل وأبعاده الفرعيّة بطريقة كرونباخ ألفا والإعادة والتجزئة النصفية:

البعد	قيمة معامل الثّبات		
	كرونباخ ألفا	بالإعادة	التجزئة النصفية
الإغاظة والمضايقة	0.823	0.861	0.711
الرفض العاطفي	0.65	0.702	0.801
النبذ	0.635	0.607	0.688
المقياس ككل	0.669	0.755	0.850

ومن خلال الجدول السّابق يتبين أنَّ مقياس الحساسية للرفض الاجتماعي لدى المراهقين وأبعاده الفرعيّة يتصف بالثّبات بناءً على الطّرق المستخدمة، وبناءً على ما سبق نجد أنّ المقياس يتصف بالصّدق والثّبات بدرجة مرتفعة، وهذا يعني أنّه صالح للاستخدام.

ب- مقياس اضطراب الشخصية الحدية لدى المراهقين:

قام الباحث بإعداد مقياس اضطراب الشخصية الحدية لدى المراهقين، وعلى ضوء الأدبيات النظرية والدراسات السابقة ونذكر منها على سبيل المثال دراسة كل من (محمد والدسوقي ومنسي، 2019؛ مطاوع، 2020؛ سناري وخلف، 2020؛ العيساوي وأحمد ويونس، 2022)، واستناداً على معايير الدليل التشخيصي للاضطرابات والأمراض العقلية (D S M-V) عام (2013) فقد قام الباحث بوضع (36) عبارة موزعة على تسعة أبعاد فرعية هي محاولات تجنب الهجران (1، 10، 19، 28)، العلاقات غير المستقرة (2، 11، 20، 29) اضراب الهوية (3، 12، 21، 30)، الاندفاعية (4، 13، 22، 31)، السلوك الانتحاري (5، 14، 23، 32)، عدم الاستقرار الانفعالي (6، 15، 24، 33)، الإحساس بالفراغ (7، 16، 25، 34)، الغضب الشديد (8، 17، 26، 35)، التفكير الزوراني (9، 18، 27، 36)

وأعطي لكل بند وزن مدرج وفق سلم خماسي (ينطبق تماماً، ينطبق بشكل كبير، ينطبق بشكل متوسط، ينطبق بدرجة صغيرة، لا ينطبق مطلقاً) وتعطى الدرجات بالترتيب (5-4-3-2-1) أي أن البديل (ينطبق تماماً) يأخذ القيمة (5) بينما يأخذ البديل (لا ينطبق مطلقاً) القيمة (1) وهكذا، ويتم حساب درجة المفحوص في كل مقياس من مقاييسه الفرعيّة من خلال جمع الدّرجات في البنود الخاصّة بكل مقياس. ويتم الحصول على الدرجة الكلية للمقياس من خلال جمع درجات المقاييس كافة وتتراوح ما بين (36-180) ويوضح الملحق رقم (2) مقياس اضطراب الشخصية الحدية لدى المراهقين بصورته النهائية.

-الخصائص السيكومترية للمقياس:

1.صدق المقياس: تم التأكد من صدق المقياس ومقاييسه الفرعية باستخدام الطرق الآتية:

أ. صدق المحكمين: قام الباحث الحالي بالتحقق من صدق المحكمين حيث قام بعرض المقياس على مجموعة من المتخصصين في علم النفس والإرشاد النفسي ممن يعملون في كلية التربية في جامعة البعث والبالغ عددهم (8) محكماً، وذلك للحكم على مدى صلاحية البنود للمجال المراد قياسه، حيث تم الإبقاء على البنود التي حصلت على نسبة اتفاق (80%) فما فوق، ولم يتم حذف أي عبارة ونتيجة لذلك بقي عدد بنود المقياس (36) بنداً.

ب. صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (180) طالبٍ وطالبة، وتم بموجب هذه الطريقة حساب معامل الارتباط بين درجة المفحوص في كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس ككل، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة المفحوص في كل عبارة والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه العبارة، وكذلك تم حساب معاملات ارتباط درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي spss. ويوضح الجدول الآتي معاملات الاتساق الداخلي لبنود المقياس.

جدول رقم(7): معامل ارتباط بنود مقياس اضطراب الشخصية الحدية

محاولات تجنب الهجران			العلاقات غير المستقرة			اضطراب الهوية			السلوك الاندفاعي		
البند	ارتباط البند مع الدرجة الكلية		البند	ارتباط البند مع الدرجة الكلية		البند	ارتباط البند مع الدرجة الكلية		البند	ارتباط البند مع الدرجة الكلية	
	للبعد	للمقياس		للبعد	للمقياس		للبعد	للمقياس		للبعد	للمقياس
1	**0.68	**0.68	2	**0.71	**0.65	3	**0.68	**0.60	4	**0.77	**0.66
10	**0.72	**0.67	11	**0.66	**0.66	12	**0.71	**0.68	13	**0.69	**0.68
19	**0.73	**0.58	20	**0.67	**0.61	21	**0.84	**0.72	22	**0.77	**0.64
28	**0.77	**0.69	29	**0.65	**0.64	30	**0.71	**0.63	31	**0.76	**0.66
ارتباط البعد مع الدرجة الكلية		**0.75	ارتباط البعد مع الدرجة الكلية		**0.71	ارتباط البعد مع الدرجة الكلية		**0.67	ارتباط البعد مع الدرجة الكلية		**0.626
السلوك الانتحاري			عدم الاستقرار الانفعالي			الإحساس بالفرغ			الغضب الشديد		

