مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 43 . العدد 30

1442 هـ - 2021 م

الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب

رئيس جامعة البعث

المدير المسؤول عن المجلة

أ. د. ناصر سعد الدين	**رئيس هيئة التحرير**
أ. د. درغام سلوم	**رئيس التحرير**

مديرة مكتب مجلة جامعة البعث

بشرى مصطفى

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

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

رئيس تحرير مجلة جامعة البعث

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

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

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

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

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة البعث

الأوراق المطلوبة:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1- مقدمة

2- هدف البحث

3- مواد وطرق البحث

4- النتائج ومناقشتها .

5- الاستنتاجات والتوصيات .

6- المراجع.

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

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

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

أ- قياس الورق 17.5×25 B5.

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

ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8

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

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

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

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

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

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

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

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

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

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

وفيما يلي مثال على ذلك:

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

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

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

مثال على ذلك:

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

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

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

رسوم النشر في مجلة جامعة البعث

1- دفع رسم نشر (20000) ل.س عشرون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.

2- دفع رسم نشر (50000) ل.س خمسون الف ليرة سورية عن كل بحث للباحثين من الجامعة الخاصة والافتراضية .

3- دفع رسم نشر (200) مئتا دولار أمريكي فقط للباحثين من خارج القطر العربي السوري .

4- دفع مبلغ (3000) ل.س ثلاثة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
تصميم اختبار تحصيلي في القراءة الأساسية وتقنينه على عينة عاديين وذوي احتياجات خاصة بمحافظة حمص	حميد حمادي د. غسان أبو فخر	74-11
درجة اتقان تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لبعض مهارات عمليات العلم في محتوى مادة العلوم" دراسة ميدانية في محافظة حماه	آلاء المحمد د هبة سعد الدين	118- 75
اتجاهات المعلمين نحو الخدمات الخاصة لمدارس المتفوقين في الجمهورية العربية السورية	حميد حمادي د. غسان أبو فخر	160-119

تصميم اختبار تحصيلي في القراءة الأساسية وتقنينه على عينة عاديين وذوي احتياجات خاصة بمحافظة حمص

حميد حمادي*

غسان أبو فخر**

***طالب دكتوراه بقسم التربية الخاصة/ كلية التربية/ جامعة دمشق**

****الأستاذ بقسم التربية الخاصة/ كلية التربية/ جامعة دمشق**

الملخص

هدف البحث إلى تصميم اختبار تحصيلي في مهارات القراءة الأساسية والتحقق من صدقه وثباته وتعييره ليناسب صفوف (الأول، الثاني، الثالث، الرابع) الأساسي، وضم الاختبار بصورته النهائية (10) بنود موزعة كما يلي:

مستوى الصف الأول: ضم البندين (1) (2) لتقييم مهارات التعرف على الحروف المتشابهة بالشكل، والحروف المتشابهة في المخرج الصوتي.

مستوى الصف الثاني: ضم البندين (3) (4) لتقييم مهارات تمييز (ة – ت – ه)، وتقييم مهارات قراءة الكلمات التي فيها حرف مشدد (ـّ) وكتابة الشدة بالحركة المناسبة.

مستوى الصف الثالث: ضم البنود (5) (6) (7) لتقييم مهارات تمييز الحروف وعلامات التنوين (ـٌـً) والحروف المتشابهة في المخرج الصوتي (ى ا ن و)، وتقييم مهارات التمييز بين (الـ) الشمسية عن (الـ) القمرية.

مستوى الصف الرابع: ضم البنود (8) (9) (10) لتقييم مهارات (الفهم أو الاستيعاب) في مجالات (الربط بين كلمة وصورة تشير إلى معناها، فهم أحداث قصة مرتبطة بصور تشرح تسلسل تلك الأحداث، تحديد أفكار النصٍ الرئيسية).

وتم التحقق من صدق وثبات الاختبار (صدق المحتوى، التجريب الاستطلاعي، معاملات السهولة والصعوبة، الصدق البنائي، الصدق المحكي بدلالة سجلات القراءة والإملاء، ثبات ألفا– كرنباخ، ثبات الإعادة)، كما تم تعيير الاختبار بالدرجة الذالية التي تعبر عن تقدير مستوى الأداء في مهارات القراءة عند كل فئة صفية، وتم التحقق من فاعلية الاختبار في التمييز بين العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة (صعوبات تعلم، توحد، إعاقة عقلية).

الكلمات المفتاحية: الاختبار التحصيلي في مهارات القراءة، الصدق، الثبات، التعيير، معايير الصف، المؤشرات الأولية في التشخيص، صعوبات التعلم، توحد، إعاقة عقلية.

Designing an Achievement Test in Basic Reading and Standardizing it on a Sample of the Normal and Those with Special Needs in Homs Province

Abstract

The aim of the research was to design an achievement test in basic reading skills and to verify its validity and reliability, as well as to standardize it to suit the (first, second, third, fourth) basic grades. The test included in its final form (10) items distributed as follows:

First grade level: It included the (1) (2) items to evaluate the skills of recognizing letters with similar shapes and letters similar in the phonic articulation.

Second grade level: It included the (3) (4) items to evaluate distinguishing skills of some letters and to evaluate the reading skills of words containing an stressed letter, as well as writing the stress with appropriate vowelization.

Third grade level: It included the (5) (6) (7) items to evaluate the skills of distinguishing letters, nunnation signs, and letters similar in the phonic articulation, as well as to evaluate the skills of distinguishing between the pronounced and unpronounced (the).

Fourth grade level: It included the (8) (9) (10) items to evaluate (understanding or comprehension) skills in the fields of (linking a word with an image that indicates to its meaning, understanding story events linked to pictures that explain the sequence of those events, and identifying the main ideas of the text).

The test validity and reliability were verified (content validity, exploratory experimentation, ease and difficulty coefficients, structural validity, criterion validity in terms of reading and dictation records, Alpha-Conbach reliability, test-retest validity). Also, the test was standardized with the degree that expressed the assessment of the performance level in reading skills at every class group. In addition, the test effectiveness in distinguishing between the normal and those with special needs (learning difficulties, autism, mental disability) was verified.

Key words: Achievement test in reading skills, validity, reliability, standardization, grade standards, primary indicators in diagnosis, learning difficulties, autism, mental disability.

1- مقدّمة البحث:

تحتل القراءة قمة المهارات الأكاديمية عموماً، إذ يتوقف عليها اكتساب وتحصيل المعارف في جميع المجالات (كتابة، رياضيات، فيزياء، كيمياء، علوم، تاريخ، جغرافية، تعبير كتابي..)، وللقراءة أهميتها العملية في البيت والمدرسة والعمل وفي الحياة اليومية، كما ترتبط – في مضمونها – بمهارات اللغة الشفهية السابقة على مهارات القراءة، وإذا كان المُتعلم يواجه مشكلات في اللغة فإنه سيواجه عوائق عند تعلم القراءة، وبدون القراءة يعتبر الفرد أمياً ولديه حاجز يعيق تفاعله مع البيئة المحيطة.

وقد أكد **(باكر وزملائه)** أهمية تصميم الاختبارات التحصيلية المقننة للكشف المبكر عن مستوى مهارات القراءة الأساسية لدى المتعلمين الصغار (العاديين، ذوي الاحتياجات الخاصة)، كونها المفتاح الأساسي للوقاية والعلاج، وإذا تأخر التشخيص والتدخل فإن حوالي (75%) منهم ستستمر لديهم المشكلات الأكاديمية في مهارات القراءة الأساسية حتى المرحلة الدراسية العليا (Baker et al, 2006, p3). كما بين **(كنجهام)** أن تحديد مستوى مهارات القراءة الأساسية لدى الأطفال الصغار يستدعي أساليب تشخيصية خاصة، ومن هنا تأتي أهمية الحاجة إلى بناء مقاييس واختبارات ذات أسس ومعايير عالية للصدق والثبات، وتكون مقننة للابتعاد قدر الإمكان عن الإحكام التقديرية غير الموضوعية (Cunnigham, 2019, p7).

ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي لتصميم اختبار تحصيلي في مهارات القراءة الأساسية يناسب الصفوف من الأول حتى الرابع الأساسي، والتحقق من صدقه وثباته، وبيان فاعليته لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

2- مشكلة البحث:

تشير الملاحظات الميدانية التي قام بها الباحث ومن خلال مراجعة عدة دراسات محلية في البيئة السورية إلى وجود أعداد لا يمكن تجاهلها من تلامذة التعليم الأساسي ممن لم تتح لهم فرص لتقدير مستوى العجز عند أداء مهارات القراءة الأساسية، فقد يكون تحصيل الواحد منهم دون المتوقع منه مقارنةً بعمره الزمني وذكاءه العام ليتأخر بمقدار صف دراسي واحد في القراءة مع أنه لا يعاني أي إعاقة حسية، وقدراته العقلية من مستوى متوسط أو فوق المتوسط، ما يستنفذ وقت المعلم وجهده، وقد ينعكس ذلك سلباً على باقي التلاميذ.

وقد احتل الاهتمام بتشخيص مهارات القراءة الأساسية لدى تلامذة الحلقة الأولى للتعليم الأساسي والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (صعوبات تعلم، توحد، إعاقة عقلية بسيطة) مكانة هامة عربياً ومحلياً، لتمكين معلم التربية الخاصة من تحديد نقاط القوة والضعف في مهارات القراءة (فك الشيفرة، الفهم والاستيعاب)، تمهيداً لتنظيم البرامج الفردية والجماعية لتعزز البراعة في القراءة، ما يستدعي تصميم اختبارات تحصيلية مقننة، لها مؤشرات جيدة للصدق والثبات، ومعايير صفية تناسب البيئة المحلية، وتكون موثوقة عند فرز هؤلاء الأطفال والتلاميذ، وتبتعد عن تحيز الفاحص.

ولكون جميع اختبارات القراءة إما أجنبية أو عربية، ولم تستخلص لها معايير تناسب البيئة المحلية، أو تتطلب تعديلاً في بنودها، أو إعادة التحقق من صدقها وثباتها، ونظراً لقلة الدراسات السابقة في هذا المجال يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال الرئيسي التالي (ما الصورة النهائية للاختبار التحصيلي في مهارات القراءة الأساسية بعد تقنينه على عينة من وذوي الاحتياجات الخاصة في محافظة حمص ؟، وما فاعليته في التمييز بين العاديين وعدة فئات من ذوي الاحتياجات الخاصة ؟).

3- أهمية البحث:

أهمية توفير اختبار تحصيلي لروز مهارات القراءة الأساسية يناسب مستوى الحلقة الأولى للتعليم الأساسي، لتقديم مؤشرات تمهد للتشخيص الأولي للتلاميذ العاديين والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (صعوبات تعلم، توحد، إعاقة عقلية بسيطة) عند مستوى الصفوف من الأول حتى الرابع الأساسي، مقنن، ويتمتع بخصائص سايكومترية جيدة (الصدق والثبات)، وله معايير لكل فئة صفية، فالبحث الحالي يعتبر الأول من نوعه (بحسب علم الباحث) في البيئة المحلية لسورية.

4- هدف البحث:

تصميم اختبار تحصيلي في مهارات القراءة الأساسية يناسب الأطفال والتلاميذ من مستوى الصفوف من الأول حتى الرابع الأساسي، والتحقق من صدقه وثباته، وبناء معايير صفية له، ثم التحقق من قدرته التمييزية لدى كل من التلاميذ العاديين والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (صعوبات تعلم، توحد، إعاقة عقلية بسيطة ومتوسطة).

5- هدف البحث:

5-1- ما مؤشرات صدق وثبات الاختبار التحصيلي لمهارات القراءة الأساسية للصفوف من الأول حتى الرابع الأساسي ؟.

5-2- ما معايير الصف للاختبار التحصيلي لمهارات القراءة الأساسية للصفوف من الأول حتى الرابع الأساسي ؟.

5-3- ما فاعلية الاختبار التحصيلي في مهارات القراءة الأساسية في التشخيص الأولي لمستوى مهارات القراءة لدى كل من التلاميذ العاديين والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (صعوبات تعلم، توحد، إعاقة عقلية بسيطة ومتوسطة) للصفوف من الأول حتى الرابع الأساسي ؟.

6- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

6-1- مهارات القراءة الأساسية: عرفها **(سنو وبورنس وجريفين)** بأنها مهارات معرفية تمكن المتعلم من فك شفرة الرموز (حروف، كلمات، جمل) وتحويلها إلى أصوات منطوقة، ثم فهم الأفكار المتضمنة بالنص (معنى الكلمة، معنى الجمل، استخلاص أفكار النص، استيعاب المعاني) بما يمكنه من إتقان مهمات القراءة بكفاءة وفاعلية، وبذلك فإن مهارة القراءة تتضمن مكونين اثنين هما؛ فك الشيفرة (Decoding) وهي الجانب الآلي لتحويل المادة المطبوعة إلى لغة منطوقة، والفهم أو الاستيعاب (Comprehension) وهي الجانب الأرقى لعملية القراءة، وتُمكن المتعلم من استخراج المعنى من اللغة، ما يُكسبه معلومات ومعارف بمستوى أعلى (Snow & Burns, & Griffin, 1998, p24).

6-2- الاختبار التحصيلي في مهارات القراءة: يعرف إجرائياً بأنه اختبار مصمم من قبل الباحث، يناسب البيئة المحلية، فردي التطبيق، معياري المرجع، يغطي المراحل العمرية (6,11-6) (7,11-7) (8,11-8) (9,11-9) سنة التي تقابل صفوف (الأول، الثاني، الثالث، الرابع) للحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ويضم الاختبار (10) بنود موزعة إلى قسمين رئيسيين (فك الشفرة، الفهم أو الاستيعاب).

6-3- الصدق: يشير إلى ما إذا كان الاختبار يقيس فعلاً ما أعد لقياسه، وما أردنا نحن أن نقيس به (مخائيل، 2006، ص141).

4-6- الثبات: اتساق درجات نفس الأفراد عند فحصهم بذات الاختبار في ظروف مختلفة، أو باستخدام رزم مختلفة من بنود متكافئة، أو بظروف فحص مغايرة، بغض النظر عن من يطبق الاختبار أو يصححه (كوافحة، 2005، ص83).

5-6- المعايير: معايير طولية ترتكز على صفوف أو (فرق) دراسة متلاحقة، وتعتمد على مستوى المتوسط أساساً للحكم على أداء الفرد ومقارنته بهذا المتوسط (مخائيل، 2006، ص111).

6-6- القدرة التمييزية للاختبار: هو أحد أشكال الصدق التمييزي لتفسير درجة المفحوص على الاختبار في ضوء تكوينات فرضية معينة، والتي تبين مدى امتلاك أو مقدار ما يمتلكه المفحوص من السمة موضوع القياس (علام، 1993، ص110-111).

7-6- صعوبات التعلم: مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر بهيئة صعوبات دالة في اكتساب واستخدام مهارات الإصغاء (الاستماع) أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو الرياضيات، وناتجة عن اضطراب وظيفة الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث عبر فترات الحياة، وتشخص بالتباعد بين الذكاء والتحصيل، ولا تكون ناتجة عن أي إعاقة أخرى (حسية، تخلف عقلي، اضطراب انفعالي خطير) أو عوامل بيئية خارجية (الفروق الثقافية، أو التعليم غير الملائم) (Lerner, 2003, p9).

8-6- التوحد: اضطراب نمائي يظهر بعمر (3 إلى 8) سنوات وبعد، ويضم مدى واسع من القصور أو العجز الدائم في واحدة أو أكثر من مهارات (التواصل والتفاعل الاجتماعي/الانفعالي المتبادل والممتد، التواصل غير اللفظي في التفاعل الاجتماعي، العلاقات الاجتماعية والمحافظة عليها وفهم معانيها، اهتمامات وأنشطة محدودة وتكرارية مُعبر عنها بحركات الجسد أو استعمال الأشياء أو في استخدام اللغة، التزام جامد على الرتابة أو الروتين، سلوك طقوسي، تعلق بسلوكيات لفظية وغير لفظية، نمط محدود من الاهتمامات ثابت وغير طبيعي من حيث شدته أو تركيزه، فرط أو نقص الحساسية تجاه بعض المثيرات البيئية..)، ويجب أن تظهر معظم تلك الأعراض في عمر مبكر، ويجب أن تسبب تراجعا واضحاً وذو دلالة إكلينيكية في مهارات التفاعل الاجتماعي والأداء الوظيفي أو أية جوانب أخرى هامة من الأداء الوظيفي للفرد، كما يشترط في الأعراض أن لا تكون

ناتجة عن اعتلال عقلي نمائي (إعاقة عقلية) أو تأخر نمائي عام (DSM-5, 2013, p79-80).

6-9- الإعاقة العقلية: حالة يتدنى فيها الأداء الوظيفي العقلي المعرفي للطفل إلى ما دون المتوسط بحدود (70 درجة أو أقل) وفق اختبار ذكاء فردي مقنن، ما يؤدي لقصور دال عند الاستجابة لمتطلبات الحياة اليومية بشكل مستقل مقارنةً بالعاديين في نفس العمر الزمني والجماعة الثقافية، والإعاقة العقلية يجب أن تحصل في الطفولة حتى نهاية الطفولة المتأخرة، ويجب أن تؤثر سلباً على عدة جوانب ذات أهمية في حياة الطفل (التعلم، التواصل، العناية بالذات، الاستقلالية، التفاعل الاجتماعي، اللعب، العمل، الصحة والأمان..) (DSM-5, 2013, p95).

7- الإطار النظري والدراسات السابقة:

7-1- الإطار النظري: تعتبر مهارة القراءة تحول فيها الرموز إلى أصوات ومعانٍ لها دلالاتها في اللغة الرسمية التي يتعلمها الطفل في المدرسة، لذلك فهي من أهم المهارات الأكاديمية، إذ يتوقف عليها اكتساب الحصيلة اللغوية للمتعلم، وزيادة ثراء المفاهيم العلمية لديه، كما تسهم في تعرف المتعلم على مدى واسع من العلوم والمعارف.

7-1-1- طبيعة عملية القراءة: تتضمن مهارة القراءة مكونين رئيسيين؛ فك الشفرة (Decoding) وهي الجانب الآلي لتحويل المادة المطبوعة إلى لغة منطوقة، أو بديل لغوي منطوق، والثاني الفهم أو الاستيعاب (Comprehension) التي تعتبر الأعلى والأرقى في عملية القراءة، إذ تُمكن المُتعلم من استخراج المعنى من اللغة، مما يُكسبه معلومات ومعارف وفوائد ذات ترتيب أرقى (Snow & Burns & Griffin, 1998, p24). ويرى **(روزين وجليتمان)** أن القراءة مهارة تحول فيها الرموز (حروف، أرقام، كلمات، جمل) المطبوعة إلى أصوات تُشكَّل بهيئة تمثيلات صوتية (فونولوجيا)، تربط المعاني الحالية مع تلك المعاني التي اكتسبها المتعلم سابقاً، وتتكون لدى القارئ المبتدئ في المدرسة منذ الصف الأول حرفاً بحرف، ثم كلمة كلمة، فجملة قصيرة، ثم جملة طويلة، ثم نص، فكتاب لدى القارئ المُتقدم، حيث المعنى يُشتق من الربط الدلالي لعناصر الجملة، ثم الاستفادة من المستويات العليا للمهارات اللغوية والعقلية والإدراكية، فيصل القارئ إلى المعنى (Rozin & Gleitman, 2007, p139-141). وفي هذا السياق؛ فإن مهارة القراءة تتطلب عدة

متطلبات عقلية ومعرفية (انتباه، إدراك، ذاكرة، تفكير، لغة) للانتقال من مرحلة فك شيفرة الرموز إلى مرحلة الفهم والاستيعاب، ومن مؤيدي هذا الاتجاه في تفسير طبيعة القراءة **(جوف وتونمر)** الذين وضعا معادلة تلخص طبيعة القراءة كما يلي:

(R = D X C) أي القراءة = فك الشفرة X الفهم أو الاستيعاب

حيث (R) تعني القراءة (Reading)، (D) تعني فك الشيفرة (Decoding)، (C) تعني الفهم (Comprehension) أي فهم اللغة الشفهية المحلية، وللتحقق من صحة هذه المعادلة واقعياً قدما مثالين حاسمين، الأول كالشخص الأجنبي الذي يتقن فك رموز اللغة الإنكليزية لكنه لا يدرك معاني ما يقرأه من كلمات، والثاني كحالة الحاسب الآلي الذي يُصمم له برنامج لنطق الكلمات، لكنه لا يدرك المعنى الكامن في النص، لذلك فإن اكتساب مهارات القراءة تتطلب كلا العمليتين (فك الشفرة، والفهم أو الاستيعاب) (Gough & Tunmer, 2007, p7-9). ويضيف **(سنو وبورنس وجريفن)** أن كلاً العنصرين (فك الشفرة، والفهم أو الاستيعاب) يضم عناصر فرعية أخرى تؤثر فيه، فعنصر (فك الشفرة) يتطلب دراية المُتعلم بالحروف الهجائية، واتجاه القراءة، وكيفية جمع أو ضم الأصوات معاً، كما أن (الفهم والاستيعاب) تتطلب من المُتعلم امتلاك حصيلة لغوية لمعنى الكلمات، وتصور معناها المادي أو المجرد (بيت، ديمقراطية)، وقدرة تحويل معنى الكلمة إذا جمعت مع كلمة أخرى (سيارة، سيارة شرطة)، وتحديد الفكرة العامة للنص، ومهارات الانتباه، والإستراتيجيات المعرفية، وذاكرة قوية.. (Snow & Burns & Griffin, 1998, p24-25).

7-1-2- تعريف القراءة: ظهرت عدة تعاريف لمهارة القراءة؛ إذ عرفها **(جوف)** بأنها قدرة المُتعلم على فك شفرة الرموز المكتوبة على الصفحة وتحويلها إلى أصوات منطوقة (Gough & Tunmer, 2007, p3). كما عرف **(روزين وجليتمان)** القراءة بأنها تتضمن مكونين هما فك الشفرة (Decoding) وهو الجانب الآلي في تحويل المادة المطبوعة إلى لغة منطوقة أو إلى بديل لغوي منطوق، والثاني هو الفهم أو الاستيعاب (Comprehension) وهو الجانب الأعلى في عملية القراءة الذي يمكن المتعلم من استخراج المعنى من اللغة (Rozin & Gleitman, 1977, p139). وعرف **(كامل)** القراءة بأنها تعرف الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت في الخبرة السابقة للقارئ بهيئة مفاهيم أدرك مضامينها الواقعية، ومثل هذه المعاني ساهم في تحديدها

الكاتب والقارئ معاً، والقراءة جزء من فنون اللغة المتسلسلة نمائياً (استماع، كلام، قراءة، كتابة)، وتستهدف القراءة وظيفتين؛ الأولى معرفة الرموز اللغوية (حروف، كلمات) تدخل في تكوين الجمل، والثانية هي فهم ما تنطوي عليه تلك الكلمات والجمل من معاني ومضامين مرتبطة بحياتنا (كامل، 1999، ص201). كما عرف (**الروسان والخطيب والناطور**) القراءة بأنها عملية نفسية/عقلية معقدة، تتضمن قدرة تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، وتتطلب عدة عمليات عقلية لازمة لدى الأطفال العاديين، وهي أحد مكونات البعد المعرفي، وهدفاً رئيسياً للمدرسة الابتدائية للوصول إلى المعرفة، وتمثل القراءة المستوى الثالث في هرم تطور اللغة الذي يضم خمس مستويات هي (اللغة الاستقبالية، اللغة التعبيرية، القراءة، الكتابة، توظيف اللغة المنطوقة والمكتوبة في الحياة اليومية) (الروسان والخطيب والناطور، 2004، ص66-67).

ويتضح من تحليل تلك التعريف السابقة؛ أن القراءة مهارة تتطلب قدرات معرفية (انتباه، إدراك، ذاكرة، تفكير، لغة) لتمكن المُتعلم من تعرف (فك شفرة) الرموز المطبوعة وتحويلها لأصوات منطوقة، ثم استخراج المعنى من المادة المقروءة (الفهم والاستيعاب)، مع توفر مهارات ومعارف لفهم الأصوات (الفونيمات) والكلمات غير المألوفة، وخلفية كافية من المعلومات والمفردات اللغوية لحدوث الفهم القرائي، وإستراتيجيات فعالة لاستخلاص المعنى من الرموز المطبوعة، مع توفر دافعية للقراءة، عليه؛ فإن القراءة جزءٌ من فنون اللغة التي تتطلب تسلسلاً نمائياً (استماع، كلام، قراءة، كتابة)، وتتطلب معرفة الرموز اللغوية (حروف، كلمات، جمل).

7-1-3- متطلبات الاستعداد للقراءة: إن نمو مهارة القراءة لدى التلميذ يتطلب تطور عدد من الاستعدادات النمائية والعقلية والنفسية، ومن أهم تلك المتطلبات:

7-1-3-1- الانتباه: عملية عقلية معرفية تشير إلى تركيز الوعي على مثيرات داخلية وخارجية تثير الاهتمام، وفي أثنائها يحدث معظم التعلم لمساعدة الذاكرة على الاحتفاظ بالمثيرات لحين الحاجة إليها، والانتباه يحتاج ليقظة عقلية، والاختيار، والجهد (الزيات، 1998، ص249). ولقد ذكر (**فينزكي Venezky 1975**) بأن الانتباه أكثر أهمية لتطوير المعرفة بالكلمات، كالانتباه إلى اتجاه الحروف وترتيبها ضمن الكلمة، وتفاصيل الكلمات، والمُتعلم الذي يمتلك هذه المهارات لن يقلب الحرف، أو يحاول التعرف إلى الكلمة اعتماداً

على نظرة خاطفة للحرف الأول أو الحرفين الأولين من الكلمة (نقلاً عن هارجروف وبوتيت، 1988، ص264).

7-1-3-2- الإدراك: عملية عقلية/معرفية تتضمن التعرف إلى المثيرات الواردة من الحواس وتجميعها ومعالجتها مع الخبرات السابقة، وإعطائها معنى، ثم تحويلها إلى صور عقلية (العشاوي، 2004، ص60–61). ويرتبط الإدراك بالانتباه، ويُصنف الإدراك بحسب المدخل الحسي (إدراك بصري، إدراك سمعي..)، والإدراك البصري اللازم للقراءة يتضمن تمييز الأشكال وإدراك ما بها من تشابه واختلاف، وتمييز الشكل عن الخلفية، والإغلاق البصري للأشكال الناقصة (Darch & Simpson, 1990, p63-65). أما الإدراك السمعي يشير إلى تعرف الأصوات وإعطاءها معنى لإدراك الخبرات السمعية وتذكرها وليس سماعها فقط، أما التمييز السمعي هو قدرة التفريق الدقيق بين الأصوات بمقارنة خصائصها الصوتية وهي شرط أساسي للتعلم الفعال والتواصل السوي، تختلف عن حدة السمع التي تشير إلى حساسية الأذن لسماع لأصوات، أما التحليل السمعي يشير إلى تحليل الكلمة إلى أصواتها المكونة لها وتعرف حروفها الهجائية كصيغ رمزية مستقلة، وتذكرها بهيئاتها المفردة، والربط بينها وبين الأنماط الصوتية لكل منها (الوقفي، 1998، ص30).

7-1-3-4- الذاكرة: عملية مشابهة للإدراك وترتبط بها، إذ تتوقف أيضاً على المدخل الحسي، فهناك ذاكرة بصرية وذاكرة سمعية..إلخ، فالتذكر البصري مطلب أساسي للقراءة، ويشير إلى قدرة المتعلم على الاحتفاظ بالمثيرات البصرية (أحرف، أرقام، رموز..) في الذاكرة قصيرة الأمد، ثم ترميزها لحين مرورها بالذاكرة العاملة إلى الذاكرة البصرية طويلة الأمد، ثم استعادتها من مخزن الذاكرة عند الحاجة، وما يقال عن الذاكرة البصرية يصدَّق على الذاكرة السمعية (Rourke & Fuerst, 1996, p287-289).

7-1-3-4- اللغة الشفهية: تتطلب مهارة القراءة تطور اللغة الشفهية لدى المتعلم، التي تتحدد بسلامة النظام الحسي، وسلامة النظام العصبي المركزي، وقدرات عقلية كافية، واستقرار انفعالي، والتعرض للغة الثقافة المحلية، وتتضمن مهارات اللغة الشفهية عدة مهارات فرعية كاللغة الاستقبالية لعمليات الإنصات إلى المتحدث، وسماع الأصوات النوعية، وكيفية ضم الأصوات معاً، وفهم التجمعات الصوتية (كلمات وجمل)، واستيعاب الرسالة الصوتية المنقولة عموماً، إضافةً إلى مهارة اللغة التعبيرية التي تشير إلى قدرة

التعبير من خلال النطق والكلام، أو تقليد الكلام، أو استرجاع الكلمات، أو إعادة ما تم سماعه، وتنظيم الكلمات والتعبير عن الأفكار بجمل كاملة (كيرك وكلفانت، 1984، ص231).

7-1-3-5- التفكير: قدرة معرفية مرتبطة بمهارات الوعي الفونيمي لما يتم قراءته، وتفسير معنى فك الشيفرة اللفظية للرموز المطبوعة والمحولة إلى أصوات، والمتضمنة في مهارات ما وراء المعرفة، أي في الرقابة العقلية النشطة، وتنظيم النتائج، وتناسق العمليات العقلية والمعرفية، وفي الطرائق والخطط التي تساعد على القراءة والتعلم بشكل أفضل بتنظيم الأفكار واستدعاء الخبرة السابقة أثناء القراءة لفهم معنى ما يتم قراءته، سواء تضمنت معاني الكلمات أشياء مادية حسية (بيت، شجرة)، أو كلمات مجردة (ديمقراطية، حرية)، كما يتم تفعيل عمليات الاستدلال، والتحليل المنطقي، وتشكيل المفاهيم، وتنظيم المعلومات في الذاكرة.. وغيرها من مهارات التفكير أثناء القراءة (كيرك وكلفانت، 1984، ص231).

7-1-3-6- توفر الدافع للقراءة: القراءة تتطلب أن يتوفر لدى المتعلم دافع داخلي يتولد لديه بحافز الخارجي لاكتساب مهارات القراءة، بإدراك علاقة جهده أثناء القراءة مع نواتجه، وتوفر بعض العوامل الانفعالية (الشعور بالأمن النفسي، تقدير الذات، المثابرة، تبني مشاعر إيجابية نحو القراءة، عدم الشعور بالإحباط، العزو السلبي لمواقف الفشل)، وهنا يلعب المعلم والأسرة دوراً كبيراً في زيادة دافعية المتعلم للقراءة، وحفزه بالمعززات الخارجية لاكتساب هذه المهارة، ورفع مستوى شعوره بالثقة وتقدير الذات (Boscardin et al, 2006, p5).

7-2- الدراسات السابقة:

7-2-1- دراسة (هاميل وآخرون Hammill et al 1998) أمريكا: بعنوان (اختبار هاميل للتحصيل الدراسي متعدد المجالات Hammill Mutability Achievement Test-HAMAT)، التي هدفت إلى تصميم اختبار فردي التطبيق، معياري المرجع، لتقييم تحصيل (القراءة، الكتابة، الرياضيات) للأطفال من عمر (7 إلى 17,11) سنة، وتقييم صعوبات التعلم فيها من قبل معلمي التربية الخاصة، وتم اشتقاق بنود الاختبار من محتوى المناهج الدراسية، وضم الاختبار (270) بنداً، بزمن تطبيق (30 إلى 60) دقيقة، موزعة ضمن ثلاثة مجالات؛ اختبار القراءة (A) ضم (90) بنداً لتقييم صعوبات قراءة (الحروف،

الكلمات، الجمل)، وبنوداً لروز مهارة اختيار كلمة مناسبة ووضعها بالفراغ، وبنوداً لروز الفهم بربط صورة مع كلمة تشير لمعناها، وبنوداً لروز مهارة استخلاص الأفكار العامة والثانوية في النص، وبنوداً للقراءة الصامتة والقراءة الجهرية. واختبار الكتابة (B) ضم (90) بنداً لتقييم صعوبات كتابة (الحروف، الكلمات، الجمل) بالإملاء المنظورة (النسخ) والإملاء غير المنظورة (التهجئة)، وصعوبات التعبير الكتابي لعدة مواضيع حول (الطبيعة، الجمال، القومية الأمريكية). واختبار الرياضيات (C) ضم (90) بنداً لتقييم صعوبات (العد التصاعدي، العد التنازلي، العمليات الحسابية الأربع الشفهية والكتابة، المساحة، قراءة الساعة، الأكبر والأصغر، معادلات مكونة من مجهول واحد، الكسور العشرية). ويعطي الاختبار درجات خام فرعية وكلية يمكن تحويلها إلى درجات معيارية معدلة (متوسط 100، انحراف معياري 15)، وتم تقنين الاختبار على (2901) فرداً من مختلف المناطق التعليمية ضمن (30) ولاية أمريكية وفق إحصاء عام (1997)، وتم التحقق من صدق وثبات الاختبار (صدق المحتوى، الصدق التمييزي، الصدق التنبؤي بدلالة المحصلات الدراسية، الصدق المحكي بدلالة (7) اختبارات تحصيلية، ثبات /ألفا– كرنباخ وكورد– ريتشاردسون 20 21/، ثبات الإعادة).

7-2-2- دراسة (ماذير وآخرون Mather et al 2000) أمريكا: بعنوان اختبار الطلاقة في القراءة الصامتة للكلمة (Test of Silent Word Reading Fluency- TOSWRF)، التي هدفت إلى تصميم اختبار فردي/جماعي التطبيق، معياري المرجع، لتقييم القدرة التطورية لقراءة الكلمات والجمل (فك الشفرة، الفهم العام)، ليناسب عمر (6,6 إلى 17,11) سنة، ويُمكِّن معلمي التربية الخاصة والمربين من تشخيص صعوبات القراءة الصامتة، ويضم الاختبار نموذجين متكافئين (أ) (ب)، في كل نموذج (20) بنداً بزمن تطبيق (30) دقيقة، وبنود كل نموذج موزعة إلى (5) مجالات (قراءة الحروف والكلمات والجمل المتشابهة في الشكل والمخرج الصوتي، ترتيب كلمات مبعثرة لتشكل جمل مفيدة، ترتيب كلمتين أو أكثر لتشكل معنى جديد مختلف عن معنى كل كلمة منفردة، ربط الكلمة بصورة تشير إلى معناها، استخراج أفكار النص)، ويعطي الاختبار عدة درجات فرعية يمكن تحويلها لرتب مئينية ودرجات معيارية معدلة (متوسط 50، انحراف معياري 10)، وتم تقنين الاختبار على (3592) فرداً من مختلف المناطق التعليمية لـ(34) ولاية أمريكية وفق

إحصاء عام (2000). وتم التحقق من صدق وثبات الاختبار (صدق المحتوى، الصدق التمييزي، الصدق التنبؤي بدلالة المحصلات الدراسية، الصدق المحكي بدلالة اختبار جونسون التحصيلي للقراءة الصامتة واختبار الينوي، الصدق البنائي، ثبات ألفا– كرنباخ، ثبات الإعادة، ثبات الصور المتكافئة).

7-2-3- دراسة (ريد وهيرسكو وهاميل Hammill 2001HreskoReid &) أمريكا: بعنوان اختبار القدرات المبكرة في القراءة/ النسخة الثالثة (Test of Early Reading Ability- Third Edition/ TERA-3)، التي هدفت إلى تصميم اختبار فردي التطبيق، معياري المرجع، لتقييم مهارات القراءة التطورية وتشخيص صعوبات التعلم للتلاميذ من عمر (3,6 إلى 8,6) سنة، وضم الاختبار نموذجين متكافئين (أ) (ب)، بزمن (30 إلى 45) دقيقة لكل نموذج، وضم كل نموذج (60) بنداً موزعة إلى (3) مجالات (معرفة الحروف الأبجدية واستخدامها، معرفة قواعد القراءة والتهجئة، الفهم ومعرفة معنى الكلمة ومرادفها من الصور)، والبنود الأربعين الأولى في كل نموذج تُقدم للطفل مطبوعة بكراسة يُمكن له فيها استخدام الورقة والقلم، أما البنود الـ(20) المتبقية فهي مطبوعة على كتاب مصور لا يُمكنه فيها استخدام الورقة والقلم، ويعطي الاختبار (3) أنواع من الدرجات ودرجة كلية والتي يمكن تحويلها إلى درجات معيارية معدلة (متوسط 50، انحراف معياري 10)، ورتب مئنية لكل فئة عمرية استخلصت من بيانات عينة التقنين البالغة (875) تلميذاً اختيروا من عدة ولايات أمريكية وفق عدة متغيرات ديموغرافية، ووفق إحصاء السكان لعام (2000)، وتم التحقق من عدة أشكال لصدق وصبات الاختبار (صدق المحتوى، الصدق المحكي بدلالة عدة اختبارات تحصيلية بالقراءة، الصدق البنائي، الصدق المحكي بدلالة المحصلات الدراسية، ثبات الإعادة، ثبات التجزئة النصفية، ثبات الاتساق الداخلي /ألفا– كرنباخ/).

7-2-4- دراسة (الزيات 2007) مصر: بعنوان (بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية)، التي هدفت إلى تصميم بطارية مقاييس التقدير تشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، معيارية المرجع، تعتمد على تقديرات الفاحص (معلم، ولي أمر..)، يناسب تلامذة الصفوف (الثالث حتى التاسع)، وتضم البطارية (9) مقاييس فرعية، (5) منها لروز الصعوبات النمائية (انتباه، إدراك سمعي،

إدراك بصري، إدراك حركي، ذاكرة)، إضافةً إلى (3) مقاييس لرزو الصعوبات الأكاديمية (قراءة، كتابة، رياضيات)، ومقياس واحد لرزو الصعوبات الاجتماعية، والمقاييس الفرعية (من 1 حتى 8) ضم كل منها (20) بنداً تصف أشكال السلوك المرتبطة بصعوبات التعلم النمائية أو الأكاديمية، أما المقياس التاسع فقد ضم (80) بنداً، وفي كل مقياس يُطلب إلى الفاحص تقدير مدى توافر نمط سلوكي معين مرتبط بصعوبات التعلم وفق تدرج (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، لا تنطبق)، وتم التحقق من صدق وثبات البطارية (صدق المحتوى، الصدق البنائي، صدق التحليل العاملي، الصدق المحكي بدلالة المحصلات الدراسية للقراءة والرياضيات، ثبات ألفا–كرنباخ، ثبات التجزئة النصفية)، وتم تقنين البطارية على (1218) تلميذاً من الصفوف (الثالث، الرابع، الخامس)، ومن الجنسين (ذكور، إناث)، وبمساعدة (260) معلماً، وتم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب المئنية المقابلة للدرجات الخام.

