ISSN: 9891 -2757

مركز مداد للدراسات
Midad Center for Studies

مجلة ثبات للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة دورية محكمة نصف سنوية

المجلد السادس - العدد الأول - 2026 م

تصدر عن:

مركز مداد للدراسات - 2026

مركز مداد للدراسات
Midad Center for Studies

مجلة ثبيان
للعلوم التربوية والاجتماعية

المجلد السادس – العدد الأول – 2026م

مجلة دورية محكمة نصف سنوية

تصدر عن مركز مداد للدراسات

مؤسسة تعليم بلا حدود/مداد

MiDAD مداد
تعليم بلا حدود

مجلة تبيان للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكّمة، تصدر عن مركز مداد للدراسات، وتُعنى بنشر الدراسات في العلوم التربوية والنفسية ودراسات علم الاجتماع، التي تتميّز بالأصالة والمعاصرة والجديّة، كما تُسهم في تطوير الحقل المعرفي موضوع الاختصاص. تصدر المجلة إلكترونياً كل ستة أشهر.

رئيس التحرير

الدكتور فواز العواد

هيئة التحرير

د. سهاد الملّي، د. عبد المهيمن الديرشوي، د. سهام عبد العزيز، د. عمر شحادي، د. سمية الحسين

أمين السر

عبد الله عيد

الرقم التسلسلي المعياري الدولي

ISSN: 2757-9891

موقع المجلة

tibyanjournal.com

مركز مداد للدراسات

مركز بحثي مستقل أكاديمياً، أسس عام 2020م، يختص بالدراسات والبحوث الأكاديمية، وقضايا التعافي المجتمعي، ويعمل على رفد الحكومات والمنظمات والجهات الفاعلة بالدراسات والاستشارات المبنية على أسس علمية التي يمكن الاعتماد عليها في وضع خطط مستقبلية تسهم في تطوير المجتمعات وتحقيق التنمية المستدامة.

موقع المركز

midadcenter.com

معايير النشر في المجلة

1. يجب أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على عنوان البحث واسم الباحث أو الباحثين، والتوصيف الأكاديمي والمنصب الوظيفي، والعنوان، والبريد الإلكتروني، وتاريخ البحث. إضافة إلى اسم الباحث، وتوصيفه الأكاديمي، ومنصبه الوظيفي باللغتين الإنكليزية والتركية.
2. من أجل ضمان سرية عملية التحكيم، يجب عدم ذكر اسم الباحث أو الباحثين في صلب البحث، أو ذكر أية إشارات تكشف عن أشخاصهم، وعند رغبة الباحث أو الباحثين في تقديم الشكر لمن أسهم أو ساعد في إنجاز البحث، فيكون ذلك في صفحة مستقلة.
3. تقديم ثلاثة ملخصات للبحث؛ باللغات العربية والإنكليزية والتركية، بحد أقصى (120) كلمة لكل منها، ويكون كل ملخص في صفحة مستقلة، على أن يحتوي الملخص على عنوان البحث، وخمس كلمات مفتاحية، وبدون ذكر أسماء أو بيانات الباحثين.
4. لا تتجاوز عدد صفحات البحث بأي حال (30 صفحة)، بما في ذلك المراجع، والجداول، والأشكال، باستثناء الملاحق.
5. أنماط الكتابة وصيغتها تكون كالتالي: مقاس الصفحة (B5)، وبتباعد أسطر بقدر (1,5)، وبهوامش (2 سم كحد أدنى) لكل من أعلى وأسفل وجانبي الصفحة، (شاملة الهوامش، والمراجع، والمقتطفات، والجداول، والملاحق).
6. نمط الكتابة:
   - للغة العربية: Traditional Arabic حجم الخط 14
   - للغة الإنجليزية: Times New Roman حجم الخط 14
7. أن يكون البحث المقدم إلى المجلة مدققاً؛ من الجوانب الإملائية واللغوية والنحوية.
8. في حال استخدم الباحث أداة من أدوات جمع البيانات، فعليه أن يقدم نسخة كاملة من تلك الأداة، ترفق في طلب النشر.

9. تعمل المجلة على تأصيل منهج البحث العلمي، وتؤكد بأن البحوث المرسلة يجب أن تتكون من الأجزاء التالية:

مقدمة البحث، مشكلة البحث، أسئلة البحث، أهمية البحث، أهداف البحث، محددات البحث، التعريف بالمصطلحات، الدراسات السابقة، منهجية البحث، الإطار النظري والعملي (إن وجد)، عرض النتائج، مناقشة النتائج، التوصيات والمقترحات.

10. توثيق المراجع والمصادر، داخل البحث وفي قائمة المراجع، وفقاً لنظام جمعية علم النفس الأمريكية، سواء أكانت عربية أم أجنبية.

(American psychological Association 7th Edition) (APA7)

جدول المحتويات

مقدمة العدد 6

رئيس التحرير

توظيف الألعاب التعليمية ومعوقاته في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى في جر ابلس. 44-7

محمد نور عمر سعد الدين، د. سهام مصطفى عبد العزيز

فعالية الحوار في تعليم الرياضيات وفق تصنيف بلوم المعدل من وجهة نظر معلمي الرياضيات في مدينة الدوحة. 82-45

محمود حسين الجاسم، د. عبد الرحمن محمد حافض

درجة توظيف التعليم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية في سوريا والمعوقات التي تواجه تطبيقه. 122-83

أحمد سعيد مقدح، د. قاسم علي خضر

مستوى التو افق النفسي لدى الطلبة الأيتام في ضوء بعض المتغيرات: دراسة ميدانية على عينة من طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة الأتارب. 147-123

محمد علي الحاج شحود، د. نسرين محمد سيف

فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير البصري والكفايات التعليمية لمعلمات الرياضيات و أثره على تفكيرهن البصري وكفاياتهن التعليمية وتفكير تلاميذهن البصري. 189-148

د. أسماء فوزي حسن التميمي

دور الاتّجاهات التّربويّة للمعلّمين في تعزيز القراءة الجهريّة داخل الصّفوف المبكرة. 225-190

د. فادي مسعود الشحود

قلق المستقبل لدى عيّنة من الشّباب ذوي الإعاقة في الشّمال السوري. 267-226

معمر محمد سعيد بكور

فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك السمعي لدى الأطفال ضعاف السمع في عدد من مراكز التربية الخاصة بطر ابلس. 310-268

عبد السلام سالم مسعود البوسيفي

مقدمة العدد

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد ﷺ، نبينا الأمين، أما بعد:

يسعد هيئة التحرير في مجلة تبيان للعلوم التربوية والاجتماعية أن تقدم للقارئ الكريم العدد العاشر من المجلة، وهو العدد الأول من المجلد السادس، الذي يضم بين طياته تسعة أبحاث علمية محكمة في مجالات العلوم التربوية والاجتماعية.

يأتي هذا العدد امتداداً لجهود المجلة في نشر المعرفة العلمية الرصينة، وتعزيز الحوار الأكاديمي البنّاء حول القضايا التربوية والاجتماعية الراهنة، بما يخدم الباحثين والممارسين والمهتمين في هذه الحقول.

لقد حرصت المجلة من خلال هذا العدد على جمع إنتاج بحثي متنوع يجسد اهتمام المجتمع العلمي بقضايا نظرية وتطبيقية على حدٍّ سواء، تشمل التحديات المعاصرة في التعليم، ودور المؤسسات التربوية في تنمية المجتمع، إلى جانب الأبعاد الاجتماعية التي تؤثر في ممارسات التعليم والتعلم.

كما يعكس هذا العدد تنوعاً في موضوعات الأبحاث ومناهجها، بما يعزز التبادل المعرفي بين التخصصات داخل الإطار التربوي والاجتماعي.

تأمل هيئة التحرير أن يكون هذا العدد إضافة نوعية إلى المكتبة العلمية العربية، وأن يفتح آفاقاً جديدة للبحث والنقاش في القضايا التربوية والاجتماعية التي تمس واقعنا المعاصر.

كما تتوجه بخالص الشكر والتقدير إلى جميع الباحثين الذين شاركوا بأعمالهم العلمية في هذا العدد، وإلى المحكمين الذين ساهموا في الارتقاء بجودة المحتوى المنشور، وإلى مؤسسة "تعليم بلا حدود / مداد" على دعمها المستمر للمجلة.

رئيس التحرير

د. فواز العّواد

مدير مركز مداد للدراسات

توظيف الألعاب التعليمية ومعوقاته في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى في جر ابلس

محمد نورعمر سعد الدين
باحث ماجستير في المناهج وطرائق التدريس، سورية
m.nour.saad93@gmail.com
د. سهام مصطفى عبد العزيز
أستاذ مساعد في كلية التربية، جامعة حلب، سورية
sihamabdulaziz79@gmail.com

تاريخ استلام البحث 2026/1/21م، تاريخ قبول البحث 2026/6/9م.

ملخص البحث

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف واقع توظيف الألعاب التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة جرابلس، والكشف عن المعوقات التي تحدّ من استخدامها. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت على عينة عشوائية بلغت (110) من معلمي ومعلمات الصفوف الأول والثاني والثالث والرابع الأساسي، باستخدام استبانة مكوّنة من محورين.

وأظهرت النتائج أن مستوى توظيف الألعاب التعليمية في العملية التعليمية جاء مرتفعًا، كما تبين أن المعوقات المرتبطة باستخدامها جاءت بدرجة مرتفعة أيضًا. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمين يدركون الأهمية التربوية للألعاب التعليمية ودورها في تنمية مهارات التلاميذ وتحفيزهم على التعلم، الأمر الذي يدفعهم إلى توظيفها بصورة مستمرة رغم ما يواجهونه من تحديات وصعوبات. كما تشير هذه النتيجة إلى أن وجود المعوقات لا يحول دون استخدام الألعاب التعليمية، وإنما يؤثر في سهولة تطبيقها ومستوى فاعليتها، ولا سيما ما يتعلق بضيق زمن الحصة الدراسية، ونقص الموارد والإمكانات المتاحة، والحاجة إلى مزيد من الدعم والتدريب.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغيرات الجنس أو العمر أو المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة، مما يشير إلى تقارب وجهات نظر المعلمين تجاه واقع توظيف الألعاب التعليمية والمعوقات المرتبطة بها. وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الدراسة بضرورة دمج الألعاب التعليمية ضمن التخطيط اليومي للدروس، وتخصيص وقت مناسب لممارستها داخل الحصة الدراسية، إلى جانب توفير الدعم المادي والتقني والتدريبي للمعلمين بما يسهم في تعزيز فاعلية استخدامها وتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة منها.

الكلمات المفتاحية: الألعاب التعليمية، مهارات القراءة، مهارات الكتابة، الحلقة الأولى، التعليم الأساسي.

Employing Educational Games and Their Obstacles in Developing Reading and Writing Skills among First-Cycle Pupils in Jarablus

By: Mohamed Nour Omar Saad El-Din, Dr. Siham Mostsafa Abdulaziz

Abstract

This study aimed to identify the reality of employing educational games in developing reading and writing skills among first-cycle basic education students in the city of Jarabulus and to explore the obstacles that limit their use. The study adopted a descriptive-analytical approach and was conducted on a random sample of 110 teachers from the first, second, third, and fourth grades of basic education. A questionnaire consisting of two dimensions was used as the main data collection instrument.

The findings revealed that the level of educational game utilization was high. At the same time, the obstacles associated with their use were also found to be high. This result may be explained by teachers' awareness of the educational value of games and their positive impact on developing students' skills and motivation to learn, which encourages their use despite the challenges encountered. The findings further suggest that the presence of obstacles does not necessarily prevent the implementation of educational games; rather, it affects the ease and effectiveness of their application. The most prominent challenges included limited class time, insufficient educational resources, and the need for additional support and professional training.

The results also indicated that there were no statistically significant differences in teachers' responses attributable to gender, age, academic qualification, or years of experience, reflecting a high degree of consistency in

participants' perceptions regarding both the use of educational games and the challenges associated with them.

Based on these findings, the study recommended integrating educational games into daily lesson planning, allocating dedicated time for their implementation during class sessions, and providing teachers with adequate financial, technical, and training support to enhance the effectiveness of educational game use and maximize its educational benefits.

Key words: Educational games, reading skills, Writing skills, First cycle, Basic education.

Jarablus'taki İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinde Okuma ve Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Eğitim Oyunlarının Kullanımı ve Karşılaşılan Engeller

Muhammed Nur Ömer Saad El-Din, Dr. Siham Mostsafa Abdulaziz

Özet

Bu çalışma, Jarablus şehrindeki ilköğretim birinci kademe öğrencilerinde okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde eğitim oyunlarının kullanımının gerçekliğini belirlemeyi ve kullanımını sınırlayan engelleri araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma, betimsel-analitik bir yaklaşım benimsemiş ve ilköğretimin birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarından 110 öğretmenden oluşan rastgele bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ana veri toplama aracı olarak iki boyuttan oluşan bir anket kullanılmıştır.

Bulgular, eğitim oyunlarının kullanım düzeyinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Aynı zamanda, kullanımlarıyla ilgili engellerin de yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, öğretmenlerin oyunların eğitimsel değerinin ve öğrencilerin becerilerini ve öğrenme motivasyonlarını geliştirmedeki olumlu etkisinin farkında olmalarıyla açıklanabilir; bu da karşılaşılan zorluklara rağmen kullanımını teşvik etmektedir. Bulgular ayrıca, engellerin varlığının eğitim oyunlarının uygulanmasını mutlaka engellemediğini; aksine, uygulanma kolaylığını ve etkinliğini etkilediğini göstermektedir. En belirgin zorluklar arasında sınırlı ders süresi, yetersiz eğitim kaynakları ve ek destek ve profesyonel eğitim ihtiyacı yer almaktadır.

Sonuçlar ayrıca, öğretmenlerin yanıtlarında cinsiyet, yaş, akademik yeterlilik veya deneyim yıllarına bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir fark

olmadığını, katılımcıların hem eğitim oyunlarının kullanımı hem de bunlarla ilişkili zorluklar hakkındaki algılarında yüksek derecede tutarlılık olduğunu göstermiştir.

Bu bulgulara dayanarak, çalışma, eğitim oyunlarının günlük ders planlamasına entegre edilmesini, ders oturumları sırasında uygulanmaları için özel zaman ayrılmasını ve eğitim oyunlarının kullanımının etkinliğini artırmak ve eğitimsel faydalarını en üst düzeye çıkarmak için öğretmenlere yeterli mali, teknik ve eğitim desteği sağlanmasını önermiştir.

Anahtar kelimeler: Eğitim oyunları, okuma becerileri, yazma becerileri, ilköğretim, temel eğitim.

مقدمة:

تُعدّ مهارات القراءة والكتابة الأساس الذي تقوم عليه العملية التعليمية، إذ تمثّل المدخل الرئيس لاكتساب المعارف وبناء القدرات اللغوية والمعرفية في مختلف المراحل الدراسية، ولا سيما في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي. ويُعدّ التمكّن المبكر من هاتين المهارتين عاملاً حاسماً في نجاح التلميذ الأكاديمي اللاحق، الأمر الذي جعل تطوير أساليب تعليمية فعّالة في هذه المرحلة أولوية تربوية ملحّة، خاصة في البيئات التعليمية التي تعاني من تحديات تنظيمية وبنيوية كما هو الحال في مدينة جرابلس.

وفي هذا السياق، برزت الألعاب التعليمية واحدة من المداخل التربوية الحديثة التي تجمع بين التعلّم والمتعة، من خلال أنشطة قائمة على اللعب تُصمَّم لتحقيق أهداف تعليمية محددة، وتسهم في رفع مستوى التفاعل والدافعية لدى التلاميذ. وتستند هذه الألعاب إلى مبادئ التحفيز الذاتي، إذ توفر عناصر مثل التحدي، والتغذية الراجعة الفورية، وحرية الاختيار، بما يعزز شعور المتعلم بالكفاءة والاستقلالية والانتماء الاجتماعي، وفق ما تؤكده نظرية الدافعية الذاتية (Li et al., 2024).

وقد أشارت نتائج الدراسات التربوية الحديثة إلى فاعلية توظيف الألعاب التعليمية في تحسين نواتج التعلم، سواء على المستوى المعرفي أو الانفعالي، إذ أظهرت مراجعات شاملة أن لهذه الألعاب أثراً إيجابياً مستقراً في رفع التحصيل الأكاديمي وتحسين اتجاهات المتعلمين نحو التعلم، لاسيما في المراحل الدراسية المبكرة (Sitzmann et al., 2018). كما بيّنت دراسات أخرى أن توظيف الألعاب التعليمية يسهم في تنمية مهارات القراءة الأولية وزيادة الانخراط في الأنشطة الصفية لدى أطفال الصفوف الأولى، بما يدعم بناء الأساس اللغوي لديهم بصورة أكثر فاعلية مقارنة بالأساليب التقليدية (Alotaibi, 2024).

وتتزايد أهمية الألعاب التعليمية في مجال تنمية مهارات القراءة والكتابة في ضوء ما تؤكده الأدبيات من أن المفاهيم القرائية الأولية، مثل الوعي الفونولوجي والتمييز الصوتي والبصري، والتي تعدّ من أهم المؤشرات التنبؤية للأداء القرائي والكتابي في المراحل اللاحقة. كما أن تنمية العمليات المعرفية الداعمة، ولا سيما الذاكرة العاملة والتحكّم المعرفي،

تسهم في تعزيز قدرة التلاميذ على فك الرموز اللغوية والكتابة بدقة وطلاقة (Majorano et al., 2021).

ومن جهة أخرى، تشير الدراسات الحديثة إلى أن التكامل بين تعليم مهارات القراءة والكتابة، بدلاً من الفصل بينهما، يؤدي إلى تحقيق مكاسب تعليمية أوضح، إذ يعزز الفهم القرائي، ويحسن القدرة على التعبير الكتابي، ويظهر أثر ذلك بوضوح في نماذج التعليم القائمة على اللعب والأنشطة التفاعلية (Andersen et al., 2018). ويُعزى هذا الأثر إلى اعتماد الألعاب التعليمية على تصميمات تعليمية تراعي تدرج الصعوبة، والتفاعل المستمر، وتقديم الدعم المناسب لمستوى المتعلم، بما ينسجم مع خصائص النمو في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

وانطلاقاً من ذلك، تكتسب هذه الدراسة أهميتها من سعيها إلى تقديم تصور مقترح لتوظيف الألعاب التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة جرابلس، استجابةً للحاجة إلى حلول تعليمية مرنة ومبتكرة تناسب الواقع التربوي المحلي. ومن المتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة في إثراء الممارسات الصفية، ودعم المعلمين باستراتيجيات تعليمية فعّالة، تسهم في تحسين الأداء اللغوي للتلاميذ وتعزيز دافعيتهم نحو التعلّم.

مشكلة الدراسة:

تُعدّ مهارات القراءة والكتابة من الركائز الأساسية لنجاح التلاميذ في مراحل التعليم المبكر، غير أن الواقع التعليمي في مدينة جرابلس يُظهر تحديات واضحة في تنمية هذه المهارات، انعكست في انخفاض مستوى التحصيل الدراسي وضعف القدرة على التعبير القرائي والكتابي لدى عدد كبير من التلاميذ. ويُعزى ذلك إلى مجموعة من العوامل، أبرزها محدودية الموارد التعليمية، وضعف التدريب المهني للمعلمين، وغياب البيئات التعليمية المحفِّزة، إضافة إلى الفجوة الرقمية التي حالت دون استفادة شريحة من التلاميذ من تقنيات التعليم الحديثة، مما عمّق من حدة المشكلة وأثر سلباً في نواتج التعلّم.

وقد كشفت دراسة استطلاعية أُجريت في مدينة جرابلس على تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي عن مؤشرات مقلقة، إذ أظهرت النتائج أن نحو (78%) من التلاميذ يعانون من صعوبات في القراءة، في حين يواجه (65%) منهم تحديات في الكتابة، وهو ما يؤكد الحاجة الملحّة إلى تبنّي استراتيجيات تعليمية مبتكرة تسهم في تنمية هذه المهارات الأساسية. وفي هذا السياق، يبرز توظيف الألعاب التعليمية واحداً من البدائل التربوية الواعدة القادرة على تعزيز التفاعل والدافعية لدى المتعلمين، وتحسين أدائهم اللغوي.

ورغم التوجّه المتزايد نحو دمج الألعاب التعليمية في العملية التربوية، لا تزال نتائج الدراسات العربية متباينة بشأن فاعليتها في تنمية مهارات القراءة والكتابة، إذ أظهرت بعض الدراسات محدودية تأثير الألعاب اللغوية الإلكترونية في تحسين مهارات القراءة لدى تلاميذ بعض المراحل الدراسية، نتيجة قصور في التصميم أو عدم ملاءمتها لمستوى المتعلمين (عبد الله، 2022). كما أشارت دراسات أخرى إلى أن فاعلية هذه الألعاب تبقى مشروطة بمدى تكييفها مع الخصائص النفسية والمعرفية للمتعلمين وظروف التنفيذ الصفي (الحمودي، 2021).

في المقابل، أكدت دراسات عربية أخرى أثراً إيجابياً لاستخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارات اللغة العربية الأساسية، بما يشمل القراءة والكتابة، إذا صُممت وفق نماذج تربوية مناسبة وجرى دمجها ضمن استراتيجيات تدريسية فعّالة (السميري، 2020؛ بن يحيى، 2021). ويعكس هذا التباين أن فاعلية الألعاب التعليمية ليست مطلقة، بل تتحدد بمدى تكاملها مع أهداف المنهاج، واستراتيجيات التعليم النشط، وملاءمتها للحاجات الفعلية للمتعلمين.

وانطلاقاً من ذلك، تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في الحاجة إلى فهم كيفية توظيف الألعاب التعليمية توظيفاً منهجياً فعالاً لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في بيئة تعليمية عربية، بما يراعي خصائصهم النمائية واللغوية، ويُفضي إلى نتائج تعليمية ملموسة، ويعزّز دور الألعاب

التعليمية في تحسين نواتج التعلّم ضمن السياق التعليمي لمدينة جرابلس، وتكمن مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع توظيف الألعاب التعليمية ومعوقاته في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى في جرابلس؟

أسئلة الدراسة:

تنبثق من مشكلة الدراسة الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما واقع توظيف الألعاب التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة جرابلس؟
2. ما معوقات توظيف الألعاب التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة جرابلس؟

أهمية الدراسة:

تبرز أهميّة الدراسة في النّقاط الآتيّة:

الأهمية النظرية: تبرز الأهمية التطبيقية للدراسة في النقاط الآتية:

- قد تسهم الدراسة في إثراء المعرفة النظرية حول توظيف الألعاب التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة.
- قد تساعد على توضيح دور الألعاب التعليمية واحدة من الاستراتيجيات حديثة في العملية التعليمية.
- قد تسهم في ربط المفاهيم النظرية بأساليب تعليمية عملية تناسب بيئة تعليمية محددة (مدينة جرابلس).

الأهمية التطبيقية: تبرز الأهمية التطبيقية للدراسة في النقاط الآتية:

- قد تسهم الدراسة في تقديم توصيات لتطوير المناهج التعليمية باستخدام الألعاب التعليمية بما يناسب احتياجات تلاميذ الحلقة الأولى.
- قد تساعد المعلمين على تبني استراتيجيات تعليمية مبتكرة تعزز مهارات القراءة والكتابة لدى الطلاب.

• قد تهدف إلى رفع مستوى تحصيل الطلاب في مهارات القراءة والكتابة من خلال أدوات تعليمية محفزة وجذابة.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى ما يأتي:

1- تعرّف واقع توظيف الألعاب التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة جرابلس.

2- رصد أبرز المعوقات التي تحدّ من توظيف الألعاب التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى في مدينة جرابلس.

3- استقصاء الفروق بين متوسطات آراء المعلمين على الاستبانة تبعاً لمتغيرات ديموغرافية (الجنس والعمر والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في التدريس).

فروض الدراسة: تم اختبار فرضيات الدراسة عند مستوى دلالة (0.05):

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة تُعزى إلى المتغيرات الديموغرافية (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في التدريس).

حدود الدراسة:

• الحد الزمني: جرت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2025-2024.

• الحد المكاني: اقتصرت الدراسة على مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة جرابلس.

• الحد البشري: استهدفت الدراسة معلمي الحلقة الأولى (الصفوف الأول والثاني والثالث والرابع) من التعليم الأساسي.

• الحد الموضوعي: ركزت الدراسة على واقع توظيف الألعاب التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة ومعوقات تطبيقها، دون التطرق إلى مهارات أخرى مثل الحساب أو المهارات الحياتية.

مصطلحات الدراسة:

1. الألعاب التعليمية:

اصطلاحاً: هي بيئات تعليمية تعتمد على دمج التسلية مع التعلم، مما يساعد على تحسين التحصيل الدراسي وتنمية مهارات الطلاب من خلال التفاعل العملي واللعب الجماعي أو الفردي (المومني، 2017).

الألعاب التعليمية عبارة عن أدوات تعليمية مصممة خصيصاً لخلق بيئة محفزة تشجع الطلبة على استكشاف المعرفة وتطبيق المفاهيم تطبيقاً عملياً من خلال اللعب (Alotaibi, 2024).

إجرائياً: في هذه الدراسة، الألعاب التعليمية تعني جميع الأنشطة والبرامج التي توظف اللعب توظيفاً منهجياً داخل الصف لتطوير مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى في مدينة جرابلس.

2. مهارات القراءة:

اصطلاحاً:

مهارات القراءة هي مجموعة القدرات التي تمكّن الفرد من تعرّف الحروف والكلمات وفهم المعاني والنصوص المكتوبة فهماً دقيقاً، مع القدرة على الاستنتاج والتحليل (Assessing Writing. 2024)

وهي العمليات التي يقوم بها القارئ لفك شفرة الرموز المكتوبة وتحويلها إلى معانٍ مفهومة، وتشمل مهارات التمييز البصري والفهم السياقي للنص (مطر، 2020).

إجرائياً: تعرف مهارات القراءة في هذه الدراسة بأنها قدرة تلاميذ الحلقة الأولى في جرابلس على تعرّف الحروف والكلمات تعرّفاً صحيحاً وقراءة النصوص المكتوبة وفهم معانيها بشكل يسمح لهم بالتفاعل مع المحتوى القرائي.

3. مهارات الكتابة:

اصطلاحاً: مهارات الكتابة هي القدرة على التعبير عن الأفكار والمشاعر باستخدام الحروف والكلمات بشكل منظم وواضح، مع مراعاة قواعد اللغة والأسلوب المناسب (العنزي، 2023).

إجرائياً: في هذه الدراسة، تعبر عن قدرة تلاميذ الحلقة الأولى في جرابلس على استخدام الحروف والكلمات لتكوين جمل وفقرات صحيحة ومنظمة تعبر عن أفكارهم بوضوح.

الدراسات السابقة:

أجرى فريق من كلية التربية بجامعة كفر الشيخ (2024) دراسة بعنوان "أثر استخدام الألعاب التعليمية في تنمية مهارة القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمحافظة كفر الشيخ". هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات القراءة الجهرية من خلال دمج الألعاب التعليمية في التدريس، واستهدفت عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بلغ عددهم (60) تلميذاً وتلميذة. استخدمت الدراسة اختباراً قبلياً وبعدياً لقياس المهارات، بالاعتماد على المنهج شبه التجريبي. وأظهرت النتائج أن التلاميذ الذين تعلموا من خلال الألعاب التعليمية حققوا أداءً أفضل في القراءة الجهرية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

أعدّ عبد السميع وآخرون (2024) دراسة بعنوان "أثر استخدام الألعاب التعليمية في تنمية مهارة القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمحافظة كفر الشيخ"، هدفت إلى تنمية مهارة القراءة الجهرية من خلال دمج الألعاب التعليمية في التدريس. شملت عينة البحث 60 تلميذاً وتلميذة، موزعين إلى مجموعتين متكافئتين. تم استخدام بطاقة ملاحظة لقياس الأداء في القراءة الجهرية، واعتمد الباحثون على المنهج شبه التجريبي. وقد كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد فعالية الألعاب التعليمية في تحسين مهارات القراءة الجهرية.

دراسة المهيدب (2024) بعنوان "فاعلية استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي"، هدفت إلى تحديد مدى تأثير

استخدام الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية. شملت العينة 60 تلميذاً من الصف الأول الابتدائي، مقسمين إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة). واستخدمت الدراسة اختباراً تحصيلياً، وبطاقة ملاحظة، وكتيباً للطالب، واعتمدت على المنهج شبه التجريبي. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد فاعلية الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية وتحسين مستوى الأداء الكتابي لدى التلاميذ، وزيادة دافعيتهم نحو التعلم، وتعزيز تفاعلهم مع الأنشطة التعليمية مقارنة بالطريقة التقليدية.

دراسة الزهراني والجدعاني (2024) بعنوان بـ"أثر استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط" إلى التحقق من فاعلية الألعاب في تعزيز مهارات الكتابة. طبقت الدراسة على عينة مكونة من 40 طالبة، وتم استخدام اختبار تحصيلي لمهارات الكتابة الإبداعية. اعتمد الباحثان على المنهج شبه التجريبي بمجموعتين: ضابطة وتجريبية. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة والدقة في الكتابة، مما يؤكد أثر الألعاب في تنمية الكتابة الإبداعية.

دراسة Smith et al 2025. بعنوان "أثر برنامج لعبة تعليمية شاملة في تحسين مهارات الكتابة" Effectiveness of a comprehensive game-based intervention for writing skills هدفت الدراسة إلى تحديد أثر برنامج لعبة تعليمية شاملة في تحسين مهارات الكتابة. وشملت 167 طفلاً من الصف الثالث إلى السادس يعانون من صعوبات في القراءة والكتابة. استخدم الباحثون اختبار تقييم مهارات الكتابة مع تصميم شبه تجريبي قبلي وبعدي. أظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً في الجوانب الصوتية، الصرفية، وبناء الجمل، فقد زادت الطلاقة والدقة زيادة ملحوظة. أشار الباحثون إلى أن دمج الألعاب التعليمية ساعد على زيادة دافعية الأطفال نحو التعلم وتقليل التوتر المرتبط بالكتابة.

دراسة Wahyudi et al ,2024. في دراستهم "دراسة نموذج 'Mari Membaca' لتحسين مهارات القراءة المبكرة" / " Improving literacy skills using the serious game model compatible with brain-based learning". عينة من 80 تلميذاً في برامج إعادة تأهيل. استخدموا اختبارات تقييم مهارات القراءة المبكرة والمرونة المعرفية ضمن منهج تجريبي مع مجموعات ضابطة وتجريبية. أظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية التي استخدمت اللعبة شهدت زيادة كبيرة في الفهم القرائي والمرونة المعرفية مقارنة بالمجموعة الضابطة. وأكد الباحثون أن تصميم اللعبة القائم على آليات التعلم العصبي زاد من قدرة الأطفال على الاستيعاب والاحتفاظ بالمعلومات.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يُظهر تحليل الدراسات السابقة العربية والأجنبية اتفاقًا عامًا حول أهمية توظيف الألعاب التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة في المراحل التعليمية المبكرة، إلا أن هذا الاتفاق يختلف في زاوية المعالجة والبعد المنهجي. فمن حيث الأهداف، ركّزت معظم الدراسات العربية، مثل دراسات عبد السميع وآخرين (2024)، والمهيدب (2024)، والزهراني والجدعاني (2024)، على قياس أثر الألعاب التعليمية أو الإلكترونية في تنمية مهارة لغوية محددة (كالقراءة الجهرية أو الكتابة الوظيفية أو الإبداعية)، في حين اتجهت الدراسات الأجنبية، مثل Smith et al. (2025) وWahyudi et al. (2024)، إلى دراسة الأثر الشامل للألعاب القائمة على نماذج معرفية وعصبية في تحسين مهارات القراءة والكتابة ضمن تدخلات تربوية مبرمجة.

أما من حيث العينة، فقد اعتمدت غالبية الدراسات السابقة على عينات من التلاميذ أنفسهم، وبأعداد محدودة نسبيًا، تراوحت غالبًا بين (40–80) متعلمًا، ضمن تصميمات تجريبية أو شبه تجريبية، بينما غابت – في معظمها – دراسات تستطلع وجهة نظر المعلمين بوصفهم الفاعل الرئيس في توظيف الألعاب داخل الصف. وفي المقابل، تناولت الدراسات الأجنبية عينات أوسع وأكثر تنوعًا، شملت أحيانًا تلاميذ ذوي صعوبات

تعلم أو ضمن برامج إعادة تأهيل، ما يعكس اهتمامًا بتحليل الأثر العلاجي والمعرفي للألعاب التعليمية.

ومن حيث أدوات الدراسة، اعتمدت الدراسات السابقة في الغالب على الاختبارات التحصيلية، وبطاقات الملاحظة، وأدوات القياس القبلي والبعدي، بما يلائم طبيعة المنهج شبه التجريبي المستخدم، بينما لم تحظَ أدوات الاستبانة التحليلية التي تقيس واقع الاستخدام والمعوقات باهتمام كافٍ، خاصة في السياق العربي. كما أن معظم الأدوات ركزت على ناتج التعلم أكثر من تركيزها على ظروف التطبيق، أو العوامل التنظيمية والتدريبية المؤثرة في فاعلية الألعاب التعليمية.

أما من حيث المنهج المستخدم، فقد هيمن المنهج شبه التجريبي على الدراسات السابقة، سواء العربية أو الأجنبية، بهدف قياس الأثر المباشر للألعاب التعليمية، في حين ندر استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يُعنى بتشخيص الواقع التربوي وتحليل الممارسات الفعلية للمعلمين، ومعوقات التطبيق في السياقات التعليمية الواقعية. وهذا ما جعل النتائج السابقة – رغم إيجابيتها – مرتبطة بسياقات تجريبية مضبوطة قد لا تعكس بدقة ظروف الصفوف الدراسية الحقيقية.

وفيما يتعلق بالنتائج، فقد أكدت معظم الدراسات فاعلية الألعاب التعليمية في تحسين مهارات القراءة والكتابة، ورفع الدافعية، وزيادة التفاعل الصفي، إلا أن هذه النتائج بدت في بعض الدراسات مشروطة بجودة التصميم، ومستوى تدريب المعلمين، وتوفر الموارد، وهو ما برز بوضوح في الأدبيات الأجنبية، بينما لم تُفصّل الدراسات العربية بما يكفي في تحليل أسباب التباين في النتائج أو المعوقات البنيوية التي تحدّ من تعميم فاعلية الألعاب التعليمية.

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تتميّز الدراسة الحالية بانتقالها من قياس أثر الألعاب التعليمية إلى تشخيص واقع توظيفها الفعلي في الميدان التربوي من وجهة نظر المعلمين، ضمن سياق تعليمي عربي خاص بمدينة جرابلس. كما تنفرد باعتماد المنهج الوصفي التحليلي على عينة كبيرة نسبيًا

(110 معلمًا ومعلمة)، مما يعزز من قوة التعميم. وتجمع الدراسة بين تحليل مستوى التوظيف ورصد المعوقات التنظيمية والمادية والبشرية في آن واحد. إضافة إلى ذلك، تدرس الفروق تبعًا لمتغيرات ديموغرافية متعددة، وهو ما يقدّم صورة أكثر شمولًا عن الظاهرة. كما تسعى إلى تقديم تصور تطبيقي واقعي منبثق من نتائج الميدان وليس من بيئة تجريبية معزولة.

الفجوة العلمية للدراسة الحالية:

تتمثل الفجوة العلمية في ندرة الدراسات العربية التي تناولت واقع توظيف الألعاب التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة في الحلقة الأولى من منظور المعلمين، مع تحليل منهجي للمعوقات في بيئات تعليمية تعاني من تحديات بنيوية. كما تفتقر الأدبيات إلى دراسات وصفية تحليلية في السياق السوري تُبرز الفجوة بين القناعة التربوية بأهمية الألعاب التعليمية وإمكانات تطبيقها الفعلية. وتسعى الدراسة الحالية إلى سدّ هذه الفجوة من خلال تقديم تشخيص علمي واقعي يدعم اتخاذ قرارات تربوية مبنية على معطيات ميدانية.

منهجية الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في إجراء الدراسة، ذلك المنهج البحثي الذي يعرف بأنه "مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتماداً على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافياً ودقيقاً لاستخلاص دلالتها والوصول الى نتائج" (اليامي، 2022، 51).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الحلقة الأولى (الصفوف الأول والثاني والثالث والرابع) من التعليم الأساسي في مدينة جرابلس للعام الدراسي 2024-2025 م.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (110) من معلمي الحلقة الأولى ومعلماتها (الصفوف الأول والثاني والثالث والرابع) من التعليم الأساسي في مدينة جرابلس للعام الدراسي 2024-

2025 م. وقد تم اختيارهم وفق الطريقة العشـــوائية من مجتمع الدراســـة. وتبين الجداول والأشكال الآتية توزع العينة وفق متغيرات الدراسة:

الجدول 1 توزع العينة وفق متغير الجنس

المتغير الديموغرافي	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	60	54.4%
	إناث	50	45.5%
	المجموع	110	100%
العمر	أقل من 25 سنة	18	16.4%
	سنة 30 – 25	40	36.4%
	سنة 40 – 31	36	32.7%
	أكثر من 40 سنة	16	14.5%
	المجموع	110	100%
المؤهل العلمي	معهد متوسط	29	26.4%
	إجازة جامعية	55	50%
	دراسات عليا	26	23.6%
	المجموع	110	100%
سنوات الخبرة في التدريس	أقل من 3 سنوات	33	30%
	سنوات 6 – 3	32	29.1%
	سنوات 10 – 7	30	27.3%
	أكثر من 10 سنوات	15	13.6%
	المجموع	110	100%

أداة الدراسة:

تم اســـتخدام الاســـتبانة أداة لجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بهذه الدراســـة، وذلك لمناســـبتها طبيعة الدراســـة وأهدافها، ومنهجها وأســـئلتها وفرضـــياتها، وقد تم إعداد الاســـتبانة بعد الاطلاع ومراجعة الأدبيات والدراســـات الســـابقة المتعلقة بموضـــوع الألعاب التعليمية ومهارات القراءة والكتابة، بالإضـــافة إلى المراجع العلمية التي تناولت هذا الموضوع، وبناء على هذه المصادر تمّ بناء الاستبانة وفق الخطوات الآتية:

الصورة الأولية للاستبانة:

تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (45) بنداً تم توزيعها على محورين هما هي:

- المحور الأول: واقع استخدام الألعاب التعليمية ويضم 15 بنداً.
- المحور الثاني: معوقات استخدام الألعاب التعليمية ويضم 15 بنداً.

التحقق من صدق الأداة وثباتها:

صدق الاستبانة: تم التحقق من صدق الاستبانة وفق الطرائق الآتية:

أ- صدق المحتوى:

تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية (الملحق 1) على مجموعة من المحكمين المتخصصين وعددهم (9) محكمين (الملحق 2) وطُلب إليهم إبداء رأيهم واقتراح ملاحظاتهم وفق الصياغة اللغوية لبنود الاستبانة، ومدى مناسبة البنود لموضوع الدراسة ومدى انتمائها لمحاور الاستبانة. وقد أبدى السادة المحكمون آراءهم وتم استبدال مقياس ليكرت الخماسي بمقياس ليكرت الثلاثي، وتم تعديل صياغة عدد من البنود.

ب- الصدق البنيوي:

تم التأكد من الصدق البنيوي للاستبانة، من خلال دراسة الاتساق الداخلي لها، من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات كل بند ودرجة المحور الذي تنتمي إليه في الاستبانة، وذلك بعد تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (33) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة الأساسية ومن مجتمع الدراسة نفسه، وكانت النتائج كما في الجداول الآتية:

الجدول 2 معاملات ارتباط درجات كل بند مع درجة المحور الأول (واقع استخدام الألعاب التعليمية) من الاستبانة

الرقم	البند	معامل الارتباط
1	استخدم الألعاب التعليمية بشكل منتظم أثناء الحصة الدراسية.	0.521**
2	أستخدم الألعاب التعليمية لتحفيز التلاميذ على تعلم القراءة.	0.557**
3	أستخدم الألعاب التعليمية لتحفيز التلاميذ على تعلم الكتابة.	0.586**
4	أصمم الألعاب التعليمية بما يتناسب مع مستوى التلاميذ العمري.	0.619**
5	استخدم الألعاب التعليمية لتحقيق أهداف تعليمية محددة.	0.417*
6	توفر المدرسة مواد كافية لتنفيذ الألعاب التعليمية.	0.768**
7	أستخدم الألعاب التعليمية لتحسين مستوى التلاميذ في القراءة.	0.605**
8	أستخدم الألعاب التعليمية لتحسين مستوى التلاميذ في الكتابة.	0.627**
9	أخصص وقت كافٍ في الحصص الدراسية لتطبيق الألعاب التعليمية.	0.569**

10	يتفاعل التلاميذ بإيجابية أثناء استخدام الألعاب التعليمية.	*0.414
11	أستخدم الألعاب التعليمية لترسيخ المفاهيم القرائية.	**0.513
12	أستخدم الألعاب التعليمية لترسيخ المفاهيم الكتابية.	**0.745
13	أستخدم الألعاب التعليمية لتعزيز التعاون والعمل الجماعي بين التلاميذ.	**0.525
14	استخدم الألعاب التعليمية كأداة فعّالة في تقويم مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ.	**0.466
15	أوظف الألعاب التعليمية لزيادة دافعية التلاميذ في التعليم.	*0.351

يتبين من الجدول السابق أن معاملات ارتباط درجات البنود مع درجة المحور الأول من الاستبانة كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01 أو 0.05) وقد تراوحت قيمة هذه المعاملات بين (0.351-0.768).

الجدول 3 معاملات ارتباط درجات كل بند مع درجة المحور الثاني (معوقات استخدام الألعاب التعليمية) من الاستبانة

الرقم	البند	معامل الارتباط
1	قلة توفر الأدوات اللازمة لتنفيذ الألعاب التعليمية.	**0.561
2	ضعف التدريب المقدم للمعلمين في تصميم الألعاب التعليمية.	**0.577
3	ضيق الوقت المخصص للحصة يمنع استخدام الألعاب التعليمية.	**0.730
4	عدم وجود دعم من إدارة المدرسة لاستخدام الألعاب التعليمية.	*0.421
5	عدم توافر بيئة صفية مناسبة لتطبيق الألعاب.	**0.730
6	صعوبة تصميم ألعاب تعليمية تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.	**0.606
7	قلة اهتمام المعلمين بتطبيق الألعاب التعليمية.	**0.649
8	ضعف الوعي بأهمية الألعاب التعليمية في تنمية المهارات.	*0.348
9	عدم وجود دليل أو مرجع لتنفيذ الألعاب التعليمية.	**0.655
10	محدودية الموارد التكنولوجية في دعم الألعاب التعليمية.	**0.578
11	ارتفاع تكلفة إنتاج الألعاب التعليمية المناسبة للمنهاج يمثل عائقاً أمام استخدامها.	**0.456
12	مقاومة بعض أولياء الأمور لاستخدام الألعاب التعليمية باعتبارها مضيعة للوقت.	*0.420
13	عدم توفر الوقت الكافي لدى المعلمين لإعداد الألعاب التعليمية.	**0.634
14	ضعف الحوافز المقدمة للمعلمين يقلل من تبنيهم لاستراتيجيات الألعاب التعليمية.	**0.538
15	صعوبة مواءمة الألعاب مع الأهداف التعليمية في المناهج	**0.663

يتبين من الجدول السابق أن معاملات ارتباط درجات البنود مع درجة المحور الثاني من الاستبانة كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01 أو 0.05) وقد تراوحت قيمة هذه المعاملات بين (0.348-0.730).

ثبات الاستبانة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة من خلال طريقتين هما:

أ- حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha):

حسب ثبات الاتساق الداخلي لبنود كل محور من محاور الاستبانة وذلك من خلال استخدام معامل ألفا كرونباخ، والجدول الآتي يبين معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ:

الجدول 4 قيم معامل ثبات الاتساق الداخلي للاستبانة

المحور	عدد البنود	قيم معامل ألفا كرونباخ
المحور 1: واقع استخدام الألعاب التعليمية	15	0.834
المحور 2: معوقات استخدام الألعاب التعليمية	15	0.830

يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ قد بلغت للمحور الأول (0.834) وللمحور الثاني (0.830).

ب- حساب ثبات التجزئة النصفية

حسب ثبات التجزئة النصفية لبنود كل محور من محاور الاستبانة من خلال تجزئة البنود إلى قسمين الأول يضم البنود الفردية والثاني يضم البنود الزوجية، وحسب معامل الثبات بين نصفي الاختبار، ثم صحح معامل الثبات الناتج باستخدام معادلة سبيرمان-بروان، والجدول الآتي يبين معاملات ثبات التجزئة النصفية:

الجدول 5 قيم معامل ثبات التجزئة النصفية للاستبانة

المحور	عدد البنود	قيم ثبات التجزئة النصفية
المحور 1: واقع استخدام الألعاب التعليمية	15	0.895
المحور 2: معوقات استخدام الألعاب التعليمية	15	0.898

يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات ثبات التجزئة النصفية قد بلغت للمحور الأول (0.895) وللمحور الثاني (0.898). وبالتالي فإن الاستبانة تتصف بدرجة ثبات مرتفعة. ومنه فإن الاستبانة تتصف بمؤشرات صدق وثبات مرتفعة، وبذلك أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية نظراً لتوفر مؤشرات مرتفعة لصدقها وثباتها.

تصحيح الاستبانة:

يتم تصحيح الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي (غير موافق بشدة، غير موافق، محايد، موافق، موافق بشدة) وتأخذ الدرجات الآتية بالترتيب (1، 2، 3، 4، 5).

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث برنامج SPSS 24 في تحليل البيانات، إذ تم توظيف التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص العينة، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن أسئلة الدراسة. كما جرى التحقق من صدق الأداة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، ومن ثباتها باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية مع تصحيح سبيرمان–براون. وللكشف عن الفروق بين المتوسطات، استُخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة وفق متغير الجنس، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) وفق متغيرات العمر والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض نتائج السؤال الأول: ما واقع توظيف الألعاب التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة جرابلس؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة

الموافقة والترتيب لإجابات أفراد العينة على المحور الأول (واقع استخدام الألعاب التعليمية)، ولتحديد درجة الموافقة تم تحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) تم حساب المدى (5-1=4) ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (4÷5=0.80) ثم إضافة هذه القيمة إلى (الواحد) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

الجدول 6 طول خلايا مقياس ليكرت ودرجة الموافقة المقابلة لها

القيم	درجة الموافقة
1.80-1	منخفضة جداً
2.60-1.81	منخفضة
3.40-2.61	متوسطة
4.20-3.41	مرتفعة
5-4.21	مرتفعة جداً

الجدول 7 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة على المحور الأول (واقع استخدام الألعاب التعليمية) من الاستبانة

م	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	أستخدم الألعاب التعليمية بشكل منتظم أثناء الحصة الدراسية.	3.48	1.171	مرتفعة	14
2	أستخدم الألعاب التعليمية لتحفيز التلاميذ على تعلم القراءة.	3.92	.969	مرتفعة	5
3	أستخدم الألعاب التعليمية لتحفيز التلاميذ على تعلم الكتابة.	3.85	1.091	مرتفعة	8
4	أصمم الألعاب التعليمية بما يتناسب مع مستوى التلاميذ العمري.	3.85	1.042	مرتفعة	7
5	استخدم الألعاب التعليمية لتحقيق أهداف تعليمية محددة.	3.91	.982	مرتفعة	6
6	توفر المدرسة مواد كافية لتنفيذ الألعاب التعليمية.	3.40	1.308	متوسطة	15
7	أستخدم الألعاب التعليمية لتحسين مستوى التلاميذ في القراءة.	3.61	1.212	مرتفعة	13
8	يسهم استخدام الألعاب التعليمية في تحسين مستوى التلاميذ في الكتابة.	3.67	1.059	مرتفعة	11

9	أخصص وقت كافٍ في الحصص الدراسية لتطبيق الألعاب التعليمية.	3.66	1.144	مرتفعة	12
10	يتفاعل التلاميذ بإيجابية أثناء استخدام الألعاب التعليمية.	4.12	1.002	مرتفعة	2
11	أستخدم الألعاب التعليمية لترسيخ المفاهيم القرائية.	3.96	1.141	مرتفعة	4
12	أستخدم الألعاب التعليمية لترسيخ المفاهيم الكتابية.	3.83	.927	مرتفعة	9
13	أستخدم الألعاب التعليمية لتعزيز التعاون والعمل الجماعي بين التلاميذ.	4.04	1.066	مرتفعة	3
14	استخدم الألعاب التعليمية كأداة فعّالة في تقويم مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ.	3.73	1.133	مرتفعة	10
15	أوظف الألعاب التعليمية لزيادة دافعية التلاميذ في التعليم.	4.15	.956	مرتفعة	1
	المحور 1: واقع استخدام الألعاب التعليمية	3.81	.599	مرتفعة	

يتبين من الجدول السابق أن درجة الموافقة على المحور الأول كانت مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.81)

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن واقع توظيف الألعاب التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة جرابلس جاء بدرجة مرتفعة. فق حلّ البند (15) «أوظف الألعاب التعليمية لزيادة دافعية التلاميذ في التعليم» في المرتبة الأولى بدرجة موافقة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (4.15)، مما يعكس إدراك المعلمين لأهمية الألعاب التعليمية في تحفيز التلاميذ وتعزيز مشاركتهم داخل الصف. في المقابل، جاء البند (6) «توفر المدرسة مواد كافية لتنفيذ الألعاب التعليمية» في المرتبة الأخيرة بدرجة موافقة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (3.40).

ويُعزى هذا الارتفاع في مستوى توظيف الألعاب التعليمية إلى طبيعة المرحلة العمرية لتلاميذ الحلقة الأولى، التي تتطلب أساليب تدريس قائمة على التفاعل والحركة واللعب، إذ تُسهم الألعاب التعليمية في جذب انتباه التلاميذ، وتعزيز دافعيتهم، وإتاحة فرص متكررة لتنمية مهارات القراءة والكتابة بصورة ممتعة وغير مباشرة. كما أن اعتماد المعلمين على خبراتهم الذاتية ومبادراتهم الفردية في تصميم ألعاب تعليمية بسيطة أسهم في رفع مستوى استخدامها رغم محدودية الإمكانات.

في حين يشير حصول بند توفر المواد التعليمية على درجة متوسطة إلى وجود فجوة بين قناعة المعلمين بأهمية الألعاب التعليمية وبين الإمكانات المادية المتاحة في المدارس، نتيجة محدودية الموارد وضعف الدعم المخصص للوسائل التعليمية. ورغم الجهود الفردية المبذولة من قبل المعلمين، إلا أن نقص المواد الجاهزة والمتخصصة يحدّ من انتظام توظيف الألعاب التعليمية ويجعل استخدامها مرتبطاً بالظروف المتاحة أكثر من كونه جزءاً منهجياً ثابتاً في التخطيط التعليمي. تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسات جامعة كفر الشيخ (2024) وعبد السميع وآخرين (2024) وSmith et al. (2025) التي أكدت فاعلية الألعاب التعليمية في رفع دافعية التلاميذ وتحسين مهارات القراءة والكتابة، لا سيما في المراحل العمرية المبكرة. كما ينسجم الارتفاع في مستوى التوظيف مع ما توصلت إليه Wahyudi et al. (2024) حول ملاءمة التعلم القائم على اللعب لخصائص النمو لدى الأطفال. في المقابل، يتوافق ضعف توفر المواد التعليمية مع ما أشارت إليه دراسة المهيدب (2024) من معوقات مادية تحدّ من انتظام توظيف الألعاب التعليمية رغم القناعة بأهميتها.

عرض نتائج السؤال الثاني: ما معوقات توظيف الألعاب التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة جرابلس؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والترتيب لإجابات أفراد العينة على المحور الثاني (معوقات استخدام الألعاب التعليمية)، كما يأتي:

الجدول 8 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة على المحور الثاني (معوقات استخدام الألعاب التعليمية) من الاستبانة

م	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
16	قلة توفر الأدوات اللازمة لتنفيذ الألعاب التعليمية.	3.68	1.180	مرتفعة	9
17	ضعف التدريب المقدم للمعلمين في تصميم الألعاب التعليمية.	3.79	1.150	مرتفعة	3
18	ضيق الوقت المخصص للحصة يمنع استخدام الألعاب التعليمية.	3.88	1.107	مرتفعة	1

19	عدم وجود دعم من إدارة المدرسة لاستخدام الألعاب التعليمية.	3.55	1.178	مرتفعة	13
20	عدم توافر بيئة صفية مناسبة لتطبيق الألعاب.	3.81	1.096	مرتفعة	2
21	صعوبة تصميم ألعاب تعليمية تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.	3.54	1.224	متوسطة	14
22	قلة اهتمام المعلمين بتطبيق الألعاب التعليمية.	3.72	1.126	مرتفعة	7
23	ضعف الوعي بأهمية الألعاب التعليمية في تنمية المهارات.	3.64	1.171	مرتفعة	12
24	عدم وجود دليل أو مرجع لتنفيذ الألعاب التعليمية.	3.72	1.118	مرتفعة	6
25	محدودية الموارد التكنولوجية في دعم الألعاب التعليمية.	3.71	1.176	مرتفعة	8
26	ارتفاع تكلفة إنتاج الألعاب التعليمية المناسبة للمنهاج يمثل عائقاً أمام استخدامها.	3.73	1.108	مرتفعة	5
27	مقاومة بعض أولياء الأمور لاستخدام الألعاب التعليمية باعتبارها مضيعة للوقت.	3.17	1.326	متوسطة	15
28	عدم توفر الوقت الكافي لدى المعلمين لإعداد الألعاب التعليمية.	3.65	1.177	مرتفعة	11
29	ضعف الحوافز المقدمة للمعلمين يقلل من تبنيهم لاستراتيجيات الألعاب التعليمية.	3.77	1.139	مرتفعة	4
30	صعوبة مواءمة الألعاب مع الأهداف التعليمية في المناهج.	3.65	1.079	مرتفعة	10
	المحور 2: معوقات استخدام الألعاب التعليمية	3.67	.601	مرتفعة	

يتبين من الجدول السابق أن درجة الموافقة على المحور الثاني كانت مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.67)

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن معوقات توظيف الألعاب التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة جرابلس جاءت بدرجة مرتفعة. فقد جاء البند (18) «ضيق الوقت المخصص للحصة يمنع استخدام الألعاب التعليمية» في المرتبة الأولى بدرجة موافقة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (3.88)، في حين جاء البند (27) «مقاومة بعض أولياء الأمور لاستخدام الألعاب التعليمية باعتبارها مضيعة للوقت» في المرتبة الأخيرة بدرجة موافقة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (3.17).

ويُعزى ارتفاع مستوى هذه المعوقات إلى طبيعة البيئة التعليمية التي تركز على إنجاز المقررات ضمن أطر زمنية ضيقة، الأمر الذي يجعل الألعاب التعليمية – بما تتطلبه من إعداد وتنفيذ وتقويم – أقل انسجاماً مع ضغط الخطة الدراسية وكثافة المحتوى. وقد عكس تصدر بند ضيق وقت الحصة قائمة المعوقات معاناة حقيقية لدى المعلمين، إذ لا تتيح الحصة القصيرة مجالاً كافياً لتنظيم الألعاب وتنفيذها ومتابعة مخرجاتها التعليمية، خاصة في صفوف الحلقة الأولى التي تحتاج إلى وقت إضافي للتهيئة وضبط الصف.

في المقابل، يشير حصول بند مقاومة بعض أولياء الأمور على درجة متوسطة إلى أن هذا العامل يُعد أقل تأثيراً مقارنة بغيره من المعوقات، ويُعزى ذلك إلى تزايد وعي شريحة واسعة من الأهالي بأهمية الأساليب التعليمية الحديثة، وإدراكهم للدور الإيجابي الذي يؤديه اللعب التعليمي في تحسين مهارات القراءة والكتابة وتعزيز دافعية أبنائهم نحو التعلم.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسات المهيدب (2024) وجامعة كفر الشيخ (2024) وSmith et al. (2025)، التي أشارت إلى أن ضيق زمن الحصة يُعد من أبرز المعوقات التي تحدّ من توظيف الألعاب التعليمية بانتظام. كما ينسجم ضعف تأثير مقاومة أولياء الأمور مع ما أوضحته Wahyudi et al. (2024) من تزايد الوعي المجتمعي بأهمية التعلم القائم على اللعب. ويؤكد هذا التوافق أن معوقات التطبيق ترتبط بالظروف التنظيمية والزمنية أكثر من ارتباطها باتجاهات المعلمين أو المجتمع.

عرض نتائج الفرضيات ومناقشتها:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير الجنس. للتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار ت عينات مستقلة (Independent Samples Test) لدراسة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير الجنس.

الجدول 9 نتائج اختبارت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
المحور 1: واقع استخدام الألعاب التعليمية	ذكور	60	3.83	0.583	0.310	219	0.757
	إناث	50	3.79	0.623			
المحور 2: معوقات استخدام الألعاب التعليمية	ذكور	60	3.70	0.605	0.613	219	0.541
	إناث	50	3.63	0.599			

أظهرت نتائج اختبار ت لعينات مستقلة (Independent Samples Test) أن قيم ت للمحاور الثلاثة لم تكن دالة إحصائياً، إذ جاءت القيم الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha = 0.05$)، وبناءً عليه تم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة تعزى لمتغير الجنس.

ويشير عدم وجود فروق دالة إحصائياً إلى تقارب تصورات المعلمين والمعلمات حول استخدام الألعاب التعليمية في محاور الاستبانة الثلاثة. ففيما يتعلق بالمحور الأول المرتبط بواقع استخدام الألعاب التعليمية، يُعزى هذا التقارب إلى عمل المعلمين والمعلمات ضمن بيئة تعليمية واحدة، وخضوعهم للمناهج والأنظمة نفسها، وتعاملهم مع تلاميذ في مرحلة عمرية متشابهة، الأمر الذي يفرض أساليب تدريس متقاربة، ويجعل توظيف الألعاب التعليمية خياراً تربوياً تفرضه طبيعة المرحلة الدراسية أكثر مما تحكمه فروق مرتبطة بالجنس.

أما في المحور الثاني المتعلق بمعوقات استخدام الألعاب التعليمية، فإن عدم وجود فروق دالة إحصائياً يعكس أن هذه المعوقات ذات طابع تنظيمي وبنيوي مشترك، مثل ضيق الوقت، وكثافة المحتوى الدراسي، ونقص المواد التعليمية، وهي عوامل ترتبط بظروف العمل المدرسي وإمكاناته أكثر من ارتباطها بجنس المعلم. وقد أسهم تشابه السياق المهني في توحيد إدراك المعلمين والمعلمات لطبيعة هذه المعوقات وحدّتها. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات جامعة كفر الشيخ (2024) وعبد السميع وآخرين (2024) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في

استخدام الألعاب التعليمية. كما ينسجم هذا التوافق مع ما أشار إليه Smith et al. (2025) من أن فاعلية الألعاب التعليمية ترتبط بطبيعة المرحلة الدراسية والسياق التعليمي أكثر من ارتباطها بخصائص المعلم الديموغرافية. ويعكس ذلك أن إدراك المعلمين والمعلمات للألعاب التعليمية ومعوقاتها تحكمه ظروف تنظيمية ومهنية مشتركة لا فروق نوعية.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير العمر. استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لدراسة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير العمر، وفق الآتي:

الجدول 10 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير العمر

المحور	فئات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المحور 1: واقع استخدام الألعاب التعليمية	أقل من 25 سنة	18	3.64	.644
	25 – 30 سنة	40	3.83	.669
	31 – 40 سنة	36	3.77	.566
	أكثر من 40 سنة	16	4.04	.370
	الكلي	110	3.81	.599
المحور 2: معوقات استخدام الألعاب التعليمية	أقل من 25 سنة	18	3.47	.729
	25 – 30 سنة	40	3.71	.568
	31 – 40 سنة	36	3.72	.535
	أكثر من 40 سنة	16	3.66	.671
	الكلي	110	3.67	.601

الجدول 11 نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير العمر

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية
المحور 1: واقع استخدام الألعاب التعليمية	بين المجموعات	1.409	3	0.470	1.319	0.272
	داخل المجموعات	37.737	106	0.356		
	المجموع	39.145	109			

المحور 2: معوقات استخدام الألعاب التعليمية	بين المجموعات	0.921	3	0.307	0.847	0.471
	داخل المجموعات	38.395	106	0.362		
	المجموع	39.315	109			

أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) أن قيم (F) لمحاور الاستبانة لم تكن دالة إحصائياً، إذ جاءت القيم الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha = 0.05$)، وبناءً عليه تم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة تعزى لمتغير العمر.

ويشير عدم وجود فروق دالة إحصائياً إلى أن الفئة العمرية للمعلمين لم تُشكّل عاملاً مؤثراً في تصوراتهم واتجاهاتهم نحو استخدام الألعاب التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى. ويعكس ذلك أن متطلبات الممارسة التعليمية اليومية والظروف المهنية المشتركة كانت أكثر تأثيراً من الفروق المرتبطة بالعمر الزمني.

ففيما يتعلق بمحور واقع استخدام الألعاب التعليمية، يُعزى تقارب استجابات المعلمين على اختلاف أعمارهم إلى أن طبيعة التدريس في الحلقة الأولى تفرض أساليب تعليمية قائمة على التفاعل واللعب، انسجاماً مع الخصائص النمائية للتلاميذ، وهو ما يجعل الألعاب التعليمية خياراً تربوياً مشتركاً بين جميع المعلمين بغضّ النظر عن أعمارهم.

أما في محور معوقات استخدام الألعاب التعليمية، فإن عدم وجود فروق دالة إحصائياً يدل على أن هذه المعوقات ذات طابع عام ومشترك، مثل ضيق الوقت، ونقص الموارد، وكثرة الأعباء الصفية، وهي تحديات ترتبط بالسياق المدرسي والتنظيمي أكثر من ارتباطها بعمر المعلم، مما أدى إلى تقارب إدراك المعلمين لطبيعة هذه المعوقات وحدّتها. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسات جامعة كفر الشيخ (2024) وعبد السميع وآخرين (2024) التي لم تُظهر فروقًا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير العمر في تصورات المعلمين نحو توظيف الألعاب التعليمية. كما ينسجم هذا التوافق مع ما أشار إليه Smith et al. (2025) من أن استخدام الألعاب التعليمية تحكمه متطلبات المرحلة الدراسية والسياق المهني المشترك أكثر من الخصائص الديموغرافية للمعلم. ويؤكد ذلك أن العوامل

التنظيمية والبنيوية في البيئة المدرسية هي المحدد الأبرز لاستخدام الألعاب التعليمية بغضّ النظر عن العمر.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لدراسة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وفق الآتي:

الجدول 12 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المحور	فئات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المحور 1: واقع استخدام الألعاب التعليمية	معهد متوسط	29	3.74	.734
	إجازة جامعية	55	3.85	.566
	دراسات عليا	26	3.81	.512
	الكلي	110	3.81	.599
المحور 2: معوقات استخدام الألعاب التعليمية	معهد متوسط	29	3.80	.625
	إجازة جامعية	55	3.67	.628
	دراسات عليا	26	3.53	.491
	الكلي	110	3.67	.601

الجدول 13 نتائج اختبارتحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية
المحور 1: واقع استخدام الألعاب التعليمية	بين المجموعات	0.224	2	0.112	0.308	0.735
	داخل المجموعات	38.921	107	0.364		
	المجموع	39.145	109			
المحور 2: معوقات استخدام الألعاب التعليمية	بين المجموعات	1.033	2	0.516	1.443	0.241
	داخل المجموعات	38.283	107	0.358		
	المجموع	39.315	109			

أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) أن قيم (F) لمحاور الاستبانة لم تكن دالة إحصائياً، إذ جاءت القيم الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة

المعتمد ($\alpha = 0.05$)، وبناءً عليه تم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ويشير عدم وجود فروق دالة إحصائياً إلى أن مستوى التأهيل الأكاديمي لم يُشكّل عاملاً مؤثراً في تصورات المعلمين حول استخدام الألعاب التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، إذ يبدو أن الخبرة الميدانية ومتطلبات العمل داخل الصف الدراسي كانت أكثر تأثيراً من الفروق الأكاديمية الشكلية بين المعلمين.

ففي محور واقع استخدام الألعاب التعليمية، يُعزى تقارب استجابات المعلمين على اختلاف مؤهلاتهم العلمية إلى أن طبيعة التدريس في الحلقة الأولى تفرض أساليب تعليمية موحّدة تتلاءم مع الخصائص النمائية للتلاميذ، إذ يتعامل جميع المعلمين مع المناهج نفسها ويخضعون للتوجيهات التربوية ذاتها، مما يؤدي إلى تشابه ممارساتهم واتجاهاتهم نحو توظيف الألعاب التعليمية.

أما في محور معوقات استخدام الألعاب التعليمية، فإن عدم وجود فروق دالة إحصائياً يعكس أن هذه المعوقات ذات طابع مؤسسي وتنظيمي عام، مثل نقص الإمكانات المادية، وضيق الوقت، وكثافة المحتوى الدراسي، وهي عوامل تؤثر في جميع المعلمين بغضّ النظر عن مؤهلاتهم العلمية، الأمر الذي أسهم في تقارب إدراكهم لطبيعة هذه المعوقات وحدّتها. تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات جامعة كفر الشيخ (2024) وعبد السميع وآخرين (2024) التي لم تُظهر فروقًا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في تصورات المعلمين نحو توظيف الألعاب التعليمية. كما ينسجم ذلك مع ما أشار إليه Smith et al. (2025) من أن فاعلية الألعاب التعليمية ترتبط بطبيعة المرحلة الدراسية والسياق المهني أكثر من ارتباطها بالمستوى الأكاديمي للمعلم. ويؤكد هذا التوافق أن العوامل التنظيمية والظروف الصفية هي المحدد الرئيس لممارسات المعلمين بغضّ النظر عن مؤهلاتهم العلمية.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في التدريس. استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لدراسة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في التدريس، وفق الآتي:

الجدول 14 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في التدريس

المحور	فئات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المحور 1: واقع استخدام الألعاب التعليمية	أقل من 3 سنوات	33	3.77	.758
	3 – 6 سنوات	32	3.85	.621
	7 – 10 سنوات	30	3.79	.517
	أكثر من 10 سنوات	15	3.86	.259
	الكلي	110	3.81	.599
المحور 2: معوقات استخدام الألعاب التعليمية	أقل من 3 سنوات	33	3.55	.660
	3 – 6 سنوات	32	3.68	.517
	7 – 10 سنوات	30	3.75	.620
	أكثر من 10 سنوات	15	3.75	.611
	الكلي	110	3.67	.601

الجدول 15 نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في التدريس

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية
المحور 1: واقع استخدام الألعاب التعليمية	بين المجموعات	0.159	3	0.053	0.144	0.933
	داخل المجموعات	38.986	106	0.368		
	المجموع	39.145	109			
المحور 2: معوقات استخدام الألعاب التعليمية	بين المجموعات	0.712	3	0.237	0.652	0.583
	داخل المجموعات	38.603	106	0.364		
	المجموع	39.315	109			

أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) أن قيم (F) لمحاور الاستبانة لم تكن دالة إحصائياً، إذ جاءت القيم الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة

المعتمد ($\alpha = 0.05$)، وبناءً عليه تم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التدريس.

ويشير عدم وجود فروق دالة إحصائياً إلى أن طول مدة الخبرة التعليمية لم يُشكّل عاملاً حاسماً في تحديد تصورات المعلمين نحو استخدام الألعاب التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى، حيث يبدو أن طبيعة المرحلة الدراسية والواقع التعليمي المشترك كانا أكثر تأثيراً من اختلاف سنوات الخبرة المهنية.

ففي محور واقع استخدام الألعاب التعليمية، يُعزى تقارب استجابات المعلمين، سواء كانوا حديثي العهد بالتدريس أو ذوي خبرة طويلة، إلى أن متطلبات التدريس في الحلقة الأولى تفرض أنماطاً تعليمية قائمة على التفاعل واللعب بما يوافق الخصائص النمائية للتلاميذ، الأمر الذي أدى إلى تقارب مستوى توظيف الألعاب التعليمية بين مختلف فئات الخبرة.

أما في محور معوقات استخدام الألعاب التعليمية، فإن عدم وجود فروق دالة إحصائياً يعكس أن هذه المعوقات ذات طابع مؤسسي وتنظيمي عام، مثل ضيق الوقت، وكثافة المناهج، ونقص الوسائل التعليمية، وهي عوامل تؤثر في جميع المعلمين بغضّ النظر عن سنوات خبرتهم، مما أسهم في تشابه إدراكهم لطبيعة هذه المعوقات وحدّتها. تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسات جامعة كفر الشيخ (2024) وعبد السميع وآخرين (2024) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير سنوات الخبرة في استخدام الألعاب التعليمية. كما ينسجم ذلك مع نتائج Smith et al. (2025) التي أكدت أن فاعلية الألعاب التعليمية ترتبط بطبيعة المرحلة الدراسية والسياق التعليمي أكثر من ارتباطها بخبرة المعلم. ويعكس هذا التوافق أن المحدد الرئيس لاستخدام الألعاب التعليمية يتمثل في الظروف التنظيمية ومتطلبات الصف لا في الخصائص المهنية الفردية.

خلاصة نتائج الدراسة:

- كان واقع توظيف الألعاب التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة جرابلس بدرجة مرتفعاً.

- جاءت معوقات توظيف الألعاب التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة جرابلس بدرجة مرتفعة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير الجنس.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير العمر.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في التدريس.

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

1- إدماج الألعاب التعليمية ضمن التخطيط اليومي للدروس في مادتي القراءة والكتابة، بحيث تُحدد لكل درس لعبة تعليمية مرتبطة بأهدافه التعليمية بشكل واضح ومسبق.

2- تخصيص وقت رسمي ثابت داخل الحصة الدراسية لتطبيق الألعاب التعليمية، بما يحد من أثر ضيق الوقت الذي أظهرته النتائج كأبرز معوق لاستخدامها.

3- توفير ميزانية مدرسية مستقلة لتأمين أدوات ومواد الألعاب التعليمية، استناداً إلى ضعف توفر المستلزمات واعتبارها من المعوقات الرئيسة.

قائمة المصادروالمراجع:

المراجع العربية:

1. آل تميم، عبد الله بن محمد. (2021). فاعلية برنامج تربوي قائم على الألعاب اللغوية المحوسبة في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 9(2)، 155–182.
2. بن يحيى، محمد أحمد. (2021). فاعلية توظيف الألعاب التعليمية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم التربوية*، 33(4)، 201–228.
3. الحمّودي، أحمد بن علي. (2021). فاعلية الألعاب التعليمية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى الأطفال في ضوء الخصائص النفسية والمعرفية. *مجلة دراسات تربوية ونفسية*، 15(3)، 89–114.
4. الزهراني، ماجد معيلي محمد، والجدعاني، صلوح سعيد محمد. (2024). أثر استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. *مجلة التربية (جامعة الأزهر)*، 43(202)، 1–38.
5. السميري، خالد بن حسين. (2020). أثر استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارات اللغة العربية الأساسية لدى طلاب الصف الثاني الأساسي في الأردن. *مجلة جامعة مؤتة للدراسات التربوية والنفسية*، 35(2)، 233–260.
6. عبد السميع، أحمد محمد، وعبد العاطي، محمود حسن، ونصار، محمد عبد الله. (2024). أثر استخدام الألعاب التعليمية في تنمية مهارة القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمحافظة كفر الشيخ. *مجلة كلية التربية – جامعة كفر الشيخ*، 28(2)، 415–447.
7. عبد الله، عبد الرحمن بن صالح. (2022). فاعلية الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة التربية المعاصرة*، 36(1)، 77–104.

8. العنزي، فهد بن سعد. (2023). *تنمية مهارات الكتابة لدى المتعلمين في المراحل الأولى*. الرياض: دار التعليم الجامعي.
9. مطر، عبد الله بن محمد. (2020). *مهارات القراءة: المفهوم، المكونات، وأساليب التنمية*. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
10. المهيدب، نورة بنت عبد الرحمن. (2024). *فاعلية استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة سعودية.
11. المومني، خالد بن حسن. (2017). *الألعاب التعليمية وأثرها في تحسين التحصيل الدراسي*. عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
12. اليامي، عبد الله بن حسين. (2022). *مناهج البحث التربوي: الأسس النظرية والتطبيقية* (ط2). الرياض: دار الفكر.

المراجع الأجنبية:

1. Alotaibi, K. (2024). The effectiveness of educational games in developing early reading skills among young learners. *Journal of Educational Technology*, 21(2), 55–72.
2. Andersen, S. C., Humphries, C., & Brøgger, K. (2018). The impact of integrated reading and writing instruction on early literacy development. *Reading Research Quarterly*, 53(3), 395–415.
3. Assessing Writing. (2024). *Foundations of writing assessment and early literacy skills*. Educational Assessment Publications.
4. Li, Z., Chen, Y., & Wang, H. (2024). Self-determination theory and game-based learning: Motivational mechanisms in primary education. *Computers & Education*, 198, 104725. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104725

5. Majorano, M., Lavelli, M., & Troncati, F. (2021). Executive functions and early literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 780–795.
6. Reina-Reina, R., Martínez-Vicente, M., & Gil-Gómez, J. A. (2024). Executive functions and reading comprehension in early childhood education. Early Childhood Research Quarterly, 66, 90–101.
7. Sitzmann, T., Ely, K., Brown, K. G., & Bauer, K. N. (2018). Self-assessment of knowledge: A cognitive learning or affective measure? Academy of Management Learning & Education, 17(2), 193–209.
8. Smith, J., Brown, L., & Carter, A. (2025). Effectiveness of a comprehensive game-based intervention for writing skills. *Learning and Instruction*, 82, 101678.
9. Wahyudi, A., Rahmawati, D., & Putra, R. (2024). Improving literacy skills using the serious game model compatible with brain-based learning. *International Journal of Educational Research*, 123, 102275.

فعالية الحوارفي تعليم الرياضيات وفق تصنيف بلوم المعدل من وجهة نظر معلمي الرياضيات في مدينة الدوحة

محمود حسين الجاسم
باحث ماجستير في التربية
mahmodhosen125@gmail.com
د. عبد الرحمن محمد حافض
دكتوراه في التربية، سورية
aalrhman7@yahoo.com

تاريخ استلام البحث 2026/1/14م، تاريخ قبول البحث 2026/6/18م.

