

مجلة جامعة حمص

سلسلة العلوم التربوية



مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 47 . العدد ٣

1447 هـ - 2025 م

الأستاذ الدكتور طارق حسام الدين رئيس جامعة حمص

المدير المسؤول عن المجلة

أ. د. وليد حمادة	رئيس تحرير مجلة جامعة حمص للعلوم الإنسانية
أ. د. درغام سلوم	رئيس تحرير مجلة جامعة حمص للعلوم الطبية والهندسية والأساسية والتطبيقية

عضو هيئة التحرير	د. محمد فراس رمضان
عضو هيئة التحرير	د. مضر سعود
عضو هيئة التحرير	د. ممدوح عبارة
عضو هيئة التحرير	د. موفق تلاوي
عضو هيئة التحرير	د. طلال رزوق
عضو هيئة التحرير	د. أحمد الجاعور
عضو هيئة التحرير	د. الياس خلف
عضو هيئة التحرير	د. روعة الفقس
عضو هيئة التحرير	د. محمد الجاسم
عضو هيئة التحرير	د. خليل الحسن
عضو هيئة التحرير	د. هيثم حسن
عضو هيئة التحرير	د. أحمد حاج موسى

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

رئيس تحرير مجلة جامعة حمص

سورية . حمص . جامعة حمص . الإدارة المركزية . ص . ب (٧٧)

. هاتف / فاكس : ٢١٣٨٠٧١ ٣١ ٩٦٣ ++

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

. البريد الإلكتروني : journal.homs-univ.edu.sy

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة البعث

الأوراق المطلوبة:

- ٢ نسخة ورقية من البحث بدون اسم الباحث / الكلية / الجامعة) + word / CD 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 بموافقة 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).
- ١- مقدمة
- ٢- هدف البحث
- ٣- مواد وطرق البحث
- ٤- النتائج ومناقشتها .
- ٥- الاستنتاجات والتوصيات .
- ٦- 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).
- ١. مقدمة.
- ٢. مشكلة البحث وأهميته والجديد فيه.
- ٣. أهداف البحث و أسئلته.
- ٤. فرضيات البحث و حدوده.
- ٥. مصطلحات البحث و تعريفاته الإجرائية.
- ٦. الإطار النظري و الدراسات السابقة.
- ٧. منهج البحث و إجراءاته.
- ٨. عرض البحث و المناقشة والتحليل
- ٩. نتائج البحث.
- ١٠. مقترحات البحث إن وجدت.
- ١١. قائمة المصادر والمراجع.
- ٧- يجب اعتماد الإعدادات الآتية أثناء طباعة البحث على الكمبيوتر:
- أ- قياس الورق ٢٥×١٧,٥ B5.
- ب- هوامش الصفحة: أعلى ٢,٥٤ - أسفل ٢,٥٤ - يمين ٢,٥ - يسار ٢,٥ سم
- ت- رأس الصفحة ١,٦ / تذييل الصفحة ١,٨
- ث- نوع الخط وقياسه: العنوان . Monotype Koufi قياس ٢٠
- كتابة النص Simplified Arabic قياس ١٣ عادي - العناوين الفرعية Simplified Arabic قياس ١٣ عريض.
- ج. يجب مراعاة أن يكون قياس الصور والجداول المدرجة في البحث لا يتعدى ١٢سم.
- ٨- في حال عدم إجراء البحث وفقاً لما ورد أعلاه من إشارات فإن البحث سيهمل ولا يرد البحث إلى صاحبه.
- ٩- 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.

١٠ - الناشر غير مسؤول عن محتوى ما ينشر من مادة الموضوعات التي تنشر في المجلة
١١ - تكتب المراجع ضمن النص على الشكل التالي: [١] ثم رقم الصفحة ويفضل استخدام التهميش الإلكتروني المعمول به في نظام ورد 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

١. دفع رسم نشر (٥٠٠٠٠) ل.س أربعون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.
٢. دفع رسم نشر (٢٠٠٠٠٠) ل.س مئة ألف ليرة سورية عن كل بحث للباحثين من الجامعة الخاصة والافتراضية .
٣. دفع رسم نشر (٢٠٠) مئتا دولار أمريكي فقط للباحثين من خارج القطر العربي السوري .
٤. دفع مبلغ (١٥٠٠٠) ل.س ستة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.

المحتوى

الصفحة	اسم الباحث	اسم البحث
٥٦-١١	د. رازان سعد الدين	فاعلية برنامج علاجي معرفي سلوكي باللعب لخفض أعراض قلة الانتباه وفرط النشاط لدى أطفال ما قبل المدرسة
١١٦-٥٧	احسان حبال د. فوزية السعيد	تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي في ضوء معايير اقتصاد المعرفة
١٧٨-١١٧	د. عبد الغفور مصباح الأسود	فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية والاتجاهات نحوها لدى تلامذة الصف السادس الأساسي في مدينة حمص

فاعلية برنامج علاجي معرفي سلوكي باللعب لخفض أعراض قلة الانتباه وفرط النشاط لدى أطفال ما قبل المدرسة

د. رازان عز الدين

الملخص

هدف البحث إلى تعرف فاعلية برنامج علاجي معرفي سلوكي باللعب لخفض أعراض قلة الانتباه وفرط النشاط لدى أطفال ما قبل المدرسة، تم استخدام اختبار رسم الرجل لجودانف، ومقياس قلة الانتباه وفرط النشاط بعد دراسة خصائصه السيكمترية، وتم استخدام المنهج التجريبي، وتألفت عينة البحث من (١٦) طفلاً تم اختبارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، وتم تقسيمهم إلى (٨) مجموعة ضابطة و (٨) مجموعة تجريبية، بعد مجانسة المجموعتين من حيث الذكاء وقلة الانتباه وفرط النشاط، وبعد موافقة أمهاتهم للمشاركة بالبرنامج، وأظهرت نتائج البحث أنه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي ومتوسط رتب درجاتهم في القياس البعدي على مقياس نقص الانتباه وفرط النشاط.

وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسط رتب درجاتهم في القياس البعدي على مقياس نقص الانتباه وفرط النشاط لصالح القياس البعدي. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس نقص الانتباه وفرط النشاط لصالح المجموعة التجريبية. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسط رتب درجاتهم في القياس التتبعي على مقياس نقص الانتباه وفرط النشاط.

الكلمات المفتاحية: برنامج علاجي معرفي سلوكي باللعب ، قلة الانتباه وفرط النشاط ، أطفال ما قبل المدرسة.

**The effectiveness of a cognitive behavioral therapy play
program to reduce symptoms of attention deficit and
hyperactivity in preschool children**

Abstract

The aim of the research was to identify the effectiveness of a cognitive behavioral therapy play program to reduce symptoms of attention deficit and hyperactivity in preschool children. The Goodenough Man Drawing Test and the Attention Deficit Hyperactivity Scale were used after studying its psychometric properties. The experimental method was used. The research sample consisted of (16) children who were tested using the cluster random method. They were divided into (8) control groups and (8) experimental groups, after homogenizing the two groups in terms of intelligence, attention deficit and hyperactivity, and after their mothers agreed to participate in the program. The results of the research showed that: There are no statistically significant differences between the average ranks of the scores of the members of the control group in the pre-measurement and the average ranks of their scores in the post-measurement on the .attention deficit and hyperactivity scale

There are statistically significant differences between the average ranks of the scores of the members of the experimental group in the pre-measurement and the average ranks of their scores in the post-measurement on the attention deficit and hyperactivity scale in favor of the post-measurement. There are statistically significant differences between the average ranks of the scores of the experimental group members and the average ranks of the scores of the control group members in the post-test on the attention deficit hyperactivity scale in favor of the experimental group. There are no statistically significant differences between the average ranks of the scores of the experimental group members in the post-test and the average ranks of their scores in the follow-up test on the attention deficit hyperactivity scale.

Keywords: Cognitive behavioral play therapy program, attention deficit and hyperactivity, preschool children

أولاً- مقدمة البحث

تعد مرحلة الطفولة المبكرة من المراحل المهمة في عمر الفرد وتكوينه الجسماني والعقلي والنفسي والاجتماعي؛ إذ هي السنوات التي يتم فيها تشكيل شخصيته الإنسانية ووضع اللبنة الأولى لبناء الإنسان وتحديد اتجاهاته وميوله وغرس قيم وعادات وتقاليد المجتمع ككل على المدى البعيد، باعتبار أن تكوين الفرد هو استثمار في البناء البشري. ويطلق بعض علماء النفس هيرلوك (Hurlock ١٩٨٠) على هذه المرحلة من النمو مرحلة الطفولة الصاخبة أو أزمة النمو الأولى لأن هذه المرحلة تنسم في بدايتها بالثورة الانفعالية الشديدة، حيث يبدأ الصدام بين الطفل وبيئته في أول المرحلة ويصل إلى قمته في نهاية السنة الثالثة (Timothy & Brown, 2012,313)

فالطفولة المبكرة هي فترة نمو جسدي ومعرفي واجتماعي وعاطفي ولغوي هائل، حيث يمكن أن تتأخر كل هذه المعالم بشكل كبير عندما يعاني الأطفال الصغار من عدم كفاية الرعاية، والضغط البيئي، وعوامل الخطر الأخرى ويمكن أن تؤثر هذه العوامل والضغوطات في الدماغ وقد تعرض نمو الطفل وتطوره الجسدي والاجتماعي والعاطفي والمعرفي للخطر (Luby & et al, 2013,40) وفي المرحلة الأخيرة زاد الاهتمام بمرحلة الروضة لما لهذه المرحلة من أهمية في تكوين شخصية الطفل بالإضافة لأهميتها في الكشف المبكر عن المشكلات السلوكية والاضطرابات النفسية التي قد تواجه الطفل في مرحلة مبكرة، ومنها اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (ADHD) هو أحد اضطرابات النمو العصبي الأكثر شيوعاً لدى الأطفال، فالأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب يُظهرون مستويات غير مناسبة من الناحية التنموية عدم الانتباه و/أو فرط النشاط والاندفاع المصاحب مع ضعف في الأداء اليومي [APA], American Psychiatric Association, 2013 وعادة يبدأ في وقت مبكر من الحياة، وبحكم التعريف، الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب يجب أن تظهر عليه أعراض ضعف الانتباه قبل سن ١٢ عاماً (APA, 2013,360) .

وعلى الرغم من أن مثل هذا الاضطراب يعمل كتغيرات تنموية سريعة بين عمر ٢ إلى ٦ سنوات والذي يستمر حتى سن البلوغ ، تقدم البحوث أدلة على أن عادة ما تظهر أعراض اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه في سن مبكرة جداً (Egger, Kondo, and Mahon et al., 2006) مرتبطة مع انحرافات كبيرة في بنية الدماغ (Angold, 2006) ومن المرجح أن تستمر في المدرسة الابتدائية وأبعد من ذلك بالنسبة لغالبية الأطفال حيث يتطلب النجاح المدرسي الانتباه والتركيز ويعد الانتباه أحد المهارات الأساسية في التعلم ويقصد به النظر والإصغاء إلى مثير معين لفترة زمنية وهي القدرة التي يستطيع فيها الطفل أن يركز على موضوع معين حيث ينتقي الطفل بين المثيرات المتعددة الموجودة في غرفة الطفل تلك المثيرات ذات العلاقة بالتحصيل لذا يمكن مساعدة الأطفال الذين يعانون من هذه المشكلة قبل ان تزداد لديهم الأعراض ويصبح من الصعب علاجها (DuPaul et al, 2018, 42). أما الخطورة الكبرى لهذا الاضطراب؛ فهي أن آثاره السلبية لا تقتصر على الطفل فحسب، وإنما يصل تأثيرها السلبي إلى كل من يدخل في دائرة التعامل معه عن قرب سواء كان الوالدين، أو الإخوة، أو المعلمين أو الأقران؛ حيث يعاني هذا الطفل من مشكلات قد تعيق تكيفه الاجتماعي سواء في البيت أو الروضة، ومنها الإحساس بالنبذ في بعض الأحيان من الأقران أو الإخوة، فيحاول لفت الانتباه إليه بسلوكيات مزعجة أو عدوانية، عند التعامل مع إخوته في البيت أو مع أقرانه في الروضة، كما يعاني من مشكلة عدم القدرة على اتباع التعليمات وتنفيذها، ولديه عجز واضح في القدرة على تكوين صداقات أو الاحتفاظ بها مما يجعله ينعزل عن الآخرين، وبالتالي تظهر لديه أعراض اكتئاب وانخفاض في مستوى تقدير الذات؛ فيؤثر ذلك على سلوكه الاجتماعي، مما قد يحرم الطفل من فرصة التفاعل الاجتماعي الملائم، وتعلم السلوكيات والمهارات التي لا تكتسب إلا من خلال وجوده في مواقف فعلية ومشاركة حقيقية في الحدث. وعموماً، فإن اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة له تأثيره السلبي على كافة جوانب حياة الطفل، وغالباً ما يجد الأطفال الصغار المصابون باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه أنفسهم يتعرضون للتوبيخ أو العقاب أكثر مما يتم الإشادة بهم؛ لذا فإن الطريقة الواضحة لكسب اهتمام إيجابي من الأشخاص الأكثر أهمية في حياتهم يمكن أن تكون حافزاً كبيراً. ويوضح اختصاصي اضطراب فرط الحركة

ونقص الانتباه الدكتور راسل باركلي "Barkley من الناحية المثالية، ستغير هذه التعديلات البيئية مسار نمو الطفل المصاب باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه إلى أن أقوى المكاسب هي في الأطفال الذين يتسمون بالتحدي أو المعارضين بشكل خاص كما يلاحظ "من المرجح أن تجد الدراسات طويلة المدى آثاراً علاجية على المشكلات الثانوية لاضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه بالعبز الخاص باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه (Barkley, et.al. 1993, 316) ليس من غير المؤلف بالنسبة للأطفال من مرحلة ما قبل المدرسة الذين تأثروا سلباً بمشاكل سلوكهم طردهم من مواعيد اللعب وإدراجهم في القائمة السوداء؛ إنما يجب إجراء تحسينات كبيرة من خلال تدريب الوالدين (Pfiffner & Kaiser, 2010, 849)

ويوجد علاج لاضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه في العديد من الأساليب المختلفة. والعلاجات الأكثر شيوعاً هي العلاج الدوائي، وتعديل السلوك، والعلاج السلوكي المعرفي، وعلاج أنظمة الأسرة، وعلى مدار العشرين عاماً الماضية، أصبح العلاج باللعب بديلاً علاجياً قابلاً للتطبيق، ويمكن أن يشتمل العلاج المعرفي السلوكي باللعب على الأساليب المعرفية والسلوكية المستخدمة ولكن في شكل ممتع لا يشكل تهديداً بالنسبة للأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، فإن القوى العلاجية التالية مهمة بشكل خاص في تقوية تأثير تدخلات اللعب لتسهيل شفاء الأطفال، وتعزيز تعبيرهم عن المشاعر، وتساعدهم على التنظيم الذاتي وتعزيز العلاقات الإيجابية.

ثانياً- مشكلة البحث:

من خلال عمل الباحثة مع الأطفال ومن خلال زيارتها للعديد من الروضات لمتابعة الأطفال وصحتهم النفسية، وتشخيص الأطفال الذين يعانون من مشاكل سلوكية وتقديم العلاج لهم وتقديم الإرشاد للمربيات والأمهات، فقد وجدت تحديات تواجه المعلمات، وهو التعامل مع زيادة الأطفال الذين لا ينتبهون لما يقال في غرفة النشاط ولا يستطيعون الاستقرار في مكان واحد فهم دائماً في حركة مستمرة. ويثير هذا الطفل مشكلات عديدة كما أن أقرانه ينفرون منه ويرفضون اللعب معه نتيجة إظهاره بعض السلوكيات التي تمنعه

من التفاعل الاجتماعي معهم بشكل سوي، وينعكس هذا سلباً على الطفل ومفهوم الذات لديه وتكيفه النفسي الذي يظهر في شكل انطواء أو انسحاب من إقامة العلاقات الاجتماعية، أو ممارسة السلوكيات العدوانية.

كما قد يُلاحظ على بعض الآباء والأمهات والمعلمين الذين تواجههم هذه المشكلة مع الأطفال فهم لا يعيرونها الاهتمام الذي تستحقه، ويعتبرونها نوعاً من "الشقاوة" التي سوف تتلاشى عبر مرور الزمن؛ ولذا فهم يستخدمون في الغالب العقاب والإيذاء الجسدي كمحاولة لضبط سلوك الطفل، مما يترتب عليه تفاقم المشكلة وتعقيدها، في حين قد يلاحظ البعض الآخر خطورة هذا الاضطراب وينتبه للعواقب الوخيمة التي قد تترتب عليه، ولكنه يقف مكتوف الأيدي، وتتنابه الحيرة والقلق لأنه لا يعرف كيف يتصرف حيال هذا الموقف، ومن أي جهة يمكنه أن يطلب الدعم والمساعدة لحل هذه المعضلة التي تعترض مسيرة حياة طفله، خاصة أن هذا الاضطراب في تزايد، فمن خلال مراجعة للأدبيات ومن الأسباب التي دعت إلى الاهتمام بهذا الاضطراب، وبحثه معدل انتشاره المتزايد الذي تشهده المجتمعات أثناء السنوات الأخيرة تراوحت نسبته ما بين (٣٪ و ٥٪) عند الأطفال في سنوات الطفولة المبكرة، أما فيما يتعلق بمتغير الجنس فإن نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يكون أكثر شيوعاً عند الذكور منه عند الإناث بنسبة (١/٤) (APA, 2013, 360-367) و يبلغ معدل انتشار هذا الاضطراب ٢,٧% في جميع أنحاء العالم (Khatoon, & Masroor, 2020, 17). وتوصل ويز وهكتمان (Weiss & Hechtman, ١٩٨٩) أن انتشاره يقع في مختلف الطبقات الاجتماعية، وينتشر أكثر بين الأقارب من الدرجة الأولى كما أن المشكلات المتعلقة به لا تنتهي بانتهاء مرحلة الطفولة، وغالباً ما تمتد إلى مرحلة المراهقة (عبد الله، ٢٠٠٧، ١٥٠ - ١٦). ويعد اضطراب فرط النشاط أحد أكثر الاضطرابات شيوعاً وضرراً في مرحلة الطفولة. ويصنف هذا الاضطراب الذي له تأثير عميق على حياة الآلاف من الأطفال وأسرهم، اعتماداً على مدى تعقيد مشكلاتهم، لهذا فإن آثار السلوك الاندفاعي يؤدي بصاحبه إلى معاناة الطفل من النبذ والرفض الاجتماعي، هذا يؤدي بالطفل إلى القيام السلوكيات العدوانية التي تجعلهم مرفوضين من قبل الآخرين وهذه السلوكيات تضر بالسلوك التعاوني وهذا ما وجدته عز الدين في نتائج دراستها (٢٠١٣) على

(١٠٠) طفل وطفلة من أطفال الروضة يعانون (ADHD) مقارنة بـ (١٠٠) طفل وطفلة من العاديين. بأن الأطفال الذين يعانون من (ADHD) هم اقل بالدرجات من الأطفال العاديين بالمهارات الاجتماعية، وان الفروق بين الأطفال الذكور والإناث الذين يعانون من (ADHD) كانت لصالح الذكور ولجعل هؤلاء الأطفال يتفاعلوا كالأطفال الآخرين ويعيشوا حياة اقرب إلى السواء لابد من تقديم العلاج المناسب ويوجد علاجات عدة لهذا الاضطراب كالدوائي والسلوكي: حتى الآن، كان العلاج للأطفال سلوكياً في المقام الأول من حيث المحتوى، ولكن في السنوات الأخيرة حدث تقدم كبير في فهم الجوانب المعرفية للمشكلات النفسية لدى الأطفال داسبانيرج ٢٠٠٧ وأن التعليم السلوكي المعرفي قلل بشكل كبير من مشكلات الاطفال وزيادة التنظيم الذاتي لديهم، وهذا ماوجدته نتائج دراسات (محمدي وآخرون. ٢٠١٧) و (Oortmer,2019) أن العلاج السلوكي المعرفي أدى الى تحسن كبير في أعراض اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، وقد أظهرت نتائج دراستين للأطفال الذين يتلقون العلاج المعرفي السلوكي تحسناً في تصنيفات الوالدين لأعراض اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، (Ojinna ,et.al,2022,6).وقدتم في السنوات الاخيرة اضافة العلاج المعرفي السلوكي باللعب يتم استخدامه للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 إلى 16 سنة والذين يعانون من مشاكل عقلية أو اضطرابات أخر، ويرى كاتاناش (2009) أن عالم الأطفال هو عالم من النشاط والحركة، إن أداء بعض التمارين الرياضية يمكن أن يقلل من شدة الاضطراب والمشاكل المرتبطة به، وتعتبر برامج التمارين الرياضية والحركة من البرامج العلاجية التي كان لها آثار كبيرة في علاج هؤلاء الأطفال في الدراسات المختلفة، ويمكن أن تقلل من المشكلات السلوكية لدى هؤلاء الأطفال من خلال التأثير على الجهاز العصبي؛ بمعنى آخر، يمكن القول أن العلاجات القائمة على النشاط البدني تقلل من المشكلات السلوكية لدى الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه من خلال تحسين سرعة المعالجة والذاكرة العاملة والتخطيط وحل المشكلات (Feizollahi,etal,2020,156) فالعلاج باللعب هو أسلوب يساعد الأطفال الذين يعانون من مشاكل على حل مشاكلهم وفي نفس الوقت يوضح حقيقة أن الألعاب هي أدوات طبيعية

للطفل، تساعده على معرفة نفسه وصفاته الداخلية أيضاً. وفي هذا النوع من العلاج، كما هو الحال مع نوع العلاج الذي يعبر من خلاله الكبار عن مشاكلهم بالكلام، يتم إعطاء الطفل الفرصة للتعبير عن مشاعره ومشاكله المزعجة من خلال اللعب وعرضها ويمكن للمعالج فهم عالم الطفل من خلال استخدام اللعب وفي الواقع، الألعاب مثل الكلمات، والألعاب هي لغة الطفل، حيث يفتقر معظم الأطفال إلى المهارات اللفظية اللازمة للتعبير عن القلق والمخاوف (Konstantinos,et.al,2021,294).

ومما سبق تتحدد مشكلة البحث بالسؤال الآتي: ما فاعلية برنامج علاجي معرفي سلوكي باللعب في خفض أعراض نقص الانتباه والنشاط الزائد عند أطفال ما قبل المدرسة؟
ثالثاً - أهمية البحث:

- ١- أهمية الموضوع الذي يتناوله البحث وهو إعداد برنامج علاجي سلوكي لمعالجة اضطراب يعد واحد من المشكلات والاضطرابات المزمنة في مرحلة الطفولة.
 - ٢- أهمية العينة المستهدفة بالدراسة وهم الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٥ - ٦
 - ٣- تسهم الدراسة في اختبار فاعلية الأساليب السلوكية المعرفية باللعب المستخدمة في علاج مشكلة اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد، الأمر الذي يساعد جهات مختصة كثيرة طبية نفسية في تطبيق تلك الأساليب.
 - ٤- توفير أدوات الدراسة للباحثين يمكن الاستفادة منه.
 - ٥- ندرة الدراسات والأبحاث -حسب علم الباحثة - في سورية التي تناولت برنامج علاجي معرفي سلوكي باللعب لخفض أعراض قلة الانتباه وفرط النشاط لدى أطفال ما قبل المدرسة.
- رابعاً - أهداف البحث:

- ١- تعرف الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي ومتوسط رتب درجاتهم في القياس البعدي على مقياس نقص الانتباه وفرط النشاط.
- ٢- تعرف الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسط رتب درجاتهم في القياس البعدي على مقياس نقص الانتباه وفرط النشاط.
- ٣- تعرف الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية متوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس نقص الانتباه وفرط النشاط.

٤- تعرف الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسط رتب درجاتهم في القياس التتبعي على مقياس نقص الانتباه وفرط النشاط.

خامساً-فرضيات البحث:

١-لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي ومتوسط رتب درجاتهم في القياس البعدي على مقياس نقص الانتباه وفرط النشاط.

٢-لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسط رتب درجاتهم في القياس البعدي على مقياس نقص الانتباه وفرط النشاط.

٣-لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية متوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس نقص الانتباه وفرط النشاط.

٤-لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسط رتب درجاتهم في القياس التتبعي على مقياس نقص الانتباه وفرط النشاط

سادساً-حدود البحث:

١- الحدود البشرية: عينة من الاطفال بين ٥-٦ سنوات ويعانون من اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط، وذلك وفقاً لأدوات الدراسة المعتمدة.

٢- الحدود المكانية: روضات الاطفال في مدينة النبك بريف دمشق

٣- الحدود الزمنية: تمت فترة التطبيق من شهر ٢ الى ٥ / ٢٠٢٤

٤-الحدود الموضوعية: تناول البحث برنامج علاجي معرفي سلوكي باللعب -اضطراب قلة الانتباه وفرط النشاط- أطفال ما قبل المدرسة.

سابعاً- مصطلحات البحث:

-**نقص الانتباه وفرط النشاط (ADHD)** :تعرف الرابطة الأمريكية للطب النفسي (American Psychiatric Association APA) في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية والنفسية DSM-5 اضطراب (ADHD) بأنه: نمط مستمر من عدم الانتباه و/أو فرط النشاط - الاندفاعية الذي يتداخل مع الأداء والتطوير، ولا يتفق مع مستوى النمو، ويؤثر سلباً بشكل مباشر على الأنشطة الاجتماعية والأكاديمية، وتستمر الأعراض لمدة ستة أشهر (APA,2013,314)

العلاج المعرفي السلوكي باللعب: (CBPT) هو تكييف التقنيات المدعومة تجريبياً من العلاج السلوكي المعرفي، لاستخدامها في بيئة اللعب مع الأطفال الصغار. مصمماً ليكون مناسباً من الناحية التنموية للأطفال في سن ما قبل المدرسة من ٣ إلى ٦ سنوات. ويركز على مشاركة الطفل في عملية العلاج، ويقوم المعالج بشكل غير مباشر بواسطة اللعب بإحداث تغيير معرفي وتأسيس سلوكاً أكثر تكيفاً لديه (Knell , 2015, 119).

ثامناً-الاطار النظري:

١-**اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط: (ADHD)** هو حالة نمائية عصبية منتشرة في الطفولة، تؤثر على ما يقرب من ٤-٦٪ من الأطفال والمراهقين. إن الذكور أكثر عرضة للإصابة بالتشخيص مرتين إلى أربع مرات من الإناث. بالإضافة إلى ذلك، فإن ٦٥٪ من الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه تظهر عليهم الأعراض في مرحلة البلوغ ، مما يشير إلى أن المرض مزمن ويتضمن الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، الإصدار الخامس (DSM-5) اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه تحت عنوان "الاضطرابات النمائية العصبية" (APA,2013,360).

أ-أسباب اضطراب فرط النشاط ونقص الانتباه ADHD

الوراثة: أظهرت دراسات الأسرة والتوائم ظهور هذا الاضطراب في حالة التوائم المتماثلة نسبة عالية من التوريث بحوالي ٧٠٪ إلى ٨٠٪ وعدم وجود فروق بين الجنسين في التوريث. كما بين ويلسون Wilson, 1996 أن ١٠٪ من آباء الأطفال ذوي النشاط الزائد كانوا

يعانون في طفولتهم من أعراض هذا الاضطراب وان الأطفال ذوي هذا الاضطراب لديهم
إخوة يعانون من نفس هذا الاضطراب (Nigg & et. al, 2010 , 863).

كيمياء الدماغ: أشار كيلينغ Kieling, 2008 أن النقص أو الخلل في بعض الناقلات
الكيميائية العصبية بالمخ مثل السيروتونين وأمينات الكاتيكول مثل الدوبامين والنورإبينفرين
يؤثر في ظهور في حالات نقص الانتباه والنشاط الزائد، كما أن نقص أو اختلاف نشاط
الإنزيم المؤكسد للأأمينات الأحادية (تشو وفيرين وفوتتس، ٢٠١٢، ٥)

تغيرات الدماغ: يحدث التأخر في النضج العصبي بسبب الخلل الوظيفي البسيط في المخ
ويكون التأخر في النضج واضحاً أكثر في المناطق المرتبطة بالانتباه خصوصاً القشرة قبل
الأمامية الجانبية، وعلى الرغم من عدم وجود أي إصابة أو تشوهات خلقية، لكن الفكرة
الأساسية أنه تكون مناطق الدماغ التي تتحكم في الانتباه أقل نشاطاً عند الأطفال المصابين
باضطراب ADHD كما أن أدائهم أقل من أداء أقرانهم العاديين من نفس السن (et. al,
Drechsler, 2020, 317) من هنا يلاحظ انخفاض قدرة الأطفال المصابين ب ADHD
على الاختبارات النفسية العصبية المرتبطة بوظيفة الفص الجبهي
(Kasiati, et.al, 2022, 441)

عوامل خطر ADHD وجدت الدراسات عدداً من عوامل الخطر قد تلعب دوراً في الإصابة:
تلف المخ: أول من وصف الأطفال الذين يعانون من نقص الانتباه وفرط النشاط في
سلوكهم هو الطبيب النفسي الألماني (هاينريك هوفمان ١٨٠٩-١٨٩٤) وأطلق على هذه
المشكلة السلوكية "الجنون التلقائي" وأشار إلى أن أكثر الأسباب شيوعاً التي يفترض أنها
تسبب نقص الانتباه وفرط النشاط ، هو تلف المخ والذي قد يسببه الإصابة أو نقص
الأكسجين قبل أو أثناء الولادة من أهم الأسباب المؤدية سواء كان ناتجاً عن حادثة أو
عدوى ميكروبية وقد تبين إن بعض الأطفال الذين يعانون من ADHD يكون لديهم مستويات
مرتفعة من الرصاص يأتي من خلال تناول بعض الأشياء أو استخدام بعض اللعب التي
تتطلب مواد يدخل فيها عنصر الرصاص (تشو وفيرين وفوتتس، ٢٠١٢، ٢).

• **النظام الغذائي "الغربي"**. وجدت إحدى الدراسات أن الأطفال الذين تناولوا نظاماً غذائياً غنياً بالسكر المضاف والدهون والصوديوم وقليلة الألياف وأحماض أوميغا ٣ الدهنية لديهم فرصة أكبر للإصابة باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه. • المضافات الغذائية. قد يكون هناك ارتباط بين إضافات تلوين الطعام والمواد الحافظة و ADHD ولكن هذا قد يكون فقط للأطفال الذين هم بالفعل في مستوى عالٍ من خطر الإصابة بهذه الحالة.

• **دخل العائلة**. الأطفال من الأسر ذات الدخل المنخفض أو العائلات التي لديها انخفاض في الدخل لديهم فرصة أكبر للإصابة باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه (Drechsler, et,al, 2020,320).

ب-تشخيص اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط:

أصدرت الرابطة الأمريكية للطب النفسي (American Psychiatric Association) APA في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية والنفسية DSM-5 وصفاً لأعراض نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وذلك على النحو التالي:
عدم الانتباه:

- أ - غالباً ما يخفق الطفل في أن يبدي انتبهاً مركزاً إلى التفاصيل
 - ب - غالباً ما يجد صعوبة في الاحتفاظ بالانتباه ولو لفترة قصيرة فيما يقوم به من مهام
 - ج - غالباً ما يبدو غير مصغ حين توجيه الحديث إليه مباشرة
 - د - غالباً لا يتبع ما يوجه إليه من تعليمات ، ويخفق في إكمال الواجبات المدرسية.
 - هـ - غالباً ما يجد الطفل صعوبة في تنظيم المهام والنشاطات (فوضوي، غير منظم العمل).
 - و - غالباً ما يتجنب الطفل أو يتردد في الانخراط في مهام تتطلب جهداً عقلياً متواصلاً
 - ز - غالباً ما يضيع أغراضاً ضرورية لأداء المهام أو النشاطات (كأدوات اللعب والأقلام).
 - ح- غالباً ما يسهل تشتيت انتباه الطفل بسهولة بفعل مثيرات خارجية.
 - ط - كثير النسيان في الأنشطة اليومية(مثل الأعمال الروتينية اليومية، انجاز المهام).
- ٢- النشاط الزائد والاندفاعية:

- أ - غالباً ما يبدي حركات تملل في اليدين والقدمين من الجلوس لفترة.
- ب- غالباً ما يركض أو يتسلق الأثاث دونما سبب يدعو لذلك ، كثرة التحرك أثناء النوم.

ج- غالباً ما يغادر مقعده في الحالات التي يطلب منه أن يلزم مقعده.
د - غالباً ما يكون لديه صعوبات عند اللعب أو الانخراط بجهود ضمن نشاطات ترفيه.
هـ- غالباً ما يكون متحفزاً أو يتصرف كما لو أنه (مدفوع) لايرتاح للثبات في شيء معين
و- غالباً ما يتحدث بإفراط.
ز - غالباً ما يندفع للإجابة قبل اكتمال الأسئلة (يكمل الجمل للآخرين، لاينتظر دوره عند الحديث).

ح - غالباً ما يجد صعوبة في انتظار دوره (عند الانتظار في صف مثلاً).
ط - غالباً ما يقاطع الآخرين أو يقحم نفسه في شؤونهم. واستناداً إلى الدليل DSM5 الصادر عن الرابطة الأمريكية للطب النفسي (APA) فإن ظهور ستة أعراض أو أكثر من الأعراض السابقة لمدة ستة أشهر على الأقل يعكس مظاهر من السلوك غير التكيفي، والتي تؤثر سلباً على النشاطات الاجتماعية والأكاديمية.

ج-علاج اضطراب فرط النشاط ونقص الانتباه

-العلاج الدوائي: Stimulant Medication وجد كوفمان- (Kuffman 2004) أن العلاج بالعقاقير الطبية أولى الطرق العلاجية التي استخدمها العلماء لخفض نقص الانتباه وفرط النشاط، وكان عقار الريتالين Retalin الأكثر استخداماً في ذلك الوقت حتى الآن، وبتلواها الديكيس درين Dexedrine وبيمولين المغنيسيوم، حيث يؤدي العلاج بالأدوية إلى خفض النشاط الزائد لدى الطفل وتهدئ من تصرفاته وتحسن مستوى انتباهه ولكنها لا تحسن من علاقات الطفل الاجتماعية مع من حوله (Kuffman, 2004, 528) من ناحية أخرى، يعد هيدروكلوريد الميثيلفينيديت (MPH) مثبط امتصاص الدوبامين والنورادرينالين، الخط الأول الموصى به للعلاج الدوائي لاضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه في العديد من البلدان، مع معدلات استجابة علاجية تتراوح بين (٧٠٪ و ٩٠٪) (Wolraich, et al,2019,144).

العلاج السلوكي وتعديل السلوك Behavior Modification: تشير الدراسات إلى أن العلاج طويل الأمد بمزيج من العلاج السلوكي والأدوية يعمل بشكل أفضل من الأدوية وحدها. ومن الطرق السلوكية التي سيتم ذكرها:

١- تكلفة الاستجابة: يعد تصميم هويت Hueit من خير الأمثلة على هذا الأسلوب لبرنامج تعديل سلوك الأطفال ذوي مشكلات الانتباه وفرط النشاط، حيث يقوم القائمين بتعزيز سلوك الأطفال بإعطائهم عملات رمزية نظير التزامهم بسلوكيات الانتباه والذي يمكنهم بعد ذلك استبدالها بجوائز.

٢- جدولة المهام والواجبات المطلوبة: يتم العمل على مراحل مجزأة مع التدعيم والمكافأة، وذلك بشرح المطلوب من الطفل بشكل بسيط ومناسب لسنه والاستعانة بوسائل شرح مساعدة لفظية وبصرية مثل الصور والرسومات التوضيحية ثم التدريب المتكرر على القيام بنشاطات تزيد من التركيز مثل تجميع الصور وتصنيف الأشياء (حسب الشكل، الحجم، اللون) وألعاب الفك والتركيب

٣- نظام النقطة: تحدد هذه الأساليب أهدافاً محددة للسلوك في المدرسة، وتعطي الأطفال ملاحظات حول أدائهم وتكافئهم على تحقيق هذه الأهداف بنجاح، ويعمل الآباء والمعلمون معاً على بطاقة التقرير اليومي. قد تتضمن الأهداف العمل الأكاديمي والسلوك تجاه الأقران والالتزام بقواعد الفصل يقوم المعلم بتقييم أداء الطفل كل يوم على كل هدف. يحصلون على نقطة (نجمة) لكل سلوك إيجابي، وإذا حصلوا على ما يكفيهم خلال النهار، فهناك جائزة لهم عندما يعودون إلى المنزل وقت مشاهدة الشاشة أو بعض المكافآت الصغيرة الأخرى. يمكن أن يكون هذا النوع من النظام مفيداً جداً للأطفال ما قبل المدرسة حتى ١٢ عاماً.

- **العلاج السلوكي المعرفي Cognitive Behavior** اقترح فيجوتسكي Vygotsky نظرية لنمو العقل والتفكير، حيث يؤدي الكلام الخاص دوراً محورياً في سيطرة الطفل على سلوكه، ويرى فيجوتسكي أن الكلام الخاص المنظم للذات ينشأ من التفاعلات الاجتماعية بين الطفل والكبار وإن مثل هذا الكلام يؤسس الوظائف المعرفية لدى الطفل. واعترف لوريا Luria بدور الكلام في التنظيم والتفكير وأهمية التفاعل الاجتماعي، وانتقال الكلام إلى

التفكير من مستوى نفسي إلى مستوى عام، ولقد وصف لوريا المراحل الثلاث في تطور التنظيم الذاتي والتي اعتبرت أساساً للمداخل التعليمية الذاتية وهي:- ينضبط سلوك الطفل بشكل أساسي من خلال كلام الآخرين.- الكلام الصريح الخاص بالطفل يوجه سلوكه الخاص.- ينضبط سلوك الطفل بألفاظ ذاتية داخلية.

ويشير ميكينبوم (Meichenbaum, 1996) إن تقنيات تعديل السلوك المعرفي تضبط سلوك الأطفال، وقد نجح ميكينبوم في تعديل سلوكيات الأطفال الذين يعانون من اضطرابات سلوكية مثل الاندفاعية والنشاط الزائد، وتتألف تقنيات تعديل السلوك المعرفي من أساليب ضبط الذات والنمذجة والممارسة وتوجيه الذات والحديث الذاتي وتعليم الذات والمراقبة الذاتية وتقييم الذات وتعزيز الذات (Manning & Payne, 1996, 16).

ثانياً: العلاج السلوكي المعرفي باللعب. بناءً على نظرية العلاج المعرفي تم تطوير تقنية العلاج المعرفي السلوكي باللعب Cognitive Behavioral play therapy (CBPT) ويشير العلاج السلوكي المعرفي باللعب إلى أن هناك علاقة بين المشاعر والأفكار والسلوكيات التي يمكن تعديلها من خلال اللعب. فهو إطار نظري يعتمد على دمج الأفكار في السلوك بطريقة مناسبة ضمن نموذج العلاج باللعب، فهو علاج منظم وموجه نحو الهدف وله مبررات قوية لاستخدامه مع الأطفال ويتضمن تخطيط العلاج جهوداً لمساعدة الطفل على تعميم السلوكيات التكيفية المكتسبة في أماكن أخرى، ودمج جهود الوقاية من الانتكاس. ويتم علاج الطفل من خلال (CBPT) بالمواد الفنية والدمى والحيوانات المحنطة وبيوت الدمى وغيرها من الألعاب. تُستخدم أنشطة اللعب وأشكال التواصل اللفظية وغير اللفظية لحل المشكلات. يستخدم بشكل أساسي الأنشطة العاطفية والعملية وغير اللفظية ويعتمد نظرياً على التفاعلات بين الفرد والبيئة؛ ويتم تشجيع العلاج باللعب والتدخلات في البيئة المدرسية لتلبية مجموعة واسعة من الاحتياجات التنموية للأطفال (Knell, 2015, 120). ويلجأ المعالج إلى تعزيز انخراط الطفل في العلاج من خلال تدريبه على وسائل للضبط والسيطرة ولتحمل مسؤولية تغيير سلوكه، ويشجعه على أن يكون مشاركاً فعالاً في تغيير السلوك الذاتي ويركز المعالج على أفكار ومشاعر الطفل عند

وضع خطة لتنمية التفكير التكيفي والقضاء على السلوكيات غير المرغوب فيها. ويركز العلاج السلوكي المعرفي باللعب على العجز أو التثوهات في التفكير، والتي يُفترض أنها تتداخل مع المهارات الاجتماعية المناسبة.

