

پەرورده، پېداگوژى، و پروگرامين خواندن

التربية والبيداغوجيا والمناهج الدراسية

Education, Pedagogy and Curriculum



كۆمەكا قەكۆلەران
مجموعه باحثين



پەرورده، پېداگوژى، و پروگرامين خواندن
التربية والبيداغوجيا والمناهج الدراسية | Education, Pedagogy and Curriculum

پېشكيشكرن | التقديم
پ.د. ستار جبار حاجي

كۆمەكا قەكۆلەران
مجموعه باحثين

پەرورده، پېداگوژى، و پروگرامين خواندن

التربية والبيداغوجيا والمناهج الدراسية | Education, Pedagogy and Curriculum

التقديم | Introduction

أ.د. ستار جبار حاجي | Prof. Dr. Sattar Jabbar Haji

مجموعه باحثين | Researchers

أ.د. فلاح صالح حسين الجبوري	د. زيني مشكو حجي ال مراد
أ.د. ابراهيم محي ناصر	د. علي حبيب حسين الدليمي
أ.د. أسعد طارق أحمد	د. فمان احمد محمد
أ.د. حسين عثمان عبدالرحمن	د. لانه سعيد حميد
أ.د. رافد علي داود	أ.م. ايغان حسن مراد
أ.د. زينب علي عبد الحسين	أ.م. خورشيد محمد رشيد
أ.د. سرتيب عمر عولا	م.م. محمد احمد حميد امين
أ.د. عماد عزيز نشمي	م.م. حنين حامد فجر طعمه العجيلي
أ.د. سعد طعمة بليل	م.م. دعاء عبد الكريم رحيم
أ.د. سلام ناجي باقر الغضبان	م.م. قيس علاء حسين
أ.د. هاريوان ذكرى ابراهيم	م.م. كاثرين حسين كرو
أ.د. سلوى أحمد امين	م.م. كاثرين عدنان محمد علي
أ.د. عبدالسلام نجم الدين عبدالله	م.م. منتظر محمد مصدق
أ.د. عوزير سعدي اسماعيل	م.م. مياده جاسم نصيف الجبوري
أ.د. محمود حمدون يونس	م.م. نيشان خالد سليم
أ.م.د. خالد عبد الحميد عبد المجيد العبدلي	ثاريان ثوميد صابر
أ.م.د. ابتسام جعفر جواد	صباح سلمان ابراهيم
أ.م.د. جمال سكران حمزة	
أ.م.د. أحمد صالح أحمد	
أ.م.د. بيوار طه شكري	
أ.م.د. جيهان حسين عمر	
أ.م.د. حازم علي غازي	
أ.م.د. رائد رمثان حسين التميمي	
أ.م.د. زاهد سامي محمد	
أ.م.د. سعد قدوري حدود الخفاجي	
أ.م.د. غيث محمد كريم	
أ.م.د. محمد مهدي محمد	
أ.م.د. نهسرهدين ثيبراهيم محمد	
د. نبال محمد عيسى الملقى	
د. بشار جميل علي	

Prof. Dr. Clemens Hillenbrand
Prof. Dr. Marie-Christine Vierbuchen
Prof. Dr. Frederike Bartels
Prof. Dr. Seija Mahlamäki-Kultanen
Prof. Dr. Yüksel SAVUCU
Prof. Dr. Sattar Jabbar Haji
Asst. Prof. Dr. Ismael Ali Ali
Metin YILMAZ
Shilan Khalil Junaid
Ziyad Muhammad Hamad Ameen
Rawand Sabah Ahmad
Diyar H. Ahmed
Sabrin Ali Ramadhan



پېشكيشكرن | التقديم
پ.د. ستار جبار حاجي

2025

په كه مین كۆنفرانسى نافدهوله تى د
پەرورده، پېداگوژى، و پروگرامين خواندن دا

المؤتمر الدولي الأول حول
التربية والبيداغوجيا والمناهج الدراسية
1st International Conference on Education, Pedagogy and Curriculum
EDUPC, April, 29-30, 2025
College of Education | University of Zakho

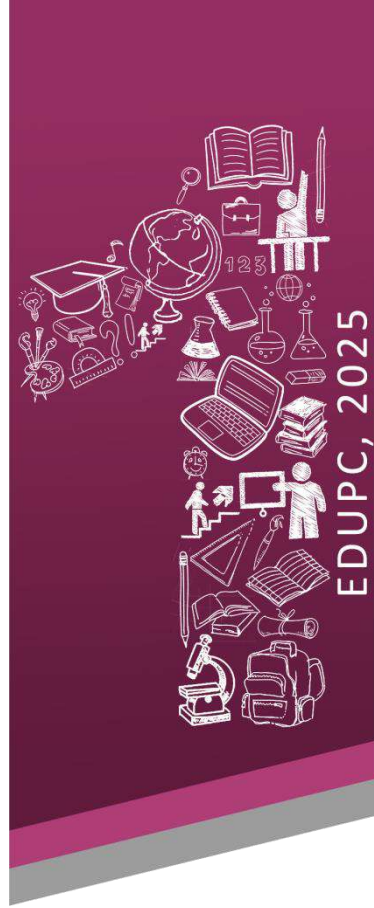




EDUPC

April, 29-30, 2025

College of Education | University of Zakho



یه که مین کۆنفرانسی نأفدهوله تی د
پهروهرده، پیداغۆجی، و پروگرامیڤ خۆاندنی دا

المؤتمر الدولي الأول حول
التربية والبيداغوجيا والمناهج الدراسية

یہ کہ مین کونفرانسی نافدہ ولہ تی د
پہروہ ردہ، پیداکوچی، و پروگرامین خواندنی دا

المؤتمر الدولي الأول حول
التربية والبيداغوجيا والمناهج الدراسية

کۆمه کافه کۆله ران | مجموعه باحثين

پیشکش کرن | التقديم
پ. د. ستار جبار حاجي



یہ کہمیں کونفرانسی نافدہولہ قی د
پہرودہ، پیداکوچی، و پروگرامین خواندنی دا

المؤتمر الدولي الأول حول
التربية والبيداغوجيا والمناهج الدراسية

پہرتووک

کۆمه کافه کۆله ران

ژ نفیسهرینا

پ. د. ستار جبار حاجی

پیشکیشکر

هورمان بنیان حسین
ئامه د محمد عبدالله
محمد حسن رمضان
خالد محمد عرفات
شرین غریب صالح

دهسته کادیزانی

وارهیل عبدالباقي

سه ره پهرشتی دیزانی و بهرگ

D- ۲۵/۲۶۳۸

ژماره یا سپاردنی

۹۷۸-۹۹۲۲-۶۶۱-۳۷-۷

ISBN

کۆما فه کۆله ران مجموعه باحثين

د. بشار جميل علي
 د. زيني مشكو حجي ال مراد
 د. علي حبيب حسين الدليمي
 د. فمان احمد محمد
 د. لانه سعيد حميد
 أ. م. ايفان حسن مراد
 أ. م. خورشيد محمد رشيد
 م. م. محمد احمد حميد امين
 م. م. حنين حامد فجر طعمه العجيلي
 م. م. دعاء عبد الكريم رحيم
 م. م. قيس علاء حسين
 م. م. كاثرين حسين كرو
 م. م. كاثرين عدنان محمد علي
 م. م. منتظر محمد مصدق
 م. م. مياده جاسم نصيف الجبوري
 م. م. نيشان خالد سليم
 ثاريان ثوميد صابر
 صباح سلمان إبراهيم
 Prof. Dr. Clemens Hillenbrand
 Prof. Dr. Marie-Christine Vierbuchen
 Prof. Dr. Frederike Bartels
 Prof. Dr. Seija Mahlamäki-Kultanen
 Prof. Dr. Yüksel SAVUCU
 Prof. Dr. Sattar Jabbar Haji
 Asst. Prof. Dr. Ismael Ali Ali
 Metin YILMAZ
 Shilan Khalil Junaid
 Ziyad Muhammad Hamad Ameen
 Rawand Sabah Ahmad
 Diyar H. Ahmed
 Sabrin Ali Ramadhan

أ. د. فلاح صالح حسين الجبوري
 أ. د. ابراهيم محي ناصر
 أ. د. أسعد طارق أحمد
 أ. د. حسين عثمان عبدالرحمن
 أ. د. رافد علي داود
 أ. د. زينب علي عبد الحسين
 أ. د. سرتيب عمر عولا
 أ. د. عماد عزيز نشمي
 أ. د. سعد طعمة بليل
 أ. د. سلام ناجي باقر الغضبان
 أ. د. هاريوان ذكرى ابراهيم
 أ. د. سلوى أحمد أمين
 أ. د. عبدالسلام نجم الدين عبدالله
 أ. د. عوزير سعدي اسماعيل
 أ. د. محمود حمدون يونس
 أ. م. د. خالد عبد الحميد عبد المجيد العبدلي
 أ. م. د. ابتسام جعفر جواد
 أ. م. د. جمال سكران حمزة
 أ. م. د. أحمد صالح أحمد
 أ. م. د. بيوار طه شكري
 أ. م. د. جيهان حسين عمر
 أ. م. د. حازم علي غازي
 أ. م. د. رائد رمثان حسين التميمي
 أ. م. د. زاهد سامي محمد
 أ. م. د. سعد قدوري حدود الخفاجي
 أ. م. د. غيث محمد كريم
 أ. م. د. محمد مهدي محمد
 أ. م. د. نه سره دين ئيبراهيم محمد
 د. نبال محمد عيسى الملقى

فهرست		
١٧	أ. د. ستار جبار حاجي	المقدمة
١٩	أ. م. د. خالد عبد الحميد عبد المجيد العبدلي	رفع كفاءة المعلمين وتحقيق جودة النظام التعليمي لدعم التنمية المستدامة
٤١	أ. د. فلاح صالح حسين الجبوري م. د. علي حبيب حسين الدليمي م. م. ميادة جاسم نصيف الجبوري	تصميم وتقويم المناهج الدراسية في ضوء استخدام التقنيات الحديثة بالجامعات العراقية
٦٧	أ. م. د. زاهد سامي محمد د. فمان احمد محمد م. م. كاثرين حسين كرو أ. م. ايفان حسن مراد أ. م. خورشيد محمد رشيد أ. د. هاريوان زكري إبراهيم Prof. Dr. Clemens Hillenbrand Prof. Dr. Marie-Christine Vierbuchen Prof. Dr. Frederike Bartels	فاعلية الندوات العلمية وورش العمل في تنمية معلومات و مهارات المعلمات والمربيات حول دمج الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في الروضة
٩١	م. م. محمد احمد حميد امين	فعالية الذات لدى طلبة التربية الرياضية في جامعة گرميان: مقارنة بين الجنسين والمرحلتين الأولى والرابعة
١٠٥	د. نبال محمد عيسى الملقى أ. م. د. سعد قدوري حدود الخفاجي	فاعلية الذكاء الاصطناعي في تحسين العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين
١٣٣	أ. م. د. جيهان حسين عمر أ. م. د. بيوار طه شكري	الأساليب التعليمية المتبعة لدى معلمو التعليم الأساس لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في إدارة زاخو المستقلة
١٥٧	أ. م. د. زاهد سامي محمد	سلوكيات التمرد عند الطلبة المراهقين والمراهقات في مخيمات دهوك للنازحين و علاقته ببعض المتغيرات
١٩١	أ. د. محمود حمدون يونس د. بشار جميل علي	أثر تمرينات لاهوائية تنافسية على القدرتين الهوائية واللاهوائية لدى لاعبي كرة القدم للناشئين
٢١١	أ. د. سلام ناجي باقر الغضبان أ. د. سعد طعمة بليل	مستوى تضمين كتاب الاجتماعيات للصف السادس الابتدائي للمعالم الحضارية في المحافظات العراقية
٢٣٥	أ. د. ابراهيم محي ناصر	مستوى مخرجات كليات التربية للعلوم الصرفة

٢٤٧	م. م. حنين حامد فجر طعمه العجيلي	واقع توظيف معلمي المواد الاجتماعية للأنشطة التعليمية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم
٢٦٧	أ. د. زينب علي عبد الحسين أ. د. سعد طعمه بليل	اثر انموذج أبلتون في تحصيل مادة الجغرافية عند طالبات الصف الخامس الادبي
٢٨١	أ. م. د. رائد رمثان حسين التميمي	الأدوار المتوقعة لمعلمي اللغة العربية في تعزيز قيم المواطنة من أجل السلام وحل النزاعات
٣٠٣	أ. د. رافد علي داود أ. م. د. جمال سكران حمزة	فاعلية أنموذج برانسفورد وشتاين في تعلم مهارات السلسلة الحركية على جهاز الحلق في الجمناستك الفني للطلاب
٣١٧	أ. د. عوزير سعدي اسماعيل أ. د. سرتيب عمر عولا	واقع الأساليب التربوية و التخطيط الإداري في المؤسسات الرياضية
٣٢٧	أ. د. عماد عزيز نشمي أ. م. د. حازم علي غازي أ. د. أسعد طارق أحمد	تأثير التدريبات بالأثقال لتعزيز الصلابة النفسية وتطوير القوة الانفجارية لذراع الرمي والانجاز في رمي الرمح للمعاقين فئة T
٣٣٧	د. زيني مشكو حجي ال مراد أ. د. أسعد طارق أحمد أ. د. عماد عزيز نشمي	التحديات التي تواجه طلبة المرحلة الثالثة والرابعة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة بجامعة المثنى في دراسة مناهج البحث العلمي
٣٥٣	أ. م. د. ابتسام جعفر جواد	بناء برنامج تدريبي لطلبة علوم الحياة بكلية التربية الاساسية / قسم العلوم واثره على ممارساتهم التدريسية والتفكير الاساسي لتلامذتهم
٣٧٩	أ. م. د. غيث محمد كريم م. م. كاثرين عدنان محمد علي م. م. نيشان خالد سليم	التفكير المتزامن وعلاقته بما وراء المعرفة لدى طلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة جامعة الكوفة
٣٩٩	م. م. دعاء عبد الكريم رحيم	فاعلية استراتيجية البيت الدائري في تحصيل طالبات الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ في محافظة بابل
٤٢٧	د. لانه سعيد حميد	اتجاهات طلبة كلية التربية الاساسية نحو الذكاء الاصطناعي
٤٤٣	م. م. قبس علاء حسين م. م. منتظر محمد مصدق	أثر استراتيجية التفكير المتزامن في التحصيل لدى طلاب الصف الرابع الادبي في مادة علم الاجتماع

٤٦٥	صباح سلمان إبراهيم أ.م. د. محمد مهدي محمد أ.م. د. أحمد صالح أحمد	اثر أنموذج فراير في التنوير التاريخي لمادة الاجتماعيات لدى طالبات الصف التاسع الأساس
٤٨٥	پ. د. ستار جبار حاجي	پیشہ کی
٤٨٩	پ. د. عبدالسلام نجم الدين عبدالله پ. د. حسين عثمان عبدالرحمن	چاره سه ریا ره فتاریا ژیری-ههیه جانی (REBT) د چیرۆکا فۆلکلۆریا "رویی، کێز و کۆیسه له"دا
٥١١	پ. ه. د. نه سه ریدین ئیبراهیم محمد	ره زامه ندی قوتابیانی زانکۆی زاخۆ له و به شه ی لێ ده خوین و په یوه ندی له گه ل بۆ چوونیان سه باره ت به وه ده سه ته یانی ئامانجه کانی نه ته وه ی و نیشتمانی پرۆگرامی خویندن
٥٣٣	پ. د. سلوی أحمد أمين ئاریان ئومید صابر	ره فتاری ئه ری و په یوه ندی به گونجاندنی خیزان له روانگهی قوتابیانی به شی باخچه ی مندالان له کۆلێزی په روه رده ی بنه ره تی
٥٦٣	Prof. Dr. Sattar Jabbar Haji	Introduction
٥٦٧	Sattar J. Haji Seija Mahlamäki-Kultanen	The Impact of Flipped Classroom on Student teachers' Perceptions in Pedagogical Training for Professional Teacher Development
٥٨٥	Yüksel SAVUCU Metin YILMAZ Diyar H. AHMED	LEARNING LOSS DURING COVID- 19 PANDEMIC (A Review)
٥٩٩	Sabrin Ali Ramadhan	Kurdish EFL Learners' Perceptions of the Role of Mobile Technology in Enhancing English Language Learning and Critical Thinking Skills
٦١٣	Shilan Khalil Junaid Ismael Ali Ali	Comprehensive Reformation Framework of K-12 ICT Curriculum for Empowering Kurdistani Students for the AI Era
٦٣٥	Ziyad Muhammad Hamad Ameen Rawand Sabah Ahmad	The Role of Education in Peacebuilding and Conflict Management: A Literature Review

ليژنهيا زانستی

ژ	ناڤی سێ قۆلی	زانکۆ	ليژنه
1	پ. د. ستار جبار حاجي	زاخۆ، هه‌رتيما كوردستان - عيراق	سه‌روێکی کۆنفرانسی
2	پ. د. هاريوان ذکري إبراهيم	زاخۆ، هه‌رتيما كوردستان - عيراق	سه‌روێکی ليژنه زانستی
3	Prof. Dr. Seija Mahlamaki	HAMK-Finland	ئه‌ندام
4	Prof. Dr. Clemens Hillenbrand	Oldenburg - Germany	ئه‌ندام
5	Prof. Dr. Yüksel SAVUCU	Firat - Turkey	ئه‌ندام
6	Prof. Dr. Marie Christine Viebuchen	Flensburg-Germany	ئه‌ندام
7	Prof. Dr. Abdulrasheed Olatunji Abdulsalam	Islamic University of Perlis- Malaysia	ئه‌ندام
8	پ. د. شیرزاد زکريا محمد	زاخۆ، هه‌رتيما كوردستان - عيراق	ئه‌ندام
9	پ. د. جاجان جمعة محمد	دهوك، هه‌رتيما كوردستان - عيراق	ئه‌ندام
10	پ. د. حسين سعدي إبراهيم	سه‌لاحه‌ددین، هه‌رتيما كوردستان - عيراق	ئه‌ندام
11	پ. د. حمودة أحمد حسن	الأزهر- جمهورية مصر العربية	ئه‌ندام
12	پ. د. عبدالله محمد الابراهيم خطايبه	اليرموك- الأردن	ئه‌ندام
13	پ. د. نادية حسن السيد	بنها- جمهورية مصر العربية	ئه‌ندام
14	پ. د. فلاح صالح حسين الجبوري	Swedish Crown - Sweden	ئه‌ندام
15	پ. د. مروة محمد الباز	بورسعيد- جمهورية مصر العربية	ئه‌ندام
16	پ. د. سلمی مجيد حميد العبادي	ديالی- عيراق	ئه‌ندام
17	پ. د. ندى عبدالله العبيدي	Swedish Crown - Sweden	ئه‌ندام
18	پ. د. صابر بكر مصطفى	سليمانی، هه‌رتيما كوردستان - عيراق	ئه‌ندام
19	پ. د. زياد عيسى إبراهيم زايد	البترا- الأردن	ئه‌ندام
20	پ. ه. د. عبدالمهيمن عبدالحكيم الديرشوي	غازي عنتاب- توكيا	ئه‌ندام
21	پ. ه. د. كريم أحمد عزيز	گه‌رميان، هه‌رتيما كوردستان - عيراق	ئه‌ندام
22	پ. ه. د. زاهد سامي محمد	زاخۆ، هه‌رتيما كوردستان - عيراق	ئه‌ندام
23	پ. ه. د. محمد مهدي محمد امبارك	زاخۆ، هه‌رتيما كوردستان - عيراق	ئه‌ندام
24	پ. ه. د. محمد عبدالقادر الكيكي	زاخۆ، هه‌رتيما كوردستان - عيراق	ئه‌ندام
25	پ. ه. د. خالد عبدالحميد العبدلي	Swedish Crown - Sweden	ئه‌ندام
26	پ. ه. د. سعد محمد حنتوش	وزارة التربية- جمهورية العراق	ئه‌ندام
27	پ. ه. د. حازم رضا الزكي	جامعة دمياط- جمهورية مصر العربية	ئه‌ندام
28	د. گوهدار هاشم محي الدين	زاخۆ، هه‌رتيما كوردستان - عيراق	ئه‌ندام
29	Dr. Cumaali Yavuz	Firat - Turkey	ئه‌ندام
30	پ. ه. د. إيفان حسن مراد	زاخۆ، هه‌رتيما كوردستان - عيراق	ئه‌ندام
31	کوفان نادر صهري	زاخۆ، هه‌رتيما كوردستان - عيراق	ئه‌ندام

لیژنہ یا نامادہ کار

لیژنہ	زانکو	نافی سئ قوئی	ژ
سەرۆکی لیژنہ یا نامادہ کار	زاخۆ، هه‌ریما کوردستان - عیراق	پ. ه. د. محمد مه‌دی محمد	1
ئەندام	زاخۆ، هه‌ریما کوردستان - عیراق	پ. ه. د. بیوار طه شکری	2
ئەندام	زاخۆ، هه‌ریما کوردستان - عیراق	پ. ه. د. مجید احمد یوسف	3
ئەندام	زاخۆ، هه‌ریما کوردستان - عیراق	د. عذرء عبدالله عبدالستار	4
ئەندام	زاخۆ، هه‌ریما کوردستان - عیراق	د. فمان أحمد محمد	5
ئەندام	زاخۆ، هه‌ریما کوردستان - عیراق	هوشنک عبدالحمید عبدالهادی	6
ئەندام	زاخۆ، هه‌ریما کوردستان - عیراق	شلیر أحمد محمد	7
ئەندام	زاخۆ، هه‌ریما کوردستان - عیراق	أحمد إسماعیل عبدالله	8
ئەندام	زاخۆ، هه‌ریما کوردستان - عیراق	سلیمان زاهد سلیمان	9
ئەندام	زاخۆ، هه‌ریما کوردستان - عیراق	سلیمان شفیق توفیق	10
ئەندام	زاخۆ، هه‌ریما کوردستان - عیراق	علي محمد احمد	11
ئەندام	زاخۆ، هه‌ریما کوردستان - عیراق	طاھر حسن رحمان	12
ئەندام	زاخۆ، هه‌ریما کوردستان - عیراق	عصام نجم الدین عرب	13
ئەندام	زاخۆ، هه‌ریما کوردستان - عیراق	وارھیل عبدالباقي کامل	14
ئەندام	زاخۆ، هه‌ریما کوردستان - عیراق	شېروان عبدالستار عبدالله	15
ئەندام	زاخۆ، هه‌ریما کوردستان - عیراق	هورمان بنیان حسین	16
ئەندام	زاخۆ، هه‌ریما کوردستان - عیراق	خالد محمد عرفات	17
ئەندام	زاخۆ، هه‌ریما کوردستان - عیراق	إبراهيم حميد احمد	18

المقدمة

أ. د. ستار جبار حاجي *

عميد كلية التربية، جامعة زاخو، إقليم كردستان- العراق

تعيش منظومات التعليم في عصرنا الراهن تحديات كبيرة تتطلب إعادة النظر في أساليبها واستراتيجياتها التربوية. وفي هذا السياق، يكتسب المؤتمر الدولي الأول حول "التربية والبيداغوجيا والمناهج الدراسية" أهمية استثنائية، إذ يشكّل منصة علمية رائدة تجمع علماء وخبراء وممارسين من مختلف أنحاء العالم لتبادل الخبرات والأفكار حول القضايا التربوية المعاصرة.

يهدف هذا المؤتمر إلى تعزيز التعاون العلمي في مجالات التربية والبيداغوجيا والمناهج الدراسية، وتسهيل الضوء على أفضل الممارسات التعليمية والابتكارات التي تسهم في تحسين جودة التعليم.

يشهد النظام التعليمي في الوقت الراهن تغيرات سريعة، سواء من حيث التقدم التكنولوجي أو التوجهات العالمية نحو التعليم الذكي والتعلم المستمر. ويأتي هذا المؤتمر في وقت حاسم إذ يُعقد لمناقشة دور المناهج الدراسية في تلبية احتياجات الأجيال الجديدة، ومواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين. كما يسعى المؤتمر إلى استكشاف طرق تحسين أساليب التربية وأساليب التدريس، وتحليل سبل تعزيز الفعالية التعليمية لتحقيق التفوق الأكاديمي للطلاب.

وإدراكاً منا للتحديات المعقدة التي تواجه منظومة التعليم على المستوى العالمي، يوفر هذا المؤتمر منصة علمية متميزة لمناقشة تلك التحديات، وتبادل الخبرات والآراء حول سبل تعزيز فعالية التعليم وتحقيق التفوق الأكاديمي للطلاب.

يعكس المؤتمر التزامنا العميق بالتميز الأكاديمي والمهني، إذ يهدف إلى تحفيز حوارات نقدية تسهم في تطوير السياسات التعليمية الفعّالة التي تتماشى مع احتياجات العصر. نؤمن أن هذا الحدث يمثل فرصة فريدة لعرض الأبحاث المتقدمة، وتبادل التجارب الميدانية، وبناء

* رئيس المؤتمر

شبكات تعاون علمي جديدة، مما يسهم بشكل مباشر في تعزيز الابتكار، وتحفيز التحول الإيجابي في مجالات التربية والتعليم.

يعدّ المؤتمر فرصة ثمينة لتبادل الآراء والخبرات حول سبل تطوير المناهج الدراسية وطرق التدريس، بما يتماشى مع متطلبات العصر. كما يهدف إلى خلق حوار فكري عميق بين الأكاديميين وصناع القرار، ويعزز من فهم كيفية التعامل مع القضايا المعقدة في التعليم، وتقديم حلول فعالة لهذه التحديات.

تسعى كلية التربية في جامعة زاخو من خلال تنظيم هذا المؤتمر إلى تقديم رؤية شاملة ومُتجددة للممارسات البيداغوجية الحديثة، مع التركيز على الجمع بين النظريات التربوية والتطبيقات العملية في بيئات التعليم المختلفة. كما يهدف المؤتمر إلى استكشاف طرق تطوير المناهج بما يتناسب مع المستجدات العالمية، وتعزيز قدرة المؤسسات التعليمية على تحفيز الإبداع والتفكير النقدي لدى الطلاب.

يشترك في المؤتمر باحثون ومختصون بأوراق بحثية ودراسات ميدانية تتناول موضوعات متنوعة مثل التعليم الرقمي، والتعلم التعاوني، وتطوير المهارات الحياتية، إلى جانب استراتيجيات التدريس المبتكرة التي تسهم في تكامل الجانب الأكاديمي مع الجانب التربوي. كما سيتم استعراض القضايا التربوية المعاصرة مثل التعليم في ظل الأزمات، والتعليم الشامل، فضلاً عن تحسين جودة التعليم في مواجهة التغيرات العالمية. وتتناول الأوراق أيضاً أحدث المستجدات في طرائق التدريس، بما في ذلك التقنيات الحديثة مثل الذكاء الاصطناعي والتعليم الإلكتروني، فضلاً عن تصميم وتقويم المناهج الدراسية وتطويرها لتلبية احتياجات سوق العمل والمجتمع. يهدف المؤتمر إلى تبادل التجارب الناجحة وتحفيز الحوار حول التطورات التقنية والأكاديمية في التعليم.

يعكس هذا الحدث التزام كلية التربية في جامعة زاخو بتعزيز مكانتها كإحدى المؤسسات التعليمية الرائدة في المنطقة، من خلال تقديم حلول مبتكرة للمشاكل التربوية وتعزيز التعاون الأكاديمي بين الجامعات والمراكز البحثية العالمية. ونأمل أن يسهم هذا المؤتمر في إحداث نقلة نوعية في التفكير التربوي على المستويين الأكاديمي والعملي، وأن يسهم في تحسين جودة المناهج الدراسية وتطوير السياسات التعليمية المستدامة.

إننا في كلية التربية بجامعة زاخو فخورون بتنظيم هذا المؤتمر الدولي، الذي يُعد خطوة مهمة نحو تعزيز التعاون الأكاديمي بين المؤسسات التعليمية على مستوى العالم، ونأمل أن يكون هذا الحدث بداية لسلسلة من المؤتمرات التي تسهم في تطوير مجال التربية والتعليم.

في الختام، نعبر عن ترحيبنا الحار بجميع المشاركين من داخل إقليم كردستان، والعراق ومن مختلف أنحاء العالم، متطلعين إلى أن يسهم هذا الحدث في تعزيز التعاون الأكاديمي والتبادل المعرفي بين الباحثين والمختصين في مجالات التربية والتعليم. وكُنّا أمل أن تُثمر المناقشات والأوراق البحثية المقدمة عن نتائج علمية تدعم تطوير السياسات التعليمية والممارسات التربوية المبتكرة، مما يسهم في تحقيق تعليم شامل ومستدام. كما نتطلع إلى أن تكون هذه الفعالية نقطة انطلاق لمبادرات بحثية مشتركة تواكب التحديات العالمية في مجالات التعليم والتعلم، وتسهم في تعزيز التنمية المستدامة على الصعيدين المحلي والدولي.

