مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 46 . العدد 24

1446 هـ - 2024 م

الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب

رئيس جامعة البعث

المدير المسؤول عن المجلة

أ. د. محمود حديد	**رئيس هيئة التحرير**
أ. د. وليد حماده	**رئيس التحرير**

مديرة مكتب مجلة جامعة البعث

م. ربا قباقلي

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
جودة الحياة وعلاقتها بمركز الضبط لدى عينة من الأحداث الجانحين في مدينة حمص	حنان الاسماعيل د. حنان لطوف د. سهير موسى	62-11
درجة ممارسة معلمات التعليم الأساسي لمهارات القرن الحادي والعشرين(دراسة ميدانية على عينة من معلمات الصف الرابع في مدارس مدينة طرطوس)	كنانة اسماعيل	96- 63
درجة امتلاك طلاب المرحلة الثانوية لمهارات الفهم القرائي من وجهة نظر مدرّسي اللغة العربية	يمام هيثم إسماعيل	128-97
دور استراتيجية الترميز المزدوج في تنمية مهارة التذكر لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي	إيلاف عبد العزيز د. محمد اسماعيل د. ربا التامر	174-129

جودة الحياة وعلاقتها بمركز الضبط لدى عينة من الأحداث الجانحين في مدينة حمص

طالبة الدراسات العليا : حنان محمد الاسماعيل

اشراف : د. حنان لطوف + د. سهير موسى

كلية التربية- جامعة البعث

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى تعرف العلاقة بين جودة الحياة ومركز الضبط لدى الأحداث الجانحين في مدينة حمص، والتعرف على مستوى جودة الحياة ووجهة الضبط الأكثر شيوعاً، بالإضافة إلى تعرف الفروق في جودة الحياة ومركز الضبط تبعاً لمتغير مكان الإقامة لدى عينة البحث.

تكونت عينة البحث من (44) جانحاً ذكراً من نزلاء مركز الملاحظة التابع للسجن المركزي في مدينة حمص، واستخدمت الباحثة مقياس جودة الحياة من اعداد منظمة الصحة العالمية (who -1993) ومقياس مركز الضبط من اعداد جوليان روتر (1975).

توصل البحث إلى النتائج التالية:

- إن مستوى جودة الحياة لدى أفراد عينة البحث من مستوى متوسط.
- وجهة الضبط الأكثر شيوعاً هي وجهة الضبط الخارجية.
- توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة ومركز الضبط الداخلي.
- توجد علاقة سالبة ودالة احصائياً بين جودة الحياة ومركز الضبط الخارجي.
- لا توجد فروق في جودة الحياة لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير مكان الإقامة.
- لا توجد فروق في مركز الضبط لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير مكان الإقامة.

الكلمات المفتاحية : جودة الحياة ، مركز الضبط ، الأحداث الجانحين .

Relationship Between quality of life and locus of control among Juvenile delinquency in the central prison of Homs.

Abstract:

The aim of the current research to know the relationship between quality of life and locus of control at juvenile delinquency in the central prison of Homs, it also aims to know the level of quality of life at them, and what is the most populate locus of control between the sample, it also aims to know the differences in quality of life and locus of control according to the place of living (village, city).

The research sample consisted of (44) male juvenile delinquency in the central prison of Homs.

The researcher used the Quality of life scale prepared by world health report (1993) and Locus of control scale prepared by J, Rotter (1975).

The research reached the following results:

- That the level of quality of life at the research sample was medium.
- The most populate locus of control is the external one.
- There was negative correlative relationship between quality of life and external locus of control.
-There was positive correlative relationship between quality of life and internal locus of control.
-There were no differences in quality of life and locus of control according to the place of living (village, city).

Keywords: quality of life, locus of control, juvenile delinquency.

أولاً. المقدمة:

تعتبر جودة الحياة من الموضوعات الهامة التي تؤثر على الصحة النفسية للفرد ورضاه عن مجمل حياته، وقد أصبحت جودة الحياة طموح كل البشر وتمثل الهدف الأسمى نحو مستقبل أفضل للحياة. وقد أكد جبر (2005) أنه زاد اهتمام الباحثين بمفهوم جودة الحياة منذ النصف الثاني من القرن العشرين كمفهوم مرتبط بعلم النفس الإيجابي، والذي جاء استجابة إلى أهمية النظرة الإيجابية إلى حياة الأفراد كبديل للتركيز الكبير الذي أولاه علماء النفس للجوانب السلبية منها، إذ يركز هذا المفهوم على أوجه القوة عند الإنسان بدلاً من أوجه القصور، وعلى تعزيز الإمكانيات بدلاً من التوقف عند المعيقات (غزاير،2015،6).

وقد عرفت منظمة الصحة العالمية (Who،1993) جودة الحياة بأنها " ادراك الأفراد لمواقعهم في الحياة في سياق نظام الثقافة والقيم التي يعيشونها وعلاقة هذا الأمر مع أهدافهم ومعاييرهم واعتباراتهم".

وفي سعي الفرد لتحسين جودة حياته – ولاسيما في خضم الأزمات الاقتصادية والبيئية والاجتماعية وانتشار الحروب في عدد من البلدان بالإضافة الى العولمة والانفتاح على العالم التي تجعل الفرد يقارن حياته بغيره من الأفراد مما يؤثر على مدى رضاه عن الخدمات المتوفرة في بيئته ومجتمعه– قد يلجأ إلى السلوك الجانح متخطياً المعايير والقيم ظناً منه أنه الأسلوب الأمثل لتحقيق معيشة أفضل، حيث يعد جنوح الأحداث موضوعاً ذو أهمية كبيرة شغلت شريحة كبيرة من المجتمع وخاصة علماء النفس والاجتماع إذ أن الجنوح لا يقتصر على فترة زمنية محددة بل قد ترافق الشاب لبقية حياته كسلوك مؤثر فيمن حوله، فحدث اليوم هو رجل الغد حيث يتجاوز الحدث مرحلة الحداثة بتأصيل السلوك المنحرف بداخله ويصعب تغييره، ولا يكمن تأثير جنوح الأحداث فقط على أمن وسلامة المجتمع بوجه عام، والأسرة بوجه خاص بل إنها تعكس الخلل الذي باتت تعاني منه أسسنا الاجتماعية، القانونية، الثقافية والحضارية، فالجانح لا يشكل فقط مشكلة اجتماعية وتربوية ونفسية بل يشكل خطورة قضائية وقانونية في أي دولة (بو الجدري ولفويلي،2020،5).

وفي محاولتنا لفهم شخصية الجانح وتفسير سلوكه نجد عوامل عدة تلعب دوراً في ذلك ومنها وجهة الضبط، وبناء على نظرية التعلم الاجتماعي (Social learning theory) يرى روتر (Rotter،56،1975) السلوك الجانح بأنه سلوك قد تعلمه الفرد في اطار اجتماعي وهو سلوك غير مرغوب فيه وفقاً لمجموعة من المعايير والقيم. كما يرى أن الأفراد يختلفون في عزو نتائج سلوكهم، أي اعتقاد الفرد حول العلاقة بين سلوكه ونتائجه، فعندما يعزو الفرد نتائج سلوكه إلى عوامل داخلية كقدراته أو إمكاناته يكون لديه وجهة ضبط داخلية، وعندما يعزو سلوكه ونتائجه إلى عوامل خارجية كالحظ أو الصدفة أو القدر أو الآخرين يكون لديه وجهة ضبط خارجية (عطا الله،2012، 9). فقد يرجع الجانح سلوكاته الجانحة إلى نوعية الحياة والظروف التي يعيشها

وبالتالي يعتبر كل من مركز الضبط وجودة الحياة من المتغيرات الهامة التي تساعدنا في تفسير سلوك الجانح.

ثانياً: مشكلة البحث:

عاشت سوريا فترة حرب طويلة امتدت لأكثر من عقد من الزمن ولاتزال تعاني من تبعات هذه الحرب على كافة المستويات الاقتصادية والاجتماعية والنفسية، وأصبح الفرد بالكاد يستطيع اشباع حاجاته ضمن هذه الظروف، ومن مفرزات أي حرب فقدان الأمن وزيادة في نسب انتشار الجريمة بين جميع الشرائح العمرية وأكثرها خطورة تلك التي يرتكبها المراهقين في سن الشباب، وهو ما يسمى بجنوح الأحداث الذي يشكل ظاهرة اجتماعية تمتد آثارها السلبية من الفرد نفسه الى المجتمع برمته، كون الجنوح ينطوي على أعمال منافية للقانون وتهدد أمن الأفراد في ممتلكاتهم وحياتهم.

ويقوم الجانح بفعله بتأثير عدة عوامل مادية وبيئية وأسرية واجتماعية ونفسية هذه العوامل تشكل جوانب من جودة الحياة للفرد، إذ يبين الطنطاوي(2016) أن جودة الحياة هي مفهوم متعدد الجوانب يستخدم للإشارة الى مستوى الخدمات الاجتماعية والمادية المقدمة في المجتمع الذي يعيش فيه الفرد ويرتبط بكل من السعادة والتفاؤل والرضا (ضميري، 2019، ص16).

كما أوضح دوكينسين وآخرون (Ducinskeine, et.,al.,2003) أن جودة الحياة تتحقق من خلال رقي الخدمات المقدمة للفرد على كافة المستويات التعليمية والصحية والنفسية والاجتماعية، بالإضافة الى اشباع الحاجات نتيجة ثراء البيئة، مما يعزز المشاعر الايجابية للفرد.

وفيما يخص الأحداث الجانحين فقد أشارت دراسة الجنفاوي (2019) إلى العديد من العوامل تدفع الشخص إلى العودة إلى الجريمة منها: عوامل نفسية واقتصادية واجتماعية وقانونية وتشريعية.

فالجانح قد يرتكب أفعالاً غير قانونية في سبيل تحسين جودة حياته أو رداً على الخدمات غير الكافية وعدم قدرته على تحقيق حاجاته ضمن البيئة التي يعيش فيها. بالإضافة الى تدني مستوى الخدمات المقدمة ضمن مراكز رعاية الأحداث، حيث بينت دراسة الجنفاوي (2019) أن العاملين في أقسام الخدمة الاجتماعية في المؤسسات الإصلاحية لديهم قدرة متوسطة في الحد من العوامل المؤدية للجريمة، وقد أوصت الدراسة بزيادة الاهتمام بخدمات الرعاية داخل المؤسسات الإصلاحية، وفي هذا الصدد أكد(منسي وكاظم، 2006، 25) أن الجانح يحتاج الحصول على خدمات صحية ونفسية تمكنه من التمتع بصحة جيدة بما يحقق له الإحساس بالرضا الذاتي عن حالته الصحية وفعاليته في أداء أدواره الاجتماعية في المجال المادي والاجتماعي. وقد أوضحت دراسة المضحي (2016) أنه يوجد فروق بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين في جودة الحياة. ويبين فيليبس الى أن جودة الحياة تشير الى تقييمات الفرد لظروف حياته (ضميري، 2019، 16).

ومن هنا نجد أن تقييم جودة ونوعية الحياة تختلف بين الجانحين والعاديين وقد يرجع ذلك الى وجهة الضبط التي يتبناها الفرد في تفسير نتائج أفعاله، فقد يبرر الجانح تصرفاته غير المقبولة بسبب عوامل خارجية كالفقر أو البطالة أو الحظ، أو يبرر بسبب عوامل داخلية كعدم قدرته على ضبط نفسه أو عدم امتلاكه المهارات والقدرات الكافية لتحسين وضعه.

مما سبق ترى الباحثة أن كل من جودة الحياة ومركز الضبط من العوامل المؤثرة على سلوك الأفراد بشكل عام وعلى سلوك الجانحين بشكل خاص، ومحاولة فهمنا لهذين المتغيرين يساعدنا على تركيز الجهود نحو تغيير العوامل المنبئة بظاهرة الجنوح وبالتالي الحد من انتشارها ومنع استمراريتها. ونظراً لقلة الدراسات التي تناولت المتغيرين معاً، وانطلاقاً من خطورة ظاهرة جنوح الأحداث على المجتمع بأثره، جاءت مشكلة البحث على النحو التالي:

ما العلاقة بين جودة الحياة ومركز الضبط لدى الأحداث الجانحين في مدينة حمص؟

ثالثاً: أهمية الدراسة:

تتحدد أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

-تناول الدراسة لأحد المواضيع البحثية المهمة في علم النفس وهو جودة الحياة ووجهة الضبط وبشكل خاص لدى عينة الأحداث الجانحين حيث لم يتم تناولهما معاً لدى هذه العينة في أبحاث أخرى على المستوى المحلي -في حدود علم الباحثة-لذا فإن هذه الدراسة تعتبر إضافة علمية عن الموضوع.

-أهمية الفئة المستهدفة وهي فئة الأحداث الجانحين، والتي لم تحظ باهتمام كبير من قبل الباحثين، وأهمية التعرف على درجة جودة الحياة لديها تمهيداً للعمل على تحسينها، لأن الاحساس بجودة الحياة قد يسهم في الحد من الرجوع الى الجريمة.

-التعرف على الطريقة التي يعزو بها الأحداث الجانحين نتائج فشلهم أو نجاحهم من شأنه أن يساعد في اختيار أفضل السبل في توجيههم وارشادهم لكي يكونوا من ذوي الضبط الداخلي.

-النتائج المتحصلة عن هذه الدراسة قد تدفع الباحثين على القيام بالمزيد من الدراسات حول موضوع الدراسة، مثل دراسة حالة لبعض السجناء، ووضع البرامج الارشادية لهم.

-نتائج هذه الدراسة قد تفيد مؤسسات رعاية الأحداث الجانحين والتي من الممكن أن ترشدهم إلى الكيفية التي يمكن التعامل بها مع هذه الفئة وتأهيلها بأقل جهد وأقصر زمن ليتمكنوا من الاندماج مع المجتمع بعد خروجهم من مركز الأحداث حتى يكونوا أعضاء فاعليين فيه.

رابعاَ: أهداف البحث:

- يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

1. تعرف مستوى جودة الحياة لدى أفراد العينة.
2. تعرف نوع مركز الضبط السائد لدى أفراد العينة.
3. تعرف العلاقة الارتباطية بين مركز الضبط وجودة الحياة لدى أفراد العينة.
4. تعرف الفروق في مركز الضبط تبعاَ لمكان الإقامة (ريف- مدينة).
5. تعرف الفروق في جودة الحياة تبعاَ لمكان الإقامة (ريف- مدينة).

خامساَ: أسئلة البحث: يحاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مستوى جودة الحياة لدى أفراد العينة؟
- ما نوع مركز الضبط السائد لدى أفراد العينة؟

سادساَ: فرضيات البحث: يحاول البحث اختبار الفرضية الآتية:

1. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0،05) بين درجات أفراد العينة على مقياس مركز الضبط ودرجاتهم على مقياس جودة الحياة.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0،05) في مقياس مركز الضبط تبعاَ لمتغير مكان الإقامة (ريف- مدينة).

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0،05) في مقياس جودة الحياة تبعاً لمتغير مكان الإقامة (ريف– مدينة).

سابعاَ: حدود البحث:

- الحدود البشرية: عينة من الأحداث الجانحين المحجوزين في سجن الأحداث في مدينة حمص.
- الحدود المكانية: سجن الأحداث في مدينة حمص.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات البحث خلال العام (2023).
- الحدود العلمية: تتمثل في دراسة جودة الحياة وعلاقتها بمركز الضبط لدى الأحداث الجانحين في سجن حمص المركزي.

ثامناَ: مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

1–تعريف وجهة الضبط (locus of control):

يعرف روتر (Rotter،1975،57–56) وجهة الضبط بأنها: توقعات الفرد المتعلقة بمصادر تعزيز السلوك فإما أن تكون هذه المصادر داخلية أو تكون خارجية، والضبط الداخلي يبدو في ادراك أو تصور الفرد لأفعاله على أنها نتيجة لطريقة عمله أو نشاطه أو إمكاناته أو خصائصه الشخصية، أما الضبط الخارجي فيبدو في اعتبار الفرد لأفعاله على أنها ليست نتيجة لإمكانات يملكها أو خصائص يتميز بها، وإنما نتيجة لقوى خارجية لا يستطيع أن يتحكم بها.

وتعرفها الباحثة إجرائياَ: بأنها الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس مركز الضبط المستخدم في الدراسة.

2-تعريف جودة الحياة (Quality of life):

هي حالة عامة إيجابية يشعر خلالها الفرد بالصفاء والهدوء والطمأنينة والبهجة، والارتياح والرضا، وحسن الحالة الصحية والنفسية، وتقبل وفهم الذات كما هي، والتوافق والتفاعل الأكاديمي والاجتماعي (النواجحة والفرا،2012،66).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس جودة الحياة المستخدم في الدراسة.

3- تعريف الأحداث الجانحين (juvenile Delinquency):

تعريف الحدث: الحدث في المفهوم الاجتماعي والنفسي هو الصغير منذ ولادته حتى يتم نضوجه الاجتماعي والنفسي، وتتكامل لديه عناصر الرشد المتمثلة في الادراك التام للأشياء والمواقف والظروف المحيطة.

أما من الناحية القانونية فقد عرف الحدث بأنه: من أتم العاشرة ولم يتجاوز الثامنة عشرة من العمر، أي أنها استبعدت من دائرة القانون الجنائي الحدث الذي لم يتم العاشرة من عمره لانتفاء التمييز لديهم حسب تقدير المشرع (الحنيص،2018،5).

تعريف الأحداث الجانحين: يعرف الجنوح بأنه: "انحراف الحدث الحاد عن السلوك الاجتماعي السوي، بحيث لو قام بها البالغ لاعتبر جريمة يعاقب عليها القانون كما يمكن أن يلحق بها الانحراف الذي ينطوي على مجرد مظهر من مظاهر السلوك السيء الذي يمكن أن ينقلب إلى انحرافات حادة ينطبق عليها وصف الجنوح (مرجع سابق4-5،2018).

وتعرفهم الباحثة إجرائياً بأنهم المراهقين الذين تتراوح اعمارهم بين(15-18) من الذكور الذين يقيمون في مركز الأحداث التابع لسجن حمص المركزي.

تاسعاً-الإطار النظري:

أ- وجهة الضبط:

تعتبر وجهة الضبط متغيراً هاماً لتفسير السلوك الإنساني في المواقف الاجتماعية المختلفة، وقد طور روتر (Rotter،1975) هذا المفهوم من خلال نظرية التعلم الاجتماعي" واستطاع أن يصنف الأفراد بناء على نوعية التعزيز ولإدراكهم لمعنى الحدث إلى نوعين: أصحاب وجهة الضبط الخارجي، وأصحاب وجهة الضبط الداخلي. وتهدف نظرية التعلم الاجتماعي إلى الكشف عن اتجاه الأفراد لنوع معين من السلوك، من بين عدد كبير من بدائل السلوك الممكنة في موقف ما، وقد قدم روتر أربعة متغيرات أساسية في نظريته للتعلم الاجتماعي والتي انبثق منها وجهة الضبط(الداخلي-الخارجي) وهي:

- إمكانية وقوع السلوك: وهو إمكانية حدوث سلوك ما في موقف ما من أجل الحصول على التدعيم أو التعزيز.
- التوقع: وهو الاحتمال الذي يضعه الفرد لحدوث تعزيز معين كدارة لسلوك معين يصدر عنه.
- قيمة التعزيز: وهو درجة تفضيل الفرد لحدوث تعزيز معين إذا كانت إمكانية الحدوث لكل البدائل الأخرى متساوية.
- الموقف النفسي: وهو البيئة الداخلية التي تحفز الفرد بناء على خبراته وتجاربه السابقة كي يتعلم كيف يستخلص أعلى مستوى من الإشباع في أنسب مجموعة من الظروف (بدر،2006،44).

ويعرف روتر وجهة الضبط بأنها: توقعات الفرد المتعلقة بمصادر تعزيز السلوك فإما أن تكون هذه المصادر داخلية أو تكون خارجية، والضبط الداخلي يبدو في إدراك أو تصور الفرد لأفعاله على أنها نتيجة لطريقة عمله أو نشاطه أو إمكاناته أو خصائصه الشخصية، أما الضبط الخارجي فيبدو في اعتبار الفرد لأفعاله على أنها ليست نتيجة لإمكانات يملكها الشخص أو خصائص يتميز بها، وإنما هي نتيجة لقوى خارجية لا يستطيع أن يتحكم فيها.

كما عرف والتر(1981) وجهة الضبط بأنها الدرجة التي يعتقد الفرد أنه يمارس عملية الضبط الذاتي ويشعر بمسؤوليته عما يحدث له باعتباره نتيجة لتصرفاته وتحكمه بها، وهذا هو الضبط الداخلي مقابل الضبط الخارجي حيث يرجع الفرد النتائج (بسلبياتها وإيجابياتها) إلى خارج ضبطه الشخصي (الخثمعي،2008،56).

ويرى (كفافي،1982) أن وجهة الضبط الداخلية هي إدراك الفرد أن التدعيمات الإيجابية والسلبية في حياته أو ما يحدث له من حوادث طيبة أو سيئة ترتبط بالدرجة الأولى بعوامل داخلية أو عوامل تتعلق بشخصه مثل الذكاء أو المهارة أو سمات الشخصية، ويرى أن وجهة الضبط الخارجية هي إدراك الفرد أن التدعيمات الإيجابية أو السلبية في حياته أو ما يحدث له ممن حوادث طيبة أو سيئة يرتبط بالدرجة الأولى بعوامل خارجة عن شخصه مثل الحظ أو الصدفة أو تأثير الآخرين أو إلى عوامل لا يمكن التنبؤ بها.

وقد أوضحت العديد من الدراسات أن هناك سمات شخصية يمتاز بها ذوي مركز الضبط الداخلية، ومنها:

- أكثر اجتهاداً وتفاعلاً مع حالات التدعيم في المواقف التعليمية.
- يبذلون جهداً أكبر من أجل النجاح والتفوق الدراسي.
- أكثر توافقاً نفسي وأكثر تقديراً لذاتهم.
- أكثر اتزاناً انفعالياً ولديهم الأنا القوية.
- على درجة عالية من التوكيدية والمثابرة.
- الثقة الزائدة، وتحمل المسؤولية، والاعتماد على النفس.
- الخلو من الأعراض العصابية.
- قدرة عالية على التوافق مع الذات والمجتمع.

كم أوضحت العديد من الدراسات أن ذوي مركز الضبط الخارجية يمتازون بسمات شخصية منها:

- ارتفاع مستوى القلق والعدوانية وسوء التوافق.
- الشعور بعدم الأمن الذاتي، وعدم الثقة بالنفس.
- التشكيك في الآخرين والحاجة إلى الاستحسان الاجتماعي.
- مفهومهم عن ذاتهم منخفض ويتقبلون ذواتهم على نحو منخفض.
- السلبية في التعامل مع الأحداث الخارجية.
- الإحساس الدائم بالفشل والشعور بالعجز الذاتي.
- المسايرة والعصابية وضعف الأنا.
- سوء التكيف والاضطرابات الشخصية (بدر،2006،70).

ب-جودة الحياة:

1- التصور التاريخي لجودة الحياة:

من الناحية التاريخية أول استخدام لمصطلح جودة الحياة ظهر في الفلسفة الإغريقية، وافترض أرسطو أن السعادة مشتقة من فعالية ونشاط الروح وبالتالي تحقق حياة سعيدة، وفي العصر الحديث اقترح أعضاء من منظمة الصحة العالمية(Who Qol) مفهوماً ضمنياً لجودة الحياة حيث توجه هذا المفهوم إلى الرعاية الصحية عندما تم تعريف الصحة بأنها حالة صحية جيدة تشمل الجوانب الفيزيولوجية والعقلية والاجتماعية وليس بالضرورة غياب المرض وبقي هذا المصطلح حتى عام(1978)، حيث وسعت المنظمة المصطلح، وأوضحت أن للأفراد الحق في الرعاية النفسية وجودة حياة كافية، وذلك طبعاً بالإضافة إلى الرعاية الفيزيولوجية.

وفي العام(1975) بدأ استخدام مصطلح جودة الحياة، وأصبح جزءاً من المصطلحات الطبية المستخدمة، وبدأ استخدامه بصورة منهجية ومنتظمة في أوائل الثمانينيات، عندما تم استخدام هذا المصطلح مع مرضى الأورام، لما واجه الأطباء مشكلة بأن العلاج لمرضى السرطان ذو تكلفة عالية، وذلك بغرض زيادة المدى المتوقع لعمر هؤلاء المرضى، وتستخدم لتعكس مدى الاحترام المتزايد كيفية شعور المريض ورضاه عن

الخدمات الصحية المقدمة، بجانب النظرة التقليدية التي تتركز عن نتائج المرضى(كريمة،2015،18).

2- تعريف جودة الحياة: اختلف الباحثون على اختلاف تخصصاتهم واهتماماتهم البحثية حول مفهوم جودة الحياة، ومنها:

من حيث المعنى اللغوي:

الجودة في أصل اللغة العربية من الفعل "جود" أي شيء جيد والجمع جياد وجيائد بالهمزة ومنها أجاد الشيء أي أحسنه و"جوده تجويداً"، أي قدمه على أكمل وأحسن وجه ممكن. (حرطاني وايزيدي،2016،34).

من حيث المعنى الاصطلاحي:

تعرف منظمة الصحة العالمية(1995) جودة الحياة على أنها: ادراك الفرد لمركزه في الحياة في سياق الثقافة، ونسق القيم الذي يعيش فيه وفي علاقة ذلك بأهدافه وتوقعاته واهتماماته، وهو مفهوم واسع ويتأثر بطريقة معقدة بصحة الفرد الجسمية، وحالته النفسية، وعلاقاته الاجتماعية، وعلاقته بالجوانب المهمة في البيئة التي يعيش فيها. (محمود والجمالي، 2010، 69).

في حين يرى كل من عبد الفتاح وحسين(2006): جودة الحياة على أنها الاستمتاع بالظروف المادية في البيئة الخارجية والاحساس بحسن الحال واشباع الحاجات والرضا عن الحياة، وادراك الفرد لقوى ومضامين حياته وشعوره بمعنى الحياة والاحساس بالسعادة وصولاً إلى عيش حياة متناغمة متوافقة بين جوهر الانسان والقيم السائدة في مجتمعه (أبو يونس، 2013، 65).

كما يعرف الشربيني(2007) جودة الحياة على أنها: شعور الفرد بالهناء الشخصي في مجالات حياته التي تعد هامة بالنسبة له في سياق الثقافة، ومنظومة القيم التي ينتمي إليها عند مستوى يتسق مع أهدافه واهتماماته وتوقعاته (العجوري، 2013، 39).

وبناءَ على ما سبق يمكن القول أن جودة الحياة تعني شعور الفرد بالسعادة والرضا والطمأنينة والراحة النفسية، وقدرته على اشباع حاجاته ومتطلبات حياته الأساسية من خلال ثراء البيئة ورقي الخدمات التي توفر له في المجالات الصحية والنفسية والاجتماعية والتعليمية وذلك مع حسن ادارته للوقت والاستفادة منه.

3- مبادئ جودة الحياة:

فقد أوضحت جودي(Geode،1990) بأن جودة الحياة تعتمد على مجموعة من المبادئ أهمها:

- أن جودة الحياة مرتبطة بمجموعة من الاحتياجات الرئيسية للإنسان، وبمدى قدرته على تحقيق أهدافه في الحياة.
- أن معاني جودة الحياة تختلف باختلاف وجهات النظر الانسانية، بمعنى أنها تختلف من شخص إلى آخر، ومن عائلة إلى أخرى.
- أن مفهوم جودة الحياة لها علاقة وطيدة ومباشرة بالبيئة التي يعيش فيها هذا الانسان أو ذاك.
- أن مفهوم جودة الحياة يعكس التراث الثقافي للإنسان والأشخاص المحيطين به (أبوشمالة،2016،20).

4- أبعاد جودة الحياة:

تعددت الآراء التي تناولت أبعاد جودة الحياة بتعدد وتنوع المجالات.

تحدد مجدي ثلاثة أبعاد لجودة الحياة وهي كالتالي:

1- جودة الحياة الموضوعية:

وتشمل هذه الفئة الجوانب الاجتماعية والتي يوفرها المجتمع خلال ما يقدمه من إمكانيات مادية والقدرة على إقامة علاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الاخرين قائمة على الثقة والقدرة على الاخذ والعطاء معهم.

2- جودة الحياة الذاتية:

والتي تعني كيفية شعور كل فرد بالحياة الجيدة التي يعيشها أو مدى الرضا والقناعة عن الحياة ومن ثم الشعور بالسعادة.

3- جودة الحياة الوجودية:

وتتمثل في الحد الأقصى لإشباع حاجات الفرد واستطاعته العيش بتوافق روحي ونفسي مع ذاته ومع المجتمع، بحيث يكون متكيف مع كل ما يحيط به (حسب الرسول،2018،21).

كما حددت دراسة(Nota, et.,al.,2007,137) أبعاد جودة الحياة في: إلمام الفرد بالقدرات الاجتماعية الأساسية، القدرة على إدارة التفاعل بالإضافة الى جودة البيئة المحيطة بالفرد وجودة الخدمات.(زينب وشريفة، 2012، 23).

5- مكونات جودة الحياة:

أما كيت وهيل (Heal and Keith) أن مفاهيم جودة الحياة عبر الثقافات المختلفة هي عشرة كالتالي:

- الأمن الاقتصادي.
- الاحتواء الاجتماعي.
- الضبط الفردي.
- النضج والنمو.
- البيئة.
- الحقوق.
- العلاقات.
- الخصوصية.
- الرضا.

- الصحة.(عليان،2014،84).

ويضيف جود(Goode،1994) أربعة عوامل أساسية في تشكيل جودة الحياة وهي:

1- حاجات الفرد(الحب والتقبل والجنس والصداقة والصحة والأمن).

2- التوقعات بأن هذه الحاجات خاصة بالمجتمع الذي يعيش فيه الفرد.

3- المصادر المتاحة لإشباع هذه الحاجات بصورة مقبولة اجتماعياً.

4- النسيج البيئي المرتبط بهذا الاشباع(سليمان،2009،46).

6- مقومات جودة الحياة:

وفق منظور منظمة الصحة العالمية يوجد هناك عوامل كثيرة تتحكم في تحديد مقومات جودة الحياة وهي كالآتي:

1. الصحة الجسدية: القدرة على القيام بوظائف الجسم الديناميكية، والحالة المثلى للياقة البدنية.
2. الصحة النفسية: القدرة على التعرف على المشاعر والتعبير عنها، وشعور الفرد بالسعادة والراحة النفسية دون اضطراب أو تردد.
3. الصحة الروحية: وهي صحة تتعلق بالمعتقدات والممارسات الدينية للحصول على سلامة النفس.
4. الصحة العقلية: وهي صحة تتعلق بالتفكير بوضوح وتناسق والشعور بالمسؤولية، والقدرة على حسم الخيارات واتخاذ القرارات وصنعها.
5. الصحة المجتمعية: وهي القدرة على إقامة العلاقة مع كل ما يحيط بالفرد من مادة وأشخاص وقوانين وأنظمة.
6. الأوضاع المالية والاقتصادية: والتي عليها يحدد كل شخص ما هو الشيء بالنسبة له والذي يحقق سعادته(فاطمة،2015،48).

عاشراً- الدراسات السابقة:

أ- الدراسات التي تناولت جودة الحياة:

- دراسة المضحي (2016) في الرياض:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة وكل من الأمل ومفهوم الذات لدى الأحداث الجانحين وغير الجانحين، وكذلك التعرف على الفروق بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين في مستوى جودة الحياة، والكشف عن إمكانية التنبؤ بجودة الحياة من خلال الأمل ومفهوم الذات، وتكونت عينة الدراسة الكلية من (174) طالباً ممن تتراوح أعمارهم من (15- 18) سنة من الأحداث الجانحين وغير الجانحين، واستخدم الباحث مقياس جودة الحياة من إعداد منظمة الصحة العالمية، ومقياس الأمل من إعداد أبو طالب (2012) ومقياس مفهوم الذات من إعداد الغامدي (2009)، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة بين جودة الحياة و كل من مفهوم الذات والأمل، ووجود فروق بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين في مستوى جودة الحياة، وإمكانية التنبؤ بجودة الحياة من خلال الأمل ومفهوم الذات.

- دراسة اكباريزاديه وجوليهAkbarizadeh and joleh (2016): في ايران

بعنوان فحص العلاقة بين جودة الحياة وجنوح الشباب(دراسة حالة للشباب في زاهيدان). هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين جودة الحياة وجنوح الشباب في زاهيدان، وتكونت العينة من (250) مراهق، وقد استخدم الباحث استبيان مستند إلى الأبحاث والوثائق المتعلقة بالجنوح، وقد بينت النتائج أنه كلما ازدادت جودة الحياة كلما تضاءل الجنوح.

- دراسة بارندريغت وآخرون .Barendregt, et., al (2018): في هولندا

بعنوان جودة الحياة، الجنوح، والمسار النفسي الاجتماعي للمراهقين في مؤسسات الإصلاح: فحص افتراضين من نموذج الحياة الحسنة.

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فرضين: 1-فيما إذا كانت جودة الحياة مرتبطة بالسلوك الجانح. 2-وفيما إذا كان المراهقون ذوي مهارات المواجهة المناسبة أقل عرضة لارتكاب السلوك الجانح أو أنهم يظهرون مشاكل نفسية اجتماعية أقل.

تكونت عينة الدراسة من (95) مراهق لديهم (7) مشاكل نفسية ليشتركوا بالبحث الذي كان بطبيعة طولية، وقام الباحثون باستخدام استبيان جودة الحياة النفسية ومهارات المواجهة للمراهقين، وأظهرت النتائج أن المراهقين الذين كان لديهم جودة حياة منخفضة في المجال الصحي كان لديهم مشاكل نفسية اجتماعية، كما نتج عدم وجود علاقة بين جودة الحياة والسلوك الجانح، بالإضافة لذلك قد نتج أن مهارات المواجهة كانت مرتبطة بالسلوك الجانح.

- **دراسة واير وآخرون .Wier, et,.al، (2019) :في هولندا**

بعنوان التنبؤ بجودة الحياة أثناء وما بعد الحجز في سجن الأحداث.

هدفت هذه الدراسة إلى وصف والتنبؤ بجودة الحياة للأحداث الجانحين حتى سنة من بدء التقييم الأول، وبحث الفروق في جودة الحياة بين المحتجزين وبين الذين تم الافراج عنهم، تكونت العينة من (186) حدثاً جانحاً في هولندا، وتم استخدام عوامل نفسية وعصبية كمتنبئات بجودة الحياة مثل (ضبط النفس، الدافعية للتحسن، التعامل مع الصدمة، الصحة العقلية)، وتم اختبار جودة الحياة بعوامل مثل(التعليم، العمل) لثلاث مرات فكانت المرة الأولى بعد مرور شهرين ونصف، ثم بعد أربعة شهور ونصف، ومن ثمة بعد اثنا عشر شهراً، وقد وجدت الدراسة أن جودة الحياة قد ازدادت منذ أول مرة تدريجياً حتى المرة الثالثة، كما كانت أعلى بالنسبة للأفراد الذين لم يعودوا محتجزين بالنسبة لغير المحتجزين، بينما لم تجد فروق بين المحتجزين والمفرج عنهم بالنسبة للعوامل المنبئة.

- **دراسة حسان وآخرون ,.Hassan, et., al (2020): في ماليزيا**

بعنوان جودة الحياة عند اليافعين الجناة في مؤسسات تأهيل الأحداث.

هدفت الدراسة إلى التعرف على جودة الحياة لدى اليافعين الجانحين في مؤسسات الإصلاح وكيف يؤثر ذلك على حياتهم وتطورهم، تكونت عينة البحث من(289) جانح، من عمر(12) حتى(21) في(8) مؤسسات اصلاح في ماليزيا، واستخدم الباحثون مقياس جودة الحياة في السجن(The measuring quality of prison life(MQPL، وقد نتج عن الدراسة أن جودة الحياة المنخفضة تؤدي إلى التوتر النفسي وبالتالي تزيد من خطورة العودة إلى الجنوح.

