مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 45 . العدد 29

1445 هـ - 2023 م

الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب

رئيس جامعة البعث

المدير المسؤول عن المجلة

أ. د. محمود حديد	**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 (40000) ل.س أربعون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.**
2. **دفع رسم نشر (100000) ل.س مئة الف ليرة سورية عن كل بحث للباحثين من الجامعة الخاصة والافتراضية .**
3. **دفع رسم نشر (200) مئتا دولار أمريكي فقط للباحثين من خارج القطر العربي السوري .**
4. **دفع مبلغ (6000) ل.س ستة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.**

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
الاتجاهات العالمية المعاصرة في محتوى كتب الجغرافية في صفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر المدرسين	عبد الحكيم الحماد د. طاهر سلوم	40-11
معوقات تطبيق التمكين الإداري لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص من وجهة نظرهم	د. نايفة علي د. آمنة شعبان علا السلامه	72- 41
الأمل وعلاقته بالشعور بالذنب لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة حمص	لارا صطوف د. أحمد الزعبي	112-73
درجة توفر المعايير الأساسية المشتركة للرياضيات CCSSM الخاصة بمحتوى الإحصاء والاحتمالات في كتب الرياضيات للصفين السابع والثامن الأساسي في الجمهورية العربية السورية	يسرا الدسوقي د. رويدا الونوس	160-113

الاتجاهات العالمية المعاصرة في محتوى كتب الجغرافية في صفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر المدرسين.

"دراسة ميدانية على مدرسي الجغرافية في مدارس محافظة ريف دمشق"

طالب الدراسات العليا "دكتوراه": عبد الحكيم مصطفى الحماد

كلية التربية – جامعة دمشق

إشراف الدكتور: طاهر سلوم الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس

كلية التربية – جامعة دمشق

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة تضمين بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة في محتوى كتب الجغرافية في صفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، من وجهة نظر مدرسي الجغرافية.

وحددت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الآتي:

ما درجة توافر بعض الاتجاهات العالمية في محتوى كتب الجغرافية في صفوف الحلقة الثانية من وجهة نظر مدرسي الجغرافية في عينة من مدارس محافظة ريف دمشق؟

وللإجابة عن أسئلة الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم أداة البحث التي تتضمن قائمة معايير بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، واستبانة رأي للمدرسين وفق سلم خماسي يشير إلى درجة توافر بعض الاتجاهات العالمية في محتوى كتب

الجغرافية لصفوف الحلقة الثانية تكونت عينة الدراسة من (50) مدرساً ومدرسةً للجغرافية طُبقت عليهم الاستبانة.

وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: إن النسبة العامة لبعض الاتجاهات العالمية المعاصرة كانت متوسطة ومقبولة وبلغت نسبتها (60%) وهي مقبولة، وجاءت في بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة بنسبة جيدة وبعضها كانت بنسبة متدنية، كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات استجابات المدرسين الذكور والمدرسات الإناث تعزى لمتغير الجنس، أو لمتغير سنوات الخبرة في التدريس.

أوصت الدراسة مصممي وواضعي محتوى كتب الجغرافية في صفوف الحلقة الثانية إلى تعزيز بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة في محتوى الكتب، والإفادة من الدراسة في مراحل تطوير كتب الجغرافية في المستقبل.

الكلمات المفتاحية: الاتجاه–المعايير – قضايا جغرافية.

The global contemporary trends in the content of the geography books in basic education stage- second cycle- from the point of view of the teachers of geography in Damascus Countryside Directorate
A field study on teachers of geography in Damascus countryside schools

Abstract

The study aimed to reveal the degree of including some contemporary global trends in the content of the geography books in the basic education stage- second cycle- from the point of view of the teachers of geography and the problem of the study has been identified in answering the following question:

What is the degree of availability of some global contemporary trends in the content of the geography books in the basic education stage- second cycle- from the point of view of the teachers of geography on a sample of Damascus countryside schools?

The researcher followed the Descriptive Analytical Approach in order to find answers to the questions of the study. The tool that is used in the research contains the standards of some global contemporary trends and a five-point-scale survey is applied on (50) teachers of geography (males and females). The survey shows the degree of availability of some global contemporary trends in the content of the geography books of the basic education stage- second cycle-

The results of the study:

The general degree of some global contemporary trends was on average and was accepted, the percentage was (60%). The study shows that the percentage of the availability was good in some trends and low in others because they are found in the curricula of patriotism.In addition, the study shows that there are no statistical significant differences among the average teachers' (males and females) responses to the survey and this was according to the variable of gender or years of experience in teaching.

The study recommends the authors of the geography curricula in the basic education stage- second cycle, to reinforce some of the global contemporary trends in the content of the books and benefit from the study during the process of developing the books of geography in the future.

Keywords: trend, standards, geographical issues.

مقدمة:

تتسابق الأمم نحو التطور العلمي والتقني، وإلى أفاق واسعة من العلم والمعرفة لخدمة الإنسان والمجتمع، والتربية شأنها شأن أي علم من العلوم، هدفها إعداد الإنسان إعداداً شاملاً متكاملاً من خلال تزويده بالمعارف والمهارات والاتجاهات والقيم والميول المطلوبة، لتجعله يفهم ويحلل ويفسر ويقيم ما يتعلمه ويتحمل مسؤوليات المستقبل الذي تم إعداده له، لذلك يعد المنهاج الدراسي أداة التربية الفعالة لبناء الأفكار والمهارات والميول والقيم في نفوس المتعلمين على مختلف المراحل التعليمية، ليواكب التطورات المعاصرة، ويتواصل مع العالم ومع البيئة المحيطة والمشاركة الفعالة في تنمية ذاته وتطوير مجتمعه.

ويُعدّ الكتاب المدرسي مصدراً علمياً هاماً لاكتساب المتعلمين المعارف والمهارات والاتجاهات والمبادئ والقيم، من أجل بناء قاعدة علمية وتربوية تسعى لبناء فكرٍ واعٍ قادرٍ على الفهم والتحليل والتفسير والتعامل مع القضايا الحياتية المعاصرة بصورة منطقية تتسم بالوعي (هيكل، 2020، 121).

ونظراً لما يشهده عصرنا الحاضر من تطور سريع في علوم التكنولوجيا والاتصالات، لا بدّ من مراجعة تقويمية مستمرة لمحتويات الكتب الدراسية، لأن التطور العلمي والتقاني لا يتوقف، ومحتوى مادة الجغرافية يحتاج للتقويم بشكل مستمر لأن محتواه قابل للتطور وبشكل سريع، أكثر من المواد الأخرى فهو بحاجة إلى التقويم والتطوير المستمرين لأن المعارف التي تتضمنها متغيرة متطورة باستمرار، وثباتها نسبي ولفترة زمنية ليست طويلة وليس ثباتاً مطلقاً، ويشهد محتوى منهاج الجغرافية نمواً في مفاهيمه ومعطياته الجديدة، ولذلك يصبح المحتوى قديماً ولا يواكب المستجدات وغير قابل للتطبيق كونه أصبح قديماً، بالإضافة إلى ظهور نظريات علمية جديدة في مختلف العلوم وتتأثر بها محتويات الجغرافية كمادة تعليمية حياتية أكثر من غيرها من المواد الدراسية الأخرى.

إن ما يتضمنه منهاج الجغرافية المقرر من مبادئ وقيم ومعارف وقواعد حياتية واتجاهات وأفكار تغرس في عقول المتعلمين وتعزز باستمرار تبقى المرجع الأساس للمتعلم، وبناءً على ذلك فإن بناء المنهاج من أهم العمليات الإنسانية التي يقوم بها

التربويون، لأنها تتعلق ببناء الإنسان وبرمجة عقله، فبناء المنهاج عملية معقدة تحتاج إلى تظافر الإمكانات العلمية والتربوية والخبرات ذات الصلة لإعداد منهاجٍ متميزٍ وفعالٍ ومواكبٍ للقضايا المعاصرة، لذلك جاء الاهتمام من خلال هذه الدراسة لتعرف درجة توافر بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة في محتوى كتب الجغرافية المقررة للحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سورية.

مشكلة الدراسة:

علم الجغرافية من العلوم المهمة ذات الصلة المباشرة بواقع المتعلم وبيئته التي يعيش فيها، ويقدم كماً كبيراً ومتنوعاً من المعارف والعلوم التي تتكامل مع جميع مناهج المواد الأخرى لتكون منهاجاً وطنياً شاملاً متكاملاً متوازناً يوجه العقل نحو الإبداع والتطور المستمرين (مصلح،2010، 3-4).

لذلك لابد من مراعاة الاتجاهات العالمية المعاصرة عند وضع وتخطيط محتوى المناهج الدراسية، وعدم الاقتصار على الأهداف القديمة فقط، لأن الانفتاح على تطور العالم وثقافاته وتعرف ما يحدث فيه يوسع من آفاق المتعلم ومداركه ويجعله يستفيد من تجارب الآخرين.

ولمنهاج الجغرافية خصوصية من حيث طبيعتها وتركيبها وارتباطها بالواقع والحياة والتفاعل معه، لذلك ينبغي للاختصاصيين في تطوير المناهج السعي لتطوير محتوى الجغرافية بما يتلاءم مع الحداثة والمعاصرة، وتدريس المادة بطرائق واتجاهات حديثة تؤسس المتعلمين وفق الاتجاهات العالمية الحديثة وتعزز بفكر حديث ومعاصر في تعلم الجغرافية، لذلك اهتمت معظم المؤتمرات والندوات بعلم الجغرافية وضرورة تقويمه وتطويره وفقاً للواقع، ووضع التحديات العالمية التي تواجه العالم والقضايا العالمية التي ينبغي أن يتضمنها منهاج الجغرافية وفق الاتجاهات العالمية المعاصرة، وبما يعزز الانتماء الوطني والخصوصية الوطنية والعربية.

ويرى الباحث أن أهمية تعرف درجة تضمين كتب الجغرافية لصفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسي للقضايا الجغرافية المعاصرة في ضوء الاتجاهات العالمية تكمن في

الأبعاد الآتية:

- يُقدم تفسير لبعض الظواهر لم تكن مدرجة في السابق.
- يتسهل عملية الموازنة بين المحتوى الجغرافي الحالي والاتجاهات العالمية المعاصرة.
- يقدم نتائج واضحة ودقيقة حول صلاحية وأداء محتوى المنهاج الحالي.
- يُساعد في الكشف عن نقاط القوة لتعزيزها ونقاط الضعف في محتوى الكتب لمعالجتها.
- يُحقق عملية ضبط المنهاج، التي تتطلبها العملية التربوية باستمرار.

وقد نبع الإحساس بمشكلة الدراسة من خلال الملاحظات والشواهد الآتية:

- ملاحظة الباحث كونه مدرساً وعمل في تطوير المناهج ومن خلال اطلاعه المستمر على مناهج الجغرافية وعملية تطويرها أن القضايا العالمية المعاصرة والاتجاهات العالمية غير واضحة بشكل صريح في محتوى مناهج وكتب الجغرافية، مما دفع الباحث إلى الاطلاع على الاتجاهات العالمية المعاصرة، والبحث عنها في المنهاج الدراسي خاصة المعارف والسلوكات المطلوبة وقت الأزمات والطوارئ كالزلازل والعواصف والكوارث والأوبئة والحروب واستخدام التقنيات المتطورة في التعليم والتعلم والتحول الرقمي.
- بُذلت جهود كبيرة جداً في إعداد المناهج الوطنية في الجمهورية العربية السورية ومنها منهاج الجغرافية، ولا بد من إثرائه بما يحتاج إليه في مراحل التطوير القادمة.
- الاهتمامات العالمية بضرورة التحول في التعليم من الحالة التقليدية إلى الحالة المعاصرة والتحول الرقمي (المؤتمر العالمي في نيويورك 2022) التحول في التعليم.
- نتائج الدراسات التي تؤكد أهمية تضمين وتوظيف الاتجاهات العالمية والمستحدثات التقانية في تدريس الجغرافية (الجبوري،2021، 4).

- قلة الدراسات في مجال تقويم منهاج الجغرافية لتعرف نقاط القوة ونقاط الضعف، والإفادة من نتائج عملية التقويم في التعديل والتطوير لمحتوى منهاج الجغرافية مما دفع الباحث إلى الإحساس بأهمية هذه الدراسة والقيام بها،

وحدد مشكلة دراسته بالسؤالين الآتيين:

- ما درجة تضمين محتوى كتب الجغرافية في صفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لبعض الاتجاهات العالمية المعاصرة للقضايا الجغرافية من وجهة نظر مدرسي الجغرافية؟
- ما الاتجاهات العالمية الواجب توافرها في محتوى كتب الجغرافية؟

أهمية الدراسة، تكمن أهمية هذه الدراسة في النقاط الآتية:

1- تقدم هذه الدراسة تحليلاً وتقويماً واضحاً لمحتوى كتب الجغرافية في صفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء بعض الاتجاهات العالمية للقضايا الجغرافية المعاصرة.

2- تقدم هذه الدراسة قائمة لبعض الاتجاهات العالمية للقضايا الجغرافية المعاصرة.

3- قد تساعد هذه الدراسة في تشجيع مصممي ومؤلفي مناهج الجغرافية في تطوير مناهج الجغرافية في الصفوف الأخرى في ضوء نتائج هذه الدراسة وفي حدودها.

4- تساعد طلبة الماجستير والدكتوراه والباحثين حيث إنها توفر قائمة لبعض الاتجاهات العالمية لمناهج الجغرافية ولقضاياها المعاصرة.

أهداف الدراسة، تهدف الدراسة إلى:

1- الكشف عن درجة توفر بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة للقضايا الجغرافية في محتوى كتب الجغرافية المقررة لصفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، من وجهة نظر مدرسي الجغرافية.

2- تحديد الاتجاهات العالمية في محتوى كتب الجغرافية، وبناء أداة البحث وفقها.

أسئلة الدراسة، تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

– ما درجة توفر بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة في محتوى كتب الجغرافية لصفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر مدرسي الجغرافية؟

– ما الاتجاهات العالمية المعصرة التي ينبغي أن تتوافر في محتوى كتب الجغرافية.

حدود الدراسة:

تنحصر حدود هذه الدراسة بالمحددات الآتية:

–**الحد المكاني:** مدرّسو الجغرافية في محافظة ريف دمشق.

– **الحد الزماني:** تم تطبيق أداة الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2022– 2023م.

– **الحد البشري:** تم تحليل محتوى كتب الجغرافية من قبل مدرسي الجغرافية لصفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظرهم وفق قائمة بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة.

–**أداة الدراسة:** أعد الباحث قائمة توضح بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة لمناهج الجغرافية.

– **الحد العلمي:** اقتصرت الدراسة على تعرف درجة توافر بعض الاتجاهات العالمية في كتب

الجغرافية المقررة لصفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية، والمتمثلة في الآتي: استخدام الحاسب في تدريس الجغرافية، واستخدام الشبكة العالمية (الانترنت) للبحث عن المعلومات والمستجدات، والاتجاه البيئي المستدام للموارد، واستخدام نظم المعلومات الجغرافية، واستخدام المفاهيم الجغرافية في كتب الجغرافية، وتضمين القضايا العالمية المعاصرة في محتوى كتب الجغرافية المقررة لصفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، حيث تم تحديد اتجاهين أساسيين وهما: استخدام نظم المعلومات الجغرافية في محتوى كتب الجغرافية لصفوف الحلقة الثانية، والقضايا العالمية المعاصرة في محتوى كتب الجغرافية لصفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

متغيرات الدراسة: متغير الجنس ومتغير الخبرة في التدريس.

فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات المدرسين الذكور ومتوسط إجابات المدرسات الإناث في درجة تضمين بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة في محتوى كتب الجغرافية.

الفرضية الثانية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أفراد العينة تعزى لسنوات الخبرة في تدريس مادة الجغرافية.

مصطلحات الدراسة:

التقويم: يعرف (الدليم، 1988) التقويم على أنه "عملية قياسية تشخيصية وقائية علاجية هدفها الكشف عن مواطن القوة ومواطن الضعف بهدف تطوير عملية التعليم والتعلم" (57).

ويعرفه ميخائيل (ميخائيل، 2016) بأنه" عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات، وأنه ينطوي على حكم قيمة ويتطلب التحديد المسبق للأهداف التربوية، ويحقق غرضاً أساسياً وهو تقديم معلومات هامة ومفيدة لصانعي القرارات التربوية (153).

ويعرف الباحث التقويم على أنه تلك الإجراءات المنظمة والجهود العملية التي تهدف إلى تعرف مدى تحقيق الأهداف التربوية، في ضوء معايير ومؤشرات قياسية محددة، والحكم على مدى فعالية الجهود التربوية، وما يواجهها من تحديات في التنفيذ بهدف تحسين الأداء التربويّ.

تقويم المنهج: هو تقويم يتم على أساس المعلومات والبيانات ويهتم التقويم التحليلي للمنهج " الذي يعبر عنه عمل المقوم من تحليل البيانات عن المنهج أو البرنامج، وبيان إيجابياتها وسلبياتها، ومناقشتها وتفسيرها والتعليق عليها والخروج بمعلومات تساعد مطوري المنهج في اتخاذ إجراءات تطويرية تتفق مع نتائج التقويم" (سلوم، سليمان،2016، 36).

كتب مادة الجغرافية: وهي كتب الجغرافية المقررة لصفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (السابع والثامن والتاسع) من قبل وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي 2022-2023م.

تقويم منهاج الجغرافية: هو عملية منظمة يقوم بها الباحث بهدف إصدار حكم على مدى تحقق عناصر منهاج الجغرافية في ضوء الاتجاهات العلمية المعاصرة لتدريس مادة الجغرافية بالاعتماد على آراء مدرسي الجغرافية في صفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

أسس تطوير المنهج:

"أن يساير المنهج المطور روح وثقافة العصر، والتقدم العملي والتكنولوجي والاتجاهات التربوية ومداخل التدريس الحديثة التي تتمحور حول المتعلم وتجعل دور المعلم مرشداً وميسراً للعملية التعليمية، ولا يكون هناك تطوير للمنهج دون وضع اعتبار للتغيرات الثقافية والبيئية والاقتصادية والمحلية والعالمية بالإضافة إلى استشراف حاجات المستقبل وتوقعاته (ميرفت، 2015-44-41) و(Bourn, d, 2017,14). وأن تكون عملية تطوير المنهج مرنة بحيث تسمح بإدخال تعديلات وفق أحدث المستجدات العلمية والتقنية.

الاتجاهات العالمية المعاصرة:

تعرف الاتجاهات العالمية على أنها ما أمكن التوصل إليه بالبحث أو الدراسة من الطرائق والأساليب وما يصاحبها من الأنشطة والأدوات ووسائل تدريسية معاصرة، يتم استخدامها ضمن مقرر طرائق التدريس العامة بكليات التربية في أي جامعة بهدف إعادة التطوير في ضوئها.

وتعرف (اللولو، 2004) الاتجاهات العالمية المعاصرة بأنها كل جديد وحديث في المجالات العلمية والتكنولوجية والتربوية على المستوى العالمي المعاصر من معلومات ومعارف ومهارات علمية وتكنولوجية وتربوية ترتبط بالتربية العالمية وعناصرها المختلفة .(5)

ويعرف الباحث الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال الجغرافية وقضاياها المعاصرة، بأنها كل ما توصلت إليه الأبحاث والدراسات العلمية على المستويين الوطني والعالمي

من معارف ومهارات ونظريات علمية وتكنولوجية واستراتيجيات تدريسية وما يرافقها من أدوات وأنشطة ووسائل تواكب الحداثة والتقدم العلمي والتقني كنظم المعلومات الجغرافية، والقضايا الجغرافية المعاصرة التي يتم إدراجها في محتوى مقررات الجغرافية في جميع المراحل الدراسية التي تساعد على رفع مستوى فهم المتعلمين للمعلومات وللمهارات وتزيد من درجات تحصيلهم، وتنمي لديهم اتجاهات إيجابية نحو مادة الجغرافية.

قائمة المعايير:

ويعرف (اللقاني، 1996) المعايير هي " محصلة أراء لكثير من الأبعاد التربوية يمكن من خلالها تعرف الصور الحقيقية للموضوع المراد تقويمه أو الوصول إلى أحكام على الشيء الذي نقومه (172).

وتعرف وثيقة المعايير الوطنية في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية على أنها " درجة أو مستوى التطلب من المعارف والمهارات وتكون منطلقاً لوضع مؤشرات أو مخرجات تعليمية أكثر تحديداً، والحكم على عملية التعلم بالرضا أو عدم الرضا (وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية،2007، 21).

ويعرف الباحث المعايير في هذه الدراسة على أنها البنود المنظمة في قائمة التي ينبغي أن يتضمنها محتوى منهاج الجغرافية والمنبثقة عن الاتجاهات العالمية المعاصرة والتي أعدها الباحث وسيجري استطلاع آراء الخبراء في التربية بالإضافة إلى بعض مدرسي الجغرافية، بمضمونها، وتحليل محتوى كتب الجغرافية المقررة لصفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من خلالها.

تحليل محتوى الكتب:

هو أداة علمية وأسلوب منهجي يستخدم في تحليل المحتوى الظاهر أو المضمون لمادة من المواد بطريقة موضوعية منظمة بهدف الوصول إلى استدلالات واستقراءات واستفسارات صادقة وثابتة

(مدكور، 1988، 7).

ويرى (المطلق، والعمارين، 2014) أن تحليل المحتوى هو أسلوب بحثي تستند إليه الدراسات العلمية فإنه لا يعد هدفاً في حد ذاته، وإنما هو مجرد أسلوب لتحقيق أهداف معينة تتمثل في إصدار أحكام دقيقة يتوافر لها درجات مناسبة من الصدق والثبات والموضوعية حول مضمون المادة العلمية التي يتناولها التحليل (26).
ويعرف (مصلح،2010) تحليل المحتوى هو طريقة موضوعية منظمة تصف بشكل كمي منظم ودقيق شكل ومحتوى المواد والمناهج المكتوبة بهدف الوصول إلى المعرفة المقصودة (10).

الإطار النظري للدراسة:

يُعد تضمين منهاج الجغرافية بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة من أبرز اهتمامات النظم التربوية في العالم لإعداد مخرجات التعليم وفق المتطلبات الوطنية وبما يخدم الفرد ومتطلبات مجتمعه المستقبلية، ولتكون مخرجاتها التعليمية مواكبة للتطورات العالمية المعرفية والتقنية، لإعداده ليكون مواطناً عالمياً، لذلك اهتمت الدراسات والبحوث حول تضمين بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة المتفق عليها، في المناهج التعليمية ومنها منهاج مادة الجغرافية، وركزت على الاتجاهات البيئية والسكانية واستخدام التقانات الحديثة في التدريس، وبما ينسجم مع طبيعة المواد الحاملة لهذه الاتجاهات العالمية المعاصرة. وتعد مادة الجغرافية من أكثر المواد الدراسية التي يمكن تضمينها هذه الاتجاهات العالمية كالاتجاه البيئي والاتجاه المتعلق بالتربية السكانية، والاتجاه التقني باستخدام التقانات الحديثة في تدريس الجغرافية وتوظيف الشبكة العالمية للمعلومات في خدمة المحتوى التعليمي لها، " وتعود" أهمية تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بصفة عامة والجغرافية بصفة خاصة إلى ما يتفرع منها من موضوعات وقضايا اجتماعية واقتصادية وبشرية وبيئية ووطنية، التي جميعها تدور حول تفاعل الإنسان مع البيئة المحيطة به، لذلك فهي من المناهج التي يمكن تطويرها في ضوء مدخل الثقافة الجغرافية .(Tounes A, Chakroun w, 2011,1158-1168)

الدراسات والبحوث السابقة:

اهتمت الدراسات والبحوث التربوية بإجراء دراسات تبين درجة تضمين بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة في منهاج الجغرافية ومن أبرز هذه الدراسات التي اهتمت بهذه الاتجاهات العالمية وبمدخل الجودة في التعليم الذي يشكل جزءاً مهماً من هذه الاتجاهات العالمية في بناء منهاج الجغرافية وتنفيذه الدراسات الآتية:

-**دراسة علي (2022)** التي هدفت إلى إعداد تصور مقترح لما يجب أن يكون عليه منهاج الجغرافية في المرحلة الثانوية، بعناصرها المتمثلة في (الأهداف، المحتوى، الأنشطة، أساليب التقويم)، في ضوء الثقافة الجغرافية، ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحث أداة لتحليل محتوى مناهج الجغرافية في ضوء أبعاد الثقافة الجغرافية، وترجم الأبعاد إلى مؤشرات التي تعد أساساً لعملية التقويم، ويمكن من خلالها قياس مدى توافر الأبعاد في مناهج الجغرافية، وخلصت الدراسة إلى نتيجة بأن مناهج الجغرافية في مصر لا تلبي أبعاد الثقافة الجغرافية. و**دراسة مصلح(2010)** التي هدفت إلى تقويم منهاج الجغرافية للصفوف السابع والثامن والتاسع في ضوء بعض الاتجاهات العالمية، وخلصت الدراسة إلى أن النسبة العامة لإجمالي نتائج تحليل محتوى منهاج الجغرافية لتوافر بعض الاتجاهات العالمية قد بلغت (19،3%) وهي نسبة ضعيفة تشير إلى ضعف النسبة العامة لتوافر بعض الاتجاهات العالمية، أما مجال نظم المعلومات الجغرافية فقد كانت النسبة معدومة(0،0%) وتليها القضايا المعاصرة فقد بلغت (19%)، وأوصت الدراسة بتطوير منهاج الجغرافية في فلسطين وفق الاتجاهات العالمية للمرحلة الأساسية العليا. **ودراسة (المرغني،** 2006) التي هدفت إلى تقويم منهاج الدراسات الاجتماعية في ضوء استخدام الوسائل التعليمية للصف السابع في اليمن وأعد الباحث قائمة لتحليل المحتوى ومعرفة إذا كان منهاج الدراسات الاجتماعية يوظف استخدام الوسائل التعليمية أم لا، وأوضحت النتائج أن منهاج الدراسات الاجتماعية يوظف استخدام الوسائل التعليمية بدرجة ضعيفة ومنخفضة، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام الوسائل التعليمية في تنفيذ منهاج الدراسات الاجتماعية.

ودراسة كاندي(2005,candy) التي هدفت إلى تقويم منهاج الجغرافية في المدارس اليونانية بمساعدة الحاسب الآلي ومدى تأثيره على الطلبة، حيث قام كاندي بإعداد برنامج لتقييم تعلم الطلبة من خلال الحاسب الآلي في مادة الجغرافية وتوصل كاندي إلى أن الطلبة يستفيدون بدرجة أكبر وأفضل من خلال الحاسب الآلي، وأن التعليم القائم على الشرح يقلل من قيمة المنهاج ولا يساعد على تحقيق أهداف التعلم في الجغرافية. **ودراسة ويلس** (2005,wiles) التي تناولت تقويم منهاج الجغرافية في اسكتلندا من خلال وجهة نظر المعلمين، واستخدم الباحث استبانة موجهة لمعلمي الجغرافية لمعرفة ما إذا كانت طرائق التدريس المطبقة تتلاءم مع حاجات العصر ومع المنهاج أم لا. وأظهرت النتائج أن مناهج الجغرافية لا تتلاءم مع الواقع ولا مع الطلبة وأوصت الدراسة بضرورة تطوير مناهج الجغرافية وطرائق تدريسها بحيث تتلاءم مع الواقع. **ودراسة** (الغرياني، 2004) حيث هدفت إلى تقويم منهاج الجغرافية في المرحلة الإعدادية في الجماهيرية الليبية في ضوء بعض المعايير الخاصة، وأشارت النتائج إلى وجود ضعف في منهاج الجغرافية وعدم شموليتها، حيث ركز على الحفظ والاستظهار، ولم يركز على تنمية القدرات الفكرية والعقلية عند الطلبة كمتطلب من متطلبات الاتجاهات العالمية في محتوى الجغرافية، وأوصت الدراسة بضرورة مراجعة منهاج الجغرافية بحيث يبنى على أساس تنمية القدرات الفكرية والعقلية للطلبة، والابتعاد عن الحفظ والاستظهار. **أما دراسة ويلسن ومارش (Wilson and marsh, 2002)**التي أكدت على أهمية استخدام الانترنت في تدريس الدراسات الاجتماعية كجزء من التحولات الهامة في نظريات تطوير المناهج وطرائق تدريسها، باستخدام ثورة الانترنت وتكنولوجيا التعليم، وما فرضه ذلك من تحديات هائلة للتفكير التقليدي عند تدريس مقررات الدراسات الاجتماعية، حيث تناقش الانترنت وتعرض شرحاً لاستخدام أنظمة الانترنت في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية.

بعد الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي بحثت في تطوير المنهاج الدراسي لمادة الجغرافية وللدراسات الاجتماعية تبين أنها تشير إلى ضرورة تضمين الاتجاهات العالمية المعاصرة في أثناء بناء المنهاج وتنفيذه ومنها ما ركز على إدراج الاتجاهات العالمية المعاصرة في محتوى المنهاج ومنهم من بحث في أهمية استخدام التقانات الحديثة والانترنت وتكنولوجيا التعليم في تنفيذ المحتوى التعليمي لمنهاج

الجغرافية، وتتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة من حيث اهتمامها بتطوير منهاج الجغرافية في ضوء بعض الاتجاهات العالمية ومن وجهة نظر مدرسي الجغرافية، استفاد الباحث من منهجية الدراسات السابقة وبناء أدواتها والنتائج التي توصلت إليها في إجراءات سير بحثه وبناء أدواته.

منهج الدراسة وأدواتها وإجراءاتها.

منهج الدراسة: اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يحقق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، لأن المنهج الوصفي التحليلي الأكثر ملاءمة في هذه الدراسة، من خلال ما يقدمه من معلومات وحقائق دقيقة عن الظاهرة ، ويوضح العلاقة بين الأسباب والنتائج، ويساعد في فهم مختلف الظاهرات الاجتماعية والإنسانية، كما يقدم تفسيراً وتحليلاً للظاهرات المختلفة (دويدري،2000، 218).

بناء أدوات الدراسة:

قام الباحث بالاعتماد على (قائمة لبعض الاتجاهات العالمية) لجمع البيانات وتحليلها، واعتمدها في بناء أداة بحثه، حيث أعد قائمة لبعض المعايير التي تمت ترجمتها إلى استبانة لبعض الاتجاهات العالمية في منهاج الجغرافية واستخدمها أداة لدراسة محتوى كتب الجغرافية المقررة في صفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر مدرسي الجغرافية.

المرحلة الأولى: إعداد قائمة المعايير للاتجاهات العالمية في محتوى منهاج الجغرافية للحلقة الثانية من التعليم الأساسي، بناء القائمة التي تكونت من القضايا العالمية المعاصرة التي تهتم بها الجغرافية كمادة دراسية، وتكونت القائمة من (25) بنداً، وتم الاعتماد على كتاب طرائق تدريس الجغرافية لطلبة دبلوم التأهيل التربوي (الحصري،1994-1995)، بالإضافة إلى ما توصلت إليه الدراسات والبحوث السابقة من نتائج كدراسة كل من (مصلح،2010- والمرغني،2006- ودراسة، كاندي2005- ودراسة، ويلس،2005).

وضبط القائمة التي تشكل أداة الدراسة، تم عرض الصورة الأولية للقائمة على مجموعة من المحكمين (الخبراء في التربية والجغرافية) بلغ عددهم (10) محكمين

من الأساتذة في كلية التربية ومركز القياس والتقويم التربوي والموجهين الأولين في الوزارة واثنين من مدرسي مادة الجغرافية وطلب الدعوة للتحكيم من حيث صحة المادة العلمية وشموليتها ودقتها اللغوية، وحذف أو إضافة أو استبدال ما يرونه مناسباً.

أبدى المحكمون ملاحظاتهم وتم التعديل للفقرات (الأولى والثانية المتعلقة بالأهداف والمعايير) كما أضيفت بعض التعديلات وتمت إعادة صياغة الفقرات في ضوء الملاحظات وإضافة فقرة عن المواطنة في منهاج الجغرافية (الفقرة 25).

الصورة النهائية للقائمة التي تضمنت ثلاثة مجالات: القضايا المعاصرة، واستخدام نظم المعلومات الجغرافية، والتربية البيئية والسكانية، وأصبحت القائمة مكونة من (25) فقرة تشمل اتجاهات عالمية معاصرة لتعليم الجغرافية في صفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

إعداد قائمة بنود الاستبانة وسلم القياس لتفريغ البيانات:

تُعد الاستبانة من الطرائق التي تستخدم في الدراسات الميدانية، وتُملأ من قبل المعنيين بالمسح (الدليمي، 2007، 130) لذلك تم إعداد فقرات الاستبانة متوافقة مع قائمة المعايير لبعض الاتجاهات العالمية المعاصرة لمحتوى كتب الجغرافية، وتم حساب التكرارات ونسبها المئوية لكل فقرة من الفقرات، وتم وضع مقياس لاستجابات محددة (مقياس خماسي) لكل فقرة لدرجة توفرها في منهاج الجغرافية موضوع الدراسة والتحليل (مرتفعة جداً–مرتفعة– متوسطة– متدنية– متدنية جداً) ووضعت لها الدرجات (5–4–3–2–1) على التوالي، وتم إعطاء كل فقرة درجة لمعرفة مدى توافر الاتجاهات العالمية المعاصرة في محتوى كتب الجغرافية للصفوف موضوع التحليل، حيث تم اتخاذ الحد الأقصى لدرجة التوافر والحد الأدنى المقبول حيث اعتبر الحد الأدنى المقبول تربوياً (50%) حسب الجدول الآتي وتفسير مدى توافرها من خلال نسبة التوافر وتقديرها من وجهة نظر مدرسي الجغرافية.

الجدول (1) درجات توافر بعض الاتجاهات العالمية ودلالتها.

درجة التوافر	النسبة	التقدير
مرتفعة جداً	**85% وما فوق**	**جيدة جداً**
مرتفعة	**70% إلى 84%**	**جيدة**
متوسطة	**50% إلى 69%**	**مقبولة**
متدنية	**25% إلى 49%**	**غير مقبولة بحاجة إلى إدراج و تعزيز**
متدنية جداً	**أقل من 25%**	**بحاجة لإدراج واهتمام**

تحديد هدف قائمة التحليل: تم تحديد هدف القائمة لتعرف مدى توافر بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة في محتوى كتب الجغرافية المقررة لصفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

صدق أداة الدراسة:

Referees valdity صدق المحكمين:

وهو المظهر العام للأداة (استبانة بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة) أو الصورة الخارجية لها من حيث المفردات وكيفية صوغها ومدى وضوحها ويشير هذا النوع من الصدق إلى مدى مناسبة الأداة للغرض الذي وضعت من أجله **(ميخائيل،2016، 255)**.

وقد تم بناء فقرات استبانة الاتجاهات العالمية المعاصرة وفق طبيعة مادة الجغرافية، وعرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة في كلية التربية وفي وزارة التربية، وذلك من أجل تعرف مدى مناسبة فقراتها ووضوحها وملاءمتها لمادة الجغرافية، وطلب منهم حذف أو تعديل أو إضافة ما يلزم، وتمت عملية إعادة صياغتها في ضوء آراء السادة المحكمين وانتهت إلى (25) فقرة راعت بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة التي ينبغي أن تتضمنها كتب مادة الجغرافية.

ثبات الاستبانة:

التطبيق الأولي للاستبانة تم التطبيق على ثلاثة مدرّسين للجغرافية لبيان مدى فهمهم للاستبانة، حيث التقى الباحث مع المدرسين وشرح لهم كيفية الإجابة على الاستبانة من وجهة نظرهم، وتهدف إلى الكشف عن درجة تضمين بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة في منهاج الجغرافية لصفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وتم تعديل الفقرة (3) حيث كانت "يتضمن محتوى كتب الجغرافية القضايا الصحية (كوفيد 19)" وأصبحت يتضمن محتوى كتب الجغرافية القضايا الصحية وسبل التخفيف من آثار الأمراض السارية، كون منهاج الجغرافية في سورية قد تم إعداده في عام 2017، قبل جائحة كورونا، ولم يطور حتى تاريخ إجراء هذه الدراسة.

التطبيق الاستطلاعي: وبعد ان أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق الاستطلاعي تم تطبيقها على (12) مدرساً ومدرسة للجغرافية، قام الباحث بتوزيع الاستبانة على المدرسين بتاريخ 2023/3/19م في ريف دمشق بعد أن تم التنسيق مع الموجهة الاختصاصية للمتابعة مع الباحث، وتمت إعادة التطبيق مرة ثانية على المدرسين والمدرسات الذين طبقت عليهم الاستبانة في المرة الأولى بفارق زمني مدته (16) يوماً بتاريخ 2023/4/6م، وقام الباحث بجمع البيانات من الاستبانات وتحضيرها لإدخالها إلى الحاسوب تمهيداً لمعالجتها إحصائياً للوقوف على ثبات الاستبانة في التطبيقين وكانت النتائج وفق الجدول (2) الآتي:

درجة ثبات الأداة بإعادة تطبيقها مرةً ثانيةً على نفس العينة التي طبقت عليها في المرة الأولى وتم حساب معامل الارتباط بيرسون وفق الآتي:

الجدول (2) معامل الترابط (بيرسون) في التطبيقين الأول والثاني لاستبانة البحث

استبانة البحث	معامل الترابط (بيرسون)	القرار
الدرجة الكلية	0.965	دال عند (0.01)

أظهرت النتائج في الجدول السابق تمتع الاستبانة بدرجة عالية من الثبات إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.965) وهي تدل على موثوقية عالية.

