مجلة جامعة حمص

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 47 . العدد 4

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

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	عضو هيئة التحرير

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 (77)

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

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

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

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة البعث

الأوراق المطلوبة:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1- مقدمة

2- هدف البحث

3- مواد وطرق البحث

4- النتائج ومناقشتها .

5- الاستنتاجات والتوصيات .

6- المراجع.

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

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

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

أ- قياس الورق 17.5×25 B5.

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

ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8

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

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

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

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

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

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

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

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

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

الكنية بالأحرف الكبيرة ـ الحرف الأول من الاسم تتبعه فاصلة ـ سنة النشر ـ وتتبعها معترضة (–) عنوان الكتاب ويوضع تحته خط وتتبعه نقطة ـ دار النشر وتتبعها فاصلة ـ 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:

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

مثال على ذلك:

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

ج. إذا كان المرجع أو البحث منشوراً باللغة العربية فيجب تحويله إلى اللغة الإنكليزية و التقيد بالبنود (أ و ب) ويكتب في نهاية المراجع العربية: (المراجع In Arabic)

رسوم النشر في مجلة جامعة البعث

1. **دفع رسم نشر (50000) ل.س أربعون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.**
2. **دفع رسم نشر (200000) ل.س مئة الف ليرة سورية عن كل بحث للباحثين من الجامعة الخاصة والافتراضية .**
3. **دفع رسم نشر (200) مئتا دولار أمريكي فقط للباحثين من خارج القطر العربي السوري .**
4. **دفع مبلغ (15000) ل.س ستة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.**

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
مهارات الحركات التعبيرية وعلاقتها بالأداء الحركي لدى عينة من تلامذة الصف السادس في مدينة دمشق	دينا الحمود د.غسان منصور	44-11
التفكير التصميمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي. دراسة ميدانية في مدينة بانياس	تسنيم الاعسر د.محمد موسى	80-45
العوامل الخمس الكبرى للشخصية وعلاقتها باضطراب الشدة ما بعد الصدمة لدى الطلبة الذين تعرضوا لحدث تفجير كارثي في مدرسة عكرمة المُحدثة في حمص	شذا ادريس د.حنان لطوف	124-81
فاعلية استراتيجية التعليم المعكوس في تدريس مقرر المفاهيم العلمية لطالبات رياض الأطفال	د.أحمد حسن خليفة	165-125

مهارات الحركات التعبيرية وعلاقتها بالأداء الحركي لدى عينة من تلامذة الصف السادس في مدينة دمشق

إعداد الطالبة: دينا الحمود – قسم علم النفس – كلية التربية – جامعة دمشق.
إشراف الأستاذ الدكتور: غسان منصور الأستاذ في قسم علم النفس

الملخص

هدف البحث إلى تعرُّف مستوى تطبيق مهارات الحركات التعبيرية لدى عينة من تلامذة الصف السادس في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة دمشق، ومستوى الأداء الحركي لديهم؛ والكشف عن العلاقة ارتباطيه بين مستوى مهارات الحركات التعبيرية والأداء الحركي لدى عينة من تلامذة الصف السادس في مدارس التعليم الأساسي الحكومية بمدينة دمشق. واعتمد البحث على المنهج الوصفي؛ وبلغت عينة البحث (132) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف السادس في مدارس التعليم الأساسي الحكومية في مدينة دمشق، وتم تطبيق اختبار المهارات الحركية التعبيرية (The fus test 7-14)، وهو من إعداد (Makaruk, et al, 2024). وطُبّق اختبار الأداء الحركي (GRAMI-2) من إعداد (Ruiz-Perez, et al, 2015)، ومن أبرز نتائج البحث: إنَّ مستوى تطبيق مهارات الحركات التعبيرية لدى عينة من تلامذة الصف السادس في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة دمشق كان بدرجة منخفضة، ووجود مستوى متوسط للأداء الحركي لدى أفراد عينة البحث من تلامذة الصف السادس الابتدائي وتوجد علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات التلامذة على اختبار مهارات الحركات التعبيرية ودرجاتهم على اختبار الأداء الحركي، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أداء أفراد عينة البحث على اختبار الحركات التعبيرية واختبار الأداء الحركي وفق متغير الجنس.

الكلمات المفتاحية: مهارات الحركات التعبيرية، الأداء الحركي، تلامذة الصف السادس، مدارس التعليم الأساسي.

Expressive movement skills and their relationship to motor performance among a sample of sixth-grade students in Damascus

Abstract

The aim of the research was to identify the level of application of expressive movement skills among a sample of sixth-grade students in government primary schools in Damascus, and their level of motor performance; and to reveal the correlation between the level of expressive movement skills and motor performance among a sample of sixth-grade students in government primary schools in Damascus. The research relied on the descriptive approach; The research sample amounted to (132) male and female students from sixth-grade students in government primary schools in Damascus, and the expressive motor skills test (The fus test 7-14) was applied, which was prepared by (Makaruk, et al, 2024). The GRAMI-2 motor performance test was applied, prepared by (Ruiz-Perez, et al, 2015). The most prominent results of the research are: The level of application of expressive movement skills among a sample of sixth-grade students in government primary schools in Damascus was low, and there was an average level of motor performance among the research sample members of sixth-grade primary school students. There is a positive correlation with statistical significance between the students' scores on the expressive movement skills test and their scores on the motor performance test. There are no statistically significant differences between the average performance scores of the research sample members on the expressive movement test and the motor performance test according to the gender variable.

Keywords: Expressive movement skills, motor performance, sixth grade students, primary schools.

. مقدمة:

تُعدُّ مهارات الذكاء الحركية هي حجر الزاوية بالنسبة للبشر للمشاركة في الأنشطة البدنية المختلفة، والتي يمكن أن تعكس مستوى تطور الجهاز العصبي الحركي، واللياقة البدنية، ومؤشر كتلة الجسم، والكفاءة المعرفية، ونتائج النمو الأخرى عند التلامذة. وتمَّ تحديد السنوات الأولى من المدرسة على أنها وقت حاسم من حيث تكوين وتطوير المهارات الحركية وأنماط السلوك الحركي المختلفة. خلال هذه الفترة يتعلم التلامذة مجموعة من المهارات الحركية الأساسية وأنماط السلوك الحركي، ويطبقونها على الأنشطة الرياضية المنظمة وغير المنظمة، والتي تؤدي دوراً حاسماً في المشاركة بالأنشطة الرياضية عندما يكبرون (حمدين، 2016، 13).

إنَّ الحركات تعتمد بشكل أساسي على توليد القوى البدنية والتحكم فيها واستغلالها، فإن إدارة القوى تتطلب أكثر من العضلات والميكانيكا الحيوية. في كل مرحلة من مراحل التطور، يعتمد التحكم التكيفي في الحركة على الوظائف النفسية الأساسية، ومنها: الإدراك والوعي مطلوبان لتخطيط الإجراءات وتوجيهها. العوامل الاجتماعية والثقافية تحفز وتقيد السلوكيات الحركية، توفر السلوكيات الحركية، بدورها، المادة الخام للإدراك والوعي والتفاعل الاجتماعي. تولّد الحركات معلومات إدراكية، وتوفر الوسائل لاكتساب المعرفة حول العالم، وتجعل التفاعلات الاجتماعية ممكنة.

وأنَّ قدرة الجسم على الأداء الحركي تعتمد على المعلومات القادمة من كل من الجهاز الحسي الحركي، والجهاز البصري، والمدخلات السمعية، وأنَّ تأثير كل من حاسة السمع، والبصر، واللمس، والمُستقبلات الحسية الحركية في العضلات والأوتار والمفاصل على أداء الحركات الرياضية التعبيرية، فعندما يحدث أي تغيير في وضع الجسم وانفعالاته التعبيرية، يُسجّل العصبي المركزي معلومات أولية صادرة من هذه الأعضاء الحسية، وذلك من خلال ممرات عصبية متعددة، هذه المعلومات تؤثر بشكل كبير على ردود الأفعال الحركية المسؤولة عن تعديل وتكييف الأوضاع القوامية المسؤولة عن أداء الحركة المستهدفة، هذا النشاط الحادث في الجهاز العصبي المركزي يتحكم في درجة انقباض المجموعات العضلية لإحداث الحركة التعبيرية (حسن، 2008، 2-3).

ويمكن أن تنشأ السلوكيات الحركية التعبيرية الجديدة من مزيج من العوامل المتفاعلة، بعضها منتشر للغاية لدرجة أننا نعدُّها عن طريق الخطأ أمراً مفروغاً منه، وبعضها دقيق جداً أو غير واضح لدرجة أننا نفشل في التعرُّف على الرابط. ويمكن أن يكون للتغيرات التنموية في أحد المجالات آثار متتالية على التنمية في مجالات أخرى، وأحياناً بعيدة عن الإنجاز الأصلي.

ووفقاً لوجهة نظر الأنظمة التنموية [1]، لا يمكن فهم السلوكيات الحركية التعبيرية بمعزل عن السياق الجسدي والبيئي والاجتماعي/ الثقافي الذي تحدث فيه. لأنَّ الحركات متداخلة بشكل لا ينفصل في نظام بيئة الجسم. ويتطور الجسم والبيئة جنباً إلى جنب، وتجلب المهارات الحركية الجديدة أو المحسّنة أجزاءً جديدة من البيئة للعب، وبالتالي توفر فرصاً جديدة أو محسّنة للتعلم في أنشطة التربية الراضية والبدنية. وممارسات تقديم تلك الأنشطة الرياضية تسهل وتعيق تطور الحركة التعبيرية لدى الطفل. ونتيجة لذلك، فإن الاختلافات في طريقة هيكلة مقدمي الرعاية للبيئة والتفاعل مع أطفالهم تؤثر في شكل المهارات الجديدة، والأعمار التي تظهر فيها لأول مرة، وشكل مسار تطورهم في مستوى الأداء الحركي ومهاراته وقدراته.

والتربية البدنية والرياضة في المدارس الابتدائية التي تعتمد على التدريب على الحركات التعبيرية تركز على تنمية الأداء الحركي للجسم. كما يؤدي استخدام النشاط البدني المنظم والمنهجي / الحركة كوسيلة لتحقيق هدف تعليم التربية البدنية والرياضة في تحفيز الأداء الحركي لجسم الطفل. ومن ناحية أخرى ، يمكن أن تؤدي التربية البدنية وألعاب الحركات التعبيرية أيضاً إلى تحسين العبقرية العاطفية المتعلقة بالجوانب النفسية. إنَّ الحركة الجسدية الممتعة في الفريق من شأنها أن تعزز التعاون والمسؤولية وما إلى ذلك. سيكون لها تأثير على العقل العاطفي وأداء الحركات الرياضية لأطفال المدارس الابتدائية. على هذا النحو، فالأشخاص ذوو المواهب الطبيعية حساسون جدًا لتغير المناخ التعليمي ولديهم القدرة على التمييز بين المشكلات البيئية وتصنيفها واستغلالها، ويبدعون في حل المشكلات، وإنهاء النتائج.

ويبدو هذا الأداء الحركي أكثر الذكاءات بعداً عن النظرة التقليدية للذكاء. والعمليات المحورية التي ترتبط بهذا الأداء هي السيطرة على الأفعال الحركية الكتلية والرفيعة، والقدرة على تناول الأشياء الخارجية. والأسس البيولوجية لهذا الأداء معقدة وهي تضم التآزر بين الأجهزة العصبية والعقلية والإدراكية (جابر، 2003، 275).

وهذا الأداء يتحدى الاعتقاد الشائع يؤكّد أنَّ النشاطين الجسدي، والعقلي يرتبطان ويُكملان بعضهما بعضاً، وتبدو هذه القدرة لدى الراقصين، ولاعبي ألعاب القوى، والجراحين، والحرفيين، ومع أهمية هذا الأداء إلا أن اختبارات الذكاء أهملته مثل الذكاء الموسيقي.

أولاً: مشكلة البحث:

[1] - هي نظرية صحية تفترض أنَّ الطريقة الأفضل لنمو أجسام الأطفال بشكل صحيح تتمثَّل في رعايتهم رعاية صحية قوية ومتنوّعة.

يُعاني معظم الأطفال من نقص في المهارات الحركية نتيجة الاعتماد على التكنولوجيا الحديثة وعدم حاجتهم للانتقال والتكيُّف الحركي مع المكان، فأصبح الذكاء هو القدرة على استخدام التكنولوجيا وتطوير البيئة عن طريق التحكُّم البعيد دون الحاجة للحركة أو التحرك.

ولدى كل تلميذ جوانب قوية وضعيفة، ولهذا نحتاج إلى تقييم الأداء الحركي في البيئة المدرسية التي هي أحد العوامل التي تسرِّع في تطوير الأداء الحركي، وأشارت العديد من الدراسات والأبحاث: سوهادي، وآخرون (Suhadi, ET AL, 2020)، ميشيلاكي وبورنيلي (Michelaki & Bournelli, 2016)، فيرغسون باتريك، وآخرون، (Ferguson-Patrick, ET AL, 2018) التي تركز على تحديد أنواع الذكاءات وفقاً لنظرية الذكاء المتعدِّد على نجاح التلميذ واستمرارية المعرفة والاتجاه الإيجابي نحو التعليم يتأثر بوضع المهارات الحركية وبسلوك الكفاءة الذي يظهر لدى التلميذ، وأظهرت نتائج الباحثين قدرات بشرية متميزة تربط قدرات التلامذة بالدافع والحماس للتعليم وخصائص نفسية جيدة للتلامذة ويوم أقل توتراً وإجهاداً دراسياً في جميع المجالات. وقد يصلون التلامذة إلى معايير ومستويات تعليمية أعلى.

وقد أكَّد الباحثون: منسي و خالدي (Mansi & Khaldi, 2015)، سيسوانتويو، وآخرون (Siswantoyo, ET AL, 2019)، سوهرمان، وآخرون (Suherman, ET AL, 2019)، سهادي، وآخرون (Suhadi, ET AL, 2019)، على دور الذكاء المتعدد من خلال مجموعة متنوّعة من الأدوات ومهارات السلوك الحركي بأنه "مع زيادة المعرفة والقوة"، سيكون التدريس ممتعاً. ونجاح التلميذ هو وظيفة التدريس للحد من التوتر النفسي لديه. سيكون التلاميذ متحمسين للغاية وسيتم تحقيق مهاراتهم الفردية بالكامل. يعتمد التعليم الجيد على المعرفة المتعمقة، وتعميق وسائل تقديم المحتوى وكذلك المعرفة المطلوبة من قبل المعلم. في حالة تدريس المهارات الحركية، يتضمن التدريس الجيد معرفة كيف يتعلم التلاميذ التنسيق بين مهاراتهم الحركية التعبيرية المختلفة ومهارات تعلُّم المشي والركض بسرعة وخفّة ورشاقة.

ومن هنا برز الاتجاه الجديد في تعلُّم مهارات الأداء الحركي بالاعتماد على مهارات السلوك الحركي التعبيري التي تجعل من مادة التربية الرياضية أكثر حسيّة وحيوية ومتعة وفائدة من خلال التركيز على المحسوسات للعمل وتسهيل التعلُّم، فمادة التربية الرياضية قد تكون أكثر المواد حاجة للأنشطة والتمرينات الحسيّة، وخاصة في الصفوف الأساسية الأولى، إذ إن استخدام هذه الوسائل في هذا العمر تنمي مداركهم ومهاراتهم، وتجعلهم أكثر فهماً، ومقدرة على تعلُّم المفاهيم العلمية واستيعابها؛ لذلك أصبح من الضروري أن يتدرَّب المعلّم على أهم الإستراتيجيات التدريسية

الحديثة في مادة التربية الرياضية، وأن يكون على اطلاع مستمر بها، ليستطيع مواكبة كل جديد في العالم الواسع.

ويرتبط الذكاء الحركي بالمهارات الحركية التعبيرية والصفات البدنية والأنشطة الحسيّة، التي يقوم بها الطفل خلال المرحلة العمرية المبكرة، إضافة إلى الحركات التعبيرية المتنوّعة التي تنمي قدراته على الإبداع والسيطرة على البيئة المحيطة واستثمارها لمصلحته، كون الحركة وسيلة مهمة يُعبّر بها الطفل عن نفسه وعن قدراته العقلية. كما لمست الباحثة مشكلة البحث من ندرة وقلّة الدراسات حول هذا النوع من الذكاء، وانتشار أدبيات وتدريبات كثيفة جداً في الفترة الأخيرة حول التدريب الحركي، واستخدام الأطفال للحركات في لغة الجسد ولغة الإشارة بشكل كثيف بين بعضهم البعض كشِلل وجماعات قران.

وهذا ما أكَّدته نتائج دراسة كل من: الخالدي والغريري (2015) إلى وجود أثر كبير للألعاب الحركية والعقلية في نمو مستوى الذكاء الحركي؛ ودراسة الموسوي (2016) التي أثبتت وجود أثر للبيئة الصفية تأثير إيجابي في تنمية الذكاء الحركي لدى الأطفال، ودراسة مبارك ويحياوي (2017) الت أكَّدت وجود أثر برنامج تربية بدنية ورياضية في تنمية التفكير الإبداعي الحركي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ولاحظت الباحثة بعد قيامها بحضور عدد من دروس التربية الرياضية مع عدد من معلمي التربية الرياضية في مدارس مدينة دمشق وريف دمشق، إنَّ معظم الدروس تركز على الألعاب الكروية "قدم – سلّة"، وبعض الدروس تبدأ بتمارين إحماء في المكان دون تنظيم للحركات الرياضية التعبيرية الأساسية التي يجب إتقانها من قبل التلاميذ، وهذا الوضع غير دائم "الاستمرارية" أيضاً لأنَّ الإمكانات في المدارس قليلة جداً بالنسبة لدروس الرياضة والألعاب الحركية، حيث لا توجد في معظم المدارس صالات رياضية مجهزة بأدوات وأجهزة رياضية والاعتماد الكلي على الألعاب الجماعية ضمن الباحة المدرسية، لأنَّ المكان غير لائق للألعاب في الظروف الجوية، واعتبار حصة التربية الرياضية حصَّة احتياطية، واستخدامها عند الحاجة من قبل المدرسين، كما أنَّ هناك ضعف في تطبيق مهارات الحركات التعبيرية على التلامذة، وضعف استفادة التلميذ من دروس التربية الرياضية، واستمتاعه بها، وتوظيفه لمهاراتها الحركية، واعتماد طريقة تدريسية واحدة في دروس التربية الرياضية وهي الجري بالكرة، ضعف مرونة المتعلّم في تطبيق التمارين الرياضية بأكثر من طريقة، وأكثر من مهارة، وغياب عنصر التشويق والجذب والإثارة والتنوع في دروس التربية الرياضية، كما أنَّ المتعلمون في الصف السادس يدرسون في مرحلة التعليم الابتدائي أو الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وفي هذه المرحلة

تتزايد السيطرة على كافة الحركات نتيجة ازدياد نمو العضلات الكبيرة والصغيرة، وتتزايد معدلات الحركة، ويصبح اكتساب المهارات اللازمة لمختلف الألعاب سريعاً. هذا وتتلخص مشكلة البحث بالإجابة عن السؤال التالي:

. ما علاقة مهارات الحركات التعبيرية بالأداء الحركي لدى عينة من تلامذة الصف السادس في مدارس التعليم الأساسي الحكومية بمدينة دمشق؟

ثانياً: أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في النقاط التالية:

2-1- يعدُّ البحث استجابةً للاتجاهات الحديثة التي دعت إلى الاهتمام بمهارات السلوك الحركي التعبيري للأطفال كإحدى إستراتيجيات التدريب الحديث المهمة والضرورية التي يجب الاهتمام بها في أثناء عملية التعلُّم.

2-2- تزويد معلمي التربية الرياضية والمعلمون عموماً في مدارس التعليم الأساسي بالإطار النظري والمعرفة حول مهارات السلوك الحركي التعبيري وكيفية توظيفها لتنمية الأداء الحركي لدى الطفل، وأساليب تنفيذها وتوظيفها خاصةً في درس التربية الرياضية، الذي من شأنه أن ينعكس على تحسين مستوى الأداء الحركي لدى الأطفال، وإكسابهم المهارات الحركية التعبيرية المختلفة.

2-3- يُسلط البحث الضوء على التربية الحركية التي تُعدُّ بمثابة المدخل الطبيعي المؤدي للممارسة الفعلية لأنشطة التربية البدنية والرياضية المتعددة عن طريق استخدام الطفل للحركات التعبيرية المتعددة بهدف حل المشكلات الحركية التي تتطلب بالضرورة مشاركته الإيجابية الكاملة.

2-4- قد تفيد نتائج البحث الحالي الموجهين المختصين في التربية الرياضية من أجل العمل على تزويد المعلمين بمهارات استخدام مهارات السلوك الحركي التعبيري وخطوات تطبيقها على الأطفال، التي تعد من الأساليب التدريبية الحديثة الذي ستنعكس إيجابياً على ممارساتهم التعليمية.

ثالثاً: أهداف البحث:

يمكن تحديد أهداف البحث في:

1- تعرُّف مستوى تطبيق مهارات الحركات التعبيرية لدى عينة من تلامذة الصف السادس في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة دمشق.

2- تعرُّف مستوى الأداء الحركي لدى عينة من تلامذة الصف السادس في مدارس التعليم الأساسي الحكومية بمدينة دمشق.

3- الكشف عن العلاقة بين مستوى مهارات الحركات التعبيرية والأداء الحركي لدى عينة من تلامذة الصف السادس في مدارس التعليم الأساسي الحكومية بمدينة دمشق.

4- قياس دلالة الفروق في درجات أفراد عينة البحث على اختبار مهارات الحركات التعبيرية وفق متغير الجنس.

5- قياس دلالة الفروق في درجات أفراد عينة البحث على اختبار الأداء الحركي وفق متغيري الجنس.

رابعاً: فرضيات البحث:

يسعى البحث إلى اختبار الفرضيات الآتية:

4-1- لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات عينة البحث على اختبار مهارات الحركات التعبيرية ودرجاتهم على اختبار الأداء الحركي.

4-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على اختبار مهارات الحركات التعبيرية وفق متغير الجنس.

4-3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أداء أفراد عينة البحث على اختبار الأداء الحركي وفق متغير الجنس.

خامساً: أسئلة البحث:

يسعى البحث إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما مستوى تطبيق مهارات الحركات التعبيرية لدى عينة من تلامذة الصف السادس في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة دمشق؟

2- ما مستوى الأداء الحركي لدى عينة من تلامذة الصف السادس في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة دمشق؟

سادساً: حدود البحث:

1- **الحدود البشرية:** تم تطبيق البحث على عينة من تلامذة الصف السادس في مدارس التعليم الأساسي بمدينة دمشق.

2- **الحدود المكانية:** تم التطبيق في مدارس التعليم الأساسي الآتية: (المدرسة التطبيقية، نصير شورى، النيربين، نهلة زيدان) بمدينة دمشق.

3- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق أدوات البحث بتاريخ (2024/4/7- 2024/5/2م).

4- **الحدود الموضوعية:** تتحدَّد في دراسة العلاقة بين متغير مهارات الحركات التعبيرية ومتغير الأداء الحركي، من خلال أدوات البحث التي تم تطبيقها في البحث الحالي.

سابعاً: مصطلحات البحث العلمية والتعريفات الإجرائية:

7-1- الحركات التعبيرية (expressive movements): اسم يطلق على حركة فنية جاءت بعد المدرسة التأثيرية، كما يطلق على كل عمل فني يخضع فيه تمثيل الطبيعة ومحاكاتها للتعبير عن الانفعالات والأحاسيس الذاتية. ويطلق بصفة خاصة على الفنون الحديثة التي تميَّز بأسلوب فطري [2]، وانطلاق وتغيير وتبديل في العناصر أو الأشكال الطبيعية، لايجاد تأثيرات انفعالية (الخولي وراتب، 2009، 49).

وتُعرَّف مهارات الحركات التعبيرية إجرائياً بأنها: أي نشاط سلوكي ينبغي على المتعلم أن يكتسب فيه سلسلة من الاستجابات التي تَعبّر عن المشاعر ولكن بسمة ابتكارية، وتتألف من عنصرين "الحركات الجمالية: الرقص، والحركات الابتكارية: حركة اليدين لتشكيل قلب"، وتُقاس من خلال الاختبار المُطبَّق في البحث الحالي.

7-2- الأداء الجسمي – الحركي (bodily-kinesthetic intelligence): يُعرَّف بأنه: يعني الخبرة والكفاءة في استخدام الفرد لجسمه للتعبير عن الأفكار والمشاعر ويضم هذا الأداء مهارات نوعية أو محددة كالتآزر والتوازن والمهارة والقوة والمرونة والسرعة، كذلك الإحساس بحركة الجسم ووضعه والقدرة على التعلم بلمس الأشياء (Gardner & Hatch , 1989 , 6).

ويُعرَّف الأداء الحركي أيضاً بأنه: هو القدرة على التلاعب بالأشياء، والتعلُّم عن طريق الحركة والتجريب، وكذلك استخدام المهارات البدنية، واتحاد العقل مع الجسم من خلال تنسيق حركات الجسد، إذ يحبُّ الأفراد الذين يمتلكون الذكاء الحركي الرياضة والأنشطة البدنية، وكذلك الرقص والحركات الإبداعية، والأداء، والتمثيل أمام الجمهور (Michelaki & Bournelli, 2016, 25).

ويُعرَّف الأداء الجسمي – الحركي إجرائياً في البحث الحالي بأنه: القدرة على التلاعب بأشياء مختلفة. هذا بالإضافة إلى ذلك يتطلب مهارات بدنية أفضل، ويشمل تلك المهارات الآتية: (سباق 30 متراً، رمي الكرة الطبية 1 كجم، القفز على رجل واحدة7م، القفزات الجانبية، سباق الذهاب والإياب، الحركة على الدعامات). ويُقاس من خلال بالدرجة التي حصل عليها المفحوص في عمر (11- 12 سنة) جراء أدائه على الاختبار الذي أُستخدم في البحث الحالي.

[2] - هي الحركات التي تشبه الألعاب التي تظهر عند الإنسان منذ طفولته بشكل عفوي.

تلامذة الصف السادس: هم المتعلمون الذين يدرسون في مرحلة التعليم الابتدائي أو الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وفي هذه المرحلة تتزايد السيطرة على كافة الحركات نتيجة ازدياد نمو العضلات الكبيرة والصغيرة، وتتزايد معدلات الحركة، ويصبح اكتساب المهارات اللازمة لمختلف الألعاب سريعاً.

ثامناً: الجانب النظري:

8-1- الحركات التعبيرية:

يشير (الجرواني والصاوي، 2013، 69) أنَّ التعبير الحركي هو "أحد أنواع الفنون المعبرة عن الآراء والأفكار والانفعالات من خلال حركات مختلفة ومتعددة يقوم بها الجسم فى حدود إمكانياته الطبيعية"، ومن هذا المنطلق كان من الطبيعي أن تكون الحركة الإيقاعية هي الوسيلة الأولى للتعبير عمَّا يحسُّ به التلميذ، كما نستطيع أن نقول أن الرقص هو الحركة التعبيرية التي تنظم وفقاً لإيقاع معيَّن قد يكون إيقاع داخلي للراقصين أو إيقاع خارجي بمصاحبة الموسيقى أو الآلات الإيقاعية.

كما تُعرَّف مهارات الحركات التعبيرية بأنها: "تلك المهارات التي ليست لها متطلبات بيئية عديدة، وإن كان لها بعض المتطلبات فهي غير متوقعة، يستطيع القيام بها أثناء اللعب في الوقت أو المكان المناسب تحت ظروف بيئية ثابتة نسبيا . فهي تشبه إلى حد كبير العادة الحركية" (المشرفي، 2020، 18).

مما سبق يُمكن القول إنَّ مهارات الحركات التعبيرية بأنها: تلك المهارات التي تشترك في أدائها مجموعات العضلات الدقيقة التي تتحرك خلالها بعض أجزاء الجسم في مجال محدود لتنفيذ استجابة دقيقة في مدى ضيق للحركة ، وكثيراً ما تعتمد هذه المهارات على التوافق العصبي العضلي بين اليدين والعينين، مثل مهارات الرماية، والبلياردو، أو بعض مهارات التمرير، والألعاب الحركية، والسيطرة على الكرة في الألعاب التي تستخدم فيها الكرات.

وتناولت حمدين (2016) أهم أسباب تعليم التعبير الحركي هي أن جميع مناهج التربية البدنية في جميع أنحاء مصر تشمل على عناصر الحركة الإيقاعية والتعبيرية، فإنه يعدُّ عنصراً من عناصر المناهج الدراسية للتربية البدنية، كما أنَّ تعليم التلميذات من خلال الحركة يساعدهن في تطوير إمكانات الحركة والمعارف والمهارات والممارسات نحو الحركة التعبيرية وكيفية الإنتقال، ويعدُّ وسيلة مثالية للتلاميذ للتعلُّم جسدياً وفكرياً وعاطفياً واجتماعياً. كما تشير أيضاً إلى أن التعبير الحركي يتكون من العديد من المهارات وهي الرقص الإبداعي، والرقص الشعبي، والرقص التقليدي، والرقص المعاصر أو الحديث، ورقص الجاز، والباليه.

كما وضحت زهران (2010) أن اللياقة الحركية تتميَّز عن اللياقة البدنية بكونها تتضمن درجة معينة من المهارة الشخصية، وهي أيضاً ترتبط بأداء المهارات التعبيرية الأساسية، في حين أن مصطلح اللياقة البدنية يستخدم عادة للدلالة على السعة الوظيفية للفرد فى أداء عمل معيّن، وهى تتضمن ثلاث صفات أساسية تحكم الأداء الحركي، وهي: التوافق بين اليد والعين، والقدم والعين، والتوازن.

من خلال العرض السابق ترى الباحثة إن الهدف الأساسي من برامج الحركات التعبيرية الرياضية هو الوصول إلى اللياقة والصحة البدنية والنفسية، ويتحقق ذلك من خلال الأداء الحركي حتى يصبح عضواً فعال في المجتمع؛ إضافةً إلى تطوير المهارات الحركية التعبيرية الطبيعية الأساسية من زحف ومشي وجري وتسلق ووثب وقفز وحركات التوازن ورمي، لتحقيق الهدف من البرنامج ومساعدة التلاميذ على حب العمل الجماعي من خلال التركيز على الألعاب الجماعية والمسابقات والألعاب الصغيرة التي تتطلب الرشاقة في أداؤها.

. تطور نمو مهارات الحركات التعبيرية للطفل:

المهارات الحركية الأساسية في مجال التربية الرياضية هي تلك التي تظهر مع مراحل النضج البدني المبكرة مثل: الحبو، بعض مظاهر الإنجاز والجري، والدحرجة، والوثب، والرمي، والتسلُّق، والتعلُّق، والمشي، وغيرها من الأنماط الحركية التعبيرية التي ترتبط ببعض مظاهر النضج البدني في مراحله الأولى ، ولأن هذه المهارات الحركية التعبيرية تظهر عند الإنسان في شكل أولي لذا يطلق عليها البعض اسم الحركات التعبيرية الأساسية.

ويتطور نمو المهارات الحركية التعبيرية للطفل ما بين عامه الثاني وحتى سن السادسة بصورة واضحة، ومن الأهمية بمكان بالنسبة لتطور النمو الحركي في هذه الفترة توافر العوامل البيئية التي يجد فيها الطفل القدر المناسب من المثيرات والفرص اللازمة للقيام بمختلف أنواع الممارسة الحقيقية للمهارات الحركية التعبيرية المختلفة؛ فالطفل في هذه المرحلة يمتلك كل المهارات الحركية الأساسية، فيستطيع المشي، والجري، والرمي، والركل، والحجل، والوثب، وغيرها، ويقوم بكل هذه المهارات الحركية بدرجة من التوافق، وبقدر من الإتقان.

وتعدُّ المهارات البدنية والحركية بعداً مهماً في الحياة اليومية للطفل، ومن الضروري التعرُّف على هذه القدرات والمهارات البدنية، حيث أشارت الجمعية الأمريكية للطفولة للنمو والتطور (The Growth Child & Corporation Develo, 1989) إلى أن هناك نوعين من المهارات التعبيرية البدنية والحركية:

النوع الأول: ويطلق عليه المهارات الحركية الكبيرة Skills Motor Gross، وهي المهارات الحركية التعبيرية التي تتطلب إشراك العضالت الكبيرة مثل: الزحف، والحبو، والمشي، والوثب، والحجل، والرقص، والدوران ... الخ.

والثاني: ويطلق عليه المهارات الحركية الدقيقة Skills Motor Fine وهي التي تتطلب إشراك العضلات الصغيرة مثل الانعكاسات البسيطة كالقبض وتحريك الذراعين إلى أعلى وأسفل، ونقل اللعبة من يد إلى أخرى؛ الرسم التلوين، القص واللصق ..، فتطور النمو لأي سلوك هو سلسلة من مراحل النضج التي يرقى بها الطفل إلى مستوى سلوكي أفضل (محروس، 2015، 89-90).

مما سبق يُمكن القول إنَّ تطور النمو لأي سلوك هو سلسلة من مراحل النضج التي يرقى بها الطفل إلى مستوى سلوكي أفضل، والأعمار المحددة أمام المراحل تمثّل اتجاهات معيارية متوسطة، وكل فترة عرضة للتغيرات الفردية، سواء نتيجة للمرض أو الولادة المبكرة وغيرها، لكن التسلسل في أي سلم يغلب عليه أن يظل واحد لجميع الأطفال على الرغم من تلك التغيرات.

8-2- الأداء الجسمي - الحركي:

من أجل التفوق الرياضي والوصول إلى المستويات المتميزة عالمياً، نرى أن الدول المتقدمة لا تدخر جهداً في البحث إلا وطرقته عن كل ما هو مبتكر من وسائل علمية تحقق الهدف، لهذا فإن المستويات الرياضية المختلفة أخذت بالتطور بشكل واضح وملحوظ، ولأهمية الأداء الحركي تم إدخال مناهج معاهد وكليات التربية الرياضية في جميع أنحاء العالم لغرض تخريج أجيال من القادة المختصين في التدريب والتحكيم والتعليم. ان المفهوم الجديد للذكاء جاء نتيجة للأبحاث العلمية الحديثة في مجال المعرفة وعلم لمعرفة الأعصاب، حيث أطلقوا على هذه النظرية بنظرية الذكاء المتعدد التي تصلح أن تكون مدخلاً لمعرفة القدرات الكامنة لدى الإنسان، ويتكون الذكاء المتعدد من قدرات معرفية كثيرة ومنفصلة بما فيها تلك المتخصصة بالإدراك والذاكرة والتفكير على الرغم من أن جميع الأفراد لديهم تلك القدرات بدرجات مختلفة إلا أنه يوجد قدر كبير من الاختلاف في كفاءتهم في كل موقف فضلاً عن ذلك يساعد الذكاء الجسمي على التوافق في جميع مجالات الحياة، ومنها المجال الرياضي هناك العديد من المفاهيم التي تدخل ضمن مفهوم الأداء الجسمي -الحركي التي تبدو في ظاهرها متباينة إلا أنها تلتقي في المضمون، فقد أصبح من الصعب حصر هذا المفهوم وتحديده لأنه يشمل الفرد من جميع نواحيه من حيث المفهوم العقلي والبدني والاستعداد الرياضي لتحقيق المتطلبات الخاصة بالألعاب الرياضية.

ويتضمن الأداء الحركي القدرة على استخدام الجسم ببراعة ومعالجة الموضوعات يدوياً بمهارة للتعبير عن الأفكار، والمشاعر أي يرتبط بالحركات الطبيعية، ومعرفة الجسم ويشمل القشرة المخية المحركة التي تتحكم بالحركات الإرادية والربط بين الجسم والمخ.

ويتضمن هذا الأداء مهارات جسمية معينة منها التآزر، والقوة، والمرونة والسرعة، وغيرها (Gardner & Hatch, 1989, 6). ويبدو هذا الذكاء أكثر الذكاءات بعداً عن النظرة التقليدية للذكاء. والعمليات المحورية المرتبطة به هي السيطرة على الأفعال الحركية الكتلية والرفيعة، والقدرة على تناول الأشياء الخارجية. والأسس البيولوجية له معقدة، تضم التآزر بين الأجهزة العصبية والعقلية والإدراكية (جابر، 2003، 275).

وهذا الأداء يتحدى الاعتقاد الشائع بأن النشاطين الجسدي، والعقلي لا يرتبطان، وتبدو هذه القدرة لدى الراقصين، ولاعبي ألعاب القوى، والجراحين، والحرفيين، ومع أهمية هذا الذكاء إلا أن اختبارات الذكاء أهملته مثل الذكاء الموسيقي.

والشخص الذي يتمتع بذكاء جسمي – حركي يتصف بما يأتي:

1. يتفوق في لعبة رياضية، أو أكثر.
2. يتحرك، أو يتلوى، ولا يستقر في مكانه لمدة طويلة.
3. يقلد حركياً ببراعة إيماءات الآخرين.
4. يستمتع بالجري والقفز، والمصارعة والأنشطة المشابهة.
5. يظهر مهارة في حرفة مثل: (الأعمال الخشبية، والحياكة، والأعمال الميكانيكية ....).
6. لديه طريقة درامية في التعبير عن نفسه.
7. يستمتع بالعمل بالطين، أو بالخبرات اللمسية الأخرى (حسين، 2005، 34).

وتستنتج الباحثة أن الأداء الجسمي الحركي هو مقدرة الفرد على التحكم بعضلاته المختلفة، وإتقانه نوعاً أو أكثر من المهارات الرياضية، أو الأعمال التي تحتاج إلى تآزر عضلي عقلي في إنجازها.

ويعد الأداء الجسمي – الحركي " أحد الركائز الأساسية التي يتوقف عليها الإعداد المهاري في الأنشطة المختلفة التي تشارك في تطوير المهارات الحركية وارتقائها" (الخولي وراتب، 2009، 59). وإنَّ الأداء الجسمي – الحركي هو خبرة وكفاءة الفرد في استخدام جسمه ككل للتعبير عن أفكاره وحركاته ويتطور بحسب قابلية الفرد الجسمية والحسية والإدراكية وكثير من الأحيان يطلقون على الرشاقة صفة جامعة للصفات الحركية.

تاسعاً: دراسات سابقة:

9-1- دراسات عربية:

1 - دراسة الخالدي والغريري (2015)، العراق:

عنوان الدراسة: (أثر بعض الألعاب في تنمية الذكاء الحركي عند طفل الروضة: مرحلة ما قبل المدرسة).