ملخص البحث

هدفت الدراسة إلى تقويم فعالية الحوار في تعليم الرياضيات وفق تصنيف بلوم المعدل من وجهة نظر معلمي الرياضيات في مدينة الدوحة، والكشف عن اختلاف هذه الفعالية عبر مستويات بلوم الستة، وبيان ما إذا كانت تتأثر بمتغيري الجنس وسنوات الخبرة. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطُبِّق مقياس فعالية الحوار المكوَّن من (30) بندًا موزعة على ستة أبعاد تمثل مستويات بلوم المعدل (يتذكر، يفهم، يطبق، يحلل، يقيّم، يبدع) على عينة بلغت (155) معلمًا ومعلمة من المدارس الحكومية والخاصة في الدوحة خلال العام الدراسي 2025/2024. أظهرت النتائج أن المعلمين يرون الحوار ذا فعالية مرتفعة في تعليم الرياضيات بوجه عام، كما بيّنت وجود فروق دالة بين مستويات بلوم المختلفة، بما يعكس تباين تقديرات فعالية الحوار عبر المستويات المعرفية. كما أشارت النتائج إلى أن الفروق – وإن وُجدت – لم تكن جوهرية تبعًا لمتغير الجنس، ولم تظهر فروق دالة تعزى لسنوات الخبرة في تقدير فعالية الحوار. وتدل هذه النتائج على أن الحوار يُنظر إليه كمدخل فاعل لدعم تعلم الرياضيات في ضوء تصنيف بلوم المعدل، مع الحاجة إلى مزيد من التركيز على توظيفه بصورة أعمق لدعم مستويات التفكير العليا. وأوصت الدراسة بتعزيز تدريب معلمي الرياضيات على إدارة الحوار وتوظيف الأسئلة الصفية بما يرفع جودة التعلم ويواكب توجهات تطوير التعليم في دولة قطر.

الكلمات المفتاحية: تصنيف بلوم المعدل، تعليم الرياضيات، مستويات التفكير المعرفي، معلمو الرياضيات، فعالية الحوار.

The Effectiveness of Dialogue in Teaching Mathematics According to the Revised Bloom's Taxonomy from the Perspective of Mathematics Teachers in the City of Doha

By: MAHMOUD HOUSSIN ALJASSEM, Dr. Abdurahman Muhammed Hafed

Abstract

This study aimed to evaluate the effectiveness of dialogue in teaching mathematics according to the Revised Bloom's Taxonomy from the perspective of mathematics teachers in the city of Doha, o investigates differences in this effectiveness across the six levels of the Revised Bloom's Taxonomy, and to determine whether it is influenced by the variables of gender and years of teaching experience. The study adopted a descriptive analytical approach. A Dialogue Effectiveness Scale consisting of 30 items distributed across six dimensions representing the Revised Bloom's levels (remember, understand, apply, analyze, evaluate, create) was administered to a sample of 155 male and female mathematics teachers from public and private schools in Doha during the 2024/2025 academic year. The findings revealed that teachers perceived dialogue as highly effective overall in teaching mathematics. The findings also revealed statistically significant differences among the various Bloom's levels, reflecting variation in perceived dialogue effectiveness across cognitive levels. In addition, the results showed that any differences related to gender were not substantial, and no statistically significant differences were found attributable to years of teaching experience in teachers' perceptions of dialogue effectiveness. These findings suggest that dialogue is viewed as an effective approach to supporting mathematics learning in light of the Revised Bloom's Taxonomy, while highlighting the need for greater emphasis on its deeper use to support higher-order thinking skills. The study recommended strengthening professional development programs for mathematics teachers in dialogue management and the use of classroom questioning strategies to enhance learning quality and align with educational development trends in the State of Qatar.

Key words: cognitive thinking levels, dialogue effectiveness, mathematics education, mathematics teachers, Revised Bloom's Taxonomy.

Doha Şehrindeki Matematik Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Dayalı Olarak Matematik Öğretiminde Diyaloğun Etkililiği

Mahmud Hüseyin el-Cessem, Dr. Abdurrahman Muhammed Hafiz

Özet

Bu çalışmanın amacı, Doha şehrindeki matematik öğretmenlerinin bakış açısından Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre matematik öğretiminde diyaloğun etkililiğini değerlendirmek, bu etkililiğin Bloom'un altı düzeyi arasında nasıl farklılaştığını incelemek ve cinsiyet ile öğretmenlik deneyim süresi değişkenlerinden etkilenip etkilenmediğini belirlemektir. Araştırmada betimsel-analitik yöntem benimsenmiştir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin altı düzeyini (hatırlama, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme, yaratma) temsil eden altı boyuta dağıtılmış 30 maddeden oluşan Diyalog Etkililiği Ölçeği, 2024/2025 akademik yılında Doha'daki devlet ve özel okullarda görev yapan 155 matematik öğretmenine uygulanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin genel olarak diyaloğu matematik öğretiminde yüksek derecede etkili bir yaklaşım olarak algıladıklarını göstermiştir. Ayrıca, Bloom düzeyleri arasında anlamlı farklılıkların bulunduğu ve bu durumun bilişsel düzeyler arasında diyalog etkililiği algısının değiştiğini ortaya koyduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, cinsiyete bağlı farklılıkların önemli düzeyde olmadığı ve öğretmenlerin diyalog etkililiğine ilişkin değerlendirmelerinde öğretmenlik deneyim süresine bağlı anlamlı farklılıkların ortaya çıkmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar, diyaloğun Yenilenmiş Bloom Taksonomisi çerçevesinde matematik öğrenimini destekleyen etkili bir yaklaşım olarak değerlendirildiğini, ancak üst düzey düşünme becerilerini daha güçlü biçimde desteklemek için daha derinlemesine kullanılmasına ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Çalışma, öğrenme kalitesini artırmak ve Katar Devleti'ndeki eğitim geliştirme yönelimleriyle uyum sağlamak amacıyla matematik öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimlerde diyalog yönetimi ve sınıf içi soru sorma stratejilerinin güçlendirilmesini önermektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel düşünme düzeyleri, Diyalog etkililiği, Matematik eğitimi, Matematik öğretmenleri, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi.

المقدمة:

يشهد تعليم الرياضيات تحوّلًا واضحًا من التركيز على الحفظ والإجراءات الآلية إلى تنمية التفكير، والاستدلال، وحل المشكلات، والإبداع. ولم تعد الرياضيات تُقدَّم بوصفها مجموعة من القوانين المجردة، بل بوصفها أداة لفهم العلاقات وبناء النماذج وتفسير المواقف واتخاذ القرار؛ الأمر الذي يتطلب طرائق تدريس تجعل المتعلم مشاركًا في بناء المعرفة لا متلقيًا لها.

ومن هنا اتجهت الأنظمة التعليمية الحديثة إلى مراجعة طرائق التدريس التقليدية التي تضع المتعلم في موقع التلقي، والبحث عن مداخل تدريسية أكثر فاعلية قادرة على إشراك المتعلم معرفياً ووجدانياً في بناء المعنى الرياضي، وتمكينه من ممارسة عمليات عقلية عليا تعكس فهماً أعمق للمفاهيم، وقدرة أكبر على التفسير والتبرير والتعميم (غالية، دراوشة، والرشدان، 2022).

وفي سياق تطوير طرائق تدريس الرياضيات، برز التدريس القائم على الحوار بوصفه أحد المداخل التي تستند إلى التفاعل الهادف بين أطراف العملية التعليمية، إذ لا يقتصر دور الحوار على كونه تبادلاً لفظياً بين المعلم والطلبة، بل يُنظر إليه كأداة معرفية لتنظيم التفكير، واختبار الفهم، وتوليد الأفكار، وإعادة بناء المعرفة، ويقوم هذا المدخل على طرح الأسئلة المفتوحة، وتشجيع المتعلمين على تفسير إجراءاتهم، وتبرير حلولهم، ومناقشة الأفكار الرياضية وتقييمها، وهو ما يعزز المشاركة النشطة ويزيد من عمق المعالجة المعرفية. وقد أشارت الأدبيات إلى أن التدريس القائم على الحوار يتوافق مع التوجهات المعاصرة التي تؤكد مركزية المتعلم، وتدعم الانتقال من التعلم السطحي إلى التعلم العميق (Adams, 2015)، كما أن الحوار في الرياضيات على وجه الخصوص يُعد وسيلة مهمة لتطوير "التفكير الرياضي" الذي يتطلب تمثيل العلاقات، وفهم البنى الرياضية، وتفسير الأنماط، وتطوير استراتيجيات حل متنوعة، وهي مخرجات لا تتحقق غالباً في بيئات تعليمية يغلب عليها الإلقاء أو التلقين.

تشير نتائج الدراسات المرتبطة بالحوار في تدريس الرياضيات عموماً إلى أن الحوار المنظم يسهم في تعميق الفهم ورفع جودة الاستدلال والتواصل الرياضي، مع إبراز أثره لدى فئات مختلفة من المتعلمين. فقد أوضحت دراسة الحربي وعليثة (2022) أن تسهيل الحوار الرياضي ذي المعنى كان ذا أثر كبير في تنمية التفكير الاحتمالي لدى طلاب المرحلة المتوسطة مقارنة بالمجموعة الضابطة. كما توصلت دراسة Xin وآخرين (2020) إلى أن التدريس القائم على الحوار يدعم تعلم استراتيجيات حل المسائل، ويساعد الطلبة ذوي صعوبات التعلم على التعامل مع مسائل أكثر تعقيداً. وفي السياق نفسه، بينت دراسة Stevens (2017) أن المهمات القائمة على الحوار والاستدلال حسّنت الكفاءة الرياضية لدى طلاب منخفضي التحصيل، وأظهرت نمواً في قدراتهم على شرح التفكير وتطوير استراتيجيات الحل. ومن جهة أخرى، كشفت دراسات وصفية أن فاعلية الحوار قد تتأثر بطبيعته وبنية التفاعل داخل الصف؛ إذ أشارت دراسة Attard وآخرين (2018) إلى شيوع النمط الثلاثي التقليدي (البداية–الاستجابة–التغذية الراجعة) بوصفه نمطاً سائداً، بما قد يحد من فرص الطلبة في عرض التبريرات وبناء النقاش الأفقي مع الأقران. كما دعمت نتائج خليل (2013) فعالية المناقشة في رفع التحصيل وتنمية الحس العددي لدى طالبات الصف الخامس، بما يعزز قيمة الحوار كمدخل لتحسين نواتج التعلم، مع الإشارة إلى أن تصميم التقويم استند إلى مستويات بلوم بما يربط بين الحوار والتدرج المعرفي في التقويم.

ويتصل هذا المدخل اتصالاً وثيقاً بإطار تصنيف بلوم للأهداف التعليمية، ولا سيما نسخته المعدلة؛ إذ يمثل تصنيف بلوم مرجعاً منهجياً لتنظيم الأهداف التعليمية وتصميم الأنشطة الصفية وأساليب التقويم وفق مستويات متدرجة من التعقيد المعرفي. فالتصنيف يتيح للمعلمين بناء خبرات تعلم تنتقل بالطالب من الاسترجاع والفهم إلى التطبيق، ثم إلى مهارات التفكير العليا المتمثلة في التحليل والتقويم والإبداع. وقد قدّم بلوم (1956) التصنيف الأصلي بوصفه إطاراً يركز على مجالات التعلم الثلاثة: المعرفي، والوجداني، والنفس حركي (Anand, 2024). ورغم شمولية هذا الإطار، فإن مجال الدراسة الحالية يرتبط بصورة مباشرة بالنطاق المعرفي؛ نظراً لكون تعليم الرياضيات يقوم أساساً

على عمليات عقلية تتدرج من تذكر الحقائق والمفاهيم إلى الاستدلال والتحليل والتقويم والابتكار.

ويبرز تصنيف بلوم المعدل بوصفه تطويراً منهجياً استجاب لمتطلبات تعليم القرن الحادي والعشرين؛ إذ أعاد أندرسون وكرواثول (2001) تنظيم مستويات المجال المعرفي وصاغاها بصيغة الأفعال لتصبح: يتذكر، يفهم، يطبق، يحلل، يقيّم، يبدع، مع إدخال بعدين للتصنيف بدلاً من بعد واحد: بعد المعرفة (الحقائق، المفاهيم، الإجراءات، ما وراء المعرفة) وبعد العمليات المعرفية. وقد وفّر ذلك مرونة أكبر في التخطيط للتعلم وقياسه، وأصبح بإمكان المعلم أن يبني الأنشطة والتقويمات بحيث تستهدف مستويات تفكير مختلفة وفق طبيعة المحتوى والهدف التعليمي (Ajayi, 2024؛ Walker & Ashby, 2010). ويكتسب هذا التصنيف قيمة خاصة في تعليم الرياضيات، حيث تتباين طبيعة المهارات بين مهارات إجرائية روتينية، ومهارات مفاهيمية عميقة، ومهارات استدلالية تتطلب التحليل والتقويم والإبداع. كما أن انتقال المتعلم إلى المستويات العليا لا يتحقق عبر الأسئلة المباشرة أو المهام المغلقة؛ بل يحتاج إلى بيئة صفية تحفز التفكير، وإلى استراتيجيات تدريسية تسمح بالتبرير والمناقشة وإعادة بناء المعرفة، وهو ما يوفره الحوار بصورة منهجية.

وتعزز أهمية هذا التوجه في السياق القطري على ضوء رؤية قطر الوطنية 2022 التي جعلت التنمية البشرية محوراً مركزياً، وربطت تقدم المجتمع بتوفير نظام تعليمي عالي الجودة يلبي احتياجات سوق العمل وطموحات الأفراد ويؤسس للتعلم مدى الحياة (وزارة التعليم والتعليم العالي، 2019). وانعكست هذه الرؤية في سياسات تربوية تشجع المناهج الحديثة والاستراتيجيات النشطة التي تركز على دور المتعلم، وتستهدف تنمية المهارات المعرفية والوجدانية والاجتماعية. كما أن قطر شهدت مبادرات نوعية في توظيف الحوار في مجالات تعليمية مختلفة، مثل تحسين مهارات القراءة والكتابة عبر دمج أنشطة الحوار في المناقشات الصفية ومراجعة الأقران، بما أسهم في تحسين التفاعل مع النصوص وتنمية مهارات التفكير والتعبير (Golkowska, 2013)، ويشير ذلك إلى توجه عام نحو تعزيز ثقافة

الحوار كأداة تعليمية، وهو توجه يمكن أن تكون له انعكاسات إيجابية عند تطبيقه في تعليم الرياضيات، حيث تتطلب طبيعة المادة فرصاً منظمة للتفكير والتفسير والتبرير.

ويُعد منهج الرياضيات في دولة قطر إطاراً يدعم هذا التوجه؛ إذ يهدف إلى تمكين الطلبة من إتقان المفاهيم والمهارات الأساسية وتوظيفها في حل المشكلات، مع تعزيز الصبر والمثابرة وتنمية التفكير النقدي والإبداعي وربط الرياضيات بتطبيقاتها العملية (وزارة التعليم والتعليم العالي، د.ت). كما تعتمد المعايير الاحتوائية للمنهج على محاور رئيسية تشمل: الحساب والجبر (ومن ضمنه التفاضل والتكامل ابتداءً من الصف الحادي عشر)، والهندسة والقياسات (ومن ضمنها حساب المثلثات بدءاً من الصف التاسع)، ومعالجة البيانات (الإحصاء والاحتمال بدءاً من الصف العاشر). ويتطلب تحقيق أهداف هذه المحاور استراتيجيات تدريس تتجاوز العرض المباشر إلى إشراك المتعلم في معالجة المفاهيم، واختبار العلاقات، وبناء النماذج، وتفسير النتائج. وفي هذا الإطار تبرز استراتيجيات مثل الحوار والمناقشة وحل المشكلات والتعلم التعاوني ولعب الأدوار والتعلم من خلال اللعب بوصفها أدوات داعمة للمشاركة الفاعلة والتعلم النشط، وقد أشارت التقارير إلى أثر إيجابي لتنوع الاستراتيجيات في دعم تعلم الطلبة في عدد من المواد الدراسية (أكاديمية الدوحة العالمية، 2022).

ومع ذلك، فإن التحول من التوجهات النظرية والمناهج المكتوبة إلى الممارسة الصفية الفعلية يظل تحدياً يتطلب تقويماً علمياً؛ إذ تشير الأدبيات إلى استمرار هيمنة أساليب التدريس والتقويم التي تركز على المستويات الدنيا من تصنيف بلوم، مقابل ضعف الاهتمام بالمستويات العليا. وتؤكد دراسات تحليل محتوى مقررات وأسئلة الرياضيات أن نسبة كبيرة من الأسئلة والمهام تظل محصورة في التذكر والفهم والتطبيق، في حين يظهر ضعف واضح في تضمين التحليل والتقويم والإبداع (الحداد، 2021؛ Öksüz & Tabak, 2020) وقد دعمت دراسات عربية أخرى هذا الاتجاه، وأشارت إلى عدم التوازن في توزيع مستويات التفكير ضمن المحتوى والتقويم، بما قد يحد من اكتساب الطلبة لمهارات التفكير العليا (أبو غليون، 2022؛ القضاة، 2022). ويزداد هذا الأمر أهمية

حين تقترن تلك المؤشـرات بتحديات تتعلق بجودة المخرجات التعليمية كما تعكسـها نتائج الاختبارات الدولية المعيارية مثل TIMSS وPISA والتقارير الوطنية والدراسـات المحلية، والتي أشـارت إلى أن جودة التعليم، وخاصـة في الرياضـيات والعلوم، لا تزال دون المسـتوى المنشود رغم الجهود المبذولة. (Fadlelmula, 2016)

وتبعاً لذلك، تبرز الحاجة إلى فحص الاسـتراتيجيات التدريسـية القادرة على دفع تعلم الرياضـيات نحو المسـتويات العليا في تصـنيف بلوم المعدل، وبخاصـة الاسـتراتيجيات التفاعلية مثل الحوار. فالحوار لا يعمل فقط كوسـيلة للشـرح أو الاسـتيضـاح، بل يمثل منهجاً لتفعيل عمليات عقلية متقدمة: بدءاً من تمثيل المعرفة وتفسـيرها، مروراً بتطبيقها في سياقات جديدة، وصولاً إلى تحليل الحلول ومقارنة الاستراتيجيات وتقييمها وابتكار طرق بديلة. وقد أشـارت دراسـات متعددة إلى أن الحوار الرياضي عندما يُدار بصـورة فعالة يعزز الكفاءة الرياضـية، ويطور الاسـتدلال والتواصـل الرياضـي، ويدعم التحصـيل حتى لدى فئات منخفضـة التحصـيل أو ذوي صـعوبات التعلم(Stevens, 2017) ؛ Xin et al., 2020؛ الحربي وعليثة، 2022 .(وفي المقـابـل، أظهرت دراسـات وصـفـية أن الأنمـاط الحواريـة التقليدية المقيدة مثل (البداية–الاستجابة–التغذية الراجعة) قد تحد من فرص المتعلمين لعرض اسـتدلالاتهم ومناقشـة أفكار زملائهم، وأن دور المعلم المسـيطر قد يقلص عمق الحوار ويضـعف إمكاناته المعرفية .(Attard et al., 2018) ومن هنا تتضـح أهمية دراسـة الحوار ليس بوصفه شعاراً تربوياً، بل بوصفه ممارسة صفية قابلة للقياس والتقويم وفق نتائجها المتوقعة في مستويات بلوم المعدل.

فيما يتعلق بتصـنيف بلوم المعدل، أظهرت دراسـات تحليل المحتوى في البيئات العربية أن الأسـئلة والمهام التقويمية في كتب الرياضـيات والاختبارات تميل غالباً إلى تركيز كبير على المسـتويات المعرفية الدنيا مقارنة بالمسـتويات العليا. فقد بينت نتائج دراسـة أبوغليون (2022) عند تحليل الأسئلة التقويمية في كتب المرحلة الأساسية بالأردن أن أعلى نسـب الأسـئلة جاءت في الفهم والتطبيق، في حين ظل تمثيل التحليل والتركيب والتقويم أقل حضوراً. وخلصت دراسة الغرير والغرير (2022) إلى نتيجة متقاربة؛ إذ أشارت إلى غلبة

المهارات الدنيا على أسئلة منهاج الصفوف الابتدائية الأولى، مع ضعف واضح في تضمين الأهداف الوجدانية القابلة للقياس. كما أوضحت دراسة القضاة (2022) عند تحليل أسئلة كتاب الصف الثامن أن معظم الأسئلة تتركز في التذكر والفهم، وأن نسبة الأسئلة التي تقيس المستويات العليا تبقى محدودة. وفي السياق نفسه، أظهرت دراسة الحداد (2021) على مقررات الرياضيات للطلبة المعلمين وجود عدم توازن واضح لصالح المستويات الدنيا على حساب العليا، بما قد يؤثر في بناء خبرات تدريسية تستهدف التفكير العميق. وتؤيد هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة Öksüz & Tabak (2020) التي حللت أسئلة معلمي المرحلة الابتدائية في حصص الرياضيات، حيث غلبت الأسئلة التي تقيس التذكر والفهم والتطبيق، بينما كانت الأسئلة الدافعة للتحليل والتقويم والإبداع أقل تكراراً.

وبجانب الدراسات التحليلية، أشارت دراسات تجريبية إلى أن توظيف تصنيف بلوم المعدل في تصميم التدريس والمهام قد يسهم في رفع مستوى أداء الطلبة في حل المشكلات. فقد أظهرت دراسة Retno وآخرين (2019) فاعلية تدريس مسائل القصة وفق التصنيف المنقح في تحسين حل المسائل لدى طلبة الصف الثامن مقارنة بالتدريس التقليدي، بما يشير إلى إمكانات التصنيف كأداة إجرائية لتطوير الممارسات الصفية وليس فقط لتحليل المحتوى.

وانطلاقاً من هذه الخلفية، تأتي الدراسة الحالية بعنوان: "فعالية الحوار في تعليم الرياضيات وفق تصنيف بلوم المعدل من وجهة نظر معلمي الرياضيات في الدوحة "لتسهم في رصد واقع استخدام الحوار في تعليم الرياضيات، وقياس فاعليته من منظور المعلمين في ضوء مستويات بلوم المعدل، بما يعزز فهم العلاقة بين المدخل الحواري ومخرجات التعلم المستهدفة في المناهج الحديثة، ويخدم جهود تطوير تعليم الرياضيات وتحسين جودة مخرجاته في ضوء التوجهات الوطنية.

أولاً: الإطار العام للبحث:

أسئلة البحث:

ينطلق هذا البحث من التساؤل الرئيس:

ما فعالية الحوار في تعليم الرياضيات وفق تصنيف بلوم المعدل من وجهة نظر معلمي الرياضيات في الدوحة؟

ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية:

1. هل تختلف فعالية الحوار باختلاف مستويات تصنيف بلوم المعدل (يتذكر، يفهم، يطبق، يحلل، يقيّم، يبدع)، وهل الفروق لصالح المستويات العليا؟
2. هل توجد فروق في تقدير فعالية الحوار تعزى لمتغير الجنس؟
3. هل توجد فروق في تقدير فعالية الحوار تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

فروض البحث:

فرض 1: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط مقياس فعالية الحوار في تعليم الرياضيات وفق تصنيف بلوم المعدل والمتوسط الافتراضي لصالح تطبيق طريقة الحوار.

فرض 2: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مقياس فعالية الحوار في تعليم الرياضيات وفق تصنيف بلوم المعدل على مختلف المستويات التعليمية لصالح المستويات الثلاث العليا (التحليل، التقويم، الإبداع) من وجهة نظر معلمي الرياضيات في الدوحة.

فرض 3: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين في الدوحة في مقياس فعالية الحوار في تعليم الرياضيات وفق تصنيف بلوم المعدل تعزى لمتغير الجنس.

فرض 4: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين في مقياس فعالية الحوار في تعليم الرياضيات وفق تصنيف بلوم المعدل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أهداف البحث:

1. قياس فعالية الحوار في تعليم الرياضيات وفق تصنيف بلوم المعدل من وجهة نظر معلمي الرياضيات في الدوحة ومقارنتها بالمتوسط النظري.
2. الكشف عن الفروق في فعالية الحوار عبر المستويات الستة لتصنيف بلوم المعدل، مع مقارنة المستويات الدنيا بالمستويات العليا.
3. اختبار أثر الجنس في تقدير المعلمين لفعالية الحوار.
4. اختبار أثر سنوات الخبرة في تقدير المعلمين لفعالية الحوار.

أهمية البحث:

تنبع أهمية هذا البحث من عدة اعتبارات نظرية وتطبيقية، يمكن توضيحها على النحو الآتي:

أولًا: الأهمية النظرية

• يسهم البحث في إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بالتدريس القائم على الحوار في تعليم الرياضيات، من خلال ربطه بإطار تصنيف بلوم المعدل بوصفه أحد أكثر الأطر استخدامًا في توصيف مخرجات التعلم ومستويات العمليات المعرفية.

• يقدم تصورًا علميًا أوضح للعلاقة بين الحوار الصفي وبين تنمية مستويات التفكير وفق تصنيف بلوم المعدل، ولا سيما المستويات العليا (التحليل، التقويم، الإبداع)، بما يدعم فهم آليات التعلم العميق في الرياضيات.

• يرفد الدراسات العربية والخليجية ببيانات مستمدة من السياق القطري (الدوحة) حول فاعلية الحوار، وهو مجال ما يزال بحاجة إلى مزيد من البحث المقارن والتحليلي.

• يسهم في توضيح مفهوم "فعالية الحوار" من منظور معلمي الرياضيات، وإبراز أبعاده ومؤشراته في ضوء متطلبات المناهج الحديثة، بما يساعد على تطوير نماذج نظرية أكثر ملاءمة لبيئات التعليم العربية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

• يوفر مؤشـرات عملية لصـانعي القرار التربوي ومطوري المناهج حول مدى تحقق الحوار كاسـتراتيجية تدريسـية في تعليم الرياضـيات، ومدى ارتباطه بتنمية مسـتويات بلوم المعدل داخل الصفوف الدراسية.

• يسـاعد في توجيه برامج التطوير المهني لمعلمي الرياضـيات نحو مهارات محددة في إدارة الحوار وبناء الأسـئلة الصـفية وتوظيف النقاشـات الرياضـية بما يخدم المسـتويات المعرفية العليا.

• يتيح نتائج يمكن الإفادة منها في تحسـين أسـاليب التقويم الصـفية، من خلال تشجيع بناء أسـئلة وأنشـطة تقيس مهارات التحليل والتقويم والإبداع، بدلاً من الاقتصـار على التذكر والفهم والتطبيق.

• يفتح المجال أمام تطوير أدلة إجرائية أو أدوات قياس يمكن تبنيها لاحقًا لتقييم فاعلية الحوار في مواد دراسـية أخرى، أو في مراحل تعليمية مختلفة داخل النظام التعليمي في دولة قطر.

مجتمع البحث وعينته:

تكوّن مجتمع البحث من جميع معلمي ومعلمات الرياضـيات العاملين في المدارس الحكومية والخاصـة بمدينة الدوحة خلال العام الدراسـي 2025/2024. وتكونت عينة البحث من (155) معلمًا ومعلمة ممن اسـتجابوا إلكترونيًا لأداة البحث، منهم (95) معلمًا و(60) معلمة، وقد اختيروا بأسلوب العينة المتاحة.

حدود البحث:

الحدود الموضـوعية: تقتصـر الدراسـة على دراسـة فعالية الحوار كطريقة تعليمية في مادة الرياضـيات فقط، كما يركّز على تحليل هذه الفعالية ضـمن إطار تصـنيف بلوم المعدل للمجال المعرفي.

الحدود البشـرية: تشـمل عينة البحث معلمي ومعلمات الرياضـيات العاملين في المدارس الحكومية والخاصة بمدينة الدوحة فقط، خلال العام الدراسي 2025/2024.

الحدود الزمانية: تم تنفيذ البحث خلال الفصلين الدراسيين الأول والثاني من العام الدراسي 2025/2024، وهو الإطار الزمني الذي تم فيه جمع البيانات وتحليلها.

الحدود المكانية: اقتصر البحث على مدارس مدينة الدوحة بدولة قطر، ولا يمكن تعميم نتائجها مباشرة على بقية المدن أو الدول دون دراسات مماثلة.

مصطلحات البحث:

تصنيف بلوم المعدل: هو تعديل وتوسيع للتصنيف الأصلي الذي وضعه بنيامين بلوم عام 1956 للأهداف التعليمية. يركز هذا التصنيف على تصنيف العمليات المعرفية في ستة مستويات مرتبة تصاعديًا من حيث التعقيد: يتذكر، يفهم، يطبق، يحلل، يقيم، يبدع. التعديل يشمل إعادة تنظيم الفئات لتكون أفعالًا بدلاً من أسماء، مما يسهل تطبيقه في بيئات التعليم والتعلم الحديثة (Shapiro & Stefkovich, 2011). ويعرف إجرائيا بأنه الإطار المعرفي الذي يرتكز عليه مقياس الدراسة الحالية لتصنيف مستويات التفكير لدى الطلاب، ويشمل ستة مستويات متدرجة (يتذكر، يفهم، يطبق، يحلل، يقيم، يبدع) تمثل في هذا البحث أبعاد أداة الدراسة.

الحوار: يُعرَّف الحوار (Dialogue) بأنه عملية تواصل ممتدة ومتكررة تجري عبر الزمن بين طرفين (غالبًا ممثلين لمجموعات) يتبادلون الحديث حول موضوعات ذات اهتمام مشترك، مع إدراك كل طرف لاختلاف طرق تفكير الطرف الآخر وشعوره تجاه القضية، وبنيةٍ تقوم على الإصغاء والرغبة في الفهم المتبادل واحترام الطرف المقابل وتجنب مشاعر العداء أو الهجوم عليه، مع انفتاحٍ على إمكانية اكتشاف أرضية مشتركة وربما إعادة النظر في بعض التصورات، بوصف الحوار ممارسة يُنظر إليها بوصفها ذات قيمة لما قد تفضي إليه من نتائج إيجابية (Wierzbicka, 2006). إجرائيا: في حدود هذه الدراسة، يُقصد بالحوار الطريقة التدريسية الحوارية التي يستخدمها معلمو الرياضيات في الصف، والتي تُقاس فعاليتها من وجهة نظر المعلمين أنفسهم من خلال استجاباتهم على مقياس فعالية الحوار المكون من 30 بنداً، موزعة على الأبعاد الستة لتصنيف بلوم المعدل (يتذكر، يفهم، يطبق، يحلل، يقوم، يبدع).

ثانياً: منهجية البحث وإجراءاته:

منهجية البحث:

اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة البحث، إذ يهدف إلى وصف تقديرات معلمي الرياضيات لفعالية الحوار وفق مستويات تصنيف بلوم المعدل، وتحليل الفروق في هذه التقديرات تبعًا لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة.

مجتمع البحث وعينته:

يتكون مجتمع البحث من جميع معلمي ومعلمات الرياضيات العاملين في المدارس الحكومية والخاصة بمدينة الدوحة خلال العام الدراسي 2025/2024. ولم يكن من الممكن تحديد الحجم العددي الدقيق للمجتمع؛ لعدم توفر إحصائية رسمية منشورة تجمع بين تخصص المعلم، وبلدية المدرسة، ونوعها، فالبيانات الرسمية المتاحة تعرض أعداد المعلمين وفق المرحلة التعليمية والجنس ونوع المدرسة، دون تصنيفهم وفق التخصص والبلدية معًا.

ونظرًا لصعوبة حصر مجتمع البحث والوصول إلى إطار معاينة شامل، استُخدم أسلوب العينة المتاحة، من خلال توزيع الاستبانة إلكترونيًا بالتنسيق مع المدارس، وشارك في البحث (155) معلمًا ومعلمة ممن استجابوا للاستبانة واستوفوا شروط المشاركة، ويُعد هذا العدد ملائمًا لإجراء التحليلات الإحصائية المستخدمة في البحث، كما يوفر عددًا كافيًا من المشاهدات لدراسة تقديرات أفراد العينة والفروق المرتبطة بمتغيري الجنس وسنوات الخبرة.

جدول 1: توزيع أفراد العينة وفق الجنس وسنوات الخبرة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	95	61.30%
الجنس	أنثى	60	38.70%
الخبرة	أقل من 5 سنوات	19	12.30%
الخبرة	5إلى أقل من 10	89	57.40%
الخبرة	10إلى أقل من 15	40	25.80%
الخبرة	15سنة فأكثر	7	4.50%

أداة البحث:

إعداد أداة البحث:

تم إعداد مقياس فعالية الحوار في تعليم الرياضيات من قبل الباحث، واستند في تحديد أبعاده الستة وصياغة مؤشراتها إلى تصنيف بلوم المعدل لأندرسون وكراثول (Anderson & Krathwohl, 2001)، وإلى تطبيقاته في تعليم الرياضيات. (Radmehr & Drake, 2019; Öksüz & Tabak, 2020) كما صيغت البنود بالاستفادة من الأدبيات المتعلقة بالممارسات الحوارية ودورها في الفهم والاستدلال وحل المشكلات والتفكير الرياضي (Brodie, 2007; Attard et al., 2018; Ruthven et al., 2017; Smit et al., 2023).

تكوّن المقياس في صورته الأولية من (30) بندًا موزعة بالتساوي على ستة أبعاد تمثل مستويات العمليات المعرفية في تصنيف بلوم المعدل: يتذكر، ويفهم، ويطبق، ويحلل، ويقيّم، ويبدع. وصيغت البنود لقياس تقديرات معلمي الرياضيات لمدى إسهام الحوار في دعم تعلم الطلاب وتنمية العمليات المعرفية المرتبطة بكل بُعد، وذلك على النحو الآتي:

1. بعد "يتذكر" (البنود: 1-5)

يقيس قدرة الحوار على مساعدة الطلاب في استرجاع المعلومات والحقائق الرياضية، سواء كانت مفاهيم أو خطوات أو أخطاء سابقة، وكيف يسهّل ربط المواقف الحوارية بالمعارف المخزنة.

2. بعد "يفهم" (البنود: 6–10)

يقيس دور الحوار في تعزيز قدرة الطلاب على فهم العلاقات بين المقدمات والنتائج، وتفسير المشكلات، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف، إضافة إلى استيعاب الأخطاء والقوانين المرتبطة بالمشكلة المطروحة.

3. بعد "يطبق" (البنود: 11–15)

يركز على قدرة الطلاب في استخدام المعارف المكتسبة عبر الحوار في حل مشكلات جديدة، وتوظيف الرياضيات في مواقف حياتية أو مهنية، والتنبؤ بالأسلوب الأنسب للحل.

4. بعد "يحلل" (البنود: 16–20)

يقيس أثر الحوار في تطوير قدرة الطلاب على تفكيك المشكلات المعقدة، تحليل الأخطاء، الرجوع من النتائج إلى المعطيات الأولية، وتصميم مواقف رياضية أو واقعية معقدة.

5. بعد "يقيّم" (البنود: 21–25)

يركز على دور الحوار في تنمية التفكير الناقد، مثل تتبع خطوات الحل بدقة، كشف المعلومات الناقصة أو الزائدة، تمييز المغالطات المنطقية، ومراجعة إمكانية تطبيق القوانين في مواقف جديدة.

6. بعد "يبدع" (البنود: 26–30)

يقيس دور الحوار في تعزيز القدرات الإبداعية لدى الطلاب، بما يشمل الطلاقة (توليد عدد كبير من الأفكار)، المرونة (تنوع الأفكار)، الأصالة (جدّة الأفكار)، حل المشكلات غير النمطية، والبحث عن بدائل متنوعة للحلول.

صدق وثبات الأداة:

شمل المقياس المبدئي لفاعلية الحوار وفق تصنيف بلوم المعدل ستة أبعاد (يتذكر، يفهم، يطبق، يحلل، يقيّم، يبدع)، بإجمالي 30 بندًا.

صدق المقياس: عُرض المقياس في صورته الأولية على ستة محكمين متخصصين في المناهج وطرائق التدريس ومناهج وطرائق تدريس الرياضيات، من ذوي الرتب العلمية والخبرات الأكاديمية المختلفة؛ للتحقق من سلامة صياغة البنود ووضوحها ومدى انتمائها إلى أبعاد المقياس. وفي ضوء ملاحظات المحكمين، تمت مراجعة وإعادة صياغة البندين (28) و(29) بما يعزز وضوحهما وارتباطهما ببُعد الإبداع، مما أسهم في تحسين تمثيل البُعد ورفع مستوى ثباته. وترد بيانات المحكمين في الملحق رقم (1).

كما تم التحقق من الصدق الداخلي على عينة استطلاعية مكونة من 30 معلمًا ومعلمة من معلمي الرياضيات في مدينة الدوحة، تم اختيارهم بشكل عشوائي، للتحقق من صدق وثبات المقياس، وذلك باستخدام معامل الارتباط المعدل (Corrected Item-Total

Correlation)، أظهرت النتائج أن جميع البنود في مقياس فاعلية الحوار سجلت قيم ارتباط أعلى من 0.3، مما يشير إلى ملاءمة البنود للدراسة.

ثبات المقياس: تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية المكونة من 30 معلمًا ومعلمة من معلمي الرياضيات في مدينة الدوحة، وسجل المقياس قيمة ألفا كرونباخ 0.895 (جيد جدًا)، كما هو موضح في الجدول (2). تم تحسين بعد الإبداع (الذي سجل ألفا 0.383 مبدئيًا) من خلال مراجعة البنود ذات الارتباطات المنخفضة (مثل البندين 28 و29) وإضافة بنود جديدة، مما ساهم في رفع الثبات الكلي.

جدول 2: معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لمقياس فعالية الحوار وأبعاده وفق تصنيف بلوم المعدل

المقياس	عدد البنود	ألفا كرونباخ	ملاحظات ثبات المقياس
التذكر	5	0.901	جيد جدًا
الفهم	5	0.903	جيد جدًا
التطبيق	5	0.917	جيد جدًا
التحليل	5	0.902	جيد جدًا
التقويم	5	0.915	جيد جدًا
الإبداع	5	0.918	جيد جدًا
مقياس فعالية الحوار	30	0.895	جيد جدًا

ثبات مقياس فعالية الحوار بطريقة التجزئة النصفية

تم التحقق من ثبات مقياس فعالية الحوار باستخدام طريقة التجزئة النصفية (Split-Half Reliability). حيث تم تقسيم المقياس إلى نصفين متكافئين بطريقة البنود الفردية والزوجية، تم حساب معامل الارتباط بين مجموع درجات النصفين، وتصحيحه باستخدام معامل Spearman-Brown يوضح الجدول 3 نتائج التحليل:

جدول 3: معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية لمقياس فعالية الحوار

نوع المعامل	القيمة
كرونباخ ألفا – الجزء الأول (15 بندًا)	0.906
كرونباخ ألفا – الجزء الثاني (15 بندًا)	0.893
معامل الارتباط بين النصفين	0.829
معامل Spearman-Brown طول متساوٍ	0.907
معامل Spearman-Brown طول غير متساوٍ	0.907

معامل Split-Half Guttman	0.903

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الثبات مرتفعة، إذ بلغ معامل Spearman-Brown (0.907)، ومعامل Guttman (0.903)، وهي قيم تدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات والاتساق الداخلي، مما يجعله صالحًا للاستخدام في هذه الدراسة.

استُخدم مقياس ليكرت الخماسي، بحيث مُنحت الاستجابات الدرجات الآتية: أوافق بشدة (5)، أوافق (4)، محايد (3)، لا أوافق (2)، ولا أوافق بشدة (1). وعُكس ترميز البنود المصاغة بصورة سلبية قبل إجراء التحليلات الإحصائية. وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (30–150)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع تقدير فعالية الحوار في تعليم الرياضيات.

ثالثاً: عرض النتائج ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس وهو: ما فعالية الحوار في تعليم الرياضيات وفق تصنيف بلوم المعدل من وجهة نظر معلمي الرياضيات في الدوحة؟

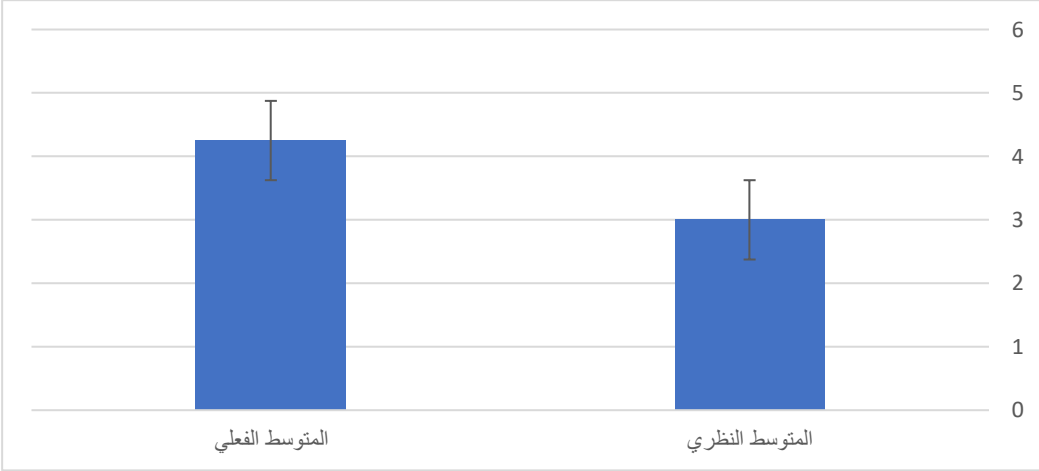
بناء على تحليل استجابات أفراد العينة البالغ عددهم 155 معلمًا ومعلمة من معلمي الرياضيات في مدينة الدوحة على مقياس فعالية الحوار في تعليم الرياضيات، يعرض الجدول نتائج اختبار T لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة والمتوسط النظري للمقياس، بهدف التحقق من مستوى فعالية الحوار في تعليم الرياضيات.

جدول 4: نتائج اختبارT لعينة واحدة للتحقق من دلالة الفرق بين متوسط مقياس فعالية الحواروالمتوسط النظري

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر (Cohen's d)
المعلمين	155	4.25	0.45	3	34.174	154	0.000	2.745

أظهرت نتائج اختبار T لعينة واحدة أن متوسط درجات المعلمين في مقياس فعالية الحوار (M = 4.25، SD = 0.45) كان أعلى بكثير من المتوسط النظري المفترض (3). كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية كبيرة، حيث p < .001 لاختبار T-Test، مع حجم أثر كبير جدًا وفقًا لـ Cohen's d = 2.75، مما يشير إلى أن الفرق ليس فقط دالًا إحصائيًا، بل له

أهمية عملية واضحة أيضًا، وبناء على ذلك تقبل الفرضية الأولى التي تنص على وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط مقياس فعالية الحوار والمتوسط النظري لصالح طريقة الحوار.



شكل 1: مخطط مقارنة بين المتوسط الفعلي والمتوسط النظري لمقياس فعالية الحوار

يظهر في هذا المخطط المقارنة بين المتوسط الفعلي لمقياس فعالية الحوار (4.25) والمتوسط النظري (3). تم استخدام الأعمدة لتمثيل كل من المتوسطين، مع إضافة أشرطة خطأ تُظهر فاصل الثقة 95% للمتوسط الفعلي. يشير هذا المخطط إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية لصالح طريقة الحوار، حيث يظهر الفرق الكبير بين المتوسطين مع حجم أثر كبير، مما يعكس تأثيرًا واضحًا وملموسًا لاستخدام طريقة الحوار في تحسين فعالية التواصل. يمكن دعم النتيجة السابقة بما ورد في الأدبيات التربوية التي أكدت الدور المحوري للحوار في تحسين تعلم الرياضيات وجودته. فقد أشارت دراسة (Smit et al., 2023) إلى أن الحوار التفاعلي داخل المواقف الصفية يُعد عنصرًا أساسيًا في تنمية التفكير الرياضي لدى المتعلمين، إذ بينت النتائج أن جودة الحوار الصفي ترتبط إيجابيًا بمستوى التفاعل المعرفي وبناء الثقة لدى الطلاب في تفسير الأفكار الرياضية، وهو ما يعكس قيمة الحوار كأداة تعليمية فعالة تتجاوز مجرد العرض المباشر للمحتوى. كما أوضحت دراسة (Zhao et al., 2022) أن الصفوف التي يقودها معلمون خبراء تتميز بأنماط حوار أكثر عمقًا، تركز على التحليل والبناء والتأمل والاستدلال، مقارنة بصفوف المعلمين المبتدئين

التي يغلب عليها الحوار المرتبط بالمعرفة الأساسية فقط. وتؤكد هذه النتائج أن الحوار الفعّال يسهم في رفع جودة التعلم الرياضي، ويدعم المستويات المعرفية المتقدمة، مما ينسجم مع نتائج الدراسة الحالية التي أظهرت أن معلمي الرياضيات في الدوحة ينظرون إلى الحوار بوصفه مدخلًا عالي الفعالية في تعليم الرياضيات وفق تصنيف بلوم المعدل.

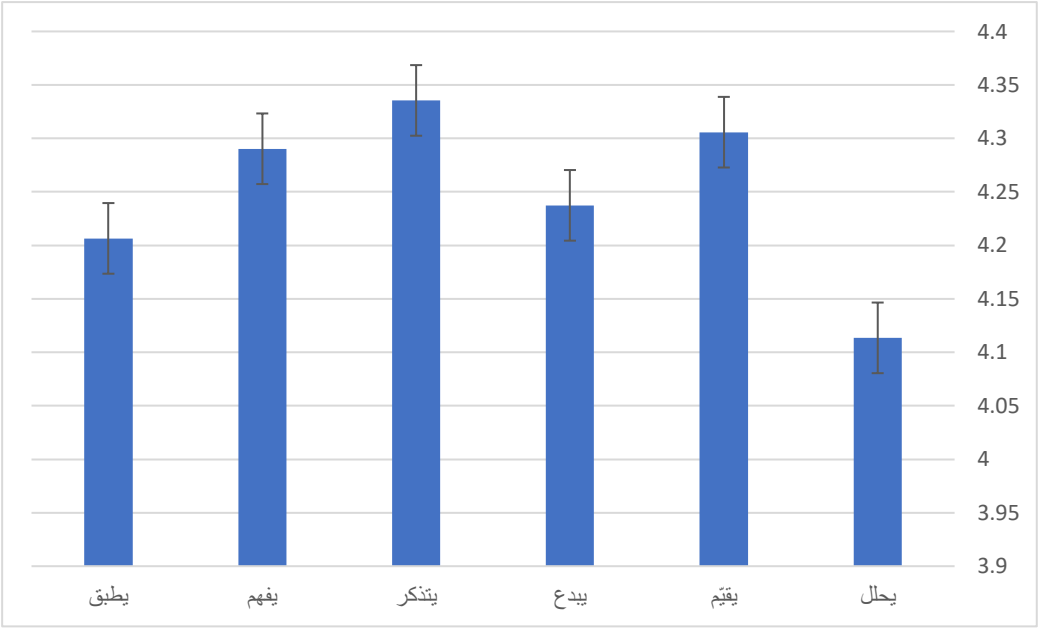
النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول وهو: هل تختلف فعالية الحوار باختلاف مستويات تصنيف بلوم المعدل (يتذكر، يفهم، يطبق، يحلل، يقيّم، يبدع)، وهل الفروق لصالح المستويات العليا؟

تم إجراء تحليل التباين للقياسات المتكررة على ستة أبعاد تمثل المستويات المعرفية لتصنيف بلوم المعدل، لتحديد ما إذا كانت فعالية الحوار تختلف وفقًا للمستوى المعرفي.

جدول 5: المتوسطات والانحرافات المعيارية لمستويات بلوم الستة

المستوى	المتوسط النظري	المتوسط	الانحراف المعياري	عدد المشاركين
يحلل	3	4.1135	0.52224	155
يقيّم	3	4.3058	0.46504	155
يبدع	3	4.2374	0.48872	155
يتذكر	3	4.3355	0.54077	155
يفهم	3	4.2903	0.53607	155
يطبق	3	4.2065	0.56312	155

كان ترتيب فعالية الحوار بحسب رأي المعلمين وفق تصنيف بلوم المعدل هو: يتذكر، يقيم، يفهم، يبدع، يطبق يحلل.



شكل 2: مقارنة فعالية الحوار عبر مستويات بلوم المعدلة في تعليم الرياضيات

يعرض هذا المخطط البياني مقارنة بين متوسطات فعالية الحوار في تعليم الرياضيات عبر المستويات المختلفة من تصنيف بلوم المعدل. تظهر النتائج اختلافا في المتوسطات بين المستويات المختلفة من مستويات بلوم المعدل، وثم حاجة إلى دراسة دلالة الفروق.

جدول 6: نتائج اختبار ويلكس لامبدا (Wilks' Lambda)

الاختبار	القيمة	F	df الفرضية	df الخطأ	Sig. (p)
Wilks' Lambda	0.713	12.069	5	150	0.000

توجد فروق دالة إحصائيًا بين المستويات الستة.

جدول 7: اختبار موكلي للكرية (Mauchly's Test)

موكلي W	كاي تربيع تقريبي	df	Sig.	Epsilon (Greenhouse-Geisser)
0.602	77.302	14	0	0.831

شرط الكرية غير متحقق، تم اعتماد تصحيح Greenhouse-Geisser.

جدول 8: نتائج ANOVA مع تصحيح Greenhouse-Geisser

المصدر	df	متوسط المربعات	F	Sig.
Bloom Level (GG)	4.154	1.22	13.195	0.000
الخطأ	639.656	0.092		

يبين الجدول (8) نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة مع تصحيح Greenhouse-Geisser. تشير القيم (F = 13.195، p = 0.000) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات فعالية الحوار عبر مستويات تصنيف بلوم المعدل عند مستوى دلالة (α = 0.05)، مما يؤكد اختلاف فعالية الحوار بين المستويات المعرفية.

جدول 9: اختبارات التباين الخطي والتربيعي

النمط	F	Sig.
الخطي	6.599	0.011
التربيعي	34.286	0.000

يوضح الجدول (9) نتائج اختبارات التباين الخطي والتربيعي للكشف عن طبيعة الفروق في فعالية الحوار بين مستويات تصنيف بلوم المعدل. بملاحظة القيم (F = 6.599، p = 0.011) للنمط الخطي والقيم (F = 34.286، p = 0.000) للنمط التربيعي، يلاحظ أنها تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية. وتشير هذه النتائج إلى أن فعالية الحوار لا تتوزع بدرجة واحدة عبر مستويات بلوم المختلفة، بل تختلف باختلاف المستوى المعرفي.

من أجل التحقق لصالح أي من المستويات التعليمية (العليا أم الدنيا) تم حساب متوسط فعالية الحوار لكل من:

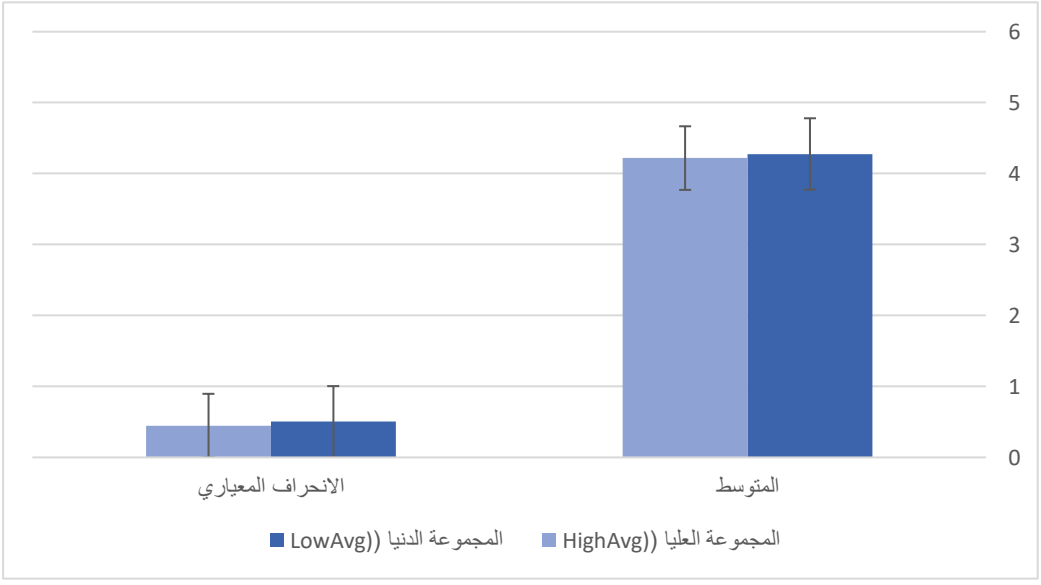
- المجموعة الدنيا: يتذكر، يفهم، يطبّق.
- المجموعة العليا: يحلل، يقيّم، يبدع.

ثم أجري اختبار T للعينات المرتبطة.

جدول 10: نتائج T-Test بين المجموعة الدنيا والعليا

المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعياري	t	df	Sig. (2-tailed)
المجموعة الدنيا (LowAvg)	4.2774	0.50249	2.577	154	0.011
المجموعة العليا (HighAvg)	4.2189	0.44829			

يبين الجدول (10) نتائج اختبار T للعينات المرتبطة لمقارنة متوسطات فعالية الحوار بين المجموعة الدنيا (يتذكر، يفهم، يطبّق) والمجموعة العليا (يحلل، يقيّم، يبدع). تشير القيمة ($t = 2.577$، $df = 154$، $p = 0.011$) إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، حيث سجلت المجموعة الدنيا متوسطًا أعلى (4.2774) مقارنة بالمجموعة العليا (4.2189). هذا يشير إلى أن معلمي الرياضيات في الدوحة يرون الحوار أكثر فعالية في المستويات الدنيا. تشير النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط فعالية الحوار في المستويات الدنيا ومتوسطه في المستويات العليا من تصنيف بلوم المعدل، حيث جاءت المستويات الدنيا بمتوسط أعلى. ويمكن تفسير ذلك بأن تصنيف بلوم يقوم على بناء هرمي؛ إذ تمثل المستويات الدنيا أساسًا معرفيًا لازمًا للانتقال إلى المستويات العليا، لذلك يظهر توظيف الحوار فيها بصورة أوضح وأسهل مقارنة بالمستويات التي تتطلب تحليلًا وتقويمًا وإبداعًا.



شكل 3: مقارنة المتوسطات والانحراف المعياري للمجموعتين "الدنيا" و"العليا"

يوضح هذا المخطط المقارنة بين المجموعة الدنيا (LowAvg)والمجموعة العليا (HighAvg) بناءً على المتوسطات والانحرافات المعيارية. تظهر النتائج أن المجموعة الدنيا تحقق متوسطًا أعلى (4.2774) مقارنة بالمجموعة العليا (4.2189). بالإضافة إلى ذلك،

تُظهر أعمدة الانحراف المعياري تباينًا طفيفًا بين المجموعتين، مما يساعد في فهم التوزيع حول المتوسط في كل مجموعة. تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما أشارت إليه الأدبيات التربوية بشأن اختلاف مستويات الأداء والاستجابة التعليمية عبر مستويات تصنيف بلوم المعدل. فقد أوضحت دراسات تحليل محتوى أسئلة الرياضيات أن أداء المتعلمين يكون غالبًا أعلى في المستويات المعرفية الدنيا، مثل التذكر والفهم، مقارنة بالمستويات العليا كالتفكير التحليلي والتقويمي والإبداعي، وهو ما يُعزى إلى الطبيعة المعرفية الأكثر تعقيدًا لهذه المستويات وما تتطلبه من عمليات عقلية متقدمة (Fardin & Radmehr, 2013). ويُسهم هذا التفسير في فهم النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية، والتي أظهرت أن تقديرات فعالية الحوار جاءت أعلى نسبيًا في المستويات الدنيا مقارنة بالمستويات العليا، رغم دلالة الفروق إحصائيًا. كما تدعم هذه النتائج ما ذهبت إليه دراسات تناولت استراتيجيات التدريس في تعليم الرياضيات، حيث أكدت أن استراتيجيات داعمة لمهارات التفكير العليا (HOTS)، ومن بينها الحوار الصفي المنظم، تسهم في تحسين التعلم في المستويات العليا من تصنيف بلوم المعدل، إلا أن فاعليتها ترتبط بدرجة كبيرة بمدى تهيئة البيئة الصفية وتوافر الدعم المهني والتدريب المتخصص للمعلمين (Gradini et al., 2025). وفي السياق ذاته، تشير أدبيات أخرى إلى أن تصميم أنشطة التعلم والتقويم بما يستهدف المستويات العليا في تصنيف بلوم يسهم في تنمية التفكير التحليلي والنقدي والإبداعي لدى المتعلمين، ويؤكد ضرورة مواءمة استراتيجيات التدريس مع طبيعة هذه المستويات لتحقيق أثر تعليمي أعمق (Momen et al., 2022). ومن منظور مفاهيمي، يفترض تصنيف بلوم ذاته وجود تدرج هرمي في تعقيد العمليات المعرفية، بحيث لا يمكن تحقيق التعلم العميق في المستويات العليا إلا بعد ترسيخ الأساس المعرفي في المستويات الدنيا، وهو ما ينعكس في اختلاف تقديرات الفاعلية وأثر الاستراتيجيات التعليمية – كالحوار – عبر المستويات المعرفية المختلفة (Ajayi, 2024). وبناءً على ذلك، يمكن القول إن نتائج الدراسة الحالية تنسجم مع الأدبيات النظرية والتجريبية التي تؤكد أن فعالية الحوار ليست ثابتة عبر

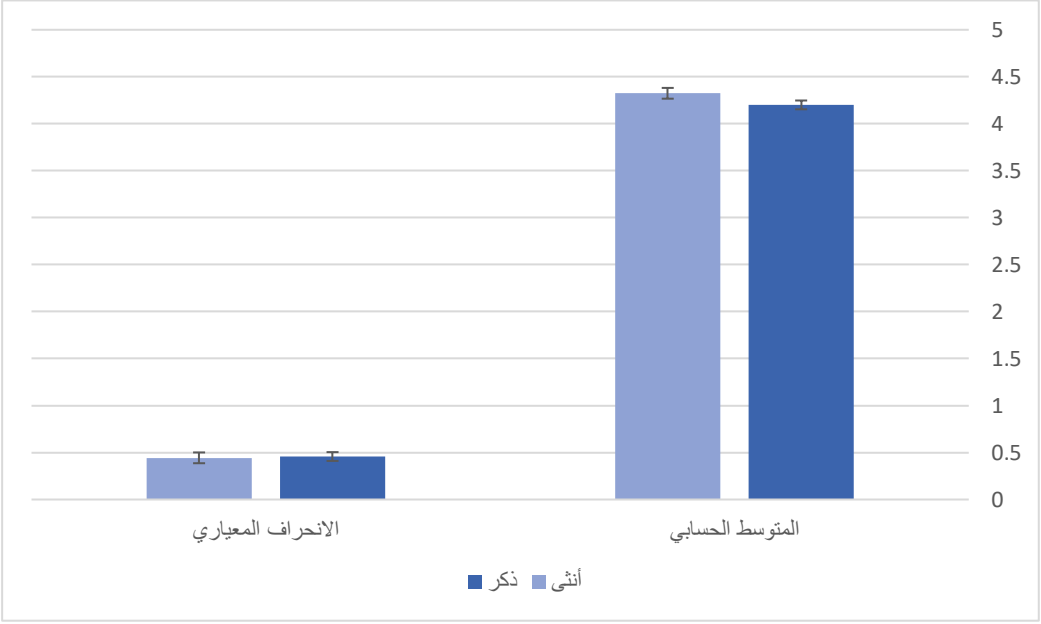
مستويات بلوم، بل تتأثر بطبيعة المستوى المعرفي المستهدف وعمق الممارسات الصفية المصاحبة له.

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني وهو: هل توجد فروق في تقدير فعالية الحوار تعزى لمتغير الجنس؟

يعرض جدول 11 الإحصاءات الوصفية لمقياس فعالية الحوار وفقًا لمتغير الجنس، حيث بلغ عدد المعلمين الذكور 95 بمتوسط حسابي قدره 4.2004، في حين بلغ عدد المعلمات الإناث 60 بمتوسط حسابي قدره 4.3239. ويهدف عرض هذه البيانات إلى توضيح الفروق الوصفية الأولية بين الذكور والإناث قبل إجراء اختبار T للعينات المستقلة للتحقق من دلالة هذه الفروق إحصائيًا.

جدول 11: إحصائيات وصفية حسب الجنس (Group Statistics)

الجنس	N	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
ذكر	95	3	4.2004	0.4575	0.0469
أنثى	60	3	4.3239	0.4435	0.0573



شكل 4: مقارنة بين متوسطات درجات المعلمين الذكور والإناث في مقياس فعالية الحوار في تعليم الرياضيات

يوضح هذا المخطط المقارنة بين متوسطات درجات المعلمين الذكور والإناث في مقياس فعالية الحوار في تعليم الرياضيات. يظهر المخطط أن الإناث سجّلن متوسطًا أعلى في المقياس مقارنة بالذكور. كما توضح أشرطة الخطأ (الانحراف المعياري) التباين في الإجابات، حيث يظهر أن التباين عند الذكور أقل مقارنة بالإناث. هذا يشير إلى أن الإناث أبدين تباينًا أكبر في استجاباتهن حول فعالية الحوار. بينما يظهر الفرق بين المتوسطات بشكل ظاهري، إلا أن الاختبار الإحصائي سيكون ضروريًا لتحديد ما إذا كان هذا الفرق دالًا إحصائيًا أم لا.

جدول 12: اختبار T للعينات المستقلة (Independent Samples T-Test)

الفرضية	F (Levene)	Sig. Levene	t	df	Sig. (2-tailed)	الفرق في المتوسطات	الخطأ المعياري	فاصل 95% للفرق الثقة
تساوي التباينات مفترض	0.225	0.636	-1.657	153	0.1	-0.1235	0.0746	[-0.2708, 0.0238]
تساوي التباينات غير مفترض			-1.669	128.51	0.098	-0.1235	0.074	[-0.2700, 0.0230]

يظهر الجدول السابق أن قيمة Sig لاختبار Levene لتساوي التباينات بلغت 0.636، مما يدل على تحقق شرط تساوي التباينات. وبناء على ذلك، تم اعتماد نتيجة الصف الأول في جدول T-Test، حيث بلغت قيمة Sig (2-tailed) = 0.100، وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05، مما يعني عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات الجنسين.

وبهذا فإنه يتم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين في مقياس فعالية الحوار في تعليم الرياضيات وفق تصنيف بلوم المعدل تعزى لمتغير الجنس. تتسق نتيجة الدراسة مع اتجاه عدد من الدراسات التي ترى أن أنماط التدريس والممارسات الصفية لا تتشكل بالضرورة وفق النوع الاجتماعي، بل تتأثر أساسًا بالإعداد المهني والخبرة النوعية والتدريب على استراتيجيات

التدريس. فحين تتقارب فرص التطوير المهني ومتطلبات المنهج وبيئة المدرسة، قد تصبح تقديرات المعلمين لفاعلية الحوار متقاربة بين الذكور والإناث، حتى لو ظهرت فروق وصفية محدودة لا ترقى للدلالة الإحصائية. (ESKİCİ & ÇETİNKAYA, 2019)

وفي هذا السياق، أظهرت دراسة (KARTAL, 2022) تناولت تصورات المعلمين قبل الخدمة وجود فروق لصالح الإناث في تبني التصورات البنائية مقارنة بالذكور، وهو ما قد يفسر الفروق الوصفية المحدودة التي ظهرت في نتائج الدراسة الحالية لصالح المعلمات، وإن لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية. وعليه، قد لا يكون الجنس عاملًا مباشرًا بقدر ما يكون متغيرًا "غير مباشر" يتداخل مع فرص التدريب، ونمط القيادة الصفية، ومناخ المدرسة، وهو ما قد يفسر اختلاف نتائج الدراسات باختلاف السياق.

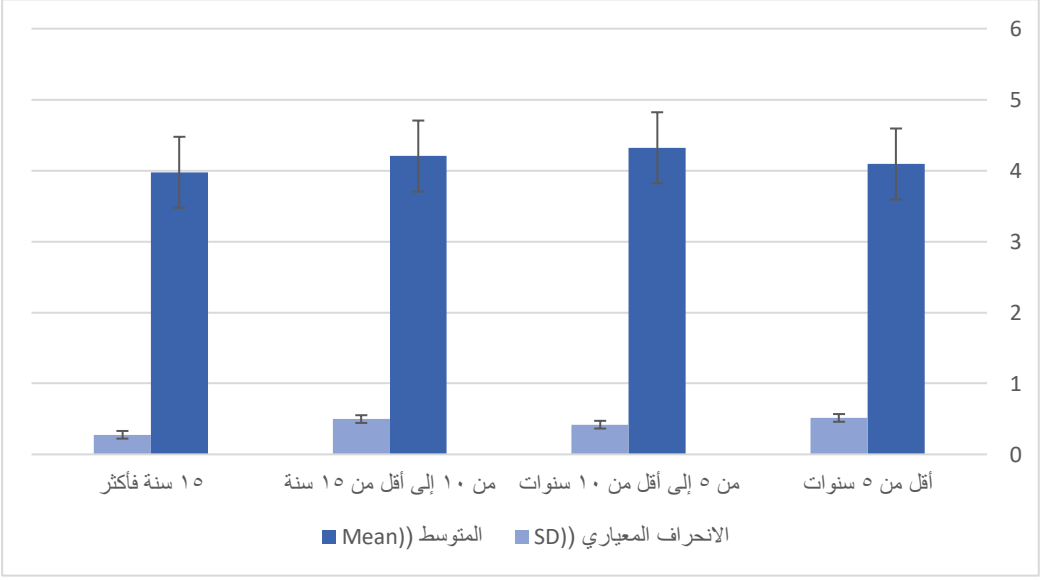
النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث وهو: هل توجد فروق في تقدير فعالية الحوار تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

قبل إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA، تم التحقق من شرط الاعتدالية نظرًا لتفاوت أعداد أفراد العينة في فئات سنوات الخبرة، ولا سيما فئة 15 سنة فأكثر. وقد بينت نتائج اختبار الاعتدالية أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي بدرجة مقبولة، وبناءً على ذلك تم اعتماد اختبار ANOVA للكشف عن دلالة الفروق في متوسطات فعالية الحوار تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.

تم تقسيم سنوات الخبرة إلى أربع فئات: أقل من 5 سنوات، من 5 إلى أقل من 10 سنوات، من 10 إلى أقل من 15 سنة، و15 سنة فأكثر. وقد تم استخدام هذه الفئات لدراسة الفروق في فعالية الحوار في تعليم الرياضيات تبعًا لاختلاف سنوات الخبرة لدى معلمي الرياضيات في مدينة الدوحة.

جدول 14: المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس فعالية الحوار حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	عدد المعلمين (n)	المتوسط النظري	المتوسط (Mean)	الانحراف المعياري (SD)
أقل من 5 سنوات	19	3	4.093	0.51371
من 5 إلى أقل من 10 سنوات	89	3	4.3221	0.41881
من 10 إلى أقل من 15 سنة	40	3	4.205	0.49778
15سنة فأكثر	7	3	3.9762	0.27603
المجموع الكلي	155	3	4.2482	0.45472



شكل 5: متوسطات فعالية الحوار في تعليم الرياضيات والانحراف المعياري حسب سنوات الخبرة

يوضح الشكل وجود تفاوت ظاهري في متوسطات درجات المعلمين في مقياس فعالية الحوار تبعًا لاختلاف سنوات الخبرة. حيث سجّل المعلمون ممن تتراوح خبرتهم بين 5 إلى أقل من 10 سنوات أعلى متوسط (4.32)، تلاهم من هم في فئة 10 إلى أقل من 15 سنة، في حين سجّل المعلمون الذين تزيد خبرتهم عن 15 سنة أقل متوسط (3.97). كما تُظهر أشرطة الخطأ (SD) مدى تباين الاستجابات داخل كل فئة.

لكن على الرغم من هذا التفاوت الظاهري، فإن اختبار ANOVA مطلوب لتحديد ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية أم أنها تقع ضمن التباين العشوائي في العينة.

جدول 15: نتائج اختبار One-Way ANOVA لمقياس فعالية الحوار حسب سنوات الخبرة

المصدر	مجموع المربعات (Sum of Squares)	درجات الحرية (df)	متوسط المربعات (Mean Square)	F	Sig. (p)
بين المجموعات (Between Groups)	1.536	3	0.512	2.552	0.058
داخل المجموعات (Within Groups)	30.306	151	0.201		
الكلي (Total)	31.843	154			

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لاختبار الفروق في متوسط مقياس فعالية الحوار تبعًا لمتغير سنوات الخبرة لدى معلمي الرياضيات في الدوحة. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات، حيث كانت قيمة $F(3, 151) = 2.552$ عند مستوى دلالة $p = .058$، وهو أعلى من القيمة الحرجة 0.05.

وبذلك، تُقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في فعالية الحوار وفقا لآراء المعلمين تُعزى لاختلاف سنوات الخبرة. يمكن تفسير عدم وجود فروق دالة تبعًا لسنوات الخبرة بأن "الخبرة الزمنية" لا تعادل بالضرورة "الخبرة النوعية" في إدارة الحوار؛ فالتقدم في الممارسة الحوارية يتطلب تدريبًا متخصصًا وتغذية راجعة مهنية ومجتمعات تعلم، وهي عوامل قد تتوافر بالتقارب بين المعلمين بغض النظر عن سنوات الخدمة. كما أن الأدبيات تشير إلى أن عوائد الخبرة على الفاعلية ليست منتظمة وقد تتسطح بعد سنوات معينة، ما يجعل الفروق بين فئات الخبرة أقل وضوحًا في التقديرات الذاتية لفاعلية الحوار. (Kini & Podolsky, 2016)

الاستنتاجات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يمكن استخلاص الاستنتاجات التالية:

1. تؤكد النتائج أن الحوار يُعد مدخلًا فعالًا في تعليم الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات في الدوحة؛ إذ جاء متوسط فعالية الحوار مرتفعًا ($M = 4.25$) وأعلى

بكثير من المتوسط النظري (3) بفروق ذات دلالة إحصائية كبيرة وحجم أثر كبير جدًا، بما يشير إلى أهمية عملية واضحة لاعتماد الحوار في التدريس.

2. تختلف تقديرات فعالية الحوار باختلاف مستويات بلوم المعدل؛ فقد كشفت القياسات المتكررة وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات عبر المستويات الستة، ما يعني أن فاعلية الحوار ليست ثابتة بل تتغير تبعًا لنوع العملية المعرفية المستهدفة.

3. لم تكن الفروق لصالح المستويات العليا كما افترضت الدراسة؛ إذ أظهرت المقارنة بين المتوسطين التجميعيين أن المستويات الدنيا (يتذكر–يفهم–يطبق) حققت متوسطًا أعلى قليلًا من المستويات العليا (يحلل–يقيّم–يبدع)، رغم أن الفرق صغير، وهو ما يشير إلى أن توظيف الحوار قد يكون أكثر رسوخًا أو سهولة في دعم العمليات المعرفية الأساسية مقارنة بالعمليات المعرفية العليا التي تتطلب تصميمًا صفّيًا أعمق ومهارات إدارة حوار أكثر تخصصًا.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير فعالية الحوار تعزى للجنس؛ رغم وجود فرق ظاهري لصالح الإناث، إلا أن الفروق لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، كما أن حجم الأثر كان صغيرًا، ما يدل على أن تقدير فعالية الحوار متقارب بين المعلمين والمعلمات.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية الحوار تعزى لسنوات الخبرة؛ إذ لم يثبت تحليل التباين فروقًا دالة بين فئات الخبرة، رغم وجود تباينات ظاهرية، ما يفيد بأن تبني الحوار وتقدير فاعليته لا يرتبطان بالخبرة وحدها بقدر ما يرتبطان بعوامل أخرى (مثل التدريب، ثقافة المدرسة، طبيعة التقويم، إدارة الصف، وتصميم المهام الحوارية).

التوصيات:

استنادًا إلى ما توصلت إليه الدراسة من نتائج واستنتاجات، يوصي الباحث بما يلي:

1. تعزيز اعتماد الحوار كاستراتيجية تدريسية منظمة في تعليم الرياضيات داخل المدارس في الدوحة، بوصفه مدخلًا ذا فاعلية مرتفعة وفق تقديرات المعلمين، وليس مجرد نشاط داعم أو هامشي.

2. توجيه التطوير المهني نحو "الحوار المنتج للمستويات العليا" تحديدًا (يحلل–يقيّم–يبدع)، عبر تدريب المعلمين على: صياغة أسئلة مفتوحة تستثير التحليل والتبرير والنقد، إدارة النقاشات الرياضية بما يضمن تعميق التفكير وتوسيع مشاركة الطلبة، واستخدام استراتيجيات مثل "الحجاج الرياضي" و"تفسير الحلول" و"مقارنة الاستراتيجيات" داخل الحوار.

3. مواءمة التقويم الصفي مع أهداف بلوم العليا بحيث تُبنى مهام وأسئلة تقييمية تتطلب تفسيرًا وتحليلًا وتقييمًا وإبداعًا، لأن ضعف تمثيل المستويات العليا في التقويم قد يحد من توظيف الحوار لتحقيقها.

4. إعداد أدلة إجرائية صفّية للحوار في الرياضيات تتضمن نماذج جاهزة للأنشطة والأسئلة الحوارية موزعة على مستويات بلوم الستة، بما يساعد المعلمين على الانتقال من الحوار العام إلى الحوار المقصود المرتبط بمخرجات تعلم محددة.

5. تفعيل دور الإشراف التربوي والموجهين لمتابعة جودة الحوار داخل الصف، ليس من حيث وجوده فقط، بل من حيث عمقه واتساقه مع مستويات بلوم، مع تقديم تغذية راجعة عملية مبنية على الملاحظة الصفية.

المقترحات:

1. إجراء دراسة ميدانية قائمة على الملاحظة الصفية وتحليل الخطاب للتحقق من طبيعة الحوار الفعلي في حصص الرياضيات، ومقارنة ذلك بتقديرات المعلمين (المدركة) لفعاليته.

2. تنفيذ دراسة شبه تجريبية تقيس أثر برنامج تدريب على الحوار المرتبط بتصنيف بلوم في رفع مستوى أداء الطلبة في مهارات التحليل والتقويم والإبداع، مقارنة بالتدريس الاعتيادي.

3. دراسة العوامل الوسيطة التي قد تفسر كون الحوار أكثر فعالية في المستويات الدنيا (مثل: نمط الأسئلة، إدارة الصف، ثقافة المدرسة، ضغط المنهج والزمن، أو نوعية التقويم).

4. توسيع نطاق البحث ليشمل متغيرات أخرى يمكن أن تؤثر في فعالية الحوار (مثل المرحلة الدراسية، نوع المدرسة: حكومية/خاصة، حجم الصف، التحصيل السابق للطلبة، أو مؤهلات المعلم وتدريبه).