7-2-5- دراسة (ماذير وآخرون Mather et al 2008) أمريكا: بعنوان اختبار الكفاءة الإملائية (Test of Orthographic Competence- TOC)، والتي هدفت إلى تصميم اختبار فردي/جماعي التطبيق، معياري المرجع، يناسب التلاميذ من عمر (6 إلى 17,11) سنة، لتقييم نظم الكتابة الأساسية المكملة للقراءة والكتابة الماهرة، بما يمكن معلمي الصف ومعلمي التربية الخاصة من تقييم جوانب القوة والضعف لدى تلامذة صعوبات التعلم، وضم الاختبار (3) نماذج مرتبطة بالعمر في كل نموذج عدة مقاييس فرعية لكل فئة عمرية، فالنموذج الأول يناسب عمر (6–7 سنة) والذي ضم بنوداً حول (إشارات ورموز، توصيل الصور، اللفظ المتجانس، كتابة علامات الترقيم)، والنموذج الثاني لعمر (8–12 سنة) ضم بنوداً تروز (اللفظ المتجانس، كتابة علامات الترقيم، الاختصارات، اختيار الحرف، مزج الكلمة، التهجئة البصرية)، والنموذج الثالث لعمر (13–17 سنة) ضم بنوداً تروز (كتابة علامات الترقيم، الاختصارات، اختيار الحرف، مزج الكلمة، التهجئة البصرية، اختيار الكلمة)، ومدة تطبيق كامل الاختبار (30 إلى 45) دقيقة، ويمكن جمع الدرجات الفرعية لكل نموذج لتشكل درجة كلية تناسب كل فئة عمرية تسمى القدرة الإملائية (OA)، كما يمكن جمع درجات الأعمار (8 إلى 12) (13 إلى 18) سنة لتشكل (3) درجات إملائية مركبة (الاصطلاحات CO، دقة التهجئة SA، طلاقة التهجئة SF)، والتي يمكن تحويلها

إلى رتب مئنية ودرجات معيارية معدلة (متوسط 50، انحراف معياري 10)، ودرجات مئنية لكل اختبار فرعي وللدرجة الكلية، وتم تقنين الاختبار على عينة قوماها (1477) فرداً، وتم التحقق من صدق وثبات الاختبار بعدة طرق (صدق المحتوى، الصدق المحكي بدلالة المحصلات الدراسية في القراءة والكتابة وبدلالة عشرة مقاييس شائعة للقراءة والكتابة، الصدق البنائي، ثبات ألفا- كرنباخ، ثبات الإعادة) لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية.

7-2-6- دراسة (الشخص ومنيب وأحمد 2011) مصر: بعنوان مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة من وجهة نظر المعلمات والأمهات، والتي هدفت إلى تصميم مقياس لتشخيص صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة من وجهة نظر المعلم والأم، والتحقق من صلاحيته في ضوء المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم، وضم المقياس صورتين (صورة الأم، صورة المعلم)، في كل صورة (61) بنداً موزعة إلى (4) أبعاد (صعوبات الانتباه، صعوبات الإدراك، صعوبات التذكر، صعوبات تكوين المفهوم)، وتم تقنين كلا الصورتين على (104) أطفال من عمر (4 إلى 6) سنوات بمساعدة (31) معلمة لمرحلة رياض الأطفال اخترن وفق مجموعة متغيرات (القدم الوظيفي، المؤهل العلمي، المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة)، وبمساعدة (104) أماً اخترن وفق مجموعة متغيرات (المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة)، وتم التحقق من صدق وثبات الاختبار (صدق المحتوى، ثبات الاتساق الداخلي، ثبات التجزئة النصفية، الصدق البنائي، الصدق التمييزي).

تعقيب: اتضح من عرض الدراسات السابقة أنها جميعها هدفت إلى تصميم اختبارات لتحديد مستوى التحصيل الدراسي في القراءة، أو تقديم مؤشرات أولية لتشخيص صعوبات التعلم في تلك المهارات لدى تلامذة التعليم الأساسي ضمن فئات عمرية/ صفية متقاربة، والتحقق من صدق وثبات تلك الاختبارات، ثم تقنينها لاستخراج معايير عمرية أو صفية، بما يتيح تحويل الدرجات الخام إلى درجات تائية أو رتب مئنية للحكم على مستوى التلميذ في مهارات القراءة الأساسية، بتحدد موقعه ضمن المجموعة المعيارية التي ينتمي إليها. وإذا كان البحث الحالي يسعى إلى تصميم اختبار تحصيلي في مهارات القراءة للأعمار (6-6,11) (7-7,11) (8-8,11) (9-9,11) سنة التي تقابل صفوف (الأول، الثاني، الثالث، الرابع) الأساسي، فإن الباحث قد استفادت من الدراسات السابقة في تحديد مجالات القراءة

الأساسية التي يروزها الاختبار، وفي صياغة تعليمات التطبيق والتصحيح، وما يتضمنه من بنود، وفي تعرف خطوات التحقق من الصدق والثبات واستخراج المعايير، للقول بأن الاختبار صالح للاستخدام على البيئة المحلية والحكم بأن تلميذاً ما يعاني من تدني في تحصيل القراءة.

8- منهج البحث:

المنهج الوصفي الذي يتيح إمكانية الانتقاء العشوائي لعينة ممثلة لمجتمع البنود والأفراد (المفحوصين)، والاستفادة من البيانات المستخلصة لتأسيس الصدق والثبات وبناء المعايير، وغير ذلك من الخصائص السيكومترية (علام، 1993، ص18).

9- أداة البحث (الاختبار التحصيلي في مهارات القراءة الأساسية):

مر تصميم الاختبار بعدة خطوات منظمة وفق الأصول العلمية قبل أن يأخذ الصورة النهائية له، وتلك الخطوات هي:

9-1- مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة: بهدف تعيين مهارات القراءة الأساسية (فك الشيفرة، الفهم والاستيعاب)، والإطلاع على معايير القراءة الأساسية لمرحلة التعليم الأساسي بالعودة لمُؤلفات (**روزين وجليتمان Rozin & Glitman 1977**)؛ (**سنو وبورنس وجريفن Snow & Burns & Griffin 1998**)؛ (**جوف وتونمر Gough & Tunmer 2007**)؛ (**الزراد 2005**)، وإلى عدة دراسات سابقة أهمها؛ دراسة (**هاميل وآخرون Hammill et al 1998**)؛ (**ماذير وآخرون Mather et al 2000**)؛ (**ريد وهيرسكو وهاميل Reid & Hresko & Hammill 2001**)؛ (**الزيات 2007**)؛ (**ماذير وروبرتس وهاميل وألن Mather & Roberts & Hammill & Allen 2008**)؛ (**الشخص ومنيب وأحمد 2011**)، بهدف تأسيس صدق تكوين الاختبار.

9-2- مراجعة معايير وزارة التربية: بتحليل مضمون (دليل المعلم، كتاب التلميذ) لمقررات القراءة والإملاء للصفوف (الأول، الثاني، الثالث، الرابع) للفصلين الأول والثاني للعام الدراسي (2020-2021) لتحديد أهداف الاختبار ومحتوى البنود لكل صف.

9-3- صياغة أهداف الاختبار: يهدف الاختبار إلى تقييم مهارات القراءة الأساسية للمرحلة العمرية (6 إلى 6,11) (7، إلى 7,11) (8 إلى 8,11) (9 إلى 9,11) سنة التي

تقابل صفوف (الأول، الثاني، الثالث، الرابع) من التعليم الأساسي ضمن مجالين رئيسيين (فك الشفرة، الفهم أو الاستيعاب):

9-3-1- أهداف مستوى الصف الأول: تقييم مهارات التعرف على الحروف المتشابهة بالشكل، وتقييم مهارات التعرف على الحروف المتشابهة في المخرج الصوتي.

9-3-2- أهداف مستوى الصف الثاني: تقييم مهارات تمييز التاء المربوطة عن التاء المفتوحة والهاء، وتقييم مهارات قراءة الكلمات التي فيها حرف مشدد (ـّـ) وكتابة الشدة مع الحركة المناسبة.

9-3-3- أهداف مستوى الصف الثالث: تقييم مهارات تمييز الحروف وعلامات التنوين والحركات المتشابهة في المخرج الصوتي (ـُـِـً) (ى ا ن و)، وتقييم مهارات التمييز (الـ) الشمسية عن (الـ) القمرية.

9-3-4- أهداف مستوى الصف الرابع: تقييم مهارات (الفهم أو الاستيعاب) في مجالات (تقييم مهارات الربط بين كلمة وصورة تشير إلى معناها، تقييم مهارات فهم الأحداث في قصة مرتبطة بصور تشرح تسلسل تلك الأحداث، تقييم مهارات تحديد الأفكار الموجودة في نصٍ مقروء).

9-4- تصميم الاختبار بصورته الأولى: ساهمت المراحل الثلاثة السابقة بحصر نطاق بنود كل مرحلة صفية، ثم صُمم الاختبار بصورته الأولى (تعليمات التطبيق، البنود، زمن التطبيق المُفترض، مفتاح التصحيح) مُحاكاةً لبعض الاختبارات الواردة في عدة دراسات سابقة، لتلاءم الهدف العام للبحث الحالي، حيث نُظم الاختبار ليضم (16) بنداً، بواقع (4) بنود لكل مرحلة صفية، وكل بند ضم (10 محاكمات إلى 18 محاكمة) تأخذ كل منها (∴ أو 1 درجة)، بزمن تطبيق مُفترض (20 دقيقة) لكل مرحلة صفية.

9-5- تحكيم الاختبار: بعرض الاختبار بصورته الأولى (التعليمات، البنود، مفتاح التصحيح) على (5) محكمين (3 أساتذة بكلية التربية بجامعة البعث، 2 موجه لغة عربية من مديرية التربية بحمص)، وجاءت ملاحظات السادة المحكمين بإعادة صياغة تعليمات تطبيق البنود لكل مستوى صفي لتكون أكثر وضوحاً، وإعادة صياغة تعليمات تصحيح البنود (2) (6) (8) (9) (10) لتكون سهلة الفهم، وتمييز التعليمات الموجهة للفاحص باللون الأخضر، والتعليمات الموجهة للمفحوص باللون الأحمر، واستبدال بعض الأحرف

الأبجدية والكلمات في البندين (1) (2)، واستبدال بعض الكلمات التي فيها (ت – ـة)، واستبدال عدة كلمات فيها (الـ شمسية، الـ قمرية)، وتغيير بعض الصور والجمل في بنود مستوى الصف الرابع، وتقليص عدد المحاكمات في بعض البنود، وحذف بنود أخرى واستبدالها ببنود جديدة، وتعديل مستوى الصعوبة التقديري لبنود أخرى لتكون مناسبة للفئة العمرية المستهدفة.. وتعديلات أخرى، ليظهر الاختبار بصورته الثانية متضمناً (10) بنود موزعة كما يلي:

9-5-1- بنود مستوى الصف الأول:

البند (1)– له (8) محاكمات تأخذ كل منها درجة (∴ أو 1)، تروز قدرة قراءة الحروف المتشابهة في الشكل.

البند (2)– له (8) محاكمات تأخذ كل منها درجة (∴ أو 1)، تروز قدرة استرجاع وتذكر الحروف المتشابهة في المخرج الصوتي.

9-5-2- بنود مستوى الصف الثاني:

البند (3)– له (8) محاكمات تأخذ كل منها درجة (∴ أو 1 أو 2 أو 3)، تروز قدرة قراءة الكلمات التي فيها (تاء مبسوطة، تاء مربوطة، هاء).

البند (4)– له (8) محاكمات تأخذ كل منها درجة (∴ أو 1)، تروز قدرة قراءة الكلمات التي فيها حرف مشدد وكتابة الشدة على الحرف مع الحركة المناسبة.

9-5-3- بنود مستوى الصف الثالث:

البند (5)– له (9) محاكمات تأخذ كل منها درجة (∴ أو 1)، تروز قدرة قراءة كلمات مشكلة بإحدى حركات التنوين (ـًـٍـٌ).

البند (6)– له (11) محاكمة تأخذ كل منها درجة (∴ أو 1)، تروز قدرة التمييز أثناء القراءة بين الكلمات التي تتضمن (الـ شمسية، الـ قمرية).

البند (7)– له (10) محاكمات تأخذ كل منها درجة (∴ أو 1)، تروز قدرة قراءة الكلمات التي فيها همزة بأشكالها (أ – إ – آ – ؤ – ئ – ء).

9-5-4- بنود مستوى الصف الرابع:

البند (8)– له (5) محاكمات تأخذ كل منها درجة (∴ أو 1 أو 2 أو 3 أو 4)، تروز قدرة الربط بين كلمة وصورة تشير إلى معناها.

البند (9)– له محاكمة واحدة تأخذ درجة (من ∴ إلى 8)، تروز قدرة الربط بين عدة جمل تشرح أحداث قصة مع عدة صور تعبر عن تسلسل تلك القصة.

البند (10)– ضم نص قراءة صامتة يليه (8) أسئلة تأخذ كل منها درجة (∴ أو 1 أو 2 أو 3) بحسب جودة الإجابة، ويروز هذا البند قدرة استخراج الأفكار والشخصيات.

9-6- تجريب الاختبار: تم بمساعدة (4) معلمين طبقوا الاختبار على (16) تلميذاً من صفوف (الأول، الثاني، الثالث، الرابع) اختيروا من مدرسة واحدة كما يُظهر الجدول (1):

الجدول (1) خصائص عينة التطبيق التجريبي للاختبار

اسم المدرسة	عنوان المدرسة	ذكور	إناث	الصف	المعلمين
طلائع تشرين	حمص – البياضة – شارع القائد الخالد حافظ الأسد	2	2	الصف الأول	1
		2	2	الصف الثاني	1
		2	2	الصف الثالث	1
		2	2	الصف الرابع	1

وكان الهدف من تجريب الاختبار هو التحقق من وضوح البنود وتعليمات التطبيق لكل من الفاحص والمفحوص، ووضوح تعليمات التصحيح بالنسبة للفاحص، وتعرف أية مشكلات أثناء تطبيق الاختبار، ثم دُونت الملاحظات وتم إجراء التعديلات، كما حُسب متوسط زمن التطبيق لكل مرحلة صفية والذي بلغ (20 دقيقة صف أول، 20 دقيقة صف ثاني، 30 دقيقة صف ثالث، 35 دقيقة صف رابع)، ومن نتائج التطبيق التجريبي ترتيب البنود وفق معاملات السهولة"[1]" عند كل مستوى صفي كما يُظهر الجدول (2):

الجدول (2) معاملات السهولة والصعوبة لبنود الاختبار التحصيلي في مهارات القراءة الأساسية

مستوى الصف الأول					
البند (1) رقم المحاكمة	الأحرف	معامل السهولة	البند (2) رقم المحاكمة	الأحرف	معامل السهولة
1	ظ ط	0,89	1	ث – س	0,81
2	س ش	0,83	2	ظ – ض	0,8
3	ل ك	0,74	3	ك – ق	0,78
4	غ ع	0,7	4	ظ – ز	0,69
5	ف ق	0,68	5	ص – س	0,57
6	ص ض	0,6	6	د – ض	0,49
7	ب ت ث	0,45	7	ط – ت	0,41
8	ذ ز د ر	0,39	8	ذ – ز	0,37
مستوى الصف الثاني					

1– معامل سهولة البند = عدد الإجابات الصحيحة ÷ (عدد الإجابات الصحيحة + عدد الإجابات الخاطئة).

البند (3)	الكلمات			معامل	البند (4)	الكلمات	معامل
رقم المحاكمة				السهولة	رقم المحاكمة		السهولة
1	قطة	منبه	زهرات	0,8	1	مقدَّس	0,83
2	نبيه	بطاقات	حقيبة	0,74	2	الثَّعلب	0,8
3	كتبت	حديقة	هذه	0,65	3	السَّماء	0,74
4	العربية	زيت	شفاه	0,6	4	الطِّفل	0,62
5	مشت	تحميه	جزيرة	0,57	5	الصَّيف	0,53
6	عضلاته	حوت	غزاة	0,44	6	قوَّة	0,46
7	رفاه	وفاة	رفات	0,36	7	الشَّمس	0,4
8	عطاءات	عطية	أعطاه	0,3	8	التَّلاميذ	0,32

مستوى الصف الثالث

البند (5)	الكلمات	معامل	البند (6)	الكلمات	معامل	البند (7)	الكلمات	معامل
رقم المحاكمة		السهولة	رقم المحاكمة		السهولة	رقم المحاكمة		السهولة
1	سامرّ	0,8	1	المدرسة	0,81	1	جائعاً	0,82
2	وقتاً	0,8	2	الشام	0,8	2	الصحراء	0,8
	ممتعاً	0,74	3	العربية	0,78	3	شيء	0,77
3	مشرقةٌ	0,71	4	الشمس	0,75	4	العباءة	0,74
	عليلٌ	0,63	5	النمر	0,73	5	الذئب	0,7
4	طائرةً	0,6	6	الديك	0,67	6	الأطفال	0,67
	مسرعةً	0,58	7	التاريخ	0,62		مسائل	0,65
5	صغيراً	0,52	8	الصناعة	0,58	7	الأم	0,61
	جداً	0,5		الوطنية	0,55		شؤون	0,6
6	وادٍ	0,48	9	الرياضيات	0,51	8	أبناء	0,59
	سحيقٍ	0,43		القدرات	0,5		ثأروا	0,56
7	خلابةً	0,4		العقلية	0,47	9	آمن	0,54
	صافٍ	0,39	10	القدس	0,45		بالإسلام	0,51
8	شهيةً	0,33		العاصمة	0,4	10	مآثر	0,47
	جداً	0,32		الأبدية	0,38		إغاثة	0,42
9	جبالٍ	0,3	11	التحريرية	0,36			
	شاهقةً	0,29		العروبة				

مستوى الصف الرابع

البند (8)	البند (9)
لا يمكن ضبطه وفق معاملات السهولة والصعوبة.	تم اختيار قصة (البطة الطيبة)، ومستوى الصعوبة فيها تقديري بناءً على تقديرات المحكمين وخبرة الباحث ونتائج التطبيق الاستطلاعي.

البد (10)

تم اختيار نص القراءة بعنوان (عالمٌ من بلدي)، ومستوى الصعوبة في أسئلة الفهم والاستيعاب تقديرية بناءً على تقديرات المحكمين وخبرة الباحث ونتائج التطبيق الاستطلاعي.

يلاحظ من الجدول (2) أن معاملات سهولة محاكمات الصف الأول تراوحت (بين 0,89 إلى 0,37) للبندين (1) (2)، ومعاملات سهولة محاكمات الصف الثاني تراوحت (بين 0,83 إلى 0,3) للبندين (3) (4)، ومعاملات سهولة محاكمات الصف الثالث تراوحت (بين 0,82 إلى 0,29) للبنود (5) (6) (7)، أما معاملات سهولة بنود الصف الرابع لا يمكن ضبطها إحصائياً وبُنيت وفق تقديرات المحكمين وخبرة الباحث ونتائج التطبيق التجريبي. وبالمقابل؛ لوحظ أن البنود التي يقل معامل السهولة فيها عن (0,5) تجمعت في وسط ونهاية كل مستوى صفي، بما يساعد على التمييز بين الأطفال والتلاميذ العاديين والضعفاء في مهارات القراءة، كما لوحظ أن البنود السهلة تتجمع في بداية كل مرحلة صفية بما يتيح إثارة دافعية الأطفال والتلاميذ وثقتهم بأنفسهم عند الإجابة على البنود السهلة أولاً، وتستبعد تعرضهم لصدمة اختبار البنود الصعبة عند بداية تطبيق الاختبار، كما لوحظ أن البنود الصعبة نسبياً تتجمع في نهاية كل بند، بما يتيح للفاحص التعرف على الأطفال والتلاميذ المتفوقين في مهارات القراءة الأساسية.

9-7- عينة الصدق والثبات: حُسبت عدة أشكال لصدق وثبات الاختبار من التطبيق على (160) تلميذاً وتلميذة (80 ذكور، 80 إناث) من صفوف (الأول، الثاني، الثالث، الرابع) الأساسي، وتم التطبيق بمساعدة (16) معلماً ومعلمة، وقد اختير أفراد العينة من (4) مدارس للتعليم الأساسي بمحافظة حمص كما يظهر الجدول (3):

الجدول (3) عينة صدق وثبات الاختبار التحصيلي في مهارات القراءة الأساسية

المدرسة	العنوان	الصف	ذكور	إناث	المجموع	المعلمين
أبي ذر الغفاري	حمص ضاحية الوليد	صف أول	5	5	10	(4) معلمين
		صف ثاني	5	5	10	
		صف ثالث	5	5	10	
		صف رابع	5	5	10	
أحمد عارف سليمان	حمص – عكرمة الجديدة – قرب مسبح تشرين	صف أول	5	5	10	(4) معلمين
		صف ثاني	5	5	10	
		صف ثالث	5	5	10	
		صف رابع	5	5	10	
أديب العلي	حمص جانب شعبة التجنيد	صف أول	5	5	10	(4) معلمين
		صف ثاني	5	5	10	
		صف ثالث	5	5	10	
		صف رابع	5	5	10	
بلقيس	حمص	صف أول	5	5	10	(4)

	دوار الفاخورة	صف ثاني	5	5	10	معلمين
		صف ثالث	5	5	10	
		صف رابع	5	5	10	

9-8- الصدق البنائي: بحساب الارتباطات الداخلية بين كل بند مع باقي بنود الاختبار، ولكل بند مع الدرجة الكلية للاختبار، وذلك كما يُظهر الجدول (4):

الجدول (4) الصدق البنائي للاختبار التحصيلي في مهارات القراءة الأساسية

رقم البند	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	الدرجة الكلية
1	-	0,85	0,8	0,83	0,81	0,79	0,8	0,75	0,81	0,82	0,76
2		-	0,77	0,83	0,79	0,75	0,72	0,82	0,8	0,83	0,78
3			-	0,76	0,84	0,86	0,84	0,79	0,81	0,8	0,75
4				-	0,8	0,66	0,79	0,81	0,83	0,78	0,69
5					-	0,82	0,84	0,78	0,69	0,75	0,77
6						-	0,73	0,81	0,8	0,8	0,76
7							-	0,77	0,83	0,79	0,82
8								-	0,76	0,79	0,77
9									-	0,87	0,82
10										-	0,8
الدرجة الكلية											-

لوحظ من الجدول (4) أن الارتباطات الداخلية بين البنود الفرعية كانت مرتفعة وموجبة ودالة، ولم يظهر أي ارتباط سلبي، إذ تراوحت تلك الارتباطات (بين 0,66 إلى 0,87)، ما يشير على اتساق البنود داخلياً في روز الظاهرة المستهدفة (مهارات القراءة الأساسية). كما لوحظ أن الارتباطات الداخلية بين البنود الفرعية مع الدرجة الكلية للاختبار كانت مرتفعة وموجبة ودالة، ولم يظهر أي ارتباط سلبي، إذ تراوحت تلك الارتباطات (بين 0,69 إلى 0,82)، ما يشير على اتساق البنود داخلياً مع الدرجة الكلية في روز الظاهرة المستهدفة (مهارات القراءة الأساسية).

9-9- الصدق المحكي: بدلالة المحصلات الدراسية (قراءة، إملاء، لغة عربية) بالنسبة لأفراد عينة الصدق والثبات سابقة الذكر، وذلك كما يُظهر الجدول (5):

الجدول (5) الصدق المحكي للاختبار بدلالة المحصلات الدراسية

الصف	الاختبار/المحك	العدد (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري	بيرسون	القرار
الصف الأول	اختبار مهارات القراءة	40	11,5	2,66	0,78	دالة
	المحصلات الدراسية		7,5	1,15		
الصف الثاني	اختبار مهارات القراءة	40	20,5	2,5	0,81	دالة
	المحصلات الدراسية		7,8	1,25		
الصف الثالث	اختبار مهارات القراءة	40	35,5	2,44	0,83	دالة
	المحصلات الدراسية		7,5	1,5		
الصف الرابع	اختبار مهارات القراءة	40	33,25	3,5	0,79	دالة
	المحصلات الدراسية		8	1,45		

يلاحظ من الجدول (5) أن الصدق المحكي للاختبار بدلالة محصلات التلاميذ في مقرر (القراءة والإملاء واللغة العربية) بلغت للصف الأول (0,78) وللصف الثاني (0,81) وللصف الثالث (0,83) للصف الرابع (0,79)، وهي معاملات ارتباط موجبة ودالة ومرتفعة، كم لم يظهر أي ارتباط سلبي، ما يؤكد صدق الاختبار، وارتباطه بمحتوى مقررات (القراءة والإملاء واللغة العربية) عند الصفوف (الأول، الثاني، الثالث، الرابع) الأساسي، ما يؤسس لصدق محتوى الاختبار المصمم في البحث الحالي.

9-10- الثبات: حسب بطريقة الاتساق الداخلي (ألفا– كرنباخ)، وبطريقة إعادة التطبيق بعد مرور (15) يوماً من انتهاء التطبيق الأول على ذات عينة الصدق والثبات سابقة الذكر، وذلك كما يُظهر الجدول (6):

الجدول (6) مؤشرات ثبات الاختبار التحصيلي لمهارات القراءة الأساسية عند كل فئة صفية

الصف	العينة (ن)	عدد البنود	ألفا– كرنباخ	ثبات الإعادة
صف أول	40	2	0,84	0,8
صف ثاني	40	2	0,81	0,85
صف ثالث	40	3	0,83	0,88
صف رابع	40	3	0,8	0,87

يلاحظ من الجدول (6) أن جميع معاملات ثبات الاتساق الداخلي للبنود الفرعية وفق معادلة (ألفا– كرنباخ) كانت مرتفعة ودالة، وتراوحت بين (0,8 إلى 0,84)، ما يشير إلى اتساق بنود الاختبار داخلياً في روز الظاهرة موضوع القياس، كما أن تلك النتائج تدعم مؤشرات الصدق البنائي الذي يظهر في الجدول (4) سابق الذكر. كما أن معاملات ثبات إعادة التطبيق الاختبار كانت مرتفعة ودالة، وتراوحت بين (0,8 إلى 0,88)، ما يشير إلى ثبات بنود الاختبار عبر الزمن في روز الظاهرة موضوع القياس.

9-11- تعيير الاختبار"[1]": تم تعيير الصورة النهائية للاختبار على عينة قوامها (160) تلميذاً وتلميذة (80 ذكور، 80 إناث) من الصفوف (الأول، الثاني، الثالث، الرابع)، وتم التطبيق بمساعدة (16) معلماً ومعلمة بواقع (20 تلميذاً لكل معلم)، وقد اختير أفراد العينة من (4) مدارس للتعليم الأساسي بطريقة تراعي توزع المناطق التعليمية لمدينة حمص، وذلك كما يُظهر الجدول (7):

الجدول (7) خصائص عينة تعيير الاختبار التحصيلي في مهارات القراءة الأساسية

المدرسة	العنوان	الصف	ذكور	إناث	المجموع	المعلمين
القدس	حمص – الحميدية – شارع البستاني	صف أول	5	5	10	(4) معلمين
		صف ثاني	5	5	10	
		صف ثالث	5	5	10	
		صف رابع	5	5	10	
القديس يوحنا الدمشقي	حمص– بستان الديوان – جانب مطرانية الروم	صف أول	5	5	10	(4) معلمين
		صف ثاني	5	5	10	
		صف ثالث	5	5	10	
		صف رابع	5	5	10	
حافظ إبراهيم	حمص – شارع القاهرة	صف أول	5	5	10	(4) معلمين
		صف ثاني	5	5	10	
		صف ثالث	5	5	10	
		صف رابع	5	5	10	
أم البنين	حمص – شارع الحمراء – دوار الحمراء	صف أول	5	5	10	(4) معلمين
		صف ثاني	5	5	10	
		صف ثالث	5	5	10	
		صف رابع	5	5	10	

ومن بيانات عينة التعيير تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فئة صفية، تلا ذلك حساب الدرجات الذالية لتحديد مدى التقدير الوصفي للأداء الذي تراوح (بين مستوى القراءة ممتاز إلى مستوى القراءة ضعيف جداً) كما يظهر الجدولين (8) (9) ووفق الخطوات التالية:

1– لابد من الإشارة إلى أن عينة التعيير مغايرة لعينة الصدق والثبات التي تظهر في الجدول (3) سابق الذكر بهدف لإزاحة عامل الألفة ببنود الاختبار، وعدم تأثير هذا العامل على ارتفاع أو انخفاض مؤشرات التعيير.

الجدول (8) المتوسطات والانحرافات المعيارية

لعينة تعيير الاختبار التحصيلي في مهارات القراءة

الفئة الصفية	صف أول	صف ثاني	صف ثالث	صف رابع
المتوسط	11,8	21,3	34,8	32,5
الانحراف المعياري	2,4	2,6	2,4	2,5
العدد (ن)	20	20	20	20

ولحساب الدرجة المعيارية (الذالية) لمفحوص طبق عليه الاختبار، تُحديد أولاً الفئة الصفية له، ثم تحسب درجته الخام التي حصل عليها بعد تطبيق الاختبار، ثم تطبق المعادلة التالية:

$$\text{الدرجة المعيارية الذالية (ذ)} = \frac{\text{الدرجة الخام (خ)} - \text{المتوسط (م)}}{\text{الانحراف المعياري (ع)}}$$

مثال: إذا حصل تلميذ في الصف الرابع بعد تطبيق الاختبار على درجة خام مقدارها (30)، فإن درجته الذالية هي: **(30 – 32,5) ÷ 2,5 = –1** أي أنه في (مستوى القراءة ضعيف) وفق ما يظهر في الجدول (9):

الجدول (9) التقدير الوصفي لمستوى الأداء على

الاختبار التحصيلي في مهارات القراءة الأساسية

التقدير الوصفي للأداء	المستوى
+2 فأكثر	مستوى القراءة ممتاز
+1	مستوى القراءة جيد
∴	مستوى القراءة متوسط
–1	مستوى القراءة ضعيف
–2 وأقل	مستوى القراءة ضعيف جداً

9-12- القدرة التمييزية للاختبار: تم التحقق من فاعلية الاختبار في تقديم مؤشرات للتشخيص الأولي لمهارات القراءة من خلال بحث الفروق في أداء عينة الصدق والثبات التي تظهر في الدول (3) سابق الذكر مع أداء عينة أطفال مشخصين بأنهم من ذوي الاحتياجات الخاصة (25 صعوبات تعلم، 25 توحد، 25 تخلف عقلي بسيط ومتوسط) قوامها (75) طفلاً وطفلة من ذات العمر الزمني، وقد اختير أفراد العينة من مراكز واحد

للتربيـة الخاصـة ومـن (4) جمعيـات لرعايـة المعـاقين بمحافظـة حمـص، كمـا تـم التطبيـق بمساعدة (24) معلماً للتربية الخاصة، وذلك كما يظهر الجدول (10):

الجدول (10) عينة ذوي الاحتياجات الخاصة (صعوبات تعلم، توحد، تخلف عقلي)

اسم المركز/ الجمعية	العنوان	العمر	الجنس		المجموع	المعلمين
			ذكور	إناث		
عينة أطفال صعوبات التعلم						
جمعية الرجاء لرعاية المعوقين وذوي الاحتياجات الخاصة فرع حمص	حمص – الإنشاءات – دوار النخلة	(6,11-6)	1	2	3	(4) معلمين شاركوا في التطبيق
		(7,11-7)	2	3	5	
		(8,11-8)	1	∴	1	
		(9,11-9)	2	2	4	
معهد التربية الخاصة للإعاقة الذهنية بحمص	حمص – مفرق السجن المركزي	(6,11-6)	1	1	2	(4) معلمين شاركوا في التطبيق
		(7,11-7)	1	2	3	
		(8,11-8)	2	1	3	
		(9,11-9)	2	2	4	
عينة الأطفال المصابين بالتوحد						
جمعية الربيع للأطفال المصابين بالتوحد	حمص – طريق دمشق – مساكن الإدخار	(6,11-6)	2	1	3	(4) معلمين شاركوا في التطبيق
		(7,11-7)	4	2	6	
		(8,11-8)	1	1	2	
		(9,11-9)	1	1	2	
جمعية الرجاء لرعاية المعوقين وذوي الاحتياجات الخاصة فرع حمص	حمص – الإنشاءات – دوار النخلة	(6,11-6)	3	2	5	(4) معلمين شاركوا في التطبيق
		(7,11-7)	2	1	3	
		(8,11-8)	1	1	2	
		(9,11-9)	1	1	2	
عينة الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية البسيط والمتوسطة						
معهد التربية الخاصة للإعاقة الذهنية بحمص	حمص – مفرق السجن المركزي	(6,11-6)	2	1	3	(4) معلمين شاركوا في التطبيق
		(7,11-7)	1	2	3	
		(8,11-8)	1	2	3	
		(9,11-9)	1	3	4	
جمعية الرجاء لرعاية المعوقين وذوي الاحتياجات الخاصة فرع حمص	حمص – الإنشاءات – دوار النخلة	(6,11-6)	2	2	4	(4) معلمين شاركوا في التطبيق
		(7,11-7)	1	1	2	
		(8,11-8)	1	1	2	
		(9,11-9)	2	2	4	

حيث طُبق الاختبار على عينة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ثم حُسب الفرق بين أدائهم وأداء التلاميذ العاديين (عينة الصدق والثبات) التي تظهر في الجدول (3) سابق الذكر باستخدام معادلة (T-Test) للعينات غير المتساوي كما يُظهر الجدول (11):

الجدول (11) القدرة التمييزية للاختبار التحصيلي في مهارات القراءة الأساسية

الصف	نوع العينة	العدد (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (T)	sig	القرار
تلامذة عاديين × أطفال صعوبات تعلم							
الصف الأول	عاديين	40	11,5	2,66	4,26	0.000	دالة
	صعوبات تعلم	5	7,4	2,22			
الصف الثاني	عاديين	40	20,5	2,5	7,51	0.000	دالة
	صعوبات تعلم	8	11,1	2,42			
الصف الثالث	عاديين	40	35,5	2,44	11,49	0.000	دالة
	صعوبات تعلم	4	18,12	2,03			
الصف الرابع	عاديين	40	33,25	3,5	10,85	0.000	دالة
	صعوبات تعلم	8	20,5	2,52			
تلامذة عاديين × أطفال مصابين بالتوحد							
الصف الأول	عاديين	40	11,5	2,66	5,88	0.000	دالة
	توحد	8	5,26	2,39			
الصف الثاني	عاديين	40	20,5	2,5	10,27	0.000	دالة
	توحد	9	9,15	2,18			
الصف الثالث	عاديين	40	35,5	2,44	16,58	0.000	دالة
	توحد	4	12,71	2,09			
الصف الرابع	عاديين	40	33,25	3,5	18,6	0.000	دالة
	توحد	4	17,67	2,11			
تلامذة عاديين × أطفال ذوي إعاقة عقلية بسيطة ومتوسطة							
الصف الأول	عاديين	40	11,5	2,66	6,35	0.000	دالة
	إعاقة عقلية	5	3,11	1,14			
الصف الثاني	عاديين	40	20,5	2,5	18,15	0.000	دالة
	إعاقة عقلية	8	5,22	1,2			
الصف الثالث	عاديين	40	35,5	2,44	19,58	0.000	دالة
	إعاقة عقلية	4	9,39	1,31			
الصف الرابع	عاديين	40	33,25	3,5	22,4	0.000	دالة
	إعاقة عقلية	8	11,63	1,31			

يلاحظ من الجدول (11) ظهور فروق دالة بين التلامذة العاديين وأطفال ذوي صعوبات التعلم وفق أدائهم على الاختبار التحصيلي في مهارات القراءة الأساسية عند كل فئة صفية، حيث بلغت قيم الفروق (صف أول 4,26) (صف ثاني 7,51) (صف ثالث 14,49) (صف رابع 10,85) على التوالي، وذلك عند مستويات الدلالة (0,000) لها جميعاً، والتي

هي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0,05)، حيث كانت الفروق لصالح التلاميذ العاديين، ما يشير إلى قدرة تمييزية للاختبار المصمم.

كما ظهرت فروق دالة بين التلامذة العاديين وأطفال التوحد وفق أدائهم على الاختبار التحصيلي في مهارات القراءة الأساسية عند كل فئة صفية، حيث بلغت قيم الفروق (صف أول 5,88) (صف ثاني 10,27) (صف ثالث 16,58) (صف رابع 18,6) على التوالي، وذلك عند مستويات الدلالة (0,000) لها جميعاً، والتي هي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0,05)، حيث كانت الفروق لصالح التلاميذ العاديين، ما يشير إلى قدرة تمييزية للاختبار المصمم.

كما ظهرت فروق دالة بين التلامذة العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة والمتوسطة وفق أدائهم على الاختبار التحصيلي في مهارات القراءة الأساسية عند كل فئة صفية، حيث بلغت قيم الفروق (صف أول 6,35) (صف ثاني 18,15) (صف ثالث 19,58) (صف رابع 22,4) على التوالي، وذلك عند مستويات الدلالة (0,000) لها جميعاً، والتي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0,05)، حيث كانت الفروق لصالح التلاميذ العاديين، ما يشير إلى قدرة تمييزية للاختبار المصمم.

11- مقترحات البحث وتوصياته:

11-1- الحذر من اعتماد درجات الاختبار الحالي وحدها للحكم على أي تلميذ بأنه يعاني من (صعوبات التعلم، توحد، إعاقة عقلية، تأخر دراسي)، ولابد من اعتماد اختبارات أخرى لدعم القرار التشخيصي (اختبار ذكاء، اختبار قدرات معرفية إدراك وانتباه وذاكرة وتفكير ولغة)، واستبعاد أي إعاقة (عقلية، سمعية، بصرية، حركية)، وحساب التباعد بين الذكاء والتحصيل، ودراسة الحالة التطورية لمهارات القراءة عاماً بعد عام.

11-2- توسع عينة تقنين الاختبار (موضوع البحث الحالي) لتغطي مختلف المناطق التعليمية في سورية، للتعمق في معايير الصدق والثبات لتكون على درجة عالية من الموثوقية، فالاختبار الحالي لا يزال متاحاً لمزيد من البحوث ووجهات النظر لتطويره.

11-3- تصميم اختبارات لتحديد مستوى مهارات القراءة والكتابة تناسب صفوف أكثر تقدماً لتغطي جميع مراحل التعليم الأساسي، وتعييرها لتناسب البيئة المحلية في سورية.

المراجع العربية:

الروسان، فاروق والخطيب، جمال والناطور، ميادة (2004): ***صعوبات التعلم***، ط (1)، منشورات الجامعة العربية المفتوحة، الصفاة، الكويت.

الزيات، فتحي مصطفى (1998): ***صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية اضطراب العمليات المعرفية والقدرات الأكاديمية***، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.

الزيات، فتحي مصطفى (2007): ***بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (LDDRS)***، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.

الشخص، عبد العزيز ومنيب، تهاني عثمان وأحمد، سوزان محمد (2011): ***مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة من وجهة نظر المعلمات والأمهات***، بحث منشور في مجلة كلية التربية، العدد (35)، الجزء (3)، جامعة عين شمس، مصر.

العشاوي، هدى عبد الله الحاج عبد الله (2004): ***أطفالنا وصعوبات الإدراك***، الكتاب الرابع، ط (1)، منشورات مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، السعودية.

علام، صلاح الدين محمود (1993): ***الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية واللابارامترية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية***، ط (1)، منشورات دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

كامل، عبد الوهاب (1999): ***التعليم العلاجي***، ط (1)، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

كوافحة، تيسير مفلح (2005): ***القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة***، ط (2)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

كيرك. س، وكلفانت. ج (1984): ***صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية***، ترجمة عبد العزيز السرطاوي (1988)، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض، السعودية.

مخائيل، امطانيوس (2006): ***القياس النفسي***، الجزء (1)، ط (1)، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.

