مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 44 . العدد 33

1443 هـ - 2022 م

الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب

رئيس جامعة البعث

المدير المسؤول عن المجلة

أ. د. ناصر سعد الدين	**رئيس هيئة التحرير**
أ. د. هايل الطالب	**رئيس التحرير**

مديرة مكتب مجلة جامعة البعث

بشرى مصطفى

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

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

رئيس تحرير مجلة جامعة البعث

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

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

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

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

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة البعث

الأوراق المطلوبة:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1- مقدمة

2- هدف البحث

3- مواد وطرق البحث

4- النتائج ومناقشتها .

5- الاستنتاجات والتوصيات .

6- المراجع.

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

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

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

أ- قياس الورق 17.5×25 B5.

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

ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8

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

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

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

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

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

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

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

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

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

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

وفيما يلي مثال على ذلك:

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

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

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

مثال على ذلك:

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

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

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

رسوم النشر في مجلة جامعة البعث

1. **دفع رسم نشر (20000) ل.س عشرون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.**
2. **دفع رسم نشر (50000) ل.س خمسون الف ليرة سورية عن كل بحث للباحثين من الجامعة الخاصة والافتراضية .**
3. **دفع رسم نشر (200) مئتا دولار أمريكي فقط للباحثين من خارج القطر العربي السوري .**
4. **دفع مبلغ (3000) ل.س ثلاثة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.**

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
مستوى مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ لدى متعلّمي الصّفّ السّادسِ الأساسيّ في مادّةِ العلومِ في ضوءِ بعضِ المتغيّرات /دراسةٌ ميدانيّةٌ في مدارسِ التّعليمِ الأساسيّ (الحلقة الأولى) في منطقةِ جبلة/	د. سمر يوسف أريج خليفه	62-11
الأنثروبولوجيا كعلم النشأة والتطور	اعتدال الكفيري	90-63
آراء معلمات رياض الأطفال نحو استخدام مسرح العرائس في تنمية الوعي البيئي لدى الطفل " دراسة ميدانيّة لدى أطفال الرّياض في محافظة اللاذقيّة"	د. مرفت علي	126-91
معوقات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا (كوفيد-19) من وجهة نظر معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي	د. راما مندو	148-135

مستوى مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ لدى متعلّمي الصّفّ السّادسِ الأساسيّ في مادّةِ العلومِ في ضوءِ بعضِ المتغيّرات

/دراسةٌ ميدانيّةٌ في مدارسِ التّعليمِ الأساسيّ (الحلقة الأولى) في منطقةِ جبلة/

د. سمر محمد يوسف[1] أريج حافظ خليفه[2]

"**ملخّص البحث**"

هدفَ البحثُ الحاليّ إلى تعرّفِ مستوى مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ الآتيةِ: الملاحظة، وصياغة الأسئلة، والاستدعاء، والتّرميز، والمقارنة، والتّصنيف، والتّمثيل، والاستنتاج، لدى متعلّمي الصّفّ السّادسِ الأساسيّ في مادّة العلوم، وكذلكَ تقصّي الفروق في مستوى مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ وفق متغيّرِ الجنسِ والبيئةِ، ولتحقيقِ هدف البحث، استُخدمَ المنهجُ الوصفي، وكانت أداةُ البحثِ: اختبار مهاراتِ التفكيرِ الأساسيّةِ في مادّة العلوم، والمُعَدّ من قبل الباحثة، ووُزّعَ على عينةٍ مؤلّفةٍ من (300) متعلّماً ومتعلّمة من متعلّمي الصّفّ السّادسِ الأساسيّ في منطقة جبلة(ريف ومدينة).أظهرت نتائجُ البحثِ أنَّ مستوى مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّة لدى متعلّمي الصّفّ السّادسِ الأساسيّ في مادّة العلوم كان متوسّطاً، وكانت مهاراتُ التّصنيف، والمقارنة، والتّمثيلِ، والاستدعاءِ، والتّرميزِ، ضمن المستوى الضّعيف، في حين جاءت مهاراتُ الاستنتاجِ، وصياغةِ الأسئلةِ ضمن المستوى المتوسّط، وكانت مهارة الملاحظة ضمن المستوى الجيّد. ويوجد فرق ذو دلالةٍ إحصائيّةٍ بين الذّكورِ والإناثِ في مستوى مهارات التّفكير الأساسيّة على الاختبار ككل لصالحِ الإناث، وأيضاً أظهر هذا البحث أنَّه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متعلّمي الرّيف والمدينة في مستوى مهارات التفّكيرِ الأساسيّةِ على الاختبارِ ككلّ.

الكلمات المفتاحيّة: مستوى، مهارات التّفكير الأساسيّة، العلوم.

[1] أستاذ مساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة تشرين، اللاذقية، سورية

[2] طالبة ماجستير في قسم المناهج وطرائق التدريس جامعة تشرين، اللاذقية، سورية

The Level Of Basic Thinking Skills by Sixth Graders in Science Subject in the Light of Some Variables

/Afield Study at the Basic Education Schools (first circle) in Jableh/

Dr.Samar Mouhammad Yousef[1]

Areej Hafez khalefah[2]

< Abstract >

The Research aimed to assist the level of Basic Thinking Skills: Observing, Comparing, Classification, Formulating, Questions, Encoding, Recalling, Representing, Inferring in Science to sixth- Grade Students, and investigate differences in the level of basic thinking skills according to gender and environment. For that, the descriptive method was used, and the search tool was a test of basic thinking skills in science subject which prepared by the researcher. The simple random sample consists of (300) sixth grade students in Jableh. The results showed that the level of basic thinking skills to sixth-grade in science subject was average, And the level of Comparing, classification, Encoding, Recalling, Representing was low, while the level of, Formulating Questions and Inferring skills was average, Also the level of Observing skills was good. And there were significant differences among females and males scores on test of basic thinking skills .Also, this research shows no significant difference between Rural and City students on the basic thinking skills on test of basic thinking skills.

Keywords: Level, Basic Thinking Skills, Science

الفصل الأول: التعريف بالبحث

مُقدّمةُ البحث:

باتت السّمة الأساسيّة للعصرِ الحالي "العلم والمعرفة بأعلى درجاتها" المعرفة الّتي تستدعي امتلاك عقول نيّرة مفكّرة، تأبى الاكتفاءَ باستقبالِ وتخزين ما يصلُ إليها من معلومات، كما لو كانت آلةَ تسجيلٍ، وإنّما تُعالج، وتحلّل، وتعيدُ بناء لتصل إلى كلّ ما هو جديدٍ ومبتكرٍ، وهنا تظهر الحاجة للتّفكير، إذ يرىChanc أنّه نتيجةَ الانفجارِ المعرفيّ أصبحَ النّاسُ أقلَّ اعتماداً على الحقائقِ والمهاراتِ، وأكثرُ اعتماداً على القدرةِ في معالجةِ المعلومات ولذلكَ ينبغي تنمية التفّكير(قطامي،2000،411)، الأمر الذي يستدعي تغييرَ النظرةِ نحو الهدفِ من التّعليمِ والتعلّمِ، والعملَ على تربيةِ المُتعلّم تربيةً تهدف إلى إعدادِ أجيالٍ مفكّرةٍ قادرةٍ عل مواكبةِ هذا التّطور العلميّ، والانفجار المعرفيّ؛ إذ التّفكير وحدهُ من يمكّن جيلَ القرنِ الحادي والعشرين من التكيّف مع عصر المعلومات والتوسّع السّريع للمعرفة.

والتّفكير بأبسطِ تعريفٍ له سلسلةٌ من النشاطاتِ العقليّةِ التي يقومُ بها الدماغ عند تعرّضه لمثيرٍ استقبلهُ عن طريقِ واحدةٍ أو أكثرَ من الحواسِ، وتشمل هذه النّشاطات تخزين المعلومات، والبحث عن معنى لها، وتصنيفها، ومقارنتها، واستخدامها في حلّ المشكلات واتخاذ القرارات(غانم، 2009، 21).

ومنهُ كانت تنميةُ قدرةَ المتعلّمِ على التفكيرِ بكافّة مستوياتهِ مبرّراً كافياً لإعادة تصميمِ وإصلاحِ أنظمةِ التّعليم، الأمرَ الّذي عوّل على المؤسساتِ التّربويةِ مهمّةَ النّهوضِ بمستوياتِ التّفكير، وقادَ إلى تحوّلاتٍ جذريّةٍ في عمليّة التعليم، وإعادةِ النّظر في أهدافها وأساليبها لتصل بالمتعلّمين إلى مستوياتٍ عليا من التفكير، من خلالِ امتلاكِهم لمهاراتِ التّفكيرِ ولا سيّما الأساسيّة منها؛ حيثُ أنّها على درجةٍ كبيرةٍ من الأهميةِ في مُختلفِ المراحلِ الّدراسيّةِ، والأساسُ الّذي تقومُ عليهِ المستوياتَ العليا من التّفكيرِ، وتعلّمها يتمُّ في أيّ مرحلةٍ من مراحلِ التعلّم المدرسيّ(أبو جادو؛ نوفل،2007، 73)ومُخطئٌ مَن يظِنُّ أنّ تدريسَ التفكير ليس مُمكناً إلاّ في فتراتٍ متأخّرةٍ من عمرِ الكائنِ الحيّ، وإنّما أساسُ التفكيرِ يجبُ ترسيخهُ مُبكّراً في حياةِ الأطفال(جروان، 1999، 14).

ولقد استجابت وزارةُ التّربيةِ في الجمهوريّةِ العربيّةِ السّوريّةِ لمتطلّباتِ العصرِ، والانفجارِ المعرفيّ؛ إذ انطلقت عجلةُ الإصلاحِ والتّطويرِ للعمليّةِ التّعليميّةِ بكلّ أركانها وفي مُقدّمتها المناهج الدّراسيّة، حيثُ طالتها حركات إصلاحية عديدة ولأكثر من مرّة، عمدت فيها وزارةُ التّربيةِ إلى تضمين المناهج مهارات التّفكير، والأنشطة والتّجارب العلميّة التي تفعّلُ مشاركةَ المتعلّمِ، وتُنمّي هذه المهارات لديه، وعلى وجهِ الخصوص مهارات التّفكير الاساسيّة، وفي مختلفِ المراحلِ الدراسيّةِ، ولاسيما مرحلة التعليمِ الأساسيّ، وفي هذا السياق أجرت وزارة التربية في الجمهوريّة العربيّة السّورية ورشة عمل بتاريخ 13/6/2017 لمدّة عشرةِ أيّامٍ تحت عنوان" إعدادُ مدرّبين مركزيّين حول آليّاتِ وطرقِ تدريسِ المناهج الحديثة لعام 2018-2017 والتي أكدّ فيها وزير التّربية الدّكتور هزوان الوز أنّ "المناهجَ الجديدة تمّ إعدادُها وفقَ رؤى متطوّرة تهدف إلى تفعيلِ دورِ المتعلّم، وتنشيط قدراتهِ العقليّة والحركيّة، وتساعده على بناءِ معارفه ومهاراته"، وهذا يستدعي من المعلّم استخدام طرائقَ تدريسٍ تحقّق هذا الهدف، وتفعّل دور المتعلّم الّذي يُعدُّ الركيزةَ الأساسيّةَ لعمليّةِ التّعليمِ.

كما جاءت العديدُ من المؤتمراتِ التربويّةِ المحليّةِ لتؤكّدَ أهميّةَ التّفكيرِ، وضرورةَ الاهتمامِ بتنميتهِ، ورفعِ مستوياتهِ لدى المتعلمين، حيث أوصى مؤتمرُ التّطويرِ التّربويّ في سورية، الّذي عُقِدَ في أيلول عام (2019) في دمشقَ، بضرورة إكسابِ المتعلّمين مهارات التفكير العلميّ والنّاقد، وإلى توفيرِ أنشطةٍ تُنمّي مهاراتَ التّفكيرِ العليا (وزارة التربية، 2019)

وعلى ذلكَ ينبغي الأخذُ بالاتّجاهاتِ التّربويّةِ الحديثةِ، والتّمحورِ حولَ المتعلّمِ، وإتاحةِ كلَّ الفرصِ أمامهُ ليكتشف، ويبحث، ويسأل، ويحلّل، ويستنتج، بنفسه من خلال ممارستهِ الأنشطةِ العمليّةِ الفعالةِ التي تتحدّى عقلهُ، وتثيرُ تفكيرهُ، وليسَ فقط استظهار المعلوماتِ من الكتابِ دونَ فهمِها وتحليلها، ويظهرُ هذا جليّاً في المنهاجِ المطوّرِ لمادّة العلومِ؛ إذ جاءَ في مقدّمة أهدافها اكسابُ المتعلّم المعارفَ والمهاراتَ، وطرائقَ التّفكيرِ، وتعويدهم استخدامَ أُسسَ البحثِ العلميّ، الّتي تساعدهم في حلّ المشكلاتِ الّتي تواجههم عن طريقِ التّحليل، والفهمِ، والاستنتاج

ومنهُ وانطلاقاً من أهميّة امتلاكِ المتعلّمين لمهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ، وفي مراحلٍ مبكّرةٍ، جاء هذا البحث بهدفِ الوقوفِ على مستوى هذه المهارات لدى متعلّمي الصّفّ السّادس الأساسيّ في مادّة العلوم.

مُشكِلةُ البحث:

على الرّغمِ من كلّ الجهود التي بُذِلت لإحداثِ نقلة نوعيّة في عمليّة التّعليم، واعتمادِ الأساليب الحديثة التي تجعلُ من المتعلّم محوراً للعمليّةِ التّعليميّة، وترفعُ من مستوى التّفكيرِ ومهاراته لديه، سيّما في المراحلِ الأولى من التّعليم؛ كونها تلعبُ الدّورَ الأكبرَ في تشكيلِ القدراتِ العقليّةِ للمتعلّم، وتنميةِ مهاراتِ تفكيرِه، وبالرّغمِ من تضمينِ المناهجَ الدّراسيّةِ لهذهِ المهارات وعلى وجهِ الخصوص في مادّة العلوم؛ إذ أنّ موضوعاتها علميّة بحتة، وتُعنى بالأنشطةِ الاستقصائيّةِ، والتّجاربِ العلميّةِ التي تجعلُ منها مجالاً واسعاً لتنميةِ مهاراتِ التّفكيرِ كالملاحظةِ، والتّصنيفِ، والمقارنةِ، والتّرتيبِ، والتّجريبِ، والاستنتاجِ، شريطةَ استخدامِ المعلّمين للأساليبِ الحديثةِ في التّعليم، إلاّ أنّ معظمَ الدّراسات التّي ركّزت على استقصاءِ مدى استخدامِ المعلّمين لهذهِ الأساليب بيّنت استخدامهُم لها بدرجةٍ ضعيفةٍ أو متوسّطةٍ، والتّركيز على استرجاعِ المتعلّم للمعلوماتِ دون أيّ اعتبارٍ لمستوى تمثّلها في بُنيتِه المعرفيّةِ كدراسةِ(أحمد؛ علي،2017)، ودراسةِ(نيال،2018)، ودراسةِ(عبيد،2021). إذ لايزالُ الواقع يشهدُ بوجودِ أسلوبِ تدريسٍ تقليديّ، يعتمدُ أسلوبَ التّلقين، وطرح أسئلة تتطلّب مهارات تفكيرٍ متدنيّة، وتركّز على أبسطِ الجوانبِ المعرفيّة ألا وهو التذكّر، فيدرس المتعلّم ليجيبَ عن المعلومة وكأنّه بطاقة ذاكرة يحتفظ بالمعلومات ليعيدَ تفريغها على ورقةِ الامتحان.

ولطالما كان لمهاراتِ التّفكير الأساسيّةِ أهميّةً خاصّةً؛ كونها نقطة الانطلاقِ لمستوياتٍ عليا من التّفكيرِ، واستجابةً لأهدافِ التّربيةِ الحديثةِ والمناهجِ المطوّرةِ في تنميتها لدى المتعلّم، فقد كانت محطَ اهتمام ودراسة العديد من الباحثين، إذ أظهرت نتائجُ مراجعةِ الباحثة للدّراساتِ السّابقة التّي أُجريت في هذا المجال على الصّعيدِ العربيّ والمحلّي أنّ معظمَ الدّراسات ركّزت على مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ، وتناولتها من عدّةِ جوانب؛ حيث ركّز بعضها على مستوى اكتسابِ المتعلّمين لهذه المهارات كدراسةِ(القاضي،2011)، وبعضها الآخر ركّز على تنميةِ هذه المهارات من خلال بعض استراتيجياتِ ونماذجِ التّعلّم في مادّة العلوم كدراسةِ (شافعي، 2021)، وفي مادّةِ الدّراساتِ الاجتماعيّةِ كدراسةِ(أيوبي،2016)، ودراسةِ (قاسم، 2015)، ودراسةِ(شلهوب، 2014)، وبعضها تناولَ استقصاء مستوى هذه المهارات بشكلٍ مستقلّ كدراسةِ(عيسى، 2021)، ودراسةِ(خضير، 2020)، أو ضمنَ سياقِ دراسةِ مستوى مهارات التّفكير النّاقد، ومهارات عمليّاتِ العلمِ الأساسيّةِ، ومهارات التّفكير العليا كدراسةِ(عبّاس، 2013)، ودراسةِ(الملقي، 2018)، ودراسةِ(جناد، 2018)، إلاّ أنّه لم يتمُّ العثور وفي حدودِ علمِ الباحثةِ على دراسةٍ محليةٍ تناولت مهارات التّفكير

الأساسيّة بشكلٍ مستقلّ في المرحلةِ الأساسيّةِ في مادّة العلومِ تبعاً لمتغيّرِ البيئة باستثناءِ دراسةِ(عيسى، 2021) التي تناولت مهارات التّفكير الأساسيّة لكن تبعاً لمتغيّر الجنس فقط، ودراسة(عبّاس، 2014) التي ناقشت مهارةَ الاستنتاج في سياق مهارات التّفكير الناقد وفقاً لمتغيّر البيئة.

كما وقد اختلفَت الأبحاثُ في نتائجِها من حيثِ الفروق في مستوياتِ امتلاكِ المتعلّمين لمهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ وفقاً لمتغيّر الجنس فعلى سبيلِ المثال، كشفت دراسةُ(عيسى، 2021) عن عدمِ وجودِ فرقاً بين الذّكورِ والإناثِ على اختبار المهاراتِ ككلّ، ووجود فروق دالّة إحصائياً لصالحِ الإناثِ فيما يخصُّ مهارتي المقارنة، والتّمثيل، في حين أشارت دراسةُ(القاضي، 2011) إلى وجودِ فرقاً بين الذّكور والإناث في مهارتي التّصنيف والملاحظة، بينما لم تكشف دراسة(عبّاس، 2013)، ودراسة(جناد، 2018) عن وجود فروق بين الذّكور والإناث بالنّسبة لمهارةِ الاستنتاج، ومنهُ أرادت الباحثةُ استقصاءَ مستوى مهاراتِ التّفكير الأساسيّة لدى متعلّمي المرحلةِ الأساسيّةِ في مادّة العلوم، وحصراً لدى متعلّمي الصّف السّادس الأساسيّ؛ كونهم على مشارفِ دخولِ مرحلةٍ عمريّةٍ جديدةٍ من مراحلِ نموّهم العقليّ بحسب بياجيه، لها خصائصُها العقليّة والمعرفيّة، وقدرتهم على التّفكيرِ المجرّدِ رهنُ امتلاكِهم لمهاراتِ المراحلِ السّابقة بدرجاتٍ مُرضية **ومنه** تتجلّى مشكلة الدراسة بالسؤال الآتي:

ما مستوى مهارات التفكير الأساسيّة لدى متعلّمي الصّفّ السّادس الأساسيّ في مادّة العلوم تبعاً لبعض المتغيّرات؟

أهميّة البحث: تتجلّى أهميّة البحث في النقاط الآتية:

- أهميّةُ مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ الّتي تشكّل عموداً فقريّاً لمستوياتٍ عليا من التّفكيرِ كالتّفكيرِ المجرّد.
- أهميّة المرحلة العمريّة؛ إذ تعدّ مرحلة عمريّة ممهّدة وأساسيّة لكافّة مراحل التّعليم الّلاحقة.

وتتحدّد الأهميّة التّطبيقيّة للبحث من كون النّتائج المتوقّعة منه قد:

- تقدّم معلومات عن مستوى متعلّمي الصّفّ السّادسِ الأساسيّ في مهاراتِ التفكير الأساسيّة، وأثر كل من الجنس والبيئة على هذه المهارات.

- تزوّد معلّمي مادّة العلوم للصّف السّادس الأساسيّ باختبارٍ لبعضِ مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ.
- توجّه نظرَ المعلّمين إلى أهميّة هذه المهارات وضرورةِ التّركيزِ عليها أثناءَ الحصّةِ الدّرسيّةِ، وفي الاختباراتِ المدرسيّةِ ممّا قد يساعدُ في رفعِ مستوى مهاراتِ التّفكيرِ لديهم.
- يكشف عن نقاط القوّة والضّعف لدى المتعلّمين في مهارات التّفكير الأساسيّة، ومنه يوجّه الأنظار في وزارة التّربية إلى ضرورة تضمين مهارات التّفكير الأساسيّة في منهاج العلوم للصّف السّادس الأساسيّ ، والأنشطة المنمّية لها.
- يقّدمُ جملةَ مقترحاتٍ وتوصياتٍ في ضوءِ نتائجِ البحثِ.

ومنهُ هدفَ البحثُ الحاليّ إلى:

- تقصّي مستوى مهارات التّفكيرِ الأساسيّةِ ككل ولكل مهارة على حدا لدى متعلّمي الصّفّ السّادس الأساسيّ في مادّة العلوم.
- تعرّف الفروق بين متعلّمي الصّف السادس الأساسيّ في مستوى مهارات التّفكير الأساسيّة في مادّةِ العلوم في ضوء متغيّري الجنس والبيئة.

أسئلةُ البحثِ: يُجيب البحث عن السؤال الآتي:

- ما مستوى مهارات التفكير الأساسيّة لدى متعلّمي الصف السّادس الأساسيّ في مادّة العلوم على اختبار مهارات التفكير الأساسيّة ككل، و على كل مهارة فرعية على حدة؟

فرضيات البحث: اختُبِرَت الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة(a=0.05)

الفرضيّة الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسّطات درجات متعلّمي الصّفّ السّادس الأساسيّ على اختبار مهارات التفكير الأساسيّة يُعزى لمتغيّر الجنس كلياً وفرعياً.

الفرضيّة الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسّطات درجات متعلّمي الصف السادس الأساسيّ على اختبار مهارات التفكير الأساسيّة يُعزى لمتغيّر البيئة كليّاً وفرعياً.

متغيّرات البحث:

- المتغيّرات المستقلّة، وتتضمّن:
  - الجنس(النوع)، وقسّمَ إلى مستويين: ذكور وإناث.
  - البيئة، وقُسّمت إلى ريف ومدينة.
- المتغيّرات التابعة، وتشمل مهارات التّفكيرِ الأساسيّةِ لدى متعلّمي الصّف السّادس من مرحلة التعليم الأساسيّ في مادّة العلوم.
- **حدود البحثِ:** أُجري البحث وفق الحدود الآتية:
- **الحدو البشريّة:** عيّنة من متعلّمي الصّف السّادس الأساسيّ في منطقة جبلة.
- **الحدود الزمنيّة:** أنجز البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي (2022/2021)، وطبّقت أداة البحث خلال شهر نيسان من العام(2022/2021).
- **الحدود المكانيّة:** مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التّعليم الأساسيّ في منطقة جبلة(ريف/مدينة) وهي مدارس: الشهيد عز الدين القسّام، علي القاضي، أبي العلاء المعرّي، الشهيد حسام محمّد مسعود، الشهيد محمود فندي، الشهيد عصام القوزي، الشهيد حبيب داغر، الشهيد يوشع اسماعيل، الشهيد سلمان سعيد عاصي.
- **الحدود العلميّة:**
  - اقتصر البحثُ على دراسة مستوى مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّة الآتية: الملاحظة، وصياغة الأسئلة، والاستدعاء، والتّرميز، والمقارنة، والتّصنيف، والتّمثيل، والاستنتاج.
  - دراسة الفرق في مستوى مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّة بين متعلّمي الصّفّ السّادس الأساسيّ وفق متغيّر الجنس كليّاً وفرعيّاً.
  - دراسة الفرق في مستوى مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّة بين متعلّمي الصّفّ السّادس الأساسيّ وفق متغيّر البيئة(ريف/مدينة) كليّاً وفرعيّاً.

مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

مهارات التفكير الأساسيّة Basic Thinking Skills: مهارات التفكير الأساسيّة: يُعرّفها باير Beyer(2003) بأنّها عمليّات عقليّة دقيقة وحسّاسة تتداخل مع بعضها بعضاً عندما نبدأ بالتفكير، والأساس الذي يقوم عليه التّفكير الفعّال والمؤثّر؛ حيث أنّ مهارات التفكير تستعمل مراراً

وتكراراً لتنفيذِ مهمّاتٍ أو عمليّاتٍ تفكيريّةٍ هدفها الوصول إلى معنى أو رؤية أو معرفة (أبو جادو؛ نوفل،2007،76).

وتعرّف الباحثة مهارات التفكير الأساسية **إجرائياً** بأنها: قدرة متعلّم الصف السادس الأساسي على أداء مجموعة من العمليات العقلية عن قصد أثناء عملية التفكير، يتفاعل فيها مع ما يواجهه من مواقف وخبرات بصورة سؤال أو نشاط أو تجربة أثناء تعلّم مادّة العلوم، فيجمع المعلومات، وينظمها، ويرمّزها وصولاً إلى استنتاجات ملائمة حولها، ومن ثم تمثيلها ودمجها في بنائه المعرفي.

اعتمدت الباحثة من هذه العمليات العقلية في البحث الحالي على (8) مهارات فرعية هي: الاستدعاء، والترميز، والملاحظة، وصياغة السؤال، والتصنيف، والمقارنة، والتمثيل، والاستنتاج، وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها متعلم الصف السادس الأساسي في اختبار مهارات التفكير الأساسية ككل والمكوّن من (30) فقرة مُعدّة لهذا الغرض.

كما أفادت الباحثة من أدبيات البحث والدراسات السابقة في تعريف كل مهارة من مهارات التفكير الأساسيّة المتضمنة في البحث الحالي تعريفاً **إجرائياً** على النحو الآتي:

مهارة الاستدعاء: قدرة المتعلّم على استعادةِ واسترجاعِ معلوماتٍ وخصائصٍ سبقَ أن تمَّ تخزينها في الذّاكرة طويلةِ الأمدِ، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم على مفردات الاختبار المخصصة لهذه المهارة من الاختبار الكلي وعددها (3) فقرات.

مهارة الترميز: قدرةُ متعلّم الصّف السادس الأساسي على استخدامِ إحدى استراتيجياتِ التّرميزِ في تسهيلِ تخزينِ معلوماتٍ معطاة له، كقدرته على استخدامِ استراتيجية المُتشابهاتِ ليربط بين معلومة معطاة له وصورة مناسبة لها من بين مجموعة صور، أو قدرته على تصميم الرّسومِ البيانيّةِ، والأشكالِ، والمخطّطاتِ، لعرض معلومات نص معطى له بتمثيل بياني من تصميمه، أو قدرته على تجزئةِ المعلوماتِ المقدّمةِ إلى أفكارٍ رئيسةٍ وفرعيّةٍ، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم على مفردات الاختبار المخصصة لهذه المهارة من الاختبار الكلي وعددها (3) فقرات.

مهارة الملاحظة Observing skills بأنها: قدرة المتعلّم على استخدامِ حاسّةِ البصرِ في تقديم خصائص وسمات موقف ما في ضوء مجموعةِ صورٍ معطاة له ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم على مفردات الاختبار المخصصة لهذه المهارة من الاختبار الكلي وعددها (3) فقرات

صياغة الأسئلة: قدرة المتعلّمِ على طرحِ أسئلةٍ بهدف الاستقصاءِ والحصول على معلوماتٍ حول موضوعٍ أو فكرةٍ، أو مشكلةٍ ما، أو قدرته على تحديدِ السّؤالِ الأنسبِ لعبارةٍ معطاة. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم على مفردات الاختبار المخصصة لهذه المهارة من الاختبار الكلي وعددها (4) فقرات.

مهارة التصنيف Classifying Skills: قدرة متعلم الصف السادس الأساسي على تجميع معلومات في فئات اعتماداً على معيار هو يختاره، أو قدرته على استخراج العنصر غير المنتمي لمجموعة من العناصر المقدمة له، أو قدرته على تحديد معيار التصنيف المعتمد في تصنيف معطى له، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم على مفردات الاختبار المخصصة لهذه المهارة من الاختبار الكلي وعددها (4) فقرات.

مهارة المقارنة Comparing Skills: قدرة متعلم الصف السادس الأساسي على تحديد بديل واحد من بين أربعة بدائل للتمييز بين شيء وآخر، أو قدرته على فحصِ واستكشافِ الفروق بين صورتين ومن ثم تحديد أوجه الشبه والاختلاف بينهما كتابياً، أو قدرته على تحديد السمة (المعيار) الذي اعتُمدَ عليه للمقارنة بين شيئين، أو تصميم جدول يقارن فيه بين مفهومين وفقاً لمعيار معطى له، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم على مفردات الاختبار المخصصة لهذه المهارة وعددها (4) فقرات.

مهارة التمثيل Representing Skills: قدرة متعلم الصف السادس الأساسي على تحديد بديلاً واحداً للتمثيل البياني الأنسب لمعلومة من بين مجموعة بدائل معطاة، أو قدرته على إعادة تشكيلِ معلومات نص معطى، أو مفاهيم باستخدام جداول وخرائط ورسوم بيانية قد تكون معطاة له جاهزة أو قد تكون من تصميمه، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم على مفردات الاختبار المخصصة لهذه المهارة من الاختبار الكلي وعددها (4) فقرات.

مهارة الاستنتاج Inferring skills : قدرة متعلم الصف السادس الأساسي على تحديد بديلاً واحداً مناسباً من بين أربعة بدائل لاستنتاج يصل إليه بعد قراءة عبارة، أو في ضوء ملاحظته لصور وخرائط معطاة له، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم على مفردات الاختبار المخصصة لهذه المهارة وعددها (5) فقرات.

مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى):عرّفها النظام الدّاخليّ الصّادر عن وزارة التّربية السّوريّة في المادّة/1/ أنّها: مرحلةٌ تعليميّةٌ مدّتها ستُ سنواتٍ تبدأ من الصّفّ الأوّلِ وحتّى الصّفّ السّادسِ وهي مجانيّة وإلزاميّة(النّظام الدّاخلي لمدارس التعليم الأساسيّ،2015).

الفصل الثاني: الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض للدراسات السابقة التي ذات الصلة بموضوع البحث، مرتّبة من الأحدث إلى الأقدم كالآتي:

- دراسة **عيسى(2021)** في سورية بعنوان: **مستوى مهارات التفكير الأساسيّة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادّة العلوم في مدينة جبلة.** هدفَ البحثُ إلى تعرّفِ مستوى مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ لدى تلاميذ الصّفّ الرّابعِ الأساسيّ في مادّة العلوم، وكذلك تقصّي الفروق في مستوى مهارات التّفكير الأساسيّة وفق متغيّر الجنس. وتكوّنت عينة البحث من (250) تلميذ وتلميذة، ولتحقيقِ هدف البحث استخدمت الباحثةُ المنهجَ الوصفيّ، وكانت أداة البحث: اختباراً لمهاراتِ التّفكير الأساسيّة، والمُعد من قبل الباحثة، وأظهرت نتائج البحث أنّ مستوى مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّة لدى تلاميذ الصّفّ الرابع الاساسيّ في مادّة العلوم كان متوسّطاً، ومهارات التّمثيل، والتّفسير، وتحديد السّمات والمكوّنات، وتحديد الأنماط، وتحديد الأخطاء، والاستقراء، والاستنباط، والتوسّع، وبناء المعايير، ضمن المستوى الضّعيف، في حين كانت مهارات الملاحظة، والتّصنيف، والمقارنة، والتّذكر، والتّرتيب، ضمن المستوى المتوسّط. كما ولم يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين الذّكور والإناث على الاختبار الكلّي لمهارات التّفكير الأساسيّة.
- دراسة **خضير (2020)** في العراق بعنوان: **مهارات التّفكير المحوريّ وعلاقتها بالتّحصيل الدراسيّ في مادّة الرياضيات لدى طالبات الصّفّ الرّابع الإعدادي.** يهدفُ البحث إلى تعرّف مدى امتلاكِ طالباتِ الصّفّ الرّابعِ الإعداديّ لمهاراتِ التّفكيرِ المحوريّ وعلاقتها بالتّحصيلِ الدّراسيّ، ولتحقيق هدف البحث استخدمت الباحثةُ المنهج الوصفيّ، وكانت أداة البحث اختباراً لمهارات التفكير المحوري (مهارة جمع المعلومات، ومهارة التذكر، ومهارة تنظيم المعلومات، ومهارة التحليل، ومهارة التوليد، ومهارة التكامل، ومهارة التقويم). وتألّفت العينة من(150) طالبة من طالبات الصف الرابع الإعدادي، وأظهرت النتائج امتلاك عينة البحث بمهارات التفكير المحوري في

الرياضيات بمستوى جيّد، كما وتوجد علاقة طردية بين مهارات التفكير المحوري والتحصيل الدراسي في مادّة الرياضيات.

- دراسة **الملقي(2018)** في سورية بعنوان: **درجة إتقان تلاميذ الصف السادس الأساسيّ لعمليات العلم الأساسيّة في مادّة الدراسات الاجتماعية في مدينة دمشق.** هدف البحث إلى تعرّف درجة إتقان تلاميذ الصف السادس الأساسيّ لعمليات العلم الأساسيّة في مادّة الدراسات الاجتماعيّة، ولتحقيق ذلك اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، وأعدت مقياساً لمهارات عمليات العلم الأساسيّة، وتكونت عينة الدراسة من(250) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف السادس في مدينة دمشق.

وكشفت النتائج تدنّي درجة اتقان تلاميذ الصف السادس الأساسي لعمليات العلم الأساسية إجمالاً، ووجود نسب متفاوتة لمستوى اتقان أفراد العينة لبعض عمليات العلم الاساسيّة المختلفة؛ حيث حقق أفراد العينة مستوى إتقان مرتفع في مهارتي الملاحظة والتصنيف، بينما عكست النسب المئوية لعمليات استخدام العلاقات الزمانية والمكانية، والاستدلال، والاتصال أقل مستوى في الإتقان.