ب- الدراسات التي تناولت مركز الضبط:

-دراسة عودة(2009): في فلسطين

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة مفهوم الذات ودرجة مركز الضبط لدى العينة، ومعرفة طبيعة العلاقة بين مفهوم الذات ومركز الضبط، وكذلك تحديد الفروق بينهما تبعاً لبعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من(111) حدثاً من الأحداث الجانحين في مراكز الأحداث التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية، واستخدم الباحث مقياس مفهوم الذات الذي أعده كوبر سميث(1967)، ومقياس مركز الضبط لروتر، وأظهرت النتائج أن درجة مفهوم الذات لدى العينة كانت متوسطة، وأنهم من ذوي الضبط الخارجي، كما أظهرت وجود فروق في درجة مفهوم الذات تبعاً لمتغير مكان السكن، لصالح الأحداث الذين يسكنون المدينة، بينما لم تكشف النتائج عن وجود فروق في مفهوم الذات تبعاً للمتغيرات الأخرى، وكذلك تبين عدم وجود فروق في مركز الضبط تبعاً للمتغيرات المدروسة، كما بينت النتائج وجود علاقة عكسية بين مفهوم الذات ومركز الضبط لدى العينة.

- **دراسة عرفات(2011): في دمشق**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مركز الضبط لدى الجانحين ببعض المتغيرات كالعمر والجنس والمستوى التعليمي للحدث وتكرار التوقيف ونوع الجنحة، وقد بلغت العينة (262) جانحاً في مراكز الرعاية في مدينة دمشق وريفها، واستخدم الباحث مقياس روتر لقياس مركز الضبط واستمارة جنوح الأحداث المعتمدة من وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق على مقياس وجهة الضبط وفقاً لمتغير العمر، وعدم وجود فروق تبعاً للمتغيرات الأخرى.

- **دراسة القحطاني(2015): في الرياض**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن وجهة الضبط لدى أفراد العينة، وكذلك التعرف على علاقة كل من المتغيرات(أنماط الجنوح، العمر، المستوى الدراسي، العود للجريمة) بوجهة الضبط لدى أفراد العينة البالغ عددها(137) نزيل، وقد استخدم الباحث مقياس وجهة الضبط لروتر، وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في وجهة الضبط باختلاف أنماط الجنوح لديهم، وعدم وجود فروق أيضاً باختلاف الأعمار والمستوى الدراسي وعدد مرات دخولهم السجن.

- **دراسة الشميري(2017): في مدينة إب**

هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين مركز الضبط وبعض سمات الشخصية في مدينة إب، وتكونت عينة الدراسة من(40) حدثاً جانحاً، واستخدمت الدراسة مقياس مركز الضبط لروتر وقائمة فرايبورج للشخصية، وأشارت النتائج إلى شيوع مركز الضبط الخارجي لدى العينة، وشيوع سمات الشخصية التالية(العصبية، الاكتئابية، القابلية للاستثارة، الهدوء، الضبط) بدرجة عالية، وسمات(العدوانية، الاجتماعية، السيطرة) بدرجة متوسطة، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة بين مركز الضبط وسمة العدوانية فقط، في حين لم توجد علاقة بين مركز الضبط

وسمات الشخصية الأخرى، ووجود فروق دالة بين الأحداث الجانحين ذوي مركز الضبط(الداخلي– الخارجي) في سمة العدوانية فقط لصالح الأحداث الجانحين ذوي مركز الضبط الخارجي، بينما لم توجد فروق في سمات الشخصية الأخرى.

تعقيب على الدراسات السابقة: يلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة التي تناولت متغير جودة الحياة تنوع في الأدوات المستخدمة، واهتمام الباحثين بفئة الأحداث الجانحين في الدراسات العربية والأجنبية على حد سواء، كما يلاحظ اجماع الدراسات على نتيجة واحدة وهي أن الازدياد في جودة الحياة يقوده تضاؤل في الجنوح، أما الدراسات التي تناولت مركز الضبط فيلاحظ اهتمام الباحثين بفئة الأحداث الجانحين، واعتمادها جميعاً مقياس روتر لمركز الضبط، بينما يلاحظ تنوع في النتائج، ففي حين أشارت دراسة عودة إلى وجود علاقة عكسية بين مركز الضبط ومفهوم الذات، كانت دراسة الشميري تشير إلى وجود علاقة بين مركز الضبط والعدوانية، كما أشارت دراسة القحطاني إلى عدم وجود فروق في مركز الضبط تبعاً لبعض المتغيرات، وأيدتها في ذلك دراسة عرفات التي وجدت أيضاً عدم وجود فروق في المتغيرات المدروسة فيما عدا متغير العمر، أما بالنسبة للدراسات التي تربط بين المتغيرين فيلاحظ تباين في العينات والنتائج، ففي دراسة العقبي وجد أن جودة الحياة لا تختلف باختلاف مركز الضبط لدى المساعدين التربويين، بينما في دراسة بن علي فقد نتج عن الدراسة عدم وجود علاقة بين المتغيرين عند عينة الطلاب الجامعيين، أما في دراسة جاد لدى المعتمدين وغير المعتمدين على المواد النفسية فقد أوضحت النتائج وجود علاقة وفروق بين المجموعتين في وجهة الضبط وجودة الحياة.

وعلى الرغم من اهتمام الدراسات السابقة بفئة الأحداث لكنها لم تتناول هذه الفئة عند متغيري مركز الضبط وجودة الحياة معاً – في حدود علم الباحثة–، وهذا ما شكل دافعاً

قوياً لدى الباحثة لدراسة هذين المتغيرين عند هذه الفئة بالذات، كما استفادت الباحثة من عرض الدراسات السابقة في تحديد مشكلة البحث واختيار الأدوات المناسبة وفي تفسيرها للنتائج.

إحدى عشر: منهج البحث وإجراءاته:

1- منهج البحث:

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي لأنه الأكثر ملائمة لأهداف البحث الحالي، ويقوم هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها كيفياً من خلال وصفها وتوضيح خصائصها، وكمياً من خلال إعطائها أرقاماً توضح مقدارها وحجمها أو درجات ارتباطها وعلاقتها بالظواهر الأخرى. (عبيدات، 2003، 247).

2- مجتمع البحث وعينته:

يتمثل مجتمع الدراسة بجميع الأحداث الجانحين في دار ملاحظة الأحداث في مدينة حمص التابع للسجن المركزي لعام 2023، وتم سحب جميع أفراد مجتمع البحث ليكونوا عينة البحث وذلك بسبب صغر مجتمع البحث، وبذلك تكون العينة عينة حصر شامل، ومن ثم تم تطبيق المقاييس عليهم، وبلغت العينة النهائية على (44) حدث ذكور فقط، وذلك بسبب عدم توفر أحداث إناث.

3-أدوات البحث:

لدراسة نتائج البحث، اقتضى ذلك اعتماد أداتين:

أولاً- مقياس مركز الضبط (Locus of control Scale):

تم الاعتماد على مقياس مركز الضبط من اعداد وتصميم روتر(Rotter) المتكون من (23) فقرة، كل واحدة منها تتضمن عبارتين، احداهما تشير إلى فئة الضبط الداخلي والثانية إلى فئة الضبط الخارجي.

ولتقليل احتمال ظهور استعدادات للاستجابة بصورة معينة مثل الاستجابات المتطرفة أو الاستجابة المستحسنة اجتماعياً أو استجابة عدم الاكتراث، اختيرت هذه الفقرات الدخيلة بحيث تمثل قضايا متقابلة مثل قضية الوراثة في مقابل قضية البيئة، وعلى المفحوص أن يقرأ العبارتين معاً ثم عليه أن يختا أيهما التي تتفق مع وجهة نظره أو يختار الأكثر قبولاً لديه.

يطلب من المفحوص الإجابة على (29) فقرة، الفقرات رقم(1، 8، 14، 19، 24، 27) تعتبر فقرات تمويه لا تحسب لها أي علامة (لا تصحح)، أما الفقرات رقم (2، 6، 7، 9، 16، 17، 18، 20،21، 23، 25، 29) تعطى علامة واحدة لكل فقرة عند الاجابة عليها بالرمز (أ) وتعطى صفراً عند الإجابة عليها بالرمز (ب). في حين أن الفقرات رقم (3، 4، 5، 10، 11، 12، 13، 15، 22، 26، 28) تعطى علامة واحدة لكل فقرة عند الإجابة عليها بالرمز (ب)، وتعطى صفراً عند الإجابة عليها بالرمز (أ).

ويصنف المستجيبون على هذا المقياس إلى فئتين:

- الأولى من صفر إلى 8 درجات: فئة الضبط الداخلي.
- الثانية من 9 إلى 23 درجة: فئة الضبط الخارجي.

تم اجراء دراسة سيكومترية على عينة استطلاعية مؤلف من (30) حدثاً من خارج عينة البحث، وذلك للتأكد من كفاءة المقياس ودرجة صدقه وثباته وإمكانية استخدامه.

1- الصدق:

- **صدق المحكمين :**

تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين وعددهم (12) من أساتذة علم النفس في كلية التربية لإبداء رأيهم حول فقرات المقياس وأبعاده الفرعية، وإمكانية تعديل الصياغة أو حذف بعض العبارات، حيث تم إعادة صياغة بعض العبارات لتصبح أكثر وضوحاً، ولم يتم حذف أي عبارة من عبارات المقياس والجدول رقم(1) يوضح بنود المقياس قبل التعديل وبعده.

جدول رقم(1): يوضح بنود مقياس مركز الضبط قبل التعديل وبعده

البنود قبل التعديل	البنود بعد التعديل
أ- عادة ما يقع الأبناء في المشكلات لأن الآباء يعاقبونهم أكثر من اللازم.	أ- يقع الأبناء في المشكلات لأن الآباء يعاقبونهم أكثر من اللازم.
أ- يمكن القول بأن الحظ السيء هو السبب فيما يتعرض له الناس من تعاسة. ب- يمكن القول بأن تعاسة الأشخاص ترجع إلى الأخطاء التي يرتكبونها.	أ- الحظ السيء هو السبب فيما يتعرض له الناس من تعاسة. ب- تعاسة الأشخاص ترجع إلى الأخطاء التي يرتكبونها.
أ- عادة ما يكون عدم اهتمام الناس الكافي بالسياسة من الأساليب الرئيسية لوقوع الحروب. ب- سوف تستمر الحروب وتبقى مهما حاول الناس أن يمنعوا وقوعها.	أ- عدم اهتمام الناس الكافي بالسياسة من الأساليب الرئيسية لوقوع الحروب. ب- سوف تقع الحروب مهما حاول الناس أن يمنعوا وقوعها.
ب- أؤمن بالفكرة التي تقول بأنه مهما بذل الفرد من جهد فإنه لن يحصل على الاحترام الذي يستحقه.	ب- لسوء الحظ مهما بذل الفرد من جهد فإنه لن يحصل على الاحترام الذي يستحقه.

ب- يمكن القول بأن عدم استغلال الأفراد للفرص المناسبة السبب الرئيسي في فشلهم.	ب- الأكفاء الذين يفشلون في أن يصبحوا قادة هم أناس لم يحسنوا استغلال فرصهم.
أ- يعتمد النجاح على العمل الجاد، أما الحظ فليس له إلا دور بسيط جداً أو لا دور له على الاطلاق.	أ- يعتمد النجاح بشكل أساسي على العمل الجاد.
أ- يستطيع الفرد العادي أن يكون له تأثير على العالم الخارجي. ب- عالمنا هذا تتحكم فيه قلة من الأقوياء ولا يستطيع البسطاء أن يفعلوا شيئاً إزاء ذلك	أ- يستطيع المواطن العادي أن يؤثر بطريقة ما على قرارات الحكومة. ب- عالمنا هذا تتحكم فيه قلة من الأفراد ولا يستطيع المواطنون العاديون أن يفعلوا شيئاً إزاء ذلك.
أ- في حياتي أرى أن وصولي إلى أهدافي لا يعتمد على الحظ إلا قليلاً أو لا يعتمد عليه مطلقاً.	أ- في حياتي أرى أن وصولي إلى أهدافي لا يعتمد على الحظ.
ب- أشعر أحياناً أنه ليس لدي سيطرة كافية على الوجهة التي تسير فيها حياتي.	ب- أشعر أنه ليس لدي سيطرة كافية على الوجهة التي تسير فيها حياتي.
أ- في أكثر الأحيان لا أستطيع أن أفهم لماذا يسلك السياسيون على النحو الذي يسلكون عليه.	أ- لا أستطيع أن أفهم لماذا يسلك السياسيون على النحو الذي يسلكون عليه.

- **صدق الاتساق الداخلي :**

تم حساب صدق الاستبانة باستخدام صدق الاتساق الداخلي حيث تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيقه على عينة الدراسة السيكومترية والتي تكونت من(30) من الأحداث المحجوزين في دار الملاحظة التابع للسجن المركزي في مدينة حمص (من خارج عينة البحث الأصلية). والجدول رقم (2) يوضح معاملات الاتساق الداخلي للفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس

الجدول (2): يوضح معاملات الاتساق الداخلي لبنود مقياس مركز الضبط

البند	مع الدرجة الكلية للمقياس	البند	مع الدرجة الكلية للمقياس
1	**0.811	16	**0.637
2	**0.748	17	**0.669
3	**0.742	18	**0.662
4	**0.793	19	**0.697
5	**0.774	20	**0.591
6	**0.938	21	**0.599
7	**0.901	22	**0.621
8	**0.864	23	**0.754
9	**0.875	24	**0.710
10	**0.606	25	**0.700
11	**0.771	26	**0.797
12	**0.592	27	**0.704
13	**0.642	28	**0.689
14	**0.637	29	**0.744
15	**0.682		

(**) دالة عند مستوى دلالة 0.01 ، (*) دالة عند مستوى دلالة 0.05.

من خلال الجدول السابق رقم (2) يتبين أن جميع معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للمقياس كانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (0.01).

2- ثبات المقياس:

تمّ التّأكد من ثبات المقياس باستخدام طريقتي: ألفا كرونباخ والتّجزئة النّصفية. ويوضح الجدول رقم (3) معاملات ثبات المقياس بطريقة ألفاكرونباخ والتجزئة النصفية.

الجدول (3): يوضح معاملات ثبات مقياس مركز الضبط بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

قيمة معامل الثبات	
ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
0.759	0.725

من خلال الجدول السابق(3) يتبين أن المقياس ككل وأبعاده الفرعية تتصف بدرجات مرتفعة من الثبات، وهذا يعني أنه صالح للاستخدام.

ثانياً: مقياس جودة الحياة:

وهي الصورة المختصرة من اعداد منظمة الصحة العالمية (1997) ترجمة وتعديل وتقنين المضحي، ويتكون المقياس من (27) فقرة، وأربعة أبعاد وهي: الصحة الجسمية والصحة النفسية والعلاقات الاجتماعية والبيئة، وتتراوح الدرجات بين(1- 5) درجة للإجابة على كل عبارة من عبارات المقياس عن طريق وضع علامة عند الخيار المناسب، وبدائل الإجابة هي(موافق بشدة- موافق- محايد- غير موافق- غير موافق بشدة) وفي حال العبارة الموجبة تعطى موافق بشدة=5، موافق=4، محايد=3، غير موافق=2، غير موافق بشدة=1، وفي حال العبارات السالبة تعطى العكس، وقد توزعت العبارات على الشكل التالي:

- عبـارات موجبـة وعـددها(24) وهـي: (1- 2-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-27).
- عبارات سالبة وعددها(3) عبارات وهي: (3-4-26).

أما عن توزيع بنود مقياس جودة الحياة على الأبعاد، فهي:

- الصحة الجسمية: (2-3-4- 10-15-16-17-18).
- الصحة النفسية: (5-6-7-11-19-26).
- العلاقات الاجتماعية: (1-20-21- 22-27).
- البيئة: (8-9-12-13-14- 23- 24-25).

و درجة المقياس تتراوح بين 27 و 135.

1- صدق المقياس:

- **صدق المحكمين :**
- تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين وعددهم (12) من أساتذة علم النفس في كلية التربية لإبداء رأيهم حول فقرات المقياس وأبعاده الفرعية، وإمكانية تعديل الصياغة أو حذف بعض العبارات، إلا أنه لم يتم حذف أو تعديل أي عبارة من عبارات المقياس، وبقي المقياس على حاله دون تغيير.
- **صدق الاتساق الداخلي :**

تم حساب صدق الاستبانة باستخدام صدق الاتساق الداخلي حيث تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيقه على عينة الدراسة السيكومترية والتي تكونت من(30) من الأحداث المحجوزين في دار الملاحظة التابع للسجن المركزي في مدينة حمص (من خارج عينة البحث الأصلية). و الجدول رقم (4) يوضح معاملات الاتساق الداخلي للفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس

الجدول (4) يوضح معاملات الاتساق الداخلي لبنود مقياس جودة الحياة

البند	مع المقياس	البند	مع المقياس
1	0.674**	15	0.887**
2	0.861**	16	0.900**
3	0.675**	17	0.861**
4	0.739**	18	0.790**
5	0.679**	19	0.866**
6	0.879**	20	0.639**
7	0.697**	21	0.626**
8	0.721**	22	0.833**
9	0.797**	23	0.745**
10	0.719**	24	0.555**
11	0.798**	25	0.765**
12	0.749**	26	0.936**
13	0.866**	27	0.582**
14	0.843**		

(**) دالة عند مستوى دلالة 0.01 ، (*) دالة عند مستوى دلالة 0.05.

من خلال الجدول السابق يتبين أن جميع معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس كانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (0.01) .

2- ثبات المقياس:

تمّ التّأكد من ثبات المقياس باستخدام طريقتي: ألفا كرونباخ، التّجزئة النّصفية. ويوضح الجدول رقم (5) معاملات ثبات المقياس بطريقة ألفاكرونباخ، والتجزئة النصفية.

الجدول (5): يوضح معاملات ثبات مقياس جودة الحياة بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

قيمة معامل الثبات	
ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
0.762	0.760

الثاني عشر- عرض نتائج البحث وتفسيرها:

أ- الإجابة عن سؤالي البحث:

1- ما مستوى جودة الحياة لدى أفراد العينة؟

للحكم على مستوى جودة الحياة تم تقسيم مقياس جودة الحياة إلى ثلاث مستويات (منخفض، متوسط، مرتفع) بالطريقة التالية:

أعلى درجة (135)، أدنى درجة(27)، المدى= 135- 27= 108\3= 36.

27+36= 63. هذا يؤدي أن

المستوى المنخفض= (27وحتى63)

المتوسط =(64 وحتى 100).

المرتفع=(101وحتى135).

ومن ثمة تم حساب عدد التكرارات لكل مستوى وتقسيمها على عدد المفحوصين وضربها ب 100 لاستخراج النسبة المئوية لكل مستوى على الشكل التالي:

المستوى المنخفض تكراره 7: 7\44*100=15،9%.

المستوى المتوسط تكراره 24: 24\44*100=54،54%.

المستوى المرتفع تكراره 13: 13\44*100= 29،54%.

يتضح من النتائج أعلاه أن مستوى جودة الحياة لدى أفراد عينة البحث من الدرجة المتوسطة حيث بلغت نسبتها (54،54%).

- تفسر النتيجة الباحثة بأن الأحداث الجانحين غير راضين عن نوعية حياتهم ومستوى الخدمات المتوفرة في بيئتهم، ولا يرونها بالمستوى الجيد واللائق بهم كشباب ويرجع ذلك إلى الأزمة الاقتصادية التي تشهدها سوريا بعد الحرب والتي تنعكس سلباً على رفاهية الأفراد بشكل عام، مما يدفع الجانحين للتعبير عن سخطهم عن الوضع العام المحيط بهم من خلال سلوكيات غير مقبولة ومدمرة.
- كما أن الشاب في مرحلة المراهقة يسعى للظهور بمظهر لائق أمام أقرانه وخاصة مع الاستخدام الواسع لمواقع التواصل الاجتماعي التي تعرض ظروف وأحوال وخدمات من مستوى عال يعيشها الفرد في البلدان الأخرى، تجعل المراهق هنا يشعر بالاستياء والسخط ليعطي تقييم متوسط عن جودة حياته. حيث بينت دراسة اكباريزاديه وجوليهAkbarizadeh and joleh (2016) في ايران أنه كلما ازدادت جودة الحياة كلما تضاءل الجنوح. كما أكدت دراسة حسان وآخرون Hassan, et., al., (2020) في ماليزيا أن جودة الحياة المنخفضة تؤدي إلى التوتر النفسي وبالتالي تزيد من خطورة العودة إلى الجنوح.

2- ما نوع مركز الضبط السائدة لدى أفراد العينة؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم الاستعانة ببرنامج الspss وكانت النتائج على الشكل التالي ضمن الجدول رقم (6).

جدول (6): يبين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس مركز الضبط

Std. Deviation	Mean	Maximum	Minimum	N	
2.644	9.82	15	5	43	
				43	Valid N (listwise)

يتضح من الجدول السابق(6) أن مركز الضبط السائد هو مركز الضبط الخارجي حيث أن متوسط درجات أفراد العينة هو (9،84).

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة عودة (2009) في فلسطين ودراسة الشميري (2017) في مدينة إب، التي وجدتا أن الأحداث الجانحين أيضاً ذوي وجهة ضبط خارجية.

ترجع الباحثة شيوع الضبط الخارجي لدى الأحداث الجانحين الى نمط وأسلوب التربية التي خضعوا لها خلال مرحلة طفولتهم، التي يكون فيها الأبوين مركزين في جميع شؤون الأسرة دون مشاركة الابن في التعبير عن الرأي أو في اتخاذ قرار، فقد اعتادوا أن يلقوا العبء والمسؤولية على الأخرين وبالتالي لم تتح لهم الفرصة لتنمية قدرات وامكانات تمكنهم من التأثير في البيئة وتغييرها، لذا يلقي اللوم في المشكلات التي تعترضه على البيئة الخارجية والحظ دون تحمل مسؤولية ذاتية عما يحدث لديه.

وربما يعود الى صغر عمر العينة حيث بلغ متوسط عمرهم (15) عام وكما بين ستيتس (States, 1974) بدراسته أجريت على ثلاث مجموعات عمرية من (5-15)، ومجموعة عمرية من (16- 25) سنة، ومجموعة عمرية أخرى تكونت من (46- 66)

سنة من الذكور والإناث، إلى أن توقعات الضبط الداخلي تزداد بازدياد العمر (عودة، 2009، 68).

ب- للإجابة عن فرضيات البحث:

1- **الفرضية الأولى:** نصت الفرضية الأولى على أنه: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0،05) بين درجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة ودرجاتهم على مقياس مركز الضبط ببعديه.

لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (7)

جدول(7): يوضح معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة ودرجاتهم على مقياس مركز الضبط.

جودة الحياة	مركز الضبط		
	الخارجي	الداخلي	
	**-0،179	**0،16	Person correlation
	0،288	0،60	Sig

يتضح من الجدول وجود ارتباط سالب ودال بين جودة الحياة ومركز الضبط الخارجي لدى الأحداث الجانحين في مركز الملاحظة التابعة للسجن المركزي في مدينة حمص، إذ بلغ معامل الارتباط بيرسون (-0،179)، وتشير هذه النتيجة إلى أنه كلما ارتفعت درجات الأفراد على مقياس جودة الحياة انخفضت درجاتهم على مركز الضبط الخارجي، وكلما انخفضت درجات الأفراد على مقياس جودة الحياة ارتفعت درجاتهم على مركز الضبط الخارجي، كما ويتضح من الجدول أيضاً وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين

جودة الحياة ومركز الضبط الداخلي إذ بلغ معامل الارتباط (0،16)، أي كلما ارتفعت درجات الأفراد على مقياس جودة الحياة ارتفعت درجاتهم أيضاً على مركز الضبط الداخلي، وكلما انخفضت درجاتهم على مقياس جودة الحياة انخفضت درجاتهم أيضاً على مركز الضبط الداخلي، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل البديلة توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الأفراد على مقياس جودة الحياة ودرجاتهم على مقياس مركز الضبط لدى الأحداث الجانحين في مدينة حمص.

يمكن للباحثة تفسير الارتباط الموجب بين جودة الحياة ووجهة الضبط الداخلية والارتباط السالب بينها وبين وجهة الضبط الخارجية بأن ادراك الفرد لجودة حياته تساعده على زيادة طموحاته والشعور بالرضا والسعادة وهو ما يتفق مع وجهة الضبط الداخلية التي بازديادها تمكن الفرد من استغلال إمكاناته وطاقاته وازدياد مستوى الدافعية، وعلى العكس من ذلك فإن انخفاض جودة الحياة يقابله انخفاض في دافعية الفرد وضعف ايمانه بنفسه وقدرته على التحكم في مجريات حياته وبالتالي سيطرة وجهة الضبط الخارجية عليه.

فإذا أدرك الفرد أنه بقدرته وباستطاعته التحكم بأحداث حياته ونواتجها وأنها ترجع لمجهوده وتحكمه الشخصي، فسيكون راض عنها مهما كانت و يعمل على تحسينها، وقد ارتبطت فئة الضبط الداخلي بالسمات والخصائص الايجابية مثل القدرة على الاستفادة من الفرص والمعلومات والفاعلية في مواجهة المواقف، كما يركزون بشكل أكبر على كفاءاتهم الداخلية التي تحقق لهم الوصول الى النتائج المرجوة، وتنمي لديهم المهارات التي تساعد على ادارة الضغوط والاستفادة قدر الامكان من الموارد المتاحة، في حين يرتبط الأفراد ذوي فئة الضبط الخارجي بالسمات والخصائص السلبية وينسبون مسؤولية وقوع الأحداث على عوامل خارج انفسهم مثل القدر أو الحظ أو الصدفة، فيصبحون أقل تفاعلاً كما تنخفض لديهم درجة الاحساس بالمسؤولية الشخصية، وتنمو لديهم الاعتمادية ويصبح لديهم استعداد أكبر للقلق والاكتئاب والاستجابة العصابية للضغوط.

2- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0،05) في مقياس جودة الحياة تبعاً لمتغير مكان الإقامة (ريف، مدينة).

للتحقق من هذه الرضية تم استخدام برنامج ال spss وحصلنا على الجدول التالي يوضح الفروق في مقياس جودة الحياة تبعاً لمتغير مكان الإقامة

جدول(8) يوضح فروق بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة تبعاً لمتغير مكان الإقامة (ريف، مدينة).

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة sig
ريف	21	87،67	20،26	0،211	42	0،834
مدينة	23	86،26	23،67			

نلاحظ من الجدول السابق (8) أن قيمة sig أعلى من مستوى الدلالة (0،05) وبالتالي لا توجد فروق، إذاً نقبل الفرضية الصفرية.

ترى الباحثة أن هذه النتيجة منطقية وذلك بسبب التطور الحاصل في مجتمعنا وخاصة في مجال توفير الخدمات في الأرياف والاهتمام بالتعليم والمرافق مما جعل الريف بمجمله أشبه بالمدينة وتلاشت الفروق الخدمية بينهما، وهو ما يحسن جودة الحياة في الأرياف وجعلها أشبه بحياة المدن، بالإضافة إلى التطور الحاصل في وسائل الاتصال مما جعل أهل الريف على اتصال بكل ما هو جديد ومتطور في مجال الخدمات.

هذا بالنسبة لحياة الأحداث قبل دخولهم مركز الملاحظة، أما بالنسبة لجودة حياتهم داخل المركز فتفسر الباحثة عدم وجود فروق في جودة الحياة لديهم تبعاً لمتغير مكان الإقامة (ريف- مدينة) بأنه عائد إلى أن القائمون بالخدمة الاجتماعية والناشطون لا يميزون في تقديمهم للخدمات أو قيامهم بالنشاطات بين سكان الريف والمدينة وكلاهما عندهم سواسية.

3- **الفرضية الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0،05) في مقياس مركز الضبط تبعاً لمتغير مكان الإقامة (ريف، مدينة).

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام برنامج الspss وحصلنا على الجدول التالي رقم (9) يوضح الفروق في مقياس مركز الضبط تبعاً لمتغير مكان الإقامة.

جدول(9) يوضح الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس مركز الضبط تبعاً لمتغير مكان الإقامة (ريف، مدينة).

مكان الإقامة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة sig
ريف	21	9،14	2،762	1،702	41	0،096
مدينة	23	10،50	2،464			

نلاحظ من الجدول السابق(9) أن قيمة sig أكبر من (0،05) وبالتالي لا توجد فروق، إذاً نقبل الفرضية الصفرية.

تتفق نتيجة هذه الفرضية مع دراسة عودة (2009) في فلسطين التي وجدت عدم وجود فروق بين الأحداث الجانحين تبعاً لمتغير السكن.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة (جبر، 1987) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أبناء المدينة وأبناء القرية من حيث الاتجاه في مركز الضبط، وكذلك اتفقت مع دراسة (سرحان، 1996) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مركز الضبط تعزى إلى مناطق سكناهم، بينما اختلفت مع نتائج دراسة (العطاري، 1999) حيث أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في مركز الضبط تعزى لمتغير منطقة السكن، وكان لصالح المدينة حيث كان طلبة المدينة أكثر خارجية في مركز الضبط.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن مفهوم مركز الضبط يتأثر بالثقافة السائدة في المجتمع ويتغير باختلاف الثقافات، فثقافة المجتمع من (دين- عادات وتقاليد- نظم تربوية-

معتقدات) هي ثقافة واحدة لا تختلف باختلاف مكان الإقامة حيث ساعد التطور الحاصل في مجال الاتصال ووسائل التواصل الاجتماعي على هدم هوة الاختلاف الثقافي بين الريف والمدينة وحسن مستوى الوعي في الأرياف وزيادة إيمان الأفراد بأنفسهم وقدرتهم على التحكم في مجريات حياتهم.

مقترحات البحث: توصل البحث إلى المقترحات التالية:

1- إجراء المزيد من الدراسات حول متغيرات البحث وربطها بمتغيرات أخرى.

2- تقديم برامج ارشادية وعلاجية تستهدف عينة البحث من الأحداث الجانحين وذلك لتنمية وجهة الضبط الداخلية لديهم.

3- الوقوف على المشكلات والضغوط التي يعاني منها الأحداث الجانحون ومعالجتها ودعمهم نفسياً في محاولة لرفع مستوى جودة الحياة لديهم وجعلها من المستوى المرتفع.

-قائمة المراجع:

- أبو شمالة، رجاء محمد عبد الهادي. (2016). جودة الحياة وعلاقتها بتقدير الذات والمهارات الحياتية لدى زوجات الشهداء في غزة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة.

- أبو يونس، ايمان محمود محمد. (2013). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وجودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة خان يونس. **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة.

- بدر، فائقة محمد. (2006). وجهة الضبط وتوكيد الذات: دراسة مقارنة بين طلاب الجامعة المقيمين في المملكة العربية السعودية وخارجها. **دراسات عربية في علم النفس**، 5(1).

- بو جدري، ايمان ولفويلي هاجر. (2020). العوامل الاجتماعية المساهمة في جنوح الأحداث من وجهة نظر الأحداث. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة محمد الصديق بن يحيى، جيجل.

-جبر، أحمد فهيم. (1987). **دوافع السلوك وتطبيقاتها التربوية**. القدس: دار الأمل .

- الجنفاوي، خالد مخلف. (2019). العوامل المؤدية إلى العودة إلى الجريمة وفقاً لتوجهات العاملين في أقسام الخدمة الاجتماعية في المؤسسات الإصلاحية في الكويت. **مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية**، ع 18، جامعة الفيوم.

- حرطاني، أمينة وايزيدي كريمة. (2016). علاقة المشكلات السلوكية عند الأبناء بجودة الحياة عند الأمهات. **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، 5(4)، 34.

– حسب الرسول محمد، أحمد علي. (2018). جودة الحياة وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى إخصائي علم النفس العاملين مع أطفال التوحد بمراكز التربية الخاصة بولاية الجزيرة. **رسالة ماجستير غير منشورة،** كلية الآداب، جامعة النيلين.

– الحنيص، عبد الجبار. (2018). **قانون الأحداث الجانحين،** الجمهورية العربية السورية: الجامعة الافتراضية السورية.

– الخثعمي، صالح سفير. (2008). وجهة الضبط والاندفاعية لدى المتعاطين وغير المتعاطين للهروبين. **رسالة ماجستير غير منشورة،** المملكة العربية السعودية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

– زهران، سماح خالد. (2010). دراسة عاملية لبعض أشكال جناح الأحداث في المجتمع المصري، **مجلة علم النفس،** 7(1).

– زينب، عباسي وشريفة عباسي. (2021). جودة الحياة وعلاقتها بمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة *الثانوي.* **(رسالة ماجستير غير منشورة)،** جامعة ادرار، الجزائر.

– سرحان، عبير إبراهيم. (1996). العلاقة بين مفهوم الذات ومركز الضبط لدى الطلبة الجامعيين في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية. **رسالة ماجستير غير منشورة،** جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

- سحبان، هاجر. (2014). جودة الحياة لدى الممرضين. **رسالة ماجستير غير منشورة،** جامعة قاصدي، ورقلة.

– سليمان، حنان مجدي صالح. (2009). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بجودة الحياة لدى مريض السكر المراهق. **رسالة ماجستير غير منشورة،** جامعة الزقازيق.

– الشميري، عبد الرقيب عبده حزام. (2017). مركز الضبط وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى الأحداث الجانحين بمدينة إب. **مجلة الدراسات الاجتماعية**، كلية التربية، جامعة إب.

– عبيدات، ذوقان. (2003). **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**. الكويت: دار اشراقات للنشر والتوزيع.

– العجوري، أحمد حسين إبراهيم. (2013). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بجودة الحياة لدى المعلمين والمعلمات بمحافظة شمال غزة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة.

– عرفات، أحمد تركي. (2011). مركز الضبط (الداخلي– الخارجي) لدى الأحداث الجانحين لمعرفة مركز الضبط الأكثر انتشاراً وشيوعاً لدى الجانحين. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة دمشق.

– عطا الله، حنان حسن. (2012). التكيف الجامعي وعلاقته بوجهة الضبط وبعض المتغيرات الأخرى لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 13(1).

– العطاري، سناء عز الدين. (1999). مهارات التفكير الناقد وعلاقته بمركز الضبط وبعض المتغيرات الأخرى لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

- عليان، وفاء مصطفى محمد. (2014). الجمود الفكري وقوة الأنا وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلبة الجامعات بمحافظة غزة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة.

– عودة، أمجد يعقوب عودة. (2009). العلاقة بين مفهوم الذات ومركز الضبط لدى الأحداث الجانحين في مراكز الأحداث التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة القدس، فلسطين.

– فاطمة، بو زيان. (2015). استراتيجيات المواجهة وعلاقتها بجودة الحياة لدى عينة من الأرامل. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

– الفرا، إسماعيل صالح والنواجحة زهير عبد الحميد. (2012). الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى الدراسية بجامعة القدس المفتوحة. **مجلة جامعة الأزهر بغزة**، 14(2)، 66.

– القحطاني، ظافر بن محمد. (2015). وجهة الضبط وعلاقتها بأنماط الجنوح. **مجلة الارشاد النفسي مركز الارشاد النفسي**، ع42.

– كريمة، بحرة. (2015). جودة حياة التلميذ وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة وهران.

– المضحي، عبد المجيد بن صالح حمد. (2016). جودة الحياة وعلاقتها بالأمل ومفهوم الذات لدى الأحداث الجانحين وغير الجانحين بمدينة الرياض. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الامام بن سعود الإسلامية، الرياض.

– منسي، محمد عبد الحليم وكاظم علي مهدي. (2006، ديسمبر، 17–19). **مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة**. وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة. جامعة السلطان قابوس، مسقط.