درجة ثبات الاستبانة عن طريق الاتساق الداخلي للقائمة:

يتحدد الثبات أو الموثوقية بالإجابة عن السؤال الآتي: هل يكشف المقياس أو الأداة بصورة ثابتة ومطردة الفروق الفردية بين الأفراد؟ وبعبارات أخرى ما مدى الدقة والاتساق الداخلي في نتائج المقياس؟ وكم تتذبذب نتائجه؟ وكلما تذبذبت النتائج انخفض ثبات المقياس، ولم يعد ميزاناً حساساً وقادراً على الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد في السمة أو الخاصية التي توضع موضع القياس بدرجة كافية (ميخائيل، 2016، 267). يقصد بالاتساق الداخلي في هذه الدراسة إجابة كل فرد على كل بند قياساً بإجابات كامل العينة على البند، ولفقرات الاستبانة جميعها، في التطبيق الأول والتطبيق الثاني وهذا ما اتبعه الباحث في الكشف عن ثبات الأداة وكانت النتائج وفق الآتي:

- **معامل كرونباخ ألفا:** بلغ معامل كرونباخ ألفا(0.852)، وهي قيمة مرتفعة، وتدل على درجة عالية من الثبات.
- **التجزئة النصفية:** قام الباحث بحساب معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية والتصحيح بمعادلة (سبيرمان براون)، وكانت النتائج وفق الآتي:

الجدول (3) قيمة معامل (سبيرمان براون) لاستبانة البحث

استبانة البحث	معامل الارتباط سبيرمان براون بعد التصحيح
الدرجة الكلية	0.848

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل (سبيرمان براون) بلغت (0.848)، وهي قيمة مرتفعة، وتدل على درجة عالية من الثبات.

التطبيق النهائي لأداة البحث (الاستبانة):

-المجتمع الأصلي وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من مُدرسي ومدرسات الجغرافية في محافظة ريف دمشق البالغ عددهم (250) مدرساً ومدرسة، وأختار الباحث عينة عشوائية منهم لتشكل عينة الدراسة، ومن مناطق متعددة في ريف دمشق حيث شملت مجمعات (قطنا- النبك- ضاحية قدسيا- صحنايا) وتم استبعاد الذين طبقت عليهم الدراسة الاستطلاعية وبلغ عدد أفراد عينة البحث (50) مدرساً ومدرسةً (25) مدرساً و(25) مدرسة، من داخل ملاك وزارة التربية يدرسون في مدارس مديرية تربية ريف دمشق.

وزّع الباحث الاستبانة على أفراد العينة يوم الثلاثاء الواقع في 2023/4/10 م وشرح لهم الهدف من تطبيق الاستبانة، وكيفية الإجابة على بنودها وفق سلم ليكرت الخماسي، واستمر تطبيق الاستبانة لمدة عشرة أيام، وبعدها جمع الباحث الاستبانات من أفراد العينة، وقام بتصنيفها ذكوراً وإناثاً، وحسب عدد سنوات الخبرة في التدريس تحضيراً لإدخالها إلى ذاكرة الحاسب وفقاً لمعطياتها، وتمهيداً لبدء المعالجات الإحصائية وفق أسئلة الدراسة وفرضياتها، تمت عملية معالجة البيانات إحصائياً وكانت النتائج وفق الآتي:

النتائج المتعلقة بتحقيق الهدف الأول للدراسة وبالإجابة عن السؤال الأول، ما درجة توفر بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة في محتوى كتب الجغرافية لصفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر مدرسي الجغرافية؟

يوضح الجدول (4) متوسط استجابات المدرسين لدرجة توافر بعض الاتجاهات العالمية في محتوى كتب الجغرافية المقررة لصفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ودلالتها.

الجدول (4) متوسط استجابات أفراد العينة ودلالتها

متوسط استجابات أفراد العينة ودلالتها			
م	عبارات بعض الاتجاهات العالمية والقضايا الجغرافية المعاصرة	النسبة المئوية	دلالة نسبة التوافر
1-	تتوافر في محتوى كتب الجغرافية في ضوء الاتجاهات العالمية مفهوم الأمن	%53	متوسطة
2-	تتوافر في كتب الجغرافية في ضوء الاتجاهات العلمية المعاصرة مفهوم الأمن	%60	متوسطة
3-	يتضمن محتوى كتب الجغرافية القضايا الصحية وسبل التخفيف من أثار الأمراض السارية	%49	متدنية
4-	يتضمن محتوى كتب الجغرافية مفهوم الأمية.	%46	متدنية
5-	يعرض محتوى كتب الجغرافية بيانات إحصائية خاصة بالقضايا الجغرافية المعاصرة (البطالة أو الفقر)	%60	متوسطة
6-	يستخدم محتوى كتب الجغرافية أدوات تقويم متنوعة للقضايا الجغرافية المعاصرة(اختبارات موضوعية ومقالية..).	%71	جيدة

7-	يتضمن محتوى كتب الجغرافية التوجيه إلى الصحف والمجلات التي ترتبط بالقضايا الجغرافية المعاصرة (التصحر-نقص المياه.)	%71	جيدة
8-	يتضمن محتوى كتب مناهج الجغرافية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة قضايا التغير المناخي.	%65	متوسطة
9-	يتضمن محتوى كتب الجغرافية قضايا علمية وتكنولوجية.	%75	جيدة
10-	يتضمن محتوى كتب الجغرافية مفهوم المواطنة في الجمهورية العربية السورية.	%66	متوسطة
11-	يتضمن محتوى كتب الجغرافية قضايا تلوث البيئة المرتبطة بالقضايا العالمية	%75	جيدة
12-	يتضمن محتوى كتب الجغرافية مفاهيم المحافظة على الموارد وترشيد	%69	متوسطة
13-	يتضمن محتوى كتب الجغرافية موارد الندرة وإدارتها.	%46	متدنية
14-	يتضمن محتوى كتب الجغرافية التحديات الاقتصادية المرتبطة بالقضايا العالمية المعاصرة(الحصار الاقتصادي..).	%43	متدنية
15-	يتضمن محتوى الجغرافية التحديات الاجتماعية المرتبطة بالقضايا العالمية المعاصرة(دول متطورة ودول فقيرة..).	%58	متوسطة
16-	يتضمن محتوى كتب الجغرافية الإشارة إلى استخدام استراتيجيات وطرائق تدريس متنوعة خاصة بالقضايا الجغرافية المعاصرة (حل المشكلات-دراسة حالة-لعب الأدوار..).	%74	جيدة
17-	يتضمن محتوى كتب الجغرافية مفاهيم الحقوق والواجبات والمسؤوليات.	%55	متوسطة
18-	يتضمن محتوى كتب الجغرافية مفهوم الكوارث الطبيعية (الزلازل أو الأعاصير أو الفيضانات..) وسبل التخفيف من آثارها.	%66	متوسطة
19-	يتضمن محتوى كتب الجغرافية مفهوم تنظيم الأسرة.	%43	متدنية
20-	يتضمن منهاج الجغرافية مفاهيم الاستعمار ونهب الثروات	%48	متدنية
21-	يتضمن محتوى كتب الجغرافية مفهوم العمل ضمن فريق.	%75	جيدة
22-	يتضمن محتوى كتب الجغرافية مفهوم التنوع وقبول الأخر.	%46	متدنية
23-	يتضمن محتوى كتب الجغرافية مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة	%38	متدنية
24-	يتضمن محتوى كتب الجغرافية التحول الرقمي والتعلم عن بعد	%73	جيدة
25-	يتضمن محتوى كتب الجغرافية مفهوم المواطن العالمي.	%63	متوسطة
م	المتوسط العام لاستجابات المدرسين على فقرات الاستبانة	%60	متوسطة: مقبولة

يلاحظ من الجدول (4) بأن المتوسط العام لاستجابات المدرسين على فقرات الاستبانة كان (60%) وأن الفقرات ذات الأرقام (24،21،16،11،9،7،6) كانت نسبة استجابات المدرسين لدرجة توافر بعض الاتجاهات العالمية في كتب الجغرافية جاءت مرتفعة وتمثل دلالة جيدة حيث بلغت على التوالي (71%، 71%، 75%، 75%، 74%، 75%، 73%)، وتمثل هذه الفقرات استخدام المحتوى أدوات تقويم متنوعة، وإدراج قضايا جغرافية معاصرة كالتصحر ونقص المياه، وتلوث البيئة، وتضمين المحتوى قضايا علمية وتكنولوجية، وإشارة المحتوى إلى استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة، وتضمين المحتوى مفهوم العمل ضمن فريق والتحول الرقمي في تدريس الجغرافية والتعلم عن بعد، أما الفقرات ذات الأرقام (
2،5،8،10،12،15،17،18،25،1) كانت نسبة توافرها متوسطة ودلالتها مقبولة وبحاجة إلى تعزيز في مراحل التطوير اللاحقة وكانت نسبة توافرها على التوالي وفق الآتي: (53%، 60%، 60%، 65%، 66%، 69%، 58%، 55%،66%، 63%)

وتمثل هذه النسب المتوسطة وقيمها المقبولة الاتجاهات العالمية التالية: مفهوم الأمن القومي، ومفهوم الأمن المائي، ومفاهيم الفقر والبطالة، والتغير المناخي، ومفهوم المواطنة العربية (السورية) ومفهوم المحافظة على الموارد وترشيد استخدامها، وقضايا التحديات الاجتماعية، والاقتصادية، ومفاهيم الحقوق والواجبات والمسؤوليات، والكوارث الطبيعية، ومفهوم المواطنة العالمية.

أما الفقرات ذوات الأرقام (23،22،20،19،14،13،4،3،) كانت نسبة توافرها في المحتوى التعليمي متدنية ودلالتها غير مقبولة وبحاجة إلى إدراج وتعزيز واهتمام في مراحل التطوير اللاحقة، وكانت نسبة توافرها المتدنية على التوالي (49%، 46%، 46%، 43%،43%، 48%،46%،38%)، وتمثل هذه الفقرات من الاتجاهات العالمية الجوانب التالية: مفاهيم القضايا الصحية والأمراض السارية، ومفهوم الأمية، ومفاهيم موارد الندرة وإدارتها، وقضايا الحصار الاقتصادي على الدول، ومفهوم تنظيم الأسرة،

ومفهوم الاستعمار ونهب الثروات، ومفاهيم التنوع وقبول الآخر، ومفاهيم ذوي الاحتياجات الخاصة.

مما سبق يتبين أن بعض الاتجاهات العالمية قد تضمنها محتوى الكتب المقررة في صفوف الحلقة الثانية بنسبة مرتفعة ودلالتها جيدة، وبعض الاتجاهات قد تضمنها محتوى الكتب وبنسبة متوسطة وبحاجة إلى اهتمام وتعزيز، هناك اتجاهات قد تم تضمينها في التربية الوطنية ولذلك جاءت متدنية في محتوى كتب الجغرافية، وهذه النتيجة تتطلب التكامل والتنسيق بين لجان تأليف الكتب الدراسية في المراحل القادمة.

لتحقيق الهدف الثاني والإجابة عن السؤال الثاني من الدراسة: تحديد بعض الاتجاهات العالمية في محتوى كتب الجغرافية الجدول (5) عبارات الاتجاهات العالمية المعاصرة لمنهاج الجغرافية:

الجدول (5) بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة

م	عبارات الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج الجغرافية
1-	تتوافر في محتوى كتب الجغرافية في ضوء الاتجاهات العالمية مفهوم الأمن القومي
2-	يتوافر مفهوم الأمن المائي في كتب الجغرافية في ضوء الاتجاهات العلمية المعاصرة.
3-	يتضمن محتوى كتب الجغرافية القضايا الصحية وسبل التخفيف من آثار الامراض السارية
4-	يتضمن محتوى كتب الجغرافية مفهوم الأمية.
5-	يعرض محتوى كتب الجغرافية بيانات إحصائية خاصة بالقضايا الجغرافية المعاصرة (البطالة–الفقر)
6-	يستخدم محتوى كتب الجغرافية أدوات تقويم متنوعة للقضايا الجغرافية المعاصرة(اختبارات موضوعية و مقالية).
7-	يتضمن محتوى كتب الجغرافية التوجيه إلى الصحف والمجلات التي ترتبط بالقضايا الجغرافية المعاصرة (التصحر-الجفاف)
8-	يتضمن محتوى كتب مناهج الجغرافية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة قضايا التغيير
9-	يتضمن محتوى كتب الجغرافية قضايا علمية وتكنولوجية.
10-	يتضمن محتوى كتب الجغرافية قضايا مفهوم المواطنة في الجمهورية العربية السورية.

11-	يتضمن محتوى كتب الجغرافية قضايا تلوث البيئة المرتبطة بالقضايا العالمية المعاصرة.
12-	يتضمن محتوى كتب الجغرافية مفاهيم المحافظة على الموارد وترشيد استخدامها.
13-	يتضمن محتوى كتب الجغرافية موارد الندرة وإدارتها.
14-	يتضمن محتوى كتب الجغرافية التحديات الاقتصادية المرتبطة بالقضايا العالمية المعاصرة (الحصار الاقتصادي..).
15-	يتضمن محتوى الجغرافية التحديات الاجتماعية المرتبطة بالقضايا العالمية المعاصرة(دول متطورة ودول فقيرة..).
16-	يشير محتوى كتب الجغرافية إلى استخدام استراتيجيات وطرائق تدريس متنوعة خاصة بالقضايا الجغرافية المعاصرة (حل المشكلات–دراسة حالة–لعب الأدوار..).
17-	يتضمن محتوى كتب الجغرافية مفاهيم الحقوق والواجبات والمسؤوليات.
18-	يتضمن محتوى كتب الجغرافية مفهوم الكوارث الطبيعية (الزلازل –الأعاصير– الفيضانات..) وسبل الوقاية منها
19-	يتضمن محتوى كتب الجغرافية مفهوم تنظيم الأسرة.
20-	يتضمن منهاج الجغرافية مفاهيم الاستعمار ونهب الثروات
21-	يتضمن محتوى كتب الجغرافية مفهوم العمل ضمن فريق
22-	يتضمن محتوى كتب الجغرافية مفهوم التنوع وقبول الآخر.
23-	يشير محتوى كتب الجغرافية إلى مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة
24-	يتضمن محتوى كتب الجغرافية التحول الرقمي والتعلم عن بعد
25-	يتضمن محتوى كتب الجغرافية مفهوم المواطن العالمي.

تم تطوير قائمة معايير لبعض الاتجاهات العالمية لمحتوى مناهج الجغرافية، مع الإشارة إلى أن بعض من هذه الاتجاهات يُدرج في مادة التربية الوطنية في سورية وفي بعض الدول يُدرج في مناهج الدراسات الاجتماعية وليس في مادة الجغرافية بالتحديد ولذلك كانت نسبتها متوسطة ومتدنية.

بناءً على ما سبق تكون الدراسة قد حققت الأهداف وأجابت عن الأسئلة التي طُرحت في البحث.

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى التي تنص على أنه: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات المدرسين الذكور ومتوسط إجابات المدرسات الإناث في درجة تضمين بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة في محتوى كتب الجغرافية.

الجدول (6) نتائج اختبار (ت) ستيودنت دلالة الفروق بين إجابات عينة البحث وفق متغير الجنس

البيانات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة الاحتمال	القرار
ذكور	25	63	8.381	0.425	48	0.673	غير دال
إناث	25	64	8.251				

بلغت قيمة(ت) ستيودنت (0.425)، وهي غير دالة عند مستوى دلالة(0.05)، بالتالي نقبل الفرضية الصفرية، ونرفض البديلة، أي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط آراء المدرسين الذكور ومتوسط آراء المدرسات الإناث في درجة تضمين بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة في محتوى كتب الجغرافية. وهذا يجعلنا نثق برأي مدرسي الجغرافية كونهم يقومون بتنفيذ محتوى الكتب في تدريسهم، وفي حدود هذا البحث وعينته ومنطقة الدراسة.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية التي تنص على أنه: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أفراد العينة تعزى لسنوات الخبرة في تدريس مادة الجغرافية.

الجدول (7) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين إجابات عينة البحث وفق متغير سنوات الخبرة في التدريس.

اختبار تحليل التباين(ف)	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الاحتمال	القرار
بين المجموعات	47.280	2	23.640	0.344	0.710	غير دال
داخل المجموعات	3227.200	47	68.664			
المجموع	3274.480	49				

يُلاحظ من الجدول (7) أن قيمة (ف) قد بلغت (0.344)، وهي غير دالة عند مستوى دلالة (0.05)، بالتالي نقبل الفرضية الصفرية، ونرفض البديلة، أي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أفراد العينة تعزى لسنوات الخبرة في تدريس مادة الجغرافية. وهذه النتيجة تجعلنا نثق بوجهات نظر المدرّسين ونوليها الأهمية كونهم يقومون بتنفيذ المحتوى التعليمي لمادة الجغرافية ويقدمون التغذية الراجعة لمطوري مناهج الجغرافية في حدود هذا البحث وعينته.

عرض النتائج وتفسيرها:

– يشير الجدول (4) إلى أن المتوسط العام لدرجة توافر بعض الاتجاهات العالمية في محتوى كتب الجغرافية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي قد بلغ (60%) ودلالته متوسطة حسب المعيار الذي وضعه الباحث وهذه النسبة المتوسطة تحتاج إلى تعزيز في مراحل التطوير اللاحقة حتى تكون مناهج الجغرافية مواكبة للتطورات العالمية في مجال التربية، كما يلاحظ أن هناك بعض الاتجاهات العلمية قد جاءت بدرجة مرتفعة في محتوى كتب الجغرافية وتتضمن إشارة المحتوى التعليمي لكتب الجغرافية إلى (استخدام أدوات تقويم متنوعة، ويوجه المحتوى إلى البحث عن المعرفة من مصادر متعددة كالصحف والمجلات، والاهتمام بالقضايا الجغرافية المعاصرة العلمية والتقنية وتلوث البيئة واستخدام استراتيجيات متنوعة في تدريس المحتوى كحل المشكلات ودراسة حالة والرحلات العلمية والميدانية، ومفهوم العمل ضمن فريق، ومفهوم التعلم عن بعد والتحول الرقمي في التعليم) وكانت النسب المئوية للعبارة (6، 7، 9، 11، 16، 21، 24) وحسب ترتيبها (71%، 71%، 75%، 75%، 74% 75%، 73%)، أما العبارات التي جاءت درجة توافرها في محتوى كتب الجغرافية متوسطة والتي تتضمن مفاهيم (الأمن القومي، والأمن المائي، واستخدام بيانات إحصائية لقضايا ومفاهيم البطالة والفقر، ومشكلات التغير المناخي العالمي، ومفهوم المواطنة في الجمهورية العربية السورية، ومفاهيم المحافظة على الموارد وترشيد استخدامها، والتحديات الاجتماعية بتقسيم العالم إلى دول متطورة ودول فقيرة، ومفاهيم الحقوق والواجبات والمسؤوليات والإشارة إلى مفاهيم الكوارث الطبيعية كالأعاصير والزلازل وسبل التخفيف من آثارها، ومفهوم

المواطنة العالمية) وكانت النسب المئوية للعبارات ذات الدلالة المتوسطة (1، 2، 5، 8، 10، 12، 15، 17، 18، 25) كما وردت في الجدول(4) بالترتيب (53%، 60%، 60%، 65%، 66%، 69%، 58%، 55%، 66%، 63%) أما العبارات التي جاءت درجة توافرها متدنية في محتوى كتب الجغرافية لصفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسي التي تتضمن (القضايا الصحية والأمراض السارية وسبل التخفيف من آثارها على المجتمع، ومفهوم الأمية، ومفهوم موارد الندرة وإدارتها، والتحديات الاقتصادية" كالحصار الاقتصادي ظالم على الدول النامية، ومفهوم تنظيم الأسرة، ومفهوم الاستعمار الاقتصادي ونهب ثروات الشعوب، ومفهوم التنوع وقبول الآخر، ومفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة)، وكانت النسب المئوية للعبارات ذات الدلالة المتدنية وحسب ورودها في جدول النسب المئوية، (3، 4، 13، 14، 19، 20، 22، 23)، كما وردت في الجدول بالترتيب (49%، 46%، 46%، 43%، 43%، 48%، 46%، 38%).

مما سبق عرضه يتبين بأن بعض الاتجاهات العالمية في محتوى كتب مادة الجغرافية كانت درجة توافرها متوسطة في محتوى الكتب وبعضها جاء بدرجة متدنية وهذا يتطلب من القائمين على تطوير المناهج في المرحلة القادمة أن يقوموا بتضمين القضايا الجغرافية التي وردت في الاتجاهات العالمية التي كانت نسبة ورودها متوسطة ومتدنية وتعزيزها بما ينسجم ومحتوى كتب الجغرافية، والتعاون مع المنسقين للمواد الدراسية الأخرى لجهة ورود بعض هذه الاتجاهات العالمية في موادهم كالتربية الوطنية والتاريخ وعلم الأحياء والمواد العلمية والفنية بهدف مواكبة منهاج الجغرافية للاتجاهات العالمية.

– أمّا **دلالة الفروق** في درجة توفر بعض الاتجاهات العالمية في محتوى كتب الجغرافية تبين عدم وجود أية فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0،05) بين متوسط درجات الذكور والإناث، كما انه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط آراء المدرسين الذين يمتلكون خبرة أقل من (5) سنوات، والمدرسين الذين لديهم خبرة أكثر من (5) سنوات وأقل من (10) سنوات، والمدرسين الذين لديهم خبرة (10) سنوات وأكثر في التدريس، وكانت وجهات نظر المدرسين متوافقة لدرجة توافر بعض الاتجاهات

العالمية في محتوى كتب الجغرافية وذلك لوضوح عبارات معايير الاتجاهات العالمية التي أعدها الباحث لهذا البحث.

- **تتفق نتائج** هذه الدراسة مع ما توصلت إليه الدراسات والبحوث السابقة في مجال الاتجاهات العالمية ودرجة توافرها في محتوى مادة الجغرافية ومن أبرز الدراسات التي تتفق مع نتائج هذه الدراسة لكل من (على2022، ومصلح 2010، والمرغني 2006، وكاندي 2005، و ويلز 2005، والغرياني 2004).

توصيات الدراسة:

توصي الدراسة وفي حدودها وعينتها ومكان إجرائها بالآتي:

1-تعزيز الاتجاهات العالمية التي جاءت درجة توافرها متوسطة وتتعلق بالقضايا الجغرافية المعاصرة.

2-إدراج الثقافة الجغرافية المعاصرة التي تتضمن مفاهيم جغرافية تبحث في مشكلات حياتية.

3-تعزيز الاتجاهات العالمية التي وردت بنسبة متدنية إن لم تكن مدرجة في مادة التربية الوطنية.

4-إجراء دراسات مستقبلية تهتم بالاتجاهات العالمية في كتب الدراسات الاجتماعية في صفوف الحلقة الأولى، وفي محتوى كتب المواد الدراسية جميعها.

5-إجراء دراسات مستقبلية للبحث في درجة توافر بعض الاتجاهات العالمية في محتوى كتب الجغرافية في صفوف المرحلة الثانوية.

6-تبني لجان تطوير المناهج بعض الاتجاهات العالمية التي تنسجم مع السياسة التربوية وإدراجها في محتوى كتب الجغرافية، لتكون مناهج الجغرافية مواكبةً للتطورات العالمية.

7-تنسيق المهام بين لجان تطوير المناهج لإدراج ما تتطلبه الاتجاهات العالمية في ضوء المصلحة الوطنية.

قائمة المراجع

- مراجع الدراسة باللغة العربية:

- الدليمي، خلف حسن علي. (2007). *الاتجاهات الحديثة في البحث الجغرافي*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الدليم، فهد عبد الله، عبد الجواد، عبد الله السيد، عمران، محمد اسماعيل.(1988). *مبادئ القياس والتقويم في البيئة* الإسلامية. مكة: مكتبة الطالب الجامعي.
- دويدري، رجاء.(2000). *البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية*، دمشق: دار الفكر.
- سلوم، طاهر، وسليمان، جمال. (2015-2016). *تقويم المنهج وتطويره*. دمشق: كلية التربية، جامعة دمشق.
- علي، عبد اللطيف أحمد عبد اللطيف. (2022). تقويم مناهج الجغرافية في ضوء أبعاد الثقافة الجغرافية. لدى طلاب المرحلة الثانوية في مصر، *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة (118) نيسان (2022).
- الغرياني، محمد فضل. (2004). *تقويم مناهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية في البحرين*. ملخص رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: جامعة اليرموك.
- اللقاني، أحمد الجمل علي. (1996). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*. القاهرة: عالم الكتب.
- اللولو، فتحية. (2004). *تقويم محتوى منهاج العلوم الفلسطينية للمرحلة العليا من التعليم الأساسي في ضوء المستحدثات العلمية المعاصرة*. المؤتمر التربوي الأول، ص(28). غزة: الجامعة الاسلامية.
- مخائيل، امطانيوس. (2015-2016). *القياس والتقويم في التربية الحديثة*. دمشق: كلية التربية، جامعة دمشق.
- مدكور، علي. (1988). *نظريات المناهج العامة*. الطبعة الأولى، عمان: دار الفرقان.

- المرغني، عبد الهادي مازن. (2006). *تقويم مناهج الدراسات الاجتماعية من خلال توظيف الوسائل التعليمية للصف السابع الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: جامعة اليرموك.
- مصلح، نسيم نصر خميس. (2010). *تقويم منهاج الجغرافيا في المرحلة الأساسية العليا في ضوء بعض الاتجاهات العالمية*. رسالة ماجستير غير منشورة، غزة: كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
- المطلق، فرح، والعمارين، يحيى. (2014-2015). *المرجع في تحليل محتوى المناهج*. دمشق: كلية التربية، جامعة دمشق.
- ميرفت، محمود .(2015). *تطوير المناهج*. دليل نظري وتطبيقي للباحثين، عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- هيكل، سحر عبد اللطيف أمين. (2020). *برنامج مقترح في الجغرافية قائم على التعلم المدمج لتنمية الثقافة الجغرافية المصرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*، رسالة ماجستير غير منشورة، مصر: كلية التربية جامعة عين شمس.
- وزارة التربية. (2022). تطوير التعليم التحويلي في ظل الحروب والكوارث، التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية مثالاً. *ورقة عمل الجمهورية العربية السورية المقدمة لقمة التعليم التحويلي* الذي عقد في أيلول 2022م، في نيويورك.
- وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية. (2007). *المعايير الوطنية للمناهج التربوية للتعليم ما قبل الجامعي*. **دمشق:** المؤسسة العامة للطباعة، وزارة التربية.
- Candy. (2005). *تقويم منهاج الجغرافية المدرسي في اليونان بمساعد الحاسب الآلي*. ملخص رسالة ماجستير شبكة الانترنت، أخذت بتاريخ 2009/11/6. www,Erik deget/"ED 0142,PP44-19,Candy. Edu.
- wiles. (2005). *تقويم مناهج وطرق تدريس الجغرافية في اسكتلندا من خلال وجهة نظر المعلمين*. ملخص رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: وثيقة من جامعة اليرموك أخذت من الانترنت بتاريخ 2009/11/14 بواسطة الإيميل. Daseemrtt@hotmail.com

المراجع الأجنبية باللغة الانكليزية

-Bourn, D, el. (2017), Areview of education for sustainable development

and global citizenship education in teacher education, paper commissioned for the 2017/ 8 Global education, monitoring *Report, Accountability in education: Meeting our commitment*, UCL, Institue of Education.

-Tounes A, Chakroun W and Grbaa F, A Spatio, (2011), - Temporal Odyssey Around the concepts of sustainable Development and Corporate Social Responsibility: Boundares to be Determined? *Journal of Modern Accounting and Accounting and Auditing, October,* 7 (10). Pp1158-1168.

-Wilson, marsh and others (2002):" Development Social Studies Interent With the internet" Eric*, in studies/social science Education, Wachnolog*, y, D,C, (ED 018129)

ملحق البيانات الإحصائية

	درجات الاناث	درجات الذكور	درجات خبرة أقل من(5) سنوات	من(5) سنوات وأقل من(10) سنوات	عشر (10) سنوات فأكثر
1	61	60	61	57	60
2	57	55	64	55	60
3	64	62	60	81	82
4	60	60	68	53	51
5	55	54	64	75	79
6	68	66	65	50	61
7	81	82	63	62	73
8	53	51	61	56	80
9	75	73	59	70	64
10	79	80	80	60	52
11	64	62	71	62	62
12	65	63	57	66	60
13	50	51	58	79	70
14	59	58	54	59	60
15	63	61	55	60	61
16	61	62	62	63=15/945	65=15/975
17	56	57	70		
18	62	60	63		
19	80	79	60		
20	61	59	61		
21	71	70	8،62=20/1256		
22	72	59			
23	61	60			
24	62	61			
25	60	70			
متوسط	=25/1600 64	=25/1575 63			

ملحق (1) قائمة معايير الاتجاهات العالمية المعاصرة لمناهج الجغرافية

م	عبارات الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج الجغرافية
-1	تتوافر في محتوى كتب الجغرافية في ضوء الاتجاهات العالمية مفهوم الامن القومي
-2	يتوافر مفهوم الامن المائي في كتب الجغرافية في ضوء الاتجاهات العلمية المعاصرة.
3	يتضمن محتوى كتب الجغرافية القضايا الصحية وسبل التخفيف من أثار الامراض السارية
-4	يتضمن محتوى كتب الجغرافية مفهوم الأمية.
-5	يعرض محتوى كتب الجغرافية بيانات إحصائية خاصة بالقضايا الجغرافية المعاصرة (البطالة-الفقر)
6	يستخدم محتوى كتب الجغرافية أدوات تقويم متنوعة للقضايا الجغرافية المعاصرة(اختبارات موضوعية و مقالية).
-7	يتضمن محتوى كتب الجغرافية التوجيه إلى الصحف والمجلات التي ترتبط بالقضايا الجغرافية المعاصرة (التصحر-الجفاف)
-8	يتضمن محتوى كتب مناهج الجغرافية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة قضايا التغيير المناخي.
-9	يتضمن محتوى كتب الجغرافية قضايا علمية وتكنولوجية.
-10	يتضمن محتوى كتب الجغرافية قضايا مفهوم المواطنة في الجمهورية العربية السورية.
-11	يتضمن محتوى كتب الجغرافية قضايا تلوث البيئة المرتبطة بالقضايا العالمية المعاصرة.
-12	يتضمن محتوى كتب الجغرافية مفاهيم المحافظة على الموارد وترشيد استخدامها.
-13	يتضمن محتوى كتب الجغرافية موارد الندرة وإدارتها.
-14	يتضمن محتوى كتب الجغرافية التحديات الاقتصادية المرتبطة بالقضايا العالمية المعاصرة(الحصار الاقتصادي..).
-15	يتضمن محتوى الجغرافية التحديات الاجتماعية المرتبطة بالقضايا العالمية المعاصرة(دول متطورة ودول فقيرة..).
-16	يتضمن محتوى كتب الجغرافية الإشارة إلى استخدام استراتيجيات وطرائق تدريس متنوعة خاصة بالقضايا الجغرافية المعاصرة (حل المشكلات-دراسة حالة-لعب الأدوار..).
-17	يضمن محتوى كتب الجغرافية مفاهيم الحقوق والواجبات والمسؤوليات.
-18	يتضمن محتوى كتب الجغرافية مفهوم الكوارث الطبيعية (الزلازل –الأعاصير- الفيضانات..) وسبل الوقاية منها
-19	يتضمن محتوى كتب الجغرافية مفهوم تنظيم الأسرة.
-20	يتضمن منهاج الجغرافية مفاهيم الاستعمار ونهب الثروات
-21	يتضمن محتوى كتب الجغرافية مفهوم العمل ضمن فريق
-22	يتضمن محتوى كتب الجغرافية مفهوم التنوع وقبول الأخر.
-23	يتضمن محتوى كتب الجغرافية الإشارة إلى مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة
-24	يتضمن محتوى كتب الجغرافية التحول الرقمي والتعلم عن بعد
-25	يتضمن محتوى كتب الجغرافية مفهوم المواطن العالمي.

ملحق رقم (2)

تحكيم استبانة

تحكيم استبانة الاتجاهات العالمية المعاصرة في محتوى كتب الجغرافية المقررة لصفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، من وجهة نظر المدرسي.

دراسة ميدانية على مدرسي الجغرافية في مدارس تربية ريف دمشق.

الدكتور المحترم.

يقوم الباحث بإعداد دراسة علمية بعنوان:

الاتجاهات العالمية في محتوى كتب الجغرافية لصفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر المدرسين.

أعد الباحث لهذا الغرض استبانة تناولت بعض الاتجاهات العالمية في منهاج الجغرافية في ضوء القضايا الجغرافية، حيث تضمنت الاستبانة (25) فقرة موزعة على مجالات ثلاث (قضايا معاصرة، استخدام نظم المعلومات الجغرافية، التربية البيئية والسكانية) لتعرف درجة توافرها في محتوى كتب الجغرافية للصفين السابع والثامن الأساسيين، وللإجابة عن محتوى هذه الاستبانة يرجى منك:

الاطلاع على فقرات الاستبانة وبيان درجة دقتها وملاءمتها لغرض البحث.

م	عبارات القضايا الجغرافية المعاصرة	درجة الملاءمة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير ملاءمة
-1	تتوافر في محتوى كتب الجغرافية في ضوء الاتجاهات العالمية مفهوم الأمن القومي					
-2	تتوافر في كتب الجغرافية في ضوء الاتجاهات العلمية المعاصرة مفهوم الأمن المائي					
-3	يتضمن محتوى كتب الجغرافية القضايا الصحية وسبل التخفيف من أثار الأمراض السارية.					
-4	يتضمن محتوى كتب الجغرافية مفهوم الأمية وسبل تخفيفها.					
-5	يعرض محتوى كتب الجغرافية بيانات إحصائية خاصة بالقضايا الجغرافية المعاصرة (البطالة-الأمية-الإنتاجية...					
-6	يستخدم محتوى كتب الجغرافية أدوات تقويم متنوعة للقضايا الجغرافية المعاصرة(اختبارات موضوعية ومقالية).					

الاتجاهات العالمية المعاصرة في محتوى كتب الجغرافية في صفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر المدرسين

-7	يتضمن محتوى كتب الجغرافية التوجيه إلى الصحف والمجلات التي ترتبط بالقضايا الجغرافية المعاصرة (التصحر-الجفاف)					
-8	يتضمن محتوى كتب مناهج الجغرافية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة قضايا التغيير المناخي.					
-9	يتضمن محتوى كتب الجغرافية قضايا علمية وتكنولوجية.					
-10	يتضمن محتوى كتب الجغرافية قضايا مفهوم المواطنة في الجمهورية العربية السورية.					
-11	يتضمن محتوى كتب الجغرافية قضايا تلوث البيئة المرتبطة بالقضايا العالمية المعاصرة.					
-12	يتضمن محتوى كتب الجغرافية مفاهيم المحافظة على الموارد وترشيد استخدامها.					
-13	يتضمن محتوى كتب الجغرافية موارد الندرة وإدارتها.					
-14	يتضمن محتوى كتب الجغرافية التحديات الاقتصادية المرتبطة بالقضايا العالمية المعاصرة(الحصار الاقتصادي..).					
-15	يتضمن محتوى الجغرافية التحديات الاجتماعية المرتبطة بالقضايا العالمية المعاصرة(دول متطورة ودول فقيرة..).					
-16	يتضمن محتوى كتب الجغرافية الإشارة إلى استخدام استراتيجيات وطرائق تدريس متنوعة خاصة بالقضايا الجغرافية المعاصرة (حل المشكلات-دراسة حالة-لعب الأدوار..).					
-17	يتضمن محتوى كتب الجغرافية مفاهيم الحقوق والواجبات والمسؤوليات.					
-18	يتضمن محتوى كتب الجغرافية مفهوم الكوارث الطبيعية (الزلازل، أو الأعاصير، أو الفيضانات..) وسبل التخفيف من أثارها.					
-19	يتضمن محتوى كتب الجغرافية مفهوم تنظيم الأسرة.					
-20	يتضمن منهاج الجغرافية مفاهيم الاستعمار ونهب الثروات					
-21	يتضمن محتوى كتب الجغرافية مفهوم العمل ضمن فريق.					
-22	يتضمن محتوى كتب الجغرافية مفهوم التنوع وقبول الآخر					
-23	يتضمن محتوى كتب الجغرافية مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة					
-24	يتضمن محتوى كتب الجغرافية التحول الرقمي والتعلم عن بعد					
-25	يتضمن محتوى كتب الجغرافية مفهوم المواطن العالمي.					
	المتوسط الحسابي					

ملحق (3)

استبانة

الزميل مدرس الجغرافية في صفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسي

يقوم الباحث بإعداد دراسة تحليلية تقويمية بعنوان:

الاتجاهات العالمية المعاصرة في محتوى كتب الجغرافية لصفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر المدرسين.

"دراسة ميدانية على مدرسي الجغرافية في مدارس محافظة ريف دمشق".

أعد الباحث لهذا الغرض استبانة تناولت بعض الاتجاهات العالمية في منهاج الجغرافية في ضوء القضايا الجغرافية، حيث تضمنت الاستبانة (25) فقرة موزعة على مجالات ثلاث (قضايا معاصرة، استخدام نظم المعلومات الجغرافية، التربية البيئية والسكانية) لتعرف درجة توافرها في محتوى كتب الجغرافية للصفوف السابع والثامن والتاسع الأساسي، وللإجابة عن محتوى هذه الاستبانة يرجى منك:

الاطلاع على فقرات الاستبانة وقراءتها بدقة.

وضع إشارة (x) في المكان المناسب حسب درجة التوفر للفقرة من وجهة نظرك، علماً بأن اجابتكم ستستخدم فقط لأغراض البحث العلمي.