- دراسة **القاضي(2011)** في سورية بعنوان: **مستوى اكتساب مهارات عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في اللاذقية.** هدفت الدراسة إلى تعرّف مستوى اكتساب تلاميذ الصف الرابع الأساسي لمهارات عمليات العلم المتمثّلة بالملاحظة والتصنيف والتنبؤ، وأثر الجنس والتحصيل الدراسيّ على هذا الاكتساب، وعلاقته مع التفكير الناقد. ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وأعدت مقياساً لمهارات عمليات العلم وتكوّنت عينة الدراسة من(137) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الأساسيّ في محافظة اللاذقية.

وأظهرت النتائج أن عينة البحث تمتلك مهارات عمليات العلم المدروسة بمستوى ضعيف، وإناث الصف الرابع يمتلكن مهارات عمليات العلم بدرجة أكبر مما يمتلكها الذكور، والتلاميذ مرتفعو التحصيل يمتلكونها بدرجة أكبر مما يمتلكها التلاميذ منخفضو التحصيل.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

- دراسة سيجاتي؛أندريانتي Sejati,Indriyanti(2019) في ماليزيا بعنوان: **تحليل مهارات عمليات العلم للطلاب حول مفهوم تصنيف المواد في المدرسة الإعدادية.** يهدف البحث إلى تعرّف عمليات العلم التي يمتلكها طلاب الإعدادية والثانوية، وكيفية تمكين الطلب منها، استُخدم المنهج الوصفي، وتمثّلت أداة البحث باختبار من نوع اختيار من متعدد، طُبّقت على عينة مكوّنة من (38) طالباً وطالبة من الصّف السابع، وجاءت النتائج مشيرة إلى امتلاط الطلاب لهذه المهارات بمتوسّط 61% مما يعني امتلاكهم لها بمستوى جيّد.
- دراسة هيونجي؛ عثمانHeongi&Othman(2011) في ماليزيا بعنوان: **تعرّف مستوى مهارات التفكير العليا لمارزانو لدى طلاب التعليم الفني في كليّة التربية الفنية.** يهدف البحث إلى تعرّف مستوى مهارات التفكير العليا لمارازانو لدى طلاب التعليم الفني في كليّة التربية الفنيّة، وكانت أداة البحث: مجموعة استبانات مقتبسة من Marazano Rubrics، طبّقت على عينة مكوّنة من(158) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج أنّ الطلاب لديهم مستوى متوسّط في البحث والتجريب والاستقصاء والمقارنة والاستنتاج، في حين جاءت عمليّة صنع القرار وحل المشكلات وتحليل الأخطاء، والتّصنيف في مستوى منخفض. كما لم يوجد فرقاً في الجنس على مستوى مهارات التفكير العليا لمارازانو.
- دراسة تشاغونال ويانغوChangunal &Yango(2008) في الفلبين بعنوان: **إتقان مهارات عمليات العلم لدى تلاميذ الصف السادس في مدارس التعليم الابتدائي في باجيو وبينجويت.** من أجل تحديد مستوى الحرفية في مهارات عمليات العلم لدى طلاب السادس في الملاحظة، والتصنيف، والاستدلال، والقياس، والتواصل، واستخدام العلاقات المكانيّة والزمانية، وصياغة الفرضيات، والتجريب، وتفسير البيانات، وأثر الجنس والعمر على المستوى، وتكوّنت العينة من(173) طالباً وطالبة من طلاب الصف السادس في منطقتي(Baguio&Benguet)، وأظهرت النتائج أن مستوى الطلاب فوق الوسط في القياس، والتصنيف، والاستدلال، والمستوى الأخفض لهم كان في التجريب، ومستوى وسط في المهارات المتبقية. ولا يوجد أثر للجنس والعمر في مستوى الحرفية في عمليات العلم.

- دراسة أوزترك Ozturk(2008) في تركيا بعنوان: **مستوى مهارات عمليّات العلم لتلاميذ الصف السابع الأساسيّ في منهج العلوم والتكنولوجيا**. يهدف البحث إلى تحديد مستوى مهارات عمليات العلم لتلاميذ الصف السابع الأساسيّ في منهج العلوم والتكنولوجيا، وفيما إذا يختلف مستوى التلاميذ تبعاً (للجنس، وتربية الوالدين، وامتلاك الكمبيوتر، وغرفة دراسة، والدخل الشهري للعائلة)، تكوّنت العينة من(21) مدرسة ابتدائية في مدينة(Kocaeli)، وأظهرت النتائج أن مستوى التلاميذ على اختبار مهارات عمليّات العلم متوسّط، ويختلف المستوى باختلاف تربية الوالدين، والدخل الشهري، وغرفة دراسة، وامتلاك كمبيوتر، ولم يوجد اختلاف بين الذكور والإناث على اختبار مهارات عمليات العلم.

التعليق على الدراسات السابقة:

يُلاحظ من عرضِ الدّراساتِ الّسابقةِ التّباين في نتائجِها حولَ مستوى مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّة؛ حيثُ نجدُ دراساتٍ أشارت إلى وجودِ مهارات التّفكير لدى المتعلميّن بمستوى منخفض كدراسةِ(القاضي، 2011)، ودراسةِ(الملقي، 2018)، وبمستوى متوسّط كدراسةِ(Ozturk,2008)، ودراسة (Heongi&Othman,2011) ، وبمستوى جيّد كدراسةِ(خضير، 2020)، ودراسة (Sejati,2019)، ومن جانبِ استقصاء مستوى كلّ مهارةٍ على حدا جاءت مهارةُ الملاحظة والتّصنيف ضمن المستوى المُرتفع في دراسةِ(الملقي، 2018)، ودراسةِ(Changunal&Yango,2008)، على نقيضِ دراسةِ(القاضي، 2011) التي أظهرت امتلاكَ المتعلّمين لمهارةِ الملاحظة والتّصنيف بمستوى ضعيف، في حين جاءت مهارة الاستنتاج، والمقارنة، والتّذكّر بمستوى متوسّط في دراسةِ(عيسى،2021)، ودراسة(Heongi &Othman,2011).

كما تعرضُ الدّراسات السّابقة الاختلاف في أثرِ متغيّر الجنس على مستوى مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ، فأشارَ بعضُها إلى عدمِ وجودِ فروق بين الذّكور والإناث كدراسة(Heongi&Othman,2011)، ودراسة (Changunal&Yango,2008) ودراسة(Ozturk,2008)، بينما جاء في دراسةِ(القاضي، 2011) تفوّق الإناث على الذكور.

وعليه تمت الإفادة من الدّراساتِ السّابقةِ في الاطلاع على المنهجيةِ العلميّةِ المتبعة فيها، بدراسةِ أثرِ متغيِّر الجنسِ والبيئةِ على مستوى مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ لدى متعلّمي الصّفّ السّادسِ الأساسيّ وهذا ما يميّز البحث الحاليّ حيث لم تتناول أيّ من الدّراسات السّابقة الذّكر أثر متغيّر البيئة على مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ لدى متعلّمي الصّف السّادس الأساسيّ، فضلاً عن وجودِ أقليّة في الدّراسات التي تناولت مهارات التّفكير الأساسيّة –في حدودِ علمِ الباحثةِ– على الصعيدِ المحلّي باستثناء دراسة(عيسى، 2021) التي استقصت مستوى مهارات التّفكير الأساسيّة لدى متعلّمي الصّف الرابع الأساسيّ وفق متغيّر الجنس فقط.

وقد اختلف البحث الحالي عن دراسة (عيسى، 2021) في النقاط الآتية:

- البحث الحالي تناول مستوى مهارات التفكير الأساسية وفق متغير البيئة (ريف ومدينة) إضافة لمتغيّر الجنس على خلاف دراسة عيسى التي تناولت متغيّر الجنس فقط، كما طبّق على عينة من متعلمي الصف السادس الاساسي على نقيض دراسة (عيسى،2021) التي اقتصرت عينتها على متعلمي الصف الرابع الأساسي،
- فيما يخصُّ **أداة البحث** فإن أداة البحث الحالي تمثّلت باختبار لمهارات التفكير الأساسية اقتصر على قياس بعض المهارات وهي: الملاحظة، وصياغة السؤال، والترميز، والاستدعاء، والمقارنة، والتصنيف، والتمثيل والاستنتاج وكانت طبيعة الأسئلة من نوع الاختيار من متعدد، ومقالية وإكمال، على خلاف أداة دراسة عيسى (2021) التي رصدت عدد أكبر من المهارات تمثّلت بالآتي: التذكّر، والملاحظة، والتفسير، والترتيب، والتصنيف، والمقارنة، والتمثيل، وتحديد السمات والمكونات، والتحديد الأنماط والعلاقات، وتحديد الأخطاء، والاستنباط، والاستقراء، والتوسّع، والتنبؤ، من خلال اختبار تكوّن من (119) فقرة تنوّعت مابين مقالية واختيار من متعدد.

ويتشابه البحث الحاليّ مع الدّراسات السّابقة في استخدامِ المنهج الوصفيّ، ومع بعضها في اختيار العينة من مرحلة التعليم الأساسيّ، باستثناء دراسة (Heongi&Othman,2011) التي تناولت المرحلة الجامعية.

الإطار النظري:

- **تعريفُ التّفكير:**

يعدُّ التّفكير من الظّواهرِ النّمائيّةِ الّتي تتطوّر عبرَ مراحلِ العمرِ المختلفةِ، وعنصراً أساسيّاً في البناءِ العقليّ– المعرفيّ الذّي يمتلكه الإنسان، وقد تباينت وجهاتُ النّظرِ وآراءُ الباحثين حولَ تعريفِ التّفكير فعرّفه ديبونو Debono (1989) بأنّه استكشافٌ للخبرةِ من أجلِ الوصولِ إلى هدفٍ قد يكون الفهم أو اتخاذ القرار أو التّخطيط أو حلّ المشكلات، ويتفقُ معه جون ديوي فيرى بأنَّ التّفكيرَ هو الأداة الصّالحة لمعالجة المشاكل والتغلّب عليها وتبسيطها(غانم، 2009، 21)، ويبقى التّعريف الأشمل للتّفكيرِ ما جاء به ماير Mayar (1992) إذ يرى أنَّ التّفكير مفهوم مركّب يتضمّن جوانب أربعة أساسيّة هي:

- التّفكير كعمليّة: تتمثّل في عمليّاتِ المعالجةِ والتّجهيزِ داخل النّظام المعرفيّ للفرد.
- التّفكير عقليّ– معرفيّ: إذ يتمّ داخلَ العقلِ الإنسانيّ، ويستدّلُ عليه من سلوكِ حلّ المشكلة.
- التّفكير موجّه: إذ يظهرُ في سلوكٍ موجّه لحلّ مشكلة ما.
- التّفكير نشاطٌ تحليليٌّ تركيبيٌّ لعملِ الدّماغ(محمد؛حميد، 2018، 51)

خلاصةُ القولِ وممّا سبق نستنتجُ أنّه لا يوجدُ تعريفاً واحداً للتّفكيرِ يحدّدُ ماهيّته وطبيعته، وهذا لا يُلغي التّعاريف السّابقة الذّكر، أو يدّلُّ على عدمِ صحّتها وإنّما يدّلُّ على آراءٍ ووجهاتِ نظرٍ لباحثين وهي صحيحةٌ تبعاً لوجهةِ النّظر الّتي انطلقَ منها كلٌّ منهم، والاتجاهِ الّذي يسلكهُ سواءَ كان سلوكيّاً أم معرفيّاً، فالتّفكير متعدّدُ الجوانب كما أشارَ ماير قد يكون عمليّة، أو سلوكاً، أو نشاطاً موجّهاً لحلّ مشكلة ما، استناداً إلى خبراتٍ ومعارفٍ سبقَ للفردِ اكتسابها، ويقوم على عدّةِ مهاراتٍ تتطلّبُ التّفريقَ بين التّفكيرِ ومهاراتِ التّفكيرِ.

مهاراتُ التّفكيرِ: تعرّف بأنّها كلّ ما ينقلُ عمليّةَ التّفكيرِ من كونِها عمليّةً عفويّةً تتمُّ بشكلٍ تلقائي إلى عمليّةٍ منظّمةٍ فعّالةٍ تكسبهُ طابعَ المهارة، وتشيرُ إلى القدرةِ على تشغيلِ الدّماغِ والتّفكيرِ بفاعليّةٍ، شأنُها في ذلكَ شأنَ أيّ مهارةٍ تحتاجُ إلى تعلّمٍ لاكتسابِها بالتّمرينِ والتّحسينِ المستمرّ(الكبيسي، 2013، 21)، وقد تنوّعت تصنيفاتُ مهاراتِ التّفكيرِ إلى مستوياتٍ بدأت بمهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ، التي وصفها نيومان Newman بأنّها أعمالٌ روتينيّةٌ يوميّةٌ تستخدمُ

العمليات العقليّة بشكلٍ محدودٍ، كاكتسابِ المعرفةِ، وتذكّرها، والملاحظةِ، والمقارنةِ، والتّصنيف، بمعنى آخر التّفكيرُ الأساسيُّ نشاطاتٌ عقليّةٌ غير معقّدة، تتطلّب ممارسةَ مهارةٍ أو أكثر من مهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّة، والمهاراتِ الفرعيّةِ النّاتجةِ عنها والمرتبطةِ بها، ويصفها ويلسون Wilssonالمُشار إليه في(أبو جادو؛ نوفل، 2007) بأنّها عمليّات عقليّة محدّدة، نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات والبيانات لتحقيق أهداف تربويّة متنوعة، تتراوح بين تذكّر المعلومات، ووصفها، ومقارنتها، وتحليلها(ص77) وهي على درجةٍ كبيرةٍ من الأهميّةِ للمتعلّمين إذ يؤكّدُ مارازانو أن تعلّم هذه المهارات لازمة وأساسيّة لتوظيف أبعاد أخرى في التّفكير، تُستخدم في عمليات ماوراء التّفكيرِ المعرفيّ، أو التّفكيرِ النّاقد، أو التّفكير الإبداعي(أبو جادو؛ نوفل، 2007، 73)

وقد اختلفَ الكثير في تحديدِ المهاراتِ الأساسيّةِ اللازمةِ للمتعلّمِ؛ إذ وبعدَ اطلاعِ الباحثةِ على الأدبِ التّربويّ وَجدت تصنيفاتٍ وتعريفاتٍ متعدّدةٍ لمهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ يعدُّ تصنيف مارازانو أبرزها وأشملها حيث حدّد هذه المهارات في ثماني مهارات رئيسة تضم عشرين مهارة فرعيّة، وستوضّح الباحثة مهارات التّفكير الأساسيّة المتضمنة في البحث الحالي:

أوّلاً: مهارة جمع المعلومات: هي المهارةُ المستخدمةُ في جمعِ المادّةِ، أو المحتوى المعرفيّ، يمكن أن تكون على شكلِ بياناتٍ مخزّنةٍ، أو يتمُّ جمعها. وتتضمّن مهارتين فرعيّتين هما:

- **مهارة الملاحظة:** توجيه الذّهن والحواس نحو ظاهرةٍ من الظّواهرِ بهدف دراستِها، تتطلّب عمل الحواس، وإعمال الذّهن؛ لتنظيمِ الملاحظات والتعرّفِ على ما هو هام، وما هو أقلُّ أهميّة، تشكّل جزءاً من عمليّة التّفكيرِ المنظّمِ المتسلسلِ(حسين، 2009، 58)، والبوابةَ الأساسيّةَ لبقيّةِ المهارات البحثيّة الخاصّة، كالتّفسيرِ، أو المقارنةِ، أو التّلخيص، أو الاستنتاجِ، أو اتخاذِ القرارِ، وتقترنُ عادةً بوجودِ سببٍ قويّ أو هدفٍ يستدعي تركيزَ الانتباهِ ودقّةِ الملاحظةِ(معمار،2010، 48).
- **مهارة صوغ الأسئلة:** مهارة تتضمّن توضيحَ القضايا والمعاني من خلالِ منهجِ الاستقصاء، ويتمّ صوغها بهدف توليدِ معلوماتٍ جديدةٍ (أبو جادو؛ نوفل، 2007، 97) وهي عمليّةٌ تحدثُ عندما يقوم المتعلّم بنفسه أو بإيعازٍ من الآخرين بطرح أسئلةٍ حول موضوعٍ ما محلّ تعلّمه، أو ملاحظته، قد

تكون بغرضِ تسهيلِ تعلّم هذا الموضوع، أو بغرضِ الاستفسارِ من الآخرين عن شيءٍ غمضَ عليه(زيتون،2006،13).

ثانياً: مهارة التذكّر: أبسطُ أنواع المعرفة، وتعني القدرةُ على تخزينِ المعلوماتِ في الذّاكرة، ومن ثمّ استرجاعها وقت الحاجةِ إليها(حسين،2009،60)، تضمّ مجموعةً من الأنشطةِ أو الاستراتيجياتِ التي يقوم بها المتعلّمون بهدف تخزين المعلوماتِ في الذّاكرة بعيدة المدى، والاحتفاظِ بها، وتتضمّن مهارتين فرعيتيّن هما:

- **مهارة التّرميز:** عمليّة ربط أجزاء صغيرة من المعلوماتِ مع بعضها للاحتفاظِ بها في الذّاكرة طويلة الأمد، ومن الاستراتيجياتِ التي يمكن لها أن تساعد المتعلّمين على عمليةِ التّرميز استراتيجيّة التّكرار، وإحلالُ الأماكن، والحروف الأولى، والقوافي، وتكرار محاولات الاسترجاع، والتّوليف القصصي، وبناء الخرائط المفاهيميّة.
- **مهارة الاستدعاء:** هجرة منظّمة وواعية لتخزينِ المعلوماتِ بحيث يسهلُ استرجاعُها، وتعتمدُ بدرجةٍ كبيرةٍ على الطّريقةِ التي يختزنُ بها المتعلّم المعلومات من حيثِ تنظيمها وترميزها، ومن الاستراتيجياتِ التي يمكنُ لها أن تساعد المتعلّم في عمليّةِ الاستدعاءِ استراتيجية تنشيطِ المعلومات السّابقة، والاسترجاع (أبو جادو؛ نوفل،2007، 88-85).

ثالثاً: مهارة التّنظيم: هي مجموعةٌ من الإجراءاتِ التي تستخدمُ في ترتيبِ المعلوماتِ؛ بهدفِ فهمِها، وتمكّن الفردَ من صوغِ مجموعةٍ من الفروضِ بناءً على المعلوماتِ والخبراتِ المتوفّرةِ لديه، من خلالِ مقارنةِ أوجهِ الشّبهِ والاختلافِ بين المثيرات والأشياء، ولهذه المهارة ثلاث مهارات فرعية، فيما يلي تفصيل لها:

5. **مهارة المقارنة:** القدرة على تحديدِ أوجهِ الاتفاقِ والاختلافِ بين الأشياءِ المُراد المُقارنة بينها، تتطلّبُ قدرةً على التّحليلِ، والتّفسيرِ، والاستنتاجِ، والرّبطِ، والخروجِ بتعميماتٍ(معمار،2010،45).
6. **مهارة التّصنيف:** عمليّةٌ تستهدفُ وضعَ الأشياء ضمن مجموعاتٍ وفق نظام معيّن في أذهاننا، يقوم فيها المتعلّم بجمع مفردات (معلومات، أشياء، أحداث، ظواهر...) في فئاتٍ أو مجموعاتٍ معيّنةٍ، اعتماداً على خواصٍ أو صفاتٍ

محدّدةٍ تجمع كل فئة منها، مع تقديمِ الأساسِ الّذي استندَ إليه في القيامِ بهذا التّصنيف، وهناك عدّة خطواتٍ تساعدنا في التّصنيفِ وهي:

- معرفة وكتابة خصائص كلّ مفردة.
- اختيار خاصيّة لمفردة ما.
- البحث عن مفردة أخرى تشبه الأولى في خاصيّة أو أكثر.
- تحديد ماهيّة القاسم المشترك الذي يمكن اختياره كعنوان توضع تحته المفردتان اللتان تمّ اختيارهما.
- البحث عن جميع المفردات التي يكمن إلحاقها بالمفردتين السابقتين.
- إعادة الخطوات من (5-2) لتكوين مجموعات أخرى(معمار،2010،50 ؛ زيتون،2006،16).

7. **مهارة التمثيل:** مهارة يقومُ المتعلّمُ من خلالها بتغييرِ شكلِ المعلوماتِ الواردةِ إليه من البيئةِ الخارجيّةِ، من خلالِ إقامةِ علاقاتٍ بين العناصرِ المحددةِ، أو يتمّ إعطاء معلومة شفهيّة، يمكن بسهولةٍ تمثيلها على شكلِ رسمٍ تخطيطيّ، أو بيانيّ، أو على شكلِ جدولٍ، تعتبرُ حالة خاصّة من مهارة تحليل الأنماط والعلاقات، ومن الاستراتيجياتِ المساعدةِ على هذه المهارة المخطّطات المفاهيميّة، والتمثيل بالرسوم البيانيّة(أبو جادو ؛ نوفل،2007،107).

رابعاً: مهارة الاستنتاج: قدرةُ المتعلّم الوصول إلى معلومةٍ أو نتيجةٍ جديدةٍ غير موجودةٍ مباشرةً من الموضوعِ أو الموقفِ محلّ التّفكيرِ، ولكنّه يستدلُّ عليه من ملاحظاتٍ مرتبطةٍ به، يتخطّى فيها المتعلّم المعلومات الموجودة في موقف ما ليصل إلى معلومات جديدة اعتماداً على المعلومات الأولى(زيتون،2006،25)، بعبارةٍ أخرى القدرة على استخلاصِ النّتائج، أو التوصّل إلى رأي وقرار بعد تفكير عميق استناداً على المعلومات والحقائق المتوفّرة(حسين،2009،63).

إجراءات البحث:

منهج البحث: اعتمدت الباحثة المنهج الوصفيّ التّحليليّ كونه يدرسُ الظّاهرة كما هي على أرضِ الواقعِ، ووصفها وصفاً دقيقاً، ويعرّف بأنّه مجموعة من الإجراءات البحثيّة التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتماداً على الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها ووصفها وصفاً دقيقاً

كما توجد في الواقع لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج وتعميمات عن الموضوع محل البحث(ملحم، 2006، 270).

- **المجتمع وعيّنة البحث:** تكوّنَ مجتمعُ البحثِ من جميعِ متعلّمي الصّفّ السّادسِ الأساسيّ في مدارسِ التّعليمِ الأساسيّ في منطقة جبلة في عام(2022–2021) والبالغ عددهم(7981) متعلّم ومتعلّمة وفق إحصائيات وزارة التّربية والتّعليم، واقتصرت عيّنةُ البحثِ على (300) متعلّم ومتعلّمة من متعلّمي الصّفّ السّادسِ الأساسيّ تم اختيارهم وفق الآلية الآتية:

تمّ اختيار المدارس بطريقة القرعة العشوائية من مدارسِ الحلقةِ الأولى من التّعليمِ الأساسيّ في منطقةِ جبلة (ريف ومدينة) ووقع الاختيار على المدارس الآتية: مدرسة الشهيد عز الدين القسّام، علي القاضي، أبي العلاء المعرّي، الشهيد حسام محمّد مسعود، الشهيد محمود فندي، الشهيد عصام القوزي، الشهيد حبيب داغر، الشهيد يوشع اسماعيل، الشهيد سلمان سعيد عاصي.

ومن ثم بإعادة القرعة العشوائية على شعب كل مدرسة تمّ اختيار الشعب من المدارس السابقة باستثناء مدرسة الشهيد يوشع محمود ومدرسة الشهيد حسام محمد مسعود لاحتوائها على شعبة واحدة فقط، وقع الاختيار على الشعبة الأولى في كل من مدرسة الشهيد سلمان سعيد عاصي، ومدرسة الشهيد محمود فندي، ومدرسة الشهيد عصام القوزي، وأبي العلاء المعرّي، كما اختيرت الشعبة الثانية في كل من مدرسة عز الدين القسام، ومدرسة الشهيد حبيب داغر، وعلي القاضي، والجدول رقم/1/ يوضّح توزّع العينة بحسب الجنس والبيئة:

الجدول /1/ توزّع عيّنة البحث بحسب الجنس والبيئة:

توزّع عيّنة البحث الكليّة 300			
الجنس		البيئة	
الإناث	الذكور	الريف	المدينة
141	159	180	120

أداةُ البحثِ: للإجابةِ عن سؤالِ البحثِ وفرضياتهِ قامت الباحثةُ بإعدادِ:

- **قائمةٍ بمهاراتِ التفكير الأساسيّةِ بصورتها الأوليّة:** أُعدّت القائمةُ بعد اطلاعِ الباحثةِ على الأدبِ التّربويّ وتصنيفاتٍ عدّة مقترحةٍ لمهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ من قبل العديدِ من العاملين البارزين في مجال التفكير يعدُّ تصنيف مارازانو أبرزها وأشملها، حيث حدّد هذه المهارات في ثماني مهارات رئيسة تضمّ عشرين مهارةٍ فرعيّة، اختارت منها الباحثة ثماني مهارات هي (الملاحظة، وصياغة الاسئلة، والاستدعاء، والتّرميز، والتّصنيف، والمقارنة، والتّمثيل، والاستنتاج)، كما حدّدت المؤشّرات الدالّة عليها، ومن ثمّ تمّ عرضها على عدد من السّادة المحكّمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كليّة التّربية في جامعة تشرين /ملحق رقم (1)/، والطّلب إليهم التفضّل بالاطلاع وإبداء الرأي فيها من حيث: مدى وضوح الصياغة اللغويّة لمهارات التفكير الأساسيّة، ومدى مناسبة هذه المهارات لمادّة العلوم، وللمستوى العمري لمتعلّمي الصّفّ السادس الأساسيّ، ومدى ارتباط كلّ مؤشّر بالمهارة التي ينتمي إليها، ثمّ وُضعت القائمة في صورتها النهائيّة.
- **اختبار مهارات التفكير الأساسيّة بصورته الأوليّة:** أعدت الباحثة اختباراً أوّليّاً لمهاراتِ التّفكيرِ الأساسيّةِ المدرجة في قائمة المهارات المُعدّة سابقاً (الملاحظة، وصياغة الاسئلة، والتّرميز والاستدعاء، والتّصنيف، والتّمثيل، والمقارنة، والاستنتاج) مستعينةً بما اطلعت عليه من دراساتٍ وبحوثٍ سابقةٍ تناولت تصميم اختباراتٍ لمهارات التّفكيرِ الأساسيّةِ، وورُعي عند صياغة مفرداته السّلامة اللّغويّة والدقّة العلميّة، والوضوح، ومدى مناسبتها للمستوى العقليّ لمتعلّمي الصّف السّادس الأساسيّ، والتنوع من حيث طبيعة الأسئلة إذ تضمّن الاختبار(30) فقرة موزّعة على قسمين: القسم الأوّل يضمُّ أسئلة موضوعيّة من نوع الاختيار من متعدّد وعددها(18) سؤال لكل سؤال أربعة بدائل وإجابة واحدة صحيحة، وأمّا القسمُ الثّاني يضمّ أسئلة مقاليّة وعددها(12) سؤال يُطلب فيها إجابات من المتعلّم من مثل (صياغة سؤال لعبارةٍ معطاة، إكمال حوار بأسئلة مناسبة، تحليل نصّ مُعطى لاستخراج أفكار رئيسة وفرعية، استخراج عناصر غير منتمية من مجموعة عناصر معطاة، استدعاء معلومات من الذاكرة، رسم جداول، ومخطّطات بيانيّة، وخرائط مفاهيم، وإكمال مخطّط بحسب معلومات أو صور معطاة له)،

- **صدقُ أداةِ البحثِ:** تمّ التأكد من صدقِ الاختبارِ من خلالِ:
- **صدق المحكّمين:** تم عرضه على عددٍ من السّادة المحكمين عددهم(8) في كليّةِ التربيةِ في جامعةِ تشرين /ملحق رقم (1)/؛ لاستطلاعِ آرائهم حولَ عددِ مفردات الاختبارِ، ووضوحِ عباراتِ البنودِ، ومدى مناسبةِ البدائلِ لكلّ بندٍ، ومناسبةِ البنودِ للمهارةِ المُختارةِ، ولمستوى متعلّمي الصّفّ السّادسِ الأساسيّ، تمّ الأخذُ بآراءِ المحكّمين وأجريت التّعديلات المناسبة، حيث استُبدلت صياغةُ بعض العباراتِ بعباراتٍ أخرى، ووضعت بدائل جديدة، ومن ثم أصبحَ الاختبار جاهزاً من أجلِ التّطبيق على العيّنة الاستطلاعيّة بصورتهِ بعد التّحكيم والمكوّنة من (30) فقرة

التجربة الاستطلاعية لاختبار مهارات التفكير الأساسيّة:

جرى تطبيقُ الاختبارِ على عيّنةٍ استطلاعيّةٍ من متعلّمي الصّفّ السّادسِ الأساسيّ بلغت(34) متعلّماً ومتعلّمة من غيرِ عيّنة البحث، للتأكّدِ من وضوحِ الاختبارِ ومفرداتِه ومناسبتها للفئةِ العمريّةِ، بمعدّلِ جلستين في حصّتين متتاليتين حيث قُسّم الاختبار إلى قسمين، وفي ضوءِ نتائجِ التّجربةِ جرى حساب:

معامل الثبات وفق معادلة الفاكرونباخ باستخدام برنامج Spss وتبيّن أنّ معامل ثبات اختبار مهارات التفكير الأساسية (0.83) وهي قيمة تشير إلى معامل ثبات عالٍ.

حساب معاملات الصّعوبة لمفردات الاختبار: تمثّل معاملات الصّعوبة difficulty indices نسبة المتعلّمين الذين أجابوا إجابة صحيحة على المفردة، وقد حسبت الباحثة هذه المعاملات لمفردات وفق المعادلتين الآتيتين:

معامل الصعوبة للمفردات الموضوعية (اختيار من متعدد) وفق المعادلة الآتية:

$$P= pi/n$$

حيث: p: معامل صعوبة الاختبار.

Pi: مجموع المتعلمين الذين أجابوا إجابة صحيحة على المفردة.

n : عدد المتعلمين الذين أجابوا على المفردة.

معامل الصعوبة للمفردات المقالية وفق المعادلة الآتية:

$$P = [\sum T_u + \sum T_l] - (n * d_u) \ / \ 2n(du-dl)$$

حيث: $\sum T_u$: مجموع درجات المجموعة العليا

$\sum T_l$: مجموع درجات المجموعة الدنيا

$2n$: عدد الأفراد المشاركين

d_u: أعلى درجة للمفردة

d_l: أدنى درجة للمفردة(سليمان؛ أبو علام، 2010، 216).

وتراوحت معاملات الصعوبة بين (0.22) و (0.76) وهي تعدّ قيم مقبولة لمعاملات الصعوبة على اعتبار أن الاختبار الجيّد تتراوح معاملات صعوبة مفرداته بين(0.20) و (0,80) (أبو دقّة، 2008).

حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار: تعبّر معاملات التمييز discrimination indices عن مدى قدرة الاختبار على التمييز بين أداء المتعلّمين في المجال الذي يقيسه، وحُسبت معاملات التمييز لمفردات الاختبار وفق الآتي:

معامل التمييز للمفردات الموضوعية (اختيار من متعدّد) وفق المعادلة الآتية:

$$D = [\sum N_u - \sum N_l] \ / \ 0.5n$$

حيث: N_u عدد المتعلّمين الناجحين في المفردة في المجموعة العليا

N_l: عدد المتعلمين الناجحين في المفردة في المجموعة الدنيا

n عدد المتعلّمين في المجموعتين العليا والدنيا

معامل التمييز للمفردات المقاليّة وفق المعادلة الآتية:

$$D = [\sum T_u - \sum T_l] \ / \ 0.5n(d_u - d_l)$$

حيث: $\sum T_u$: مجموع درجات المتعلمين في المجموعة العليا

$\sum T_l$: مجموع درجات المتعلمين في المجموعة الدنيا

$0.5n$: نصف عدد الأفراد المشاركين

d_u: أقصى درجة للمفردة

d_l أدنى درجة للمفردة. (سليمان؛ أبو علام،2010، 216)

وقد تراوحت قيم معاملات التمييز بين (0.22) و (0.77) مما يشير إلى أنّ الاختبار ذو تمييز مقبول.

الصورة النهائية لاختبار مهارات التفكير الأساسيّة: بلغ عدد مفردات الاختبار في صورته النهائية(30) مفردة، منها(5) أسئلة لمهارة الاستنتاج، و(4) أسئلة لمهارة التصنيف، و(4) أسئلة لمهارة المقارنة، و(4) أسئلة لمهارة التمثيل، و(3) أسئلة لمهارة الترميز، و(3) أسئلة لمهارة الاستدعاء، و(4) أسئلة لمهارة صياغة السؤال، و(3) أسئلة لمهارة الملاحظة، تُعطى درجة واحدة للأسئلة ذات الرقم(1,2,3,4,5,6,7,8,9,11,13,14,15,21,22,25,27.28) وهي أسئلة من نوع اختيار من متعدّد، ودرجتان للأسئلة ذات الرقم(10,12,16,17,18,19,20,23,24,26,29.30) وهي أسئلة من النوع المقالي، وبلغت الدرجة العُظمى للاختبار ككل (42) درجة، والدرجة الدنيا صفر(0)

نتائج سؤال البحث ومناقشتها:

ما مستوى مهارات التفكير الأساسيّة لدى متعلّمي الصّفّ السّادس الأساسيّ في مادّة العلوم على الاختبار الكلّي، و على كلّ مهارةٍ فرعيّةٍ على حدة؟

للإجابة عن هذا السؤال اتبعت الباحثة الآتي: لحسابِ طولِ الفئةِ قُسّمت الدرجة العُظمى للاختبار(42) على3، بمعنى طول الفئة 14 = 42/3 ومنه يكون:

الحد الأدنى للمستوى الضعيف(0) والحد الأعلى (14)، الحد الأدنى للمستوى المتوسّط (14.01) والحدّ الأعلى للمستوى المتوسّط(28)، الحد الأدنى للمستوى الجيّد (28.01) والحدّ الأعلى للمستوى الجيّد(42). ومن ثم قوبلت درجات المتعلّمين مع الفئات الآتية:(14-0) مستوى

ضعيف، (28–14.01) مستوى متوسّط، (42–28.01) مستوى جيّد. ولحسابِ مستوى كل مهارة على حدة قُسّمت الدرجة العظمى (6) لمهارات (المقارنة، والتصنيف، والاستدعاء، وصياغة الأسئلة، والتمثيل) على 3، ومنه يكون طول الفئة 6/3=2، بينما قسّمت الدرجة العظمى (5) لمهارة الاستنتاج على3، ومنه يكون طول الفئة 5/3=1.66 وقُسّمت الدرجة العظمى (4) لمهارة الترميز على 3، ومنه يكون طول الفئة 4/3=1.3 ، في حين قُسّمت الدرجة العظمى(3) لمهارة الملاحظة على 3، ومنه يكون طول الفئة 3/3=1

وبطريقة مماثلة لطريقة حساب مستوى المتعلمين على الاختبار الكلّي، قُسمت درجات المتعلمين على كل مهارة إلى ثلاثةِ مستوياتٍ كالآتي:

(2–0) مستوى ضعيف، و(4–2.01) مستوى متوسّط ، و(6–4.01) مستوى جيّد، لمهارات (المقارنة، والتصنيف، والتمثيل، والاستدعاء، وصياغة الأسئلة).