البند	ارتباط البند مع الدرجة الكلية		البند	ارتباط البند مع الدرجة الكلية		البند	ارتباط البند مع الدرجة الكلية		البند	ارتباط البند مع الدرجة الكلية	
	للبعد	للمقياس		للبعد	للمقياس		للبعد	للمقياس		للبعد	للمقياس
5	0.72**	0.69**	6	0.69**	0.57**	7	0.71**	0.73**	8	0.78**	0.66**
14	0.66**	0.61**	15	0.68**	0.62**	16	0.76**	0.64**	17	0.84**	0.72**
23	0.69**	0.58**	24	0.52**	0.51**	25	0.72**	0.65**	26	0.87**	0.75**
32	0.61**	0.59**	33	0.66**	0.52**	34	0.75**	0.54**	35	0.77**	0.73**
ارتباط البعد مع الدرجة الكلية		0.698**	ارتباط البعد مع الدرجة الكلية		0.623**	ارتباط البعد مع الدرجة الكلية		0670**	ارتباط البعد مع الدرجة الكلية		0.790**
التفكير الزوراني											
ارتباط البند مع الدرجة الكلية											
للبعد		للمقياس		للبعد		للمقياس		للبعد			للمقياس
9	0.68**	0.62**	18	0.66**	0.61**	27	0.71**	0.73**	36	0.72**	0.69**
ارتباط البعد مع الدرجة الكلية		0.650**									

(*) دالة عند مستوى دلالة 0.05 (**) دالة عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس ككل، ومعاملات ارتباط البعد مع الدرجة الكلية للمقياس كانت دالة (**) عند مستوى دلالة 0.01

ج. الصّدق التّمييزيّ: وفقاً لهذه الطّريقة قام الباحث بترتيب درجات الطلبة على مقياس أعراض اضطراب الشخصية الحدية من الأدنى إلى الأعلى، ثمّ تمّ أخذ مجموعة الطلبة الذين حصلوا على أعلى الدّرجات (الربيع الأعلى) (أي أعلى 25% من الدّرجات) والطلبة الذين حصلوا على أدنى الدّرجات (الربيع الأدنى) (أي أدنى 25% من الدّرجات) للتّأكد فيما إذا كان المقياس قادراً على التّمييز بين ذوي الدّرجات العليا وذوي الدّرجات الدّنيا في المقياس. والجدول رقم (8) يبيّن نتائج اختبار T لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين بالنّسبة إلى درجاتهم في مقياس اضطراب الشخصية الحدية.

جدول رقم (8): دلالة الفروق بين الربيع الأعلى والربيع الأدنى بالنّسبة إلى مقياس اضطراب الشخصية الحدية ككل باستخدام اختبار (T-test) (ن=180)

مقياس الشخصية الحدية	الربيع الأعلى ن=45		الربيع الأدنى ن=45		ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة Sig.	القرار
	م	ع	م	ع				
المقياس ككل	148.18	12.71	81.59	9.65	39.63	88	0.000	دال

من خلال الرّجوع إلى الجدول السّابق يتبيّن لنا أنّ الفروق بين متوسطي المجموعتين دالّة بالنّسبة إلى الدّرجة الكليّة للمقياس، وهذا يعني أنّ مقياس اضطراب الشخصية الحدية يتصف بالصّدق التّمييزيّ، حيث إنّه قادر على التّمييز بين ذوي الدّرجات العليا والدّرجات الدّنيا في المقياس.

2.ثبات المقياس: تمّ التّأكد من ثبات المقياس وأبعاده الفرعيّة باستخدام الطرق الآتية: كرونباخ ألفا، الثّبات بإعادة التطبيق والتجزئة النصفية.

أ. **الثّبات بطريقة كرونباخ ألفا:** تمّ حساب ثبات المقياس بطريقة كرونباخ ألفا.

ب. الثّبات بطريقة إعادة التطبيق: قام الباحث بتطبيق المقياس على عيِّنةٍ مكونة من 180 طالبٍ وطالبة (90 ذكراً و90 أنثى) ثمّ تمَّ تطبيقه بعد أسبوعين.

ج.الثّبات بطريقة التّجزئة النّصفيّة: تمّ حساب الثّبات بطريقة التّجزئة النّصفيّة وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات نصفي المقياس النصف الأول ويشمل البنود الفردية والنصف الثاني يشمل البنود الزوجية.

ويوضح الجدول الآتي معاملات الثّبات بطريقة كرونباخ ألفا والإعادة والتجزئة النصفية:

جدول رقم(9): معاملات ثبات مقياس اضطراب الشخصية الحدية ككل ومقاييسه الفرعيّة بطريقة كرونباخ ألفا والإعادة والتجزئة النصفية:

البعد	قيمة معامل الثّبات			البعد	قيمة معامل الثّبات		
	كرونباخ ألفا	بالإعادة	التجزئة النصفية		كرونباخ ألفا	بالإعادة	التجزئة النصفية
محاولات تجنب الهجران	0.823	0.861	0.817	العلاقات غير المستقرة	0.702	0.756	0.711
اضطراب الهوية	0.65	0.702	0.745	السلوك الاندفاعي	0.645	0.788	0.699
السلوك الانتحاري	0.635	0.607	0.700	عدم الاستقرار الانفعالي	0.676	0.718	0.845
الإحساس بالفراغ	0.669	0.755	0.796	الغضب الشديد	0.658	0.737	0.700
التفكير الزوراني	0.792	0.765	0.712	المقياس ككل	0.765	0.840	0.814

ومن خلال الجدول السّابق يتبين أنَّ مقياس اضطراب الشخصية الحدية لدى المراهقين ومقاييسه الفرعيّة يتصف بالثّبات بناءً على الطّرق المستخدمة، وبناءً على ما سبق نجد أنّ المقياس يتصف بالصّدق والثّبات بدرجة مرتفعة، وهذا يعني أنّه صالح للاستخدام.

10- الأساليب الإحصائية: تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لاختبار الفرضية الأولى، واختبار ت (T-test) لدلالة الفروق بين المتوسطات لاختبار الفرضية الثانية والثالثة والرابعة والخامسة.