البيانات الأساسية:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

المؤهل العلمي: إجازة جامعية ☐ بلوم تأهيل تربوي ☐ دراسات عليا ☐

الخبرة في التدريس: 1-5 سنوات ☐ 6-10 سنوات ☐ 10 سنوات فأكثر ☐

شاكراً لكم حسن اهتمامكم وتعاونكم

استبانة معايير لبعض الاتجاهات العالمية المعاصرة الواجب توافرها في محتوى كتب الجغرافية المقررة لصفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، في ضوء القضايا الجغرافية.

م	عبارات الاتجاهات العالمية المعاصرة	درجة توافر القضايا الجغرافية				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	متدنية	متدنية جداً
-1	تتوافر في محتوى كتب الجغرافية في ضوء الاتجاهات العالمية مفهوم الأمن القومي					
-2	تتوافر في كتب الجغرافية في ضوء الاتجاهات العلمية المعاصرة مفهوم الأمن المائي					
-3	يتضمن محتوى كتب الجغرافية القضايا الصحية وسبل التخفيف من أثار الأمراض السارية					
-4	يتضمن محتوى كتب الجغرافية مفهوم الأمية وسبل تخفيفها					
-5	يعرض محتوى كتب الجغرافية بيانات إحصائية خاصة بالقضايا الجغرافية المعاصرة (البطالة-الأمية-الإنتاجية..					
-6	يتضمن محتوى كتب الجغرافية الإشارة إلى استخدام أدوات تقويم متنوعة للقضايا الجغرافية المعاصرة(اختبارات موضوعية ومقالية..).					
-7	يتضمن محتوى كتب الجغرافية التوجيه إلى الصحف والمجلات التي ترتبط بالقضايا الجغرافية المعاصرة (التصحر-الجفاف)					
-8	يتضمن محتوى كتب مناهج الجغرافية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة مفهوم التغيير المناخي.					
-9	يتضمن محتوى كتب الجغرافية قضايا علمية وتكنولوجية.					
-10	يتضمن محتوى كتب الجغرافية مفهوم المواطنة في سورية.					
-11	يتضمن محتوى كتب الجغرافية قضايا تلوث البيئة المرتبطة بالقضايا العالمية المعاصرة.					
-12	يتضمن محتوى كتب الجغرافية مفاهيم المحافظة على الموارد وترشيد استخدامها.					

-13	يتضمن محتوى كتب الجغرافية موارد الندرة وإدارتها.					
-14	يتضمن محتوى كتب الجغرافية التحديات الاقتصادية المرتبطة بالقضايا العالمية المعاصرة(الحصار الاقتصادي..).					
-15	يتضمن محتوى الجغرافية التحديات الاجتماعية المرتبطة بالقضايا العالمية المعاصرة(دول متطورة ودول فقيرة..).					
-16	يتضمن محتوى كتب الجغرافية التوجيه إلى استخدام استراتيجيات وطرائق تدريس متنوعة خاصة بالقضايا الجغرافية المعاصرة (حل المشكلات-دراسة حالة-لعب الأدوار..).					
-17	يتضمن محتوى كتب الجغرافية مفاهيم الحقوق والواجبات والمسؤوليات.					
-18	يتضمن محتوى كتب الجغرافية مفهوم الكوارث الطبيعية (الزلازل، أو الأعاصير، او الفيضانات) وسبل الوقاية منها					
-19	يتضمن محتوى كتب الجغرافية مفهوم تنظيم الأسرة.					
-20	يتضمن منهاج الجغرافية مفاهيم الاستعمار ونهب الثروات					
-21	يتضمن محتوى كتب الجغرافية مفهوم العمل ضمن فريق					
-22	يتضمن محتوى كتب الجغرافية مفهوم التنوع وقبول الأخر.					
-23	يتضمن محتوى كتب الجغرافية مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة					
-24	يتضمن محتوى كتب الجغرافية التحول الرقمي والتعلم عن بعد					
-25	يتضمن محتوى كتب الجغرافية مفهوم المواطن العربي السوري والمواطن العالمي.					
	مجموع التكرارات ونسبتها المئوية					

لملحق(4)

أسماء المحكمين لأدوات البحث

الاسم والكنية والصفة الوظيفية	مكان العمل	الاختصاص
أ.د. طاهر سلوم	كلية التربية جامعة دمشق	مناهج وطرائق تدريس
أ.د. أصف يوسف	كلية التربية جامعة دمشق	مناهج وطرائق تدريس
أ. د. محمد رمضان درويش	كلية التربية جامعة دمشق	التقويم والقياس (إحصاء تربوي)
أ. د. جمال سليمان	كلية التربية جامعة دمشق	مناهج وطرائق تدريس
د. ماهر حيلاوي	كلية التربية جامعة دمشق	مناهج وطرائق تدريس
د. أحمد سليم	كلية التربية جامعة دمشق	مناهج وطرائق تدريس
د. نداء علي	وزارة التربية	القياس والتقويم التربوي
د. مجدي السعدي	وزارة التربية	القياس والتقويم التربوي
أ . إيناس ميه	وزارة التربية	مديرة الإشراف التربوي
د. عهد شلغين	وزارة التربية موجه اول	مديرية الإشراف الربوي
أ.راغب الجدي (تدقيق احصائي)	وزارة التربية موجه أول	مديرية الإشراف التربوي
د. عبير خنسة	وزارة التربية موجهه أولى	مديرية الإشراف التربوي
د. عبد العزيز البخيت	وزارة التربية	مديرة الإشراف التربوي
أ . طارق تنورة	وزارة التربية موجه اول	مديرية الإشراف التربوي
أ . صفاء رحيم	وزارة التربية موجهه أولى	مديرية الإشراف التربوي
أ . ربوع خضور	وزارة التربية موجهه أولى	مديرية الإشراف التربوي
أ . علا داود آغا	وزارة التربية موجهه أولى لغة إنكليزية	مديرية الإشراف: ترجمة ملخص الدراسة باللغة الانكليزية
أ . ولاء مقداد	وزارة التربية	دققت الدراسة باللغة العربية
د.مجدي السعدي دقق العمليات الإحصائية	وزارة التربية	مركز القياس والتقويم التربوي

معوقات تطبيق التمكين الإداري لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص من وجهة نظرهم.

طالبة الماجستير: علا سلمون السلامه

كلية التربية – جامعة طرطوس

اشراف الدكتور: نايفة قاسم علي + د. آمنة هاشم شعبان

الملخص:

هدف البحث الحالي تعرَف معوقات تطبيق التمكين الإداري لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص، وتعرَف إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد العينة حول معوقات التطبيق تعزى لمتغير المؤهل العلمي والدورات التدريبية. وتحقيقاً لهذا الغرض أعدت الباحثة استبانة مؤلفة من(28) بنداً موزعة على ثلاثة محاور ثم قامت بتوزيعها على عينة مكونة من(125)مديراً من مديري الحلقة الأولى في مدينة حمص خلال العام الدراسي (2022–2023)معتمدة في ذلك على المنهج الوصفي، ثم قامت الباحثة بتحليل إجابات أفراد العينة باستخدام برنامج (spss) وجاءت النتائج على النحو الآتي:

–حلت المعوقات التقنية بمتوسط حسابي (4.3) في المرتبة الأولى ثم المعوقات الإدارية بمتوسط حسابي (3082) في المرتبة

الثانية وبعد ذلك المعوقات الشخصية بمتوسط حسابي (3.2) في المرتبة الأخيرة.

–كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد العينة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ووجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الدورات التدريبية لصالح المديرين الذين اتبعوا دورات تدريبية .

الكلمات المفتاحية: التمكين الإداري – معوقات التطبيق

The Obstacles Of Implementing the concept of Administrative Empowerment in the first cycle of basic education in Homs city from principals `perspective

Abstract:

The research aimed to identify the obstacles of implementing of administrative

Empowerment in school principals of the first cycle of basic education in Homs city ,It also seeks to find out if there are significant differences between principals` perceptions due to variables to: qualification and- Training To achieve the purposes of the research ,the researcher designed a questionnaire

Consisting of (28) items in three domains and she distributed it to sample of (125) principals in Homs city during the school year (2022 -2023) ,the researcher then analyzed the responses of the members of the school principals Based on the descriptive approach sample using the (spss) software, the results Of research showed that:

The technical obstacles came at the first rank with an arithmetic average of (4.3),then came the administrative obstacles at second rank with an arithmetic average of (3.82) ,while personal obstacles with an arithmetic average of (3.2)came at the final rank, in addition to the results of research showed that there is no statistical differences between principals `perceptions about obstacles of implementing the concept of administrative empowerment due to variables of qualification, Also there is statistical differences between principals`perceptions about obstacles of implementing the concept of administrative empowerment due to variables of training courses.

Key words :administrative empowerment –obstacles of implementing .

مقدمة البحث:

يواجه تطوير العملية التعليمية في ظل التقدم العلمي و التكنولوجي الكثير من المتطلبات، منها توفر إدارة مدرسية مؤهلة قادرة على مواكبة التطورات، وتؤمن بالمشاركة والعمل الجماعي وذلك من خلال ما تقوم به من مهام ومسؤوليات مناطة بها.

وقد شهد الفكر الإداري منذ الثمانينات تطوراً كبيراً ولاسيما فيما يخص إدارة المؤسسات التعليمية، حيث تزامن تبني مداخل إدارية حديثة مع توجهات الإدارة بالاستجابة للتطورات تأكيداً على أهمية دور مدير المدرسة في نجاح المدرسة وتحقيقها لأهدافها حيث تسعى هذه المداخل إلى تحسين أداء مديري المدارس مثل التمكين وإدارة الجودة الشاملة والإدارة بالأهداف وهندسة العمليات الإدارية وإدارة المعرفة (عديلة وبومجان، 2018، 173).

وتطلب ذلك تغييراً في وظيفة مدير المدرسة من كونه منفذاً فقط لما ترسله مديرية التربية له من قرارات إلى قيادياً بارعاً في تسيير أمور مدرسته مستخدماً قدراته الإبداعية في ذلك، ويؤمن بمشاركة جميع زملائه في العمل في جو ديمقراطي (الحربي، 2019، 857).

ويعد مدخل التمكين الإداري (Administrative Empowerment) أحد المداخل الإدارية الحديثة والذي شكل استجابة حتمية لتلبية المهام الإدارية الجديدة لمدير المدرسة، حيث يمنح التمكين الإداري المديرين صلاحيات أكبر ويتيح لهم الفرصة للتأثير في سير العملية التعليمية وتطويرها واتخاذ القرارات وتحمل مسؤوليتها، مما ينمي مهاراتهم الإدارية ويزيد ارتباطهم بمدارسهم (المطيري، 2019، 28).

ويقصد بالتمكين الإداري إعطاء مديري المدارس المزيد من الصلاحيات وذلك من خلال تفويضهم وتوفير مساحة أكبر من الحرية لهم ليكون لهم تأثير على واقع ومستقبل مدارسهم و مشاركتهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بمدارسهم دون الحاجة لانتظار وصول القرارات الجاهزة لتنفيذها وتدريبهم على كل ماهو جديد في مجال الإدارة المدرسية وذلك لضمان تحقيق أهداف المدرسة

على الوجه المطلوب (مصلح وحسن، 2022، 52).

وتأكيداً على أهمية التمكين الإداري عقد مؤتمر بعنوان القيادة والإدارة التربوية في الفترة الممتدة بين (12–14) آذار لعام 2021 في الرياض والذي أكد على ضرورة تطبيق التمكين الإداري في المؤسسات التربوية.

ولكن يواجه تطبيق التمكين الإداري في مدارس الحلقة الأولى من التعلم الأساسي الكثير من المعوقات والتي تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة منه، وقد يرجع السبب في ذلك إلى انفراد مديرية التربية في اتخاذ القرارات وضعف إعداد مديري المدارس وتدريبهم على تطبيق المداخل الإدارية الحديثة، وميلهم إلى العمل الفردي أكثر من العمل الجماعي وحصر تفويضهم بمهام روتينية يومية وقلة مشاركتهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بمدارسهم (ألهم، 2019، 315).

وبناءَ على ما سبق وانطلاقاً من أهمية تطبيق التمكين الإداري في المؤسسات التعليمية جاء هذا البحث: ليكشف عن معوقات تطبيق التمكين الإداري لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص من وجهة نظرهم.

1–مشكلة البحث:

يعدَ التمكين الإداري من أهم مداخل الإصلاح الإداري في الدول المتقدمة والنامية، حيث فرض أهمية تطبيقه في المؤسسات التعليمية بشكل عام ومدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بشكل خاص لما يسهم به من تنمية مهارات مديري المدارس الإدارية والفنية من خلال المزج بين أسلوب المركزية واللامركزية الإدارية وذلك بمنحهم صلاحيات واسعة لاتخاذ قرارات مدارسهم بأنفسهم في الوقت المناسب، مع الالتزام بتنفيذ القرارات الموحدة لمديرية التربية والتي تتعلق بالقضايا الاستراتيجية مما يزيد من رضا مديري المدارس وانتمائهم لمدارسهم (مراد، 2020، 182).

ومن خلال عمل الباحثة مديرة مدرسة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وممارستها لمهامها الإدارية لاحظت عدم وجود البيئة المناسبة لتطبيق التمكين الإداري بسبب وجود العديد من المعوقات، وقد توصلت دراسة (سلامة2013) إلى وجود عدة معوقات تحد من تطبيق المديرين للتمكين الإداري ومن أهمها اعتياد مديري المدارس على تنفيذ القوانين بحذافيرها والمركزية الشديدة في اتخاذ القرارات.

حيث تصلهم القرارات جاهزة من مديرية التربية لتنفيذها فقط دون مشاركتهم في اتخاذها ودون مراعاتها لظروف مدارسهم ، ويمنع التسلسل الهرمي في المناصب الإدارية أيضاً مديري المدارس من التواصل المباشر مع مدير التربية لطرح مشاكل مدارسهم بوضوح ،وافتقار معظم المدارس لأجهزة حاسوب وتيار كهربائي بشكل دائم (العنزي، 2020، 632).

وبناءً على ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الآتي: ما معوقات تطبيق التمكين الإداري لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص من وجهة نظرهم ؟

2- أهمية البحث:

تأتي أهمية البحث من خلال النقاط الآتية:

2-1يواكب تطبيق مديري المدارس مداخل إدارية حديثة في مدارسهم.

2- 2قد تفيد نتائج هذا البحث أصحاب القرار في وزارة التربية في تحديد معوقات تطبيق التمكين الإداري على أرض الواقع

في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، واتخاذ الاجراءات اللازمة للحد من هذه المعوقات .

2-3قد تفيد نتائج هذا البحث في لفت أنظار المسؤولين في وزارة التربية حول ضرورة تكثيف الدورات التدريبية التي تهدف إلى

نشر ثقافة التمكين الإداري وكيفية تطبيقه في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي .

3- **أهداف البحث:**

يهدف البحث الحالي تعرَف الآتي:

3-1معوقات تطبيق التمكين الإداري الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص من وجهة نظرهم.

3-2معوقات تطبيق التمكين الإداري الشخصية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص من وجهة نظرهم.

3-3معوقات تطبيق التمكين الإداري التقنية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص من وجهة نظرهم.

3-4تعرف الفروق الفردية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث المتعلقة بمعوقات تطبيق التمكين الإداري لمديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص تعزى لمتغير (المؤهل العلمي –الدورات التدريبية).

4-أسئلة البحث:

يحاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة الآتية :

4-1ما معوقات تطبيق التمكين الإداري لدى مديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص من وجهة نظرهم ؟

4-2ما معوقات تطبيق التمكين الإداري الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص من وجهة نظرهم؟

4-3ما معوقات تطبيق التمكين الإداري الشخصية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص من وجهة نظرهم ؟

4-4ما معوقات تطبيق التمكين الإداري التقنية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص من وجهة نظرهم ؟

4-5مامقترحات مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص لتطبيق التمكين الإداري؟

5-فرضيات البحث:

سيتم اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة (0,05):

5-1 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث حول معوقات تطبيق التمكين الإداري (الإدارية، الشخصية، التقنية) لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

5-2لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث حول معوقات تطبيق التمكين الإداري (الإدارية، الشخصية، التقنية) لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص تعزى لمتغير الدورات التدريبية (لا يوجد –دورة واحدة – دورتان فأكثر).

6-حدود البحث

6-1الحدود العلمية للموضوع: اقتصر البحث على تعرَف معوقات تطبيق التمكين الإداري لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص.

6-2الحدود الزمانية: تم إجراء البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي 2022-2023م.

6-3الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص.

6-4الحدود البشرية: شملت الحدود البشرية جميع مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص.

7-مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

7-1تعريف المعوقات اصطلاحاَ:

وتعني وجود صعوبات ومشكلات تعرقل سير العمل، وتؤدي هذه الصعوبات إلى نتائج سلبية تحول دون الوصول إلى الأهداف المرجوة (بني هاني، 2020، 5).

-تعريف المعوقات الإدارية إجرائياً:

وهي المعوقات التي تتعلق بالنمط الإداري الذي تتبعه وزارة التربية ومديرياتها في تعاملها مع مديري المدارس والذي يؤثر على عملية تطبيق التمكين الإداري لهم كعدم اقتناعهم بفوائد تطبيقه للمديرين، وإغفال إجراء دورات تدريبية تتعلق بالتمكين وتجاهل إشراكهم في اتخاذ القرارات التي تخص مدارسهم وقلة الحوافز المقدمة لهم لتشجيعهم على تطبيقه.

-تعريف المعوقات الشخصية إجرائياً:

وهي المعوقات التي تتعلق بشخصية مديري المدارس ومدى استعدادهم لتطبيق التمكين الإداري في مدارسهم كشعورهم بالخوف من تحمل مسؤولية اتخاذ القرارات وضعف ثقتهم بقدراتهم ومهاراتهم واعتيادهم على تنفيذ القرارات التي تصلهم جاهزة.

-تعريف المعوقات التقنية إجرائياً:

وهي المعوقات التي تتعلق بالتكنولوجيا المتوفرة لمديري المدارس والتي يؤثر عدم توفرها على تطبيق التمكين الإداري لهم كتوفر أجهزة الحاسوب والآلات الطابعة وخدمات

الصيانة الدائمة لها ووجود شبكة انترنيت سريعة تسهل إنجاز مهامهم في ظل وجود تيار كهربائي بشكل دائم والتي يؤثر عدم توفرها سلباً على عملية التطبيق.

7-2تعريف التمكين الإداري اصطلاحاً:

هو منح مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الصلاحيات والحرية لإنجاز مهامهم والثقة بقدراتهم على اتخاذ القرارات المتعلقة بمدارسهم بأنفسهم، مع توفير بيئة مناسبة لهم تتوفر فيها المعلومات اللازمة والتجهيزات التقنية الضرورية لتمكينهم ونظام حوافز فعال يشبع حاجاتهم ويمكنهم من التأثير على مستقبل مدارسهم (غفوري، 2021، 508).

تعريف التمكين الإداري إجرائياً:

هو منح مديرية التربية مديري المدارس صلاحيات أوسع في عملهم الإداري من خلال إتاحة الفرصة لهم باتخاذ القرارات المدرسية التي تراعي احتياجات وظروف مدارسهم دون الحاجة لانتظار وصولها جاهزة من المديرية لتطبيقها، مع تشجيعهم وتحفيزهم على اتخاذها ضمن فرق العمل الجماعي، وإخضاعهم لدورات تدريبية تنمي مهاراتهم الإدارية وتطلعهم على كل ما هو جديد في مجال الإدارة المدرسية.

8-الإطار النظري:

8-1مفهوم التمكين الإداري:

بدأ مفهوم التمكين الإداري يطبق في المؤسسات التعليمية بعد التسعينيات من القرن العشرين، ولم يظهر بشكل مفاجئ وإنما ظهر كنتيجة تراكمية لتطور الفكر الإداري بمفاهيمه المختلفة التي تتعلق بإدارة العناصر البشرية وإدارة العلاقات داخل المؤسسة وخارجها (ملحم، 2009، 13).

تعددت تعريفات التمكين الإداري حيث عرفه(Uluts.2018,590): "بأنه الجو الديمقراطي في العمل والإيمان بقدرات مديري المدارس والثقة بهم ".

وعرفه(عادي والخرابشة، 2021، 69): أحد المداخل الإدارية المعاصرة التي تزود مديري المدارس صلاحيات جديدة واستقلالية لإنجاز مهامهم الإدارية دون تدخل من مديرية التربية، وتوفير بيئة عمل مناسبة لهم وإخضاعهم لدورات تدريبية تنمي مهاراتهم.

8-2فوائد التمكين الإداري:

يحقق تطبيق التمكين الإداري لمديري المدارس فوائد عديدة منها:

8-2-1يسرع التمكين الإداري من اتخاذ مديري المدارس للقرارات المتعلقة بمدارسهم.

8-2-2يساهم التمكين الإداري في إطلاق القدرات الإبداعية لمديري المدارس.

8-2-3يقلل التمكين الإداري من نسبة تغيب مديري المدارس عن عملهم أو تركه.

8-2-4يقلل التمكين الإداري من عدد المستويات الإدارية في الهياكل التنظيمية.

8-2-5يشبع التمكين الإداري حاجات مديري المدارس المرتبطة بتقدير الذات والإحساس بالمسؤولية.

8-2-6يزيد من مستوى رضا مديري المدارس عن عملهم (ALbadareen.2020.197-198).

8-3خطوات تطبيق التمكين الإداري:

يمر تطبيق التمكين الإداري بعدة خطوات وهي:

8-3-1تحديد الأسباب التي دفعت مديرية التربية لتبني مدخل التمكين الإداري .

8-3-2التزام مديرية التربية بالتخلي عن بعض صلاحياتها لمديري المدارس.

8-3-3تحديد طبيعة القرارات التي سيتاح للمديرين بالمشاركة في اتخاذها.

8-3-4تشكيل فرق العمل الجماعي.

8-3-5توفير المعلومات التي تساعد مديري المدارس على اتخاذ القرارات.

8-3-6اختيار المديرون الذين يمتلكون المهارات التي تؤهلهم للعمل مع الأخرين بشكل جماعي وفق معايير واضحة ومحددة.

8-3-7توفير برامج تدريبية لمديري المدارس حول القضايا المتعلقة بالتمكين.

8-3-8 تفعيل قنوات الاتصال بين مديرية التربية والمديرين لتوضيح أهداف التمكين.

8-3-9ربط المكافآت التي يحصل عليها مدير المدرسة بمدى مساهمته في تحقيق أهداف مدرسته.

8-3-10عدم الاستعجال في الحصول على نتائج سريعة من عملية التمكين (علوان، 2018، 308-310).

8-4معوقات تطبيق التمكين الإداري:

تواجه عملية تطبيق التمكين الإداري في المؤسسات التعليمية معوقات عديدة لذلك يتطلب نجاحه تهيئة البيئة الملائمة للتطبيق، ويجب على المؤسسات التي تسعى لتطبيق التمكين الإداري أن تعمل جاهدة على إزالة كل ما يعيق عملية التطبيق فنجاح التمكين أو فشله يعتمد على مدى توفر متطلباته والوقوف على المعوقات ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة لها (الرشيدي، 2021، 426).

ويمكن تقسيم معوقات تطبيق التمكين الإداري إلى ثلاثة معوقات وهي:

8-4-1معوقات إدارية:

وهي المعوقات التي تتعلق بالنمط الإداري السائد في مديرية التربية ودرجة المركزية المستخدمة ومدى انعكاس ذلك على عملية تطبيق التمكين الإداري لمديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وتشمل:

8-4-1-1سيادة البيروقراطية المتمثلة بالأنظمة والقوانين الصارمة والتي لا تشجع المديرين على الإبداع والابتكار

8-4-1-2قلة تصميم وزارة التربية برامج تدريبية تتعلق بمتطلبات تطبيق التمكين الإداري.

8-4-1-3 انعدام ثقة مديرية التربية بمديري المدارس.

8-4 -1-4عدم توفر المعلومات اللازمة لمديري المدارس والتي تساعدهم على المشاركة في اتخاذ القرارات وحل القرارات وحل مشكلات مدارسهم.

8-4-1-5محدودية الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس (ألهم، 2019، 336-337).

8-4-2معوقات شخصية:

وهي المعوقات المتعلقة بشخصية مدير المدرسة نفسه و التي تؤثر في عملية تطبيق التمكين الإداري بشكل فعال ومنها:

8-4-2-1ضيق وقت مديري المدارس لتطبيق مدخل التمكين الإداري في مدارسهم لانشغالهم في إنجاز المهام الإدارية والفنية المطلوبة منهم.

8-4-2-2خوف مديري المدارس من تحمل مسؤولية القرارات التي سيتخذونها خلال تمكينهم.

8-4-2-3ضعف رغبة مديري المدارس في تطبيق التمكين الإداري (الروقي، 2016 ، 237).

8-4-2-4 مقاومة مديري المدارس للتغير الحاصل نتيجة تطبيق التمكين الإداري في مدارسهم.

8-4-2-5 رفض مديري المدارس نجاحهم الجماعي مع العاملين معهم في حال تم تطبيق التمكين وتفضيلهم النجاح الفردي .

8-4 -2-6اعتياد مديري المدارس على إنجاز مهامهم بشكل تقليدي وتجاهل استخدام الأجهزة التكنولوجية الحديثة في ذلك

(السلمي والألفي، 2018، 117).

8-4-3معوقات تقنية:

وهي المعوقات المتعلقة بالتكنولوجيا المتاحة في المدرسة لمديري المدارس والتي تساعدهم في تطبيق التمكين الإداري في مدارسهم مثل (الحاسب، الانترنيت وتطبيقاته) والتي يؤثر عدم توفرها على عملية التطبيق (الطراونة والنهدي، 2017، 43). ومن أهم هذه المعوقات الآتي:

8-4-3-1ضعف مهارات مديري المدارس في استخدام الأجهزة التكنولوجية وما يرتبط بها من برامج .

8-4-3-2تجاهل مديرية التربية لطلبات مديري المدارس المتكررة بإرسال فني صيانة لحواسيب مدارسهم .

8-4-3-3 ضعف شبكة الانترنيت بشكل عام في سورية مما يعيق إنجاز المهام إلكترونياً.

8- 4-3-4الانقطاع شبه المستمر للتيار الكهربائي في المدارس (حلواني، 2022، 330-331).

9-دراسات سابقة:

9-1 دراسات عربية:

9-1-1دراسة سلامة (2013) بعنوان :معوقات تطبيق التمكين الإداري في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين أنفسهم، سوريا.

هدفت الدراسة تعرَف معوقات التمكين تطبيق التمكين الإداري في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق، وتعرَف الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حول معوقات تطبيق التمكين الإداري والتي تعزى للمتغيرات التالية (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)، ولتحقيق أهداف الدراسة صممت استبانة مكونة من ثلاثين فقرة مقسمة إلى مجالين، تم توزيعها على عينة مكونة من (76)مديراً ومديرةَ، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

-إن أكثر المعوقات كانت هي المركزية الشديدة في سلطة اتخاذ القرارات إضافة إلى اعتياد مديري المدارس على إتباع الأنظمة بحذافيرها.

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة حول معوقات تطبيق التمكين الإداري تعزى لمتغيرات الجنس و المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

9-1-2دراسة العنزي (2020)بعنوان: معوقات التمكين الإداري لمديري المدارس الثانوية بدولة الكويت في ممارستهم لأدوارهم المهنية ،الكويت.

هدفت هذه الدراسة تعرَف معوقات التمكين الإداري لمديري المدارس الثانوية بدولة الكويت أثناء ممارستهم لأدوارهم المهنية، واستخدمت المنهج الوصفي، و استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة و تكونت عينة الدراسة من (100) مديراً ومديرةَ من مديرات المدارس الثانوية ومن أهم النتائج التي توصلت إليها:

-ضعف التأهيل المهني والتدريب لبعض المديرين وضعف الثقة بينهم وبين مديرية التربية.

-ضعف شخصية بعض المديرين وضعف تشجيعهم على الإبداع، والمركزية الشديدة.

9-1-3دراسة خليل وأخرون (2021) بعنوان :معوقات التمكين الإداري لمدير المدرسة المصرية وسبل مواجهتها مصر:

هدفت الدراسة تعرَف معوقات التمكين الإداري لمدير المدرسة المصرية وسبل مواجهتها وتحديد أهم الاجراءات اللازمة لمديري المدارس لمواجهة معوقات تطبيق التمكين الإداري، وقد استخدم البحث المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة وتكونت عينة الدراسة من (255) مديراً ومديرةَ من مديري المدارس الثانوية ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

-تمتع بعض مديري المدارس بمجموعة مهارات إدارية تساعدهم على تبني التمكين الإداري وتطبيقه.

-وجود مناخ تنظيمي فعال في بعض المدارس يشجع على تطبيق التمكين الإداري فيها.

9-1-4دراسة حلواني (2022) بعنوان: معوقات التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية رام الله أثناء جائحة كورونا وآليات التغلب عليها ،فلسطين.

هدفت الدراسة تعرف معوقات التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية رام الله أثناء جائحة كورونا، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة المنهج النوعي من خلال المجموعات المركزة، وتكونت عينة الدراسة من (18)مديراً ومديرةَ، وقد توصلت الدراسة إلى وجود ثلاثة أنواع من المعوقات وهي المعوقات الإدارية (المركزية والهيكل التنظيمي والأنظمة والقوانين)ومعوقات شخصية (ضعف شخصية بعض المديرين وغياب العمل بروح الفريق وضعف الحوافز)ومعوقات فنية (قلة الأجهزة التقنية وضعف الخبرة في التعامل معها وضعف شبكة الانترنيت وخدمات الصيانة في المدارس).

التعقيب على الدراسات السابقة:

تشابه البحث الحالي مع دراسة (سلامة 2013) و(العنزي 2020) و(خليل وأخرون 2021) و(حلواني 2022) من حيث الهدف من البحث وهو تعرف معوقات التمكين الإداري، كما تشابه من حيث الأداة المستخدمة وهي الاستبانة ومن حيث المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي، بينما اختلف من حيث العينة مع دراسة (سلامة 2013) و(العنزي 2020) و(خليل وأخرون 2021) و(حلواني 2022)حيث كانت عينة البحث الحالي مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي أما عينة الدراسات مديري المدارس الثانوية.

10-إجراءات البحث:

10-1منهج البحث:

اعتمد هذا البحث المنهج الوصفي، والذي يقوم على دراسة الظاهرة وتحليلها كما هي في الواقع ووصفها وصفاً كيفياً يوضح خصائصها ووصفاً كمياً يوضح مقدارها وحجمها ودرجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى للوصول إلى نتائج يمكن تعميمها(أبو حطب وصادق، 2005، 104).

10-2مجتمع البحث وعينته:

تألف مجتمع البحث من جميع مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص، والبالغ عددهم (125) مديراً ومديرةً (دائرة الإحصاء والتخطيط في مديرية تربية حمص وفق إحصائية للعام الدراسي 2023/2022). وتم سحب عينة عشوائية بسيطة بنسبة (70%) من مجتمع المديرين، وقد بلغت (88) مديراً ومديرةً، طبقت عليهم أداة البحث، عادت منها (82) استبانة، وتم استبعاد (6) منها لعدم استكمال الاجابات فيها، وبناء على ذلك أصبحت العينة (76) مديراً ومديرةً. يوضح الجدول (1) توزع عينة البحث تبعاً للمتغيرات المدروسة.

جدول (1): توزع أفراد عيّنة البحث للعام الدراسي 2023/2022

المتغيّر	عوامل المتغيّر	العدد	النسبة
المؤهل العلمي	إجازة جامعية	37	%48.7
	دبلوم تأهيل تربوي	30	%39.5
	دراسات عليا	9	%11.8
الدورات التدريبية	اتبع دورة تدريبية	27	%35.5
	لم يتبع دورة تدريبية	49	%64.5
المجموع		76	%100

10-3أداة البحث وحساب صدقها وثباتها:

10-3-1 إعداد الاستبانة: تم بناء الاستبانة بعد الاطلاع على الأدبيات التَّربويّة والدِّراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع، كدراسة كل من سلامة (2013)، وحلواني

(2022)، والعنزي (2020)، وخليل وآخرون (2021)، تضمَّنت مقدمة تبيّن الهدف منها، والبيانات الأساسيّة، وقد بلغ عدد فقراتها (28) عبارة، تمثَّلت معوقات تطبيق التمكين الاداري لمديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مدينة حمص، موزعة إلى ثلاثة محاور هي (معوقات إدارية، معوقات شخصية، معوقات تقنية). واستخدام مقياس ليكرت الخماسي (Likert) وأعطيت الدَّرجات كما يلي: (موافق جداً: 5، موافق: 4، موافق إلى حد ما: 3، غير موافق: 2، غير موافق جداً:1)، كما تضمنت الاستبانة سؤال مفتوح حول مقترحات أفراد العينة لتطبيق التمكين الاداري لمديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ولتقدير درجة تواجد المعوقات اعتمد على المعيار الآتي: من (1 – 2.33) منخفضة، من (2.34– 3.67) متوسطة، من (3.68 – 5) مرتفعة.

10-3-2 صدق الاستبانة:

10-3-2-1صدق المحكمين:

عرضت الاستبانة على أعضاء الهيئة التدريسية في كليّة التَّربية بجامعتي طرطوس والبعث، وبلغ عددهم (7) محكمين، وذلك لإبداء آرائهم بالبنود المتعلقة بدرجة تواجد معوقات تطبيق التمكين الإداري لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص والتَّأكد من مدى اتفاقها مع المحور الذي تنتمي إليه، والحكم على البنود من حيث وضوحها وسلامة صياغتها اللغوية، وقد تم الأخذ بمقترحاتهم، وقامت الباحثة بتعديل البنود التي رأوا ضرورة تعديلها، وتم إضافة بعض البنود ،إلى أن استقرت الاستبانة بشكلها النهائي، ويوضح الجدول (2) البنود قبل التَّعديل وبعده.

الجدول (2) عبارات الاستبانة قبل التَّعديل وبعده بناء على مقترحات المحكمين

البند قبل التَّعديل	البند بعد التَّعديل
ضعف محتوى التمكين في البرامج التدريبية التي يخضع لها المتدربون.	افتقار البرامج التدريبية لمحتوى يتعلق بالتمكين الإداري.
صعوبة تبادل المعلومات وسريتها بين مديرية التربية والمديرين.	سرية تبادل المعلومات بين مديرية التربية والمديرين.
ضعف المعرفة الكافية بمفهوم التمكين الإداري لدى المديرين.	غياب الفهم الواضح عن التمكين الإداري لدى المديرين.
ضعف رغبة مديري المدارس بتطوير مهاراتهم الإدارية.	إهمال المديرين تطوير مهاراتهم الإدارية.
ضعف الثقة بقدرة المديرين على اتخاذ القرارات.	عبارة مضافة
إهمال المديرين أرشفة بيانات مدارسهم إلكترونياً.	عبارة مضافة

10-3-2-2الصدق البنائي: للتأكد من الصدق البنائي، تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كلّ محور من محاور الاستبانة مع الدرجة الكلية لها على عينة استطلاعية، وقد بلغت (18) مديراً ومديرةً في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص، كما هو موضح في الجدول (3).

الجدول (3) معامل الارتباط بين درجة كلّ محور من محاور الاستبانة والدَّرجة الكليَّة لها

المحور	المحور الأول: معوقات إدارية	المحور الثاني: معوقات شخصية	المحور الثالث: معوقات تقنية
معامل الارتباط	0.991**	0.986**	0.988**
قيمة الاحتمال	0.000	0.000	0.000

كما تم حساب قيم معاملات الارتباط الداخلية (الاتساق الداخلي) بين درجة كل بند من بنود الاستبانة والدّرجة الكليّة لكل محور، كما هو مبين في الجدول (3).

جدول(4): قيم معاملات الارتباط الداخلية بين كل بند والمحور الذي ينتمي إليه من الاستبانة

المحور الأول: معوقات إدارية			المحور الثاني: معوقات شخصية			المحور الثالث: معوقات تقنية		
البند	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية	البند	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية	البند	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية
1	0.871**	0.000	12	0.845**	0.000	22	0.902**	0.001
2	0.901**	0.000	13	0.931**	0.000	23	0.851**	0.000
3	0.97*	0.000	14	0.867**	0.000	24	0.964**	0.000
4	0.94**	0.000	15	0.553**	0.017	25	0.948**	0.000
5	0.559*	0.016	16	0.719**	0.000	26	0.931**	0.000
6	0.803**	0.000	17	0.623**	0.000	27	0.952**	0.000
7	0.505*	0.033	18	0.921**	0.000	28	0.911**	0.000
8	0.869**	0.000	19	0.88**	0.000			
9	0.904**	0.000	20	0.873**	0.000			
10	0.861**	0.000	21	0.828**	0.000			
11	0.798**	0.000						

***دال عند مستوى دلالة (0.05). **دال عند مستوى دلالة (0.01).**

يتَّبين من قراءة الجدولين (3)، و(4) وجود علاقة ارتباطية بين كلّ محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية لها، وبين كل بند والمحور الذي تنتمي إليه. أي أنَّ

الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي، ويمكن تطبيقها على أفراد العينة الأساسية.