- خصائص أو مبادئ العلاج السلوكي المعرفي (CBPT)

١- يُشرك الطفل في الاستشارة من خلال اللعب ٢. يركز على أفكار الطفل ومشاعره وتخيالاته و بيئته. ٣- يوفر استراتيجية لتطوير أفكار أكثر تكيفاً ٤- منظم وتوجيهي وموجه نحو الهدف، وليس ذو نهاية مفتوحة. ٥- إن تقنيا ته مثبتة تجريبياً مثل النمذجة ولعب الأدوار ٦- يسمح العلاج بالتقييم التجريبي للعلاج الذي يمكن أن يعزز مشاركة أولياء الأمور وأصحاب المصلحة ٧- بعض الأهداف العامة بالإضافة إلى الأهداف الفردية لكل طالب الهدف العام للطلاب هو زيادة القدرة على التعامل مع المواقف الصعبة والضغوطات، وإتقان المهام الصعبة، وتقليل أنماط التفكير الخاطئ، و/أو المساعدة في تحقيق المعالم التنموية التي تأخرت لسبب ما (Knell & Dasari, 2009, 20).

أهداف العلاج السلوكي المعرفي باللعب

- زيادة قدرة الطفل على التعبير عن مشاعره-تقليل الأفكار والتصورات غير القادرة على التكيف.- تحسين المهارات الاجتماعية للأطفال في بيئة الإرشاد الجماعي.-زيادة التقييم التكيفي والواقعي للعلاقات، وزيادة الحديث الذاتي الإيجابي.-زيادة الاستخدام المناسب لمهارات حل المشكلات (Kottman, 2011, 3-4).

تاسعا: الدراسات السابقة:

١-الدراسات المتعلقة ببرامج لخفض نقص الانتباه وفرط النشاط

-دراسة معوض (مصر) ٢٠١١

-عنوان الدراسة: برنامج تدريبي قائم على التعلم الشرطي في خفض اضطراب النشاط الزائد المصحوب بقصور الانتباه لدى الأطفال البينيين
-هدف الدراسة: فاعلية برنامج تدريبي مقترح في خفض بعض أعراض اضطراب النشاط الزائد المصحوب بقصور الانتباه كذلك بعض الأبعاد الفرعية كمنبئات: العدوان، السلوك الاجتماعي غير المقبول

- عينة الدراسة: (٧) من الأطفال الذكور تتراوح أعمارهم من ٦-٨ سنوات.
- أدوات الدراسة: تم استخدام مقياس النشاط الزائد المصحوب بقصور الانتباه إعداد الباحثة.
- نتائج الدراسة : فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الرتب لدرجات أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي على المقياس المستخدم بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي.
- دراسة أبو شوارب (فلسطين) ٢٠١٣
- عنوان الدراسة: فاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من أعراض نقص الانتباه والنشاط الزائد لدى أطفال الروضة
- هدف الدراسة: معرفة مدى فاعلية برنامج إرشادي في التخفيف من حدة أعراض نقص الانتباه والنشاط الزائد لدى أطفال الروضة
- عينة الدراسة: بلغ عدد أفراد الدراسة (٢٦) طفلاً لديهم أعراض نقص الانتباه كالنشاط الزائد تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين، تجريبية عددها ١٣ طفلاً وطفلة وأخرى ضابطة ١٣ طفلاً وطفلة.
- أدوات الدراسة : أعدت الباحثة مقياس نقص الانتباه والنشاط الزائد، (مقياس المعلمة ، مقياس الأم) والبرنامج الإرشادي لاستخدامهما في الدراسة. الذي تضمن استخدام استراتيجيات: التلقين، التعزيز، تكلفة الاستجابة، بينما لم يخضع أفراد المجموعة الضابطة لبرنامج الإرشاد.
- نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي من وجهة نظر الأمهات والمعلمات.
- دراسة عبد العلي زاده و نيازي Abdolalizadeh & Neiaz (ايران) 2020
- عنوان الدراسة : تأثير التدريب على الاستراتيجية المعرفية السلوكية على أعراض اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه لدى أطفال ما قبل المدرسة

The effect of cognitive-behavioral strategy training on the
symptoms of ADHD in preschool children

- هدف الدراسة: دراسة تأثير التدريب المعرفي السلوكي على أعراض اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه لدى أطفال ما قبل المدرسة.
- عينة الدراسة: شمل مجتمع الدراسة (٢١٠٢) طفل وطفلة من مراكز ما قبل المدرسة في مشكين شهر (١١٠٤ طفل و ٩٩٨ طفلة) في (١٠٥) فصول. بواسطة أخذ العينات العنقودية، تم اختيار ٣٠ مشاركاً (١٥ في المجموعة التجريبية، ١٥ في المجموعة الضابطة)
- أدوات الدراسة: تم استخدام مقياس كونورز للأباء والمعلمين.
- نتائج الدراسة: أن التدريب السلوكي المعرفي قلل بشكل كبير من أعراض اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه لدى أطفال ما قبل المدرسة

٢-الدراسات المتعلقة ببرامج المعرفي السلوكي باللعب

- دراسة عبد اللهيان وآخرون. **Abdollahian et al.** (إيران) ٢٠١٣
- عنوان الدراسة: فاعلية العلاج باللعب المعرفي السلوكي على أعراض اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط لدى الأطفال بعمر ٧-٩ سنوات

The effectiveness of cognitive-behavioral play therapy on the symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder in children aged 7-9 years

- هدف الدراسة: مدى فعالية العلاج باللعب على أعراض اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه. باستخدام تصميم تجربة سريرية، وتنفيذ العلاج باللعب السلوكي المعرفي أساساً.
- عينة الدراسة: الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٧-٩ سنوات، تم اختيار ٣٠ طفلاً من بين الأطفال الذين حصلوا على أعلى العلامات باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه من قبل المعالجين. تم بعد ذلك تقسيم المشاركين في الدراسة إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة
- أدوات الدراسة: استبيان روتر للوالدين وللاطفال لكلا المجموعتين. تم إجراء ثماني جلسات من العلاج باللعب

-نتائج الدراسة: أن العلاج باللعب قلل بشكل كبير من أعراض الاضطراب.

- دراسة عاشوري وزادة وبيدغولي **Ashori, Ghasemzadeh&, Bidgoli** (إيران) ٢٠١٩

-عنوان الدراسة: أثر العلاج باللعب المبني على النموذج السلوكي المعرفي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي اضطراب نقص الانتباه/فرط النشاط
The impact of play therapy based on cognitive-behavioral model on the social skills of preschool children with attention deficit/hyperactivity disorder

-هدف الدراسة: معرفة مدى فاعلية العلاج باللعب المبني على النموذج المعرفي السلوكي في المهارات الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه

-عينة الدراسة : عبارة عن (٣٠) طفلا تتراوح أعمارهم بين ٥ إلى ٦ سنوات مصابين باضطراب ADHD وتم اختيارهم عن طريق أخذ عينات ملائمة من مراكز ما قبل المدرسة في مدينة آران فاييدجول ثم تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. أدوات الدراسة: نظام تقييم المهارات الاجتماعية SSRS جريشام واليوت، ١٩٩٠ وبرنامج العلاج باللعب على أساس النموذج السلوكي المعرفي.

-نتائج الدراسة: أن العلاج باللعب المبني على النموذج المعرفي السلوكي يحسن المهارات الاجتماعية والتعاون وتأكيد الذات وضبط النفس لدى أطفال ما قبل المدرسة المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه. أظهر تحليل البيانات المجمعة أنه بعد البرنامج، كان متوسط درجات المهارات الاجتماعية في المجموعة التجريبية أعلى بكثير من المجموعة الضابطة

-دراسة ييلمازديمير وتوبان Yilmaz Demirer & Topan (تركيا) ٢٠٢٣

-عنوان الدراسة: تقييم كفاءة العلاج المعرفي السلوكي باللعب على الانفصال بين أطفال ما قبل المدرسة.

Evaluation of the effect of play therapy on separation anxiety among preschool children

-هدف الدراسة: تم تقييم كفاءة علاج اللعب على الانفصال بين أطفال ما قبل المدرسة

- عينة الدراسة: يتألف مجتمع الدراسة من (٢٩٢) طفلاً في الفئة العمرية ٣-٥ شملت حجم العينة ٣٠ طفلاً كمجموعة تجريبية و ٣٠ طفلاً كمجموعة ضابطة.
- أدوات الدراسة: تم جمع البيانات من قبل الديموغرافي نموذج المعلومات ، مقياس الانفصال عن الأطفال للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ، برنامج علاج اللعب.
- نتائج الدراسة: النتيجة الإجمالية لمقياس قلق ما قبل المدرسة كان الانخفاض في الانفصال في المجموعة التجريبية بعد التدريب ذو دلالة إحصائية.
- دراسة الميرايبي، Almeraisi (أمريكا) ٢٠٢٠
- عنوان الدراسة: فعالية العلاج باللعب المعرفي السلوكي للأطفال الذين يعانون من أعراض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط نشاط.
- Effectiveness of cognitive-behavioral play therapy with children who have symptoms of attention deficit hyperactivity disorder
- هدف الدراسة: معرفة فعالية العلاج باللعب المعرفي السلوكي في تقليل أعراض فرط النشاط والعدوان ومشاكل الانتباه عند الأولاد الذين أظهروا سلوكيات تتفق مع نقص الانتباه واضطراب فرط النشاط (ADHD).
- أدوات الدراسة: مقياس تقييم المعلم ومقياس تقييم الوالدين لسلوك الأطفال.
- عينة الدراسة ٢٧ طفلاً.
- نتائج الدراسة: لا يوجد اختلاف بين الوالدين (PRS-C- BASC 2) أو تقييمات المعلمين (BASC 2 - TRS-C) قبل وبعد العلاج. ومع ذلك، كان هناك فرق كبير بين تقديرات أولياء الأمور والمعلمين. قام المعلمون بتقييم الأطفال أعلى بكثير من الآباء على العدوان قبل وبعد العلاج، وأعلى على فرط النشاط قبل العلاج.
- عاشراً: منهج البحث وإجراءاته:
- ١- منهج البحث: لتحقيق أهداف البحث في تعرف مدى فاعلية البرنامج العلاجي القائم على العلاج المعرفي السلوكي باللعب في خفض قلة الانتباه وفرط الانتباه استخدمت الباحثة المنهج التجريبي. والمنهج التجريبي هو "تغيير مضبوط ومقصود لجملته من الشروط التي

تحدد تلك الظاهرة، وملاحظة التغيرات الناجمة عنها، ثم تحليل هذه التغيرات وتفسيرها" (العساف، ٢٠٠٦، ٢٨).

٢- **مجتمع البحث:** يتألف المجتمع الأصلي للدراسة من الأطفال فيروضات مدينة النبك
٣- **عينة البحث:** بلغت عينة الدراسة (١٦) طفلاً من الأطفال الذكور الذين حصلوا على درجات فوق المتوسط لمقياس نقص الانتباه وفرط النشاط (مقياس المعلم-مقياس الأم) للاشتراك في البرنامج العلاجي بعد موافقة الأهل، وقد تم اختيار الأطفال بناءً على أمور عدة: أن يتراوح عمر الطفل بين (٥-٦) سنوات. أن يكون الطفل متوسط الذكاء، ان لا يعاني أفراد العينة من أمراض جسمية أو حسية.
. مجانسة أفراد العينة

تم مجانسة العينة في كل من العمر والذكاء ونقص الانتباه وفرط النشاط
. من حيث العمر تم اختيار عينة الدراسة (١٦) طفلاً تراوحت أعمارهم من (٤ سنوات وسبعة أشهر) إلى (٥ سنوات وتسعة أشهر).

. من حيث الذكاء تم تطبيق اختبار رسم الرجل لجود انف هاريس **Goodenough Harris** - لمعرفة درجة ذكاء الأطفال والتأكد من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية تم تطبيق اختبار **Monn-Whitney** حيث كات مستوى الدلالة اكبر ٥% فهو غير دال إحصائياً ولا يوجد فرق بين متوسطات المجموعتين هذا يعني تجانس العينة من حيث مستوى الذكاء كما يتضح في الجدول رقم (١).

جدول رقم (١) العينة من حيث الذكاء

	مستوى الدلالة	متغير الذكاء		
		متوسط الرتب	متوسط	
غير دال	٠,٤٥٥	١٦,١٩	١٠٣,٠٦	تجريبية
		١٩,٩١	١٠٧,٥٠	ضابطة

٤ - أدوات البحث:

أولاً-اختبار رسم الرجل Goodenough – Harris

يعتبر هذا الاختبار من اختبارات الذكاء الصالحة للتطبيق لعدة أسباب وهي: يمكن تطبيقه فردياً أو جماعياً، هذا الاختبار غير لفظي يصلح للمرحلة العمرية لعينة الدراسة، كما انه اقتصادي وغير مكلف. يصنف الأطفال حسب مستوياتهم العقلية وقد استخدم هذا الاختبار في العديد من الدراسات السابقة وكان له درجة عالية من الصدق والثبات.

وصف الاختبار: وضع هذا الاختبار جود أنف Goodenough – Harris (١٩٢٦) لقياس ذكاء الأطفال من (٣- ١٤) سنة، ثم أدخل عليه هاريس بعض التعديلات في النسخة المنقحة من الاختبار، ويطلب في هذا الاختبار من المفحوص أن يرسم صورة رجل بأفضل ما يستطيع، ويعتمد هذا الاختبار على قدرة الطفل على تكوين مفاهيم عقلية وإدراكية صحيحة تظهر في رسمه لصورة الرجل، بما يتضمن الرسم من التفاصيل خاصة بأجزاء الجسم والنسب بينها وبين الملابس المختلفة، ولا تدخل الاعتبارات الفنية من جودة الرسم أو مهارته في درجة الاختبار. يتكون المقياس من (٥١) مفردة، كما تميز بأسلوب إحصائي دقيق لحساب المعايير الانحرافية لنسبة الذكاء (فرج، ١٩٨٩: ٤٥٦).

الخصائص السيكمترية للاختبار: قامت عزالدين بتقنين اختبار رسم الرجل على عينة من الأطفال السوريين مكونة من (١٠٠) طفل وطفلة تتراوح أعمارهم من (٥-٦) سنوات بفارق زمني أسبوعين، وكان معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول والثاني (٩٢%)، وقد قامت بحساب صدق الاختبار عن طريق صدق المقارنة الطرفية على أطفال ما قبل المدرسة ووجدت أن قيمة (ت = ١١,٤) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,١%) (عزالدين، ٢٠٠٨، ١٣٩).

تصحيح الاختبار: يتم وضع علامة (✓) أمام كل مفردة موجودة في الرسم وعلامة (صفر) أمام المفردة الغير موجودة في الرسم، ثم تحسب الدرجة الخام إلى الدرجة المقابلة لها في الاختبار في الجداول الخاصة بالذكور والإناث وفي المرحلة العمرية للمفحوصين، للحصول على الدرجة التي تمثل نسبة ذكاء الطفل.

ثانياً-مقياس نقص الانتباه والنشاط الزائد وهو من إعداد الزراد ويتكون من مقياسيين الأول مقياس المعلم ويتألف من ٣٩ عبارة والثاني مقياس الأم يتألف من ٣٥ عبارة . إن مقياس المعلم والأم موزعة على ثلاث أبعاد كما يلي: أعراض ضعف الانتباه وأعراض النشاط الزائد وأعراض الاندفاعية.

-**تصحيح المقياس** تتوزع عبارات المقياس على متصل يشمل ٤ مستويات وهي ليس دائماً تعطى درجة الصفر، قليلاً درجة واحدة، كثيراً لحد ما درجتان، كثيراً جداً ثلاث درجات، وبذلك تتراوح الدرجة على استبيان المعلم بين (صفر و ١١٧) وعلى استبيان الآباء بين (صفر و ١٠٥) ويكون متوسط الدرجة القصوى $(١٠٥+١١٧) \div ٢ = ١١١$ درجة، فإذا نال الطفل درجة ١١١ فأكثر يكون يعاني أعراض فرط الحركة ونقص الانتباه والاندفاع بالسلوك (الزرد، ١٩٩٩، ٤٣).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

١-صدق المقياس:

أ- **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس (المعلم، الأم) على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية ثم بعد ذلك تم عرض المقياس على بعض أعضاء الهيئة التدريسية في قسم الارشاد النفسي لإبداء وجهة نظرهم بصدد عبارات المقياس من حيث مدى وضوحها ومناسبتها لعينة البحث، وكان من نتائج التحكيم الابقاء على العبارات التي بلغت نسبة الاتفاق (٨٠٪) فأكثر، كما حذفت بعض العبارات وتغيير صياغة بعضها الآخر وقد تم تعديل العبارات في ضوء آراء المحكمين.

-مقياس المعلمات:

أ- **صدق الاتساق الداخلي:** تم تطبيق المقياس على معلمات (٥٠) طفلاً من المضطربين وتم حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للبعد التابع له، فوجد ان جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً، مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس كما موضح بالجدول رقم (٢)

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة العبارة بالدرجة الكلية للبعد التابع له

٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١
**٠,٦٢٧.	**٠,٦٦٨	**٠,٤٨٨	**٠,٤٢٢	**٠,٦٦٨	**٠,٥٨٤	**٠,٦٣٢.	*٠,٣٠٦
نقص الانتباه	١٥	١٤	١٣	١٢	١١	١٠	٩
	**٤١٦	**٠,٦٢٧	*٠,٣٢٧	*٠,٣٠٦	**٠,٤٥٣	**٠,٥٨٣	**٠,٤٢٩
النشاط الزائد	٢٢	٢١	٢٠	١٩	١٨	١٧	١٦
	**٠,٥٢٧	**٠,٧٢٩	**٠,٨١٠	**٠,٥٣٣	**٠,٧٨٨	**٠,٥٩٤	**٠,٤٩٢
		٢٨	٢٧	٢٦	٢٥	٢٤	٢٣
		*٠,٣٤٢	**٠,٥٩٤	**٠,٥٦٥	**٠,٨١٠	**٠,٧٨٨	**٠,٧٥١
الاندفاعية	٣٥	٣٤	٣٣	٣٢	٣١	٣٠	٢٩
	*٠,٣٣٠	**٠,٧٠٧	**٠,٤٤١	*٠,٣٣٦	**٠,٦٤٧	**٠,٥٣٢	**٠,٤٥١
				٣٩	٣٨	٣٧	٣٦
				**٠,٥٠٦	**٠,٤٥٤	*٠,٣٣٠	**٠,٤٤٩

وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، وبين درجة كل بعد من ابعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس فوجدت ان جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مستوى دلالة (١٪) مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس كما هو موضح بالجدول رقم (٣) و(٤)

جدول (٣) معاملات الارتباط بين كل بند من بنود المقياس بالدرجة الكلية للمقياس

٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	
**٠,٧٠٢	**٠,٦٨٨	**٠,٥٠٠	**٠,٥٠٨	**٠,٦٥٧	**٠,٦٦٢	**٠,٦٣٥	

فاعلية برنامج علاجي معرفي سلوكي باللعب لخفض أعراض قلة الانتباه وفرط النشاط لدى أطفال
ماقبل المدرسة

١٥	١٤	١٣	١٢	١١	١٠	٩	٨
**٠,٤٥١	**٠,٤٩٤	**٠,٧٠٢	**٠,٥٦١	**٠,٥٣٠	**٠,٦٢١	**٠,٦٥٩	**٠,٦١٤٠
٢٣	٢٢	٢١	٢٠	١٩	١٨	١٧	١٦
**٠,٥٧٩	**٠,٥٧٨	**٠,٦٥٦	**٠,٥٦٦	**٠,٦٥٨	**٠,٥٧٩	**٠,٥٣٧	**٠,٦٧٨
٣١	٣٠	٢٩	٢٨	٢٧	٢٦	٢٥	٢٤
**٠,٥٦١	**٠,٦٧٨	*٠,٢٩٨	**٠,٥٢٩	**٠,٤٩٩	**٠,٦٧٨	**٠,٦٣٠	**٠,٦٥٨
٣٩	٣٨	٣٧	٣٦	٣٥	٣٤	٣٣	٣٢
**٠,٦٣٨	**٠,٥٨١	**٠,٤٩٤	**٠,٤٢١	**٠,٥٢٩	**٠,٦٥٩	**٠,٧١٨	**٠,٥٠٠

جدول (٤) معاملات الارتباط بين كل بعد من ابعاد المقياس وبين الدرجة الكلية للمقياس

الاندفاعية	النشاط الزائد	نقص الانتباه
**٠,٩٢١	**٠,٨٨٧	**٠,٩٠٣

ب-الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية): تم تطبيق المقياس على معلمات (٥٠) طفلا من المضطربين ومن ثم اختيار ٢٥٪ من مجموعة الافراد ذوي الدرجات العليا و ٢٥٪ من مجموعة الافراد ذوي الدرجات الدنيا، ثم تم اختبار الفرق بواسطة (ت) لعينتين مستقلتين، وكانت قيمة الدلالة الاحصائية أصغر من (١٪) وهذا يدل على وجود فروق دالة وبالتالي معامل صدق تمييزي دال، كما هو مبين في الجدول رقم (٥)

جدول (٥) دلالة الفرق بين المجموعة الاعلى والمجموعة الادنى

المجموعة الادنى	المجموعة الاعلى	قيمة "ت" المحسوبة
م	ع	
٦٨,٠٨	٧,٩٩٤	٩٥,٥٤
٤,٩٠٩	١٠,٤٤٢	

٢-ثبات مقياس المعلمات: تم استعمال طريقتين في إيجاد الثبات

أ- الثبات بطريقة الفا كرونباخ : تستند هذه الطريقة على الانحراف المعياري للفقرة المفردة وطبقت معادلة الفا كرونباخ حيث بلغ معامل الثبات (٠,٨٢٥) وهو معامل ثبات يمكن الركون اليه. وثبات الابعاد الاول ٠,٨٠٤ الثاني ٠,٧٦٨ الثالث ٠,٧٨٢

ب- الثبات بالتجزئة النصفية: تم فرز الفقرات الفردية A عن الزوجية B وأصبح المقياس يتكون من نصفين وتم احتساب معامل الارتباط بين نصفي المقياس، بلغ (٠,٧١٥) وحيث ان معامل الثبات الفا كرونباخ للنصفين غير متساويين، لذلك نعتد معامل ثبات جثمان الذي بلغ (٠,٨١٩) وهو معامل ثبات يمكن الركون إليه. كما هو موضح بالجدول رقم (٦)
جدول (٦) معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية

ن	الفا - كرونباخ	معامل الارتباط بين نصفي المقياس	معامل سبيرمان براون	معامل جثمان
١٨	A ٠,٧٨٢	٠,٧١٥	٠,٨٣٤	٠,٨١٩
١٧	B ٠,٥٤٧			

صدق مقياس الأمهات

١- **صدق الاتساق الداخلي:** تم تطبيق المقياس على (٥٠) من أمهات الأطفال المضطربين وتم حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي اليه العبارة، فوجد ان جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً، مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس كما موضح بالجدول رقم (٧)

جدول (٧) معاملات الارتباط بين كل بند من بنود المقياس بالدرجة الكلية للبعد التابع له

١	٢	٣	٤	٥	٦	نقص الانتباه
**٤٥٤.	**٥٤٨.	**٤٦٢	**٥٠٨.	**٥٤٨.	**٤٧٨.	
٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	
**٨٠٣.	**٦٨٩.	**٤٠٠.	**٧٣٢.	**٧٣٨.	**٤٣٢.	الثبات
١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	

فاعلية برنامج علاجي معرفي سلوكي باللعب لخفض أعراض قلة الانتباه وفرط النشاط لدى أطفال
مقابل المدرسة

**٦٥٦.	**٥٥٧.	**٥١٢.	٢٧٦.	*٣٠٢.	**٥١٧.	
	٢٣	٢٢	٢١	٢٠	١٩	
	**٧٠٧.	**٧٠٧.	**٦٤٣.	**٣٦٢.	**٧٢٨.	
٢٩	٢٨	٢٧	٢٦	٢٥	٢٤	الاندفاعية
**٠,٤٥٤	**٤٧٤.	*٠,٣٣٠	**٤٨٤.	**٣٨٠.	**٤٧٤.	
٣٥	٣٤	٣٣	٣٢	٣١	٣٠	
**٣٨٣.	**٠,٥٣٢	*٣٥٠.	**٤٥٠.	**٦٤٥.	*٣٤٠.	

جدول (٨) معاملات الارتباط بين كل بعد من ابعاد المقياس وبين الدرجة الكلية للمقياس

الاندفاعية	النشاط الزائد	نقص الانتباه
**٦٨١.	**٧٤٢.	**٨٢٥.

جدول (٩) معاملات الارتباط بين كل بند من بنود المقياس بالدرجة الكلية للمقياس

٦	٥	٤	٣	٢	١
*٢٨٧.	*٣٣٠.	**٣٨٠.	*٣٣٩.	**٦٠٢.	**٤٥٩.
١٢	١١	١٠	٩	٨	٧
**٤١٩.	**٥٨٨.	**٦٨٥.	**٤٣٥.	**٥٥٣.	**٥٤٢.
١٨	١٧	١٦	١٥	١٤	١٣
٥٢٥	**٤٤٣.	**٥٣٤.	**٠,٦٦٢	**٠,٦٣٥	**٣٨٦.
٢٤	٢٣	٢٢	٢١	٢٠	١٩
**٥٣٧.	**٥٢٥.	**٥٦٦.	**٤٤٦.	**٤٣٥.	**٥٣٧.

٢٥	٢٦	٢٧	٢٨	٢٩	٣٠
**٣٨٤.	**٥٣٤.	*٣١١.	**٥٩٧.	**٠,٦٣٨	**٠,٥٨١
٣١	٣٢	٣٣	٣٤	٣٥	
**٤٩٠.	**٠,٤٢١	**٠,٤٩٤	*٣١٣.	*٣٢٤.	

٢-الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية): تم تطبيق المقياس على (٥٠) من أمهات الأطفال المضطربين، ومن ثم اختيار ٢٥٪ من مجموعة الافراد ذوي الدرجات العليا و ٢٥ ٪ من مجموعة الافراد ذوي الدرجات الدنيا، ثم تم اختبار الفرق بواسطة (ت) لعينتين مستقلتين، وكانت قيمة الدلالة الاحصائية أصغر من (١٪) وهذا يدل على وجود فروق دالة وبالتالي معامل صدق تمييزي دال، كما هو مبين في الجدول رقم (١٠)

جدول (١٠) دلالة الفرق بين المجموعة الاعلى والمجموعة الادنى

المجموعة الادنى		المجموعة الاعلى		قيمة" ت " المحسوبة
م	ع	م	ع	
٦٧,٠٠	١٥,٨٦٩	١٠٩,٨٥	٦,٦٨١	٨,٩٢٨

ب -ثبات مقياس الأمهات تم استعمال طريقتين في إيجاد الثبات

١-الثبات بطريقة الفا كرونباخ : تستند هذه الطريقة على الانحراف المعياري للفقرة المفردة وطبقت معادلة الفا كرونباخ حيث بلغ معامل الثبات (٠,٩٣٧) وهو معامل ثبات يمكن الركون اليه. وثبات الابعاد الاول (٠,٩٠٥) الثاني (٠,٨٨٦) الثالث (٠,٧٢٨)

٢-الثبات بالتجزئة النصفية: تم فرز الفقرات الفردية A عن الزوجية B وأصبح المقياس يتكون من نصفين وتم احتساب معامل الارتباط بين نصفي المقياس، بلغ (٠,٨٤٢) وحيث ان معامل الثبات الفا كرونباخ للنصفين غير متساويين، لذلك نعلم معامل ثبات جثمان الذي بلغ (٠,٨٩٢) وهو معامل ثبات يمكن الركون إليه. كما هو موضح بالجدول رقم (١١)

جدول (١١) معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية

ن	الفا -كرونباخ	معامل الارتباط بين نصفي المقياس	معامل سبير مان براون	معامل جثمان
---	---------------	---------------------------------	----------------------	-------------

فاعلية برنامج علاجي معرفي سلوكي باللعب لخفض أعراض قلة الانتباه وفرط النشاط لدى أطفال
ماقبل المدرسة

٠,٨٩٢	٠,٩١٥	٠,٨٤٢	٠,٩١٩	A	٢٠
			٠,٨٣٢	B	١٩

ثالثاً- البرنامج المعرفي السلوكي باللعب: هو برنامج إرشادي علاجي جماعي يشتمل على بعض الأساليب والفنيات التعزيز، النمذجة، لعب الأدوار، الرسم، قراءة القصص مسرح الدمى الواجب المنزلي.

-الهدف العام للبرنامج:

يهدف البرنامج إلى خفض أعراض اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد لدى أطفال ما قبل المدرسة. وتنقسم أهداف البرنامج إلى ثلاثة أقسام:

- هدف علاجي: يهدف إلى خفض أعراض نقص الانتباه والنشاط الزائد لدى أطفال ما قبل المدرسة كالتدريب على تعديل السلوكيات كاستبدال بسلوك إيجابي بديل يهدف إلى تحسين مهاراتهم الاجتماعية لتحسين علاقاته الاجتماعية مع الآخرين.
 - هدف وقائي: يكتسب أفراد المجموعة التجريبية بعض المهارات السلوكية كاجتماعية التي تمكن من تخفيف السلوك العدواني كتمكينه من التعامل مع الآخرين بطريقة إيجابية وبالتالي تزيد من ثقتهم بأنفسهم.
 - هدف نمائي: يتمثل من خلال إتاحة الفرصة أمام أفراد المجموعة التجريبية إلى زيادة قدرتهم على ضبط ذواتهم في جميع المواقع التي يتعرضون لها، كذلك يتخلص من مشكلة النشاط الزائد المصاحب بنقص الانتباه كإكساب مهارات الضبط كالسيطرة والالتزان.
- الأهداف الإجرائية للبرنامج:**

1. تشجيع الأطفال على التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم.. التدريب على الجلوس في مقعده
 2. التدريب على مهارة الاستماع كالتدريب على النظر لمن يتحدث3. التدريب على المشاركة في اللعب4. التدريب على خفض السلوك العدواني5. التدريب على مهارة التعاطف مع الآخرين6. التدريب على مهارة حل المشكلات7. التدريب على مهارة اللباقة الاجتماعية8. التركيز على أفكار الطفل ومشاعره وسلوكياته وتعلم استجابات أكثر تكيفاً.
- . محتوى جلسات البرنامج:**

تم ترتيب جلسات البرنامج بشكل منطقي يتناسب مع طبيعة مشكلة الدراسة الحالية، وكانت عدد الجلسات (١٦) جلسة بواقع جلستين أسبوعياً لمدة شهرين، وكان زمن كل جلسة 60 دقيقة، وتم تحديد مجمل الجلسات بناءً على أهداف البرنامج ككل وعلى الفنيات السلوكية المعرفية المتبعة في جلسات البرنامج.

جدول (١٢) محتويات جلسات البرنامج

عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة
التهيئة	. التعارف بين أفراد المجموعة . إنشاء قواعد المجموعة -بناء الثقة .	. الاسترخاء -التعزيز
التنقيف النفسي	. وعي الطفل بمشكلاته -الشعور بالثقة بالنفس	. مسرح الدمى -النمذجة . الاسترخاء -التعزيز
الوعي الذاتي	تقوية الحواس المختلفة . الوعي الذاتي بالأفكار والمشاعر والسلوكيات تعرف الطفل على المشاعر المختلفة تعرف الطفل على الاحاسيس الجسدية المرافقة للتغيرات في المشاعر . فهم العلاقة بين الأفكار والسلوكيات . زيادة الثقة بالنفس	-النماذج المصورة . الإيموجي ورسم الوجوه . مسرح الدمى . التعزيز . الواجبات المنزلية
المراقبة الذاتية الحوار والأحاديث الذاتية	. ربط المشاعر بالاحاسيس الجسدية والأفكار التحكم بالمشاعر والانفعالات . تحمل المسؤولية . الاعتماد على النفس - اتخاذ خيارات جديدة للتصرف بغض النظر عن الشعور	. سرد القصص من الصورة في مجموعات (استخدام المعجون لتشكيل شخصيات القصة وسردها) . لعب الأدوار . لعبة سلة المشاعر . التعزيز -الواجبات المنزلية
تعزيز الذات	. استبدال السلوكيات السلبية المدمرة للذات بسلوكيات ايجابية خلق صورة ذاتية ايجابية	. النمذجة. لعب الأدوار . الرسم- التعزيز

فاعلية برنامج علاجي معرفي سلوكي باللعب لخفض أعراض قلة الانتباه وفرط النشاط لدى أطفال ما قبل المدرسة

الواجبات المنزلية	إتقان إدارة مواقف ضعف الانتباه وفرط النشاط- الضبط الانفعالي	
تمثيل الأدوار الرسم لعبة الكراسي الموسيقية التعزيز. لعبة المأهات الواجبات المنزلية	الشعور بالثقة بالنفس والانجاز اتباع القواعد والتعليمات وانتظار الدور تعزيز مهارات التقليد. مهارة حل المشكلات	تقويم الذات
لعبة المشاعر. لعب الدور صنع هدايا تذكارية	الاستعداد لإنهاء البرنامج تعميم ما تم التدريب عليه على مواقف الحياة	إنهاء البرنامج

الحادي عشر: عرض نتائج البحث وتفسيرها: سوف يتم اختبار الفرضيات عند مستوى دلالة ٥ % وفق الاتي:

-الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي ومتوسط رتب درجاتهم في القياس البعدي على مقياس نقص الانتباه وفرط النشاط، لاختبار صحة هذه الفرضية، تم استخدام الاختبار اللابارميري ويلكوكسون (Wilcoxon) الخاص بحالة المجموعتين المرتبطتين نظرا لصغر حجم المجموعة (ن=٨)، كما هو موضح بالجدول رقم (١٣):

الجدول (١٣): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة على مقياس نقص الانتباه وفرط النشاط (كل وأبعاده الفرعية) في التطبيقين القبلي والبعدي

	N	مجموع الرتب	متوسط الرتب	Mann- Whitney U	Wilcoxon W	Z	Sig	
قبلي	٨	٥٦	٧					غير
بعدي	٨	٨٠	١٠	٢٠,٠٠٠	٥٦,٠٠٠	-١,٢٦٢	٠,٢٠٧	دال

يتضح من الجدول (١٣) السابق أن قيمة الدالة الاحتمالية sig أكبر من قيمة مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) لذلك نقبل الفرضية الصفرية، مما يدل على أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة على مقياس نقص الانتباه وفرط

النشاط في التطبيقين القبلي والبعدي، وبالتالي يمكن القول إن أعراض نقص الانتباه وفرط النشاط لم تتغير على المقياس خلال فترة البرنامج في التطبيق البعدي. ويمكن تفسير هذه النتيجة بالنسبة للمجموعة الضابطة بأنه أمر منطقي، طالما أنها لم تتلق أي برنامج إرشادي يجعلها أفضل من قبل ولم تتعرض لأيّة خبرات أو أنشطة من شأنها إحداث تغيير بالنسبة إليها، وبالتالي عدم تلقي الطفل مساعدة نفسية أو برامج إرشادية سيزيد من درجة أعراض نقص الانتباه وفرط النشاط لديه وينعكس سلباً على تكيفه وتوافقه النفسي والاجتماعي. وهذا ما أظهرته نتائج دراسة Ashori, Ghasemzadeh&, Bidgoli أنه بعد البرنامج، كان متوسط درجات المهارات الاجتماعية في المجموعة التجريبية أعلى بكثير من المجموعة الضابطة

- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسط رتب درجاتهم في القياس البعدي على مقياس نقص الانتباه وفرط النشاط لاختبار صحة الفرضية الثانية، تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon)، الخاص بالمجموعتين المرتبطتين في الإحصاء اللابارمترى، نظراً لصغر حجم المجموعة (ن=٨) كما هو موضح بالجدول رقم (١٤)

الجدول (١٤): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس نقص الانتباه وفرط النشاط في التطبيقين القبلي والبعدي

	N	المتوسط	الإشارة	مجموع الرتب	متوسط الرتب	Z	Sig	الدلالة
قبلي	٨	١٥٥,١٣	سالبة	٨	٣٦,٠٠	-٢,٢٥١	٠,٠١٢	دال
بعدي	٨	٩٣,٥٠	موجبة	٠	٠			
			متساوية	٠	٠			

يتضح من الجدول (١٤) أن قيمة الدالة الاحتمالية sig أصغر من قيمة مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) لذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل، وبالتالي وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس نقص

الانتباه وفرط النشاط في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، نظراً لأن متوسط الرتب السالبة أكبر من متوسط الرتب الموجبة، مما يؤكد فاعلية البرنامج القائم على نظرية العلاج المعرفي السلوكي باللعب في خفض أعراض نقص الانتباه وفرط النشاط لدى الأطفال، ويمكن تفسير فاعلية البرنامج من خلال عدة نقاط:- حاجة الاطفال إلى برنامج إرشادي لخفض أعراض نقص الانتباه وفرط النشاط، إضافة إلى رغبة الأمهات اللواتي يعانين من مشكلات في التعامل مع هؤلاء الاطفال ومساعدتهن في الدخول في جلسات البرنامج الإرشادي، فمن الممكن مساعدة الأطفال الذين يعانون من هذه المشكلة قبل ان تزداد لديهم الأعراض ويصبح من الصعب علاجها، وقد أدى تعاون الاهل وتعليمهم كيفية طريقة التفاعل مع هؤلاء الاطفال من تحسينات ملحوظة في أعراض الاضطراب، فمن غير المؤلف بالنسبة للأطفال من مرحلة ما قبل المدرسة الذين تأثروا سلباً بمشاكل سلوكهم طردهم من مواعيد اللعب وإدراجهم في القائمة السوداء؛ إنما يجب إجراء تحسينات كبيرة من خلال تدريب الوالدين (Pfiffner & Kaiser, 2010, 849).

- العلاقة الإرشادية التي أقيمت مع الأطفال على أساس التعاطف واحترام المشاعر وذلك ضمن جو نفسي مريح وجديد. هذه العلاقة كان أساسها تعزيز انخراط الطفل في العلاج من خلال تدريبه على وسائل للضبط ولتحمل مسؤولية تغير سلوكه، ويشجعه على أن يكون مشاركاً فعالاً في تغيير السلوك الذاتي ويركز المعالج على أفكار ومشاعر الطفل عند وضع خطة لتنمية التفكير التكيفي والقضاء على السلوكيات غير المرغوب فيها.

- أسلوب الإرشاد الجماعي: الذي ساعد الأطفال على التعاون واتباع تعليمات وقواعد اللعب مع المجموعة، حيث ساعد ذلك على تحسين المهارات الاجتماعية للأطفال في بيئة الإرشاد الجماعي وهذا ما أثبتته دراسة عاشوري وزادة وبيدغولي Ashori, Bidgoli, & Ghasemzadeh أن العلاج باللعب المبني على النموذج المعرفي السلوكي يحسن المهارات الاجتماعية والتعاون وتأكيد الذات وضبط النفس لدى أطفال ما قبل المدرسة المصابين بالاضطراب، وزيادة التقييم التكيفي والواقعي للعلاقات، وزيادة الحديث الذاتي الإيجابي. زيادة الاستخدام المناسب لمهارات حل المشكلات (Kottman, 2011, 3).

- البرنامج الإرشادي: وما يحتويه من مادة علمية وأنشطة تدريبية وفنيات سلوكية وإرشادية ساهمت في خفض أعراض نقص الانتباه وفرط النشاط، حيث يعتمد البرنامج على أن هناك علاقة بين المشاعر والأفكار والسلوكيات التي يمكن تعديلها من خلال اللعب. إضافة إلى اتخاذ أسلوب اللعب الذي أدى إلى زيادة قدرة الطفل على التعبير عن مشاعره، وتقليل الأفكار والتصورات غير القادرة على التكيف وتضمن البرنامج المواد الفنية والدمى والحيوانات المحنطة وغيرها من الألعاب. تُستخدم أنشطة اللعب وأشكال التواصل اللفظية وغير اللفظية لحل المشكلات. يستخدم بشكل أساسي الأنشطة العاطفية والعملية وغير اللفظية ويعتمد نظرياً على التفاعلات بين الفرد والبيئة؛ ويتم تشجيع العلاج باللعب والتدخلات في البيئة المدرسية لتلبية مجموعة واسعة من الاحتياجات التنموية للأطفال (, Knell 2015, 120). وتعد الأنشطة الحركية مناسبة لعمر الطفل وخاصة أن الأطفال كانوا كثيري الحركة العشوائية في بداية البرنامج وهذا كان مناسباً لهم لتنظيم حركتهم من خلال ألعاب حركية تعمل على تقوية روح المشاركة والتعاون وذلك من خلال وجود الأطفال بجوار بعضهم ومتشابهي الأيدي يؤدي إلى الإحساس بالمشاركة والمساعدة وأنهم جماعة أصدقاء، مثل لعبة البالونات ولعبة البحر والشاطئ. وباستخدام الأنشطة القصصية والغنائية والحركية كان له دور في وجود فروق بين القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية وبالتالي تحقيق نجاح البرنامج. وتضمن البرنامج بعض الألعاب الجماعية التي تنمي مهارات معينة من خلال تشجيع الأطفال على اتباع قواعد اللعبة وأتباع نظام معين في اللعب الجماعي، ويتعلم الأطفال المسؤولية اتجاه الآخرين والمشاركة وغرس الثقة في النفس، ويمكن ممارسة أدوار القيادة والتبعية أي ممارسة الأدوار بشكل منظم وهذا ما أظهرته نتائج دراسة Ashori, Ghasemzadeh&, Bidgoli أن العلاج باللعب المبني على النموذج المعرفي السلوكي يحسن المهارات الاجتماعية والتعاون وتأكيد الذات وضبط النفس لدى أطفال ما قبل المدرسة المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه.