11-نتائج الدراسة وتفسيراتها:

أ-الإجابة عن أسئلة الدراسة وتفسيراتها:

السؤال الأول ونصه: ما نسبة انتشار الحساسية للرفض الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال تم أخذ الطلبة الذين حصلوا على درجة أعلى من المتوسط العام في مقياس الحساسية للرفض الاجتماعي ككل والذي يبلغ (81)، وبعد ذلك تم حساب النسبة المئوية لعدد الطلبة الذين حصلوا على درجات أعلى من المتوسط في

مقياس الحساسية للرفض الاجتماعي، ويوضح الجدول (10) النسبة المئوية لعدد الطلبة الذين لديهم حساسية للرفض الاجتماعي في مدينة حمص:

جدول رقم (10): النسبة المئوية لعدد الطلبة الذين لديهم حساسية للرفض الاجتماعي في مدينة حمص (ن=402)

مقياس الحساسية للرفض الاجتماعي	المتوسط العام	عدد الطلبة الذي حصلوا على درجة أدنى من المتوسط العام	النسبة المئوية	عدد الطلبة الذي حصلوا على درجة أعلى من المتوسط العام	النسبة المئوية
	81	107	%26.61	295	%73.39

ويتبين من الجدول رقم (10) أن نسبة الحساسية للرفض الاجتماعي ككل لدى أفراد عينة الدراسة مرتفعة فقد بلغت النسبة المئوية للطلبة الذين لديهم حساسية للرفض الاجتماعي (73.38%)،ويمكن تفسير ذلك بأنه من الممكن أن يعود إلى طبيعة مرحلة المراهقة والتغيرات التي يمر بها هؤلاء المراهقون، ولا سيما أنهم في مرحلة يعملون فيها على بناء تفكيرهم الخاص وهويتهم المستقلة، ولذا تعد العلاقات مع الآخرين المحيطين بهم على درجة عالية من الأهمية بالنسبة لهم، فالقبول الإيجابي من الآخرين يعزز هويتهم الذاتية ويشعرهم بالأهمية، بينما يؤدي رفض الآخرين لهم وعدم تقبلهم لسلوكياتهم وتصرفاتهم إلى شعورهم بتشتت الهوية والضياع والاحساس بعدم القيمة.

السؤال الثاني ونصه: ما نسبة انتشار اضطراب الشخصية الحدية لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال تم أخذ الطلبة الذين حصلوا على درجة أعلى من المتوسط العام في مقياس اضطراب الشخصية الحدية ككل والذي يبلغ (108)، وبعد ذلك تم حساب النسبة المئوية لعدد الطلبة الذين حصلوا على درجات أعلى من المتوسط في مقياس الحساسية للرفض الاجتماعي، ويوضح الجدول (11) النسبة المئوية لعدد الطلبة الذين لديهم حساسية للرفض الاجتماعي في مدينة حمص:

جدول رقم (11) النسبة المئوية لعدد الطلبة الذين لديهم اضطراب الشخصية الحدية في مدينة حمص (ن=402)

مقياس اضطراب الشخصية الحدية	المتوسط العام	عدد الطلبة الذي حصلوا على درجة أدنى من المتوسط العام	النسبة المئوية	عدد الطلبة الذي حصلوا على درجة أعلى من المتوسط العام	النسبة المئوية
	108	198	49.25	204	%50.75

ويتبين من الجدول رقم (11) أن نسبة انتشار اضطراب الشخصية الحدية ككل لدى أفراد عينة الدراسة بلغ (50.75%)، ويمكننا تفسير ارتفاع نسبة انتشار اضطراب الشخصية الحدية بأنه من الممكن أن يعود إلى طبيعة مرحلة المراهقة التي يمر بها هؤلاء المراهقين التي تمثل مرحلة انتقالية وصراع دائم يسعى فيها هؤلاء المراهقين إلى إثبات ذاتهم ودورهم في الحياة، فنجد المراهقين يعانون من الصراع بين شعورهم بالعجز واعتمادهم على اسرتهم وبين رغبتهم بالاستقلال، فيحاولون إثبات ذاتهم ولكنهم غير قادرين على الاستقلال، وهذا ما يؤثر على طبيعة النمو الانفعالي خلال هذه المرحلة، مما يجعل انفعالات المراهقين خلال هذه المرحلة تتسم بعدم النضج الانفعالي، والحساسية الزائدة، وتقلب الانفعالات وتناقضها، والقلق، وسرعة الغضب من أبسط المثيرات، ونتيجة لهذه الانفعالات المتقلبة من الممكن أن تتأثر سلباً علاقاتهم الاجتماعية ، وقد يجعلهم هذا يشعرون بالفراغ وأنهم مشوشين في تفكيرهم وأهدافهم المستقبلية، ولكي يكملوا هذا الفراغ في هويتهم فإنهم يبحثون عن أدوار يكملون بها شعورهم بالفراغ فيكونون متقلبين في علاقاتهم.

ب-الإجابة عن فرضيات الدراسة وتفسيراتها:

اختبار الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطلبة على مقياس الحساسية للرفض الاجتماعي ككل وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس اضطراب الشخصية الحدية ككل وأبعاده الفرعية.