10-3- 3ثبات الاستبانة: تم تقدير ثبات الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (18) مديراً ومديرةً في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص، بطريقتي (التَّجزئة النصفية وألفا كرونباخ):

10-3-3-1طريقة التَّجزئة النصفية: قسمت الاستبانة بعد تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية إلى نصفين، يضم الأول البنود الفردية والثاني البنود الزوجية، واحتسبت مجموع درجات النصف الأول وكذلك مجموع درجات النصف الثاني لكل محور من محاور الاستبانة، وللاستبانة ككل، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson) بين النصفين، وقد بلغ (0.968)، ثم جرى تعديل طول البعد باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown) الذي بلغ (0.984)، كما حسب معامل الثبات غوتمان (Guttman)، وقد بلغ (0.983) للاستبانة ككل، وهي قيم مقبولة لأغراض البحث الحالي، كما هو مبين في الجدول (5).

الجدول (5) معامل ثبات استبانة معوقات تطبيق التمكين الإداري ككل بطريقة التَّجزئة النصفية

معوقات تطبيق التمكين الإداري ككل	معامل الارتباط قبل التَّعديل	معامل الارتباط بعد التَّعديل	معامل غوتمان
	0.968	0.984	0.983

10-3-3-2طريقة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha): تم حساب معامل الاتساق الداخلي بطريقة ألفا كرونباخ، ويتضح أن هذه معامل الثبات الكلي للاستبانة بلغ (0.983). وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

الجدول (6) معامل ثبات استبانة معوقات تطبيق التمكين الإداري بطريقة ألفا كرونباخ

المحور	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول: معوقات إدارية	11	0.95
المحور الثاني: معوقات شخصية	10	0.939
المحور الثالث: معوقات تقنية	7	0.967
الدَّرجة الكليَّة للاستبانة	28	0.983

11-نّتائج البحث ومناقشتها:

أجابت الباحثة عن أسئلة البحث واختبرت فرضياته:

11-1الإجابة عن أسئلة البحث:

السؤال الأول: ما معوقات تطبيق التمكين الإداري لدى مديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والأهمية النسبية لدرجة تواجد معوقات تطبيق التمكين الإداري من وجهة نظر أفراد عينة البحث، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (7).

الجدول (7) الدَّرجة الكليَّة لمعوقات تطبيق التمكين الإداري من وجهة نظر مديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص

محاور الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة التواجد
المحور الأول: معوقات إدارية	3.82	0.47	%76.4	مرتفعة
المحور الثاني: معوقات شخصية	3.2	0.79	%64	متوسطة
المحور الثالث: معوقات تقنية	4.3	0.71	%86	مرتفعة
الدَّرجة الكليَّة للاستبانة	3.72	0.57	%74.4	مرتفعة

يشير الجدول (7) إلى أنَّ المتوسط الحسابي للدَّرجة الكليَّة لمعوقات تطبيق التمكين الإداري من وجهة نظر مديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص بلغت (3.72)، وأهمية نسبية (74.4%)، وتقع ضمن الدَّرجة المرتفعة، كما أن محور المعوقات التقنية جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.3)، وأهمية نسبية (86%) وبدرجة مرتفعة، ثم جاء محور المعوقات الإدارية بمتوسط حسابي بلغ (3.82)، وأهمية نسبية (76.4%)، وبدرجة مرتفعة، وأتى بعدها محور المعوقات الشخصية بمتوسط حسابي بلغ (3.2)، وأهمية نسبية بلغت (64%)، وبدرجة متوسطة.

السؤال الفرعي الأول: ما معوقات تطبيق التمكين الإداري الإدارية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص من وجهة نظرهم؟

يشير الجدول إلى (8) إلى درجات إجابات مديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص على بنود معوقات تطبيق التمكين الإداري الإدارية، وقد رتبت تبعاً لدرجة المتوسط الحسابي ترتيباً تنازلياً

جدول (8): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية لإجابات أفراد العينة على بنود معوقات تطبيق التمكين الإداري الإدارية

الرقم	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة	درجة التواجد
1	جمود الأنظمة والقوانين التي تعيق مبادرات مديري المدارس وإبداعهم.	4.42	0.77	%88.4	1	مرتفعة
7	محدودية الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس.	4.42	0.84	%88.4	1	مرتفعة
2	ضعف قناعة الإدارة العليا بجدوى تطبيق التمكين الإداري.	4.21	1.18	%84.2	2	مرتفعة
10	ضعف الثقة بقدرة المديرين على اتخاذ القرارات.	4.13	0.81	%82.6	3	مرتفعة
11	اعتماد مبدأ الأقدمية في اختيار مديري المدارس.	4.13	1.04	%82.6	3	مرتفعة
8	قلة اعتماد مديرية التربية على أسلوب فرق العمل الجماعي.	3.92	0.96	%78.4	4	مرتفعة
3	افتقار البرامج التدريبية لمحتوى يتعلق بالتمكين الإداري.	3.66	0.93	%73.2	5	متوسطة
6	غياب الحوافز المادية لتشجيع المديرين المتميزين بعملهم.	3.63	0.86	%72.6	6	متوسطة
9	سرية تبادل المعلومات بين مديرية التربية والمديرين.	3.63	1.26	%72.6	6	متوسطة
4	نقص الكوادر البشرية المؤهلة للقيام بالدورات التدريبية المتعلقة بالتمكين	3.57	1.37	%71.4	7	متوسطة
5	خوف مديرية التربية من فقدان سلطتها على مديري المدارس.	2.32	0.77	%46.4	8	منخفضة

يظهر الجدول (8) أن البندين (1و7) حصلا على درجة تواجد مرتفعة، وهما (جمود الأنظمة والقوانين التي تعيق مبادرات مديري المدارس وإبداعهم، محدودية الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس) بمتوسط حسابي (4.42) وأهمية نسبية (88.4%)، وبانحراف معياري (0.77) و (0.84) على التوالي وتعزو الباحثة ذلك إلى طبيعة

القوانين المتبعة في مديرية التربية والتي تحصرالصلاحيات في يد الجهات الإدارية العليا فقط وتنظر لمديري المدارس على أنهم منفذون للقرارات دون أن تراعي تلك القوانين مايتمتعون به من قدرات إبداعية وتقتصر الصلاحيات الممنوحة لهم على تسيير الأمور الروتينية البسيطة كضبط المدرسة والالتزام بتوزيع المنهاج ومنح الإجازات للمعلمين، في حين حصل البند (5)وهو (خوف مديرية التربية من فقدان سلطتها على مديري المدارس) على درجة تواجد منخفضة، بمتوسط حسابي (2.32)، وأهمية نسبية بلغت (46.4%)و بانحراف معياري (0.77) وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى طبيعة النظام الإداري المركزي السائد والذي يبقي زمام الأمور في يد الجهات الإدارية العليا والتي تحدد الخطة السنوية وكيفية توزيع المنهاج منذ بداية العام الدراسي وبالتالي لن يتدخل المديرين في اتخاذ القرارات الاستراتيجية التي هي من صلاحية تلك الجهات ولن يشكلون خطراً عليهم يدعوهم للخوف منهم.

السؤال الفرعي الثاني: ما معوقات تطبيق التمكين الإداري الشخصية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص من وجهة نظرهم؟

يشير الجدول إلى (9) إلى درجات إجابات مديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص على بنود معوقات تطبيق التمكين الإداري الشخصية، وقد رتبت تبعاً لدرجة المتوسط الحسابي ترتيباً تنازلياً.

جدول (9): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية لإجابات أفراد العينة على بنود معوقات تطبيق التمكين الإداري الشخصية

الرقم	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة	درجة التواجد
12	غياب الفهم الواضح عن التمكين الإداري لدى المديرين.	3.89	0.99	%77.8	1	مرتفعة
19	اعتياد مديري المدارس على الأسلوب التقليدي في إدارة المدرسة	3.64	1.48	%72.8	2	متوسطة
13	خوف المديرين من تحملهم مسؤولية اتخاذ القرارات.	3.63	1.03	%72.6	3	متوسطة
20	ضعف رغبة المديرين بالالتحاق بالدورات التدريبية.	3.61	1.52	%72.2	4	متوسطة
17	التقيد بحرفية الأنظمة والقوانين.	3.58	1.30	%71.6	5	متوسطة
18	إهمال المديرين تطوير مهاراتهم الإدارية.	3.38	1.21	%67.6	6	متوسطة
15	إساءة استخدام المديرين للسلطات الجديدة الممنوحة لهم.	3.37	1.55	%67.4	7	متوسطة
16	مقاومة المديرين للتغيير الحاصل نتيجة تطبيق التمكين الإداري	2.33	1.12	%46.6	8	منخفضة
21	نقص خبرات المديرين وكفاياتهم اللازمة للقيام بالمهام الجديدة المترتبة على تطبيق التمكين.	2.33	0.74	%46.6	8	منخفضة
14	كثرة المهام الإدارية والفنية الملقاة على عاتق مديري المدارس.	2.26	0.6	%45.2	9	منخفضة

يظهر الجدول (9) أن البند رقم (1) حصل على درجة تواجد مرتفعة، وهو (غياب الفهم الواضح عن التمكين الإداري لدى المديرين) بمتوسط حسابي (3.89)، وأهمية نسبية بلغت (77.8%)وبانحراف معياري (0.99) وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى ندرة عدد الدورات التدريبية لمديري المدارس مع ضعف تضمينها جلسات تدريبية تتضمن تدريبهم على تطبيق مهارات التمكين الإداري مما جعله العائق الأكبر أمام التطبيق ، في حين حصل البند رقم (14)وهو (كثرة المهام الإدارية والفنية الملقاة على عاتق مديري المدارس) على درجة تواجد منخفضة، بمتوسط حسابي (2.26) وأهمية

نسبية بلغت (45.2%)، وبانحراف معياري (0.6) وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى أن كثرة المهام المطلوبة من مديري المدارس لا تشكل عائقاً أمام التطبيق لأن المهام تتوزع في كل مدرسة بين المدير ونائبه وأمين السر والموجه إضافة إلى أن أغلب المهام المطلوبة إلكترونياًلايتطلب إنجازها وقتاً كبيراً .

السؤال الفرعي الثالث: ما معوقات تطبيق التمكين الإداري التقنية لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص من وجهة نظرهم؟

يشير الجدول إلى (10) إلى درجات إجابات مديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص على بنود معوقات تطبيق التمكين الإداري التقنية، وقد رتبت تبعاً لدرجة المتوسط الحسابي ترتيباً تنازلياً.

جدول (10): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية لإجابات أفراد العينة على بنود معوقات تطبيق التمكين الإداري التقنية

الرقم	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة	درجة التواجد
28	الانقطاع شبه الدائم للتيار الكهربائي.	4.54	1.05	%90.8	1	مرتفعة
26	ارتفاع التكلفة المادية لشراء أجهزة حواسيب.	4.53	0.97	%90.6	2	مرتفعة
23	النقص في الأجهزة اللازمة لإنجاز المهام الإدارية (حاسوب، آلة طابعة).	4.46	1.01	%89.2	3	مرتفعة
22	ضعف مهارات المديرين في استخدام التكنولوجيا وما يتصل بها من برامج وتطبيقات.	4.34	0.78	%86.8	4	مرتفعة
27	ضعف شبكة الانترنيت مما يحد من الحصول على المعلومات اللازمة.	4.26	0.92	%85.2	5	مرتفعة
24	ضعف خدمات الصيانة لأجهزة الحاسوب الموجودة في المدرسة	3.99	1.18	%79.8	6	مرتفعة
25	إهمال المديرين أرشفة بيانات مدارسهم إلكترونياً.	3.97	1.18	%79.4	7	مرتفعة

يظهر الجدول (10) أن بنود هذا المحور حصلت على درجة تواجد مرتفعة، بمتوسطات حسابية تزيد على (3.97)، وأهمية نسبية تزيد على (79.4%)، جاء أعلاها البندين رقم (1) و(2)وهما (الانقطاع شبه الدائم للتيار الكهربائي) و(ارتفاع التكلفة المادية لشراء أجهزة حواسيب) بمتوسط حسابي (4.54) و(4.53) وأهمية نسبية (90.8) و(90.6) وانحراف معياري(1.05) و(0.97) على التوالي وتعزو الباحثة

السبب في ذلك إلى ما خلفته الحرب الكونية على وطننا من أضرار بالشبكة الكهربائية أدت إلى انقطاع التيار الكهربائي لفترات طويلة جداً مما يشكل عائقاً كبيراً في تطبيق التمكين بسبب حاجة تلك الأجهزة للكهرباء لتعمل إضافة إلى الحصار الجائر المفروض على وطننا والذي أدى إلى ارتفاع أسعار الأجهزة بسبب كوننا مستوردين لها مما ساهم في رفع أسعارها مع ارتفاع الدولار بشكل دائم .

السؤال الثاني: ما مقترحات مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص لتطبيق التمكين الإداري؟ يشير الجدول (11) إلى أهم المقترحات التي قدّمت من قبل أفراد عينة البحث لتطبيق التمكين الإداري، مرتبة تبعاً للتكرارات والنسب المئوية، وقد بينت النتائج أن أهم مقترح هو تكثيف الدورات التدريبية للمديرين حول مفهوم التمكين الإداري، وكيفية تطبيقه، ثم منح المديرين صلاحيات أوسع في مجال عملهم الإداري.

جدول (11) مقترحات مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص لتطبيق التمكين الإداري

الرقم	البنود	التكرارات	النسبة المئوية
1	تكثيف الدورات التدريبية للمديرين حول مفهوم التمكين الإداري، وكيفية تطبيقه.	44	20.47
2	منح المديرين صلاحيات أوسع في مجال عملهم الإداري.	36	16.74
3	اختيار مديري المدارس حسب مؤهلاتهم ومهاراتهم، وليس حسب الأقدمية.	31	14.42
4	منح المديرين المتميزين في عملهم حوافز مادية تشجيعاً لهم.	28	13.02
5	ضرورة تخصيص جزء من ميزانية مديرية التربية لشراء أجهزة حاسوب للمدرس.	23	10.70
6	تدريب المديرين على المشاركة في اتخاذ القرارات وتحمل مسؤوليتها.	19	8.84
7	العمل على تزويد جميع المدارس بمولدات تكفل إنجاز مهامهم في ظل الانقطاع الدائم للكهرباء.	16	7.44
8	تزويد المدارس بكادر فني بشكل دائم لصيانة الأجهزة الموجودة بالمدارس.	11	5.12
9	تخصيص قنوات اتصال فعالة لمديري المدارس تسهل تواصلهم مع مديرية التربية لوضع حلول للمشاكل التي تعترض العملية التعليمية.	7	3.26

التحقق من صحة الفرضيات:

اختبرت الباحثة فرضيات البحث عند مستوى دلالة (0.05):

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات درجات أفراد عينة البحث حول معوقات تطبيق التمكين الإداري لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث حول معوقات تطبيق التمكين الإداري، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (12)

جدول (12): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث حول معوقات تطبيق التمكين الإداري تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

محاور الاستبانة	المؤهل العلمي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
المحور الأول: معوقات إدارية	إجازة جامعية	37	41.76	5.05	0.83
	دبلوم تأهيل تربوي	30	42.73	5.26	0.96
	دراسات عليا	9	40.89	5.30	1.77
المحور الثاني: معوقات شخصية	إجازة جامعية	37	31.92	7.70	1.27
	دبلوم تأهيل تربوي	30	32.20	7.79	1.42
	دراسات عليا	9	31.89	9.79	3.26
المحور الثالث: معوقات تقنية	إجازة جامعية	37	30.38	4.51	0.74
	دبلوم تأهيل تربوي	30	30.00	4.86	0.89
	دراسات عليا	9	29.22	7.51	2.50
الدرجة الكلية للاستبانة	إجازة جامعية	37	41.76	5.05	0.83
	دبلوم تأهيل تربوي	30	42.73	5.26	0.96
	دراسات عليا	9	40.89	5.30	1.77

وللكشف عن الفروق التي ظهرت بين إجابات عينة البحث تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way - ANOVA)، ويوضح الجدول (13) هذه النتائج .

جدول (13): نتائج اختبار تحليل التباين للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث حول معوقات تطبيق التمكين الإداري تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الاحتمال	القرار
المحور الأول: معوقات إدارية	بين المجموعات	29.315	2	14.658	0.55	0.579	**غير دال**
	داخل المجموعات	1945.57	73	26.652			
	المجموع	1974.88	75				
المحور الثاني: معوقات شخصية	بين المجموعات	1.502	2	.751	0.012	0.988	**غير دال**
	داخل المجموعات	4662.46	73	63.869			
	المجموع	4663.97	75				
المحور الثالث: معوقات تقنية	بين المجموعات	10.097	2	5.049	0.197	0.821	**غير دال**
	داخل المجموعات	1866.25	73	25.565			
	المجموع	1876.35	75				
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	60.347	2	30.173	0.116	0.891	**غير دال**
	داخل المجموعات	19059.79	73	261.093			
	المجموع	**19120.15**	**75**				

يتبين من الجدول (13) عدم وجود فروق دالة وجوهرية بين إجابات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير المؤهل العلمي حول معوقات تطبيق التمكين الإداري، إذ جاءت قيمة الاحتمال أكبر من قيمة مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات درجات أفراد عينة البحث حول معوقات تطبيق التمكين الإداري في مدارسهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن جميع المديرين مهما سواء كان مؤهلهم العلمي إجازة جامعية أو دبلوم تأهيل تربوي أوماجستير قد تلقوا نفس المقررات الدراسية خلال إعدادهم ويعملون في بيئات متشابهة وينفذون ما يرسل إليهم من تعليمات وقرارات من إدارتهم المركزية لذلك لم تختلف آرائهم حول معوقات التطبيق.

الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسّطي درجات أفراد عينة البحث حول معوقات تطبيق التمكين الإداري لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص تعزى لمتغير الدورات التدريبية.

للتحقق من صحة الفرضية، استخدم اختبار (t - test) للعينات المستقلة، كما هو موضح في الجدول (14):

الجدول (14): نتائج اختبار (t) للفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث حول معوقات تطبيق التمكين الإداري تبعاً لمتغير الدورات التدريبية

محاور الاستبانة	متغير الدورات التدريبية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(t) المحسوبة	قيمة الاحتمال (p)	القرار
المحور الأول: معوقات إدارية	لم يتبع دورة تدريبية	27	39.37	5.81	-3.63	0.001	دال
	اتبع دورة أو دورتان	49	43.51	4.08			
المحور الثاني: معوقات شخصية	لم يتبع دورة تدريبية	27	26.85	8.01	-4.84	0.000	دال
	اتبع دورة أو دورتان	49	34.88	6.25			
المحور الثالث: معوقات تقنية	لم يتبع دورة تدريبية	27	27.07	5.55	-4.35	0.000	دال
	اتبع دورة أو دورتان	49	31.76	3.81			
الدرجة الكلية للاستبانة	لم يتبع دورة تدريبية	27	93.30	16.69	-5.08	0.000	دال
	اتبع دورة أو دورتان	49	110.14	12.02			

يتبين من الجدول (14) وجود فرق دال وجوهري حول معوقات تطبيق التمكين الإداري لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص تعزى لمتغير الدورات التدريبية على مستوى الدَّرجة الكليَّة للاستبانة، وعند كل محور من محاورها لصالح المديرين الذين اتبعوا دورات تدريبية، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث حول معوقات تطبيق التمكين الإداري في مدارسهم تعزى لمتغير الدورات التدريبية وتقبل الفرضية البديلة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المديرين الذين اتبعوا دورات تدريبية عن التمكين الإداري كانوا أكثر إلماماً بمفهوم التمكين الإداري وأكثر قدرة على تحديد المعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة منه أكثر من المديرين الذين لم يتبعوا أي دورة تدريبية عن التمكين الإداري.

المقترحات:

في ضوء النتائج تقترح الباحثة الآتي:

-توفير بنية تحتية إلكترونية من أجهزة حاسوب لجميع المدارس تدعم عملية تطبيق التمكين الإداري.

-تكثيف وزارة التربية للدورات التدريبية لمديري المدارس عن مفهوم التمكين الإداري وكيفية تطبيقه.

-إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث عن التمكين الإداري لمراحل تعليمية جديدة(كالمرحلة الإعدادية والثانوية).

المراجع

المراجع العربية:

أبو حطب، فؤاد و صادق، آمال.(2005):*مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*.مصر :مكتبة الانجلو المصرية.

ألهم، هبة الله.(2019). معوقات التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية بجامعة الفيوم. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية* والنفسية.*ع12ج3*، 313-363.

بني هاني، ميساء(2020). درجة فاعلية الإدارة النسائية في التمكين الإداري ومعوقاتها لدى فروع جامعة حائل من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس.*مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4(3)، 1 -20.

الحبسية، رضية.(12-14 آذار 2021). واقع التمكين الإداري للقيادات الوسطى التربوية في وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان.*ورقة مقدمة إلى المؤتمر القيادة والإدارة التربوي*ة.المملكة العربية السعودية: الرياض.

الحربي، فهد.(2019). واقع التمكين الإداري لدى مديري مدارس إدارة التعليم في محافظة الرس بالمملكة العربية السعودية.*مجلة دراسات العلوم التربوية، 46*(2)، 857-867.

حلواني، شيماء.(2022). معوقات التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية رام الله أثناء جائحة كورونا وآليات التغلب عليها.*مجلة الدراسات والبحوث التربوية، 2*(6)، 315-336.

خليل، نبيل. عبد الفتاح، منال. الحو، إيهاب.سعيد، أحمد. الشاعر، جيهان.(2021):معوقات التمكين الإداري لمدير المدرسة المصرية وسيل مواجهتها، *مجلة شباب الباحثين*، ع9، 150-180.

الرشيدي، عايضة.(2021). متطلبات التغلب على معوقات التمكين الإداري بمدارس التعليم المتوسط بدولة الكويت، *مجلة كلية التربية جامعة أسوان*، ع36، 414-429.

الروقي، مطلق.(2016).التمكين الإداري لدى قادة مدارس التعليم العام في محافظة عفيف، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 5(8)، 230-258.

سلامة، غيثاء.(2013). معوقات تطبيق مفهوم التمكين الإداري في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين، *مجلة جامعة دمشق*، *29*(1)، 541.

السلمي، خالد و الألفي، أشرف.(2018).العلاقة بين التمكين الإداري والتميز التنظيمي لدى قادة المدارس في إدارة تعليم مكة المكرمة، *مجلة البحث العلمي في التربية*، ع19، 103-148.

الطراونة. إخلاص و النهدي، سميرة.(2017). التمكين الإداري ومستوى تطبيق المهارات الإدارية لدى المرأة السعودية: مديرات مدارس منطقة خميس مشيط، *مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث*، 3(1)، 35 -56.

عادي، ميس و الخرابشة، عمر.(2021).واقع ممارسة التمكين الإداري لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقتها بمهاراتهم القيادية، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، *41*(3)، 66- 94.

عديلة، نادية و بومجان، عادل (2018). تكامل التمكين الإداري وإدارة المعرفة لتحسين أداء المؤسسة الاقتصادية دراسة ميدانية مؤسسة صناعة الكوابل بسكرة، *مجلة إدارة الأعمال والدراسات الاقتصادية*، *ع7*، 171-194.

علوان، سهام.(2018).آليات تمكين المعلمين في جمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول، *مجلة التربية المقارنة والدولية*، *ع9*، 277- 393.

العنزي، منى.(2020). معوقات التمكين الإداري لمديري المدارس بدولة الكويت في ممارستهم لأدوارهم المهنية، *مجلة كلية التربية جامعة المنصورة*، ع110، 631-648.

غفوري، حيدر.(2021). التمكين الإداري لدى مديري المدارس الإعدادية في مركز محافظة واسط من وجهة نظر المدرسين.*مجلة كلية التربية*، ع42ج2، 501-528.

مراد، هيلين.(2020). العلاقة بين التمكين الإداري والرضا الوظيفي دراسة ميدانية في وزارة الاستثمار والتعاون الدولي بمصر، *مجلة دراسات*، *21*(2)، 182-210.

مصلح، عطيه وحسن، يوسف.(2022).أثر التمكين الإداري في تحقيق التنمية المستدامة لدى المؤسسة الأمنية الفلسطينية، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإدارية والاقتصادية*، 7(17)، 49-63.

المطيري، ضيف الله.(2019). العلاقة بين التمكين الإداري والالتزام التنظيمي لدى موظفي وزارة الاسكان في المملكة العربية السعودية، *مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية*، *27*(1)، 27-54

ملحم، يحيى.(2009) .*التمكين كمفهوم إداري معاصر*، الأردن: منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية بحوث ودراسات.

المراجع الأجنبية:

ALbdareen,R.(2020)- The impact of administrative empowerment on the employees performance management process.International Journal of Asian Social Science,10(4),193-206.

Ulutas ,M.(2018)- The effect of empowerment on employees job satisfaction Research on konya Industrialzone.MANAS Journal of Social Studies,7(1),590-600.

الأمل وعلاقته بالشعور بالذنب لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة حمص

إعداد: لارا صطوف
إشراف: أ.د. أحمد الزعبي
الأستاذ في قسم الإرشاد النفسي

الملخص

تهدف الدراسة إلى تعرّف وجود علاقة بين الأمل والشعور بالذنب لدى طلبة الصف الأول الثانوي، وبيان الفروق بين الذكور والإناث وبين طلبة العلمي والأدبي في الأمل والشعور بالذنب. تكونت العينة من (195) طالب من طلاب الصف الأول الثانوي. تم استخدام مقياس الأمل ومقياس الشعور بالذنب.

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الأمل والشعور بالذنب لدى طلبة الصف الأول الثانوي، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأمل لدى طلبة الصف الأول الثانوي تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأمل لدى طلبة الصف الأول الثانوي تبعاً لمتغير التخصص (علمي – أدبي)، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور بالذنب لدى طلبة الصف الأول الثانوي تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور بالذنب لدى طلبة الصف الأول الثانوي تبعاً لمتغير التخصص (علمي – أدبي).

الكلمات المفتاحية: الأمل، الشعور بالذنب.

Hope and its relationship to feeling of guilt among a sample of first secondary school students in Homs city

Summary

The study aims to identify the correlation between hope and feeling of guilt among the students of the first grade secondary, and the statement of the differences between male and female students and between scientific and literary in hope and in feeling of guilt. The sample consisted of (195) students of the first grade secondary. It was used the hope scale and feeling of guilt scale.

The results showed the existence of an inverse correlation between hope and feeling of guilt among the students of the first grade secondary, it also found there are statistically significant differences in hope among the students of the first grade secondary depending on the sex in favor of female, and it didn't find statistically significant differences in the self-efficacy among adolescents depending on the specialization (scientific - literary), it showed statistically significant differences in feeling of guilt among the students of the first grade secondary depending on the sex in favor of female, while it didn't find statistically significant differences in feeling of guilt among the students of the first grade secondary depending on the specialization (scientific - literary).

Key words: Hope, feeling of guilt.

مقدمة:

يقع الأمل في قلب علم النفس الإيجابي، ويعتبر من أهم العوامل التي تقي من الآثار السلبية والضغوط التي تواجه الفرد في حياته، إذ يزود الأمل الفرد بأرضية صلبة تمكنه من التواصل مع الحياة من خلال تحقيق الرغبات، بل يعد استراتيجية للتغلب على الصعوبات والمشكلات التي تواجهه. إن كل فرد بحاجة إلى الأمل لأنه من دونه يبقى محبطاً يائساً، كما أن الأمل يتضمن الكفاح والتصميم لأنه يكون في هذه الحال عامل مساعد لتوقع ظروف أفضل واستعداداً لتحقيق الطموحات والرغبات، وهو خبرة تعني أن الشخص الذي يتمتع بها يتجه إلى الأمام، وأن جهده معبأ من أجل تجاوز الحاضر والإسهام الفعال في صنع المستقبل الأفضل. إن للأمل آثار إيجابية عديدة على التوافق والصحة، كما يقوم بدور المعدل لتأثير الضغوط على الصحة الجسمية، والأفراد الذين يتمتعون بالأمل هم أصحاب القدرة على إيجاد حلول لصنع مستقبل أفضل.

ولكن حتى مع وجود الأمل في حياة الفرد، فإن ذلك قد لا يحميه من التعرض لبعض المشاعر السلبية خاصة عند ارتكاب الأخطاء كالشعور بالذنب الذي ينشىء عن شعور الشخص بأنه انخرط في سلوك غير مرغوب وخاطىء، حيث يشعر بالندم والضيق والحزن والغضب من الذات ولومها وكراهيتها والرغبة في عقابها. الشعور بالذنب هو شعور سلبي يؤثر على الفرد وعلى المحيطين به ويضعف من صحته النفسية، وهو يسبب المبالغة في نقد الذات وتعذيبها تكفيراً عما تسبب به من أذى للآخرين، وهذه المبالغة في محاسبة الذات وانتقادها تؤثر سلباً على إحساس الفرد بالطمأنينة وتقبل الذات، وبالتالي تؤثر على قدرة الفرد في التوافق مع نفسه ومع الآخرين ومن ثم تحقيق الصحة النفسية.

لقد اهتم الباحثون بدراسة تأثير الأمل في المراهقة، إذ أشار Snyder و Cheareus (1997) إلى أن الأمل المرتفع لدى الطلاب في هذه الفترة يرتبط مع تقدير الذات، التفاؤل، التفاعلات الاجتماعية الإيجابية والإنجاز الأكاديمي (Frederick, 2012, p 4)، إذ يعمل كجهاز مناعة ضد تعرض الفرد للإصابة بالاضطرابات النفسية والعقلية، وأحد أهم تأثيرات الأمل في مرحلة المراهقة تكمن في تشجيع المراهق على

تجاوز أخطاءه وإصلاحها بدلاً من الشعور بالذنب اتجاهها، خاصة أن الشعور بالذنب يتسبب بألم نفسي، وقد تكون هذه المشاعر التي يمر بها المراهق وهمية مبالغاً فيها لا ترتبط بخطأ واقعي أو واضح، وينظر المراهق إلى أخطائه كأنها لا تُغتفر ويتوهم أن المحيطين به يعلمونها جيداً، مما يؤدي إلى عدم المبالاة وعدم تحمل المسؤولية.

مشكلة:

تحول تركيز البحث في علم النفس من نواحي العجز إلى نقاط القوة، وذلك من خلال علم النفس الإيجابي الذي يهتم بمعرفة واكتشاف وتنمية النواحي الإيجابية، إذ يركز على تحسين الأداء النفسي الوظيفي العام للإنسان، ومن المواضيع التي اهتم علم النفس الإيجابي بدراستها موضوع الأمل. إن الأمل هو السلوك الموجه لنجاح وتحقيق الأهداف، وهو الدافع وراء إنجاز الأشياء والموضوعات والتوقع الإيجابي لها، فالأمل يُعتمد عليه في تقييم الحافز لنجاح عملية إكمال الهدف، حيث أن الأفراد الذين يتمتعون بالأمل هم أصحاب القدرة على إيجاد حلول لصنع مستقبل أفضل.

كشفت نتائج الدراسات التي تناولت الأمل عن قدرته على التنبؤ برفاهية الفرد (Scott & Snyder, 2005)، والرضا عن الحياة (Proctor, et al., 2010)، كما كشفت دراسة (عبد الخالق، 2007) عن قدرة الأمل على التنبؤ بحب الفرد للحياة (جودة وأبو جراد، 2011، ص 133). وهناك دراسات تناولت الأمل لدى المراهقين بالذات كدراسة جودة (2010) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة تربط التفاؤل والأمل بالسعادة، ودراسة أحمد (2016) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين الأمل وأبعاد التوافق الدراسي، ولكن قد لا يستطيع الإنسان التفكير دائماً بإيجابية والنظر إلى الحياة نظرة أمل وأحياناً تتغلب المشاعر السلبية على تفكيره خاصة عند ارتكاب خطأ ما، إذ يعيش مشاعر الذنب التي تنشأ بسبب عدم قدرة الفرد على أن يتخلص من أفكار مثل يجب وينبغي ويتحتم، حيث يكون التركيز في الشعور بالذنب منصباً على سلوك معين ويتم بذلك تقويم السلوك بعيداً عن الذات، ويكون هناك ندم أو أسف على الفعل السيء الذي حصل، بالإضافة إلى شعور بالتوتر. هناك العديد من الدراسات التي تناولت الشعور بالذنب في علاقته مع عدة متغيرات مثل دراسة سعفان (1995) التي توصلت

إلى وجود علاقة بين الأفكار اللاعقلانية وبين الشعور بالذنب، وأشارت دراسة هاملتون Hamiton (1994) إلى أن هناك علاقة دالة بين الشعور بالذنب والاكتئاب، ووجدت دراسة الشبؤون (2011) أن هناك علاقة بين الشعور بالذنب وبين الخزي لدى المراهقين.

هكذا نجد أن المراهقون يحتاجون للأمل الذي يمكّنهم من تحديد أهدافهم والسعي لتحقيقها، والتفكير بالطرق التي تمكنهم من الوصول إليها، وأن يكون لديهم الثقة بقدرتهم على النجاح، ولكن قد يختبر المراهق العديد من المشاعر السلبية خلال محاولته تكوين شخصيته وخلال تعامله مع التجارب الجديدة التي يختبرها كالشعور بالذنب الذي يعتبر من أهم المشكلات النفسية التي تقف عقبة أمام الفرد وتمنعه من التكيف النفسي السليم، وبالتالي يؤثر بشكل كبير على مختلف جوانب الحياة لدى الفرد، كما قد يؤدي إلى التوجه السلبي نحو الحياة والذي قد يزيد من معاناة الفرد النفسية. كما نرى فإن الشعور بالذنب أحد المشاكل التي يمر بها المراهقون وهذا ما لاحظته الباحثة من خلال زيارتها للمدارس الثانوية خاصة من خلال سؤالها للأساتذة، فهل من الممكن أن تكون هناك علاقة بين الأمل كمتغير إيجابي وبين الشعور بالذنب كونه من أهم المشاكل التي قد يمر بها المراهق، بناء على ذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة بالسؤال التالي: ما طبيعة العلاقة بين الأمل والشعور بالذنب لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي؟

أهمية البحث:

_ يمكن أن يساهم البحث في رفع وعي المراهقين بأهمية الأمل ووتوجيه انتباههم إلى خطورة مشاعر الذنب وتأثيرها السلبي على حياتهم.

_ يمكن أن تكون هذه الدراسة بداية لبحوث لاحقة عن العلاقة بين الأمل والشعور بالذنب عند المراهق.

_ يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تصميم برامج إرشادية تساعد على تنمية الأمل لدى المراهقين وخفض الشعور بالذنب لديهم.

أهداف البحث: يهدف البحث إلى:

_ تعرّف مستوى الأمل لدى أفراد عينة البحث.

_ تعرّف مستوى الشعور بالذنب لدى أفراد عينة البحث.

_ تعرّف العلاقة بين الأمل والشعور بالذنب لدى أفراد عينة البحث..

_ تعرّف الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الأمل تبعاً لمتغير الجنس (الذكور _ الإناث).

_ تعرّف الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الأمل تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (العلمي _ الأدبي).

_ تعرّف الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الشعور بالذنب تبعاً لمتغير الجنس (الذكور _ الإناث).

_ تعرّف الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الشعور بالذنب تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (العلمي _ الأدبي).

أسئلة البحث:

_ ما مستوى الأمل لدى أفراد عينة البحث؟

_ ما مستوى الشعور بالذنب لدى أفراد عينة البحث؟

فرضيات البحث:

1 _ لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الأمل ودرجاتهم على مقياس الشعور بالذنب.

2 _ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الأمل تبعاً لمتغير الجنس.

3 _ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الأمل تبعاً لمتغير التخصص (علمي _ أدبي).

4 _ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الشعور بالذنب تبعاً لمتغير الجنس.

5 _ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الشعور بالذنب تبعاً لمتغير التخصص (علمي _ أدبي).

حدود البحث:

الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات البحث في الفترة الزمنية من 2023/2/2 وحتى 2023/2/23

الحدود المكانية: تم تطبيق أدوات البحث في المدارس الثانوية في مدينة حمص.

الحدود البشرية: تم سحب عينة البحث من طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة حمص.

الحدود الموضوعية: الأمل، الشعور بالذنب، طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة حمص.

تعريف المصطلحات:

الأمل Hope:

عرف سنايدر Snyder (2000) الأمل بأنه الدرجة التي يُدرك بها الأفراد أنفسهم أنهم يمتلكون القدرة على تشكيل مسارات (طرق) بديلة لإنجاز الهدف، بالإضافة لديهم إحساس بالعزم على النجاح (Wagshul, 2018, p 2).

التعريف الإجرائي للأمل: الدرجة التي حصل عليها المفحوصين على مقياس الأمل المُستخدم في البحث.

الشعور بالذنب Felling of guilt:

تعرّف هيلين بلوك لويس Helen Block Lewis (1971) الشعور بالذنب بأنه شعور يثيره الفعل الذي ارتكبه الفرد، لذلك فإن التفسير الذاتي الذي يلحقه الفرد بالأحداث أو الأفعال التي ارتكبها هو مصدر الشعور بالذنب وليس نظرة الفرد السلبية والدونية للذات في مختلف الجوانب (الأنصاري، 2000، ص 21).

يعرّف عبد الصاحب الشعور بالذنب بأنه شعور سلبي موجّه نحو الذات يتضمن مشاعر الخوف والقلق والإحساس بالإثم، وإدانة الذات ونقدها والمبالغة في محاسبتها على الانفعالات التي تصدر عنها (عبد الصاحب، 2010، ص 51).

التعريف الإجرائي للشعور بالذنب: الدرجة التي حصل عليها المفحوصين على مقياس الشعور بالذنب المُستخدم في البحث.

الإطار النظري:

أولا_ الأمل:

تعريف الأمل:

يشير سنايدر وآخرون إلى أن الأمل حالة من الحافز الإيجابي القائم على عملية تفاعلية مبنية على الإحساس بالنجاح، ويشتمل على مكونين هما التخطيط لتحقيق الأهداف، والدافعية أي الطاقة الموجهة للهدف (Snyder et al., 2002, p 820).

