مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 44 . العدد 36

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
واقع استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة حمص	سمر كنعان د. رويدا الونوس د. ريم ديب	46-11
درجة امتلاك مدّرسي الرياضيات بمدينة اللاذقية للمعارف الأساسية في القياس والتقويم التربوي ومهارات عملياتهما	د. سومر برغل	82-47
درجة انتشار الذكاءات المتعددة لدى أطفال الروضة في مدينة حمص	علا العسس د. محمد موسى د. رويدا الونوس	128-83
صعوبات استخدام التقنيات الالكترونية في تدريس مادة الفيزياء من وجهة نظر المدرسين (دراسة ميدانية في مدينة اللاذقية)	د. رغداء نصور د. أحمد خضرو ميساء خريما	148-129

واقع استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة حمص

طالب الدراسات العليا: سمر كنعان كلية: التربية – جامعة: البعث

الدكتورة المشرفة: رويدا الونوس + د. ريم ديب

الملخص

هدف البحث الحالي لتقصي واقع استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة حمص، حيث اعتمد المنهج الوصفي من خلال إعداد استبانة مكونة (34) بند موزعين على ثلاثة محاور (واقع استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية – إيجابيات استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية – سلبيات استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية) وتطبيقها على عينة عشوائية من معلمي الحلقة الثانية في التعليم الأساسي في مدينة حمص مكونة من (70) معلم ومعلمة، وحققت إجابات العينة حول المحور الأول المتعلق بواقع استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية درجة مرتفعة حيث جاءت بمتوسط حسابي (3.52) ونسبة مئوية (70.4%)، وكذلك حقق المحور الثاني المتعلق بإيجابيات استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية درجة مرتفعة حسب إجابات العينة، حيث جاء بمتوسط حسابي (3.6) ونسبة مئوية (72%)، أما المحور الثالث المتعلق بسلبيات استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية فجاء بدرجة منخفضة قليلاً وذلك بمتوسط حسابي (2.45) ونسبة مئوية (49%)، وتوصل البحث لمجموعة من المقترحات في ضوء هذه النتائج

الكلمات المفتاحية: واقع استخدام – الألعاب التعليمية الالكترونية – معلمو الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

The reality of using electronic educational games for teachers of the second cycle of basic education in the city of Homs

Abstract

The aim of the current research is to investigate the reality of the use of electronic educational games among teachers of the second cycle of basic education in the city of Homs, where the descriptive approach was adopted by preparing a questionnaire consisting of (34) items distributed on three axes (the reality of using electronic educational games - the advantages of using electronic educational games - The negatives of using electronic educational games) and applying them to a random sample of teachers of the second cycle in basic education in the city of Homs, consisting of (70) male and female teachers. percentage (70.4%), and the second axis related to the positives of using electronic educational games achieved a high degree according to the answers of the sample, as it came with an arithmetic average (3.6) and a percentage (72%), while the third axis related to the negatives of using electronic educational games came to a slightly low degree with a mean of (2.45) and a percentage (49%), the research reached a set of proposals in light of these results

Keywords: Reality of Use - Electronic Educational Games - Teachers of The Second Cycle of Basic Education.

مقدمة البحث:

يعد التعليم الالكتروني أحد الاتجاهات الحديثة في منظومة التعليم، ويعتبر مجالاً مفتوحاً للتطبيقات التعليمية القائمة على الاستفادة من التقنيات والبرامج والمواقع الالكترونية، ويشتمل على طائفة من الأنماط والأساليب الافتراضية كالتعلم القائم على الحاسوب والتعلم عبر الانترنيت، والتعلم عن بعد، إذ لم يكن يوماً قاصراً على فئة معينة من المتعلمين بل يستهدف مختلف المراحل التعليمية وقابل للتطبيق في مختلف المواد الدراسية، لذا بات خياراً مثالياً في الآونة الأخيرة بعد لجوء العالم للتعليم الالكتروني كبديل غير تقليدي عن التعليم الصفي المباشر في ظل جائحة كوفيد19، مما عزز الاستخدامات والتصورات التربوية له في التعليم.

وجاء التعليم الالكتروني كنتيجة للتقدم والتطور المتسارع في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات "في ظل وفرة المعلومات والمعارف في جميع مجالات الحياة والتخصصات العلمية والمعرفية، مع تلاشي المسافة بين المعلومات والمُتعلم، وظهور الحاجة لمهارات وأساليب وتقنيات حديثة جزءاً لا يتجزأ من حياة المجتمعات المعاصرة، ليكون الخيار الأول للقائمين على التعليم عبر وضع اعتماد خطط معلوماتية تقوم على استثمار الحاسوب وبرامجه وتقنياته في التدريس ومناهج التعليم وفق مدخل دمج التكنولوجيا بالتعليم"(حسامو وعبد الله، 2011، 245)، إذ لم يعد التعليم الالكتروني رفاهية تعليمية، بل بات منظومة تعليمية ضرورية لتلبية متطلبات التحول الرقمي، تنطوي على تصاميم وخطط ذات أهداف تربوية قصيرة وطويلة المدى، منها تحقيق متعة التعلم عبر ابتكار نوع من الألعاب التي تحقق أهداف التعلم في بيئة افتراضية جذابة ومثيرة للانتباه؛ وهي الألعاب التعليمية الالكترونية.

حيث "تعتبر الألعاب التعليمية الالكترونية واحدة من تطبيقات التعليم الالكتروني الشائعة في الآونة الأخيرة، لكونها بيئة متنوعة البدائل تحث المتعلمين على التفاعل النشط في جو واقعي مما يجعلهم أكثر إقبالاً على التعلم، وتستثير دافعيتهم وتحفيزهم للتعلم، وتسيطر على مشاعرهم وتخفيف حالات توترهم داخل المدرسة مما يؤدي إلى

زيادة الاهتمام والتركيز وجذب انتباههم إلى المادة أو النشاط الذي يمارسوه، كما تحث الطلبة على المشاركة بنشاط حل المشكلات واتخاذ القرار" (خميس وآخرون،2015، 436).

ونتيجة لتنوع تطبيقاتها وجدة ميزاتها وأصالتها؛ استطاعت هذه الألعاب فرض تأثيرها في التعليم الالكتروني، "عبر إثارة الدافعية للتعلم، وتشجيع المتعلمين على معايشة خبرات تعليمية جديدة قد لا يسمح لهم الواقع في خوضها، إذ يمكن توظيف هذه الألعاب في تنمية معارف متنوعة ومهارات مختلفة؛ كمهارات حل المشكلات، واتخاذ القرارات، ومهارات القراءة، والتنبؤ ببعض القواعد والقوانين اللازمة للاستمرار في اللعبة، لا سيما أن هذه الألعاب تقوم على الجمع بين التعلم والترفيه في آن واحد، مما يتيح للمتعلمين التعلم عن طريق اللعب ومن خلال المحاولة والخطأ(McGonigal,2011,112)، مما يشير إلى المرونة والتنوع اللتان تتمتع فيهما مخرجات الألعاب التعليمية الالكترونية مما يجعلها خياراً مفضلاً للتعلم وإثارة الدافعية للتقدم في العديد من المجالات والمقررات الدراسية.

مشكلة البحث:

بات استخدام التكنولوجيا وخاصة الألعاب الالكترونية جزء من حياة الفرد اليومية، لقدرتها على جذبه إذ يقضي كثير من وقته في التسلية مع هذه الألعاب، الأمر الذي استلزم ضرورة دمج الألعاب الالكترونية في التعليم بشكل مدروس وهادف، لكون الألعاب التعليمية الإلكترونية من الخبرات التعليمية الممتعة والمسلية للمتعلمين من مختلف الأعمار، فضلاً عن عوامل الإثارة والتحفيز للإنجاز، لتصبح إحدى أنجح تطبيقات التعليم الالكتروني (صقر، 2018، 238).

وهو ما استمرت المؤتمرات التربوية بالدعوة إليه من خلال التوصيات بالاستفادة من مختلف الفرص والإمكانات التي يوفرها التعليم الالكتروني، ومنها توظيف الألعاب التعليمية الالكترونية بما يحقق أهداف العملية التعليمية، كما ورد في توصيات المؤتمر العلمي الثامن الذي عقد في القاهرة أكتوبر للعام 2001، والذي أوصى بضرورة التدريب المستمر لتوظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم والمعلومات في التعليم، والمؤتمر الدولي

الأول لمركز التعليم الذي عقد في البحرين خلال الفترة من 17 –19 لعام 2006 في البحرين، والمؤتمر الدولي الأول للتعليم الالكتروني والتعليم عن بعد الذي عقد في الرياض للعام 2009، حيث أجمعت هذه المؤتمرات على ضرورة تدريب المعلمين لتوظيف مستحدثات التكنولوجيا في التعليم والتحول إلى المناهج الالكترونية عبر خطط تربوية تفاعلية ومن ضمن ما تم التوصية به استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية في هذا التحول.

ويدعم ذلك التوجه نتائج الدراسات السابقة التي كشفت عن فاعلية استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية منها دراسة الهدلق(2012) حول استخدام الألعاب الالكترونية عبر الانترنيت وأثرها في تحسين بعض المهارات الاجتماعية والأكاديمية لدى التلاميذ مثل مهارة البحث عن المعلومات، مهارة حل المشكلات ودراسة حميد(2013) التي توصلت إلى الأثر الإيجابي للألعاب التعليمية الالكترونية وتطبيقات الحاسوب في زيادة التحصيل في مقرر العلوم لطلاب المرحلة الأساسية، ودراسة صقر(2019) إيجابية التوجهات لدى معلمي المرحلة الابتدائية لاستخدام الألعاب الالكترونية في التعليم.

وبناء على ما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالي في الحاجة لتعرف واقع استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة حمص، والوقوف على سلبيات وإيجابيات هذا الاستخدام من وجهة نظرهم، وعليه يسعى البحث للإجابة على السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة حمص؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما واقع استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في عملية التدريس، من وجهة نظرهم؟
2- ما إيجابيات استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية من وجهة نظر معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي؟

3- ما سلبيات استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية من وجهة نظر معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي؟

أهمية البحث: تتمثل الفائدة المرجوة من هذا البحث في:

- تمكين القائمين على العملية التعليمية من موجهين ومصممي المناهج، من تعزيز فرص استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية في التعليم، من خلال تزويدهم بدرجة استخدام معلمو الحلقة الثانية للتعليم الأساسي للألعاب التعليمية الالكترونية في عملية التدريس والأخذ بالإيجابيات والسلبيات المرافقة.
- تزويد القائمين على عملية التخطيط التربوي بصورة عن واقع استخدام معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي للألعاب التعليمية الالكترونية في التعليم، لأخذها بعين الاعتبار في التخطيط لمستقبل التعليم الالكتروني وأدواته.
- قد تسهم نتائج الدراسة في تنمية الوعي بأهمية استخدام الألعاب التعليمة الالكترونية في التعليم بكافة المراحل التعليمية بشكل عام، ومرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية بشكل خاص.

أهداف البحث:

- تعرف واقع استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة حمص، من وجهة نظرهم.
- تقصي إيجابيات استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية من وجهة نظر معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.
- الكشف عن سلبيات استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية من وجهة نظر معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

حدود البحث:

الحدود الزمانية: تمَّ تطبيق البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي 2021-2022.

الحدود المكانية: مدينة حمص – الجمهورية العربية السورية.

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على تعرف واقع استخدام معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي للألعاب التعليمية الالكترونية في عملية التعليم، والتعرف على سلبيات وإيجابيات الألعاب التعليمية الالكترونية من وجهة نظرهم.

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

الألعاب التعليمية الالكترونية – اصطلاحاً: برمجيات تعليمية الكترونية تستخدم الوسائط المتعددة وتمزج التعلم بالترفيه لتجذب اهتمام الطالب وتثير تفكيره وتشعره بالمتعة، وتتم تبعاً لمجموعة من الإجراءات المحددة وفقاً لقواعد وقوانين معينة للعبة، لتحقيق أهداف تعليمية ويكون دور المعلم أثناء اللعب الإشراف والتوجيه (الحربي، 2011، 144).

الألعاب التعليمية الالكترونية – اجرائياً: تطبيقات الكترونية هادفة مصممة وفق خوارزميات محددة تمكن التلميذ من اللعب التفاعلي معها؛ في مناخ من التسلية والفائدة، بإشراف من المعلم، على أن يحقق التلميذ في نهاية اللعبة مجموعة من الأهداف التعليمية الموضوعة مسبقاً، ويقاس استخدامها لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بالدرجة التي يحصلون عليها على الاستبانة المصممة لتعرف واقع هذا الاستخدام وإيجابياته وسلبياته.

الدراسات السابقة:

1. دراسة ساهو سينوغلو (Sahhu seyinoglu,2007):

عنوان الدراسة: تنمية الألعاب التعليمية الالكترونية لمهارات التفكير الناقد: وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية قبل الخدمة

Electronic educational games in develop Critical thinking skills: Pre-service English Language Teachers' view (Turkey)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية في تطوير مهارات التفكير الناقد من وجهة نظر معلمي اللغة الإنكليزية ما قبل الخدمة، وأهم المعيقات المرتبطة باستخدامها، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة

من (46) معلماً ومعلمة تمَّ اختيارهم بطريقة عشوائية من كلية التربية في جامعة اسطنبول، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة استبانة والمقابلة المفتوحة في عملية جمع البيانات، وكشفت النتائج إلى أنَّ أغلبية أفراد عينة الدراسة لديهم اتجاهات إيجابية نحو استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية في تنمية مهارات التفكير الناقد والتعليم، كما كشفت النتائج أن متطلبات المنهاج الدراسي وضعف التمويل الخاص بتوفير الحواسيب وشبكة الانترنت، واتجاهات الطلبة السلبية نحو الألعاب التعليمية الالكترونية كانت من أهم المعيقات في دمجها واستخدامها داخل الغرفة الصفية.

2. دراسة كيبرتشي(Kebritchii ,2010):

عنوان الدراسة:

العوامل المؤثرة في تبني المعلمين لألعاب الكمبيوتر التعليمية: دراسة حالة

Factors Affecting Teachers' Adoption of Educational Computer Games: A Case Study (USA)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العوامل المؤثرة على دمج الألعاب التعليمية الالكترونية في عملية التعليم والتعلم في الولايات المتحدة الأميركية من وجهة نظر المعلمين، اعتمد البحث المنهج الوصفي حيث تم تطبيق أسلوب دراسة الحالة على عينة الدراسة المكونة من (3) معلماً ومعلمة اختيروا بالمعاينة القصدية، ولتحقيق أهداف الدراسة تمَّ استخدام المقابلة في عملية جمع البيانات، وأظهرت النتائج أنَّ تصورات المعلمين والمعلمات حول دمج الألعاب الالكترونية التعليمية للتعليم كانت إيجابية، كما أظهرت النتائج أنَّ أهم العوامل المؤثرة على تطبيق الألعاب التعليمية الالكترونية كانت مرتبطة بالمنهاج، وعدم توفر الوقت، والمشكلات التقنية مثل عدم توفر ألعاب تعليمية الكترونية قادرة على تناول المحتوى، إضافة إلى أنَّ المعلمين علبهم التزامات خاصة بإنهاء مادة التعلم، مما يعني عدم قدرتهم على استخدام تلك الألعاب بالشكل المناسب.

3. دراسة الحربي (2010):

عنوان الدراسة: فاعلية الألعاب التعليمية الإلكترونية على التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم في الرياضيات (السعودية)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية الألعاب التعليمية الإلكترونية على التحصيل الدراسي المباشر وبقاء أثر التعلم في دروس الضرب لمادة الرياضيات في الصف الثاني الابتدائي بالمدينة المنورة، وقد اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينتها من(36) تلميذاً تم اختيارهم عشوائياً من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمدارس سنابل المدينة المنورة الأهلية بالمدينة المنورة، أما أدوات الدراسة فتم اختيار ألعاب تعليمية إلكترونية مناسبة لتعليم دروس الضرب، وتمَّ إعداد اختبار التحصيل الدراسي في دروس الضرب، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي مجموع درجات العينة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل الدراسي البعدي عند مستوى التذكر ومستوى الفهم، كما توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي مجموع درجات العينة في الاختبار التحصيلي البعدي المؤجل (بقاء أثر التعلم) عند مستوى التذكر ومستوى الفهم والاختبار لصالح المجموعة التجريبية.

4. دراسة توكماك(Tokmak,2015):

عنوان الدراسة:

تصورات المعلمين قبل الخدمة حول تطوير TPACK بعد تصميم الألعاب التعليمية

Pre-service teachers' perceptions on TPACK development after designing educational games (Turkey)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تصورات المعلمين الطلبة حول معرفتهم في التكنولوجيا والتربية وصلتها في استخدام الألعاب الحاسوبية التربوية في التعليم، تكونت عينة الدراسة من(21) معلماً ومعلمة من المعلمين المتدربين اختيروا عشوائيا من عدد من المدارس المتوسطة والثانوية في مدينة أنقرة التركية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت

الاستبانة والمقابلة في عملية جمع البيانات، كشفت نتائج الدراسة وجود تصورات إيجابية لدى المعلمين الطلبة حول استخدام الألعاب الحاسوبية التربوية في التعليم، وأظهرت النتائج كذلك أن انخفاض مستوى التدريب والإعداد لاستخدام الألعاب الحاسوبية التربوية أثناء الحصة وعدم توفر الميزانية الكافية كانتا من أهم مشكلات دمج واستخدام الألعاب الحاسوبية التربوية في التعليم.

5. دراسة العبد الله(2016):

عنوان الدراسة: معوقات استخدام معلمي اللغة العربية في مدارس قصبة إربد للألعاب التعليمية الالكترونية من وجهة نظرهم واتجاهاتهم نحوها (الأردن)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن معيقات استخدام معلمي اللغة العربية في مدارس قصبة إربد للألعاب التعليمية الالكترونية من وجهة نظرهم واتجاهاتهم نحوها، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي وتكونت العينة من (135) معلماً ومعلمة يعملون بالمدارس الحكومية بمديرية تربية قصبة إربد، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، واستخدمت الباحثة مقياسين مقياس للكشف عن المعيقات يتضمن (28) بند، ومقياس لغرض الكشف عن وجهات نظر واتجاهات معلمي اللغة العربية حول توظيف الألعاب التعليمية الالكترونية في التدريس ومعيقاتها وتكون من (30)، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ تصورات معلمي اللغة العربية لمعيقات استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية في مدارس مديرية تربية قصبة إربد من وجهة نظرهم جاءت بدرجة (متوسطة)،كما توصلت إلى أن اتجاهاتهم نحو استخدام الألعاب الالكترونية في التدريس جاءت بدرجة (متوسطة) أيضاً، وكشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات واتجاهات المعلمين نحو معيقات استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية وتوظيفها(استخدامها) في التدريس تعزى لمتغير (الجنس، الخبرة في التدريس، المؤهل العلمي).

6. دراسة الرحيل وآخرون (2020):

عنوان الدراسة: فاعلية التعلم المدمج القائم على الألعاب الإلكترونية في تحسين التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي (الأردن)

هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي فاعليّة التعلم المدمج القائم على الألعاب الإلكترونية لتحسين التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي، واقتصرت الدراسة على استخدام استراتيجية التعلم المدمج القائم على الألعاب الإلكترونية المتعلقة بموضوعات وحدتي الهندسة والقياس من كتاب الصف الرابع الأساسي في مديرية لواء بني عبيد في الأردن، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي باستخدام مجموعتين : مجموعة تجريبية درست وحدتي الهندسة والقياس باستخدام استراتيجية التعلم المدمج القائم على الألعاب الإلكترونية، ومجموعة ضابطة درست باستخدام الطريقة التقليدية، وتم تطبيق اختبار التفكير الرياضي القبلي والبعدي على المجموعتين، وتم اختيار المجموعتين بطريقة عشوائية، إحداهما تجريبية (30) طالبة، والأخرى ضابطة (30) طالبة، وأما أدوات الدراسة فقد شملت المادة التعليمية، ودليل المعلم، واختبار التفكير الرياضي، وأشارت أهم نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في اختبار التفكير الرياضي في مظاهر كل من: الاستقراء، الاستنتاج، النمذجة، التعبير باستخدام الرموز، التصنيف لصالح المجموعة التجريبية.

تعليق على الدراسات السابقة:

انقسمت الدراسات السابقة بين دراسات تظهر فاعلية الألعاب التعليمية الالكترونية في تحقيق عدد من الأهداف التربوية والتعليمية كدراسات (Sahhu seyinoglu,2009) والحربي (2010) حيث اعتمدت هذه الدراسات المنهج التجريبي؛ ودراسات تناقش العوامل المؤثرة في استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية بين تصورات المعلمين مثل (Kebritchii,2010) و(Tokmak,2015) ومعيقات الاستخدام كما في دراسة العبدالله (2016) معتمدة المنهج الوصفي، ويتشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة في تناول الألعاب التعليمية الالكترونية واعتماد المنهج الوصفي، ويتميز عن الدراسات السابقة في

دراسة واقع استخدامها والايجابيات والسلبيات المرتبطة بهذه الألعاب من وجهة نظر معلمي الحلقة الثانية في التعليم الأساسي– ففي حدود علم الباحثة– ليس هناك دراسات سابقة تناولت واقع استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية لدى معلمي الحلقة الثانية في التعليم الأساسي في مدينة حمص.

الجانب النظري:

تمهيد:

تنتشر التطبيقات والبرامج والألعاب الالكترونية على نطاق واسع اليوم، سواء كانت تعليمية منها أو ترفيهية، وتبدو الألعاب التعليمية الالكترونية تجربة غنية بالإثارة والحماس للتعلم بعيداً عن جمود التلقين والشرح في قاعة الصف، مما يجعلها من الوسائل الإثرائية الناجحة في تدعيم نواتج التعلم وتمكينها في البناء المعرفي للتلميذ.

الألعاب التعليمية الالكترونية:

هناك أنواع وأنماط عديدة ومتطورة لاستخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية، ومن هذه الأنماط برامج الألعاب، فقد انتشرت الألعاب الالكترونية في المجتمعات العربية بشكل كبير إذ لا يكاد يخلو منها بيت ولا متجر، فهي تجذب الأطفال بالرسوم والألوان والخيال والمغامرة، وقد انتشرت انتشاراً واسعاً وكبيراً ونمت نمواً ملحوظاً وأغرقت الأسواق بأنواع مختلفة منها ودخلت إلى معظم المنازل وأصبحت الشغل الشاغل لأطفالنا حيث أنها استحوذت على عقولهم واهتماماتهم، كما أنها لم تعد حكراً على الصغار بل صارت هوس الكثير من الشباب وتعدى ذلك الكبار(الهدلق، 2012، 11).

ويهتم علماء النفس والاجتماع بنوعية الألعاب التي تشغل حيزاً كبيراً من وقت الأطفال، وبقصر الوقت الذي يقضونه في أداء واجباتهم المدرسية، فظاهرة الألعاب الإلكترونية أصبحت مكوناً رئيسياً بثقافة الطفل، واستغلت بعض الشركات التجارية هذا الجانب حيث اتجهت لتصنيع الألعاب الالكترونية كوسيلة لتعلم المواد الدراسية بشكل

أسهل وأكثر متعة، وارتكزوا في ذلك على دافعية الأطفال نحو الألعاب (صقر وعبد المقصود، 2019، 9).

مفهوم الألعاب التعليمية الالكترونية:

تعرف بأنها "أداة تعليمية تمزج بين التعلم والترفيه عن طريق تقديم محتوى تعليمي له أهداف تعليمية وتربوية محددة في إطار تنافسي وممتع يتيح له حرية الاستكشاف والتجربة بفاعلية داخل البيئة التعليمية الإلكترونية لتنمية المفاهيم والمهارات المعرفية" (حجاب، 2015، 172).

كما عرفها كوس وآخرون (Kuss et all,2014,351) بأنها نوع من الألعاب التعليمية المبرمجة يتم ممارستها عن طريق جهاز الكتروني كالتلفاز أو الحاسوب أو الهاتف النقال، وتمتاز في الغالب بأنها تعتمد على المؤثرات البصرية والصوتية، لتحقيق هدف تعليمي معين.

وتتضمن هذه الألعاب هدفاً تعليمياً محدداً تكسبه للطالب أثناء اللعب، ويكون الهدف منها واضح ومقصود، وهو اللعب بهدف خلق فرصة جيدة لتعليم الطلبة خبرات تتماشى مع ميولهم واهتماماتهم، ويتفاعل الطلبة مع أحداث اللعبة ويكون لهم علاقة تفاعلية تساعدهم على تحقيق أهداف تعليمية، مثل: تنمية المهارات الحسابية، وحل المشكلات، وتنمية مهارات التفكير الموجه، وتعلم المفاهيم والمبادئ والمهارات (يونس،2017، 13).

وتعتمد الألعاب التعليمية الالكترونية على دمج اللعب بالتعلم في نموذج ترويحي قائم على التنافس بين الطلبة للحصول على بعض النقاط، وفي سبيل تحقيق ذلك يتطلب الأمر من المتعلم أن يحل مشكلة حسابية أو منطقية، يقرأ ويفسر بعض الإرشادات أو يجيب عن بعض الأسئلة حول موضوع ما، ومن خلال هذا الأسلوب تضيف الألعاب التعليمية عنصر الإثارة والحافز إلى العمل الدراسي، وعادة ما تأخذ الألعاب التعليمية الشكل الذي يجذب المتعلم، ويجعله لا يفارق اللعبة دون تحقيق الهدف أو الأهداف المطلوبة، وهي تعتمد أساساً على مبدأ المنافسة لإثارة دافعية المتعلم، كما تعتمد على

إمكانات الحاسوب التعليمية عندما يصبح بالإمكان تقويم أداء المتعلم عن طريق بعض التدريبات التي يتم التعامل معها بشكل غير مباشر مما يزيد من احتمال تحقيق أهداف الدرس(عبد الله، 2016، 19).

أهمية الألعاب التعليمة الإلكترونية:

تكمن أهمية استخدام الألعاب الإلكترونية التعليمية في التعليم في تحقيقها للعديد من الأهداف التربوية والتعليمية، وبالتالي إمكانية توظيفها بما يتناسب مع خصائص الفئة العمرية وطبيعة المادة الدراسية، وبشكل عام تسهم الألعاب التعليمية الالكترونية في تنمية مهارات التركيز والانتباه لدى المتعلم، كما أنها تثير التأمل والتفكير وتسهم في تحسين التحصيل الدراسي، وتشجع على نقل المعرفة بين المتعلمين ونشرها ورغبتهم في الحصول على المعلومات، إذ تعد الألعاب الإلكترونية أدوات تعليمية قوية؛ لأنها تخلق بيئة تعليمية متكاملة تركز على المتعلم وتطور مهاراته المعرفية (صقر وعبد المقصود، 2019، 14).

كما أثبتت فعاليتها في تنمية المهارات الأكاديمية والاجتماعية بالإضافة إلى مهارة الطباعة والكتابة واللغات الأجنبية والتفكير الناقد وحل المشكلات كما في دراسة الحمدان (2014)، أما دراسة حميد (2013) فكشفت عن تفضيلها لدى المعلمين في استخدام ألعاب الحاسوب في التعليم، لكونها توفر العديد من الخيارات والحلول وتسهل عملية تنمية القدرات الفنية والإبداع والابتكار مما يصعب الحصول عليه باستخدام الطرق التقليدية للتدريس.

وبشكل عام تؤدي الألعاب التعليمية دوراً أساسياً في تنمية القدرات الإبداعية الفنية تبعاً للفروق الفردية بين الأفراد وسهولة الوصول إلى حلول تشكيلية غير تقليدية من خلال الإمكانيات التي توفرها هذه الألعاب وفرصة التجريب والمغامرة دون خوف في التعلم بل في جو من المتعة ويساعد على اكتشاف تصاميم فنية أصيلة ومبتكرة (عبد العال،2001، 36-37).

معايير اختيار اللعبة التعليمية الالكترونية المناسبة: هناك عدة معايير لاختيار اللعبة الالكترونية المناسبة:

1- ارتباط اللعبة بأهداف الدرس، وارتباط محتويات اللعبة بموضوع التعلم، وهنا يأتي دور المعلم في اختيار الألعاب التي تنسجم مع الأهداف والمحتوى التعليمي.
2- تمتع المعلومات المتضمنة فيها بالشمولية والصحة والدقة والخلو من الأخطاء الفنية أو العلمية.
3- الخلو من عيوب التصميم من حيث الصوت أو الصورة أو الألوان أو الأشكال الأمر الذي يسبب عائقاً أمام عملية التعلم.
4- وضوح قوانين وخطوات تطبيق اللعبة وعدم تعقدها بالنسبة للطالب الذي يستخدمها.
5- مناسبة أعمار الطلاب وخصائصهم بحيث تكون جاذبة لانتباههم ومثيرة لاهتمامهم.
6- مراعاة الفروق الفردية وقدراتهم وميولهم ومواهبهم وتهدف إلى تنمية قدرتهم على التأمل والملاحظة والتفكير العلمي.
7- ملاءمة القيمة العلمية والتربوية المبتغاة منها مع التكلفة المادية لها (علي،2002، 24).

وبالإضافة إلى المعايير السابقة التي تشترك فيها الألعاب التعليمية التقليدية والالكترونية فإن هناك معايير أخرى يجب أن تراعى توفرها في الألعاب التعليمية الالكترونية، نظراً لاستغنائها عن دور المعلم في الغالب أو لكونه موجه ومشرف على الطلاب في تطبيقها، لخصها مورنو-جير وآخرون (Moreno-Ger et all,2008) وهي على النحو الآتي:

- **التكيف:** على اللعبة التعليمية الالكترونية أن تراعي أنماط التعلم المختلفة للطلبة، وتعمل على إيجاد نوع من التكيف بين الأهداف المنشودة والتوقعات.

- **المثيرات والاستجابة الإيجابية:** يعد الموقف التعليمي المقدم في اللعبة الالكترونية التي تعرض على المتعلم مثيراً، ويتطلب استجابة إيجابية من الطلبة حتى ينتقلوا إلى خطوة جديدة.
- **التغذية الراجعة والتعزيز الفوري:** في ضوء استجابة المتعلم للمثير المقدم في اللعبة الالكترونية، فإن اللعبة الالكترونية تعرض له النتيجة الفورية، وتكون بمثابة تعزيز للمتعلم لكي يدفعه لمواصلة اللعب.

عناصر الألعاب التعليمية الإلكترونية:

تتعدد نماذج التصميم للألعاب التعليمية الالكترونية وليتنوع في إثر ذلك عناصرها ومكوناتها، فحسب كلاوي(Klawe,2000,2) هناك ستة عناصر للألعاب التعليمية الالكترونية هي: التفاعل، الاستكشاف، الألغاز التحديات، الرسومات، الموسيقى والمؤثرات الصوتية، أما تصنيف ساديج(Sadigh,2002,18) جاء أكثر تحديداً: الرسومات والصور، الأصوات والموسيقى، الشخصيات، قصة اللعب، اللعب، واجهة التفاعل. بينما ذكر برينسكي (Prensky,2001,17) ثلاثة عناصر أساسية لأي لعبة تعليمية الكترونية، هي:

- **المقدمة:** تتمثل في تقديم خلفية للاعب عن اللعبة قبل البدء في اللعب.
- **جسم اللعبة:** وهو سيناريو كامل لمسار اللعبة، ويكون جسم اللعبة على هيئة مستويات متعددة حتى لا يمل المتعلم ويشعر بالمتعة المتجددة في كل مرة يستخدم فيها اللعبة.
- **النهاية:** يتم من خلالها التحقق من إنجاز الهدف، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة.

خصائص الألعاب التعليمية الالكترونية:

تتميز الألعاب التعليمية الالكترونية بإمكانية عالية في جذب انتباه المتعلمين، حيث أن إثارة انتباههم والحفاظ على تركيزهم هو مفتاح عملية التعلم، لذا تمكن الألعاب التعليمية الالكترونية من تعميق فهم المتعلمين للمعلومة وثباتها في أذهانهم، لما تمتاز به من قدرة على جذب انتباه الطلبة أثناء استخدامها، كما تتعدد خصائص الألعاب التعليمية

الالكترونية حيث أجمع عليها كل من (Brensky,2001) وروتشيلد (Rothschild,2008) وجاريس (Garris,2002) في سبعة خصائص وهي: المنافسة، التحدي، التفاعل، القصة المسلسلة، الأهداف، القواعد، رد الفعل والتغذية الراجعة، وبشكل عام يمكن تلخيص خصائص الألعاب التعليمية الالكترونية بما يلي:

1- وضوح الأهداف النهائية التي يرغب المتعلم في الوصول إليها.
2- وجود مجموعة من القواعد أو الخطوات والإرشادات التي توضح الطريق الذي يسلكه المتعلم في الوصول إلى أهدافه.
3- إتاحة التفاعل الجيد بين اللعبة والتلاميذ وذلك من خلال توفير اللعبة مساحة من الحرية للطلبة للتحكم فيها وعرض محتواها والتنقل بين مستوياتها أو الخروج منها وفقاً لمتطلباتهم.
4- استخدام مؤثرات سمعية وبصرية أي تحفيز أكثر من حاسة لدى الإنسان، مما يجعل التعلم من خلالها أبقى أثراً وأكثر تأثيراً.
5- تعمل الألعاب الالكترونية على دمج المعرفة بالمهارات: مثل: مهارة التفكير المنطقي، ومهارة حل المشكلات، ومهارة التخطيط واتخاذ القرارات.
6- تزويد الطلبة بالتلميحات ومنها (المسموعة والمكتوبة) وذلك لتوجيه انتباه إلى المحتوى التعليمي المراد تعلمه
7- أداة فعالة في تفريد التعلم وتنظيمه، وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين(مشري، 2017، 72) و(خميس وآخرون، 2015، 445).