(1.66–0) مستوى ضعيف، و(3.33–1.67) مستوى متوسّط، و(5–3.34) مستوى جيّد لمهارة الاستنتاج.

(1.33–0) مستوى ضعيف، و(2.67–1.34) مستوى متوسّط، و(4–2.68) مستوى جيّد لمهارة الترميز.

(1–0) مستوى ضعيف، و(2–1.01) مستوى متوسّط، و(3–2.01) مستوى جيد لمهارة الملاحظة. قوبلت درجات المتعلّمين مع فئات هذه المستويات، والجدول/2/ يوضّح عدد المتعلّمين في كل مستوى على الاختبار الكلّي، وعلى كل مهارة على حدة، ونسبتهم المئوية

جدول/2/ مستويات مهارات التفكير الأساسيّة على الاختبار الكلّي و على كل مهارة فرعية وعدد المتعلّمين في كل مستوى ونسبتهم المئويّة

عيّنة كليّة	المجال	المستوى	تكرارات	نسب مئويّة	المجال	المستوى	تكرارات	نسب مئويّة
300	مهارات التفكير الأساسيّة (الاختبار الكلّي)	ضعيف	72	24%	صياغة الأسئلة	ضعيف	93	31%
		متوسّط	193	64.33 %		متوسّط	118	39.33
		جيّد	35	11.66 %		جيّد	89	29.66 %
300	الاستدعاء	ضعيف	163	54.33 %	الملاحظة	ضعيف	78	26%
		متوسّط	107	35.66 %		متوسّط	42	14%
		جيّد	30	10%		جيّد	180	60%
300	الترميز	ضعيف	130	43.33 %	تصنيف	ضعيف	123	41%
		متوسّط	90	30%		متوسّط	120	40%
		جيّد	80	26.66 %		جيّد	57	19%
300	التمثيل	ضعيف	157	52.33 %	مقارنة	ضعيف	143	47.66 %
		متوسّط	32	10.66 %		متوسّط	115	38.33 %

		جيّد	11	3.66 %		جيّد	42	14%
300	الاستنتاج	ضعيف	151	50.33 %				
		متوسّط	58	19.33 %				
		جيّد	91	30.33 %				

يتبيّن من الجدول/2/ أن المستوى المتوسّط اشتمل(193) متعلماً من العيّنة، بنسبة مئوية (64.33%)، فيما اشتمل المستوى الضعيف على (72) متعلماً بنسبة مئوية (24%)، وأمّا المستوى الجيّد ضمّ (35) متعلماً بنسبة مئوية(11.66%)، مما يشير إلى أن مستوى مهارات التفكير الأساسيّة لدى متعلّمي الصف السادس الأساسيّ كان متوسّطاً، كما نلاحظ أيضاً من الجدول أن مستوى مهارات الاستدعاء، والترميز، والتمثيل، والمقارنة، والتصنيف، والاستنتاج جاءت جميعها ضمن المستوى الضعيف، أمّا مهارة صياغة الأسئلة جاءت ضمن المستوى المتوسّط، في حين كانت مهارة الملاحظة ضمن المستوى الجيّد، وهذه النتائج غير مقبولة، وتفسّر الباحثة ذلك بعدّة أسباب، قد تعود إلى بحث المتعلّم عن الدرجة فقط فيدرس لينجح ويحصل على درجة عالية دون أي اعتبار لفهم وتمثيل ما يتلقّاه من معلومات في بنيته المعرفيّة، وهذا ما تعكسه نتائج المتعلمين على اختبارات مهارات التفكير مقارنة باختبارات التحصيل إذ نجدهم يخفقون في الاختبارات المتعلّقة بالتفكير في حين يحصلون على درجات عالية في اختبارات التحصيل، ويبقى البت في هذا الموضوع بحاجة إلى دراسة، أو قد يكون السبب اتباع المعلّم لأساليب تعليم عمادها التلقين والشرح، تغفل دور المتعلّم في عمليّة التعلم وضرورة تحفيز تفكيره وخلق المواقف التي تستلزم منه التفكير.

نتائج اختبار فرضيات البحث ومناقشتها:

مناقشة الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطّي درجات المتعلّمين على اختبار مهارات التفكير الأساسيّة في مادّة العلوم تُعزى لمتغيّر الجنس كليّاً وفرعيّاً.

لاختبار هذه الفرضية، حُسِب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدجات عيّنة البحث على الاختبار ككل، ولتعرّف دلالة الفروق بين هذه المتوسّطات عند مستوى الدلالة (a=0.0.5)، استُخدم اختبار ت للعينات المستقلة، والجدول/3/ يوضّح نتائج اختبار(T–test) للعينات المستقلة للفروق بين متوسّط درجات المتعلمين الذكور(ن= 159) ومتوسّط درجات الإناث (ن=141)على اختبار مهارات التفكير الأساسيّة

جدول/3/ نتائج اختبار (T-test) للعينات المستقلّة للفروق بين متوسّط درجات المتعلّمين الذكور ومتوسّط درجات الإناث على اختبار مهارات التفكير الأساسيّة.

نوع مهارة التفكير	الجنس	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحريّة	قيمة الدلالة	القرار
الاستدعاء	إناث	141	2.893	1.0467	2.694	298	0.007	غير دال
	ذكور	159	2.572	1.01700				
الترميز	إناث	141	2.156	0.9235	6.529	298	0.000	دال
	ذكور	159	1.4591	0.7935				
الملاحظة	إناث	141	1.9681	0.8413	-2.424-	298	0.01	دال
	ذكور	159	2.207	0.8647				
صياغة السؤال	إناث	141	2.333	0.1380	2.984	298	0.003	دال
	ذكور	159	1.720	0.1498				
التصنيف	إناث	141	2.106	0.9235	6.529	298	0.000	دال
	ذكور	159	1.459	0.7935				
المقارنة	إناث	141	3.049	1.2793	2.668	298	0.008	غير دال
	ذكور	159	2.622	1,4698				
التمثيل	إناث	141	3.404	2.024	4.742	298	0.000	دال
	ذكور	159	2.383	1.701				
الاستنتاج	إناث	141	2.893	1.0467	2.694	298	0.007	غير دال
	ذكور	159	2.572	1.0170				
الكلّي	إناث	141	21.280	5.8549	2.984	298	0.000	دال
	ذكور	159	17.591	5.3248				

استناداً إلى الجدول/3/ تبيّن أن قيمة الدلالة الاحتمالية على مستوى الاختبار الكلّي أصغر من (0.05)، ومن ثم فإن قيمة (t) المحسوبة دالة إحصائياً، وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل البديلة، أي أنّه يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(a=0.05) بين متوسطي درجات الذكور والإناث على اختبار مهارات التفكير الأساسية الكلّي لصالح الإناث، وتختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة (Changunal&Yango,2008) ودراسة(Ozturk,2008) وترجع الباحثة تفوّق الإناث على الذكور في الاختبار الكلّي إلى أنه قد تكون الإناث أكثر دافعية للتعلّم من الذكور، وترى الباحثة أنّ غيرة الإناث من بعضهن والمنافسة للحصول على أعلى الدرجات قد تلعب دوراً في جعلهم أكثر تركيزاً على تقوية معلوماتهم ومهاراتهم وقدراتهم العقلية على نقيض الذكور.

كما تشير نتائج الاختبار أن قيمة الدلالة الاحتمالية على مستوى مهارات الترميز، والملاحظة، والتصنيف، وصياغة السؤال، والتمثيل أصغر من (0.05)، ومن ثم فإن قيمة (t) المحسوبة دالة إحصائياً وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى مهارات الترميز، والتصنيف، وصياغة السؤال، والتمثيل، لصالح الإناث، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (القاضي، 2011)، وتختلف مع نتيجة دراسة (عيسى،2021)، ولصالح الذكور في مهارة الملاحظة.

وأما عن تفوّق الإناث على الذكور في مهارة **الترميز** تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الإناث يمتلكن رصيداً لغوياً أكبر من الذكور مما يجعلهن أكثر قدرة على إيجاد مفردات وتطويعها لأجل إعادة صياغة المعلومات وترميزها بأسلوبهم وتعابيرهم الخاصة، كما تعزو الباحثة تفوّق الإناث في مهارة صياغة السؤال إلى طبيعتهن الفضولية ورغبتهن بمعرفة كل شيء عن أي شيء مما يجعلهن أكثر اهتماماً واستخداماً لأساليب الاستفسار وأدوات الاستفهام وكيفية الحصول على المعلومة أكثر من الذكور، وبالنسبة لتفوّق الإناث في مهارة **التصنيف** ترجعه الباحثة إلى طبيعة الإناث التي تميل إلى حب الترتيب والاهتمام بتفاصيل الأشياء وخصائصها المشتركة بدرجة أكبر من الذكور، في حين ترى الباحثة تفوّق الإناث في مهارة **التمثيل** قد يعود إلى اهتمام الإناث بالجوانب الفنية أكثر من الذكور، وقد تكون مفردات الاختبار التي تتضمّن رسم أو إكمال مخططات أثارت متعتهن واهتمامهن مما دفع بهن إلى التفنن والدقة في الرسم وإكمال هذه المخططات أكثر من الذكور.

أما بالنسبة لتفوق الذكور على الإناث في مهارة الملاحظة فقد يكون السبب في ذلك أن عبارات وصور المفردات التي عرضت في الاختبار والخاصة بهذه المهارة أثارت اهتمام الذكور ومتعتهم بدرجة أكبر من الإناث مما جعلهم ينجحون في الإجابة عنها أكثر من الإناث. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مهارات الاستدعاء والاستنتاج والمقارنة وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنهم في المرحلة نفسها من مراحل النمو العقلي، وقد يكون هناك تماثل في القدرات العقلية بالنسبة لهذه المهارات، إضافة إلى أنه قد يكون الذكور والإناث على حد السواء خضعوا لإعداد وتدريب من قبل المعلم على هذه المهارات سيما أن مهارة الاستدعاء من أبسط مهارات التفكير واعتاد عليها المتعلمين (ذكوراً وإناثاً) سواء أثناء عملية التعلم أم في نمط ومستوى أسئلة الاختبارات.

مناقشة الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(a=0.05) في مستوى مهارات التفكير الأساسيّة لدى متعلّمي الصف السادس الأساسي تعزى لمتغيّر البيئة.

لاختبار هذه الفرضية، حُسِب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدجات عيّنة البحث على الاختبار ككل، ولتعرّف دلالة الفروق بين هذه المتوسّطات عند مستوى الدلالة (a=0.0.5)، استُخدم اختبار/ت/ للعينات المستقلة، والجدول/4/: نتائج اختبار(T-test) للعينات المستقلة للفروق بين متوسّط درجات متعلّمي المدينة(ن= 120) ومتوسّط درجات متعلّمي الريف (ن=180)على اختبار مهارات التفكير الأساسيّة

جدول/4/ نتائج اختبار (T-test) للعينات المستقلة للفروق بين متوسط درجات متعلّمي المدينة ومتوسّط درجات متعلّمي الريف على اختبار مهارات التفكير الأساسيّة

نوع مهارة التفكير	الجنس	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحريّة	قيمة الدلالة	القرار
الاستدعاء	الريف	180	4.394	2.1626	3.770	298	0.13	غير دال
	المدينة	120	4.466	1.9647				
الترميز	الريف	180	4.4855	2.1689	3.727	298	0.11	غير دال
	المدينة	120	4.366	1.965				
الملاحظة	الريف	180	2.572	0.7697	-1.474-	298	0.14	غير دال
	المدينة	120	2.700	0.6810				
صياغة السؤال	الريف	180	2.983	1.5552	-1.795-	298	0.07	غير دال
	المدينة	120	3.325	1.7010				
التصنيف	الريف	180	1.3111	1.1496	-0.626-	298	0.532	غير دال
	المدينة	120	1.3917	0.9982				
المقارنة	الريف	180	3.050	1.2914	-1.448-	298	0.15	غير دال
	المدينة	120	3.283	1.4734				
التمثيل	الريف	180	2.033	1.0303	-4.190-	298	0.000	دال
	المدينة	120	2.908	1.9660				
الاستنتاج	الريف	180	3.315	1.5078	-4.316-	298	0.12	غير دال
	المدينة	120	3.408	1,5475	-			
الكلّي	الريف	180	21.20	6.4551	-1.364-	298	0.77	غير دال
	المدينة	120	22.22	6.2583				

استناداً إلى الجدول/4/ تبيّن أن قيمة الدلالة الاحتمالية (0.77) أكبر من (0.05) ومن ثم فإن قيمة (t) المحسوبة(-1.364-) دالة إحصائياً على درجة الحرية (298)، وعليه تم قبول الفرضية الصفرية ورفض البديلة، أي أنّه لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(a=0.05) في مستوى مهارات التفكير الأساسيّة على الاختبار الكلي وفي مستوى مهارات

الترميز، والملاحظة، وصياغة السؤال، والتصنيف، والمقارنة، والاستنتاج لدى متعلّمي الصف السادس الأساسيّ تُعزى لمتغيّر البيئة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن متعلّم الريف أصبح على حد السواء مع متعلم المدينة من حيث التّماس المباشر مع أحدث التقنيات والأجهزة المتطوّرة(الحاسوب، الانترنت)، مما يفتح له أبواباً للمعلومات والمعارف متجاوزاً معلومات المعلم وبيئته، فضلاً عن الّدروس الخصوصيّة التي لا تقلّ انتشاراً في الرّيف عن المدينة، كما ترى الباحثة أنه لنشاط المعلّمين على مواقع التواصل الاجتماعي(الفيسبوك) أثراً في هذه النتيجة إذ لاحظت انتشاراً واسعاً سواء من قبل معلمي الريف أو المدينة على مواقع التواصل الاجتماعي (الفيسبوك) يعرضون من خلاله خططهم الدرسيّة وكيفيّة تنفيذها الأمر الذي قد يتيح تبادل الخبرات بين المعلمين متجاوزين البيئة ريف أم مدينة وتحفّزهم لممارسة أساليب حديثة ومشابهة مع طلابهم مما ينعكس إيجاباً على مهاراتهم.

كما لاحظت الباحثة وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارة التمثيل لصالح متعلّمي المدينة إذ جاءت النتائج دالة على وجود فروق دالة إحصائياً في مهارة التمثيل لصالح متعلمي المدينة وقد يكون السبب في هذه النتيجة أن معلّمي المدينة يعطون اهتماماً أكبر لهذه المهارة من حيث الإعداد والتدريب أكثر من نظائرهم في الريف مما يجعل متعلمي المدينة على وعي أكبر بمهارة التمثيل وبكيفية تطبيقها وممارستها.

الاستنتاجات والتوصيات: أظهرت نتائج البحث أنَّ:

- مستوى مهارات التّفكير الأساسيّة لدى متعلّمي الصّفّ السّادس الأساسيّ في مادّة العلوم كان متوسّطاً، وكانت مهارة التّمثيل، والمقارنة، والتّصنيف، والاستدعاء، والتّرميز ضمن المستوى الضّعيف، في حين كانت مهارتي الاستنتاج وصياغة الأسئلة ضمن المستوى المتوسّط، ومهارة الملاحظة ضمن المستوى الجيّد
- يوجد فرق بين الذكور والإناث في مستوى مهارات التفكير الأساسيّة لصالح الإناث.
- لا يوجد فرق بين متعلّمي المدينة والرّيف في مستوى مهارات التّفكير الأساسيّة.

المقترحات: في ضوء نتائج البحث يوصي بالآتي:

- التأكيد على المعلّمين للاهتمام برفع مستوى مهارات التّفكير الأساسيّة لدى المتعلّمين وإتاحة الفرصة للمتعلّم لممارستها والتّدريب عليها من خلال القيام بالتجارب العلميّة والأنشطة الاستقصائيّة.
- ضرورة تركيز المعلّمين على نشاط المتعلّم وإعمال الفكر والتعلّم الذاتي من خلال اتباعهم أساليب التّدريس الحديثة.
- إخضاع المعلمين باستمرار لدورات تدريبيّة تُعقد من قبل وزارة التّربية للتدريب على كيفية إدخال مهارات التّفكير في المنهج الدراسيّ، وأثناء تخطيط وتنفيذ الخطط الدّرسيّة.
- القيام بأبحاث تربويّة حول أثر تدريس مهارات التّفكير الأساسيّة باستراتيجيات حديثة تنمّي هذه المهارات لدى المتعلّم

المراجع

- أبو جادو، صالح؛ نوفل، محمد. (2007). **تعليم التفكير: النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص524
- أحمد، مطيعة؛ علي، خضر. (2017). تقييم الأساليب المساعدة على تنمية مهارات التّفكير لدى تلامذة الصّف السّادس الأساسيّ- دراسة ميدانية من وجهة نظر معلّمي الرياضيات في مدينة اللاذقية. *مجلّة جامعة تشرين للبحث والدراسات العلمية*، مجلد39(3)، ص126-97
- أيوبي، ضحى. (2016). فاعليّة نموذج "IDEL " في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الأساسيّة لدى طلبة الصف الرابع الأساسيّ في مقرّر الدراسات الاجتماعيّة. **رسالة ماجستير**، كليّة التربية قسم المناهج وطرائق التدريس، جامعة دمشق، ص166.
- أبو دقّة، سناء.(2008).**القياس والتقويم الصّفّي: المفاهيم والإجراءات لتعلّم فعّال**. غزّة: دار آفاق.
- جناد، روعة. (2018). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصّف الأول الثانوي وعلاقته ببعض المتغيّرات. *مجلّة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلميّة*، مجلّد 40(5)،214-193.
- جروان، فتحي. (1999). **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات**. دار الكتاب العربي للنشر والتوزيع،
- حسين، ثائر. (2009). **الشامل في مهارات التفكير**. عمان: دار ديبونو للنشر والطباعة والتوزيع، ص229.
- خماد، محمد. (2021). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، مجلّد7(3)، ص 249-237.
- خضير، هذال. (2020). مهارات التفكير المحوري وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في مادّة الرياضيات لدى طالبات الصف الرابع الإعدادي. *مجلة الفتح*، العدد(81)، ص477-460.
- زيتون، حسين. (2006).**تعليم التفكير: رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكّرة**. ط2، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، ص305
- سليمان، أمين؛ أبو علام، رجا.(2010). **القياس والتقويم في العلوم الإنسانية أسسه وأدواته وتطبيقاته**. القاهرة: دار الكتاب الحديث، ص 672
- شلهوب، مهاني.(2014)**.** فاعليّة نموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي وتنمية مهارات التفكير الأساسيّة في مادّة الدراسات الاجتماعيّة. **رسالة ماجستير**، كليّة التربية قسم المناهج وطرائق التدريس، جامعة دمشق، ص175
- الشافعي، سحر. (2021). فاعليّة برنامج إثرائي في ضوء التعلّم القائم على المشكلة لتنمية مهارات التفكير العليا والوعي العلمي في مادّة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلّة الدوليّة للمناهج التربويّة التكنولوجيّة*، مجلّد5(7).
- الصاوي، رضا عبد القادر.(2012). الفروق بين الجنسين في العمليات المعرفية لنظرية لوريا- داس للذكاء لدى المراهقين من تلاميذ المرحلة الإعداديّة. *مجلة كلية التربية*، مجلّد5(1).

- العتوم، عدنان؛ بشارة، موفق؛ الجراح، عبد الناصر. (2014). **تنمية مهارات التفكير**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ص367
- عبّاس، بلسم. (2014). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادّة الرياضيات وعلاقته بمتغيّري الجنس والبيئة. *مجلّة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلميّة*، مجلّد36(4) ص317-303
- عيسى، مدار.(2021). مستوى مهارات التفكير الأساسيّة لدى تلاميذ الصّف الرابع الأساسيّ في العلوم. *مجلّة جامعة تشرين للبحث والدراسات العلميّة*، مجلّد43(3).
- عبيد، ردهة.(2021). مهارات التفكير الأساسيّة المتضمّنة في أسئلة الامتحانات الوزارية النهائية للمرحلة الابتدائية في مادة الدراسات الاجتماعيّة. مجلد11(3).
- غانم، محمود. (2009). **مقدمة في التفكير**. عمان: دار الثقافة، ص365.
- القاضي، لمى. (2011). مستوى اكتساب مهارات عمليّات العلم لدى تلاميذ الصّف الرابع وعلاقته ببعض المتغيّرات. *مجلّة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلميّة*، مجلّد33(4)، ص136-120
- قطامي، فاطمة. (2000). **فيزيولوجية التعليم الصفي**. عمان: دار الشروق للطباعة والنشر والتوزيع، ص411.
- قاسم، رهام. (2015). فاعلية برنامج تعليمي قائم على التكامل بين طريقتي دورة التعلم والمتشابهات في إكساب المفاهيم الاجتماعية وتنمية مهارات التفكير الاساسيّة. **أطروحة دكتوراه**، كلية التربية قسم المناهج وطرائق التدريس، جامعة دمشق، ص517.
- الكبيسي، عبد الواحد.(2007). **تنمية التفكير بأساليب مشوّقة**. عمان: دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، ص274.
- الملقي، نبال. (2018).درجة إتقان تلاميذ الصّف السّادس الأساسيّ لعمليّات العلم الأساسيّة في مادّة الدراسات الاجتماعيّة. *مجلّة جامعة حماه*، مجلّد1(9)، ص-140 159.
- معمار، صلاح. (2010). **علم التفكير**. عمان: دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، ص248
- محمّد، عدنان محمّد؛ حميد، سلمى. (2018). **مهارات التفكير بين النظريّة والتطبيق: التفكير التاريخي أنموذجاً**. دار أمجد للنشر والتوزيع.
- ملحم، سامي.(2006). **مناهج البحث في التربية وعلم**. عمان: دار المسيرة.
- نيال، ماجدة. (2018). مستوى توفر الكفايات التعليمية لدى معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية. **رسالة ماجستير**، كليّة التربية، جامعة حلب.
- وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، مؤتمر التطوير التربوي. (2019).

.

CHANGUNAL,L.L; YANGO,D.M. (2008) Science Process Skills Proficiency of the grade VI Pupils in the elementary diocesan schools of Baguio and Benguet, *Research Journal*. XVI, p22-23

DANIELV; SUSAND. (2014) Gender Difference in scholastic achievement: AMeta-AnalysisAmerican,Psychological Association.V140,N^0(1)

HEONGY Y; OTHMAN W;YUNOS J; KIONG T. (2011) The Level of MRAZANO Higher Order Skills among Technical Education Students. *International Journal of Science and Humanity*.V1,N(2).

MARAZANO G; WIST S; MARKS K. (1988) Examining Similarities and Differences; Classroom Techniques to help Students Deepen Their understanding.(Translation; Al-Jusi B), Arab Bureau of education for the Gulf States, Riyadh, Saudi Arabia,124

SEJATI K; INDRIyANTI Y. (2020)Analysis of students' science process skills on The concept of material classification in the junior high school, International Journal of Education Research.V5,N(1),p87-92.

OZTURK N; (2008) Primary seventh grade students level of ganing science process skills in science and technology cours. Eskisehir Yuksek Lisans Tezi.Osmangazi Universitesi, Turkish,153.

الملاحق

ملحق/1/

أسماء السادة المحكمين

الاسم	الاختصاص	الجامعة
أ.د روعةجناد	طرائق تدريس علم النفس	جامعةتشرين
أميرة زمرد	فلسفة التربية	جامعة تشرين
د. رغداء نصور	طرائق تدريس الرياضيات	جامعة تشرين
د.روزحمراء	مناهج تربوية	جامعةتشرين
د.ميساء حمدان	أصول تدريس	جامعة تشرين
د.منار العدي	مناهج تربوية	جامعة تشرين
د.لينا بدور	تفوق وموهبة	جامعة تشرين
د.لميس حمدي	مهارات التواصل	جامعة تشرين

ملحق/2/

اختبار مهارات التفكير الأساسية لدى متعلّمي الصف السادس الأساسي

أكتب بياناتي:

اسمي: ..... **مدرستي: .....**

صفّي: ..... **شعبتي: .....**

التعليمات:

عزيزي المتعلّم:

فيما يأتي مجموعة من الأسئلة في مادّة العلوم أرجو منك:

1- قراءة السؤال جيّداً قبل البدء بالإجابة.
2- عدم البدء بالإجابة حتى يُسمح لك بذلك.
3- عدم ترك أي سؤال دون إجابة.
4- الاعتماد على نفسك في الإجابة.

أوّلاً: اختر الإجابة الصحيحة بوضع دائرة حولها:

1. **قام سعيد وأصدقائه بجمع مجموعة من الأصداف عن شاطئ البحر، كما ترون في الصورة، وأرادوا تصنيفها في مجموعتين فقط، ما الأساس الأفضل الذي تُصنّف به؟**

أ. الشكل ب. اللون ج. الحجم د. العدد

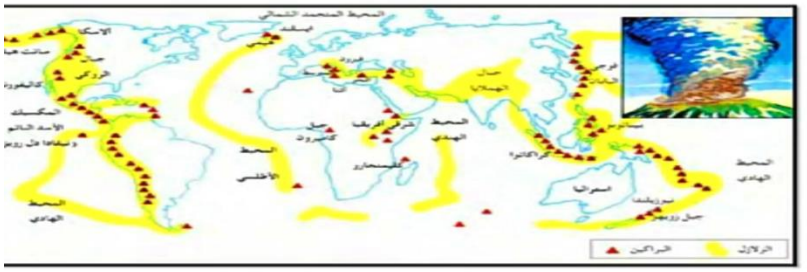
2. **"يتكاثر الخفّاش بالولادة"، نستنتج من العبارة السابقة أنّ الخفّاش ينتمي ل:**

أ. الطيور ب. الثدييات.

ج. الفقاريات د. اللافقاريات

3. **أمامك الخريطة الآتية والتي تمثّل توزّع الزلازل (اللون الأصفر) والبراكين (اللون الأحمر) في العالم**

ويوجد الآن حوالي 500 بركان نشط حول العالم.



نستنتج من الخريطة السابقة أنّ:

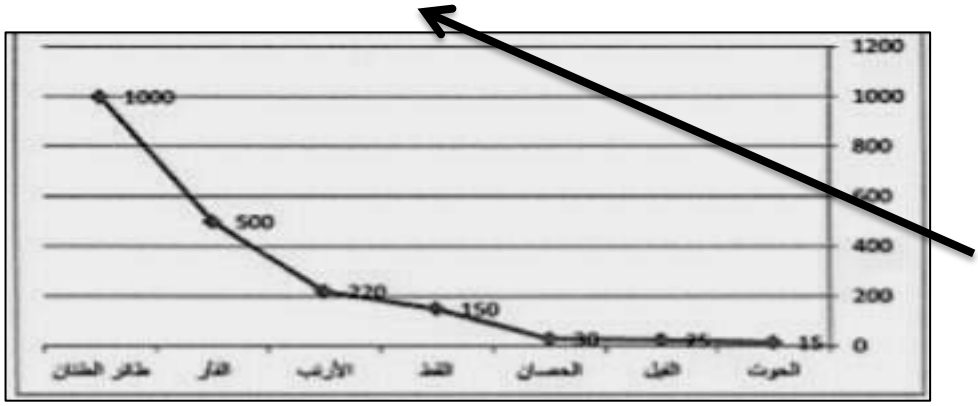
أ- لا يوجد ارتباط بين أماكن حدوث الزلازل وأماكن حدوث البراكين.

ب- حدوث الزلزال يقلّل فرصة حدوث البركان.

ج- ارتباط وثيق بين أماكن حدوث الزلازل وأماكن حدوث البراكين.

د- كل ما سبق خاطئ

4. الخط البياني الآتي يمثّل عدد ضربات قلب بعض الحيوانات:



نستنتج من الخط البياني السابق أنّه كلّما زاد حجم الحيوان:

أ. زاد عدد ضربات القلب

ب. ب. نقص عدد ضربات القلب

ج. لا يتغيّر عدد ضربات القلب بتغيّر حجم الحيوان.

د. كل ما سبق خاطئ.

5. قام وسام بتقريب شمعة مشتعلة من غاز منطلق أثناء تنفيذ تجربة مع معلّمه في المخبر فلاحظ انطفاء الشمعة، نستنتج مما سبق أنّ الغاز المنطلق هو:

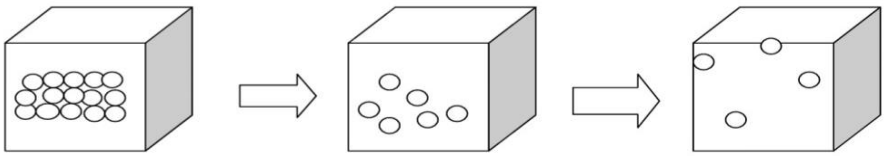
أ. الأوكسجين

ب. الآزوت

ج. ثنائي أوكسيد الكربون

د. الهيدروجين

6. أستنتج من الشكل الآتي أنّ المادّة تتحوّل من حالة:



(أ) الانصهار إلى التبخّر. (ب) التجمّد إلى التكاثف

(ج) الصلبة إلى السائلة إلى الغازية. (د) الغازية إلى السائلة إلى الصلبة

7. صنّف أيمن مجموعة الأشياء(المسمار، والقارب، والخشب، والملعقة، والإبرة، وكرة القدم) في مجموعتين على النحو الآتي:

الخشب، وكرة القدم، والقارب **معاً، و** **الإبرة، والملعقة، والمسمار**

مالأساس الذي اعتمد عليه أيمن في هذا التصنيف؟

أ. المادّة المصنوعة منها ب. الحجم ج. الشكل د. الطفو والغرق

8. إذا أردت تذكّر شكل الارتباط بين الذرّات والجزيئات لتكوين مادّة عن طريق استخدام التشبيهات، فإنّ التشبيه الأكثر مناسبة من الصور الآتية هو:

(أ)

(ب)

(ج)

الإجابة الصحيحة هي(.....)

9. إذا علمت أن الحوت يتكاثر بالولادة فإن: المعيار الأساسي للمقارنة بين الحوت والأسماك هو:

أ. التكاثر ب. الغذاء

ج. الحركة د. البيئة

10. شاهد مجموعة من المتعلّمين في أثناء زيارتهم لحديقة الحيوانات برفقة معلمهم عدد من الحيوانات، وأرادوا تصنيفها حسب طريقتها في التكاثر، حدّد في الجدول الآتي العنصر المختلف الذي لاينتمي للمجموعة التي وضع فيها.

العنصر	العنصر المختلف
تمساح، قرد، أسد، نمر، غزال	أ. .....
فيل، حمار الوحش، زرافة، فهد، أفعى	ب. .....
حمام، نحل، عنكبوت، دلفين، نسر	ج.....

11. اقرأ الآتي، ثمّ أجب:

تتكوّن المجموعة الشمسيّة من مجموعة من الكواكب نذكر منها الآتي:

عطارد: أوّل أفراد المجموعة الشمسيّة، صديق الشّمس وقريب منها، وحجمه صغير جدّاً.

الزّهرة: هو كوكب لامع جدّاً.

الأرض: الفرد الثّالث من المجموعة الشمسيّة، وهو الكوكب الذي نعيش فيه الآن.

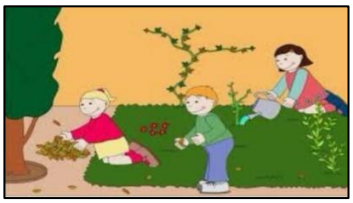
المريخ: كوكب برتقالي اللون، يملك قمرين بدلاً من قمر واحد.

نظّم المعلومات السابقة في مخطّط من تصميمك يساعدك على تذكّرها. اكتب الإجابة في الفراغ هنا

12. لاحظ سامر أثناء تحضير سلطة الفواكه لأخيه وجود تشابه بين الدرّاق والتفاح ، كما ترون في الصور الآتية، وأراد أن يُقارن بينهما موضّحاً أوجه الشبه والاختلاف، ساعد سامر وأكمل الجدول الآتي:

العنصر	أوجه الشبه	أوجه الاختلاف
الدرّاق	1_	1-.....
التفاح	2-	2- .....

13.ضع دائرة حول الخاصية الأساسيّة التي يمكن ملاحظتها في الصورتين الآتيتين:



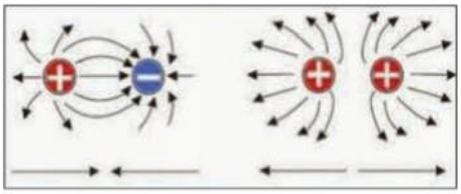
أ. التعاون من أجل المحافظة على البيئة.

ب. وجود عدد كبير من الأشجار.

ج. توحّد الأطفال في اللباس.

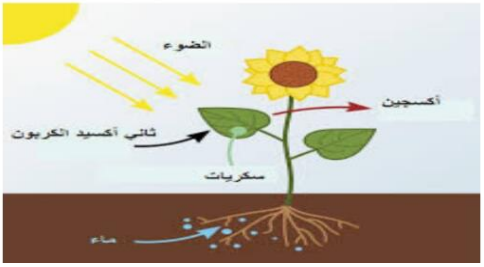
د. كل ما سبق خاطئ.

14. اذكر خاصيّتين يمكن لحظهما في الشكل الآتي الذي يمثّل الشحنات الكهربائية(الموجبة والسالبة):



- ✓ .....
- ✓ .....

15.من خلال الرسم الآتي يمكنك ملاحظة أنّ العملية التي تقوم بها زهرة عبّاد الشمس هي:



أ. التنفس

ب. النتح

ج. التركيب الضوئي

د. النمو

16.اكتب ثلاث من الأشجار دائمة الخضرة.

(أ)..... (ب)..... (ج).....

17. اذكر ثلاثة من الحيوانات التي لا تملك هيكلاً عظميّاً.

(أ)..... (ب)..... (ج).....

18.لبعض النباتات فوائد دوائية وغذائية معاً، اذكر ثلاث منها.

(أ)..... (ب)..... (ج).....

19.اكتب ثلاثة أسئلة لجمع معلومات حول التلوّث.

1) .....؟

2) .....؟

3) .....؟

20.أكمل الحوار الآتي بأسئلة مناسبة.

- **سلمى:** أنا جدّاً خائفة يا روان، لقد سمعت صوتاً قادماً من السماء.
- **روان:** لا تخافي يا صغيرتي، إنّه صوت الرعد.
- **سلمى: (أ).....؟**
- روان: الرعد يا سلمى صوت قوّي نسمعه في الليالي الماطرة وهو مرافق للبرق.
- **سلمى(ب).....؟**
- روان: البرق تفريغ بين سحابتين مختلفتين في الشحنة، أي إحداهما موجبة والأخرى سالبة، مما يؤدّي لحدوث شرارة مضيئة تسمى البرق.
- **سلمى:(ج) .....؟**
- روان: كلّا، لا يمكن أن يحدث برق دون رعد، وإنّما يترافقان دوماً.