يرى موريس ودوبيرنيك Morse و Doberneck (1995) أن الأمل هو الوعي بثمن عدم إنجاز الهدف، والتخطيط لوضع هدف واقعي، تقييم واختيار واستخدام كل المصادر، وإعادة تقييم ومراجعة البرنامج أثناء العمل ومحاولة إنجاز الأهداف المرغوبة (Barzeger, Azadfallah, Farhani & Ashtiani, 2018, p 1 _ 2).

الأمل عملية داخلية تعتمد على اختيار المعنى ووعي الفرد بالإمكانيات، هذا الوعي يُطلق طاقة وأفكار ومشاعر إيجابية، ويُزود الناس بالمعنى والخيارات الهادفة لزيادة توقعاتهم للنتائج الإيجابية (Pavlakou, 2020, p 51).

أهمية الأمل:

يرى هايدن وآخرون .Hayden et al (2011) أن الأمل هو شرط أساسي ليتمكن الفرد من التعامل مع الظروف البيئية المعقدة (Li & Monroe, 2017, p 3)، إن التفكير المليء بالأمل يخفف من أثر مشاكل الصحة النفسية في بدايتها (Venning, Eliott, Kettler & Wilson, 2009, p 100).

يعتبر الأمل متغير هام في المشاعر الإيجابية وخفض المشاعر السلبية، لذلك من المهم الاعتماد على الأمل في التعامل مع أحداث الحياة السلبية (Gungor, 2016, p 6)، ويرتبط الأمل بالصحة الجسدية والنفسية، مهارات التأقلم والرفاهية (Kwan, 2000; Snyder, 2000)، وبحسب سنايدر وشيروس وميشال Snyder, Cheareus & Michael (1999) فالأمل يرتبط مع أداء أكاديمي مرتفع (Nazam & Husain,

2021, p 188 _ 189)، يرتبط الأمل أيضاً مع مؤشرات عدة للرفاهية (Marques, Riberio & Lopez, 2011)، ويرى كل من فيزر، لويز، جيجليك وهيرسيتش Visser, Loess, Jeglic & Hirsch (2013) أن الأمل يعدل العلاقة بين عوامل خطر عديدة وبين الاكتئاب (Bernardo, 2018, p 36)، وهو يساهم في التوافق وتحقيق النتائج الإيجابية كالرضا عن الحياة والعناية بالذات (Gungor, 2008, p 6).

نظريات الأمل:

_ نظرية سنايدر (Snyder, 1991): الأمل بحسب سنايدر Snyder (2002) عملية معرفية تحفيزية تشمل قدرة الفرد على إنجاز أهداف المستقبل المرغوبة بواسطة الطرق التي يتصورها، يتكون الأمل من عنصرين:

1 _ الدافعية: وهي القدرة المدركة على تنفيذ الطرق المتصورة لتحقيق أهداف المستقبل المرغوبة (Dixon, 2017, p 2)، يرى سنايدر وآخرون .Snyder et al (1996) أن الدافعية هي اعتقاد الفرد أنه بإمكانه أن يبدأ بشيء ويحتمل الظروف ليصل إلى أهدافه (Hamid, 2020, p 317). بحسب سنايدر ولوبيز (Snyder & Lopez, 2007) فإن الأهداف التي تُعتبر ذات قيمة لدى الفرد هي فقط الأهداف التي يكون هناك دافعية وحافز لإنجازها (Paacico, Bastianello, Zanon & Hutz, 2013, p 489). بحسب سنايدر Snyder (2002) فإنه يتعين أن تكون الأهداف ذات قيمة كافية كي تشغل حيز التفكير، كما تحتاج إلى أن تكون ممكنة التحقيق وليست مستحيلة. يزدهر الأمل حين نكن بصدد حالة احتمال التحقيق أي ألا نكون على يقين من الوصول ، وكلما ارتفعت قيمة الهدف وتدنّى يقين الوصول إليه، كلما ارتفع مستوى الأمل وعتم تعبئة الطاقات من أجل التحرّك (حجازي، 2012، ص 133).

2 _ السبل: وهي القدرة على وضع طرق معقولة (وطرق بديلة في حال وجود عائق) لتحقيق أهداف المستقبل المرغوبة (Dixon, 2017, p 2)، يرى سنايدر وآخرون

Snyder et al. (1996) أنه تفكير يرتبط بقدرة الفرد على تجاوز العقبات التي تظهر وقدرته على إيجاد طرق جديدة للوصول إلى أهدافه، بكلمات أخرى فإن الفرد يعرف المسارات الفعالة والمقبولة للوصول إلى أهدافه (Hamid, 2020, p 317)، ويتطلب ذلك توظيف مهارة توليد بديل أو أكثر من خلال الجهد الذهني والعصف الذهني، والتفتيش عن مصادر حلول في البيئة أو الاستعامة بالعارفين (حجازي، 2012، ص 133). بحسب سنايدر Snyder (2002) فإن تصورات الأفراد عن الأنشطة الموجهة نحو أهدافهم يمكن أن تؤثر على مشاعرهم، والذي بإمكانه أن يؤثر على الأمل (Paquette, 2015, p 30).

_ نظرية لازاروس (Lazarus, 1999): أوضح لازاروس في نظريته حول المعنى النفسي للأمل أنه شيء إيجابي في طريقه للحدوث في حياة الشخص وتعد الدافعية خاصية أساسية فيه، إلا أن الأمل لا يعتمد عليها فقط لأنه يتطلب الاعتقاد بإمكانية توصل الفرد إلى نتيجة مرغوب فيها، مما يعطي الأمل جانباً معرفياً ويميزه عن الدافعية. والشرط الأساسي في الأمل هو أن تكون ظروف حياة الفرد غير ملائمة أي أنها تتضمن حرمان أو ضرر أو تهديد، فالفرد يهتم بما سيحدث من تغيير في ظروف حياته ويأمل أنه سيكون هناك تغيير فيها نحو الأحسن (Lazarus, 1999, p 7). وأوضح لازاروس أن الأمل يعتمد على فهمنا لما يحصل من أحداث في الحياة ومحاولة التأقلم معها، ويتضمن أحكاماً إيجابية وسلبية وإمكانية التوصل إلى نتائج إيجابية حول أحداث الحياة الضاغطة والتعامل معها (Lazarus, 2002, p 2_3).

_ نظرية اريكسون: إن الأمل هو معتقد شخصي يتكون في الطفولة المبكرة بأن العالم منظم بطريقة منطقية وفيه ود بين الناس (Barzeger, Azadfallah, Farhani & Ashtiani, 2018, p 1)، وهو يرى أن الأمل هو النتيجة الإيجابية لأزمة الثقة مقابل عدم الثقة (Yailagh et al., 2012, p 125). تتضمن الثقة ترابط مدرَك بين حاجات

الفرد وعالمه الذي يعيش فيه، إن حصول الرضيع على عناية غير مناسبة سيجعله ينظر إلى عالمه كعالم غير مبالي أو عدواني وبالتالي سيطور مستوى عالي من الشك أو عدم الثقة بمن حوله، ولابد للطفل من تطوير نوع من عدم الثقة فنحن عندما نمر بموقف نحتاج أن نكون قادرين على الحكم على مقدار الثقة وإلى أي حد نكون مستعدين للخطر أو الاطمئنان. إن التوازن المناسب بين الثقة والريبة يؤدي إلى قوة للأنا ألا وهي الأمل، والذي بدونه لا تستطيع الكائنات الأنسانية أن تعيش، يمثل الأمل قناعة ثابتة بأن رغباتنا يمكن إرضاءها على الرغم من الفشل (انجلر، 1991، ص 189). إضافة لذلك فقد وصف اريكسون Erikson (1986) عملية الأمل بأنها تتضمن معالم مختلفة على الطريق المؤدي إليها، من الخيال إلى الرغبات ثم إلى الوعي والانتباه (Paquette, 2018, p 21).

ركزت نظريات كل من سنايدر ولازاروس التي تناولت الأمل على أنه يتكون من مكونين رئيسيين وهما الدافعية نحو تحقيق الهدف، وامتلاك السبل التي تمكن الفرد من الوصول إلى أهدافه، أما اريكسون فقد ربط موضوع الأمل بخبرة الثقة في الطفولة ومدى حصول الطفل على حاجاته من العالم المحيط به.

ثانياً_ الشعور بالذنب:

تعريف الشعور بالذنب:

بحسب فونتين وزملائه Fontain et al, 2006 فإن الشعور بالذنب هو من المشاعر السلبية التي يخبرها الفرد في حياته، ويرتبط هذا الشعور بشكل كبير بتقدير ذات منخفض، فهو يتضمن إحساس داخلي بعدم الراحة والإهانة النفسية سوء أكان بسبب نظرة الفرد الدونية لذاته أم بسبب شعوره بأن الآخرين ينظرون إليه نظرة سلبية (Thompson et al, 2008, p 1).

الشعور بالذنب هو حالة انفعالية غير سارة تنشأ عن شعور الشخص بأنه انخرط في سلوك غير مرغوب وخاطىء، حيث يشعر بالندم والضيق والحزن والغضب من الذاتا ولمها وكراهيتها والرغبة في عابها، وينتهي بالرغبة في الاعتراف بالخطأ وتصحيحه مترافقاً بتدني تقدير الذات وبعض الأعراض السيكوسوماتية (عبد العزيز، 2016، ص 232).

الشعور بالذنب حالة نفسية تتأثر بالقيم التي يحملها الإنسان، فالشعور بالذنب يكون نتيجة نزعة الإنسان للإثابة والبعد عن العقاب وهذا مكون أساسي في فطرة الإنسان التي تمثل العمق في ضميره، ثم تأتي قيم الإنسان التي يكتسبها عبر التنشئة الاجتماعية لتلعب دور موجب في تعزيز هذه النزعة، أو تقوم بدور التعزيز السالب فيختل ضمير الإنسان ويبعده عن فطرته (الفرماوي وحسين، 2009، ص 26).

الشعور بالذنب هو حالة انفعالية خاصة تتضمن مشاعر مؤلمة نابعة من ضمير الفرد نتيجة لارتكابه فعل أو حدث يأسف عليه أسفاً عميقاً (الأنصاري، 2000، ص 95).

أنواع الشعور بالذنب:

_ الذنب الشخصي: هو عاطفة ذاتية مركزة ترتبط بقبول الفرد الاعتراف بمسؤوليته عن الوضع السلبي الحالي لآخرين.

_ الذنب الجماعي: هي عاطفة موازية للذنب الشخصي الفردي لكن على مستوى الجماعة، وتحدث عندما يُصنف الأفراد أنفسهم وأفعالهم تجاه الآخرين أو المجموعات الأخرى على أنها مؤذية وسلبية، أو عندما يصنف أحد أفراد المجموعة نفسه أنه يُظلم من قبل باقي أفراد المجموعة (Powell & Schmitt, 2006, p 509)

كما صنفت أدبيات علم النفس الشعور بالذنب إلى نوعين مميزين هما:

_ الذنب الأخلاقي: هو شعور بالذنب يحدث عندما ينتهك الفرد القيم والقواعد الأخلاقية الثابتة في معتقداته، وهو يرتبط بمواضيع حساسة كالمخدرات والكحول والدين والجنس.

_ الذنب الإيثاري: هو شعور واعي بالذنب بسبب أن الشخص قد تسبب بضرر غير مبرر للآخر، أي أنه لم يتصرف بشكل خالٍ من الأنانية، ولم يشعر اتجاهه بالتعاطف والرحمة (Ferreira, 2014, p 13).

النظريات المفسرة للشعور بالذنب:

_ نظرية التحليل النفسي: يعتقد فرويد أن مشاعر الذنب تتكون لدى الفرد ما بين الثالثة والرابعة وحتى السابعة، إذ يبدأ الطفل يطور وينمي نوع من الحب الجنسي لأحد الوالدين من غير جنسه، وهذا الحب يولّد الغيرة والقلق ويؤدي إلى الشعور بالذنب (فرويد، 1991، ص 156)، حيث تتعلق الفتاة بأبيها وتحبه وتغار من أمها، ويتعلق الولد بأمه ويغار من أبيه ويعتبره منافس قوي له، ولكنه سرعان ما يدرك أن كراهية الأب أمر محرم فيشعر بالقلق والذنب (العيسوي، 2004، ص 134). أما هورني اتفقت مع فرويد أن كل فرد يمتلك ضمير وهو يشعر بالذنب نتيجة فشله في الاستجابة لمطالب الضمير المثالية (سعيد، 2011، ص 347). أما تايلور يرى أن الشعور بالذنب يحدث نتيجة لارتكاب أمر لا أخلاقي وبالتالي يشعر الفرد بالأسف والحسرة على ما اقترفه من فعل (الأنصاري، 2002، ص 43).

_ النظرية السلوكية: يعد الشعور بالذنب من وجهة نظر العلماء السلوكيين استعداد سلوكي يكتسبه الفرد في مرحلة الطفولة من خلال التفاعل بين المعطيات الفطرية وخبرات الطفولة المبكرة، ويتفق السلوكيون على ربط الشعور بالذنب بكثرة عقاب الطفل على أخطائه، فالطفل الذي يُعاقب باستمرار يشعر بالخوف عندما يرتكب فعل خاطىء حتى لو لم يعلم به أحد (عبد الصاحب، 2011، ص 46).

_ نظرية إريكسون: يحدد إريكسون ثمان مراحل لعملية النمو ويرى أن الشعور بالذنب يبدأ في المرحلة الثالثة _ مرحلة المبادرة مقابل الشعور بالذنب _ (ابراهيم وسواكر، 2015، ص 117)، ويبدا الطفل في هذه المرحلة بتطوير الإحساس بالخطأ والصواب، إن التأكيد على الصح والخطأ بأساليب عقلانية وأخلاقية شديدة قد يولّد عند الطفل الشعور بالذنب، بحيث ينسب السوء إلى نفسه الأمر الذي يعوق دوافعه الصحية لاختبار نفسه في المحيط الاجتماعي الواسع (نشيواتي، 2003، ص 179 _ 180).

_ نظرية مارتن هوفمان: يرى أن الشعور بالذنب عاطفة تتسم بالتوتر والندم الذي ينشأ عندما يكون الشخص شاعراً بالتعاطف تجاه ضحية يدرك بأنه مسؤول عن محنتها، فنمو القدرة على الشعور بالتعاطف هو شرط أساسي للشعور بالذنب لدى الفرد عن أفعاله (Kuhalampi, 2008, p 1).

اتفقت النظريات التي تناولت الشعور بالذنب على أنه شعور ينشأ عن ارتكاب خطأ ما، ترافقه مشاعر كالأسف والندم، وقد أكدت أغلب النظريات أن تكوّن الشعور بالذنب يرجع إلى مرحلة الطفولة وبشكل خاص بكيفية تعامل الوالدين مع الطفل.

الدراسات السابقة:

أولاً _ الدراسات الخاصة بالأمل:

_ دراسة جودة (2010) في فلسطين:

بعنوان التفاؤل والأمل وعلاقتهما بالسعادة لدى عينة من المراهقين في محافظة غزة. هدفت الدراسة إلى التعرف على نوع العلاقة التي قد تربط التفاؤل والأمل والسعادة لدى عينة من المراهقين في محافظة غزة، ومعرفة الفروق بين متوسطات أفراد العينة في التفاؤل والأمل والسعادة، والتي يمكن أن تُعزى إلى متغير النوع. بلغت عينة الدراسة (363) طاالب وطالبة من طلاب الصف العاشر في المدارس الحكومية (17 تلميذ، 191 تلميذة). استخدمت الباحثة مقياس التفاؤل وهو فرع من القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم (إعداد عبد الخالق 1996)، مقياس سنايدر للأمل (تعريب عبد الخالق 2004)، وقائمة اكسفورد للسعادة (تعريب عبد الخالق 2005). توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة تربط التفاؤل والأمل بالسعادة، كذلك توصلت إلى أن الطالبات أكثر تفاؤلاً وسعادة مقارنة بالطلاب، وبالنسبة للأمل لم تكشف الدراسة عن فروق تُعزى إلى متغير النوع.

_ دراسة (أحمد، 2016) في الجزائر:

بعنوان دراسة العلاقة بين التوجه نحو الهدف (الأمل) والتوافق الدراسي لدى المراهق في التعليم الثانوي. هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعية العلاقة بين التوجه نحو الهدف (الأمل) كمتغير مستقل والتوافق الدراسي كمتغير تابع، على ضوء متغير

الجنس (ذكور وإناث) والتخصص الدراسي (علمي وأدبي). تكونت عينة البحث من (240) طالب وطالبة من مرحلة التعليم الثانوي. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي معتمد على مقياس الأمل (Snyder, 1991) واستمارة التوافق الدراسي (إعداد الباحث). توصلت الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع للأمل والتوافق الدراسي لدى الطلاب، كما وجدت علاقة ارتباطية دالة بين الأمل وأبعاد التوافق الدراسي، وبينت النتائج عدم وجود فروق دالة تُعزى إلى الجنس والتخصص الدراسي.

_ دراسة جيلمان، دولي و فلوريل (Gilman, Dooley & Florell, 2006):

بعنوان المستويات النسبية للأمل وعلاقتها بالمؤشرات الأكاديمية والنفسية لدى المراهقين.

Relative levels of hope and their relationship with academic and psychological indicators among adolescents.

هدفت الدراسة إلى اكتشاف العلاقة بين مستويات الأمل لدى المراهقين وبين المؤشرات النفسية والأكاديمية المتنوعة، وتحديد مستويات الأمل المرتبطة بهذه المؤشرات. تم استخدام مقياس الأمل من إعداد (Snyder et al., 1997)، وفصلت نتائج التحليل الشباب إلى ثلاث مجموعات من حيث مستوى الأمل (منخفض، متوسط، مرتفع). اختلف الشباب ذوي الأمل المرتفع عن الشباب ذوي الأمل المنخفض في كل مقاييس الاستقلالية، والشباب ذوي الأمل المرتفع اختلفوا أيضاً عن الشباب ذوي الأمل المتوسط في التوافق الشخصي والرضا الكلي عن الحياة ومعدل التحصيل.

_ دراسة سانبول وسيكيكي (Sunbul & Cekici, 2018) في النرويج:

بعنوان الأمل كعامل فريد في المرونة لدى المراهقين المحرومين اجتماعيا واقتصادياً.

Hope as unique agent of resilience in socio-economically disadvantaged adolescents.

هدفت الدراسة إلى اكتشاف تأثير الأمل على المرونة لدى المراهقين المحرومين اجتماعيا واقتصادياً. تكونت العينة من 692 تلميذ (395 ذكور و279 إناث) من الصف التاسع والعاشر والحادي عشر، تراوحت أعمارهم من 14 _ 19 سنة. تم اختيارهم من أربعة مدارس ثانوية موجودة في مناطق ذات دخل محدود. تم استخدام مقياس المرونة

ومقياس الأمل. أشارت النتائج أن الأمل مؤثر دال بقوة على المرونة لدى المراهقين المحرومين اجتماعيا واقتصادياً.

ثانياً _ الدراسات الخاصة بالشعور بالذنب:

_ دراسة الشبؤون (2011) في سوريا:

بعنوان الشعور بالذنب وعلاقته بالشعور بالخزي عند المراهقين. هدف البحث إلى الكشف عن العلاقة بين الشعور بالذنب والشعور بالخزي لدى المراهقين من تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية، كما هدف إلى معرفة الفروق بين المراهقين في الشعور بالذنب والشعور بالخزي تبعاً لمتغير الجنس. تكونت عينة البحث من (655) تلميذاً وتلميذة موزعين إلى (303) ذكور و (352) إناث، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية وطُبق عليهم اختبار الشعور بالذنب والشعور بالخزي من إعداد الباحثة، وقد أشارت نتائج البحث إلى: وجود ارتباط بين الشعور بالذنب والشعور بالخزي لدى مراهقي عينة البحث، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0،63)، وأشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصاشية بين الذكور والإناث في الشعور بالذنب لصالح الإناث، وعدم وجود فروق في الشعور بالخزي.

_ دراسة وولتر وبيرنافورد (Walter & Burnaford, 2006):

بعنوان التغيرات النمائية للذنب والخزي لدى المراهقين: دور المناخ العائلي والجنس في الولايات المتحدة الأميركية.

Developmental changes in adolescents' guilt and shame: The role of family climates and gender

هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين القرب من العائلة وبين مشاعر وعي الذات (الذنب والخزي) لدى المراهقين، تكونت العينة من تلاميذ الصف الثامن، العاشر وطلاب السنة الجامعة الأولى. تم استخدام مقياس الوعي بالذات ومقياس القرب من العائلة. أشارت النتائج أنه لا يوجد اختلاف بين المراهقين من الأسر المطلقة أو المنفصلة وبين المراهقين من الأسر السليمة في مستويات الذنب والخزي، ووجدت أن الشعور بالذنب يزداد مع العمر، بينما يتغير الشعور بالخزي تبعاً للجنس. تبين أن الإناث أظهرن إحساس أعلى بالذنب والخزي من الذكور. أظهرت النتائج أيضاً ان الشعور بالذنب ارتبط

إيجابياً بالقرب من الأم، الأب والإخوة بالنسبة للذكور والإناث، بينما لم يرتبط الشعور بالخزي بالقرب من العائلة باستثناء الشعور بالخزي عن الإناث ارتبط مع القرب من الإخوة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

الأهداف: تناولت الدراسات علاقة الأمل مع التفاؤل والسعادة، التوافق الدراسي، المؤشرات النفسية والأكاديمية، المرونة. وتناولت علاقة الشعور بالذنب مع الشعور بالخزي.

العينة: تم اختيار الدراسات التي تناولت فقط عينة المراهقين العاديين في المرحلة الثانوية.

الأدوات: بعضها من إعداد الباحث نفسه، وبعضها اعتمدت على أدوات لباحثين آخرين.

النتائج: وجدت علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين الأمل وكل من التفاؤل، السعادة، التوافق الدراسي، وتبين أن الشباب ذوي الأمل المرتفع اختلفوا في التوافق الشخصي والرضا الكلي عن الحياة ومعدل التحصيل، كما ظهر أن الأمل مؤثر دال بقوة على المرونة، كما وجدت ارتباط بين الشعور بالذنب والشعور بالخزي.

استفادت الباحثة من نتائج الدراسات السابقة العربية في المقارنة بينها وبين نتائج الدراسة الحالية، ولكن لم تتمكن من المقارنة بين نتائج دراساتها ونتائج الدراسات الأجنبية لأن تلك الدراسات لم تتناول الفروق تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي.

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي للكشف عن العلاقة بين الأمل والشعور بالذنب، وكذلك للمقارنة بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الأمل وعلى مقياس الشعور بالذنب تبعاً لمتغير الجنس (ذكور _ إناث) ومتغير التخصص الدراسي (علمي _ أدبي).

مجتمع البحث:

يبلغ عدد تلاميذ الصف الأول الثانوي في مدينة حمص (6545) طالب وطالبة، وذلك بحسب مديرية التربية في مدينة حمص. عدد الذكور (2758)، عدد الإناث (3787)، عدد طلبة العلمي (5915)، عدد طلبة الأدبي (630).

عينة البحث:

تكونت العينة من (195) طالب وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة حمص (المدارس العامة)، وهم يمثلون (3%) من المجتمع الأصلي. تُقسم مدينة حمص بحسب مديرية الامتحانات إلى 6 مناطق تعليمية، تم اختيار 3 مدراس إناث من المناطق الأولى والثانية والثالثة، و3 مدراس ذكور من المناطق الرابعة والخامسة والسادسة، وذلك بمعدل مدرسة من كل منطقة عن طريق القرعة، بعد ذلك تم سحب العينة في كل مدرسة من المدارس الستة بالطريقة العشوائية الطبقية وذلك من خلال القرعة، حيث تم كتابة أسماء طلبة الصف الأول الثانوي ضمن المدرسة الواحدة، أوراق طلبة العلمي في مجموعة وأوراق طلبة الأدبي في مجموعة ثانية، ثم تم سحب العدد المحدد من كل مجموعة لتطبيق المقاييس عليهم.

عينة الإناث (113)		
مدارس الإناث	علمي	أدبي
الجولان	34	5
زينب الأسدية	33	4
مجد عنقة	33	4

عينة الذكور (82)		
مدارس الذكور	علمي	أدبي
بدر ميكال حرفوش	26	2
باسل العباس	25	2
الحسن بن الهيثم	25	2

أدوات الدراسة:

1 _ مقياس الأمل:

قامت الباحثة بترجمة مقياس الأمل الذي أعده سنايدر (Snyder, 1991) بالاعتماد على المقياس الذي أعده هاريس (Harris, 1988) والمكون من (45) عبارة، اختصر سنايدر العبارات إلى (12) عبارة. يتضمن المقياس (8) عبارات عن الأمل و(4) عبارات كإضافة عدد. تتقسم عبارات المقياس أيضاً بحسب بعدين وهما: الدافع نحو تحقيق الهدف (العبارات 2، 9، 10، 12)، والقدرة على وضع خطط لتحقيق الهدف (العبارات 1، 4، 6، 8)، وهناك (4) عبارات لا علاقة لها بالعبارات السابقة، تشير إلى مشاعر المفحوصين (3، 5، 7، 11)، تتراوح درجات الإجابة من 1 _ 8 درجة. تتم الإجابة من خلال البدائل التالية: خطأ بالتأكيد (1)، خطأ غالباً (2)، خطأ قليلاً (3)، خطأ بعض الشيء (4)، صحيح بعض الشيء (5)، صحيح قليلاً (6)، صحيح غالباً (7)، صحيح بالتأكيد (8).

الخصائص السيكومترية:

تم التحقق من صدق وثبات مقاييس الدراسة من خلال تطبيقها على عينة التقنين والتي بلغت (100) طالب وطالبة من طلبة الصف الأول ثانوي في مدينة حمص، تم سحبها بالطريقة العشوائية البسيطة ثم حساب النتائج بالاعتماد على برنامج (SPSS).

صدق المقياس:

_ صدق المحتوى: تم عرض المقياس على أحد الأساتذة المختصين باللغة الانكليزية في قسم المناهج وذلك للتأكد من صحة الترجمة، ثم تم عرضه على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية في قسم الإرشاد النفسي وعلم النفس للتأكد من مناسبة العبارات للعينة، وتم التعديل على صياغة بعض العبارات.

_ صدق الاتساق الداخلي: من خلال إيجاد العلاقة بين درجة كل بند وبين الدرجة الكلية للمقياس، وإيجاد العلاقة بين درجة كل بند والبعد الذي ينتمي إليه، وإيجاد العلاقة بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية.

العلاقة بين درجة كل بند وبين الدرجة الكلية للمقياس			
البند	الارتباط	البند	الارتباط
1	.435**	5	.565**
2	.573**	6	.539**
3	.478**	7	.388**
4	.615**	8	.457**

العلاقة بين درجة كل بند والبعد الذي ينتمي إليه			
الدافعية		السبل	
البند	الارتباط	البند	الارتباط
2	.647**	1	.465**
9	.427**	4	.583**
10	.439**	6	.486**
12	.573**	8	.366**

العلاقة بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية		
الأبعاد	الدافعية	السبل
الارتباط	.548**	.476**

تبين أن جميع معاملات الارتباط هي ارتباطات موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) مما يعني أن الاستبيان يتمتع بدرجة صدق عالية.

_ الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية): تم حساب الصدق التمييزي من خلال ترتيب درجات الأفراد وتحديد الدرجات الأدنى بنسبة 25%، وتحديد الدرجات الأعلى بنسبة 25%، ثم تم حساب الفروق بين المجموعتين.

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
المجموعة الأعلى	57	45,71	23,46	0,000	دال
المجموعة الأدنى	48	41,28	22,15		

بلغت قيمة "ت" (0,000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0,05) أي أن المقياس استطاع أن يقيس الفروق بين المجموعتين، وهذا يعني أنه يتمتع بالصدق.

ثبات المقياس:

_ الثبات بالتجزئة النصفية: بلغ معامل الارتباط بين نصفي المقياس (0,69)، وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية.

_ ألفا كرونباخ: بلغ معامل الثبات (0,72) وهو يعني أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية.

2 _ مقياس الشعور بالذنب:

من إعداد حسان عبد العزيز (2016) ، يتألف المقياس من (50) بند، وله خمس بدائل (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، يتكون من سبع مجالات: التقييم السلبي للسلوك الخاطىء، الشعور بالندم والقلق والحزن، الغضب من الذات ولومها، كراهية الذات والرغبة في عقابها، الرغبة في الاعتراف بالخطأ وتصحيحه، تدني تقدير الذات، الأعراض السيكوسوماتية.

الخصائص السيكومترية:

تم التحقق من صدق وثبات مقاييس الدراسة من خلال تطبيقها على عينة التقنين والتي بلغت (100) طالب وطالبة من طلبة الصف الأول ثانوي في مدينة حمص، تم سحبها بالطريقة العشوائية البسيطة ثم حساب النتائج بالاعتماد على برنامج (SPSS).

صدق المقياس:

_ صدق الاتساق الداخلي: من خلال إيجاد العلاقة بين درجة كل بند وبين الدرجة الكلية للمقياس، وإيجاد العلاقة بين درجة كل بند والبعد الذي ينتمي إليه، والعلاقة بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية.

العلاقة بين درجة كل بند وبين الدرجة الكلية للمقياس									
البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
1	.599*	11	.543*	21	.721*	31	.432*	41	.532*
2	.631*	12	.486*	22	.408*	32	.369*	42	.455*
3	.511*	13	.522*	23	.584*	33	.412*	43	.598*
4	.374*	14	.369*	24	.344*	34	.384*	44	.418*
5	.617*	15	.705*	25	.389*	35	.632*	45	.621*
6	.629*	16	.458*	26	.429*	36	.592*	46	.388*
7	.629*	17	.642*	27	.483*	37	.388*	47	.475*
8	.632*	18	.484*	28	.358*	38	.672*	48	.648*
9	.362*	19	.672*	29	.597*	39	.478*	49	.594*
10	.354*	20	.478*	30	.534*	40	.684*	50	.611*

العلاقة بين كل بند والبعد الذي ينتمي إليه							
التقييم السلبي للسلوك الخاطىء		الشعور بالندم والقلق والحزن		الغضب من الذات ولومها		كراهية الذات و الرغبة في عقابها	
البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
1	.487**	5	.412**	11	.638**	2	.495**
3	.576**	7	.635**	13	.548**	19	.654**
4	.455**	9	.465**	15	.473**	23	.739**
25	.434**	10	.533**	16	.598**	24	.477**
28	.538**	46	.531**	17	.418**	26	.372**
50	.574**	48	.463**	32	.593**	29	.462**
		49	.479**	38	.611**	34	.529**
				44	.378**	36	.438**

العلاقة بين كل بند والبعد الذي ينتمي إليه					
الرغبة في الاعتراف بالخطأ وتصحيحه		تدني تقدير الذات		الأعراض السيكوسوماتية	
البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
21	.544**	16	.412**	6	.391**
30	.549**	18	.584**	8	.416**
31	.477**	20	.648**	12	.428**
40	.463**	22	.537**	14	.529**
42	.377**	33	.388**	27	.389**
		35	.489**	39	.689**
		37	.387**	41	.513**
		47	.523**	45	.638**

العلاقة بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس				
المجالات	التقييم السلبي للسلوك الخاطىء	الشعور بالندم والقلق والحزن	الغضب من الذات ولومها	كراهية الذات و الرغبة في عقابها
الارتباط	.485**	.412**	.564**	.438**
المجالات	الرغبة في الاعتراف بالخطأ وتصحيحه	تدني تقدير الذات	الأعراض السيكوسوماتية	
الارتباط	.675**	.545**	.417**	

تبين أن جميع معاملات الارتباط هي ارتباطات موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) و(0,05) مما يعني أن الاستبيان يتمتع بدرجة صدق عالية.

_ الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية): تم حساب الصدق التمييزي من خلال ترتيب درجات الأفراد وتحديد الدرجات الأدنى بنسبة 25%، وتحديد الدرجات الأعلى بنسبة 25%، ثم تم حساب الفروق بين المجموعتين.

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
المجموعة الأعلى	55	53,18	25,31	0,005	دال
المجموعة الأدنى	51	49,38	24,55		

بلغت قيمة "ت" (0,005) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0,05) أي أن المقياس استطاع أن يقيس الفروق بين المجموعتين، وهذا يعني أنه يتمتع بالصدق.

ثبات المقياس:

_ الثبات بالتجزئة النصفية: بلغ معامل الارتباط بين نصفي المقياس (0,74)، وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية.

_ ألفا كرونباخ: بلغ معامل الثبات (0,77) وهو يعني أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية.

نتائج البحث وتفسيرها:

أسئلة البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث تم حساب المتغيرات لدى عينة البحث من خلال الربيعيات، حيث تم اعتبار القيم التي تدخل ضمن الربيع الأول فأدنى هي قيم منخفضة، والقيم من الربيع الثالث وأعلى هي قيم مرتفعة، والقيم التي بينهما هي قيم متوسطة، بعد ذلك تم حساب النسبة المئوية لكل مستوى (منخفض، متوسط، مرتفع).

_ ما مستوى الأمل لدى أفراد عينة البحث؟

أظهرت النتائج أن (32,13%) من أفراد العينة لديهم أمل منخفض، وأن (46,11%) منهم لديهم أمل متوسط، وأن (21,76%) منهم لديهم أمل مرتفع، وهذا يعني أنّ النسبة الأكبر من عينة البحث لديهم أمل متوسط، وهذا أمر طبيعي لأن معظم

الأفراد يتوزعون حول المتوسط في معظم السمات. يمكن تفسير هذه النتيجة بأن بعض المراهقين محكومين بظروف معينة تمنعهم من الشعور بالأمل بدرجة مرتفعة، إذ يكون الضغط عالٍ لدى طلبة المدرسة الثانوية كالضغط الأكاديمي الذي يتضمن الانتقال إلى الصف الأعلى والتأقلم مع ازدياد صعوبة المواد، تعدد المهمات، اتخاذ القرار بخصوص التخصص والمهنة، قلق الامتحان وإدارة الوقت.

_ ما مستوى الشعور بالذنب لدى أفراد عينة البحث؟

أظهرت النتائج أن (29,83%) من أفراد العينة لديهم شعور منخفض بالذنب، وأن (25,31%) منهم لديهم شعور متوسط بالذنب، وأن (44,86%) منهم لديهم شعور مرتفع بالذنب، وهذا يعني أنّ النسبة الأكبر من عينة البحث لديهم شعور مرتفع بالذنب. يمكن تفسير هذه النتيجة بأن أغلب المراهقين قد يشعرون بشيء من الكره والعدائية اتجاه والديهم، وذلك بسبب الهوة الكبيرة بينهم وبين أهلهم من حيث التفكير، ونتيجة لذلك قد يشعر المراهقون بالذنب نتيجة هذه المشاعر العدائية، إضافة لذلك فإن النضج الجنسي وما ينتج عنه من مشاعر اللذة قد تسبب شعور المراهق بالذنب، وذلك بسبب النظرة الاجتماعية التي تنظر بشكل محرّم للذة الجنسية.

1 _ لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الأمل ودرجاتهم على مقياس الشعور بالذنب.

معامل الارتباط	العينة	مستوى الدلالة	القرار
0,76_	195	0,05	دال

بلغ معامل الارتباط (−0,76) وهو ارتباط عكسي دال إحصائياً، وهذا يعني أنه كلما زاد الأمل قل الشعور بالذنب. يمكن تفسير النتيجة بأن الأمل هو أحد الانفعالات الإيجابية التي تسهم في سعادة الفرد كونه يلعب دور المحفز، فالأمل هو طاقة تتجه نحو توقع الأفضل، وهذا ما يشكل وقاية من الوقوع في مشاعر الذنب، إضافة لذلك فإن الشخص الذي يمتلك الأمل لديه دافع نحو تحقيق أهدافه، يمتلك السبل التي تمكنه من الوصول إلى هذه الأهداف، لديه بدائل يمكنه استخدامها عندما تفشل طريقة ما، وهو قادر على تقبل الفشل وإعادة المحاولة عدة مرات، فهو في سعي مستمر للوصول إلى ما يريد،

وهذا يعني أنه يستثمر طاقاته وإمكانياته لتحقيق ما يخطط له، لذلك فهو لا يستسلم لمشاعر الذنب ويتخطى أخطائه لأنه يركز تفكيره وجهوده على كل ما هو إيجابي.

2 _ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الأمل تبعاً لمتغير الجنس.

	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة
الذكور	82	51,17	21,25	3,53	372	0,001	دال
الإناث	113	56,78	24,58				

يتضح من الجدول السابق أنَّ قيمة ت بلغت (3,53)، والقيمة الاحتمالية (0,001) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة، أي توجد فروق عند مستوى الدلالة (0.05) في الأمل لدي أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس وهي لصالح الإناث. تختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (جودة، 2010) و(أحمد، 2016) اللتان لم تجدا فروق في الأمل تُعزى لمتغير الجنس. يمكن تفسير النتيجة بأن الأنثى قد يكون لديها المجال أكبر للتفكير بأهدافها وكيفية تحقيقها، وذلك لأن أغلب الذكور قد ينشغلون بالتفكير بكيفية مساعدة أسرهم مادياً، وبشكل خاص هم دائمو التفكير في فترة ما بعد المرحلة الثانوية حول كيفية التوفيق بين دراستهم الجامعية ومساعدة أسرهم خاصة أن الذكور يُنتظر منهم مساعدة أكبر، هذا ما قد يعيقهم عن الإحساس بالأمل بشكل كبير لأن الضغوط عامة قد تكون أكبر عليهم، بينما الإناث لديهن مساحة أكبر للتطلع للمستقبل وبالتالي الشعور أكثر بالأمل.