سلبيات الألعاب التعليمية الالكترونية:

تندرج سلبيات الألعاب التعليمية الالكترونية ضمن أضرار الإفراط في استخدام الحاسوب والانترنت بشكل عام، إذ أشار صقر(2019) إلى الأضرار المحتملة للألعاب الالكترونية على أنها قد تؤدي إلى الإدمان أو المنافسة المفرطة بين المتعلمين وبالتالي رفع احتمال السلوك العدواني بينهم، كما أنَّ بعض الطلاب قد ينتابهم حالة من الخوف من استخدام الألعاب الالكترونية والخشية من الفشل في التعامل معها ومع التقنيات بشكل

عام، بالإضافة لذلك فإن استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية في التعليم تحتاج من المعلم أن يخصص وقتاً لشرح قواعد اللعب وكيفية استخدامها، كما تتطلب منه مجهوداً إضافياً لدمج الألعاب الالكترونية في خطة الدرس(صقر، 2019، 15).

دور المعلم في استخدام الألعاب الإلكترونية في التعليم:

يقع على عاتق المعلم في التعليم الالكتروني توفير وسائل تعليمية مناسبة ومثيرة للمتعلمين، فإما أن يتعامل مع ألعاب تعليمية الكترونية جاهزة أو يقوم بتصميمها وانتاجها، حيث تتوفر العديد من البرمجيات الإلكترونية التي تمكنه المعلم من تصميم الألعاب الملائمة للخبرة التعليمية التي يسعى لإكسابها للمتعلم، ويتوقف نجاح الألعاب الإلكترونية على الإعداد الكامل لها من جانب المعلم، ويتوقف هذا الإعداد على عدة معايير يجب اتباعها كشمول مستويات الأهداف، وتحليل محتوى المنهج، ودراسة خصائص المتعلمين، وتنظيم الوقت المخصص للتقدم باللعبة، والحرص على وضوح التعليمات والمراحل والنتائج، وتوفير أسلوب التغذية الراجعة (اليامي، 2020 ،474).

كما توجد العديد من برامج الألعاب الإلكترونية في التعليم الالكتروني التي يمكن للمعلمين الاستفادة منها، نذكر بعضها على سبيل المثال: برنامج "Kahoot" يستخدم لتثبيت المفاهيم وإرسال تقويم إلكتروني للمتعلم، وموقع "Quizizz" يستخدم لتصميم وإجراء تقويم إلكتروني للمتعلم ويمكن المعلم من معرفة مستوى المتعلم بعد التقويم، وأيضا برنامج"CLIC" يستخدم لتصميم ألعاب تفاعلية مثل :إنشاء البازل وألعاب خاصة بالذاكرة أو الكلمات الضائعة (جابر،2020: (esrc.org.lb).

إجراءات البحث الميدانية:

- **منهج البحث:** اتبع البحث المنهج الوصفي(المسحي) لتحقيق هدفه؛ ويقصد بالمنهج الوصفي المسحي "الحصول على معلومات من مجموعة من الأفراد بشكل مباشر (أبو علام، 2004، 243)، وذلك من خلال تعرف واقع استخدام معلمي الحقلة

الثانية من التعليم الأساسي في مدينة حمص للألعاب التعليمية الالكترونية والكشف عن سلبيات وإيجابيات الألعاب التعليمية الالكترونية من وجهة نظرهم باستخدام استبانة مصممة لهذا الغرض.

- **مجتمع البحث وعينته:** تمثّل مجتمع البحث الأصلي بجميع معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة حمص (الأصلاء) للعام الدراسي 2021-2022، والبالغ عددهم (1600) معلماً ومعلمة[1]، واقتصرت عينة البحث على عدد من معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة حمص تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة وبلغ عددهم (70) معلماً ومعلمة على رأس عملهم بنسبة (4.3%) من مجتمع البحث الأصلي، وتبرر الباحثة اختيارها لعينة المعلمين لكونهم الطرف الأكثر اتصالاً بواقع استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية أثناء التدريس، إذ لا يمكن لطرف آخر كالموجهين أو الأكاديميين التربويين تزويدنا بحقيقة الاستخدام أكثر من المعلمين أنفسهم من حيث بيئة التطبيق وايجابياتها ومعوقاتها.
- **أداة البحث:**

الهدف من إعداد الاستبانة: هدفت الاستبانة إلى تعرف واقع استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، والكشف عن السلبيات والإيجابيات للألعاب التعليمية الالكترونية من وجهة نظرهم.

مصادر إعداد الاستبانة: بعد اطلاع الباحثة على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة التي تناولت التعليم الالكتروني واستخدام الألعاب التعليمة الالكترونية في العملية التعليمية كدراسة توكماك(Tokmak,2015) ودراسة نصر (2016)، وعبد الله(2016) و(Kebritchii,2010)، قامت الباحثة بإعداد استبانة لتعرف واقع استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية والسلبيات والإيجابيات من وجهة نظر معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وتكونت الاستبانة بصورتها الأولية من (42) بند موزعين على ثلاثة محاور أساسية وهي:

[1]إحصاءات مديرية التربية في حمص لعام 2021-2022.

جدول(1) مواصفات الصورة الأولية للاستبانة

محور	البنود المتضمنة في المحور	عدد البنود
واقع استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10	10
إيجابيات استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية	11-12-13-14-15-16-17 -18-19-20-21 22-23-24-25- 26	16
سلبيات استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية	27-28-29-30-31-32- 33 -34-35-36-37 38-39-40-41-42	16
عدد البنود الكلي		42

صدق وثبات الأداة:

أ-صدق الاستبانة: للتحقق من صدق الاستبانة، قامت الباحثة بعرضه على عدد من السادة المحكمين في كلية التربية في جامعة البعث لإبداء آرائهم حول مدى انتماء البنود للمحاور الذي تتدرج ضمنها، ودقة وسلامة الصياغة اللغوية والعلمية للبنود، وحذف أو إضافة ما يرونه مناسباً من بنود.

وبعد الانتهاء من التحكيم قامت الباحثة بحساب نسبة اتفاق المحكمين على كل محور وبند باستخدام معادلة هولستي، حيث تراوحت نسبة الاتفاق بين (60% - 100%) واعتمدت الباحثة البنود التي حققت نسبة اتفاق 70% وما فوق مع إعادة صياغة لبعض البنود، كما تمَّ حذف بعض البنود من المحاور الثلاثة، لتصبح الاستبانة مكونة من (34) بنداً موزعين على ثلاثة محاور هي:

جدول(2) مواصفات الصورة النهائية للاستبانة

المحور	البنود المتضمنة في البعد	عدد البنود
واقع استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13	13
إيجابيات استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية	14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25	12
سلبيات استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية	26-27-28-29-30-31-32- 33- 34	9
عدد البنود الكلي		34

ب-ثبات الأداة: قامت الباحثة بالتحقق من ثبات الاستبانة بالطرق الآتية:

- **إعادة التطبيق:** قامت الباحثة بعد فترة زمنية تقدر بأسبوعين بإعادة توزيع الاستبانة ذاتها على نفس العينة من المعلمين البالغ عددهم (20)، وتم حساب معامل الارتباط لدرجات أفراد العينة في المرتين وقد بلغ (0.83) ويعد هذا الارتباط أيضاً قوياً.
- **ألفا كرونباخ:** وهي أنسب طريقة لحساب ثبات الأوزان المستخدمة في البحوث كالاستبانات أو مقاييس الاتجاه (أبو علام، 2004، 440)، حيث تم حساب معامل ألفا كرونباخ وبلغ (0.741)، ويدل على ثبات قوي للاستبانة.

وبذلك تكونت الاستبانة من (34) بند توزعت على ثلاثة محاور أساسية، حيث تمَّ اعتماد مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة- موافق- محايد- غير موافق-معارض بشدة) للإجابة على بنود الاستبانة، حيث أعطيت الإجابة موافق بشدة (5) درجات

وموافق (4) درجات ومحايد (3) درجات، وغير موافق (2) ومعارض بشدة (1)، بحيث تكون الدرجة الأعلى للإجابة على الاستبانة (170) درجة، والدرجة الأدنى (34).

عرض النتائج:

تم اعتماد معيار الحكم على متوسطات العينة على بنود الاستبانة باستخدام القانون الآتي:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{أعلى درجة للاستجابة في المقياس} - \text{أدنى درجة للاستجابة في المقياس}}{\text{عدد فئات تدرج الاستجابة}}$$

(درويش ورحمة،2012، 75)

$$\text{طول الفئة} = \frac{5-1}{5} = 0.8$$

وعليه تكون الدرجات وفق الجدول (3)، والذي يبين معيار الحكم على متوسطات العينة على بنود الاستبانة:

المجال	مدى التوافر
من 1-1.80	منخفضة كثيراً
1.81-2.60	منخفضة قليلاً
2.61-3.40	متوسطة
3.41-4.20	مرتفعة قليلاً
4.21-5	مرتفعة كثيراً

جدول(3): معيار الحكم على متوسطات العينة

السؤال الأول: ما واقع استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة حمص؟

يظهر الجدول رقم (4) متوسطات إجابات عينة الدراسة (معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة حمص) على بنود المحور الأول حول واقع استخدامهم للألعاب التعليمية الالكترونية في التعليم:

جدول(4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على المحور الأول

واقع استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية			
البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
1- يوجد مخبر مُجهّز بعدد كافٍ من الحواسيب في المدرسة.	3.77	1.010	مرتفعة قليلاً
2- أجيد استخدام الحاسوب.	3.16	0.879	متوسطة
3- أحرص باستمرار على دمج الألعاب الالكترونية في التدريس.	3.93	0.786	مرتفعة قليلاً
4- امتلك مهارات كافية في استخدام برامج الحاسوب(وورد، اكسل، فوتوشوب، بور بوينت، الفلاش..)	3.70	0.983	مرتفعة قليلاً
5- أجيد استخدام الطابعة .	3.83	0.978	مرتفعة قليلاً
6- أجيد البحث في مواقع المكتبات الإلكترونية عن الكتب والمراجع المفيدة في موضوعات المواد الدراسية.	3.17	1.049	متوسطة
7- استخدم الفيديوهات والتسجيلات السمعية في العملية التعليمية بشكل دائم.	2.84	1.137	متوسطة
8- يوجد موقع الكتروني خاص بالمدرسة على الانترنيت.	3.74	0.755	مرتفعة قليلاً
9- أشجع التلاميذ على استخدام الانترنيت باستمرار.	3.71	0.801	مرتفعة قليلاً
10- يشجعني استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية على المتابعة اليومية للمتعلم.	3.54	0.943	مرتفعة قليلاً
11- أستمتع باستخدام الألعاب التعليمية الالكترونية أثناء التدريس للمواد الدراسية.	3.59	0.940	مرتفعة قليلاً
12- أرى أنَّ استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية مناسب لجميع المواد الدراسية.	3.36	1.050	متوسطة
13- يوجد تعاون من إدارة المدرسة لتسهيل استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية.	3.53	1.213	مرتفعة قليلاً
الدرجة الكلية للمحور	3.52	4.0786	مرتفعة

حيث تراوحت متوسطات إجابات العينة على بنود المحور الأول المتعلق بواقع استخدام معلمي الحلقة الثاني للألعاب التعليمية الالكترونية بين (3.16–3.93) وتراوح الانحراف المعياري بين (0.755–1.213)، وحسب معيار الحكم الذي تم اعتماده في هذه الدراسة فإن إجابات العينة جاءت في أغلبها مرتفعة، عدا عن البنود (2–6–7–12) التي جاءت درجة الاستخدام متوسطة، وتفسر الباحثة إجابات العينة المرتفعة بما يتعلق بتوفر أجهزة حاسوب كافية في المخبر ودمج اللعب الالكتروني بالتدريس على مستوى مدينة حمص إلى استخدام بعض المعلمين لقاعات الحاسوب في حال توفرها أو لجوئهم للأجهزة الشخصية المحمولة ومجموعات التواصل الاجتماعي التي تتيح الوصول لبعض المواقع والألعاب التعليمية التي يمكنهم اقتراح روابطها لدخول التلاميذ إليها عبر مجموعات التواصل الاجتماعي ، ولكن بشكل عام تكمن المشكلة في استخدام الحواسيب بانقطاع الكهرباء مما يعيق تحقيق الاستفادة القصوى منها، ويعود امتلاك المعلمين لمهارات استخدام بعض البرامج الحاسوبية اللازمة لتوظيف الألعاب التعليمية الالكترونية لتوفر حد أدنى من أساسيات التعامل مع الحاسوب بحكم انتشار أجهزة الحاسوب الشخصية والهواتف الذكية مما أسهم في تكوين ثقافة عامة بأساسيات الاستخدام والتطبيقات الأكثر شيوعاً كألعاب وتطبيقات تواصل اجتماعي وغيرها، أما وجود موقع الكتروني للمدرسة فيظهر غالباً في هيئة صفحات ومجموعات على مواقع التواصل الاجتماعي، وحسب إجابات العينة تبدي إدارة المدارس تعاوناً مع المعلمين الراغبين في تطبيق الألعاب التعليمية الالكترونية وتشجيع استخدامها لدى المعلمين والتلاميذ على حد سواء، وترى الباحثة أن هذا التقدم يندرج ضمن توجهات وزارة التربية نحو دمج التكنولوجيا بالتعليم ومتابعة موجهي المواد الاختصاصية لتطبيق المعلمين لأحدث أساليب التدريس بما في ذلك التعليم الالكتروني، واختبار الألعاب التعليمية الالكترونية لكونها أكثر جاذبية ومتعة في التعلم، كما يستدل من النتائج عن رغبة معلمي الحلقة الثانية في التقليل من الاعتماد على اسلوب التدريس التقليدي بما يتناسب مع طبيعة المواد التي يدرسونها، وفي استغلال التقنيات الحديثة الموجودة في المدارس كمخابر الحاسوب وتجهيزاتها واستخدام أجهزة العرض والسبورة التفاعلية في تقديم الدروس النموذجية وتقويم التلاميذ وتطوير

الأداء المهني في ظل ذلك وهو ما يتفق مع نتائج دراسة ساهو سينوغلو(Sahhu seyinoglu,2009).

أما الإجابات التي جاءت بدرجة متوسطة فكانت حول إجادة استخدام الحاسوب بشكل عام، والبحث في المواقع والمكتبات الالكترونية واستخدام التسجيلات وعروض الفديو ومناسبة الألعاب التعليمية الالكترونية لطبيعة مختلف المواد الدراسية، تفسر الباحثة ذلك بحاجة المعلمين لتطوير مهاراتهم الحاسوبية لاسيما أنها تعتبر مهارات رقمية لازمة لأي فرد اليوم، على الرغم من اهتمام وزارة التربية بهذا الجانب من خلال دورات دمج التكنولوجيا بالتعليم إلا أنها غير كافية وتحتاج لمزيد من الوقت والتدريب على ما يبدو لتكوين خلفية رقمية مناسبة لاحتياجات معلمي الحلقة الثانية بقصد تمكينهم من متابعة تحديثات التعليم الالكتروني وتوظيفها في التعليم وهوما يتفق مع نتائج دراسة توكماك (Tokmak,2015)، إلى جانب ضعف اهتمام بعض المدارس في تحديث بنيتها التحتية كمخابر وأجهزة الحاسوب وتوفر الكهرباء بشكل دائم، أما تناسب استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية مع طبيعة المادة، فهي تعود لتقييم المعلم نفسه لقابلية تطبيق أفكار الدرس عبر ألعاب تعليمية الكترونية جاهزة أو إعداداها، والوقت اللازم لذلك ضمن الخطة الدرسية المقررة، لا سيما أن بعض المواد الدراسية مكثفة التفاصيل وبالتالي تحتاج للتعامل بانتقائية مع موضوعاتها أو اعتماد مهارات التلخيص وإعادة الصياغة لطرحها عبر ألعاب تعليمية الكترونية تحقق أهدافها وهو ما يختلف مع دراسة كيبرتشي(Kebritchii 2010،) التي ترجع صعوبة تطبيق هذه الألعاب لصعوبة المنهاج وكثافته.

السؤال الثاني: ما إيجابيات استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية من وجهة نظر معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة حمص؟

يظهر الجدول رقم (5) متوسطات إجابات عينة الدراسة (معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة حمص) على بنود المحور الثاني حول إيجابيات استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية في التعليم من وجهة نظر أفراد عينة البحث، وفقاً لمتوسطات إجاباتهم على بنود الاستبانة:

جدول(5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة على المحور الثاني

البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الإجابة
14- يُبقي استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية ذهن وانتباه المتعلم يقظاً خلال الدرس.	3.73	1.089	مرتفعة قليلاً
15- يحقق استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية تغذية راجعة فورية ومباشرة للمتعلم.	3.47	1.100	مرتفعة قليلاً
16- تُنمي الألعاب التعليمية الالكترونية التفكير الإبداعي لدى المتعلم.	3.59	1.014	مرتفعة قليلاً
17- يشجع استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية على التعلم الذاتي لدى المتعلم.	3.86	1.053	مرتفعة قليلاً
18- يسهم استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية في خلق بيئة تعلمية محفزة وجاذبة.	3.91	0.897	مرتفعة قليلاً
19- تفسح الألعاب التعليمية الالكترونية المجال للمنافسة المدروسة بين التلاميذ.	4.03	1.129	مرتفعة قليلاً
20 -يدعم استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية التعلم النشط .	3.77	1.092	مرتفعة قليلاً
21- يزيد استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية من دافعية المتعلم للتعلم.	3.39	1.158	متوسطة
22 -تزيد الألعاب التعليمية الالكترونية من الشعور بالإنجاز لدى المتعلم.	3.21	1.128	متوسطة
23- يرفع استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية من مستوى التحصيل الدراسي للمتعلم.	3.51	1.060	مرتفعة قليلاً
24- يقلل استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية من أعباء التدريس التقليدي للمعلمين.	3.83	1.049	مرتفعة قليلاً
25-تستوعب الألعاب الالكترونية أكبر عدد من المتعلمين في أقل وقت.	3.00	1.129	متوسطة
الدرجة الكلية للمحور	3.6	4.473	مرتفعة

تراوحت متوسطات إجابات العينة على المحور الثاني المتعلق بإيجابيات استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية بين (3–4.03) وتراوح الانحراف المعياري بين (0.897–1.158)، وجاءت درجات الإجابة على البنود بين مرتفعة قليلاً ومتوسطة، حيث جاءت الإجابات على جميع البنود في هذا المحور عدا البنود (21–22–25) مرتفعة قليلاً، في حين كانت درجة الإجابات للبنود (21–22–25) متوسطة، وبشكل عام تعتبر اجابات العينة

حول إيجابيات استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية فوق المتوسط وتشير الإجابات لإدراك معلمي الحلقة الثانية لإمكانية الاستفادة من الألعاب التعليمية الالكترونية بما يحقق أثر إيجابي لدى التلاميذ والمعلمين أنفسهم، وتتفق بذلك مع نتائج دراستي الحربي (2010) وخميس وآخرون (2020) حول فعالية هذه الألعاب في إثارة الانتباه والحفاظ على تركيز التلميذ وتنشيط مهارات التفكير الإبداعي والتعلم الذاتي والتعلم النشاط وزيادة دافعية التعلم ودافعية الانجاز في ظل بيئة تعليمية محفزة مقابل تسهيل إجراءات التدريس على المعلمين، فتوفر استخدامات الألعاب التعليمية الالكترونية فرصة التعامل مع عدد أكبر من المتعلمين في أقل وقت ممكن، كما تتيح للمعلمين الخروج عن أساليب التدريس التقليدي والاعتماد على نماذج تعليمية قائمة على اللعب في إيصال الأفكار وتثبيت المعلومات وتنمية المعارف ومهارات التفكير كالتطبيق والتحليل والاستنتاج.

ونفسر ذلك بارتفاع وعي المعلمين بأهمية التعليم الالكتروني في ظل انتشار استخدامات التقنية الحديثة في مختلف مجالات الحياة، وانعكاس ذلك على سياسات التعليم من خلال قرارات وزارة التربية وتشجيعها لتنويع بيئات التعليم والتعلم والاستفادة من برامج التعليم الالكتروني وميزاتها وأشكالها كالألعاب التعليمية الالكترونية المعدة مسبقاً أو التي تعد من قبل المعلم نفسه، ولعل ذلك من نتائج انتشار ثقافة التعليم الالكتروني بمختلف صوره وأشكاله وتدعم الباحثة رأيها بالإشارة إلى الجانب التقني في دمج التكنولوجيا بالتعليم والتي انطلقت منذ عام 2005 حيث كانت التجربة الأولى في دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بالتعليم، ومن جهة أخرى الجانب البشري المتمثل بارتفاع معدلات الحصول على شهادة (ICDL) لدى خريجي الجامعات بما فيهم خريجو كليات التربية والعلوم والآداب المتجهين للعمل في التعليم حسب دراسة (حسامو وعبدالله، 2011).

السؤال الثالث: ما سلبيات استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية من وجهة نظر معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة حمص؟

يظهر الجدول رقم (6) متوسطات إجابات عينة الدراسة (معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة حمص) على بنود المحور الثالث حول سلبيات استخدام

الألعاب التعليمية الالكترونية في التعليم من وجهة نظر أفراد عينة البحث، وفقاً لمتوسطات إجاباتهم على بنود الاستبانة:

جدول(6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أفراد العينة على المحور الثالث

البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الإجابة
26- يزيد استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية لمدة طويلة؛ من عزلة المتعلمين أثناء التعلم.	2.70	1.301	متوسطة
27- صعوبة تطبيق أدوات التقويم المرتبطة بالألعاب التعليمية الالكترونية.	2.69	1.210	متوسطة
28- يزيد استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية من أعباء التعلم لدى التلاميذ الضعاف رقمياً.	2.46	1.059	منخفضة قليلاً
29- ينحصر تأثير الألعاب التعليمية الالكترونية على حاستي السمع والبصر.	2.70	1.221	متوسطة
30- عدم توافر الحواسيب لدى جميع التلاميذ.	2.37	1.066	منخفضة قليلاً
31- يقلل استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية من عملية التواصل بين التلميذ والمعلم.	2.06	0.946	منخفضة قليلاً
32- يزيد استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية الاحباط لدى التلميذ في حالة الفشل.	2.14	0.952	منخفضة قليلاً
33- تدفع الألعاب التعليمية الالكترونية المُتعلم لإهمال واجباته المدرسية.	2.44	1.099	منخفضة قليلاً
34- يؤدي استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية إلى رفض التلميذ العودة للتعلم الصفي.	2.71	1.229	متوسطة
الدرجة الكلية للمحور	2.45	3.910	منخفضة قليلاً

تراوحت متوسطات إجابات العينة حول المحور الثالث المتعلق بسلبيات استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية بين (2.06–2.71)، وتراوح الانحراف المعياري بين (1.032–1.301) وجاءت درجة الإجابات بين منخفضة قليلاً ومتوسطة، حيث جاءت جميع الإجابات على البنود منخفضة قليلاً عدا البنود (26–27–29–34) حيث تفاوتت الإجابات حول آثار استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية كعزلة التلاميذ وتراجع التواصل المباشر فيما بينهم وبينهم وبين المعلمين، فضلا عن تأثر بعض التلاميذ بنتيجة فشلهم

في اجتياز مرحلة ما من اللعبة والفوز فيها على اعتبار أن هذه الألعاب تتضمن تغذية راجعة فورية بعد كل مرحلة غالباً، وتبقى هذه الألعاب مقيدة للتلميذ لكونها تخاطب حاستي البصر والسمع فقط، وتثبط حركته ونشاطه وتفاعله عبر بقية الحواس، وأخيراً يؤدي الاعتماد على هذه الألعاب بشكل كبير سواء في المدرسة أو المنزل إلى الإدمان مما يحدث حالة رفض لدى بعض التلاميذ تجاه العودة للتعلم في الصف، وأخيراً يلعب غياب مستلزمات استخدام هذه الألعاب دوراً كبيراً في الحد من إمكانية تطبيقها والاستفادة منها، وتتفق نتائج الدراسة هنا مع دراسة توكماك (Tokmak,2015) حول قلة عدد الحواسيب والضعف العام للكهرباء والحاجة لتحديث وترقية بعض البرامج والألعاب يعيق تحقيق الاستفادة القصوى من تطبيق هذه الألعاب في التعليم ودمجها في المنهاج.

وفيما يلي جدول (7) يوضح درجات الإجابة على محاور الاستبانة لدى أفراد عينة البحث اعتماداً على المتوسط الحسابي والنسبة المئوية:

جدول (7) درجات العينة على محاور استبانة استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
واقع استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية	3.52	4.079	%70.4	مرتفعة
إيجابيات استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية	3.6	4.473	%72	مرتفعة
سلبيات استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية	2.45	3.910	%49	منخفضة قليلاً

يظهر الجدول رقم (7) متوسطات إجابات العينة على محاور الاستبانة الثلاثة (واقع استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية- إيجابيات استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية- سلبيات استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية) حيث جاءت متوسطات إجابات العينة على هذه المحاور بالترتيب (3.6-3.52-2.45) وجاءت الانحرافات المعيارية للمحاور الثلاثة على الترتيب (4.079-4.473-3.910)، أما نسب الإجابة على المحاور

فجاءت للمحور الأول (واقع استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية) بنسبة 70.4% وهي نسبة مرتفعة، وللمحور الثاني (إيجابيات استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية) بنسبة 72% وهي أيضاً مرتفعة، وللمحور الثالث (سلبيات استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية) بنسبة 49% منخفضة قليلاً.

وترى الباحثة أن استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية مرتبط بعاملين أساسيين هما مهارات استخدام وتوظيف وتصميم هذه الألعاب لدى معلمي الحلقة الثانية، لكونها تندرج ضمن المهارات الرقمية اليوم داخل أو خارج قطاع التعليم والعامل الذاتي هو تجهيز البيئة المادية والبرمجية اللازمة لذلك من أجهزة حاسوب وتطبيقات تسمح بالاستفادة من هذه الألعاب داحل المدرسة عبر أجهزة الحاسوب والأجهزة اللوحية إن توفرت، أو على أجهزة الموبايل عبر مشاركتها مع أولياء الأمور لإيصالها لأكبر عدد ممكن من التلاميذ دون التقييد بمحدودية الأماكن والأجهزة في مخبر الحاسوب.

مقترحات البحث:

1- توفير البنية التحتية اللازمة لتطبيق الألعاب التعليمية الالكترونية في التدريس من خلال توفير أجهزة حاسوب محمولة وأجهزة لوحية للمعلمين والتلاميذ لتوفير إمكانية التطبيق.
2- رفع مستوى مهارات توظيف الألعاب التعليمية الالكترونية لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من خلال دورات وورشات تدريبية مستمرة.
3- إقامة مخابر تربوية لتصميم ألعاب تعليمية الكترونية خاصة بالمنهاج وارفاقها مع مصادر التعلم الخاصة بالمنهاج والمتوفرة على الانترنت.
4- توسيع تجربة دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بالتعليم وتمكين المعلمين من المهارات الأساسية في التعامل مع الحاسوب.
5- اجراء دراسة تحليلية لمنهاج الحلقة الثانية للتعليم الأساسي لتعرف مدى قابلية تطبيق الألعاب التعليمية الالكترونية وفق أهدافه، وتناسبها مع طبيعة هذه المواد.

المراجع العربية:

1) أبو علام، رجاء.(2004). *مناهج البحث في العلوم التربوي والنفسية*. الطبعة الرابعة. دار النشر للجامعات.
2) جابر، سامر.(2020). *دمج الألعاب الالكترونية في التعليم*. تاريخ الوصول: 2022/6/1: مركز الابحاث والدراسات التربوية :: دمج الألعاب الإلكترونية في التعليم (esrc.org.lb)
3) حجاب، أنوار .(2015) .فعالية برنامج تدريبي إلكتروني لتنمية مهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية التعليمية لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم .*مجلة القراءة والمعرفة*. (165). 165-197.
4) الحربي، عبيد.(2010). فاعلية الألعاب التعليمية الإلكترونية على التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم في الرياضيات. *أطروحة دكتوراه منشورة*. جامعة أم القرى. السعودية.
5) حسامو، سهى وعبدالله، فواز.(2011). واقع التعليم الالكتروني في جامعة تشرين من وجهة نظر كل من أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*. المجلد 27. ملحق. ص243-278.
6) الحمدان، أمل.(2014). فاعلية برنامج قائم على الألعاب التعليمية الالكترونية في تحسين تحصيل اللغة العربية لدى طالبات المرحلة الابتدائية. *رسالة ماجستير منشورة*. جامعة الباحة. السعودية.
7) حميد، ولاء.(2013). أثر استخدام الألعاب الحاسوبية في تعليم مادة العلوم لتلامذة الصف الثاني الأساسي. *رسالة ماجستير منشورة*. جامعة دمشق. الجمهورية العربية السورية.
8) خميس، محمد وصالح، عبد القادر وخطاب، أيمن وعبد الحميد، صافي.(2015). أثر التلميحات المصاحبة للألعاب التعليمية الالكترونية على التحصيل وتنمية مهارات حل المشكلات. *المجلة العلمية لكلية التربية النوعية*. العدد 4. الجزء الأول. ص 435-490.

9) الرحيل، دعاء والشناق، مأمون وجوارنة، طارق.(2020). فاعلية التعلم المدمج القائم على الألعاب الالكترونية في تحسين التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. المجلد 28. العدد 1. ص573-588.

10) درويش، رمضان ورحمة، عزيزة.(2012). *الإحصاء الوصفي*. دمشق: منشورات جامعة.

11) صقر، أبرار وعبد المقصود، ناهد.(2019). واقع استخدام الألعاب الالكترونية في التعليم من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولية. *المجلة الدولية للتعليم بالانترنت*. المجلد الأول. ص7-34.

12) صقر، عزيزه.(2018). واقع استخدام الألعاب الالكترونية في تنمية مهارات الفن التشكيلي من وجهة نظر معلمي رياض الأطفال. *المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال – جامعة المنصورة*. المجلد 4. العدد 3. ص223-280.

13) عبد العال، سميرة.(2001). أثر استخدام برامج مختلفة للعب على تنمية التفكير والابتكار للأطفال. *مجلة المجلس العربي للطفولة والتنمية-خطوة*. العدد 12. ص36-37.

14) عبد الله، ريم.(2016). معيقات استخدام معلمي اللغة العربية في مدارس قصبة إربد للألعاب التعليمية الالكترونية من وجهة نظرهم واتجاهاتهم نحوها. *رسالة ماجستير منشورة*. جامعة اليرموك. الأردن.

15) مشري، أميرة.(2017). أثر الألعاب الالكترونية عبر الهواتف الذكية على التحصيل الدراسي للتلميذ الجزائري. *رسالة ماجستير منشورة*. جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي. الجزائر.

16) نصر، لبنا.(2016). فاعلية دمج التكنولوجيا بالتعليم في تنمية بعض مهارات تطبيقات الحاسوب والانترنت لدى المعلمين المتدربين ووجهة نظرهم حوله. *رسالة ماجستير منشورة*. جامعة تشرين. الجمهورية العربية السورية.

17) الهدلق، عبدالله.(2012). إيجابيات وسلبيات الألعاب الالكترونية ودوافع ممارستها من وجهة نظر طلاب التعليم العالي بمدينة الرياض. *مجلة القراءة والمعرفة*. العدد 2: the pros and cons of electronic games and motivated to exercise.docx (live.com)

18) وزارة التربية السورية.(2016). *مشروع النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي 2015-2016*. المادة 1.

19) اليامي، نسرين علي زايد. (2020). فاعلية استخدام الألعاب الإليكترونية التعليمية في تنمية عمليات العلم الأساسية لدى طفل الروضة .*المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*. العدد (35)، 466- 516.

20) يونس، كرام.(2017). مستوى ممارسة الألعاب الالكترونية وعلاقتها بالعزلة الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية والثانوية في منطقة كفر قرع. *رسالة ماجستير منشورة*. جامعة عمان العربية. الأردن.

21) المؤتمر العلمي الثامن: مؤتمر الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعلم. المدرسة الإلكترونية الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم القاهرة 29 – 31 أكتوبر.2001.

22) المؤتمر الدولي الأول لمركز التعليم الالكتروني – الفترة من 17 -19 لعام 2006 – البحرين.

23) المؤتمر الدولي الأول للتعليم الالكتروني والتعليم عن بعد – للعام 2009 – الرياض: http://www.eli.elc.edu.sa/ .