21. يوجد في الغلاف الجوّي العديد من العناصر، منها عنصر الأزوت الذي تشكّل نسبته 78% من الغلاف الجوّي.

صغ سؤالاً مناسباً للعبارة السابقة.

.....

22.السؤال الأنسب للعبارة الآتية:

- **يؤدّي ارتفاع نسبة غاز ثنائي أوكسيد الكربون في الغلاف الجوّي إلى ارتفاع درجة حرارة الأرض واختناق الكائنات الحيّة.**

أ. ما صيغة غاز ثنائي أوكسيد الكربون؟

ب. ماذا ينتج عن ارتفاع نسية غاز ثنائي أوكسيد الكربون؟

ج. أين تكون نسبة غاز ثنائي أوكسيد الكربون أعلى؟

د. ما العمليّات المنتجة لغاز ثنائي أوكسيد الكربون؟

23.اقرأ الآتي، ثم قسّم معلومات النصّ إلى معلومات رئيسة، ومعلومات فرعيّة وفق الجدول الآتي:

يغيّر الإنسان من النظام البيئي بما يتناسب مع احتياجاته، مثل قطع الأشجار لبناء البيوت، وتفجير الجبال لشق الطرق، واستخدام الأراضي الزراعية لبناء المعامل، وهذا بدوره يلحق الضرر بهذا النظام وينعكس سلباً على الكائنات الحيّة الموجودة فيه؛ مما يسبّب خللاً في التوازن البيئي.

الأفكار الرئيسة	**1-**.....	**2-**.....
الأفكار الفرعية	أ.	**ب**.....

24.تريد عبير تصنيف مجموعة الكوارث(الحروب، والفيضانات، والحرائق، وانفجار مناجم للفحم، وانفجار مصنع كيميائي) بحسب العامل المُسبّب إلى (عوامل طبيعيّة- عوامل بفعل الإنسان).

ساعد عبير في التصنيف، واكتب اسم الفئة وفق الجدول الآتي:

الفئة	الفئة الأولى	الفئة الثانية
اسم الفئة	.....	.....
الكلمات المنتمية للفئة	.....	.....
	.....	.....
	.....	.....

25. يتميّز الذهب عن الزجاج بأنّه:

أ. جيّد التوصيل للحرارة

ب. متوسّط التوصيل للحرارة

ج. عازل للحرارة

د. غير ذلك

26. اقرأ الآتي، ثم أجب:

للمادّة ثلاث حالات هي:

الحالة الصلبة: لها شكل محدّد وحجم ثابت، وتكون ذرّاتها أقل ترابطاً.

الحالة السائلة: لها شكل غير محدّد وحجم ثابت، ونكون ذرّاتها أقل ترابطاً.

الحالة الغازية: لها شكل غير محدّد وحجم غير ثابت، وتكون ذرّاتها أقل ترابطاً من الحالة السائلة.

قارن بين حالات المادّة من حيث: الشكل والحجم وقوى الترابط بين ذرّات المادّة موضّحاً ذلك في جدول من تصميمك في المكان الفارغ هنا

27. إذا علمت أنّ: العهد أقصر الأزمنة وفق المقياس الزمني لترتيب الأحداث التي مرّت في تاريخ الأرض، وأطولها الدهر الذي يقسم إلى حُقب، فإنّ

التمثيل البياني الأنسب لترتيب الأزمنة (الدهر، الحقب، العصر، العهد) من الأطول للأقصر هو:

(أ)

العصر	العهد	الدهر	الحقب

الأطول ← الأقصر

(ب)

الدهر	الحقب	العصر	العهد

الأطول

الأقصر

(ج)

الدهر	الحقب	العهد	العصر

الأطول

الأقصر

(د)

الدهر	العهد	الحقب	العصر

الأطول ← الأقصر

28.يحتوي الغلاف الجوّي على:

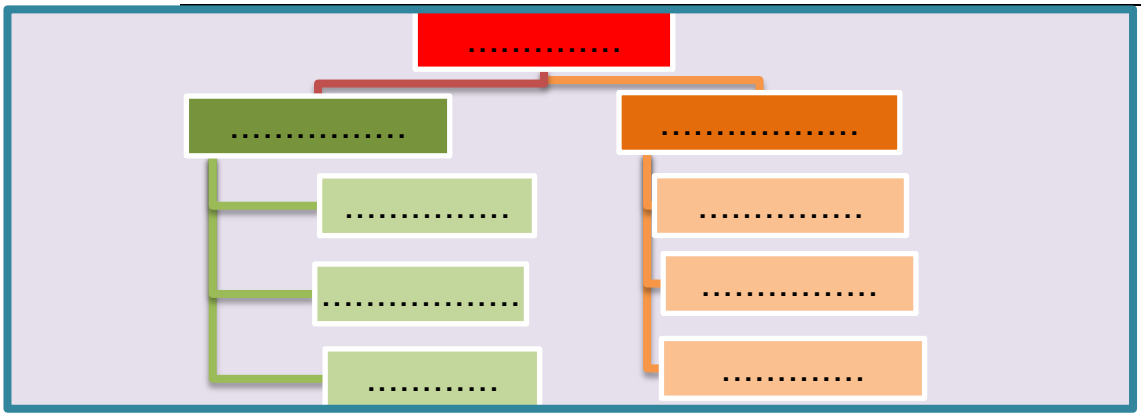
الأوكسجين(21%)، الكربون(0.03%)، النتروجين(78%)، غازات أخرى(0.79) والمطلوب:

مثّل بيانيّاً بالأعمدة نسب عناصر الغازات الموجودة في الغلاف الجويّ في المكان الفارغ هنا

29.اقرأ النصّ الآتي، ثم أجب:

بضانات من الظّواهر الطبيعيّة التي تنعكس آثارها على البيئة والأحياء، فهي تعطّل شبكات الصرف الصحّي، مما
ي لتسرّب المياه منها، كما تسبّب دماراً كبيراً بالمباني والمنشآت، وقد تودي أحياناً بحياة الإنسان، لكن وعلى
غم من تعدّد سلبياتها إلا أنّه لها أثرها الإيجابي على البيئة فهي تساهم في توزيع كميات المياه ورواسب الأنهار
ى الأراضي، مما يساعد في إعادة تكوين التربة الزراعية.

أعد تمثيل المعلومات السابقة في الجدول الآتي لتوضيح الآثار الناتجة عن الفيضانات.



30.لديك مجموعة المفاهيم الآتية: تغيّرات المادّة، التغيّر الفيزيائي، التغيّر الكيميائي، إنتاج مواد جديدة، المحافظة على خصائص المادّة، احتراق الورق، ذوبان قطعة ثلج.

ارسم مخطّط مفاهيمي تُظهر فيه كيفية ترابط المفاهيم السابقة مع بعضها في الفراغ هنا

الأنثروبولوجيا كعلم النشأة والتطور

الباحثة: اعتدال جادالله الكفيري*

*باحثة، ماجستير في الفلسفة، جامعة دمشق،

كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم الفلسفة

الملخص

يحاول هذا البحث تقديم دراسة حول الأنثروبولوجيا بوصفها علماً أصبح يمتلك مقوماته الأساسية، من ناحية الموضوع والمنهج، فما هي الأنثروبولوجيا؟ ما هو منهجها؟ وما هو موضوعها؟ وما علاقتها بالفلسفة؟ ما علاقتها بالاستعمار؟ وهل استطاعت كعلم فعلاً دراسة الإنسان لخدمة الإنسان؟ فقد شغلت الأنثروبولوجيا الكثير من الفلاسفة منذ العصور القديمة إلى يومنا هذا، رغم اختلاف معانيها ودلالتها عبر عصور نشأتها وتطورها، وكانت مدار جدل بين الكثير من الفلاسفة من جهة كونها جزءً من العلوم الإنسانية أم العلوم الطبيعية، أم هي علم خاص مستقل بذاته عنهما؟

سنحاول في هذا البحث الإجابة على تلك الأسئلة المطروحة وغيرها من الأسئلة التي ستظهر في سياق البحث

كلمات مفتاحيّة: أنثروبولوجيا، الإثنوغرافيا، الإثنولوجيا، الإنسان.

Anthropology as a science Origins and development

Etedal jadallah Al-kafiri*

* Researcher, Master of Philosophy, Damascus University, Faculty of Arts and Humanities, Department of Philosophy

Abstract

This research attempts to present a study on anthropology as a science that has its basic components, in terms of subject and method, so what is anthropology? What is its method? And what is its topic? What is its relationship to philosophy? What does it have to do with colonialism? Was it, as a science, really able to study man to serve man? Anthropology has occupied many philosophers from ancient times to the present day, despite its different meanings and significance through the ages of its inception and development, and it was the subject of controversy among many philosophers as to whether it is part of the human sciences or the natural sciences, or is it a special science independent of them?

In this research, we will try to answer these questions and other questions that will appear in the course of the research.

Key words: Anthropology, Ethnography, Ethnology, The Human

المقدمة:

يشكل مفهوم الإنسان أحد أهم المرتكزات ـ إن لم يكن أهمها ـ الأساسية التي يستند إليها الخطاب الفلسفي، الذي يدعي الفهم الشامل له ولمختلف فعالياته في هذا الكون، فالإنسان كمفهوم أنثروبولوجي فرض نفسه كلغز يستدعي الحل في وسط الإشكاليات الفلسفية المتفرعة منذ القدم فكما أن فلاسفة العصور الماضية كانوا يوجهون أنظارهم نحو آفاق المستقبل كذلك فإن المفكرين المعاصرين يحاولون أن يضعوا تصوراتهم وتنبؤاتهم عن مصير الإنسان والحضارة البشرية، وهذا لتيقنهم بأنه المعنى الحقيقي للعالم والحياة التي يتشكل داخلها.

إن البحث في شؤون الإنسان والمجتمعات الإنسانية قديم قدم الإنسان، منذ وعى الإنسان وجوده وبدأ يسعى للتفاعل الإيجابي مع بيئته الطبيعية والاجتماعية، ولكن لا يمكن تحديد تاريخ نشأة واضح لهذا العلم إذا ما قارنا بينه وبين علم الاجتماع أو أي علم آخر، ومن هذا المنطلق نستطيع القول إن الأنثروبولوجيا علم حديث العهد.

1. مشكلة البحث

يطرح هذا البحث مشكلة أساسيّة في الفلسفة وفي كل العلوم الإنسانية، وهي كيفية التوجه نحو الإنسان لدراسته، وغايات هذا التوجه، ومن ثم فإن موضوع العلوم الإنسانية هو الإنسان ولكن تعددت الطرق والمناهج المؤدية لفهمه، فهل استطاعت الأنثروبولوجيا إلى حد ما من فهم هذا الكائن؟ وكيف توجهت إليه؟ وهل طورت أهدافها ومنهاجها أم بقيت على ما تأسست عليه إبان بدايات عصر التنوير؟

2. أهميّة البحث وأهدافه:

2.1. أهميّة البحث

تأتي أهميّة البحث من دراسة أحد أهم العلوم التي اتكأ عليها الاستعمار، ومن كونه أحد الدراسات القليلة في سورية التي تتناول مفهوم الأنثروبولوجيا وتعالجه تاريخياً وتتعقب

تطوره منذ اليونان إلى عصرنا الراهن. فما علاقة الأنثروبولوجيا بالاستعمار؟ وهل استطاع هذا العلم فعلاً دراسة الإنسان لخدمة الإنسان؟ سنحاول الإجابة على هذه الأسئلة وغيرها في سياق البحث.

2.2. أهداف البحث:

يهدف البحث إلى دراسة نشوء وتطور أحد أهم العلوم في العصور السابقة وعصرنا الحالي، وتحليل هذا التطور ومدى قدرة هذا العلم من امتلاك أدواته التي تنصب جميعها في دراسة هذا الكائن بوصفه إنساناً.

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائيّة

- الإثنوغرافيا* Ethnography:

هي الإثنولوجيا الوصفية، أي ملاحظة وتسجيل المادة الثقافية من الميدان، وتعني...وصف أوجه النشاط الثقافي، ويعتقد دياس أن مصطلح إثنوغرافيا قد ظهر عام 1807م على يد كامبل ليعني وصف الشعوب، ويستخدم مصطلح الإثنوغرافيا في بعض الأحيان كبديل للإثنولوجيا.

- الإثنولوجيا* Ethnology:

هي علم الإنسان ككائن ثقافي... يعرفها كروبر بأنها علم الشعوب وثقافاتها، وتاريخ حياتها كجماعات، بصرف النظر عن درجة تقدمها.... ويعرفها هوبل بأنها ذلك القسم من الأنثروبولوجيا المختص بتحليل المادة الثقافية وتفسيرها تفسيراً منهجياً، ... وتعتبر الإثنولوجيا على خلاف الإثنوغرافيا علماً ذي نظرة مقارنة، وهي مطابقة في سماتها العريضة للأنثروبولوجيا الثقافية الأمريكية.

* أنظر هولتكرانس، إيكه، 1972م ـ قاموس مصطلحات الإثنولوجيا والفولكلور، ط1، ترجمة محمد الجوهري وحسن الشامي، دار المعارف ـ القاهرة، 15- 16

* أنظر المرجع السابق، ص18

- الأنثروبولوجيا Anthropology :

كمصطلح له معاني متعددة في تاريخ هذا العلم، وربما أهمها هو علم الإنسان، وسنأتي عليه تفصيلاً في القادم من هذا البحث.

3. الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات السابقة التي تناولت الأنثروبولوجيا تاريخياً، لكن ما يميِّز دراستنا عن تلك الدراسات هو خصوصيَّتها؛ فهي تتناول وتتعقب أهم المفاصل التاريخية التي مرت فيها إلى أن وصلت إلى مرحلة العلم، حيث وجدنا أن بدايتها اتخذت الطابع الفلسفي، لكنها مع مرور العصور استقلت وأصبحت علماً بذاته، وهذا أرخى بثقله على قدرة الجيل الجديد من الأنثروبولوجيين من إعادة صياغة ونقد لتراث الآباء المؤسسين للأنثروبولوجيا، علماً أننا لم نتطرق بشكل واسع لعلاقتها بباقي العلوم، فهي استمدت واتكأت على جميع العلوم الإنسانية والطبيعية، مع التركيز على علاقة نشأتها بالحركة الاستعمارية التي بدأت في القرن الثامن عشر والتاسع عشر، ومن ثم نشوء الاستشراق الذي خدم بشكل كبير التوسع الاستعماري، مع الإشارة إلى أن هناك دراسات شكلت عاملاً رئيسيَّاً في الكثير من المفاصل المهمَّة التي ينطوي عليها بحثنا، ونذكر منها ما يلي:

- كتاب (قصة الحضارة) للدكتور حسين فهيم، يتحدث فيه عن مجمل تاريخ الأنثروبولوجيا.
- كذلك كتاب (مدخل إلى علم الإنسان) للدكتور عيسى الشماس يتحدث فيه عن تاريخ الأنثروبولوجيا وعلاقتها بالعلوم الأخرى.
- كذلك رسالة الماجستير التي أعدتها إيمان محمود عامر عبد الله في جامعة المنوفية في مصر وعنوانها (اسهامات مدرسة شيكاغو في الأنثروبولوجيا الحضرية)، تحدثت

فيها عن مدرسة شيكاغو التي ظهرت في أربعينيات القرن العشرين، ولكن للأسف لم نستطع الحصول على هذه الرسالة. هناك الكثير من الدراسات التي لا يسعنا هنا ذكرها، تقترب أو تبتعد عن بحثنا، لكن لا يوجد على حد علمنا بحث مستقل تناول نشوء الأنثروبولوجيا وعلاقتها بالاستعمار كما تطرقنا إليه.

4. منهج البحث

إنه لمن الصعب على الباحث أن يضع للبحث منهجاً كاملاً ومنظماً، وانطلاقاً من ذلك حاولنا في هذا البحث استخدام منهج التحليل تارةً، والمنهج التاريخي تارةً أخرى، هادفين بذلك تتبع المفهوم ورصد تطوراته التاريخية، ووضع المصطلحات والمفاهيم المرتبطة بالبحث والملتبسة تحت عدسة التحليل، ومحاولين إعادة قراءتها وإنتاجها وبناءها ضمن إطار جديد.

5. الإنسان كموضوع مشترك:

إن مصطلح الأنثروبولوجيا ، هو مصطلح إنكليزي Anthropology، مشتقّ من الأصل اليوناني Ανθρωπολόγία المكون من مقطعين : ἄνθρωπος أنثروبوس، Anthropos، ومعناه (الإنسان)، ولوجوس λόγος، Logos، ومعناه (علم)، وبذلك يصبح معنى الأنثروبولوجيا من حيث اللفظ علم الإنسان أو علم دراسة الإنسان؛ أي العلم الذي يقوم بدراسة الإنسان في جميع تفاعلاته الإنسانية، وهنا سنجد أنه لا مناص لنا من إحالة هذا المصطلح إلى مجموعة من المقاربات التي نجد أنه لا بد منها، وسؤالنا الأساسي الذي ينبثق هنا هو: أليس أغلب العلوم الإنسانية هي علوم يكون الإنسان فيها هو الموضوع الرئيس، كعلم التاريخ وعلم النفس وعلم الاجتماع؟ وهذا بحد ذاته ما يحيلنا إلى مشكلة أخرى هي ترجمة المصطلح والتي لا تشير بشكل واضح إلى طبيعة وموضوع هذا العلم، إلا أن أغلب المترجمين العرب والأنثروبولوجيين إن صح التعبير قد آثروا البقاء على الترجمة الحرفية

للمصطلح وذلك ربما لسهولة التعامل معه، أو ربما لعدم القدرة على إنتاج مصطلح يعطي المعنى الحقيقي المراد منه.

يُعرف لالاند في موسوعته الفلسفية الأنثروبولوجيا بأنها تأخذ عدة معاني عبر تاريخها: «معنى لاهوتي: فعل الكلام البشري على أمور إلهية. الإناسة الصحيحة والواقعية للحقائق التي لم يكن في الإمكان فهمها بكيفية أخرى. في الفلسفة المدرسية الجديدة الإناسة [تعني] درس المركب الإنساني في نطاق وحدته... بينما يرى كانط موضوع الإناسة بثلاث طرق: فهي بوصفها إناسة نظرية ... [تعني] معرفة الإنسان وملكاته بعامة؛ وبوصفها إناسة ذريعية، هي معرفة الإنسان المتطلع إلى ما يمكنه ضمان المهارة البشرية واطرادها؛ وبوصفها إناسة أخلاقية هي معرفة الإنسان التواق إلى ما يتعين عليه توليد الحكمة في الحياة، طبقاً لمبادئ ميتافيزيقا الأخلاق»[1].

وقد عرّفها إيكه هولتكرانس في قاموسه بأنها « تعني حرفياً علم الإنسان... وهي ذلك الفرع من دراسة الإنسان الذي ينظر إلى الإنسان من حيث علاقته بمنجزاته، مع ذلك فالأنثروبولوجيا تعني في معظم أجزاء أوربا: بيولوجيا الأجناس أو الأنثروبولوجيا الطبيعية... ويقول كروبر: الأنثروبولوجيا هي علم دراسة جماعات الناس وسلوكهم وإنتاجهم...وأصبحت منجزاتها...ميداناً للعلوم الإنسانية. وهذا على الرغم من أن الهدف والمنهج الأنثروبولوجي طبيعي حتى عند تطبيقه على المادة البشرية أو ما دون البشرية، ويُعرفها لينتون وهيرسكوفيتس بأنها دراسة الإنسان وأعماله.»[2]

لقد عبّر الوعي الإنساني الأول عن يقظته أمام ما يحيط به فهو وحده الذي يحاول أن يفهم و يعي و يفسر ما يحّيط به في هذا الكون، وضمن إطار مقولة (معرفة الذات أول مقدمة لتحقيقها)، نستطيع أن نقول بأن معظم الفلاسفة الذين جعلوا الإنسان محور

1. لالاند، أندريه، 2001م ـ موسوعة لالاند الفلسفية، مج1، ط2، تعريب خليل خليل، منشورات عويدات ـ بيروت، ص74

2. هولتكرانس، إيكه، 1972م ـ قاموس مصطلحات الإثنولوجيا والفولكلور، ص49-50

الدراسة قد أكدوا على هذا النوع من المعرفة والتي ليست فقط موضوعاً مرتبطاً بالتأمل وحب الاستطلاع فحسب، بل هو وبدرجة كبيرة الواجب الجوهري للإنسان، وانطلاقاً من ذلك تتناول الأنثروبولوجيا في دراستها للإنسان جميع أبعاده الثقافية والحياتية والاجتماعية والنفسية والبيولوجية، فتدرسه بوصفه جزءً من عالم الحيوان، والذي يتميز عن باقي الحيوانات بقدرته على الإبداع وخلق ثقافته، لذلك يمكن القول إن موضوع هذا العلم دراسة الإنسان ومجمل أفعاله، أي كل ما أنجزه على الصعيدين المادي والفكري، أي الدراسة الشاملة للإنسان، فالأنثروبولوجيا تجمع بين طيات موضوعها كل من العلوم البيولوجية والعلوم الاجتماعية، فتركز مشكلاتها على الإنسان بوصفه عضواً في عالم الحيوان من جهة، وعلى سلوك الإنسان كعضو في مجتمع، من جهة أخرى.

إن صياغة الأنثروبولوجيا في العالم الغربي، تعددت بتعدد الدول الأوروبية، وأمريكا جزء من ذلك التعدد، فالبلدان الناطقة باللغة الإنكليزية، تطلق على علم الأنثروبولوجيا : (علم الإنسان وأعماله) بينما يطلق المصطلح ذاته في البلدان الأوروبية غير الناطقة بالإنكليزية، على (دراسة الخصائص الجسمية للإنسان)، ومرد هذا الاختلاف إلى طبيعة علم الأنثروبولوجيا، أي يعني الأنثروبولوجيا الفيزيقية، وينظر إلى علمي الآثار واللغويات كفرعين منفصلين، بينما يستخدم الأمريكيون مصطلح (الإثنولوجيا أو الإثنوغرافيا) لوصف (الإثنوغرافيا الثقافية) وهي علم دراسة الثقافات البشرية البدائية والمعاصرة، والتي يطلق عليها البريطانيون (الأنثروبولوجيا لاجتماعية)، بينما علماء فرنسا يطلقون على هذا المصطلح، دراسة الإنسان من الناحية الطبيعية، أي العضوية[1]

إذاً تدرس الأنثروبولوجيا الإنسان كما باقي العلوم الإنسانية إلا أن الأنثروبولوجيا تدرسه بوصفه جزءً من الطبيعة والمجتمع في آن واحد، على خلاف باقي العلوم التي تدرسه إما في ماضيه أو سلوكه أو علاقاته، إلخ، فالأنثروبولوجي يهتم بالتصورات الشكلية الأولى للإنسان وسلوكه بنفس درجة اهتمامه بأعماله المعاصرة، إذ يدرس كلاً

1. أنظر الشماس، عيسى، 2004م ـ مدخل إلى علم الإنسان، منشورات اتحاد الكتاب العرب ـ دمشق.، ص14-15 بتصرف

من التطور التراكمي للبشرية وتطور الحضارات منذ أقدم الأشكال التي وصلتنا عنها أي سجلات أو بقايا، وهو بذلك قد يجمع الكثير من العلوم ويستعين بها.

6. الأنثروبولوجيا عند قدماء اليونان:

إن الأنثروبولوجي الأول عند الباحثين هو المؤرخ اليوناني هيرودوت Herodotus لكونه أول من أرّخ عن الشعوب وعاداتها وتقاليدها، فإليه يعزى ظهور التاريخ في القرن الخامس قبل الميلاد، والذي ظهر من خلال سرده التاريخي للحروب الفارسية، وقد وصف أحدهم رسالة هيرودوت (تاريخ هيرودوت) قائلاً: «هي معرفة حدود الحالة الإنسانية»[1]، وقد تخللت رسالته العديد من التوصيفات الدقيقة لعادات الشعوب، إضافة إلى مقارناته بينها، مثلاً بين الإغريق والليبيين، وبين عادات المصريين وحياتهم وباقي الشعوب، ولهذا شكلت توصيفاته ومنهجه القاعدة الأساسية لعلم الشعوب أو الأثنوغرافيا، والذي يشكل أيضاً قاعدة أساسية للأنثروبولوجيا.

وفي مجال آخر قد نجد أن آراء أرسطو في كتابه (أجزاء الحيوان)، والذي يصف فيه مقاربات بيولوجية تطورية للحيوان، كتفريق مهم عن تطور الإنسان، فهو يفرق بين الأجناس المرتبطة بجنس واحد وغير المرتبطة بجنس مشترك، فيقول: « فأما ما لم يكن له جنس مشترك فهو بيّنٌ أنه ينبغي أن يكون القول في كل واحدٍ مفرداً بذاته، مثل الإنسان»[2]، الأمر الذي يجعل من امتلاك الإنسان القدرة على تشكيل الدولة ـ المدينة، وإنشاء الحكومات، وهذا ما نجده في كتابه (السياسة)، وهنا لا بد لنا أن نؤكد على حالة عدم التوافق الظاهري بين الفلسفة وبين الأنثروبولوجيا من حيث التوجه، فالفلسفة كانت

1. روبرتس، جينيفر تي، 2014م ــ هيرودوت مقدمة قصيرة جداً، ترجمة خالد علي، مؤسسة هنداوي ــ المملكة المتحدة ، ص28

2 أرسطو، 1977م ـ أجزاء الحيوان، ترجمة يوحنا بن البطريق، تحقيق عبد الرحمن بدوي، وكالة المطبوعات ـ الكويت، ، ص59

تنطلق مما ينبغي أن يكون، بينما منطلق الأنثروبولوجيا هو الواقع، أي ما هو كائن وقائم، علماً أنها في ذلك العصر كانت أكثر قرباً إلى ما نسميه في يومنا علم النفس .

7. الأنثروبولوجيا في العصر الوسيط وعصر النهضة:

عندما نتحدث عن العصر الوسيط فيما يتعلق بالفكر، فلن نجد ما يذكر من إسهامات عند الغرب، فقد كان الفكر الغربي في أردأ حالاته وفي تدني كبير نحو الارتباط بالحالة الغريزية بعيداً عن أي إنتاج فكري وعقلي، ولكن سنجد في المقابل عند العرب والمسلمين اسهامات ليست بالقليلة، فحتى نهاية القرن الرابع عشر قدم العلماء والفلاسفة العرب والمسلمين الكثير من الإبداعات في العلوم والفن والفلسفة، كياقوت الحموي والبيروني، وابن بطوطة، وأبو الهبة بركات، وابن الهيثم والخوارزمي وغيرهم الكثير، وسنذكر هنا ما قدمه السوسيولوجي ابن خلدون نظراً لأهميته البالغة في الدراسات الأنثروبولوجية، وخصوصاً في مقدمته الشهيرة.

يعد ابن خلدون من أوائل العلماء الذين شعروا بضرورة التفكير والتأمل حول ظاهرة المعرفة في المجتمع، وقد انطلق من فرضية :أن العلاقة بين المعرفة العلمية والمدنية علاقة موضوعية، وبّين أن العلوم تكثر حيث يكثر العمران، وتعظم الحضارة، ومرد ذلك أن الصناعات تزداد في المجتمعات؛ لتشبع حاجات أفرادها، فإن زادت عن حاجاتهم انصرف الناس لتعلم العلوم والحرف والصنائع، فهو يقول في مقدمته: «فإذا تمدنت المدينة وتزايدت فيها الأعمال ووفت بالضروري وزادت عليه، صرف الزائد حينئذ إلى الكمالات من المعاش، ثم إن الصنائع والعلوم إنما هي للإنسان من حيث فكره الذي يتميز به عن الحيوانات، والقوت له من حيث الحيوانية والغذائية، فهو مقدم لضرورته على العلوم والصنائع، وهي متأخرة عن الضروري، وعلى مقدار عمران البلد تكون جودة

الصنائع»[1]. كأنه يريد هنا أن يقول إن وعي الناس مرتبط بوجودهم الاجتماعي، إضافة لتناوله في مقدمته أيضاً، مسألة نشوء وقيام الدول وتطورها وأحوالها، وبلور نظرية (أطوار العمران) بين البداوة والحضارة على أساس المماثلة بين حياة الجماعة البشرية وحياة الكائن الحي، فهو القائل: «اعلم أن الدولة تنتقل في أطوار مختلفة وحالات متجددة، ويكتسب القائمون بها في كل طور خُلقاً من أحوال ذلك الطور لا يكون مثله في الطور الآخر، وحالات الدولة لا تعدو في الغالب خمسة أطوار: الطور الأول: طور الظفر بالبغية...الطور الثاني: طور الاستبداد...الطور الثالث: طور الفراغ والدعة... الطور الرابع: طور القنوع والمسالمة... الطور الخامس: طور الإسراف والتبذير... وفي هذا الطور تحصل في الدولة طبيعة الهرم، ويستولي عليها المرض المزمن...ولا يكون لها معه برءٌ إلى أن تنقرض»[2]. فعمر الدول عند ابن خلدون كعمر الكائن البشري، تبدأ بالولادة وتنمو إلى الشباب والنضج والكمال، ثم تكبر وتهرم وتتلاشى إلى الزوال، وهذا بحد ذاته يعد إسهاماً كبيراً في نشوء علم الأنثروبولوجيا وإرساءً لقواعد فهم نشوء الحضارات واندثارها، لقد وضع ابن خلدون منهجاً واضحاً لدراسة المجتمعات البشرية قبل الكثير من العلماء الغربيين، «لذلك فإن بعض الكتاب العرب يرون في ابن خلدون هو المؤسس الحقيقي لعلم الاجتماع بينما يجد البعض الآخر وخاصة الأنثروبولوجيين البريطانيين في مقدمة ابن خلدون بعض موضوعات ومناهج الأنثروبولوجيا الاجتماعية»[3]، ونحن لا نغالي إن قلنا أنه أول الأنثروبولوجيين العرب الذي قدم شروحات مستفيضة عن أحوال الشعوب وثقافاتها.

1. ابن خلدون، 1978م ــ من مقدمة ابن خلدون، تحقيق سهيل عثمان ومحمد درويش، منشورات وزارة الثقافة ــ دمشق، ص352

2. ابن خلدون، 2004م ــ مقدمة ابن خلدون، ج1، ط1، تحقيق عبدالله الدرويش، دار يعرب ــ دمشق، ص343+344

3. فهيم، حسين، 1986م ــ قصة الأنثروبولوجيا، ضمن سلسلة كتب عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون ــ الكويت، ص52

أما إذا دخلنا إلى عصر النهضة، أي نهاية القرن الرابع عشر، حيث بدأت الإرهاصات الأولى لنشوء علم الأنثروبولوجيا، فالأوروبيين قد بدأوا بدراسة النتاج اليوناني والعربي فيما يتعلق بجميع العلوم، مما بلور لديهم منهجاً علمياً تجريبياً، درسوا من خلاله الظواهر الطبيعية والإنسانية، وهذا سيتضح أكثر في القرن السابع عشر عصر التنوير، وقد عبر عن ذلك حسين فهيم في كتابه (قصة الأنثروبولوجيا) قائلاً: « ومن الظواهر الأخرى التي تميز بها عصر النهضة، والتي كان لها تأثير على توليد نظريات جديدة عن العالم والإنسان، وهي أن المفكّرين قد اتفقوا جميعهم، بالرغم من تباين وجهات نظرهم، على مناهضة العصور الوسطى اللاهوتية، التي أعاقت فضول العقل الإنساني إلى معرفة أصول الأشياء ومصادرها، وتكوين الطبيعة وقوانينها، وصفات الإنسان الجسدية والعقلية والأخلاقية»[1]، لقد حصرت الكنيسة كل المعرفة لها فمنها ومن خلالها فقط يتم إنتاج العلم، ولا يخفى على أحد دور الكنيسة في موت والتنكيل بالكثير من العلماء والفلاسفة، أمثال غاليليو وكبلر وقبلهم كوبرنيكوس الذي اكتشف أن الأرض تدور حول الشمس، على عكس ما كان شائعاً ومؤيداً من الكنيسة، حيث كانت الأرض هي الثابتة والشمس تدور حولها، وبذلك أخرج من يد الكنيسة سلطة المعرفة.

وهذا بدوره أدى إلى ظهور المنهج التجريبي والرياضي على يد فرنسيس بيكون ورينه ديكارت وجون لوك وإسحاق نيوتن وغيرهم، فتبلورت معهم مفاهيم جديدة حول الإنسان الذي غدا جزءً من الطبيعة، وتتم دراسته بوصفه ظاهرة طبيعية لها قوانينها التي تحدد تطوره ونموه، وهنا نستطيع القول إن هذه الإنجازات قد شكلت المقدمات والمنطلقات الضرورية والنظرية لنشوء الأنثروبولوجيا بوصفها علماً.

هذا وقد كان للرحالة الأوروبيين دوراً مهماً في تنشيط الخيال والتفكير الأوروبي حول شعوب ومناطق وحضارات لم تكن يوماً في حسبانهم، وهنا نذكر رحلات المستكشفين

1. المرجع السابق، ص68

أمثال كريستوف كولومبوس(1451–1506) وفرناندو ماجلان (1480–1521) ومكتشف أمريكا أمريكو فيسبوتشي (1454–1512) الذي أعطى انطباعاً سيئاً عن السكان الأصليين بوصفهم بدائيين وهمج ويمثلون الشر والإلحاد وأكلة لحوم البشر.