- المراجع الأجنبية:

- Akbarizadeh, A.,& Jolgleh, M.H. (2016). Analysis of the relationship between Quality of life with Youth Delinquency (case study of youth in zahedan). *International Journal of Humanities and social science Invention*, v5, i5.

- Barendregt, A.M. et AL.(2018). Quality of life, delinquency and psychosocial functioning of adolescents in secure residential care: Testing two assumptions of the Good lives model. *Child adolesc psychiatry Ment Health*, v12, i4.

- Hassan,N. (2020). The quality of life of young offenders in juvenile justice institution. *International journal of psychosocial Rehabilitation*, v24, i4.

- Rotter, J.P. (1975): Some problem and misconception related to reinforcement. *Journal of consulting clinical psychology*, v5, I(44).

- Who (1993):*world health Report: 1990: Life in the 21 century: A vision for* ***all,*** Who, Geneva.

- wier, R.W. et al. (2019). Predicting quality of life and post detention in incarcerated juveniles. *Quality of life Research*, v28, i7.

الملاحق

الملحق(1)

أسماء السادة المحكمين لأداتي البحث

اسم المحكم	المرتبة العلمية	الاختصاص
د. أحمد سلوطة	مدرس	اضطرابات تخاطب
د. ديانا دلول	مدرس	علم نفس فيزيولوجي
د. رزان عز الدين	أستاذ مساعد	الصحة النفسية
د. رنا الأسعد	أستاذ مساعد	ارشاد مدرسي
د. ريم قصاب	مدرس	قياس وتقويم
د. زياد الخولي	أستاذ مساعد	الإحصاء والتقويم والقياس
د. سوسن الشيخ محمود	أستاذ مساعد	الارشاد المهني والتربوي
د. فايز يزبك	أستاذ مساعد	علم نفس اعلامي
د. مارلين ابراهيم	مدرس	ارشاد أسري
د. مهند ابراهيم	أستاذ مساعد	علم نفس نمو
د. هاني عبارة	مدرس	مشكلات الأطفال والمراهقين
د. وليد حمادة	أستاذ	علم نفس تربوي

الملحق رقم (2)

مقياس جودة الحياة

اقرأ من فضلك كل عبارة مما يلي بعناية، ثم بين إلى أي مدى تنطبق عليك بوضع علامة (X) أمام الإجابة التي تتفق معك، ولا تترك أي عبارة دون الإجابة عليها.

ت	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	أتمتع بحياة جيدة.					
2	أشعر بالرضا عن حالتي الصحية.					
3	طبيعة جسمي تعيقني عن عمل ما أريد.					
4	أشعر بأن حالتي الصحية لا تساعدني على انجاز أعمالي اليومية.					
5	أستمتع بحياتي.					
6	أشعر بأن حياتي لها معنى.					
7	لدي القدرة على التركيز.					
8	أشعر بالأمن في حياتي اليومية.					
9	أعيش في بيئة تحافظ على سلامتي الجسدية.					
10	لدي الطاقة الكافية للقيام بواجبات حياتي اليومية.					
11	أتقبل مظهري الجسدي.					
12	أملك المال الكافي لقضاء احتياجاتي.					

13	أمتلك المعلومات التي أحتاجها في حياتي اليومية.					
14	لدي الفرصة لممارسة الأنشطة الترفيهية.					
15	قادر على الحركة والتجول.					
16	أستيقظ من نومي وأنا أشعر بالراحة.					
17	راضي عن قدرتي على أداء نشاطاتي الحياتية اليومية.					
18	أنا راضي عن قدرتي في العمل.					
19	أشعر بالرضا عن نفسي.					
20	أنا راضي عن علاقاتي الشخصية.					
21	أشعر بالرضا عن الدعم الذي تقدمه لي أسرتي.					
22	أنا راضي عن الدعم الاجتماعي الذي يقدمه لي أصدقائي.					
23	أنا راضي عن المكان الذي أعيش فيه.					
24	أشعر بالرضا عن الخدمات الصحية التي تقدمها الدولة لي.					
25	أستخدم وسائل تنقل مناسبة ومريحة.					
26	أشعر بالحزن والاكتئاب والقلق.					
27	أنا قادر على بناء علاقات اجتماعية قوية مع الآخرين.					

الملحق رقم (3)

مقياس مركز الضبط بصورته الأولية:

يتكون هذا المقياس من(29) فقرة، وكل فقرة تتكون من زوج من العبارات، والمطلوب منك أن تقرأ العبارتين اللتين تكونان كل فقرة، وتضع عند عمود الإجابة (أ) أو (ب)، مع العلم أنه ليست هناك إجابة صحيحة أو خاطئة، واجاباتك لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي ولن يطلع عليها سوى الباحث.

التسلسل	العبارات	الاجابة
1	أ- عادة ما يقع الأبناء في المشكلات لأن الآباء يعاقبونهم أكثر من اللازم. ب- إن تساهل الآباء مع أبنائهم هو السبب فيما يتعرض له الأبناء من مشكلات.	
2	أ- يمكن القول بأن الحظ السيء هو السبب فيما يتعرض له الناس من تعاسة. ب- يمكن القول بأن تعاسة الأشخاص ترجع إلى الأخطاء التي يرتكبونها.	
3	أ- عادة ما يكون عدم اهتمام الناس الكافي بالسياسة من الأساليب الرئيسية لوقوع الحروب. ب- سوف تستمر الحروب وتبقى مهما حاول الناس أن يمنعوا وقوعها.	
4	أ- بمرور الزمن يستطيع الفرد أن ينال الاحترام الذي يستحقه. ب- أؤمن بالفكرة التي تقول بأنه مهما بذل الفرد من جهد فإنه لن يحصل على الاحترام الذي يستحقه.	
5	أ- الاعتقاد بأن المعلمين لا يعدلون بين الطلبة اعتقاد غير صحيح. ب- إن الكثير من الطلبة لا يعلمون الى أي مدى تتأثر درجاتهم المدرسية بعوامل الصدفة.	
6	أ- لا يمكن للمرء أن يكون مديراً فعالاً دون توفر الفرص المناسبة.. ب- يمكن القول بأن عدم استغلال الأفراد للفرص المناسبة السبب الرئيسي في فشلهم.	
7	أ- مهما تبذل من جهد في كسب ود الآخرين فسيظل هناك أناس يكرهونك. ب- تعد ضعف خبرة الفرد في التعامل مع الآخرين سبباً رئيسياً في كره الناس له.	
8	أ- تعد المورثات العامل الرئيسي في تحديد شخصية الفرد. ب- إن خبرات الفرد في الحياة هي التي تحدد ما ستكون عليه شخصيته.	
9	أ- غالباً ما أجد الأشياء المقدر لها أن تحصل، تحصل فعلاً. ب- إن اعتماد المرء على القدر في تصريف أموره لا يجدي بالمرة.	

10	أ- نادراً ما يجد الطالب الذي أحسن الاستعداد للامتحان أسئلة صعبة. ب- غالباً ما يكون الاستعداد للامتحانات المدرسية عديم الجدوى لأن أسئلة الاختبار سوف تكون عديمة الصلة بالمادة المدرسية.	
11	أ- يعتمد النجاح على العمل الجاد، أما الحظ فليس له إلا دور بسيط جداً أو لا دور له على الاطلاق. ب- الحصول على وظيفة جيدة يتوقف بالدرجة الأولى على وجود الفرد في المكان المناسب في الوقت المناسب.	
12	أ- يستطيع الفرد العادي أن يكون له تأثير على العالم الخارجي. ب- عالمنا هذا تتحكم فيه قلة من الأقوياء ولا يستطيع البسطاء أن يفعلوا شيئاً إزاء ذلك.	
13	أ- عندما أضع خططي فإنني غالباً ما أكون متأكداً من قدرتي على تنفيذها بنجاح. ب- إن التخطيط للمستقبل غير مجدي لأن كثير من الأشياء يتحكم فيها الحظ الجيد أو السيء.	
14	أ- هناك بعض الناس لا يرجى منهم خير أو نفع. ب- في كل الناس جانب من الخير.	
15	أ- في حياتي أرى أن وصولي إلى أهدافي لا يعتمد على الحظ إلا قليلاً أو لا يعتمد عليه مطلقاً. ب- عادة ما أتخذ قراراتي على أساس الوجه الذي يظهر عند رمي قطعة النقود في الهواء.	
16	أ- في أغلب الأحيان يظفر بالرئاسة من أسعده الحظ، فكان أول من وصل إلى المكان المناسب. ب- لكي يقوم الناس بعملهم على الوجه الصحيح لابد من وجود القدرة لديهم حيث أن دور الحظ في ذلك يكون قليلاً أو معدوماً.	
17	أ- بالنسبة لما يجري في هذا العالم نجد أن معظمنا ضحايا لقوى لا نستطيع أن نفهمها أو السيطرة عليها. ب- يمكن للناس أن يسيطروا على ما يجري في هذا العالم من خلال المشاركة الإيجابية في الشؤون الاجتماعية والسياسية.	
18	أ- إن الكثير من الناس لا يدركون مدى سيطرة عوامل الصدفة على مجريات حياتهم. ب- في الواقع لا يوجد شيء اسمه حظ.	

19	أ- يجب أن يكون الانسان مستعداً على الدوام للاعتراف بأخطائه. ب- لكي يكون الفرد ناجحاً فمن الأفضل أن يتستر على أخطائه.	
20	أ- من الصعب أن تعرف ما إذا كان الآخرون يحبونك أم لا. ب- يتوقف عدد أصدقائك على مدى لطفك وحسن معاشرتك لهم.	
21	أ- على المدى الطويل نجد أن ما يقع لنا من أحداث سيئة تقابلها أحداث أخرى طيبة. ب- معظم الأحداث السيئة تنتج عن نقص القدرة أو الجهل أو الكسل أو كل أولئك.	
22	أ- لو أننا بذلنا مجهود كافياً لأمكننا القضاء على مختلف صور الفساد. ب- من الصعب على الناس أن يتحكموا فيما يفعله أصحاب المناصب السياسية.	
23	أ- أحياناً لا أستطيع أن أفهم كيف يمنح المعلمون الدرجات. ب- هناك صلة مباشرة بين الجهد الذي أبذله في الاستذكار والدرجات التي أحصل عليها.	
24	أ- المدير الناجح يتوقع من الناس أن يقرروا لأنفسهم ما يجب أن يفعلوه. ب- المدير الناجح يوضح لكل فرد ما يجب أن يفعله.	
25	أ- كثيراً ما أشعر أن تأثيري ضعيف على الأحداث التي تقع لي. ب- من المستحيل أن أصدق أن الصدفة أو الحظ يلعب دوراً مهماً في حياتي.	
26	أ- يشعر الناس بالوحدة لأنهم لا يحاولون أن يتعاملوا مع الآخرين بروح المودة والصداقة. ب- ليس من المجدي أن تحاول جاهداً اكتساب مودة الآخرين لأن هذا أمر ليس لك سيطرة عليه.	
27	أ- هناك اهتمام مبالغ فيه بالألعاب الرياضية في المدارس الثانوية. ب- الألعاب الرياضية الجماعية(التي تمارس في فريق) فرصة طيبة لتنمية الشخصية.	
28	أ- كل ما يحدث لي هو من صنع يدي. ب- أشعر أحياناً أنه ليس لدي سيطرة كافية على الوجهة التي تسير فيها حياتي.	
29	أ- في أكثر الأحيان لا أستطيع أن أفهم لماذا يسلك السياسيون على النحو الذي يسلكون عليه. ب- على المدى الطويل يمكننا القول أن الناس مسؤولون عن فساد الإدارة سواء على المستوى المحلي أو العالمي.	

الملحق رقم(4)

مقياس مركز الضبط بصورته النهائية

يتكون هذا المقياس من(29) فقرة، وكل فقرة تتكون من زوج من العبارات، والمطلوب منك

أن تقرأ العبارتين اللتين تكونان كل فقرة، وتضع عند عمود الإجابة (أ) أو (ب)، مع العلم أنه ليست هناك إجابة صحيحة أو خاطئة، واجاباتك لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي ولن يطلع عليها سوى الباحث.

ت	العبارات	الاجابة
1	أ- يقع الأبناء في المشكلات لأن الآباء يعاقبونهم أكثر من اللازم. ب- إن تساهل الآباء مع أبنائهم هو السبب فيما يتعرض له الأبناء من مشكلات.	
2	أ- الحظ السيء هو السبب فيما يتعرض له الناس من تعاسة. ب- تعاسة الأشخاص ترجع إلى الأخطاء التي يرتكبونها.	
3	أ- عدم اهتمام الناس الكافي بالسياسة من الأساليب الرئيسية لوقوع الحروب. ب- سوف تقع الحروب مهما حاول الناس أن يمنعوا وقوعها.	
4	أ- بمرور الزمن يستطيع الفرد أن ينال الاحترام الذي يستحقه. ب- لسوء الحظ مهما بذل الفرد من جهد فإنه لن يحصل على الاحترام الذي يستحقه.	
5	أ- الاعتقاد بأن المعلمين لا يعدلون بين الطلبة اعتقاد غير صحيح. ب- إن الكثير من الطلبة لا يعلمون الى أي مدى تتأثر درجاتهم المدرسية بعوامل الصدفة.	
6	أ- لا يمكن للمرء أن يكون مديراً فعالاً دون توفر الفرص المناسبة.. ب- الأكفاء الذين يفشلون في أن يصبحوا قادة هم أناس لم يحسنوا استغلال فرصهم.	
7	أ- مهما تبذل من جهد في كسب ود الآخرين فسيظل هناك أناس يكرهونك. ب- تعد ضعف خبرة الفرد في التعامل مع الآخرين سبباً رئيسياً في كره الناس له.	

8	أ- تعد المورثات العامل الرئيسي في تحديد شخصية الفرد. ب- إن خبرات الفرد في الحياة هي التي تحدد ما ستكون عليه شخصيته.	
9	أ- أجد الأشياء المقدر لها أن تحصل، تحصل فعلاً. ب- إن اعتماد المرء على القدر في تصريف أموره لا يجدي.	
10	أ- نادراً ما يجد الطالب الذي أحسن الاستعداد للامتحان أسئلة صعبة. ب- غالباً ما يكون الاستعداد للامتحانات المدرسية عديم الجدوى لأن أسئلة الاختبار سوف تكون عديمة الصلة بالمادة المدرسية.	
11	أ- يعتمد النجاح بشكل أساسي على العمل الجاد. ب- الحصول على وظيفة جيدة يتوقف بالدرجة الأولى على وجود الفرد في المكان المناسب في الوقت المناسب.	
12	أ- يستطيع المواطن العادي أن يؤثر بطريقة ما على قرارات الحكومة. ب- عالمنا هذا تتحكم فيه قلة من الأفراد ولا يستطيع المواطنون العاديون أن يفعلوا شيئاً إزاء ذلك.	
13	أ- عندما أضع خططي فإنني غالباً ما أكون متأكداً من قدرتي على تنفيذها بنجاح. ب- إن التخطيط للمستقبل غير مجدي لأن كثير من الأشياء يتحكم فيها الحظ الجيد أو السيء.	
14	أ- هناك بعض الناس لا يرجى منهم خير أو نفع. ب- في كل الناس جانب من الخير.	
15	أ- في حياتي أرى أن وصولي إلى أهدافي لا يعتمد على الحظ. ب- عادة ما أتخذ قراراتي على أساس الوجه الذي يظهر عند رمي قطعة النقود في الهواء.	
16	أ- في أغلب الأحيان يظفر بالرئاسة من أسعده الحظ، فكان أول من وصل إلى المكان المناسب. ب- لكي يقوم الناس بعملهم على الوجه الصحيح لابد من وجود القدرة لديهم حيث أن دور الحظ في ذلك يكون قليلاً أو معدوماً.	

17	أ- بالنسبة لما يجري في هذا العالم نجد أن معظمنا ضحايا لقوى لا نستطيع أن نفهمها أو السيطرة عليها. ب- يمكن للناس أن يسيطروا على ما يجري في هذا العالم من خلال المشاركة الإيجابية في الشؤون الاجتماعية والسياسية.	
18	أ- إن الكثير من الناس لا يدركون مدى سيطرة عوامل الصدفة على مجريات حياتهم. ب- في الواقع لا يوجد شيء اسمه حظ.	
19	أ- يجب أن يكون الانسان مستعداً على الدوام للاعتراف بأخطائه. ب- لكي يكون الفرد ناجحاَ فمن الأفضل أن يتستر على أخطائه.	
20	أ- من الصعب أن تعرف ما إذا كان شخصاً ما يحبك أم لا. ب- يتوقف عدد أصدقائك على مدى لطفك وحسن معاشرتك لهم.	
21	أ- على المدى الطويل نجد أن ما يقع لنا من أحداث سيئة تقابلها أحداث أخرى طيبة. ب- معظم الأحداث السيئة تنتج عن نقص القدرة أو الجهل أو الكسل أو كل أولئك.	
22	أ- لو أننا بذلنا مجهود كافياً لأمكننا القضاء على مختلف صور الفساد. ب- من الصعب على الناس أن يتحكموا فيما يفعله أصحاب المناصب السياسية.	
23	أ- أحياناً لا أستطيع أن أفهم كيف يمنح المعلمون الدرجات. ب- هناك صلة مباشرة بين الجهد الذي أبذله في الاستذكار والدرجات التي أحصل عليها.	
24	أ- المدير الناجح يتوقع من الناس أن يقرروا لأنفسهم ما يجب أن يفعلوه. ب- المدير الناجح يوضح لكل فرد ما يجب أن يفعله.	
25	أ- كثيراً ما أشعر أن تأثيري ضعيف على الأحداث التي تقع لي. ب- من المستحيل أن أصدق أن الصدفة أو الحظ يلعب دوراً مهماً في حياتي.	
26	أ- يشعر الناس بالوحدة لأنهم لا يحاولون أن يتعاملوا مع الآخرين بروح المودة والصداقة. ب- ليس من المجدي أن تحاول جاهداً اكتساب مودة الآخرين لأن هذا أمر ليس لك سيطرة عليه.	

27	أ- هناك اهتمام مبالغ فيه بالألعاب الرياضية في المدارس الثانوية. ب- الألعاب الرياضية الجماعية (التي تمارس في فريق) فرصة طيبة لتنمية الشخصية.	
28	أ- كل ما يحدث لي هو من صنع يدي. ب- أشعر أنه ليس لدي سيطرة كافية على الوجهة التي تسير فيها حياتي.	
29	أ- لا أستطيع أن أفهم لماذا يسلك السياسيون على النحو الذي يسلكون عليه. ب- على المدى الطويل الناس مسؤولون عن فساد الإدارة سواء على المستوى المحلي أو العالمي.	

درجة ممارسة معلمات التعليم الأساسي لمهارات القرن الحادي والعشرين (دراسة ميدانية على عينة من معلمات الصف الرابع في مدارس مدينة طرطوس)

إعداد الباحثة: كنانة اسماعيل

ملخّص

هدف البحث إلى تعرّف درجة ممارسة معلمات الصف الرابع في مدارس مدينة طرطوس لمهارات القرن الحادي والعشرين، ومدى اختلاف هذه الدرجة باختلاف متغيري المؤهل العلمي والالتحاق بالدورات التدريبية، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة البحث من (74) معلم ومعلمة من معلمات الصف الرابع في مدارس مدينة طرطوس للعام الدراسي 2023/2022، ولتحقيق هدف البحث تم بناء استبانة مهارات القرن الحادي والعشرين من قبل الباحثة، وتضمنت (40) فقرة موزعة على (3) أبعاد هي: (مهارات التعلم والإبداع، مهارات الثقافة الرقمية، مهارات المهنة والحياة) وذلك بعد التحقق من صدقها وثباتها، وحلّلت النتائج بواسطة البرنامج الإحصائي (spss)، وقد أظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمات الصف الرابع في مدارس مدينة طرطوس لمهارات القرن الحادي والعشرين متوسطة، بمتوسط حسابي (3.57)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توفر مهارات القرن الحادي والعشرين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مهارات القرن الحادي والعشرين تعزى لمتغير الالتحاق بالدورات التدريبية ولصالح المعلمات الملتحقات بالدورات التدريبية.

الكلمات المفتاحية: القرن الحادي والعشرين، مهارات القرن الحادي والعشرين.

The degree of practice of basic education teachers of the 21 century skills (A field study on a sample of fourth grade teachers in Tartus City Schools)

Kinana ismaeel

□ Abstract □

The aim of the research was to find out the degree of practice of fourth-grade teachers in Tartus City Schools for the Twenty-First Century skills, and the extent to which this degree differs depending on the two variables of academic qualification and enrollment in training courses, the descriptive analytical curriculum was used, and the research sample consisted of (74) teachers from the fourth-grade teachers in Tartus City Schools for the academic year 2022/2023, and to achieve the research goal, the Twenty-First-Century Skills questionnaire was built by the researcher, and included (40) paragraphs distributed over (3) dimensions: The results showed that the degree of practice of fourth grade teachers in the schools of the city of Tartus for the Twenty-First Century Skills is average, with an arithmetic average (3.57), the results also showed that there are no statistically significant differences in the availability of Twenty-First Century skills attributed to the academic qualification variable, while there were statistically significant differences in the degree of for the benefit of female teachers enrolled in training courses

Key word: twenty-first century, 21st Century Skills.

1- مقدمة:

يشهد العصر الحالي جملة من التطورات والتغيرات التقنية والمعلوماتية والاقتصادية، التي فرضت على المجتمعات مواكبتها من خلال إنتاج المعرفة وتوظيفها، حيث أصبح تقدم الأمم يقاس بحجم إنتاج المعرفة واستخدامها، وبتطويع إمكانات أفرادها كل حسب قدراته وميوله.

لذا كان لابد من دعوة إلى إيجاد نظرة جديدة في التعليم تتطلب معلماً على درجة من الوعي بكيفية تكوين طالب متميز يواكب التغير والتقدم العلمي المتسارع (Supriyono & Prabowo, 2019, 45).

حيث يعد المعلم عنصراً محورياً ومهماً في العملية التعليمية، حيث تؤدي خصائصه المعرفية والانفعالية التي يتميز بها وكذلك المهارات التدريسية التي يمتلكها دوراً بارزاً في جودة وفاعلية العملية التعليمية باعتبارها واحدة من مدخلات العملية التربوية ذات الأهمية الكبيرة التي لها تأثير على مستويات التحصيل في كل المستويات (Guffová & Haviar, 2022, 231)

فالمعلم هو المفتاح الرئيسي لنجاح العملية التربوية في أي برنامج تربوي، هو الذي يهيئ المناخ الذي يقوي ثقة المتعلم بنفسه أو يدمرها، ويقوي روح الإبداع أو يقتلها، ويثير التفكير الناقد أو يحبطه (الحيلة، 2014، 20).

وفي هذا الإطار تشير دراسة (Faulkner& Latham,2016,13)، إلى أن اكتساب المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين وممارستها مع طلابهم في البيئة الصفية من الأهداف الرئيسية للتربية المعاصرة، فالمعلم هو العمود الفقري للعملية التعليمية وله بالغ الأثر فيها(Alismail& McGuire, 2015,22) ولقد تغير الدور التقني لمعلم القرن الحادي والعشرين وأصبح مختلفاً عما قبل، ولم يعد دوره مقتصراً على التلقين ونقل المعرفة، بل تعاظم وأصبح يقوم بالعديد من الأدوار التي تتماشى مع مفهوم التربية الحديثة، فأصبح الموجه والمرشد والميسر للمعرفة والمجدد لها، والمؤصل للقيم والقادر على التعامل مع الطلاب كافة وتعزيز قدراتهم، فلم يعد دوره دوراً تقليدياً كناقل فقط، بل أصبح المطلوب منه تنمية قدرات المتعلمين للوصول للمعرفة من مصادرها المختلفة

معتمدين على أنفسهم، وكذلك تنمية قدرتهم على الاستثمار الأمثل للمعلومات من خلال البحث عن الطرق الفعالة للوصول إلى المعرفة بل ومساعدة المتعلمين على إنتاج المعرفة (السويفي، 2022، 5).

وقد أشارت الأدبيات التربوية والدراسات إلى العديد من التصنيفات لمهارات معلم القرن الحادي والعشرين ومنها: (مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات، مهارة الاتصال والتشارك، مهارة الابتكار والإبداع، مهارة الثقافة المعلوماتية، مهارة تكنولوجيا التعليم والاتصال، مهارة المرونة والتكييف، مهارة التفاعل الاجتماعي، مهارة القيادة والمسؤولية، مهارة التواصل والتعاون) (أبو عباة، 2021، 321)، إضافة إلى العديد من السمات الأخرى التي يمتاز بها معلم القرن الحادي والعشرين كالذكاء، والقدرة على العمل الجماعي، واللغات الأجنبية، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، وإدارة الوقت (Alismail & Mcguire, 2015, 151)

وعن أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين فهي تمثل إطاراً للتنمية المهنية للمعلم كما أنها تمكن الطلبة من التعلم والإنجاز في المواد الدراسية وتوفر إطاراً منظماً يضمن انخراط الطلبة في عملية التعلم ويساعدهم على بناء الثقة وتعدهم للابتكار والقيادة والمشاركة بفاعلية في حياة القرن الحادي والعشرين وبالتالي تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية (شبلي، 2014، 4).

كما يمكن القول بأن مهارات القرن الحادي والعشرين تمثل مفهوماً حيوياً للأفراد في المجتمعات الحديثة، وتساعدهم على تحقيق النجاح والازدهار في مختلف جوانب الحياة، ومن هنا جاء هذا البحث للتعرّف على درجة ممارسة معلمات الصف الرابع من التعليم الأساسي لمهارات القرن الحادي والعشرين.

2- مشكلة البحث:

شغلت قضية إعداد المعلمين واكسابهم مهارات التدريس الفعال، مكاناً بارزاً من اهتمامات التربويين، والباحثين، والمؤسسات البحثية، حيث يعد المعلم، من أهم العوامل في إتقان الطلبة للأهداف المنشودة، التي يرسمها ويخطط لها المسؤولون عن التربية والتعليم، لمواجهة تحديات التنمية الشاملة في ظل المتغيرات العلمية، والتكنولوجية، والاجتماعية والاقتصادية للمجتمعات المعاصرة (الحيلة، 2014، 5).

وهناك اتفاق على وجود فجوة عميقة بين المهارات التي يتعلمها الطلبة المعلمين في معاهد وكليات إعداد المعلمين، وتلك التي يحتاجونها في الحياة والعمل في مجتمع عصر المعرفة، وعلى أن المناهج الحالية لم تعد كافية لإعداد المعلمين في عالم اليوم المتغير، ونتيجة لذلك نادت الآراء بأنه يجب على التربية تزويد المتعلمين بالمهارات اللازمة للنجاح في مجتمعاتهم وعملهن في القرن الحادي والعشرين (شبلي، 2014، 34).

وقد لاحظت الباحثة من خلال عملها في مهنة التعليم عدم مواكبة أساليب التدريس التي يتم تنفيذها داخل القاعات الصفية لمتطلبات القرن الحادي والعشرين، وقد يعود ذلك إلى النقص في مستوى كفاية المعلمين المعرفية أو التدني في توفر مهارات القرن الحادي والعشرين لديهم، وانطلاقاً من أهمية امتلاك المعلم لمهارات القرن الحادي والعشرين، أكدت دراسة (Faulkner and Latham,2016) ودراسة (Alismail & Mcguire, 2015, 151) أننا بأمس الحاجة لوجود معلم مسلح بالتفكير العلمي السليم وبالمعرفة العلمية الشاملة.

لذا كان من الضروري تأهيل المعلم والاهتمام به في ضوء الأفكار والتوجهات والمهارات الجديدة (Risinger, 2008, 34)

وقد أشارت دراسة (التوبي والفواعير، 2016، 19) أن للمعلم دور أساسي في تطوير العملية التعليمية، لذلك لابد من امتلاكهم وتدريبهم على جميع المستجدات التي تفيدهم في تطوير مستوى الأداء بما يتماشى مع متطلبات واحتياجات القرن الحادي والعشرين من أجل مواجهة تحديات ومتطلبات مهنة التعليم، كما أثبتت دراسة (الخوالدة والشمري، 2017) على ضرورة تعزيز دور معلم القرن الحادي والعشرين في عصر التكنولوجيا الحديثة والتغير السريع، والاهتمام بأدواره وتأهيله وتجويد قدراته والنهوض بمهاراته بشكل فعال وبخاصة معلمي التعليم الأساسي انطلاقا من أن هذه المرحلة تتطلب وجود معلم مؤهل بشكل جيد، وإيماناً بأنها من أخطر المراحل التعليمية التي لا يمكن تجاهلها، فمن المهم أن يتحول دور المعلم من القائم على نقل المعرفة إلى موجه للتعلم ومستشار في مجال التعلم الذاتي وتنمية المهارات. وأن يكون قادرًا على تحفيز طلبته وتعزيز قدراتهم الابتكارية وقد أوصت دراسة (لغبي، 2021) بضرورة العمل على تحسين الكفايات المهنية للمعلمين بما يتلاءم مع التطورات العلمية والتربوية المعاصرة في ضوء مهارات

القرن الحادي والعشرين، ونظراً لقلة الدراسات المحلية (في حدود علم الباحثة) التي تناولت الكشف عن درجة ممارسة معلمات التعليم الأساسي لمهارات القرن الحادي والعشرين لدى مجتمع البحث، وما لها من أهمية على واقع العملية التّربوية، يمكن تلخيص مشكلة البحث الحالي **بالسؤال الرئيسي الآتي: ما درجة ممارسة معلمات الصف الرابع من التعليم الأساسي لمهارات القرن الحادي والعشرين؟**

ويتفرع عن السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما درجة ممارسة معلمات الصف الرابع من التعليم الأساسي لمهارات القرن الحادي والعشرين في مجال (مهارات التعلم والإبداع).
- ما درجة ممارسة معلمات الصف الرابع من التعليم الأساسي لمهارات القرن الحادي والعشرين في مجال (مهارات الثقافة الرقمية).
- ما درجة ممارسة معلمات الصف الرابع من التعليم الأساسي لمهارات القرن الحادي والعشرين في مجال (مهارات المهنة والحياة).

3- أهمية البحث: تكمن أهمية البحث في النقاط الآتية:

- أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين التي تعتبر بمثابة أساس للنجاح في عالمنا المتطور والمتصل بشكل متزايد عبر التكنولوجيا، وهي المهارات التي يحتاجها الأفراد للتكيف مع سوق العمل المتغيرة ومواجهة التحديات الجديدة.
- ينطلق البحث من توصيات عدة مؤتمرات وأبحاث خلص معظمها إلى ضرورة الاهتمام بمهارات القرن الحادي والعشرين لدى المعلمين والعمل على تنميتها.
- أهمية النتائج في لفت أنظار المسؤولين التّربويين إلى ضرورة التدريب المستمر لمعلمات التعليم الأساسي بما يتفق مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تؤكد على ضرورة توفر مهارات القرن الحادي والعشرين.
- يوفر للباحثين الآخرين مقياس لمهارات القرن الحادي والعشرين من إعداد الباحثة.
- قد يفتح البحث المجال أمام الباحثين الآخرين لإجراء المزيد من الأبحاث فيما يتعلق بمهارات القرن الحادي والعشرين وعلاقتها بمتغيرات أخرى.

4- أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

- تعرف درجة ممارسة معلمات الصف الرابع من التعليم الأساسي لمهارات القرن الحادي والعشرين.
- دراسة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (إجازة جامعية- دراسات عليا).
- دراسة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين تبعاً لمتغير الالتحاق بالدورات التدريبية (ملتحق – غير ملتحق).

5- فرضيات البحث:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على استبانة مهارات القرن الحادي والعشرين تعزى لمتغير المؤهل العلمي (إجازة جامعية- دراسات عليا).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على استبانة مهارات القرن الحادي والعشرين تعزى لمتغير الالتحاق بالدورات التدريبية (ملتحق – غير ملتحق).

6- حدود البحث:

- الحدود الزمنية: الفصل الثاني من العام الدراسي 2023/2022.
- الحدود المكانية: عينة من مدارس التعليم الأساسي في مدينة طرطوس.
- الحدود البشرية: معلمي ومعلمات الصف الرابع من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس.
- الحدود الموضوعية: بحث درجة ممارسة معلمات الصف الرابع من التعليم الأساسي لمهارات القرن الحادي والعشرين، وتقتصر في البحث الحالي على المهارات التالية: (مهارات التعلم والإبداع، مهارات الثقافة الرقمية، مهارات المهنة والحياة).

7- مصطلحات البحث والتّعريفات الإجرائية:

- **القرن الحادي والعشرين:** هو الفترة الزمنية الممتدة من (1 / 1 / 2000) إلى (31 / 12 / 2100) ومدته 100 عام، والمتميز بالتغيرات المتسارعة في المعرفة القائمة على الإبداع، والابتكار، والمهارة ذات الكفاءة العالية.
- **مهارات القرن الحادي والعشرين:** وهي تحديث وإدخال تجديدات ومستحدثات على عناصر المنهج الدراسي بقصد تحسين العملية التربوية (شحاته والنجار، 2003، 107).

كما تعرف بأنها: المهارات والكفاءات التي تمكن المعلم من التعامل والتفاعل مع تطورات القرن الحادي والعشرين، مثل مهارات التفكير بأنماطها المتعددة، والقدرة على حل المشكلات، والتكيف مع المتغيرات، ومهارات تنمية القيم والاتجاهات وأوجه التقدير (روفائيل ويوسف، 2001، 20).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث من معلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من خلال إجابتهم على بنود استبانة مهارات القرن الحادي والعشرين (مهارات التعلم والإبداع، مهارات الثقافة الرقمية، مهارات المهنة والحياة) المستخدمة في الدراسة الحالية.

8- الدّراسات السّابقة:

- **دراسة التوبي والفواعير (2016) بعنوان: دور مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عمان في إكساب خريجيها مهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين (الأردن).**

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد دور مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عُمان في إكساب خريجيها مهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين. وقد تكونت عينة الدراسة من (70) طالباً وطالبة من طلبة التأهيل التربوي الملتحقين في جامعة نزوى، وقد قام الباحثان بإعداد استبانة تكونت من 25 فقرة موزعة على خمس مجالات رئيسية وهي: المهارات والمعارف العامة، مهارات التعلم والابتكار، ومهارات التواصل والتعاون، والمهارات التكنولوجية، والمهارات

الحياتية والوظيفية. وقد أشارت نتائج الدارسة إلى أن دور مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عُمان في إكساب خريجيها مهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين كان متوسطاً، وقد أوصت الدراسة بأن تقوم مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عُمان بدمج وتضمين مهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين في برامجها، واعادة تصميم البرامج الجامعية لتتناسب مع متطلبات وحاجات السوق المحلي.

- **دراسة وارنير وكاور Warner and Kaur (2017) The perceptions of Teachers and Students on a 21st century Mathematics Instructional Model بعنوان: مهارات المعلمين في القرن الواحد والعشرين.**

هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات التعلم لدى المعلمين في القرن الواحد والعشرين وتطويرها وتقديم لطلابهم المهارات الأساسية للمساهمة الإيجابية في ثقافة القرن الحادي والعشرين، وأجريت الدراسة على (50) مدرساً و(765) طالباً، وتم استخدام المنهج الوصفي لجمع المعلومات، وأظهرت النتائج مدى أهمية التكنولوجيا في تطوير المهارات، وضرورة التطوير المهني والتدريب المستمر لمواكبة الأساليب المبتكرة والإبداعية لمساعدة الطلاب، وأهمية المهارات في توصيل المعلومات للطلاب وسهولة الفهم.