هارجروف، لندا وبوتيت، جيمس (1982): ***التقييم في التربية الخاصة التقويم التربوي***، ترجمة عبد العزيز السرطاوي وزيدان السرطاوي (1988)، ط (1)، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض، السعودية.

هالهان، دانيال؛ لويد، جون؛ كوفمان، جيمس؛ وويس، ماركريت (2005): ***صعوبات التعلم مفهومها طبيعتها التعليم العلاجي***، ط (3)، ترجمة عادل محمد 2007، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الوقفي، راضي (1998): ***مجموعة الاختبارات الإدراكية***، كلية الأميرة ثروت، عمان، الأردن.

References:

American Psychiatric Association. (2013). ***Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders- 5th Edition- Text Revision (DSM-5)***. Washington, DC, USA.

Baker, L & Boscardin, K & Muthen, O & Francis, J. (2006). ***Early Identification of Reading Disabilities Using Heterogeneous Developmental Trajectories. University of California***, Los Angeles, University of Houston.

Boscardin, K & Muthen, O & Francis, J & Baker, L. (2006). ***Early Identification of Reading Disabilities Using Heterogeneous Developmental Trajectories***. University of California, Los Angeles, University of Houston, USA.

Cunnigham, C (2019). ***Children and Adolescents with Learning Disabilities***. Ohio: Charles Merrill Publication, USA.

Darch, C & Simpson, G. (1990). ***Effectiveness of Visual Imagery versus Rule-Based Strategies in Teaching Spelling to Learning Disabled students***. Research in Rural Education, Vol (7), No (1), USA.

Gough, B & Tunmer, E. (2007). D***ecoding, Reading and Reading Disability***. Remedial and Special Education, Vol (3), No (1), USA.

Hammill, D & Hresko, W & Ammer, J & Cornin, M & Quindy, S. (1998). ***Hammill Multiability Achievement Test (HAMAT), by Taddy Maddox in "A Comprehensive Reference for Assessments in Psychology***, Education, and Business- Fifth Edition", PRO-ED, Inc, 2003, USA.

Lerner, J. (2003). ***Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies (Ninth Edition)***. New York: Houghton Mifflin Company, USA.

Mather, N & Hammill, D & Allen, A & Roberts. R. (2000). ***Test of Silent Word Reading Fluency (TOSWRF), by Taddy Maddox in "A Comprehensive Reference for Assessments in Psychology***, Education, and Business – Fifth Edition", p289, PRO-ED, Inc, 2003, USA.

Mather, N & Roberts, R & Hammill, D & Allen, A. (2008). ***Test of Orthographic Competence (TOC)***. PRO-ED, Inc, USA.

Reid, K & Hresko, W & Hammill, D. (2001). ***Test of Early Reading Ability - Third Edition (TERA-3)***. by Taddy Maddox in "A Comprehensive Reference for Assessments in Psychology, Education, and Business – Fifth Edition", pp. 289-290, PRO-ED, Inc, 2003, USA.

Rourke, P & Fuerst, E. (1996). ***Psychological Dimensions of Learning Disability Subtypes***. Journal of Assessment, Vol (3), No (3), Psychological Assessment Resources, Canada.

Rozin, P & Gleitman, R. (2007). ***The Structure and Acquisition of Reading II: The Reading Process and the Acquisition of the Alphabetic Principle***. The Proceedings of the CUNY Conferences. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Snow, C & Burns, M & Griffin, P. (1998). ***Preventing Reading Difficulties in Young Children***. Washington, DC: National Academies Press, USA.

الملحق (1)

دليل الاختبار التحصيلي في مهارات القراءة الأساسية للصفوف من الأول حتى الرابع الأساسي (البنود – تعليمات التطبيق – مفتاح التصحيح)

أولاً– تعليمات التطبيق (موجهة للفاحص):

عزيزي الفاحص... عزيزتي الفاحصة... تم تصميم الاختبار التحصيلي في مهارات القراءة الأساسية ليناسب التلاميذ الصغار من الفئات العمرية (6–6,11) (7–7,11) (8–8,11) (9–9,11) سنة التي تقابل صفوف (الأول، الثاني، الثالث، الرابع) الأساسي، ويضم الاختبار (10) بنود موزعة ضمن قسمين رئيسيين؛ القسم الأول (فك الشفرة) والقسم الثاني (الفهم أو الاستيعاب) كما يلي:

1– بنود مستوى الصف الأول:

البند (1)– له (8) محاكمات تأخذ كل منها درجة (∴ أو 1)، تروز قدرة التلميذ على قراءة الحروف المتشابهة في الشكل، ومدة تطبيق هذا البند (10 دقائق).

البند (2)– له (8) محاكمات تأخذ كل منها درجة (∴ أو 1)، تروز قدرة التلميذ على استرجاع وتذكر الحروف المتشابهة في المخرج الصوتي، ومدة تطبيق هذا البند (10 دقائق).

2– بنود مستوى الصف الثاني:

البند (3)– له (8) محاكمات تأخذ كل منها درجة (∴ أو 1 أو 2 أو 3)، تروز قدرة التلميذ على قراءة الكلمات التي فيها تاء مبسوطة وتاء مربوطة وهاء، ومدة تطبيق هذا البند (10 دقائق).

البند (4)– له (8) محاكمات تأخذ كل منها درجة (∴ أو 1)، تروز قدرة التلميذ على قراءة الكلمات التي فيها حرف مشدد وكتابة الشدة على الحرف في مكانه المناسب من الكلمة مع حركة الشدة، ومدة تطبيق هذا البند (10 دقائق).

3– بنود مستوى الصف الثالث:

البند (5)– له (9) محاكمات تأخذ كل منها درجة (∴ أو 1)، تروز قدرة التلميذ على قراءة كلمات مشكلة بإحدى حركات التنوين (ـًـٍـٌ)، ومدة تطبيق هذا البند (10 دقائق).

البند (6)– له (11) محاكمة تأخذ كل منها درجة (∴ أو 1)، تروز قدرة التلميذ على التمييز أثناء القراءة بين الكلمات التي تتضمن (ال) شمسية أو (ال) قمرية، ومدة تطبيق هذا البند (10 دقائق).

البند (7)– له (10) محاكمات تأخذ كل منها درجة (∴ أو 1)، تروز قدرة التلميذ على قراءة الكلمات التي فيها همزة بأشكالها (أ – إ – آ – ؤ – ئ – ء)، ومدة تطبيق هذا البند (10 دقائق).

4– بنود مستوى الصف الرابع:

البند (8)– له (5) محاكمات تأخذ كل منها درجة (∴ أو 1 أو 2 أو 3 أو 4)، تروز قدرة التلميذ على الربط بين كلمة وصورة تشير إلى معناها، ومدة تطبيق هذا البند (10 دقائق).

البند (9)– له محاكمة واحدة تأخذ درجة (∴ أو 1 أو 2 أو 3 أو 4 أو 5 أو 6 أو 7 أو 8)، تروز قدرة التلميذ على الربط بين عدة جمل تشرح أحداث قصة مع عدة صور تعبر عن تسلسل تلك القصة، ومدة تطبيق هذا البند (10 دقائق).

البند (10)– ضم نص قراءة صامتة يليه (8) أسئلة تأخذ كل منها الدرجة (∴ أو 1 أو 2 أو 3) بحسب جودة كل إجابة، ويروز هذا البند

قدرة التلميذ على استخراج أفكار النص وشخصياته الرئيسية، ومدة تطبيق هذا البند (15 دقيقة).

ويتميز الاختبار ضمن كل فئة صفية بسهولة التطبيق من قبل الفاحص، وسهولة استخراج الدرجات الخام وتحويلها إلى تقدير وصفي للأداء يبين موقع المفحوص (التلميذ) ضمن الفئة الصفية التي ينتمي إليها، والتي تتضمن (5) مستويات كما يلي:

مستوى القراءة ممتاز

مستوى القراءة جيد

مستوى القراءة متوسط

مستوى القراءة ضعيف

مستوى القراءة ضعيف جداً

وعموماً؛ يتوجب على الفاحص الذي يقوم بإدارة الاختبار قراءة التعليمات التالية بدقة قبل الشروع في إجراءات التطبيق:

أ- على الفاحص أن تكون لديه خبرات واسعة في مجال القياس والتقييم، أو علم النفس، أو التربية، أو التربية الخاصة، أو علم النفس، أو يحمل مؤهل علمي من مستوى معهد متوسط في الخدمات النفسية والتربوية والاجتماعية..إلخ، ويكون على درجة من الوعي والثقافة لكي يستوعب الهدف العام للاختبار، ولا يأخذ بتعصب الدرجات المتطرفة التي يمكن أن يحصل عليها المفحوص (طفل معين أو مجموعة أطفال ينتمون إلى عرق أو دين أو ثقافة.. معينة).

ب- على الفاحص قراءة تعليمات تطبيق الاختبار بدقة، واستطلاع البنود وطريقة تطبيقها، وفهم التعليمات الموجهة للمفحوص (الطفل أو التلميذ)، والتدرب على طريقة جمع الدرجات الخام وتحويلها إلى تقدير وصفي للأداء بالنسبة لكل بند وضمن كل مستوى صفي.

ج- على الفاحص تطبيق بنود كل مستوى صفي بالترتيب الذي جاءت به ضمن استمارة التطبيق.

د- على الفاحص تهيئة البيئة الفيزيائية المحيطة بالمفحوص قبل تطبيق أي بند ضمن أي مستوى صفي، بعزل جميع مشتتات الانتباه (ضوضاء، إنارة ضعيفة، حرارة زائدة، برودة زائدة..إلخ)، والتي يمكن أن تؤثر على حواس المفحوص وقدرته على أداء مهمات القراءة، بحيث لا تنعكس تلك المشتتات سلباً على نتائج التطبيق أو على أداء المفحوص.

هـ- على الفاحص التحقق من أن المفحوص لا يعاني من أي أمراض أو التهابات يمكن أن تؤثر على أداء مهمات القراءة أو على نتائج التطبيق، أو على تقدير أداء المفحوص.

و- يجلس المفحوص يقابله الفاحص وجهاً لوجه أثناء تطبيق كل بند ضمن كل مستوى صفي، وذلك على طاولة بجانبها كرسيان متقابلان كما يظهر في الشكل التالي:

ز- يتوجب على الفاحص تحضير أدوات ومواد تطبيق كل اختبار فرعي (كراسة الأسئلة، قلم، ممحاة، البطاقات الملونة، كراسة الإجابات..إلخ) قبل الشروع في تطبيق الاختبار على المفحوص كي لا يتم إضاعة الكثير من الوقت.

ح- يتوجب على الفاحص بناء علاقة ثقة ومودة بينه وبين المفحوص قبل الشروع في تطبيق أي بند ضمن أي مستوى صفي، فذلك له أثرٌ إيجابي على نتائج التطبيق وعلى تقدير مهارات القراءة لدى المفحوص، ويمكن استغلال مرحلة ملئ بيانات المفحوص لتحقيق هذا الهدف (ما اسمك..؟، في أي صف أنت..؟، ما اسم مدرستك..؟).

ط- إذا شعر الفاحص بأن المفحوص بدا عاجزاً عن الاستمرار بالإجابة على ما تبقى من بنود أي مستوى صفي لأسباب انفعالية أو مزاجية، فيمكن توزيع فترات التطبيق على مدار يوم أو اثنين، كذلك يمكن أن يتخلل التطبيق بعضاً من فترات الاسترخاء أو الترويح، كما يمكن إعلام المفحوص بإمكانية طلب استراحة في أي وقت يرغب به.

ك- يتوجب على الفاحص (قبل وخلال وبعد) تطبيق أي بند ضمن أي مستوى صفي تجنب استخدام كلمة (**راسب أو ناجح**)، فذلك قد يدفع المفحوص (الطفل أو التلميذ) للخوف أو الخجل من الإجابة على بنود الاختبار، سيما لدى الأطفال ذوي المستوى المتدني من تقدير الذات، وعلى الفاحص أن يؤكد للتلميذ أن هدف الاختبار هو التعرف فقط على مهارات القراءة الأساسية التي تبدو له صعبة.

ل- بالنسبة لكل بند ضمن كل مستوى صفي يجب على الفاحص إتباع التعليمات الموجود عند كل بند قبل تطبيقه على الفحوص، إذ تختلف تعليمات التطبيق من بند لآخر.

م- يمكن للفاحص اللجوء إلى استخدام اللهجة المحلية إذا تبين له أن المفحوص لم يفهم تعليمات التطبيق باستخدام فصيح اللغة العربية، ولا ضير من ذلك، فالمهم هو أن يفهم المفحوص ما هو مطلوب منه في المهمة الاختبارية بدقة.

ن- إذا وصل المفحوص (الطفل أو التلميذ) إلى المحاكمات الصعبة وفشل في الإجابة عنها، على الفاحص أن يعزز فيه الثقة النفس بأن يقول: **لا بأس، هذا السؤال صعب أكثر من سابقه، هناك كثيرون لا يمكنهم الإجابة عنه، لو كنت في مثل سنك سأجد صعوبة فيها، لا تقلق،** أو أية عبارة أخرى تؤدي لإزالة مشاعر القلق لدى المفحوص.

س- يتوجب على الفاحص ألا يحاول إعادة أي محاكمة فشل المفحوص في الإجابة عنها ضمن أي بند، بل يتوجب عليه الانتقال إلى المحاكمة التالية مع الالتزام بالتعليمات السابقة، حيث توضع دائرة حول الدرجة التي تعبر عن إجابة المفحوص (1 صح أو ∴ خطأ) أو (∴ أو 1 أو 2 أو 3) أو (∴ أو 1 أو 2 أو 3 أو 4).

ف- على الفاحص أن يوقف تطبيق الاختبار ضمن أي مستوى صفي في إحدى الحالتين:

إذا فشل المفحوص في الإجابة الصحيحة عن (3) محاكمات متتالية ضمن أي بند.

أو إذا فشل المفحوص في الإجابة الصحيحة عن محاكمتين متتاليين، ثم نجح بالإجابة عن محاكمة واحدة، ثم أعاد الكرة وفشل في محاكمتين متتاليين، هنا يتوجب على الفاحص وقف تطبيق اختبار.

ص- إذا كان المفحوص من مستوى الصف الرابع، وتم إيقاف تطبيق الاختبار لأحد السببين السابقين، فيتوجب على الفاحص تطبيق بنود المستوى السابق له (بنود مستوى الصف الثالث).. وهكذا، وذلك بهدف تحديد التباعد بين العمر الزمني والعمر التحصيلي في مهارات القراءة الأساسية.

ق- إذا كان المفحوص من عمر الصف الرابع الأساسي، يتوجب على الفاحص تطبيق الاختبار عند بنود مستوى الصف الرابع، أما درجات

مستويات الصفوف (الأول، الثاني، الثالث) فيحصل عليها حكماً، وإذا فشل في الإجابة عن بنود اختبار مستوى الصف الرابع لأحد السببين الواردة في الإجراء (ف) سابق الذكر، تلغى الدرجات التي حصل عليها، ويتوجب على الفاحص تطبيق بنود المستوى السابق له (بنود مستوى الصف الثالث).. وهكذا، وذلك بهدف تحديد التباعد بين العمر الزمني والعمر التحصيلي في مهارات القراءة الأساسية.

ر- الحذر في اعتماد درجات الاختبار الحالي وحدها للحكم على أي تلميذ أو طفل بأنه يعاني من (صعوبات التعلم، توحد، إعاقة العقلية، تأخر الدراسي..)، ولابد من اعتماد اختبارات أخرى لدعم القرار التشخيصي (اختبار ذكاء، اختبار قدرات معرفية إدراك وانتباه وذاكرة وتفكير ولغة)، واستبعاد حالات الإعاقة (العقلية، السمعية، البصرية، الحركية)، وحساب التباعد بين الذكاء والتحصيل، ولدعم القرار التشخيصي لابد من دراسة الحالة التطورية للمفحوص في مهارات القراءة الأساسية عاماً بعد عام.

بنود مستوى الصف الأول

معلومات عن المفحوص (الطفل أو التلميذ)

اسم التلميذ:..... مكان الإقامة:..... المدرسة:..... الجنس: (ذكر) (أنثى).

درجة الذكاء: ..... نوع الإعاقة إن وجدت: ..... عمل الأب:.....

عمل الأم:..... الدخل الأسري.....

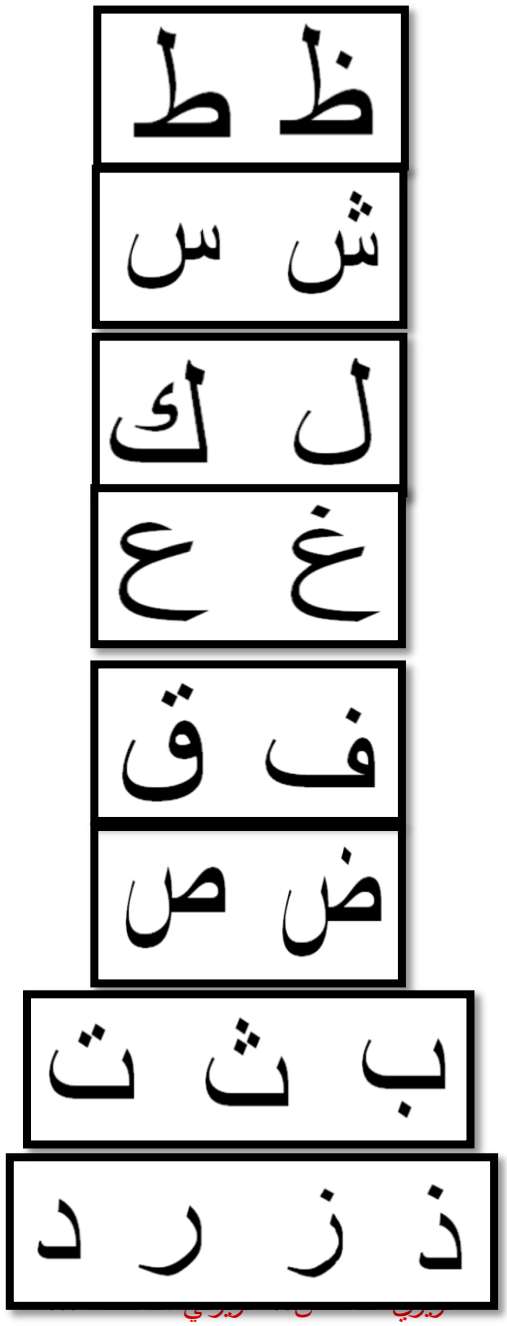
المستوى الثقافي للأب .....

المستوى الثقافي للأم .....

تاريخ التطبيق: / /

البند (1): يقيس قدرة المفحوص (الطفل أو التلميذ)على قراءة الحروف المتشابهة في الشكل.

يقول الفاحص: أمامك بطاقات مطبوعٌ عليها بعض الحروف، والمطلوب منك قراءتها لي بصوت عال ومسموع، ابدأ بالقراءة الآن.



1- يتم ملء الجدول الخاص بتقييم أداء التلميذ بعد قراءته للأحرف السابقة قراءة جهرية، حيث يمثل كل زوج محاكمة واحدة تستحق الدرجة (1 صح - ∴ خطأ).

2- لا يُسمح للتلميذ بإعادة قراءة أي حرف أخطأ به.

3- يوقف تطبيق هذا البند إذا فشل التلميذ في انجاز (3) حروف متتالية.

4- يوقف تطبيق هذا البند إذا فشل التلميذ في انجاز حرفين متتاليين، ثم نجح في انجاز حرف واحد، ثم أعاد الكرة وفشل في انجاز حرفين متتاليين.

5- مدة تطبيق هذا البند لا تتجاوز (10) دقائق.

مفتاح تصحيح البند (1) مستوى الصف الأول

أحرف البطاقة	الإجابة	
	صحيحة (1)	خاطئة (∴)
س ش		
غ ع		
ب ت ث		
ص ض		
ف ق		
ل ك		
ذ ز د ر		
ظ ط		

الدرجة الخام:.....

البند (2): يقيس قدرة المفحوص (الطفل أو التلميذ) على استرجاع وتذكر الحروف المتشابهة في المخرج الصوتي.

يقول الفاحص: أمسك القلم، سأملي على مسامعك الآن بعض الحروف، والمطلوب منك كتابتها على الورقة مثلما سمعتها، ابدأ بالكتابة الآن.

ث س

ظ ض

ك ق

ظ ز

ص س

د ض

ط ت

ذ ز

ورقة إجابة التلميذ

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

عزيزي الفاحص.. عزيزتي الفاحصة...

1- يتم ملء الجدول الخاص بتقييم أداء التلميذ بعد كتابة أزواج الحروف السابقة بالإملاء غير المنظورة، حيث يمثل كل زوج محاكمة واحدة تستحق الدرجة (1 صح - ∴ خطأ).

2- لا يُسمح للتلميذ بإعادة كتابة أي محاكمة أخطأ فيها.

3- يوقف تطبيق هذا البند إذا فشل التلميذ في إنجاز (3) محاكمات متتالية.

4- يوقف تطبيق هذا البند إذا فشل التلميذ في انجاز محاكمتين متتاليين، ثم نجح في انجاز محاكمة واحدة، ثم أعاد الكرة وفشل في انجاز محاكمتين متتاليين.

5- مدة تطبيق هذا البند لا تتجاوز (10) دقائق.

مفتاح تصحيح البند (2) مستوى الصف الأول

أزواج الأحرف	الإجابة	
	صحيحة (1)	خاطئة (∴)
ث – س		
ظ – ض		
ك – ق		
ظ – ز		
ص – س		
د – ض		
ط – ت		
ذ – ز		

الدرجة الخام:.....

بنود مستوى الصف الثاني

معلومات عن المفحوص (الطفل أو التلميذ)

اسم التلميذ:..... مكان الإقامة:..... المدرسة:..... الجنس: (ذكر) (أنثى).

درجة الذكاء: ..... نوع الإعاقة إن وجدت: ..... عمل الأب:.....

عمل الأم:..... الدخل الأسري.....

المستوى الثقافي للأب .....

المستوى الثقافي للأم .....

تاريخ التطبيق: / /

البند (3): يقيس قدرة المفحوص (الطفل أو التلميذ) على قراءة الكلمات التي فيها تاء مبسوطة وتاء مربوطة وهاء.

يقول الفاحص: أمامك ورقة مطبوع عليها بعض الكلمات، والمطلوب منك قراءتها لي بصوت عال ومسموع، ابدأ بالقراءة الآن.

قطة	منبه	زهرات
نبيه	بطاقات	حقيبة
كتبت	حديقة	هذه
العربية	زيت	شفاه
مشت	تحميه	جزيرة
عضلاته	حوت	غزاة
رفاه	وفاة	رفات
عطاءات	عطية	أعطاه

عزيزي الفاحص.. عزيزتي الفاحصة...

1- يتم ملء الجدول الخاص بتقييم أداء التلميذ بعد قراءته للكلمات السابقة قراءة جهرية، مع التنبه إلى أن كل محاكمة تحوي على (3) كلمات، والدرجة المستحقة عن كل كلمة هي (1 صح - ∴ خطأ).

2- لابد من الانتباه إلى المخرج الصوتي لكل كلمة قبل وضع الدرجات، بالتركيز على المخرج الصوتي وسماع الفاحص لصحة نطق الحروف (ت – هـ – ة).

3- لا يُسمح للتلميذ بإعادة قراءة أي كلمة أخطأ فيها.

4- يوقف تطبيق هذا البند إذا فشل التلميذ في انجاز (3) محاكمات متتالية.

5- يوقف تطبيق هذا البند إذا فشل التلميذ في انجاز محاكمتين متتاليين، ثم نجح في انجاز محاكمة واحدة، ثم أعاد الكرة وفشل في انجاز محاكمتين متتاليين.

6- مدة تطبيق هذا البند لا تتجاوز (10) دقائق.

مفتاح تصحيح البند (3) مستوى الصف الثاني

المحاكمة	الدرجة		الدرجة		الدرجة	
	صح (1)	خطأ (∴)	صح (1)	خطأ (∴)	صح (1)	خطأ (∴)
1	قطة		منبه		زهرات	
	○	○	○	○	○	○
2	نبيه		بطاقات		حقيبة	
	○	○	○	○	○	○
3	كتبت		حديقة		هذه	
	○	○	○	○	○	○
4	العربية		زيت		شفاه	
	○	○	○	○	○	○
5	مشت		تحميه		جزيرة	

	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○		
6	غزاة		حوت		عضلاته	
	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○		
7	رفات		وفاة		رفاه	
	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○		
8	أعطاه		عطية		عطاءات	
	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○		

الدرجة الخام:.....

البند (4): يقيس قدرة المفحوص (الطفل أو التلميذ) على قراءة الكلمات التي فيها حرف مشدد وكتابة الشدة على الحرف في مكانه المناسب من الكلمة مع حركة الشدة.

يقول الفاحص: أمامك ورقة مطبوع عليها بعض الجمل، أقرها لي بصوت مرتفع، وبالقلم أكتب الشدة فوق الحرف المناسب في كل كلمة، مع التأكيد على الحركة المناسبة للشدة، ابدأ الآن.

الوطن مقدس

ركض الثعلب

السماء صافية

الطفل جائع

الصيف حارق

الحكمة قوة

تشرق الشمس

ذهب التلاميذ إلى المدرسة

ورقة إجابة التلميذ

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

عزيزي الفاحص.. عزيزتي الفاحصة..

1- يتم ملء الجدول الخاص بتقييم أداء التلميذ بعد قراءته وكتابته للكلمات التي تتضمن حرفاً مشدداً مع حركة الشدة، مع التنبه إلى أن كل محاكمة تحوي على كلمة واحدة بها خرف مشدد، وكل محاكمة تأخذ الدرجة (1 صح - ∴ خطأ).

2- لابد من الانتباه إلى المخرج الصوتي لكل كلمة قبل وضع الدرجات، بالتركيز على المخرج الصوتي وسماع الفاحص لصحة نطق الكلمة والحرف المشدد وحركة الشدة، وذلك بالتزامن مع الكتابة الدقيقة لها من قبل التلميذ.

3- لا يُسمح للتلميذ بمحاولة إعادة قراءة أو كتابة أي كلمة أخطأ فيها.

4- يوقف تطبيق هذا البند إذا فشل التلميذ في انجاز (3) محاكمات متتالية.

5- يوقف تطبيق هذا البند إذا فشل التلميذ في انجاز محاكمتين متتاليين، ثم نجح في انجاز محاكمة واحدة، ثم أعاد الكرة وفشل في انجاز محاكمتين متتاليين.

6- مدة تطبيق هذا البند لا تتجاوز (10) دقائق.

مفتاح تصحيح البند (4) مستوى الصف الثاني

الكلمات المشددة	الإجابة	
	صحيحة (1)	خاطئة (∴)
مقدَّس		
الثَّعلب		
السَّماء		
الطِّفل		
الصَّيف		
قوُّة		
الشَّمس		
التَّلاميذ		

الدرجة الخام:.....

بنود مستوى الصف الثالث

معلومات عن المفحوص (الطفل أو التلميذ)
اسم التلميذ:..... مكان الإقامة:..... المدرسة:..... الجنس: (ذكر) (أنثى).
درجة الذكاء: ..... نوع الإعاقة إن وجدت: ..... عمل الأب:.....
عمل الأم:..... الدخل الأسري.....
المستوى الثقافي للأب .....
المستوى الثقافي للأم .....
تاريخ التطبيق: / /

البند (5): يقيس قدرة المفحوص (الطفل أو التلميذ) على قراءة كلمات مشكلة بإحدى حركات التنوين (ـً ـٍ ـٌ).

يقول الفاحص: أمامك ورقة مطبوع عليها بعض الجمل، والمطلوب منك قراءتها لي بصوت عال ومسموع، ابدأ بالقراءة الآن.

ذهب سامرٌ ونوال إلى المدرسة.

قضينا وقتاً ممتعاً في اللعب.

إن الشمس مشرقةٌ والهواء عليلٌ.

رأيت طائرةً مسرعةً تحلق في السماء.

غدا الحاسوب صغيراً جداً مع تطور الصناعة.

يجري الماء في وادٍ سحيقٍ.

اللاذقية طبيعتها خلابةٌ وبحرها صافٍ.

رائحة الحلوى شهيةٌ جداً.

صعد المتسلقون على جبالٍ قممها شاهقةٌ.

عزيزي الفاحص.. عزيزتي الفاحصة..

1- يتم ملء الجدول الخاص بتقييم أداء التلميذ بعد قراءته للكلمات التي تتضمن حرفاً مشكلاً بإحدى حركات التنوين (ـًـٍـٌ)، مع التنبه إلى أن كل محاكمة تحوي على كلمة أو أكثر بها حرف مشكل بإحدى حركات التنوين، وكل كلمة تستحق الدرجة (1صح - ∴ خطأ).

2- لابد من الانتباه إلى المخرج الصوتي لكل كلمة قبل وضع الدرجات، بالتركيز على المخرج الصوتي وسماع الفاحص لصحة نطق الكلمة والحرف المشكل بإحدى حركات التنوين.

3- لا يُسمح للتلميذ بمحاولة إعادة قراءة أي كلمة أخطأ فيها.

4- يوقف تطبيق هذا البند إذا فشل التلميذ في انجاز (3) محاكمات متتالية.

5- يوقف تطبيق هذا البند إذا فشل التلميذ في انجاز محاكمتين متتاليين، ثم نجح في انجاز محاكمة واحدة، ثم أعاد الكرة وفشل في انجاز محاكمتين متتاليين.

6- مدة تطبيق هذا البند لا تتجاوز (10) دقائق.

مفتاح تصحيح البند (5) مستوى الصف الثالث

رقم الجملة	الكلمة المشكلة بإحدى حركات التنوين (ـًـٍـٌ)	الإجابة	
		صحيحة (1)	خاطئة (∴)
1	سامرٌ		
2	وقتاً		
	ممتعاً		
3	مشرقةٌ		
	عليلٌ		
4	طائرةً		
	مسرعةً		
5	صغيراً		
	جداً		

6	وادٍ		
	سحيقٍ		
7	خلابةٌ		
	صافٍ		
8	شهيةٌ		
	جداً		
9	جبالٍ		
	شاهقةٌ		

الدرجة الخام:.....

البند (6): يقيس قدرة المفحوص (الطفل أو التلميذ) على التمييز أثناء القراءة بين الكلمات التي تتضمن (الـ) شمسية أو (الـ) قمرية.

يقول الفاحص: أمامك ورقة مطبوع عليها بعض الجمل، والمطلوب منك قراءتها لي بصوت عال ومسموع، ابدأ بالقراءة الآن.

ذهبنا إلى المدرسة.

الشام عاصمة جميلة.

لغتنا العربية أصيلة.

الشمس تشرق كل صباح.

النمر حيوان مفترس.

يصيح الديك كل صباح.

في سورية أقدم عاصمة في التاريخ.

سيارة شام فخر الصناعة الوطنية.

الرياضيات تنمي القدرات العقلية.

القدس هي العاصمة الأبدية لفلسطين.

حرب تشرين التحريرية فجر العروبة.

عزيزي الفاحص.. عزيزتي الفاحصة..

1- يتم ملء الجدول الخاص بتقييم أداء التلميذ بعد قراءته للكلمات التي تتضمن (الـ شمسة) أو (الـ قمرية)، مع التنبه إلى أن كل محاكمة تحوي على كلمة أو أكثر بها (الـ شمسة) أو (الـ قمرية)، وكل كلمة تستحق الدرجة (1 صح - ∴ خطأ).

2- لابد من الانتباه إلى المخرج الصوتي لكل كلمة قبل وضع الدرجات، بالتركيز على المخرج الصوتي وسماع الفاحص لصحة نطق الكلمة التي بها (الـ شمسة) أو (الـ قمرية).

3- لا يُسمح للتلميذ بمحاولة إعادة قراءة أي كلمة أخطأ فيها.

4- يوقف تطبيق هذا البند إذا فشل التلميذ في انجاز (3) محاكمات متتالية.

5- يوقف تطبيق هذا البند إذا فشل التلميذ في انجاز محاكمتين متتاليين، ثم نجح في انجاز محاكمة واحدة، ثم أعاد الكرة وفشل في انجاز محاكمتين متتاليين.

6- مدة تطبيق هذا البند لا تتجاوز (10) دقائق.

مفتاح تصحيح البند (6) مستوى الصف الثالث

رقم البطاقة	ألـ شمسية أو الـ قمرية	الإجابة	
		صحيحة (1)	خاطئة (∴)
1	المدرسة/ الـ قمرية تلفظ		
2	الشام/ الـ شمسية لا تلفظ		
3	العربية/ الـ قمرية تلفظ		
4	الشمس/ الـ شمسية لا تلفظ		
5	النمر/ الـ شمسية لا تلفظ		

6	الديك/ الـ شمسية لا تلفظ		
7	التاريخ/ الـ شمسية لا تلفظ		
8	الصناعة/ الـ شمسية لا تلفظ		
	الوطنية/ الـ قمرية تلفظ		
9	الرياضيات/ الـ شمية لا تلفظ		
	القدرات/ الـ قمرية تلفظ		
	العقلية/ الـ قمرية تلفظ		
10	القدس/ الـ قمرية تلفظ		
	العاصمة/ الـ قمرية تلفظ		
	الأبدية/ الـ قمرية تلفظ		
11	التحريرية/ الـ شمسية لا تلفظ		
	العروبة/ الـ قمرية تلفظ		

الدرجة الخام:.....

البند (7): يقيس قدرة المفحوص (الطفل أو التلميذ) على قراءة كلمات فيها الهمزة بأشكالها (أ – إ – آ – ؤ – ئ – ء).

يقول الفاحص: أمامك ورقة مطبوع عليها بعض الجمل، والمطلوب منك قراءتها جهراً بصوت واضح ومسموع، ابدأ بالقراءة الآن.

كان الولد جائعاً.

الجمل سفينة الصحراء.

لا يوجد شيء في الحقيبة.

لبس الشيخ العباءة.

لحق الذئب بالخراف.

ناقش الأطفال مسائل الحساب.

تراعي الأم شؤون منزلها.

أبناء الجولان ثأروا من المحتل الصهيوني.

آمن الكفار بالإسلام ديناً لهم.

من مآثر العرب إغاثة الملهوف.

عزيزي الفاحص.. عزيزتي الفاحصة..

1- يتم ملء الجدول الخاص بتقييم أداء التلميذ بعد قراءته للكلمات التي فيها همزة بأشكالها (أ – إ – آ – ؤ – ئ – ء)، مع التنبه إلى أن كل محاكمة تحوي على كلمة أو أكثر بها إحدى تلك الهمزات، وكل كلمة تستحق الدرجة (1 صح - ∴ خطأ).

2- لابد من الانتباه إلى المخرج الصوتي لكل كلمة قبل وضع الدرجات، بالتركيز على المخرج الصوتي وسماع الفاحص لصحة نطق الكلمة التي فيها همزة بأشكالها (أ – إ – آ – ؤ – ئ – ء)،

3- لا يُسمح للتلميذ بمحاولة إعادة قراءة أي كلمة أخطأ فيها.

4- يوقف تطبيق هذا البند إذا فشل التلميذ في انجاز (3) محاكمات متتالية.

5- يوقف تطبيق هذا البند إذا فشل التلميذ في انجاز محاكمتين متتاليين، ثم نجح في انجاز محاكمة واحدة، ثم أعاد الكرة وفشل في انجاز محاكمتين متتاليين.

6- مدة تطبيق هذا البند لا تتجاوز (10) دقائق.

مفتاح تصحيح البند (7) مستوى الصف الثالث

رقم البطاقة	الكلمة التي فيها همزة	الإجابة	
		صحيحة (1)	خاطئة (∴)
1	جائعاً		
2	الصحراء		
3	شيء		

4	العباءة		
5	الذئب		
6	الأطفال		
	مسائل		
7	الأم		
	شؤون		
8	أبناء		
	ثأروا		
9	آمن		
	بالإسلام		
10	مآثر		
	إغاثة		

الدرجة الخام:.....

بنود مستوى الصف الرابع

معلومات عن المفحوص (الطفل أو التلميذ)

اسم التلميذ:..... مكان الإقامة:..... المدرسة:..... الجنس: (ذكر) (أنثى).

درجة الذكاء: ..... نوع الإعاقة إن وجدت: ..... عمل الأب:.....

عمل الأم:..... الدخل الأسري.....

المستوى الثقافي للأب .....

المستوى الثقافي للأم .....

تاريخ التطبيق: / /

البند (8): يقيس قدرة المفحوص (الطفل أو التلميذ) على الربط بين الكلمة وصورة تشير إلى معناها.

يقول الفاحص: أمامك بطاقات مطبوع على كل منها بعض الكلمات يقابلها صور تشير إلى معان تلك الكلمات، إقراء كل كلمة وصلها بالصورة المناسبة لها، ابدأ الآن.

عزيزي الفاحص.. عزيزتي الفاحصة..

1- يتم ملء الجدول الخاص بتقييم أداء التلميذ بعد قراءته للكلمات ووصلها بالصور التي تشير إلى معناها، مع التنبه إلى أن كل بطاقة عبارة عن محاكمة واحدة تستحق الدرجات (∴ - 1 - 2 - 3 - 4).

2- يوقف تطبيق هذا البند إذا فشل التلميذ في انجاز (3) محاكمات متتالية.

3- يوقف تطبيق هذا البند إذا فشل التلميذ في انجاز محاكمتين متتاليين، ثم نجح في انجاز محاكمة واحدة، ثم أعاد الكرة وفشل في انجاز محاكمتين متتاليين.

4- مدة تطبيق هذا البند لا تتجاوز (10) دقائق.

مفتاح تصحيح البند (8) مستوى الصف الرابع

رقم البطاقة	الدرجات				
	∴	1	2	3	4
1					
2					
3					
4					
5					

الدرجة الخام:.....

البند (9): يقيس قدرة المفحوص (الطفل أو التلميذ) على الربط بين عدة جمل تشرح أحداث قصة مع عدة صور تعبر عن تسلسل تلك القصة.

يقول الفاحص: أمامك ورقة مطبوع عليها بعض الجمل تحكي أحداث قصة (البطة الطيبة)، إقراء تلك الجمل ثم رتب الصور بما يشير إلى تسلسل أحداث تلك القصة، أو رقم الصور بما يشير إلى تسلسل أحداث تلك القصة، ابدأ الآن.

قصة (البطة الطيبة)

1- البطة الطيبة، بطة نشيطة، تستيقظ باكراً، ثم تبدأ بتنظيف مسكنها.

2- ثم تقوم البطة الطيبة بارتداء ثيابها الجميلة، وتذهب للسوق لشراء حاجياتها.

3- في السوق، تقابل البطة الطيبة كل يوم جارتها الوزة الحنونة.

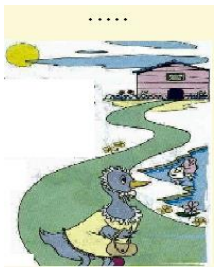
4- في أحد الأيام، ذهبت البطة الطيبة إلى السوق لكنها لم تقابل جارتها الوزة الحنونة.

5- قررت البطة الطيبة الذهاب إلى منزل الوزة الحنونة للاطمئنان على جارتها الوزة الحنونة، وفوجئت بأن جارتها مريضة، فأحضرت لها الطبيب.

6- بعد عودة البطة الطيبة إلى منزلها رأت الثعلب الماكر يتجول بشكل يدعو للشك حول منزل الوزة الحنونة.