هدفت الدراسة إلى تعرُّف أثر بعض الألعاب في تنمية الذكاء الحركي عند الأطفال بعمر 3- 5 سنوات: مرحلة ما قبل المدرسة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي لملائمته لطبيعة المشكلة وبتصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي. وأما عينة البحث فقد تم تحديدها بصورة عشوائية من روضة الغدير الحكومية لمرحلة ما قبل المدرسة في مدينة النجف الأشرف وبواقع (30) طفل بعمر 3- 5 سنوات. وأما أدوات البحث فقد شملت كل من: المراجع والمصادر الأجنبية والعربية ذات الصلة، الاختبار والقياس، وإستمارة لاستطلاع آراء الخبراء وتسجيل النتائج. كما وتم استخدام أحد عشرة جهازًا (كألعاب) مثل: ساعة إيقاف الكترونية، صافرة، طباشير ملونة، شريط لاصق وأشكال هندسية. وأشارت نتائج الاختبارات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النتائج بين الاختبارات القبلية والبعدية للأطفال، ويعزو الباحثان ظهور الفروق إلى الأثر الأكبر للألعاب الحركية والعقلية في نمو مستوى الذكاء الحركي. وقد لاحظ الباحثان أن لدى بعض دور رياض الأطفال ضعف في جوانب مهمة ومنها وضع برامج ألعاب للطفل وتوفير ألعاب تعمل في تنمية القدرات العقلية والحركية. وأكدوا أن النتائج تشير إلى العلاقة الوطيدة بين العقل والجسد.

2- دراسة الموسوي (2016)، العراق:

عنوان الدراسة: (الذكاء الحركي وعلاقته بالبيئة الصفية لدى اطفال الروضة بعمر (4 - 6) سنوات).

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على مستوى الذكاء الحركي لدى الأطفال في الروضة بعمر (4-6) سنوات، والتعرف على مستوى البيئة الصفية لدى الأطفال في الروضة بعمر (4-6) سنوات. وانتهج البحث المنهج الوصفي بأسلوب المسح والعلاقة بين الذكاء الحركي والبيئة الصفية لتحقيق أهداف الدارسة، كما اشتمل مجتمع البحث على أطفال روضة الياسمين الأهلية بعمر (4-6) سنوات من الذكر والإناث وبعد جمع البيانات وتحليلها ومناقشتها توصل الباحث إلى عده استنتاجات منها للبيئة الصفية تأثير إيجابي في تنمية الذكاء الحركي لدى الأطفال، وكذلك لرياض الأطفال دور مهم تنمية هذا النوع من الذكاء، كما توصل إلى عده توصيات أهمها

الاهتمام باللعاب التي تقدم للأطفال في هذه المرحلة العمرية وضرورة التأكيد على معلمي رياض الأطفال بتوفير البيئة الصفية الملائمة للأطفال.

3- دراسة مبارك ويحياوي (2017)، الجزائر: بعنوان: (أثر برنامج تربية بدنية ورياضية في تنمية التفكير الإبداعي الحركي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (6-7) سنوات "دراسة ميدانية بالمدرسة الابتدائية تامشيط- باتنة 3").

هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج للتربية البدنية والرياضية يتناسب مع القدرات البدنية والحركية والمعرفية لتلاميذ المرحلة الابتدائية (سنوات 7-6) والتعرف على تأثير برنامج التربية البدنية والرياضية في تنمية التفكير الابداعي الحركي لتلاميذ المرحلة الابتدائية (سنوات 7-6)، والتعرف على الفروق بين نتائج الاختبارات القبلية والبعدية في اختبارات التفكير الابداعي الحركي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (7-6) سنوات، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي لملائمته لطبيعة البحث، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (20) تلميذ، وشملت أدوات الدراسة: مجموعة من اختبارات التفكير الإبداعي الحركي (اختبار الطلاقة الحركية، واختبار المرونة الحركية، واختبار الأصالة الحركية) على تلامذة السنة أولى ابتدائي، وتم وضع برنامج التربية البدنية والرياضية لتنمية التفكير الإبداعي الحركي لفترة (10) أسابيع، ولمدة (45) دقيقة في الجلسة التدريبية. ومن أهم نتائج الدراسة: برنامج التربية الرياضية ذو تأثير ايجابي وفعال في تنمية التفكير الابداعي الحركي لتلاميذ (7-6) سنوات المرحلة الابتدائية، ووجود فروق ذات دلالة معنوية بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبارات التفكير الابداعي (7-6) سنوات الحركي بعد تطبيق برنامج التربية البدنية والرياضية على تلاميذ المرحلة الابتدائية ولمصلحة الاختبار البعدي.

4- دراسة زواويد وآخرون (2018)، الجزائر:

عنوان الدراسة: (علاقة الذكاء بالتطور الحركي لأطفال الروضة (4-5) سنوات بولاية ورقلة).

هدفت الدارسة الحالية للتعرف على مدى علاقة الذكاء بالتطور الحركي لأطفال ما قبل المدرسة (4-5) سنوات بولاية ورقلة. والتعرف على نسبة الذكاء لأطفال الروضة بعمر 4-5 سنوات والتعرف على قيم التطور الحركي لأطفال الروضة بعمر 4-5 سنوات بولاية ورقلة. وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي لملاءمته وطبيعة الدراسة في حين تم اختيار عينة الدراسة على أطفال روضة النرجس واطفال روضة السونس بأعمار 4-5 سنوات للعام الدراسي (2018/2017)، والبالغ عددهم (70) طفلاً وطفلة وبواقع (35) طفل وطفلة من كل روضة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية غير المنتظمة من كل روضة من الأطفال الملتزمين بالدوام في

الروضة خلال فترة إجراء الاختبارات الخاصة بالدراسة، من اجل تطبيقها وتحقيق أهداف الدراسة وتم استبعاد الأطفال الذين لم يحضروا اختبار الذكاء والحركات الأساسية وبذلك اشتملت عينة الدراسة (65) طفلاً وهم أطفال ما قبل المدرسة، أجريت دراسة استطلاعية على (10) أطفال الذين تم استبعادهم من التجربة الرئيسية. وقد توصل الباحثون إلى النتائج التالية ان نسبة الذكاء لاطفال الرياض بأعمار 4–5 سنوات تتأثر وتؤثر في التطور الحركي لطفل الروضة، إذ أنَّ الطفل كلما كان ذكاؤه أكبر زاد بالمقابل مستواه في التطور الحركي (اختبارات المهارات الحركية الاساسية).

5– دراسة الطاهر وبراهيم (2019)، الجزائر:

عنوان الدراسة: (دور الذكاء الحركي في تطوير المهارات الحركية للأطفال من وجهة نظر المربيين).

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الذكاء الحركي في تطوير المهارات الحركية للأطفال من وجهة نظر المربيين، ولتحقيق ذلك قمنا باختيار عينة مسح شامل من مربيي الأطفال بمجموعة من الروضات في مدينة الجلفة بالجزائر، تمثل عددهم في (40) تم استجوابهم من خلال استبيان تم تصميمه لغرض قياس مؤشرات الدراسة. وقد بينت نتائج الدراسة أن كل مؤشرات الذكاء الحركي المتمثلة في استخدام الحركات الجسدية، التعلم من خلال اللمس والحركة والتفاعل، نشاطات الفك والتركيب والتآزر والمحاكاة وتقليد حركات الآخرين تساهم في تطوير المهارات الحركية الأساسية للطفل الروضة والمتمثلة في التوازن، الرمي، المسك، القفز، الركض. كلمات مفتاحية: الذكاء الحركي، المهارات الحركية، رياض الأطفال، مرحلة ما قبل المدرسة.

9–2– دراسات أجنبية:

1 . دراسة لوراس Lorås, et al (2020)، فرنسا: بعنوان: "تأثيرات التربية البدنية على الكفاءة الحركية لدى الأطفال والمراهقين: مراجعة منهجية وتحليل إحصائي".

The Effects of Physical Education on Motor Competence in Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis.

تُعدُّ المستويات المناسبة من الكفاءة الحركية جزءًا لا يتجزأ من اللياقة البدنية المرتبطة بصحة الأفراد، ويُقترح أن تكون التربية البدنية سياقاً مهماً لتطوير مجموعة واسعة من المهارات الحركية. كان الهدف من الدراسة الحالية هو تطبيق التحليلات الإحصائية لتقييم فعالية التربية البدنية القائمة على المناهج الدراسية في تطوير الكفاءة الحركية الشاملة للأطفال والمراهقين. تم تحديد الدراسات من خلال البحث في سبع قواعد بيانات وتم تضمينها وفقًا لمعايير محددة مسبقًا.

تم استخدام نماذج التأثيرات العشوائية باستخدام حجم التأثير الموحد (G لـ Hedges) لتجميع النتائج، بما في ذلك فحص التباين والتناقض. شمل التحليل الإحصائي 20 دراسة، وتم حساب إجمالي 38 حجم تأثير. لوحظ تحسن كبير إحصائيًا في الكفاءة الحركية بعد التربية البدنية القائمة على المناهج الدراسية مقارنة بمجموعات التحكم النشطة لدى الأطفال والمراهقين (g = 0.69-، 95% CI -0.91 إلى -0.46، n = 23). لم يبدو أن أعمار المشاركين، والوقت الإجمالي للتدخل في التربية البدنية، ونوع تقييم الكفاءة الحركية، عوامل معتدلة ذات دلالة إحصائية لحجم التأثير. وبالتالي، يمكن القول إنَّ التربية البدنية ذات المناهج الدراسية المختلفة أن تزيد من الكفاءة الحركية الإجمالية لدى الأطفال والمراهقين.

1 . دراسة موريسون وآخرون Morrison, et al (2021)، ألمانيا: بعنوان: "دراسات الحركة التفسيرية للتربية البدنية الشاملة: تجارب مشتركة من بيئات مدرسية متنوعة".

Interpretive case studies of inclusive physical education: shared experiences from diverse school settings

هدفت الدراسة إلى استكشاف تجارب المعلمين والمساعدين التعليميين في العمل معًا في بيئة صفية مشتركة. يمكن أن يُساء فهم تجارب المعلمين والمساعدين التعليميين عندما لا يتم الاستماع إلى قصصهم في سياقها، أو معًا، أو مقارنتها بقصص ومواقف أخرى. تضمن هذا البحث الحركات التأويلية والتفسيرية التعرف على تجارب التربية البدنية الشاملة من ثلاث حالات متنوعة، شملت ثلاثة معلمين في الخدمة وثلاثة مساعدين تعليميين. تضمنت البيانات التي تم جمعها ملاحظات الفصل والمقابلات ومجموعات التركيز والمجلات التأملية. تم تحليل المعلومات المكتسبة من خلال هذه العمليات لتطوير الموضوعات. تسلط النتائج الضوء على ثلاث قضايا: كيف يساهم تدريب المعلمين والمساعدين التعليميين وتعليمهم الأساسي، جنبًا إلى جنب مع تجاربهم العملية ودعمهم من المساعدين التعليميين، في تنفيذ التربية البدنية الشاملة؛ كيف تؤثر تجارب التربية البدنية السابقة للمعلمين والمساعدين التعليميين ومشاركتهم الحالية في النشاط البدني على تدريسهم/مساعدتهم في التربية البدنية الشاملة؛ وكيف يؤثر التخطيط واختيار الأنشطة في مشاركة الطلاب في التعليم المتكامل. بشكل عام، تعتمد تجارب التعليم المتكامل على الخبرات السابقة والتعليم/التدريب ومواقف التعليم المتكامل. لتحسين تنفيذ التعليم المتكامل، يحتاج المعلمون ومساعدو المعلمين إلى تنمية مهنية عملية وسياقية تأخذ في الاعتبار الأنشطة المناسبة لمعرفتهم وخبرتهم السابقة ولطلابهم.

2 . دراسة شترايخر وآخرون Streicher, et al (2024)، ألمانيا: بعنوان: "تقييم الأداء الحركي والنشاط البدني والصحة لأطفال المدارس الابتدائية – بروتوكول الدراسة (كومباس (2))".

Facebook and the Invasion of Technological Communities

هدفت الدراسة إلى التحقُّق في الارتباط بين سلوك النشاط البدني والأداء الحركي والصحة لدى أطفال المدارس الابتدائية، تعتمد الدراسة على لوحة طولية منذ عام 2018، مع بيانات يتم جمعها سنويًا من أطفال المدارس الابتدائية. يتضمن جمع البيانات: 1) اختبار الأداء الحركي، 2) القياسات البشرية والسريرية و3) استبيان الوالدين حول النشاط البدني، واستخدام وسائل الإعلام، والسلوك العائلي، والبيئة المبنية والمعلمات الاجتماعية والديموغرافية. وأظهرت النتائج أنَّ البيانات المجمعة فرصة لدراسة التفاعلات الطولية بين الظروف الفردية، وسلوك النشاط البدني، والمهارات الحركية والمعايير الطبية. ويقدم التصميم الطولي نظرة ثاقبة للاتجاهات والعلاقات السببية مع مرور الوقت، في حين تسهل طرق جمع البيانات الشاملة رؤية شاملة للمحدّدات. على الرغم من القيود مثل: معدل الوفيات وتحيزات التقرير الذاتي، فإن نتائج الدراسة ستستفيد منها في تطوير التدخلات القائمة على الأدلة لتعزيز أنماط الحياة الصحية بين الأطفال.

9-3- موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة وجدت الباحثة أن بحثها الحالي قد اتفق مع الدراسات السابقة في بعض الجوانب من ناحية كتعرف مستوى الأداء الحركي كدراسة كل من: الخالدي والغريري (2015)، الموسوي (2016)، مبارك ويحياوي (2017)، زواويد وآخرون (2018)، الطاهر وبراهيم (2019)، واختلفت في بعض الجوانب من ناحية أخرى وذلك من خلال سعيها إلى تعرف العلاقة بين استخدام الحركات التعبيرية وعلاقتها بمستوى الأداء الحركي؛ **وبالتالي فإن البحث الحالي يتميز عن الدراسات السابقة التي تم عرضها في أنه:**

1- يتناول موضوع مستوى مهارات الحركات التعبيرية وعلاقتها بمستوى الأداء الحركي كمتغير أساسي في البحث.

2. عينة البحث وهم تلامذة الصف السادس من التعليم الأساسي في سورية.

عاشراً: إجراءات البحث الميدانية:

10-1- منهج البحث: يعتمد البحث على المنهج الوصفي الذي يحاول "وصف طبيعة الظاهرة موضع البحث، فالمنهج الوصفي يساعد على تفسير الظواهر التربوية الموجودة، كما يفسر العلاقات بين هذه الظواهر"، يضاف إلى ذلك أنه يساعد الباحث في الحصول على أكبر

قدر ممكن من المعلومات حول هذه الظواهر استناداً إلى حقائق الواقع، وتعد الأبحاث الوصفية أكثر من مشروع لجمع معلومات فهي تصف وتحلل وتقيس وتُقيم وتفسر (عباس وآخرون، 2007، 76)، واتبع الباحث الخطوات الإجرائية التالية: الاطلاع على الأدبيات والمراجع النظرية الدراسات السابقة المتعلقة بالبحث، ثم قامت بإعداد وتطبيق أدوات البحث، ومن ثم استخراج النتائج وتحليلها وتفسيرها، وتقديم المقترحات المناسبة.

10-2- المجتمع الأصلي للبحث:

يتكون المجتمع الأصلي للبحث من جميع تلامذة الصف السادس في مدارس التعليم الأساسي الحكومية في مدينة دمشق والبالغ عددهم (11845) تلميذاً وتلميذة للعام الدراسي (2024/2023م) (دائرة الإحصاء في مديرية تربية دمشق، 2024).

10-3- عينة البحث:

لتحقيق أهداف البحث تم اعتماد أسلوب العينة العشوائية المتيسرة، واختارت عدداً من التلاميذ عشوائياً (من خلال الدخول إلى المدرسة واختيار صف عشوائي عن طريق القرعة، ثم التطبيق على عينة عشوائية من تلامذة الصف السادس الذي جرى اختياره في زمن حصة التربية الرياضية)، بحيث يكون كل طالب أو طالبة في كل مدرسة مرشحاً لتطبيق أدوات البحث عليه، وعليه يُمكن القول: إن الاختيار تمَّ بطريقة عنقودية (الجنس، والمدرسة)، وبطريقة عشوائية (تلميذ أو تلميذة)، وسحبت عينة من المجتمع الأصلي بواقع (132) تلميذاً وتلميذة، ويمكن توضيح نسبة السحب من المجتمع الأصلي، وتوزَّع أفراد عينة البحث وفق متغير الجنس من خلال الجداول الآتية:

الجدول (1) توزع أفراد عينة البحث في المدارس وفق متغير الجنس

المدرسة	التلاميذ الذكور	التلميذات الإناث	المجموع الكلي
المدرسة التطبيقية	14	17	31
نصير شورى	15	15	30
النيربين	17	18	35
نهلة زيدان	17	19	36
المجموع الكلي	63	69	132
النسبة المئوية	%47.72	%52.27	%100

10-4- أدوات البحث:

10-4-1- اختبار مهارات الحركات التعبيرية:

- **مرحلة الاطلاع واختيار الاختبار المناسب:**

تم فيها الاطلاع على بعض الدراسات التي تناولت موضوع مهارات الحركات التعبيرية، ثم اختارت الباحثة للتطبيق في البحث الحالي اختبار المهارات الحركية التعبيرية (The fus test Makaruk, et al,) (14-7. لتقييم المهارات الحركية التعبيرية، وهو من إعداد "ماكاروك" 2024). يتضمن ذلك الاختبار ست اختبارات رياضية فرعية، وهي: (القفز فوق الحواجز، القفز بالحبل، الدحرجة للأمام، ارتداد الكرة، الرمي والإمساك، ركل الكرة وإيقافها)، وهو مخُصص لتلامذة التعليم الابتدائي من عمر (7– 14) سنة، وهذا ما دفع الباحثة إلى اختياره وتطبيقه على عينة البحث الحالي كون يتناسب مع الفئة العمرية في البحث الحالي.

يتم إجراء الاختبار باتباع تعليمات معلم/ معلّمة التربية الرياضية.

وتم تخصيص (5) درجات لكل احتبار رياضي فرعي، وبذلك بلغ مجموع درجات الاختبار الكلي (30) درجة لأعلى درجة، و(6) الدرجة الدنيا في الاختبار الرياضي الحركي، ليتم الحكم نسبياً عن مستوى تطبيق التلاميذ للحركات التعبيرية الرياضية.

. الدراسة الاستطلاعية لأداتي البحث: بهدف التحقق من وضوح مهام أداتي البحث وتعليماتهما، قامت الباحثة بدراسة استطلاعية، إذ طبقت أداتي البحث على عينة صغيرة من التلاميذ بلغت (24) تلميذاً وتلميذة في مدرسة نصير شورى، ونتيجة للدراسة الاستطلاعية، بقيت مهام أداتي البحث كما هي، وكذلك التعليمات المتعلقة بهما، حيث تبين أنها واضحة تماماً ومفهومة.

- **صدق اختبار مهارات الحركات التعبيرية:**

1– الصدق الظاهري: استخدمت الباحثة طريقة الصدق الظاهري بهدف التحقق من صلاحية بنود صدق اختبار مهارات الحركات التعبيرية إذ تم عرض الاختبار على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية بكليتي التربية والعلوم التطبيقية في جامعة دمشق بلغ عددهم (5) محكمين، لبيان رأيهم في صحة اختبار الحركات التعبيرية، ودرجة ملائمته لهدف البحث، واقتراح ما يرونه مناسباً من إضافات أو تعديلات، وبناءً على الآراء والملاحظات الواردة من السادة المحكمين لم يتم استبعاد أي اختبار فرعي منه.

2– صدق البناء الداخلي لاختبار مهارات الحركات التعبيرية: أُجري ارتباط الدرجة الكلية لاختبار مهارات الحركات التعبيرية بالاختبارات الفرعية، وجاءت النتائج كما يظهر في الجدول (2):

الجدول (2) نتائج معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لاختبار مهارات الحركات التعبيرية والاختبارات الفرعية المكوّنة له

الرقم	اسم الاختبار الفرعي	معامل الارتباط	قيمة الاحتمال	القرار
.1	القفز فوق الحواجز	0,813**	0.000	دال عند (0.01)
.2	القفز بالحبل	0,859**	0.000	دال عند (0.01)
.3	الدحرجة للأمام	0,838**	0.000	دال عند (0.01)
.4	ارتداد الكرة	0,781**	0.000	دال عند (0.01)
.5	الرمي والإمساك	0,865**	0.000	دال عند (0.01)
.6	ركل الكرة وإيقافها	0,847**	0.000	دال عند (0.01)

يلاحظ من الجدول (2) أنَّ قيم معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لاختبار مهارات الحركات التعبيرية والاختبارات الفرعية المكوّنة له تراوحت بين (0,781 – 0,865)، وهذا يدلُّ وجود ارتباط إيجابي ودال إحصائياً بين الدرجة الكلية للاختبار والأبعاد الفرعية المكوّنة له؛ مما يدل على أنَّ اختبار مهارات الحركات التعبيرية متجانس في قياس الغرض الذي وضع من أجله، ويتسم بالصدق الداخلي.

- **ثبات اختبار مهارات الحركات التعبيرية:**

تمَّ حساب ثبات الاختبار بإعادة تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية مرتين متتاليتين بفارق زمني أسبوعين، وتمَّ حساب معامل الارتباط سبيرمان بين استجابات الأفراد حسب التجزئة النصفية، وبيرسون حسب الإعادة، وألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (3):

الجدول (3) نتائج سبيرمان براون وألفا كرونباخ لاختبار مهارات الحركات التعبيرية

اختبار مهارات الحركات التعبيرية	ثبات الإعادة	سبيرمان براون	ألفا كرونباخ
الدرجة الكلية	0.852	0.864	0.786

يلاحظ من الجدول رقم (3) أنَّ جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة وتدل على ثبات الاختبار، وتسمح بإجراء البحث.

10-4-2- اختبار الأداء الحركي:

- **مرحلة الاطلاع واختيار الاختبار المناسب:**

تم تطبيق اختبار الأداء الحركي (GRAMI-2) من إعداد "رويز بيريز" وآخرون (Ruiz-Perez, et al, 2015)، ويتألف اختبار الأداء الحركي من ستة أبعاد فرعية، وهي كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول (4) توزيع الأبعاد الفرعية لاختبار الأداء الحركي

م.	المهام الفرعية للاختبار	الوصف	درجات الاختبار
.1	سباق 30 متراً	سباق السرعة لمسافة 30 متراً في أقصر وقت ممكن لإنجازه	الوقت بالثواني وأعشار الثانية لإكمال المسافة
.2	رمي الكرة الطبية 1 كجم	أمسك الكرة بكلتا يديك على ارتفاع الصدر، وقم بإسقاطها إلى أقصى حد ممكن	المسافة بالسنتيمتر تم تحقيقها
.3	7م القفز على رجل واحدة	القفز على رجل واحدة لمسافة 7 أمتار في أقصر وقت ممكن. سيتم استخدام الساق المفضلة	الوقت اللازم لإكمال المهمة (ثواني وأعشار الثانية)
.4	القفزات الجانبية	القفزات الجانبية مع القدمين معًا على لوح مقسم إلى نصفين بشريط. أكبر عدد من القفزات الممكنة في زمن 15 ثانية	عدد القفزات الصحيحة التي تم إجراؤها
.5	سباق الذهاب والإياب	في مساحة محددة تبلغ 9 أمتار، سيجري الطالب بأقصى سرعة لالتقاط أول المرحلات الموضوعة على خط الأساس البالغ 9 أمتار وتركه خلف خط البداية. سوف تقوم بنفس العملية مع التتابع الثاني. بمجرد وضع الشاهد على الأرض بعد عبور الخط، سيتم الانتهاء من الاختبار.	الوقت اللازم لإكمال الاختبار (ثواني وأعشار من الثانية)
.6	الحركة على الدعامات	الحركة على دعامتين لمسافة 3 أمتار في أقصر وقت ممكن	الوقت اللازم لإكمال الاختبار (ثواني وأعشار الثانية)

تم تخصيص (10) درجات لكل مهمة فرعية، وبذلك بلغ مجموع درجات الاختبار الكلي (60) درجة لأعلى درجة في الاختبار، و(0) الدرجة الدنيا في الاختبار الرياضي الحركي، ليتم الحكم نسبياً عن مستوى تطبيق التلاميذ للحركات التعبيرية.

- **صدق اختبار الأداء الحركي:**

. الصدق الظاهري: استخدمت الباحثة طريقة الصدق الظاهري بهدف التحقق من صلاحية بنود صدق اختبار الأداء الحركي إذ تم عرض الاختبار على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية بكليتي التربية والعلوم التطبيقية في جامعة دمشق بلغ عددهم (5) محكمين، لبيان رأيهم في صحة الاختبار الحركي، ودرجة ملائمته لهدف البحث، واقتراح ما يرونه مناسباً من إضافات أو تعديلات، وبناءً على الآراء والملاحظات الواردة من السادة المحكمين لم يتم استبعاد أي مهمة فرعية منه.

ـ صدق البناء الداخلي لاختبار الأداء الحركي: حُسبت درجة ارتباط الدرجة الكلية للاختبار بالمهمات الفرعية، وجاءت النتائج كما تظهر في الجدول رقم (5):

الجدول (5) نتائج معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لاختبار الأداء الحركي والمهام الفرعية المكوّنة له

الرقم	اسم المهمة الفرعية	معامل الارتباط	قيمة الاحتمال	القرار
.1	سباق 30 متراً	0,785**	0.000	دال عند (0.01)
.2	رمي الكرة الطبية 1 كجم	0,862**	0.000	دال عند (0.01)
.3	7م القفز على رجل واحدة	0,849**	0.000	دال عند (0.01)
.4	القفزات الجانبية	0,837**	0.000	دال عند (0.01)
.5	سباق الذهاب والإياب	0,874**	0.000	دال عند (0.01)
.6	الحركة على الدعامات	0,859**	0.000	دال عند (0.01)

يلاحظ من الجدول (5) أنَّ قيم معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لاختبار الأداء الحركي والمهام الفرعية المكوّنة له تراوحت بين (0,785 – 0,881)، وهذا يدلُّ وجود ارتباط إيجابي ودال إحصائياً بين الدرجة الكلية للاختبار والمهام الفرعية المكوّنة له؛ مما يدل على أنَّ اختبار الأداء الحركي متجانس في قياس الغرض الذي وضع من أجله، ويتسم بالصدق الداخلي.

- **ثبات اختبار الأداء الحركي:** تمَّ حساب ثبات الاختبار بإعادة تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية مرتين متتاليتين بفارق زمني أسبوعين، وتمَّ حساب معامل الارتباط سبيرمان بين استجابات الأفراد حسب التجزئة النصفية، وبيرسون حسب الإعادة، وألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (6):

الجدول (6) نتائج الثبات بالإعادة والثبات بالتنصيف وثبات ألفا كرونباخ لاختبار الأداء الحركي

اختبار الأداء الحركي	الثبات الإعادة	الثبات بالتنصيف	ألفا كرونباخ
الدرجة الكلية	0.864	0.853	0.829

يلاحظ من الجدول (6) أنَّ جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة وتدل على ثبات الاختبار، وتسمح بإجراء البحث.

الحادي عشر: عرض نتائج أسئلة البحث وفرضياته ومناقشتها:

11-1- نتائج أسئلة البحث:

11-1-1- ما مستوى تطبيق مهارات الحركات التعبيرية لدى عينة من تلامذة الصف السادس في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة دمشق؟

للإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث في اختبار مهارات الحركات التعبيرية، وذلك وفق القانون التالي: (الدرجة العليا−1 ÷ عدد الفئات)، إذ يمكن تقسيم الدرجات إلى خمس مستويات على النحو التالي:

الجدول (7) مستويات تطبيق مهارات الحركات التعبيرية لدى عينة من تلامذة الصف السادس

المستويات	المستويات	درجة تطبيق الأداء
المستوى الأول	**1 – 1.8**	ضعيفة جداً
المستوى الثاني	**1.81 – 2.60**	ضعيفة
المستوى الثالث	**2.61 – 3.40**	متوسطة
المستوى الرابع	**3.41 – 4.20**	مرتفعة
المستوى الخامس	**4.21 – 5**	مرتفعة جداً

وتمَّ ذلك بالاعتماد على درجات الأداء (5−1 ÷ 5 = 0.8)، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجات أداء أفراد عينة البحث على اختبار مهارات الحركات التعبيرية

م.	اسم الاختبار الفرعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الأداء
.1	القفز فوق الحواجز	1.89	1.359	6	منخفضة
.2	القفز بالحبل	2.13	1.502	5	منخفضة
.3	الدحرجة للأمام	2.47	1.780	3	منخفضة
.4	ارتداد الكرة	2.31	1.261	4	منخفضة
.5	الرمي والإمساك	2.67	1.349	2	متوسطة
.6	ركل الكرة وإيقافها	2.79	1.267	1	متوسطة
	الدرجة الكلية	14.26	8.518		منخفضة

يتضح من درجات الجدول رقم (8) أنَّ مستوى تطبيق مهارات الحركات التعبيرية لدى عينة من تلامذة الصف السادس في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة دمشق كان بدرجة ضعيفة، حيث بلغ المتوسط الرتبي (3.37).

وقد تعود تلك النتيجة إلى قلّة برامج التربية الرياضية المُتخصصة في التدريب على الحركات التعبيرية التي تُقدَّم لتلامذة التعليم الأساسي وتزيد من قدرتهم على التركيز والانتباه المتواصل، فضلاً عن قلة الأنشطة التي تمكّنهم من التحكم في حركات الجسم وتنمية المرونة والرشاقة لديهم، حيث تعتمد أغلب الأنشطة الرياضية على اللعب بالكرة عشوائياً دون تنظيم أو حركات ومهارات تعبيرية منظمة. فالسلوكيات الحركية الجديدة تنشأ من مزيج من العوامل

المتفاعلة، بعضها منتشر للغاية لدرجة أننا نعدُّها عن طريق الخطأ أمراً مفروغاً منه، وبعضها دقيق جداً أو غير واضح لدرجة أننا نفشل في التعرف على الرابط. يمكن أن يكون للتغيرات التنموية في أحد المجالات آثار متتالية على التنمية في مجالات أخرى، وأحياناً بعيدة عن الإنجاز الأصلي. نفس النتيجة وأحياناً تنحرف في اتجاهات فريدة.

11-1-2- ما مستوى الأداء الحركي لدى عينة من تلامذة الصف السادس في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة دمشق؟

لحساب مستوى الأداء الحركي جرى الإجابة عن هذا السؤال من خلال حساب درجة القطع: المتوسط+ الانحراف المعياري، المتوسط- الانحراف المعياري، والدرجة الواقعة بينهما، وما يقل عن الحد الأدنى منخفض، وما يزيد عنه مرتفع، وكانت النتائج وفق الآتي:

الجدول (9) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الرتبي لدرجات أداء أفراد عينة البحث عن اختبار الأداء الحركي

اختبار الأداء الحركي	المستوى	العدد	%	الانحراف المعياري	المتوسط	أدنى قيمة	أعلى قيمة	المدى
الدرجة الكلية	مُنخفض	43	29.86	6.782	22.51	6	35	29
	أقل من المتوسط	29	20.13					
	المتوسط	41	28.47					
	مُرتفع	31	21.52					
	الكلي	144	%100					

يلاحظ من الجدول (9) أنَّ مجموع البنود كلّها، تشير إلى وجود مستوى متوسط للأداء الحركي لدى أفراد عينة البحث من تلامذة الصف السادس الابتدائي، إذ بلغ نسبة أفراد عينة البحث الذين كانت درجاتهم أعلى من المتوسط (21.52%)، ونسبة أفراد عينة البحث الذين كانت درجاتهم متوسطة (28.47%) من التلامذة.

وقد تعود تلك النتيجة إلى قلّة تركيز برامج الأنشطة الرياضية المختلفة والمحببة للتلاميذ التي تعمل على الارتقاء بالمستوى الذهني والرياضي للتلاميذ وفي إكسابهم النمو الشامل المتوازن، حيث تفتقد تلك الأنشطة للحركات الراضية التعبيرية المختلفة وأشكال اللعب التخيلي وأنشطة اللعب المختلفة التنافسية والحرة وأنشطة الحركات التمثيلية، والإيقاعات الموسيقية، وقلة تدريبهم على الحركات الإيقاعية المختلفة التي يتم من خلالها تحسين مستوى الأداء الحركي لدى التلامذة.

ويتضمن الأداء الحركي القدرة على استخدام الجسم ببراعة ومعالجة الموضوعات يدوياً بمهارة للتعبير عن الأفكار، والمشاعر أي يرتبط بالحركات الطبيعية، ومعرفة الجسم ويشمل القشرة المخية المحركة التي تتحكم في الحركات الإرادية والربط بين الجسم والمخ. ويتضمن هذا الأداء مهارات جسمية معينة منها التآزر، والقوة، والمرونة والسرعة، وغيرها Gardner & (Hatch , 1989 , 6).

وهذا ما أكَّدته نتائج دراسة كل من: الخالدي والغريري (2015) إلى وجود أثر كبير للألعاب الحركية والعقلية في نمو مستوى الأداء الحركي؛ ودراسة الموسوي (2016) التي أثبتت وجود أثر للبيئة الصفية تأثير إيجابي في تنمية الأداء الحركي لدى الأطفال، ودراسة مبارك ويحياوي (2017) الت أكَّدت وجود أثر برنامج تربية بدنية ورياضية في تنمية التفكير الإبداعي الحركي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

11-2- نتائج فرضيات البحث:

تم اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة (0.05):

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات عينة البحث على اختبار مهارات الحركات التعبيرية ودرجاتهم على اختبار الأداء الحركي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية حُسِبَ معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على اختبار الحركات التعبيرية ودرجاتهم على اختبار الأداء الحركي، وجاءت النتائج وفق الجدول الآتي:

الجدول (10) معامل الارتباط بيرسون بين درجات التلامذة في اختبار مهارات الحركات التعبيرية واختبار الأداء الحركي

	الارتباط	اختبار الأداء الحركي
اختبار الحركات التعبيرية	معامل الارتباط بيرسون	0.627**
	مستوى الدلالة	0.000
	العينة	132

مناقشة الفرضية: كما هو موضح في الجدول السابق فإن قيمة (ر= 0.627**) وهو يعني ارتباط إيجابي أي **ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة** لأنه توجد علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات التلامذة على اختبار مهارات الحركات التعبيرية ودرجاتهم على اختبار الأداء الحركي عند مستوى الدلالة (0.01)، أي كلما ارتفع أداؤهم في مهارات الحركات التعبيرية ارتفع مستوى الأداء الحركي لديهم.

وقد يُعزى ذلك إلى أنَّ ممارسة مهارات الحركات التعبيرية تُساهم في تطوير القدرات الحركية للتلاميذ، فهم يتعلمون اللعب، وهم أيضاً خلاله يتسابقون ويبتكرون ويستقّلون بأنفسهم ويتعلمون أنظمة اللعب ومهاراته، فالتلاميذ يتعلمون بوعي وتركيز شديدين في هذه المرحلة لرغبتهم الكبيرة في اللعب؛ وهذا ما يُسهم في رفع مستوى تركيزهم وانتباههم ومقدرتهم على الإحساس والتصور والتذكر والتمييز الحركي والبصري وفي استثارة وتحفيز قدراتهم البصرية والسمعية واللمسية، وتؤدي كل هذه العوامل إلى تنمية الأداء الحركي لديهم.

وإن الأداء الحركي الجسدي التفسيري يعدُّ شكلاً من أشكال الذكاء، حيث إن الحركة تمثّل موقع مركزي فى حياة التلامذة لكونها متطلب رئيس في النشاط البشري، كما أنَّ الحركة تعد سمة أساسية فى التعليم نظراً لاعتماد التلاميذ على الجوانب الحسية والحركية فى تحصيل المعرفة، هذا فضلاً عن أي خبرة أو معرفة يكتسبها التلاميذ مستقبلاً ترتكز أساساً على المعرفة التي سبق لهم اكتسابها فى مرحلة مبكرة من حياتهم. وترى الباحثة إنَّ الحركة التعبيرية هي وسيلة التلميذ ليتعرف إلى البيئة والتعامل معها، ومن ثم تنمية قدرته على الابتكار والإبداع والخيال والسيطرة على البيئة المحيطة واستثمارها لمصلحته، وهي إحدى الوسائل المهمة التي يعبر بها التلميذ عن نفسه، فالحركة التعبيرية ضرورية لتنشيط الجسم ومن ثم نمو العقل بشكل سليم، إذ إن عقل التلميذ لا ينمو بمعزل عن الجسم، فالعقل السليم في الجسم السليم، ويرتبط نمو التلميذ بكل نشاط جسمي وخبرة حسية حركية، لذلك تعدُّ عملية تحسين الأداء الحركي لدى تلميذ التعليم الأساسي ضرورية لإشعارهم بالحياة والتفاعل بإيجابية مع بيئتهم الطبيعية والاجتماعية، لذا ينبغي استخدام أنسب أساليب التعلم القائمة على المبادئ المستخلصة من نظريات التعلم، وتدريبهم على تطبيق مهارات الحركات التعبيرية الرياضية.

تتفق نتيجة البحث مع نتيجة دراسة الخالدي والغريري (2015) التي أظهرت نتائجها أن الأثر الأكبر كان للألعاب الحركية والعقلية في نمو مستوى الأداء الحركي، ودراسة الموسوي (2016) التي بيَّنت أنَّ البيئة الصفية لها تأثير إيجابي في تنمية الأداء الحركي لدى الأطفال، ودراسة زواويد وآخرون (2018) التي أظهرت ان الطفل كلما كان ذكاؤه أكبر زاد بالمقابل مستواه في التطور الحركي، ودراسة الطاهر وبراهيم (2019) التي بيَّنت أن كل مؤشرات الأداء الحركي المتمثلة في استخدام الحركات الجسدية، التعلم من خلال اللمس والحركة والتفاعل، نشاطات الفك والتركيب والتآزر والمحاكاة وتقليد حركات الآخرين تساهم في تطوير المهارات الحركية الأساسية للطفل الروضة والمتمثلة في التوازن، الرمي، المسك، القفز، الركض. كلمات مفتاحية: الأداء الحركي، المهارات الحركية، رياض الأطفال، مرحلة ما قبل المدرسة.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على اختبار مهارات الحركات التعبيرية وفق متغير الجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية حُسِبَ الفرق باستخدام اختبار ت تيست (t-test)، وجاءت النتائج على النحو التالي:

الجدول (11) نتائج اختبار ت ستودينت لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أداء أفراد عينة البحث على اختبار مهارات الحركات التعبيرية وفق متغير الجنس

اختبار الحركات التعبيرية	متغير الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	القرار
القفز فوق الحواجز	ذكور	67	1.44	1.038	130	1.079	0.141	غير دالة عند (0.05)
	إناث	77	1.32	1.670				
القفز بالحبل	ذكور	67	2.12	1.204	130	1.274	0.125	غير دالة عند (0.05)
	إناث	77	2.42	1.225				
الدحرجة للأمام	ذكور	67	2.33	1.693	130	1.694	0.098	غير دالة عند (0.05)
	إناث	77	2.23	1.965				
ارتداد الكرة	ذكور	67	2.50	1.130	130	1.323	0.188	غير دالة عند (0.05)
	إناث	77	2.82	1.432				
الرمي والإمساك	ذكور	67	2.70	1.172	130	1.520	0.133	غير دالة عند (0.05)
	إناث	77	2.48	1.725				
ركل الكرة وإيقافها	ذكور	67	2.87	1.821	130	1.246	0.112	غير دالة عند (0.05)
	إناث	77	2.50	1.250				
الدرجة الكلية	ذكور	67	13.96	8.058	130	1.547	0.101	غير دالة عند (0.05)
	إناث	77	13.77	8.997				

مناقشة الفرضية: يظهر من خلال الجدول (11) بأن قيمة ت = (1.547) عند درجة حرية = (130)، والقيمة الاحتمالية (0.101)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05). وهذا يدل بأنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أداء التلامذة على اختبار مهارات الحركات التعبيرية في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية تبعاً لمتغير الجنس.