- **دراسة الغامدي (2018) بعنوان: الاحتياجات التدريبية والتحديات التي تواجه معلمات الرياضيات في ضوء مهارات معلمة القرن الحادي والعشرين (السعودية)**

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة الاحتياجات التدريبية والتحديات التي تواجه معلمات الرياضيات في ضوء مهارات معلمة القرن الحادي والعشرين. تكونت عينة الدراسة من (٤٣٤) معلمة من معلمات الرياضيات لجميع المراحل التعليمية بمدينة الرياض، تكونت أداة الدراسة من استبيانة هدف إلى دراسة الاحتياجات التدريبية والتحديات التي تواجه معلمات الرياضيات في ضوء

مهارات معلمة القرن الحادي والعشرين وللإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فروضها تم استخدام التكرارات والنسبة المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار تحليل التباين الأحادي. أظهرت النتائج أن معظم المهارات في محور "الاحتياجات التدريبية في ضوء مهارات معلمة القرن الحادي والعشرين" صنفت ضمن مستوى الاحتياج بدرجة (مرتفعة ومتوسطة)، كما أثبتت النتائج أن جميع التحديات في محور "التحديات التي تواجه معلمة القرن الجادي والعشرين" توافرت بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات استجابات معلمات الرياضيات على استبيان الاحتياجات التدريبية والتحديات التي تواجه معلمات الرياضيات في ضوء مهارات معلمة القرن الحادي والعشرين الكلي، وكل محور من محاوره تعزى إلى المرحلة والمؤهل العلمي والتخصص وسنوات الخبرة، وفي ضوء نتائج الدراسة قدمت الباحثة جملة من التوصيات التي يمكن أن تسهم في تطوير برامج تطوير معلمات الرياضيات أثناء الخدمة، بالإضافة إلى برامج إعدادهن قبل الخدمة في المملكة العربية السعودية.

- **دراسة عبد الحميد (2019) بعنوان: فاعلية برنامج مقترح في ضوء مهارات القرن (21) في تنمية الأداء التدريسي والاتجاه نحو مهنة التدريس للطالب معلم العلوم (مصر).**

هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية برنامج مقترح في ضوء مهارات القرن 21 في تنمية الأداء التدريسي والاتجاه نحو مهنة التدريس للطالب– معلم العلوم. وقد تم إعداد قائمة بمهارات القرن 21، ومن ثم بناء البرنامج المقترح في ضوء تلك المهارات، وتكوّن البرنامج من خمس وحدات، تمثّل كل وحدة مهارة من مهارات القرن 21، وتكونت مجموعة الدراسة من 30 طالب– معلم من الطلاب المعلمين بكلية التربية، تخصص علوم (فيزياء، كيمياء، أحياء) بجامعة بني

وليد؛ وإعداد دليل المعلم؛ وإعداد أدوات الدراسة وهي: اختبار تحصيل مهارات القرن الواحد والعشرين، وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي، ومقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس، والتحقق من الصدق والثبات لكل منها. توصلت الدراسة إلى: 1) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار التحصيل، لصالح التطبيق البعدي. 2) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي، لصالح التطبيق البعدي. 3) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس لصالح التطبيق البعدي .

- **دراسة الفيفي (2019) مهارات جيل القرن الحادي والعشرون (السعودية).**

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف مدى امتلاك معلم الصفوف الأولية لمهارات القرن الحادي والعشرين، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية حيث طبقت على عينة مكونة من(50) من معلمي الصفوف الأولية بمدينة جازان، واستخدمت الاستبانة كأداة رئيسية تم تطبيقها على معلمي الصفوف الأولي وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى امتلاك معلمي الصفوف الأولية لمهارات القرن الحادي والعشرين (مهارات التعلم والابتكار، ومهارات الحياة والتكيف، مهارات المعلومات والإعلام والتكنولوجيا) جاءت عالية جداً، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لمدى امتلاك معلم الصفوف الأولية لمهارات القرن الحادي والعشرين وفقاً لمتغيري العمر، وسنوات الخبرة، بينما أظهرت فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح فئة "دكتوراة".

- **دراسة الخشاتي (2019) بعنوان: درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين (الأردن)**

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين، وتكونت عينة الدراسة من (85) مديرًا ومديرةً، و(12) مشرفًا ومشرفةً، تم اختيارهم بالطريقة القصدية. وجرى استخدام المنهج الوصفي، أعد الباحث أداة الدراسة وهي (استبانة) مكوّنة من (37) فقرة، لمديري المدارس فضلاً عن المشرفين التربويين موزعة على ثلاث مجالات هي: مهارات فن التعليم، ومهارات الثقافة الرقمية، والمهارات الحياتية. وقد جرى تطبيقها على عينة أفراد الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين كانت بدرجة متوسطة، وقد جاء مجال "المهارات الحياتية" بالمرتبة الأولى وبدرجة امتلاك مرتفعة بمتوسط حسابي مقداره (4.21)، وفي المرتبة الثانية جاء مجال "فن التعليم" وبدرجة امتلاك مرتفعة أيضًا بمتوسط حسابي مقداره (3.83)، بينما جاء مجال "الثقافة الرقمية" في المرتبة الأخيرة وبدرجة امتلاك منخفضة بمتوسط حسابي مقداره (1.44). وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a\leq0.05$)تُعزى لوظيفة المقوّم وفي ضوء النتائج توصلت هذه الدراسة إلى توصيات عدّة أبرزها: عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية لتوعيتهم وتأهيلهم أكثر بمهارات القرن الحادي والعشرين وخاصة مهارات الثقافة الرقمية، وتضمين هذه المهارات في دليل معلم اللغة العربية لتوظيفها في العملية التعليمية التعلمية.

- **دراسة السيد (2021) بعنوان: أثر استراتيجية سوم (SWOM)في تدريس الرياضيات لتحقيق بعض مهارات القرن الحادي والعشرين (مصر).**

هدفت الدراسة إلى تعرف أثر استخدام استراتيجية سوم (SWOM) في تدريس الرياضيات لدى طالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بكلية التربية بالدلم قسم الرياضيات لتحقيق بعض مهارات القرن الحادي والعشرين، استخدم البحث المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة، وتكونت عينة البحث من (17) طالبة بالمستوى الخامس بقسم الرياضيات لمقرر طرائق تدريس الرياضيات (1) بالفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 1440-1441هـ؛ واستخدمت الدراسة مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين من إعداد الباحثة. ولاختبار صحة الفروض تم استخدام اختبارt –Test ، كذلك Cohen's d لقياس حجم ومستوى التأثير. وتوصلت النتائج إلى أن الاستراتيجية لها أثر إيجابي فعال في تحقيق بعض مهارات القرن الحادي والعشرين؛ لوجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة لصالح التطبيق البعدي لمقياس مهارات القرن الحادي والعشرين.

- **دراسة أبو عباة (2021) بعنوان: درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لمهارات القرن الواحد والعشرين مع طفل الروضة في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظرهم (مصر).**

هدفت الدراسة إلى قياس درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لمهارات القرن الواحد والعشرين مع طفل الروضة في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهه نظرهم، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق استبانة مكونه من ثلاث مهارات رئيسية هي: التعلم والإبداع، والثقافة الرقمية، والحياة والعمل، وقد تم تطبيق الاستبانة على عدد (236) معلمة من معلمات رياض الأطفال الحكومية بمدينة الرياض. وقد توصلت الدراسة إلى أن معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض يمارسن مهارات القرن الواحد والعشرين مع طفل الروضة في

ظل رؤية المملكة 2030 من وجهه نظرهم، وذلك بمتوسط عام (3.8)، وبدرجة تقدير مرتفعة. كما أن هناك تباين في درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لمهارات القرن الواحد والعشرين الرئيسية، حيث جاءت مهارة التعلم والإبداع بدرجة ممارسة مرتفعة جدا، بينما جاءت مهارتي الثقافة الرقمية، والحياة والعمل بدرجة ممارسة مرتفعة. كذلك أوضحت النتائج أن هناك تباين في درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لمهارات القرن الواحد والعشرين الفرعية، حيث جاءت المهارات الخاصة بـ (الاتصال والتشارك، الإبداع والابتكار، التعاون) بدرجة ممارسة مرتفعة جدا، بينما جاءت المهارات الخاصة بـ (التفكير الناقد وحل المشكلات، الثقافة المعلوماتية، المرونة والتكيف، التفاعل الاجتماعي، القيادة والمسئولية، التواصل) بدرجة ممارسة مرتفعة، وأخيرا جاءت المهارة الخاصة بـ (تكنولوجيا التعليم والاتصال) بدرجة ممارسة متوسطة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسات السابقة على أهمية توفر مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المعلمين، وتناول بعضها تعرّف درجة امتلاك المعلمين لهذه المهارات كدراسة الفيفي (2019)، ودراسة الخشاتي (2019) ودراسة أبو عباة (2019) ودراسة وارنير وكارو (2017)، فيما اهتمت دراسات أخرى بإجراء دراسة تشخيصية لمهارات معلمي القرن الواحد والعشرين كدراسة الحربي (2013)، وفي دراسة أثر استراتيجية في تحقيق مهارات القرن الحادي والعشرين كدراسة السيد (2021)، وقد استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في صياغة أسئلة البحث وفرضياته بالإضافة إلى بناء الإطار النظري وأداة البحث، واتفق معها من حيث منهج البحث الوصفي المستخدم باستثناء دراسة عبد الحميد (2019) ودراسة السيد (2021) اللتان استخدمتا المنهج شبه التجريبي، ولكن البحث الحالي يختص بتعرّف درجة ممارسة معلمات الصف الرابع من التعليم الأساسي لمهارات القرن الحادي والعشرين، ووفقاً لمتغيري المؤهل العلمي واتباع الدورات التدريبية فقط، ويختلف عن الدراسات السابقة التي أجريت في بيئات مختلفة عن بيئة الدراسة الحالية.

9- الإطار النظري:

أولاً: مفهوم مهارات القرن الحادي والعشرين:

لم يعد تعريف الأمية في ضوء متطلبات هذا القرن يقتصر عل عدم معرفة القراءة والكتابة والحساب، وإنما شملت عدم القدرة عل إتقان مهارات تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والإعلام، لما يتطلبه العصر أن يكون التعلم مد الحياة (سبحي، 2016، 16).

أصبح القرن الحادي والعشرين محطة انطلاق حقيقية لتحديد مدى احتياج المعلمين لامتلاك مجموعة كبيرة من المهارات التي تمثل مهارات داعمة أطلق عليها مهارات القرن الحادي والعشرين (Supriyono & Prabowo, 2019, 49).

وإن مهارات القرن الحادي والعشرين هي مجموعة من المهارات التي تتطلبها الحياة الحديثة والعمل في القرن الحالي، ويعتبر ظهور هذا المفهوم مهماً جداً لأن العالم يتغير بشكل سريع ومتسارع ويحتاج الأفراد إلى تطوير مهارات جديدة للتأقلم مع هذه التحولات.

كما تشير إلى المجموعة المتطورة من المهارات التي يحتاجها الأفراد في العصر الحديث للتكيف والازدهار في بيئة العمل والمجتمع، وتعكس هذه المهارات التحولات والتطورات التكنولوجية والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية التي يشهدها العالم حالياً (النسور، 2021، 23).

ووفقاً لمنظمة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين يشير مصطلح مهارات القرن الحادي والعشرين إلى" مجموعة المهارات اللازمة للنجاح والعمل في القرن الحادي والعشرين مثل مهارات التعلم والابتكار، والثقافة المعلوماتية والإعلامية والتكنولوجية، ومهارات الحياة والعمل" (الأتربي، 2020، 153).

وتعرف بأنها مجموعة من المهارات والكفاءات الجوهرية لتحقيق شتى أنواع النجاح في ميادين العمل والحياة حيث تشمل مهارات الابداع والابتكار ومهارات الاتصال والتواصل ومهارات الثقافة الرقمية، ذلك أن تحديات القرن الحادي والعشرين تتطلب مجموعة واسعة من المهارات الأساسية والاجتماعية والثقافية والكفاءات (بن زيد، 2021، 439).

وهي تلك المهارات التي تمكن المتعلم من التعامل والتفاعل مع تطورات الحياة في القرن الحادي والعشرين، مثل مهارات التفكير بأنماطه المتعددة، وتحمل المسؤولية والقدرة على حل المشكلات والتكيف مع المتغيرات ومهارات تنمية القيم والاتجاهات وأوجه التقدير وغيرها من المهارات (ترلينج وفادل، 2013، 43).

ثانياً: تصنيف مهارات القرن الحادي والعشرين:

بما أننا نعيش في عصر رقمي متقدم ومتسارع، فإن المهارات التقنية والرقمية أصبحت ضرورية في مجالات مختلفة، وتصنيف مهارات القرن الحادي والعشرين يشمل مجموعة من المهارات الأساسية التي يجب أن تكون متاحة للأفراد للتكيف والازدهار في العالم الحديث، ومن أهم تلك المهارات:

- التعلم المستمر: القدرة على اكتساب المعرفة وتطوير المهارات بطريقة مستمرة ومن خلال مصادر متعددة مثل الكتب والتعليم عبر الإنترنت والتدريبات المهنية .
- التعاون والتواصل: القدرة على العمل بشكل فعال في فرق متنوعة والتواصل بوضوح واحترافية مع الآخرين.
- الثقافة الرقمية: القدرة على استخدام التكنولوجيا بفعالية وفهم أساسيات الأجهزة والبرامج والأدوات الرقمية
- القدرة على حل المشكلات العالمية: القدرة على التعامل والتفاعل مع قضايا عالمية معقدة مثل تغير المناخ والفقر والعدل الاجتماعي والتنمية المستدامة.
- الابتكار والإبداع: القدرة على التفكير المبتكر والعثور على حلول جديدة ومبتكرة للتحديات المختلفة (السويفي، 2022، 54).

في حين صنف الحنفي (2015) مهارات القرن الحادي والعشرين ل (6) مهارات هي: تنمية مهارات التفكير العليا، إدارة المهارات الحياتية، إدارة قدرات التلاميذ، دعم الاقتصاد المعرفي وإدارة تكنولوجيا التعليم، إدارة فن عملية التعليم، إدارة منظومة التقويم (الحنفي، 2015، 30).

وفي ضوء ما سبق نجد أن مهارات القرن الحادي والعشرين بمختلف فروعها تشكل ضرورة لإعداد الفرد للحياة والعمل في وظائف العصر الحالي والمستقبل بما يتناسب مع

متطلبات الحياة الحديثة، التي لم يعد يتناسب معها الإعداد التقليدي للمتعلم بممارسات تدريسية تعتمد على المعلم ودوره في التلقين فقط بل تستدعي ممارسات حديثة تتطلب من المعلم القيام بأدوار متعددة لتنمية مهاراته من خلال تدريس المقررات الدراسية وممارسة الأنشطة الصفية واللاصفية وتوظيف التعليم المدمج الذي يجمع بين التعليم المباشر والتعليم الالكتروني لضمان جودة المخرجات التعليمية المؤهلة المتميزة بالكفايات الأساسية للحياة بالعصر الحالي (الرويس، 2021، 244).

ثالثاً: أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين:

تشير مهارات القرن الحادي والعشرين إلى المجموعة المتنوعة من المهارات التي يحتاجها الأفراد في العصر الحديث والتكنولوجيا المتقدمة، ومع التقدم السريع في مجال التكنولوجيا والاتصالات وظهور الذكاء الاصطناعي وتقنيات البيانات الضخمة، أصبحت هذه المهارات ضرورة ملحة في العمل والحياة اليومية.

وتكمن أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين في كونها تمكن الطلبة من المساهمة والمشاركة في الحياة العملية والمدنية بأسلوب علمي معرفي، وتساعدهم على بناء أفكار جديدة من خلال البحث والفهم والربط بين المعارف الجديدة والسابقة وبين العلوم الأخرى، وتزيدهم إيجابية في التعامل مع الآخرين، وتعدهم لمواجهة التغيرات المعرفية والعلمية والتقنية (الحربي والجبر، 2016، 34)، كما تبرز أهميتها في دورها في تهيئة الأفراد لمجابهة التغيرات المتلاحقة، وإعدادهم لمستقبل مشوق يدفعهم للاكتشاف والتجريب والتقنيات الجديدة ومساعدتهم على متابعة التعلم والإبداع والتوصل للمعرفة وتوظيفها بشكل أمثل، والتغلب على المشكلات التي تعترض طريقهم بشكل فعال، كما تتضح أهمية تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بأن هذه المهارات جاءت شاملة لعدة جوانب متعلقة بدور المعلم باعتباره معلم المستقبل حيث ركزت على مهارات تنسيق المعرفة وتطويرها والمتمثلة في قيام المعلم بالتنسيق بين مصادر المعرفة المتوفرة على شبكة الانترنت وبين المناهج الدراسية التي يقوم بتدريسها ويحدد من خلالها ما يناسب طلابه، بالإضافة إلى تنمية مهارات التفكير العليا والتي تعتبر من أهم الأدوار التي يقوم بها المعلم في ظل القرن 21 والاهتمام بتعليم الطلاب

كيف يفكرون، وتدريبهم على كيفية استخدام أساليب التفكير واكتساب مهاراته لكي يتمكنوا من شق طريقهم بشكل ناجح (الفيفي، 2019، 7)

وتستنتج الباحثة بأن مهارات القرن الحادي والعشرين ضرورية لنجاح الأفراد في سوق العمل المتطور والمتغير باستمرار، وبامتلاك المعلمين لتلك المهارات فإنهم سيكونون قادرين على التكيف مع التقنيات والابتكارات الجديدة وتحقيق النجاح المهني.

10- إجراءات البحث:

- **منهج البحث:**

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التّحليلي نظراً لمناسبته لطبيعة البحث وظروفه، ويعرّف بأنه أسلوب من أساليب البحث، يدرس الظواهر الطبيعية والاجتماعية والنفسية والاقتصادية والسياسية الراهنة دراسة كيفية توضح خصائص الظاهرة، ومقدار حجمها وتغيراتها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى (الشماس وميلاد، 2017، 41).

- **مجتمع البحث وعينته:**

تكون المجتمع من جميع معلمات الصف الرابع من التعليم الأساسي في مدارس مدينة طرطوس البالغ عددهم (74) معلمة في العام الدراسي 2022-2023، وتكونت عينة الدراسة من (74) معلمة وتم اختيارهم بطريقة المسح الشامل.

الجدول رقم (3) توزيع أفراد عينة البحث بحسب المؤهل العلمي والالتحاق بالدورات التدريبية

	الالتحاق بالدورات التدريبية		المجموع
المؤهل العلمي	ملتحق	غير ملتحق	
إجازة جامعية	38	22	60
دراسات عليا	7	7	14
المجموع	45	29	74

- **أدوات البحث:**

قامت الباحثة بإعداد استبانة مهارات القرن الحادي والعشرين بعد الاطلاع على العديد من الدراسات والأدبيات السابقة كدراسة (أبو عباة، 2021) ودراسة (بن زيد، 2021) ودراسة (الفيفي، 2019) ودراسة (الحنفي، 2015)، وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (45) فقرة، موزعة على (3) محاور هي: (مهارات التعلم والابداع، مهارات الثقافة الرقمية، مهارات المهنة والحياة)، وذلك بعد التحقق من صدقها وثباتها، وكان تدرج الإجابة خماسياً (دائماً- غالباً- أحياناً- نادراً- أبداً) ودرجات الإجابة تتراوح بين (5-1) من أعلى درجة إلى أدنى درجة). ثم قامت الباحثة بالتحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) للمقياس قبل تطبيقه على عينة البحث، وذلك على النحو الآتي:

أ- صدق الاستبانة:

- **الصدق الظاهري:** اعتمدت الباحثة الصدق الظاهري وذلك بعرض الاستبانة على /4/ المحكمين المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة طرطوس لإبداء آرائهم في صلاحية الفقرات،

وقد أجمع المحكمون على ملاءمتها لأغراض البحث بعد إبدائهم مجموعة من الملاحظات التي أخذت بها الباحثة وهي:

جدول (1) تعديلات السادة المحكمين على بنود الاستبانة

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
أتأمل التفكير الإبداعي في طرح الأسئلة	حذف
أتقبل وجهات النظر المختلفة	أتقبل اقتراحات الآخرين وانتقاداتهم
أدعم المناقشة والحوار لدى الكادر التدريسي	حذف
أعمل مع الكارد التدريسي في المدرسة بشكل جماعي	أمتلك اتجاهات إيجابية نحو العمل بروح الفريق
أتكيف بسرعة مع وجهات نظر المسؤولين التربويين	حذف
أمارس مع الأطفال بعض المناقشات الجماعية	حذف

وبعد الأخذ بآرائهم تم حذف وتعديل صياغة بعض الفقرات، ليصبح عددها (40) فقرة، موزعة على الأبعاد الآتية:

- مهارات التعلم والابداع: له (15) من الفقرات ذوات الأرقام: (1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15).
- مهارات الثقافة الرقمية: له (10) من الفقرات ذوات الأرقام: (16-17-18-19-20-21-22-23-24-25).
- مهارات المهنة والحياة: له (15) من الفقرات ذوات الأرقام: (26-27-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37-38-39-40).

- **الصدق الداخلي:** قامت الباحثة بحساب الصدق الداخلي للاستبانة من خلال على تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (20) وقد تم استبعادها من العينة الكلية، وإيجاد معامل الارتباط بيرسون بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، كما في الجدول (2):

جدول (2) معامل الارتباط بيرسون بين كل محور والدرجة الكلية للمقياس

	بعد التعلم والابداع	بعد الثقافة الرقمية	بعد المهنة والحياة
الدرجة الكلية للمقياس	0.878**	0.901**	0.909**

يتضح من الجدول بأن معاملات الارتباط بين أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة كانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) مما يدل أن الاستبانة تتمتع بمستوى مناسب من الصدق، وكذلك تم حساب ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمحور، كما في الجدول (3):

جدول (3) معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور

البعد	الفقرة	درجة الارتباط	مستوى الدلالة
مهارات التعلم والابداع	أستخدم أشكالاً مختلفة من الاستنباط والاستقراء مناسبة للموقف التعليمي.	.463**	.010
	أدرب الأطفال على احترام وجهات النظر المختلفة.	.722**	.000
	أدرب الأطفال على طرح عدة بدائل للموقف الواحد.	.378*	.039
	أمارس التأمل النقدي لخبرات التعلم المتضمنة في كتب المنهج الدراسي.	.603**	.000
	أبتكر حلولاً مميزة في التعامل مع مشكلات الأطفال داخل الصف.	.479**	.007
	أمتلك القدرة على صياغة الأسئلة التي تستثير التفكير لدى الأطفال.	.728*	.000
	أتقبل اقتراحات الآخرين وانتقاداتهم.	.537*	.002
	أعزز قيمة التنافس الإيجابي لدى الأطفال.	.636**	.000
	أستخدم استراتيجيات تدريس تدعم قيم التشارك لدى الأطفال.	.534**	.014
	أدعم المناقشة والحوار لدى الأطفال.	.765**	.000
	أستخدم أساليب الابتكار في التعليم كالعصف الذهني.	.603**	.000
	أنمي قدرات التخيل لدى الأطفال الأنشطة المتنوعة.	.479**	.002
	أصمم أنشطة تعليمية تعزز قدرات الابتكار لدى الأطفال.	.534**	.002
	أشارك في الندوات واللقاءات الخاصة بتطوير المناهج.	.603**	.000
	أمتلك نظرة خاصة لتحسين عملية التعلم داخل الصف.	.479**	.007
مهارات الثقافة الرقمية	أستخدم وسائل التواصل الاجتماعي في التواصل مع الأهل.	.553**	.002
	أتقبل وجهات النظر الجديدة في مجال تعليم الأطفال.	.672**	.000
	أقوم بإتباع الدورات التدريبية في مجال تقنية المعلومات.	.378*	.039
	أتبع الجوانب الأخلاقية والقانونية المرتبطة بتقنيات المعلومات والاتصال.	.463**	.010
	أقوم بالعودة لبعض الكتب الالكترونية لتحسين عملية تعلم الأطفال.	.403*	.002
	أمتلك القدرة على توظيف التقنيات السمعية والبصرية المتاحة في المدرسة.	.544**	.002
	أقوم بتوظيف البرامج التعليمية الالكترونية في تعليم الأطفال.	.463**	.010
	أمارس مع الأطفال بعض الألعاب التعليمية الالكترونية.	.553**	.002
	أستخدم شبكات التواصل الاجتماعي لصالح العملية التعليمية.	.643**	.000
	أقوم بتدريب الأطفال على استخدام بعض التقنيات الحديثة في التعلم.	.534**	.002

مهارات المهنة والحياة	أتعامل بإيجابية مع أوجه النقد المختلفة.	.636**	.000
	أمتلك القدرة على اتخاذ القرار المناسب في المواقف الطارئة.	.445*	.002
	أتكيف بسرعة مع التغيرات المفاجئة.	.417*	.022
	أقوم بتدريب الأطفال على ممارسة الأدوار الاجتماعية داخل المدرسة.	.531**	.003
	أراعي مشاعر الآخرين أثناء التعامل معهم.	.657**	.000
	أقوم بتوظيف العلاقات والمهارات الاجتماعية في حل مشاكل الأطفال السلوكية داخل المدرسة.	.534**	.000
	أمتلك القدرة على ضبط سلوكيات الأطفال داخل المدرسة.	.603**	.002
	أستثمر نقاط القوة لدى الآخرين في تحقيق الأهداف المشتركة.	.636**	.000
	أمتلك القدرة على المبادرة والتوجيه الذاتي.	.403*	.027
	أتحدث بطلاقة أمام الجميع.	.553**	.039
	أمتلك علاقات إيجابية مع إدارة المدرسة.	.672**	.000
	أحرص على تفعيل اللوائح والقرارات الخاصة بتطبيق العمل التعاوني.	.603**	.002
	أمتلك اتجاهات إيجابية نحو العمل بروح الفريق.	.479**	.007
	أعزز لدى الأطفال قيم التعاون والعمل الجماعي.	.553**	.002
	أعزز مهارات التواصل اللفظي لدى الأطفال.	.643**	.000

يتبين من الجدول رقم (3) أنّ هناك ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 بين كل فقرة من فقرات كل محور من محاور استبانة مهارات القرن الحادي والعشرين مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

ب- ثبات الاستبانة: تم استخدام معادلة ألفا كرونباج للتأكد من ثبات أداة البحث على ذات العينة الاستطلاعية المكونة من (20) والتي تم استبعادها من العينة الكلية، وبلغت قيمة معامل الثبات (0.898) مما يدل على أن الاستبيانة يتمتع بدرجة ثبات عالية جداً يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للبحث بحسب مقياس نانلي والذي اعتمد 0,70 كحد أدنى للثبات، كما تم حساب الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية بمعادلة جيتمان وبلغت قيمته (0.800)، وعليه ومن خلال نتائج الثبات والاتساق الداخلي السابقة يتضح لنا ثبات أداة البحث بدرجة مرتفعة جداً وصدق اتساقها الداخلي مما يجعلنا نطبقها على كامل العينة.

- **مفتاح تصحيح الاستبيانة:**

بما أن عبارات الاستبانة إيجابية فقد تكوّن سلم الإجابة من خمسة مستويات: دائماً أعطيت 5 درجات، غالباً 4 درجات، أحياناً 3 درجات، نادراً 2 درجات، إطلاقاً 1 درجة، وتم تقسيم درجة ممارسة معلمات الصف الرابع من التعليم الأساسي لمهارات القرن الحادي والعشرين إلى فئات كالتالي: من (1-2,33) درجة منخفضة، ومن (2,34-3,67) درجة متوسطة، من (3,68- 5) درجة مرتفعة.

- **الأساليب الإحصائية:**

استُخدمت الأساليب الإحصائية الآتية: اختبار الثبات (ألفا كرونباج)، الإحصاءات الوصفية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات، اختبار كولموغروف-سميرنوف(K-s test) ، اختبار (Mann-Whitney).

وذلك اعتماداً على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم النفسية والتربوية (spss) للقيام بعملية التحليل الإحصائي وتحقيق الأهداف الموضوعة في إطار هذا البحث، كما تم استخدام مستوى الدلالة (5%)، ويعد مستوى مقبول في العلوم النفسية والتربوية بصفة عامة، ويقابله مستوى ثقة يساوي (95%)، لتفسير نتائج البحث.

11- عرض النتائج ومناقشتها:

أولاً- النتيجة المتعلقة بالسؤال الرئيسي: ما درجة ممارسة معلمات الصف الرابع من التعليم الأساسي لمهارات القرن الحادي والعشرين؟

والأسئلة الفرعية:

- ما درجة ممارسة معلمات الصف الرابع من التعليم الأساسي لمهارات القرن الحادي والعشرين في مجال (مهارات التعلم والإبداع)؟
- ما درجة ممارسة معلمات الصف الرابع من التعليم الأساسي لمهارات القرن الحادي والعشرين في مجال (مهارات الثقافة الرقمية)؟
- ما درجة ممارسة معلمات الصف الرابع من التعليم الأساسي لمهارات القرن الحادي والعشرين في مجال (مهارات المهنة والحياة)؟

للإجابة عن السؤال الرئيسي والأسئلة الفرعية تم تحليل استجابات أفراد العينة واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على الاستبانة ككل، وكل فقرة من فقراته، وبعد من أبعاده، كما هو موضح في الجدول (4):

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الاستجابة على الاستبانة ككل وعلى كل بعد من أبعاده وكل فقرة من فقراته

البعد	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستجابة
مهارات التعلم والابداع	أستخدم أشكالاً مختلفة من الاستنباط والاستقراء مناسبة للموقف التعليمي.	3.6	1.087	متوسط
	أدرب الأطفال على احترام وجهات النظر المختلفة.	3.78	0.998	مرتفع
	أدرب الأطفال على طرح عدة بدائل للموقف الواحد.	3.77	0.997	مرتفع
	أمارس التأمل النقدي لخبرات التعلم المتضمنة في كتب المنهج الدراسي.	3.69	1.114	مرتفع
	أبتكر حلولاً مميزة في التعامل مع مشكلات الأطفال داخل الصف.	3.57	1.101	متوسط
	أمتلك القدرة على صياغة الأسئلة التي تستثير التفكير لدى الأطفال.	3.78	1.089	مرتفع
	أتقبل اقتراحات الآخرين وانتقاداتهم.	3,45	1.089	متوسط
	أعزز قيمة التنافس الإيجابي لدى الأطفال.	3.7	1.018	متوسط
	أستخدم استراتيجيات تدريس تدعم قيم التشارك لدى الأطفال.	3.76	1.020	مرتفع
	أدعم المناقشة والحوار لدى الأطفال.	3.60	1.001	متوسط
	أستخدم أساليب الابتكار في التعليم كالعصف الذهني.	3,45	1.098	مرتفع
	أنمي قدرات التخيل لدى الأطفال الأنشطة المتنوعة.	3,6	1.006	متوسط
	أصمم أنشطة تعليمية تعزز قدرات الابتكار لدى الأطفال.	3.47	1.078	متوسط
	أشارك في الندوات واللقاءات الخاصة بتطوير المناهج.	3.60	1.001	متوسط
	أمتلك نظرة خاصة لتحسين عملية التعلم داخل الصف.	3.61	0.117	متوسط

	محور مهارات التعلم والابداع	**3,66**	**1,151**	**متوسط**
مهارات الثقافة الرقمية	أستخدم وسائل التواصل الاجتماعي في التواصل مع الأهل.	3.415	1.089	متوسط
	أتقبل وجهات النظر الجديدة في مجال تعليم الأطفال.	3.54	0.947	متوسط
	أقوم بإتباع الدورات التدريبية في مجال تقنية المعلومات.	3.642	1.078	متوسط
	أتبع الجوانب الأخلاقية والقانونية المرتبطة بتقنيات المعلومات والاتصال.	3.7	1.020	مرتفع
	أقوم بالعودة لبعض الكتب الالكترونية لتحسين عملية تعلم الأطفال.	3.64	1.001	متوسط
	أمتلك القدرة على توظيف التقنيات السمعية والبصرية المتاحة في المدرسة.	3.39	1.001	متوسط
	أقوم بتوظيف البرامج التعليمية الالكترونية في تعليم الأطفال.	3.545	0.998	متوسط
	أمارس مع الأطفال بعض الألعاب التعليمية الالكترونية.	3.57	0.879	متوسط
	أستخدم شبكات التواصل الاجتماعي لصالح العملية التعليمية.	3.7	1.018	متوسط
	أقوم بتدريب الأطفال على استخدام بعض التقنيات الحديثة في التعلم.	3.50	1.035	متوسط
	محور مهارات الثقافة الرقمية	**3,56**	**1.006**	**متوسط**
مهارات المهنة والحياة	أتعامل بإيجابية مع أوجه النقد المختلفة.	3.47	1.24	متوسط
	أمتلك القدرة على اتخاذ القرار المناسب في المواقف الطارئة.	3.778	1.020	مرتفع
	أتكيف بسرعة مع التغيرات المفاجئة.	3.54	1.19	متوسط
	أقوم بتدريب الأطفال على ممارسة الأدوار الاجتماعية داخل المدرسة.	3.07	1.236	متوسط
	أراعي مشاعر الآخرين أثناء التعامل معهم.	3.7	1.018	مرتفع
	أقوم بتوظيف العلاقات والمهارات الاجتماعية في حل مشاكل الأطفال السلوكية داخل المدرسة.	3.15	1.236	متوسط
	أمتلك القدرة على ضبط سلوكيات الأطفال داخل المدرسة.	3.7	1.018	مرتفع

	أستثمر نقاط القوة لدى الآخرين في تحقيق الأهداف المشتركة.	3.50	1.032	متوسط
	أمتلك القدرة على المبادرة والتوجيه الذاتي.	3.45	0.32	متوسط
	أتحدث بطلاقة أمام الجميع.	3.54	0.879	متوسط
	أمتلك علاقات إيجابية مع إدارة المدرسة.	3.7	1.020	مرتفع
	أحرص على تفعيل اللوائح والقرارات الخاصة بتطبيق العمل التعاوني.	3.45	1.014	متوسط
	أمتلك اتجاهات إيجابية نحو العمل بروح الفريق.	3.41	0.95	متوسط
	أعزز لدى الأطفال قيم التعاون والعمل الجماعي.	3.09	1.23	متوسط
	أعزز مهارات التواصل اللفظي لدى الأطفال.	3.61	1.018	متوسط
محور مهارات المهنة والحياة		**3,48**	**1.028**	**متوسط**
درجة الاستبانة ككل		**3,57**	**1,098**	**متوسط**

نلاحظ من الجدول (4) أن درجة ممارسة معلمات الصف الرابع من التعليم الأساسي لمهارات القرن الحادي والعشرين متوسطة، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجاباتهم على الاستبانة ككل (3,57) بانحراف معياري (1,098). وكان أدائهم على محور مهارات التعلم والابداع هو الأفضل، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم (3,66) وانحراف معياري (1,151)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم على محور مهارات المهنة والحياة (3,48) وانحراف معياري (1,028)، والمتوسط الحسابي على محور مهارات الثقافة الرقمية (3,56) وانحراف معياري (1.006)، وجاءت جميعها بمستوى متوسط، وبالتالي يمكن أن تعزو الباحثة نتيجة المستوى المتوسط إلى أن هناك نقص في التدريب المتاح للمعلمات على تطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين، وقد يكون هناك نقص في الموارد المتاحة للمعلمات لتطوير وتكامل مهارات القرن الحادي والعشرين في المنهج الدراسي، وقد يكون لدى المعلمات ضغوط زمنية كبيرة ومسؤوليات إضافية مرتبطة بالتدريس والإعداد للدروس تؤدي إلى تقليل فرص التدريب والتحضير اللازمين لتطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين بشكل كامل وفعال.

وقد يعزى امتلاك المعلمات لمهارات التعلم والإبداع بدرجة أعلى إلى أنه غالباً ما تركز المناهج الدراسية والبرامج التدريبية على مهارات التعلم والإبداع لأنها تعتبر أساسية في تحسين العملية التعليمية وتطوير قدرات الطلاب، لذلك، يمكن أن يكون المعلمون قد حصلوا على تدريب أعمق وأكثر تفصيلاً في هذا المجال مقارنة بمجالات أخرى.