في سبيل التحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على مقياس الحساسية للرفض الاجتماعي ككل وأبعاده الفرعية

ودرجاتهم على مقياس اضطراب الشخصية الحدية ككل وأبعاده الفرعية، والجدول الآتي يبين قيم معاملات الارتباط بين درجات الطلبة على مقياس الحساسية للرفض الاجتماعي ككل وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس اضطراب الشخصية الحدية ككل وأبعاده الفرعية:

جدول (12): معاملات الارتباط بين درجات الطلبة على مقياس الحساسية للرفض الاجتماعي ككل وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس اضطراب الشخصية الحدية ككل وأبعاده الفرعية (ن= 402)

أبعاد مقياس اضطراب الشخصية الحدية	أبعاد مقياس الحساسية للرفض الاجتماعي			مقياس الحساسية للرفض الاجتماعي ككل
	الإغاظة والمضايقة	الرفض العاطفي	النبذ	
محاولات تجنب الهجران	0.350**	0.334**	0.214**	0.359**
العلاقات غير المستقرة	0.345**	0.307**	0.296**	0.347**
اضطراب الهوية	0.301**	0.347**	0.326**	0.411**
الاندفاعية	0.389**	0.398**	0.351**	0.487**
السلوك الانتحاري	0.283**	0.204**	0.274**	0.212**
عدم الاستقرار الانفعالي	0.379**	0.322**	0.324**	0.414**
الإحساس بالفراغ	0.318**	0.394**	0.256**	0.302**
الغضب الشديد	0.249**	0.311**	0.315**	0.341**
التفكير الزوراني	0.212**	0.240**	0.242**	0.247**
المقياس ككل	0.350**	0.484**	0.414**	0.515**

يتبين من الجدول (12) أن هناك معامل ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين درجات الطلبة على مقياس الحساسية للرفض الاجتماعي ككل وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس اضطراب الشخصية الحدية ككل وأبعاده الفرعية حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.515**) وبالتالي فإنه كلما زادت درجات الطلبة على مقياس الحساسية للرفض

الاجتماعي كلما زادت درجاتهم على مقياس اضطراب الشخصية الحدية. ولذا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل بالفرضية بالبديلة، أي توجد علاقة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة قام بها "سونيثا وسابيث" (Sunitha. Sabith, 2015) على عينة من المراهقين في الهند حيث أشارت النتائج إلى أنه يوجد ارتباط بين سمات الشخصية الحدية والحساسية للرفض لدى المراهقين.

ويمكن تفسير ذلك بأن شعور المراهقين بالرفض وعدم القبول من الآخرين المحيطين بهم سواء كان ذلك في البيت أم المدرسة وكافة المؤسسات الاجتماعية المحيطة بهم يؤثر سلباً على أدائهم وعلى قدرتهم على التعامل مع المواقف الاجتماعية، وهذا ما يجعلهم يميلون إلى تجنب الأنشطة التي تجعلهم يشعرون بالرفض، حيث يشعرون بأنهم غير مقبولين وغير محبوبين من الآخرين، ولذا فقد يصبحون شديدي الغضب وانفعاليين وغير مستقرين انفعاليا، ويعتقدون بأن العالم مكان خطر وغير آمن وتؤدي هذه الحالة غير المستقرة إلى جعلهم غير قادرون على التحكم في سلوكياتهم تجاه الآخرين حيث يتقلب هؤلاء المراهقين في سلوكياتهم مع الآخرين، وهذا ما يجعلهم بحالة من التشتت والضياع، فلا يستطيعون تحديد دور واضح محدد لهم في الحياة وكثيرا ما يشعرون بفقدان المعنى والهدف من الحياة.

ويتبين من الجدول (12) أن أعلى معامل ارتباط بين مقياس الحساسية للرفض الاجتماعي ككل والأبعاد الفرعية لمقياس اضطراب الشخصية الحدية كان بعد "الاندفاعية" حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.487**) وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة مقارنة قام بها "هورش وأوراش وغوزلف وإفراتي وأبتر" (Horesh, Orbach, Gothelf, Efrati, & Apter, 2003) على عينة من المراهقين المصابين باضطراب الشخصية الحدية، تبين أن المراهقين ذوي اضطراب الشخصية الحدية أكثر شعوراً بالقلق والعدوان والاندفاعية من المراهقين المصابين بالاكتئاب، كما تبين أن الاندفاعية والعدوان لذوي اضطراب الشخصية الحدية ترتبط إيجابياً باللجوء للانتحار.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المراهقين مرتفعي الحساسية للرفض الاجتماعي يبدون غير قادرين على اختيار رد الفعل المناسب لإشارات الرفض التي يرونها حولهم، أو

اختيار الاستجابة الأكثر تكيفا والأقل ضرراً، وذلك ربما لأنهم يكونون قلقين للغاية وانفعاليين في الوقت ذاته، كما أنهم لا يسمحوا لأنفسهم بالوقت الكافي لتقييم ردود فعلهم على إشارات الرفض وذلك في محاولة لإبعاد الرفض عنهم، وهذا ما يجعلهم اندفاعيين في تعاملهم مع الآخرين، ومن ناحية أخرى فقد يدفعهم شعورهم بالرفض من قبل الآخرين إلى المبالغة في الانفاق واللباس لجذب انتباه الآخرين والحصول على القبول الاجتماعي.

ويتبين من الجدول (12) أن أعلى معامل ارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس الحساسية للرفض الاجتماعي ومقياس اضطراب الشخصية الحدية ككل كان بعد "الرفض العاطفي" حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.484**) وتتفق هذه النتيجة مع ما يراه "سكوبرت وآخرون (Schuppert et al., 2012, 55) بأن المراهقين المصابون باضطراب الشخصية الحدية "تعرضوا لدرجة عالية من الرفض من قبل الوالدين، في حين أنهم تعرضوا بنسبة أقل للحماية والدفء العاطفي من قبل الوالدين".

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن شعور المراهقين بأنهم غير محبوبين من قبل الآخرين وغير مرغوب بهم، وليس لهم أهمية في نظر الآخرين، وأن الآخرين لا يبادلونهم مشاعر الحب والود، يجعلهم ينظرون نظرة سلبية إلى أنفسهم فيشعرون بالفراغ والفشل والاحساس بعدم الأهمية والقيمة، ونتيجة لذلك يصبحون انفعالين غير مستقرين انفعالياً، شديدي الغضب، فيميلون للدفاع عن أنفسهم بشكل عدواني واندفاعي، فتضطرب علاقاتهم الاجتماعية ويفقدون الكثير من الأصدقاء، وهذا ما يزيد من إمكانية ظهور اعراض اضطراب الشخصية الحدية لديهم.