7- أسرعت البطة الطيبة إلى المخفر، وأبلغت الكلب وهو شرطيٌ أمين يعمل على حماية المدينة من المعتدين.

8- تنكر الكلب بثياب الوزة الحنونة واختبأ في منزلها، وعندما اقترب الثعلب الماكر وطرق باب المنزل، فتح له الكلب الباب، فوجئ الثعلب الماكر، ولاذ بالفرار من شدة خوفه.



عزيزي الفاحص.. عزيزتي الفاحصة..

1- يتم ملء الجدول الخاص بتقييم أداء التلميذ بعد قراءته للقصة، ثم ترتيب الصور وفق تسلسل أحداث القصة، مع التنبه إلى أن كل بطاقة عبارة عن محاكمة واحدة تستحق الدرجات (1 صح - ∴ خطأ).

2- يوقف تطبيق هذا البند إذا فشل التلميذ في انجاز (3) محاكمات متتالية.

3- يوقف تطبيق هذا البند إذا فشل التلميذ في انجاز محاكمتين متتاليين، ثم نجح في انجاز محاكمة واحدة، ثم أعاد الكرة وفشل في انجاز محاكمتين متتاليين.

4- مدة تطبيق هذا البند لا تتجاوز (10) دقائق.

مفتاح تصحيح البند (9) مستوى الصف الرابع

رقم البطاقة	الدرجات				
	∴	1	2	3	4
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					

الدرجة الخام:.....

البند (10): يقيس قدرة المفحوص (الطفل أو التلميذ) على استخراج أفكار النص وشخصياته الرئيسية.

يقول الفاحص: أمامك نص بعنوان الحاسوب، والمطلوب منك قراءته قراءة صامتة، وبعد أن تنتهي من قراءته سألقي على مسامعك بعض الأسئلة، ابدأ الآن.

عَالِمٌ مِنْ بَلَدِي

عُرُوْبَةُ تِلْمِيْذَةٌ في الصَّفِّ الرَّابِعِ، تُخَطِّطُ لأَنْ تُصْبِحَ مُقَدِمَةَ بَرَاْمِجَ عِلْمِيَّةٍ في القَنَاْةِ التَّرْبَوِيَّةِ السُّوْرِيَّةِ، لِذَلِكَ اِنْضَمَّتْ إِلى لَجْنَةِ الإِذَاْعَةِ المَدْرَسِيَّةِ، وأَجْرَتْ مَعَ زَمِيْلِهَاْ زِيادٍ حِوَاْرَاً تَمْثِيْلِيَّاً يَدُوْرُ حَوْلَ عَاْلِمٍ عَرَبِيٍّ مِنْ وَطَنِنَاْ، وبَدَأَ الحِوَاْرُ:

عُرُوْبَةُ: رِفَاْقِيْ التَّلَامِيْذَ، نَسْتَضِيْفُ اليَوْمَ في بَرْنَاْمَجِ **(عَاْلِمٌ مِنْ بَلَدِيْ)** عَاْلِمَاً عَظِيْمَاً ومُهَنْدِساً بَاْرِعَاً، بَرَعَ في عِدَّةِ مَجَاْلَاْتٍ مِنْ العِلْمِ والمَعْرِفَةِ... أَهْلَاً بِكَ.. تُعَرِّفُنَاْ بِنَفْسِكَ.

زِيَاْدُ: اِسْمِيْ الحَسَنُ بْنُ الهَيْثَمِ.

عُرُوْبَةُ: أَيْنَ وُلِدْتَ ؟، ومَتَىْ ؟.

زِيَاْدُ: وُلِدْتُ في مَدِيْنَةِ البَصْرَةِ في العِرَاْقِ، قَبْلَ أَلْفِ سَنَةٍ تَقْرِيْبَاً.

عُرُوْبَةُ: مَا العُلُوْمُ الَّتِيْ بَرَعْتَ فِيْهَاْ ؟.

زِيَاْدُ: أَنَاْ عَاْلِمٌ في الرِّيَاْضِيَّاْتِ والهَنْدَسَةِ والفَلَكِ وعِلْمِ الضَّوْءِ، وأَنَاْ عَاْلِمٌ مُخْتَصٌّ بِعُلُوْمِ العَيْنِ.

عُرُوْبَةُ: سَمِعْتُ أَنَّكَ اِكْتَشَفْتَ أُمُوْرَاً كَثِيْرَةً، هَلْ بِإِمْكَاْنِكَ أَنْ تُعَرِّفَ التَّلَامِيْذَ بَعْضَاً مِنْهَاْ ؟.

زِيَاْدُ: بِكُلِّ سُرُوْرٍ. لَقَدْ اِكْتَشَفْتُ النَّظَرِيَّةَ المَعْرُوْفَةَ بِنَظَرِيَّةِ الإِبْصَاْرِ (النُّوْرُ الَّذِيْ يَسِيْرُ مِنْ الأَشْيَاْءِ إِلى العَيْنِ، فَتَقَعُ صُوْرَةُ الأَشْيَاْءِ عَلَىْ شَبَكِيَّةِ العَيْنِ فَنَرَاْهَاْ).

عُرُوْبَةُ: شَبَكِيَّةُ العَيْنِ ؟، مَاْذَاْ تَعْنِيْ بِهَاْ ؟.

زِيَاْدُ: الشَّبَكِيَّةُ جِزْءٌ مِنْ العّيْنِ، لَقَدْ شَرَّحْتُ العَيْنَ، واَكْتَشَفْتُ أَجْزَاْءَهَاْ وطَرِيْقَةَ عِلَاْجِهَاْ، وقَدْ أَخَذَ عُلَمَاْءُ أَوْرُبَّةَ هَذَاْ العِلْمَ عَنِّيْ، ومَاْ زَاْلُوْا حَتَّىْ يَوْمِنَاْ هَذَاْ يُسَمُّوْنَ أَجْزَاْءَ العَيْنِ بِالأَسْمَاْءَ الَّتِيْ أَطْلَقْتُهَاْ عَلَيْهَاْ.

عُرُوْبَةُ: وكَيْفَ كُنْتَ تَكْتَشِفُ الأَشْيِاْءَ ؟.

زِيَاْدُ: كُنْتُ أُجْرِيْ التَّجَاْرُبَ كَثِيْرَاً حَتَّىْ أُثْبِتَ صِحَّةَ الأَمْرِ أَوْ بُطْلَاْنَهُ، وكُنْتُ أَقْضِيْ كُلَّ وَقْتِيْ فِيْ القِرَاْءَةِ والبَحْثِ والتَّجْرِيْبِ.

عُرُوْبَةُ: شُكْرَاً لَكَ أَيُهَاْ العَاْلِمُ الكَبِيْرُ، فَقَدْ قَدَّمْتَ لِلْبَشَرِيَّةِ خَدَمَاْتٍ جَلِيْلَةً.

زِيَاْدُ: شُكْرَاً لَكِ عَلَىْ هَذِهِ المُقَاْبَلَةِ، لَكِنْ أَرْغَبُ أَنْ أُوْصِيْ التَّلَاْمِيْذَ بِضَرُوْرَةِ الحِفَاْظِ عَلَىْ العَيْنِ، فَلَاْ يُقَرِّبُوْنَ الكِتَاْبَ كَثِيْرَاً إِلَىْ عُيُوْنِهِمْ في أَثْنَاْءِ القِرَاْءَةِ.

وعِنْدَمَاْ اِنْتَهَىْ الحِوَاْرُ، قَاْلَتْ مُشْرِفَةُ لَجْنَةِ الإِذَاْعَةِ المَدْرَسِيَّةِ: أَحْسَنْتِ يَاْ عُرُوْبَةُ، كُنْتِ بَاْرِعَةً فِيْ طَرْحِ السُّؤَاْلِ، وقَدْ لَوَّنْتِ صَوْتَكِ بِالانْفِعَاْلِ المُنَاْسِبِ، وَأَنْتَ يَاْ زِيَاْدُ، لَقَدْ أَحْسَنْتَ أَدَاْءَ دَوْرِكَ، فَإِنَّكُمَاْ التِّلْمِيْذَاْنِ اللَّذَاْنِ سَأَفْخَرُ بِهُما فِيْ كُلِّ مَحْفَلٍ.

أسئلة النص:

س (1)– في أي صف عروبة ؟.

س (2)– ما هي أمنية عروبة ؟.

س (3)– ماذا أجرت عروبة مع زميلها زياد ؟.

س (4)– ما الشخصية التي مثلها زياد ؟.

س (5)– ما هي العلوم التي برع فيها العالم العربي ؟.

س (6)– كيف كان العالم العربي يكتشف الأشياء ؟.

س (7)– ما هي وصية العالم العربي للتلاميذ أو (الحضور) ؟.

س (8)– ماذا فعلت عروبة لتكون بارعةً في المقابلة ؟.

عزيزي الفاحص.. عزيزتي الفاحصة..

1– يتم ملء الجدول الخاص بتقييم أداء التلميذ بعد قراءته للنص قراءة صامتة، ثم الإجابة عن أسئلة ذلك النص، حيث يتم إعطاء الدرجة بحسب جودة الإجابة، وذلك بوضع إشارة (✓) في الحقل المناسب، حيث تُعطى (∴ درجة) عندما لا تكون إجابة التلميذ واضحة أو غير محددة أو غير مفهومة، وتُعطى (1) درجة عندما تكون إجابة التلميذ متوسطة الجودة أو قريبة من الإجابة الصحيحة بنسبة (50%) بحسب تقدير الفاحص، وتُعطى (2 درجة) عندما تكون الإجابة عالية الجودة أو قريبة من الإجابة الصحيحة بنسبة تتراوح (بين 75% –100%) بحسب تقدير الفاحص.

2– كل سؤال يمثل محاكمة واحدة، ويوقف تطبيق هذا البند إذا فشل التلميذ في انجاز (3) محاكمات متتالية بتقدير (∴ درجة).

3– يوقف تطبيق هذا البند إذا فشل التلميذ في انجاز محاكمتين متتاليين بتقدير (∴ درجة)، ثم نجح في انجاز محاكمة واحدة بتقدير (1 درجة) أو (2 درجة)، ثم أعاد الكرة وفشل في انجاز محاكمتين متتاليين بتقدير (∴ درجة).

4– مدة تطبيق هذا البند لا تتجاوز (15) دقيقة.

مفتاح تصحيح البند (10) مستوى الصف الرابع

رقم السؤال	جودة الإجابـــــة		
	الدرجة (.:) إجابات خاطئة	الدرجة (1) للإجابات ذات الجودة المتوسطة	الدرجة (2) للإجابات ذات الجودة العالية
1	لم يعط التلميذ إجابة محددة وواضحة.	(4)، أو أشار التلميذ بيده ليعبر عن الرقم (4)، أو أي إجابة أخرى ذات جودة متوسطة.	عروبة في الصف الرابع.
2	لم يعط التلميذ إجابة محددة وواضحة.	مذيعة، أو أشار التلميذ بيده ليعبر عن مهنة (مذيعة)، أو أي إجابة أخرى ذات جودة متوسطة.	تخطط عروبة لتصبح مقدمة برامج على الفضائية التربوية السورية.
3	لم يعط التلميذ إجابة محددة وواضحة.	مقابلة، أو أشار التلميذ بيده ليعبر عن كلمة (مقابلة)، أو أي إجابة أخرى ذات جودة متوسطة.	أجرت عروبة مع زميلها زياد حواراً تمثيلياً يدور حول عالمٍ عربيٍ من وطننا.
4	لم يعط التلميذ إجابة محددة وواضحة.	عالم عربي، أو أشار التلميذ بيده ليعبر عن كلمة (عالم عربي)، أو أي إجابة أخرى ذات جودة متوسطة.	مثل زياد شخصية العالم العربي (الحسن بن الهيثم).
5	لم يعط التلميذ إجابة محددة وواضحة.	يقول التلميذ: عدة علوم. أو يذكر التلميذ مجالين للعلوم فقط.	برع الحسن بن الهيثم في الرياضيات والهندسة والفلك وعلم الضوء.
6	لم يعط التلميذ إجابة محددة وواضحة.	(بالتجارب)، أو (بالقراءة)، أو أشار التلميذ بيده لعبر عن (التجارب)، أو عن عملية (القراءة)، أو أي إجابة أخرى ذات جودة متوسطة.	كان الحسن بن الهيثم يجري كثيراً من التجارب ليثبت صحة الأمر أو بطلانه، وكان يقضي وقتاً طويلاً في القراءة والبحث والتجريب.
7	لم يعط التلميذ إجابة محددة وواضحة.	الحفاظ على العين، أو عدم تقريب الكتاب إلى العين أثناء القراءة، أو أشار التلميذ بيده ليعبر عن خطر قرب الكتاب من العين أثناء القراءة، أو أي إجابة أخرى ذات جودة متوسطة.	أوصى الحسن بن الهيثم التلاميذ بالحفاظ على العين، وأن لا يقربوا الكتاب كثيراً من العين أثناء القراءة.
8	لم يعط التلميذ إجابة محددة وواضحة.	غيرت صوتها، أو عدلت صوتها، أو أشار التلميذ بيده ليعبر عن تغيير نغمة الصوت، أو أية إجابة أخرى ذات جودة متوسطة.	لونت عروبة صوتها لتكون بارعة في طرح السؤال.

الدرجة الخام:.....

المتوسطات والانحرافات المعيارية

لعينة تعيير الاختبار التحصيلي في مهارات القراءة

الفئة الصفية	صف أول	صف ثاني	صف ثالث	صف رابع
المتوسط	11,8	21,3	34,8	32,5
الانحراف المعياري	2,4	2,6	2,4	2,5
العدد (ن)	20	20	20	20

ولحساب الدرجة المعيارية (الذالية) لمفحوص طبق عليه الاختبار، تُحديد أولاً الفئة الصفية له، ثم تحسب درجته الخام التي حصل عليها بعد تطبيق الاختبار، ثم تطبق المعادلة التالية:

$$\text{الدرجة المعيارية الذالية (ذ)} = \frac{\text{الدرجة الخام (خ)} - \text{المتوسط (م)}}{\text{الانحراف المعياري (ع)}}$$

مثال: إذا حصل تلميذ في الصف الرابع بعد تطبيق الاختبار على درجة خام مقدارها (30)، فإن درجته الذالية هي: (30 – 32,5) ÷ 2,5 = –1 أي أنه في (مستوى القراءة ضعيف) وفق ما يظهر في الجدول التالي:

التقدير الوصفي لمستوى الأداء على

الاختبار التحصيلي في مهارات القراءة الأساسية

التقدير الوصفي للأداء	المستوى
+2 فأكثر	مستوى القراءة ممتاز
+1	مستوى القراءة جيد
∴	مستوى القراءة متوسط
–1	مستوى القراءة ضعيف
–2 وأقل	مستوى القراءة ضعيف جداً

"درجة اتقان تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لبعض مهارات عمليات العلم في محتوى مادة العلوم" دراسة ميدانية في محافظة حماه

إعداد طالبة الماجستير: آلاء المحمد كلية التربية/ جامعة البعث

إشراف: د هبة سعد الدين كلية التربية/ جامعة البعث

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة اتقان تلاميذ الصف الرابع الأساسي لبعض مهارات عمليات العلم في مادة العلوم، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي من خلال الوقوف على المحاور النظرية للبحث واختيار العينة وتحليل النتائج، حيث تكونت عينة البحث من (130) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي، ولتحقيق أهداف البحث أعدت الباحثة اختبار لمهارات عمليات العلم تكون من (50) سؤالاً موزعة على خمس مهارات (الملاحظة – التصنيف – الاستنتاج – القياس – التنبؤ).

ولمعالجة البيانات الإحصائية استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والنسب المئوية، وقد أظهرت النتائج تدني درجة اتقان تلاميذ الصف الرابع الأساسي لبعض مهارات عمليات العلم في مادة العلوم وفق الآتي:

جاءت نسبة مهارات عمليات العلم ككل (54.768%) كانت أقل من الحد المطلوب، والمحدد بالمحك (70%). حيث بلغت نسبة اتقان مهارة الملاحظة (73.23%) وهي نسبة أعلى من الحد المطلوب، والمحدد بالمحك (70%)، وبلغت نسبة اتقان مهارة التصنيف (54.23%)، ومهارة الاستنتاج (60.67%)، ومهارة القياس (49.07%)، ومهارة التنبؤ (36.35%)

"The degree of mastery of students in the first cycle of basic education of some science operations skills in the content of the science subject"

a field study in the province of Hama

Abstract

The study aimed to identify the degree of mastery of the fourth grade basic pupils of some science process skills in the subject of science. The researcher followed the descriptive approach by standing on the theoretical axes of the research and selecting the sample and analyzing the results where the research sample consisted of 130 students of the basic fourth grade and to achieve the research objectives the research prepared a test for the skills of science operations consisting of 50 questions divided into five skills of observation, classification, deduction, measurement and prediction in order to process statistical data, the researcher used arithmetic averages and percentages, and the results showed a low degree of mastery of basic fourth- grade pupils in some science operations skills in the subject of science according to the following the percentage of science operations as a whole(54,768%) was less than the required limit specified in the place of 70%, as the percentage of mastery of the observation skill reached(73,23%), which is a higher percentage than the required limit specified by the criterion 70%, and the percentage of mastery of the skill of classification reached(54,23%) the skill of deduction(60,67%) and his skill of measurement(49,07%) and the skill of forecasting (36,35%), all of which were less than the required limit specified by the criterion 70%

Keywords: Science Operations Skills- First Stage Students –Science

المقدمة:

التعليم وسيلة التربية في تحقيق أهدافها ومصدر مهم في بناء الشخصية الإنسانية، حيث يعمل على إحداث توازن بين حاجات الفرد المتعلم ومتطلبات التنمية الشاملة لمجتمعه، الأمر الذي يضع أمام مخططي المناهج ومصممي التعليم ومنفذيه تحديات كبيرة تتمثل في وضع الأهداف التعليمية العامة والخاصة وتعرف خصائص التلاميذ وحاجاتهم وقدراتهم وتحليل المحتوى التعليمي وبناء الاختبارات المحكية وتطوير استراتيجيات التعليم واستثمار تطورات التقنية الحديثة لمواجهة حاجات التلميذ بطريقة تتماشى مع روح العصر.

حيث أكد التربويون في التربية العلمية أن التعليم بوجه عام، وتعليم العلوم بشكل خاص ليس مجرد نقل المعرفة العلمية إلى التلميذ، بل هو عملية تعنى بنمو التلميذ (عقلياً ووجدانياً ومهارياً) وبتكامل شخصيته من مختلف جوانبها، فالمهمة الأساسية في تعليم العلوم هي تعليم التلاميذ كيف يفكرون لا كيف يحفظون المقررات والكتب والمناهج الدراسية عن ظهر قلب دون فهمها وإدراكها أو توظيفها في الحياة، إذ تؤكد الفلسفة الحديثة في تعليم العلوم على الدور الفعال والإيجابي للتلميذ بوصفه مركز الثقل في العملية التعليمية ومحورها، وتؤكد على التعلم بدل التعليم عبر مراحل نمو التلميذ المختلفة ومن هذه المراحل مرحلة الطفولة المتأخرة (9 – 12 سنة) التي تعد مرحلة أساسية ومهمة في نمو التلميذ، ففيها يكتسب المهارات اللازمة لزيادة تأهيله واستقلاله ونهجه المعرفي (عياش، 2007، 9).

ونتيجة التطوير الذي قامت به وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية على المنهاج الدراسي لمرحلة التعليم الأساسي عامة ومنهاج مادة العلوم خاصة، تحول التركيز من تلقين التلاميذ للمعلومات والحقائق إلى التركيز على المهارات وعمليات العلم التي تمكن التلميذ من الوصول إلى المعلومة بنفسه، فأصبح التركيز على هذه المهارات وطرائق تعلمها وإكسابها للتلاميذ بالشكل الصحيح في مقدمة الأهداف التي نادت بها هذه المناهج.

وتعتبر مهارات عمليات العلم من المهارات المهمة اكتسابها وتعليمها للتلاميذ، وبالرغم من أهميتها إلا أن عدد من الدراسات أظهرت ضعف هذه المهارات لدى التلاميذ كدراسة (السويدي،2010) و(الملقي،2018).

ويعتبر تعليم العلوم من أهم السبل للوصول إلى تحقيق الرقي العلمي والتقدم التقني للأمم ولإيجاد قاعدة من العلماء والمخترعين الذين لهم دور كبير في تطوير ميادين العلم المختلفة لذلك تولي

اغلب الدول الاهتمام الكبير بمناهج وطرائق تدريس العلوم والعمل على تطوير الأنظمة التعليمية بجميع جوانبها، وللأنشطة العلمية في كتب العلوم أهمية كبيرة في اكتساب المعرفة وتنمية مهارات عمليات العلم، حيث "أشار (زيتون، 2004) إلى أن اكتساب التلميذ لمهارات عمليات العلم يجب أن يكون هدفاً رئيساً لتعليم العلوم" (تميمي، 2018، 2)

وقد اهتمت العديد من الدراسات بتنمية مهارات عمليات العلم لما لها من أهمية في اكتساب المعرفة العلمية وتنمية التفكير العلمي لدى التلاميذ مثل دراسة (نصر الله،2005) و(البعلي،2012) و(حميد،2013) و(حردان 2015) حيث أكدت الدراسات ضرورة تنمية مهارات عمليات العلم لدى التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية، وخصوصاً مرحلة التعليم الأساسي، حيث تساعد مهارات عمليات العلم التلاميذ في التعامل مع المتغيرات وحل المشكلات وتكسبهم اتجاهات علمية، لذلك يستحق أن يركز على تلك المهارات في التعليم، وأن نعمل على تنميتها وتطويرها لدى التلاميذ، فمهارات عمليات العلم تضم عدداً من المهارات (الملاحظة والاستنتاج و التصنيف والتنبؤ والقياس وغيرها.....).

مشكلة البحث:

إن الاهتمام بتنمية مهارات عمليات العلم لدى التلاميذ مهمة أساسية للمناهج الدراسية؛ لوضع التلاميذ في البيئة التي تساعدهم على ابتكار أساليب جديدة ومفاهيم تتماشى مع ظروف حياتهم المتطورة، وبناء على ذلك ينبغي أن نعود التلاميذ على عدم الاندفاع في إصدار الأحكام أو الآراء بشان المسائل أو الموضوعات التي تعرض لهم كما ينبغي إقناعهم بضرورة النظر إلى الموضوع الواحد من جميع نواحيه والتحرر من كل ألوان التحيز أو الميول السابقة بشأنه.

وحتى تستطيع هذه المناهج تحقيق أهدافها في إكساب التلاميذ المعارف وتنمية عمليات العلم لديهم، لا بد من وضع الخطط المناسبة التي تكفل ترجمتها علمياً وذلك باستخدام طرائق تدريسية تتناسق مع ماهية مادة العلوم، في هذا السياق لاحظت الباحثة من خلال خبرتها كمعلمة تدني مستوى مهارات عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الرابع حيث وجدت غالبية التلاميذ يحفظون المعلومات حفظا آلياً وغير قادرين على تمثلها واستخدامها في حياتهم الدراسية فتبدو وكأنها معلومات غير مترابطة مبعثرة منفصلة عن الواقع، دون أي اهتمام بمهارات عمليات العلم هذا ما أدى إلى ضعف تلك المهارات لدى تلاميذ الحلقة الأساسية.

وهذا ماأثبتته العديد من الدراسات حول تدني مستوى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في مهارات عمليات التعلم، كدراسة (المقلي،2018) في سورية وبعض الدراسات في الدول العربية كدراسة (السبيل، 2003) و (نصر الله، 2005) و (محمد، 2018) و (Simsek,P&Kabapinar,F, 2010) بينما أكدت دراسات أخرى على ضرورة تنمية مهارات عمليات العلم كدراسة (حميد، 2013) و (حردان، 2015) في سورية. من خلال عملها كمعلمة ف ولا سيما بعد أن أكدت العديد من الدراسات وجود ضعف في استخدام الأساليب التعليمية الحديثة في المدارس وسيادة الطرائق الاعتيادية في العملية التعليمية ومن هذه الدراسات دراسة (حردان،2015) و(السويدي، 2010).

كما أشارت بعض الدراسات إلى وجود ضعف لدى التلاميذ في اكتساب مهارات عمليات العلم مثل دراسة (الشماع،2017) ولمعرفة مستوى إتقان تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي عامة وتلاميذ الصف الرابع خاصة لمهارات عمليات العلم وممارساتها الفعلية، ظهرت الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة وخاصة بعد تطوير المناهج التي قامت بها وزارة التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية.

ومما سبق تتحدد مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

مادرجة اتقان تلاميذ الصف الرابع الأساسي لبعض مهارات عمليات العلم في محتوى مادة العلوم؟

أهمية البحث:

تتبع أهمية البحث من الاعتبارات الآتية:

- تعتبر هذه الدارسة مهمة لأنها تنظر إلى جانب مهم في التعليم وهو مهارات عمليات العلم.
- قد يفيد هذا البحث في الكشف عن نقاط الضعف والقوة في اتقان التلاميذ لعمليات العلم.
- قد يفيد الموجهون ومطورو المناهج الدراسية وبالتالي مساعدة وزارة التربية والتعليم على العمل وتدارك الأخطاء التي تم ارتكابها في تطوير منهاج مادة العلوم للصف الرابع الأساسي.
- قد يسهم في إثراء البحوث التي تهتم بمهارات عمليات العلم ويساعد في توجيه أنظار الباحثين التربويين نحو هذه المهارات التي تعد من متطلبات العصر الحالي.

أهداف البحث:

- تصميم قائمة بمهارات عمليات العلم اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي.
- تعرف درجة اتقان تلاميذ الصف الرابع الأساسي لمهارات عمليات العلم (الملاحظة – التصنيف – الاستنتاج – القياس – التنبؤ) في مادة العلوم.
- تقديم مجموعة من المقترحات قد تفيد في رفع مستوى اتقان تلاميذ الصف الرابع الأساسي لمهارات عمليات العلم في مادة العلوم.

فرضيات البحث:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات أفراد العينة على اختبار مهارات عمليات العلم تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث).

حدود البحث:

الحدود الزمانية: أجرى البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2020 / 2021.

الحدود المكانية: طبق البحث في مدارس الحلقة الأولى للتعليم الأساسي في محافظة حماه.

الحدود البشرية: اقتصر البحث على عينة تلاميذ الصف الرابع الأساسي البالغ عددهم (130) تلميذاً وتلميذة.

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على بعض مهارات عمليات العلم وتشمل خمس مهارات (الملاحظة – التصنيف – الاستنتاج – القياس – التنبؤ)

مصطلحات البحث:

عمليات العلم: هي مجموعة من القدرات العقلية الخاصة واللازمة لتطبيق طرق العلم والتفكير بشكل صحيح، وتسمى هذه القدرات بمهارات التقصي والاكتشاف ويطلق عليها أحياناً العمليات الإجرائية (حردان،2015، 9).

مهارات عمليات العلم الأساسية: هي تلك العمليات التي تفيد إكساب المتعلم لها جزءاً رئيساً من فهمه للمادة العلمية وتمكنه منها، وهي أقل تعقيداً من عمليات العلم التكاملية (Cairn & Sand, 1975: 33).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها قدرة تلاميذ الصف الرابع الأساسي على القيام بالملاحظة، والتصنيف، والقياس، والتنبؤ، والاستنتاج وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار مهارات عمليات العلم.

حيث تعرف كل مهارة من مهارات عمليات العلم الأساسية إجرائياً كالتالي:

مهارة الملاحظة: هي قدرة تلاميذ الصف الرابع الأساسي على الانتباه المقصود والمنظم للظواهر من أجل اكتشاف أسبابها وقوانينها باستخدام الحواس الخمس.

مهارة الاستنتاج: هي قدرة تلاميذ الصف الرابع الأساسي في الوصول إلى النتائج بالاعتماد على أساس من الأدلة والحقائق والملاحظات.

مهارة التصنيف: هي قدرة تلاميذ الصف الرابع في ترتيب الأشياء وفقا لصفة مشتركة واحدة او أكثر.

مهارة القياس: هي قدرة تلاميذ الصف الرابع الأساسي على اختيار أدوات القياس المناسبة لخاصية ما، واستخدامها بدقة للحصول على معلومات كمية.

مهارة التنبؤ: هي قدرة تلاميذ الصف الرابع في التعرف إلى الحدث المتوقع بناءً على معلومات سابقة.

الاتقان: عرف الخليفة (2005) الإتقان بأنه: "الدلالة على تكوين المهارة، وأداء المهمة المطلوبة دون أي خلل بدقة ومهارة وإخلاص حيث يعمل المتعلم بسهولة وبسرعة، ويتصف الأداء في هذا المستوى بالجودة والاتقان وبالاقتصاد في الخامات والزمن والمجهود، فيعمل المتعلم دون تردد ودون تركيز مرهق، وتقل أخطاؤه، أو تكاد تتلاشي" (ص123)

وتعرف الباحثة درجة الإتقان إجرائياً: أنها تقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ في الصف الرابع الأساسي في اختبار عمليات العلم الأساسية في مادة العلوم، وحددته الباحثة بالمحك(70%) لغرض البحث.

تلاميذ الصف الرابع: هم التلاميذ المسجلين في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم، والذين يتراوح أعمارهم بين (9–10) سنة.

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات والبحوث التي تطرقت إلى موضوع مهارات عمليات العلم من تلك الدراسات التي اهتمت بدرجة اتقان مهارات عمليات العلم، ومنها من اهتمت بقياس مدى اكتساب التلاميذ لمهارات عمليات العلم، ومنها من اهتمت باستخدام استراتيجيات التعلم لتنمية تلك المهارات، وسيتم عرض الدراسات التي اهتمت بقياس درجة اتقان مهارات عمليات العلم.

دراسات اهتمت بقياس درجة الإتقان لمهارات عمليات العلم:

دراسات عربية:

- **دراسة أحمد وعلي(2005) العراق:**

عنوان الدراسة: قياس مهارات عمليات العلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

هدفت الدراسة إلى قياس مستوى مهارات عمليات العلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وشمل مجتمع الدراسة المدارس الإعدادية والثانوية في مركز مدينة الموصل للعام (2003–2004)، أما عينة الدراسة فقد بلغ العدد الكلي (150) طالباً وطالبة تم اختبارهم بالطريقة العشوائية، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد اختبار لقياس مهارات عمليات العلم من قبل الباحثين

وأظهرت نتائج الدراسة على حصول التلاميذ على درجة متوسطة حيث بلغ معدل درجات التلاميذ (9,06) من مجموع (18) الدرجة الكلية.

- **دارسة السويدي (2010) سورية:**

عنوان الدراسة: مستوى إتقان طلبة الصف التاسع من التعليم الأساسي لعمليات العلم الأساسية في مادة العلوم.

هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى إتقان طلبة الصف التاسع من التعليم الأساسي لعمليات العلم الأساسية في مادة العلوم، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إتقان طلبة الصف التاسع الأساسي لعمليات العلم الأساسية تبعا لمتغير الجنس، وتكونت عينة الدراسة من (100) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم عشوائيا من مدرستين: إحداهما للبنين، والأخرى للبنات من مدارس أمانة العاصمة في الجمهورية اليمنية، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس عمليات العلم والمكون من (22) مفردة، وأشارت النتائج إلى:

تدني مستوى إتقان طلبة الصف التاسع الأساسي لعمليات العلم الأساسية.

وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى إتقان طلبة الصف التاسع الأساسي لعمليات العلم الأساسية تعزى للجنس.

- **دراسة المقلي (2017) سورية:**

هدف البحث الحالي إلى تعرف درجة اتقان تلاميذ الصف السادس الأساسي لعمليات العلم

الأساسية في مادة الدارسات الاجتماعية، وقد تكونت عينة البحث من(250) وتلميذاً وتلميذة تم اختيارهم عشوائيا من مدارس مدينة دمشق واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وأدا ة البحث اختبار تحصيلي لعمليات العلم الأساسية، وهي عبارة عن (24) سؤالا من نوع الاختيار من متعدد وبعد تطبيق الأداة وتحليل النتائج، تبين تدني درجة اتقان تلاميذ الصف السادس الأساسي لعمليات العلم الأساسية حيث بلغت النسبة المئوية للإتقان (52,17%) وهي نسبة أقل من الحد المطلوب والمحددة بالمحك (70%).

- وأظهرت نتائج البحث وجود نسب متفاوتة لمستوى إتقان أفراد العينة لبعض عمليات العلم الأساسية المختلفة؛ حيث حقق أفراد العينة على مستوى الإتقان في عمليتي التصنيف، والملاحظة، بنسب مئوية بلغت (83,87%)، (76,13%)على الترتيب، بينما عكست النسب المئوية لعمليات استخدام العلاقات الزمانية والمكانية والاستدلال والاتصال أقل مستوى في الإتقان (14,93%)، (22%)، (39,33%) على الترتيب.

دراسات أجنبية:

- **دراسة Dokme,I. Aydınlı,E (2009) تركيا:**

عنوان الدراسة:

" Turkish primary school students' performance on basic science Proces skills.Education Faculty. Turkey.

" مستوى تلامذة التعليم الأساسي الأتراك في مهارات عمليات العلم الأساسية"

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى تلامذة التعليم الأساسي الأتراك في عمليات العلم الأساسية، حيث تكونت عينة الدراسة (670) تلميذ (410) ذكور، (260) إناث، واستخدمت الدارسة المنهج الوصفي، تكونت أدوات الدراسة من مقياس لعمليات العلم، أظهرت الدراسة النتائج:

انخفاضا في مستوى مهارات العلم عند العينة كاملة وأقل من المستوى العالمي وكان هناك ارتباط بين مستوى مهارات عمليات العلم وبين النوع الاجتماعي لصالح الإناث، وبينه وبين الصف الدراسي لصالح الصف السابع، وبينه وبين المستوى الاقتصادي لصالح المستوى الاقتصادي الأعلى، وبينه وبين المستوى التعليمي للأم لصالح الأم الجامعية، وبينه وبين عدد أفراد الأسرة لصالح عدد الأفراد بين (2 – 4).

دراسات اهتمت بقياس مدى اكتساب التلاميذ لمهارات عمليات العلم:

دراسات عربية:

- **دراسة زيتون(2008) الأردن:**

مدى اكساب عمليات العلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن وعلاقته بمتغيري الصف الدراسي والتحصيل العلمي.

هدفت الدراسة إلى تعرف مدى اكساب عمليات العلم لدى تلاميذ الصفوف الأساسية الخامس والسابع والتاسع، وعلاقته بمتغيري الصف الدراسي ومستوى التحصيل العلمي ومستوى التفاعل بينهما، تألفت عينة البحث من(880) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. ولجمع البيانات، تم تطبيق اختبار عمليات العلم، واستخدام مقياس التحصيل العلمي باعتماد معدل علامات الطلاب في العلوم وذلك بالرجوع إلى سجلات العلامات المدرسية للطلبة في المدارس المبحوثة، ولتحليل البيانات تم استخدام التكرارات والنسب المئوية (%).

وكشفت نتائج البحث أن هناك تغيراً في نسبة ودرجة اكساب الطلبة لعمليات العلم الأساسية والتكاملية في الصفوف الثلاثة الأساسية، إلا أنه تبين أن مستوى ونسبة هذا الاكتساب لعمليات العلم كان ضعيفاً ومتدنياً بوجه عام، حيث بلغت نسبة عدم اكتساب الطلبة لعمليات العلم المتمثلة في : ضبط المتغيرات (95.6%) والقياس (88.9%) ، واستخدام الأرقام (85.9%) والتنبؤ (85.7%)، والاستنتاج (79.7%) ، والتصنيف (70.2%) ، والملاحظة (62.7%) ، وصياغة الفرضيات(62.2%) كما أظهرت النتائج أن اكتساب عمليات العلم وتغيرها يتعدل ويختلف باختلاف مستوى الصف الدراسي (لصالح الصف الأعلى)، ومستوى التحصيل العلمي (لصالح التحصيل العلمي المرتفع) والتفاعل بينهما.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة تبين أن الدراسة الحالية تتفق في عدة نقاط مع الدراسات السابقة منها:

من حيث الهدف والمنهج مع كل من دراسة (زيتون، 2008) و(السويدي،2010) و(المقلي،2018)، كما اتفقت مع الدراسات السابقة في اعتمادها الاختبار كأداة للبحث مثل دراسة (زيتون، 2008) و(السويدي،2010) و(المقلي،2018)، كما اتفقت مع الدراسات السابقة في اختيار المحتوى حيث اعتمدت الباحثة على محتوى مادة العلوم واختلفت في ذلك مع دراسة (المقلي،2018) حيث اعتمدت محتوى مادة الدراسات الاجتماعية، واختلفت مع الدراسات السابقة بالعينة حيث اختارت الباحثة تلاميذ الصف الرابع الأساسي كعينة للبحث.

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في الإطار النظري، وبناء أداة البحث، بالإضافة إلى مقارنة النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات مع نتائج الدراسة الحالية.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة: لاحظت الباحثة من خلال مراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بمهارات عمليات العلم أن الدراسة الحالية تشابهت مع الدراسات السابقة في التركيز على مهارات عمليات العلم، واختلفت عنها في اختيار العينة حيث اهتمت الدراسة الحالية بقياس درجة اتقان تلاميذ الصف الرابع الأساسي لمهارات عمليات العلم في محتوى مادة العلوم في محافظة حماه.

الإطار النظري:

يعتبر الاهتمام بعمليات العلم من أهم معالم الثورة التربوية الحديثة وقد أصبح لها من الأهمية مما يدفع أغلب الباحثين إلى التقصي وإجراء الدراسات حولها، فقد اهتم العلماء ورجال التربية بعمليات العلم فمنهم من اعتبرها الأساس الذي يجب التوجه إليه الاهتمام بالدرجة الأولى، بالنسبة لتدريس العلوم ومن العلماء شواب (Schwab) وجانييه (Gagne) وتايلر (Tyler) فقد اعتبروا أن عمليات العلم هي الطرق التي يتم التواصل بواسطتها إلى المعرفة العلمية، وقد صنفت عمليات العلم إلى عمليات العلم الأساسية وعمليات العلم المتكاملة.

ويتناول هذا البحث كلاً من مهارات عمليات العلم وتعريف مهارات عمليات العلم وتصنيف عمليات العلم وأهمية مهارات عمليات العلم وخصائص مهارات عمليات العلم والعوامل المؤثرة في إكساب المتعلمين مهارات عمليات العلم.

مهارات عمليات العلم:

بدأ الاهتمام بمهارات عمليات العلم في أوائل خمسينات القرن السابق وأصبح بناء المناهج يعتمد على المعرفة العلمية وعمليات العلم، لقد أكد التربويون على ضرورة اكتساب المتعلمين لمهارات عمليات العلم كما أوصت به الهيئة الأمريكية لتطوير العلوم في عام (1977) بتدريب المتعلمين أثناء تدريس العلوم على الملاحظة وإلقاء الأسئلة والتخطيط لجمع البيانات كما أوصى المؤتمر الثامن للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم عام(2002) بتفعيل مهارات التفكير لمواجهة الحياة المعاصرة (السويدي،2010، 217)

وتعد ممارسة مهارات عمليات العلم من الأهداف الرئيسة في تدريس العلوم للمراحل الدراسية كافة وقد كثف المختصين بالتربية العلمية جهودهم ولعقود خلت لمساعدة المتعلمين على استخدام مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية وأكدوا حاجة المتعلمين إلى تطوير مهاراتهم العلمية وقيمهم المترابطة بالعلم، ويطلق اسم "عمليات" في مادة العلوم على طرق التفكير والقياس، وحل المشكلات واستعمال الأفكار، وهي تصف أنماط التفكير والمحاكمة المنطقية المطلوبة (خطابية،2011، 94).