ويمكن تفسير ذلك بأنَّ قلّة اهتمام مدرّسي التربية الرياضية بالأنشطة الحركية التعبيرية والمهارات الحركية التعبيرية اللازمة لتلميذ المدرسة، مثل: الألعاب التنافسية بين التلاميذ كأنشطة

القفز بالحبلة ودحرجة الكرة، وكذلك الألعاب الحركية التعبيرية الموجهة والحرَّة، وقلة توظيف الأنشطة الرياضية التي تنمي المهارات الحركية المختلفة كالتوازن والسرعة والمرونة والرشاقة والقوة، وهذا ما أدَّى إلى ظهور ضعف لديهم في ممارسة مهارات الحركات التعبيرية العاطفية لدى التلاميذ.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أداء أفراد عينة البحث على اختبار الأداء الحركي وفق متغير الجنس. للتحقق من صحة هذه الفرضية أُستخدم اختبار ت تيست (t-test)، وجاءت النتائج على النحو التالي:

الجدول (12) نتائج اختبار ت ستودينت لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على اختبار الأداء الحركي تبعاً لمتغير الجنس

مهام الاختبار	متغير الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	القرار
سباق 30 متراً	ذكور	67	3.99	1.989	142	1.851	0.066	غير دالة عند (0.05)
	إناث	77	3.43	1.618				
رمي الكرة الطبية 1 كجم	ذكور	67	3.88	1.629	142	0.788	0.432	غير دالة عند (0.05)
	إناث	77	3.66	1.683				
القفز على رجل واحدة7م	ذكور	67	3.96	1.419	142	0.228	0.820	غير دالة عند (0.05)
	إناث	77	3.90	1.659				
القفزات الجانبية	ذكور	67	3.94	1.391	142	0.466	0.642	غير دالة عند (0.05)
	إناث	77	3.83	1.409				
سباق الذهاب والإياب	ذكور	67	3.58	1.479	142	0.346	0.730	غير دالة عند (0.05)
	إناث	77	3.68	1.720				
الحركة على الدعامات	ذكور	67	3.88	1.911	142	1.779	0.077	غير دالة عند (0.05)
	إناث	77	3.39	1.387				
الدرجة الكلية	ذكور	67	23.22	7.290	142	1.185	0.238	غير دالة عند (0.05)
	إناث	77	21.88	6.289				

مناقشة الفرضية: يظهر من خلال الجدول (12) بأن قيمة ت = (1.185) عند درجة حرية = (142)، والقيمة الاحتمالية (0.238)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05). وهذا يدل بأنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أداء أفراد عينة البحث على اختبار الأداء الحركي في الدرجة الكلية والمهام الفرعية كافةً تبعاً لمتغير الجنس.

ويمكن تفسير ذلك بأنَّ الأنشطة الرياضية التي يتفذها التلامذة في دروس التربية الرياضية في أغلبها متشابهة تقوم على تقسيم الصف الدراسي إلى مجموعات وإعطاء كل مجموعة كرة يلعبون بها، دون مراعاة للفروق الفردية بين التلاميذ، وغياب التركيز على أنشطة اللعب التخيلي

والألعاب التنمثيلية والحركات التعبيرية والتعبيرية التي تُشجّع على تحسين مستوى مستوى الأداء الحركي لديهم، فتطبيق تلك الحركات الرياضية والتمارين المتنوّعة قد تؤدي إلى ظهور بعض التغيرات الإيجابية على سلوكيات التلاميذ الرياضية.

الثاني عشر: مقترحات البحث:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يُمكن تقديم المقترحات الآتية:

12-1- العمل على تنويع الأنشطة والتمارين الرياضية المقدَّمة لتلاميذ التعليم الأساسي عبر إشراكهم في أنشطة رياضية مختلفة من بين لعب حر ولعب تمثيلي ولعب متوازن وحركات تعبيرية وحركات تفسيرية ...الخ.

12-2- العمل على تطوير مستوى المهارات الحركية التعبيرية لتلامذة المرحلة الابتدائية بالتدريب العملي على أنشطة متخصصة بتطوير مهارات الحركات التعبيرية.

12-3- ضرورة الاهتمام بالمستقبلات الإدراكية والحسية الموجودة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واكتشاف قدراتهم العقلية المختلفة مبكرا مثل: الانتباه المتواصل والمحاكاة لما لها من أثر فعَّال في تحسين الأداء الحركي.

12-4- ضرورة الاهتمام بالألعاب الحسية والحركية التي تسهم في رفع الكفاءة الذهنية والحركية لتلاميذ المدرسة الابتدائية.

قائمة المراجع

أولاً - المراجع العربية:

- جابر، عبد الحميد جابر. (2003). *الذكاءات المتعددة وتعميق الفهم*. القاهرة- مصر: دار الفكر العربي.
- الجرواني، هالة إبراهيم؛ الصاوي، هشام محمد. (2013). *تربية القوام لطفل ما قبل المدرسة*. القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.
- حسن، عصام الدين شعبان. (2008). *بيئة الذكاء الحركي للطفل رؤية مستقبلية*. كلية التربية، جامعة حضرموت للعلوم والتكنولوجيا، اليمن.
- حسين، محمد. (2005). *مدخل إلى نظرية الذكاءات المتعددة*. ط1، غزة- فلسطين: دار الكتاب الجامعي.

- حمدين، منال. (2016). *التعبير الحركي وعلاقته بالتربية الحركية من منظور بنائي*. القاهرة: مكتب الكتاب الحديث.
- الخالدي، محمد جاسم؛ الغريري، وفاء تركي. (2015). أثر بعض الألعاب في تنمية الذكاء الحركي عند طفل الروضة: مرحلة ما قبل المدرسة. *المجلة الأوربية لتكنولوجيا علوم الرياضة*، الأكاديمية الدولية لتكنولوجيا الرياضة بدبي، الإمارات العربية المتحدة، المجلد (5)، العدد (5)، ص. ص: 83–89.
- الخولي، أمين أنور؛ راتب، أسامة كامل. (2009). *التربية الحركية للأطفال*. عمان: دار الفكر العربي.
- زواويد، إسماعيل؛ حامد، نور الدين؛ داسة، بدر الدين. (2018). علاقة الذكاء بالتطور الحركي لأطفال الروضة (4–5) سنوات بولاية ورقلة. *مجلة علوم وممارسات الأنشطة البدنية الرياضية والفنية*، العدد (14)، الجزائر، ص. ص: 176– 183.
- الطاهر، مسعودي؛ براهيم، علابة. (2019). دور الذكاء الحركي في تطوير المهارات الحركية للأطفال من وجهة نظر المربيين. *مجلة أنسنة للبحوث والدراسات*، المجلد (10)، العدد (2)، الجزائر، ص. ص: 45– 57.
- عباس، محمد؛ نوفل، محمد؛ العبسي، محمد؛ أبو عواد، فريال. (2007). *مدخل إلى منهاج البحث في التربية وعلم النفس*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- محروس، محروس. (2015). *برامج التدريب والصقل في الحركة الكشفية*. الإسكندرية: مؤسسة عالم الرياضة للنشر والتوزيع.
- المشرفي، انشراح إبراهيم. (2020). *التربية الحركية لطفل الروضة*. عمان: دار الفكر.
- الموسوي، علي خضير. (2016). الذكاء الحركي وعلاقته بالبيئة الصفية لدى اطفال الروضة بعمر (4 – 6) سنوات. *مجلة علوم التربية الرياضية*، المجلد (9)، العدد (4)، كلية التربية الرياضية، جامعة بابل، العراق، ص. ص: 267– 277.

ثانياً – المراجع الأجنبية:

- Ferguson-Patrick, K., Reynolds, R., & Macqueen, S. (2018). Integrating curriculum: A case study of teaching global education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 187-201. doi:10.1080/02619768.2018.1426565.
- Gardner, H., Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school. *Educational Researcher*, Vol.18, No. 8, p. p: 4-10.

- Lorås, H. (2020). The Effects of Physical Education on Motor Competence in Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. S*ports (Basel)*, 8(6), 88.
- Mansi, S., & Khaldi, H. M. Al. (2015). Physical activity management and its role for health benefits: Narrative review. *International Journal of Health Sciences (IJHS),* 3(4), 95-107. doi:10.15640/ijhs.v3n4a9.
- Michelaki, E. & Bournelli, P. (2016). The development of bodily - kinesthetic intelligence through creative dance for preschool students. *Journal of Educational and Social Research,* 6(3), 23-32. doi: 10.5901/jesr.2016.v6n3p23.
- Morrison, H. (2021). Interpretive case studies of inclusive physical education: shared experiences from diverse school settings. *International Journal of Inclusive Education*, 25(4), 445- 465.
- Ruiz-Perez, L., Rioja-Collado, N., Graupera-Sanz, J. (2015). GRAMI-2: DESARROLLO DE UN TEST PARA EVALUAR LA COORDINACIÓN MOTRIZ GLOBAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte,* 10(1), 103- 111.
- Siswantoyo, S., Shaari, J. S., & Hooi, L. B., (2019). The effectiveness of psychological skills training program on netball shooting performance. *Horizon Journal of Education,* 38(1), 174-187. doi:10.21831/cp.v38i1.23206.
- Streicher, H., Estorff, I., Ebert, B., Pawellek, S., Speer, A., Wulff, H., Ziegeldorf, A., Wagner, P. (2024). Evaluation of motor performance, physical activity and health of primary school children – study protocol (KOMPASS (2)). *Dtsch Z Sportmed*, (75): 14-20. doi:10.5960/dzsm.2023.585.
- Suhadi, S., Soegiyanto, S., Rahman, H., Sulaiman, S. (2020). EVALUATION OF THE BODILY-KINESTHETIC INTELLIGENCE MODEL IN PHYSICAL EDUCATION TEACHING IN INDONESIA PRIMARY SCHOOL. *Home*, Vol 39, No 2 (2020).
- Suherman, W.S., Dapan, D., Guntur, G., & Muktiani, N.R. (2019). Development of Traditional Children Play Based Instructional Model to Optimize Development of Kindergarteners' Fundamental Motor Skill. *Cakrawala Pendidikan,* 39(2), 356-365. Doi: 10.21831/cp.v38i2.25289.

الملحق رقم (1) –

اختبار مهارات الحركات التعبيرية

الحواجز

تتمثل المهمة في الجري فوق ثلاث حواجز (عقبات) في سباق 30 مترًا بأسرع ما يمكن. المعايير في هذه المهمة هي كما يلي: المعيار 1. الركض بسرعة إلى الحاجز الأول، ورفع الركبتين عالياً وثني المرفقين؛ المعيار 2. عدم وجود تباطؤ قبل تجاوز الحاجز، وهناك حركة واضحة للأمام أثناء الإقلاع تسبق تجاوز الحاجز؛ المعيار 3. يتحرك الجسم بشكل مسطح فوق الحاجز، وينحني الجذع للأمام، وتتحرك الساق الخلفية بسرعة للأمام (دون توقف)؛ المعيار 4. يكون نمط الخطوة بين الحواجز إيقاعيًا، وعدد الخطوات بين الحواجز المعينة هو نفسه المعيار 5. لا يوجد تباطؤ بعد تجاوز الحاجز، ويتم الحفاظ على التوازن عند الهبوط ويستمر الجري في خط مستقيم.

القفز بالحبل

المهمة هي أداء قفزات إيقاعية ومتواصلة فوق الحبل لمدة 10 ثوانٍ. تنطبق المعايير التالية على هذه المهمة: المعيار 1. يتم أداء القفزات بشكل مستمر (دون توقف)؛ المعيار 2. تكون القفزات إيقاعية وفردية، مع وقت اتصال قصير بالأرض والهبوط على كرة القدمين؛ المعيار 3. يتم ثني الذراعين وإمساكهما بالقرب من الجذع، ويتم تحريك الحبل باستخدام دوران الساعدين والمعصمين؛ المعيار 4. يتم ثني الركبتين والوركين قليلاً أثناء الطيران والهبوط؛ المعيار 5. يتم تنفيذ القفزات عموديًا مع بدء القفزات في نفس المنطقة المحددة، مع وضع الجذع في وضع مستقيم، والقدمين متوازيتين بعرض الوركين.

الدحرجة للأمام

المهمة هي تنفيذ دحرجة للأمام تبدأ وتنتهي في وضع القرفصاء مع وضع اليدين على الأرض. يتم أخذ المعايير التالية في الاعتبار لهذه المهمة: المعيار 1. تبدأ المهمة في وضع القرفصاء مع وضع كلتا اليدين على الحصيرة والذقن مطوية في الصدر؛ يتم تمديد كلتا الساقين بالتساوي للدفع عن الأرض؛ المعيار 2. يتم تنفيذ التدحرج على الظهر دون توقف مع ثني الذقن؛ المعيار 3. يتم الحفاظ على تناسق الحركة أثناء التدحرج، مع ثني الساقين وثنيهما إلى الصدر؛ المعيار 4. يتم تنفيذ الدحرجة للأمام في خط مستقيم؛ المعيار 5. يتم إكمال المهمة في وضع القرفصاء مع وضع اليدين على الأرض أمام أصابع القدمين.

ارتداد الكرة

المهمة هي ارتداد الكرة أثناء المشي لمدة 10 أمتار والجري لمسافة 10 أمتار إضافية، لمسافة إجمالية قدرها 20 مترًا. في هذه المهمة، المعايير هي: المعيار 1. في أول 10 أمتار من الاختبار، يتم ارتداد

الكرة بشكل إيقاعي على ارتفاع الورك مع بقاء الجزء العلوي من الكرة أسفل الصدر أثناء المشي في خط مستقيم؛ المعيار 2. يتم تغطية الـ 10 أمتار الثانية من الاختبار بالجري وارتداد الكرة مع بقاء الكرة قريبة نسبيًا من الجسم؛ المعيار 3. يتم تغطية المسافة بالكامل (20 مترًا) وارتداد الكرة أمام الجسم وإلى جانبه قليلاً. لا يتم حمل الكرة أثناء مدة الاختبار؛ المعيار 4. يتم تمديد الكوع والمعصم عند دفع الكرة نحو الأرض. يتم التحكم في الكرة بأطراف الأصابع؛ المعيار 5. يكون الجذع منتصبًا أثناء ارتداد الكرة (الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين 7 و9 سنوات) أو تكون العيون مركزة للأمام في أثناء ارتداد الكرة (الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين 10 و14 عاماً).

الرمي والإمساك

المهمة هي أداء رمية فوق الرأس بيد واحدة مع الركض لأعلى، وضرب المنطقة المستهدفة من الحائط بالكرة، ثم الإمساك بالكرة بيد واحدة أو بكلتا اليدين بعد ارتدادها على الحائط. يجب أن تفي المهمة بالمعايير التالية: المعيار 1. يتم تنفيذ الركض لأعلى بشكل مستمر دون عبور الخط المحدد على الأرض؛ المعيار 2. تبدأ الرمية بإرجاع ذراع الرمي للخلف وتكون قدم الساق المعاكسة أمام الجسم بوضوح؛ بعد ذلك، يتم تنفيذ الرمية فوق الرأس؛ المعيار 3. تضرب الكرة الحائط فوق الخط (في منطقة الهدف)؛ المعيار 4. يتم الإمساك بالكرة، ولا تلمس اليدين الصدر؛ المعيار 5. يظل الطالب خلف الخط المحدد عند الإمساك بالكرة.

ركل الكرة وإيقافها

المهمة هي توجيه الكرة إلى منطقة الهدف عن طريق ركل الكرة بالقدم وضرب منطقة الهدف المحددة على الحائط، وإيقاف الكرة العائدة بالقدم. المعايير في هذه المهمة هي كما يلي: المعيار 1. يتم تنفيذ الركض بشكل مستمر، وعدم عبور الخط المحدد على الأرض بعد الركلة؛ المعيار 2. يتم ثني ساق الركل عند الركبة أثناء الرجوع للخلف للركلة، ووضع القدم غير الراكلة بجانب الكرة؛ المعيار 3. يتم ركل الكرة بمشط القدم أو الجزء العلوي أو الجانبي من القدم؛ المعيار 4. تضرب الكرة منطقة الهدف المحددة على الحائط، وتعود على الفور إلى الطالب، وتعبر خط المنطقة المحددة المحددة على الأرض؛ المعيار 5. بعد ضرب منطقة الهدف، يتم إيقاف الكرة بقدم واحدة في المنطقة المحددة.

من حيث التسجيل، يتم منح المشارك "نقطة واحدة" لكل معيار تم استيفاؤه و"0" نقطة عندما لا يتم استيفاء المعيار. لا تُمنح النقاط إلا عندما يتم استيفاء المعيار بوضوح. يتم إجراء محاولتين لكل مهمة محددة.

التفكير التصميمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي.

دراسة ميدانية في مدينة بانياس

طالب الدراسات العليا: تسنيم سمير الاعسر
كلية: التربية – جامعة: حمص
الدكتور المشرف: محمد محمود موسى

ملخّص

هدف البحث إلى تعرّف مستوى تلاميذ الصف السادس في مدينة بانياس في كلٍ من مهارات التفكير التصميمي والدافعية للإنجاز، ودراسة العلاقة بينهما، وللتحقق من أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي؛ إذ أُعدّ اختبار مهارات التفكير التصميمي في مادة العلوم، ومقياساً لدافعية الإنجاز، وتكونت عينة الدراسة من (270) تلميذاً وتلميذةً من تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة بانياس الرسمية للعام الدراسي (2022-2023م).

وقد تم التوصل إلى النتائج الآتية:

1- مستوى التفكير التصميمي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدينة بانياس جاءَ بدرجة متوسطة.
2- مستوى دافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدينة بانياس جاءَ بدرجة متوسطة.
3- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالّة إحصائياً بين درجات التلاميذ على اختبار التفكير التصميمي ودرجاتهم على مقياس الدافعية للإنجاز.

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير التصميمي، دافعية الإنجاز، تلاميذ الصف السادس الأساسي.

Design Thinking and its Relationship to the Motivation Of Achievement among the Basic sixth graders.

Field study in Banias City

Abstract

The objective of the research is to identify the level of sixth graders in Banias in both design and motivational thinking skills for achievement and to study the relationship between them, and to verify the research's objectives the prescriptive curriculum has been used; A test of the design thinking skills in science, a measurement of the motivation of achievement, was prepared and the sample of the study consisted of (270) pupils and pupils of the basic sixth grade at Banias City Schools for the academic year (2022-2023).

The following results have been reached:

1- The level of design thinking among the basic sixth graders in Banias City came at a moderate level.
2- The level of motivation for achievement among the basic sixth graders in the city of Banias came at a moderate level.

3- A statistically relevant correlation between pupils' grades on the design thinking test and their grades on the impulse scale of achievement.

Keywords: Design Thinking Skills, Motivation Of Achievement, Basic Sixth Grade Pupils.

المقدمة:

يُعدُّ بناء القدرات العقلية للتلاميذ وتنميتها من الأهداف الرئيسة للعملية التعليمية؛ إذ برزَ الاهتمام بتنمية التفكير بأشكاله المختلفة كمطلبٍ مُلحٍ في ظل ما يشهده عالم اليوم من تغيرات متسارعة، وتحولات جذرية مهمّة تشمل ميادين الحياة كافة.

وقد حظي موضوع التفكير التصميمي Design Thinking بالاهتمام في حقول العلوم عامة، والتربوية والنفسية خاصة، إذ تُعنى المؤسسات التعليمية بإثارة دافعية التلاميذ لممارسة عمليات عقلية أكثر تعقيداً وعمقاً، بهدف تنمية تفكيرهم، وتحقيق التكيف في كافة المجالات التي يتفاعلون معها بشكل دائم، ليصبحوا أكثر قدرة على حل المشكلات وتوجيه سلوكهم نحو أهداف محددة، وهذا ينسجم مع الأهداف التربوية للمناهج المطورة في الجمهورية العربية السورية لاسيما مادة العلوم، التي أكدت على أن أهمية تدريب التلاميذ على التطبيقات العملية للمعارف والمفاهيم التي يدرسونها، بما يُعينهم على حسن التعامل مع البيئة (وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، 2016، 49)، وتُشير نتائج الدراسات والبحوث التربوية المتعلقة بتعليم العلوم كدراسة نويل (Noel, 2018)، وعيد (2021) إلى

أهمية التفكير التصميمي في إيجاد حلول إبداعية لحل المشكلات التي قد تواجه التلاميذ، من خلال توظيف المعارف العلمية والممارسات العملية.

يُعرّف التفكير التصميمي بأنه مجموعة من المهارات والعمليات العقلية التي يستخدمها التلاميذ بصورة متكاملة وذات معنى، تمكنهم من إيجاد حلول لمشاكل العالم الحقيقي (Carroll et al, 2010, 37)، مما يساعدهم على فهم العالم المحيط بهم، من خلال الاستقصاء عن المعلومات ذاتياً بدلاً من الاعتماد على المعلم، فضلاً عن أنها تنمي لديهم دافعية التعليم وحب البحث والاكتشاف، وبذلك تُمكّن من انتقال أثر التعلم إلى مواقف أخرى (العنزي والعمري، 2017)، إلا أنّ التفكير يتأثر بشكل إيجابي بوجود دافعية إنجاز مرتفعة؛ إذ أن مستوى دافعية الإنجاز ووضوح الأهداف يساعد التلاميذ على ممارسة نشاطات معرفية ووجدانية وحركية، مما يجعل معالجتهم للمعرفة أكثر دقة، وبالمقابل فإن نمو مهارات التفكير يجعلهم أكثر قدرة على حل المشكلات بفاعلية، لذلك تعد دافعية الإنجاز من الأهداف التربوية المهمة لأي نظام تربوي، لما لها من أثر في توجيه سلوك التلاميذ نحو أهداف معينة، وتعزيز المثابرة والجهد في معالجة المعلومات للتوصل إلى أفضل النتائج (أيوب، 2011، 128؛ دودين وجروان، 2012، 116).

وتُعرّف دافعية الإنجاز بأنها "استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل" (الرابغي، 2015، 158)، كما أنّها تزيد من القدرة على ضبط النفس في العمل الدؤوب لحل مشكلة محددة، حيثُ يمتاز التلميذ ذو الدافعية العالية للإنجاز بقدرته على وضع تصورات مستقبلية معقولة ومنطقية في تصوراته للمشكلات التي يواجهها (الرابغي، 161). وهذا ما يجعل الدافعية لأداء أي عمل محدداً مهماً للنجاح،

إضافةً إلى أنّها تجعل سلوك التلميذ موجهاً نحو أهداف لها غاية تربوية تعليمية بحد ذاتها (أبو شاهين ومنصور، 2021).

انطلاقاً من أهمية الدور الذي يؤديه كل من التفكير التصميمي ودافعية الإنجاز في أداء التلاميذ، برزت الحاجة إلى هذا البحث للتعرّف على التفكير التصميمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مادة العلوم.

مشكلة البحث:

تؤكد معايير المناهج المطورة في الجمهورية العربية السورية ضرورة إكساب وتنمية مهارات التفكير بما يتناسب مع كل مرحلة، حيثُ وردَ في الأهداف العامة لمادة العلوم ضرورة إكساب تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الطريقة المنهجية في التفكير (وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، 2017، 517-518). ويتطلب ذلك نظرة فلسفية جديدة تهتم بطريقة تفكير التلاميذ منذ المراحل العمرية الأولى، فليس مهماً ماذا يتعلم التلميذ، بقدر أهمية كيف يتعلم وكيف يفكر (UNESCO, 2022)، وعلى الرغم من الجهود التي بُذلت لإحداث نقلة نوعية في العملية التعليمية، لاسيما في المراحل الأولى من التعليم، إلا أنّ الواقع الفعلي لتدريس العلوم في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي يغلب عليه اعتماد أسلوب التلقين، والتركيز على استرجاع التلميذ للمعلومات دون أي اعتبار لمستوى تمثلها في بنيته المعرفية، لذلك برزت مشكلة تدني تحصيل التلاميذ في مادة العلوم، والتي ظهرت من خلال نتائج الاختبارات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS) التي شاركت فيها سورية، إذ كانت من الدول العربية ذات المتوسط الضعيف الذي لم يبلغ المستوى الدولي (سكاف، 2015).

وانطلاقاً من تركيز المناهج المطوّرة في الجمهورية العربية السورية على تنمية مهارات التفكير وتقييمها، بهدف الوصول إلى متعلّم قادر على حل المشكلات واتخاذ القرارات الصحيحة (وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، 2016، 37)، برز الاتجاه نحو الاهتمام بمهارات التفكير التصميمي كأحد أهم المستجدات الحديثة التي تعرض المحتوى التعليمي بصورة مشكلات واقعية تثير اهتمام التلاميذ ودافعيتهم نحو التعلم، وتُركز على تفاعلهم في العلمية التعليمية وربط التعليم بالمجتمع ومشكلاته، من خلال مواجهة التلميذ لمشكلات واقعية ومحاولة ايجاد الحلول لها (محمود، 2014، 323)؛ إذ أكدّ دي بونو (Edward de Bono) أن المشكلات الواقعية المحيطة بالتلاميذ تُوّلد لديهم الدافع أو الحافز لإيجاد أفكار جديدة تمكنهم من التصدي لها (De Bono, 1990, 58)، كما أشارَ كل من بياجيه (Piaget) وأوزبل (Ausubel) أنه لا يمكن الوصول إلى المعرفة والتعلم ذي المعنى إلا ضمن الإطار العام الذي تقع فيه هذه المعرفة (قطامي وقطامي، 2000، 92)، وعلى الرغم من النتائج العديد من الدراسات التي توصلت لأهمية تنمية التفكير التصميمي وعلاقته بالأداء الدراسي كدراسة كويك (Kwek, 2011)، والعنزي والعمري (2017)، وتو وآخرون (Tu et al, 2018)، وعيد (2021)، إلا أن الجدل ما يزال قائماً بما يتعلق بعلاقة التفكير التصميمي بالدافعية للإنجاز.

بناءً على ذلك ونظراً لندرة الأبحاث التي عُنيت بدراسة العلاقة بين التفكير التصميمي ودافعية الإنجاز، خاصةً على الصعيد المحلي، جاء البحث الحالي سعياً لتعرّف العلاقة بين التفكير التصميمي ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي؛ نظراً لأهمية هذه المرحلة بالنسبة إلى تكوين أساليب التفكير السليمة من جهة، ونمو المعارف والاتجاهات والقيم لدى التلميذ من جهة أخرى، وعليه تتلخص مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي:

ما علاقة التفكير التصميمي بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدينة بانياس؟

أسئلة البحث: هدف البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة الثلاثة الآتية:

1- ما مستوى التفكير التصميمي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدينة بانياس؟
2- ما مستوى دافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدينة بانياس؟
3- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير التصميمي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدينة بانياس؟

أهمية البحث: تكمن أهمية البحث في النقاط الآتية:

1- أهمية التفكير التصميمي لدى التلاميذ؛ بوصفه أحد أنماط التفكير الذي يساعد في التعامل مع المشكلات بأفضل الطرائق الممكنة.
2- أهمية التعرّف على مستوى الدافعية للإنجاز، لأنها تساعد التلاميذ في فهم وتفسير أدائهم في مواقف التعلم المختلفة، وتساعد المعلم على تنظيم وتوجيه تلامذته بما يحقق أقصى فائدة ممكنة من العملية التربوية.
3- أهمية الفئة العمرية التي تناولها البحث، والمتمثلة بتلاميذ الصف السادس الأساسي؛ إذ تعدّ هذه المرحلة العمرية حلقة وصل تهيئ التلاميذ لمرحلة جديدة من سلسلة التعليم.
4- قد تفيد نتائج البحث العاملين في مجال تخطيط المناهج في إعداد أنشطة تفيد في توظيف مهارات التفكير التصميمي لزيادة دافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي.

أهداف البحث: هدف البحث الحالي إلى:

1- تعرّف مستوى التفكير التصميمي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدينة بانياس.
2- تعرّف مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس في مدينة بانياس.

3- دراسة العلاقة بين التفكير التصميمي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدينة بانياس.

فرضيات البحث: حاول البحث الحالي التأكد من صحة الفرضية الرئيسة الآتية:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ على اختبار التفكير التصميمي ودرجاتهم على مقياس الدافعية للإنجاز.

حدود البحث:

1- **الحدود الزمانية:** الفصل الثاني من العام الدراسي 2022-2023م.
2- **الحدود المكانية:** المدارس الرسمية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة بانياس.
3- **الحدود البشرية:** عينة من تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدينة بانياس.
4- **الحدود العلمية:** اقتصر البحث على دراسة العلاقة بين مهارات التفكير التصميمي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدينة بانياس.

مصطلحات البحث وتعريفاتها الإجرائية:

التفكير التصميمي Design Thinking: "عملية تحليلية وإبداعية تُشرك الشخص في فرص للتجربة وإنشاء النماذج الأولية، وجمع الملاحظات، وإعادة التصميم" (Razzouk & Shute, 2012, 330).

ويُعرّف إجرائياً بأنه: قدرة تلميذ الصف السادس الأساسي على ممارسة مهارات (فهم المشكلة، تحديد المشكلة، توليد الأفكار، تقديم النموذج الأولي، اختبار التصميم)، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار مهارات التفكير التصميمي في مادة العلوم المُعد لذلك في هذا البحث.

الدافعية للإنجاز Achievement Motivation: هي "حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد، وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل، وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدداً من التفوق، يؤمن به الفرد ويعتقد به" (أبو علام، 1993، 209).

وتُعرّف إجرائياً بأنها: قدرة تلميذ الصف السادس الأساسي على المثابرة لاكتساب المهارات والخبرات والمعارف، والتخطيط للعمل، والجد في تنفيذ المطلوب لتحقيق التفوق والنجاح، وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس الدافعية للإنجاز المُعتمد في البحث الحالي.

دراسات سابقة:

أولاً: محور التفكير التصميمي.

دراسة أبو عودة وأبو موسى (2021) في فلسطين، بعنوان: أثر توظيف التعلم القائم على المشروع وفق المنحى التكاملي في تنمية مهارات التفكير التصميمي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر توظيف التعلم القائم على المشروع وفق المنحى التكاملي في تنمية مهارات التفكير التصميمي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، اتبعت الدراسة المنهجين الوصفي وشبه التجريبي، وتكونت أدوات الدراسة من بطاقة تحليل المحتوى، ودليل المعلم للوحدة المقترحة، وقائمة بمهارات التفكير التصميمي، وبطاقة ملاحظة مهارات التفكير التصميمي، شملت عينة الدراسة (40) طالبة من طالبات الصف التاسع، وأظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطي درجات الطالبات في مهارات التفكير التصميمي لصالح التطبيق البعدي.

دراسة عيد (2021) في مصر، بعنوان: برنامج مقترح في علوم الأرض والفضاء قائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) لتنمية التفكير التصميمي وبعض عادات العقل الهندسية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. هدفت الدراسة إلى تعرف أثر برنامج مقترح في علوم الأرض والفضاء قائم على معايير العلوم للجيل القادم في تنمية التفكير التصميمي وبعض عادات العقل الهندسية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، أُتبع المنهج شبه التجريبي، وتكونت أدوات الدراسة من برنامج قائم على معايير (NGSS)، واختبار التفكير التصميمي، ومقياس لبعض عادات العقل الهندسية، وشملت عينة البحث (30) تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وجاءت النتائج مؤكدة على أثر البرنامج المقترح في تنمية التفكير التصميمي وبعض عادات العقل الهندسية، ووجود علاقة ارتباطية بين التفكير التصميمي وعادات العقل الهندسية.

دراسة كويك (Kwek, 2011) في الولايات المتحدة الأمريكية، بعنوان Innovation in the Classroom: Design Thinking for 21st Century Learning الابتكار في الفصل الدراسي: التفكير التصميمي لتعلم القرن الحادي والعشرين. هدفت الدراسة إلى الكشف عن كيفية استخدام أسلوب التفكير التصميمي باعتباره يمثل نموذجاً جديداً للتعليم في المدارس، وتطوير فهم أشمل للدوافع التي تدفع المعلمين لاعتماده، وشملت عينة الدراسة المدير ومعلمتين من ذوي الخبرة والكفاءة العالية في التدريس في منطقة خليج سان فرانسيسكو ، وتكونت أدوات الدراسة من المقابلة وبطاقة ملاحظة، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ المعلمين لم يكن لديهم دور سلبي لاستخدام أسلوب التفكير التصميمي، وأنّ التمكن من المضمون الأساسي الأكاديمي لايزال يدفع المعلم إلى استخدام التفكير التصميمي في المدارس، وأكدّت الحاجة إلى تعزيز المعرفة من خلال تطبيق أسلوب التفكير التصميمي في التعليم.

دراسة رزوق وشوت (Razzouk & Shute, 2012) في الولايات المتحدة الأمريكية، بعنوان: What is Design Thinking and Why Is It Important? ما هو

التفكير التصميمي ولماذا هو مهم؟ هدفت الدراسة إلى تلخيص وتجميع البحوث التي تتناول موضوع التفكير التصميمي وفهم أفضل خصائصها وعملياتها، فضلاً عن الاختلافات بين المبتدئين والخبراء في مجال التفكير التصميمي، ومناقشة أهميتها في تعزيز مهارات حل المشكلات في القرن الحادي والعشرين لدى التلاميذ، تم اعتماد المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة بتحليل نتائج الدراسات التجريبية وغير التجريبية ذات الصلة بموضوع التفكير التصميمي، والتي شملت (150) دراسة، وأشارت النتائج أنّ هناك خصائص تميز المبتدئين والخبراء المصممين عند استخدام التفكير التصميمي، تساعد في حل المشكلات المعقدة بالإضافة إلى وجود مهارات جيدة لعملية التفكير التصميمي.

دراسة كوبس (Cupps, 2014) في الولايات المتحدة الأمريكية، بعنوان: Introduction trans disciplinary design thinking on early undergraduate education to facilitate collaboration and innovation. مقدمة في التفكير التصميمي متعدد التخصصات في التعليم الجامعي المبكر لتسهيل التعاون والابتكار. هدفت الدراسة إلى تعرّف التفكير التصميمي في النظام التعليمي ودرجة ممارسته، وما يمكن أن يضيفه للتلاميذ في وقت مبكر من عملية التعليم لديهم، والتعرّف على أهم المعيقات المتعلقة بالمنهاج والأمور التربوية والتي تؤثر مباشرة في تنمية التفكير التصميمي، اتبع الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (7) طلاب من جامعة ولاية آيوا، واستخدمت المقابلات كأداة لجمع البيانات، وأشارت نتائج الدراسة أنّ الطلاب يتبعون إجراءات غير كافية لعملية التفكير التصميمي وأساليب حل المشكلات، لذلك يتوجب تدريسهم كيفية التفكير كمصممين من خلال الممارسة والتكرار والنقد.

دراسة تو وآخرون (Tu et al, 2018) في تايوان، بعنوان: Study on the learning Effectiveness of Stanford Design Thinking in Integrated Design Education فاعلية التعلم بالتفكير التصميمي في جامعة ستانفورد في تعليم التصميم المتكامل. هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية تضمين نموذج ستانفورد للتفكير التصميمي في التعليم الجامعي، اتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (3) معلمين

و(3) أساتذة جامعيين و(14) طالباً وطالبة من جامعات مختلفة في مدينة تايوان، وتمثلت أدوات الدراسة ببرنامج تدريبي، ومقابلات مفتوحة، وأظهرت نتائج الدراسة أن نموذج التفكير التصميمي له فاعلية في التدريس من خلال تعزيز مشاركة الطلبة في مرحلة التعاطف؛ إذ يقدم مساعدة كبيرة لهم في المقابلات الفعلية، ويعمق مناقشات الطلبة حول مواضيع تتعلق بالتصميم كما يخلق جواً تفاعلياً للتعليم، مما يعزز التفاعل الإيجابي بين الطلبة والمعلمين ويزيد من اهتمام الطلبة بعملية التعلم ويثير دافعيتهم للتعلم الذاتي.

دراسة نويل (Noel, 2018) في ترينندا وتاباجو، بعنوان: Using Design Thinking to Create a New Education Parading for Elementary Level Children for Higher Student Engagement and success استخدام التفكير التصميمي لإنشاء عرض تعليمي جديد للتلاميذ في المرحلة الابتدائية من التعليم. هدفت الدراسة إلى استخدام استراتيجية التفكير التصميمي كاستراتيجية بديلة للتعلم والتعليم للمرحلة الابتدائية في قرية أكوارس، استخدمت الباحثة دراسة الحالة، وتكونت عينة الدراسة من (18) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع الأساسي، شملت أداوت الدراسة المقابلة وتحليل الكتابات التأملية التي يكتبها التلاميذ في نهاية كل يوم تدريسي، وأشارت النتائج إلى أن المنهاج المستند للتفكير التصميمي يعزز تعلم المعرفة العلمية لدى التلاميذ، وينمي التوعية النقدية ويطور من مهارات التفكير الناقد لديهم، مما يدعم منحى التعلم المتمركز حول التلميذ ويزيد من روح العمل التعاوني بينهم.

ثانياً: محور دافعية الإنجاز:

دراسة الباوي (2011) في العراق ، بعنوان: قياس دافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في العراق. هدفت الدراسة إلى قياس دافع الإنجاز لدى الطلبة، ومعرفة الفروق بين أفراد العينة حسب التخصص والجنس، وتكونت العينة من (146) طالباً وطالبة، استخدم الباحث مقياس دافعية الإنجاز الدراسي، بالاعتماد على المنهج الوصفي، بينت

النتائج أن مستوى دافع الإنجاز لدى الطلبة كان مرتفعاً، وأن هناك فروقاً بين أفراد العينة حسب متغير التخصص والجنس.

دراسة رجيعة (2013) في السعودية، بعنوان: علاقة دافعية الإنجاز وحب الاستطلاع بالتفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة. هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين كل من الدافع للإنجاز وحب الاستطلاع بالتفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، اتبع الباحث المنهج الوصفي، وشملت أدوات الدراسة مقياس حب الاستطلاع، واختبار الدافعية للإنجاز، واختبار التفكير الابتكاري، وتكونت عينة الدراسة من (285) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وأشارت النتائج عن وجود علاقة دالة بين الدافع للإنجاز والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، كما وأنّ الدافع للإنجاز يساهم في التنبؤ بالقدرة على التفكير الابتكاري.