5. تطوير نموذج قياس معياري لفعالية الحوار في الرياضيات يتضمن مؤشرات كمية ونوعية (مثل جودة الأسئلة، توزيع الأدوار الكلامية، عمق التبرير، وتكرار استخدام مهارات التفكير العليا)، ثم التحقق من خصائصه السيكومترية على عينات أوسع.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. أبوغليون، همام محمد. (2022). تحليل واقع الأسئلة التقويمية المتضمنة في كتب الرياضيات المطورة للمرحلة الأساسية في الأردن. *المجلة العربية للنشر العلمي*، (41).
2. أكاديمية الدوحة العالمية. (2022). *تقرير الاعتماد المدرسي الوطني لدولة قطر*. https://dohaacademy.sch.qa/wp-content/uploads/2024/06/DA_Salwa_QNSA_March_2022_Inspection_Report-Arabic.pdf
3. الحداد، فوزي عبد الله خالد قاسم. (2021). مدى توافر المستويات المعرفية في مقررات الرياضيات بكلية التربية – جامعة صنعاء. *مجلة الجامعة الوطنية*، (16)، 55–112. http://search.mandumah.com/Record/1313977
4. الحربي، حمود مرجي عليثه. (2022). فاعلية ممارسة تسهيل الحوار الرياضي ذي المعنى في تنمية التفكير الاحتمالي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، 118(2)، 377–401.
5. خليل، عاصم أحمد. (2013). *أثر استخدام طريقة المناقشة في التحصيل وتنمية بعض مهارات الحس العددي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مدينة الموصل*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الموصل، كلية التربية.
6. غالية، نادية حسن، دراوشة، أحلام محمود، والرشدان، هنادي صدقي. (2022). أسلوب الحوار في المجموعات الصغيرة وأثره في تحصيل طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين في مدارس شمال فلسطين. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، 6(17)، 41–60. https://doi.org/10.26389/ajsrp.d210921
7. الغرير، نجاة إسماعيل، والغرير، غازية إسماعيل. (2022). تحليل الأسئلة التقويمية في كتب الرياضيات للصفوف الثلاثة الأولى في المنهاج الأردني في ضوء تصنيف بلوم

للأهداف المعرفية وتصنيف كراثول للأهداف الوجدانية. *مجلة بحوث للتعليم والابتكار*، 5، 91–106.

8. القضاة، مهند فرحان أحمد. (2022). تحليل الأسئلة التقويمية في كتاب الرياضيات للصف الثامن الأساسي في ضوء مستويات بلوم للمجال المعرفي. *مجلة دراسات تربوية*، 49(3)، 1–12.
9. وزارة التعليم والتعليم العالي – دولة قطر. (2015). *معايير المناهج التعليمية لدولة قطر*. https://cdn-files.abegs.org/abegs-marsad-prod/uploads/c7a1839c-fd4e-401c-87dd-d6f3baac8cd5.pdf
10. وزارة التعليم والتعليم العالي – دولة قطر. (2019). *الإطار العام للمنهج التعليمي الوطني لدولة قطر*. https://cdn-files.abegs.org/abegs-marsad-prod/uploads/8992f2d9-d470-4c0b-834c-ed6cbfd8c4ea.pdf

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Adams, N. E. (2015). Bloom's taxonomy of cognitive learning objectives. *Journal of the Medical Library Association*, 103(3), 152–153. https://doi.org/10.3163/1536-5050.103.3.010
2. Ajayi, J. (2024). *Bloom's taxonomy*. Structural Optimization. https://www.researchgate.net/publication/380814622_Blooms_taxonomy
3. Anand, B. (2024). Types of learning: Domains of learning—Cognitive, affective, and psychomotor. Extension Methods, ICT and Educational Technology, 53–82.
4. Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

5. Attard, C., Edwards-Groves, C., & Grootenboer, P. (2018). *Dialogic practices in the mathematics classroom*. In J. Hunter, P. Perger, & L. Darragh (Eds.), Making waves, opening spaces: Proceedings of the 41st annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia (pp. 122–129). MERGA.
6. Brodie, K. (2007). Dialogue in mathematics classrooms: Beyond question-and-answer methods. Pythagoras, 66, 3–13 . https://doi.org/10.4102/pythagoras.v0i66.75
7. ESKİCİ, M., & ÇETİNKAYA, S. (2019). *Analysis of teaching styles of teachers regarding various variables*. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1), 138–160 .https://doi.org/10.14686/buefad.426636
8. Fadlelmula, F., & Koc, M. (2016). *Overall review of education system in Qatar*. LAP Lambert Academic Publishing.
9. Fardin, D., & Radmehr, F. (2013). A study on K–5 students' mathematical problem solving based on revised Bloom's taxonomy. *European Journal of Child Development*, Education and Psychopathology, 1, 97–123.
10. Golkowska, K. U. (2013). Voice and dialogue in teaching reading/writing to Qatari students. *Journal of International Education Research*, 9(4), 339–344 .https://doi.org/10.19030/jier.v9i4.8085
11. Gradini, E., Noviani, J., & Ulya, K. (2025). *Fostering higher-order thinking skills in mathematics education*. Prisma Sains, 13, 135 . https://doi.org/10.33394/j-ps.v13i2.15099

12. KARTAL, B. (2022). Does it matter having constructivist or traditional teaching beliefs? *International Dialogues on Education Journal*, 9(2), 96–127 .https://doi.org/10.53308/ide.v9i2.268
13. Kini, T., & Podolsky, A. (2016). Does teaching experience increase teacher effectiveness? Learning Policy Institute.
14. Öksüz, C., & Tabak, S. (2020). The analysis of teachers' questions in primary school mathematics classes according to revised Bloom's taxonomy. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(11), 44–90.
15. Radmehr, F., & Drake, M. (2019). Revised Bloom's taxonomy and major theories and frameworks that influence the teaching, learning, and assessment of mathematics: A comparison. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 50(6), 895–920 . https://doi.org/10.1080/0020739X.2018.1549336
16. Retno, N., Arfatin, N., & Nur, A. (2019). *The effect of revised Bloom's taxonomy on mathematical problem-solving skill*. In Proceedings of the ICESRE 2018 (pp. 150–153). Atlantis Press.
17. Ruthven, K., Mercer, N., Taber, K. S., Guardia, P., Hofmann, R., Ilie, S., Luthman, S., & Riga, F. (2017). A research-informed dialogic-teaching approach to early secondary school mathematics and science: The pedagogical design and field trial of the epiSTEMe intervention. Research Papers in Education, 32(1), 18–40 . https://doi.org/10.1080/02671522.2015.1129642

18. Shapiro, J. P., & Stefkovich, J. A. (2011). *Ethical leadership and decision making in education*. Routledge.
19. Smit, R., Hess, K., Taras, A., Bachmann, P., & Dober, H. (2023). The role of interactive dialogue in students' learning of mathematical reasoning: A quantitative multi-method analysis of feedback episodes. Learning and Instruction, 86, Article 101777 . https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101777
20. Stevens, S. A. (2017). *The effects of dialogic interaction on mathematical proficiency (Doctoral dissertation).* Middle Tennessee State University.
21. Wierzbicka, A. (2006). *The concept of 'dialogue' in cross-linguistic and cross-cultural perspective*. Discourse Studies, 8, 675–703 . https://doi.org/10.1177/1461445606067334
22. Xin, Y. P., Chiu, M. M., Tzur, R., Ma, X., Park, J. Y., & Yang, X. (2020). *Linking teacher–learner discourse with mathematical reasoning*. Learning Disability Quarterly, 43(1), 43–56.
23. Zhao, W., Ma, J., & Cao, Y. (2022). *What is effective classroom dialog? Frontiers in Psychology*, 13 .https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.964967

درجة توظيف التعليم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية في سوريا والمعوقات التي تواجه تطبيقه

أحمد سعيد مقدح
باحث ماجستير في التربية، سورية
ahmadmakdah82@gmail.com
د. قاسم علي خضر
أستاذ مساعد في الجامعة الدولية للعلوم والنهضة، سورية
qasemali.1979@gmail.com

تاريخ استلام البحث 2026/1/17م، تاريخ قبول البحث 2026/6/25م.

ملخص البحث

هدف هذ البحث إلى التعرف على درجة توظيف التعليم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية في سوريا، والكشف عن أبرز المعوقات التي تواجه تطبيقه في البيئة المدرسية. اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت على عينة مكونة من (550) معلمًا ومعلمة من مدارس التعليم الأساسي في محافظة حمص للعام الدراسي 2025–2026، باستخدام استبانة مكوّنة من محورين شملت (24) بندًا. أظهرت النتائج أن درجة توظيف التعليم المدمج جاءت مرتفعة، في حين كانت المعوقات التقنية والتنظيمية موجودة بدرجة مرتفعة أيضًا. كما بيّنت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة التوظيف تعزى لمتغيري العمر والدورات التدريبية، وعدم وجود فروق لمعظم المتغيرات الأخرى. وأوصى البحث بتحسين البنية التحتية التقنية، وتعزيز التدريب المهني، وتوفير دعم مؤسسي مستدام لتفعيل التعليم المدمج في المرحلة الأساسية.

الكلمات المفتاحية: التعليم المدمج، المرحلة الأساسية، توظيف التقنيات التعليمية، المعوقات التربوية، سوريا.

The extent to which blended learning is employed by primary school teachers in Syria and the obstacles hindering its implementation

By: Ahmed Saeed Maqdah, Dr. Qasim Ali Khudr

Abstract

This study aimed to identify the degree of blended learning implementation among basic education teachers in Syria and to reveal the main obstacles hindering its application in the school environment. The study adopted a descriptive analytical approach and was conducted on a sample of 550 male and female basic education teachers from public schools in Homs Governorate during the 2025–2026 academic year, using a questionnaire consisting of two domains and 24 items. The results indicated that the level of blended learning implementation was high, while technical and organizational obstacles were also present at a high level. The findings further revealed statistically significant differences in the degree of implementation attributed to age and training courses, with no significant differences associated with most other variables. The study recommended improving technical infrastructure, enhancing professional training, and providing sustainable institutional support to activate blended learning in basic education.

Key words: Blended learning, basic education stage, educational technology integration, educational obstacles, Syria.

Suriye'deki İlköğretim Öğretmenleri Tarafından Karma Öğrenmenin Kullanılma Düzeyi ve Uygulanmasını Engelleyen Engeller

Ahmed Said Makdah, Dr. Kasım Ali Hıdır

Özet

Bu çalışma, Suriye'deki temel eğitim öğretmenleri arasında karma öğrenmenin uygulanma düzeyini belirlemeyi ve okul ortamında uygulanmasını engelleyen temel engelleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışma, tanımlayıcı analitik bir yaklaşım benimsemiş ve 2025-2026 akademik yılında Homs Valiliği'ndeki devlet okullarından 550 erkek ve kadın temel eğitim öğretmeninden oluşan bir örneklem üzerinde, iki alan ve 24 maddeden oluşan bir anket kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, karma öğrenmenin uygulanma düzeyinin yüksek olduğunu, ancak teknik ve organizasyonel engellerin de yüksek düzeyde mevcut olduğunu göstermiştir. Bulgular ayrıca, yaş ve eğitim kurslarına bağlı olarak uygulama düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu, diğer değişkenlerin çoğunda ise anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Çalışma, temel eğitimde karma öğrenmeyi etkinleştirmek için teknik altyapının iyileştirilmesini, mesleki eğitimin geliştirilmesini ve sürdürülebilir kurumsal desteğin sağlanmasını önermiştir.

Anahtar kelimeler: Karma öğrenme, temel eğitim aşaması, eğitim teknolojisi entegrasyonu, eğitim engelleri, Suriye.

مقدمة البحث:

يمثّل التعليم ركيزةً أساسية في بناء المجتمعات وتنميتها، لما له من دور محوري في تنمية القدرات الفكرية والمهارية للأفراد، وتعزيز قدرتهم على التكيّف مع متغيرات العصر. ومع تسارع التطور التكنولوجي، برزت الحاجة إلى أنماط تعليمية مرنة توفّق بين الأساليب التقليدية والوسائط الرقمية، بما يحقق تعلّمًا أكثر فاعلية واستجابة لاحتياجات المتعلمين، ويأتي التعليم المدمج في مقدمة هذه الأنماط بوصفه نموذجًا يجمع بين التعليم الحضوري والتعليم الإلكتروني ضمن تصميم تربوي متكامل (اليحيى، 2020).

ويُنظر إلى التعليم المدمج بوصفه خيارًا استراتيجيًا في البيئات التعليمية التي تواجه تحديات بنيوية أو ظرفية، إذ يتيح مرونة في تنظيم التعليم، ويعزز التفاعل، ويدعم التعليم النشط من خلال الدمج المتوازن بين التفاعل الوجاهي والتقنيات الرقمية (Hrastinski, 2019; Kintu et al., 2017). وتزداد أهمية هذا النموذج في المرحلة الأساسية، لما لهذه المرحلة من دور حاسم في بناء الأسس المعرفية والقيمية لدى المتعلمين، الأمر الذي يجعل فاعلية الممارسات التعليمية فيها ذات أثر طويل المدى.

وفي السياق السوري، أفرزت سنوات الصراع تحديات عميقة طالت البنية التحتية التعليمية والجاهزية التقنية للمدارس، وانعكس ذلك على ممارسات المعلمين وقدرتهم على توظيف النماذج التعليمية الحديثة. وعلى الرغم من بعض المحاولات لدمج التكنولوجيا في التعليم، إلا أن واقع توظيف التعليم المدمج في المرحلة الأساسية ما يزال بحاجة إلى دراسة علمية معمقة تكشف مستوى التطبيق الفعلي، وتحدد المعوقات المهنية والتنظيمية التي تحدّ من فاعليته (المطيري، 2019).

وانطلاقًا من ذلك، يسعى هذا البحث إلى تحليل واقع توظيف التعليم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية في سوريا، والكشف عن أبرز التحديات التي تواجه تطبيقه، بهدف الإسهام في تقديم رؤية علمية تدعم تطوير السياسات التعليمية والبرامج التدريبية، بما يعزز فاعلية هذا النموذج في بيئات تعليمية متأثرة بالنزاعات.

مشكلة البحث:

يُعدّ التعليم من الركائز الجوهرية في بناء الإنسان وتنمية المجتمعات، إذ يمنح الأفراد القدرة على التطور ومواجهة التحديات المختلفة. غير أن الأزمات الممتدة التي شهدتها سوريا خلال السنوات الأربع عشرة الماضية أسهمت في إحداث اختلالات عميقة في المنظومة التعليمية، تمثّلت في تضرر البنية التحتية للمدارس، وتراجع الإمكانات المتاحة للمعلمين، وضعف التجهيزات التقنية، الأمر الذي أضعف قدرة التعليم التقليدي على الاستجابة لمتطلبات الواقع التعليمي المتغيّر.

وفي هذا السياق، برز التعليم المدمج بوصفه أحد النماذج التربوية التي تجمع بين التعليم الحضوري والتعليم الرقمي، بما يوفّر قدراً من المرونة والاستمرارية في البيئات التعليمية المتأثرة بالأزمات. إلا أن تطبيق هذا النموذج يتطلب توفر بنية تقنية مناسبة، وتدريبًا متخصصًا للمعلمين، ودعمًا مؤسسيًا واضحًا، وهي متطلبات لا تزال محلّ تحدٍّ في العديد من المدارس.

وقد تناولت عدد من الدراسات واقع التعليم المدمج من زوايا مختلفة، حيث أظهرت دراسة الموسى وآخرون (2023) أن اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو التعليم المدمج جاءت بدرجة متوسطة، في حين كانت احتياجاتهم التدريبية مرتفعة، ما يشير إلى وجود فجوة بين القناعة النظرية ومتطلبات التطبيق الفعلي. كما بيّنت دراسة تهتموني (2021) أن استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في دعم التعليم المدمج كان متوسطًا من وجهة نظر المعلمين، دون وجود فروق تُعزى إلى الخبرة أو المؤهل العلمي. وأكدت دراسة الدخيل (2021) أن درجة استخدام التعليم المدمج لدى معلمات المرحلة الأساسية جاءت متوسطة، ولا سيما في مجال التقويم، مع توصيات بضرورة توفير برامج تدريبية تقنية متخصصة.

ويكشف تحليل هذه الدراسات أن معظمها ركّز على الاتجاهات أو مستوى الاستخدام أو بعض الجوانب الجزئية للتعليم المدمج، دون التطرق بصورة معمّقة إلى واقع توظيفه في البيئات التعليمية المتأثرة بالنزاع، كما لم تحلل بشكل كافٍ المعوقات الميدانية

الفعلية التي تواجه المعلمين أثناء التطبيق، من حيث الجاهزية التقنية، والدعم المؤسسي، والوضوح في الأدوار المهنية.

وانطلاقًا من تفاعل الباحث المباشر مع عدد من معلمي المرحلة الأساسية، أُجريت دراسة استطلاعية أولية على عينة مكونة من (30) معلماً ومعلمة في مدارس التعليم الأساسي في سوريا، وقد أظهرت نتائجها أن 63% من أفراد العينة عبّروا عن اتجاهات إيجابية نحو التعليم المدمج، ما يدل على وجود تقبّل مبدئي مشروط بتوفير بيئة تعليمية مناسبة. في المقابل، أشار 76% من أفراد العينة إلى وجود معوقات واضحة تحدّ من تطبيق التعليم المدمج، تمثّلت في ضعف البنية التحتية، وقلة التجهيزات التقنية، وغياب خطة تنفيذية واضحة. كما أكد 82% من أفراد العينة حاجتهم إلى تدريب متخصص، وأدوات إرشادية، ودعم فني مستمر يساعدهم على توظيف التعليم المدمج بصورة فعّالة داخل الصفوف الدراسية.

وقد أسهمت هذه المؤشرات في بلورة مشكلة البحث الحالية، التي تنطلق من الحاجة إلى تحليل واقع توظيف التعليم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية في سوريا، والكشف عن المعوقات التي تواجه تطبيقه في البيئة المدرسية، في ضوء الخصوصية السياقية للواقع التعليمي السوري. وبناءً على ذلك، تتمثل مشكلة البحث في السعي للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما درجة توظيف التعليم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية في سوريا والمعوقات التي تواجه تطبيقه؟

أسئلة البحث:

تنبثق من مشكلة البحث الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما درجة توظيف التعليم المدمج من قبل معلمي المرحلة الأساسية في سوريا؟
2. ما أبرز المعوقات التي تواجه المعلمين في توظيف التعليم المدمج؟

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث في الجوانب الآتية:

أولاً: الأهمية النظرية: تبرز الأهمية النظرية للدراسة في النقاط التالية:

• قد يسهم هذه البحث في إثراء الأدبيات التربوية العربية المتعلقة بالتعليم المدمج في سياقات ما بعد النزاع.

• قد يوفر إطارًا تحليليًا يربط بين درجة توظيف التعليم المدمج والمعوقات في بيئات تعليمية هشّة.

• قد يساعد في توضيح دور المعلم كعنصر محوري في إنجاح التعليم المدمج في المرحلة الأساسية.

• قد يفتح آفاقًا نظرية لدراسات لاحقة تتناول التعليم المدمج من منظور تربوي – سياقي سوري.

ثانياً: الأهمية التطبيقية: تبرز الأهمية التطبيقية للبحث في النقاط التالية:

• قد تفيد نتائج البحث صانعي القرار التربوي في تطوير سياسات داعمة للتعليم المدمج.

• قد تساعد إدارات المدارس على تحديد أولويات الدعم الفني والتقني للمعلمين.

• قد تسهم في تصميم برامج تدريبية عملية تستجيب لاحتياجات المعلمين الفعلية.

• قد تمثل مرجعًا ميدانيًا للمنظمات التعليمية العاملة في البيئات المتأثرة بالنزاع.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

1. التعرف درجة توظيف التعليم المدمج من قبل معلمي المرحلة الأساسية في سوريا.

2. تحديد أبرز المعوقات التي تواجه المعلمين في توظيف التعليم المدمج.

3. التعرف على دلالة الفروق في درجة توظيف التعليم المدمج من قبل معلمي المرحلة الأساسية في سوريا تُعزى إلى (الجنس، الدورات التدريبية، العمر، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة).

4. التعرف على دلالة الفروق في المعوقات التي تواجه المعلمين في توظيف التعليم المدمج في سوريا تُعزى إلى (الجنس، الدورات التدريبية، العمر، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة).

فرضيات البحث:

• لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توظيف التعليم المدمج من قبل معلمي المرحلة الأساسية في سوريا تُعزى إلى (الجنس، الدورات التدريبية، العمر، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة).

• لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المعوقات التي تواجه المعلمين في توظيف التعليم المدمج في سوريا تُعزى إلى (الجنس، الدورات التدريبية، العمر، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة).

حدود البحث:

الحدود الزمانية: يقتصر البحث على العام الدراسي 2025–2026، وهو الإطار الزمني الذي جُمعت خلاله البيانات من معلمي مرحلة التعليم الأساسي في سوريا.

الحدود البشرية: تنحصر عينة البحث في معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية العاملين في المدارس الحكومية داخل الجمهورية العربية السورية.

الحدود الجغرافية: يقتصر البحث على عدد من المدارس الحكومية في مناطق جغرافية متاحة للباحث داخل سوريا، دون تعميم النتائج على جميع مدارس الجمهورية العربية السورية.

الحدود الموضوعية: تركز البحث على درجة توظيف التعليم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية من حيث مستوى الاستخدام، دون التطرق لأثره على التحصيل الأكاديمي أو أداء الطلبة.

مصطلحات البحث:

يعرف الباحث "توظيف التعليم المدمج" إجرائياً بأنه: مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية في سوريا لعناصر التعليم المدمج داخل البيئة الصفية، بما يشمل

الأدوات الرقمية، والاستراتيجيات التدريسية، وأساليب التفاعل المدمج، في مراحل التخطيط والتنفيذ والتقويم، وذلك وفقاً للدرجة التي يقيسها مقياس الاستبانة المعتمد في هذا البحث.

التعليم المدمج: التعليم المدمج أو المزيج أو الخليط ويقصد به استبدال جزء من وقت التعليم وجها لوجه بأنشطة تعليمية عبر شبكات الانترنت بطريقة مخطط لها وذات قيمة تعليمية كبيرة شهوان (2017).

ويعرفه الباحث إجرائياً: نموذج تعليمي يجمع بين التعليم الوجاهي التقليدي والتعليم الإلكتروني عبر الوسائط الرقمية المتعددة، ويُمارَس من قبل معلمي المرحلة الأساسية في سوريا بدرجات متفاوتة، من خلال التخطيط للدروس، وتوظيف الموارد الرقمية، وتنفيذ أنشطة صفية متكاملة.

المرحلة الأساسية: المرحلة الأساسية إحدى مراحل التعليم العام، وتشكل القاعدة التربوية التي تُبنى عليها المراحل اللاحقة، وتشمل الصفوف من الأول حتى التاسع الأساسي، وتركّز على تنمية مهارات القراءة والكتابة والحساب وبناء القيم الاجتماعية والوطنية وتعزيز التفكير العلمي (اليونسكو 2015، ص 19).

يعرفها الباحث إجرائياً بأنها:

المرحلة التعليمية التي تشمل الصفوف من الأول إلى التاسع الأساسي في مدارس سوريا، والتي يُمارس فيها المعلمون مهامهم التدريسية، وتم اختيارهم كعينة للدراسة بهدف استكشاف واقع توظيف التعليم المدمج في هذه المرحلة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا: التعليم المدمج: المفهوم والأبعاد التربوية في التعليم الأساسي

يُعد التعليم المدمج أحد أنماط التعليم الحديثة التي تقوم على الدمج المنظَّم بين التعليم الوجاهي التقليدي والتعليم الإلكتروني، ضمن تصميم تعليمي يهدف إلى توظيف مزايا كل نمط بما يخدم تحقيق الأهداف التعليمية (اليحيى، 2020). ولا يُقصد بالدمج مجرد الجمع الشكلي بين وسيلتين، بل إعادة تنظيم بيئة التعليم من حيث المحتوى

والأنشطة والتفاعل والتقويم. وتبرز أهمية التعليم المدمج في التعليم الأساسي لكونه يراعي خصائص المتعلمين الصغار، من حيث حاجتهم إلى التفاعل المباشر، والدعم المستمر، والتعليم المحسوس المدعوم بالوسائط الرقمية. كما يسهم في تعزيز دافعية التلاميذ من خلال الأنشطة التفاعلية والألعاب التعليمية الرقمية. وتشير الأدبيات التربوية إلى أن هذا النمط التعليمي يدعم التعليم النشط والتدرّج المعرفي إذا طُبّق وفق أسس تربوية واضحة (Garrison & Vaughan, 2008).

ثانيًا: توظيف التعليم المدمج في التعليم الأساسي ودور المعلم

يرتبط توظيف التعليم المدمج في التعليم الأساسي بدور المعلم بوصفه مصممًا للتجربة التعليمية، لا مجرد ناقل للمحتوى. إذ يتطلب هذا النمط قدرة المعلم على التخطيط المسبق للدروس، وتحديد الأجزاء التي تُقدَّم وجاهيًا، وتلك التي تُنفَّذ رقميًا، بما يحقق التكامل بين المكوّنين (الخبايبة، 2023). ويُظهر الواقع التربوي أن كثيرًا من معلمي المرحلة الأساسية يوظفون التقنيات الرقمية بصورة جزئية، غالبًا لدعم الشرح أو عرض المحتوى، دون الاستفادة الكاملة من إمكانات التعليم المدمج في التقويم البنائي والمتابعة الفردية للتلاميذ. وتؤكد الدراسات الدولية أن فاعلية التعليم المدمج في المراحل المبكرة تعتمد على امتلاك المعلم كفايات تربوية رقمية، تشمل إدارة التفاعل، وتصميم الأنشطة، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة (Means et al., 2013). وعليه، فإن درجة توظيف التعليم المدمج تُقاس بمدى تكامله داخل الممارسة الصفية لا بعدد الأدوات المستخدمة.

ثالثًا: معوقات توظيف التعليم المدمج في التعليم الأساسي

تواجه عملية توظيف التعليم المدمج في التعليم الأساسي مجموعة من المعوقات التي تحدّ من فاعليته، في مقدمتها المعوقات التقنية المتمثلة في ضعف البنية التحتية الرقمية، مثل عدم استقرار الإنترنت وقلة توفر الأجهزة التعليمية الملائمة للتلاميذ (البدري، 2023). كما يشكّل نقص التدريب المهني المتخصص للمعلمين عائقًا جوهريًا، إذ تركز معظم البرامج التدريبية على الجوانب التقنية دون التركيز على البعد التربوي للتعليم المدمج. وتبرز كذلك معوقات تتعلق بملاءمة المحتوى الرقمي لخصائص المرحلة العمرية،

حيث يؤدي استخدام محتوى غير مصمم تربويًا للأطفال إلى ضعف التفاعل والفهم. وتشير تقارير دولية إلى أن الفجوة الرقمية بين المتعلمين تُعد من أخطر التحديات التي تواجه تطبيق التعليم المدمج، لما لها من أثر مباشر على مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية (UNESCO, 2021). وتؤكد الأدبيات أن تجاوز هذه المعوقات يتطلب معالجة شمولية تجمع بين البنية التحتية، والتدريب، وتطوير المحتوى، والدعم المؤسسي.

الدراسات السابقة:

1. دراسة الموسى والوائلي (2023) العنوان: اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو التعليم المدمج وتحديد احتياجاتهم التدريبية في الأردن. هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا في الأردن نحو التعليم المدمج وتحديد احتياجاتهم التدريبية، مستخدمة المنهج الوصفي الارتباطي واستبانة وُزعت على عينة مكونة من (119) معلماً ومعلمة. أظهرت النتائج أن اتجاهات المعلمين نحو التعليم المدمج جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (3.60)، في حين كانت احتياجاتهم التدريبية مرتفعة بمتوسط (3.86)، كما بيّنت وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الاتجاهات والاحتياجات التدريبية، مما يدل على أن ارتفاع الاتجاه الإيجابي يقترن بزيادة الوعي بالحاجة إلى تدريب متخصص. وأوصت الدراسة بتعزيز توظيف التعليم المدمج والبناء على الاتجاهات الإيجابية لدى المعلمين لتحقيق فاعلية أكبر في العملية التعليمية.

2. دراسة عسكر (2023) العنوان: واقع التعليم المدمج وعلاقته بالأداء التعليمي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية العليا في مديرية ضواحي القدس. هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التعليم المدمج وعلاقته بالأداء التعليمي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية العليا في مديرية ضواحي القدس، والكشف عن الفروق تبعًا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة ونوع المدرسة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت استبانة طُبقت على عينة مكونة من (255) معلماً. وأظهرت النتائج أن واقع التعليم المدمج جاء بدرجة عالية بنسبة (74.3%)، مما يعكس فاعلية ملحوظة

وانتشـــارًا مقبولًا لهذا النمط التعليمي، وأوصـــت الدراســـة بضـــرورة دعم المعلمين وتعزيز توظيف التعليم المدمج لتحسين الأداء التعليمي.

3. دراســـة العجاوي (2022) العنوان: مدى اســـتخدام التعليم المدمج لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية المتوسطة في مدارس محافظة الزرقاء. هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى استخدام التعليم المدمج لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية المتوسطة بمحافظة الزرقاء، مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي واستبانة مكونة من (20) فقرة طُبقت على عينة بلغت (50) معلماً. وأظهرت النتائج أن استخدام التعليم المدمج جاء بدرجات متفاوتة، مع عدم وجود فروق دالة إحصـائياً تعزى لمتغير الجنس، في حين وُجدت فروق دالة تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والتخصص. وأوصت الدراسة بتوفير برامج تدريبية متخصصة لمعلمي اللغة العربية، وتشجيع توظيف استراتيجيات التعليم المقلوب، وإجراء دراسات مستقبلية تشمل تخصصات تعليمية مختلفة.

4. دراسة: كارا، جيزيم؛ كابان، آيشغول ليمان (Kara, Gizem; & Kaban, Ayşegül Leman, 2023) عنوان الدراســـة: تجارب معلمي المدارس الابتدائية تجاه تنفيذ التعليم المدمج. هدفت إلى استقصاء اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تطبيق التعليم المدمج في تركيا. Primary School Teachers' Experiences Regarding the Implementation of Blended Learning. تجارب معلمي المدارس الابتدائية تجاه تنفيذ التعليم المدمج. هدفت إلى اســـتقصـــاء اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تطبيق التعليم المدمج في تركيا، مع التركيز على التحديات والمزايا التي يواجهونها أثناء اســـتخدام هذا النوع من التعليم. وقد اعتمدت الدراســـة المنهج المختلط، حيث جمعت بين الأســـلوبين الكمي والنوعي، وتمثلت أدوات الدراســـة في اســـتبانة ومقابلات شـــبه منظمة، وطبقت على عينة مكونة من (160) معلماً ومعلمة من التعليم الابتدائي. وأظهرت النتائج الكمية أن غالبية المعلمين ينظرون إلى التعليم المدمج بشـكل إيجابي ويعتبرونه أداة فعالة لتحسـين العملية التعليمية في المدارس الابتدائية، وقد أكدت البيانات النوعية هذه النتائج، حيث أشـار المشـاركون إلى أن التعليم المدمج يعزز تفاعل الطلاب، ويوفر مرونة في التدريس، ويُسهم في تحسين مخرجات التعليم،

لا سيما خلال فترة جائحة كوفيد-19. كما ناقشت الدراسة التحديات التي واجهها المعلمون أثناء التطبيق، ومن أبرزها نقص الموارد التكنولوجية، الحاجة إلى التدريب المهني المتخصص، وضيق الوقت المتاح لتطبيق الاستراتيجيات الحديثة. وأوصت الدراسة بضرورة توفير تدريب مستمر للمعلمين ودعم فني فاعل، إلى جانب تطوير البيئة الرقمية التعليمية في المدارس بما يتيح تطبيق التعليم المدمج بفاعلية أكبر.

5. دراسة: أسيلزانوفا، داناغول؛ سيسنبيك، نورزان؛ أوزاكباييفا، ساكيبجمال (Asilzhanova, Danagul; Sesenbek, Nurzhan; & Ozakbayeva, Sakibjamal, 2022) عنوان الدراسة: تأثير التعليم المدمج المعزز بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات على تحصيل طلاب المدارس الابتدائية في اللغة الإنجليزية والمواقف تجاه درس اللغة الإنجليزية.

The Effect of ICT-Enhanced Blended Learning on Primary School Students Achievement in English and Their Attitudes Towards English Lessons

هدفت الدراسة إلى مقارنة آثار التعليم المدمج المعزز بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات مع التدريس التقليدي على تحصيل طلاب المدارس الابتدائية في مادة اللغة الإنجليزية، بالإضافة إلى استقصاء مواقفهم تجاه المادة. وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي البعدي، وشملت عينة مكونة من (60) طالباً في الصف الرابع بمدرسة ابتدائية في كازاخستان، تم توزيعهم إلى مجموعتين: تجريبية (30 طالباً) وضابطة (30 طالباً). وتمثلت أدوات الدراسة في اختبارات تحصيل واستبيان لقياس المواقف. وأظهرت النتائج أن الطلاب في المجموعة التجريبية الذين تلقوا دروساً باستخدام التعليم المدمج المعزز بالحاسوب حققوا درجات تحصيل أعلى واتجاهات إيجابية أكبر نحو مادة اللغة الإنجليزية، كما أظهرت النتائج أن هذا النوع من التعليم أسهم في تعزيز استمرارية الطلاب في التعليم مقارنة بالمجموعة الضابطة التي خضعت للتعليم التقليدي. وأوصت الدراسة بتبني التعليم المدمج لتعزيز تحصيل الطلاب وتطوير مواقفهم الإيجابية نحو التعليم، كما دعت إلى تعميم استخدامه في تدريس مواد اللغات وتحفيز الطلبة من خلال أدوات تقنية متنوعة تواكب التطور الرقمي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتفق البحث الحالي مع غالبية الدراسات السابقة في اهتمامها بواقع توظيف التعليم المدمج من وجهة نظر المعلمين، إلا أنه يختلف عنها في السياق التطبيقي، إذ أُجري في بيئة تعليمية متأثرة بالنزاع داخل سوريا، بخلاف معظم الدراسات السابقة التي نُفذت في بيئات أكثر استقرارًا تربويًا. كما تشابه مع دراسات مثل الموسى والوائلي (2023) في استخدام المنهج الوصفي والاستبانة أداةً للقياس، لكنه تفوق من حيث حجم العينة واتساع المتغيرات الديموغرافية المدروسة. وعلى مستوى النتائج، يتقاطع البحث مع نتائج عدة دراسات عربية وأجنبية في تأكيد أثر التدريب والمعوقات التقنية، إلا أنها انفردت بإبراز التناقض بين ارتفاع درجة التوظيف وارتفاع مستوى المعوقات في الوقت ذاته، وهو ما يعكس خصوصية الواقع التعليمي السوري.

ما يميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة:

يتميّز البحث الحالي بتركيزها على المرحلة الأساسية كاملة ضمن سياق سوري متأثر بالنزاع، وباعتمادها عينة كبيرة نسبيًا تمثل واقعًا ميدانيًا واسعًا. كما جمع بين قياس درجة التوظيف والمعوقات في إطار واحد متكامل، وربط النتائج بالمتغيرات الديموغرافية بصورة تفصيلية. إضافة إلى ذلك، قدم تفسيرًا سياقيًا للنتائج ينسجم مع خصوصية البيئة التعليمية المحلية، بعيدًا عن التعميمات التقليدية.

الفجوة العلمية للدراسة الحالية:

تُظهر مراجعة الأدبيات التربوية أن معظم الدراسات السابقة حول التعليم المدمج انصبت على قياس الاتجاهات أو مستوى الاستخدام أو أثره على التحصيل الأكاديمي في بيئات تعليمية مستقرة نسبيًا، مع محدودية الدراسات التي تناولت المرحلة الأساسية بعمق. كما يلاحظ نقص واضح في الدراسات الميدانية التي عالجت توظيف التعليم المدمج في بيئات تعليمية متأثرة بالنزاع، ولا سيما في السياق السوري. إضافة إلى ذلك، لم تُعالج الدراسات السابقة بصورة كافية التناقض بين ارتفاع درجة توظيف التعليم المدمج وارتفاع مستوى المعوقات التقنية والتنظيمية المصاحبة له. كما افتقرت الأدبيات إلى دراسات

تجمع بين تحليل درجة التوظيف والمعوقات ضمن إطار تحليلي واحد. ومن هنا، جاء البحث الحالي لسد هذه الفجوة من خلال تقديم تحليل تكاملي لواقع توظيف التعليم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية في سوريا، في ضوء الخصوصية السياقية للبيئة التعليمية المحلية.

منهجية البحث:

اعتمد الباحث في هذه البحث على المنهج الوصفي التحليلي، "وهو نمط يزودنا بمعلومات عن وضع الظاهرة، ومن ثم تحليل هذه المعلومات وتفسيرها للوصول إلى النتائج" (عبيدات، 201، 125) وذلك سعياً للوقوف على الوضع القائم للمشكلة قيد البحث، والإجابة عن تساؤلاتها، ثم تحليل البيانات وقياسها وتفسيرها للوصول إلى النتائج من خلال استخدام أداة مناسبة للدراسة الحالية وهي الاستبانة.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمي المرحلة الأساسية في محافظة حمص للعام الدراسي 2026/2025.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (550) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية في محافظة حمص للعام الدراسي 2026/2025، وقد تم اختيارهم وفق الطريقة العشوائية من مجتمع البحث.

وتبين الجداول والأشكال الآتية توزع العينة وفق متغيرات البحث:

الجدول 1 توزع العينة وفق متغير الجنس

فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
ذكور	86	15.60%
إناث	464	84.40%
المجموع	550	100%

الجدول 2 توزع العينة وفق متغير المؤهل العلمي

فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
إجازة جامعية	449	%81.6
دراسات عليا	101	%18.4
المجموع	550	%100

الجدول 3 توزع العينة وفق متغير عدد سنوات الخبرة في التدريس

فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	81	%14.7
من 5-10 سنوات	147	%26.7
أكثر من 10 سنوات	322	%58.6
المجموع	550	%100

الجدول 4 توزع العينة وفق متغير العمر

فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
أقل من 25 سنة	45	%8.2
من 25 إلى 35 سنة	167	%30.4
من 36 إلى 55 سنة	294	%53.5
أكثر من 55 سنة	44	%8
المجموع	550	%100

الجدول 5 توزع العينة وفق متغير الدورات التدريبية

فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
نعم	262	%47.6
لا	288	%52.4
المجموع	550	%100

أداة البحث:

أعد الباحث استبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بهذا البحث، وذلك لمناسبتها مع طبيعة البحث وأهدافه، ومنهجه وأسئلته وفرضياته، وذلك من خلال الرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث. وبناء على هذه المصادر تمّ بناء الاستبانة وفق الخطوات الآتية:

- الهدف من الاستبانة:

هدفت الاستبانة إلى تعرف على درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية في سوريا للتعليم المدمج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في محافظة حمص.

• الاستبانة بصورتها الأولية:

تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (18) بنداً في محورين هي:

- المحور الأول: واقع توظيف التعليم المدمج ويضم 9 بنود.
- المحور الثاني: التحديات والمعوقات ويضم 9 بنود.

• صدق الاستبانة:

تم التحقق من صدق الاستبانة وفق الطرائق الآتية:

أ- صدق المحتوى:

عرض الباحث الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين وعددهم (7) محكمين في مجال المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التربوي وتربية الطفل وأصول التربية وطُلب منهم إبداء رأيهم واقتراح ملاحظاتهم من حيث الصياغة اللغوية لبنود الاستبانة وتعليماتها، ومناسبة البنود لمحتوى موضوع البحث ومدى انتمائها لمحاور الاستبانة، وقد أبدى السادة المحكمون آراءهم وتم تعديل صياغة عدد من البنود وإضافة عدد من البنود وفق الملاحظات.

ب- الصدق البنيوي:

تم التأكد من صدق البناء الخاص بالاستبانة، من خلال دراسة الاتساق الداخلي لها، من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات كل بند من بنود الاستبانة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه في الاستبانة، وذلك بعد تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً ومعلمة وهم خارج عينة البحث الأساسية، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجداول الآتية:

الجدول 6 معاملات ارتباط درجات كل بند مع درجة المحور الأول (و اقع توظيف التعليم المدمج) من الاستبانة

الرقم	البند	معامل الارتباط
1	يستخدم المعلم طرائق تعلم متنوعة تجمع بين التعليم الحضوري والتعليم الإلكتروني.	0.585**
2	يخطط المعلم للدرس بحيث يدمج بين الأنشطة الصفية والأنشطة عبر المنصات التعليمية.	0.743**
3	يوظف المعلم الوسائط المتعددة (صور، فيديو، عروض تقديمية) لدعم المحتوى التعليمي.	0.817**
4	يحدد المعلم الأهداف التعليمية بما يتناسب مع متطلبات التعليم المدمج.	0.811**
5	يدمج المعلم بين الأنشطة الفردية والجماعية في بيئة التعليم المدمج.	0.679**
6	يراعي المعلم الفروق الفردية بين التلاميذ في العملية التعليمية.	0.602**
7	يستخدم المعلم أدوات التقييم الإلكتروني لقياس مدى تحقق أهداف التعليم.	0.690**
8	يتيح المعلم فرصاً للتفاعل والمناقشة عبر المنصات الإلكترونية التعليمية.	0.823**
9	يقيم المعلم فعالية التعليم المدمج في تحسين التحصيل الأكاديمي للتلاميذ.	0.754**
10	يحرص المعلم على توظيف التعليم المدمج بما يتناسب مع طبيعة المادة الدراسية.	0.764**
11	يستخدم المعلم التغذية الراجعة الفورية (الإلكترونية أو الشفوية) لدعم تعلم التلاميذ.	0.790**
12	يشجع المعلم التلاميذ على التعليم الذاتي من خلال الموارد الرقمية المتاحة.	0.541**

يتبين من الجدول السابق أن معاملات ارتباط درجات البنود مع درجة المحور الأول من الاستبانة كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) وقد تراوحت قيمة هذه المعاملات بين (0.541-0.823).

الجدول 7 معاملات ارتباط درجات كل بند مع درجة المحور الثاني (التحديات والمعوقات) من الاستبانة

الرقم	البند	معامل الارتباط
1	ضعف البنية التقنية في المدرسة (الإنترنت، الأجهزة، الشبكات).	0.382*
2	نقص التدريب العملي الكافي للمعلمين على أساليب التعليم المدمج.	0.685**
3	مقاومة بعض المعلمين أو التلاميذ لتبني التعليم المدمج.	0.730**
4	صعوبة إدارة الوقت بين الأنشطة الحضورية والأنشطة الإلكترونية.	0.662**
5	ضعف الدعم الإداري والمساندة الفنية لتطبيق التعليم المدمج.	0.661**
6	مشاكل تقنية متكررة أثناء تنفيذ الدروس الإلكترونية.	0.711**
7	ضعف تفاعل بعض التلاميذ مع الأنشطة الإلكترونية.	0.671**
8	صعوبة متابعة تقدم التلاميذ عبر المنصات التعليمية.	0.589**
9	محدودية الموارد التعليمية الإلكترونية المناسبة للمناهج.	0.490**
10	ضعف الدافعية لدى بعض التلاميذ للمشاركة في الأنشطة عبر الإنترنت.	0.739**

11	عدم توافر بيئة منزلية ملائمة لدى بعض التلاميذ للتعلم الإلكتروني.	0.619**
12	صعوبة تحقيق التواصل الفعّال بين التلاميذ والمعلم في بعض المنصات.	0.738**

يتبين من الجدول السابق أن معاملات ارتباط درجات البنود مع درجة المحور الثاني من الاستبانة كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01 أو 0.05) وقد تراوحت قيمة هذه المعاملات بين (0.382-0.739).

ومنه فإن الاستبانة تتصف بمؤشرات جيدة لصدقها البنيوي.

• ثبات الاستبانة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة من خلال طريقتين هما:

أ- ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha):

إذ حسب الباحث ثبات الاتساق الداخلي لبنود كل محور من محاور الاستبانة وذلك من خلال استخدام معامل ألفا كرونباخ، والجدول الآتي يبين معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ:

الجدول 8 قيم معامل ثبات الاتساق الداخلي للاستبانة

المحور	عدد البنود	قيم معامل ألفا كرونباخ
المحور 1: واقع توظيف التعليم المدمج	12	0.913
المحور 2: التحديات والمعوقات	12	0.871

يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ قد بلغت للمحور الأول (0.913) وللمحور الثاني (0.871) وهي قيمة مرتفعة.

ب- ثبات التجزئة النصفية

إذ حسب الباحث ثبات التجزئة النصفية لبنود كل محور من محاور الاستبانة من خلال تجزئة البنود إلى قسمين الأول يضم البنود الفردية والثاني يضم البنود الزوجية، وحسب معامل الثبات بين نصفي الاختبار، ومن ثم صحح معامل الثبات الناتج باستخدام معادلة سبيرمان-بروان، والجدول الآتي يبين معاملات ثبات التجزئة النصفية:

الجدول 9 قيم معامل ثبات التجزئة النصفية للاستبانة

المحور	عدد البنود	قيم ثبات التجزئة النصفية
المحور 1: واقع توظيف التعليم المدمج	12	0.955
المحور 2: التحديات والمعوقات	12	0.921

يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات ثبات التجزئة النصفية قد بلغت للمحور الأول (0.955) وللمحور الثاني (0.921) وهي قيمة مرتفعة.

وبالتالي فإن الاستبانة تتصف بدرجة ثبات مرتفعة.

ومنه فإن الاستبانة تتصف بمؤشرات صدق وثبات مرتفعة، وبالتالي أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق على عينة البحث الأساسية نظراً لتوافر مؤشرات مرتفعة لصدقها وثباتها.

• تصحيح الاستبانة:

يتم تصحيح الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي (غير موافق بشدة، غير موافق، محايد، موافق، موافق بشدة) وتأخذ الدرجات الآتية بالترتيب (1، 2، 3، 4، 5).

• الاستبانة بصورتها النهائية:

تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (24) بنداً موزعاً في محورين هي:

الجدول 10 الاستبانة بصورتها النهائية

المحور	عدد البنود
المحور 1: واقع توظيف التعليم المدمج	12
المحور 2: التحديات والمعوقات	12

إجراءات البحث:

من أجل القيام بهذا البحث اتبع الباحث الخطوات الآتية:

- الرجوع إلى الأدبيات النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي.
- تحديد مجتمع البحث وعينته من معلمي مرحلة التعليم الأساسي في محافظة حمص.
- الحصول على الموافقات الرسمية لتطبيق الاستبانة أداة البحث.
- تحديد حجم العينة وكيفية سحبها.
- إعداد الاستبانة أداة البحث بصورتها الأولية.
- عرض الاستبانة أداة البحث بصورتها الأولية على مجموعة من السادة المحكمين.

- تطبيق الاستبانة أداة البحث على العينة الاستطلاعية والتحقق من (صدقها وثباتها).
- تطبيق الاستبانة أداة البحث على عينة البحث الأساسية.
- تفريغ الاستبانات وتحليلها إحصائياً والوصول إلى النتائج.
- التوصل إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

اعتمد الباحث في تحليل بيانات البحث على برنامج (SPSS)، حيث استُخدمت التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة البحث. وللتحقق من صدق الأداة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون لقياس الصدق البنيوي، فيما جرى التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ وثبات التجزئة النصفية مع تصحيح سبيرمان–بروان. كما استُخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن أسئلة البحث. وللكشف عن دلالة الفروق، استُخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمتغيري الجنس والدورات التدريبية، واختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتغيرات العمر والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، مع تطبيق اختبار دونيت سي للمقارنات البعدية عند وجود فروق دالة إحصائيًا.

عرض تفسير نتائج البحث ومناقشته:

عرض نتائج السؤال الأول: ما درجة توظيف التعليم المدمج من قبل معلمي المرحلة الأساسية في سوريا؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والترتيب لإجابات أفراد العينة على المحور الأول (واقع توظيف التعليم المدمج)، ولتحديد درجة الموافقة تم تحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) تم حساب المدى (5-1=4) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس

للحصـــول على طول الخلية أي (4÷5=0.80) ثم إضـــافة هذه القيمة إلى (الواحد) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

الجدول 11 طول خلايا مقياس ليكرت ودرجة المو افقة المقابلة لها

القيم	درجة المو افقة
1.80-1	منخفضة جداً
2.60-1.81	منخفضة
3.40-2.61	متوسطة
4.20-3.41	مرتفعة
5-4.21	مرتفعة جداً

الجدول 12 المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية ودرجة المو افقة على المحورالأول (و اقع توظيف التعليم المدمج) من الاستبانة

البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المو افقة	الترتيب
1. يستخدم المعلم طرائق تعلم متنوعة تجمع بين التعليم الحضوري والتعليم الإلكتروني.	4.05	.726	مرتفعة	8
2. يخطط المعلم للدرس بحيث يدمج بين الأنشطة الصفية والأنشطة عبر المنصات التعليمية.	3.97	.742	مرتفعة	10
3. يوظف المعلم الوسائط المتعددة (صور، فيديو، عروض تقديمية) لدعم المحتوى التعليمي.	4.38	.623	مرتفعة جداً	2
4. يحدد المعلم الأهداف التعليمية بما يتناسب مع متطلبات التعليم المدمج.	4.12	.591	مرتفعة	5
5. يدمج المعلم بين الأنشطة الفردية والجماعية في بيئة التعليم المدمج.	4.10	.631	مرتفعة	6
6. يراعي المعلم الفروق الفردية بين التلاميذ في العملية التعليمية.	4.48	.593	مرتفعة جداً	1
7. يستخدم المعلم أدوات التقييم الإلكتروني لقياس مدى تحقق أهداف التعليم.	3.71	.834	مرتفعة	12
8. يتيح المعلم فرصاً للتفاعل والمناقشة عبر المنصات الإلكترونية التعليمية.	3.78	.825	مرتفعة	11
9. يقيم المعلم فعالية التعليم المدمج في تحسين التحصيل الأكاديمي للتلاميذ.	3.99	.650	مرتفعة	9

10. يحرص المعلم على توظيف التعليم المدمج بما يتناسب مع طبيعة المادة الدراسية.	4.17	.574	مرتفعة	4
11. يستخدم المعلم التغذية الراجعة الفورية (الإلكترونية أو الشفوية) لدعم تعلم التلاميذ.	4.28	.621	مرتفعة جداً	3
12. يشجع المعلم التلاميذ على التعليم الذاتي من خلال الموارد الرقمية المتاحة.	4.09	.679	مرتفعة	7
المحور 1: واقع توظيف التعليم المدمج	4.09	.447	مرتفعة	

يتبيّن من النتائج أن درجة توظيف التعليم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية في سوريا جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (4.09). وقد جاء البند المتعلق بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة جدًا بمتوسط (4.48)، في حين جاء بند استخدام أدوات التقييم الإلكتروني في المرتبة الأخيرة رغم بقائه ضمن المستوى المرتفع بمتوسط (3.71). ويُعزى هذا الارتفاع في درجة التوظيف إلى ما يوفره التعليم المدمج من مرونة في الجمع بين التعليم الوجاهي والإلكتروني، ودوره في دعم تنويع الأنشطة بما يراعي الفروق الفردية ويعزز التعليم الذاتي. أما انخفاض ترتيب التقييم الإلكتروني نسبيًا فيعود إلى ضعف البنية التحتية التقنية وقلة التدريب المتخصص، إلى جانب تفضيل بعض المعلمين أساليب التقويم التقليدية، مع بقاء التوجه العام إيجابيًا نحو تبنّي التعليم المدمج وتطوير ممارساته. تتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الموسى والوائلي (2023) ودراسة Kara & Kaban (2023) اللتين أظهرتا ارتفاعًا في توظيف التعليم المدمج واتجاهات إيجابية نحوه، مقابل بقاء أدوات التقييم الإلكتروني أقل توظيفًا نسبيًا بسبب ضعف التدريب والدعم التقني. كما تنسجم مع تأكيد Asilzhanova et al. (2022) على أن فاعلية التعليم المدمج ترتبط بتنوع الأنشطة ومراعاة الفروق الفردية، مع استمرار الحاجة إلى تطوير ممارسات التقويم الرقمي.

عرض نتائج السؤال الثاني: ما أبرز المعوقات التي تواجه المعلمين في توظيف التعليم المدمج؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والترتيب لإجابات أفراد العينة على المحور الثاني (التحديات والمعوقات)، كما يأتي:

الجدول 13 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة على المحور الثاني (التحديات والمعوقات) من الاستبانة

البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1. ضعف التعليمية التقنية في المدرسة (الإنترنت، الأجهزة، الشبكات).	4.55	.672	مرتفعة جداً	1
2. نقص التدريب العملي الكافي للمعلمين على أساليب التعليم المدمج.	4.27	.738	مرتفعة جداً	3
3. مقاومة بعض المعلمين أو التلاميذ لتبني التعليم المدمج.	3.79	.821	مرتفعة	10
4. صعوبة إدارة الوقت بين الأنشطة الحضورية والأنشطة الإلكترونية.	4.11	.760	مرتفعة	7
5. ضعف الدعم الإداري والمساندة الفنية لتطبيق التعليم المدمج.	4.03	.873	مرتفعة	8
6. مشاكل تقنية متكررة أثناء تنفيذ الدروس الإلكترونية.	4.22	.748	مرتفعة جداً	4
7. ضعف تفاعل بعض التلاميذ مع الأنشطة الإلكترونية.	3.70	1.013	مرتفعة	11
8. صعوبة متابعة تقدم التلاميذ عبر المنصات التعليمية.	4.02	.832	مرتفعة	9
9. محدودية الموارد التعليمية الإلكترونية المناسبة للمناهج.	4.19	.773	مرتفعة	5
10. ضعف الدافعية لدى بعض التلاميذ للمشاركة في الأنشطة عبر الإنترنت.	3.70	1.021	مرتفعة	12
11. عدم توافر بيئة منزلية ملائمة لدى بعض التلاميذ للتعلم الإلكتروني.	4.41	.694	مرتفعة جداً	2
12. صعوبة تحقيق التواصل الفعّال بين التلاميذ والمعلم في بعض المنصات.	4.17	.720	مرتفعة	6

المحور 2: التحديات والمعوقات	4.10	.523	مرتفعة	

يتبيّن من النتائج أن درجة الموافقة على محور التحديات والمعوقات جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (4.10)، مما يدل على أن المعوقات التي تواجه المعلمين في توظيف التعليم المدمج كانت حاضرة بدرجة عالية. وقد تصدّر بند ضعف الإمكانات التقنية في المدرسة، المتمثلة في الإنترنت والأجهزة والشبكات، المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة جدًا وبمتوسط (4.55)، في حين جاء بند ضعف دافعية بعض التلاميذ للمشاركة في الأنشطة الإلكترونية في المرتبة الأخيرة رغم بقائه ضمن المستوى المرتفع بمتوسط (3.70). ويُعزى ذلك إلى قصور البنية التحتية التقنية والانقطاعات المتكررة وضعف الصيانة، مما يحد من فاعلية التطبيق، في مقابل قدرة المعلمين نسبيًا على تحفيز التلاميذ عبر تنويع الأنشطة والمتابعة الصفية، الأمر الذي قلّل من حدة هذا العائق مقارنة بالمعوقات التقنية. تتوافق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة Kara & Kaban (2023) ودراسة الموسى والوائلي (2023) من أن المعوقات التقنية ونقص البنية التحتية تمثل العائق الأبرز أمام توظيف التعليم المدمج، رغم بقاء دافعية المتعلمين ضمن مستويات مقبولة. كما تنسجم مع نتائج عسكر (2023) التي أكدت أن فاعلية التعليم المدمج تبقى مرهونة بتوافر الدعم التقني المؤسسي أكثر من ارتباطها بدافعية الطلبة وحدها.

عرض نتائج فرضيات البحث وتفسيرها:

الفرضية الرئيسة الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توظيف التعليم المدمج من قبل معلمي المرحلة الأساسية في سوريا تُعزى إلى (الجنس، الدورات التدريبية، العمر، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة).

للتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار ت عينات مستقلة (Independent Samples Test) لدراسة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على المحور الأول (واقع توظيف التعليم المدمج) من الاستبانة تبعاً لمتغيري (الجنس، الدورات التدريبية)، واستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لدراسة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على المحور الأول (واقع توظيف التعليم المدمج) من الاستبانة تبعاً لمتغيرات (العمر، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة).

• تبعاً لمتغير الجنس:

الجدول 14 نتائج اختبارت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على المحور الأول (واقع توظيف التعليم المدمج) من الاستبانة تبعاً لمتغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
المحور 1: واقع توظيف التعليم المدمج	ذكور	86	4.13	0.457	0.836	548	0.404
	إناث	464	4.09	0.446			

يتبيّن من النتائج أن قيمة ت لم تكن دالة إحصائيًا، إذ تجاوزت القيمة الاحتمالية مستوى الدلالة المعتمد (0.05)، مما يعني قبول الفرضية الصفرية، أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف التعليم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية في سوريا تعزى لمتغير الجنس. ويشير ذلك إلى تقارب مستوى توظيف التعليم المدمج بين المعلمين والمعلمات، ويُعزى هذا التقارب إلى خضوعهم لظروف تعليمية ومهنية متشابهة من حيث المناهج وبيئة العمل ومتطلبات التطبيق، إلى جانب تشابه فرص التدريب والتأهيل، فضلًا عن تأثير التحديات التقنية وضعف البنية التحتية على الجميع بشكل متساوٍ، مما حدّ من ظهور فروق ذات دلالة إحصائية.

• تبعاً لمتغير الدورات التدريبية:

الجدول 15 نتائج اختبارت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على المحور الأول (واقع توظيف التعليم المدمج) من الاستبانة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية

المحور	الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
المحور 1: واقع توظيف التعليم المدمج	نعم	262	4.14	0.448	2.431	548	0.015
	لا	288	4.05	0.443			

يتبيّن من النتائج أن قيمة ت كانت دالة إحصائيًا، إذ جاءت القيمة الاحتمالية أقل من مستوى الدلالة (0.05)، مما يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة، أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف التعليم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية في سوريا تُعزى إلى متغير الدورات التدريبية. ويعكس ذلك الأثر الإيجابي الواضح للتدريب في تعزيز كفايات المعلمين وقدرتهم على التطبيق العملي للتعليم المدمج،

حيث أسهمت الدورات التدريبية المتخصصة في تعميق فهم المعلمين لمفاهيمه وأدواته وتنمية مهاراتهم في التخطيط والتنفيذ واختيار الوسائط التعليمية. كما عزز التدريب ثقة المعلمين بأنفسهم وسهّل تعاملهم مع التقنيات الحديثة، في حين واجه غير المتدربين صعوبات أكبر في التطبيق، ما حدّ من اعتمادهم على الأساليب المدمجة داخل الصف.

• تبعاً لمتغير العمر:

الجدول 16 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على المحور الأول (واقع توظيف التعليم المدمج) من الاستبانة تبعاً لمتغير العمر

المحور	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المحور 1: واقع توظيف التعليم المدمج	أقل من 25 سنة	45	4.26	.470
	من 25-35 سنة	167	4.15	.450
	من 36-55 سنة	294	4.03	.414
	أكثر من 55 سنة	44	4.12	.552
	الكلي	550	4.09	.447

الجدول 17 نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على المحور الأول (واقع توظيف التعليم المدمج) من الاستبانة تبعاً لمتغير العمر

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية
المحور 1: واقع توظيف التعليم المدمج	بين المجموعات	3.034	3	1.011	5.171	.002
	داخل المجموعات	106.774	546	.196		
	المجموع	109.808	549			

يتبين من الجدول السابق أن قيمة ف كانت دالة إحصائياً إذ كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05، ومنه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توظيف التعليم المدمج من قبل معلمي المرحلة الأساسية في سوريا تُعزى إلى متغير العمر.

ومنه لتحديد جهة الفروق بين المتوسطات استخدم اختبار دونيت سي (Dunnett C) لإجراء المقارنات البعدية المتعددة في حال العينات غير المتجانسة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول 18 نتائج اختبار دونيت سي للمقارنات البعدية المتعددة بين متوسطات درجات أفراد العينة على المحور الأول (واقع توظيف التعليم المدمج) من الاستبانة تبعاً لمتغير العمر

(I) العمر	(J) العمر	فرق المتوسطات(I-J)	الخطأ المعياري	القرار
أقل من 25 سنة	من 25-35 سنة	.106	.078	غير دال
	من 36-55 سنة	.229*	.074	دال
	أكثر من 55 سنة	.140	.109	غير دال
من 25-35 سنة	من 36-55 سنة	.123*	.042	دال
	أكثر من 55 سنة	.034	.090	غير دال

يتبيّن من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توظيف التعليم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية في سوريا تُعزى إلى متغير العمر، وكانت الفروق لصالح الفئة العمرية الأصغر، وبخاصة أقل من 25 سنة. ويُعزى ذلك إلى امتلاك المعلمين الأصغر سنًا مهارات تقنية أعلى وألفة أكبر مع الوسائط الرقمية والتطبيقات التعليمية الحديثة، مما يسهل عليهم توظيف التعليم المدمج بكفاءة أكبر، إلى جانب سرعة تكيفهم مع المستجدات التكنولوجية واستعدادهم لتبني أساليب تدريس مبتكرة. في المقابل، يميل بعض المعلمين الأكبر سنًا إلى الاعتماد على الأساليب التقليدية، وقد يواجهون صعوبة نسبية في مواكبة التطور التقني، رغم خبرتهم التربوية، الأمر الذي يبرز أهمية توفير برامج تدريبية متدرجة تراعي الفروق العمرية وتدعم التكامل بين الخبرة التعليمية والمهارات الرقمية.

• تبعاً لمتغير المؤهل العلمي:

الجدول 19 نتائج اختبارت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على المحور الأول (و اقع توظيف التعليم المدمج) من الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
المحور 1: واقع توظيف التعليم المدمج	إجازة جامعية فما دون	449	4.09	0.454	0.499	548	0.618
	دراسات عليا	101	4.11	0.417			

يتبيّن من النتائج أن قيمة ت لم تكن دالة إحصـــائيًا، إذ كانت القيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة المعتمد (0.05)، مما يؤدي إلى قبول الفرضية الصفرية، أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية في درجة توظيف التعليم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية في سوريا تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي. وتشير هذه النتيجة إلى تقارب مستوى توظيف التعليم المدمج بين المعلمين بغض النظر عن مؤهلاتهم الأكاديمية، ويُعزى ذلك إلى تركّز متطلبات التعليم المدمج على المهارات التطبيقية والتقنية المكتسبة عبر الخبرة العملية والتدريب المهني أكثر من ارتباطها بالمؤهل العلمي ذاته. كما أن توحيد المناهج وآليات التدريس، إلى جانب تكافؤ فرص التدريب والدعم الفني، أسهم في تقليل تأثير اختلاف المؤهل العلمي على مستوى التوظيف.

• تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة:

الجدول 20 المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لإجابات أفراد العينة على المحور الأول (و اقع توظيف التعليم المدمج) من الاستبانة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المحور	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المحور 1: واقع توظيف التعليم المدمج	أقل من 5 سنوات	81	4.04	0.490
	من 5-10 سنوات	147	4.06	0.463
	أكثر من 10 سنوات	322	4.12	0.427
	الكلي	550	4.09	0.447

الجدول 21 نتائج اختبارتحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على المحور الأول (و اقع توظيف التعليم المدمج) من الاستبانة تبعاً لمتغيرعدد سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية
المحور 1: واقع توظيف التعليم المدمج	بين المجموعات	0.707	2	0.354	1.773	0.171
	داخل المجموعات	109.101	547	0.199		
	المجموع	109.808	549			

يتبيّن من النتائج أن قيمة ف لم تكن دالة إحصائيًا، إذ تجاوزت القيمة الاحتمالية مستوى الدلالة المعتمد (0.05)، مما يؤدي إلى قبول الفرضية الصفرية، أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف التعليم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية في سوريا تُعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة. وتدل هذه النتيجة على أن طول الخبرة التدريسية لم يكن عاملًا حاسمًا في مستوى استخدام التعليم المدمج، إذ يعتمد هذا النمط التعليمي بدرجة أكبر على المهارات التقنية وأساليب التدريس الحديثة أكثر من اعتماده على الخبرة التقليدية. كما أن تشابه ظروف العمل والمتطلبات التعليمية، إلى جانب تبادل الخبرات والتعليم الذاتي بين المعلمين، أسهم في تقارب ممارساتهم بغض النظر عن سنوات خبرتهم.

الفرضية الرئيسة الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المعوقات التي تواجه المعلمين في توظيف التعليم المدمج في سوريا تُعزى إلى (الجنس، الدورات التدريبية، العمر، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة).

للتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار ت عينات مستقلة (Independent Samples Test) لدراسة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على المحور الثاني (التحديات والمعوقات) من الاستبانة تبعاً لمتغيري (الجنس، الدورات التدريبية)، واستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لدراسة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على المحور الثاني (التحديات والمعوقات) من الاستبانة تبعاً لمتغيرات (العمر، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة).

• تبعاً لمتغير الجنس:

الجدول 22 نتائج اختبارت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على المحور الثاني (التحديات والمعوقات) من الاستبانة تبعاً لمتغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
المحور 2: التحديات والمعوقات	ذكور	86	4.06	.569	0.604	548	0.546
	إناث	464	4.10	.514			

يتبيّن من النتائج أن قيمة ت لم تكن دالة إحصـائيًا، إذ كانت القيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة المعتمد (0.05)، مما يؤدي إلى قبول الفرضية الصفرية، أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية في المعوقات التي تواجه المعلمين في توظيف التعليم المدمج في سـوريا تُعزى إلى متغير الجنس. وتشـير هذه النتيجة إلى أن المعوقات تتشـابه بين المعلمين والمعلمات، ولا تتأثر باختلاف الجنس، كونها معوقات ذات طابع عام ناتجة عن ظروف موحّدة تتعلق ببيئة العمل المدرسـية والبنية التحتية التقنية والإمكانات المتاحة. كما أن متطلبات التطبيق والضـغوط المهنية، إلى جانب تشـابه فرص التدريب والدعم الفني، أسهمت في تقارب مستوى إدراك المعلمين لهذه المعوقات وطرق التعامل معها.

• تبعاً لمتغير الدورات التدريبية:

الجدول 23 نتائج اختبارت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على المحور الثاني (التحديات والمعوقات) من الاستبانة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية

المحور	الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
المحور 2: التحديات والمعوقات	نعم	262	4.10	0.556	0.292	548	0.770
	لا	288	4.09	0.491			

يتبيّن من النتائج أن قيمة ت لم تكن دالة إحصـائيًا، إذ تجاوزت القيمة الاحتمالية مسـتوى الدلالة المعتمد (0.05)، مما يؤدي إلى قبول الفرضـية الصـفرية، أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية في المعوقات التي تواجه المعلمين في توظيف التعليم المدمج في سـوريا تُعزى إلى متغير الدورات التدريبية. وتشـير هذه النتيجة إلى أن طبيعة المعوقات تتجاوز الجانب المهاري الفردي، إذ ترتبط أساسًا بعوامل مؤسسية وتنظيمية مثل ضعف

البنية التحتية التقنية، وقلة توفر الإنترنت والأجهزة، وضيق الوقت وكثرة الأعباء الوظيفية، وهي تحديات تؤثر في جميع المعلمين بغض النظر عن حصولهم على تدريب. كما أن التدريب، رغم أهميته، لا يكفي وحده لتجاوز هذه المعوقات، في حين أسهم في رفع وعي المعلمين المدرَّبين بحجم التحديات وتشخيصها بصورة أدق.

• تبعاً لمتغير العمر:

الجدول 24 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على المحور الثاني (التحديات والمعوقات) من الاستبانة تبعاً لمتغير العمر

المحور	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المحور 2: التحديات والمعوقات	أقل من 25 سنة	45	4.27	.474
	من 25-35 سنة	167	4.06	.501
	من 36-55 سنة	294	4.09	.506
	أكثر من 55 سنة	44	4.07	.712
	الكلي	550	4.10	.523

الجدول 25 نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على المحور الثاني (التحديات والمعوقات) من الاستبانة تبعاً لمتغير العمر

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية
المحور 2: التحديات والمعوقات	بين المجموعات	1.679	3	.560	2.060	0.104
	داخل المجموعات	148.348	546	.272		
	المجموع	150.027	549			

يتبيّن من النتائج أن قيمة ف لم تكن دالة إحصائيًا، إذ كانت القيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة المعتمد (0.05)، مما يؤدي إلى قبول الفرضية الصفرية، أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تواجه المعلمين في توظيف التعليم المدمج في سوريا تُعزى إلى متغير العمر. وتشير هذه النتيجة إلى أن المعوقات ذات طابع عام يشترك فيها المعلمون بمختلف فئاتهم العمرية، إذ تؤثر مشكلات ضعف البنية التحتية التقنية، ومحدودية توفر الإنترنت والأجهزة، وضغط العمل وكثرة الأعباء الوظيفية على الجميع بصورة متقاربة. كما أن تشابه الأنظمة المدرسية والظروف المحيطة بتطبيق التعليم

المدمج أسهم في تقليل أثر العامل العمري في إدراك حجم هذه المعوقات، حيث تكشف التجربة اليومية داخل المدرسة هذه التحديات لجميع المعلمين على حد سواء.

• تبعاً لمتغير المؤهل العلمي:

الجدول 26 نتائج اختبارت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على المحور الثاني (التحديات والمعوقات) من الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
المحور 2: التحديات والمعوقات	إجازة جامعية فما دون	449	4.09	0.536	0.358	548	0.721
	دراسات عليا	101	4.11	0.463			

يتبيّن من النتائج أن قيمة ت لم تكن دالة إحصائيًا، إذ كانت القيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة المعتمد (0.05)، مما يؤدي إلى قبول الفرضية الصفرية، أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تواجه المعلمين في توظيف التعليم المدمج في سوريا تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي. وتشير هذه النتيجة إلى أن المعوقات ذات طابع عام لا يرتبط بالخلفية الأكاديمية للمعلم، إذ تؤثر تحديات ضعف البنية التحتية التقنية، ومحدودية توفر الإنترنت والأجهزة، وضغط العمل وكثرة الأعباء الوظيفية في جميع المعلمين بصورة متقاربة. كما أن تشابه الأنظمة التعليمية والبيئة المدرسية أسهم في تقليل أثر اختلاف المؤهل العلمي، مما يؤكد أن تجاوز هذه المعوقات يتطلب حلولًا مؤسسية ودعمًا فنيًا وتقنيًا على مستوى النظام التعليمي أكثر من ارتباطه بمستوى المؤهل الأكاديمي.

• تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة:

الجدول 27 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على المحور الثاني (التحديات والمعوقات) من الاستبانة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المحور	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المحور 2: التحديات والمعوقات	أقل من 5 سنوات	81	3.94	0.575
	من 5-10 سنوات	147	4.11	0.546
	أكثر من 10 سنوات	322	4.13	0.492
	الكلي	550	4.10	0.523

الجدول 28 نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على المحور الثاني (التحديات والمعوقات) من الاستبانة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية
المحور 2: التحديات والمعوقات	بين المجموعات	2.277	2	1.138	4.215	0.015
	داخل المجموعات	147.750	547	0.270		
	المجموع	150.027	549			

يتبين من الجدول السابق أن قيمة ف كانت دالة إحصائياً إذ كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05، ومنه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المعوقات التي تواجه المعلمين في توظيف التعليم المدمج في سوريا تُعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

ومنه لتحديد جهة الفروق بين المتوسطات استخدم اختبار دونيت سي (Dunnett C) لإجراء المقارنات البعدية المتعددة في حال العينات غير المتجانسة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول 29 نتائج اختبار دونيت سي للمقارنات البعدية المتعددة بين متوسطات درجات أفراد العينة على المحور الثاني (التحديات والمعوقات) من الاستبانة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

(I) عدد سنوات الخبرة	(J) عدد سنوات الخبرة	فرق المتوسطات(I-J)	الخطأ المعياري	القرار
أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	-.169-	.078	غير دال
	أكثر من 10 سنوات	-.186-*	.070	دال
من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-.017-	.053	غير دال

يتبيّن من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المعوقات التي تواجه المعلمين في توظيف التعليم المدمج في سوريا تُعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة، وكانت هذه الفروق لصالح ذوي الخبرة الأطول، أي الذين تزيد خبرتهم عن 10 سنوات. ويُعزى ذلك إلى امتلاك المعلمين الأكثر خبرة فهماً أعمق لطبيعة العملية التعليمية، مما يجعلهم أكثر قدرة على ملاحظة التحديات التي تعيق تطبيق التعليم المدمج، فضلًا عن قدرتهم على المقارنة بين الأساليب التقليدية والحديثة. كما قد يواجه بعضهم

صعوبة أكبر في التكيف مع التقنيات الحديثة، مما يعزز إدراكهم لحدة المعوقات التقنية والتنظيمية. في المقابل، يُظهر المعلمون الأقل خبرة مرونة أكبر في تقبل المستجدات التكنولوجية، الأمر الذي يبرز أهمية تقديم دعم فني وتدريبي موجّه للمعلمين ذوي الخبرة الطويلة للحد من هذه المعوقات وتعزيز فاعلية توظيف التعليم المدمج. تنسجم هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة العجاوي (2022) ودراسة عسكر (2023) اللتين بينتا وجود فروق دالة تعزى لمتغير الخبرة، حيث أظهر المعلمون ذوو الخبرة الأطول إدراكًا أعلى للمعوقات المرتبطة بتطبيق التعليم المدمج. كما تتقاطع مع نتائج Kara & Kaban (2023) التي أشارت إلى أن المعلمين الأكثر خبرة يميلون إلى رصد التحديات التقنية والتنظيمية بصورة أدق، في مقابل مرونة أكبر لدى المعلمين الأقل خبرة في التكيف مع المستحدثات التكنولوجية.

استنتاجات البحث:

خلص البحث إلى أن درجة توظيف التعليم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية في سوريا جاءت مرتفعة، في الوقت نفسه الذي ظهرت فيه المعوقات المرتبطة بتطبيقه بدرجة مرتفعة أيضًا. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف التعليم المدمج تُعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، في حين وُجدت فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغيري الدورات التدريبية والعمر، وجاءت الفروق لصالح المعلمين الذين تلقّوا دورات تدريبية، ولصالح الفئة العمرية الأصغر (أقل من 25 سنة).