رفع كفاءة المعلمين وتحقيق جودة النظام التعليمي لدعم التنمية المستدامة

خالد عبد الحميد عبد المجيد العبدلي*

كلية التربية والاداب، جامعة التاج الملكي السعودي- السويد

الملخص

يعتبر التعليم المتطور من أهم الاستثمارات التي ينتج عنها مخرجات هامة وعالية الجودة ، خاصة وان افراد المجتمع سيكون بمقدرتهم التسلح بالمعرفة والعلوم وبالتالي تمكين افرادها بمطلبات ومهارات العمل وبالتالي زيادة رفاهية الفرد فيها وحصوله على العيش الكريم ، ولما كانت عملية رفع كفاءة المعلمين واحدة من أهم سياسات الاصلاح في التعليم ، والتي لها تأثيرها المباشر على نتائج المتعلمين وتحسين مخرجات العملية التعليمية وانسجامها مع متطلبات سوق العمل.

هدف البحث: يهدف البحث الى كيفية اعداد وتأهيل المعلمين وبالاخص معلمي المرحلة الاولى (الابتدائية + المتوسطة) ، وزيادة وتحسين الكفاءة المهنية لمعلمي اللبنة الاولى والتي تعتبر الاخطر والاهم في العملية التعليمية ، حيث أن المعلم من أهم عناصر العملية التعليمية، ويقع على عاتقه الجزء الاكبر منها ، فأصبح تحسين الكفاءة المهنية لديه ترجمة دقيقة لاهداف الرؤية الصحيحة لتحسين واقع التعليم اذن الهدف الرئيسي- في هذا البحث هو تحسين كفاءة المعلمين وزيادة مهاراتهم من خلال التدريب وفتح ابواب المعرفة وتلقي المعلومات وتحديث افكارهم لاجل نقلها الى الجيل المتلقي ، وتبني استراتيجية تركز على زيادة المعارف والقدرات لديهم لاجل ان ينصب كل ذلك على المتلقين من الطلاب في مراحلهم الاولى، وإن التغيرات المتلاحقة في المجتمع تجعل من أهم مسؤوليات المعلم تمكنه من مواجهة المعوقات والمشكلات خلال العملية التدريسية ، ويضاف الى ذلك ، لابد من رفع مكانة المعلمين داخل مجتمعهم ، واحترام وتقدير المجتمع للدور الكبير والهام الذي يقومون به. ويشمل ذلك خطط لتعديل لائحة الاجور والحوافز وتحسين المستوى المعاشي للمعلم. وتتناول هذه الدراسة المقصود بالكفاءة المهنية ومعايير الجودة الشاملة للتعليم ، ودور وأثر التدريب كوسيلة لتحسين الكفاءة المهنية لدى المعلم ، والبيئة الايجابية للتعليم. وقد تم استخدام المنهج الوصفي من قبل الباحث، وتوصل البحث إلى جملة من مقترحات لتحسين كفاءة وجودة أداء المعلم خلال ثلاثة محاور:

أولا : أهمية ودور المعلم الحلقة الاولى من التعليم الاساسي.

* alabdalykhalid3@gmail.com

ثانيا: معايير الجودة للكفاءة المهنية لمعلمي الحلقة الاولى من التعليم الاساسي.

ثالثا: واقع ودور التدريب.

رابعا: مقترحات لتحسين الكفاءة المهنية لمعلمي الحلقة الاولى من التعليم الاساسي.

الكلمات المفتاحية: جودة التعليم، كفاءة التعليم، التدريب، التنمية المستدامة، التعليم
الايجابي.

المقدمة:

يواجه القائمين على العملية التعليمية تحديات كبيرة امام التقدم الحاصل في تقنيات المعلومات والتواصل وتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، والحاجة الماسة لمواكبة هذه القفزات الطويلة والتي تترك خلفها كل من لا يتوافق معها او يحث السير ويحقق التطور معها. والذي يشمل نواحي عديدة تخص العملية التعليمية وكل ما له صلة به ، فمن جانب العلوم والمعلوماتية والخطوات التي تخطت بها وحققتها التكنولوجيا الحديثة والذكاء الاصطناعي يفرض على المناهج والمواد التعليمية تحديات تتمثل بضرورة إجراء تغييرات وتطوير تتوافق مع التقدم الذي حصل ، وكذلك الحال بالنسبة للوسائل التعليمية والمهارات والتدريب التي ينبغي ان يحصل عليها "المعلمون" لينقلوها بدورهم الى "المتعلمين".

فلقد وفرت التكنولوجيا وسائل وتقنيات حديثة للتعليم منها الكم الهائل من المعلومات والبرمجيات والانظمة الحاسوبية أختصرت بها الوقت والجهد للباحثين وحققت نتائج دقيقة ومضبوطة. وتزخر المكتبات بأحدث المنشورات والكتب والتقارير العلمية كل في اختصاصه واصبح وسائل البحث متاحة لكل طالبي المعرفة والعلوم، والتي أثرت بشكل واضح على مدخلات التعليم والذي أثر بدوره على جودة مخرجات التعليم بما يتوافق مع هذا التطور بشكل أكبر. ومن جانب آخر فقد كان لهذا التطور اكبر الأثر في ايصال المعلومات والمعرفة الى كل راغب بالتعليم واكتساب الخبرات.

وانفتح امام الراغبين بزيادة معارفهم وتعليمهم ابواب كثيرة وواسعة لاحصر لها، إذ مكنت المعلمين والطلاب من التعرف على اساليب حديثة وذات تأثير أكبر لايصال المعلومات للباحثين عنها ، ويفتح ابواب التطور والاطلاع على أحدث وسائل وطرق التعليم الحديثة والتجارب العالمية الرائدة والتي حققت عن طريقها المراكز الاولى عالميا ، تميزت بها مخرجات التعليم بالجودة الشاملة والتميز المبهر.

ويعد "المعلم" هو اللبنة الاساسية للتعليم ومن أهم العوامل في نجاح العملية التعليمية الاولى ومن بعدها التعليم الجامعي انتهاءا بالتعليم العالي ، وهي الشريحة المستهدفة في اي خطة او مبادرة لرفع كفاءة التعليم في اي دولة. وهكذا نلاحظ بان جميع استراتيجيات التعليم كان المعلم عنصر-البدا للوصول الى نظام فعال وسليم لإدارة أدائه ، ومن اجل رفع كفاءة التعليم لابد من الاهتمام بكفاءة أداء المعلمين.

وتعد عملية إدارة كفاءة الاداء من أهم الادوات في إدارة الموارد البشرية بشكل عام، إذ انها لا توفر اساس موضوعي وعادل للقرارات المتعلقة بالمعلم مثل الترقية أو النقل فحسب، بل تحث على بذل الجهود بشكل أكبر، والتفاني في اكتشاف مواطن القوة والضعف لدى المعلم

، بالتالي إتاحة الاستغلال الامثل للطاقات البشرية ، وتقدير الاحتياجات للبرامج التدريبية على اسس موضوعية (نعساني، ٢٠١٩، ص٣).

وقد ذهبت بعض الدول لابعد من ذلك ، من خلال جعل التعليم مدى الحياة خارج الفصول الدراسية التقليدية، واقترحوا أساليب إبداعية تقنية لتلبية احتياجات المجتمعات المحرومة التي غالبا ما تكون في المناطق الريفية او النائية بالبلدان الفقيرة. وهكذا أعتمدت حكومات الدول المتقدمة والسائرة في طريق النمو استراتيجيات أولت فيها التعليم مهمة تحقيق التنمية والتقدم لمجتمعاتها، واستثمرت بقطاع التعليم جزء كبير من مقدراتها ووضعت استراتيجيات ورؤى تبنت فيها سياسات تعليمية فاعلة في يكون أثرها واضح وقوي على تحقيق النمو الاقتصادي والتنمية المستدامة، بالاعتماد على تقييم التجارب السابقة واعتماد جوانب من تجارب الدول الاخرى لاجل وضع سياسة تعليمية فاعلة ومؤثرة تخدم مصالح وتطلعات مجتمعاتها ، من خلال زيادة الدعم الحكومي، واستقلالية المدارس، وتطوير المعلمين ورفع مستوى كفاءتهم عن طريق التدريب.

مشكلة البحث:

تخصص دول العالم "النامي" (على الرغم من محدودية مواردها) جزء من موازناتها على التعليم ، لكن ومع ذلك فان قطاع التعليم يعاني وخصوصا الاولي منه (لاهميته) من تديني مستوياته وتراجع في نوعية مخرجاته ، وهذا ما يترتب عليه تحمل المراحل اللاحقه معاناة كبيرة تتمثل عدم قدرة الطلاب على فهم وحفظ المواد الدراسية والقيام بواجباتهم بشكل صحيح ، وعدم الاستفادة من العلوم والمعرفة التي يتلقونها خاصة في حياتهم اليومية. وهذا نتيجة لوجود تراجع واضح في امكانية وكفاءة المعلمين الخريجين من كليات إعداد المعلمين عندنا *

*وقد أكدت على ذلك العديد من الدراسات منها دراسة ، (Wheatley, K. F. (2005) ، ودراسة (Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1996) ، ودراسة (Lundley, L. K. (2006) ، ودراسة صالح محمد (٢٠٠٥)

أهداف البحث:

يهدف البحث الى توضيح المشكلات التي يعاني منها قطاع التعليم ، وتشخيص الاسباب وراء التراجع الواضح في نوعية الطلبة الخريجين من المراحل التعليمية والتركيز على المرحلة الاساسية. والبحث عن أساليب تحسين الكفاءة المهنية لمعلمي الحلقة الاولى من التعليم الاساسي كهدف رئيسي- للبحث، وكأحد أهم سياسات الاصلاح في التعليم واثرها المباشر على مستوى نتائج المتعلمين. وتحقيق كفاءة في المخرجات لتستجيب الى متطلبات سوق العمل. وتندرج منه مجموعة من الاهداف الفرعية هي:

١. التعرف على متطلبات رفع الكفاءة المهنية لمعلمين الحلقة الاولى من التعليم الاساس.
٢. التعرف على أهم المعوقات والمشاكل التي تسببت بهذا التراجع في كفاءة مخرجات التعليم
٣. تفصيل العوامل الدافعة لتحسين جودة التعليم والكشف عن سبل تحسين الكفاءة المهنية للمعلمين في ضوء تجارب الدول التي حققت تقدما في هذا المجال.
٤. التوصل إلى أهم المقترحات التي تسهم في تحسين الكفاءة المهنية للمعلمين.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث بأن موضوع البحث ينطوي على أهمية كبيرة من الناحية النظرية والتطبيقية ١- انها تتناول أحد أهم المشكلات الكبيرة والتي يتعدى تأثيراتها السلبية الى كل المراحل التعليمية ، وذلك بسبب تراجع الكفاءة المهنية للمعلمين وخاصة في المراحل الاولى ، والذين يعتبرون أهم واطغرا في منظومة التعليم ،. 2- إلقاء الضوء على أهمية الكفاءة الذاتية المهنية للطلاب المعلمين بكليات التربية ، والعمل على تنميتها كما ٣-ويقدم البحث تأصيل نظري وتطبيقي لعرض مقترحات لتحسين الكفاءة المهنية للمعلمين.

فرضية البحث:

الفرضية الاولى :- أن رفع كفاءة وجوده أداء المعلمين من شأنه أن يدعم التنمية المستدامة في الدول النامية.
الفرضية الثانية :- إن جميع التغيرات والتحولات التي تحدث نتيجة للتنمية المستدامة في مجالات العلوم والتكنولوجيا من شأنها ان تدعم وتساهم في رفع كفاءة وجوده المعلمين.

متغيرات البحث:

المتغير المستقل: المهارات الميدانية والتدريب
المتغير التابع: الكفاءة الذاتية المهنية للمعلم وتحقيق التنمية المستدامة.

منهجية البحث:

في ضوء أهداف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يعبر من خلال تحليل الظاهرة ودراستها بشكل مستفيض ، والوصول الى العوامل التي تقف حاجزا امام تحسين الكفاءة المهنية للمعلمين كما ونوعا وكذلك عوامل الدفع للعملية التعليمية التي تبنتها استراتيجيات التعليم لدى الدول المتقدمة في هذا المجال ، وكشف العلاقات بين أبعادها للوصول إلى استنتاجات لتحسين الكفاءة المهنية للمعلم.

حدود البحث:

- تحددت البحث بالحدود الاتية :-
١. الحدود البشرية: والمقصود به التركيز على معلمين المرحلة الاولى واعتبارها الحلقة الاساس من العملية التعليمية.
 ٢. الحدود الموضوعية: يقتصر البحث على عرض إطار فكري لتحسين الكفاءة المهنية للمعلم وجوده العملية التعليمية من حيث الخصائص، وانواعها، ومعاييرها.
 ٣. الحدود الزمنية: تم اعتماد العملية التعليمية في الفترة من ٢٠٠٣ إلى ٢٠٢٤ بالاستناد الى التقارير الدولية وخروج العراق من لائحة جودة التعليم الدولية.
 ٤. الحد المكاني: شملت الدراسة حالة المعلمين والطلاب في معظم مدارس العراق الحكومية

اهم المصطلحات: التي استخدمت في البحث:

التعليم الاساسي : وتقصد به المرحلة الممتدة من الحضانة الى السادس ابتدائي ، وأطلق عليها مصطلح الاساسي لانها تشكل اللبنة الاولى في صرح التعليم.

الكفاءة المهنية : هو مصطلح يشير إلى التجديد إذ يعتمد على مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها ويمارسها المعلم وتمكنه من أداء عمله وأدواره ومسئوليته ، ويمكن ملاحظتها وتقييمها ومن خلال التلميذ والقيادات التعليمية ، ويكون لها تأثير واضح على عناصر العملية التعليمية.(جميل، ٢٠٠٥، ص٥١) & (عبد الفتاح، ٢٠١٢، ص٩٦٤).

بيئة التعلم : environment learning هو المحيط أو الوسط المادي والنفسي. الذي يدرس الطالب في حيزه، بحيث يتأثر المتعلم بهذا الوسط ويؤثر فيه.

بيئة التعلم الايجابية : environment learning Positive هي الوسط الذي تتيح فيه المؤسسة التربوية لطالبها الفرص والتحديات الايجابية التي تمكنهم من الاداء الامثل، والشعور بالرضا والامان، والامل في النجاح.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية : وتتمثل هذه الدراسات فيما يلي:

١. دراسة (عبيد عبد الرحمن الفايز، ٢٠١٩، ص٤٦٨) بينت الدراسة الواقع التعليمي لمنطقة الرياض، في محاولة للكشف عن العراقيل والمشاكل ومعوقات التعليم في تلك المنطقة وسبل تحقيق الكفاءة المهنية عند المشرفات التربويات في مدارس التعليم العام بالمنطقة، واستخدمت المنهج الوصفي وتوصلت إلى ان :- تعقد الروتين في المستويات الادارية المختلفة ، وتعود المشرفات التربويات على العمل الفردي بدل العمل الجماعي ، وكذلك التوتر والضغوط النفسية التي تشعر بها المشرفة التربوية بسبب أعباء العمل هي أهم المعوقات التي تجابه العملية التعليمية هنالك.

٢. دراسة (نوال دحمان، ٢٠٢٢، ص٧٦٩): ركزت الدراسة على الرقابة على اعتبارها إحدى العمليات الاساسية المعتمدة في المنظمات المختلفة وعلاقتها بالكفاءة المهنية ، واستخدمت المنهج الوصفي ، وتوصلت إلى الدور الفاعل للرقابة في ممارسة العمليات الادارية، والعلاقة طردية وجود فروق ذات دلالة احصائية .

٣. دراسة (طارق محمد ، ٢٠١٨ ، ص ٤١٧) جاءت هذه الدراسة لاجل التوصية بضرورة رفع الكفاءة المهنية للمعلمين بشكل خاص لمعلمي مدارس الغوث ، وقد استخدمت استبيانها عنوانها " أهداف الدراسة والعمل على رفع الكفاءة المهنية لدى المعلمين" استخدم الباحث المنهج الوصفي ، وتوصل :أن مستوي الكفاءة المهنية لمعلمي مدارس الغوث بمحافظة غزة بدرجة موافقة كبيرة ، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمستوي الكفاءة المهنية للمعلمين تعزى لمتغير الجنس لصالح الاناث

ثانياً : الدراسات الاجنبية:

١. دراسة (٢٠١٣ " Naharuddin.6) بعنوان بيئة العمل والتي يمكن أن تؤثر في أداء العاملين في شبكة التنمية المستدامة في ماليزيا " هدفت الدراسة معرفة أهم العوامل في هدفت إلى معرفة أثر بيئة العمل المادية في أداء العاملين بالمؤسسة، واستخدمت

الدراسة المنهج الوصفي والتعرف على أثر المساعدات المقدمة للعاملين في أدائهم الوظيفي, , وتوصلت ، الى وجود تأثير قوي وإيجابي للكفاءة المهنية للمعلم في ماليزيا

٢. التعليم من أجل المستقبل: التجربة العالمية لتطوير مهارات وكفاءات القرن الحادي والعشرين تأليف: ليو جيان ووي روي وليو تشنغ وشي مان وزو بينيان وكريس تان وليو خيا ، مؤتمر القمة العالمي للابتكار والتعليم ، مؤسسة قطر. ٢٠٠٣. ص ٢١-٤٧).

ويلاحظ من الدراسات السابقة: أنها أجمعت على أن هناك حاجة ماسة إلى تحسين الكفاءة المهنية للمعلمين ، كما استخدمت أغلبها المنهج الوصفي ، والهدف الاساسي لمعظم الدراسات السابقة هو تحسين الكفاءة للمعلمين على أداء العاملين من أجل تحديد المعوقات التي تقف أمام تطبيق هذا المجال وإيجاد الحلول لها - . واختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في أن جميع الدراسات السابقة لم تتناول الوسيلة لتحقيق ذلك، حيث ركزت الدراسة هذه على التدريب كطريقة فعالة لجودة مخرجات التعليم، كما ان الدراسة عمدت الى تهئية البيئة الايجابية في المدارس، وتسهيل عمل كل من المعلمين والمديرين، وركزت على المعلمين على اعتبارها الحلقة الاولى من التعليم.

التعليم / المهمة الكاملة للنظام التعليمي

يمثل "المعلم" الاساس الذي تقوم عليه العملية التعليمية ، ومن أولى مهام النظام التعليمي تأمين ما يحتاج اليه المعلم ، والمتمثل بمستوى معاشي جيد اضافة الى تلقيه مستوى تعليمي وتدريبى يؤهله لنقل المعرفة والمعلومات الى الطلبة ، كما يكون من مهام النظام التعليمي توفير عديد من الطلبة الاصحاء القادرين على تلقي المعرفة والتوجيهات من المعلم ، وكذلك توفير المكان المناسب (المدارس) وتجهيزها بالمعدات والاثاث الذي تحتاجه عملية التعليم.

كما ويقدم النظام التعليمي ويضع التعليمات والضوابط التي يعمل بموجبها الجميع اذرة ومعلمين وطلبة بما يحقق إنسيابية ومرونة بالمسيرة التعليمية، والتي يشترط بها ان تمتاز بالجودة والكفاءة بحيث تفرض على المعلم وتدفعه باتجاه إمتلاك مهارات وطرائق تدريس متطورة حتى يكون اولا متمكنا' من وظيفته ، ومستوعبا' لخطورة دوره و قادرا على تشخيص نواحي الضعف والقوة لدى طلبته ، لاجل ضمان قيامهم بواجباتهم بشكل صحيح.

اولا/ واقع وسمات التعليم في الدول النامية :-

يمكن أن تعريف الكفاءة المهنية للمعلم بالمفهوم الكلاسيكي القديم على أنها ملكة وقدرات المعلم والتي اكتسبها من تعلمه كطالب في المعهد أو الكلية التي تخرج منها بحيث مكنته من أداء إيصال ونقل ما تعلمه عند تقلده مهامه كمعلم ، والذي يتمثل بسلوك معين يرتبط بشكل اساس بمهامه التربوية والتعليمية في التدريس ، وتؤدى من قيل المعلم بحيث ينعكس أثره على سلوك الطالب ، وبشكل يمكن ملاحظته في سلوك وأداء المعلم ، وهنالك مجموعة من السلبيات والمآخذ على نتاج العملية التعليمية في الدول النامية ، يمكن ان نذكر أهمها :- (بنجر، ١٩٩٣، ص ٢٩)

١. عدم جودة مخرجات التعليم في المراحل الاولى.

٢. محدودية المعلومات ومستويات المعرفة لدى المعلمين.

٣. التأثير السلبي للعوامل الخارجية على العملية التعليمية.

٤. عدم تقديم العائلة المساعدة في العملية التعليمية.
٥. الفقر وتدني المستوى المعيشي وتأثيراتها السلبية على العملية التعليمية.
٦. تخلف الاساليب التربوية المتبعة في المدارس.
٧. عدم الرغبة المجتمع بالتعليم والافتقار للتوعية لدى أفراد.
٨. انتقاص المجتمع لدو المعلم وتراجع مكانته الاجتماعية.
٩. حالة الاحباط لدى المعلمين وعدم جدوى تفانيهم بأداء مهامه.
١٠. الشعور بعدم المسؤولية وتخلي المدارس عن دورها التربوي.
١١. نظام الحوافز لا يعمل به ، بينما يفعل نظام المحاسبة والعقوبات.

كل ذلك ، يدفع نحو التساؤل (Knmar,P.,2020,PP1-6):-

- ما أنواع المهارات والمواهب التي ينبغي رعايتها لمجابهة تحديات التعليم في الحاضر والمستقبل ؟
 - وما الكفاءات التي ينبغي للمعلمين اكتسابها عن طريق التدريب ؟
- هذه هي الاسئلة التي تحاول المجتمعات التعامل معها ، والتحديات و المخاطر التي تواجه نظام التعليم ولاجل التعرف على معوقات تطبيق الجودة في الدول النامية ، يمكن ذكر أهم تلك التحديات :-
- النقص الحاد في التمويل ، خاصة وان الاستثمار في مجال التعليم تختلف كل الاختلاف عنه في المجالات الاستثمارية الاخرى ، إذ ان قطاع التعليم لا يحقق مردود مادي مباشر يغطي تكاليف ونفقات التعليم ومتطلباته ، الا في حدود المنظور البعيد المدى ، والذي يمثل بارتفاع انتاجية وكفاءة الفرد المتعلم بالمقارنة حالته وهو غير متعلم.
 - تتصف الدول النامية بعدم وجود خطط وبرامج استراتيجية ، وان وجدت فان امكانية تطبيقها او رصد الاموال لتنفيذها يكون صعب وغير قابل للعمل به ، وهذا ما تعاني القطاعات كافة وخاصة التعليم.
 - تعاني ادارة المدارس وكذلك الحال بالنسبة للمؤسسات الادارية في التعليم من نقص الخبرات والكفاءات وقلة معرفتها بالتطورات الحاصلة في المجال التعليمي مما ينعكس ذلك بسوء الادارة وتعارض في القرارات المتخذة وعدم القدرة على قياس كفاءة الاداء وفشل في توجيه وتنظيم العمليات التعليمية.
 - يحتاج الكوادر التعليمية وكذلك إدارة المدارس الى برامج ودوراة مكثفة لرفع مستوى الاداء لديهم ، لكن عدم توفر الاموال اللازمة نجد ان النظام التعليمي يفتقر لذلك.
 - لازالت الكثير من المدارس لا تتوفر فيها ابسط الخدمات ، كما ان البنية التحتية للمدارس متهاكلة ، وعدم وجود بيئة تعليمية ملائمة للتعليم.
 - بين فترة واخرى تجرى اختبارات مركزية والتي تشكل ضغطًا كبيرًا على المتعلمين والمعلمين.
 - تحديات التكنولوجيا التعليمية مثل نقص البنية التحتية التكنولوجية ونقص التدريب على استخدام التقنيات المتطورة في التعليم.

ومن خلال ماسبق ، يظهر مدى كبر وتفاقم التحديات امام الوصول الى جودة التعليم والتي تمثل اهم الاهداف الاساسية لاجل بناء مجتمعات متقدمة ومستدامة. لذا يجب التأكيد على أهمية استثمار الموارد والجهود في تطوير وتعزيز جودة التعليم التي تعد رافدًا حيويًا لتحقيق التقدم والنمو، وتأهيل الأجيال القادمة للتعليم. ورفع قدراتهم لمواجهة التحديات وحل المشكلات التي ستواجههم.

ثانيا / القوى الدافعة لتحقيق ورفع كفاءات التعليم :

- يمكن تلخيص أهم التحديات في قطاع التعليم. والمتمثلة بـ :- (ووي، وآخرون، ٢٠٢٣، ص ١٥)
- تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية في ظل حالة التخلف والفق،
 - معرفة حجم ونوع و ماهية التغيير الذي تتطلبه المرحلة وتقدير تكاليفه،
 - التحولات في مجال العلوم والتكنولوجيا،

تؤثر القوى الدافعة نحو تعليم أفضل ومعارف أكبر خاصة وان المجتمع يكون في أمس الحاجة اليها. فعلى سبيل المثال، فقد شخصت العديد من حالات تراجع التحصيل الدراسي في المناطق الفقيرة ، يصاحبها معدل التسرب في عالي ، بينما هي في أشد الحاجة الى التعليم لاحداث التغييرات في الحالة الاقتصادية والاجتماعية لمجتمعاتها.

كما تمثل جميع التغيرات والتحولات في مجالات العلوم والتكنولوجيا والتي دخلت العملية الانتاجية للبلدان النامية قوى ضاغطة نحو تغييرات جذرية في هيكلية القوى العاملة ومستوى المهارات التي تكتسبها ، وهذا يشمل التعليم والعلوم التطبيقية التي تمكن الطلبة من امتلاك المهارات اللازمة والكفاءة في تشغيل واستخدام تلك التكنولوجيا.

وتشكل بمجموعها القوى الدافعة الضاغطة نحو إحداث تغيير في أولويات التعليم محل البحث، وذلك كي تتمكن أطر عمل الكفاءات الجديدة من مجابهة التحديات المعاصرة . والتي بجانبها تمثل تحديات ومتطلبات تنطوي عليها هذه العملية. ويكون للتحولات الجارية اليوم في مجالات العلوم والتكنولوجيا تأثير كبير على بيئة العمل وحياة الافراد، وتطرح هذه التحولات متطلبات جديدة فيما يتعلق بالكفاءات، واهمها :- (مصدر سابق ، ص ١٦-٢٢)

١. العولمة :- او ما يطلق عليه النظام العالمي الجديد ، تزول فيه كل الحدود او القيود امام مبادئ وقيم الرأسمالية العالمية والقيم الامريكية ، فلا بقاء للمعتقدات او العادات والتقاليد التي ورثتها الشعوب جيل بعد جيل، وان العالم يشكل وحده واحدة يتواصل فيها المجتمعات وتتغير بموجبها العادات والتقاليد والقيم وطريقة العيش ، بل حتى العرف والترابط الاسري والقافات والثوابت التي عاش عليها الناس ونشأ عليها . وتشمل العولمة مناهج التعليم وطرق ووسائل ايصال المناهج للنشأ الجديد.

٢. عصر- المعرفة :- أنه عصر- الانفتاح او ما يطلق عليه جزافاً 'بعصر- الحرية الفكرية او عصر-المعلوماتية ، فالثورة الكبيرة التي حصلت في مجال الاتصالات ونقل المعلومات وتوجيهها وفسح المجال لتداولها في ضل عصر- الانترنت واحتكار تسويقه وجني الارباح الطائلة منه. وهذا ما يستوجب من النظم التعليمية أن تدخل التطورات الحاصلة في البرامج الحاسوبية ونظم المعلومات ضمن المناهج لتزويد الطلبة بالمهارات والمعرفة المطلوبة ونمط جديد من التعليم تكون فيه التكنولوجيا الرقمية اساسا فيه.