دراسة سليمان وآخرون (2018) في سورية، بعنوان: التفكير الإبداعي وعلاقته بدافعية الإنجاز– دراسة ميدانية على عينة من رواد الطلائع في منطقة بانياس. هدفت الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين التفكير الإبداعي ودافعية الإنجاز لدى رواد الطلائع في منطقة بانياس، وتعرف مستوى التفكير الإبداعي ودافعية الإنجاز لديهم، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واشتملت العينة (86) تلميذاً وتلميذة من رواد الطلائع في منطقة بانياس، طبق مقياس تورانس للتفكير الإبداعي، ومقياس دافعية الإنجاز، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الإبداعي ودافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث، وأن مستوى دافعية الإنجاز جاء بدرجة مرتفعة.

دراسة زيزفون وصبح (2020) في سورية، بعنوان: المرونة المعرفية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة اللاذقية. هدفت الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين المرونة المعرفية ودافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث، ومعرفة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وشملت أدواتها مقياساً للمرونة المعرفية، ومقياساً لدافعية الإنجاز،

وتكونت عينة الدراسة من (374) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المرونة المعرفية ودافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث.

دراسة أبو شاهين ونصور (2021) في سورية، بعنوان: التفكير الناقد وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي: دراسة ميدانية في مدينة القدموس. هدفت الدراسة إلى تعرّف مستوى تلاميذ الصف الخامس في مدينة القدموس في كل من مهارات التفكير الناقد والدافعية للإنجاز، ودراسة العلاقة بينهما، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت أدواتها من اختبار للتفكير الناقد، ومقياس الدافعية للإنجاز، وشملت عينة الدراسة (140) تلميذاً وتلميذة من المدارس الرسمية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة القدموس، أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من مهارات التفكير الناقد، إلى جانب وجود مستوى مرتفع من الدافعية للإنجاز، كما أظهرت وجود علاقة طردية موجبة ودالة إحصائياً بدرجة متوسطة بين التفكير الناقد والدافعية للإنجاز لدى أفردا العينة.

دراسة واني (Wani, 2015) في الهند، بعنوان: Achievement motivation: A study with reference to certain demographic variables. دافعية الإنجاز وفقاً لبعض المتغيرات الديمغرافية في الهند. هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى دافعية الإنجاز، وتعرف الفروق في الدافعية حسب الجنس والمجالات الأكاديمية ونوع المدرسة، تكونت العينة من (200) طالباً في المدارس الثانوية، وتم استخدام مقياس دافعية الإنجاز، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، أشارت النتائج إلى أن مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة جاء بدرجة متوسطة، وأن أداء الإناث أفضل من أداء الذكور في دافعية الإنجاز، كما أن طلاب المدارس الثانوية الذين يدرسون في المدارس الحكومية لديهم مستويات أعلى في دافعية الإنجاز من الطلاب في المدارس الخاصة.

التعقيب على الدراسات السابقة وعلاقتها بالبحث الحالي:

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغير التفكير التصميمي أنها هدفت إلى تنمية مهارات التفكير التصميمي لدى المتعلمين في جميع المراحل التعليمية، حيثُ أكدّت نتائجها أهمية امتلاك مهارات التفكير التصميمي كدراسة كويك (Kwek, 2011)، ودراسة نويل (Noel, 2018)، ودراسة عيد (2021).

تشابه البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة من حيث الأداة في إعداد قائمة مهارات التفكير التصميمي كدراسة أبو عودة وأبو موسى (2021)، وإعداد اختبار مهارات التفكير التصميمي كدراسة عيد (2021)، ومقياس دافعية الإنجاز كدراسة زيزفون وصبح (2020)، ودراسة أبو شاهين ونصور (2021)، ودراسة واني (Wani, 2015)، وقد اختلف مع دراسة (Cupps, 2014)، ودراسة (Tu et al, 2018) التي اعتمدت المقابلة الشخصية، وقد اتفق البحث الحالي من حيث المنهج المتبع وهو المنهج الوصفي مع دراسة (Noel, 2018)، ودراسة (Cupps, 2014)، واختلف مع دراسة أبو عودة وأبو موسى (2021) التي اتبعت المنهجين الوصفي وشبه التجريبي.

وقد تمّت الاستفادة من الدراسات السابقة في صياغة المشكلة، والاطلاع على المصادر والأدبيات المتعلقة بمتغيرات البحث الحالي، وإعداد أداة البحث. **وتميّز هذا البحث عن الدراسات السابقة** في أنها تُعدّ الدراسة الأولى _في حدود علم الباحثة_ على المستوى المحلي التي تتناول التفكير التصميمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مادة العلوم، ونظراً لإجماع الدراسات السابقة على أهمية كلٍ من دافعية الإنجاز والتفكير التصميمي لدى التلاميذ في جميع المراحل التعليمية، جاء هذا البحث استكمالاً لتلك الدراسات.

الإطار النظري:

المحور الأول: محور التفكير التصميمي.

1- مفهوم التفكير التصميمي:

قد يُفهم من مصطلح التفكير التصميمي أنّ المقصود به هو تصميم الجرافيك، أو شكل المنتجات، إلا أنّ كلمة التصميم هنا تعني أن تُصمّم الحلول للمشكلات من خلال التفكير الإبداعي الابتكاري المتمركز على الفهم العميق، بناءً على ذلك عُرّفَ بأنه مصطلح واسع يستخدم لوصف النشاط المتضمن في ممارسة التصميم، بهذا المعنى قد يكون التفكير التصميمي مرادفاً لمصطلح "التصميم" ولكن يركز على العمليات العقلية في ما وراء التصميم (Russo, 2016, 3)، من خلال بناء الأفكار بصورة كلية متكاملة وذات معنى وفائدة من الأجزاء البسيطة، التي تُمكّن التلاميذ من تطوير حلول مبتكرة لمشاكل العالم الحقيقي (Carroll al, 2010)؛ إذ يعد التفكير التصميمي منهجية مبتكرة تستخدم لتوجيه تعليم المواد الاعتيادية لتنمية مهارات الطلاب في القرن الحادي والعشرين (Lin et al, 2020)، لكونه "طريقة لحل المشكلات التي تركز على الإنسان وتؤدي في الغالب إلى حل مبتكر" (Guvenir & Bagli, 2019, 2)، ومما سبق يتبيّن أنّ التفكير التصميمي هو نمط من أنماط التفكير المبنيّة على الحل الإبداعي لمشكلة معينة، والذي يبدأ بالهدف المراد تحقيقه وصولاً لفحص الحلول المقترحة للحل.

2- ميزات التفكير التصميمي:

تكمن ميزات التفكير التصميمي في إنشاء حلول مبتكرة وقابلة للتطبيق لمشاكل العالم الحقيقي، كما أنه يساعد على تحقيق التوازن بين بيان المشكلة والحل الذي تم تطويره، وقد حُددت ثلاث سمات رئيسة مميزة للتفكير التصميمي هي: **1- التكامل الموجه:** حيث يساعد التفكير التصميمي التلميذ على التفكير في وقت واحد في ثلاثة عوامل وهي المشكلة والموارد المادية والتقنية المتاحة والتحديات والصعوبات التي تواجه حل المشكلة، **2- التوجه المزدوج:** يشجع التفكير التصميمي على تنمية التفكير التباعدي والتقاربي لدى التلميذ؛ إذ يستخدم التفكير التصميمي التفكير التباعدي للحصول على أكبر عدد ممكن من الحلول للمشكلة المطروحة ثم يستخدم التفكير المتقارب لتحديد أفضلها، **3- التوجه بالنموذج الأولي:** يساعد التفكير التصميمي التلميذ في التعبير عن الأفكار بطريقة غير لفظية وبصورة ملموسة، مما يجعل الأفكار أكثر إقناعاً، كما أنه يزيد قدرة

المتعلم على رؤية أبعاد المشكلة بصورة أكثر وضوحاً (Val et al, 2017, 7575-7579).

3- مبادئ التفكير التصميمي:

يتوجب مراعاة المبادئ التالية عند تنفيذ عملية التفكير التصميمي: 1- تشجيع الأفكار المختلفة والمبتكرة، 2- التركيز على الكم أكثر من الكيف ثم تحديدها وتحليلها وتقييمها، حيث يجب الفصل بين توليد الأفكار وتقييمها، 3- استخدام الرسومات والرسوم التوضيحية والصور ومقاطع الفيديو والنماذج الأولية لتكون الأفكار مرئية وملموسة، 4- التكامل بين الأفكار المطروحة للوصول للفكرة الأفضل (Roterberg, 2018, 3). وفي ضوء ما سبق يمكن القول إنّ التفكير التصميمي طريقة فعالة لتحويل المشكلات الصعبة إلى فرص لتصميم حلول ابتكارية للتحديات التي تعجز الطرق التقليدية عن حلها.

المحور الثاني: محور دافعية الإنجاز.

1- مفهوم دافعية الإنجاز:

يدل مصطلح دافعية الإنجاز لمجموعة الظروف الخارجية والداخلية التي تحرك التلميذ، والتي تُشير إلى نزعة الوصول لهدف محدد، وهذا الهدف قد يكون لإرضاء حاجات أو رغبات داخلية لدى التلميذ؛ فالحاجة هي حالة تنشأ لتحقيق الشروط السيكولوجية أو البيولوجية اللازمة لحفظ البقاء، أما الرغبات فهي ما يهدف الفرد للحصول عليه (قطامي وعدس، 2002)، ويُعد دافع الإنجاز في التحصيل الدراسي من الدوافع الخاصة بالإنسان، وهو ما يمكن تسميته بالسعي نحو التفوق والتميز، الذي يتمثل في "ميل الشخص نحو تخطيط العمل والجد في التنفيذ المطلوب بإتقان، والاجتهاد في التغلب على العوائق، والمثابرة على اكتساب المهارات والخبرات والمعارف لإثبات الكفاءة والنجاح، وقبول المنافسة والتحدي، لتحقيق التفوق والامتياز على الآخرين" (عطية، 2002، 28). وقد عُرّفت دافعية الإنجاز بأنها "قوة دافعة تثير سلوك المتعلم، وتوجهه نحو تحقيق النجاح الذي يطمح إليه،

في إنجاز الأهداف التي وضعها لنفسه، وأنه تكوين افتراضي له أبعاد متعددة من أبزها المثابرة، الطموح، بذل الجهد وتحمل الصعاب، المنافسة، الثقة بالنفس، الاستقلالية" (شعبان، 2021، 33)، وهذا ما يتفق مع تعريف علاونة (2004) إذ يرى أنها استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والرغبة المستمرة في النجاح وإنجاز أعمال صعبة والتغلب على العقبات بكفاءة وأقل قدر ممكن من الجهد وأفضل مستوى من الأداء (علاونة، 2004، 147).

ويتبين مما سبق أنّ دافعية الإنجاز هي حالة داخلية لدى التلميذ تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه، والاستمرار فيه بنشاط حتى يتحقق التعلم الفعال.

2- أنواع الدافعية للإنجاز:

هناك العديد من التصنيفات لأنواع الدوافع، لعلّ أهمها تصنيف هلجارت Hilgarat لدافعية الإنجاز تبعاً لنوعين من الحاجات هما: حاجات انتمائية كالحاجة إلى العطف والحب والانتماء، وحاجات تتعلق بالمركز كالحاجة إلى المكانة والأمن والسيطرة (الزهراني، 2014)، كما ميّز فيروف Veroff بين نوعين من الدافعية للإنجاز هما:

1- دافع إنجاز ذاتي: ويقصد به تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز، بالاعتماد على خبرات الفرد السابقة؛ إذ يجد نجاحه بمقدار إنجازه في الوصول إلى الهدف، فيرسم لنفسه أهدافاً أخرى جديدة يسعى لبلوغها.
2- دافع إنجاز اجتماعي: يخضع هذا الدافع لمقاييس ومعايير المجتمع؛ إذ يبدأ بالتكون في سن المدرسة الابتدائية، كما ويندمج كل من الدافعين الذاتي والاجتماعي ليتشكل دافع إنجاز متكامل ينمو مع تقدم السن، وكذلك الاستفادة من الخبرات السابقة والإحساس بالثقة بالنفس (خليفة، 2000، 95).

يتبين مما سبق أنّ دافعية الإنجاز من الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، فهي مكون مهم في سعي التلميذ لتحقيق ذاته بفاعلية، وتُشكّل عاملاً أساسياً في توجيه سلوكه بشكل منتج وإيجابي.

3- طرائق إثارة دافعية الإنجاز لدى التلاميذ:

حدد (الزهراني، 2014) أهم طرائق إثارة دافعية الإنجاز لدى التلاميذ بالآتي:

3-مراعاة حاجات التلاميذ واهتماماتهم وميولهم: يكون موضوع التعلم مثيراً وممتعاً للتلاميذ عندما يتوافق مع اهتماماتهم، كما ويستمتع التلاميذ بالنشاطات التعليمية خاصة الاستكشافية منها.

4-مراعاة الخصائص العقلية للتلاميذ: إدراك المعلم لخصائص تلاميذه العقلية، يساعد في تعزيز دافعيتهم للتعلم، ويُشير جاردنر Gardner إلى امتلاك التلاميذ جميعاً لأنماط الذكاء المتعددة، رغم تفاوت قدرة التلميذ في واحدة منها عن الأخرى.

5-تطبيق التعلم التعاوني: يتميز التعلم التعاوني بسمات معينة في زيادة دافعية التلاميذ للتعلم؛ إذ يجد التلميذ المتميز أنّ مساعدته لزملائه الأضعف منه تشبع حاجاته وتزيد من ثقته بنفسه، كما يجد التلميذ ضعيف التحصيل أنّ المساهمة في فريق يسعى إلى تحقيق هدف محدد يشبع حاجاته، لذا توفر هذه الفرق التعاونية قدراً كبيراً من الانتماء والمتعة والاعتماد على النفس (الزهراني، 2014، 11-12).

مما سبق يتبين أنّ دافعية الإنجاز تُؤدي دوراً مهماً في استثمار طاقات التلميذ لتحقيق أهداف محددة ومنظمة، وبالتالي تحسن مستوى الابتكار والإبداع لديه.

منهج البحث:

لتحقيق أهداف البحث في استقصاء مستوى التفكير التصميمي ودافعية الإنجاز لدى أفراد العينة، ثمّ تعرّف العلاقة بينهما؛ أُعتمِد المنهج الوصفي Descriptive Method؛

لكونه يتناول الظواهر كما هي في الواقع دون تدخل من قِبل الباحثين في التأثير على مسارها، مما يعطي نتائج أكثر واقعية.

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع تلاميذ الصف السادس الأساسي والمسجلين في المدارس الرسمية في مدينة بانياس للعام الدراسي (2022-2023م)، حيثُ بلغ عددهم (2770) تلميذاً وتلميذةً (دائرة التخطيط والإحصاء بمديرية التربية في طرطوس، 2023)، ولإيجاد عينة ممثلة للمجتمع الأصلي تم اختيار عينة عشوائية طبقية نسبية؛ إذ تم اختيار (5) مدارس بشكل عشوائي، ومن ثمّ سحب عدد من تلاميذ الصف السادس من كل مدرسة يتناسب مع العدد الكلي لتلاميذ المدرسة، وتألفت العينة من (277) تلمذاً وتلميذةً، تم استبعاد (7) منهم لعدم إكمال إجاباتهم، ليصبح العدد النهائي لأفراد العينة (270) تلميذاً وتلميذةً من تلاميذ الصف السادس الأساسي من مدارس مدينة بانياس.

أدوات البحث:

1- اختبار مهارات التفكير التصميمي:

أُعدّ الاختبار لقياس درجة امتلاك تلاميذ الصف السادس الأساسي لمهارات التفكير التصميمي في مادة العلوم، من خلال الاطلاع على بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع كدراسة كل من العنزي والعمري (2017)، وهمام (2018)، وعيد (2021)، ومن ثمّ إعداد قائمة بمهارات التفكير التصميمي اللازمة والمناسبة لتلاميذ الصف السادس الأساسي، ليتم في ضوئها إعداد الاختبار، وقد شملت القائمة في صورتها الأولية على (15) مهارة فرعية متضمنة في خمس مهارات رئيسة هي: (مهارة فهم المشكلة، مهارة تحديد المشكلة، مهارة توليد الأفكار، مهارة تقديم نموذج أولي، مهارة اختبار التصميم)، وللتأكد من صدق القائمة تم عرضها على (8) من الخبراء في مجال المناهج وطرائق التدريس، و(2)

من المتخصصين في تعليم مادة العلوم؛ للحكم على مدى صلاحية المهارات للمجال المراد قياسه، وذلك للإبقاء على المهارات التي تحصل على نسبة اتفاق (80%) فما فوق، ونظراً لأن جميع المهارات حصلت على نسبة اتفاق تفوق (80%) لم يتم حذف أي مهارة، وقد تكون الاختبار في صورته الأولية من (18)عبارة، ولكل عبارة أربعة بدائل، بديل واحد منها صحيح، وللتأكد من سلامة الاختبار للاستخدام، استخرجت الخصائص السيكومترية الآتية:

صدق الاختبار: تمّ التحقق من صدق الاختبار بالطريقتين الآتيتين:

صدق المحتوى:

أُعتمدَت هذه طريقة بهدف التحقق من صلاحية عبارات اختبار مهارات التفكير التصميمي، حيثُ تم عرض الاختبار على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية في جامعة طرطوس وجامعة البعث لبيان رأيهم في صحة كل عبارة ومناسبتها للتلاميذ، وسلامة صياغتها اللغوية، وبناءً على الآراء والملاحظات تم تعديل بعض العبارات لتكون أكثر ملائمة من حيث الصياغة، ووضعت بدائل جديدة.

الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية):

تم حساب الفرق بين متوسطات درجات المجموعة العليا، ومتوسط درجات المجموعة الدنيا، إذ رتبت درجات الاختبار للعينة الاستطلاعية البالغ عددها (30) تصاعدياً، وتم اختيار (27%) من درجات التلاميذ التي تُمثل الفئة العليا، و(27%) من درجات التلاميذ التي تُمثل الفئة الدُنيا، وتم استخدام اختبار(t)، ويظهر الجدول الآتي النتائج:

الجدول (1) الصدق التمييزي بدلالة محك المجموعات الطرفية لمقياس دافعية الإنجاز

الفئة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(t) المحسوبة	قيمة الاحتمال	القرار
الدنيا	8	29.4	2.56	−15.76	0.000	دال
العليا	8	45.14	0.71			

من خلال الجدول (1) يتبين أنّ قيمة الاحتمال بلغت (0.000) وهي أقل من (0.05)، الأمر الذي يدل على أن اختبار التفكير التصميمي صادق وقادر على قياس ما وضع لأجله.

التجربة الاستطلاعية لاختبار مهارات التفكير التصميمي:

تم تجريب الاختبار بتاريخ (2023/4/10م) على عينة مؤلفة من (30) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الأساسي من غير عينة البحث، ثمّ أُعيد تطبيق الاختبار بتاريخ (2023/4/24م) على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين، بهدف التأكد من وضوح عباراته ومناسبتها للفئة العمرية من خلال حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز، والتحقق من ثبات الاختبار وتحديد الزمن اللازم للإجابة عليه، وفي ضوء نتائج التجربة تبين أنّ معاملات السهولة والصعوبة لعبارات الاختبار تراوحت بين (0.4-0.7) مما يشير إلى أنّ عبارات الاختبار جيدة، أما معاملات التمييز فقد تراوحت بين (0.4-0.8) بمتوسط (0.64) وعليه تكون جميع العبارات مقبولة لأن قوتها التمييزية أكبر من (0.2)، وقد حُدّد زمن تطبيقه بـ (40) دقيقة.

ثبات الاختبار:

تمّ التأكد من ثبات الاختبار بطريقتين هما: **طريقة إعادة التطبيق**؛ إذ تم إعادة تطبيق الاختبار على أفراد العينة الاستطلاعية نفسها بعد (14) يوماً من التطبيق الأول، وأُستخدم معامل الارتباط بيرسون، **وطريقة معامل الاتساق الداخلي** وفق معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha).

الجدول (2) قيم معامل الثبات الكُلي لاختبار مهارات التفكير التصميمي

اختبار مهارات التفكير التصميمي	عدد العبارات	معامل الارتباط بيرسون	ألفا كرونباخ	قيمة الاحتمال	النتيجة
	18	0.79	0.80	0.000	ثابت

يُلاحظ من الجدول (2) أنّ عبارات الاختبار ككل تتمتع بدرجة كبيرة من الثبات، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون للاختبار ككل (0.79) وهو معامل ثبات عالٍ، وقيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ (0.80)، وهذا يشير إلى أنّ الاختبار يتمتع بقيم ثبات جيدة؛ وعليه فإن الخصائص السيكومترية للاختبار تُؤهله لأن يقيس ما وُضع لأجل قياسه.

الصورة النهائية لاختبار مهارات التفكير التصميمي:

تكون الاختبار في صورته النهائية من (18) عبارة موزعة على الشكل الآتي: (أربع عبارات لمهارة فهم المشكلة، أربع عبارات لمهارة تحديد المشكلة، أربع عبارات لمهارة توليد الأفكار، ثلاث عبارات لمهارة تقديم نموذج أولي، ثلاث عبارات لمهارة اختبار التصميم)، وبلغت الدرجة العظمى للاختبار ككل (36) درجة، وللحكم على درجة امتلاك مهارات التفكير التصميمي تمّ حساب الوزن النسبي (الأهمية النسبية) لكل مهارة، بقسمة قيمة المتوسط الحسابي للدرجات على الدرجة العظمى، وضرب الناتج في (100)، وبحساب المدى للنسب المئوية الممكنة (أعلى قيمة، وأدنى قيمة) وقسمتها على ثلاثة مستويات للحكم (منخفض، متوسط، مرتفع) بلغت النتيجة (33%)، وبالتالي يمكن تقييم درجات التلاميذ على الاختبار وفق المعايير الآتية:

- الأهمية النسبية للمهارة من (0% - 33%)، يُعدّ مؤشراً على امتلاك المهارة بدرجة منخفضة.
- الأهمية النسبية للمهارة من (34% - 66%)، يُعدّ مؤشراً على امتلاك المهارة بدرجة متوسطة.

- الأهمية النسبية للمهارة من (67% - 100%)، يُعدّ مؤشراً على امتلاك المهارة بدرجة مرتفعة.

2- مقياس دافعية الانجاز:

إعداد المقياس:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي المرتبط بمتغيرات البحث تم اعتماد مقياس سليمان (2018) أداةً للبحث الحالي؛ وذلك لمناسبته لأغراض الدراسة وعينة البحث من تلاميذ الحلقة الأولى في التعليم الأساسي بسورية، وهو مقياس مُعد استناداً على مقاييس سابقة ومُقنن بحيث يُمكن تطبيقه في البيئة السورية، وقد اشتمل المقياس على (30) بنداً، منها (14) بنداً سلبياً و(16) بنداً إيجابياً، الفقرات السلبية هي: (4، 5، 6، 7، 8، 9، 11، 12، 15، 25، 26، 27، 28، 33) وباقي الفقرات إيجابية، اعتمد المقياس سلم ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، ودرجات الإجابة تتراوح بين (5-1) من أعلى درجة إلى أدنى درجة للعبارات الإيجابية، وتم عكسها في حالة العبارات السلبية عند المعالجة الإحصائية، وتم تقييم درجات التلاميذ على المقياس وفق الوزن النسبي، كما هو موضح بالجدول الآتي:

الجدول (3) مجالات تقديرات إجابة أفراد العينة وفق الوزن النسبي

منخفض جداً	منخفض	متوسط	مرتفع	مرتفع جداً
- %20 %35.9	- %36 %51.9	- %52 %67.9	- %68 %83.9	- %84 %100

صدق المقياس: جرى التحقق من صدق المقياس بالطريقة الآتية:

صدق المحتوى:

تم عرض المقياس على مجموعة من المُحكمين المختصين في التربية، وقد بلغ عددهم (8) محكماً من جامعة البعث وجامعة طرطوس، وجرى تعديل المقياس في ضوء الملاحظات المقدمة، إذ تم حذف بعض بنوده وتعديل بعضها الآخر وإضافة بعض البنود، وتكون المقياس في صورته النهائية من (30) بنداً.

ثبات المقياس:

طريقة معامل الاتساق الداخلي:

لمعرفة درجة توافق بنود المقياس استخدمت معادلة كرونباخ على عينة استطلاعية البالغة (30) تلميذاً وتلميذة من خارج عينة البحث، وبلغ معامل الثبات (0.80) وهي قيمة عالية ومقبولة إحصائياً كمؤشر على ثبات بنود مقياس دافعية الإنجاز.

نتائج البحث ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مستوى التفكير التصميمي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدينة بانياس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد عينة البحث لكل مهارة من مهارات اختبار التفكير التصميمي، وللدرجة الكُليّة للاختبار، ويظهر الجدول (4) النتائج:

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة البحث على اختبار التفكير التصميمي

الرتبة	ترتيب المهارة	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	2	فهم المشكلة	1.22	0.81	%61	متوسط

2	1	تحديد المشكلة	12.53	3.68	%62.5	متوسط
3	3	توليد الأفكار	0.87	0.72	%43.5	متوسط
4	5	تقديم نموذج أولي	0.56	0.74	%28	منخفض
5	4	اختبار التصميم	10.36	3.47	%30.75	منخفض
الدرجة الكلية			25.55	6.98	%41.67	متوسط

يتبين من الجدول (4) أنّ درجة امتلاك تلاميذ الصف السادس الأساسي لمهارات التفكير التصميمي في مادة العلوم جاءت بدرجة متوسطة، بأهمية نسبية بلغت (41.67%) وبمتوسط حسابي (25.55)، وانحراف معياري بلغ (6.98)، وقد جاء ترتيب مهارات التفكير التصميمي بالشكل الآتي: حصلت مهارة تحديد المشكلة على المرتبة الأولى بدرجة امتلاك متوسطة، إذ بلغت درجة الأهمية النسبية (62.5%)، تليها مهارة فهم المشكلة بدرجة امتلاك متوسطة، حيثُ بلغت درجة الأهمية النسبية (61%)، وجاءت مهارة توليد الأفكار في المرتبة الثالثة بدرجة امتلاك متوسطة، وبدرجة أهمية نسبية بلغت (43.5%)، وفي المرتبة الرابعة مهارة اختبار التصميم بدرجة امتلاك ضعيفة، إذ بلغت درجة الأهمية النسبية (30.75%)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت مهارة تقديم نموذج أولي بدرجة امتلاك ضعيفة، إذ بلغت درجة الأهمية النسبية (28%). قد تعود هذه النتيجة إلى تركيز مقرر العلوم للصف السادس الأساسي في عرضه للمعلومات المتضمنة لأفكار تتحدى تفكير التلاميذ حول تحديد المشكلة وفهمها، وتُركز على تمكين التلاميذ من مهارة التمييز بين المعلومات الصحيحة والخاطئة، بتحفيزهم على تقديم أفكار جديدة كتفسيرات منطقية لحل المشكلات، لذلك جاءت كل من مهارة (تحديد المشكلة، فهم المشكلة، توليد الأفكار) بدرجة امتلاك

متوسطة، بينما كل من مهارتي (تقديم نموذج أولي، واختبار التصميم) لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي حصلت على مستوى منخفض، وقد يعود ذلك إلى عدم تدعيم موضوعات مقرر العلوم بالتطبيقات العملية عن طريق الأنشطة الصفية واللاصفية، التي تعزز امتلاك التلاميذ لهذه المهارات، الأمر الذي حدّ من إمكانية وصول التلاميذ إلى مستوى أفضل.

وقد يعود السبب في امتلاك تلاميذ الصف السادس الأساسي مهارات التفكير التصميمي ككل بدرجة متوسطة إلى أنّ مهارات التفكير التصميمي لم تلقَ الدعم والعناية الكافية من قِبل المعلمين داخل الصف للوصول بها إلى المستوى الأمثل، بسبب العديد من العوائق والصعوبات لعلّ أبرزها العدد الكبير للتلاميذ، والاختبارات الاعتيادية التي لا تقيس مهارات التفكير التصميمي في ظل التركيز على قياس مدى احتفاظ التلميذ بالمعلومات وقدرته على استرجاعها، وهذه النتيجة لم تتطرق إليها الدراسات السابقة.

السؤال الثاني: ما مستوى دافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدينة بانياس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لمستوى دافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي، ويظهر الجدول التالي النتائج:

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز

رقم البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى	رقم البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى
1	3.33	1.25	67.8 %	متوسط	16	3.81	1.36	76.2 %	مرتفع
2	4.15	1.40	%83	مرتفع	17	4.20	0.55	%84	مرتفع جداً

3	4.30	1.09	%86	مرتفع جداً	18	3.98	1.31	79.6 %	مرتفع
4	3.65	1.25	%73	مرتفع	19	2.08	0.87	41.6 %	منخفض
5	1.98	0.80	39.6 %	منخفض	20	2.09	1.01	41.8 %	منخفض
6	2.08	0.87	41.6 %	منخفض	21	3.65	1.25	%73	مرتفع
7	1.72	0.61	35.1 %	منخفض جداً	22	3.63	1.22	72.6 %	مرتفع
8	2.02	0.78	40.4 %	منخفض	23	1.77	0.69	37.1 %	منخفض
9	1.77	0.64	35.2 %	منخفض جداً	24	3.74	1.16	74.8 %	مرتفع
10	4.17	1.20	83.4 %	مرتفع	25	2.02	0.78	40.4 %	منخفض
11	2.10	0.85	42.4 %	منخفض	26	1.86	0.61	37.4 %	منخفض
12	2.11	1.02	43.4 %	منخفض	27	1.73	0.64	34.6 %	منخفض جداً
13	3.21	1.51	64.4 %	متوسط	28	1.81	0.73	36.2 %	منخفض
14	3.41	1.36	68.4 %	مرتفع	29	3.25	1.22	65.1	متوسط
15	1.74	0.67	34.8 %	منخفض جداً	30	1.83	0.87	36.6 %	منخفض
الدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز						2.81	0.32	58.36 %	متوسط

يتبين من الجدول (5) أنّ مستوى دافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدينة بانياس جاء بدرجة متوسطة، بأهمية نسبية بلغت (58.36%)، وبمتوسط حسابي (2.81)، وانحراف معياري بلغ (0.32). وقد تعود هذه النتيجة إلى الأساليب والطرائق

السائدة في البيئة التعليمية، والتي تُركز على تلقين المعرفة، وتحقيق الأهداف بشكل نمطي، دون الاهتمام بتعليم مهارات التفكير العليا وتنميتها، كما قد يُضاف إلى ذلك التقصير من جانب التلاميذ في الاهتمام بتطوير أنفسهم ذاتياً، وما يرتبط بذلك من تدني مهاراتهم في إيجاد حلول إبداعية للمشكلة التي تواجههم، وقد يكون ذلك ناتجاً عن قلة التنوع في الأنشطة والتمارين التي يقوم بها التلاميذ أفراداً أو كمجموعات في إعداد النماذج التصميمية للحل المقترح للمشكلة، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة واني (Wani, 2015) في درجة دافعية الإنجاز لدى التلاميذ، في حين أنها تختلف مع دراسة أبو شاهين ونصور (2021) التي توصلت إلى امتلاك التلاميذ لدافعية الإنجاز بمستوى مرتفع.

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير التصميمي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدينة بانياس؟

للإجابة عن هذا السؤال أُختبِرت فرضية البحث الرئيسة الآتية: **لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ على اختبار التفكير التصميمي ودرجاتهم على مقياس الدافعية للإنجاز.**

لدراسة العلاقة الارتباطية بين التفكير التصميمي ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدينة بانياس، حُسِبَ معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)، والجدول (6) يظهر النتائج:

الجدول (6) معامل الارتباط بين اختبار التفكير التصميمي ومقياس دافعية الإنجاز

المجال	العينة	معامل الارتباط بيرسون	قيمة مستوى الدلالة	القرار
اختبار التفكير التصميمي / **مقياس دافعية الإنجاز**	270	0.788	0.000	دال

يتبين من الجدول (6) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالّة إحصائياً بين التفكير التصميمي ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدينة بانياس؛ إذ بلغ معامل الارتباط (0.788)، وقيمة مستوى دلالته (0.000) أقل من (0.05)، وبالتالي تُرفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة وهي (توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ على اختبار التفكير التصميمي ودرجاتهم على مقياس الدافعية للإنجاز)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ التلاميذ الذين يمارسون نمط التفكير التصميمي في أداء مهامهم التعليمية أكثر تكيفاً مع المواقف الجديدة، وأكثر إنجازاً للأهداف، فوجود درجة عالية من التفكير التصميمي لدى التلاميذ يجعلهم أكثر قدرة على حل المشكلات بفاعلية؛ إذ تُحرر مصادر المعالجة العقلية لديهم للتكيف مع المواقف الجديدة والتنوع في إنتاج الأفكار ومعالجتها بتنظيم وكفاءة، مما يساعدهم على تحقيق النجاح في المهمات الموكلة إليهم، وبالمقابل فإن وجود دافعية عالية لدى التلاميذ يجعلهم مشاركين في معالجة المعلومات، ومهتمين باختيار المهام التي تتضمن تحدٍ وابتكار للوصول إلى مستوى مرتفع من الإنجاز الأكاديمي، وهو ما يجعل وجود دافعية للإنجاز لدى المُفكّر التصميمي أمراً منطيقاً، كما أنّ العلاقة تبقى تبادلية بين الاثنين؛ بمعنى أنّ التفكير التصميمي يُعزّز إنجاز التلميذ ومن ثمّ دافعيته للاستمرار في الإنجاز، فيما تبقى الدافعية سمة من سمات المفكر التصميمي، وهذه النتيجة لم تتطرق إليها الدراسات السابقة التي اكتفت بقياس مهارات التفكير التصميمي وفقاً لبرامج تدريبية أو تعليمية في التطبيق البعدي المباشر والبعدي المؤجل.

استنتاجات: بعد تحليل بيانات البحث وتفسير النتائج، تمّ التوصل إلى الاستنتاجات الآتية:

1- مستوى التفكير التصميمي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدينة بانياس جاءَ بدرجة متوسطة.
2- مستوى دافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدينة بانياس جاءَ بدرجة متوسطة.

3- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالّة إحصائياً بين درجات التلاميذ على اختبار التفكير التصميمي ودرجاتهم على مقياس الدافعية للإنجاز.

مقترحات:

1- تضمين التفكير التصميمي في برامج إعداد المعلمين في كليات التربية، بما يسهم في إعداد معلمين متمكنين.
2- تضمين التفكير التصميمي في دورات التطوير المهني للمعلمين، بحيث تشمل التعريف النظري والتطبيق العملي للتفكير التصميمي.
3- بناء برامج تعليمية وإرشادية تستثمر العلاقة بين التفكير التصميمي ودافعية الإنجاز.
4- إجراء بحوث متممة، تتناول العلاقة بين التفكير التصميمي والدافعية للإنجاز في فئات عمرية أخرى.

المراجع:

الرابغي، خالد. (2015). **عادات العقل ودافعية الإنجاز**. عمّان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

أبو شاهين، مصطفى؛ نصور، رغداء. (2021). التفكير الناقد وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي: دراسة ميدانية في مدينة القدموس. **مجلة جامعة تشرين**، (43)، 159- 176.

أبو علام، رجاء. (1993). **علم النفس التربوي**. (ط6)، الكويت: دار القلم.

أبو عودة، محمد فؤاد؛ أبو موسى، أسماء. (2021). أثر توظيف التعلم القائم على المشروع وفق المنحى التكاملي في تنمية مهارات التفكير التصميمي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. **مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**. (33)، 1-12.

أيوب، علاء الدين. (2011). نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة الموهوبين. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**. (17)، 115-168.

الباوي، علي. (2011). قياس دافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في العراق. **مجلة واسط للعلوم الإنسانية**، (6)، 46-80.

خليفة، عبد اللطيف. (2000). **الدافعية للإنجاز**. القاهرة: دار غريب للطباعة.

دودين، ثريا؛ جروان، فتحي. (2012). أثر تطبيق برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**. (26)، 106- 148.

رجيعة، عبدالحميد. (2013). علاقة دافعية الإنجاز وحب الاستطلاع بالتفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة. **المجلة المصرية للدراسات النفسية،** (2)، 235-269.

الزهراني، سعيد. (2014). دافعية الإنجاز لدى العاديين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم. **مجلة بحوث التربية النوعية،** (36)، 2-33.

زيزفون، عبير؛ صبح، صفاء. (2020). المرونة المعرفية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة اللاذقية. **مجلة جامعة طرطوس للبحوث والدراسات العلمية.** (4)، 111- 134.

سكاف، أنطوان. (2015). **الدراسة الدولية لتوجهات مستويات الأداء في الرياضيات والعلوم TIMSS.** المركز التربوي للبحوث والإنماء.

سليمان، هلا؛ سليمون، ريم؛ سلطان، منال. (2018). التفكير الإبداعي وعلاقته بدافعية الإنجاز. **مجلة جامعة تشرين،** (40)، 247- 269.

شعبان، سليم. (2021). **فاعلية برنامج تدريبي لتحسين المرونة المعرفية والكفاءة الذاتية المدركة ودافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة الجامعة.** [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة دمشق.

عطية، عمر. (2002). **دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية من الجنسين: دراسة ارتقائية مقارنة.** [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة عين شمس.

علاونة، شفيق. (2004). **الدافعية في علم النفس العام.** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العنزي، سالم؛ والعمري، راضي. (2017). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التفكير التصميمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين بمدينة تبوك. **المجلة التربوية الدولية المتخصصة**. (4)، 68-81.

عيد، سماح. (2021). برنامج مقترح في علو الأرض والفضاء قائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) لتنمية التفكير التصميمي وبعض عادات العقل الهندسية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **المجلة التربوية**. (88)، 1576-1629.

قطامي، يوسف؛ قطامي، نايفة. (2000). **سيكولوجية التعلم الصفي**. عمان: دار الشروق.

همام، أحمد. (2018). **فاعلية وحدة مقترحة في ضوء مدخل (stem) لتنمية التفكير التصميمي في مادة العلوم لدى تلاميذ المدارس الرسمية للغات**. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة حلوان.

وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية. (2016). **وثيقة الإطار العام للمنهاج الوطني للجمهورية العربية السورية**. المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية.

وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية. (2017). **المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية**. المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية.

Carroll, M; Goldman, S; Britos, L; Koh, L; Royalty, A & Hornstein, M. (2010). ***Destination imagination and the fires within: design thinking in a middle school classroom***. International Journal of Art & Design Education, 29(1), 37-53.