المراجع الأجنبية:

1) Kebritchi, M. (2010). Factors affecting teachers' adoption of educational computer games: A case study. *Br. J. Educ. Technol*., 41, 256-270.
2) Kuss DJ, Griffiths MD, Karila L, Billieux J (2014) Internet addiction: a systematic review of epidemiological research for the last decade. **Curr Pharm Des** .20(25):4026–4052. doi:10.2174/1381612811319999061 7
3) Mc Goniga lM, Jane, (2011*). Reality is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*.Penguin Group (USA)
4) Moreno-Ger, P., Burgos, D., Martínez-Ortiz, I., Sierra, J. L., & Fernández-Manjón, B. (2008). Educational game design for online education**.** *Computers in Human Behavior***,** 24(6), 2530-2540.
5) Sadigh, M. (2002). *How to Design a Computer Game: Final Project for Design Computing Theory*. University of Washington. USA.
6) Şahhüseyinoğlu, D. (2007). Educational Games for Developing Critical Thinking Skills: Pre-Service English Language Teachers' Views. Hacettepe Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi-hacettepe *University Journal of Education*, 32, 266-273.
7) Sancar Tokmak, Hatice. (2014). Pre-service teachers' perceptions on TPACK development after designing educational games. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 43. 1-19. 10.1080/1359866X.2014.939611.

الملحق رقم (1)

استبانة حول واقع استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية

عزيزي/تي المعلم/ة:

يرجى منكم التفضل بالإجابة على بنود الاستبيان الآتي حول واقع استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية لديكم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، علماً أن المعلومات الواردة فيه لغرض البحث العلمي فقط.

شاكرين تعاونكم

	البند	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	يوجد مخبر مُجهّز بعدد كافٍ من الحواسيب في المدرسة.					
2	أجيد استخدام الحاسوب.					
3	أحرص باستمرار على دمج الألعاب الالكترونية في التدريس.					
4	امتلك مهارات كافية في استخدام برامج الحاسوب(وورد، اكسل، فوتوشوب، بور بوينت، الفلاش..)					
5	أجيد استخدام الطابعة .					
6	أجيد البحث في مواقع المكتبات الإلكترونية عن الكتب والمراجع المفيدة في موضوعات المواد الدراسية.					
7	استخدم الفيديوهات والتسجيلات السمعية في العملية التعليمية بشكل دائم.					
8	يوجد موقع الكتروني خاص بالمدرسة على الانترنيت.					
9	أشجع التلاميذ على استخدام الانترنيت باستمرار.					
10	يشجعني استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية على المتابعة اليومية للمتعلم.					
11	أستمتع باستخدام الألعاب التعليمية الالكترونية أثناء التدريس للمواد الدراسية.					
12	أرى أنَّ استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية مناسب لجميع المواد الدراسية.					
13	يوجد تعاون من إدارة المدرسة لتسهيل استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية.					

14	يبقي استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية ذهن وانتباه المتعلم يقظاً خلال الدرس.					
15	يحقق استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية تغذية راجعة فورية ومباشرة للمتعلم.					
16	تنمي الألعاب التعليمية الالكترونية التفكير الإبداعي لدى المتعلم.					
17	يشجع استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية على التعلم الذاتي لدى المتعلم.					
18	يسهم استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية في خلق بيئة تعلمية محفزة وجاذبة.					
19	تفسح الألعاب التعليمية الالكترونية المجال للمنافسة المدروسة بين التلاميذ.					
20	يدعم استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية التعلم النشط .					
21	يزيد استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية من دافعية المتعلم للتعلم.					
22	تزيد الألعاب التعليمية الالكترونية من الشعور بالإنجاز لدى المتعلم.					
23	يرفع استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية من مستوى التحصيل الدراسي للمتعلم.					
24	يقلل استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية من أعباء التدريس التقليدي للمعلمين.					
25	تستوعب الألعاب الالكترونية أكبر عدد من المتعلمين في أقل وقت.					
26	يزيد استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية لمدة طويلة؛ من عزلة المتعلمين أثناء التعلم.					
27	صعوبة تطبيق أدوات التقويم المرتبطة بالألعاب التعليمية الالكترونية.					
28	يزيد استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية من أعباء التعلم لدى التلاميذ الضعاف رقمياً.					
29	ينحصر تأثير الألعاب التعليمية الالكترونية على حاستي السمع والبصر.					
30	عدم توافر الحواسيب لدى جميع التلاميذ.					
31	يقلل استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية من عملية التواصل بين التلميذ والمعلم.					
32	يزيد استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية الاحباط لدى التلميذ في حالة الفشل.					
33	تدفع الألعاب التعليمية الالكترونية المُتعلم لإهمال واجباته المدرسية.					
34	يؤدي استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية إلى رفض التلميذ العودة للتعلم الصفي.					

درجة امتلاك مدّرسي الرياضيات بمدينة اللاذقية للمعارف الأساسية في القياس والتقويم التربوي ومهارات عملياتهما

الدكتور: سومر برغل

كلية التربية – جامعة تشرين

ملخص

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة امتلاك مدّرسي الرياضيات بمدينة اللاذقية للمعارف الأساسية في القياس والتقويم ومهارات عملياتهما، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي من خلال اختيار عينة من مدرسي الرياضيات بمدينة اللاذقية، وبلغ عددها (100) مدرساً ومدرسةً، ثم أعداد اختبار تحصيل في المعارف الأساسية للقياس والتقويم، وأعداد استبانة لتعرف درجة امتلاك مهارات عمليات القياس والتقويم لدى أفراد العينة، وبعد إجراء التحليلات الإحصائية، بينت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك المدرسين للمعارف الأساسية للقياس والتقويم التربوي كانت ضعيفة، كما بينت نتائج الاستبانة بأن تقدير درجة امتلاك المدرسين لمهارات عمليات القياس والتقويم كانت متوسطة، مع وجود مهارات كانت متدنية، ولم تظهر النتائج وجود أثراً لمتغيري الجنس وخبرة المدرسين في تقديراتهم لكل من امتلاكهم للمعارف ومهارات عمليات القياس والتقويم.

واقترح الباحث ضرورة الاهتمام بتدريب المدرسين على المهارات التقويمية التي تؤكد مدى تحقيق العلم لأهدافه.

الكلمات المفتاحية: مدّرسو الرياضيات، المعارف الأساسية في القياس والتقويم، مهارات عمليات القياس والتقويم.

The degree to which Mathematics teachers in Lattakia city possess basic knowledge in educational measurement and evaluation and their operations skills.

Abstract

The study aimed to determine the degree to which mathematics teachers in the city of lattakia possess basic knowledge in educational measurement and evaluation and operations skills, to achieve the objectives of the study, the researcher used the descriptive theatrical approach by selecting a sample of mathematics teachers in lattakia, their number was (100) teachers and teachersm then preparing an achievement test in the basic knowledge of measurement and evaluation, and preparing a questionnaire to know the degree of possession of the skills of measurement and evaluation processes among the sample members, ,After conducting statistical analyzes, the results of the study showed that the degree to which teachers possessed basics knowledge of educational measurement and evaluation was weak, the results of the questionnaire also showed that the assessment of the degree to which teachers possess the skills of measurement and evaluation processes in education was medium, with the presence of skills that were low, and the results of the study did not show an effect of the variables of gender and teachers experience in their estimates of their possession of knowledge and skills of measurement and evaluation processes.

The researcher suggested the need to pay attention to training teachers on assessment skills that confirm the extent to which science achieves goals.

Keywords: mathematics teachers, possess basic knowledge in educational measurement and evaluation ,. operations skills measurement and evaluation

1_مقدمة:

لا ينفصل التقويم بمفهومه الحديث عن عملية التعلم والتعليم بل يعد جزءاً لا يتجزأ منها ومكوناً أساسياً من مكوناتها، والواقع أن تحسين عملية التعلم والتعليم ورفع فعاليتها يرتبط ارتباطاً مباشراً وقوياً بإعطاء التقويم مكانته في هذه العملية وبتحديث أساليبه وتحسينها(مخائيل،9,2005)، ويحتل القياس مكانة مهمة في العلوم المختلفة وفي مجالات الحياة الإنسانية المعاصرة، ولعل من السمات المهمة لحضارتنا المعاصرة اعتمادها القياس أداة لدراسة الظواهر المختلفة في هذا العالم الذي يحيط بنا سعياً وراء الكشف عن ماهيتها والوصول إلى المعرفة العلمية المنظمة والدقيقة لها، حيث تطورت أساليب القياس كما تطورت النظرة إلى مفهوم العلاقة التي يحصل عليها الطالب، وقد برزت مفاهيم أساسية متعددة في هذا السياق نتيجة لهذا التطور منها التقويم المحكي المرجع والتقويم المعياري المرجع، والتقويم التكويني والتقويم الختامي(March,2001,15)، فقد أصبح التقويم وبرامجه في العصر الحديث ملازماً لكل العمليات التربوية، حتى صار جزءاً لا يتجزأ من النظم التعليمية أو التدريبية، فمنذ بداية القرن العشرين ظهر الاهتمام بعملية التقويم نتيجة لإيمان المربيين بأن أي تقدم لا يمكن إحرازه في المجال التربوي دون الاستناد إلى برنامج تقويمي للجهود التي بذلت لإنجاح العملية التربوية حتى يمكن الكشف عن النقاط الإيجابية والسلبية ومعرفة أسبابها وأساليب وطرائق علاجها، ولقد شمل التقويم أغلبية المجالات، وأصبح ملازماً لكل عمل ينشد منه التقدم والرقي (الوكيل،2000)، فوجود عملية التقويم ينعكس إيجاباً على الكفاءة الداخلية والخارجية للبرامج الأكاديمية.(العمري، 3,2010)، وعملية التقويم لاتزال الوسيلة المتبعة لتعرّف ما يتمتع به المدّرس من قدرات وإمكانات، وما يلم به من خبرات وممارسات تتعلق بمهنة التدريس (عودة، 56,2004)، حيث أن عملية التدريس الصفي لا يمكن إثبات فاعليتها من دون عمليات فحص وتقويم للأداء التدريسي للمدّرس، إذ تعد عملية تقويم الأداء التدريسي من أبرز المجالات التي ينبغي الاهتمام بها لما لها من أهمية في تحسين مستوى الأداء وفعاليته وفي تطوير المادة العلمية ومحتواها ومضمونها،

وعلى الرغم من طبيعة العملية التعليمية ووسائل تقييمها، إلا أن الأنظار سوف تظل متجهة إلى المدّرس التي تكاد تجمع الآراء على أنه يشغل الدور الرئيس في العملية التربوية، وأن نجاح هذه العملية أو عدمه مرهون بمدى ما يتمتع به هذا المعلم من سمات شخصية، وخصائص نفسية وعقلية، وما لديه من خبرة أكاديمية تخصصية وخبرات تربوية ومهنية، ومن ممارسات سلوكية وثقافية، وعلاقات إنسانية واجتماعية، (أبو نمرة،87,2000)، وهذا ما قاد الباحث إلى دراسته وهي: " درجة امتلاك مدّرسي الرياضيات للمعارف الأساسية في القياس والتقويم التربوي ومهارات عملياتهم.

2_مشكلة الدّراسة: يعيش العالم اليوم مرحلة جديدة، من أبرز سماتها ثورة عالم التكنولوجيا والتقنيات، وانفجار معرفي هائل تتدفق فيه المعلومات كفيضان يجرف كل إمكانيته للتصدي لهذه المعلومات واحتوائها، ويسعى كل مجتمع إلى التطور إلى أقصى درجة ممكنة، وفي أكبر عدد من المجالات، ومن هذه المجالات مجال التربية، والجمهورية العربية السورية لم تكن بعيدة عن حركات التطوير والتحديث في أساليب التعلم والتعليم، فقد حاول المختصون في هذا المجال الاستفادة بالقدر المستطاع من نتائج الأبحاث التربوية العالمية، إضافة إلى الأبحاث المحلية التي جرت لاستقصاء نواحي الضعف والقصور في مجريات العملية التدريسية الصفية، وقد توصل الباحث إلى العديد من المؤشرات التي كانت لها دلالاتها الواضحة فيما يتصل بالجوانب التي تحتاج إلى أعادة النظر في المسيرة التربوية، وبالذات فيما يتصل بتأهيل المعلمين وضرورة إكسابهم المهارات والكفايات التي تلزمهم لحسن قيامهم بعملهم التدريسي، فقد جاء مؤتمر التطوير التربوي ليتفحص العملية التربوية من مختلف جوانبها مظهراً جوانب ضعفها وقوتها ومقدم الحلول والافتراضات للمشاكل القائمة، وقد حظي جانب التقويم التربوي بالكثير من الاهتمام، حيث أكد على أن يمتلك المعلم الكفايات والمهارات الآتية: (المهارة في انتقاء أدوات وإجراءات التقويم التي تلائم القرارات التربوية، المهارة في تطوير أدوات التقويم الملائمة لاتخاذ القرارات التدريسية،

المهارة في استخدام نتائج التقويم عند اتخاذ القرارات الفردية الخاصة بالطلبة أو بالتخطيط للتدريس أو تطوير المنهاج، وغيرها من التوصيات) (عدس,1999)، من هنا يتضح أن التقويم هو العملية التي تستخدم فيها البيانات والمعلومات التي يتم جمعها بواسطة القياس كأساس لإصدار أحكام، وقد أشارت العديد من المؤتمرات الخاصة بإعداد المعلم في ظل تحديات العصر الحالي ، والمهارات التي ينبغي على المعلم إتقانها حتى تمكنه من التوافق مع متطلبات التنافسية العالمية، منها: المؤتمر التربوي الثالث (نحو أعداد أفضل لمعلم المستقبل) الذي عقد في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان عام (2004)، والمؤتمر التربوي العشرون (التعليم جودة شاملة ورؤية جديدة)، الذي عقد في كلية التربية بجامعة البحرين عام (2007)، ولكن وعلى الرغم من تلك الجهود التي تبذل في هذا المجال إلا أن الأداء التدريسي في واقعه الحالي لا يزال بعيداً عن تحقيق الأهداف المنشودة، مما يعني أن هناك توجه عام يدعو إلى العمل الجاد للرقي بكفاءة وفعالية المعلم وتحقيق مستوى مرموق من الجودة والتميز في أدائه، وقد لاحظ الباحث خلال عمله كمعلم في مدارس وزارة التربية وجود بعض معلمي ومعلمات في الميدان التعليمي يعانون من عدم توفر المهارات التقويمية اللازمة لديهم، سواء من الناحية المهارية أو المعرفية، وعدم وجود معيار كافٍ يستند إليه عند تقويم الطلبة ورصد درجاتهم، حيث يتطلب مثل هذا العمل مستوى عال من الكفاية لتحقيق العدالة والموضوعية عند القيام بعمليات تقويم أداء الطلبة، من هنا فإن مشكلة الدراسة تتحدد في تدني درجة امتلاك مدرسي الرياضيات بمدينة اللاذقية للمعارف الأساسية في القياس والتقويم التربوي ومهارات عملياتهما.

3_أهمية الدراسة: تنبع أهمية الدراسة من النقاط الآتية:

3_1_ إبراز واقع الأداء لمدرسي ومدرسات مادة الرياضيات، مما قد يتيح لهم محاولة بذل الجهود لتوفير بدائل وأساليب واستراتيجيات تدريسية حديثة تسهم في تحسين عمليتي التعليم والتعلم بعامة والقياس والتقويم بخاصة.

2_3_ الاستجابة للاتجاهات الحديثة التي تدعو إلى زيادة الاهتمام بموضوع الارتقاء بالأداء التدريسي للمدرس سواء على المستوى العربي أم العالمي في مجال القياس والتقويم التربوي.

3_3_ ألقاء الضوء على العملية التعليمية وتعرّف نواحي الضعف سواء من حيث المعلومات أو المهارات أو كفايات القياس والتقويم التربوي.

4_أهداف الدراسة وأسئلتها: هدفت الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1_4_ ما درجة امتلاك مدّرسي الرياضيات في المدارس الحكومية بمدينة اللاذقية للمعارف الأساسية في القياس والتقويم التربوي؟.

2_4_ ما درجة امتلاك مدرسي الرياضيات في المدارس الحكومية بمدينة اللاذقية لمهارات عمليات القياس والتقويم التربوي؟.

3_4_ ما دلالة الفروق الإحصائية في درجة امتلاك مدرسي الرياضيات لمهارات عمليات القياس والتقويم تبعاً لمتغيري جنس المعلم: ذكر أو أنثى، وخبرة المدرس التدريسية: (1_4) سنوات، (5–9) سنوات، و (10) سنوات فما فوق.

5_ حدود الدراسة:

1_5_ الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2021–2022).

2_5_ الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة في المدارس الحكومية في مدينة اللاذقية.

3_5_ الحدود البشرية: تنحصر في مدرسي ومدرسات الرياضيات بمدينة اللاذقية.

4_5_ الحدود العلمية: تتجلى في تعرّف درجة امتلاك مدرسي الرياضيات للمعارف الأساسية في القياس والتقويم التربوي ومهارات عملياتهما.

6_ مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

1_6_التقويم: عملية إصدار الحكم على السمات النفسية والتربوية من حيث موافقتها لمعايير معينة، فإذا لم تتوافق مع المعايير وجب تعديلها". (عودة،65,2012)

2_6_ القياس: إعطاء قيم كمية للسمات الفيزيائية والنفسية والتربوية بوساطة أدوات قياس معينة. (عودة،100,2012)

ويعرف القياس إجرائياً: هو عملية تحديد سمة معينة بشكل دقيق، ومن ثم قياس هذه السمة وفق مستويات مدرجة تتناسب مع خصائص هذه السمة.

7_الدراسات السابقة:

بالرجوع إلى الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة، أمكن للباحث الحصول على الدراسات، وعرضها من الأحدث إلى الأقدم على النحو الآتي:

1_7_ دراسة العمري (2010) في الأردن، بعنوان: "تقويم الاختبارات التحريرية التي يعدها المعلمون في المدارس الحكومية"، هدفت الدراسة تقويم الاختبارات التحريرية التي يعدها المعلمون في المدارس الحكومية، قام الباحث بتحليل (200) ورقة اختبار باستخدام قائمة معايير متعددة، وتوصلت الدراسة إلى وجود ضعف واضح في معرفة المعلمين لمواصفات الاختبار الجيد بمراحله الأربع وكيفية إعداده، كما كشفت الدّراسة عن الممارسات الخاطئة والشائعة والمشاكل والصعوبات التي يواجهها المعلمون في كل مرحلة.

2_7_دراسة مارش(Marsh,2001) في أستراليا، بعنوان:" تقييم الطلبة لمدرسيهم"، هدفت الدراسة إلى تقييم الطلبة لمدرسيهم في جامعة غرب سدني، تكونت عينة الدراسة من (1554)طالباً وطالبةً، وأعد الباحث استبانة مكونة من (72) عبارة موزعة على ستة مجالات هي: المهارة في التدريس، والصفات الشخصية، وعلاقته بالطلاب، وتنظيم خطة تدريس المقرر، والواجبات، والاختبارات، وتوصلت الدراسة إلى وجود أربعة أهداف لتقويم الطلبة لفعالية التدريس وهي: أنه يشكل تغذية راجعة للجامعة، مما يساعد على تحسين عملية التعلم وتطويرها، وقياس فعالية التدريسي لغايات اتخاذ القرار المناسب من حيث الاحتفاظ بعضو هيئة التدريس أو الاستغناء عنه أو تدريبه، وتقديم معلومات مفيدة للطلبة تساعدهم في اختيار المدرس والمساق المناسب لهم، وأخيراً تقديم وصف لنتائج وعمليات التحليل التعليمي.

3_7_ دراسة عبد الله ,(2000) في العراق، بعنوان: "بناء نموذج مقترح لتقويم النتاجات التعلمية للتلاميذ في مادة الرياضيات"، هدفت الدراسة معرفة فاعلية نموذج مقترح لتقويم النتاجات التعلمية للتلاميذ في مادة الرياضيات، وذلك عن طريق تحديد الأهمية النسبية لكل عنصر من عناصر مجالات التقويم التي يعتمدها المعلم في تقويم النتاجات التعليمية

للتلاميذ في مادة الرياضيات والوزن النسبي لكل مجال من مجالات التقويم (المجال المعرفي، المجال النفس حركي، المجال الانفعالي)، وقد تكونت عينة الدراسة من (254) معلماً ومعلمةً، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى إعطاء وزن نسبي للمجال النفس حركي أعلى من الوزن النسبي لكل من المجالين المعرفي والانفعالي.

4_7_دراسة الصبيحي (2000) في المملكة العربية السعودية، بعنوان: "تقويم كفاءة ومعلومات المشرفين التربويين والمعلمين وممارستهم في مجال القياس والتقويم"، هدفت الدراسة إلى التعرف إلى كفاءة ومعلومات المشرفين التربويين والمعلمين وممارستهم في مجال القياس والتقويم ، والعينة مكونة من (1659)فرداً، فقد قام الباحث باستخدام اختبار تحصيلي لقياس مستوى المعرفة بمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم التربوي وممارساته، كما قام بتطبيق استبانة لمسح الحاجات التدريبية في مجال القياس والتقويم التربوي، وأظهرت النتائج أن نسبة النجاح عل اختبار التحصيل كانت متوسطة، كما أشارت النتائج أن هناك زيادة مضطردة في معلومات وكفاءة العاملين في الوزارة تبعاً لزيادة المؤهل العلمي لديهم، كما أشارت إلى وجود معلومات أكبر بمفاهيم القياس والتقويم التربوي لدى الأفراد الذين تلقوا إعداداً أو تدريباً في مجال القياس والتقويم.

5_7_ دراسة الحربي (2000) في قطر، بعنوان: "التعرف على الاستراتيجيات التي يتبعها المعلمين لتقويم تلاميذهم عند تدريسهم الرياضيات في المراحل المبكرة"، هدفت الدّراسة التعرف على الاستراتيجيات التي يتبعها المعلمين لتقويم تلاميذهم عند تدريسهم الرياضيات في المراحل المبكرة (للصف الأول والثاني والثالث الابتدائي) وأثر المتغيرات الصفوف وأسلوب التدريس والتخصص والدرجة العلمية والخدمة في مجال التدريس والخدمة في تدريس المراحل المبكرة على هذه الاستراتيجيات، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (91) معلماً في الصفوف الثلاثة، استخدم الباحث أداة لمعرفة تلك الاستراتيجيات مشتملة على (23) أسلوباً من أساليب التقويم، وتوصلت الدراسة إلى اتفاق استجابات أفراد عينة الدراسة إلى حد كبير على تحديد نوعية الأساليب المستخدمة لتقويم الرياضيات في المرحلة المبكرة، كان أبرزها التقارير العامة في سير التلميذ، والواجبات المنزلية، والاختبارات التحريرية.

8__ الاطار النظري:

8_1_ تعريف القياس والتقويم: يعرف كامبل القياس على أنه تمثيل للخصائص أو السمات المقيسة بأرقام، ومن التعريفات التي يقدمها جليفورد للقياس أنه: وصف للبيانات أو المعطيات بالأرقام.(Erickson,1979,312)، والقياس يتضمن استخدام قواعد وأحكام معينة، بالأضافة إلى التعبير عن السمة أو الخاصية المقيسة بلغة الكم.(Stufflebeam,1971,400)، كما أكد مارتوزا: أن القياس هو عملية تعيين أعداد لأشياء أو أحداث أو أشخاص استناداً إلى قاعدة ما، وأشار في سياق حديثة عن القياس في نطاق العملية التربوية إلى أنه "يتحدد بمجموعة من الإجراءات التي يتم بوساطتها التعبير عن سلوك المتعلم بالغة الكم وفقاً لمعايير وقواعد محددة" (Martuza,1977,1) ومن التعريفات الهامة للتقويم التعريف الذي يقدمه بولسون، والذي ينص على أن التقويم "عملية فحص أحداث وموضوعات معينة في ضوء معايير قيمية محددة بغرض اتخاذ قرارات.(Paulson,1974,1)، ويؤكد هذا التعريف بالإضافة إلى حكم القيمة دور التقويم في تقديم معلومات مفيدة لصانعي القرارات، كما يرى جرونلند أن التقويم من وجهة نظر التربوية يعرف على أنه "عملية منظمة يتم من خلالها تحديد مدى تحقيق الأهداف التربوية لدى التلميذ.(Gronlund,1973,8)

وبالتالي فإن القياس والتقويم عمليتان متلازمتان متضافرتان، وتعملان معاً على تحقيق أهداف واحدة وتصبان في مجرى واحد، أو أنهما جانبان لعملية واحدة متكاملة. (مخائيل،155,2005)

8_2_ الفرق بين ما هو تقويم وما هو قياس: حصر كل من محمد أمين المفتي وحلمي احمد الوكيل الفروق بين القياس والتقويم في النقاط الآتية (الوكيل،40,2000):

- التقويم يعتبر أشمل في الجوانب التي يتناولها من القياس، فالتقويم يشمل كافة عناصر الظاهرة التربوية المقومة فتقويم المنهج_ على سبيل المثال لا الحصر
- يمتد ليشمل: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والطرق والوسائل التعليمية باعتبارها تمثل الجانب الإجرائي في تنفيذ المنهج، بينما القياس يعني بجانب واحد من الظاهرة التربوية المقومة.
- يركز التقويم على الجوانب العامة الكيفية فيما يركز القياس على الناحية الكمية.

- إن عملية التقويم تسعى إلى بيان الجوانب السلبية والإيجابية بهدف التخلص مما هو سلبي وتنمية ما هو إيجابي في النظام التربوي وكل أولئك من أجل "تحسين وتطوير" جوانب النظام التربوي حتى تلبي حاجات التلاميذ والطلبة والمجتمع بينما يركز القياس على جوانب محددة من الظاهرة المدرسة.
- التقويم التربوي يقوم على أسس مثل: الشمول، الاستمرارية، التنوع، والتعاون، فيما يركز القياس على مجموعة من الأدوات التي يشترط فيها أن تكون دقيقة حتى تصف وصفاً كمياً للظاهرة المدروسة.
- التقويم يهدف إلى مقارنة الظاهرة بغيرها وربطها بينما يركز القياس أحياناً على شيء واحد دون ربطه بغيره من الظواهر.

3_8_ أهداف القياس: يهدف القياس إلى(علام،23.2006):

- التعرف على المهارات والقدرات الأساسية للطالب.
- تصنيف وتحديد الخصائص الشخصية والنفسية والعقلية للإنسان.
- تشخيص العملية التعليمية واكتشاف ما تعانيه من مشكلات آنية.
- الحصول على معلومات محددة في مجال التعليم بتوجيه المتعلمين وفقاً لقدراتهم وتشخيص الحالات غير المستوية لتتلقى ما تتطلبه من علاج أو رعاية.

4_8_ العوامل المؤثرة في القياس: تتحدد العوامل المؤثرة في القياس في الآتي(الكيلاني،67,2009):

- الخطأ في الملاحظة أو المعادلة الأساسية.
- وحدة القياس المستخدمة ونوع المقاييس وطبيعة الصفة المقاسة.
- قدرة القائمين على القياس وخبراتهم وأهداف القياس تؤثر في النتائج.
- طبيعة المقاييس وعلاقتها بالظاهرة فكلما كان المقياس ملائماً كان أكثر دقة والعكس صحيح.

5_8_ أهداف التقويم: التقويم يشخص صعوبات التعلم عند المتعلم ويوجه المعلم لمدى تحقق الأهداف التعليمية ومعرفة مدى تقدم المتعلمين دراسياً وقد حددها إسماعيل فيما يلي(إسماعيل،236,2007):

- يساعد التقويم على وضوح الهدف للمدرس.
- التقويم يعد حافزاً على دراسة المتعلمين والعمل على تحسين توجيهها تعليمياً ومنهجياً.
- التقويم وسيلة لتشخيص مستوى المتعلمين.
- للتقويم دور كبير في تطوير المناهج وطرائق التدريس وتحديثها.

9_ إجراءات الدراسة:

1_9_منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وهو منهج قائم على مجموعة من الإجراءات البحثية التي تعتمد على جمع الحقائق والبيانات، وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافياً ودقيقاً لاستخلاص دلالتها، والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة محل الدراسة (Kinoski,2010,76) ،وبالتالي تم في هذه الدراسة جمع المعلومات وتحليل البيانات لتعرّف درجة امتلاك مدرسي الرياضيات بمدينة اللاذقية للمعارف الأساسية في القياس والتقويم التربوي ومهارات عملياتها.

2_9_مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مادة الرياضيات في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية في مدينة اللاذقية، حيث بلغ عددهم (204) معلماً ومعلمةً للعام الدّراسي (2021\2022) ،وتم أخذ عينة طبقية عشوائية من مجتمع الدراسة، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (100) معلماً ومعلمةً ، والجدول التالي يبين توزيع عينة الدّراسة حسب متغيرات الدّراسة: (الجنس، والخبرة في التدريس).

جدول رقم (1)توزع عينة الدراسة على متغيرات الدراسة

المتغير		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	50	%50
	أنثى	43	%43
الخبرة في التدريس	1-4 سنوات	28	%17
	5-9 سنوات	26	%26
	10سنوات فما فوق	48	%13

3_9_أدوات الدراسة: قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي لتعرّف درجة امتلاك مدرسي الرياضيات للمعارف الأساسية في القياس والتقويم التربوي، واستبانة مسح لتعرّف درجة امتلاك مدرسي الرياضيات مهارات عمليات القياس والتقويم ، وفق ما يلي:

1_3_9_ الاختبار التحصيلي: هدف هذا الاختبار إلى قياس درجة امتلاك مدرسي الرياضيات في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في مديرية تربية مدينة اللاذقية للمعارف الأساسية في القياس والتقويم، لذلك قام الباحث بالاطلاع على الدّراسات السابقة ذات العلاقة كدّراسة (عبد الله,2000)، ودراسة (Marsh,2001)، ودراسة (العميري,2010) ثم قام الباحث بحصر المفاهيم الأساسية في القياس والتقويم، وصياغة عدداً من الفقرات الخاصة بالاختبار، بلغ عدد الفقرات (50) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد، وقد صمم الاختبار لقياس المفاهيم والمصطلحات عامة متعلقة بالقياس والتقويم التربوي، وفي طرائق بناء الاختبارات بعامة، وكيفية توظيف وتفسير نتائج هذه الاختبارات، وقد اشتملت على جميع الفقرات، الملحق رقم (1).

2_3_9_**صدق الاختبار:** تم التأكد من صدق الاختبار عن طريق:

1_2_3_9_ صدق المحكمين: تم التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في القياس والتقويم، والمناهج وطرائق التدريس والبالغ عددهم(10) من ذوي الخبرة والكفاءة وقد طلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول صلاحية الأداة للهدف الذي وضعت لأجله، ومدى مناسبة الفقرات، ومدى الدقة العلمية واللغوية، واقتراح ما يرونه مناسباً، وتم الأخذ بآراء المحكمين حيث أضيفت بعض الفقرات وحذف البعض الآخر وعدل البعض، وقد تكونت الأداة بعد إجراء التعديلات من (50) فقرة قام الباحث بحساب صدق المحكمين وفق معادلة (Kendall) على النحو الآتي:

$$r.k = \frac{12 * \sum f2}{m2 * n(n2-1)}$$

حيث أنَّ: f^2 : مربعات الفروق بين مجموع رتب كل صف ومتوسط الرتب الكلية، m:عدد المحكمين، nعدد المحاور (الفقرات) (زيتون، 2005، 571).

وبتطبيق المعادلة السابقة نجد أن معامل الصدق للاتفاق بين المحكمين =(0,778) وهي قيمة مرتفعة، والصدق الذاتي: وهو الجذر التربيعي لمعامل الثبات ويساوي (0.98)، وهي قيمة دال إحصائياً تشير إلى صدق الأداة.

2_2_3_9_صدق الاتساق الداخلي: تعتمد هذه الطريقة على الاتساق الداخلي أو التجانس في أداء الفرد من فقرة لأخرى، أي اشتراك جميع فقرات الاختبار في قياس خاصية معينة للفرد (أبو زينة،72,1995)، وعلى هذا تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات لاختبار باستخدام برنامج spss بعد تطبيقه على عينة سيكومترية مكونة من (20) مدرساً ومدرسةً من خارج عينة الدراسة، ثم الاستفادة من درجات العينة المختارة في حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار باستخدام برنامج spss، ويظهر ذلك في الجدول التالي:

جدول رقم (2)معامل ارتباط بيرسون ودلالته الإحصائية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار

م	المجال	معامل الارتباط	دلالته الإحصائية
1	المفاهيم والمصطلحات الأساسية للقياس والتقويم	**0.645***	دالة
2	الأساليب المختلفة للقياس	**0.885***	دالة
3	طرائق بناء الاختبارات	**0.844***	دالة
4	تحليل النتائج والاستفادة منها	**0.876***	دالة

يتضح من الجدول السابق أن كل فقرة من فقرات الاختبار حققت ارتباطاً دالاً مع الدرجة الكلية للاختبار، وتشير إلى اتساق داخلي جيد.