٣. التطور العلمي والتكنولوجي :- هذا التطور الذي شمل إدخال التكنولوجيا في كل مرفق او مراحل التعليم. حيث يستخدم تقنيات الحاسوب والنظم المتطورة فيه في قبول وتسجيل وبيانات ومراحل وجداول واختبارات ودرجات ونتائج وحتى تخرج الطلبة ، ويشمل ذلك التعليم الاولي (مرحلة الحضانة والمرحلة الابتدائية) وتعليمهم على استخدام الحاسوب وتطوير مهاراتهم وكفاءتهم.
٤. النمو الاقتصادي :- يمكن ومن خلال التعليم وما يحققه من زيادة في المهارات والكفاءة للقوى المؤهلة لدخول سوق العمل من الخريجين من المراحل كافة ان يكون لها دور كبير وفاعل في تحقيق التنمية الاقتصادية المستدامة. وان التنمية المستدامة تنطلق " بالتعليم " كما ان للتعليم اساليب ووسائل عديدة تساهم في تسريع عملية التطور نحو تحقيق أهداف خطط التنمية. لذا أكدت الجمعية العامة للأمم المتحدة على ان يكون التعليم هو حجر الاساس لنمو اقتصادات الدول . كما ويُعرف خبراء الاقتصاد قطاع التعليم على أنه "مخزن الطاقات والكفاءات البشرية"، فهو يساهم بشكل فعال في رفع كفاءة أداء القوى العاملة مما ينهض باقتصاديات الدول إلى مستويات أعلى(بسباس، وآخرون، ٢٠١٧، ص٦-٨) .
٥. الكفاءات المهنية :- بعد ان حقق التعليم المهني ولعقود نجاحاته الكبيرة ودوره البارز في رفد القطاعات الاقتصادية الزراعية والصناعية منها وحتى السياحية والتجارية بالكوادر الوسطية التي تمتلك المهارات والمعرفة العملية ، تم اهمال قطاع التعليم هذا ، بعد ان تراجعت القطاعات الصناعية والزراعية وكافة المشاريع الانتاجية (للاسباب عديدة) وضاعت امام الشباب فرص التعليم وتحقيق احلامهم ومن ثم العمل والرغبة في العيش الكريم. فالكفاءات المهنية تلك كانت داعمة قوية للنمو الاقتصادي .
٦. التغيرات الديموغرافية :- والذي نعني به عمر السكان وقدرتهم على الانجاب ، ويشتمل الجنس والعرق والجنسية والدين والمستوى التعليمي والمهنة والدخل وحجم الاسرة. وان تغير الهيكل الديموغرافي، يشكل سلبي يؤدي إلى إعاقة النمو الاقتصادي وانخفاض الانتاج فيها.
٧. التعددية الثقافية :- والتي تنشأ من الاندماج الثقافي الناجمة عن الهجرات وتنقل الاسر الى دول أخرى لاتتشابه معها باللغة والعادات والتقاليد والذي يستلزم وجود تعليم واسع وشامل يتناسب مع الحالة الجديدة ،من تعلم القراءة والكتابة وثقافة السكان الاصليين.
٨. البيئة والتنمية المستدامة :- وهنا يتطلب ان يكون للتعليم دوره البارز في تحقيق التنمية المستدامة بشرط عدم المساس بالبيئة والحفاظ على حصة الاجيال القادمة من الموارد الطبيعية التي استخدمت في عملية التنمية المستدامة تلك.
٩. تطوير وتحسين جودة التعليم :- لاجل بناء نظام تعليمي جيد وتذليل الصعاب القائمة في قطاع التعليم، من خلال تبني سياسات للتعليم تمتاز بتحقيق مبادئ الجودة الشاملة فيها

١٠. المساواة في التعليم :- المقصود بمبديء المساواة ان يحضى جميع الابناء بغض النظر عن طبقاتهم او حالاتهم الاجتماعية بحصتهم من التعليم دون تمييز او أقصاء ، مما يفتح المجال امام الجميع لتطوير كفاءاتهم وتحقيق النجاح والتفوق ، وشمول الجميع فيه.

تحقيق مستويات مطلوبة للجودة في الاداء التعليمي

يمكن تعريف الجودة بانه مفهوم متعدد الابعاد ، يشمل جميع القطاعات والانشطة ، والتي يتم تطبيق معايير وضوابط معينة على مخرجات او منتج اي نشاط وفحصه وتدقيقه لتقدير مدى أنطباق تلك المعايير عليه. وعند الحديث على "جودة التعليم" فان ذلك لايعني جودة مخرجات التعليم فقط وانما يشمل جميع وظائف التعليم وانشطته كالمناهج الدراسية ، والبرامج التعليمية ، والبحوث العلمية ، والطلاب ، والمباني والمرافق والادوات ، ويشمل ايضا توفير الخدمات للمجتمع المدني ، والتعليم الذاتي الداخلي ، والتي تسهم بشكل مباشر في جودة المخرجات والنتاج التعليمي.

وقد عرف "غرامام غيس" جودة التعليم بانها :- كل ما يؤدي الى تطوير القدرات الفكرية والخيالية عند الطلاب وتحسين مستوى الفهم والاستيعاب لديهم ومهاراتهم لحل القضايا والمشاكل بشكل فعال والنظر الى الامور من خلال ما تعلموه في الماضي وما يدرسونه حاليا اما مفهوم "ضمان جودة التعليم" فهي مجموعة من الادوات والاساليب والاجراءات التي تهدف الى تحقيق الجودة والحفاظ على استمرائتها داخل المؤسسة التعليمية. فهي عملية ديناميكية ومتواصلة تعمل على اىصال التعليم الى الجودة الشاملة وفي نفس الوقت مراقبة وتدقيق تلك المؤسسات التعليمية لاجل منع انحرافها وعدم تطبيق تلك المعايير عليها.

ان تحقيق الجودة في التعليم يقصد بها التطوير الدائم والمستمر في التعليم ، وذلك من خلال استخدام معايير معينة واجراءات حيوية لتحسين المواصفات التعليمية والوصول الى نتائج تساهم في تحسين الوضع التعليمي على صعيد المعلمين والطلبة.

ولذلك نجد ان تطوير التعليم مرتبط بـ :

- بالادارة من جهة.
- المجتمع من جهة ثانية من ناحية تلبية الاحتياجات التعليمية.

اولا / تحسين مخرجات التعليم.

من اجل تحقيق وانطباق معايير الجودة على التعليم والمؤسسات التعليمية ، لابد من اتخاذ بعض الاجراءات لاجل تحقيق ذلك ، ومنها ان تسعى النظم التعليمية المتقدمة الى قبول افضل المرشحين في مهنة التعليم ، وكذلك يخضع جميع المقبولين في المعاهد والكليات (التي تخرج معلمين) الى التدريب والتأهيل الكافيين لاجل القيام بتلك الوظيفة. لما لهذه المهنة من دور كبير وتأثير يشمل العملية التعليمية بكل مراحلها. فعندما يحصل المعلم على التدريب والتأهيل المناسبين فان تأثير ذلك واضحا على انتقال المعرفة والمهارات الى طلبتهم وبالتالي

حصول الطلاب على أفضل النتائج. ويفعلون هذه السياسة من خلال ثلاثة اجراءات اساسية:-

- جعل الدخول او الانتساب الى كليات التربية انتقائي للغاية.
- تطوير واعتماد آليات فعالة لاختيار المترشحين المناسبين ليصبحوا معلمين.
- دفع وتخصيص رواتب جيدة للمعلمين.

في المقابل فقد كانت هنالك محاولات وسياسات اتبعتها بعض دول لاجل النهوض بالعملية التعليمية منها (مصدر سابق ، ص ٥):-

أعطاء استقلالية أكبر لمدارسها ، وتقليص أعداد طلابها، كما انها زادت من آليات القياس والمحاسبة والمتابعة، ولكن ومع هذا فقد كانت النتيجة مخيبة للامال من حيث مخرجات تعلم الطلاب فلا يمكن النهوض بجودة تعلّم الطلاب دون النهوض بممارسات التعليم لدى المعلمين (Mskinsky&Cmpany,2007,p1).

ولهذا ولجل تحقيق ذلك فلا بد من جذب وقبول طلاب متميزين ومن ذوي المهارات والمعرفة الى كليات التربية وتخريجهم ليكونوا معلمين يتمتعون بالكفاءة والقدرة على نقل كل ذلك الى طلبتهم.

والسؤال المهم، اذن مالذي يجعل أفضل المتخرجين يترشحون لمهنة التعليم ؟ وللإجابة على ذلك لابد من الرجوع الى أهم تلك العوامل التي تدفع او تجتذب الموهوبين او المتميزين من الخريجين للعمل كمعلم ، فعند واضعي السياسة التربوية ان هذه العوامل هي :- التاريخ ، والثقافة ، والحالة الاجتماعية لمهنة التعليم ، اضافة الى عوامل خارجية. الا ان وقائع التجارب العالمية للنهوض بالمنظومات التعليمية أثبتت امكانية تبني نهج " رفع الحالة الاجتماعية لمهنة التعليم والارتقاء بها" كأحد أهم تلك العوامل (TDA ,Report, 2010,pp1-64).

وقد اتبعت بعض الدول التي هي الان في مقدمة الدول في مجال التعليم مثل المملكة المتحدة نفس النهج ، إذ جعلت مهنة التعليم ذات مكانة وتقدير داخل مجتمعها ، وأصبحت أكثر المهن شعبية ورغبة لدى الطلاب قيل التخرج وبعده ، والاكثر من ذلك ، عمدت الى تطوير نظم فعالة استخدمت في إختيار المعلمين ولغرض رفع كفاءتهم لابد ان يجتازوا مرحلة التدريب المهني ، وقد صاحب تلك الاجراءات منح معاش مناسب لهم ، والذي ضهرت آثاره بشكل واضح على قدرات وكفاءة المترشحين لمهنة التعليم.

لقد زادت دول اخرى معايير اخرى هدفها اختيار المرشحين الافضل لهذه المهنة ، وكانت أهمها:-

- لابد ان يتمتع بمستوى عال في القراءة والكتابة والحساب.
- لديه مهارات عالية في التواصل والتفاعل مع الاخرين.
- استعداد للتعلم مدى الحياة.
- لديه رغبة واندفاع للتدريس.
- تحسين تعليمات النظام التعليمي.

يضاف الى ذلك ، ولجل تحقيق عملية تعليمية جيدة وفاعلة ، لابد للمعلم أثناء إلقاءه للدروس وفي محاولته لايصال المعرفة والعلوم الى طلبته أن لا يقتصر دوره على إملاء

الدروس وتقديم الحصة كاملة لهم ، وانما يعمل ويحرص على " تفاعل الطلاب مع معلمهم " خلال الدرس، لان تعليم الطلاب بالشكل المطلوب لن يكون الا بمشاركة وتفاعل الطلاب مع المواضيع التي يطرحها المعلم عليهم ، والتي بدونها فان التعليم يفقد للجودة.

ولاجل ان تتكامل الجهود ومساعدة المعلم بتلك المهمة لا بد من اختيار من استبدال ادارة المدارس ويحل مكانها قيادة مدرسية قوية تتفاعل مع كل ما يجري داخل وخارج المدرسة وتكون قادرة على خلق بيئة صحية يشعر فيها الجميع بالانسجام ، ويتبارون لتقديم ما بوسعهم لانجاز الافضل ويتكرون ويسعون الى تطوير عملية التعليم ، وقد أولت المؤسسات التعليمية الرصينة موضوع اختيار وتعيين مدراء المدارس عناية خاصة ، عن طريق وضع آليات لاختيار المدراء من بين افضل المعلمين واكثرهم تجربة وخبرة ، خاصة في متابعة وتوجيه الممارسات الصفية للمعلمين. ففي النظم التعليمية المتطورة يمضي- المدراء ٨٠% من ايام عملهم مركزين على تطوير تعليمات المعلمين داخل صفوفهم.

ولا بد ايضا حتى تعمل المدارس بشكل جيد من تمكين المعلمين من الاستفادة من بعضهم البعض، ففي دول مثل اليابان وفنلنده : - يعمل المعلمون في مجموعات ، ويخططون الدروس سوياً ، يتابعون ويشاهدون دروس بعضهم البعض ، يتعاونون في مجال تحسين مهامهم ، وهذا ما يطلق عليه بـ " التخطيط الجماعي للدروس ". وليس ذلك فحسب بل يكتسبون الخبرة من المعلمين الاكفاء من ذوي الخبرة ، وهذا ما يضمن التطور المهني المستمر للمعلمين.

ثانيا / دورات التدريب للمعلمين:-

في ظل التطور والنهضة التي شملت كافة المجالات في دول العالم ، كان للمختصين بالتعليم ، رؤية طموحة، وتطلعات عديدة لعملية وطرق التعليم المناسبة لتلك التطورات ، وتم فيها تبني أهداف واعدة ورسم خطط مستقبلية لاجل النهوض بالعملية التعليمية والعمل على تحقيق تلك الاهداف داخل المدارس ، منها التركيز على تحسين ورفع كفاءة المعلمين من خلال "التدريب" حيث يقدم للمعلم دورات تأهيلية وتطويرية ومعايشة عملية لتنفيذ هذه الاهداف وتلمس النتائج التي تنجم عنها، بما في ذلك اصلاح الانظمة في المدارس ومغادرة الطرق التقليدية.

و لم تكتفي الدول المتقدمة بالتعليم بتطوير المناهج والمواد التي يتلقاها " طلاب " المعاهد او كليات التربية فيها ، وانما إشتطت أن يخضع "معلم المستقبل " لبرنامج تدريبي مهني ، يتصف بالجودة العالية تتغير فيه المناهج وفقا لمتطلبات المرحلة ونتائج الدورات السابقة والتي تقيم فيها مستوى الكفاءة التي حصل عليه المشاركين فيها.

فبعد اعتماد مناهج علمية فعالة ومتطورة ، وبذل كل الجهود لخلق بيئة تعليمية إيجابية من قبل القيادات للمؤسسات التعليمية والمدارس ، تأتي تجربة " سنغافورة" مثلا الرائدة في تحقيق هذه البيئة الصحية للتعليم ، ببناء مدارسها وفق أفضل المعايير الهندسية التي تتوافق مع مستلزمات التعليم السليم الذي تعمل فيها المناهج المتطورة في المدارس. طبقت سنغافورة برنامج تدريبي مهني عال الجودة للقوة العاملة في التعليم في البلاد تجاوزت (١٠٠) ساعة سنويا لكل متدرب. على ان يتفد كل كتدرب ما حصل عليه من وسائل وطرق

تعليم حديثة داخل الصف مباشرة. اي انها ألزمت المتدربين بتنفيذ مناهج وتعليمات الدورة داخل الصفوف الدراسية وينقلوا آخر المستجدات التعليمية وطرق التعليم الحديثة الى طلبتهم. وهكذا تمكنت الجهات المسؤلة عن التعليم من تنفيذ الخطط الموضوعه لاجل رفع كفاءة التعليم في المدارس والانتقال بأدارة الجودة التعليمية الى الامام ، بل انها حققت المراتب الاولى عالميا في حقل التعليم.

وهكذا ، ولجل دعم المعلمين وحثهم على تقديم ما هو أفضل داخل صفوفهم ، عمدت النظم التعليمية الناجحة على :-

- إجراء التحسينات على تعليمات التعليم لكوادر التعليم.
- ارشادهم الى تبين نقاط الضعف في ممارساتهم.
- توفير المعارف المحدودة لافضل الممارسات
- تحفيزهم للنهوض بأدائهم.

ان الغاية الرئيسية من التدريب هو تطوير مهارات المعلمين وتزويدهم بالاساليب التعليمية الحديثة وادخال التكنولوجيا التعليمية والذكاء الاصطناعي في الوسائل والمعارف التي تدرس لاجل مواكبة التطور العالمي وتعريف الطلبة عليها. فالتقنية الحديثة يمكن لها ان تلعب دورا محوريا في تحسين الجودة التعليمية من خلال توفير محتوى تعليمي متميز وادوات تفاعلية تعزز من تجربة التعليم.

لكن يبقى التدريب غير فاعل ولا يحقق الغاية منه مالم تتضافر جهود كل من المسؤولين عن العملية التعليمية سواء كانوا في المدارس او المؤسسات التعليمية ، وكذلك لابد من تفاعل المتدربين واندفاعهم لتحقيق أقصى استفادة من الدورات تلك ، في ظل بيئة ايجابية ومحفزة يساهم فيها الطلاب وأولياء امورهم ايضا.

فالمعلمين نقطة الارتكاز في العملية التعليمية ، يكون لها أكبر الاثر على السياسة التعليمية مما يؤدي بها نحو النجاح أو الفشل. ومن هنا تأتي أهمية اعداد ودعم وتطوير الخبرة المهنية للمعلمين ليصبح التعليم والتدريس أكثر نجاعة ، وهذا يعتمد على أنشطة التدريب الناجح الذي يركز على التشخيص والملاحظة داخل السياق التعليمي. (عبد الرزاق، ٢٠٢٣، ص٢٣-٣٤)

فمن خلال التدريب والخبرة التي يكتسبها يكون المعلم قادرا على تغيير مسار الاحداث والسيطرة على سلوكيات الطلبة داخل صفوف التعليم. فبالتدريب يمتلك المعلم معايير مهنية يمكن ان يتفاعل معها ويستخدمها بكفاءة بحيث تمكنه من التأثير ايجابيا على تلقية واستيعابه للعلوم والمعرفة وبالتالي احداث تغيير جذري في مؤهلاته.

ثالثا / عوامل نجاح المؤسسات التعليمية وتطبيق نظام الجودة عليها :

لابد قبل تناول هذه العوامل من التفريق بين كل من التعلم والتعليم ، ف"التعلم " المقصود به تعلم الطالب وتلقيه الدروس داخل الصف ، وهو مفهوم مرتبط بردود فعل المتعلم (الطالب) في وسطه الدراسي ومدى تفاعله وتجاوبه مع ما يملى عليه من محاضرات ومعلومات صمن المنهج الدراسي المعد سابقا..بينما "التعليم " فهو مفهوم يرتبط بممارسات

المعلم داخل صفه أثناء الحصة الدراسية ، يمارس فيه المعلم كل ما يمتلك من معرفة ومناهج حصل عليها من خلال التدريب وكذلك الدراسة التي تلقاها في المعهد او الكلية.

بعد ذلك يأتي مصطلح " التعليم المدرك" (Hattis,J.2012,P91) والذي يعني التعليم الذي يراه المعلمون في ملامح استيعاب طلبتهم. اي ان يكون التعليم "مدركا" عندما لا يجد المعلم صعوبة في معرفة ما اذا كان المعلومات قد وصلت الى الطلاب أم لا. فالمعلم هنا يرك تماما مقدار ما استوعبه الطلاب ويستطيع ان يحدد نسبة استفادتهم بالضبط ، اما الفائدة من ادراك ذلك حتى يحصل لدى المعلم ادرك ما يجب فعله وما لايجب فعله أثناء نشاطاته الصفية.

لذا فان من عوامل نجاح العملية التعليمية العناية بكل من الطالب والمعلم معا ، فعملية إعداد المعلم تبدأ منذ ان كان " طالبا" والمتمثلة بجودة الدروس والمواد التي يدرسها وكذلك في اختيار الكفاءات المناسبة للقيام بتلك المهمة. ولا بد من الاهتمام بطرق اعداده وتسليحه بأهم سمات الشخصية الايجابية وصولا نحو "المعلم المدرك" والذي تتجمع لديه جميع الخيوط ومصادر المعلومات اللازمة لعملية تعليمية صحية وناجعة.

من جانب آخر ، فأن تحديات ومتطلبات عملية جودة التعليم كغاية تتسابق النظم التعليمية لتحقيقها وتطبيق شروطها ، والتي تحتاج هي الاخرى جهود استثنائية وجبارة من قبل الجميع ، كما ويقع على عاتق الحكومة ان تتخذ بعض الخطوات لاجل تحسين جودة التعليم مثل (Knmar,edu,2025,p54):-

- استمرارية في عمليات التقييم ووضع الخطط لتطوير النظام الحالي.
- العمل على زيادة التخصيصات والاموال لقطاع التعليم.
- تعزيز التعليم الشامل
- الابقاء على تدريس العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات
- تشجيع المبادرة لدى الجميع وسماع النقد البناء.
- فتح المجال امام المشاركات مع المنظمات الدولية
- ضرورة التدقيق والمراقبة وتقييم كفاءة الاداء.

وتشترك جميع تلك العوامل بشكل تكاملي من أجل خلق بيئة ايجابية للتعليم مناسبة لاينقصها شيء ولا يعرقل عملها اي من التحديات السابقة. ولأجل الوصول الى جودة التعليم وتحسين كفاءة أداء المعلمين لابد من تطبيق معايير الجودة وتفعيل ادارة الجودة في المؤسسات التعليمية والتي يمكن تلخص أهم مهامها بما يأتي :- (U.S.News ,world report,2025):

- العمل وفق مقتضيات ومتطلبات الجودة في قطاع التعليم ، مع تذليل العقبات امام تحقيقها.
- التأكيد على عدم الانحراف عن معايير واجراءات الجودة والاستمرار عليها.
- يصاحب عملية التنفيذ هذه عمليات فحص وتقييم لمدى الالتزام والبقاء عليها.
- تطوير عملية تطبيق الجودة والاستمرار بإجراء التحسينات.

ويتحمل ويقع على عاتق المعلمين والمؤسسات التعليمية مهمة تحقيق معايير ومتطلبات الجودة في القطاع التعليمي ففهم الغاية والوسيلة والميدان الذي تجري فيه العملية ، من أجل ضمان تحقيق " بيئة تعليمية محفزة " تنفذ فيها المناهج الحديثة في ادارة وقيادة المؤسسات التعليمية والمدارس وأساليب تدريس فعالة تحت معاينة ومراقبة ادارة المدارس ويبعد بتنفيذها المعلم ،من اجل الارثاء بقدراتهم الطلاب الفكرية والعملية بما يتوافق مع متطلبات العصر واحتياجات سوق العمل.

ويمكن للمتعلمين المساهمة في تحسين جودة التعليم من خلال (Quality of education Measurement and implications for Arab States November 3, 2015):-

- المشاركة بنشاط في الفصل وطرح الأسئلة والمشاركة في المناقشات
 - التعاون مع أقرانهم في المشاريع والمهام الجماعية
 - تقديم تعليقات إلى معلمهم وأسائدتهم حول فعالية أساليب التدريس والمناهج الدراسية،
 - المشاركة في الأنشطة اللامنهجية، مثل الأندية والمنظمات.
- والمعلمون يمثلون أهم استثمار بشري يتم إعدادهم وتدريبهم بعناية ، وهم مرآة عاكسة لكل نظام الجودة في القطاع التعليمي بكل تفاصيله ومراحله ، والعلاقة مابين جودة التعليم وجودة اعداد المعلمين ليست علاقة طردية فحسب بل أدعي ان العلاقة هنا هي علاقة " هندسية " او " لوغارتمية " وان أي انفاق او جهد يحصل عليه " المعلم " بشكل دورات تدريبية او مناهج متطورة لرفع مؤهلاته وقدراته من شأنها ان تحقق اضعافها على الطلاب والنشأ الجديد.

و تعد برامج إعداد المعلمين من أهم الادوات التي تستخدمها الدول لضمان تحسين جودة التعليم وتعزيز التنمية المستدامة. وتسعى هذه البرامج إلى تدريب المعلمين على أسس علمية وإعدادهم للتحديات الحالية والمستقبلية في مجال التعليم. بينما أكد آخرون (Hammond.&...,2005,pp358-389) أن برامج إعداد المعلمين تهدف إلى تزويد الخريجين بالمهارات والمعارف اللازمة لتدريس الطلاب بفعالية وكفاءة. تشمل هذه البرامج التدريب اللازم للحصول على الشهادات اللازمة للتدريس، بالإضافة إلى الاهتمام بتطوير المهارات التدريسية والقيادية والتنظيمية.

لذا لا بد من التركيز اولا في اعداد وتأهيل " المعلم " لضمان الحصول على نتائج جيدة ومخرجات نافعة ومؤهلة متمثلة بطلبة متسلحين بالمعرفة والعلوم ، قادرين على التطوير والابداع والابتكار في اي ميدان يكونون فيه. وهذا ما أشارت اليه الدراسات الحديثة كدراسة (٢٠١٧ Hammond-Darling ,L.(ودراسة M.R ,Ingersoll ,M. Strong &.,M.(2011) إلى أن برامج إعداد المعلمين الفعالة يمكن أن تحقق نتائج إيجابية في تحسين جودة التعليم وتطوير المهارات التدريسية للمعلمين . بل يتعدى أثر تلك البرامج لتكون عامل قوى في تحقيق التعليم المستدام وروفع مستوى كفاءة وتأهيل القوى العاملة في المجتمع.

والمعلم هو الشخص الذي ينقل المعرفة أو المعلومات أو المهارات أو القيم أو المواقف إلى فرد او مجموعة من الافراد يفترض انهم يفتقرون الى الخبرة نسبيا ولا يمتلكون القدر المرضي أكاديميا والمقبول أخلاقيا من الناحية التربوية . ويشمل تعليم المعلمين وتدريبهم

جميع السياسات والاجراءات التي تم تصميمها لتمكينهم من تشرب المعرفة والمواقف والسلوك والمهارات التي تمكنهم من أداء مهمتهم بفعالية في الفصول الدراسية والمدارس ومجتمعهم الاوسع (Nine-Carr,&...,2016,pp1-8).

وقد أكدت العديد من الدراسات كدراسة (٢٠١٦ Duckworth, L.A. (ودراسة أن (Fredrickson, B. L. (2001 Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2009) على ان استخدام تقنيات "التعلم الايجابي" وتطبيق مفاهيم علم النفس الايجابي يمكن أن يحسن من الاداء الاكاديمي والوظيفي للأفراد، بما في ذلك الانتاجية والابداعية والتعلم المستمر.

ويقصد بالتعلم الايجابي : قبول كل التحديات والمصاعب التي تواجه عملية التطوير ، فهناك منسبين الى المؤسسات التعليمية يعارضون أي توجه نحو التغيير والتحسين ويعتبرونه مجازفه ، ويعتقدون ضرورة الابقاء على التقاليد التعليمية المجربة والمضمونة حسب ايمانهم. كما ان التعلم الايجابي يفرض قبول التحدي والاسترشاد بتجارب الدول المتقدمة في الميدان هذا وعدم الاستهانة بالقدرات الكامنة لدى كل من الطلاب والمعلمين والقيادة الراشدة لهم.

إن التغير الذي أحدثته التوجه الايجابي بخدماته وإسهاماته على المستوى التربوي وما يفرضه على الساحة التعليمية والتربوية من آثار ونتائج ملموسة، يجعله شريكا فعالا في العملية التعليمية ، بما في ذلك من استراتيجيات تدريسية وطرق وأساليب تعليمية وفق فلسفة تربوية إيجابية . ومن خلال ماسبق تستنتج أن تنمية الجوانب الشخصية الايجابية والمهارات والقدرات السوية في شخصية الفرد من خلال بناء بيئات تعلم وبرامج واستراتيجيات إيجابية فعالة هو من صميم غايات ومجالات التعلم الايجابي.

وبناء على ماسبق فإن بيئات التعلم الايجابية هي الوسط الذي تتيح فيه المؤسسة التربوية لطلابها الفرص والتحديات الايجابية التي تمكنهم من الاداء الامثل، والشعور بالرضا والامان، والامل في النجاح. وقد حدد Kendra مجموعة من الابعاد للتوجه الايجابي في بيئات التعلم منها (Cherry,K.2024,P129) :

- التعامل مع تحديات التعلم ومصاعبه من منظور إيجابي ونظرة مشرقة .
 - الاجتهاد في تحويل المواقف السلبية إلى فرص للتعلم واكتشاف المعني الكامن في شتائد المواقف وأزمات الحياة .
 - التركيز على رؤية كل ما هو أفضل وإيجابي في الآخرين .
 - رؤية الذات وقدراتها من منظور إيجابي بتقبل وتفاؤل في المستقبل.
- ومما سبق يمكن ان نستنتج ان رفع جودة التعليم يتطلب فرض أنظمة تعليمية معاصرة بحيث تعمل على تطوير فكر ومهارات الطلبة. وفي ظل الجودة لابد من تميز العاملين بالتعليم بروح المسؤولية والمراقبة غايتها المحافظة على مستوى تعليمي جيد للطلاب واتباع ادوات التقييم المتواصل ومعاييرها وقياس كفاءة الاداء لدى الجميع.

رابعا / سمات ومهام المعلم الايجابي

نحاول في هذا القسم ان نحيط بالصفات والامكانات الواجب توفرها لدى المعلم لكي يكون قادرا على تقديم رسالة ودور يمكن وصفه بـ "التعلم الايجابية" للمعلم ، والتي هي من الضرورة توافرها لدى المعلم لاجل القيام بواجباته على أكمل وجه. فالعملية التعليمية ليست

بالامر اليسير او السهل خاصة وان طلبه المرحلة الاولى والتعليم الابتدائي برمته هي عملية تحول وتغيير جذري لاطفال لم يتعودوا على الانضباط والمكوث دون كلام لمدة تزيد عن النصف ساعة ، وهناك متغيرات تطرأ داخل وخارج الصفوف الدراسية ، كما ان استيعاب واستجابة الطلاب تختلف من شخص لآخر. كل ذلك يحتاج من المعلم ان يتصف بما يمكنه من مواجهة كل ذلك، مثل :- القدرة التحمل والصبر و التفكير المتفائل والصبر وعدم استعجال النتائج والتركيز على تحقيق التغيير والتطوير. وكذلك الاستفادة من الاخطاء والتحديات واستخدامها والتعلم منها لامتلاك الخبرة المهنية . و القدرة على إدارة الوقت والتنظيم والتخطيط والتفكير الاستراتيجي . ، يضاف اليها الاهتمام بصحته النفسية والبدنية والعناية بنفسه وبالآخرين ، وليس ذلك فحسب وانما يتعدى ذلك الى القدرة على التواصل الفعال والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين. والقدرة على التعلم الذاتي والاستمرار في التعلم والنمو واخيرا وليس اخرا القدرة على التفكير النقدي وحل المشكلات واتخاذ القرارات.