وقد يعزى امتلاك المعلمات لمهارات الثقافة الرقمية بالمرتبة الأخيرة لكون بعض المعلمات قد يكونون أقل استعداداً أو رغبة في تبني التكنولوجيا الجديدة في التعليم بسبب صعوبات نفسية أو تقنية، وهذه المقاومة يمكن أن تؤثر سلباً على تطوير مهاراتهم في الثقافة الرقمية، وقد يعزى السبب أيضاً لكون البنية التحتية التكنولوجية في بعض المدارس غير كافية أو غير متاحة بشكل مستمر، مما يحد من فرص المعلمين لتطبيق وتطوير مهارات الثقافة الرقمية بفعالية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الخشاتي (2019)، وتتعارض مع ما توصلت إليه دراسة أبو عباة (2019)، ودراسة الفيفي (2019) التي كشفت أن أفراد عينة البحث يمتلكون درجة مرتفعة من مهارات القرن الحادي والعشرين.

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين تعزى لمتغير المؤهل العلمي (إجازة جامعية- دراسات عليا).

ويظهر الجدول رقم (5) نتيجة هذه الفرضية:

الجدول رقم (5) نتائج اختبار (T-test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث على مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين وفق متغير المؤهل العلمي

البعد	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (T)	قيمة الدالة الإحصائية sig t.test
الاستبانة ككل	إجازة جامعية	60	3.415	0.314	1.124	0.080
	دراسات عليا	14	3.124	0.145		

نلاحظ من الجدول (5) بأن قيمة احتمال الدلالة لاختبار (T-test) هو (0.080) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في درجة ممارسة معلمات الصف الرابع لمهارات القرن الحادي والعشرين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، إذ كانت الفروق غير دالة إحصائياً، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة البحث ربما قد تلقوا تدريباً متشابهاً على مهارات القرن الحادي والعشرين بغض النظر عن المؤهل العلمي الأساسي الذي حصلن عليه، إضافة إلى تشابه مصادر المعلومات والمناهج الدراسية وطبيعة عرض محتواها، وتختلف هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة الفيفي (2019) التي أظهرت وجود أثر ذي دلالة إحصائية يعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المعلمات من حملة شهادة الدكتوراه.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين تعزى لمتغير الالتحاق بالدورات التدريبية (ملتحق- غير ملتحق). ويظهر الجدول رقم (6) نتيجة هذه الفرضية:

الجدول رقم (6) نتائج الاختبار (ت) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث على استبانة مهارات القرن الحادي والعشرين وفق متغير الالتحاق بالدورات التدريبية

مهارات القرن الحادي والعشرين	الالتحاق بالدورات التدريبية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	قيمة الدالة الإحصائية sig t.test
	ملتحق	45	3.387	0.84	1.317	0.002
	غير ملتحق	29	2.547	0.68		

نلاحظ من الجدول (6) أن قيمة احتمال الدلالة لاختبار (T-test) هو (0.002) أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في

درجة ممارسة مهارات القرن الحادي والعشرين تبعاً لمتغير الالتحاق بالدورات التدريبية ولصالح المتوسط الأعلى، ويتبين أن الفروق جاءت لصالح المعلمات الملتحقات بالدورات التدريبية، وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن التحاق المعلمات بالدورات التدريبية ربما جعلهم أكثر تفانياً واهتماماً بتطوير مهاراتهم في القرن الحادي والعشرين بالمقارنة مع المعلمات الذين لم يشتركوا في هذه الدورات، وقد أسهم ذلك بشكل فعال في تنمية مهارات التفكير والتواصل والإبداع لديهم، إضافة إلى تدريبهم على كيفية توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين في العملية التعليمية، وفي هذا المجال فقط أكدت دراسة (Warner and Kaur,2017)، ودراسة (التوبي والنواعير ،2016) على ضرورة الاهتمام بإعداد المعلم المبدع، والاهتمام ببرامج إعداد وتأهيل المعلمين قبل وأثناء الخدمة في مجال الابداع والابتكار وعقد المزيد من الدورات التدريبية التي تسهم في اكساب المعلمين مهارات القرن الحادي والعشرين.

12- الاستنتاجات:

1- درجة ممارسة معلمات الصف الرابع من التعليم الأساسي لمهارات القرن الحادي والعشرين متوسطة.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمات الصف الرابع من التعليم الأساسي لمهارات القرن الحادي والعشرين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمات الصف الرابع من التعليم الأساسي لمهارات القرن الحادي والعشرين تعزى لمتغير الالتحاق بالدورات التدريبية ولصالح المعلمات الملتحقات بالدورات التدريبية.

13- المقترحات:

1- إقامة دورات تدريبية وورش عمل للمعلمات حول استخدام التكنولوجيا في التعليم وتعزيز مهارات التفكير النقدي والإبداعي.

2- إقامة الندوات التربوية التي تهدف إلى رفع مستوى وعي المعلمات حول التحديات التي تواجه العملية التربوية والتعليمية في القرن الحادي والعشرين وكيفية مواجهتها من خلال تشجيع التعاون والتواصل بينهن وبين زملائهن وإقامة جلسات النقاشات بينهم لتبادل المعرفة.

3- إعداد دليل للمعلم يتناول كيفية امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين وتطبيقها في العملية التعليمية.

4- توفير بيئة تعليمية محفزة وتزويدها بالتقنيات اللازمة لمواكبة متطلبات مهارات القرن الحادي والعشرين.

5- إجراء مزيد من الدراسات تهدف إلى الكشف عن مدى امتلاك التلاميذ لمهارات القرن الحادي والعشرين، ووضع نتائجها تحت تصرف دائرة تخطيط المناهج في وزارة التربية.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبوعباة، أثير إبراهيم محمد. 2021، درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لمهارات القرن الواحد والعشرين مع طفل الروضة في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظرهم. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، المجلد 40، العدد 189، مصر، ص 302- 340.
- الأتربي، شريف. 2020، **التعليم الالكتروني ومهارات القرن 21: أدوات واستراتيجيات التعلم الحديثة**، العربي للنشر والتوزيع، مصر.
- بن زيد، منيره. 2021، مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة، **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**، المجلد الخامس، العدد22، السعودية.
- ترلينج، بيرني؛ فادل، تشارلز. 2013، **مهارات القرن الحادي والعشرين التعلم للحياة في زمننا**، ترجمة بدر بن عبد الله، مركز النشر العلمي، الرياض.
- التوبي، عبد الله بن سيف؛ الفواعير، أحمد. 2016، دور مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عمان في إكساب خريجيها مهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين، **مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث**، المجلد2، العدد 2، الأردن، ص 18- 34.
- الحربي، عبد الله؛ والجبر، جبر. 2016، وعي معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في محافظة الرس بمهارات المتعلمين للقرن الحادي والعشرين. **المجلة التربوية الدولية المتخصصة**، العدد 5، المجلد 5، ص 24- 38.
- الحربي، نادية؛ التونسي، نبيلة. 2021، مدى ممارسة المعلمات لمهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس مقرر لغتي الخالدة من وجهة نظر معلمات المقرر

ومشرفاته، **مجلة التربية**، جامعة الأزهر، العدد 192، الجزء الأول، ص 560-605.

- حنفي، مها كمال. 2015، **مهارات معلم القرن ال 21**، ورقة عمل، كلية التربية، جامعة أسيوط.
- الحيلة، محمد. 2014، **مهارات التدريس الصفي**، دار المسيرة، عمان.
- الخشاتي، علي خلف عيسى. 2019، **درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين**. رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، كلية العلوم التربوية، الأردن.
- الخوالدة، محمد؛ الشمري، بايق. **2017**، تصورات معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية للنماذج النظرية لتعليم القراءة، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، المجلد 13، العدد 2، ص 153-169.
- روفائيل، عصام وصفي؛ يوسف، محمد أحمد. 2001، **تعليم وتعلم الرياضيات في القرن الحادي والعشرين**، مكتبة الأنجلو المصرية.
- الرويس، عزيزة. 2021، تقويم الممارسات التدريسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمات الصفوف الأولية بمدينة الرياض، **مجلة الجامعة الإسلامية**، العدد الخامس، الجزء الثاني.
- سبحي، نسرين. 2016، إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر العلوم، **مجلة العلوم التربوية**، المجلد1، العدد1، ص 1-66.
- السويفي، وائل صلاح. 2022، **وكالة الصحافة العربية**، مصر.
- السيد، سحر عبده محمد. 2021، **أثر** استراتيجية سوم (SWOM) في تدريس الرياضيات لتحقيق بعض مهارات القرن الحادي والعشرين، **مجلة تربويات الرياضيات**، المجلد 24، العدد 4، ص 251-278.

- شبلي، نوال محمد. 2014، إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم في التعليم الأساسي في مصر، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، المجلد 3، العدد 10، ص 1-33.
- شحاته، حسن؛ النجار، زينب. 2003، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية اللبنانية.
- الشماس، عيسى؛ ميلاد، محمود. 2017، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. كلية التربية، منشورات جامعة دمشق.
- عبد الحميد، وفاء سعد، **فاعلية برنامج مقترح في ضوء مهارات القرن (21) في تنمية الأداء التدريسي والاتجاه نحو مهنة التدريس للطالب معلم العلوم**، رسالة دكتوراه غير منشورة، مناهج وطرق تدريس العلوم، جامعة عين شمس، مصر.
- الغامدي، من بنت سعد. 2018، الاحتياجات التدريبية والتحديات التي تواجه معلمات الرياضيات في ضوء مهارات معلمة القرن الحادي والعشرين، **مجلة كلية التربية**، السعودية، المجلد 0، العدد 2، ص 468-528.
- الفيفي، امنة علي. 2019، مهارات جيل القرن الحادي والعشرون، **مجلة رواد الإبداع العلمي**، العدد 11، السعودية.
- لغبي، مفرح حسين. 2021، **دور قادة المدارس في تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمي ومعلمات محافظة العارضة**، المؤتمر الدولي لتأهيل وتمكين القيادات التربوية لتحقيق التميز المؤسسي، السعودية.
- النسور، زياد. 2021، **المعلم الذي نريد معلم الألفية الثالثة**، دار الأكاديميون، الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Alismail, H. A., & McGuire, P. (2015). 21st century standards and curriculum: Current research and practice. **Journal of Education and Practice**, 6(6), 150-154.
- Alismail, H.A., & McGuire, P. (2015). 21st Century Standards and Curriculum: Current Research and Practice. **Journal of Education and Practice**, 6, 150-154.
- Faulkner, J., & Latham, G. (2016). Adventurous lives: Teacher qualities for 21st century learning. **Australian Journal of Teacher Education**, 41(4), 9.
- Faulkner; J and Latham; G. (2016). Adventurous Lives: Teacher Qualities for 21st Century Learning. **Australian Journal of Teacher Education**, 41(4)
- Guffová, D., Haviar, M., & Sisáková-Chovanová, A. (2022). 21st century skills in educational standards for lower secondary education in Slovakia. **Norma.**
- Risinger, C.F. (2008). **Teaching and Learning about Skills for the 21st Century Using the Internet.**
- Supriyono, S., & Prabowo, J. (2019). **The Transformation Of 21st Century Learning Assessment in Courses of Curriculum 2013.**
- Warner; S and Kaur; A (2017) The Perceptions of Teachers and Students on a 21st Century Mathematics Instructional Model**, International Electronic Journal of Mathematics Education**, 12(2) ،p193-215.

درجة امتلاك طلاب المرحلة الثانوية لمهارات الفهم القرائي من وجهة نظر مدرّسي اللغة العربية

الباحثة : يمام هيثم إسماعيل
جامعة البعث – كلية التربية

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة امتلاك طلاب المرحلة الثانوية لمهارات الفهم القرائي من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية، ولتحقيق هدف الدراسة تمّ اتّباع المنهج الوصفي المسحي، من خلال إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي، وتحويلها إلى استبانة لتطبيقها، وتم تطبيقها على عينة بلغت (130) مدرّساً من مدرّسي اللّغة العربية في مدينة حمص في سورية، وقد أسفرت نتائج البحث عن الآتي: حازت مجالات الاستبانة على درجة امتلاك امتدّت بين الضعيفة والمتوسطة، وقد حلّ مجال مستوى الفهم الاستنتاجي في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي قدره (1,55)، ونسبة مئوية بلغت (51,77%)، وتحقق بدرجة امتلاك متوسطة، تلاه مجال مستوى الفهم النقدي في الترتيب الثاني، بمتوسط حسابي قدره (1,43)، ونسبة مئوية بلغت (47,93%)، وتحقق بدرجة امتلاك ضعيفة، تلاه مجال مستوى الفهم المباشر في الترتيب الثالث، بمتوسط حسابي قدره (1,36)، ونسبة مئوية بلغت (45,41%)، وتحقق بدرجة امتلاك ضعيفة، ثم مجال مستوى الفهم التذوّقي في الترتيب الرّابع، بمتوسط حسابي قدره (1,28)، ونسبة مئوية بلغت (42,72%)، وتحقق بدرجة امتلاك ضعيفة، بينما حلّ مجال مستوى الفهم الإبداعي في الترتيب الأخير، بمتوسط حسابي قدره (1,27)، وبنسبة مئوية بلغت (42,42%)، وتحقق بدرجة امتلاك ضعيفة.

الكلمات المفتاحية: المرحلة الثانوية، مدرّسي اللّغة العربية، مهارات الفهم القرائي

Abstract of Study

The study aimed to determine the extent to which secondary school students possess reading comprehension skills from the point of view of Arabic language teachers. To achieve the goal of the study, a descriptive survey method was followed, by preparing a list of reading comprehension skills, converting it into a questionnaire for application, and it was applied to a sample of (30) teachers. Of the Arabic language teachers in the city of Homs in Syria, the results of the research resulted in the following: The areas of the questionnaire had an availability score that ranged between weak and medium, and the field of the level of deductive understanding ranked first, with an arithmetic mean of (1.55), and a percentage of (51.77%), and was achieved with a moderate degree of availability, followed by the field of critical understanding level in second place, with an arithmetic average of (1.43), and a percentage of (47.93%), and was achieved with a weak degree of availability, followed by the field of direct understanding level in It ranked third, with an arithmetic average of (1.36) and a percentage of (45.41%), and was achieved with a weak degree of availability. Then the field of level of gustatory understanding came in fourth place, with an arithmetic average of (1.28) and a percentage of (42). 72%, and was achieved with a weak degree of availability, while the field of creative understanding level came in last place, with an arithmetic average of (1.27), and with a percentage of (42.42%), and was achieved with a weak degree of availability.

Keywords: Secondary stage , Arabic language teachers , reading comprehension skills

مقدمة الدراسة:

تعدّ اللّغة من أميز اللّغات الإنسانية، وأوضح خصائص الجنس البشري، فهي مرآة العقل، وحافظة المعرفة، ونظام من الأصوات اللّفظية التي تستخدم في عملية الاتصال بين الناس، فيستطيع الإنسان بواسطتها نقل أفكاره وأحاسيسه وحاجاته إلى غيره، وتُعَدّ مجالاً خصباً في تنمية الإبداع لأنّها لغةً غنيّة بالأفكار والتصورات والأخيلة، وتهدف إلى تنمية قدرة الطلاب على الإبداع والتذوّق وتوليد الأفكار وإنتاجها.

ويمثّل الفهم القرائي الغاية الرئيسة من تعلّم القراءة بصفة خاصة، والمحصّلة النهائية لتعليم مهارات اللغة بصفة عامة، فالاستماع والتحدث والكتابة أيضاً غايتها الوصول إلى الفهم، وعندما يكتمل اكتساب المتعلّمين لمهارات اللغة كلها، يصل الفهم لديهم إلى مرحلة متقنة تعينهم على التفكير المنظم، إذ يصبحون خلال ذلك قادرين على التمييز بين موضوعات اللغة العربية وفنونها من جهة، وبين مهارات اللغة العربية وتوظيفهم لها.

واللغة ظاهرة سلوكية إنسانية تؤدي وظيفة حياتية مهمة في الاتصالات للاستجابة بتنفيذ حاجات الإنسان التعبيرية والفكرية، ومنظومة مترابطة تؤثر وتتأثر في تعليم وتعلّم المواد الدراسية، وأداة المتعلم في التفكير والتواصل مع المجتمع (الشخريتي، 2009، ص. 3).

كما أنّ الهدف من تعليم اللغة يتجلى في تمكين متعلّميها من صقل أفكارهم ونقلها، وتنمية ميلهم إلى القراءة وفهمها، حتى يتمكنوا من التعبير عما يجول في خاطرهم، وتعينهم على استخدامها وتوظيفها في حياتهم، وتسهم في تعميق الفهم نحو المقروء، ثم الإنتاج السّليم للمعاني والمفردات.

وترتبط القراءة ارتباطاً وثيقاً بحواس القارئ المختلفة خاصة حاسة البصر، وهي الخطوة الأولى في طريق التعلّم لفكّ رموز الحروف والكلمات، وتمريرها للدماغ في عمليات ذهنية، بهدف الانتقال من المعلوم إلى المجهول في عالم المعرفة، والتقدم لفهم التاريخ واكتشاف الكنوز الخفية، ومعها يعلو مستوى التنوير الفردي للقارئ، وتزداد معرفته العامة والأكاديمية. ولأجل بناء المعنى ووصول القارئ إلى مرحلة فهم المقروء، لا بدّ من

وجود علاقة وجدانية بينه وبين موضوع النص، والتفاعل معه من خلال ربط محتواه بالمعرفة السابقة (Cer& Sahin, 2016).

ويعد الفهم القرائي أساس عملية القراءة، وهو حجر الزاوية بالنسبة لها، ولا قيمة للقراءة بلا فهم، فالفهم هو الغاية من القراءة، وهو كذلك سلاح المتعلم نحو الصدارة الاجتماعية، والفكرية، والثقافية، وذروة مهارات القراءة للسيطرة على مهارات اللغة كلها. فالفهم القرائي من أكثر مهارات اللغة أهمية، لأنّه الغاية لكل قراءة، ولا فائدة لأي قراءة بلا فهم، فالمتعلّم الذي يتمكن من مهارات فهم المقروء يحقق الأهداف التي يقرأ من أجلها، فيوسّع من خبراته، ويستفيد من تلك الخبرات في حل مشكلاته، ويمتلك مهارات اللغة، والقدرة على تحقيق النجاح في العملية التعليمية، بالإضافة إلى اتساع أفكاره، وثراء معلوماته (الشهري، 2012، ص، 44).

وتصنف مهارات الفهم القرائي في مستويات مختلفة تبدأ من مستوى الفهم المباشر والفهم الاستنتاجي والفهم الناقد، والفهم التذوقي، ثم الفهم الإبداعي، ولكلّ مستوى من هذه المستويات مجموعة من المؤشرات الأدائية التي لا بدّ لكلّ متعلّم أن يمتلكها، حتّى يتعلّم اللّغة بشموليتها (هاني، 2012). وتأتي أهمية الفهم القرائي من كونه ضمان للارتقاء بلغة المتعلّمين، وتزويدهم بأفكار ثرية، ممّا يؤدي إلى تحسين الواقع التعليمي، ومن هنا جاءت الدراسة لتعرّف درجة امتلاك طلاب المرحلة الثانوية لمهارات الفهم القرائي في المرحلة الثانوية.

وبما أنّ الفهم القرائي أحد مهارات التفكير، التي تفيد في تدريب الطلاب على الإبداع، وله دور مهم في تكوين شخصيتهم لغوياً، جاء هذا الاهتمام والتركيز بتنمية مهاراته لدى طلاب المرحلة الثانوية، لأنها تعد تمهيداً لمرحلة أعلى هي المرحلة الجامعية، والتي تتطلب فهماً أوسع وأعمق للمقروء، ذلك من طبيعة المرحلة التي تتسع فيها دائرة استخدام اللّغة المكتوبة، فيكون للفهم القرائي دوره في حياة الطلاب، فيفسح المجال أمامهم لإعمال الرؤية والخيال، واختيار الألفاظ والمفردات واللّغة والتراكيب والجمل والأساليب، وترتيبها، وحسن صياغتها.

فقد أشارت بعض الأدبيات التربوية إلى أهمية مهارات الفهم القرائي في اللغة العربية، وضرورة امتلاك المتعلّمين لها، ومنها دراسة كل من الخليل (2022) امبو سعيدي (2018)، و البحري (2016)، والنصار (2016)، و Lee (2016)، التي خلصت جميعها إلى أهمية امتلاك المتعلمين لمهارات الفهم القرائي وتنميتها لديهم، لأنها تفيد في إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج، والاستفادة من المقروء بأفضل صورة ممكنة، بالإضافة إلى التفوق الدراسي في جميع المجالات.

مشكلة الدراسة:

القراءة حجر الزاوية الذي ترتكز عليه مهارات اللغة الأخرى، فإدراك المتعلّم وفهمه لما يقرأ يحلّق به في فضاءات المعارف الأخرى، وهذا يحتم على المعلم استخدام أحدث الوسائل والاستراتيجيات الحديثة في مجال تعليم القراءة، إذ يتم تطويعها للوصول للفهم القرائي وتحقيق أفضل النتائج في العملية التعليمية.

وعلى الرغم من ذلك فقد لمست الباحثة من خلال عملها في ميدان التدريس لمادة اللّغة العربية في المرحلة الثانوية، وتعاملها مع مناهجها، ضعف الطلاب في مهارات الفهم القرائي، وتجلّت مظاهر الضعف في اختصار فهم المقروء غير المتعمّق للتراكيب اللّغوية، وضعف في تحديد العنوان المناسب، وبيان تفاصيل الموضوع، واستنتاج الفكرة الرئيسة، واستنتاج هدف الكاتب من كتابة النص المقروء.

وقد نادت الدراسات بضرورة تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين من خلال امتلاكهم مهارات الفهم القرائي، والتي ما هي إلا مهارات تفكير، لأنّ الفهم القرائي عملية عقلية معقدة (2003,Galloway). كما ركزت المعايير الوطنية للمناهج ما قبل التعليم الجامعي في سورية على عدة نقاط من بينها تنمية الفهم القرائي، وأساليب التفكير بما يناسب كل مرحلة (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2016، ص. 20).
ومن خلال اطلاع الباحثة على عدد من الدراسات التي بحثت في مهارات الفهم القرائي، تبيّن وجود ضعف في مهارات القراءة وفهم المقروء لدى المتعلمين، ومنها دراسة خليل

(2022)، و البلوشية (2020)، وSaqirli (2016)، وعبابنة (2015)، وسليمة (2013).

وفي ضوء المعطيات السّابقة، وخبرة الباحثة العملية في التدريس، ولأهمية مهارات الفهم القرائي وضرورة امتلاكها، تتحدد مشكلة الدراسة في تعرّف درجة امتلاك طلاب المرحلة الثانوية لمهارات الفهم القرائي من وجهة نظر مدرّسي اللغة العربية، ولحل هذه المشكلة تتطلب الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما مهارات الفهم القرائي اللاّزمة لطلاب المرحلة الثانوية؟

2- ما درجة امتلاك طلاب المرحلة الثانوية لمهارات الفهم القرائي من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية؟

أهمية الدراسة: تتحدد أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

- تفيد في تحديد مهارات الفهم القرائي في المرحلة الثانوية، وتأكيد ضرورة امتلاك طلاب المرحلة الثانوية لها.

- تفيد الدراسة بما تمثله من أدوات، وما اشتملت عليه من نتائج الباحثين والمهتمين في مجال اللغة العربية، وتسليط الضوء على مهارات الفهم القرائي.

- تفيد القائمين على تأليف مناهج اللغة العربية وتطويرها من خلال تزويدهم بمهارات الفهم القرائي، وتوفير ما يلزم لاكسابها لطلاب المرحلة الثانوية.

- تفيد في تقديم صورة واقعية علمية حول امتلاك طلاب المرحلة الثانوية لمهارات الفهم القرائي من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية، والإفادة منها أيضاً في التخصصات الجامعية المختلفة.

أهداف الدراسة: ترمي الدراسة إلى تحقيق الآتي:

1- تعرف مهارات الفهم القرائي اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية.

2- تحديد درجة امتلاك طلاب المرحلة الثانوية لمهارات الفهم القرائي من وجهة نظر مدرّسي اللغة العربية.

- حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- الحدودُ الزمانية : العام الدراسي 2023/2024

- الحدودُ المكانية : مدارس المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص في سورية.

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على مهارات الفهم القرائي في المرحلة الثانوية، وتناولت مهارات الفهم القرائي، وهي: مستوى الفهم المباشر والفهم الاستنتاجي والفهم الناقد، والفهم التذوقي، ثم الفهم الإبداعي.

- مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

- مهارات الفهم القرائي:

تعرّف مهارات الفهم القرائي بأنّها: قدرة الفرد على التعرّف والإدراك الصحيح لما يدلّ عليه الرمز اللّغوي سواء أكان كلمة أم جملة أم فقرة أم عبارة، وسط السّياق العام للنص، مع القدرة على النقد والتحليل وإدراك العلاقات المختلفة بين مفردات النص، وبين حصيلة الفرد من الخبرات (جاب الله، 2007، ص. 22).

وعرّفت الباحثة مهارات الفهم القرائي إجرائيّ ا بأنهّا :امتلاك طلاب المرحلة الثانوية القدرة على فهم المقروء فهما حرفياً واستنتاجياً، واستنتاج معانيه الضمنية، ونقده، وتذوق الجوانب الجمالية فيه، والقدرة على إضافة معرفة جديدة، وتقاس درجة امتلاك الطلاب لهذه المهارات بناءً على آراء المدرسين التي يتم الحصول عليها من خلال الاستبانة المعدّة لهذا الغرض.

مدرسي اللغة العربية:

تُعرّف اللغة اصطلاحاً بأنها: أداة تواصل وتعبير عما يتصوره الإنسان ويشعر به، وهي وعاء للمضامين المنقولة، سواء أكان مصدرها الوحي، أم الحس، أم العقل، وهي أداة لتمحيص المعرفة الصحيحة، وضبط قوانين التخاطب السليم (ابن تيمية، 2006، ص.8).

ومدرسي اللغة العربية إجرائياً: يُقصد بهم مدرسو اللغة العربية الذين يدرسون مادة اللغة العربية وآدابها في مدارس التعليم الثانوي في مدينة حمص للعام الدراسي 2023/2024.

المرحلة الثانوية:

هي المرحلة التي تتضمن ثلاثة صفوف دراسيّة، وتمتد من الصف الأول الثانوي حتى الصف الثالث الثانوي، وتتراوح أعمارهم بين الخامسة عشرة والسابعة عشرة.

الإطار النظري والدراسات السّابقة:

تعد مهارة القراءة إحدى مهارات اللغة العربية الأربع (الاستماع–التحدث –القراءة– الكتابة)، والقراءة واحدة من أهم المهارات في حياة المتعلّم، إذ تؤدي وظيفة مهمة في حياة الإنسان عبر تطوره الحضاري فهي الأساس القوي لعمليتي التعليم والتعلم، وتسهم في إثراء دائرة معارف الإنسان وتوسيعها وفي تطوره الثقافي والفكري، والهدف من كل قراءة فهم المعنى أساساً، والخطوة الأولى في هذه العملية ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب، وربط الخبرة بالرمز أمر ضروري، ولكنه أول أشكال الفهم والفهم في القراءة يشمل الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقروءة وتذكر هذه الأفكار واستخدامها فيما بعد في الأنشطة الحاضرة والمستقبلة، والنمو المستمر في عملية القراءة ذو أشكال كثيرة، والهدف من هذا هو فهم الأفكار.

ويرى مكي (Mckee, 2012) أن القارئ في أثناء معالجة المعلومات المتضمنة في النص المقروء يقوم بتكوين عملية الفهم حولها، ووصف عملية القراءة بأنها مهارة إدراكية معرفية في الأساس وليست مجرد مهارات لغوية.

وقد أَشار بيرنز وكيلبان (Burns & Kelebhan, 2010) إلى أنَّ الفهم القرائي يتناول البنية العميقة للغة، ما يساعد القارئ على استيعاب المسموع والمكتوب، إضافة إلى تناول القراءة الوجه الظاهري للغة؛ وذلك بتفاعله مع المادة المقروءة، وبذلك يصبح المتعلم قادراً على توجيه الأَسئلة، والإفادة من النّصوص المقروءة، إذْ إنَّ القارئ يتوصّل للفهم بتفاعله مع النّصوص المقروءة، وبهذا يكتمل المعنى لديه.

فالفهم بما يشتمل عليه من مهارات، يشير إلى قدرة المتعلم على إظهار فهم عام للنص، والقدرة على الاستنتاج، إضافة إلى المعرفة الحرفية وقدرة الطلاب على توسيع فكرهم في النص (البصيص،2011، ص. 16).

وترى الباحثة أنّ الفهم يتخذ أبعاداً جديدة، تتسع جوانبه لتشتمل على جميع القدرات العقلية: الدنيا والعليا لعملية القراءة، بدءاً بالمستوى الحرفي المباشر، وانتهاء بالإبداع.

مستويات الفهم القرائي:

يمكن استعراض أبرز هذه التصنيفات على النحو الآتي:

التصنيف الأول: يضع هذا التصنيف الفهم في ثلاثة مستويات، تبعاً للمهارات العقلية التي يوظفها القارئ في أثناء قراءته، وتتمحور حوله ثلاث مهارات أساسية هي:

– الاستيعاب: ويتضمن معرفة الكلمات الجديدة، واستخلاص الفكر من النص، والتمييز بين الثانوي والرئيس من الفكر، وربط الرموز بالفكر التي تدل عليها، وتلخيص الفكر من النص.

– نقد المقروء: وفيه تظهر قدرة القارئ على تحديد ماله صلة وما ليس له صلة بالموضوع، واختيار التفضيلات التي تؤيد رأياً، أو تبرهن صحة قضية، والكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين الحقائق، والوقوف على المعاني البعيدة التي يقصدها المؤلف.

– التفاعل مع النص المقروء: إذ يربط المعاني المتصلة في وحدات فكرية كبيرة ويكشف عن مشكلات جديدة، قد تكون بارزة أو متصلة بالنص المكتوب (طعيمة، 1998، 149).

التصنيف الثاني: ويتوزع على ثلاثة مستويات:

1- مستوى الفهم الحرفي (قراءة السطور): ويتضمن مهارات تطوير الثروة اللفظية، وتحديد التفاصيل، وتحديد الفكرة العامة المصرح بها، وفهم بناء النص، وتنفيذ التعليمات.

2- مستوى الفهم التفسيري (قراءة ما بين السطور): ويتضمن مهارة تفسير الكلمات واستخلاص النتائج واستنتاج العمليات الحسابية اللازمة لحل المسائل اللفظية.

3- مستوى الفهم التطبيقي (ما وراء السطور): ويقصد به قدرة الطالب على اقتراح أكثر من حل مبتكر لمشكلة أو قضية ما وإعادة صياغة نص أدبي بأسلوبه والتعبير عنه بالرموز (طعيمة والشعيبي، 2006، 92).

– أهمية الفهم القرائي:

إنّ الفهم القرائي ضمان للارتقاء بلغة المتعلم وتزويده بأفكار ثرية، وإكسابه مهارات متعددة، ولا سيّما أنّ ذلك يعد مطلباً أساسياً في القراءة والفهم أياً كان محتواه، ومجاله، يؤدي إلى تحسين الواقع، وينعكس أيضاً على الحياة الاجتماعية والفكرية والسياسية في المجتمع.

وذكرت أحمد(2011، ص. 22) أنّ أهمية الفهم القرائي تتمثل فيما يأتي:

– يكسب المتعلم مهارات حل المشكلة ويعينه على فهم حيثياتها.

– الفهم القرائي عنصر أساسي وهام في نجاح المتعلم في المواد الدراسية المختلفة.

– يربط الخبرات السابقة للتلاميذ بالخبرات الحالية والمستقبلية، مما يساعد التلميذ على التنبؤ.

– مهارات الفهم القرائي:

القراءة ليست عملية أحادية الجانب، وإنما هي مهارة تتضمن مجموعة معقدة وتشكيلة متكاملة من المهارات المعرفية– اللغوية وغير اللغوية تتراوح بين المستويات الدنيا والعليا من المعالجة (Nassaji,2003,262).

وتدرّس عملية الفهم القرائي على أنها مهارات متعددة على الرغم من أنّها عملية تفكير غير محسوسة، وتشتمل مهارات الفهم على الآتي:

-تذكر معاني الكلمات.

-استنتاج معاني كلمة من خلال النص.

-ايجاد إجابات واضحة مباشرة للأسئلة أو من خلال إعادة صياغة المحتوى.

-ربط الأفكار الموجودة في النص بعضها ببعض.

-القيام باستنتاجات من خلال قراءة النص.

-متابعة التركيبة اللغوية للقطعة القرائية.

واشتقت الباحثة قائمة بمهارات الفهم القرائي من خلال اطلاعها على العديد من الدراسات، صنّفت إلى مستوياتها الخمسة (مستوى الفهم المباشر والفهم الاستنتاجي والفهم الناقد، والفهم التذوقي، ثم الفهم الإبداعي).

- الدراسات السّابقة:

أجري العديد من الدراسات في مجال القراءة والفهم القرائي، وقد أمكن للباحثة الاطلاع على بعض هذه الدراسات، والإفادة منها في تحديد مهارات الفهم القرائي، ومدى امتلاك المتعلمين هذه المهارات.

-دراسة القحطاني (2018): هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة لطلاب اللغة العربية في جامعة الملك خالد وتعرف مستوى الفهم القرائي لديهم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهدافها تم إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي، وبناء اختبار مهارات الفهم القرائي، وتم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية تكونت من (245) طالباً، وبينت النتائج ضعف الطلاب في مستويات الفهم القرائي كافة.

- دراسة بودين "Boden" (2018): هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر ضعف الفهم القرائي في الرياضيات لدى المعلمين على تحسين معرفة الطلاب وفهمهم للموضوعات الرياضياتية وذلك في إحدى ضواحي مقاطعة ميدوسترن " Medostron "، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (29) طالباً

من طلاب الصف الثامن، وأعد الباحث بطاقة ملاحظة لتطبيقها على الطلاب، وتمت الدراسة لمدة ستة أسابيع، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن ضعف المعلم في القراءة الرياضياتية له تأثير في تحسين معرفة الطلاب وفهمهم للموضوعات الرياضياتية.

- **دراسة خليل (2018):** هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات قراءة الرياضيات المتوافرة في محتوى كتاب الرياضيات للصف السابع الأساسي، ومدى توفر هذه المهارات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أدوات الدراسة من: قائمة مهارات قراءة الرياضيات، وأداة تحليل المحتوى، وأسفرت نتائج الدراسة عن تعرف مدى توفر مهارات قراءة الرياضيات بنسبة جيدة في كتاب الجبر، ولكنه أعطى بعض المستويات درجة توفر أكبر من المستويات الأخرى، فجاء مستوى تحليل العلاقات المقروءة أولاً بنسبة بلغت 46،39%، تلاها مستوى التعبير اللفظي بنسبة بلغت 19،36%، ثم مستوى تحليل المسائل وحلها بنسبة بلغت 62،13%، وأخيراً مستوى التعبير الرمزي بنسبة بلغت 70،10%.

- **دراسة أكاسلي "Akasli"(2016):** هدفت إلى تعرف آثار القراءة والفهم في الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية، واستخدم الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (344) طالباً، واستندت الدراسة إلى البيانات التي تم جمعها من نتائج الطلاب في المدراس الثانوية، وآراء معلمي المدارس الثانوية من خلال استبانة معدة لهذا الغرض، وتوصلت الدراسة إلى وجود ضعف في مستويات الفهم القرائي، ووجود علاقة قوية بين نتائج فهم القراءة ونجاح الطلاب في الرياضيات.

- **دراسة العذيقي (2015):** هدفت إلى الكشف عن فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنميه بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة القنفذة السعودية، واتبعت المنهج التجريبي على عينة تكونت من (50) طالبًا من الصف الأول الثانوي وزعت بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم إعداد قائمة بمهارات القراءة، واختبار لقياس مهارات القراءة، وأظهرت النتائج ضعف الطلاب في مستويات الفهم القرائي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل البعدي في: مهارات الفهم الحرفي، ومهارات الفهم الاستنتاجي، ومهارات الفهم النقدي، ومهارات الفهم التذوقي، ومهارات الفهم الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية.