اختبار الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على مقياس الحساسية للرفض الاجتماعي ككل وأبعاده الفرعية تُعزى لمتغير الجنس.

في سبيل اختبار صحة الفرضية الثانية قام الباحث باستخدام اختبار ت (T-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور ودرجات الاناث في مقياس الحساسية للرفض الاجتماعي ككل وأبعاده الفرعية، والجدول الآتي يوضح نتائج المعالجة الإحصائية:

جدول (13): دلالة الفروق بين درجات الذكور والإناث في مقياس الحساسية للرفض الاجتماعي وأبعاده باستخدام اختبار ت (T-test) (ن=402).

مقياس الحساسية للرفض الاجتماعي	الذكور ن=190		الاناث ن=212		ت محسوبة	درجة الحرية	الدلالة Sig	القرار
	م	ع	م	ع				
الإغاظة والمضايقة	33.19	1.28	40.46	1.4	3.54	400	0.000	دال
الرفض العاطفي	34.8	2.17	41.6	2.08	3.15	400	0.000	دال
النبذ	29.14	1.59	38.88	2.04	4.12	400	0.000	دال
المقياس ككل	97.13	2.28	120.94	1.4	3.54	400	0.000	دال

يتبين من الجدول (13) أن قيمة الدلالة الإحصائية أصغر من 0.05 مما يدل على أنه توجد فروق بين الذكور والإناث في مقياس الحساسية للرفض الاجتماعي ككل وأبعاده الفرعية، وكانت الفروق لصالح الإناث، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة أي توجد فروق، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة "خورشيد نجيب" (Khurshid & Najeeb, 2012) التي أشارت إلى أن الاناث أكثر شعوراً بالرفض الاجتماعي من الذكور. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (يوسف، 2012؛ محمد، 2020) ودراسة "زيمرجيمباك" وآخرون (Zimmer-Gembeck et al., 2016) التي أشارت لعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الحساسية للرفض، وتختلف مع نتيجة دراسة (الصطوف والزعبي، 2015) التي أشارت إلى وجود فروق الحساسية للرفض لصالح الذكور.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنها تعود لطبيعة التنشئة في المجتمعات الشرقية التي تقوم على التمييز بين الذكر والأنثى في المعاملة فقد تعطي للذكر أهمية أكثر من الأنثى وتتيح له حرية أكبر في التصرف، وتحمل مسؤوليات أكبر خارج المنزل مما يجعله يحظى بالقبول الاجتماعي خارج منزله، وأيضاً القبول الاسري في المنزل ذاته، بينما تكون طريقة تعامل المجتمع مع الأنثى أكثر سلبية فتفرض عليها التنشئة المزيد من القيود في حركتها وفي خروجها من المنزل مما يجعلها أكثر حساسية للرفض من قبل الآخرين، ومن ناحية أخرى فإن الأنثى بحكم طبيعتها الانفعالية فغالباً ما تكون أكثر تأثراً من المراهق الذكر

بطريقة تعامل الآخرين معها فتقوم بتفسير طريقة التعامل على أنها رفض من قبل الآخرين ولذا تكون أكثر شعوراً بالرفض العاطفي.

3. لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الطلبة على مقياس اضطراب الشخصية الحدية ككل وأبعاده الفرعية تُعزى لمتغير الجنس.

في سبيل معرفة فيما إذا كان هناك فروق بين بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في مقياس اضطراب الشخصية الحدية وأبعاده الفرعية فقد قام الباحث بتطبيق اختبار ت (T–test) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور والإناث في مقياس اضطراب الشخصية الحدية ككل وأبعاده الفرعية، والجدول الآتي يبين نتائج المعالجة الإحصائية.

جدول (14): نتائج تطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور والإناث في مقياس اضطراب الشخصية الحدية ككل وأبعاده الفرعية (ن=402).

أبعاد مقياس اضطراب الشخصية الحدية	الذكور ن=190		الإناث ن=212		ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة Sig	القرار
	م	ع	م	ع				
محاولات تجنب الهجران	11.27	2.204	14.47	2.505	3.43	400	0.000	دال
العلاقات غير المستقرة	12.60	1.070	15.35	3.027	4.70	400	0.000	دال
اضطراب الهوية	12.48	2.271	15.20	2.20	3.11	400	0.000	دال
الاندفاعية	11.43	2.053	14.32	2.216	3.636	400	0.000	دال
السلوك الانتحاري	11.80	2.35	13.55	2.238	2.88	400	0.000	دال
عدم الاستقرار الانفعالي	13.40	1.10	16.39	3.142	3.87	400	0.000	دال
الإحساس بالفراغ	12.18	2.530	15.52	2.370	4.132	400	0.000	دال
الغضب الشديد	11.60	2.70	15.34	2.934	4.89	400	0.000	دال
التفكير الزوراني	12.81	2.06	13.12	2.215	3.04	400	0.000	دال
المقياس ككل	109.57	3.12	133.26	3.33	4.56	400	0.000	دال

يتبين من الجدول (14) وجود فروق بين متوسط درجات الذكور والإناث في الدرجة الكلية لمقياس اضطراب الشخصية الحدية ككل وأبعاده الفرعية فقد كانت قيمة Sig