كما بينت النتائج أن المعوقات التي تواجه المعلمين في توظيف التعليم المدمج لا تختلف باختلاف الجنس، أو الدورات التدريبية، أو العمر، أو المؤهل العلمي، بينما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة، وكانت الفروق لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأطول (أكثر من 10 سنوات)، مما يدل على ارتفاع مستوى إدراكهم لحجم التحديات المرتبطة بتطبيق التعليم المدمج مقارنة بزملائهم الأقل خبرة.

توصيات البحث:

• العمل على تحسين البنية التحتية التقنية في المدارس الأساسية من خلال توفير إنترنت مستقر وأجهزة حديثة تتناسب مع متطلبات التعليم المدمج.

• اعتماد مصادر طاقة بديلة، كأنظمة الطاقة الشمسية، لضمان استمرارية استخدام التقنيات التعليمية في ظل الانقطاعات الكهربائية.

• توفير منصات تعليمية وطنية موحدة تدعم التعليم المدمج وتراعي خصوصية البيئة التعليمية السورية.

• تزويد المعلمين بموارد تعليمية إلكترونية جاهزة ومحدّثة تتوافق مع المناهج المعتمدة وتخفف العبء عنهم.

مقترحات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج، يقترح الباحث إجراء عدد من الدراسات المستقبلية، منها:

• اقتراح إجراء دراسة حول فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات توظيف التعليم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية.

• اقتراح دراسة أثر تطوير البنية التحتية التقنية في المدارس على تحسين توظيف التعليم المدمج في العملية التعليمية

• اقتراح إجراء دراسة حول أثر التعليم المدمج في تحصيل الطلبة وتنمية مهاراتهم التعليمية في مختلف المواد الدراسية.

• اقتراح دراسة اتجاهات الطلبة وأولياء الأمور نحو التعليم المدمج ودورهم في دعم تطبيقه داخل البيئة التعليمية.

• اقتراح إعداد نموذج مقترح لتطوير أساليب التقويم الإلكتروني في بيئات التعليم المدمج لدى معلمي المرحلة الأساسية.

• اقتراح دراسة معوقات تطبيق التعليم المدمج من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين.

قائمة المصادروالمراجع:

المراجع العربية:

1. أبو الريش، محمد بن أحمد. (2013). فاعلية التعليم المدمج في تحسين التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الأساسية. *مجلة التربية*، جامعة الأزهر، 158، 45–78.
2. البدري، محمد بن حسين. (2023). *التفاعل الرقمي وأثره في تطوير بيئات التعليم الإلكترونية*. القاهرة: دار الفكر الجامعي.
3. الخبايبة، روان محمد. (2023). فاعلية التعليم المدمج في تدريس الرياضيات لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن. *مجلة العلوم التربوية*، 50(2)، 233–258.
4. الدخيل، سعاد بنت محمد. (2021). درجة استخدام التعليم المدمج لدى معلمات المرحلة الأساسية في لواء قصبة إربد. *مجلة جامعة اليرموك للبحوث التربوية*، 35(1)، 97–122.
5. الذباينة، أحمد بن علي. (2019). أثر التعليم المدمج في تنمية مهارات التعليم الذاتي لدى طلبة المرحلة الأساسية. *مجلة دراسات تربوية*، 11(3)، 211–240.
6. شهوان، حسن بن أحمد. (2017). *التعليم المدمج: المفهوم والتطبيق في التعليم العام*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
7. شواهين، خالد بن عبد الله. (2016). الاتجاهات المهنية للمعلمين نحو توظيف التقنيات الحديثة في التعليم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 17(4)، 145–168.
8. عبيدات، ذوقان، عبد الحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن. (2011). *البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه*. عمّان: دار الفكر.
9. العجاوي، محمد بن سالم. (2022). مدى استخدام التعليم المدمج لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية المتوسطة بمحافظة الزرقاء. *مجلة جامعة العلوم التربوية*، 29(2)، 301–328.
10. المطيري، عبد الله بن صالح. (2019). متطلبات تفعيل التعليم المدمج في المدارس الحكومية. *مجلة التربية المعاصرة*، 33(4)، 55–82.

11. الموسى، عبد الله، والوائلي، أحمد. (2023). اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو التعليم المدمج وتحديد احتياجاتهم التدريبية في الأردن. *المجلة العربية للتربية*، 43(1)، 89–121.

12. اليحيى، عبد الله بن محمد. (2020). *التعليم المدمج في ضوء التحول الرقمي في التعليم*. الرياض: دار التعليم الجامعي.

المراجع الأجنبية:

1. Asilzhanova, D., Sesenbek, N., & Ozakbayeva, S. (2022). The effect of ICT-enhanced blended learning on primary school students' achievement in English and their attitudes towards English lessons. *International Journal of Instruction*, 15(3), 711–728.
2. Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles*, and guidelines. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
3. Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning? TechTrends, 63(5), 564–569. https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5
4. Kara, G., & Kaban, A. L. (2023). Primary school teachers' experiences regarding the implementation of blended learning. E*ducation and Information Technologies*, 28(4), 4561–4584. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11345-6
5. Kintu, M. J., Zhu, C., & Kagambe, E. (2017). Blended learning effectiveness: The relationship between student characteristics, design features, and outcomes. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(7), 1–20. https://doi.org/10.1186/s41239-017-0043-4

6. Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2013). *The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature*. New York, NY: Teachers College Record.
7. UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action*. Paris: UNESCO.
8. UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO.

مستوى التو افق النفسي لدى الطلبة الأيتام في ضوء بعض المتغيرات: دراسة ميدانية على عينة من طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة الأتارب

محمد علي الحاج شحود
باحث ماجستير في الإرشاد النفسي، سورية
mohammed.shahod.93@gmail.com
د. نسرين محمد سيف
دكتوراه في القياس والتقويم، سورية
nesrinseef@gantap.edu.tr

تاريخ استلام البحث 2026/4/25م، تاريخ قبول البحث 2026/6/6م.

ملخص البحث

هدف البحث للتعرف إلى مستوى التوافق النفسي لدى الطلبة الأيتام في ضوء بعض المتغيرات كما سعى إلى التعرف إلى طبيعة الفروق في مستوى التوافق النفسي لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي وفقاً لمتغير (اليتم- الجنس)، واعتمد الباحث المنهج الوصفي منهجاً للبحث، وبلغت عينة البحث (250) طالباً وطالبةً من طلبة الحلقة الثانية الذين يدرسون في مدارس مدينة الأتارب، مقسّمين إلى (125) طالباً وطالبةً كعينة أساسية و(125) طالباً وطالبةً كعينة إضافية، وتمّ استخدام مقياس التوافق النفسي إعداد شقير (2003).

وتوصل البحث إلى النتائج الآتية: انخفاض مستوى التوافق النفسي لدى طلبة الحلقة الثانية الأيتام، كما أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات الأيتام وغير الأيتام لصالح غير الأيتام، كما أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات الذكور والإناث لدى طلبة المرحلة الثانية الأيتام لصالح الذكور.

الكلمات المفتاحية: التوافق النفسي، الأيتام.

The level of psychological adjustment among orphaned students in light of some variables: A field study on a sample of students in the second cycle of basic education in the city of Atarib

By: Muhammad Ali Al-Hajj Shahoud, Dr. Nasreen Mohammed Saif

Abstract

This research aimed to identify the level of psychological adjustment among orphaned students in light of certain variables. It also sought to identify the nature of differences in the level of psychological adjustment among students in the second cycle of basic education according to the variables of orphanhood and gender. The researcher adopted the descriptive approach as the research methodology. The research sample consisted of 250 male and female students from the second cycle studying in schools in the city of Atarib, divided into a primary sample of 125 students and an additional sample of 125 students. The Psychological Adjustment Scale developed by Shqeir (2003) was used.

The research concluded with the following results: a low level of psychological adjustment among orphaned students in the second cycle; statistically significant differences at the 0.05 level between the mean scores of orphaned and non-orphaned students, favoring the non-orphaned students; and statistically significant differences at the 0.05 level between the mean scores of male and female orphaned students in the second cycle, favoring males.

Key words: psychological adjustment, orphans.

Yetim öğrencilerin psikolojik uyum düzeyinin bazı değişkenler ışığında incelenmesi: Atarib şehrindeki temel eğitimin ikinci kademesindeki öğrencilerden oluşan bir örneklem üzerinde yapılan saha çalışması

Muhammed Ali El-Hacı Şahud, Dr. Nasreen Muhammed Saif

Özet

Bu araştırma, belirli değişkenler ışığında yetim öğrencilerin psikolojik uyum düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca, yetim olma ve cinsiyet değişkenlerine göre temel eğitimin ikinci kademesindeki öğrencilerin psikolojik uyum düzeyindeki farklılıkların doğasını belirlemeyi de hedeflemiştir. Araştırmacı, araştırma metodolojisi olarak betimsel yaklaşımı benimsemiştir. Araştırma örneklemi, Atarib şehrindeki okullarda öğrenim gören 250 kız ve erkek öğrenciden oluşmuştur; bu örneklem 125 öğrenciden oluşan birincil örneklem ve 125 öğrenciden oluşan ek örneklem olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Shqeir (2003) tarafından geliştirilen Psikolojik Uyum Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma, ikinci kademedeki yetim öğrencilerin psikolojik uyum düzeyinin düşük olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca, yetim ve yetim olmayan öğrencilerin ortalama puanları arasında %0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuş ve bu farklılıklar yetim olmayan öğrenciler lehine olmuştur. Ayrıca, ikinci dönemde erkek ve kız yetim öğrencilerin ortalama puanları arasında %0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur ve bu farklılıklar erkekler lehinedir.

Anahtar kelimeler: psikolojik uyum, yetimler.

مقدمة البحث:

يعد التوافق النفسي من الموضوعات التي أثارت اهتمام الباحثين وعلماء النفس والتربية، كونه مؤشراً رئيساً على الصحة النفسية للطلبة وقدرتهم على مواجهة المتطلبات وتلبية الحاجات بالطرائق المثلى؛ فالتوافق النفسي عملية دينامية مستمرة تتناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته ويضمن هذا التوازن إشباع حاجات الفرد وتحقيق متطلبات البيئة. (زهران،2005، ص94).

ومما لا شك فيه أن جميع المراحل التي يمر بها الطلبة في غاية الأهمية سيما الحلقة الثانية من التعليم الأساسي التي تقابل مرحلة المراهقة المبكرة، ففي هذا المرحلة ينمو الطلبة نفسياً واجتماعياً، وينتقلون من اعتمادهم على أسرهم إلى التفاعل مع أقرانهم ومعلميهم، فحسن التوافق ضروري في هذه المرحلة وتظهر آثاره الإيجابية في مختلف جوانب حياة الطلبة، في المقابل سوء التوافق في هذه المرحلة يؤدي لاضطرابات سلوكية وانفعالية، فضلاً عن آثاره السلبية في التحصيل العلمي والتكيف.

ومن أبرز العوامل التي قد تحدث أثراً في التوافق النفسي للطلبة في مرحلة المراهقة عامل اليُتم وذلك بفقد أحد الوالدين أو كليهما، وما يخلفه من خلل في مصادر الدعم بالإضافة إلى الحرمان العاطفي، اللذان يسببان مشكلات نفسية واجتماعية، فقد أظهرت بعض الدراسات أن الطلبة الأيتام يواجهون ضغوطاً أعلى من الطلبة الذين يعيشون في أسر كاملة، وعلى نقيض ذلك أظهرت دراسات أخرى أن الطلبة الأيتام الذين يعيشون في بيئات داعمة يتمتعون بتوافق نفسي أعلى من الطلبة العاديين.

وإنّ عامل اليتم ليس المؤثر الوحيد في التوافق النفسي بل هناك الكثير من العوامل الأخرى كعامل الجنس والذي يعتبر من العوامل الضرورية في دراسة التوافق النفسي، فقد أشارت عدة دراسات إلى وجود اختلاف بين الذكور والإناث في مستويات وأبعاد التوافق النفسي فمنها ما أظهر أن الإناث يتمتعن بمستويات أعلى على مقاييس

التوافق النفسي بينما أظهرت دراسات أخرى تفوق الذكور على الإناث ودراسات أخرى لم تجد فروقا بينهم مما يدل على وجود عوامل ومؤثرات أخرى قد تفسر هذه العلاقة.

وعليه أتت أهمية هذا البحث الذي يسعى للكشف عن طبيعة العلاقة بين التوافق النفسي لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي الأيتام في ضوء متغير الجنس، للوصول لدرجة أعلى في فهم العوامل المؤثرة بالصحة النفسية للطلبة عموماً والأيتام بشكل خاص.

مشكلة البحث:

تُشكل الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي منعطفا صعباً في النمو النفسي والاجتماعي للطلبة؛ لأنها تقابل مرحلة المراهقة التي تتشكل فيها هوية وشخصية الطلبة ويبرز الدور الاجتماعي لهم، لكن تسارع الأحداث في سوريا وامتداد أثرها على مختلف الفئات والمراحل الدراسية للطلبة أدى لخلل في التوافق النفسي لديهم، ومن أبرز النتائج التي خلفتها السنوات الخمس عشرة الماضية، كثرة أعداد المفقودين والضحايا نتيجة الحروب والخطف والتهجير بالإضافة إلى زلزال عام 2023 ،ولم يقف الأثر عند الضحايا فقط بل وصل إلى من حولهم من أهل وأقرباء وأصدقاء...ولكن كان الأثر الأكبر لدى الأبناء.

ومن المعروف أن انهيار حصن الأسرة يكون بفقد أحد أركانه الرئيسة أو أكثر من ركن فكثير من الطلبة فقدوا آباءهم أو أمهاتهم أو فقدوهما معاً، فهل تستطيع الأم أن تسد مكان الأب أو العكس، وما الشعور الذي يصيب الطالب عندما يرى زملاءه مع والديهم؟ فما قبل وفاة أحد الوالدين ليس كما بعده وعلى وجه الخصوص الأب لأن موت الأب من الخسارات الكبرى التي تجعل الأبناء مخدرين، واقعين تحت صدمة وفاة الأب (كابلن،1995) ويشير صالح (2025)إلى أن موت الأب يجعل الأبناء عرضة للمآسي والأحزان والضغوط التي تشكل خطراً على توافقهم النفسي، فالتوافق النفسي له النصيب الأكبر من هذا التأثير، وجدير بالذكر أن عامل اليتم ليس المؤثر الوحيد على التوافق النفسي للطلبة فهناك عامل الجنس، فغالبا الطلبة على اختلاف جنسهم يظهرون مستويات مختلفة في التوافق

النفسي، هذا الاختلاف لا يعزى للاختلاف البيولوجي فحسب، بل هو محصلة معقدة من التفاعل بين النفس والتنشئة الاجتماعية والآليات الدفاعية ودور كل جنس.

وبناء على ما سبق جاءت الحاجة للبحث والذي يمكن صياغة المشكلة فيه بالسؤال الآتي:

ما مستوى التوافق النفسي لدى الطلبة الأيتام في ضوء بعض المتغيرات؟

وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

أسئلة البحث:

- ما مستوى التوافق النفسي لدى أفراد عينة البحث؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق النفسي بين يتيمي الأب وحاضري الأب؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق النفسي لدى أفراد عينة البحث وفقا لمتغير الجنس (ذكور – إناث)؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف إلى مستوى التوافق النفسي لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي الأيتام.

- التعرف إلى طبيعة الفروق في مستوى التوافق النفسي لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي الأيتام وفقا لمتغير (اليتم – الجنس).

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في النقاط الآتية:

- قد يساهم هذه البحث بزيادة المعرفة بالتوافق النفسي لدى طلبة الحلقة الثانية على الصعيد السوري.

- دراسة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي التي تقابل مرحلة المراهقة المبكرة التي تمثل فترة انتقالية حساسة في حياة الطلبة.

- قد يستفيد من نتائج البحث المختصون في مجال التربية والإرشاد النفسي والصحة النفسية بإعداد البرامج التربوية والإرشادية.

- توجيه أنظار المسؤولين والمنظمات المحلية والدولية لأهمية الموضوع وخطورته وضرورة التعامل معه.

- قد يفيد طلبة الجامعة عموماً وطلبة الدراسات العليا في المجال النفسي خصوصاً.

- قد يعد إضافة ممكنة لمراكز الأبحاث في مجال الصحة النفسية في سوريا.

حدود البحث:

الحدود الموضوعيّة: مستوى التوافق النفسي لدى الطلبة الأيتام.

الحدود البشريّة: طُبّق البحث على عيّنة من طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي يتيمي الأب.

الحدود المكانيّة: طُبّق البحث في مدارس مدينة الأتارب في محافظة حلب.

الحدود الزمنية: طُبّقت أدوات البحث في الفترة الواقعة ما بين 2026/2/25 حتى تاريخ 2026/3/25م.

مصطلحات البحث:

التوافق النفسي:

عملية دينامية مستمرة تتناول السلوك والبيئة (الطبيعية والاجتماعية) بالتغيير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته، وهذا التوازن يتضمن إشباع حاجات الفرد وتحقيق متطلبات البيئة (زهران،2005، ص94).

ويتبنى الباحث تعريف شقير (2003) للتوافق النفسي حيث تعرفه: بأنّه عملية كلية دينامية وظيفية تهدف إلى تحقيق التوازن والتوافق بين جوانب السلوك الداخلية والخارجية للفرد بما يمكن الفرد من حل الصراعات بين القوى المختلفة داخله وكذلك بين القوى الذاتية والبيئية الخارجية للفرد مما يحقق خفض التوتر، بل يتخطى ذلك إلى

الجوانب الإيجابية لتحقيق الذات والرضـــا عنها، وتحقيق الثقة بالنفس والاتزان الانفعالي للفرد مع الإيجابية والمرونة في التعامل مع الآخرين من حوله (ص.4)

الحلقة الثانية:

المرحلة الثانية من التعليم الأسـاسـي الإلزامي والمجاني تبدأ بدخول الطفل الصـف الخامس وتنتهي الدراســة فيها بامتحان يُمنح الناجحون فيه وثيقة إنهاء التعليم الأســاســي دون تجاوز ثماني عشرة سنة. (وزارة التربية والتعليم ،2014، ص4)

طلبة المرحلة الثانية من التعليم الأســاســي الأيتام: هم طلبة المرحلة الثانية من التعليم الأســاســي (الصــف الســابع والثامن والتاســع) من الذكور والإناث أيتام الأب والمسجلين في مدارس مدينة الأتارب.

الدراسات السابقة:

1- دراسة (السرحي، 2015) عمان:

- عنوان الدراســة: مســتوى التوافق النفســي والاجتماعي للطلبة (الحلقة الثانية) فاقدي الأمهات في محافظة شمال الباطنة في ضوء بعض المتغيرات.

- هدف الدراســة: معرفة مســتوى التوافق النفســي للطلبة فاقدي الأمهات ومدى التأثر بفقد الأم.

- عينة الدراسة: طلاب الحلقة الثانية في محافظة شمال الباطنة فاقدي الأمهات.

- أدوات الدراسة: مقياس التوافق النفسي الاجتماعي إعداد الباحثة.

- نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

• كان مستوى التوافق النفسي متوسطاً.

• لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الفقد (الموت أو الطلاق).

2- دراسة (العتيبي، 2021) السعودية:

- عنوان الـدراســة: فـاعليـة برنـامج إرشــادي انتقـائي لتنميـة التوافق النفســي والاجتماعي لدى الأيتام ذوي الظروف الخاصة في المرحلة الثانوية.

- عينة الدراسة: شملت العينة (60) يتيماً من دار الرعاية الاجتماعية بجدة.

- أدوات الدراسة: مقياس التوافق النفسي الاجتماعي من إعداد إبراهيم (2004).

- هدف الدراسة: التعرف على مدى برنامج إرشادي انتقائي لتنمية التوافق النفسي والاجتماعي لدى الأيتام ذوي الظروف الخاصة في المرحلة الثانوية.

- نتائج الدراسة: انخفاض مستوى التوافق النفسي الاجتماعي لدى عينة الدراسة

3- دراسة (سيسبان، 2021) الجزائر:

- عنوان الدراســة: جودة الحياة لدى تلاميذ المرحلة المتوســطة وعلاقتها بالتوافق النفسي

- هدف الدراسة: الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة والتوافق النفسي للتلميذ.

- عينة الدراســة: بلغ حجم العينة (60) تلميذاً من تلاميذ المرحلة المتوســطة بولاية مستغانم للعام الدراسي 2017-2018.

- أدوات الدراسة: مقياس التوافق النفسي إعداد الباحثة.

- نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية

• كشفت الدراسة عن علاقة موجبة بين جودة الحياة والتوافق النفسي للتلميذ في المرحلة المتوسطة.

• لا توجد فروق دالة إحصــائيا بين تلاميذ المرحلة المتوســطة في التوافق النفســي تبعا لمتغير الجنس.

الدراسات الأجنبية:

1- دراسة عبد الله وآخرون (Abdullah et al,2019) ماليزيا:

- عنوان الدراسة:

Adjustment among first year students in a Malaysian University

التوافق لدى طلبة السنة الأولى في جامعة ماليزيا.

- هدف الدراســة: التعرف إلى عمليات التوافق لدى طلبة الســنة الأولى في جامعة ماليزيا، ومعرفة أثر الجنس في التوافق.

- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (250) طالباً من طلاب السنة الأولى.

- أدوات الدراسة: مقياس ساسك للتوافق.

- نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

• يمكن التنبؤ بتحصيل الطلاب العلمي من خلال مستوى توافقهم.

• الذكور يتمتعون بنسبة أعلى على مقياس التوافق من الإناث.

2- دراسة سلطان وخانام (Sultana & Khanam, 2020) بنغلادش:

- عنوان الدراسة:

Association among self-esteem, aggression and psychological adjustment of orphans and family-reared children

العلاقة بين تقدير الذات والعدوانية والتوافق النفسي لدى الأيتام والأطفال الناشئين في أسرهم.

- هدف الدراسة: استكشاف العلاقة بين تقدير الذات والعدوانية والتوافق النفسي لدى الأيتام والأطفال الذين نشؤوا في أسرهم.

- عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (160) مراهقاً (80) منهم نشؤوا في دور الأيتام و(80) نشؤوا في أسرهم.

- أدوات الدراسة: النسخة البنغالية من استبانة شخصية المراهقين.

- نتائج الدراسة: وجود ارتباطات دالة إحصائيًا بين المتغيرات الرئيسية للبحث:

• أشارت النتائج إلى أن الأطفال في دور الأيتام يعانون من مشاكل أكبر في التوافق النفسي مقارنةً بالأطفال الذين يعيشون مع والديهم.

• كما أن تقدير الذات مؤشر هام للتوافق النفسي.

مكانة البحث من الأبحاث السابقة:

1- الاتفاق مع الأبحاث السابقة على ضرورة دراسة التوافق النفسي.

2- الإفادة من الأبحاث السابقة في الأدبيات والمنهج المناسب للبحث.

3- الاطلاع على أدوات البحث والاستفادة منها باعتماد المناسب للبحث الحالي.

4- وتميز البحث بدراسته في المجتمع السوري لمستوى التوافق النفسي لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي -وفق علم الباحث – الأبحاث التي تناولتها في البيئة السورية محدودة.

الإطار النظري:

1- التوافق النفسي: عملية دينامية مستمرة تتناول السلوك والبيئة (الطبيعية والاجتماعية) بالتغيير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته، وهذا التوازن يتضمن إشباع حاجات الفرد وتحقيق متطلبات البيئة (زهران،2005، ص94).

والتوافق هو قدرة الفرد على تحقيق إنجازاته وإشباع حاجاته ومواجهة صراعاته بطريقة سوية يرضى عنها المجتمع والثقافة التي يعيش ضمن إطارها، ثم يعيش الفرد متوافقا في الأسرة والعمل وفي التنظيمات التي ينخرط فيها وهو في حالة انسجام وتناغم (العبيدي، 2009، ص52)

2- أبعاد التوافق:

التوافق الشخصي يتضمن السعادة مع النفس والرضا عن النفس، واشباع الدوافع والحاجات الاولية والفطرية والعضوية والفيزيولوجية والثانوية والمكتسبة، ويعبر عن سلم داخلي حيث يقل الصراع الداخلي ويتضمن كذلك التوافق لمطالب النمو في مراحله المتتابعة، بالإضافة لتقدير الذات، والرغبة في النمو الشخصي وتحقيق الأهداف.

التوافق الاجتماعي ويتضمن السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الاجتماعية والامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي وتقبل التغيير الاجتماعي، والتفاعل السليم والعمل لصالح الجماعة، والسعادة لتحقيق الصحة الاجتماعية.

التوافق المهني يتضمن الاختيار المناسب للمهنة والاستعداد علما وتدريبا والدخول فيها والانجاز والكفاءة والإنتاج والشعور بالرضا والنجاح، ويعبر عنه العامل المناسب في العمل المناسب.

التوافق الأسري يتضمن الحياة السعيدة في مناخ الأسرة التي تحبه وتحنو عليه مع الاحترام الذي تقدمه له والدور الأساسي الذي يلعبه كفرد من أفراد الأسرة وغلبة أجواء التفاهم في الأسرة وتقدم المساعدة اللزمة لحل مشاكله الخاصة ... (زهران، 2005.ص27)

إن تحقيق التوافق النفسي في هذه الأبعاد يساعد الفرد على الشعور بالسعادة والرضا والتوازن العام في حياته، ويسهم في تحقيق نجاحه الشخصي والاجتماعي.

3- العوامل الأساسية للتوافق:

من العوامل التي تؤثر في التوافق النفسي:

1- إشباع الحاجات الأولية والحاجات الشخصية:

2- أن تتوفر لدى الفرد العادات والمهارات التي تيسر له إشباع حاجاته الملحة

3- أن يعرِف الإنسان نفسه.

4- أن يتقبل الفرد نفسه

5- المرونة

6- التوافق والموافقة والمسالمة: (فهمي ،1995، ص44)

تمثل الحاجات الفيزيولوجية ضرورة لابد منها ليبقى الإنسان على قيد الحياة كالماء والطعام والنوم...إضافة إلى الحاجة للأمن التي تُكسب الإنسان شعور الراحة والاستقرار، فإذا لم يشعر الإنسان بالأمان فلن يستطيع أن يتوافق مع ذاته، فإذا أشبع الإنسان حاجاته تلك تلتها حاجاته للانتماء والتقدير والاحترام، وتوافر العادات الإيجابية كالتخطيط والتفكير الإيجابي وحسن التواصل والإدارة يساهم في تحقيق التوافق النفسي.

4- مؤشرات التوافق النفسي الإيجابي:

- أن تكون نظرة الإنسان للحياة نظرة واقعية.

- أن تكون طموحات الشخص بمستوى إمكاناته.

- الاحساس لإشباع الحاجات النفسية للشخص.

- إن تتوافر لدى الشخص مجموعة من السمات الشخصية والثبات الانفعالي واتساع الأفق والتفكير العلمي

والمسـؤولية الاجتماعية والمرونة وان يكون مفهومه عن ذاته متطابقا مع واقعه او كما يدركه الآخرون.

- أن تتوافر لدي الشخص مجموعة من الاتجاهات الاجتماعية الإيجابية التي تبني المجتمع كاحترام العلم وأداء الواجب واحترام الزمن وتقدير التراث. (الداهري،2008، ص ص.17-16)

والجدير بالذكر أنّ نظرة الناس تختلف من شـخص لآخر تبعاً للخبرات والمهارات والمبادئ والقيم فنظرة الإنسـان من الأفضـل أن تكون متوازنة بين السـلبيات والإيجابيات وتقبل الواقع بحقيقته والتمتع بالمرونة والتعامل بشـكل إيجابي مع التحديات وفقاً للإمكانات فالله سبحانه وتعالى لا يكلف نفساً إلا وسعها فعليه استغلال امكاناته لخدمة ذاته والآخرين ليحقق التوافق النفسي.

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

انطلاقاً من طبيعة البحث القائمة على معرفة مسـتوى التوافق النفسـي، اتبع الباحث المنهج الوصفي؛ فهو منهج مناسب لهذا البحث، وهو يدرس ويهتم بتحديد الوضع القائم للظاهرة قيد الدراسـة كما هي ووصـفها بطريقة تعتمد على تحليل بنيتها الظاهرة وبيان العلاقات بين عناصرها أو مكوّناتها (عطية، 2009).

مجتمع البحث وعينته:

يتألف مجتمع البحث من جميع طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأسـاسـي في الصـف (السـابع والثامن والتاسـع) المسـجلين في مدارس مدينة الأتارب، وفيما يتعلق في عددهم لم يتوصل الباحث إلى إحصائية فعلية يستند عليها من قبل مديرية التربية، وعليه تكونت عينة البحث من (125) طالباً وطالبةً كعينة أسـاسـية ، واسـتعان الباحث بعينة إضافية تتكون من (125) طالباً وطالبةً حاضري الأب سعياً من الباحث للإجابة على سؤال الفروق وفقاً لمتغير الفقدان (يتيم الأب/حاضر الأب)، وذلك للعام الدراسي 2025- 2026 في الفصل الثاني واختيرت العينة بالطريقة غير العشوائية/المتيسرة وذلك لصعوبة تحديد

الباحث للإطار العام لمجتمع البحث، ويبن الجدول رقم (1) توزيع عينة الدراسة حسب الفقدان والجنس:

جدول (1) خصائص عينة البحث وفقا لمتغير اليتم والجنس

المتغيرات		
الفقدان	الجنس	
	قيم المتغير	العدد
يتيم الأب	ذكور	75
	إناث	50
حاضر الأب	ذكور	75
	إناث	50
المجموع الكلي	يتيم الأب	125
	حاضر الأب	125

أدوات البحث:

بهدف جمع البيانات اللازمة لهذا البحث استخدم الباحث أداة لقياس التوافق النفسي، وفيما يلي توضيحاً لذلك:

مقياس التوافق النفسي:

قام الباحث باستخدام مقياس التوافق النفسي إعداد زينب شقير (2003) الذي قنّنته على عينة من المراهقين والكبار في المجتمع المصري، مما يعني أنه قد لا يكون صالحاً للتطبيق في مجتمعنا قبل إعادة تقنينه أو التحقق من مدى ملاءمته لمجتمع البحث، ومن هذا المنطلق فإن البحث هدف إلى محاولة التحقق من الخصائص السيكو مترية لمقياس التوافق النفسي والتي يقصد بها "الصدق والثبات" من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (48) طالب في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي

1- صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس وفق طريقتين هما:

أ- الصدق البنيوي:

تم حســاب صــدق الاتســاق الداخلي لمقياس التوافق النفســي من خلال القيام بالإجراءات الآتية:

إيجاد معاملات الارتباط بين كل بند من بنود المقياس مع درجته الكلية، والجدول رقم (2) يوضح نتائج معاملات الارتباط.

جدول رقم (2) معاملات الارتباط بين كل بند من البنود المقياس ودرجته الكلية

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	0.404**	21	680**	41	0.461**	61	0.309*
2	0.343**	22	0.542**	42	0.510**	62	0.501**
3	0.425**	23	0.556**	43	0.391**	63	0.310*
4	0.345**	24	0.490**	44	0.367**	64	0.616**
5	0.392**	25	0.321*	45	0.413**	65	0.486**
6	0.548**	26	0.405**	46	0.483**	66	0.302*
7	0.501**	27	0.322*	47	0.456**	67	0.402**
8	0.310*	28	0.523**	48	0.357**	68	0.433**
9	0.616**	29	0.475**	49	0.513**	69	0.399**
10	0.508**	30	0.368*	50	619**	70	0.488**
11	0.588**	31	0.299*	51	398**	71	0.309*
12	0.404**	32	0.387*	52	553**	72	542**
13	501**	33	489**	53	682**	73	682**
14	452**	34	480**	54	411**	74	411**
15	0.501**	35	0.542**	55	0.404**	75	0.461**
16	0.310*	36	0.556**	56	0.343**	76	0.510**
17	0.616**	37	0.490**	57	0.616**	77	0.391**
18	0.486**	38	0.321*	58	0.486**	78	0.367**
19	0.302*	39	0.405**	59	0.302*	79	0.413**
20	0.488**	40	486**	60	0.488**	80	0.483**

**دال عند مستوى الدلالة (0.01)

يتبين من الجدول رقم (2) وجود ارتباط بين درجة مقياس التوافق النفسي مع درجته الكلية وهذه الارتباطات موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) عدا بنود (8-16-19-27-30-32-38-59-63-66-71) دالة عند مستوى الدلالة (0.05) مما يشير إلى أن بنود مقياس التوافق النفسي تقيس ما وضعت لقياسه.

ب- الصدق التمييزي:

تم حساب الصدق التمييزي من خلال ترتيب بيانات أفراد العينة تصاعدياً البالغ عددها (48)، ثم أخذت أعلى (25%) منها وأدنى (25%) منها، وبعدها حسب متوسطي هاتين المجموعتين وانحرافاتهما المعيارية، وبعد ذلك تم استخدم اختبار(t.test) لبيان دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين على الدرجة الكلية لمقياس التوافق النفسي والجدول رقم (3) يبين النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول رقم (3) نتائج اختبار(t.test) لحساب دلالة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا لدرجات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على المقياس

مقياس	الفئة	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة t.test	مستوى الدلالة	القرار
التوافق النفسي	أدنى	12	130.75	9.247	22	16.007-	0.000	دال
	أعلى	12	185.54	7.345				

*دال عند مستوى الدلالة (0.01)

يتبين من الجدول رقم (3) وجود فروق بين درجات الفئة العليا ودرجات الفئة الدنيا لأفراد العينة الاستطلاعية على الدرجة الكلية لمقياس التوافق النفسي ، حيث كان مستوى الدلالة للدرجة الكلية للمقياس ككل (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.01)، وهذا يشير إلى وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على المقياس ككل وهذه الفروق كانت لصالح درجات الفئة العليا لأن المتوسطات الحسابية لها أكبر من متوسطات درجات الفئة الدنيا، وهذا يدل على تمتع مقياس التوافق النفسي

بالصدق بدلالة الفروق، أي تمتلك بنود المقياس القدرة التمييزية بين إجابات أفراد العينة الاستطلاعية.

2- ثبات المقياس:

- ثبات الاتساق الداخلي بمعامل ألفا كرو نباخ: تم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة الثبات ألفا كرو نباخ لدرجات العينة الاستطلاعية على مقياس التوافق النفسي وجاءت النتيجة كما هو في الجدول رقم (4).

- ثبات التجزئة النصفية: استخراج معامل ثبات التجزئة النصفية لدرجات العينة الاستطلاعية باستخدام معامل سبيرمان براون بعد تقسيم بنود المقياس إلى نصفين (بنود فردية وزوجية) وجاءت النتيجة كما هو موضوح في الجدول رقم (4)

- ثبات الإعادة: تم التحقق من معامل ثبات الإعادة عن طريق تطبيق المقياس على العينة، ثم إعادة تطبيقه بعد (15) يوماً مرة ثانية على العينة نفسها، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين، كما هو في الجدول رقم (4)

جدول رقم (4) معاملات ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس التوافق النفسي

مقياس التوافق النفسي (الدرجة الكلية)	البنود	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
	80	0.925	0.944

يتبين من الجدول رقم (4) أن معاملات ثبات الاتساق الداخلي (ألفا كرو نباخ) والتجزئة النصفية مرتفعة، هذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة.

طريقة تصحيح مقياس التوافق النفسي:

بناء على نتائج حساب الخصائص السيكو مترية لم يتم إجراء أي تعديلات على المقياس الأصلي لذلك تم اعتماد على المقياس كما هو في صورته الأساسية، حيث يتكون من (80) بنداً، والجدول (5) يوضّح صياغة بنود المقياس وتوزعها على الأبعاد.

جدول (5) مقياس التو افق النفسي

الأبعاد	عدد البنود	أرقام البنود	البنود السلبية
التوافق الشخصي والانفعالي	20	-15-14-13-12-11-10-9-8-7-6-5-4-3-2-1 20-19-18-17-16	20-19-18-17-16-15
التوافق الجسمي	20	-32-31-30-29-28-27-26-25-24-23-22-21 40-39-37-37-36-35-34-33	-34-33-32-31-30 40-39-37-37-36-35
التوافق الأسري	20	-52-51-50-49-48-47-46-45-44-43-42-41 60-59-58-57-56-55-54-53	60-59-58-57-56
التوافق الاجتماعي	20	-72-71-70-69-68-67-66-65-64-63-62-61 80-79-78-77-76-75-74-73	80-79-78-77-76

ويقوم المقياس على بدائل إجابة ثلاثية وفق: (نعم، أحيانا، لا)، وقد صيغت بنود المقياس بشكل إيجابي وسلبي كما هو موضّح في الجدول (5) إلا أن الباحث قام بتغير طريقة التصحيح من (0 – 1 -2) إلى (1 -2 -3)، حيث يتم تصحيح البنود الإيجابية (نعم : 3- أحيانا: 2- لا: 1)، ويتم تصحيح البنود السلبية (نعم: 1 – أحيانا: 2- لا: 3)، لذا فإنّ أعلى درجة يمكن الحصول عليها هي (240) درجة، وأدنى درجة هي (80) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع بالتوافق النفسي والعكس صحيح، لتحديد مستوى التوافق النفسي لدى أفراد عينة البحث:

أعلى درجة على المقياس= 240 درجة.

أقل درجة على المقياس= 80 درجة.

درجة المتوسط الفرضي 80× 2= 160 درجة.

إجراءات البحث:

• الاطّلاع على الإطارات النظرية والدراسات السابقة المتعلّقة بمتغيّرات البحث.

• تطبيق أدوات البحث على عيّنة استطلاعية مؤلفة من (48) من طلبة المرحلة الإعدادية الأيتام وغير الأيتام بهدف التحقق صدق وثبات المقياس.

• تحديد مجتمع البحث واختيار عيّنة البحث المناسبة والبالغ عددها (250) من طلبة المرحلة الإعدادية موزعين على (125) طالباً يتيماً، و(125) حاضر الأب.

• تطبيق مقياس التوافق النفسي على أفراد عينة البحث بعد إجراء التعديلات المتعلقة بطريقة التصحيح.

• معالجة البيانات إحصائيّاً، ومن ثمّ تفسيرها.

• وضع التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

الأساليب الإحصائية:

• المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة.

• معامل الثبات ألفا كرو نباخ لحساب الثبات.

• معامل سبيرمان براون لحساب الثبات.

• معامل الارتباط بيرسون استخدم للكشف عن الصدق البنيوي.

• اختبار "ت" T-TEST لعينتين مستقلتين لفحص الصدق التمييزي، ولفحص دلالة الفروق المتعلقة بمتغير (فقدان الأب - الجنس)

نتائج البحث وتفسيرها:

1- نتائج السؤال الأول: ما مستوى التوافق النفسي لدى أفراد عينة البحث؟

للإجابة على السؤال الأول قام الباحث باستخدام اختبار " T. TEST" للعينة الواحدة، والجدول (6) يوضّح النتيجة.

جدول (6) اختبار T-TEST للعينة الواحدة

الدرجة الكلية لمقياس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة t المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
التوافق النفسي	125	140.54	10.564	160	20.590-	0.000	منخفض

**دال عند مستوى الدلالة (0.01).

يُلاحظ من الجدول رقم (6) أنّ قيمة ((T-TEST المحسوبة للدرجة الكلية لمقياس التوافق النفسي دالة عن مستوى الدلالة (0.01)، وبما أن المتوسط الحسابي أصغر من المتوسط الفرضي فهذا يشير إلى أن مستوى التوافق النفسي لدى أفراد عينة البحث جاء منخفضاً، ويعزو الباحث هذه النتيجة لفقدان الأب الذي يعد مصدر الأمان العاطفي

والاستقرار الأسري، ففقدان الأب يعكس الشعور بالقلق وضعف الطمأنينة والانتماء بالإضافة للتغيرات الداخلية والخارجية (البيئية) التي تطرأ على الطلبة في هذه المرحلة والضغط المستمر عليهم.

2- نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق النفسي بين يتيمي الأب وحاضري الأب؟

للإجابة على السؤال الثاني قام الباحث باستخدام اختيار "ت" T-TEST لعينتين مستقلتين، والجدول (7) يوضّح النتيجة.

جدول (7) يبين دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس التو افق النفسي وفقا لمتغير اليتم

مقياس التو افق النفسي	اليتم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	فاقد الأب	140.54	10.564	248	29.31-	0.000
	حاضر الأب	175.67	8.240			

**دال عند مستوى الدلالة (0.01)

يلاحظ من الجدول (7) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات الأيتام وغير الأيتام لدى طلبة المرحلة الثانية على الدرجة الكلية، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن وجود الأب قد يوفر عادة قدراً أكبر من الدعم النفسي والاستقرار الأسري والشعور بالأمان ويخفف من الضغط النفسي ويعزز الثقة بالنفس والقدرة على حل المشكلات وهذا ينعكس إيجاباً على الصحة النفسية والتوافق النفسي لديهم لذلك يرتفع مستوى التوافق النفسي لدى حاضري الأب مقارنة بفاقدي الأب.

3- نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق النفسي لدى أفراد عينة البحث وفقا لمتغير الجنس (ذكور – إناث)؟

للإجابة على السؤال الثاني قام الباحث باستخدام اختيار "ت" T-TEST لعينتين مستقلتين، والجدول (8) يوضّح النتيجة.

جدول (8) يبين دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس التو افق وفقاً لمتغير الجنس

مقياس التو افق النفسي	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	ذكور	75	139.24	9.78	123	1.053	0.000
	إناث	50	141.84	10.37			

*دال عند مستوى الدلالة (0.05)

يلاحظ من الجدول (8) هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات الذكور والإناث لدى طلبة المرحلة الثانية الأيتام على الدرجة الكلية لصالح الذكور، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية التي تشجع الذكور أكثر على الاستقلالية وتحمل المسؤولية والتفاعل مع الآخرين بالإضافة إلى تكوين الصداقات وممارسة الأنشطة المختلفة التي توفر مصادر دعم بديلة.

خلاصة النتائج:

- جاء مستوى التوافق النفسي لدى أفراد عينة البحث منخفضاً.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق النفسي بين عينة البحث يتيمي الأب وعينة البحث الإضافية حاضري الأب لصالح حاضري الأب.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق النفسي لدى عينة البحث وفقا لمتغير الجنس (ذكور – إناث) لصالح الذكور.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه النتائج يقدم الباحث التوصيات والمقترحات الآتية:

التوصيات:

- تفعيل برامج التوجيه والإرشاد المدرسي وتوفير بعض الفعاليات والأنشطة العلمية من أجل تبصير الطلبة في بداية التحاقهم بالمدرسة بمتطلبات المرحلة وكيفية تلبية هذه المتطلبات ومساعدتهم على تذليل الصعوبات والتحديات التي تواجههم.

- ضـــرورة اهتمام المدارس بتفعيل الأنشـــطة الترفيهية الداعمة للطلبة كالرحلات الميدانية الترفيهية التي تعد متنفساً لطاقاتهم وانفعالاتهم.

- ضـــرورة عقد ندوات توعية تثقيفية تقدم للأســـر والمدرســـين في مرحلة التعليم الأســاسـي والثانوي لتدعيم الاهتمام بالتوافق النفسـي للطلبة ذكوراً وإناثاً لما لها من دور في زيادة الوعي بأهميته.

- تنفيذ برامج الدعم النفسي لجميع المراحل الدراسية ولكلا الجنسين.

- دمج الـدعم النفســي في المنـاهج التعليميـة ليكون جزءًا من البيئـة التعليميـة اليومية، مع تدريب المعلمين على كيفية دعم الطلاب نفسياً داخل المدرسة.

- تنفيذ حملات توعية عامة تركز على الصحة النفسـية وأهمية التوافق النفسـي، بهدف تقليل وصمة المرض النفسي وتشجيع البحث عن الدعم المناسب.

المقترحات:

- إجراء مزيداً من الدراســات والأبحاث حول التوافق النفســي لدى طلاب التعليم الأساسي ووفقاً لمتغيرات تصنيفية متعددة (المستوى الاقتصادي – عمل الوالدين).

- إجراء المزيد من الدراسات حول التوافق النفسي لتشمل عينات أخرى (كعناصر الشرطة – الدفاع المدني – العاملين في القطاع التربوي)

- توســيع نطاق الدراســات المســتقبلية لتشــمل مناطق أخرى متأثرة بالكوارث الطبيعية والصـرعات، مع التركيز على دراسـة العوامل الاجتماعية والثقافية التي تؤثر على التوافق النفسي.

قائمة المصادروالمراجع:

المراجع العربية:

1. الداهري، صالح حسن. (2008). *أساسيات التوافق النفسي والاضطرابات السلوكية والانفعالية*. دار صفاء للنشر والتوزيع.
2. زهران، حامد عبد السلام. (2005). *الصحة النفسية والعلاج النفسي* (ط.4). عالم الكتب.
3. السرحي، زكية عبد الله. (2015). *مستوى التوافق النفسي والاجتماعي للطلبة (الحلقة الثانية) فاقدي الأمهات في محافظة شمال الباطنة في ضوء بعض المتغيرات* (رسالة ماجستير منشورة، جامعة نزوى). موقع دار المنظومة.
4. سيسبان، فاطمة الزهراء. (2021). جودة الحياة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وعلاقتها بالتوافق النفسي. *دراسات نفسية وتربوية*، (14)،91-108.
5. شقير، زينب. (2003). *مقياس التوافق النفسي*. مكتبة النهضة المصرية.
6. صالح، علي صالح مهدي. (2025). غياب الأب وأثره النفسي على الطلاب في المرحلة الثانوية. *مجلة دراسات في الإنسانيات والعلوم التربوية*، (8)، ص 384 – 395.
7. الصيفي، هدى نهاد عبد الحميد. (2020). *التأثير النفسي والاجتماعي لفقدان الأب لدى الأطفال الفلسطينيين بقطاع غزة." دراسة مقارنة بين أطفال الشهداء والذين فقدوا آباءهم لسبب آخر"* (رسالة ماجستير منشورة، جامعة القدس). موقع دار المنظومة.
8. العبيدي، محمد جاسم. (2009). *مشكلات في الصحة النفسية*. دار الثقافة للنشر والتوزيع في عمان.
9. العتيبي، أحمد علي حسن. (2021). فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لتنمية التوافق النفسي والاجتماعي لدى الأيتام ذوي الظروف الخاصة في المرحلة الثانوية، *المجلة العربية للعلوم التربوية*، 5(19)،71-98.

10. عطية، محســـن علي. (2009). *البحث العلمي في التربية ومناهجه، أدواته، وســـائله الإحصائية*. دار المناهج.

المراجع الأجنبية

1. Abdullah, M. C. Elias, Mahdyuddin. (2019). Adjustment Among First Year Students in A Malaysian University.*European Journal of Social Science*,8(3),211-264.
2. Sultana, N., & Khanam, M. (2020). Association Among Self-Esteem, Aggression and Psychological Adjustment of Orphans and Family-Reared Children. Dhaka University Journal of Biological Sciences, 29(1), 97–105. Https://Doi.Org/10.3329/Dujbs.V29i1.46535

فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير البصري والكفايات التعليمية لمعلمات الرياضيات و أثره على تفكيرهن البصري وكفاياتهن التعليمية وتفكير تلاميذهن البصري

د. أسماء فوزي حسن التميمي
أستاذ مساعد دكتور في طرائق تدريس الرياضيات، العراق
asma.fo.2014@gmail.com

تاريخ استلام البحث 2025/5/10م، تاريخ قبول البحث 2025/8/29م.

ملخص البحث

يهدف هذا البحث الى بناء برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير البصري لمعلمات مادة الرياضيات وكفاياتهن التعليمية وذلك انطلاقاً من حاجة الميدان التربوي ولتمكين المعلمة من مسايرة التحديات والتطورات ولتصبح اكثر مسؤولية، وعليه تم بناء البرنامج التدريبي بثلاث خطوات هي(التخطيط، التنفيذ، التقويم) واستخدام التغذية الراجعة لكل خطوة؛ وقد طبقت تجربة البحث الحالي على مجتمع معلمات الرياضيات في بغداد بعد اختيار عينة عشوائية تكونت من(15) معلمة للمجموعة التجريبية ومثلها للضابطة، وكانت نتائج البحث من خلال التحقق من فرضياته بعد ايجاد الصدق والثبات لأداتي البحث وتطبيقها على عينة البحث توصل الى تفوق المجموعة التجريبية الذين تدربوا على البرنامج الذي تم بناؤه من قبل الباحثة على المجموعة الضابطة في مقياس التفكير البصري والكفايات التعليمية والتفكير البصري لتلامذتهن، كما اثبت البرنامج التدريبي فاعليته لمعلمي مادة الرياضيات بشكل كبير.

الكلمات المفتاحية: التفكير، التفكير البصري، مهارات، الكفايات التعليمية، برنامج تدريبي.

The Effectiveness of a Training Program Based on Visual Thinking Skills and Educational Competencies for Math Female Teachers and Its Impact on Their Visual Thinking, Educational Competencies, and Students' Visual Thinking

By: Dr. Asmaa Fawzi Hasan Al-Tameemi

Abstract

This research aimed to develop a training program based on visual thinking skills for mathematics teachers and their educational competencies, addressing the needs of the educational field. The goal was to enable teachers to adapt to challenges and developments, thereby becoming more responsible. The training program was constructed in three steps: planning, implementation, and evaluation, with feedback utilized for each step.

The study was conducted on a sample of mathematics (female) teachers in Baghdad, consisting of 15 female teachers in the experimental group and an equal number in the control group. The results indicated that the experimental group, which underwent training based on the program developed by the researcher, outperformed the control group in measures of visual thinking, educational competencies, and students' visual thinking. The training program demonstrated significant effectiveness for mathematics teachers.

Key words: Thinking, Visual Thinking, Skills, Educational Competencies, Training Program.

Matematik Öğretmenleri İçin Görsel Düşünme Becerileri ve Eğitim Yeterliliklerine Dayalı Bir Eğitim Programının Etkinliği ve Görsel Düşünme, Eğitim Yeterlilikleri ve Öğrencilerin Görsel Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkisi

Dr. Esma Fevzi Hasan El Tamimi

Özet

Bu araştırma, eğitim alanının ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla matematik öğretmenleri için görsel düşünme becerileri ve eğitim yeterliliklerine dayalı bir eğitim programı geliştirmeyi amaçlamıştır. Amaç, öğretmenlerin zorluklara ve gelişmelere uyum sağlamalarını ve böylece daha sorumlu hale gelmelerini sağlamaktır. Eğitim programı, planlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç aşamada yapılandırılmış olup, her aşamada geri bildirim kullanılmıştır.

Çalışma, Bağdat'ta matematik (kadın) öğretmenlerinden oluşan bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir; deney grubunda 15 kadın öğretmen, kontrol grubunda ise aynı sayıda kadın öğretmen yer almıştır. Sonuçlar, araştırmacı tarafından geliştirilen programa dayalı eğitim alan deney grubunun, görsel düşünme, eğitimsel yeterlilikler ve öğrencilerin görsel düşünme becerileri ölçümlerinde kontrol grubundan daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymuştur. Eğitim programı, matematik öğretmenleri için önemli bir etkinlik göstermiştir.

Anahtar kelimeler: Düşünme, Görsel Düşünme, Beceriler, Eğitimsel Yeterlilikler, Eğitim Programı.

مقدمة البحث:

تعد عملية تدريب المعلمات أثناء الخدمة عملية مهمة وضرورية ويفضل ان تكون منظمة، فلابد لها من أسس ومبادئ وأهداف تعكس فلسفة المجتمع وقيمهُ وتراعي طبيعة عملية التعليم، ولابد للبرنامج التدريبي أن يأخذ بالفلسفة التربوية التي تهتم بالنمو المتكامل للفرد الى أقصى حد تسمح به قدراته وطاقاته، وإن المسؤولية في المجتمع المعاصر هي إعداد مفكر قادر على التميز والعطاء العلمي وله القدرة على الابداع والابتكار بشكل يتناسب مع تطور المجتمع ويتناسب مع الأهداف المحددة المرغوب بها والتي لها أثر كبير وعميق في حياة الإنسان وبيئته، ولذا كان لزاما على الباحثين المساهمة في تطوير والمساعدة في تدريب المعلمات وتزويدهن بمعلومات حديثة ومهارات ضمن برنامج تدريبي يختص بتنمية مهاراتهن في التفكير البصري وكفايتهن التعليمية ومعرفة اثرها على تلامذتهن. وبما أن سمة العنصر البشري التميز والتي تعتبر الثروة الحقيقية لتحقيق الجودة والتفوق، لذا لابد من الاهتمام بتطوير العناصر البشرية المميزة لكونها الركيزة الأساسية التي تسهم في القيادة والتنفيذ. وكما ان المدارس الابتدائية تعتبر اللبنة الاولى في عملية التعليم وتساهم في تنمية التفكير العلمي والقدرة على البحث والتجريب لدى التلاميذ ومساعدتهم في تحقيق ذواتهم واكتشاف ميولهم العلمية فضلاً عن ذلك إسهامها في اكتساب الفرد المكانة الاجتماعية المميزة. ويتصف علم الرياضيات بأنّه يمثل الأمور المجرّدة التي تتعامل بالرموز والأشكال والتمثيلات البيانية والإشارات والصور، كما أنها لغة تخاطب العقل البشري وتتصل اتصالا مباشراً بالحياة وترتبط بالعوامل الحياتية التي نعيشها لذا انها ترتبط بالصور وقراءتها وترجمتها الى افكار ومعلومات وتساعده على تحسين ظروف حياته وحل مشكلات الحاضر والمستقبل. كما أن ترجمة الكلمات المكتوبة والمنطوقة إلى أفلام وصور والمدعومة بالصوت، فعندما يتكلم شخص بشيء ما فان كلماته تترجم إلى صور فورًا وتحويلها الى تعبير بصري هو من الاستعمالات الشائعة، ومن الوسائل الأساسية لتشكيل ومعالجة الصورة العقلية في الحياة العادية. كما ان للمعلم ضرورة ان يمتلك كفايات تعليمية وهي قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات

واتجاهات مندمجة بشكل مركب. كما يقوم الفرد الذي اكتسبها، بإثارتها وتجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها واكتشاف تقنيات جديدة تساعد على تحقيق تعلم أفضل بأسرع قت وأقل كلفة؛ وهذا فرض على المعلم أدواراً تتطلب قدرات وكفايات تدريسية معينة.

مشكلة البحث:

يعد تدريب المعلمات وتنميتها مهنياً قضية مهمة تُمليها التطورات التعليمية، ولأننا نعيش في عصر التحديات من أجل الارتقاء بمهنة التعليم نلاحظ أن جميع الدول اتخذت على عاتقها إعادة النظر في نظمها التعليمية ونظام إعداد وتدريب المعلمات بنحو خاص، عن طريق زجهن في دورات تهدف الى تزويدهن بالمعارف التربوية والتعليمية الحديثة، وإكسابهن مهارات معرفية ومهنية، استجابة للعديد من العوامل ومنها الوعي بالتغيرات الحادثة والتكيف معها دعماً لهذه المهنة الراقية وتمكين المعلمات علمياً وفقاً للتغيرات المستمرة.

وكما معروف "ان الرياضيات علم من إبداع العقل البشري يهتم بالأفكار المختلفة وهو لغة وفن وهو الطريق الى البحث العلمي وتعتمد على المنطق والتفكير العقلي مستخدم البديهية وسعة الخيال ودقة الملاحظة"(عفانة والخزندار،2009 ،199)، وكما ذكر (المنيف ،2004، 38) من وظائف المعلم هو الاسهام بتطوير النظام التعليمي بدرجة عالية من الفعالية والاتساق.

وترى الباحثة كونها مدرسة ضمن ملاك وزارة التربية العراقية ومن خلال توجيه عدد من الاسئلة الى بعض معلمات الرياضيات وهي: مدى معرفتكن بمهارات التفكير البصري؟ والكفايات التعليمية؟ وهل هناك حاجة الى الدخول الى برامج تدريبية معينة؟ وبناء على ما تقدم ووفقاً للإجابات عن الأسئلة الذي وضحت ضعف ما تمتلكه المعلمات عن مهارات التفكير البصري وعن الكفايات التعليمية وأيضا رغبتهن بالمشاركة في دورات تدريبية؛ كما لاحظت الباحثة أن هناك بعض القصور في: تصميم وتنفيذ برامج التدريب للمعلمات أثناء الخدمة، واعتماد مفاهيم ومهارات حديثة مثل مهارات التفكير البصري

وبعض الكفايات التعليمية لمعلمات الرياضيات. ومن خلال دراسة (سلمان واخرون،2022) الذي بينت ان هناك ضعف في امتلاك الطلبة الى مهارات التفكير البصري وأوصت باشراك المعلمين في دورات تدريبية متنوعة، وانطلاقاً من حاجة الميدان التربوي وكذلك عدم وجود دراســة بنفس هذه المتغيرات على حد علم الباحثة؛ تولد عند الباحثة شــعور بان هناك حاجة فعلية الى تجديد الافكار والمعلومات والاطلاع على معلومات جديدة متوافرة في ساحة العلم والمعرفة، ولتمكين المعلمات من مســايرة التحديات والتطورات ويصــبحن أكثر مسؤولية وعليه ان تنمي مهاراتها ومعلوماتها وتطورها بما يتناسب مع احتياجات العصر، وعليه يمكن تحديد مشكلة البحث بالإجابة عن التساؤل الآتي:

"ما أثر فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير البصــري والكفايات التعليمية لمعلمات الرياضيات على تفكيرهن البصري وكفاياتهن التعليمية وتفكير تلامذتهن البصري "

أهمية البحث:

أصبح المعلم مطالباً بممارسة العديد من الأدوار والمسؤوليات التي فرضتها عليه تحديات العصر لتحقيق التطور المستمر، لذا أصبح من الضروري ان يشارك المعلم في برامج تدريبية متنوعة تساعده على تنمية مهاراته وكفاياته التعليمية.

وقد أوضح تقرير لجنة معايير الرياضيات المدرسية التابعة للمجلس القومي لمعلمي الرياضــيات (NCTM) لســنة (2000) والتي تضــمن تأكيدا على إعداد المعلمين رياضــياً وإعدادهم بنحوٍ يســتطيعون التعامل مع المعلومات وإن تكون هناك رغبة لديهم في التعلم المستمر. وأن التدريب في أثناء الخدمة يعد محاولات مخططة لها تقوم بها المؤسسات من أجل التســهيل على الموظفين عملية تعلم شــتى المعارف والمهارات والســلوكيات المتعلقة بالوظائف التي يقومون بها (Sholihah, U. & Maryono, M.,2020,53).

إن عملية تدريب المعلمات أثناء الخدمة عملية منظمة، فلابد لها من أسس ومبادئ وأهداف تعكس فلســفة المجتمع وقيمهُ وتراعي طبيعة عملية التعليم، ولابد للبرنامج

التدريبي أن يأخذ بالفلسفة التربوية تهتم بالنمو المتكامل للفرد الى أقصى حد تسمح به قدراته وطاقاته.

التفكير البصري أو(التصوري) ضروري لحل المشكلات، حيث يمكن الأفراد من استخدام الوسائل المحسوسة لفهم الصور المجردة، وفي مجال العلوم التربوية والعلمية تستلزم العملية التصورية تشكيل الصور بشكل عقلي وذلك من أجل الفحص والاستكشاف، هو التوضيح وجعل الشيء مرئيًا، وتركز البحوث الحالية على استخدام الشرح والتفسير بالأشكال، فالأشكال المرئية يمكن أن تقدم مميزات عن التفكير اللفظي مثل: القدرة على عرض الروابط والعلاقات البينية المكانية، والأشكال البصرية للتمثيل مهمة وليست مجرد أدوات توجيهية. ولا يرتبط التعلم البصري باستخلاص المعلومات من البصريات فقط، لكن يمتد ليشمل عملية تصميم البصريات التي يمكن استخدامها لإحداث التعلم، وهو أمر يرتبط بمصمم مواد التعلم البصري على وجه التحديد؛ حيث يضع في اعتباره أهداف التعلم المرجو تحقيقها ويوظف النظريات ذات العلاقة ونتائج البحوث المرتبطة عند تصميمه لهذه المواد لضمان فاعليتها وكفاءتها في تحقيق الأهداف المنشودة (اللقاني،1999، 9).

وبعد الاطلاع على بعض من الادبيات مثل دراسة (الركابي،2009)، دراسة (فتاح،2011)، دراسة (الزهو،2016) وجد هنالك اختلاف في وجهات نظر العلماء حول الكفايات التعليمية الضرورية من حيث مجالاتها، ونوعيتها، وإعدادها وأشار الكثير من التربويين إلى أن الكفايات التدريسية تحتل مكانة مهمة في الأدب التربوي الحديث، وذلك لاهتمامها بفاعلية التدريس، وقدرة المعلم على القيام بواجباته على أكمل وجه، فإكسابه الكفايات اللازمة يؤدي إلى تحسين العملية التعليمية، وبالتالي ينعكس على أداء الطلبة بشكل إيجابي وللكفاية جانبين: الاول الظاهر وهو السلوك الملاحظ والجانب الثاني كامن وهو القدرة الناتجة عن الخبرة والمعرفة والاتجاه، والقدرة الكامنة لا تشكل كفاية وكذلك السلوك الظاهر الآلي الذي لا ينطلق عن وعي مكونات السلوك لا يشكل كفاية، بل لا بدمن توافر كلا الجانبين، أداء ظاهر مبني على قدرة كامنة إلا أن أحد الجانبين احيانا يطغى على

الآخر فإذا طغى الجانب الظاهر فالكفاية أدائية، وإذا طغى الجانب الكامن المعبر عن القدرة فالكفاية عقلية(مفلح، 1998، 60).

ويمكن تلخيص أهمية البحث بجانبين هما:

أولاً/ الجانب النظري:

البحوث التجريبية للدراسات التربوية من أهم البحوث التي يمكن أن تحدد الأثر في العلاقة بين المتغيرات.

استجابة موضوعية لما ينادي به التربويون في الوقت الحاضر من ضرورة اعتماد المفاهيم الحديثة والجديدة وتدريب المعلمين وتطوير العملية التعليمية والتربوية.

التدريب المستمر والمتجدد وتنمية القدرات والمهارات سيحدث التقدم التقني العلمي الذي يستدعي سرعة مواكبة التغير؛ إذ يمكن ان يفيد البحث من خلال حث المعلمات على اعتماد مهارات حديثة ومتطورة.

إبراز أهمية التدريب الفعلي الميداني من خلال بناء برنامج تدريبي.

الربط المباشر بين الكفاية التعليمية ومهارات التفكير البصري ومعرفة أثرهما على التلميذ بشكل مباشر

رفد الميدان التربوي باختبار التفكير البصري لمرحلة الابتدائية ومقياس لكفايات التعليمية لعدة محاور.

ثانياً/ الجانب التطبيقيThe Practical Side:

إمكانية إفادة الجهات المختصة من نتائج البحث في بناء المناهج لمادة الرياضيات للمرحلة الابتدائية.

إمكانية ان يفيد هذا البحث ونتائجه وبناء البرنامج إذا أثبتت فعاليته من تحسين نوعية البرامج التدريبية المعدة وتوجيه المعلمات الى اعتماد مهارات الحديثة وجديدة في التدريس.

إمكانية الإفادة من نتائج التفكير البصري لدى تلاميذ المعلمات اللاتي تعرضن للبرنامج.

الاستفادة من نتائج البرنامج التدريبي المقترح في مهارات التفكير البصري والكفايات التعليمية لمعلمات الرياضيات هذه الشريحة المهمة التي تتولى قيادة العملية التعليمية وتسهم في تطوير المجتمع.

أهداف البحث:

بناء برنامج تدريبي وفقاً لمهارات التفكير البصري والكفايات التعليمية لمعلمات الرياضيات.

قياس فاعلية البرنامج وفقاً لمهارات التفكير البصري والكفايات التعليمية على معلمات الرياضيات

معرفة أثر البرنامج التدريبي في التفكير البصري لتلاميذ المعلمات اللاتي تعرضن للبرنامج التدريبي.

فرضيات البحث:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات معلمات الرياضيات اللاتي تدربن وفقاً للبرنامج التدريبي) المجموعة التجريبية) في كل من الاختبار القبلي والبعدي على مقياس مهارات تفكير البصري.

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات معلمات الرياضيات في المجموعتين التجريبية والضابطة في تحديد الكفايات التعليمية.

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية لمعلمات المجموعة التجريبية، والتلاميذ معلمات المجموعة الضابطة.

حدود البحث:

معلمات الرياضيات/ مديرية تربية بغداد/الكرخ الثانية/الدراسة الصباحية/ للسنة الدراسية (2024- 2025).

المادة تدريبية ضمن البرنامج التدريبي من بعض مفردات مادة الرياضيات لصف الخامس الابتدائي.

المدارس الابتدائية التابعة لمديرية العامة لتربية بغداد / 2.

طلبة الصف الخامس الابتدائي في المدارس الابتدائية التابعة الى مديرية تربية بغداد الكرخ الثانية

تحديد المصطلحات:

الفاعلية /The Effectiveعرفها (شحاتةوآخرون،2003 ،230): بأنها "مدى الاثر الذي يمكن ان تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيرا مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة".

وتعرفها الباحثة إجرائياً: "الأثر الذي يمكن ان يحدثه البرنامج التدريبي المقترح وفقاً لمهارات التفكير البصري والكفايات التعليمية لمعلمي مادة الرياضيات ويقاس بالدرجة".

البرنامج التدريبي Training Program: عرفه (العفون، مكاون،2012، 32) الأداة التي تربط الاحتياجات التدريبية والأهداف المطلوب تحقيقها والمواد والاساليب والموضوعات بعضها مع بعض بطريقة علائقية منظمة بهدف تنمية القوى البشرية لتحقيق الاهداف".

تعرفه الباحثة نظرياً: علم يبحث في وصف الاجراءات اللازمة لتحقيق الاهداف التربوية المرغوب فيها وفقاً لخطوات محددة من خلال تنظيم بيئة تعليمية تناسب المستوى العلمي وخصائص المتعلمين واحتياجاتهم.

وتعرفه الباحثة اجرائياً: عدد من اللقاءات التعليمية لمعلمات الرياضيات عرض من خلالها المعلومات والمهارات والانشطة المخططة لها بأهداف محددة وفقاً لمهارات التفكير البصري والكفايات التعليمية وقياسه لديهن.

التفكير البصري Visual Thinking: عرفه (عبيد وعفانة،2003، 16) هو العملية التي ينظم بها العقل خبراته بطريقة جديدة لحل مشكلة من خلال إدراك علاقات جديدة بين عناصر الموقف المراد حله إدراك العلاقات بين المقدمات والنتائج، وبين السبب والنتيجة، بين العام والخاص، بين شيء معلوم وغير معلوم.

تعرفه الباحثة: "مجموعة من المهارات العقلية البصرية يتم تنشطها من خلال استخدام المثيرات البصرية على اشكال ورسوم وصور يمكن استيعابها ودمجها بالبنية المعرفية وتحويلها الى خبرات مفيدة لتطوير المعارف".

مهارات التفكير البصري Visual thinking skills: عرفها (السعدي،2021، 5): مجموعة من المهارات العقلية المرتبطة بحاسة البصر وتعمل على ربط ما نراه بالبنية العقلية ويتم علاجه عبر القدرة على الفهم تمييز الاشكال والصور والتعرف عليها وتفسيرها وتحليلها وهذه المهارات هي: التمييز البصري، إدراك العلاقات المكانية، تحليل المعلومات على الشكل البصري، تفسير المعلومات، استنتاج المعنى.

التعريف الاجرائي: قياس المهارة العقلية التي تكتسبها المعلمة، وتمكنها من توظيف حاسة البصر في إدراك الدلالات التي تتضمنها الأشكال والصور وتحويلها إلى لغة لفظية مكتوبة، من خلال المقياس اعد لهذا الغرض.

الكفايات التعليمية: Educational Competenciesعرفها (زيتون،2005، 52): جميع الخبرات والمعارف والمهارات التي تنعكس على سلوك المعلم المتدرب، وتظهر في أنماط مهنية، خلال الدور الذي يمارسه المعلم عند تفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي.

وتعرفها الباحثة: "قدرات عقلية نشطة ومعرفة متخصصة وثقافة متنوعة واتجاهات إيجابية من قبل المعلم نحو طلبته ومهنته، وتكون على شكل مهارات متنوعة وأداء فني متميز وحس مرهف وبديهة حاضرة مما يجعل المعلم يؤدي عمله بكل اتقان وفاعلية ورضى".

التعريف الاجرائي: "مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف والاتجاهات التي يمتلكها المعلم مادة الرياضيات في مدارس الابتدائية والتي يمكن ملاحظتها من خلال الاستبانة المعدة لهذا الغرض".

خلفية نظرية:

يعتبر التفكير عملية عقلية معرفية هادفة تقوم على إعادة تنظيم ما نتعلمه ونعرفه من رموز ومفاهيم وتصورات في أنماط جديدة من اجل اتخاذ قرار وحل المشكلات وفهم الواقع (الخزندار وآخرون، 2006، 9).

مفهوم التفكير البصري: أن ترجمة الكلمات المكتوبة والمنطوقة إلى أفلام وصور والمدعومة بالصوت، فعندما شخص يتكلم شيء ما فان كلماته تترجم إلى صور فورًا. أن الأدوات البصرية هي أدوات إدراكية قوية وإن التعبير البصري هو من الاستعمالات الشائعة ومن الوسائل الأساسية لتشكيل ومعالجة الصورة العقلية في الحياة العادية، إن الأشكال البصرية مهمة لتمثيل المعرفة، ليس فقط كأدوات إرشادية وتربوية لكن كسمات تربط التفكير والتعلم. أضف إلى ذلك بأن الأدوات البصرية ساهمت في نجاح كثير من بحوث العلماء في مجال الرياضيات.

أن التمثيل بالأشكال البصرية يدعم القدرة على رؤية العلاقات الداخلية المكانية للشكل المعروض، قدرة الكشف عن العلاقات النسبية ضمن جسم الشكل المعروض وتنمية مهارات الاستدلال. ويرى بياجيه أن التفكير البصري هو قدرة عقلية مرتبطة بصورة مباشرة بالجوانب الحسية البصرية، حيث يحدث هذا التفكير عندما يكون هناك تناسق متبادل بينما يراه المتعلم من أشكال ورسومات وعلاقات وما يحدث من ربط ونتاجات عقلية معتمدة على الرؤيا والرسم المعروض. (Poirier,Th.,Newman، K.and Ronald, K,2020,25).

مهارات التفكير البصري Visual Thinking Skills:

مجموعة من مهارات عقلية مرتبطة بحاسة البصر وتعمل على ربط ما نراه بالبنية العقلية ويتم علاجها عبر الفهم وتمييز الاشكال والصور والتعرف عليها وتفسيرها وتحليلها ويعتبر التفكير البصري منظومة من العمليات تترجم قدرة الفرد على قراءة الشكل البصري وتحويل اللغة البصرية التي يحملها ذلك الشكل إلى لغة لفظية مكتوبة أو منطوقة واستخلاص المعلومات منه. وهذه المهارات هي:

مهاره التمييز البصـــري (التعرف على الشـــكل ووصـــفه): تعني قدرة التعرف على الشـكل البصـري وتمييزه عن الاشـكال الاخرى، وان الشـكل البصـري يمثل المعلومات التي وضـــع من اجلها ســـواء كان رموز، او صـــور، أو رســـوم بيانية، والقدرة على تحديد أبعاد وطبيعة هذا الشكل.

مهارة إدراك العلاقات المكانية (تحليل الشـكل): قدرة تعرف على وضـع الاشـياء في الفراغ، واختلاف موقعها باختلاف موقع الشـخص المشـاهد لها، كذلك دراسـة الاشـكال ثنـائيـة وثلاثيـة. والقـدرة على رؤيـة العلاقـات في الشـــكل وتحـديـد خصـــائص العلاقـات وتصنيفها.

مهارة تحليل المعلومات على الشكل البصري (ربط العلاقات في الشكل): التركيز على التفاصـيل الدقيقة والاهتمام بالبيانات الجزئية والكلية، وتعني القدرة على تجزئة الشـكل الى مكوناته الاســاســية والربط بين عناصــر العلاقات في الشــكل وإيجاد التوافقات بينها والمغالطات فيها.

مهارة تفســير المعلومات على الشــكل البصــري (إدراك وتفســير الغموض): قدرة التفســير كل جزئية من جزئيات الشــكل حيث انه يحتوي على رموز واشــارات توضــح المعلومات المرســومة وتفســرها وتوضـيح الفجوات والمغالطات في العلاقات والتقريب بينها. (الحسني،2020 ،193)

مهارة اسـتنتاج المعنى (اسـتخلاص المعاني): التوصـيل الى مفاهيم ومبادي علمية من خلال الشـكل مع مراعاة تضـمنها للخطوات السـابقة، واسـتنتاج معاني جديدة، إذ أن هذه الخطوة هي محصلة الخطوات الخمس السابقة (السعدي،2021، 5).

ومن مميزات التفكير البصــري يحســن نوعية التعلم ويســرع التفاعل، ويزيد من الالتزام، ويدعم طرق جديدة لتبادل الأفكار يســهل من إدارة الموقف التعليمي يســاهم في حل القضايا العالقة، يعمق التفكير وبناء منظورات جديدةـ ينمي مهارات حل المشكلة ومن اهم أدواته: الرموز، الرسوم، الصور (مهدي،2006 ،22).

أهمية تعليم مهارات التفكير بالنسبة للتلاميذ: مساعدة التلاميذ بالنظر إلى القضايا المختلفة من وجهات نظر الآخرين، وتقييم آراء الآخرين في مواقف كثيرة والحكم عليها بنوع واضح من الدقة، واحترام وجهات نظر الآخرين وآرائهم وأفكارهم، التحقق من الاختلافات المتعددة بين آراء الناس وأفكارهم، تعزيز عملية التعلم والاستمتاع بها، رفع مستوى الثقة بالنفس لدى التلاميذ وتقدير الذات لديهم. تحرير عقول التلاميذ وتفكيرهم من القيود على الإجابة عن الأسئلة الصعبة والحلول المقترحة للمشكلات العديدة التي يناقشونها ويعملون على حلها أو التخفيف من حدتها الإلمام بأهمية العمل الجماعي بين التلاميذ وإثارة التفكير لديهم. الإلمام بكيفية التعلم وبالطرق والوسائل التي تدعمه. الاستعداد للحياة العملية بعد المدرسة، وتنشئة المواطنة الصالحة لديهم (الزيات،2022، 132).