3_3_9_ثبات الاختبار: تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لقياس ثبات الاختبار، وكانت النتائج كما في الجدول الاتي:

جدول رقم (3) يوضح معاملات الثبات لأداة الدراسة

المجال	البيان	معامل الثبات	الدلالة الإحصائية
الأول	المفاهيم والمصطلحات الأساسية للقياس والتقويم	0.85	دالة
الثاني	الأساليب المختلفة للقياس	0.82	دالة
الثالث	طرق بناء الاختبارات	0.84	دالة
الرابع	تحليل النتائج والاستفادة منها	0.86	دالة
	الثبات الكلي للأداة	0.85	دالة

يتضح من الجدول السابق أن معاملات قيمة معامل ألفا كرونباخ مرتفعة لكل مجال حيث تتراوح بين (0.82–0.86) بينما بلغت لجميع فقرات الاختبار (0.85) وهذا يعني أن معامل الثبات مرتفع.

2_3_9_ الاستبانة: تحوي مجموعة من المهارات والمعارف التي تحتاج إليها عمليات القياس والتقويم الذي وضعه (عربيات،2005)، وتم تعديله وتطويرها من قبل الباحث في مادة الرياضيات بوجه خاص لتحديد درجة امتلاك مدرسي الرياضيات لمهارات عمليات القياس والتقويم التربوي.

1_2_3_9_إعداد الاستبانة: اطّلع الباحث على عددٍ من البحوث والدراسات السابقة من أجل وضع بنود الاستبانة. وصاغ الباحث مجموعة من العبارات التي تدور حول مفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم، وقد روعي في هذه العبارات أن تكون واضحة الصياغة، بسيطة في كلماتها، مع مراعاة ألّا تكون الاستبانة طويلة تبعث الملل في نفوس المدرسين، وأن تكون الإجابة عن بنودها محدّدة بأحد الخيارات الآتية (موافق بشدة، موافق، لا رأي لي، غير موافق، غير موافق بشدة). استناداً إلى ذلك، قد بلغت عبارات الاستبانة في صورتها الأولية (26) عبارة.

2_2_3_9_صدق الاستبانة: تمّ التحقّق من صدق الاستبانة، وذلك بعرضها على مجموعة من السادّة المحكّمين من أعضاء الهيئة التدريسيّة في كلية التربية من ذوي الخبرة وأصحاب الاختصاص في كلية التربية بجامعة تشرين والبالغ عددهم (10)، وذلك ل:

- بيان مدى وضوح التعليمات المرافقة للاستبانة.
- الكشف عن مدى وضوح العبارات، وحُسن صياغتها اللغوية.
- دقة العبارات في قياس ما وضعت لأجله.
- إضافة أو حذف عبارات وأفكار يمكن أن تزيد من صدق الاستبانة.

وقد أبدى السادة المحكّمون بعض الملاحظات على الاستبانة، وقد أجر الباحث التعديلات كافة وفق ملاحظات ومقترحات المحكمين.

3_2_3_9_**ثبات الاستبانة:** تمّ التأكد من ثبات الاستبانة بطريقتين، هما:

- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha):

للتأكد من الاتساق الداخلي لاستبانة، تمّ حساب معاملات الثبات ألفا كرونباخ بين جميع العبارات المكوّنة للاستبانة المذكورة على عينة استطلاعية بلغت (20) مدرساً ومدرسةً من خارج عينة الدراسة، وقد بلغ معامل الثبات (0.788) على مستوى الاستبانة ككل. مما يدل على الثبات الجيد لاستبانة المستخدمة في عينة الدراسة (عبد الهادي، 2001, 390).

4_2_3_9_طريقة التجزئة النصفية:

استُخدِم الباحث طريقة **التجزئة النصفية** لحساب ثبات الاستبانة، إذ قُسِّمت إلى نصفين متعادلين، يضم الأول العبارات الفردية، والثاني يضم العبارات الزوجية، واحتُسِبت مجموع درجات النصف الأول، وكذلك درجة النصف الثاني، وثم طبق **معامل الارتباط لبيرسون (Person)**، والذي هو (قيمة رياضية تبيّن درجة العلاقة بين متغيرين)، فتبيّن أنّه يُساوي (0.464)، وهو يُمثّل ثبات نصف الاستبانة. ثم جرى تعديل طول البعد باستخدام **معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown)**، لأنّ معامل الثبات المحسوب بطريقة التجزئة النصفية يُظهر درجة ارتباط أحد نصفي الاستبانة بنصفه الآخر وليس الاستبانة برّمتها، فتبيّن أنّ معامل الثبات بلغ (0.785)، كما بلغ معامل الثبات غوتمان **(Guttman)** (0.775)وهذا يؤكد ثبات الاستبانة.

10_المعالجة الإحصائية: تم استخدام حزمة التحليل الإحصائي للدراسات الإنسانية (SPSS) لتحليل النتائج واستخراج الإحصائيات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة، حيث تم إدخال البيانات في الحاسب الآلي باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) والقيام بالعمليات الإحصائية الآتية:

10_1_ معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha): للتأكد من ثبات الأدوات.

10_2_ معادلة سبيرمان براون(Spearman-Brown)، **ومعامل الثبات غوتمان** (Guttman): استخدم لحساب معامل الثبات للعينة الاستطلاعية بطريقة التجزئة النصفية.

10_3_ معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient): للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للأدوات.

من خلال المعادلة الآتية:

$$\text{معامل الارتباط} = \frac{(\text{مج س ص}) - (\text{مج س})(\text{مج ص})}{\sqrt{[\text{ن}(\text{مج س}^2) - (\text{مج س})^2][\text{ن}(\text{مج ص}^2) - (\text{مج ص})^2]}}$$

10_4_المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات المدرسين على اختبار التحصيل الخاص بالقياس والتقويم وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة السؤال الأول.

10_5_المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المدرسين حول درجة امتلاكهم مهارات عمليات القياس والتقويم على فقرات الاستبانة للإجابة عن أسئلة الدراسة السؤال الثاني.

10_6_استخدام اختبار (t) للفروق وإجراء التباين الحادي (ANOVA) لتعرف الفروق تبعاً لمتغيري الجنس وخبرة المدرس.

11_النتائج وتفسيرها:

1_11_النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص: ما مستوى امتلاك مدرسي الرياضيات في المدارس الحكومية في مدينة اللاذقية للمعارف الأساسية في القياس والتقويم التربوي ؟.

للإجابة عن السؤال، طبقَ الباحث على أفراد عينة الدراسة اختبار تحصيلي، حيث استخرج درجة لكل مدّرس، على كل فقرة من فقرات الاختبار الخاصة بالمعارف الأساسية في القياس والتقويم في المجالات الرئيسية الآتية:

(مفاهيم وأهداف القياس، أنواع المقاييس، مواصفات الاختبار الجيد، طرق بناء الاختبارات، وسائل التأكد من درجة الصدق والثبات، الطرق السليمة في استخدامها)، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على جميع هذه الفقرات ، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

والجدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة معرفة امتلاك مدرسي الرياضيات للمعارف الأساسية في القياس والتقويم.

المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك	الترتيب
المفاهيم والمصطلحات الأساسية للقياس والتقويم	0.59	0.49	متوسط	1
الأساليب المختلفة للقياس	0.40	0.49	ضعيف	4
طرائق بناء الاختبارات	0.51	0.50	متوسط	2
تحليل النتائج والاستفادة منها	0.35	0.48	ضعيف	5
المتوسط الكلي للمجالات	0.40	0.40	ضعيف	3

يظهر الجدول السابق أنَّ المتوسط الحسابي لتحصيل المدرسين على مصطلحات ومفاهيم القياس والتقويم كلل بلغ (0.40)، وانحراف معياري قدرها (0.40%) بدرجة ضعيفة، مما يدل على ضعف واضح لدى مدرسي ومدرسات الرياضيات بمفاهيم

ومصطلحات القياس والتقويم التربوي، وبوجه خاص كان الضعف في مجال الأساليب المختلفة للقياس، وتحليل النتائج والاستفادة منها، حيث أن فقرات هذه المجالات تدور حول الاختبارات المرجعية والمحكية المرجع، والمتعلقة بتوقيت عمليات القياس والتقويم، وحول الأهداف التربوية وتصنيفاتها، ويعزو الباحث ذلك إلى احتمال عدم أخذ أية مساقات تتعلق بتطبيق المفاهيم المتعلقة بأنواع المقاييس ومواصفات الاختبار الجيد وطرائق بناء الاختبارات و وسائل التأكد من الصدق والثبات ومعنى العلامات بأنواعها والطرائق السليمة في استخدامها، وكذلك قلة المشاركة بدورات عمل تدريبية في مجال الاختبارات بشكل عام، وعدم وجود مشرف متخصص في مجال القياس والتقويم ليقوم بعمليات المتابعة والإرشاد، تتفق هذه النتائج مع ما توصلت له دراسة (الصبيحي,2000) التي أظهرت وجود معلومات أكبر بمفاهيم القياس والتقويم التربوي لدى الأفراد الذين تلقوا إعداداً أو تدريباً في مجال القياس والتقويم، وتختلف نتائج الدراسة مع دراسة (دراسة عبد الله،2000) حيث أشارت إلى إعطاء وزن نسبي للمجال النفس حركي أعلى من الوزن النسبي لكل من المجالين المعرفي والانفعالي.

وللمزيد من التفصيل في النتائج، تم استخراج درجة لكل فرد من أفراد عينة الدراسة تمثل امتلاكه للمفهوم أو المصطلح الوارد في الفقرة واستخرجت درجة تمثل امتلاك الفرد لكل المفاهيم الواردة في فقرات الاختبار وجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد العينة على كل مفهوم من المفاهيم الخاصة بالقياس والتقويم والمعرفة كلل بالاختبارات.

رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعرفة
1	0.27	0.44	ضعيف
2	0.50	0.50	ضعيف
3	0.51	0.50	متوسط
4	0.36	0.34	ضعيف
5	0.48	0.50	ضعيف
6	0.34	0.47	ضعيف
7	0.53	0.50	متوسط
8	0.42	0.49	ضعيف
9	0.26	0.44	ضعيف
10	0.32	0.47	ضعيف
11	0.43	0.49	ضعيف
12	0.27	0.44	ضعيف
13	0.43	0.49	ضعيف
14	0.50	0.50	ضعيف
15	0.34	0.47	ضعيف
16	0.53	0.50	متوسط
17	0.42	0.49	ضعيف
18	0.53	0.50	متوسط
19	0.53	0.50	متوسط
20	0.42	0.49	ضعيف
21	0.32	0.47	ضعيف
22	0.43	0.49	ضعيف
23	0.34	0.47	ضعيف
24	0.27	0.44	ضعيف
25	0.27	0.44	ضعيف
26	0.53	0.50	متوسط
27	0.50	0.50	ضعيف
28	0.32	0.47	ضعيف
29	0.42	0.49	ضعيف
30	0.32	0.47	ضعيف
الدرجة الكلية	0.43	0.50	ضعيف

يتضح من الجدول السابق أن درجة امتلاك أفراد عينة الدراسة لمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم الخاصة ببناء الاختبارات حيث بلغ المتوسط العام (0.43) ودرجة امتلاك الأفراد للمفاهيم والمصطلحات المرتبطة ببناء الاختبارات ضعيفة ، وهذا

يدل بشكل واضح على أن امتلاك معلمي ومعلمات مادة الرياضيات بمفاهيم ومصطلحات بناء الاختبارات كانت متدنية، وهذا يتفق مع مجمل ما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج كدراسة (Bothroyd et al,2012)، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى عدم كفاية المساقات الدراسية في مؤسسات التعليم العالي والتي تتيح للطالب تطبيق أساليب قياس وتقويم الأداء، حيث أن تقويم الأداء معتمد على الأهداف وهي أحد أهم المجالات التقويمية.

3_11_النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما درجة امتلاك مدرسي الرياضيات في المدارس الحكومية في مدينة اللاذقية لمهارات عمليات القياس والتقويم التربوي؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخراج درجة كل مفحوص وتقديره لامتلاكه كل مهارة من المهارات الواردة في استبانة مسح امتلاك مدرسي الرياضيات لمهارات وعمليات القياس والتقويم وذلك تبعاً للمجالات الخاصة بهذه المهارات وتحليل نتائج التقويم، وجاءت النتائج كما في الجداول ذات الأرقام (8_7_6)تبين هذه النتائج.

هنا يستعرض الباحث كما في السؤال السابق النتائج العامة ثم كل مجال من المجالات على حدة.

والجدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة معرفة امتلاك مدرسي الرياضيات للمهارات عمليات القياس والتقويم.

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك	الترتيب
إعداد أدوات التقويم	3.07	0.69	متوسط	3
تنفيذ عمليات القياس والتقويم	3.15	0.75	متوسط	2
تحليل نتائج التقويم	3.19	0.75	متوسط	1

يظهر الجدول السابق أنَّ المتوسط الحسابي لإعداد أدوات التقويم كلل بلغ (3.07)، وانحراف معياري قدرها (0.69%) بدرجة متوسطة، وبالنسبة لتنفيذ عمليات القياس والتقويم بلغ المتوسط الحسابي (3.15)، وانحراف معياري قدرها (0.75%)بدرجة

متوسطة، وبالنسبة لتحليل نتائج التقويم بلغ (3.19)، وانحراف معياري قدره(0.75%) وبدرجة متوسطة.

وللمزيد من التفصيل في النتائج، تم استخراج درجة لكل فرد من أفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

أولاً: إعداد أدوات التقويم

جدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير أفراد العينة لدرجة امتلاكهم المهارات الخاصة بأعداد أدوات التقويم

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك	الترتيب
1	تحديد الأهداف التربوية وترجمتها إلى سلوك	3.33	0.59	متوسط	6
2	تحليل الأداء إلى مكوناته الرئيسية	3.24	0.59	متوسط	6
3	قياس الأداء المرحلي وإعطاء علامة له	3.19	0.67	متوسط	5
4	قياس الأداء النهائي وإعطاء علامة له	3.29	0.49	متوسط	7
5	تفسير وتوضيح النتائج	3.05	0.75	متوسط	3
6	وضع علامة في حالة السلوك أو الأداء الفردي	3.26	0.66	متوسط	8
7	وضع علامة في حالة السلوك أو الأداء الجماعي	3.59	0.62	مرتفع	1
8	تحليل محتوى المادة العلمية (التعليمية)	3.13	0.44	متوسط	9
9	إعداد جدول المواصفات	2.19	1.00	متدني	10
10	استخدام جدول المواصفات في بناء أدوات القياس	2.27	0.94	متوسط	2
	المعدل العام	3.07	0.69	متوسط	4

نلاحظ من الجدول السابق من خلال المعدل العام أن تقدير المعلمين لمعرفتهم بالمهارات اللازمة لإعداد أدوات القياس اللازمة لمادة الرياضيات متوسطة (المعدل العام=3.07)، إلا أن تقديرهم لمعرفتهم ببعض المهارات جاءت في المستوى المتدني، مثل المهارة المتعلقة بإعداد جدول المواصفات حيث كان المعدل (3.07).

ثانياً: تنفيذ عمليات القياس والتقويم:

جدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير أفراد العينة لدرجة امتلاكهم المهارات الخاصة تنفيذ عمليات القياس والتقويم

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك	الترتيب
11	المشاهدة كوسيلة لملاحظة السلوك وتقويمية	3.33	0.66	متوسط	6
12	استخدام الأدوات في عمليات التقويم	3.37	0.72	متوسط	6
13	مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة عند إجراء عمليات التقويم	3.24	0.62	متوسط	7
14	تقويم أداء ذوي الاحتياجات الخاصة	2.91	0.83	متوسط	3
15	تقويم فاعلية النشاط داخل المدرسة	3.59	0.83	مرتفع	1
16	تقويم منهاج الرياضيات للصف المعين	3.28	0.59	متوسط	8
17	تقويم الأنشطة للصف المعين	3.05	0.73	متوسط	5
18	تقويم الجوانب المعرفية في حل المسائل	3.08	0.84	متوسط	2
	المعدل العام	3.15	0.75	متوسط	4

نلاحظ من الجدول السابق من خلال المعدل العام أن تقدير المدرسين لمعرفتهم بالمهارات اللازمة لتنفيذ عمليات القياس والتقويم لمادة الرياضيات متوسطة (المعدل العام = 3.15)، إلا أن تقديرهم لمعرفتهم ببعض المهارات جاءت في المستوى المتدني، مثل المهارة المتعلقة باستخدام قوائم الشطب حيث كان المعدل (2.19).

ثالثاً: تحليل نتائج التقويم:

جدول رقم (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير أفراد العينة لدرجة مهارات الخاصة بتحليل نتائج التقويم

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك	الترتيب
19	استخدام نتائج عمليات التقويم في تحسين سوية الأداء الرياضي	3.15	0.77	متوسط	6
20	تحليل وتفسير نتائج الاختبارات واستخراج صدقها وثباتها	2.22	0.97	متدني	8
21	كتابة فقرات تقيس القدرات العقلية العليا	2.66	0.83	متوسط	5
22	تحديد نوع ومواصفات الاختبار الجيد	3.33	0.60	متوسط	7
23	استخدام الطرق المناسبة لتصنيف الطلبة إلى مجموعات متقاربة أدائياً	3.62	1.72	مرتفع	1
24	توصيل النتائج إلى الطلبة	3.47	0.70	متوسط	
25	تحديد أدوات وأجهزة القياس المناسبة لقياس الأداء	3.65	0.75	مرتفع	2
26	وضع البرنامج التنفيذي في ضوء ظروف المدرسة و وإمكانياتها	3.93	0.64	مرتفع	3
	المعدل العام	3.19	0.75	متوسط	4

نلاحظ من الجدول السابق من خلال المعدل العام أن تقدير المعلمين لمعرفتهم بالمهارات اللازمة لتحليل نتائج التقويم لمادة الرياضيات متوسطة (المعدل العام = 3.19)، إلا أن تقديرهم لمعرفتهم ببعض المهارات جاءت في المستوى المتدني، مثل المهارة المتعلقة تحليل وتفسير نتائج الاختبارات واستخراج صدقها وثباتها حيث كان المعدل (2.22).

يتضح مما سبق أن استخدام المدرسين والمدرسات لمهارات التقويم وتحليل النتائج كانت متوسطة، ويعود هذا إلى أن المعلم لا يتوخى الدقة عند استخدامه لعملية التقويم وهذا الأمر يحتاج من القائمين على الإدارات التربوية ذات الصلة أن يعقدوا

الدورات التدريبية المناسبة ليكسبوا المدرسين والمدرسات والمعلمات مهارات إعداد أدوات التقويم ذات الصلة ومن ثم تنفيذها وتحليل نتائجها، وتتفق هذه النتائج مع مختلف الدراسات ذات الصلة التي ورد ذكرها سابقاً والتي تؤكد جميعها أن المدرسين في مختلف المجالات تنقصهم المعرفة الصحيحة بتحضير أدوات القياس المناسبة وتطبيقها وتحليل نتائجها والاستفادة من هذه النتائج في تحسين مخرجات العملية التربوية، ومن المثير للانتباه أن المدرسين قدروا استخدامهم للأدوات في التقويم بدرجة مرتفعة، وهذا قد يعكس اهتماماً بالتدرب العملي.

3_11_النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما دلالة الفروق الإحصائية في درجة امتلاك مدرسي الرياضيات لمهارات عمليات القياس والتقويم نبعاً لمتغيري (جنس المدرس: ذكر أو أنثى.، خبرة المدرس التدريسية: (1_4) سنوات، (5_9) سنوات، و(10) سنوات فما فوق).

أولاً: جنس المدرس:

لتعرّف الفروق في تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة امتلاكهم المهارات التقويمية اللازمة لبناء الاختبارات في مادة الرياضيات تبعاً لمتغير جنس المدرس، جرى استخراج نتائج اختبار (t)، ويوضح الجدول الآتي نتائج الفروق في الدرجات.

جدول رقم (9) نتائج اختبار الفروق (T) لتقديرات أفراد العينة لدرجة امتلاكهم مهارات القياس والتقويم الخاصة ببناء الاختبارات في مادة الرياضيات تبعاً لمتغير الجنس.

الجنس	معلمين			معلمات			قيمو t	مستوى الدلالة
البعد	العدد	المتوسط	الانحراف	العدد	المتوسط	الانحراف		
تقديرات المعرفة بالمهارات	50	3.17	0.33	40	3.2	0.33	0.567	0.573
تقديرات درجة الاستخدام	50	3.04	0.30	40	3.04	0.27	0.107	0.916
تقديرات مدى الحاجة للتدرب على المهارات	50	3.89	0.78	40	4.03	0.33	-2.196	0.32

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المدرسين وتقديرات المدرسات لمعرفتهم ودرجة استخدامهم لمهارات القياس والتقويم اللازمة لبناء الاختبارات في مادة الرياضيات، في حين تشير النتائج إلى اختلاف المدرسين والمدرسات وتقديراتهم لهذه المهارات حيث أشارت المدرسات إلى درجة أكبر من الحاجة على هذه المهارات مقارنة بتقديرات المدرسين لحاجتهم لها. ويعزو الباحث ذلك إلى أن درجة تأهيل المدرسات تشبه إلى درجة كبيرة درجة تأهيل المدرسين على أمور القياس والتقويم الخاص بمادة الرياضيات مثلها مثل بقية الموضوعات المدرسية الأخرى وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة (العمري،2010) حيث أظهرت الدراسة إلى وجود ضعف واضح في معرفة المدرسين وفي الممارسات الخاطئة لهذه المهارات.

ثانياً: خبرة المدرس في التدريس:

لتعرّف الفروق في تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة امتلاكهم لمهارات التقويمية اللازمة لبناء الاختبارات في مادة الرياضيات تبعاً لمتغير الخبرة في التدريس، جرى استخراج ثلاث درجات لكل مفحوص تمثل تقديراته لتعرّف درجة امتلاكه للمهارات في مجال القياس والتقويم، وجرى استخراج المتوسطات، ويوضح الجدول الآتي نتائج الفروق في الدرجات.

جدول رقم (10) المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدّراسة واستخدامهم وحاجاتهم في مجال مهارات القياس والتقويم الخاصة ببناء الاختبارات في مادة الرياضيات تبعاً لمتغير الخبرة في التدريس.

البعد	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف
تقديرات مستوى المعرفة بالمهارات	4_1	26	3.12	6.60
	9_5	24	3.06	14.05
	10 فما فوق	50	3.15	7.13
تقديرات درجة الاستخدام للمهارات	4_1	26	3.11	6.09
	9_5	24	2.66	11.56
	10 فما فوق	50	3.03	80.7
تقديرات مدى الحاجة للتدرب على المهارات	4_1	26	4.12	8.75
	9_5	24	3.78	10.89
	10 فما فوق	50	3.97	8.87

نلاحظ من الجدول السابق وجود حاجة اكبر للتدرب عند المعلمين من ذوي الخبرة (1–4) سنوات مقارنة بذوي الخبرة (5_9)، وللوقوف على أثر متغير الخبرة في التدريس على تقديرات مدرسي ومدرسات مادة الرياضيات لتعرّف درجة امتلاكهم للمهارات اللازمة لبناء الاختبارات في مجال القياس والتقويم، للتحقق من ذلك تم استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) لقياس دلالة الفروق في الفرضية تبعاً لمتغير الخبرة في التدريس كما في الجدول الاتي:

الجدول رقم (11) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) لقياس دلالة الفروق تبعاً لمتغير الخبرة في التدريس.

	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	(f)	الدلالة
الفرضية	بين المجموعات	91.78	2	45.86	0.100	0.90
	داخل المجموعات	42.73	87	45.54		
	المجموع	134.51	89			

تشير النتائج الواردة في الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة في التدريس، حيث بلغت قيمة (f=0.100) وبدلالة إحصائية (0.90)، وهذا يعني بأنَّ أفراد العينة قد اتفقت إجاباتهم باختلاف خبرتهم في التدريس، ويعزو الباحث ذلك بأن المعلم المبتدئ يشعر بحاجة أكثر إلى امتلاك المهارات التي تساعده في حسن إدارة العملية التربوية داخل الصف بما فيها استخدام أدوات القياس والتقويم بالشكل الصحيح، وهذا يتفق مع نتائج دراسة كل من دراسة (Bothroyd et al,2012)ودراسة (Marsh,2001).

12_ مقترحـــات الدراســـة: اسـتناداً نتـائج الدّراسـة يمكـن تقـديم بعـض المقترحـات الآتية:

- ✓ عقـد النـدوات والمحاضـرات لتنشـيط الأطـر المعرفيـة والاهتمـام بتوسـيع دائـرة المعرفـة بمفـاهيم ومصـطلحات القيـاس والتقـويم التربـوي، وذلـك لرفـع سـوية وكفاءة مدرسي ومدرسات الرياضيات.
- ✓ وضـع دليـل يقـدم محتـوى معرفيـاً للمعلـم لكـل مرحلـة تعليميـة يوضـح كيفيـة إعـداد وتنفيـذ وسـائل التقـويم وتحليـل نتائجـه، لأنـه لابـد مـن إكسـاب المـدرس نـواحي المعرفـة الأساسـية والمفـاهيم العمليـة التـي يسـتند عليهـا لتسـاعده فـي امـتلاك المهـارات اللازمـة لبنـاء اختبـارات تسـاعد علـى أداء عمليـة التقـويم بطريقة علمية وموضوعية.
- ✓ زيـادة اهتمـام المشـرفين بتقـويم مـدى اسـتخدام المعلمـين للكفايـات اللازمـة للتقـويم والـذي يعنـي مـدى تحفظهـم مـن تحققهـم مـن الطلبـة لـلأداء المطلـوب وبالتالي تحقيق المنهاج لأهدافه.

المراجع:

_أبـو زينـة، فريـد (1995). ***تطـوير منـاهج الرياضـيات المدرسـية وتعليمهـا***. دار وائـل للنشر، عمان، الأردن.

_ أحمـد، محمـد عبـد. (1960). ***القيـاس النفسـي والتربـوي***. القـاهرة، مكتبـة النهضة المصرية، ص302.

_إسماعيل، محمد.(2007). ***استراتيجيات التقويم التكويني***. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث،2(7)،20.

_ أبـو نمـرة، محـد خميس (2000) .***الكفايـات التعليميـة الأساسـية فـي الأردن واقتـرح برنامج لتطويرها***. جامعة أم درمان الإسلامية.

_بطـرس آمـال. (2001) .***الكفايـات التعليميـة اللازمـة لمعلمـي مـادة الرياضـيات فـي المرحلة المتوسطة*** (رسالة ماجستير). جامعة الموصل، العراق.

_الحربـي، طـلال سعد. (2000). ***استراتيجية المعلمين لتقويم تلاميذهم***. مجلة التربية، العدد 137. ص126.

_حسنين، محمد صبحي.(1999). ***التقويم والقياس فـي التربية***. ج1، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

_الدوسري، راشد حمادة. (2004). ***القياس والتقويم التربوي الحديث***. ط1، عمان: دار الفكر.

_الرفاعي، نعيم. (1985). التقويم والقياس في التربية. دمشق: منشورات جامعة دمشق.

_زيتون، حسن (2005). **رؤيـة جديـدة فـي التعلـيم**. الرياض: الدار الصواتية للتربية، المملكة العربية السعودية.

_ شعلة، الجميل محمد عبد السميع. (2000) .***التقويم التربوي للمنظمة التعليمية اتجاهات وتطلعات***. ط2، القاهرة: دار الفكر العربي.

_الصبيحي، خالد بن إبراهيم. (2000) .***تقويم كفاءة المشرفين التربويين والمديرين في حال القياس والتقويم التربوي في المملكة العربية السعودية*** (رسالة دكتوراه غير منشورة). الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

__ عبد الله، أنعام(2000). ***بناء نموذج مقترح لتقويم النتاجات التعليمية للتلاميذ في مادة الرياضيات***. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العراق، 45(1)يناير.

_ عبد الهادي، نبيل. (2011). ***القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التّدريس الصّفي***. (ط2) ، عمان: دار وائل للنّشر.

_عدس، عبد الرحمن(1999). ***دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية***. ط2،عمان: دار الفكر.

_عريبات، نجات عبد الكريم المهدي.(2005) .***مستوى معرفة معلمي ومعلمات التربية الرياضية في محافظة البلقاء بمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم***(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية، كلية الدّراسات التربوية العليا.

_ العمري، حسان غازي (2010) .***تقويم الاختبارات المدرسية في ضوء معايير تطوير الاختبارات (تخطيطها، إخراجها، تطبيقها، تصحيحها)***.رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

_عودة، أحمد (2002). ***القياس والتقويم في العملية التدريسية***. ط5، إربد: دار الأمل.

_عطاالله، ميشيل كامل(2003). ***طرق وأساليب تدريس الرياضيات***. ط2،عمان: دار المسيرة.

_علام، صلاح الدين.(2006). ***القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المستقبلية***. القاهرة: دار الفكر العربي.

_عودة، أحمد.(2012). ***القياس والتقويم في العملية التدريسية***. الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.

_ القحطاني، عايض بن جابر بن راشد(2012). ***تقويم مهارات الأسئلة الصفية لدى معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمحافظة القويعية في ضوء التقويم الأصيل.*** ***(***رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، السعودية .

_الكيلاني، عبد الله زيد والتقي، أحمد وعدس، عبد الرحمن.(2009). ***القياس والتقويم في التعليم والتعلم***. الكويت: الشركة العربية للتسويق والتوريدات.

_مخائيل، امطانيوس(2005). **التقويم التربوي الحديث**. ليبا: منشورات جامعة سهبا، الجماهيرية الليبية.

_المؤتمر العلمي الثالث(2019) .***"التطوير التربوي***". جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.
_المؤتمر التربوي الثالث(2004) .***"نحو أعداد أفضل لمعلم المستقبل***. المنعقد في كلية التربية دار الضيافة جامعة السلطان قابوس ، سلطنة عمان.
_المؤتمر التربوي العشرون .***"التعليم جودة شاملة ورؤية جديدة***". المنعقد في كلية التربية، البحرين.
_الوكيل، حسين (2000). ***أساسيات القياس والتقويم التربوي والنفسي***. الجامعة الإسلامية، غزة.

References:

_Bothrod, R (2012).What Do Teachers Know About Know Measurement and How Did They Find Outs. Paper Presented at Council on Measurement in Education, San-Francisco, CA.

_Kinoski, H(2010). ***Teachers Conceptions of Mathematical Modeling***. Ph.D thesis. Colombia University. New York.

_Erickson,C. ***Measuring student growth.*** Allyn and Bacon, Boston, 1979.

_Gronlund,N.E***. preparing criterion- referenced tests for chassroom instruction.*** New York: Macmillan.1973.

__Marsh; W.H. ***Students Evaluations of University Teaching, University of Western*** Sydey Available;http;//www.uws.edu.au/uws/edu/seeq/SETS-Herbmarsh-presentation,2001.

_Maartuza,V.A. ***Standardized tests in education, Hoit, Rinehart and Winstonm, Inc***. Boston, 1977.

_ Paulson,W.J***.Evaiuation in education***. Berkeley: Mc-cutchan,1974

_Stuffebeam.D.L ***.Ed ucational evaluation and decision making***. Itasca, lllinois:F.E.peacock publishers,1971.

_ Woditsch, G & Schmittoroth, J .(2001). ***The Thoughtful Teacher Guide to Thinking Skill*****. Lawrence Erlbaum Associates**, New Jersey.

_ Waugh, R.F.(2002) ***Measuring Seif _Reported Studying and Learning for Universits Students: Linking Attitudes and Behavionrs on the Same Scale***. British Journal of Education psychology, 37(4),pp54.

_ Yang, D.C.(2003) ***Teaching And Learing Number Sense An In Tawan***. ***Intervention Study Of Fifth***

_ Yang, D.C,Li,M.F&Li,W.g **.(2008)** ***Development of a Computerized and Validity Analysisi, educations & skills select,*** 2008.

ملحق رقم (1) الاختبار

الزملاء والزميلات مدرسي ومدرسات الرياضيات المحترمين

تحية طيبة وبعد

"هذه الأوراق التي بين أيديكم هي اختبار لتعرف درجة امتلاك مدرسي ومدرسات الرياضيات للمعارف الأساسية في القياس والتقويم ". يرجو الباحث التعاون معها، ويؤكد للأخوة الزملاء أن جميع المعلومات التي ترد ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وستبقى في إطار السرية التامة.

مع الشكر والتقدير لتعاونكم

فيما يلي مجموعة من الأسئلة الخاصة بموضوعات القياس والتقويم لمختلف الموضوعات المدرسية، بما في ذلك مادة الرياضيات والمكون من (50) فقرة، لكل فقرة أربعة بدائل، واحدة منها فقط الصحيحة، أرجو تحديد رمز الإجابة الصحيحة.

1_ يحتل القياس مكانة هامة في: A. العلوم المختلفة. B. مجالات الحياة. C. A+B D. كل ما سبق خاطئ.	2_يعرف القياس بأنه: A. وصف للبيانات والمعطيات. B. العملية التي يتم بواسطتها التعبير عن الأشياء برموز وأعداد. C. قواعد استخدام الأعداد بحيث تدل على الأشياء. D. كل ما سبق صحيح.
3_ يعرف التقويم التربوي بأنه: A. عملية تحديد مدى التحقق الفعلي للأهداف التربوية B. إصدار حكم قيمي على مدى ما تحقق من أهداف. C. العملية التي من خلالها تصدر أحكام على فاعلية العملية التربوية. D. كل ما سبق صحيح	4_ تهدف عملية التقويم إلى: A. إيجاد برامج تربوية إثرائية. B. اقتراح حلول للمشكلات التربوية. C. الحكم على صلاحية البرامج التربوية. D. الكشف عن خصائص الطلبة الموهوبين
5_العناصر الأساسية للقياس: A. الموضوع. B. العدد. C. المقياس. D. كل ما سبق صحيح.	6_يشير العدد إلى: A. رتبة. B. رقم. C. عدد أو كم D. كل ما سبق صحيح.