وينبغي أن يكون الشخص المثقف علمياً قادراً على استخدام مهارات عمليات العلم في أثناء تفسيره للظواهر العلمية وحل المشكلات التي تواجهه في الحياة اليومية. وتشكل مهارات عمليات العلم القاعدة الأساسية للتحقق العلمي والوصول إلى نتاجات العلم (البنية المعرفية للعلم) وهي مهارات عقلية قابلة للتعميم ذات طبيعة استدلالية تؤكد على أن العلم فعل وليس مجرد سرد، بمعنى الانتقال من العلم على أنه معرفة اكتشفت من قبل إلى العلم كعملية اكتشاف لتلك المعرفة وهي بذلك تؤكد النظرة للعلم كمادة وطريقة (السيد علي، 2008 ،107).

تعريف مهارات عمليات العلم:

لقد اجتهد التربويين في تحديد مفهوم عمليات العلم فهي لم تعد مصطلح غامض بل أمكن ترجمته إلى مهارات سلوكية يمكن تدريب التلاميذ عليها وقياس مستواهم فيها كنتائج لدراسة العلوم وتعرف مهارات عمليات العلم في الأدب التربوي في محورين، الأول يجدها قدرات عقلية أو مهارات لدى المتعلم، والمحور الثاني يركز على عمليات العقل المتضمنة في تلك المهارات.

ففي المحور الأول:

يعرفها (زيتون، 1996، 34) بأنها مجموعة من القدرات والعمليات العقلية الخاصة اللازمة لتطبيق طرق العلم والتفكير العلمي.

وقد عرفها (الديب،1987، 142): بأنها عملية عقلية ينظم الإنسان الملاحظات ويجمع البيانات، ويبين العلاقات ويسعى من خلالها إلى تفسير أو شرح حدث عقلي ذي علاقة بالظواهر والأحداث الطبيعية.

كما عرفها (النغواشي ،2007، 78) بأنها: قدرات عقلية لازمة للتفكير العلمي من أجل اكتشاف الطبيعة وفهم الظواهر الكونية وحل المشكلات واتخاذ القرارات وهي قابله للتعلم.

تعَرف بأنها المهارات التي تسهل تعلم مختلف العلوم وتجعل المتعلمين فاعلين، وتحسن إحساس المتعلم بالمسؤولية تجاه تعلمه، وتجعل التعلم أكثر ديمومة لأنها تزود المتعلم بأساليب التساؤل العلمي وطرقه. (Duran&Ozdemir,2010,18)

أما في المحور الثاني فتعرف بأنها:

تلك المهارات العقلية التي تتضمنها عمليه البحث والاستقصاء والمعلومات وتصنيفها وبناء العلاقات وتفسير البيانات التنبؤ بالأحداث من خلال هذه البيانات وذلك من أجل تفسير الظواهر والاحداث الطبيعية (النجدي وآخرون،1999، 70).

كما تعَرف بأنها: مهارات أو أنشطة عقلية يكتسبها المتعلمون أثناء دراسة العلوم المختلفة، وينظم بها الملاحظات، ويجمع البيانات، ويبني العلاقات، ويسعى من خلالها إلى تفسير أو شرح حدث عقلي أو حل مشكلة تواجهه (فرج وآخرون ،1999، 14).

أيضا تعَرف بأنها: أنشطة ومهارات مختلفة يكتسبها العلماء أثناء حلهم لمشكلة ما وذلك حتى يمكنهم التوصل إلى النتائج الممكنة، وكذلك يستخدمها العلماء للحكم على مدى صحة هذه النتائج وإمكانية تعميمها (سعيد،1999، 328)

مما سبق يمكن تعريف عمليات العلم إجرائيا في هذا البحث بأنها: مجموعة من المهارات العقلية التي يمارسها تلاميذ الصف الرابع الأساسي بهدف الوصول إلى المعلومات المرجوة، وذلك من خلال التدريب عليها أثناء الأنشطة والتجارب العلمية.

وأن التعريفات السابقة جميعا تتفق على أن فهم العلم يتضمن بالضرورة فهم عملياته لذلك فمهارات عمليات العلم هي المهارات التي يستخدمها العلماء لحل مشكلاتهم والوصول إلى المعلومات.

تصنيف عمليات العلم:

تعددت وتنوعت تصنيفات عمليات العلم حسب كل عالم، هناك الكثير من التصنيفات لعناصر عمليات العلم نذكر منها:

❖ تصنيف كلوزماير (Klaus Meier) لعمليات العلم:

صنف كلوزماير عمليات العلم إلى: الاستنتاج، التنبؤ، التصنيف، القياس، استخدام الأرقام، استخدام العلاقات المكانية والزمانية، الاتصال، ضبط المتغيرات (نصر الله،2005، 14).

❖ تصنيف المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج(199):

صنف المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج عمليات العلم إلى: المشاهدة، التعريف، التحديد، المقارنة، التصنيف، القياس، الاستنتاج، التنبؤ، التحقيق، وضع الفروض، عزل المتغيرات، التجريب (نصر الله، 2005، 14).

❖ تصنيف معهد التربية بوكالة الغوث الدولية:

صنف معهد التربية بوكالة الغوث الدولية عمليات العلم إلى اثني عشرة عملية في تدريس العلوم وهي: الملاحظة، والتصنيف، والاستنتاج، التنبؤ، القياس، العلاقات الزمانية أو المكانية، الاتصال والتواصل، صياغة الفرضيات، التجريب، تميز المتغيرات، تفسير البيانات، بناء النماذج (نصر الله،2005، 14).

❖ دونا ولفنجر (Wolifinger):

صنفت دونا ولفنجر عمليات العلم تصنيفات متطوراً إلى ثلاث عمليات رئيسية وهي:

أولا: عمليات العلم الأساسية (Basic Processes of Science) وتشمل: الملاحظة، التصنيف، الاتصال، علاقات المكان، الأسئلة الإجرائية، علاقات العدد.

ثانياً: عمليات العلم السببية (Causal Processes of Science) وتشمل: التفاعل، والأنظمة، السبب والنتيجة، الاستدلال، التنبؤ، الاستنتاج.

ثالثاً: عمليات العلم التجريبية (Experimental Processes of Science) وتشمل: ضبط المتغيرات، صياغة الفروض، تفسير البيانات، التعريف الإجرائي، التجريب (نصر الله،2005، 15).

❖ تصنيف الرابطة الأمريكية لتقدم العلوم:

قامت الرابطة الأمريكية لتقدم العلوم بتحديد عمليات العلم الثلاث عشرة وصنفتها إلى نوعين هما:

عمليات العلم الأساسية وتشمل: الملاحظة والتصنيف والقياس والاستنتاج والتنبؤ والاتصال واستخدام الأرقام واستخدام علاقات المكان والزمان.

عمليات العلم التكاملية وتشمل: التعريف الإجرائي وضبط المتغيرات وفرض الفروض وتفسير البيانات والتصميم التجريبي (تميمي،2018، 10).

نلاحظ من خلال هذا التصنيف أن عمليات العلم تمثل تنظيما (هرميا) يبدأ بعمليات العلم الأساسية وهي بمثابة قاعدة هرم تعلم عمليات العلم ثم تأتي عمليات العلم التكاملية في قمة الهرم، وهنا التتابع ضروري لأن أي مهارة أو عملية عقلية تبنى على المهارة والعملية التي تسبقها.

❖ تصنيف زيتون(1999):

صنف زيتون عمليات العلم إلى قسمين هما:

عمليات العلم الأساسية وتشمل عشر عمليات هي: الملاحظة، القياس، التصنيف، الاستنتاج، الاستقراء، الاستدلال، التنبؤ، استخدام الأرقام، استخدام العلاقات المكانية والزمانية، الاتصال.

عمليات العلم المتكاملة وتشمل: خمس عمليات هي: تفسير البيانات، التعريفات الإجرائية، ضبط المتغيرات، فرض الفروض، التجريب.

من خلال التصنيفات السابقة لعمليات العلم نجد أن:

- إن أغلبها صنفت إلى نوعين هما عمليات العلم الأساسية وعمليات العلم المتكاملة وأن ازدادت عدد عناصرها أو قلت فإن أغلبها يتضمن عناصر مشتركة، ومن عمليات العلم الأساسية المشتركة: الملاحظة، التصنيف، القياس، وأما عمليات العلم التكاملية المشتركة فمنها: تفسير البيانات، حفظ المتغيرات، فرض الفروض.
- إن تقسيمات عمليات العلم إلى عمليات أساسية وعمليات العلم التكاملية لا تعني أنها عمليات منفصلة بل هي عمليات متماسكة يجب تعلمها والتدرب عليها بشكل متكامل.

عمليات العلم الأساسية:

هي عمليات عقلية بسيطة تستخدم في مراحل التعليم الأولى، حيث يسهل اكتسابها أو تعلمها وتشمل ثماني عمليات وهي:

الملاحظة والتصنيف والاتصال والقياس واستخدام الأرقام والاستنتاج والتنبؤ واستخدام العلاقات المكانية والزمانية.

أهمية مهارات عمليات العلم:

أكدت الكثير من الدراسات على أهمية مهارات عمليات العلم في مراحل التعليم المختلفة عامة، والتعليم الابتدائي خاصة مثل دراسة (الحيالي،2000) التي أكدت على أهمية تنمية مهارات عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الرابع الإعدادي، ودراسة (زيتون،2008) أيضاً أكدت على أهمية تضمين كتب العلوم وأنشطتها لمهارات عمليات العلم.

وترجع أهمية مهارات عمليات العلم إلى أن مهارات عمليات العلم:

- تهيئ الظروف اللازمة لمساعدة المتعلم للوصول إلى المعلومات بنفسه بدلا من أن تقدم له جاهزة، مما يجعل من المتعلم المحور الأساسي لعملية التعليم.
- تزيد قدرة المتعلمين على الاكتشاف والابتكار عن طريق التعلم بالبحث والاستقصاء.
- تنمية قدرة المتعلم على التعلم الذاتي والاعتماد على النفس في عملية التعلم وهذا يؤدي إلى التعليم المستمر مدى الحياة.

- تكسب المتعلم المهارات التي تساعد على انتقال أثر التعلم في مواقف تعليمية أخرى فتعمل على ترابط المواد التعليمية المختلفة.
- تكسب المتعلم الاتجاهات الإيجابية نحو البيئة والمحافظة عليها.
- تعمل على ربط العلم بالواقع لأنها تتيح الفرصة للمتعلمين للتفاعل مع الأدوات والأجهزة.
- استخدام الممارسة العلمية في حل المشكلات التي تواجههم في حياتهم العملية.
- تنمي لدى المتعلمين مهارات الملاحظة والقياس والتصنيف وغيرها.
- تنمي لدى التلاميذ العديد من الاتجاهات العلمية مثل: حب الاستطلاع والموضوعية والأمانة العلمية والتأني في إصدار الأحكام وغيرها من الاتجاهات العلمية المستهدفة في تدريس العلوم. (النجدي وآخرون،1999، 66-67).

خصائص مهارات عمليات العلم:

يؤكد جانييه Gagna على أن عمليات العلم هي قدرات متعلمة ومهارات عقلية قائمة على أساس البحث والاستقصاء العلمي، حيث تميزت هذه العمليات بعدد من الخصائص أوجزها جانييه في النقاط التالية:

- ❖ عمليات تتضمن مهارات عقلية محددة يستخدمها العلماء والافراد والطلبة لفهم الظواهر الكونية.
- ❖ سلوكا محددا يمكن تعلمه أو التدريب عليه.
- ❖ عمليات يمكن تعليمها أو نقلها من الحياة، إذ إن العديد من مشكلات الحياة اليومية يمكن تحليلها واقتراح الحلول المناسبة لها عند تطبيق مهارات عمليات العلم (النجدي وآخرون،1999، 52).

العوامل المؤثرة في إكساب المتعلمين مهارات عمليات العلم:

- ❖ مناهج العلوم ودورها في إكساب التلاميذ مهارات عمليات العلم:

يعد المنهج من أهم العناصر التي تسهم بدرجة كبيرة في إعداد أفراد المجتمع الإعداد الذي يجعلهم قادرين على حل المشكلات التي تواجههم بفاعلية ومناهج العلوم هي أكثر الوسائل التي تتحمل مسؤولية تنوير المجتمع بقضاياه المختلفة حتى يتمكن الفرد من فهم ما يدور

حوله، وبالتالي التفاعل الإيجابي مع العالم من حوله، وإن تكوين المواطن المستنير علميا لا يأتي بتراكم كم من المعارف في عقول المتعلمين ولكن المهم هو توظيف تلك المعارف في معالجة قضاياهم الحياتية

وأن الهدف من تضمين قضايا معينة ضمن مناهج العلوم إنما هو لتحقيق غرضين مهمين هما:

- مساعدة المتعلمين على تعلم وفهم المبادئ العلمية.
- حث الطلاب على اتخاذ قرارات مبسطة صوب القضية العلمية التي يواجهوها.

يؤكد المتخصصون في تدريس العلوم على ضرورة تطوير المناهج واستراتيجيات التدريس بحيث تتضمن عمليات العلم في تخليق التدريس والتعلم، وذلك ليتيح للطلاب فرصا لممارسة الأنشطة الاستقرائية والاستنتاجية، وتفسير البيانات، وإجراء التجارب، وحل المشكلات، كما يؤكد المتخصصون بأن محتوى كتب العلوم عندما يبنى ويؤسس على هذه الجوانب فهو يطرح أسئلة تثير التفكير ويعرض الظواهر الطبيعية كما لو كانت لم تفسر بعد، ويكون الطالب إيجابيا.

وفي هذا البحث، سوف يتم التركيز على خمس من مهارات عمليات العلم وهي: الملاحظة، والتصنيف، والاستنتاج، والتنبؤ، والقياس، نظراً لضرورة اكتساب هذه المهارات في مرحلة التعليم الأساسي، كما أكد زيتون (2009) على ضرورة تعلمها في مرحلة التعليم الأساسي، لأنها تعمل على توسيع تعلم التلاميذ من خلال الخبرة، حيث تساعدهم على الاعتماد على أنفسهم، وتجعلهم قادرين على حل المشكلات التي تواجههم داخل المدرسة، أو خارجها، وتزيد قدرتهم على تعلم مهارات عمليات العلم التكاملية.

إجراءات البحث:

منهج البحث: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي.

مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث الأصلي من تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مدارس التعليم الأساسي في محافظة حماه للعام الدراسي 2020/ 2021 والذين بلغ عددهم حسب دائرة التخطيط والإحصاء بمديرية التربية (37071) تلميذاً وتلميذة.

عينة البحث: تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية، وقد بلغ عددها (130) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة حماه.

حيث تم اختيار المدارس بالطريقة العشوائية العنقودية، أما اختيار التلاميذ من المدرسة فكانت بالطريقة العشوائية البسيطة.

جدول (1) توزع أفراد العينة (تلاميذ الصف الرابع الأساسي) وفق المدارس

المجموع	اسم المدرسة	العينة
130	مدرسة عبدو عوض	32
	مدرسة سليم حداد	32
	مدرسة إبراهيم الكردي	34
	المدرسة التطبيقية	32

أداه البحث: من أجل تحقيق أهداف البحث، وبعد الاطلاع على البحوث والادبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، قامت الباحثة بإعداد اختبار موضوعي لمهارات عمليات العلم من نوع الاختيار من متعدد لأن هذا النوع من الأسئلة يتميز عن غيره من الأنواع الأخرى بعدة مزايا كما ذكرها (الخوالدة،2008، 117) منها:

- يغطي عينة كبيرة من المحتوى مما يعطيه صفة الشمولية.
- خلوه من ذاتية المصحح.
- سهولة وسرعة تصحيحه واستخراج نتائجه.
- ارتفاع معاملي صدقه وثباته.

حيث تكون الاختبار في صورته النهائية من (50) سؤالاً وخصص لكل سؤال درجة واحدة، لتصبح الدرجة الكلية (50).

أولاً: صدق الاختبار:

ويقصد به: هو أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه " فالاختبار الصادق هو أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه" (أبو قورة، 2012، 104)

أ- صدق المحتوى (صدق المحكمين):

قامت الباحثة لتحقق من صدق الاختبار من خلال عرض الاختبار في صورته الأولية على (10) محكماً في تخصص تربية الطفل والطرائق والمناهج من جامعات البعث وتشرين وحماه "ملحق2" وذلك لإبداء آرائهم وتم التعرف على الملاحظات من قبل السادة المحكمين فيما يخص الأمور الآتية:

- ✓ صحة الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار.
- ✓ تعديل بعض المفردات وبعض الصور بالحذف أو الإضافة.

وبعد جمع آراء المحكمين وتحليلها، ثم حساب النسب المئوية لاتفاق المحكمين على بنود الاختبار وتبيّن أنّها تراوحت بين (84,61% -100%) وبناءً على ذلك استبعدت بعض المؤشرات التي حازت على نسبة أقل من (80%) من استجابات المحكمين.

وقد جاءت ملاحظات المحكمين حول الاختبار، على النحو الآتي:

- تعديل بعض الأسئلة الموضوعية، لتكون أوضح بالنسبة للتلاميذ.
- تعديل بعض البدائل بصورة أكثر دقة.

وقد تم الأخذ بملاحظات السادة المحكمين، وإجراء التعديلات اللازمة على الاختبار والحصول على الاختبار بصورته النهائية في الجدول (1) حيث تكون من50 بند موزعين على خمسة أبعاد وفق الآتي:

جدول رقم (2) بنود الاختبار موزعة على مهارات عمليات العلم بصورته النهائية

المهارة	عدد الأسئلة	رقم السؤال
ملاحظة	14	1-5-12-14-19-21-22-30-32-37-39-40-45-49
استنتاج	13	2-4-10-13-17-19-23-25-29-33-42-47
تصنيف	11	3-6-8-9-24-34-35-36-38-48-50
قياس	8	7-11-18-20-26-28-31-41

تنبؤ	4	44-27-16-15
الكلي	50	كامل الاختبار

ب- الاتساق الداخلي لبنود الاختبار:

يقصد بصدق الاتساق الداخلي قوة الارتباط بين درجات كل مجال والدرجة الكلية.

وتم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار من خلال تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (20) تلميذاً من مجتمع البحث، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل بند من بنود الاختبار والدرجة الكلية للاختبار التي ينتمي إليه.

الجدول(3) معاملات الاتساق الداخلي لبنود الاختبار

البند	معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية	البند	معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية
1	**0.774	26	**0.762
2	**0.798	27	**0.869
3	**0.984	28	**0.788
4	**0.774	29	**0.764
5	**0.744	30	**0.808
6	**0.693	31	**0.829
7	**0.698	32	**0.824
8	**0.803	33	**0.906
9	**0.683	34	**0.896
10	**0.779	35	**0.834
11	**0.869	36	**0.808
12	**0.984	37	**0.790
13	**0.803	38	**0.869
14	**0.790	39	**0.878
15	**0.885	40	**0.764

16	0.739**	41	0.824**
17	0.808**	42	0.839**
18	0.759**	43	0.901**
19	0.834**	44	0.829**
20	0.814**	45	0.824**
21	0.754**	46	0.819**
22	0.723**	47	0.885**
23	0.723**	48	0.824**
24	0.906**	49	0.798**
25	0.824**	50	0.808**

تابع جدول (3)

(**) دالة عند مستوى دلالة (0,01)، (*) دالة عند مستوى دلالة (0,05).

من خلال الجدول السابق يتبين أن معاملات ارتباط بنود الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار كانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (0.01).

ثانياً: ثبات الاختبار:

تم التأكد بطريقتين من ثبات الاختبار وذلك بعد تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (20) تلميذا من مجتمع البحث، حيث تم تقدير ثبات الاختبار باستخدام التجزئة النصفية وطريقة ألفا كرونباخ.

وقد طبقت المعادلة الخاصة بطريقة ألفا كرونباخ باستخدام برنامج المعالجة الإحصائية (SPSS) حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (0.773) وهو معامل ثبات مناسب لأغراض البحث.

الجدول رقم (4) معاملات ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
0.757	0.993

من خلال الجدول السابق يتبين أن الاختبار يتصف بدرجة مرتفعة من الثبات، وهذا يعني أنه صالح للاستخدام.

ثالثاً: حساب معامل السهولة والصعوبة:

تم حساب معامل الصعوبة من القانون:

- ✓ معامل الصعوبة= عدد الذين أجابوا إجابة خاطئة ÷ العدد الكلي لإجابات الصحيحة والخاطئة/ 100
- ✓ يحسب معامل السهولة:100 – معامل الصعوبة

وبحساب معاملات السهولة والصعوبة لبنود الاختبار، وجد أن قيمة معامل السهولة تراوحت من (50% – 70%) بمتوسط قدره (50.9%)، وقيمة معامل الصعوبة تراوحت من (30% – 50%) بمتوسط قدره (40.1%)

"وتبين الدراسات السيكومترية أن الاختبار يمكن حذف البنود التي تقل درجة صعوبتها عن 20% أو تزيد عن 85 % " (أبو قورة، 2012، 109)

فأن معامل الصعوبة والسهولة كان مناسباً لجميع البنود ويقع في الحد المعقول وعليه يتم قبول جميع بنود الاختبار، وبذلك يكون الاختبار في صورته النهائية قابلاً للاستخدام.

رابعاً: حساب معاملات التمييز لبنود الاختبار:

قامت الباحثة بحساب معامل التمييز لكل بند من بنود الاختبار بالمعادلة الآتية:

معامل التمييز = (س – ص) / ن

- س: عدد طلاب الفئة العليا في التحصيل الذين أجابوا على السؤال إجابة صحيحة.
- ص: عدد طلاب الفئة الدنيا في التحصيل ممن أجابوا على السؤال إجابة صحيحة.
- ن: عدد افراد إحدى المجموعتين.

"يتم حذف البنود التي يقل معامل تميزها عن20% لأنها تعتبر ضعيفة"(أبو قورة، 2012، 109).

حيث تراوحت قيمة معامل التميز من (0.4 – 0.6) وبذلك تكون جميع بنود الاختبار قد حققت درجة جيدة أو عالية من معاملات التمييز.

خامساً: تحديد زمن الاختبار:

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية حيث تم ترك الوقت مفتوحاً أثناء التطبيق لجميع تلاميذ العينة الاستطلاعية وبعد ذلك تم تسجيل الزمن الذي استغرقه أول خمس تلاميذ والزمن الذي استغرقه أخر خمس تلاميذ ومن ثم تم حساب متوسط زمن الاختبار ولحساب الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار تم استخدام المعادلة الآتية:

(الزمن الذي استغرقه أول تلميذ + الزمن الذي استغرقه أخر تلميذ) /2 = (37+63) / 2 =50 وتم إضافة خمس دقائق لقراءة التعليمات المعطاة في الاختبار، وبذلك حدد الزمن الكلي للاختبار ب(55) دقيقة.

نتائج البحث ومناقشتها:

استهدف البحث الكشف عن درجة اتقان تلاميذ الصف الرابع الأساسي لمهارات عمليات العلم في مادة العلوم، وحددته الباحثة بالمحك (70%)، وسعى البحث لتحقيق ذلك من خلال الإجابة عن السؤال الآتي: مادرجة اتقان تلاميذ الصف الرابع الأساسي لمهارات عمليات العلم في مادة العلوم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لدرجة التلاميذ في اختبار مهارات عمليات العلم ككل ومستوياته الفرعية (ملاحظة – تصنيف – استنتاج –قياس – تنبؤ)، ويوضح الجدول (5) هذه النتائج:

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لدرجات التلاميذ في اختبار مهارات عمليات العلم.

البعد	العدد	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية
مهارة الملاحظة	130	7,323	%73.23
مهارة التصنيف	130	5,423	%54.23
مهارة الاستنتاج	130	6,076	%60.67
مهارة القياس	130	4,907	%49,07
مهارة التنبؤ	130	3.653	%36.53
الاختبار ككل	130	27،384	%54,768

ويتبين من جدول (5) أن أعلى مهارات عمليات العلم الأساسية إتقاناً لدى التلاميذ في الصف السادس هي مهارة الملاحظة بنسبة مئوية بلغت (73.23%) وهي نسبة أعلى من الحد المطلوب، والمحدد بالمحك (70%)، وبلغت نسبة اتقان مهارة التصنيف (54.23%)، ومهارة الاستنتاج (60.67%)، ومهارة القياس (49.07%)، ومهارة التنبؤ (36.35%) وجميعها كانت

أقل من الحد المطلوب، والمحدد بالمحك (70%) على الرغم من أهمية تلك المهارات في تنمية مهارات التفكير العليا لاسيما في المرحلة العمرية للتعليم الأساسي.

فكانت النسبة المئوية لاختبار مهارات عمليات العلم ككل (54.768%) وهي نسبة أقل من الحد المطلوب، والمحددة بالمحك (70%)، مما يوضح تدني مستوى اتقان تلاميذ الصف الرابع الأساسي لبعض مهارات عمليات العلم في مادة العلوم.

بالرغم من أن نسبة التقدير لدرجة الاتقان المحددة بالمحك الافتراضي (70%) تتناسب درجة قياس اتقان التلاميذ لبعض مهارات عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم، وهذه النسبة تتفق مع دراسة كلاً من (السويدي،2010) و(المقلي،2018).

يتضح من الجدول السابق رقم (5) أن مهارة الملاحظة هي الأعلى نسبة في الاتقان لمهارات عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي كما ذكرنا سابقاً، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (المقلي 2018)، وتعزو الباحثة ذلك إلى:

إن مهارة الملاحظة تعتبر عملية مشاهدة بسيطة حيث يستخدم فيها التلميذ حواسه لجمع المعلومات، وتتكون عند الطفل بعد السنة الأولى من عمره حيث تتطور الملاحظة عند الطفل مع الممارسة وتزداد عملية الفهم لما يراه وتصبح عملية الملاحظة لها معنى أكثر.

أما نسبة اتقان مهارة التصنيف فبلغت (54.23%)، ومهارة الاستنتاج (60.67%)، ومهارة القياس (49.07%)، ومهارة التنبؤ (36.35%) وجميعها كانت أقل من الحد المطلوب، والمحدد بالمحك (70%) وقد يرجع ذلك إلى كثافة المنهاج الدراسي للعلوم بالمادة العلمية من حقائق ومفاهيم وتعميمات فلا يوجد الوقت الكافي لدى المعلم للتوسع في المادة العلمية فيقتصر التلميذ على الكتاب المدرسي وتدريباته ولا توجد الفرصة الكافية للتلميذ للتفكير بتوسع وتطبيق القوانين على مواقف جديدة ثم التنبؤ بأحداث ومواقف مستقبلية.

يتضح من خلال ما سبق أن مستوى اتقان تلاميذ الصف الرابع الاساسي لبعض مهارات عمليات العلم لم يصل إلى مستوى الاتقان الافتراضي 70 % حيث كانت النسبة المئوية لاختبار مهارات عمليات العلم ككل (54.768%) ويفسر ذلك بأن:

- كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي لم يظهر الاهتمام الكافي بمهارات عمليات العلم، فهي جانب هام من جوانب الثقافة العلمية ويرجع ذلك إلى ازدحام كتاب العلوم بالمعرفة العلمية على حساب عناصر أخرى مثل عناصر عمليات العلم.
- كتاب العلوم يقدم أكبر قدر ممكن من المعلومات للتلاميذ في المرحلة الابتدائية حيث أن الكتاب المقرر هو المصدر الأساسي لاكتساب هذه المعلومات، فيساعد الكتاب التلميذ على أن يتذكر ويستعيد ويستظهر ما تم دراسته فلا يبحث التلاميذ عن بدائل أخرى لاكتساب مفاهيم وعمليات العلم.
- عدم وجود أنشطة موازية مثل الرحلات المدرسية وغيرها التي تعطي للتلاميذ الفرصة للاكتشاف وممارسة عمليات العلم وتطبيقها.
- عدم تدريب التلاميذ على ممارسة عمليات العلم من قبل المعلمين وذلك أثناء دراستهم لمادة العلوم بل كان تركيز المعلمين على تدريس مادة العلوم لمجرد الحفظ والاستظهار والنجاح في الامتحانات.
- معلمي العلوم قد يتبعون طرق تدريس خاطئة فأصبح المعلم يهتم بإعطاء المنهاج الدراسي من محتوى وحقائق ومفاهيم دون الاهتمام بالجوانب الأخرى ومنها تنمية عمليات العلم.

نتائج الفرضية وتفسيرها:

لايوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات أفراد العينة على اختبار مهارات عمليات العلم تبعاً لمتغير الجنس (ذكور–إناث).

لمعرفة دلالة الفروق استخدمت الباحثة اختبار "ت" ستيودنت والجدول رقم (6) يوضح النتائج:

جدول (6) نتائج اختبار "ت" ستيودنت لدلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة على اختبار مهارات العلم تبعاً لمتغير الجنس (ذكور–أناث)

المهارة	ذكور (ن= 65)	إناث (ن= 65)		درجة	مستوى	القرار

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الحرية	الدلالة	
الملاحظة	6.68	1.67	7.15	1.29	6.59	128	0.000	دال
الاستنتاج	5.06	1.74	6.12	1.56	7.41	128	0.000	دال
التصنيف	5.15	1.76	6.87	1.28	9.63	128	0.000	دال
القياس	3.78	1.51	5.18	1.80	10.57	128	0.000	دال
التنبؤ	2.53	1.39	3.31	2.13	10.62	128	0.000	دال
الدرجة الكلية	23.21	6.85	28,63	7.44	10.31	128	0.000	دال

يتضح من الجدول (6) تفوق الإناث على الذكور في اختبار مهارات عمليات العلم حيث كان متوسط درجات الإناث (28,63) وانحرافها المعياري (7,44)، إما متوسط درجات الذكور(23,21) وانحرافها المعياري(6,85) وبذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل " توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسط درجات أفراد العينة على اختبار مهارات عمليات العلم ومستوياته الفرعية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، حيث كانت قيمة (ت= 10.31) ومستوى دلالة (0.000) وهي دالة إحصائياً.

وتفسر هذه النتيجة بأن: قدرة الإناث على المثابرة والتفاعل في عملية التعلم وميل الإناث للهدوء يزيد من استيعابهن للمعلومات وبالتالي يحسن من مستوى اكتسابهن لمهارات عمليات العلم، ورغبة الإناث المستمرة في الاستطلاع ومعرفة ما هو جديد تشجعهن إلى ممارسة وتطبيق مهارات عمليات العلم في حياتهن اليومية وهذا ما أكدته كلاً من دراسة (نصر الله،2005) و(اللولو،1997).

مقترحات البحث:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، فإن الباحثة توصي بما يلي:

- اهتمام القائمون على التخطيط والإعداد لكتب العلوم بمهارات عمليات العلم، وتوفيرها في أنشطة الكتاب؛ مما يؤدي إلى تحقيق أهداف تدريس مادة العلوم.
- اهتمام المشرفين التربويين ولجان العلوم ومعلمي العلوم إلى أهمية اكتساب التلاميذ لمهارات عمليات العلم، وضرورة تضمين الممارسات الصفية والامتحانات النهائية بأسئلة تقيس مدى اتقان التلاميذ لمهارات عمليات العلم.
- عقد الدورات التدريبية للمعلمين قبل وأثناء الخدمة؛ لتدريبهم على استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس المناهج بصفة عامة، ومناهج العلوم بصفة خاصة.
- إجراء دارسة تحليلية لكتب العلوم في مرحلة التعليم الأساسي؛ لمعرفة مدى تضمين عمليات العلم الأساسية لها.

المراجع العربية:

- أبو قورة، رشا. (2012). أثر توظيف برنامج الكورت في تنمية المفاهيم ومهارات حل المشكلة بالعلوم لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، **رسالة ماجستير** (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الخليفة، حسن. (2005). **المنهج المدرسي المعاصر**، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، السعودية.
- السويدي، برلنتي. (2015). مستوى إتقان طلبة الصف التاسع من التعليم الأساسي لعمليات العلم الأساسية في مادة العلوم، مجلة جامعة دمشق، مج. 16، ص ص: 209-234.
- السيد علي، محمد. (2008). **التربية العملية وتدريس العلوم**، دار ومكتبة الإسراء، عمان، الأردن.
- النجدي أحمد، علي & راشد، عبد الهادي. (1999). **المدخل في تدريس العلوم**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- النغواشي، قاسم. (2007). **العلوم لجميع الأطفال وتطبيقاتها العلمية**، دار الميسرة للنشر، عمان، الأردن.
- تميمي، ميساء. (2018). عمليات العلم المتضمنة في أنشطة كتب علوم الحياة للمرحلة الأساسية في فلسطين، **رسالة ماجستير**، جامعة القدس، فلسطين.

- حردان، براءة. (2014). أثر استخدام الشكل المعرفي V في إكساب تلامذة الصف الرابع الأساسي مهارات عمليات العلم وتحصيلهم للمفاهيم العلمية، **رسالة ماجستير** (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة دمشق.
- زيتون، عايش. (1996). **أساليب تدريس العلوم**، دار الشروق، عمان، الأردن.
- سعيد، أيمن. (1999). أثر استخدام المتناقضات في تنمية التفكير العلمي وبعض عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من خلال مادة العلوم، ***الجمعية المصرية للتربية العلمية والمؤتمر العلمي الثالث***. مناهج العلوم للقرن الحادي والعشرين في رؤية مستقبلية، مج 1.
- نصر الله، ريم صبحي. (2005). العلاقة بين عمليات العلم والاتجاهات العلمية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ومدى اكتساب التلاميذ لها، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

المراجع الأجنبية:

-Carin, A. A. & Sand, R. B. (1975). Teaching science through discovery. 3rd-Ed (Columbus): Charlese, Marrill Publishing Co.

-Duran,M-ozdemir,o,.(2010).The effects process skills based science Teaching on students attitudes towards science. **Cnicle and Lily eds,usa Us-china.education review** vo.17,No. 3, PP:17-28.

الملاحق:

ملحق (1) اختبار مهارات عمليات العلم

اختبار عمليات العلم الأساسية لتلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم

اسم التلميذ/ التلميذة: ..... الجنس: ذكر: ..... أنثى: .....

عزيزي التلميذ/ عزيزتي التلميذة:

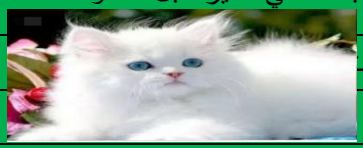
يهدف الاختبار إلى قياس مدى توافر عمليات العلم الأساسية لديك، ويتكون الاختبار من (50) فقرة موزعة على (5) عمليات عقلية وهي: الملاحظة، والقياس، والتصنيف، والتنبؤ، والاستنتاج

والمطلوب منك قراءة التعليمات بدقة قبل البدء بالإجابة عن أسئلة الاختبار:

- اكتب بيانتك كاملة واملأ الفراغات أعلى الصفحة.
- اقرأ السؤال بعناية ودقة قبل الإجابة عنه.
- عليك اختيار الإجابة الصحيحة من بين الإجابات الأربعة عن طريق وضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة.
- اجب عن جميع الأسئلة، وإذا تعذرت إجابة سؤال اتركه وانتقل إلى غيره.

5- يتميز الغضروف بأنه:

أ- قوي، مرن، قابل للالتواء
ب- قاسي، غير قابل للالتواء
ت- قوي، مرن غير، قابل للالتواء
د



6- من العضلات اللاإرادية عضلات:

أ- اليد.
ب- الرجل.
أ- حيوانات ذات هيكل عظمي.
ب- حيوانات دون هيكل عظمي.
ت- الرقبة.
ث- المعدة.
ت- حيوانات ذات هيكل دعامي.
ث- كل ماسبق خطأ.

7- يحتاج الطفل بعمر 6- 12 سنة إلى ..... ساعة نوم.

أ- 8- 12
ب- 9- 10
أ- القلب.
ب- الكليتين.
ت- 9 – 11
ث- 9 – 11
ت- الدماغ.
ث- الرئتين.

8- عند مقارنتك بين الغضاريف والعظام من حيث الصلابة نستنتج أن:

أ- العظام أقل صلابة من الغضاريف.
أ- بعظام.
ب- غير قابل للالتواء.
أ- مسطحة.
ب- قصيرة.
ت- الغضاريف أقل صلابة من العظام.
ث- العظام مرنة، والغضروف قابل للالتواء.
ت- متوسطة.
ث- طويلة.

9- عند مقارنتك بين العضلات اللاإرادية والعضلات الإدارية نجد أن:

أ- العضلات الإرادية لا نستطيع التحكم بها.
ب- المضغ والنطق معا
أ- المضغ فقط.
ب- العضلات الإرادية نستطيع التحكم بها.
ت- النطق فقط
ت- العضلات اللاإرادية لانستطيع التحكم بها.
ث- التنفس.
ث- ب + ت

اختر الإجابة الصحيحة مما يأتي:

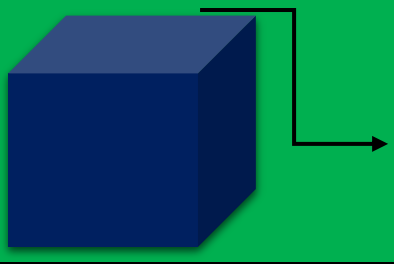
10-من خلال ملاحظتك للصورة المجاورة نستنتج أن عضلة القلب عضلة:	
أ- إرادية.	ب- إرادية ولاإرادية.
ت- لا إرادية.	ث- كل ماسبق خطأ.
11 -تتوقف عظامنا عن النمو بين عمر:	
أ- 20 – 25.	ب- 15 – 25.
ت- 15 – 20.	ث- 18 – 20.
12 -تتحرك سيارة من قمة منحدر إلى أسفله فأن طاقتها الكامنة:	
أ- تزداد	ب- تزاد ثم تنقص
ت- تنقص	ث- تبقى ثابتة
13 – من خلال ملاحظتك للصورة المجاورة نستنتج أن عند ثني الساعد للعضد:	
أ- تتقلص عضلة العضد الخلفية.	ب- تتقلص عضلة العضد الأمامية.
ت- تسترخي عضلة العضد الخلفية.	ث- ب + ت.
14 – الطاقة التي يختزنها الجسم نتيجة وجوده في موضع معين:	
أ- طاقة حركية.	ب- طاقة خفية.

ت- طاقة كامنة.	ث- طاقة مرنة.
15 – المؤشر الذي يمكنك أن تبني على أساسه تنبؤك بأنك إذا قطعت المسافة إلى المدرسة راكضا ستزداد الطاقة الحركية وذلك بزيادة:	
أ- سرعة الجسم.	ب- كتلة الجسم.
ت- كتلة الجسم.	ث- ارتفاع الجسم.
16 – تخيل أنك وضعت كرة صغيرة ودفعت كرة كبيرة لتتدحرج نحوها فأنك يمكن أن تتنبأ بأن الكرة:	
الصغيرة تبقى ساكنة بعد الصدم.	الصغيرة تتحرك قبل الصدم.
الصغيرة تتحرك بعد الصدم.	كل ماسبق خاطئ.