وهكذا كان محتوى البرنامج معرفياً سلوكياً قائماً على اللعب الذي هو وسيلة فعالة في من خلال مجموعة الأنشطة التي تقوم على اللعب التعاوني والمشاركة وممارسة الأدوار مع الآخرين، وذلك يساعد على خفض الاندفاعية التي تزيد من العدوانية وسوء التفاعل بينه

وبين أقرانه، كما إنه يستطيع أن يعبر عن مشاعره بالكلام سواء كانت مشاعر إيجابية أم سلبية. وكذلك لعب الطفل ضمن جماعة، محاولة إشراك أي طفل مع الأطفال الآخرين حتى لا يتسنى للطفل أن يبقى منفرداً حتى نهاية اللعب. وتضمن البرنامج فنية التعزيز الإيجابي التي من خلالها قدم الثناء والمدح للأطفال على الاستجابات والسلوكيات الملائمة أثناء اللعب، كما أن إتباع استراتيجية التدعيم والتعزيز قد كان له أثراً كبيراً فقد كان للتعزيز سواء كان ايجابياً أو سلبياً دوراً كبيراً مثل تقديم الهدايا أو إعطاء الحلوى أو حتى أحياناً كلمات التشجيع أو التصفيق أو وضع نجوم ووضع صورهم في لوحة الشرف، فإن نجاح أو فشل أي برنامج يتوقف على قوة التدعيمات المستخدمة، ولذا يجب توضيح التدعيمات الخاصة بكل طفل على حده، بحيث تكون قوية وكافية فتجعله يستجيب للتعليمات الصادرة (ل. س واطسون، ١٩٩٤: ٧٩). وحثهم على السلوك المرغوب فيه بحيث يصبح جزءاً من حياتهم، بالإضافة إلى فنية التغذية الراجعة والتلقين التي من خلالها تم تقديم الإجابات الصحيحة وتنبيئتها وتصحيح الإجابات الخاطئة، حيث استخدمت الفنيات في دراسة كل من معوض (٢٠١١) أبو شوارب (٢٠١٣) وكان لهما أثر كبير في نجاح برامجهم الإرشادية. كما أن استخدام فنيات وأساليب تعديل السلوك المعرفي والنمذجة والممارسة وتوجيه الذات والمراقبة الذاتية والحديث الذاتي وتقييم الذات وتعزيز الذات إن تقنيات تعديل السلوك المعرفي تضبط سلوك الأطفال (Meichenbaum, 1996)، وقد نجح ميكينبوم في تعديل سلوكيات الأطفال الذين يعانون من اضطرابات سلوكية مثل الاندفاعية والنشاط الزائد، وتتألف تقنيات تعديل السلوك المعرفي (Manning & Payne, 1996, 16).

- كما اعتمدت الباحثة في نهاية كل جلسة إرشادية تكليف الأطفال بواجب منزلي بهدف نقل ما أفاد الأطفال من حضور جلسات البرنامج إلى البيئة الأسرية، كما تضمن البرنامج الإرشادي وسائل تقييمية عديدة، ساهمت في التأكد من اكتساب الأطفال مهارات بالإضافة إلى التقويم القبلي والبعدي للبرنامج الإرشادي اعتمدت الباحثة على التقويم المرحلي من خلال القيام بعدد من الأنشطة للتأكد من مدى تحقق أهداف الجلسات، وللتأكد من مدى استفادتهم من كل جلسة قبل الانتقال إلى الجلسات اللاحقة، وهذه الأساليب استخدمت في

الكثير من الدراسات السابقة التي أكدت أهمية وضرورة استخدامها لنجاح العملية الإرشادية، اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Abdollahian, et al.2013) (Almeraisi,2020) والتي بينت جميعها فاعلية العلاج المعرفي السلوكي باللعب في خفض أعراض نقص الانتباه وفرط النشاط لدى أطفال ما قبل المدرسة في القياس البعدي.

-الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس نقص الانتباه وفرط النشاط. لاختبار صحة الفرضية السابقة، تم استخدام اختبار مان-وتني (Mann-Whitney) الخاص بالمجموعتين المستقلتين في الإحصاء اللابارامتري، نظراً لصغر حجم المجموعتين ($N=8$) كما هو موضح بالجدول رقم (١٥):

جدول (١٥) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس نقص الانتباه وفرط النشاط في التطبيق البعدي باستخدام اختبارمان- وتني

	N	مجموع الرتب	متوسط الرتب	Mann- Whitney U	Wilcoxon W	Z	Sig	
ضابطه	٨	١٠٠	١٢,٥					دال
تجريبية	٨	٣٦	٤,٥	٠٠,٠٠٠	٣٦,٠٠٠	-٣,٣٦٣	٠,٠٠١	

من الجدول (١٥) السابق يتضح وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس نقص الانتباه وفرط النشاط في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وذلك لأن قيمة الدالة الاحتمالية sig في جميع الحالات أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥)، وبالتالي قبول الفرضية البديلة بوجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية نظراً لأن متوسط رتبها أصغر من متوسط رتب المجموعة الضابطة، ويمكن تفسير ذلك أن أطفال المجموعة التجريبية استفادوا من البرنامج المقدم لهم بالمقارنة مع المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج وترجع الباحثة هذا التحسن إلى فاعلية البرنامج المقدم للأطفال وإلى

أنشطة البرنامج حيث مارس الأطفال مجموعة من الأنشطة في البرنامج تعتمد على زيادة الانتباه وخفض النشاط الزائد والاندفاعية التي بدورها زادت من انتماء الطفل إلى جماعة البرنامج، وإقامة علاقات اجتماعية معها من خلال مجموعة الأنشطة المقدمة للأطفال وتتمثل هذه الأنشطة في أنشطة قصصية، وأنشطة موسيقية، وأنشطة حركية، كما تتمثل هذه الأنشطة بعدة سمات منها أن تشبع احتياجات الأطفال النفسية والاجتماعية، وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات العربية والأجنبية التي أكدت على أهمية البرامج المقدمة في الدراسات لزيادة الانتباه وخفض النشاط الزائد، وذلك بالنسبة لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة كدراسة أبو شوارب (فلسطين) ٢٠١٣، مما يؤكد فاعلية البرنامج القائم على نظرية العلاج المعرفي السلوكي باللعب في خفض أعراض نقص الانتباه وفرط النشاط لدى المجموعة التجريبية بما احتواه من أنشطة وأساليب متنوعة باللعب هذه الفنيات ساعدت على تغيير أفكار الأطفال وأثرت على مشاعرهم وسلوكياتهم، مما ساعد على وعي ذواتهم ومراقبتها وبالتالي تعزيز وتدعيم الذات وهذا التحسن في أعراض الانتباه وفرط النشاط لم يظهر عند المجموعة الضابطة هذا أمر طبيعي لأنها لم تتعرض إلى برنامج علاجي أو مساعدة نفسية للأهل كيفية التعامل مع هؤلاء الأطفال لزيادة انتباههم وخفض نشاطهم الزائد، حيث أن هؤلاء الأطفال يعانون من مشكلات الاعتماد على الغير والسلوك الانسحابي وعدم الاتصال بالآخرين كما تنقصهم القدرة على التعبير عن المشاعر، حيث يحاول الطفل إيذاء الآخرين عندما يشعر بالغضب كما تنقصهم الثقة بالنفس وانخفاض تقدير الذات ليغلب الجانب النرجسي وتغلب عليه مشاعر القلق والبؤس والانزواء والأنانية؛ إذ ينفذ الطفل ما يريده دون مراعاة لمصلحة الآخرين ولا يبدو عليه الانضباط، وللتأكد من استمرار فاعلية البرنامج، تم تطبيق المقياس بعد الانتهاء من التطبيق البعدي بمدة شهرين على المجموعة التجريبية، ومن ثم تم اختبار صحة الفرضية الرابعة

-الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في المقياس البعدي ومتوسط رتب درجاتهم في المقياس التبعي على

مقياس نقص الانتباه وفرط النشاط. تم اختبار صحة الفرضية باستخدام اختبار ويلكوسون (Wilcoxon) اللابارامترية البديل عن دالة T الخاصة بحالة المجموعتين المرتبطتين في الإحصاء البارامترية، نظراً لأن حجم العينة صغير ($n=8$) وذلك وفقاً للجدول (١٦) الآتي: الجدول (١٦): دالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس نقص الانتباه ككل وعلى كل بعد من أبعاده في التطبيقين البعدي والتتبعي باستخدام ويلكوسون

	Sig	Z	متوسط الرتب	مجموع الرتب	الدرجة	المتوسط	N	
غيردال	٠,٤٨٣	-٠,٧٠٢	٥,٧٥	٢٣,٠٠	٤	سالبة	٩١,١٣	٨
			٣,٢٥	١٣,٠٠	٤	موجبة	٩٣,٥٠	٨
			٠	٠	٠	متساوية		

يتضح من الجدول (١٦) السابق أن قيمة الدالة الاحتمالية sig اكبر من قيمة مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) لذلك نقبل الفرضية الصفرية ، وبالتالي لا يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس نقص الانتباه وفرط النشاط في التطبيقين البعدي والتتبعي ، نظراً لأن متوسط الرتب السالبة أكبر من الموجبة في جميع الحالات، مما يؤكد استمرارية فاعلية البرنامج القائم على نظرية العلاج المعرفي السلوكي باللعب في خفض فرط النشاط وزيادة الانتباه عند الأطفال المضطربين حتى بعد الانتهاء من التطبيق البعدي بمدة شهرين، وباحتفاظ بالفاعلية لدى أفراد المجموعة التجريبية مع مرور الزمن.

ويعود التحسن إلى استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي المطبق عليهم وما تركه من أثر في نفوسهم حيث قاموا بنقل ما تعلمناه نتيجة البرنامج إلى حياتهم بشكل عام، من خلال ما تضمنه هذا البرنامج من أنشطة وتدرّيات وفنيات، فاكتملوا بذلك مهارات يمكن أن تساعد في التعامل مع أهلهم في البيت ومعلميهم وأقرانهم في الروضة مستقبلاً. ومن جهة أخرى كانت متابعة الباحثة لأفراد المجموعة التجريبية للاطمئنان عليهم ومساعدتهم في إزالة المعوقات التي تعوق قدرتهم على التعامل بفعالية، جعلهم يشعرون أن الباحثة ما

زالت إلى جانبهم في تقديم أية مساعدة نفسية يحتاجونها وأهليهم، فبعد تعلم مهارات التعامل وزيادة الانتباه وخفض النشاط الزائد والاندفاعية في السلوكيات أصبح الطفل جاهزاً للتعامل مع المواقف الحياتية الحقيقية، ويرى كورمير أن هناك عدداً من الأسباب تدعونا لإجراء التقديرات التتبعية:

فأولاً: يدل القيام بدراسة تتبعية للمسترشد على استمرار اهتمام المرشد بمصالحه. ثانياً: توفر الدراسة التتبعية معلومات يمكن استخدامها لمقارنة أداء المسترشد في السلوك المستهدف قبل وبعد الإرشاد.

ثالثاً: يمكن عن طريق الدراسة التتبعية أن تحدد الدرجة التي يمكن بها المسترشد أن يؤدي السلوك المستهدف في بيئته من غير الاعتماد على مساندة أو مساعدة الإرشاد، وبمعنى آخر نتعرف من خلال التتبع على مدى قيام المسترشد بتعميم ما تعلمه في بيئة الإرشاد إلى البيئة الواقعية. وهكذا نلاحظ أن فمرحلة الطفولة أساسية في نمو الشخصية، وفيها قد تتعرض الشخصية _سريعة النمو_ لاضطرابات هي أساس الخطورة فيما بعد. ومادامت الشخصية في مرحلة نمو، فإن عملية التغيير والتعديل والتعليم تكون أسهل في مرحلة الطفولة عنها في المراحل التالية (زهران، ٢٠٠٥، ٤٦٠)

ويمكن القول أن البرنامج المستخدم استطاع تحقيق قدر واضح من النجاح في خفض أعراض اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط لدى أطفال ما قبل المدرسة لأنه انبثق من خصائصهم وسماتهم المتميزة في هذه المرحلة العمرية، واستند على إطار نظري قائم على نظرية العلاج المعرفي السلوكي باللعب، والذي يستند على وجود علاقة بين الأفكار والعواطف والسلوكيات. فالافتراض الذي يقوم عليه أن عواطف الناس وسلوكياتهم يتم تحديدها إلى حد كبير من خلال الطريقة التي يفكرون بها في العالم، فإن إدراك الأحداث، وليس الأحداث نفسها، هو الذي يوجه كيف يشعر الشخص ويتصرف، وقد أكدت كثير من الدراسات السابقة على فعالية هذه النظريات في التطبيق العملي، هذا بالإضافة إلى تقبل الأطفال لأنشطة البرنامج وحبهم له حيث كان الأطفال ينتظرون موعد الجلسات بكثير من الشوق، وقد استمر هذا التأثير واضحاً حتى بعد انقضاء فترة زمنية على انتهاء

البرنامج، مما يشير إلى نجاح هذا البرنامج وفعاليته في زيادة الانتباه وخفض النشاط الزائد والاندفاعية لدى الأطفال ما قبل المدرسة.

الثاني عشر: مقترحات البحث

- أن يتم تفعيل الصحة النفسية بالمدارس ومرحلة التعليم قبل المدرسي .
- أن يتم تأسيس مراكز مؤهلة للأطفال الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة المصحوب بقصور الانتباه.
- أن تهتم وزارة التربية والتعليم بإقامة الدورات التدريبية للمعلمين لكيفية كشف حالة الأطفال الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة المصحوب بقصور الانتباه وكيفية التعامل معهم.
- القيام بتوعية أولياء الأمور بكيفية التعامل مع هذه الفئة من الأطفال من خلال الورش والمحاضرات

-دراسة فاعلية برنامج إرشادي للمعلمين في كيفية التعامل مع الأطفال المصابون باضطراب فرط الحركة المصحوب بقصور الانتباه .

-دراسة فاعلية برنامج إرشادي لوالدي الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة المصحوب بقصور الانتباه في كيفية التعامل مع الأطفال المصابين.

المراجع العربية والأجنبية

- أبو شوارب، ختام عبد الحميد.(٢٠١٣). فاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من أعراض نقص الانتباه والنشاط الزائد لدى أطفال الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، غزة ، فلسطين.
- تشو، إم لين جي و فيرين، أي راشيل وفوتتس، يواقين.(٢٠١٢). اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة. ترجمة: سعاد موسي، المعهد القومي لطب نفس النمو للأطفال: البرازيل.
- زهران، حامد عبد السلام.(٢٠٠٥). التوجيه والإرشاد النفسي. القاهرة: عالم الكتب.
- عزالدين، رازان نديم. (٢٠٠٨). فاعلية برنامج لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة المودعين لدى المؤسسات الإيوائية في الجمهورية العربية السورية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة: معهد الدراسات التربوية.

- عزالدين، رازان نديم. (٢٠١٣). نقص الانتباه والنشاط الزائد وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى الأطفال. مجلة جامعة البعث، مجلد، ٣٥ عدد، ١٣.
- العساف، صالح. (٢٠٠٦). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط٤، الرياض: مكتبة العبيكان.
- فرج، صفوت. (١٩٨٩). القياس النفسي. القاهرة: دار الفكر العربي الطبعة الثالثة.
- معوض، ماريان. (٢٠١١). فعالية برنامج تدريبي قائم على التعلم الشرطي في خفض اضطراب النشاط الزائد المصحوب بقصور الانتباه لدى الأطفال البينيين، مجلة كلية التربية، جامعة بكر سعيد، العدد العاشر.
- واطسون.ل.س.(١٩٩٤). تعديل سلوك الأطفال. ترجمة محمد فرغلي، القاهرة: دار المعارف.
- Abdollahian E, Mokhber N, Balaghi A, Moharrari F. (2013).The effectiveness of cognitive-behavioral play therapy on the symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder in children aged 7-9 years. Atten Defic Hyperactive Disorder. Mar;5(1):41-6.
- Abdolalizadeh, Y.& Neiaz, J.(2020). The effect of cognitive-behavioral strategy training on the symptoms of ADHD in preschool children. Journal of Research in Psychopathology. 1(2).
- Almeraisi, May Jasem. (2020). Alliant International University, Fresno ProQuest Dissertations Publishing.
- Ashori M, Ghasemzadeh S, Dallalzadeh Bidgoli F. (2019) .The impact of play therapy based on cognitive-behavioral model on the social skills of preschool children with attention deficit/hyperactivity disorder. Quarterly Journal of Child Mental Health.; 6(2): 27-3.

- Barkley RA, Guevremont DC, Anastopoulos AD, DuPaul GJ, Shelton TL. Pediatrics. (1993). Driving-related risks and outcomes of attention deficit hyperactivity disorder in adolescents and young adults: a 3- to 5-year follow-up survey.;92(2):212-8.
- Drechsler R, Brem S, Brandeis D, Grünblatt E, Berger G, Walitza S. (2020). ADHD: Current Concepts and Treatments in Children and Adolescents. Neuropediatrics.;51(5):315-335.
- DuPaul, G. J., Kern, L. Belk, G. Custer, B, Hatfield, A. Daffner, M, and Peek, D. (2018). Promoting Parent Engagement in Behavioral Intervention for Young Children with ADHD: Iterative Treatment Development. Topics in Early Childhood Special Education. 38(1) 42-53.
- Feizollahi, J., Sadeghi, M., & Rezaei, F. (2020). The Effect of Cognitive Behavioral Play Therapy and Its Integration with Parental Management Training on Symptoms of ADHD in 7-11 Year Old Children: A Quasi-Experimental Study. Journal of Rafsanjani University of Medical Sciences, 19(2), 155-172.
- Kasiati, Naruvita, S. R., Harti, U., Yulia, & Yunitasari, S. E. (2022). Play Cognitive Behavioral Therapy Improves The Concentration Of Children With ADHD. Journal Scientia, 11(02), 439-443.
- Khatoon, A., Iqbal, N., & Masroor, U. (2020). Efficacy of cognitive behavioral play therapy (cbpt) for children with attention deficit hyperactivity disorder (Adhd). Clinical & Counselling Psychology Review, 2(2), 16-27.

- Knell. M.(2015). Cognitive–Behavioral Play Therapy. the Guilford press, new York .
- Knell, S. M., & Dasari, M. (2009). CBPT: Implementing and integrating CBPT into clinical practice. In: A. A. Drewes, (Ed). Blending Play Therapy with Cognitive Behavioral Therapy: Evidence Based and Other Effective Treatments and Techniques. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Konstantinos. K, Areti. T, Laila. T, Christos. I, Aikaterini. F, Aristi. K, Lambrini. K. (2021). An Overview of Play Therapy, This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Non–Commercial License
SYSTEMATIC REVIEW • Mater Sociometer.; 33(4): 293–297.
- Kottman, T. (2011). Play therapy basics and beyond (2nd ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Kuffman, K.(2004):Parental satisfaction with evaluation for attention deficit hyperactivity disorder, 64.(7) 528
- Laura J. Fazio–Griffith and Mary B. (2014). Cognitive Behavioral Play Therapy Techniques in School–Based Group Counseling: Assisting Students in the Development of Social Skills, Ideas and Research You Can Use.
- Luby,J. Belden,A. Botteron,K. Marrus,N.Harms,M.and Nishino,T.(2013).The effects of poverty on childhood brain

- development: the mediating effect of caregiving and stressful life events. Department of Psychiatry, Washington University School of Medicine in St Louis, Missouri ;167(12):11 35-42.
- Manning ,H & Payne ,D.(1996).Self- Talk For Teacher and Students Met cognitive Strategies For Personal and Classroom Use. Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon Company.
 - Nigg, J. &Nikolas ,M.& Burt, S.A. (2010). Measured gene-by-environment interaction in relation to attention-deficit/hyperactivity disorder. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 49:863-873.
 - Ojinna. T. B, Parisapogu. A, Sherpa. M. L, Choday, S. Ravi. N, and Penumetcha. Sai Sri. (2022).Efficacy of Cognitive Behavioral Therapy and Methylphenidate in the Treatment of Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Children and Adolescents: A Systematic Review. Cureus ; Open Access Review Article 14(12):1-10.
 - Pfiffner L, Kaiser N.(2010). Behavioral parent training. Duncan's textbook of child and adolescent psychiatry Am Psychiatric Assoc. 845-868.
 - Taheri A, Pyadeh -Kohsar A, Hassan A. The effectiveness of play therapy on behavioral problems, loneliness and depression of deaf children. RBS 2023; 21 (3) :563-574
 - Timothy T. Brown I.(2012). Brain development during the preschool years. Neuropsychology Rev. Multimodal Imaging Laboratory, ;22(4) 313-333.

- Yılmaz Demirer, Ö., & Topan, A. (2023). Evaluation of the effect of play therapy on separation anxiety among preschool children: a randomized controlled study. BAUN Health Sci J, 12(3), 667– 674.
- Wolraich ML, Hagan JF Jr, Allan C.(2019). Clinical Practice Guideline for the Diagnosis, Evaluation, and Treatment of Attention–Deficit/Hyperactivity Disorder in Children and Adolescents. Pediatrics; 14.

تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي

في ضوء معايير اقتصاد المعرفة

طالب الدراسات العليا: احسان الحبال - كلية التربية - جامعة حمص

الدكتور المشرف: فوزية السعيد

ملخص:

هدف هذا البحث إلى تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي في ضوء معايير اقتصاد المعرفة، والمطبوع للعام الدراسي: ٢٠٢٢-٢٠٢٣م، ولتحقيق هدف البحث قام الباحث بإعداد قائمة لمعايير اقتصاد المعرفة الواجب تضمينها في محتوى كتاب التربية الإسلامية، للصف الأول الثانوي العام، والتي تكونت من خمسة محاور رئيسة، وبلغ عدد المؤشرات الفرعية (٧١) مؤشراً، وتم استخدام المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، وحساب التكرارات والنسب المئوية، حيث أسفرت نتائج البحث عن الآتي:

فقد حصل محور الحصول على المعرفة وإدارتها وتوظيفها على نسبة (٢٥,٦٢%)، فيما حصل محور التعليم والتدريب على نسبة (٢٣,٧٧%)، وحصل محور البحث والتطوير على نسبة (١٧,٨٠%)، وكذلك حصل محور التفكير والابتكار على نسبة (١٧,٤٩%)، بينما حصل محور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على نسبة (١٥,٣٢%).

وفي ضوء هذه النتائج قدّم الباحث مجموعة من المقترحات التي تُعنى بتضمين هذه المعايير في محتوى كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي.

الكلمات المفتاحية: تقويم، كتاب التربية الإسلامية، معايير، اقتصاد المعرفة، الصف الأول الثانوي.

Evaluation of the Islamic education book for the first year of secondary school In light of the standards of the knowledge economy

Summary:

The aim of this research is to evaluate the Islamic education book for the first year of secondary school in light of the knowledge economy standards, published for the academic year: 2022-2023 AD. To achieve the goal of the research, the researcher prepared a list of knowledge economy standards that must be included in the content of the Islamic education book for the first year of general secondary school, which consisted of It consists of five main axes, and the number of sub-indicators reached (71) indicators. The descriptive approach was used using the content analysis method and calculating frequencies and percentages. The research results resulted in the following:

The axis of obtaining, managing and employing knowledge received a percentage of (25.62%), while the axis of education and training received a percentage of (23.77%), the axis of research and development received a percentage of (17.80%), and the axis of thinking and innovation also obtained a percentage of (17.49%), while the information and (15.32%), communications technology axis received a percentage of

In light of these results, the researcher presented a set of proposals concerned with including these standards in the content of the Islamic .education textbook for the first year of secondary school

Keywords: Evaluation, Islamic education book, standards, knowledge economy, first year of secondary school.

١ - مقدمة:

تعدُّ التربية عملية ضرورية للفرد والمجتمع، فهي تعمل على تنمية الإنسان في جميع النواحي، ليكون فرداً صالحاً منتجاً في مجتمعه، مما يؤدي إلى تطور الشعوب، وبالتالي ترقى اجتماعياً واقتصادياً، فتتقل المبادئ والأفكار للأجيال اللاحقة، فهي وسيلة اتصال فعالة بين الأفراد تعمل على استمرارية ثقافة المجتمع، ثم إنها عامل رئيس في بناء الدولة العصرية المتحضرة.

وبما أنَّ العالم اليوم يعيش تسارعاً في جميع مجالاته المعرفية والثقافية، أو حتى في مجال اكتساب الخبرات أو وسائل الاتصال والتواصل، حتى غدا هذا العالم وكأنه قرية صغيرة تنتقل المعرفة بين أرجائها بسرعة البرق، وقد ثبت ذلك علمياً حتى غدا حقيقة لدى جميع أفراد، حيثُ تعدُّ المعرفة منذ القدم المولّد الرئيس لجميع أنواع النشاط الإنساني باختلاف توجهاته ومستوياته، ولكنها لم تُستثمر استثماراً حقيقياً، ولم يُلتفتُ جدّاً إلى بالغ أهميتها الفعلية إلّا مع نهايات الألفية السّابقة وبدايات الألفية الحالية، وتزداد أهمية المعرفة وتنمية قدرات الفرد العقلية في عصرنا الحاضر المليء بالتغيرات والتحولات المتلاحقة والمتسارعة والمتفاوتة في المجالات كافة، ومن تلك التغيرات أو التحولات: الانفجار المعرفي، وثورة المعلومات والتقانة، فقد تسببت هذه الثورة في تضاعف المعرفة الإنسانية وفي مقدماتها المعرفة العلمية والتقنية، وكان من نتيجة ذلك: تحول الاقتصاد العالمي إلى اقتصاد يعتمد

على المعرفة العلمية، وحتى أصبح اعتماداً هذا العصر على المعرفة واقتصادها، ونتيجةً لذلك سمّي هذا العصر بعصر (اقتصاد المعرفة)، وبذلك تكون المعرفة قد تحولت إلى ركن فاعل من أركان الاقتصاد العالمي، والذي تحرّر من قيود رأس المال والعمّال، واعتمد على المعرفة بشكل كلي أو شبه كلي.

لقد أضحت اقتصاد المعرفة يمثل رافداً معرفياً جديداً، سواءً على صعيد التنظير الاقتصادي والأطر الفكرية والمنهجية، أو على مستوى التطبيقات العملية، كما أنه يعدّ أداة رئيسة لقياس مدى قدرة الدول على حيازة مقومات التقدم والنجاح وامتلاك وإنتاج المعرفة وتسويقها، وحيث إن اقتصاد المعرفة يركز على المعرفة، والمعرفة تركز في اكتسابها على التربية؛ فإنّ نقل أي اقتصاد من اقتصاد تقليدي إلى اقتصاد قائم على المعرفة يتطلب إحداث نقلة وتحول تربوي نوعي بدءاً من الحصول على المعرفة ونشرها ومروراً بإنتاج المعرفة وتوظيفها ونقلها وتسويقها عبر الإنترنت، ومن هنا يتكون اقتصاد المعرفة ويصبح منطلقاً للتنمية المستدامة. (حبيب، محمود، ٢٠٠٨)

وفي سبيل الوصول إلى تلك النقطة النوعية المشار إليها في الميدان التربوي لابد لنا أولاً من تشخيص الواقع، فقد ظهر جلياً للجميع بأنّ غالبية الاستراتيجيات المنبثقة في العملية التعليمية، والتي تتخذ طابعاً تقليدياً، لم تعد قادرةً على إدراك واستيعاب النمو المعرفي، والخبرات المتنوعة في مختلف مجالاتها، ومدى عمقها، أو حتى الفئات المستهدفة منها، مع الإقرار بفاعليتها في بعض الأطر المحدودة، لذا فقد بدأ في تسعينيات القرن الماضي ظهور اتجاهات حديثة في التدريس، وخلال السنوات العشر الأولى من القرن الجديد اتجهت بعض الدول العربية إلى اتخاذ خطوات جدية نحو تبني (الاقتصاد المعرفي) في مجالاته المتعددة عموماً، وفي مجال التربية والتعليم ومناهجه خصوصاً، لأنه يهدف إلى تنشئة الإنسان وبنائه بناءً سوياً ومتكاملاً.

وعند الحديث عن دور التّعليم في إعداد الأفراد في ضوء متطلبات (اقتصاد المعرفة)، ولكي تقوم التربية بدورها على الوجه الأكمل ، لابدّ من التركيز على الكتاب المدرسي، والذي يعدّ الجزء الأهم في المنهاج، وهو الذي يعبر عنه بشكل واقعي وعملي.

حيث لا مناص لنا من الحديث عن هذا العنصر البارز والبالغ الأهمية في (العملية التعليمية) التي تتولى مهمة إعداد هؤلاء الأفراد، حيث يعدّ الكتاب المدرسي المرجع الرئيس في العملية التعليمية، فهو يترجم الكثير من أهدافها، كما أنّه يساعد المتعلمين على التّعلم الذاتي، من حيث كونه المرجع الأول للمعلومة، يرجع إليه متى شاء، وكذلك يعدّ صلة الوصل بين الطالب والمعلّم، وقد عرفه (اللقاني، ١٩٩٥، ص.١٠) بأنّه: (ذلك الوعاء الذي يضم المحتوى من المادة التعليمية مشتملاً على الوسائل والأنشطة، ووسائل التقويم وغيرها).

وهو نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج ويشتمل على عدة عناصر، الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم ويهدف إلى مساعدة المعلمين للمتعلمين في صف ما وفي مادة دراسية ما على تحقيق الأهداف المتوخاة كما حددها المنهاج.(مرعي والحيلة، ٢٠٠٠)

ونظراً لأهميته البالغة فقد حظي بالناية به من حيث مواصفاته التي ينبغي أن تتوفر فيه، وهذه المواصفات منها ما يتعلق بالمادة العلمية، ومنها ما يتعلق بالأسلوب والإخراج والوسائل والأنشطة إلى غير ذلك، ونظراً لما يواجهه العالم المعاصر اليوم من العديد من التغيرات والتطورات العالمية السريعة، كان لزاماً أن يعاد النظر في هذا العنصر المهم في العملية التعليمية ألا وهو (الكتاب المدرسي) بشكل مستمر وشامل، ليواكب هذه التطورات والتغيرات باستمرار، حتى يحقق الهدف الذي وجد لأجله، وخير وسيلة لذلك هي تقييمه باستمرار، ثم تقويمه، وإيجاد المقترحات الجديدة التي تكفل تطوره، ولعل أهم هذه الكتب هي كتب التربية الإسلامية، التي كانت ومازالت هي المرجع في بناء الإنسان وتكوينه، ولا يخفى على أحد الأهمية الكبيرة لمادة التربية الإسلامية، لما لها من الدور الأبرز في بناء شخصية التلميذ من جوانبها المختلفة (العقلية - والنفسية - والاجتماعية) لينتج عن ذلك الإنسان الصالح الذي يؤمن بقضايا أمته ويسهم في بناء وطنه والدفاع عنه.

ومما يعكس أهمية التربية الإسلامية في المناهج الدراسية أنها القوة التي لها أثرها الفعال في حياة الطالب والمجتمع، وهي السيّاح الذي يحمي من الزلّل، ويصون من الانحرافات، وبها تتفتح معالم الحقّ والفضيلة، ويفهم معنى الخير والشر. (الدلو، ٢٠٠١، ص. ٤)

وتبرز الصّلة الوثيقة بين التعليم واقتصاد المعرفة من حيث كونهما يرتكزان على الاستثمار في الجانب البشري والإنساني والمعرفي، بهدف إحداث تقدّم ونماء في المجتمع، لذا كان على مؤسسات التربية والتعليم بجميع مستوياتها أن تُعدّ الخطط لمسايرة هذا التوجه في سبيل إعداد المتعلم للعيش بفاعلية في هذا العصر.

ولكي تقي التربية بمهامها في ظل هذا التوجه حددت (اليونسكو، ١٩٩٨)، الغايات الأساسية للتربية بما يأتي:

- التربية للمعرفة: أي اكتساب أدوات الفهم.
- التربية للعمل: أي يتعلم كيف يطبق ما تعلمه عملياً.
- التربية للعيش مع الآخرين: وذلك بالمشاركة مع الآخرين في جميع الأنشطة.
- التربية لتكون: وذلك بتتمية روح المسؤولية لدى الفرد وتهيئ له من العلم والمعرفة ما يجعل له فكراً مستقلاً وناقداً.

٢- مشكلة البحث:

إن التوجه العالمي نحو (اقتصاد المعرفة) يعدّ خياراً استراتيجياً نحو تحقيق أعلى معدلات الجودة في التنمية المستدامة، حيث يعدّ التعليم ركيزة أساسية فيه، كونه يساهم في نشر المعرفة ونقلها، ومن ثم توليدها واستثمارها في مختلف القطاعات الاقتصادية والاجتماعية، وإنّ التطور الجذري للأنظمة التعليمية الذي شهدته بعض الدول العربية في هذا المجال في سبيل تحقيق هذا التوجه في مؤسساتها التعليمية والوصول إلى الغاية المنشودة، يشكّل لنا دافعاً قوياً لأن نحذو حذوهم وأن نحقق طموحاً مشروعاً لجميع أبناء بلدنا في الوصول إلى

ماصلوا إليه، ولأننا نمتلك نية صادقة وإرادة قوية لابد لنا أن نتخذ خطوات عملية نحو طريق تحقيق ذلك، ولكي نتمكن من مواكبة عصرنا وتحقيق الازدهار يجب أولاً العمل على إعداد الأفراد الذين هم دعامة هذا التطور.

ولقد شهدت الجمهورية العربية السورية تطوراتٍ في بعض الأصعدة، رغبةً منها في التحول نحو (اقتصاد المعرفة) وقد عقدت في سبيل ذلك الاجتماعات، واستضافت المؤتمرات المتخصصة بهذا الشأن، وبدورها قامت وزارة التربية والتعليم بتطوير المناهج كافة، وما زالت تعمل في هذا المضمار بشكل مستمر، وبعض المقررات الدراسية لازال يشهد تطويراً إلى يومنا هذا، ومن هذه المقررات التي طالها هذا التطوير: (كتب التربية الإسلامية)، ولكي نصل إلى ما نتطلع له بهذا الخصوص لابد من أن تتضافر جميع الجهود للعمل على توفير مناهج دراسية متكاملة ومتوازنة ومرنة وقابلة للتطور وتلبي حاجات الطالب والمجتمع، وتستوعب التغيرات الحاصلة، وترسخ القيم والمبادئ، وكلُّ هذا يحتاج لزاماً إلى جهد مستمر ودائم لعمليات التقويم والتطوير، لأنَّهما السبيل الوحيد للوقوف على السلبات لتلافيها، وعلى الإيجابيات لتعزيزها، ولكي نشخص واقع مناهجنا وكتبنا الدراسية في كونها تواكب عصر التقدم والتطور أم لا تواكبه، جاءت هذه الدراسة للوقوف على جزء من هذه الكتب وتحليلها ألا وهي (كتب التربية الإسلامية) لمعرفة مدى توفر المعايير الخاصة بهذا الاقتصاد العالمي المسمى بـ: (اقتصاد المعرفة)، فيها.

وقد قام الباحث بدراسة استطلاعية على عينة من مجتمع البحث تكونت من وحدتين دراسيتين من كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي، وهما: الوحدة الأولى والثانية، وهدفت إلى معرفة توفر بعض معايير اقتصاد المعرفة في الكتاب المذكور، حيثُ أعدَّ الباحث قائمة مصغرة لمحورين من محاور معايير اقتصاد المعرفة مشتقةً من دراسة: (الشاعر . ٢٠١٩)، ليقوم على أساسها، وقام الباحث أيضاً ببناء استمارةٍ لتحليل المحتوى.

وكان المحور الأول هو: (تكنولوجيا المعلومات والاتصالات)، والمحور الثاني هو: (البحث والتطوير).

وكان من نتائج هذه الدراسة الاستطلاعية ما يأتي: المحور الأولى: توفر بنسبة (١٥,٣٢ %) بالنسبة للوحدة الأولى و(١٨,٤٥ %)، بالنسبة للوحدة الثانية. أما المحور الثاني: توفر بنسبة (٢٣,١٨ %)، بالنسبة للوحدة الأولى، وبنسبة (٢٥,٤٤ %) للوحدة الثانية.

ونتيجة لما سبق تبين أنّ هناك افتقار لدرجة كبيرة في عينة الدراسة الاستطلاعية لبعض المعايير المنتقاة لاقتصاد المعرفة.

وبالتالي يمكن لنا أن نحدد مشكلة البحث في السؤال الآتي: (ما درجة توفر معايير اقتصاد المعرفة في كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي).

٣- أهمية البحث:

أولاً- الأهمية النظرية:

- للبحث أهمية لحداثة موضوعه، حيث يعد من الأبحاث القليلة والنادرة في مجال تقويم كتب التربية الإسلامية في سورية فضلاً عن عدم وجود بحث في موضوعه بذاته في حدود علم الباحث.
- كذلك قلة الدراسات التي تدور حول مفهوم اقتصاد المعرفة بشكل عام، ولكونه اقتصاداً ذا توجه عالمي، وهو حديث الساعة اليوم، ولكونه مازال في المهد في بلدنا سورية جاءت أهمية هذا البحث.

ثانياً - الأهمية التطبيقية

- قد يفيد هذا البحث القائمين على المركز الوطني لتطوير المناهج على تطوير كتب التربية الإسلامية للعمل على جعلها تتضمن معايير اقتصاد المعرفة.
- من الممكن أن يفيد البحث في توجيه اهتمام مدرسي التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي على التركيز على معايير اقتصاد المعرفة، وفهمها فهماً عميقاً والعمل على تحقيق تلك المعايير.

- قد يفتح هذا البحث المجال أمام بحوث أخرى في مجال تقويم كتب التربية الإسلامية للمراحل الدراسية الأخرى في الجمهورية العربية السورية.
 - يمكن أن يقدم هذا البحث تمهيداً لبحوث أخرى في المقررات الدراسية التي لم تُقَوِّم في ضوء معايير اقتصاد المعرفة.
- ٤- أهداف البحث وأسئلته:

٤-١: يهدف البحث إلى:

- تحديد معايير اقتصاد المعرفة الواجب توافرها في كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي.
- تحديد درجة توفر معايير اقتصاد المعرفة في كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي.
- تقديم إجراءات المقترحة لكتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي، لأجل تضمينه معايير اقتصاد المعرفة.

٤-٢- أسئلة البحث:

- ما معايير اقتصاد المعرفة الواجب توفرها في كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي؟
- ما درجة توفر معايير اقتصاد المعرفة في كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي؟
- ما الإجراءات المقترحة المقترح لكتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي؟ لتضمينه معايير اقتصاد المعرفة؟

٥- حدود البحث:

- ١- الحدود الزمانية: تمّ تطبيق هذا البحث في العام الدراسي (٢٠٢٣ - ٢٠٢٤).
- ٢- الحدود الموضوعية:

❖ محتوى كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي طبعة (٢٠٢٢ - ٢٠٢٣).

٦- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

تقويم كتب التربية الإسلامية في ضوء معايير اقتصاد المعرفة:

أ- **التقويم:** هو عملية تشخيصية وعلاجية تهدف إلى وضع حلول لمواطن الضعف في العملية التعليمية بهدف تحسينها وتطويرها ومعرفة المشكلات والمعوقات التي تواجهها لعلاجها بقصد تحقيق مجمل أهدافه. (الطعاني، ٢٠١٠)

التقويم إجرائياً: هو أداة من أدوات البحث العلمي يهدف إلى الوصف الكمي لدرجة تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمعايير اقتصاد المعرفة.

ب- **اقتصاد المعرفة:** هو المجتمع الذي يقوم على أساس نشر المعرفة وتوظيفها وإنتاجها بكفاءة في جميع مجالات الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية لتطوير وتحسين نوعية الحياة الإنسانية الأخلاقية العليا (تقرير التنمية الإنسانية، ٢٠٠٣)

اقتصاد المعرفة إجرائياً: هو أسلوب تعليمي يركز على رفع قدرة المتعلم في الحصول على المعرفة وتطويرها والاستفادة منها، وكذلك تزويد المتعلم بالأسس اللازمة من القيم والمهارات والمعارف، والعمل على ربطها بالواقع الذي نعيش فيه، وتوجيهه إلى مصادر تعلم مختلفة ورفع قدرته على البحث العلمي مع الاهتمام بتنمية الجانب الإبداعي لديه، كما يركز على مهارات التفكير العليا، ويهتم بأساليب التعلم الذاتي والجماعي وتوفيرها، ويوظف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ويوفر البيئة الداعمة والمناسبة لذلك.