7_ يهدف التقويم التكويني إلى: A. التحقق من بلوغ أهداف طويلة المدى. B. التحقق من بلوغ أهداف قصيرة المدى. C. الحكم على الأداء نهاية العام الدراسي. D. تصنيف الطلبة إلى مستويات مختلفة.	8_ الهدف من عملية القياس التربوي هي: A. التعرف على الفروق الفردية. B. تشخيص جوانب الضعف والقوة عند كل تلميذ. C. تصنيف الطلبة حسب قدراتهم. D. تقويم فاعلية أساليب التدريس المستخدمة.
9_ يستخدم بصورة خاصة في قساس الأداء المقياس: A. الأسمي. B. الفئوي. C. النسبي. D. الترتيبي.	10_ تصنيف الأفراد إلى رمز أو فئات استناداً إلى متغير أو سمة معينة يتم في المستوى: A. الأسمي. B. الفئوي. C. الترتيبي. D. النسبي.
11_يدعى الاختبار الذي يهدف إلى التأكد من بلوغ مستوى الإتقان الذي تم بلوغه من قبل المدرس بالاختبار: A. المعياري المرجع. B. الادائي. C. المكي المرجع. D. كل ما سبق صحيح.	12_ يتطلب تفسير نتائج الاختبار معياري المرجع تحديد: A. الرتب لكل الطلبة في الصف الواحد. B. العلامة المئوية لكل طالب في الصف. C. الموقع النسبي لكل طالب في الصف. D. العلامات المعيارية ذات الصلة.
13 _ تسهل عملية القياس كلما أمكن تحديد الصفة: A. المراد قياسها. B. عزلها. C. فصلها. D. كل ما سبق صحيح.	14_من مصادر الخطأ في القياس: A. صعوبة تحديد السمة المقيسة وعزلها. B. إمكان تعميم نتائج أداة القياس. C. العدد. D. كل ما سبق صحيح.
17_ من المواصفات العامة للاختبار الجيد أنه: A. يتناسب مع الزمن المخصص له. B. يبتعد عن الأسئلة السهلة. C. يعطي جانباً كبيراً لعمليات الفهم. D. كل ما سبق صحيح.	18_يهدف التقويم الختامي إلى: A. الحكم على فاعلية أساليب التدريس. B. تحديد أهمية المنهاج. C. تحديد مواطن القوة والضعف عند الطلبة. D. تصنيف الطلبة في نهاية تعلمهم لوحدة دراسية.
19_ التقويم عملية شاملة لأنه يشمل: A. نواحي نمو التلميذ المختلفة. B. عناصر العملية التربوية ومكوناتها. C. تحقيق التوازن بين المجالات المختلفة. D. كل ما سبق صحيح.	20_التقويم عملية مستمرة لأنها: A. مواكبة للعملية التربوية. B. جزء من العملية التربوية. C. أداة من أدوات العملية التربوية. D. كل م اسبق صحيح.

21_ من شروط الهدف السلوكي أن يكون قابلاً: A. للملاحظة. B. للقياس. C. للتحقق. D. كل ما سبق صحيح.	22_ يفيد جدول المواصفات بشكل رئيسي في: A. تحديد نوعية المهارات التي ستستخدم في الاختبار. B. تحديد عدد المهارات المطلوب إدخالها في الاختبار. C. تأكيد شمولية الاختبار لجميع جوانب السلوكيات. D. توضيح الهدف من الاختبار.
23_ من أغراض التقويم: A. تعليمية. B. تشخيصية. C. تربوية. D. كل ما سبق صحيح.	24_ للتقويم الفعال دور في: A. تكوين عادات الدراسة فعالة. B. الاحتفاظ بالمادة المتعلمة. C. انتقال التعلم. D. كل ما سبق صحيح.
25_ التقويم أو المحاكمة هي أحد مستويات المجال: A. الانفعالي. B. النفس حركي. C. المعرفي. D. الوجداني.	26_ تعتبر الاختبارات الشائعة في مدارس الجمهورية العربية السورية في مختلف الموضوعات المدرسية هي اختبارات: A. المحكية المرجع. B. المعيارية المرجع. C. التشخيصية. D. الختامية.
27_ حلقة الوصل بين عملية التقويم وعملية التعلم والتعليم هي: A. الأهداف . B. الطرائق. C. الوسائل. D. كل ما سبق خاطئ.	28_ من طرائق الثبات: A. الإعادة. B. إجراء مقياس معادل. C. A+B D. كل ما سبق خاطئ.
29_ واحدة من العبارات التالية صحيحة فيما يتعلق بالعلاقة بين القياس والتقويم وهي: A. حتى تتم عملية التقويم لا بد أولاً من إجراء عملية القياس. B. حتى تتم عملية القياس لا بد أولاً من إجراء عملية التقويم. C. يجب إجراء عملية القياس والتقويم معاً بنفس الوقت. D. تتم عملية القياس أولاً وبعد مدة من ذلك تجرى عملية التقويم.	30_ يفترض أن تكشف أداة القياس العادية عن: A. أفضل أداء يستطيع المفحوص تقديمه. B. الأداء المرغوب تربوياً. C. الأداء الطبيعي عند المتعلم. D. الداء النموذجي.
31_ "صعوبة الفقرة" في حالة الفقرة الموضوعية تشير إلى: A. نسبة الناجحين على الفقرة. B. نسبة الراسبين على الفقرة.	32_ أي أسئلة المقال التالية عي الأفضل؟ A. اذكر أهم خصائص الهدرجين؟ B. اذكر ثلاث استعمالات شائعة للنحاس؟

C. الفرق بين نسبتي الناجحين والراسبين على الفقرة.
D. نسبة النجاح على الفقرة في المجموعة العليا من الطلبة.

C. أذكر أسماء الأنهار في الوطن العربي الذي تصب في البحر المتوسط؟
D. ما هي حسب رأيك معيقات نمو الاقتصاد العربي؟

33_ أفضل وسيلة يمكن استخدامها للتدليل على نتيجة طالب على امتحان ما هي العلامة:
A. المئوية.
B. المعيارية.
C. المطلقة.
D. النسبية.

34_ أي الفقرات الموضوعية التالية هي الأفضل:
A. صعوبتها (80) تمييزها (50).
B. صعوبتها (60) تمييزها (30).
C. صعوبتها (70) تمييزها (40).
D. صعوبتها (60) تمييزها (60).

35_ الهدف التعليمي الذ يهمنا كمربين هو الذي يمكن:
A. تحديد مكوناته أو عناصره.
B. ترجمته إلى سلوك يمكن قياسه.
C. التعبير عنه بلغة واضحة.
D. التحقق من مصداقيته.

36_ الاختبار الجيد هو الذي:
A. تناسب أسئلته الطالب المتوسط دون غيره.
B. لا تتطلب أسئلته المهارة الكتابية.
C. يدور حول التفكير وليس الحفظ.
D. كل ما سبق خاطئ.

37_ الاختبار الذي يفيد المعلم في تحسين ممارساته التدريسية هو:
A. الختامي.
B. التكويني.
C. المعياري المرجع.
D. المحكي المرجع.

38_ يعطي الاختبار التكويني عادة في:
A. بداية تدريس الوحدة.
B. نهاية تدريس الوحدة.
C. أثناء تدريس الوحدة.
D. لا يوجد وقت محدد لذلك.

39_ يهدف الاختبار الختامي في العادة إلى:
A. تصنيف الطلبة.
B. تحديد مواطن الضعف والقوة عند الطلبة.
C. تقويم فعالية أساليب التدريس.
D. تقويم أهمية الوحدة الدراسية.

40_ تشتق الهداف التربوية عادة من خلال:
A. فلسفة التربية.
B. احتياجات البيئة المحلية.
C. آراء المفكرين والسياسيين المحليين.
D. كل ما سبق صحيح.

41_ الاختبار الذي يساعد على التأكد من عمق إجابة الطالب وحسن فهمه للمادة هو:
A. الكتابي المقالي.
B. الشفوي.
C. الموضوعي.
D. الأدائي.

42_ أكثر أنواع الصدق شيوعاً في حالة الاختبارات المدرسية هو:
A. الصدق الظاهري.
B. صدق المحتوى.
C. الصدق التلازمي.
D. صدق المفهوم.

43_ واحدة من التالية نحتاج في بناء مقاييسها إلى استخدام "صدق المفهوم"؟

44_ واحدة من العبارات التالية صحيحة فيما يتعلق بالعلاقة بيم الصدق والثبات:

A. الرسم. B. العمل المخبري. C. الأمانة. D. القدرة على كتابة الشعر.	A. الاختبار الثابت هو صادق أيضاً. B. الاختبار الصادق هو ثابت أيضاً. C. قد يكون الاختبار ثابتاً وليس صادقاً. D. كل ما سبق صحيح.
45_ أي الأهداف التالية تشير إلى هدف المعرفة حسب تصنيف بلوم: A. أن يعي الطالب أنواع الأمراض السائدة في المجتمع المحلي. B. أن يتقن الطالب عمليات تحليل الأعداد إلى عواملها. C. أن يستطيع الطالب إعراب الأفعال المضارعة. D. أن يجيد الطالب ترتيل الآيات القرآنية.	46_ أي الأهداف التالية تشير إلى هدف التطبيق حسب تصنيف بلوم: A. أن يفهم الطالب العلاقة بين سقوط المطر والعوامل الجوية. B. أن يفهم الطالب طريقة عمل الدورة الدموية في الجسم. C. أن يتمكن الطالب من تحديد وجبات غذائية متوازنة. D. أن يتمكن الطالب من تطوير مهارات قرائية جديدة.
47_ من بين المواصفات العامة للاختبار الجيد ما يلي: A. أن يركز على الفهم دون الحفظ. B. أن يتطلب إجابات قصيرة جداً. C. أن يساوى أسئلته في درجة صعوبتها. D. أن يراعي مختلف مستويات الطلبة.	48_ أن يألف التلميذ الجو المدرسي هو احد أهداف المجال: A. النفس حركي. B. الانفعالي. C. المهاري. D. العاطفي.
49_ أن يقوم التلميذ بعملية التزلج على أنغام الموسيقى هو احد أهداف المجال: A. العاطفي. B. السلوكي. C. النفس حركي. D. المعرفي.	50_ يتطلب تحضير الاختبار ما يلي: A. تحديد الفقرات. B. التأكد من صياغة الأهداف. C. التأكد من تحليل المحتوى. D. التقليل من عملية التخمين.

درجة انتشار الذكاءات المتعددة لدى أطفال الروضة في مدينة حمص

طالبة الدكتوراه: علا العسس كلية التربية- جامعة البعث

إشراف الدكتور: محمد موسى المشرف المشارك: الدكتورة: رويدا الونوس

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة انتشار الذكاءات المتعددة بين أطفال الروضة في مدينة حمص، والتعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنواع الذكاءات المتعددة لدى أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنس.

تكونت عينة البحث من "100" طفلاً وطفلة، أعمارهم الزمنية تمتد ما بين "5-6" سنوات، ، من خلال المنهج الوصفي، حيث أنه الأنسب لموضوع البحث الحالي، واستخدمت الباحثة استمارة مسح الذكاءات المتعددة لأطفال الروضة.

كشفت نتائج الدراسة عن الذكاءات المتعددة الأكثر انتشاراً بين أطفال الروضة في مدينة حمص حيث جاء الذكاء الشخصي في الترتيب الأول ثم الذكاء الموسيقي، فالذكاء البصري، ثم اللغوي، ثم الرياضي، ثم الحركي، ثم الطبيعي و جاء الذكاء الاجتماعي في الترتيب الثامن و الأخير.

وقد أظهرت نتائج البحث عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أطفال الروضة – عينة الدراسة- في الذكاء اللغوي ، الذكاء البصري، الذكاء الموسيقي، الذكاء الشخصي، والذكاء الاجتماعي، ترجع لمتغير الجنس (ذكر-أنثى).

بينما وجدت فروق دالة احصائياً بين أطفال الروضة في الذكاء المنطقي /الرياضي، و الذكاء المكاني ترجع لجنس الطفل (ذكر - أنثى)، وذلك تبعاً لدرجاتهم على استمارة مسح الذكاءات المتعددة لأطفال الروضة.

الكلمات المفتاحية: الذكاءات المتعددة، أطفال الروضة.

The degree of prevalence of multiple intelligences among Kindergarten Children in Homs City

Abstract:

- The research is aimed to identify the degree of prevalence of multiple intelligences among kindergarten children in Homs city, and to identify the existence of statistically significant differences in the types of multiple intelligences among the members of the research sample due to the gender variable.

- The research sample consisted of "100" boys and girls, their ages ranged between "5-6" years, through the descriptive approach, as it is most appropriate for the current research topic, and the researcher used the Multiple Intelligences Survey form for kindergarten children.

- The results of the research revealed the most prevalent multiple intelligences among kindergarten children in the city of Homs, where personal intelligence came first, then musical intelligence, then visual intelligence, then linguistic, then mathematical, then kinesthetic, then natural, and social intelligence came in the eighth and last order.

- The results of the research showed that there were no statistically significant differences between kindergarten children - the research sample - in linguistic intelligence, visual intelligence, musical intelligence, personal intelligence, and social intelligence, due to the gender variable (male-female).
While there were statistically significant differences between kindergarten children in logical / mathematical intelligence, and spatial intelligence due to the sex of the child (male - female), according to their scores on the form of the multiple intelligences survey form for kindergarten children.

Keywords: multiple intelligences, kindergarten children.

مقدمة:

يُعد الأهتمام بمرحلة رياض الأطفا` واحداً من أكثر الأمور التي يستدل بها على تبلور الوعي المجتمعي ورقي المجتمع، إذ أن الاهتمام بالطفولة جزء من الاهتمام بالحاضر والمستقبل معاً، فالأطفال يشكلون الشريحة الأخطر والأكثر أهمية في أي مجتمع.

فمرحلة الطفولة المبكرة من أكثر مراحل النمو الإنساني أثراً في تكوين شخصية الطفل، وتحديد معالم ما سيكون عليه مستقبلاً، إذ إن السنوات الأولى من عمر الطفل بما تتضمنه من خبرات سارة أو مؤلمة تسهم إسهاماً كبيراً في رسم خطوط حياته المستقبلية، وقد أشارت الدارسات إلى أهمية هذه المرحلة، ولهذا اتجه إليها اهتمام الباحثين، والمهتمين بجوانب التطور الإنساني(أبو جاموس و الدمخ، 2016، 40).

إن دراسة نمو قدرات الطفل، وتطور ذكائه، من المجالات التي حظيت باهتمام واسع في مجال علم النفس، وحتي وقت قريب كانت القدرات العقلية تشكل محوراً غامضاً للتناول الفلسفي، ولم تتخذ الدراسات فيها شكل الطابع العلمي، الذي يعتمد على التناول التجريبي، وبفضل جهود علماء النفس المتواصلة للتعرف على تلك القدرات، فقد تجاوزت الدراسات مرحلة الوصف، إلى مرحلة التحديد العلمي الدقيق.

وتقدم نظرية الذكاءات المتعددة نطاقا أوسع لمفهوم القدرات الإنسانية، وتسهم في تطوير العملية التعليمية حيث أن النجاح في الحياة يتطلب ذكاءات متنوعة. وتقرر النظرية أن أهم إسهام يمكن أن يقدمه التعلم لتنمية الأطفال؛ توجيههم نحو المجالات التي تناسب أوجه التميز لديهم من حيث الرضا والكفاءة، وعلينا أن نهتم باكتشاف أوجه الكفاءة والموهبة الطبيعية لديهم لنقوم بتنميتها فهناك مئات من الطرق التي تصل بنا إلى النجاح وكذلك هناك العديد من القدرات المتباينة التي تساعد على تحقيق النجاح، وبناء عليه فقد أحدثت تلك النظرية حركة قوية في إتجاه تطوير التدريس بشكل عام والتدريس بهدف تنمية الذكاء والتفكير بشكل خاص.

ولقد توصلت دراسة أرمستونج (Armstrong, 2003) ودراسة العبدالكريم و الحلو(2014) إلى: ارتباط الذكاءات ارتباطاً وثيقاً بالمجتمع المحيط بالطفل وعمليات التنشئة الاجتماعية وأساليب المعاملة الوالدية التي يحظى بها الطفل، فالأسرة والأقران، والمؤسسات التربوية لها دور كبير في تعزيز وتطوير ونمو بعض أنواع الذكاءات، وتعطيل وتثبيط نمو أنواع أخرى.

ولقد أكدت العدد من الدراسات على فاعلية توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في مرحلة رياض الأطفال حيث بينت دراسة (علي:2010) التي قامت ببناء برنامج قائم على استراتيجيات الذكاءات المتعددة بهدف تنمية بعض المفاهيم لدى أطفال الروضة وأظهرت النتائج فعالية البرنامج في رفع مستوى إكساب أطفال المجموعة التجريبية المفاهيم المرادة،أما دراسة (محمد:2007) فقد هدفت إلى: تحديد مدى فعالية أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير الابتكاري و المفاهيم الرياضية وأكدت النتائج على وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية ترجع لاستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة.

و كذلك دراسة (العبيد: 2015) فقد أكدت على أهمية توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية المفاهيم و مهارات التفكير لدى عينة من أطفال الروضة.

فمعرفة الذكاءات الأكثر انتشاراً، وكذلك الأقل انتشاراً أو الأكثر تثبيطاً أصبح ضرورة مُلحة، ضرورة تجعلنا نضع أقدامنا على أرض صلبة، لننطلق على أساس علمي دقيق في إعداد البرامج والأنشطة المناسبة لأطفال الروضة، لتنمية ذكاءات الأطفال، وشحذ قواهم، والوصول بقدراتهم وامكاناتهم إلى أقصى حد مستطاع.

مشكلة البحث:

يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال التالي:

ما درجة انتشار الذكاءات المتعددة لدى أطفال الروضة في مدينة حمص؟

ويتفرع عنه السؤال الفرعي الآتي:

- ما صورة استمارة المسح المعدة للتعرف على أنواع الذكاءات المتعددة لدى أطفال الروضة؟

أهمية البحث:

1-تكمن أهمية البحث الحالي في أهمية الجانب الذي يتصدى لدراسته، حيث أنه يسعى للتعرف على انتشار أنواع الذكاءات الأكثر بين أطفال الروضة في مدينة حمص.

2-الوقوف على الذكاءات التي تحتاج إلى وضع خطط وبرامج لتنميتها عند الأطفال.

3- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في أنواع الذكاءات المتعددة يمكن إرجعها لعامل الجنس.

أهداف البحث:

1- التعرف على درجة انتشار الذكاءات المتعددة بين أطفال الروضة في مدينة حمص.

2- التعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنواع الذكاءات المتعددة لدى أطفال الروضة بمدينة حمص ترجع لجنس الطفل (ذكر-أنثى) من عدمه.

فروض البحث:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 في أنواع الذكاءات المتعددة لدى أطفال الروضة تعزا لمتغير الجنس.

حدود البحث:

1- الحدود البشرية:

تم تطبيق البحث على عينة أطفال مسجلين في روضة مشاعل النور: ضاحية الوليد)،(نور الهدى النموذجية: الإنشاءات)،(أصدقاء رانيا: الأرمن)،(الأشبال الأسد: العباسية) بمدينة حمص و البالغ عددهم (100).طفلاً و طفلة.

2- الحدود الزمنية:

بدأ تطبيق استمارة مسح الذكاءات المتعددة على عينة البحث بتاريخ 2022/3/15 وتم الإنتهاء من التطبيق بتاريج 2022/3/30. و ذلك بسبب تغيب بعض الأطفال خلال أيام التطبيق.

مجتمع البحث و عينته:

تكون مجتمع البحث من جميع الاطفال المسجلين في رياض الأطفال في مدينة حمص و الذين تتراوح اعمارهم بين (5-6)سنوات و البالغ عددهم () طفلاً و طفلة.

عينة البحث:

طبق البحث الحالي على عينة قوامها "100" طفلاً وطفلة، أعمارهم الزمنية تمتد ما بين "5-6" سنوات، بمتوسط عمر زمني 65 شهراً، تم اختيارهم بطريقة مقصودة من الروضات المذكورة سابقاً نظرا لتعاون الكادر الإداري و التربوي.

منهج البحث:

يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي، حيث أنه الأنسب لموضوع البحث الحالي.

مصطلحات البحث:

1 – الذكاءات المتعددة: يعرف " جاردنر" (2005) الذكاء وفقا لنظرية الذكاءات المتعددة بأنه القدرة على حل المشكلات، أو ابتكار نواتج ذات قيمة في نطاق ثقافة واحدة على الأقل، وسياق خصب وموقف طبيعي، كما يرى أن أي فرد يمتلك ثمان ذكاءات، وهم:

-الذكاء اللفظي/اللغوي (Verbal / linguistic intelligence):

هو قدرة الطفل على أن يكون حساساً للغة المكتوبة والمنطوقة، والقدرة على تعلمها، واستخدامها لتحقيق أهداف معينة، وتوظيفها شفوياً أو كتابياً (العمران،23، 2006).

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه: الدرجة التى تحصل عليها (الطفل/الطفلة) في الجزء المخصص للذكاء الرياضي من قائمة الذكاءات المتعددة.

-الذكاء الرياضي/المنطقي (Logical – mathematical Intelligence):

هو القدرة على تحليل المشكلات إستناداً إلى المنطق، والقدرة على توليد تخمينات رياضية، وتفحص المشكلات والقضايا بشكل منهجي، والقدرة على التعامل مع الأعداد وحل المسائل الحسابية والهندسية ذات التعقيد العالي، من خلال وضع الفرضيات وبناء العلاقات المجردة التي تتم عبر الاستدلال بالرموز (Gardner, 185, 2005).

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه: الدرجة التى تحصل عليها (الطفل/الطفلة) في الجزء المخصص للذكاء الرياضي من قائمة الذكاءات المتعددة.

-الذكاء الحركي/ الجسمي (Bodily – kinesthetic Intelligence):

هو القدرة على استخدام المهارات الحسية الحركية والتنسيق بين الجسم والعقل من خلال العمل على إيجاد تناسق متقن لمختلف الحركات التي يؤديها الجسم بكامل أطرافه او جزء من أطرافه (45, Gardner، 2005).

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه: الدرجة التى يحصل عليها (الطفل/الطفلة) في الجزء المخصص للذكاء الحركي من قائمة الذكاءات المتعددة.

-الذكاء البصري/المكاني (Visual / spatial intelligence):

هو القدرة على التصور الفراغي البصري، وتنسيق الصور المكانية، وإدراك الصور الثلاثية الأبعاد، إضافة إلى الإبداع الفني المستند إلى التخيل الخصب، ويتطلب هذا النوع من الذكاء توافر درجة من

الحساسية للون والخط والشكل والطبيعة والمجال والعلاقات التي توجد بين هذه العناصر(Gardner، 2004, 335).

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه: الدرجة التى بحصل عليها (الطفل/الطفلة) في الجزء المخصص للذكاء البصري من قائمة الذكاءات المتعددة.

-الذكاء الموسيقي (Musical Intelligence):

هو القدرة على تمييز النبرات والألحان والإيقاعات المختلفة، ويظهر بعض الأطفال تفوقهم في هذه القدرة من خلال أداء العزف في مرحلة مبكرة من سني عمرهم، وهذا ما يقودهم إلى التعبير والابتكار والتذوق من خلال الموسيقى كما هو الحال عند الموسيقيين والعازفين(Parrington، 2005, 421)..

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه: الدرجة التى يحصل عليها (الطفل/الطفلة) في الجزء المخصص للذكاء الموسيقي من قائمة الذكاءات المتعددة.

-الذكاء الشخصي (Personal intelligence):

هو القدرة على فهم الفرد لذاته من خلال استبطان أفكاره وانفعالاته، وقدرته على تصور ذاته من حيث نواحي القوة ونواحي الضعف والوعي بأمزجته الداخلية ومقاصده ودوافعه وفهمه وتقديره لذاته، ومن ثم توظيف هذه القدرة في توجيه نمط حياته من خلال التخطيط لها (إبراهيم،2008،117)

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه: الدرجة التى يحصل عليها (الطفل/الطفلة) في الجزء المخصص للذكاء الشخصي من قائمة الذكاءات المتعددة.

هو القدرة على إدراك أمزجة الآخرين، ونواياهم وأهدافهم ومشاعرهم والتميز بينهما إضافة إلى الحساسية لتعبيرات الوجه والصوت والإيماءات ومن ثم القدرة على الاستجابة لهذه الايماءات بطريقة إجرائية من خلال التفاعل والاندماج معهم. (Parrington،2005،421).

-الذكاء الاجتماعي (Social Intelligence):

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: الدرجة التى يحصل عليها (الطفل/الطفلة) في الجزء المخصص للذكاء الإجتماعي من قائمة الذكاءات المتعددة.

خطوات البحث:

1-دراسة نظرية للمفاهيم والمتغيرات التي اشتمل عليها البحث الحالي، وذلك بمراجعة الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة التي تتعلق بموضوع البحث.

2-تقنين أداة البحث وهي استمارة مسح الذكاءات المتعددة لأطفال الروضة" النسخة السودانية منها" لتصبح ملائمة للبيئة السورية.

3-اختيار عينة البحث.

4-تطبيق أداة البحث على العينة.

5-تحليل البيانات وعمل المعالجات الإحصائية المناسبة لطبيعة وأهداف البحث.

6-تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

7-وضع التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

الإطار النظري للبحث:

اولاً: الأساس العلمي لنظرية الذكاءات المتعددة:

تشير نظرية الذكاءات المتعددة بمعناها الواسع إلى الطريقة الجامعة لفهم الذكاء حيث أشار التقدم الحديث في علم المعرفة وعلم نفس النمو وعلم الأعصاب إلى أن كل مستوى ذكاء للفرد يتكون فعلياً من عدة قدرات مستقلة يمكنها أن تعمل بشكل فردي أو تعمل مع بعضها بإنسجام (خولجي، 2016، 9)

فمفهوم الذكاء كما حدده "جاردنر" يمكن إيجازه في النقاط الأساسية التالية:

- القدرة على حل المشكلات لمواجهة الحياة الواقعية.
- القدرة على توليد حلول جديدة للمشكلات.
- القدرة على إنتاج أو إبداع شي ما يكون له قيمة داخل ثقافة معينة.

كذلك نفي "جاردنر" الإعتقاد السائد الذي يقول بأن الذكاء قيمة محددة تستمر مع الإنسان مدى الحياة وأن الفرد الذي يمتلك قدرات ذكائية أفضل من غيره وتبقى ثابتة لديه وغير قابلة للتعديل أو التغيير، حيث أوضح في كتابه "أطر العقل" أنه لا يمكن وصف الذكاء على أنه كمية ثابتة يمكن قياسها وغير قابلة للزيادة أو التنمية بالتدريب والتعليم، فكل قدرة عقلية تتطلب حتى تظهر اجتماع ثلاث عناصر وهي:

1- وجود موهبة طبيعية (تتضمن الوراثة والعوامل الجينية).

2- تاريخ شخصي يتضمن مجموعة الخبرات الداعمة من المقربين سواء في محيط المدرسة أو الأسرة.

3- تشجيع ودعم من الثقافة السائدة.

ويظهر ذلك كمثال قوي في حياة الموسيقي الشهير موزارت (Mozart) الذي ولد بموهبة موسيقية واضحة، وفي أسرة أفرادها موسيقيون ووالده ملحن ومؤلف موسيقي وولد في وقت كانت فيه أوربا تشجع الموسيقى والفنون وتدعمها (Gardener, 1993).

ثانياً: أنواع الذكاءات المتعددة:

1. الذكاء اللغوي: يتضمن الذكاء اللغوي تحليل استعمالات اللغة كفهم قواعد اللغة ومعاني الكلمات، ويبدي الطفل المتفوق في الذكاء اللغوي/ اللفظي، سهولة في انتاج اللغة والاحساس بالفرق بين الكلمات، وترتيبها، وايقاعها، ويتمتع بقدرة عالية على تذكر الأسماء والأماكن والتواريخ، ويمتلك طلاقة لفظية وقدرات سمعية عالية (العمران،23،2006).
2. الذكاء المنطقي–الرياضي: هذا النوع من الذكاء نجده متطور لدى العلماء من الفيزيائيين والمهتمين بعلم الرياضيات ومبرمجي الحاسوب (Gardner, 2005, 185).
3. الذكاء المكاني: يظهر هذا الذكاء عن طريق الاستدلال المكاني وارتباطه بالادراك الحسي، ويظهر كذلك عند المكفوفين الذين يستطيعون تعرف الأشكال بطريقة غير مباشرة عن طريق تمرير اليد على الأشياء، حيث أن النظام الادراكي اللمسي عند المكفوفين يوازي النموذج البصري عند الشخص السليم (Gardner، 2004, 335).
4. الذكاء الجسمي/ الحركي: يتركز الذكاء البدني – الحركي في القشرة الدماغية الخاصة بالحركة (cortex motor)، مع غلبة النصف الأيسر للدماغ بالنسبة للأفراد الذين يستخدمون اليد اليمنى، وغلبة النصف الأيمن للدماغ بالنسبة للأفراد الذين يستخدمون اليد اليسرى، فالإصابات التي يمكن أن تلحق بهذه المناطق تؤدي إلى فقدان القدرة على الحركة، حيث يتعذر على الفرد القيام بحركات بسيطة من مثل فتح علبة بيبسي أو تخطي حاجز ما.

ويتمثل هذا الذكاء على نحو خاص عند الممثل، والراقص، والرياضي، والنحات، والميكانيكي، والجراح، والمهني، والتقني (Gardner، 2005, 45).

5. الذكاء الموسيقي: يظهر الذكاء الموسيقي جليا لدى المغنيين والمطربين وكاتبي الأغاني، وربما متذوقي الشعر العربي الأصيل.
6. الذكاء البينشخصي/ الاجتماعي: يلاحظ أن هذا النوع من الذكاء متطور لدى المعلمين والزعماء السياسيين والمصلحين الاجتماعيين والكوميديين، وهذا الذكاء يتمركز في الفصين الجبهيين،

فالمصابون بمرض بيك (Pick) الذي يظهر لدى الأفراد في مرحلة الشيخوخة يهاجم هذه المنطقة بالذات، الشيء الذي ينجم عنه اضطراب واضح في التفاعل والتواصل الاجتماعي.

أما الأفراد الذين يمتلكون هذا النوع من الذكاء يجدون ضالتهم في العمل الجماعي، ولهم القدرة على تأدية أدوار الزعامة، والتنظيم والتواصل، والوساطة، والمفاوضات ويتمثل هذا الذكاء على نحو خاص عند العاملين في مجال التدريس والطب والسياسة والدين< وعند المرشدين التربويين، والقادة، وعلماء الاجتماع (إبراهيم،117,2008)

7. الذكاء الشخصي: نجد مثل هذا النوع من الذكاء لدى الفلاسفة وعلماء النفس والحكماء ورجال الدين، ويتمركز هذا النوع من الذكاء في الفصين الجبهيين وخاصة في المنطقة السفلى.

ويتصف المتفوقون في هذا الذكاء بالتأمل الذاتي، والتركيز، ومراقبة الذات، والوعي بالمشاعر الداخلية، ومعالجة المعلومات معالجة ذاتية، والتفكير، والاستدلال في مستوياته العليا، والفهم الذاتي للعلاقات بين الآخرين.

8. الذكاء الطبيعي: الأطفال المتصفين بهذا النوع من الذكاء ينزعون إلى حب الحيوانات واستقصاء المعلومات عنها، ويرغبون التواجد في الطبيعة وملاحظة موجوداتها من حيوانات ونباتات.

ويتصف المتفوقون في هذا الذكاء بالقدرة على وضع جداول للتصنيف والتمييز بين الأنماط المختلفة، ويتميزون بالفضول لفهم أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء وتغرىهم معرفة أدق التفاصيل عن البيئة الطبيعية

ثالثاً: مؤشرات الذكاء المتعدد:

يلعب الاكتشاف المبكر للذكاءات المتعددة دوراً أساسياً في تحديد أساليب الرعاية والتنمية التي يُحسن تقديمها للأطفال، فالعقل البشري يكون في أقصى حالات المرونة والقابلية للتشكيل في السنوات الأولى من عمر الطفل خاصة قبل سن العاشرة مما يؤكد على أنه كلما تم اكتشاف الذكاءات عند الأطفال مبكراً كلما إزدادت فرصة تنميتها وتحقيق أكبر قدر ممكن من فاعليتها، إن الأمر يتطلب التدخل المبكر بقدر الإمكان للكشف عن ذكاءات الأطفال المتعددة، فالاستدلال على الذكاءات من مؤشراتها ليس بالأمر البسيط (في خوجلي،2016،23).

ومن طرق اكتشاف الذكاء المتعدد في مرحلة الطفولة المبكرة :

1- استخدام بطاقات الملاحظة المقننة داخل وخارج الفصل والمصممة في ضوء المؤشرات التي يقترحها العلماء والمربون .