وتضيف كريمان بدير(٢٠٠٦) بعض سمات المتعلم الايجابي فيما يلي - : (بدير ، ٢٠٠٦ ص ٣١-٣٥)

- التفاؤل: والامل في احداث التغيير وقدرته على تذليل الصعاب.
- الحماس: والسرعة والاندفاع في انجاز المهام والثقة بالقدرة على ذلك.
- الايمان: بأهمية الدور الذي يقوم به وان آثار نتائجه سوف تجنى مستقبلا.
- التكامل: مع الآخرين وكسب الخبرات وسمات التعاون.
- الشجاعة: للمواجهه وتحدي الصعاب ، وتقبل الآخرين.
- الثقة: بما لديه من خبرات ومؤهلات وما أكتسبه من مهارات تؤهله للقيام بواجباته على اتم وجه.
- التصميم: على الانجاز وعدم استعجال النتائج للوصول إلى الهدف.
- الصبر: على التحديات وتحمله لحين ايصال رسالته، وقبول الاعتراضات وجهل الآخرين.
- الهدوء: والتحلي بضبط النفس والتفكير في كيفية مواجهة المشكلات والتحديات
- التركيز: الاهتمام المنصب على المشكلة ووضعها في بؤرة الاولويات .

لذلك تضاف إلى مهمة المؤسسات التعليمية مسؤولية تكوين افراد ذوي كفاءات ذاتية عالية وثقة في النفس وقادرين على بذل الجهد للمشاركة المجتمعية الايجابية ، وبسبب أهمية الموضوع لابد من الخوض في تفاصيل أدق وجوانب اخرى من سمات المعلم الايجابي الاخر (Seligman, M.E.P. 2000):-

- عدم الاقتصار على القاء المحاضرات والدروس وفق الجدول المثبت فحسب وانما يتبع ذلك رفع الروح المعنوية لدى الطلاب وزيادة حبهم وشغفهم بالعلوم وتشجيعهم على تطوير قدراتهم ومهاراتهم.
- تبسيط اللغة التي يتم توصيل المواد للطلاب وزيادة حلقة الوصل معهم.
- إيجاد بيئة صحية إيجابية وداعمة للتعلم من خلال توفير أدوات تعليمية جيدة ومتنوعة ومناسبة لجميع الطالب
- تعزيز التفاعل الاجتماعي بين الطالب وتشجيع التعاون والعمل الجماعي في المجموعات.
- القدرة على تحفيز الطالب للمشاركة والمشاركة الفعالة في النقاش والمناقشات الصحية .

- القدرة على التواصل بفعالية مع الطالب وتوفير الدعم والارشاد الايجابي عند الحاجة.
- الاهتمام بالنمو الشخصي. والمهني الذي يمكن أن يساعد في تحسين ممارسات التدريس والتعلم.

وهكذا ، يلاحظ بأن كل تلك الخصائص والسمات التي يتوجب وجودها في شخصية أهم شخص في العملية التعليمية والتربوية الا وهي " المعلم " وذلك لعظم المهمة الملقاة على عاتقه، فلا بد من وجود شخص قادر على خلق بيئة صحية وإيجابية داخل الصفوف ، ينظر الطلاب ساعة المحاضرة بشغف ورغبة نتيجة لقوة شخصية المعلم وحبهم له بل واعتباره قدوة لهم يتمنون الوصول اليها. لذا تعد مبادئ التربية النفسية الايجابية مرتكزا أساسيا للدراسات التربوية الحديثة، ومنها نستطيع أن نوظف مهاراتها وفنياتها في تقديم طرق واستراتيجيات تدريسية إيجابية، وفي هذا السياق فقد حدد(Shapiro 1997) ومصطفى عطا، وفضل عبد الصمد ٢٠١٣ ، مجموعة من الاسس والفنيات التي تبني في ضوءها الاستراتيجيات الايجابية، وهي:

- تشجيع التعاطف والاهتمام بالآخرين والامانه والكمال، والتخلص من المشاعر السلبية.
- التفكير المنطقي والتفاؤل وتغيير السلوك بتغيير طريقة التفكير
- التدريب على حل المشكلات وإيجاد الحلول
- اجراء والمناقش الحوار البناء وتبادل الاراء والعمل كفريق.
- توقع النجاح والمثابرة في تحقيق الاهداف والاجتهاد ومواجهة الفشل وتجاوزه
- التواصل والتحكم العاطفي وتنمية مشاعر القناعة والرضا والتفاؤل والامل في المستقبل.

الخاتمة

الاستنتاجات والتوصيات

اولا : الاستنتاجات :

١. يعد "المعلم" هو اللبنة الاساسية للتعليم ومن أهم العوامل في نجاح العملية التعليمية الاولى وما بعدها في التعليم الجامعي انتهاءا بالتعليم العالي ، وهي الشريحة المستهدفة في اي خطة او مبادرة لرفع كفاءة التعليم في اي دولة. وهكذا نلاحظ بان جميع استراتيجيات التعليم كان المعلم عنصر البدء للوصول الى نظام فعال وسليم لادارة أدائه.
٢. ان قطاع التعليم يعاني وخصوصا الاول من تدني مستوياته وتراجع في نوعية مخرجاته ، وبالتالي تحمل المراحل اللاحقه تبعاتها، وكذلك عدم الاستفادة من العلوم والمعرفة التي يتلقونها خاصة في حياتهم اليومية. وهذا نتيجة لوجود تراجع واضح في امكانية وكفاءة المعلمين الخريجين من كليات إعداد المعلمين عندنا وتخلف نظم التعليم لدينا.
٣. هنالك مجموعة من السلبيات والمآخذ على نتاج العملية التعليمية في الدول النامية ، يمكن ان نذكر أهمها :-

- تدني مخرجات التعليم في المراحل الاولى.
- تراجع مستويات المعرفة لدى المعلمين.

٤. كبر وتفاقم التحديات امام الوصول الى جودة التعليم والتي تمثل اهم الاهداف الاساسية لاجل بناء مجتمعات متقدمة ومستدامة.لذا يجب التأكيد على أهمية استثمار الموارد والجهود في تطوير وتعزيز جودة التعليم.
٥. ان تحقيق الجودة في التعليم يقصد بها التطوير الدائم والمستمر في التعليم ، وذلك من خلال استخدام معايير معينة واجراءات حيوية لتحسين المواصفات التعليمية والوصول الى نتائج تساهم في تحسين الوضع التعليمي على صعيد المعلمين والطلبة.
٦. ان الغاية الرئيسية من التدريب هو تطوير مهارات المعلمين وتزويدهم بالاساليب التعليمية الحديثة وادخال التكنولوجيا التعليمية والذكاء الاصطناعي في الوسائل والمعارف التي تدرس لاجل مواكبة التطور العالمي وتعريف الطلبة عليها.
٧. ان عوامل نجاح العملية التعليمية تمر عبر الاهتمام بالطالب والمعلم ، خاصة وان المعلم كان طالبا ، الذي يجب الاهتمام بطرق اعداده وتسليحه بأهم سمات الشخصية الايجابية وصولا نحو "المعلم المدرك" والذي تتجمع لديه جميع الخيوط ومصادر المعلومات اللازمة لعملية تعليمية صحية وناجعة.
٨. ان توفير بيئات التعلم الايجابية يعني إتاحة المؤسسة التربوية لطلابها الفرص والتحديات الايجابية التي تمكنهم من الاداء الامثل، والشعور بالرضا والامان، والامل في النجاح.
٩. ان رفع جودة التعليم يتطلب فرض أنظمة تعليمية معاصرة بحيث تعمل على تطوير فكر ومهارات الطلبة.وفي ظل الجودة لابد من تميز العاملين بالتعليم بروح المسؤولية والمراقبة غايتها المحافظة على مستوى تعليمي جيد للطلاب واتباع ادوات التقييم المتواصل ومعايرها وقياس كفاءة الاداء لدى الجميع.

ثانيا : التوصيات : خرجت الدراسة بعدد من التوصيات ، وكما يلي :

١. تحسين كفاءة المعلمين وزيادة مهاراتهم من خلال التدريب وفتح ابواب المعرفة وتلقي المعلومات وتحديث افكارهم لاجل نقلها الى الجيل المتلقي ، وتبني استراتيجية تركز على زيادة المعارف والقدرات لديهم.
٢. إعطاء استقلالية أكبر للمدارس ، وتقليص أعداد طلابها، مع العمل على زيادة من آليات القياس والمحاسبة والمتابعة، ولأجل النهوض بجودة تعلم الطلاب لابد من النهوض بممارسات التعليم لدى المعلمين.
٣. جذب وقبول طلاب متميزين ومن ذوي المهارات والمعرفة في كليات التربية وتخرجهم ليكونوا معلمين يتمتعون بالكفاءة والقدرة على نقل كل ذلك الى طلبتهم.
٤. لاجل تحقيق عملية تعليمية صحية ومنتجة ، ينبغي خلق بيئة تعليمية يتفاعل فيها الطلاب مع معلمهم عند تلقيهم للدروس ، اذ تكون جودة التعليم رهينة جودة ذلك التفاعل ، اضافة الى اختيار قيادة مدرسية قوية وفاعلة.

٥. إلزام المعلمين بتطبيق تعليمات دورات التدريب داخل الصفوف الدراسية مباشرة. وبتنفيذ مناهج وتعليمات الدورة، ونقل آخر المستجدات التعليمية وطرق التعليم الحديثة الى طلبتهم.
٦. لاجل إنجاح العملية التعليمية ورفع مستوى الكفاءة فيها لابد من تكثيف الجهود لاعداد المعلم والاهتمام به ، والذي يمكن ان يتم عن طريق اعداده وتسلحه بأهم سمات الشخصية الايجابية والفاعله له.
٧. هنالك العديد من العوامل (تم ذكرها في البحث) تشترك بشكل تكاملي من أجل خلق بيئة ايجابية للتعليم مناسبة لاينقصها شيء ولا يعرقل عملها اي من التحديات السابقة. ولالجل الوصول الى جودة التعليم وتحسين كفاءة أداء المعلمين لابد من تطبيق معايير الجودة وتفعيل ادارة الجودة في المؤسسات التعليمية.

المصادر

١. نعباني، عبد المحسن (٢٠١٩)، ادارة الاداء الوظيفي ، مدخل لتحسين الفعالية التنظيمية ،جامعة الملك سعود ، ط٢، ص٣.
٢. جميل ،سامح عبد الرحيم ،المعلم ووظيفة التعليم ، دراسة تحليلية لاوليها ، ط٢ ، ص٥١ ،و عبد الفتاح ، منال رشاد ،٢٠١٢، ادارة المؤسسات التربوية / الاوليات والمستجدات ،القاهرة ، دار النهضة ، ص٩٦٤.
٣. بنجر ، فوزي صالح (١٩٩٣) الاشراف التربوي ودوره في تنمية الكفاءات لدى معلمي المرحلة الابتدائية ، ط١ ، جامعة ام القرى ، ص٢٩.
4. Prof. Private Kumar Dhal.HOD, Department of Education , Magadha University,Electronic copy available at: <https://ssrn.com/abstract=3726921> ,(2020) ,pp1-6, Quality Management in Education
٥. ووي، ليو جيان وآخرون ،(٢٠٢٣) ، التعليم من أجل المستقبل: التجربة العالمية لتطوير مهارات وكفاءات القرن الحادي والعشرين، ص١٥.
٦. مصدر سابق ص ١٦-٢٢.
٧. بسباس ، رياض بسباس، وابو السعد، أحمد أبو السعد ،(٢٠١٧) ، الكويت بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي "نحو تعليم داعم للتنمية المستدامة في مصر." معهد التخطيط القومي، القاهرة، ٦-٨ مايو ٢٠١٧،
٨. مصدر سابق ، ص٥.
9. McKinsey & Company, How the world's best-performing school systems come out on top ,September 1, 2007 | Report ,pp1-5.
10. Training and Development Agency for schools, Annual Report and Accounts for 2010–11 Annual Report presented to Parliament pursuant to paragraph 17(3) of Schedule 13 to the Education Act 2005 and Accounts presented to Parliament pursuant to paragraph 18 of Schedule 13 to the Education, London ,2011. pp1-64.

١١. عبد الرزاق، هاجر محمد رضا ، (٢٠٢٣) ، اثار التدريس في بيئة تعليمية ايجابية في تحسين الكفاءة المهنية للطلاب ، ط٢ ، جامعة بنها ، ٢٠٢٣ ، ص ٢٣-٣٤.
12. John Hattie, Visible Learning for teachers,: Maximizing impact on learning.EXPORT Add To My ListEmailPrintGet PermaLinkShare ,(2012) ,p91.
13. Quality Management in Education Prof. Private Kumar Dhal.HOD, Department of Education,2025, p54.
14. U.S. News & World Report L.P.2025.
15. Quality of education Measurement and implications for Arab States November 3 ,2015
16. Darling-Hammond, L., Hammerless, K., Grossman, P. (2005) , How Teachers Learn and Develop ,Rust.pp 358-389,CA;Jossy-Bass.
17. Nine-Carr, V. P., & Mitchell, O. M. (2016). Teacher preparation and professional development in the United States: An analysis of research and practice. Education Research International, 2016,pp. 1-8.
18. Cherry, K , Transformational leadership: A closer look at the effects of transformational leadership. Very well Mind , on June 19, (2024) , p129.
١٩. بدير.كريميان (٢٠٠٦) ، التعليم الايجابي وصعوبات التعلم ، رؤية نفسية تربوية معاصرة ، ط١ ، القاهرة عالم الكتب ، ص ٣١-٣٥ .
20. Seligman, M. E. P. Csikszentmihalyi, M. (2000) , Positive psychology; An introduction. American psychologist ,55(1) , pp5-14.

Raising the efficiency of teachers and achieving the quality of the educational system to support sustainable development

Abstract

Advanced education is considered one of the most important investments that produce important and high-quality outcomes, especially since members of society will be able to arm themselves with knowledge and science and thus empower its members with work requirements and skills and thus increase the individual's well-being and access to a decent living, and since the process of raising the efficiency of teachers is one of the most important reform policies in education, , which has a direct impact on the results of learners and improving the outcomes of the educational process and its harmony with the requirements of the labor market.

Research objective: The research aims to how to prepare and qualify teachers, especially first-stage teachers (primary + middle school), and to increase and improve the professional competence of first-grade teachers, which is considered the most dangerous and important in the educational process, as the teacher is one of the most important elements of the educational process. The largest part of it falls on his shoulders. Improving professional competence has become an accurate translation of the goals of the correct vision to improve the reality of education. Therefore, the main goal in this research is to improve the efficiency of teachers and increase their skills through training, opening the doors of knowledge, receiving information, updating their ideas in order to transfer them to the receiving generation, and adopting a strategy that focuses on increasing their knowledge and abilities in order for all of this to focus on the recipients of the students in their early stages.

The successive changes in society make it one of the most important responsibilities of the teacher to enable him to confront obstacles and problems during the teaching process. In addition, the status of teachers within their society must be raised, and society must respect and appreciate the great and important role they play. This includes plans to amend the wage and incentive regulations and improve the teacher's standard of living. This study addresses what is meant by professional competence and comprehensive quality standards for education, and the role and The impact of training as a means of improving the professional competence of the teacher and the positive environment for education. The descriptive approach was used by the researcher, and the research came up with a number of proposals to improve the efficiency and quality of teacher performance through three axes: -

First: The importance and role of the teacher in the first cycle of basic education.

Second: Quality standards for the professional competence of teachers of the first cycle of basic education.

Third: The reality and role of training.

Fourth: Proposals to improve the professional competence of teachers of the first cycle of basic education.

Keywords: *Quality of education, Efficiency education, Training Sustainable development, Positive education.*

تصميم وتقويم المناهج الدراسية في ضوء استخدام التقنيات الحديثة بالجامعات العراقية

فلاح صالح حسين الجبوري*

جامعة التاج الملكي السعودي - السويد

علي حبيب حسين الدليمي

جامعة الانبار - العراق

ميادة جاسم نصيف الجبوري

مديرية تربية صلاح الدين - العراق

الملخص

ارتبطت حركة تطوير المناهج بنوعية المناهج ذاتها فالمنهج بمفهومه التقليدي هو مواد دراسية تحتوي معلومات محددة منها علمية ومنها ما يتعلق بالموروث الثقافي يحفظها الاستاذ الجامعي بدون تحقيق أهداف أو اكتساب خبرات ومعرفة مرتبطة ببيئته أو تحقق أهداف بسيطة لا ترتقي بالمستوى الذي تطمح إليه الأهداف التربوية في تنمية قدرات الاستاذ الجامعي وتحسين مهاراته لكونها ضعيفة، ولا تلم بكل الأحداث التي تصيب المجتمعات والمستجدات التي يطرحها العلماء في كافة المجالات يهمل الجانب التطبيقي في المختبرات ويركز على الحفظ مع ملاحظة أن تطوير المنهج لا يكون مستمر، تقيد المعلم بمنهج محدد مما يجعله يتبع أسلوب التلقين من اجل إنهاء المنهج بوقت محدد وقد أخفقت هذه الأساليب القديمة في تطوير وتحسين مجال التعليم مما سبب خللا للمنهج في حين اعتمد المفهوم الحديث للمنهج على حقائق علمية تجريبية مستمدة من مناهج مطبقة في الدول المتقدمة تتصف ب التخطيط والتجريب ومحاولة تقليص الفجوة الكبيرة التي تعرض لها التعليم في حقبة سابقة التي جعلتنا بمعزل عن العالم المتطور من اجل السيطرة فقط واعتمدت أيضا على جعل الاستاذ الجامعي قادر على تحمل المسؤولية.

وإن تصميم وتقويم المناهج الدراسية في ضوء استخدام التقنيات الحديثة في الجامعات العراقية حالت دون المساهمة في عملية رصد ومواكبة تطوير ومواكبة المناهج الدراسية الحديثة في الدول المتقدمة، وقد لمس الباحثان مشكلة الدراسة من خلال توصيات العديد من المؤتمرات والندوات ودارسات سابقة تناولت تصميم وتقويم المناهج وكذلك دور البحث الأكاديمي في الجامعات العراقية ومراجعة المناهج الدراسية وما يرتبط بها من مفاهيم ونظريات تبحث في بناء المعرفة العلمية بالظواهر الإنسانية في جامعاتنا على حدّ سواء.

* falahsalah@tu.edu.iq

وقد بات موضوع تصميم وتقويم المناهج في ضوء استخدام التقنيات الحديثة يثير جدلاً واسعاً في الفكر العربي المعاصر وإشكالات نظريات التعلم المعرفية ومواكبة التطورات الحديثة والتعليم الإلكتروني لهذا كان لازماً علينا ربط المناهج الدراسية باستخدام التقنيات الحديثة والارتقاء بالمعرفة العلمية والثقافة العراقية لتنهل هذه المناهج من منهل علمي واحد، وقد لمس الباحثان أيضاً من خلال توزيع استبانة على خبراء المناهج في المؤسسات التعليمية بأن كثيراً من المناهج في الجامعات العراقية لم تستخدم التقنيات الحديثة وهذا الأمر يحتاج إلى تصميم وتقويم مناهج حديثة وإيصالها بنوعيات الممارسة العلمية كما تجري اليوم في الجامعات المتطورة ومراكز البحوث العلمية في دول العالم المتقدم.

لذا كان من المؤكد البحث في ضوء استخدام التقنيات الحديثة بأساليب تصميم وتقويم المناهج العلمية في مجتمعنا العراقي وإن نتطلع على مناهجنا التي لا تزال في أطوارها الأولى وأن أعرق الجامعات العربية لم تكمل بعد قرناً كاملاً. كما أن بعض الأقسام العلمية بدأت تستخدم التقنيات الحديثة داخل هذه الجامعات، وهذا لا يتعدى في الأغلب بضعت جامعات، إلا أن كل هذا لا يعفيانا من التساؤل عن طبيعة الإنجازات التي تبلورت في هذا المجال، ومدى مطابقتها للأسئلة التي تطرحها الأوضاع الاجتماعية في جامعات الخليج العربي على سبيل المثال جامعات دولة قطر، ولعلنا لا نجانب الصواب، إذا ما قلنا إن التفكير في مسيرة البحث في تصميم وتقويم مناهج متطورة تستخدم التقنيات الحديثة يتيح لنا صياغة الأسئلة المحفزة عن تطوير آفاق هذه العلوم من أجل رفع مردوديتها في مواجهة التحولات الجارية في مجتمعنا.

الكلمات المفتاحية: تصميم، تقويم، مناهج دراسية، تقنيات حديثة، الجامعات العراقية.

مشكلة البحث:

إن تعدد المناهج والنظريات والأدوات في دراسة الظاهرة السياسية قد أفرز معضلة منهجية يمكن ترجمتها في ثنائية (كيف/بماذا) ندرس؟، وبالتالي فقد شكل التعدد المنهجي أزمة فعلية في البحث الاجتماعي بما فيه البحث السياسي وهذا ما يقود إلى طرح الإشكالية التالية: المنهج المعرفي مسألة من المسائل المطروحة بقوة في جميع الدارسات، فالمنهج آلية من آليات المطابقة على جميع النصوص باختلاف أنواعها للوصول إلى نتائج. (زكي، احمد : ٢٠١٠، ٤٧)

المنهج هو معنى ودلالة ومفهوما يشير إلى الكيفية التي يجب علينا سوق العقل حسب خطوات معينة في الدرس والبحث حتى يتضح الغامض، وينفتح المغلق، ويتحول الشك إلى يقين، وتضمحل الصعاب التي تكتنف، وعليه فالمنهج إجراء وتطبيق ينطلق من إشكالية تحتاج إلى الفرضيات، وهذه الفرضيات التي تخضع للتجربة والبحث للوصول إلى نتائج وحقائق. وهذا التعريف الموجود عند أحد النقاد العرب ذو ذاته تقريباً من حيث المفهوم عند بعض النقاد الغربيين، فنجد: "أن العالم (دريال الند) يحدده بأنه السبيل التي من خلالها يتم التوصل إلى نتيجة ما، في الوقت الذي لم تكن هذه السبل حددت سلفاً على نحو مقصود فالمنهج ذو الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلو بواسطة طائفة من القواعد العامة التي تهيمن على سير العقل وتحديد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة"، ويقول أيضاً الناقد عبد هلال إبراهيم "المنهج سلسلة العمليات المنظمة التي يهتدي بها الناقد. (Andersson: 2021:45).

وان دخول التكنولوجيا في جميع مجالات الحياة والاتجاه سرع في إدخال التكنولوجيا في التعليم وإدخال التقنيات التعليمية المعاصرة في تسهيل عملية التعليم وخاصة انه يعتمد على تدريس المهارات اللغوية في تعلم اللغات ، حيث أشارت البحوث الحديثة الى إمكانية معالجة الضعف في المهارات اللغوية عن طريق استعمال التكنولوجيا والتي تساهم في تحسين الاستيعاب والطلاقة والدقة والفهم ويعني بالسيطرة على المعلومات الواردة في النص، والاعتماد على الأنشطة التي تتطلب إجابة واحدة، وربط القارئ بالنص، وتقيد خياله بحدوده، إنها بإيجاز تركز على النطق بالكلمات، وفهم معاني المفردات، وتفسير ما غمض فهمه، وتعزيز الإجابات الصحيحة، وتصويب الإجابات الخطأ، في ضوء إجابة واحدة صحيحة، فدرس المهارات اللغوية يركز على التفكير الاستنتاجي لا الناقد وعلى التحصيل لا التفكير. (12) , (.Mhna, S. 2021)

وتكمن مشكلة البحث الحالي الاجابة على السؤال الاتي:

ما مدى قدرة (تصميم وتقويم المناهج الدراسية في ضوء استخدام التقنيات الحديثة بالجامعات العراقية)

أهمية البحث:

تكمن القيمة العلمية للموضوع في كيفية فهم وتوظيف تصميم المناهج الدراسية بالعلوم الاجتماعية في ظل وجود أزمة البحث عن المنهجية الواجب استخدامها أو إتباعها في معالجة الظاهرة السياسية، للوصول في الأخير إلى ما يطلق عليه بالتكامل المنهجي في العلوم السياسية، الذي ما هو سوى نتيجة للتعددية المنهجية. (جندلي، ٢٠٠٧: ٥٥).

يُعَدُّ المنهج الدراسي الوسيلة لتحقيق أهداف التربية والتعليم، ولما كان المنهج يتأثر بعدة عوامل هي: (الاستاذ الجامعي وخصائصه، وطبيعة البيئة، وطبيعة وخصائص المجتمع وحاجاته ومشكلاته الاجتماعية والاقتصادية، والثقافية والتطورات العلمية والتربوية والتكنولوجية) وحيث أن كل عامل من هذه العوامل قابل للتغيير والتطور، ويتأثر بالمتغيرات الداخلية والخارجية فأَنَّ عملية تطور المنهج من وقت إلى آخر تصبح أمراً ضرورياً ويجب بذل الجهود لتطويره على أفضل وجه وينبغي أن يتم التطور على أساس دراسة الواقع بجميع أبعاده وجوانبه، وتحديد إمكاناته ومشكلاته ومتطلباته. (الهويدي، ٢٠٠٥: ٢٣)

في زمن ارتقى فيه مفهوم الأمية وتعقّد ليشمل مستويات وأبعاد تعليمية متقدمة من بينها أمية اللغات والمعلومات ومستويات المعرفة نجد تراجع البنية الأساسية للتعليم في العراق وبعدها عن مواكبة التطورات الفكرية والعلمية الحاصلة في العالم ، بالرغم من ضخامة الموارد البشرية والمادية التي يزخر بها فالترهل والرتابة والجمود في الصبغ والطرق والأساليب التقليدية للمناهج الدراسية ومواردها التعليمية التي كتبت ووضعت للمراحل الابتدائية والمتوسطة والإعدادية قد استنفدت أغراضها وأهدافها ، ونراها اليوم تواجه أسباباً وتحديات وإشكاليات أكثر تعقيداً وخطورة على منظومة الفكر والقيم والهوية الدينية والوطنية للفرد والمجتمع العراقي، حيث أن المناهج الدراسية العراقية بحاجة ماسة إلى التطوير والتحديث، ومواكبة التطورات والمتغيرات في الميادين السياسية والاجتماعية والاقتصادية الحاصلة في العالم اليوم ، وذلك بجعل المادة العلمية أي (المناهج الدراسية) مادة حية ومرنة تتضمن أبعاداً تنموية تُصب في بناء القدرات والطاقات والمهارات والقابليات الذاتية والفكرية والتي تُعد

كآليات وأدوات ضابطة ومطورة للفعل الإنساني والسلوك الاجتماعي للطلبة، أي أن تعمل المادة العلمية في توجهاتها على اتجاهين متوازيين، اتجاه يعمل على بناء وتطوير القدرات الذهنية والعقلية والفكرية وهذا ما تقوم به مناهج (الرياضيات، العلوم الطبيعية، الفيزياء، الكيمياء، وعلم الأحياء) أما الاتجاه الآخر فهو يعمل على بناء وتطوير التوجهات النفسية والوجدانية والأخلاقية والعاطفية من مهارات وأنماط سلوك مختلفة تعينه وترشده على فهم خياراته وتعددتها في التفاعل والممارسة اليومية وهو ما تقوم به مناهج ومواد العلوم الاجتماعية والإنسانية من (إسلامية، لغة عربية، تاريخ، جغرافية، وطنية واقتصاد ولغة انكليزية وفنية). (مرعي، ٢٠٠٤: ٣٣).

وان اهمية البحث تنبع من الهدف الرئيسي. له حيث اننا نحاول ان نقدم تشخيصا ووصفا نوعياً القدرات الكامنة التي تدعم الشباب العربي للمساهمة في تصميم المعرفة، من خلال النظر في محددات وفرص نقل وتوطين المعرفة في المنطقة العربية وطرق تحقيق وتعزيز المساهمة الفاعلة للشباب العربي في هذه العملية خاصة في هذه الفترة التي تمر المنطقة من ناحية اقتصادية واجتماعية وسياسية عميقة وهي في حاجة ماسة للشباب الذين يشكلون محرك العربية من تحولات البناء والتطور ونشر المعرفة والعلم ونقلهما وتوطينهما وهم يمثلون القطاع الأكبر في تسلّحهم بالمعرفة فالمفهوم العام للبيئات التمكينية للشباب الداعمة للمشاركة والمساهمة الفاعلة في عمليات نقل وتوطين المعرفة يستند إلى عنصرين أساسيين أولهما مفاهيم ومقاربات "نقل وتوطين المعرفة" والثاني يتعلق "بتمكين وتأهيل الشباب" من المشاركة الفاعلة في عمليات هذا النقل:

١. التعرف على عمليات تصميم المعرفة ومستلزمات.
٢. تبيان ملامح القدرات الكامنة لتصميم المعرفة.
٣. تحليل وضعية قطاع التعليم العالي من خلال محورين: مدخلات التعليم العالي، ومخرجات التعليم العالي وجودته.
٤. تحليل وضعية قطاع البحث والتطوير والابتكار من خلال ثلاثة محاور: البحث والتطوير، والابتكار في الإنتاج، والابتكار. (سعادة، ٢٠٠٤: ١٤٤).