ج- **مرحلة التعليم الثانوي:** يعرفها الباحث إجرائياً بأنها: "المرحلة الأخيرة في نظام التعليم المدرسي في الجمهورية العربية السورية، ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، يقبل فيه الطلاب بعد اجتيازهم مرحلة التعليم الأساسي بنجاح، يتراوح عمر الطلاب فيها بين خمسة

عشر والثمانية عشر عاماً، وتقسّم إلى الثانوية الأدبية، والثانوية العلمية، والثانوية الشرعية والثانوية المهنية والصناعية وغيرها...

د- **المعيار:** عرّفه (حلس) بأنّه: " مجموعة من الشروط والأحكام المضبوطة علمياً، التي تستخدم كقاعدة أو أساس للمقارنة، والحكم على القيمة النوعية أو الكمية، بهدف تحديد مواطن القوة لتعزيزها، ومواطن الضعف لعلاجها." (حلس، ٢٠٠٤، ص. ١١)

ويعرف الباحث المعايير إجرائياً بأنها: " مقاييس تصاغ بشكل مواصفات أو شروط، يتحدد من خلالها الصورة المثلى التي ينبغي أن تتوفر في الكتاب موضع التقييم، ويقوم بوضعها منظمة متكاملة متفق عليها عالمياً، أو باحث متخصص في المجال يقوم بتحكيماها من قبل مختصين، بهدف تحقيق غايات منشودة".

٧- الإطار النظري والدراسات السابقة:

٧-١ الدراسات السابقة:

٧-١-١ المحور الأول: الدراسات التي تناولت تقييم كتب التربية الإسلامية:

١- دراسة دحبور (٢٠٠٦م) في الأردن بعنوان:

تقييم كتاب العلوم الإسلامية للمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية

في ضوء مؤتمر التطوير التربوي في الأردن

- **هدف الدراسة:** هدفت إلى تقييم كتاب العلوم الإسلامية للمرحلة الثانوية من وجهة

نظر معلمي التربية الإسلامية في ضوء مؤتمر التطوير التربوي في الأردن، للعام

الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥م **مجتمع البحث وعينة الدراسة:** وتكونت عينة الدراسة من

المعلمين والمعلمات الذين يدرّسون كتاب العلوم الإسلامية للمرحلة الثانوية في إقليم

الوسط في المملكة الأردنية الهاشمية، البالغ عددهم (٢٢٥) معلماً ومعلمة.

- منهج الدراسة: المنهج الوصفي بأسلوب تحليلي.
- أدوات الدراسة: استمارة تحليل محتوى وبناء استبانة.
- نتائج الدراسة: وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ملائمة كتاب العلوم الإسلامية في ضوء مؤتمر التطوير التربوي من وجهة نظر المعلمين متوسط، وقد احتل مجال الشكل العام للكتاب المرتبة الأولى ومجال الوسائل التعليمية المرتبة الأخيرة.

٢- دراسة حجو (٢٠١٠ م) في فلسطين بعنوان:

"تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني عشر بفلسطين في ضوء معايير الجودة وآراء المعلمين".

- هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني عشر في فلسطين في ضوء معايير الجودة وآراء المعلمين.
- مجتمع البحث وعينة الدراسة: وقد اشتملت الدراسة على (٦٤) معلماً من معلمي التربية الإسلامية للصف الثاني عشر في محافظة غزة ٢٠٠٩/٢٠١٠م لتقويم كتاب التربية الإسلامية.

- منهج الدراسة: المنهج الوصفي بأسلوب تحليلي.
- أدوات الدراسة: استمارة تحليل محتوى وبناء استبانة.
- نتائج الدراسة: أن أفضل معايير الكتاب كان " الإخراج الفني " و " طريقة العرض ".

٣- دراسة اليوسف (٢٠١٣ م) في السعودية بعنوان:

" تقويم مقررات التربية الإسلامية في ضوء معايير التربية البيئية من وجهة نظر معلمي ومشرفي المرحلة الثانوية بمنطقة تبوك التعليمية " .

- هدف الدراسة: هدفت إلى تقويم مقررات التربية الإسلامية في ضوء معايير التربية البيئية من وجهة نظر معلمي ومشرفي المرحلة الثانوية بمنطقة تبوك التعليمية.

- مجتمع البحث وعينة الدراسة: وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٧) من معلمي ومشرفي المرحلة الثانوية بمنطقة تبوك.
- منهج الدراسة: المنهج الوصفي بأسلوب تحليلي.
- أدوات الدراسة: استمارة تحليل محتوى وبناء استبانة.
- نتائج الدراسة: ومن النتائج التي أسفرت عنها الدراسة: وجود قصور في تضمين معايير التربية البيئية في أهداف مقررات التربية الإسلامية.
- ٤- دراسة أبو غليون (٢٠١٨ م) في الأردن بعنوان:
" تقييم كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن في ضوء معايير التربية المهنية المعاصرة".
- هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن معايير التربية المهنية المعاصرة
- مجتمع البحث وعينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا الصادرة عن وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي (٢٠١٧-٢٠١٨م)،
- منهج الدراسة: المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى.
- أدوات الدراسة: قائمة بالمعايير المهنية المعاصرة، ومن ثم تم تطويرها إلى أداة لتحليل المحتوى للكتب المذكورة.
- نتائج الدراسة: كشفت نتائج الدراسة عن تدني توفر المعايير المهنية المعاصرة في تلك الكتب، حيث حصل المحور الخامس (العلوم المنزلية) على المرتبة الأولى بتكرارات بلغت (١٦٧) تكراراً، ونسبة (٢٦,٥٥%) وهي نسبة مرتفعة، وجاء (المحور الزراعي) في المرتبة الثانية بتكرارات بلغت (١٦٠) ونسبة (٢٥,٤٣%)، وهي مرتفعة أيضاً، فيما جاء (المحور التجاري) في المرتبة الثالثة بتكرارات بلغت (١٣٦)، ونسبة (٢١,٦٢%)، وهي نسبة متوسطة، وجاء (المحور الصناعي) في المرتبة الرابعة بتكرارات بلغت (٨٨) ونسبة (١٣,٩٩%)، وهي متدنية، وجاء

محور (الصحة والسلامة)، في المرتبة الخامسة بتكرارات بلغت (٧٨) ونسبة (١٢,٤٠%)، وهي أيضاً نسبة متدنية.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت مجال اقتصاد المعرفة (العربية والأجنبية).

٩-١ دراسة القرني (٢٠٠٩م) في السعودية بعنوان:

"متطلبات التحول التربوي في مدارس المستقبل الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تحديات اقتصاد المعرفة".

- هدف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى صياغة تصوّر مقترح لأهم التحولات التربوية في مدارس المستقبل الثانوية بالمملكة العربية السعودية التي يتطلبها عصر اقتصاد المعرفة . ومن ثم وضع آليات مقترحة لتنفيذه.
- مجتمع البحث وعينة الدراسة: تم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية ممثلة من الأكاديميين (أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية من ثمان جامعات في المملكة العربية السعودية ، يمثلون أكثر من ١٥% من مجتمع الدراسة . وعددهم (١٦٠) خبيراً أكاديمياً، وعينة قصدية من مديري ونواب الإدارات العامة بجهاز وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية ذوي العلاقة بموضوع الدراسة وتكونت من ٣٢ خبيراً تربوياً في ١٦ إدارة عامة ، وجميع مديري ومساعدى إدارات التربية والتعليم بمناطق ومحافظات المملكة العربية السعودية ، وتكونت من ٨٤ خبيراً تربوياً في ٤٢ إدارة تعليمية
- منهج الدراسة: المنهج الوصفي بأسلوب تحليلي.
- أدوات الدراسة: استخدم الباحث استبانة تتكون من سبعة أبعاد، اشتملت على ٩٠ عبارة .
- نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن أهم التحولات التربوية في مدارس المستقبل الثانوية بالمملكة العربية السعودية التي يتطلبها اقتصاد المعرفة ، تتمثل فيما يلي مرتبة ترتيباً تنازلياً :

- التحول نحو المدرسة الإلكترونية SCHOOL-E (دمج التقنية في التعليم)، حيث حصلت على درجة أهمية عالية جداً ، بمتوسط حسابي (٤,٤٦) ، ونسبة (٨٩,٢%) .
- التحول نحو التعلم للكينونة والتعايش مع الآخرين ، حيث حصلت على درجة أهمية عالية جداً ، بمتوسط حسابي (٤,٤٤) ، ونسبة (٨٨,٨%) .
- التحول نحو التعلم لإنتاج وابتكار المعرفة ، حيث حصلت على درجة أهمية عالية جداً ، بمتوسط حسابي (٤,٤٣) ، ونسبة (٨٨,٦%) .
- التحول نحو المدرسة دائمة التعلم (التعلم المستمر) ، حيث حصلت على درجة أهمية عالية جداً ، وبمتوسط حسابي (٤,٣٩) ، ونسبة (٨٧,٨%) .
- التحول نحو المدرسة المجتمعية لبناء مجتمع المعرفة ، حيث حصلت على درجة أهمية عالية جداً ، بمتوسط حسابي (٤,٣٨) ، ونسبة (٨٧,٦%) .
- التحول نحو التعلم للعمل (توظيف المعرفة لمواءمة سوق العمل) ، حيث حصلت على درجة أهمية عالية جداً ، بمتوسط حسابي (٤,٣٣) ونسبة (٨٦,٦%) .
- التحول نحو التمكين الإداري ، حيث حصلت على درجة أهمية عالية ، وبمتوسط حسابي (٤,١٩) ، ونسبة (٨٣,٨%) .

٢-٩ دراسة الهويل (٢٠٠٩ م) في الأردن بعنوان:

" تقويم كتاب لغتنا العربية لطلبة الصف الثاني الأساسي في ضوء الاقتصاد المعرفي في الأردن من وجهة نظر معلميه".

- هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى تقويم كتاب لغتنا العربية لطلبة الصف الثاني الأساسي في ضوء الاقتصاد المعرفي في الأردن من وجهة نظر معلميه.
- مجتمع البحث وعينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات الذين يدرسون الصف الثاني في مديريات التربية والتعليم الثلاث في محافظة الكرك (منطقة الكرك، لواء المزار الجنوبي، لواء الأغوار الجنوبية) للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٦م، وبلغ عددهم (١٤٥) معلماً ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة من

(٧٦) معلما ومعلمة أي حوالي (٥٢%) من مجتمع الدراسة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية.

- **منهج الدراسة:** المنهج الوصفي بأسلوب تحليلي.
- **أدوات الدراسة:** طور الباحث استبانة تكونت من (٥٩) فقرة توزعت على سبعة مجالات.
- **نتائج الدراسة:** أظهرت النتائج أن فقرات الاستبانة جميعها في المجالات جاءت عالية، وأظهرت النتائج أيضا أن مجال الإخراج الفني للكتاب نال المرتبة الأولى بالنسبة للمجالات الأخرى، وأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي والخبرة التدريسي.

٣-٩ دراسة القيسي (٢٠١١م) في السعودية بعنوان:

" ملامح الاقتصاد المعرفي المتضمنة في محتوى مقررات العلوم الشرعية في مشروع تطوير التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية ".

- **هدف الدراسة:** هدفت إلى استقصاء ملامح الاقتصاد المعرفي المتضمنة في محتوى مقررات العلوم الشرعية بمشروع تطوير التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية والملاح التي ينبغي تضمينها.
- **مجتمع البحث وعينة الدراسة:** مجتمع الدراسة وعينته فقد تكونت من جميع مقررات العلوم الشرعية وهي: (تفسير - توحيد - حديث - فقه).
- **منهج الدراسة:** المنهج الوصفي بأسلوب تحليلي.
- **أدوات الدراسة:** استمارة تحليل محتوى وبناء استبانة.
- **نتائج الدراسة:** ومن أبرز نتائج هذه الدراسة: أن المجال المعرفي كان الأوفر حظاً يليه مجال النمو الاجتماعي، ثم مجال الاتصال ، يليه مجال النمو العقلي، ثم جاء المجال الاقتصادي، تلاه مجال التكنولوجيا، قم المجال الوطني كأقل المجالات.

٤-٩ دراسة J.W calvert (٢٠١٢م) في الإمارات العربية المتحدة

بعنوان:

" درجة قدرة المدارس الثانوية الحكومية النموذجية والعادية في بناء مواطنين داعمين
لاقتصاد المعرفة".

- هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى قياس درجة قدرة المدارس الثانوية الحكومية النموذجية والعادية في بناء مواطنين داعمين لاقتصاد المعرفة وذلك بمقارن المواقف في كلا المدرستين قبل وبعد البرنامج.
- مجتمع البحث وعينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من المدارس الثانوية النموذجية وثلاث عشر مدرسة من المدارس الثانوية العادية والتي تم اختيارها في كل من أبو ظبي ودبي والعين ورأس الخيمة والفجيرة.
- منهج الدراسة: تم استخدام المنهج شبه التجريبي.
- أدوات الدراسة: استمارة تحليل محتوى وبناء استبانة.
- نتائج الدراسة: ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة : أن متعلمي المدارس النموذجية لديهم مستويات عالية في القدرة على الإنجاز والاعتزاز بالوطن مقارنة مع متعلمي المدارس العادية.

٥-٩ دراسة خيرى (٢٠١٧ م) في مصر بعنوان:

"برنامج مقترح في الاقتصاد المعرفي في ضوء التطورات المعاصرة لمجتمع المعرفة لتنمية مفاهيم الاقتصاد المعرفي لدى طلاب المدرسة الفنية التجارية المتقدمة".

- هدف الدراسة: بناء برنامج في الاقتصاد المعرفي في ضوء التطورات المعاصرة لمجتمع المعرفة لتنمية مفاهيم الاقتصاد المعرفي لدى طلاب المدرسة الفنية التجارية المتقدمة.

- مجتمع البحث وعينة الدراسة: شمل مجتمع البحث المدرسة الفنية التجارية المتقدمة بمحافظة القاهرة، وكانت عينته من طلاب الصف الثاني الثانوي التجاري بالمدرسة.

- منهج الدراسة: المنهج التجريبي.

- أدوات الدراسة: قائمة بمفاهيم الاقتصاد المعرفي والتطورات المعاصرة لمجتمع المعرفة، التصور المقترح لبرنامج في الاقتصاد المعرفي.

- نتائج الدراسة: احتلت المفاهيم المعرفية الرئيسة مثل مفاهيم المعرفة ، أنواع المعرفة ، مجتمع المعرفة ، مجتمع المعلومات ، اقتصاد المعرفة ، وفجوة المعرفة نسبة مئوية للأهمية تراوحت ما بين (%١٠٠ - 95.833%) وهي نسبة مئوية عالية للأهمية.

٩-٦ دراسة البسام (٢٠١٨ م) في السعودية بعنوان:

"تقويم كتب التربية الإسلامية المطورة للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية وفق اقتصاد المعرفة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات بالعاصمة المقدسة".

- هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة مراعاة متطلبات اقتصاد المعرفة في كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية (الصفوف العليا) ، في مدينة مكة المكرمة.

- مجتمع البحث وعينة الدراسة: وقد اشتملت الدراسة على جميع كتب التربية الإسلامية المطورة للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، والعينة هي ذاتها مجتمع الدراسة، بالإضافة إلى عينة عشوائية تكونت من (٣٠٠) من المعلمات، و (١٥) مشرفة تربوية.

- منهج الدراسة: المنهج الوصفي بأسلوب تحليلي.

- أدوات الدراسة: استمارة تحليل محتوى وبناء استبانة.

- نتائج الدراسة: أظهرت نتائج تحليل المحتوى أنَّ أعلى المجالات تضمناً مرتبة تنازلياً بناءً على الوزن النسبي لها كالآتي: مجال النمو المعرفي بوزن نسبي بلغ (٤٦,٢٢ %)، ثم مجال النمو الاجتماعي بوزن نسبي بلغ (٢٢,٠٨ %)، ثم مجال النمو العقلي بوزن نسبي بلغ (١١,٨٦ %)، ثم مجال الاتصال بوزن نسبي بلغ (٩,٧٥ %)، ثم المجال الاقتصادي بوزن نسبي بلغ (٤,٠٤ %)، ثم المجال الوطني بوزن نسبي بلغ (٣,٧٦ %)، ثم المجال التكنولوجي بوزن بلغ (٢,٢٩ %) .

٧-٩ دراسة الشاعر (٢٠١٩م) في فلسطين (غزة) بعنوان:

"تحليل محتوى كتب العلوم والحياة للمرحلة الأساسية الدنيا في ضوء معايير الاقتصاد المعرفي وتصور مقترح لإثرائها".

- هدف الدراسة: تحليل محتوى كتب العلوم والحياة للمرحلة الأساسية الدنيا في ضوء معايير الاقتصاد المعرفي وتصور مقترح لإثرائها.
- مجتمع البحث وعينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من كتب العلوم والحياة المقررة على طلبة الصف الثالث والصف الرابع في فلسطين للعام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩م)

- منهج الدراسة: المنهج الوصفي بأسلوب تحليلي.

- أدوات الدراسة: استمارة تحليل محتوى.

- نتائج الدراسة:

فبالنسبة للصف الثالث الأساسي: حصل محور الحصول على المعرفة وإدارتها وتوظيفها على نسبة: (٢٥,٦٦ %)، فيما حصل محور التدريب والتعليم على نسبة: (٢٣,٧٧ %)، وحصل محور البحث والتطوير على نسبة: (١٧,٨٠ %)، وكذلك محور التفكير والابتكار حصل على نسبة: (١٧,٤٧ %)، وحصل محور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على نسبة: (١٥,٣٢ %).

وبالنسبة للصف الرابع الأساسي: حصل محور الحصول على المعرفة وإدارتها وتوظيفها على نسبة: (٢٧،٢٧ %)، فيما حصل محور التدريب والتعليم على نسبة: (٢٦،٧٨ %)، وحصل محور البحث والتطوير على نسبة: (١٧،٩٥ %)، وكذلك محور التفكير والابتكار حصل على نسبة: (١٦،٣٣ %)، وحصل محور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على نسبة: (١١،٦٧ %).

تعقيب على الدراسات السابقة:

تعقيب عام على الدراسات السابقة في المحور الأول:

من خلال تحليل الدراسات السابقة في المحور الأول يمكن ملاحظة النقاط الآتية:

- اختصّ هذا المحور بتقييم كتب التربية الإسلامية وتطويرها ضمن أطر ومجالات مختلفة، مما يدل على أنها قد نالت حظاً لا بأس به من هذه الدراسات.
- اتحدت جميع هذه الدراسات بمنهجها الوصفي بأسلوب تحليلي، باعتباره المنهج العلمي لمثل هذه الدراسات.
- اتفقت غالبية الدراسات السابقة في أدواتها.
- اختلاف وتنوع في مجتمع وعينات الدراسات السابقة.
- أكدت جميع الدراسات السابقة على مدى أهمية عملية التقويم لتطوير المناهج الحالية، والوصول بها إلى الهدف الذي قيمت في ضوءه كل دراسة على حدة.
- اختلاف وتنوع المعالجات الإحصائية المستخدمة بحسب هدف كل منها.
- اختلاف النتائج حسب المجال والهدف الذي تم تقييم تلك الكتب في ضوءه.

٢-٤: تعقيب عام على الدراسات السابقة في المحور الثاني:

من خلال تحليل الدراسات السابقة في المحور الثاني يمكن ملاحظة النقاط الآتية:

• اختصَّ هذا المحور بتناول موضوع اقتصاد المعرفة، وتنوعت أشكال هذا التناول حسب الموضوع الذي عنون به صاحب كل دراسة من هذه الدراسات، ولكنها بالمجمل قد استوعبت جميع متعلقات مجال اقتصاد المعرفة، مع اختلاف في كيفية الطرح.

- اختلاف وتنوع في المنهج المتبع في الدراسات السابقة.
- اختلاف وتنوع في مجتمع وعينات الدراسات السابقة.
- اختلاف وتنوع المعالجات الإحصائية المستخدمة بحسب هدف كل منها.
- اختلاف النتائج حسب شكل تناول موضوع اقتصاد المعرفة، ومجتمع وعينة كل بحث منها.
- أكدت معظم الدراسات التي تناولت تقييماً حسب معايير الاقتصاد المعرفي إلى تدني درجة توفر تلك المعايير في دراسة موضع التقييم.

٨-٢: الإطار النظري:

٨-٢-١ المحور الأول: تقويم كتب التربية الإسلامية:

أ- كتب التربية الإسلامية ومناهجها:

تعود أصول التربية الإسلامية بداهة إلى الدين الإسلامي، فالإسلام يقدم لنا منهجاً تربوياً متكاملًا، يحقق التطبيق العملي للتشريع الإسلامي، ذلك أن الإسلام ليس جانباً علمياً معرفياً فقط، بل يهدف إلى التطبيق العملي، والذي يرسم للإنسان بدوره سبيل الهدى والرشاد، وهم منهج جميع الأنبياء عليهم السلام، وآخرهم نبينا محمد ﷺ والذي قال ربنا تبارك وتعالى فيه: ﴿هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ﴾ (القرآن الكريم، الجمعة: ٢).

فالتربية الإسلامية ضرورة حتمية لتحقيق الدين الإسلامي كما أَراده الله أن يتحقق، وهذا يعني بالضرورة أن تكون أصول هذه التربية هي أصول الإسلام ذاته، والتي تتمثل في كتاب الله تعالى، وأحاديث رسوله الكريم، وسيرته العطرة التي تمثل الواقع العملي لهذه التربية، وكذلك انعكاسها في حياة أصحابه رضوان الله تعالى عنهم أجمعين، وفيمن اهتدى والتزم بتعاليم هذا الدين الحنيف.

ومما سبق يمكن للباحث تعريف الكتاب المدرسي كالآتي: " هو أداة من الأدوات التي يسعى من خلالها المنهج تحقيق أهدافه التربوية بناءً على ما تقرر وزارة التربية والتعليم تدريسه للتلاميذ، وفق فترة زمنية محددة ويتضمن الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم وتقدم فيه المعلومات بطريقة علمية منظمة ".

وأما تعريف مصطلح التربية الإسلامية: فقد عرفت بتعريفات كثيرة ومتعددة حسب رؤية العلماء والباحثين نذكر منها:

• " يقصد بها تلك المفاهيم والقيم والأساليب المتضمنة في آيات القرآن وسنة الرسول ﷺ ، والتي تتصل بتربية الإنسان في جوانب شخصيته المختلفة". (علي، الحامد، محمد، ٢٠٠٤، ص٢٠٠).

• " تلك الجهود العلمية التأصيلية التي أخذت على عاتقها بناء أصول عقدية للتربية الإسلامية، مستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية، وهي تعالج قضايا أساسية، كطبيعة الإنسان، والمعرفة، والمجتمع، والأهداف". (العمر، ١٩٩٩، ص١٧٠).

ويعرفه الباحث كالآتي: " عملية ربانية منهجية متكاملة شاملة ومتوازنة، وواقعية هادفة، ومستمرة مقصودة، رسمتها آيات القرآن الكريم الباهرة، وأحاديث السنة النبوية المطهرة، بشكل واضح، وهي تتكفل برعاية الإنسان من حيث البدن والعقل والروح، فتجعله فرداً فاعلاً في مجتمعه، دون إغفالٍ لأمر آخرته".

أسس بناء محتوى منهاج التربية الإسلامية حسب قائمة المعايير الوطنية في الجمهورية العربية السورية:

- يقوم هذا المنهج على تقديم رؤية شمولية تنظم حياة الإنسان بمختلف جوانبها التربوية والنفسية والاجتماعية و الاقتصادية والسياسية والثقافية.
- يقوم هذا المنهج على تقديم رؤية واقعية قادرة على تعديل سلوك المتعلم إيجابياً، بحيث يكون ذا دور فعال في الأسرة والمدرسة والمجتمع.
- يسعى هذا المنهج إلى تكوين عقلية مرنة تنبذ الغلو والتشدد والتطرف، وتدرك أهمية الاختلاف والتنوع؛ للوصول إلى الحقيقة والحكمة حيث وجدنا، وتكريس مبدأ الحوار وتقبل الآخر.
- يهدف إلى التركيز على طرائق التفكير وأشكاله ومنهجيته ينطلق هذا المنهج من منظور معرفي بحيث يكتسب المتعلمون مهارة الوصول للمعلومات وتحليلها، واستخلاص النتائج منها، وليس الاعتماد على مهارة الحفظ والتذكر فقط (وثيقة المعايير، ٢٠١٧، ٢٠٢٨).

ثانياً- تقويم الكتاب المدرسي:

حيث يقصد به: " الحكم على الطلبة في ضوء اقترابهم او بعدهم من المستوى المطلوب من النمو العقلي والجسدي والاجتماعي والوجداني والتحصيلي، وهو الوسيلة التي ينتبث بها المعلم من تحقيق الأهداف التربوية التي وضع من أجلها المنهج المدرسي، أو الكتاب التعليمي لتعديل سلوك المتعلمين، ونتيجة لما اكتسبوه من مهارات واتجاهات لمواجهة مشكلات الحياة العلمية وغير العلمية". (الدليمي والهاشمي، ٢٠٠٨)

وقد عرفته وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية (٢٠٢٠) بأنه "عملية منظمة لتحديد مدى تحقق الأهداف التربوية، وهو عبارة عن عملية تشخيص وعلاج ووقاية، وتتضح عملية

التشخيص في تحديد مواطن القوة والضعف في الشيء المراد تقويمه، ومحاولة التعرف على أسبابها ويتضح العلاج في الحلول المناسبة للتغلب على نواحي الضعف والاستفادة من نواحي القوة، وتتمثل الوقاية في العمل على تدارك الأخطاء" (ص ١٣).

وبناء على ما سبق، يعرف الباحث عملية التقويم بأنها: " عملية منهجية منظمة ومخططة، تتضمن مجموعة من الإجراءات التي تقوم على تحليل كتب التربية الإسلامية، وذلك اعتماداً على أدوات التقويم الملائمة والمناسبة واللازمة، والتي تتمثل بقائمة معايير اقتصاد المعرفة، بهدف تعرف مدى توفر تلك المعايير في منهاج التربية الإسلامية، والعمل على تطويره عن طريق تقديم واقتراح الحلول المناسبة لذلك".

المحور الثاني: معايير اقتصاد المعرفة:

تمهيد

تغيرت أسس ومحاور القوة الاقتصادية للأمم والشعوب عبر التاريخ، إذ بدأت بالقوة البخارية وانتهت بالاقتصاد المعرفي عام ١٩٩٠ م ومنذ عام ١٩٩٠ م وليومنا هذا: اتسمت هذه المرحلة بسيطرة الحواسيب والأجهزة الإلكترونية على القوة الاقتصادية للدول، وأصبح يُطلق على الدول المُخترعة والمطورة لأنظمة الحواسيب والمعلومات بالدول ذات الاقتصاد المعرفي، بمعنى أصبح الاقتصاد المعرفي هو أحد أهم المعايير الأساسية المحددة لتطور الدول وتقدمها.

ولا شك في إن الاستثمار في أسواق تقنية المعلومات سيكون جوهر الاقتصاد القائم على المعرفة.

ظهر مدخل " المعايير في اصطلاح التعليم " في عدد من الولايات الأمريكية منذ ثمانينيات القرن الماضي، وساد في التسعينيات، وأنجزت حوله العديد من الدراسات التي تم نشر

أهمها في المجلد السنوي الثاني لأقدم جمعية مهنية في أمريكا تحت عنوان: (من الكونجرس إلى الفصل المدرسي: الإصلاح المؤسس على المعايير في الولايات).

(غير معروف، ٢٠١٣).

ويعرف الباحث المعايير إجرائياً بأنها: "مقاييس تصاغ بشكل مواصفات أو شروط، يتحدد من خلالها الصورة المثلى التي ينبغي أن تتوفر في الكتاب موضع التقييم، ويقوم بوضعها منظمة متكاملة متفق عليها عالمياً، أو باحث متخصص في المجال يقوم بتحكيماها من قبل مختصين، بهدف تحقيق غايات منشودة".

والاقتصاد كلمة مشتقة من لفظ إغريقي، معناه: تدبير أمور البيت بحيث يشترك أفراده القادرون في إنتاج الطيبات الاقتصادية، والقيام بالخدمات، ويشترك جميع أفرادها بالتمتع بما يحوزونه.

ثم توسّع الناس في مدلول البيت، حتى أطلق على الجماعة التي تحكمها دولة واحدة وعليه فلم يعد المقصود من كلمة اقتصاد المعنى اللغوي، وهو التوفير، ولا معنى المال فحسب، وإنما المقصود: المعنى الاصطلاحي لمسمى معين، وهو تدبير شؤون المال، إمّا بتكثيره وتأمين إيجاده، وإمّا بتوزيعه. (بابلي، ١٩٧٦، ص. ١٥).

المعرفة مفهوم معقد، متشعب ومتعدد الجوانب، تتطلب الإحاطة به التطرق إلى المفاهيم الأساسية المرتبطة بها.

عرفت المعرفة على أنها: " كل العمليات العقلية عند الفرد؛ من إدراك وتعلم وتفكير وحكم يصدره الفرد وهو يتفاعل مع عالمه الخاص".

كما عرفت على أنها : "جميع الوسائل التي تستخدمها المؤسسة لاكتشاف سلسلة السلوك الممكن، والتي ستنبع فعلاً". (السّالم، ٢٠٠٢، ص.١٨٤)

تعريف الباحث لمصطلح المعرفة :

استناداً لما سبق يمكن للباحث أن يعرفها كالاتي: " المعرفة تعبر عن قدرة الفرد على التعلم والاكتساب وتجسيد ذلك من خلال قيامه بنفسه في أعماله، أو قيام المؤسسة بالاستعانة بالوسائل المتاحة لاكتشاف تلك المعارف، وجذبها من أجل تخزينها ومن ثم تطبيقها".

أولاً- مفهوم اقتصاد المعرفة:

ويعرّف عبد الرحمن الحاج اقتصاد المعرفة بأنه: " الاقتصاد الذي تحقق فيه المعرفة الجزء الأعظم من القيمة المضافة، وهذا يعني أن المعرفة في هذا الاقتصاد، تشكل مكوناً أساسياً في العملية الإنتاجية كما في التسويق، وأن النمو يزداد بزيادة هذا المكون القائم على تكنولوجيا المعلومات والاتصال، باعتبارها المنصة الأساسية التي يطلق منها. أي أن المعلومات هي العنصر الوحيد في العملية الإنتاجية، والمعلومات هي المنتج الوحيد في هذا الاقتصاد، والمعلومات وتكنولوجياتها هي التي تشكل أو تحدد أساليب الإنتاج وفرص التسويق ومجالاته، سواء أكانت المعلومات مجرد بيانات، أم بحوثاً علمية وخبرات ومهارات، وكلاهما صحيح، وهذا ما اصطلح على تسميته بالاقتصاد بعد الصناعي".

(قاسم، ٢٠١١).

تعريف اقتصاد المعرفة إجرائياً: "هو أسلوب تعليمي يركز على رفع قدرة المتعلم في الحصول على المعرفة وتطويرها والاستفادة منها، وكذلك تزويد المتعلم بالأسس اللازمة من القيم والمهارات والمعارف، والعمل على ربطها بالواقع الذي نعيش فيه، وتوجيهه إلى مصادر تعلم مختلفة ورفع قدرته على البحث العلمي مع الاهتمام بتنمية الجانب الإبداعي لديه، كما

يركز على مهارات التفكير العليا، ويهتم بأساليب التعلم الذاتي والجماعي وتوفيرها، ويوظف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ويوفر البيئة الداعمة والمناسبة لذلك".

متطلبات التحول التربوي نحو اقتصاد المعرفة: فيما يلي أهم هذه المتطلبات مرتبةً بشكلٍ تنازلي:

- التحول نحو دمج التقنية في التعليم، أو المدرسة الإلكترونية (E, School).
 - التحول نحو التعلم للكينونة والتعايش مع الآخرين.
 - التحول من التعلم لاستهلاك المعرفة، إلى التعلم لإنتاجها وابتكارها.
 - التحول نحو التعلم المستمر، أو المدرسة دائمة التعلم.
 - التحول نحو المدرسة المجتمعية (Community School) لبناء مجتمع المعرفة.
 - التحول نحو التعلم للعمل (توظيف المعرفة مع المواطنة مع سوق العمل).
 - التحول نحو التمكين الإداري للمدارس. (القرني، ٢٠٠٩، ص. ١٤٣٠).
- ولكل بند من هذه البنود متطلبات لا بد منها، للتمكن من الوصول إلى تحقيقها على أرض الواقع.

ومن خلال ما سبق يتبين لنا أنَّ النهوض بالعملية التربوية لهذا المستوى، وحسب هذه المتطلبات للتحول التربوي نحو اقتصاد المعرفة، لا بدَّ بدايةً من انتقاء واستنباط معايير خاصة تستند في جوهرها لهذه المتطلبات، والقيام أولاً بتقويم محتوى المناهج الحالية على أساس وفي ضوء هذه المعايير، وذلك للوقوف على جوانب القوة فيها وتعزيزها، وعلى جوانب الضعف لتلافيها، و فيما يلي من تفصيلات هذه الدراسة سيضع الباحث قائمة هذه المعايير لتقويم المنهاج موضوع الدراسة على أساسها، وهو ما سيكون في فصل الجانب العملي منها.

٩- منهج البحث وإجراءاته:

٩-١- منهج البحث: اعتمد الباحث المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، بناءً على طبيعة البحث في مجال تقويم الكتب المدرسية، حيث تم إعداد قائمة بمعايير اقتصاد المعرفة اللازم توفرها في كتاب التربية الدينية الإسلامية للصف الأول الثانوي العام، ثم القيام برصد التكرارات لهذه المعايير في عينة البحث المدروسة، والحكم على مدى توفرها في المنهاج.

٩-٢- مجتمع البحث وعينته : يتكون مجتمع الدراسة من منهاج التربية الدينية الإسلامية للصف الأول الثانوي العام المطبوع للعام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣م

أما عينة البحث: فهي مجتمعه نفسه، لاستغراق الدراسة لكامل مجتمعها، وهو محتوى المنهاج المتمثل بكتاب التربية الدينية الإسلامية للصف الأول الثانوي العام المطبوع للعام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣م

٩-٣- أدوات البحث:

استمارة تحليل المحتوى (من إعداد الباحث)، ويضاف إليها الجداول؛ لرصد تكرارات توفر هذه المعايير ونسبها المئوية.

٩-٣-١- قائمة معايير اقتصاد المعرفة

- الهدف من القائمة: تهدف القائمة إلى تحديد بعض معايير اقتصاد المعرفة اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي العام في محتوى كتاب التربية الإسلامية.
- مصادر إعداد القائمة: بعد اطلاع الباحث على عدد من الأدبيات التربوية مثل سلمان (٢٠٠٩)، وعفونة (٢٠١٢)، وأبو عزام (٢٠٢٠)، والدراسات السابقة مثل:

خيرى (٢٠١٧)، والبسام (٢٠١٨)، والشاعر (٢٠١٩)، توصل الباحث إلى إعداد قائمة بمعايير اقتصاد المعرفة اللازم تضمينها في كتاب التربية الدينية الإسلامية للصف الأول الثانوي العام.

- الصورة الأولية لقائمة معايير اقتصاد المعرفة: تكونت من ستة محاور رئيسية:
الأول: محور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وقد تكون من (٨) مؤشرات،
والثاني: البحث والتطوير، وقد تكون من (١٣) مؤشر، والثالث: التعليم والتدريب،
وقد تكون من (١٥) مؤشر والرابع: الإبداع والابتكار، وقد تكون من (١٢) مؤشر،
والخامس: الحصول على المعرفة وإدارتها وتوظيفها، وقد تكون من (١٥) مؤشر،
والسادس: القيادة والعمل ضمن الفريق، وقد تكون من (٩) مؤشرات. بإجمالي:
(٧١) مؤشر لجميع المعايير.

جدول رقم (١) القائمة الأولية لمعايير اقتصاد المعرفة

قائمة بمعايير اقتصاد المعرفة (١)				
المحور الرئيس الأول: تكنولوجيا المعلومات والاتصالات				
م	الفقرات الفرعية للمحور الأول	ملائم	غير ملائم	غير مطابق
1	يُتيح منهاج التربية الإسلامية الفرصة للطلاب للتعبير عن أفكارهم.			
2	يشجع على التوظيف الأمثل لتكنولوجيا المعلومات، والاتصالات والتي تدعم العملية التعليمية .			
3	يراعي الثقافات العالمية.			
4	يمكن المتعلمين من استخدام التكنولوجيا للوصول إلى المعلومات.			
5	يسهم في تقديم أفكار تساعد الطالب في حياته اليومية.			

تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي في ضوء معايير اقتصاد المعرفة

6	يوظف التكنولوجيا في خدمة العلوم.				
7	يتيح للطلبة الاتصال والتواصل مع بعضهم البعض بطرق مختلفة.				
8	يوجه إلى الموسوعات العالمية الموثوقة.				
المحور الثاني: البحث والتطوير					
		غير ملائم	مطابق	غير مطابق	
م	الفقرات الفرعية للمحور الثاني	مناسب	غير مناسب	واضح	غير واضح
1	يربط منهاج التربية الإسلامية المعرفة بخبرات الطالب الحياتية.				
2	يراعي تعلم الطلاب مدى الحياة.				
3	يكسب مهارات التعلم مدى الحياة.				
4	يربط الموضوعات بحياة الطلبة.				
5	يحقق التكامل بين فروع الموضوعات مما يؤكد على وحدة المعرفة.				
6	يشجع على مهارات البحث والاستقصاء				
7	يدرب على تصميم نماذج وأجهزة بديلة				
8	يشجّع على استخدام وسائط متعددة مرافقة للمحتوى التعليمي مثل: فيديو - أقراص مدمجة).				
9	يحفز المتعلمين على تطبيق ما تعلموه في حياتهم.				
10	يشجّع على نشر إنجازات تعلمهم باستخدام التكنولوجيا الحديثة.				
11	يكسب المتعلمين مهارات البحث العلمي.				
12	يقدم الموضوعات بشكل منطقي ومتسلسل ومتربط.				
13	ينمي لدى المتعلمين أساليب الاستقصاء العلمي.				
المحور الثالث: التعليم والتدريب					
		غير ملائم	مطابق	غير مطابق	
م	الفقرات الفرعية للمحور الثالث	مناسب	غير مناسب	واضح	غير واضح
1	يراعي منهاج التربية الإسلامية التوازن بين الجوانب النظرية والعملية.				
2	يسعى إلى تقديم مشكلات واقعية يواجهها المتعلم.				
3	يراعي مشاركة المتعلم النشطة.				
4	يثير عند المتعلم أكثر من حاسة أثناء عملية التعليم.				

5	يزود المتعلمين بمعلومات ومفاهيم علمية.				
6	يشجع المتعلمين على القيام بأنشطة هادفة ومرتبطة بالعملية التعليمية.				
7	يركز على أن المعرفة مصدر اقتصادي ومورد مهم للحياة.				
قائمة بمعايير اقتصاد المعرفة (٢)					
م	تتمة الفقرات الفرعية للمحور الثالث	مناسب	غير مناسب	واضح	غير واضح
8	يطبق ويستثمر المعرفة في المواقف الحياتية.				
9	يتضمن مواقف تحاكي الواقع الفعلي المحيط بالمتعلمين.				
10	يكسب المتعلمين السلوكيات الأخلاقية الإيجابية.				
11	ينمي لدى المتعلمين القدرة على التعلم الذاتي.				
12	يؤكد على ربط الأنشطة بالنتائج العلمية.				
13	يشجع على استخدام التقويم الذاتي.				
14	يساعد المتعلمين على تحمل مسؤولية تعلمهم وتصرفاتهم.				
15	يتضمن أشكالاً توضيحية كافية.				
المحور الرابع: الابداع والابتكار					
		ملائم	غير ملائم	مطابق	غير مطابق
م	الفقرات الفرعية للمحور الرابع	مناسب	غير مناسب	واضح	غير واضح
1	يؤكد على أهمية المعرفة وأثرها في تحقيق الإبداع.				
2	ينمي لدى المتعلمين مهارة توليد الأفكار الهادفة.				
3	يتضمن أنشطة تحفز المتعلمين على التفكير.				
4	بحفز على التفكير الإبداعي وتنمية روح البحث العلمي لديهم.				
5	ينمي القدرة لدى المتعلمين على الاستنتاج والتعميم.				
6	يركز على تنمية مهارة حل المشكلات.				
7	ينمي مهارة التخيل والتأمل لدى المتعلمين.				
8	يشجع على رسم الخرائط الذهنية وكذلك الخرائط المفاهيمية.				
9	ينمي القدرة على عرض أشياء لم يتم اكتشافها والتفكير فيها.				
10	يشجع الطلبة على وضع حلول منطقية تتوافق مع المشكلة المطروحة.				
11	ينمي الثقة بالنفس والاعتماد على الذات.				

تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي في ضوء معايير اقتصاد المعرفة

12	يعزز القدرة على إدراك أوجه الشبه والاختلاف.			
	المحور الخامس: الحصول على المعرفة وإدارتها وتوظيفها			
	غير ملائم	مطابق	غير مطابق	
م	الفقرات الفرعية للمحور الخامس			
	مناسب	غير مناسب	واضح	غير واضح
1				يشجع على البحث وجمع المعلومات من خلال استخدام التكنولوجيا.
2				يسعى إلى تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو استخدام التكنولوجيا.
3				يوظف التكنولوجيا في تنظيم المعرفة.
4				يربط عناصر المعرفة المقدمة مع بعضها البعض.
5				يقدم المعرفة على شكل رسوم وأشكال تسهم في اكتساب المعرفة.
6				ينتج المعرفة ويوظفها في المجال الاقتصادي.
7				ينوع في الأسئلة التي تسهم في فهم أعمق للمعرفة.
8				يساعد المتعلمين على نشر المعرفة وتبادلها.
9				يوجه المتعلمين لاكتشاف مصادر المعرفة.
10				يعزز المنحنى التكاملي الرأسي (تكامل المعرفة في منهاج التربية الإسلامية لكافة المستويات).
11				يوظف المعلومات التي يتم الحصول عليها في مواقف جديدة.
12				يوظف المعلومات التي يتم الحصول عليها في حياته اليومية.
13				يوظف المعلومات التي يتم الحصول عليها في حل المشكلات.
14				يوظف التكنولوجيا الحديثة في إنتاج المعرفة واستثمارها.
قائمة بمعايير اقتصاد المعرفة (٣)				
	المحور السادس: القيادة والعمل ضمن الفريق			
	غير ملائم	مطابق	غير مطابق	
م	الفقرات الفرعية للمحور السادس			
	مناسب	غير مناسب	واضح	غير واضح
1				يشجع منهاج التربية الإسلامية على المشاركة الفعالة بين المتعلمين.
2				يركز على العمل الجماعي.
3				ينمي مهارات القيادة لدى المتعلمين.
4				يشجع على أهمية مراعاة مشاعر فريق العمل.

5	يشجع على اتخاذ القرارات السليمة والصحيحة.			
6	يشجع على بناء علاقات فاعلة بين المدارس والمجتمع بما يخدم العملية التعليمية			
7	يعزز الانتماء الوطني وحب الوطن.			
8	يزود المتعلمين بمهارات صنع القرار.			
9	يتضمن أنشطة وتدريبات تساعد المتعلمين على اتخاذ القرارات.			

• إجراءات الصدق والثبات: قام الباحث بعرض قائمة المعايير على عدد من السادة

المحكمين في كلية التربية بجامعة البعث وجامعة دمشق في تخصص المناهج وطرائق التدريس، لإضافة إلى بعض السادة المحكمين من كلية الشريعة في جامعة دمشق، وذلك للتأكد من صدقها فيما تقيسه من الجانبين التربوي والإسلامي، حيث طلب الباحث من السادة المحكمين إبداء الرأي بالقائمة فيما يأتي:

١- مدى ملائمة المحاور الأساسية للقائمة، ومدى مطابقتها لموضوع الدراسة من منظور إسلامي.

٢- مدى تناسب الفقرات الفرعية مع المحاور التابعة لها.

٣- مدى وضوح صياغتها.

٤- إضافة أو تعديل أو حذف ما يرويه مناسباً.

وبعد الانتهاء من التحكيم، تمّ حساب نسبة اتفاق المحكمين على كل معيار من المعايير الرئيسة والفقرات التابعة لها، باستخدام معادلة هولستي، حيث تراوحت نسبة الاتفاق على المحاور الرئيسة.

٩-٣-٢ - استمارة تحليل المحتوى:

هدفت استمارة تحليل المحتوى إلى تحديد درجة توفر بعض معايير اقتصاد المعرفة في محتوى منهاج التربية الدينية الإسلامية للصف الأول الثانوي العام، حيث تم اعتماد قائمة

معايير اقتصاد المعرفة بعد عرضها على السادة المحكمين في تصميم الاستمارة وفق ما يأتي:

أولاً- الهدف من التحليل: تعرف درجة توفر بعض معايير اقتصاد المعرفة في محتوى منهاج التربية الدينية الإسلامية للصف الأول الثانوي العام.

ثانياً- تحديد عينة التحليل: اشتملت عينة التحليل على كتاب التربية الإسلامية لطلاب الصف الأول الثانوي العام، والجدول الآتي يبين عناوين محتوى هذا الكتاب بالتفصيل:

الفصل الأول		الفصل الثاني	
الوحدة	الأولى (أدب الخطاب)	الوحدة	الرابعة (المعجزة الخالدة)
الموضوعات	عدد الصفحات المخصصة	الموضوعات	عدد الصفحات المخصصة
لهم مغفرة وأجر عظيم	٢	من أنباء الغيب	٢
فتبينوا	٢	ويكلم الناس في المهد	٢
تقوى الله تعالى	٢	معجزات النبي عيسى عليه السلام	٢
الدين النصيحة	٤	معجزات النبي محمد ﷺ	٢
سر عظمة النبي ﷺ	٢	أدلة وجود الله تعالى ووحدانيته	٤

قيادته ﷺ	٢	الوحدة	الخامسة (ثقافة الحوار)
الوحدة	الثانية (عباد الرحمن)	حجة وإقناع	٤
صفات عباد الرحمن	٢	العلم والعلماء	٢
تحية وسلام	٢	بُعِثْتُ معلِّماً	٢
هممٌ توصلُ إلى القمم	٢	النبي ﷺ معلِّماً	٢
من صفات المنافقين	٤	الملائكة عليهم السَّلام	٢
النبي ﷺ مربيّاً	٢	أعمال الملائكة	٢
مكارم الأخلاق	٢	ثقافة التجديد وأدب الحوار	٤
الحلفُ والأيمانُ	٢	الوحدة	السادسة (المسؤولية)
المحرّماتُ في الزواج	٢	وببشّرُ المؤمنين	٢
الميراثُ والوصية	٢	مسؤولية الإنسان عن أقواله وأعماله	٢
الوحدة	الثالثة (نِعْمُ الله تعالى)	الكسبُ الطيّبُ	٤
حدائق ذات بهجة	٢	القرآن الكريم	٢

٢	إعجاز القرآن الكريم	٢	أمن يجب المضطر إذا دعاه
٢	وعن جسمه فيما أبلاه	٢	في ظل الله تعالى
٢	صحتي مسؤوليتي	٢	قيمة العلم والعقل في الشريعة
٢	آفة العصر	٤	البيئة أمانة ومسؤولية

جدول رقم (٢) عناوين محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي العام

ثالثاً- **تحديد فئات التحليل:** تم اختيار المعيار كفئة مستخدمة في عملية التحليل وضمن معايير اقتصاد المعرفة تم اعتماد خمسة محاور: الأول: محور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والثاني: البحث والتطوير، والثالث: التعليم والتدريب، والرابع: الإبداع والابتكار، والخامس: الحصول على المعرفة وإدارتها وتوظيفها، ولكل محور رئيس منها عدد من الفقرات الفرعية.

رابعاً- **تحديد وحدة التحليل:** تم اعتماد الفكرة كوحدة تحليل باعتبارها الوحدة الأنسب لأغراض البحث.

خامساً- ضبط عملية التحليل: اعتمد التحليل على عدد من الضوابط، وهي كالآتي:

- تم تحليل كل ورقة في الكتاب على حدة بما فيه من آية ودليل على المعيار الرئيس، والفقرة الفرعية التابعة له.
- تم رصد تكرارات محاور معايير اقتصاد المعرفة المحددة في القائمة بعد القراءة المتكررة للمحتوى المراد تحليله.

سادساً - خطوات التحليل:

- قراءة كتاب التربية الإسلامية قراء تحليلية دقيقة، وذلك لتحديد الأفكار الرئيسة المتضمنة في كل درس.
- مقارنة محتوى الأفكار مع قائمة معايير اقتصاد المعرفة (فئات التحليل)، لتحديد مدى توفرها في مضمون تلك الأفكار.
- تفريغ نتائج التحليل في الاستمارة المخصصة للتحليل، وحساب التكرارات المقابلة لكل معيار من قائمة معايير اقتصاد المعرفة، وتحويلها إلى نسب مئوية.
- تمّ استبعاد كل من التدريبات والأنشطة الموجودة في كل وحدة من وحدات الكتاب.

سابعاً - صدق أداة التحليل: تمّ عرض الأداة على عدد من السادة المحكمين في كلية التربية في جامعة البعث، وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للأداة، ومدى ملاءمتها لغرض الدراسة، حيث اشتملت الأداة على محاور التحليل من معايير اقتصاد المعرفة، ووحدات التحليل، وتم إجراء بعض التعديلات المقترحة من السادة المحكمين.

ثامناً - ثبات أداة التحليل: للتأكد من ثبات أداة التحليل، قام الباحث بحساب قيمة ثبات التحليل عبر الزمن كما يأتي:

قام الباحث بإجراء تحليل لمحتوى كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي العام للفصلين الأول والثاني بتاريخ: ٢٠٢٤/٧/١م، ثم تمت إعادة التحليل من قبل الباحث بعد مرور مدة ثلاثة أسابيع، ومن ثم حساب نسب الاتفاق والاختلاف من خلال النتائج التي توصل إليها الباحث، وتمّ حساب ثبات الأداة باستخدام معادلة هولستي:

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

$$\text{عدد نقاط الاتفاق} + \text{عدد نقاط الاختلاف}$$

ويوضح الجدول (٣) معاملات الثبات بين التحليلين:

المعايير	عملية التحليل		نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف	معامل الثبات (%)
	الأولى	الثانية			
المحور الأول: تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	٣٣	٣٧	٣٣	٤	٨٩,١٩
المحور الثاني: البحث والتطوير	٧٠	٧٥	٧٠	٥	٩٣,٣٣
المحور الثالث: التعليم والتدريب	٧٦	٧٢	٧٢	٤	٩٤,٧٤
المحور الرابع: التفكير والابتكار	٧٩	٨٥	٧٩	٦	٩٢,٩٤
المحور الخامس: الحصول على المعرفة وإدارتها وتوظيفها	٨٣	٨٤	٨٣	١	٨٩,٨١
المجموع	٣٤١	٣٥٣	٣٤١	١٢	٩٦,٦٠

ويتضح مما سبق أن معامل الثبات بلغ ما نسبته (٩٦,٦٠ %) وهي تعدُّ نسبة مرتفعة، مما يدل على ثبات عملية التحليل عبر الزمن، وهو ما يطمئنُ إليه الباحث في استخدام أداة تحليل المحتوى.

تاسعاً- إجراءات التحليل:

١- تم الحصول على نسخة لكتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي العام.

- ٢- تمّ تحليل كل وحدة من وحدات كتاب التربية الإسلامية على حدة، ثم حساب تكرارات لمدى توفر الفقرات الفرعية من محاور المعايير الرئيسة في محتوى الكتاب محلّ الدراسة.
- ٣- تمّ حساب النسبة المئوية بناء على تكرارات توفر الفقرات الفرعية من محاور المعايير الرئيسة.
- ٤- تفريغ البيانات في صورة جداول حسب النسب المئوية لكل معيار وترتيبها وفقاً لذلك.

٩-٣-٣- المعالجات الإحصائية المستخدمة في البحث:

- التكرارات
 - النسب المئوية
 - معادلة هولستي لحساب الثبات.
- ١٠- عرض النتائج ومناقشتها:

- ١٠-١- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: والذي كان حول إعداد قائمة بمعايير اقتصاد المعرفة اللازم توفرها في كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي العام.

جدول رقم (٤)

القائمة في صورتها النهائية لمحاور ومؤشرات معايير اقتصاد المعرفة

المحاور	المؤشرات (الفقرات الفرعية)
المحور الأول	يساعد المحتوى العلمي لمنهاج التربية الإسلامية على نشر منجزات تعلمه باستخدام التكنولوجيا الحديثة.

يشجع المحتوى العلمي لمنهاج التربية الإسلامية المتعلمين على التوظيف الأمثل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي تدعم العملية التعليمية.	تكنولوجيا المعلومات والاتصالات
يوظف المحتوى العلمي لمنهاج التربية الإسلامية لتعرف التطورات والاكتشافات العلمية.	
يحفز المحتوى العلمي لمنهاج التربية الإسلامية على استخدام التكنولوجيا للوصول للمعلومات وتوظيف التكنولوجيا في خدمة الأبحاث العلمية	
يشجع المحتوى العلمي لمنهاج التربية الإسلامية التلاميذ على استخدام وسائط متعددة مرافقة للمحتوى، مثل الفيديو والأقراص المدمجة.	
يتيح المحتوى العلمي لمنهاج التربية الإسلامية الفرصة للمتعلمين بالاتصال والتواصل بطرق مختلفة.	
يوجه المحتوى العلمي لمنهاج التربية الإسلامية المتعلمين إلى مصادر المعرفة المختلفة.	
يسعى المحتوى العلمي لمنهاج التربية الإسلامية إلى تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو استخدام التكنولوجيا.	
يربط المحتوى العلمي لمنهاج التربية الإسلامية بخبرات المتعلمين الحياتية.	المحور الثاني البحث والتطوير
يراعي المحتوى العلمي لمنهاج التربية الإسلامية تعلم التلاميذ مدى الحياة.	
يشجع المحتوى العلمي لمنهاج التربية الإسلامية على البحث العلمي وجمع المعلومات.	

يحقق المحتوى العلمي لمنهاج التربية الإسلامية التكامل بين فروع المعرفة العلمية ويؤكد علة وحدة المعرفة.	
يدرب المحتوى العلمي لمنهاج التربية الإسلامية على تصميم نماذج وأجهزة بديلة.	
يحفز المحتوى العلمي لمنهاج التربية الإسلامية على تطبيق ما تعلموه في حياتهم العملية.	
يكسب المحتوى العلمي لمنهاج التربية الإسلامية مهارات البحث العلمي والاستقصاء	
	المحور الثالث التعليم والتدريب
يراعي المحتوى العلمي لمنهاج التربية الإسلامية التوازن بين الجوانب النظرية والعملية.	
يقدم المحتوى العلمي لمنهاج التربية الإسلامية موضوعات متنوعة تتناسب مع بيئة الطالب.	
يوظف المحتوى العلمي لمنهاج التربية الإسلامية غالبية الحواس في عملية التعلم لدى المتعلمين.	
يشجع المحتوى العلمي لمنهاج التربية الإسلامية على القيام بأنشطة متنوعة مرتبطة بالمادة التعليمية.	
يعرض المحتوى العلمي لمنهاج التربية الإسلامية للتلاميذ تحاكي مواقف الواقع الفعلي المحيط بالتلاميذ.	
يؤكد المحتوى العلمي لمنهاج التربية الإسلامية على ربط الأنشطة بالنتائج العلمية.	

يشجع المحتوى العلمي لمنهاج التربية الإسلامية على مهارات التعلم الذاتي.	
يتضمن المحتوى العلمي لمنهاج التربية الإسلامية أنشطة علمية تشجع على إنتاج وتوليد الأفكار العلمية.	
يتضمن المحتوى العلمي لمنهاج التربية الإسلامية أنشطة تحفز المتعلمين على التفكير والفهم والإبداع.	
يحفز المحتوى العلمي لمنهاج التربية الإسلامية على التفكير الإبداعي وتنمية منهجية البحث العلمي لديهم.	
يتضمن المحتوى العلمي لمنهاج التربية الإسلامية أنشطة قائمة على الاستنتاج والتعميم.	
يركز المحتوى العلمي لمنهاج التربية الإسلامية على تنمية مهارات حل المشكلات.	المحور الرابع الإبداع والابتكار
يشجع المحتوى العلمي لمنهاج التربية الإسلامية على مهارة التخيل والتأمل لدى المتعلمين.	
يشجع المحتوى العلمي لمنهاج التربية الإسلامية على رسم الخرائط الذهنية والخرائط المفاهيمية.	
يعرض المحتوى العلمي لمنهاج التربية الإسلامية أنشطة تتضمن التأمل وتقديم المقترحات.	
يشجع المحتوى العلمي لمنهاج التربية الإسلامية المتعلمين على وضع تصورات ومقترحات وحلول منطقية تتوافق مع المشكلة المطروحة.	

يوظف المحتوى العلمي لمنهاج التربية الإسلامية التكنولوجية في تنظيم وتكامل المعرفة العلمية.	المحور الخامس الحصول على المعرفة وإدارتها وتوظيفها.
يربط المحتوى العلمي لمنهاج التربية الإسلامية المعرفة العلمية مع بعضها البعض.	
يقدم المحتوى العلمي لمنهاج التربية الإسلامية المعرفة على شكل رسوم وأشكال تساهم في اكتساب المعرفة العلمية.	
ينوع المحتوى العلمي لمنهاج التربية الإسلامية في الأسئلة التي تساهم في فهم أعمق للمعرفة.	
يساعد المحتوى العلمي لمنهاج التربية الإسلامية المتعلمين على نشر المعرفة وتبادلها.	
يعزز المحتوى العلمي لمنهاج التربية الإسلامية تكامل المعرفة العلمية في منهاج التربية الإسلامية لجميع المستويات.	
يقدم المحتوى العلمي لمنهاج التربية الإسلامية الموضوعات بشكل علمي ومتسلسل.	
يوظف المحتوى العلمي لمنهاج التربية الإسلامية التطبيقات التكنولوجية الحديثة في استقصاء المعرفة العلمية.	

ثانياً- الإجابة المتعلقة بالسؤال الثاني: للإجابة عن السؤال الثاني للبحث وهو: ما درجة

توفر معايير اقتصاد المعرفة في كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي؟

بعد أن تم إعداد قائمة معايير اقتصاد المعرفة، قام الباحث بتحليل كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي العام وحساب التكرارات والنسب المئوية والترتيب لمعايير

الاقتصاد المعرفي المتضمنة فيه حسب درجة تكرارها، وفيما يلي عرضٌ لنتائج التحليل لكل معيار من معايير اقتصاد المعرفة.

جدول رقم (٥)

يوضح نتائج تحليل المحتوى لكتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي، في ضوء معايير اقتصاد المعرفة.

المعايير	المحاور	التكرارات	النسب المئوية	الترتيب
المحور الأول	تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	٢٩٠	١٥,٣٢%	٥
المحور الثاني	البحث والتطوير	٣٣٧	١٧,٨٠%	٣
المحور الثالث	التعليم والتدريب	٤٥٠	٢٣,٧٧%	٢
المحور الرابع	التفكير والابتكار	٣٣١	١٧,٤٩%	٤
المحور الخامس	الحصول على المعرفة وإدارتها وتوظيفها	٤٨٥	٢٥,٦٢%	١
المجموع		١٨٩٣	١٠٠%	

يتضح من الجدول السابق أن النسبة العامة لتوفر معايير الاقتصاد المعرفي في محتوى كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني الثانوي تراوحت ما بين (١٥,٣٢%) إلى (٢٥,٦٢%) حيث إن المحاور الخمسة قد تضمنها كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني الثانوي، حيث جاء في المرتبة الأولى محور الحصول على المعرفة وإدارتها وتوظيفها وبلغت نسبته

(٢٥,٦٢%) كما حل محور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المرتبة الأخيرة وبلغت نسبته (١٥,٣٢%)

كما يتبين من الجدول السابق أيضاً أن النسبة المئوية لمحور البحث والتطوير ومحور التفكير والابتكار متقاربة جداً حيث بلغت نسبتهما (١٧,٨٠% - ١٧,٤٩%) على التوالي أما بالنسبة لمحور التعليم والتدريب فبلغت نسبته (٢٣,٧٧%).

وبالرجوع إلى النسب السابقة تبين أن محور الحصول على المعرفة وإدارتها وتوظيفها احتل أعلى نسبة من حيث توفره في كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني الثانوي وذلك لأن مناهجنا المطورة خصوصاً غالباً ما تعتمد في الدرجة الأولى على الطالب في حصوله على المعلومة واكتشافه لها فهو محور العملية التعليمية، أما محور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فقد حاز على أدنى مستوى نسبة توفر لعل السبب هو تنوع الأنشطة والمعلومات التي قدمها الكتاب حيث كان التركيز على المعلومة العلمية فقط مفتقراً في ذلك إلى التكنولوجيا الحديثة في الوصول إلى المعرفة.

١١ - نتائج البحث:

أظهرت النتائج شيئاً من الضعف في تضمين محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي العام لمعايير اقتصاد المعرفة، حيث كان هالك تفاوت في نسبة كل معيار عما سواه، فقد حصل معيار (الحصول على المعرفة وإدارتها وتوظيفها) على نسبة (٢٥,٦٢%)، واحتل الرتبة الأولى، فيما حصل معيار (التعليم والتدريب) على نسبة (٢٣,٧٧%)، فجاء في الرتبة الثانية، في حين حصل محور البحث والتطوير على نسبة (١٧,٨٠%)، فاحتل الرتبة الثالثة، وكذلك حصل معيار (التفكير والابتكار) على نسبة (١٧,٤٩%)، وبفارق لا يكاد يذكر عن معيار البحث والتطوير فاحتل المرتبة الرابعة، بينما جاء أخيراً معيار (تكنولوجيا المعلومات والاتصالات) بنسبة (١٥,٣٢%).

وبناء على هذه النتائج يقترح الباحث بعض المقترحات التي قد تفيد في تضمين محتوى منهاج التربية الإسلامية لمعايير اقتصاد المعرفة، وهي كالآتي:

١٢ - مقترحات البحث:

في ختام هذا البحث، يرى الباحث أنه لا بد من تقديم بعض المقترحات التي تعكس نتائج البحث والدراسة، ولابد أيضاً أن تكون يشكل عملي قابل للتطبيق على أرض الواقع، وهي كما يأتي:

أولاً- مقترحات خاصة بمهارات القائمين بالتدريس:

- وضع استراتيجية متطورة لإعداد وتنمية المعلمين.
- تصميم برامج تدريبية للقائمين بالتدريس على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من أجل تلبية الاحتياجات التعليمية.

ثانياً- مقترحات خاصة باستخدام الطرق الحديثة في التدريس:

- ربط العملية التعليمية بما يتطلبه سوق العمل.
- الاهتمام باستخدام الفعال لتكنولوجيا المعلومات على مستوى كل من الطالب والمعلم.
- تطوير السياسات لضمان إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بالكامل في التعليم على جميع المستويات، بما في ذلك تطوير المناهج الدراسية، وتدريب المدرسين دعماً لمفهوم التعليم المستمر.

ثالثاً- مقترحات خاصة بتوفر مهارات التعاون والعمل الجماعي للطلاب:

- تعزيز العمل الجماعي للطلاب.

- التحول من التعليم بأسلوب الحفظ والتلقين، إلى التعلم الذاتي والتعلم التعاوني.
- العمل على بناء القدرات البشرية والمعرفية في المدارس وتشجيع الإبداع الفردي والجماعي.

رابعاً- مقترحات خاصة بمهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات بواسطة الطلاب:

- تعزيز قدرة الطالب على في الحصول على المعرفة، وذلك بتحويل التعليم من أداة لتمرير المعرفة، إلى أداة لتعليم الطالب كيفية التعلم.
- وضع استراتيجية للتعليم القائم على العمل، والتعليم التفاعلي مع سوق العمل، والتعليم الإلكتروني.
- وضع برامج محفزة للبحث العلمي في مؤسسات التعليم.
- نشر ثقافة التطوير الذاتي، وبيان أهميتها في الاعتماد على النفس للوصول إلى الغايات المنشودة.

خامساً- مقترحات خاصة باقتصاد المعرفة:

- وضع آلية منتظمة وفعالة لتحديث المحتويات العلمية لمنهاج التربية الإسلامية ، وتطويره لمواكبة التطورات العلمية في العالم.
- بناء منظومة متكاملة وفعالة للتعليم لدعم اكتساب المعرفة.
- ربط منظومة التعليم بالبحث العلمي والتطوير.
- النظر إلى جميع مراحل التعليم بشكلٍ شامل ومتكامل بالاعتماد على منهج التخطيط الاستراتيجي في العملية التعليمية.
- تحقيق التكامل بين التعليم والتدريب المستمر، عن طريق تأسيس نُظمٍ ابتكارية فعالة تقوم على البحث والتطوير لإنتاج المعرفة.

- تطوير المناهج، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم بما يتوافق مع التطور الهائل لمجتمع المعرفة.
- ضرورة إطلاع المتعلمين على الدوريات المتعلقة بالمواد والمقررات الدراسية.

المراجع والمصادر

المصادر

القرآن الكريم.

القشيري النيسابوري، مسلم بن الحجاج، (د.ت). *المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله ﷺ*. دار إحياء التراث العربي.

أولاً- المراجع العربية:

إبراهيم ، عبد اللطيف فؤاد، سعد مرسي أحمد. (١٩٩١). *المواد الاجتماعية وتدريسها الناجح*، مكتبة النهضة المصرية.

الإبراهيم، يوسف حمد. (٢٠٠٤). *التعليم و تنمية الموارد البشرية في الاقتصاد المبني على المعرفة*، مركز الإمارات للدراسات و البحوث الإستراتيجية.

ابن الشيخ، عصام. (٢٠١٥، تشرين الثاني). *اقتصاد المعرفة وبناء دولة القانون*. جامعة قاصدي مرباح، ورقلة - الجزائر.

ابن فارس بن زكريا، أبو الحسين أحمد. (١٩٧٩). *معجم مقاييس اللغة*. دار الفكر.

ابن منظور، جمال الدين. (١٩٩٣) *لسان العرب* (ط.٣). دار صادر.

أبو الحسين، أحمد بن فارس بن زكريا. (١٩٧٩). *معجم مقاييس اللغة*. دار الفكر.

أبو الشامات، محمد. (٢٠١٢). *اتجاهات اقتصاد المعرفة في البلدان العربية*. مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية. ٢٨ (١). ٥٩١-٦١٠.

أبو غليون، عيد إسماعيل عبد ربه. (آذار ٢٠١٨). *تقييم كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن في ضوء معايير التربية المهنية المعاصرة*. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الثاني (٦)، ٢٥٢٢-٣٣٩٩.

إصلاح التعليم القائم على المعايير في الولايات المتحدة. (٢٠١٣). في موقع ويكيبيديا.
<http://cutt.b5Z9>

الاقتصاد القائم على المعرفة. (٢٠١٧). التربويون الجدد: المدونة الإلكترونية.
<https://www.mep.gov.sa>

بابلي، محمود. (١٩٧٦). الاقتصاد الإسلامي في ضوء الشريعة الإسلامية. الرياض
(ط.٢). مطبعة المدينة المنورة.

البسام، نجلاء صالح سليمان. (آذار ٢٠١٨). تقويم كتب التربية الإسلامية للصفوف العليا
من المرحلة الابتدائية وفق اقتصاد المعرفة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات
بالعاصمة المقدسة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الثاني (٦)، ١ - ١٨.

البستاني، بطرس، (١٩٧٧). محيط المحيط قاموس عربي مطول للغة العربية. مكتبة لبنان.

تقرير التنمية الإنسانية العربية في برنامج الأمم المتحدة الإنمائي للعام ٢٠٠٣م نحو إقامة
مجتمع المعرفة (٢٠٠٣م). المطبعة الوطنية.

التهانوي، محمد بن علي. (١٩٩٦). موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم. (د.
عبد الله الخالدي، و د. جورج زيناني). مكتبة لبنان ناشرون.

الجازي، هائل. (٢٠١٦ / أيلول / ١). معوقات التقويم التربوي. موضوع.
<http://www.Mawdoo3.com>

الجازي، هائل. (٢٠١٦، تشرين الثاني، ٣). مفهوم اقتصاد المعرفة. Mawdoo.io.
جامعة دمشق.

الجرجاني، علي بن محمد بن علي الزين الشريف. (١٩٨٣). /التعريفات. دار الكتب العلمية.
جمعة، عارف اسعد. (٢٠١٢م). تقويم محتوى مناهج التربية الإسلامية في ضوء المفاهيم
التربوية البيئية والصحية الجنسية وفق معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها. [أطروحة دكتوراه
غير منشورة]. جامعة دمشق.

جوارنة، أحمد (٢٠٠٦). *تطوير الأنشطة والتقويم في كتب التربية الإسلامية في ضوء المؤشرات المعاصرة وقياس أثر وحدات تعليمية مطورة في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم* [أطروحة دكتوراة غير منشورة] جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
حبيب، محمود. (٢٠٠٨). *حتى لا تضيع معالم أمتنا الإسلامية مع كل ما هو وافد من الغرب، جريدة صوت الأزهر، ٩. (٤٦٦)، ٣-٨.*

حجازي، هيثم علي. (٢٠٠٥). *إدارة المعرفة: مدخل نظري. دار الأهلية للنشر والتوزيع.*
حجو، فارس يوسف محمد. (٢٠١٠م) *تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني عشر بفلسطين في ضوء معايير الجودة وآراء المعلمين* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية - غزة.

الحريري، رافدة. (٢٠٠٨). *التقويم التربوي، دار المناهج للنشر والتوزيع.*
حسن، حسين عجلان. (٢٠٠٨). *استراتيجيات الإدارة المعرفية في منظمات الأعمال. إثراء للنشر والتوزيع، المكتبة الجامعية.*

حسن، عماد الدين شعبان. (٢٠٠٩). *الجودة الشاملة ونظم الاعتماد الأكاديمي في الجامعات في ضوء المعايير الدولية، مجلة كلية التربية والعلوم الإنسانية، العدد الرابع. جامعة طيبة.*

حسين، أحمد محمد. (٢٠١٠). *الأهداف التربوية للعبادات في الإسلام، [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية جامعة طنطا.*

حلس، داود درويش. (٢٠٠٤). *دراسة تقويمية للأخطاء الكتابية الشائعة لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في محافظات غزة، [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، جامعة الخرطوم.*
الحمادي يوسف. (١٩٨٧). *أساليب تدريس التربية الإسلامية. دار المريح.*

حميدة، محمد، (٢٠٠٠). *التقويم الصفي. دار الشروق.*

الخرابشة، عمر محمد عبد الله. (٢٠١٧). دور التخطيط التربوي في تطوير مخرجات التعليم. المؤتمر التربوي الدولي الأول للدراسات التربوية والنفسية: نحو رؤية عصرية لواقع التحديات التربوية والنفسية، ١، ١٥٣ - ١٦٩ .

خضر، مجد. (٢٠١٦، أيلول، ٧). مفهوم اقتصاديات المعرفة. Mawdoo.io .

خلف، فليح حسن. (٢٠٠٧). اقتصاد المعرفة. جدار للكتاب العالمي.

خليفة، عيسى، و منصوري، كمال. (٢٠٠٥، تشرين الثاني، ١٢-١٢). البنية التحتية لاقتصاد المعارف في الوطن العربي: الواقع والآفاق. الملتقى الدولي حول : المعرفة الركيزة الجديدة والتحدي التنافسي للمؤسسات الاقتصادية. كلية العلوم الاقتصادية والتسيير، جامعة بسكرة، الجزائر .

داسي، وهيبه حسين. (٢٠٠٧). إدارة المعرفة ودورها في تحسين الميزة التنافسية: دراسة حالة المصارف الحكومية السورية. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة دمشق.

دحبور، صالح. (٢٠٠٦). تقييم كتاب العلوم الإسلامية للمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في ضوء مؤتمر التطوير التربوي في الأردن [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة عمان العربية.

دعس، مصطفى نمر. (٢٠٠٨). التقويم التربوي الحديث وأدواته. دار غيداء للنشر والتوزيع.

الدلو، ماجد محمد عاشور. (٢٠٠١). تقويم منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر بمحافظات غزة [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة الأزهر.

الدليمي والهاشمي، (٢٠٠٨)، استراتيجيات حديثة في فن التدريس. دار الشروق للنشر والتوزيع.

دندش، فايز مراد. (٢٠٠٣). اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، الإسكندرية دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

دياب، محمد. (٢٠٠٨، تموز، ٢٥). اقتصاد المعرفة: حقبة جديدة نوعياً في مسار التطور الاقتصادي. مجلة الدفاع الوطني اللبناني. (د.م) (٦٥). ١٥-٥.

الرازي، محمد بن أبي بكر. (١٩٩٩) مختار الصحاح (ط.٥)، المكتبة العصرية: الدار النموذجية.

الرماني، زيد بن محمد. (٢٠١٥، تموز، ١٤). الاقتصاد القائم على المعرفة. شبكة الألوكة.
<https://mugtama.com/zayed/page/13/>

الزهيري، حيدر عبد الكريم محسن. (٢٠١٠). تقويم المناهج التربوية في كليات التربية في جامعة الأنبار من وجهة نظر التدريسيين والطلبة. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأنبار كلية التربية والعلوم الإنسانية.

السالم، مؤيد سعيد. (٢٠٠٢). تنظيم المنظمات: دراسة في تطوير الفكر خلال مائة عام. دار الكتاب الحديث.

السامرائي، إيمان فاضل، و الزغبى، هيثم علي. (٢٠٠٤). نظم المعلومات الإدارية. دار صفاء.

السامرائي، سلوى أمين. (٢٠٠٤، نيسان،). متطلبات التحول نحو الاقتصاد المعرفي. المؤتمر العالمي الرابع حول إدارة المعرفة بالعالم العربي. جامعة الزيتونة، الأردن.

سلمان، خالد. (٢٠٠٧). الأسئلة التقييمية في كتب التربية الإسلامية للمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن: دراسة تحليلية [أطروحة دكتوراه غير منشورة] الجامعة الأردنية.

سلوم، طاهر، وسليمان، جمال. (٢٠١٦). تقويم المنهج وتطويره. منشورات جامعة دمشق.

سليمان، جمال داود. (٢٠٠٩). اقتصاد المعرفة. دار اليازوري للنشر والتوزيع.

سورية على ضوء معايير المنهاج الوظيفي. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، جامعة البعث.

السيد، محمد. (٢٠١٧). اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس ط ٢. دار المسيرة للنشر.

الشاعر، سارة سعيد محمد. (٢٠١٩م). تحليل محتوى كتب العلوم والحياة للمرحلة الأساسية الدنيا في ضوء معايير الاقتصاد المعرفي وتصور مقترح لإثرائها. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية في الجامعة الإسلامية في فلسطين (غزة).

الشجيري، ياسر خلف، و الزهيري، حيدر عبد الكريم. (٢٠٢٢). اتجاهات حديثة في القياس والتقويم التربوي والنفسي. دار الإعمار العلمي، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

الشمري، هاشم، و الليثي، ناديا. (٢٠٠٨). الاقتصاد المعرفي. دار صفاء للنشر والتوزيع.

الضبع، محمود، (٢٠٠٦)، المناهج التعليمية: صناعتها وتقويمها. مكتبة الأنجلو المصرية.

طعان، صادق. (٢٠٢٣). الاقتصاد المعرفي ودوره في التنمية الاقتصادية. منشورات جامعة الكوفة.

الطعاني. حسن أحمد (٢٠١٠). الإشراف التربوي. مفاهيمه - أهدافه - أسسه - أساليبه. دار الشروق للنشر والتوزيع.

الطلعاوي، قلب الأسد. (٢٠٠٩، شباط، ١٥). القوى الرئيسية الدافعة في ظل اقتصاد المعرفة. منتديات ستار تايمز، أرشيف الاقتصاد والأعمال.

الطنطاوي، عفت مصطفى. (٢٠٠٥، يوليو، ٢٠-٢١). معايير محتوى مناهج العلوم: مدخل لتطوير مناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية. المؤتمر العلمي التاسع: معوقات التربية العلمية في الوطن العربي التشخيص والحلول. مصر.

العارفة، عبد اللطيف عبد الله. (٢٠٠١). تطوير منهج التربية الإسلامية في الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية في ضوء المنهج المتكامل، [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الخرطوم كلية التربية.

عاشور، راتب قاسم، وعبد الرحيم، عوض أبو الهيجا (٢٠٠٤). المنهج بين النظرية والتطبيق. دار المسيرة.

عبارة، يحيى عبد اللطيف. (٢٠٢٠). تقويم منهاج الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي في

عبد العال صالح، محمد. (٢٠٠٥، تشرين الأول، ٢-٣). موجبات التنمية الصناعية في الاقتصاد الجديد. مداخلة مقدمة إلى: المؤتمر السنوي الأول للجمعية الاقتصادية العمالية، مسقط.

عبد الوئيس، أحمد، وأيوب، مدحت. (٢٠٠٦). اقتصاد المعرفة. مركز الدراسات والبحوث للدول النامية.

عرفات، نجاح السعدي، وحسن، سناء محمد. (٢٠١٣). المناهج والاتجاهات العالمية. مكتبة الشقري.

عزمي، هشام محمود، وإهداء صلاح ناجي، محمد. (٢٠١٦). مؤشرات قياس الاقتصاد القائم على المعرفة: دراسة مقارنة مع نظرة لوضع مصر واستراتيجياتها في التحول إلى اقتصاد المعرفة. البوابة العربية للمكتبات والمعلومات، *Cybrarians Journal*، (٤٤)، ٢٩-١.

العشي، هارون، ويوراس، فايزة. (٢٠٠٨). إدارة المعرفة كمدخل لتعزيز دور الثقافة المنظمة في تحسين تنافسية المنظمات، الملتقى الدولي حول إدارة المعرفة والفعالية الاقتصادية. باتنة-الجزائر.

عفونة، بسام عبد الهادي. (٢٠١٢). التعليم المبني على اقتصاد المعرفة. دار البداية ناشرون وموزعون.

- علة، مراد. (٢٠٢٠). الاقتصاد المعرفي ودوره في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية في الأفطار العربية: دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية أنموذجاً. الجزائر: ورقة بحثية كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية، جامعة زيان عاشور بالجلفة.
- علي، سعيد إسماعيل. (٢٠١٠). مدخل إلى التربية الإسلامية، دار الفكر العربي.
- علي، سعيد إسماعيل، الحامد، محمد بن معجب، و إبراهيم محمد، عبد الراضي. (٢٠٠٤). التربية الإسلامية: المفاهيم والتطبيقات مكتبة الرشد.
- عليان، ربحي مصطفى. (٢٠٠٨). إدارة المعرفة. دار صفاء للنشر والتوزيع.
- العمرى، صالح سليمان. (١٩٩٩). التأصيل الإسلامي لفلسفة التربية. وزارة التعليم العالي، جامعة أم القرى، معهد البحوث العلمية، مركز البحوث التربوية والنفسية.
- العنزي، علي بن ضميان. (٢٠١٤). مدى توافق الاستثمار في وسائل التواصل الاجتماعي مع معايير اقتصاد المعرفة. ورقة بحثية مقدمة للمنتدى العالمي السنوي السابع للجمعية السعودية للإعلام والاتصال، جامعة الملك سعود.
- العوضي، إبراهيم. (٢٠١٠). دراسة تحليلية تقييمية لكتاب التاريخ للصف العاشر في دولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء المعايير المعاصرة. [رسالة ماجستير غير منشورة]. مجلس أبو ظبي للتعليم.
- غالب، أحمد حسان. (٢٠٠٧). توظيف المعايير الدولية للجودة (الأيزو). مجلة جامعة صنعاء للعلوم التربوية والنفسية، ٤، (٤)، ٦ - ٣٦.
- غالب، فوزية، و الجراح، ندى بدر. (٢٠٠٨) جامعة البصرة ، ورقة بعنوان " أثر التعليم في تنمية الموارد البشرية في إقتصاد المعرفة"
- الفيروز آبادي، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب. (٢٠٠٥). القاموس المحيط (ط.٨). مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

قاسم، أمجد. (٢٠١١، آذار، ٢٩). تعريف اقتصاد المعرفة وأهميته في تقدم المجتمعات. آفاق علمية وتربوية. العراق.

القرني، علي بن حسن عبد الله. (٢٠٠٩). متطلبات التحول التربوي في مدارس المستقبل الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تحديات اقتصاد المعرفة. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية.

القرني، علي. (٢٠٠٩). متطلبات التحول التربوي في مدارس المستقبل الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ظل تحديات اقتصاد المعرفة تصور مقترح [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة أم القرى.

القوى الرئيسية الدافعة في ظل اقتصاد المعرفة. (٢٠١٦). في
www.uomustansiriyah.edu.iq
<https://uomustansiriyah.edu.iq/media/>.