2- حلقات المناقشة التي تعقد بين الأسرة والقائمين على رياض الأطفال لتتبع التاريخ الأسري ومدى توقع الأسرة امكان نجاح الطفل وملاحظتها له .

3- اللعب الهادف عن طريق التخيل وعمليات الفك والتركيب والتمثيل الدراسي وحل المشكلات مع الملاحظة وتقويم الأداء.

4- عمل ملف لكل طفل يوضح كافة المعلومات عن الامكانات والقدرات التي يتميز بها الأطفال في كل ذكاء، يتم استخدامهم من بداية التحاق الطفل بالروضة وتستمر معه طوال حياته المدرسية ويشارك في ملئه من خلال التقييم الذاتي في مراحل متقدمة من العمر، ويسجل في الملف السمات الشخصية للطفل ومواهبه بناءا على المؤشرات المسجلة في الملف الشخصي بكل ذكاء وأيضا يجمع فيه عينات من أعمال الطفل لمتابعة تطور نمو ذكاءاته (حسين،2005،233).

- وقد قدم علماء ومطورو نظرية الذكاءات المتعددة العديد من قوائم ومؤشرات الذكاءات المتعددة ومنهم "توماس أرمسترونج& ولندا كاميل (في حسين،2005،280) حيث ذكراً أنه:
- للحكم على الطفل أنه يملك قدرات الذكاء (اللغوى) لابد أن تظهر عليه المظاهر التالية: يجب الاستماع للآخرين وهم يتحدثون، ويتضايق عندما يستعمل الناس اللغة بشكل خاطئ، ويحب تعلم كلمات جديدة، ويفهمه الآخرون عندما يتحدث، ويحب أن يحكى قصصا، ولديه ذاكرة جيدة للأسماء والتواريخ والأشياء الأخرى، ويحكي النكات والقصص بمهارة.
- وللحكم على الطفل أنه يملك قدرات الذكاء (المنطقي/الرياضي) كما وضحت "بوهمر" فأنه لابد أن تظهر على الطفل المظاهر التالية: يستمتع بالرياضيات، ويضيف الأعداد إلى بعضها البعض بسهولة في عقله، ويحب التجارب العملية، ويسأل كثيرا عن كيفية عمل الأشياء، ويستمتع بلعب الشطرنج والعاب الكمبيوتر القائمة على الخطط، ويستمتع بالألغاز، ويستخدم الكمبيوتر بمهارة، ويستنتج الحقائق العلمية بشكل منطقي واضحأما الطفل الذي يمتلك قدرات الذكاء (البصري / المكاني) لابد أن تظهر عليه المظاهر التالية: يفك الأشياء ويحاول تركيبها مرة أخرى، ويصنع أشياء ثلاثية الأبعاد، ويفضل رسم الصور عن سرد القصص، ويقرأ الخرائط والرسوم البيانية بسهولة أكثر من النصوص المكتوبة، وكثير الملاحظة، ويستمتع بأحجيات الصور أو المتاهات ويتقن حلها، ويستغرق كثيراً في أحلام اليقظة. (Nolen,2003,56)،

- وذكرت "بوهمر" أنه للحكم على الطفل أنه يملك قدرات الذكاء (الموسيقى) لابد أن تظهر عليه المظاهر التالية: يستمتع باللعب بالآلآت الموسيقية، ويحب الموسيقى ويتمتع بها، ويدندن ويغنى كثيراً، ويشعر بالموسيقى النشاز بمجرد سماعها، ولديه صوت جميل، ويتذكر الألحان بسهولة، ويحب وجود خلفية موسيقية أثناء الدراسة.
- أما الذكاء (الحركي) فالأطفال الذين يتمتعون بهذه القدرة يتفوقون في الأنشطة البدنية، وفي التنسيق بين المرئي والحركي، وعندهم ميول للحركة ولمس الأشياء، ويتميز بهذه القدرة الجسمية الحركية الممثلون والرياضيون والجراحون والموسيقيون والراقصون والمخترعون، ويتصف الطفل الذي يملك هذا الذكاء بما يلي: يستعمل إشارات اليدين كثيرا عندما يتحدث مع أصدقائه، ولا يشعر بالتعب من الجري أو السباحة أو التمارين الرياضية وذلك ينطبق على الطفل صحيح البدن، ويقلد بمهارة شديدة طريقة مشى الأخرين وطريقتهم في الإشارة أثناء التحدث، ويستخدم لغة الجسد لنقل الأفكار والانفعالات، ويتحرك ويهتز أو يتململ أثناء الجلوس في المقاعد، ويظهر مهارة في الحرف اليدوية مثل النحت والخياطة.
- ويتصف الأطفال الذين يمتلكون الذكاء (الاجتماعي) بما يلي: لديهم العديد من الأصدقاء، ويتفاعلون اجتماعيا بدرجة كبيرة، ويقرأون نوايا الأفراد ودوافعهم، ويشاركون في الأنشطة الجماعية، يظهرون الكثير من التعاطف والتفهم للآخرين.
- أما الذكاء (الشخصي/الذاتي) لكي نحكم على الطفل بأن لديه قدراً من هذا الذكاء لابد أن تظهر عليه المظاهر التالية: يحتاج إلى مكان هادئ ليعمل بمفرده، ويحب أن يعمل الأشياء ذات الأهمية الخاصة بالنسبة له وقادر عليها، ويحب الاستقلالية.لديه بصيرة عن مواضيع القوة والضعف لديه ويستطيع التعبير عنها بسهولة.يطبق هواياته وألعابه المفضلة أو أى نشاط يحبه بدون مراقبة أو دعم من الأخرين.
- بالنسبة للذكاء الطبيعي فالمؤشرات السلوكية لتعرف على الذكاء الطبيعي للطفل فيبدو عليه أنه يهتم بالنباتات والحيوانات و يقوم برعايتها، يظهر شغفا بتتبع الحيوانات وتربيتها و تصنيفها في فئات، و يحب التواجد باستمرار في الطبيعة و يقارن بين حياة مختلف الكائنات الحية كما تستهويه مطالعة كتب الطبيعة.

رابعاً: استراتيجيات تدريس الذكاءات المتعددة:

تتنوع إستراتيجيات تدريس الذكاءات المتعددة وفقاً لنوع الذكاء فقد أوردها (حسين،2003،88)على النحو التالى:

- "الذكاء (اللغوي/اللفظي): الاستراتيجيات التعليمية القائمة على هذا الذكاء هي: التسجيل الصوتي، والسرد القصصي، والترديد والتكرار، والعصف الذهني، والقراءة والمطالعة، والتأليف والكتابة والنسخ، والألغاز اللغوية والعاب الكلمات.
- الذكاء (المنطقي/الرياضي): الاستراتيجيات التعليمية القائمة على هذا الذكاء كما ذكرها "كارسون" فهي: المسائل الرياضية، والبراهين العلمية، والغاز منطقية والعاب، والتصنيف ضمن فئات، والعد والحساب.
- الذكاء (البصري/المكاني): وتتمثل استراتيجيات تنمية هذا الذكاء فيما يلى: الرسوم التوضيحية، والصور، والخرائط، والألغاز البصرية، والأنشطة الفنية، والتصوير الفوتوغرافي، وخبرات التعرف على الصور
- الذكاء (الموسيقي): وينمى هذا الذكاء كما ذكر كلاً من: "هابرد ونيويل" من خلال الاستراتيجيات التالية:الأغاني والأناشيد، والالعاب الموسيقية، واستخدام الموسيقى، وابتكار ألحان جديدة للمفاهيم والكلمات.
- الذكاء (الجسمي/الحركي): تتمثل استراتيجيات تنمية هذا الذكاء فيما يلى: استخدام لغة الجسم والاستجابات الجسدية، والتمثيل والمسرح الصفي، وأنشطة التربية الرياضية، واستخدام الملموسات، والمفاهيم الحركية.
- الذكاء (الاجتماعي/التفاعلي): تتمثل استراتيجيات هذا الذكاء فيما يلى: جلسات العصف الذهني، والبرامج التفاعلية والتفاعل بين الأفراد، والنوادي المدرسية، ومشاركة الألوان، والألعاب الجماعية".
- الذكاء (الشخصي/الذاتي): الاستراتيجيات التعليمية القائمة على هذا الذكاء فهي كما ذكرها "أرمسترونج": "البرامج والألعاب الفردية، وأنشطة تركز على الاهتمامات والهوايات، وجلسات تحديد الأهداف، والتدريس حسب سرعة الفرد"(Armstrong, 2003).
- الذكاء الطبيعي: الاستراتيجيات التعليمية المتبعة مع هذا النوع من الذكاء كما ذكرها (الأنصاري، 2018،32) المشي في الطبيعة، التعلم عبر النوافذ و دراسة النظام البيئي.

خامساً: الفروق بين الجنسين في الذكاءات المتعددة:

يؤكد "جاردنر" أن لثقافة المجتمع تأثيراً كبيراً على أنواع الذكاءات المتعددة السائدة ودرجة تنميتها لدى الأفراد وبالتالي فان ظهور فروقات بين الجنسين في نوع الذكاءات السائدة لديهم ستعتمد بشكل كبير على مدى الدعم والتنمية التي يحصل عليها الطفل في مجتمعه ودرجة التنميط الجنسي الذي يمارسه ذلك المجتمع في تنشئة أفراده، وتلعب الأسرة والأقران والمؤسسات التعليمية ووسائل الإعلام أكبر الأدوار في التنشئة الإجتماعية والتنميط الإجتماعي والجنسي للطفل. (Furnham, &Budham, 2002) وهذا ما أكدت عليه أيضاً دراسة (داغستاني: 2009).

و تشير "بعض الدراسات إلى الدور الذي تلعبه التوقعات الثقافية على أداء الفرد في المهارات المتعلقة بهذه الذكاءات، خاصة لدى الإناث حيث تميل الإناث إلى كبت توجهاتهن التي لا تتواءم مع توقعات المجتمع والأدوار التي يتوقع لهم لعبه فيه، وتشير الدراسات العالمية المقارنة بين الثقافات الغربية والشرقية والافريقية إلى وجود فروق بين الجنسين في أنواع الذكاءات السائدة.(الهاشمي و عبد الرزاق،2016)

وتشير بعض الأدبيات ومنها (الناشف،2007)، و(عشرية،2009) و (قبوس،2010) إلى: وجود فروق في النمو اللغوي بتفوق الأناث في المهارات اللغوية من حيث سرعة اكتساب اللغة والتحدث والكفاءة في نطق الألفاظ واستخدامها.

ويفسر علماء البيولوجي ذلك بأن منطقة اللغة بالدماغ تنضج في وقت أبكر في الإناث عن الذكور مما يساعد في الإسراع في اكتساب المهارات اللغوية المختلفة في جوانب الحديث والاستماع وانعكاساتها على مهاراتي القراءة والكتابة.

ومن هذه الدراسات يمكن استنتاج أن هناك فروقا فعلية بين الذكور والأناث في أنواع الذكاءات المتعددة التي يتميز بها كلاً منها، أما اختلاف الذكاء السائد بين الجنس الواحد بين ثقافة وأخرى فتؤكد أثر ما أشار إليه "جاردنر" (1993) عن تأثير ثقافة المجتمع على أنواع الذكاءات السائدة ودرجة تنميتها لدى الأفراد.

إجراءات البحث:

أولاً: عينة البحث:

العينة الإستطلاعية: تم اختيار عينة الدراسة الإستطلاعية عشوائياً بعدد (30) طفل وطفلة من أطفال الفئة الثالثة و المسجلين بروضات مدينة حمص، وذلك للتحقق من صلاحية أداة البحث(استمارة

مسح الذكاءات المتعددة لطفل الروضة) وحساب مؤشراتها السيكومترية من حيث معاملات الصدق والثبات.

ب- عينة البحث: تم اختيار عينة البحث بطريقة مقصودة من أطفال الفئة الثالثة المسجلين بروضات مدينة حمص ، بالإضافة إلى شرط أن لا يقل مستوى تعليم الوالدين عن الثانوي لضمان ثبات المستوى الثقافي باعتبار مستوى تعليم الوالدين مؤشر هام لذلك ، بلغ عدد العينة في صورتها الأولى (120) طفل وطفلة، تم استبعاد بعض الاستمارات لعدم اكتمالها، وبلغ العدد النهائي لأطفال العينة الأساسية (100) طفل وطفلة.

ثانيا:أدوات البحث:

استمارة مسح الذكاءات المتعددة:

صممت الاستمارة بعد الرجوع الى الدراسات والمقاييس التي تناولت نظرية الذكاءات المتعددة ومنها قائمة مسح الذكاءات المتعددة "لمكانزي" 2000م، واستبانة "آرمسترونغ" للذكاءات المتعددة 2008م، و دراسة (Beceren, 2010)، وقائمة "جاردنر" للذكاءات المتعددة 2011م، و مقياس الذكاءات السودانية ل " (فرح:2011)، و دراسة (Amirian،2014) و دراسة (Delgoshaeia, Delavaria, 2012) وكذلك تم الرجوع إلى الأدبيات والكتابات النظرية و الدراسات السابقة ومنها (حسين، 2005)،(الفضلي:2006)، (أمزيان،2007)،(حسين، 2008)، (عشرية،2009)، (العنيزات، 2009)، (شنيكات،2010)، (أبو حماد، 2011):.

و قد خلصت الباحثة لإعداد استمارة تألفت من ثمانية أنواع من الذكاءات المتعددة والتي حددها "جاردنر" وهي:

1-الذكاء اللفظي/اللغوي: ويعنى قدرة الفرد على أن يكون حساساً للغة المكتوبة والمنطوقة، والقدرة على تعلمها، واستخدامها لتحقيق أهداف معينة، وتوظيفها شفوياً أو كتابياً.

2-الذكاء الرياضي/المنطقي: ويعني القدرة على التعامل مع الأعداد وحل المسائل الحسابية والهندسية ذات التعقيد العالي، من خلال وضع الفرضيات وبناء العلاقات المجردة التي تتم عبر الاستدلال بالرموز.

3-الذكاء الحركي/الجسمي: ويعني القدرة على استخدام المهارات الحسية الحركية والتنسيق بين الجسم والعقل من خلال العمل على إيجاد تناسق متقن لمختلف الحركات التي يؤديها الجسم بكامل أطرافه أو جزء منها.

4-الذكاء البصري/المكاني: ويعني القدرة على التصور الفراغي البصري، وتنسيق الصور المكانية، وإدراك الصور الثلاثية الأبعاد، إضافة إلى الإبداع الفني المستند إلى التخيل الخصب.

5-الذكاء الموسيقي: ويعني القدرة على تمييز النبرات والألحان والإيقاعات المختلفة، ويظهر بعض الأطفال تفوقهم في هذه القدرة من خلال أداء العزف في مرحلة مبكرة من سني عمرهم.

6-الذكاء الشخصي: ويعني القدرة على فهم الفرد لذاته من خلال استبطان أفكاره وانفعالاته، وقدرته على تصور ذاته من حيث نواحي القوة ونواحي الضعف والوعي بأمزجته الداخلية ومقاصده ودوافعه وفهمه وتقدير لذاته، ومن ثم توظيف هذه القدرة في توجيه نمط حياته من خلال التخطيط لها.

7-الذكاء الإجتماعي: ويعني القدرة على إدراك أمزجة الآخرين، ونواياهم وأهدافهم ومشاعرهم والتميز بينهما إضافة إلى الحساسية لتعبيرات الوجه والصوت والإيماءات ومن ثم القدرة على الاستجابة لهذه الايماءات بطريقة إجرائية من خلال التفاعل والاندماج معهم.

8- الذكاء الطبيعي: و يعني القدرة على التعرف على المحيط الطبيعي (الحيوانات، النباتات) و عالم الكون و الطبيعة(السهول،الجبال،الصخور،البراكين..) و البيئة بشكل عام. و يمثل هذا النمط من الذكاء عالم الفلك، البيولوجي،عالم الأحياء،الجيولوجي.

تقدير درجات استمارة المسح:

تتألف هذه الاستمارة في الأساس من ثمانية مقاييس فرعية يقابل كل منها نمطاً معيناً من أنماط الذكاءات المتعددة. تضم 84 عبارة تتوزع على ثمانية أنماط من الذكاءات وهي: الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي أو الرياضي، الذكاءالبصري/ المكاني،الذكاء الجسمي الحركي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الشخصي الداخلي، الذكاء الطبيعي، الذكاء الموسيقي.

- بحيث أن الذكاءات (الشخصي ، الطبيعي والرياضي) يمثل كل منهم اثنى عشرة عبارات في كل قائمة تخص كل منهم ، ويوجد اختياران أمام كل عبارة يتمثلان في (نعم –لا) يحصل المفحوص بالتالى على درجتين (1–صفر)على التوالى ،وبذلك تتراوح درجات كل نمط من الأنماط الأربعة السابقة للذكاء بين صفر –12 وبعد حصول الطفل في أي منها على9 درجات كحد أدنى (75%)يعد دليلاً قوياً على تمتعه بهذا النمط من الذكاء أو ذاك علماً بأنه يمكن أن يتمتع بأكثر من نمط في ذات الوقت.

- و أما الذكاء اللغوي فتتألف القائمة الخاصة به من إحدى عشرة عبارة بالتالي تتراوح درجات الأطفال بين (0 و 11) درجة و يعتبر حصول الطفل على على 8 درجات كحد أدنى دليلاً على تمتعه بهذا النوع من الذكاء.
- أما النمط الخامس وهو الذكاء الموسيقي والنمط السادس هو الذكاء الحركى/الجسمي و النوع السابع هو الذكاء المكاني فتتراوح درجاتهم بين صفر –10 فقط نظراً لأنه لا يضم كل منهما سوى عشر عبارات وبعد حصول الفرد على 7درجات حد أدنى يعد دليلاً قوياً على تمتع الطفل بهذا النمط .
- أما النمط الثامن هو الذكاء اللغوي فتتراوح درجاته بين صفر –11فقط نظرا لأنه يضم إحدى عشرة عبارة ويعد حصول الطفل على (8) درجات كحد أدنى دليلاً قوياً على تمتع الطفل بهذا النمط.
- ويتوجب على المعلمة أن يضع علامة (√) أمام العبارة في تلك الخانة التى ترى أن الطفل يمتلكها ، وتدل بشكل صادق عليه وعلى ما يمكن أن يصدر عنه من سلوكيات في الموقف والتفاعلات المختلفة والمتنوعة ومع مختلف الأشخاص. و الجدول (ب) يوضح توزع العبارات الخاصة بكل نمط من أنماط الذكاءات

جدول (ب)

نوع الذكاء	عدد العبارات المرتبطة به	درجة الحكم على امتلاك هذا النوع
الذكاء اللغوي	11	8
الذكاءالمنطقي الرياضي	12	9
الذكاء البصري/ المكاني	10	7
الذكاء الحركي/ الجسمي	10	7
الذكاءالاجتماعي	12	9
الذكاءالشخصي الذاتي	12	9
الذكاء الطبيعي	12	9
الذكاءالموسيقي	10	7

صدق وثبات استمارة مسح الذكاءات المتعددة لطفل الروضة(إعداد الباحثة):

أولاً: صدق الاستمارة:

تم التحقق من صدق استمارة مسح الذكاءات المتعددة لطفل الروضة في الدراسة الحالية باستخدام الطرق الآتية:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض الاستمارة في صورتها الأولية على (10) محكمين من المتخصصين في علم النفس لتحكيم المقياس وإبداء الرأي في مدى ملائمة كل عبارة من حيث جودة صياغة العبارة وجودة مضمونها وارتباطها بالبعد المراد قياسه، وإضافة ما يرونه من تعديلات، وتم الإبقاء على العبارات التي حازت على اتفاق (80 %) فأكثر من آراء السادة المحكمين، كما تم تعديل صياغة بعض العبارات في ضوء آراء المحكمين. و يوضحها الملحق(ج)

صدق البناء أو التكوين (صدق الاتساق الداخلي):

تم التحقق من صدق الاستمارة من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (30) طفلاً وطفلة من أطفال روضة مشاعل النور وتم حساب قيم معاملات الارتباط الخطي لبيرسون بين درجة كل بعد من أبعاد استمارة المسح_ بحيث يمثل كل بعد نمط ذكاء محدد_ وبين الدرجة الكلية لاستمارة المسح، كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة وبين كل من درجة البعد_ نوع الذكاء_ الذي تنتمي إليه العبارة والدرجة الكلية لاستمارة المسح و ذلك عند مستوى دلالة 0.01، وكانت النتائج كما هو موضح في الجداول الآتية:

جدول (1) يوضح معاملات الارتباط بين أبعاد استمارة مسح والدرجة الكلية لاستمارة المسح

رقم البعد	اسم البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية لاستمارة المسح
1	الذكاء اللغوي / اللفظي	0.83
2	الذكاء المنطقي/ الرياضي	0.79
3	الذكاء البصري / الحركي	0.85
4	الذكاء المكاني / التصوري	0.84

رقم البعد	اسم البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية لاستمارة المسح
5	الذكاء الموسيقي	0.89
6	الذكاء الشخصي	0.89
7	الذكاء الاجتماعي	0.86
8	الذكاء الطبيعي	0.84

يتضح من جدول (1) أن قيمة معاملات الارتباط بين كل نمط من أنواع الذكاءات و الدرجة الكلية لاستمارة المسح جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، مما يشير إلى اتصاف استمارة مسح بدرجة مناسبة من صدق الاتساق الداخلي.

جدول (2) يوضح معاملات ارتباط عبارات البعد الأول (الذكاء اللغوي / اللفظي) بالدرجة الكلية للبعد وبالدرجة الكلية لاستمارة المسح

رقم العبارة	معامل الارتباط العبارة بالبعد الذي تنتمي إليه	معامل الارتباط العبارة بالدرجة الكلية لاستمارة المسح
1	0.85	0.90
2	0.75	0.82
3	0.90	0.88
4	0.88	0.84
5	0.85	0.81
6	0.89	0.84
7	0.83	0.84
8	0.86	0.80
9	0.77	0.78
10	0.82	0.84
11	0.81	0.89

يتضح من جدول (2) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات عبارات البعد الأول (الذكاء اللغوي / اللفظي) وبين درجة هذا البعد تراوحت بين (0.75) إلى (0.90)، وأن قيم معاملات الارتباط بين درجات هذه العبارات وبين الدرجة الكلية لاستمارة المسح تراوحت بين (0.78) إلى (0.90)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

جدول (3) يوضح معاملات ارتباط عبارات البعد الثاني (الذكاء المنطقي/ الرياضي) بالدرجة الكلية للبعد وبالدرجة الكلية لاستمارة المسح

رقم العبارة	معامل الارتباط العبارة بالبعد الذي تنتمي إليه	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية لاستمارة المسح
1	0.86	0.89
2	0.82	0.80
3	0.78	0.77
4	0.91	0.86
5	0.86	0.82
6	0.81	0.79
7	0.75	0.76
8	0.78	0.82
9	0.83	0.86
10	0.75	0.79
11	0.84	0.81
12	0.75	0.78

يتضح من جدول (3) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات عبارات البعد الثاني (الذكاء المنطقي/ الرياضي) وبين درجة هذا البعد تراوحت بين (0.75) إلى (0.91)، وأن قيم معاملات الارتباط بين

درجات هذه العبارات وبين الدرجة الكلية لاستمارة المسح تراوحت بين (0.76) إلى (0.89)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

جدول (4) يوضح معاملات ارتباط عبارات البعد الثالث (الذكاء البصري) بالدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية لاستمارة المسح

رقم العبارة	معامل الارتباط العبارة بالبعد الذي تنتمي إليه	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية لاستمارة المسح
1	0.78	0.81
2	0.84	0.85
3	0.90	0.88
4	0.85	0.87
5	0.88	0.89
6	0.78	0.80
7	0.85	0.86
8	0.86	0.88
9	0.87	0.89
10	0.88	0.76

يتضح من جدول (4) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات عبارات بعد (الذكاء البصري) وبين درجة هذا البعد تراوحت بين (0.78) إلى (0.90)، وأن قيم معاملات الارتباط بين درجات هذه العبارات وبين الدرجة الكلية لاستمارة المسح تراوحت بين (0.76) إلى (0.89)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

جدول (5) يوضح معاملات ارتباط عبارات البعد الرابع (الذكاء الحركي/ الجسمي) بالدرجة الكلية للبعد وبالدرجة الكلية لاستمارة المسح

رقم العبارة	معامل الارتباط العبارة بالبعد الذي تنتمي إليه	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية لاستمارة المسح
1	0.74	0.77
2	0.89	0.85
3	0.77	0.80
4	0.84	0.81
5	0.78	0.84
6	0.84	0.87
7	0.87	0.88
8	0.82	0.85
9	0.86	0.83
10	0.74	0.81

يتضح من جدول (5) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات عبارات البعد الرابع (الذكاء الحركي/ الجسمي) وبين درجة هذا البعد تراوحت بين (0.74) إلى (0.89)، وأن قيم معاملات الارتباط بين درجات هذه العبارات وبين الدرجة الكلية لاستمارة المسح تراوحت بين (0.77) إلى (0.88)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

جدول (6)يوضح معاملات ارتباط عبارات البعد الخامس (الذكاء الاجتماعي) بالدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية لاستمارة المسح

رقم العبارة	معامل الارتباط العبارة بالبعد الذي تنتمي إليه	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية لاستمارة المسح
1	0.82	0.85
2	0.86	0.87
3	0.84	0.90
4	0.78	0.75
5	0.85	0.79
6	0.89	0.80
7	0.74	0.76
8	0.78	0.82
9	0.89	0.86
10	0.80	0.88
11	0.85	0.86
12	0.87	0.84

يتضح من جدول (6) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات عبارات البعد الخامس (الذكاء الاجتماعي) وبين درجة هذا البعد تراوحت بين (0.74) إلى (0.89)، وأن قيم معاملات الارتباط بين درجات هذه العبارات وبين الدرجة الكلية لاستمارة المسح تراوحت بين (0.75) إلى (0.90)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

جدول (7) يوضح معاملات ارتباط عبارات البعد السادس (الذكاء الشخصي) بالدرجة الكلية للبعد وبالدرجة الكلية لاستمارة المسح

رقم العبارة	معامل الارتباط العبارة بالبعد الذي تنتمي إليه	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية لاستمارة المسح
1	0.87	0.88
2	0.82	0.85
3	0.77	0.80
4	0.85	0.87
5	0.87	0.82
6	0.72	0.75
7	0.78	0.79
8	0.84	0.87
9	0.88	0.82
10	0.81	0.86
11	0.78	0.77
12	0.85	0.82

يتضح من جدول (7) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات عبارات البعد السادس (الذكاء الشخصي الداخلي) وبين درجة هذا البعد تراوحت بين (0.72) إلى (0.88)، وأن قيم معاملات الارتباط بين درجات هذه العبارات وبين الدرجة الكلية لاستمارة المسح تراوحت بين (0.75) إلى (0.88)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

جدول (8) يوضح معاملات ارتباط عبارات البعد السابع (الذكاء الطبيعي) بالدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية لاستمارة المسح

رقم العبارة	معامل الارتباط العبارة بالبعد الذي تنتمي إليه	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية لاستمارة المسح
1	0.79	0.82
2	0.84	0.78
3	0.77	0.81
4	0.86	0.78
5	0.88	0.90
6	0.84	0.87
7	0.87	0.79
8	0.78	0.85
9	0.73	0.75
10	0.87	0.78
11	0.86	0.84
12	0.85	0.78

يتضح من جدول (8) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات عبارات البعد السابع (الذكاء الطبيعي) وبين درجة هذا البعد تراوحت بين (0.73) إلى (0.88)، وأن قيم معاملات الارتباط بين درجات هذه العبارات وبين الدرجة الكلية لاستمارة المسح تراوحت بين (0.75) إلى (0.90)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

جدول (9) يوضح معاملات ارتباط عبارات البعد السابع (الذكاء الموسيقي) بالدرجة الكلية للبعد وبالدرجة الكلية لاستمارة المسح

رقم العبارة	معامل الارتباط العبارة بالبعد الذي تنتمي إليه	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية لاستمارة المسح
1	0.79	0.82
2	0.84	0.78
3	0.77	0.81
4	0.86	0.78
5	0.88	0.90
6	0.84	0.87
7	0.87	0.79
8	0.78	0.85
9	0.73	0.75
10	0.87	0.78

يتضح من جدول (9) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات عبارات البعد السابع (الذكاء الموسيقي) وبين درجة هذا البعد تراوحت بين (0.73) إلى (0.88)، وأن قيم معاملات الارتباط بين درجات هذه العبارات وبين الدرجة الكلية لاستمارة المسح تراوحت بين (0.75) إلى (0.90)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

ثانيا: ثبات استمارة مسح:

تم التحقق من ثبات استبيان قياس الذكاءات المتعددة لطفل الروضة في الدراسة الحالية باستخدام:

- إعادة التطبيق:

تم تطبيق استمارة مسح على أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (30) طفلاً وطفلة من أطفال الروضة، ثم تم إعادة تطبيق استمارة مسح عليهم مرة أخرى بعد أسبوعين، وتم حساب قيم معاملات الارتباط الخطي لبيرسون بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية في الدرجة الكلية لاستمارة المسح وأبعاده الفرعية في مرتي التطبيق، وكانت قيم معاملات الثبات كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (10) يوضح قيم معاملات الثبات لاستبيان قياس الذكاءات المتعددة لطفل الروضة وأبعاده الفرعية بطريقة إعادة التطبيق

رقم العبارة	الأبعاد	قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق
1	الذكاء اللغوي / اللفظي	0.81
2	الذكاء المنطقي/ الرياضي	0.83
3	الذكاء البصري / المكاني	0.89
4	الذكاء الحركي / الجسمي	0.79
5	الذكاء الاجتماعي	0.86
6	الذكاء الشخصي	0.91
7	الذكاء الطبيعي	0.84
8	الذكاء الموسيقي	0.86
استمارة مسح ككل		0.84

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق للذكاء اللغوي / اللفظي بلغت (0.81)، وقيمة معامل الثبات للذكاء المنطقي/ الرياضي بلغت (0.83)، وقيمة معامل الثبات للذكاء البصري / الحركي بلغت (0.89)، وقيمة معامل الثبات للذكاء الحركي/ الجسميبلغت (0.79)، وقيمة معامل الثبات للذكاء الاجتماعي بلغت (0.86)، وقيمة معامل الثبات للذكاء الشخصي بلغت (0.91)، وقيمة معامل الثبات للذكاء الطبيعي بلغت (0.84)، و قيمة معامل الثبات للذكاء الموسيقي بلغت (0.86) وقيمة معامل الثبات لاستمارة المسح ككل بلغت (0.84)، وجميعها قيم مرتفعة، مما يشير إلى اتصاف استمارة مسح بدرجة مناسبة من الثبات.

- طريقة ألفا كرونباخ:

تم التحقق من ثبات استمارة مسح الذكاءات المتعددة لطفل الروضة من خلال تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (30) طفلاً وطفلة من أطفال الروضة، وتم حساب قيمة معاملات الثبات لاستمارة المسح ككل وأبعادها الفرعية بطريقة ألفا كرونباخ، وكانت قيم معاملات الثبات كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (11) يوضح قيم معاملات الثبات لاستبيان قياس الذكاءات المتعددة لطفل الروضة وأبعاده الفرعية بطريقة ألفا كرونباخ

م	الأبعاد	قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
1	الذكاء اللغوي / اللفظي	0.80
2	الذكاء المنطقي/ الرياضي	0.86
3	الذكاء البصري / المكاني	0.91
4	الذكاء الحركي/ الجسمي	0.84
5	الذكاء الاجتماعي	0.85
6	الذكاء الشخصي	0.89
7	الذكاء الطبيعي	0.82
8	الذكاء الموسيقي	0.84
استمارة المسح ككل		0.85

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للذكاء اللغوي / اللفظي بلغت (0.80)، وقيمة معامل الثبات للذكاء المنطقي/ الرياضي بلغت (0.86)، وقيمة معامل الثبات للذكاء البصري/ المكاني بلغت (0.91)، وقيمة معامل الثبات للذكاء الحركي/ الجسمي بلغت (0.84)، وقيمة معامل الثبات للذكاء الاجتماعي بلغت (0.85)، وقيمة معامل الثبات للذكاء الشخصي بلغت (0.89)، وقيمة معامل الثبات للذكاء الطبيعي بلغت (0.82)، وقيمة معامل الثبات للذكاء الموسيقي بلغت (0.84)، وقيمة معامل الثبات لاستمارة المسح ككل بلغت (0.85)، وجميعها قيم مرتفعة، مما يشير إلى اتصاف استمارة المسح بدرجة مناسبة من الثبات. و الجدول (أ) يوضح الصورة النهائية للاستمارة بعد التأكد من صدقها وثباتها.