– **دراسة الغلبان(2014):** هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساس، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي، إذ طبقت الدراسة على عينة من تلميذات الصف الرابع الأساس وبلغ عددهن(103)، وتمثلت أدوات الدراسة وموادها في قائمة مهارات الفهم القرائي، واختبار مهارات الفهم القرائي، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات التلميذات في المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي بمستوياته (الحرفي– الاستنتاجي– النقدي –لإبداعي) ولصالح المجموعتين التجريبيتين .

– **دراسة الحداد (2013):** هدفت الدراسة إلى استكشاف فاعلية استراتيجية قائمة على مدخل اللغة لتدريس القراءة في تحسين الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع المنهج التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من(123) طالباً وطالبة ، وتمثلت أداة الدراسة في (اختبار مهارات الاستيعاب القرائي). أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً بين أداء طلبة المجموعتين في مهارات الاستيعاب القرائي لمصلحة المجموعة التجريبية، وأن هناك فرقاً دالاً بين أداء التلاميذ والتلميذات في مهارات الاستيعاب القرائي لمصلحة التلميذات .

– **دراسة الشّهري (2012):** هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. واتبعَت الدراسة المنهج شبه التجريبي، إذ طبقت الدراسة على عينة بلغ حجمها(61) تلميذا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، فيما تمثلت أدوات الدراسة في قائمة مهارات الفهم القرائي، اختبار الفهم القرائي، مقياس الاتجاه نحو القراءة. توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها؛ وجود ضعف في مستويات الفهم القرائي لدى التلاميذ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء البعدي لمستويات الفهم القرائي كل على حدة (المستوى الحرفي– المستوى النقدي– المستوى الاستنتاجي– المستوى الابداعي –المستوى التّذوقي)، بعد ضبط الأداء القبلي لصالح المجموعة التجريبية.

- التعقيب على الدراسات السّابقة:

تباينت الدراسات السّابقة في تحديد هدف البحث، وهو تنمية مهارات الفهم القرائي، ولكنها اختلفت فيما بينها في اختيار المادة التعليمية، فقد تناولت دراسة كل من Boden (2018)، وخليل (2018)، و Akasli (2016)، مهارات الفهم القرائي في الرياضيات، بينما تناولت دراسة الحداد (2013)، والشّهري (2012)، مهارات الفهم القرائي في تدريس القراءة، وتناولت دراسة الغلبان (2014)، توظيف إستراتيجيتين في تنمية مهارات الفهم القرائي.

أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السّابقة:

- **من حيث المنهج المستخدم:** اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السّابقة في تحديد منهج البحث وهو المنهج الوصفي، عدا دراسة كل الغلبان (2014)، والحداد (2013) التي تناولت المنهج التجريبي، بينما تناولت دراسة الشهري (2012)، المنهج شبه التجريبي.

- **من حيث أدوات البحث:** اتفقت الدراسة مع بعض الدراسات السّابقة في اختيار أداة البحث، وهي قائمة بمهارات الفهم القرائي، واستبانة بمهارات الفهم القرائي، عدا دراسة كل من Boden (2018)، التي تناولت بطاقة ملاحظة، ودراسة الغلبان (2014)، والشهري (2012) التي تناولت اختباراً بمهارات الفهم القرائي، ومقياساً لقياس هذه المهارات.

- **من حيث عينة الدراسة:** اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة Akasli (2016) في اختيار المرحلة الدراسية وهي المرحلة الثانوية، بينما اختلفت عن دراسة كل من Boden (2018) التي تناولت الصف الثامن الأساسي، والخليل (2018) التي تناولت الصف السّابع الأساسي، والغلبان (2014) التي تناولت الصف الرابع الأساسي، والحداد (2013) التي تناولت الصف التاسع الإعدادي، والشهري (2012) التي تناولت الصف السادس الأساسي.

ولعلّ ما يميّز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنّها حاولت البحث في درجة امتلاك طلاب المرحلة الثانوية لمهارات الفهم القرائي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية.

-إجراءات الدراسة:

- منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، إذ تم بناء قائمة بمهارات الفهم القرائي اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية، وتحويلها إلى استبانة تم تطبيقها على عينة من مدرسي اللغة العربية، ثم القيام بعملية العد الكمي لهذه المهارات للحكم على مدى امتلاك الطلاب لها.

- مجتمع الدراسة وعينتها:

- تكون مجتمع الدراسة من جميع مدرّسي اللغة العربية في مدينة حمص في سورية للعام الدراسي 2023/2024، والبالغ عددهم (258) بحسب إحصائية دائرة الإحصاء بمديرية التربية بمحافظة حمص.

- عينة الدراسة: بعض مدرسي اللّغة العربية القائمين على التدريس في المرحلة الثانوية خلال العام الدراسي 2023/2024م، والبالغ عددهم (130) مدرّساً من مدرّسي اللّغة العربية في مدينة حمص في الجمهورية العربية السّورية.

- أدوات الدراسة:

أولاً: قائمة مهارات الفهم القرائي:

هدفت القائمة إلى تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة والمناسبة لطلاب المرحلة الثانوية، وقد استندت الباحثة في إعداد الصورة الأولية للقائمة إلى مصادر عديدة أهمها:

- بعض البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات الفهم القرائي كدراسة الخليل (2016)، والمطاوعة (2010)، والقرشي (2003).

- أهداف تعليم اللّغة العربية في المرحلة الثانوية كما وردت في دليل المعلم ووثيقة المعايير الوطنية للمناهج التعليم في سورية 2016.

- آراء المتخصصين في اللّغة العربية وطرائق تدريسها والقائمين على تدريسها من معلمين وموجهين تربويين.

- الخبرة الشخصية للباحثة في تعليم اللغة العربية.

ثانياً: استبانة بمهارات الفهم القرائي:

هدفت الاستبانة إلى تعرّف درجة امتلاك طلاب المرحلة الثانوية لمهارات الفهم القرائي من وجهة نظر مدرّسي اللّغة العربية، وتكوّنت الاستبانة بصورتها الأولية من (33) مهارة فرعية، توزّعت على خمسة مجالات رئيسة، هي (مستوى الفهم المباشر والفهم الاستنتاجي والفهم الناقد، والفهم التذوقي، ثم الفهم الإبداعي)، وتمّ تصدير الاستبانة بمقّدمة تبّين الهدف منها، وأقسامها، وطريقة الاستجابة لها، من خلال اختيار درجة توفر المهارة، وفقاً لمقياس ثلاثي: بدرجة جيّدة (3)، ودرجة متوسطة (2) ودرجة ضعيفة (1).

- صدق بطاقة الاستبانة:

عُرِضت الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصّين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية البالغ عددهم (8) محكمين، لإبداء الرأي في فقرات الاستبانة، من حيث صياغة الفقرات، ومدى مناسبتها للمجال الذي وضعت فيه، إما بالموافقة عليها، أو تعديل صياغتها، أو حذفها لعدم أهميتها، ولقد تم الأخذ برأي الأغلبية في عملية تحكيم فقرات الأداة، وتمّ حذف أو دمج عدد من المهارات المكررة والمتداخلة؛ لتقتصر الاستبانة في صورتها النهائية على (28) مهارة، توزّعت على المجالات الخمسة، بعد استبعاد (5) مهارة.

- ثبات الاستبانة:

تأكدت الباحثة من ثبات الاستبانة من خلال الثبات عبر الزمن، إذ تم تطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من عشرة من مدرّسي اللغة العربية من خارج أفراد عينة البحث لأول مرة، تم تطبيقها مرة ثانية بفاصل زمني عشرة أيام، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات لكل مستوى من مستويات الفهم القرائي:

الجدول رقم (1) معاملات الثبات لمستويات الفهم القرائي:

المستوى	أرقام المفردات	عدد المفردات	معامل بيرسون
مستوى الفهم المباشر	4-1	4	0,92
مستوى الفهم الاستنتاجي	9-5	5	0,90
مستوى الفهم الناقد	16-10	7	0,90
مستوى الفهم التذوقي	21 -17	5	0,93
مستوى الفهم الإبداعي	28 -22	7	0,89
الاستبانة الكلية	28-1	49	0,91

يتضح من الجدول رقم (1) أن قيم معامل الثبات مرتفعة لجميع مستويات الفهم القرائي وللدرجة الكلية للأداة، حيث بلغت قيمة الدرجة الكلية لمفردات الاستبانة (0,91)، وتراوحت قيم معامل الثبات للمستويات بين (0,89 – 0,93)، حيث بلغت (0،92) لمستوى الفهم المباشر، و (0،90) لكل من مستوى الفهم الاستنتاجي ومستوى الفهم الناقد، و(0،93) لمستوى الفهم التذوقي، و (0،89) لمستوى الفهم الإبداعي، وتشير هذه القيم إلى تمتع أداة مهارات الفهم القرائي بدرجة عالية من الثبات سواء للمستويات الخمسة أو للدرجة الكلية للأداة.

- تطبيق أداة الدراسة والمعالجة الإحصائية:

وُزِعت الاستبانة على جميع أفراد عينة الدراسة، وبعد التطبيق تمّ تدقيق الأداة للتحّقق من جديّة أفراد العينة واستكمال الاستجابات والبيانات، وقد تبيّنت صلاحية الاستبانات جميعها، وجرى تفريغ البيانات وتحليلها باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، وتمّ استخدام المتوسط الحسابي والنسبة المئوية، لكلّ مجال ولكّل مفردة فيها، وبما أن تقدير الاستجابات من النوع الثلاثي تمّ اعتماد النسب المئوية الآتية في تفسير النتائج:

- جدول رقم (2) يوضح معيار الحكم على درجة امتلاك طلاب المرحلة الثانوية لمهارات الفهم القرائي بناء على آراء المدرّسين

مدى النسبة المئوية	درجة الامتلاك
75% فأكثر	كبيرة
من 50% إلى 74%	متوسطة
أقل من 50%	ضعيفة

- نتائج الدراسة وتفسيرها:

- النتائج المتعلّقة بالتساؤل الأوّل: ونصّه: "**ما مهارات الفهم القرائي اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية؟**"، وتمّ الإجابة عن هذا التساؤل في سياق إعداد قائمة مهارات الفهم القرائي، وتحويلها إلى استبانة، وقد اقتصرت القائمة على (28) مهارة.

- النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني: ونصه: "**ما درجة امتلاك طلاب المرحلة الثانوية لمهارات الفهم القرائي من وجهة نظر مدرّسي اللّغة العربية؟**"

طبقت الباحثة الاستبانة ثم استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسبة المئوية، ودرجة الامتلاك، وترتيب المهارة تنازلياً لكل مجال من مجالات الاستبانة.

- الجدول رقم (3) يوضح المتوسط الحسابي والنسبة المئوية ودرجة الامتلاك وترتيب المهارات في مستوى الفهم المباشر:

الرقم	مهارات مستوى الفهم المباشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الامتلاك	ترتيب المهارة
1	يحدد معالم النص من نوعه وعناصره.	1,63	0.26	%53,33	متوسطة	1
2	يناقش تتابع الأفكار الواردة في النص.	1،25	0.118	%43,66	ضعيفة	2
4	يبين معنى بعض المفردات معجمياً.	1،4	0.18	%66،40	ضعيفة	3
3	يحدد الكلمات المفتاحية في النص.	1،2	0.09	%40	ضعيفة	4
	المتوسط الكلي	1,37	0.66	%45,41	ضعيفة	

– نالت مهارة " يحدد معالم النص من نوعه وعناصره" المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي وقدره(1,6)، وبنسبة مئوية (53,33%)، وتحقّق بدرجة امتلاك متوسطة، ويدّل ذلك على امتلاك الطالب مهارة تحديد معالم النص بصورة مقبولة نوعاً ما.

– جاءت المهارات رقم (2–4–3) في الترتيب الثاني والثالث والرابع على التوالي، بمتوسطات حسابية امتدت بين (1,2 – 1,25)، وبنسب مئوية امتدت بين (40% – 66،43%)، وتحقّق بدرجة امتلاك ضعيفة، وتشير النتائج السّابقة إلى أن امتلاك الطلاب لهذه المهارات ليس بالمستوى الكافي، فتركيز المتعلم فقط كان على تحديد الحقائق، وتعرّف الأشياء والمسميات، والإشارة إلى عناصر الزمان والمكان، وتحديد بعض مرادفات النص، لكنّه لم يعط اهتماما بالغاً لأهمية بعض هذه المهارات، والتي تعدّ هي الأمثل في توظيفها عند إجراء التطبيق الفني على النص، كمهارة تحديد المعنى المعجمي للمفردات، ومناقشة الأفكار في النص، وترتيب الأحداث والفكر وغيرها.

وتتفق هذه النتائج مع معظم الدراسات التي بينت وجود ضعف في مستويات الفهم القرائي بما فيها مستوى الفهم المباشر مثل دراسة (القحطاني، 2018)، ودراسة (الشهري، 2012)، ودراسة (الغلبان، 2014)، والتي سعت إلى تنمية مهارات الفهم القرائي من خلال بعض الاستراتيجيات الملائمة لذلك.

الجدول رقم (4) يوضح المتوسط الحسابي والنسبة المئوية ودرجة الامتلاك وترتيب المهارة في مستوى الفهم الاستنتاجي:

الرقم	مهارات مستوى الفهم الاستنتاجي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الامتلاك	ترتيب المهارة
5	يستنتج الأسباب التي أدّت إلى موقف ما، ويذكر النتائج التي ترتبت عليه.	2,2	0.48	%73,33	متوسطة	1
4	يحدد التفاصيل الداعمة للأفكار الرئيسة الواردة في النص.	1,66	0.288	%55,55	متوسطة	2
1	يستنتج العلاقات بين الجمل.	1,4	0.18	%46,66	ضعيفة	3
3	يفسر بعض الكلمات الواردة في النص من قرينة السياق.	1,3	0.14	%43,33	ضعيفة	4
2	يبين غرض الكاتب من كتابة النص.	1,2	0.09	%40	ضعيفة	5
	المتوسط الكلي:	1,55	0.244	%51,77	متوسطة	

– يتضّح من نتائج الجدول السّابق الآتي:

نالت مهارة " يستنتج الأسباب التي أدّت إلى موقف ما، ويذكر النتائج التي ترتبت عليه"، ومهارة " يحدد التفاصيل الداعمة للأفكار الرئيسة الواردة في النص"، على الترتيب الأول والثاني على التوالي، بمتوسطات حسابية امتدت بين (1,66 – 2,2)، ونسب مئوية امتدت بين (55,55 %– 73,33%)، وتحقّقت بدرجة امتلاك متوسطة، ويدلّ على الحاجة إلى مزيد من تمكن الطالب من هذه المهارات، ويعود ذلك إلى ضعف امتلاك الطلاب للمعرفة الكافية التي توجههم نحو تعرّف النتائج التي بُنِي عليها النص، وتمييز المستويات من بعضها، وتأصيل تلك المعرفة بربط ما يتمّ التمرّن عليه في الغرفة الصفية

في تعرّف ما قد يصادفهم خارجها، وقد يعزى ذلك إلى ضعف قدرة مدرّس اللغة العربية على تكوين اتجاهات إيجابية نحو التطبيقات النصّية في هذا السّياق، وتركيزه فقط على الأسئلة السطحية التي قد تنمّي بعض مستويات التفكير العليا.

- حازت المهارات رقم (1- 3 - 2) على الترتيب الثالث والرابع والخامس، بمتوسطات حسابية امتدت بين (1,2 - 1,4)، وبنسب مئوية امتدت بين (40%- 46,66%)، وتحقّقت بدرجة امتلاك ضعيفة، تدلّ على الحاجة إلى الاهتمام بمهارة المستوى الاستنتاجي بشكل جيّد، من خلال إثارة تفكير الطلاب نحو استنتاج العلاقات بين الجمل، و تكليفهم استنتاج غرض الكاتب من كتابة النص، ومناقشتهم المعاني السّياقية لبعض الكلمات الواردة في النص، وقد يعزى ذلك إلى عدم اعتماد مدرّس اللّغة العربية بعض الممارسات التدريسية التي يقوم بها في أثناء تحليل النص، وإعداد الأنشطة التي تنمّي لديهم مثل هذه المهارات، والتي قد تفيد في تنمية مهارات الفهم القرائي بالشكل الجيّد، وربما يعزى ذلك أيضاً إلى ضعف القدرة على صياغة المفردات الاختبارية ومراعاتها لمستويات الفهم القرائي، ولا سيّما مهارة مستوى الاستنتاج لديهم.

وتتفق هذه النتائج مع معظم الدراسات التي تناولت مستويات الفهم القرائي بما فيها مستوى الفهم الاستنتاجي مثل دراسة (Akasli ،2016)، ودراسة (الشهري، 2012)، ودراسة (الغلبان، 2014)، والتي سعت إلى تنمية مهارات الفهم القرائي من خلال بعض الاستراتيجيات الملائمة لذلك.

الجدول رقم (5) يوضح المتوسط الحسابي والنسبة المئوية ودرجة الامتلاك وترتيب المهارة في مستوى الفهم النقدي:

الرقم	مهارات مستوى الفهم النقدي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الامتلاك	ترتيب المهارة
6	يحدد اتجاه الكاتب نحو القضية التي يطرحها النص.	2,2	0.48	%73,33	متوسطة	1
7	يبين دلالة ارتباط صفات معينة بشخصيات النص.	1,66	0.288	%55,55	متوسطة	2
1	يميز الأفكار الرئيسة والفرعية الواردة في النص من بعضها.	1,4	0.18	%46,66	ضعيفة	3
3	يستنتج التشابه بين مضمون النص أو جزء منه.	1,3	0.14	%43,33	ضعيفة	4
2	يميز الحقائق والآراء الواردة في النص من بعضها.	1,2	0.09	%40	ضعيفة	5
5	يصدر حكماً على مضمون النص، ومدى مناسبته لعصره.	1,18	0.86	%39,33	ضعيفة	6
4	يبدي رأيه الشخصي حول حدث ما، أو قضية في النص.	1,12	0.058	%37,33	ضعيفة	7
	المتوسط الكلي	1,43	0.195	%47,93	ضعيفة	

– نالت مهارة " يحدد اتجاه الكاتب نحو القضية التي يطرحها النص."، ومهارة " يبين دلالة ارتباط صفات معينة بشخصيات النص." الترتيب الأول والثاني، بمتوسط حسابي امتد بين (1,66 – 2,2)، وبنسبة مئوية بلغت (55,55 – 73,33%)، وتحقّقت بدرجة

امتلاك متوسطة، مما يدلّ على ضرورة الاهتمام بمهارة تحديد الغرض الرئيس من القضية العامة التي يطرحها النص، ومناقشة المتعلم حول استنباط الأفكار الرئيسة ذات الصلة بشخصيات النص.

– جاءت المهارات رقم (1 – 3 – 2– 5 – 4)، على الترتيب الثالث والرابع والخامس والسادس والسّابع على التوالي، بمتوسطات حسابية امتدت بين (1,12 – 1,4)، وبنسب مئوية امتدت بين (33،39 – 46,66)، وتحقّقت بدرجة امتلاك ضعيفة، وهذا يدّل على ضعف امتلاك الطلاب مثل هذه المهارات، وقد يعزى ذلك إلى عدم تشجيع مدرّس اللّغة العربية طلابه على تكوين رأي شخصي حول حدث ما في النص، وتدريبهم على آلية استنتاج التشابه بين مضمون النص أو جزء منه، وقد يعزى ذلك إلى عدم إيلاء هذه المهارات الاهتمام الكافي في محتوى مناهج اللغة العربية، مما أدى إلى إهمالها من قبل المعلم، وانعكس سلباً على امتلاك الطلاب لها، خاصة أنّ مهارات النقد والتفكير النقدي هي العنصر الأبرز في تعلّم وتعليم اللّغة العربية، والدّربة عليها في أثناء تنفيذ الدرس.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (القحطاني ،2018)، ودراسة (العذيقي، 2018) التي خلصت إلى وجود ضعف في مستويات الفهم القرائي بما فيها مستوى الفهم النقدي.

الجدول رقم (6) يوضح المتوسط الحسابي والنسبة المئوية ودرجة الامتلاك وترتيب المهارة في مستوى الفهم التذوقي:

الرقم	مهارات مستوى الفهم التذوّقي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الامتلاك	ترتيب المهارة
2	يحدد سمات أسلوب الكاتب.	1,46	0.208	%48,88	ضعيفة	1
1	يوضح بعض جوانب الإجادة في النص.	1,33	0.15	%44,44	ضعيفة	2
5	يفسر الدلالات الإيحائية لبعض التعبيرات الواردة في النص.	1,26	0.122	%42	ضعيفة	3
4	يحدد الشعور العاطفي الغالب في النص.	1,22	0.045	%40,66	ضعيفة	4
3	يبين شعوره حول حدث ما أو فكرة في النص.	1,13	0.063	%37,66	ضعيفة	5
	المتوسط الكلي	1,28	0.131	%42,72	ضعيفة	

– حازت المهارات جميعها على درجة امتلاك ضعيفة، وجاء ترتيبها على التوالي (2–1–5–4–3) في الترتيب الأول والثاني والثالث والرابع والخامس، وتظهر النتائج السّابقة ضعف امتلاك الطلاب هذه المهارات، وتمثّل ذلك الضعف في عدم العناية في تفسير بعض مواطن الجمال الفني في النص، وقلة مناقشة جوانب الإجادة في النص الأدبي، وعدم التعمّق في توضيح الدلالات الإيحائية لبعض التعبيرات المستخرجة من النص، وقد يعزى ذلك إلى أنّ مدرّس اللّغة العربية لا يولي أهمية كافية لمثل هذه المهارات داخل النص المطروح، بالإضافة إلى الاعتقاد بأن تدريس مثل هذه المهارات يكون فوق مستوى طلابه، ممّا أدّى ذلك إلى التركيز فقط على مواطن الجمال الشّكلي فيه، واستخراج العاطفة وتحديد القيمة العامة للنص، وغاب عنه التفصيلات الفنية والجمالية التذوقية التي تظهر في شخصية كتاب النص، وهذا ما أدى إلى ضعف الطلاب في مهارات المستوى التذوقي.

وتتفق هذه النتائج مع معظم الدراسات التي بينت وجود ضعف في مستويات الفهم القرائي بما فيها مستوى الفهم الاستنتاجي مثل دراسة (القحطاني، 2018)، و دراسة (Akasli

،2016)، ودراسة (الشهري، 2012)، والتي سعت إلى تنمية مهارات الفهم القرائي من خلال بعض الاستراتيجيات الملائمة لذلك.

الجدول رقم (7) يوضح المتوسط الحسابي والنسبة المئوية ودرجة الامتلاك وترتيب المهارة في مستوى الفهم الإبداعي:

الرقم	مهارات مستوى الفهم الإبداعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الامتلاك	ترتيب المهارة
2	يقترح حلولاً مبتكرة لبعض المشكلات المرتبطة بموضوع النص.	1,46	0.208	%48,88	ضعيفة	1
1	يقدم مقترحات جديدة متعلّقة بمضمون النص.	1,33	0.153	%44,44	ضعيفة	2
7	يدعم النص بشواهد لم يذكرها الكاتب.	1,3	0.140	%43,33	ضعيفة	3
5	يلخص النص بالاعتماد على الفكر الرئيسة.	1,26	0.122	%42	ضعيفة	4
4	يطرح أفكاراً جديدة مرتبطة بمضوع النص.	1,22	0.104	%40,66	ضعيفة	5
6	يعبر عن فكرة ما بأسلوب إبداعي.	1,2	0.095	%40	ضعيفة	6
3	يتنبَّأ بأحداث النص بناء على فرضية معينة.	1,13	0.063	%37,66	ضعيفة	7
	المتوسط الكلي	1,27	0.126	%42,42	ضعيفة	

– نالت مهارات مستوى الفهم الإبداعي درجة امتلاك ضعيفة، وجاء ترتيبها على التوالي (2–1–7–5–4–6–3)، الترتيب الأول والثاني والثالث والرابع والخامس والسادس والسابع، وبمتوسطات حسابية امتدت بين (1,13 – 1,46)، وبنسبة مئوية امتدت بين (37,66 – 48,88%)، وتشير النتائج إلى ضعف امتلاك الطلاب لمثل هذه المهارات، وضعف المستوى عموماً، وغياب مهارات التفكير الإبداعي لديهم، وتمثّل ذلك في ضعف القدرة على التعبير عن الأفكار بصورة إبداعية، وتوليد أفكار جديدة مرتبطة بالنص، وقلة

تدعيم أفكار النص بشواهد شعرية خاصة بالنص، بالإضافة إلى عدم تقديم مقترحات جديدة تثري النص، وقد يعزى ذلك إلى أنّ مدرّس اللّغة العربية لا يوّلي مهارة المستوى الإبداعي ذلك الاهتمام، الذي يؤدي من خلاله إلى إضافة مقترحات، وأفكار، وعناوين ترتبط بالنص، وقد يعزى ذلك أيضاً إلى ضعف التركيز على مهارات المستوى الإبداعي في محتوى مناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى الاعتماد على طرائق تدريس تقليدية لا تولي أهمية خاصة لمهارات التفكير الإبداعي، والتي ترتبط بصلة مباشرة في تحليل البنية الفكرية للنص المطروح.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج معظم الدراسات التي تناولت مستويات الفهم القرائي مثل ودراسة (العذيقي، 2018)، ودراسة (القحطاني، 2018) التي خلصت إلى وجود ضعف في مستويات الفهم القرائي بما فيها مستوى الفهم الإبداعي، وعملت على تنميتها من خلال بعض استراتيجيات التعلم النشط مثل دراسة (الغلبان ،2014)

الجدول رقم (8) يوضح المتوسطات الحسابية، والنسبة المئوية، ودرجة الامتلاك لكل مجال من مجالات بطاقة الاستبانة لمدرسي اللّغة العربية في المرحلة الثانوية:

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الامتلاك
مستوى الفهم الاستنتاجي	(1,55)	0.244	(%51,77)	متوسطة
مستوى الفهم النقدي	(1,43)	0.195	(%47,93)	ضعيفة
مستوى الفهم المباشر	(1,36)	0.166	(%45,41)	ضعيفة
مستوى الفهم التذوّقي	(1,28)	0.131	(%42,72)	ضعيفة
مستوى الفهم الإبداعي	(1,27)	0.126	(%42,42)	ضعيفة
المتوسط الكلي	(1,378	1.173	(%46،05)	ضعيفة

– يتضح من نتائج الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لمجالات الاستبانة جميعها بلغ (1,378)، وبنسبة مئوية (46,05%)، وبهذا تحققت مجالات الاستبانة بدرجة امتلاك ضعيفة. وامتدت المتوسطات الحسابية للمجالات بين (1,27 – 1,55)، وبنسب مئوية امتدّت بين (42,42% – 51,77%).

– جاء مجال مستوى الفهم الاستنتاجي في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي قدره (1,55)، ونسبة مئوية بلغت (51,77%)، وتحقق بدرجة امتلاك متوسطة، تلاه مجال مستوى الفهم النقدي في الترتيب الثاني، بمتوسط حسابي قدره (1,43)، ونسبة مئوية بلغت (47,93%)، وتحقق بدرجة امتلاك ضعيفة، تلاه مجال مستوى الفهم المباشر في الترتيب الثالث، بمتوسط حسابي قدره (1,36)، ونسبة مئوية بلغت (45,41%)، وتحقق بدرجة امتلاك ضعيفة، ثم مجال مستوى الفهم التذوّقي في الترتيب الرّابع، بمتوسط حسابي قدره (1,28)، ونسبة مئوية بلغت (42,72%)، وتحقق بدرجة امتلاك ضعيفة، بينما جاء مجال مستوى الفهم الإبداعي في الترتيب الأخير، بمتوسط حسابي قدره (1,27)، وبنسبة مئوية بلغت (42,42%)، وتحقق بدرجة امتلاك ضعيفة، وهذه النتائج تتفق مع معظم الدراسات التي بينت وجود ضعف في مستويات الفهم القرائي وعملت على تنميتها من خلال بعض الاستراتيجيات الملائمة لهذا الغرض مثل دراسة (Akasli ،2016)، ودراسة (الشهري، 2012) ودراسة (العذيقي، 2018)، و دراسة (القحطاني، 2018)، و دراسة (الغلبان ،2014).

إن النتائج السابقة في مجملها، تبرز الحاجة إلى الاهتمام بمهارات الفهم القرائي بمستوياته كافة، وذلك لأهمية هذه المهارات بالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية، التي تتطلب الكثير من إعمال الفكر، والقراءة الدقيقة والمتعمقة التي تؤدي إلى فهم أعمق للمعرفة، واكتسابها على نحو أفضل، وقد يعود هذا الضعف إلى إهمال مهارات الفهم القرائي في محتوى مناهج اللغة العربية وآدابها، وقد يعزى هذا الضعف إلى عدم استخدام المدرسين

لطرائق تدريس مناسبة تنمي هذه المهارات لدى الطلاب مما يحتّم إجراء عملية تقويم شاملة لمناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية، وضرورة حث المعلمين على ضرورة إيلاء هذه المهارات العناية الكافية، من خلال استخدام طرائق تدريس مناسبة لتحقيق هذا الهدف، واتباع أساليب تقويم متنوعة ومتكررة للوقوف على مدى امتلاك المتعلمين لهذه المهارات، وتعزيز امتلاكهم لها، والعمل على معالجة ضعف امتلاكهم لبعضها بأساليب تربوية سليمة.

مقترحات البحث:

- عقد دورات تدريبية لمدرّسي اللغة العربية، لتعريفهم بمهارات الفهم القرائي، وتنميتها لديهم، وتمكينهم من تدريسها خلال تطبيقات النصوص القرائية في مناهج المرحلة الثانوية.

- الاستفادة من قائمة مهارات الفهم القرائي اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية في إجراء بحوث تهدف إلى تنمية هذه المهارات.

- إعداد مدرّسي اللغة العربية وتدريبهم على نماذج أسئلة قياس مهارات الفهم القرائي بمستوياته، وتنميتها لديهم أثناء تطبيق دروس مادة اللّغة العربية.

- إجراء عمليات تقويم مستمرة لمناهج اللغة العربية؛ لمعالجة الضعف فيها، وتضمينها مهارات الفهم القرائي على نحو أفضل.

مراجع الدراسة:

أحمد، سناء.(2011). فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، كلية التربية، جامعة سوهاج، *المجلة التربوية*، (29).

أمبوسعيدي، عبدالله، والفهدي، راشد، والهاشمي، عبدالله، والرواحي، ناصر، والبلوشي، علي.(2018). *صورة المعلّم العماني لدى فئات من المجتمع، دراسة تحليلية وصفية، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 12*(2)، ص. 282 – 299.

البحري، مريم محمد.(2016). *فاعلية إستراتيجية التخيّل الموجه في تنمية مهارات الفهم القرائي عند طالبات الصف الثامن الأساسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة السلطان قابوس.

البصيص، حاتم.(2011). *تنمية مهارات القراءة والكتابة: إستراتيجيات متعددة في التدريس والتقويم*، منشورات وزارة الثقافة.

البلوشية، مريم بنت حسن.(2020). *فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية البنائية في تطوير ممارسات معلّمي اللّغة العربية التدريسية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي واتجاهات المعلّمين نحو التجريس البنائي* [رسالة دكتوراه غير منشورة] .جامعة السلطان قابوس.

جاب لله، علي سعد وآخرون.(2011). *تعليم القراءة والكتابة أسسه واجراءاته التربوية*، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الحداد، عبد الكريم.(2013). فاعلية استخدام استراتيجية قائمة على المدخل الكلي في تدريس القراءة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن ، *مجلة دراسات في العلوم التربوية*.

حنا، سامي، والناصر، حسين.(1993). *كيف أعلّم القراءة للمبتدئين؟* ،دار الحكمة للنشر.

سليمة، لعطوي.(2013). الفهم القرائيئ إستراتيجياته وصعوبات تعلّمه، *دراسات نفسية وتربوية*، (11)، ص. 147 – 160.

سنقر، صالحة.(2006). *نظريات التوجيه التربوي*، مطبعة جامعة دمشق.

الشخريتي، سوسن.(2009). *أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمدارس وكالة الغوث الدولية- بشمال غزة* [رسالة ماجستير غير منشورة] . كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

الشهري، محمد(2012). *فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي* [رسالة دكتوراه غير منشورة] .كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

طعيمة، رشدي.(1998). *الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، وتطويرها، وتقويمها*، دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي، والشعيبي، محمد .(2006). تعليم القراءة، *إستراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع*، دار الفكر العربي.

عبابنة، إيمان عبدالفتاح.(2015). أثر إستراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية الاستيعاب القرائي بالمستوى الاستنتاجي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في لواء بني كنانة، *مجلة دراسات العلوم التربوية، 42*(2)، ص. 587 – 600.

الغلبان، حاتم. (2014). *أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة* [رسالة ماجستير غير منشورة] .كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

القرشي، ياسر .(2003). *تقويم أسئلة كتب القراءة والنصوص في المرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذها* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة أم القرى.

المركز الوطني لتطوير المناهج .(2016). مناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم ما قبل الجامعي، وزارة التربية السورية.

المطاوعة، فاطمة محمد.(2010). أسئلة القراءة وامتحانها في المرحلة الابتدائية بدولة قطر، مجلة مركز البحوث التربوية، (18).

النصار، محمد عبدالعزيز.(2016). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات قراءة النصوص اللّغوية في كتاب لغتي الجميلة لدى معلّمي المرحلة الابتدائية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 17(4)*، ص. 375 – 406.

هاني، صفاء. (2022). *فاعلية برنامج مقترح باستخدام استراتيجيات التفكير التأملي في تنمية الفهم القرائي والميل نحو القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]، كلية التربية، جامعة البعث.

وزارة التربية والتعليم.(2006). *وثيقة المعايير والمخرجات التعليمية*، وزارة التربية، سورية.

38-Akasli, sait; sahin, Mohammad; Yaykiran. (2016). The Effect of Reading Comprehension on the Performance in Science and Mathematics. Journal of Education and Practice, 7(16), 108-121.

Boden, fayrhwn. (2018). Individual Variation in children's reading comprehension across digital text types. Journal of Research in Reading, 41(1), 106-122.

Burns , B & Kelbban, L. (2014): Using Flipped Classroom Approach to Explore Deep Learning in Large Classrooms, The IAFOR Journal of Education ,3(1), pp.171-186.

Cer, E, & Sahin, E.(2016). Improving reading comprehension skills with Children`s books through metacognitive strategy, the Turkish context, Journal Of Education and Training Studies, 4(9), p. 109 – 119.

Galloway, A.(2003). Improving reading comprehension through metacognitive Strategy instruction, Evaluating the evidence for the effectiveness of the Reciprocal teaching procedure, (5), p. 15- 81.

Lee, Y.(2016). Bridging constructivist theories and design practice for children To grow as active technology users, Archives of Design Research, 29(4), p. 53 – 63.

Mckee, S. (2012). Reading comprehension, what we know: A review of research 1995 to 2011. Language Testing in Asia, 2(1), 45-58.

Nassaj . Hossein. (2003) : Higher Level and Lower Level Text processing Skills in Advanced ESL Reading Comprehension, The Modern Language Journal, Vol.8 , No.2,pp 261- 276.

Sagirli, M.(2016). Analysis of reading comprehension levels of fifth grade Students who learned to read and write with the sentence method, Journal of Education and Training Studies, 4(2), p. 105 – 112.