القيسي، محمد بن علي. (٢٠١١م). ملامح الاقتصاد المعرفي المتضمنة في محتوى مقررات العلوم الشرعية في مشروع تطوير التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة أم القرى.

كبا، يحيى حمزة محفوظ، وحسين، أحمد ضياء الدين. (٢٠١٨) تقويم كتب التربية الإسلامية لصفوف المرحلة الابتدائية في فلسطين المحتلة عام ٤٨. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد السابع والعشرون (١)، ٧٥١-٧٧٠.

محمد عطية، عماد محمد. (٢٠٠٦). التربية الإسلامية مصادرها وتطبيقاتها (ط. ٢) مكتبة الرشد.

مخائيل، امطانيوس. (٢٠١٨). القياس والتقويم في التربية الحديثة. كلية التربية. جامعة دمشق. منشورات

مدكور علي أحمد. (١٩٨٧). منهج التربية الإسلامية أصوله وتطبيقاته. مكتبة الفلاح.

مرعي، توفيق أحمد، محمد محمود الحيلة، (٢٠٠٠) المناهج التربوية الحديثة - مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المركز الوطني لتطوير المناهج. (٢٠١٦) المعايير الوطنية المطورة لمنهج مادة التربية الدينية الإسلامية. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية.

المصري، رفيق يونس. (١٩٩٣). أصول الاقتصاد الإسلامي. دار القلم: دمشق، الدار الشامية: بيروت.

المنهج الجديد في تربية الطفل. (٢٠٢٣). في الولاية الإخبارية، [https:// willayah.info/ar/..www.willayah.info](https://willayah.info/ar/..www.willayah.info)

ناصر، إبراهيم. (١٩٩٣). التربية وثقافة المجتمع: تربية المجتمعات. دار الفرقان، مؤسسة الرسالة.

نجم، عبود نجم. (٢٠٠٤). إدارة المعرفة: المفاهيم، الاستراتيجيات والعمليات. دار الوراق للنشر والتوزيع.
والاجتماعية.

وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية. (٢٠١٧)، المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية. وزارة التربية.

وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية. (٢٠٢٠). أساسيات القياس والتقويم التربوي. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية.

وزان، سراج محمد. (١٩٨٢)، تقويم مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عين شمس، كلية التربية.

الوناس، مزياني ودحدي إسماعيل. (٢٠١٧). التقويم التربوي مفهومه، أهميته، مجلة العلوم الإنسانية

يالحن، مقداد. (١٩٨٦)، *جوانب التربية الإسلامية الأساسية*، مؤسسة دار الريحاني للطباعة والنشر.

يوسف، ماهر إسماعيل صبري، محمد. (٢٠٠٢). *الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم*، مكتبة الرشد، الرياض السعودية.

اليونسكو . تقرير عن التربية في العالم . مجلة مستقبلات ع ٨٦٠٨٥ سنة ١٩٩١م
اليونسكو. (١٩٩٨). *التعليم ذلك الكنز المكنون* (عرض ومراجعة: عبد العزيز كمال). مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

- Arab Economy Knowledge Report 2014. (2014). UAE: Orient Planet PR & Marketing Communications & MADAR Research and Development.

- Calvert, W. J. (2012). *Building citizens for the Arab knowledge economy: Evidence from the United Arab Emirates*. doctoral dissertation. Visiting Scholar, Sheikh Saud bin Saqr al Qasimi Foundation for policy research: UAE.

– Peter Drucker, " The Age of Discontinuity; GuidelintoOur
(1969) Changing Society". Harper and Row, New York

http://www.csps-efpc.gc.ca/pbp/pub/pdfs/W10_f.pdf, La date de
.visited :08/03/2010

Introduction à la gestion du savoir dans la fonction publique,
document de travail rédigé pour la table ronde de recherche –
Action du center Canadien de gestion sur organization
.appurtenant, Avril1999

Sebastien Hof, Le « Knowledge management », P3.

www.proz.com/1504170-senior_employees_insurance.html, La
date de visited .08/03/2010

Tatiana White, La gestion du savoir dans les bibliothèques
.académiques, General conference, Argentina, 2004, P2

فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية والاتجاهات نحوها لدى تلامذة الصف السادس الأساسي في مدينة حمص

د. عبد الغفور مصباح الأسود

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

الملخص

هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية والاتجاهات نحوها لدى تلامذة الصف السادس الأساسي بمدينة حمص. ولتحقيق ذلك، اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي من خلال اختيار عينة مكونة من (72) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف السادس الأساسي في مدرسة عكرمة المخزومي للتعليم الأساسي بمدينة حمص في سورية، حيث تمّ تقسيمها عشوائياً إلى مجموعتين متكافئتين، إحداهما تجريبية بلغ عددها (36) من التلامذة، موزعين إلى (18) تلميذاً و(18) تلميذة، تعلّمت دروس القراءة المحددة وفق إستراتيجية القراءة التشاركية، والأخرى ضابطة بلغ عددها (36) من التلامذة، موزعين (18) تلميذاً و(18) تلميذة، تلقت دروس القراءة ذاتها وفق الطريقة المعتادة، وتمّ تطبيق اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية ومقياس الاتجاهات نحوها قبلياً وبعدياً على تلامذة المجموعتين، وذلك خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2023-2024م. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) بين الوسطين الحسابيين لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة في القراءة الجهرية ومقياس الاتجاهات نحوها، تعزى إلى متغير إستراتيجية التعليم ولصالح المجموعة التجريبية، التي تعلّمت وفق إستراتيجية القراءة التشاركية، في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) بين الوسطين الحسابيين لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة في

التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة في القراءة الجهرية ومقياس الاتجاهات نحوها، تعزى إلى متغير الجنس، كما أوضحت النتائج فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية والاتجاهات نحوها لدى تلامذة الصف السادس الأساسي، وهذا ظهر من خلال قيمة الكسب المعدل لبلاك، والتي جاءت قيمها أكبر من الواحد الصحيح على كل من اختبار الطلاقة (6.53)، ومقياس الاتجاهات (1.55). ومن أبرز مقترحات الدراسة، تدريب معلمي الصف دورياً أثناء الخدمة، لاطلاعهم على ما يستجد في ميدان تعليم اللغة العربية من إستراتيجيات حديثة، وإعداد أدلة إرشادية لاستخدام هذه الإستراتيجيات.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية القراءة التشاركية، مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية، تلامذة الصف السادس الأساسي، الاتجاهات نحو القراءة الجهرية

**The effectiveness of the collaborative reading strategy in
improving the fluency skill in reading aloud and attitudes
towards it among sixth grade students in Homs city**

Dr. Abdulghafour Musbah Alaswad

***Department of Child Education, Faculty of Second Education,
AL-Baath University(Syria)***

Abstract

The study aimed to identify the effectiveness of the collaborative reading strategy in improving the fluency skill in reading aloud and attitudes towards it among sixth grade students in Homs city. To achieve this, the study followed the quasi-experimental approach by selecting a sample of (72) male and female students from the sixth grade at Akram Al-Makhzoumi Basic Education School in Homs, Syria. They were randomly divided into two equal

groups, one experimental group consisting of (36) students, including (18) male students and (18) female students, who learned the specific reading lessons according to the collaborative reading strategy, and the other control group consisting of (36) students, including (18) male students and (18) female students, who received the same reading lessons according to the usual method. The fluency test in reading aloud and the scale of attitudes towards it were applied before and after to the students of the two groups, during the second semester of the academic year 2023–2024 AD. The results of the study showed that there were statistically significant differences at the significance level ($\alpha = 0.05$) between the arithmetic means of the scores of the members of the two study groups in the post-application of the fluency test in reading aloud and the scale of attitudes towards it, attributed to the variable of the teaching strategy and in favor of the experimental group that learned according to the collaborative reading strategy, while the results showed that there were no statistically significant differences at the significance level ($\alpha = 0.05$) between the arithmetic means of the scores of the members of the two study groups in the post-application of the fluency test in reading aloud and the scale of attitudes towards it, attributed to the variable of gender. The results also showed the effectiveness of the collaborative reading strategy in improving the fluency skill in reading aloud and attitudes towards it among sixth grade students, and this appeared through the value of the modified gain for Black, which came with values greater than

one correct on both the fluency test (6.53) and the attitudes scale (1.55). And One of the most prominent suggestions of the study is to periodically train classroom teachers during service, to inform them of the latest developments in the field of teaching the Arabic language in terms of modern strategies, and to prepare guidance manuals for using these strategies.

Keywords: collaborative reading strategy, fluency skill in reading aloud, sixth grade students, attitudes towards reading aloud

المقدمة

تمثل القراءة أداة الفرد في اكتساب المعرفة والمعلومات، وهي مفتاح الولوج إلى ميادين المعرفة المختلفة، وترتفع أهميتها بالنسبة للتلامذة ليس لأنها مادة دراسية فحسب، وإنما لأن نجاحهم في المواد الدراسية الأخرى، وتقدّمهم فيها يعتمد أساساً عليها، علاوة على أنّ القراءة توسع دائرة خبرة التلامذة، وتنميها، وتحفّز عملياتهم الفكرية، وتهذّب أدواقهم، وتشبع فيهم حبّ الاستطلاع النافع لتعرّف أنفسهم والآخرين، وتفتح أمامهم آفاق التفكير، وتثري لغتهم، وتكوّن شخصيتهم، وتدعمها.

تهدف القراءة في المراحل الأولى من التعليم إلى إجادة التلامذة النطق السليم، وإدراك صوت الكلمة، وربط الأصوات بمدلولاتها، وتدريبهم على جودة النطق، وضبط مخارج الحروف، وتعرّف المعاني والأفكار، وتمثّل الطلاقة القرائية أحد أبرز مهارات القراءة؛ إذ إنّها إحدى الركائز الأساسية لتطوير القدرة على القراءة المستقلة، وتُعرف بأنها القدرة على قراءة الكلمات المكتوبة بشكل صحيح وسريع، فالقارئ الطلق هو القارئ القادر على فكّ رموز الكلمات المكتوبة بتلقائية، مع العناية في الوقت نفسه بالوصول إلى المعنى، لذا فإنّ الطلاقة القرائية هي القراءة السريعة والصحيحة، مع القدرة على استقاء المعاني والأفكار (عاشور والحوامدة، 2009؛ Strong Hilsmer, Wehby, & Falk, 2016).

وتعدُّ مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية من أبرز المهارات اللغوية، فلا تقل أهمية عن المهارات اللغوية الأخرى، مثل التعبير الشفوي والاستماع والكتابة، ولا بدّ من العمل على تحسينها لدى التلامذة منذ الصفوف الأولى، لتمكنهم من إدراك النصوص المقروءة، فتكون بمثابة القاعدة لمراحل التعليم اللاحقة، التي ينبغي أن تعزّز قدرة التلامذة على التعبير عمّا يريدون وتنمية قدرتهم على التواصل مع الآخرين، وتساعدهم على اكتساب المعارف وفهمها، وأدرك ذلك القائمون على تطوير مناهج اللغة العربية في المركز الوطني لتطوير المناهج في سورية، فشرعوا في صياغة تطوير مناهج اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، استناداً إلى المعايير الوطنية المعدلة في سورية، وقد كان الاهتمام بمهارة الطلاقة في القراءة الجهرية جلياً في وثيقة المعايير لدى تلامذة هذه المرحلة، فأفرِد لها حيز واسع من المعايير والمؤشرات الأدائية (المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية في سورية، 2016-2017، 321).

لكن على الرغم من إيلاء مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية عناية كبيرة في المعايير الوطنية ومناهج اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، إلا أنّ طريقة تعليمها التي يستخدمها معلم الصف تبقى العامل الحاسم في تحسينها لدى التلامذة، وهذا ما تؤكد بعض الدراسات (الحر والروبي، 2005؛ الحوامدة، 2010) من أنّ دور المعلم وطرائق التدريس وإستراتيجياته من الأسس التي تقوم عليها عملية التعلّم الفعّالة؛ لأنّ جودة التدريس وفاعليته يتّيحان الفرص أمام التلامذة، للاستغراق في الأنشطة التعليمية لأطول وقت ممكن؛ فظهرت عدة إستراتيجيات لتعليم القراءة، مثل إستراتيجية القراءة الجماعية، وإستراتيجية إعادة القراءة وإستراتيجية قراءة الأقران، إلا أنّ هناك حاجة ملحة إلى تجريب إستراتيجيات وطرائق تعليمية أخرى لتحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية (Young et.al., 2015)؛ ولا تعدُّ أية إستراتيجية تعليمية فاعلة في تعليم القراءة ما لم تؤدّ إلى إكساب التلامذة مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية (دانيلسون، 2001؛ العدوان والحوامدة، 2011)؛ فالطلاقة في القراءة الجهرية لا تحدث فجأة؛ إنّما تحتاج إلى تدريب دقيق ومستمر وفق إستراتيجية مناسبة وفاعلة للتدريب على هذه المهارة (الغول، 2009).

وهنا تبرز أهمية إستراتيجيات تعليم القراءة الجهرية، التي ينبغي أن تحقّق نشاط التلميذ وتوجهه وتزيد من تفاعله مع النصّ، وبخاصة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؛ إذ لم يعد مقبولاً أن يتمّ تناول النصوص من خلال تكرار القراءة دون التركيز على الطلاقة في أثناء القراءة الجهرية من خلال طرائق التعليم التقليدية، بل لا بدّ من استخدام إستراتيجيات التعلّم النشط والتعليم الفعّال.

وظهرت من هذه الإستراتيجيات، إستراتيجية القراءة التشاركية، المرتكزة على نظريات فيجوتسكي في التعلّم والبنائية الاجتماعية، تستخدم لتشجيع المشاركة بين التلامذة، وتنمية مهاراتهم العليا في القراءة (Alroomy, 2013)؛ وتعتمد هذه الإستراتيجية على التعاون والتشاركية في القراءة، من خلال تخطيط إجراءات معينة وتنفيذها؛ لمساعدة التلامذة على بلوغ مستوى التمكن من القراءة باستقلالية، والوصول إلى المعاني والأفكار الأساس في النصّ المقروء (السرسى وحسن والبحيري، 2017). وتتمثل أهمية إستراتيجية القراءة التشاركية في تخفيف العبء على المعلمين ومساعدتهم في توجيه نشاطهم للتفاعل مع التلامذة والاهتمام بهم، كذلك مساعدة معلمي الصفوف ذات الأعداد الكبيرة والتلاميذ ذوي المستويات التحصيلية المتدنية في تحقيق أهداف التعلّم، وتجعل أنشطة التعلّم مرتكزة حول التلامذة عوضاً عن المعلم؛ بحيث يصبح التلامذة أكثر إيجابية في المشاركة الفعالة في عملية التعلّم (Hayes, 2016, 67)؛ كما تبرز أهمية إشراك التلامذة في تحمّل المسؤولية في أثناء القراءة، وذلك بتنظيم الموقف التعليمي بشكل يجعلهم يتحمّلون مسؤولية التعليم والتعلّم، والحصول على المادة التعليمية وعرضها، وإدارة الموقف التعليمي؛ ممّا يسهم في تحقيق التعلّم النشط، وتحسين أداء التلامذة في المواد التعليمية (Cott, 2017, 89).

وبناء على ما سبق، يرى الباحث أنّ إستراتيجية القراءة التشاركية توفر فرص ممارسة القراءة في بيئة تعلّم تشاركية؛ إذ تقوم على التعاون والتشاركية في القراءة بين التلامذة لتحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية استناداً إلى مجموعة من الإجراءات المحددة. ومن هنا، سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية لدى تلامذة الصف السادس الأساسي واتجاهاتهم نحوها.

1. مشكلة الدراسة

يمثل التعليم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي القاعدة الأساسية لمراحل التعليم العام؛ فهي حلقة تكوين المهارات الأساسية، واللغة العربية بما تشتمل عليه من مهارات من أولى الغايات التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها ضماناً للانطلاق الصحيح في اكتساب المهارات الأخرى.

وعلى الرغم من الاهتمام الذي توليه مناهج اللغة العربية للمهارات اللغوية المختلفة، فإنّ الاهتمام بتعليم مهارة الطلاقة القرائية الجهرية للنصوص لا يزال هامشياً في الصفوف الأولى من التعليم الأساسي؛ وربما يعود هذا إلى اعتقاد خاطئ لدى القائمين على التعليم بأنّ هذه المهارات غير ضرورية في هذه الحلقة وسيتم التركيز عليها في المراحل التالية؛ أضف إلى هذا، ما يعتري طرائق التدريس التي يتبعها معلم الصف من قصور في تناول النصوص القرائية وانصرافها إلى القراءة الترددية لكن دون التركيز على تحسين مهارة الطلاقة في أثناء القراءة الجهرية.

ويعدّ هذا الضعف من المشكلات التي يعاني منها كثير من التلاميذ في التعليم العام، ومن الآثار السلبية لهذه المشكلة ضعف مستوى التحصيل الدراسي، "العلاقة وثيقة بين القراءة والتحصيل العام لدى التلميذ" (السيد، 1998، 330). ومن جهة أخرى قد يرجع تأخر 20% من تلامذة المدرسة الأساسية والثانوية دراسياً إلى ضعفهم في القراءة (لطي، 1985، 28). ويرى الباحث أن ذلك يشكل مشكلة خطيرة على كلّ مستويات السّلم التعليمي؛ ولم يعد خافياً أهمية تمكّن التلامذة من مهارة الطلاقة القرائية الجهرية في هذه الحلقة، التي تعدّ اللبنة الأولى في بنية المهارات اللغوية الأخرى؛ لذا أكّدت دراسة الجرف (2002) أنّ تدريب التلامذة على المهارات الأساسية في القراءة يعدّ أمراً حيويّاً في اكتساب وتوظيف مهارات القراءة في المراحل اللاحقة.

يرى المشتغلون في تطوير تعليم اللغة العربية من أساتذة جامعات وموجهين أن تعليم القراءة يفتقر إلى تحديد مهاراتها الأساسية، والاهتمام بها، وتطويرها؛ لذلك نجد ضعفاً واضحاً لدى تلامذة المرحلة الأساسية في تلك المهارات؛ إذ إنّ غالبية التلامذة ينصرفون عن تمييز الحروف والكلمات والجهر بها، ولا يتلقون التدريب على المهارات الضرورية للقراءة الجهرية، وهذا ما أكّده الحريري (2008) من أن بعض التلامذة الذين لديهم ضعف

في الطلاقة اللفظية في القراءة الجهرية، فهم لا يمثلون المعنى، ولا يراعون علامات الترقيم، ويحتاجون وقتاً أطول ليقرأوا المحتوى نفسه من المادة، ولا يستوعبون النصّ جيداً على نحو ما يفعل زملاؤهم؛ بسبب حالة التوتر والقلق لديهم؛ مما يؤدي الى ارتكابهم الأخطاء، أو تجنب القراءة الجهرية؛ الأمر الذي يتطلب توفير بيئة صفية داعمة للتلامذة تشعرهم بالأمان، وإحراز التقدم المعرفي من خلال مشاهدة درجة تقدمهم على جدول حساب الكلمات في الدقيقة، ويسمعون ثناءً من زملائهم ومعلمهم على تحسن أدائهم، ويبدؤون في التوجه نحو القراءة الشفوية بثقة أكبر، وسلوك أكثر إيجابية وتفاؤلاً.

ولقد وقف الباحث على بعض المشكلات المرتبطة بتعليم النصوص القرائية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من خلال إشرافه على زمر تدريبية في برنامج التربية العملية لطلاب معلم الصف، ومن أولى هذه المشكلات طريقة التعليم المتبعة من معلم الصف، والتي غالباً ما تستند إلى قراءة النصّ وترديده مرات عديدة، ومناقشة النصّ دون التركيز على الطلاقة في القراءة الجهرية، وغالباً ما يكون معلم الصف هو العنصر البارز في هذه العملية، والتلميذ مستقبل منفعل، على الرغم من أنّ وثيقة الإطار الوطني العام للمناهج الوطني في سورية (2016) أكدت أن أول أهداف الطلاقة القرائية الجهرية تفعيل دور التلميذ في معالجة النصّ، وتعزيز تفاعله معه، بغية التمكن منها.

وبالرجوع إلى بعض الدراسات (السعيد، 2005؛ قزنجيان، 2012؛ العلي، 2015)، التي تناولت الطلاقة في القراءة الجهرية في التعليم الأساسي، تبين أنّ بعض التلامذة لا يجيدون المهارات الأساسية للقراءة، ويشيع في قراءتهم كثير من الأخطاء، أو يواجهون صعوبات في تعلّم القراءة حسب قدراتهم، بالإضافة إلى معاناة التلامذة في تحديد ما يحتاجون إلى قراءته، وقد تعدّدت وجهات نظر الباحثين في تحديد أسباب هذا الضعف، فمنهم من عزا ذلك إلى ضعف التلميذ لغوياً أو إلى أسباب تتعلق بالمعلمين، وطرائق التعليم وإستراتيجياته؛ ما يستدعي العمل على إيجاد إستراتيجيات تعليمية فاعلة قادرة على مساعدة معلمي الصف في تحسين هذه المهارة لدى تلامذة المرحلة الأساسية. كذلك ما أشار إليه تقرير منظمة اليونسكو عام (2022) من أن مستوى معرفة مهارات القراءة التعليمية لدى التلامذة في مرحلة التعليم الأساسي في سورية جاءت منخفضة.

وللتأكد من مشكلة الدراسة الحالية، قام الباحث بإجراء ما يلي:

- مقابلة بعض معلمي الصف السادس الأساسي في بعض مدارس التعليم الأساسي بمدينة حمص خلال العام الدراسي 2023-2024م، حيث تمّ سؤال المعلمين حول المشكلات التي يواجهونها في أثناء تعليم التلامذة مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية لدى التلامذة فيما يتعلق باستبدال كلمة بأخرى أثناء قراءة النص قراءة جهرية، وكذلك تقديم وتأخير حرف على آخر، أو كلمة على أخرى، أو جملة، ووضعها في مكانها غير المناسب أثناء القراءة، وأيضاً حذف حرف أو كلمة أو أكثر من النص المقروء، أو إضافة حرف أو كلمة على النصّ المقروء. حيث تبين وجود شكوى لدى المعلمين من تدني مستوى تلامذة هذا الصف في مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية، فبعض التلامذة يبدلون حروفاً بأخرى في أثناء قراءة بعض الكلمات، كذلك يحذفون بعض الحروف، كذلك لا ينطقون بعض الكلمات نطقاً سليماً، بل يضيفون حرف أو كلمة على النصّ المقروء.

- ملاحظة تعليم بعض نصوص دروس القراءة للصف السادس الأساسي في بعض مدارس التعليم الأساسي بمدينة حمص، فتبين أن هناك إبدالاً، وحذفاً، وإضافة، وعكساً للكلمات، وأخطاء في نطق حركة أواخر الكلمات، وكذلك الحركات المتعلقة ببنية الكلمة، وفي تعرّف بعض الكلمات المقروءة عند بعض التلامذة.

- مقابلة بعض الموجهين التربويين والمعلمين ذوي الخبرة من العاملين في مديرية حمص وسؤالهم عن رأيهم في كيفية تحسين تعليم القراءة الجهرية، حيث أكدوا ضرورة إيلاء العناية بتعليم القراءة الجهرية لدى التلامذة واستخدام إستراتيجيات تعليمية حديثة في التدريب عليها؛ بغية تحسين واقع تعليمها للتلامذة.

وحتى يتمكن التلميذ من الانتقال من مرحلة تعلّم القراءة الجهرية (الوسيلة) إلى مرحلة القراءة الجهرية للتعلّم (الغاية)، لا بد له من إتقان الطلاقة في القراءة الجهرية، التي تعدّ الفاصل بين المرحلتين؛ لذا لا بد من الاستعانة بأساليب وإستراتيجيات تعليمية حديثة، سيما أنّ الاتجاهات الحديثة في العملية التعليمية، تشجّع على تقليل استخدام المعلم الأساليب التقليدية في التعليم، والاهتمام بالأساليب الحديثة، وتشكّل إستراتيجية القراءة التشاركية إحدى

استراتيجيات التعليم الحديثة، التي قد تتيح للتلامذة ممارسة أدوارهم بفاعلية؛ مما قد يسهم في تحسين طالقهم في القراءة الجهرية.

مع ملاحظة قلة الدراسات، التي تناولت فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية لدى المتعلمين، مثل دراسة الشمري والشهري (2024). وعدم وجود الدراسات التي تناولت فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية والاتجاهات نحوها لدى تلامذة الصف السادس الأساسي في سورية، في حدود علم الباحث وإطلاعـه على المستوى المحلي في هذا المجال، وهذا ولّد لدى الباحث الرغبة في إجراء هذه الدراسة.

واستناداً إلى ما سبق، تتحدّد مشكلة الدراسة في تدني مستوى مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية والاتجاهات نحوها لدى تلامذة الصف السادس الأساسي بمدينة حمص، وبشكل أكثر تحديداً سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الآتي:

ما فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية والاتجاهات نحوها لدى تلامذة الصف السادس الأساسي بمدينة حمص؟

2. فرضيات الدراسة

اختبرت الدراسة صحة الفرضيات الآتية:

2-1. لا يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$) بين الوسطين الحسابيين لدرجات تلامذة الصف السادس الأساسي، أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة في القراءة الجهرية.

وقد انبثق عن هذه الفرضية، الفرضيات الآتية:

2-1-1. لا يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$) بين الوسطين الحسابيين لدرجات تلامذة الصف السادس الأساسي، أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة في القراءة الجهرية؛ تعزى إلى متغير إستراتيجية التعليم (المعتادة، القراءة التشاركية).

2-1-2. لا يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a=0.05$) بين الوسطين الحسابيين لدرجات تلامذة الصف السادس الأساسي، أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة في القراءة الجهرية؛ تعزى إلى متغير الجنس.

2-2. لا يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a=0.05$) بين الوسطين الحسابيين لدرجات تلامذة الصف السادس الأساسي، أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية.

وقد انبثق عن هذه الفرضية، الفرضيات الآتية:

2-2-1. لا يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a=0.05$) بين الوسطين الحسابيين لدرجات تلامذة الصف السادس الأساسي، أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية؛ تعزى إلى متغير إستراتيجية التعليم (المعتادة، القراءة التشاركية).

2-2-2. لا يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a=0.05$) بين الوسطين الحسابيين لدرجات تلامذة الصف السادس الأساسي، أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية؛ تعزى إلى متغير الجنس.

3. أهمية الدراسة

تستمد الدراسة أهميتها من النقاط الآتية:

- أهمية الموضوع الذي تناوله، وهو إستراتيجية القراءة التشاركية وفعاليتها في تحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية واتجاهاتهم نحوها.
- تزويد معلمي الصف بأحد الاتجاهات التربوية المعاصرة للتدريب على مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية، وهو إستراتيجية القراءة التشاركية.

- توفير دليل لمعلم الصف لتعليم مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية بالاعتماد على إستراتيجية القراءة التشاركية في الدروس المختارة من كتاب العربية لغتي للصف السادس الأساسي.

- تزويد معلمي الصف باختبار لتقدير مستوى أداء الطلاقة في القراءة الجهرية لدى تلامذة الصف السادس الأساسي.

- تقديم المساعدة لتلامذة الصف السادس الأساسي في دروس القراءة لتحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية باستخدام إستراتيجية القراءة التشاركية.

4. أهداف الدراسة

تستهدف الدراسة تحقيق الآتي:

- تعرّف فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية لدى تلامذة الصف السادس الأساسي بمدينة حمص.

- تعرّف فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين اتجاهات تلامذة الصف السادس الأساسي نحو القراءة الجهرية بمدينة حمص.

5. حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود المكانية: تمّ تطبيق الدراسة في مدرسة عكرمة المخزومي للتعليم الأساسي بمدينة حمص.

الحدود الزمانية: تمّ تطبيق الدراسة في الفصل الثاني للعام الدراسي 2023-2024م.

الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على عينة من تلامذة الصف السادس الأساسي في مدرسة عكرمة المخزومي للتعليم الأساسي بمدينة حمص

الحدود العلمية: اقتصرت الدراسة على تحديد مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية لدى تلامذة الصف السادس الأساسي واتجاهاتهم نحوها، وتعرّف دلالة الفروق بين الأوساط الحسابية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة (تلامذة الصف السادس الأساسي) على اختبار القراءة الجهرية ومقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية تبعاً لمتغيري الجنس، وإستراتيجية التعليم؛ بغية الكشف عن درجة التحسن.

6. مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية

تمّ تعريف المصطلحات الآتية:

استراتيجية القراءة التشاركية (Collaborative Reading Strategy):

عُرِّفَتْ بأنها: أحد إستراتيجيات التدريس الحديثة، المرتكزة على نظريات فيجوتسكي في التعلم والبنائية الاجتماعية، تستخدم لتشجيع المشاركة بين التلامذة، وتنمية مهاراتهم العليا في القراءة (Alroomy, 2013).

كما عُرِّفَتْ بأنها: خطة تعليمية، تستند إلى التعاون والتشاركية في القراءة، من خلال تخطيط إجراءات معينة وتنفيذها؛ لمساعدة التلاميذ على بلوغ مستوى التمكن من القراءة باستقلالية، والوصول إلى المعاني والأفكار الأساس في النصّ المقروء (السرسي وحسن البحيري، 2017).

وتعرّف إجرائياً بأنها: عبارة عن إستراتيجية تعليمية قائمة على الدمج بين إستراتيجية التعليم التبادلي وإستراتيجية التعلّم التعاوني، ويستخدمها معلم الصف؛ بهدف تحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية والاتجاهات نحوها لدى تلامذة الصف السادس الأساسي بمدينة حمص، بالإضافة إلى تنشيط مشاركتهم استناداً إلى أدوار معينة أثناء القراءة.

مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية (Oral Reading Fluency Skills):

تعرّف الطلاقة في القراءة الجهرية بأنها: "تعرف الرموز المطبوعة وفهمها، ونطقها بصوت مسموع بدقة وطلاقة (مذكور، 2006، 117).

وعرّف الباحث مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية إجرائياً بأنها: قدرة تلامذة الصف السادس الأساسي بمدينة حمص على القراءة الجهرية بصورة صحيحة، خالية من الأخطاء الآتية: (التقديم والتأخير، والاستبدال، والحذف، والإضافة، والتردد، وخطأ الضبط النحوي، وخطأ الضبط الصرفي) في وقت زمنيّ محدّد، من خلال أدائهم في اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية المعدّ لهذا الغرض.

الاتجاهات نحو القراءة الجهرية (Attitudes toward Oral Reading):

تعرّف الاتجاهات بأنها: "حالة من النزوع عند الفرد نحو تقبل جماعات معينة أو أفكاراً أو عدم تقبلها (الشيخ وأخرس وعبد المجيد، 2009، 163).

وعرّف الباحث اتجاهات تلامذة الصف السادس الأساسي نحو القراءة الجهرية إجرائياً بأنّها: موقف تلامذة الصف السادس الأساسي بمدينة حمص نحو القراءة الجهرية، والذي يعبر عنه بالقبول أو الرفض، من خلال شعورهم وإحساسهم نحوها وذلك قبل تلقي دروس القراءة المحددة وبعده، وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية المعدّ لهذا الغرض.

7. دراسات سابقة

من خلال مراجعة الدراسات السابقة المرتبطة باستخدام إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين مهارات القراءة بعامة، ومهارة الطلاقة في القراءة الجهرية بخاصة، أمكن للباحث أن يقف على بعض هذه الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية، ويعرضها من الأقدم إلى الأحدث وفق الآتي:

دراسة السرسى وحسن والبحيري (2017) في مصر، بعنوان: "فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى عينة من أطفال الروضة".

هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعلية استراتيجية القراءة التشاركية في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى أطفال الروضة في مصر، ولتحقيق هذا الهدف، تم الاعتماد على المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (20) طفلاً وطفلة تراوحت أعمارهم ما بين (4-5) سنوات، واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية: مقياس المستوي الاقتصادي الاجتماعي الثقافي واختبار رسم الرجل "لجود أنف هاريس" ومقياس مهارات الاستعداد للقراءة للأطفال الروضة، ودروس معدة وفق استراتيجية القراءة التشاركية لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة الأطفال الروضة، وتوصلت الدراسة إلى أنّ لإستراتيجية القراءة التشاركية أثر فعال وقويّ ومثبت إحصائياً في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى أطفال الروضة.

دراسة "ماتيو" (Mathews, 2018) في الولايات المتحدة الأمريكية، بعنوان:

"The impact of collaborative strategic reading on students' comprehension of secondary social studies texts"

فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تنمية مهارات الفهم القرائي للنصوص في مادة الدراسات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية القراءة التشاركية في تنمية مهارات الفهم القرائي في مادة الدراسات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية بولاية تنسي في الولايات المتحدة الأمريكية، ولبلغ ذلك، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي من خلال تطبيق اختبار لقياس مهارات الفهم القرائي على عينة عشوائية قوامها (48) طالباً وطالبة، تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي، بحيث بلغت عدد كل واحدة منهما (24) طالباً وطالبة، حيث تم تدريس دروس القراءة للمجموعة بالتجريبية بالاستعانة باستراتيجية القراءة التشاركية، فيما تلقت المجموعة الضابطة الدروس ذاتها وفق الطريقة المعتادة. وكشفت النتائج عن ظهور فروق دالة إحصائية في الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق الاختبار بعدياً وذلك يعزى إلى استخدام استراتيجية القراءة التشاركية في تدريسهم.

دراسة "أنوار" (Anwar, 2020) في أندونيسيا، بعنوان:

The effect of collaborative strategic reading toward students' "reading skill"

فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تنمية مهارات القراءة لدى التلامذة. هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية استراتيجية القراءة التشاركية في تنمية مهارات القراءة في اللغة الإنكليزية كلغة أجنبية لدى تلامذة الصف الثامن الأساسي في أندونيسيا، ولبلغ ذلك، اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي من خلال تطبيق اختبار لقياس مهارات القراءة على عينة مكونة من (40) تلميذاً وتلميذة، تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي، بحيث بلغت عدد كل واحدة منهما (20) تلميذاً وتلميذة، حيث تم تعليم دروس القراءة للمجموعة بالتجريبية بالاستعانة باستراتيجية القراءة التشاركية، فيما تلقت المجموعة الضابطة الدروس ذاتها وفق الطريقة المعتادة. وكشفت النتائج عن ظهور فروق دالة إحصائية في الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق الاختبار بعدياً، وذلك يعزى إلى استخدام استراتيجية القراءة التشاركية في تعليمهم.

دراسة (Walidaini et.al., 2021) في أندونيسيا، بعنوان:

"The effectiveness of collaborative strategic reading (CSR) and cooperative–discussion–question (Coop–Dis–Q) in teaching reading comprehension"

فاعلية إستراتيجيتي القراءة التشاركية والمناقشة التعاونية في تعليم الفهم القرائي.

هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية استراتيجيتي القراءة التشاركية والمناقشة التعاونية في تعليم الطلاب ذوي أنماط التعلم المعرفي الاندفاعي والتأملي في أندونيسيا لتحسين مهارات فهم القراءة لديهم، واستخدمت الدراسة تصميمات تجريبية عاملية (2×2). كانت الموضوعات هي عدة نصوص لدروس لغوية، وتم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين، وتصنيف الطلاب الاندفاعيين والتأملين. كانت الأدوات المستخدمة هي الاختبار القبلي والاختبار البعدي والاستبيانات. أشار هذا البحث إلى أن إستراتيجية القراءة التشاركية كانت أكثر فاعلية من المناقشة التعاونية والأسئلة للطلاب الذين يعانون من أنماط التعلم المعرفي الاندفاعي. في الوقت نفسه، لم يكن هناك فرق كبير بين الطلاب الذين تم تدريسهم باستخدام إستراتيجية القراءة وأولئك الذين تم تدريسهم من خلال المناقشة التعاونية والأسئلة بأسلوب التعلم المعرفي التأملي. وهذا يعني أن إستراتيجية القراءة التشاركية كانت أكثر فاعلية للطلاب ذوي أنماط التعلم المعرفي الاندفاعية، في حين كانت استراتيجية المناقشة التعاونية والأسئلة كانت فاعلة للطلاب ذوي أنماط التعلم المعرفي التأملي. وبناءً على النتائج، استنتج الباحثون أن إستراتيجية القراءة التشاركية واستراتيجية المناقشة التعاونية والأسئلة بدا أنهما يحسنان مهارات فهم القراءة لدى الطلاب لكل من الطلاب الاندفاعيين والتأملين.

دراسة (Byer, 2022) في الولايات المتحدة الأمريكية، بعنوان:

"The Impact of Paired–Partner Reading on STAR Reading Scores"

فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين القراءة بصوت عالٍ.

هدفت الدراسة إلى تحديد فاعلية استراتيجية القراءة التشاركية عندما تُستخدم في تدريس الفنون اللغوية للصف السابع في الولايات المتحدة، وتركز إستراتيجية القراءة هذه على تعاون الطلاب وفهم القراءة وتوفير الفرصة للقراءة بصوت عالٍ بشكل منتظم. كان الهدف العام

لهذه الدراسة هو تحقيق درجات أفضل في طلاقة القراءة والفهم من خلال تقييمات القراءة. ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتم تقسيم عينة الدراسة من الطلاب إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأشارت نتائج الدراسة إلى تحسن الطلاقة والمشاركة والفهم لدى طلاب المجموعة التجريبية بعد تعلمهم من خلال استراتيجية القراءة التشاركية أكثر من طلاب المجموعة الضابطة الذين تعلموا وفق الطريقة المعتادة.

دراسة (Izzati, 2023) في أندونيسيا، بعنوان:

"The Effectiveness of Partner Reading Strategy on Students Reading Comprehension"

فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين مهارات القراءة لدى المتعلمين. هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين مهارات القراءة لدى طلاب الجامعة، متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في أندونيسيا، ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي. وكشفت النتائج عن نتائج اختبار ما بعد مهمة لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، مع قيمة احتمالية أقل من مستوى دلالة (0.05)، والجدير بالذكر أن المجموعة التجريبية أظهرت زيادة أكبر في متوسط درجات الاختبار بعد إجرائه مقارنة بالمجموعة الضابطة. ونتيجة لذلك، حققت المجموعة التجريبية متوسط درجات (79.06) في الاختبار بعد إجرائه، بينما حققت المجموعة الضابطة متوسط درجات (68.75). تشير هذه النتائج إلى أن المجموعة التجريبية التي تلقت التعليم من خلال استراتيجية القراءة التشاركية تفوقت على المجموعة الضابطة التي استخدمت استراتيجية القراءة الفردية. وبالتالي، هناك تباين كبير في مهارات القراءة بين الطلاب الذين تم تعليمهم باستخدام استراتيجية القراءة التشاركية وأولئك الذين تم تعليمهم باستخدام استراتيجية القراءة الفردية.

دراسة الشمري والشهري (2024) في السعودية، بعنوان: "فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية لتدريس اللغة الإنجليزية في تنمية الطلاقة القرائية الجاهرة ومهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط".

هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية لتدريس اللغة الإنكليزية في تنمية الطلاقة القرائية الجاهرة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في السعودية. ولتحقيق ذلك، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي من خلال تطبيق بطاقة ملاحظة لقياس مهارات الطلاقة القرائية الجاهرة على عينة مكونة من (66) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط بمدرسة في منطقة خميس مشيط السعودية، حيث تم تقسيمها عشوائياً إلى مجموعتين متكافئتين، إحداها تجريبية بلغ عددها (33) طالبة، درست الوجدتين الثالثة والرابعة باستخدام إستراتيجية القراءة التشاركية، والأخرى ضابطة بلغ عددها (33) طالبة، درست الوجدتين بطريقتي التلقين التقليدية، تم تطبيق الأداة قبليةً وبعدياً، وذلك خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 1441-1442هـ، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الطلاقة القرائية الجاهرة لصالح طالبات المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج الأثر الإيجابي لاستخدام إستراتيجية القراءة التشاركية حيث بلغ حجم الأثر (0.514) لمهارات الطلاقة القرائية الجاهرة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

مناقشة الدراسات السابقة:

- من خلال عرض الدراسات السابقة نجد أنّ تلك الدراسات هدفت إلى الكشف فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين مهارات القراءة أو الفهم القرائي لدى المتعلمين بشكل عام، وبعضها الآخر هدف إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى المتعلمين، أما الدراسة الحالية، فقد هدفت إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية لدى تلامذة الصف السادس الأساسي واتجاهاتهم نحوها.

- وقد اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي، وهي بذلك تتفق الدراسات السابقة؛ مثل: دراسة "ماثيو" (Mathews, 2018)، ودراسة (Byer, 2022)، ودراسة (Izzati, 2023).