أصغر من 0.05 وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية بالنسبة للفروق بين متوسط درجات الذكور والإناث في الدرجة الكلية لمقياس اضطراب الشخصية الحدية ككل وأبعاده الفرعية، أي توجد فروق. وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في الدليل التشخيصي الخامس للاضطرابات والأمراض العقلية الذي أشار أن نسبة انتشار اضطراب الشخصية الحدية لدى الإناث مقارنة مع الذكور تبلغ 75% (APA, 2013, 666). وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة "كورسغارد" وآخرون (Korsgaard et al., 2015) على عينة من المراهقين في أوسلو، تبين فيها أن الإناث تعاني من اضطراب الشخصية الحدية أكثر من الذكور. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (حسن، 2015) التي أشارت لعدم وجود فروق بين الذكور والاناث في اضطراب الشخصية الحدية

ويمكن تفسير وجود فروق لصالح الإناث في اضطراب الشخصية الحدية بأنه من الممكن أن يعود إلى طبيعة التنشئة في المجتمعات الشرقية التي تفرض على الأنثى نوعاً من التقييد في تحركاتها وطريقة تعاملها مع الآخرين وفي طريقة التعبير عن عواطفها وانفعالاتها، ولذا فقد تصبح أكثر حساسية من الذكر وتتأثر بأبسط الكلمات والاشارات، مما يجعلها في حالة من عدم الاستقرار الانفعالي فقد تخسر العديد من الأصدقاء والزملاء، ومما يزيد من حالة عدم الاستقرار الانفعالي تلك الضغوط والأعباء المنزلية التي تفرض على الأنثى دون الذكر داخل المنزل.

4-اختبار الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على مقياس الحساسية للرفض الاجتماعي ككل وأبعاده الفرعية لدى المراهقين تُعزى لمتغير التخصص.

في سبيل معرفة فيما إذا كان هناك فروق بين بين متوسط درجات طلبة الفرع العلمي ومتوسط درجات طلبة الفرع الأدبي في مقياس الحساسية للرفض الاجتماعي وأبعاده الفرعية فقد قام الباحث بتطبيق اختبار ت(T-test) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة الفرع العلمي والفرع الادبي في مقياس الحساسية للرفض الاجتماعي وأبعاده الفرعية، والجدول الآتي يبين نتائج المعالجة الإحصائية.

جدول(15): نتائج تطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين درجات طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي على مقياس الحساسية للرفض الاجتماعي ككل وأبعاده الفرعية (ن=402).

مقياس الحساسية للرفض الاجتماعي	علمي ن=224		أدبي ن=178		ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة Sig	القرار
	م	ع	م	ع				
الإغاظة والمضايقة	37.24	1.12	38.89	3.595	0.55	400	0.220	غير دال
الرفض العاطفي	38.39	1.56	40.12	3.627	1.350	400	0.124	غير دال
النبذ	38.55	2.50	38.41	2.801	0.47	400	0.310	غير دال
المقياس ككل	114.18	2.04	117.42	3.516	1.61	400	0.35	غير دال

يتبين من الجدول السابق أن قيمة الدلالة الإحصائية Sig بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الحساسية للرفض الاجتماعي وأبعاده الفرعية كانت أكبر من 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق بين طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي في درجاتهم على مقياس الحساسية للرفض الاجتماعي وأبعاده الفرعية، وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة (الصطوف والزعبي، 2015) التي أشارت أن طلبة الفرع الأدبي يعانون من الحساسية للرفض بشكل أكبر من طلبة الفرع العلمي.

ويمكن تفسير ذلك بأن طلبة الفرع العلمي والأدبي في المرحلة العمرية ذاتها، وهي مرحلة المراهقة التي تترك آثارها بشكل متقارب لدى طلبة الفرع العلمي والأدبي، ويتعرضون لنفس الظروف والمؤثرات المحيطة بهم سواء كان ذلك فيما يتعلق بالتغيرات التي تطرأ عليهم والتي تترك أثرها الواضح في حالتهم النفسية وطريقة تعاملهم مع الآخرين وطريقة تفكيرهم وأسلوبهم في الحياة.

5-اختبار الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على مقياس اضطراب الشخصية الحدية ككل وأبعاده الفرعية تُعزى لمتغير التخصص.

في سبيل معرفة فيما إذا كان هناك فروق بين طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي في درجاتهم على مقياس أعراض اضطراب الشخصية الحدية فقد قام الباحث بتطبيق اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة الفرع العلمي ومتوسط

درجات طلبة الفرع الأدبي في مقياس اضطراب الشخصية الحدية. والجدول الآتي يبين نتائج المعالجة الاحصائية:

جدول(16): نتائج تطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة الفرع العلمي ودرجات طلبة الفرع الأدبي على مقياس اضطراب الشخصية الحدية (ن=402).

أبعاد مقياس اضطراب الشخصية الحدية	علمي ن=224		أدبي ن=178		ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة Sig	القرار
	م	ع	م	ع				
محاولات تجنب الهجران	11.70	2.56	12.11	2.14	0.200	400	0.55	غير دال
العلاقات غير المستقرة	9.96	0.803	9.52	0.422	0.431	400	0.67	غير دال
اضطراب الهوية	10.78	2.423	11.12	1.019	0.218	400	0.45	غير دال
الاندفاعية	12.37	0.755	11.96	1.49	0.652	400	0.353	غير دال
السلوك الانتحاري	9.80	1.671	10.12	2.11	0.346	400	0.44	غير دال
عدم الاستقرار الانفعالي	12.22	1.066	12.54	1.10	0.523	400	0.624	غير دال
الإحساس بالفراغ	10.65	2.443	10.29	2.44	0.743	400	0.370	غير دال
الغضب الشديد	11.55	1.96	10.95	2.03	0.58	400	0.410	غير دال
التفكير الزوراني	9.96	1.020	9.47	3.51	0.475	400	0.536	غير دال
المقياس ككل	98.99	2.61	98.08	2.317	0.021	400	0.725	غير دال

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق بين طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي في درجاتهم على مقياس اضطراب الشخصية الحدية ككل وأبعاده الفرعية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (مصطفى، 2013؛ خوج، 2014) اللتان أشارتا لعدم وجود فروق بين أصحاب التخصصات العلمية وأصحاب التخصصات الأدبية في اضطرابات الشخصية.