أهمية تعليم مهارات التفكير بالنسبة للمعلم: المساعدة في الإلمام بمختلف أنماط التعلم ومراعاة ذلك في العملية التعليمية - التعلمية. زيادة الدافعية والنشاط والحيوية لدى المعلمين. جعل عملية التدريس عملية تتسم بالإثارة والمشاركة والتعاون بينهم وبين التلاميذ. التخفيف من التركيز على عملية الإلقاء للمادة الدراسية؛ لأن التلاميذ يستمتعون بالأنشطة التعلمية المختلفة التي يستطيعون عن طريقها اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها. رفع معنويات المعلمين وثقتهم بأنفسهم، مما ينعكس، إيجابيًا على أداء التلاميذ وأنشطتهم المختلفة (مهدي،2006 ،16).

أهمية الكفايات التعليمية للمعلمين والمدرسين: يعتبر المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية بكل ما لديه من القدرات والمهارات، وبما يكتسب من الكفايات التي تمكنه من استعمال كل ما يتاح له من الإمكانيات المادية والمعنوية للنهوض بالعملية التربوية والتعليمية وتحقيق الأهداف المنشودة بأقل جهد ومال ممكن، وفي أسرع وقت.

لذا تتضح أهمية اكتسابهم للكفايات اللازمة خاصة في هذا العصر الذي يتسم بالانفجار المعرفي والثقافي والتقني، مما يتطلب المدرس الكفء التي تستطيع مواجهة التغيرات السريعة والتكيف معها، كما تتضح أهمية اكتساب المعلمة للكفايات من خلال

ما تنادي به كثير من الدول المتقدمة تربويا بضـرورة إعداد المعلمة على أسـاس الكفايات والأداء؛ لنجاح العملية التربوية والتعليمية. والكفايات هي قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سـياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشـكل مركب. كما يقوم الفرد الذي اكتسـبها، بإثارتها وتجنيدها وتوظيفها قصـد مواجهة مشـكلة ما وحلها، في حين ينظر إلى الكفاية تارة أخرى؛ كإمكانية أو اسـتعداد داخلي ذهني غير مرئي. وتتضـمن الكفـايـة حسـب هـذا الفهم وحتى تتجسـد وتظهر، عـدداً من الإنجازات(الأداءات) باعتبارها مؤشـرات تدل على حدوث الكفاية لدى المتعلم (الدريج، 2003، 17).

وتتمثل أهمية الكفايات التعليمية:

انها تحول من الاعتماد على مفهوم المؤهل العلمي إلى الاعتماد على فكرة المهارة أو الكفاية.

اتسـاقها مع مفهوم التربية المسـتمرة وقيامها بمعالجة أوجه القصـور في البرامج التقليدية لتربية المعلمين.

تعدد الأدوار التي ينبغي أن يقوم بها المعلم؛ مما يتطلب قدراً من الكفايات التي يجب أن يلم بها.

تطور مهنة التعليم ذاتها؛ فقد تفرعت العلوم التربوية والنفسـية، واتسـعت مجالاتها، وترتب على ذلك أن أصـبح التعليم مهنة معقدة، تضـم كثيراً من العناصـر المتشابكة التي تحتاج إلى مهارات عديدة.

اكتشـاف تقنيات جديدة تسـاعد على تحقيق تعلم أفضل بأسـرع قت وأقل كلفة؛ وهذا فرض على المعلم أدواراً جديدة تتطلب قدرات وكفايات تدريسية معينة. (عبد الرحمن بن بتيل، 2010، 19)

دراسات سابقة:

لم تجد الباحثة دراسـة تحتوي على نفس متغيرات البحث لذا اختارت بعض الدراسات لها علاقة بالمتغيرات منها:

دراســـة (ســـلمان واخرون،2024) تهدف الى تحديد مهارات التفكير البصـــري الرياضياتي لدى المرحلة المتوسطة

دراســة (الزيات،2022) تهدف الى فاعلية برنامج تدريبي قائم على التفكير البصـري لتنمية مهارة حل المُشكلات المُعّقدة لدى الطلبة المُعّلمين.

دراســة (الشــغانبي،2022) تهدف الى معرفة العلاقة بين مهارات التفكير البصــري لدى مدرسي الرياضيات للمرحلة المتوسطة وميول طلبتهم نحو مادة الرياضيات.

دراســـة (الزهو،2016) هدفت الى تحديد الكفايات التعليمية اللازمة للمعلمات لتوظيف مهارات التعلم الإلكتروني في عملية التعليم بالمملكة العربية السعودية.

جدول (1) دراسات تناولت متغيرات البحث

ت	الاسم	البلد	السنة	العينة	المنهج	الأداة	الفئة	الهدف	النتائج
1	سلمان واخرون	عراق	2024	400	وصفي	بناء	متوسطة	تحديد مهارات التفكير البصري لدى طلبة المتوسطة.	ضعف امتلاك الطلبة لمهارات التفكير البصري
2	الزيات	مصر	2022	60	تجريبي	بناء	طالب معلم	فاعلية برنامج تدريبي مبني على التفكير البصري	فاعلية البرنامج لصالح المجموعة التجريبية
3	الشغباني	عراق	2022	100	وصفي	بناء	مدرسين وطلبة	العلاقة بين مهارات التفكير البصري لدى مدرسي الرياضيات	علاقة ارتباطية موجبة امتلاك المدرسين لمهارات التفكير البصري
4	الزهو	سعودية	2016	24	وصفي	بناء	معلمات	تحديد الكفايات التعليمية اللازمة للمعلمات	وجود الكفايات المرتبطة بتوظيف بالتعلم الالكتروني

مناقشة الدراسات السابقة وجوانب الإفادة منها:

1. اتفق هذا البحث مع بعض الدراسات السابقة من ناحية الموقع الجغرافي العراق واختلفت مع بعض الاخر.

2. تباينت عينة الدراسات حيث بلغت أكبر عينة لدراسة (400) فرد وأصغر عينة لدراسة بلغت (24) فرد بينما بلغت عينة هذا البحث (30) معلمة.

3. اختلاف الدراسات من ناحية المرحلة الدراسية منها طلبة ومنها مدرسين وهذه الدراسة كانت على المعلمات.

4. اتفقت الدراسات السابقة مع البحث الحالي في بناء الأداة من قبل الباحث.

5. اعتمدت جميع الدراسات على كلا الجنسين وهذا البحث اتفقت مع دراسة(الزهو،2016) على الاناث فقط.

6. اختلفت الوسائل الإحصائية حسب متغيرات كل دراسة.

7. كانت النتائج بنسب متفاوتة بما يتناسب مع واقع حال الدراسة.

8. تم الافادة من الدراسات السابقة في الإطار النظري والوسائل الاحصائية وبناء الأداة.

منهج البحث:

تم اعتماد منهج البحث التجريبي، التصميم التجريبي الحقيقي ذو الاختبار القبلي والبعدي.

جدول (2) تصميم تجريبي الحقيقي ذو الاختبار البعدي

المجموعة	التكافؤ	الاختبار القبلي	المعالجة	الاختبار البعدي
المعلمات/التجريبية	الاختصاص الخدمة الشهادة تقييم المشرف الكفايات التعليمية التفكير البصري	التفكير البصري الكفايات التعليمية	البرنامج التدريبي وفقا لمهارات التفكير البصري الكفايات التعليمية	التفكير البصري تحديد الكفايات التعليمية
المعلمات/الضابطة			×	
تجريبية/التلاميذ	العشوائية الذكاء	×	×	التفكير البصري
ضابطة /التلاميذ				

مجتمع البحث:

جدول (3) توزيع أفراد مجتمع الدراسة (المدارس، المعلمات، التلاميذ)

المجتمع	البنون			البنات			مختلط	مجموع الكل
المدارس	52			57			371	510
المعلمات	/			/			/	1326
البيانات	العدد الكلي	مستبعد	مجموع البنون	العدد	مستبعد	مجموع البنات	/	29115
التلاميذ	17219	2004	15215	15220	1320	13900		29115

طبيعة توزيع البيانات:

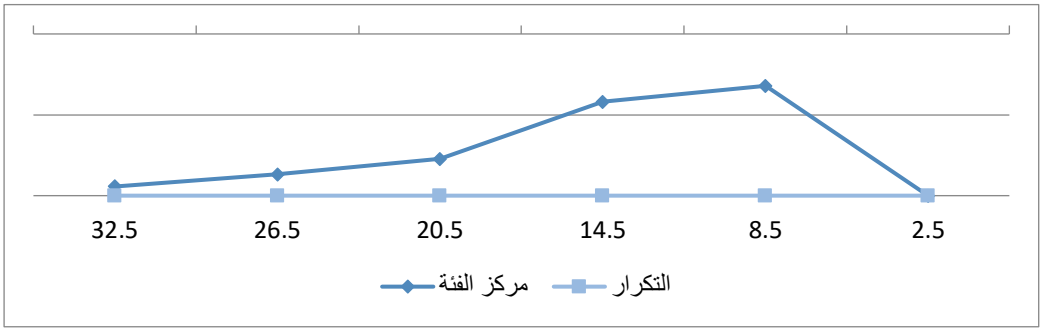
قامت الباحثة بإجراء اختبار التفكير البصري الى (60) معلمة من خارج عينة البحث لتحديد الوسائل الاحصائية المناسبة البحث، كانت النتائج كما موضح:

جدول (4) جدول توزيع البيانات الخاصة بمقياس التفكير البصري

الفئات/ درجات	مركز الفئة	التكرار
0 – 5	2.5	1
6 – 11	8.5	25
12 – 17	14.5	17
18 – 23	20.5	9
24 – 29	26.5	6
30 – 35	32.5	2
مجموع		60

من ملاحظة شكل (1) نجد ان التوزيع يقترب الى الالتواء الموجب؛ اذ تكون معظم الدرجات في الطرف الادنى من التوزيع ويقل تكرار الدرجات كلما اقتربنا من الطرف الاعلى؛ وعلى هذا الاساس ستستخدم الباحثة الوسائل الاحصائية غير المعلمية كون التوزيع حر غير مقيد بالتوزيع الطبيعي.

شكل (1) يوضح توزيع البيانات في مضلع تكراري



عينة البحث:

1. عينة معلمات الرياضيات: اختيرت عشوائياً وعددهن (35) وبحسب كتاب رسمي موجه من قسم الاعداد والتدريب التابع لمديرية العامة لتربية بغداد ك/2 وقد حضرت (30) معلمة فقط وبطريقة القرعة العشوائية تم اختيار (15) معلمة للمجموعة الضابطة، ومثلها للمجموعة التجريبية تخضع للبرنامج التدريبي المقترح؛ بواقع مُدرسة واحدة فقط من كل مدرسة تم تحديدها. وبعد تطبيق البرنامج التدريبي تم استبعاد المعلمات غير المنضبطات في الحضور وغير المؤهلات والتي لم تحصل على نسبة (75%) او أكثر من التقييم لذا أصبح عدد الافراد في المجموعة التجريبية (8) معلمة فقط، كما تم اختيار عشوائياً العدد نفسه من المجموعة الضابطة لتمثيل تلامذتهن في اختبار التفكير الصوري.

جدول (5) فقرات تقييم المتدربات

ت	الفقرات	الدرجة
1	حضور الجلسات	20
2	المشاركة في المناقشات	20
3	حل الواجبات البيتية	20
4	التطبيق العملي	20
5	المشاركة في أوراق العمل الفردية والجماعية	20
	المجموع	100

2. عينة التلاميذ: تم اختيار العينة على أساس الشُعب التي تقوم المعلمة بتدريسها وبطريقة عشـوائية، اذ تم اختيار شـعبة واحدة فقط لكل معلمة من المجموعة التجريبية وكذلك من المجموعة الضابطة، وقد تم استبعاد التلاميذ الراسبين احصائيا؛ وبلغ حجم عينة التلاميذ (535) تلميذاً وتلميذة موزعة بين المجموعة التجريبية (261) تلميذاً وتلميذة، والمجموعة الضابطة (274) تلميذاً وتلميذة.

جدول (6 عينة البحث للمعلمات والتلاميذ

المجموعة	المعلمات		التلاميذ
	أثناء التجربة	بعد التجربة	
التجريبية	15	8	261
الضابطة	15	8	274

إجراءات الضبط Control Procedures كما يأتي:

أولاً/ إجراءات الضبط بالنسبة الى عينة المعلمات Procedures for Teacher Control

1. السلامة الداخلية للتصميم التجريبي Internal safety of Experimental Design

1.1. الخصائص العامة: جميع المتدربات إناث، خريجات معهد اعداد المعلمات/الدراسة الصباحية/رياضيات، لديهن خدمة تتراوح بين (5– 10 سنة)، لم يشاركن باي برنامج تدريبي مشابه، من فئة عمرية متقاربة، تقارب المستوى الاقتصادي، لديهن رغبة في الاشتراك بالبرنامج فضلا عن تطابق نتائج إجراءات التكافؤ.

1.2. الاختبار القبلي للتفكير البصريPre-Test for visual thinking بناء اختبار لهذا الغرض كمعرفة سابقة؛ وتكون من (10) فقرات تم عرضه على مجموعة من المحكمين الذين أكدوا صلاحه.

جدول (7) اختبار مان–وتني (Mann –Whitney) لفحص درجة التكافؤ في اختبار التفكير البصري القبلي للمعلمات

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	مجموع الرتب	الرتب	إحصاءة	الجدولية	مستوى الدلالة
التجريبية	15	15.4	32.11	5.66	1.47	239.5	15.97	105.5	73	غير دالة
الضابطة	15	15.13	46.4	6.81	1.75	225.5	15.03			

1.3 تحديد الكفايات التعليمية القبلي Pre-Determination of Educational Competencies للتعرف على ما تمتلكه عينة مجموعتي البحث من الكفايات التعليمية من خلال ملاحظة المعلمات داخل الصف الدراسي وتحديد مدى امتلاكهن لها.

جدول (8) اختبار مان–وتني (Mann –Whitney) لفحص درجة التكافؤ في تحديد الكفايات التعليمية للمعلمات

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	مجموع الرتب	الرتب	إحصاءة	الجدولية	مستوى الدلالة
التجريبية	15	42.93	82.42	9.07	2.34	15.37	230.5	110.5	73	غير دالة
الضابطة	15	43.27	59.63	7.72	1.99	15.63	234.5			

1.4 تقييم المشرف Evaluation of the Supervisor اعتماد نتائج تقويم سنة 2024-2023 فقط، ان القيمة المحسوبة لاحصاءة K.S (0.05) أصغر من القيمة الجدولية (0.34) عليه تكافؤ مجموعتي البحث.

جدول (9) اختبار كلموكروف–سميرنوف Kolmogorov – smirnov test لفحص درجة التكافؤ بين درجات تقييم المشرف للمعلمات

المجموعة	العدد	تقدير المشرف				إحصاءة	الجدولية	مستوى الدلالة 0.05
		جيد جدا	جيد	متوسط	مقبول			
التجريبية	15	2	5	7	1	0.05	0.34	غير دالة
الضابطة	15	3	4	6	2			

في ضوء المَعلمات وهدف الاختبارات التي تتعلق بالتباين الى الكشف عن مدى تجانس العينات ومدى انتسابها الى المجتمع الواحد وكذلك الكشف عن الفروق بين تلك العينات كما ان الخطأ المعياري قيمته منخفضة وتقترب من الصفر وهذا يعني ان الفروق بين تلك الدرجات قليلة اذ ان قيمته تتراوح بين (0، S) اذ من احتساب احصاءة(F) وعند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (15،15) df اذ ان القيمة المحسوبة أصغر من القيمة

الجـدوليـة لـذا لا يوجـد فرق ذو دلالـة معنويـة، وان التكـافؤ متحقق بين المجموعتين (القرشي،2005، 73).

جدول (10) اختبارلفحص درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في اختبارات التكافؤ

المتغيرات	المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف	الخطأ المعياري	F محسوبة	F جدولية	مستوى 0.05
تفكير بصري	الضابطة	15	15.13	46.4	6.81	0.45	1.8	1.45	2.46	غير دالة
	التجريبية	15	15.4	32.03	5.66	0.36	1.49			
كفايات تعليمية	الضابطة	15	43.24	59.63	7.72	0.17	2.04	0.72		
	التجريبية	15	42.93	82.42	9.07	0.21	1.87			

1.5 الانحدار الاحصـــائي Statistical Regression لم تكن هناك درجات متطرفة لدى المجموعتين.

2. الســـلامة الخارجية للتصـــميم التجريبي External safety of Experimental Design

أ- نفس ادوات القياس لمجموعتي البحث.

ب- تعيين مجموعتي البحث عشوائيا وكذلك اجراء التكافؤ بين المجموعتين.

ج- الاعداد المســبق، والتخطيط والتنفيذ، أبعد تأثير عامل الحوادث المصـــاحبة وبذلك فانه يمكن ان يعزى الاثر في المتغير التابع للمتغير المستقل حصرا.

د- اســـتغرقت المجموعتان المدة الزمنية نفســـها في اجراء الاختبارات وكذلك نفس مكان التدريبي.

هـ- تابعت الباحثة بنفســـها المعلمات(المتدربات) خلال التدريب وفي اثناء التطبيق وبعده من زيارة المدارس التي سينفذ فيها الاختبار التفكير البصري للتلاميذ. وكذلك لتحديد الكفايات التعليمية لكل معلمة.

و- تفاعل المواقف التجريبية/ لم يحصـــل ان تعرضـــت مجموعتي (نفس البرنامج تدريبي) في اثناء خدمتهن.

ز- تفاعل الاختبار مع التجربة/ حرصت الباحثة على سرية التجربة مما ساعد على مصداقية النتائج.

ح- تفاعل الظروف التجريبية مع التجربة: الحرص على ان تكون المواقف التجريبية مألوفة وطبيعية لدى العينة.

ط- الوسائل التعليمية/ استخدام السبورة والأقلام الملونة والأدوات الهندسية البسيطة فضلاً عن العرض الداتاشو Data-Show من اجل استخدام برنامج عرض البيانات power point.

وبعد التحقق من السلامة الداخلية والخارجية للبرنامج أصبح الأثر في المتغير التابع (التفكير البصري) يعزى إلى المتغير المستقل (البرنامج التدريبي وفقاً لمهارات التفكير البصري والكفايات التعليمية) حصرا.

ثانياً/ إجراءات الضبط بالنسبة الى عينة للتلاميذ/ Procedures for Pupils Control

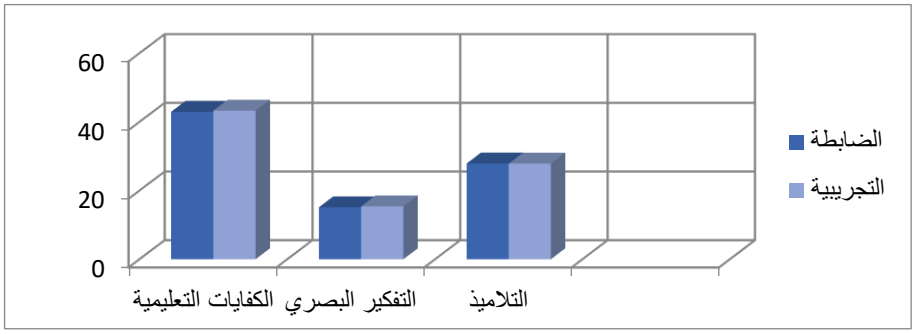
إن الاختيار العشوائي قد ضمن تكافؤ التلاميذ، فضلا عن تشابه البيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها. وقد تم استبعاد جميع التلاميذ الراسبين احصائيا من الاختبار التفكير البصري. كما ان المدارس الابتدائية الصباحية نظامية هذا يعني تكافؤ من ناحية العمر. وقامت الباحثة بنفسها بالمراقبة مع المعلمة عند تنفيذ الاختبار، وتم اعتماد اختبار الذكاء المصور لـ(احمد زكي صالح) من اجل التكافؤ وهو من الاختبارات الصورية غير اللفظية.

جدول (11) اختبار التائي لفحص درجة التكافؤ بين درجات المجموعتين في مقياس الذكاء

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	الخطأ المعياري	درجة الحرية	المحسوبة	الجدولية	مستوى الدلالة 0.05
التجريبية	261	29.21	9.59	91.96	0.59	533	1.53	1.96	غير دالة
الضابطة	274	28	8.56	74.27	0.51				

والشكل (2) يوضح العلاقة بين اختبارات التكافؤ (معلمات وتلاميذ).

شكل (2) يوضح العلاقة بين اختبارات التكافؤللمجموعتين (الضابطة والتجريبية) لعينة المعلمات والتلاميذ



مستلزمات البحث Search Accessories

بناء البرنامج التدريبي Construction of Training program

اعتماد خطوات (التخطيط، التنفيذ، التقويم) لبناء البرنامج وتعديل اي خطوة في ضوء ردود افعال المتدربين.

أولاً / خطوة التخطيط/ Planning Step في مرحلتين اساسيتين هما:

المرحلة الاولى/ مرحلة التحليل/ وتتضمن:

- تحليل الواقع التعليمي: من خلال سؤال بعض المعلمات عن مدى معرفتهن بمهارات التفكير الصوري وكذلك عن الكفايات التعليمية وماهيتها؟ تبين عدم معرفتهن بكلا المفهومين بصورة كافية، كما لاحظت الباحثة وجود توجه ايجابي لدى الكثير من المعلمات للشمول في برامج تدريبية مشابه وحاجتهن لذلك.

- تحليل خصائص المتدربين: ويمكن تقسيم خصائص المتدربين على:

خصائص عامة(مشتركة): من خلال البيانات التي تم جمعها عن المتدربات تم تحديد هذه الخصائص المتمثلة (الدورات، الاختصاص، الشهادة، سنوات الخدمة).

الخصائص الخاصة(النوعية): وهي (الاسم، الاتجاهات، معلومات سابقة بالمحتوى التعليمي، تقويم المشرف، تقارب المستوى الاجتماعي والاقتصادي، الرغبة في الاشتراك بالبرنامج التدريبي).

ان تلك الخصـائص اعطت مؤشـراً عن طبيعة افراد العينة وعن تجانس الخبرات والخلفيات العلمية والمهنية لديهن

- تحليل الحاجات التدريبية/ من خلال عدد من الاجراءات هي:

1. تم تحـديـد خطوات البرنـامج التـدريبي لمهرات التفكير البصـري والكفـايـات التعليمية.

2. سـؤال بعض من معلمات مادة الرياضـيات تم اختيارهن عشـوائياً، هل هناك حاجة الى برامج تدريبية والى الاهتمام بأنواع من التفكير؟ وتم الاجماع على الحاجة الى ذلك.

3. من شعبة التدريب وهي الجهة المسؤولة عن اعداد البرامج التدريبية.

4. من لقاء مع بعض مشرفي الاختصاص.

5. صلة الباحثة بشكل مباشرة بالدورات التدريبية.

- تحليل البيئة التعليمية: وهي كالآتي:

1. مكان التدريب/ (صف تدريبي) مناسبة لتنفيذ جلسات البرنامج تتسع للمتدربات وتجهيزه بكل ما تحتاج اليه عملية التدريب من وسـائل تعليمية وتقنيات وملصـقات وترتيب الجلسة بحيث تكون مريحة وغير نمطية

2. وقت التدريب/ تم تحديد وقت التدريب بما يناسب وقت التجربة.

3. التقنيات التعليمية/تم اسـتخدام جهاز Data Show وبرنامج عرض البيانات (power point) / 2010، سبورة، اقلام، ملصقات، حاسوب.

4. الكلفة المادية/ تحديد النفقات التي تمثلت بـ(تصميم البرنامج التدريبي حسب برنامج البوربوينت، الطباعة، نسـخ البرنامج، التصـوير اوراق العمل والانشـطة، الاختبار القبلي والبعدي، تهيئة وسـائل حسـية وشـبه حسـية، ومتطلبات مكتبية، الضـيافة) وعلى حساب الباحثة.

المرحلة الثانية/التصميم/ وفيما يأتي وصف للخطوات:

1. تحديد الاهداف التعليمية: الهدف العام "تدريب افراد عينة البحث من معلمات الرياضيات وفقا لمهارات التفكير البصري والكفايات التعليمية"، تحديد الاهداف الخاصة للبرنامج هي:

1. يهدف البرنامج الى تزويد المتدربات بمعلومات عن الرياضيات.
2. توظيف التصميم في عملية التدريس من قبل المتدربات.
3. توليد اتجاهات ايجابية لدى المتدربات نحو اعتماد التصميم في التعليم.
4. رفد المتدربات بمعلومات حديثة عن طرائق التدريس الخاصة بالرياضيات.
5. تنمية الكفايات التعليمية للمعلمات واظهارها والتعرف عليها.

اما بالنسبة الى الاهداف السلوكية فقد تم تحديد لكل جلسة تدريبية مجموعة منها بصورة منفردة.

2. تحديد المحتوى وتنظيمه: بعد اخذ رأى الخبراء وبعض المشرفين الاختصاص ممن لديهم خبرة في التدريس كان هناك بعض الاسس التي تم اخذها بالحسبان بحيث يكون التنظيم منطقياً مترابطاً وبشكل متسق.

3. تحديد طرائق التدريس: منها القاء والمناقشة والحوار، الاستقراء والاستنتاج.
4. تحديد التقنيات التعليمية: تم ذكرها سابقاً.
5. تحديد الأنشطة التدريبية: الانشطة التدريبية الجمعية والفردية.
6. تحديد أساليب التقويم وأدواته: ثلاثة انواع من التقويم هي:

- التقويم القبلي: التعرف على حالة المتدربات وما يمتلكنه من معلومات ومهارات قبل البدء في البرنامج.

- التقويم التلازمي: من خلال متابعة الانشطة ومناقشة الموضوعات؛ والملاحظة، الاجابة على اوراق العمل، المشاركة في المناقشات، الالتزام بحضور الجلسات.

- التقويم النهائي: من خلال طرح اسئلة عامة تشمل جميع ماورد من مفردات البرنامج.

7. اعداد الجلسات: كتابة نموذج لجلسة تدريبية واحدة وعرضها على عدد من المحكمين وبعد الأخذ بآرائهم تم الافادة منها في إعداد الجلسات التدريبية الاخرى التي كونت البرنامج التدريبي الذي تكون من (5) جلسات لكل جلسة (3) ساعات وعليه يكون عدد الساعات التدريبية (15 ساعة) وتكوّن محتوى البرنامج التدريبي من مفردات محددة عن التفكير البصري ومهاراته وعن عدد من الكفايات التعليمية.

8. صدق المحتوى: من اجل التأكد من سلامة البرنامج وصلاحيته للتطبيق قامت الباحثة: عرض جلسة واحدة من البرنامج على (10) من معلمي الرياضيات تم اختيارهم عشوائياً ومن غير عينة البحث وتم الاخذ بجميع الملاحظات التي تم طرحها. وكذلك عرضه على مجموعة من مشرفي اختصاص مادة الرياضيات، من اجل التأكد من صلاحية مكوناته وفقراته وسلامة الصوغ اللغوي وتطابق الاهداف الخاصة مع جلساته التدريبية، وتطابق اهداف جلسة مع محتواها التعليمي، ومناسبة الوقت المخصص لجلسة التدريبية، وكذلك عدد الجلسات مع الاهداف المراد تحقيقها، وملاءمة اساليب التقويم، والتأكد من ملاءمة الانشطة والتدريبات، ولقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات المناسبة في ضوء آراء وملاحظات المحكمين.

ثانياً: خطوة التنفيذ Implementation هي:

الاجراء الاول/ اجراءات قبل الابتداء بتنفيذ البرنامج التدريبي: تهيئة الموافقات الرسمية، اعداد كراس يتضمن (نبذة عن البرنامج، الفئة المستهدفة، عدد الجلسات، المحتوى) اعداد قوائم البيانات، تهيئة اوراق العمل وطباعة المادة التعليمية، تهيئة جهاز العرض (Data Show)، تهيئة المكان المناسب، تصميم طريقة الجلوس.

الاجراء الثاني/ اجراءات في اثناء تنفيذ البرنامج وهي: التعارف بين المدربة والمتدربات، تسجيل الاسماء وملئ استمارة المعلومات، توضيح اهداف البرنامج، توزيع الجلسات، توزيع الانشطة الفردية واوراق العمل، توزيع المتدربات بصورة مجموعات، تنفيذ الجلسات، كتابة الملاحظات التي يتم ذكرها.

الإجراء الثالث/ اجراءات بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج وهي: اجراء مقياس مهارات التفكير البصري الذي تم بناءه من قبل الباحثة بعد ان تم الحصول على صدقه وثباته، فحص اجابات المتدربات.

ثالثاً /خطوة التقويم Evaluation / هي:

أولاً/ التقويم القبلي: عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين والمشرفين بهدف معرفة آرائهم حول البرنامج والتحقق من صلاحه للعملية وملاءمته لأهداف البرنامج واجراء التعديلات التي اوصى بها بحيث يصبح البرنامج جاهزا للتطبيق. ومن ثم عرضه على مجموعة من المعلمات بلغ عددها (10) معلمة من غير عينة البحث، وذلك لحساب الوقت اللازم ووضوح الطباعة ومناسبة طريقة العرض واكتشاف الاخطاء ومعالجتها وذلك من خلال المناقشة معهن وتوضيح للفقرات الموجودة ضمن البرنامج المطبوع ورقيا، وتم الأخذ بآرائهن؛ اذ تم توزيع استمارة تقويم للمتدربات من اجل تدوين آرائهن في البرنامج وكانت النتائج كالاتي:

جدول (12) استمارة تقويم البرنامج التدريبي المقترح بصيغته الاولية

ت	فقرات التقويم	النسبة %		
		مناسب	غير مناسب	الى حد ما
1	محتوى البرنامج التدريبي	96%	0	4%
2	توزيع المادة التدريبية بين البرنامج	95%	0	5%
3	تنظيم محتوى المادة العلمية	95%	0	5%
4	تحقيق اهداف الخاصة للبرنامج	93%	0	7%
5	تنظيم عرض البرنامج	90%	0	10%
6	استعمال الوسائل التعليمية	94%	0	6%
7	مدة البرنامج التدريبي للجلسة الواحدة	95%	0	5%
8	مكان البرنامج التدريبي	95%	5%	0
9	مناسبته للفئة التدريبية	100%	0	0
10	الاساليب التقويم	100%	0	0

ثانياً/ التقويم في اثناء تنفيذ البرنامج: وهو تقويم تكويني تم في هذه المرحلة من خلال ملاحظة المتدربين وجهدهم وتتبع المواد التدريبية ومدى مشاركتهم في المناقشات وابداء الآراء وملاحظة مدى تقدم المتدربات.

ثالثا/ التقويم بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج: يشمل على معرفة آراء المتدربات والملاحظات التي تم تسجيلها خلال الجلسات ومقدار التفاعل والمشاركة بالنشاط والفرق بين نتائج الاختبار القبلي والبعدي على المقياس.

التغذية الراجعة/ Feed back تبدأ بمراجعة البرنامج بجميع خطواته.

أداتي البحث Research Tools

أولاً/ الاختبار التفكير البصري

1. تحديد الهدف من الاختبار Determine the Objective of the Test يهدف الاختبار الى قياس التفكير البصري لدى (معلمات الرياضيات) المجموعة التجريبية.

2. تحديد محتوى الاختبار واعداد الخارطة الاختبارية Determine the Content of the Test

كان الاتفاق بالإجماع على تلك المكونات وضع الاختبار بصورته الاولية وتكون من (20) فقرة.

جدول (13) الوزن النسبي لمكونات التفكير البصري

ت	المجال الرئيسي	الوصف	الوزن النسبي%	عدد الفقرات
1	التمييز البصري	التعرف على الشكل ووصفه	0.2	4
2	إدراك العلاقات المكانية	تحليل الشكل	0.2	4
3	تحليل المعلومات على الشكل البصري	ربط العلاقات في الشكل	0.2	4
4	تفسير المعلومات على الشكل البصري	إدراك وتفسير الغموض	0.2	4
5	استنتاج المعنى	استخلاص المعاني	0.2	4
مج	5	5	%100	20

3. كتابة فقرات الاختبار Writing Test Items في ضوء المفهوم النظري والاجرائي تم كتابة الفقرات وعرضها على المحكمين من أجل ايجاد الصدق الظاهري (المنطقي).

4. التجربة الاستطلاعية الاولى Exploratory Experiment تم تطبيق الاختبار على عينة تكونت من (15) معلمة وتم اختيارها عشوائيا لمعرفة مدى وضوح فقرات الاختبار. كما أجرت الباحثة تجربة استطلاعية ثانية بلغ عددهن (50) معلمة من خارج عينة البحث من أجل إجراء التحليلات الإحصائية، وكان متوسط زمن الاجابة عن الاختبار (45) دقيقة كافياً.

5. تصحيح الاختبارCorrect Test وضع اجوبة نموذجية للاختبار ذي الاختيار من متعدد ذي بثلاث بدائل

6. معامل الصعوبة للفقرات Item Difficulty Power قد تم قبول الفقرات التي مستوى معامل صعوبتها يتراوح (0.46 – 0.80).

7. معامل التمييز للفقراتDiscrimination Power Item تم حساب معامل التمييز لكل فقرة والحد الادنى لقبول الفقرة بوصفها ذات قدرة جيدة على التمييز بـ (0.40 فأكثر).

8. الصدق المعتمد على المقارنة الطرفية The Comparison of Extreme Groupsبمقارنة احصاءة الاختبار(t) المحسوبة (29.31) مع قيمتها الجدولية لمستوى معنوية (0.05) ودرجة حرية (48) وتساوي (1.645)، وعليه يكون القرار نرفض الفرضية الصفرية، وعليه تقرر صدق.

جدول (14) احتساب الصدق المعتمد على المقارنة الطرفية لاختبار التفكير البصري

البيانات	العدد	الوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	t المحسوبة	t الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
الدرجات العليا	25	66.8	25.53	5.05	29.31	1.645	0.05	غير دالة
الدرجات السفلى	25	29.28	15.29	3.9				

9. ثبات الاختبار Test Reliability (ثبات الاتساق الداخلي) The Stability of the Internal Consistency كانت درجة الثبات (0.93) محسوبة باستخدام معادلة الفا كرونباخ.

10. الصورة النهائية لاختبار The Final Image of the Test بعد اجراء المعالجات الاحصائية من تحليل الفقرات الاختبار (ايجاد معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز)

وايجاد الخصائص السيكومترية أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق بصورته النهائية وتكون من 20 فقرة.

ثانياً/ تحديد الكفايات التعليمية/ Educational Competencies اعتمدت الخطوات التالية:

1. من خلال بعض الأدبيات والدراسات وخبرة الباحثة تم تحديد (6 كفايات) من اجل قياسها لدى عينة البحث.

2. استخلاص العبارات من تعريف الكفايات التعليمية ومن محاور البحث وتحويلها إلى جمل يمكن قياسها.

3. صدق الأداة (صدق الظاهري او صدق المحكمين): قد حصلت الاستبانة على تأييد بنسبة (95%) تقريباً.

4. العينة الاستطلاعية الأولية: اختيرت بصورة عشوائية، إذ تم اختيار (10) معلمة من خارج عينة التطبيق.

5. يعد الصدق من أهم خصائص المقاييس التربوية ويتعلق بالهدف الذي يُبنى المقياس من أجله. وكذلك الثبات الذي يهتم بدرجة الاتساق بين الفقرات المقياس ونظراً لعلاقتهما القوية حيث كل مقياس صادق لابد وأنه ثابت؛ لا يمكن أن يكون صادقاً دون أن تكون درجاته متسقة لذا يعد هذا المقياس ثابت مبدئياً.

6. العينة الاستطلاعية الثانية: ومن أجل إيجاد الخصائص السيكومترية تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية ثانية تكونت من (50) معلمة ومستبعدة من عينة البحث.

7. تصحيح المقياس: حسب طبيعة الموضوع تم التصحيح بطريقة ليكرت الثلاثية (نعم، لا، إلى حد ما) وإعطاء درجات (3 ،2، 1) حسب ترتيب الاختيارات للفقرات الإيجابية والعكس للفقرات السلبية.

8. القوة التميزية: من مقارنة القيمة التائية المحسوبة مع الجدولية عند دلالة ($\propto$=0.05) ودرجة حرية (48) ومقدارها (1.645) فقد تراوحت القيم المحسوبة لكل فقرة

بين (2.675-2.005) ولم يستبعد أي فقرة لأن قيمتها التائية المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية.

9. صدق الاستبانة: مقارنة إحصاءة الاختبار(t) المحسوبة (5.15) مع قيمتها الجدولية لمستوى معنوية (0.05) ودرجة حرية (48) وتساوي (1.645)، وعليه تعد الاستبانة صادقة في قياسها لأن قيمتها التائية المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية.

10. معامل الثبات: يقيس الاتساق والتجانس الداخلي بين فقرات الاختبار وكانت درجة الثبات المحسوبة باستخدام معادلة الفا كرونباخ هي (0.91).

11. الصورة النهائية: بعد إيجاد الخصائص السيكومترية والإحصائية أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق؛ إذ تكونت من (6كفايات) تحتوي على (60) فقرة موزعة بالتساوي على ست محاور هي كفاية:(الشخصية، الإعداد للدرس والتخطيط، المادة العلمية دقتها ولغتها، العرض وملائمته لمستوى للتلاميذ، استخدام طرائق التدريس الحديثة، التقويم) يتم الإجابة عنها بـ(نعم، لا، إلى حد ما).

عرض النتائج Results Related

قد يؤثر الاختبار القبلي على البعدي وقد يكون وقت التجربة له تأثير ايضا في زيادة أثر الاختبار القبلي في الاختبار البعدي الا ان تحديد موقف الاختبار Attitude Test يقلل من هذا الأثر من خلال الأداة الاحصائية (تحليل التغاير المصاحب)، وسيتم توضيح الخطوات كالآتي:

جدول (15) المؤشرات الاحصائية عن الاختبارات القبلية والبعدية لمجموعتي البحث

المجموعة	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		$\bar{X}$	$\sum X$	$\bar{Y}$	$\sum Y$
تجريبية	15	15.4	231	50.93	764
ضابطة	15	15.13	227	32.33	485
المجموع	30	30.53	458	83.26	1249

جدول (16) خلاصة المعلومات الخاصة بجميع افراد العينة

الدرجات	الرموز	المجموع لجميع افراد العينة
درجات الاختبار القبلي	$\sum X^2$	44304
درجات الاختبار البعدي	$\sum Y^2$	20356
	$\sum XY$	29433

جدول (17) مجوع المربعات لجميع المجموعات على المتغيرين التابع والمصاحب

مصدر التباين	مجموع مربعات Y	مجموع مربعات X	مجموع مربعات XY
الكلي SSt	31644.03	30319.73	5818.33
داخل المجموعات SSw	1239.07	1833.53	1234.53

جدول (18) تحليل التغاير لدرجات التفكير البصري

مصدر التباين	Df	مجموع المربعات SS	متوسط المربعات MS	إحصاءة MS/(F)	إحصاءة (F) جدولية	مستوى الدلالة 0.05
الكلي /T	28	3818.33				
داخل المجموعات W/	26	407.85	15.68	108.75	2.52	دالة
داخل المجموعات (t-w)	2	3410.48	1705.27			

ومن ملاحظة الجدول نجد ان قيمة (F) المحسوبة أكبر من الجدولية وهذا يدل على وجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (2،26) وعليه تم ضبط تأثير المتغيرات المصاحبة التي قد تؤثر في التجربة (تم عزل تأثير الاختبار القبلي للتفكير البصري عن الاختبار البعدي للمجموعتي البحث).

نتائج التجربة Results of the experiment حسب الفرضيات التي وضعت وهي كالآتي:

الفرضية الاولى/ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات معلمات الرياضيات اللاتي تدربن وفقاً للبرنامج التدريبي) المجموعة التجريبية) في كل من الاختبار القبلي والبعدي على مقياس مهارات تفكير البصري.

جدول (19) اختبار ولكوكسن لفحص دلالة الفرق بين الاختبار القبلي والبعدي للتفكير البصري للمجموعة التجريبية

التجريبية	العدد	$\bar{x}$ للمجموعة	S التباين	$\bar{x}$ الرتب	w-	W+	W المحسوبة	W الجدولية	مستوى الدلالة
القبلي	15	38.89	14.19	0	0	120	3.41	25	دالة
البعدي		68.53	10.58	8					

وبما ان القيمة المحسوبة لاختبار ولكوكسن للعينة الترابطية للمجموعة التجريبية يساوي (3.41) وهي أصغر من القيمة الجدولية التي تساوي (25) وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة؛ وبما ان الوسط الحسابي للاختبار القبلي يساوي (38.89) أصغر من المتوسط الحسابي للاختبار البعدي يساوي (68.53) وعليه يكون قبول الفرضية البديلة لصالح الاختبار البعدي.

وهذا يدل على فعالية البرنامج التدريبي المبني وفقا لمهارات التفكير البصري والكفايات التعليمية.

الفرضية الثانية/ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات معلمات الرياضيات في المجموعتين التجريبية والضابطة في تحديد الكفايات التعليمية.

جدول (20) اختبار مان –وتني (Mann –Whitney) لفحص دلالة الفرق بين مجموعتي عينة البحث للكفايات التعليمية

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	الرتب	إحصاءة U	الجدولية U	مستوى الدلالة
التجريبية	15	50.93	7.66	58.67	22.53	6	73	دالة
الضابطة	15	32.33	6.81	46.37	8.33			

بما ان قيمة الإحصاءة المحسوبة (6) أصغر من الجدولية (73)، وعليه فإنها تقع في منطقة الرفض لذا نرفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة؛ وبما ان الوسط

الحسابي للمجموعة التجريبية (50.93) أكبر من الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (32.33) عليه يكون الفرق لصالح المجموعة التجريبية.

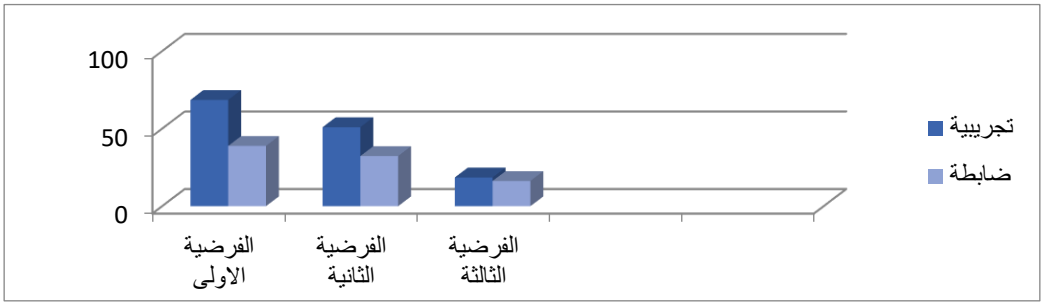
الفرضية الثالثة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية لمعلمات المجموعة التجريبية، والتلاميذ معلمات المجموعة الضابطة.

جدول (20) اختبار التفكير البصري t-test التائي لفحص دلالة الفرق بين تلاميذ مجموعتي عينة البحث

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	إحصاءة t	الجدولية t	مستوى الدلالة
التجريبية	261	18.52	5.84	34.11	4.16	1.96	دالة
الضابطة	274	16.27	8.82	44.83			

بما ان قيمة الإحصاءة المحسوبة (4.16) أكبر من قيمة الجدولية (1.96) وعليه فإنها تقع في منطقة الرفض، لذا نرفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة؛ ويكون الفرق لصالح المجموعة التجريبية.

شكل (4) علاقة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة



ولحساب فعالية البرنامج التدريبي تم حساب حجم تأثير (البرنامج التدريبي) في (التفكير البصري) اذ ان مستوى الدلالة الاحصائية بمفردها لا تشير الى قوة التلازم بين المتغيرين لذلك ان حجم الاثر يوجهنا نحو تفسير الاثر ويزودنا بمقارنة كمية بين النتائج، كما ان مفهوم حجم الدلالة الاحصائية للنتائج يعبر عن مدى الثقة التي نوليها لنتائج الفروق بصرف النظر عن حجم الفرق او الارتباط في حين يركز مفهوم حجم الأثر على

الفرق وحجم الارتباط بصرف النظر عن مدى الثقة التي تضعها النتائج (السعيد،2003، 667).

جدول (21) جدول تحديد مستويات حجم التأثير بالنسبة الى كل مقياس من مقاييس الاثر

الأداة	حجم الأثر		
	صغير	متوسط	كبير
η2	0.01	0.06	0.14
D	0.2	0.5	0.8

وللتأكد من حجم الاثر تم استعمال اختبار مربع ايتا η2 وD وباستعمال (t هي فروق حقيقية تعود الى متغيرات البحث وليس للصدفة. والجدول (22) يبين حجم الاثر.

جدول (22) قيمة ايتا η2 ومقدار الاثر لمجموعتي البحث

المتغير المستقل	المتغير التابع	T	η2	D	حجم الأثر
البرنامج التدريبي	التفكير البصري	4.17	0.31	1.34	كبير جداً

وعليه يكون البرنامج التدريبي فعالاً وان حجم الاثير كبير وقوي وحسب جدول تحديد المستويات حجم الاثر.

تفسير النتائج The Results Explanation

1. ان تفوق المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي في اختبار التفكير البصري على نفس المجموعة في الاختبار القبلي يدل على فعالية البرنامج التدريبي المبني وفقا لمهارات التفكير البصري.

2. ان تفوق المجموعة التجريبية التي تم تدريبها على مهارات التفكير البصري والكفايات التعليمية في اختبار التفكير البصري على المجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج التدريبي يدل على فعالية العملية التدريبية التي طبقت من استعمال الوسائل الحديثة وتهيئة الجو المناسب للتدريب.

3. ان المحتوى الرياضي له الاثر في زيادة قابلية المعلمات في حل فقرات اختبار التفكير البصري.

4. تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية باختبار التفكير البصري جاء نتيجة نقل خبرة المتدربات بنحو مؤثر.

5. تقديم الموضوع الرياضي بأسلوب مشوق من حيث ربط الصور بالأفكار الرياضية المتضمنة في الموضوع التي تم تدريسه مع مناقشة الافكار واعطاء امثلة حياتية على المفاهيم الرياضية أثرت في كفاياتهن التعليمية.

6. تقديم انشطة لمشكلات رياضية متنوعة من المنهج الدراسي وخارجه تضمنت طرائق حل مختلفة واعتماد بدائل متنوعة في حل المسائل، وعدم الاعتماد على التفكير الروتيني في حل المسائل الرياضية.

الاستنتاجات Conclusions

1. تفعيل البرامج التدريبية له أثر في تدريس الرّيَاضيَّات وتعزيز مهارات التفكير وزيادات الكفايات التعليمية.

2. هناك حاجة للمعلمات إلى أساليب تدريسية حديثة من خلال استخدام النماذج والتصاميم.

3. البرامج التدريبية تزيد من نشاط المتدرب وتجعله مفكراً ايجابياً وباحثاً عن الدقة والوضوح في إجاباته الأولية، فضلاً عن إكسابه مهارات تعليمية وكفايات تدريسية وانواع من التفكير.

4. استخدام النماذج الحديثة من خلال التدريب تحتم على المعلم الانتباه والمتابعة والاستنتاج، والتفكير لإيجاد إجابة صحيحة ودقيقة لما يعرض عليه من مشكلات.

5. استخدام النماذج الحديثة يتطلب التخطيط المسبق لتحديد مسار أجوبة التلاميذ المتوقعة وبصورة دقيقة.

6. تعمل البرامج على تحليل المادة الدراسية إلى عناصرها من حقائق ومفاهيم وتعميمات ونظريات.

7. مرونة التخطيط وحداثة الانشـــطة والطرائق واهمية المحتوى الغزيز بالمهارات المشـــوقة للمتدربين والتي لا تخلو من الضـــروريات التي يجب على المعلم ان يتدرب عليها ويطورها في سبيل تطوير العملية التربوية.

التوصيات Recommendations

1. توظيف النماذج الحديثة في تدريس مادة الرّيَاضيَّات.

2. ضـــرورة اطلاع معلمات الرّيَاضـــيَّات بالنماذج الحديثة والمعاصـــرة في تدريس الرّيَاضيَّات.

3. ضرورة متابعة ما هو جديد ومحاولة تنمية التفكير باستعمال النماذج الحديثة والمشـاركة الفاعلة في البرامج التدريبية وعدم التسـليم وقبول الغموض أو السـطحية وإثارة التفكير العميق وتحقيق الفهم السليم.

قائمة المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

1. الحسيني، أحمد عبد اللطيف. (2020). أثر استراتيجية قائمة على المنحى الكشفي في تنمية مهارات التفكير البصري في تدريس مادة الجغرافية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، *مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية* (26 – 19).
2. الخزندار، نائلة. (2008). *تقويم محتوى كتب الرياضيات للمرحلة الأساسية في ضوء مهارات التفكير البصري*، جامعة الأقصى
3. الخزندار، نائلة نجيب، مهدي، حسن ربحى. (2006). فاعلية موقع الكتروني على التفكير البصري والمنظومى في الوسائط المُتعّددة لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأقصى، المؤتمر العلمى الثامن عشر مناهج التعليم وبناء الإنسان العربى، (645 - 621) *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*.
4. الدريج، محمد. (2003). *الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج*، منشورات سلسلة المعرفة للجميع.
5. الزيات، فاطمة محمود. (2022). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التفكير البصري لتنمية مهارة حل المُشكلات المُعّقدة لدى الطلبة المُعّلمين، مجلة دراسات تربوية، *جامعة حلوان*، مجلد (28) العدد نيسان، ج2.
6. الركابي. رائد، عبد الرزاق، رضاب (2009): الكفايات التدريسية اللازمة للطالبات-المدرسات في كلية التربية للبنات من وجهة نظرهن، *مجلة البحوث التربوية والنفسية* العدد (23).
7. الزهو، عفاف، (2016): الكفايات التعليمية اللازمة للمعلمات لتوظيف مهارات التعلم الالكتروني، *مجلة كلية تربية بنها*، العدد (108) مجلد (1).
8. زيتون، حسن. (2005). *مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس*، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

9. السعيد، رضا مسعد. (2003). أساليب إحصائية لقياس أهمية العملية لنتائج البحوث التربوية، المؤتمر العلمي 15 "مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة، م 2، *الجمعية المصرية لمناهج وطرائق التدريس بالقاهرة*.

10. سلمان، ميعاد واخرون. (2024). مهارات التفكير البصري الرياضياتي لدى طلبة المرحلة المتوسطة، *مجلة ابحاث الذكاء*، مجلد (18) عدد (37) جامعة المستنصرية.

11. شحاتة، حسن واخرون. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*، ط 1، القاهرة: الدار المصرية واللبنانية.

12. الشغانبي، احمد يونس (2022). *مهارات التفكير البصري لدى مدرسي الرياضيات المرحلة المتوسطة وعلاقتها بميول طلبتهم نحو مادة الرياضيات*، رسالة ماجستير، جامعة المستنصرية، العراق.

13. عبد الرحمن بن نبيل. (2010). *برنامج مقترح قائم على الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بمنطقة عسير في ضوء احتياجاتهم التدريبية*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعه الملك خالد.

14. عبيد، وليم، عفانة عزو. (2003). *التفكير والمنهاج المدرسي*، الكويت: مكتبة الفلاح.

15. العفون، نادية، مكاون، حسين. (2012). *تدريب معلم العلوم وفقا للنظرية البنائية*، عمان.: ط1، دار الصفاء للنشر.

16. فتاح، سديل،2011، مهارات التدريس اللازمة لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية، *مجلة فتح*، العدد47.

17. القرشي، احسان. (2005). *الطرائق المعلمية والطرائق اللامعلمية في الاختبارات التحصيلية*، بغداد.

18. اللقاني، احمد وعودة عبد الجواد. (1999). *التعليم والتعلم الصفي*. الأردن: مكتبة دار الثقافة.

19. مفلح، غازي. (1998). *الكفايات التعليمية التي يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية الى اعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية*. رسالة ماجستير عز منشورة. كليه التربية – جامعه دمشق.

20. المنيف، محمد صالح. (2004). *المهارات الأساسية لمدير الإدارة المدرسية*، الرياض.

21. مهدي، حسن ربحي، (2006). *فاعلية استخدام برمجيات تعلمية على التفكير البصري والتحصيل في تكنولوجيا المعلومات لدى طالبات الصف الحادي عشر*. رسالة ماجستير. جامعة الاسلامية.

المراجع الأجنبية:

1. Sholihah, U. & Maryono, M. (2020). Students' visual thinking ability in solving the integral problems. *Journal of Research and Advances in Mathematics Education*.5 (2), 175 - 186.

2. Poirier, Th., Newman, K.and Ronald, K. (2020). an Exploratory study using visual thinking strategies to improve undergraduate students' observational skills. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84(4), 451 - 458.

دور الاتّجاهات التّربويّة للمعلّمين في تعزيز القراءة الجهريّة داخل الصّفوف المبكرة

د. فادي مسعود الشحود
دكتوراة التأهيل والتخصص في تعليم اللغة العربية، سورية
fadialshahod@gmail.com

تاريخ استلام البحث 2025/10/15م، تاريخ قبول البحث 2025/11/25م.

ملخص البحث

تُعدّ القراءة الجهريّة للتّلاميذ - والتي تتمثّل في قيام معلّمي الصّفوف المبكرة بقراءة القصص والقطع الأدبيّة المناسبة لأعمار التّلاميذ بشكل مسموع ومؤثّر داخل المدرسة - أحد العوامل الأساسيّة في تنمية اللغة العربيّة لدى التّلاميذ. وتكمن أهمية هذا النّوع من القراءة في قدرته على إثراء الثّروة اللغويّة للتّلاميذ، وتسهيل عملية تعلّم القراءة، وإثارة دافعيتهم للتّعلّم، بالإضافة إلى تنمية اتّجاهاتهم الإيجابيّة نحو القراءة.

وهدف هذا البحث إلى استكشاف اتّجاهات معلّمي الصّفوف المبكرة (الأوّل والثّاني والثّالث الابتدائي) نحو ممّارسة القراءة الجهريّة للتّلاميذ، وتحليل مدى تأثير متغيّرات الصّف الدّراسيّ وسنوات الخبرة في التّدريس على هذه الاتّجاهات.

ولتحقيق هذا الهدف تمّ تطبيق البحث على عينة عشوائيّة مكوّنة من 115 من معلّمي الصّفوف المبكرة في المدارس الابتدائيّة بمدينة إدلب، وذلك خلال الفصل الدّراسيّ الثّاني من العام الدّراسيّ 2025/2024 واعتمد البحث على توزيع استبانة مصمّمة خصيصاً لقياس اتّجاهات المعلّمين نحو القراءة الجهريّة للتّلاميذ.

وأظهرت نتائج البحث وجود اتّجاه إيجابي واضح لدى معلّمي الصّفوف المبكرة نحو ممّارسة القراءة الجهريّة للتّلاميذ، إذ بلغ المتوسط العام للاتّجاهات 83.25 من إجمالي الدّرجة الكاملة البالغة 110 درجة، هذه النتيجة تشير إلى إدراك المعلّمين لأهمية القراءة الجهريّة في العمليّة التّعليميّة، وكشفت النّتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين معلّمي الصّفوف المبكرة في اتّجاهاتهم نحو القراءة الجهريّة تبعاً للمتغيّرات الآتيّة:

- الصّف الدّراسيّ: لا توجد فروق بين معلّمي الصّف الأوّل والثّاني والثّالث.
- سنوات الخبرة: مستوى الخبرة في التّدريس لا يؤثر على الاتّجاهات.

الكلمات المفتاحية: القراءة الجهريّة، الصّفوف المبكرة، اتجاهات المعلّمين.

The role of teachers' educational trends in promoting reading aloud in early grades

By: Dr. Fadi Masoud Al-Shahoud

Abstract

Reading aloud to students, a practice where primary school teachers audibly and expressively read age-appropriate stories and literary pieces in the classroom, is a cornerstone for developing Arabic language skills in young learners. The significance of this method lies in its ability to enrich students' vocabulary, facilitate the process of learning to read, spark their motivation to learn, and cultivate positive attitudes toward reading. This research aimed to explore the attitudes of early-grade teachers (first, second, and third grade) towards the practice of reading aloud to their students. It also analyzed the impact of variables such as the grade level taught, academic specialization, and years of teaching experience on these attitudes. To achieve this, the study was conducted on a random sample of 115 early-grade teachers in the primary schools of Idlib city during the second semester of the 2024/2025 academic year. The research utilized a specially designed questionnaire to measure teachers' attitudes toward reading aloud. The findings revealed a clear positive attitude among early-grade teachers towards the practice of reading aloud, with the general average attitude score reaching 83.25 out of a total possible score of 110. This result indicates that teachers recognize the importance of reading aloud in the educational process. Furthermore, the results showed no statistically significant differences in teachers' attitudes based on the following variables:

Grade Level: No differences were found between teachers of the first, second, and third grades.

Years of Experience: The level of teaching experience does not influence attitudes.

Key words: Oral Reading, Early Grades, Teachers' Attitudes.

Öğretmenlerin eğitim eğilimlerinin erken sınıflarda yüksek sesle okumayı teşvik etmedeki rolü

Dr. Fadi Mesud El-Şahud

Özet

Öğrencilere yüksek sesle okuma - okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerinin yaşlarına uygun hikâye ve edebi eserleri okul ortamında yüksek sesle ve etkili bir şekilde okumasını içeren - öğrencilerin Arapça dil yeterliliğini geliştirmede temel faktörlerden biridir. Bu tür okumanın önemi, öğrencilerin dilsel zenginliklerini zenginleştirme, okuma öğrenme sürecini kolaylaştırma, öğrenme motivasyonlarını artırma ve okumaya karşı olumlu tutumlar geliştirme becerisinde yatmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğretmenlerinin (birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar) öğrencilere yüksek sesle okumaya yönelik tutumlarını incelemek ve sınıf düzeyi, uzmanlık alanı ve öğretmenlik deneyimi yılı gibi değişkenlerin bu tutumları ne ölçüde etkilediğini analiz etmektir.Bu amaca ulaşmak için, çalışma 2024/2025 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde İdlib'de rastgele seçilen 115 ilkokul öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Çalışma, öğretmenlerin öğrencilerin yüksek sesle okumasına yönelik tutumlarını ölçmek için özel olarak tasarlanmış bir anketin dağıtılmasına dayanmaktadır. Araştırma sonuçları, ilkokul öğretmenlerinin öğrencilere yüksek sesle okumaya karşı belirgin bir olumlu tutum sergilediğini ortaya koymuştur. Tutumlar için genel ortalama, 110 puan üzerinden 83,25'tir. Bu sonuç, öğretmenlerin eğitim sürecinde yüksek sesle okumanın önemi konusunda farkındalıklarının olduğunu göstermektedir. Sonuçlar, ilkokul öğretmenlerinin yüksek sesle okumaya yönelik tutumlarında aşağıdaki değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya koymamıştır:

• Sınıf: Birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğretmenleri arasında fark yoktur.

• Deneyim yılı: Öğretmenlik deneyimi düzeyi tutumları etkilememiştir.

Anahtar Kelimeler: Sesli Okuma, İlk Sınıflar, Öğretmen Tutumları.

مقدمة البحث:

تُعدّ القراءة حجر الزاوية في العملية التعليمية، وأساسًا لاكتساب المعارف والمهارات التي يحتاجها الفرد طوال حياته. لذا، تولي النظم التّربويّة الحديثة اهتمامًا استثنائيًا بتعليم القراءة في الصّفوف المبكرة، ليس فقط بوصفها مهارة لفك الرموز، بل كبوابة لتنمية الثروة اللغوية، وتشكيل الوعي، وغرس حبّ المعرفة. وفي هذا الإطار، تبرز القراءة الجهريّة التي يمارسها المعلم كواحدة من أكثر الإستراتيجيّات تأثيرًا في هذه المرحلة، فقد أثبتت الأدبيات التّربويّة الحديثة دورها المحوري في بناء الطلاقة القرائية والفهم العميق لدى التلاميذ، إذ تعمل كجسر يربط بين تمييز الكلمات واستيعاب المعنى (Rasinski, 2004).

إنّ نجاح أي ممارسة تربويّة يعتمد بشكل كبير على قناعات ومواقف من يقوم بتنفيذها. وهنا تكمن أهمية دراسة اتجاهات المعلّمين؛ فالاتجاهات هي بمثابة بوصلة داخلية توجه سلوك المعلم المهني، وتحدّد مدى حماسه لتبني إستراتيجيّة معينة وتطبيقها بفعاليّة. فالمعلّم الذي يحمل اتجاهًا إيجابيًا نحو القراءة الجهريّة لا يراها مجرد مهمة روتينية، بل فرصة ثمينة لإثراء لغة تلاميذه، وإثارة خيالهم، وبناء علاقة عاطفيّة بينهم وبين الكتاب. وبدون هذا الاتجاه الإيجابي، قد تظل أفضل الإستراتيجيّات التّربويّة حبرًا على ورق، ويتحول تعليم القراءة إلى عملية آلية تفتقر إلى الرّوح والشّغف.

وقد أكّدت العديد من الدّراسات الحديثة على العلاقة الوثيقة بين ممارسات المعلّم القرائية وتطوّر مهارات التّلاميذ. على سبيل المثال، أوضحت دراسة (Gilmour & Stevenson, 2020) أن تكرار القراءة الجهريّة من قبل المعلّمين يرتبط بشكل إيجابي بتطور المفردات لدى الأطفال في المراحل المبكرة. كما توصلت دراسة لين وآخرون (Lane et al., 2018) إلى أنّ جودة الأداء التعبيري للمعلم أثناء القراءة الجهريّة لا تعزز فهم القصّة فحسب، بل تزيد أيضًا من دافعيّة الطّلاب للمشاركة في أنشطة القراءة.

وفي دراسة أحدث، وجد (Nagelhoout, 2022) أنّ اتجاهات المعلّمين الإيجابيّة نحو القراءة الجهريّة كانت مؤشرًا قويًا على تخصيصهم وقتًا أطول لهذه الممارسة داخل الفصول الدراسية.

وللتحقّق من أهمية هذا الموضوع في الواقع التعليمي المحلي، أجرى الباحث دراسة استطلاعيّة مبدئية شملت عينة صغيرة مكوّنة من (15) معلّمًا ومعلمة من معلّمي الصّفوف المبكرة في مدينة إدلب. وقد أظهرت نتائج المقابلات الأولية أنّ معظم المعلّمين يدركون أهمية القراءة الجهريّة نظريًا، لكنهم يتباينون في مدى ممارستها وتخصيص وقت كافٍ لها، كما أشار بعضهم إلى وجود تحديات تحول دون تطبيقها بشكل فعّال. هذه النّتائج الأوليّة أكّدت وجود حاجة ملحة لدراسة اتجاهات المعلّمين بشكل منهجي وعميق، وفهم العوامل المرتبطة بها.

لذا، يأتي هذا البحث ليسلط الضّوء على اتجاهات معلّمي الصّفوف المبكرة نحو ممارسة القراءة الجهريّة، ويحلّل علاقتها ببعض المتغيرات (مثل سنوات الخبرة والصّف الدّراسي)، سعيًا لتقديم فهم دقيق لواقع هذه الممارسة التّربويّة الحيوية، ووضع توصيات عملية تساهم في تحويل الوعي بأهميتها إلى تطبيق فاعل ومستدام في فصولنا الدّراسيّة.

مشكلة البحث:

على الرغم من الإجماع في الأدبيات التّربويّة الحديثة على أنّ القراءة الجهريّة التي يمارسها المعلم تُعدّ ركيزة أساسية لتنمية المهارات اللغوية والوجدانية لدى تلاميذ الصّفوف المبكرة (Rasinski, 2004; Gilmour & Stevenson, 2020)، إلا أنّ الواقع الميداني قد يعكس قصة مختلفة. فمن خلال الملاحظات الأولية وزيارات المدارس، لاحظ الباحث تباينًا واضحًا في تطبيق هذا النّشاط الحيوي؛ فبينما يمارسه بعض المعلّمين بانتظام، يبدو أنّه شبه غائب في فصول دراسيّة أخرى.

هذا التّباين يطرح تساؤلاً جوهرياً: هل يعود هذا الاختلاف في الممارسة إلى اتجاهات المعلّمين وقناعاتهم الدّاخليّة نحو أهمية القراءة الجهريّة؟

فالاتجاهات هي المحرك الأساسي للسلوك المهني، وفهمها يُعدّ الخطوة الأولى نحو تطوير أي ممارسة تربوية. إنّ عدم معرفة طبيعة هذه الاتجاهات بدقة، وما إذا كانت تتأثر بعوامل مثل الخبرة التّدريسيّة أو المرحلة الدّراسيّة التي يُدرّسها المعلّم، يمثّل فجوة معرفيّة تعيق تصميم أي برامج تدريبيّة أو توجيهيّة فعّالة.

وبناءً على ما سبق، تتحدّد مشكلة البحث في محاولة الإجابة عن السّؤال البحثي الرئيسي الآتي:

"ما اتجاهات معلّمي الصّفوف المبكرة في مدينة إدلب نحو ممارسة القراءة الجهريّة، وما علاقتها بمتغيري سنوات الخبرة والصّف الدراسي؟".

أسئلة البحث:

يهدف هذا البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

• ما الاتّجاهات التّربويّة لمعلّمي الصّفوف المبكرة نحو القراءة الجهريّة داخل الصّف؟

• هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في الاتّجاهات التّربويّة لمعلّمي الصّفوف المبكرة نحو القراءة الجهريّة تبعًا لمتغيّر الصّف الدّراسيّ الذي يدرّسونه؟

• هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في الاتّجاهات التّربويّة لمعلّمي الصّفوف المبكرة نحو القراءة الجهريّة تبعًا لمتغيّر عدد سنوات الخبرة في التّدريس؟

فرضيّات البحث:

• لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات معلّمي الصّفوف المبكرة حول اتجاهاتهم نحو القراءة الجهريّة تُعزى لمتغير الصّف الدّراسي (الأول، الثاني، الثالث).

• لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات معلّمي الصّفوف المبكرة حول اتجاهاتهم نحو القراءة الجهريّة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة في التّدريس.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث بشكل رئيس إلى تسليط الضّوء على أهمية القراءة الجهريّة بوصفها نشاطًا تربويًا فاعلًا في تعليم اللغة وتنمية مهارات القراءة لدى التّلاميذ في الصّفوف المبكرة. كما يسعى إلى التّعرف إلى الاتّجاهات التّربويّة لمعلّمي الصّفوف المبكرة نحو ممّارسة القراءة الجهريّة داخل الصّف، وتحليل مدى تأثير هذه الاتّجاهات في تعزيز هذا النّشاط. إضافة إلى ذلك، يهدف البحث إلى الكشف عن الفروق في اتّجاهات المعلّمين نحو القراءة الجهريّة تبعًا لمتغيّرات الصّف الدّراسيّ، والخبرة في التّدريس، وذلك في سياق الواقع التّعليمي السّوري.

أهمية البحث:

أولًا: الأهمية النّظريّة: يُبرز هذا البحث الدّور الحيوي الذي تلعبه القراءة الجهريّة في تعزيز تنمية اللغة العربيّة لدى تلاميذ الصّفوف المبكرة، حيث تساهم هذه القراءة في ترسيخ المفردات اللغويّة وتنمية المهارات اللغويّة الأساسيّة. كما يسلط الضّوء على أهمية فهم اتجاهات المعلّمين التّربويّة نحو القراءة الجهريّة، باعتبارها مفتاحًا لفهم مدى تقبلهم وأساليبهم في تطبيق هذا النّوع من القراءة، مما يثري الأطر النّظريّة التّربويّة ويسهم في تطويرها.

ثانيًا: الأهمية التّطبيقية: يقدم البحث بيانات عملية تساعد في تصميم برامج تدريبية متخصّصة للمعلّمين، تواكب احتياجاتهم وتعزّز من مهاراتهم في القراءة الجهريّة، وهذا بدوره ينعكس إيجابيًا على جودة التّعليم في المراحل الأولى من التّعليم الأساسي. كما تسهم في تنمية الجانب الاجتماعي والنفسي لدى تلاميذ الصّفوف المبكرة، إذ تعمل على تدريب الطفل على مواجهة المواقف الاجتماعيّة، والتّغلب على الخجل والخوف من التّعبير الصّوتي أمام الآخرين. هذا يعزز الثقة بالنفس ويهيئ المتعلم للمشاركة الفعالة في الأنشطة الصفية والاجتماعية، ممّا يسهم في بناء شخصية متزنة وصورة إيجابية عن الذّات، إضافة إلى تحسين التّفاعل المجتمعي والتّواصل الفعّال مع الآخرين خلال مراحل التّعليم المبكرة.

حدود البحث:

يلتزم البحث الحالي بالحدود الآتية:

الحدود الموضوعيّة: يركّز البحث على القراءة الجهريّة التي يمارسها المعلّمون داخل البيئة الصّفية، بنوعيها: الأداء الصّوتي (الميكانيكي) والاستيعاب، وذلك بصفتها محورًا أساسيًا في تعزيز مهارات القراءة لدى التّلاميذ في الصّفوف المبكرة.

الحدود البشريّة: اقتصر البحث على (115) معلّم من معلّمي الصّفوف المبكرة في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسيّ.

الحدود المكانيّة: تمّ تطبيق البحث على (20) مدرسة من المدارس الابتدائيّة الواقعة ضمن مدينة إدلب.

الحدود الزّمانيّة: تمّ تنفيذ البحث خلال الفصل الدّراسيّ الثّاني من العام الدّراسيّ 2025/2024

مجتمع البحث:

يتكوّن مجتمع البحث من جميع معلّمي الصّفوف المبكرة (الأوّل، الثاني، والثالث) في مدينة إدلب، نظرًا لما تمثله هذه المرحلة من أهمية في تأسيس مهارات القراءة لدى التّلاميذ، ولارتباطها المباشر بممّارسة القراءة الجهريّة داخل الصّف.

عينة البحث:

تمّ اختيار عينة البحث باستخدام الطريقة العشوائيّة، إذ تكوّنت من عدد من معلّمي الصّفوف المبكرة، بلغ عددهم (115)، يمثّلون نسبة مناسبة من مجتمع البحث، بما يضمن تمثيلًا واقعيًا واتّساقًا مع أهداف البحث. وقد تمّ الاعتماد في اختيار العينة على قوائم المعلّمين المتوفّرة لدى مديريّة التّربية والتّعليم في مدينة إدلب، واستخدام أسلوب الترقيم المتسلسل لاختيار المشاركين.

مصطلحات البحث:

الاتّجاه التّربويّ: يُعرّف الاتّجاه في قاموس علم النفس بأنّه: "حالة ثابتة نسبيًا تعبّر عن الآراء والاهتمامات والتّوقّعات، وتتضمّن استعدادًا للاستجابة بأنماط محدّدة"

(Drever, 1975). كما عرّفه (زهران ،1986) بأنّه: "موقف الفرد من القضايا التي تهمّه، بناءً على خبرات مكتسبة من مواقف الحياة المختلفة في البيئة التي يعيش فيها، ويظهر هذا الموقف من خلال السّلوك اللفظي أو العملي، سواء بالموافقة أو الرّفض".

ويرى الباحث أنّ المقصود بالاتّجاه التّربويّ نحو القراءة الجهريّة موقف معلّم الصّفوف المبكرة في مدارس مدينة إدلب من ممّارسة القراءة الجهريّة داخل الصّف، ويُقاس هذا الاتّجاه من خلال استجابات المعلّم لأداة القياس المستخدمة في البحث.

معلّمو الصّفوف المبكرة: هم المعلّمون الذين يقومون بتدريس الصّفوف: الأوّل، والثّاني، والثّالث في المرحلة الأولى من مرحلة التّعليم الأساسيّة، وذلك في المدارس التّابعة لمديرية التّربية والتّعليم في مدينة إدلب.

القراءة الجهريّة للتّلاميذ: يُقصد بها قيام معلّمي الصّفوف المبكرة بقراءة نصوص مناسبة لأعمار التّلاميذ داخل الصّف، مثل القصص أو القطع الأدبيّة، بأسلوب صوتي واضح ومعبّر، يهدف إلى تنمية مهارات الاستماع والفهم، وتعزيز عادة القراءة، وتحفيز التّلاميذ على التّفاعل مع النّصوص المقروءة.

الدّراسات السّابقة:

أولًا: الدّراسات العربيّة:

1- دراسة (المسلماوي، جواد ضايع ديوان والخالدي، ضرغام علي عريبي ،2022):

في هذه البحث التي حمل عنوان "مستوى اهتمام معلّمي اللغة العربيّة بإتقان مهاراتي الكتابة والقراءة الجهريّة لدى تلاميذ الصّفوف الأوّلى في المرحلة الابتدائيّة"، سعى الباحثان إلى التّعرف على مدى اهتمام معلّمي اللغة العربيّة بتنمية مهارات الكتابة والقراءة الجهريّة لدى التّلاميذ في الصّفوف الأوّلى.

تمّ تنفيذ البحث في محافظة كربلاء، وشملت مجتمعًا مكوّنًا من 365 معلّماً، اختيرت منهم عينة مكوّنة من 36 معلّماً باستخدام بطاقة ملاحظة مكوّنة من 26 فقرة. أظهرت النّتائج أنّ اهتمام المعلّمين بهذه المهارات كان متوسطًا، وأرجع الباحثان ذلك إلى ضعف التّدريب الموجّه للمعلّمين في هذا المجال. وقد أوصى الباحث بضرورة إدراج القراءة

الجهريّة ضمن الخطط التّربويّة، وتكثيف البرامج التّدريبيّة التي تركّز على أداء المعلّم الصّوتي والتّعبيري داخل الصّف.

2- دراسة الزّهراني (2021):

العنوان: "اتجاهات معلّمات الصّفوف الأولية نحو استخدام القصص الرّقمية وأثرها في تنمية مهارات الفهم القرائي".

هدفت الدّراسة إلى قياس هذه الاتجاهات وتحديد أثرها في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطالبات. ولتحقيق هذا الهدف، اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي. تكوّن مجتمع البحث من جميع معلّمات الصّفوف الأوليّة في مدينة مكة المكرمة، وتمّ اختيار عينة عشوائية مكوّنة من (50) معلّمة للمشاركة في الدّراسة. استخدمت الدّراسة أداتين رئيسيتين: استبانة مصمّمة خصيصًا لقياس اتجاهات المعلّمات نحو القصص الرّقمية، واختبار للفهم القرائي لقياس أثر استخدام هذه القصص على الطالبات.