- قد اقتصرَت عينة الدراسة الحالية على تلامذة الصف السادس الأساسي، بينما جميع الدراسات السابقة كانت عيناتها مختلفة عن هذه الدراسة، فمثلاً دراسة ماثيو " (Mathews, 2018) تناولت عينتها طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة "أنوار" (Anwar, 2020) تناولت عينتها تلامذة الصف الثامن الأساسي، فيما تناولت عينة دراسة (Byer, 2022) تلامذة الصف السابع.

- تتفق الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في توظيف اختبار أو بطاقة ملاحظة في الكشف أداء الطلاقة في القراءة الجهرية لدى المتعلمين.

- اختلفت الدراسة الحالية التي استخدمت مقياس الاتجاهات نحو القراءة عن جميع الدراسات السابقة، التي لم تقس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية.

- وقد كانت أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة هي فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين مهارات القراءة أو الفهم القرائي لدى المتعلمين بشكل عام وذلك من خلال وجود فروق بين الأوساط الحاسوبية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار القراءة الجهرية لصالح المجموعة التجريبية يعزى إلى إستراتيجية القراءة التشاركية.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

إذ تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بعض الجوانب كتناول لإستراتيجية القراءة التشاركية في التعليم، وكذلك الاعتماد على النصوص القرائية في اللغة كمادة تعليمية لتجريب إستراتيجية القراءة التشاركية في التعليم، ولكن هذه الدراسة تميّزت بإضافة بحثية جديدة للميدان التربوي حيث لم يتم الوقوف على دراسة تناولت فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية لدى تلامذة الصف السادس الأساسي واتجاهاتهم نحوها؛ ولهذا سعت الدراسة الحالية إلى دراسة هذا الموضوع لأهميته وأهمية تحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية والاتجاهات نحوها لتلامذة الصف السادس الأساسي، الذي يعدُّ نهاية الحلقة الأولى وبداية الانطلاقة إلى الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وبذلك يعدُّ هذا الصف صفّاً محورياً وتأسيسياً للمراحل والصفوف اللاحقة.

أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الآتي:

- ساعدت الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري وإعداد اختبار الدراسة.
- أمدت الدراسات السابقة الباحث برؤية واضحة فيما يخص منهجية الدراسة وتحديد الأسس التي ينبغي مراعاتها عند إعداد اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية.
- ساعدت الدراسات السابقة في طريقة عرض ومناقشة النتائج وتفسيرها وتقديم المقترحات.

8. الإطار النظري

يتناول الإطار النظري توضيحاً لمتغيرات الدراسة، وهي إستراتيجية القراءة التشاركية، والطلاقة في القراءة الجهرية، والاتجاهات نحوها، وذلك على النحو الآتي:

8-1. إستراتيجية القراءة التشاركية

مفهوم إستراتيجية القراءة التشاركية وأهميتها ومبادئها

تعددت تعريفات إستراتيجية القراءة التشاركية، فمنهم من عرفها بأنها: مدخل كلي شمولي يتم استخدامها لتحسين مهارات القراءة، وتنمية الحصيلة اللغوية، وتنمية مهارات العمل الجماعي، وتتصف بأنها ذات مستويات متعددة، وللمعلم دور أساس فيها يتمحور في تدريب التلاميذ كيفية توظيف الاستراتيجيات بكفاءة وفاعلية (Klingner & Vaughn, 1999, 285).

كما تعرّف بأنها: عبارة عن توليفة لجملة من الإستراتيجيات التعليمية كالتعلم التعاوني والتعليم التبادلي، تم وضعها لتطوير القدرة القرائية، وتحسين فهم النصوص القرائية لدى التلاميذ، وتسهيل بلوغ النصوص عالية المستوى، علاوة على ذلك، تنشيط مشاركة التلاميذ ورفع مستوى ثقتهم بذواتهم في أثناء القراءة (Boardman et al, 2015).

كذلك، تم تعريف إستراتيجية القراءة التشاركية بأنها: خطة تعليمية، تستند إلى التعاون والتشاركية في القراءة، من خلال تخطيط إجراءات معينة وتنفيذها؛ لمساعدة التلاميذ على بلوغ مستوى التمكن من القراءة باستقلالية، والوصول إلى المعاني والأفكار الأساس في النصّ المقروء (السرسى وحسن والبحيري، 2017).

بتحليل التعريفات السابقة، يتبين أنها اتفقت على أنّ استراتيجية القراءة التشاركية هي استراتيجية تعليمية تشاركية، تعتمد على التلميذ أساساً، يوزع التلاميذ فيها إلى مجموعات، ولكل تلميذ في كل مجموعة دور معين أثناء دروس القراءة، بغرض تنمية مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية لدى تلامذة الصف السادس الأساسي، بالاعتماد على أربع مراحل أساسية يتبعونها، وهي: العرض، وحصر العناصر الصعبة، واستيعاب محور النص، والتلخيص، ويقوم معلم الصف بدور الميسر والموجه لتعلم التلامذة.

يتضح تميّز إستراتيجية القراءة التشاركية بانتهاجها أسلوباً حديثاً إبداعياً، بعيداً عن التلقين، بحيث يمسّي التلميذ في أثناء درس القراءة باحثاً ومناقشاً ومفكراً.

تستند إستراتيجية القراءة التشاركية إلى جملة من المبادئ، يمكن عرضها وفق ما يلي (الشمري والشهري، 2024):

- يجري توزيع التلامذة إلى مجموعات ثابتة اعتماداً على رغبتهم، ويتراوح عددهم ما بين (6-8) في كلّ مجموعة.

- يقوم كل تلميذ بدور معين في استراتيجية القراءة التشاركية، مع الحرص على عمل المجموعات التشاركي، وضرورة تبادل الأدوار بين التلاميذ في المجموعة الواحدة.

- يوظف التلميذ جملة من العمليات العقلية عند الاستناد إلى استراتيجية القراءة التشاركية في أثناء معالجة النصوص القرائية، ومن هذه العمليات، التحليل، والتفسير والتلخيص وإصدار الأحكام على النصوص القرائية.

- يتبع التلامذة في أثناء استخدام استراتيجية القراءة التشاركية مهارة التفكير بصوت عالٍ، حيث تعين المعلم على تعرّف الفروق الفردية بين أعضاء المجموعة، وما يفكر به التلامذة أثناء قراءتهم.

- يجري الدمج بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني، والتعليم التبادلي والتوفيق بينهما، واستخدام إجراءات محددة، مثل: تلخيص المعلم، ومناقشة وتدريب الأقران، ومراقبة الفهم، وطرح الأسئلة، وفق مراحل القراءة الثلاث، وهي: ما قبل القراءة، وأثناء القراءة، وبعد القراءة.

- يستعين التلامذة في أثناء القراءة التشاركية بسجل التعلّم الخاص، وذلك لتوجيه قراءتهم ومناقشتهم، ولضمان تقيدهم بتسلسل إجراءات الإستراتيجية.
- يكون دور المعلم وفق استراتيجية القراءة التشاركية مرشداً وموجهاً مساعداً، يرصد تفاعلات التلامذة المختلفة، وأدائهم القرائي.

خطوات التعليم بإستراتيجية القراءة التشاركية وأدوار المعلم والتلميذ فيها

تقوم استراتيجية القراءة التشاركية على تنظيم معين، يتمثل في الخطوات والإجراءات المتبعة في تطبيقها، ودور المعلم والتلميذ فيها، ويمكن تبيان هذه الخطوات على النحو الآتي (عبد الباري، 2016):

الخطوة الأولى: العرض التمهيدي

الخطوة الثانية: تحديد العناصر الصعبة أو غير المفهومة في النص

الخطوة الثالثة: تحديد جوهر النص

الخطوة الرابعة: التلخيص أو الخاتمة

وقد تمّ اتّباع هذه الخطوات عند تخطيط دروس القراءة لتلامذة الصف السادس الأساسي وتعليمهم وفقها.

ويقوم المعلم في استراتيجية القراءة التشاركية بدور الميسر والمرشد، والموجه لعملية التعلم، ينبغي أن تكون لديه خبرة في إدارة الوقف التعليمي بكفاءة وذكاء، من حيث تصميم المواقف التعليمية الشائقة، والإلمام بمهارات طرح الأسئلة الملائمة، وإدارة النقاش بكفاءة، بالإضافة إلى الاستعداد لتقديم المساعدة في الوقت المناسب (Klingner, 2010).

كما يقع على عاتق المعلم تشكيل المجموعات بحسب ما يراه مناسباً، وشرح الاستراتيجية وخطواتها وإجراءاتها بوضوح مع تدريب التلاميذ عليها سلفاً، واختيار النصوص القرائية الملائمة وتحديد الأهداف، واختيار الأنشطة المناسبة التي تزيد من فاعلية التلامذة،

بالإضافة إلى خلق بيئة تعليمية تتيح تفاعلاً مشتركاً إيجابياً بينه كمعلم وبين تلامذته وبين التلامذة أنفسهم (Alsafdi, 2017).

وأورد "كلينجر وفون" (Klingner & Vaughn, 1999) مسميات مختلفة لتلك الأدوار، إلا أنّ المهمات الموكلة إليهم هي ذاتها، وتلك الأدوار هي: القائد، والمعلن، والمقرر، وخبير تحديد العناصر الصعبة، والمشجع، والمؤقت.

8-2. الطلاقة في القراءة الجهرية

مفهوم الطلاقة القرائية وأهميتها

تمّ تعريف الطلاقة القرائية بأنها القدرة على قراءة النص الكتابي المترابط بسرعة ودقة وبسر وتلقائية، مع الحصول على المعاني فيه، والتعبير عن الأفكار في النص الكتابي (Meyer & Felton, 1999). فيما عرّفت الجمعية الوطنية الأمريكية للقراءة، الطلاقة القرائية بأنها القدرة على قراءة النص بسرعة، ودقة، والتعبير اللغوي عن الأفكار المقدمة فيه (National Reading panel, 2000). كما جرى تعريف الطلاقة القرائية بأنها قدرة القارئ على قراءة النص بسرعة ودقة (Rasinski et.al., 2016)؛ وكذلك تم تعريف الطلاقة القرائية بأنها: الكفاية اللغوية التي تمكن القارئ من قراءة النص المكتوب بكل سلاسة وسهولة وبسر وفهم (Reutzel, & Juth, 2014).

وتستمدُّ طلاقة القراءة أهميتها من إسهامها في تحويل التلميذ من المستوى السطحي في القراءة إلى مستوى أعمق، وهو مستوى الفهم القرائي، حتى يبلغ مستوى الكفاءة القرائية، كما أنها تربط بين مهارات السرعة والمعدل القرائي، والدقة القرائية، والفهم، فامتلاك التلميذ لمهارات طلاقة القراءة الجهرية يعزز ثقته بذاته، وعنايته بالقراءة، والاستحواذ على انتباه لممارسة القراءة والأنشطة القرائية المختلفة، بينما ضعف التلميذ في طلاقة القراءة له تأثير نفسي واجتماعي ميثبط على التلميذ، حيث يحس بالحرج والتوتر والنفور من القراءة عندما يطلب إليه ذلك (Gibson, 2008; Rasinki et.al., 2015).

ويتضح مما سبق أهمية مهارة الطلاقة القرائية الجهرية في مساعدة التلميذ على إحراز تقدم في مهارات القرائية الأعلى مثل الفهم والنقد، كما أن تمتيتها لدى التلميذ يساعد في كسر حاجز الخجل والرهبة لدى التلاميذ في الأداء القرائي الجهري.

مهارات طلاقة القراءة الجهرية

بيّن بعض الباحثين (Aljaboor,2018; Rasinski et.al., 2016; Young et.al., 2015; Zaza, 2014; Reutzel, & Juth, 2014) أن الطلاقة القرائية تتكون من ثلاث مهارات، هي:

1. دقة فكّ ترميز الكلمات المكتوبة (الكفاية الصوتية اللغوية) وصحتها.
2. التلقائية والسرعة في القراءة دون تردّد من خلال تمييز الكلمات.
3. التنغيم الصوتي والأداء المعبر في أثناء القراءة؛ مثل استخدام التشديد على بعض المقاطع الصوتية، والوقوف المناسب خلال القراءة.

مما سبق، يستخلص الباحث أنّ الطلاقة في القراءة الجهرية تتلخص في امتلاك تلميذ الصف السادس الأساسي السرعة، والدقة، والتعبير الصحيح أثناء قيامه بترجمة الحروف إلى أصوات، وتهجئة الكلمات غير المألوفة وتعرف الكلمات المألوفة بطريقة تلقائية، حيث يكون لديه القدرة على توقّع بعض الكلمات قبل أن تقع عليها عيناه، حتى ولو لم تكن هناك صور تساعد على فهم سياق النص، ووجود أي ضعف في واحدة من هذه العمليات يعدّ سبباً كافياً في إحداث خلل لدى التلميذ في الطلاقة القرائية.

3-8. الاتجاهات نحو القراءة الجهرية

مفهوم الاتجاه وأهميته

تعدّ الاتجاهات ذات صلة وثيقة بحياة الإنسان وبأفكاره قيمه وثقافته وسلوكه، ولكل إنسان اتجاهاته الخاصة به نحو القضايا السياسية والاجتماعية الاقتصادية والنفسية والسلوكية، وهذه الاتجاهات جاءت بعد مراحل التنشئة الاجتماعية والظروف الخاصة التي مر بها هذا الإنسان وبعد خبراته السابقة وطبيعة المجتمع الذي نشأ فيه وغيرها من العوامل التي تسهم في تكوين الاتجاهات لدى الأفراد.

وتعددت تعريفات مفهوم الاتجاه تبعاً للإطار المرجعي، الذي استند إليها التربويون والباحثون، والغايات التي ينشدونها، فمنه من عرّف الاتجاه بأنه: "حالة داخلية تؤثر في اختيار الفرد للسلوك أو عدم السلوك حيال موضوع أو شخص أو شيء معين، والاتجاه يعكس استجابة متعلمة تمتاز بالثبات النسبي، إلا أنها قابلة للتعديل أو التغيير وفق مبادئ التعلم، وقد تكون هذه الاستجابة قوية أو ضعيفة، كما أنها قد تكون سلبية أو موجبة أو محايدة (الزغلول، 2004، 333). وجرى تعريف الاتجاه أيضاً بأنه: نزعة تؤهل الفرد بالاستجابة لأنماط سلوكية محددة، نحو أشخاص أو أفكار أو حوادث أو أوضاع أو أشياء معينة، تؤلف نظاماً معقداً، تتفاعل فيه مجموعة كبيرة من المتغيرات المتنوعة (أبو جادو، 2006، 423). كما تمّ تعريف الاتجاه بأنه: "مجموعة استجابات الفرد بالفرض أو القبول إزاء قضية أو موضوع جدلي معين، أي إن الاتجاه هو تعبير عن الموقف أو الاعتقاد (السيد علي، 2011، 39).

بناءً على التعريفات، يستخلص الباحث بعض الخصائص التي تتمتع بها الاتجاهات،

وهي:

- الاتجاهات مكتسبة متعلمة، وهي قابلة للتعديل والتطوير.
- تتعدّد الاتجاهات وتتنوع وذلك بحسب المثيرات والمتغيرات المرتبطة بها.
- الاتجاهات قابلة للقياس والتقويم
- الاتجاهات لا تتكون من فراغ ولكنها تتضمن دائماً علاقة بين فرد وموضوع من موضوعات البيئة.
- الاتجاه ليس له وجود مادي ملحوظ بل هو مجرد تكوين فرضي يستدل على وجوده من السلوك الذي يعبر عنه بصورة لفظية أو موقفية، مثل استجابات الفرد للعبارات التي تقيس الاتجاه، أو من خلال ردّ فعل لموقف اسقاطي أو تكملة جملة وغيرها.
- إنّ الاتجاهات ذات قوة تنبؤية، تسمح بالتنبؤ باستجابة الفرد لبعض المثيرات الاجتماعية والنفسية والتربوية.

تحتلّ الاتجاهات أهمية كبيرة في التربية الحديثة، حيث أصبح تحسين الاتجاهات من الأهداف المهمة التي تهدف التربية إلى تحقيقها لدى التلامذة، نظراً لدورها المهم في تشكيل

سلوك التلميذ وبناء شخصيته بما يتوافق ومتطلبات العصر الذي يعيش فيه، كما أن الاتجاه يتشكّل من الخبرات التي يمرّ بها التلميذ، فالاتجاه ميل مكتسب بالخبرة والتقليد والمحاكاة، والتفاعل بين البيئة الاجتماعية والمادية المحيطة بالتلميذ، ويفيد في تعرّف نمط اتجاهات التلامذة في الحقل التربوي نحو المواد الدراسية المختلفة ونحو زملائهم، ومعلميهم، وطرائق التعليم المختلفة، والإدارة المدرسية والتعامل مع التلامذة (المواضبة والمواضبة، 2023). ونظراً لأهمية الاتجاهات كأحد أبرز الأهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها، سيتم في هذه الدراسة قياس اتجاهات تلامذة الصف السادس الأساسي نحو القراءة الجهرية.

9. إجراءات البحث الميدانية

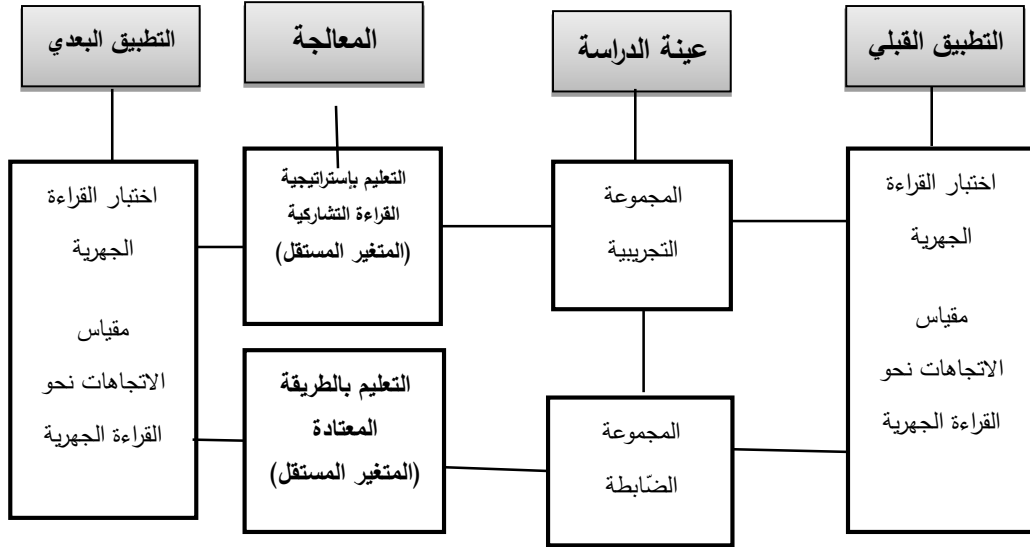
تتناول إجراءات البحث الميدانية عرضاً لمنهج الدراسة، وحصراً لمجتمع الدراسة وتحديداً للعينة، وكذلك بياناً لإجراءات إعداد أدوات الدراسة، وتوضيحاً للخطوات التي سارت عليها الدراسة، وكذلك سرداً للأساليب الإحصائية المستخدمة فيها، وذلك كما يلي:

9-1. منهج الدراسة

تمّ استخدام المنهج شبه التجريبي نظراً لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، من خلال الاعتماد على تصميم المجموعتين مع القياسين القبلي والبعدي، بحيث تمّ تطبيق الدراسة على مجموعتين، إحداها تجريبية والأخرى ضابطة؛ وذلك لتعرّف فاعلية المتغير المستقل (إستراتيجية القراءة التشاركية) في تنمية المتغير التابع (مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية واتجاهاتهم نحوها) لدى تلامذة الصف السادس الأساسي.

ويقوم المنهج شبه التجريبي في الأساس على دراسة الظواهر الإنسانية كما هي دون تغيير، ودراسة العلاقة بين متغيرين على ما هما عليه في الواقع دون التحكم في المتغيرات (عباس وآخرون 2014، 77).

ويمثل الباحث التصميم شبه التجريبي للدراسة بالشكل الآتي:



الشكل (1) التصميم شبه التجريبي للدراسة (من إعداد الباحث)

9-2. مجتمع الدراسة وعينتها

أ- المجتمع الأصلي للدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ الصف السادس الأساسي بمدارس التعليم الأساسي الحكومية بمدينة حمص للعام الدراسي 2023-2024م، وقد بلغ عدد التلاميذ الملتحقين وفق الإحصاءات الصادرة عن مديرية التربية بحمص (13674) تلميذاً وتلميذة، موزعين إلى (6027) تلميذاً، و (7647) تلميذة.

ب- عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية، من خلال تقسيم مدينة حمص إلى خمس مناطق تعليمية (المنطقة الوسطى، والمنطقة الشمالية، والمنطقة الجنوبية، والمنطقة الشرقية، والمنطقة الغربية)، وتحديد منطقة عن طريق الاختيار العشوائي البسيط باستخدام أسلوب القرعة؛ لإجراء التجربة في المدارس التابعة لها، وقد وقع الاختيار على

فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية والاتجاهات نحوها لدى تلامذة الصف السادس الأساسي في مدينة حمص

المنطقة الوسطى، وتم تسجيل أسماء المدارس التابعة لها على قصاصات ورقية وسحب أحد الأوراق، فكانت المدرسة المختارة، هي مدرسة عكرمة المخزومي للتعليم الأساسي، فوجد الباحث أن المدرسة، تتكوّن من ثلاث شعب للصف السادس الأساسي، وتم ترميزها بـ(أ، ب، ج)، وكل شعبة تتكون من عدد مختلف من الطلاب، الشعبة (أ) فيها (37) تلميذاً وتلميذة، الشعبة (ب) فيها (37) تلميذاً وتلميذة، والشعبة (ج) فيها (38) تلميذاً وتلميذة، وبذلك يصبح مجموع التلامذة الكلي في هذه المدرسة كافياً لإجراء تجربة الدراسة، وهو (112) تلميذاً وتلميذة، وطبق الباحث عملية السحب بالقرعة في اختيار الشعبة التي تمثل المجموعة التجريبية، للتعلّم دروس القراءة المحددة باستخدام إستراتيجية القراءة التشاركية، قد وقع الاختيار على الشعبة (ج)، وبلغ عدد التلامذة فيها (38) تلميذاً وتلميذة، والشعبة (أ) ستمثل المجموعة الضابطة، والتي عدد التلامذة فيها (37) تلميذاً وتلميذة، ستتعلّم دروس القراءة ذاتها بالطريقة المعتادة، وقد تمّ استبعاد عدد من التلامذة الراسبين وغير الملّزمين بحضور فترة تجربة الدراسة وعددهم (3) من الشعبتين من عينة الدراسة؛ والذين يمكن أن يؤثروا حتماً في نتائج الدراسة، فبلغ العدد النهائي للعينة في الشعبتين (72) تلميذاً وتلميذة بعد طرح (3-75)، والجدول الآتي يوضح توزّع عينة الدراسة حسب الجنس والمجموعة.

الجدول (1) توزع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمجموعة

المجموعة	الشعبة	العدد قبل الاستبعاد		الفاقد التجريبي		عدد التلامذة بعد الاستبعاد		المجموع (العدد النهائي لعينة الدراسة)
		الجنس						
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
المجموعة الضابطة	أ	19	18	1	0	18	18	36
المجموعة التجريبية	ج	19	19	1	1	18	18	36
المجموع	2	38	37	2	1	36	36	72

يتبيّن من الجدول (1) أنّ العدد النهائي لعينة الدراسة بلغ (72) تلميذاً وتلميذة، موزعين بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، بحيث بلغ عدد تلامذة المجموعة

الضابطة (36) تلميذاً وتلميذة، موزعين بالتساوي إلى (18) تلميذاً و(18) تلميذة، كذلك بلغ عدد تلامذة المجموعة التجريبية العدد نفسه للمجموعة الضابطة وبالتوزيع ذاته.

9-3. أدوات الدراسة

تم إعداد الأدوات الآتية:

دليل المعلم وفق استراتيجية القراءة التشاركية

هو كتيب يرجع إليه المعلم، ويسترشد به في تعليم دروس القراءة للصف السادس الأساسي وفق إستراتيجية القراءة التشاركية، وقد قام الباحث بإعداد هذا الدليل، واتباع الخطوات الآتية في إعداده:

- الاطلاع على كتاب العربية لغتي (الفصل الثاني) للصف السادس الأساسي، طبعة العام الدراسي 2023-2024، وثم اختيار مجموعة من الدروس، التي تحقق العمل وفق إستراتيجية القراءة التشاركية.
- بناء محتوى الدليل، وقد احتوى على إرشادات لتدريب المعلمين على الإستراتيجية وإجراءات العمل بها، وكذلك تحضير الدروس المستهدفة وفق إستراتيجية القراءة التشاركية.

- التأكد من صدق الدليل من خلال عرضه على بعض المحكمين.

وقد تضمن هذا الدليل العناصر الآتية:

أولاً: الأهداف العامة لتعليم مادة العربية لغتي للصف السادس الأساسي.

ثانياً: أهداف دليل المعلم

ثالثاً: فكرة عامة عن إستراتيجية القراءة التشاركية

رابعاً: فكرة عامة عن مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية.

خامساً: الخطة الزمنية المقترحة لتعليم الدروس المختارة من كتاب العربية لغتي (الفصل الثاني) باستخدام إستراتيجية القراءة التشاركية.

سادساً- تخطيط الدروس المستهدفة وفقاً لإستراتيجية القراءة التشاركية، ويتضمن العناصر

الآتية:

فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية والاتجاهات نحوها لدى تلامذة الصف السادس الأساسي في مدينة حمص

- البيانات الأساسية للدرس: (المادة، وعنوان الدرس والصف والموضوع وعدد الحصص المخصصة لتعليم الموضوع)
- الأهداف الخاصة بكل درس (مؤشرات الأداء)
- الأدوات والمواد والتجهيزات (مصادر التعلم)
- الإستراتيجية التعليمية: إستراتيجية القراءة التشاركية
- إجراءات التعليم والأنشطة التعليمية
- الزمن
- التقويم بأنواعه ويتضمن:
- أ- التقويم البنائي: ويكون بعد الانتهاء من النشاط التعليمي المحدد لكل نقطة تعليمية بناء على أهداف درسية خاصة.
- ب- التقويم الختامي: ويكون في نهاية الدرس.
- نشاط غلق الدرس

وقد أعدّ الدليل بطريقة مرنة مختصرة لا تتضمن التفاصيل كافة؛ لئلا يكون جامداً يحدّ من إبداع المعلم، ويجعله مجرد آلة للتنفيذ، وحتى تكون هناك مساحة ينطلق فيها المعلم، وتفكيره وإبداعه، وابتكاره؛ حسبما يمليه الموقف التعليمي بعناصره المختلفة. وتمثل محتوى الدليل في مجموعة من الدروس بلغت (10) دروس، موزعة على (10) حصص درسية، يوضحها الجدول الآتي:

الجدول (2) توزيع الدروس وفق إستراتيجية القراءة التشاركية على الحصص الدراسية

الدرس	عنوان الدرس	عدد الحصص
الأول	في قلعة سيف الدولة	1
الثاني	جولة في ربوع بلادي	1
الثالث	عاداتنا الصحية	1
الرابع	الماء	1
الخامس	لماذا منع الملك من دخول الكتب؟!	1

السادس	يا بني الإنسان	1
السابع	طرائف من تراثنا	1
الثامن	الغزال والكلب	1
التاسع	جزيرة سيلان	1
العاشر	صفحات من أسرار البحار والمحيطات	1
مجموع الحصص		10

وحدّد الباحث الخطوات الإجرائية لتطبيق إستراتيجية القراءة التشاركية في الآتي:

أولاً: مرحلة ما قبل القراءة: يتم في هذه المرحلة ما يلي:

1- تقسيم التلامذة إلى مجموعات تعاونية صغيرة غير متجانسة مؤلفة من (6) تلامذة في كلّ مجموعة.

2- استخدام خطوة العرض التمهيدي من خلال:

أ- إجراء عملية عصف ذهني حول الموضوع المقروء، وذلك بتنشيط معلوماتهم ومعارفهم السابقة عن نصّ الموضوع المقروء.

ب- التنبؤ بما يمكن أن يتعلّمه التلامذة عند قراءتهم للنصّ الموضوع.

ج- قراءة نصّ الموضوع قراءة صامتة.

ثانياً: مرحلة القراءة: يتم في هذه المرحلة الخطوات الآتية:

3- استخدام خطوة العناصر المفهومة أو غير المفهومة في النصّ المقروء من خلال مراقبة

درجة فهم التلامذة للموضوع، ويتم ذلك باتباع الإجراءات الآتية:

أ- تحديد المفردات اللغوية الصعبة الواردة في نصّ الموضوع.

ب- الاستعانة بمجموعة من الخطوات الإجرائية للتغلب صعوبة الكلمات: إعادة قراءة الجملة، قراءة الجملة دون وجود المفردات الصعبة، تجريد الكلمة إلى جذرها اللغوي.

4- استخدام خطوة تحديد جوهر نصّ الموضوع، وذلك من خلال:

أ- المناقشة الجماعية بين تلامذة المجموعة لتحديد الفكرة الرئيسة للموضوع.

ب- تحديد أبرز الأماكن أو الأشخاص أو الأشياء ذات التأثير في الموضوع المقروء.

5- تحليل الآراء أو الأفكار الواردة في المقروء ونقدها.

ثالثاً: مرحلة ما بعد القراءة: تتم هذه المرحلة بعد الانتهاء من القراءة والتقويم النهائي، حيث يجري استخدام ما يلي:

6- استخدام خطوة التلخيص والخاتمة وذلك من خلال التالي:

أ- صياغة مجموعة من الأسئلة، التي تتم عن فهم التلامذة لنصّ الموضوع المقروء ونقدهم له.

ب- البحث عن إجابات وافية للأسئلة المطروحة.

ج- صياغة الفكرة الرئيسة لنصّ الموضوع بلغتهم الخاصة.

صدق دليل المعلم:

للتأكد من صدق دليل المعلم، قام الباحث بعرض محتوى الدليل على مجموعة من المحكمين الخبراء من ذوي الاختصاص والخبرة؛ لإبداء الرأي في مدى مناسبة الدليل للغرض الذي أُعدّ من أجله، وتم تعديل الدليل بناء على الملاحظات التي تمّ تقديمها من المحكمين، ومن أبرز التعديلات، الاستعانة عند إجراء التهيئة الحافزة لبعض الدروس بعرض الصور وطرح الأسئلة المباشرة، كما تمّ إضافة شرح مفصل لآلية تطبيق الاستراتيجية وأمثلة تطبيقية على توظيف إستراتيجية القراءة التشاركية، وفكرة عامة عن مهارة طلاقة القراءة الجهرية، ثم تم تجريب بعض دروس الدليل على عينة استطلاعية بلغت (30) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدرسة ناظم الأطرش للتعليم الأساسي بمدينة حمص في الجمهورية العربية السورية، وهي من خارج العينة الأساسية للدراسة، ثم أصبح الدليل جاهزاً بصورته النهائية للتطبيق على عينة الدراسة.

اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية:

لتحقيق أهداف الدراسة، استفاد الباحث من اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية (FORF)، الذي أعدّه مركز ولاية فلوريدا لأبحاث القراءة (Florida Center for Reading Research, 2009)، وذلك بعد ترجمته وتعرّف محتوياته، وكذلك اعتمد على عدد من الاختبارات المتعلقة بالطلاقة القرائية في بعض الدراسات (Bennett, 2014; Byer, 2022؛ الشمري والشهري، 2024).

ثم تمّ إعداد اختبار القراءة الجهرية؛ بحيث تضمن نصّاً قرائياً، بعنوان (القرْدُ وبائعُ الطّرابيش)، ومكوّن من مقطع واحد ليتلاءم مع مستوى تلامذة الصف السادس الأساسي. وهذا الاختبار مبنيّ على ملاحظة المعلم لقراءة التلميذ للنص القرائي وفق مؤشرات الطلاقة المحددة (تجنّب التلميذ تقديم أو تأخير حرف على آخر، أو كلمة على أخرى، أو جملة، ووضعها في مكانها غير المناسب أثناء القراءة، وابتعاد التلميذ عن استبدال صوت بآخر أو كلمة بأخرى أثناء قراءته النص قراءة جهرية، وعدم قيام التلميذ بحذف حرف أو كلمة أو أكثر من النص المقروء، وتجنّب التلميذ أي إضافة على مستوى الحرف أو الكلمة عند قراءة النصّ قراءة جهرية، وقراءة التلميذ لكلمات نص القراءة جهراً دون تردّد لفترة تزيد على خمس ثوانٍ في قراءة الكلمة، وقراءة التلميذ النص دون وجود أخطاء في نطق حركة أواخر الكلمات، وكذلك في نطق الحركات المتعلقة ببنية الكلمة).

وتُقاس الطلاقة في الاختبار من خلال قراءة التلميذ النص قراءة جهرية، وحساب عدد الكلمات الصحيحة التي يقرأها في (60) ثانية. وتمّ اعتماد الأخطاء الآتية في حساب الطلاقة القرائية:

- التقديم والتأخير؛ عند قيام التلميذ بتقديم أو تأخير حرف على آخر، أو كلمة على أخرى، أو جملة، ووضعها في مكانها غير المناسب أثناء القراءة.
 - الاستبدال، عند قيام التلميذ باستبدال صوت بآخر أو كلمة بأخرى أثناء قراءته النص قراءة جهرية.
 - الحذف، عند قيام التلميذ بحذف حرف أو كلمة أو أكثر من النص المقروء.
 - الإضافة؛ أي إضافة يقوم بها التلميذ على مستوى الحرف أو الكلمة على نص القراءة الجهرية.
 - التردّد، عندما يتردد التلميذ لفترة تزيد على خمس ثوانٍ في قراءة الكلمة في نص القراءة الجهرية.
 - خطأ الضبط النحوي، عندما يخطئ التلميذ في نطق حركة أواخر الكلمات.
 - خطأ الضبط الصرفي، عندما يخطئ التلميذ في نطق الحركات المتعلقة ببنية الكلمة.
- تصحيح اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية

لتصحيح الاختبار، وحساب معدل الطلاقة في القراءة الجهرية لكل تلميذ، شارك الباحث إحدى معلمات الصف السادس الأساسي، -وهي معلمة تحمل درجة الماجستير في التربية وخبرتها (7) سنوات في مجال التعليم -بملاحظة أداء التلامذة في القراءة الجهرية من خلال الاستعانة بالتسجيلات البصرية والسمعية والصوتية التي أُخِذَت للتلميذ في أثناء قراءته النصّ المحدّد. وجرى حساب معدل الطلاقة في القراءة الجهرية من خلال حساب عدد الكلمات المقروءة خلال (60) ثانية، وحساب عدد أخطاء التلميذ التي يقع فيها خلال القراءة الجهرية، ثم طرح عدد الأخطاء التي يقع فيها التلميذ من العدد الكلي للكلمات المقروءة للحصول على عدد الكلمات الصحيحة، ثم حساب علامة التلميذ على اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية من مئة.

صدق اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية

للتأكد من صدق اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية، قام الباحث بعرضه على (10) من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص في المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقييم التربوي في جامعات البعث ودمشق وحلب، حيث طُلب إليهم إبداء آرائهم في قدرة الاختبار على قياس الطلاقة في القراءة الجهرية لدى التلامذة، بمؤشرات المتضمنة في الاختبار، وفي معادلة الطلاقة في القراءة الجهرية، وأية ملاحظات أخرى يرونها مناسبة. وقد جرى الأخذ بملاحظات المحكمين التي تضمّنت إعادة صياغة التعليمات الخاصة بالاختبار بصورة تتلاءم والمستوى العمري للتلميذ، كما أُضيفت ثلاثة مؤشرات أخرى إلى مؤشرات الطلاقة في القراءة الجهرية، وهي التقديم والتأخير للأصوات في الكلمة الواحدة، أو تأخير كلمة على أخرى، والضبط النحوي في ضبط أواخر الكلمات، والضبط الصرفي في بنية الكلمة، إضافة إلى تحويل هذه المؤشرات مجتمعة إلى بطاقة تقويم للأداء القرائي ضمن الاختبار.

ثبات التوافق بين الملاحظين (المصححين) على اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية

تمّ تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (30) تلميذاً من خارج عينة الدراسة الفعلية، وقام كلّ من الباحث ومعلمة الصف (معلمة متعاونة) بملاحظة قراءة كل

تلميذ للنص القرائي وفق مؤشرات الطلاقة المحددة، ثم تمّ التحقق من ثبات التوافق في الاختبار، حسب معامل ثبات التوافق بين الملاحظين وفق معادلة كوبر COOPER (الوكيل والمفتي، 2007، 288):

$$\text{ثبات التوافق بين الملاحظين} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{100 \times (\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق})}$$

وبتطبيق المعادلة السابقة، تكون معاملات الثبات كما يلي:

$$\text{ثبات التوافق بين الملاحظين} = \frac{236}{41 + 236} \times 100 = 85.19\%$$

يلاحظ أنّ نسبة الثبات المحسوبة بلغت (85.19%) وهي نسبة عالية، يمكن من خلالها الاطمئنان إلى ثبات اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية.

تطبيق اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية

جرى تطبيق الاختبار وفق الخطوات الآتية:

1. تطبيق الاختبار القبلي والبعدي من خلال توجيه التلميذ إلى قراءة النص قراءة جهرية وفقاً للتعليمات المقدمة من الباحث، حيث تمّ تسجيل قراءة الطالب بمساعدة الهاتف الجوال (تسجيل صوتي)؛ لسهولة الرجوع إليها لاحقاً.

2. ملاحظة أداء التلامذة في قراءة نصّ الاختبار، ورصد معدل طاقّتهم في القراءة الجهرية وفق المعادلة المستخدمة.

مقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية

تمّ إعداد مقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية وفق الخطوات الآتية:

– وضع الصورة المبدئية لمقياس الاتجاهات:

تمّ الاطلاع على بعض مقاييس الاتجاه الخاصة باتجاهات التلامذة نحو القراءة بعامة والقراءة الجهرية بخاصة، مثلما تمّ استخدامه في دراسة مبسطة (2016)، ودراسة الجهماني (2016)، ودراسة غنام (2021)، بعد ذلك تمّ صياغة (20) فقرة، وقد تم مراعاة البساطة، والدقة العلمية عند صياغة الفقرة، وأن تشمل الفقرة فكرة واحدة، وأن تكون دالة على الاتجاه.

– التحقق من صدق مقياس الاتجاهات:

– صدق المحكمين: تمّ عرض المقياس بصورته الأولى على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس والقياس والتقويم، وذلك بهدف إبداء الرأي حول مدى وضوح كل فقرة وصحتها من حيث الصياغة اللغوية، وإجراء التعديلات المناسبة، وفي ضوء ما أشار إليه المحكمون، تم إجراء بعض التعديلات الطفيفة على بعض فقرات على المقياس، وأصبح يتكوّن من (20) فقرة.

– صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق البناء لمقياس الاتجاه من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (30) تلميذاً من خارج عينة الدراسة الفعلية، وتمّ حساب معاملات الاتساق الداخلي له، من خلال حساب معامل الارتباط لبيرسون (Pearson-r) بين كلّ فقرة في المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وكانت كما في الجدول (3):

الجدول (3) معاملات صدق الاتساق الداخلي بين كلّ فقرة في مقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية ودرجته الكلية

معامل الارتباط ودلالته	رقم الفقرة	معامل الارتباط ودلالته	رقم الفقرة	معامل الارتباط ودلالته	رقم الفقرة	معامل الارتباط ودلالته	رقم الفقرة
0.765**	16	0.783**	11	0.621**	6	0.875**	1
0.653**	17	0.631**	12	0.543**	7	0.564**	2
0.542**	18	0.542**	13	0.743**	8	0.753**	3
0.892**	19	0.632**	14	0.819**	9	0.832**	4
0.659**	20	0.823**	15	0.732**	10	0.663**	5

** دالة عند مستوى (0.01)

يلاحظ من الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط المحسوبة أعلاه قيم دالة عند

مستوى (0.01)، ممّا يعبر عن صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

– التأكد من ثبات مقياس الاتجاهات:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (30) تلميذاً وتلميذة، وهي غير متضمنة في عينة الدراسة الأساسية، وذلك بهدف معرفة مدى ملائمة ووضوح فقرات المقياس لتلامذة الصف السادس الأساسي، وكذلك للتحقق من الخصائص السيكمترية للمقياس. وفي ضوء نتائج العينة الاستطلاعية، تم استكمال دراسة ثبات المقياس إحصائياً على النحو الآتي، اعتمد الباحث في دراسته لثبات المقياس على طريقتين:

أ- طريقة ألفا كرونباخ

تم حساب ثبات المقياس على العينة الاستطلاعية نفسها في التطبيق الأول باستخدام طريقة ألفا كرونباخ. والجدول (4) يبين نتائج معاملات الثبات بهذه الطريقة.