اهداف البحث:

يسعى البحث الى تحقيق الاهداف الاتية:

١. تشكّل إطاراً مرجعياً يساعد أصحاب القرار ومختلف التربويين على اتّخاذ الإجراءات السليمة الإدارية والميدانية عند العمل على تخطيط المناهج التعليمية وهندستها.
٢. تحدد الأسس الفلسفية والاجتماعية والنفسية والمعرفية التي يستند إليها المنهج.
٣. توضح مكونات المنهج الرئيسة، والعلاقة بين تلك المكونات، وصولاً إلى الترابط والآساق.
٤. تبين خطوات بناء المنهج بدءاً من وضع الأهداف فاختيار المحتوى وتنظيمه، مروراً باختيار الطرائق التدريسية والأنشطة التعليمية والوسائل والتقنيات التعليمية، وانتهاء بالتقويم الذي يواكب مختلف الخطوات السابقة، ويتوجها بالتغذية الراجعة.

تحديد المصطلحات:

١. لمناهج الدراسية: جميع الأنشطة والخبرات التي تقدمها المدرسة للطلبة تحت إشرافها، سواء داخل المدرسة أو خارجها، والبعض الآخر يعرفه بأنه مجموعة من الأنشطة والممارسات المخططة والهادفة التي توفرها المدرسة لمساعدة المتعلمين على تحقيق مجموعة من الأهداف التعليمية، والحصول على أفضل النتائج بناءً على قدراتهم وإمكانياتهم داخل الصف الدراسي. (سعادة، ٢٠٤: ٢٤).

٢. العلوم الاجتماعية: مصطلح العلوم الاجتماعية إلى أي فرع من فروع العلوم الذي يتعلق بالسلوك الإنساني والذي يشمل جوانبه الاجتماعية والثقافية، ويستخدم أحياناً للإشارة إلى علم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم السياسة، وعلم الاقتصاد، والتاريخ، والقانون، وغالباً يضم الجغرافيا الاجتماعية والاقتصادية (مرعي، ٢٠٠٤: ١٧٠).

الإطار النظري

أولاً: الرؤية النظرية لتصميم المناهج

تعكس نظرية المناهج الرؤى التربوية المستندة إليها، ومن المعروف أن الفلسفات التربوية جميعها حددت الأهداف التربوية، ووظائف المدرسة عبر التاريخ، ومن المؤكد أن تلك الفلسفات اشتركت في جوانب، وتباينت في جوانب أخرى؛ مما اضطر الباحثين إلى تصنيفها في ثلاث حزم رئيسية، الأولى ركزت على ضرورة إيلاء المعرفة الدور الأكبر، والثانية جعلت من المتعلم الهدف الأساس للتربية، أما الثالثة فكان المجتمع محط اهتمامها؛ وبناءً على ذلك ظهرت للمناهج مجموعة من النظريات التي تمثل تلك الحزم الفلسفية، ومن نظريات المنهج المتأثرة بالفلسفة المركزة على المعرفة، النظرية الموسوعية، والنظرية الجوهرية أما نظريات المناهج المتأثرة بالفلسفة التي نادى بالتركيز على المتعلم النظرية البارغماتية، أما نظرية المناهج المتأثرة بالفلسفة الداعية إلى جعل المجتمع محور اهتمام التربية فهي النظرية البوليكنيكية (شلي، ٢٠٠٧: ٢٠).

ثانياً: أوجه التشابه والاختلاف بين تصميم المناهج وتكييف العلوم الاجتماعية.

يشير مصطلح العلوم الاجتماعية إلى التخصصات الأكاديمية التي تهتم بالمجتمع وعلاقات الأفراد مع بعضهم داخل المجتمع وتعتمد في الأساس على مناهج تجريبية. وعادة ما يستخدم كمصطلح شامل للإشارة إلى علم الإنسان وعلم الاقتصاد وعلم النفس وعلم الاجتماع. وقد يشمل غالباً بمعناه الأوسع العلوم الإنسانية مثل علم الآثار والدراسات الإقليمية ودراسات الاتصالات والدراسات الثقافية والتاريخ والقانون وعلوم اللغة والعلوم السياسية (الحمداني، ٢٠٠٦: ٤٢).

ويمكن استخدام هذا المصطلح في السياق العلمي للإشارة إلى أصل علم الاجتماع، الذي نشأ في القرن التاسع عشر. حيث إن الكلمة الإنجليزية "sociology" باللغة اللاتينية : socius، أي «رفيق»؛ اليونانية λόγος، λόγος، أي «كلمة» و«معرفة» و«دراسة». ويشير إلى إميل دوركايم، كارل ماركس وماكس فيبر على أنهم من أسسوا العلوم الاجتماعية الحديثة وفقاً لهذا التعريف (عارف، ٢٠٠٢: ٤٠).

يستخدم علماء الاجتماع النظرية الوضعية والتي تشبه العلوم الطبيعية كأدوات لفهم المجتمع وبالتالي تعريف العلم بمعناه الضيق الحديث. أما علماء الاجتماع المناهضون للفلسفة الوضعية فهم على العكس ربما يستخدمون النقد الاجتماعي أو التفسير الرمزي وليس النظريات البنائية التجريبية القابلة للخطأ، وتتناول العلم بمعناه الواسع. وفي الممارسة الأكاديمية الحديثة غالباً ما يكون الباحثان ون انتقائيين، ويستخدمون منهجيات متعددة. (زكي، ٢٠١٠: ٤٢).

المبحث الثاني اولاً: مفهوم التصميم

يُعرف مصطلح التصميم على أنه تكييف منتج، أو تطبيق، أو محتوى، أو ملف مع لغة وثقافة ومتطلبات أخرى لجمهور معين. كما يطلق أيضاً على هذه العملية مصطلح التحلية أو محلي وتُختصر كلمة التصميم باللغة الانجليزية بكلمة 10n حيث يشير رقم ١٠ إلى عدد الحروف بين حرفي ١ و n. لا تقتصر كلمة التصميم على ترجمة واجهة المستخدم والوثائق بل تتعدى ذلك إلى عدة مسائل أخرى معقدة. ويُستنتج من هذه التعريفات على طريقة:

١. صياغة الأرقام والتواريخ والأوقات
٢. استخدام العملات (الدخيل، ٢٠١٤: ٤٠).
٣. استخدام لوحة المفاتيح
٤. الترتيب والفرز
٥. الرموز والأيقونات والألوان
٦. النصوص والرسومات التي تعبر عن كائنات، أو أنشطة، أو مفاهيم والتي قد تفسر بطريقة خاطئة
٧. في بعض الثقافات.
٨. تغيير المتطلبات القانونية
٩. مواضيع أخرى (C.Kinloch , 1972: 44) قد تحتاج عملية التصميم لإعادة صياغة الفكرة، والتصميم المرئي، وطريقة العرض إذا كان أسلوب التعامل التجاري (مثل المحاسبة) أو أسلوب التعليم (مثل التركيز على الفريق عوض الشخص) في الثقافة المستهدفة يختلفان عنهم في ثقافة المصدر. (الشهري، ٢٠١٥: ٧٠)

ثانياً: التصميم المناهج

إن أساليب التطوير مختلفة منها أساليب قديمة تعتمد على آراء شخصية دون تجربتها وذلك بإتباع أسلوب الحذف أو الإضافة، وأساليب حديثة تعتمد على أفكار جديدة يضعها مطوري المناهج تخضع إلى التجربة والتقويم وبعد ذلك يتم تعميمها.

وقد ارتبطت حركة تطوير المناهج بنوعية المناهج ذاتها فالمنهج بمفهومه التقليدي هو مواد دراسية تحتوي معلومات محددة منها علمية ومنها ما يتعلق بالمواروث الثقافي يحفظها الاساتذ الجامعي بدون تحقيق أهداف أو اكتساب خبرات ومعرفة مرتبطة

بيئته أو تحقق أهداف بسيطة لا ترتقي بالمستوى الذي تطمح إليه الأهداف التربوية في تنمية قدرات الاستاذ الجامعي وتحسين مهاراته لكونها ضعيفة، ولا تلم بكل الأحداث التي تصيب المجتمعات والمستجدات التي يطرحها العلماء في كافة المجالات يهمل الجانب التطبيقي في المختبرات ويركز على الحفظ مع ملاحظة أن تطوير المنهج لا يكون مستمر، تقيد المعلم بمنهج محدد مما يجعله يتبع أسلوب التلقين من اجل إنهاء المنهج بوقت محدد.

وقد أخفقت هذه الأساليب القديمة في تطوير وتحسين مجال التعليم مما سبب خلا للمنهج في حين اعتمد المفهوم الحديث للمنهج على حقائق علمية تجريبية مستمدة من مناهج مطبقة في الدول المتقدمة تتصف ب التخطيط والتجريب ومحاولة تقليص الفجوة الكبيرة التي تعرض لها التعليم في حقبة سابقة التي جعلتنا بمعزل عن العالم المتطور من اجل السيطرة فقط واعتمدت أيضا على جعل الاستاذ الجامعي قادر على تحمل المسؤولية. (أ.لارامي، ٢٠٠٩: ٥٠)

ثالثاً: التصميم في الدول المتقدمة

تعد السويد نموذجا تعليميا يحتذى به، فقد استطاعت أن تتفوق على تجارب أخرى في أمريكا وأوروبا من خلال اعتبار التعليم هدفا وغاية وأساسا لصناعة الأجيال من أجل التنمية وخدمة الوطن. وأصبحت هناك قناعة تامة لدى الجميع بما فيهم الحكومة والمدرس والاستاذ الجامعي والمجتمع بأهمية التعليم، والبحث العلمي، والتدريب واستطاعت التجربة السويدية أن توجد تناسقا وتكاملا في عناصر العملية التعليمية وتوفر لها كل الإمكانيات والمناخ التعليمي المناسب، وفورت الإمكانيات المادية والفنية المناسبة، والبنى الأساسية الضرورية للعملية التعليمية كالمختبرات والمشاكل العلمية، وهذا ما ينقصنا في جامعة نا ب حيث تقوم المملكة بتطوير المناهج وتنسى تطوير المعلم وهو القائم على تنفيذ هذه المناهج بالإضافة إلى الأعباء التي يواجهها المعلم وقلة الإمكانيات في العديد من الجامعات العراقية (الحمداي، ٢٠٠٦: ٣٣)

كما اهتمت السويد بتأهيل المعلمين وتدريبهم واختيار الكفاءات المناسبة، مما أهلها إل تجويد التعليم ويمكن الاستفادة من التجربة السويدية في هذا المجال من خلال التعاون الفني واستقدام بعض الخبراء لوضع استراتيجية طموحة قابلة للتطبيق تراعي طبيعة وخصوصية المجتمع السعودي. ورغم عقد العديد من المؤتمرات والندوات الخاصة بتطوير التعليم يدعى لها خبراء ومتخصصون من مختلف دول العالم والتي تخرج بتوصيات وقرارات عملية إلا انها تظل حبيسة الدرج لا يتم تطبيقها على أرض الواقع. نجاح السويد كدولة أوروبية صغيرة يعزى إلى مرونة المجتمع الفنلندي وإبداعه في جميع الجوانب. (لارامي، أ وفالي، ٢٠٠٩: ٤٤).

فالنظام التعليمي في السويد لم يعتمد على سياسات الاختبارات والسبب وراء ذلك هو أن مجتمع الباحثان ين الذين يساهمون في صنع السياسات في مجال التعليم غير مقتنعين بأن الاختبارات تزيد من تعلم الطلبة وبالرغم من تقدم التعليم في السويد نجد غيابا واضحا للتفاخر لأن تركيزهم كان على نجاح العملية التربوية وإعداد المواطن الفنلندي ليكون ناجحا بالحياة حيث يتمتع المعلم الفنلندي بالكفاءة والثقة ويحظى باحترام المجتمع وله الحرية في اختيار المادة وطريقة التدريس الملائمة. (الدامغي، ٢٠٢٠: ٣٠)

كما أن السويد تتميز بمستوى تعليمي عام في كل أنحاء البلد ولاوجود لطلبة في القمة وطلبة في القاع وهذا على عكس ما يقام في مملكتنا الحبيبة. فبعض الجامعات العراقية متوجة بلقب المدرسة النموذجية والبعض الآخر تنقصه التجهيزات لذلك فإن جامعة نا ليست على نفس المستوى من الجودة بل إنها تختلف من مكان لآخر ومن مدينة لأخر (جندلي، ٢٠٠٧: ٣٣).

وتؤمن الجامعات السويدية بأنه كلما قضى الطالب وقتاً أطول في التحضير لاختبار كلما قلت فرص قيامه بالتفكير والتساؤل الحر، إذ يتم قياس مستوى الطلب من قبل خبراء ومعلمين داخل الفصول الدراسية. كفاءة تلميذ العاصمة هي نفسها كفاءة تلميذ القرية النائية والفارق. وبناء على ذلك فإن التعليم في السويد مبني على المساواة لا على التفوق. من جهة أخرى، فجامعاتنا تعتمد بشكل كبير على الاختبارات التحصيلية كما أن إضافة اختبار القدرات تدل على عدم الثقة بجودة المخرجات التعليمية أو جودة التقويم الحاصل في الجامعات العراقية (قنديلجي، ٢٠٠٩: ٦٦).

قمت باختيار السويد من بين الدول المتقدمة لأنها تقدمت بشكل سريع وتحولت من أواخر الدول في التعليم إلى مصاف الدول المتقدمة لتكون بذلك مثالا يحتذى به في تغيير الأنظمة التعليمية بما يناسب العصر والوقت، كما أنني تجنبنت اختيار اليابان أو كوريا بالرغم من تقدمهما العلمي والتعليمي بشكل كبير وملحوظ إلا أنها دول تعاني من تفشي ظاهرة الانتحار وذلك يعزى إلى الضغوط النفسية الكبيرة التي يواجهها الطلبة والعاملون حيث أن اليوم الدراسي لديهم يتكون من ١٢ ساعة يومياً أي أنه لا يتبقى للفرد أي وقت لمزاولة هواية أو حتى الالتقاء بأفراد العائلة كما أن كوريا سجلت رقماً قياسياً أيضاً في حوادث الانتحار (Scruton Roger, 1982, p. 297).

في الختام، الموازنة شيء واجب في حياة المرء ويجب أن لا يطغى جانب على آخر مثل حاجة الإنسان للأكل والنوم فحاجته لقضاء وقت مع الأهل أو المجتمع كحاجته للعلم والتعلم وهذا ما يحثنا عليه الدين الإسلامي.

رابعاً: إعادة تأهيل وتطوير المناهج:

خلال الحقبة الحالية، حدث تغيير كبير في أيديولوجية مناهج الجامعات العراقية وهيكلها ومحتواها. وبحلول عام ١٩٨٠م، صارت أيديولوجية المناهج علمية، وتم تمييز هيكل المناهج الدراسية، وتم توسيع محتوياتها بشكل كبير. في حين أن هذا التغيير لازال مستمراً في تشكيل فهمنا لطبيعة التغيير التعليمي بشكل عام والمناهج الدراسية على وجه الخصوص، وتظل المعلومات التاريخية التي تعتبر ديناميكيات هذا التغيير جوهرية. وبدون هذا الفهم التاريخي، فإن المدافعين عن تغيير المناهج الدراسية اليوم لن يكون بإمكانهم في كثير من الأحيان تجربة بعض الافتراضات حول تغيير المناهج الدراسية، وبالتالي سوف يبذلون طاقة لا حدود لها لإعادة اختراع أيديولوجيات وأنماط تغيير غير كافية لحل المشاكل المستكشفة التي تواجه مجال المناهج الدراسية. (بيليس، ٢٠٠٤: ٣٢١).

على أمل إجراء المناقشة الحالية حول تغيير المناهج، يستعرض المقال التالي بشكل انتقائي ثلاثة تغييرات متداخلة في أيديولوجية المناهج ومحتواها وهيكلها التي أدت إلى تغيير مفهوم المناهج الدراسية وممارساتها بشكل أساسي في مطلع القرن الماضي.

الخلفية النظرية للبحث

المبحث الأول: نظريات التعليم الإلكتروني

مفهوم التعليم الإلكتروني:

ذكرت أندرسون، الأمين العام للجنة الأوروبية لتطوير التقنيات الحديثة المعاصرة الدولي أن التعليم الإلكتروني مفهوم شامل يجمع كل الأشكال الإلكترونية للتعليم والتعلم فهو "التعليم المرن" و "التعليم عن بعد" وكذلك "التعلم باستخدام التقنيات التعليمية" ويمكن أيضاً استيعابه لأشكال أخرى من التعلم والتعليم، وهو وسيلة من الوسائل التي تدعم العملية التعليمية وتحولها من طور التلقين إلى طور الإبداع والتفاعل وتنمية المهارات (Andersson. 2021.11).

وتعرف الباحثة التعليم الإلكتروني بأنه طريقة للتعلم باستخدام اليات الاتصال الحديثة من الحواسيب بكافة شبكاته ووسائطه المتعددة وبكافة تقنياته من صورة وصوت ورسومات واليات بحث وكتب ومناهج الكترونية لإيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد.

التعليم الإلكتروني والتعلم:

ان المكونات الأساسية للنظام التعليمي الإلكتروني يتكون من (المتعلمون، والمعلمون، والمحتوى، والموارد، والأنظمة الإلكترونية). وتعتمد فعالية التقنيات الحديثة المعاصرة على إقامة اتصال فعال ثنائي الاتجاه بين هذه المكونات. تعتبر التفاعلات في التقنيات الحديثة المعاصرة أكثر ديناميكية وتعقيداً من تلك الموجودة في التعليم التقليدي، لأن التفاعلات مستمرة طوال فترة عملية التعلم، وليست خاصة بالزمان والمكان، مثل الفصل الدراسي في المدرسة. بالإضافة إلى ذلك، لا يقتصر التنوع على التفاعل بين المعلمين والمتعلمين كما هو الحال في التعليم التقليدي، بل يشمل تفاعل المتعلمين مع واجهات المستخدم، وتفاعل المتعلمين مع أنظمة إدارة التعلم والمحتوى الإلكتروني بالموارد والوسائط الإلكترونية مع أساتذة الدورة، مع المنسقين الإلكترونيين وفرق الدعم ومع الزملاء (Andersson, Niklasson and Zedendahl 2019,1)

تعددت النظريات واختلفت في تفسير عملية التعلم، وذلك لطبيعتها المعقدة والمتشعبة، وذلك لاختلافات التساؤلات التي يطرحها المعلم حول خصائص وقدرات المتعلمين، وكيفية تعلمهم، والشروط التي تيسر هذا التعلم وظروفه، وماهي الأساليب والإجراءات المناسبة لحدوث عملية التعلم، مما يجعل من الصعب على وجهة نظر واحدة إدراك عملية التعلم بكاملها، وكيفية تقويمها تجيب عنها .

كما أدى استخدام تقنيات التعليم إلى ظهور أشكال وأنماط جديدة في التعليم (E-Learning) تجمع بين إمكانات ونواحي القوة في التعليم التقليدي والتعليم عن بعد مثل التعليم التوليقي، كما يقوم التعليم على أساس مداخل التعليم واستراتيجياته ، حيث يمكن تطبيقه مع المداخل والاستراتيجيات المختلفة مثل التعلم البنائي والتعلم التشاركي والتعلم الموقفي والتعلم المبني على المشكلات، فالتقنيات الحديثة المعاصرة يرتبط ارتباطاً وثيقاً بنظريات التعلم التي تهدف إلى توفير المبادئ والأساليب لتحقيق تعلم أفضل في المواقف المختلفة، كما يهدف إلى مساعدة الخبراء والباحثين في مجال التعليم على إيجاد أفضل ظروف التعلم الفعال.

لذلك، حيث يركز التدريس، على تزويد الاستاذ الجامعي بالمعلومات، من خلال تفاعل اساتذة الجامعة الاجتماعي داخل الفصل (Selander: 10, 2017).

ويعتبر التعليم الالكتروني وسيط تكنولوجي لتنفيذ التعليم يمكن تطبيقه من خلال نماذج مختلفة مثل التعليم التقليدي والتعليم عن بعد، حيث يعتمد فلسفات تربوية مختلفة كالسلوكية والبنائية، وهنا يكون التعليم الالكتروني وسيط لتنفيذ التعليم، حيث توفر الأدوات الرقمية الوسيلة لدعم التعلم إلى حد كبير ولغرض للوصول إلى التعلم الأمثل، يجب أن تكون المهام التعليمية أيضاً أعلى بقليل من قدرة المتعلم حتى يتمكن من الوصول إلى المستوى التالي، هذا المستوى، الذي لا يستطيع المتعلم الوصول إليه بمفرده ولكن فقط مع نوع من الدعم، يسمى منطقة التنمية القريبة (Nordgren:2018,6) وفقاً لأفكار بياجيه (Piaget) يجب تكييف التدريس وفقاً لتباين الاختلافات الاجتماعية والثقافية عند الطلبة التي يتعلمها الأفراد المختلفون بمعدلات مختلفة وبطرائق مختلفة ان توظيف النظرية السلوكية في التعليم والتعلم أثبتت فاعليته في تطوير بعض المهارات وخاصة تلك التي يمكن تعلمها عن ظهر قلب من خلال التعزيز والممارسة والتكرار. لكن الدراسات أثبتت أن المهام التي تتطلب أساليب تفكير معقدة وعمليات عقلية عليا لا يمكن تعلمها بشكل جيد باستخدام المنهج السلوكي في التعليم وتحتاج المزيد من الفهم والمعرفة الكيفية مع إدراك وتحليل وفهم المتعلم لما يخوضه من تجارب تعليمية. (العبيد، والشايع، ٢٠١٨: ص ٦٠-٦١).

أنواع التعليم الإلكتروني:

أولاً: التقنيات الحديثة المعاصرة المتزامن (Synchronous E-Learning) هو التعلم الذي يحتاج إلى ضرورة وجود المتعلمين والمعلم في نفس الوقت حتى تتوافر عملية التفاعل المباشر بينهم، كأن يتبادلان الاثنان الحوار من خلال المحادثة Chatting أو تلقي الدروس من خلال الفصول الافتراضية. حيث يتم استخدام اللوح الأبيض (White Board) والفصول الافتراضية (Virtual Classroom) والمؤتمرات عبر الفيديو (Video Conferencing) وغرف الدردشة (Chatting Rooms) من إيجابيات هذا النوع من التعلم أن الاستاذ الجامعي يستطيع الحصول من المعلم على التغذية الراجعة المباشرة في الوقت نفسه. ومن سلبياته حاجته إلى أجهزة حديثة وشبكة اتصالات جيدة.

ثانياً: التقنيات الحديثة المعاصرة غير المتزامن (Asynchronous E-Learning) ويتمثل هذا النوع في عدم ضرورة وجود المعلم والمتعلم في نفس وقت التعلم، فالمتعلم يستطيع التفاعل مع المحتوى التعليمي، والتفاعل من خلال البريد الالكتروني كأن يرسل رسالة إلى المعلم يستفسر فيها عن شيء ما ثم يجيب عليه المعلم في وقت لاحق. من إيجابيات التعليم الإلكتروني الغير متزامن أن يتعلم المتعلم حسب الوقت والمكان المناسب له ويستطيع إعادة دراسة المادة والرجوع إليها عند الحاجة ومن سلبياته عدم استطاعة المتعلم الحصول على تغذية راجعة فورية من المعلم وقد يؤدي إلى الانطوائية لأنه يتم في عزلة. ومن أدوات التعليم الإلكتروني الغير متزامن: البريد الإلكتروني (E-mail) والشبكة العتقوتية (World Wide Web) والقوائم البريدية (Mailing List) مجموعة النقاش (Discussion Groups) نقل الملفات (Files Transfer) الأقراص المدمجة (CD).

ثالثاً: التعلم المدمج (Blended Learning) هو التعلم الذي يستخدم فيه وسائل اتصال مباشرة أثناء التعلم لمادة معينة وقد تتضمن هذه الوسائل مزيجاً من الإلقاء المباشر في قاعة المحاضرات والتواصل عبر الإنترنت والتعلم الذاتي. (١٤، ٢٠٢١: مامكغ)

العوامل المؤثرة في نجاح تجارب التعليم:

أكدت العديد من نتائج تطبيق التعليم الإلكتروني على ضرورة وجود مجموعة من العوامل والمقومات التي تساهمت في نجاح تطبيقه ومن هذه العوامل ما يأتي:

دعم مبادرات التعليم الإلكتروني في الجامعة والجامعات من خلال التمويل الحكومي والشركات الخاصة

- إيجاد معايير تحكم جودة الإنتاج والتطوير.
- إجراء دراسات وعقد مؤتمرات لتمكين المفهوم وترشيد التطبيق.
- ضرورة التدريب الشامل على هذه التقنية الجديدة.
- إجراء دراسات عن جدوى طريقة التعليم الإلكتروني في تحسين التعليم.
- التخطيط والإعداد المسبق بحيث يتم اختيار التقنيات المناسبة مع المحتوى الدراسي.
- دقة المتابعة والتقييم للتأكيد من حسن استغلال التقنيات
- توفير البنية التحتية اللازمة من أجهزة وشبكات وارتباط موثق بالإنترنت.
- تدريس مقررات تقنية المعلومات كقرارات أساسية في جميع مراحل التعليم
- تشجيع المؤسسات والأفراد على إنتاج وتوفير المواد والبرامج التعليمية عبر التقنيات الحديثة.

تأهيل متخصصين في تصميم العملية التعليمية من تسجيل اساتذة الجامعة ومتابعاتهم وتقييمهم (الشهري: ٢٠٠٧، ٢٦). (محمد: ٢٠٠٣).

عوامل نجاح التعليم الإلكتروني :

من اجل ان ينجح التعليم الإلكتروني ويحقق الأهداف المرجوة منه ينبغي توفر عدة عوامل لابد من اخذها بنظر الاعتبار من أهمها:

١. تعليم الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتعامل مع شبكة الإنترنت في جميع المراحل التعليمية.
٢. تخفيض كلفة الاشتراك بشبكات الإنترنت إلى أدنى مستوى نظراً لدورها الحيوي في كل ميادين الحياة والتعليم بشكل خاص.
٣. توجيه الاستثمار في صناعة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والبرمجيات وجعله من أولويات الاستثمارات لنشر ثقافة الحاسوب والتعامل مع التكنولوجيا الحديثة .

٤. اعداد كوادر من المبرمجين المؤهلين تأهيلاً علمياً وعملياً، من أجل خلق وابتكار برمجيات تنفق مع احتياجاتنا العقلية وتراعى جميع ثوابتنا الدينية والحضارية وتعكس توجهاتنا التربوية والثقافية بدلاً من الاعتماد على البرمجيات المستوردة والتي قد لا تلائم حاجتنا وربما حتى صعوبة صيانتها مستقبلاً وخلق المنافسة بين مختلف دول العالم العربي.

٥. اتجاه معظم الدول الآن إلى تطبيق مفهوم الحكومة الإلكترونية E- Government والذي أخذ تطبيقه يتزايد بشدة خلال الآونة الأخيرة من شأنه ايضاً المساهمة في نجاح التعليم الإلكتروني خاصة حيث يتطلب إلماًاً من الفرد ودراية بكيفية التعامل مع الإنترنت حيث يمنح الافراد اساسيات استخدام التكنولوجيا (الظفير ٢٠٠٤: ص ١٤٣).

المبحث الثاني: واقع التعليم في ظل التحول الرقمي في الدول العربية.

لم تتوانى الدول العربية عن استخدام التعليم الإلكتروني وخاصة بعد انتشار جائحة كورونا والتي اثرت على التعليم بكافة قطاعاته. وبدأت بعض اقطار الوطن العربي في استخدام الواقع الافتراضي في التعليم حيث تم استخدام المختبرات الإلكترونية التي اثبتت إمكانيتها في تطوير واستخدامها في مواضيع عديدة، إضافة إلى مرونتها وعدم محدوديتها من ناحية المكان والسعة ووقت الاستخدام مع رفع المهارات المكتسبة للطلبة.