لقد شكلت الأوصاف والانطباعات التي ساقها الرحالة عن الهنود سكان أمريكا الأصليين أزمة فكرية في أوروبا، فقد كان الفكر السائد مرتبط بالكتاب المقدس ارتباطاً وثيقاً، وهذا الأمر شكل معضلة فيما بعد لاهوتيّة وفلسفيّة وقيميّة، فالكتاب المقدس لم يذكر شيئاً عن تلك الأرض المكتشفة ولا عن سكانها، ومن ثم كيف يمكن التعامل معهم وقد جاءت إليهم أوصافهم بأنهم بشر لكنهم لا يمارسون ما يعتقده الأوروبيون جزءً من الحالة الإنسانية، «لقد افترض الفلاسفة خلال العصور الوسطى أن الله خلق العالم مرة واحدة للأبد ومنح سكانه طبائعهم الخاصة التي احتفظوا بها من يومها...[فـ] هل الهنود يمثلون مرحلة مبكرة من تطور البشرية. إن هذا تباعاً يؤدي إلى تصورات غير ناضجة عن تقدم البشرية وتطورها، حيث يعلن عن خروج جذري على النظرة الكلية للعالم خلال العصور الوسطى»[1] وهذا الخروج والبحث عن شروط التطور والتقدم الذي لا يمكن أن يحدث خارج نطاق النتاج والنشاط الذي تقوم به البشرية، وهذا بحد ذاته شكل الفكرة الأكثر ثباتاً في تاريخ الأنثروبولوجيا وهي «أن الناس يشكلون مصائرهم الخاصة»[2]

8. الأنثروبولوجيا في عصر التنوير:

لقد استطاع المفكر السياسي صاحب كتاب (روح الشرائع) دي مونتسكيو (1689–1755) أن يقوم بالربط الوظيفي بين القوانين والشرائع وبين البيئة والعادات السائدة في المجتمعات، وكان لذلك أثرٌ كبير في الأوساط الأنثروبولوجية، وهذا أدى إلى توسيع دائرة

1. إريكسن، توماس، 2014م ـ تاريخ الأنثروبولوجيا، ترجمة عبده الريس، المركز القومي للترجمة ـ القاهرة، ص21

2. المرجع السابق نفسه

الترابطات وخاصة عند الأنثروبولوجيين الإنجليز الذي ذهبوا في اتجاه ربط النظم السياسية بالحالة العامة للحضارات ومدى تأثير الحالة المناخية على الحالة الثقافية.

وفي هذا السياق لا يمكن أن نتجاهل كتابات جان جاك روسو (1712– 1778) في القرن الثامن عشر، فقد اتخذت منحاً أكثر نضوجاً، فكل مؤرخي علم الأنثروبولوجيا، نظروا إلى دراساته الاثنوجرافية للشعوب المكتشفة (المجتمعات البدائية) مقارنة مع المجتمعات الأوروبية، بوصفها دراسات تتميز بالتجرد والموضوعية، من خلال ما أظهره روسو من نقد لبعض القيم والجوانب الحياتية والثقافية في المجتمع الفرنسي، في مقابل اعجابه ببعض الجوانب الحياتية في المجتمعات الأخرى، فهو يقول في كتابه (في العقد الاجتماعي) تأسيساً لمفهوم الحرية: «إن حق الاستعباد، من أي زاوية نظرنا إلى الأمور، حق باطل ليس فحسب لأنه غير شرعي وإنما لأنه محال ولا يعني شيئاً. سواء أكان من إنسان لإنسان أم من فرد لشعب»[1]، ولذلك يعد روسو أحد أهم الفلاسفة الذين أعطوا المقدمات الأولى للفكر الأنثروبولوجي، دون أن ننسى كتابه (إميل) الذي حاول من خلاله رد التربية إلى الطبيعة، وهذا ربما مرده إلى تأثره بالحالة الطبيعية التي كانت تعيشها المجتمعات البدائية مقارنة بالمجتمعات الأوروبية، فبالنسبة إليه «كان البدائيون في الأساس على قدر من الأهمية باعتبارهم مقابلين لعصره هو، لقد كانوا رموزاً للإنسان العقلاني الذي سيولد من جديد في المجتمع المثالي الذي يحمله المستقبل. وهكذا كان الإنسان إما حراً وعقلانياً أو غير حر وفاسد»[2] .

إن الإسهامات التي ظهرت في عصر التنوير تمتلك قيمتها بوصفها الدافع الأساسي الذي أدى إلى نشوء ذلك العلم، ولكن ذلك لم يكن واضحاً بشكل كبير فقد بقيت المعرفة غير مستقرة، فهل هي ذاتية أم موضوعية؟ وهذا بذاته كان مسار جدل فلسفي كبير في

1. روسو، جان جاك، د. ت ـ في العقد الاجتماعي، ترجمة ذوقان قرقوط، دار القلم ـ بيروت، ص45

2 إريكسن، توماس، 2014م ـ تاريخ الأنثروبولوجيا، ص31

عصر التنوير، إن لم نقل أنه حجر الزاوية في تحديد نمط التفكير العام، فالمعرفة والحقيقة تتأسس عند الفيلسوف الألماني كانط «من خلال ارتباط الأسئلة الكانطية الثلاث (ماذا يمكنني أن أعرف؟ ماذا يمكنني أن أعمل؟ ماذا يمكنني أن آمل؟) بالسؤال الذي يجمع هذه الأسئلة، وهو: ما الإنسان؟ ...وهذه المشكلات الثلاث ستحدد لنا كيف صاغ كانط مفهوم الحقيقة بين ما يعرفه العقل، وبين ما لا يعرفه»[1]، وهذا يعني أن الإنسان هو المآل الأخير لكل شيء، علاوة على ذلك فإن كانط لم « يكن يثق بعلم النفس، وعلى اعتبار أنه [أي كانط] أمبريقي*، فإن دراسة الإنسان لا بد أن تتم من خلال الأنثروبولوجيا»[2]، لقد كان المنطلق المعرفي عند كانط هو الفرد والذات بوصفها النقطة الثابتة التي يدور حولها العالم من جهة، وهي أيضاً تتشكل وفق عملية معرفية من جهة أخرى، بينما نجد في مقلب آخر عند هيجل (1770–1831) كيف تشكلت المعرفة والحقيقة في قالب جماعي حيث إن الذات أو الفرد لا يعيش إلا بحالة تشاركية تواصلية مع الآخرين، وليس هو إلا نتاج ذلك المجتمع.

وبذلك فقد تبلور الفكر الألماني حول فكرة التفوق الجماعي للأمة الألمانية متأثراً في ذلك بالنزعة القومية، التي برزت في منتصف القرن الثامن عشر، وهذا أدى لفكرة أن أن الشعب الألماني هو الشعب الأنقى والأمثل، وهذا ما سنجد نتائجه ماثلة بشكل قوي في النصف الأول من القرن العشرين، باندلاع الحرب العالمية الثانية.

1 علي، حسان، 2021م ـــ الميتافيزيقا بين كانط وهيدغر، رسالة دكتوراه، جامعة تشرين ـــ اللاذقية، ص61

* أمبريقي empiric، وهي تعني تجريبي، ولكن كلمة أمبريق كما يستخدمها كانط تعني أعم من التجريب فهي تشمل كل ما هو معطى عن طريق الحساسية، أما التجربة فهي تقتصر على ما هو صادق موضوعياً. أنظر تقديم الترجمة العربية لكتاب كانط (نقد العقل المحض) ترجمة موسى وهبي، ص11 بينما ليستخدمها كذلك غانم هنا في ترجمته لذات الكتاب وإنما ترجمها بالتجريبي.

2. KANT, IMMANUEL, 1974 -Anthropology from a pragmatic point of view, Trans: MARY J. GREGOR, Martinus Nijhoff, The Hague- Netherlands, translators introduction, xv

إلا أن هذا الاتجاه في الدراسات الأنثروبولوجية، قد واجه الكثير من الانتقادات في بداية القرن العشرين، حيث برزت فكرة أنّه لا «يجوز أن تتّخذ اللغة كأساس أو دليل على الانتماء إلى أصل سلالي واحد، وأن العلاقة بين الجنس البشري واللغة، لا يجوز أن تكون أساساً لتقسيم الشعوب الإنسانية إلى سلالات متمايزة»[1]. وقد استطاع الفكر الأنثروبولوجي القائم على الدراسة الميدانية المقارنة لمجتمعات الشعوب الأخرى، وعلى المشاهدة الواقعية، من دحضه ونقضه وتبيان تهافته.

9. الأنثروبولوجيا في القرن التاسع عشر:

ربما نستطيع القول أن من أكثر محددات القرن التاسع عشر التي أثرت في الفكر الأنثروبولوجي هي دخول القرن ومازالت تأثيرات الثورة الفرنسية (1789– 1799) الفكرية والسياسية في أوجها، وكذلك الثورة الصناعية التي بدأت في نهاية القرن الثامن عشر، وما صحب ذلك من ثورة فكرية وعلمية وثقافية، وهذا انعكس على الشارع الأوروبي ازدهاراً اقتصادياً، فالثورة الصناعية نقلت أوروبا إلى عصر الآلة والتصنيع، وهذا بدوره أدى إلى ازدهار تجاري فتح الباب واسعاً لظهور الرأسمالية، ومن ثم اتسعت الحاجة إلى التوسع خارج الحدود، لاستقدام الموارد اللازمة للصناعة والتجارة وفتح أسواق جديدة لتصريف المنتجات، مما أعطى حركة الاستعمار دفعة قوية، لدرجة أن الأوربيين قد اعتقدوا «وهم يسيرون في زحفهم المظفر عبر القارات بأن الفضل في نجاحهم يرجع إلى تفوق أمتهم ودينهم وثقافتهم»[2].

علاوة على ذلك، أدت الحملات الاستعمارية إلى نضوج مفهوم الاستشراق، الذي كان متمحوراً حول دراسة الأديان، حيث امتلك مع ذلك المضمون مجموعة من الترابطات السياسية والثقافية، وبمعنى آخر فقد أعاد الاستعمار تشكيل مفهوم الاستشراق، بحيث أصبح أداة أكثر نضجاً بيده لخدمة مصالحه التوسعية، وهنا يشدد إدوارد سعيد على أن

1. فهيم، حسين، 1986م ـ قصة الأنثروبولوجيا، ص79
2. المرجع السابق، ص91

«الاقتصار على القول بأن الاستشراق تبرير منطقي للحكم الاستعماري معناه أن نتجاهل مدى تبرير الاستشراق للحكم الاستعماري وانطلاقه منذ البداية لا بعد أن حدث»[1]، لقد كان سعيد مدركاً لأهمية الاستشراق بالنسبة إلى الاستعمار، فقد «شعر بالرعب عندما أدرك أن التأثير الأكبر للاستشراق في العديد من علماء الأنثروبولوجيا كان تشجيع الاهتمام بشعرية الاستعمار أكثر من الاهتمام بسياسة الأنثروبولوجيا»[2]

ومن هنا تتأسس اللحظة الوجودية بين الاستعمار وبين الأنثروبولوجيا، حيث إننا نجد أن كلاً من أفكار الإمبريالية الاستعمارية المعاصرة، وأفكار الأنثروبولوجيا الحديثة متوافقتان في إطار الزمان من خلال كونهما تنتميان إلى النصف الثاني من القرن التاسع عشر، أما من جهة الإيديولوجيا، فمن خلال النزعة المركزية للدول الأوروبية التي تعتبر أن الشعوب الإفريقية والآسيوية هي شعوب متخلفة، وهذا انعكس بشكل واضح في أدبيات الأنثروبولوجيين بوصفها مجتمعات بدائية على عكس المجتمعات الأوروبية التي تبدو أكثر تحضراً، ويرى جيرار لكلرك في كتابه (الأنثروبولوجيا والاستعمار) نقلاً عن ريفيه «لا استعمار جيد دون إثنولوجيا محكمة... و لا يجوز أن يتم الاستعمار بالتجريب حين تساعده أضواء الملاحظة العلمية سلفاً على إتمامه وبمعدل نجاح كبير»[3].

إذن، يمكن لنا القول أن الاستشراق ولد كحاجة استعمارية تلبي طموحات المستعمر في معرفة ماذا يستعمر وماهي أفضل الطرق لبسط سيطرته على الشعوب، لذلك وكنتيجة لما سبق، فإن الاستشراق هو معرفة أنثروبولوجية للشرق تمهيداً لأفضل طرق

1. سعيد، إدوارد، 2006م ـ الاستشراق، ترجمة محمد عناني، رؤية للنشر والتوزيع ـ القاهرة، ص96

2. ديركس، نيكوس، 2022م ـ إدوارد سعيد والأنثروبولوجيا، ترجمة وسيم سيفو، مجلة جسور ـ دمشق، العدد 27، ص173

3. لكلرك ،جيرار ، 1990م ـالأنثروبولوجيا والاستعمار، ترجمة جورج كتورة، المؤسسة الجامعية للدارسات ـ بيروت، ص107

السيطرة عليه، وواقع الشرق المتردي يثبت ذلك، حيث إن الاستعمار الثقافي أكثر سيطرة من الاستعمار العسكري.

وفي ظل هيمنة الحالة الاستعمارية وما أنتجته من عنصرية تحولت إلى أيديولوجيا منظمة منذ عشرينيات القرن التاسع عشر، ظهر الأنثروبولوجي كباحث عالمي يعتمد في علمه على جمع بيانات دقيقة وواضحة عن الشعوب في كل العالم، وليس غريباً أن يأخذ كتاب (أصل الأنواع) لشارلز داروين (1809– 1881) هذا الصخب الفكري فقد جمع معلوماته من خلال الإبحار حول العالم في مدة لا تقل عن خمس سنوات، وعقب ذلك أشهر مؤيدي داروين وهو عالم الاجتماع هربرت سبنسر (1820–1903) الذي أسس الداروينية الاجتماعية، وبذلك تتأسس الأنثروبولوجيا بوصفها فرعاً أكاديمياً، يختلف عن علم الاجتماع، فعلم الاجتماع كان نتاج التغيرات الحاصلة ضمن العلاقات الاجتماعية التي أفرزتها الثورة الصناعية، فهجرة الريف إلى المدن وبكثرة، أرخى ثقله على الحالة الاجتماعية في المدن وكذلك في الريف، الأمر الذي أدى إلى نشوء طبقات جديدة في المجتمع الأوروبي لا بد من معالجة مشاكلها، بينما ظهرت الأنثروبولوجيا من رحم الحالة الاستعمارية، بمعنى أنها التطور الفكري للاستعمار الموجه نحو المجتمعات المستهدفة.

إذن، في ظل هذه التحولات بدأنا نلتمس بدايات نشوء علم مستقل بذاته، بعد منتصف القرن التاسع عشر، حيث نجد أنه تم تعيين أول رئيس لقسم الأنثروبولوجيا بجامعة كولومبيا عام 1880 وهو ألماني المولد وأمريكي الجنسية فرانز بواس(1858–1942)، فيما عُين أول أستاذ للأنثروبولوجيا في جامعة أوكسفورد عام 1884 وهو الإنكليزي إدوارد برنت تايلور (1832–1917) وأهم أبحاثه كتابه (أبحاث في التاريخ القديم للجنس البشري) عام 1965م، وكتابه (الحضارة البدائية) عام 1871م، وفي عام 1887م عُين الطبيب الأمريكي دانيال غاريسون برينتون (1837–1899) أول أستاذ للأنثروبولوجيا في جامعة بنسلفانيا، ونذكر أيضاً ممن لمع نجمهم في فضاء الأنثروبولوجيا خلال القرن التاسع عشر ، أمثال الإنكليزي جون فيرغوسن ماكلينان

(1827–1881)، ألفرد كورت هيدن(1855–1940) والذي عُين أستاذاً بجامعة كمبردج عام 1900م، وكذلك ألفرد ريدكليف براون(1881– 1955) ومن أهم مؤلفاته كتابه (المنهج في الأنثروبولوجيا) الذي نُشر عام 1958م، والقائمة تطول ممن قدموا أعمالاً بحثية وميدانية أدت إلى إثراء مسار الأنثروبولوجيا الذي سنلتمس سماته في القرن العشرين، فما يميز هذه المرحلة من تطور الأنثروبولوجيا هو تعدد الدراسات والأبحاث المستفيضة عن الشعوب، إضافة إلى صدور العديد من الجمعيات العلمية وما صحبها من مجلات تختص في مجال الأنثروبولوجيا، وهذا أدى بطبيعة الحال إلى تقبُل للأنثروبولوجيا كاختصاص أكاديمي يُعنى بتاريخية نشوء المجتمعات، ويهتم من ضمن ما يهتم بالتراث والفولكلور الشعبي للمجتمعات.

لا بد لنا من توضيح مسألة خاصة بالأنثروبولوجيا وهي أنها تكاد تكون العلم الوحيد الذي نشأ من خلال أبحاث مفكرين وعلماء لهم اختصاصات مختلفة إلى درجة التباين، وهذا الأمر ربما كان شيئاً إيجابياً بالنسبة إلى هذا التخصص الجديد، حيث مده بمزيج من الأطر الفكرية والدراسات الشاملة لكل ما هو متعلق بالإنسان، ولذلك فالباحث الأنثروبولوجي سيجد نفسه أمام هذا الكم الهائل من التقييمات والدراسات والكتابات التي ستنصب جميعها في نهر الأنثروبولوجيا، وربما سنجد أن أهم «النتائج الإيجابية للكتابات الأنثروبولوجية خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر هو بلورة مفهوم الثقافة وطرحه كموضوع رئيس للإثنولوجيا»[1].

ومع دخول الأنثروبولوجيا مجال القرن العشرين، بأحداثه وتغيراته العلمية والاجتماعية والسياسية والعسكرية، فلا يستطيع أي باحث أن يتجاهل أثر الحربين العالميتين على شعوب العالم، ففي خضم الحرب العالمية الثانية «دعي الأنثروبولوجيين لجعل معلوماتهم الخاصة نافعة لقضية الولايات المتحدة والحلفاء... ولما انتهت الحرب

1. فهيم، حسين، 1986م ـ قصة الأنثروبولوجيا، ص107

دعي الأنثروبولوجيين(حلالين للعُقد)»[1] ، ولكن رغم ذلك تعد بدايات القرن العشرين وحتى منتصفه فترة ازدهار لعلم الأنثروبولوجيا حيث أنها بدت أكثر نضجاً، ولم تتأثر كثيراً كدراسات بمجريات الحرب حيث طرأت عليها تغيرات جوهرية وجذرية في موضوعها ومنهج دراستها وذلك بعد عام 1945م، فنجدها قد ابتعدت عن الطرق النظرية وأخذت بالمنهج التطبيقي باعتباره أكثر علميةً، إضافة إلى تحديد علاقة التأثير والتأثّر بينها وبين منظومة العلوم الاجتماعية والإنسانية الأخرى، فقد أضحت النظرة الشاملة أحد أهم مميزات المنهج الأنثروبولوجي، الذي عندما يريد دراسة أي موضوع، مهما كانت طبيعته وأهدافه، فإنه لا بد من دراسته دراسة كلية متكاملة، تحيط بمجمل أبعاده المختلفة، مع الأخذ بالحسبان تلك التفاعلات المتبادلة بين أبعاد الموضوع والجوانب الحياتية الأخرى في المجتمع، وهذا كله كان بفضل تلاميذ المؤسسين الأوائل، الذين وضعوا بصمتهم، فمثلاً في بريطانيا تم إرساء قواعد متينة لعلم الأنثروبولوجيا استمرت إلى فترة الأربعينيات بزعامة طلاب ريدكليف براون.

إلا أننا نستطيع القول أن أنثروبولوجيا القرن العشرين اختلفت اختلافاً جذرياً عن أنثروبولوجيا القرن التاسع عشر، التي لكثرة الدراسات الميدانية أصبحت أكثر تطورية في فترة وجيزة، بينما وعلى عكس ذلك، فإنها في القرن العشرين تأثرت ولو بشكل نسبي بآثار الحرب، وما خلفته من أزمة على الصعيدين الفكري والإنساني، أدت إلى إعادة طرح السؤال الكانطي ولكن بشكل آخر، فبدلاً من السؤال عن ما هو الإنسان؟ عمد الفيلسوف الألماني مارتن هيدغر (1889–1976) إلى تحويل السؤال المعرفي إلى سؤال وجودي متعلق بوجود الإنسان وهو: من هو الإنسان؟[2]، علاوة عن ظهور النزعة التشاؤمية حول مصير الإنسان، والتي انتشرت في فرنسا عل يد الفيلسوف الوجودي جان بول

1. بيلتو، بيرتي ج، 2010م ـ دراسة الأنثروبولوجيا، ترجمة كاظم سعد الدين، ضمن سلسلة كتب عالم الحكمة، بيت الحكمة العراقي ـ بغداد، ص51+52

2. علي، حسان، 2021م ـ الميتافيزيقا بين كانط وهيدغر، ص168 بتصرف

سارتر(1905–1980) فيما ظهر تيار مناهض للتيار الوجودي في أمريكا على يد الفيلسوف جون ديوي(1859–1952) الذي دعى في كتابه (إعادة البناء في الفلسفة) إلى التفاؤل حول مصير الإنسانية، فلإنسان يمتلك من القدرات والإمكانات التي تجعله قادراً على تجاوز أزمته الكبرى.

في ظل هذه الظروف التي مرت على الشعوب، وعدم قدرة الكنيسة في أوروبا على تمكين دور الإنسان بوصفه يمتلك قدرات يستطيع من خلالها الخروج من أزمته دون الرجوع إلى قوة خارجية، من هنا نفهم تراجع دور الدين بشكل واضح ومتزايد، ومحاولة الكنيسة رأب الصدع الذي أحدثته الثورة التكنولوجية في العالم، وبهذا الجو السائد كان للعلم الدور الكبير في تشكيل سمة القرن العشرين، مشكّلاً الدعامة الرئيسة للفكر، الأمر الذي انعكس بشكل كبير على الدراسات الأنثروبولوجية التي بدأت بتحديد موضوعها ومنهجها وأهدافها لتكون أكثر مواكبة لتطور العلم، وهذا الأمر تمت مواكبته بإحداث مراكز أكاديمية للدراسات الأنثروبولوجية، ففي الثلاثينيات من القرن العشرين مثلاً كان المركز موجوداً في بريطانيا ضمن كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، ولكن فيما بعد بدأت تتوالى عمليات إنشاء المراكز البحثية إن كان في جامعة كولومبيا، ومن ثم في جامعة بيركلي (كاليفورنيا حالياً)، ثم شيكاغو، وهكذا بدأ انتشار المراكز الأكاديمية والتخصصات البحثية تنتشر بقوة، وبذلك نستطيع القول أن الجهود العلمية والفلسفية التي بذلت، قد جعلت من موضوع الأنثروبولوجيا أكثر تبلوراً بحيث أصبح بالإمكان التحدث عن علم قائم بذاته له منهجه المحدد وأهدافه الخاصة، وهذا الأمر أدى إلى استقلاله عن الفلسفات النظرية واقترابه أكثر من العلوم الطبيعية، فموضوعه هو الإنسان عامةً، ويهدف إلى فهم أو محاولة فهم ذلك الكائن من جميع نواحيه العضوية والثقافية والحضارية والاجتماعية، ولذلك فالأنثروبولوجيا متداخلة أو تقع على التخوم بين العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية وغايتها فهم ووضع صورة واضحة عن الإنسان من كل أبعاده، وهنا لا بد لنا من ذكر أهم علماء الأنثروبولوجيا، ومنهم ميشيل ليرس(1901– 1990)، وروجر

كالوس(1913–1978)، ونذكر أيضاً أهم طلاب فرانز بواس وهما روث بندكت(1887–1948)، وصديقتها مارغريت ميد(1901–1978)، وكان لمارغريت ميد الدور الكبير بعد استاذها في عملية انشاء التخصص البحثي، حيث شغلت مقعده بعد وفاته، وكان لديها مراكز بحثية متعددة في نيويورك*.

إن بدء أفول شمس الآباء المؤسسين للأنثروبولوجيا، والنتائج التي آل إليها الوضع العام بعد انتهاء الحرب من تغييرات سياسية واقتصادية واجتماعية، وما عقب ذلك من حركات تحرر وطني وانحسار قوة الاستعمار ـ بالمعنى العسكري ـ أدى إلى نشوء مشكلات جديدة، فكان لزاماً على العلوم الاجتماعية محاولة فهم الواقع الجديد، وضمن هذه المتغيرات كان لا بد للأنثروبولوجيا من أن تعيد بناء مفاهيمها وأدواتها، وهنا ظهرت في الأنثروبولوجيا حركة نقدية شملت كل المراكز والهيئات البحثية في أوروبا وأمريكا، وقد تجلت هذه الحركة بولادة جيل جديد من الأنثروبولوجيين، الذين أخذوا على عاتقهم مهمة المراجعة والتجديد للتراث الأنثروبولوجي، ونفض غبار كل ما كان متعلقاً بالحالة الاستعمارية، مما أدى إلى إعادة صياغة إشكالية الأنثروبولوجيا لتكون متلائمة مع عالم ما بعد الحداثة، وهذا ما شهدناه على مدى سبعينيات القرن العشرين، تأسيساً لرؤى جديدة تتسم بالنقد الذاتي لهذا التراث الهائل، وتقديم حلول مناسبة لإنسان ما بعد الحرب، وحل المشكلات التي يعانيها إنسان النصف الثاني من القرن العشرين، وربما الاقتراب أكثر لما سماه سارتر بمفهوم الالتزام والمسؤولية.

* أنظر إريكسن، توماس، 2014م ــ تاريخ الأنثروبولوجيا، ص113 وما بعدها

10. نتائج البحث:

- إن الأنثروبولوجيا جزء من العلوم الإنسانية؛ لأن موضوعها هو الإنسان، وهي جزء من العلوم الطبيعية، لأنها تدرس الإنسان بوصفه كائناً عضوياً.

- إن كل مرحلة من مراحل نشوء العلم تشكل جزءً لا يمكن فصله عن الكل، فكما رأينا لولا تاريخ الأنثروبولوجيا لما وصلنا إلى مرحلة استقلال العلم ونضوجه، ومرحلة النقد التي وجهها فيما بعد الأنثروبولوجيين الجدد لمجمل التراث والمنهج الذي كان سائداً، والذي ابتعد في مراحل متعددة عن خدمة موضوعه الأساس ألا وهو الإنسان.

- تهدف الأنثروبولوجيا إلى محاولة فهم الإنسان عن طريق دراسة مجموعة من الميادين العلمية، التي قد تكون مستقلة، إلا أنها قد تكون متصلة ببعضها، وفي هذا الصدد يمكن القول أن الأنثروبولوجيا كي تحقق هدفها وجب عليها أن تحترف كيف تكون على تخوم العلوم فتأخذ من كل علم ما يفيدها لخدمة هذا الكائن بوصفه إنساناً، ومنهجها هو المنهج التركيبي المقارن الذي يعتمد على مجموعة من البيانات الميدانية والملاحظات والمشاهدات، ومقارنتها، لتشكيل صورة واضحة وفهم حقيقي، للعينات المستهدفة.

- لا يمكن الفصل بين نضوج الأنثروبولوجيا وبين متطلبات الاستعمار الحديث، فلولا الأنثروبولوجيا لما استطاع الاستعمار أن يحكم قبضته على الشعوب المستعمرة، ولولا الرحلات المسماة بالتبشيرية والرحلات الاستكشافية، لما فهم القادة مزاج وثقافة ومقدرات الشعوب المستهدفة لتكون بمثابة أرض الاختبار وسوق تصريف المنتجات، ونهب الثروات، ولذلك يمكننا أن نقول إن الأنثروبولوجيا بعد

منتصف القرن التاسع عشر كانت الذراع العلمية والتمهيدية والفكرية لسلطة الاستعمار.

- إن الاستشراق الذي نهض برعاية الاستعمار الغربي، كان جزءً من الدراسات الأنثروبولوجية المتجهة نحو الشرق.

11. المراجع المستخدمة:

11.1. المصادر والمراجع العربيّة:

1. أرسطو، 1977م ــ أجزاء الحيوان، ترجمة يوحنا بن البطريق، تحقيق عبد الرحمن بدوي، وكالة المطبوعات ــ الكويت، 279 صفحة
2. إريكسن، توماس، 2014م ــ تاريخ الأنثروبولوجيا، ترجمة عبده الريس، المركز القومي للترجمة ــ القاهرة، 327 صفحة
3. ابن خلدون، 2004م ــ مقدمة ابن خلدون، ج1، طبعة1، تحقيق عبد الله الدرويش، دار يعرب ــ دمشق. 569 صفحة
4. ابن خلدون، 1978م ــ من مقدمة ابن خلدون، تحقيق سهيل عثمان ومحمد درويش، منشورات وزارة الثقافة ــ دمشق.406 صفحة
5. بيلتو، بيرتي ج، 2010م ـ دراسة الأنثروبولوجيا، ترجمة كاظم سعد الدين، ضمن سلسلة كتب عالم الحكمة، بيت الحكمة العراقي ـ بغداد. 168صفحة.
6. الشماس، عيسى، 2004م ــ مدخل إلى علم الإنسان، منشورات اتحاد الكتاب العرب ــ دمشق. 190 صفحة.
7. ديركس، نيكوس، 2022م ــ إدوارد سعيد والأنثروبولوجيا، ترجمة وسيم سيفو، مجلة جسور ثقافية ـ دمشق، العدد 27، 171-188
8. روبرتس، جينيفر تي، 2014م ــ هيرودوت مقدمة قصيرة جداً، ترجمة خالد علي، مؤسسة هنداوي ــ المملكة المتحدة. 122 صفحة.
9. علي، حسان، 2021م ـ الميتافيزيقا بين كانط وهيدغر، رسالة دكتوراه، جامعة تشرين ـ اللاذقية. 190 صفحة
10. كنت، إمانويل، د.ت ــ نقد العقل المحض، ترجمة موسى وهبي، مركز الإنماء القومي ــ بيروت. 415 صفحة.

11. لالاند، أندريه، 2001م ـ موسوعة لالاند الفلسفية، مج1، ط2، تعريب خليل خليل، منشورات عويدات ـ بيروت. 1678 صفحة

12. هولتكرانس، إيكه، 1972م ـ قاموس مصطلحات الإثنولوجيا والفولكلور، ط1، ترجمة محمد الجوهري وحسن الشامي، دار المعارف ـ القاهرة. 460 صفحة

11.2. المراجع الأجنبيّة:

1. KANT, IMMANUEL, 1974 -Anthropology from a pragmatic point of view, Trans: Mary J. Gregor, Martinus Nijhoff, The Hague- Netherlands, 209 p

11.3. Sources and References:(In Arabic)

1. ARISTOTLE, 1977- Animal Parts, trans: John ibn al-Patryq, achievement by Abd al-Rahman Badawi, Publications Agency- Kuwait, 279 pages

2. ALSHMAS, ISSA, 2004 - Introduction to Anthropology, Publications of the Arab Writers Union - Damascus. 190 pages.

3. BILTO, BERTIE J., 2010- Study of Anthropology, trans: Kazim Saad al-Din, part of the book series The World of Wisdom, Iraqi House of Wisdom Baghdad. 168 pages.

4. DIRKES, NIKOS, 2022 - Edward Said and Anthropology, trans: Wassim Sevo, Cultural Jusour Magazine- Damascus, Issue 27, 171-188

5. ERIKSEN, THOMAS, 2014 - History of Anthropology, trans: Abdo Al Rayes, The National Center for Translation - Cairo, 327 pages

6. HULTKRANTZ, AKE, 1972- Dictionary of Ethnology and Folklore Terms, 1st ed, trans: Muhammad Al-Gawhari and Hassan Al-Shami, Dar Al-Maaref - Cairo. 460 pages

7. IBN KHALDOUN, 2004- Ibn Khaldoun's Introduction, vol1, ed1, achievement by Abdullah al-Darwish, Dar Yarub- Damascus. 569 pages

8. IBN KHALDOUN, 1978- from Ibn Khaldoun's Introduction, achievement by Suhail Othman and Muhammad Darwish, Publications of the Ministry of Culture- Damascus.406 pages

9. ALI, HASSAN, 2021-Th Metaphysics Between Kant and Heidegger, PhD, Tishreen University- Latakia. 190 pages.

10. KENT, EMMANUEL, Without Date. Critique of Pure Reason, trans: Moussa Wehbe, Center for National Development- Beirut. 415 pages.

11. LALAND, ANDRE,2001-Laland Philosophical Encyclopedia, Vol1, 2st ed, Arabization of Khalil Khalil, Oweidat Publications - Beirut. 1678 pages

12. ROBERTS, JENNIFER T, 2014- Herodotus A very short introduction, trans: Khalid Ali, Hindawi Foundation- United Kingdom. 122 pages.

آراء معلمات رياض الأطفال نحو استخدام مسرح العرائس في تنمية الوعي البيئي لدى الطفل. " دراسة ميدانيّة لدى أطفال الرّياض في محافظة اللاذقيّة"

الباحثة: د. مرفت سليمان علي
قسم رياض الأطفال – كلية التربية – جامعة تشرين

الملخص

هدفت الدّراسة تعرّف آراء معلمات رياض الأطفال باستخدام مسرح العرائس لتنمية الوعي البيئي لدى الطفل في عمر(5–6) سنوات. اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، واستخدمت استبانة الوعي البيئي تمّ توزيعها على عيّنة عشوائيّة مؤلفة من (150) معلّمة من معلّمات رياض الأطفال، وقد استخدمت المتوسّطات الحسابيّة والأوزان النسبيّة لتحليل البيانات.

أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات معلّمات رياض الأطفال على استبانة الوعي البيئي (هدر الماء، تلوّث الماء، تلوّث الهواء، حماية النباتات و الحيوانات، نظافة المكان) تعزا إلى متغيّر المؤهّل العلمي(إجازة – دبلوم – ماجستير)، وهذه الفروق هي في صالح حملة شهادة الماجستير والإجازة الجامعيّة. كما بيّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات معلّمات رياض الأطفال على استبانة الوعي البيئي (الماء، الهواء، النبات، الحيوان، النّظافة) تعزا إلى متغيّر الخبرة التعليميّة (أقل من (5)

سنوات – من (5) إلى (10) – أكثر من10 سنوات)، وهذه الفروق هي في صالح المعلّمات اللواتي لديهنّ خبرة أقل من خمس سنوات. كما أظهرت نتائج الدّراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات معلّمات رياض الأطفال على استبانة الوعي البيئي تعزا إلى متغيّر مكان الرّوضة (ريف – مدينة). اقترحت الدّراسة بضرورة استخدام استراتيجيات حديثة ومتنوعة في تنمية الوعي البيئي لدى الأطفال.

الكلمات المفتاحية: مسرح العرائس، الوعي البيئي، معلمات رياض الأطفال، طفل الرّوضة

The views of kindergarten teachers towards the use of puppet theater strategy in developing environmental awareness of child. "A field study in the children of Riyadh in Lattakia Governorate".

Abstract

The aim of the study was to know the views of kindergarten teachers using the puppet theater to develop the environmental awareness of the child at the age of 5-6 years. The researcher adopted the descriptive approach, The environmental awareness questionnaire was distributed to a random sample of 150 kindergarten teachers, and the arithmetic mean and relative weights were used to analyze the data. The results of the study showed that there are statistically significant differences between the mean scores of kindergarten teachers on the identification of environmental awareness (waste water, water pollution, air pollution, protection of plants and animals, cleanliness of the place) Reference to the educational qualification variable (leave, diploma, master) These differences are in the interest of holders of master's and university degrees. The results also showed statistically significant differences between mean scores Kindergarten teachers on the environmental awareness questionnaire (water, air, plant, animal, hygiene) are based on the variable of educational experience (less than 5 years - from 5 to 10 - more than 10 years) Teachers with less than five years experience. The results of the study also showed that there were no statistically significant differences between the mean scores of the kindergarten teachers

on the environmental awareness questionnaire based on the locality variable (rural - city). The study suggested the use of modern and diverse strategies in developing environmental awareness among children.