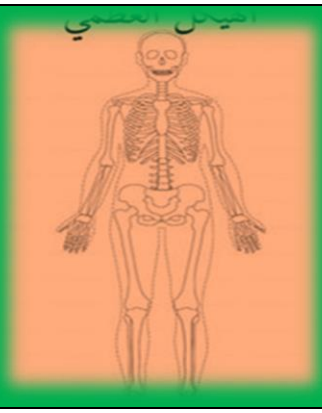
17 – من خلال ملاحظتك للصور المجاورة فأنك تستنتج أنه يوجد مصدران لفيتامين (د) هما	

أ- الشمس والدسم.	ب- الشمس والبروتينات.
ت- الأشجار والبروتينات.	ث- الشمس والحليب فقط.
18 – من خلال قيامك بتجربة انغزاز المسمار في لوح الفلين فأنك تستخدم الأداة المناسبة لقياس مقدار انغزاز المسمار في لوح الفلين وهي:	
أ-مقياس حرارة: 	ب – المتر
ت –مسطرة 	ث – مؤقت زمني
19 – من خلال ملاحظتك للصور المجاورة فأنك تستنتج أن كل ما يأتي يكون من طرائق المحافظة على صحة الهيكل العظمي والعضلات ماعدا:	

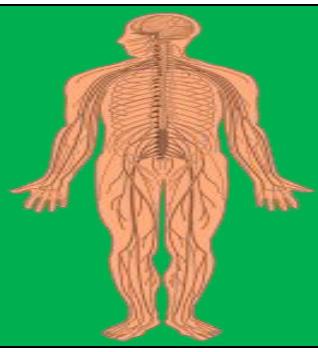
أ- النوم لفترات كافية.	ب- وضعية الجلوس المناسبة.
ت- الغذاء الصحي والبروتينات.	ث- تناول الدسم.
20 – من أجل قياس تسارع سيارتين أحداهما كبيرة والأخرى صغيرة فأنك تستخدم الأداة المناسبة وهي:	
أ- مسطرة	ب- مقياس حرارة
ت- متر	ث- مؤقت زمني
21 – من خلال ملاحظتك للصور المجاورة أي مما يلي يعد مثالا للطاقة الحركية:	
أ – طفل يقف أمام دراجته	ب – سيارة ثابتة
ت – طفل يقود دراجته	ث – صخور كبيرة

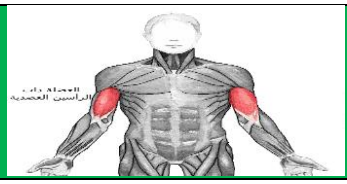
22 – تزداد الطاقة الحركية للجسم:	
أ- بزيادة حجمه.	ب- بزيادة كتلته.
ت- بنقصان حجمه.	ث- بزيادة طوله.
23 – من خلال ملاحظتك للصورة المجاورة تستنتج أن نوع الطاقة المناسب هو طاقة:	
أ- كامنة.	ب- خفية.
ت- حركية.	ث- كامنة وحركية.
24 – العضلات التي تساعدك في أثناء قيامك بنشاط السباحة هي عضلات:	
أ- اليدين والقدمين معا.	ب- القدمين فقط.
ت- اليدين فقط.	ث- الصدر.
25 – عند دفع سيارتين مختلفتين بالحجم بالقوة نفسها، تصل السيارة الأكبر أولا وذلك بسبب زيادة:	
أ- حجمها.	ب- ارتفاعها.
ت- كتلتها.	ث- ارتفاعها وحجمها.
26 – عند قيامك بقياس أطوال زملائك في الصف فأنك تستخدم الأداة المناسبة وهي:	
أ-	ب- مقياس حرارة

مسطرة	
ت- مؤقت زمني	ث- متر
27 – من خلال تعرفك على العظام وكيفة المحافظة على سلامتها تستنتج أن كسر العظم يحتاج ليلتئم كل مما يأتي ماعدا:	
أ- وضع الجبيرة المناسبة.	ب- الالتزام بالوصفة الطبية المناسبة.
ت- تناول الأغذية الغنية بالكالسيوم.	ث- تناول الأدوية دون استشارة الطبيب.
28 – من خلال ملاحظتك للصورة المجاورة: لا يمتلك أصحاب القامة الطويلة عظاما أكثر من أصحاب القامة القصيرة وذلك يعود إلى أن:	
أ- العظام تتوقف عن النمو بين 15 – 20 سنة.	ب- العظام تتوقف عن النمو بين 20 – 25 سنة.
ت- العظام تتوقف عن النمو بين 18 – 20 سنة.	ث- العظام تتوقف عن النمو بين 15 – 20 سنة.
29 – تقوم بزيارة المركز الصحي بشكل دورس من أجل أخذ اللقاح المناسب وذلك من أجل:	

أ- الوقاية من الأمراض.	ب- اعطاء الجسم المناعة.
ت- بقاء الجسم سليما معافا.	ث- كل ماسبق صحيح.
30 – يتشكل الهيكل العضلي من:	
أ- العظام والأعصاب.	ب- العضلات فقط.
ت- العظام والعضلات.	ث- العظام والجلد.
31 – عدد عظام الإنسان البالغ:	
أ- 206 عظم.	ب- 260 عظم.
ت- 270 عظم.	ث- 602 عظم.
32 – يتشكل العمود الفقري مجموع كل من:	
أ- الفقرات والغضاريف.	ب- الفقرات والعضلات.
ت- الفقرات والعظام الكبيرة.	ث- الغضاريف والمفاصل.
33 – يفسر عدم تباعد العظام عن بعضها أثناء الحركة وذلك بسبب:	
أ- وجود العضلات.	ب- وجود الأعصاب.
ت- وجود الجلد.	ث- وجود المفصل.
34 – من خلال ملاحظتك للصورة المجاورة تجد أن من أقسام الهيكل العظمي	
أ- هيكل الجدع.	ب- عظام القدم.
ت- الزنار الكتفي.	ث- عظم الفخذ.
35 – تعتبر مفاصل العمود الفقري مفاصل:	
أ- نصف متحركة.	ب- متحركة

ت- ثابتة.	ث- كل ماسبق خطأ.
36 – من عظام الطرف العلوي :	
أ- عظم الفخذ.	ب- عظم الساعد.
ت- عظم الساق.	ث- عظم القدم.
37 – يسمى الجزء الصلب في الجسم:	
أ- العضلات.	ب- الأعصاب.
ت- العظام.	ث- الغضاريف.
38 – من الحيوانات التي تصنف على أنها ذات هيكل عظمي داخلي:	
أ- حلزون	ب- قنديل البحر
ت-أرنب	ث-سرطان
39 – المخ مسؤول عن:	
أ- الحس والتوازن.	ب- التوازن والتذكر.
ت- الحركة والتوازن.	ث- الحس والحركة.
40 – جزء من الدماغ مسؤول عن التوازن:	
أ- المخ والمخيخ.	ب- المخ.
ت- المخيخ.	ث- البصلة السيسائية.
41 – متزلج كتلته 90 كغ يندفع بقوة 20 نيوتن،	

ومتزلج آخر كتلته 90 كغ يندفع بقوة 50 نيوتن فيكون:	
أ- تسارع الأول أكبر من تسارع الثاني.	ب- تسارع الثاني أصغر من تسارع الأول.
ت- تسارع الثاني أكبر من تسارع الأول.	ث- تسارع الأول يساوي تسارع الثاني.
42 – من خلال ملاحظتك للصورة المجاورة تستنتج أن الجهاز العصبي يتكون من:	
أ- الدماغ والأعصاب فقط.	ب- النخاع الشوكي والأعصاب فقط.
ت- الدماغ والنخاع الشوكي فقط.	ث- النخاع الشوكي والأعصاب والدماغ.
43 – يرتبط الطرفان العلويان بالجذع بواسطة:	
أ- الزنار الحوضي.	ب- الزنار الكتفي.
ت- عظم الفخذ.	ث- عظم العضد.
44- من خلال ملاحظتك للصورة المجاورة فأنك تستطيع أن تتنبأ أن حركة الرياح عند بدء العاصفة:	
أ- تتوقف.	ب- تتسارع تتباطأ معا.
ت- تتسارع	ث- تتباطأ
45 – الطاقة المختزنة في البطارية هي طاقة:	

أ- حركية.	ب- مرنة.
ت- كامنة.	ث- كامنة وحركية معاً.
46 – رتب سلسلة الأحداث عن دخول شوكة الوردة في يد الفتاة.	
أ- يعطي النخاع الشوكي الأمر الحركي...ينقل الجلد التنبيه الحسي...تبعد الفتاة أصبعها عن شوكة الوردة بسرعة.	ب- تبعد الفتاة أصبعها عن الشوكة. ينقل الجلد التنبيه الحسي ..يعطي النخاع الشوكي الأمر الحركي.
ت- ينقل الجلد التنبيه الحسي... يعطي النخاع الشوكي الأمر الحركي... تبعد الفتاة أصبعها عن شوكة الوردة بسرعة.	ث- ينقل الجلد التنبيه الحسي...تبعد الفتاة أصبعها عن شوكة الوردة بسرعة... يعطي النخاع الشوكي الأمر الحركي.
47 – من خلال ملاحظتك للصورة المجاورة تستنتج أن عند مد يدك إلى الأمام: 	
أ- تتقلص عضلة العضد الأمامية.	ب- تسترخي عضلة العضد الأمامية
ت- تتقلص عضلة العضد الخلفية.	ث- ب + ت
48 – العضلات المستخدمة في أكل التفاحة هي:	
أ- عضلات اليدين فقط.	ب- عضلات الفكين والمعدة فقط.
ت- عضلات اليدين والفكين.	ث- عضلات اليدين والفكين والمعدة.
49 – الجهاز الذي يشرف على جميع الوظائف التي يقوم بها جسم الإنسان هو:	
أ- الجهاز العصبي.	ب- الجهاز الهضمي.
ت- الهيكل العضلي	ث- الهيكل العظمي.
50 –حيوانات ليس لها هيكل:	
أ- الحوت.	ب- الحلزون.
ت- التمساح.	ث- البعوضة.

ملحق (2) أسماء السادة المحكمين:

الرقم	اسم المحكم	الجامعة	الاختصاص
1	أ.د محمد موسى	البعث / كلية التربية	تاريخ الفلسفة
2	أ.د محمد اسماعيل	البعث / كلية التربية	مناهج وطرائق تدريس
3	أ.د منال مرسي	البعث / كلية التربية	تعليم ابتدائي ورياض أطفال
4	د. أمل الدرزي	البعث / كلية التربية	علم اجتماع تربوي
5	د. هبة سعد الدين	البعث / كلية التربية	المناهج التربوية في رياض الأطفال
6	د. ضحى السباعي	البعث / كلية التربية	خبرات اجتماعية ووجدانية
7	أ.د أحمد خطاب	حماه / كلية التربية	مناهج وطرائق تدريس
8	د. نورا حاكمة	حماه / كلية التربية	طرائق تدريس الرياضيات
9	د. محمد ملحم	حماه / كلية التربية	مناهج وطرائق تدريس
10	أ.د ميساء حمدان	تشرين / كلية التربية	أصول تدريس

اتجاهات المعلمين نحو الخدمات الخاصة لمدارس المتفوقين في الجمهورية العربية السورية

حميد حمادي*

غسان أبو فخر**

***طالب دكتوراه بقسم التربية الخاصة/ كلية التربية/ جامعة دمشق**

****الأستاذ بقسم التربية الخاصة/ كلية التربية/ جامعة دمشق**

الملخص

هدف البحث إلى ترتيب اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو واقع الخدمات الخاصة المقدمة بمدارس المتفوقين في سورية، وبحث الفروق فيما بينهم وفق متغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، وبلغت العينة (90) معلماً ومعلمة اختيروا من (5) مدارس للمتفوقين بمحافظات (دمشق، ريف دمشق، القنيطرة، طرطوس)، وتم تصميم استبانة ضمت (90) بنداً موزعة بالتساوي على (9) مجالات من تلك الخدمات (معايير القبول، الحاجات التدريبية للمعلمين، البنية التحتية، الوسائل التعليمية، طرائق التدريس، البرامج الإثرائية، رعاية الميول والموهبة والإبداع، الإرشاد النفسي، المناشط اللاصفية)، وبينت النتائج أن الترتيب التنازلي لاتجاهات المعلمين نحو الأهمية النسبية لتلك الخدمات كان كما يلي (معايير القبول، المناشط اللاصفية، البنية التحتية، رعاية الميول والمواهب والإبداع، الإرشاد النفسي، البرامج الإثرائية، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية، الحاجات التدريبية للمعلمين)، وقد تراوحت تلك الاتجاهات بين (اتجاه سلبي جداً إلى اتجاه سلبي إلى اتجاه إيجابي)، كما بينت النتائج عدم ظهور فروق في اتجاهات المعلمين وفق الاستبانة المصممة لهذا الهدف لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية تبعاً لمتغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، وتم تفسير النتائج في ضوء الواقع الميداني الذي أحاط بظروف البحث الحالي، وتم تقديم مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تحسن من واقع مدارس المتفوقين في سورية.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات المعلمين، مدارس المتفوقين في سورية، الطلبة المتفوقين، معايير القبول، البرامج الإثرائية، الحاجات التدريبية للمعلمين، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية، المناشط اللاصفية، رعاية الميول والموهبة والإبداع، الإرشاد النفسي، البنية التحتية.

Teachers' Attitudes towards the Special Services of Superior Students Schools in the Syrian Arab Republic

Abstract

The aim of the research was to arrange special education teachers' attitudes towards the reality of special services provided in superior students schools in Syria. It also aimed at investigating the differences in those attitudes according to the two variables of (academic qualification, years of experience). The sample consisted of (90) teachers who were chosen from (5) superior students schools from (Damascus, Damascus Countryside, Al-Quneitira, Tartous) provinces. A questionnaire was designed which included (90) items equally distributed to (9) domains of those services: (admission criteria; teachers' training needs; infrastructure; educational aids; teaching methods; enrichment programs; caring for tendencies, talent, and creativity; psychological counseling, and extracurricular activities). The findings showed that the descending order of teachers' attitudes towards the relative importance of those services was as follows: (admission criteria; extracurricular activities; infrastructure; caring for tendencies, talent, and creativity; psychological counseling; enrichment programs; teaching methods; educational aids; teachers' training needs). These attitudes ranged from (a very negative attitude to a positive attitude). Also, the findings showed that there were no differences in teachers' attitudes according to the questionnaire designed for this objective for each sub-domain and for the total degree according to the two variables of (academic qualification, years of experience). The findings were interpreted in light of field reality which included the current research conditions. A set of recommendations were presented which might improve the reality of superior students schools in Syria.

Key words: Teachers' attitudes; superior students schools in Syria; superior students; admission criteria; enrichment programs; teachers' training needs; teaching methods; educational aids; extracurricular activities; caring for tendencies, talent and creativity; psychological counseling; infrastructure..

1- مقدّمة البحث:

تزايد اهتمام المجتمعات الإنسانية المتحضرة – منذ منتصف القرن العشرين – بالطلبة المتفوقون كفئة لها حاجات ومشكلات خاصة (نفسية، تربوية، اجتماعية..)، للعمل على تلبيتها بتوفير برامج داعمة لتنمية استعداداتهم وقدراتهم ومهاراتهم إلى أقصى حد ممكن لتحقيق توافقهم النفسي والاجتماعي، وإعدادهم للمشاركة في تنمية المجتمع، وحل مشكلات بلدانهم الاقتصادية والتربوية والثقافية والاجتماعية.. مستقبلاً.

وقد أجمعت عدة دراسات حديثة بأن مدارس المتفوقين يجب تنظيمها بطريقة تشبع الحاجات الخاصة للمتفوقين بالوقت المناسب، بما ينعكس ينمي قدراتهم المعرفية والإبداعية لاحقاً؛ إذ أكد **(تومي Tomey 2019)** أن أمريكا خاضت عدة تجارب مهمة في تخطيط وتنظيم مدارس المتفوقين، فميولهم واهتماماتهم ومواهبهم الفنية والميكانيكية واللغوية والاستعدادات الجسدية.. تحتل المرتبة الأولى، إلى جانب التحصيل المرتفع فهو أحد معايير التفوق، وإلا فإن المدرسة ستكون مصدراً غير متوقع للفشل الدراسي والضغوط النفسية"[1]. كما بين **(دافيز Davies 2016)** أن بريطانيا تهتم اليوم بالمسار الجماعي والفردي عند تنظيم مدارس المتفوقين، بمراعاة الفروق الفردية في المواهب والإبداعات، وتفعيل المناشط اللاصفية والمسرح والمخبر وورش العمل.. داخل وخارج المدرسة، واختيار طرائق التدريس والوسائل التعليمية التي تناسب القدرات الخاصة، وإطلاق الطاقات الكامنة لتقديم إنتاج فكري غير مألوف وغير تقليدي، وتشجيع الابتكارات ضمن بيئة داعمة بتوظيف القدرات المعرفية (انتباه، ذاكرة، تفكير، إدراك)"[2].

وقد كان هدف إنشاء مدارس المتفوقين في سورية هو رعاية هذه الفئة علمياً ونفسياً واجتماعياً وصحياً.. لإطلاق طاقاتهم وإعدادهم لقيادة المجتمع، وذلك منذ عام (1968) من خلال مشاركة وزارة التربية بمؤتمر وزراء التربية العرب بالكويت، وصدور المرسوم رقم (23) لعام (1971) وتعديلاته "بإعطاء منحة مالية شهرية للطلاب الأوائل"، تلا ذلك عدة مراسيم وبلاغات صادرة عن عدة جهات رسمية ومنظمات شعبية للارتقاء بواقع المتفوقين، كما أنشأت وزارة التربية بالقرار رقم (443/1135) لعام (2000) دائرة التربية الخاصة

1- Tomey, 2019, p(3-5).
2- Davies, 2016, pp(33-34).

لتُعنى بالمتفوقين ومواهبهم، وسهلت التبادل الثقافي مع الدول المتقدمة لإيفاد المختصين، وأصدرت البلاغ رقم (543/1197) لعام (1998) لإحداث مدرسة للمتفوقين (إعدادية وثانوية) في كل محافظة في العام الدراسي (1999/1998) يُقبل فيها الطلبة وفق حزمة معايير، وفي ظل الإقبال على تلك المدارس أصدرت وزارة التربية البلاغ رقم (13/4/543/930) لعام (2012) لافتتاح مدرسة ثانوية للمتفوقين في كل محافظة وريف سوري، ليصل عددها إلى (21) مدرسة، وتزويد تلك المدارس بخبرات وإمكانيات محلية لدعم التميز والإبداع، وإحداث المركز الوطني للمتميزين ليستقبل طلبة المرحلة الثانوية وترشيحهم للمشاركة بالأولمبياد الخاص مع الدول الشقيقة والصديقة"[1].

ورغم كل تلك الجهود؛ إلا أن طموحات وزارة التربية أكبر من ذلك، إذ برزت عدة مشكلات تشير لعدم تطابق الأهداف الاستراتيجية لرعاية التفوق مع الواقع الفعلي، والذي لازال يتمحور حول التفوق التحصيلي، دون السعي لاكتشاف ميول ومواهب المتعلمين أو تنميتها، ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي التي يمكن تحديد موضوعه **(اتجاهات المعلمين نحو الخدمات الخاصة لمدارس المتفوقين في الجمهورية العربية السورية).**

2- مشكلة البحث:

إن الرعاية التربوية والنفسية والاجتماعية.. للمتفوقين عملية مثمرة، وأن عائدها الاقتصادي والاجتماعي يفوق ما ينفق عليها من أموال وجهود، وتزيد من كفاءة المجتمع وفاعليته لمواجهة (75%) من مشكلاته، مقارنةً بالمجتمعات التي تهمل المتفوقين لتعبر عن فشلها التربوي عندما تجعل التحصيل المرتفع بالمرتبة الأولى، وتجعل من الميول والاهتمامات والمواهب.. بالمرتبة الثانية"[2]. وأن اكتشاف ميول ومواهب وإبداعات المتفوقين أكبر من مجرد وضع أهداف واستراتيجيات على المدى القريب والبعيد، بل تتعدى ذلك لتطال تأهيل المعلمين لتوظيف أحدث طرائق التدريس والوسائل التعليمية التي تطلق مهارات التفكير العلمي الناقد، وتفعيل المخابر والمسارح والمناشط اللاصفية والرحلات العلمية لاكتشاف المواهب والقدرات الكامنة"[3]. فالنماذج الحديثة لمدارس المتفوقين في الدول

1- أرشيف وزارة التربية بين عامي (1968-2018).

2- Peterson, 2015, p(32).

3- Vieira, 2011, p(45).

المُتحضرة تتجه لمراعاة الفروق الفردية، واكتشاف موهبة أو مهارة ما، واختبارها، وتوفير بيئة حاضنة لها، وأن التحصيل المرتفع ليس إلا معياراً ثانوياً، حيث تُقام مسابقات الإبداع، ومباريات الرياضيات والهندسة والفيزياء والكيمياء والميكانيك وعلوم الفضاء، ومنتديات الرسم والشعر والمسرح والغناء والموسيقى، مع برامج منزلية لرعاية المواهب والإبداعات بمشاركة أولياء الأمور، وملاعب ومخابر ومسارح مسائية يرتادها المتفوقين في أي وقت، وعلى مدار العام"[1]". كما بين **(مايرز 1993)** أن تربية المتفوقين باتجاه التحصيل المرتفع تُشجع أدنى مستويات التعلم (الحفظ والاستذكار) وتتجاهل القدرات المعرفية وما وراء المعرفية، ما يفرض على السلطات التربوية في البلدان النامية توظيف (التعليم التعاوني، التعلم بالمشروعات، العصف الذهني، التعلم الذاتي، التعلم النشط..) لتحفيز مهارات التفكير العليا"[2]".

وفي دراسة استطلاعية مُبسطة أجراها الباحث في مدرستين للمتفوقين بدمشق وحمص؛ تم خلالها توجيه أسئلة مفتوحة لعينة متيسرة من معلمي التربية الخاصة، إذ اتجهت (73%) من إجابات أفراد العينة لتعبر عن تبديد الجهود ونزف الموارد المالية، خلافاً لما كان مخططٌ له منذ عام (1998)، بسبب نقص خبرة القائمين على تلك المدارس بمفاهيم (التفوق، الإبداع، الموهبة)، وأن (88%) من الإجابات بين اقتصار معايير القبول على مفهوم ضيق للتفوق التحصيلي، ونقص خبرة العاملين (مدرسين، مرشدين نفسيين، مدراء..) لاكتشاف الميول الأكاديمية في الرياضيات والهندسة والفيزياء والكيمياء واللغات.. أو المواهب الفنية والميكانيكية والفلكية والزراعية واللغوية.. وتجاهل اللياقة البدنية في رياضية أو فنون معينة، وأن (91%) من الإجابات أكدت أن الخطط والبرامج الموضوعة لمدارس المتفوقين من قبل السلطات التربوية لا تعطي للمسار الجماعي أو الفردي أهمية كافية لاكتشاف السمات الكامنة، وإهمال الفروق الفردية لعدم الخبرة بآلية تفعيل المناشط اللاصفية (مسارح، مخابر، رحلات علمية..) أو مسابقات المواهب والإبداع، ما يثبط دافعية المتفوقين لتوظيف قدراتهم المعرفية (انتباه، ذاكرة، تفكير، إدراك) لتقديم ابتكارات جديدة، كما اتجه (92%) من تلك الإجابات بأن معلمي التربية الخاصة لا يمتلكون الكفايات اللازمة لتوظيف طرائق التدريس

1- David & White, 2017, p(18).
2- by Vieira, 2011, p(51).

التفاعلية لتشجع التعلم الذاتي النشط، كما يفتقرون لمهارات تصميم الوسائل التعليمية لتفعيل القدرات المعرفية وما وراء المعرفية، كما أكد (94%) من تلك الإجابات نحو ضبابية مفهوم الإرشاد النفسي للمتفوقين في الفكر والممارسة، فعظم المرشدين النفسيين لديهم معارف نظرية فقط لا تمكنهم من دراسة مشكلات المتفوقين النفسية والاجتماعية والأسرية، أو اكتشاف الميول والمواهب، فهم لا يمتلكون خبرات تطبيقية من خلال الدورات التدريبية. كما أكدت (95%) من تلك الإجابات افتقار البنية التحتية لمعظم مدارس المتفوقين (الإعدادية والثانوية) للمخابر والمسارح والصالات الفنية والرياضية، وتجنب تطبيق المناشط اللاصفية، كما توجد عدة تساؤلات تثار حول معايير القبول والبرامج الإثرائية.. ومما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال التالي (**ما اتجاهات المعلمين نحو الخدمات الخاصة لمدارس المتفوقين في الجمهورية العربية السورية ؟**).

3- أسئلة البحث:

3-1- ما الترتيب التنازلي لاتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو واقع الخدمات المقدمة في مدارس المتفوقين وفق الاستبانة المصممة لهذا الهدف في مجالات (معايير القبول، البرامج الإثرائية، الحاجات التدريبية، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية، المناشط اللاصفية، رعاية الميول والموهبة والإبداع، الإرشاد النفسي، البنية التحتية) ؟.

3-2- هل من فروق في اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو واقع الخدمات المقدمة في مدارس المتفوقين وفق الاستبانة المصممة لهذا الهدف عند مجالات (معايير القبول، البرامج الإثرائية، الحاجات التدريبية، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية، المناشط اللاصفية، رعاية الميول والموهبة والإبداع، الإرشاد النفسي، البنية التحتية) وللدرجة الكلية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ؟.

3-3- هل من فروق في اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو واقع الخدمات المقدمة في مدارس المتفوقين وفق الاستبانة المصممة لهذا الهدف عند مجالات (معايير القبول، البرامج الإثرائية، الحاجات التدريبية، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية، المناشط اللاصفية، رعاية الميول والموهبة والإبداع، الإرشاد النفسي، البنية التحتية) وللدرجة الكلية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة ؟.

4- أهمية البحث:

4-1- أهمية التعريف بمدارس المتفوقين في سورية، وإلقاء الضوء على واقعها، وتعرف أهم الحاجات والمشكلات الخاصة ومدى جودة الخدمات المقدمة لإشباعها لدى الطلبة المتفوقين من وجهة نظر معملي التربية الخاصة.

4-2- اطلاع السلطات التربوية المسؤولة عن جودة الخدمات الخاصة المقدمة في مدارس المتفوقين في سورية من وجهة نظر المعلمين، للعمل على تعزيز النواحي الإيجابية وتلافي النواحي السلبية، والحد منها.

4-3- أهمية النتائج التي قد تفيد أصحاب القرار في وزارة التربية السورية لتحسين كفاءة وفاعلية الخدمات المقدمة في مدارس المتفوقين وفق اتجاهات عينة من معلمي التربية الخاصة، لوضع البرامج والخطط والاستراتيجيات المناسبة لتعزيز نقاط القوة وتدعيمها، وعلاج نقاط الضعف والعمل على تلافيها.

4-4- إلقاء الضوء على أهم الدراسات السابقة الشبيهة في بعض جوانبها بالبحث الحالي، وعلى تجارب الدول المتقدمة في مجال تنظيم مدارس المتفوقين، إذ يعد البحث الحالي الأول من نوعه والذي عمل على رصد اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو واقع مدارس المتفوقين في سورية (بحسب علم الباحث) حتى تاريخه.

5- أهداف البحث:

5-1- بحث الترتيب التنازلي لاتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو واقع الخدمات المقدمة في مدارس المتفوقين وفق الاستبانة المصممة لهذا الهدف في مجالات (معايير القبول، البرامج الإثرائية، الحاجات التدريبية، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية، المناشط اللاصفية، رعاية الميول والموهبة والإبداع، الإرشاد النفسي، البنية التحتية).

5-2- بحث الفروق في اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو واقع الخدمات المقدمة في مدارس المتفوقين وفق الاستبانة المصممة لهذا الهدف عند مجالات (معايير القبول، البرامج الإثرائية، الحاجات التدريبية، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية، المناشط اللاصفية، رعاية الميول والموهبة والإبداع، الإرشاد النفسي، البنية التحتية) وللدرجة الكلية تبعاً لمتغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

6- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

6-1- مدارس المتفوقين: مدارس عامة وحكومية، تقدم الرعاية التعليمية، وتنتشر في جميع المحافظات السورية، وتتبع لمديريات التربية بشكل مباشر من حيث الإشراف عليها وتعين المدرسين، ولها تعليمات ناظمة من حيث عدد الطلاب في الصف، ويعتمد معيار القبول فيها على العلامة تقدر بـ(90%) في المحافظات السورية كافة، وقد أنشأت بموجب بلاغ وزارة التربية السورية (543/1197) تاريخ (1998/7/4) الذي أحدث مدرسة للمتفوقين في كل محافظة لتشمل طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية بدءاً من العام الدراسي (1998–1999)، ويتم قبول الطلبة وفق المعايير الآتية"[1]".

6-2- التفوق: مصطلح يستخدم للإشارة إلى قدرة الفرد على تجاوز حدود المتوسط في أداء مهمات معينة ذات طابع أكاديمي (قراءة، كتابة، رياضيات..إلخ)، أو معرفي (إدراك، انتباه، ذاكرة، تفكير)، أو مهاراتي (مهارات يدوية، فنية، بصرية..إلخ)، أو أدبي مقارنة مع الفئة العمرية التي ينتمي إليها، تؤهله للتفوق في تلك المجالات، وليس بالضرورة تميز هؤلاء الأفراد بمستوى مرتفع من حيث الذكاء بالنسبة لأقرانهم"[2]".

ويعرف الطلبة المتفوقين إجرائياً بأنهم الطلبة الذين تم الكشف عنهم من خلال مجموعة معايير حددتها وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية كحصولهم على معدل مقداره (280) درجة فما فوق من أصل (310) في امتحان شهادة التعليم الأساسي، وحصولهم في اختبار القبول المركزي على (60) درجة، والملتحقون بمدرسة المتفوقين في سورية، والمتواجدون فيها فعلياً.

6-3- معلم التربية الخاصة بالمتفوقين: يعرف إجرائياً بأنه المعلم القائم على رأس عمله في إحدى مدارس للمتفوقين في سورية (من داخل وخارج الملاك)، ومهمته تعليم وتدريس الطلبة المتفوقين في المرحلتين الأساسية أو الثانوية بإشراف وزارة التربية.

6-4- الاتجاه: موقف مكتسب يظهر لدى الفرد من خلال سلوكه الظاهر (السلبي أو الإيجابي) نحو ظاهرة ما (اجتماعية، اقتصادية، سياسية، ثقافية..إلخ)، فهو حالة استعداد

1– أرشيف وزارة التربية، لعامي (2001–2009).

2- Davies, 2016, p(77).

عقلي/عصبي، أو مجموعة مشاعر وأفكار ومُدركات توجه سلوك الفرد لتحديد موقعه بالنسبة للأشياء والحوادث التي تواجهه"[1]".

وتعرف اتجاهات المعلمين إجرائياً بأنها الدرجة التي تعبر عن رضا أو عدم رضا أفراد العينة عن واقع الخدمات الخاصة المقدمة في مدارس المتفوقين كما تروزها الاستبانة المصممة لهذا الهدف في مجالات (معايير القبول، البرامج الإثرائية، الحاجات التدريبية، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية، المناشط اللاصفية، رعاية الميول والموهبة والإبداع، الإرشاد النفسي، البنية التحتية) وللدرجة الكلية.

7- الدراسات السابقة:

7-1- دراسة (سترنبرغ وسميث Sternberg & Smith 2005) أمريكا.

عنوان الدراسة: الحاجات والمشكلات الخاصة بالطلبة المتفوقين من عمر المرحلة الثانوية في مدارس تعليم الطلبة المتميزين.

The Needs and Problems of Superior Students at the Age of High schools in Distinguished Students Schools.

هدفت الدراسة إلى تعرف اتجاهات الطلبة المتميزين بالمرحلة الثانوية نحو حاجاتهم الخاصة المتعلقة بالنواحي التعليمية والإرشاد النفسي، والتحقق من مدى توفر معايير الجودة النوعية في تلك المدارس ضمن (3) مقاطعات في ولاية (بنسلفانيا)، ومدى قدرتها على مواجهة المشكلات النفسية والاجتماعية لهم بكفاءة، وبلغت العينة (50) طالب متفوق تحصيلياً اختيروا من (5) مدارس للمتميزين، وتم تصميم استبانة ضمت (100) سؤال لسبر اتجاهات هؤلاء الطلبة، وبينت النتائج وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلبة المتفوقين في قدرة مدارس المتميزين على تلبية حاجاتهم التعليمية الخاصة (معلم مؤهل، وسائل تعليمية، تكنولوجيا المعلومات، طرائق تدريسية حديثة لتنمية مهارات التفكير، استقلالية المتعلم، جودة التدريس، الاختبارات والتقييم..)، وعلى تلبية حاجات الإرشاد النفسي (مرشد نفسي مؤهل، عيادة إرشادية، اختبارات تشخيصية..)، كما ظهرت اتجاهات إيجابية لدى هؤلاء الطلبة نتيجة إشباع حاجاتهم لاكتسابهم المهارات الفردية والجماعية لمواجهة المشكلات التعليمية والنفسية.

1- Fishbein & Ajzen, 2009, P(20).

7-2- دراسة (إيفيلو وستولت Evelo & Stolte 2006) فرنسا.

عنوان الدراسة: دراسة مقارنة للحاجات والمشكلات الخاصة بالطلبة المتفوقين وأقرانهم العاديين في المدارس الثانوية.

A Comparative Study of the Needs and Problems Related to Superior Students and Their Normal Peers at High Schools.

هدفت الدراسة إلى مقارنة الحاجات التعليمية الخاصة الفردية والجماعية لعينة من الطلبة الصفين الثاني والثالث الثانوي (المتفوقين تحصيلاً، العاديين)، وأهم مشكلاتهم التعليمية والنفسية والاجتماعية التي قد يتعرضوا لها، وبلغت العينة (52) طالباً (26 ذكور، 26 إناث) اختيروا من مدرستين للمتفوقين، إضافةً إلى (52) من الطلبة العاديين (26 ذكور، 26 إناث) اختيروا من مدرستين للتعليم العام، وتم تصميم استبانة لروز (5) حاجات تعليمية خاصة، واستبانة لروز (7) مشكلات تعليمية ونفسية واجتماعية، وبينت النتائج أن مواقف الطلبة المتفوقين واتجاهاتهم كانت إيجابية نحو برامج التعليم الفردي والجماعي، لكنهم عبروا عن مخاوف تتعلق بعدم امتلاكهم لمهارات نظرية وعملية لتوظيفها في الحياة، أما اتجاهات الطلبة العاديين كانت سلبية نحو الخدمات التربوية الجماعية، كما ظهرت فروق بين العينتين في المشكلات التربوية والنفسية والاجتماعية لصالح المتفوقين، حيث عبر الطلبة العاديين عن عدم وجود مثل هذه المشكلات لديهم مقارنة بالمتفوقين، كما لم تظهر مثل هذه الفروق فيما يتعلق بمتغير الجنس.

7-3- دراسة (هانسن Hansen 2009) أمريكا.

عنوان الدراسة: تصورات واتجاهات الطلبة المتفوقين حول الخدمات الخاصة التي يجب أن تقدم لهم في مدارس المتفوقين عقلياً.

Superior Students' Perceptions and Attitudes toward the Special Needs That Should be Provided at the Schools of the Mentally Superior Students.

هدفت الدراسة إلى تقدير نوعية المعلومات المقدمة للطلبة المتفوقين عقلياً نحو الخدمات التي تشبع حاجاتهم الخاصة في مدارس المتفوقين وما فيها من أخصائيين، وبلغت العينة (1500) من طلبة الصف الثالث الثانوي المتفوقين عقلياً وتحصيلياً، اختيروا من (200) مدرسة عامة بولايتي (روشستر ونيويورك)، وتم تصميم مقابلة ضمت أسئلة مقيدة ومفتوحة،

وأشرطة فيديو لعرض الخدمات (التربوية والتعليمية والنفسية والاجتماعية..) الخاصة بالمتفوقين في عدد من دول العالم، وقوائم مسح لأربع مجالات (أنماط الخدمات التعليمية والتربوية، أنماط الخدمات النفسية والاجتماعية، التكنولوجيا المساعدة، الخدمات المساندة لتنمية الإبداع)، وبينت النتائج أن معظم المتفوقين لا يمتلكون معلومات واضحة من المختصين حول التطور الحاصل في مدارس المتفوقين، وأن تلك المعلومات غير ملائمة لروح العصر والتطور الإعلامي، كما عبروا عن حاجات خاصة أخرى غير تلك التي شملتها الدراسة كضرورة تطوير عمل الأخصائيين بدعم التفوق، ومحدودية الخدمات التنموية لمهارات التفكير والإبداع مقارنةً بما لاحظوه في مقاطع الفيديو، سيما المتعلقة بالتكنولوجيا المساعدة التي كانت محدودة الفائدة، كما أجمع (93%) من الطلبة بأن خدمات الدعم النفسي والاجتماعي تمكن من تجاوز العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية بوجود مرشدين مؤهلين.

7-4- دراسة (عصايرة 2010) الأردن.

عنوان الدراسة: مشكلات الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله للتميز من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.

هدفت الدراسة إلى تعرف اتجاهات الطلبة الموهوبين نحو المشكلات التي تواجههم في مدارس الملك عبد الله للتميز، وبلغت العينة (50) من طلبة تلك المدارس، وتم تصميم استبانة ضمت (3) مشكلات شائعة لدى هؤلاء الطلبة، وبينت النتائج أن وجود تقدير متوسط للمشكلات التي تواجه الطلبة الموهوبين والمتفوقين ووفق الترتيب التالي (المشكلات المدرسية، مشكلات الطلبة، المشكلات الأسرية)، كما ظهرت فروق في تلك المشكلات وفق متغير الجنس لصالح الذكور، وغياب الفروق وفق متغير المرحلة الدراسية.

7-5- دراسة (برود Brulde 2011) أمريكا.

عنوان الدراسة: تقييم خدمات التربية الخاصة بالمتفوقين في ولاية إنديانا نتائج ثلاث سنوات.

Evaluating Special Education Needs for Superior Students in Indiana State: Three-Year Findings.

هدفت الدراسة إلى بحث اتجاهات الطلبة المتفوقين نحو الخدمات التربوية والسياسات والممارسات في نظم وبرامج تربية المتفوقين بولاية إنديانا، وتحليل أشكال الإدارة المستخدمة لتلبية تلك الحاجات خلال (3) سنوات، وبلغت العينة (230) من طلبة المرحلة الثانوية اختيروا من (8) مدارس للمتفوقين، ومجموعة بيانات متعلقة بخدمات التربية الخاصة بالمتفوقين في الولاية استخلصت من دراسات مسحية سابقة وبعض الجهات الرسمية، وتم تصميم استبانة لقياس اتجاهات هؤلاء الطلبة، وبينت النتائج في السنة الأولى غياب نمط فاعل من إدارة تخطيط خدمات التربية الخاصة ليكون أفضل من الأنماط الأخرى، حيث أنفقت جميع نماذج الإدارة (92,5%) من الأموال العامة على التعليم، ولم تظهر فروق بين تلك النماذج من وجهة نظر الطلبة، وأكدت السنة الثانية تشابه جميع أنماط الإدارة في نسب إنفاقها على برامج التربية الخاصة، إذ أنفقت (84%) على التعليم المباشر الفردي والجماعي، ولم تظهر فروق بين نماذج الإدارة في هذا المجال من وجهة نظر الطلبة، وأن أنظمة وقوانين التربية الخاصة الموجودة ساعدت في تعزيز وتشجيع الإبداع والمرونة وفي تلبية حاجات الطلاب في تلك البرامج، وتلبية حاجاتهم التعليمية والتربوية والنفسية والاجتماعية المؤسسة على التخطيط، وفي السنة الثالثة لوحظ تحسن في اتجاهات الطلبة نحو أداء إدارة التخطيط عند تقديم برامج خاصة بالمتفوقين.