3 _ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الأمل تبعاً لمتغير التخصص (علمي _ أدبي).

	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة
العلمي	176	53,38	31,75	1,12	372	1,65	غير دال
الأدبي	19	54,76	33,18				

يتضح من الجدول السابق أنَّ قيمة ت بلغت (1,12)، والقيمة الاحتمالية (1,65) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق عند مستوى الدلالة (0.05) في الأمل تبعاً لمتغير التخصص الدراسي. تتفق نتيجة الدراسة مع دراسة (أحمد، 2016)، يمكن تفسير النتيجة بأن طلبة العلمي والأدبي يمرون بضغوط دراسية متشابهة نوعاً ما، إن الضغط الأكثر شيوعاً الذي يعيشه المراهقون في المراهقة المتأخرة هو الخوف من الفشل في عملية التعليم، إضافة إلى الضغط الأكاديمي الذي يأتي من عملية التعليم، التي تتضمن ضغط الانتقال إلى الصف الأعلى، تعدد المهمات، القلق قبل الامتحان وأثناءه، إدارة الوقت، وجود العديد من المواد التي يجب إتقانها، إضافة لأن طلاب الفرعين ينشغلون باختياراتهم الدراسية والمهنية التي تلي المرحلة الثانوية، كاختيار التخصص الجامعي بما يوافق إمكانياتهم العلمية وكيفية البحث عن مهنة ملائمة لهم.

4 _ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الشعور بالذنب تبعاً لمتغير الجنس.

	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة
الذكور	82	169,45	32,25	3,53	366	0,002	دال
الإناث	113	174,12	34,17				

يتضح من الجدول السابق أنَّ قيمة ت بلغت (3,53)، والقيمة الاحتمالية (0,002) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي نقبل الفرضية البديلة أي

توجد فروق عند مستوى الدلالة (0.05) في الشعور بالذنب لدي أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، تتفق نتائج الدراسة مع دراسة (Walter & Burnaford, 2006) بينما تختلف مع دراسة الشبؤون (2011). ربما يعود السبب إلى اختلاف أنماط المعاملة الوالدية اتجاه الذكور والإناث والتي تركز على إشعار الأنثى أكثر بالعار عندما تخطىء، وبالمقابل هناك تساهل أكثر مع الذكر عندما يخطىء، وتختلف أيضاً ردود فعل الذكور والإناث اتجاه هذه الأنماط حيث تكون الإناث أشد تأثراً بالأنماط السلبية لكونهن أكثر حساسية من الذكور، إضافة إلى ذلك عندما تبدأ الفتاة بالبلوغ يطلب منها المشاركة في تحمل الأعباء المنزلية والمشاركة في رعاية إخوتها الأصغر منها سناً ويوجه إليها اللوم في حال التقصير وهذا ما يجعلها عُرضة للشعور بالذنب أكثر. إن لدى الإناث اعتبار شديد لآراء الآخرين خاصة فيما يتعلق بانتهاك المعايير الاجتماعية، ويكرسن حياتهن من أجل تحقيق توقعات الدور الأنثوي المتعلق برعاية الآخرين.

5 _ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الشعور بالذنب تبعاً لمتغير التخصص (علمي _ أدبي).

	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة
العلمي	176	165,54	15,21	1,39	321	0,45	غير دال
الأدبي	19	166,87	16,43				

يتضح من الجدول السابق أنَّ قيمة ت بلغت (1,39)، والقيمة الاحتمالية (0,45) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية، أي لا توجد فروق عند مستوى الدلالة (0.05) في الشعور بالذنب لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير التخصص، تتفق نتائج الدراسة مع دراسة (Walter & Burnaford, 2006)، يمكن تفسير ذلك بأن المراهقين عامة في هذه الفترة لديهم حساسية شديدة اتجاه الأخطاء التي قد يقعون بها، خاصة أنهم يطمحون إلى المثالية في كل ما يقومون به، يحاولون أن

يقوموا بكل شيء بأحسن صورة، ويهتمون بشكل كبير لنظرة الناس إليهم وللآراء التي يكونوها عنهم، لذلك فإنهم معرضون للشعور بالذنب في حال أخطؤوا بحق أنفسهم أو بحق الآخرين وذلك بغض النظر عن التخصص الذي اختاره كل منهم، والذي كما يبدو ليس متغير مؤثر في الشعور بالذنب.

مقترحات البحث:

_ إجراء ندوات للمراهقين حول أهمية الأمل، ومساعدتهم في التعرف على أفضل الطرق التي تساهم في تحسين مستوى الأمل لديهم.

_ الاهتمام بدراسة العوامل التي تسبب الشعور بالذنب لدى المراهقين.

_ إجراء دراسات تتناول الشعور بالذنب في علاقته مع عدة متغيرات خاصة عند المراهقين.

المراجع:

المراجع العربية:

_ ابراهيم، عيسى تواتي؛ سواكر، رشيد. (2015). النمو النفسي الاجتماعي وحاجات المسنين في ضوء نظرية أريكسون. **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية**، 3 (11)، 115 _ 124.

_ أحمد، زقاوة. (7_8 مارس، 2016). **دراسة العلاقة بين التوجه نحو الهدف (الأمل) والتوافق الدراسي لدى المراهق في التعليم الثانوي**. أبحاث الملتقى الوطني عن النشاطات الدراسية/التدريسية بين المتعة والملل. جامعة وهران. الجزائر.

_ الأنصاري، بدر محمد. (2000). **بناء مقياس للذنب وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى عينة من طلاب جامعة الكويت**. الكويت. مركز النشر العلمي.

_ انجلر، باربرا. (1991). **مدخل إلى نظريات الشخصية**. ترجمة: فهد بن عبد الله بن دليم. الطائف. مطبوعات نادي الطائف الأدبي.

_ الأنصاري، بدر محمد. (2002). **المرجع في مقاييس الشخصية (تقنين على المتمع الكويتي)**. الكويت. دار الكتاب الحديث.

_ جودة، آمال. (نوفمبر _ ديسمبر، 2010). **التفاؤل والأمل وعلاقتهما بالسعادة لدى عينة من المراهقين في محافظة غزة**. المؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس. رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية. مصر.

_ جودة، آمال؛ أبو جراد، حمدي. (2011). التنبؤ بالسعادة في ضوء الأمل والتفاؤل لدى عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، 2 (24)، ص 129 _ 162.

_ حجازي، مصطفى. (2012). **إطلاق طاقات الحياة**. بيروت. التنوير لطباعة والنشر والتوزيع.

_ سعيد، أفراح ابراهيم. (2011). الشعور بالذنب لدى طلبة المرحلة الإعدادية. **مجلة تكريت للعلوم**. 18 (4)، 337 _ 345.

_ الشبؤون، داليا. (2011). الشعور بالذنب وعلاقته بالشعور بالخزي عند المراهقين (دراسة ميدانية لدى تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية. **مجلة جامعة دمشق**، 27، 57 _ 87.

_ عبد الصاحب، منتهى مشطر. (2011). **الشعور بالذنب وعلاقته بالاكتئاب**. عمان. دار صفاء للنشر والتوزيع.

_ عبد العزيز، حسان محمد. (2016). الشعور بالذنب وعلاقته باضطراب الشخصية الوسواسية القهرية. **مجلة جامعة البعث**، 38 (15)، 101 _ 132.

_ العيسوي، عبد الرحمن. (2004). **دراسات حديثة في علم النفس الإكلينيكي**. بيروت. دار النهضة العربية.

_ الفرماوي، حمدي علي؛ حسن، وليد رضوان. (2009). **الميتا انفعالية لدى العاديين وذوي الإعاقة الذهنية**. عمان. دار صفاء للنشر والتوزيع.

_ فرويد، سيغموند. (1991). **النظرية الجنسية**. ترجمة: أحمد طلعت. بغداد. مكتبة النهضة.

_ نشيواتي، عبد المجيد. (2003). **علم النفس التربوي**. ط: 4. عمان. دار الفرقان.

المراجع الأجنبية:

_ Barzeger, A., Azadfallah, P., Farhani, H., & Ashtiani, A. F. (2018). Development of the Persian version of the integrative hope scale: A review of psychometric indices. **International journal of behavioral science**. Vol: 12. No: 1. pp: 1 _ 8. Tahran: Iran. Tarbiat Modares university.

_ Dixon, D. D. (2017). Hope across achievement: Examining psychometric properties of the children's hope scale across the range of achievement. **SAGE journal**. Vol: 7. No: 3. pp: 1 _ 11. Detroit: USA. Wayne state university.

_ Ferreira, F. (2014). **Financial guilt and crises exploring marketing opportunities to southern countries.** Master. Portuguese catholic university.

_ Frederick, K. E. (2012). **Understanding the impact of equine-assisted learning on levels of hope in at0risk adolescents**. Doctoral. Department of educational psychology. Texas: USA. Baylor university.

_ Gilman, R., Dooley, J., & Florell, D. (2006, February). Relative levels of hope and their relationship with academic and psychological indicators among adolescents. **Journal of social and clinical psychology**. Vol: 25. No: 2. pp: 166 _ 178. New York: USA. Guilford press periodicals.

_ Gungor, A. (2016). **Investigating the moderating effects of optimism, hope, and gratitude on the relationship among negative life events and psychological distress and life satisfaction**. Doctoral. Philosophy department. College of education and human performance. Florida: USA. University of Central Florida.

_ Hamid, N. (2020). Study of the relationship of hardiness and hope with life satisfaction in manager. **International journal of psychology**. Vol: 14. No: 1. pp: 310 _ 339. Tahran: Iran. Iranian psychological association.

_ Kuhalampi, M., S. (2008). **The sources of moral motivation studies on empathy, guilt, shame and values.** Master**.** Department

of social psychology, university of Helsink, Yliopistopaino, Helsinki.

_ Lazarus., R. (1999). **Hope, despair, sadness, grief emotion**. New York: USA. Academic search elite.

_ Lazarus., R. (2002). Hope. An emotions and vital coping resource against despair. **Social research journal**. Vol: 66. No: 2. pp: 653 _ 678. Baltimore: USA. Johns Hopkins university.

_ Li, C., & Monroe, M. C. (2017). Development and validation of the climate change hope scale for high school students. **Environment and behavior journal**. Vol: 50. No: 4. pp: 1 _ 26. Missouri: USA. University of Missouri.

_ Nazam, F., & Husain, A. (2021). Psychometric revalidation of children's hope scale among Indian adolescents. **Asia – Pacific social science review**. Vol: 21. No: 1. pp: 188 _ 196. Aligarh: India. Aligarh Muslim university.

_ Paacico, J. C., Bastianello, M. R., Zanon, C., & Hutz, C. S. (2013). Adaptation and validation of the dispositional hope scale for adolescents. **Psychology journal**. Vol: 26. No: 3. pp: 488 _ 492. Brasilia: Brazil. Federal university of Rio Grande do Sul.

_ Paquette, K. M. (2015). **Perspective on hope of hospice and palliative care nurses**. Doctoral. College of philosophy. Rhode Island: England. University of Rhode Island.

_ Pavlakou, E. (2020). Snyder hope scale in a healthcare facility in Athens, Greece. **Journal of psychology and behavioral science**. Vol: 8. No: 2. pp: 50 _ 63. Athens: Greece. Athens university of economics and business department.

_ Powell, A., & Schmitt, M. (2006). Inequality as ingroup privilege or outgroup disadvantage: The impact of group focus on collective guilt and interracial attitudes. **Society for personality and social psychology**. Vol: 31. No: 4. pp: 508 _ 521.

_ Snyder, C., R., & Lopez, S., J. (2002). **The handbook of positive psychology**. New York: USA. Oxford university press.

_ Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams, V. H., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success

in college. **Journal of educational psychology.** Vol: 94. No: 4. pp: 820 _ 826. Kansas: USA. University of Kansas.

_ Sunbul, Z.,A., & Cekici, F. (2018, 4 December). Hope as unique agent of resilience in socio-economically disadvantaged adolescents. **Nternational journal of evaluation and research in education.** Vol: 7. No: 4. pp: 299 _ 304. Istanbul: Turkey. Istanbul Medipol university.

_ Thompson, T., Jessica, S., & James, A. (2008). Assessing the psychometric properties of a scenario based measure of achievement guilt and shame. **Journal of educational psychology**. Vol: 1. pp 1 _ 23. Hobart: Australia. University of Tasmania.

_ Venning, A. J., Eliott, J., Kettler, L., & Wilson, A. (2009, June). Normative data for the hope scale using Australian adolescents. **Australian journal of psychology**. Vol: 61. No: 2. pp: 100 _ 106. Canberra: Australia. Australian psychological society.

_ Wagshul, Y. D. (2018). **Effect of external Locus-of- hope on acquired capability for suicide**. Doctoral. College of social and behavioral science. Minnesota: USA. Walden university.

_ Walter, J., L., & Burnaford, S., M. (2006). Developmental changes in adolescents' guilt and shame: The role of family climates and gender. **North America journal of psychology.** Vol: 8. No: 2. pp: 321 _ 338. New York: USA. American psychological association.

_ Yailagh, M. S., Ghahfarokhi, F. K., Maktabi, G. H., Neasi, A., & Samavi, A. (2012). Reliability and validity of the hope scale in the Iranian students. **Journal of life science and biomedicine**. Vol: 2. No: 4. pp: 125 _ 128. Ahvaz: Iran. Shahid Chamran university.

الملاحق:

مقياس الأمل في صورته الأولية:

الرقم	العبارات
1	أستطيع التفكير بطرق كثيرة للخروج من المأزق.
2	أسعى لتحقيق أهدافي بقوة.
3	أشعر بالتعب معظم الوقت.
4	يوجد عدة طرق لحل أية مشكلة.
5	أشعر بالإحباط بسهولة في أي جدال.
6	أستطيع التفكير بعدة طرق للحصول على الأشياء المهمة بالنسبة لي في الحياة.
7	أقلق على صحتي.
8	أعلم أنني أستطيع إيجاد طريقة لحل المشكلة حتى عندما يُحبط الآخرين.
9	أعدتني تجاربي السابقة لمستقبلي جيداً.
10	لطالما كنت ناجح في الحياة جداً.
11	عادة ما أجد نفسي قلق حول شيء ما.
12	أحقق الأهداف التي أحددها لنفسي.

مقياس الأمل في صورته النهائية:

الرقم	العبارات
1	أستطيع التفكير بطرق كثيرة للخروج من المأزق.
2	أسعى بقوة لتحقيق أهدافي.
3	أشعر بالتعب معظم الوقت.
4	يوجد عدة طرق لحل أية مشكلة.
5	أشعر بالإحباط بسهولة في أي جدال.
6	أستطيع التفكير بعدة طرق للحصول على الأشياء المهمة بالنسبة لي في الحياة.
7	أشعر بالقلق على صحتي.
8	حتى عندما يُحبط الآخرين، أعلم أنني أستطيع إيجاد طريقة لحل المشكلة.
9	أعدتني تجاربي السابقة جيداً لمستقبلي.
10	لطالما كنت ناجحاً جداً في الحياة.
11	عادة ما أجد نفسي قلق حول شيء ما.
12	حققت الأهداف التي حددتها لنفسي.

مقياس الشعور بالذنب:

الرقم	العبارات	أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
1	أحاسب نفسي على كل كلمة بدرت مني اتجاه الآخرين.					
2	أستحق أن أعيش بسعادة وهناء.					
3	أشعر بأن خطئي كبير جداً عند أي تقصير.					
4	أتمنى لو كان بإمكاني محو بعض الأخطاء الماضية.					
5	أشعر بالأسى والاشمئزاز من سلوكي الخاطىء					
6	أعاني من قلة عدد ساعات النوم في اليوم.					
7	يؤرقني التفكير في أمور قمت بها في لحظة انفعال وتوتر.					
8	أشعر بالتعب والوهن أغلب الأيام.					
9	أندم على فرص كثيرة أضعتها في حياتي.					
10	أشعر بالقلق من عدم تقبل الآخرين لاعتذاري إذا أخطأت بحقهم.					
11	أنعت نفسي بأوصاف نابية عندما أرتكب خطأ ما.					
12	أستيقظ من النوم بسبب الأحلام المزعجة.					
13	لا أغضب من نفسي إذا خدعت الآخرين.					
14	أشعر بألم في رأسي لأنني أفكر في أخطائي.					

15	ألوم نفسي على أخطاء ارتكبها أحد أفراد أسرتي.					
16	أشعر بأنني مميز عن الآخرين.					
17	ألوم نفسي إذا نقلت خبر سيء حتى لو كان من غير قصد.					
18	أستحق أن أعامل باحترام من الآخرين.					
19	أعجز عن مسامحة نفسي عن أخطائي السابقة.					
20	أبتعد عن ارتكاب الأخطاء خوفاً من النقد.					
21	أرغب بالتكفر عن أخطائي.					
22	أشعر بأني غير قادر على أداء واجباتي.					
23	أعجز عن الاستمتاع بوقتي عندما لا أقوم بواجباتي على أكمل وجه.					
24	أحرم نفسي من الخروج من المنزل إذا تسببت بالضيق لأحد أفرا دأسرتي.					
25	أحاسب نفسي على أتفه الأشياء.					
26	عندما أرتكب خطأ لا أتناول الطعام طيلة اليوم.					
27	يحمر وجهي كثيراً عندما أفكر في خطأ ما ارتكبته.					
28	إن أخطائي كثيرة لا تُغتفر.					
29	أتمنى لو أستطيع ضرب نفسي ومعاقبتها.					
30	أستحق العقاب على بع أخطائي.					

31	أحدّث نفسي بأنه يجب أن أتصرف بصورة أفضل.					
32	أشعر بالثقة في النفس وراحة الضمير.					
33	أشعر بضعف مكانتي بين الآخرين.					
34	أخشى مواجهة ذاتي.					
35	أشعر بأني عديم الفائدة ولا أساوي شيئاً.					
36	أتمنى لو كنت شخصاً آخر.					
37	أحسد الآخرين على رضاهم عن أنفسهم.					
38	يؤنبني ضميري إذا جاملني أهلي أمام إخوتي.					
39	أشعر بضيق في التنفس بسبب ما فعلته من أخطاء.					
40	ارتكبت العديد من الأخطاء في حياتي.					
41	إن قلبي يخفق بشدة عندما أفكر بخطأ ما ارتكبته.					
42	أتضايق من نفسي جداً عندما أتسبب في إيذاء الآخرين.					
43	أخطأت في حق أهلي وأصحابي.					
44	أشعر بالغضب من نفسي بسبب كثرة أخطائي.					
45	أجد صعوبة كبيرة في أن أركز تفكيري في عمل معين.					
46	أشعر بالإثم عند تقصيري في أداء واجباتي الدينية.					

47	لدي القدرة على مواجهة مشكلاتي وحلها.					
48	أبكي كثيراً عندما أرتكب خطأ ما.					
49	أشعر بالندم إذا تصرفت بطريقة غير لائقة وإن كانت غير مقصودة.					
50	أستطيع التخلص من أخطائي وتحمل نتائجها.					

درجة توفر المعايير الأساسية المشتركة للرياضيات CCSSM الخاصة بمحتوى الإحصاء والاحتمالات في كتب الرياضيات للصفين السابع والثامن الأساسي في الجمهورية العربية السورية

طالب الدراسات العليا: يسرا الدسوقي كلية التربية – جامعة البعث

اشراف الدكتورة: رويدا الونوس

الملخص

هدف البحث إلى معرفة درجة توفر معايير CCSSM الخاصة بمحتوى الإحصاء والاحتمالات، في كتاب الرياضيات للصف السابع والثامن الأساسي في سورية، تمت ترجمة المعايير وتحكيمها واستخدامها لبناء أداة تحليل محتوى، وتم التأكد من صدق الأداة وثباتها، ثم طبقت الأداة على موضوعات الإحصاء والاحتمالات في الكتب المقصودة، وكانت نسب التوفر للمعايير الأربعة الرئيسية الخاصة بمحتوى الصف السابع كالآتي:

المعيار 1: استخدام العينات العشوائية لاستخلاص الاستدلالات عن المجتمع، نسبته: 0%.

المعيار 2: استخلاص الاستدلالات العامة لمقارنة مجتمعين مختلفين، نسبته: 41%.

المعيار 3: دراسة الفرص وبناء وتقييم نماذج الاحتمالات، نسبته: 58,3%.

المعيار 4: إيجاد الاحتمالات للأحداث المركبة باستخدام قوائم وجداول ورسوم شجرية ومحاكاة، نسبته: 0%،

أما المعيار الخاص بمحتوى الصف الثامن والذي ينص على: دراسة أنماط الارتباط بين البيانات ذات المتغيرين فكانت نسبته 0%، وهي تعتبر "معدومة وضعيفة التوفر". وقد تم التفسير بأن: تلك المعايير لم تشكل اهتماما لواضعي المناهج المطورة؛ فلذلك أُخِّرت إلى مراحل دراسية لاحقة. وعليه تم اقتراح: تطوير محتوى الإحصاء والاحتمالات، وتبكير البدء بتعليم موضوعاته، من أجل تحقيق مبادئ: *"التماسك والتركيز والصرامة"* من معايير CCSSM، مع متابعة الدراسات في هذا المجال.

الكلمات المفتاحية: معايير الإحصاء و الاحتمالات ، المعايير الأساسية المشتركة ، تحليل المحتوى.

Abstract:

This research aimed To find out how much available are the CCSSM standards of statistics and probabilities in the math textbook of the seventh grade in Syria, the standards were translated, experts-approved and used to build a content analysis tool. The tool's validity and reliability were ensured. After applying the tool to Statistics and Probabilities topics that are contained in the intended book. The availability rates for all four main standards were as follows:

- ST1: Use random sampling to draw inferences about a population: 0%
- ST2: Draw informal comparative inferences about two populations:41,7%
- ST3: Investigate chance processes and develop, use, and evaluate probability models: 58,3%
- ST4: Find probabilities of compound events using organized lists, tables, tree diagrams, and simulation: 0%.

For the unique 8th grade standard that state: Investigate patterns of association in bivariate data; It's availability rate was 0%, which is considered as *"Nil or Poorly available"*. This has been interpreted as follows: These standards did not be an interest for the developed curricula developers; Therefore, they were postponed to later school stages. Accordingly, it was suggested to develop the statistics and probability content and to early start teaching its topics in order to achieve the principles of CCSSM standards: *"coherence, focus, rigor"*, also to perform additional studies in such field.

Key Words: Statistics and Probability Standards, Common Core Stats Standards, Content Analysis.

المقدمة:

لطالما أدى النظام التربوي في أي مجتمع دورا محوريا إيجابيا في تطوره، فالتربية في مجتمع ما هي ترجمة عملية لأهدافه المتوسطة والبعيدة المدى، والمثْبتة في المناهج الدراسية التي تعد أهم أدوات المجتمع في تحقيق تلك الأهداف، وقد أصبح واضحا أنه من يريد مواكبة التطور عليه أن يعيد النظر في نظامه التربوي عن طريق إخضاعه للتقويم والتطوير بشكل مستمر حتى يواكب هذا التطور المتسارع في شتى العلوم.

و إذا كان التطوير هو نشاط موجه لتحسين المستقبل انطلاقا من واقع راهن، فلا بد من معرفة خصائص هذا الواقع من أجل تحديد الفارق الذي ينبغي تقليصه وصولا إلى الهدف المرغوب، وهنا يبرز دور التقييم ثم التقويم، باعتبارهما المبدأ الذي تنطلق منه الرؤى والخطط المستقبلية، وفي حالة الأنظمة التعليمية يبدو منطقيا لعملية التطوير بما تحتويه من تقييم ثم تقويم أن تنطلق من المحتوى العلمي والكتاب المدرسي كونه *"الناقل الرئيسي للمنهاج التعليمي، ولا يزال يلعب دورا مهيمنا في مشهد التعليم الحديث لمختلف المواد والمناهج"* (Madusise, 2020).

وربما يمثل منهج الرياضيات أحد أهم أفرع مناهج التعليم في هذا العصر الذي امتدت فيه الرياضيات إلى جميع العلوم، حتى أصبحت مادة أساسية في كل حقل من حقول المعرفة، لذا رآها الألماني غاوس (Carl Friedrich Gauss) وهو من كبار الرياضيين، بأنها *"ملكة العلوم وأن نظرية الأعداد هي ملكة الرياضيات، مؤكدا على أهمية كليهما لفهم باقي العلوم"* (UCL, 2015, 3).

لذلك حظيت مناهج الرياضيات بشكل خاص باهتمام دولي مستمر. وذلك نظرا لإدراك تلك الدول أهمية هذه المادة في تنمية المجتمع وأثرها الفعال في رسم خطوط التقدم العلمي وإسهامها الرئيس في فروع المعرفة المختلفة (المصطفى،

2017، 2). لذا يمكن القول إن وضع مناهج حديثة للرياضيات تكون ملبية لمتطلبات العصر وحاجات الأفراد هو مسؤولية مجتمعية تربوية كبيرة.

ومع أن الطلاب اليوم لديهم قدرات وحاجات واهتمامات مختلفة إلا أن كلاً منهم يجب أن يمتلك القدرة على استخدام الرياضيات، ولكل منهم الحق بامتلاك القدرة على فهم قوة وجمال الرياضيات بوصفها لغة عالمية ومهارة أساسية لعموم المهن والمجالات، مما يستلزم وجود مبادئ ومعايير للرياضيات تصف ما ينبغي على الطالب أن يكتسبه خلال مسيرته التعليمية وتسهم في تقييم أدائه عبر مراحل هذه المسيرة، بحيث يمتلك الطالب أساسا علميا مشتركا يعطيه قدرة تنافسية عالية إزاء أقرانه في بقية الدول في كل من المجالات المهنية أو الأكاديمية أو المسابقات الدولية، مما اقتضى أن تكون المعايير المستخدمة في إعداد المناهج وتقييمها وتطويرها ذات شأن عالمي علاوة على ضرورتها المحلية.

وهكذا ظهر في ثمانينيات القرن الماضي ما يعرف بالمعايير العالمية لإصلاح التعليم، التي وصفت فيما بعد بأنها العمود الفقري لحركة إصلاح التعليم القائم على المعايير كونها توفر المبادئ التوجيهية لما يتوقع من الطالب معرفته وامتلاك القدرة على القيام به وتحدد المنهج المطلوب لذلك (Porter et al, 2009)، وذلك حين قدم المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات NCTM "معايير المناهج والتقييم للرياضيات المدرسية Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics"، وبعد ذلك سعت كل ولاية أميركية منذ 1990 إلى وضع معايير تعليمية خاصة بها، فتباينت الولايات في معايير تعليم الرياضيات ومرتكزات بناء كتب الرياضيات المدرسية في كل منها (Whitman, 2015, 10-24)، واستمر ذلك إلى طرحت في المنتدى السنوي لمجلس رؤساء المدارس الحكومية CCSSO سنة 2007 إمكانية اعتماد مجموعة أساسية مشتركة من المعايير واستخدامها لتطوير سياسة تعليم مشتركة، فتمخض حينها النقاش عن *"مبادرة المعايير الأميركية الأساسية المشتركة"* CCSSI (The

Common Core State Standards Intiative)، والتي صدرت كمجموعة واحدة من المعايير التعليمية الواضحة لقسمي اللغة الإنجليزية والرياضيات التي يمكن للولايات مشاركتها وتبنيها طواعية، ومن ثم بدأت الولايات اختياريا إقرارها منذ 2011، وقد اعتمد القسم الخاص بالرياضيات منها – إلى جانب معايير NCTM – على جهود المجلس الوطني للبحوث NRC وتقارير لجنة دراسة تعلم الرياضيات Mathematics Learning Study Committee (CCSSI, 2010). وهكذا تبلورت المعايير الأساسية المشتركة للرياضيات CCSSM (CCSSI, 2010)، وهي التي سيتم اعتمادها في البحث الحالي كأساس للتحليل كونها تركز على تطوير مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات والمهارات التحليلية التي يحتاجها الطالب لتحقيق النجاح الأكاديمي والمهني.

مشكلة البحث وأسئلته: تم تحديد مشكلة البحث من خلال النقاط التالية:

- خبرة الباحثة في التدريس و ملاحظتها لمحتوى كتب الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي؛ إذ تبين أن هناك ضعف و قلة اهتمام في محتوى الإحصاء والاحتمالات مقارنة بباقي الدول، هذا على الرغم من أنه يجب أن يحتل موقعا حيويا في كتب الرياضيات لما له من أهمية في تمثيل و وصف العالم الذي نعيشه و التنبؤ احتمالات حدوث أمور معينة بناء على معطيات حاضرة من أجل المساعدة في اتخاذ القرارات المناسبة، فضلا عن كونه ينقل المعلومات بسلاسة ومتعة من المحسوس إلى المجرد.
- وقد تبين هذا الضعف من خلال تدني مستوى التلاميذ الذي أظهرته نتائج "اتجاهات الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS" (Trends in International Mathematics and Science Study)، إذ كانت آخر مشاركات سورية في هذه المسابقة في عام 2011، وحينها حصلت سورية على الترتيب 39 من أصل 42 دولة مشاركة (صميدة وغريس، 2014، 21).

- وبالنسبة للدول ذات الترتيب العالي مثل سنغافورة التي حصلت على المركز الأول عام 2015، فقد يعود سبب أدائها المتميز إلى التشابه الكبير بين معاييرها و معايير CCSSM الذي أكدته دراسة (Artel, 2014) التي قارنت معايير CCSSM مع معايير مناهج الرياضيات في سنغافورة، و تبين في تلك الدراسة أن معايير CCSSM ما هي إلا إطار للمعايير والموضوعات في مناهج سنغافورة (الكردي، 2016، 35).
- ونظرا لأهمية الكتاب المدرسي في العملية التعليمية فقد *"أكدت جميع الندوات و المؤتمرات المنعقدة مؤخرا أن الكتاب المدرسي يعاني من ضعف المحتوى العلمي* ***وضعف الاهتمام بتحليل المعلومات التي يقدمها"*** (الونوس، 2014). وقد كان آخر هذه المؤتمرات هو *"مؤتمر التطوير التربوي"* عام 2019، والذي كان من إحدى توصياته اعتماد نظام التقويم المستمر للمناهج الحالية وتطويرها لتتماشى مع المعايير العالمية في إعداد المناهج (وزارة التربية، 2019).
- إضافة إلى توصيات العديد من الدراسات السابقة بإجراء دراسات تقييمية وتقويمية لمحتوى الإحصاء والاحتمالات بشكل خاص، ولمحتوى الرياضيات بشكل عام، وأن يتم ذلك استنادا الى المعايير العالمية، والتي يعتبر من أحدثها معايير CCSSM، مثل سعيد (2020)، و زيادة وقنيبي (2022)، و الكردي (2016)، والديب (2021)، والغامدي والتميمي (2018)، وبيكل (Pickle, 2012).

لذا سيسعى البحث الحالي إلى سد هذه الثغرة عن طريق تحليل محتوى الإحصاء و الاحتمالات في كتب الرياضيات السورية للصفين السابع الأساسي والثامن الأساسي لمعرفة مدى توفر معايير CCSSM فيها. وقد تمت صياغة المشكلة بالسؤال الرئيسي التالي:

ما درجة توفر المعايير الأساسية المشتركة للرياضيات CCSSM الخاصة بمحتوى الإحصاء والاحتمالات في كتب الرياضيات للصفين السابع والثامن الأساسي في الجمهورية العربية السورية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما هي المعايير الأساسية المشتركة للرياضيات CCSSM الواجب توفرها في محتوى الإحصاء والاحتمالات لكل من الصف السابع الأساسي والصف الثامن الأساسي؟
2. ما درجة توفر معايير CCSSM في محتوى موضوعات الإحصاء والاحتمالات للصف السابع الأساسي؟
3. ما درجة توفر معايير CCSSM في محتوى موضوعات الإحصاء والاحتمالات للصف الثامن الأساسي؟

أهمية البحث: تنبع أهمية البحث من النقاط التالية:

1. توفر هذه الدراسة قائمة بأحدث المعايير العالمية (CCSSM) الواجب توفرها في محتوى الإحصاء والاحتمالات للصف السابع والثامن الأساسي.
2. تسلط هذه الدراسة الضوء على مواطن والضعف والقصور، إن وجدت، في محتوى الإحصاء والاحتمالات للصف السابع والصف الثامن الأساسي مما يساعد مطوري مناهج الرياضيات في الجمهورية العربية السورية على تداركها في عمليات تطوير المناهج المستمرة.
3. تستجيب للتوصيات الدولية والاتجاهات العالمية الحديثة، والتي تنادي بتقويم وتحليل المناهج الدراسية بشكل مستمر وذلك بهدف تحسينها وتطويرها.
4. تلبي احتياجات الباحثين وطلبة العلم والمهتمين في مجال تقويم مناهج الرياضيات وفق المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة CCSSM.

أهدافُ البحثِ: تسعى الباحثة من خلال هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. تحديد المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة CCSSM الواجب توفرها في محتوى الإحصاء والاحتمالات للصف السابع الأساسي والصف الثامن الأساسي.
2. بيان درجة توفر معايير CCSSM الخاصة بمحتوى الإحصاء والاحتمالات في كتب الرياضيات للصف السابع الأساسي.
3. بيان درجة توفر معايير CCSSM الخاصة بمحتوى الإحصاء والاحتمالات في كتب الرياضيات للصف الثامن الأساسي.

حدود البحث: سيقتصر هذا البحث على تحليل موضوعات الإحصاء والاحتمالات للصف السابع الأساسي، وأيضا للصف الثامن الأساسي في الجمهورية العربية السورية المعتمدة للعام الدراسي (2022-2023)، وفق مجال الإحصاء والاحتمالات من مجالات المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة CCSSM.

مصطلحات البحث:

1) تحليل المحتوى: عرفه بيرلسون بأنه: *"عبارة عن طريقة بحث يتم تطبيقها من أجل الوصول إلى وصف كمي هادف ومنظم لمحتوى أسلوب الاتصال"* (العساف،1995، 235).

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه: أسلوب منهجي منظم، يهدف إلى وصف واقع محتوى الإحصاء والاحتمالات في كتاب الرياضيات للصف السابع والثامن الأساسي المعتمدة للعام الدراسي (2022-2023)، عن طريق تحليلها على ضوء معايير CCSSM (والتي ستكون هي فئات التحليل) باستخدام أداة قياس مقننة علميا من تصميم الباحثة ومن ثم تقييم النتائج وتفسيرها.

2) المعايير: هي *"أعلى مستويات الأداء التي يطمح الإنسان في الوصول إليها والتي يتم في ضوئها تقويم مستويات الأداء المختلفة والحكم عليها"* (طعيمة، 2004، 68).

أما المعايير الأساسية المشتركة للرياضيات Common Core State Standards of Mathematics [CCSSM]: فهي وصف لما يجب أن يفهمه الطلاب، ويكونوا قادرين على إنجازه في كل صف تعليمي من رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر. اعتمدتها الولايات المتحدة الأمريكية عام 2010؛ لبناء أساس مشترك في تعليم الرياضيات بين ولاياتها، وتتضمن نوعين من المعايير؛ معايير المحتوى ومعايير الممارسات. أما معايير المحتوى – موضوع الدراسة – فتشمل على معايير تتغير بتغير الصف الدراسي ابتداءا من مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف الثامن، ومعايير خاصة بالمرحلة الثانوية التي تبدأ من الصف التاسع وحتى الصف الثاني عشر (CCSSI, 2010).

أما إجرائيا فتعرفها الباحثة بأنها: مجموعة من المواصفات المعيارية والأداءات الخاصة بمحتوى الإحصاء والاحتمالات، مأخوذة من معايير المحتوى للمعايير الأمريكية الأساسية المشتركة الخاصة بالصف السابع والثامن الأساسي، والتي ستفصِّلها الباحثة في استمارة تحليل المحتوى لتحديد ما يجب تضمينه – حسب معايير CCSSM – في محتوى الإحصاء والاحتمالات للصف السابع والثامن الأساسي.

الجانب النظري والدراسات السابقة:

أولا – الدراسات السابقة:

– **دراسة بيكل (Pickle, 2012):** تحليل المحتوى الإحصائي في كتب الرياضيات المدرسية للصفوف المتوسطة.

هدفت الدراسة إلى تحليل المفاهيم الإحصائية في أربعة كتب رياضيات للمرحلة المتوسطة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي واستخدمت استمارة تحليل محتوى لتحديد المفاهيم الرياضية وتحديد المستوى المعرفي المطلوب من الطلاب من أجل إنجاز التمرينات. و أظهرت النتائج أن المفاهيم الرياضية مثل "مفاهيم النزعة المركزية" مكررة في عدة صفوف، هذا على الرغم من تأكيد معايير CCSSM على عدم التكرار، كما أن معظم المحتوى الإحصائي قد عُثر عليه في الفصل الموجود في نهاية الكتاب. وأظهرت التمارين المطلوبة انخفاض المطالب المعرفية في مستوى الطلاب لاستكمال التدريبات، و هذا يؤدي إلى إعاقة تطوير فهم عميق للمفاهيم. و أشارت النتائج إلى عدم تطبيق المناهج لمعايير CCSSM كونها حديثة العهد، حيث أظهرت النتائج وجود اختلافات في المحتوى الإحصائي في عينة الدراسة.

– **دراسة الكردي (2016):** تحليل محتوى الإحصاء والاحتمالات في كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة في السعودية في ضوء المعايير الأساسية المشتركة CCSSM.