Keywords: puppet theater, environmental awareness, kindergarten teachers, kindergarten child.

مقدمة(Introduction):

تعدّ مرحلة الطّفولة المبكّرة مرحلة مهمّة وحاسمة في حياة الإنسان، إذ أنّها المرحلة الأساس في رسم أبعاد النّمو، فمن خلالها تتفتّح وتتبرعم معظم قدرات الأطفال العقليّة والاجتماعيّة والجسديّة والانفعاليّة{8}.

كما تتميّز بأنّها المرحلة الذهبيّة لتعلّم المعارف والخبرات واكتسابهما، فالسنوات الأولى سنوات تكوينيّة تتفاعل في إطار تربيتها عوامل ومؤثّرات مختلفة لها دور في تربية أطفال هذه المرحلة، ومن أهمّها رياض الأطفال{22}.

وإنّ الرّوضة بما يتوافر فيها من مقوّمات تربويّة تتمثّل في المبنى الملائم لخصائص وحاجات الأطفال، والمعلّمة المؤهّلة تربويّاً وعلميّاً ولديها ميل وحب للأطفال، ودراية وخبرة بكيفيّة التّعامل معهم، والطّرائق المستخدمة في تنمية المفاهيم والحقائق والخبرات، المراعية لحاجاتهم واستعداداتهم، والمرتبطة ببيئتهم وأمور حياتهم، تسهم مجتمعة في تحقيق النموّ الشّامل والمتوازن لهم{2}.

وثمّة اتفاق على أنّ كلمة السرّ لنجاح الفرد في عمله هي آرائه واتجاهاته نحوه، ونحو ما يقدّمه بصفة عامّة، لأنّ هذه الآراء هي القاعدة التي تبنى عليها معظم النّشاطات العمليّة، وعليه فإنّ الآراء التربويّة الإيجابيّة لمعلّمة الرّوضة تلعب دوراً أساسيّاً في نجاحها المهني، واستخدام الاستراتيجيّة الأمثل التي تؤدّي إلى تغيير ما يمكن تغييره نحو الأفضل{24}.

وتعتبر استراتيجيّة مسرح العرائس من الاستراتيجيّات الحديثة المتّبعة في التّعليم، والتي تستخدم كوسيلة مساعدة في تعليم الأطفال، إذ تقدّم الخبرات والمعارف والحقائق والقيم بطريقة جذّابة ومشوّقة للأطفال، عن طريق التّمثيل الذي يهدف إلى إدخال الفكرة في أذهان الأطفال بطريقة غير مباشرة في قالب محبّب إلى قلوبهم{9}.

كما يوفّر مسرح العرائس خبرات تعليميّة ممتازة للأطفال بالإضافة إلى التسلية والترفيه، } على 5){Sun, Pin} ودراسة(3 {Knappوقد أكّدت دراسة الشربيني{15} ودراسة فاعليّة مسرح العرائس في تعديل سلوك الأطفال وتنمية القيم لديهم.

ولطالما أنّ المشكلات البيئيّة بالأساس هي مشكلات تربويّة سلوكيّة، وبالتّالي فإنّ الحلّ الأمثل لمواجهتها والمحافظة على البيئة وحمايتها، يكمن في حسن تنشئة الإنسان المدرك لظروفها والواعي بما يواجهها من مشكلات{7}.

ويتمثّل الهدف العام للتربية البيئيّة في مساعدة المتعلّمين بمختلف أعمارهم على فهم البيئة، وكيفيّة العمل على حل مشكلاتها، وإكسابهم القيم والاتجاهات التي توجّه سلوكهم الإيجابي نحو البيئة، ممّا يعمّق إحساسهم بأهميّة المحافظة على البيئة. وقد أشار Fleer{1 } إلى أنّ "التربية البيئيّة تعمل على توفير الفرص للأطفال ليتمكّنوا من تكوين المفاهيم الصّحيحة تجاه البيئة"، ممّا تطلّب ضرورة تنمية الوعي البيئي من الطّفولة المبكّرة للمحافظة على مستقبلهم، وعلى مستقبل الأرض التي يعيشون عليها، ويشربون من مائها، ويتنفسون هوائها، ويأكلون من نتاجها{11}.

مشكلة البحث(Research problem):

تعدّ تنمية الوعي البيئي مجالاً خاصّاً من مجالات الاهتمام بالطّفولة، ويمكن أن يكون ذلك من خلال الاستراتيجيّات المستخدمة في تنمية المفاهيم البيئيّة الصّحيحة للأطفال، ولعلّ أهمّها مسرح العرائس، إذ يتعلّمون من خلاله كيف يحمون البيئة، وكيف يحافظون عليها. وقد أكدّت دراسة المقصود{25} أن الأنشطة المقدّمة باستراتيجيّة مسرح العرائس أسهمت إلى حدّ كبير في زيادة الوعي البيئي لدى الأطفال، كما أكدّت دراسة الملط{26}. دور المسرح في تنمية التربية البيئيّة للطفل.

وتهدف التّوعية البيئيّة في مرحلة الطّفولة إلى تنمية مفاهيم وسلوكيّات إيجابيّة لدى الأطفال بما ينعكس على بيئتهم المباشرة وروضتهم وحديقتهم، وقد أكدّت دراسة هويتHwiet {2} على أهميّة تنمية الوعي البيئي لدى الأطفال.

ولمعلّمة رياض الأطفال الدّور الأكبر في هذه المرحلة ، إذ تقع على عاتقها مسؤوليّة كبيرة في تنشئة الطّفل ورعاية نموّه في تحقيق الأهداف المنشودة من العمليّة التربويّة، والتي تتضمّن تنمية المعرفة والميول والمهارات في كل طفل حتّى يصل لأقصى حدّ ممّا يسمح له إمكاناته{13}. إذ يحتاج الطِّفل في هذه المرحلة إلى التَّشجيع المستمر من المعلِّمة لتنمية المفاهيم والمعارف البيئيّة ، ومن هنا يبرز الدَّور المهم الذي تقوم به معلِّمة رياض الأطفال.

وعندما قامت الباحثة بإجراء مقابلة مع عدد من معلّمات رياض الأطفال في محافظة اللاذقيّة والبالغ عددهنّ (15) معلّمة حول آرائهنّ باستخدام استراتيجيّة مسرح العرائس ومدى مناسبتها لأطفال الرّوضة في عمر (5–6) سنوات، خلصت إلى أنّ عدداً كبيراً منهنّ غير قادر على تحديد أهميّة استخدام استراتيجيّة مسرح العرائس في هذه المرحلة العمريّة، وندرة إسهامهنّ بالقيام بالنّشاطات المسرحيّة، بالإضافة إلى اتباعهنّ الطّرائق التّقليديّة في تعليم مناهج رياض الأطفال وخبراتها، كما لاحظت الباحثة في أثناء الإشراف على التربية العمليّة في كليّة التربية أنّ الغالبيّة العظمى لمعلّمات رياض الأطفال أعربت عن بعض الاتجاهات السلبيّة نحو استخدام مسرح العرائس في تنمية الوعي البيئي للأطفال، من منطلق أن هذه الاستراتيجيّة تزيد العبء المهني على كاهل

المعلّمة، وأنهنّ لم يتح لهنّ الإعداد الكافي، ولم يتم تزويدهنّ بخطوات استخدام هذه الاستراتيجيّة، والكفايات والمهارات الضروريّة لتطبيقها، وعدم توافر الإمكانيات الماديّة التي تعينهنّ على بلوغ أهداف استخدامها، فضلاً عن ذلك عدم وجود توجيه وإشراف ومتابعة جيّدة من قبل مشرفين متمكّنين من تطوير مستوى المعلّمات، بالإضافة إلى عدم تحفيز المعلّمات ماديّاً ومعنويّاً لتحسين مستوى أدائهنّ، كل هذا أدّى إلى تكوين آراء سلبيّة نحو استخدام مسرح العرائس في تنمية الوعي البيئي لدى الأطفال، وهذا ما أكّدته دراسة باصرة{1} إذ حازت طريقة مسرح العرائس أدنى متوسط حسابي في تنمية القيم لدى الأطفال من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال.

ممّا سبق نرى ضرورة إعداد استبانة لتعرّف آراء معلّمة رياض الأطفال نحو استخدام مسرح العرائس في تنمية الوعي البيئي لدى الأطفال، وبذلك تتحدّد مشكلة البحث بالسّؤال الرّئيس الآتي: ***ما آراء معلّمات رياض الأطفال نحو استخدام مسرح العرائس في تنمية الوعي البيئي لدى الأطفال في عمر (5-6) سنوات.***

أهميَّة البحث وأهدافه (Research importance & objectives):

تأتي أهميّة البحث ممّا يلي:

1- أهميَّة مرحلة الطّفولة كونها المرحلة التي تبنى فيها شخصيَّة الطِّفل.

2- الدور الأساسي الذي تقوم به معلِّمة رياض الأطفال في تنمية الوعي البيئي لدى الأطفال في عمر (5-6) سنوات.

3- أهميَّة استخدام مسرح العرائس على اعتباره من الاستراتيجيّات التي تجذب اهتمام الأطفال وتشوقهم وتحثّهم نحو الأفضل في اكتساب المعلومات والمعارف والحقائق.

4- تعتبر هذه الدّراسة من الدراسات السّوريّة القليلة التي بحثت موضوع آراء معلمات رياض الأطفال ودورهنّ في تنمية الوعي البيئي لدى الأطفال في عمر(5-6)سنوات (على حد علم الباحثة).

5- التوصل لبعض المقترحات التي يمكن أن تقدّم من أجل الاهتمام بمعلّمات رياض الأطفال من حيث إعدادهنّ وتدريبهنّ، ولفت أنظار المسؤولين للتركيز على الطّرائق الحديثة وإزالة العوائق عن طريقها ومنها استراتيجيّة مسرح العرائس.

ويهدف البحث إلى:

1- تعرّف آراء معلِّمات رياض الأطفال باستخدام مسرح العرائس كاستراتيجيّة لتنمية الوعي البيئي لدى أطفال الرّوضة في المجالات الآتية(هدر الماء، تلوّث الماء، تلوّث الهواء، حماية النباتات و الحيوانات، نظافة المكان).

2- بيان الاختلاف بين آراء معلمات رياض الأطفال باستخدام مسرح العرائس لتنمية الوعي البيئي لأطفال الرّوضة باختلاف المؤهّل التّعليمي(إجازة، دبلوم، ماجستير).

3- بيان الاختلاف بين آراء معلمات رياض الأطفال باستخدام مسرح العرائس لتنمية الوعي البيئي لأطفال الرّوضة باختلاف المكان (ريف، مدينة).

4- بيان الاختلاف بين آراء معلمات رياض الأطفال باستخدام مسرح العرائس لتنمية الوعي البيئي لأطفال الرّوضة باختلاف الخبرة التّعليميّة (أقل من 5 سنوات، بين 5-10سنوات، أكثر من 10 سنوات).

أسئلة البحث(Research questions):

يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة التّالية:

1- ما آراء معلِّمات رياض الأطفال باستخدام مسرح العرائس لتنمية الوعي البيئي لدى أطفال الفئة العمريّة(5-6) سنوات في المجالات الآتية(هدر الماء، تلوث الماء، تلوث الهواء، حماية النباتات والحيوانات، نظافة المكان).

2- هل يوجد اختلاف بين آراء معلمات رياض الأطفال باستخدام مسرح العرائس لتنمية الوعي البيئي لأطفال الرّوضة تبعاً لمتغيّر المؤهّل التّعليمي(إجازة، دبلوم، ماجستير).

3- هل يوجد اختلاف بين آراء معلمات رياض الأطفال باستخدام مسرح العرائس لتنمية الوعي البيئي لأطفال الرّوضة تبعاً لمتغيّر المكان(ريف، مدينة).

4-هل يوجد اختلاف بين آراء معلمات رياض الأطفال باستخدام مسرح العرائس لتنمية الوعي البيئي لأطفال الرّوضة تبعاً لمتغيّر الخبرة التّعليميّة (أقل من 5 سنوات، بين 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

فرضيَّات البحث(Research hypotheses):

يسعى البحث إلى اختبار الفرضيَّات الصّفريَّة التَّالية عند مستوى دلالة(5%):

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات إجابات معلّمات رياض الأطفال عن بنود الاستبانة فيما يتعلَّق بآرائهنّ حول استخدام مسرح العرائس لتنمية الوعي البيئي للأطفال يمكن أن تعزا لمتغيِّر المؤهّل التّعليمي.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات إجابات معلّمات رياض الأطفال عن بنود الاستبانة فيما يتعلَّق فيما يتعلَّق بآرائهنّ حول

استخدام مسرح العرائس لتنمية الوعي البيئي للأطفال يمكن أن تعزا لمتغيِّر الخبرة التّعليميّة.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات إجابات معلّمات رياض الأطفال عن بنود الاستبانة فيما يتعلَّق بآرائهنّ حول استخدام مسرح العرائس لتنمية الوعي البيئي للأطفال يمكن أن تعزا لمتغيِّر المكان(ريف، مدينة).

منهج البحث (Research methodology) :

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، الذي ينطلق من الملاحظة إلى الوصف ثمَّ إلى التَّحليل فالتَّساؤل، ومنه للفرضيَّة إذ حاولت الباحثة حصر مجالات الوعي البيئي(هدر الماء، تلوث الماء، تلوث الهواء، حماية النباتات والحيوانات، نظافة المكان) من خلال مراجعة الدِّراسات السَّابقة والإطار النَّظري.

مجتمع البحث وعيّنته(Research social):

يتكوَّن المجتمع الأصلي للبحث من جميع معلّمات أطفال رياض الأطفال بمحافظة اللاذقيّة وريفها، والبالغ عددهن(950) معلِّمة فئة ثالثة للعام الدِّراسي 2022-2023، وبلغ عدد أفراد عيَّنة الدّراسة(150) معلِّمة فئة ثالثة، أي إنَّ نسبة عدد أفراد العيِّنة إلى أفراد المجتمع الأصلي لهنَّ(25%) تقريباً، وقد اختيرت العيِّنة بالطَّريقة الطبقيِّة العشوائيَّة.

مصطلحات البحث والتَّعريفات الإجرائيَّة(Research terminology & concepts):

1- معلِّمة رياض الأطفال(Kindergarten teacher): هي" المسؤولة عن تربية مجموعة من الأطفال، وتنشئتهم، والأخذ بيدهم نحو التكيّف والنمو، بما تزوِّدهم به من المهارات المتنوِّعة، وتنمّي لهم الوعي بمجالات مختلفة، وبما يتناسب وخصائصهم المختلفة في هذه المرحلة العمريَّة"{20}.

وتعرفها الباحثة بأنَّها: المعلِّمة التي تتولَّى الإشراف على أطفال الروضة، وتقوم بتزويدهم بالمعارف والقيم والبيئيّة.

2- مسرح العرائس: هو أحد أنواع التّمثيل تستخدم فيه العرائس على اختلاف أنواعها معتمدة على ظاهرة إحيائيّة الأشياء التي تميّز طفل الرّوضة، وتتحرّك بواسطة لاعب العرائس في مكان معد خصيصاً للعرض العرائسي، وتتناول الموضوعات التي تهمّ الأطفال، وتسهم في جوانب نموّهم المتعدّدة{12}.

3- الوعي البيئي: هو إدراك الأطفال للمفاهيم البيئيّة، ودورهم في مواجهة البيئة إدراكاً قائماً على معرفة المشكلات البيئيّة، من حيث أسبابها، آثارها، ووسائل حلّها، وكيفيّة المحافظة عليها، في إطار سلوكيّات إيجابيّة تنظّم لهم علاقاتهم بالبيئة ومكوّناتها{18}.

وتعرفها الباحثة إجرائيّاً بأنّها: درجة اكتساب معلّمات رياض الأطفال آراء إيجابيّة حول بعض الموضوعات المتعلّقة بالبيئة.

4- رياض الأطفال: تعرّف بأنّها: مؤسّسات تربويّة اجتماعيّة تستقبل الأطفال في عمر(3-6) سنوات، وتسعى لتوفير الشّروط التربويّة المناسبة، والمناخ الملائم لرعاية القوى الكامنة بغية إيقاظها، وتسهيل سبل نموّها من كافة النّواحي{10}.

5- أطفال الرّياض(Kindergarten): هم الأطفال الذين يندرجون تحت تصنيف(رياض الأطفال)، ويلتحقون بالرّوضة في عمر(5-6)سنوات.

أداة البحث(Research tool):

قامت الباحثة بإعداد استبانة تهدف لقياس آراء أفراد العيّنة المتمثلة بمعلّمات رياض الأطفال حول استخدام استراتيجيّة مسرح العرائس في تنمية الوعي البيئي للأطفال في عمر (5-6) سنوات موضوع البحث لبناء الاستبانة، وتمّ الاطلاع على الأدبيات التربويّة والدّراسات السّابقة في هذا المجال. واحتوت الاستبانة على بنود تركزت حول خمسة محاور أساسيّة كما يأتي: (هدر الماء، تلوث الماء، تلوث الهواء، حماية النباتات والحيوانات، نظافة المكان).

من ثمّ قامت الباحثة بتحكيم الاستبانة، من خلال عرضها على مجموعة من المحكّمين من أعضاء الهيئة التدريسيّة ذوي الاختصاص والخبرة في كلية التربية بجامعة تشرين. وقد أجريت التّعديلات في ضوء ملاحظاتهم. ثمّ تجريبها على عيّنة استطلاعيّة من

خارج أفراد العيّنة الأساسيّة للبحث، هذا وبلغ عدد أفراد العيّنة الاستطلاعيّة (50) معلّمة من معلّمات رياض الأطفال في محافظة اللاذقية. كما تأكّدت الباحثة من ثبات الاستبانة من خلال إجابات أفراد العيّنة الاستطلاعيّة؛ إذ حسبت معامل الثبات ألفا كرونباخ فبلغ (0.77) ، كما حسبت الباحثة الثّبات من خلال التجزئة النصفيّة لبنود الاستبانة فبلغ معامل الثّبات (0.80)؛ الأمر الذي يؤكّد أنّ أداة الدّراسة تمتّعت بدرجة ثبات جيدة، ممّا يؤكّد مناسبتها وصلاحيّتها للتطبيق.

متغيّرات البحث(Research variable):

1-المتغيّرات المستقلّة وهي:

*المؤهل التّعليمي: (إجازة، دبلوم، ماجستير).

*المكان: (ريف، مدينة).

*الخبرة التعليميّة: (أقلّ من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

2-المتغيّرات التّابعة: وهي الدّرجة التي تحصل عليها معلّمة رياض الأطفال بعد تطبيق الاستبانة التي تقيس دورها في تنمية الوعي البيئي باستخدام استراتيجيّة مسرح العرائس. والجّدول الآتي يبيّن توزّع العيّنة حسب متغيّرات البحث.

الجّدول (1)

توزع العينة حسب متغيرات البحث

المتغير	مكان الروضة		المجموع	المتغير	مكان الروضة		المجموع
	ريف	مدينة			ريف	مدينة	
إجازة	32	47	79	أقل من(5)	27	27	54
دبلوم	35	0	35	(5-10)	28	20	48
ماجستير	10	8	18	أكثر من 10 سنوات	22	8	30
المجموع	77	55	132	المجموع	77	55	132

الإطار النّظري(Theoretical framework)

مقدمة:

يعدّ مسرح العرائس من الفنون التي تجذب الأطفال الصّغار لارتباطه بفكرة الدّمية التي يمتلكها، ويلعب بها في السّنوات المبكّرة من حياته، ويمثّل معها، يحاورها، يتحدّث إليها{21}. وقد ظهر مسرح العرائس قديماً عند الفراعنة والصينيين واليابانيين وبلاد ما بين النهرين وتركيا، بيد أن اليابانيين هم من الأوائل الذين أتقنوا هذا النّوع من المسرح، إذ يتهافت عليه الكبار والصّغار دون استثناء{14}.

أهميّة مسرح العرائس:

يمكن تحديد أهميّة مسرح العرئس وسبب تأثيره المباشر على الطّفل للأسباب الآتية:

1-إنّه من الوسائط المحبّبة للأطفال.

2- يتفّق مسرح العرائس مع خصائص الطّفل العمريّة.

3-يتناسب مسرح العرائس مع التفكير المحسوس للطّفل، حيث ينقله إلى عالم الخيال والمتعة والإثارة.

4-يمكن أن يتقبّل الطّفل من خلاله القيم والسلوكيّات والمفاهيم أكثر من تقبّله من الأشخاص{19}.

الشّروط الواجب مراعاتها من قبل المعلّمة عند استخدام مسرح العرائس:

1-أن تخدم الدّمى المستخدمة المعنى اللازم تنميته لدى الطّفل.

2-مراعاة التّناسق والانسجام بين أحجام الأشياء بعضها إلى بعض فيؤخذ بعين الاعتبار نسبة الحجم مثل حجم الطّفلة أصغر من حجم الأم..

3-أن يتماشى تصميم الدّمى مع الشّخصيّات التي تعبّر عنها.

4-مراعاة سهولة تغيير المناظر أو تحريكها.

5-مراعاة أن تكون ملابس الدّمية مناسبة طولاً وعرضاً{5}.

الدّور التربوي لمعلّمة الرّوضة في تنمية الوعي البيئي للطّفل:

تعدّ الرّوضة المؤسّسة المكمّلة لدور الأسرة في تنشئة الطّفل البيئيّة، إذ يتمّ ذلك عن طريق المعلّمة التي تعمل على تغيير أنماط السلوكات البيئيّة للطّفل عن طريق تقديم البرامج التعليميّة والأنشطة المسرحيّة المناسبة بطريقة حسيّة تتلاءم وحاجات نمو الطّفل وخصائص المرحلة العمريّة{7}. فعن طريق ممارسة المعلّمة السلوك البيئي الإيجابي في أثناء تفاعلها مع الطّفل، سيقلدها بذلك كونه النموذج الذي يحتذى به.

الإرشادات اللازمة لتنمية الوعي البيئي للأطفال:

ثمة إرشادات لازمة لتنمية الوعي البيئي لدى الأطفال لا بدّ من تضمينها في مناهج رياض الأطفال التربويّة، وهي على النحو الآتي:

-إعطاء فرصة للطّفل للاحتكاك بالبيئة خارج نطاق البيت والرّوضة، لأنّهم يتعلّمون بالخبرات المباشرة الحسيّة، وينبغي أن تكون تلك الخبرات يوميّة.

–حماس المعلّم واهتمامه بالعالم الطبيعي من حوله هو الأساس المحوري في نجاح نشاط الوعي البيئي في مرحلة رياض الأطفال{17}.

الدّراسات السّابقة(Previous study):

)بعنوان: دراسة أثر تعلم الفريق التعاوني على اكتساب المفاهيم البيئية

*دراسةفيليبس (pheleps,2002

وأنماط الصداقة لدى أطفال الرياض.

A study of the effects of cooperative team learning on acquiring environmental

concepts and friendship patterns for kindergarten children.

هدفت الدّراسة إلى تعرف أثر تعلم الفريق التعاوني على اكتساب المفاهيم البيئية وأنماط الصداقة لدى أطفال الرياض، ، وتكونت عينة الدّراسة من (80) طفل وطفلة، واستخدم الباحثة المنهج التجريبي، وكانت أدواته مقياس القيم البيئية وهو من إعدادها، وأشارت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم البيئية وأنماط الصداقة ويعزى ذلك غلى استخدام أسلوب تعلم الفريق في الدّراسة.

* دراسة البكاتوشي(2003) في مصر بعنوان: فاعلية استخدام بعض الأنشطة(أسلوب المشروع) كمدخل للتربية البيئية في رياض الأطفال. هدفت الدّراسة إلى تجريب بعض الأنشطة باستخدام أسلوب المشروع لإكساب أطفال الروضة المفاهيم البيئية، وممارسة السلوكات الإيجابية نحو البيئة، وتكونت عينة الدّراسة من (80) طفلاً وطفلة، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وكانت أدواتها مقياس القيم البيئية وهو من إعدادها، وأشارت النتائج إلى وجود أثر ذو دلالة إيجابية لصالح الأطفال الذين خضعوا للبرنامج المستخدم بطريقة أسلوب المشروع في اكتساب مفاهيم بيئية وممارسات سلوكية إيجابية نحو البيئة

*دراسة الشوارب وغيث في الأردن(2006) بعنوان: أثر برنامج أنشطة بيئية مقترح في تنمية مفاهيم أطفال الروضة وتفسيراتهم البيئية، وهدفت الدّراسة استقصاء أثر البرنامج البيئي في تنمية المفاهيم البيئية لدى طفل الروضة، وتكونت عينة الدّراسة من (88) طفلاً وطفلة، واتبعت الباحثة المنهج التجريبي، وتوصلت الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية تعزا للأثر الإيجابي للبرنامج.

*دراسة ظفر(2010) في السعوديّة بعنوان: أثر الالتحاق برياض الأطفال في تنمية الوعي البيئي للأطفال في عمر(4-5) سنوات، وهدفت الدّراسة تعرف أثر الالتحاق بالروضة في تنمية الوعي البيئي لدى الطفل في عمر(4-5) سنوات، وتكونت عينة الدّراسة من (320)طفلاً وطفلة، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي، واستخدمت مقياس الوعي البيئي وهو من إعدادها، توصلت الدّراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الملتحقين وغير الملتحقين بالروضة في أبعاد المقياس.

*دراسة (Meiboudi & el,2010)بعنوان: تحسين الوعي البيئي لدى الأطفال. ميبود وآخرون

Enhancing children's environmental awareness in kindergarten.

هدف البحث تعرف المفاهيم البيئية المتضمنة في الرسوم الجدارية لرياض الأطفال وتقرير النقص الموجود في المواضيع المرسومة لتحسين الوعي البيئي لدى أطفال الرياض، تم استخدام أداة تحليل مضمون المفهوم البصري للرسوم الجدارية في رياض الأطفال، تكونت عينة الدّراسة من (322) طفلاً وطفلة، واستخدم الباحثة المنهج الوصفي ، ومن خلال فحص(24) مادة مختارة وتصميمها في سبعة مفاهيم رئيسة متعلقة بـ(جمال البيئة، حماية البيئة، حماية النباتات، حماية الحيوانات، الحد من التلوث، الصداقة مع الطبيعة)، وأظهرت

النتائج أن المفاهيم البيئيّة العامة لم يتم تغطيتها بشكل جيد بأسلوب الرسوم الجدارية، كما أظهرت أن(27.2%) من المفاهيم المتضمنة في الرسوم الجدارية مرتبطة بالمفاهيم البيئية.

*دراسة (jiboye &Adekojo,2010)بعنوان: أثر بعض الأنشطة التعليمية في جيبوي وأديكوجو

الهواء الطلق على المعرفة البيئية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

Impact of Some Environmental Education Outdoor Activities on Primary School Pupils' Environmental Knowledge.

هدفت الدّراسة تعرف أثر بعض الأنشطة التعليمية في الهواء الطلق على المعرفة البيئية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وكانت عينة الدّراسة مكونة من(480) تلميذاً وتلميذة في المرحلة الابتدائية، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، واستخدم اختبار المعرفة البيئية كأداة للدراسة، وقد بيّنت النتائج أن للأنشطة التعليمية في الهواء الطلق أثر رئيسي في المعرفة البيئية للتلاميذ في المرحلة الابتدائية، كما أن التلاميذ الذين تلقوا الأنشطة التعليمية في الهواء الطلق كان لديهم القدرة على المناقشة بصورة أفضل في المعرفة البيئية، وأكثر فعالية في تحسين معرفة التلاميذ بالقضايا والمشكلات البيئية.

* دراسة مهدي(2014) في

العراق بعنوان: تطور الوعي البيئي لدى طفل الروضة في العراق، وهدفت الدّراسة تعرف درجة الوعي البيئي لدى الأطفال في عمر(5-7-9) سنوات، وتكونت عينة الدّراسة من (64)طفلاً وطفلة، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي ، واستخدمت الباحثة مقياس الوعي البيئي، توصلت الدّراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في أبعاد المقياس.

*دراسة مدني(2016) في مصر بعنوان: دراسة تقويمية لدور إدارة الروضة في نشر الوعي البيئي لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات، هدفت الدّراسة تعرف دور إدارة الروضة في نشر الوعي البيئي لدى الطفل في عمر(4-6) سنوات من وجهة نظر المعلّمات، وتكونت عينة الدّراسة من (75) مديرة روضة، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وكانت أداة الدّراسة استبانة لتعرف دور الإدارة في نشر الوعي البيئي لدى الطفل، وتوصلت الدّراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات الروضة تعزا لمتغير الخبرة التعليمية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات الروضة تعزا لمتغير المؤهل التعليمي.

*دراسة بريك(2017) في السعوديّة بعنوان: تأثير استراتيجية مسرحة المناهج على تنمية القيم البيئية والتحصيل في التربية الاجتماعية والوطنية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي. هدفت الدّراسة إلى تعرف أثر المسرح التعليمي في تنمية القيم البيئية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي، وتعرف دور المسرح التعليمي في زيادة التحصيل في التربية الاجتماعية، واستخدم الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدّراسة من (80) طالبة، وكان من أهم أدوات الدّراسة مقياس القيم البيئية من إعداد الباحثة، وتوصلت الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس القيم البيئية ولصالح المجموعة التجريبية ويعزا ذلك إلى الأثر الإيجابي للمسرح التعليمي.

*دراسة جاب الله(2018) في الجزائر بعنوان: الوعي البيئي لدى مرحلة رياض الأطفال في البيئات الساحلية أو الصحراوية، هدفت الدّراسة تعرف واقع وعي الأطفال بالمشكلات البيئية في المناطق الساحلية أو الصحراوية، وتكونت عينة الدّراسة من (36) طفلاً وطفلة، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وتوصلت الدّراسة إلى ضعف وعي الأطفال

ببعض المشكلات التي تتعرض لها البيئات الساحلية أو الصحراوية كالتلوث وهدر الماء والكهرباء.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أفادت الدّراسة الحالية من الدراسات السابقة في:

*تأكيد إمكانية القيام بالتوعية البيئية لطفل مرحلة ما قبل المدرسة، والاهتمام بهذه المرحلة كخطوة أولى باتجاه سلوك بيئي سوي منها، وهذا ما أكّدته دراسة(البكاتوشي،2003) ودراسة(ظفر، 2010).

*تحديد مجالات الوعي البيئي الهامة في مرحلة رياض الأطفال كدراسة(جاب الله،2000).

*التأكيد على دور مسرح العرائس بشكل عام في تنمية الوعي البيئية لدى طفل ما قبل المدرسة كدراسة(بريك،2017).

*تشابهت الدّراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم، والأداة المتمثلة باستبانة لتعرف آراء معلمات رياض الأطفال نحو استخدام مسرح العرائس في تنمية الوعي البيئي لدى الطفل كدراسة(مدني، 2016). إلا أنها اختلفت مع الدراسات السابقة في الاستراتيجية المستخدمة لتنمية الوعي البيئي لدى الطفل كدراسة (الشوارب وغيث،2006) ودراسة(البكاتوشي،2002).