7-6- دراسة (الزعبي وعبد الرحمن 2011) السعودية.

عنوان الدراسة: فاعلية مركز رعاية الموهوبين والموهوبات من وجهة نظر الطلبة الملتحقين به في منطقة نجران/ السعودية.

هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية مركز رعاية الموهوبين من وجهة نظر الطلبة، وبلغت العينة (130) من الطلبة الملتحقين بتلك المركز بمدينة نجران، وتم تصميم استبانة ضمت (4) مجالات (إدارة المركز، الأنشطة الإثرائية، المعلمين في المركز، خصائص المركز)، وبينت النتائج فاعلية مركز رعاية الموهوبين والموهوبات، وكان أعلى المتوسطات الحسابية لخصائص المعلمين، يليه إدارة المركز، ثم خصائص المركز، وأخيراً الأنشطة الإثرائية، ولم تظهر فروق دالة نحو فعالية تلك المراكز وفق متغير الجنس، كما لم تظهر فروق وفق متغير المرحلة التعليمية أو التفاعل بينهما.

7-7- دراسة (العطار 2012) الجزائر.

عنوان الدراسة: مشكلات الطلبة المتفوقين في المدرسة الجزائرية دارسة ميدانية في ثانويات مدينة تلمسان.

هدفت الدراسة إلى تعرف أهم المشكلات التي تواجه طلبة مدارس المتفوقون الثانوية، وتحديد نسبة انتشار بعض المشكلات المدرسية (الانفعالية، العلائقية، التوجيهية، الصحية)، وترتيب تلك المشكلات بحسب الأهمية، وضمت العينة جميع المدارس الثانوية في تلمسان وجميع الطلبة المتفوقين فيها من الصفين الثاني والنهائي في مقرري (الرياضيات والعلوم) ممن حصلوا على علامة (بين 18 إلى 20 درجة)، وتم تصميم استبانة ضمت (36) مشكلة، وبينت النتائج بروز (15) مشكلة يعاني منها الطلبة وسجلت نسبة انتشار عالية بينهم، إذ كانت مشكلة (غياب النشاطات الثقافية بالثانوية) بنسبة (40,4%)، ومشكلة (عدم تمييز النظام بين المتفوقين وغيرهم من التلاميذ) بنسبة (28,8%)، ومشكلة (لا أجد في المدرسة ما يشبع حبي للاستطلاع) بنسبة (26,9%)، وأوصت الدراسة بإيجاد سياسة واضحة لرعاية المتفوقين في الجزائر.

7-8- دراسة (العاجز ومرتجى 2012) فلسطين المحتلة.

عنوان الدراسة: واقع الطلبة الموهوبين والمتفوقين بمحافظة غزة وسبل تحسينه.

هدفت الدراسة إلى تعرف اتجاهات المعلمين نحو واقع الطلبة الموهوبين والمتفوقين بغزة، وبحث الفروق في تلك الاتجاهات وفق متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)، وتحديد سبل تحسين واقع هؤلاء الطلبة، وبلغت العينة (46) معلماً اختيروا من مدرستي عرفات للموهوبين (ذكور، إناث) التابعة لوزارة التربية والتعليم، وتم تصميم استبانة ضمت (10) مشكلات رئيسية، وبينت النتائج عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس وسنوات الخدمة، بينما وجدت فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة البكالوريوس في بعدي (المناهج والمشكلات)، وأوصت الدراسة بتوفير مرشد اجتماعي ونفسي، وأن يتم اختيار الطلبة وفق درجاتهم العلمية وبعد إجراء اختبارات للمواهب، وأن تتواصل الإدارة مع أولياء الأمور لمتابعة تقدم الطلبة وعرض مشكلاتهم.

7-9- دراسة (هاردين Hardin 2013) أمريكا.

عنوان الدراسة: حاجات ومشكلات الطلبة المتفوقين في المرحلة الثانوية.

Superior Students' Needs and Problems at High School.

هدفت الدراسة إلى تعرف الحاجات والمشكلات الخاصة بطلبة المرحلة الثانوية المتفوقين داخل وخارج المدرسة، وبحث اتجاهاتهم نحو الخدمات التربية الخاصة، وتحديد نقاط القوة والضعف في تلك الممارسات، وتقديم توصيات لتقليل الأثر السلبي لتلك الممارسات، وبلغت العينة (300) طالباً (150 ذكور، 150 إناث) اختيروا من عدة مدارس للمتفوقين بولاية (كاليفورنيا)، وتم تصميم مقابلات مع أفراد العينة، وبينت النتائج أن الطلبة يعانون من ضغط الأهل عند الاختيار الأكاديمي أو الالتحاق بالبرامج التعليمية الفردية أو الجماعية التي قد لا يرغبونها، فقد يتفوق هؤلاء الطلبة في تلك المجالات التي اختيارها الأهل والتي قد لا تشبع ميولهم ورغباتهم ولا تحقق طموحاتهم، وضرورة إتاحة المجال لتقديم مقررات وموضوعات اختيارية، وزيارة المكتبات الكبرى، وحضور محاضرات جامعية، وتقسيمهم على أساس الميول والمواهب وليس وفق مستوى التحصيل، أما المشكلات الشائعة بين الطلبة تتلخص بكثرة الأسئلة، ومقاطعة المعلمين أثناء الشرح، والميل لنقد الآخرين، وإنهاء الواجبات والمهام أسرع من العاديين ما يشعرهم بالملل لأن الدروس لا تشبع طموحاتهم، كما يعانون من النسيان والإهمال.

7-10- دراسة (الخطيب 2014) سورية.

عنوان الدراسة: دراسة مقارنة للحاجات والمشكلات بين الطلبة المتفوقين الملتحقين بمدارس المتفوقين في سورية وأقرانهم العاديين.

هدفت الدراسة إلى رصد واقع مدارس المتفوقين، وكشف الفروق بين الطلبة المتفوقين والعاديين في الحاجات والمشكلات الخاصة وفق متغيري (الجنس، الموقع الجغرافي)، ووضع مقترحات لتجويد مدارس المتفوقين، وبلغت العينة (600) من طلبة الصف الأول الثانوي مقسمين بالتساوي بحسب (الجنس، عاديين أو متفوقين، المحافظة /دمشق، القنيطرة، طرطوس/)، وتم تصميم استبانة لروز اتجاهات الطلبة نحو حاجاتهم ومشكلاتهم الخاصة ضمت (132) بنداً موزعة إلى (11) مجال فرعي ضمن بعدي (الحاجات الخاصة، المشكلات الخاصة)، وبينت النتائج اختلاف ترتيب تلك الحاجات والمشكلات لكلا العينتين، ولم تظهر فروق بينهما في (الحاجات التعليمية الخاصة)، لكن ظهرت فروق لصالح العاديين في (الحاجات النفسية والاجتماعية الخاصة، الحاجات المرتبطة بالخدمات الإدارية

والتنظيمية للمدرسة، الحاجات المرتبطة بخدمات الدعم الإعلامي، وللدرجة الكلية)، كما لم تظهر فروق بينهم في (مشكلة عدم ملائمة المواد الدراسية، مشكلة سوء التكيف الاجتماعي والشخصي في المدرسة، مشكلة افتقار القدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات)، لكن ظهرت فروق لصالح العاديين في (مشكلة الخوف من الفشل، مشكلة عدم تفهم المعلمين للحاجات الخاصة، مشكلة عدم تفهم الوالدين للحاجات الخاصة، مشكلة افتقار الشعور بالأمن النفسي، الدرجة الكلية)، ولم تظهر فروق بين المتفوقين في (الحاجات الخاصة، المشكلات الخاصة) وفق متغير الموقع الجغرافي (دمشق، القنيطرة، طرطوس).

7-11- تعقيب: بعد الإطلاع على الدراسات السابقة لوحظ عدد مقبول من الدراسات العربية والأجنبية، مع ندرة في الدراسات المحلية، ومن هنا تأتي أهمية البحث الحالي وجدته، وتتمثل أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في عدة مجالات نظرية وعملية:

7-11-1- من الناحية النظرية: تعرف مفهوم التفوق العقلي والتحصيلي وتحديد معالمه بدقة، وبحث أهم المشكلات السلوكية والأكاديمية والمعرفية والاجتماعية والتربوية.. التي أن تنشأ عن عدم إشباع الحاجات الخاصة المرتبطة بالطلبة المتفوقين.

7-11-2- من الناحية العملية: تحديد المنهج المناسب (المنهج الوصفي التحليلي) لتحقيق أهداف البحث، وفي تحديد المجالات الفرعية لاستبانة اتجاهات المعلمين نحو واقع الخدمات الخاصة المقدمة بمدارس المتفوقين في سورية (معايير القبول، البرامج الإثرائية، الحاجات التدريبية، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية، المناشط اللاصفية، رعاية الميول والموهبة والإبداع، الإرشاد النفسي، البنية التحتية)، وفي كيفية التحقق من صدقها وثباتها وجعلها الأداة الرئيسية للإجابة عن أسئلة البحث، وتمكين الباحث من تعرف خطوات اختيار عينة المعلمين، وفي كيفية اختيار المعادلات الإحصائية المناسبة وفي تفسير النتائج ومناقشته، والوصول إلى استنتاجات.

ويختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة من حيث سعيه لرصد وتقييم واقع مدارس المتفوقين في سورية ضمن عدة مجالات لم تتعرض لها معظم تلك الدراسات، بل أن بعض تلك الدراسات لم يتطرق لها مطلقاً، كما يختلف البحث الحالي عن تلك الدراسات السابقة من حيث حدوده الزمانية والمكانية.

8- منهج البحث:

المنهج الوصفي التحليلي الذي يستخدم في الدراسات التي تستهدف رصد الواقع كما هو موجود على طبيعته دون تدخل في أثر متغيراته، لتحديد العلاقات التي يمكن أن تحدث بينها، وتعرّف جوانبها السلبية والإيجابية، وظروفها المحيطة، فهو بذلك جهدٌ علميٌ منظم للحصول على بيانات لوصف الظاهرة وتحليلها وتفسيرها، والربط بين مدلولاتها للوصول لاستنتاجات تساهم في فهم الواقع وتطويره، وتحقيق أفضل النتائج"[1]".

9- حدود البحث:

9-1- الحدود البشرية (عينة البحث): قوامها (90) معلماً للتربية الخاصة بالمتفوقين اختيروا من (4) محافظات (دمشق، ريف دمشق، القنيطرة، طرطوس) ووفق مجموعة متغيرات تصنيفية كما يظهر الجدول (1):

الجدول (1) عينة البحث الأساسية من معلمي مدارس المتفوقين

اسم المدرسة	المحافظة	العدد	سنوات الخبرة	العدد	المؤهل العلمي	العدد
ثانوية الباسل للمتفوقين	دمشق	15	(من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات)	8	إجازة جامعية	11
			(من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات)	4	دراسات عليا	4
			(أكثر من 10 سنوات)	3		
ثانوية الشهيد نذير نبعة	دمشق	15	(من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات)	9	إجازة جامعية	13
			(من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات)	3	دراسات عليا	2
			(أكثر من 10 سنوات)	3		
ثانوية المتفوقين	ريف دمشق	15	(من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات)	10	إجازة جامعية	12
			(من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات)	3	دراسات عليا	3
			(أكثر من 10 سنوات)	2		
ثانوية المتفوقين	القنيطرة	15	(أكثر من 10 سنوات)	9	إجازة جامعية	14
			(من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات)	3	دراسات عليا	1
			(من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات)	3		
ثانوية المتفوقين	طرطوس	30	(أكثر من 10 سنوات)	21	إجازة جامعية	25
			(من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات)	5	دراسات عليا	5
			(من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات)	4		

9-2- الحدود الزمانية والمكانية: تم تطبيق البحث من (2020/5/15 إلى 22/ 2020/11) في مدارس للمتفوقين بمحافظات (دمشق، ريف دمشق، القنيطرة، طرطوس).

1- Wiersma, 2004, pp(15-17).

9-3- الحدود العلمية: (معلمي التربية الخاصة بالمتفوقين، الاتجاهات، واقع مدارس المتفوقين في الجمهورية العربية السورية).

10- أداة البحث:

وهي (استبانة اتجاهات المعلمين نحو واقع الخدمات الخاصة المقدمة في مدارس المتفوقين في سورية)، وقد مر تصميم الاستبانة بعدة خطوات منظمة وفق الأصول العلمية، وتلك الخطوات هي:

10-1- تحليل الأدب النظري والدراسات السابقة: الشبيهة في بعض جوانبها بالبحث الحالي، وما تتضمنه من استبيانات، كدراسات (**سترنبرغ وسميث Sternberg & Smith 2005**)؛ (**إيفيلو وستولت Evelo & Stolte 2006**)؛ (**هانسن Hansen 2009**)؛ (**عصايرة 2010**)؛ (**الزعبي وعبد الرحمن 2011**)؛ (**برود Brulde 2011**)؛ (**العطار 2012**)؛ (**العاجز ومرتجى 2012**)؛ (**هاردين Hardin 2013**)؛ (**الخطيب 2014**)، وذلك بهدف حصر نطاق مجتمع البنود، وتحديد المجالات الفرعية للاستبانة.

10-2- تصميم الاستبانة: بصياغة عينة من البنود ضمن عدة مجالات فرعية مع تعليمات التطبيق والتصحيح، لقياس اتجاهات المعلمين نحو واقع الخدمات الخاصة المقدمة بمدارس المتفوقين في سورية، حيث ضمت الاستبانة (140) بنداً موزعة على (11) مجالاً (معايير القبول، البرامج الإثرائية، الحاجات التدريبية، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية، المناشط اللاصفية، رعاية الميول، رعاية المواهب، رعاية الإبداع، الإرشاد النفسي، البنية التحتية)، ويُجاب عنها وفق التدرج الثنائي (نعم 1) أو (لا ∴)، وبزمن مُفترض للتطبيق (60 دقيقة)، وذلك محاكاةً لبعض الاستبيانات الواردة في الدراسات السابقة، لتلاءم شكلاً ومضموناً الهدف العام والأهداف الفرعية للبحث الحالي.

10-3- تحكيم الاستبانة: بعرضها على (5) مدرسين بكلية التربية بجامعتي دمشق والبعث من عدة تخصصات علمية، وقد أكّد السادة المحكّمين على ضرورة إعادة النظر في تعليمات تطبيق الاستبانة، وإعادة صياغة بعضاً من بنودها من حيث المعنى واللغة، وأن بنوداً أخرى لا تناسب الهدف العام لها، وضرورة حذف بعض البنود وإضافة بنود جديدة لتكون الاستبانة أكثر تمثيلاً لنطاق القياس المُستهدف، وتعديل طريقة الإجابة على البنود لتكون خماسية التصميم (موافق بشدة +2) (موافق +1) (محايد ∴) (غير موافق −1)

(غير موافق بشدة –2)، بدلاً من التصميم الثنائي (نعم 1) (لا ∴)، كما اقترح المحكمون تقليص عدد بنود الاستبانة ككل ليصبح (90) بنداً موزعة بالتساوي على (9) مجالات فرعية هي (معايير القبول، البرامج الإثرائية، الحاجات التدريبية، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية، المناشط اللاصفية، رعاية الميول والموهبة والإبداع، الإرشاد النفسي، البنية التحتية)، وذلك بدلاً من (140) بنداً موزعة على (11) مجال فرعي، وتم إجراء التعديلات لتظهر الاستبانة بصورتها الثانية.

11-4- الدراسة الاستطلاعية (تجريب الاستبانة): بتطبيقها على عينة مُصغرة قوامها (5 طلاب دراسات عليا بكلية التربية بجامعة دمشق، 5 معلمين من مدرسة المتفوقين بدمشق)، حيث أبدى أفراد العينة ملاحظاتهم حول الصعوبات التي يمكن أن تعترض التطبيق، ومدى ملاءمة البنود وتعليمات التطبيق للهدف العام للاستبانة، وللفئة المستهدفة، بإعادة الصياغة اللغوية لبعض البنود، واستبدال البعض الآخر ببنود جديدة، وتم جمع الملاحظات والاسترشاد بها لإجراء التعديلات، ومن نتائج هذه الدراسة الاستطلاعية حساب متوسط زمن تطبيق الاستبانة، والذي بلغ حدود (30 دقيقة) كحد أقصى، وتم إجراء التعديلات المطلوبة، حيث ظهرت الاستبانة بصورتها النهائية.

10-5- عينة الصدق والثبات"[1]": قوامها (50) معلماً للتربية الخاصة، اختيروا من (5) مدارس للمتفوقين في محافظات (دمشق، ريف دمشق، السويداء، اللاذقية) كما يُظهر الجدول (2):

الجدول (2) عينة الصدق والثبات من معلمي التربية الخاصة بالمتفوقين

اسم المدرسة	المحافظة	العدد	سنوات الخبرة	العدد	المؤهل العلمي	العدد
ثانوية الباسل للمتفوقين	دمشق	10	(من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات)	6	إجازة جامعية	8
			(من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات)	2	دراسات عليا	2
			(أكثر من 10 سنوات)	2		
ثانوية الشهيد نذير نبعة	دمشق	10	(من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات)	6	إجازة جامعية	8
			(من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات)	2	دراسات عليا	2
			(أكثر من 10 سنوات)	2		
ثانوية	ريف	10	(من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات)	6	إجازة جامعية	8

1– لابد من التنبيه إلى أنه لا أحد من أفراد عينة البحث الأساسية التي تظهر في الجدول (1) سابق الذكر أُعيد اختياره ليكون متضمناً في عينة الصدق والثبات، وذلك بهدف استبعاد عامل الألفة ببنود الاستبانة.

المتفوقين	دمشق		(من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات)	2	دراسات عليا	2
			(أكثر من 10 سنوات)	2		
ثانوية المتفوقين	القنيطرة	10	(أكثر من 10 سنوات)	6	إجازة جامعية	8
			(من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات)	2	دراسات عليا	2
			(من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات)	2		
ثانوية المتفوقين	طرطوس	10	(أكثر من 10 سنوات)	6	إجازة جامعية	8
			(من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات)	2	دراسات عليا	2
			(من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات)	2		

10-6- الصدق البنائي: تم التوصل إليه بحساب الارتباطات الداخلية بين المجالات الفرعية للاستبانة، وبينها وبين الدرجة الكلية لها، وذلك كما يُظهر الجدول (3):

الجدول (2) نتائج الصدق البنائي لاستبانة

المجال الفرعي	معايير القبول	البرامج الإثرائية	الحاجات التدريبية	طرائق التدريس	الوسائل التعليمية	المناشط اللاصفية	رعاية الميول والموهبة والإبداع	الإرشاد النفسي	البنية التحتية	الدرجة الكلية
معايير القبول	–	0,77	0,82	0,67	0,76	0,58	0,68	0,82	0,83	0,69
البرامج الإثرائية		–	0,65	0,54	0,8	0,71	0,87	0,79	0,83	0,81
الحاجات التدريبية			–	0,61	0,66	0,79	0,77	0,71	0,71	0,67
طرائق التدريس				–	0,59	0,66	0,64	0,81	0,69	0,69
الوسائل التعليمية					–	0,67	0,62	0,85	0,82	0,64
المناشط اللاصفية						–	0,74	0,83	0,77	0,6
رعاية الميول والموهبة والإبداع							–	0,68	0,79	0,66
الإرشاد النفسي								–	0,66	0,66
البنية التحتية									–	0,64
الدرجة الكلية										–

يلاحظ من الجدول (3) أن الارتباطات الداخلية بين المجالات الفرعية كانت مرتفعة ودالة عند مستوى (0,05)، وتراوحت (بين 0,54 إلى 0,87)، ولم يظهر أي ارتباط سلبي. كما أن الارتباطات الداخلية بين المجالات الفرعية والدرجة الكلية كانت مرتفعة ودالة عند مستوى (0,05)، وتراوحت (بين 0,6 إلى 0,81)، ولم يظهر أي ارتباط سلبي، وعليه؛ فإن نتائج الصدق البنائي تشير إلى اتساق وتجانس بنود الاستبانة داخلياً فيما بينها، وضمن كل مجال فرعي، ومع الدرجة الكلية وذلك عند روز (اتجاهات المعلمين نحو واقع الخدمات الخاصة المقدمة بمدارس المتفوقين في سورية).

10-7- الثبات: الذي حُسب بطريقة (إعادة التطبيق) بعد مرور (14) يوماً من انتهاء التطبيق الأول على ذات عينة الصدق والثبات، وبطريقة الاتساق الداخلي وفق معادلة (ألفا– كرنباخ Cronbach- Alpha)، وذلك كما يُظهر الجدول (4):

الجدول (4) مؤشرات ثبات الاستبانة

المجال الفرعي	ثبات الإعادة					ثبات
	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	بيرسون	ألفا– كرنباخ
معايير القبول	التطبيق الأول	50	8,81	1,44	0,885	0,81
	التطبيق الثاني		7,73	1,63		
البرامج الإثرائية	التطبيق الأول	50	8,64	1,72	0,873	0,8
	التطبيق الثاني		9,79	1,85		
الحاجات التدريبية	التطبيق الأول	50	10,92	1,62	0,802	0,82
	التطبيق الثاني		9,7	1,88		
طرائق التدريس	التطبيق الأول	50	8,63	1,74	0,897	0,79
	التطبيق الثاني		9,88	1,95		
الوسائل التعليمية	التطبيق الأول	50	8,72	1,37	0,811	0,74
	التطبيق الثاني		9,86	1,94		
المناشط اللاصفية	التطبيق الأول	50	7,75	1,22	0,784	0,77
	التطبيق الثاني		8,43	1,69		
رعاية الميول والموهبة والإبداع	التطبيق الأول	50	9,92	1,33	0,771	0,75
	التطبيق الثاني		10,54	1,82		
الإرشاد النفسي	التطبيق الأول	50	7,44	1,49	0,793	0,78
	التطبيق الثاني		8,39	1,65		
البنية التحتية	التطبيق الأول	50	11,74	1,49	0,822	0,81
	التطبيق الثاني		12,81	1,51		
الدرجة الكلية	التطبيق الأول	50	82,57	5,43	0,872	0,87
	التطبيق الثاني		78,04	4,98		

يُلاحظ من الجدول (4) أن مؤشر ثبات إعادة التطبيق لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية كانت مرتفعة ودالة عند مستوى (0,05)، وتراوحت (بين 0,771 إلى 0,897)، ما يؤكد أن الاستبانة ثابتة عبر الزمان في قياس الظاهرة المستهدفة. كما أن مؤشر ثبات الاتساق الداخلي (ألفا– كرنباخ) كانت مرتفعة ودالة عند مستوى (0,05)، وتراوحت (بين 0,74 إلى 0,87)، ما يؤكد أن بنود الاستبانة متسقة داخلياً فيما بينها ضمن كل مجال فرعي ومع الدرجة الكلية في قياس الظاهرة المستهدفة.

10-8- وصف الاستبانة بصورتها النهائية"[1]": الاستبانة من تصميم الباحث، وهي استبانة فردية/جماعية التطبيق، بزمن (30) دقيقة، وتتكون الاستبانة من (3) أقسام:

10-8-1- القسم الأول: يتضمن تعليمات التطبيق الموجهة لمعلمي التربية الخاصة، بالإضافة إلى بيانات خاصة بهم (الاسم، الجنس، اسم المدرسة، المحافظة، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

10-8-2- القسم الثاني: ضم (90) بنداً تقيس اتجاهات المعلمين نحو واقع الخدمات الخاصة المقدمة بمدارس المتفوقين في سورية، والتي يُجاب عليها من قبل المعلمين بوضع إشارة (✓) أمام كل بند وأسفل الدرجة التي تعبر عن مدى انطباق رأي المعلم على محتوى البند وفق التدرج الخماسي (موافق بشدة +2) (موافق +1) (محايد ∴) (غير موافق −1) (غير موافق بشدة −2)، وقد تم توزيع تلك البنود بالتساوي على (9) مجالات فرعية هي (معايير القبول، البرامج الإثرائية، الحاجات التدريبية، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية، المناشط اللاصفية، رعاية الميول والموهبة والإبداع، الإرشاد النفسي، البنية التحتية)، بواقع (10) بنود لكل مجال، ودرجة كل مجال فرعي (+2 × 10 = +20)، أما الدرجة الدنيا له فهي (−2 × 10 = −20)، والدرجة القصوى على كامل بنود الاستبانة هي (+280 درجة) وأدنى درجة لها هي (−280 درجة).

10-8-3- القسم الثالث: يتضمن مفتاح التصحيح وجداول تفريغ الدرجات الخام، وجداول تفسير الدرجة الخام تبين مستوى الاتجاهات لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية.

11- المعالجة الإحصائية لأسئلة البحث:

11-1- السؤال الأول: ما الترتيب التنازلي لاتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو واقع الخدمات الخاصة المقدمة في مدارس المتفوقين وفق الاستبانة المصممة لهذا الهدف في مجالات (معايير القبول، البرامج الإثرائية، الحاجات التدريبية، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية، المناشط اللاصفية، رعاية الميول والموهبة والإبداع، الإرشاد النفسي، البنية التحتية) ؟. للإجابة عن هذا السؤال حُسب المتوسط الحسابي لكل مجال فرعي ثم قورن مع جداول تقدير مستوى الاتجاهات، ثم ترتيبها تنازلياً وفق الجدول (5):

1− يمكن العودة إلى الملحق (1) للإطلاع على الصورة النهائية للاستبانة بأقسامها الثلاثة.

الجدول (5) نتائج المعالجة الإحصائية للسؤال الأول

مستوى الاتجاه	مدى الدرجات	المتوسط	مستوى الاتجاه	مدى الدرجات	المتوسط
معايير القبول			البرامج الإثرائية		
إيجابي جداً	من +20 إلى +12 درجة	----	إيجابي جداً	من +20 إلى +12 درجة	----
إيجابي	من +11,99 إلى +6 درجة	----	إيجابي	من +11,99 إلى +6 درجة	----
محايد	من +5,99 إلى -5,99 درجة	----	محايد	من +5,99 إلى -5,99 درجة	----
سلبي	من -6 إلى -11,99 درجة	----	سلبي	من -6 إلى -11,99 درجة	-11,68
سلبي جداً	من -12 إلى -20 درجة	-16,18	سلبي جداً	من -12 إلى -20 درجة	----
الحاجات التدريبية			طرائق التدريس		
إيجابي جداً	من +20 إلى +12 درجة	----	إيجابي جداً	من +20 إلى +12 درجة	----
إيجابي	من +11,99 إلى +6 درجة	+10,81	إيجابي	من +11,99 إلى +6 درجة	----
محايد	من +5,99 إلى -5,99 درجة	----	محايد	من +5,99 إلى -5,99 درجة	----
سلبي	من -6 إلى -11,99 درجة	----	سلبي	من -6 إلى -11,99 درجة	----
سلبي جداً	من -12 إلى -20 درجة	----	سلبي جداً	من -12 إلى -20 درجة	-13,71
الوسائل التعليمية			المناشط اللاصفية		
إيجابي جداً	من +20 إلى +12 درجة	----	إيجابي جداً	من +20 إلى +12 درجة	----
إيجابي	من +11,99 إلى +6 درجة	----	إيجابي	من +11,99 إلى +6 درجة	----
محايد	من +5,99 إلى -5,99 درجة	----	محايد	من +5,99 إلى -5,99 درجة	----
سلبي	من -6 إلى -11,99 درجة	----	سلبي	من -6 إلى -11,99 درجة	-11,3
سلبي جداً	من -12 إلى -20 درجة	-14,55	سلبي جداً	من -12 إلى -20 درجة	----
رعاية الميول والمواهب والإبداع			الإرشاد النفسي		
إيجابي جداً	من +20 إلى +12 درجة	----	إيجابي جداً	من +20 إلى +12 درجة	----
إيجابي	من +11,99 إلى +6 درجة	----	إيجابي	من +11,99 إلى +6 درجة	----
محايد	من +5,99 إلى -5,99 درجة	----	محايد	من +5,99 إلى -5,99 درجة	----
سلبي	من -6 إلى -11,99 درجة	-11,41	سلبي	من -6 إلى -11,99 درجة	-11,32
سلبي جداً	من -12 إلى -20 درجة	----	سلبي جداً	من -12 إلى -20 درجة	----

البنية التحتية		
إيجابي جداً	من +20 إلى +12 درجة	----
إيجابي	من +11,99 إلى +6 درجة	----
محايد	من +5,99 إلى -5,99 درجة	----
سلبي	من -6 إلى -11,99 درجة	----
سلبي جداً	من -12 إلى -20 درجة	-15,41

لوحظ من الجدول (5) ما يلي

1-1-11- حصول مجال (معايير القبول) على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (-16,18) الذي يقابل مستوى (اتجاه سلبي جداً)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون المعلمين على دراية تامة بأن معيار التحصيل الدراسي وحده فقط لا يُعتبر مؤشراً كافياً للتفوق العقلي، فالطالب قد يمتلك قدرات معرفية كامنة (انتباه، إدراك، تفكير، لغة) تمهد للإبداع

والموهبة، وأن التحصيل المرتفع هو فقط انعكاسٌ للممارسات التقليدية لاختيار المتفوقين على أساس مهارات الحفظ والاستذكار، وأن هذه المعايير تحتاج لإعادة النظر، لأنها تعتمد على أدنى المستويات المعرفية بحسب تصنيف (بلوم).

11-1-2- حصول مجال (البنية التحتية) على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (-15,85) الذي يقابل مستوى (اتجاه سلبي جداً)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون البنية التحتية لمعظم مدارس المتفوقين في سورية تتضمن مسارح ومخابر وصالات رياضية أو مراكز للرسم أو للموسيقى، أو لممارسة الهوايات من قبل الطلبة المتفوقين، لكنها لا تفعل بشكل ملائم بما يراعي مواهب وميول واهتمامات الطلبة المتفوقين.

11-1-3- حصول مجال (الوسائل التعليمية) على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (-15,41) الذي يقابل مستوى (اتجاه سلبي جداً)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون المعلمين لديهم إلمام كافي بمقررات (اللغة العربية، رياضيات، فيزياء، كيمياء، تاريخ، جغرافيا..) التي يقومون بتدريسها للطلبة المتفوقين، لكن معرفتهم محدودة بكيفية تصميم وتوظيف الوسائل التعليمية الحديثة (السمعية، البصرية، الحاسوب التربوي، المجسمات، النماذج، المخابر التعليمية..)، أو لا يميلون إلى تحفيز المتفوقين لتوظيف مهارات التفكير العليا، فمعظم هؤلاء المعلمين بحاجة لمزيد من التدريب والتأهيل في مجال صميم وتوظيف الوسائل التعليمية الحديثة وفق الخطط الموضوعة من قبل وزارة التربية.

11-1-4- حصول مجال (طرائق التدريس) على المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (-14,55) الذي يقابل مستوى (اتجاه سلبي جداً)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون المعلمين لديهم إلمام كافي بمقررات (اللغة العربية، رياضيات، فيزياء، كيمياء، تاريخ، جغرافيا..)، لكن معرفتهم محدودة بكيفية توظيف طرائق التدريس الحديثة (التعلم التعاوني، التعلم بالمشروعات، العصف الذهني، التعلم الذاتي، التعلم النشط..) لتحفيز المتفوقين نحو توظيف مهارات التفكير العليا، فهم بحاجة لمزيد من التدريب والتأهيل، كما أن معايير استقطاب وتكليف هؤلاء المعلمين في مدارس المتفوقين لا تتعدى القدم الوظيفي أو الخضوع لبعض الدورات التأهيلية.

11-1-5- حصول مجال (البرامج الإثرائية) على المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي بلغ (-13,71) الذي يقابل مستوى (اتجاه سلبي جداً)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون الخطة

التعليمية في مدارس المتفوقين مشابهة لما لخطط المدارس العامة، مضافاً إليها خطة إثرائية مُقرَّرة من وزارة التربية وفق دليل محدد مسبقاً، لإغناء الطلبة المتفوقين (اتساعاً وعمقاً) بمعلومات خارجية، وباعتبار أن المعلمين غير مؤهلين لتفعيل تلك البرامج الإثرائية، فالبعض ينفذها كمكمل للمقررات الدراسية، دون مراعاة للفروق الفردية بين الطلبة المتفوقين، كما أن إدارة المدرسة قد لا تتيح للمعلمين هامش كافي من الحرية لتنفيذ تلك البرامج الإثرائية أو تعديلها ما هو جديد.

11-1-6- حصول مجال (رعاية الميول والمواهب والإبداع) على المرتبة السادسة بمتوسط حسابي بلغ (11,68-) الذي يقابل مستوى (اتجاه سلبي)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون مقررات الدراسية المطبقة في مدارس المتفوقين (الأساسي والثانوي) هي ذات المقررات المطبقة في المدارس العامة، وليست مصممة لتراعي الحاجات التعليمة الخاصة بالمتفوقين، سيما ما يتعلق باكتشاف وتنمية مهارات التفكير والإبداع، وتنمية مهارات ما وراء المعرفة (العصف الذهني وحل المشكلات)، لكون هذه المدارس تؤكد على التحصيل الدراسي المرتفع الذي يعتبر أساس التنافس بين المتفوقين.

11-1-7- حصول مجال (الإرشاد النفسي) على المرتبة السابعة بمتوسط حسابي بلغ (11,41-) الذي يقابل مستوى (اتجاه سلبي)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون اتجاهات المعلمين في مدارس المتفوقين تشير إلى عدم وجود خبرة كافية (نظرية وتطبيقية) لدى المرشدين النفسيين في مدارس المتفوقين، رغم كونهم خريجي كليات التربية وعلم النفس من الجامعات السورية، إلا أن امتلاك الخبرة الأكاديمية لا يكفي لعلاج المشكلات النفسية والانفعالية والاجتماعية والأسرية.. للطلبة المتفوقين، الذين يتميزون بخصائص نفسية وانفعالية واجتماعية مغايرة – نوعاً ما – لما لدى أقرانهم العاديين، فمعظم المرشدين النفسيين لا يقدمون مبادرات فردية للقاء الطلبة المتفوقين وأولياء أمورهم لتقديم المشورة النفسية والانفعالية لهم، ولا يعملون لمؤازرة المعلم باتجاه حل ما يعترض الطلبة من مشكلات تربوية وتعليمية، ولكون الإرشاد النفسي للمتفوقين يعتبر فرعاً خاصَّاً من الإرشاد العام، ويحتاج إلى تدريب ومران لا يتوفر لدى معظم العاملين به في مدارس المتفوقين.

11-1-8- حصول مجال (المناشط اللاصفية) على المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي بلغ (−11,32) الذي يقابل مستوى (اتجاه سلبي)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون مدارس المتفوقين لا تحتوي في برامجها وخططها ما يسمح بإقامة مناشط لاصفية، بسبب عدد الساعات المحدد في البرنامج الدراسي اليومي في المدرسة، وأن أغلب الأنشطة تقدم ضمن الحصص الدراسية في الصف أو بهيئة واجبات منزلية.

11-1-9- حصول مجال (الحاجات التدريبية) على المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي بلغ (+10,81) الذي يقابل مستوى (اتجاه إيجابي)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن شعور المعلمين بامتلاكهم بعض المعرفة بالتربية الخاصة بالمتفوقين، وخصائصهم النفسية والانفعالية والاجتماعية، وإلمام كافي بالتخصص العلمي للمقررات الدراسية (لغة عربية، رياضيات، فيزياء، كيمياء، تاريخ، جغرافيا..)، كما خضع معظم هؤلاء المعلمين لدورات تدريبية بإشراف وزارة التربية وإلمام كافي بالحاجات النفسية والانفعالية والاجتماعية الخاصة بهؤلاء الطلبة، وخبرة عملية بطرائق تلبيتها وإشباعها، فكانت وجهة نظر أفراد العينة من معلمي الطلبة المتفوقين بهذا المجال إيجابية بالمقارنة مع باقي المجالات الثمانية السابقة.

وبالمقابل؛ فإن نتائج السؤال الأول تتوافق في بعض جوانبها مع دراسة (**العطار 2012**) التي بينت بروز (15) مشكلة يعاني منها الطلبة المتفوقون، كغياب النشاطات الثقافية، وعدم تمييز المتفوقين وفق مواهبهم، وعدم إشباع المدرسة لحاجاتهم لحب الاستطلاع. ومع دراسة (**العاجز ومرتجى 2012**) التي بينت ضرورة أن توفر المدرسة مقصف مناسب للمتفوقين، ومرشد اجتماعي ونفسي، وأن يتم اختيار الموهوبين بناءً على درجات التحصيل ووفق اختبارات للمواهب، وأن تتصل الإدارة بأولياء الأمور لمتابعة تقدم أبنائهم ومشكلاتهم، وأن يخضع المعلمون لإشراف المدرسة ووزارة التربية والتعليم. ومع دراسة (**هاردين Hardin 2013**) التي بينت أن الطلبة المتفوقون يعانون من ضغط الأهل للاختيار الأكاديمي أو للالتحاق بالبرامج التعليمية الفردية والجماعية التي قد لا يرغبونها، ولا تشبع ميولهم ورغباتهم، ولا تحقق طموحهم، وتقديم مقررات وموضوعات اختيارية، وزيارة المكتبات الكبرى، وحضور محاضرات جامعية، وتقسيمهم على أساس قدراتهم، وتأسيس فصول خاصة بهم، أما من حيث المشكلات الشائعة بين الطلبة المتفوقين فتتلخص في كثرة أسئلتهم، ومقاطعة المعلمين أثناء الشرح، والميل لنقد الآخرين، وإنهاء الواجبات والمهام

بصورة أسرع من زملائهم مما يجعلهم ينشغلون بأمور أخرى داخل الصف، والانشغال بالقراءة الصامتة لأن الدرس يتسم بالملل ولا يشبع طموحاتهم. ومع دراسة (**الخطيب 2014**) التي بينت أن ترتيب الحاجات الخاصة للمتفوقين هو (الحاجات التعليمية الخاصة، الحاجات النفسية والاجتماعية الخاصة، الحاجات المرتبطة بالخدمات الإدارية والتنظيمية للمدرسة، الحاجات المرتبطة بخدمات الدعم الإعلامي)، أما ترتيب مشكلاتهم الخاصة هو (الخوف من الفشل، عدم ملائمة المواد الدراسية، افتقار الشعور بالأمن النفسي، سوء التكيف الشخصي والاجتماعي في المدرسة، افتقار قدرة اتخاذ القرار وحل المشكلات، عدم تفهم الوالدين للحاجات الخاصة، عدم تفهم المعلمين للحاجات الخاصة).