كما بدأت دولة الامارات باستخدام الحاسوب في سنة ١٩٨٩ / ١٩٩٠ عندما تبنت وزارة التربية والتعليم والشباب مشروع تطوير مناهج لتعليم مادة الحاسب الآلي بالمرحلة الثانوية وقد تم تطبيق هذا المشروع وشمل في البداية الصف الأول والثاني الثانوي، حيث تم إعداد منهج للصف الأول الثانوي وتجريبه وفي العام التالي تم تعميم التجربة لتشمل كافة الجامعة الثانوية في الدولة. وكانت تجربة جامعة (آل لوتاه) في دبي بالتعاون مع جامعة كاليفورنيا بداية من عام ١٩٩٥، والتي تعد بحق أول جامعة إلكترونية تبث برامجها التعليمية عبر شبكة الإنترنت إلى كافة أنحاء العالم باللغتين العربية والإنجليزية (الخرجي، وعلي: ٢٠١٨، ٥).

في عام ٢٠٠٤ قامت بعض الدول بوضع استراتيجيات الكترونية منها عمان والكويت والمملكة العربية السعودية واعدت وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات في المملكة العربية السعودية استراتيجية وطنية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات عام ٢٠٠٧. اما بالنسبة للتعليم الجامعي الإلكتروني السعودي فقد بدأ في جامعة الملك عبد العزيز منذ فترة طويلة، وكان لديها أكبر مكتبة إلكترونية في المملكة تحتوي على ١٦ ألف كتاب إلكتروني، ووقعت وزارة التعليم العالي في أواخر عام ٢٠٠٦، (Blomanna & Gregory : February 08, 2022).

وفي تونس أطلقت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتكنولوجيا المعلومات والاتصال عام ٢٠١٣ المخطط الاستراتيجي الوطني لقطاع تكنولوجيا المعلومات بعنوان (تونس الرقمية ٢٠١٨).

كما وضعت الجمهورية العربية السورية بين عام ٢٠٠٢ و ٢٠٠٤ الاستراتيجية الوطنية لتكنولوجيا المعلومات وفي لبنان اعدت الاستراتيجية الإلكترونية عام ٢٠٠٢ تحت اشراف مكتب وزير الدولة لشؤون التنمية الادارية وفي فلسطين اقرت وزارة الاتصالات وتكنولوجيا

المعلومات الفلسطينية عام ٢٠٠٤ الاستراتيجية الوطنية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وعلى إطلاق مبادرة التعليم الإلكتروني (تقرير الامم المتحدة، ٢٠٠٣-٢٠١٥، ١٨).

وفي الأردن تم تأسيس نظام تعلّم معرفي يعتمد التقنيات الحديثة كوسيلة فاعلة لتحصيل وحفظ ونقل المعرفة بأشكالها المختلفة. وعليه فقد تم تبني إستراتيجية وطنية للتعليم الإلكتروني معتمدة التقنيات الحديثة كوسيلة على جميع مستويات التعليم الأردني. وقد تم تأسيس مركز لمصادر التعلم لتزويد الجامعة بالمناهج التعليمية (باللغة العربية) حيث نجحت الوزارة بتحويل بعضها إلى محتوى إلكتروني تم استخدامه من قبل الجامعة المربوطة بالشبكة. كما وتم ربط ما يزيد على ألف مدرسة بشبكة إلكترونية. ولضمان استخدام هذه التقنيات الحديثة فقد بدأت الوزارة ومنذ عام ٢٠٠٢ بتدريب جميع معلمي وموظفي الوزارة على استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات واستغلالها لتحسين العملية التعليمية (عبد المجيد: ٢٠٠٨، ٤٨).

اما بالنسبة لتجربة العراق فأن الأزمة العميقة التي سببتها الظروف القاسية التي مر بها العراق خلال العقود الثلاثة المنصرمة من حروب وتغييرات سياسية وأزمات اقتصادية تركت آثارها السلبية على التعليم بكل مقوماته، المعلم والاستاذ الجامعي والمناهج الدراسية والنظام التعليمي ووسائله والمستلزمات الدراسية والنظم الإدارية، وانتجت ضعفاً في تأهيل الكوادر التدريسية وانقطاعاً وضعفاً في التواصل مع مستجدات التكنولوجيا والنظم والأساليب التعليمية الحديثة، وانتجت ضعفاً أيضاً مؤهلات الاساتذ الجامعي. ولم يكن للمناهج الدراسية اي تحديث ومواكبة للمستجدات في العلم، وبقت الطريقة التدريسية قائمة بصورة أساسية على مبدأ التلقين وتكديس المعلومات، وظهر نقص واضح في المستلزمات الدراسية من أبنية ومختبرات وأجهزة ووسائل تعليمية (الخزرجي، وعلي: ٢٠١٨، ٥).

وبعد جائحة كورونا وتوقف الدوام في المؤسسات التعليمية كافة في وتسجيل اعداد من الاصابات وفي كل المحافظات العراقية أطلقت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ووزارة التربية منصات عدة لإكمال المناهج المقررة وعدم توقف الدراسة في الوقت الراهن من خلال تطبيق النظام التعليمي الجديد والذي اتبعته دول عدة في مدة حظر التجوال للحد من انتشار الوباء والسيطرة عليه. وعلى اثره ذلك قامت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بافتتاح مشروع ابن سينا الافتراضي الذي يهدف إلى نشر المحاضرات الجامعية الكترونياً، حيث أشارت المصادر إن البحث العلمي العراقي شهد نمواً بنسبة ٢٣% ، وهدف المشروع إلى نشر المحاضرات الجامعية التي يلقيها الأساتذة والتدريسيين على موقع كل جامعة وكلية وقسم لإتاحة الفرصة لمرجعيتها والاطلاع عليها من قبل الاستاذ الجامعي في الجامعات الأخرى، ومقارنتها مع مناهج الدول والجامعات الرصينة عالمياً، مضيفاً انه من المؤمل افتتاح المشروع اليوم بمشاركة ممثلي عدد من المنظمات، أبرزها منظمة اليونسكو التابعة للأمم المتحدة. (كاظم: ٢٠٢١، ١٥)

اما فيما يتعلق بالتعليم الإلكتروني الجامعي فبرغم المحاولات في بعض الكليات المنفصلة في عدد من الدول العربية مثل مصر والكويت وقطر والمملكة العربية السعودية وعمان وغيرها، إلا أن جميع هذه التجارب لم ترق للمستوى المناسب لحجم الوطن العربي

وتراثه، فنحن في حاجة كبيرة لتطبيق وتدعيم نظام التعليم الجامعي الإلكتروني وجعله تعليمًا لا يتجزأ من التعليم التقليدي أسوة بالتعليم في الدول المتقدمة ناهيك عن أن التعليم الإلكتروني في مراحل التعليم الأساسي لم يتلق الأهتمام الذي يتناسب مع تطوره عالمياً. (الياسري: ٢٥٨، ٢٠٢٠).

المبحث الثالث: واقع التعليم في ظل التحول الرقمي في أوروبا بصورة عامة والسويد بصورة خاصة.

تولي الدول الأوروبية أهمية خاصة للتعليم الإلكتروني نظرًا لأهميته في توفير فرص التعليم والتدريب من خلال الشبكات العالمية. وتلتزم معظم دول هذه المجموعة بتطوير البنية التحتية للاتصالات وتزويد المواطنين بأجهزة كمبيوتر بأسعار مناسبة، ونتيجة لذلك فإن ٩٣٪ من الجامعة في أوروبا متصلة بالشبكة العالمية. وكجزء من برنامج دعم العلوم والتكنولوجيا والتعليم من خلال الجامعات ومراكز البحث، قدم الاتحاد الأوروبي دعمًا قويًا لمشاريع التقنيات الحديثة المعاصرة، حيث تم دعم العديد من المشاريع الكبيرة مثل مشروع (Menu: Model for a European Networked University for E- Learning): والذي هدف إلى استحداث نموذج جامعة أوروبية تعتمد التعليم الافتراضي لتوفير فرص تعليمية لأكبر عدد ممكن من الدارسين داخل الاتحاد الأوروبي من خلال التعليم الإلكتروني (ASTD : p12 2005).

وهناك أيضاً مشروع (Minerva E-learning Action Plan) الذي يدعم صناعة البرمجيات والبنية التحتية الخاصة بالتعليم الإلكتروني وكذلك التعليم المفتوح معتمداً التعاون على الجامعات ومراكز البحث العلمي في صناعة البرمجيات، حيث تم رصد ميزانية تصل إلى (٨,٥) مليون يورو وعلى مدة لا تتجاوز ثلاث سنوات بحيث يتم دعم (٤٠٠-٣٥٠) مشروع كل عام وبدعم يصل إلى ١٣٠ ألف يورو. (عبد المجيد، ٢٠٠٨، ١٦)

ومن الجدير بالذكر فإن مركز فيرجلاندر الأوروبي - والذي يقع في أوسلو، النرويج - يعد مركزاً في مجال التربية عابر الثقافات في مجال حقوق الإنسان. أنشئ هذا المركز عام ٢٠٠٨ كمشروع تعاوني بين النرويج ومجلس أوروبا. يقدم مركز فيرجلاندر الأنشطة التالية:

- تدريب مدرّبي المعلمين والمعلمين وغيرهم من المربين.
- أنشطة البحث والتطوير.
- المؤتمرات وخدمات التواصل بما في ذلك قاعدة بيانات للخبراء على الأنترنت.
- منصة إلكترونية لنشر المعلومات والمواد التعليمية والممارسات الجيدة.

كما كرست برامج الشباب في الاتحاد الأوروبي على مدى سنوات اهتماماً بالتربية وحقوق الإنسان.

وتقوم العديد من المشاريع الشبابية التيم غير الرسمي وتوفير فرص هامة في التعلم غير الرسمي.

اتجاهات دليل التربية على حقوق الانسان مع الشباب - مجلس أوروبا (٢٠١٤)، ص ٢٠-٢٢)، إنَّ مايميز أوروبا هو تعدد مناطقها ولغاتها وقوانين كل بلد عن الآخر وسياساتها تجاه التعليم وهذا يؤدي إلى تعدد واختلاف لغات وطبيعة المناهج المتبعة لكل دولة، ومن هنا تأتي مشكلة تكامل هذه المناهج مع بعضها البعض وكذلك مشكلة اللغات المتعددة التي تتكلمها كل دولة والتي تحتاج إلى هذا التكامل لتوافق منهجها مع منهج كل الدول التي ترغب بتطبيق هذه التجربة على أراضيها، ولكن وبرغم كل هذه العوائق نجد ان التعاون في تبادل الخبرات والبرمجيات الإلكترونية واستخدام احدث الطرق التدريسية للتدريسين واعداد وتبادل المناهج الرقمية من خلال عقد الندوات والمؤتمرات العلمية والتي تدار بشكل مستمر.

اجراءات البحث والاجابة عن اسئلة البحث

منهج البحث: اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي لمعالجة مشكلة البحث من اجل تحقيق أهدافه، وتم استخدام الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات الأولية، وقد صممت الاستبانة بالاستناد الى الجانب النظري للبحث بشكل رئيسي. على نحو يتلائم مع ابعاد البحث ومدعماً بمقاييس من دراسات سابقة، وقد روعي الوضوح والتجانس في صياغة فقراتها لتمنح المستجيب قدرة أكبر على إدراك ابعادها والهدف منها.

مجتمع البحث والعينة :

تم توزيع الاستبانة على مجموعة من اساتذة الجامعة الذين يرتادون جامعة تكريت وعددهم (٥٠) اساتذ جامعي وقبل ملئ الاستبانة ووزعت عليهم الاستبانة وتم استرجاعها بالكامل.

وان اجراءات البحث تحدد المشكلة المتمثلة في جوانب القصور في المناهج الدراسية وانعدام الرؤية الحديثة في التصميم المناهج ، ومعالجة ضعف الاستراتيجيات التخطيطية في الدولة قلة النقاد للمناهج من العلماء والمفكرون وعدم اعطاء الفرصة للطلاب بأبداء رأيهم بالمناهج، وللإجابة عن أسئلة البحث:-

١. تحديد المشكلة المتمثلة في جوانب القصور في المناهج الدراسية.
٢. دراسة وتحليل المناهج الدراسية. ، والإطار الفكري والفلسفي ، وتطبيقه في الجامعات العراقية ، وذلك بالرجوع إلى الكتب المتخصصة والدراسات السابقة .
٣. دراسة واقع المناهج الدراسية ، وذلك بالعودة إلى الدراسات والندوات.
٤. دراسة واقع الجامعات العراقية ميدانيا ، والتوصل إلى أهم مقترحات تطبيق المناهج الدراسية الحديثة ومعوقات تطبيقها.
٥. جمع البيانات وتحليلها ، وتفسير تلك البيانات والوصول الى الاستنتاجات المناسبة عن جوانب القصور في الجامعات العراقية والخبرات المقدمة للطلاب في كلياتهم.
٦. تقرير النتائج ومناقشتها ثم وضع تصور مقترح لتطوير المناهج الدراسية في ضوء التطورات الحاصلة في المناهج.

وهناك ايضا اسباب عديدة تصيب اغلب الدول العربية والتي يصعب عليها تصميم المناهج مثل الدول المتقدمة .

دراسة وتحليل المناهج الدراسية. ، والإطار الفكري والفلسفي ، وتطبيقه في الجامعات العراقية ، وذلك بالرجوع إلى الكتب المتخصصة والدراسات السابقة ودراسة واقع المناهج الدراسية ، وذلك بالعودة إلى الدراسات والندوات ودراسة واقع الجامعات العراقية ميدانيا ، والتوصل إلى أهم مقترحات تطبيق المناهج الدراسية الحديثة ومعوقات تطبيقها.

وجمع البيانات وتحليلها ، وتفسير تلك البيانات والوصول الى الاستنتاجات المناسبة عن جوانب القصور في الجامعات العراقية والخبرات المقدمة للطلاب في كلياتهم. تقرير النتائج ومناقشتها ثم وضع تصور مقترح لتطوير المناهج الدراسية في ضوء التطورات الحاصلة في المناهج.

ثانيا: وصف الافراد المبحوثين:

تناول الباحثان وصف اساتذة الجامعة عينة البحث وهم الذين يرتادون الجامعات العراقية وكان عددهم (٥٠) استاذ جامعي.

أداة البحث:

تم إعداد أداة البحث بالاستعانة بدراسات سابقة ذات الصلة، ومنها (براهمي، ٢٠١٥؛ الجميلي وسريح، ٢٠٢١؛ سهل، ٢٠١٦؛ عبد ربه، ٢٠١٩). وتكونت الأداة في صورتها النهائية من قسمين، القسم الأول: تضمن فقرات استخدام الوسائل التعليمية الالكترونية الحديثة في تصميم وتقويم المناهج الدراسية وعددها (١١) فقرة، وتضمن القسم الثاني: معوقات توظيف الوسائل التعليمية الالكترونية الحديثة، وعددها (١٢) فقرة.

الصدق الخارجي لأداة البحث

للتحقق من صدق أداة البحث تم عرض الأداة بصورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمختصين في الميدان التربوي في العراق وعددهم (٨) محكمين، لإبداء ملاحظاتهم على الأداة الأولية، وتصويبها وفقاً لملاحظاتهم، حيث تم إضافة بعض الفقرات في القسم الأول ومنها: توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في التدريس، وكذلك في القسم الثاني ومنها: ضعف تشجيع المديرين لاستخدام الوسائل التعليمية الالكترونية الحديثة.

صدق البناء الداخلي لأداة البحث

تم التحقق من صدق البناء الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للأداة، وذلك من خلال عينة استطلاعية تكونت من (٢٥) استاذ جامعي من خارج عينة البحث، وحساب معامل الارتباط بيرسون بين التقديرين، والجدول (١) يوضح نتائج ذلك

الجدول (١) معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال الذي تنتمي إليه

معامل الارتباط في التقويم	رقم الفقرة	معامل الارتباط في الاساليب والأنشطة التدريسية	رقم الفقرة	معامل الارتباط في الاهداف والمحتوى	رقم الفقرة
**83	1	**67	1	**62	1
**66	2	**62	2	**57	2
**64	3	**75	3	**71	3
**82	4	**87	4	**71	4
**83	5	**78	5	**68	5
**87	6	**68	6	**70	6
**68	7	**68	7	**72	7
**83	8	**67	8	**63	8
**66	8	**62	9	**57	9
**64	10	**75	10	**71	10
**84	11	**87	11	**70	11
**83	12	**78	12	**69	12
**87	13	**68	13	**70	13
**68	14	**68	14	**72	14
**83	15	**67	15	**63	15
**66	16	**60	16	**58	16
**64	17	**75	17	**71	17
**83	18	**87	18	**70	18
**83	18	**78	18	**66	18
**87	20	**68	20	**70	20
**68	21	**68	21	**72	21
**83	22	**67	22	**62	22
**66	23	**62	23	**57	23
**64	24	**75	24	**71	24
**88	25	**88	25	**73	25
**83	26	**78	26	**69	26
**87	27	**69	27	**70	27
**68	28	**68	28	**72	28
**83	28	**67	28	**62	28
**66	30	**62	30	**57	30
**64	31	**75	31	**71	31
**83	32	**87	32	**70	32
**83	33	**78	33	**68	33
**87	34	**68	34	**70	34
**68	35	**68	35	**72	35
**83	36	**67	36	**62	36
**66	37	**62	37	**57	37
**64	38	**75	38	**71	38
**83	38	**87	38	**70	38

معامل الارتباط في التقييم	رقم الفقرة	معامل الارتباط في الاساليب والانشطة التدريسية	رقم الفقرة	معامل الارتباط في الاهداف والمحتوى	رقم الفقرة
**83	40	**78	40	**65	40

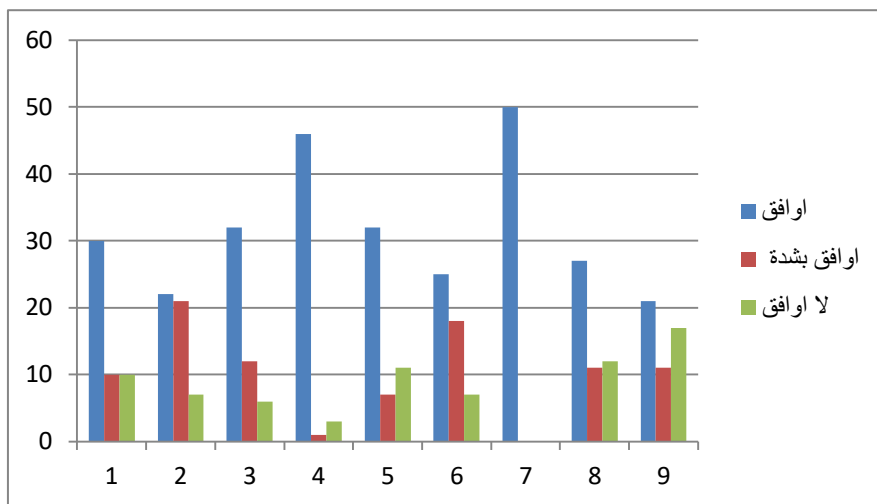
ثبات أداة البحث

تم التحقق من ثبات أداة البحث من خلال توزيع الأداة على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث وعددها (٢٥) استاذ جامعي ، ثم إجراء الاتساق الداخلي لفقرات الأداة وفق معامل كرونباخ ألفا، وثبات الإعادة، وقد أظهرت النتائج أن الأداة تتسم بثبات مناسب للتطبيق حيث بلغ (٨٤%) وفق معامل كرونباخ ألفا و(٨٦%) وفق ثبات الإعادة، وهي مناسبة لتطبيق أداة البحث.

ويمكن توضيح ذلك في الجدول (٥):

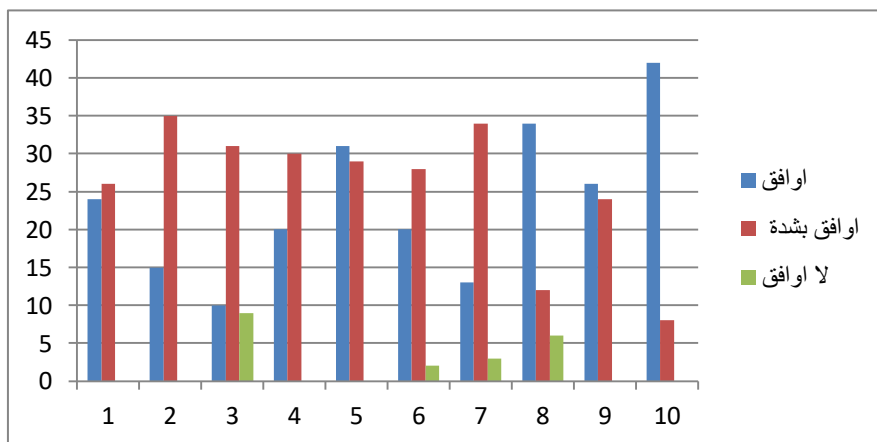
ت	الفقرة	اوافق	اوافق بشدة	لا اوافق
١	احرص على تحديد الاهداف الرئيسية	٣٠	١٠	١٠
٢	التزم بالتخطيط		٢٢	٧
٣	اعطي صورة واضحة عن الخصائص الشاملة لتطوير شخصية الطالب		٣٢	٦
٤	اربط التعليم والتربية بالمجتمع		٤٦	٣
٥	احرص على تكافؤ الفرص لجميع الطلاب		٣٢	١١
٦	التزم بوحدة التعليم والتربية		٢٥	٧
٧	اكتسب نظم اساس العلوم واربطها بثقافة المجتمع		٥٠	٠
٨	وحد النظرية والتطبيق		٢٧	١٢
٩	التزم بطرائق التدريس		٢١	١٧

المحتوى: كانت نتيجة الاستبيان تبين ان الاجابات كانت ايجابية بشكل كبير جداً أكثر من



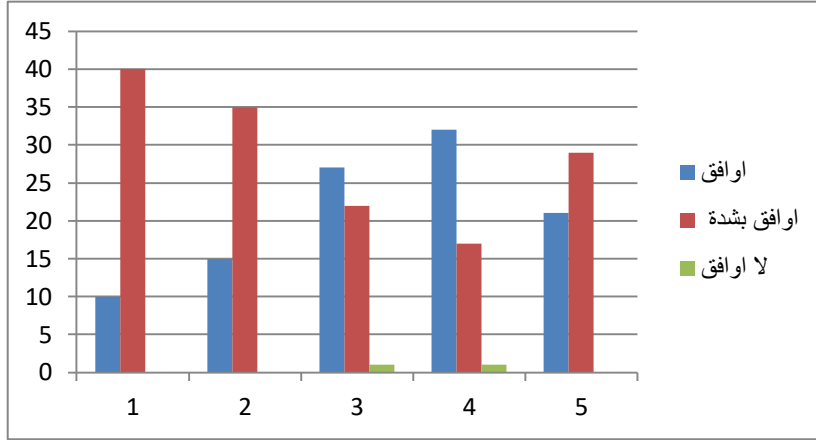
الاجابات على الاهداف التربوية وكانت النتائج متفاوتة بين (وافق) و (وافق وبشدة) وكانت أكثر الاجابات حول اوافق على (x17) وأكثر الاجابات على (وافق وبشدة) على (x11).

ت	الفقرة	اوافق	اوافق بشدة	لا اوافق
١٠	اربط الاهداف بالمحتوى	24	26	0
١١	اجعل المحتوى صادقا	15	35	0
١٢	وازن بين شمول وعمق المحتوى	10	31	9
١٣	احرص على ان يكون المحتوى قدرات وحاجات الطالب	20	30	0
١٤	اربط المحتوى بواقع المجتمع المحيط بالاستاذ الجامعي	31	29	0
١٥	اشعر ان المحتوى يحتوى على معلومات تخص كافة البيئات والنظم في المجتمع	20	28	2
١٦	احرص على ان يكون المحتوى قابل للتعلم	13	34	3
١٧	احرص على الاستمرارية	34	12	6
١٨	احرص على ان يكون المحتوى متناغم ومنسجم	26	24	0
١٩	التزم بالضوابط الاخلاقية للدين	42	8	0



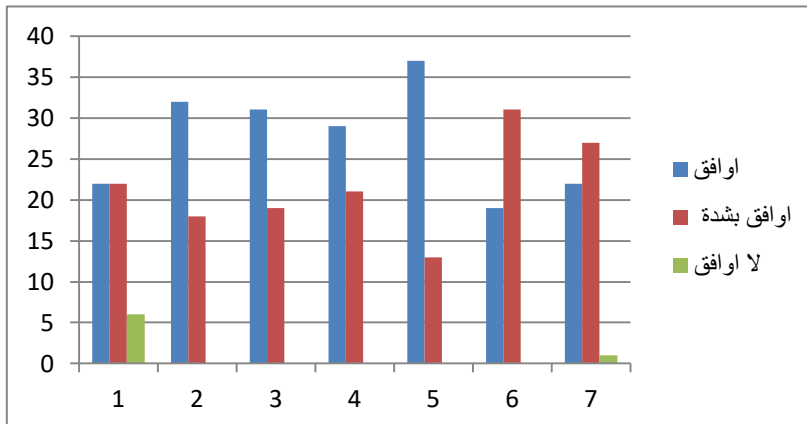
١. الاساليب التدريسية: بينت النتائج على ان الاجابات على اوافق بشدة أكثر من الاجابات على اوافق ولا اوافق وهذا دليل ان الاساليب التدريسية مقبولة الى جيدة في المدراس.

ت	الفقرة	اوافق	اوافق بشدة	لا اوافق
٢٠	التزم بالتعلم القائم على التكنولوجيا	10	40	0
٢١	احرص على المحاكاة في التدريب	15	35	0
٢٢	احرص على التدريب اثناء الشرح	27	22	1
٢٣	التزم بالتوجيه	32	17	1
٢٤	امتلك القدرة على التعلم اثناء الدرس	21	29	0
٢٥	ادرس المحتوى جيداً	9	41	0



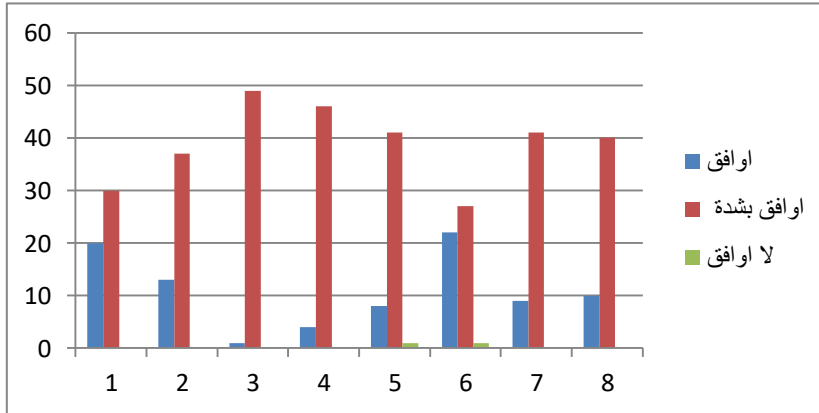
٢. ١ لانشطة الدراسية: بلغ المتغير (x31) اعلى ايجابية من الأفراد عينة البحث وهو ان اغرس قيم ومبادئ ايجابية اثناء النشاط يوافقون عليها بشكل أكبر أما المتغير (x26) فقد نال اقل ايجابية من الافراد عينة البحث ان اربط النشاط مهما كان نوعه بأهداف المنهج.

ت	الفقرة	وافق	وافق بشدة	لا اوافق
٢٦	اربط النشاط مهما كان نوعه بأهداف المنهج	٢٢	22	6
٢٧	اعطي تحديد واضح لدور الاستاذ الجامعي في النشاط	32	18	0
٢٨	التزم بمراعات الظروف للطلاب	31	19	0
٢٩	اشرك الاستاذ الجامعي في مرحلة الاختيار والاعداد والتخطيط	29	21	0
٣٠	اوفر مصادر تعلم	37	13	0
٣١	اغرس قيم ومبادئ ايجابية اثناء النشاط	19	31	0
٣٢	اجعل عملية التدريب والنشاط ممتعه	22	27	1



٣. التقييم: كانت نتيجة الاستبيان تبين ان الاجابات كانت ايجابية بشكل كبير جداً أكثر من الاجابات على جميع الفقرات وكانت النتائج (وافق وبشدة) أكثر بكثير من (وافق) و (لاوافق).