نتائج البحث(Research results):

السؤال الرئيسي للبحث – ما دور مسرح العرائس في تنمية الوعي البيئي لدى أطفال الروضة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال؟

جدول رقم (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث عن بنود الاستبانة

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	تقييم الدور
1	أستخدم مسرح العرائس لتحفيز الأطفال على تنمية الوعي البيئي لديهم.	1.71	0.896	57	مقبول
2	أعتقد أن مسرح العرائس يجذب انتباه الأطفال في المحافظة على بيئتهم.	1.55	0.823	51.66	سلبي
3	أعتقد أن مسرح العرائس يرفع من مستوى الوعي البيئي لدى الأطفال.	1.62	0.878	54	سلبي
4	أستخدم مسرح العرائس في تعليم الأنشطة البيئية كونها لا تحتاج إلى جهد كبير.	1.64	0.744	54.66	سلبي
5	أستخدم مسرح العرائس في تعليم الأنشطة البيئية كونها لا تحتاج إلى وقت طويل.	1.86	0.875	62	مقبول
6	مسرح العرائس يدمج الأطفال في العملية التعليمية للأنشطة البيئية.	1.54	0.851	51.33	سلبي
7	مسرح العرائس يجعل من الأطفال محور العملية التعليمية في الأنشطة البيئية.	2.14	0.934	71.33	مقبول
8	استراتيجية مسرح العرائس سهلة التطبيق في تنمية الوعي البيئي لدى الأطفال.	1.62	0.834	54	سلبي
9	استراتيجية مسرح العرائس تساعد الأطفال على استيعاب المعارف والمصطلحات البيئية.	1.71	0.767	57	مقبول
10	استراتيجية مسرح العرائس تعدل وتوجه سلوك الأطفال في المحافظة على بيئتهم.	1.54	0.659	51.33	سلبي
11	استراتيجية مسرح العرائس تكسب الأطفال قيم واتجاهات إيجابية نحو بيئتهم.	1.65	0.688	55	سلبي
12	استراتيجية مسرح العرائس تنمي لدى الأطفال روح العمل الجماعي في حل المشكلات البيئية.	1.48	0.624	49.33	سلبي
13	أجري حواراً ونقاشاً حول الأحداث البيئية التي تمّ تناولها في مسرح العرائس.	1.84	0.708	61.33	مقبول
14	أستخدم استراتيجيّة مسرح العرائس لتوسيع خيال الأطفال في مجال الاعتناء ببيئتهم.	1.43	0.690	47.66	سلبي
15	أعطي فرصة للأطفال لتقليد شخصيات مسرح العرائس بين الحين والآخر.	1.76	0.773	58.66	مقبول
16	أحرص على القراءة التعبيرية مصطحبة بالصوت والحركة في مسرح العرائس عندما أسعى لتعليم الأنشطة التي نمي الوعي البيئي لدى الأطفال.	1.91	0.786	63.66	مقبول
17	أعمل على توفير الوسائل التعليمية التي يحتاجها مسرح العرائس لتنمية الوعي البيئي للأطفال.	1.49	0.824	49.66	سلبي
18	أعد أسئلة وأطرحها على الأطفال المشاهدين بعد الانتهاء من تمثيل الأنشطة البيئية.	1.82	0.628	60.66	مقبول

19	يسهل استخدام مسرح العرائس إيصال المفاهيم والأنشطة البيئية لذهن الأطفال.	1.73	0.689	57.66	مقبول
20	يكسب الأطفال من خلال مسرح العرائس خبرات بيئية مباشرة.	2.05	0.935	68.33	مقبول
21	أعتقد أنّ مسرح العرائس يبث العادات والسلوكات البيئية المرغوب بها من قبل الأطفال	1.78	0.765	59.33	مقبول
22	أعتقد أن الأطفال عندما يتعلمون الأنشطة البيئية بمسرح العرائس يشعرون بالمتعة والبهجة.	2.07	0.926	69	مقبول
23	أعتقد أن مسرح العرائس يعلم الأطفال استكشاف بيئتهم وإثارة الأسئلة عنها.	1.73	0.631	57.66	مقبول
24	أعتقد أن مسرح العرائس يشجع الأطفال على ممارسة النشاطات البيئية.	1.84	0.855	61.33	مقبول
25	أعتقد أن مسرح العرائس يشجع الأطفال على تغيير عاداتهم السلبية تجاه البيئة.	1.67	0.777	55.66	مقبول
26	أعتقد أن مسرح العرائس يسهم في تنمية عمليات الخلق والإبداع الفني للبيئة.	1.92	0.727	64	مقبول
27	أعتقد أن مسرح العرائس يسهم في زيادة قدرة الأطفال على تحليل وتفسير القضايا البيئية.	1.68	0.680	56	مقبول
28	أعتقد أن مسرح العرائس يكسب الأطفال المرونة والتكيف مع التغير المستمر للبيئة.	2.01	0.852	67	مقبول
29	أعتقد أن مسرح العرائس يكسب الأطفال الحس البيئي النقدي.	1.78	0.713	59.33	مقبول
30	أعتقد أن مسرح العرائس يعلم الأطفال على الانسجام مع البيئة.	1.40	0.578	57	سلبي
	المتوسط الكلي للبنود	1.74	0.77	58	مقبول

يُلاحظ من الجدول (2) أنّ استخدام مسرح العرائس يسهم في تنمية الوعي البيئي لدى الأطفال بمستوى "**مقبول**" حسب آراء معلمات رياض الأطفال المشمولين في البحث الحالي؛ إذ بلغ متوسط إجابات معلّمات رياض الأطفال عن بنود الاستبانة ككل (1.74) بانحراف معياري (0.77) وبوزن نسبي يبلغ (58%). هذا ويلاحظ أنّ البند (22) القائل:" أعتقد أن الأطفال عندما يتعلمون الأنشطة البيئية بمسرح العرائس يشعرون بالمتعة والبهجة"، قد حصل على أعلى وزن نسبي في الاستبانة (69%)؛ وهذا يشير إلى أنّ معلمات رياض الأطفال يؤيّدون مضمون البند (22) بمستوى **مقبول**؛ أي أنهن يرين أنّ مسرح العرائس يدخل البهجة والمتعة إلى نفوس الأطفال بمستوى **مقبول**. كما يُلاحظ أنّ البند (28) قد جاء في المرتبة الثانية حيث حصل على وزن نسبي قدره (67%)؛ الأمر الذي يؤكد أيضاً أنّ مسرح العرائس يكسب الأطفال المرونة والتكيف مع التغير المستمر للبيئة بمستوى **مقبول** أيضاً، ولكن بالمقابل تبيّن أنّ مسرح العرائس يلعب دوراً سلبياً في نواحٍ عديدة حسب آراء معلمات رياض الأطفال؛ فمثلاً يلاحظ أنّ الوزن النسبي

لإجابات معلمات الرياض عن البند (30) قد (57%) فقط؛ وحسب معايير تصحيح الاستبانة؛ فإنّ ذلك يشير إلى الدور السّلبي لاستراتيجيّة مسرح العرائس من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال في إكساب الأطفال الحّس البيئي النقدي، وتوجد بنود أخرى عديدة بلغ الوزن النسبي لإجابات المعلمات عنها أقل من (55.33%) مثل البنود (2-3-4-6-8-10-11-12-14-17) وهذا مؤشر على أنّ معظم معلمات رياض الأطفال (أفراد عينة البحث) لا يؤيدّن مضامين تلك البنود؛ في حين أنّ قلّة قليلة فقط من معلمات رياض الأطفال يؤيدن الأفكار الآتية: مسرح العرائس يجذب انتباه الأطفال في المحافظة على البيئة – مسرح العرائس كاستراتيجيّة تعليميّة ترفع من مستوى الوعي البيئي – استخدام مسرح العرائس في التعليم لا يتطلب جهد كبير – مسرح العرائس يسهم في دمج الأنشطة البيئة في العملية التعليمية – استراتيجية مسرح العرائس تعمل على تعديل وتوجيه سلوك الأطفال في المحافظة على بيئتهم–استراتيجية مسرح العرائس تكسب الأطفال قيم واتجاهات – استراتيجية مسرح العرائس تنمي لدى الأطفال روح العمل الجماعي في حل المشكلات البيئية – أعمل على توفير الوسائل التعليمية التي يحتاجها مسرح العرائس لتنمية الوعي البيئي للأطفال.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى قلّة المعارف والمهارات المرتبطة باستراتيجيّة مسرح العرائس لدى معلّمات رياض الأطفال، وعدم إلمامهنّ بخطوات تنفيذها، واعتمادهنّ الكبير على الطرائق التقليديّة التلقينية، وربما يعود ذلك إلى عدم مشاركتهنّ في الندوات والمؤتمرات التي تحث على استخدام الاستراتيجيّات الحديثة في التعليم.

فرضيات البحث(Research hypotheses):

اختبرت الباحثة فرضيات البحث عند مستوى دلالة (0.05):

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات الروضة على استبانة الآراء نحو استخدام مسرح العرائس في تنمية الوعي البيئي تعزا إلى متغير المؤهل العلمي(إجازة – دبلوم – ماجستير).

اختبار فرضيات البحث: اختبرت فرضيات البحث عند مستوى دلالة (0.05):

الجدول (3) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(One –Way ANOVA) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال حسب متغير المؤهل العلمي (إجازة – دبلوم – ماجستير)

الإحصاء الوصفي			اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)					
المؤهل العلمي	المتوسط	الانحراف المعياري	الحالة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	Sig
إجازة	44.48	9.78	بين المجموعات	11514.20	2	5757.10	76.31	0.000
دبلوم	61.11	7.35	داخل المجموعات	9731.76	129	75.44		
ماجستير	67.166	5.04	الكلي	21245.97	131			

يُلاحظ من الجدول (3) أنّ قيمة مستوى الدلالة الحقيقية أصغر من قيمة مستوى الدلالة المفترضة على استبانة الآراء نحو استخدام مسرح العرائس في تنمية الوعي البيئي(Sig=0.000< 0.05) مما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات الروضة تعزا إلى متغير المؤهل العلمي (إجازة – دبلوم – ماجستير). استخدمت الباحثة اختبار(**LSD**) للمقارنات البعدية المتعددة لتحديد جهة الفروق، وذلك كما هو موضح في الجدول(3):

الجدول (3) نتائج اختبار(LSD) للمقارنات البعدية المتعددة للفروق بين متوسطات درجات معلمات الروضة في استبانة البحث حسب متغير المؤهل العلمي

الإحصاء الوصفي			اختبار (LSD)			
المؤهل العلمي	المتوسط	الانحراف المعياري	الفئة (A)	الفئة (B)	الفرق بين (A-B)	Sig
إجازة	44.48	9.78	إجازة	دبلوم	-16.63	0.000
دبلوم	61.11	7.35		ماجستير	-22.68	0.000
ماجستير	67.16	5.04	دبلوم	ماجستير	-6.05	0.018

يلاحظ من الجدول (3) النقاط الآتية:

*توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال اللواتي يحملن إجازة جامعية ومتوسطات درجات معلمات رياض الأطفال اللواتي يحملن شهادة دبلوم التأهيل التربوي في تقديرهن لدور مسرح العرائس في تنمية الوعي البيئي،

وذلك لأنّ قيمة مستوى الدلالة الحقيقية أصغر من قيمة مستوى الدلالة المفترضة (*Sig=0.000<0.05*). وهذه الفروق هي في صالح حملة شهادة دبلوم التأهيل التربوي وذلك لأنّ متوسطات درجات حملة شهادة الدبلوم التأهيل التربوي أكبر (61.11>44.48)؛ ويستنتج من ذلك أنّ معلمات رياض الأطفال اللواتي يحملن شهادة الدبلوم التربوي يقدرن دور مسرح العرائس في تنمية الوعي بشكل أكبر من معلمات رياض الأطفال اللواتي يحملن إجازة جامعية.

*توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال اللواتي يحملن إجازة جامعية ومتوسطات درجات معلمات رياض الأطفال اللواتي يحملن شهادة الماجستير في تقديرهن لدور مسرح العرائس في تنمية الوعي البيئي، وذلك لأنّ قيمة مستوى الدلالة الحقيقية أصغر من قيمة مستوى الدلالة المفترضة (*Sig=0.000<0.05*). وهذه الفروق هي في صالح حملة شهادة الماجستير، وذلك لأنّ متوسطات درجات حملة شهادة الماجستير أكبر (67.16>44.48)؛ ويستنتج من ذلك أنّ معلمات رياض الأطفال اللواتي يحملن شهادة الماجستير يقدرن دور مسرح العرائس في تنمية الوعي بشكل أكبر من معلمات رياض الأطفال اللواتي يحملن إجازة جامعية.

*توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات الروضة اللواتي يحملن شهادة الماجستير ومتوسطات درجات معلمات الروضة اللواتي يحملن شهادة دبلوم التأهيل التربوي في تقديرهن لدور مسرح العرائس في تنمية الوعي البيئي، وذلك لأنّ قيمة مستوى الدلالة الحقيقية أصغر من قيمة مستوى الدلالة المفترضة *(Sig=0.018<0.05)*،وهذه الفروق هي في صالح حملة شهادة الماجستير، وذلك لأنّ متوسطات درجات حملة شهادة الماجستير أكبر (67.16>61.11)؛ ويستنتج من ذلك أنّ معلمات الروضة اللواتي شهادة الماجستير يقدرن دور مسرح العرائس في تنمية الوعي بشكل أكبر من معلمات الرياض اللواتي يحملن شهادة دبلوم التأهيل التربوي.

هذا وتشير النتائج إلى أنّ الوزن النسبي لمتوسط درجات معلمات رياض الأطفال الذين يحملن إجازة جامعية على استبانة الآراء نحو استخدام مسرح العرائس في تنمية الوعي البيئي قد بلغ (49.42%) في حين بلغ الوزن النسبي لمتوسط درجات معلمات

رياض الأطفال اللواتي يحملن شهادة دبلوم التأهيل التربوي(67.9%) أما الوزن النسبي لمتوسط درجات معلمات الرياض اللواتي يحملن شهادة الماجستير فقد بلغ (74.62%)، وفي ضوء ما تقدم ترفض الفرضية الصفرية الأولى وتقبل بديلتها ويتخذ القرار الآتي:

نتيجة الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات الروضة على استبانة الآراء نحو استخدام مسرح العرائس في تنمية الوعي البيئي تعزا إلى متغير المؤهل العلمي (إجازة – دبلوم – ماجستير)، وهذه الفروق هي في صالح حملة شهادة الماجستير وحملة شهادة دبلوم التأهيل التربوي.

ويمكن تفسير ذلك من وجهة نظر الباحثة بأنّ معلّمات رياض الأطفال اللواتي يحملن شهادة الماجستير ودبلوم التأهيل التربوي لديهنّ خبرة كافية بالاستراتيجيات الحديثة في التعليم كمسرح العرائس، وما تتطلّبه من جهد كبير لتنفيذ خطواتها، وقد تكون سعة اطلاعهنّ قد جعلتهنّ أقدر من المعلّمات اللواتي يحملن الإجازة فقط. **الفرضية الثانية**–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال على استبانة الآراء نحو استخدام مسرح العرائس في تنمية الوعي البيئي تعزا إلى متغير الخبرة في التعليم في رياض الأطفال (أقل من (5) سنوات – من (5) إلى (10) – أكثر من10 سنوات).

الجدول (5) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(One –Way ANOVA) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال حسب متغير سنوات الخبرة

الإحصاء الوصفي			اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)					
الخبرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الحالة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	Sig
أقل من (5)	44.70	10.94	بين المجموعات	6149.99	2	3074.99	26.27	0.000
من (5) إلى (10)	53.79	12.21	داخل المجموعات	15095.97	129	117.02		
أكثر من 10 سنوات	62.20	7.72	الكلي	21245.97	131			

يُلاحظ من الجدول (5) أنّ قيمة مستوى الدلالة الحقيقية أصغر من قيمة مستوى الدلالة المفترضة على استبانة الآراء نحو استخدام مسرح العرائس في تنمية الوعي البيئي(Sig=0.000< 0.05) مما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال تعزا إلى متغير الخبرة في التعليم في رياض الأطفال(أقل من (5) سنوات – من (5) إلى (10) – أكثر من10سنوات). واستخدمت الباحثة اختبار(**LSD**) للمقارنات البعدية المتعددة لتحديد جهة الفروق، وذلك كما هو موضح في الجدول(6).

الجدول (6) نتائج اختبار(LSD) للمقارنات البعدية المتعددة للفروق بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال في استبانة البحث حسب الخبرة في التعليم

الإحصاء الوصفي			اختبار (LSD)			
الخبرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الفئة (A)	الفئة (B)	الفرق بين (A-B)	Sig
أقل من (5)	44.70	10.94	أقل من (5)	أقل من 5 سنوات	-9.08	0.000
من (5) إلى (10)	53.79	12.21		من (5) إلى (10)	-17.49	0.000
أكثر من 10 سنوات	62.20	7.72	من (5) إلى (10)	أكثر من 10 سنوات	-8.40	0.001

يلاحظ من الجدول (6) النقاط الآتية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال اللواتي لديهن خبرة أقل من (5) سنوات ومتوسطات درجات معلمات رياض الأطفال اللواتي لديهن خبرة تتراوح من (5) إلى (10) سنوات، وذلك من ناحية تقديرهن لدور مسرح العرائس في تنمية الوعي البيئي؛ وذلك لأنّ قيمة مستوى الدلالة الحقيقية أصغر من قيمة مستوى الدلالة المفترضة(Sig=0.000 <0.05)، وهذه الفروق هي في صالح معلمات رياض الأطفال اللواتي لديهن خبرة تتراوح من(5) إلى (10) سنوات؛ فمتوسطات درجاتهن أكبر من متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال اللواتي لديهن خبرة أقل من (5) سنوات؛ ويستنتج من ذلك أنّ معلمات رياض الأطفال اللواتي لديهن خبرة تتراوح من (5) إلى (10) سنوات يقدرن دور مسرح العرائس في تنمية الوعي البيئي بشكل أكبر من معلمات رياض الأطفال اللواتي لديهن أقل من (5) سنوات.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال اللواتي لديهن خبرة أقل من (5) سنوات ومتوسطات درجات معلمات رياض الأطفال اللواتي لديهن خبرة أكثر من 10 سنوات، وذلك من ناحية تقديرهن لدور مسرح العرائس في تنمية الوعي البيئي؛ وذلك لأنّ قيمة مستوى الدلالة الحقيقية أصغر من قيمة مستوى الدلالة المفترضة (0.05> Sig=0.000)، وهذه الفروق هي في صالح معلمات رياض الأطفال اللواتي لديهن خبرة أكثر من 10 سنوات؛ فمتوسطات درجاتهن أكبر من متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال اللواتي لديهن خبرة أقل من (5) سنوات؛ ويستنتج من ذلك أنّ معلمات رياض الأطفال اللواتي لديهن خبرة تتراوح أكثر من 10 سنوات يقدرن دور مسرح العرائس في تنمية الوعي البيئي بشكل أكبر من معلمات رياض الأطفال اللواتي لديهن أقل من (5) سنوات.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال اللواتي لديهن خبرة تتراوح من (5) إلى (10) سنوات ومتوسطات درجات معلمات رياض الأطفال اللواتي لديهن خبرة أكثر من 10 سنوات، وذلك من ناحية تقديرهن لدور مسرح العرائس في تنمية الوعي البيئي؛ وذلك لأنّ قيمة مستوى الدلالة الحقيقية أصغر من قيمة مستوى الدلالة المفترضة (0.05> Sig=0.000)، وهذه الفروق هي في صالح معلمات رياض الأطفال اللواتي لديهن خبرة أكثر من 10 سنوات؛ فمتوسطات درجاتهن أكبر من متوسطات درجات المعلمات اللواتي لديهن خبرة تتراوح من (5) إلى (10) سنوات؛ ويستنتج من ذلك أنّ معلمات الرياض اللواتي لديهن خبرة أكثر من 10 سنوات يقدرن دور مسرح العرائس في تنمية الوعي البيئي بشكل أكبر من معلمات رياض الأطفال اللواتي لديهن خبرة تتراوح من (5) إلى (10) سنوات.

هذا وتشير النتائج إلى أنّ الوزن النسبي لمتوسط درجات معلمات رياض الأطفال الذين لديهن خبرة أقل من خمس سنوات على استبانة الآراء نحو استخدام استراتيجية مسرح العرائس في تنمية الوعي البيئي قد بلغ (49.66%) في حين بلغ الوزن النسبي لمتوسط درجات معلمات رياض الأطفال اللواتي لديهن خبرة تتراوح من (5) – (10) سنوات (59.76%)، أما الوزن النسبي لمتوسط درجات معلمات رياض الأطفال الذين

لديهن خبرة أكثر من 10 سنوات فقد بلغ (69.11%)، وفي ضوء ما تقدم ترفض الفرضية الصفرية الثانية وتقبل بديلتها ويتخذ القرار الآتي:

نتيجة الفرضية الثانية –توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال على استبانة الآراء نحو استخدام استراتيجية مسرح العرائس في تنمية الوعي البيئي تعزا إلى متغير الخبرة في التعليم في رياض الأطفال (أقل من (5) سنوات – من (5) إلى (10) – أكثر من10 سنوات) وهذه الفروق هي في صالح معلمات رياض الأطفال اللواتي لديهن خبرة أكثر من 10 سنوات وفي صالح اللواتي لديهن خبرة تتراوح من (5)–(10) سنوات.

ويمكن تفسير ذلك من وجهة نظر الباحثة بأنّ معلّمات رياض الأطفال اللواتي لديهنّ خبرة تتراوح من 5–10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات لديهنّ إلمام كافي بالاستراتيجيات الحديثة في التعليم، تختلف نتيجة هذه الدّراسة مع دراسة(مدني، 2016) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق بين متوسطات درجات معلّمات رياض الأطفال تعزا لمتغيّر الخبرة التعليمية.

الفرضية الثالثة–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال على استبانة الآراء نحو استخدام مسرح العرائس في تنمية الوعي البيئي تعزا إلى متغير مكان الروضة (ريف – مدينة).

الجدول(7) نتائج اختبار (T–test) للعينات المستقلة للفروق بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال حسب متغير مكان الروضة(مدينة (55) – ريف (77))

مكان الروضة	المتوسط	الانحراف المعياري	الحالة	اختبار (Leven) للتجانس		اختبار (T-test) للعينات المستقلة			
				F	Sig	ت الجدولية	ت المحسوبة	درجة الحرية	Sig
مدينة	44.69	10.98	تجانس	1.47	0.22	1.98	6.33-	130	0.000
ريف	57.19	11.30	عدم تجانس			1.98	6.36-	118.43	0.000

يُلاحظ من الجدول (7) أنّ قيمة مستوى الدلالة الحقيقية أصغر من قيمة مستوى الدلالة المفترضة وذلك من ناحية تقديرهن لدور مسرح العرائس في تنمية الوعي

البيئـي(*Sig=0.000<0.05*)؛الأمـر الـذي يؤكـد وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال اللواتي يعلمن في رياض المدينة ومتوسطات درجات معلمات رياض الأطفال اللواتي يعلمن في رياض الريف؛ وهذه الفروق هي في صالح المعلمات اللواتي يعلمن في رياض أطفال الريف فمتوسطات درجاتهن أكبر من متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال اللواتي يعلمن في رياض أطفال المدينة (57.19>44.69)؛ فالوزن النسبي لإجابات معلمات رياض الأطفال اللواتي يعلمن في رياض أطفال الريف (63.54%) أكبر من الوزن النسبي لإجابات معلمات رياض الأطفال اللواتي يعلمن في رياض أطفال المدينة (49.65%)؛ وعليه يمكن القول إنّ مكان الروضة يؤثر في تقدير معلمات رياض الأطفال لدور استراتيجية مسرح العرائس في تنمية الوعي البيئي؛ ولذلك ترفض الفرضية الصفرية الثالثة، وتقبل بديلتها الآتية:

نتيجة الفرضية الثالثة–توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات الروضة على استبانة الآراء نحو استخدام استراتيجية مسرح العرائس في تنمية الوعي البيئي تعزا إلى متغير مكان الروضة (ريف– مدينة)، وهذه الفروق هي لصالح المعلمات اللواتي يعلمن في رياض أطفال الريف.

ويمكن تفسير ذلك من وجهة نظر الباحثة بأنّ معلّمات رياض الأطفال اللواتي يعملن في رياض أطفال الريف على تماس مباشر مع الطبيعة الغير متوافرة في المدينة، ولديهنّ قدرة أكثر على جعل الأطفال يعرفون على الكثير من الأمور البيئيّة، ويلاقى هذا التفسير مع ما قاله وسو:" الطّبيعة هي المعلّم الحقيقي للطفل، ويجب أن يؤخذ إلى الرّيف ليعيش في أحضان الطّبيعة، ويكتسب خبرات ذاتيّة حيّة وواقعيّة".

نتائج البحث(Research results):

من خلال ما سبق توصّل البحث إلى النتائج التّالية:

1- معظم معلمات رياض الأطفال (أفراد عينة البحث) لا يؤيدّن استخدام استراتيجيّة مسرح العرائس في تنمية الوعي البيئي لدى الطفل في عمر (5-6) سنوات.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات الروضة على استبانة الآراء نحو استخدام مسرح العرائس في تنمية الوعي البيئي تعزا إلى متغير المؤهل العلمي (إجازة – دبلوم – ماجستير)، وهذه الفروق هي في صالح حملة شهادة الماجستير وحملة شهادة دبلوم التأهيل التربوي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال على استبانة الآراء نحو استخدام استراتيجية مسرح العرائس في تنمية الوعي البيئي تعزا إلى متغير الخبرة في التعليم في رياض الأطفال (أقل من (5) سنوات – من (5) إلى (10) – أكثر من10 سنوات) وهذه الفروق هي في صالح المعلمات اللواتي لديهن خبرة أكثر من 10 سنوات وفي صالح اللواتي لديهن خبرة تتراوح من (5)-(10) سنوات.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال على استبانة الآراء نحو استخدام استراتيجية مسرح العرائس في تنمية الوعي البيئي تعزا إلى متغير مكان الروضة (ريف- مدينة)، وهذه الفروق هي لصالح معلمات رياض الأطفال اللواتي يعلمن في رياض أطفال الريف.

الاستنتاجات والمقترحات(Conclusions and proposals) :

استناداً لما توصّل إليه البحث من نتائج توصّلت الباحثة إلى ضرورة:

1- استخدام استراتيجيات حديثة ومتنوعة في تنمية الوعي البيئي لدى الأطفال.

2- التّأكيد على أهميّة إيلاء اهتمام أكبر بتأهيل وإعداد معلّمات رياض الأطفال.

3- التشجيع التعاون والتنسيق المستمر بين مؤسسات رياض الأطفال والهيئات والمنظمات والمؤسسات التي تعنى بشؤون البيئة.

4- تفعيل مشاركة مؤسسات رياض الأطفال في الفعاليات البيئية المقامة في المجتمع المحلي.

المراجع العربيّة:

1. باصرة، انتصار، (2015). دور مربيات رياض الأطفال في تنمية القيم لدى الأطفال. مجلة الأندلس للعلوم الاجتماعية والإنسانية، مجلد(10)، عدد (6). 303-339.
2. بدر، سهام.(2002). اتجاهات الفكر التربوي فى مجال الطفولة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.41.
3. بريك، فاطمة.(2017). تأثير استراتيجية مسرحة المناهج على تنمية القيم البيئية والتحصيل في التربية الاجتماعية والوطنية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي، مجلة العلوم التربوية، العدد الأول.26-35.
4. البكاتوشي، جنات عبد الغني ابراهيم.(2003). فاعلية استخدام بعض الأنشطة التعليمية(أسلوب المشروع) كمدخل للتربية البيئية في رياض الأطفال، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية رياض الأطفال، مصر.58-61.
5. ترك، صلاح عبد العزيز. أبو سليمان، ناريمان.(2009). التربية البيئية للطفل، دار المسيرة، عمان.87.
6. جاب الله، يوسف.(2018). الوعي البيئي لدى تلاميذ مرحلة رياض الأطفال في البيئات الساحلية والصحراوية، الجزائر، جامعة البليدة. 35-41.
7. جاد، منى.(2004). التربية البيئيّة فى الطّفولة المبكرة، دار المسيرة، عمان. 69.
8. جاد، منى، (2007). مناهج رياض الأطفال، ط1. دار المسيرة.عمان. 23.
9. الجندي، رشا حسين.(2008). فاعلية برنامج لتنمية بعض المهارات الحياتية لطفل الروضة باستخدام مسرح العرائس. رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال، جامعة الاسكندرية: مصر.251-268.
10. حسن، أحمد. (2010). فعالية عروض مسرحية عرائسية في تنمية بعض السلوكات البيئية لدى طفل الروضة، رسالة ماجستير، جامعة القاهرة، القاهرة. 81-89.

11. السعيد، سعيد محمد. (2010). دور الأنشطة التربوية في تنمية القيم البيئية لدى طفل الرّوضة، المجلة المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد16، 15-41.

12. سلمان، توفيق. (2007). مسرح الأطفال، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة. 55.

13. السهيلي، سارة. (2012). دور المعلمات في الكشف عن الموهبة لدى أطفال ما قبل المدرسة في مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة،، الرياض، 2012. ص251.

14. شحاتة، حسن، 2004. أدب الطفل العربي، دراسات وبحوث. ط3. الدار المصرية اللبنانية، مصر. 104.

15. الشربيني، دعاء. (2005). فاعلية أنشطة الترويح الدرامي في تنمية السلوك التوافقي للأطفال في مدينة طنطا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الاسكندرية: مصر. 301-307.

16. الشوارب، أسيل. غيث، إيمان محمد.(2006). أثر برنامج انشطة بيئية مقترح لتنمية مفاهيم أطفال الروضة وتفسيراتهم البيئية، جامعة اربد: الأردن. 69-121.

17. الصباريني، محمد سليم.(2002). التميز في التربية البيئية، مكتب التربية العربي لدول الخليج،الرياض.65.

18. ظفر، سمية.(2010). أثر الالتحاق برياض الأطفال في تنمية الوعي البيئي للأطفال في عمر(4-5) سنوات بمدينة مكة المكرّمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى: السعوديّة.56-81.

19. عفانة، عزو. اللوح، اسماعيل. أحمد حسن. (2008)، التدريس المسرحي" رؤية حديثة في التعلم الصفي"، دار المسيرة، عمان. 79.

20. العناني، حنان.(2008). تنمية المفاهيم الاجتماعية والدينية في الطفولة المبكرة، دار الفكر، الأردن. 102.

21.عيس، فوزي، (2008). مسرح الطفل، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية. 113.

22.المجادي، حياة. فرماوي، فرماوي. (2001). مناهج وبرامج التربية في الرياض، مكتبة الفلاح، الكويت. 22.

23.محمد، أميرة(2008). المرجع في الطفولة المبكرة، الدار العالمية، القاهرة.19.

24.مدني، عبير علي أحمد.(2016). أثر برنامج مقترح لتنمية المفاهيم البيئية لطفل الروضة قائم على التعلم بالاكتشاف في البيئة الخارجية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية رياض الأطفال، مصر.34-49

25.المقصود، حسنية. (2005). دراسات وبحوث في علم نفس الطفل، عالم الكتب، القاهرة. 85.

26.الملط، عزة. (2006). مسرح الطفل والتربية البيئية. المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية النوعية. جامعة المنصورة، مصر. 19.

27.المهدي، انتصار.(2012). تطور الوعي البيئي لدى الأطفال، مجلة كلية التربية الأساسية في العراق،العدد(47)، 195-210.

المراجع الأجنبية: References

1)-FLEER, M. (2000). Science education for children: developing personal approach to teaching, Sydney: prentice hall.

2)- HEWIET, L. (1997). Games in instructional learning to environmentally responsible behavior, Journal of environmental education, ED, No(3). P35-37. 3)-KNAPP, S.(2002). Drama activities that promote and extend your children vocabulary proficiency, intervention in clinic, No(1), 22-29.

4)-PHELEPS, J. (2002). Early children research quartenty, Vol(16), No(6), P.55.

5)-SUN, D. PING, J. YUN, A. (2013). Using drama and theatre to promote literacy development, some basic classroom applications, Eric identifier: EP 477613. 6)- JIBOYE, O. ADEKOGO, O. (2010). Impact of Some Environmental Education. Outdoor Activities on Primary School Pupils' Environmental Knowledge. Nigeria.

7)-MEIBOUDI, H. KARIMZADENGAN, H. MOHAMMAD, S, KHALILNEGAD, R (2010). Enhancing children's environmental awareness in kindergarten. IRAN.

معوقات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا (كوفيد-19) من وجهة نظر معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي

الدكتورة : راما مندو

قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة البعث

الملخص:

هدف البحث تعرف معوقات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا (كوفيد-19) من وجهة نظر معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي اعتمدت الباحثة: **المنهج الوصفي التحليلي** ، وتكونت عينة البحث من (155) معلم و معلمة .و لتحقيق أهداف البحث أعدت الباحثة استبانة تكونت من (28) فقرة موزعة على ثلاثة محاور هي: محور معوقات التعليم عن بعد المتعلقة بالبنية التحتية ومحور معوقات التعليم عن بعد المتعلقة أولياء الأمور ومحور معوقات التعليم عن بعد المتعلقة بالمعلم و الطالب. . و توصل البحث إلى النتائج الآتية :

-إن درجة تقدير معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لمعوقات التعليم عن بعد ككل و على كل محور من المحاور جاءت بدرجة متوسطة

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لمعوقات التعليم عن بعد تعزى لمتغير سنوات الخبرة ، و لمتغير المؤهل العلمي في محاور (المعوقات المتعلقة بالنية التحتية - المعوقات المتعلقة بأولياء الأمور - المعوقات المتعلقة بالمعلم و الطالب)

الكلمات المفتاحية : معوقات – التعليم عن بعد – جائحة كورونا – معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي

Obstacles to distance education in light of the Corona pandemic (Covid-19) from the point of view of teachers of the second cycle of basic education

Dr: Rama Mando

Department of Curricula and Methods of Teaching, College of Education, , Al-Baath University

abstract

The aim of the research is to identify the obstacles to distance education in light of the Corona pandemic (Covid-19) from the point of view of teachers of the second cycle of basic education, the researcher adopted: the descriptive analytical approach, and the research sample consisted of (155) teachers. It consisted of (28) paragraphs divided into three axes: the axis of distance education obstacles related to infrastructure, the axis of distance education obstacles related to parents, and the axis of distance education obstacles related to the teacher and student. . The research reached the following results:

- The degree of appreciation of the teachers of the second cycle of basic education for the obstacles of distance education as a whole and on each of the axes came to a medium degree

- There are no statistically significant differences between the estimates of teachers of the second cycle of basic education for the obstacles of distance education due to the variable years of experience, and to the variable of academic qualification in the axes (obstacles related to infrastructure - obstacles related to parents - obstacles related to the teacher and the student)

Key words: : Obstacles - distance education - Corona pandemic - teachers of the second cycle of basic education

1- مقدمة

يشهد العالم حالياً حدثاً جللاً قد يهدد الحياة العملية بأزمة هائلة ربما كانت هي الأخطر في زماننا المعاصر

و كانت المؤسسات التعليمية في مقدمة القطاعات الأكثر تأثرا بجائحة "كوفيد 19"، وفي جميع دول العالم بلا استثناء، حيث أدت الجائحة إلى انقطاع أكثر من 1.6 مليار طفل وشاب عن التعليم، ما دفع دول العالم إلى البحث عن أساليب بديلة للحيلولة دون توقف العملية التعليمية . وفي ظل هذه الظروف طفى على السطح مصطلح التعليم عن بعد كبديل عن التعليم التقليدي وذلك بسبب توقف القطاع التعليمي واتباع إجراءات السلامة، والامتثال لإجراءات التباعد الاجتماعي والحجر المنزلي ، واتبع هذا الأسلوب في الكثير من دول العالم،فقد توقف فيها التعليم بكافة المراحل الأساسي والثانوي والجامعي، وفرض الحجر في بعض المناطق، وانتقلت بعض المدارس والجامعات إلى التعليم عن بعد كبديل عن التعليم التقليدي.

في الواقع، إن التعليم عن بعد ليس بالجديد، وهو معروف منذ عقود لدى بعض الدول المتقدمة، وبات ضرورة ملحة، لا سيما في أوقات الأزمات وانتشار الأوبئة التي تتطلب التباعد الاجتماعي؛ ففي عام 1892 تأسست في جامعة شيكاغو أول إدارة مستقلة للتعليم بالمراسلة. وفى عام 1956 عمدت كليات المجتمع بشيكاغو إلى تقديم خدمة التليفزيون في التدريس عبر القنوات التعليمية، وتعتبر جامعة NYSES أول جامعة أمريكية مفتوحة تأسست تلبية لرغبات المتعلمين في جعل التعليم العالي متاحاً لهم عبر الطرق غير التقليدية. وبالتالي، فإن التوجه نحو "التعليم الرقمي" لم يكن شيئاً غريباً، بل كان متوقعا، لكن جائحة "كوفيد 19" عجلت من ظهوره ودفعت به إلى الواجهة.

و يواجه المعلمون العديد من التحديات و الصعوبات في عملية التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا و لهذا قامت الباحثتان بتسليط الضوء عليها من خلال هذا البحث.

2- مشكلة البحث وأسئلته

فرضت جائحة كورونا على البلدان العربية و منها سورية العديد من التحديات كغيرها من دول العالم و شملت هذه التحديات إغلاق المدارس لفترة من الزمن و ذلك للحد من انتشار الجائحة .

و طبقت تجربة التعليم عن بعد في الجمهورية العربية السورية من خلال المنصة التربوية السورية التي أطلقت في 2018 م .

و لأن التعليم عن بعد هو حاجة للمستقبل بسبب التطور الذي يسير إليه العالم و رغم الصعوبات الكثيرة المتوقعة يجب أن يستمر الجهد لإنجاح التعليم عن بعد و رصد الأخطاء و معالجتها و قد أوصت دراسة عبد الحسين و ابراهيم (2020) بضرورة التقييم الشامل و المستمر لأنظمة التعليم عن بعد في حين أوصت دراسة أبو شخيدم و آخرون (2020) على أهمية تقويم تجارب التعليم عن بعد .