11-2- السؤال الثاني: هل من فروق في اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو واقع الخدمات الخاصة المقدمة في مدارس المتفوقين وفق الاستبانة المصممة لهذا الهدف عند مجالات (معايير القبول، البرامج الإثرائية، الحاجات التدريبية، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية، المناشط اللاصفية، رعاية الميول والموهبة والإبداع، الإرشاد النفسي، البنية التحتية) وللدرجة الكلية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ؟. للإجابة عن هذا السؤال طُبقت معادلة (ت ستودنت T-Test) لعينتين غير متساويتين كما يُظهر الجدول (6):

الجدول (6) نتائج المعالجة الإحصائية للسؤال الثاني

المجال الفرعي	العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (T)	الدلالة	القرار
معايير القبول	إجازة جامعية	75	16,42-	1,31	0,492	1,291	غير دالة
	دراسات عليا	15	16,55-	1,6			
البرامج الإثرائية	إجازة جامعية	75	15,82-	1,32	0,552	1,75	غير دالة
	دراسات عليا	15	15,63-	1,38			
الحاجات التدريبية	إجازة جامعية	75	16,66-	1,69	0,83	1,945	غير دالة
	دراسات عليا	15	15,5-	1,97			
طرائق التدريس	إجازة جامعية	75	14,64-	1,82	0,878	1,78	غير دالة
	دراسات عليا	15	14,57-	1,18			
الوسائل التعليمية	إجازة جامعية	75	14,38-	1,28	0,71	1,889	غير دالة
	دراسات عليا	15	13,74-	1,35			
المناشط اللاصفية	إجازة جامعية	75	11,72-	1,51	0,822	1,22	غير دالة
	دراسات عليا	15	11,22-	1,55			
رعاية الميول والموهبة والإبداع	إجازة جامعية	75	11,33-	1,12	0,581	1,79	غير دالة
	دراسات عليا	15	11,69-	1,4			
الإرشاد النفسي	إجازة جامعية	75	11,7-	1,3	0,899	1,33	غير دالة
	دراسات عليا	15	11,75-	1,37			

البنية التحتية	إجازة جامعية	75	11,74-	1,5	0,617	1,82	غير دالة
	دراسات عليا	15	11,1-	1,52			
الدرجة الكلية	إجازة جامعية	75	124,4-	6,77	2,958	0,981	غير دالة
	دراسات عليا	15	121,7-	5,69			

يلاحظ من الجدول (6) عدم ظهور فروق في اتجاهات المعلمين نحو واقع الخدمات الخاصة المقدمة بمدارس المتفوقين وفق متغير المؤهل العلمي (إجازة جامعية، دراسات عليا) كما تروزها الاستبانة المصممة لهذا الهدف لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية، حيث بلغت قيم (T) للفروق (معايير القبول 0,492) (البرامج الإثرائية 0,552) (الحاجات التدريبية 0,83) (طرائق التدريس 0,878) (الوسائل التعليمية 0,71) (المناشط اللاصفية 0,822) (رعاية الميول والموهبة والإبداع 0,581) (الإرشاد النفسي 0,899) (البنية التحتية 0,617) (الدرجة الكلية 2,958) على التوالي، عند مستويات الدلالة (1,291) (1,75) (1,945) (1,78) (1,889) (1,22) (1,79) (1,33) (1,82) (0,981) على التوالي أيضاً، والتي هي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0,05).

11-3- السؤال الثالث: هل من فروق في اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو واقع الخدمات الخاصة المقدمة في مدارس المتفوقين وفق الاستبانة المصممة لهذا الهدف عند مجالات (معايير القبول، البرامج الإثرائية، الحاجات التدريبية، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية، المناشط اللاصفية، رعاية الميول والموهبة والإبداع، الإرشاد النفسي، البنية التحتية) وللدرجة الكلية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة ؟. للإجابة عن هذا السؤال حُسب تحليل التباين الأحادي (One Way Analyses Variance)، وباستخدام معادلة أنوفا (ANOVA) داخل وخارج المجموعات قورنت اتجاهات المعلمين كمتغير تابع ضمن فئات سنوات الخبرة كمتغير مستقل، واستخلاص الدلالة الإحصائية للتجانس كما يُظهر الجدول (7):

الجدول (7) تحليل تباين أنوفا (ANOVA)

الدرجة الكلية للاستبانة	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مجموع مربعات الانحرافات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	27260,567	2 = 1 – 3	9086,856	1,58	3,392
داخل المجموعات	786,346	87 = 3 – 90	7,863		
المجموع	28046,913	89 = 2 + 87			

يُلاحظ من الجدول (7) أن قيمة (F) المحسوبة بلغت (1,85) عند مستوى دلالة (3,392)، والتي هي أكبر من مستوى دلالة (0,05)، ما يجعلنا نقبل القول بأن العينات متجانسة، وللتحقق من هذا التجانس تم تطبيق معادلة ليفين (Levene) بدرجة حرية (87/2) كما يُظهر الجدول (8):

الجدول (8) تطبيق معادلة ليفين (Levene) للتحقق من تجانس أفراد العينة

قيمة (Levene) للتجانس	درجة الحرية داخل المجموعات	درجة الحرية بين المجموعات	الدلالة
5,994	87	2	1,498

يُلاحظ من الجدول (8) أن قيمة (ليفين) للتجانس بلغت (5,994) عند مستوى دلالة (1,498)، التي هي أكبر من مستوى (0,05)، وبالتالي فإن العينات متجانسة، ولكشف الفروق باتجاهات المعلمين طُبقت معادلة (شيفيه Scheffe) وفق الجدول (9):

الجدول (9) نتائج مقارنات (شيفيه Scheffe)

المجال	الفروق بين المجموعات		قيمة الفرق	الدلالة	القرار
معايير القبول	من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	-0,18*	1,322	غير دالة
		أكثر من 10 سنوات	-1,7*	1,481	غير دالة
	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-0,29*	2,34	غير دالة
البرامج الإثرائية	من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	-0,8*	0,22	غير دالة
		أكثر من 10 سنوات	-0,31*	0,671	غير دالة
	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-0,8*	1,781	غير دالة
الحاجات التدريبية للمعلمين	من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	-1,81*	1,119	غير دالة
		أكثر من 10 سنوات	-0,98*	1,711	غير دالة
	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-0,31*	1,762	غير دالة
طرائق التدريس	من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	-1,7*	1,881	غير دالة
		أكثر من 10 سنوات	-0,51*	1,19	غير دالة
	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-0,71*	1,181	غير دالة
الوسائل التعليمية	من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	-0,8*	0,882	غير دالة
		أكثر من 10 سنوات	-1,91*	0,908	غير دالة
	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-0,01*	1,129	غير دالة
المناشط اللاصفية	من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	-0,7*	1,61	غير دالة
		أكثر من 10 سنوات	-0,11*	0,818	غير دالة
	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-0,5*	1,747	غير دالة
رعاية الميول والموهبة والإبداع	من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	-0,12*	1,8	غير دالة
		أكثر من 10 سنوات	-0,3*	1,987	غير دالة
	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-0,12*	0,803	غير دالة

الإرشاد النفسي	من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	−1,7*	0,695	غير دالة
		أكثر من 10 سنوات	−0,98*	0,409	غير دالة
	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	−1,3*	0,229	غير دالة
البنية التحتية	من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	−0,26*	0,383	غير دالة
		أكثر من 10 سنوات	−0,5*	1,44	غير دالة
	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	−1,71*	1,691	غير دالة
الدرجة الكلية	من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	−0,82*	1,99	غير دالة
		أكثر من 10 سنوات	−1,39*	1,981	غير دالة
	من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	−1,01*	2,89	غير دالة

يُلاحظ من الجدول (9) عدم ظهور فروق في اتجاهات المعلمين نحو مشكلات مدارس المتفوقين كما تروزه الاستبانة المصممة لهذا الهدف لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية وفق متغير سنوات الخبرة.

لوحظ من الجداول (6) (7) (8) (9) عدم ظهور فروق في اتجاهات المعلمين نحو واقع الخدمات الخاصة المقدمة بمدارس المتفوقين كما تروزه الاستبانة المصممة لهذا الهدف لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية وفق متغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، ويمكن تفسير هذه النتائج بوجود إجماع شبه تام بين المعلمين – بصرف النظر عن مستوى المؤهل العلمي الذي يحملونه أو عدد سنوات الخبرة – بأن الواقع التربوي والتعليمي في مدارس المتفوقين دون الطموحات، وبخلاف ما أقرته وزارة التربية في الخطط الموضوعة خلال السنوات السابقة، وذلك لإدراك معظم المعلمين بحاجتهم لمزيد من التأهيل والتدريب لتحقيق الغايات التي وجدت من أجلها مدارس المتفوقين، إذ لوحظ من مراجعة نتائج السؤال الأول أن معظم اتجاهات المعلمين نحو واقع الخدمات الخاصة بمدارس المتفوقين تراوحت بين (اتجاه سلبي جداً) إلى (اتجاه سلبي)، وأن هذه الاتجاهات لم تختلف باختلاف المؤهل العلمي أو سنوات، إذ يقر معظم هؤلاء المعلمين بوجود خلل في معايير القبول بمدارس المتفوقين، وأن البرامج الإثرائية لا تلبي الطموحات، وأن هؤلاء المعلمين بحاجة لمزيد من التأهيل والتدريب سيما على طرائق التدريس والوسائل التعليمية والمناشط اللاصفية، وأن الخطط الموضوعة لرعاية الميول والموهبة والإبداع لدى الطلبة المتفوقين لا تلبي الطموحات، وهي دون المستوى المتوقع، بالتزامن مع ضحالة الإرشاد النفسي، وتقليدية التصميم في البنية التحتية.

وبالمقابل فإن نتائج السؤالين الثاني والثالث تتوافق في بعض جوانبها من نتائج دراسة **(العاجز ومرتجى 2012)** التي بينت عدم وجود فروق في اتجاهات المعلمين نحو واقع الطلبة الموهوبين والمتفوقين بمحافظة غزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

12- مقترحات البحث:

12-1- استخدام محكات عالمية لاختيار المعلمين لمدارس المتفوقين، بانتقاء الأكفاء من ذوي الخبرة العالية بالتدريس، وتدريبهم لتعرف خصائص الطلبة المتفوقين وسماتهم الشخصية والعقلية والانفعالية والاجتماعية والسلوكية، وإطلاعهم على الخبرات العالمية للدول المتقدمة في مجال رعاية المتفوقين، وتقديم حوافز مادية ومعنوية لهم.

12-2- توفير مناهج اثرائية تناسب خصائص الطلبة المتفوقين العقلية والمعرفية، وتطبيق نظام التسريع الأكاديمي في تلك المدارس وأنشطة اثرائية في العطل الصيفية.

12-3- إقامة مؤتمرات سنوية لرعاية التفوق والإبداع والموهبة في مدارس المتفوقين، وربط تلك المدارس بشبكة انترنت لتبادل الخبرات والتجارب العالمية في هذا المجال.

12-4- تطبيق نظام يوم السبت الكامل لتنمية المواهب والقدرات الإبداعية للطلبة المتفوقين، وإقامة مسابقات علمية وزيارات ميدانية، وتزويد مدارس المتفوقين بالوسائل التعليمية الحديثة التي تساعد الطلبة على تنمية قدراتهم المعرفية والإبداعية.

12-5- تطوير البنية التحتية لمدارس المتفوقين وتجهيزها بصالات ومخابر ومكتبات ومطاعم..إلخ، وتخصيص ميزانية لتطبيق بحوث التطوير التربوي في مدارس المتفوقين.

المراجع العربية:

● أرشيف وزارة التربية (بين عامي 1968 – 2018): ***مجموعة وثائق وبلاغات ومراسيم مودعة في أرشيق وزارة التربية السورية***، دمشق، سورية.

● أرشيف وزارة التربية (بين عامي 2001–2009): ***إحصائيات ومجموعة قرارات وبلاغات صادرة عن وزارة التربية بخصوص المتفوقين***، وزارة التربية، دمشق، سورية.

● الخطيب، سمية (2014): ***دراسة مقارنة للحاجات والمشكلات بين الطلبة المتفوقين الملتحقين بمدارس المتفوقين في سورية وأقرانهم العاديين***، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.

● الزعبي، سهيل محمد وسلطان عبد الرحمن، مجدولين (2011): ***فاعلية مركز رعاية الموهوبين والموهوبات من وجهة نظر الطلبة الملتحقين به في منطقة نجران/السعودية***، بحث منشور في المجلة العربية لتطوير التفوق، العدد (2)، السعودية.

● العاجز، فؤاد علي ومرتجى، زكي رمزي (2012): ***واقع الطلبة الموهوبين والمتفوقين بمحافظة غزة وسبل تحسينه***، بحث منشور في مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد العشرين، العدد (1)، غزة، فلسطين المحتلة.

● العطار، سعيد (2012): ***مشكلات الطلبة المتفوقين في المدرسة الجزائرية دارسة ميدانية في ثانويات مدينة تلمسان***، بحث منشور في مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الثامن، جامعة تلمسان، الجزائر.

● عياصرة، محمد نايف (2010): ***مشكلات الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله للتميز من وجهة نظر الطلبة أنفسهم***، بحث منشور في مجلة إربد للبحوث والدراسات، المجلد (13)، العدد (2)، أربد، الأردن.

References:

●- Brulde, M. (2011***). Evaluating Special Education Needs for Superior Students in Indiana State: Three-Year Findings, Gifted Child Quarterly***, Vol (5), No (2), USA.

●- David, A & White, D. (2017). ***Gifted Education Thinking (With Help From Aristotle) A Bout Critical Thinking***, Gifted Children, Vol (33), No (3), USA.

●- Davies, G. (2016). ***Implementation of School Choice Policy: Interpretation and Response by Parents of Students with Special Educational Needs***, British Educational Research Journal, Vol (27), No (3), UK.

●- Evelo, D & Stolte, S. (2006). ***A Comparative Study of the Needs and Problems Related to Superior Students and Their Normal Peers at High Schools***, Journal of Secondary Gifted Education, Vol (14), No (6), Ren, France.

●- Fishbein, M &Ajzen, I. (2009). ***Belief Attitude, Intension and Behavior Reading***, Sixth Edition, Addison, Wesely CO, USA.

●- Hansen, A. (2009). ***Superior Students' Perceptions and Attitudes toward the Special Needs That Should be Provided at the Schools of the Mentally Superior Students***, Center for Evaluation and Education Policy, Indiana, USA.

●- Hardin, J. (2013). ***Superior Students' Needs and Problems at High School***, Early Childhood Education Journal, Vol (37), USA.

●- Peterson, S. (2015). ***A Longitudinal Study of Post/ High School Development in Gifted Individuals at Risk for Poor Educational Outcomes***, Journal of Secondary Gifted Education, Vol (14), No (6), New York, USA.

●- Sternberg, R & Smith, C. (2005). ***The Needs and Problems of Superior Students at the Age of High schools in Distinguished Students Schools***, Social Cognition, Vol (3), No (2), USA.

●- Tomey, A. (2019). ***Multiple Intelligences Theory: A frame Work for Personalizing science Curricula***, School Sciences & Mathematics, Vol (101), Issue (4,), USA.

●- Vieira, M. (2011). ***Critical Thinking Conceptual Clarification And Its Importance In Science Education***, Science Education International, Vol (22), No (1), USA.

●- Wiersma, W. (2004). ***Research in Education: An Introduction***. University of Toledo, Sixth Edition, USA.

الملحق (1)

استبانة اتجاهات المعلمين نحو الخدمات الخاصة لمدارس المتفوقين في سورية

(إعداد الباحث)

1- القسم الأول:

تعليمات التطبيق

عزيزي (المعلم) عزيزتي (المعلمة)..

يقوم الباحث بإجراء دراسة ميدانية بعنوان: (واقع مدارس المتفوقين في الجمهورية العربية السورية

من وجهة نظر المعلمين فيها).

لذلك ترجو الباحثة من حضرتكم الإجابة عن بنود هذه الاستبانة، بوضع إشارة (✓) أمام كل بند، وأسفل الدرجة المعبرة برأيكم عن مدى انطباقها على محتوى البند، حيث صُممت الاستبانة وفق تدرج الاختيار من متعدد، خماسي التصميم، كما يلي:

(موافق بشدة) تأخذ الدرجة (+2)

(موافق) تأخذ الدرجة (+1)

(محايد) تأخذ الدرجة (.)

(غير موافق) تأخذ الدرجة (-1)

(غير موافق بشدة) تأخذ الدرجة (-2)

<u>ملاحظة:</u> إن المعلومات التي سيتم جمعها ستعامل بسرية تامة (لأغراض البحث العلمي فقط) ويمكنكم عدم كتابة الاسم، كما يرجو الباحث من حضرتكم قراءة كل بند بتمعن، والتقدير الدقيق قبل الإجابة

على محتوى البند، فذلك يخدم الهدف العام للدراسة التي صممت الاستبانة لأجلها.

ولكم مني الشكر

(معلومات عامة)

*** الاسم الشخصي:..... الجنس: (ذكر) – (أنثى).**

*** اسم المدرسة:..... المحافظة:.....**

*** التوصيف الوظيفي: معلم لمرحلة التعليم الأساسي – معلم لمرحلة التعليم الثانوي.**

*** القدم الوظيفي: (من 1 يوم إلى ما دون 5 سنوات).**

(من 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات).

(أكثر من 10 سنوات).

*** المؤهل العلمي: (إجازة جامعية) – (دبلوم) – (ماجستير) – (دكتوراه).**

*** تاريخ التطبيق: / / 2020.**

2- القسم الثاني (البنود):

رقم البند	محتوى البند	درجة الاتجاه نحو محتوى البند				
		موافق بشدة +2	موافق +1	محايد ∴	غير موافق -1	غير موافق بشدة -2
المجال الأول (معايير القبول)						
1	يشترط قبول الطلبة في مدارس المتفوقين حصولهم على معدل تراكمي للدرجات لا يقل عن (90%).	○	○	○	○	○
2	من معايير قبول الطلبة في مدارس المتفوقين دراسة تاريخ التفوق التحصيلي عاماً بعد عام في جميع السنوات السابقة، وليس في سنة سابقة واحدة فقط.	○	○	○	○	○
3	اختبارات القبول في مدارس المتفوقين تغطي معظم جوانب المعرفة بالتحصيل الدراسي.	○	○	○	○	○
4	اختبارات القبول في مدارس المتفوقين تغطي معظم جميع جوانب المعرفة	○	○	○	○	○

	والمعلومات العامة.					
5	من معايير القبول في مدارس المتفوقين اجتياز الطالب لاختبار يروز القدرات العقلية العامة.	○	○	○	○	○
6	من معايير القبول في مدارس المتفوقين اجتياز الطالب لحزمة اختبارات تروز القدرات المعرفية الخاصة (إدراك – انتباه – ذاكرة – تفكير).	○	○	○	○	○
7	من معايير القبول في مدارس المتفوقين وضع الطالب أمام مشكلات افتراضية (تحاكي الواقع الحقيقي) لروز قدرته على التفكير وحل المشكلات.	○	○	○	○	○
8	من معايير القبول في مدارس المتفوقين إجراء مقابلة شفهية مع الطالب لروز السمات الشخصية لديه.	○	○	○	○	○
9	من معايير القبول في مدارس المتفوقين اتقان الطالب للغة أجنبية غير اللغة العربية (قراءة – كتابة – محادثة) وفق اختبارات كتابية وشفهية.	○	○	○	○	○
10	من معايير القبول في مدارس المتفوقين امتلاك الطالب لمهارة في واحدة أو أكثر من المجالات العلمية أو التقنية (حاسوب – رياضيات – فيزياء – لغة عربية..).	○	○	○	○	○
المجال الثاني (البرامج الإثرائية)						
1	تقدم مدارس المتفوقين مناهج تعليمية فردية (في صفوف خاصة) لتنمية مهارات الطلبة في المجالات الأكاديمية بما يراعي ما بينهم من فروق فردية.	○	○	○	○	○
2	تقدم مدارس المتفوقين مناهج تعليمية جماعية (في صفوف مشتركة) لتنمية مهارات الطلبة الأكاديمية خارج نطاق المقررات الدراسية العامة لوزارة التربية.	○	○	○	○	○
3	المناهج الإثرائية المطبقة في مدارس المتفوقين تراعي ما لدى الطلبة من ميول واهتمامات خاصة.	○	○	○	○	○
4	المناهج الإثرائية المطبقة في مدارس المتفوقين تتيح للطلبة ممارسة أساليب التعلم الذاتي (التعلم الفردي).	○	○	○	○	○
5	المناهج الإثرائية المقدمة في مدارس المتفوقين مستمدة من الواقع المحيط وما به من تطورات علمية وتكنولوجية ومعرفية معاصرة.	○	○	○	○	○
6	المناهج الإثرائية المطبقة في مدارس المتفوقين تمكن الطلبة من الربط بين معارفهم النظرية وتطبيقاتها العلمية (تنمية المهارات ما وراء المعرفية).	○	○	○	○	○
7	المناهج الإثرائية المطبقة في مدارس المتفوقين تساعد الطلبة على تنمية مهاراتهم الإبداعية (إنتاج أفكار جديدة غير مألوفة).	○	○	○	○	○
8	المناهج الإثرائية المطبقة في مدارس المتفوقين تمكن الطلبة من امتلاك مهارات البحث والتقصي العلمي.	○	○	○	○	○
9	المناهج الإثرائية المطبقة في مدارس المتفوقين تشجع الطلبة على المنافسة وإبراز ما لديهم من قدرات خاصة.	○	○	○	○	○
10	المناهج الإثرائية المطبقة في مدارس المتفوقين تشجع الطلبة نحو توظيف المهارات	○	○	○	○	○

	المعرفية العليا للفهم والتفكير أكثر من مهارات الحفظ والتذكر الصم.					
المجال الثالث (الحاجات التدريبية)						
1	معلمي التربية الخاصة لديهم إلمام بالخصائص النفسية والانفعالية للطلبة المتفوقين.	O	O	O	O	O
2	معلمي التربية الخاصة لديهم إلمام بالخصائص العقلية والمعرفية للطلبة المتفوقين.	O	O	O	O	O
3	يمتلك المعلمين خبرات (نظرية وتطبيقية) بطرائق التدريس الحديثة للمتفوقين (تعليم تعاوني، تعليم بالمشروعات، تعلم ذاتي، العصف الذهني..إلخ).	O	O	O	O	O
4	يمتلك المعلمين خبرات (نظرية وتطبيقية) بتصميم وإنتاج الوسائل التعليمية الحديثة (السمعية، البصرية، النماذج، المجسمات..إلخ) المناسبة للمتفوقين.	O	O	O	O	O
5	يمتلك المعلمين خبرات (نظرية وتطبيقية) تمكنهم من توظيف الوسائل التعليمية الحديثة بما يتناسب مع الحاجات التعليمية الخاصة بالطلبة المتفوقين.	O	O	O	O	O
6	يمتلك المعلمين خبرات (نظرية وتطبيقية) تمكنهم من الكشف المبكر عن المشكلات النفسية والانفعالية التي يمكن أن يعاني منها الطلبة المتفوقين.	O	O	O	O	O
7	يمتلك المعلمين خبرات (نظرية وتطبيقية) تمكنهم من تصميم الاختبارات التي تقيس المهارات المعرفية العليا للطلبة المتفوقين وليس الحفظ والاستذكار فقط.	O	O	O	O	O
8	يمتلك المعلمين خبرات (نظرية وتطبيقية) تمكنهم من تصميم الوحدات التعليمية وفق أنموذج التعلم الذاتي بما يراعي الفروق الفردية بين الطلبة المتفوقين.	O	O	O	O	O
9	يمتلك المعلمين خبرات (نظرية وتطبيقية) باختيار طرائق التدريس المناسبة للموقف التعليمي بما يساعد الطلبة المتفوقين على تعميم المعرفة المكتسبة.	O	O	O	O	O
10	يمتلك المعلمين خبرات (نظرية وتطبيقية) تمكنهم من إثراء المقررات الدراسية بموضوعات تمكن الطلبة المتفوقين من مهارات البحث والاستقصاء.	O	O	O	O	O
المجال الرابع (طرائق التدريس)						
1	تطبق مدارس المتفوقين طرائق التدريس التقليدية التي تعتمد على الإلقاء والتلقين.	O	O	O	O	O
2	تطبق مدارس المتفوقين طرائق التدريس التي تعتمد على الحوار والمناقشة بين الطلبة المتفوقين والمعلم.	O	O	O	O	O
3	تطبق مدارس المتفوقين طرائق التدريس التي تعتمد على الاستبطان (الاستقراء والاستنتاج).	O	O	O	O	O
4	تطبق مدارس المتفوقين طرائق التدريس التي تعتمد على المشروعات ضمن مجموعات صغيرة.	O	O	O	O	O
5	تطبق مدارس المتفوقين طرائق التدريس التي تعتمد على أنموذج التعلم الذاتي أو التعليم الفردي.	O	O	O	O	O
6	تطبق مدارس المتفوقين طرائق التدريس التي تعتمد أسلوب العصف الذهني	O	O	O	O	O

	(التفكير وحل المشكلات).					
7	تطبق مدارس المتفوقين طرائق التدريس التي تعتمد على الرحلات العليمة خارج حدود المدرسة.	O	O	O	O	O
8	تطبق مدارس المتفوقين طرائق التدريس التي تتيح للطلبة المتفوقين التجريب وتطبيق المعرفة النظرية لحل مشكلات حقيقية.	O	O	O	O	O
9	تطبق مدارس المتفوقين طرائق التدريس التي تعتمد الأسلوب الاستكشافي الذي يمكن الطلبة من مهارات البحث والاستقصاء العلمي.	O	O	O	O	O
10	تطبق مدارس المتفوقين طرائق التدريس التي تعتمد على أسلوب التعليم المبرمج باستخدام تكنولوجيا الحاسوب.	O	O	O	O	O
المجال الخامس (الوسائل التعليمية)						
1	يتوفر في مدارس المتفوقين غرف مصادر خاصة بالوسائل التعليمية لجميع المقررات الدراسية.	O	O	O	O	O
2	يتوفر في مدارس المتفوقين وسائل تعليمية حسية (سمعية وبصرية) تناسب حاجات الطلبة من المقررات الدراسية.	O	O	O	O	O
3	يتوفر في مدارس المتفوقين المجسمات والخرائط التي تناسب مقررات البيئة والعلوم والجغرافيا..إلخ.	O	O	O	O	O
4	يتوفر في مدارس المتفوقين المواد الأولية التي تتيح للمعلمين تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التي تناسب الحاجات الخاصة بالطلبة المتفوقين.	O	O	O	O	O
5	يتوفر في مدارس المتفوقين وسائل تعليمية تتيح للطلبة إجراء التجارب العلمية والوصول إلى استنتاجات.	O	O	O	O	O
6	يتوفر في مدارس المتفوقين وسائل تعليمية إلكترونية لإثراء المعرفة المتضمنة في المقررات الدراسية.	O	O	O	O	O
7	يسعى إدارة مدارس المتفوقين إلى تسهيل الإجراءات الإدارية والمالية لجذب أحدث الوسائل التعليمية تطوراً.	O	O	O	O	O
8	يتوفر في مدارس المتفوقين أجهزة إسقاط ضوئي (الأبيسكوب – الدياسكوب) تتيح للمعلم عرض المحتوى التعليمي للطلبة.	O	O	O	O	O
9	يتوفر في مدارس المتفوقين وسائل تعليمية تناسب جميع المقررات لجميع الصفوف الدراسية (تعليم أساسي – تعليم ثانوي).	O	O	O	O	O
10	يتوفر في مدارس المتفوقين أجهزة حاسوب وبرامج خاصة تتيح للطلبة التطبيق الافتراضي لمحاكاة التجارب الصعبة والمكلفة.	O	O	O	O	O
المجال السادس (المناشط اللاصفية)						
1	تسعى إدارة مدارس المتفوقين إلى تذليل العقبات الإدارية (الروتين) التي تحول دون	O	O	O	O	O

	تطبيق المناشط اللاصفية لإغناء محتوى المقررات الدراسية.					
2	يتوافر في مدارس المتفوقين ميزانية مالية كافية تتيح للطلبة ممارسة المناشط اللاصفية لإثراء الجانب النظري لمعظم المقررات الدراسية.	O	O	O	O	O
3	يمتلك المعلمين في مدارس المتفوقين خبرات (نظرية وتطبيقية) تمكنهم من توظيف المناشط اللاصفية لإغناء محتوى المقررات الدراسية.	O	O	O	O	O
4	يتوافر في مدارس المتفوقين بنية تحتية مناسبة لممارسة المناشط اللاصفية لدعم الجانب النظري للمقرر الدراسية.	O	O	O	O	O
5	يتم توزيع الطلبة المتفوقين ضمن مجموعات وبأعداد مناسبة لممارسة المناشط اللاصفية بطريقة تسهل توزيع جهد المعلم عليهم.	O	O	O	O	O
6	توزيع برنامج العام الدراسي في مدارس المتفوقين يتيح للمعلمين التوظيف الأمثل للمناشط اللاصفية لتعزيز الجوانب النظرية للمقررات الدراسية لدى الطلبة.	O	O	O	O	O
7	تحرص إدارة مدارس المتفوقين على اعتبار تطبيق المناشط اللاصفية ركناً أساسياً ضمن برنامج العام الدراسي وليس شيئاً ثانوياً.	O	O	O	O	O
8	يتم توزيع المناشط اللاصفية في برنامج العام الدراسي في مدارس المتفوقين بما يناسب حاجات الطلبة وميولهم ورغباتهم.	O	O	O	O	O
9	تقاس فاعلية المناشط اللاصفية في إثراء خبرات الطلبة المتفوقين بأساليب مختلفة عن تلك المستخدمة في قياس المعرفة المكتسبة بالطرق التقليدية.	O	O	O	O	O
10	تتيح إدارة مدارس المتفوقين للمعلم حرية اختيار المناشط اللاصفية بما يتناسب مع حجات الطلبة ومحتوى المقررات الدراسية.	O	O	O	O	O
المجال السابع (رعاية الميول والموهبة والإبداع)						
1	تعمل إدارة مدارس المتفوقين على تحديد ميول واهتمامات الطلبة المتفوقين قبل تنظيم العام الدراسي.	O	O	O	O	O
2	تعمل إدارة مدارس المتفوقين والكادر التعليمي فيها على لحظ ميول واهتمامات الطلبة المتفوقين في برنامج العام الدراسي.	O	O	O	O	O
3	تطبق مدارس المتفوقين مناهج خاصة تتناسب مع الميول والاهتمامات الخاصة بالطلبة.	O	O	O	O	O
4	تعمل إدارة مدارس المتفوقين على اكتشاف مواهب الطلبة من خلال تنظيم المسابقات العلمية والفنية.	O	O	O	O	O
5	تعمل إدارة مدارس المتفوقين على توفير التجهيزات اللازمة لرعاية المواهب الخاصة بالطلبة.	O	O	O	O	O
6	تعمل إدارة مدارس المتفوقين على توفير كادر بشري متخصص برعاية المواهب	O	O	O	O	O

	الخاصة بالطلبة.					
7	تعمل إدارة مدارس المتفوقين على عقد ندوات أسرية للمساهمة في تنمية مواهب الطلبة داخل المنزل.	O	O	O	O	O
8	تقوم إدارة مدارس المتفوقين بترشيح الطلبة المتميزين للمشاركة في مسابقات الإبداع والاختراع.	O	O	O	O	O
9	تسعى إدارة مدارس المتفوقين لتوفير الميزانية المناسبة للإنفاق على المواد والتجهيزات الأولية التي يحتاجها الطلبة لتنمية مواهبهم وإبداعاتهم.	O	O	O	O	O
10	يتوفر في مدارس المتفوقين اختبارات ومقاييس خاصة لروز الميول الإبداعية أو المهارات الفنية لدى الطلبة.	O	O	O	O	O
المجال الثامن (الإرشاد النفسي)						
1	يتوفر في مدارس المتفوقين مرشدين نفسيين مؤهلين ليقدموا خدمات الإرشاد النفسي للطلبة.	O	O	O	O	O
2	يطبق المرشد النفسي أدوات قياس (استبيان، اختبار، مقابلة..) لروز المشكلات النفسية أو الانفعالية التي يعاني منها الطلبة المتفوقين.	O	O	O	O	O
3	يقدم المرشد النفسي مبادرات فردية لبحث المشكلات الأسرية لدى الطلبة المتفوقين في المنزل.	O	O	O	O	O
4	يتوفر في مدارس المتفوقين غرفة إرشاد نفسي مستقلة يمارس فيها المرشد النفسي عمله بحرية.	O	O	O	O	O
5	يتوفر في مدارس المتفوقين اختبارات ومقاييس لروز المشكلات النفسية التي يمكن أن يعاني منها الطلبة (قلق، إحباط، خوف، اكتئاب، مفهوم الذات..إلخ).	O	O	O	O	O
6	يتوفر في مدارس المتفوقين برامج جماعية يمكن من خلالها تمكين الطلبة من مواجهة مشكلاتهم النفسية أو الانفعالية.	O	O	O	O	O
7	يقدم المرشد النفسي خدمات الكشف المبكر عن المشكلات النفسية المحتملة التي يمكن أن تصيب الطلبة المتفوقين في المدرسة.	O	O	O	O	O
8	يقوم المرشد النفسي بوضع برامج إرشاد نفسي واجتماعي بناءً على ما لدى الطلبة المتفوقين من خصائص نفسية وعقلية واجتماعية..إلخ.	O	O	O	O	O
9	تساعد خدمات الإرشاد النفسي في مدارس المتفوقين على تنمية قدرات الطلبة على تحقيق توافقهم الشخصي والاجتماعي خارج حدود المدرسة.	O	O	O	O	O
10	يسعى المرشد النفسي إلى التعاون مع المعلمين لمواجهة ما يقف خلف المشكلات التعليمية والتربوية لدى الطلبة المتفوقين.	O	O	O	O	O
المجال التاسع (البنية التحتية)						
1	يتوفر في مدارس المتفوقين مسارح مجهزة تمكن الطلبة من تنمية ميولهم الفنية	O	O	O	O	O

	التمثيل والرقص والغناء والعزف.					
2	يتوفر في مدارس المتفوقين ملاعب وساحات مجهزة تتيح للطلبة تنمية قدراتهم الجسدية ميولهم الرياضية.	O	O	O	O	O
3	يتوفر في مدارس المتفوقين مكتبات مجهزة بأحدث الكتب والمراجع والمجلات.. تساعدهم على إشباع حاجاتهم بالبحث والتقصي العلمي.	O	O	O	O	O
4	يتوفر في مدارس المتفوقين صفوف دراسية تمتاز بتهوية جيدة وتوزيع مدروس للمقاعد.	O	O	O	O	O
5	يتوفر في مدارس المتفوقين مخابر علمية مجهزة بكافة المواد العلمية والوسائل التعليمية تتيح للطلبة إجراء التجارب.	O	O	O	O	O
6	يتوفر في مدارس المتفوقين قاعات حاسوبية تتيح للطلبة استخدامها في عملية التعلم.	O	O	O	O	O
7	يتوفر في مدارس المتفوقين أعداد كافية من الحواسيب تتناسب مع أعداد الطلبة.	O	O	O	O	O
8	يتوفر في مدارس المتفوقين منافذ للإنترنت وبسرعات عالية تتيح للطلبة الولوج وبسرعة مناسبة إلى المواقع العلمية والبحثية.	O	O	O	O	O
9	يتوفر في مدارس المتفوقين صالات خاصة لتناول الطعام تتمتع بمواصفات صحية جيدة.	O	O	O	O	O
10	يتوفر في مدارس المتفوقين إذاعة مدرسية تتيح للطلبة ممارسة مواهبهم في الإعلام.	O	O	O	O	O

3- القسم الثالث (التقدير الوصفي لمستوى الاتجاهات):

معايير القبول		البرامج الإثرائية	
مستوى الاتجاه	مدى الدرجات	التقدير الوصفي	مدى الدرجات
إيجابي جداً	من +20 إلى +12 درجة	إيجابي جداً	من +20 إلى +12 درجة
إيجابي	من +11,99 إلى +6 درجة	إيجابي	من +11,99 إلى +6 درجة
محايد	من +5,99 إلى –5,99 درجة	محايد	من +5,99 إلى –5,99 درجة
سلبي	من –6 إلى –11,99 درجة	سلبي	من –6 إلى –11,99 درجة
سلبي جداً	من –12 إلى –20 درجة	سلبي جداً	من –12 إلى –20 درجة
الدرجة الخام	----------	الدرجة الخام	----------
الحاجات التدريبية		طرائق التدريس	
مستوى الاتجاه	مدى الدرجات	التقدير الوصفي	مدى الدرجات
إيجابي جداً	من +20 إلى +12 درجة	إيجابي جداً	من +20 إلى +12 درجة
إيجابي	من +11,99 إلى +6 درجة	إيجابي	من +11,99 إلى +6 درجة
محايد	من +5,99 إلى –5,99 درجة	محايد	من +5,99 إلى –5,99 درجة
سلبي	من –6 إلى –11,99 درجة	سلبي	من –6 إلى –11,99 درجة
سلبي جداً	من –12 إلى –20 درجة	سلبي جداً	من –12 إلى –20 درجة
الدرجة الخام	----------	الدرجة الخام	----------
الوسائل التعليمية		المناشط اللاصفية	
مستوى الاتجاه	مدى الدرجات	التقدير الوصفي	مدى الدرجات
إيجابي جداً	من +20 إلى +12 درجة	إيجابي جداً	من +20 إلى +12 درجة
إيجابي	من +11,99 إلى +6 درجة	إيجابي	من +11,99 إلى +6 درجة
محايد	من +5,99 إلى –5,99	محايد	من +5,99 إلى –5,99

	درجة		درجة
سلبي	من –6 إلى –11,99 درجة	**سلبي**	من –6 إلى –11,99 درجة
سلبي جداً	من –12 إلى –20 درجة	**سلبي جداً**	من –12 إلى –20 درجة
الدرجة الخام	----------	**الدرجة الخام**	----------
رعاية الميول والمواهب والإبداع		**الإرشاد النفسي**	
مستوى الاتجاه	**مدى الدرجات**	**التقدير الوصفي**	**مدى الدرجات**
إيجابي جداً	من +20 إلى +12 درجة	**إيجابي جداً**	من +20 إلى +12 درجة
إيجابي	من +11,99 إلى +6 درجة	**إيجابي**	من +11,99 إلى +6 درجة
محايد	من +5,99 إلى –5,99 درجة	**محايد**	من +5,99 إلى –5,99 درجة
سلبي	من –6 إلى –11,99 درجة	**سلبي**	من –6 إلى –11,99 درجة
سلبي جداً	من –12 إلى –20 درجة	**سلبي جداً**	من –12 إلى –20 درجة
الدرجة الخام	----------	**الدرجة الخام**	----------
البنية التحتية		**الدرجة الكلية**	
مستوى الاتجاه	**مدى الدرجات**	**التقدير الوصفي**	**مدى الدرجات**
إيجابي جداً	من +20 إلى +12 درجة	**إيجابي جداً**	من +180 إلى +108 درجة
إيجابي	من +11,99 إلى +6 درجة	**إيجابي**	من +107,99 إلى +54 درجة
محايد	من +5,99 إلى –5,99 درجة	**محايد**	من +53,99 إلى – 53,99 درجة
سلبي	من –6 إلى –11,99 درجة	**سلبي**	من –54 إلى –107,99 درجة
سلبي جداً	من –12 إلى –20 درجة	**سلبي جداً**	من –108 إلى –180 درجة
الدرجة الخام	----------	**الدرجة الخام**	----------