Cupps, E. (2014). ***Introduction transdisciplinary design thinking on early undergraduate education to facilitate collaboration and***

innovation. Publishes Master's Thesis. Graduate College, Iowa State University, Ames, Iowa.

Guvenir, C & BAGLI, H.H. (2019). ***The potentials of learning Object Design in Design in Design Thinking Learning***. Markets globalization & Development Review, 4 (2), 1- 34.

Kwek, S. H. (2011). ***Innovation in the Classroom: Design Thinking for 21st Century Learning***. Unpublished Master's thesis, Stanford University. Retrieved.

Noel, L. A & Liub, T. L. (2018). ***Using Design Thinking to Create a New Education Paradign for Elementary Level Children for Higher Student Engagment and success***. Design and technology education: an international journal.

Razzouk, R. & Shute, V. (2012). ***What is Design Thinking and Why Is It Important?.*** SAGE Journals, Review of Educational Research, vol (82), no (3), 330-348.

Roterberg, C. (2018). ***Handbook of Design Thinking: Tips & Tools for How to Design Thinking***. Independently Published.

Russo, D. (2016). ***Understanding the behavior of design thinking in complex environments***, A Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy. Swinburne University. 2016.

Tu, J.C; Liu, L.X & Wu, K.Y. (2018). ***Study on the learning Effectiveness of Stanford Design Thinking in Integrated Design Education***. Sustainability, 10(8), 2649.

UNESCO. (2022).**75 years of action. National Commissions tell their stories**. Paris: Place de fontenoy.

Val, E; Gonzalez, I; Iriarte, I; Beitia, A; Lasa, G & Elkoro, M. (2017). ***A Design Thinking approach to introduce entrepreneurship Education in European School Curricula***. The Design Journal, 20(1), 754-766.

Wani, Mukhtar. (2015). **Achievement motivation: A study with reference to certain demographic variables.** The Signage. (3), 1- 10.

العوامل الخمس الكبرى للشخصية وعلاقتها باضطراب الشدة ما بعد الصدمة لدى الطلبة الذين تعرضوا لحدث تفجير كارثي في مدرسة عكرمة المُحدثة في حمص

طالبة الدكتوراه: شذا ادريس كلية التربية – جامعة حمص
اشراف الدكتورة: حنان لطوف

ملخص البحث

هدف البحث إلى تعرّف العامل الأكثر شيوعاً من العوامل الخمس الكبرى للشخصية، ونسبة انتشار اضطراب الشدة ما بعد الصدمة لدى أفراد عينة البحث، وتعرّف العلاقة بين أبعاد مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية واضطراب الشدة ما بعد الصدمة، بالإضافة إلى تعرّف الفروق بين الذكور والإناث على مقياسي العوامل الخمس الكبرى للشخصية واضطراب الشدة ما بعد الصدمة. تكونت العينة من (200) طالباً وطالبة أعمارهم تتراوح بين (18–17) سنة، استخدمت الباحثة مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية إعداد كوستا وماكراي (Costa & Mccrae, 1992)، ومقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة إعداد دافيدسون (Davidson, 1987)، وقد توصل البحث إلى النتائج الآتية:

– العامل الأكثر شيوعاً من العوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى أفراد عينة البحث هو الانبساطية.

– بلغت نسبة انتشار اضطراب الشدة ما بعد الصدمة (5,5%).

– وجود علاقة ارتباطية سلبية بين عوامل الانبساطية والقبول والانفتاح على الخبرة ويقظة الضمير واضطراب الشدة ما بعد الصدمة، وعلاقة إيجابية بين العصابية واضطراب الشدة ما بعد الصدمة.

– وجود فروق بين الذكور والإناث في عوامل الانبساطية والقبول والانفتاح على الخبرة ويقظة الضمير لصالح الذكور، ووجود فروق بين الذكور والإناث في عامل العصابية لصالح الإناث.

– وجود فروق بين الذكور والإناث في اضطراب الشدة ما بعد الصدمة لصالح الإناث.

الكلمات المفتاحية: العوامل الخمس الكبرى للشخصية– اضطراب الشدة ما بعد الصدمة.

The Big Five Personality Factors and its Relation to Posttraumatic Stress Disorder of the Students Who Were Exposed to Catastrophic Bombing Event in Akrama Al mohdatha School in Homs

ABSTRACT

The research aimed to identify the most common factor of the Big Five personality factors, the prevalence of post-traumatic stress disorder among members of the research sample, and to identify the relationship between the dimensions of the Big Five Personality Factors scale and post-traumatic stress disorder, in addition to the differences between males and females on Scales of the Big Five personality factors and post-traumatic stress disorder. The sample consisted of (200) male and female students aged between (17-18) years. The researcher used the Big Five Personality Factors Scale prepared by Costa & McCrae (1992) and the Post-

Traumatic Stress Disorder Scale prepared by (Davidson, 1987).
The research reached the following results:

- The most common factor among the five major personality factors among individuals in the research sample is extroversion.

- The prevalence of post-traumatic stress disorder was 5.5%.

- There is a negative correlation between the factors of extroversion, acceptance, openness to experience, conscientiousness, and post-traumatic stress disorder, and a positive relationship between neuroticism and post-traumatic stress disorder.

- There are differences between males and females in the factors of extroversion, acceptance, openness to experience, and conscientiousness in favor of males, and there are differences between males and females in the factor of neuroticism in favor of females.

- There are differences between males and females in post-traumatic stress disorder in favor of
females.

Keywords: The Big Five Personality Factors – post-traumatic stress Disorder.

مقدمة البحث:

يُعتبر مفهوم الشخصية من المفاهيم الهامة في علم النفس والتي ترتبط ارتباطاً مباشراً ووثيقاً بالصحة النفسية، فجميع الأفراد لديهم سمات شخصية ثابتة نسبياً تؤثر في الطريقة التي يتعاملون بها مع المواقف والأحداث التي يمرون بها.

وتشير سمات الشخصية إلى أنماط السلوك والأفكار والمشاعر التي تبقى ثابتة نسبياً مع مرور الوقت، وعلى الرغم من أنه لم يتم التوصل إلى إجماع علمي حول سمات الشخصية إلاّ أنّ المفهوم الشائع الاستخدام هو نموذج العوامل الخمس الكبرى للشخصية لكوستا وماكراي (Costa & Mccrae, 1992) والذي يتضمن خمسة عوامل هي: العصابية والانبساطية والقبول ويقظة الضمير والانفتاح على الخبرة (Stevanovic et al, 2016, 7)، إذ يعاني الأفراد ذوي الدرجة العالية من العصابية من الاضطراب العاطفي ولديهم تقلبات واسعة في الحالة العاطفية مثل القلق والاكتئاب والعداء، بينما يتميز الأفراد الانبساطيون بسمات الاجتماعية والطاقة والتفاؤل والثقة بالنفس والود، ويتسم الأفراد الذين يملكون سمة القبول بالتعاون والثقة والتعاطف مع الآخرين، كما يميل الأفراد الذين لديهم سمة الانفتاح على الخبرة إلى الاستمتاع بالأفكار الجديدة ولديهم خيال نشط ويحبون التعرف على أشخاص جدد، أما الأفراد الذين يتسمون بيقظة الضمير فإنهم يتمتعون بالكفاءة ويميلون إلى السيطرة والتنظيم ويسعون إلى تحقيق الإنجازات (ALJurany, 2013, 17-18).

ويفترض نموذج العوامل الخمس الكبرى للشخصية أن هناك اختلافات وفروق فردية في بنية الشخصية فيما يتعلق بضعف الأفراد أو مرونتهم تجاه الإصابة بالاضطرابات النفسية المختلفة، وقد ركز التطور في مجال دراسة الشخصية على التفاعل بين الشخصية

والإصابة بالاضطرابات النفسية بما فيها اضطراب الشدة ما بعد الصدمة (Jaksic et al, 2012, 257)، والذي يشير إلى اضطراب قلق شديد ينجم عن التعرض لأذى أو خطر جسدي شديد، ويزداد احتمال الإصابة باضطراب الشدة ما بعد الصدمة إذا كان الحدث المؤلم ينطوي على خطر أو عنف مثل الاعتداء والاغتصاب والحروب والفيضانات، وتشمل أعراض اضطراب الشدة ما بعد الصدمة أحلاماً متكررة أو ذكريات للحدث والشعور بأن الحدث الصادم يتكرر مع ضيق نفسي شديد، ويمكن لهذه الكوابيس أو الذكريات أن تقود الشخص إلى تجنب التفكير في الحدث الصادم الذي يقود غالباً إلى تضاؤل الاهتمام بالأنشطة الاجتماعية والشعور بالانفصال عن الآخرين، بالإضافة إلى صعوبة النوم والتهيج وسرعة الغضب وصعوبة التركيز وزيادة ردود الفعل تجاه الضوضاء والحركات المفاجئة (Philip et al, 2020, 22).

ومن المهم جداً فهم العوامل التي تزيد من خطر الإصابة باضطراب الشدة ما بعد الصدمة، ففي هذا الصدد تبين أن سمات الشخصية قد تكون من العوامل الهامة المساهمة في تشكيل اضطراب الشدة ما بعد الصدمة (Staden, 2019, 2)، حيث يرتبط هذا الاضطراب بشكل إيجابي مع العصابية وسلباً مع الانبساطية والقبول ويقظة الضمير والانفتاح على الخبرة (Jaksic et al, 2012, 256-258)، فالأفراد الذين يتمتعون بدرجة عالية من الانبساطية والقبول ويقظة الضمير والانفتاح على الخبرة قد يكون لديهم القدرة على تجاوز الأحداث المؤلمة التي يمرون بها بشكل أكثر إيجابية، أما الأفراد الذين يتمتعون بدرجة عالية من العصابية فإنهم من المتوقع أن يتفاعلوا بقوة مع الأحداث السلبية ويكونون أكثر عرضة لتطوير أعراض اضطراب الشدة ما بعد الصدمة (ALJurany, 2013, 19-21).

لذلك يمكننا القول أن سمات شخصية الفرد تلعب دوراً هاماً في مدى قدرته على مواجهة ما يمر به من أحداث ومواقف صادمة، وقد تكون عاملاً حاسماً يسهم في تطويره

لأعراض اضـطراب الشـدة ما بعد الصـدمة أو التعافي منه، وقد جاء البحث الحالي ليلقي الضوء على السمات الشخصية للأفراد الذين تعرضوا لحدث تفجير كارثي.

مشكلة البحث:

تؤثر الأحداث والخبرات الصـــادمة التي يتعرض لها الفرد تأثيراً بالغاً على صـــحته النفسـية وتجعله عرضـة للإصـابة بالعديد من الاضـطرابات النفسـية، وغالباً ما تكون آثار الأحداث المؤلمة مصـــحوبة بأعراض نفســية تســتمر لدى بعض الأفراد لفترة طويلة بعد انتهاء هذه الأحداث وخاصــة لدى الأفراد الذين عايشـوها بشـكل مباشـر أو كانوا شـهوداً عليها، وقد عاش الأفراد في الجمهورية العربية السورية العديد من الأحداث الصادمة خلال الآونة الأخيرة وأحد هذه الأحداث هو حدث التفجير الكارثي الذي شـــهده طلاب مدرســـة عكرمة المُحدثة الابتدائية في عام (2014) أثناء خروجهم من مدرسـتهم والذي خلّف عدد كبير من الشـهداء والجرحى، وقد قامت الباحثة بإجراء دراسـة على هؤلاء الطلاب في عام (2024) أي بعد مرور ما يقارب العشـــر ســـنوات على هذا الحدث، وقد بينت النتائج أن نسبة انتشار اضطراب الشدة ما بعد الصدمة لديهم قد بلغت (6,5%) وبالتالي فإن بعض هؤلاء الطلاب ما زال يعاني من اضــطراب الشــدة ما بعد الصــدمة بعد مرور فترة زمنية طويلة على حدث التفجير، بينما بعضهم الآخر يستمر في حياته بشكل طبيعي، كما بيّنت نتائج دراسة جونجيان وآخرون (Goenjian et al, 2011) أن (8,8%) من أفراد العينة من المراهقين الذين تعرضوا لحدث صادم ما زالوا يعانون من مستويات معتدلة إلى شديدة من أعراض اضـــطراب الشـــدة ما بعد الصـــدمة بعد مرور 12 عام على وقوع الحدث، وعلى الرغم من أن التعرض لأحداث صـادمة أمر شـائع إلاّ أنّ تطور أعراض اضـطراب الشـدة ما بعد الصـدمة نادراً نسـبياً وهذا ما يجعله من أكثر الاضـطرابات إثارة للجدل في الطب النفسي، وفي هذا السياق أشارت دراسة (Jaksic et al, 2012) إلى أن توضيح العوامل المسؤولة عن إصابة بعض الأشخاص باضطراب الشدة ما بعد الصدمة بينما لا

يصاب بعضهم الآخر بهذا الاضطراب على الرغم من تعرضهم لنفس الحدث الصادم قد يفيد في فهمنا للمتغيرات الرئيسة المسببة لهذا الاضطراب، كما أشارت إلى بعض المتغيرات ذات الأهمية الكبيرة في تطوير أعراض اضطراب الشدة ما بعد الصدمة مثل تاريخ الصدمات السابقة والعوامل الوراثية والدعم الاجتماعي والذكاء وسمات الشخصية، وبالتالي تعد سمات الشخصية أحد العوامل التي قد تساعد في تفسير سبب إصابة بعض الأفراد الذين تعرضوا لأحداث صادمة باضطراب الشدة ما بعد الصدمة، كما أشارت دراسة (حمودة، 2006) إلى أن سمات شخصية الأفراد تعد العامل الحاسم عند تعرضهم لأحداث ومواقف مؤلمة فبعضهم ينهار ولا يستطيع مواجهة هذه الأحداث بينما يستطيع بعضهم الآخر التعامل معها بشكل فعّال وتجاوزها ففي ضوء اختلاف سمات شخصياتهم فإنهم يختلفون في ردود فعلهم تجاه هذه المواقف والأحداث.

ومن هذه السمات العصابية والانبساطية والقبول ويقظة الضمير والانفتاح على الخبرة والتي تشكل ما يُعرف بنموذج العوامل الخمس الكبرى للشخصية لكوستا وماكراي (Costa & Mccrae, 1992) وبما أن هذه العوامل الكبرى شاملة وتتضمن خمسة أبعاد فإنها قد تعطي مجال أكبر لفهم الدور الذي تلعبه الشخصية في تطوير اضطراب الشدة ما بعد الصدمة واستمراريته، فقد بينت العديد من الدراسات كدراسة (Madamet et al, 2021) ودراسة (Stevanovic et al, 2016) أن العصابية مسؤولة إلى حد كبير عن خطر الإصابة باضطراب الشدة ما بعد الصدمة حيث تعزز المشاعر السلبية للأحداث المؤلمة، وعلى النقيض من ذلك ترتبط الانبساطية والقبول ويقظة الضمير والانفتاح على الخبرة بمشاعر أكثر إيجابية والتكيف بشكل أفضل مع الأحداث الصادمة.

وعلى الرغم من تأكيد العديد من الدراسات على الدور الهام الذي تلعبه العوامل الخمس الكبرى للشخصية في مدى إصابة الفرد باضطراب الشدة ما بعد الصدمة إلا أنه – في حدود علم الباحثة– لا توجد دراسات محلية ربطت بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية

واضطراب الشدة ما بعد الصدمة وخاصة لدى الطلاب ممن تعرضوا لحدث تفجير كارثي بعد مرور فترة زمنية طويلة نسبياً على هذا الحدث الصادم، ولذلك جاء البحث ليجيب عن التساؤل التالي:

" ما العلاقة بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية واضطراب الشدة ما بعد الصدمة لدى الطلبة الذين تعرضوا لحدث تفجير كارثي في مدرسة عكرمة المُحدثة في حمص؟ ".

أهمية البحث:

- قد تسهم نتائج البحث الحالي في مساعدة المرشدين النفسيين والعاملين في مجال علم النفس بشكل عام على فهم الأفراد الذين تعرضوا لأحداث صادمة وطوروا أعراض اضطراب الشدة ما بعد الصدمة وكيفية التعامل معهم، وقد تساعدهم أيضاً على وضع برامج إرشادية ملائمة لهم حسب سماتهم الشخصية.
- طبيعة الموضوع الذي يتناوله هذا البحث والذي يسعى إلى تعرف العلاقة بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية واضطراب الشدة ما بعد الصدمة ولا سيما في ظل الأحداث الصادمة المختلفة والمتعددة التي يتعرض لها الأفراد.
- قد يسهم البحث الحالي في إثراء المكتبة المحلية ففي حدود علم الباحثة لا توجد دراسة تناولت العلاقة بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية واضطراب الشدة ما بعد الصدمة على المستوى المحلي.
- أهمية عينة البحث وهم الطلبة ممن تعرضوا لحدث صادم وهو حدث التفجير الكارثي وخاصة أن هذه الفئة لم تحظَ بالكثير من الدراسة والبحث وذلك في حدود علم الباحثة.
- إن تعرف شدة الاضطراب ونسبة انتشاره والعوامل التي ساهمت في استمراريته لدى المراهقين الذين تعرضوا لحدث تفجير بعد مرور هذا الوقت الطويل يفيد في تعرف

الجوانب التي يجب تناولها في العلاج والتعرف على عوامل الحماية والوقاية والأخذ بها بعين الاعتبار عند التعامل مع مجموعات الخطر كالمتعرضين للحروب والزلازل.

أهداف البحث: يهدف البحث إلى تعرّف ما يأتي:

- العامل الأكثر شيوعاً من العوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى أفراد عينة البحث.
- نسبة انتشار اضطراب الشدة ما بعد الصدمة لدى أفراد عينة البحث.
- العلاقة بين درجات أفراد عينة البحث على كل بعد من أبعاد مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية ودرجاتهم على مقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة.
- الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على أبعاد مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية تعزى لمتغير النوع.
- الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة تعزى لمتغير النوع.

أسئلة البحث: يسعى البحث الحالي للإجابة على التساؤلات التالية:

- ما هو العامل الأكثر شيوعاً من العوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى أفراد عينة البحث؟
- ما هي نسبة انتشار اضطراب الشدة ما بعد الصدمة لدى أفراد عينة البحث؟

فرضيات البحث: سيتم اختبار فرضيات البحث عند مستوى دلالة (0,05) كما يلي:

- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على كل بعد من أبعاد مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية ودرجاتهم على مقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على أبعاد مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية تعزى لمتغير النوع.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة تعزى لمتغير النوع.

حدود البحث:

1. حدود زمانية: تم تطبيق أدوات البحث خلال الفصـــل الأول من العام الدراســـي 2024/2025.
2. حدود مكانية: تم تطبيق أدوات البحث في المدرســـتين الثانويتين (نزار خليل للذكور ولؤي النقري للإناث) في مدينة حمص.
3. حدود بشرية: تشتمل على الطلاب الذين عايشوا الحدث الكارثي (حدث التفجير) الذي تعرضت له مدرسة عكرمة المُحدثة الابتدائية في حمص خلال عام (2014) وانتقلوا إلى مدرستي (نزار خليل ولؤي النقري) الثانويتين بعد انتهاءهم من المرحلتين الابتدائية والإعدادية.
4. حدود موضـوعية: تشـمل دراسـة العلاقة بين العوامل الخمس الكبرى للشـخصـية واضطراب الشدة ما بعد الصدمة.

مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

العوامل الخمس الكبرى للشخصية (The Big Five Personality Factors):

يعرّفها كوســـتا وماكراي (Costa & Mccrae, 1999, 140-143) بأنها أنماط مستقرة وثابتة نسبياً للأفكار والمشاعر والأفعال والتي تُظهر درجة معينة من الاتساق بين المواقف المختلفة، وهي متكررة ومتســـقة إلى حد ما وتميز الفرد عن الآخرين، وتتمثل العوامل الخمس الكبرى للشخصية في العوامل التالية:

- العصـابية: يميل الأفراد الذين يتسـمون بالعصـابية إلى تجربة المشـاعر السـلبية والحزن واليأس والقلق والعدائية والشـعور بالذنب وتدني احترام الذات والاندفاعية، كما يميلون إلى الكمال ولديهم أفكار غير عقلانية وغير منطقية.

– الانبساطية: يميل الأفراد الذين يتسمون بالانبساطية إلى بناء علاقات اجتماعية ويتمتعون بمهارات اجتماعية عالية، يحبون المغامرة والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية، ويجيدون التعامل مع الخبرات والتجارب التي يمرون بها بشكل إيجابي.

– الانفتاح على الخبرة: يتمتع الأفراد الذين يتسمون بالانفتاح على الخبرة بالحداثة والتغيير والتنوع ولديهم حب الاستطلاع ومرونة في الاتصال ويحترمون الآخرين.

– القبول: الأفراد الذين يتسمون بالقبول لديهم رغبة في مسايرة أو الإذعان للآخرين ولديهم مستوى عالي من الوعي ويميلون إلى التسامح والتعاون.

– يقظة الضمير: الأفراد الذين يتسمون بيقظة الضمير طموحون ويسعون إلى الإنجاز، يمتلكون مهارات قيادية وخطط طويلة المدى ولديهم قدرة عالية على ضبط ذاتهم.

التعريف الإجرائي للعوامل الخمس الكبرى للشخصية: هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب الذي تعرض لحدث تفجير مدرسة عكرمة المُحدثة في حمص على كل بعد من أبعاد مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية المُستخدم في البحث الحالي والتي تتوزع كما يلي:

– الانبساطية: 18–8 مستوى منخفض / 29–19 مستوى متوسط / 40–30 مستوى مرتفع.

– القبول ويقظة الضمير: 25–11 مستوى منخفض / 40–26 مستوى متوسط / 55–41 مستوى مرتفع.

– الانفتاح على الخبرة: 23–10 مستوى منخفض / 37–24 مستوى متوسط / 50–38 مستوى مرتفع.

– العصابية: 12 إلى أقل من 28 مستوى منخفض / 28 إلى أقل من 44 مستوى متوسط / 60–44 مستوى مرتفع.

- **اضطراب الشدة ما بعد الصدمة (Posttraumatic Stress Disorder):**

تعرف (منظمة الصحة العالمية، 2021، 391) اضطراب الشدة ما بعد الصدمة بأنه اضطراب من المحتمل أن يتطور بعد تعرض الفرد لحدث أو سلسلة من الأحداث المروعة أو المهددة للغاية، ويتميز هذا الاضطراب بإعادة التجربة للحدث في الوقت الحالي على شكل ذكريات حية مقتحمة أو كوابيس عادة تكون مصحوبة بمشاعر قوية مثل الخوف والرعب وأحاسيس جسدية قوية، وتجنب الأفكار وذكريات الحدث الصادم أو الأشخاص أو الأنشطة أو المواقف التي تذكر به، بالإضافة إلى التصورات المستمرة للتهديد الحالي المتزايد والتنبه المفرط أو رد الفعل المفاجئ المُضخّم للمنبهات.

التعريف الإجرائي لاضطراب الشدة ما بعد الصدمة: الدرجة التي يحصل عليها الطالب الذي تعرض لحدث تفجير مدرسة عكرمة المُحدثة في حمص على مقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة المُستخدم في هذا البحث ويتم تشخيصه عند توفر المعايير الآتية (اثنين إلى ثلاثة من أعراض التجنب، عرض واحد من أعراض الاستثارة، عرض واحد من أعراض استعادة الخبرة الصادمة).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

- العوامل الخمس الكبرى للشخصية:

إن نموذج العوامل الخمس الكبرى للشخصية هو تصنيف علمي للشخصية وصل إلى ما هو عليه الآن بعد إجراء عدة أبحاث ودراسات قام بها علماء النفس خلال فترات زمنية ليست قريبة وفي ثقافات متنوعة ومختلفة، والهدف الرئيسي من هذا النموذج هو إيجاد فئات أعم تتحكم بالسلوك الانساني وهي ما يُطلق عليه العوامل الكبرى وتبقى هذه العوامل

مهما حذفنا منها أو أضـــفنا إليها عوامل لا يمكن الاســـتغناء عنها في وصـــف مكونات الشخصية الانسانية وفيما يلي وصف لهذه العوامل الخمس الكبرى:

- العصـابية: وهي أشـمل عامل من عوامل الشـخصـية كما يصـفها كوسـتا وماكراي (Costa & Mccrae)، والأفراد الـذين لـديهم درجـة مرتفعـة في هـذا البعـد يكونون ضـــعيفي القدرة على الســـيطرة على دوافعهم ولديهم أفكار غير منطقية ويميلون إلى عدم الاتزان والأفكار السلبية والتوتر وشدة الانفعال وعدم القدرة على تحمل الضغوط، ويشـــتمل عامل العصـــابية على ســـتة أبعاد رئيســـية هي الغضـــب والقلق والاكتئاب وضعف الوعي بالذات والاندفاعية والشعور بالعجز واليأس.
- الانبســـاطية: يتضـــمن هذا العامل الســـمات التي تركز على العلاقات الاجتماعية والتفاعلات الشـخصـية فالمنبسـط شـخص اجتماعي لديه أصـدقاء كثيرون، يتطوع في أعمال ذات طابع اجتماعي، يسعى وراء الإثارة ويحب التغيير، يأخذ الأمور ببساطة، متفائل ومسيطر وفعّال وقيادي، ويشتمل عامل الانبساطية على ستة أبعاد رئيسية هي المودة (الـدفـء) والاجتمـاعيـة والحزم (الســـيطرة) والنشـــاط والبحـث عن الإثـارة والانفعالات الموجبة (الميل إلى الخبرات الانفعالية الموجبة).
- القبول: يتضمن هذا العامل سمات التعاون والتواضع والثقة والتعاطف واحترام الآخرين والمســايرة أو الإذعان، ويشــتمل هذا العامل على ســتة أبعاد رئيســية هي الاســتقامة والإيثار والثقة والمسايرة والرقة والتواضع.
- يقظة الضـمير: يتضـمن هذا العامل سـمات الضـبط والمثابرة والتنظيم والسـلوك الموجه نحو الهدف والتخطيط والإصرار والوعي والإرادة القوية، ويشتمل عامل يقظة الضمير على ســـتة أبعاد رئيســـية هي التنظيم والكفاءة والكفاح والإحســـاس بالواجب والتأني وضبط الذات.

- الانفتاح على الخبرة: يتضمن هذا العامل سمات الذكاء والإبداعية والإعجاب الشديد بالخبرات الجديدة والانفتاح على خبرات ومشاعر الآخرين والفضول وحب الاطلاع، ويشتمل عامل الانفتاح على الخبرة على ستة أبعاد رئيسية هي الخيال والجماليات والمشاعر والأفكار والسلوكيات والقيم (الهلي، 2017، 80-67).

- **خصائص العوامل الخمس الكبرى للشخصية:** تتمتع العوامل الخمس الكبرى للشخصية بعدة خصائص منها:

1) تعد العوامل الخمس الكبرى للشخصية عمومية أو شمولية إذ تم إثباتها في لغات عالمية.
2) تكون هذه العوامل ومضامينها محددة، وتلعب الوراثة دوراً ولو جزئياً فيها.
3) تكون هذه العوامل مستقرة على مدى أكثر من (45 سنة).
4) هذه العوامل تعتبر أبعاد وليس نماذج ويتباين الناس عليها بصورة متواصلة، حيث يقع معظم الناس بين طرفيها.
5) معرفة موقع الفرد من هذه العوامل الخمس الكبرى يكون إجراء نافع في مجال العلاج النفسي (قوس، والرواب، 2022، 158).

- **أهمية نموذج العوامل الخمس الكبرى للشخصية:**

- يعتبر نموذج العوامل الخمس الكبرى أحد أهم التصنيفات في الوقت الحالي وتكمن هذه الأهمية في قدرته على وصف الشخصية بشكل مناسب وملائم وتحديد اضطراباتها.
- هذا النموذج قابل للتصنيف والقياس ولديه القدرة على التنبؤ بالنتائج التجريبية بمستوى عالي من الثبات.
- تتمثل أهميته أيضاً في قدرته على التنبؤ بالسلوك بشكل عام حيث بينت عدة دراسات وجود علاقة بين سمات الشخصية وأنواع مختلفة من السلوك المضطرب والمتوافق.

- تختزل هذه العوامل الكم الضخم من السمات التي تصف الأفراد مما يبسّط ويسهّل وصف طبيعة الشخصية.
- نموذج العوامل الخمس الكبرى بوصفه بناء للشخصية يعكس التطور الإيجابي في مجال علم نفس الشخصية.
- يعتبر نموذج العوامل الخمس الكبرى من أكثر الأنظمة وصفاً وشمولية للشخصية مقارنة مع الأنظمة والنظريات الأخرى وبالتالي فإنه يوفر نسقاً ونظاماً متكاملاً للبحث في الشخصية (طيباوي، 2020، 31-30).

اضطراب الشدة ما بعد الصدمة:

أولاً: تعريف اضطراب الشدة ما بعد الصدمة:

- يُعرّف اضطراب الشدة ما بعد الصدمة بأنه اضطراب عقلي يتطور بعد أن يتعرض الفرد لحدث كارثي مؤلم وتتضمن مظاهره السريرية الرئيسية أربع مجموعات من الأعراض هي تكرار التجارب المؤلمة والتجنب المستمر والتغيرات السلبية في الإدراك والمزاج واليقظة المفرطة (Chen, 2023, 1).

- ويعرف أيضاً بأنه أحد الاضطرابات النفسية المرتبطة بالإجهاد والذي قد يتطور بعد التعرض لحدث صادم كبير حيث يعاني المصابون به من ذكريات مقتحمة للأحداث الصادمة والكوابيس وردود الفعل الانفصالية بالإضافة إلى التجنب وفرط الاستثارة وتغيرات المزاج (Wahab et al, 2021, 2).

ثانياً: عوامل الإصابة باضطراب الشدة ما بعد الصدمة:

يمكن تقسيم عوامل الإصابة باضطراب الشدة ما بعد الصدمة إلى ثلاثة مجموعات من العوامل هي:

1) عوامل مهيئة: تكون هذه العوامل موجودة قبل وقوع الحدث الصادم مثل السن والجنس ووجود درجات عالية من العصابية ووجود عوامل ضاغطة قبل وقوع الحدث الصادم.

2) عوامل مُفجِّرة: وهي العوامل المتعلقة بخصائص الحدث الصادم وبكل ما هو موجود أثناء وقوع هذا الحدث، أي كل خصائص الحدث الصادم واستجابات الفرد له مثل طبيعة الحدث الصادم وشدة الصدمة والتقدير الذاتي لخطورة الحدث الصادم ونوعه.

3) عوامل الاستمرارية أو التلاشي: وهي العوامل التي تكون موجودة بعد وقوع الحدث الصادم وقد تسهم في تلاشي أعراض اضطراب الشدة ما بعد الصدمة أو استمرارها مثل الدعم الاجتماعي والآثار الجسدية المتبقية والتي سببها الحدث الصادم، والأثر السلبي للحدث الصادم على العلاقات الأسرية والاجتماعية (نبيلة، 2013، 28- 33).

ثالثاً: أنواع الصدمات التي تؤدي إلى الإصابة باضطراب الشدة ما بعد الصدمة:

تشتمل الصدمات التي تؤدي إلى الإصابة باضطراب الشدة ما بعد الصدمة على عدة أنواع ومنها:

1. الكوارث الطبيعية: مثل الفيضانات والأعاصير والحرائق والزلازل.
2. أعمال العنف: مثل الاعتداء والاغتصاب والسرقة والتفجيرات.
3. مشاهدة قتل أو وفاة شخص أو إصابته بجروح خطيرة.
4. تشخيص الإصابة بأمراض مهددة للحياة.
5. خسارة العائلة أو الأصدقاء.
6. حوادث السيارات (محمد، 2020، 126).

الدراسات السابقة:

أولاً: دراسات تناولت العوامل الخمس الكبرى للشخصية:

1) دراسة صالح وآخرون (Saleh et al, 2023) في مصر:

- عنوان الدراسة: تجارب الطفولة السلبية وسمات الشخصية لدى طلاب جامعة بور سعيد.

– هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين تجارب الطفولة السلبية وسمات الشخصية لدى طلاب جامعة بور سعيد.

– عينة الدراسة: تكونت العينة من (716) طالباً وطالبة.

– أدوات الدراسة: استخدم الباحثون استبيان لتقييم تجارب الطفولة السلبية وقائمة العوامل الخمس الكبرى لقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية (الانبساطية – العصابية – القبول – يقظة الضمير – الانفتاح على الخبرة).

– نتائج الدراسة: بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية سلبية بين تجارب الطفولة السلبية وكل من الانبساط والقبول ويقظة الضمير والانفتاح على الخبرة، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين تجارب الطفولة السلبية والعصابية.

2) دراسة سليمي وآخرون (Salimi et al, 2022) في إيران:

– عنوان الدراسة: الشخصية ونمو ما بعد الصدمة: الدور الوسيط للتكيف الوظيفي لدى المراهقين المصابين بصدمات نفسية.

– هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف الدور الوسيط للتكيف الوظيفي في العلاقة بين سمات الشخصية ونمو ما بعد الصدمة لدى المراهقين المصابين بصدمات نفسية.

– عينة الدراسة: تكونت العينة من (266) مراهقاً ممن تعرضوا لحدث صادم.

– أدوات الدراسة: استخدم الباحثون قائمة نمو بعد الصدمة ومقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية ومقياس قدرات التكيف الوظيفي.

– نتائج الدراسة: بينت النتائج أن القدرة على التكيف الوظيفي توسطت جزئياً في العلاقة بين العصابية والانفتاح على الخبرة ونمو بعد الصدمة، كما بينت النتائج الدور الوسيط الكامل للتكيف الوظيفي في العلاقة بين يقظة الضمير ونمو بعد

الصدمة، ووجود علاقة مباشرة بين الانبساط ونمو بعد الصدمة، بينما لا توجد علاقة بين القبول ونمو بعد الصدمة.

3) دراسة تشانغ وآخرون (Zhang et al, 2018) في الصين:

– عنوان الدراسة: سمات الشخصية كوسيط محتمل في العلاقة بين صدمة الطفولة وأعراض الاكتئاب لدى المراهقين الصينيين.

– هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى فحص الدور الوسيط لسمات الشخصية وفق نموذج العوامل الخمس الكبرى في العلاقة بين صدمة الطفولة وأعراض الاكتئاب لدى المراهقين، وتعرف العلاقة بين سمات الشخصية والاكتئاب.

– عينة الدراسة: تكونت العينة من (5793) مراهقاً تتراوح أعمارهم بين (17–10) سنة.

– أدوات الدراسة: استخدم الباحثون مقياس الاكتئاب الذي أجراه مركز الدراسات الوبائية (CES–D)، واستبيان صدمات الطفولة (CTQ)، وقائمة العوامل الخمس الكبرى للشخصية (NEO–FFI).

– نتائج الدراسة: بينت النتائج أن صدمات الطفولة كانت مرتبطة بشكل إيجابي مع الاكتئاب والعصابية، وبشكل سلبي مع الانبساطية ويقظة الضمير، ووجود علاقة إيجابية بين الاكتئاب والعصابية، وعلاقة سلبية بين الاكتئاب والانبساطية ويقظة الضمير، بينت النتائج أيضاً أن العصابية والانبساطية يتوسطان جزئياً العلاقة بين صدمة الطفولة والاكتئاب.

ثانياً: الدراسات التي تناولت اضطراب الشدة ما بعد الصدمة:

1) دراسو وهاب وآخرون (Wahab et al, 2021) في إندونيسيا:

– عنوان الدراسة أعراض اضطراب الشدة ما بعد الصدمة لدى المراهقين المعرضين لزلزال لومبوك، إندونيسيا: الانتشار والارتباط بالإدراك والمرونة المرتبطين بالصدمة غير التكيفية.

– هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف نسبة انتشار اضطراب الشدة ما بعد الصدمة وتعرف العلاقة بين اضطراب الشدة ما بعد الصدمة والإدراك والمرونة المرتبطين بالصدمة غير التكيفية لدى المراهقين المعرضين للزلزال.

– عينة الدراسة: تكونت العينة من (410) مراهقاً ومراهقة في المرحلة الثانوية تتراوح أعمارهم بين (19–14) سنة.

– أدوات الدراسة: استخدم الباحثون مقياس تأثير الأحداث المنقح (CRIES–13) – قائمة إدراك ما بعد الصدمة (CPTCI) – مقياس مرونة الأطفال والشباب المنقح (CYRM–R).

– نتائج الدراسة: بينت النتائج أن نسبة انتشار اضطراب الشدة ما بعد الصدمة قد بلغت (69,9%)، ووجود علاقة بين الإدراك والمرونة المرتبطين بالصدمة غير التكيفية واضطراب الشدة ما بعد الصدمة.

2) دراسة قشطة وآخرون (Qeshta et al, 2019) في فلسطين:

– عنوان الدراسة: العلاقة بين صدمة الحرب واضطراب الشدة ما بعد الصدمة والقلق والاكتئاب لدى المراهقين في قطاع غزة.

– هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين صدمة الحرب واضطراب الشدة ما بعد الصدمة والقلق والاكتئاب لدى المراهقين في المرحلة الثانوية في قطاع غزة.

– عينة الدراســـة: تكونت العينة من (408) منهم (204) ذكور و(204) إناث من طلاب المرحلة الثانوية تراوح أعمارهم بين 18–16 سنة.

– أدوات الدراسة: استخدم الباحثون قائمة مراجعة الأحداث المؤلمة في غزة ومقياس بيرليسون للاكتئاب ومقياس القلق المنقح.

– نتائج الدراســـة: بينت النتائج وجود علاقة بين التعرض للأحداث الصـــادمة واضطراب الشدة ما بعد الصدمة، ووجود علاقة بين اضطراب الشدة ما بعد الصدمة وكل من القلق والاكتئاب.

3) دراسة جونجيان وآخرون (Goenjian et al, 2011) في اليونان:

– عنوان الدراسة: دراسة طولية لاضطراب الشدة ما بعد الصدمة والاكتئاب وجودة الحياة لدى المراهقين بعد زلزال بارنيثا.

– هدف الدراســة: هدفت الدراســة إلى التحقيق في مســار اضــطراب الشــدة ما بعد الصدمة والاكتئاب لدى المراهقين بعد وقوع زلزال بارنيثا عام 1999 في اليونان، كما هدفت إلى تعرف العلاقة بين جودة الحياة والاكتئاب واضـــطراب الشـــدة ما بعد الصدمة.

– عينة الدراسة: تكونت الدراسة من (511) مراهقاً.

– أدوات الدراسة: استخدم الباحثون مؤشر رد فعل اضطراب الشدة ما بعد الصدمة (PTSD–RI) التابع لجامعة كاليفورنيا – مقياس التقييم الذاتي للاكتئاب (DSRS) – واستبيان جودة الحياة (QOLQ).