ويمكن تفسير ذلك بأن التخصص الدراسي سواء كان علمي أم أدبي من الممكن ألا يؤثر في اضطرابات الشخصية كونه من الأمور البيئية المحدود أثرها على الشخصية ولا سيما أن اضطرابات الشخصية من الممكن أن تكون ناتجة عن تراكم لخبرات وضغوط سابقة بينما يبدأ التخصص الدراسي للطالب في المرحلة الثانوية، وعلى الرغم من

اضطرابات الشخصية تبدأ في الظهور في مرحلة المراهقة إلا أنه قد يكون لها أساس قبل أن يبدأ الطالب في اختيار تخصصه سواء كان علمي أم أدبي.

توصيات:

1- تصميم برنامج إرشادي لمساعدة المراهقين على خفض مستوى الحساسية للرفض الاجتماعي بما يحقق مستوى جيد من الصحة النفسية لديهم.

2-تصميم برنامجي علاجي للتخفيف من أعراض اضطراب الشخصية الحدية لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق الاتجاه المعرفي أو الاتجاه العقلاني الانفعالي.

2- دراسة العلاقة بين الحساسية للرفض الاجتماعي وبعض المتغيرات الاخرى لدى طلبة الثانوية العامة مثل المناخ الأسري، تقدير الذات، أساليب التفكير.

3- الاستفادة من الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية وهي (الحساسية للرفض الاجتماعي) و(مقياس اضطراب الشخصية الحدية) في مجال التشخيص النفسي من قبل المرشدين والمعالجين والأطباء النفسيين، وخاصةً عندما يتم تشخيص مشكلات المراهقين.

المراجع:

1. إبراهيم، عبد الستار. (2006). مدخل تشخيصي –علاج نفسي متعدد المحاور لاضطرابات الشخصية، ***مجلة شبكة العلوم النفسية العربية***، 1(9)، 9-18.
2. إبراهيم، عبد الستار؛ عسكر، عبد الله. (2008). ***علم النفس الاكلينيكي في ميدان الطب النفسي***. الطبعة الرابعة، القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.
3. حسن، هبه محمد علي. (2015). المخططات المعرفية اللاتوافقية المنبئة باضطراب الشخصية الحدية لدى عينة من الشباب الجامعي. ***مجلة كلية الآداب***، 1(41)، 367-387.
4. خوج، حنان أسعد. (2014). اضطراب الشخصية الحدية : دراسة مقارنة بين طالبات المرحلة الثانوية وطالبات الجامعة بالتخصصات العلمية والأدبية بالمملكة العربية السعودية. ***المجلة التربوية في الكويت***، 28(111)،107-144.
5. رحال، ماريو. (2012). اضطرابات الشخصية لدى طلاب اختصاص معلم الصف مقارنة مع اختصاصات أخرى وعلاقتها بمتغيري الجنس والإقامة. ***مجلة جامعة البعث، 34***(11)، 237-268.
6. الزهراني، سعيد مساعد سعيد. (2019). الجمود الفكري "الدوجماتية" وعلاقته باضطراب الشخصية الحدية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة قلوة. ***المجلة التربوية***، جامعة سوهاج، 1(57)، 445-419.
7. سناري، هالة خير؛ خلف، هدى أحمد. (2020) الخصائص السيكومترية لمقياس اضطراب الشخصية الحدية للمراهقين. ***مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية***، 1(4)، 425-457.
8. الصطوف، لارا؛ الزعبي، أحمد محمد. (2015). الشعور بالرفض وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية فى محافظة دمشق. ***مجلة جامعة البعث***

للعلوم الإنسانية، 37(31)، 109-137.

9. العقاد، عصام عبد اللطيف عبد الهادي. (2022). اضطراب الشخصية الحدية وعلاقته بالميل للانتحار لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة. ***مجلة كلية الآداب***، 14(1)، 177-235.

10. العيساوي، ياسمين أحمد إبراهيم؛ أحمد، جمال شفيق؛ يونس، إيناس راضي عبد المقصود. (2022). الدلالات التشخيصية لاضطراب الشخصية الحدية لدى عينة من المراهقات. ***مجلة دراسات الطفولة***، 25(69)، 11-19.

11. محمد، سعيد عزت. (2020). الحساسية للرفض الاجتماعي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، 14(12)، 151-190.

12. محمد، فاطمة عبدالنبي عيد؛ الدسوقي، سلمى محمد محمود، منسي، محمود عبدالحليم حامد. (2019). المؤشرات السيكومترية لمقياس اضطراب الشخصية الحدية لدى المراهقات. ***مجلة البحث العلمي في الآداب***، 20(10)، 503-530.

13. مصطفى، سارة حسام الدين. (2013). ***الفراغ الوجودي وعلاقته باضطرابات الشخصية لدى عينة من الشباب الجامعي***. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الصحة النفسية والإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة عين شمس.

14. مطاوع، محمد مسعد. (2020). فعالية مدخل العلاج القائم على التعقل في خفض أعراض اضطراب الشخصية الحدية وصعوبات تنظيم الانفعال لدى الطلاب المتعثرين دراسياً. ***المجلة التربوية***، 77(1)، 2068-2121.