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل محتوى الإحصاء و الاحتمالات في كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة في السعودية في ضوء المعايير الأساسية المشتركة CCSSM، تم تطبيق المنهج الوصفي التحليلي، على الرياضيات للصفين الأول المتوسط و الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية، وتم استخراج التكرارات و النسب المئوية لمحتوى الإحصاء والاحتمالات في ضوء معايير CCSSM. أظهرت

النتائج أن كتاب الرياضيات للصف الأول المتوسط قد راعى المعايير الأساسية المشتركة المتمثلة بالإحصاء والاحتمالات بدرجات متفاوتة، حيث توفر معيار إيجاد احتمالات لأحداث مركبة باستخدام قوائم و جداول ورسوم شجرية المرتبة الأولى بنسبة 39,5%، كما تضمن كتاب الصف الأول المتوسط محتوى خاصا بمعايير الصف الثامن بنسبة 32,5%، لكنه أغفل المؤشر الخاص بتوليد عينات متعددة لقياس التباين في التقديرات والتنبؤات عن المجتمع. أما كتاب الرياضيات للصف الثاني المتوسط فقد راعى أحد المعايير الأساسية المتمثلة بالإحصاء و الاحتمالات، و أربع معايير فرعية من تلك المعايير المخصصة للصف الأول المتوسط في المعايير الأساسية المشتركة، و بينت الدراسة أن الكتب في الصفوف الدراسية كانت متباينة ومختلفة من صف لآخر، وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام المؤلفين بمعايير CCSSM.

- **دراسة الغامدي والتميمي (2018):** تقويم محتوى كتب الرياضيات المدرسية للصفوف الدنيا في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير الأميركية المشتركة للرياضيات CCSSM.

هدفت الدراسة إلى تقويم محتوى كتب الرياضيات المدرسية للصفوف الابتدائية الأول و الثاني والثالث في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير المحتوى من معايير CCSSM، استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى لعينة تألفت من محتوى كتب الرياضيات المدرسية المقررة للصفوف المذكورة و ذلك للعام الدراسي 2016 – 2017، وقد تحققت الدراسة من صدق و ثبات أداة تحليل محتوى المستخدمة، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى تركيز محتوى الكتب متوسط بنسبة مقدارها 52%، ومستوى التماسك منخفض بنسبة مقدارها 40,43%. وفي ضوء هذه النتائج قدمت الباحثتان تصورا مقترحا تم تحكيمه بهدف تحسين مستوى تركيز كتب العينة و تماسكها في ضوء معايير CCSSM.

- **دراسة سعيد (2020):** تحليل موضوعات الإحصاء والاحتمالات في كتب الرياضيات المطورة للصفوف الثالث حتى الثامن الأساسي في سورية في ضوء معايير NCTM.

هدفت الدراسة إلى تحليل موضوعات البيانات والاحتمالات في كتب الرياضيات (3، 4، 5، 6، 7، 8) المقررة للعام الدراسي (2020/2019) في ضوء معايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات NCTM. اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، واستخدمت أداة تحليل محتوى خاصة بمجال الإحصاء والاحتمالات تم بناءها اعتمادا على معايير NCTM وتم التحقق من خصائصها السيكومترية، وتوصلت الباحثة إلى ما يلي:

أعلى نسبة لجميع معايير مجال تحليل البيانات والإحصاء للمعيار الأول كانت في كتاب الصف السادس بنسبة 68,75%) وأدنى نسبة كانت للمعيارين الثالث والرابع في كتب الصف الثالث والرابع والخامس والثامن بنسبة 0%، والمعياران الثالث والرابع لم يتوفرا إلا في كتاب الرياضيات للصف السابع و بنسب مئوية 7,7% و 42,99% على التوالي. وأثبت البحث فروقا ذات دلالة إحصائية بين نسب تكرارات المعيار الأول والمعيار الثاني من معايير مجال تحليل البيانات والاحتمالات لصالح كتب الرياضيات للصف الثامن.

- **دراسة الديب (2021):** درجة توفر المعايير الأساسية المشتركة CCSSM في كتب الرياضيات الفلسطينية.

هدفت الدراسة إلى تحديد توفر معايير CCSSM في كتب الرياضيات المطورة للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداتا الدراسة بقائمة المعايير الأساسية المشتركة للرياضيات CCSSM وقائمة تحليل المحتوى، طبقت القائمتان على جميع كتب الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا من الصف الخامس حتى العاشر، وعددها 12 كتابا؛ ستة للجزء الأول ومثلها للجزء الثاني، والمعتمدة للعام الدراسي 2017 – 2018، وأظهرت

نتائج الدراسة أن توفر معايير CCSSM في الصفوف المذكورة كانت بدرجة مرتفعة وبنسبة 79,4%، وأن المرتبة الأولى في نسبة توفر تلك المعايير كانت لكتابي الصف الخامس بدرجة 98,61%، ويليها كتابا الصف التاسع (86,61%)، ثم كتابا الصف الثامن (84,15%)، ثم كتابا الصف العاشر (82,78%)، ثم كتابا الصف السابع (65%)، وفي المرتبة الأخيرة حل كتابا الصف السادس بنسبة توفر 54,24%، و أوصت الدراسة بضرورة تطوير و إثراء كتب الرياضيات بأنشطة وظيفية مرتبطة بمعايير CCSSM.

- **دراسة زيادة وقنيبي (2022):** تحليل محتوى كتب الرياضيات المدرسية للمرحلة الثانوية في فلسطين في ضوء المعايير الأساسية الأميركية المشتركة CCSSM.

هدفت الدراسة إلى تحليل محتوى كتب الرياضيات المدرسية الثانوية في فلسطين في ضوء معايير CCSSM الأميركية، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي لتحليل محتوى كتب الرياضيات للصفين الحادي عشر العلمي والثاني عشر العلمي والمعتمدة في العام الدراسي 2019 – 2020 في فلسطين، واستخدمت الباحثتان أداة تحليل المحتوى التي تم إعدادها استنادا إلى معايير CCSSM. بينت الدراسة نسبا قليلة لتضمين كتب الرياضيات للمرحلة الثانوية في فلسطين للمعايير CCSSM. كما وجدت أن الكتب تفتقر لعدد من المعايير المستهدفة. وأوصت بضرورة اطلاع المختصين في المناهج الدراسية على المعايير العالمية مثل معايير CCSSM لتطوير المناهج وتحسين الجوانب ذات الضعف، وبإعادة النظر في المواضيع التي افتقرت إلى المعايير في كتب الرياضيات في المرحلة الثانوية وتعزيز نقاط القوة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

- تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة باختيارها معايير CCSSM كفئات للتحليل باستثناء دراسة سعيد (2020) التي استخدمت معايير NCTM.

- استخدمت جميع الدراسات السابقة (باستثناء دراسة سعيد) مجالات متنوعة من معايير CCSSM لتحليل مناهج الرياضيات في صفوف مختلفة، وتبين منها وجود تفاوت في درجة توفر المعايير في المجالات المختلفة.
- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة سعيد (2020) باختيارها مجال الإحصاء والاحتمالات لتحليل محتوى كتب الرياضيات السورية، واختلفت معها بعينة التحليل وكذلك بالمعايير المستخدمة في التحليل.
- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بكونها أول دراسة (حسب علم الباحثة) تناولت المعايير الأساسية المشتركة للرياضيات في تحليل محتوى الإحصاء والاحتمالات للصف السابع الأساسي والصف الثامن الأساسي في كتب الرياضيات السورية.

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في:

- ✓ التعرف على معايير الرياضيات العالمية.
- ✓ التعرف على خطوات التحليل و آلية التحليل و خطوات الدراسة المستخدمة في مثل هذه الدراسات.
- ✓ التعرف على المعالجات الإحصائية المستخدمة في تلك الدراسات.
- ✓ الاستفادة منها بتوظيفها في تفسير النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية تفسيرا علميا و موضوعيا.

ثانيا – الجانب النظري:

تهدف هذه الدراسة إلى تقييم محتوى الإحصاء والاحتمالات في كتب الرياضيات للصف السابع والثامن الأساسي، لذا سيتضمن هذا الجانب محورين رئيسيين: المحور الأول: تحليل المحتوى و المحور الثاني: المعايير الأساسية المشتركة للرياضيات CCSSM.

المحور الأول: تحليل المحتوى:

أورد التربويون تعريفات عديدة لتحليل المحتوى، ولكننا لا نكاد نلمس فرقا جوهريا أو اختلافا ملحوظا فيما بينها، فعلى سبيل المثال:

عرفته دائرة المعارف الدولية للعلوم الاجتماعية International Encyclopedia of The Social Science بأنه: "أحد المناهج المستخدمة في دراسة مضمون وسائل الاتصال المكتوبة أوالمسموعة بوضع خطة منظمة تبدأ باختيار عينة من المادة محل التحليل وتصنيفها وتحليلها كما وكيفا" (طعيمة، 2004، 71).

وعرفه علي (2011، 34) بأنه: "أسلوب بحثي يستهدف وصف محتوى الظاهرة للمادة الدراسية وصفا كميا وموضوعيا وفق معايير محددة مسبقا".

ويستخدم تحليل المحتوى للحكم على محتوى أي مادة تعليمية للتعرف على مدى تحقق أهدافها، أو للحكم على محتوى أي كتاب دراسي، للتعرف على مدى جودة هذا المحتوى، ومدى شموله، ومدى تكامله، ومدى كفايته لتحقيق الأهداف المنوطة به (النجار، 2003، 54).

من التعريفات السابقة نستنتج أن تحليل المحتوى هو أحد المناهج العلمية التي تسير وفق خطة منظمة، تستخدم للحكم على محتوى مادة دراسية محددة عن طريق تحليلها إلى عناصرها الرئيسية، استنادا إلى معايير محددة، وذلك من أجل تحديد مدى جودة هذا المحتوى وشموله وفق تلك المعايير.

أهمية تحليل المحتوى:

تبرز أهمية تحليل المحتوى بالنقاط التالية:

1. استكشاف أوجه القوة والضعف في الكتب المدرسية والمواد التعليمية.
2. تزويد العلماء والمفكرين بالفرصة للعمل تعاونيا مع المعلمين ومديري المدارس وقادة العمل الحكومي والعام، وذلك لتحسين الكتب المدرسية والمواد التعليمية.
3. تقديم المساعدة للمؤلفين والمحررين والناشرين في إعداد كتب مدرسية جديدة، وذلك بتزويدهم بمبادئ توجيهية والإشارة إلى ما ينبغي تجنبه وما يجب تضمينه.
4. تقديم مواد مساعدة في عملية مراجعة برامج الدراسة كل، وفي إعداد المعلمين والإداريين، وفي اختيار الكتب المدرسية والمواد التعليمية. (طعيمة،2004، 81).

أهداف تحليل المحتوى:

ذكر الشهري (2015) أبرز أهدف تحليل المحتوى وهي:

1. معرفة ماهية المحتوى ومكوناته من الأفكار والمفاهيم والمبادئ والقوانين والاتجاهات والمهارات.
2. تحسين نوعية الكتب المدرسية والمواد التعليمية ورفع كفاياتها اللازمة لتحقيق أهداف المناهج.
3. الكشف عن جوانب القوة والضعف في الكتب والمواد التعليمية بهدف تعزيز جوانب القوة وتلافي نقاط الضعف.
4. إعداد الخطط الفصلية واليومية بإحكام.
5. تحديد مدى كفاية الكتب في معالجة الموضوعات التي يتناولها.
6. تحديد القيم السائدة في المحتوى وأنواعها.
7. تحديد أنماط التفكير التي يشدد عليها الكتاب المدرسي.
8. المساعدة في بناء الاختبارات التحصيلية وفق جداول المواصفات.
9. تزويد مؤلفي الكتب والمعنين بإعداد الكتب المدرسية بما يجب تضمينه في المحتوى وما ينبغي تجنبه. (نقلا عن المصطفى، 2017، 34).

لذلك كله يبدو أن الغرض الرئيسي من تحليل المحتوى هو الحكم على هذا المحتوى من خلال تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف، وذلك من أجل تحسينه، وهذا يتطلب وجود معايير محددة لإجراء مثل هذا الحكم.

المحور الثاني: المعايير:

المعيار لغة: ما يقاس به غيره، وهو النموذج المحقق لما ينبغي أن يكون عليه الشيء (ابن منظور،2003، 255). أما اصطلاحا فيعرف المعيار بأنه: عبارة وصفية أو كمية تصف خاصية مطلوبة في المنتج، وتستعمل كأساس لقياس مستوى الجودة، وقد تتضمن مواصفات المنتج أو الخدمة عدة معايير يراد الالتزام بها (كمال، 2004، 3).

ويعرف المعيار بأنه حكم أو قاعدة أو مستوى معين نسعى للوصول إليه على أنه غاية يجب تحقيقها بهدف قياس الواقع في ضوئه للتعرف على مدى اقتراب هذا الواقع من المستوى المطلوب ومن ثم تطويره (عساس، 1994، 56).

والمعايير هي عبارات تصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم من معارف ومهارات وقيم تربوية نتيجة لدراسته محتوى كل مجال (مينا، 2006، 84). وقد عرفها طعيمة بأنها "أعلى مستويات الأداء التي يطمح الإنسان في الوصول إليها والتي يتم في ضوئها تقويم مستويات الأداء المختلفة والحكم عليها" (طعيمة، 2004، 68).

أما المعايير في هذه الدراسة فهي عبارة عن مجموعة من المواصفات والأداءات الخاصة بمحتوى الإحصاء والاحتمالات، مأخوذة من معايير المحتوى للمعايير الأمريكية الأساسية المشتركة الخاصة بالصفين السابع والثامن، وستستخدم للحكم على مدى توفر معايير CCSSM في محتوى الإحصاء والاحتمالات في كتابي الصف السابع الأساسي والثامن الأساسي (كتاب الجبر).

أهمية المعايير: إن أهمية المعايير تتمثل في:

1. المعايير مدخل للحكم على الجودة في مجال دراسي معين من خلال:
   - جودة ما يعرفه المتعلمون وما يستطيعون أداءه
   - جودة البرامج المقدمة للتعليم في مجال دراسي معين.
   - جودة تدريس مجال معين.
   - جودة النظام الداعم للمتعلم والمنهج.
   - جودة برامج وممارسات وسياسات التقويم.
2. توفر المعايير محكات للحكم على مدى التقدم نحو تحقيق الأهداف، كما توفر رؤية شاملة للتعليم والتعلم من خلال برنامج تربوي معين يوفر فرصا لتميز المتعلمين.

3. توفر المعايير آفاق التعاون من أجل تحسين عملية التعلم والتعليم في مجال تربوي معين.
4. تسهم المعايير التربوية في تطوير المقررات الدراسية من خلال تبني سياسات وممارسات متميزة وتجاوز الصعوبات والمعيقات الحالية للمدارس.
5. توفر المعايير بيئة فاعلة للتعلم والتقدم والتميز من خلال:
6. تمييز المعلمين للأنشطة التعليمية التي تمكن المتعلمين من تحقيق المعايير.
7. معرفة المعلم لواجباته وتمكنه منها لتحقيق المستويات المطلوبة.
8. مشاركة أولياء الأمور في دعم الأبناء المتعلمين وتحفيزهم لحل الواجبات المدرسية وإنجاز المهام التربوية المطلوبة منهم.
9. تعد المعايير التربوية بمثابة مقياس لتقويم أبعاد التعليم والتعلم من خلال توصيف ما يجب أن يكون عليه كل منهما.
10. توفر المعايير التربوية توحيدا واتساقا في الأحكام.
11. تحقق المعايير التربوية مبدأ التميز ومبدأ المساواة؛ فالمعيار يمثل تحديا للمتعلمين يجعلهم يتنافسون من أجل تحقيق التميز.
12. توفر المعايير التربوية مواقف تربوية تتضمن استمرارية الخبرة من مستوى تعليمي إلى مستوى آخر ومن مدرسة إلى مدرسة أخرى.
13. تقدم المعايير التربوية فرصا لدعم قدرة المعلمين على مساعدة المتعلمين على الربط بين ما تعلموه من خبرات سابقة والتعلم الجديد المطلوب تعلمه، مما ييسر انتقال أثر التعلم لمواقف جديدة.

(محمود، 2006 ، 452).

خصائص المعايير:

ينبغي أن تتصف المعايير بمجموعة من الخصائص أهمها:

- ✓ قابليتها للملاحظة والقياس.
- ✓ مستمرة ومتطورة ومواكبة للمستجدات العلمية.
- ✓ مجتمعية تنسجم مع حاجات المجتمع وترتبط بثقافته.
- ✓ مرنة يمكن تطبيقها وفق معطيات البيئة التعليمية.
- ✓ متوازنة تهتم بالبناء المعرفي والمهاري والقيمي للمتعلم.
- ✓ محققة لمبدأ التعاون والمشاركة.
- ✓ تمكن من إجراء المقارنة بين المناهج المختلفة. (ناصر، 2008، 264).

المعايير الأساسية المشتركة للرياضيات Common Core State Standards of Mathematics **(CCSSM):**

تم تطوير المعايير الأساسية المشتركة بناء على مبادرة ريادية من الحكومة الأميركية اعتمدت فيها على خبرة المعلمين وأولياء الأمور و الإداريين و الباحثين وخبراء المحتوى في جميع أنحاء الولايات. تحدد المعايير مراحل متدرجة لتحقيق الاستعداد الجامعي و الوظيفي بناء على أفضل المعايير السابقة، و المقارنات الدولية، والتقارير المحلية، والتوصيات. اعتمدت معظم الولايات هذه المعايير لتحل محل التوقعات السابقة في الرياضيات. وقد تم تصميم هذه المعايير بموجب عدة مبادئ هي: أن التركيز و التماسك والوضح مع الصرامة، و أن تكون معايير عالمية، ومثبتة (شائعة ، مطلوبة) في التعليم الجامعي والاستعداد المهني (الوظيفي)، ومتأسسة على الأدلة و نتائج الأبحاث. في ما يلي النقاط المفتاحية في معايير الدولة الأساسية (النقاط الأساسية):

1- المعايير من مرحلة الرياض و حتى الصف الخامس الابتدائي (K-5) توفر للتلاميذ أساسا متينا في الأعداد الصحيحة والجمع و الطرح و القسمة والكسور والأرقام العشرية، مما تساعد التلاميذ على بناء الأساس التطبيق الناجح لمفاهيم و إجراءات الرياضيات الأكثر طلبا، والانتقال إلى التطبيقات.

2- في رياض الأطفال؛ تتبع المعايير النماذج و التوصيات الدولية الناجحة من تقرير لجنة الرياضيات المبكرة المجلس للمجلس القومي للبحوث، من خلال تركيز عمل رياض الأطفال على جوهر العدد، مثل التعلم كيف تتطابق الأرقام مع الكميات، وتعلم كيفية تجميع الأرقام و تفكيكها (بدايات الجمع والطرح).

3- تأسست معايير K-5 على أفضل معايير الدولة لتقديم إرشادات تفصيلية للمعلمين حول كيفية التنقل في طريقة تدريسهم خلال الموضوعات المعقدة مثل الكسور والأرقام السالبة و الهندسة و القيام بذلك من خلال الحفاظ على التقدم المتواصل من صف إلى آخر.

4- تؤكد المعايير ليس فقط على المهارات الإجرائية و لكن أيضا على فهم المفاهيم للتأكد من أن الطلاب يتعلمون و يستوعبون المعلومات الهامة التي يحتاجون إليها للنجاح في مستويات أعلى من خلال مراجعته مرة أخرى في العام التالي، وذلك بدلا من الممارسات الحالية التي يتعلم الكثير من الطلاب من خلالها ما يكفي لاجتياز الاختبار، لكن سرعان ما يتم نسيانه بعد ذلك.

5- بعد بناء أساس قوي خلال مرحلة K-5 ، يمكن للطلاب القيام بالتعلم العملي في الهندسة والجبر والاحتمالات و الإحصاء. الطلاب الذين أتقنوا المحتوى و المهارات حتى للصف السابع سيكونون مستعدين جيدا للجبر في الصف الثامن.

6- معايير المرحلة المتوسطة قوية و توفر إعدادا متماسكا و غنيا لرياضيات المرحلة الثانوية.

7- تدعو معايير المرحلة الثانوية الطلاب إلى ممارسة تطبيق طرق التفكير الرياضي على قضايا وتحديات العالم الحقيقي؛ يعدون الطلاب للتفكير و التفسير رياضيا.

8- وضعت معايير المرحلة الثانوية تعريفا صارما للاستعداد المهني و الأكاديمي، من خلال مساعدة الطلاب على اكتساب فهم عميق و قدرة على تطبيق الرياضيات في المواقف الجديدة، كما يفعل عادة طلاب الجامعات و الموظفون.

9- تؤكد معايير المرحلة الثانوية على النمذجة الرياضية، و استخدام الرياضيات و الإحصاء لتحليل المواقف التجريبية، و فهمها بشكل أفضل، و تحسين القرارات (Coleman et al, 2012).

ولاحظت الباحثة من خلال رجوعها إلى وثيقة معايير CCSSM أنها تتألف من نوعين من المعايير:

1. معايير المحتوى: وهي عبارة عن مواصفات معيارية لما يجب أن يتضمنه محتوى كتب الرياضيات من رياض الأطفال حتى نهاية المرحلة الثانوية، ووضعت معايير لكل صف من الصفوف الدراسية من رياض الأطفال وحتى الصف الثامن، بينما وضعت معايير مشتركة للمرحلة الثانوية (من الصف التاسع وحتى الثاني عشر).

وقد أكدت معايير المحتوى تضمين كتب الرياضيات على المهام الرياضياتية الإجرائية التي تجعل الطالب أكثر حيوية ونشاطا. وقدمت المعايير آلية لتطوير هيكلة كتب الرياضيات ومحتواها من خلال ثلاثة مبادئ أساسية هي:

- التركيز (Focus): تضييق نطاق محتوى الرياضيات؛ أي معالجة المحتوى المدرج فقط بدلاً من المواد الغريبة.
- التماسك (Coherence): تشابك المحتوى ذي الصلة واتباع تقدم التعلم عند تقديم أفكار جديدة؛ أي ترابط المعارف الرياضية عبر الصفوف.
- الصرامة (Rigor): الاهتمام بالتوازن بين المعرفة المفاهيمية، والمهارات الإجرئية والطلاقة، والتطبيق؛ اي استخدام الفهم المفاهيمي والطلاقة لحل المشكلات الجديدة والمبتكرة. (Machalow, 2020, 6).

2. معايير الممارسة الرياضية: وهي عبارة عن مجموعة من الخبرات أو العادات التي يجب أن ينميها معلمو الرياضيات لدى الطلاب، وهذه المعايير يجب أن تكون موجودة في جميع المستويات أو المراحل الدراسية، ويجب أن تسير جنبا إلى جنب مع معايير المحتوى.

معايير CCSSM الخاصة بمحتوى كتاب الصف السابع:

تركز المعايير في هذا الصف على خمسة مجالات:

- النسب والعلاقات النسبية: من خلال تحليل العلاقات النسبية، واستخدامها لحل المسائل الواقعية والرياضية.
- نظام الأعداد: من خلال تطبيق عمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة على الأعداد الكسرية، والتوسع في الفهم السابق لهذه العمليات.
- العبارات والمعادلات: من خلال استخدام خصائص العمليات لإنتاج عبارات جبرية مكافئة، وحل المسائل الواقعية والرياضية باستخدام العبارات والمعادلات.
- علم الهندسة: من خلال رسم وبناء ووصف الأشكال، ووصف العلاقات فيما بينهما، وحل المسائل الواقعية، وحل المسائل الرياضية المتعلقة بقياس الزوايا والمساحة والحجم.
- الإحصاء والاحتمالات: من خلال استخدام العينة العشوائية لاستخلاص استدلالات عن المجتمع، واستخلاص الاستدلالات العامة لمقارنة مجتمعين، ودراسة الحوادث الاحتمالية، وتطوير واستخدام وتقييم نماذج الاحتمالية.

معايير CCSSM الخاصة بمحتوى كتاب الصف الثامن:

تركز المعايير في هذا الصف على خمسة مجالات:

- نظام الأعداد: من خلال معرفة الأرقام غير الحقيقية ومحاولة تقريبها بواسطة الأرقام الحقيقية.
- العبارات والمعادلات: من خلال استخدام الجذور و مضاعفات الأعداد الصحيحة والأسس، وفهم الروابك بين العلاقات النسبية والمعادلات الخطية والخطوط البيانية، وتحليل المعادلات الخطية وحلها، وتحليل أزواج المعادلات الخطية.
- الدوال اللوغاريتمية: من خلال تحديد ومقارنة الدوال اللوغاريتمية، واستخدام الدوال اللوغاريتمية لمعرفة العلاقات بين الكميات.

- علم الهندسة: فهم الأشكال المتطابقة والمتشابهة، وفهم وتطبيق نظرية فيثاغورث، وحل المسائل المتعلقة بالحجم والاسطوانة والمخروطات والكرات.
- الإحصاء والاحتمالات: فهم رسوم التشتت، والارتباط الخطي وغير الخطي، ووصف الارتباط بين البيانات ثنائية المتغير.

واختارت الباحثة مجال الإحصاء والاحتمالات لمعرفة مدى توفر المعايير الخاصة بهذا المجال في محتوى كتب الرياضيات للصف السابع والثامن الأساسي.

معايير محتوى الإحصاء والاحتمالات الواردة في وثيقة معايير CCSSM للصف السابع:

المعيار الأول: استخدام العينات العشوائية لاستخلاص الاستدلالات عن المجتمع

1 – فهم إمكانية استخدام الإحصاءات للحصول على معلومات حول المجتمع من خلال فحص عينة من هذا المجتمع؛ والتعميمات المأخوذة من عينة تكون صالحة فقط إذا كانت العينة ممثلة لذلك المجتمع. وفهم أن المعاينة العشوائية ترجح إنتاج عينات ممثلة و تدعم الاستدلالات الصحيحة.

2- استخدام بيانات عينة عشوائية من مجتمع ما لاستخلاص استدلالات عن المجتمع بالنسبة لخاصية غير معروفة التأثير. إنشاء عينات متعددة (أو عينات محاكية) من نفس الحجم لقياس تباين التقديرات أو التنبؤات.

على سبيل المثال: – قم بتقدير متوسط طول الكلمة في كتاب عن طريق أخذ عينات عشوائية لكلمات الكتاب؛ – توقع الفائز في الانتخابات المدرسية بناءً على بيانات مسح عشوائية. – قياس مدى انحراف التقدير أو التنبؤ.

المعيار الثاني: استخلاص استدلالات عامة لمقارنة مجتمعين مختلفين:

3- إجراء تقدير عام لدرجة التداخل المرئي بين توزيعين رقميين للبيانات لمتغيرات متشابهة، وقياس الفرق بين مراكز التوزيعات عن طريق التعبير عنها كمضاعف لوحدات التغير.

على سبيل المثال: – يزيد متوسط طول لاعبي فريق كرة السلة بمقدار 10 سم عن متوسط طول لاعبي فريق كرة القدم، أي ضعف التغيرية (يعني الانحراف

المطلق) لأي من الفريقين؛ – على مخطط نقطي، يكون الفصل بين توزيعي الأطوال ملحوظًا.

4– استخدام قياسات المراكز وقياسات تشتت البيانات العددية لعينات عشوائية من أجل استخلاص استدلالات مقارنة عامة بين مجتمعين.

على سبيل المثال: – حدد ما إذا كانت الكلمات الموجودة في فصل من كتاب العلوم للصف السابع أطول عمومًا من الكلمات الموجودة في فصل من كتاب العلوم للصف الرابع..

المعيار الثالث: دراسة الفرص و بناء و تقييم نماذج الاحتمالات:

5– فهم أن احتمال حدوث فرصة هو رقم بين 0 – 1 ، وهو يعبر عن احتمال وقوع الحدث. و أن الأرقام الأكبر تشير إلى احتمالية أكبر. والاحتمال القريب من الصفر يدل على حدث غير مرجح ، والاحتمال حوالي 2/1 يشير إلى حدث لا مرجح و لا غير مرجح، والاحتمال القريب من 1 يشير إلى حدث مرجح.

6– تقريب احتمالية حدث ما عن طريق جمع البيانات حول الفرصة التي تنتجه ومراقبة تكراره النسبي على المدى الطويل، وتوقع التكرار النسبي التقريبي الذي تعطيه الاحتمالية. على سبيل المثال: عند دحرجة نرد 600 مرة ، تنبأ ما إذا كانت 3 أو 6 ستظهر تقريبًا 200 مرة ، ولكن ربما ليس 200 مرة بالضبط.

7– بناء نموذج احتمالية واستخدامه لإيجاد احتمالات الأحداث. مقارنة احتمالات النموذج مع التكرارات المشاهدة؛ إذا لم يكن التوافق جيدا، شرح مصادر الاختلاف المحتملة.

أ– بناء نموذج احتمالي قياسي عن طريق تقييم الاحتمالية المكافئة لجميع المخرجات لتحديد احتماليات الأحداث،

على سبيل المثال: إذا تم اختيار طالب عشوائيا من فصل، قم بإيجاد احتمالية أن يتم اختيار (صبي) واحتمالية أن يتم اختيار (فتاة).

ب– بناء نموذج احتمالي، قد لا يكون قياسيا، عن طريق ملاحظة التكرارات في البيانات الناتجة من الصدفة،

على سبيل المثال: أوجد الاحتمال التقريبي لوقوع عملة تدور بحيث تكون الصورة لأعلى أو أن يقع كأس ورقي يدور في الهواء بحيث تكون فتحته

متجهة للأسفل. هل تبدو نتائج تدوير العملة مكافئة احتماليا للتكرارات التي تمت ملاحظتها.

8- ايجاد احتمالية أحداث مركبة باستخدام قوائم منظمة وجداول ورسم شجري ومحاكاة.

ت- أ- فهم أنه كما هو الحال مع الأحداث البسيطة، فإن احتمالية حدث مركب هي جزء من فضاء العينة التي يحدث فيها الحدث المركب.

ث- تمثيل فضاء العينة لأحداث مركبة باستخدام طرائق مثل: قوائم مرتبة وجداول ورسوم شجرية وذلك بالنسبة للأحداث الموصوفة باللغة اليومية.

مثال: تدوير النرد مرتين للحصول على الوجه 6، حدد النتائج في فضاء العينة الذي يمثل الحدث.

ج- تصميم و استخدام نموذج محاكاة لتوليد تكرارات الأحداث المركبة.

على سبيل المثال: استخدم أرقام عشوائية كأداة محاكاة لتقريب الإجابة على السؤال التالي: إذا كان 40% من المتبرعين من فصيلة الدم A فما هي احتمالية أن تجد واحدا من أربع متبرعين على الأقل من فصيلة الدم A.

معايير محتوى الإحصاء والاحتمالات الواردة في وثيقة معايير CCSSM للصف الثامن:

المعيار الرئيسي: دراسة أنماط الارتباط بين البيانات ذات المتغيرين: ويتضمن ذلك:

1- إنشاء وتفسير رسوم التشتت للبيانات الكمية ذات المتغيرين لدراسة أنماط الارتباط للمتغيرين الكميين، وصف أنماط مثل: التجمع والانتشار، والقيم المتطرفة، والارتباط الخطي وغير الخطي، والارتباطات الإيجابية أو السلبية.

2- معرفة أن الخطوط المستقيمة تستخدم بشكل واسع لنمذجة العلاقات بين متغيرين كميين. بالنسبة لرسوم التشتت البياني التي تتضمن وجود علاقة خطية يقوم بملاءمة البيانات بخط مستقيم وتقييم النموذج من خلال الحكم على اقتراب نقاط البيانات من الخط المستقيم.

3- استخدام معادلة النموذج الخطي لحل المسائل المتعلقة بمتغيرين، وذلك من خلال قياس البيانات ذات المتغيرين وتفسير المنحني والتقاطع مع المحاور. على سبيل المثال: في نموذج خطي لتجربة بيولوجية، يتم تفسير المنحني 1.5 cm/hr على

أنه يعني أن كل ساعة إضافية من أشعة الشمس يوميا ترتبط بزيادة طول النبات بمقدار 1.5 cm كل يوم.

4- فهم أن أنماط الارتباط يمكن أن تشاهد أيضا في البيانات الفئوية ثنائية التغير عن طريق عرض التكرارات والتكرارات النسبية في جدول ثنائي البعد، وبناء و تفسير جداول ثنائية البعد وتلخيص البيانات لمتغيرين تصنيفيين (فئويين) مجتمعة عن نفس الموضوع، واستخدام التكرارات التي تم حسابها للصفوف والأعمدة لوصف الارتباط المحتمل بين متغيرين. على سبيل المثال: اجمع بيانات من طلاب صفك، عما إذا كان يتم /منعهم أو عدم منعهم/ من الخروج من البيت في أيام الدراسة، ما إذا كان يتم /إعطاؤهم أو عدم إعطائهم/ واجبات منزلية، هل يوجد دليل أن الطلاب منعوا من الخروج من البيت يتم أيضا إعطاؤهم واجبات منزلية!؟.

وقد قامت الباحثة ببناء أداة مشتقة من تلك المعايير وعرضتها على المتخصصين وسيتم شرح ذلك بإجراءات البحث.

الجانب العملي:

إجراءات البحث:

أولا: منهج البحث: اعتمدت الباحثة في هذا البحث على المنهج الوصفي المعتمد على أسلوب التحليل، و هو ''المنهج الذي يهتم بتحديد الواقع و جمع الحقائق عنه و تحليل بعض جوانبه، بما يساهم في العمل على تطويره'' (أبو النصر، 2004، 131)، وذلك لتحليل محتوى الإحصاء والاحتمالات الموجودة في موضوعات كتابي الصف السابع الأساسي والثامن الأساسي من أجل تحديد درجة توافقها مع معايير CCSSM.

ثانيا: مجتمع وعينة البحث: يتكون مجتمع البحث من كتب الرياضيات للصف السابع والثامن الأساسي الصادر عن وزارة التربية السورية للعام الدراسي 2022-2023. أما عينة البحث فتتكون من موضوعات الإحصاء والاحتمالات في هذه الكتب، والمتمثلة بالوحدة الثامنة من كتاب الصف السابع التي تتألف من

الموضوعات: (التمثيلات البيانية، مخطط الانتشار والارتباط، الأحداث واحتمالاتها). أما بالنسبة لكتاب الصف الثامن فتمثلت بالوحدة السادسة من كتاب الجبر والتي تتكون من الموضوعات التالية: (الجدول التكراري وجدول الفئات، التكرار المتجمع التراكمي، تمثيل البيانات الإحصائية، المتوسط الحسابي).

ثالثا: أداة البحث: استمارة تحليل المحتوى المشتقة من معايير CCSSM الخاصة بمحتوى الإحصاء والاحتمالات للصف السابع والصف الثامن وقد تم بناء الأداة وفق الآتي:

بعد الحصول على المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيات التي صدرت عام 2010 ، قامت الباحثة بترجمة المعايير الخاصة بمحتوى الإحصاء والاحتمالات للصف السابع والصف الثامن ملحق (1)، وتم عرض الترجمة على مجموعة من المحكمين المتخصصين باللغة الإنكليزية للتأكد من صحة الترجمة ووضوح الصياغة اللغوية، ومن ثم تم بناء الاستمارة اعتماداً على المعايير السابقة ، وذلك بعد الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بمشكلة الدراسة وبعد الرجوع إلى الدراسات السابقة التي تناولت تحليل المحتوى، وعلى الرغم من أن هذه المعايير عالمية ومعتمدة في الكثير من الدول، إلا أن الباحثة قامت بالتأكد من الخصائص السيكومترية للأداة وفق الآتي:

صدق الأداة: قامت الباحثة بإعداد استبانة لتحكيم الأداة بصورتها الأولية، وتم عرضها على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس، وكذلك تم عرضها على بعض المدرسين المتخصصين بتدريس منهاج الرياضيات للصف السابع والثامن الأساسي، وذلك من أجل إبداء آرائهم في: مدى وضوح الفقرات، وارتباط المؤشرات الفرعية بالمعايير الرئيسية ، وصلاحية تطبيق الأداة على مناهج الرياضيات السورية، وأيضا إضافة أو حذف أو تعديل بعض الفقرات. وكانت آراء المحكمين تشير إلى صحة الأداة و وضوحها باستثناء بعض الملاحظات الطفيفة مثل إعادة صياغة وتفريد بعض العبارات، وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات

المطلوبة، وبذلك تم التأكد من صدق المحتوى وفق آراء المتخصصين. وتكونت الأداة الخاصة بمحتوى الصف السابع في صورتها النهائية من أربعة معايير رئيسية تفرع عنها 19 مؤشر فرعي كما هو موضح في الملحق رقم (3)، أما قسم الأداة الخاص بمحتوى الصف الثامن فتكونت في صورتها النهائية من معيار رئيسي واحد تفرع عنه 9 مؤشرات فرعية.

ثبات الأداة: قامت الباحثة بالتأكد من ثبات الأداة (ثبات عبر الزمن) وذلك من خلال تحليل الوحدة الثامنة في كتاب الرياضيات للصف السابع الأساسي وذلك بتاريخ 2023 /1/1، ثم أعادت الباحثة التحليل بتاريخ 2023/2/13، ومن ثم تم حساب معامل الثبات بين التحليلين باستخدام معادلة كوبر (cooper) كما يلي:

$$Pa = \frac{\text{Ag}}{\text{Ag+Dg}} \times 100$$

Pa: معامل الثبات أو الاتفاق

Ag: عدد مرات الاتفاق

Dg: عدد مرات عدم الاتفاق (الأسود، 2016، 72)

والجدول رقم (1) يوضح النتائج:

الجدول رقم (1) معامل ثبات أداة التحليل

التحليل الأول	التحليل الثاني	عدد مرات الاتفاق	مرات عدم الاتفاق	معامل الثبات
22	24	22	2	%91,7

نلاحظ أن معامل الثبات الوارد في الجدول (1) يبلغ 91,7% وبالتالي فإن الأداة تتمتع بثبات عال.