و عليه يكون قد تمت الإجابة على السؤال الفرعي الذي ينص على ما صورة استمارة المسح المعدة للتعرف على أنواع الذكاءات المتعددة لدى أطفال الروضة؟

نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج السؤال الرئيسي الممثل لمشكلة البحث:

ينص سؤال مشكلة البحث على: ما درجة انتشار الذكاءات المتعددة لدى أطفال الروضة في مدينة حمص؟

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على أبعاد استمارة مسح الذكاءات المتعددة لطفل الروضة، وتم ترتيب الذكاءات المتعددة لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتوسط الحسابي، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (12) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد استمارة مسح الذكاءات المتعددة لطفل الروضة

م	الذكاءات المتعددة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر	الترتيب
1	الذكاء اللغوي / اللفظي	40.85	5.20	مرتفعة	4
2	الذكاء المنطقي/ الرياضي	40.75	4.68	مرتفعة	5
3	الذكاء البصري / المكاني	41.69	3.31	مرتفعة	3
4	الذكاء الحركي / الجسمي	39.69	4.63	مرتفعة	6
5	الذكاء الموسيقي	41.77	3.51	مرتفعة	2
6	الذكاء الشخصي	41.85	3.28	مرتفعة	1
7	الذكاء الاجتماعي	39.29	5.26	مرتفعة	8
8	الذكاء الطبيعي	39.66	4.75	مرتفعة	7

و يتبين من الجدول السابق أن ترتيب الذكاءات المتعددة وفقاً لدرجة انتشارها بين أطفال الروضة في مدينة حمص جاء كما يلي ترتيباً تنازلياً حيث جاء الذكاء الشخصي في الترتيب الأول ثم الذكاء الموسيقي، فالذكاء البصري، اللغوي، الرياضي، الحركي، الطبيعي و جاء الذكاء الاجتماعي في الترتيب الثامن و الأخير.

و يتضح من النتائج السابقة أن:

- الذكاء الأكثر انتشاراً بين أطفال الروضة في مدينة حمص هو الذكاء (الشخصي) والذي جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (41.85) ويتسم الطفل الممتلك للذكاء الشخصي بالاستقلالية والميل إلى اللعب منفرداً والعمل منفرداً (Chapman,1993)، وذلك عكس سمات الطفل الذي يمتلك الذكاء الاجتماعي والذي يتسم بميله إلى ممارسة الالعاب الجماعية والعمل في جماعة، وبالتالي احتلال الذكاء الاجتماعي للترتيب الأخير بمتوسط حسابي (39.29) يعتبر نتيجة طبيعية من وجهة نظر الباحثة.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة وفقاً لطبيعة مدينة حمص حيث أنها مدينة منكوبة، عدد السكان بها ضخم، معظم الأسر أما ذوي شهداء او نازحين أو مهجرين ، تولي مدينة حمص العمل الأهتمام الأكبر على حساب تواصل الأطفال من الناحية الاجتماعية حيث لا يوجد أماكن للعب بفعل الحرب، وهذا العرض يتعارض مع نتائج دراسة (العبدالكريم و الحلو: 2014) بعنوان "الذكاءات المتعددة السائدة لدى أطفال مدينة الرياض" فكان الذكاء السائد بين الأطفال عينة الدراسة هو الذكاء الاجتماعي، ثم الذكاء الطبيعي، فالحركي، فاللغوي، يليه المكاني، ثم المنطقي الرياضي، بعده الموسيقي، وجاء في الترتيب الأخير الذكاء الشخصي، وذلك لما تتمتع به مدينة الرياض من ازدحام شديد مع توافر الفرص للتواصل الاجتماعي بين الأطفال، وميل الأسر في هذه المنطقة إلى الحفاظ على الروابط الاجتماعية بين أفرادها.

- وقد أحتل الذكاء (الموسيقي) المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (41.77)، وتعزو الباحثة ذلك أيضا إلى طبيعة مجتمع مدينة حمص حيث و بسبب قلة الأماكن المخصصة للعب الأطفال و تنمية مواهبهم ، و مع انتشار فكرة إعطاء دروس خصوصية للتدريب و العزف على الآلات الموسيقية من باب تعبئة وقت الطفل من جهة ومن باب العمل على تنمية موهبة قد تكون لديه، و اتجاه المعلمين و الأهالي للتعليم من خلال الأناشيد و الأغاني و خصوصاً التي تعرض على قنوات التلفاز أو اليوتيوب الخاصة بالأطفال، يجعل هذه النتيجة منطقية، وهي عكس نتائج دراسة البلعاوي (2011) بعنوان "الذكاءات المتعددة السائدة لدى طلبة جامعة القصيم" والتي أحتل فيها الذكاء الموسيقي المرتبة الأخيرة، فبالنظر لمدينة القصيم وطبيعتها من حيث الالتزام بالقيم والمعايير المجتمعية السعودية، فشريحة كبيرة من المجتمع السعودي بصفة عامة تظهر اتجاهات سلبية نحو الموسيقي وتنحصر معظم نشاطات الأطفال داخل الروضات في هذا الصدد على الأناشيد، كما أن استخدتم الآلات الموسيقية غير معهود(البلعاوي،2011،177)

- و جاء الذكاء (البصري/الحركي) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (41.69) ويتسم الطفل الممتمتع بهذا الذكاء بكثرة الملاحظة وفك الأشياء ومحاولة تركيبها (Armstrong, 2003)، وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى خصائص نمو الطفل في هذه المرحلة، حيث يميل الطفل إلى الحركة وإلى النشاط (45, Gardner، 2005). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الهاشمي و عبدالرازق، 2016) التي أحتل فيها الذكاء الحركي الترتيب الأول.
- و جاء الذكاء (اللغوي/اللفظي) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (40.85)، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن لغة الطفل ومهاراته اللغوية مازالت تنمومن جهة و ازدياد ممارسة الأطفال للألعاب الإلكترونية و مشاهدة التلفاز لساعات مطولة بدور المتلقي فقط قد يكون سبباً في قصور حصيلته اللغوية.
- و حصد الذكاء (المنطقي/ الرياضي) المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (40.75)، ويتسم الطفل الممتلك لهذا الذكاء قدرة على التعامل مع الأعداد وحل المسائل الحسابية، ووضع الفرضيات، وترى الباحثة أن برامج رياض الأطفال المعتمدة في رياض عينة الدراسة قد ساعدت على تنمية مهارات الأطفال في هذا المجال بما تقدمة من أنشطة تنمي المفاهيم الرياضية لدى الأطفال وخاصة مفاهيم التصنيف والترتيب والتسلسل والعد بحيث تكون غنية بالمثيرات و تراعي الفروق الفردية والتسلسل المنطقي قي تقديم المفاهيم و الخبرات الرياضية و لكن بحكم كون علم الرياضيات هو من العلوم الصعبة نوعاً ما فمازال الأطفال يعانون من إكتساب بعض المفاهيم الرياضية المجردة و هذا ما توصلت له الباحثة في دراسة سابقة.
- و نال الذكاء (الحركي/الجسمي) المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (39.69)، ويظهر الطفل المتمتع بهذا الذكاءقدرة على صنع الأشياء، والبناء، وقدرة على الفك والتركيب (Gardner، 335, 2004)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى افتقار برامج الرياض إلى الأنشطة التي تنمي هذا النوع من الذكاء.

نتائج الفرض البحثي:

ينص الفرض على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 في أنواع الذكاءات المتعددة لدى أطفال الروضة تعزا لمتغير الجنس.

و للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات كل من الذكور والإناث من أطفال الروضة في الذكاءات المتعددة، وتم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق في درجات أطفال الروضة في الذكاءات المتعددة والتي قد تعزى

لمتغير الجنس عند مستوى دلالة 0.01 و درجة الحرية 98 و قيمة ت الجدولية هي 2.627، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (13) يوضح نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطات درجات أطفال الروضة في الذكاءات المتعددة وفقاً لمتغير الجنس

الذكاءات المتعددة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة " ت" المحسوبة	مستوى الدلالة 0.01
الذكاء اللغوي / اللفظي	ذكور	50	40.85	5.31	98	0.01	(غير دالة)
	إناث	50	40.84	5.13			
الذكاء المنطقي/ الرياضي	ذكور	50	41.75	3.85	98	2.98	(دالة إحصائياً)
	إناث	50	39.72	4.58			
الذكاء البصري / المكاني	ذكور	50	42.09	2.58	98	1.53	(غير دالة)
	إناث	50	41.28	3.90			
الذكاء الحركي/ الجسمي	ذكور	50	40.76	4.01	98	3.01	(دالة إحصائياً)
	إناث	50	38.58	4.98			
الذكاء الموسيقي	ذكور	50	42.24	2.87	98	1.69	(غير دالة)
	إناث	50	41.29	4.03			
الذكاء الطبيعي	ذكور	50	40.29	4.97	98	1.47	(غير دالة)
	إناث	50	38.44	2.22			
الذكاء الاجتماعي	ذكور	50	39.90	4.92	98	1.45 1.47	(غير دالة)
	إناث	50	38.66	5.56			
الدرجة الكلية للذكاءات المتعددة	ذكور	50	287.88	28.51	98	2.13	غير(دالة إحصائياً)
	إناث	50	278.81	30.4			

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاءات (اللغوي، الموسيقي، الشخصي، الطبيعي، الاجتماعي و البصري) و في الذكاءات المتعددة ككل تبعاً لمتغير الجنس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء (المنطقي/الرياضي)، والفروق لصالح الذكور، والذكاء (الحركي/ الجسمي)، والفروق لصالح الذكور.

تفسير نتائج الفرض:

يتضح مما سبق عدم وجود فروق في الذكاءات (اللغوي، الموسيقي، الشخصي، الطبيعي، الاجتماعي و البصري) تبعاً لمتغير الجنس، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة "إخلاص عشرية" (2009)، وتعزو الباحثة ذلك إلى البرامج الحديثة التي تبنتها وزارة االتربية السورية بالتعاون مع المركز الإقليمي لتنمية الطفولة المبكرة، والتي لا تتضمن أي تمييز جنسي في محتواها المعرفي، أو ما تتضمنه من أنشطة.

بينما تعزو الباحثة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء (المنطقي/الرياضي)، ، والذكاء (الحركي/ الجسمي)، والفروق لصالح الذكور. إلى أن السمات التي يمتلكها الأطفال المتمتعون بهذه الأنواع من الذكاءات وهي القدرة على حل المشكلات، صنع الأشياء، البناء، وغيرها ... هي سمات مفضل إكسابها للذكور في المجتمع السوري، خاصة وأن الإناث يجبرن إلى كبت توجهاتهن التي لا تتواءم مع توقعات المجتمع والأدوار المتوقعة لهم فيه، وهذا ما تشير له العديد من الوكالات العاملة في مجال حماية الطفل من العنف القائم على النوع الإجتماعي حيث لا تشجع الإناث على ممارسة الأنشطة البدنية كما الذكور، و لا يتوقع منها أن تكون سباقة في الميداين التي تتطلب مهارات رياضية إنما يفضل تنشئتها على دورها كأم و كمعلمة.....إلخ.

مقترحات البحث:

- عقد دورات تدريبية للقائمين على العملية التعليمية لتدريبهم على توظيف استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة، والعمل على تطبيق مبادئها في النظام التعليمي.
- التنوع في استخدام استراتيجيات التدريس لمراعاة الفروق الفردية بين الأطفال و توظيف الذكاء الأقوى لدى كل منهم أثناء التدريس.
- استخدام المعلمات أساليب مختلفة في عمليات التقويم بحيث تتفق مع تعددية الذكاءات.
- تأهيل المعلمات أثناء الخدمة على الذكاءات المتعددة بالشكل الذي ينعكس على أداء أطفالهم.
- عقد لقاءات ودورات تدريبية للآباء والأمهات من قبل المختصين وتوعيتهم بضرورة اثراء بيئة الطفل التربوية واشباع حاجاتهم ومراعاة قدراتهم.

بالإضافة لما سبق تقترح الباحثة إجراء بعض الأبحاث المرتبطة بالبحث الحالي مثل:

1. فعالية استخدام استراتيجيات تدريس وفقاً للذكاءات المتعددة لتنمية جوانب وجدانية مثل (الميول – الاتجاهات).
2. فعالية برنامج تدريبي للمعلمين والمعلمات أثناء الخدمة على التدريس في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.
3. فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة لعلاج صعوبات التعلم النمائية لدى طفل الروضة.

المراجع العربية:

1. ابراهيم، نبيل رفيق محمد (2008). الذكاء المتعدد لدي طلبة مدارس المتميزين وأقرانهم الاعتياديين في المرحلة الثانوية (دراسة مقارنة)، *اطروحة دكتوراه غير منشورة*، كلية التربية ابن الهيثم ، جامعة بغداد، بغداد.
2. أبو جاموس، عبد الكريم محمود؛ الدمخ، مليحة سليمان (2016) . أثر استخدام المنهاج التفاعلي المطور في تحسين الذكاءات المتعددة لدى أطفال الرياض في الأردن، *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الانسانية* ، جامعة الزرقاء الخاصة ،الأردن.
3. الأنصار، مؤيد بن خالد (2018): الذكاءات المتعددة في تدريس الرياضيات _أنشطة و تطبيقات عملية_، منشورات دار لوتس للنشر الحر، القاهرة.
4. البدور، عدنان علي (2004). أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم في تحصيل واكتساب عمليات العلم لدى طلبة الصف السابع الأساسي ،*رسالة دكتوراه غير منشورة* ،جامعة عمان للدراسات العليا ،عمان.
5. البلعاوي، منذر(2011). الذكاءات المتعددة السائدة لدى طلبة جامعة القصيم، *المجلة التربوية*، سبتمبر العدد 100، الجزء الثاني، 177-212.
6. العبد الكريم، سارة عمر و الحلو، بسمة سليمان(2014) الذكاءات المتعددة السائدة لدى أطفال مدينة الرياض، *مجلة رابطة التربية الحديثة*– السنة السادسة– العددالعشرون أبريل.
7. العمران، جيهان أبو راشد (2006). الذكاءات المتعددة للطلبة البحرينيين في المرحلة الجامعية وفقاً للنوع والتخصص: هل الطالب المناسب في التخصص المناسب ،*مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة البحرين، المجلد (٦)، العدد (٣).
8. الفضلي، محمد دوحان (2006). تطوير قائمة رصد لقياس الذكاءات المتعددة على طلبة المرحلة الإبتدائية في دولة الكويت كما يدركها المعلمون، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
9. محمد، صفاء أحمد (2007): فاعلية استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية المفاهيم الرياضية والتفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة. *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، جامعة عين شمس، كلية التربية.

10. الناشف، هدى (2007). تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة. دار الفكر: عمان، الاردن.
11. الهاشمي،عبدالرحمن و عبدالرازق، إيمان (2016). ترتيب الذكاءات المتعددة لدى طلبة الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية في مدارس دبي الخاصة وعلاقتها بنوع الجنس والصف وتقدير الذات، المجلة التربوية، العدد 121، الجزء الأول، المجلد الحادي والثلاثون، ديسمبر 2016.
12. أولاد الفقيهي، عبد الواحد (2016) نحو مدرسة للذكاءات المتعددة، مجلة الطفولة العربية، العدد الثامن والستون.
13. حسين، محمد عبد الهادي (2003). تربويات المخ البشري، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
14. حسين، محمد عبد الهادي (2005).مدخل الى نظرية الذكاءات المتعددة، دار الكتاب الجامعي،الطبعة الاولى ،غزة.
15. حسين، محمد عبد الهادي (2006) .نظرية الذكاءات المتعددة ونموذج تنمية الموهبة ، دار الأفق للنشر والتوزيع ، مصر. ص14-24
16. خوجلي، سمية على محمد(2016). الذكاءات المتعددة لدى أطفال التعليم قبل المدرسي من وجهة نظر المشرفات بمحلية جبل أولياء بولاية الخرطوم، *رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي*، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
17. داغستاني، بلقيس (2009).التربية الدينية والاجتماعية للأطفال. العبيكان: الرياض، السعودية.
18. شنيكات، فريال عبد الهادي (2010) .بناء مقياس للكشف عن أطفال الروضة الموهوبين والتحقق من فاعليته في عينة أردنية، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية الدراسات العليا ،الجامعة الاردنية.
19. عبيد، ماجدة بهاء الدين السيد (2009) . صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها ، دار صفاء للنشر والتوزيع ،عمان.

20. العبيد، نهاد عبد الله (2015): فاعلية برنامج إثرائي قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات التفكير والمفاهيم لدى أطفال مرحلة الرياض بالكويت، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة الكويت.
21. عشرية، إخلاص حسن السيد (2009) ، أثر برنامج تعلم ذاتي مقترح لمنهج الخبرات بمرحلة التعليم قبل المدرسي على تنمية الذكاءات المتعددة: حالة مؤسسة الخرطوم للتعليم الخاص *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة الخرطوم.
22. علي، نيفين أحمد خليل (2010): برنامج قائم على استراتيجيات الذكاءات المتعددة لتكوين بعض المفاهيم لدى أطفال الروضة: مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.
23. فارس، ابتسام محمد (2006) . فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة علم النفس ،*رسالة دكتوراه غير منشورة* ،معهد الدراسات التربوية ،جامعة القاهرة.
24. قبوس، وداد(2010).خصائص النمو لطفل ما قبل المدرسة، خوارزم العلمية للنشر والتوزيع، جدة ، السعودية.
25. نوفل، محمد بكر (2007) .الذكاء المتعدد في غرفة الصف، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان.

References

26. Amirian, Z ,(2014).An investigation of the multiple correlations between visual-perception skills and the indices of wechsler intelligence scale for children with learning disabilities Mediterranean, Journal of Social Sciences 5(7), pp. 542-547.
27. Armstrong,T.(2003). Multiple intelligences in the classroom,Virginia .ASCD .Available :http//search.epnet.com/login.aspx
28. Beceren, B.Ö ,(2010).Determining multiple intelligences pre-school children (4-6 age) in learning process, Procedia – Social and Behavioral Sciences ,2(2), pp. 2473-2480.
29. Delgoshaeia, Y., Delavaria, N ,(2012).Applying multiple-intelligence approach to education and analyzing its impact on cognitive development of pre-school children, Procedia - Social and Behavioral Sciences ,32, pp. 361-366
30. Derya,G.(2003).How students "Multiple Intelligences different terms of grade level and gender . *Unpublished Master Thesis*, Middle East Technical university.
31. Furnham,A&Budham,S.(2002).Sex Differences in the Estimated Intelligences of School Children.European Journal of Personality,16,201-219.
32. Gardner , H.(1993). Multiple Intelligences: the theory in practice. New York : library of congress press.
33. Gardner, H.(1983). Frames of Mind. New York, Basic Books.
34. Gardner, Howard (2004). Audiences for the Theory of Multiple Intelligences, College Record, Vol. (106), No. (1).
35. Gardner, Howard (2005). Multiple Lenses on the Mind Paper Presented at the Epogestion Conference ,Bogata: Colombia .www. pz.haryard.edu and edu/pis/HG. Multiple Lenses.pdf.
36. Gardner,H.(1993).Multiple intelligence: The theory in practice.New York,NY:Basic Book.
37. Hellige,Joseph B.(2001).Hemispheric Asymmetry,What's Right and What's Left,First Harvard University Press.
38. Lee, D., Yun, W.H., Park, C.K., Kim, J., Park, C.H (2015).Measuring the engagement level of children for multiple intelligence test using Kinect, Proceedings of SPIE – The International Society for Optical Engineering 9445,944529 Open Access

39. Nolen,J.(2003).Multiple Intelligence in classroom. Journal of Education,124,(1).
40. Parrington, Carol (2005). Multiple Intelligences and Leadership: A Theoretical Perspective, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Denver, Colorado.

الملاحق

جدول(أ) الصورة النهائية لاستمارة مسح الذكاءات المتعددة لدى أطفال الروضة

عزيزتي المعلمة تحية طيبة :

فيما يلي مجموعة من المقاييس الفرعية التي أعدت بغرض التعرف على أنواع الذكاءات المتعددة الموجودة لدى كل طفل بشكل متفرد و نتائج هذه المقاييس ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.
بداية أشكر لك حسن تعاونك و أرغب أن أوضح لك أنه ينبغي عليك قراءة البنود جيدا حتى تتمكني من اختيار العبارة المناسبة تماماً لسلوك الطفل و أن تقومي بتقييم كل منها وفقاً لمدى انطباقها عليه ومن ثم يجب أن تحددي أي العبارات التي تنطبق عليه و أيها لا تنطبق وذلك بوضع علامة (✓) أمام العبارة في الخانة التي تريها أنها هي التي تعبر عنه بدقة وفقاً لما يصدر عنه من سلوكيات بصفة مستمرة وذلك في الظروف العادية أي في غالبية المواقف ومع غالبية الأفراد ، وعند مشاركته في الأنشطة اليومية المعتادة أما إذا لم تكن العبارة تتفق معه فضعي علامة (×)

ملاحظة: يمكنك الاستئناس بالدليل الملحق للتعرف على نمط كل ذكاء و السلوكيات المتوافقة معه و ذلك تبعاً لتصنيف جاردنز في نظريته عن الذكاءات المتعددة .

الدليل الإرشادي للمعلمة لمعرفة ما يحبه، ما يحتاج إليه الطفل وفق نظرية الذكاءات المتعددة

نمط الذكاء	طريقة التفكير	ما يحبه الطفل	ما يحتاج إليه الطفل
اللغوي	بالكلمات	القراءة –الكتابة -قص القصص -ممارسة العاب الكلمات	الكتب -الشرائط -أدوات الكتابة-أوراق-مفكرات-حوارات - مناقشات -قصص.
الرياضي المنطقي	بالاستدلال	الممارسة العملية للرياضيات -طرح الأسئلة -حل الألغاز -إجراء العمليات الحسابية.	أشياء كي يبحث عنها ويفكر فيها -مواد علمية -أشياء للتناول اليدوي –رحلات للمتاحف العلمية ونوادي العلوم
المكاني	بالصور والأشكال	التصميم -الرسم -التصور-الرسم العابث أو المسلي	الفن أو الرسم –الفيديو-الأفلام-الشرائح-الألعاب التخيلية - المتاهات-الألغاز-الكتب المصورة -رحلات للمتاحف الفنية.

الجسمي الحركي	من خلال الإحساسات الجسمية	الرقص -الجري -القفز -البناء -اللمس-القيام -بالإيماءات	لعب الدور -الدراما -الحركة -أشياء يقوم ببنائها -العاب رياضية وبدنية -خبرات لسمية-التعلم الدوى.
الموسيقى	من خلال القوافي والألحان	الغناء الصفير -الدندنة-التخطيط أو التنقير بالقدمين واليدين-الإنصات.	الغناء طوال الوقت -اللات موسيقية-والعزف على آلة في البيت والروضة.
الاجتماعي	باستخراج الأفكار من الآخرين تبادلها معهم	القيادة-التنظيم-إقامة العلاقات-التناول اليدوي _ التوسط بين الناس -إقامة الحفلات.	أصدقاء -العاب جماعية -تجمعات اجتماعية -أحداث مجتمعية - نوادي -تدريبات.
الشخصي الذاتي	من خلال التعمق في الذات	تحديد الأهداف –التوسط -الحلم -الهدوء.	أماكن سرية -وقت يقضيه بمفرده -مشروعات يؤديها بمفرده - اختبارات.
الطبيعي	من خلال الاهتمام بالبيئة والطبيعة والمخلوقات المختلفة	النباتات -الحيوانات -اللعب بالطين -معرفة الطقس - يتابع المطر.	أحواض للزراعة –رحلات في الطبيعة وحدائق الحيوانات

اسم المفحوص: .....

الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )

عمر الطفل: تاريخ الميلاد / / /

استمارة مسح الذكاءات المتعددة لدى أطفال الروضة

الرقم	الفقرات	نعم	لا
	الذكاءاللغوى :-		
1	يحب القراءة		
2	يبدى قدرة على الكتابة في مستوى أعلى من أقرانه.		
3	يحب القدوم إلى الروضة.		
4	يحب سرد القصص ونسج حكايات من خياله.		
5	يبدر رغبة بالاستماع إلى المعلمة و الاحتفاظ بالمعلومات التي اكتسبها من خلال استماعه.		
6	لديه قدرة على الانتباه الملاحظات بسهولة .		
7	لديه ذاكرة تتسم بالقوة وقدرة على التذكر(الأسماء مثلا.)		

8	لديه ذاكرة بصرية جيدة (الأماكن مثلا)		
9	لديه مفردات لغوية جيدة و هائلة قياسا بعمره الزمنى.		
10	لديه القدرة على تعلم المفردات و التهجئة بسهولة أكثر من أقرانه.		
11	يتمتع بالتواصل الجيد مع الآخرين مستخدماً الاسلوب اللفظي.		
	الذكاء المنطقي /الرياضي:		
1	لديه حصيلة رقمية _ عددية – كبيرةسياج من الأرقام		
2	يحصل على درجات عالية في حل المسائل والمشكلات الرياضية .		
3	يتمتع بذاكرة تتذكر الجداول أو الأرقام بسهولة.		
4	يستمتع بالألعاب العقلية مثل الشطرنج .		
5	يفكر على مستوى من التجريد و استخدام المفاهيم يفوق أقرانه		
6	يحسب المسائل الرياضية في عقلة أو رأسه.		
7	جيد في حل الألغاز ,وذو عقلية نشطة		
8	يسأل العديد من الاسئلة عن تلك الكيفية التي تعمل بها الأشياء المختلفة		
9	يحب التجريب ,وإنتاج الأفكار الجديدة , و بناء الاختراعات .		
10	يحب التعامل مع الكمبيوتر والانترنت .		
11	يحب التعرف على الأسباب,والنتائج والآثار المترتبة على حدوث شيء ما.		
12	يستمتع بالأنشطة الخاصة بإحداث تغيير في النشاط العقلي.		
	الذكاء البصري /المكاني :-		
1	يجد متعة في الانشطة الفنية.		
2	يظهر التعلم الجيد من خلال العمل بالأيدي او الاستعانة بالأنشطة اليدوية.		
3	يفضل القيام بعمل مشروع ما وعدم الاكتفاء بالسماع عنه.		
4	يحب الألوان,الصور,الرسوم البيانية ,والأشكال .		
5	يبدي تعلماً أسرع باستخدام الفيديو أو الكمبيوتر أو الانترنيت.		
6	يحب الرسم و يفضله عن الكتابة واستخدامه في كل شيء.		
7	لديه القدرة على ابتكار وعمل وتصميم قصص مدهشة من خلال الصور والأشكال.		
8	يستمتع ببناء وتكوين أشكال أو مجسمات أو اعادة بناء الاشياء.		
9	قادر على قراءة الخرائط ,الجداول.		
10	يبدي تعلماً جيداً من خلال مناهج تعتمد على استخدام البصر أو بيئة التمثيل البصري (المناهج المرئية والبصرية)		
	الذكاء الحركي:		

1	ذو طاقة عالية و مرتفعة.		
2	يحب مراكز التعلم وممارسة الأنشطة الرياضية.		
3	لديه أسلوب درامي في التعبير عن نفسه.		
4	يستمع بالحركة وممارسة الرياضة في الحقول والحدائق.		
5	يحب ممارسة الألعاب والأنشطة الرياضية مع الزملاء بالروضة في الفنا.		
6	يستمتع بأنشطة التعلم باستخدام الجسد والحركة.		
7	يستمتع بالألعاب الرياضية.		
8	يحب ممارسة القفز والجري.		
9	يحب دائماً معامل تجارب العلوم والتحرك بداخلها.		
10	يحب الدروس التي تعتمد على الحرية والحركة والتنقل داخل فناء الروضة أو حتى خارج الروضة والمشاركة في أنشطة خدمة البيئة.		
الذكاء الشخصي الخارجي (اجتماعي):			
1	ذو دافعية واهتمام بمواجهة المشكلات التي يعانى منها الآخرين ومساعدتهم على حلها .		
2	يحب توجيه الإرشاد والنصح للآخرين.		
3	يقوم بتكوين صداقات مع الآخرين بسهولة.		
4	يجد متعة في تعليم الاطفال الاخرين بشكل غير رسمي.		
5	لديه القدرة على قيادة الآخرين بفاعلية وبكل قوة.		
6	لا يحب العمل بمفرده.		
7	يحب العمل التعاوني والتعلم التعاوني والعمل من خلال روح الفريق.		
8	يتعلم أفضل من خلال منهج العمل مع الفريق.		
9	يفضل اللعب في مباريات جماعية, والانضمام الى النوادي والمؤسسات المختلفة.		
10	يبدي التعاطف مع الآخرين والاهتمام بهم والتعامل معهم بحب.		
11	يحب الحصول على تأييد وموافقة أعضاء الجماعة على سلوكه داخلها دائماً.		
12	يساعد ذوي الاحتياجات الخاصة من أقرانه.		
الذكاء الشخصي الداخلي:			
1	غالباً ما يفكر بحكمة.		
2	يميل الى التأمل الداخلي والاستنباط.		
3	يجد صعوبة في تكوين الأصدقاء أو لديه صديق حميم وأحد.		

4	يقدم أفكار مدهشة بل و يطورها (التجارب,الأحلام,الاختراعات.)		
5	يمتلك شخصية مخترعة.		
6	يتمتع بالعمل بمفرده ويصبح أداؤه السلوكي جيداً.		
7	قد يجعل فريق التعلم هذا التلميذ مجهداً.		
8	قد يجد صعوبات في إتباع تعليمات معلميه.		
9	دائماً يبحث عن موافقة الجماعة على تصرفاته وعن موافقة معلميه على مواقفه.		
10	لا يرغب بالعمل ضمن فريق أو مجموعة		
11	يكتشف أخطائه بنفسه		
12	يصعب عليه ضبط مشاعره		
الذكاء الطبيعي :			
1	يحب الخروج خارج المنزل.		
2	لديه إحساس قوى بنمو النباتات.		
3	يستمتع بالاهتمام بالحدائق والأشجار والحقول والمزارع.		
4	يستمتع بالعلوم الطبيعية والبيولوجية.		
5	أحياناً يفضل العزلة.		
6	يفضل الخروج خارج الروضة وخارج المنزل أو في عطلة نهاية الأسبوع.		
7	دائماً نشيط ومليئ بالطاقة.		
8	يحب الحيوانات أو الطيور.		
9	ملاحظ جيد لما يدور حوله في البيئة ولسلوك الحيوانات أو الطيور.		
10	يحب الكتابة أو الغناء في الطبيعة.		
11	يستمتع بالتعامل مع حيوانات أكثر من التعامل مع البشر.		
12	يتمتع بالتسلية بالاشتراك في مشروعات خارج المنزل.		
الذكاء الموسيقي :			
1	يمتلك القدرة على تمييز النغمات والألحان		
2	يمتلك القدرة على تقليد الأصوات والتعبير الحركي		
3	يمتلك المقدرة على الغناء أو التعبير بالكلمات وفق إيقاع معين		
4	قادر على العزف على آلة موسيقية		
5	يحب الدندنة أو الصفير أو الغناء بمفرده		
6	تعدل الموسيقى من حالاته المزاجية العصبية		
7	يتذكر الحان الأغاني المختلفة		

8	صوته جميل في الغناء		
9	يستخدم أسلوباً إيقاعياً في الكلام والحركة		
10	يحب الاشتراك في الأنشطة الموسيقية والإحساس بالإيقاعات الموسيقية		

ملحق (ج) أسماء السادة المحكمين لاستمارة الذكاءات المتعددة

م	الاسم	الاختصاص
1	د. أحمد حاج موسى	علم النفس التربوي- جامعة البعث
2	د. محمد موسى	تاريخ الفلسفة- جامعة البعث
3	د.أسما إلياس	تربية الطفل- جامعة دمشق
4	د. حاتم بصيص	طرائق تدريس اللغة العربية- جامعة البعث
5	د. رويدا الونوس	طرائق تدريس الرياضيات- جامعة البعث
6	د. ريتا سعيد	المناهج و طرائق التدريس- جامعة دمشق
7	د. سلوى مرتضى	تربية الطفل- جامعة دمشق
8	د. منال مرسي	رياض الأطفال و تعليم إبتدائي- جامعة البعث
9	د. محمد إسماعيل	المناهج و طرائق التدريس- جامعة البعث
10	د. وليد حماده	علم نفس تربوي- جامعة البعث

صعوبات استخدام التقنيات الالكترونية في تدريس مادة الفيزياء من وجهة نظر المدرسين (دراسة ميدانية في مدينة اللاذقية)

د. رغداء نصور* أ.د أحمد خضرو** ميساء خريما***[1]

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تعرّف صعوبات استخدام التقنيات الالكترونية التي تواجه مدرسي الفيزياء أثناء تدريسهم لهذا المقرر. واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، إذ صممت الباحثة استبانة تكونت من 30 بنداً، و تكونت عينة الدراسة من(100) مدرساً ومدرسة من مدرسي مادة الفيزياء في مدينة اللاذقية.

أثبتت النتائج أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات الذكور ومتوسط درجات إجابات الإناث على الاستبانة التي تدرس صعوبات استخدام التقنيات الالكترونية في تدريس مادة الفيزياء، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد العينة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي والخبرة على الاستبانة التي تدرس صعوبات استخدام التقنيات الالكترونية في تدريس مادة الفيزياء.

وفي ضوء هذه النتائج تقترح الباحثة ضرورة توفير التقنيات الالكترونية بكافة أنواعها في المدارس، وإتاحة الفرصة أمام المدرس لاستخدامها. وعقد دورات تدريبية للمدرسين لتدريبهم على استخدام التقنيات الالكترونية الحديثة والأجهزة والوسائل التعليمية.