نتائج الدراســة: بينت نتائج الدراســة أن (8,8%) من أفراد العينة ما زالوا يعانون من مستويات معتدلة إلى شديدة من أعراض اضطراب الشدة ما بعد الصدمة بعد مرور 12 عام على الحدث الصادم، و(13,6%) تنطبق عليهم معايير الاكتئاب السريري،

بينت النتائج أيضـاً وجود علاقة سـلبية بين جودة الحياة واضـطراب الشـدة ما بعد الصدمة والاكتئاب.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضـح من مراجعة الدراسـات السـابقة دراسـة كل من العوامل الخمس الكبرى للشـخصـية واضـطراب الشـدة ما بعد الصـدمة مع عدة متغيرات مثل تجارب الطفولة السـلبية ونمو ما بعد الصـدمة والاكتئاب والمرونة والقلق وصـدمة الحرب، في حين لا توجد أية دراسـة –في حدود علم الباحثة– ربطت بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية واضطراب الشدة ما بعد الصـدمة لدى نفس أفراد العينة وهم المراهقين الذين تعرضـوا لحدث صـادم وهذا ما يسـعى إليه البحث الحالي، وتشـترك الدراسـة الحالية مع الدراسـات السـابقة بالعينة وهي المراهقين ممن تعرضـوا لأحداث صـادمة، حيث تتفق مع دراسـة تشـانغ وآخرون (Zhang et al, 2018) بدراسـة سـمات الشـخصـية لدى المراهقين الذين تعرضـوا لأحداث صـادمة خلال طفولتهم، كما تتفق أيضـاً مع دراسـة جونجيان وآخرون (Goenjian et al, 2011) في دراسة اضطراب الشدة ما بعد الصدمة بعد مرور عدة سنوات على وقوع الحدث الصادم.

منهج البحث:

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصـفي وهو أحد أشـكال التحليل والتفسـير العلمي المنظم لوصـف ظاهرة أو مشـكلة محددة وتصـويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عنها وتصـــنيفها وتحليلها وإخضـــاعها للدراســـة الدقيقة، ويهدف هذا المنهج إلى دراســـة الظواهر أو الظروف أو المواقف أو العلاقات كما هي موجودة والحصـــول على وصـــف دقيق لها يسـاعد على تفسـير المشـكلات التي تتضـمنها أو الإجابة عن الأسـئلة الخاصـة بها، ويســـعى الباحثون في هذا المنهج إلى أكثر من مجرد الوصـــف حيث يقومون بجمع الأدلة على أســـاس فروض معينة وتبويب البيانات وتلخيصـــها ثم تحليلها بعمق بهدف استخلاص تعميمات ذات مغزى تؤدي إلى تقدم المعرفة (سليمان، 2014، 134–131).

مجتمع البحث:

يشـتمل المجتمع الأصـلي للبحث على جميع الطلبة الذين سـجلوا في العام الدراسـي (2014/2015) في مدرسـة عكرمة المُحدثة في حمص، وشـهدوا الحدث الكارثي الذي تعرضـت له المدرسـة وهو حدث التفجير ثم انتقلوا بعد أن أنهوا المرحلتين الابتدائية والإعدادية إلى مدرسـتي نزار خليل ولؤي النقري الثانويتين في حمص والذين يبلغ عددهم حالياً (329) طالباً وطالبة، والجدول رقم (1) يوضح توزع هؤلاء الطلاب على المدرستين الثانويتين:

جدول رقم (1) توزع أفراد المجتمع على مدرستي نزار خليل ولؤي النقري

اسم المدرسة	العدد
نزار خليل	152
لؤي النقري	177
المجموع	329

عينة البحث:

تم اختيار أفراد عينة البحث من خلال طريقة العينة العشوائية المنتظمة والبالغ عددهم (200) طالباً وطالبة من مدرستي لؤي النقري ونزار خليل تراوح أعمارهم بين (17-18) سنة، وقد تم اختيار أفراد العينة وفق الخطوات الآتية:

1. تحديد المجتمع الأصلي للبحث وتعريفه (الطلبة الذين تعرضوا لحدث التفجير في مدرسة عكرمة المُحدثة والذين يبلغ عددهم (329) طالباً وطالبة في الوقت الحالي).
2. تحديد الحجم المناسب للعينة وهو (200) طالباً وطالبة.
3. وضع قائمة بأسماء أفراد المجتمع تم الحصول عليها من مدرستي نزار خليل ولؤي النقري.

4. تحديد المسافة بين أفراد العينة من خلال تقسيم عدد أفراد المجتمع على حجم العينة المطلوب.
5. اختيار عدد عشوائي في حدود تلك المسافة.
6. البدء من العدد الذي تم اختياره حتى يتم الحصول على العدد الكامل لأفراد العينة على مسافات متساوية.

أدوات البحث:

1) **مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية:** إعداد كوستا وماكراي (Costa & Mccrae, 1992) قام بإعداده للغة العربية الأنصاري (1997)، تكون المقياس في صورته الأصلية من (60) بند موزعة على العوامل الخمسة (العصابية، الانبساطية، القبول، الانفتاح على الخبرة، يقظة الضمير)، وقد اعتمدت الباحثة في هذا البحث على النسخة المعدلة من هذا المقياس والتي وردت في (الجهني، 2018) والتي تم تطبيقها وتقنينها على طلاب الجامعة، تتكون هذه النسخة من (52) بند موزعة على العوامل الخمسة، ويوضح الجدول رقم (2) توزع بنود المقياس على العوامل:

جدول رقم (2) توزع بنود مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية على هذه العوامل

العامل	عدد البنود	أرقام البنود
العصابية	12	1، 7، 9، 11، 14، 18، 23، 25، 28، 31، 34، 37
الانبساطية	8	3، 6، 12، 20، 21، 29، 39، 43
القبول	11	4، 5، 10، 15، 19، 22، 27، 32، 38، 46، 51

الانفتاح على الخبرة	10	8، 13، 17، 26، 35، 40، 45، 48، 50، 52
يقظة الضمير	11	2، 16، 24، 30، 33، 36، 41، 42، 44، 47، 49

تتم الإجابة على بنود المقياس من خلال اختيار أحد الخيارات التالية (أوافق بشدة، أوافق، متردد، لا أوافق، لا أوافق بشــدة)، ويأخذ كل بند الدرجات الآتية (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي وذلك بالنسبة للبنود الإيجابية والعكس بالنسبة للبنود السلبية

الخصائص السيكومترية لمقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية:

قامت الباحثة بتطبيق مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية على عينة سيكو مترية مكونة من (100) طالب وطالبة من خارج عينة البحث الأساسية بهدف التحقق من صدق وثبات المقياس.

صدق المقياس:

– **صدق الاتساق الداخلي:** قامت الباحثة بالتأكد من صدق الاتساق الداخلي لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والبعد الذي ينتمي إليه ومعاملات الارتباط بين الأبعاد مع بعضها البعض، ويوضح الجدولين رقم (3) و(4) النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول رقم (3): يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بند والبعد التابع له

رقم البند	معامل الارتباط مع البعد التابع له	رقم البند	معامل الارتباط مع البعد التابع له	رقم البند	معامل الارتباط مع البعد التابع له
1	0,746**	19	0,685**	37	0,726**
2	0,636**	20	0,739**	38	0,617**
3	0,655**	21	0,684**	39	0,737**
4	0,730**	22	0,679**	40	0,678**

5	0,679**	23	0,632**	41	0,640**
6	0,701**	24	0,633**	42	0,666**
7	0,650**	25	0,682**	43	0,665**
8	0,654**	26	0,723**	44	0,695**
9	0,602**	27	0,682**	45	0,715**
10	0,645**	28	0,709**	46	0,672**
11	0,605**	29	0,695**	47	0,661**
12	0,646**	30	0,709**	48	0,668**
13	0,681**	31	0,691**	49	0,671**
14	0,609**	32	0,726**	50	0,644**
15	0,716**	33	0,570**	51	0,748**
16	0,596**	34	0,651**	52	0,702**
17	0,615**	35	0,701**		
18	0,659**	36	0,735**		

جدول رقم (4): يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد مع بعضها البعض

العوامل	العصابية	الانبساطية	القبول	الانفتاح على الخبرة	يقظة الضمير
العصابية	1	0,844**	0,875**	0,876**	0,874**
الانبساطية	0,844**	1	0,868**	0,829**	0.881**
القبول	0,875**	0,868**	1	0,873**	0,890**
الانفتاح على الخبرة	0,876**	0,829**	0,873**	1	0,853**
يقظة الضمير	0,874**	0.881**	0,890**	0,853**	1

يوضح الجدولين رقم (3) و(4) أنّ جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) وبالتالي فإن مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية يتمتع باتساق داخلي.

– **الصدق التمييزي:** قامت الباحثة بالتأكد من الصدق التمييزي لمقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية من خلال الاعتماد على أعلى 25% وأدنى 25% من درجات المفحوصين بعد أن تم ترتيبها بشكل تصاعدي، وقد استخدمت الباحثة اختبار (ت) ستيودنت لاختبار الفروق ويوضح الجدول رقم (5) النتائج:

جدول رقم (5): نتائج اختبار(ت) ستيودنت للتحقق من الصدق التمييزي لمقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية

العوامل	المجموعة الأدنى ن= 25		المجموعة الأعلى ن= 25		قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية sig	القرار
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف				
العصابية	23,80	2,432	48,72	1,815	41,057	48	0,000	دالة
الانبساطية	16,20	1,354	33,08	1,824	37,155	48	0,000	دالة
القبول	21,00	1,958	44,96	1,904	43,872	48	0,000	دالة
الانفتاح على الخبرة	19,96	1,881	40,32	1,547	41,793	48	0,000	دالة
يقظة الضمير	21,88	1,856	44,24	1,451	47,456	48	0,000	دالة

يوضح الجدول رقم (5) أنّ القيمة الاحتمالية (sig) ل (ت) المحسوبة لجميع العوامل الخمسة الكبرى للشخصية أصغر من مستوى الدلالة (0,05)، مما يدل على وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعتين الأعلى والأدنى وبالتالي فإنّ المقياس يتمتع بالصدق التمييزي.

ثبات المقياس:

- **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:** تم التحقق من ثبات المقياس من خلال حســـاب معادلة ألفا كرونباخ لكل عامل من العوامل الخمس الكبرى للشخصية، ويوضح الجدول رقم (6) النتائج:

جدول رقم (6): معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية

العوامل	معامل ألفا كرونباخ
العصابية	0,885
الانبساطية	0,842
القبول	0,890
الانفتاح على الخبرة	0,869
يقظة الضمير	0,867

يوضـــح الجدول رقم (6) أنّ معاملات ثبات ألفا كرونباخ جميعها جيدة ومقبولة لأغراض الدراسة.

- **ثبات التجزئة النصفية:** تم التحقق من ثبات المقياس من خلال ثبات التجزئة النصفية، حيث تم تقسيم بنود كل عامل إلى جزأين وحساب معامل الارتباط بينهما ومن ثم تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون، ويوضح الجدول رقم (7) النتائج:

جدول رقم (7): معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية

العوامل	سبيرمان – براون
العصابية	0,905
الانبساطية	0,854
القبول	0,852
الانفتاح على الخبرة	0,870
يقظة الضمير	0,889

يوضــح الجدول رقم (7) أنّ مقياس العوامل الخمس الكبرى للشــخصــية يتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة.

مما سبق يتضح أن مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية يتمتع بدرجة جيدة ومقبولة من الصدق والثبات مما يجعله أداة صالحة للاستخدام في البحث الحالي.

2) **مقياس اضـطراب الشـدة ما بعد الصـدمة:** أعده دافيدسـون (Davidson, 1987) ترجمه ثابت إلى العربية (2006) ، يتألف المقياس من (18) بند، ويقوم المفحوص باختيار أحد هذه الخيارات (أبداً، نادراً، أحياناً، غالبا، دائماً) ويعطى كل بند الدرجات التالية (0, 1, 2 ,3, 4) وينطبق ذلك على كل بنود المقياس، تتراوح الدرجة التي يحصـــل عليها المفحوص بين (0) و (72) ، ولا بد أن تتوفر المعايير الآتية ليتم تشــخيص اضــطراب الشــدة ما بعد الصــدمة (اثنين إلى ثلاثة من أعراض التجنب، عرض واحد من أعراض الاســـتثارة، عرض واحد من أعراض اســـتعادة الخبرة الصادمة).

الخصائص السيكومترية لمقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة:

صدق المقياس:

– **صـدق الاتسـاق الداخلي:** قامت الباحثة بالتأكد من صـدق الاتسـاق الداخلي لمقياس اضـطراب الشـدة ما بعد الصـدمة من خلال حسـاب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول رقم (8) النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول رقم (8): معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لمقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	0,712**	11	0,359**
2	0,583**	12	0,429**
3	0,641**	13	0,569**
4	0,509**	14	0,628**
5	0,467**	15	0,579**
6	0,488**	16	0,501**
7	0,402**	17	0,432**
8	0,438**	18	0,503**
9	0,569**		
10	0,601**		

يوضـــح الجدول رقم (8) أنّ جميع معاملات الارتباط دالة إحصـــائياً عند مســـتوى دلالة (0,01)، ومن ثم فإنّ مقياس اضـطراب الشـدة ما بعد الصـدمة يتمتع بصـدق الاتسـاق الداخلي.

ثبات المقياس:

- **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:** تم التحقق من ثبات المقياس من خلال حساب معادلة ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للمقياس حيث بلغت قيمته (0,751) مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات جيد.

مما سبق يتضح أن مقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة يتمتع بدرجة جيدة ومقبولة من الصدق والثبات مما يجعله أداة صالحة للاستخدام في البحث الحالي.

إجراءات البحث:

1) قامت الباحثة بالاطلاع على الأدبيات والدراسات ذات الصلة بموضوع البحث وذلك لفهمها بشكل أفضل.
2) ثم تم اختيار المنهجية المناسبة البحث.
3) اختيار أدوات البحث المناسبة والتحقق من صدقها وثباتها.
4) اختيار أفراد العينة باستخدام طريقة العينة العشوائية المنتظمة.
5) تطبيق أدوات البحث (مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية ومقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة).
6) تفريغ البيانات ومعالجتها إحصائياً من خلال استخدام البرنامج الإحصائي SPSS.
7) تفسير النتائج التي توصل إليها البحث وتقديم عدد من المقترحات.

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

سيتم عرض النتائج التي تم توصل إليها من خلال الإجابة على أسئلة البحث وفرضياته وتفسيرها من خلال الرجوع إلى الأدبيات النظرية والدراسات السابقة:

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بأسئلة البحث:

❖ **السؤال الأول: ما هو العامل الأكثر شيوعاً من العوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى أفراد عينة البحث؟**

للإجابة على هذا السؤال تم حساب أعلى وأدنى درجة على كل عامل من العوامل الخمس الكبرى للشخصية ثم حساب المدى وتقسيمه على عدد الفئات (3) لتقسيم درجات أفراد العينة إلى ثلاثة مستويات (منخفض، متوسط، مرتفع) كما يلي:

– الانبساطية: 18–8 مستوى منخفض / 29–19 مستوى متوسط / 40–30 مستوى مرتفع.

– القبول ويقظة الضمير: 25–11 مستوى منخفض / 40–26 مستوى متوسط / 41–55 مستوى مرتفع.

– الانفتاح على الخبرة: 23–10 مستوى منخفض / 37–24 مستوى متوسط / 50–38 مستوى مرتفع.

– العصابية: 12 إلى أقل من 28 مستوى منخفض / 28 إلى أقل من 44 مستوى متوسط / 60–44 مستوى مرتفع.

ثم حساب متوسط درجات أفراد عينة البحث على كل عامل من العوامل الخمس الكبرى للشخصية وتحديد المستوى الذي ينتمي إليه والجدول رقم (9) يوضح النتائج:

جدول رقم (9) العامل الأكثر شيوعاً من العوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى أفراد عينة البحث

العوامل	متوسط درجات أفراد العينة	المستوى الذي ينتمي إليه
الانبساطية	31,23	المرتفع
القبول	34,48	المتوسط
الانفتاح على الخبرة	31,74	المتوسط
يقظة الضمير	34,29	المتوسط
العصابية	22,42	المنخفض

يتضح من الجدول رقم (9) أن العامل الأكثر شيوعاً من العوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى أفراد عينة البحث هو عامل الانبساطية (وفي حدود علم الباحثة لا توجد دراسات تناولت أن العامل الأكثر شيوعاً من العوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى نفس أفراد عينة البحث الحالي وهم المراهقين ممن تعرضوا لحدث صادم)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن فترة المراهقة يكون فيها الفرد مليئاً بالطاقة والطموحات ومتعة الحياة فالمراهق لا يمكن أن يعيش بمفرده لأنه لا يستطيع أن يعيش في عزلة (Izehiuwa & Ebenebe, 2020, 98)، حيث ينجذب المراهقون إلى الحياة الاجتماعية ويميلون إلى المشاركة في الأنشطة الاجتماعية والعمل ضمن مجموعات وتكوين العديد من الصداقات، ويكونون متحمسين ونشيطين واجتماعيين وحازمين ومفعمين بالحيوية، كما يكون نشاطهم موجه نحو العالم الخارجي ويتوقون للإثارة ويحبون الضحك والمرح والتغيير بشكل عام.

❖ **السؤال الثاني: ما هي نسبة انتشار اضطراب الشدة ما بعد الصدمة لدى أفراد عينة البحث؟**

للإجابة على هذا السؤال تم تحديد الطلاب ممن استوفوا كامل المعايير التشخيصية لاضطراب الشدة ما بعد الصدمة وهي:

- ثلاثة إلى اثنين من أعراض التجنب.
- عرض واحد من أعراض الاستثارة.
- عرض واحد من أعراض استعادة الخبرة الصادمة.

ثم حساب النسبة المئوية من العدد الكلي لأفراد عينة البحث والجدول رقم (10) يوضح النتائج:

جدول رقم (10): نسبة انتشار اضطراب الشدة ما بعد الصدمة لدى أفراد عينة البحث

العدد الكلي لأفراد العينة	عدد الطلبة الذين استوفوا المعايير التشخيصية لاضطراب الشدة ما بعد الصدمة	النسبة المئوية
200	11	% 5,5

يوضح الجدول رقم (10) أن نسبة انتشار اضطراب الشدة ما بعد الصدمة لدى أفراد العينة قد بلغت (5,5%) وهي نسبة منخفضة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بمرور ما يقارب ال (10) سنوات على حدث التفجير وهو وقت طويل، حيث أن السنة الأولى بعد وقوع الحدث الصادم تكون فترة الذروة لظهور وتطوير أعراض اضطراب الشدة ما بعد الصدمة ثم تنخفض أو تتلاشى هذه الأعراض مع مرور الوقت، إذ أن معظم الأفراد الذين

يتعرضـون لأحداث مؤلمة يتحسـنون بشـكل عام مع مرور الوقت بينما تسـتمر الأعراض لدى بعض الأفراد لفترة طويلة جداً قد تمتد لعدة ســـنوات (Carbone & Echols, 2017, 12).

ثانياً: عرض النتائج المتعلقة بفرضيات البحث:

- **الفرضـية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى دلالة (0,05) بين درجات أفراد عينـة البحث على كل بعد من أبعاد مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية ودرجاتهم على مقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة.**

للتأكد من صـحة الفرضـية تم حسـاب معامل الارتباط بيرسـون بين درجات أفراد عينة البحث على كل بعد من أبعاد مقياس العوامل الخمس الكبرى للشـــخصـــية ودرجاتهم على مقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة، و الجدول رقم (11) يوضح النتائج:

جدول رقم (11): معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة البحث على كل بعد من أبعاد مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية ودرجاتهم على مقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة

مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة sig	القرار
الانبساطية	−0,636**	0,000	دال
القبول	−0,579**	0,000	دال
الانفتاح على الخبرة	−0,507**	0,000	دال
يقظة الضمير	−0,450**	0,000	دال
العصابية	0,776**	0,000	دال

يتضح من الجدول رقم (11) وجود علاقة ارتباطية سلبية بين عوامل (الانبساطية والقبول والانفتاح على الخبرة ويقظة الضمير) واضطراب الشدة ما بعد الصدمة، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين العصابية واضطراب الشدة ما بعد الصدمة، وجميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01)، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود علاقة ارتباطية بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية واضطراب الشدة ما بعد الصدمة (وفي حدود علم الباحثة لا توجد دراسات تناولت العلاقة بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية واضطراب الشدة ما بعد الصدمة لدى نفس أفراد عينة البحث الحالي وهم المراهقين ممن تعرضوا لحدث صادم)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن العصابيون يميلون إلى التفاعل بعاطفة قوية مع الأحداث المؤلمة وهم أكثر عرضة للتوتر لأن استجاباتهم تكون أكثر سرعة وأكثر شدة وأبطأ في العودة إلى الحالة الطبيعية، أما الأفراد الذين يتمتعون بسمة يقظة الضمير فإنهم يتميزون بالمثابرة والاجتهاد وهم أكثر تنظيماً وهدفاً لذلك قد يكونون أكثر قدرة على مقاومة تطور أعراض اضطراب الشدة ما بعد الصدمة ومواجهة الأحداث الصادمة، ويسعى الأفراد الذين يتمتعون بسمة القبول إلى التعاون بدلاً من المنافسة مما يجعلهم أقل عرضة للإصابة باضطراب الشدة ما بعد الصدمة فكلما زاد ميل الفرد إلى التصرف بطريقة تعاونية وغير أنانية وكان لديه ميل إلى الثقة بالآخرين كلما كان أكثر قدرة على مواجهة الأحداث الصادمة وتجاوزها، بينما يتميز الأفراد ذوي سمة الانفتاح على الخبرة بالخيال النشط والإبداع وحب المغامرة والفضول الفكري مما يمكنهم من التكيف بسهولة مع الأحداث الصادمة وتطوير عدة طرق ووسائل ليكملوا حياتهم بشكل طبيعي على الرغم من التجارب المؤلمة التي يمرون بها مما يجعلهم أكثر مقاومة لاضطراب الشدة ما بعد الصدمة، ويتميز الانبساطيون بأنهم أقل عرضة للشعور بالقلق ومن المرجح أن يطوروا

تصوراً إيجابياً للذات وتفاؤلاً وإحساساً بمعنى الحياة ويميلون إلى الاستجابة بشكل إيجابي بعد وقوع حدث صادم وبالتالي يكونون أقل عرضة للإصابة باضطراب الشدة ما بعد الصدمة (Philip et al, 2020, 26-27)، كما يميل الانبساطيون إلى تفضيل الأنشطة الاجتماعية مما قد يؤدي إلى بحثهم عن الدعم الاجتماعي والاستفادة منه بنجاح أكبر في مواجهة الأحداث الصادمة (Stevanovic et al, 2016, 7).

- **الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على أبعاد مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية تعزى لمتغير النوع.**

للتأكد من صحة الفرضية ومعرفة دلالة الفروق بين الذكور والإناث في أبعاد العوامل الخمس الكبرى للشخصية، تم تطبيق اختبار (ت) للعينات المستقلة والجدول رقم (12) يوضح النتائج:

جدول رقم (12): نتائج تطبيق اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق في أبعاد العوامل الخمس الكبرى للشخصية تعزى لمتغير النوع

العوامل الخمس الكبرى للشخصية	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة sig	القرار
الانبساطية	ذكور	100	32,37	5,098	2,331	198	0,021	دالة
	إناث	100	30,10	8,298				
القبول	ذكور	100	36,52	7,010	4,025	198	0,000	دالة
	إناث	100	32,44	7,321				
الانفتاح على الخبرة	ذكور	100	33,02	7,270	2,355	198	0,020	دالة
	إناث	100	30,46	8,085				
يقظة الضمير	ذكور	100	36,45	7,203	4,003	198		دالة

	إناث	100	32,12	8,071			0,000	
العصابية	ذكور	100	20,30	4,747				
	إناث	100	24,54	10,472	-3,688	198	0,000	دالة

يتضح من الجدول رقم (12) أنّ القيمة الاحتمالية (sig) ل (ت) المحسوبة لجميع أبعاد العوامل الخمس الكبرى للشخصية أصغر من مستوى الدلالة (0,05)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد العينة على أبعاد مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور بالنسبة لعوامل الانبساطية والقبول والانفتاح على الخبرة ويقظة الضمير، ولصالح الإناث بالنسبة لعامل العصابية، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود فروق (وفي حدود علم الباحثة لا توجد دراسات تناولت الفروق بين الذكور والإناث في العوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى مراهقين تعرضوا لأحداث صادمة)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن كلا الجنسين يلعبان دوراً مختلفاً في المجتمع وقد تأقلما اجتماعياً على التصرف بشكل مختلف، ونتيجة لذلك فإن سمات شخصياتهم تختلف أيضاً حيث تشير عدة دراسات إلى أن البيئة تلعب دوراً هاماً في تكوين سمات الشخصية للأفراد، فالمجتمع وثقافته يؤثران على سمات الشخصية للذكور والإناث (Gupta, 2021, 1466)، فالذكور أكثر انفتاحاً على مشاعرهم وأفكارهم من الإناث وأكثر حزماً وسيطرة وتحملاً للمسؤولية وسعي لتحقيق الإنجاز، كما أنهم أكثر تنظيماً وضبطاً لذواتهم ويميلون إلى القيادة والمغامرة والتغيير، أما الإناث فهنّ أكثر قلقاً وخجلاً وتقلباً في المزاج وأقل قدرة على تحمل الضغوط.

❖ **الفرضـية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة تعزى لمتغير النوع.**

للتأكد من صحة الفرضية ومعرفة دلالة الفروق بين الذكور والإناث في اضطراب الشدة ما بعد الصـــدمة، تم تطبيق اختبار (ت) للعينات المســتقلة والجدول رقم (13) يوضـــح النتائج:

جدول رقم (13): نتائج اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق في اضطراب الشدة ما بعد الصدمة تعزى لمتغير النوع

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة sig	القرار
ذكور	100	15,74	4,467	-4,183	198	0,000	دالة
إناث	100	21,09	11,985				

يتضـــح من الجدول رقم (13) أن متوســـط الذكور (15,74)، ومتوســـط الإناث (21,09)، وبلغت قيمة ت (4,183) وقيمة sig (0,000)، وهي أصـــغر من مستوى الدلالة (0,05)، وبالتالي توجد فروق دالة إحصائياً في اضطراب الشدة ما بعد الصدمة بين الذكور والإناث لصالح الإناث، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الإناث يقمن بتشـــفير الأحداث المؤلمة ويتذكرنها من حيث محتواها العاطفي أكثر من الذكور، ولديهن ذكريات تفصـيلية أكثر عن الأحداث التي يتعرضـن لها وهنّ أكثر تفاعلاً عاطفياً مع الأحداث الصـــادمة لأنهنّ ينظرن لها باعتبارها أكثر إرهاقاً (Nolen-Hoeksema, 2012, 169 - 170).

مقترحات البحث:

– عقد ورشات ومحاضرات لتوضيح دور سمات الشخصية في خفض أو زيادة أعراض اضطراب الشدة ما بعد الصدمة.

– تفعيل دور المرشد النفسي في المدارس لمساعدة الطلبة الذين تعرضوا لحدث صادم على تخطي هذا الحدث والحد من تطوير أعراض اضطراب الشدة ما بعد الصدمة.

– إجراء عدة أبحاث تتناول اضطراب الشدة ما بعد الصدمة وعلاقته مع متغيرات أخرى (مثل أساليب المواجهة)، وعلى عينات من فئات عمرية مختلفة (مثل الأطفال وكبار السن) تعرضت لأنواع أخرى من الأحداث الصادمة (مثل الزلازل والحوادث).

– إجراء عدة أبحاث تتناول سمات أخرى للشخصية وربطها مع اضطراب الشدة ما بعد الصدمة أو مع متغيرات أخرى (مثل أنماط التفكير).

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- الجهني، فاديا.(2018). أثر المناخ الأسـري غير السـوي والعوامل الخمس الكبرى في الشخصية في استخدام طلاب الجامعة لمواقع التواصل الاجتماعي. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة البعث، حمص.

- حمودة، حكيمة.(2006). دور سـمات الشـخصـية واسـتراتيجيات المواجهة في تعديل العلاقة بين الضـغوط النفسية والصـحة الجسدية والنفسية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، الجزائر.

- سليمان، عبد الرحمن.(2014). **مناهج البحث**. عين شمس: عالم الكتب.

- طيباوي، صـونيا.(2020). العوامل الخمس الكبرى للشـخصـية وعلاقتها بجودة الحياة لدى معلمي المرحلة الابتدائية دراسة وصفية ارتباطية بولاية بسكرة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

- قوس، سـالم، والرواب، هدى.(2022). العوامل الخمسـة الكبرى للشـخصـية وعلاقتها بأسـاليب مواجهة المشـكلات لدى معلمي مرحلة التعليم الأسـاسـي في بلدية جنزور– طرابلس/ ليبيا. **مجلة علوم التربية**، العدد (8)، 180–151.

- محمد، أميرة.(2020). اضـطراب ضـغوط ما بعد الصـدمة. **المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية**، 2 (12)، 133–122.

- منظمة الصحة العالمية. (2021). **المراجعة الحادية عشرة للتصنيف الدولي للأمراض تصنيف الاضطرابات النفسية والسلوكية**. جنيف.

– نبيلة، عتيق.(2013). واقع علاج اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة (PTSD) بتقنية إزالة الحساسية وإعادة المعالجة بحركات العين (EMDR) بالجزائر. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة فرحات عباس، سطيف.

– الهلي، مصباح.(2017). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالمعتقدات الخرافية لدى طلاب الجامعة، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

المراجع الأجنبية:

- Al jurany, KH.H.(2013). Personality characteristics, trauma and symptoms of ptsd: a population study In Iraq. **Ph.D**, Heriot-Watt University.

- Carbone, E. G & Echols, E.Th.(2017). Effects of optimism on recovery and mental health after torado outbreak. **Psychol Health**, 32 (5), 1-22

- Chen, X.(2023). The causes and effect of post-traumatic stress disorder**. SHS Web of Conferences**, 157, 1-5.

- Costa, P.T & Mccrae, R.R.(1999). A five-factor theory of personality. In L.A. Pervin & O. P. John (Eds), **handbook of personality: theory and research** (pp. 139-153). New York: Guilford.

- Gupta, T.(2021). Gender differences on personality trait. The International Journal of Indian Psychology, 9 (3), 1466-1470.

- Goenjan, A.K, Roussos, A, Steinbera, A.M, Sotiropoulou, Ch &Wallina, D.(2011). Longitudinal study of PTSD, depression, and quality of life among adolescents after the Parnitha earthquake, **Journal of Affective Disorders**, 133 (3), 509-515.

- Izehiuwa, E.A & Ebenebe, R .(2020). Adolescents ' introversion and extroversion as a correlates of their social adjustment in Edo South Senatorial district of Edo State. **International Journal of Applied Research,** 6 (7), 95-105.

- Jaksic, N, Brajkovic, L, Ivezic, E, Topic, R & Jakovljevic, M.(2012). The role of personality traits in posttraumatic stress disorder (ptsd), **Psychiatria Danubina**, 24 (3), 256-266.

- Madamet, A, Potard, C, Huart, I, El- Hage, W & Courtois, R.(2021). Relationship between the big five personality traits and PTSD among French police officers. **European Journal of Trauma & Dissociation**, 2 (2), 83-89.

- Nolen-Hoeksema, S.(2012). Emotion regulation and psychopathology: the role of gender. **Annual Review of Clinical Psychology**, 8, 161-187

- Philip, O.Ch, Chibuike, P & Ekpunobi, Ch.).(2020). personality traits as correlate of posttraumatic stress disorder among displaced people in Anambra state. **World Journal of Innovative Research**, 8 (4), 21-30.

- Qeshta, H.A, AL-Hawajiri, A.M & Thabet, A.M.(2019). The relationship between war trauma, PTSD, anxiety and depression

among adolescents in the Gaza Strip. **Health Science Journal**, 13 (1), 1-13.

- Saleh, W.A, EL-Sayed, S.G & Hamza, H.G.(2023). Childhood negative experiences and personality traits among Port-Said University students. **Port-Said Scientific Journal of Nursing**, 10 (4), 1-28.

- Salimi, S, Asgari, Z, Izadikhah, Z & Abedi, M.(2022). Personality and post-traumatic growth: the mediating role of career adaptability among traumatized adolescents, **Journal of Child & Adolescent Trauma**, 15 (3), 883-892.

- Staden, P.J.(2019). Personality and coping as a risk factor: trauma and post-traumatic stress as a stress disorder in the Ekurhuleni Metropolitan police department-south Africa. **Texila International Journal of Psychology**, 4 (1), 1-13.

- Stevanovic, A, Franciskovic, T & Vermetten, E.(2016). Relationship of early-life trauma, war-related trauma, personality traits, and PTSD symptom severity: a retrospective study on female civilian victims of war. **European Journal of Psycho traumatology**, 7, 1-10.

- Wahab, S, Yong, l. l, Chieng, W. K, Yamil, M, Sawal, N. A, Abdullah, N. Q, Noor, C. R, Wiredarma, S. M, Ismail, R, Othman, A. H & Damanhuri, H. A.(2021). post-traumatic stress symptoms in adolescents exposed to the earthquake in Lombok, Indonesia: prevalence and association with maladaptive trauma-related cognitive and resilience. **Frontiers in Psychiatry**, 12, 1-11.

- Zhang, M, Han, J, Shi, J, Ding, H, Wang, K, Kang, Ch & Gong, J.(2018). Personality traits as possible mediators in the relationship

between childhood trauma and depressive symptoms in Chinese adolescents. **Journal of Psychiatric Research**, 103, 150-155.

بحث بعنوان

فاعلية استراتيجية التعليم المعكوس في تدريس مقرر المفاهيم العلمية لطالبات رياض الأطفال في كلية التربية – جامعة حمص

The effectiveness Of the flipped learning strategy in teaching the scientific Concepts course to kindegarten students in the College of Education

دراسة تجريبية

الدكتور أحمد حسن خليفة

D. Ahmed Hassan Khalifa

ملخص البحث باللغة العربية

هدف البحث إلى معرفة **فاعلية استراتيجية التعليم المعكوس في تدريس مقرر المفاهيم العلمية لطالبات رياض الأطفال**

تعد استراتيجية التعليم المعكوس إحدى استرتيجيات التعلم النشط الحديثة التي تستخدم التكنولوجيا

، حيث يكلف مدرس المقرر الطلبة بتحضير الموضوع المراد دراسته من خلال الاطلاع على موضوع المحاضرة و مشاهدة المقاطع التعليمية الخاصة بها التي يرسلها مدرس المقرر على موقع التواصل للمجموعة المتعاونة ، ويتم في القاعة مناقشة الموضوع مع طالبات .

تم تطبيق هذه البحث على عينة من طالبات رياض الأطفال في كلية التربية جامعة البعث السنة الثانية وتكونت من(120) طالبة، وتم توزيعهاعلى مجموعتين ، مجموعة تجريبية تكونت من (60) طالبة ، تم تدريسهم موضوعات مقرر المفاهيم العلمية باستراتيجية التعليم المعكوس ، ومجموعة ضابطة تكونت من (60) طالبة تم تدريسهم المقرر نفسه بطريقة المحاضرات النظرية المعتادة.

تم التحقق من تكافؤ المجموعتين من خلال اختبار المفاهيم القبلي الذي أعده الباحث لهذا الغرض.

وبعد تطبيق اختبار المفاهيم البعدي لقياس مستوى تحصيل الطالبات ، كشفت نتائج البحث عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (5%) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في الاختبار التحصيلي ، وكان الفرق لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

بلغت نسبة الطالبات اللواتي حصلن على درجة 60% فما فوق في اختبار المفاهيم التحصيلي البعدي لدى طالبات المجموعة التجريبية (88،3%) ، وعلى اعتبار أن النسبة المعتمدة في البحث الحالي لتحقيق الفاعلية هي أن تحقق 70% من الطالبات درجة 60 % فما فوق ، فقد تحققت النسبة مما يدل على فاعلية استراتيجية التعليم المعكوس في تدريس مقرر المفاهيم العلمية لدى طالبات رياض الأطفال، بينما قد حصل (43،3%) فقط من طالبات المجموعة الضابطة على درجة 60% فما فوق ، أي لم تصل إلى حد الفاعلية المعتمد في البحث مما يدل على قصور في طريقة المحاضرة الشائعة في تدريس مقرر المفاهيم .

ويقترح الباحث اعتماد **استراتيجية التعليم المعكوس** في تدريس هذا المقرر لأن الاطلاع على محتوى المحاضرة من خلال المقاطع التعليمية المصورة ومحاولة الإجابة على أسئلتها ومتابعة محاورها ، ثم مناقشة تلك المحاور مع مدرس المقرر في قاعة التدريس يجعل المحاضرة أكثر فاعلية وإثارة ، وتوضح للطلبة النقاط التي لم يفهموها أثناء اطلاعهم عليها وتصحح لهم المفاهيم الخاطئة التي ارتسمت في أذهانهم مما ينعكس إيجابا على مستوى تحصيل الطالبات ويمكنهن من فهم مصطلحات المقرر.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية التعليم المكوس– رياض الأطفال

ملخص البحث باللغة الإنكليزية

The effectiveness of the flipped learning strategy in teaching the scientific concepts course to kindergarten students

The aim of the research is to know the effectiveness of the flipped learning strategy in teaching the scientific concepts course to kindergarten students

The flipped learning strategy is one of the modern active learning strategies that uses technology, where the course teacher assigns students to prepare the topic to be studied by reviewing the lecture topic and watching its educational clips that the course teacher sends on the social networking site to the collaborating group, and the topic is discussed with the students in the hall.

This research was applied to a sample of kindergarten students in the Faculty of Education, Al-Baath University, second year, consisting of (120) students, and they were distributed into two groups, an experimental group consisting of (60) students, who were taught the topics of the scientific concepts course using the flipped learning strategy, and a control group consisting of (60) students who were taught the same course using the usual theoretical lectures.

The equivalence of the two groups was verified through the pre-

concept test prepared by the researcher for this purpose.