وقد كشفت نتائج الدّراسة عن وجود اتجاهات إيجابية مرتفعة جدًا لدى المعلّمات نحو استخدام القصص الرقمية، ممّا يدل على وعيهن بقيمتها التّربويّة. وبناءً على هذه النّتائج، أوصت الدّراسة بضرورة الاستفادة من هذا الاتجاه الإيجابي من خلال عقد دورات تدريبيّة متخصّصة للمعلّمات، تهدف إلى تمكينهن من مهارات تصميم واستخدام القصص الرّقمية بفعاليّة داخل الفصول الدّراسية. وتبرز أهمية هذه الدّراسة في أنها تؤكّد وجود اتجاهات إيجابية قوية لدى معلّمات الصّفوف الأولية (وهي نفس فئة البحث الحالي)، كما تسلط الضّوء على أنّ التّدريب هو الخطوة التالية والمنطقيّة لتحويل هذه القناعات الإيجابية إلى ممارسات تعليمية مؤثرة.

3- دراسة (بدوي أحمد محمد الطيب ،2015):

قدّم الباحث دراسة بعنوان "فاعليّة إستراتيجيّات التّدريس المستخدمة في برنامج القرائيّة في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة واتّجاهات المعلّمين نحو

هذه الإستراتيجيّات". هدف البحث إلى قياس مدى فاعليّة إستراتيجيّات برنامج القرائيّة في تحسين مهارات القراءة لدى التّلاميذ.

إضافة إلى التّعرف على اتّجاهات المعلّمين نحو هذه الإستراتيجيّات. شمل البحث معلّمي المرحلة الابتدائيّة في عدد من المدارس المصرية، واستخدم أدوات بحث متنوّعة مثل الاستبيانات ومقاييس الأداء القرائي. أظهرت النّتائج أنّ البرنامج ساهم في تحسين مهارات القراءة الجهريّة والفهم القرائي لدى التّلاميذ، كما أظهرت اتّجاهات إيجابية من قبل المعلّمين نحو استخدام هذه الإستراتيجيّات. وأوصى الباحث بتعميم البرنامج على نطاق أوسع، وتوفير ورش عمل تدريبية للمعلّمين حول كيفية تطبيق القراءة الجهريّة بفعاليّة داخل الصّف.

4- دراسة (بكر سميح المواجدة ومحمود إبراهيم الخطيب ،2015):

جاءت دراستهما بعنوان "مدى وعي معلّمي اللغة العربيّة ومعلّماتها لمهارات القراءة الجهريّة والصامتة على ضوء آراء المشرفين وآراء طلبتهم". هدفت الدّراسة إلى قياس مدى وعي المعلّمين والمعلّمات بمهارات القراءة الجهريّة والصامتة، وذلك من خلال استطلاع آراء المشرفين التّربويّين والتّلاميذ أنفسهم. أجريت الدّراسة في محافظة الزرقاء بالأردن، وشملت 44 معلّماً و58 طالباً. استخدم الباحثان بطاقة ملاحظة واستبانة لقياس الأداء والاتّجاهات. أظهرت النتائج أن هناك تفاوتًا في وعي المعلّمين، إذ تبين أن بعضهم يفتقر إلى المهارات الصوتية والتعبيرية اللازمة للقراءة الجهريّة الفعالة. وأوصت الدّراسة بضرورة إدراج القراءة الجهريّة ضمن برامج إعداد المعلّمين، وتكثيف الإشراف التّربويّ الذي يركّز على تطوير هذه المهارات.

ثانيًا: الدّراسات الأجنبيّة:

1.(D. Ray Reutzel,2015 وRobert B. Cooter):

في كتابهما " Strategies for Reading Assessment and Instruction: Helping Every Child Succeed"، "إستراتيجيّات تقييم القراءة وتعليمها: نحو مساعدة كل طفل على النجاح".

تناول الباحثان إستراتيجيّات تقييم وتعليم القراءة، وخصّصا جزءًا مهمًا للقراءة الجهريّة بوصفها أداة تعليميّة وتقييميّة فعّالة. شمل البحث طلابًا ومعلّمين في مدارس ابتدائية أمريكيّة، واستخدم أدوات تقييم متعدّدة، منها القراءة الجهريّة. وأظهرت النّتائج أنّ القراءة الجهريّة تساعد في الكشف عن صعوبات القراءة، وتوفّر فرصة للمعلّم لتقييم الطّلاقة والفهم بشكل مباشر. وأوصى الباحثان بتدريب المعلّمين على استخدام القراءة الجهريّة كأداة تعليميّة وتقييميّة، ودمجها في خطط التّعليم الفردي والجماعي، مع التّركيز على التّفاعل الصّوتي والتّعبيري.

2.(Steven A. Stahl وMelanie R. Kuhn,2006):

في دراسة بعنوان " Fluency: A Review of Developmental and Remedial Practices"، "الطلاقة القرائية: مراجعة للممارسات النمائية والعلاجية".

قام الباحثان بمراجعة منهجيّة لمجموعة من الدّراسات التي تناولت الطّلاقة في القراءة، بما فيها القراءة الجهريّة. هدف البحث إلى تحليل الممّارسات التّعليميّة التي تساعد في تطوير الطلاقة لدى الأطفال، خاصة أولئك الذين يعانون من صعوبات في القراءة. وأظهرت النّتائج أن القراءة الجهريّة، عندما تُمارس بشكل متكرر ومنظّم، تساعد في تحسين الأداء القرائي لدى الطّلاب ذوي الأداء المنخفض. وأوصت الدّراسة باستخدام القراءة الجهريّة كجزء من برامج التّدخل المبكر، مع ضرورة تدريب المعلّمين على تقنيّات الأداء الصّوتي الفعّال، مثل التّكرار والنّمذجة الصّوتيّة.

3.(Timothy V. Rasinski ,2003):

في كتابه " The Fluent Reader: Oral Reading Strategies for Building Word Recognition, Fluency, and Comprehension"

"القارئ الطّلِق: إستراتيجيّات القراءة الجهريّة لبناء مهارات تمييز الكلمات، والطلاقة، والفهم القرائي"، قدّم راسينسكي مجموعة من الإستراتيجيّات الفعّالة التي تساعد المعلّمين على تحسين الطّلاقة والفهم القرائي لدى التّلاميذ، وذلك من خلال القراءة الجهريّة.

استند البحث إلى ملاحظات صفيّة وتحليل أداء الطلاب في الصّفوف المبكرة داخل الولايات المتحدة. وأظهرت النّتائج أنّ القراءة الجهريّة المنتظمة، عندما تُمارس بأسلوب تعبيري وموجّه، تسهم بصورة كبيرة في تحسين التّعرف على الكلمات، الطّلاقة، والفهم. وأوصى الباحث بدمج القراءة الجهريّة في الرّوتين اليومي للتّدريس، مع التّركيز على النّغمة، الإيقاع، والتّعبير الصّوتي.

التّعقيب على الدّراسات السّابقة:

أولًا: نقاط الاتّفاق بين الدّراسة الحاليّة والدّراسات السّابقة

• العنوان: جميع الدّراسات تتبنى موضوع مهارات القراءة الجهريّة لدى معلّمي أو تلاميذ الصّفوف المبكرة أو المرحلة الابتدائية، وهو ما يتوافق مع عنوان البحث الحالي الذي يركّز على "دور الاتجاهات التّربويّة للمعلّمين في تنمية مهارات القراءة الجهريّة لدى معلّمي الصّفوف المبكرة".

• الموضوع: تركّز جميع الدّراسات على القراءة الجهريّة كمهارة لغويّة أساسيّة تنعكس على تنمية مهارات أخرى مثل الفهم والكتابة والتّعبير، مع الاهتمام بالدّور التّربويّ للمعلّم أو المعلّمات في تحسين هذه المهارات.

• الهدف: تهدف جميع الدّراسات إلى قياس أو تحسين مستوى مهارات القراءة الجهريّة، أو تقييم اتجاهات المعلّمين نحوها، أو دراسة تأثير إستراتيجيّات التّدريس المختلفة على تطوير هذه المهارات.

• العينة: ركّزت غالبية الدّراسات على معلّمي الصّفوف المبكرة أو التّلاميذ في المرحلة الابتدائية، ومجتمعات البحث كانت تشمل محافظات ومدارس في بلدان عربية مختلفة (العراق، مصر، الأردن) وكذلك دراسات أجنبيّة في الولايات المتحدة.

• الأدوات: اعتمدت الدّراسات أدوات بحث متنوّعة تشمل بطاقات الملاحظة، الاستبانات، مقاييس الأداء القرائي، ووسائل التّقييم الصّفية والميدانيّة.

ثانيًا: نقاط الاختلاف بين الدّراسة الحاليّة والدّراسات السّابقة

• البيئة الجغرافية والسّياق التّربويّ: أُجريت الدّراسات في بيئات جغرافية مختلفة، ويظهر ذلك جليًا في السُلُك التّربويّ ومدى تطبيق القراءة الجهريّة، إذ تختلف ظروف التّدريس والموارد المتاحة في سوريا (مدينة إدلب) عن العراق ومصر والأردن والولايات المتحدة، ممّا يعزّز خصوصيّة البحث الحالي.

• المنظور والدّافعية البحثيّة: بعض الدّراسات ركّزت على فاعليّة إستراتيجيّات التّدريس وكيفية تحسين الأداء الصّوتي والتّعبيري والمهارات، بينما البحث الحالي يركّز على تأثير الاتجاهات التّربويّة للمعلّمين كعامل نفسي وتربوي أساسي في تنمية مهارات القراءة الجهريّة.

• الأدوات المستخدمة: رغم التّشابه في أدوات البحث، فإنّ بعض الدّراسات استخدمت ملاحظة مباشرة داخل الصّفوف، وأخرى اعتمدت على تحليل أداء التّلاميذ والمشرفين، إضافة إلى التركيز على إستراتيجيّات محدّدة أو برامج تدريبيّة، بينما البحث الحالي يدمج تقييم الأداء مع دراسة الاتجاهات وسلوكيّات المعلّمين.

• الدّمج بين القراءة الجهريّة كجزء من الممارسة الصّفية اليوميّة: بينما ركّزت بعض الدّراسات على تقييم إستراتيجيّات وبرامج محدّدة، يهتم البحث الحالي بفهم مدى دمج القراءة الجهريّة في الممارسة اليومية للصّفوف المبكرة، ممّا يضيف بُعدًا عمليًا وتطبيقيًا مهمًا.

ثالثًا: جوانب الاستفادة من الدّراسات السّابقة

- دعم الإطار النّظري للبحث: فقد استفاد الباحث من التّعريفات، المفاهيم، وأهمية القراءة الجهريّة كما وردت في الدّراسات السّابقة لتقوية الخلفيّة النّظريّة لبحثه.

- تصميم أدوات البحث: بعض الدّراسات استخدمت استبانات، وقد استفاد الباحث منها في بناء وتعديل أداته البحثيّة.

- تحديد التّوصيات التّربويّة: الدّراسات السّابقة قدمت توصيات مهمة مثل إدراج القراءة الجهريّة في الخطط الدّراسيّة، وتكثيف التّدريب، وقد بنى الباحث عليها، وعمل على تكييفها مع الواقع السّوري.

- مقارنة النتائج: عمل الباحث على مقارنة نتائج بحثه مع نتائج الدّراسات السّابقة، لتحديد مدى التّشابه والتباين، ممّا عزّز قيمة بحثه في السّياق العربي.

الإطار النّظري:

أولاً: المرحلة الابتدائيّة: أهميتها وأهدافها:

المرحلة الابتدائيّة لها أهمية خاصة، كونها أولى مراحل تعليم الطّفل، وتوجيه خبراته، وتنمية ميوله واهتماماته، وغرس الاتّجاهات الإيجابيّة التي تستمر مع الإنسان طول حياته، وتوجه سلوكه وتؤثر في أهداف. ولأهمية هذه المرحلة وحساسيتها، فقد حظيت باهتمام المربين والمهتمين بصياغة أهدافها، وبناء الخبرات التعلمية، والمهارات الحياتيّة التي يحتاجها التّلاميذ. "تهدف التربية في مرحلة التّعليم الأساسي إلى بناء شخصية المتعلّم المتوازنة بجوانبها الوجدانية والعلميّة والفكرية والاجتماعية والنّفسية والجسدية، عن طريق اكتساب المعارف والمهارات والاتّجاهات والقيم التي تمكّنه من تطوير نفسه، واستخدام التّقنيات، والتفاعل مع القضايا الاجتماعية والوطنية والعالمية بشكل إيجابي وفق مستواه العمري، وتوظيفها في المواقف الحياتية، وتهيئته للمرحلة الثانوية"(وزارة التربية السورية، المادة 2، ص4).

ونصّت سياسة التّعليم في الجمهورية العربيّة السّورية على عدد من الأهداف العامة التي تقوم عليها عملية التربية والتّعليم في هذه المرحلة المهمة وهي:

1. بناء الإنسان بناءً متكاملاً في جوانب شخصيته المختلفة.
2. ترسيخ القيم الدينية والوطنيّة.
3. تنمية المهارات الأساسيّة، لا سيما اللغويّة والعدديّة.
4. تزويد الطّفل بالمعارف المناسبة لعمره.
5. تعزيز الانتماء الوطني والديني.
6. إعداد الطّفل للانتقال السّلس إلى المراحل التّعليميّة الآتيّة.
7. تنمية الذّوق الفني والابتكار. (محمود السّيد، النّظام التّعليمي في سورية، ص26).

ويظهر جليًّا بعد عرض هذا الجزء مدى حساسيّة هذه المرحلة وأهميتها بصفتها قاعدة أو ركيزة أساسيّة لما يليها من مراحل أخرى. كما تبرز بشكل خاص أهمية الصّفوف المبكرة من المرحلة الابتدائيّة، ودورها المنشود في تحقيق الأهداف التّربويّة، إضافة إلى الأهداف التّعلمية أو المعرفيّة لهذه المرحلة.

ثانياً: خصائص النّمو العقليّة واللغويّة لتلاميذ المرحلة الابتدائيّة: يأخذ النّمو العقلي أو الفكري للطفل في المرحلة الابتدائيّة بالتّسارع والاتّساع والنّشاط والقوّة، إذ "يصبح لديه القدرة على التّفريق والتّمييز، ويستطيع أن يتتبع الأشياء في حركاتها وسكناتها وعملياتها في تأمّل وتفكير. (الحبيب،1990، ص 216).

ويتّصف النّمو العقلي في هذه المرحلة بصفات متعدّدة، إذ يبدأ الطّفل في إدراك الأشياء من حيث علاقات المكان والحركة واللون، ويبدأ التّحصيل في الظهور حين يتعلم الطّفل المهارات الأساسية، من قراءة وكتابة وحساب، وحب القصص، والاطّلاع على الكتب. كما تتميّز هذه المرحلة بقوة الذاكرة، إذ يحفظ الطّفل كلّ ما يقال له من أناشيد وأقوال حفظاً تلقائياً دون فهم، كما ينمو جانب التّخيل، ويبدأ اهتمام الطّفل بالواقع والحقيقة.

وهو - أي الطّفل - في هذه المرحلة يحب الاستطلاع، ويبدأ بالسّؤال والاستفسار عن كل شيء، ويصر على الحصول على إجابات شافية ووافية لأسئلته (الأشول،1998، ص 274). أما عن خصائص النّمو اللغويّة - فهي وإن كانت تشتمل عليها بعض مظاهر النّمو العقليّة فإنه يمكن القول إن الطّفل في هذه المرحلة يتدرّج في استخدامه للغة من نطق الأسماء، ثم الأفعال، ثمّ الحروف، ثم الضّمائر، ثم الرّوابط التي تربط المعاني. وهو يحتاج إلى تدريب على اللغة وكيفية استخدام الكلمات والمفردات والجمل اللغويّة والنّطق الصحيح (أحمد، 2014، ص12). ويرى الباحث أن هذه المرحلة (من 6-9 سنوات) تتطوّر فيها القدرة على القراءة لتصل إلى تعرف الجمل وربط مدلولاتها بأشكالها، ثم تتطوّر بعد ذلك إلى مرحلة القراءة الفعلية، التي تبدأ بالجملة، فالكلمة فالحرف، وتزداد سرعة القراءة الجهريّة من انتقال الطّفل من صف دراسي إلى الذي يليه في حين يقل عدد الأخطاء تدريجياً كلّما تقدّم به العمر.

ثالثًا: دور معلّم القراءة في الصّفوف المبكرة:

إنّ معلّم القراءة النّاجح هو الذي يضع نصب عينيه تلك الأهداف العامة لتعليم القراءة في المرحلة الابتدائيّة، ويحاول أن يوجّه جهده ونشاطه لتحقيقها. وينبغي لمعلّم القراءة ألا يقف عند ذلك الهدف الضّيق لتعليم القراءة المتمثّل في "تمكين الطّفل من إدراك صور الكلمات، وجعله قادراً على تمييز أشكالها المختلفة والمتشابهة، ومعرفة مقاطعها وحروفها، وإخراج أصواتها من مخارجها الطبيعية، ورسمها وكتابتها، وغير ذلك من المهارات التي تجعل مفهوم القراءة مفهوماً آلياً ضعيف الأثر في تكوين شخصيّة الطّفل وفي تقويمها وإنمائها" (مصطفى، 1993، ص 118). ومعلّم القراءة يؤدي دوراً مهماً في تعزيز دافعية التّلاميذ للقراءة وتحسين الاتّجاه الإيجابي نحوها. ولتحقيق هذا الدور ينبغي على المعلّم أن يكون قدوة في نفسه من حيث حبّه للقراءة والاطلاع، وأيضاً يحاول إظهار هذا الميل للقراءة للتّلاميذ، كي يقتدوا به، ويرى الباحث أنّه ليس هناك أدنى شك في أن المعلّم يعدّ أهم مصدر لتعزيز الاتّجاه الإيجابي للتّلاميذ نحو القراءة.

وإن أحد أهم وسائل تنمية اتّجاه التّلاميذ الإيجابي نحو القراءة ونحو التّعلّم هو قراءة المعلّم للقصص والكتب المختلفة التي تناسب أعمار التّلاميذ. وقد ذكر عدس أن من أهم واجبات المدرسة الابتدائيّة تنمية عادة القراءة في نفوس التّلاميذ والإقبال عليها برغبة وبشغف. ولا يتأتى ذلك للمدرسة إلا إذا كان المعلّم فيها ممن يحب القراءة ويزاولها ليكون بذلك قدوة لطلبته (عدس،1998، ص 156،). وقد علّق Richardson,1997,8) (على هذا النّص بقوله: "والقراءة الدّورية للتّلاميذ يمكن أن تساعد على تحقيق هذا الهدف"

وبيّن ماي May,1994) (أنّ قراءة المعلّم اليوميّة للتّلاميذ تعود عليه بمنافع وفوائد كثيرة من أهمّها:

1 - أنّ المعلّم يتمثّل سلوك القراءة الصحيح، ممّا ينعكس إيجاباً على طلابه.

2 - يقدم المعلّم - من خلال القراءة - البناء اللغوي، والعديد من المفردات والمصطلحات أو المفاهيم التي لم تمر على الأطفال، سواء شفهياً أو سمعياً، وإنما تظهر في شكل مكتوب فقط.

3 - يظهر المعلّم للتّلاميذ كيفية رد فعل القارئ لحدث أو قضية في القصة، سواء بالتّحدي، أو التّعجب، أو الفرح أو الحزن.

4 - يظهر المعلّم للتّلاميذ كيف يتمّ اختيار الكتاب المناسب للقراءة.

5 - يقدّم المعلّم للتّلاميذ العديد من أشكال الكتابة وأساليبها من خلال قراءة الكتب المختلفة.

6 - يظهر المعلّم للتّلاميذ كيف يتم تناول القضية أو الموضوع الواحد من مؤلفين مختلفين.

7 - يبيّن المعلّم - من خلال القراءة - كيف يمكن للقارئ أن يواصل استمتاعه بالقراءة، ومعرفته بالموضوع الواحد من كتب أو مصادر مختلفة.

8 - يبيّن المعلّم للتّلاميذ كيف يتصرف القارئ عندما يشعر بالملل من القراءة في الموضوع الواحد، أو يتضجر من طريقة أو أسلوب الكتابة، أو عندما يشعر بالشّك أو عدم الارتياح من النّص المقروء.

رابعًا: أهمية القراءة للتّلاميذ في المرحلة الابتدائيّة: أبرزت كثير من أدبيّات البحث الأهمية المتزايدة لنشاط القراءة للتّلاميذ في المرحلة الابتدائيّة عمومًا، وفي الصّفوف المبكرة بشكل خاص. فقد ذكر (Reutzel & Cooter,1996) أنّ البحوث المبكرة بينّت أنّ الأطفال الذي يقرؤون في سن مبكرة يأتون - غالباً - من بيوت يقرأ الآباء فيها لأطفالهم بشكل منتظم، كما أنه من خلال نشاط القراءة للأطفال يتولّد لديهم حسّ وتصوّر لكيفية بناء القصص، كما أنّ القراءة للأطفال تفتح أمامهم عالماً أرحب للغة المطبوعة بجميع أشكالها.

كما أشار ماي (May,1994) إلى أنّه من خلال القراءة للأطفال تدرس المفردات الجديدة بشكل طبيعي خال من التّصنع أو التّكلف، إذ إنّ الفرصة سانحة أمام الأطفال للسؤال والحديث، ومحاولة الحصول على إجابات لبعض الأسئلة الغامضة التي تدور في أذهانهم، وكلّ ذلك يتمّ في سياق القصّة. ويرى الباحث أنّه في مثل هذا اللقاء الطّبيعي (قراءة القصّة) لا أحد يخشى من الاختبار، وفرص التّعلم من الأخطاء تصبح أكثر، إذ لا

خوف من العقاب، كما أنها فرصـــة لربط الخبرات الجديدة بالخبرات القديمة في جوّ من المتعة والمشاركة.

وقـد أجرى Fisher & Elleman,1984)) بحثًـا بعنوان: العلاج بـالقراءة الجـاهرة، خلصـا من خلاله إلى أن هناك عشـرة أسـباب تدعو إلى ضـرورة القراءة للتّلاميذ في مختلف الأعمار، وهذه الأسباب هي:

1 - إن القراءة للتّلاميذ تعرفهم بكلمات جديدة لم يمروا بها من قبل.

2 - تعرفهم على بناء جمل أكثر تعقيداً.

3 - تعرفهم على جمل أكثر فصاحة وتركيباً من التي يستخدمونها.

4 - تعرفهم على أنماط وأساليب مختلفة للغة المكتوبة.

5 - تزودهم بدافعية أكبر نحو الكتابة الإبداعية.

أمّا Kita,1992) (فيلفت انتباه المربين إلى أهمية القراءة بقوله: "إنّ القراءة للأطفال ليســـت مجرد لفظ الكلمات، إنها حدث اجتماعي. إنّ الطّفل يتعلّم من القراءة له أكثر من مجرد سماع القصص.

إنّه يتعلّم حول الحياة، حول أســـرته، وحول موقعه في هذا العالم". ويعدّ نشـــاط قراءة القصـــص المســـلية والمفيدة للتّلاميذ أحد أبرز أشـــكال القراءة للتّلاميذ. والتّربويّون يعلقون أهمية كبيرة على القصّـــة؛ ويرون أنّها: "أســـلوب ناجح يحقق كثيراً من الأغراض التّعليميّة والتّربويّة المنشودة في كثير من مجالات التّعليم" (إبراهيم، 1986، ص 244).

ويرى الباحث أنّ القصّـــة أحد الوســـائل المهمة لتحقيق الأهداف التّربويّة، فهي: وســـيلة للإجابة عن أســـئلة معلقة، وطريق لدفع النّمو في الاتّجاه الذي ترغبه الجماعة، والإنســـان بطبعه يضـــيق بالوعظ والإرشـــاد، ومن ثمّ اكتشـــف القصـــاص أنّ بث القيم والمســـتويات السّـــلوكيّة عن القصّـــة وســـيلة ناجحة لإيصـــال هذه الأخلاقيّات إلى الناس وبخاصة الشباب.

ويرى الباحث أهمية الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بوصفها المرحلة التأسيسية التي تبني شخصية الطفل في أبعادها الوجدانية والعلمية والاجتماعية، ويُظهر دور الصّفوف المبكرة كقاعدة أساسية تحقق الأهداف التّربويّة والمعرفية.

ويعتبر الباحث أن ذلك يتوافق مع هدف البحث في تنمية مهارات القراءة الجهريّة لدى معلّمي الصّفوف المبكرة، إذ تُعد هذه المهارات من الركائز الأساسية لتطوير قدرات التلاميذ اللغوية والمعرفية. كما يؤكد الباحث أن خصائص النمو العقلي واللغوي لتلاميذ هذه المرحلة تستلزم التدريب المستمر على مهارات القراءة الجهريّة، حتى يتمكن الطفل من الانتقال السلس من التعرف على الكلمات والنطق الصحيح إلى القراءة الفعلية بطلاقة وانسيابية.

وفيما يخص دور معلّم القراءة، يرى الباحث أن المعلم يجب أن يكون قدوة ومصدر تحفيز للقراءة، وهذا يعد عاملًا رئيسيًا لتعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة الجهريّة بين التلاميذ، وهو ما يتماشى مع تركيز البحث على دور الاتجاهات التّربويّة للمعلّمين في هذا السياق. كما يشير الباحث إلى أن أهمية القراءة للأطفال التي تناولها الباحثون تعكس الدور الاجتماعي والنفسي للقراءة الجهريّة، إذ تُفتح أمام التلاميذ آفاقًا معرفية ولغوية تساعدهم على بناء تجربة تعلم ثرية وممتعة، ما يجعل البحث ذا صلة مباشرة بمفهوم القراءة كوسيلة تربوية شاملة تتجاوز مجرد النطق لتشمل بناء الشخصية وتنمية الاتجاهات الإيجابية.

منهجيّة البحث:

أداة البحث: لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة البحث، قام الباحث ببناء أداة بحث تهدف إلى قياس الاتّجاهات التّربويّة لمعلّمي الصّفوف المبكرة نحو ممّارسة القراءة الجهريّة داخل الصّف. تمثّلت هذه الأداة في استبانة مكوّنة من قسمين:

أولًا: المعلومات الشّخصية: وتضمّنت أسئلة تتعلّق بالصّف الدّراسيّ الذي يدرّسه المعلّم، وعدد سنوات الخبرة في التّدريس.

ثانيًا: الأسئلة المغلقة: شملت (22) عبارة تهدف إلى قياس اتّجاهات المعلّمين نحو القراءة الجهريّة، وقد صيغت هذه العبارات لتغطي الجوانب التّربويّة والنفسية المرتبطة بممّارسة هذا النوع من القراءة، استنادًا إلى الأدبيات التّربويّة والدّراسات السابقة ذات الصلة.

ولضمان وضوح المفهوم لدى المجيبين، تمّ تزويدهم بتعريف دقيق لمصطلح "القراءة الجهريّة"، بما يساعدهم على فهم طبيعة الفقرات والإجابة عنها بدقة. وقد طُلب من المعلّمين اختيار درجة موافقتهم على كلّ عبارة وفق مقياس ليكرت الخماسي الآتي: أوافق بشدة (5)، أوافق (4)، لا أدري (3)، لا أوافق (2)، أعارض بشدة. (1)

وقد تضمّنت الاستبانة عبارات صيغت بطريقة إيجابيّة وأخرى بطريقة سلبيّة، بهدف تنويع الأسلوب وتحفيز التّفكير النّقدي لدى المجيب. وتمّ تخصيص أوزان نسبيّة للعبارات على النّحو الآتي:

العبارات الإيجابيّة (الأرقام: 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 10، 12، 13، 14، 15، 17، 19، 20، 21، 22): تم ترميزها تنازليًا (5، 4، 3، 2، 1).

العبارات السّلبيّة (الأرقام: 8، 9، 11، 16، 18): تمّ ترميزها تصاعديًا (1، 2، 3، 4، 5).

والجدول رقم (1) يبيّن كيفيّة تفسير مجموع الدّرجات المتكوّنة من تطبيق المقياس لقياس اتّجاهات معلّمي الصّفوف المبكرة نحو القراءة الجهريّة للتّلاميذ. وتتراوح الدّرجة بين 22 و110، وتعكس الدّرجة العالية اتّجاهاً أكثر إيجابيّة نحو القراءة للتّلاميذ، في حين تعكس الدّرجة المنخفضة اتّجاهًا أكثر سلبيّة نحو القراءة للتّلاميذ.

جدول رقم (1) يبيّن كيفية تفسير درجات اتّجاهات معلّمي الصّفوف المبكرة نحو القراءة للتّلاميذ

نوع الاتّجاه	مستوى الاتّجاه	الدرجة	المدى
إيجابي	مرتفع	4.50– 5	99-110
إيجابي	فوق المتوسط	4 – 4.45	88 – 98
إيجابي	متوسط	3,5 –3.95	77- 87
سلبي	دون المتوسط	3 –3.45	66- 76
سلبي	منخفض	أو أقل 2.50	55 – فما دون

صـــدق الأداة: اعتمد الباحث في التّحقق من صـــدق أداة البحث على الصّـــدق الظاهري، وهو أحد أنواع الصّـــدق التي يُســـتخدم للتّأكّد من مدى ملاءمة المقياس لقياس الظّاهرة المســـتهدفة. وقد تمّ ذلك من خلال عرض الاســـتبانة على مجموعة من الخبراء والمتخصّصين في المناهج وطرائق التّدريس، ومناهج البحث التّربويّ.

إضـافة إلى مشـرفين تربويين ومعلّمي لغة عربية في مدينة إدلب، بهدف تقييم مدى وضوح العبارات، وارتباطها بموضوع البحث، وشمولها للجوانب المتعلّقة باتّجاهات المعلّمين نحو القراءة الجهريّة.

وقد طلب الباحث من المحكّمين إبداء آرائهم حول كلّ عبارة من حيث الصّـــياغة، والموضـــوعيّة، ومدى مناســـبتها للغرض الذي صُـــمّمت من أجله. وبناءً على الملاحظات والاقتراحات التي قدّمها المحكّمون، تمّ إجراء التّعديلات اللازمة على بعض العبارات، سـواء بالحذف أو الإضـــافة أو إعادة الصّـــياغة، إلى أن تمّ إعداد الاســـتبانة بصـــيغتها النّهائية المعتمدة في البحث.

ثبات الأداة: للتّأكّد من ثبات أداة البحث، قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة اســـتطلاعيّة مكوّنة من عشـــرة معلّمين من الصّـــفوف المبكرة في مدارس ابتدائية بمدينة إدلب، وذلك خلال الفصل الدّراسيّ الثاني من العام الدّراسيّ 2025/2024، وقد تمّ حساب معامل الثّبات باســـتخدام معادلة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach Coefficient)، وبلغت قيمة المعامل (0.82)، وهي درجة تُعدّ جيدة ومقبولة في الدّراســـات التّربويّة، وتدلّ على أنّ الأداة تتمتّع بدرجة عالية من الاتّساق الدّاخلي.

كما حرص الباحث على عدم إدراج أفراد العينة الاستطلاعيّة ضمن العينة الأساسيّة للدّراسة، لضمان عدم تكرار الإجابات أو التّأثير على نتائج التّطبيق النّهائي.

إجراءات البحث:

1. بعد حصر أعداد معلّمي الصّفوف المبكرة في المدارس الابتدائيّة بمدينة إدلب، حصل الباحث على موافقة مديرية التربية والتّعليم في إدلب لتطبيق أداة البحث على المعلّمين الذين تمّ اختيارهم بطريقة عشوائيّة من المدارس المستهدفة.

2. تم اختيار العينة باستخدام الأسلوب العشوائي البسيط، إذ تمّ تحديد المدارس الابتدائيّة التي ستوزع فيها الاستبانات، ثم طُبعت النّسخ المطلوبة من الاستبانة، وأُرفقت بخطاب رسمي يسهل مهمة الباحث، ووزعت في أظرف منفصلة حسب اسم المدرسة وعدد المعلّمين المختارين فيها. وقد حرص الباحث على أن تكون الاستبانة مصمّمة بشكل جذّاب ومنظّم، كما أُرفقت بهدية رمزية (دفتر مذكّرات) مع كل استبانة، بهدف تحفيز المعلّمين على المشاركة الفاعلة والإجابة الدّقيقة.

3. في الأسبوع الخامس من الفصل الدّراسيّ الأوّل للعام الدّراسيّ 2025/2024، تمّ توزيع الاستبانات ورقيّا على المدارس المحدّدة بمساعدة فريق من الباحثين الميدانيين.

بعد مرور نحو (10) ايام من بدء التّوزيع، تمّ استعادة جميع الاستبانات الموزّعة على العينة العشوائية من معلّمي الصّفوف المبكرة في مدارس مدينة إدلب. ويعزو الباحث هذا الإقبال الجيد إلى المتابعة المستمرة من قبل الباحث، والاهتمام بتحفيز المجيبين وتسهيل عملية الإجابة.

4. بعد استلام الاستبانات، قام الباحث بفرزها للتّأكّد من اكتمال البيانات وصلاحيتها للتّحليل الإحصائي. وقد تمّ استبعاد عدد من الاستبانات غير المكتملة أو التي احتوت على إجابات غير واضحة، لضمان جودة البيانات المدخلة.

5. أظهرت إجابات أفراد العينة تنوّعًا في الصّف الدّراسيّ الذي يدرّسونه، وعدد سنوات الخبرة.

وهو ما تمّ توثيقه في جدول رقم (2).

جدول رقم (2) الذي يوضح توزيع أفراد العينة وفق هذه المتغيّرات

الصّف الدّراسيّ	التكرار	النسبة	النسبة التراكمية
الصّف الأوّل	50	47.2	47.2
الصّف الثاني	38	35.8	83.0
الصّف الثالث	18	17.0	100.0
الخبرة	**التكرار**	**النسبة**	**النسبة التراكمية**
1 – 5 سنوات	32	30.2	30.8
6 – 10 سنوات	30	28.3	59.6
11 – 15 سنة	19	17.9	77.9
16 – 20 سنة	2	1.9	79.8
21 – 25 سنة	4	3.8	83.7
26 – 30 سنة	15	14.2	98.1
31 سنة فأكثر	2	1.9	100.0

المعالجة الإحصائيّة: لتحليل البيانات والإجابة عن أسئلة البحث، قام الباحث بإدخال البيانات التي تمّ جمعها من الاستبانات إلى برنامج التّحليل الإحصائي SPSS (الرّزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة)، بهدف استخراج المؤشّرات الإحصائيّة التي تعكس اتّجاهات المعلّمين نحو القراءة الجهريّة، وتحليل العلاقة بين هذه الاتّجاهات.

وقد تمّ من خلال البرنامج إجراء المعالجات الآتية:

- حساب التّكرارات والنّسب المئويّة لتوزيع أفراد العينة حسب الصّف الدّراسيّ، وسنوات الخبرة.
- استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات الاتّجاهات التّربويّة نحو القراءة الجهريّة.
- حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرو نباخ (Alpha Cronbach) للتحقّق من اتّساق أداة القياس.

o تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للكشف عن الفروق ذات الدّلالة الإحصائيّة في اتّجاهات المعلّمين نحو القراءة الجهريّة، تبعًا لمتغيّرات الصّف الدّراسيّ، وسنوات الخبرة.

وقد ساعدت هذه المعالجات في تقديم صورة كميّة دقيقة عن اتّجاهات المعلّمين في مدينة إدلب، ومدى تأثير العوامل التّربويّة المختلفة عليها، بما يخدم أهداف البحث ويعزّز من موثوقيّة نتائجه.

عرض النّتائج ومناقشتها:

أولًا: متوسطات اتّجاهات معلّمي الصّفوف المبكرة نحو القراءة الجهريّة

سعى السّؤال الأوّل من أسئلة البحث إلى الإجابة عن:

ما الاتّجاهات التّربويّة لمعلّمي الصّفوف المبكرة نحو ممّارسة القراءة الجهريّة داخل الصّف؟

وللإجابة عن هذا السّؤال، تمّ تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS، إذ جرى استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتحديد درجة الاتّجاه العام لدى المعلّمين، إضافة إلى تحليل الفروق بين فئات العينة وفقًا للصّف الدّراسيّ، وسنوات الخبرة.

جدول (3) تقديرات عينة البحث على مقياس الاتّجاه

المتغيرات	فئات المتغيرات	متوسط الاتّجاه	النهاية العظمى
الصّف الدّراسيّ	الصّف الأوّل	82.98	
	الصّف الثاني	83.63	
	الصّف الثالث	83.22	
الخبرة	5 – أقل من 10 سنوات	82.56	*110
	10 – أقل من 15 سنة	82.78	
	15 – أقل من 20 سنة	82.50	
	20 – أقل من 25 سنة	81.00	
	25 – أقل من 30 سنة	84.13	
	30 – سنة فأكثر	87.50	
متوسط الاتّجاه العام		83.25	

*هذه القيمة هي ناتج ضرب عدد العبارات (22) X النّهاية العظمى لإجابة كلّ عبارة

نتائج التّحليل الإحصائي:

الصّـف الدّراسـيّ: أظهرت النّتائج أنّ معلّمي الصّـف الثّاني الابتدائي أبدوا اتّجاها أكثر إيجابيّة نحو القراءة الجهريّة مقارنة بزملائهم في الصّـفين الأوّل والثّالث، ويُفسـر الباحث ذلك إلى طبيعة المرحلة التعليمية التي يمر بها تلاميذ كل صـف. فمعلّمو الصـف الثاني الابتدائي، وفق تقدير الباحث، يكونون في موقف تربوي يفرض عليهم التركيز بشـكل أكبر على مهارات القراءة الجهريّة، باعتبار أن الصـف الثاني يمثل مرحلة انتقالية حاسـمة بين التعرف المبدئي على مهارات القراءة في الصـف الأول، والقراءة المتقدمة التي تبدأ بالظهور في الصف الثالث.

سـنوات الخبرة: يلاحظ من الجدول رقم (3) أنّ من لديه سـنوات خبرة في التّدريس تزيد على 30 سـنة يملك اتّجاهاً أعلى من غيره من ذوي الخبرات الأقل نحو القراءة للتّلاميذ. ويعزو الباحث ذلك إلى ما اكتسـبوه من مهارات تربوية وفنية متراكمة عبر سـنوات التدريس الطويلة. فمع مرور الوقت، يكتسـب المعلمون ذوو الخبرة خبرة عميقة في التعامل مع التلاميذ واحتياجاتهم التعليمية، مما يجعلهم أكثر وعيًا بأهمية القراءة الجهريّة كوسـيلة فعّالة لتنمية مهارات التلاميذ اللغوية والمعرفية. بالإضـافة إلى ذلك، فإن هؤلاء المعلّمين غالبًا ما يكونون قد شهدوا تطورات متعددة في المناهج وأساليب التدريس، مما جعلهم أكثر انفتاحًا على تبني ممارسات أو توجهات تدعم تحسين الأداء القرائي. بناءً عليه، فإن سنوات الخبرة تسهم في تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة التي تترجم إلى سلوكيات وممارسات صـفية فعالة، وهو ما يبرر تفوقهم في هذا الجانب مقارنة بمَن يملكون خبرات أقل. وتتّفق هذه النّتائج مع ما أشـار إليه Burns,1996) وآخرون) بأنّ المعلّم هو العامل الأسـاسـي في تعزيز الاتّجاه الإيجابي نحو القراءة، وأن خلفيته التّربويّة وخبرته تلعب دورًا مهمًا في تبني أساليب تعليميّة فعّالة مثل القراءة الجهريّة. وتنسجم هذه النّتائج أيضًا مع ما أشار إليه (فضل الله ،1995) من أنّ الصّفوف المبكرة تُعدّ المرحلة الأنسب لغرس حبّ القراءة، وأنّ القراءة الجهريّة تُعدّ وسـيلة فعّالة لتحقيق هذا الهدف، خاصة إذا تمّت بأسـلوب تعبيري

وموجّه. وتشير النّتائج إلى أنّ الاتّجاهات التّربويّة نحو القراءة الجهريّة تتأثر بعوامل متعدّدة، منها الصّف الدّراسيّ، والخبرة المهنيّة.

وتؤكّد هذه النّتائج أهمية دعم المعلّمين وتدريبهم على القراءة الجهريّة، وتوفير بيئة تعليميّة محفزة تساعدهم على ممّارسة هذا النّشاط بشكل منتظم وفعّال.

وباستخدام الجدول رقم (1)، الذي يفسر درجات اتّجاهات معلّمي الصّفوف المبكرة نحو القراءة لجهرية للتّلاميذ يتّضح أن الاتّجاه العام لمعلّمي الصّفوف المبكرة نحو القراءة لجهرية للتّلاميذ هو متوسط بدرجة كلية بلغت83.25 وهذه الدرجة - وإن كانت ليست عالية - تشير إلى اتّجاه إيجابي من معلّمي الصّفوف المبكرة نحو القراءة الجهريّة للتلاميذ.

ووفقاً لإجابات أفراد العينة، عما يتعلق باتّجاهاتهم نحو القراءة الجهريّة للتّلاميذ يتّضح أن هناك خمس عبارات حصلت على متوسط عال (الجدول رقم 4)، في حين أن خمس عبارات أخرى حصلت على متوسط منخفض أو متدن فيما يتعلق باتّجاهات معلّمي الصّفوف المبكرة نحو القراءة للتّلاميذ (الجدول رقم 5).

جدول رقم (4) الفقرات التي نالت أعلى المتوسطات مرتبة تنازلياً

رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري
1	القراءة للتّلاميذ مهمة لتنمية مفرداتهم اللغويّة.	4.81	.41
4	قراءة القصص والقطع الأدبية للتّلاميذ تساعدهم على تحسين مهارات الاستماع.	4.70	.47
14	القراءة للتّلاميذ مهمة لتنمية مهاراتهم اللغويّة.	4.69	.50
20	القراءة للتّلاميذ وسيلة جيدة لزيادة خبراتهم.	4.60	.49
9	القراءة للتّلاميذ مضيعة للوقت. (سالبة)	4.60	.58

جدول رقم (5) الفقرات التي نالت أقل المتوسطات مرتبة تصاعدياً

رقم العبارة	العبـارة	المتوسط	الانحراف المعياري
16	هناك أشياء أهم من القراءة للتّلاميذ في المنهج المدرسي. (سالبة)	3.06	1.26
7	أود معرفة المزيد عن كيفية سرد القصص أو قراءة القطع الأدبية للتّلاميذ.	3.91	1.07
6	ينبغي أن يتضمن التدريب على رأس العمل كيفية قراءة القصص والقطع الأدبية للتّلاميذ.	3.94	1.01
17	يجب أن يدرب معلّمو الصّفوف المبكرة على كيفية قراءة القصص والقطع الأدبية للتّلاميذ.	3.98	.95
10	أود معرفة المزيد عن فوائد القراءة الجهريّة.	4.03	.90

تشير نتائج تحليل الجدولين (رقم 4 و5) إلى أن لدى معلّمي الصّفوف المبكرة اتّجاها إيجابيًا واضحًا نحو القراءة الجهريّة، إذ أظهرت العبارات ذات المتوسّطات المرتفعة إدراكًا لأهميّة هذا النّوع من القراءة في تنمية مفردات التّلاميذ، وتطوير مهاراتهم اللغويّة، وتحسين قدرتهم على الاستماع، إضافة إلى توسيع خبراتهم المعرفيّة.

ومع ذلك، فإن بعض العبارات التي حصلت على متوسّطات منخفضة تعكس وجود إحجام نسبي لدى المعلّمين عن التّوسع في التّعرّف على أساليب القراءة الجهريّة، سواء من خلال القراءة العامة أو التّدريب أثناء الخدمة. ويعزو الباحث هذا التّردد إلى عدة عوامل، منها:

- ضعف إدراك المعلّمين لطبيعة الدور التّربويّ في القراءة الجهريّة، إذ يقتصر فهم بعضهم على الجانب المهاري دون التّربويّ أو التّعبيري.
- الخوف من صعوبة تنفيذ هذا الدّور داخل الصّف، خاصة في ظل التّحديات الصّفيّة والعدد الكبير من التّلاميذ.
- الاعتقاد بأنّ التّدريب على القراءة الجهريّة يمثّل عبئًا إضافيًا، في ظل الأعباء التّدريسية المتزايدة في الصّفوف المبكرة.

ثانيًا: أثر الصّف الدّراسيّ على مستوى الاتّجاهات نحو القراءة الجهريّة

يشير السّؤال الثّاني من أسئلة البحث إلى: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في اتّجاهات معلّمي الصّفوف المبكرة نحو القراءة الجهريّة تبعًا لمتغير الصّف الدّراسيّ؟

وللإجابة عن هذا السّؤال، تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، بهدف الكشف عن أثر الصّف الدّراسيّ في تحديد مستوى الاتّجاهات التّربويّة نحو القراءة الجهريّة، كما هو موضح في الجدول رقم (6).

وقد أظهرت النّتائج وجود فروق بين الصّفوف، إذ كان اتّجاه معلّمي الصّف الثاني الابتدائي نحو القراءة الجهريّة أعلى من نظرائهم في الصّفين الأوّل والثالث. ويُفسر الباحث ذلك إلى طبيعة المرحلة التعليمية التي يمر بها تلاميذ كل صف. فمعلّمو الصف الثاني الابتدائي، وفق تقدير الباحث، يكونون في موقف تربوي يفرض عليهم التركيز بشكل أكبر على مهارات القراءة الجهريّة، باعتبار أن الصف الثاني يمثل مرحلة انتقالية حاسمة بين التعرف المبدئي على مهارات القراءة في الصف الأول، والقراءة المتقدمة التي تبدأ بالظهور في الصف الثالث. لذلك، يُفسر الباحث أن معلّمي الصف الثاني يظهرون اتجاهاً أعلى نحو القراءة الجهريّة بسبب احتياجهم لتعزيز مهارات الطلاقة والاتساق القرائي لدى التلاميذ، والذي يعد جزءاً أساسياً في المنهج لتلك المرحلة. أما معلمو الصف الأول فهم أكثر تركيزاً على الأساسيات الأولية للقراءة، بينما معلمو الصف الثالث يوجهون جهودهم نحو مهارات الفهم القرائي، مما يجعل اهتمامهم بالقراءة الجهريّة أقل نسبيًا مقارنة بصف الثاني. وتدعم هذه النتيجة ما أشار إليه (May,1994) من أن القراءة الجهريّة تقدم نموذجًا حيًا لسلوك القراءة، وتُثري المفردات، وتُظهر التّفاعل العاطفي مع النّص، ممّا يجعلها أداة فعّالة في بناء علاقة حميمة بين الطّفل والكتاب.

جدول رقم (6) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين الاتّجاهات حسب متغيّر الصّف الدّراسيّ

مصدر التباين	مجموع الدرجات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	درجة الدلالة
بين المجموعات	9.18	2	4.59	0.107	*.898
داخل المجموعات	4404.93	103	42.76		

* غير دالة إحصائياً.

تمّ تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، وذلك لتحليل الفروق بين متوسّطات اتّجاهات المعلّمين نحو القراءة الجهريّة وفقًا للصف الدّراسيّ (الأوّل، الثاني، الثالث). وكما هو موضح في الجدول رقم (6)، فقد بلغت قيمة ف = 0.107، وهي أقل من القيمة الجدولية المعتمدة عند مستوى دلالة 0.05، ممّا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين اتّجاهات المعلّمين نحو القراءة الجهريّة تبعًا للصف الدّراسيّ. تشير هذه النّتيجة إلى أن اتّجاهات المعلّمين نحو القراءة الجهريّة لا تختلف بشكل جوهري بين الصّفوف المبكرة الثلاثة، وهو ما يمكن تفسيره بالتّشابه الكبير في طبيعة التّدريس والمناهج الدّراسيّة المخصّصة لهذه المرحلة في المدارس السورية. فالمعلّمون في الصّفوف الأوّل، الثاني، والثالث يعملون ضمن بيئة تعليمية متقاربة من حيث الأهداف، ونوعيّة التّلاميذ، وأساليب التّدريس، ممّا يؤدي إلى تقارب في الاتّجاهات التّربويّة نحو القراءة الجهريّة.

ثالثًا: أثر الخبرة المهنيّة على اتّجاهات المعلّمين نحو القراءة الجهريّة

تناول السّؤال الثالث من أسئلة البحث ما يلي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في اتّجاهات معلّمي الصّفوف المبكرة نحو القراءة الجهريّة تبعاً لمتغير الخبرة؟ وللإجابة عن هذا السّؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (On-Way ANOVA) لمعرفة أثر متغير الخبرة في تحديد مستوى اتّجاهات المعلّمين نحو القراءة للتّلاميذ، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (7).

جدول رقم (7) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين الاتّجاهات حسب سنوات الخبرة للمعلّم

مصدر التباين	مجموع الدرجات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	درجة الدلالة
بين المجموعات	91.396	6	15.233	0.345	.911 *
داخل المجموعات	4276.758	97	44.090		

* غير دالة إحصائياً.

أظهرت نتائج التحليل أن قيمة ف المحسوبة (0.345)، وهي أقل من القيمة الجدولية المعتمدة عند مستوى دلالة 0.05، ممّا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين اتّجاهات المعلّمين نحو القراءة الجهريّة تبعًا لسنوات الخبرة، وتشير هذه

النّتيجة إلى أن عدد سنوات الخبرة في التّدريس لا يُعدّ عاملًا مؤثرًا بشكل جوهري في تشكيل الاتّجاهات التّربويّة نحو القراءة الجهريّة داخل الصّفوف المبكرة.

ورغم أنّ المعلّمين الذين تجاوزت خبرتهم 30 سنة حصلوا على متوسط أعلى في الاتّجاه نحو القراءة الجهريّة مقارنة بزملائهم الأقل خبرة، إلا أن هذا الفرق لم يكن دالًا إحصائيًا، وبالتّالي لا يمكن الاعتماد عليه في تفسير الفروق بين المجموعات. ويُعزو الباحث ذلك إلى أنّ القراءة الجهريّة، بوصفها ممّارسة تربوية حديثة نسبيًا في سياق التّعليم السّوري، لم تكن جزءًا من برامج إعداد المعلّمين في مراحلهم الجامعية أو التدريبية، ممّا يجعل تأثير الخبرة محدودًا في هذا المجال. فالمعلّمون، بغض النّظر عن سنوات خدمتهم، لم يتلقوا تدريبًا منهجيًا حول القراءة الجهريّة، ولم تُدمج هذه المهارة بشكل واضح في المناهج أو الخطط التّربويّة.

التوصيات:

في ضوء ما أظهرته نتائج البحث من وجود اتجاه إيجابي واضح لدى معلّمي الصّفوف المبكرة نحو القراءة الجهريّة، يوصي الباحث بالآتي:

o استثمار الاتجاهات الإيجابية لدى المعلّمين: وذلك عبر دعمهم وتشجيعهم على تحويل هذا الوعي إلى ممارسة فعلية ومنتظمة داخل حصص اللغة العربية، واعتبار القراءة الجهريّة مكونًا أساسيًا في الخطط الدرسية.

o إعداد دليل تربوي عملي: تصميم دليل إجرائي موجه لمعلّمي الصّفوف المبكرة، يوضح أساليب تطبيق القراءة الجهريّة، ومعايير اختيار النصوص المناسبة لأعمار التلاميذ، وتقنيات الأداء الصوتي والتعبيري الفعال.

o تطوير برامج تدريبية متخصصة: تنفيذ ورش عمل ودورات تدريبية أثناء الخدمة، تركز على تمكين المعلّمين من مهارات القراءة الجهريّة المؤثرة، وكيفية خلق بيئة صفية محفزة ومشجعة على الاستماع والتفاعل.

o تعزيز القراءة الجهريّة في المناهج والإشـــراف التّربويّ: دعوة مســـؤولي المناهج إلى إبراز أهمية القراءة الجهريّة في أدلة المعلم، وتوجيه المشـــرفين التّربويّين لمتابعة تفعيلها وتقديم الدعم اللازم للمعلّمين في الميدان.

المقترحات:

انطلاقًا من نتائج البحث الحالي، ولتعميق الفهم حول هذا الموضوع، يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:

o إجراء دراســـة تجريبية لقياس أثر تطبيق برنامج قائم على القراءة الجهريّة في تنمية مهارات الطلاقة والفهم القرائي لدى تلاميذ الصّفوف المبكرة.

o بحث العوامل التي قد تعيق تطبيق القراءة الجهريّة من وجهة نظر المعلّمين (مثل: ضيق وقت الحصة، كثافة المنهج، نقص القصص المناسبة)، وسبل التغلب عليها.

o دراســـة مقارنة بين أثر القراءة الجهريّة التي يمارســـها المعلم وأثر قراءة الأقران (الطلاب يقرؤون لبعضهم البعض) في الصّفوف المبكرة.

قائمة المصادر والمراجع:

أولًا: المراجع العربيّة:

1. إبراهيم، صبحي طه، (1986). *التربية الإسلامية وأساليب تدريسها*. ط2 عمان: دار الأرقم.
2. الأشول، ع. ع. (1998). علم *نفس النّمو من الجنين إلى الشيخوخة*. مكتبة الأنجلو المصرية.
3. الحبيب، فهد. (1990). *تنمية مهارات التفكير العلمي والتفسير المنطقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة في المملكة العربيّة السعودية. التّعليم الابتدائي ودوره في تنمية المهارات الأساسية لدى التّلاميذ: الكتاب السنوي الثالث للجمعية السعودية للعلوم التّربويّة والنفسية*، 206-232.
4. زهران، حامد عبد السلام. (1986). *علم النفس الاجتماعي*. القاهرة: عالم الكتب.
5. الزهراني، فاطمة. (2021). اتجاهات معلمات الصّفوف الأولية نحو استخدام القصص الرقمية وأثرها في تنمية مهارات الفهم القرائي. *مجلة العلوم التّربويّة والنفسية*، (16) 115-142.
6. عدس، محمد عبد الرحيم، (1998). *تعليم القراءة بين المدرسة والبيت*. عمان: دار الفكر.
7. السيد، م).2011). النظام التّعليمي في سورية: واقعًا وتحدياتٍ وارتقاءً. *مجلة مجمع اللغة العربيّة بدمشق*، (86)، 26.
8. الطيب، ب. أ. م. (2015). *فاعلية إستراتيجيّات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واتجاهات المعلّمين نحو هذه الإستراتيجيّات*. دراسات عربية في التربية وعلم النفس.
9. المسلماوي، ج. ض. د.، & الخالدي، ض. ع. ع. (2022). مستوى اهتمام معلّمي اللغة العربية بإتقان مهاراتي الكتابة والقراءة الجهريّة لدى تلاميذ الصّفوف الأولى في المرحلة

الابتدائية. *مجلة نسق*، 36(1)، 879–897. الجمعية العراقية للدراسات التّربويّة والنفسية.

10. مصطفى، فهيم. (1993). *الطّفل والقراءة*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
11. المواجدة، ب. س.، & الخطيب، م. إ) .2015). مدى وعي معلّمي اللغة العربية ومعلماتها لمهارات القراءة الجهريّة والصامتة على ضوء آراء المشرفين وآراء طلبتهم. *مجلة الزرقاء للبحوث والدّراسات الإنسانية*، 15(2)، 142–155.
12. وزارة التربية السورية. (2025). *النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي* (المادة 2، ص. 4). وزارة التربية. https://moed.gov.sy/moefiles/docs-2015/pdf/Rules-Procedure

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

1. Burns, P., Roe, B., & Smith, S. (1996). *Teaching Reading in Today's Elementary Schools*. Boston: Houghton Mifflin.
2. Derver, J. (1975). *A Dictionary of Psychology. London: Penguin Books*, 17th ed .
3. Fisher, C. J. & Elleman, B. (1984). *The reading aloud remedy*. Instructor, 15-18.
4. Gilmour, A. F., & Stevenson, M. P. (2020). The Effects of Teacher Read-Alouds on Vocabulary Development in Early Childhood. *Early Childhood Education Journal*, 48(3), 349–359.
5. Kita, B. (1992). *Reading series stories to first graders compared to other texts as a means to improve reading skills and habits of leisure reading*. A thesis submitted for the degree of "Doctor of philosophy," University of Haifa.

6. Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3
7. Lane, H. B., Pullen, P. C., & Eisele, M. R. (2018). The Effects of Prosodic Reading on Comprehension and Motivation in First-Grade Students. *Reading & Writing Quarterly*, 34(2), 149-163.
8. May, F. (1994). *Reading as Communication. New York: Merrill*.
9. Nagelhoout, E. (2022). Teacher Beliefs and Practices in Reading Aloud: A Mixed-Methods Study. *Journal of Teacher Education*, 73(1), 88-101.
10. Reutzel, D. & Cooter, R. (1996). *Teaching children to read. New Jersey: Prenticce-Hall*, Inc.
11. Richardson, J.S. (1997). *Read it aloud. Journal of Adolescent and adult literacy*. A column published for times a year, starting in 1994.
12. Rasinski, T. V. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition*, fluency, and comprehension. Scholastic Professional Books.
13. Rasinski, T. V. (2004*). The Fluent Reader: Oral Reading Strategies for Building Word Recognition*, Fluency, and Comprehension. Scholastic
14. Reutzel, D. R., & Cooter, R. B. Jr. (2019). *Strategies for reading, assessment and instruction: Helping every child succeed* (6th ed.). Pearson.
15. Trelease, J. (1989). *The Read-Aloud Handbook. New York: Penguin Books.*

قلق المستقبل لدى عيّنة من الشّباب ذوي الإعاقة في الشّمال السوري

معمر محمد سعيد بكور
باحث ماجستير في الإرشاد النفسي، سورية
maoamarbakor@gmail.com

تاريخ استلام البحث 2023/8/1م، تاريخ قبول البحث 2023/9/16م.

ملخص البحث

هدف البحث الى التّعرف على مستوى قلق المستقبل لدى الشباب ذوي الإعاقة البصرية و السّمعية والحركية – البسيطة والمتوسّطة -، كما وهدف إلى التّعرف على الفروق في مستوى قلق المستقبل تبعاً لمتغيّرات: الحالة الاجتماعيّة (عازب – متزوّج) وشدّة الإعاقة (إعاقة بسيطة - إعاقة متوسّطة)، ونوع الإعاقة (إعاقة بصريّة - إعاقة سمعيّة - إعاقة حركيّة) واستخدم الباحث مقياس قلق المستقبل من إعداد زينب شقير (2005) بعد التأكّد من صدق وثبات المقياس، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من 168 شاباً تمّ اختيارهم بالطّريقة المتيسرة، وتوصّلت الدّراسة إلى النّتائج الآتية:

- إنّ مستوى قلق المستقبل لدى أفراد عيّنة البحث كان بدرجة مرتفعة.

- وجود فروق دالة إحصائيّاً في مستوى قلق المستقبل تبعاً لمتغيّر الحالة الاجتماعيّة، لصالح الشّباب العازب الذين أظهروا مستويات أعلى من القلق مقارنة بالمتزوجين.

- وجود فروق دالة إحصائيّاً في مستوى قلق المستقبل تبعاً لمتغيّر شدّة الإعاقة، لصالح الشّباب ذوي الإعاقة المتوسّطة الذين سجّلوا درجات أعلى من القلق مقارنة بذوي الإعاقة البسيطة.

- وجود فروق دالة إحصائيّاً في مستوى قلق المستقبل تبعاً لمتغيّر نوع الإعاقة، حيث كان القلق أعلى لدى ذوي الإعاقة السمعية والحركية مقارنة بذوي الإعاقة البصرية، دون وجود فروق دالة بين السمعية والحركية.

الكلمات المفتاحيّة: قلق المستقبل، الشباب ذوي الإعاقة، الإعاقة السّمعية، الإعاقة البصريّة، الإعاقة الحركيّة، الشّمال السّوري.

Future Anxiety Among a Sample of Youth with Disabilities in Northern Syria

By: Moamar Bakor

Abstract

The aim of the study was to identify the level of future anxiety among youth with visual, auditory, and motor disabilities—specifically mild to moderate cases. It also aimed to examine the differences in future anxiety levels according to the variables of marital status (single vs. married), severity of disability (mild vs. moderate), and type of disability (visual, auditory, motor).

The researcher used the Future Anxiety Scale developed by Zeinab Shaqeer (2005), after confirming its validity and reliability. The study sample consisted of 168 young individuals selected through convenience sampling.

Findings:

- The level of future anxiety among the study participants was high.

- Statistically significant differences were found in future anxiety levels based on marital status, with single youth showing higher anxiety than married ones.

- Significant differences were found based on disability severity, with youth having moderate disabilities reporting higher anxiety than those with mild disabilities.

- Statistically significant differences were found based on type of disability, with higher anxiety levels among those with auditory and motor disabilities compared to those with visual disabilities. No significant differences were found between auditory and motor disabilities.

Key words: Future anxiety, youth with disabilities, auditory disability, visual disability, motor disability, northern Syria.

Kuzey Suriye'deki Engelli Gençler Arasında Geleceğe Dair Kaygı

mumer bekor

Özet

Bu araştırmanın amacı, görme, işitme ve bedensel engelli (hafif ve orta düzeyde) gençlerde gelecek kaygısı düzeyini belirlemek ve gelecek kaygısı düzeyindeki farklılıkları şu değişkenlere göre incelemektir: medeni durum (bekâr – evli), engel derecesi (hafif – orta), ve engel türü (görme – işitme – bedensel). Araştırmacı, Zeynep Şakir (2005) tarafından geliştirilen Gelecek Kaygısı Ölçeğini, geçerlilik ve güvenilirliği sağlandıktan sonra kullanmıştır. Araştırma örneklemi, kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen 168 gençten oluşmuştur.

Araştırma Bulguları:

- Araştırma örneklemindeki bireylerin gelecek kaygısı düzeyi yüksektir.

- Medeni duruma göre gelecek kaygısı düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur; bekâr gençler evli olanlara göre daha yüksek kaygı düzeyleri göstermiştir.

- Engel derecesine göre gelecek kaygısı düzeyinde anlamlı farklar bulunmuştur; orta düzeyde engelli gençler, hafif engellilere göre daha yüksek kaygı düzeyleri sergilemiştir.

- Engel türüne göre gelecek kaygısı düzeyinde anlamlı farklar bulunmuştur; işitme ve bedensel engelli bireylerde kaygı düzeyi, görme engellilere göre daha yüksektir. Ancak işitme ve bedensel engelliler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Gelecek kaygısı, engelli gençler, işitme engeli, görme engeli, bedensel engel, Suriye'nin kuzeyi.

مقدّمة البحث:

أضحى الاهتمام بالأفراد ذوي الإعاقة محورًا أساسيًا في الدراسات النفسية والتربوية على المستويات المحلية والإقليمية والدولية بوصفه مؤشرًا جوهريًا لتحقيق العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص بين أفراد المجتمع، وقد شهدت العقود الأخيرة تناميًا ملحوظًا في الوعي بقضايا ذوي الإعاقة لا سيما فئة الشباب، لما لها من خصوصية في مرحلة النمو والتكوين النفسي والاجتماعي، ولما تواجهه من تحديات مضاعفة في ظل التحولات المجتمعية والاقتصادية المتسارعة.

ويواجه الشباب من ذوي الإعاقة تحديات متعددة في سياق محاولاتهم للتكيف مع بيئتهم الاجتماعية، إذ يتعرضون لضغوط نفسية واجتماعية ناجمة عن التفاعل مع الأسرة والمجتمع، مما قد يؤدي إلى اضطرابات نفسية متنوعة، ويُعد قلق المستقبل من أبرز هذه الاضطرابات، إذ يمثل حالة من التوتر والانشغال الذهني حيال ما هو قادم، ويؤثر في قدرة الفرد على التخطيط واتخاذ القرارات المصيرية، خاصة في مرحلة الشباب التي تتسم بالطموح والسعي نحو تحقيق الذات.

ويُعتبر مفهوم "قلق المستقبل" من المفاهيم الحديثة نسبيًا في الأدبيات النفسية، حيث ظهر في كتابات مولين (Molin) وزاليسكي (Zaleski) في أوائل تسعينيات القرن الماضي، وقد تناول زاليسكي هذا المفهوم من خلال دراسات متعددة ركزت على المستقبل الشخصي، والتوجه الذاتي، ومنظور الأمل والتفاؤل والقلق المرتبط بالمستقبل (رزق، 2020، ص380). ومع ذلك فإن الانشغال بالمستقبل يُعد سمة إنسانية قديمة كما تشير شند (2002)، إذ يشكل المستقبل محورًا رئيسيًا في الفكر الإنساني، ويُعد من المحددات الأساسية للسلوك، خاصة لدى الشباب.

وتُظهر الدراسات أن الأفراد ذوي الإعاقة أكثر عرضة للقلق مقارنة بغيرهم، نتيجة لعدم وضوح مستقبلهم المهني والأسري، وصعوبة تحقيق الاستقلالية، مما ينعكس سلبًا على إدراكهم لمعنى الحياة ويؤدي إلى التشاؤم بشأن الحاضر والمستقبل (أبو الهدى، 2011). ويزداد هذا القلق لدى الشباب ذوي الإعاقة بفعل محدودية الإمكانيات، واستمرار

الضـغوط، وضـعف القدرة على مواجهة تحديات الواقع، في ظل بيئة تتسـم بالخوف والحرمان وانعدام الأمن، بالإضافة إلى الظروف الاقتصادية المتردية وقلة فرص العمل، مما يجعل المستقبل مصدرًا للرعب والقلق كما أشار عبد الرحيم (2007).

وانطلاقًا من هذه المعطيات، تبرز أهمية دراسـة قلق المسـتقبل لدى الشـباب ذوي الإعاقة – البصـرية والسـمعية والحركية – من ذوي الإعاقة البسـيطة والمتوسـطة، لما يحملونه من طموحات وأهداف تتطلب وضـوحًا في الرؤية المسـتقبلية، وقدرة على تجاوز التحديات النفسـية والاجتماعية، إذ يُعد قلق المسـتقبل عائقًا حقيقيًا أمام بناء تصـور إيجابي للحياة، وتحقيق الرضا والسعادة، مما يستدعي تسليط الضوء على هذه الظاهرة وتحليلها في سياق الواقع السوري الراهن، خاصة في مناطق الشمال التي تعاني من ظروف استثنائية نتيجة النزاع المستمر.

مشكلة البحث:

يُعد قلق المسـتقبل من أبرز المشـكلات النفسـية التي تواجه فئة الشـباب، نظرًا لما تحمله هذه المرحلة العمرية من تطلعات وطموحات تتطلب وضـوحًا في الرؤية وتوازنًا في التكيف النفسي والاجتماعي. وتزداد حدة هذا القلق لدى الشباب من ذوي الإعاقة البصرية والسـمعية والحركية – من ذوي الإعاقة البسـيطة والمتوسـطة – نتيجة لما تفرضـه الإعاقة من تحديات على مستوى الأداء الشخصي والاجتماعي، وما تتركه من آثار على إدراك الذات والقدرة على الاستقلالية والمشاركة المجتمعية.

وفي سياق الشمال السوري تتفاقم هذه التحديات بفعل تداعيات الحرب المستمرة منذ عـام 2011، ومـا خلفتـه من دمـار واسـع في البنيـة التحتيـة، ونزوح داخلي، وغيـاب منظومات الدعم النفسي والاجتماعي. وقد أشارت تقارير صادرة عن منظمة "هيومن رايتس ووتش" Human Rights Watch (2022) ومنظمة "هانديكاب إنترناشـيونال" Handicap International (2021) إلى أن الأشخاص ذوي الإعاقة في شـمال سـوريا يعانون من تهميش مزدوج: أولًا بسـبب الإعاقة، وثانيًا بسـبب النزاع، حيث يواجهون صـعوبات في الوصـول إلى الخدمات الأساسية، بما في ذلك الرعاية الصحية والدعم النفسي.

وتشير الأدبيات النفسية إلى أن الشباب ذوي الإعاقة أكثر عرضة لقلق المستقبل مقارنة بأقرانهم من غير ذوي الإعاقة، حيث أظهرت دراسة Jones (1985) أن ذوي الإعاقة يعانون من مستويات أعلى من القلق، مما يؤثر سلبًا على قدرتهم في التعامل مع تحديات الحياة اليومية، ويحدّ من تطلعاتهم نحو الشعور بالرضا وتحقيق الذات مستقبلًا. كما أوصت دراسات حديثة مثل محمد وحسن (2015)، ورزق (2020)، وبو عامر (2021) بضرورة إجراء بحوث ميدانية تستهدف فئة الشباب ذوي الإعاقة، لفهم طبيعة قلق المستقبل لديهم، وتحليل أبعاده النفسية والاجتماعية.

ومن خلال عمل الباحث في مجال الدعم النفسي، لوحظ أن عددًا من الشباب ذوي الإعاقة في الشمال السوري يترددون إلى مراكز الدعم النفسي طلبًا للاستشارة، ويعبرون عن مخاوف مستقبلية متعددة، منها القلق من الاعتماد على الآخرين، وصعوبة تكوين علاقات اجتماعية مستقرة، والخوف من عدم القدرة على الزواج أو ممارسة الأنشطة المجتمعية كغيرهم من الشباب.

وانطلاقًا من هذه المعطيات، تبرز الحاجة إلى دراسة قلق المستقبل لدى الشباب ذوي الإعاقة – البصرية والسمعية والحركية – من ذوي الإعاقة البسيطة والمتوسطة في الشمال السوري، بهدف فهم طبيعة هذا القلق ومستوياته، وتحليل أبعاده النفسية والاجتماعية في ظل الواقع الراهن. ومن هنا تتحدد مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي:

ما مستوى قلق المستقبل لدى عيّنة من الشباب ذوي الإعاقة في الشمال السوري؟

أهميّة البحث:

تنبع أهمية هذا البحث من جوانب نظرية وتطبيقية تتصل بطبيعة الموضوع والفئة المستهدفة والسياق الجغرافي والإنساني الذي يُجرى فيه، ويمكن تفصيلها على النحو الآتي:

أولًا: الأهمية النظرية

• يُسهم البحث في سد فجوة معرفية في الأدبيات النفسية والتربوية، إذ تندر – بحسب اطلاع الباحث – الدراسات التي تناولت قلق المستقبل لدى الشباب ذوي الإعاقة

البصرية والسمعية والحركية من ذوي الإعاقة البسيطة والمتوسطة في مناطق شمال سوريا.

• يسلط الضوء على متغير نفسي مهم وهو "قلق المستقبل"، الذي لم يحظَ بالاهتمام الكافي في سياق ذوي الإعاقة، رغم ما له من انعكاسات سلبية على الصحة النفسية والتكيف الاجتماعي.

• يركز البحث على فئة عمرية حيوية وهي فئة الشباب، التي تُعد مرحلة تأسيسية في بناء الذات وتشكيل الطموحات، خاصة لدى ذوي الإعاقة القادرين على الاندماج المجتمعي بفضل توفر المعينات السمعية والبصرية والحركية، مما يجعلهم أكثر قابلية للاستفادة من التدخلات النفسية والاجتماعية مقارنة بذوي الإعاقة الشديدة.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

• يُقدم البحث تصورًا علميًا عن الحالة النفسية التي يعيشها الشباب ذوو الإعاقة في شمال سوريا، من خلال قياس مستوى قلق المستقبل لديهم، مما يساعد المختصين على فهم واقعهم بشكل أعمق.

• يُمكن أن تُسهم نتائج البحث في تطوير برامج الدعم النفسي والإرشادي الموجهة لهذه الفئة، بما يتناسب مع احتياجاتهم النفسية والاجتماعية.

• يُتيح للشباب ذوي الإعاقة فرصة التعرف على بعض الجوانب النفسية المرتبطة بمستقبلهم، مما قد يعزز من وعيهم الذاتي ويساعدهم في التعامل مع التحديات المستقبلية.

أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

• التعرف على مستوى قلق المستقبل لدى الشباب ذوي الإعاقة البصرية والسمعية والحركية – من ذوي الإعاقة البسيطة والمتوسطة – في شمال سوريا.

• الكشف عن الفروق في مستوى قلق المستقبل لدى الشباب ذوي الإعاقة في شمال سوريا تبعًا لمتغيرات (الحالة الاجتماعية، شدة الإعاقة، نوع الإعاقة).

أسئلة البحث:

1. ما مستوى قلق المستقبل لدى أفراد عينة البحث؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في مستوى قلق المستقبل لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج – عازب)؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في مستوى قلق المستقبل لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير شدة الإعاقة (بسيطة - متوسطة)؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في مستوى قلق المستقبل لدى أفراد عيّنة البحث تبعاً لمتغير نوع الإعاقة (سمعية – بصرية – حركية)؟

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: قلق المستقبل لدى الشباب ذوي الإعاقة السمعية والبصرية والحركية -البسيطة والمتوسطة - في شمال سوريا.

الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث الحالي خلال العام 2023.

الحدود المكانية: تم تطبيق البحث الحالي في عفرين واعزاز وإدلب وريف حلب الغربي.

الحدود البشرية: اشتملت عينة البحث الحالي على (168) شاباً من الشباب ذوي الإعاقة البصرية والسمعية والحركية - البسيطة والمتوسطة -.

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

قلق المستقبل:

يُعد قلق المستقبل من المفاهيم النفسية المعقدة التي ترتبط بتصور الفرد لما هو قادم، ويعكس مدى شعوره بالأمان والاستقرار تجاه المستقبل. وقد عرفته شقير (2005) بأنه:

"خلل أو اضطراب نفسي المنشأ ينجم عن خبرات ماضية غير سارّة، مع تشويه وتحريف إدراكي معرفي للواقع وللذات من خلال استحضار الذكريات والخبرات الماضية غير السارة، مع تضخيم للسلبيات بشكل يقلل من الإيجابيات الخاصة بالذات والواقع، تجعل

صـــاحبها في حالة من التوتر وعدم الأمان، مما قد يدفعه لتدمير الذات والعجز الواضـح وتعميم الفشل وتوقع الكوارث، وتؤدي به إلى حالة من التشاؤم من المستقبل، وقلق التفكير في المســتقبل، والخوف من المشــكلات الاجتماعية والاقتصــادية المســتقبلية المتوقعة، والأفكار الوسواسية واليأس" (ص5).

ويُعرّف الباحث قلق المسـتقبل إجرائيًا بأنه: حالة نفسـية تتسـم بالتوتر والانزعاج والخوف من المجهول، يصـاحبها مشـاعر التشـاؤم والإحباط وانخفاض الأمل تجاه ما هو قادم، وتنعكس في صـورة أفكار سـلبية وتوقعات غير مريحة حول المسـتقبل الشـخصـي والمهني والصحي والاجتماعي، ويُقاس هذا المفهوم إجرائيًا من خلال الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث من الشـباب ذوي الإعاقة السـمعية والبصـرية والحركية – ممن تتراوح إعاقتهم بين البسـيطة والمتوسـطة – على مقياس قلق المسـتقبل الذي تم تطبيقه في هذه الدراسة

الأشخاص ذوي الإعاقة:

يُعرف الأشـخاص ذوو الإعاقة بأنهم أولئك الأفراد الذين ينحرفون عن المسـتوى العادي أو المتوسـط في خصـيصـة من الخصـائص، أو في جانب ما – أو أكثر – من جوانب الشـخصـية، إلى الدرجة التي تُحتم احتياجهم إلى خدمات خاصـة تختلف عما يُقدم إلى أقرانهم العاديين، وذلك لمساعدتهم على تحقيق أقصى ما يمكنهم بلوغه من النمو والتوافق (القريطي، 2005، ص25).