دور استراتيجية الترميز المزدوج في تنمية مهارة التذكر لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي

* طالبة الدكتوراه: إيلاف عبد العزيز
* المشرف: أ.د. محمد اسماعيل د. ربا التامر
* كلية التربية قسم المناهج وطرائق التدريس

الملخص

هدف البحث إلى تعرف دور استراتيجية الترميز المزدوج في تنمية مهارة التذكر لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي، والكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار مهارة التذكر، والفرق بين درجات المجموعة التجريبية على اختبار مهارة التذكر تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، تم تطبيق اختبار مؤلف من خمسة أسئلة على عينة البحث المكونة من (30) تلميذ وتلميذة من مدرسة ابن خلدون في مدينة حمص، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، تم استخدام المنهج التجريبي، وتوصلت النتائج إلى ما يلي:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار مهارة التذكر.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على اختبار مهارة التذكر تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية الترميز المزدوج – مهارة التذكر

The role of the double coding strategy in developing the remembering skill of second grade students

Abstract

The research aimed to identify the role of the double coding strategy in enhancing the remembering skill of second grade students, and to reveal the significance of the difference between the average scores of the control and experimental groups on the remembering skill test, and the difference between the experimental group's scores on the remembering skill test according to the gender variable. A test was applied. It consists of five questions on the research sample consisting of (30) male and female students from Ibn Khaldun School in the city of Homs. They were chosen randomly. The experimental method was used, and the results reached the following:

-There is a statistically significant difference between the average scores of the control and experimental groups on the remembering skill test.

-There is no statistically significant difference between the average - scores of the experimental group on the remembering skill test due to the gender variable.

Key words: double coding strategy- the remembering skill

1- مقدمة البحث:

يتميز عصرنا الحالي بالانفجار المعرفي والعلمي الذي قد أدى إلى تزايد حجم المعلومات والمعارف في الكتب والمناهج الدراسية، وهذا ما فرض على التلميذ مسؤولية الإلمام بكل فروع المعرفة بما ينسجم وكثافة هذه المعارف وتنوعها.

لأن التحدي الحقيقي الذي يواجهنا اليوم يتمثل في إمكانية مضاعفة الذاكرة الإنسانية من حيث فاعليتها وسعة استيعابها، فقد أصبح يُعاني الكثير من التلاميذ من مشكلات في التذكر ونسيان المواد الدراسية، وفقد القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها عند الحاجة إليها، فعملية التذكر ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتعلم، فالتعلم في بعض معانيه يعني احتفاظ المتعلم بالخبرات.

وفي ظل هذا الترابط الكبير بين التذكر و التعلم، نجد أن هناك قصوراً واضحاً لدى التلاميذ في القدرة على خزن المعلومات، والذي قد لا يعود إلى انخفاض مستوى الذكاء أو نقص في الجهد أو عدم الرغبة في الدراسة، وإنما إلى عدم استخدام استراتيجيات تعليم وتعلم تُحسن عمل الذاكرة.(wodfolk,2007,309-312)

فالتذكر هو عملية الاحتفاظ بالمعلومات عبر الزمن عن طريق ترميز هذه المعلومات وتخزينها ومن ثم استرجاعها عند الحاجة إليها، وهذا يتطلب عمليات تفاعلية إنتاجية مستمرة.(عبد، 2022، 405)

فالذاكرة تحتوي على العديد من المهارات المختلفة والعمليات، وبعض هذه العمليات تستخدم في تنظيم المعلومات أثناء التعلم، وهذا مايطلق عليه عمليات الترميز، حيث يتطلب ترميز المعلومات من الفرد استخدام الإشارات السمعية والبصرية واللفظية لترتيب المادة، فالترميز عملية مهمة في اكتساب المهارة كالإدراك والانتباه الانتقائي، حيث تقوم الذاكرة بتلقي المعلومات وترميزها وحزنها واسترجاعها عند الحاجة إليها.(عوادندا،2009، 101)

ذلك أن ضعف القدرة على التذكر لدى الفرد قد يعود في معظمه إلى عدم انتباه الفرد بشكل فعال للمعلومات التي يريد تخزينها في نظام معالجة المعلومات لديه، ثم عدم استخدام الاستراتيجيات المناسبة لترميز المعلومات واسترجاعها.

فترميز المعلومات هي أولى العمليات التي يمارسها الفرد بعد إدراك عناصر المعلومات التي تُعرض عليه أو يتعرض لها في المواقف المختلفة، حيث يقوم بتحويل وتغيير شكل هذه المعلومات من حالتها الطبيعية التي تكون عليها حينما تُعرض عليه إلى مجموعة صور أو رموز، لذا فإن المعلومات التي لايتم ترميزها لاتدخل في المعالجة المعرفية التي تقوم بها الذاكرة العاملة ولاتُعد جزء من خبرتنا.(عثمان، 2017، 142)

إن عملية ترميز المعلومات وتمثلها من قبل الأفراد تعتمد بدرجة كبيرة على مدى أهمية المعلومات للفرد، فالمعلومات التي تبدو أكثر أهمية للفرد غالباً مايتم ترميزها على نحو لفظي وصوري، وهو ما يُعرف بالترميز المزدوج في حين أن المعلومات التي لاتبدو ذات أهمية بالنسبة له، فقد يتم ترميزها وفق نظام واحد من الترميز.

فحواس الفرد تستقبل عدداً هائلاً من المثيرات إلا أنه انتقائي في اختياره للمعلومات التي يتم التركيز عليها، فإذا تلقى عدداً كبيراً من الإشارات الحسية، فإن ذلك سيؤدي إلى عدم قدرته على معالجة جميع المعلومات، لذا يلجأ الفرد إلى الانتباه كونه من أهم العمليات العقلية ، فمن خلاله يقوم بترميز المعلومات التي تَهمه بشكل لفظي وصوري معاً، وبهذا يضمن بقائها، أما المعلومات التي لاتَهمه يقوم بترميزها وفق نظام واحد فقط، لذا تبقى معرضه للنسيان بشكل أكبر، فالترميز هوعملية تؤثر بشكل فعّال في الانتباه للمعلومات والمعارف المتعلمة والتركيز عليها، وبالتالي يساعد الذاكرة على توفير طرائق واستراتيجيات مناسبة لفهم واستيعاب تلك المعارف.

لذا يرى آلان بافيو (1971) واضع نظرية الترميز المزدوج التي تعتبر من نظريات التخيل العقلي أن المعلومات في الذاكرة طويلة المدى تُخزن في نظاميين مختلفيين

ولكنهما مترابطان في الوقت نفسه، أحدهما يعرف بالترميز اللغوي أو اللفظي، وهو مخصص لمعالجة وتمثل المعلومات اللفظية المرتبة بتسلسل معين ، وثانيهما يعرف بالترميز الصوري أو التخيلي والمتخصص بتمثل المعلومات المكانية والفراغية، ويرى أن هذين النظامين مترابطان معا على نحو كبير لدرجة أن الفرد يستطيع إنتاج لفظة (اسم) لصورة أو إنتاج صورة للاسم أو اللفظة.(paivio,1971,205)

كما توصل بافيو إلى أن رموز الصور يتم تذكرها بصورة أسرع من الرمز اللفظية، والسبب أن الكلمات المحسوسة المتكررة في البيئة اليومية للأشخاص أو الأماكن أو الأشياء يكون الشخص أكثر قدرة على تذكرها وحفظها، ومن ثم يكون أكثر قابلية لأن يُكون صوراً عقلية عنها، أما الكلمات المجردة، فغالباً مايكتنفها الغموض والصعوبة. (أبو سيف، 2005، 78)

ومن هنا برزت الحاجة إلى استخدام استراتيجية الترميز المزدوج في زيادة نشاط الذاكرة في ترميز وتخزين ومعالجة المعلومات التي يستقبلها التلميذ.

2- مشكلة البحث:

نظراً للانفجار المعرفي وثورة المعلومات الهائلة بالإضافة إلى اكتظاظ الصفوف وضيق وقت الحصة الدراسية مع كثافة المعارف التي تتضمنها المناهج والمواد الدراسية في جميع المراحل التعليمية وبخاصة في مرحلة التعليم الأساسي، أصبح يعاني الكثير من التلاميذ من عجز في تذكر الكم الهائل من المعلومات ونسيان الدروس المحفوظة سابقاً، والتي كانوا يظنون أنهم قادرون على استرجاعها وتذكرها بصورة جيدة في وقت أداء الامتحان.

وقد يرجع ذلك الأمر إلى ضعف قدرة التلاميذ على ترميز المعلومات بصورة جيدة ، والإخفاق في استخدام الاستراتيجيات المناسبة التي تساعدهم على الاحتفاظ بها وسهولة

تذكرها، حيث أكدت دراسة warnimont (2010) في أوهايو على وجود علاقة قوية بين امتلاك التلميذ للاستراتيجيات المعرفية وتحصيله الدراسي.

وهذا ما أشار إليه الثبيتي (2012، 15) أن القدرة على التذكر يعود في معظمه إلى الإخفاق في توفير أو تخزين المعلومات أو إلى إخفاق الاستراتيجيات المستخدمة في استعادتها، فإذا لم ينتبه الفرد على نحو فعال إلى المعلومات المراد ترميزها وتخزينها في نظام معالجة المعلومات لديه، ومالم يستخدم استراتيجيات ومهارات مناسبة لاستعادتها، فلن تتوفر لديه هذه المعلومات عندما يرغب في استرجاعها.

وهذا ما يؤكد عليه الزيات (2006، 217) أن الإنسان يستطيع تغيير استراتيجيات تجهيز المعلومات خلال عمليات التجهيز أو المعالجة ذاتها، حيث يُرمز الإنسان المعلومات ويعالجها ويخزنها اعتماداً على بنائه المعرفي وماتم تعلمه واكتسابه.

تشير دراسة حلة (2010) في الطائف أننا نُخرج أعداد هائلة من الطلاب الذين تظهر خبراتهم بصورة أساسية في تكرار المعلومات، بينما يفتقرون بشكل ملحوظ إلى المهارة في استخدام المعلومات والمعارف في التوصل إلى اختيارات و بدائل أو اتخاذ قرارات.

وقد أكدت دراسة كريستال روشي(2010) على مجموعة من التلاميذ أنه في نهاية الدرس يتذكر التلميذ من التكرار 80% من الدرس، بعد يوم يمكن أن يتذكر 55%، بعد أسبوع يمكن أن يتذكر 25%، بعد شهر يبقى فقط 1-% من المعلومات، ومن هنا يجد المعلم أن أحسن طريقة هي خلق دافعية التعلم والعمل على فهم التلميذ لما يدرسه، وإيجاد طرق بديلة للاحتفاظ بالمعلومة بدل التكرار والحفظ عن ظهر قلب(طاشمة وجبور، 2020، 93-94)

فقدرة التلميذ على التذكر تتطلب نشاط الذاكرة في طريقة ترميز المعلومات بحيث تمكنه من استدعائها حسب الموقف الذي يتعرض له، لذا فإن صعوبة تذكر المعلومات لا

يرجع إلى اختفائها من الذاكرة وإنما إلى طريقة الترميز الخاطئة وانخفاض الانتباه والاهتمام خلال المعالجة المعرفية للمعلومات.

حيث أن المعلومات التي تبدو أكثر أهمية للفرد غالباً ما يقوم بترميزها وفق نظام لفظي وصوري معاً، وهوما يضمن احتفاظه بهذه المعلومات، أما المعلومات التي تبدو أقل أهمية بالنسبة له يقوم بترميزها وفق نظام واحد فقط.

ومن هنا فإن نظريات التعلم المختلفة ومنها نظرية الترميز المزدوج لبافيو (1971) تساعد التلميذ على إكساب التلميذ القدرة على تخزين المعلومات وتذكرها بشكل لفظي وبصري بحيث تكون المعلومات قابلة للتخيل العقلي وتكوين صور ذهنية، مما يسهل استرجاعها.

حيث يرى ويليامز أنه عند عرض المعلم لتلاميذه معلومات لفظية وبصرية تتوافر في غرفة الصف فرصة أفضل لنجاح الطلاب الذين يعتمدون المعالجة البصرية للفكرة، وأن التلاميذ الذين يعتمدون على المقدرة اللفظية وحدها لن يستطيعوا أن يطوروا الجانب البصري لديهم، وبهذا يفقدون إحدى مهارات التفكير الهامة في مجالات الحياة.(عبيد وعفاته،7،2003)

فقد بينت دراسة القراوزي(2017) في المغرب أهمية التدريس بمدخل الصورة في النظام الصفي المدرسي، ووظيفتها في بناء التعلمات ودورها في تنمية المهارات اللغوية.

وقد قامت الباحثة بدراسة استطلاعية لمعرفة دور الترميز المزدوج في تنمية مهارة التذكر لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي في مدرسة ابن خلدون في مدينة حمص، وتكونت عينة الدراسة من (15) تلميذ من تلاميذ الصف الثاني الأساسي، وتوصلت الدراسة إلى أن 82% من التلاميذ كانت لديهم مهارة التذكر عندما استخدم المعلمين الترميز المزدوج في تنميتها.

وقد أشار العديد من الدراسات السابقة إلى أهمية نظرية الترميز المزدوج في التعلم والتذكر، ومنها دراسة عبد الله وحمودي (2020) في بغداد التي بينت أن التعلم المهاري يكون مجدياً كلما كان تقديم المعلومات الصورية أكثر من المعلومات اللفظية، كما أوصت بضرورة التعرف على نوع الترميز المزدوج لدى التلاميذ لتسهيل العملية التدريسية في تقديم المحتوى التعليمي بما يتلائم ونوع ذلك الترميز.

كما توصلت دراسة حسين و الكعب (2016) في الرصافة إلى وجود علاقة بين الترميز المزدوج والفهم القرائي لدى طلبة المرحلة الاعدادية، ودراسة محمد (2014) في طنطا التي أكدت أن تفعيل التخيل بالاستفادة من نظرية الترميز المزدوج أسلوب يدعم وينظم تسلسل الأفكار لدى التلاميذ، وأن التخيل القائم على المدخلات البصرية يوفر تفاعلات وعلاقات لايشملها التفكير.

وتتحدد مشكلة البحث في تدني مهارة التذكر لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، والذي ربما يعود إلى ضعف دور المعلمين في استخدام استراتيجيات مناسبة تساعد التلاميذ على ترميز المعلومات وتخزينها بشكل يضمن تذكرها و استعادتها استناداً لنظريات تسهم في ذلك ومنها نظرية الترميز المزدوج، ويمكن التعبير عن هذه المشكلة بالسؤال الرئيسي الآتي:

ما دور الترميز المزدوج في تنمية مهارة التذكر لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدينة حمص؟

3- أهمية البحث:

تتجلى الأهمية النظرية والتطبيقية لهذه الدراسة من خلال النقاط الآتية:

1. أهمية مرحلة التعليم الأساسي كونها مرحلة عمرية تُعد نقطة تحول مهمة في حياة الطفل فمن خلالها يبدأ باكتساب قدرات ومهارات تساعد في تطوير المعارف والمعلومات لديه مما يساهم في تنمية شخصيته.

2. أهمية مهارة التذكر كونها تكسب التلميذ القدرة على اختزان المعارف والمعلومات في الذاكرة مدى أطول، وتضمن قدرته على استدعائها لحل المشكلات التي تواجهه في المواقف التربوية والتعليمية.

3. قد يستفيد من هذه الدراسة جميع التربويين والقائمين على العملية التعليمية من معلمين وموجهين وإداريين في تعرف دور الترميز المزدوج في تنمية مهارة التذكر لدى التلاميذ.

4. قد تفيد الدراسة القائمين على تخطيط مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالعمل على وضع المناهج والمواد الدراسية بما يخدم تنمية مهارة التذكر لدى التلاميذ.

5. جدة الدراسة من حيث تناولها لمهارات التذكر واستراتيجية الترميز المزدوج، حيث أنه – علم حد علم الباحثة– لا توجد دراسات تناولت تنمية مهارة التذكر من خلال استراتيجية الترميز المزدوج

4- أهداف البحث:

استناداً إلى ما سبق قامت الباحثة بتحديد أهداف الدراسة كالآتي:

- تعرف دور استراتيجية الترميز المزدوج تنمية مهارة التذكر لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي.
- الكشف عن دلالة الفروق بين درجات المجموعة الضابطة والتجريبية على اختبار مهارة التذكر.
- الكشف عن دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية حسب متغير النوع الاجتماعي على اختبار مهارة التذكر.

5- فرضيتا البحث:

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار مهارة التذكر.

2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على اختبار مهارة التذكر تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي(ذكور – إناث).

6- حدود البحث:

قامت الباحثة بتحديد حدود الدراسة وفق الآتي:

- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي(2023-2024)
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة في مدرسة ابن خلدون في مدينة حمص.
- **الحدود البشرية:** عينة ممثلة من تلاميذ الصف الثاني الأساسي في مدينة حمص، وتم اختيار هذه العينة كون التخيل العقلي والقدرة على التصور يلعب دوراً كبيراً في حياة الطفل في هذه المرحلة ويساعده على تطوير مهاراته وتعزيز التعلم لديه.
- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة على تعرف دور استراتيجية الترميز المزدوج في تنمية مهارة التذكر وتعرف الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أداة الدراسة، والفرق تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي.

7- مصطلحات البحث:

قامت الباحثة بتعريف مصطلحات الدراسة نظرياً وإجرائياً بما يتناسب مع الإطار النظري للدراسة والأدوات المتعلقة بها وفق الآتي:

الترميز (Encoding):

هي عملية تتمثل في تحويل وتغيير شكل المعلومات من حالتها الطبيعية التي تكون عليها حينما تُعرض على الفرد إلى مجموعة صور أو رموز، أي تتحول إلى شفرة لها مدلول خاص يتصل بهذه المعلومات، وتُعد هذه العملية أولى العمليات التي يمارسها الفرد بعد إدراك عناصر المعلومات التي تُعرض عليه أو يتعرض لها في المواقف المختلفة.(الشرقاوي،191،2003)

الترميز المزدوج (Dual- coding):

هي نظرية معرفية قام بوضعها آلان بافيو 1971 والتي تفترض أن ميل الفرد وأسلوبه المفضل في التفكير، يقوم على نظامين فرعيين مستقلين لتمثيل أو ترميز المعلومات في الذاكرة، هما النظام اللفظي السمعي والنظام غير اللفظي الصوري(paivio,1991,149)

مهارة التذكر (Remembering Skill):

تُعرف اصطلاحاً بأنها القدرة على استدعاء المعلومات التي تم خزنها في الدماغ في الماضي والقدرة على الاحتفاظ بالمعلومات الجديدة وربطها بالمعلومات المتوفرة أصلاً.(Almeida et all, 2019,1115)

أما إجرائياً يمكن تعريفها بأنها القدرة التي يكتسبها التلميذ من خلال تطبيق استراتيجية الترميز المزدوج في الدراسة، والتي يستطيع بواسطتها إجراء هذه العملية المعرفية العقلية بفاعلية، تمكنه من معالجة المعلومات وترميزها وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى واسترجاعها، والتي سيتم قياسها من خلال أداة الدراسة.

8- الدراسات السابقة:

الدراسات الأجنبية:

- **دراسة Fredrick(2008)** العلاقة بين التدريب على مهارات الدراسة(التذكر) وعلاقتها بمعدلات التلاميذ الدراسية، هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر تدريب مجموعة من الطلاب على مهارة التذكر وعلاقته بمعدلاتهم الدراسية في ولاية الأباما الأمريكية، تكونت عينة الدراسة من (40) تلميذاً من تلاميذ المدرسة المتوسطة، تم استخدام المنهج شبه التجريبي وتوزيع الطلاب على مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم مقارنة أداء المجموعات قبل وبعد خضوعهم للتدريب، وتم استخدام اختبار لحساب معدلات التحصيل، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في معدلات التحصيل.

- **دراسة Caviglioli (2019)** بعنوان نظرية الترميز المزدوج دليل المعلمين الكامل، هدفت الدراسة إلى تحديد أهمية نظرية الترميز المزدوج ومدى قدرتها على تفسي استخدام الطرق المختلفة في التعليم (اللفظي وغير اللفظي)، للتخفيف من حدة لمعلومات النظرية اللفظية التي قد تعد معقدة في الفهم والتعلم، وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:
  - إن المواد المرئية والرسوم التعبيرية تساعد على التعلم.
  - إن المعلومات غير اللفظية تؤثر بشكل إيجابي مرتفع في إدراك المعاني المجردة أو غير الملموسة، فهي تساهم في مواجهة التحديات المعرفية للمعلومات المعقدة.

الدراسات العربية

- **دراسة حنتوش وعلي(2009)** بعنوان قياس القدرة على التذكر لدى الأطفال بعمر (5–6) سنوات، هدفت الدراسة إلى التعرف على قدرة التذكر لدى الأطفال بعمر (5–6) سنوات، استخدم الباحثان المنهج الوصفي ، تكونت عينة الدراسة من (120) طفلاً من رياض الأطفال في محافظة نينوى، قام الباحثان بتصميم اختبار يتكون من (36) صورة رياضية ملونة مستوحاة من بيئة الطفل فضلاً عن (6) صور للتمويه، توصلت الدراسة إلى ما يلي:
  - الأطفال بعمر (5–6) سنوات لديهم مستو جيد على التذكر.
  - توجد فروق دالة إحصائياً بالقدرة على التذكر بين الذكور والإناث لصالح الإناث.
- **دراسة المحسن(2010)** بعنوان فاعلية برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة في تنمية القدرة على التذكر، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة في تنمية القدرة على التذكر لدى تلاميذ الصف السابع، استخدم الباحث مقياس لقياس ما وراء الذاكرة تألف من اختبارات فرعية: اختبار التذكر السمعي للكلمات، اختبار التذكر السمعي للجمل، اختبار التذكر السمعي للأرقام، اختبار تذكر الصور، اختبار تذكر النصوص، تم استخدام المنهج شبه التجريبي و وكانت النتاج لصالح المجموعة التجريبية وكانت ذات دلالة إحصائية على جميع الاختبارات الفرعية للمقياس، مما يعطي إشارة أن البرنامج كان فعالاً في تنمية ما وراء الذاكرة وأثرها على التذكر عند الطلبة.
- **دراسة عبد الله و حمودي (2020)** بعنوان الترميز المزدوج وعلاقته بتعلم مهارة الاعداد واستقبال الارسال بالكرة الطائرة لدى طالبات الصف الخامس الأساسي، هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى تعلم مهارتي الاعداد واستقبال الارسال بالكرة،

وتعرف مستوى ونوع الترميز المزدوج(صوري– لفظي) لدى طالبات الصف الخامس الأساسي، وعلاقة تعلم مهارتي الاعداد واستقبال الارسال بالكرة الطائرة بالترميز المزدوج لديهن، استخدمت الباحثتان المنهج الارتباطي على عينة بلغت (30) طالبة في إعدادية المستقبل للبنات ضمن تشكيلات مديرية تربية بغداد الكرخ/ العراق، طبقت الباحثتان اختبارين ومقياس كأدوات للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

– التعلم المهاري يكون مجدياً كلما كان تقديم المعلومات الصورية أكثر من اللفظية.

– يعتمد الترميز المزدوج على ما يتم تقديمه من أنموذج وشرح في درس التربية الرياضية،

– ويرتبط التعلم المهاري بالكرة الطائرة على ما يتم ترميزه لدى المتعلمات في مخيلتهن ويكون واضحاً في الأداء الفعلي.

- **دراسة الكبرى والحارثي(2022)** بعنوان فاعلية استخدام المنظمات البصرية في اكتساب المفاهيم العلمية وتعزيز مهارة الحفظ والتذكر لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في محافظة الخرج، هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استخدام المنظمات البصرية في اكتساب المفاهيم العلمية وتعزيز مهارة الحفظ والتذكر لدى تلميذات الصف الثالث الابتدائي في محافظة الخرج، استخدمت الباحثتان المنهج شبه التجريبي، تم استخدام قائمة مهارات الاستيعاب المفاهيمي، اختبار المفاهيم العلمية، اختبار الحفظ والتذكر، دليل المعلم، وكراس نشاط الطالب، تكونت عينة الدراسة من (40) تلميذة تم اختيارهن بطريقة عشوائية، وزعوا على مجموعتين ضابطة (20) تلميذة ، وتجريبية (20) تلميذة، توصلت الدراسة إلى

وجود فاعلية للتدريس باستخدام المنظمات البصرية لاكتساب المفاهيم العلمية وتعزيز الحفظ والتذكر في مادة العلوم.

- **دراسة أحمد وآخرون(2023)** بعنوان فاعلية نموذج قائم على نظرية الترميز المزدوج في تدريس اللغة العربية لتنمية الطلاقة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية، هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية نموذج تدريسي قائم على نظرية الترميز المزدوج في تدريس اللغة العربية لتنمية الطلاقة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (30) تلميذ وتلميذة في كل مجموعة (ضابطة – تجريبية)، تم تطبيق الأدوات قبلياً، ثم تدريس موضوعات القراءة للمجموعتين في الفصل الدراسي الأول عام 2022/2021، تم استخدام النموذج التدريسي المقترح في التدريس للمجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فتم التدريس لها بالطريقة المعتادة، ثم طبقت الأدوات بعدياً، تم استخدام اختبار(ت) لمعرفة دلالة الفروق، توصلت الدراسة إلى أنه
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة اللغوية لصالح المجوعة التجريبية.
- **دراسة محمد(2023)** بعنوان فاعلية نموذج تدريسي قائم على نظرية الترميز المزدوج في تدريس اللغة العربية لتنمية التفكير البصري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية، هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية نموذج تدريسي قائم على نظرية المزدوج في تدريس اللغة العربية لتنمية التفكير البصري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (30) تلميذ وتلميذة في كل مجموعة (ضابطة – تجريبية)، تم تطبيق الأدوات قبلياً، ثم تدريس موضوعات القراءة للمجموعتين في الفصل الدراسي

الأول عام 2022/2021، تم استخدام النموذج التدريسي المقترح في التدريس للمجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فتم التدريس لها بالطريقة المعتادة، ثم طبقت الأدوات بعدياً، تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق، توصلت الدراسة إلى أنه: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق البعدي لاختبار التفكير البصري لصالح المجموعة التجريبية.

- **التعليق على الدراسات السابقة:**

اتفقت معظم الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث المنهج شبه التجريبي، كدراسة فريديك(2008) ودراسة المحسن(2010) والكبرى والحارثي(2022) وأحمد وآخرون(2023) ، بينما اختلفت بقية الدراسات مع منهج الدراسة الحالية، وتشابهت بعض الدراسات مع أداة الدراسة الحالية في تطبيق اختبار مهارات ماعدا دراسة فريدريك(2008) التي طبقت اختبار تحصيلي واعتمدت دراسات أخرى مقاييس كدراسة الجار ودراسة عبد الله وحمودي(2020).

تنوعت الفئات المستهدفة في الدراسات السابقة من تلاميذ التعليم الأساسي والتي اتفقت مع الدراسة الحالية كدراسة الكبرى والحارثي(2022) ودراسة عبد الله وحمودي(2020) ودراسة المحسن(2010) ومحمد(2023) ، وأطفال كدراسة حنتوش وعلي(2009).

أجريت جميع الدراسات في بيئات مختلفة لبيئة البحث كما اختلف البحث الحالي أيضاً مع جميع الدراسات في تناوله لمغيرات استراتيجية الترميز المزدوج ومهارة التذكر معاً في آن واحد.

تنوعت الدراسات في المرحلة العمرية حيث اتفقت بعض الدراسات مع مرحلة البحث الحالي كدراسة الكبرى والحارثي(2022)، بينما اختلفت بقية الدراسات كدراسة حنتوش وعلي(2009) التي تعاملت مع رياض الأطفال.

- الإطار النظري:

أولاً- استراتيجية الترميز المزدوج

1- التعريف باستراتيجية الترميز المزدوج(Dual Coding Theory):

تفسر النظرية بأبسط معانيها بأنها: "مجموعة من المصطلحات والتعريفات والافتراضات التي لها علاقة ببعضها البعض، والتي تقترح رؤية منظمة للظاهرة، وذلك بهدف عرضها والتنبؤ بمظاهرها".(أنجرس، 2004، 54)

وتُعرف النظرية التربوية بأنها كل تفكير يتناول بالتحليل مشكلات التربية، ويقدم اقتراحات للتطوير والتحسين والتغيير والتجريد، وهي مرفقة ومدعمة بخلفية من الأفكار والمفاهيم المنظمة والمنسجمة بشكل منهجي كفايات وأهداف التربية ، التعلم، التعليم والتدريس، المعلم وكفاءاته، المناهج التربوية والبرامج التعليمية وعلاقتها بفلسفة وقيم المجتمع.(بن جدو،2016، 3)

وبعد توضيح معنى النظرية يمكن تفسير نظريات التخيل العقلي بأنها مجموعة من القوانين أو المبادئ التي تفسر قدرة الفرد على أداء عمليات عقلية شبه حسية أو إدراكيه، والتي يعيها إدراكه الذاتي، والتي يتم من خلالها إعادة بناء وتشكيل الخبرات الحسية السابق تخزينها في الذاكرة، حيث يتم ذلك في غياب المدركات الحسية، وذلك لإنتاج صور عقلية قد تماثل نظائرها الحسية أو الإدراكية أو تختلف عنها.(عبارة،2006، 27)

حيث أن نظريات التخيل العقلي تفترض أن الصور العقلية تُوجد وتُخزن في العقل اللاشعوري، وأن العقل الشعوري يصبح بعد ذلك واعياً بها، وتفترض أن الصور اللاشعورية يمكن أن ترتبط من خلال تيار من الصور التي تتجاور وتتركب وتتصهر معاً لتكون أنماطاً جديدة من الصور العقلية.(صبّاح وآخرون، 2017، 414)

ويمكن تعريف الصور العقلية بأنها مجموعة من التصورات والأحكام والانطباعات القديمة المتوارثة والجديدة المستحدثة الإيجابية منها والسلبية التي يأخذها شخص أو جماعة أو مجتمع عن الآخر، ويستخدمها أساساً ومنطلقاً لتقيمه هذا الشخص أو لتحديد موقفه وسلوكه إزاءه. (الستار،2006، 122)

يرى بياجيه أن عملية التخيل العقلي تعتمد على مجموعة من المهارات التي تدعمها، فالعملية الأساسية للتخيل العقلي هي الإدراك بصورة خاصة فهو يعتمد في وظيفته بصورة خاصة على المعلومات التي تصل إلى الدماغ من البيئة التي تحيط بالفرد، كما أن تغذية التخيل العقلي تعتمد على الذاكرة المخزونة في الدماغ، فضلاً عن ذلك فإن مجموعة من المهارات والخبرات العملية يستطيع الفرد من خلالها استخدام عملية تخيله لتحقيق أهداف معينة.(Doro etal,2005,410-411)

وتعد نظرية الترميز المزدوج من النظريات المعرفية الإدراكية التي حاولت تفسير التخيل العقلي، وقام بوضع النظرية بايفيو (Paivio,1971) حيث يفترض أن ذاكرة الفرد تتألف من نظامين لترميز المعلومات إحداهما خاصة بتمثيل ومعالجة اللغة اللفظية والآخر لمعالجة اللغة غير اللفظية. (اسماعيل وعلي محمد، 2016، 157)

وأن النظام الأول وهو ما يعرف بالترميز اللفظي أو اللغوي خاص بالتعامل مع الوحدات والبنى اللغوية المجردة ،أما النظام الثاني وهو ما يعرف بالترميز الصوري أو التخيلي فيتعلق بالموضوعات والوقائع العينية(المحسوسة الملموسة).(عبد الحميد، 2005، 153)

ويمكن تنشيط كلا النظامين بطريقة مستقلة، ويرى بايفيو " إن وجود الصور يساعد على التذكر لأن الأفكار تم ترميزها لفظياً ومرئياً" (Pavioi&Sadoski,2004,3)

فقد توصل بايفيو إلى أن رموز الصور يتم تذكرها بصورة أسرع من الرموز اللفظية، وذكر أن سبب ذلك هو أن الكلمات المحسوسة والمتكررة في البيئة اليومية للأماكن أو الأشخاص أو الأشياء، تكون سريعة التذكر عند الفرد وأن حفظها يكون أكثر تكويناً للصور العملية، أما الكلمات المجردة فغالباً ما يكتنفها الغموض والصعوبة.(عبد الحميد وشاكر، 2005، 154–155)

ويرى بايفيو أن الأفراد يختلفون في الدرجة التي يفضلون فيها الاعتماد على اللغة أو على الصور في معالجة المعلومات، فالبعض يميل لاستعمال الصور الذهنية لتساعده في تذكر الأشياء، والبعض الآخر يفضلون استعمال المهام التي تتطلب الكتابة، والألفاظ، وربط الكلمات بمرادفات لها في الذاكرة.(McEwan&Reynoldsm,2007,4)

وقد نبعت هذه النظرية من الدراسات التي تناولت استراتيجية التأثير اللفظي وغير اللفظي على أداء الذاكرة، إذ أكدت الدراسات فاعلية استراتيجية التأثير اللفظي وغير اللفظي بصفة عامة في رفع كفاءة الذاكرة، علاوة على استعمالها في معالجة الكلمات التي تتسم بالقدرة العالية للتخيل.(الطيب ورشوان،2006، 65)

لذا فإن نظرية الترميز المزدوج تعمل على تدعيم التخيل وتفعيله وتتعامل بشكل مباشر مع الصور الذهنية، من خلال ربطها بالمعلومات اللفظية مما يجعل عملية تخزين المعلومات أبقى أثراً وأسهل في استرجاعها.

2- الافتراضات الرئيسية لنظرية الترميز المزدوج(DCT):

فيما يلي أهم الافتراضات الرئيسية لنظرية بايفيو:

- وجود نظامين في الترميز العقلي ، فمن خلالها يتم ترميز المعلومات وتخزينها، ومن ثم استرجاعها، وأن التعلم يكون أكثر فاعلية عندما

يشترك النظامين(اللفظي والبصري) معاً في العمل، وقد أكد(Bower,1972) ما اقترحه بايفيو" حيث يرى أنه يمكن التمييز بين حقيقة الشيء وبين ما يشبه هذا الشيء، ففي الأولى يكون التمثيل شبه تصويري، أما في الأخرى فيكون التمثيل لفظياً.(أبو علام وآخرون، 2014، 470)

- الصور التخيلية تشتمل على خصائص حسية شبه إدراكية، تساعد في حل أنواع معينة من المشاكل الإدراكية.(بدوي،2008، 25–26)

- إن التعلم يشتمل جوهرياً على تكوين ارتباطات، إما على شكل أنموذج لفظي، كرابط سلسلة كلمات أو روابط تخيلية، فتحول إلى صور تخيلية متكاملة.(Eysenck,1990,8)

- إن الكلمات العيانية التي تستثير الصور العيانية تكون أسهل في تعلمها من الكلمات المجردة، وتفسر هذه النظرية السهولة بالتعلم بافتراضها أن الكلمة العيانية التي تشير أكثر من غيرها إلى أشياء واقعية محددة يتم تمثيلها من خلال الصور والمعاني اللفظية، وذلك لأنها تتكون من شكل خاص، ولون خاص، وملمس خاص، ورائحة خاصة، كما أن لها اسماً خاصاً يطلق عليها، ولذلك تدخل مثل هذه الكلمات كلاً من نظام الذاكرة الخاص بالصور والنظام الخاص بالكلمات، بينما توضع الكلمات المجردة في النظام اللفظي فقط، وذلك لأنه لا توجد لها إحالات واقعية قوية، كما هو الحال في الكلمات الخاصة بالأشياء الواقعية أو العيانية، ومن ثم تكون الذاكرة أفضل بالنسبة لهذه الكلمات.(الفراوزي،2017، 48)

- وجود وحدات معرفية عقلية لدى الأفراد تسمى هذه الوحدات ب (أنظمة ترميز المعلومات أو الأنظمة الإدراكية)، تقسم هذه الأنظمة إلى نوعين عما نظام الترميز اللفظي (اللغوي)، ونظام الترميز غير اللفظي (الصوري).
- هناك ترابطات بين الأنظمة والوحدات المعرفية. (علي، 2015، 310)
- المعالجات الإدراكية تقسم إلى ثلاث أنواع من المعالجات:

1- المعالجة التمثيلية: وهي تفعيل التمثيل اللفظي أو البصري من خلال المثير، والذي سيكون كلمة أو صورة، أي أن الكلمة ستنشط تمثيلاً لفظياً، وستقوم الصورة بتنشيط تمثيل مرئي على التوالي.