الكلمات المفتاحية: صعوبات– التقنيات الالكترونية

[1] *أستاذ مساعد– قسم المناهج وطرائق التدريس– كلية التربية– جامعة تشرين– اللاذقية– سورية

** أستاذ – قسم الفيزياء– كلية العلوم– جامعة تشرين– اللاذقية – سورية

***طالبة دراسات عليا (دكتوراه) قسم المناهج وطرائق التدريس – كلية التربية – جامعة تشرين– اللاذقية – سورية

Problems using electronic technologies in the teaching of physics from the point of view of the teachers (A Field Study in Lattakia)

Rkdaa Nassour*[2]
AHMAD KHADRO **
Mayssaa Ahmad Khrema***

Abstract

This study aims to identify the Problems using electronic technologies facing the physics teachers in the course of their teaching of this curriculum. The researcher designed a questionnaire consisting of 30 questions. Where the sample of the study consisted of 100 teachers of physics science in the city of Lattakia.

The results showed that there is no difference in the statistical significance between the average score of male responses and the average score of female answers on the questionnaire that teaching Problems using electronic technologies in the teaching of physics. In addition to the existence of differences of statistical significance

* Associate professor Instruction Methods and Curricula Department – Faculty of Education – University of Tishreen – Lattakia – Syria
** Professor- physics Department- Faculty of Science University of Tishreen – Lattakia – Syria

***Supervisors Doctorah Instruction Methods and Curricula Department – Faculty of Education – University of Tis reen – Lattakia - Syria

in the views of the sample members according to the variable of scientific qualification and experience on the questionnaire that teaching Problems using electronic technologies in the teaching of physics.
And in light of these findings the researcher suggests:
Prviding all kinds of electronic technologies and teachnology in school; to allow teachers to use them. Holding training sessions for teachers in the use of electronic technologies and teaching teachnology.

Keywords: : Problems - electronic technologies.

1- المقدمة :

سارعت الدول المتقدمة لوضع التعليم في أول سلم اهتماماتها وأولوياتها، وأمام هذا الانفجار الهائل أصبح من الضروري للمؤسسات التعليمية أن تُعيد النظر في طرق التدريس الحديثة كطريقة حل المشكلات وطريقة المناقشة والحوار، والتعلم التعاوني، والتعلم عن طريق البحث والاكتشاف والابتكار والعمل الجماعي الذي يحفز الدارس ويرسخ المعلومة عن طريق تشغيل جميع الحواس لديه وذلك بهدف تحسين المردود التعليمي ورفع كفاءته.

ويعد استخدام التقنيات الالكترونية من أهم أساليب التعلم الحديثة ، فهو يساعد في حل مشكلة الانفجار المعرفي والطلب المتزايد على التعليم، ويزيد من فعالية التعلم إلى درجة كبيرة ، ويقلل من الوقت اللازم للتدريب ويوفر بيئة تعلم تفاعلية، ويوفر معلومات حديثة(الحجي،2002، 67).

وباعتبار أن علم الفيزياء اشتهر بصعوبته بالمقارنة مع العلوم الأخرى كمعرفتنا كيف تعمل الأشياء من حولنا كالكومبيوتر والليزر والصواريخ الفضائية وكيف يمكننا إيجاد تفسير لما يدور في هذا الكون من ظواهر عديدة كالجاذبية والضوء والنجوم والعواصف والأعاصير والزلازل وغيرها، لذا فمن الضروري تدريس علم الفيزياء بأحدث الطرق وأحدث الوسائل التعليمية(الشرهان، 2000، 52).

مما لاشك فيه أن علم الفيزياء هو من أهم العلوم التطبيقية قديماً وحديثاً، والتي تُسهم بدورها في دفع عملية التطور والتقدم التقني على مختلف مجالاته، ونظراً لطبيعة هذا العلم والذي يعتمد على فهم المصطلحات العلمية من جانب وتحليل النظريات والقوانين العلمية من جانب آخر. إضافة إلى اعتماده على تطبيق الطريقة العلمية في التفسير والتحليل والاستنتاج استناداً إلى عملية التجريب والاختبار، لذا نجد أن المعلم التقليدي النمطي الذي يعتمد على الشرح الإلقائي وحفظ الطلاب للمقرر يجد صعوبة كبيرة في إيصال المعلومات إلى الطلاب من دون استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية الحديثة خاصة وأن المناهج تطورت وازدادت صعوبة وهذا يتطلب من المعلم تغيير طرق

التدريس التي كانت متبعة قديماً مع المناهج السابقة، والتنويع في استخدام الوسائل التعليمية كاستخدام الانترنت و المخابر وإجراء التجارب فيها(الكلوب، 2000، 115).

إذ يصبح دور المعلم في استخدام التقنيات الالكترونية أكثر أهمية وأكثر صعوبة ، فهو شخص مبدع ذو كفاءة عالية يدير العملية التعليمية باتقان، فقد أصبحت مهنة المعلم مزيجاً من مهام القائد، وفي ظل استخدام التقنيات الالكترونية سيتغير دور المعلم من ملقن للمعلومات إلى مرشد وميسر لعملية التعلم، حيث يقوم الطلبة بالبحث عن المعلومات والوصول إلى النتائج بأنفسهم(الحجي،2002، 84).

وبعد اطلاع الباحثة على دراسات ومؤتمرات علمية تُعنى بالتدريس كمؤتمر دمشق وهو مؤتمر التطوير التربوي المنعقد في دمشق في الفترة ما بين (26–29) أيلول 2019 وجدت أنها تُوصي بضرورة الأخذ بالطرائق الحديثة التي تنمّي التفكير وتشجع البحث وحب الاستطلاع، والإسهام في تطوير العملية التدريسية، والتربوية في ضوء افتتاح دورات لتطوير وتدريب المعلمين، وافتتاح دورات التدريب المستمر، والاطلاع على طرائق التدريس وأساليبه بما يتناسب مع الثورة العلمية والانفجار المعرفي، وتحفيز تفاعل التلاميذ في الدرس، وتنمية إمكانياتهم على التعلم الذاتي.

وكذلك من الندوات العلمية أمثال الندوة العلمية العربية المتخصصة لتطوير تدريس العلوم المنعقدة في بغداد عام (1985م) حيث أكدت على ضرورة إنشاء مركز عربي موحد لتطوير تدريس العلوم في البلاد العربية، وإنشاء مراكز للبحوث في كل قطر عربي، وأبدت اهتمامها بالمخابر التعليمية وعدّتها المكان الذي يستطيع فيه الطالب تعلم المهارات واتخاذ القرار في حل المعضلات وكذلك فهي المجال الحقيقي لتعلم العلوم فضلاً عن أنها الوسيلة الوحيدة التي تجعل الطالب يتفاعل مع العمليات التي تميز العلوم فيما بينها وخاصة علم الفيزياء.

وكذلك أكد الملتقى الوطني لمركز جيل البحث العلمي حول تقنيات التعليم الحديثة المنظم بالمكتبة الوطنية الجزائرية يوم 20 كانون أول 2016، على الولوج بقوة لعالم التقنيات الحديثة ومواكبة التطورات التكنولوجية، وضرورة توفير مختلف التجهيزات داخل حجرات الدراسة. ومتابعة مدى صلاحية الأدوات والوسائل والأجهزة والحرص على

صيانتها، وإقامة ندوات علمية لتحسين مستوى تعامل المدرس مع الوسائل ذات التقنيات الالكترونية.

في ضوء ما سبق وفي ضوء اهتمام وزارة التربية بتوظيف التقنيات الالكترونية في خدمة التعليم كمادة ووسيلة في المراحل التعليمية المختلفة، جاء الإحساس بالمشكلة من خلال خبرة الباحثة كمدرّسة لمادة الفيزياء وقيامها بدراسة استطلاعية في عدد من مدارس مدينة اللاذقية والبالغ عددهم سبع مدارس وتوصلت الباحثة إلى قلة توافر التقنيات الالكترونية في المدارس وقلة استخدام المدرسين لها في حال توافر بعضها، بالإضافة إلى اطلاع الباحثة على أدبيات البحث والدراسات السابقة كدراسة (عبد الله، 2004) والتي هدفت إلى التعرف على الصعوبات الأساسية في تدريس الفيزياء لطلاب الحلقة الثانية ودراسة (حميدوش، 2004) والتي هدفت إلى التعرف على واقع تدريس مادة الفيزياء في الحلقة الثانية من وجهة نظر مدرسي المادة في محافظة دمشق.

لذا فمن هنا تتحد مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي:

ما صعوبات استخدام التقنيات الالكترونية في تدريس مادة الفيزياء من وجهة نظر المدرسين؟

2- أهمية البحث وأهدافه:

تتحدد أهمية البحث في:

- يُسهم البحث في الكشف عن الصعوبات التي تواجه مدرسيّ الفيزياء في استخدام التقنيات الالكترونية.
- قد تُسهم الدراسة الحالية في تحسين مستوى التعليم.

كما يسعى البحث إلى تحقيق الهدف الآتي:

- التعرف على صعوبات استخدام التقنيات الالكترونية في تدريس مادة الفيزياء في مدينة اللاذقية.

3- فرضيات البحث: تم اختبار فرضيات البحث الآتية عند مستوى دلالة (0.05):

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات المدرسين الذكور ومتوسط درجات إجابات المدرسات على الاستبانة التي تدرس صعوبات استخدام التقنيات الالكترونية.

2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات مدرسي الفيزياء تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

3- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات مدرسي الفيزياء تبعاً لمتغير الخبرة.

4-حدود البحث:

يقتصر البحث على الحدود التالية:

1-الحدود البشرية : مدرسو مادة الفيزياء في المدارس الحكومية الرسمية في مدينة اللاذقية.

2-الحدود المكانية : تم تطبيق البحث في عدد من المدارس الحكومية الرسمية في مدينة اللاذقية.

3-الحدود الزمانية :الفصل الدراسي الثاني للعام 2021 - 2022م.

5- منهج البحث:

استخدمت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي موجودة في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً(صبري ،2002، 147)، أما بالنسبة للعينة فقد تم سحب عينة عشوائية طبقية من مدرسي مادة الفيزياء وفق الجدول الآتي:

الجدول (1) يوضح طريقة سحب العينة مع تفصيل الأرقام

المتغير	المستوى	العدد
الجنس	ذكر	40
	أنثى	60
المؤهل العلمي	إجازة	70
	دبلوم	20
	دراسات عليا	10
سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	25
	بين خمس وعشر سنوات	65
	أكثر من عشر سنوات	10

6- بناء أدوات البحث:

قامت الباحثة بتصميم استبانة لمعرفة صعوبات استخدام التقنيات الالكترونية في تدريس مادة الفيزياء في المدارس الحكومية في مدينة اللاذقية من وجهة نظر المدرسين حيث تكونت هذه الاستبانة من (30) بنداً.

6-1 - صدق الاستبانة:

بعد تصميم الاستبانة تم عرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص للاسترشاد بآرائهم ومقترحاتهم بشأن تمثيل الاستبانة لوصف الصعوبات التي تواجه مدرسي مادة الفيزياء ومدى ملائمتها لأهداف الدراسة، وبعد وقوف الباحثة على آرائهم ومقترحاتهم قامت الباحثة بالتعديلات اللازمة على صياغة الاستبانة النهائية بناء على توجيهاتهم، ومن هذه التغييرات:

الجدول(2) التعديلات التي طرأت على الاستبانة

البنود التي تم حذفها	البنود التي تم إضافتها
كثرة عدد الطلبة في الصف الدراسي الواحد	عدم امتلاك أجهزة حاسوب توافق أعداد الطلبة
قلة الساعات النظرية والعملية الخاصة بتدريس مادة الفيزياء.	انقطاع الكهرباء لساعات طويلة

6-2 - ثبات الأداة: قامت الباحثة بدراسة استطلاعية على عينة خارج عينة البحث وبلغ عددها (10) مدرّس ومدرسّة وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام 2021 - 2022م. و لمعرفة ثبات أداة الدراسة استخدمت الباحثة معامل ألفا كرونباخ حيث بلغ 84% وهي نسبة مقبولة لأغراض البحث العلمي.

6-3- تصحيح الاستبانة: يوجد لكل بند في الاستبانة ثلاثة خيارات للإجابة هي: نعم، أحياناً، لا. ووفقاً لذلك فإن تصحيح البنود يتدرج، من ثلاث درجات للإجابة (نعم) ودرجتين للإجابة (أحياناً) إلى درجة واحدة للإجابة(لا).

7-متغيرات البحث:

متغيرات تصنيفية:

1- الجنس(ذكور- إناث).

2- المؤهل العلمي:(إجازة – دبلوم- دراسات عليا).

3- سنوات الخبرة:(أقل من خمس سنوات – من خمس إلى عشرة سنوات – أكثر من عشر سنوات).

8-المجتمع الأصلي وعينة البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع مدرسي مادة الفيزياء في المدارس الحكومية الرسمية في مدينة اللاذقية البالغ عددهم (498)مدرساً ومدرسةً ، وموزعين في (262) مدرسة (وزارة التربية،2013).

9-مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

الصعوبات: وهي العقبات التي تقف في طريق إتمام وإنجاح العملية التعليمية والتربوية وتحقيق الأهداف المنشودة(الراوي، 2015، 82).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: هي كل مايعيق تدريس الفيزياء من حيث التخطيط والتنفيذ والتقويم للعملية التعليمية وما تتضمنه من عناصر لمادة الفيزياء تحد وتقلل من فهم الطالب وبناء شخصيته في المجالات المعرفية والمهارية وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاستبانة.

التقنيات الالكترونية: تعليم الطلبة عن طريق الأساليب والوسائل الالكترونية الحديثة مثل الانترنت و الإنترانت والشبكات المحلية والإذاعة والقنوات المحلية وأجهزة الحاسب والأقراص الممغنطة و جهاز العرض Datashow

(العتيبي،2003، 26).

وتعرفه الباحثة إجرائيا: هي الأساليب التي تؤثر إيجاباً في العملية التعليمية فتساهم في تقدمها وتطويرها.

التدريس: هو كل ما يقوم به المدرس من إجراءات وما يستخدمه من وسائل تعليمية وكتب مقررة وأساليب وطرائق تدريسية وتقويمية تحقيقاً لأهداف مرسومة سلفاً لعملية التعليم والتعلم(نجاد، 2007، 55).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: وهو جميع الإجراءات التي يقوم بها المدرس لعرض الدرس وتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية في المجالات المعرفية و المهارية والوجدانية لتدريس مادة الفيزياء.

10-الدراسات السابقة:

أجرى Fred.N.C دراسة عام (2000) بعنوان: (Personification Hardness physical for students the High School gradation from a way vision scholastic)

(تشخيص صعوبات الفيزياء لطلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المدرسين والمدرسات).

أُجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية وهدفت إلى تشخيص صعوبات الفيزياء لطلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المدرسين والمدرسات قام الباحث باختيار عينة استطلاعية مكونة من (10) مدرسين ومدرسات وبلغت العينة الأساسية (100) مدرس ومدرّسة تم اختيارهم بالأسلوب العشوائي الطبقي واستخدم الباحث استبانة مفتوحة للحصول على إجابات العينة الاستطلاعية وإعداد فقرات الاستبانة المغلقة التي طبقت على العينة الأساسية بعد عرضها على الخبراء ذوي الاختصاص حيث تضمنت خمس بدائل للإجابة على كل فقرة من فقرات الاستبانة وتوصلت الدراسة إلى أن الموضوعات العلمية تفتقر إلى التسلسل العلمي حسب المستويات العلمية، و أن تدريس مادة الفيزياء يتطلب خبرة في التعليم و مؤهل علمي عالي.

كما أجرى هاويشر عام (2001) Hawisher دراسة بعنوان (the effect of using A computer assisted program in teaching modern languages)

أي (أثر استخدام الحاسب الآلي في تدرس مقرر اللغات الحديثة)

أُجريت هذه الدراسة في ماليزيا وهدفت إلى معرفة أثر استخدام الحاسب الآلي في تدريس مقرر اللغات الحديثة لطلاب وطالبات المستوى الثامن بمدارس اللغات بكوالالمبور بماليزيا. وبلغت عينة الدراسة (24) طالباً وطالبة. أما أدوات الدراسة فكانت عبارة عن استبانة. وتوصلت الدراسة إلى وجود ضعف في استخدام الوسائل التعليمية، كما وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في استخدام الحاسب الآلي تبعاً لمتغير الجنس.

وكما قام عبد الله عام (2004) بإجراء بحث بعنوان (دراسة ميدانية للصعوبات التي يواجهها الطلبة في مادة الفيزياء للحلقة الثانية).

أُجريت هذه الدراسة في سورية بمدينة دمشق وهدفت إلى التعرف على الصعوبات الأساسية في تدريس مادة الفيزياء لطلاب الحلقة الثانية. وقد بلغت عينة الدراسة (175) طالباً وطالبة أما أداة الدراسة فهي استبانة قام الباحث بإعدادها، واستخدم الباحث النسب المئوية والتكرارات للوصول إلى النتائج الآتية:

- هناك صعوبة لفهم بعض الموضوعات الفيزيائية بسبب مستواها العالي بحيث يفوق مستوى ذكاء طلاب الحلقة الثانية.
- توجد صعوبة في حل المسألة الفيزيائية.
- ضعف وضوح طباعة الكتب وقلة الوسائل التعليمية فيها، وضعف الاهتمام بإخراجها.

كما وأجرى منصر عام (2005) بحث بعنوان (معوقات استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مادة الفيزياء في الجمهورية العربية اليمنية).

أُجريت هذه الدراسة في اليمن وهدفت إلى معرفة الصعوبات التي لا تمكّن معلم الفيزياء من استخدام الوسائل التعليمية في تدريس المادة المذكورة. وبلغت عينة الدراسة (180) معلم. أما أدوات الدراسة فهي استبانة معده من قبل الباحث لدراسة معوقات استخدام

الوسائل التعليمية في تدريس مادة الفيزياء في الجمهورية العربية اليمنية. وتوصلت الدراسة إلى عدم كفاية إعداد وتدريب المعلم في مجال الوسائل التعليمية وقلة أجور المعلمين بشكل لا يتناسب مع ظروف المعيشة وكذلك تكدس الصفوف بالتلاميذ وعدم توفر الغرف الدراسية المجهزة بالتجهيزات المساعدة على استخدام الوسائل التعليمية.

كما وأجرى غزاوي عام (2009) دراسة بعنوان(استخدام وسائل الاتصال التعليمية بالمدارس المتوسطة بدولة الكويت وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات الديموغرافية).

أُجريت هذه الدراسة في الكويت وهدفت إلى التعرف على مدى استخدام معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت لوسائل الاتصال التعليمية وتحديد العلاقة بين استخدام هذه الوسائل وبعض المتغيرات مثل مدى توفرها، وقدرة المعلمين على إنتاج المواد التعليمية، وتشغيل الأجهزة والتدريب، وبعض المتغيرات الديموغرافية. وبلغت عينة الدراسة (100) معلم. أما أدوات الدراسة استبانة معده من قبل الباحث لدراسة استخدام وسائل الاتصال التعليمية بالمدارس المتوسطة بدولة الكويت وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات الديموغرافية. وتوصلت الدراسة إلى قلة استخدام المعلمين لوسائل الاتصال التعليمية في المدارس وقد عزا الباحث ذلك بصورة رئيسية إلى قلة توافر هذه الوسائل، وقلة تدريب المعلمين على استخدامها، وكذلك عدم توافر وسائل الاتصال التعليمية في المدارس بصفة عامة. وكذلك سهولة استخدام الوسائل التعليمية يرتبط بالخبرة في استخدامها.

- موقع الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة:

استفادت الباحثة من تلك الدراسات السابقة في صياغة الإطار النظري للدراسة الحالية من حيث الأهداف والأهمية واختيار عينة الدراسة وتصميم الاستبانة ومنهجية الدراسة وتحديد الأساليب الإحصائية وتحليل الإجابات وعرض النتائج وتفسيرها. فجميع الدراسات تتفق مع الدراسة الحالية في كونها تعتمد على المنهج الوصفي وأداة الدراسة هي الاستبانة، وتتفق نتائج الدراسات مع بعضها في كونها تؤكد على ضعف استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية بالمدارس وكذلك ضرورة الاهتمام بتوفير الوسائل والتقنيات في المدارس بشكل أكبر.

بينما تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بالعينة المختارة للدراسة وتختلف أيضاً بمكان الدراسة حيث تم تطبيق البحث في مدينة اللاذقية.

11-الخلفية النظرية للبحث:

إن التقنيات هي أوعية للمعرفة، فهي قد تكون أوعية تقليدية ومعروفة منذ زمن بعيد مثل(السبورة، المجسمات، الرحلات، الحركات المعبرة) أو أوعية حديثة نتيجة التقدم العلمي وتطبيقاته مثل (أجهزة العرض الضوئي، التلفزيون، الكومبيوتر، المخابر وغيرها من الآلات التعليمية). ومعظم التقنيات يمكن استخدامها داخل حجرة الدراسة مثل الرسومات والخرائط والعينات كما أن بعض هذه الوسائل يمتد استخدامها إلى خارج الصف كالرحلات التعليمية والتمثيليات. ويجب أن يكون استخدام الوسائل التعليمية مرهوناً بوجود المتعلم سواء بالإشراف المباشر من المعلم أو بتوجيه من المعلم، وتهيئته للظروف المناسبة للتعلم(سلامة، 2001، 70).

مرت التقنيات الالكترونية بمراحل مختلفة لكل مرحلة تسميتها التي تناسبها، إلى أن أصبح مفهوم التقنيات الالكترونية مرتبطاً بطريقة النظم، وهي ما تسمى بمنحى النظم، (سلامة، 2001، 154). وقد بدأت فكرة إدخال التقنيات إلى العملية التعليمية انطلاقاً من دورها في عملية الاتصال إذ اتضح من خلال نظرية الاتصال سهولة نقل المعلومات عبر قنوات عديدة تخاطب من خلالها الحواس البشرية، وبذلك تتم عملية الاتصال بأقصى حد من الدقة والسهولة. وقد أثبتت الدراسات أن المعلومات التي أُجريت على الفيلم التعليمي التي تُعرض من خلاله تبقى في ذهن الطالب مدة تزيد على ضعف المدة فيما لو تلقى المعلومة بالطريقة التقليدية، مما يؤدي إلى الزيادة في فاعلية التعليم بنسبة تتراوح ما بين 200% إلى 34% عن الطريقة التقليدية(الكلوب، 2000، 58).

إن تزايد المعلومات وتعدد مصادرها، وتطور وسائل الاتصال وتعقيدها، كل هذه العوامل مجتمعة فرضت على الطفل استقبال كم هائل من المعلومات والصور من خلال أجهزة التلفاز. فكان لابد أن يستغل معلمو التربية والتدريب والتعليم هذه الوسائل والتقنيات للاستفادة منها في تطوير التعليم ككل وإيجاد حلول للمشكلات التربوية والاجتماعية، وخلق بيئة متوازنة للأجيال القادمة لتجنب الشباب مزالق الحضارة وانحرافاتها.

إن استخدام التطبيقات الالكترونية في مجال التربية والتعليم يزداد يوماً بعد يوم، إلاّ أن هناك بعض الصعوبات التي تعيق تطبيقها في عملية التدريس كمحددات البنية التحتية التقنية(Fred ,2000) ، وهناك معوقات قد تكون بشرية وتقنية أما البشرية فقد تكون معوقات تنظيمية أما المعوقات التقنية فقد تتمثل بسعة الحزمة الموجية والتفاعلية وكلفة التطوير(Hawisher,2001).

وفي هذا البحث حاولت الباحثة تسليط الضوء على المعوقات التي يعاني منها المعلمون بغية العمل على التخلص منها واستدراكها في عمليات وطرائق التعليم الحديثة، والتي تساعد المتعلم على تنمية قدراته العقلية وتحسن ميوله واستعداداته واتجاهاته بطرائق مثمرة يتمكن من خلالها تذليل الصعوبات وتجاوز المعوقات وحل المعوقات الحياتية التي أوجدتها التطورات العصرية فحاولت تغيير المفاهيم وفق الحداثة الجديدة ضمن تطور العلم والتكنولوجيا والفضاء والانترنت والاتصالات والتقنية الحديثة . فكان لعلم الفيزياء الدور الفاعل في مسايرة هذه التطورات السريعة وتفسير الظواهر الطبيعية التي تجري في محيط المتعلم مباشرة وتحت ظروف حياته فأصبحت بذلك الهدف الرئيس في فهم هذه الظواهر وزيادة قدرته على إخضاعها للقياس والتقدير وحسن التطبيق الذي هو أعظم ركيزة للاكتشاف والاستقصاء فيكون عوناً للفرد المتعلم على فرض الفروض وصياغة ممارسات جادة في مواجهة المعضلات الحياتية(الجميلي،2004، 44).

12- النتائج والمناقشة:

للإجابة على سؤال البحث(ما صعوبات استخدام التقنيات الالكترونية في تدريس مادة الفيزياء من وجهة نظر لمدرسين ؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال اختبار الفرضيات الآتية:

للتحقق من صحة الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات المدرسين الذكور ومتوسط درجات إجابات المدرسات على الاستبانة حول صعوبات استخدام التقنيات الالكترونية في تدريس مادة الفيزياء.

الجدول(2) نتائج تطبيق اختبار(Independent samples T-Test) على أداة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس

المتغير	number	mean	Std-error	T	sig
ذكر	40	62.07	0.72	0.172	0.743
أنثى	60	66.12	0.64		

الفرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). تشير النتائج في الجدول أعلاه إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات استخدام التقنيات الالكترونية في تدريس مادة الفيزياء من وجهة نظر مدرسي هذه المادة تبعاً لمتغير الجنس وهذا يعني أن جميع مدرسي الفيزياء(ذكور وإناث) يعانون بمستوٍ واحد من الصعوبات والمعوقات التي أشارت إليها أداة الدراسة، وتتفق هذه النتائج مع دراسة هاويشر عام (2001).

للتحقق من صحة الفرضية الثانية: لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات مدرسي الفيزياء حول صعوبات استخدام التقنيات الالكترونية في تدريس مادة الفيزياء تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم إجراء تحليل التباين الأحادي، وجاءت نتائج التحليل على النحو الموضوع في الجدول أدناه

الجدول(3) نتائج تطبيق +تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على إجابات المدرسين عن الاستبانة ككل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المتغير	المستوى	number	mean	Std-error	F	sig
المؤهل العلمي	إجازة	70	55.24	0.72	1.79	0.00
	دبلوم	20	59.22	0.67		
	دراسات عليا	10	64.45	0.63		

يبين الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) في آراء أفراد العينة حول أداة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي حيث بلغت قيمة F(1.79) وهي قيمة دالة إحصائياً وتعزي الباحثة سبب ذلك أن تدريس مادة الفيزياء يتطلب مؤهل علمي فكلما كان المؤهل العلمي عالياً كانت النتائج إيجابية وأفضل، واستطاع المعلم أن يجعل البيئة الصفية تعمل على تحفيز المتعلمين للتفاعل والمشاركة داخل حجرة الدراسة، وهذا يؤدي إلى تعزيز ثقة المتعلمين بالنجاح والوصول إلى الإجابة الصحيحة، و تزيد من قدرتهم على ربط المعلومات الفيزيائية السابقة لديهم بالمعلومات الفيزيائية الجديدة، وتساعدهم على إعادة تشكيل بنيتهم المعرفية من جديد. فاستخدام التقنيات الالكترونية في تدريس مادة الفيزياء والتغلب على الصعوبات يتطلب مؤهلاً علمياً فكلما كان المؤهل العلمي عالياً كان بإمكان المدرّس ربط الوسيلة التعليمية المناسبة بالدرس المقرر وذلك لتسهيل عملية دخول الأفكار الجديدة لأذهان الطلاب والاحتفاظ بها لفترة طويلة وكذلك كان بإمكان المدرّس أن يتجاوز الصعوبات التي يمكن أن تعترضه و تتفق هذه الدراسة مع دراسة Fred (2000).

للتحقق من صحة الفرضية الثالثة: لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات مدرسي الفيزياء حول صعوبات استخدام التقنيات الالكترونية في تدريس مادة الفيزياء تبعاً لمتغير الخبرة.

ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم إجراء تحليل التباين الأحادي، وجاءت نتائج التحليل على النحو الموضوع في الجدول أدناه .

الجدول(4) نتائج تطبيق +تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على إجابات المدرسين عن الاستبانة ككل تبعاً لمتغير الخبرة في التعليم

المتغير	المستوى	number	mean	Std-error	F	Sig
الخبرة في التعليم	أقل من خمس سنوات	25	60.39	0.74	1.83	0.00
	بين خمسة وعشر سنوات	65	62.50	0.59		
	أكثر من عشر سنوات	10	66.55	0.60		

وكذلك يبين الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) في آراء أفراد العينة حول أداة الدراسة تُبعاً لمتغير الخبرة في التعليم حيث بلغت قيمة F (1.83) وهي قيمة دالة إحصائياً وتُعزي الباحثة ذلك إلى أن استخدام التقنيات الالكترونية والطرائق والاستراتيجيات الحديثة في تدريس مادة الفيزياء والتغلب على المشكلات والمعوقات كل ذلك يتطلب خبرة في التعليم فكلما زادت سنوات الخبرة كلما أصبح المدرس متمكناً من كل ما ذُكر بسهولة ويسر وأصبح قادراً على تجاوز العثرات والمشاكل التي تصادفه أثناء استخدام هذه التقنيات والتغلب عليها، إضافة إلى أنه كلما زادت سنوات الخبرة للمدرس أصبح بإمكانه اتباع طرائق واستراتيجيات حديثة تشكل عند التلاميذ أسلوباً جديداً شائقاً يحفزهم ويجذب اهتمامهم فترة أطول، ويجعلهم محوراً أساسياً مشاركاً في عملية التعلم، وربما أن اتباع طرائق جديدة تساعد التلاميذ على اكتساب المهارات والوصول إلى تفسير الأحداث بصورة منظمة ومتكاملة. كما وأن المدرّس خلال فترة خدمته في التدريس يخضع لدورات تدريبية تساعده في التغلب على المواقف والعثرات وكيفية التعامل معها، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة Fred(2000).

المقترحات و الاستنتاجات:

– تقليل عدد الطلاب في كل صف دراسي.

– إعادة إعداد مدرس الفيزياء من خلال إخضاعه لدورات تدريبية تأهيلية تتعلق باستخدام التطبيقات الالكترونية في المناهج قبل تدريسها.

– العمل على توفير أجهزة حواسيب بعدد كافٍ في المدارس الحكومية.

– توفير مخابر حاسوب خاصة بالمواد العلمية والعمل على صيانتها بشكل مستمر.

– إيجاد حل لمشكلة الانقطاع الطويل للكهرباء سواء باستخدام مولدات أو أية طريقة أخرى.

– العمل على تحسين شبكة الانترنت وتطوير التطبيقات الالكترونية.

المراجع العربية:

- الجميلي، رغد عبد الرحمن جهاد . صعوبات تعليم الفيزياء ، جامعة بابل ،كلية التربية الأساسية، 2004م.
- الحجي،أنس.عقبات تحول دون تطبيق التعلم الالكتروني في الجامعات العربية، المعرفة،(91)،45-65 ،2002 .
- حميدوش، زياد. واقع تدريس مادة الفيزياء في الحلقة الثانية من وجهة نظر مدرسي المادة في محافظة دمشق. سورية. 2004.
- الراوي، مسارع .معوقات الرسوب في الثانويات ومصير الخريجين، مطبعة العاني، بغداد، 2015م .
- سلامة، عبد الحافظ. تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية في تربية الطفل. دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان،2001، 410.
- الشرهان، جمال عبد العزيز. الوسائل التعليمية ومستجدات تكنولوجيا التعليم. دار الحميضي، السعودية، 2000، 411.
- صبري، ماهر اسماعيل. الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم. دار الرشد، الرياض، 2002، 355.
- عبد الله، أحمد. دراسة ميدانية للصعوبات التي يواجهها الطلبة في مادة الفيزياء للحلقة الثانية. سورية، (2004).
- العتيبي،ختام.التعلم الالكتروني: مفاهيم ومعايير. رسالة المعلم،2003 ،41(4)،20-25.
- غزاوي، محمد. استخدام وسائل الاتصال التعليمية بالمدارس المتوسطة بدولة الكويت وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات اليموغرافية. مجلة دراسات تربوية، القاهرة، 2009،N_2، ص 43-73.

- الكلوب، بشير. الوسائل التعليمية إعدادها وطرق استخدامها. بيروت، دار إحياء العلوم، 2000، 414.
- منصر، هاني. معوقات استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مادة الفيزياء في الجمهورية العربية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، 2005، 215.
- نجاد، فريد جبرائيل ، قاموس التربية وعلم النفس التربوي، منشورات دار التربية في الجامعة الامريكية، بيروت، لبنان، 2007.
- وزارة التربيـــة الســـورية

\\http:www.Syrianeducation.org.sy/assasy

-Fred.N.C Personification Hardness physical for students the High Schoo gradation from a way vision scholastic,vol.25No.5p.p7-13,2000

-Hawisher, G,E, (2001)the effect of using A computer assisted program in teaching modern language. The dirasat journal,Vol. Nom 3.