ب- الثبات بإعادة التطبيق

تم استخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة، على (28) تلميذاً وتلميذة من العينة الاستطلاعية نفسها نتيجة غياب تلميذين اثنين في التطبيق الثاني للمقياس بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول، وتم استخراج معاملات الثبات عن طريق حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني.

الجدول (4) معاملات الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ والثبات بالإعادة

المقياس ودرجته الكلية	ألفا كرونباخ	الثبات بالإعادة
الدرجة الكلية للمقياس	0.864	0.813**

(**) دالة عند مستوى دلالة 0.01

بالنظر إلى الجدول (4) يلاحظ أنَّ معامل ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، قد بلغت (0.864)، أما معاملات ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق، بلغ (0.813**) وهي معاملات ثبات مناسبة لمقياس الدراسة، ويتضح مما سبق أنَّ المقياس يتصف بدرجة مناسبة من الصدق والثبات، تجعله صالحاً للاستخدام كمقياس في الدراسة الحالية.

-وضع المقياس في صورته النهائية وتصحيح درجاته:

تكوّن المقياس في صورته النهائية من (20) فقرة، وكل الفقرات موجبة، مع بدائل إجابة خماسية. وهي ب(موافق جداً=5، و موافق=4، غير متأكد=3، وغير موافق=2، وغير موافق جداً=1). حيث يعطى التلميذ أو التلميذة خمس درجات إذا كان اختياره (موافق جداً)، وأربع درجات إذا كان اختياره (موافق)، وثلاث درجات إذا كان اختياره (غير متأكد)، ودرجتان إذا كان اختياره (غير موافق)، ودرجة واحدة إذا كان اختياره (غير موافق جداً)، وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها التلميذ أو التلميذة عند إجابته على جميع فقرات المقياس هي $(100 = 5 \times 20)$ درجة، وأدنى درجة يحصل عليها التلميذ عند إجابته على جميع بنود المقياس هي $(20 = 1 \times 20)$ درجة.

9-4- متغيرات الدراسة

1. المتغير المستقل: يتمثل في الآتي:

إستراتيجية التعليم، لها فئتان:

* إستراتيجية القراءة التشاركية، والتي تطبق على المجموعة التجريبية.

* الطريقة المعتادة، والتي تُطبّق على المجموعة الضابطة.

الجنس (ذكر، أنثى)

2. المتغير التابع:

ويتمثل في هذه الدراسة في الآتي:

* أداء تلامذة الصف السادس الأساسي على اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية، وهي القراءة الصحيحة الخالية من الأخطاء الآتية (التقديم والتأخير، والاستبدال، والحذف، والإضافة، والتردد، وخطأ الضبط النحوي، وخطأ الضبط الصرفي)، في وقت زمني محدّد.
* تقديرات اتجاهات تلامذة الصف السادس الأساسي نحو القراءة الجهرية.

9-5. خطوات تجربة الدراسة

اتّبعت الدراسة مجموعة من الخطوات لتنفيذ التجربة، يمكن بيانها على النحو الآتي:

1. توزيع أفراد الدراسة إلى المجموعة الضابطة والتجريبية.

2. الاجتماع مع معلمة الصف التي ستقوم بتعليم المجموعة التجريبية، وتدريبها على الإجراءات اللازمة لتنفيذ استراتيجية القراءة التشاركية.

3. اختيار نصّ قرائي مناسب لمستوى تلامذة الصف السادس الأساسي، يقرؤه التلميذ قراءة جهرية في الاختبار القبلي والبعدي، والنصّ بعنوان (القرْدُ وبائعُ الطّرابيش)، ومكوّن من مقطع واحد.

4. تطبيق اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية قبلياً على تلامذة المجموعتين الضابطة والتجريبية من خلال قراءة التلميذ للنصّ القرائي المحدّد، وملاحظة أدائه على البطاقة المعدة لهذا الغرض، وحساب معدل الطلاقة في القراءة الجهرية حسب المعادلة المستخدمة، وكذلك مقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية قبلياً على تلامذة المجموعتين الضابطة والتجريبية

5- التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة وفق ما يلي:

(أ) - مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية

أجرى الباحث تطبيقاً لاختبار الطلاقة في القراءة الجهرية على أفراد مجموعتي الدراسة (الذكور والإناث) قبيل البدء بتجربة الدراسة، حيث كانت النتائج كما هي مبينة في الجدول (5).

الجدول (5): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة على اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية حسب متغيري الجنس والمجموعة في التطبيق القبلي

الأداة	المجموعة	الذكور		الإناث	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية	الضابطة	0.55	0.063	0.58	0.060
	التجريبية	0.55	0.063	0.57	0.057

يلاحظ من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة في مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية حسب متغيري الجنس، والمجموعة في التطبيق القبلي لاختبار الطلاقة في القراءة الجهرية، ولتحديد مستوى الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي (Two way ANOVA)، حيث جاءت النتائج كما هو مبين في الجدول (6).

الجدول (6): نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي للفروق بين الأوساط الحسابية لدرجات أفراد الدراسة وفقاً لمتغيري: الجنس، والمجموعة في التطبيق القبلي لاختبار الطلاقة في القراءة الجهرية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار ف	الدلالة الإحصائية	القرار
الجنس	0.012	1	0.012	3.106	0.082	غير دالة
المجموعة	0.001	1	0.001	0.234	0.630	غير دالة
الخطأ	0.252	68	0.004			
المجموع الكلي	23.125	72				

يتبين من الجدول (6) عم وجود فروق ذات لالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq 0.05$ بين تقديرات أفراد مجموعتي الدراسة على اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية حسب متغيري الجنس والمجموعة في التطبيق القبلي؛ مما يعني تكافؤ مجموعتي الدراسة في مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية قبيل تطبيق تجربة الدراسة.

ب- الاتجاهات نحو القراءة الجهرية

أجرى الباحث تطبيقاً لمقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية على أفراد مجموعتي الدراسة (الذكور والإناث) قبيل البدء بتجربة الدراسة، حيث كانت النتائج كما هي مبينة في الجدول (7).

الجدول (7): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية حسب متغيري الجنس والمجموعة في التطبيق القبلي

الأداة	المجموعة	الذكور		الإناث	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مقياس	الضابطة	26.88	3.26	25.11	2.44
الاتجاهات نحو القراءة الجهرية	التجريبية	26.16	3.55	26.88	4.56

يلاحظ من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة في الاتجاهات نحو القراءة الجهرية حسب متغيري الجنس، والمجموعة في القياس القبلي، ولتحديد مستوى الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي (Two way ANOVA)، حيث جاءت النتائج كما هو مبين في الجدول (8).

الجدول: (8) نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي للفروق بين الأوساط الحسابية لدرجات أفراد الدراسة وفقاً لمتغيري: الجنس، والمجموعة في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار ف	الدلالة الإحصائية	القرار
الجنس	5.014	1	5.014	0.400	0.529	غير دالة
المجموعة	5.014	1	5.014	0.400	0.529	غير دالة
الخطأ	851.833	68	12.527			
المجموع الكلي	5055.000	72				

يتبين من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات لالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq 0.05$ بين تقديرات أفراد مجموعتي الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية حسب متغيري الجنس والمجموعة في التطبيق القبلي؛ مما يعني تكافؤ مجموعتي الدراسة في الاتجاهات نحو القراءة الجهرية قبيل تطبيق تجربة الدراسة.

6. اختيار الوقت المناسب الذي ستطبق فيه الدراسة وبالتنسيق مع المعلمة التي ستعلم تلامذة المجموعة التجريبية، لتتوافق مع معلمة المجموعة الضابطة، وقد تم تحديد المدة الزمنية خلال الفترة من (1 نيسان - 30 أيار 2024) لتطبيق التجربة بما فيها تطبيق أدوات القياس قبلياً وبعدياً، كما حُدد عدد الدروس التي تعلمتها المجموعة التجريبية، بواقع (10) دروس، مدة كل درس (45) دقيقة، مع تزامن تطبيق الدروس للمجموعتين بذات اليومين المحددين، وهما يوماً الأحد والأربعاء من كل أسبوع، بمعدل درسين اثنين في الأسبوع.

7. تعليم مجموعتي الدراسة النصوص القرائية المختارة، والبالغ عددها (10) دروس قرائية من كتاب العربية لغتي للصف السادس الأساسي في سورية، بحيث تمّ تعليم الدروس المحددة لتلامذة المجموعة التجريبية وفق استراتيجية القراءة التشاركية، فيما تمّ تعليم الدروس ذاتها لتلامذة المجموعة الضابطة وفق الطريقة المعتادة، وذلك خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2023-2024م

8. متابعة الباحث سير التجربة باستمرار، والتأكد من التزام التلامذة بالتوجيهات والتعليمات الخاصة باستراتيجية القراءة التشاركية، ومدى تفاعلهم وتقديمهم باستخدام استراتيجية القراءة التشاركية.

9. بعد انتهاء التجربة لكل الدروس، خضعت المجموعتان لاختبار الطلاقة في القراءة الجهرية بعدياً، وجرى حساب معدل الطلاقة حسب المعادلة المستخدم، وكذلك مقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية بعدياً.

9-6. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

لمعالجة النتائج إحصائياً تم استخدام عدة أساليب إحصائية من خلال برنامج (SPSS) الإحصائي، وهي: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية ومعامل الارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ، واختبار الفروق (T)، واختبار تحليل التباين

الثنائي. كما تم استخدام معدلة كوبر لحساب ثبات الاختبار ومعادلة بلاك للكسب المعدل لحساب فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية والاتجاهات نحوها لدى تلامذة الصف السادس الأساسي.

10. نتائج الدراسة وتفسيرها:

10-1. نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

لا يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$) بين الوسطين الحسابيين لدرجات تلامذة الصف السادس الأساسي، أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة في القراءة الجهرية.

وقد انبثق عن هذه الفرضية، الفرضيات الآتية:

- لا يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$) بين الوسطين الحسابيين لدرجات تلامذة الصف السادس الأساسي، أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة في القراءة الجهرية؛ تعزى إلى متغير إستراتيجية التعليم (المعتادة، القراءة التشاركية).

- لا يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$) بين الوسطين الحسابيين لدرجات تلامذة الصف السادس الأساسي، أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة في القراءة الجهرية؛ تعزى إلى متغير الجنس.

لاختبار صحة الفرضية الأولى، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة على اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية، وفقاً لمتغيري: إستراتيجية التعليم (المعتادة، القراءة التشاركية)، والجنس، كما في الجدول (9).

فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية والاتجاهات نحوها لدى تلامذة الصف السادس الأساسي في مدينة حمص

الجدول (9): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لاختبار الطلاقة في القراءة الجهرية، وفقاً لمتغيري: استراتيجية التعليم، والجنس.

استراتيجية التعليم	الجنس	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعتادة	ذكر	0.55	0.063	0.59	0.082
	أنثى	0.58	0.060	0.58	0.062
	الكلية	0.56	0.063	0.58	0.072
القراءة التشاركية	ذكر	0.55	0.063	0.91	0.020
	أنثى	0.57	0.057	0.90	0.027
	الكلية	0.56	0.060	0.91	0.024

يتضح من الجدول (9) وجود فرق ظاهري في الوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي للطلاقة في القراءة الجهرية، حيث كانت قيمة الوسط الحسابي البعدي لدرجة أفراد المجموعة التجريبية التي تعلّمت وفق استراتيجية القراءة التشاركية (0.91)، وهي أعلى من الوسط الحسابي البعدي لدرجة أفراد المجموعة الضابطة التي تعلّمت وفق الاستراتيجية المعتادة الذي بلغ (0.58). ولتعرف الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية البعدية وفقاً لمتغيري: استراتيجية التعليم، والجنس، بعد عزل (حذف) الفروق في التطبيق القبلي لاختبار الطلاقة في القراءة الجهرية على أفراد مجموعتي الدراسة، تم استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب (Tow-Way ANCOVA)، كما في الجدول (10).

الجدول (10): نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي المصاحب للأوساط الحسابية لدرجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة في القراءة الجهرية وفقاً لمتغيري: إستراتيجية التعليم والجنس بعد تحديد أثر التطبيق القبلي عليهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار ف	الدلالة الإحصائية	قيمة الكسب المعدل	التقدير
الاختبار القبلي ككل (المصاحب)	0.037	1	0.037	14.787	0.000		
استراتيجية التعليم	1.873	1	1.873	756.3 71	0.000	6.53	ذات فاعلية لأنها أكبر من الواحد الصحيح
الجنس	0.009	1	0.009	3.482	0.066		
الخطأ	0.166	67	0.002				
المجموع الكلي	42.53 7	72					

(*) قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$

بالنظر إلى نتائج تحليل التباين المبينة في الجدول (10) يتضح ما يلي:

1) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية $(\alpha = 0.05)$ بين الوسطين الحسابيين لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة في القراءة الجهرية، تعزى إلى متغير إستراتيجية التعليم؛ بمعنى وجود فاعلية لاستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين الطلاقة في القراءة الجهرية لدى تلامذة الصف السادس الأساسي، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية لها (0.000)، وهي أقل من مستوى (0.05 $\alpha =$)، ومن جدول الأوساط الحسابية، يتبين أنّ الفرق الدالّ إحصائياً لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تعلّموا وفق إستراتيجية القراءة التشاركية بوسط حسابي (0.91)، مقابل وسط حسابي (0.58) لأداء أفراد المجموعة الضابطة، الذين تعلّموا وفق الطريقة المعتادة. ولإيجاد فاعلية إستراتيجية التعليم على أداء أفراد الدراسة في اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية، جرى إيجاد قيمة الكسب المعدل من خلال معادلة الكسب المعدل لبلاك، حيث

تبين أنها تساوي (6.53)، وهذا يعني أنّ مقدار الكسب الذي ظهر في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة في القراءة الجهرية على أفراد الدراسة على عائد إلى إستراتيجية التعليم (القراءة التشاركية).

واعتماداً على ذلك، تم رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة القائلة بأنّه: يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين الوسطين الحسابيين لدرجات تلامذة الصف السادس الأساسي، أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة في القراءة الجهرية؛ تعزى إلى متغير إستراتيجية التعليم، لصالح إستراتيجية القراءة التشاركية.

وقد يعزى تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في الطلاقة في القراءة الجهرية إلى طبيعة إستراتيجية القراءة التشاركية التي تتيح للتلامذة أن يهيئوا أنفسهم لاكتشاف النصّ من خلال العرض التمهيدي ومهمة التنبؤ التي ترمي إلى استثارة التلامذة لتوقع ما يدور حوله النصّ واستدعاء المعلومات السابقة وربطها بالمعلومات الجديدة، وكذلك تسمح للتلامذة أن يفهموا النصّ ويتعمقوا فيه لتوضيح ما كان صعب فهمه وتقديم توضيحات من خلال تحديد العناصر الصعبة وغير المفهومة لكل ما يكون عائفاً للفهم سواء كانت كلمات، أو تعبيرات، أو أفكار والاستعانة بمساعدات من داخل النصّ للتغلب على هذه الصعوبات، وتتيح هذه الإستراتيجية للتلامذة أن يلخصوا النص بهدف ربطه بالواقع وإعادة إنتاجه بلغتهم الخاصة، كما توفر هذه إستراتيجية القراءة التشاركية للتلامذة أثناء ممارسة القراءة الجهرية فرصة تلقي التغذية الراجعة من خلال مشاركة الزملاء في المجموعات، مما يساعد على تحسّن مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية في جوّ مريح. وأتاحت القراءة الجهرية على مستوى المجموعة الواحدة الفرصة لتوفير جوّ من الراحة والاطمئنان مناسب لممارسة القراءة الجهرية؛ ممّا زاد من التبصر وإدراك أوجه الضعف في مهارتهم في طلاقة القراءة الجهرية والعمل على معالجتها، كما وأسهم تنظيم الأدوار والمهام في إستراتيجية القراءة التشاركية في نقل دور معلم الصف من التلقين إلى المتابعة والتوجيه، وكذلك وفرت هذه الإستراتيجية بيئة تعاونية من خلال التعلم التشاركي ضمن مجموعات، مما أفسح المجال أمام التلامذة لتحمل المسؤولية والاعتماد الإيجابي المتبادل وإنجاز

المهام في الوقت المحدد، كما أعطت إستراتيجية القراءة التشاركية الفرصة للتلامذة للمشاركة في النقاش ومساندة بعضهم حول ما يتعلمونه وما يواجههم من صعوبة لا سيما في مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية وربط الخبرات السابقة بما سيجري تعلمه مما جعل التلامذة نشيطين، وذلك ساعد على استيعابهم المحتوى الذي يتعلمونه.

كما يمكن أن تعود النتيجة إلى أنّ التعليم بالاعتماد على إستراتيجية القراءة التشاركية أدى إلى تمكين التلامذة من عملية تعلمهم والمراقبة الذاتية لأدائهم، علاوة على ذلك، إتاحة الفرصة للتلامذة لإبداء الرأي والمناقشة والمشاركة في عملية التعلم بفاعلية وقرّ البيئة الآمنة التي تخفّف من الضغط والقلق وتدعم الثقة بالنفس والوعي بأهمية المهام التي تتجزأها، كما أدى التدريب على خطوات إستراتيجية القراءة التشاركية في مجموعات تعاونية إلى مساعدة التلامذة على إنجاز المهمة وتحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية لديهم. وقد تعزى هذه النتيجة كذلك إلى طريقة تنفيذ إستراتيجية القراءة التشاركية التي تجمع بين التعلم التعاوني، والتعليم التبادلي والتوفيق بينهما، واستخدام إجراءات محددة، مثل: تلخيص المعلم، ومناقشة وتدريب الأقران، ومراقبة الفهم، وطرح الأسئلة، وفق مراحل القراءة الثلاث، وهي: ما قبل القراءة، وأثناء القراءة، وبعد القراءة.

وتبدو نتيجة هذه الفرضية متفقة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Byer, 2022) من ظهور تحسّن في مهارة الطلاقة القرائية لدى طلاب المجموعة التجريبية بعد تعلمهم من خلال إستراتيجية القراءة التشاركية أكثر من طلاب المجموعة الضابطة الذين تعلموا وفق الطريقة المعتادة. كذلك مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Izzati, 2023) من أنّ المجموعة التجريبية التي تلقت التعليم من خلال إستراتيجية القراءة التشاركية تفوّقت على المجموعة الضابطة، التي استخدمت استراتيجية القراءة الفردية؛ وبالتالي، هناك تباين كبير في مهارات القراءة بين الطلاب، الذين تمّ تعليمهم باستخدام إستراتيجية القراءة التشاركية وأولئك الذين تمّ تعليمهم باستخدام إستراتيجية القراءة الفردية.

كما اتفقت نتائج هذه الفرضية مع ما أسفرت عنه دراسة الشمري والشهري (2024) من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات

الطلاقة القرائية الجاهرة لصالح طالبات المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج الأثر الإيجابي لاستخدام إستراتيجية القراءة التشاركية حيث بلغ حجم الأثر (0.514) لمهارات الطلاقة القرائية الجاهرة.

(2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) بين الوسطين الحسابيين لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة في القراءة الجهرية، تعزى إلى متغير الجنس.

واعتماداً على ذلك، تم قبول الفرضية الصفرية القائلة بأنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) بين الوسطين الحسابيين لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة في القراءة الجهرية، تعزى إلى متغير الجنس.

وقد يعزى شبه تساوي الجنسين إلى أنّ الجنس كخصائص بيولوجية لا يشكل خصائص يترتب عليها تباين في التعليم؛ ذلك لأنّ التعلّم يكتسب بالتدريب والممارسة.

وقد يرجع كذلك عدم ظهور فروق بين أفراد العينة تعزى إلى متغير الجنس في اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية إلى أنّ التجربة التعليمية الجديدة قد قدّمت تعزيزاً مناسباً، وتغذية راجعة مشتركة واحدة تقريباً لجميع أفراد العينة على حد سواء، وساعدت في إثارة دافعية أفراد المجموعتين بالتساوي؛ مما قلّص من تأثير متغير جنس المجموعة على تفاعل التلامذة في أثناء التعلّم، وبالنتيجة لم تظهر المجموعتين بالاستناد إلى متغير الجنس مستويات متباينة في الأداء على مستوى اختبار الطلاقة في القراءة الجهرية.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى تشابه ظروف تطبيق التجربة، فالذكور والإناث تعلّموا المحتوى التعليمي ذاته للدروس المحددة، ويستدلّ من هذه النتيجة على فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية لكلا الجنسين، أو لم تكن أكثر فاعلية لجنس معين، زيادة على أنّ المادة التعليمية التي تمّ تعليمها باستخدام إستراتيجية القراءة التشاركية لتحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية لم تكن متحيزة لأي من الجنسين. ويمكن تفسير عدم ظهور أثر للجنس في تحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية إلى عدم وجود فروق في القدرات العقلية والذكاء العام بين الجنسين، فضلاً عن التشابه في

الأوضاع الاجتماعية والتنشئة الأسرية التي تعزز تشابه تعلم القراءة الجهرية لدى التلامذة من الجنسين.

10-2. نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

لا يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين الوسطين الحسابيين لدرجات تلامذة الصف السادس الأساسي، أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية.

وقد انبثق عن هذه الفرضية، الفرضيات الآتية:

- لا يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين الوسطين الحسابيين لدرجات تلامذة الصف السادس الأساسي، أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية؛ تعزى إلى متغير استراتيجية التعليم (المعتادة، القراءة التشاركية).

- لا يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين الوسطين الحسابيين لدرجات تلامذة الصف السادس الأساسي، أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية؛ تعزى إلى متغير الجنس.

لاختبار صحة هذه الفرضية، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية، وفقاً لمتغيري: إستراتيجية التعليم (المعتادة، القراءة التشاركية)، والجنس، كما في الجدول (11).

الجدول (11): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية، وفقاً لمتغيري: إستراتيجية التعليم، والجنس

استراتيجية التعليم	الجنس	القياس القبلي		القياس البعدي	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعتادة	ذكر	26.88	2.26	30.11	2.67
	أنثى	25.11	2.44	29.72	2.46
	الكلي	26.00	2.98	29.91	2.54
القراءة التشاركية	ذكر	26.16	3.55	92.22	2.55
	أنثى	26.88	4.56	92.88	2.27
	الكلي	26.52	4.04	92.55	2.40

يتضح من الجدول (11) وجود فرق ظاهري في الوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية، حيث كانت قيمة الوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية التي تعلّمت وفق إستراتيجية القراءة التشاركية (92.55)، وهي أعلى من الوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة التي تعلّمت وفق الطريقة المعتادة الذي بلغ (29.91). ولتعرّف الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية البعدية وفقاً لمتغيري: إستراتيجية التعليم، والجنس، بعد عزل (حذف) الفروق في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية على أفراد مجموعتي الدراسة، تمّ استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب (Tow-Way ANCOVA)، كما في الجدول (12).

الجدول (12): نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي المصاحب للأوساط الحسابية لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية وفقاً لمتغيري: إستراتيجية التعليم والجنس بعد تحديد أثر التطبيق القبلي عليهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	التقدير	متوسط المربعات	قيمة اختبار ف	الدلالة الإحصائية	قيمة الكسب المعدل
المقياس القبلي ككل (المصاحب)	5.411	1	5.411	0.865	0.356	
إستراتيجية التعليم	70117.815	1	70117.815	*11215.711	0.000	ذات فاعلية لأنها أكبر من الواحد الصحيح
الجنس	0.586	1	0.586	0.094	0.760	
الخطأ	418.867	67	6.252			
المجموع الكلي	341045.000	72				

(*) قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$

بالنظر إلى نتائج تحليل التباين المبينة في الجدول (12) يظهر ما يلي:

1) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية $(\alpha = 0.05)$ بين الوسطين الحسابيين للقياس البعدي لأفراد الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية، تعزى إلى إستراتيجية التعليم؛ بمعنى وجود فاعلية لإستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين اتجاهات تلامذة الصف السادس الأساسي نحو القراءة الجهرية، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية لها (0.000) ، وهي أقل من مستوى $(\alpha = 0.05)$ ، ومن جدول الأوساط الحسابية، يتبين أن الفرق الدال إحصائياً لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تعلموا وفق إستراتيجية القراءة التشاركية بوسط حسابي (92.55) ، مقابل وسط حسابي (29.91) لدرجات أفراد المجموعة الضابطة الذين تعلموا وفق الطريقة المعتادة.

ولإيجاد فاعلية إستراتيجية التعليم في تحسين اتجاهات أفراد الدراسة نحو القراءة الجهرية، جرى إيجاد قيمة الكسب المعدل من خلال معادلة الكسب المعدل لبلاك، حيث تبين أنها تساوي (1.55)، وهذا يعني أن قيمة التباين في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية على أفراد الدراسة عائد إلى إستراتيجية التعليم (القراءة التشاركية). واعتماداً على ذلك، تم رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة القائلة بأنه: يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$) بين الوسطين الحسابيين لدرجات تلامذة الصف السادس الأساسي، أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية؛ تعزى إلى متغير إستراتيجية التعليم، لصالح إستراتيجية القراءة التشاركية.

وقد يعزى تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في الاتجاهات نحو القراءة الجهرية إلى طبيعة إستراتيجية القراءة التشاركية التي تتيح لكل تلميذ أن يمارس القراءة الجهرية جماعياً وتعاونياً، وتحضّمهم على احترام وجهات نظر زملائهم؛ ممّا زاد من دافعيتهم نحو تعلّم القراءة الجهرية، وتوافرت لديهم اتجاهات محبّة نحوها. وقد تفسر النتيجة السابقة بتوفير الجو التعليمي المناسب لتلامذة المجموعة التجريبية، فقد تمّ عرض الأنشطة والتدريبات بشكل واضح، كما أنّ تحديد مهام التلامذة وأدوارهم في أنشطة إستراتيجية القراءة التشاركية وتدريباتها أكسبهم الثقة بالنفس؛ ممّا جعلهم اتجاهاتهم إيجابية نحو القراءة الجهرية.

وقد يكون تفسير النتيجة السابقة عائد إلى أنّ إستراتيجية القراءة التشاركية تشجّع التلامذة على التفاعل والحوار وتبادل الآراء والأفكار، وتنمي روح العمل الجماعي من خلال تقسيم الصف إلى مجموعات وتعزيز روح المنافسة الشريفة بين التلامذة؛ الأمر الذي قلّل من درجة القلق عند التلامذة، وأشعرهم بأنهم يخضعون لتجربة جديدة في تعلّم القراءة بعامة، والقراءة الجهرية بخاصة، وهو ما أثر في مستوى اتجاهاتهم نحوها، وأدّت إلى تحسينها، ولعلّ الفترة التي خضع فيها التلامذة للتجربة جعلتهم أكثر ألفة بإستراتيجية القراءة التشاركية، وبالتالي كان أثرها في تغيير الاتجاهات أكبر.

2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) بين الوسطين الحسابيين لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية، تعزى إلى متغير الجنس.

واعتماداً على ذلك، تم قبول الفرضية الصفرية القائلة بأنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) بين الوسطين الحسابيين لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية، تعزى إلى متغير الجنس.

وقد يرجع عدم ظهور فروق بين أفراد العينة تعزى إلى متغير الجنس في مقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية إلى أنّ التجربة التعليمية الجديدة قد قدّمت تعزيزاً مناسباً، وتغذية راجعة مشتركة واحدة تقريباً لجميع أفراد العينة على حدّ سواء، وساعدت في إثارة دافعية أفراد المجموعتين بالتساوي؛ مما قلّص من تأثير متغير جنس المجموعة على تفاعل الأفراد في أثناء التعلم، وبالنتيجة لم تظهر المجموعتين بالاستناد إلى متغير الجنس مستويات متباينة في الاتجاه على صعيد مقياس الاتجاهات نحو القراءة الجهرية.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى تشابه ظروف تطبيق التجربة، فالذكور والإناث تعلّموا المحتوى التعليمي ذاته للدروس المحددة، ويستدلّ من هذه النتيجة فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين الاتجاهات نحو القراءة الجهرية لكلا الجنسين، أو لم تكن أكثر فاعلية لجنس معين، زيادة على أنّ المادة التعليمية، التي تمّ تعليمها باستخدام إستراتيجية القراءة التشاركية لتحسين اتجاهاتهم نحو القراءة الجهرية لم تكن متحيزة لأي من الجنسين.

ويمكن تفسير عدم ظهور أثر للجنس في تحسين الاتجاهات نحو القراءة الجهرية إلى عدم وجود فروق في القدرات العقلية والذكاء العام بين الجنسين، فضلاً عن التشابه في الأوضاع الاجتماعية والتنشئة الأسرية، التي تعزّز تشابه استيعاب التلامذة من أفراد الجنسين للمادة التعليمية لمحتوى دروس القراءة، وتكوين اتجاهات شبه متطابقة نحو تعلّم القراءة الجهرية.

11. مقترحات الدراسة

استناداً إلى ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، اقترح الباحث ما يلي:

فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية والاتجاهات نحوها لدى تلامذة الصف السادس الأساسي في مدينة حمص

- تزويد معلمي الصف باختبار الطلاقة في القراءة الجهرية المعدّ في هذه الدراسة؛ لقياس مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية بموضوعية.
- تدريب معلمي الصف دورياً أثناء الخدمة، لاطلاعهم على ما يستجدّ في ميدان تعليم اللغة العربية من إستراتيجيات حديثة، وإعداد أدلة إرشادية لاستخدام هذه الإستراتيجيات.
- تطوير برنامج إعداد معلم الصف بحيث يتمّ التركيز على كيفية قياس مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية وتقييمها، وكذلك العمل على تطبيق ما تعلّمه المعلم خلال سنوات إعداده حول مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية، وذلك لضمان إكسابها للتلامذة في مواقف تطبيقية تفاعلية؛ بما ينسجم مع النقلة النوعية التي يشهدها التعليم في الوقت الحاضر من خلال التركيز على المهارات.
- الاسترشاد بدليل المعلم، الذي تمّ تقديمه في هذه الدراسة في إعداد أدلة أخرى في مجال القراءة ضمن كتب العربية لغتي للصفوف من الأول إلى الخامس الأساسي لتحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية.
- الاهتمام بممارسة التلامذة لإستراتيجية القراءة التشاركية، وتعرّف كيفية توظيفها من أجل الحصول على مخرجات التعلّم بالشكل الأمثل.
- كما تقترح الدراسة إجراء بعض الدراسة المستقبلية المكملّة لهذه الدراسة، وذلك على النحو الآتي:
- فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تحسين المهارات القرائية الأخرى لدى تلامذة الصف السادس الأساسي.
- فاعلية التكامل بين إستراتيجيتي القراءة التشاركية والقراءة بصوت عال في تحسين مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية لدى تلامذة الصف السادس الأساسي.
- برنامج قائم على مدخل القراءة التشاركية لمعالجة صعوبات تعلّم القراءة في اللغة العربية لدى تلامذة الصف السادس الأساسي.

12. المراجع

1-12. المراجع العربية

- أبو جادو، صالح محمد علي؛ ونوفل، محمد بكر. (2007). *تعليم التفكير النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة.
- الجرف، ريماء. (2002). *دراسات في تعليم القراءة بمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية*. الرياض: الشركة الوطنية للتوزيع.
- الجهماني، خالد محمد. (2016). *فاعلية برنامج تدريسي قائم على التعلم عن طريق لعب الأدوار في تحسين الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي وتنمية اتجاهاتهم نحو القراءة*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- الحر، عبد العزيز؛ والروبي، أحمد. (2005). *إطار نظري مقترح لبناء مساق تعليمي يقوم على المشاركة بين الطالب والمعلم داخل الصف الدراسي*. مجلة رسالة الخليج العربي، (97)، 5-73.
- الحريري، رافدة. (2008). *طرائق التدريس بين التقليد والحداثة*. عمان: دار الفكر.
- الحوامدة، محمد. (2010). *أخطاء القراءة الجهرية في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة أربد وعلاقتها ببعض المتغيرات*. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 6(2)، 109-127.
- الخير، بثينة؛ وآخرون. (2023-2024). *العربية لغتي (الفصل الثاني) الصف السادس الأساسي*. دمشق: المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية.
- دانيلسون، شارلوتي. (2001). *مهنة التدريس، ممارستها، وتعزيزها: إطار نموذجي*. (ترجمة عبد العزيز سعود العمر). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الزغلول، عماد عبد الرحيم. (2004). *مبادئ علم النفس التربوي*. (ط3). عمان: دار الكتاب الجامعي.
- السرسى، أسماء محمود؛ حسن، خديجة فريد فتحي؛ البحيري، محمد رزق. (2017). *فاعلية استراتيجية القراءة التشاركية في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى عينة من أطفال الروضة*. مجلة دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، 20(77)، 65-70.

السعيد، حمزة. (2005). تشخيص صعوبات تعلم القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وفاعلية برنامج علاجي مقترح. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق.

السيد علي، محمد. (2011). موسوعة المصطلحات التربوية. عمان: دار المسيرة.
السيد، محمود. (1998). في طرائق تدريس اللغة العربية. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
الشمري، سفانة رشيد رغيان؛ الشهري، أحمد عاطف. (2024). فاعلية استراتيجية القراءة التشاركية لتدريس اللغة الإنجليزية في تنمية الطلاقة القرائية الجاهرة ومهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 90، 48-92.

الشيخ، تاج السر عبد الله؛ وأخرس، نائل محمد؛ وعبد المجيد، بثينة أحمد. (2009). القياس والتقويم التربوي. (ط5)، الرياض، مكتبة الرشد ناشرون.
عاشور، راتب قاسم؛ والحوامدة، محمد فؤاد. (2009). فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق. أريد، الأردن: عالم الكتب الحديث.
عباس، محمد خليل؛ ونوفل، محمد بكر؛ والعيسي، محمد مصطفى؛ وأبو عواد، فريال محمد. (2014). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. (ط5)، عمان: دار الميسرة.

عبد الباري، ماهر شعبان. (2016). فاعلية برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 17(2)، 443-484.

العدوان، زيد؛ والحوامدة، محمد. (2011). تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة.

العلي، محي الدين فواز. (2015). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين القراءة الجهرية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

غنام، أميرة. (2021). اتجاه طلبة جامعة أم البواقي نحو القراءة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، الجزائر.

الغول، منصور. (2009). مناهج اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية. عمان: دار المناهج.

قزنجيان، أني كريكور. (2012). فاعلية برنامج تدريبي قائم على تحليل المهنة وبعض العمليات النفسية في تنمية مهارات القراءة الأساسية لذوي صعوبات تعلم القراءة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

لطفي، محمد. (1985). التأخر في القراءة تشخيصه وعلاجه في المدرسة الابتدائية. القاهرة: مكتبة مصر.

مبسلط، جنى سامي راجح. (2016). أثر استخدام إستراتيجية K-W-L في تحصيل طلبة الصف الخامس في القراءة واتجاهاتهم نحو تعلمها في المدارس الحكومية في محافظة نابلس. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

مذكور، أحمد علي. (2006). تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة: دار الفكر العربي. المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2016). وثيقة الإطار العام للمناهج الوطني في الجمهورية العربية السورية. دمشق: المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية بوزارة التربية.

المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2016-2017). المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية (الوثيقة المعدلة). دمشق. وزارة التربية.

منظمة اليونسكو. (2022). تقييم معرفة القراءة والكتابة والمهارات الحياتية لدى الشباب السوري (2021): تقرير موجز. بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

المواضية، حنين لافي زعل؛ والمواضية، نوفه سميح كامل. (2023). بناء أداة لقياس الاتجاه نحو التعلم عن بعد وتطبيقها على عينة من طلبة جامعة مؤتة. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، مجلة المناهج وطرق التدريس، 2(1)، 154-134 الوكيل، حلمي أحمد؛ المفتي، محمد أمين. (2007). أسس بناء المنهج وتنظيماتها. عمان: دار المسيرة.

12-2. المراجع الاجنبية

- Aljaboor, M. (2018). *The effect of reciprocal strategy- based instructional program on ninth grade students' reading comprehension and reading fluency in public school in Jordan* [Published Ph.D. thesis, Yarmouk University, Jordan]. Dar Al-Mandumah Database.
- Alroomy, M. (2013). *An action research study of collaborative strategic reading in English with Saudi Medical Students* [Published Ph.D. thesis, University of Sussex, UK]. http://sro.sussex.ac.uk/id/eprint/46830/1/Al-Roomy%2C_Muhammad.pdf
- Alsafdi, H. A. (2017). *The effectiveness of using collaborative strategic reading CSR on developing reading comprehension and learning motivation among ninth graders* [Published master's thesis, The Islamic University, Gaza]. Dar Al-Mandumah Database.

- Anwar, A. (2020). *The effect of collaborative strategic reading toward students' reading skill. Anglophile Journal, 1*(1), 21–28. <http://dx.doi.org/10.51278/anglophile.v1i1.62>
- Bennett, T. E. (2014). *The predictive validity of oral reading fluency measures on the Louisiana Educational Assessment Program for third and fourth-grade students* [Published Ph.D. thesis, College of Education, Louisiana Tech University].
- Boardman, A. G., Klingner, J. K., Buckley, P., Annamma, S., & Lasser, C. J. (2015). The efficacy of collaborative strategic reading in middle school science and social studies: The effect of collaborative strategic reading toward students' reading skill. *An Interdisciplinary Journal, 28*(9), 1257–1283. Researchgate Database.
- Byer, B. (2022). *The Impact of Paired-Partner Reading on STAR Reading Scores*. Dissertations, Theses, and Projects, Minnesota State University Moorhead
- Cott, K. (2017). *The effect of repeated reading with audio-recorded modeling on the reading fluency and reading comprehension of adolescents with EBD or OHI and behavioral difficulties*. Unpublished PhD. Dissertation, Georgio State University.
- Florida Center for Reading Research. (2009). *Florida assessments for instruction in reading on going progress monitoring oral reading fluency grades 1 – 5. State of Florida*. Department of Education, United States.

- Gibson, S. (2008). Reading aloud: A useful learning tool ?. *ELT Journal*, (62), 29–36. <https://doi.org/10.1093/elt/ccm075>
- Hayes, C. (2016). *The effects of sight word instruction on students' reading abilities*. [Unpublished MA Thesis, School of Arts and Sciences St. John Fisher College].
- Izzati, K. A. (2023). The Effectiveness of Partner Reading Strategy on Students Reading Comprehension. *Journal of English Language and Education*, 8(1), 75–83.
- Klingner, J. (2010). Improving Reading Comprehension with Collaborative Strategic Collaborative Strategic (CSR). University of Colorado.
- Klingner, J., & Vaughn, S. (1999). Promoting reading comprehension, content learning, and English acquisition though collaborative strategic reading (CSR). *The Reading Teacher*, 52(7), 738–747. <https://www.jstor.org/stable/20204676>
- Mathews, K. (2018). *The impact of collaborative strategic reading on students' comprehension of secondary social studies texts* [Published Ph.D. thesis, University of South Carolina]. <https://scholarcommons.sc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5670&context=etd>
- Meyer, M., & Felton, R. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 4(1), 283–306.

- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implication for reading instruction*. Washington, D.C: National Institute of Child Health and Human Development.
- Rasinski, T., Rupley, W., Paige, D. & Nichols, W. (2016). Alternative text types to improve reading fluency for competent to struggling readers. *International Journal of Instruction*, 9(1), 163-178.
- Rasinski, T., Ruply, W., Paige, D., & Young, C. (2020). Fluency: Deep roots in reading instruction. *Education Science Journal*, 10(155), 1-13. Researchgate Database.
- Reutzel, R., & Juth, S. (2014). Supporting the development of silent reading fluency: An evidence-based framework for the intermediate grades (3-6). *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 27-46.
- Strong Hilsmier, A., Wehby, J., & Falk, K. (2016). Reading fluency interventions for middle school students with academic and behavioral disabilities. *Reading Improvement*, 53(2), 53-64.
- Walidaini, L., Mujiyanto, J., & Warsono, W. (2021). The effectiveness of collaborative strategic reading (CSR) and cooperative-discussion-question (Coop-Dis-Q) in teaching reading comprehension. *English Education Journal*, 11(3), 325-333.

- Young, C., Mohr, K., & Rasinski, T. (2015). Reading together: A successful reading fluency intervention. *Literacy Research and Instruction, 54*, 67–81. ResearchGate Database.
- Zaza, M. S. (2014). The effect of teacher and peer mediated repeated reading on oral reading fluency and reading comprehension among sixth grade primary stage students. *Educational Science Journal, 25*(100), 1–46. Dar Al-Mandumah Database