و تأسيساً على ما سبق جاء هذا البحث للكشف عن معوقات التعليم عن بعد مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي

و يتحدد سؤال المشكلة بالآتي :

ما معوقات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا (كوفيد-19) من وجهة نظر معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ؟

و يتفرع عنه الأسئلة

- ما درجة تقدير معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لمعوقات التعليم عن بعد المتعلقة بالبنية التحتية ؟
- ما درجة تقدير معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لمعوقات التعليم عن بعد المتعلقة بأولياء الأمور ؟
- ما درجة تقدير معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لمعوقات التعليم عن بعد المتعلقة بالطالب و المعلم ؟

3- أهميَّةُ البحثِ: يُمكن إجمال أهمية البحث بالنقاط الآتية:

- الأهمية النظرية : تناوله موضوع التعليم عن بعد و الذي يعد إحدى أهم التوجهات العالمية تجاه قطاع التعليم في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات
- الأهمية التطبيقية : قد يكشف البحث عن معوقات التعليم عن بعد و بالتالي توفير بيانات تساعد أصحاب القرار في إجراء كافة الإجراءات و الاحتياجات اللازمة كما قد يفيد في تطوير البرامج التي تعقدها وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية .

أهداف البحث: سعى البحث الحالي إلى تعرّف معوقات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي .

5-فرضيات البحث: لغرض تحقيق هدف البحث صِيغت الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة **(0.05)**:

1- لا توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائية بين متوسطات درجات تقدير معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لمعوقات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا يعزى لمتغير سنوات الخبرة .

2- لا توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائية بين متوسطات درجات تقدير معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لمعوقات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا يعزى لمتغير المؤهل العلمي

6-حدود البحث:

- الحدود المكانية: تم تطبيق البحث على معلمي مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) في مدارس مدينة حمص الرسمية.
- الحدود الزمانية: طبق البحث في الفصل الثاني من عام 2021-2022.
- الحدود العلمية: معوقات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي
- الحدود البشرية: معلمي مدراس التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) في مدينة حمص.

7-مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:حُدِدَت في ضوء ما ورد من تعريفات متعددة في الدّراسات السابقة وبعض الكتابات النظرية، ويُمكن بيانها على النحو الآتي:

- **التعليم عن بعد :** ترى دويكات (2017) أن التعليم عن بعد هو وسيلة تعليمية حديثة، ويكون فيه المتّعلم في مكان مختلف عن مصدر المعلومات، ويتم فيه نقل البرنامج التعليمي من المؤسسة التعليمية إلى أماكن متفرقة، ولا يقتصر التعليم عن بعد على التعليم من خلال شبكة الانترنت وإنما يمكن استخدام أي وسيلة أخرى وسيلة أخرى.

ويعرف التعليم عن بعد إجرائياً بأنه توصيل المواد التعليمية إلى المتعلم من خلال توظيف البرمجيات التعليمية التفاعلية والشبكات الالكترونية والأجهزة الذكية لضمان التباعد الجسدي خلال فترة انتشار فيروس كورونا. بحيث يتمكن المتعلم من الوصول إلى هذه المعلومات في أي زمان ومكان.

- **جائحة كورونا:** هي جائحة عالمية مستمرة حالية لمرض فيروس كورونا، سببها فيروس كورونا المرتبط بالمتلازمة التنفسية الحادة الشديدة، و اكتشف المرض للمرة الأولى في مدينة ووهان الصينية ثم أعلنت منظمة الصحة العالمية بشكلُ رسمي أن تفشي الفيروس يشكل حالة طوارئ صحية عامة تبعث على القلق الدولي، وأكدت تحول التفشي إلى جائحة (منظمة الصحة العالمية، 2020)
- **المعوقات:** عرفتها تهوم (2020) بأنها ذلك الموقف الذي يتصف بأنه غير مألوف ويحتاج إلى تأملي ً تفكيرُ و بتطلب حلاً

وتعرف إجرائياً أنها درجة استجابة أفراد العينة على الاستبانة التي تم إعدادها من أجل التعرف على معوقات التعليمُ عن بعد في ظل جائحة كورونا

دراسات سابقة

8-الدراسات السابقة:تمَّ التطرق للدراسات السابقة الشبيهة بالبحث الحالي ومنها:

- هدفت درويش و أينكن (2021)إلى الكشف عن معوقات استخدام التعليم الالكتروني من وجهة نظر معلمي اللغة العربية و تعرف أثر التخصص الأكاديمي.

و من أجل تحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج الوصفي ، حيث تمَّ تطوير استبانة مكونة من (24) و تمَّ توزيعا على عينة الدراسة المكونة من (390) معلماً و معلمة في مديرية تربية دمشق و أظهرت

نتائج الدراسة أن المعوقات المتعلقة بالجوانب الإدارية و المادية أكبر الصعوبات تلاها الصعوبات المتعلقة بالتعليم الالكتروني نفسه

أما الصعوبات المتعلقة بالمدرسة و المتعلمين جاءت بالمرتبة الثالثة

و أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي اللغة العربية على صعوبات استخدام التعليم الالكتروني بالنسبة لكل محور من محاور الدراسة.

- تناولت دراسة مجاهد (2020))واقع التعليم الالكتروني في المؤسسات التعليمية المصرية خلال جائحة كورونا ، حيث تم إعداد أداة الاستبانة من أجل تحقيق هدف الدراسة، واستخدمت المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة الإعداد التكنولوجي للمعلم وتمكينه من امتلاك مهارات التكنولوجية المتقدمة والتعامل معها والقدرة على توظيف الحاسوب في المجالات التعليمية التعلمية، كذلك الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال برمجة المناهج الدراسية بشكل تفاعلي والأخذ بما يناسب الأنظمة التعليمية المصرية.
- أجرى ولفكان وبن سليمان وكوران ومباكر (Wolfgang, Ben- Slimène, Caron &Wombacher 2020)هدفت تقييم تجربة الطلبة والتكيف مع التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا، في برنامج مشرك بين ثالث جامعات فرنسية و ألمانية و سويسرية، على عينة تكونت من (157)فردا من الجامعات الثالثة، استخدمت مقارنات ومؤشرات إحصائية، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة يعتقدون أن الأساتذة ملتزمون بشدة بالتكيف مع التعليم عن بعد، ويعملون على تسهيل عملية انتقال الطلبة إلى بيئة التعلم الجديدة، ونظرا لقصر الفترة الزمنية للتحول إلى التعلم عن بعد، لم يتضح للطلبة ما يتوقعه الأساتذة منهم، إذ يحتاج بعض الأساتذة لتعديل خطة التدريس، قبل أن يكونوا قادرين على اندماج أكبر في التعليم عن بعد؛ بحيث يعيش الطلبة حالة من الضغط جراء التعامل مع الوضع الجديد بسبب العبء الثقيل الذين يتحملونه من عدم التنسيق بين المواد في المهام المطلوبة؛ كما تتمثل الأدوات المستخدمة للتعلم في((Email, WebEx Moodle, وتعتبر هي والبنية التحتية مناسبة، بينما يفضل الطالب العروض التقديمية المصحوبة بالصوت مع جلسات مباشرة احيانا للمناقشة وتوضيح المهام، كما يرى الطالب أن الجلسات أكثر من ساعتين غير فعالة.
- كما وسعت دراسة فان وثاي(Van&Thi2021) للبحث في العوائق التي واجهها الطلبة في فيتنام، في سياق جائحة Covid19-،واعتمدت الدراسة على المنهج المختلط، واستخدمت أداة الاستبانة والمقابلة، حيث تكونت عينة الدراسة من (1165) طالب من 12جامعة و9 مدارس .كشفت النتائج

عن ثلاث عوائق إضافية من تحليل البيانات النوعية بما في ذلك (1) الخصائص الجغرافية، (2) الوضع الاقتصادي للشعب الفيتنامي، و (3) الثقافة والتقاليد الفيتنامية.

وبصورة عامة إنَّ عَرض الباحثة لمجموعة الدراسات السابقة يُستفاد منه في تعرُّف الآتي:

- أدبيات الدّراسات تربوياً ونفسياً لدعم الجزء الخاص بالإطار النَّظري.
- أرشدت الباحثة إلى العديد من المراجع التي تخدم البحث الحالي وتثريه، وتُسهم في زيادة الحصيلة العلمية.
- الأساليب الإحصائية المستخدمة للتحقق من فرضيات الدِّراسة، والمناهج المتبعة بما يُمكِّن من اختيار المنهج المناسب للبحث الحالي.
- النتائج التي توصل إليها الباحثون في دراساتهم ومقارنتها مع نتائج البحث الحالي وتعرُّف أوجه الاتفاق والاختلاف بينها، وترى الباحثة أنَّها تُساعد في تفسير نتائج البحث الحالي.

يتميز البحث الحالي عن سابقيه من حيث: معوقات التعليم عن بعد التي تناولها البحث حيث تختلف عن المعوقات المحددة في البحوث الأخرى ، كما تختلف في عينة البحث حيث تناولت العينة معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة حمص

9-الإطار النظري:

أولاً : فايروس كورنا والتعليم عن بعد

ضربت جائحة كورونا (COVID19) العالم بأسره، وأغلقت المدارس في جميع دول العالم مع مطلع شهر آذار من عام2020 ،ولكن كان لابد للتعليم أن يستمر ومن خلال التحول لنمط التعليم عن بعد ولكن بطرائق جديدة وأدوات تكنولوجية حديثة، فبدأ المعلمون بإيصال المواد التعليمية بعدة طرق كإرسال مقاطع فيديو، ملفات صوت واستخدمت كذلك أدوات تكنولوجية مثل برامج تنظيم المؤتمرات والمنصات التعليمية

(Andrea& Berkova,2022)

ساعدت التطورات التكنولوجية في ظل الجائحة إلى الانتقال للتعليم عن بعد عبر الانترنت، والذي يمكن تعريفه ذلك النوع من التعليم القائم على استخدام التكنولوجيا الحديثة و أدواتها المختلفة في تقديم المادة العلمية اللازمة للمتعلمين في مختلف المراحل الدراسية ومختلف المواد التعليمية، فلجأت المؤسسات التعليمية في العالم إلى التطبيقات والبرامج المختلفة لضمان استمرار العملية التعليمية، وأصبح من الضروري التأكد من جاهزية المعلمين لاستخدام التكنولوجيا الحديثة (Yassamine, 2020).

ثانياً : التحديات التي تواجه التعليم عن بعد

ذكر أجمال وآخرون (Ajmal et al ,2020)أنه على الرغم من المزايا التي يتمتع بها التعليم عن بعدإلا أنه يواجه عدد من المشكلات وتشملً هذه المشكلات جودة التعليم و التكاليف إساءة استخدام التكنولوجيا ومواقف المعلمين والطلبة، عقب الدكتور تاتور (Tutor Doctor,2015) على أهم التحديات التي تواجه التعليم عن بعد

جودة التدريس: حيث تعتمد برامج التعليم عن بعد على جودة التعليم المقدم للطلبة في هذه الدورات، ففعالية التعليم عن بعد تستند إلى الإعداد ، وفهم المعلم لاحتياجات الطلبة، وفي حال لم يحقق المعلم أي من هذه الإعدادات فهذا يعني أن جودة الدورة ستتأثر

- التكلفة: تحتاج إنتاج دورات تعليمية عبر برامج التعليم عن بعد إلى فريق عمل ورأس مال، في حين يحتاج المعلمين ومصممي التعليم إلى إعداد دورات ذات جودة عالية مستخدمين فيه البرمجيات الحديثة والأدوات التكنولوجية، والتي تكون في الكثير من الأحيان مدفوعة الثمن .
- فقدان الدعم: قد يشعر الطالب مع غياب المعلم الحقيقي أثناء التعلم غير أنهقد لا يكون متاحاً لتوجيه أو دعم الطلبة عندما يكونوا في أمس الحاجة إليه. هذا يعني أن الطلبة قد يحتاجوا إلى انتظار الإجابة والحصول على الدعم أو سيتعين عليه التواصل مع المعلم عبر البريد الإلكتروني أو قنوات الاتصال الأخرى
- تحميل الوسائط/ الملفات: يسبب امتلاء المنصات التعليمية وأنظمة إدارة التعلم بالوسائط التعليمية المتعددة والملفات التعليمية، مشكلات في المواقع والتي تسبب أن يكون تحميل

الوسائط المتعددة والملفات بطيئاً مما يعني حصول مشكلة في اتصال أجهزة الطلبة مع هذه المنصات والمواقع .

- السرية والأمان: وجود مشكلات في سرية وأمان معلومات الطلبة في أنظمة إدارة التعلم والبرمجيات، وهناك تهديد حقيقي للطالب من نشر حساباته الشخصية أو بياناته، وعلى وجه التحديد عندما تستخدم المدرسة منصات مجانية.

ويشير صنل(2015) Sunil ,إلى وجود مجموعة من المشكلات التي تواجه التعليم عن بعد في الوقت الحاليً والتي تشكل تحدي في ظل جائحة كورونا

1- مشكلة نقص الدعم؛ حيث أن غياب المعلم وجاهيا أمام طلبته قد يفقد بعض الطلبة اللبنات الأساسية في معرفتهم
2- مشكلة مشاعر العزلة؛ اجتماعياً قد يشعر بعض الطلبة بالعزلة ويفقدون التفاعل الذي يستمتعون به في بيئة التعليم التقليدية
3- مشكلة الانضباط في قضية التعليم عن بعد؛ فبعض المتعلمون منضبطون ذاتياً وليس لديهم مشكلة في التعلم عن بعد، بينما قد يشعر البعض الآخر بالضياع، كون التنظيم وتحديد أولويات دارة الوقت ليست المهام ومهارات الدراسة مهارات فطرية
4- مشكلة التقنية؛ لضمان أن يصبح المتعلم فعال عن بعد، ينبغي أن يكون لديهم إمكانية الوصول إلى جميع التقنيات التي يحتاجونها وأن يكونوا قادرين على التنقل واستخدام الأدوات المتاحة لهم بشكل فعال

ولا شك أن التعليم عن بعد فرض نفسه بقوة نتيجة جائحة كورونا، لكن هذا الانتقال يتطلب التشديد على توافر عناصر عدة تدعم الانتقال المرن من التعليم التقليدي الى التعليم عن بعد، ومن هذه العناصر: توافر اختصاصيين في صناعة المحتوى الرقمي، وتوفير التدريب التقني للمعلمين، أيضاً تشكيل خلية طوارئ تربوية لمتابعة المشكلات، بالإضافة الى توفير الدعم النفسي واللوجستي للمتعلمين، و ووضع التصورات التي تحسن نواتج ومخرجات التعليم (UNSCO,2020)

10-إجراءات البحث:

1- منهج البحث: اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي عن طريق جمع البيانات من معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدارس مديرية حمص من خلال استبيان صممت لهذا الغرض كأداة للبحث للإجابة عن أسئلة البحث نظراً لما تمتاز به هذه الأداة من إمكانية جمع كمية من المعلومات في وقت قصير و إمكانية تحليلها بوساطة برمجيات الحاسوب ، و سهولة إدارتها و تنظيمها و قلة تكلفتها.

2- مجتمع البحث و عينته : شمل جميع معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية في مدينة حمص و القائمين على رأس عملهم للعام 2022/2021 . و قد اختيرت عينة البحث بطريقة عشوائية وبلغت **(155)** عضواً.

- **جدول (1): توزع أفراد العينة على متغيرات الدراسة**

	سنوات الخبرة	العدد	المؤهل العلمي	العدد
معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي	أقل من 5 سنوات	40	إجازة	84
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	62		
	10 سنوات فأكثر	53	دبلوم	71

3- أداة الدراسة: قامت الباحثة بتصميم استبانة لمعرفة درجة تقدير معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لمعوقات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا ، والتي تكونت من(28) فقرة موزعة على ثلاثة محاور هي: محور معوقات التعليم عن بعد المتعلقة بالبنية التحتية ومحور معوقات التعليم عن بعد المتعلقة أولياء الأمور ومحور معوقات التعليم عن بعد المتعلقة بالمعلم و الطالب. يبدي معلم الحلقة الثانية من التعليم الأساسي رأيه فيها حسب الخيارات الآتية:كبيرة ، متوسطة ، ضعيفة ثم قامت الباحثة بالتأكد من

من صدق الاستبانة :تم التأكد من صدق استبانة معوقات التعليم عن بعد من وجهة نظر معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من خلال عرضها على عددٍ من المختصين من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البعث، قسم (المناهج وطرائق التدريس)، لمعرفة آرائهم حول الأداة من حيث: (وضوح المفردات، ومدى قياس عبارات الاستبانة للهدف الذي وضعت لأجله)، وتم إجماع آراء السادة المحكمين على أهمية البنود المتضمنة في

الاستبانة ، وارتباط المحتوى بالهدف العام الموضوع لأجله، وعُدلت الاستبانة وفق آرائهم التي توحدت حول اختصار بعض العبارات.

ثبات الاستبانة استبانة معوقات التعليم عن بعد من وجهة نظر معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي على عينةٍ عشوائية قوامها (20) معلم ومعلمة بتاريخ 2022/3/5وذلك بقصد التأكد من صدقها وثباتها.

و تمَ حساب وفق طريقة ألفا كرونباخ Alpha:Cronbach's حيثُ يأخذ قيماً تتراوح بين[0،1]، وكلما اقتربت القيمة من الواحد كان مرتفعاً،وتستخدم طريقة ألفا كرونباخ AlphaCronbach's لحساب معامل الاتساق الداخلي للعينة نفسها، وتفيد في تحديد درجة العلاقة بين كل بند في الاستبانة والبنود الأخرى بشكلٍ ثنائي (أحمد،2003، ص.180)، ووفقاً لهذه الطريقة بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للاستبانة (0.842)

مناقشة أسئلة البحث ونتائجها: تتناول الباحثة هنا المعالجات الإحصائية وعرض النتائج التي أسفر عنها البحث وقد تم عرض ومناقشة النتائج حسب ما تنص عليه أسئلة **البحث** وفق المعيار الآتي:
لتحديد درجة تقدير الأهمية في المقياس الثلاثي تم حساب المدى(3−1=2) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الدرجة أي (3/2= 0.66) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس(بداية المقياس وهي واحد صحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لدرجة التوافر في هذا المقياس.

الجدول(3) يبين الحدود الدنيا والعليا لدرجة الامتلاك مجال المقياس الثلاثي

درجة الإجابة	المتوسط الحسابي
ضعيفة	من 1 إلى 1.66
متوسطة	من 1.67 إلى 2.34
عالية	من 2.34 إلى 3

مناقشة نتائج أسئلة البحث

السؤال الرئيس ما معوقات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا (كوفيد-19) من وجهة نظر معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ؟

تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجة تقدير الأهمية وفق كل محور من المحاور الثلاث و للاستبانة ككل ، كما هو موضح في الجدول(4).

الجدول(4)المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لمعرفة درجة تقدير المعوقات لكل محور و للاستبانة ككل من وجهة نظر العينة

ر	معوقات التعليم الالكتروني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية	2.27	0.515	متوسطة
2	المعوقات المتعلقة بأولياء الأمور	1.98	0.402	متوسطة
3	المعوقات المتعلقة بالطالب و المعلم	2.10	0.355	متوسطة
4	الاستبانة ككل	2.11	0.369	متوسطة

حيث يتبين من الجدول(4) أن متوسطات المحاور و الاستبانة ككل حصلت على درجة متوسطة وتفسر الباحثة ذلك بأن التعليم الالكتروني فرض نفسه خلال أزمة كورونا و كان لا بدَّ من التعامل مع أدواته و بذلت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية مجهودات كبيرة للتحول الرقمي فتم التغلب على معوقات و تجاوزها و بقي معوقات أخرى لم يتم التغلب عليها.

1- ما درجة تقدير معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لمعوقات التعليم عن بعد المتعلقة بالبنية التحتية ؟

تم استخدام المتوسط ، والانحراف المعياري لدرجة تقدير أهمية وفق كل بند من بنود مجال معوقات التعليم عن بعد المتعلقة بالبنية التحتية ؟ كما هو موضح في الجدول(5).

الجدول(5)المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لمعرفة درجة تقدير كل بند من وجهة نظر العينة

ر	معوقات التعليم الالكتروني المتعلقة بالبنية التحتية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	انقطاع التيار الكهربائي أثناء عملية التعلم أو التقييم.	2.35	0.778	عالية
2	تعطل المنصة التعليمية المعتمدة / نظام إدارة التعلم المعتمدة.	1.46	0.573	ضعيفة
3	عدم كفاية أو عدم توفر أجهزة الحاسوب / الأجهزة اللوحية	2.39	0.687	عالية
4	عدم التأقلم على استخدام أدوات التعليم عن بعد	2.58	0.602	عالية
5	زيادة التكاليف المترتبة على نمط التعلم عن بعد (شراء أجهزة / الاتصال في شبكة الانترنت)	2.19	0.851	متوسطة
6	وجود مشكلات في شبكة الانترنت	2.34	0.677	متوسطة
7	ضعف في البنية التحتية للمدارس بما يتناسب مع نمط التعليم عن بعد.	2.59	0.655	عالية
	المحور ككل	2.27	0.515	متوسطة

حيث يتبين الجدول(5) أن متوسطات البنود ذات الرقم(1-3-4-7) تراوحت بين متوسطي(2.35-2.59) أي بدرجة عالية، وبلغ متوسط البند رقم 2 (1.46) أي بدرجة ضعيفة. وترى الباحثة أن هذه النتائج منطقية من حيث مدارسنا ليست مؤهلة لهذا النمط من التعليم و خاصة مع ازدحام المدارس بسبب خروج عدد من المدارس عن الخدمة بسبب الحرب التي عانت منها سورية و الحرب التي عانت منها سورية أدت إلى ضعف في مولدات الطاقة الكهربائية بسبب خروج عدد منها عن الخدمة لذلك كان من المنطقي أن يحصل هذين البندين على أعلى متوسطين في حين حصل بند تعطل المنصة التعليمية المعتمدة / نظام إدارة التعلم على أقل متوسط و هذه أيضا نتيجة طبيعة و ذلك لأن المنصة التعليمة حديثة و يديرها خبراء و تبادر وزارة التربية إلى إصلاح أي عطل أول بأول .

2- ما درجة تقدير معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لمعوقات التعليم عن بعد المتعلقة بأولياء الأمور ؟

تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجة تقدير الأهمية وفق كل بند من بنود مجال معوقات التعليم عن بعد المتعلقة بأولياء الأمور؟، كما هو موضح في الجدول(6).

الجدول(6)المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لمعرفة درجة تقدير الأهمية لكل بند من وجهة نظر العينة

ر	معوقات التعليم الالكتروني المتعلقة بالبنية التحتية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	وجود مشكلات تتعلق بتواجد أولياء الأمور بشكل إلزامي مع الطلبة (أبنائهم) أثناء الحصص الصفية التزامنية .	1.90	0.719	متوسطة
2	عدم قدرة أولياء الأمور على إعادة شرح الدروس وتبسيط المفاهيم للطلبة بعد الحصة الدراسية	1.79	0.702	متوسطة
3	عدم ثقة أولياء الأمور بنمط التعليم عن بعد	2.30	0.544	متوسطة
4	عدم قدرة أولياء الأمور على رفع ملفات الواجبات و الاختبارات في حال احتاج الطالب لدعم	2.32	0.729	متوسطة
5	عدم امتلاك أولياء الأمور لمهارات حاسوبية	2.21	0.762	متوسطة
6	وجود أولياء الأمور يعانون من أمية .	1.40	0.554	ضعيفة
7	صعوبة متابعة أولياء الأمور لأبنائهم في حال تواجد أكثر من طالب في نفس المنزل .	2.10	0.771	متوسطة
	عدم تعاون الأهالي مع المعلمين في العملية التعليمية.	1.85	0.844	متوسطة
	المحور ككل	1.98	0.402	متوسطة

حيث يتبين من الجدول(6) أن جميع متوسطات البنود باستثناء البند رقم 6 كانت بدرجة متوسطة في حين بلغ المتوسط الحسابي للبند رقم 6 (1.40) أي بدرجة ضعيفة و ترى الباحثة أن هذه النتيجة منطقية و ذلك لأن أولياء الأمور جزء من المجتمع و المجتمع موزع على فئات و طبقات لابد أن تأتي المتوسطات بدرجات متوسطة في حين حصل البند الآتي وجود أولياء الأمور يعانون من أمية على درجة ضعيفة و ذلك منطقي لأن سورية قبل الحرب عليها كانت على وشك إعلان خلوها من الأمية .

1- ما درجة تقدير معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لمعوقات التعليم عن بعد المتعلقة بالطالب و المعلم ؟

تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجة تقدير الأهمية وفق كل بند من بنود مجال **معوقات التعليم عن بعد المتعلقة بالطالب و المعلم** ، كما هو موضح في الجدول(7).

الجدول(7)المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لمعرفة درجة تقدير الأهمية لكل بند من وجهة نظر العينة

ر	معوقات التعليم الالكتروني المتعلقة بالطالب و المعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	فقدان الطالب للتركيز في الحصة الدراسية	2.06	0.795	متوسطة
2	عدم قدرة الطلبة على الدراسة بشكل منفصل وحاجتهم بشكل كبير لوجود شخص مساند له.	1.60	0.717	ضعيفة
3	شعور الطلبة بالتوتر و الارتباك من تداخل مواعيد تسليم الواجبات وعدم وضوحها	2.18	0.716	متوسطة
4	عدم امتلاك الطالب للمهارات الحاسوبية اللازمة	2.60	0.588	عالية
5	عدم قدرة الطالب من البقاء لفترة زمنية طويلة أمام شاشة الحاسوب / الجهاز اللوحي	1.62	0.627	ضعيفة

6	عدم مقدرة الطالب على المشاركة خلال فترة الحصة الصفية.	2.39	0.776	عالية
7	الحد من حرية المعلم/ الطالب/ الأهالي أثناء الحصة الدراسية وتقييد حركتهم ولباسهم	2.33	0.740	متوسطة
8	اضطرار الطلبة / المعلمين إلى الجلوس لأوقات طويلة أمام شاشات الحاسوب/ الأجهزة اللوحية.	2.35	0.727	عالية
9	اصابة الطلبة / المعلمين بجفاف في العين أثر استخدام الأجهزة لوقت طويل	1.89	0.778	متوسطة
10	شعور الطالب بجو من التوتر عند اختباره بطرق إلكترونية	1.98	0.768	متوسطة
11	على التحكم بالطلبة والسيطرة عليهم خلال الحصة الدراسية	2.07	0.823	متوسطة
12	عدم قدرة المعلم على متابعة الطلبة وتوجيههم بشكل مستمر	2.02	0.802	متوسطة
13	عدم خضوع المدرس للدورات التدريبية	2.21	0.811	متوسطة
	المحور ككل	2.10	0.355	متوسطة

حيث يتوضح من الجدول(7) أن متوسطات البنود ذات الرقم (4-6-8) تراوحت بين متوسطي(2.35-2.60) أي بدرجة عالية، وبلغ متوسطي البندين (2-5) على متوسطي حسابين على التوالي هما (1.60-1.62) أي بدرجة ضعيفة. وترى الباحثة أن هذه النتائج منطقية من حيث أن طلابنا يفتقرون للمهارات الحاسوبية هذا الفقر للمهارات يجعلهم لا يأخذون راحتهم في المشاركة و يضطرهم للجلوس فترات طويلة لأخذ المعلومات في حين حصل البندين عدم قدرة الطلبة على الدراسة بشكل منفصل وحاجتهم بشكل كبير لوجود شخص مساند له.و عدم قدرة الطالب من البقاء لفترة زمنية طويلة أمام شاشة الحاسوب / الجهاز اللوحي على درجة ضعيفة و هذا مرتبط بعدم امتلاكهم للمهارات الحاسوبية

مناقشة فرضيات البحث: تم اختبار فرضيات الدراسة عند مستوى الدلالة 0.05

1- مناقشة الفرضية الأولى : لا توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائية بين متوسطات درجات تقدير معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لمعوقات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا يعزى لمتغير سنوات الخبرة .

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ANOVA)، وكانت النتيجة كالتالي:

جدول(9) يبين نتائج تحليل التباين الاحادي بين الاختلاف في آراء العينة حول درجة تقديرهم لمعوقات التعليم عن بعد تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

المعوقات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية	بين المجموعات	0.077	2	0.038	0.143	0.867
	داخل المجموعات	40.804	152	0.268		
	الكلي	40.880	154			
المعوقات المتعلقة بأولياء الأمور	بين المجموعات	0.062	2	0.031	0.189	0.828
	داخل المجموعات	24.915	152	0.164		
	الكلي	24.977	154			
المعوقات المتعلقة بالطالب و المعلم	بين المجموعات	0.459	2	0.229	1.833	0.163
	داخل المجموعات	19.013	152	0.125		
	الكلي	19.472	154			
جميع المعوقات	بين المجموعات	0.046	2	0.023	0.167	0.846
	داخل المجموعات	20.963	152	0.138		
	الكلي	21.010	154			

3- يتبين من الجدول(10) أن مستوى الدلالة لكل المحاور و للاستبانة ككل أكبر من 0,05 ، وهذا يؤدي إلى قبول الفرضية، أي لا توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائية بين متوسطات درجات تقدير معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لمعوقات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا يعزى لمتغير سنوات الخبرة . وتفسر الباحثة هذه النتائج لأن التعليم الالكتروني نمط تعليمي جديد لا يعتمد على سنوات الخبر بقدر ما يعتمد على امتلاك المعلم للكفايات التكنولوجية المناسبة.

4- **مناقشة الفرضية الثانية : لا توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائية بين متوسطات درجات تقدير معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لمعوقات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا يعزى لمتغير المؤهل العلمي**

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (t-test)، وكانت النتيجة كالتالي كما هو موضح بالجدول(11):

جدول(11) نتائج اختبار(t-test) للفروق في اجابات معلمي التعليم الأساسي تبعاً لمتغير المؤهل

المحور	إجازة		دبلوم		درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة	القرار
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية	2.21	0.539	2.33	0.480	153	1,471	0.143	
المعوقات المتعلقة بأولياء الأمور	1.99	0.444	1.96	0.349	153	0.455	0.649	
المعوقات المتعلقة بالطالب و المعلم	2.13	0.358	2.06	0.351	153	1.171	0.244	
المعوقات ككل	2.11	0.395	2.12	0.338	153	0.140	0.889	

5- يتبين من الجدول(11) أن قيمة الدلالة للمحاور و للاستبانة هي أكبر من 0.05 . وهذا يؤدي إلى قبول الفرضية أي أنه لا توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائية بين متوسطات درجات تقدير معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لمعوقات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا يعزى لمتغير المؤهل العلمي و تفسر الباحثة ذلك نفس الفرضية السابقة أن التعليم الالكتروني نمط تعليمي جديد لا يعتمد على سنوات الخبر بقدر ما يعتمد على امتلاك المعلم للكفايات التكنولوجية المناسبة.

مقترحات البحث:

بناءً على نتائج هذا البحث الذي حدد معوقات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا (كوفيد–19) من وجهة نظر معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تقترح الباحثة الآتي:

- عقد دورات تدريبية للمعلمين في مجال الحاسوب و الانترنت و التكنولوجيا بشكل عام و في مجال التعليم الالكتروني بشكل خاص.
- تزويد المدارس بتكنولوجيا متطورة و أجهزة حاسوب حديثة
- عقد دورات و ورشات عمل للتلاميذ و الأهالي لتوعيتهم و تدريبهم على استخدام المنصات و أدوات التعليم الالكتروني
- الدمج بين التعليم الالكتروني و التعليم المباشر في مدارسنا
- رقمنة المناهج و تشكيل مكتبة الكترونية مرتبطة بمناهجنا و معتمدة من وزارة التربية لتسهيل الوصول للمعلومات الموثوقة .

المراجع العربية :

- بو شخيدم، سحر، عواد، خولة، خليلة، شهد، العمد، عبدالله، وشديد، نور (2020). فاعلية التعليم الالكتروني في ظل انتشار فايروس كورونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة فلسطين التقنية . **المجلة العربية للنشر العلمي**، 11 ،1- 10.
- تهوم، جميل (2020) المعيقات التعليمية التي تواجه طلبة أقسام الجغرافية في كليات التربية للعلومالإنسانية في فهم موضوعات منهج الحاسوب وتطبيقاته التربوية من وجهة نظر أساتذتها وطلبتهم. **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**، 15(4)132-168.
- درويش ، درويش & إينكين ، علي (2021) . صعوبات التعلم الالكتروني التي تواجه معلمي اللغة العربية بمديرية التربية و التعليم في دمشق من وجهة نظرهم. **مجلة العلوم التربوية والنفسية** . مج5،ع8.فلسطين
- الدويكات، سناء (2017). **معوقات التعلم عن بعد**، مقالة أساليب التعلم.
- عبد الحسين، نزار وابراهيم، أسيل(2020). واقع التعليمالالكتروني ومعوقات استخدامه في التعليم الجامعي من وجهة نظر طلبة كلية الإمام الأعظم الجامعة بالعراق. **مجلة العلوم الهندسية وتكنولوجيا** 161-116. ،4)2(،ا
- مجاهد، فايزة(2020). التعليم الالكتروني في زمن كورونا: المآل والآمال .المجلة الدولية للبحوث 335-335. ،0)3(،التربوية العلوم ف
- منظمة الصحة العالمية.)3636 .)فيروس كورونا)كوفيد-14 .)تم استرجاعه بتاريخ 2022/ 1/ 2 من الموقع https: //www.who.int/ar/emergencies/diseases/novel-coronavirus

المراجع الأجنبية :

- Ajmal, M., Arshad, M., & Hussain, J. (2019). Instructional Design in Open Distance Learning: Present Scenario in Pakistan. Pakistan Journal of Distance and Online Learning, 2(5), 139-156
- Andrea, J., &Berkova, R. (2020). Teaching Theory of Probability and Statistics during the Covid-19 Emergency. https://www.xmol.com/paper/1308485168368160768
- Tutor Doctor. (25th May, 2015). Problems and Solutions for Distance Learning. https://www.tutordoctor.com/blog/2015/may/problems-and-solutions-for-distancelearning/
- UNESCO. (5th may, 2020). COVID-19 Educational disruption and response. https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-schoolclosuresfor Medical Sciences Education, The University of the West, Indies, St. Augustine, TTO.
- Wolfgang S-G., Ben-Slimène I., Caron V., Wombacher J. (2020): Distance Learning in an Extraordinary Circumstance (COVID-19). An Initial Assessment of Student Experience and Coping", Preprint. DOI- Research Gate: 10.13140/RG.2.2.17040.15369
- Yassamine, B. (2020). COVID 2019 pandemic: a true digital revolution and birth of a new educational era, or an ephemeral phenomenon? Medical education Online, 25, https://doi.org/10.1080/10872981.2020.1781378