After applying the post-concept test to measure the level of students' achievement, the research results revealed the presence of a statistically significant difference at the significance level (5%) between the average scores of the students of the two groups in the achievement test, and the difference was in favor of the students of the experimental group. The percentage of students who obtained a score of 60% or above in the post-concept test for the students of the experimental group was (88.3%), and considering that the percentage adopted in the current research to achieve effectiveness is that 70% of the students achieve a score of 60% or above, the percentage was achieved, which indicates the effectiveness of the flipped learning strategy in teaching the scientific concepts course to kindergarten students, while only (43.3%) of the students of the control group obtained a score of 60% or above, i.e. it did not reach the level of effectiveness adopted in the research, which indicates a deficiency in the common lecture method in teaching the concepts course. The researcher suggests adopting the flipped learning strategy in teaching this course because reviewing the lecture content through the video clips and trying to answer its questions and follow its topics, then discussing those topics with the course teacher in the classroom makes the lecture more effective and exciting, and clarifies to the students the points they did not understand while reviewing it and corrects the misconceptions that have formed in their minds, which is positively reflected on the level of students' achievement and enables them to understand the course terms.
Keywords: Flipped learning strategy - kindergarten

الفصل الأول – التعريف بالبحث

مقدمة:

فرضت ثورة المعرفة والتكنولوجيا والاتصالات التي يشهدها القرن الحادي والعشرين على مؤسسات المجتمع عموما وعلى المؤسسة التربوية بشكل خاص تغيرا في أداء مهامها وتحقيق أهدافها ، حيث أن البقاء على مكونات العملية التربوية دون تطويرها لمجاراة الاكتشافات والمستجدات التربوية وثورة التقنيات يجعل التربية والتعليم في تراجع وتقهقر ، فمن الضروري العمل على تطوير عناصر المناهج التربوية بشكل دوري ومنظم ومتكامل ووفق خطط استراتيجية مرسومة .

فلم يعد من المقبول أن تتجاهل المؤسسات التربوية استخدام التكنولوجيا في التعليم وطرائق التدريس وبناء المناهج ونحن في القرن الحادي والعشرين ، فقد أصبح توظيف التكنولوجيا في التربية والتعليم أمر لابد منه ، فهي تحقق فهما أعمق للمعلومات وتختصر الأزمنة والمسافات وتسرع في الوصول إلى المعارف وحتى الطلاب يستطيعون الوصول إلى أحدث المعلومات وأفضل الأساليب في فهم المعلومات من خلال استخدام تقنيات التواصل المعرفي.

إن توظيف التقانة ودمجها بالتعليم أصبح ضرورة، بل وعلى المؤسسات التربوية أن تعدل مناهجها وطرائق تدريسها واختباراتها بما يحقق دمج التقانة بالتعليم.

إن طرائق التدريس التقليدية القائمة على الشرح والمحاضرة والتي يستخدمها غالبية أعضاء الهيئة التدريسية لم تعد تجاري متطلبات القرن الحالي ، ولم تعد مقبولة لدى غالبية الطلبة وحتى أولياء الأمور ، بل أصبحت موضع انتقاد من قبل الطالب لأنه يشاهد أحدث منها من ناحية التشويق والتوضيح ، فالطرائق الحديثة في التعليم وخاصة استراتيجات التعليم النشط لا تطبق في التعليم الجامعي إلا نادرا (الزين ،2017، 172) وقد يكون لذلك مبررات مثل التكلفة العالية، ولكن مهما كانت المبررات يجب أن نتحول إلى الطرائق التي تحقق أهداف التعليم بكفاءة عالية وتنهض بالعملية التعليمية .

إن اكتساب المفاهيم العلمية وفهمها لا يتحقق بحفظها واسترجاعها التي تعتمده الطرائق التقليدية، بل هو عملية تفكيرية تفاعلية تحتاج إلى عمق في التفكير ومعالجة المعلومات للتوصل إلى معنى المفهوم والقدرة على تطبيقه وتوظيفه في مجالات الحياة المختلفة.

إن تعلم المفاهيم العلمية من أكثر اوجه التعلم فائدة في الحياة المعرفية ، حيث أن المفاهيم العلمية تعمل على وجود وسائل لفهم معلومات جديده لم يكن بالإمكان تعلمها بدون ادراك المفاهيم السابقة لها، والمفاهيم تمتاز بالثبات النسبي ويعتمد تفكير الفرد فيما يواجهه من مشكلات في حياته اليومية على مقدار ما لديه من مفاهيم علمية ترتبط بهذه المشكلات ، وكذلك تعلم المفاهيم العلمية يزيد من قدره المتعلم على تفسير كثير من الظواهر الطبيعية المرتبطة بها

لذلك كان لابد من تعلم المفاهيم العلمية و استخدام الطرائق الحديثة في تعليمها التي تجعل المتعلم نشطا وايجابيا في تعلم المفهوم ومندمجا معها .

تعد استراتيجية التعليم المعكوس من الاستراتيجيات التعلمية الحديثة االتي يتم فيها دمج التعليم النشط بالتكنولوجيا ، وتمنح المتعلمين فرصة الاطلاع على مفاهيم المحاضرة ثم مناقشة هذه المفاهيم مع مدرس المقرر الأمر الذي يجعل الفائدة أكبر للمتعلمين ، ولا شك أن التعليم المعكوس يجعل المتعلم أكثر جاذبية وتشويقا للتعلم وتجعله حاضرا و متفاعلا ومشاركا ، مما يجعل المعلومات والمفاهيم أكثر فهما وعمقا .

التعليم المعكوس أو المقلوب flipped classroom مفهوم ليس بالجديد على ميدان التدريس عامة، حيث بدأنا نسمع مؤخرا عن التعليم المعكوس في بعض المواقع والمدونات العربية الرائدة في تقنيات التعليم. فقد وصف بمستقبل التعليم، من طرف العديد من المهتمين بتطوير طرق و استراتيجيات التدريس، حيث اعتبروه الطريق الأسهل إلى تكنولوجيا التعليم دون المساس بمبادئ التعليم التقليدي، والذي يعتبر التفاعل المباشر بين المتعلم و المعلم من جهة و بين المتعلمين فيما بينهم من جهة أخرى ركيزة أساسية لبناء التعلم.

يعد التعليم المعكوس استراتيجية تعليمية تهدف إلى استخدام التقنيات الحديثة و شبكة الإنترنت بطريقة تسمح للمدرس بإعداد المحاضرات عن طريق مقاطع فيديو أو ملفات صوتية أو غيرها من الوسائط، ليطلع عليها الطلبة في منازلهم أو في أي مكان آخر باستعمال حواسيبهم أو هواتفهم الذكية أو أجهزتهم اللوحية قبل حضور المحاضرة . في حين يُخصص وقت المحاضرة للمناقشات والتدريبات. ويعتبر الفيديو عنصرا أساسيا في هذا النمط من التعليم حيث يقوم المعلم بإعداد مقطع فيديو مدته ما بين 5 إلى 10 دقائق و يشاركه مع الطلاب في أحد مواقع الويب أو شبكات التواصل الاجتماعي.

وانطلاقا من ذلك يرى الباحث أن تدريس مقرر المفاهيم العلمية وفقا لاستراتيجية التعليم

المعكوس يمكن أن يكسب المتعلمات المفاهيم العلمية ويمكنهن من فهمها وتطبيقها وتحليلها، مما ينمي لديهن الذكاء البصري والسمعي و الاتجاهات الإيجابية نحو المقرر ويجعلهن ايجابيات نشيطات متفاعلات في عملية التعليم.

لذلك قام الباحث بإجراء هذه الدراسة العلمية للتعرف على **فاعلية استخدام التعليم المعكوس في تدريس مقرر المفاهيم العلمية وهي دراسة تجريبية على طالبات رياض الأطفال السنة الثانية للعام 2022-2023**

مشكلة البحث :

ووجد الباحث من خلال اطلاعه على الأدب التربوي العديد من الدراسات التي أشارت إلى فاعلية استراتيجية الصف المعكوس في التحصيل الدراسي التي أكدت له صحة ملاحظته ، مثل كدراسة (دراسة الرواجفة،2019) و دراسة الذبياني والبركاتي (2022) و(دراسة الجريبة(2017) والتي أوصت باستخدام هذه الاستراتيجة في التدريس. بالإضافة إلى توصيات المؤتمرات العالمية التي دعت إلى تبني استراتيجية التعلم المعكوس، مثل مؤتمر:

(The Flipped Learning Academy is an I@UNC Project.2018) ، ومؤتمر مهارات المعلمين التابع لأكاديمية الملكة رانيا 2019 ، واللذان أوصا بتعميم استراتيجية التعلم المعكوس على التعليم الجامعي والمدرسي.

وكذلك لاحظ الباحث من خلال خبرته في تدريس مقرر المفاهيم العلمية ولسنوات عديدة لطالبات رياض الأطفال ، ومن خلال اطلاعه على نتائج اختبارات المقرر ولدورات عدة أن مستوى تحصيل الطالبات كان متدنيا غالبا بحسب معايير النجاح المعتمدة في كليات التربية، حيث لم تتجاوز نسب النجاح في المقرر 50% في غالبية دورات الاختبارات رغم اعتدال مستوى الأسئلة بحسب تقييم الباحث. وأن فهم الطالبات للمفاهيم الواردة في المقرر ليس بالمستوى المطلوب ، بل كانت هناك شكوى من صعوبة استيعاب مفاهيم المقرر حيث أن طالبات رياض الأطفال يحملن شهادة التعليم الثانوي الفرع الأدبي فهن يفتقرن إلى المفاهيم العلمية ، فهن لم يدرسن مفاهيم علمية بعد شهادة التعليم الأساسي ، لذلك تعاني الطالبات من صعوبة فهم مصطلحات المقرر لأنها مفاهيم علمية بحتة .

ولذلك يعتقد الباحث أن استخدام استراتيجة التعليم المعكوس في تدريس مقرر المفاهيم العلمية لطالبات السنة الثانية رياض الأطفال سينمي مستوى التحصيل لدى الطالبات وذلك لأنه

سيمنحهن فرصة المشاركة واستخدام التكنولجيا و مناقشة مفاهيم المقرر العلمية.

وأخيرا كمحاولة من الباحث لحل مشكلة تدني مستوى تحصيل طالبات رياض الأطفال في مقرر المفاهيم العلمية في كلية التربية جامعة البعث **سيحاول الإجابة على سؤال البحث الرئيس :**

ما فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المعكوس في تدريس مقرر المفاهيم العلمية لطالبات رياض الأطفال في كلية التربية جامعة البعث.

فرضية البحث: انطلق البحث من الفرضية التالية :

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 5% بين المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي .

أهمية البحث:

*** الأهمية النظرية:**

- تتيح للمتعلمين التعرف على استراتيجية التعليم المعكوس وكذلك التربويين القائمين على تطوير طرائق التدريس والباحثين والمهتمين ، مما يزيد من دافعيتهم نحو استخدام هذه الاستراتيجية في التدريس.

*** الأهمية التطبيقية:**

- تقديم إجراءات واقعية للقائمين على العملية التربوية في وزارة التربية والتعليم في مجال تطوير طرائق التدريس مما يمكنهم من تطبيق هذه الاستراتيجية في التدريس .

- يمكن أن تفيد طلبة الدراسات العليا في الرجوع الى أدبها النظري للدراسة وأوداتها لدى إجراء دراسات في هذا المجال.

- قد تساهم على ارتفاع التحصيل لدى الطلبة وتزيد من دافعيتهم نحو التعلم. وتشجيع المعلمين على استخدام التعلم المعكوس في التعليم .

أهداف البحث: هدف البحث إلى :

1- معرفة فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المعكوس في تدريس مقرر المفاهيم العلمية لطالبات رياض الأطفال في كلية التربية جامعة البعث.

2- تقديم مجموعة من المقترحات لتطوير تدريس مقرر المفاهيم العلمية.

حدود البحث : تمثلت حدود البحث بما يلي :

الحدود الموضوعية: تم تطبيق استراتيجية التعليم المعكوس في تدريس موضوعات مقرر المفاهيم العلمية لطالبات رياض الأطفال السنة الثانية كما وردت في الخطة الدراسية ، والالتزام بمواعيد المحاضرات حسب وروها في الجدول الدراسي .

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذا البحث في العام الدراسي 2022-2023 الفصل الأول.

الحدود المكانية:تم تطبيق هذا البحث في جامعة البعث كلية التربية .

أدوات البحث : شملت أدوات البحث ما يلي :

- مقاطع تعليمية تتضمن محتويات المقرر مدعومة بالصور والأمثلة التوضيحية تم وضعها على موقع المجموعة المتعاونة بالتسلسل وكل مقطع يمثل محاضرة وتم نشر المحاضرة قبل وقت المحاضرة باسبوع.

- اختبار تحصيلي(قبلي وبعدي) للمقرر وهو من نمط الاختيار من متعدد يتألف من خمسين سؤالا ولكل عبارة أربعة إجابات (ملحق رقم 2)

اجراءات البحث : وتضمنت منهج البحث وخطواته ومتغيراته:

أ- **منهج البحث** : اعتمد الباحث المنهج شبه التجريبي في الوصول إلى أهداف البحث وتضمن مرحلتين:

- التجريب الاستطلاعي : تم على عينه مؤلفة من /20 / طالبة من طالبات رياض الأطفال من خارج عينة البحث وذلك للتحقق من صلاحية استخدامها .
- التجريب النهائي : تم على عينة البحث النهائية وذلك للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من فرضيتة واستخلاص النتائج.

خطوات البحث : تضمنت الخطوات التالية:

1- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالبحث .

2- تصميم أدوات البحث وتحكيمها من قبل مجموعة من المحكمين (ملحق رقم1).

3- تحديد عينة البحث النهائية وتقسيمها إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية .

4- تجريب أدوات البحث على عينة ممثلة استطلاعيا للتحقق من صلاحيتها .

5- تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي للتأكد من تكافؤ طالبات المجموعتين .

6- تدريس طالبات المجموعة التجريبية مقرر المفاهيم العلمية وفق استراتيجية التعليم المعكوس، وتدريس طالبات المجموعة الضابطة وفق طريقة المحاضرة الشائعة من قبل الباحث .

7- تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي لطالبات كلا المجموعتين .

8 – تفريغ نتائج الاختبار التحصيلي ومعالجة النتائج إحصائيا واستخلاص النتائج والمقترحات .

متغيرات البحث : للبحث متغيرات مستقلة ومتغيرات تابعة :

- المتغيرات المستقلة وتشمل :استراتيجية التعليم المعكوس .
- المتغيرات التابعة وتشمل : مستوى تعلم لمفاهيم.

التعريفات الإجرائية :

استراتيجية التعلم المعكوس Learning Flipped : هى توظيف التكنولوجيا بطرق عدة لإتاحة المحتوى التعليمي المطلوب عرضه بالقاعة الدراسية داخل المنزل للطلاب قبل بداية الحصة المحاضرة التقليدية ، واستغلال وقت الحصة في عمل الواجبات والأنشطة التي تطبق المعرفة . (Bergmann & Sams 2012 .)

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنها : تحويل المحاضرة التقليدية إلى مقاطع فيديو ترسل إلى الطالبات عبر تطبيق الواتس كمنصة الكترونية تطلع عليها الطالبات في المنزل ، ويتم خلال المحاضرة القيام بعدد من النشاطات التي تثري المحاضرة .

الفاعلية: Effectiveness : القدرة على التأثير وإنجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوّ الوصول إليها بأقصى درجة ممكنة (زيتون ، 2017 ، 45) . ويعتبر الباحث الفاعلية هي أن تحقق 70% من الطالبات درجة 60 % فما فوق في الاختبار التحصيلي البعدي المعد لهذا الغرض .

مقرر المفاهيم العلمية: أحد مقررات السنة الثانية رياض أطفال (الفصل الأول) وله ساعتان نظريتان وساعتان عمليتان ويشمل مجموعة مواضيع محددة باللائحة الداخلية لكلية التربية.

التحصيل الدراسي(Academic Achievement) : مقدارما اكتسبه المتعلم من المعرفة العلمية المتعلقة بموضوعات المقرر

ويعرفه الباحث إجرائيا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار التحصيلي المعد من قبل البحث لهذا الغرض.

الفصل الثاني – الدراسات السابقة

اطلع الباحث على العديد من الدراسات التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية التعليم المعكوس في التدريس ، وفيما يلي عرض لأهم الدراسات والبحوث العربية والأجنبية ذات الصلة بمجال البحث الحالي و مقسمة إلى دراسات عربية وأجنبية ومرتبة وفق تسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم.

الدراسات العربية:

دراسة الذبياني والبركاتي (2022) :هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الأول متوسط بينبع(المملكة العربية السعودية).

تم اعتماد المنهج شبه التجريبي القائم على القياس القبلي و البعدي لأداء مجموعتين متكافئتين، وتكوَّنت عينة الدراسة من (41) طالبة بالصف الأول المتوسط، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية بلغت (21) طالبة، درست باستخدام استراتيجية الصف المقلوب، وأخرى ضابطة بلغت (20) طالبة، درست بالطريقة المعتادة، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الأول المتوسط منخفض، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,5 %) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة؛ والتي حصلت على متوسط كلي (20.20) في مقابل حصول التجريبية على متوسط كلي (28.19) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي، ولصالح طالبات المجموعة التجريبية، وبلغ حجم الأثر وفقا لمربع إيتا (0.22) وهو كبير ويعكس أثرا إيجابيا للاستراتيجية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وفي ضوء هذه النتائج اقترحت الباحثتان تهيئة البيئة التعليمية المناسبة لاستخدام استراتيجية الصف المقلوب، وتوجيه المعلمات إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي بطريقة صحيحة متوازنة لدى الطالبات، وإعادة النظر حول إمكانية تضمين موضوعات الرياضيات المختلفة بأنشطة وتمارين

إبداعية

دراسة عطية(2021) : هدفت الدراسة إلى التعرف على استراتيجية التعلم المعكوس والكشف عن مدى فاعليتها في تدريس مقرر (طرق تدريس الموسيقى) ، وقد استخدم المنهج التجريبي " ذو المجوعة الواحدة" وتكونت عينة البحث من (50) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة، قسم التربية الموسيقية، كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس، للعام الجامعي 2020 / 2021 ، وقد أعدت الباحثة (5) فيديوهات لمقرر طرق تدريس الموسيقى ، وتم تطبيق أدوات البحث المتمثلة في اختبار الكتروني قبلي / بعدي لقياس فاعلية استراتيجي التعلم المعكوس في تدريس مقرر طرق تدريس الموسيقا، ويتضمن الاختبار ثلاين سؤالاً منهم (15) سؤالاً اختيار من متعدد ،(15) سؤالاً أخر صواب وخطأ ، وقد أسفرت النتائج عن وجود فرق ذي دلالة احصاائية عند مستوى (0،99) وأن هناك فرق ذو دلالة احصائية بين درجات الطلاب في تدريس مقرر طرق تدريس الموسيقى باستخدام استراتيجية التعلم المعكوس لصالح التطبيق البعادي ، مما يشير إلى فاعلية هذه الاستراتيجية في تدريس مقرر طرق تدريس الموسيقى .

دراسة أبو سارة(2020): هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المعكوس في تنمية مهارات تحليل الخوارزميات البرمجية وتصميمها لدى طلاب الصف الحادي عشر/ الفرع التكنولوجي في فلسطين بوحدة مقدمة في البرمجة وتطورها الواردة في كتاب البرمجة والأتمتة الجزء الثاني، واستخدم البحث التصميم التجريبي القائم على المجموعة الواحدة مع القياسين القبلي والبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (17) طالباً من طلاب الصف الحادي عشر/ الفرع التكنولوجي بإحدى مدارس مديرية التربية والتعليم (قباطية)، في العام الدراسي 2020/2019، وتمّ إعداد اختبار مهارات "تحليل الخوارزميات البرمجية وتصميمها، وبعد تطبيق مواد البحث وأدواته، أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي، لصالح القياس البعدي، وكما تحقق استراتيجية التعلم المعكوس فاعلية حسب معادلة (بلاك) في تنمية مهارات تحليل الخوارزميات البرمجية لدى الطلاب، وقد أوصى البحث بعدد من التوصيات، منها ضرورة توظيف استراتيجية التعلم المعكوس في تدريس مناهج تكنولوجيا المعلومات والعلوم التطبيقية بشكل عام، وفي تدريس مادة البرمجة والأتمتة بشكل خاص، وكذلك إجراء دراسات مكملة لهذه الدراسة.

دراسة الرواجفة (2019): هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية التعلم المقلوب في تنمية التحصيل المعرفي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة العلوم. ولتحقيق أهداف الدراسة تم اعتماد

المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أداة الدراسة باختبار تحصيلي في مادة العلوم مكون من (25) فقرة وبعد التأكد من صدقه وثباته. طبق على عينة الدراسة المكونة من (52) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثالث الأساسي للعام الدراسي 2019 تم اختيارهم بالطريقة القصدية من مدرسة (إمامه بنت ابي العاص) في لواء ناعور، وتم توزيعها عشوائيا على مجموعتين، مجموعة ضابطة تتكون من (26) طالبا وطالبة درست بالطريقة التقليدية، ومجموعة تجريبية تكونت من (26) طالبا وطالبة، دُرست باستخدام التعلم المقلوب . وأشارت نتائج الدراسة الى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في درجات الطلبة على التحصيل المعرفي لصالح المجموعة التجريبية وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في درجات الطلبة في الاختبار التحصيلي المعرفي يعزى الى متغير الجنس، وأوصت الدراسة باستخدام التعلم المقلوب لتدريس طلبة الصفوف الثلاثة الأولى.

دراسة حمزة وهليل (2019) : هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير تطبيق استرتيجة الصف المقلوب في تعلم مهارتي الإرسال واستقباله بالكرة الطائرة لطلاب الثاني متوسط ، أجريت الدراسة على عينة من طلاب صدى المعرفة للطلبة المتفوقين ، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وتضم كل مجموعة (10) طلاب وتم تنفيذ التجربة بواقع وحدتين تعلميتين كل أسبوع ولمدة ثمانية أسابيع وبمجموع 16 وحدة تعليمية ، وتم اجراء الاختبارات البعدية لمجموعتي البحث ، وبعد تصحيح الاختبار ومعالجة النتائج احصائيا توصلت الدراسة إلى أن استراتيجية التعليم المعكوس كان لها الأثر الإيجابي والأفضلية في تعلم مهارتي الارسال واستقباله بالكرة الطائرة .

دراسة الجريبة(2017): هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مستوى التحصيل في مادة الحديث لطالبات التعليم الثانوي(المستوى الرابع) في مدينة الرياض ، اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من (32) طالبة، وتم توزيعهم (16) طالبة في المجموعة التجريبية و(16) طالبة في المجموعة الضابطة ، وقد تم إعداد أداة الدراسة والتي تمثّلت في الاختبار التحصيلي، بعد التأكد من صدقه وثباته، تم تطبيقه على عينة الدراسة ثم قامت الباحثة بتحليل البيانات الناتجة عن الاختبار التحصيلي بالأساليب الإحصايية المناسبة. وأسفرت نتايج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصايية عند مستوى (1%) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في جميع المستويات لصالح المجموعة التجريبية، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل البعدي عند مستوى التذكر ومستوى الفهم لصالح المجموعة التجريبية. وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من

المقترحات أهمّها تطبيق استراتيجية الصف المقلوب .

الدراسات الأجنبية:

دراسة كارتر (Carter et al.، 2018) هدفت الدراسة إلى تقييم تأثير الفصل الدراسي المقلوب على نتائج المتحانات النهائية في مقرر رياضيات كلية التعليم جامعة بافالو ولاية نيويورك، وفق المنهج شبه التجريبي، واستخدمت الدراسة اختبار تحصيلي في الرياضيات، وكان عدد أفراد العينة (632) طالبا، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عن مستوى الدلالة (P <.01) بين طرق التدريس، وسجل الطلاب في الفصول المقلوبة 5.1 نقطة مئوية أعلى في المتوسط من الطلاب في الفصول التقليدية
(p = 0.02)

دراسة جونسون(Johnson,2015) :هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الطلبة نحو التعلم المقلوب، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة (72) طالبا، وتوصلت الدراسة من خلال تحليل البيانات إلى أن غالبية الطلبة عبروا عن ارتياحهم واستمتاعهم بالتعلم المقلوب، كما أكد الطلبة ان التعلم المقلوب وفر لهم فرصة أكبر للتفاعل مع أقرانهم ومعلميهم.

التعليق على الدراسات السابقة: أكدت الدراسات السابقة للباحث أهمية التعليم المعكوس في التدريس وتنمية التحصيل وبعض مهارات التعلم (دراسة الجريبة،2017) (دراسة الرواجفة ،2019) (دراسة أبو سارة ،2020) وأكدت دراسة (جونسون،2015) على تنمية اتجاهات إيجابية نحو استراتيجية التعليم المعكوس. تشابهت دراسة الباحث مع الدارسات السابقة في معرفة فاعلية استراتيجية التعليم المعكوس في التدريس ، ولكنها تميزت عن الدراسات السابقة بأنها طبقت على عينة من طالبات رياض الأطفال في جامعة البعث(كلية التربية) بينما كانت طبقت عينات الدارسات السابقة على طلبة المدارس باستثناء دراسة (Carter et al,2018).

الفصل الثالث– الإطار النظري

مقدمة: نشأ التعليم المعكوس(المقلوب) على يد العالم إيريك مازور (Eric Mazur) في هارفارد، حيث ابتكر نموذجا للتعليم بالأقران في تسعينيات القرن الماضي. ووجد مازور أن التعليم بمساعدة الحاسوب أتاح له التدريب بدلاً من إلقاء المحاضرات، حيث قال "ونتيجة لذلك، يمكنني

أنا والمدرسين المساعدين معالجة العديد من المفاهيم الخاطئة الشائعة التي من الممكن أن تستمر في النماذج الأخرى دون كشفها وإننا نشهد مجرد بداية لعملية سوف يصبح الحاسوب جزءًا لا يتجزأ من عملية التعليم. ولن تحل أجهزة الكمبيوتر محل المدرسين، ولكنها بالتأكيد سوف تزودهم بأداة حيوية هامة لتحسين جودة التعليم."

ونشر مورين لارج (Maureen Lage) وغلين بلات (Glenn Platt) ومايكل تريجليا (Michael Treglia) في الورقة البحثية بعنوان " Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment" (قلب نظام الفصل الدراسي(مدخل لخلق بيئة تعليمية شاملة) عام 2000. وقد ناقشوا التعليم المعكوس الذي يُسمى التعليم المعكوس أو الفصل الدراسي المعكوس في مقررات دراسية تقديمية في جامعة ميامي .

مفهوم التعليم المعكوسFlipped Learning أو الصف المعكوس flipped classroom : هو مفهوم جديد نسبيا على ميدان التدريس ، حيث بدأنا نقرأ مؤخرا عن التعليم المعكوس في بعض المواقع والمدونات العربية الرائدة في تقنيات التعليم. فقد وصف بمستقبل التعليم، من طرف العديد من المهتمين بتطوير استراتيجيات التدريس، حيث اعتبروه الطريق الأسهل إلى تكنولوجيا التعليم دون المساس بمبادئ التعليم التقليدي، والذي يعتبر التفاعل المباشر بين المتعلم و المعلم من جهة و بين المتعلمين فيما بينهم من جهة أخرى ركيزة أساسية لبناء التعلم.

التعليم المعكوس هو شكل من أشكال التعليم المدمجٍ الذي يشمل استخدام التكنولوجيا للاستفادة من نقل المحاضرات الدراسية خارج الفصول الدراسية وتغيير طريقة التعلم داخل الفصول الدراسية، بحيث يمكن للطلاب قضاءالمزيد من الوقت في التفاعل مع الطلاب تحت إشراف وتوجية المعلم. وهذا يتم بشكل أكثر شيوعًا باستخدام المقاطع التعليمية التي يقوم بإعدادها مدرس المقرر والتي يشاهدها الطلاب خارج الأوقات الدراسية . وقد تم تعريف التعليم المعكوس كما يلي:

نموذج تعليمي يقوم بتغيير طريقة التدريس المباشرة من البيئة التعليمية الجماعية إلى البيئة التعليمية المفردة والتي تؤهل الطالب وتساعده على الاندماج في البيئة التعليمة الفعالة داخل الفصل والتي يكون دور المعلم فيها هو ارشاد الطلاب لتطبيق وممارسة ما تعلموه خارج الفصل في البيئة التعليمة المفردة والاندماج في الأنشطة الجماعية داخل الفصل.(قشطة، 2016).

في نظام التعليم المعكوس، يقوم الطالب أولاً بدراسة الموضوع من تلقاء نفسه عادة وذلك من

خلال مشاهدة مقاطع الفيديو التعليمية عبر مواقع التواصل باستخدام الجوال أو الكمبيوتر، حيث يتم إعداد الدروس ومقاطع الفيديو من قِبل مدرس المقرر أو مشاركتها من قِبل مدرس آخر، وبعدها يتم عرض أفكار الدرس ومناقشته مع الطلبة في الصف .

التعلم المعكوس في إطار الفصول المقلوبة (المعكوسة)، هو نموذج تربوي يرمي إلى استخدام التقنيات الحديثة و شبكة الإنترنت بطريقة تسمح للمعلم بإعداد الدرس عن طريق مقاطع فيديو أو ملفات صوتية أو غيرها من الوسائط، ليطلع عليها الطلاب في منازلهم أو في أي مكان آخر باستعمال حواسيبهم أو هواتفهم الذكية أو أجهزتهم اللوحية قبل حضور الدرس، في حين يُخصص وقت المحاضرة للمناقشات والمشاريع والتدريبات، ويعتبر الفيديو عنصرا أساسيا في هذا النمط من التعليم حيث يقوم المعلم بإعداد مقطع فيديو مدته ما بين 5 إلى 10 دقائق و يشاركه مع الطلاب في أحد مواقع الويب أو شبكات التواصل الاجتماعي.

وهكذا فإنّ مفهوم الفصل المعكوس يضمن إلى حد كبير الاستثمار الأمثل لوقت المعلم أثناء الحصة، حيث يقيّم المعلم مستوى الطلاب في بداية الحصة ثم يبدأ بتوضيح المفاهيم وتثبيت المعارف و المهارات. ومن ثمّ يشرف على أنشطتهم ويقدمُ الدعم المناسب للمتعثرين منهم وبالتالي تكون مستويات الفهم والتحصيل العلمي عاليةً جداً، لأن المعلم راعى الفروقات الفردية بين المتعلمين(لافي،2019، 55).

خطوات التعليم المعكوس: يسير التعليم المعكوس وفق الخطوات الآتية: (الشرمان، 2015، 38)

– يشاهد الطالب الفيديو التعليمي الذي وضعه المعلم قبل الحصة الصفية في المنزل.

– يدون الطالب الملاحظات والأسئلة الغامضة بعد مشاهدته للفيلم.

– يحضر الطالب المحاضرة (الحصة) ويناقش المعلم بالأسئلة والمفاهيم الغامضة.

بينما حددت (الكحيلي، 2015، 69) مراحل تنفيذ استراتيجية الصف المعكوس بمرحلتين:

المرحلة الأولى: خارج الصف الدراسي ويتم فيها مشاهدة الفيديوهات التعليمية في المنزل حيث يتم فيها اكتشاف المفهوم وإيجاد المعنى واكتساب المعلومات، وتوظيفها في حل المشكلات.

المرحلة الثانية: داخل الصف الدراسي ويتم فيها تنفيذ أنشطة الصف المعكوس، وبناء وإنتاج المعرفة.

وتضيف الكحيلي (2015 ، 70) ، ولتنفيذ استراتيجية الصف المعكوس عامة عدة مراحل

تسمى التاءات الست وهي:

1 – مرحلة التحديد: يحدد المعلم موضوع الدرس الذي يرغب بتدريسه بالتعليم المعكوس، وتحديد الزمن الفعلي للتطبيق، وزمن مشاهدة الفيديو والمناقشات.

2 – مرحلة التحليل: تحليل المعلم لعناصر المحتوى التعليمي إلى معارف ومهارات ومفاهيم وقيم .

3 – مرحلة التصميم: تصميم وإنتاج الفيديو التعليمي للدرس، والذي يتضمن المادة العلمية بالصورة والصوت بحيث لا

تتجاوز مدته أكثر من 10 دقائق. وثم نشره على إحدى أدوات الويب أو الوسيط الإلكتروني .

4 – مرحلة التوجيه: توجيه الطلبة إلى مشاهدة الفيديو التعليمي للدرس، ومناقشاتهم حوله وتقديم التغذية الراجعة.

5 – مرحلة التطبيق: عرض ومناقشة المفاهيم التي تعلمها الطالب من الفيديو التعليمي في الصف، من خلال أنشطة

تعلمية واستراتيجيات التعلم المتنوعة. مما يساعده على إعادة بناء المعرفة بطريقة منطقية ، وهذه العملية قد تكون نقطة

بداية لمشروع جديد يقوم الطالب بنفسه على التخطيط له وتنفيذه. وهكذا يتغير دور الطالب إلى باحث ومستقصي عن

المعلومة ومرشد لزملائه.

6– مرحلة التقويم: تقويم تعلم الطبة داخل الصف بأدوات التقويم المناسبة، من خلال أوراق العمل البسيطة (العلاجية،

الإثرائية، والتجميعية)، وتحفيز الطالب على الإبداع والتأمل في التجربة.

دور كل من المعلم والمتعلم في استراتيجية التعليم المعكوس:

- **دور المعلم:** استراتيجية التعليم المعكوس لا تلغي دور المعلم داخل الصف الدراسي

، ولا تقوم بإحلال التقنية والتكنولوجيا الحديثة مكان المعلم، ولكنها تساعد المعلم على استغلال وقت الحصة لزيادة التفاعل داخل البيئة الصفية بين المعلم والمتعلم (الشرمان، 2015) ، فهو يعد البرامج التدريسية وفق استراتيجية التعليم المعكوس ويتواصل مع الطلاب من خلال الموقع الالكتروني ويرسل لهم الفيديوهات التعليمية ، ويناقشها معهم في الصف ويساعدهم على فهم كل النقاط الغامضة ويجيب عن تساؤلاتهم.

- **دور المتعلم:** ويلخصها (Morgan، 2018) بالنقاط الآتية:

- الاطلاع على المقاطع التعليمية وملاحظتها وتحليلها وتسجيل النقاط غير الواضحة .

- تقديم التغذية الراجعة ، والتقويم لنفسه.

ميزات استراتجية الصف المعكوس : وقد ذكرها ((Bergmann, j.,&Sams,2012,27)

1-التعليم المعكوس تعلم نشط وهو نشاط جماعي في الفصول الدراسية .

2-يتيح فرصة للمتعلمين لتبادل الأفكار وتوضيح أفكارهم خلال المناقشة في الصف.

ويضيف (الشرمان، 2015):

1-تواكب استراتيجية التعليم المعكوس العصر الرقمي والتقنيات الحديثة وترسخ الثقافة الرقمية بدلاً من محاربتها.

2-تسمح للمتعلمين استخدام هواتفهم المحمولة، والمشاركة في أداء الأنشطة مع بعضهم البعض، والتفاعل، والتواصل مع المعلم في الوقت نفسه.

3- تساعد استراتيجية التعليم المعكوس المتعلمين الذين لديهم ارتباطات أخرى، كارتباطات وظيفية أو عايلية، حيث تساهم في توفير المحتوى عبر الفيديو التعليمي، من خلال الانترنت ويمكن للطالب أن يشاهده في الوقت والمكان المناسب له.

4-مساعدة المتعلمين المتأخرين دراسيا ، حيث يتوفر لدى المعلم الكثير من الوقت لمتابعة المتعلمين المتأخرين دراسيا ، والذين يواجهون مشكلات وصعوبات في التعلم، ومساعدتهم على حلها وتجاوزها، ووضع الخطط لمعالجتها.

(ويضيف أبانمي، 2016):

5- منح الطلاب الفرصة للاطلاع الأولي على المحتوى قبل وقت الدرس .

6- منح الطلاب حافزا للتحضير والاستعداد قبل وقت الدرس، وذلك عن طريق إجراء اختبارات قصيرة أو كتابة واجبات قصيرة عبر شبكة الإنترنت.

ويلخص الباحث أهم مزايا التعليم المعكوس بما يلي:

- يجعل المتعلمين أكثر دافعية ورغبة وتشويقا لحضور المحاضرة وذلك لمعرفة مدى فهمهم لما اطلعوا عليه في المنزل .
- يتيح للمعلم فرصة لمناقشة أفكار المتعلمين التي فهموها والتي لم يفهموها بشل جيد.
- يتم فيه استثمار وقت المحاضرة بشكل جيد.
- يتيح للطلاب إعادة الدرس أكثر من مرة بحسب مبدأ الفروق الفردية .
- يوفر للمعلم فرصة توجيه الطلاب و تحفيزهم و مساعدتهم .
- يقوي العلاقة والثقة بين الطالب والمعلم.
- يشجع المعلمين والمتعلمين على الإستخدام الأفضل للتقنية الحديثة والتكنولوجيا في التعليم.
- يصبح الطالب باحث حقيقي عن المعرفة ومصادر المعلومات .
- يعزز التفكير الناقد و التعلم الذاتي و بناء الخبرات ومهارات التواصل و بين الطلاب.
- يتبادل المعلومات عبر وسائل التواصل مع زملائه قبل المحاضرة الدراسية .

مشكلات التعليم المعكوس : ذكرها(عبد اللطيف، 2016)

1- عدم متابعة الطالب أثناء عمله الفردي للمادة التعليمية لعدم وجود رقابة عليه من قبل الأهل.

2- عدم حضور الطلبة للدروس ، وذلك لعدم اهتمام الأهل أو عدم توفر المتطلبات التقنية.

3- حدوث مشكلات تقنية فنية تعيق مشاهدة المقاطع التعليمية بسب عدم توفر جهاز الحاسب في المنزل او الانترنت.

4- عدم تأهيل المعلمين فنيا ومهنيا لإعداد مقاطع الفيديو التعلمية أو تسجيل المحاضرات .

5- عدم امتلاك المعلم الوقت الكافي من أجل تحضير الدروس تحضير جيدا قبل المحاضرة.

6- تمسك بعض المعلمين بالطريقة التقليدية وعدم رغبتهم في التخلي عنها .

المفاهيم العلمية: تعد المفاهيم العلمية من أهم جوانب التعلم لما لها من أهمية في تنظيم الخبرة وتذكر المعرفة ومتابعة التصورات وربطها بمصادرها وتسهيل الحصول عليها ويؤكد التربويون على أهمية المفاهيم العلمية ، حيث أنها تسهل على الطلبة فهم المصطلحات ، كما أن وضوح المفاهيم و المصطلحات ضروري للفهم والاستيعاب وتحقيق التفاهم التواصل العلمي(خطايبة ، 2005، 39).

المفهوم جاء في معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا أن المفهوم هو : مجموعة من الاشياء أو الرموز ، التي تجمع معا على أساس خصائصها أو صفاتها المشتركة العامة ، والتي يمكن دمجها في فئات إما مغلقة ، ويمكن أن يشار إليها باسم معين أو رمز خاص(هيام ، 2019 , 234).

أهمية تعلم المفاهيم:

1-تزداد المعرفة العلمية يوما بعد يوم وبشكل متسارع ، وبمعدلات متراكمه لم يعد بمقدور الفرد مهما كانت قدرته أن يلم بجميع المعارف في مجال تخصصه بدون تعلم المفاهيم.

2-تعد المفاهيم العلمية الأساسية أكثر ثباتا ، ومن ثم فهي أقل عرضه للتغيير من المعلومات القائمة على الحقائق المنفصلة، ويرجع ثباتها إلى كونها تربط بين الحقائق والتفصيلات الكثيرة .