15. يوسف، أشرف رضا. (2012). بعض خصائص الشخصية المميزة للأطفال المحبوبين والمرفوضين والمهملين من الأقران. ***مجلة كلية التربية***،11(1)، 162-193

المراجع الأجنبية:

16. American Psychiatric Association. (2013). ***Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5.*** — 5th ed. Washington, DC, London, England.
17. Dwairy, M. (2011). Perceived Family and School Rejection and Adolescents' Psychological States. **Journal of Psychology**, Vol.2, No.6, 535-541.
18. Downey, G., Khouri, H., & Feldman, S. (1997). Early interpersonal trauma and adult adjustment: The meditational role of rejection sensitivity. In D. Cicchetti & S. Toth (Eds.), Developmental perspectives on trauma: ***Rochester Symposium on Developmental Psychopathology***, 1(3) (pp. 85-114). Rochester, NY: University of Rochester Press.
19. Estevez, E., Emler, N. P., Cavac y, J., & Inglésa, C. J. (2013). Psychosocial adjustment in aggressive popular and aggressive rejected adolescentsb at school. ***Psychosocial Intervention, 23,*** 57-67.
20. Glenn, C. R & Klonsky, D. (2013). Reliability and Validity of Borderline Personality Disorder in Hospitalized Adolescents. ***Journal Canadian Academic Child Adolescents Psychiatry***, ***22***(3), 206-215.
21. Hale, W. W., Valk, I. V. D.., Engels, R., Meeus, W. (2005). Does perceived parental rejection make adolescents sad and mad? The association of perceived parental rejection with adolescent depression and aggression**. Journal of Adolescent Health** 36(1) (2005) 466–474.
22. Horesh, N., Orbach, I., Gothelf, D., Efrati, M., & Apter, A. (2003). Comparison of the Suicidal Behavior of Adolescent Inpatients with Borderline Personality Disorder and Major Depression. ***The Journal of Nervous and Mental Disease***, ***191*** (9), 582-590.
23. Horney, K. (1937). The neurotic personality of our time. New York: Norton.
24. Ibraheim, M., Kalpakci, A., & Sharp, C. (2017). The specificity of emotion dysregulation in adolescents with borderline

personality disorder: comparison with psychiatric and healthy controls. ***Open Access***, ***4***(1), 1-9. DOI 10.1186/s40479-017.

25. Kelliher, J. L. (2013). Personality, Rejection Sensitivity and Perceptions of Social Support Adequacy as Predictors of College Students Depressive Symptoms. ***Unpublished master thesis,*** Department of Psychology, Carolina University.
26. Khurshid, F., & Najeeb, F. (2012).Perceived Social Acceptance Among Visually Impaired Teenagers. ***Pakistan Journal of Education***. ***29***(1), 1-12.
27. Korsgaard, H. O., Torgersen, S., Wentzel-Larsen, T., & Ulberg, R. (2015). the Relationship between Personality Disorders and Quality of Life in Adolescent Outpatients. Scandinavian ***Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology***. 3(3), 180-189.
28. Kreisman, J. J., & Straus, H. (2010). *I Hate You— Don't Leave Me. Understanding the Borderline Personality Completely revised and updated*. New York: Penguin Group.
29. Leary, M. R., Kowalski, R. M., Smith, L., & Phillips, S. (2003). Teasing, Rejection, and Violence: Case Studies of the School Shootings. ***Aggressive Behavior***, ***29***(11), 202–214.
30. Li, X. (2011). The Relative Research on Rejection Sensitivity, Self-esteem, Social Support and Social Anxiety of Teenagers. In: Zhou, M. (eds) Education and Management. ISAEBD 2011. ***Communications in Computer and Information Science***, (1)210. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-23065-3_9
31. London, B., Thompson, G., Anderson, V., & Velilla, E. (2018). Rejection Sensitivity. In R. J. R. Levesque. (Ed.). Encyclopedia of Adolescence. Cham, Springer International Publishing: 3086-3092.
32. Marston, E. G., Hare, A., & Allen, J. P. (2010). Rejection sensitivity in late adolescence: Social and emotional sequelae. ***Journal of Research on Adolescence***, 20(4), 959-982.
33. Naz, F., Kausar, R. (2013). Parental Rejection, Personality Maladjustment and Depressive Symptoms in Female Adolescents in Pakistan. ***Journal Of Humanities And Social Science***, 14(1), 56-65.

34. Rohner, R. (2016). Introduction to Interpersonal Acceptance-Rejection Theory (IPARTheory) and Evidence. ***Online Readings in Psychology and Culture, 6***(1).
35. Ryan, C., Huebner, D., Diaz, R. M., & Sanchez, J. (2009). Family Rejection as a Predictor of Negative Health Outcomes in White and Latino Lesbian, Gay, and Bisexual Young Adults. ***American Academy of Pediatrics***, *123*(1), 346-552. DOI: 10.1542/peds.2007-3524.
36. Schuppert, H. M., Albers, C. J., Minderaa, R. B., Emmelkamp, P. M & Nauta, M. H. (2012). Parental rearing and psychopathology in mothers of adolescents with and without borderline personality symptoms, **Child and adolescent psychiatry and mental health**, 1(1), 6 – 29.
37. Sunitha.C,M ., & Sabith.K, T. (2015). Effect of Desensitization Package on Rejection Sensitivity among Adolescents with Borderline Personality Traits. ***Journal of Nursing and Health Science (IOSR-JNHS), 4***(6), 95-123.
38. Trentacosta, C. J., Shaw, D. S. (2009). Emotional self-regulation, peer rejection, and antisocial behavior: Developmental associations from early childhood to early adolescence. ***Journal of Applied Developmental Psychology*** 30(1), 356–365.
39. Waller, J. M. (2015). ***Peer victimization and rejection sensitivity in adolescents with depressive disorder " the role of daily emotional functioning with peers***. Unpublished Doctoral dissertation, Faculty of the Kenneth, Dietrich School of Arts and Sciences, University of Pittsburgh.
40. Zimmer-Gembeck, M. J., Nesdale, D., Webb, H. J., Khatibi, M., & Downey, G. (2016). A longitudinal rejection sensitivity model of depression and aggression: Unique roles of anxiety, anger, blame, withdrawal and retribution. ***Journal of abnormal child psychology***, 44(7), 1291-1307.