ويُعرفهم الباحث إجرائيًا بأنهم الشـباب من ذوي الإعاقة البصـرية أو السـمعية أو الحركية – من ذوي الإعاقة البسـيطة والمتوسـطة – الذين يعيشـون في مناطق الشـمال السـوري، ويعـانون من تحـدٍّ وظيفي يحـدّ من قـدرتهم على أداء واحـدة أو أكثر من المهام الأسـاسـية في الحياة اليومية، مثل التفاعل الاجتماعي، أو ممارسـة الأنشـطة المجتمعية، أو تحقيق الاسـتقلالية الشـخصـية، وذلك في ظل بيئة متأثرة بالنزاع والتهجير، وضـعف الخدمات النفسـية والاجتماعية، مما يجعلهم أكثر عرضـة للقلق النفسـي والتخوف من

المستقبل، ويُقاس هذا المفهوم من خلال مشاركتهم في البحث الحالي باستخدام مقياس قلق المستقبل.

الإعاقة السمعية:

يشير مصطلح الإعاقة السمعية إلى مستويات متفاوتة من الضعف السمعي تتراوح بين ضعف سمعي بسيط وضعف سمعي شديد جدًا، وخلافًا للاعتقاد السائد بأن الضعف السمعي يقتصر على كبار السن، وتؤكد الإحصائيات أن مشكلات سمعية متنوعة تحدث لدى الأطفال والشباب (الخطيب والحديدي، 2005، ص166).

ويُعرف الباحث الإعاقة السمعية إجرائيًا بأنها حالة من القصور في وظيفة السمع لدى الشباب من ذوي الإعاقة في الشمال السوري، بدرجات متفاوتة لا تصل إلى درجة الصمم الكامل، حيث يمتلكون بقايا سمعية تمكنهم من معالجة المعلومات اللغوية باستخدام الوسائل التعويضية مثل السماعات الطبية، ويُقاس هذا المفهوم من خلال مشاركتهم في البحث الحالي باستخدام مقياس قلق المستقبل.

الإعاقة البصرية:

تُعرف الإعاقة البصرية بأنها ضعف في حاسة البصر يحدّ من قدرة الفرد على استخدامها بفعالية مما يؤثر سلبًا في أدائه ونموه، ويُطلق مصطلح "ضعاف البصر" على الأفراد الذين تتراوح حدة إبصارهم بين 70/20 إلى 200/20 في العين الأقوى بعد التصحيح، ولا يستطيعون أداء الوظائف المختلفة دون الاستعانة بأجهزة بصرية مساعدة، مثل أدوات تكبير المادة المكتوبة (الخطيب والحديدي، 2005، ص166).

ويُعرف الباحث الإعاقة البصرية إجرائيًا بأنها حالة ضعف في حاسة البصر لدى الشباب من ذوي الإعاقة في الشمال السوري، ممن لم يصلوا إلى درجة العمى الكامل، ويتميزون بقدرتهم على استخدام البقايا البصرية في التنقل والتفاعل مع البيئة المحيطة، وذلك من خلال الاستعانة بالمعينات البصرية مثل النظارات الطبية أو العدسات المكبرة، ويُقاس هذا المفهوم من خلال مشاركتهم في البحث الحالي باستخدام مقياس قلق المستقبل.

الإعاقة الحركية (الجسمية):

تُعرف الإعاقة الحركية بأنها حالة من العجز العظمي أو العضلي أو العصبي، أو نتيجة لحالة مرضية مزمنة، تؤدي إلى قصور في القدرة على استخدام الجسم بشكل طبيعي، مما يؤثر سلبًا على مشاركة الفرد في النشاطات الحياتية، ويُفرض عليه قيود تحد من اندماجه في الأنشطة الروتينية اليومية (الخطيب والحديدي، 2005، ص125).

ويُعرف الباحث الإعاقة الحركية (الجسمية) إجرائيًا بأنها حالة من الخلل في القدرات الحركية لدى الشباب من ذوي الإعاقة في الشمال السوري، ممن لم يصلوا إلى درجة العجز الكامل، ويعانون من صعوبات في الحركة أو التنقل أو أداء المهام البدنية بشكل طبيعي ومرن كما هو الحال لدى الأسوياء، ويُقاس هذا المفهوم من خلال مشاركتهم في البحث الحالي باستخدام مقياس قلق المستقبل.

الشّباب: تتعدد وجهات النّظر نحو تحديد مفهوم الشّباب، واعتمدت هذه التحديدات على أسس كثيرة منها الأساس الزمني، وهو يعني اعتبار مرحلة الشباب فترة من العمر تقع ما بين سن الخامسة عشر والثلاثين وهو سن الانتقال من مرحلة المراهقة إلى مرحلة الرشد. (الشاذلي، 2008، ص24).

ويعرّف الباحث الشّباب ذوي الإعاقة اجرائياً: بأنهم الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 18-35 والقانطين في اعزاز وعفرين وإدلب وريف حلب الغربي، ويعانون من خلل في قدراتهم السمعية والبصرية والحركية (الجسمية)، ويؤثر هذه الخلل على مظاهر نموهم الاجتماعي والنفسي، وتم تشخيصهم من قبل أطباء السمع والبصر وطبيب العظمية أو المعالجين الفيزيائيين بأنّ إعاقتهم بسيطة ومتوسّطة ولم تصل الى حالة العجز الكامل (أي أنهم لم يصلوا الى درجة الصم والبكم والمكفوفين، أو لديهم إعاقة جسمية كاملة ولا يستطيعون الحركة أو المشي بشكل كامل).

الشمال السوري:

يُقصد بالشمال السوري في هذا البحث تلك المناطق الجغرافية الواقعة شمال الجمهورية العربية السورية، والتي تشمل محافظات مثل إدلب، وأجزاء من ريف حلب،

وتُعد هذه المناطق من أكثر المناطق تأثرًا بالنزاع السوري المستمر منذ عام 2011، حيث شهدت موجات واسعة من النزوح والتهجير، وتدهورًا في البنية التحتية، بما في ذلك القطاعات الصحية والتعليمية والاجتماعية.

الإطار النظري:

قلق المستقبل Future anxiety

يُعد القلق سمة بارزة لعصرنا الراهن، إذ يشهد العالم تغيرات متسارعة وظروفًا غير مستقرة، جعلت من القلق نتيجة طبيعية لهذه التحولات، ويُعد قلق المستقبل أحد أشكال القلق العام، يتميز بوجود استعداد داخلي لدى الفرد لتوقع الأسوأ، ويأخذ طابعًا شديدًا وغير واقعي، مما يؤدي إلى نظرة تشاؤمية تجاه الحياة وما تحمله الأيام القادمة.

ويشير الخطيب (2001) إلى أن القلق وخصوصًا القلق المستقبلي، يُعد من السمات النفسية البارزة لدى الأشخاص ذوي الإعاقة نتيجة الضغوط الاجتماعية والتربوية والصحية التي يواجهونها. فالإصابة بالإعاقة غالبًا ما ترتبط بإدراك الفرد للأحداث المؤلمة، وصعوبة التكيف مع الواقع الجديد، مما يزيد من حدة القلق لديه، ويعزز النظرة السلبية تجاه الحاضر والمستقبل، ويولد مشاعر الخوف من الموت، وعدم القدرة على مواجهة الحياة المستقبلية بشكل سوي، ويؤدي إلى ضعف الثقة بالنفس، والذعر من التغيرات الاجتماعية والسياسية المتوقعة (شقير، 2005، ص5).

ويرى الباحث أن أكثر ما يثير قلق المستقبل لدى الشباب ذوي الإعاقة هو عدم وضوح المسار المهني والاجتماعي، إذ يشكل الحصول على وظيفة مناسبة، وتكوين أسرة، وتأمين متطلبات الحياة، تحديًا كبيرًا لهم، وفي ظل الأزمات الاقتصادية وتزايد التنافس على فرص العمل، أصبح قلق المستقبل لدى هذه الفئة أكثر حدة، وقد يصل إلى مستويات تعيق توافقهم النفسي والاجتماعي، وتؤثر سلبًا على صحتهم النفسية والجسمية.

مفهوم قلق المستقبل:

عرّفت الحمداني (2011) قلق المستقبل بأنه:

"حالة انفعالية متمثلة بالترقب أو التوقع، مصحوبة بعدم الاطمئنان أو الارتياح لما تحمله الأيام القادمة، تدفع الفرد للتفكير في مستقبل حياته وما سيؤول إليه في ظل ظروف حياتية متغيرة تحصل خلالها أمور غير متوقعة، تكون مبعث ألم للفرد" (ص80).

كما عرفه زاليسكي (Zaleski, 1996) بأنه:

"حالة من التوجس والخوف وعدم الاطمئنان من التغيرات غير المرغوبة المتوقع حدوثها في المستقبل، وفي الحالة القصوى لقلق المستقبل، فإنه قد يكون هناك تهديد بأن شيئًا ما غير حقيقي سوف يحدث للشخص" (ص165).

أسباب قلق المستقبل:

يشير القاضي (2009) إلى أن قلق المستقبل ينشأ نتيجة التفكير المستمر في التوقعات المستقبلية، وما يصاحبه من شعور بالضيق والارتباك وتوقع حدوث أمور غير سارة وتعود أبرز أسباب هذا القلق إلى مجموعة من العوامل النفسية والاجتماعية، من بينها ضعف القدرة على تحقيق الأهداف والطموحات، مما يولد شعورًا بالإحباط وعدم الإنجاز، كما يسهم الإحساس بأن الحياة غير جديرة بالاهتمام في تعزيز هذا القلق، إلى جانب نقص المعلومات الضرورية التي تساعد الفرد على بناء تصور واضح ومطمئن عن مستقبله، ويُضاف إلى ذلك الشعور بعدم الانتماء داخل الأسرة والمجتمع، مما يضعف الإحساس بالأمان والدعم الاجتماعي، كذلك فإن ضعف القدرة على التكيف مع المشكلات اليومية يزيد من حدة التوتر، ويجعل الفرد أكثر عرضة للتنبؤ السلبي بالأحداث القادمة، والخوف الغامض من المجهول الذي لا يمكن السيطرة عليه أو توقعه بدقة.

ويرى الباحث أن هناك عوامل إضافية تسهم في تفاقم قلق المستقبل لدى الشباب ذوي الإعاقة – البسيطة والمتوسطة – في الشمال السوري، منها:

• الضغوط الاجتماعية والثقافية: حيث تسود البيئة المحيطة معتقدات سلبية تجاه الإعاقة، مما يعزز مشاعر التهميش والخوف من المستقبل.

• الظروف الاقتصادية المتردية: تدني مستوى المعيشة، وندرة فرص العمل، وارتفاع تكلفة المعينات السمعية والبصرية والحركية، تشكل عبئًا إضافيًا على هذه الفئة.

• الواقع السياسي والأمني: استمرار الحرب، وعدم الاستقرار، وضبابية المشهد السياسي، كلها عوامل تؤثر على نظرة الشباب للمستقبل، وتزيد من شعورهم بعدم الأمان والتوتر.

سمات ذوي قلق المستقبل:

يتصف الأفراد الذين يعانون من قلق المستقبل بعدد من السمات النفسية والسلوكية التي تعكس تأثرهم العميق بالتوقعات السلبية لما هو قادم وقد أشار رمضان (2011) إلى أن من أبرز هذه السمات: الشعور بالاغتراب، واللامبالاة، والإحباط، واللا مسؤولية، والحرمان، وانعدام الأمل في المستقبل، بالإضافة إلى نقص الرضا عن الذات والآخرين وغالبًا ما يتجنب هؤلاء الأفراد التخطيط للمستقبل خشية التعرض لخيبة أمل، ويتعاملون مع القضايا المستقبلية بقدر أقل من المرح والتفاؤل، ويعانون من اضطرابات جسدية ونفسية عند التفكير في المستقبل، حيث تزداد هذه الأعراض مع ارتفاع مستوى القلق.

كما يعتمدون بشكل كبير على الآخرين لتأمين مستقبلهم، ويُظهرون ضعفًا في العناية بصحتهم الجسدية، ولا يسعون للحفاظ على قوتهم لمواجهة التحديات، ويميلون إلى التركيز المفرط على أحداث الحاضر أو الهروب إلى الماضي، ويستخدمون علاقاتهم الاجتماعية كوسيلة لضمان مستقبلهم الشخصي.

ويرى الباحث أن هذه السمات تتجلى بشكل واضح لدى الشباب من ذوي الإعاقة في الشمال السوري، حيث تسود بينهم النظرة التشاؤمية في مختلف جوانب الحياة، ويغلب عليهم الانشغال بالأفكار السلبية، ويُلاحظ ضعف في الإنتاجية والمشاركة المجتمعية، ليس بالضرورة بسبب قدراتهم، بل نتيجة لضعف الاهتمام المجتمعي بهذه الفئة، وغياب البرامج الداعمة، كما يُلاحظ انسحابهم من الأنشطة البناءة، خاصة الأنشطة الحركية، إلى جانب

شعورهم بالخوف من التغيرات الاجتماعية والسياسية المتوقعة، مما يعزز لديهم حالة من القلق المستمر تجاه المستقبل، ويؤثر على توافقهم النفسي والاجتماعي.

الإعاقة في السياق النفسي والتربوي والاجتماعي:

تُعد الإعاقة من الظواهر الإنسانية التي تؤثر في مختلف جوانب حياة الفرد، وتنعكس على حالته النفسية، وتفاعله الاجتماعي، وتحصيله التربوي. وتختلف آثار الإعاقة باختلاف نوعها، حيث تتطلب كل فئة تدخلات خاصة تتناسب مع طبيعة التحديات التي تواجهها.

• الإعاقة السمعية تؤثر على قدرة الفرد في التواصل اللفظي، مما يؤدي إلى مشاعر الانعزال والانطواء، وقد يتطور لديه شعور بالنقص أو الإحباط. تربويًا، يواجه صعوبات في التحصيل الدراسي بسبب اعتماد المناهج على اللغة المنطوقة، ويحتاج إلى وسائل تعليمية بديلة مثل لغة الإشارة أو الوسائط البصرية (الخطيب والحديدي، 2005).

• الإعاقة البصرية تحد من إدراك الفرد للبيئة المحيطة، وتؤثر على الاستقلالية والتنقل. نفسيًا، قد يشعر ضعاف البصر بالخوف من الحوادث أو الفشل، ويعانون من القلق المرتبط بالاعتماد على الآخرين. تربويًا، يحتاجون إلى أدوات تكبير ونصوص معدّلة، ويواجهون تحديات في الوصول إلى المحتوى التعليمي، خاصة في البيئات غير المؤهلة (سلاوي، 2021).

• الإعاقة الحركية تشمل اضطرابات في الجهاز العضلي أو العصبي، وتؤثر على الحركة والتنقل. اجتماعيًا، قد يتعرض هؤلاء الأفراد للتهميش أو صعوبة في المشاركة في الأنشطة المجتمعية، خاصة تلك التي تتطلب جهدًا بدنيًا، أما نفسيًا فقد يشعرون بالإحباط نتيجة محدودية الحركة، وتربويًا يحتاجون إلى بيئة تعليمية مهيأة ومرافق مناسبة (نتيل والحلو، 2007).

أسباب انتشار الإعاقة وتزايدها في الشمال السوري:

شهد الشمال السوري خلال السنوات الماضية ارتفاعًا ملحوظًا في نسب الإعاقة، نتيجة لتراكم عوامل متعددة، أبرزها:

• النزاع المسلح الذي أدى إلى إصابات مباشرة في السمع والبصر والحركة نتيجة القصف والألغام والاشتباكات (وحدة تنسيق الدعم، 2023).

• ضعف الخدمات الصحية، وغياب الرعاية أثناء الحمل والولادة، ونقص اللقاحات وسوء التغذية، مما ساهم في ظهور إعاقات خلقية أو تطورية (Handicap International , 2021)

• غياب السياسات الداعمة، وضعف التنسيق بين الجهات الإنسانية، وغياب برامج الدمج المجتمعي، مما جعل ذوي الإعاقة أكثر عرضة للتهميش والإقصاء (وحدة تنسيق الدعم، 2023).

وبالنظر إلى الواقع الميداني في الشمال السوري يرى الباحث أن أسباب انتشار الإعاقة وتزايدها لا تقتصر فقط على العوامل الظاهرة كالنزاع المسلح أو ضعف الخدمات الصحية، بل تتعداها لتشمل جوانب أعمق ترتبط بالبنية المجتمعية والاقتصادية، فمن وجهة نظر الباحث يُعزى هذا التزايد إلى غياب الوعي المجتمعي الكافي حول حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وطرق الوقاية من مسبباتها، إضافة إلى ضعف برامج التوعية الصحية والنفسية في المدارس والمراكز المجتمعية، مما يحد من الكشف المبكر والتدخل السريع، كما أن الفقر المدقع الذي تعاني منه العديد من الأسر في المنطقة ينعكس سلبًا على قدرتها في الوصول إلى الخدمات الطبية والتأهيلية، ويؤدي إلى تفاقم الحالات البسيطة وتحولها إلى إعاقات دائمة.

دراسات سابقة وتعقيب عليها:

الدراسات العربية:

1- دراسة الفاعوري (2007) في سوريا بعنوان: قلق المستقبل لدى عينة من ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين.

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في قلق المستقبل بين ذوي الاحتياجات الخاصة و العاديين والتعرف على مستوى قلق المستقبل لدى ذوي الاحتياجات الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب ، منهم (49) من ذوي الاحتياجات الخاصة ، و (51)

من العاديين، وتراوحت أعمار عينة البحث بين (16-25) سنة، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن، واعتمدت الدراسة على مقياس قلق المستقبل من إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل بين ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين لصالح ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أكدت الدراسة بأن مستوى قلق المستقبل لدى ذوي الاحتياجات الخاصة كان مرتفع.

2- دراسة الحواجري (2012) في فلسطين: قلق المستقبل لدى الطلبة الصم في محافظات غزة وعلاقته ببعض المتغيرات.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى قلق المستقبل لدى الطلبة الصم تبعاً لمتغير (الجنس، والصف الدراسي، والسكن)، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالباً وطالبة من طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية في غزة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على مقياس قلق المستقبل من إعداد الباحث، وأكدت الدراسة أن مستوى قلق المستقبل لدى أفراد عينة البحث كان مرتفع، وأضافت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الصف الدراسي والسكن.

3- دراسة عبد الله (2015) في مصر: قلق المستقبل وعلاقته بالذّكاء الرّوحي لدى عيّنة من المراهقين المكفوفين وغير المكفوفين " دراسة مقارنة".

هدفت الدّراسة الى الكشف عن العلاقة بين الذّكاء الروحي وقلق المستقبل لدى المكفوفين المبصرين، وبيان الفروق بين المكفوفين والمبصرين في قلق المستقبل، والتعرف على مستوى كل من الذكاء الروحي وقلق المستقبل لدى المكفوفين والمبصرين ،وتكونت عينة الدراسة من (100) مراهق من الطلاب، تم تقسيمهم الى (50) من المراهقين المكفوفين، و (50) من المراهقين المبصرين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن ،و استخدمت الباحثة مقياس قلق المستقبل إعداد (زاليسكسي، 1996) تعريب (أحمد حسانين، 2000)، ومقياس الذكاء الروحي من إعداد الباحثة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط سالب دال احصائياً بين درجات عينة الدراسة من المراهقين

المكفوفين على مقياس قلق المستقبل والذكاء الروحي، كما أكدت الدراسة بأن مستوى قلق المستقبل لدى المراهقين المكفوفين كان مرتفع.

4- دراسة جهاد وعلي (2018) في السودان: جودة الحياة وعلاقتها بقلق المستقبل لدى المكفوفين دراسة وصفية على عينة من المكفوفين باتحاد المكفوفين بمحلية بحري.

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين جودة الحياة وقلق المستقبل بالإضافة إلى معرفة مستوى كل من جودة الحياة وقلق المستقبل لدى المكفوفين، وشملت عينة الدراسة (250) من المكفوفين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واعتمدت على مقياسي جودة الحياة وقلق المستقبل من إعداد الباحثين، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى جودة الحياة مرتفع لدى المكفوفين، ومستوى قلق المستقل منخفض، ووجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين جودة الحياة وقلق المستقبل.

5- دراسة أحمد (2019) في مصر: قلق المستقبل وعلاقته بالشعور بالأمن النفسي لدى المراهقين المعاقين بصريا بالمرحلة الجامعية.

هدفت الدّراسة الى الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين قلق المستقبل والامن النفسي لدى الطلاب المعاقين بصرياً ممن هم بالمرحلة الجامعية، والتعرف على وجود فروق تبعا لمتغير الجنس (ذكور – إناث) ودرجة الإعاقة (كفيف كلياً \ ضعيف بصر) والسنة الدراسية (الأولى حتى الرابعة)، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالباً وطالبة معاقين بصرياً بواقع (50) طالباً و (50) طالبة بجامعات محافظات القناة والزقازيق ودمياط وعين شمس تراوحت أعمارهم بين (18-25) سنة، واتبعت الدّراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واعتمدت الدراسة مقياسي (قلق المستقبل – والشعور بالأمن النفسي) من إعداد دينا الحسيني السيد أحمد (2019)، و توصّلت الدّراسة الى وجود علاقة ارتباطية بين قلق المستقبل والأمن النفسي، وأكدت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات طلاب الجامعة المعاقين بصريا على مقياس قلق المستقبل تبعاً لمتغيرات الجنس ودرجة الإعاقة والسنة الدراسية.

6- دراسة آدم ويوسف (2019) في السودان: الصلابة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى المعاقين بصرياً باتحاد المكفوفين بولاية الخرطوم.

هدفت الدراسة الى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الصلابة النفسية وقلق المستقبل لدى المكفوفين، والتعرف على مستوى الصلابة النفسية وقلق المستقبل لدى المكفوفين ،و تكونت عينة الدراسة من (100) فرد من المراهقين والشباب (60 ذكور، 40 اناث)، من المكفوفين في ولاية الخرطوم واتبعت المنهج الوصفي، واعتمدت على مقياس الصلابة النفسية ومقياس قلق المستقبل من إعداد الباحثين، وتوصّلت الدّراسة الى أن مستوى الصلابة النفسية لدى أفراد عينة البحث كان مرتفع، ومستوى قلق المستقبل لدى أفراد عينة البحث كان منخفض، كما أكدت الدراسة على وجود علاقة ارتباطية عكسية بين قلق المستقبل والصلابة النفسية لدى أفراد عينة البحث.

7- دراسة بركات (2022) في سلطنة عمان: قلق المستقبل لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والعاديين في محافظة مسقط.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى قلق المستقبل لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية مقارنة بالطلبة العاديين، إضافة إلى الكشف عن أثر الجنس والمرحلة الدراسية في هذا القلق. تكونت عينة الدراسة من (120) طالبًا وطالبة، منهم (60) من ذوي الإعاقة السمعية و(60) من الطلبة العاديين، موزعين على مرحلتي التعليم الإعدادي والثانوي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت على مقياس قلق المستقبل الذي تم تطويره وتعديله ليتناسب مع البيئة العمانية.

وتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة ذوي الإعاقة السمعية يعانون من مستوى أعلى من قلق المستقبل مقارنة بالطلبة العاديين، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس. كما أظهرت النتائج أن طلبة المرحلة الثانوية يعانون من قلق مستقبل أعلى من طلبة المرحلة الإعدادية.

الدراسات الأجنبية:

1-دراسة كاراتاس ودويان (Karatas & Duyan , 2014) في تركيا.

عنوان الدراسة: مستوى قلق المستقبل وتقدير الذات لدى الأشخاص ذوو الإعاقات الجسدية والبصرية الذين يعيشون في مناطق الزلزال.

Future Anxiety, Self -Esteem Levels of Person with Physical and Visual Disabilities Who Live in Earthquake Regions.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى كل من قلق المستقبل وتقدير الذات لدى المراهقين ذوي الإعاقة الجسدية والبصرية، والتعرف على الفروق في قلق المستقبل تبعاً لنوع الإعاقة، و تكونت عينة الدراسة من (100) مراهق من ذوو الإعاقة الجسدية والبصرية، وتراوحت أعمار أفراد العينة من (13-18) سنة، (35 من ذوي الإعاقة البصرية، و65 من ذوي الإعاقة الجسدية)، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي التحليلي، واعتمدت على مقياس تقدير الذات ومقياس قلق المستقبل من اعداد الباحثين، وأكدت الدراسة على وجود علاقة ارتباطية عكسية بين تقدير الذات وقلق المستقبل، وأضافت الدراسة أن مستوى تقدير الذات لدى افراد عينة البحث كان منخفض، ومستوى قلق المستقبل كان مرتفع، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل لدى أفراد عينة البحث تبعاً لنوع الإعاقة لصالح الأفراد ذوي الإعاقة البصرية.

2- دراسة Zhang وآخرون (2023) وأخرين في المملكة المتحدة.

عنوان الدراسة: العلاقة بين الإعاقة البصرية واضطرابات القلق لدى البالغين في منتصف العمر وكبار السن.

The associations and mediators between visual disabilities and anxiety disorders in middle-aged and older adults: A population-based study .

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين الإعاقة البصرية واضطرابات القلق لدى فئة البالغين في منتصف العمر وكبار السن، وذلك من خلال تحليل بيانات ضخمة مأخوذة من قاعدة بيانات UK Biobank، والتي شملت أكثر من (117,000)

مشـــارك. اعتمـدت الـدراســـة على المنهج الكمي التحليلي، وركزت على تحـديـد العوامل الوسيطة التي قد تفسر هذه العلاقة، مثل الحالة الصحية العامة والدعم الاجتماعي.

وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية واضحة بين الإعاقة البصرية وارتفاع معدلات القلق، خاصة لدى كبار السن، حيث أظهرت النتائج أن الأفراد الذين يعانون من ضعف بصري كانوا أكثر عرضة للإصابة باضطرابات القلق مقارنة بأقرانهم ممن لا يعانون من هذه الإعاقة، كما بيّنت الدراســة أن العوامل النفســية والاجتماعية، مثل الشــعور بالعزلة وضعف الدعم الاجتماعي، تلعب دورًا مهمًا في تعزيز هذا القلق، مما يشير إلى أهمية التدخلات النفسية والاجتماعية في تحسين جودة حياة هذه الفئة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسـات السـابقة، يقوم الباحث بتلخيص أوجه التشـابه والاختلاف بين البحث الحالي والدراســات الســابقة من حيث (الهدف – المنهج – الأداة – العينة)، بالإضافة إلى بيان مدى استفادة البحث الحالي من تلك الدراسات، وما يميّزه عنها.

أولًا: من حيث الهدف: اتفق البحث الحالي مع عدد من الدراسات السابقة في تناول متغيّر قلق المســتقبل لدى ذوي الإعاقة، كما في دراســة الفاعوري (2007)، الحواجري (2012)، عبد الله (2015)، جهاد وعلي (2018)، أحمد (2019)، آدم ويوســف (2019)، وبركات (2022)، بالإضــافة إلى الدراســة الأجنبية لكاراتاس ودويان (Karatas & Duyan, 2014) ودراسة Zhang وآخرون (2023). وقد تنوعت أهداف هذه الدراسات، فبعضها ركز على قياس مســتوى قلق المســتقبل لدى ذوي الإعاقة، مثل دراســة الفاعوري (2007) والحواجري (2012)، بينما سعت دراسات أخرى إلى الكشف عن علاقته بمتغيرات نفسية واجتماعية مثل الذكاء الروحي (عبد الله، 2015)، الأمن النفســي (أحمد، 2019)، جودة الحياة (جهاد وعلي، 2018)، الصــلابة النفســية (آدم ويوســف، 2019)، وتقدير الذات كاراتاس ودويان (Karatas & Duyan, 2014)، أو العوامل الوسيطة النفسية والاجتماعية كما في دراسة Zhang وآخرون (2023).

ثانيًا: من حيث المنهج: تشـــابه البحث الحالي مع معظم الدراســـات الســـابقة في اسـتخدام المنهج الوصـفي، سـواء كان وصـفيًا تحليليًا أو ارتباطيًا أو مقارنًا، وهو ما يعكس ملاءمته لدراسة الظواهر النفسية والاجتماعية المرتبطة بذوي الإعاقة.

ثالثًا: من حيث الأداة: اختلف البحث الحالي عن الدراســـات الســـابقة في الأداة المستخدمة، حيث اعتمد الباحث على مقياس قلق المستقبل لشقير (2005)، وهو مقياس عربي متخصـص يتناسـب مع البيئة الثقافية والاجتماعية لعينة البحث، بينما اسـتخدمت الدراسات الأخرى أدوات متنوعة، منها ما أعده الباحثون بأنفسهم مثل الفاعوري (2007)، الحواجري (2012)، جهاد وعلي (2018)، آدم ويوســف (2019)، بركات (2022)، وكاراتاس ودويان (2014)، أو أدوات معربة مثل مقياس زاليســكســي (1996) في دراســة عبد الله (2015)، ومقياس أحمد (2019) في دراسة الأمن النفسي.

رابعًا: من حيث العينة: تميز البحث الحالي عن الدراســـات الســـابقة من حيث العينة، إذ لم تُعالج – وفق حدود علم الباحث – قلق المســـتقبل لدى الشـــباب من ذوي الإعاقة السـمعية والبصـرية والحركية بدرجاتها البسـيطة والمتوسـطة مجتمعة في دراسـة واحدة، وقد تناولت الدراســـات الســـابقة فئات محددة مثل الطلبة الصـــم (الحواجري، 2012)، المراهقين المكفوفين (عبـد الله، 2015)، المعـاقين بصـــريًـا في المرحلـة الجـامعيـة (أحمد، 2019)، ذوي الإعاقة الجســـدية والبصـــرية في مناطق الزلازل كاراتاس ودويان (Karatas & Duyan, 2014)أو كبار السن كما في دراسة Zhang وآخرون (2023).

دون الجمع بين هذه الأنواع أو التركيز على درجات الإعاقة.

أوجه اسـتفادة البحث الحالي من الدراسـات السـابقة: اسـتفاد البحث الحالي من الدراسـات السـابقة في تحديد موضـوع الدراسـة وصـياغة الإطار النظري، كما اسـتفاد من الأدوات المنهجية المســـتخدمة في قياس قلق المســـتقبل، ومن نتائج الدراســـات في بناء الفرضيات وتحديد المتغيرات ذات العلاقة.

ما يميّز البحث الحالي عن الدراسـات السـابقة: يتميّز البحث الحالي بتركيزه على فئة الشـباب من ذوي الإعاقة السـمعية والبصـرية والحركية بدرجاتها البسـيطة والمتوسـطة،

مجتمعة في دراسة واحدة، وهو ما لم تتناوله الدراسات السابقة – وفق حدود علم الباحث – مما يجعل هذه الدراسة الأولى من نوعها في الشمال السوري التي تتناول هذا الموضوع بهذه الشمولية، وتفتح المجال لفهم أعمق لقلق المستقبل لدى هذه الفئة.

منهج البحث واجراءاته:

منهج البحث:

في ضوء طبيعة الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، باعتباره المنهج المناسب لهذه الدراسة، لأن المنهج الوصفي التحليلي يقوم بدراسة المتغيرات المراد دراستها دراسة وصفية باستخدام مقاييس كميّة، ويحقق الأهداف التي تسعى اليها الدراسة بشكل يضمن الدقة والموضوعية. (عباس وآخرون، 2007).

مجتمع البحث:

يتكوّن مجتمع البحث من جميع الشباب الذكور ذوي الإعاقة البصرية والسمعية والحركية، بدرجتيها البسيطة والمتوسطة، ممن تتراوح أعمارهم بين 18 و35 عامًا في منطقة شمال سوريا، وقد تم اختيار هذا النطاق العمري نظرًا لكونه يمثل مرحلة مفصلية في حياة الفرد، تتشكل خلالها تطلعاته المستقبلية وتزداد فيها التحديات المرتبطة بالاستقلالية، والتعليم، والعمل، وتكوين الأسرة، كما اقتصر البحث على الذكور لضبط المتغيرات الديموغرافية وتفادي التداخلات الناتجة عن الفروق الجندرية في قلق المستقبل، خاصة في ظل الخصوصية الاجتماعية والثقافية التي تميز المنطقة المستهدفة، وبناءً على التواصل مع المجالس المحلية تم تقدير عدد أفراد المجتمع الأصلي من الفئة المستهدفة بحوالي 2000 شاب.

عينة البحث:

بلغت عينة البحث الحالي (168) شابًا من الذكور ذوي الإعاقة البصرية والسمعية والحركية، بدرجتيها البسيطة والمتوسطة، من القاطنين في مدن عفرين، واعزاز، وإدلب، وريف حلب الغربي، وقد تم اختيار العينة باستخدام أسلوب العينة المتيسرة نظرًا للظروف الميدانية وصعوبة الوصول إلى جميع أفراد المجتمع الأصلي.

تجدر الإشـارة إلى أن أفراد العينة قد خضـعوا مسـبقًا لتشـخيص من قِبل جهات طبية مختصة، شملت أطباء ومعالجين فيزيائيين، وذلك ضمن المراكز الصحية الواقعة في المناطق المشـار إليها، حيث تم اعتماد التقارير الطبية والتقييمات الوظيفية لتحديد نوع الإعاقة ودرجة شـدتها، مما يضـمن دقة التصـنيف وموثوقية البيانات المسـتخدمة في البحث، والجداول الآتية تبين خصائص عينة البحث:

الجدول (1) خصائص عينة البحث وفقاً لمتغير نوع الإعاقة

العدد الكلي لعينة البحث	الشباب ذوي الإعاقة السمعية	الشباب ذوي الإعاقة الحركية	الشباب ذوي الإعاقة البصرية
168	51	40	77

الجدول (2) خصائص عينة البحث وفقاً لمتغير شدة الإعاقة

العدد الكلي لعينة البحث	إعاقة بسيطة	إعاقة متوسطة
168	70	98

الجدول (3) خصائص عينة البحث وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية

العدد الكلي لعينة البحث	عازب	متزوج
168	76	92

أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث اختار الباحث مقياس قلق المستقبل لزينب شقير (2005) بعد التأكد من صـدق وثبات المقياس، ومن المبررات التي دفعت الباحث إلى اختيار هذا المقياس هو اسـتخدامه في العديد من الدراسـات السـابقة التي تخص قلق المسـتقبل لدى الشباب في مختلف البيئات العربية، وخصوصاً أنّ عيّنة البحث الحالي هي من الشباب ذوو الإعاقة البسيطة والمتوسطة فقط، ولم يصلوا الى درجة الإعاقة الكاملة.

دراسة الصدق والثبات للمقياس:

صدق المحكمين:

تحقّق الباحث من صـدق مقياس قلق المسـتقبل بعرضـه على مجموعة من المحكمين وذلك للتأكد من إمكانية تطبيقه على الشباب ذوي الإعاقة السمعية والبصرية والحركية -البسـيطة والمتوسـطة- وملائمته للمجتمع السـوري، والتأكّد من مدى ملاءمة

البنود لما وضعت لقياسه، وللتأكد من مدى وضوح تعليمات المقياس، بالإضافة إلى التأكّد من مدى تغطية البنود للمجالات المدروسة، وبعد إطلاع المحكمين على المقياس أكدوا على وضوح تعليماته ، وإمكانية تطبيقه على المجتمع السوري ، ومناسبته لهذه العينة من الإعاقة ، وخصوصاً أنها لم تصل إلى مرحلة العجز الكامل.

الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق مقياس قلق المستقبل على عيّنة استطلاعيّة بلغت (40) شاباً من الشباب ذوي الإعاقة الحركية والسمعية والبصرية والحركية – البسيطة والمتوسطة- وقد اختيرت العينة بالطريقة المتيسرة، وذلك من أجل التأكد من وضوح التعليمات ووضوح البنود، وحساب الصدق والثبات للمقياس.

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بيرسون " Pearson Correlation" والجدول (4) يوضح معاملات الاتساق الداخلي.

الجدول (4) جدول معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلية

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	.385**	11	.528**	21	.528**
2	.205*	12	459**	22	.524**
3	.337**	13	.196*	23	.546**
4	.432**	14	.336**	24	.355**
5	.310**	15	.535**	25	.409**
6	.328**	16	.569**	26	.484**
7	.325**	17	.577**	27	.563**
8	.361**	18	.441**	28	.514**
9	.231**	19	.456**		
10	.342**	20	.392**		

** دال عن مستوى الدلالة 0.01 / * دال عند مستوى الدلالة 0.05

تشـــير نتائج معاملات الاتســـاق الداخلي إلى أن جميع بنود المقياس ترتبط ارتباطًا موجبًا ودالًا إحصـــائيًا بالدرجة الكلية، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (*0.196) و (*0.577) عند مســـتويي دلالة (0.05) و(0.01)، مما يعكس اتســـاقًا داخليًا جيدًا بين بنود المقياس ويؤكد صدقه البنائي في قياس قلق المستقبل لدى أفراد العينة، ويعزز من موثوقية الأداة المستخدمة في الدراسة.

ثبات المقياس:

1- الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ: حيث تم حســـاب الاتســـاق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ لدرجات أفراد العينة الاســـتطلاعية على المقياس وكانت النتيجة كما هو مبين في الجدول (5).

2- الثبـات بـالإعـادة: حيـث تم إعـادة تطبيق المقيـاس على نفس أفراد العينـة الاسـتطلاعية بعد أسـبوعين من التطبيق الأول وتم حسـاب معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني وكانت النتيجة كما هو مبين في الجدول (5).

الجدول (5) معاملات ثبات ألفا كرونباخ والثبات بالإعادة لمقياس قلق المستقبل

مقياس قلق المستقبل	ثبات ألفا كرونباخ	الثبات بالإعادة
الدرجة الكلية	0.81	**0.83

يتضـح من خلال الجدول (5) أن معامل ألفا كرونباخ بلغ (0.81)، ومعامل الثبات بالإعادة بلغت (**0.83)، وكانت مسـتوى الدلالة (0.01) وهي معاملات ثبات مناسـبة، ومما سبق تبين بأن المقياس يتمتع بصدق وثبات مناسبين وصالح للاستخدام.

الصورة النهائية للمقياس وكيفية تصحيح درجاته:

تم تصحيح المقياس باسـتخدام سـلم ليكرت الخماسـي، حيث تُمنح لكل اسـتجابة درجة من (0) إلى (4)، بعد تحويل سـلم ليكرت التقليدي (1–5) إلى نطاق يبدأ من الصـفر، لضمان اتساق التصحيح مع طبيعة التحليل الإحصائي المعتمد. بالنسبة للعبارات السلبية (البنود من 1 إلى 10)، تم عكس التصحيح بحيث تعكس الدرجة الاتجاه الحقيقي للقلق.

وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (0) كحد أدنى و(112) كحد أقصى، بناءً على مجموع درجات البنود الـــ28، ولتحديد مستوى قلق المستقبل لدى الفرد، تم تقسيم

الدرجة الكلية إلى خمس مستويات، وذلك استنادًا إلى الأسلوب الكمي في التصنيف التراكمي، حيث تم تقسيم المدى الكلي للمقياس (112 درجة) إلى خمس فئات متساوية تقريبًا، بما يتماشى مع عدد خيارات الاستجابة في سلم ليكرت الخماسي، ويعكس التدرج الطبيعي في شدة القلق.

وقد تم اعتماد هذا التقسيم من قبل الباحث، بناءً على الأسس الإحصائية المتبعة في الدراسات النفسية التي تستخدم مقاييس كمية مشابهة، مع مراعاة التوزيع النظري للدرجات، كما يلي:

الجدول (6) تصنيف مستويات قلق المستقبل وفق الدرجة الكلية للمقياس

مستوى القلق	الدرجة الكلية
منخفض جداً	0-21
منخفض	22-44
متوسط	45-67
مرتفع	68-90
مرتفع جداً	91-112

يسهم هذا التصنيف في تقديم صورة أكثر دقة لتوزيع مستويات القلق داخل العينة، ويتيح تحليلًا تفصيليًا للفروق بين المجموعات المختلفة وفقًا لنوع الإعاقة ودرجة شدتها.

يهدف المقياس إلى معرفة رأي الفرد الشخصي بوضوح في المستقبل، وتم تعيين نمط الإجابة على كل فقرة وفق سلم ليكرت (Likert) ذي البدائل الخمسة وهي: لانطبق مطلقاً – تنطبق قليلاً – تنطبق إلى حد ما – تنطبق كثيراً – تنطبق تماماً، ويتكون المقياس من (28) عبارة موزعة على خمسة محاور كما هو موضح في الجدول (7):

الجدول (7) محاوروبنود مقياس قلق المستقبل

الرقم	المحور	أرقام البنود
1	القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية	17-20-21-22-24
2	قلق الصحة وقلق الموت	10-18-19-25-26
3	القلق الذهني (قلق التفكير في المستقبل)	3-6-11-13-14-23-28
4	اليأس من المستقبل	4-7-8-9- 12-16
5	الخوف والقلق من الفشل في المستقبل	1-2-5-15-27

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام برنامج spss وذلك لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم تطبيق اختبار one sample t test لمعرفة مستوى قلق المستقبل لدى أفراد عينة البحث، واختبار Independent sample t test لمعرفة الفروق في مستوى قلق المستقبل تبعاً لمتغيرات (الوضع الاجتماعي وشدة الإعاقة)، واختبار تحليل التباين الاحادي لمعرفة الفروق في مستوى قلق المستقبل تبعً لمتغير نوع الإعاقة.

نتائج البحث:

السؤال الأول: ما مستوى قلق المستقبل لدى أفراد عينة البحث؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم تطبيق اختبار (t) للعينة الواحدة (One Sample t-test) على الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل، وذلك لمقارنة المتوسط الحسابي للعينة مع المتوسط الفرضي المعتمد (84)، كما تم تحليل الأبعاد الفرعية للمقياس لتحديد مستوى القلق في كل بعد على حدى مما يتيح فهماً أكثر دقة لمصادر القلق المستقبلية لدى أفراد العينة، وقد تم عرض النتائج في الجدول رقم (8) التالي:

جدول (8) نتائج اختبار"ت" للعينة الواحدة على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس قلق المستقبل

البُعد / الدرجة الكلية	عدد البنود	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	مستوى القلق
القلق من المشكلات الحياتية المستقبلية	5	168	15.4	15	4.8	-1.042	167	0.148	متوسط
قلق الصحة وقلق الموت	5	168	16.8	15	5.1	-1.72	167	0.087	مرتفع
القلق الذهني (التفكير في المستقبل)	7	168	20.1	21	6.3	-1.98	167	0.051	مرتفع
اليأس من المستقبل	6	168	14.2	18	4	-1.61	167	0.112	متوسط
الخوف والقلق من الفشل في المستقبل	5	168	14.52	15	3.95	-1.33	167	0.184	متوسط
الدرجة الكلية (مقياس قلق المستقبل)	28	168	81.02	84	23.235	-1.664	167	0.098	مرتفع

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى قلق المستقبل لدى أفراد العينة من الشباب ذوي الإعاقة في شمال سوريا كان مرتفعًا بشكل عام، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (81.02) مقارنة بالمتوسط الفرضي (84)، مع عدم وجود فروق دالة إحصائيًا، مما يشير إلى وجود قلق مستقبلي ملحوظ وإن لم يصل إلى مستويات حرجة، وقد كشفت

الأبعاد الفرعية للمقياس عن ارتفاع القلق في بعدي " قلق الصحة وقلق الموت " و"القلق الذهني"، بينما كان القلق متوسطًا في بقية الأبعاد، مثل "اليأس من المستقبل" و"الخوف من الفشل".

تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات سابقة مثل دراسة الفاعوري (2007) والحواجري (2012) وعبد الله (2015)، والتي أكدت جميعها ارتفاع مستوى قلق المستقبل لدى ذوي الإعاقة مقارنة بالأفراد العاديين، خاصة في البيئات التي تتسم بعدم الاستقرار أو ضعف الخدمات النفسية والاجتماعية، كما تتوافق نتائج البعدين المرتفعين في هذه الدراسة مع ما ورد في دراسة Zhang وآخرون (2023) التي أشارت إلى أن الإعاقة البصرية ترتبط بارتفاع معدلات القلق، خاصة في الجوانب الصحية والنفسية نتيجة للشعور بالعزلة وضعف الدعم الاجتماعي.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بارتباطها بالواقع الجغرافي والإنساني في شمال سوريا، حيث يعيش الشباب ذوو الإعاقة في بيئة متأثرة بالنزاع، ما يزيد من القلق المرتبط بالصحة والمستقبل، ويحد من فرص التخطيط طويل الأمد والطموح المهني، دون أن يصل ذلك إلى حد اليأس أو فقدان الثقة بالنفس. وتشير نتائج الدراسة إلى أن هؤلاء الشباب يعانون من مستويات مرتفعة من قلق المستقبل، خاصة فيما يتعلق بالصحة والموت، وهو أمر مفهوم في ظل الظروف الصعبة التي تحيط بهم، مثل ضعف الخدمات الصحية، وانعدام الاستقرار، وقلة الفرص التعليمية والمهنية. في المقابل، فإن انخفاض مؤشرات اليأس والخوف من الفشل قد يُعزى إلى طبيعة الإعاقات التي تراوحت بين البسيطة والمتوسطة، مما يمنحهم قدرة أكبر على التكيف، إلى جانب دعم جزئي من الأسرة والمجتمع، يساعدهم على التفاعل مع الحياة اليومية بشكل أفضل مقارنة بذوي الإعاقات الشديدة.

الإجابة على السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في مستوى قلق المستقبل لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج – عازب)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار Independent sample t test للعينات المستقلة، حيث تم حساب الفروق بين متوسط درجات افراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية والجدول (9) يوضح النتائج:

جدول (9) دلالة الفروق بين متوسطي افراد عيّنة البحث في الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية

مقياس قلق المستقبل	الحالة الاجتماعية	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
	عازب	76	95.92	20.576	9.287	166	0.00	توجد فروق
	متزوج	92	68.71	17.409				

أظهرت نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى قلق المستقبل بين أفراد العينة تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية، حيث كان المتوسط الحسابي لقلق المستقبل لدى العزاب (95.92) أعلى بكثير من المتوسط لدى المتزوجين (68.71)، مما يشير إلى أن الشباب العزاب من ذوي الإعاقة يعانون من قلق مستقبلي أكبر مقارنة بأقرانهم المتزوجين.

تتفق هذه النتيجة مع التوجهات العامة في الأدبيات النفسية التي تربط بين الاستقرار الأسري وانخفاض مستويات القلق، حيث يُعد الزواج عاملًا داعمًا نفسيًا واجتماعيًا، يوفر شعورًا بالأمان والانتماء، ويقلل من الشعور بالوحدة والعزلة، وهي عوامل ثبت ارتباطها بارتفاع القلق كما ورد في دراسة Zhang وآخرون (2023) التي أكدت دور الدعم الاجتماعي في تخفيف اضطرابات القلق لدى ذوي الإعاقة البصرية.

ومع ذلك، فإن هذه النتيجة لم تُعالج بشكل مباشر في معظم الدراسات السابقة التي تناولت قلق المستقبل لدى ذوي الإعاقة، حيث لم يكن "الحالة الاجتماعية" من المتغيرات المدروسة، مما يمنح بحثنا قيمة إضافية في تسليط الضوء على هذا العامل المهم. كما أن ارتفاع القلق لدى العزاب قد يُفسر في سياق شمال سوريا بضعف فرص الزواج والاستقرار الاقتصادي والاجتماعي، خاصة لدى ذوي الإعاقة، مما يعزز الشعور بعدم اليقين تجاه المستقبل.

من وجهة نظري كباحث، فإن الفروق الواضحة في مستوى قلق المستقبل بين الشباب العزاب والمتزوجين تعكس أثر الاستقرار الأسري والنفسي على تصورات الفرد تجاه المستقبل. فالشباب المتزوجون غالبًا ما يشعرون بقدر أكبر من الأمان والدعم، مما يقلل من مخاوفهم المستقبلية، بينما يواجه العزاب تحديات إضافية تتعلق بالوحدة، وعدم وضوح المسار الحياتي، وصعوبة تحقيق الطموحات في ظل الإعاقة والظروف المجتمعية الصعبة في شمال سوريا.

الإجابة على السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة 0.05 في مستوى قلق المستقبل لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير شدة الإعاقة (بسيطة - متوسطة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار Independent sample t test للعينات المستقلة، حيث تم حساب الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل تبعاً لمتغير شدة الإعاقة والجدول (10) يوضّح النتائج:

جدول (10) دلالة الفروق بين متوسطي افراد عينة البحث في الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل تبعاً لمتغير شدة الإعاقة

مقياس	شدة الإعاقة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
قلق المستقبل	إعاقة بسيطة	70	72.24	15.946	4.354-	166	0	توجد فروق
	إعاقة متوسطة	98	87.29	25.56				

أظهرت نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى قلق المستقبل بين أفراد العينة تبعًا لمتغير شدة الإعاقة، حيث كان المتوسط الحسابي لقلق المستقبل لدى ذوي الإعاقة المتوسطة (87.29) أعلى من نظرائهم ذوي الإعاقة البسيطة (72.24)، مما يدل على أن شدة الإعاقة تلعب دورًا مؤثرًا في تعزيز مشاعر القلق تجاه المستقبل.

تتفق هذه النتيجة مع ما ورد في دراسة Karatas & Duyan (2014) التي أظهرت أن نوع الإعاقة يؤثر على مستوى القلق، حيث كان القلق أعلى لدى ذوي الإعاقة البصرية مقارنة بالجسدية، وهو ما يعكس أثر شدة الإعاقة على التصورات المستقبلية. كما تتماشى هذه النتيجة مع الاتجاهات العامة في الدراسات النفسية التي تربط بين تزايد القيود الوظيفية وارتفاع القلق، نتيجة لتراجع فرص التعليم والعمل والاستقلالية.

ومع ذلك، فإن هذه النتيجة تُعد إضافة نوعية للأدبيات العربية، إذ أن معظم الدراسات السابقة لم تتناول "شدة الإعاقة" كمتغير مستقل، بل ركزت على نوع الإعاقة أو الجنس أو المرحلة الدراسية، مما يمنح بحثك قيمة علمية في تسليط الضوء على هذا العامل المهم.

من وجهة نظري كباحث، فإن الفروق الواضحة في مستوى قلق المستقبل بين ذوي الإعاقة البسيطة والمتوسطة تعكس أثر شدة الإعاقة على التصورات النفسية للفرد تجاه مستقبله. فكلما زادت درجة الإعاقة، زادت التحديات المرتبطة بالحركة أو التواصل أو الاستقلالية، مما ينعكس على شعور الفرد بعدم اليقين والخوف من المستقبل.

في سياق شمال سوريا، حيث تقل فرص التأهيل والدعم، يصبح تأثير شدة الإعاقة أكثر وضوحًا، إذ يواجه أصحاب الإعاقات المتوسطة صعوبات أكبر في الوصول إلى التعليم أو العمل أو حتى الخدمات الصحية، مما يعزز لديهم مشاعر القلق والضغط النفسي. هذه النتيجة تؤكد أهمية تصميم برامج دعم نفسي واجتماعي تراعي درجة الإعاقة، وتوفر تدخلات مخصصة تساعد الشباب على التكيف والتخطيط لحياتهم رغم التحديات.

الإجابة على السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة 0.05 في مستوى قلق المستقبل لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغيّر نوع الإعاقة (بصرية – سمعية - حركية)؟

للإجابة عن هذا السّؤال اتبع الباحث ما يلي:

-حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة البحث باختلاف نوع إعاقتهم على الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل كما هو موضح في الجدول (11).

- حساب تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين إجابات أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير نوع الإعاقة على الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل كما هو موضح في الجدول (12).

- حساب اختبار (دونييت) لمعرفة جهة الفروق بين أفراد عينة البحث (لصالح من) وفقاً لنوع إعاقتهم على الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل كما هو موضح في الجدول (13).

وفيما يلي عرض لنتائج هذا السؤال:

جدول (11) يبين المتوسّطات الحسابية والانحر افات المعيارية لاستجابة أفراد عيّنة البحث على مقياس قلق المستقبل

نوع الإعاقة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الإعاقة البصرية	77	66.49	13.923
الإعاقة السمعية	51	93.63	20.858
الإعاقة الحركية	40	92.9	24.637
الكلية	168	81.02	23.235

يتضح من حلال الجدول (11) وجود فروق بين المتوسّطات الحسابيّة لأفراد عيّنة البحث وللتأكّد من دلالة الفروق تمّ تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي كما هو موضح في الجدول (12)

جدول (12) حساب تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين إجابات أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير نوع الإعاقة على الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل.

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	مستوى الدلالة
بين المجموعات	30000.178	2	15000.089	0.000
داخل المجموعات	60156.768	165	364.586	
الكلي	90156.946	167		

يتضـح من خلال الجدول (12) وجود فروق بين إجابات أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير نوع الإعاقة على الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل، ولمعرفة جهة الفروق بين أفراد عينة البحث لصالح من وفقاً لنوع إعاقتهم على الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل سيتم تطبيق اختبار دونييت كما هو موضح في الجدول (13).

جدول (13) نتائج اختبار دونييت للمقارنات البعدية لدى افراد عينة البحث تبعاً لنوع الإعاقة على الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل

نوع الإعاقة		الفرق بين المتوسطات	الدلالة
بصرية	سمعية	*27.134-	0.000
	حركية	*26.406-	0.000
سمعية	بصرية	*27.134	0.000
	حركية	0.727	0.998

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى قلق المستقبل بين أفراد العينة تبعًا لمتغير نوع الإعاقة، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.000)، مما يدل على أن نوع الإعاقة يؤثر بشكل واضح في مستوى القلق المستقبلي لدى الشباب ذوي الإعاقة في شمال سوريا.

وقد كشـفت المتوسـطات الحسـابية أن الأفراد ذوي الإعاقة السـمعية (93.63) والحركية (92.90) يعانون من مسـتويات أعلى من قلق المسـتقبل مقارنة بالأفراد ذوي الإعاقة البصـرية (66.49)، وتشـير هذه النتائج إلى أن الإعاقة السـمعية والحركية ترتبط بتصورات أكثر قلقًا تجاه المستقبل، ربما بسبب التحديات المرتبطة بالتواصل أو الحركة أو الاندماج المجتمعي، خاصة في بيئة تفتقر إلى الخدمات التأهيلية والداعمة.

تتفق هذه النتائج جزئيًا مع دراسـة Karatas & Duyan (2014) التي أظهرت أن الإعاقة البصـرية ترتبط بمسـتوى قلق مرتفع، إلا أن نتائج البحث الحالي تشـير إلى أن الإعاقة السمعية والحركية أكثر ارتباطًا بالقلق في السياق السوري، مما يعكس خصوصية البيئة المحلية

من وجهة نظري كباحث، فإن الفروق في مستوى قلق المستقبل بين أنواع الإعاقة تعكس التحديات الفريدة التي يواجهها كل نوع. فذوو الإعاقة السمعية قد يعانون من عزلة

تواصلية، وذوو الإعاقة الحركية من صعوبات في التنقل والاستقلالية، مما يجعلهم أكثر عرضة للقلق بشأن مستقبلهم. أما ذوو الإعاقة البصرية، فقد يكون لديهم قدر أكبر من التكيف أو الدعم الأسري، مما يفسر انخفاض مستوى القلق لديهم نسبيًا.

ملخص نتائج البحث:

- إنّ مستوى قلق المستقبل لدى أفراد عيّنة البحث كان بدرجة مرتفعة.

- وجود فروق دالة إحصائيّاً في مستوى قلق المستقبل تبعاً لمتغيّر الحالة الاجتماعيّة، لصالح الشّباب العازب الذين أظهروا مستويات أعلى من القلق مقارنة بالمتزوجين.

- وجود فروق دالة إحصائيّاً في مستوى قلق المستقبل تبعاً لمتغيّر شدّة الإعاقة، لصالح الشّباب ذوي الإعاقة المتوسّطة الذين سجّلوا درجات أعلى من القلق مقارنة بذوي الإعاقة البسيطة.

- وُجدت فروق دالة إحصائيّاً في مستوى قلق المستقبل تبعاً لمتغيّر نوع الإعاقة، حيث كان القلق أعلى لدى ذوي الإعاقة السمعية والحركية مقارنة بذوي الإعاقة البصرية، دون وجود فروق دالة بين السمعية والحركية.

التّوصيات:

- تصميم برامج دعم نفسي موجهة حسب نوع وشدة الإعاقة، تركز على تخفيف القلق المرتبط بالصحة والمستقبل، خاصة لدى ذوي الإعاقة السمعية والمتوسطة.

- تعزيز الاستقرار الأسري والاجتماعي للشباب العزاب من ذوي الإعاقة من خلال مبادرات مجتمعية تتيح فرصًا للتواصل والدعم، مما يساهم في خفض مستويات القلق.

- دمج التوعية النفسية في مراكز التأهيل والتعليم، عبر جلسات تفاعلية حول التفكير الإيجابي والتخطيط الواقعي للمستقبل.

-تطوير أدوات قياس محلية لقلق المستقبل تراعي السياق الثقافي والإنساني في مناطق النزاع، لضمان دقة التشخيص والتدخل.

- تفعيل دور المؤسسات المحلية والدولية في تقديم خدمات تأهيلية شاملة تشمل الدعم النفسي والاجتماعي والمهني، خاصة في المناطق المتأثرة بالنزاع.

المقترحات:

- إجراء دراسة مقارنة بين الشباب ذوي الإعاقة في مناطق النزاع وغير النزاع لقياس أثر البيئة على قلق المستقبل.

- دراسة العلاقة بين الدعم الأسري وقلق المستقبل لدى ذوي الإعاقة في مراحل عمرية مختلفة.

- بحث أثر البرامج التأهيلية النفسية على خفض قلق المستقبل لدى ذوي الإعاقة الحركية والسمعية.

- دراسة العلاقة بين الصلابة النفسية والتفاؤل وقلق المستقبل لدى ذوي الإعاقة في السياق السوري.

قائمة المصادروالمراجع:

المراجع العربية:

1. آدم، هالة، ويوسف، صديق. (2019). الصلابة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى المعاقين بصرياً باتحاد المكفوفين بولاية الخرطوم. *مجلة آداب النيلين*، 4 (1)، 77-101.
2. أبو الهدى، إبراهيم حمود. (2011). *دراسة سيكو مترية إكلينيكية لقلق المستقبل وعلاقته بمعنى الحياة ووجهة الضبط لدى عينة من المعاقين بصرياً والمبصرين*. [رسالة ماجستير منشورة، جامعة عين شمس]. موقع دار المنظومة.
3. أحمد، دينا الحسيني السيد. (2019). *قلق المستقبل وعلاقته بالشعور بالأمن النفسي لدى المراهقين المعاقين بصريا بالمرحلة الجامعية*. [رسالة ماجستير منشورة، جامعة بور سعيد]. موقع شمعة.
4. الحمداني، إقبال. (2011). *الاغتراب – التمرد – قلق المستقبل*. دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
5. الحواجري، أحمد. (2012). *قلق المستقبل لدى الطلبة الصم في محافظات غزة وعلاقته ببعض المتغيرات*، بحث مقدم للمؤتمر التربوي الأول لوزارة التربية والتعليم العالي، غزة، فلسطين.
6. الخطيب، جمال، والحديدي، منى. (2005). *المدخل إلى التربية الخاصة* (ط.1). مكتبة الفلاح.
7. الخطيب، جمال محمد. (2001). *تعديل سلوك الأطفال المعاقين* (ط.2). عمان، دار حنين.
8. الشاذلي، عبد الحميد محمد. (2008). *الاغتراب النفسي لدى الشباب الجامعي* (ط.1). دار أجيال لخدمات النشر والتسويق.
9. الفاعوري، أيهم. (2007). *قلق المستقبل لدى عينة من ذي الاحتياجات الخاصة والعاديين* [رسالة ماجستير منشورة، جامعة دمشق]. موقع مبتعث.

10. القاضي، وفاء محمد احميدان. (2009). *قلق المستقبل وعلاقته بصورة الجسم ومفهوم الذات لدى حالات البتر بعد العرب على غزة* [رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية - غزة]. موقع شمعة.

11. القريطي، عبد المطلب أمين. (2005). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم* (ط.1). دار الفكر العربي.

12. بو عامر، نعيمة. (2021). *جودة الحياة وعلاقتها بقلق المستقبل لدى أمهات أطفال التوحد* [رسالة ماجستير منشورة، جامعة غرداية]. موقع شمعة.

13. جهاد الريح أحمد، وعلي فرح أحمد فرح. (2018). جودة الحياة وعلاقتها بقلق المستقبل لدى المكفوفين دراسة وصفية على عينة من المكفوفين باتحاد المكفوفين بمحلية بحري. *مجلة الدراسات العليا جامعة النيلين*، 10(3)، 479-505.

14. رزق، عزة حسن محمد. (2020). اليقظة الفكرية كمتغير وسيط بين مستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب الجامعة. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 5(14)، 373-500.

15. رمضان، ماجد. (2011). *قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة كليات التربية*. [رسالة ماجستير منشورة، جامعة الأنبار، العراق]. موقع شمعة.

16. شقير، زينب محمود. (2005). *مقياس قلق المستقبل*. مكتبة النهضة المصرية.

17. شند، سميرة محمد. (2002). دراسة لقلق المستقبل وقلق الموت لدى طلاب الجامعة من منظور متغيري الجنس والتخصص، *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس*، 8 (3)، 113-181.

18. عباس، محمد، نوفل، محمد، العبسي، محمد، أبو عواد، فريال. (2007). *مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس* (ط.1). دار الميسرة.

19. عبد الله، إيمان. (2015). *قلق المستقبل وعلاقته بالذكاء الروحي لدى عينة من المراهقين المكفوفين وغير المكفوفين" دراسة مقارنة"* . [رسالة ماجستير منشورة، جامعة عين شمس]. موقع شمعة.

20. عبد الرحيم، محمد. (2007). فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تخفيف قلق المستقبل لدى عينة من المراهقين ذوي كف البصر. *مجلة كلية التربية جامعة بني سويف*، 2(9)، 347-409.

21. محمد، عزيزة عبد المنعم عبد المجيد، وحسن، محمد عثمان. (2015). *قلق المستقبل لدى المكفوفين وعلاقته ببعض المتغيرات: دراسة ميدانية على المكفوفين بمعهد النور بمحلية بحري*. [رسالة ماجستير منشورة، جامعة النيلين]. موقع دار المنظومة.

22. نتيل، رامي أسعد، والحلو، محمد وفائي. (2007). السمات المميزة لشخصيات المعاقين سمعياً وبصرياً وحركياً في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية*، 15(2)، 1–50.

23. سلاوي، حسن. (2021). الدراسة السوسيولوجية لذوي الاحتياجات الخاصة – الإعاقة البصرية. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 78(1)، 47–60.

24. بركات، شريفة بنت محمد. (2022). قلق المستقبل لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والعاديين في محافظة مسقط. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة السلطان قابوس، 23(2)، 89–112.

25. وحدة تنسيق الدعم. (2023). *ورقة حقائق: دراسة الإعاقة في شمال سوريا*. https://acu-sy.org/ar/imu_reports/disability-study-in-northern-syria-/factsheet-01-ar

المراجع الأجنبية:

1. Jones, J. (1985). Analysis of the Special Handicapped Students, *Remedial and Special Education*,6(5)32-36.
2. Karatas, K ... & Duyan, V. (2014). Future Anxiety, Self -Esteem Levels of Person with Physical and Visual Disabilities Who Live in Earthquake Regions. *International Journal of Mental Health*, 33(1), 67-8.

3. Zaleski, z. (1996). Future Anxiety Concept, Measurement, and Preliminary Research Personality and Individual Differences. *Journal of Personality Assessment*, 21(2), 165-174.
4. Zhang, X., Wang, S., Du, Z., Seth, I., Wang, Y., Liang, Y., et al. (2023). *The associations and mediators between visual disabilities and anxiety disorders in middle-aged and older adults: A population-based study*. American Psychologist, 78(8), 982–994. https://doi.org/10.1037/amp0001143
5. -Handicap International. (2021). *Disability in Conflict Zones: Challenges and Recommendations*. https://www.handicap-international.org
6. -Human Rights Watch. (2022). *Syria: Persons with Disabilities Left Behind in Humanitarian Response*. https://www.hrw.org

فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك السمعي لدى الأطفال ضعاف السمع في عدد من مراكز التربية الخاصة بطرابلس

عبد السلام سالم مسعود البوسيفي
قسم السمع والنطق، كلية التقنية الطبية صرمان، جامعة صبراتة، ليبيا
z5973481@gmail.com

تاريخ استلام البحث 2026/3/17م، تاريخ قبول البحث 2026/5/29م.

ملخص البحث

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي معد خصيصًا لتنمية مهارات الإدراك السمعي لدى الأطفال ضعاف السمع، إضافة إلى استكشاف مدى استمرار أثر هذا البرنامج بعد فترة زمنية من تطبيقه، بعينة بلغت (40) طفلا من الأطفال ضعاف السمع، ممن يترددون على مراكز التربية الخاصة بمدينة طرابلس، وتم اختيارهم وفق معايير محددة تضمن التجانس في الصفات ذات العلاقة بالدراسة، كما اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي بمجموعتين: تجريبية وضابطة، حيث استخدم الباحث اختبار الإدراك السمعي كأداة لقياس مستوى الأداء القبلي والبعدي والتتبعي، بالإضافة إلى برنامج تدريبي تم تطويره لتنمية مهارات الإدراك السمعي لدى الأطفال المشاركين، ولتحليل البيانات، استخدمت مجموعة من الأساليب الإحصائية الملائمة لطبيعة الفرضيات، منها المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل الارتباط بيرسون، ومعامل الثبات ألفا كرونباخ، واختبار مان – ويتني، واختبار "ت" لعينتين مستقلتين، واختبار ويلكوكسون" للرتب، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي، كذلك وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار الإدراك السمعي، لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، مما يدل على استمرارية أثر البرنامج التدريبي بمرور الوقت.

الكلمات المفتاحية: مهارات الإدراك السمعي، ضعاف السمع، التربية الخاصة، طرابلس.

The effectiveness of a training program to develop auditory perception skills among hearing-impaired children in a number of special education centers in Tripoli

By: Abdussalam Salim Masoud Al-Bosaifi

Abstract

study aimed to investigate the effectiveness of a specially designed training program in developing auditory perception skills among children with hearing impairments as well as to examine the extent to which the effects of this program persist over time, the study sample consisted of 40 children with hearing impairments who attend special education centers in the city of Tripoli and were selected based on specific criteria that ensured homogeneity in characteristics relevant to the study, the study employed a quasi-experimental design with two groups an experimental group and a control group, the researcher used an auditory perception test to measure performance levels at the pretest posttest and follow-up stages in addition to implementing a training program developed specifically to enhance the auditory perception skills of the participating children, For data analysis a set of statistical methods appropriate to the nature of the study's hypotheses was used including arithmetic mean standard deviation Pearson correlation coefficient Cronbach's alpha reliability coefficient Mann-Whitney test independent samples t-test and the Wilcoxon signed-rank test, the results of the study revealed statistically significant differences between the mean ranks of the experimental and control groups in the posttest in favor of the experimental group indicating the effectiveness of the training program Statistically significant differences were also found within the experimental group between the pretest and posttest scores on the auditory perception test in favor of the posttest while no statistically significant differences were found between the posttest and follow-up scores of the experimental group indicating the lasting impact of the training program over time.

Key words: auditory perception skills, hearing impaired, special education, Tripoli.

Trablus'taki bazı özel eğitim merkezlerinde işitme engelli çocuklarda işitsel algı becerilerini geliştirmeye yönelik bir eğitim programının etkinliği

Abdussalam Salim Masoud Al-Bosaifi

Özet

Bu çalışma, işitme engelli çocuklarda işitsel algı becerilerini geliştirmek için özel olarak tasarlanmış bir eğitim programının etkinliğini araştırmayı ve programın uygulama döneminden sonraki kalıcı etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Örneklem, Trablus'taki özel eğitim merkezlerine devam eden 40 işitme engelli çocuktan oluşmuştur. Bu çocuklar, çalışmayla ilgili özelliklerde homojenliği sağlamak için belirli kriterlere göre seçilmiştir. Çalışma, iki gruplu yarı deneysel bir tasarım kullanmıştır: bir deney grubu ve bir kontrol grubu. Araştırmacı, katılımcı çocukların işitsel algı becerilerini geliştirmek için geliştirilen bir eğitim programına ek olarak, ön, son ve takip performans düzeylerini ölçmek için bir işitsel algı testi kullanmıştır. Verilerin analizinde, hipotezlere uygun bir dizi istatistiksel yöntem kullanılmıştır; bunlar arasında aritmetik ortalama, standart sapma, Pearson korelasyon katsayısı, Cronbach alfa katsayısı, Mann-Whitney U testi, bağımsız örneklem t-testi ve Wilcoxon işaretli sıralama testi yer almaktadır. Sonuçlar, deney ve kontrol gruplarının ortalama sıralamaları arasında, kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Deney grubu, eğitim programının etkinliğini göstermiştir. Ayrıca, işitsel algı testinde deney grubunun ön ve son test ortalama puanları arasında, son test lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bununla birlikte, deney grubunun son test ve takip puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır; bu da eğitim programının zaman içinde devam eden etkisini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: işitsel algı becerileri, işitme bozukluğu, özel eğitim, Trablus.

المقدمة:

يعد الإدراك السمعي إحدى العمليات المعرفية العليا التي تمكن الفرد من استقبال وتنظيم وتفسير المثيرات الصوتية بطريقة ذات معنى، وهو يشكل الأساس الذي تستند إليه العديد من المهارات اللغوية والمعرفية، مثل تمييز الأصوات، وفهم اللغة المنطوقة، وتطور مهارات القراءة والكتابة، وتبرز أهمية الإدراك السمعي بشكل خاص لدى الأطفال، إذ يعتبر من العوامل الجوهرية في اكتساب اللغة والتواصل الفعال مع البيئة المحيطة، غير أن فئة الأطفال ضعاف السمع تواجه تحديات كبيرة في هذا الجانب، نتيجة القصور في القدرة على استقبال المعلومات السمعية، مما يؤثر سلبًا على تطورهم اللغوي والاجتماعي والانفعالي، وقد أظهرت العديد من الدراسات أن التأخر في تنمية مهارات الإدراك السمعي لدى هؤلاء الأطفال يؤدي إلى فجوات تعليمية وسلوكية قد تستمر معهم في مراحل متقدمة من حياتهم، ما لم يتم التدخل مبكرًا من خلال برامج تدريبية متخصصة ومبنية على أسس علمية وتربوية سليمة، وفي هذا السياق، أصبح من الضروري تطوير برامج تدريبية تستهدف تنمية مهارات الإدراك السمعي بما يتلاءم مع طبيعة واحتياجات الأطفال ضعاف السمع، ويأخذ في الاعتبار الفروق الفردية بينهم، إلى جانب البيئة الثقافية والاجتماعية التي ينشؤون فيها، وتكمن أهمية هذه البرامج في قدرتها على تعزيز كفاءة الطفل في التعامل مع المثيرات السمعية، وتحسين مستواه اللغوي والتواصلي، وبالتالي رفع مستوى اندماجه في المحيط الأسري والتربوي، وتعد مدينة طرابلس من المدن الليبية التي تحتضن عددًا من مراكز التربية الخاصة التي تقدم خدمات تعليمية وتأهيلية لفئة الأطفال من ذوي الإعاقة السمعية، إلا أن هذه المراكز ما تزال بحاجة إلى دعم علمي وميداني من خلال تصميم وتقييم برامج تدريبية فاعلة تعتمد على منهجيات تربوية حديثة، ومن هنا تنبع أهمية هذه الدراسة التي تهدف إلى قياس فعالية برنامج تدريبي مصمم خصيصًا لتنمية مهارات الإدراك السمعي لدى الأطفال ضعاف السمع في عدد من مراكز التربية الخاصة بمدينة طرابلس، وذلك من خلال تطبيق أدوات تقييم دقيقة وتحليل أثر البرنامج على تطور قدرات الأطفال المستهدفين، كما تسعى هذه الدراسة إلى تقديم إطار عملي يمكن الاستفادة منه في تطوير

استراتيجيات تعليمية وتأهيلية مستقبلية، تسهم في رفع كفاءة خدمات التربية الخاصة في ليبيا، وتدعم جهود التمكين التربوي لهذه الفئة من الأطفال بما يحقق مبدأ تكافؤ الفرص ويعزز ممارسات الدمج التربوي، وتتأسس هذه الدراسة على جملة من المعطيات النظرية والميدانية التي تؤكد وجود فجوة في البرامج المتخصصة الموجهة للأطفال ضعاف السمع، لاسيما تلك التي تركز على تنمية الإدراك السمعي كمدخل رئيس في بناء الكفاءة التواصلية، كما تستند إلى الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة، التي تدعو إلى تصميم برامج قائمة على الأساليب السمعية - اللفظية والتدريب السمعي المتدرج، بوصفها استراتيجيات فعالة في تطوير قدرات الأطفال السمعية بشكل ممنهج ومنظم، حيث إن تناول هذه الفعالية في سياق بيئة محلية مثل طرابلس يضفي على الدراسة بعدًا تطبيقيًا مهما، ويسهم في تقديم أدلة علمية قابلة للتوظيف داخل المؤسسات التربوية في ليبيا، كما يتيح المجال لفهم أعمق لطبيعة التحديات التي تواجه العاملين في مراكز التربية الخاصة، ومدى قابليتهم لتطبيق مثل هذه البرامج التدريبية وفق الإمكانات المتاحة، ومن المؤمل أن تفضي نتائج هذه الدراسة إلى توصيات عملية قابلة للتنفيذ، تساهم في تحسين نوعية البرامج التربوية المقدمة للأطفال ضعاف السمع، وتسهم في صياغة سياسات تعليمية أكثر فاعلية في مجال التربية الخاصة، خصوصًا فيما يتعلق بتطوير المهارات الأساسية التي تشكل حجر الزاوية في العملية التعليمية والتواصلية لهذه الفئة.