3-تستخدم المفاهيم العلمية الأساسية في تصنيف عدد كبير من الأشياء والأحداث والظواهر في البيئة وتجمع بينها في مجموعات أو فئات تساعد على التقليل من تعقد البيئة وتسهل من دراسة التلاميذ لمكوناتها وظواهرها علل ذلك.

٤- يسهل تعلم المفاهيم العلمية الأساسية فهم الكثير من المعلومات الجديدة في المرحلة

التعليمية التالية كما يرى "اوزوبل" أن نتعلم المفاهيم الأكثر عموميه يسهل جميع المفاهيم الجزئية التي تتصل بها.

٥- يعتمد تفكير الفرد فيما يواجهه من مشكلات في حياته اليومية على مقدار ما لديه من مفاهيم علميه أساسية ترتبط بهذه المشكلات.

٦- تعلم المفاهيم العلمية يزيد من قدره المتعلم على تفسير كثير من الظواهر الطبيعية المرتبطة بها.

٧- تتسم المفاهيم العلمية بالعمومية ، فتعطي نظرة شاملة ومتكاملة للعالم خصوصا إذا اظهرنا ما بينها من علاقات وصلات فضلا عن كونها ذات معنى بالنسبة للمتعلم خصوصا إذا روعي التنظيم السيكولوجي في تقديمها.

٨- يعد تعلم المفاهيم العلمية خصوصا في الصغر عاصما للأطفال من فهم الكثير من الظواهر الطبيعية فهما خاطئا ، الامر الذي يصعب تصحيحه مستقبلا ، وقد دلت الأبحاث العلمية على أن تعلم مفاهيم جديده أسهل بكثير من تصحيح مفاهيم خاطئة.

٩- يشجع تعلم المفاهيم العلمية الأساسية على تعزيز عمليه التعلم .

١٠- يسهم تعلم المفاهيم العلمية في انتقال أثر التعلم ، حيث يتعلم الطفل المفاهيم العلمية الأساسية ثم يستخدم هذه المفاهيم في حل مشكلات حياتيه يترتب حلها على هذا المفهوم ومتشابهة مع مواقف تعلم المفهوم .(المحيسن،2016، 117).

طرائق تدريس المفاهيم العلمية: تتنوع طرائق تدريس المفاهيم العلمية نبعا لعومل كثيرة وأهم هذه الطرائق:

1- التعلم الاكتشاف: ويتحدد أسلوب التعلم بالاكتشاف من خلال المشكلات التي يحددها الأطفال بأنفسهم وتقوم المعلمة بتنظيم الموقف وتقديم المساعدة .
2- تحليل المهمة . أي يجب تحليل الأداء النهائي المتوقع إلى مهام أبسط بحيث تتدرج فيه المهام إلى البساطة والعمومية .
3- حل المشكلات: عرض المفهوم على شكل مشكلة ثم يتم اتباع خطوات حل المشكلة في اكتشاف الحل.
4- الاستناج والاستقراء: ويتم بعرض الأمثلة للوصول إلى القاعدة (الاستقراء) أو العكس (الاستنتاج).

5- التعلم النشط: أي يجب أن يكون للمتعلم الدور الأساسي في تعلم المفهوم ويتم ذلك باستراتيجيات عدة ومنها استراتيجية التعليم المعكوس.

ومن هذا المنطلق اختار الباحث استراتيجية التعليم المعكوس في تدريس مقرر المفاهيم العلمية لطالبات السنة الثانية رياض أطفال. فالباحث يجد ضرورة تعلم طالبات رياض الأطفال مقرر المفاهيم العلمية ، والتعرف على خصائصها ، وطرق تكوينها والصعوبات التي تعترض المعلمات والمتعلمين في تعليمها وتعلمها .

التحصيل المعرفي:

هو محصلة المعارف والمهارات والقيم التي يكتسبها المتعلم من خلال برنامج دراسي أو منهج مدرسي ، ويُقاس التحصيل المعرفي عادة عن طريق الاختبارات أو التقييم المستمر لعملية التعلم (الحوسني، 2015).

ويقيس التحصيل المعرفي كم المفاهيم العلمية لدى الطالب، وهو من أهم المؤشرات التي تعتمد عليها الأنظمة التربوية لقياس كمية التعلم، ومن ثم فهو مؤشر على مدى تحقق الأهداف التعليمية والتربوية، ويستخدم مفهوم التحصيل المعرفي للإشارة إلى درجة أو مستوى النجاح الذي يُحرزه الطالب في مجال دراسته فهو يمثل اكتساب المعارف والقدرة على استخدامها في مواقف حالية أو مستقبلية" (عبد الغني، 2016)

الفصل الرابع- اجراءات البحث

تشمل إجراءات البحث إعداد أدوات البحث وتطويرها وتحديد عينتة وخطواته.

أدوات البحث: وتشمل المقاطع التعلمية لمواضيع المقرر، والاختبار التحصيلي .

*إعداد مقاطع الفيديو التعلمية: تم تصميم مقاطع الفيديو التعليمية وفق ما يلي:

- حدد الباحث مواضيع المقرر وهي نفسها المدرجة في الخطة الدرسية المحددة باللائحة الداخلية لكلية التربية وشملت المواضيع الآتية :

جدول رقم (1) يبين مفرادات مقرر المفاهيم العلمية وعدد محاضرات كل موضوع وعدد

م	موضوعات المقرر	عدد المحاضرات	عدد الساعات
1	المفاهيم وتكوينها ونموها واستخداماتها	3	6
2	أنواع المفاهيم العلمية	3	6
3	نظرية بياجيه وتكوين المفاهيم العلمية نظرية فيجوتسكي وتكوين المفاهيم العلمية	1	2
4	أهمية تعليم المفاهيم العلمية وأهداف تنميتها لأطفال ما قبل المدرسة	1	2
5	المفاهيم العلمية وتنمية الأسلوب العلمي في التفكير	2	4
6	المفاهيم العلمية وتنمية قوة الملاحظة	1	2
7	فلسفة رياض الأطفال في تنمية المفاهيم العلمية لأطفال ما قبل المدرسة	1	2
8	النظرة الفلسفية لطفل ما قبل المدرسة نحو المفاهيم العلمية	1	2
9	المعايير التي يجب مراعاتها عند تعلم المفاهيم العلمية	1	2
المجموع		14	28

الساعات المخصصة لكل موضوع

- قام الباحث بتقسيم موضوع المحاضرة إلى محاور، ثم قام بتسجيل مقطع فيديو لكل محور من محاور المحاضرة واتبع
- الباحث الخطوات الآتية في تنسيق الفيديو التعليمي :

- تحديد فكرة المحور وهدفه .
- توضيح مفهوم المحور وشرحه وتوضيحه بالأمثلة والمقارنات والتشبيهات والتكرار والربط مع الواقع .
- طرح استفسارات تحفز الطالبات على التفكير في مفهوم المحور.
- طرح أسئلة تقويمية ذاتية.

تطوير البرنامج التدريسي :

تم عرض البرنامج التدريسي(مقاطع الفيديو التعليمية) على مجموعة من المحكمين للتأكد من مدى :

- مراعاته لمحتوى المادة العلمية الواردة في مقرر المفاهيم العلمية من حيث الشمولية والدقة والتسلسل المنطقي .
- مناسبة الإسئلة والاستفارات التحفيزية والتقويمية .
- مناسبة الأمثلة والمقارنات والتشبيهات والتكرار والربط مع الواقع.

وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات أهمها :

- الإكثار من الأمثلة لتوضيح المفاهيم .
- إعادة صياغة بعض الأسئلة لتصبح أكثر إثارة وتنوعا .

- قام الباحث بإجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون فأصبحت مقاطع الفيديو التعليمية في صورتها النهائية .

إعداد الاختبار التحصيلي:

- تم اعداد اختبار تحصيلي وهو من نوع الاختيار من متعدد ومكون من خمسين عبارة ولكل عبارة أربعة خيارات وواحد منها صحيح فقط، وتم بناؤه وفقا لجدول المواصفات لكي يراعي جميع موضوعات المقرر وبشكل متوازن ويحقق الأهداف العليا التي تحقق فهم صحيح ودقيق للمفاهيم .
- تم وضع تعليمات الاختبار وتحديد الدرجة القصوى للاختبار (100 درجة) حيث وضع درجتان لكل سؤال.

ثبات الاختبار: تم التحقق من ثبات الاختبار بتطبيقه على عينة من مجتمع البحث لكن من خارج عينة البحث والتي تكونت

من (15) طالبة، وتم حساب معامل الثبات بطريقتين هما:

- طريقة الاتساق الداخلي: وتم استخدام معادلة ألفا كرونباخ لقياس درجة الاتساق الداخلي لأسئلة الاختبار، وبلغ معامل الاتساق الداخلي (0,88)، وتعد هذه القيمة مناسبة مما يجعل الاختبار صالحا للتطبيق النهائي.

– طريقة التجزئة النصفية للاختبار : حيث تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون(Pearson) بين جزئي الاختبار وبلغت قيمته) (0,88) وتعد هذه القيمة مرتفعة احصائيا مما يجعل الاختبار صالحا للتطبيق.

– تم حساب معامل الصعوبة = عدد الإجابات الخاطئة ÷ (عدد الاجابات الصحيحة + عدد الاجابات الخاطئة) وتراوحت قيم معاملات الصعوبة (0.27 و 0.77) وهذه القيم مناسبة لأغراض البحث العلمي(عودة، 2010).

– تم حساب معامل التميز = عدد الاجابات الصحيحة في المجموعة العليا–عدد الاجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا ÷ نصف عدد الأفراد في المجموعتين. وتراوحت قيم معاملات التمييز بين(0.20 و 0.52) وهذه القيم مناسبة لأغراض البحث العلمي(عودة، 2010)

- **صدق الاختبار:** ويقصد به أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه ، وللتأكد من صدق الاختبار تم عرضه بصورته الأولية على عدد من المحكمين ومن ذوي الاختصاص والخبرة (ملحق رقم 1) وذلك للتأكد من الدقة العلمية والصياغة اللغوية للسؤال ومدى ارتباط فقراته بمحاور كل موضوع من موضوعت المقرر . وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات ومنها تعديل صياغة بعض فقرات الاختبار، تعديل بعض خيارات الإجابات ، وقام الباحث بتعديلها وأصبح الاختبار بصورته النهائية . ملحق رقم (2)

– تم وضع مفتاح الإجابات الصحيحة . ملحق رقم (3).

– **مجتمع البحث وعينته** : يتكون مجتمع البحث من طالبات رياض الأطفال في كلية التربية بجامعة البعث والبالغ عددهم للعام الدراسي 2022–2023 **(360)** طالبة. وتم اختيار عينة بحثية متعاونة مع الباحث وبلغت 120 طالبة ، وتم توزيعهم بحسب تعاونهم مع الباحث (قراءة المقاطع التعليمية على موقع المجموعة المتعاونة وحضور المحاضرات وتقديم الاختبارات) وبحسب توفر الأجهزة اللازمة لتطبيق استراتيجية التعليم المعكوس إلى مجموعتين:

- مجموعة تجريبية وشملت 60 طالبة ، وتم تدريسها مقرر المفاهيم العلمية من قبل الباحث باستراتيجية التعليم المعكوس

- مجموعة ضابطة وشملت أيضا 60 طالبة ، وتم تدريسها مقرر المفاهيم العلمية من قبل الباحث بالطرائق الإلقائية (المحاضرات التقليدية الشائعة).

الفصل الخامس

تطبيق أدوات البحث – نتائج البحث وتفسيرها

خطوات تطبيق التجربة النهائية :

تم تطبيق التجربة النهائية في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2022-2023 حيث قام الباحث بإعداد خطة تنفيذ التدريس وفق استراتيجية التعليم المعكوس وشملت:

– إنشاء مجموعة تواصل على تطبيق الواتس لطالبات المجموعة التجريبية .

– تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي للتأكد من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية .

– تزويد طالبات المجموعة التجريبية قبل موعد المحاضرة بيومين بمقاطع الفيديو التعليمية لكل موضوع من مواضيع المقرر بالتتابع من خلال إرساله على موقع الواتس الخاص بالمجموعة التجريبية. وكان لكل محور مقطع تعليمي خاص به.

– إرفاق مقاطع الفيديوهات التعليمية بإرشادات توجه الطالبات لمتابعة المقطع التعليمي وأسئلة تحفيزية لمحاولة الإجابة عنها ، إضافة إلى تقويم ذاتي للطالبة .

– إعطاء المحاضرة لطالبات المجموعة التجريبية في وقت المحاضرة المخصص (شعبة أولى)، واعتمد الباحث طريقة المناقشة والحوار والعصف الذهني والإلقاء في شرح المحاضرة ، حيث ناقش الباحث محاور موضوع المحاضرة بالتريب الذي ورد في مقاطع الفيديو التعليمية.

– إعطاء المحاضرة لطالبات المجموعة الضابطة في وقت المحاضرة المخصص(شعبة ثانية) ، واعتمد الباحث طريقة المحاضرة الشائعة في التدريس الجامعي (الشرح والإلقاء) .

– تم تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي على طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبة (بعد الانتهاء من تدريس المجموعتين)

– تصحيح الاختبار وفق سلم التصحيح للمجموعتين وتحديد درجة كل طالبة ، ثم فرز الدرجات من الأعلى إلى الأدنى.

المعالجة الإحصايية:

بعد الانتهاء من تنفيذ تجربة البحث ، وتطبيق أداتها على طالبات المجموعتين وفق الاستراتيجية المقترحة ، ورصد درجاتهم في جداول خاصة أعدت لذلك ، تم إدخال درجاتهم على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Science: SPSS)، لإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات كل مجموعة في كل من الاختبارين القبلي والبعدي ، واستخدم الباحث اختبار (ت Test) عند مستوى الدلالة 5% للتحقق من فرضية البحث .

الفصل السادس– نتائج البحث

يتضمن عرض نتائج البحث التحقق من فرضيته والإجابة عن سؤاله .

1- **التحقق من فرضية البحث:** لاختبار فرضية البحث والتي تنص على أنه " لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 5% بين المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية والمتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لمقرر المفاهم العلمية .قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية لتحصيل طالبات المجموعة التجريبية والضابطة والجدول رقم (2) يوضح ذلك.

جدول رقم (2) يبين التكرارات والنسب المئوية لدرجات طابات الجموعتين الضابطة والتجريبية

مجال الدرجات	المجموعات	التكرار	النسبة المئوية	التقدير
أقل من 50	الضابطة	7	%11،6	راسب
	التجريبية	0	%0	
50 فما فوق	الضابطة	27	%45	مقبول
	التجريبية	7	%11،7	
60 فما فوق	الضابطة	21	%35	جيد
	التجريبية	10	%16،6	
70 فما فوق	الضابطة	3	%5	جيد جدا

	التجريبية	22	%36،7	
80 فما فوق	الضابطة	2	%3،3	ممتاز
	التجريبية	18	%30	
90 فما فوق	الضابطة	0	%0	شرف
	التجريبية	3	%5	

تم اعتماد التقديرات المعتمدة في الجامعة نفسها .

يتضح من خلال الجدول رقم (2) أن عدد الطالبات الراسبات في مقرر المفاهيم العلمية في المجموعة الضابطة بلغ 7 بنسبة 11،6% ، بينما لم ترسب أي طالبة من طالبات المجموعة التجريبية(0%) . و بلغ عدد الطالبات اللواتي حصلن على تقدير مقبول (أقل من 60%) في المجموعة الضابطة (27) طالبة أي بنسبة (45%) بينما بلغ عدد الطالبات في مستوى المقبول في المجموعة التجريبية (7) طالبات فقط وبنسبة (11،6%) وهو فارق كبير بين المجموعتين مما يدل أن معدل طالبات المجموعة الضابطة سيكون متدنيا بينما سيكون طالبات المجموعة التجريبية مرتفعا.

وكذلك نلاحظ من الجدول السابق أن غالبية طالبات المجموعة التجريبية تركزت درجاتهن في مستوى الجيد جدا (22 طالبة وبنسبة 36،6%) والممتاز (18 طالبة وبنسبة 30%) ، بينما بلغ عدد طالبات المجموعة الضابطة في مستوى الجيد جدا (3 طالبات فقط بنسبة 5%) والممتاز (2 بنسبة 3،3%) ، ولم تحصل أي طالبة من طالبات المجموعة الضابطة على مستوى الشرف بينما حصلت (3) طالبات من المجموعة التجريبية على مستوى الشرف أي بنسبة (5%).

في قراءة متفحصة للجدول السابق نستنتج أن طالبات المجموعة التجريبية تفوقن على طالبات المجموعة الضابطة ويعود ذلك برأي الباحث إلى استرتيجية التعليم المعكوس.

وللوقوف أكثر على دلالة الفروق بين درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي تم إجراء اختبار " ت " لمتوسطين غير مرتبطين بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى الاختبار التحصيلي البعدي والجدول (3) يوضح هذه النتائج .

جدول (3) ويبين متوسط درجات الطالبات والانحراف المعيارى وقيمة " t" ومستوى الدلالة للمجموعتين التجريبية والضابطة فى الاختبار التحصيلي البعدي.

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t المحسوبة	t الجدولية	مستوى الدلالة
التجريبية	60	79,43	5,18	68	10,43	2,64	دالة عند مستوى الدلالة 5, 0 %
الضابطة	60	59,77	4,20				

يتضح من الجدول رقم (3) أن متوسط درجات التحصيل لدى طالبات المجموعة التجريبية التى درست موضوعات المقرر باستخدام استراتيجية التعليم المعكوس أعلى من متوسط درجات التحصيل لدى طالبات المجموعة الضابطة التى درست الوحدة المختارة بطريقة المحاضرة التقليدية فى الاختبار التحصيلي بفارق ذي دلالة احصائية لصالح المحموعة طالبات المجموعة التجريبية ، حيث بلغت قيمة t المحسوبة 10,3 وهي أعلى من قيمة t الجدولية والتي بلغت 2,64 ويعنى هذا رفض فرضية البحث.

التفسير: أظهرت نتائج التحليل المتعلقة باختبار فرضية البحث وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في اختبار التحصيل البعدي ، وكان هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية ، التي تعلمت باستراتيجية التعليم المعكوس. ويفسر الباحث هذا الفارق بأن الطالبات اللواتي درسن موضوعات المقرر وفق استراتيجية التعليم المعكوس حصلن على المعلومات في بيوتهن ووفق امكانياتهن فهو تعلم ذاتي ، وتسمح هذه الاستراتيجية لكل طالبة أن تناقش أفكار كل موضوع بشكل يتناسب مع ظروفها ، وقد تم دعم المواضيع بأنشطة وأسئلة للمناقشة والتقويم الذاتي ، وتمت مناقشة تلك الموضوعات في المحاضرة بطرائق الحوار والعصف الذهني والشرح .

2-الإجابة عن سؤال البحث : ما فاعلية استخدام استراتيجة التعلم المعكوس في تدريس مقرر المفاهيم العلمية لطالبات رياض الأطفال في كلية التربية جامعة البعث.

اعمتد الباحث معيار فاعلية استراتيجة التعلم المعكوس هي أن تحقق 70% من الطالبات درجة 60 % فما فوق في الاختبار التحصيلي البعدي المعد لهذا الغرض .

جدول رقم (4) يبين نسبة الطالبات اللواتي حصلن على درجة 60% فما فوق في اختبار المفاهيم التحصيلي البعدي لدى طالبات المجوعتين الضابطة والتجريبية

الدرجات	المجموعة	التكرار	النسبة المئوية
60% فمـــــا فوق	الضابطة	26 طالبة	%43,3
	التجريبية	53 طالبة	%88,3

من خلال الاطلاع على الجدول رقم (4) نجد أن نسبة الطالبات اللواتي حصلن على درجة 60% فما فوق في اختبار المفاهيم التحصيلي البعدي لدى طالبات المجموعة التجريبية (88،3%) ، وعلى اعتبار أن النسبة المعتمدة في البحث الحالي لتحقيق الفاعلية هي أن تحقق 70% من الطالبات درجة 60 % فما فوق ، فقد تحققت النسبة مما يدل على فاعلية استراتيجية التعليم المعكوس في تدريس مقرر المفاهيم العلمية لدى طالبات رياض الأطفال، بينما قد حصل (43،3%) فقط من طالبات المجموعة الضابطة على درجة 60% فما فوق ، أي لم تصل إلى حد الفاعلية المعتمد في البحث مما يدل على قصور في طريقة المحاضرة الشائعة في تدريس مقرر المفاهيم .

واستكمالا للتفسير يرى الباحث أن استراتيجية التعليم المعكوس أتاحت للطالبات مشاهدة مقاطع الفيديو التعليمية، ولأكثر من مرة وحسب الوقت المناسب للطالبة وظروفها وقدرتها وهي تحقق للطالبات رغبتهن في استخدام التقنية الالكترونية والتعامل مع وسائل التواصل الاجتماعي من جوالها الخاص، إضافة إلى التشويق الذي تحققه المقاطع التعليمية المصورة وهذا ما يجعل الاستراتيجية أكثر جاذبية وتشويقا، حتى أن الطالبات مطمئنات على الفهم لأنها تضع في ذهنها أن لديها فرصة المناقشة مع مدرس المقرر لكل فكرة من أفكار الموضوع إذا لم تفهمها بشكل جيد ، وهذا يجعلها أكثر ثقة وإقبالا على متابعة المحاضرة مع مدرس المقرر ، ويعزز لديهن الثقة في المناقشة حيث أصبحن يملكن قاعدة معرفية ولديهن فكرة جيدة عن الموضوع يؤهلهن للنقاش ، إضافة إلى الحماسة التي تحققها هذه الاستراتيجية وخاصة لدى الطالبات اللواتي لديهن استفسارات عن بعض المفاهيم غير الواضحة والتي لم يفهموها بشكل جيد .وتوافقت نتائج دراسة الباحث مع نتائج دراسة كل من (دراسة الذبياني والبركاتي ،2022) و(دراسة الرواجفة ،2019) و دراسة الجريبة،2017).

يضاف إلى ذلك أن مقرر المفاهيم العلمية يتضمن موضوعات تحتاج إلى الفهم والتفكير والمقارنة والربط لأنها تعلم الطالبات معنى المفاهيم وكيفية تكوينها ومراحل نموها لدى الأطفال

وأنواعها وتصنيفها ، فالمفاهيم العلمية تشكل قواعد بناء المعرفة والفهم ومفاتيح العلم والتعلم ، فاطلاع الطالبات على تلك المفاهيم في المنزل على موقع التواصل المعد لهذا الغرض بشكل مستقل يعطي الطالبة فرصة لمناقشة المفاهيم وفهمها بشكل شخصي وواسع مما يمكنها من ترسيخ معنى المفهوم ويكسبها فرصة لمناقشة المدرس للتوسع أكثر في فهم المصطلحات حيث يقع على عاتق طالبات رياض الأطفال تعليم أطفال المستقبل المفاهيم وتنميتها وتطويرها .

كل هذا جعل استراتيجية التعليم المعكوس فاعلة في تدريس مقرر المفاهيم العلمية لدى طالبات رياض الأطفال في كلية التربية.

مقترحات البحث:

لا تتوقف قيمة البحث العلمى عند إظهار نتائجه أو الوصول إلى حلول للمشكلات التى تعرضه فحسب ، وإنما قيمته الحقيقية فيما يثيره من تساؤلات ومشكلات أخرى تكون جديرة بالبحث و يمكن أن تكون مجالاً لبحوث ودراسات مستقبلية منها:

1- ضرورة استخدام التعليم المعكوس في التدريس الجامعي .

2- ضرورة اهتمام المعنيين بشؤون التربية والتعليم الجامعي باستراتيجية التعليم المعكوس في التدريس.

* عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس الجامعية حول استخدام استراتيجية التعليم المعكوس.

* صياغة محتوى المناهج الجامعية الكترونيا بما يتماشى مع استراتيجية التعليم المعكوس والتقنية الرقمية.

* ضرورة توظيف التكنولوجيا ومصادر التعلم الرقمية في الحصول على المعلومات من قبل الطلبة .

5- إجراء مزيد من البحوث التجريبية حول أثر تدريس موضوعات مقررات جامعية أخرى باستراتيجية التعليم المعكوس في تحصيل الطلبة لديهم في المراحل الجامعية المختلفة.

المراجع

أولاً : المراجع العربية:

– أبو سارة ، عبد الرحمن محمد صادق (2020). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المعكوس في تنمية مهارات تحليل الخوارزميات البرمجية وتصميمها لدى طلاب الصف الحادي عشر/ الفرع التكنولوجي في فلسطين ،غزة.

– أبانمي، فهد بن عبد العزيز(2016). أثر استراتجية الصف المقلوب في تدريس التفسير في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (173) ، ص 21 – 48 ، مصر.

– بيرجمان، ج ، وسامز، آ. (2014) . الصف المقلوب " الوصول كل يوم إلى كل طالب في كل صف ، ترجمة زكريا القاضي. الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

– الجريبة، منى بنت محمد(2017) . فاعلية استخدام استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مستوى التحصيل في مادة الحديث لطالبات التعليم الثانوي في مدينة الرياض، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد: (172) الجزء الأول .

– حمزة ، سمير لفتة . هليل ، محمد حسن (2019) . تأثير استرتيجة الصف المقلوب في تعلم مهارتي الإرسال واستقباله بالكرة الطائرة لطلاب الثاني متوسط ، كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة ، جامعة بغداد.

– الحوسني، هدى علي (2015). أثر منحنى الصف المقلوب في تنمية الكفاءة الذاتية العامة والتحصيل العلمي لدى طالبات الصف التاسع بسلطنة عمان (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

– الذبياني، هيا موسى متروك . والبركاتي ، نيفين حمزة شرف (2022). فاعلية استخدام استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الأول متوسط بينبع ، مجلة المناهج وطرق التدريس، العدد (16)، المجلد (1)، كلية التربية ، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

– الرواجفة ، فيصل شوكت (2019) . فاعلية التعلم المقلوب في تنمية التحصيل المعرفي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الشرق الأوسط ، كلية العلوم التربوية.

– الزين ، حنان أسعد (2017). أثر استخدام استراتيجية التعليم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، المجلة الدولية التربوية الدورية المتخصصة، المجلد (14)، العدد (1).

– زيتون ، عايش(2017) .أساليب تدريس العلوم ط. 7، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

– الشرمان، عاطف أبو حميد (2015). التعلم المدمج والتعلم المعكوس، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

– عبد الغني، كريمة (2016)، فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب على التحصيل وبقاء أثر التعلم في تدريس التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، ع (74).

–عطية، رضوى عبد الرحمن (2021) ، فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المعكوس في تدريس مقرر طرق تدريس الموسيقى لطلاب كلية التربية النوعية ، جامعة عين شمس.

– عبداللطيف، سالي محمد (2016). تأثير استخدام استراتجية التعلم المقلوب على تنمية الجانب المعرفي ومهارات التفكير الإبداعي في درس التربية الرياضية لدى طالبات كلية التربية الرياضية، (رسالة ماجستير غير منشورة) . جامعة طنطا، مصر.

– قشطة، آية خليل ابراهيم (2016). أثر توظيف استراتيجية التعلم المنعكس في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي بمبحث العلوم الحياتية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

– الكحيلي ، إبتسام سعود (2015). فاعلية الفصول المقلوبة في التعليم ، السعودية ، المدينة المنورة ، دار الزمان للنشر والتوزيع

– لافي، هيام. (2019). فاعلية الصف المقلوب في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد في مادة الرياضيات لدى طالبات

الصف التاسع الأساسي في الأردن. المجلة العربية للتربية، (1) ،99 – 123.

–المحيسن، إبراهيم(2016) تدريس العلوم ، تأصيل وتحديث، ط 1 ، السعودية ، مكتبة العبيكان.

ثانياً : المراجع الأجنبية

* Bergmann, j.,&Sams, A.(2012):Flip your Classroom , Reach Every Student in Every Class Every day , International Society for Technology .in Education

Carter, C., Carter, R., &. Foss, A. (2018). The Flipped Classroom in a
* Terminal College

Mathematics Course for Liberal Arts Students. The American Educational Research Association (AERA). 4(1), 1-14.

* Johnson, L. (2015). Effect of the Flipped Classroom Model on a secondary Computer Applications Course: Student and Teacher Perceptions, Questions and Student Achievement. Unpublished Ph.D. dissertation, College of Education and Human Development, University of Louisville, Louisville.

* Morgan, E, (2018), Flipping Assessments: Authentic Assessments in the Flipped Classroom, 3rd Annual Higher Education Flipped Learning Conference by MAST at University of Northern colorado

ملحقات البحث

ملحق رقم (1)

أسماء السادة المحكمين

اسم المحكم	الاختصاص	الدرجة العلمية	مكان العمل
د. ربا التامر	طرائق التدريس الخاصة بالتعليم الأساسي	أستاذ مساعد	جامعة البعث- كلية التربية
د. فوزية السعيد	مناهج وطرائق تدريس العلوم الشرعية	أستاذ مساعد	جامعة البعث- كلية التربية
د. عبد الغفور الأسود	مناهج تربوية	مدرس	جامعة البعث- كلية التربية الثانية
د. ولاء طيفور	طرائق التدريس الخاصة بالتعليم الأساسي	مدرس	جامعة البعث- كلية التربية

			الثانية
د. يحيى عبارة	تقويم تربوي	مدرس	جامعة البعث– كلية التربية
د. سامر عمران	طرائق تدريس اللغة الانكليزية	مدرس	جامعة البعث – كلية التربية

ملحق رقم (2)

الاختبار النهائي المحكم

عزيزتي الطالبة بين يديك اختبار لمقرر المفاهيم العلمية وهو من نمط الاختيار من متعدد ويتألف من خمسين سؤالا ، ولكل سؤال إجابة واحدة صحيحة فقط ، أرجو قراءة الأسئلة جيدا وكتابة الحرف الموافق للإجابة التي ترينها صحيحة .(لكل سؤال درجتان)

الاسم الدرجة: 100 المدة 50 دقيقة

م	العبـــــــــارة	الإجابة A	الإجابة B	الإجابة C	الإجابة D
1	يعود الاختلاف في تعريف المفاهيم إلى أن بعضهم اعتبر المفهوم تجريد للعناصر	المتطابقة	المشتركة	المختلفة	A و B
2	يعتقد بياجيه أن المفاهيم الأساسية تتكون في	عمر 2– 4 سنوات	عمر4– 7سنوات	عمر11–12 سنة	عمر 14– 15 سنة
3	من خصائص المفاهيم ما يلي عدا	قابلة للنمو والتطور	قابلة للتغير والتبدل	قابلة للرمزية	قابلة للتجريد
4	يساعد تعلم المفاهيم العلمية الأطفال في	التقليل من تقعد المواقف	تفسير الظواهر الطبيعية	المقارنة بين الأشياء	كل ما سبق
5	العامل الأكثر تأثيرا في تعلم المفاهيم لدى الأطفال	القدرات والذكاء	العمر الزمني	الوضع الاقتصادي	الحالة الاجتماعية
6	ليس بالضرورة أن يصبح الطفل متعلما للمفهوم إذا	يستجيب لموقف معين	يدرك الخصائص	يستخدم المفاهيم في	يصنف الأشياء وفق

	استطاع أن		المشتركة للأشياء	مواقف حياتية	الخصائص المشتركة
7	من العوامل المؤثرة في تعلم المفاهيم عند الأطفال	التغذية الراجعة	العمر الزمني	القلق	كل ما سبق
8	المثال الإيجابي والسلبي لتعلم مفهوم الطيور	الخفاش والنحل	النحل والجراد	الجراد والبلبل	البلبل والبط
9	المثال الإيجابي لتعلم مفهوم الطاقة النظيفة	الخشب	الكهرباء	الكيروسين	الغاز المنزلي
10	المثالان السلبيان لتعلم مفهوم عاريات البذور	الصنوبر والبلوط	السرو والسنديان	البرتقال والتفاح	الأرز والشوح
11	خطوات اكتساب المفاهيم بالترتيب	ادراك حسي– موازنة تجريد– تعميم	تجريد– موازنة ادراك حسي– تعميم	موازنة– تجريد – تعميم – ادراك حسي	تعميم– موازنة تجريد– ادراك حسي
12	يسمى النشاط الذهني الذي يتم فيه حل مشكلة واقعية	التفكير الذهني	التفكير الواقعي	التفكير التجريدي	التفكير الإدراكي
13	تبدأ العمليات النفسية اللازمة لتكوين المفاهيم بعملية	الإدراك	الانتباه	التذكر	التصنيف
14	يستطيع الطفل في المستوى الأول من مستويات بياجيه	تمييز الألوان	يكمل جملة بسيطة	فهم الملكية	يستخدم صيغة الجمع
15	يمكن للطفل معرفة التذكير والتأنيث في مستوى بياجيه	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
16	يعود اختلاف نمو المفاهيم لدى الأطفال لاختلاف	القدرات العقلية	سلامة الحواس	تنوع الخبرات	كل ما سبق
17	قدرة الطفل على المرونة والسيطرة على مشاعره يسمى	الذكاء الجسمحركي	الذكاء الشخصي	الذكاء الاجتماعي	الذكاء اللغوي
18	يبدأ نمو المفهوم عند	المباشرة	المألوفة	المحسوسة	كل ما

	الأطفال بالخبرات				سبق
19	المفهوم الذي له شحنة انفعالية هو	الطقس والمناخ	السبات الشتوي	الأمانة والإخلاص	الطاقة مصانة
20	كل ما يلي مفاهيم مجردة عدا	العقل	العسل	العدل	القدرة
21	تسمى المفاهيم الناتجة عن تجارب ومواقف تعليمية	مجردة	تلقائية	بسيطة	علمية
22	يعد مفهوم الظل من المفاهيم	التلقائية	الوصفية	المجردة	المعقدة
23	نسمي العبارة(جميع المعادن إيجابية التكافؤ)	قانونا	مبدا	تعميما	نظرية
24	للتأكد من صحة الفروض نلجأ عادة إلى	الملاحظة	التجريب	التفسير	الاستدلال
25	تنطلق أساسيات المعرفة من	المفاهيم	النظريات	الحقائق	التعميمات
26	الأساس الذي تم به تصنيف المفاهيم إلى (محسوسة ومجردة)	طريقة تكوين المفهوم	مكونات المفهوم	وظيفة المفهوم	كل ما سبق
27	من عمليات العلم ما يلي عدا	الاستدلال	التجريب	التفكير	الملاحظة
28	كل ما يأتي مفاهيم علمية بسيطة عدا	الانصهار	التكافؤ	التبخر	الذوبان
29	عبارة (يتلون عباد الشمس بالأحمر في الحموض)	حقيقة	مفهوم	مبدأ	تعميم
30	تسمى عبارة (يبدأ انقسام الخلية بتضاعف المادة الوراثية)	فرضية	نظرية	حقيقة	مبدا

31	تسمى عبارة (يسير الضوء وفق خطوط مستقيمة)	نظرية	مفهوما	حقيقة	تعميما
32	تتصف الحقيقة العلمية بما يلي عدا واحدة	ثابتة نسبيا بثبات الظروف	وحدة أساسية غير قابلة للتجزؤ	يتم التوصل إليها بالملاحظة	قابلة للمراجعة والتعديل
33	تسمى الحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات والقوانين	نتائج العلم	أخلاقيات العلم	عمليات العلم	معايير العلم
34	جملة تصف تكرار الأحداث والظواهر بانتظام في الطبيعة	القوانين	التعميمات	النظريات	المفاهيم
35	التنبؤ العلمي هو توقع أحداث	حاضرة	مستقبلية	سابقة	كل ما سبق
36	عبارة (المثلث القائم المرسوم في نصف دائرة) تسمى	قانونا	حقيقة	نظرية	مبدا
37	تسمى المواقف التي يتخذها الأطفال من قضية علمية	اهتمامات العلمية	اتجاهات علمية	ميول علمية	قيم علمية
38	يسمى أسلوب التعلم الذي يتم فيه الوصول إلى القاعدة من الأمثلة	الاستقراء	الاستنتاج	الاستكشاف	الاستقصاء
39	يتوقف صدق الملاحظة العلمية على صدق	الملاحظ	أدوات الملاحظة	توصيف الملاحظة	كل ما سبق
40	عبارة(وجود مستحاثات وقواقع في صحراء تدمر يؤكد أن هذه المناطق كانت مغمورة بمياه البحار) تسمى	تفسيرا	تنبؤا	استدلالا	استنتاجا

41	التنبؤ العلمي هو	تخمينا	استنتاجا	استدلالا	كل ما سبق خطأ
42	عبارة (لا يوجد فرق بين مستوى التحصيل الدراسي للذكور والإناث في الصف الواحد) تسمى	حقيقة	فرضية	نظرية	تعميما
43	من أخلاقيات العلم وضوابطه ما يلي عدا	العلمية	الموضوعية	العالمية	الأمانة العلمية
44	تنسب نظرية الاكتشاف في تعليم المفاهيم إلى	ستانفورد	أوزابل	برونر	فيجوتسكي
45	تتكون النظرية العلمية من كل مما يلي عدا	حقائق ومفاهيم	مفاهيم وقوانين	قوانين وتعميمات	ملاحظات واستنتاجات
46	يساعد تعلم المفاهيم العلمية الأطفال في تحقيق ما يلي عدا	ينمي الميول والاتجاهات لديهم	فهم التفصيلات الخاصة للعالم	يقلل من سرعة نسيان المعارف	يساعد في تخطيط المناهج وبنائها
47	كل ما يأتي يقع ضمن اهتمام المجال الانفعالي البيئي عدا واحدة	التخطيط البيئي وجمع البيانات	حب الاستطلاع للموارد البيئية	تذوق جمال الطبيعة وتقديره	الرغبة في حل مشكلات البيئة
48	تبدأ خطوات التفكير العلمي بتحديد المشكلة ويليها	فرض الفروض	تفسير الحلول	جمع المعلومات	تجريب الحلول
49	تساعد الألعاب الجماعية الأطفال في تعلم المفاهيم فهي تكسبهم	خبرات مباشرة حسية	قيم التعاون والمشاركة	خبرات عملية مهارية	كل ما سبق
50	تساعد النماذج والصور الأطفال في اكتساب المفاهيم ويفضل أن تكون	ساكنة	متحركة	كبيرة	داكنة

	النماذج والصور				

ملحق رقم (3)

مفتاح الاجابات للاختبار التحصيلي

رقم السؤال	الإجابة الصحيحة	رقم السؤال	الإجابة الصحيحة
1	D	26	A
2	C	27	C
3	B	28	B
4	D	29	A
5	A	30	D
6	A	31	C
7	D	32	D
8	C	33	A
9	B	34	B
10	C	35	D
11	A	36	C
12	D	37	B
13	B	38	A
14	C	39	D
15	B	40	C
16	D	41	D
17	A	42	B
18	D	43	A
19	C	44	C
20	B	45	D
21	D	46	B
22	A	47	A

23	C	48	C
24	B	49	D
25	C	50	B