ت	الفقرة	وافق	وافق بشدة	لاوافق
٣٣	اربط التقييم بأهداف المنهج	20	30	0
٣٤	اجعل التقييم شاملاً	13	37	0
٣٥	اتحمل المسؤولية تاج فقرات التقييم	1	49	0
٣٦	اميز بين التقييم والاعداد للمناهج	4	46	0
٣٧	اسعى لان يكون التقييم مستمر	8	41	1
٣٨	ارغب ان يكون التقييم متنوعاً	22	27	1
٣٩	اساهم في جعل التقييم يبني على اسس علمية	9	41	0
٤٠	اجعل التقييم متكامل مع التدريس	10	40	0



الخاتمة

اولاً: الاستنتاجات والنتائج

وقد توصل الدراسة الحالية الى النتائج التالية

١. يعد العراق من الدول المتأخرة في مجال تصميم المناهج.
٢. ضعف التخطيط للمرحلة القادمة من التعليم ولا يوجد نظرة مستقبلية لدى المعنيين.
٣. تعميم وإبداع الآليات المنهجية المساعدة في عمليات فهم الظواهر الإنسانية داخل محيطنا الاجتماعي.
٤. مواكبة عمليات وضع المناهج وموضوعات العلوم الاجتماعية في الفكر العراقي وصيرورة مجتمعه

٥. تطوير نمط مخرجات التعليم والمجتمع والأنظمة السياسية والمعارف العلمية في مجال العلوم الاجتماعية
٦. مواجهة الظواهر الإنسانية من أجل تشريحها وفحصها ثم بناء محتوى وتصميم المناهج التي تسعف بالتملك العلمي لحدودها.
٧. استخلاص النتائج والقوانين المترتبة على مناهج العلوم الاجتماعية ومواكبة القيم الاجتماعية واستعمال التقنيات التربوية والعقل البشري بطريقة صائبة
٨. التعليم بشكل عام بعيد جداً عن البلدان المحيطة بالعراق.
٩. المناهج بحاجة مستمرة للتطوير سواء كان ذلك التطوير بالحذف أو الإضافة أو التعديل لمواكبة التطوير التكنولوجي والعلمي الحاصل في العالم.
١٠. التغيرات التي حدثت في المناهج لم تراعي مستويات البيئة التعليمية.

ثانياً: التوصيات

١. تشكيل لجنة علمية من التربويين والمتخصصين في مجال المناهج يقع على عاتقهم تقييم واقع المناهج.
٢. ادخال ثقافة الحاسوب الى المناهج وتعليم الطلبة الاستخدام الامثل لخدمة الانترنت.
٣. حث الجامعات العراقية على استخدام الدورات والندوات التربوية.
٤. توفير التجهيزات التي تحتاجها الجامعات العراقية لدراسة مواد علمية مثل الفيزياء والكيمياء.
٥. توسيع دائرة البحث الحالي ليشمل عينات أكبر من مدرسي التعليم الثانوي.
٦. إضافة القيم بجميع أنواعها أخلاقية واجتماعية في المناهج من اجل تكوين شخصية مثقفة متماسكة قادرة على قيادة المجتمع.
٧. توفي الوسائل التعليمية في الجامعات العراقية وكذلك تهيئة منهج يتم من خلاله استعمال وسائل سمعية وبصرية.

ثالثاً: المقترحات:

- يوصي الباحثان ان ببعض المقترحات الآتية: -
١. تطوير منهج العلوم الاجتماعية في العراق وفق التنور العلمي.
 ٢. تقويم مناهج العلوم الاجتماعية في المرحلة الإعدادية في العراق في ضوء تحديات العصر.
 ٣. تقويم مناهج المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجودة الشاملة.
 ٤. تطوير المناهج الاجتماعية في ضوء المدخل الترابطي.
 ٥. تقويم مناهج المرحلة الإعدادية من وجه نظر الطلبة.

المصادر

أولاً: باللغة العربية

١. أ.لارامي، ب.فالي، البحث في الاتصال: عناصر منهجية، ترجمة مجموعة من الأساتذة، مراجعة وتدقيق: فضيل دليو، مخبر علم اجتماع الاتصال للبحث والترجمة، الجزائر، ٢٠٠٩، ص. ٥٠.
٢. أنجريس، موريس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية: تدريبات عملية، ترجمة: صحراوي بوزيد وآخرون، دار القصة للنشر، الجزائر، ٢٠٠٨.
٣. بيليس، جون وسميث، ستيف، عولمة السياسة العالمية، ترجمة: مركز الخليج للأبحاث، الإمارات العربية المتحدة: مركز الخليج للأبحاث، ٢٠٠٤، الطبعة الأولى.
٤. جندلي، عبد الناصر، التنظير في العلاقات الدولية بين الاتجاهات التفسيرية والنظريات التكوينية، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، ٢٠٠٧، الطبعة الأولى.
٥. الحمداني موفق وآخرون، مناهج البحث العلمي: أساسيات البحث العلمي، إشراف: سعيد التل، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، ٢٠٠٦، الطبعة الأولى، ص. ٤٢.
٦. الحمداني، موفق وآخرون، مناهج البحث العلمي: أساسيات البحث العلمي، إشراف: سعيد التل، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، ٢٠٠٦، الطبعة الأولى.
٧. الدماغ سامي بن عبد العزيز، التعدد المنهجي: أنواعه ومدى ملاءمته للعلوم الاجتماعية، قسم الدراسات الاجتماعية، جامعة الملك سعود، تم تصفح الموقع يوم: ٢٠٢٠/١١/١٤ نقلاً عن : www.forum.stop55.com/302610.html
٨. الدخيل، عزام بن محمد. (٢٠١٤). تعلوهم نظرة في تعليم الدول العشر-الأوائل في مجال التعليم عبر تعلوهمهم الأساسي. بيروت، لبنان: السدار العربية للعلوم ناشرون. الشهري، شهد عبد الله، (٢٠١٥)، وظيفة المعلم حول العالم.. مقارنات تثير التساؤل، مجلة العرفة، العدد: ٢١٣، المملكة العربية السعودية.
٩. زكي، احمد : تقنيات ومناهج البحث العلمي في العلوم السياسية والاجتماعية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ٢٠١٠، الطبعة الثالثة.
١٠. سعادة ،جودت احمد وابراهيم ،عبد الله محمد(٢٠٠٤):المنهج المدرسي المعاصر، ط٤، دار الفكر ، عمان ، الاردن.
١١. شلبي، محمد، المنهجية في التحليل السياسي: المفاهيم، المناهج، الاقترابات، والأدوات، دار هومة، الجزائر، ٢٠٠٧، الطبعة الخامسة
١٢. عارف، نصر-محمد، ابستمولوجيا السياسة المقارنة: النموذج المعرفي، النظرية، المنهج، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر والتوزيع، لبنان، ٢٠٠٢.
١٣. قنديلجي، عامر، البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والالكترونية، دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، ٢٠٠٩.
١٤. لارامي، أوفالي، البحث في الاتصال: عناصر منهجية، ترجمة مجموعة من الأساتذة، مراجعة و تدقيق: دليو، فضيل، مخبر علم اجتماع الاتصال، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، ٢٠٠٩.
١٥. مرعي، احمد توفيق، ٢٠٠٤: المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، ط٤. دارا لكتاب الجامعي، العين ،الإمارات العربية المتحدة
١٦. الهويدي.زيد، ٢٠٠٥: أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية، ط١، دار الكتاب الجامعي ،العين ،الإمارات العربية المتحدة.

ثانياً: باللغة الأجنبية

1. C.Kinloch, Graham, Sociological Theory: Its Development And Major Pardigms, New York: Hill Book Company, 1972.
2. Scruton, Roger, A Dictionary Of Political Thought, London: The Macmillan Press, 1982
3. Mhna, S. (2021). Digitalisering i skolan. Digitala verktyg i språkämnet: Digitaliserad undervisning i moderna språk och svenska som andraspråk
4. Andersson; Angela Den internationella utvecklingen inom e-learning.(2021).
5. Andersson, M., Niklasson, J., & Zedendahl, W. (2019). E-lärande som system.
6. Andreas Blomanna Bonilaura Gregory | February, 08, 2022(Learning from Saudi; Arabia's journey to digital and distance education.
7. Selander, S. (2017). Didaktiken efter Vygotskij: Design för lärande. Stockholm: Liber AB.
8. Maria Estling Vannestål. (2015) A university grammar of English: with a Swedish perspective.

Design and evaluation of curricula in light of the use of modern technologies in Iraqi universities

Abstract

The curriculum development movement was linked to the quality of the curricula themselves. The curriculum in its traditional concept is study materials that contain specific information, some of which are scientific and some of which are related to the cultural heritage, which the university professor memorizes without achieving goals or acquiring experiences and knowledge related to his environment or achieving simple goals that do not rise to the level that the educational goals aspire to in developing the capabilities of the university professor and improving his skills because they are weak, and do not cover all the events that affect societies and the developments that scientists present in all fields. The practical aspect in the laboratories is neglected and focuses on memorization, noting that curriculum development is not continuous. The teacher is bound by a specific curriculum, which makes him

The design and evaluation of curricula in light of the use of modern technologies in Iraqi universities prevented contributing to the process of monitoring and keeping pace with the development and keeping pace with modern curricula in developed countries. The researchers touched upon the problem of the study through the recommendations of many conferences, seminars and previous studies that dealt with the design and evaluation of curricula as well as the role of academic research in Iraqi universities and the review of curricula and the concepts and theories associated with them that examine the construction of scientific knowledge of human phenomena in our universities alike. The subject of designing and evaluating curricula in light of the use of modern technologies has become a source of widespread controversy in contemporary Arab thought and the problems of cognitive learning theories and keeping pace with modern developments and e-learning. Therefore, it was necessary for us to link curricula to the use of modern technologies and to advance scientific knowledge and Iraqi culture so that these curricula draw from a single scientific source. The researchers also touched upon, through distributing a questionnaire to curriculum experts in educational institutions, that many curricula in Iraqi universities did not use modern technologies. This matter requires the design and evaluation of modern curricula and their connection to the types of scientific practice as is done today in advanced universities and scientific research centers in developed countries. Therefore, it was certain to research in light of the use of modern technologies in the methods of designing and evaluating scientific curricula in our Iraqi society and to look at our curricula that are still in their early stages and that the oldest Arab universities have not yet completed a full century. Also, some scientific departments have begun to use modern technologies within these universities, and this does not exceed most of a few universities, but all this does not exempt us from questioning the nature of the achievements that have crystallized in this field, and the extent to which they match the questions raised by the social conditions in the universities of the Arabian Gulf, for example, the universities of the State of Qatar, and perhaps we are not far from the truth, if we say that thinking about the research process in designing and evaluating advanced curricula that use modern technologies allows us to formulate stimulating questions about developing the horizons of these sciences in order to raise their returns in the face of the ongoing transformations in our society.

Keywords: *Design, Evaluation, Curricula, Modern Technologies, Iraqi Universities.*

فاعلية الندوات العلمية و ورش العمل في تنمية معلومات و مهارات المعلمات والمربيات حول دمج الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في الروضة

زاهد سامي محمد* ، فمان احمد محمد، كاثرين حسين كرو
قسم التربية و علم النفس ، كلية التربية، جامعة زاخو، إقليم كردستان-العراق

ايفان حسن مراد، خورشيد محمد رشيد
قسم اللغة الانكليزية، كلية العلوم الانسانية، جامعة زاخو، إقليم كردستان-العراق

هاربوان زكري إبراهيم
قسم الرياضيات، كلية التربية، جامعة زاخو، إقليم كردستان-العراق

Clemens Hillenbrand

Department of Special Needs Education and Rehabilitation, School of Educational and
Social Sciences, Carl von Ossietzky University Oldenburg-Germany

Marie-Christine Vierbuchen

Department of Special Education, University of Flensburg - Germany

Frederike Bartels

University of Vechta - Germany

الملخص

يهدف البحث الحالي التعرف على مستوى المعلومات والمهارات التي تمتلكها
معلمات ومربيات رياض الأطفال الحكومية عن الحاجات النفسية للأطفال بشكل عام،
والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، لدمجهم مع الأطفال الأسوياء تبعاً لبعض المتغيرات
الديمغرافية. استخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي ذات القياس (القبلي – البعدي)، تتكون
مجتمع البحث من جميع معلمات ومربيات الروضات الحكومية البالغ عددهن (٨٤) معلمة
ومربية، في مركز إدارة زاخو المستقلة للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣. وتألّفت العينة من
(٦٥) معلمة ومربية تم اختيارهن بالطريقة العشوائية. أعد الباحثون برنامج مؤلف من مجموعة
ندوات في مجالات (التعريف بالحاجات النفسية الأساسية للأطفال، والتعريف بمفهوم الدمج
وبعض أساليبها، واعداد استراتيجيات التعليم خاص، والتعاوني، وإدارة صف فيه طفل أو أطفال
من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتعريفهم بمنصة التعليم الشامل "LAYA" Learn As You Are)
لتنمية معلوماتهن ومهاراتهن، واستبانة مؤلفة من (٢٠) سؤالاً ذات بدائل الإجابة (نعم، إلى حد
ما، لا) لقياس معلوماتهن ومهاراتهن بشكل عام، ومدى استفادتهن من الندوات وورش العمل،
تم تطبيقها على معلمات ومربيات روضة (نيركز) للتحقق من سلامة الندوات والاستبانة. و
بعد اجراء التطبيق النهائي، احتسب الباحثون معدل اجابات افراد عينة البحث عن كل سؤال
من أسئلة الاستبانة، وأهم ما توصل إليه البحث: وجود مستوى مناسب للمعلومات والمهارات

* zahid.jacks@uoz.edu.krd

الأساسية لدى المعلمات والمربيات للقيام بمسؤوليات التربية والتعليم ودمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين قبل لقاء الندوات والأنشطة المتعلقة بها، كما تبين فعالية الندوات وورش العمل في تحسين أكثر لمعلوماتهن ومهارتهن في أغلب المجالات وخاصة بما يتعلق بالتعرف على الحاجات النفسية للأطفال بشكل عام وذوي الاحتياجات الخاصة، واستراتيجيات التعليم التعاوني، وإدارة الصف وفهم أفضل لأهداف التربية الشاملة وأساليب تطبيقها تبعاً لإجاباتهن. كما تم رصد تفاوت ضعيف في إجابات أفراد عينة البحث للقياس القبلي تبعاً لمتغيرات العمر، التحصيل الدراسي، سنوات الخدمة في التربية ومشاركتهن في دورة عن تربية الأطفال بشكل عام، مع وجود مؤشرات ايجابية بالنسبة لخريجي العلوم التربوية النفسية والاجتماعية والتربية الخاصة عن الاختصاصات الأخرى تبعاً لفهمهن الأمور المتعلقة بالحاجات النفسية للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، وإدارة الصف، وأهداف التربية الشاملة "التعليم المدمج" وأساليب التطبيق نحوها. وكذلك بالنسبة للواتي شاركن في دورات تربوية بشكل عام، ودورات التربية الشاملة. كما حدث تحسن عند أغلب أفراد عينة البحث بعد لقاء الندوات وورش العمل حسب إجاباتهن على أسئلة الاستبانة للقياس البعدي. وعلى ضوء النتائج التي تم توصل إليها قدم الباحثون مجموعة من الاستنتاجات والمقترحات والتوصيات للجهات المعنية.

الكلمات المفتاحية: الندوات. المعلمات. الروضة. دمج. ذوي الاحتياجات الخاصة.

اولاً-مشكلة البحث:

لما كان الاهتمام برعاية مختلف فئات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة هو اعتبار أخلاقي وتربوي بالدرجة الأولى؛ لكونهم لا يتكيفون مواكبة تحديات الحياة كالعاديون بيسر- وسلاسة، وضرورة الاستفادة من الطاقات المهدورة لهؤلاء الأطفال من خلال إدماجهم في إطار المجتمع بكافة مؤسساته، فقد أصبح سياق الدمج مطلباً مجتمعياً، قبل أن يكون هدفاً للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم ممن تسمح لهم حالاتهم بخوض تلك التجربة الفاعلة، شريطة أن تدعم الدولة ويشارك المجتمع الأسر في رعاية أبنائهم من ذوي الاحتياجات الخاصة، وأن تتمتع المؤسسة التربوية بوجود معطيات عالية الجودة من الناحيتين المادية، والكيفية تتجاوب مع الاحتياجات المتجددة لتلك الفئات من الأطفال وأسرهم (النقيب، ٢٠١٢: ٣٤٦) وتتميز متطلبات تحقيق الدمج في مؤسسات رياض الأطفال عديد من التخطيط والمتابعة، بالرغم من الجهود التي شهدتها مشروع الدمج في رياض الأطفال، إلا أن هذا النظام الدمجي يعاني مشكلات عدة على مستوى المدخلات والعمليات والمخرجات التي تعوق نجاحه، حيث تبين أن أبرز هذه المشكلات على سبيل المثال لا الحصر- افتقار المعلمات للتأهيل الكافي وعدم توفير الدعم اللازم، إضافة إلى عدم مشاركة أولياء أمور الأطفال في التخطيط (منصور، عواد، ٢٠١٢: ٣٠٣).

الأمر الذي دفع الباحثون إلى الاطلاع على العديد من الدراسات التي نظرت في مجال الدمج، ومن خلال تجربة الباحثين مع هذه الفئة من الأطفال، فقد لاحظوا قصوراً واضحاً في تطبيق مثل هذه البرامج "كبرنامج تحليل السلوك التطبيقي، وتعديل السلوك من خلال الألعاب، وبرامج الدعم العاطفي.. الخ" وأن المؤشرات على أرض الواقع لا تعكس واقعاً تربوياً

مقبولا فيما يتعلق بعملية تطبيق برامج الدمج لهؤلاء الأطفال مع غيرهم ضمن رياض الاطفال الحكومية.(محمد،٢٠٢٣: ١٤٤١)

وفي ضوء ما سبق ذكره وبعد مشاركة الباحثون في عدد من الدورات ضمن اتفاقية جامعة زاخو مع عدد من الجامعات الالمانية وهي (جامعة فيشتا، جامعة فليسبورغ، جامعة اولدنبورغ) مع مشاركة عدد من جامعات الأقليم والعراق واطلاعمهم على واقع ودور رياض الاطفال وتلمسهم لعدة من السمات الشخصية والمؤهلات اللازمة لدى المعلمين مع هذه الفئات وبشكل فعال مما دفع بهم الرغبة للأطلاع على واقع وكيفية دمج هذه الفئات مع الآخرين من اقرانهم و لزيادة الكفاءات اللازمة لدى المعلمين فيها، مما ولد لدى الباحثون شعوراً بوجود مشكلة يتطلب دراستها والتأكيد عل ضرورة توفرها لدى المعلمات مع هذه الفئات وهما وجود الشخص الهادئ والمتزن وصاحب القدرة على تفهم المرحلة العمرية للاطفال وتحمل خصوصيات هذه الشريحة المهمة التي تحتاج الى جهد أكبر لأحتوائهم وفهم متطلبات رعايتهم وتدريبهم المختلفين عن أقرانهم العاديين ، وانطلاقاً من شعور الباحثون بوجود مشكلة يتطلب دراستها دراسة علمية .

- اهمية البحث

قد أصبح الاهتمام بالطفولة المبكرة في القرن الحادي والعشرين من أولويات الاهداف التربوية والتعليمية على المستوى العالمي ومعلمة ومربية رياض الاطفال هي العضو الفعال في العملية التربوية و تقع عليها مسئولية التنشئة واعداد للطفل فهي الجسر الذي يربط بين تراث المجتمع وآماله وأهدافه وبين واقع الاطفال وعقولهم، لذلك حرص البرنامج التربوي على إعداد معلمة رياض الاطفال وتزويدها بالكفايات الضرورية اللازمة للتعامل مع المعرفة من جهة، ومع الاطفال من جهة أخرى(أبو حرب،٢٠٠٥: ٧٨)، وتعد مرحلة ما قبل المدرسة في حياة الطفل من أهم مراحل النمو وأكثرها أثرا في حياة الفرد، حيث يتم فيها تكوين الطفل في جميع جوانب النمو النفسية والعقلية والانفعالية والخلقية والاجتماعية وبناء عليها يكون الأساس الذي يركز عليه حياة الطفل، يمثل الدمج إحدى الطرق الحديثة التي يتم بها تقديم أفضل الخدمات التربوية التي يحتاجها الدمج، التي تتوافر في أقل البيئات التعليمية تفيدا، وقد اهتم المسؤولون في الوقت الحالي بدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الاطفال العاديين نتيجة لإدراكهم بأن كثيرا من احتياجاتهم يمكن تحقيقها معهم (العطار،٢٠١٥: ١٠).

وان هؤلاء وإن كانوا يعجزون عن أداء بعض وظائفهم إلا أنهم يماثلون أقرانهم العاديين في كثير من المهارات والقدرات، والبعض الآخر يحتاج إلى أساليب وطرق تجعل منهم قريبين إلى حد كبير من أقرانهم العاديين لذلك يعتبر دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع أحد الخطوات المتقدمة التي أصبحت برامج التأهيل المختلفة تنظر إليها كهدف أساسي لتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة وبالتالي فإن مفهوم الدمج بوصفه مفهوما تربويا حديثا يتطلب أن يكون الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين .(محمد، ٢٠٢٣: ١٤٣٩) و يشعرون بالتشجيع والمساواة أسوة بإخوانهم العاديين ونتيجة لذلك فان تحصيلهم الأكاديمي يكون أفضل من لو درسوا في مراكز اورياض خاصة أو معزولة، كما أن دمج الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين يساعد الاطفال الآخرين في التعرف على هذه الفئة من الأطفال عن قرب، وكذلك تقدير احتياجاتهم الخاصة، وبالتالي تعديل

اتجاهاتهم مما يؤدي إلى إمكانية استخدام كلا المجموعتين من الأطفال في تعليم وتدريب بعضهم البعض، قد توصلت عدد من الدراسات أنه كلما قضى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وقتاً أطول في فصول رياض الأطفال او المدرسة الابتدائية في الصغر، كلما زاد تحصيلهم تربوياً ومهنياً مع تقدمهم في العمر، وإيضاً فإن دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في رياض الأطفال والمدارس العامة يكون أقل كلفة مما لو وضعوا في رياض الأطفال و مدارس خاصة ، لما تحتاجه من أبنية ذات مواصفات خاصة، وأجهزة فنية متخصصة وأدوات خاصة، وجهاز فني متخصص من العاملين، بالإضافة إلى الخدمات الأخرى (الزيودي، ٢٠٠٧: ١٩٣-١٩٤).

ومما سبق يمكن تلخيص أهمية البحث الحالي بالآتي:

- الأهمية النظرية:

١. يمكن أن تضاف كجهد علمي إلى إرشيف الدراسات العلمية للطلبة والباحثون في ميدان العلوم التربوية والنفسية.
٢. قد يحفز افكار المعنويين والمهتمين و الباحثون باجراء المزيد من النشاطات العلمية التي تخدم نظام دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في المؤسسات التربوية والتعليمية.
٣. إبراز دور الفئة المستهدفة المتمثلة بمعلمات ومربيات رياض الأطفال في تشكيل وتطوير شخصيات الأطفال وقدراتهم واتجاهاتهم نحو الحياة حاضراً ومستقبلاً.

- الأهمية التطبيقية

١. تزويد معلمات ومربيات رياض الأطفال ببعض المعلومات والمهارات الأساسية لإنجاح عملية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع اقرانهم العاديين، لكي يستفدوا من قدرات بعضهم البعض، ويقبلون التعايش ودعم بعضهم البعض الآن وفي المستقبل، كخطوة نحو بناء مجتمع متكاتف ومنسجم.
٢. انعكاس تنمية معلومات ومهارات الفئة المستهدفة على أوضاع العملية التربوية والتعليمية بشكل عام عند دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بأقرانهم العاديين، لكي لايشعرون بالتهميش أو يتعرضون للتنمر من المحيطين بهم

- حدود البحث

تتمثل حدود البحث الحالي معلمات ومربيات رياض الأطفال الحكومية في مركز ادارة زاخو المستقلة للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣).

- اهداف البحث: يهدف البحث الحالي التعرف إلى:

١. تأثير تقديم الندوات و ورش العمل على إجابات المشاركات من معلمات ومربيات مؤسسة رياض الأطفال في مركز إدارة زاخو المستقلة للعام الدراسي (٢٠٢٢/٢٠٢٣) تبعاً لأسئلة الاستبانة المقدمة لهنّ بشكل عام.
٢. مستوى التغيير الحاصل في اجابات (المعلمات والمربيات) لرياض الأطفال على أسئلة الاستبانة قبل المشاركة وبعد المشاركة في الندوات و ورش العمل تبعاً لمتغير:

- أ. العمر من: (٢٠ - ٣٠) سنة، (٣١-٤٠) سنة، (٤١ - ٥٠) سنة، (أكبر من ٥١) سنة:
- ب. التحصيل الدراسي "الشهادة": (خريج دورة تربوية)، (دبلوم)، (بكالوريوس):
- ج. التخصص العلمي: (العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية)، (اللغات)، (العلوم التطبيقية)، (متنوع"رياضة، فنون، ادارة، عام، تأريخ) :
- د. مدة الخدمة في التربية (من ١ - ١٠ سنوات، من ١١ - ٢٠ سنة، من ٢١ سنة أعلى) :
- هـ. مشاركتهنّ في دورة تربوية سابقا، أم لا:
- و. مشاركتهنّ في دورة عن التربية الشاملة، أم لا:

- تحديد المصطلحات

أولاً: ذوي الاحتياجات الخاصة:

- القريطي (٢٠٠٥)

بأنهم أولئك الأفراد الذين ينحرفون عن المستوى العادي في خاصية ما من الخصائص إلى الدرجة التي تجعلهم بحاجة إلى خدمات خاصة تختلف عما يقدم إلى أقرانهم العاديين، وذلك لمساعدتهم على تحقيق أقصى ما يمكن بلوغه من النمو والتوافق (القريطي، ٢٠٠٥: ٢٥).

- احمد (٢٠٢٤)

" بأنهم أولئك الأفراد الذين ينحرفون انحرافاً ملحوظاً عن اقرانهم العاديين (صعوداً او نزولاً) عن منحى التوزيع الأعتدالي في خاصية معينة قد تكون عقلية ، حركية حسية (سمع، بصر، لغة، لمس) مما يستدعي رعاية خاصة من قبل المعلمين من حيث طرق تشخيصهم وتعليمهم وتدريبهم للوصول الى أقصى حد من النمو والتكيف السليم في الجانب الشخصي- والتربوي والتعليمي للوصول الى التكيف السليم مع المجتمع والآخرين " (احمد ، ٢٠٢٤: ٢٤).

ثانياً -خلفية نظرية ودراسات سابقة:

الخلفية النظرية: يعرض الباحثون الخلفية كما يأتي:

- مفهوم الدمج:

هو أسلوب تربوي يتيح للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة بيئة تعليمية تربوية مع اقرانهم العاديين في السلك التربوي التعليمي، من خلال أنشطة معينة تناسب حالتهم لكي يكتسب مهارات التعلم بما يتناسب مع مستواه ولاعطاءه فرصة في التحسن من الناحية النفسية والاجتماعية والتعليمية وبالتالي يندمج مع المجتمع (غشير، ٢٠١٥: ٤).

- مبررات الدمج:

١. مبررات أخلاقية وتربوية : وتهدف الى بناء اتجاهات إيجابية نحوهم ، وجعلهم يتلقون نفس المعاملة في التربية والتعليم وبناء روابط الحب من خلال اللعب والتعليم وتنوعية التربية .

٢. مبررات اجتماعية ونفسية : يسمح لهم بتكوين علاقات وصداقات بين اقرانهم وتتيح لديهم فرص افضل للنمو النفسي- وللتقبل والتحسن من الناحية النفسية بدل نظرة الشفقة .

٣. مبررات اقتصادية: لأن الدمج يوفر من مصاريف المباني والمنشآت ويوفر رواتب المعلمين (مراد، ٢٠٢٠: ٢٤).

- متطلبات الدمج في مؤسسات رياض الاطفال:

يحتاج تجسيد الدمج بنجاح على أرض الواقع العديد من المتطلبات فان وضع فلسفة عامة وخطة منظمة وتوافر قيادات تربوية ذات كفاية عالية مؤمنة بأهمية الدمج (منصور وعواد، ٢٠١٢: ٣١٦). وايضا توافر بيئة مدرسية تساعد على استيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة وتوفير وسائل الدعم المناسبة من جهة وإعداد المعلمين للتدريس في رياض الاطفال او مدارس الدمج من جهة أخرى، (القرشي، ٢٠٠٥: ٨٢) علي أن يكون بها متخصصون في مختلف الاحتياجات التربوية الخاصة لوضع البرامج الفردية الملائمة لكل طفل منهم على حدى على أن يحصل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة علي البرامج التعويضية في فترات محددة وتحت إشراف متخصصين يتحمل مسؤوليتهم ويسمح بوجود الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين في نفس الروضة الشاملة بالمرونة الكافية، وحرية الحركة، وتضمن للأطفال تحقيقا و تقدما ملائما بحيث يلحقوا بالعاديين عند مختلف المراحل، بما يتناسب مع امكاناتهم ومؤهلاتهم ويضمن نجاحهم، ويكون الحرص علي بلوغ كل طفل أقصى قدراته من الدمج (كرم الدين، ٢٠٠٢: ١٢).