خطوات التحليل:

1. هدف التحليل: تهدف عملية التحليل إلى تحديد مدى توفر معايير CCSSM في موضوعات الإحصاء والاحتمالات في كتابي الرياضيات للصف السابع والثامن الأساسي.

2. عينة التحليل: تتمثل في الوحدة الثامنة من كتاب الصف السابع والتي تتكون من الموضوعات التالية: (التمثيلات البيانية، مخطط الانتشار والارتباط، الأحداث واحتمالاتها)، كما شملت على الوحدة السادسة من كتاب الجبر للصف الثامن الاساسي والتي تتكون من الموضوعات التالية: (الجدول التكراري وجدول الفئات، التكرار المتجمع التراكمي، تمثيل البيانات الإحصائية، المتوسط الحسابي).

3. فئات التحليل: تمثلت في المعايير الأساسية المشتركة للرياضيات CCSSM الخاصة بمحتوى الإحصاء والاحتمالات للصف السابع والثامن الأساسي.

4. وحدات التحليل: اعتمدت الباحثة الفقرة كوحدة للتحليل وذلك لملاءمتها لموضوع الدراسة، وتتكون الفقرة من جملة أو عدة جمل مترابطة المعنى، إذ قد تكون مسألة أو شرح أو تمرين أو نشاط أو توضيح أو سؤال أو رسم، وتم اعتماد الفكرة كوحدة للتسجيل، وهي أصغر جزء من محتوى المادة الدراسية التي ستخضع للتحليل وسيتم إخضاعها للعد والقياس.

5. ضوابط التحليل: شملت عملية التحليل جميع موضوعات الإحصاء والاحتمالات الواردة في كتاب الرياضيات للصفين السابع والثامن الأساسي، والذي تم اعتماده في العام 2023/2022، بما فيها من أنشطة ورسوم وتمرينات ومسائل. لم تشمل عملية التحليل دليل المعلم، تم استثناء مقدمة الكتاب والفهرس والغلاف والملاحق من عملية التحليل.

الأساليب الإحصائية المتبعة:

قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية، واعتمدت على الجدول (2) للحكم على درجة توفر المعايير حسب النسبة المئوية لتكرارات المعايير، وقد

تم ذلك بالرجوع إلى عدة دراسات سابقة مشابهة مثل دراسة الأسود(2017). وذلك باستخدام معادلة طول الفئة على النحو التالي:

تم تحديد ثلاث فئات للحكم على درجة توفر المعايير، وتم حساب طول الفئة باستخدام المعادلة: مدى الفئة = $\frac{\text{أعلى نسبة}-\text{أدنى نسبة}}{3}$

الجدول رقم (2) معايير الحكم على درجة توفر المعايير

نسبة التكرار	درجة التوفر
أقل من 41.7	غير متوفر
58.3 – 41.7	متوفر بدرجة ضعيفة
75 – 58.4	متوفر بدرجة متوسطة
100 – 75.1	متوفر بدرجة عالية

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

أولا: الإجابة على السؤال الأول والذي ينص على:

ما هي المعايير الأساسية المشتركة للرياضيات CCSSM الواجب توفرها في محتوى الإحصاء والاحتمالات للصف السابع الأساسي و الصف الثامن الأساسي؟

بعد أن قامت الباحثة بترجمة النص الأجنبي للمعايير المشتركة للرياضيات CCSSM ، ثم بتحكيمها انتهت الباحثة إلى النسخة النهائية منها، التي تم استخدامها في البحث، والمبينة في الملحق رقم (2).

ثانيا: الإجابة على السؤال الثاني والذي ينص على:

ما درجة توفر معايير CCSSM في محتوى موضوعات الإحصاء والاحتمالات للصف السابع الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية للمؤشرات الفرعية لمعايير الإحصاء والاحتمالات CCSSM الواردة في كتاب الصف السابع الأساسي، وهي معروضة في الجدول (3) في الصفحة التالية.

الجدول رقم (3) التكرارات و النسب المئوية للمؤشرات الفرعية في محتوى الإحصاء و الاحتمالات في كتاب الصف السابع

المعيار الرئيسي	المؤشرات الفرعية	التكرار	النسبة المئوية
استخدام العينات العشوائية لاستخلاص الاستدلالات عن المجتمع	1- التعرف على أنواع العينات	0	%0
	2- التمييز بين العينة الممثلة للمجتمع وغير الممثلة	0	%0
	3- استخدام بيانات عينة عشوائية من المجتمع لاستخلاص الاستدلالات الخاصة بالمجتمع بالنسبة لخاصية غير معروفة التأثير.	0	%0
	4- إنشاء عينات متعددة من نفس الحجم لقياس التباين في التقديرات والتنبؤات.	0	%0
	المجموع:	0	
استخلاص الاستدلالات العامة لمقارنة مجتمعين مختلفين	1- مقارنة اثنين من التوزيعات البيانية لنفس المتغير بالملاحظة البصرية	10	%100
	2- قياس الفرق بين مراكز التوزيعات من خلال التعبير عنها كمضاعف لوحدات التباين	0	%0
	3- استخدام مقاييس النزعة المركزية للبيانات العددية لعينات عشوائية للوصول إلى مقارنات حول مجتمعين	0	%0
	4- استخدام مقاييس التشتت للبيانات العددية لعينات عشوائية للوصول إلى مقارنات حول مجتمعين	0	%0
	المجموع:	10	%100
دراسة الفرص وبناء وتقييم نماذج الاحتمالات	1- استنتاج أن قيمة الاحتمال تكون بين الصفر و الواحد	1	%7,1
	2- استنتاج العلاقة الطردية بين قيمة الاحتمال وفرصة حدوثه	1	%7,1
	3- تقدير الاحتمال التجريبي لحدث في تجربة ما من خلال التكرارات النسبية	0	%0
	4- بناء نموذج احتمال قياسي للأحداث و استخدامه لإيجاد الاحتمال للحدث	12	%85,8
	5- بناء نموذج احتمال تجريبي و استخدامه لإيجاد الاحتمال للحدث	0	%0
	المجموع:	14	%100

إيجاد الاحتمالات للأحداث المركبة باستخدام قوائم وجداول و رسوم شجرية و محاكاة	1- تعريف الحدث المركب	0	%0
	2- التعبير عن فضاء العينة لأحداث مركبة باستخدام القوائم المرتبة	0	%0
	3- التعبير عن فضاء العينة لأحداث مركبة باستخدام الرسوم الشجرية	0	%0
	4- التعبير عن فضاء العينة لأحداث مركبة باستخدام الجدوال	0	%0
	5- إيجاد الاحتمالات للأحداث المركبة	0	%0
	6- تصميم نموذج محاكاة لاستنتاج التكرارات المتوقعة للحدث المركب	0	%0
	المجموع:	0	

بالنسبة للمعيار الرئيسي الأول (استخدام العينات العشوائية للحصول على البيانات): لم يتوفر اي مؤشر فرعي من مؤشرات هذا المعيار، إذ لم يتضمن محتوى الإحصاء والاحتمالات مواضيع تتناول العينات واستخداماتها.

بالنسبة للمعيار الرئيسي الثاني (استخلاص الاستدلالات العامة لمقارنة مجتمعين مختلفين): توفر فقط المؤشر الفرعي الأول (مقارنة اثنين من التوزيعات البيانية لنفس المتغير بالملاحظة البصرية) وبالتالي حصل على نسبة 100% من مجموع تكرارات هذا المعيار. أما بقية المؤشرات الفرعية فلم يتضمن المحتوى أيا منها، لأن المحتوى كان يركز فقط على التمثيلات البيانية ومخططات الانتشار والارتباط وبشكل سطحي وبسيط جدا.

بالنسبة للمعيار الرئيسي الثالث (دراسة الفرص وبناء وتقييم نماذج الاحتمال): توفر المؤشران الأول (استنتاج أن قيمة الاحتمال محصورة بين الصفر والواحد) والثاني (استنتاج العلاقة الطردية بين قيمة الاحتمال وفرصة حدوثه) بنسبة 7,1% لكل منهما، وكان هذا التكرار الوحيد لكل من المؤشرين في شرح مفهوم الاحتمال ولم يتم التأكيد عليه من خلال التطبيقات والمسائل. وتوفر المؤشر الرابع (بناء نموذج احتمال قياسي للأحداث واستخدامه لإيجاد الاحتمال للحدث) بنسبة 85,8% من مجموع

تكرارات هذا المعيار، وكانت هذه التكرارات من خلال حساب الاحتمال لأحداث بسيطة ولم يتم توضيح معنى بناء نموذج احتمال. ولم يتوفر أي مؤشر من المؤشرات البقية لهذا المعيار.

بالنسبة للمعيار الرئيسي الرابع (ايجاد الاحتمالات للأحداث المركبة باستخدام قوائم وجداول ورسوم شجرية ومحاكاة): لم يتوفر أي مؤشر فرعي من مؤشرات هذا المعيار، إذ لم يتضمن المحتوى ذكر وشرح للأحداث المركبة فقد كان التركيز على الأحداث البسيطة و بشكل سطحي.

والجدول التالي يوضح درجة توفر كل معيار رئيسي بالنسبة لبقية المعايير

الجدول رقم (4) درجة توفر كل معيار رئيسي بالنسبة لبقية المعايير

المعيار الرئيسي	عدد التكرارات	النسبة المئوية	درجة التوفر
استخدام العينات العشوائية لاستخلاص الاستدلالات عن المجتمع	0	%0	غير متوفر
استخلاص الاستدلالات العامة لمقارنة مجتمعين مختلفين	10	%41,7	متوفر بدرجة ضعيفة
دراسة الفرص و بناء و تقييم نماذج الاحتمالات	14	%58,3	متوفر بدرجة ضعيفة
إيجاد الاحتمالات للأحداث المركبة باستخدام قوائم وجداول و رسوم شجرية	0	%0	غير متوفر
المجموع	24	%100	

يبين الجدول السابق (4) نتائج تحليل محتوى الإحصاء والاحتمالات في كتاب الصف السابع الأساسي، ويظهر من الجدول عدم توفر المعيارين الأول والرابع، أما المعيارين الثاني والثالث فقد توفرا بدرجة ضعيفة.

ثانيا: الإجابة على السؤال الثالث والذي ينص على:

ما درجة توفر معايير CCSSM في محتوى موضوعات الإحصاء والاحتمالات للصف الثامن الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية للمؤشرات الفرعية لمعايير الإحصاء والاحتمالات CCSSM الواردة في كتاب الصف الثامن الأساسي، وهي موضحة في الجدول (5)

الجدول رقم (5) التكرارات و النسب المئوية للمؤشرات الفرعية في محتوى الإحصاء و الاحتمالات في كتاب الصف الثامن

المعيار الرئيسي	المؤشرات الفرعية	التكرار	النسبة المئوية
دراسة أنماط الارتباط بين البيانات ذات المتغيرين	1- انشاء رسوم التشتت لتمثيل البيانات الكمية ذات المتغيرين لفحص العلاقة بينهما	0	%0
	2- تفسير رسوم التشتت الخاصة بالبيانات الكمية ذات المتغيرين	0	%0
	3- استخدام الخطوط المستقيمة لرسم العلاقات الخطية بين متغيرين كميين	0	%0
	4- التمييز بين العلاقة الخطية وغير الخطية	0	%0
	5- التمييز بين الارتباط الإيجابي والارتباط السلبي	0	%0
	6- استخدام معادلة النموذج الخطي في حل المسائل	0	%0
	7- عرض التكرارات والتكرارات النسبية في جداول ذات بعدين لمتغيرين تصنيفيين	0	%0
	8- تفسير الجداول ذات البعدين للبيانات التي تم جمعها من متغيرين تصنيفيين.	0	%0
	9- وصف الارتباط المحتمل بين المتغيرين باستخدام التكرارات النسبية المحسوبة في الجداول ذات البعدين.	0	%0
	المجموع:	0	

نلاحظ من الجدول السابق رقم (5) أن جميع المؤشرات الفرعية الخاصة بالمعيار الرئيسي المخصص للصف الثامن والخاص بدراسة أنماط الارتباط بين البيانات ذات المتغيرين لم يتحقق اي مؤشر منها، فبالنسبة للمؤشرات الأربعة الأولى الخاصة بإنشاء وتفسير رسوم التشتت والتعرف على العلاقة الخطية موجودة في كتاب الصف السابع الأساسي، ولم يتم التأكيد عليها والتعمق في دراستها في كتاب الصف الثامن، أما بالنسبة للمؤشر الخامس الخاص بتمييز الارتباط السلبي والإيجابي فقد تم ذكره في محتوى الصف السابع دون التعمق فيه؛ إذ كان المطلوب من التلميذ فقط معرفة فيما إذا كان هناك ارتباط أم لا، أما بالنسبة للمؤشرات من السادس وحتى التاسع فلم تتحقق وذلك لأن التركيز في محتوى كتاب الصف الثامن كان على إنشاء وقراءة وتفسير الجداول التكرارية بمتغير واحد، وهذا الموضوع كان يجب أن تتم دراسته في الصف الخامس حسب معايير CCSSM، وكذلك تم التركيز على جداول الفئات وجداول التكرار المتجمع التراكمي وهذه المواضيع غير موجودة في معايير CCSSM لأي صف.

وبالتالي فإن درجة توفر معايير CCSSM الخاصة بمحتوى الإحصاء والاحتمالات في محتوى كتاب الصف الثامن كانت معدومة.

وهذه النتائج تبين أنه لم تراعى المعايير العالمية عند تصميم محتوى الإحصاء والاحتمالات للصف السابع والثامن الأساسي، إذ تتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة سعيد (2020)، التي أشارت إلى ضعف تضمين كتب الرياضيات للمرحلة الأساسية لمعايير NCTM الخاصة بمحتوى الإحصاء والاحتمالات، وهناك تشابه كبير بين معايير NCTM و معايير CCSSM.

تفسير النتائج:

بينت النتائج التي توصلت إليها الباحثة أن هناك ضعف بدرجة توفر معايير CCSSM الخاصة بمحتوى الإحصاء والاحتمالات في محتوى كتاب الصف السابع الأساسي، إذ أن أغلب المؤشرات الفرعية لم تكن متضمنة في موضوعات الكتاب، فضلا عن أن المعايير الرئيسية الأول والرابع كانت معدومة التوفر، أما بالنسبة لدرجة توفر معايير CCSSM الخاصة بمحتوى الإحصاء والاحتمالات في محتوى كتاب الصف الثامن فقد كانت معدومة، وتفسر الباحثة هذا الضعف بأن واضعي مناهج الرياضيات للمرحلة الأساسية لم يعطوا اهتماما لمجال الإحصاء والاحتمالات (فمثلا نجده في الوحدة الأخير لكل كتاب وهذه الوحدة غالبا لا تدرس بسبب كثافة المناهج)، كما أن الأوزان النسبية لمحتوى الإحصاء والاحتمالات– كما وردت في وثيقة المعايير الوطنية– هي 6% و5% للصف السابع، و 7% و7% للصف الثامن (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2015، ص90، ص98)، وهي نسب قليلة مقارنة بباقي الأوزان النسبية لباقي المجالات، كما أن واضعي المناهج لم يراعوا أهمية تدريس هذا المجال منذ الصفوف الأولى (على عكس المناهج العالمية التي تهتم كثيرا بهذا المجال وبتدريسه منذ الصفوف الأولى)، إذ أننا نجد أن هذا المجال (الإحصاء والاحتمالات) يبدأ بالظهور في مناهجنا منذ الصف السابع وبشكل مفاهيم مجردة (مجرد تعريفات وبعض التطبيقات) دون الاهتمام بتحقيق العمق في الفهم، ولا نخفي أن هذه المعايير قد تكون متوفرة في صفوف متقدمة ولكن من حق تلاميذ المرحلة الأساسية بشكل عام وتلاميذ الصف السابع والثامن بشكل خاص أن يكونوا بنفس مستوى التلاميذ في البلدان المتقدمة كون الرياضيات لغة عالمية.

المقترحات:

في ضوء نتائج البحث يمكن طرح عدد من الاقتراحات مثل:

1. إعادة النظر في توزيع موضوعات الإحصاء والاحتمالات وتقديمها للتلاميذ بشكل متدرج منذ الصفوف الأولى.
2. إجراء دراسات تحليلية لمحتوى الإحصاء والاحتمالات لمناهج الرياضيات للصفوف الأخرى بالاعتماد على معايير CCSSM .
3. تطوير محتوى الإحصاء والاحتمالات لعموم صفوف التعليم الأساسي، وللصف السابع والثامن بشكل خاص.
4. ضرورة الاستفادة من المعايير الأساسية المشتركة للرياضيات CCSSM في تطوير مناهج الرياضيات حتى تواكب المناهج العالمية.
5. إجراء دراسات تحليلية ومن تم تقويمية لكتب الرياضيات لجميع الصفوف بالاعتماد على أحدث المعايير العالمية مثل معايير CCSSM .

المراجع:

- ابن منظور (2003): *لسان العرب*، ج2، دار الحديث للطباعة و النشر و التوزيع، مصر.
- أبو النصر، مدحت (2004). *قواعد و مراحل البحث العلمي*. مجموعة النيل العربية، القاهرة.
- الأسود، عبد الغفور (2016). *مدى توافق محتوى مادة الرياضيات للصف الثاني من التعليم الأساسي مع المعايير الوطنية الصادرة عن وزارة التربية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلب.
- الديب، ماجد (2021). درجة توافر المعايير الأساسية المشتركة (CCSSM) في كتب الرياضيات الفلسطينية. *دراسات: العلوم التربوية*، 48(3)، 112-134.
- رنا أحمد زيادة & عبير رشدي قنيبي. (2022). تحليل محتوى كتب الرياضيات المدرسية للمرحلة الثانوية في فلسطين في ضوء المعايير الأساسية الأمريكية المشتركةCCSSM. *مجلة المناهج وطرق التدريس*، 1(5)، 1-27.
- سعيد، ريتا (2020). تحليل محتوى موضوعات البيانات والاحتمالات في كتب الرياضيات المطورة للصفوف الثالث حتى الثامن الأساسي في سورية في ضوء معايير NCTM. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية و علم النفس*، 18(3)، 280-332.
- الشهري، عبد الله علي عبد الرحمن (2015). تقويم محتوى كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير NCTM. *دراسات عربية في التربية و علم النفس*، 68(1)، 191-220.
- طعيمة، رشدي (2004). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية*. دار الفكر العربي، القاهرة.

- عساس، فتحية معتوق (1994). معايير تقويم أداء طالبات التربية العملية بكلية التربية للبنات من قبل المشرفات و المديرات. *رسالة الخليج العربي*، 15(51)، 56-57.

- العساف، صالح محمد (1995). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*، مكتبة العبيكان، الرياض.

- علي، محمد (2007). *التربية العلمية و تدريس العلوم*. دار المسيرة، عمان.

- علي، محمد السيد (2011). *موسوعة المصطلحات التربوية*. دار المسيرة، عمان.

- الغامدي، سناء & التميمي، خلود (2018). تقويم محتوى كتب الرياضيات المدرسية للصفوف الدنيا بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير الأميركية الأساسية المشتركة للرياضيات CCSSM. *رسالة التربية وعلم النفس*، العدد 62، ص1-28، 1440.

- صميدة، حكمة & غريس، نجوى (2014). *تحليل نتائج التقييمات الدولية TIMSS لسنة 2011 في الدول العربية*، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

- الكردي، فايزة خالد حسن (2016). *تحليل محتوى الإحصاء و الاحتمالات في كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة في السعودية في ضوء المعايير الأساسية المشتركة (CCSSM)*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، السعودية.

- كمال، سفيان عبد اللطيف. (2004). *ضمان جودة التعليم النوعية*، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي في فلسطين. جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين.

- محمود، صلاح الدين (2006): *مفهومات المنهج الدراسي و التنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة: رؤى تربوية لتنمية الإنسان العربي و تقدمه في بيئة متغيرة*، عالم الكتب، القاهرة.

- المركز الوطني لتطوير المناهج (2021): *الرياضيات ما قبل التعليم الجامعي*، ورشة عمل. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية.
- المركز الوطني لتطوير المناهج (2015): *منهاج الرياضيات لمرحلة التعليم ما قبل الجامعي*، وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية.
- المصطفى، كناز محمد (2017). *تقويم محتوى مناهج الهندسة لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) وفق معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM)*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة البعث. سوريا.
- مينا، فايز. (2006). *قضايا في تعليم الرياضيات*، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- ناصر، يونس (2008). *تصميم المناهج و بناؤها*. منشورات جامعة دمشق، دمشق.
- النجار، عبد الوهاب محمد (2003). *الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر الجودة في التعليم العام*. اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم، القصيم.
- وزارة التربية (2019): مؤتمر التطوير التربوي، المحور الثامن، التوصية الرابعة: *اعتماد نظام التقويم المستمر للمناهج*. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية.
- الونوس، رويدا (2014). *تحليل المحتوى الهندسي في كتب الرياضيات لمرحلة التعليم الأساسي (حلقة أولى) وفق قائمة المعايير الوطنية*. مجلة جامعة البعث، 36(3)، 39-68.

- CCSSI. Common Core State Standards Initiative. (2010). Common Core State Standards for Mathematics. *National Governors Association Center for Best Practice and the Council of Chief state School Officers*. Washington DC.
- Coleman, D., Pimentel, S., & Zimba, J. (2012). Three Core Shifts to Deliver on the Promise of the Common Core Standards. *State Education Standard*, 12(2), 9-12.
- Machalow, R. (2020). *Rethinking Standards-Textbook Alignment: How Elementary Math Textbooks Are Interpreting and Enacting the Common Core State Standards*. (Doctoral dissertation, University of Pennsylvania).
- Madusise, S. (2020). Affordances for connecting culture and Mathematics: Moving from curriculum to school textbooks. *Educational Research and Reviews*, 15(9), 564-574.
- Pickle, M. C. C. (2012). *Statistical Content in Middle Grades Mathematics Textbooks*. (Doctoral Dissertation, University of South Florida).
- Porter Andrew C., Pilkof Morgan S., Smithson J., (2009). Is There a de Facto National Intended Curriculum? Evidence From State Content Standards. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(3)238-268.
- UCL, Special Collections and the London Mathematical Society. February–December (2015). *Queen of the Sciences A Celebration of Numbers and the London Mathematical Society*. An Exhibition of Material from UCL Special Collections and the London Mathematical Society February –2015
- Whitman David, (2015). *The Surprising Roots of the Common Core: How Conservatives Gave Rise to 'Obama core'*. Brown Center on Education Policy at Brookinds. NY.

الملاحق

الملحق رقم – 1 –

مجال الإحصاء والاحتمالات للصف السابع

Statistics and Probability – Grade 7

النص الأصلي	ترجمته العربية
Use random sampling to draw inferences about a population	**استخدام العينات العشوائية لاستخلاص الاستدلالات عن المجتمع**
1. Understand that statistics can be used to gain information about a population by examining a sample of the population; generalizations about a population from a sample are valid only if the sample is representative of that population. Understand that random sampling tends to produce representative samples and support valid inferences.	1 – فهم إمكانية استخدام الإحصاءات للحصول على معلومات حول المجتمع من خلال فحص عينة من هذا المجتمع؛ والتعميمات المأخوذة من عينة تكون صالحة فقط إذا كانت العينة ممثلة لذلك المجتمع. وفهم أن المعاينة العشوائية ترجح إنتاج عينات ممثلة و تدعم الاستدلالات الصحيحة.
2. Use data from a random sample to draw inferences about a population with an unknown characteristic of interest. Generate multiple samples (or simulated samples) of the same size to gauge the variation in estimates or predictions. For example, estimate the mean word length in a book by randomly sampling words from the book; predict the winner of a school election based on randomly sampled survey data. Gauge how far off the estimate or prediction might be.	2- استخدام بيانات عينة عشوائية من مجتمع ما لاستخلاص استدلالات عن المجتمع بالنسبة لخاصية غير معروفة التأثير. إنشاء عينات متعددة (أو عينات محاكية) من نفس الحجم لقياس تباين التقديرات أو التنبؤات. على سبيل المثال: - قم بتقدير متوسط طول الكلمة في كتاب عن طريق أخذ عينات عشوائية لكلمات الكتاب؛ - توقع الفائز في الانتخابات المدرسية بناءً على بيانات مسح عشوائية. - قياس مدى انحراف التقدير أو التنبؤ.
Draw informal comparative inferences about two populations	**استخلاص استدلالات عامة لمقارنة مجتمعين مختلفين:**
3. Informally assess the degree of visual overlap of two numerical data distributions with similar variabilities, measuring the difference between the centers by expressing it as a multiple of a measure of variability. For example, the mean height of players on the basketball team is 10 cm greater than the mean height of players on the soccer team, about twice the variability (mean absolute deviation) on either team; on a dot plot, the separation between the two distributions of heights is noticeable	3- إجراء تقدير عام لدرجة التداخل المرئي بين توزيعين رقميين للبيانات لمتغيرات متشابهة، وقياس الفرق بين مراكز التوزيعات عن طريق التعبير عنها كمضاعف لوحدات التغير. على سبيل المثال: - يزيد متوسط طول لاعبي فريق كرة السلة بمقدار 10 سم عن متوسط طول لاعبي فريق كرة القدم، أي ضعف التغيرية (يعني الانحراف المطلق) لأي من الفريقين؛ - على مخطط نقطي، يكون الفصل بين توزيعي الأطوال ملحوظًا.
4. Use measures of center and measures of variability for numerical data from random samples to draw informal comparative inferences about two populations. For example, decide whether the words in a chapter of a seventh-grade science book are generally longer than the words in a chapter of a fourth-grade science book.	4- استخدام قياسات المراكز وقياسات تشتت البيانات العددية لعينات عشوائية من أجل استخلاص استدلالات مقارنة عامة بين مجتمعين. على سبيل المثال: - حدد ما إذا كانت الكلمات الموجودة في فصل من كتاب العلوم للصف السابع أطول عمومًا من الكلمات الموجودة في فصل من كتاب العلوم للصف الرابع..

Investigate chance processes and develop, use, and evaluate probability models.	دراسة الفرص و بناء و تقييم نماذج الاحتمالات:
5. Understand that the probability of a chance event is a number between 0 and 1 that expresses the likelihood of the event occurring. Larger numbers indicate greater likelihood. A probability near 0 indicates an unlikely event, a probability around 1/2 indicates an event that is neither unlikely nor likely, and a probability near 1 indicates a likely event.	5- فهم أن احتمال حدوث فرصة هو رقم بين 0 - 1 ، وهو يعبر عن احتمال وقوع الحدث. و أن الأرقام الأكبر تشير إلى احتمالية أكبر. والاحتمال القريب من الصفر يدل على حدث غير مرجح ، والاحتمال حوالي 2/1 يشير إلى حدث لا مرجح و لا غير مرجح، والاحتمال القريب من 1 يشير إلى حدث مرجح.
6. Approximate the probability of a chance event by collecting data on the chance process that produces it and observing its long-run relative frequency, and predict the approximate relative frequency given the probability. For example, when rolling a number cube 600 times, predict that a 3 or 6 would be rolled roughly 200 times, but probably not exactly 200 times.	6- تقريب احتمالية حدث ما عن طريق جمع البيانات حول الفرصة التي تنتجه ومراقبة تكراره النسبي على المدى الطويل، وتوقع التكرار النسبي التقريبي الذي تعطيه الاحتمالية. على سبيل المثال: عند دحرجة نرد 600 مرة ، تنبأ ما إذا كانت 3 أو 6 ستظهر تقريبًا 200 مرة ، ولكن ربما ليس 200 مرة بالضبط.
7. Develop a probability model and use it to find probabilities of events. Compare probabilities from a model to observed frequencies; if the agreement is not good, explain possible sources of the discrepancy. a. Develop a uniform probability model by assigning equal probability to all outcomes, and use the model to determine probabilities of events. For example, if a student is selected at random from a class, find the probability that Jane will be selected and the probability that a girl will be selected. b. Develop a probability model (which may not be uniform) by observing frequencies in data generated from a chance process. For example, find the approximate probability that a spinning penny will land heads up or that a tossed paper cup will land open-end down. Do the outcomes for the spinning penny appear to be equally likely based on the observed frequencies?	7- بناء نموذج احتمالية واستخدامه لإيجاد احتمالات الأحداث. مقارنة احتمالات النموذج مع التكرارات المشاهدة؛ إذا لم يكن التوافق جيدا، شرح مصادر الاختلاف المحتملة. أ- بناء نموذج احتمالي قياسي عن طريق تقييم الاحتمالية المكافئة لجميع المخرجات لتحديد احتماليات الأحداث، على سبيل المثال: إذا تم اختيار طالب عشوائيا من فصل، قم بإيجاد احتمالية أن يتم اختيار (صبي) واحتمالية أن يتم اختيار (فتاة). ب- بناء نموذج احتمالي، قد لا يكون قياسيا، عن طريق ملاحظة التكرارات في البيانات الناتجة من الصدفة، على سبيل المثال: أوجد الاحتمال التقريبي لوقوع عملة تدور بحيث تكون الصورة لأعلى أو أن يقع كأس ورقي يدور في الهواء بحيث تكون فتحته متجهة للأسفل. هل تبدو نتائج تدوير العملة مكافئة احتماليا للتكرارات التي تمت ملاحظتها.
8. Find probabilities of compound events using organized lists, tables, tree diagrams, and simulation. a. Understand that, just as with simple events, the probability of a compound event is the fraction of outcomes in the sample space for which the compound event occurs. b. Represent sample spaces for compound events using methods such as organized lists, tables and tree diagrams. For an event described in everyday language (e.g., "rolling	8- ايجاد احتمالية أحداث مركبة باستخدام قوائم منظمة وجداول ورسم شجري ومحاكاة. أ- فهم أنه كما هو الحال مع الأحداث البسيطة، فإن احتمالية حدث مركب هي جزء من فضاء العينة التي يحدث فيها الحدث المركب. ب- تمثيل فضاء العينة لأحداث مركبة باستخدام طرائق مثل: قوائم مرتبة وجداول ورسوم شجرية وذلك بالنسبة للأحداث الموصوفة باللغة اليومية. مثال: تدوير النرد مرتين للحصول على الوجه رقم 6، حدد النتائج في فضاء العينة الذي يمثل الحدث.

double sixes"), identify the outcomes in the sample space which compose the event. c. Design and use a simulation to generate frequencies for compound events. For example, use random digits as a simulation tool to approximate the answer to the question: If 40% of donors have type A blood, what is the probability that it will take at least 4 donors to find one with type A blood?	ج- تصميم و استخدام نموذج محاكاة لتوليد تكرارات الأحداث المركبة. على سبيل المثال: استخدم أرقام عشوائية كأداة محاكاة لتقريب الإجابة على السؤال التالي: إذا كان 40% من المتبرعين من فصيلة الدم A فما هي احتمالية أن تجد واحدا من أربع متبرعين على الأقل من فصيلة الدم A.

مجال الإحصاء والاحتمالات للصف الثامن

Statistics and Probability – Grade 8

النص الأصلي	ترجمته العربية
Investigate patterns of association in bivariate data.	**دراسة أنماط الارتباط بين البيانات ذات المتغيرين**
1. Construct and interpret scatter plots for bivariate measurement data to investigate patterns of association between two quantities. Describe patterns such as clustering, outliers, positive or negative association, linear association, and nonlinear association.	1- إنشاء وتفسير رسوم التشتت للبيانات الكمية ذات المتغيرين لدراسة أنماط الارتباط للمتغيرين الكميين، وصف أنماط مثل: التجمع والانتشار، والقيم المتطرفة، والارتباط الخطي وغير الخطي، والارتباطات الإيجابية أو السلبية.
2. Know that straight lines are widely used to model relationships between two quantitative variables. For scatter plots that suggest a linear association, informally fit a straight line, and informally assess the model fit by judging the closeness of the data points to the line.	2- معرفة أن الخطوط المستقيمة تستخدم بشكل واسع لنمذجة العلاقات بين متغيرين كميين. بالنسبة لرسوم التشتت البياني التي تتضمن وجود علاقة خطية يقوم بملاءمة البيانات بخط مستقيم وتقييم النموذج من خلال الحكم على اقتراب نقاط البيانات من الخط المستقيم.
3. Use the equation of a linear model to solve problems in the context of bivariate measurement data, interpreting the slope and intercept. *For example, in a linear model for a biology experiment, interpret a slope of 1.5 cm/hr as meaning that an additional hour of sunlight each day is associated with an additional 1.5 cm in mature plant height.*	3- استخدام معادلة النموذج الخطي لحل المسائل المتعلقة بمتغيرين، وذلك من خلال قياس البيانات ذات المتغيرين وتفسير المنحني والتقاطع مع المحاور. على سبيل المثال: في نموذج خطي لتجربة بيولوجية، يتم تفسير المنحني 1.5 cm/hr على أنه يعني أن كل ساعة إضافية من أشعة الشمس يوميا ترتبط بزيادة طول النبات بمقدار 1.5 cm كل يوم.
4. Understand that patterns of association can also be seen in bivariate categorical data by displaying frequencies and relative frequencies in a two-way table. Construct and interpret a two-way table summarizing data on two categorical variables collected from the same subjects. Use relative frequencies calculated for rows or columns to describe possible association between the two variables. *For example, collect data from students in your class on whether or not they have a curfew on school nights and whether or not they have assigned chores at home. Is there evidence that those who have a curfew also tend to have chores?*	4- فهم أن أنماط الارتباط يمكن أن تشاهد أيضا في البيانات الفئوية ثنائية التغير عن طريق عرض التكرارات والتكرارات النسبية في جدول ثنائي البعد، وبناء و تفسير جداول ثنائية البعد وتلخيص البيانات لمتغيرين تصنيفيين (فئويين) مجتمعة عن نفس الموضوع، واستخدام التكرارات التي تم حسابها للصفوف والأعمدة لوصف الارتباط المحتمل بين متغيرين. على سبيل المثال: اجمع بيانات من طلاب صفك، عما إذا كان يتم /منعهم أو عدم منعهم/ من الخروج من البيت في أيام الدراسة، ما إذا كان يتم /إعطاؤهم أو عدم إعطائهم/ واجبات منزلية، هل يوجد دليل أن الطلاب منعوا من الخروج من البيت يتم أيضا إعطاؤهم واجبات منزلية!؟.

الملحق رقم – 2 –

قائمة المعايير بصورتها النهائية للصفين السابع و الثامن
مجال الإحصاء و الاحتمالات للصف السابع

المعيار الرئيسي	المؤشرات الفرعية
استخدام العينات العشوائية لاستخلاص الاستدلالات عن المجتمع	1- التعرف على أنواع العينات
	2- التمييز بين العينة الممثلة للمجتمع وغير الممثلة
	3- استخدام بيانات عينة عشوائية من المجتمع لاستخلاص الاستدلالات الخاصة بالمجتمع بالنسبة لخاصية غير معروفة التأثير.
	4- إنشاء عينات متعددة من نفس الحجم لقياس التباين في التقديرات و التنبؤات.
استخلاص الاستدلالات العامة لمقارنة مجتمعين مختلفين	1- مقارنة اثنين من التوزيعات البيانية لنفس المتغير بالملاحظة البصرية
	2- قياس الفرق بين مراكز التوزيعات من خلال التعبير عنها كمضاعف لوحدات التغير
	3- استخدام مقاييس النزعة المركزية للبيانات العددية لعينات عشوائية للوصول إلى مقارنات حول مجتمعين
	4- استخدام مقاييس التشتت للبيانات العددية لعينات عشوائية للوصول إلى مقارنات حول مجتمعين
دراسة الفرص و بناء و تقييم نماذج الاحتمالات	1- استنتاج أن قيمة الاحتمال تكون محصورة بين الصفر و الواحد
	2- استنتاج العلاقة الطردية بين قيمة الاحتمال و فرصة حدوثه
	3- تقدير الاحتمال التجريبي لحدث في تجربة ما من خلال التكرارات النسبية
	4- بناء نموذج احتمال قياسي للأحداث واستخدامه لإيجاد الاحتمال للحدث
	5- بناء نموذج احتمال تجريبي واستخدامه لإيجاد الاحتمال للحدث
إيجاد الاحتمالات للأحداث المركبة باستخدام قوائم وجداول و رسوم شجرية و محاكاة	1- تعريف على الحدث المركب
	2- التعبير عن فضاء العينة لأحداث مركبة باستخدام القوائم المرتبة
	3- التعبير عن فضاء العينة لأحداث مركبة باستخدام الرسوم الشجرية
	4- التعبير عن فضاء العينة لأحداث مركبة باستخدام الجدوال
	5- إيجاد الاحتمالات للأحداث المركبة
	6- تصميم نموذج محاكاة لاستنتاج التكرارات المتوقعة للحدث المركب

مجال الإحصاء و الاحتمالات للصف الثامن

المعيار الرئيسي	المؤشرات الفرعية
دراسة أنماط الارتباط بين البيانات ذات المتغيرين	1- إنشاء رسوم التشتت لتمثيل البيانات الكمية ذات المتغيرين لفحص العلاقة بينهما
	2- تفسير رسوم التشتت الخاصة بالبيانات الكمية ذات المتغيرين
	3- استخدام الخطوط المستقيمة لرسم العلاقات الخطية بين متغيرين كميين
	4- التمييز بين العلاقة الخطية وغير الخطية
	5- التمييز بين الارتباط الإيجابي والارتباط السلبي
	6- استخدام معادلة النموذج الخطي في حل المسائل
	7- عرض التكرارات والتكرارات النسبية في جداول ذات بعدين لمتغيرين تصنيفيين
	8- تفسير الجداول ذات البعدين للبيانات التي تم جمعها من متغيرين تصنيفيين.
	9- وصف الارتباط المحتمل بين المتغيرين باستخدام التكرارات النسبية المحسوبة في الجداول ذات البعدين.