2- المعالجة المرجعية: وهو تفعيل النظام اللفظي قبل النظام الغير لفظي أو العكس، فالصور والرموز وغيرها تُفعِل الكلمات أو العكس. (Clark&Pavio,1991,157)

3- المعالجة الترابطية: وهي مجموعة معقدة من الارتباطات المتنوعة بين التمثيلات اللفظية مع روابط مرجعية إضافية لمكونات المعنى غير اللفظي، وهذا النوع من المعالجة يضمن الاتصال بين (اللغة واللغة) و(الصورة والصورة).(James,2003,6)

3- الترميز والترميز المزدوج في العملية التعليمية التعلمية:

خلال رحلة المعلومات من المستقبلات الحسية إلى الظهور الصريح للاستجابة، تخضع إلى عملية ترميز، ويقصد بالترميز هنا تكوين صور عقلية مؤقتة عن المنبه الموجود أمامنا بمعنى أننا نستخلص أهم الملامح، ثم تجمع في نمط أو صيغة معينة تسمح بالتعرف على كنه المثير.(شريفة،2022، 15)

فهو يتمثل في عمليات تسلم المنبهات الحسية المرتبطة بالعالم الخارجي من خلال الحواس(المستقبلات الحسية المختلفة)، والعمل على تحويلها إلى تمثيلات معينة من أجل معالجتها لاحقاً، وتكون هي الحلقة الأولى في نظام المعلومات.(نصيرة،2015، 25)

ويُعرف الترميز(Coding): بأنه مجموعة عمليات تكوين آثار ذات دلالة معينة للمدخلات الحسية في الذاكرة على نحو يساعد في الاحتفاظ بها ويسهل عملية معالجتها لاحقاً، وهو بمثابة تغيير المدخلات الحسية وتحويلها من شكلها الطبيعي إلى أشكال أخرى من التمثيل المعرفي على نحو صوري أو رمزي أو سمعي.

وتشير الأدلة العلمية إلى أن المعلومات الحسية يتم ترميزها إلى أنواع مختلفة من الآثار الذاكرية اعتماداً على طبيعة نوع الحاسة المستقبلة، ويمكن التمييز بين الأنواع الآتية من عمليات الترميز:

أ- الترميز السمعي(Acoustic coding): يتم فيه تمثيل المعلومات على نحو سمعي، حيث يتم تشكيل آثار للأصوات المسموعة وفقاً لخصائص الصوت كالإيقاع والشدة.(وليد،2017، 58)

ب- الترميز البصري(Visual coding): يتم فيه تشكيل آثار ذات مدلول معين لخصائص المدخلات الحسية البصرية كاللون والشكل والحجم والموقع.

ت- الترميز اللمسي(Haptic coding): يتم فيه تمثيل المعلومات من خلال اللمس، حيث يتم تشكيل آثار لملامس الأشياء كالنعومة والخشونة والصلابة ودرجة حرارتها.

ث- الترميز الدلالي(Semantic coding): يتم فيه تمثيل المعلومات من خلال المعنى الذي يدل عليها، وغالباً ما يرتبط هذا النوع من التمثيل أيضاً بالترميز البصري والسمعي.(الموسوي،2015، 119)

هـ- الترميز الحركي(Motor codign): يتم فيه تمثيل للأفعال الحركية من حيث تتابعها وكيفية تنفيذها، ويرتبط هذا النوع من التمثيل أيضاً بالترميز البصري والسمعي.

تنقسم عملية ترميز المعلومات إلى قسمين، تدعى الأولى العملية التلقائية Automatic Process، والثانية بالعملية المجهدة Effortful Process، تعني الأولى أن عملية الترميز تحدث بجهد قليل أو من غير جهد وبدون إدراك مثل تذكر ما تناوله الفرد في وجبة العشاء أو اسم الأب و الأم، أما العملية الثانية فإنها تحتاج إلى جهد يبذله الفرد كي يتمكن من الترميز مثل قراءة نص أدبي أو الاستماع لشيء ما أو لمس أشياء خشنة أو مرنه لمعرفتها، فعندما يقرأ الفرد رواية مثلاً فإن المعلومات مثل الأسماء أو الأماكن أو الأحداث تثير الذاكرة، ومن خلال ممارستها أو تكرار لفظها أو الاستعادة الشعورية لها يتم ترميزها في الذاكرة.(الأسدي وشريدة، 2008، 470)

وقد يكون الترميز إما ترميز للمعنى وفيه يتم ترميز المعنى كما يفهمه الفرد لا كما هو في الحقيقة، وبالتالي فإن استعادة الجمل أو معناها فيما بعد يتأثر بطريقة ترميزها، أو يكون ترميز تخيلي وفيه يُكون الفرد تصوراً عقلياً وذهنياً عن موضوع التذكر وهو مفيد ويساعد على التذكر لفترة طويلة.(Foley&all,2008,831)

ويرى بعض الباحثين أن الترميز البصري ذو فاعلية كبيرة في عملية التعليم والتعلم لأنه يساعد على فهم المعلومات وسهولة تذكرها واسترجاعها وقت الحاجة، كما يؤكد هورتين(Hortin,1982) أن ترميز المعلومات اللفظية في صورة أشكال بصرية فضلاً

عن كونه يسهل تعلم وتذكر المعلومات، فإنه يعد من الأساليب التي تساعد على تقوية الذاكرة، وربما يؤدي إلى التغلب على مشكلة التكيف، وصعوبة التعلم من اللغة اللفظية لدى بعض المتعلمين، وهو ما يدعى بالترميز المزدوج(العدوي،2016، 331)

تعد نظرية الترميز المزدوج نظرية عامة لمعالجة المعلومات، تقوم على أساس أن المعلومات يتم ترميزها ومعالجتها بواسطة أنظمة لفظية وغير لفظية، ويقوم النظام اللفظي بترميز ومعالجة اللغة المنطوقة، بينما يقوم النظام غير اللفظي بمعالجة وترميز المعلومات غير اللفظية.(أحمد وآخرون، 2023، 4)

إن النظامين الفظي والصوري يحدث بينهما ترابط يضمن استبقاء المعلومات في ذهن المتعلم فترة أطول، وتتفاوت الارتباطات بين نظامي الترميز تبعاً للغة والتجربة أو الخبرة، ويشير (عباس، 2022، 244) إلى أن نظام الصور يتعلق بالتعامل مع الموضوعات والوقائع العيانية التي تكون على هيئة الصور، أما النظام اللفظي فيتعلق بالتعامل مع الواحدات والبنيات اللفظية المجردة، كما أن النظام اللفظي لا يمكن أن يستغني عن النظام بالصور، والعكس صحيح.

إن نظرية الترميز المزدوج(DCT) تسهم بكفاءة في رفع كفاءة الذاكرة، وتنطلق من فكرة مؤادها أن توظيف الذاكرة اللفظية والبصرية معاً في العملية التعليمية يجعل المتعلم يركز انتباهه على التفضيلات الدقيقة للمعلومات المعروضة أمامه، الأمر الذي يسهل عملية تخزين المعلومات، وهذا بدوره يؤدي إلى تذكر المعلومات واسترجاعها بشكل أسرع. (Pavioi&Sadoski,2013,28)

مما سبق نجد أن نظرية الترميز المزدوج تجمع بين الترميز اللفظي والترميز الصوري، لذا فهي تؤكد على ضرورة ربط الملفوظ بالصورة، ذلك أن المعلومات التي تكون مهمة يتم ترميزها على نحو لفظي وصوري في الوقت ذاته.

ثانياً– مهارة التذكر (Remembering Skill):

1– التعريف بمهارة التذكر :

إن التذكر من أهم مهارات التربية المعرفية وأكثرها تأثيراً في نظام معالجة المعلومات، إذ تمثل انعكاساً كبيراً لما يتعلمه الفرد خلال مراحل حياته المختلفة، ولا يمكن إغفال دور التلاميذ في استخدام الاستراتيجيات المناسبة التي تمكنهم من زيادة التحصيل وتجعلهم على وعي بذاكرتهم، حيث تمدهم بتغذية راجعة من خلال استخدامهم لعملية التحكم بغية تحقيق الأهداف التعليمية ، والوصول إلى أفضل أداء.(الغرايبة، 2015، 77)

فالقدرة على استدعاء المعلومات المكتسبة من الماضي، والقدرة على الاحتفاظ بالمعلومات الجديدة وربطها بالمعلومات المتوفرة أصلاً يطلق عليها مهارة التذكر .(أحمد، 2022، 152)

هي العملية التي يتم بها استعادة ما مر في خبرة الفرد السابقة واسترجاع الصور الذهنية البصرية أو السمعية أو غيرها، والتي مرت عليه إلى الحاضر الراهن.(شعبان،2020، 332)

وتُعرف مهارة التذكر بأنها القدرة على استدعاء المعلومات التي تم خزنها في الدماغ في الماضي والقدرة على الاحتفاظ بالمعلومات الجديدة وربطها بالمعلومات المتوفرة أصلاً.(Almeida et all, 2019,1115)

كما تُعرف بأنها المهارة التي تستخدم من أجل ترميز المعلومات والاحتفاظ بها في الذاكرة طويلة المدى، وتتطلب تعلم كيفية تنظيم المعلومات بشكل يسمح باسترجاعها ثانية عند الحاجة.(سعادة، 2006، 355)

وتتلخص أهمية مهارة التذكر في التعلم والتعليم بأنها تساعد التلميذ على استدعاء مادة تعلمها والاحتفاظ بها في ذاكرته، أو قدرته على التعرف إلى حدث أو شيء سبق له أن تعلمه أو عرفه أو ميزه، ويعبر التلميذ عن مهارة التذكر لفظاً بإعادة الألفاظ والكلمات والعبارات التي كان قد حفظها حركة أو أداء بإعادة القيام بالعمل المتذكر بنفس الطريقة التي كان قد تعلم بها.(الكبرى والحارثي، 2022، 735– 736)

تمر مهارة التذكر بثلاث مراحل وهي :الترميز التي تُعطي المعاني للمثيرات الحسية الجديدة من خلال عمليات التسميع، التكرار، التنظيم، التلخيص.(أحمد وأمين، 2022، 597)

التخزين(الاحتفاظ) والتي يحتفظ فيها بالمعلومات، إما بشكل مؤقت(ذاكرة قصيرة المدى)، أو بشكل دائم(ذاكرة طويلة المدى)، مما يجعل المعلومات جاهزة للاستخدام وقت الحاجة، الاسترجاع(التذكر) التي تتمثل في استدعاء المعلومات والخبرات السابقة التي سبق ترميزها وتخزينها.(Sanderson, 2016, 179)

هناك ارتباط كبير بين التذكر والانتباه، فكلما زادت القدرة على الانتباه أدى هذا إلى زيادة القدرة على التذكر، والتذكر ينقسم إلى عدة أنواع حسب موضوعاته إلى :

تذكر لفظي : تساعد صاحبها على تذكر الألفاظ وإعادتها ثانية دون اهتمام بمعانيها.

تذكر عقلي : تهتم بالمعاني أكثر من اهتمامها بالألفاظ، فهي تقدر على استعادة المواقف الماضية واسترجاعها، كتذكر حوادث قصة وتسلسلها، أو تلخيص عناصر محاضرة علمية من غير تذكر الألفاظ والعبارات التي قيلت.

تذكر حسي: يمكن استعادة كل المؤثرات الحسية بصرية أم سمعية أم ذوقية بكل تفاصيلها ومميزاتها. (الإمام والجوالدة، 2012، 245)

تذكر حركي: تتعلق بالخبرات المهارية التي تم اكتسابها مثل الكتابة على الآلة الكاتبة وأداء التمارين والألعاب الرياضية المختلفة والتدريب على التمثيل الصامت وغيرها.(الأجرش والزبيدي،2008، 146)

كما تصنف الذاكرة الإنسانية إلى:

- الذاكرة الحسية (Sensory Memory):

هو القسم الذي يستقبل المعلومات من البيئة الخارجية المحيطة بالطفل عن طريق الحواس ويدخلها على شكل تخيلات حسية، وجزء كبير من المعلومات يختفي بعد ثواني قليلة، وهذا ما يسمى بالتضاؤل وهو تلاشي واختفاء المعلومات مع مرور الوقت، ولكن يمكن الاحتفاظ بالمعلومات مؤقتاً على الأقل اذا انتهينا منها وحاولنا فهم معناها، وهذا يؤدي بها إلى انتقالها أوتوماتيكياً إلى مخزن ذاكرة المدى القصير.(الخطيب والحديدي،2018، 273)

- الذاكرة قصيرة المدى(Short Term Memory):

المرحلة الثانية في عملية حزن المعلومات، وهي قيام الفرد بنقل بعض من هذه المعلومات التي دخلت عن طريق الحواس إلى الذاكرة قصيرة المدى، والأخذ بها لفترة قصيرة من الزمن.(عبد الهادي،2017، 149)

- الذاكرة طويلة المدى(Long Term Memory):

ويقصد بها الاحتفاظ بالمعلومات التي حدثت من ساعات أو أيام أو شهور أو حتى سنوات، وتتضمن تصورنا للمكان والعالم من حولنا، ومعلومات عن القوانين الطبيعية، معتقداتنا عن أنفسنا، وعن الكيفية التي تسلك بها في مختلف المواقف ومهاراتنا الحركية ومهاراتنا الإدراكية في فهم اللغة والموسيقى.

(خليل،2019، 406)

2- العوامل المؤثرة في مهارة التذكر:

- عوامل عقلية: ترتبط بانخفاض مستوى تفكير الطفل عموماً عندما يرغب في الانتقال من مستوى الإدراك الحسي إلى مستوى الإدراك التصوري، والجدير بالذكر أن صور الذاكرة الحسية عند الطفل تتساوى من حيث المبدأ مع عدد من حواس الطفل(صورة سمعية، بصرية، شمية، لمسية، ذوقية، حركية)
- عوامل فسيولوجية: ترتبط استعدادات الطفل العضوية التي تؤثر بدورها على قدرته على التركيز ومداه.(خلوف وجيملي، 2018، 48)
- عوامل وجدانية: ترتبط بالخوف والحرمان وغيرها مما يعوق تثبيت الحقائق في ذاكرة الطفل لأنها تؤدي إلى ملل الطفل.
- عوامل موضوعية: ترتبط بطبيعة المراد تثبيته في ذاكرة الطفل، كما ترتبط بالطريقة التي يتم بها هذا التثبيت.

وقد تبين أن الأنشطة التي ترتبط باهتمامات التلميذ تكون أشد ثباتاً في ذاكرته من غيرها، وتنمية ذاكرة التلاميذ لا يعني تخزينهم للحقائق التي اكتسبوها، بل تعني إعادة تنظيم الحقائق والمعلومات التي حصلوا عليها بالبحث والتجريب.(البسيوني، 2004، 26)

10- إجراءات البحث الميدانية:

1- منهج البحث:

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي الذي يقوم على ضبط كل المتغيرات المتصلة بالظاهرة قيد الدراسة بحيث يصبح بالإمكان فحص الآثر النسبي للعامل الذي يدخله الباحث (المتغير المستقل أو التجريبي) في متغير آخر (المتغير التابع) من خلال التعيين العشوائي لأفراد العينة المحددة من قبل الباحث في مجموعتين إحداها ضابطة (لا تخضع لتأثير العامل التجريبي) وأخرى تجريبية (تخضع لتأثير

العامل التجريبي) كل ذلك بقصد الوصول لاستنتاجات أكثر دقة.(عمر، 2009، 83-84)

2- مجتمع البحث وعينته:

يتألف مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ الصف الثاني الأساسي في مدينة حمص، وتم اختيار العينة من مدرسة ابن خلدون، وتكونت عينة الدراسة من 30 تلميذ وتلميذة وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم تقسيمهم (15) مجموعة ضابطة ، و (15) مجموعة تجريبية.

3- أدوات البحث:

قامت الباحثة بتصميم أداة البحث من خلال الرجوع إلى الأدبيات النظرية والدراسات السابقة المتصلة بموضوع البحث

أ- **وصف الأداة:** اختبار مؤلف من (5) أسئلة تقيس مهارة التذكر لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي.

ب-**إجراءات التصحيح:** يتم الإجابة عن عبارات الاختبار ووضع علامة واحدة على كل إجابة في كل سؤال.

ت-**صدق الأداة:**

للتأكد من أن الأداة تقيس ما وضعت لقياسه، قامت الباحثة بحساب صدق الاختبار من خلال:

صدق المحكمين:

تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة البعث، وقاموا بإبداء ملاحظاتهم حول مناسبة بنود الاختبار، ومدى الوضوح في صياغتها اللغوية.

تكون الاختبار في صورته الأولية من (5) أسئلة تقيس مهارة التذكر، والملحق رقم (1) يوضح الاختبار في صورته الأولية.

وبعد عرض الاختبار على المحكمين تم تلخيص آرائهم وملاحظاتهم كالآتي:

- مناسبة بنود الاختبار لموضوع البحث.
- تم تعديل السؤال الرابع من وصل مفردات إلى وصل صور.

اشتملت الصورة النهائية للاستبانة بعد إجراء التعديلات على(5) أسئلة، والملحق رقم (2) يوضح الصورة النهائية للاختبار.

صدق الاتساق الداخلي:

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مؤلفة من (15) تلميذ من خارج حدود عينة البحث الأساسية، تم حساب درجة ارتباط كل سؤال من أسئلة الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار، والجدول رقم (3) يوضح ذلك.

جدول رقم (3) معاملات الاتساق الداخلي لكل سؤال للاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار

رقم المفردة	معامل الارتباط
1	*0,53
3	*0,61
3	*0,55
4	**0,71
5	*0,62

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

يتضح من الجدول أن جميع الأسئلة مرتبطة مع الدرجة الكلية للاختبار، وتتراوح بين (0.56–0.71) وهي مرتبطة ارتباط دال إحصائياً، مما يدل أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ث– ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الاختبار قامت الباحثة بتطبيق الآتي:

طريقة الثبات بالإعادة:

تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية المؤلفة من (15) تلميذ مرتين بفاصل زمني قدره أسبوعان، ثم حساب معامل الارتباط بيرسون وبلغت قيمته (**071)، ، وكانت قيمة الدلالة الإحصائية (sig) أصغر من (0,01)، وبالتالي معامل الارتباط دال إحصائياً، والجدول رقم (4) يوضح النتائج.

طريقة التجزئة النصفية:

بعد تطبيق الاختبار على العينة السابقة، تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام صيغة سبيرمان – براون، حيث تم تقسيم الاختبار إلى قسمين ، واستخدام الأسئلة ذات الأرقام الفردية والأسئلة ذات الأرقام الزوجية، ثم حساب معامل الارتباط بين قسمي الاختبار وبلغت قيمته (0,74**)،، وكانت قيمة الدلالة الإحصائية (Sig) أصغر من (0,01)، وبالتالي معامل الارتباط دال إحصائياً، والجدول رقم (4) يوضح النتائج.

جدول رقم (4) قيم معاملات الثبات للاستبانة بالإعادة والتجزئة النصفية

قيمة معامل الثبات	
الثبات بالإعادة	**التجزئة النصفية**
0,71	**0,73**

يتبين من الجدول أن معاملات الثبات مرتفعة ودالة إحصائياً، ومن ثم يمكن الوثوق بالنتائج التي يتم الحصول عليها بعد تطبيق الاختبار على عينة البحث الأساسية.

11- عرض النتائج ومناقشتها:

<u>النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:</u>

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار مهارة التذكر.

للإجابة عن هذه الفرضية، تم اختبار الفرضية عند مستوى دلالة (0,05)، وحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) لدرجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبار، والجدول رقم (5) يوضح النتائج

عدد التلاميذ		المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الضابطة	التجريبية	الضابطة	التجريبية	الضابطة	التجريبية		
15	15	16,2	18,2	1,65	1,38	3,70-	0,01

يتبين من الجدول السابق أن مستوى الدلالة (0,01) وهو أصغر من (0,05)، لذا نرفض الفرضية الصفرية، أي يوجد فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار مهارة التذكر لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية الترميز المزدوج، وربما يُعزى ذلك إلى إن المعلومات التي تقدم بشكل لفظي صوري عن طريق الترميز المزدوج يسهل استرجاعها بشكل أفضل من المعلومات اللفظية فقط، فالذاكرة البصرية لها قدرة عالية على التخزين والاسترجاع، حيث تتشكل صور ذهنية في العقل تزيد من قدرة الفرد على التذكر والاحتفاظ بالمعلومة المعروضة ، فيتم تذكرها واستدعائها

من خلال استحضار صورة ذهنية لها، وهذا ما أكدته دراسة الزغول (2014) أن المعلومات التي تُقدم لفظاً وصورة يكون تذكرها على نحو أسرع وأسهل من تلك التي يتم تمثلها بأسلوب واحد من الترميز.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على اختبار مهارات التربية المعرفية تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور – إناث).

للإجابة عن هذه الفرضية، تم اختبار الفرضية عند مستوى دلالة (0,05)، وحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) لدرجات الذكور والإناث على الاختبار، والجدول رقم (6) يوضح النتائج

عدد التلاميذ		المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث		
8	7	17,8	18,5	1,24	1,39	1,02	0,32

يتبين من الجدول السابق أن مستوى الدلالة (0,32) وهو أكبر من (0,05)، لذا نقبل الفرضية الصفرية، أي لا يوجد فروق بين درجات المجموعة التجريبية على اختبار مهارة التذكر تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وربما يعود ذلك إلى أن استراتيجية الترميز المزدوج التي دُرست بها المجموعة التجريبية تعتمد بشكل أساسي على الصور الذهنية في تنمية مهارة التذكر، والتصور قدرة عامة موجودة لدى الأفراد بغض النظر عن جنسهم، فالجنسين لديهم قدرة نشطة على تكوين الصور الذهنية، وهذا يتفق مع دراسة أبو

سيف(2005) التي توصلت إلى أن هناك تشابهاً واضحاً في البنية العاملية لوظيفة التصور لدى الذكور والإناث، لذا فالفرق في مهارة التذكر بين الأفراد هو فرق في الدرجة وليس النوع.

12- مقترحات البحث:

1- بناء برامج تربوية تساعد في تعزيز مهارة التذكر لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي.

2- إعداد أنشطة مدرسية مرنة لتعزيز مهارة التذكر لدى التلاميذ، والابتعاد عن جمود طرق التدريس التقليدية.

3- إجراء بحوث أخرى شبيهة بالبحث الحالي، لبحث استراتيجيات تدريس أخرى مؤثرة في تعزيز مهارة التذكر.

4- إجراء دراسات أخرى تتناول دور استراتيجية الترميز المزدوج في تنمية مهارة التذكر في مراحل دراسية أخرى.

13- المراجع:

- **المراجع العربية:**

- أبو سيف، حسام.(2005). *الخيال عبر العمر من الطفولة إلى الشيخوخة*. مصر الجديدة. منشورات ايترال.

- اسماعيل، تمام، علي محمد، عبد الله.(2016). رؤية جديدة في نظريات التعلم. القاهرة. دار السحاب.

- – أبو علام وآخرون، رجاء.(2014).التصور العقلي من منظور علم النفس التربوي، مجلة العلوم التربوية، 1(3)، 456–480.

- أحمد، رحاب، أمين، أمنية.(2022). تطوير برنامج قائم على الواقع المعزز لتنمية العمليات المعرفية والدافعية العقلية وتصورات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم. مجلة جامعة الفيوم،16(2)، 570– 677.

- أحمد، سناء، ذكي، حنان، محمد، هبة.(2023) بعنوان فاعلية نموذج تدريسي قائم على نظرية الترميز المزدوج في تدريس اللغة العربية لتنمية الطلاقة اللغوية لدى تلاميذ لمرحلة الابتدائية الأزهرية. مجلة سوهاج للباحثين العلميين الناشئين، 3(4)، 1– 12.

- أحمد، حنان.(2022). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة التفاعلية عبر الأجهزة الذكية في تنمية بعض المهارات المعرفية لدى أطفال الروضة. مجلة التربية وثقافة الطفل، 23(2)، 134–189.

- الأجرش، يوسف، الزبيدي، محمد.(2008). صعوبات التعلم. منشورات اكتوبر الإدارة العامة للمكتبات. ليبيا.

- أنجرس، موريس.(2004). منهجية البحث العلمي في العلو الإنسانية. الجزائر. دار القصبة.

- – الأسدي، غالب، شريدة، جبار.(2008). أثر ترميز المعلومات في تذكر المكفوفين لقائمة من المفردات. مجلة كلية الآداب، (82)، 462– 488.

- بدوي، محمود.(2008). أثر برنامج قائم على بعض أنواع التصور العقلي في صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي[رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الأزهر.

- البسيوني، مها.(2004). مجلة طفل الروضة ودورها في تنمية قدراته. دار الفكر. القاهرة.

- الثبيتي، عادل.(2012). عمليات لدى طلاب المرحلة الثانوية والجامعية بمحافظة الطائف. رسالة ماجستير(غير منشورة). كلية التربية. جامعة أم القرى.

- حلة، عزة.(2010). مستويات تجهيز المعلومات وعلاقتها بالتفكير الناقد والتخصص الأكاديمي لدى طالبات جامعة الطائف. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 4(4)، 195–203.

- حسين، آمال، الكعب، كاظم.(2016). الترميز المزدوج وعلاقته بالفهم القرائي لدى طلبة المرحلة الإعدادية [رسالة ماجستير غير منشورة].الجامعة المستنصرية.

- حنتوش، معيوف، علي، نجاة.(2009). قياس القدرة على التذكر لدى الأطفال بعمر (5–6) سنوات. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*.8(4)، 313–332.

- الخطيب، جمال، الحديدي، منى.(2018). استخدام التعليم المبرمج في تنمية المهارات لدى أطفال التربية الخاصة. مكتبة الفلاح. الكويت.

- خليل، غزة.(2019). الأنشطة والمهارات المعرفية في رياض الأطفال. دار الفكر العربي. القاهرة.
- خلوف، ليليا، جيملي، نصيرة.(2018). أسلوب اللعب ودوره في تنمية القدرات المعرفية لدى طفل الروضة من وجهة نظر المربيات [رسالة ماجستير غير منشورة].جامعة محمد الصديق بن يحيى.
- الزيات، فتحي.(2006). *الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات*. طبعة ثانية. المنصورة. دار النشر للجامعات.
- الشرقاوي، أنور.(2003). *علم النفس المعرفي المعاصر*. طبعة ثانية. القاهرة . مكتبة أنجلو.
- شريفة، بن غذفة.(2022). العمليات المعرفية في المواقف التربوية]رسالة ماجستير غير منشورة[. جامعة سطيف2.
- شعبان، سحر.(2020). برنامج إرشادي لأمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة المساء معاملتهم وأثر ذلك على السلوك التكيفي لأطفالهن. المجلة العلمية للتربية الخاصة، 3(2)، 40– 59.
- صبّاح، هناء، الزهار، نبيل، حسانين، اعتدال.(2017). التخيل العقلي كمنبئ بتذكر الأماكن والاتجاهات لدى أطفال الروضة. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية،(39)، 410–429.
- طاشمة، راضية،جبور، حنان.(2020). استراتيجيات لتحسين الذاكرة. *مجلة رواقد*.4(1)، 92–109.

- الطيب، عصام، رشوان، ربيع.(2006). علم النفس المعرفي الذاكرة وترميز المعلومات. القاهرة. عالم الكتب.

- عبد، عادل.(2022).أثر استراتيجيات التذكر في تحصيل مادة البصريات عند طلبة المرحلة الثانية في قسم الفيزياء. *مجلة الجامعة العراقية*، 2(57)،403–415.

- عبد الله، فاطمة، حمودي، لمى.(2020). الترميز المزدوج وعلاقته بتعلم مهارة الإعداد واستقبال الارسال بالكرة الطائرة لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي. *مجلة الرياضة المعاصرة*.19(1)، 97–108.

- عوادندا، أحمد.(2009). *صعوبات التعلم*. عمان. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

- عثمان، عفاف.(2017). أثر التدريب على بعض استراتيجيات التذكرفي تحسين مستوى التحصيل لدى طالبات كلية التربية منخفضات التحصيل بجامعة نجران. *المجلة العلمية*،33(10)، 134–173.

- عبيد، ولين، عفاته، عزوز.(2003). *التفكير والمناهج المدرسية*. الكويت. دار الفلاح.

- عبد الحميد، شاكر.(2005). عصر الصورة الإيجابيات والسلبيات. الكويت. عالم المعرفة.

- عباس، رياض.(2020).الترميز المجرد المزدوج وعلاقته بالترميز الصوري المزدوج. مجلة آداب المستنصرية، 44(89)، 27–65.

- علي، اسماعيل.(2015). الترميز المزدوج وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى طلبة جامعة بغداد. مجلة الدراسات التربوية والعلمية، 303–340.

- عبد الهادي، فخري.(2017). علم النفس المعرفي. دار الفكر. الأردن.

- عمر، سيف الإسلام.(2009). الموجز في منهج البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية. دار الفكر. دمشق.
- عبارة، أحمد.(2006). البنية العاملية للتصور العقلي لدى عينة من طلاب الجامعة[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر.
- العدوي، مروة.(2016). أثر استخدام الويب كويست في تدريس وحدة الجغرافيا الطبيعية للعالم على تنمية بعض مهارات الثقافة البصرية لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي. مجلة كلية التربية،26(1)، 348–418.
- الغرايبة، أحمد.(2015). مهارات ما وراء الاستيعاب وعلاقتها بالقدرة على التذكر في ضوء متغيري العمر والجنس لدى طلبة جامعة الملك سعود. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (36)، 73–111.
- الفراوزي، عبد الرزاق.(2017). فاعلية الصورة في بناء التعلّمات ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها دراسة في ضوء نظرية الترميز الثنائي. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*،(34)، 43–54.
- الكبرى، بدرية، الحارثي، وفاء.(2022). فاعلية استخدام المنظمات البصرية في اكتساب المفاهيم العلمية وتعزيز مهارة الحفظ والتذكر لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في محافظة الخرج. *مجلة شباب الباحثين*. (13)، 728–766.
- المحسن، سلامة.(2010). فاعلية برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة في تنمية القدرة على التذكر[رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة اليرموك.
- محمد ، مروة.(2014). الاستفادة من نظرية الترميز الثنائي في تفعيل التخيل لدى الطلاب من خلال الترخيم اللوني لإثراء لوحات التصوير [رسالة ماجستير غير منشورة]. مديرية الشؤون الاجتماعية بالجيزة.

- محمد، هبة.(2023). فاعلية نموذج تدريسي قائم على نظرية الترميز المزوج في تدريس اللغة العربية لتنمية التفكير البصري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية. مجلة شباب الباحثين،2(15)، 458–484.

- الموسوي، عباس.(2015). علم النفس التربوي مفاهيم ومبادئ. دار الرضوان. عمان.

- نصيرة، لمين.(2015). محاضرات في علم النفس المعرفي. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة محمد بوضياف.

- وليد، بخوش.(2017). محاضرات في علم النفس المعرفي. الجزائر. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.

- **المراجع الأجنبية:**

- Almeida, T, Lamb ,M, Weisblatt, E.(2019). Effects of Delay QuestionType and Socioemtional Support on Episodic Memory Retrieval by Children with Autism Spectrum Disorder. Journal of Autism and Developmental Disorder,49(3),1111-1130.

- Eysench,H.(1991). The natural of creativity .Cambridge University Press. New York.

-Foley, M, Hughes, K, Librot, H, Paysnich ,A.(2009). Imagery encoding effects on memory in the drm paradigm. Applied Cognitive Psychology, 23(6),828- 840.

- Fredrick,k.(2008). The Relationship between study skills Training and student Grades and Achievement Test Scores.59(7),24-64.

-James,Alty.(2003).Dual Coding Theory and Computer Some Media Eperiments to Examine The Effect of Different Media on Learning. Education. Lough borough University, Leicester Shire UK Educational Resources Information,(1),1-8.

-McEwan,R. REYNOLDS,S.(2007). Verbalisers and Visualisers, Cognitive Styles That are Less Than Equal, Bisability Services, Counseling& Students Life, Fanshawe College.

- Paivio, A.(1991). Dual Coding Theory. Retrospect and current status.

Canadian Journal of Psychology.45,255-287

- Paivio, A. Sadoski ,M.(2004). A Dual Coding Theoretical Model of Reading. International Reading Association.

- Sanderson, D.(2016). Associative and Nonassociative Processes in Rodent Recognition Memory. Wiley Blackwell. UK.

-Warnimont,c.s.(2010). The Relationship between students' Performance on the Cognitive Abilities Test (CogAt) and the Fourth and the Fifth Grade Reading and Math Achievement tests in Ohio. Bowling Green state university. Ohio.

. Wodfolk, A.(2007). Education Psychology .Boston-

- **مواقع الانترنت:**

- Caviglioi,Oliver.(2019). Dual Coding Theory, The Complete Guide For Teachers. https://www. Education Corner.com.

14- الملاحق:

ملحق رقم (1)

الاختبار في صورته الأولية

البيانات الشخصية للمحكم:

الاسم:..... الدرجة العلمية:..... التخصص:.....

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء بحث علمي بعنوان: "**دور استراتيجية الترميز المزدوج في تنمية مهارة التذكر لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي**، أرجو من حضرتك التكرم بالاطلاع على أداة البحث وتحكيمها، بوضع ملاحظات عن مدى مناسبة أسئلة الاختبار وسلامتها لغوياً، **ولكم كل الاحترام والتقدير..**

1- اختر الحرف الناقص في الكلمات الآتية:

...بال (و-ج- ر) ، ث ...اب (ي- ف- س) ، مقع... (ب، ص، د)

2- أكمل العدد الناقص فيما يلي:

20،....40 ،50،....70،....

36،....38، 39،....،....

3- املأ الفراغات بما يناسبها من ألوان الطيف السبعة بالترتيب:

.....، برتقالي، أصفر،.....، أزرق، نيلي، .....

4- لون حرف الواو في الكلمات الأتية:

روان – مدرسة – أوراق- ورد

5- صل كل شكل هندسي بما يناسبه من عدد الأضلاع:

مربع	3
مستطيل	0
مثلث	4
دائرة	2

الأسئلة	مناسب	غير مناسب	التعديل
السؤال الأول			
السؤال الثاني			
السؤال الثالث			
السؤال الرابع			
السؤال الخامس			

ملحق رقم (2)

الاختبار في صورته النهائية

عزيزي التلميذ..

فيما يلي مجموعة من الأسئلة المتنوعة يرجى اتباع التعليمات و الإجابة عليها بالشكل الصحيح:

البيانات الشخصية:

النوع الاجتماعي

ذكر ◯ أنثى ◯

1- اختر الحرف الناقص في الكلمات الآتية:

...بال (و-ج- ر) ، ث ...اب (ي- ف- س) ، مقع... (ب، ص، د)

2- أكمل العدد الناقص فيما يلي:

20،....40 ،50،....70،....

36،....38، 39،....،....

3- املأ الفراغات بما يناسبها من ألوان الطيف السبعة بالترتيب:

.....، برتقالي، أصفر،.....، أزرق، نيلي، .....

4- لون حرف الواو في الكلمات الأتية:

روان – مدرسة – أوراق- ورد

5- صل كل شكل هندسي بما يناسبه من عدد الأضلاع:

مربع	3
مستطيل	0
مثلث	4
دائرة	2

الأسئلة	مناسب	غير مناسب	التعديل
السؤال الأول			
السؤال الثاني			
السؤال الثالث			
السؤال الرابع			
السؤال الخامس			