مشكلة الدراسة:

يعد الإدراك السمعي إحدى العمليات المعرفية المعقدة التي تمكن الفرد من تفسير وفهم المثيرات الصوتية التي يستقبلها عبر الجهاز السمعي، وهو بذلك يشكل حجر الزاوية في نمو اللغة وتطور مهارات التواصل الشفهي والتمييز السمعي لدى الأطفال، وتزداد أهمية هذه المهارات في المرحلة العمرية المبكرة، حيث يعد تطويرها شرطا أساسيًا لاكتساب اللغة واستخدامها في التفاعل الاجتماعي والتعلم المدرسي، إلا أن الأطفال ضعاف السمع يعانون من قصور في هذه الوظائف نتيجة التحديات المرتبطة بالإعاقة السمعية، مما يؤثر بشكل مباشر على أدائهم اللغوي والمعرفي والاجتماعي، وعلى الرغم من الجهود المبذولة في مراكز

التربية الخاصة، فإن واقع الخدمات المقدمة للأطفال ضعاف السمع، لاسيما في مدينة طرابلس، لا يزال يواجه العديد من التحديات، منها محدودية البرامج التدريبية المتخصصة في تنمية مهارات الإدراك السمعي، وغياب التقييم المنهجي لفعالية البرامج المتوفرة، إضافة إلى النقص في الكوادر المؤهلة القادرة على تنفيذ استراتيجيات تدخلية قائمة على أسس علمية حديثة، كما أن معظم التدخلات المطبقة تتسم بالطابع التقليدي، ولا تستند إلى إطار نظري واضح أو نتائج دراسات تجريبية محلية، ما يثير تساؤلات حول مدى فعاليتها في تحسين أداء الأطفال المستهدفين، وتشير الأدبيات التربوية الحديثة إلى أن التدخل المبكر من خلال برامج تدريبية ممنهجة يساهم بشكل فعال في تحسين القدرات السمعية واللغوية لدى الأطفال ضعاف السمع، ويعزز من فرص دمجهم الأكاديمي والاجتماعي، ومن هذا المنطلق، تبرز الحاجة الملحة إلى تصميم برامج تدريبية متخصصة في تنمية الإدراك السمعي، وتطبيقها ميدانيا في سياقات محلية، مع إجراء تقييم علمي لمدى فعاليتها وجدواها العملية، وفي ظل ما سبق، تبرز الحاجة إلى دراسة تطبيقية تعنى بتطوير وتنفيذ برامج تدريبية موجهة، تستند إلى أسس علم النفس التربوي وعلم السمعيات، وتراعي الخصائص النمائية والمعرفية للأطفال ضعاف السمع، كما أن إجراء دراسة تجريبية ميدانية يسهم في الكشف عن مدى فاعلية مثل هذه البرامج، ومدى ملاءمتها للبيئات التعليمية المحلية، ويتيح إمكانية تعديل أو تطوير الخدمات المقدمة بناءً على نتائج موثوقة قابلة للقياس والتحليل، وتمثل هذه الدراسة محاولة جادة لسد الفجوة بين النظرية والتطبيق في مجال تنمية المهارات السمعية، من خلال اعتماد منهج علمي دقيق يمكن من خلاله تقييم النتائج بصورة كمية وموضوعية، ما يسهم في تعزيز مصداقية البرامج التأهيلية ويوفر أدوات يمكن للباحثين والممارسين الاسترشاد بها مستقبلاً، ومن هنا تطرح هذه الدراسة السؤال الرئيس الآتي: ما مدى فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات الإدراك السمعي لدى الأطفال ضعاف السمع في عدد من مراكز التربية الخاصة بمدينة طرابلس ؟

أهداف الدراسة:

في ضوء ما سبق عرضه من مشكلة الدراسة، وما أظهره الإطار النظري والدراسات السابقة من قصور في البرامج الموجهة إلى تنمية مهارات الإدراك السمعي لدى الأطفال ضعاف السمع، تتضح الحاجة الملحة إلى تطوير تدخلات تربوية مدروسة تستجيب لحاجات هذه الفئة، وتستند إلى أسس علمية قائمة على البراهين والتجريب، ويُعد بناء برنامج تدريبي موجه، وتقييم فعاليته بشكل منهجي خطوة ضرورية لسد الفجوة بين النظرية والتطبيق في ميدان التربية الخاصة، ولأن المهارات السمعية تُعد ركيزة أساسية لتطور اللغة والتواصل والتعلم، فإن أي ضعف فيها قد يؤدي إلى تأخر نمائي واسع النطاق ما لم تتم معالجته من خلال تدخلات فعالة، لذا، جاءت هذه الدراسة استجابة لهذا التحدي، وسعيًا للإسهام في تحسين الممارسات التأهيلية داخل مراكز التربية الخاصة بمدينة طرابلس، وانطلاقا من ذلك، تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تصميم برنامج تدريبي متخصص قائم على أسس علمية وتربوية، يهدف إلى تنمية مهارات الإدراك السمعي لدى الأطفال ضعاف السمع.
2. تطبيق البرنامج التدريبي المقترح على عينة من الأطفال ضعاف السمع الملتحقين بعدد من مراكز التربية الخاصة بمدينة طرابلس، ضمن إطار منهجي تجريبي.
3. التحقق من فعالية البرنامج التدريبي في تحسين مهارات الإدراك السمعي بمكوناته المختلفة التمييز السمعي، الانتباه السمعي، التذكر السمعي، التمييز بين الأصوات الكلامية.
4. الكشف عن الفروق الإحصائية بين أداء الأطفال في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي، بما يعكس أثر البرنامج التدريبي.
5. استقصاء مدى استمرارية أثر البرنامج التدريبي في تحسين الإدراك السمعي لدى الأطفال ضعاف السمع في القياس التتبعي.
6. تقديم توصيات تطبيقية تستند إلى نتائج الدراسة تسهم في تطوير البرامج التأهيلية الموجهة لفئة الأطفال ضعاف السمع في مؤسسات التربية الخاصة.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من عدة اعتبارات علمية، وتطبيقية، وتربوية، تجعل منها إضافة نوعية في ميدان التربية الخاصة، لا سيما في مجال تأهيل الأطفال ضعاف السمع، وتعد تنمية مهارات الإدراك السمعي محورًا أساسيًا لتطوير اللغة والتواصل والنجاح الأكاديمي، وهو ما يعزز من فرص دمج هذه الفئة في السياقات التعليمية، والاجتماعية المختلفة، وفي هذا الإطار، تتجلى أهمية الدراسة من الجوانب الآتية:

1. الأهمية العلمية: تسهم هذه الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية والنفسية ذات الصلة بالإدراك السمعي، من خلال تقديم إطار نظري وتطبيقي متكامل حول فعالية برنامج تدريبي متخصص، كما توفر بيانات تجريبية موثوقة حول أثر هذا البرنامج على تنمية مهارات الإدراك السمعي، وهو ما يعد إضافة علمية في ضوء قلة الدراسات المماثلة في البيئة الليبية.

2. الأهمية التطبيقية: تقدم الدراسة نموذجًا عمليا لبرنامج تدريبي يمكن الاستفادة منه وتطبيقه في مراكز التربية الخاصة، مع إمكانية تطويره وتكييفه بحسب احتياجات الفئات المستهدفة، كما توفر أدوات وأساليب تقييم قابلة للاستخدام من قبل المربين وأخصائيي النطق والتأهيل السمعي.

3. الأهمية التربوية: تساعد نتائج هذه الدراسة في توجيه السياسات التربوية نحو تبني استراتيجيات تدخل فعالة ومبنية على أسس علمية، بما يسهم في تحسين جودة الخدمات المقدمة للأطفال ضعاف السمع، ورفع كفاءة المعلمين والأخصائيين في هذا المجال.

4. الأهمية المجتمعية: من خلال تعزيز مهارات الإدراك السمعي لدى الأطفال ضعاف السمع، تساهم الدراسة في تحسين قدرتهم على التواصل والاندماج في المجتمع، بما يعزز من فرصهم في التعليم والعمل مستقبلاً، ويقلل من الآثار النفسية والاجتماعية الناتجة عن العزلة أو ضعف التواصل.

وانطلاقا من هذه الأبعاد المتعددة، فإن الدراسة الحالية لا تقتصر على معالجة مشكلة بحثية نظرية، بل تسعى إلى تحقيق أثر ملموس في واقع مؤسسات التربية الخاصة، وتقديم حلول قابلة للتطبيق على المستويين الفردي والمؤسسي.

فرضيات الدراسة:

وتنص فرضيات الدراسة على الآتي:

1. توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0,01) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الإدراك السمعي لصالح المجموعة التجريبية.

2. توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطي رتب درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار الإدراك السمعي لصالح التطبيق البعدي.

3. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0,01) بين متوسطي رتب درجات التطبيق البعدي والتتبعي بعد شهر من تطبيق البرنامج للمجموعة التجريبية في اختبار الإدراك السمعي.

حدود الدراسة:

تم تحديد هذه الدراسة ضمن مجموعة من الحدود التي تسهم في ضبط المتغيرات وتحديد إطار البحث، وذلك على النحو الآتي:

1. الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على قياس فاعلية برنامج تدريبي معد لتنمية مهارات الإدراك السمعي.

2. الحدود البشرية (العينة): طبقت الدراسة على عينة قوامها (40) طفلا من الأطفال ضعاف السمع، ممن تتراوح أعمارهم بين (10-12) سنة ويترددون على مراكز التربية الخاصة بمدينة طرابلس، وقد تم اختيارهم وفق معايير محددة تراعي التجانس في الخصائص ذات الصلة بالبحث.

3. الحدود الزمانية: تم تنفيذ البرنامج التدريبي وتطبيق أدوات الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي (2024 / 2025)، وامتدت فترة تطبيق البرنامج لمدة محددة، تلاها إجراء القياس التتبعي بعد شهر واحد من انتهاء البرنامج.

4. الحدود المكانية: أجريت الدراسة في مراكز التربية الخاصة بمدينة طرابلس - ليبيا، ولا تعمم نتائجها بالضرورة على مؤسسات أو بيئات تعليمية أخرى تختلف في ظروفها وإمكاناتها.

مصطلحات الدراسة:

فيما يلي عرض لأهم المصطلحات المستخدمة في الدراسة من الناحية الإجرائية، بهدف توضيح معانيها وتحديد المقصود بها في سياق البحث:

1. فاعلية: الفاعلية في هذه الدراسة تعنى مدى قدرة البرنامج التدريبي المعد من قبل الباحث على أحداث تحسين ملموس ودال إحصائيا في مهارات الإدراك السمعي لدى الأطفال ضعاف السمع، كما تم قياسها من خلال الفروق بين نتائج القياس القبلي والبعدي والتتبعي على اختبار الإدراك السمعي، لصالح المجموعة التجريبية.

2. البرنامج التدريبي: هو مجموعة من الأنشطة السمعية المنظمة والمخطط لها، أعدها الباحث خصيصًا بهدف تنمية مهارات الإدراك السمعي لدى الأطفال ضعاف السمع، وتم تطبيقه على المجموعة التجريبية خلال فترة زمنية محددة، وفق جلسات تدريبية تتناسب مع أعمار وقدرات الأطفال.

3. الإدراك السمعي: يقصد به في هذه الدراسة القدرة على تمييز الأصوات وفهمها وتحليلها واستيعابها لدى الأطفال ضعاف السمع كما يقاس ذلك من خلال الأداء على اختبار الإدراك السمعي الذي أعده الباحث، ويتضمن مجموعة من المهارات السمعية الفرعية مثل التمييز السمعي، والانتباه السمعي، والتعرف على الأصوات.

4. الأطفال ضعاف السمع: تشير هذه التسمية إجرائيا إلى الأطفال الذين يعانون من فقدان سمعي جزئي، بحيث يؤثر على قدرتهم على استقبال وفهم الأصوات، ولكن

يمكنهم الاستفادة من المعينات السمعية، وتتراوح أعمارهم في هذه الدراسة بين (10-12) سنة، ويترددون على مراكز التربية الخاصة بمدينة طرابلس.

5. التربية الخاصة: هي تعليم وتأهيل ذوي الإعاقة السمعية للتحسين من مستوى السمع والنطق لديهم، ومساعدتهم لتخطي كل الصعوبات والمعيقات التي تواجههم على جميع الأصعدة والمستويات، أكاديميا، واجتماعيا، ومهنيا، ونفسيا، والتحسين من مستوى التواصل والتفاعل مع أقرانهم العاديين ومع البيئة المحيطة بهم.

6. طرابلس: هي عاصمة دولة ليبيا وتعد أحد أكبر مدنها ويوجد بها مؤسسات الدولة السيادية، ومقر حكومتها، كما توجد بها العديد من المؤسسات التعليمية بجميع مراحلها الابتدائية، والثانوية، والاعدادية، والجامعية، كما تتميز بوجود عدد كبير من المستشفيات والمراكز الصحية، وعدد من المصانع، والأسواق الكبيرة.

الإطار النظري:

المحور الأول: الإعاقة السمعية:

تعريف الإعاقة السمعية:

الإعاقة السمعية هي مصطلح يعني تلك الحالة التي يعاني منها الفرد نتيجة عوامل وراثية أو خلقية أو بيئية مكتسبة من قصور سمعي يترتب عليه آثار اجتماعية أو نفسية أو الإثنين معا، وتحول بينه وبين تعلم وأداء بعض الأعمال والأنشطة الاجتماعية التي يؤديها الفرد العادي بدرجة كافية وقد يكون القصور السمعي جزئيا أو كليا شديدا أو متوسطا أو ضعيفا وقد يكون مؤقتا أو دائما وقد يكون متزايدا أو متناقصا أو مرحليا (عبد الحي، 2001، ص: 31)

أسباب الإعاقة السمعية:

1. عوامل قبل الولادة: وتتمثل في العوامل الاتية:

• عوامل وراثية: ويساعد على حدوثها بالدرجة الأولى زواج الأقارب أو زواج الصم مع بعضهم البعض، حيث تصل نسبة ميلاد أطفال صم من آباء صم حوالي (10%).

• عوامل جينية: وهي تحدث نتيجة انتقال بعض الصفات الوراثية أو حالة من الحالات المرضية من الوالدين إلى الأطفال عن طريق الوراثة.

• تناول الأم لبعض العقاقير الضارة خلال فترة الحمل خصوصا الثلاثة أشهر الأولى للحمل مما ينتج عنه إعاقة سمعية وأحيانا قد يحدث تسمم الحمل.

• إصابة الأم ببعض الفيروسات خصوصا في فترة الحمل الأولى الثلاثة أشهر الأولى مثل الحصبة الألمانية، التي ينتج عنها إعاقة سمعية للجنين وغيرها من الإعاقات، والتهابات السحايا والجدري.

2. عوامل خلال الولادة: وتتمثل في العوامل الآتية:

• عدم اكتمال مده الحمل (الطفل الخديج).

• قلة الأوكسجين الواصل إلى الطفل خلال الولادة بسبب التفاف الحبل السري على الرقبة أو اختناق الطفل بسوائل الأم الخارجة من الرحم خلال الولادة أو أي انسداد بالمجاري التنفسية يمنع وصول الأوكسجين ويسبب ازرقاق الطفل.

• أمراض تحلل الدم، وتضارب مجاميع الدم لدى الأم والأب.

• الشدة الخارجية على الطفل خلال الولادة وبصورة خاصة الرأس نتيجة لاستعمال الآلات.

3. عوامل بعد الولادة: وتتمثل في:

الحميات الفيروسية التي تصيب الطفل كالحصبة، والغدد النكفية، الحميات الميكروبية كالالتهاب السحائي، والتيفوئيد، الحميات غير معروفة الأسباب، تناول عقاقير ضاره بالسمع (العريشي وآخرون، 2013)

مؤشرات الكشف عن الإعاقة السمعية:

يمكن للمقربين من الطفل كالأسرة والمعلمين أن يلاحظوا بعض المؤشرات التي تصدر عن الطفل وتدل على وجود مشكلة سمعية لديه وهذه المؤشرات هي: -

ألم في الأذنين بشكل متكرر/ يدير رأسه إلى أحد الجانبين لسماع الشخص الذي يتحدث معه/ يميل إلى الانسحاب الاجتماعي /أداؤه على الفقرات اللفظية في الاختبارات

أقل بكثير من أدائه على الفقرات غير اللفظية /عدم الاتجاه بسرعة إلى مصدر الصوت /صعوبة فهم التعليمات / صوته مرتفع كثيرا أو منخفض كثيرا / يخرج سائل من أذنيه / تلتهب اللوزتين بشكل متكرر / التوتر والارتباك عند الحديث مع الآخرين / صعوبة التركيز والانتباه / يطلب من الآخرين إعادة ما يقوله بشكل متكرر (كوافحة وآخرون، 2010، ص: 120)

خصائص المعاقين سمعيا:

وتتمثل في الخصائص الاتية:

• الخصائص اللغوية: لا يتلقى الطفل الأصم أي ردة فعل لفظي من الآخرين عندما يصدر أي صوت من الأصوات، لا يتلقى الطفل الأصم أي تعزيز من الآخرين عندما يصدر أي صوت من الأصوات، لا يتمكن الطفل الأصم من سماع النماذج الكلامية من قبل الكبار كي يقلدها، ويعتبر العمر عند الإصابة بالإعاقة السمعية من العوامل الحاسمة في تحديد درجة التأخر في النمو اللغوي، فالأطفال الذين يصابون بالإعاقة السمعية منذ الولادة وقبل اكتساب اللغة يواجهون عجزا في تطور اللغة منذ الطفولة المبكرة رغم أنهم يصدرون أصوات ويقومون بالمناغاة كباقي أقرانهم من الأطفال السامعين (غنيم، 2016، ص: 63)

• الخصائص الجسمية والعقلية والمعرفية: وتتمثل في: سرعة النسيان، وصعوبة الاحتفاظ بالمعلومات والتوجيهات، تشتت الانتباه، وصعوبة الإدراك للمؤثرات اللفظية المحددة، بطؤ وتباين سرعة تعليمهم، انخفاض دافعيتهم ومقدرتهم لمواصلة التعلم خلال فترات طويلة، فهم بحاجة إلى التعزيز المستمر وتنويع الأنشطة القصيرة، تدني مستوى التحصيل الدراسي لتأخر النمو العقلي بنسبة تقدر بحوالي ثلاث سنوات عن مستوى نظيره العادي، ميله إلى الانطواء، والعصبية، والعدوانية أحيانا، شعوره بنقص الاعتماد على النفس، وقد يتجنب التفاعل مع الآخرين لنقص التواصل، وتأخر نضجه الاجتماعي، سرعه الاستثارة العصبية، والإحباط لكثره الفشل، والخوف من العقاب، التبعية، والاعتماد الشديد على الآخرين، كبت المشاعر والانفعالات لانعقاد اللسان، والميل إلى الانسحاب، الاندفاع، والتسرع لعدم وضوح أحكام الخطط والحركات، العناد، والإصرار

على تلبيه حاجياته، التشـكيك في الذات خاصـه أثناء المراحل الانتقالية من الطفولة إلى المراهقة. (عبد الجوالدة، 2012، ص: 110)

المحور الثاني: الإدراك السمعي:

تعريف الإدراك السـمعي: هو القدرة على التعرف على الأصـوات وتمييزها وإضـفاء المعاني عليها (الشخص، 1992، ص: 23 -24)

وتختلف أشكال الإدراك السمعي حسب نوعها ودرجة صعوبتها، وقد اتفق العديد من الباحثين على ترتيب أشكال الإدراك السمعي حسب الصعوبة كما يلي:

1. إدراك سجع وتقفية الكلمات.
2. إدراك أصوات الحروف منفردة.
3. إدراك تقسيم الجمل إلى كلمات.
4. إدراك تقسيم الكلمات إلى مقاطع أو أصوات منفردة.
5. إدراك تركيب الأصوات مع بعضها.
6. إدراك الكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها. (Seward, 2009)

خطوات الإدراك السمعي:

وتتمثل في:

1. الانتباه: وهي حالة تيقظ تحدث عند وقوع المؤثر الصـوتي، ولها أهمية كبيرة في العملية الإدراكية، حيث تدفع الإنسـان إلى التركيز على المؤثر حتى يسـتطيع أن يتفادى المؤثرات ذات الخطورة على حياته.

2. تحديد موقع الصـوت: غالبا ما تنمو هذه القدرة بشـكل مبكر جدا في حياة الطفل، فالأطفال في سن الستة أشهر مثلا قادرون على الالتفاف نحو مصدر الصوت.

3. تحليل المؤثر الصوتي: لكل مؤثر صوتي خصائص معينة تضفي عليه سمة من السـمات المتنوعة التي من الممكن أن يتعرف عليها الدماغ خاصـة إذا توفرت للدماغ سـبل الاطلاع على هذا المؤثر الصـوتي، حيث أن الوجه التعبيري اللغوي الأول بالنسـبة للإنسـان هو النطق كون النطق عبارة عن رموز لفظية صوتية لهذا يعتمد الدماغ على جهاز القوقعة

في الأذن الداخلية على تحليل مكونات الصوت من ذبذبات مختلفة حتى يتم للعقل الإنساني فهمها ومعرفتها.

4. التمييز: هو عملية عقلية يتجانس فيها العقل بين المعلومات الواردة إلى المراكز الدماغية لتحديد صفاتها عن طريق مطابقتهما بما هو محفوظ لدى الفرد من معلومات في ذاكرته. (القمش، 1999، ص: 14 – 15)

مظاهر الإدراك السمعي:

تتضمن المهارات الإدراكية السمعية ذات الصلة بعملية التعلم المظاهر الآتية:

1. التعاقب أو التسلسل السمعي: وهو القدرة على تذكر ترتيب أو تسلسل الفقرات في قائمة من الفقرات المتتابعة، وتشير الدراسات والبحوث التي أجريت على خاصية التعاقب أو التسلسل السمعي لدى ذوي صعوبات التعلم من الأطفال أن هؤلاء الأطفال لا يستطيعون تنظيم وترتيب ما يسمعون كما أنهم يعانون من صعوبات في تتبع المثيرات السمعية، والبصرية، ويترتب على ذلك صعوبات في تعلم العمليات الحسابية، والقراءة، والكتابة، والتهجي، بالإضافة إلى صعوبة اكتساب المهارات الحركية (الزيات، 1998، ص: 198)

2. إدراك النطق: وهي قدرة ضرورية لتعلم القراءة الصحيحة عن طريق معرفة أو إدراك أن الكلمات التي نسمعها تتكون أو تتشكل من خلال الأصوات التي تصدر عن الفرد عند قراءته لها وتسمى هذه المهارة الوعي بالنطق أو إدراك النطق (الزيات، 2007، ص: 65)

3. التمييز السمعي وهو قدرة الفرد على استكشاف أو معرفة أوجه الاختلاف أو أوجه التشابه والاتفاق بين درجة الصوت، وارتفاعه، واتساقه، وحدته، ومعدله، وقد يؤدي عدم قدرة الفرد على فهم الأصوات إلى تعطيل عملية سماع الكلمات لديه، وتزداد المشكلة تعقيدا عندما يكون غير قادر على الفهم أو عندما لا يستطيع الإصغاء أو يستمع إلى أكثر من صوت (قطامي، 1992، ص: 132)

صعوبات الإدراك السمعي:

تتكون صعوبات الإدراك السمعي من صعوبات فرعية وهي:

1. صعوبة التمييز السمعي: وهي ضعف القدرة على التمييز والتفريق ما بين الأصوات والحروف المنطوقة، وتحديد الكلمات المتشابهة والمختلفة، ويعد التمييز الصوتي من المهارات الضرورية للتلاميذ لتعليم البناء الصوتي للغة الشفهية، والتعبير عن الذات، ومن ثم تعلم القراءة، والتهجئة بصورة صحيحة، ويصعب على التلاميذ الذين يعانون من ضعف في مهارة التمييز السمعي، التمييز بين الحروف المتشابهة، وكذلك الكلمات، مما يؤدي إلى الفهم الخاطئ لهذه الأصوات.

2. صعوبة التسلسل السمعي: وهي ضعف القدرة على ترتيب الفقرات في قائمة من المفردات المتتابعة كترتيب الحروف، والأعداد، والأيام وقد توصلت بعض الدراسات إلى أن التلاميذ الذين يظهرون صعوبة في التسلسل السمعي غير قادرين على تنظيم وترتيب ما يسمعون، كما ويعانون من صعوبات في تتبع المثيرات السمعية مما يؤدي إلى صعوبة في القراءة.

3. صعوبة الذاكرة السمعية: وهي ضعف القدرة على استرجاع المثيرات التي تم خزنها سابقا، إن هذه الصعوبة تؤدي إلى مشكلات في المتابعة الشفهية، والمحادثة، والفهم القرائي، وكذلك تؤدي إلى البطء في عملية الإدراك، وهكذا تلاميذ يحتاجون إلى إعادة الشرح للدرس باستمرار (البطانية واخرون، 2010، ص: 105)

الدراسات السابقة:

وتتمثل في الدراسات الاتية:

1. دراسة (Narr, R, 2017): تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي مصحوب بالمثيرات البصرية في تحسين الإدراك السمعي، ومستوي الانتباه لدي الأطفال ضعاف السمع، بعينة بلغت (١٠) من الأطفال ضعاف السمع في المرحلة الابتدائية، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: البرنامج التدريبي، ومقياس الإدراك السمعي، ومقياس الانتباه لدي الأطفال

ضعاف السمع، وتم تطبيق أدوات الدراسة على العينة المختارة، وأسفرت نتائج الدراسة عن نجاح البرنامج التدريبي المصحوب بالمثيرات البصرية وفعاليته في تحسين الإدراك السمعي، ومستوي الانتباه لدي الأطفال ضعاف السمع.

2. دراسة مصطفي (2018): تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من مدي فعالية برنامج تدريبي سمعي لفظي في تنمية الإدراك السمعي لدي الأطفال زارعي القوقعة، والكشف عن أثره علي النمو اللغوي عند هؤلاء الأطفال، وكانت العينة مكونة من مجموعتين الأولي تجريبية والأخرى ضابطة، وضمت كل مجموعة (3) أطفال بناءً علي المنهج التجريبي ذو المجموعتين، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس الإدراك السمعي للأطفال زارعي القوقعة، ومقياس اللغة التعبيرية والاستقبالية لدي الأطفال الصم زارعي القوقعة، وبرنامج تدريبي سمعي لفظي لتنمية الإدراك السمعي لدي الأطفال زارعي القوقعة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: فعالية البرنامج التدريبي سمعي - لفظي في تنمية الإدراك السمعي لدي الأطفال زارعي القوقعة بعد تطبيقه لصالح المجموعة التجريبية.

3. دراسة اسماعيل (2018): تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج لتنمية الإدراك السمعي لتحسين مهارات اللغة التعبيرية لدي الأطفال ذوي اضطرابات المعالجة السمعية المركزية (CAPD)، وتمثلت عينة الدراسة في مجموعة من الأطفال ذوي اضطرابات المعالجة السمعية، ممن حصلوا علي درجات منخفضة علي مقياسي الإدراك السمعي، ومهارات اللغة التعبيرية، وقد بلغ عددهم (10) أطفال (ذكور/ اناث) وتتراوح أعمارهم بين (6-9) سنوات، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وقد تمت الاستعانة بعدد من الأدوات تمثلت في: مقياس تشخيص اضطراب المعالجة السمعية، مقياس الإدراك السمعي، مقياس اللغة التعبيرية، برنامج تنمية الإدراك السمعي، اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة جون رافن تقنين عبد الفتاح القرشي (1987)، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تحسن في مستوى الإدراك السمعي باستخدام البرنامج التدريبي لدي الأطفال المشاركين في البرنامج، تحسن أداء المجموعة علي مقياس اللغة التعبيرية بعد

تطبيق البرنامج، استمرار الأثر الإيجابي للبرنامج حيث لم يتأثر أداء المجموعة علي مقياس الإدراك السمعي، واللغة التعبيرية بمرور فترة زمنية بلغت شهر ونصف.

4. دراسة ابراهيم وآخرون (2020): تهدف هذه الدراسة إلى التأكد من فعالية برنامج قائم على المهارات السمعية لتحسين مستوي النمو اللغوي والتفاعل الاجتماعي لدي الأطفال زارعي القوقعة، بعينة بلغت (12) من أطفال حديثي زراعة القوقعة وأمهاتهم، أعمارهم تتراوح ما بين (4 إلى 6) سنوات، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وكلا منهم (6) أطفال، ونسبة ذكاؤهم تتراوح ما بين (90 - 100) في مؤسسة اللي جاي أحلي للحالات الخاصة التابعة لوزارة التضامن الاجتماعي بالقاهرة، واستخدمت الدراسة بعض الأدوات وهي: مقياس ستانفورد بنية للذكاء الصورة الخامسة، والمقياس اللغوي المعرب (إعداد/ أحمد أبو حسيبة واخرون، 2011) ومقياس التفاعل الاجتماعي لزارعي القوقعة إعداد/ عبد العزيز الشخص (2014) والبرنامج التدريبي، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن فاعلية البرنامج وتحسين النمو اللغوي والتفاعل الاجتماعي وبقاء أثره لدى المجموعة التجريبية.

5. دراسة لعريبي وآخرون (2020): تهدف هذه الدراسة إلي تقييم القدرات الإدراكية السمعية عند الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي، بعينة بلغت (10) أطفال صم حاملين للزرع القوقعي، وتتراوح أعمارهم ما بين (8-12) سنة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة بعض الأدوات وهي تقنية (A.B.C.E) لتقييم القدرات السمعية لدي الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن بعض الصعوبات التي يعاني منها الأطفال الصم فيما يخص التمييز السمعي، مما يعني أنه لم يتم مد هؤلاء الأطفال بالمثيرات السمعية اللازمة لتنمو هذه القدرة مما يؤدي بهم إلى صعوبة التمييز بين الفنيات ذات النغمات المتشابهة، حيث أن هؤلاء الأطفال يعتمدون علي التواصل العادي، ويركزون على إنتاج عملية الزرع القوقعي، وهذا ما يؤكد الدور الكبير للزرع في إدراك الكلام.

6. دراسة محمد (2021): تهدف هذه الدراسة إلى قياس أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارة التمييز السمعي لدي الأطفال ضعاف السمع، بعينة بلغت (10) أطفال بالطريقة العمدية في مرحلة رياض الأطفال، تتراوح أعمارهم ما بين (4 – 6) سنوات من الأطفال المعاقين سمعياً، كما استخدمت هذه الدراسة المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة بإتباع القياسين القبلي والبعدي لها، كما واستخدمت الدراسة بعض الأدوات وهي: بطاقة ملاحظة مهارات الاستماع لدي الأطفال ضعاف السمع، وتقنية الواقع المعزز قائمة على برنامج أنشطة لتنمية مهارات الاستماع لدي الأطفال ضعاف السمع، وبطاقة تقييم منتج التقنية للأطفال ضعاف السمع، وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود تأثير ايجابي للبرنامج المقترح القائم على استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارة التمييز السمعي لدي الأطفال ضعاف السمع.

التعليق على الدراسات السابقة ومقارنتها بالدراسة الحالية:

يمثل الإدراك السمعي أحد الركائز الأساسية في تطور النمو اللغوي والمعرفي والاجتماعي للأطفال، لا سيما لدى ذوي الإعاقات السمعية، وهو ما جعل هذا المجال محل اهتمام عدد من الباحثين الذين سعوا إلى تصميم وتنفيذ برامج تدريبية تهدف إلى تنمية هذه المهارات الحيوية، وقد تنوعت الدراسات السابقة في أهدافها، وعيناتها، وأدواتها، ومنهجياتها، وخلصت في مجملها إلى التأكيد على أهمية التدخل المبكر وأثر البرامج التدريبية في تحسين مهارات الإدراك السمعي ومظاهر النمو المرتبطة به، وفيما يلي مقارنة تفصيلية بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية وفقًا لأربعة محاور رئيسية:

أولاً: المنهج المستخدم:

1. اعتمدت بعض الدراسات مثل دراسة Narr (2017) ودراسة محمد (2021)، على المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة، وهو ما يعد منهجا محدودًا من حيث القدرة على ضبط المتغيرات الداخلية والخارجية.

2. بينما استخدمت دراسات أخرى مثل مصطفى (2018) وإبراهيم وآخرون (2020)، المنهج التجريبي ذو المجموعتين (تجريبية وضابطة)، وهو أكثر قوة في اختبار الفروض السببية.

3. أما الدراسة الحالية، فقد اعتمدت على المنهج التجريبي شبه التجريبي ذو التصميم ثلاثي القياسات (قبلي – بعدي - تتبعي)، مما أتاح تقييم فاعلية البرنامج واستمرارية أثره بمرور الزمن، وهو ما يمثل تطورًا منهجيا نوعيا مقارنة بالدراسات السابقة.

ثانياً: أدوات الدراسة:

1. تنوعت أدوات القياس في الدراسات السابقة، فشملت مقاييس الإدراك السمعي، ومقاييس اللغة التعبيرية والاستقبالية، والانتباه، والتفاعل الاجتماعي، إضافة إلى أدوات تشخيص اضطرابات المعالجة السمعية وبرامج قائمة على تقنيات حديثة مثل الواقع المعزز

2. استخدمت بعض الدراسات أدوات موثقة ومقننة (مثل مقياس ستانفورد بينيه للذكاء، ومقياس اللغة المعرب)، بينما اعتمدت أخرى على أدوات من إعداد الباحثين أنفسهم دون توثيق كاف.

3. اتسمت الدراسة الحالية باستخدام أدوات قياس موثوقة إحصائيا إلى جانب توظيف اختبار الإدراك السمعي المصمم خصيصًا للدراسة، والذي خضع للتحكيم والتجريب، مما يعزز من صدق النتائج، كما استخدمت الدراسة أدوات تحليل إحصائي متنوعة ودقيقة مثل اختبار "ت"، ومان ويتني وويلكوكسون، مما يعكس صرامة منهجية في معالجة منهجية في معالجة البيانات.

ثالثاً: العينة:

1. تفاوتت أحجام العينات في الدراسات السابقة بشكل ملحوظ إذ اقتصرت بعض الدراسات على عينات صغيرة نسبيًا (3) إلى 10)) أطفال مثل دراسة مصطفى (2018) ودراسة إسماعيل (2018)، ودراسة Narr (2017) مما يُضعف من إمكانية تعميم النتائج.

2. بعض الدراسات استهدفت فئات محددة جدا مثل الأطفال زارعي القوقعة أو الأطفال ذوي اضطرابات المعالجة السمعية المركزية، وهو ما يعد ميزة من حيث التخصص، لكنه يحد من اتساع التطبيق.

3. تميزت الدراسة الحالية بعينة واسعة نسبيًا (40) طفلا من الأطفال ضعاف السمع، تم اختيارهم وفق معايير محددة تضمن التجانس، مما يُعطي مصداقية أكبر للنتائج ويسهم في تحقيق درجة أعلى من التعميم.

رابعاً: النتائج:

كشفت نتائج الدراسات السابقة عن فاعلية البرامج التدريبية في تحسين الإدراك السمعي لدى الأطفال ضعاف السمع أو زارعي القوقعة، وأظهرت آثارًا إيجابية على اللغة التعبيرية، الانتباه، التفاعل الاجتماعي، والتمييز السمعي، ومع ذلك، فإن أغلب تلك الدراسات لم تتناول الأثر التتبعي للبرامج أو قياس استمراريته بعد فترة من انتهاء التطبيق.

في المقابل، توصلت الدراسة الحالية إلى نتائج أكثر شمولا ودقة؛ إذ أثبتت:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

2. وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي داخل المجموعة التجريبية.

3. عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي، مما يشير إلى استمرارية الأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي، وهي نقطة قوة لم تتطرق إليها معظم الدراسات السابقة.

خلاصة المقارنة:

يتضح من المقارنة أن الدراسة الحالية قد جمعت بين الصرامة المنهجية، ودقة القياس، واتساع العينة، وتحليل الأثر الزمني للتدخل، مما يمنحها قيمة علمية وتطبيقية مضافة مقارنة بالدراسات السابقة، كما أن الدراسة لم تقتصر على قياس التحسن الفوري فقط، بل امتدت إلى التحقق من استدامة الأثر التدريبي، وهو ما يعد توجها نوعيًا مهما في ميدان الأبحاث التربوية والتأهيلية، وبالتالي، فإن هذه الدراسة تعد إسهاما أصيلا

في حقل تنمية مهارات الإدراك السمعي لدى الأطفال ضعاف السمع، وتفتح آفاقًا لمزيد من الأبحاث التجريبية المتعمقة في هذا المجال الحيوي.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

من الممكن إجمال ما استفاد منه الباحث من الدراسات السابقة في النقاط التالية:

1. استفاد الباحث من الدراسات السابقة في أخذ معلومات ذات قيمة علمية، وتعتبر سنداً علمياً يمكن للباحث أن يقيس عليها معلوماته.

2. من خلال هذه الدراسات أصبح لدى الباحث القدرة على معرفة كيفية تناول الباحثين الآخرين لهذا الموضوع، وبالتالي تمكن الباحث من الوصول للثغرات التي لم يتحدثوا عنها ويقوم هو بالحديث عنها كسابقة علمية وإضافة معلومات جديدة.

3. استفاد الباحث من هذه الدراسات في معرفة الهيكلية العامة للبحث والتعرف عن قرب على كيفية كتابة البحث بالترتيب وبعناصره الكاملة، وماهية كل عنصر من هذه العناصر.

4. قامت الدراسة بالارتكاز على الدراسات السابقة في تحديد نقطة البداية والانطلاق لدراسته، فوقف عند الأمور التي توقفت عليها تلك الدراسات ثم أكمل وأضاف إليها وعليها معلومات جديدة.

5. وجود دراسات سابقة عديدة يؤكد على مدى أهمية الموضوع الذي تناوله الباحث في دراسته الحالية، وبالتالي إقناع القارئ بهذه الأهمية وزيادة جذب القراء، ومن خلال الاستطلاع والتغذية الفكرية التي أخذها الباحث من هذه الدراسات امكنه تحديد عناصر دراسته أو بالأحرى تحديد الفرضيات والمتغيرات التي ستسير عليها دراسته.

6. كانت الدراسات السابقة من مصادر المعلومات الأساسية للباحث، فمن خلال هذه الدراسات قام الباحث باقتباس الكثير من المعلومات، وكذلك قام الباحث بإجراء العديد من العمليات المعرفية مثل المناقشات، والتحليلات، والمقارنات من خلال هذه الدراسات.

7. لا تعود الدراسات السابقة بالفائدة على الباحث وعلى الدراسة فقط، بل تعود بالفائدة على القارئ أيضاً، ولربما هذا الجانب لم يلتفت إليه الكثير، ولكن المتفكر فيه يجد أن هذه الاستفادة يلمسها القارئ بشكل جدي سواء لاحظ القارئ ذلك أم لم يلاحظ، فمنها أن القارئ من خلال وجود معلومات مقتبسة من هذه الدراسات يجد تنوعاً في الطرح، ويجد أمامه قالب نقاشي وحواري بين الباحثين حيث تمثل كل دراسة وجهة نظر كاتبها، وهذا يجعل القارئ يندمج مع ما يقرأه ويتابع القراءة ويستفيد من المعلومات بشكل واسع، وكذلك فإن القارئ عندما يجد التحليلات، والنقاشات، والمقارنات يكون بذلك قد لمس تنوع في طريقة عرض المعلومات، ويمكن للقارئ من خلال هذه الدراسات أن يفهم توجه كاتب الباحث ويتوقع النتائج التي سيصل إليها الباحث من خلال تناوله للدراسات السابقة، كما أن تمعن القارئ في المعلومات المقتبسة من الدراسات السابقة يجعل لديه القدرة على تمييز الكثير من جوانب القوة والضعف في الدراسة التي يقرأها، وهذه الدراسات بشكل عام يمكن اعتبارها مادة تقدم العديد من الجوانب الخاصة بموضوع الدراسة للقارئ، وكذلك يمكن القول بأن هذه الدراسات يستفيد منها القارئ في كونها ذات طرح تاريخي في كثير من الأحيان فيتعرف القارئ على طبيعة تناول الموضوع على مر تواريخ مختلفة.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج التجريبي، الذي يُعد من أكثر المناهج العلمية دقة وملاءمة للدراسات التي تهدف إلى قياس أثر متغير مستقل على متغير تابع ضمن بيئة مضبوطة تتيح التحكم في العوامل المؤثرة، وقد تم اختيار هذا المنهج بوصفه الأداة الأنسب لاختبار فاعلية البرنامج التدريبي المصمم لتنمية مهارات الإدراك السمعي لدى الأطفال ضعاف السمع، وذلك لما يوفره من إمكانية للمقارنة بين مجموعتين تجريبية تتعرض للبرنامج التدريبي، وضابطة لا تتعرض له، مما يسمح برصد التغيرات التي يمكن عزوها بشكل مباشر إلى البرنامج التدريبي ذاته، كما أتاح هذا المنهج للباحث تطبيق أدوات القياس القبلي والبعدي بدقة، وتحليل الفروق في الأداء بين

المجموعتين بشكل منهجي بما يضمن الوصول إلى نتائج علمية موثوقة تسهم في بناء معرفة تطبيقية يمكن الإفادة منها في ميدان التربية الخاصة لاسيما في مجال تنمية مهارات الإدراك السمعي لدى فئة الأطفال ضعاف السمع.

مجتمع الدراسة: ويتكون مجتمع الدراسة من جميع الأطفال الصم وضعاف السمع المترددين على مراكز التربية الخاصة بالمنطقة الغربية بمدينة طرابلس بليبيا.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من مجموعة من الأطفال ضعاف السمع ممن يتلقون خدماتهم التربوية في عدد من مراكز التربية الخاصة بمدينة طرابلس، وتم اختيارهم وفق معايير محددة تتناسب مع أهداف الدراسة وطبيعة البرنامج التدريبي، وقد بلغ عدد أفراد العينة (40) من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (10 – 15) سنة، ويعانون من ضعف سمعي بدرجات متفاوتة تم تحديدها استنادًا إلى التقارير الطبية والتربوية المعتمدة، وقد تم توزيع أفراد العينة بطريقة قصدية إلى مجموعتين متكافئتين

• المجموعة التجريبية: خضعت للبرنامج التدريبي المعد بهدف تنمية مهارات الإدراك السمعي.

• المجموعة الضابطة: لم تتعرض لأي تدخل تدريبي خلال فترة تنفيذ البرنامج.

وقد حرص الباحث على مراعاة التجانس بين أفراد المجموعتين من حيث العمر، ودرجة الضعف السمعي، والمستوى المعرفي وذلك لضمان صدق المقارنات التي تم إجراؤها بين المجموعتين بعد تطبيق البرنامج، وتتمثل في:

1- العينة الاستطلاعية: وتشمل على عدد (10) من الاطفال الصم وضعاف السمع المترددين على عدد من مراكز التربية الخاصة بطرابلس.

الجدول رقم (1) يبين العينة الاستطلاعية للدراسة

العينة الاستطلاعية	العدد	النسبة المئوية
ذكور	5	50%
إناث	5	50%
العدد الإجمالي	10	100%

2- العينة الفعلية: وتشمل على (40) من الأطفال الصم وضعاف السمع المترددين على مراكز التربية الخاصة بطرابلس.

الجدول رقم (2) يبين العينة الفعلية للدراسة

العينة الفعلية	العدد	النسبة المئوية
ذكور	20	50%
إناث	20	50%
العدد الإجمالي	40	100%

أداة الدراسة: نظرًا للطبيعة التجريبية لهذه الدراسة، ولتحقيق أهدافها المتمثلة في التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي المصمم لتنمية مهارات الإدراك السمعي لدى الأطفال ضعاف السمع، حرص الباحث على استخدام مجموعة من الأدوات والإجراءات التي تتسم بالصدق والثبات، وتتناسب مع خصائص الفئة المستهدفة، وقد تم إعداد هذه الأدوات بعناية علمية ووفقًا للأسس المنهجية المتبعة في البحوث التربوية والنفسية، مع مراعاة ملاءمتها لبيئة مراكز التربية الخاصة وظروف الأطفال المشاركين في الدراسة، وتعد أدوات القياس والتقويم المستخدمة في هذه الدراسة محورًا أساسيا في عملية جمع البيانات وتحليلها، حيث تم الاعتماد عليها لتحديد مستوى مهارات الإدراك السمعي قبليا وبعديًا، وقياس مدى التغير الحاصل في أداء المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، كما تم استخدام هذه الأدوات كوسيلة موضوعية لرصد أثر البرنامج التدريبي، وتفسير النتائج في ضوء الفرضيات الموضوعة.

وفيما يلي عرض مفصل للأدوات التي تم استخدامها في هذه الدراسة، وآلية إعدادها وتطبيقها والتحقق من خصائصها السيكومترية:

اختبار الإدراك السمعي (إعداد الباحث).

تصحيح المقياس: يشمل المقياس على (120) مفردة تصحح بأن كل مفردة يستجيب لها التلميذ ويتقنها بمفرده يعطي له ثلاث درجات وكل مفردة يستجيب لها التلميذ ويتقنها بمساعدة يعطي له درجتين، وكل مفردة لم يتقنها التلميذ ولم يستجب لها يعطي له درجة واحدة.

صدق وثبات أداة الدراسة:

صدق الاتساق الداخلي: حيث تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (10) من الاطفال الصم وضعاف السمع، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون في حساب مدى ارتباط كل فقرة بالمقياس، فكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (3) يوضح معامل الارتباط الكلي لأبعاد مقياس الإدراك السمعي

ابعاد مقياس الإدراك السمعي	معامل الارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
التميز السمعي	0.875	0.01
الذاكرة السمعية	0.874	0.01
الترابط السمعي	0.766	0.01
التفسير السمعي	0.753	0.01
معامل الارتباط الكلي	0.817	0.01

من خلال نتائج الجدول السابق تبين لنا أن معاملات ارتباط العبارات بالمقياس التي تتبعه كانت جميعها ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.01) مما يؤكد على أن جميع عبارات المقياس تتمتع بدرجة كبيرة من الصدق الداخلي.

ثبات الاستبانة:

وتم التأكد من ثبات الاستبانة باستخدام كلاً من:

1- معامل الثبات الفاكرونباخ: تم استخدام معامل الثبات (الفاكرونباخ) لحساب ثبات الاستبانة وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) للبيانات التي تم الحصول عليها من العينة الاستطلاعية فكانت النتائج كالآتي:

الجدول رقم (4) يوضح معامل ثبات الفاكرونباخ لأبعاد المقياس

ايعاد مقياس الإدراك السمعي	معامل الثبات ألفاكرونباخ
اختبار التمييز السمعي	0.85
اختبار الذاكرة السمعية	0.79
الترابط السمعي	0.864
التفسير السمعي	0.872
معامل الثبات الكلي	0.844

من خلال نتائج الجدول السابق نستطيع القول بأن الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

2- قياس الثبات عن طريق إعادة التطبيق retest. Test لاختبار الإدراك السمعي لدى الأطفال حيث قام الباحث بإعادة تطبيق اختبار الإدراك السمعي على أطفال العينة الاستطلاعية بعد فترة 30 يوم من التطبيق الأول، بهدف حساب ثبات الاختبار عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات التطبيق الأول والثاني، وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول رقم (5) يبين معاملات الارتباط بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية في التطبيق الأول والثاني لاختبار الإدراك السمعي

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
اختبار التمييز السمعي	0.74	0.01
اختبار الذاكرة السمعية	0.88	0.01
اختبار الترابط السمعي	0.758	0.01
اختبار التفسير السمعي	0.857	0.01
معامل الارتباط الكلي	0.808	0.01

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند (0.01) بين التطبيقين (الأول والثاني) حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.774) و(0.800)، مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

البرنامج التدريبي لتنمية الإدراك السمعي لدى الأطفال ضعاف السمع (إعداد الباحث):

أهداف البرنامج: ويتمثل الهدف العام للبرنامج التدريبي في تنمية الادراك السمعي لدى عينة الدراسة من الأطفال ضعاف السمع وينبثق من الهدف العام الأهداف التالية:

1. تنمية القدرة على التميز السمعي.
2. تنمية القدرة على الذاكرة السمعية.
3. تنمية القدرة على الترابط السمعي.
4. تنمية القدرة على التفسير السمعي.

محتويات البرنامج:

يتكون البرنامج من (18) جلسة ويتكون البرنامج من ثلاث مراحل:

1. المرحلة الأولى (المرحلة التمهيدية): ويقصد بها جلسة تعارف بين الباحث وأفراد عينة، يتم من خلال هذه الجلسة فتح باب التعارف بين أفراد عينة الدراسة وبين الباحث، كما يتم خلال هذه الجلسة تطبيق اختبار الإدراك السمعي على أفراد عينة الدراسة، حيث تستغرق هذه المرحلة 3جلسات، حيث يتم خلال هذه الجلسات الثلاث تعريف التلاميذ المعاقين سمعيا بالبرنامج وأهدافه وقواعده العامة، حيث تستغرق كل جلسة (30) دقيقة.

• الأساليب المستخدمة في هذه المرحلة: هي النقاش، والمحادثة، والتوجيه والإرشاد.

• الأدوات المستخدمة: كرات صغيرة، صور، حروف، معززات مادية، شوكولاتة، بالونات، كمبيوتر.

2. المرحلة الثانية: وتتكون أيضا من (4) مراحل وهي:

• المرحلة الأولى: حيث تشتغل هذه المرحلة على (3) جلسات، وتهدف هذه المرحلة إلى تنمية التمييز السمعي لدى أفراد عينة الدراسة، وذلك بأن يستطيع تمييز التلميذ:

- بين الأصوات من خلال الصور.
- أن يحدد الطفل صوت الحرف المسموع.
- أن يميز الطفل بين أصوات الحروف المتشابهة.
- أن يميز الطفل الصورة التي تبدأ بصوت الحرف المسموع.
- أن يستطيع الطفل التمييز بين الكلمات المتطابقة والمتجانسة.
- أن يحدد الطفل الكلمات التي تبدأ بنفس صوت الحرف.
- أن يستطيع الطفل التمييز بين أصوات حروف نهاية الكلمات.
- أن يستطيع الطفل تمييز الكلمات التي تبدأ وتنتهي بنفس صوت الحرف.

وتستغرق هذه المرحلة (90) دقيقة، بعدد جلسات (3) جلسات.

الأساليب المستخدمة: الحوار، التعزيز المادي، المعنوي، الواجبات المنزلية، التوجيه، والإرشاد.

الأدوات المستخدمة: الحلوى، البطاقات التعليمية، البالونات، الألوان، الكمبيوتر.

• المرحلة الثانية: حيث تشتغل هذه المرحلة على (3) جلسات، بعدد (90) دقيقة، حيث يتم من خلال هذه الجلسات تنمية الذاكرة السمعية لدي التلاميذ أفراد عينة الدراسة، بحيث يستطيع التلميذ ويملك القدرة على:

- استرجاع الكلمات التي سمعها بذات الترتيب الذي سمعها به.
- أن يستطيع التلميذ تذكر أصوات الحروف المتكررة.
- أن يحدد الطفل أصوات الحروف الناقصة بعد سماعها مرة أخري.
- أن يتذكر الطفل كلمتين تبدأ بنفس صوت الحرف.
- أن يحدد الطفل عدد مقاطع الكلمات المسموعة.
- أن يسترجع الطفل أحداث القصة التي يسمعها.

الأساليب المستخدمة: حيث يتم استخدام ذات الأساليب المستخدمة في المرحلة السابقة.

الأدوات المستخدمة: حيث يتم استخدام ذات الأدوات المستخدمة في المرحلة السابقة.

• المرحلة الثالثة: حيث تشتغل هذه المرحلة على عدد (3) جلسات بعدد (90) دقيقة، حيث يسعى الباحث في هذه المرحلة إلى تنمية الترابط السمعي لدي أفراد عينة الدراسة بحيث يستطيع التلميذ:

- أن يربط التلميذ بين الجمل المسموعة وبين الصورة المناسبة لها.
- أن يربط التلميذ بين الكلمة المسموعة والكلمة المناسبة لها.
- أن يربط التلميذ بين أصوات الحروف لتكوين كلمة لها معني.
- أن يستطيع التلميذ الربط بين الكلمات لتكوين جملة مفيدة.
- أن يكمل التلميذ العبارات بالكلمات المناسبة من خلال الترابط السمعي.
- أن يستطيع التلميذ تحديد صوت الحرف الناقص لتكملة الكلمة.

- أن يربط التلميذ بين أصوات الحروف لتكوين كلمة من خلال لعبة الكلمات المتقاطعة.

الأساليب المستخدمة: كما في المراحل السابقة.

الأدوات المستخدمة: كما في المراحل السابقة.

• المرحلة الرابعة: حيث تشتغل هذه المرحلة على عدد (3) جلسات بعدد (90) دقيقة، حيث تهدف هذه الجلسات إلى تنمية التفسير السمعي لدي التلاميذ أفراد عينة الدراسة، وذلك بأن يستطيع التلميذ:

- تنفيذ التعليمات من خطوة واحدة وخطوتين وثلاثة خطوات.
- أن يقسم التلميذ الكلمة الواحدة إلى مقاطع صوتية.
- أن يقسم التلميذ الكلمات إلى أصوات.
- أن يفسر التلميذ الجملة المسموعة.
- أن يستطيع ترتيب أصوات الحروف وتكوين كلمة لها معني.
- أن يستطيع رسم الحروف التي يسمعها من خلال برنامج الرسام.

الأساليب المستخدمة: المناقشة- التعزيز المادي، المعنوي – الواجبات المنزلية – التوجيه، والإرشاد ككل المراحل السابقة.

الأدوات المستخدمة: قطع الحلوى، البطاقات التعليمية، البالونات، الألوان، الكمبيوتر، ألعاب.

3. المرحلة الأخيرة: إتمام البرنامج، وقياس الإدراك السمعي بتطبيق المقياس السمعي على التلاميذ أفراد عينة الدراسة للتأكد من فاعلية البرنامج، ويتم في الجلسة الختامية توزيع الهدايا العينية على التلاميذ والحلوى والشوكولاتة، وبعد مرور فترة أشهر على إتمام البرامج التدريبي يتم تطبيق مقياس الإدراك السمعي مرة أخرى للتأكد من استمرار فاعلية البرنامج التدريبي، وذلك بعدد (3) جلسات بمعدل (90) دقيقة.

خطوات عمل الباحث:

اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية.

• قام الباحث بتطبيق اختبار الإدراك السمعي على عينة الدراسة لاستخراج الأطفال الذين حصلوا على ضعف في الإدراك السمعي.

• قام الباحث بتقسيم الأطفال إلى مجموعتين متكافئتين (تجريبية - ضابطة)، وقام الباحث بالتحقق من كل من التكافؤ بين المجموعتين من حيث الإدراك السمعي.

• تطبيق البرنامج الخاص بالدراسة بجلساته الجماعية وفق مجموعة من الفنيات والأساليب التي تساعد الأطفال على تنمية الإدراك السمعي، وكان التطبيق على أطفال المجموعة التجريبية فقط دون تعريض أطفال المجموعة الضابطة للبرنامج.

• تطبيق اختبار الإدراك السمعي كاختبار بعدي مرة ثانية على الأطفال (المجموعتين التجريبية والضابطة) بعد الانتهاء من جلسات البرنامج التدريبي، بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج بمدة شهر، قام الباحث بإعادة تطبيق الاختبار الإدراك السمعي مرة أخري على أطفال المجموعة التجريبية لمعرفة مدي استمرار فاعليته.

جمع البيانات: تم جمع البيانات عن طريق البرنامج التدريبي لتنمية الإدراك السمعي، واختبار الإدراك السمعي.

تحليل البيانات: لتحقيق أهداف البحث والتحقق من صحة فرضياتها، قام الباحث باستخدام برنامج تحليل البيانات الإحصائية (SPSS) لمعالجة البيانات الإحصائية، كما استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية: اختبار "Mann - Whitney " وذلك في التحقق من وجود فروق بين التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية والتطبيق البعدي للمجموعة الضابطة في اختبار الإدراك السمعي، اختبار "Wilcoxon Test" وذلك للتحقق من وجود فروق بين التطبيق القبلي والبعدي وبين التطبيق البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في اختبار الإدراك السمعي.

نتائج الدراسة:

نتائج الفرضية الأولى:

وللتحقق من صحة الفرضية الأولى التي تنص على أنه: (توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,01) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الإدراك السمعي لصالح المجموعة التجريبية) قام الباحث باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية للتأكد من صحة هذه الفرضية وكانت النتائج كالاتي:

جدول رقم (6) يبين قيمة U ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في أبعاد اختبار الإدراك السمعي والدرجة الكلية بعدياً

أبعاد المقياس	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
اختبار التمييز السمعي	التجريبية	20	15.5	155	صفر	0.01
	الضابطة	20	5.5	55		
اختبار الذاكرة السمعية	التجريبية	20	15.5	155	صفر	0.01
	الضابطة	20	5.5	55		
اختبار التفسير السمعي	التجريبية	20	15.5	155	صفر	0.01
	الضابطة	20	5.5	55		
اختبار الترابط السمعي	التجريبية	20	15.5	155	صفر	0.01
	الضابطة	20	5.5	55		
الاختبار ككل	التجريبية	20	15.5	155	صفر	0.01
	الضابطة	20	5.5	55		

يتضح من الجدول السابق ما يلي: جاءت قيم "U" = (صفر) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية (0.01) لصالح المجموعة التجريبية (متوسط الرتب الأعلى) مما يشير لوجود فروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أبعاد اختبار الإدراك السمعي والدرجة الكلية بعدياً لصالح المجموعة التجريبية، ويمكن توضيح متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد اختبار الإدراك السمعي والدرجة الكلية، ومن خلال الجدول التالي:

جدول (7) المتوسطات والانحرافات المعيارية للتطبيق البعدي لاختبار الإدراك السمعي للمجموعة التجريبية والضابطة

أبعاد المقياس	المجموعة	ن	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري
اختبار التمييز السمعي	التجريبية	20	9.8	0.42
	الضابطة	20	5.1	0.73
اختبار الذاكرة السمعية	التجريبية	20	11.6	0.69
	الضابطة	20	5.1	0.52
اختبار التفسير السمعي	التجريبية	20	60.1	1.91
	الضابطة	20	32	7.73
اختبار الترابط السمعي	التجريبية	20	9.8	0.42
	الضابطة	20	5.1	0.73
الاختبار ككل	التجريبية	20	91.3	3.44
	الضابطة	20	47.3	9.71

تشير نتائج الفرضية الأولى إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الإدراك السمعي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، ويُعزى هذا التحسن الملحوظ في مستوى الإدراك السمعي لدى أطفال المجموعة التجريبية إلى فعالية البرنامج التدريبي المطبق، والذي صمم خصيصًا لتنمية مهارات الإدراك السمعي لدى الأطفال ضعاف السمع، فقد أسهم البرنامج، من خلال أنشطته المنظمة والموجهة في تعزيز قدرة الأطفال على التمييز بين الأصوات وفهمها واستيعابها، ما انعكس إيجابا على أدائهم في الاختبار البعدي.

وتتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه عدة دراسات سابقة مثل دراسة (2017) Narr ، التي أكدت فاعلية استخدام المثيرات البصرية المصاحبة في تحسين الإدراك السمعي والانتباه لدى الأطفال ضعاف السمع، وكذلك دراسة مصطفى (2018)، التي أظهرت أثر التدريب السمعي - اللفظي في تنمية الإدراك السمعي لدى الأطفال زارعي القوقعة، كما أيدت دراسة إسماعيل (2018) فعالية البرامج التدريبية في تحسين الإدراك السمعي واللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطرابات المعالجة السمعية، وهو ما يعزز من موثوقية النتائج الحالية ويؤكد دور البرامج المتخصصة في تنمية المهارات السمعية لدى هذه الفئة.

نتائج الفرضية الثانية:

وللتحقق من صحة الفرضية الثانية التي تنص على أنه: (توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطي رتب درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار الإدراك السمعي لصالح التطبيق البعدي) قام الباحث باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية للتأكد من صحة هذه الفرضية، وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (8) يبين قيمة (Z) ودلالتها الإحصائية لفروق التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد اختبار الإدراك السمعي

أبعاد المقياس	الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
اختبار التمييز السمعي	السالبة	0	0	0	2.82	0.01
	الموجبة	20	5.5	55		
اختبار الذاكرة السمعية	السالبة	0	0	0	2.84	0.01
	الموجبة	20	5.5	55		
اختبار التفسير السمعي	السالبة	0	0	0	2.81	0.01
	الموجبة	20	5.5	55		
اختبار الترابط السمعي	السالبة	0	0	0	2.82	0.01
	الموجبة	20	5.5	55		
الاختبار ككل	السالبة	0	0	0	2.82	0.01
	الموجبة	20	5.5	55		

يتضح من الجدول السابق ما يلي: جاءت قيم Z (2.82 /2.81/ 2.84/2.82) وهي قيم دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.01) لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية (متوسط الرتب الأعلى ٥.٥)، مما يشير لوجود فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في أبعاد اختبار الإدراك السمعي والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي، ويمكن توضيح متوسطات درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد اختبار الإدراك السمعي والدرجة الكلية من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (9) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الإدراك السمعي

أبعاد المقياس	التطبيق	ن	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري
اختبار التمييز السمعي	القبلي	20	2.5	0.85
	البعدي	20	6.8	0.42
اختبار الذاكرة السمعية	القبلي	20	3.9	0.73
	البعدي	20	11.6	0.69
اختبار التفسير السمعي	القبلي	20	14.5	4.3
	البعدي	20	60.1	1.91
اختبار الترابط السمعي	القبلي	20	3.9	0.73
	البعدي	20	11.6	0.69
الاختبار ككل	القبلي	20	24.8	6.61
	البعدي	20	90.1	2.53

أظهرت نتائج الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في اختبار الإدراك السمعي بين القياسين القبلي والبعدي، وذلك لصالح القياس البعدي، ويُعزى هذا التحسن الملحوظ إلى فاعلية البرنامج التدريبي المنفذ، والذي استهدف تنمية مهارات الإدراك السمعي من خلال أنشطة تعليمية ممنهجة ومحفزة، ساعدت الأطفال على تحسين قدرتهم في تمييز الأصوات ومعالجتها وفهمها في السياقات المختلفة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة إسماعيل (2018)، التي أثبتت فعالية برنامج لتنمية الإدراك السمعي في تحسين اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطرابات المعالجة السمعية المركزية، كما تتسق مع نتائج دراسة محمد (2021) التي أظهرت تأثيرًا إيجابيًا لاستخدام تقنية الواقع المعزز في تحسين التمييز السمعي لدى الأطفال ضعاف السمع، كذلك، تدعم هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة مصطفى (2018)، التي بينت أثر التدريب السمعي اللفظي في تطوير مهارات الإدراك السمعي لدى الأطفال زارعي القوقعة، وبذلك، تؤكد النتائج الحالية أهمية البرامج التدريبية المصممة وفق أسس علمية في إحداث تغييرات إيجابية في القدرات السمعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية.

نتائج الفرضية الثالثة:

وللتحقق من صحة الفرضية الثالثة التي تنص على أنه: (لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي رتب درجات التطبيق البعدي والتتبعي بعد شهر من تطبيق البرنامج للمجموعة التجريبية في اختبار الإدراك السمعي) ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون للمجموعات، ويوضح الجدول التالي قيمة (Z) ودلالتها الإحصائية للفروق بين التطبيق البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في أبعاد اختبار الإدراك السمعي والدرجة الكلية.

الجدول رقم (10) يبين قيمة (Z) ودلالتها الإحصائية لفروق التطبيق البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في أبعاد اختبار الإدراك السمعي والدرجة الكلية

أبعاد المقياس	الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
اختبار التمييز السمعي	السالبة	4	3.13	12.5	1.41	0.01
	الموجبة	13	2.5	2.5		
	المتعادلة	3	_	_		
اختبار الذاكرة السمعية	السالبة	5	4.6	23	1.55	0.01
	الموجبة	12	2.5	5		
	المتعادلة	3	_	_		
اختبار التفسير السمعي	السالبة	4	4	16	0.37	0.01
	الموجبة	13	4	12		
	المتعادلة	3	_	_		
اختبار الترابط السمعي	السالبة	5	4.6	23	1.55	0.01
	الموجبة	9	2.5	5		
	المتعادلة	6	_	_		
الاختبار ككل	السالبة	4.5	4.8	18.62	1.22	0.01
	الموجبة	11.75	2.87	6.12		
	المتعادلة	3.75	_	_		

يتضح من الجدول السابق ما يلي: جاءت قيم Z كالاتي: (0.53/1.41/1.55/1.85 / 0.37/ 1.55) وهي قيم غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.05) مما يشير لعدم وجود فروق بين متوسطي رتب درجات التطبيق البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في أبعاد

اختبار الإدراك السمعي والدرجة الكلية، ويمكن توضيح متوسطات درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد اختبار الإدراك السمعي والدرجة الكلية من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (11) يبين المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي لاختبار الإدراك السمعي

أبعاد المقياس	التطبيق	ن	متوسط الدرجات
اختبار التمييز السمعي	البعدي	20	6.8
	التتبعي	20	6.4
اختبار الذاكرة السمعية	البعدي	20	11.6
	التتبعي	20	10.9
اختبار التفسير السمعي	البعدي	20	60.1
	التتبعي	20	60
اختبار الترابط السمعي	البعدي	20	11.6
	التتبعي	20	10.9
الاختبار ككل	البعدي	20	90.1
	التتبعي	20	88.2

تشير نتائج الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لاختبار الإدراك السمعي، وذلك بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج التدريبي، وتشير هذه النتيجة إلى استمرارية أثر البرنامج التدريبي وفاعليته طويلة المدى في تنمية مهارات الإدراك السمعي لدى الأطفال ضعاف السمع، حيث حافظ المشاركون على مستوى متقدم من الأداء بعد انتهاء البرنامج ومرور فترة زمنية دون تدخل إضافي، وتعد هذه النتيجة من المؤشرات المهمة التي تدعم فعالية البرامج التدريبية المستندة إلى مبادئ التعلم المنظم والممارسة المتكررة، كما تتسق مع ما توصلت إليه دراسة إسماعيل (2018)، التي أكدت استمرار التحسن في الإدراك السمعي واللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطرابات المعالجة السمعية المركزية بعد انتهاء البرنامج بفترة زمنية، مما يدل على ثبات الأثر العلاجي والتربوي للتدخل، كما تتقاطع هذه النتيجة مع توجهات الدراسات التي تُشدد على أهمية

بناء برامج ذات أثر مستدام، تسهم في دعم النمو السمعي واللغوي بعيدا عن الأثر المؤقت للتدخل.

الاستنتاجات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يمكن استخلاص مجموعة من الاستنتاجات التي تعكس أثر البرنامج التدريبي المعد لتنمية مهارات الإدراك السمعي لدى الأطفال ضعاف السمع وذلك على النحو الآتي:

1. فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مهارات الإدراك السمعي: أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ما يدل على أن البرنامج التدريبي المصمم أدى إلى تحسن ملحوظ في مهارات الإدراك السمعي لدى الأطفال المشاركين، وحقق أهدافه بصورة فعالة.

2. التحسن الداخلي داخل المجموعة التجريبية: أظهرت نتائج المقارنة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية وجود فروق دالة إحصائيا لصالح القياس البعدي مما يشير إلى أن البرنامج التدريبي أحدث تغيرا إيجابيا في مستوى أداء الأطفال داخل المجموعة التجريبية، وعزز قدراتهم في التمييز السمعي والتعرف على الأصوات ومعالجتها.

3. استمرارية أثر البرنامج التدريبي: بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، مما يدل على أن أثر البرنامج التدريبي كان مستداما ولم يتلاشى بمرور الوقت، وهو مؤشر قوي على جودة تصميم البرنامج ومدى ملاءمته لحاجات الأطفال ضعاف السمع.

4. أهمية التدخل المنظم والمبكر: تؤكد نتائج الدراسة أن التدخل التدريبي المنظم والمبني على أسس علمية يسهم بشكل مباشر في تنمية الإدراك السمعي، ويُعد من الأساليب الفعالة في دعم النمو اللغوي والمعرفي للأطفال ضعاف السمع، لا سيما عند تنفيذه في بيئة تعليمية مهيأة ومناسبة.

5. توافق النتائج مع الأدبيات والدراسات السابقة: تتسق نتائج الدراسة مع ما أظهرته الأدبيات السابقة من فاعلية البرامج التدريبية مما يعزز من موثوقية النتائج الحالية ويدعم الحاجة إلى تبني مثل هذه البرامج في المؤسسات التربوية والتأهيلية.

6. إمكانية تعميم النتائج بشكل أوسع: نظرًا لحجم العينة ومستوى ضبط المتغيرات، تسهم الدراسة في تقديم رؤية قابلة للتطبيق في بيئات مشابهة، مما يفتح المجال أمام تعميم البرنامج التدريبي وتكييفه ليناسب فئات مختلفة من ذوي الإعاقة السمعية.

المقترحات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج واستنتاجات، تقدم الباحث بالتوصيات الآتية:

1. اعتماد البرامج التدريبية المتخصصة في تنمية مهارات الإدراك السمعي داخل مؤسسات التربية الخاصة والمراكز التأهيلية، لما لها من أثر إيجابي موثوق في تحسين القدرات السمعية واللغوية لدى الأطفال ضعاف السمع.

2. تدريب الأخصائيين والمعلمين العاملين مع الأطفال ذوي الإعاقة السمعية على تصميم وتنفيذ البرامج التربوية والتأهيلية التي تستهدف تنمية الإدراك السمعي، مع ضرورة تزويدهم بالأدوات والتقنيات اللازمة لتحقيق أقصى استفادة من هذه البرامج.

3. أهمية الكشف المبكر والتدخل الوقائي من خلال إجراء الفحوصات السمعية والإدراكية في المراحل العمرية المبكرة، وتشخيص حالات ضعف الإدراك السمعي بدقة، مما يسهم في تقديم التدخل المناسب في التوقيت المناسب.

4. توعية أولياء الأمور بدورهم الحيوي في دعم برامج التدريب السمعي في المنزل، وتزويدهم بإرشادات عملية تسهم في تعزيز مكتسبات البرنامج التدريبي، بما يضمن استمرارية التحسن لدى الطفل خارج بيئة المركز أو المؤسسة التعليمية.

5. دمج برامج تنمية الإدراك السمعي ضمن الخطط التربوية الفردية للأطفال ضعاف السمع، وربطها بالأهداف اللغوية والمعرفية والسلوكية بما يعزز من تكامل العملية التأهيلية.

6. ضرورة توفير بيئة تعليمية داعمة ومحفزة تحتوي على مثيرات سمعية وبصرية مناسبة، وتراعي الفروق الفردية بين الأطفال، بما يهيئهم لاكتساب المهارات المستهدفة بشكل أكثر فاعلية.

7. دعوة الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات التجريبية التي تتناول أثر البرامج التدريبية على جوانب أخرى مرتبطة بالإدراك السمعي، مثل الانتباه السمعي، والتمييز السمعي في البيئات الصاخبة، والذاكرة السمعية، مع توسيع نطاق العينات وتنوعها.

8. تطوير أدوات قياس الإدراك السمعي بما يتلاءم مع خصائص الأطفال ضعاف السمع في البيئات العربية، وضمان تقنينها على عينات ممثلة تمكن من استخدامها بثقة في البحوث والتطبيقات الميدانية.

قائمة المصادروالمراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. العريشي، جبريل بن حسن، وعلي، عيد عبد الواحد، وبنت رشاد، وفاء (2013) *صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية*، عمان، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع.
2. الشخص، عبد العزيز (1992) دراسة لكل من السلوك التكيفي والنشاط الزائد لدى عينة من الأطفال المعاقين سمعياً وعلاقتهما بأسلوب رعاية هؤلاء الأطفال، المؤتمر السنوي الخامس للطفل المصري، جامعة عين شمس.
3. الزيات، فتحي (1998) *صعوبات التعلم والأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية*، القاهرة، دار النشر للجامعات.
4. الزيات، فتحي مصطفى (2007) *صعوبات التعلم والاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية*، القاهرة، دار النشر للجامعات.
5. البطانية، أسامة واخرون (2010) *علم نفس الطفل غير العادي*، دون طبعة، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
6. القمش، مصطفى نوري (1999) *الإعاقات السمعية واضطرابات النطق واللغة*، عمان، دار الفكر.
7. إبراهيم، حنان محمد، واسماعيل، هبة حسين، ومحمد، نجوى السيد (2020) برنامج قائم على المهارات السمعية لتحسين مستوي النمو اللغوي والتفاعل الاجتماعي لدي الأطفال زارعي القوقعة، *مجلة البحث العلمي في التربية*، كلية الآداب للبنات والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، مصر، 12 (21).
8. إسماعيل، هبة حسين (2018) تنمية الإدراك السمعي مدخل لتحسين مهارات اللغة التعبيرية لدي الأطفال ذوي اضطرابات المعالجة السمعية CAPD، *مجلة الخدمة النفسية كلية الآداب*، جامعة عين شمس.
9. عبد الحي، عبد الواحد محمد فتحي (2001) *الإعاقة السمعية وبرامج إعادة التأهيل*، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

10. عبد الجوالدة، فؤاد (2012)، *الإعاقة السمعية*، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
11. غنيم، أحمد محمد (2016) *الإعاقة السمعية بين التعليم والتفكير*، دون طبعة، مصر، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية.
12. قطامي، محمد (1992) *أساسيات علم النفس المدرسي*، عمان، دار الشروق.
13. كوافحة، تيسير مفلح، وعبد العزيز، فواز (2010) *مقدمة في التربية الخاصة*، ط4، عمان الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
14. لعريبي، نورية، وبختي، بن طالبي، ليندة بن طالبي، وبختي، كريمة (2020) تقييم القدرات الإدراكية السمعية عند الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي، *مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، الجزائر، (3).
15. محمد، إيمان عيد (2021) فاعلية تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارة التمييز السمعي لدي أطفال الروضة ضعاف السمع، *مجلة التربية وثقافة الطفل*، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة الميناء 17 (1).
16. مصطفى، سامية إبراهيم سالم (2018) *فعالية برنامج تدريبي سمعي - لفظي لتنمية الإدراك السمعي وأثره على النمو اللغوي لدى الأطفال زارعي القوقعة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Narr, R (2017). Phonological Awareness and Decoding in Deaf/hard-of-Hearing Students Who Use Visual Phonics, Journal of Deaf Studies and Deaf Eduction,13 (3).
2. Seward, C (2009) Evaluating the effectiveness of short duration reading intervention on grade one phonological Faculty of Science, awareness and word reading, Ph, D Wilfrid Aurier University.

Tibyan Journal for Educational and Social Sciences
Peer-reviewed biannual periodical
Issued by Midad Center for Studies
Tebyan Bilim Dergisi Eğitimsel ve sosyal

ISSN: 9891 -2757
Volume 6 Issue 1 - 2026

مجلة تبيان
للعلوم التربوية والاجتماعية