- اهداف الدمج في رياض الاطفال:-

١. تقديم الخدمات للطلاب لذوي الاحتياجات الخاصة بمواقعهم ومكان سكنهم.
٢. توفير الفرص لذوي الاحتياجات الخاصة للاندماج مع العاديين في رياض الاطفال ومساعدتهم على تطوير قدراتهم التعليمية.
٣. دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين كاتجاه تربوي حديث لتحقيق الأهداف التربوية والشخصية ولتحقيق عدم العزل عن المجتمع.
٤. تمكين معلمين رياض الاطفال في التعامل مع المشكلات التي قد يعاني منها الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في وقت المبكر.
٥. محاولة تشجيع رياض الاطفال لتبني أساليب أكثر تطورا وتمكينها من تقديم هذه الأساليب إلي الغالبية العظمي من الأطفال.
٦. الدمج حق لكل ذوي الاحتياجات الخاصة كأى طفل عادي للاستفادة من اقتصاديات المجتمع .
٧. تعديل اتجاهات المعلمين والمدرسين والطلاب العاديين ونظرتهم إلي ذوي الاحتياجات خاصة .
٨. إتاحة الفرصة أمام ذوي الاحتياجات الخاصة للاندماج في الحياة الطبيعية.(علي، ٢٠٠٧: ٥٩)

- الفئات المستهدفة في إطار فلسفة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمؤسسات رياض الأطفال:

بعد اختيار الفئات المستهدفة للدمج بمؤسسات رياض الأطفال واحدة من العوامل الرئيسية التي يعتمد عليها نجاح التجربة وتحقيق أهدافها وتتضمن:

١. متلازمة اضطرابات النمو (التوحد).
٢. الصمم وفقدان السمع.
٣. تأخر النمو.
٤. فقد البصر وضعف الأبصار.
٥. اضطرابات التواصل.
٦. بعض فئات الأطفال ذوي الإعاقات العقلية.
٧. فئات الأطفال ذوي الإعاقات الجسمية والصحية (النقيب، ٢٠١٢: ٣٥٥).

- دراسات سابقة:

١. دراسة منصور، عواد (٢٠١٢):

هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتطوير نظام دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال بسوريا في ضوء خبرة بنغلادش ونيبال. ولتحقيق هذا الهدف اعتمد البحث على أسلوب بيريداي في المقارنة، وتم وفق الخطوات التالية وهي: وصف وتحليل واقع الدمج في سوريا، ثم وصف وتحليل الخبرات الناجحة للدمج في بنغلادش ونيبال، ثم المناظرة بين دولتي المقارنة لتحديد نقاط التشابه والاختلاف، بعد ذلك خطوة المقارنة التي تضمنت تحليل وتفسير نقاط التشابه والاختلاف بين دولتي المقارنة. بعد ذلك تم وضع ملامح التصور المقترح في ضوء خبرة دولتي المقارنة مع الأخذ بعين الاعتبار لإمكانيات سورية ومشكلات الدمج فيها. وقد تمثلت أبرز ملامح التصور المقترح بالمدخلات متضمنة: الأهداف، المتعلمين، المعلمين، المنهج، بيئة الروضة، غرف النشاط، الأسرة والمجتمع المحلي. كذلك العمليات متضمنة استخدام استراتيجيات تربوية فعالة ومتنوعة مثل لعب الأدوار، سرد القصص، الاهتمام بالتعليم الفردي والجماعي، العمل ضمن مجموعات غير متجانسة. والمخرجات على صعيد الأطفال وبيئة الروضة والمجتمع. (منصور، عواد، ٢٠١٢: م)

٢. دراسة عمر (٢٠١٧):

هدفت الدراسة التعرف علي الفروق بين الأطفال العاديين والأطفال غير العاديين في تقبل الآخر في فصول الدمج بمؤسسات رياض الأطفال، والعكس، والوقوف علي درجة اختلاف قبول الآخر بين الاطفال العاديين وغير العاديين في فصول الدمج بمؤسسات رياض الاطفال، والعمل علي تنمية قبول الآخر بين الاطفال العاديين وغير العاديين في فصول الدمج بمؤسسات رياض الاطفال، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة الأساسية من (٢٠) طفلا وطفلة من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، و (٢٠) طفلا وطفلة من الاطفال العاديين، واستخدمت الباحثة أداة الاستبانة، وهي استبانة قبول الآخر في فصول الدمج وكانت أبرز النتائج: أن الأطفال العاديين أقل تقبلا لأقرانهم المعاقين في فصول الدمج بمؤسسات رياض الأطفال، ويتفوق الأطفال المعاقين علي الأطفال العاديين في درجة قبول الآخر في فصول الدمج بمؤسسات رياض الأطفال، وأوصت الباحثة بضرورة العمل علي رفع

مستوي معلومات أولياء أمور الأطفال العاديين ، ومعلمي الفصول العادية ومهاراتهم عن الأطفال المعاقين، وأسلوب الدمج وكيفية تطبيقه، لرفع مستوى تقبلهم أولاً للطفل ذو الاحتياجات الخاصة، ومن ثم نقل هذا التقبل لأبنائهم، وإعطاء الأطفال العاديين الفرصة الكافية لمناقشة المعلومات التي عرفوها عن المعاقين وفئاتهم وخصائصهم وطرق التعامل معهم أو التي عرفوها عن عملية الدمج واستيعابها والتعبير عن وجهه نظرهم حولها. (عمر، ٢٠١٧:م)

٣. دراسة محمد (٢٠٢٣)

هدفت الدراسة الحالية إلى صياغة تصور مقترح لتطبيق أسلوب الدمج في مؤسسات رياض الأطفال في مصر.. ولتحقيق هذا الهدف ، استخدمت المنهج الوصفي وذلك عن طريق جمع البيانات والمعلومات اللازمة للبحث، من خلال السجلات والوثائق المهمة والدراسات المتعلقة بالبحث ، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج ، من أهمها : أن الدمج يحقق مبدأ المساواة بين الطلاب على اختلاف فئاتهم ، وأن الفوائد الملحوظة للدمج العام هو أن الطلاب ذوو الاحتياجات الخاصة يشعرون بالتشجيع والمساواة أسوة بإخوانهم العاديين ونتيجة لذلك فان تحصيلهم الأكاديمي يكون أفضل من لو درسوا في مدارس خاصة أو معزولة. (محمد، ٢٠٢٣:م).

مدى الاستفادة من الدراسات السابقة:

١. انبثاق فكرة البحث الحالي بإجراء دراسة استطلاعية عن مستوى معلومات ومهارات المعلمات والمربيات عن الحاجات النفسية الأساسية لأطفال مرحلة الرياض بفتتيه العاديون وذوي الاحتياجات الخاصة.
٢. خوض اعمق لفكرة منافع دمج الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديون في المؤسسات التعليمية وانعكاسها على شتى مجالات حياتهم الاجتماعية والنفسية والمهنية في المستقبل.
٣. على وفق توصيات دراسة(عمر، ٢٠١٧) أن نتكاتف (نحن التدريسيون الذين شاركنا في برنامج تأهيل المعلمين والمعلمات لدمج الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين" الذي أعده الجامعات الألمانية الثلاثة "أولدنبورغ، فيشته، فلنسبور") بأعداد مجموعة ندوات علمية و ورش عمل وتوظيفها في تنمية معلومات ومهارات معلمات ومربيات رياض الأطفال المشاركات في البرنامج في إدارة زاخو المستقلة.
٤. تحويل الفكرة إلى بحث شبه تجريبي بأعداد استبانة مؤلفة من مجموعة أسئلة ذوات العلاقة بالمشروع، و إجراء القياس القبلي والقياس البعدي بعد الانتهاء من القاء الندوات و ورش العمل.

- منهجية البحث وإجراءاته:

أولاً: منهجية البحث :

اعتمد الباحثون على المنهج الامبريقي (شبه تجريبي) الذي يناسب مع طبيعة وأهداف البحث الحالي.

ثانياً:مجتمع البحث:

يقصد بمجتمع البحث المجموعة الكلية ذات العناصر التي يسعى الباحثون أن يعمموا عليها النتائج لانها ذات علاقة بمشكلة البحث (فيركسون، ١٩٩١: ١٥٩)، وتألف مجتمع البحث الحالي من (٨٤) معلمة ومربية رياض الاطفال الحكومية المستمترات على الدوام في مركز إدارة زاخو المستقلة التابعة لاقليم كوردستان العراق للسنة الدراسية (٢٠٢٢-٢٠٢٣)، والجدول (١) يوضح ذلك:

الجدول(١)

يبين اسماء الروضات الحكومية و عدد المعلمات والمربيات لمجتمع البحث في مركز ادارة زخو المستقلة

المجموع	اسماء الروضات		
	ثيلين	زاخو	نيرطز
٨٤	٣٠	١٧	٢٠

ثالثاً: عينة البحث :

تألفت عينة البحث للتحليل الاحصائي وايجاد النتائج من (65) معلمة ومربية رياض الأطفال لمركز ادارة زاخو المستقلة للسنة الدراسية (٢٠٢٢-٢٠٢٣)، وهي تمثل ما نسبته (77%) من حجم المجتمع، والجدول(٢) يوضح ذلك:

الجدول(٢)

يبين اسماء الروضات الحكومية و عدد المعلمات والمربيات لعينة البحث في مركز ادارة زخو المستقلة

المجموع	اسماء الروضات		
	ثيلين	زاخو	لانا
65	28	17	20

رابعاً : أداتي البحث:

بعد مشاركة الباحثون في برنامج "التأهيل للتعليم الشامل في العراق" المعد من قبل الجامعات الألمانية(أولدنبورغ، وفيشته، وفلنسبورغ) التي بدأت من عام ٢٠٢٠/٢٠١٩ واستمرت لغاية ٢٠٢٢ /٢٠٢٣ وما بعدها، وتضمنت مجموعة من الندوات و ورش العمل و زيارات ميدانية للمدارس ومراكز تأهيل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لدمجهم في المدارس الاعتيادية في ألمانيا في مدينتي "أولدنبورغ، وفيشته ثم بعدها في فلنسبورغ"، و تلقى المشاركون خبرات جيدة، وحصولهم على شهادات تثبت مشاركتهم وتأهيلهم للعمل ميدانيا المرفق مع البحث كما هو في الملحق(١). تم اعداد محاضرات من قبل الباحثون " كل حسب اختصاصه

عند المشاركة في البرنامج، ونوع التدريب المتلقي" في الجوانب: ١- التعرف على أهم الحاجات النفسية للأطفال الاسوياء و الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ودمجهم في مدارس التعليم الشامل. ٢- منصة تعلم كما هو انت "Learn as you are". ٣- إدارة الصف. ٤. استراتيجية التعليم التعاوني وأهميته واساليب تطبيقه. و تم اعداد استبانة لتشخيص مستويات معلومات معلمات رياض الأطفال من خلال توجيه (٢٠) سؤالاً في المجالات: (الحاجات النفسية الأساسية للأطفال مرحلة الروضة، وبعض الأعراض للاضطرابات النفسية- السلوكية الشائعة. الخبرة في التعامل مع الأطفال "فرط الحركة غير الهادف، وكذلك مع بطيئي التعلم". ومدى امتلاكهن معلومات عن تحديد استراتيجيات التعليم المناسبة مع هؤلاء الأطفال. ومدى امتلاكهن معلومات وخبرات عن استراتيجية التعليم التعاوني. وكذلك عن إدارة الصف، وعن اهداف التعليم المدمج وعلاقة هذه الأسئلة ببعض المتغيرات الديمغرافية لهن كما هو في الملحق(٢).

إجراءات التطبيق:

بعد اعداد الندوات و استبيان تشخيص مستويات المعلمات وخبراتهم عن المجالات النفسية والتربوية في التعامل مع الأطفال بشكل عام، و ذوي الاحتياجات الخاصة بتحديد أكثر، وبعد استحصال الموافقات الرسمية من مديرية تربية زاخو، تم اجراء دراسة استطلاعية على معلمات و مربيات روضة (نيرطز) البالغ عددهن (١٧) معلمة ومربية، لتطبيق مضامين النشاط عليهن ومعرفة فقرات الاستبيان، ومدى تناسب مدة الندوات، والتقنيات المطلوبة كجهاز العرض (الداتاشو) ، واعداد قاعة اجراء النشاط في الروضة، والأسئلة المتوقعة منهن باعتبارها سيكون معيارا لاجراءات التطبيق النهائي على الروضات الأخرى (زاخو، ثيلين، لانا). وتم البدء أولاً بعرض أسئلة الاستبانة على المعلمات في كل روضة وكانت مدة الاجابة عنها بين (١١ - ١٤) دقيقة، ثم البدء بعرض الندوات التوعوية وعددها ندوتان ثلاثة ورش عمل، أولهما: عن الحاجات النفسية للأطفال بشكل عام، و الثاني عن الحاجات النفسية لذوي الاحتياجات الخاصة تحديدًا وعن أهدا التعليم المدمج وكيفية التعامل معهم في غرفة الصف، والثالث ورشة عمل عن منصة (Learn as you are) في التعليم ، والرابع ورشة عمل عن ادارة الصف فيه طفل أو اطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، والخامس ورشة عمل عن استراتيجية التعليم التعاوني وعملية الدمج ، وتخللت بين كل ندوة وندوة، و ورشة (١٠) دقيقة استراحة. و تراوحت مدة كل ندوة و ورشة عمل بحدود (٤٥) دقيقة، و مع نهاية ورشة عمل الأخيرة تم اعادة تطبيق أداة الاستبانة، وتراوحت فترة النشاط بحدود (٥) ساعات. وبعد التحقق من ملائمة الأداة وحيثيات التطبيق، تم تطبيق الأداة بشكلها النهائي في يومي السبت و الأحد وفي اسبوعين. تم اجراء التطبيق الأولي "الاستطلاعي" في روضة (نيرطز) يوم السبت بتاريخ ٢٠٢٢/١٢/٣ ، وفي يوم الأحد ٢٠٢٢/١٢/٤ تم اجراء التطبيق النهائي في روضة (زاخو). ثم في يوم السبت ٢٠٢٢/١٢/١٠ في روضة ثيلين (ثيلين) ، و ٢٠٢٢/١٢/١١ في روضة (لانا).

الوسائل الاحصائية المستخدمة:

تم استخراج معدل اجابات المستجيبات عن كل سؤال من أسئلة الاستبانة و اجراء المقارنة بين القياس القبلي والبعدى لكل متغير من المتغيرات الديمغرافية.

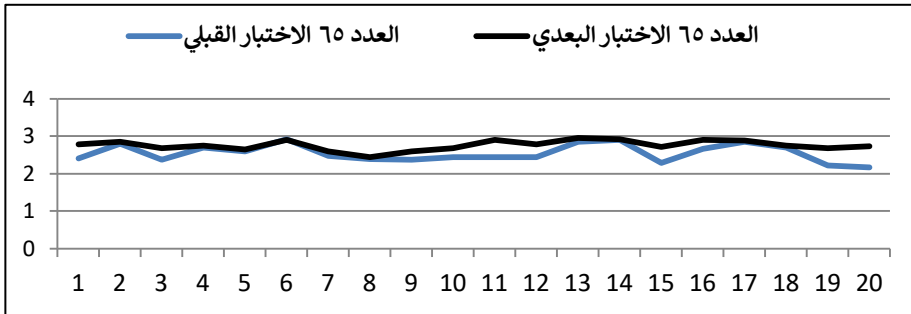
نتائج البحث : يعرض الباحثون نتائج بحثهم وفق تسلسل الأهداف وبالأسلوب الآتي:

١. التعرف إلى تأثير تقديم الندوات و ورش العمل على إجابات المشاركات من معلمات ومربيات مؤسسة رياض الأطفال في مركز إدارة زاخو المستقلة للعام الدراسي (٢٠٢٢/٢٠٢٣) تبعا لأسئلة الاستبانة المقدمة لهنّ بشكل عام.

بعد الانتهاء من القاء الندوات و ورش العمل وإعادة تطبيق الاستبانة ، تم استخراج معدل إجابات المعلمات والمربيات على كل سؤال في الاستبانة ، تبين أن للندوات دور ايجابي على بعض معلوماتهنّ ومهاراتهن في تربية وتعليم أطفال الروضة، الشكل البياني (١) يوضح ذلك

الشكل البياني (١)

يوضح معدل اجابات افراد عينة البحث للقياس القبلي والبعدى على اسئلة الاستبانة بشكل عام



يبين الشكل البياني (١) حدوث تنمية في اجابات المعلمات والمربيات في فقرات الاستبانة (١، ٣، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٥، ١٦، ١٩، ٢٠) المتعلقة بمعرفة: الحاجات النفسية للأطفال، وتنمية الثقة بالنفس للأطفال، وكيفية إدارة الصف عند وجود طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة فيه، وتطبيق استراتيجيات التعليم التعاوني، وكيفية تعليم الاطفال تقبل المختلفين عنهم، كما تم تنمية معرفتهن بأهداف التعليم المدمج وتطبيقاتها.

٢. التعرف على مستوى التغيير الحاصل في اجابات (المعلمات والمربيات) لرياض الأطفال على أسئلة الاستبانة قبل المشاركة وبعد المشاركة في الندوات و ورش العمل تبعا لمتغير:

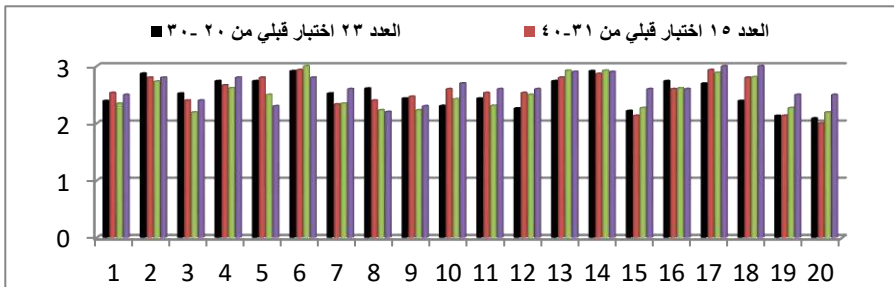
أ. العمر من: (٢٠ - ٣٠) سنة، (٣١-٤٠) سنة، (٤١ - ٥٠) سنة، (أكبر من ٥١) سنة:

بعد استخراج معدل اجابات المشاركات قبل القاء الندوات، تبين أنهن يملكن معلومات جيدة بشكل عام، ولكن تفاوتت مع تفاوت الفئة العمرية، وكانت معدلات الفئة العمرية (٢٠-٣٠ سنة) أقل للأسئلة (١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٨) نسبة للفئات العمرية الأعلى، بينما كان يساوي أو أعلى للأسئلة (٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٤، ١٦) ، وهذا يشير بأنهن ماهرات في تربية وتعليم الأطفال بشكل عام، ولكنهن يردن المزيد من التأهيل في مجال ادارة الصف واستراتيجيات التعليم، وكذلك التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة. واللواتي اعمارهن بين (٣١ - ٤٠ سنة) بشكل عام يمتلكن ايضا مؤهلات جيدة في مجال التربية وتعليم الأطفال ولكن اجاباتهم على الأسئلة (٧، ٨، ٩، ١٢، ١٥، ١٩، ٢٠) تشير الى أنهن اقل كفاءة فيما يتعلق

بمسائل تتعلق بأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، أما بالنسبة للوآتي اعمارهن بين (٤١-٥٠ سنة) تدل اجاباتهم على الاسئلة (٢، ٦، ١٢، ١٣، ١٤، ١٧، ١٨) بأنهن ماهرات ويمتلكن معلومات جيدة عن (الحرمان العاطفي للأطفال، الفروق بين الأطفال الأسوياء وبطيئي التعلم، وعن التعلم باللعب، وإدارة الصف) ولكنهن ليسوا بتلك الكفاءة في الحاجات النفسية للأطفال وتنمية الثقة بالنفس لديهم، عن التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة وتدل اجاباتهم للأسئلة (١، ٣، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٥، ١٩، ٢٠). أما بالنسبة للوآتي اعمارهن (٥١ أكبر) فانهن ماهرات لمسائل الحرمان العاطفي وإيجاد الفروق بين الأطفال الأسوياء وبطيئي التعلم، وإدارة الصف والتعلم باللعب، ويدل اجابتهن على الاسئلة (١، ٢، ٤، ٦، ٧، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٨، ١٩، ٢٠) على ذلك. والشكل البياني (٢) يوضح ذلك:

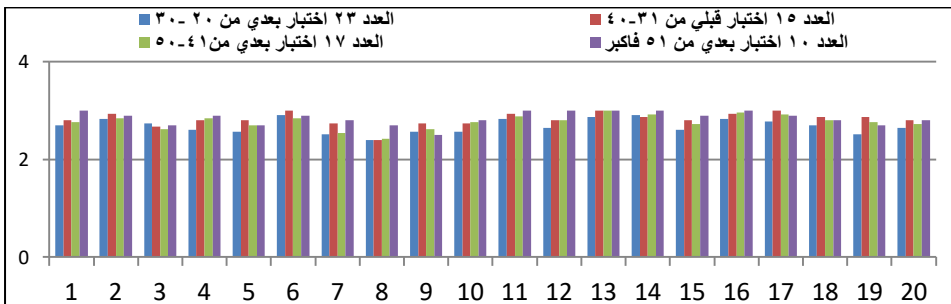
الشكل البياني (٢)

يوضح معدل اجابات المعلمات والمربيات على اسئلة الاستبانة قبل اللقاء الندوات و ورش العمل تبعا للفئات العمرية لهن



وبعد اللقاء الندوات واستخراج معدل اجاباتهم على اسئلة الاستبانة ثانية، وعند المقارنة بنتائج المرة الأولى (قبل اللقاء) تبين وجود تنمية في معدل اجاباتهم في معظم الفقرات وعند جميع الفئات، وهذا يدل على فاعلية الندوات في تنمية معلوماتهن ومهارتهن نحو تعامل أفضل مع الاطفال وخاصة عند وجود ذوي الاحتياجات الخاصة في الحصة التعليمية، والشكل البياني (٣) يوضح ذلك:

الشكل البياني (٣) يوضح معدل اجابات المعلمات والمربيات على اسئلة الاستبانة بعد اللقاء الندوات و ورش العمل تبعا للفئات العمرية لهن

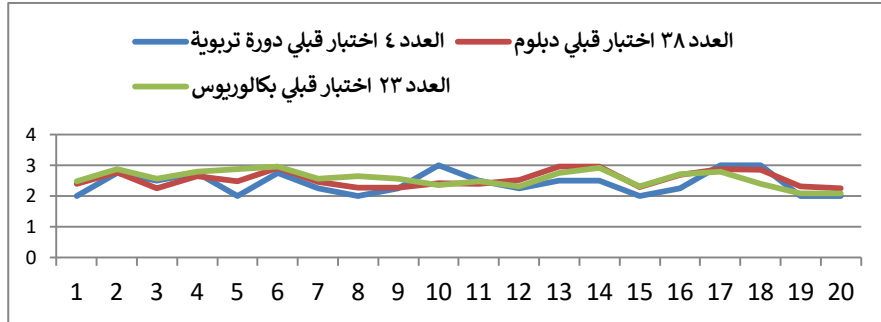


ب. التحصيل الدراسي "الشهادة": (خريج دورة تربوية)، (دبلوم)، (بكالوريوس):

بعد استخراج معدل اجابات المشاركات قبل القاء الندوات، تبين أن خريجي الدورات التربوية يرون بأن مستوياتهن للأسئلة (١، ٣، ٥، ٧، ٨، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٩، ٢٠) ضعية مقارنة بزميلاتهن للشهادات الأخرى، وهي تتعلق بمسائل معرفة الحاجات النفسية للأطفال وكيفية تنمية ثقة الأطفال بأنفسهم، والتعامل مع اطفال من فئة فرط الحركة، وتدرّيس بطيئوا التعلم، واستراتيجيات التعلم باللعب، وكيفية تقبل الاطفال لبعضهم البعض، واهداف التعليم المدمج وكيفية تعليمهم)، ولكنهن جيدات في التعامل مع اطفال يعانون من حرمان عاطفي، والفروق بين بطيئوا التعلم والعاديين، ويجيدون ادارة الصف. وبالنسبة لحاصلي شهادة الدبلوم والبيكالوريوس فانهن جيدات في اغلب الأمور التربوية والتعليمية والنفسية، عدا انهن يعتقدون بأنهن يحتاجون معرفة أكثر بأهداف التعليم المدمج، واستخدام استراتيجيات تعليم تعاوني وإدارة الصف عندما يكون فيه اطفال من ذوي احتياجات خاصة. والشكل البياني (٤) يوضح ذلك:

الشكل البياني (٤)

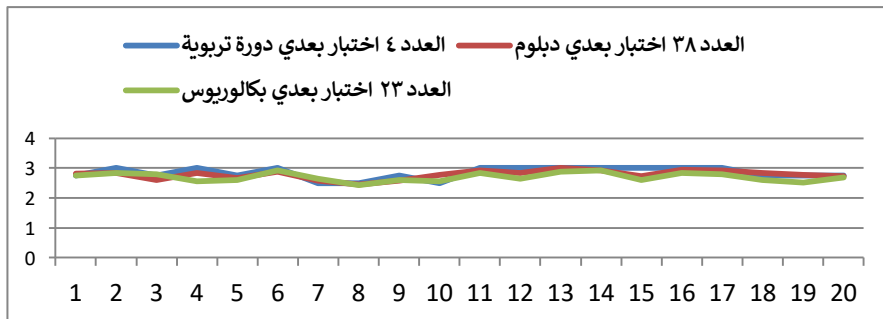
يوضح معدل اجابات المعلمات والمربيات قبل القاء الندوات وورش العمل تبعا لمتغير الشهادة



وبعد القاء الندوات واعادة جمع اجابات المشاركات على الاستبانة، تبين وجود تغيّر واضح وإيجابي في ايجابياتهن، وخاصة للأسئلة (١، ٣، ١١، ١٢، ١٥، ١٦، ١٩، ٢٠) والتي تتعلق بمعرفة المزيد عن الحاجات النفسية للأطفال، واساليب تنمية ثقتهم بأنفسهم، واستخدام استراتيجيات التعليم التعاوني، وتعليم الاطفال من خلال اللعب، أهداف التعليم المدمج، وتطبيقها، والشكل البياني (٥) يوضح ذلك.

الشكل البياني (٥)

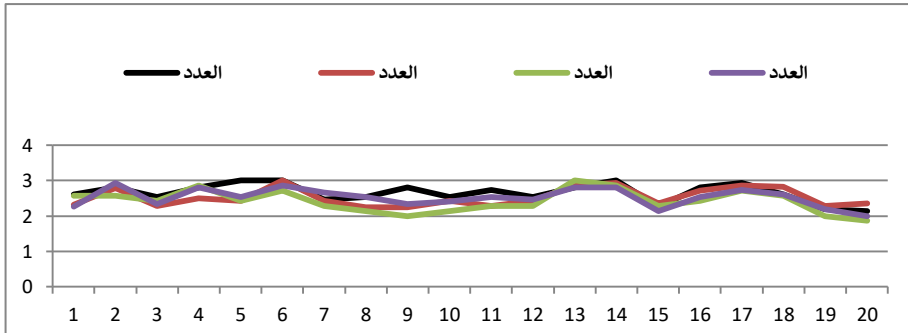
يوضح معدل اجابات المعلمات والمربيات بعد القاء الندوات وورش العمل تبعا لمتغير الشهادة



ج. التخصص العلمي: (العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية)، (اللغات)، (العلوم التطبيقية)، (متنوع"رياضة، فنون، ادارة، عام، تأريخ) :

بعد استخراج معدل اجابات المشتركات تبعا للتخصصات العلمية قبل القاء الندوات أن اغلب اجابات تخصص العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية افضل من اجابات التخصصات الاخرى، في حين جاءت ذوي الاختصاصات المتنوعة في المرحلة الثانية، فيما عدا للسؤال (١، ٣، ١٥، ١٧) بما يتعلق بالحاجات النفسية وتنمية الثقة بالنفس، وتعليم الاطفال تقبل المختلفين عنهم، ومعرفة استراتيجيات ادارة الصف بشكل عام، ثم أتت اختصاصي اللغات في المستوى الثالث، لمعدلاتهن المنخفضة بالنسبة لأقرانهن في الأسئلة (٣، ٤، ٥، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢) المتعلقة بمعرتهن تنمية الثقة بالنفس عند الأطفال، وتشخيص المشاكل العاطفية للأطفال، وتعليم أطفال لديهم فرط نشاط حركي، واستراتيجيات التعليم التعاوني. وجاء اختصاص العلوم التطبيقية في المرحلة الأخيرة وخاصة ففي الأسئلة (٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٩، ٢٠) المتعلقة بامتلاك خبرة للتعامل مع اطفال بطيئوا التعلم، واستراتيجيات تدريسهم، وإدارة صف فيه طفل أو أطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، واستراتيجيات التعليم التعاوني، واهداف التعليم المدمج، وتطبيقها، والشكل البياني (٦) يوضح ذلك:

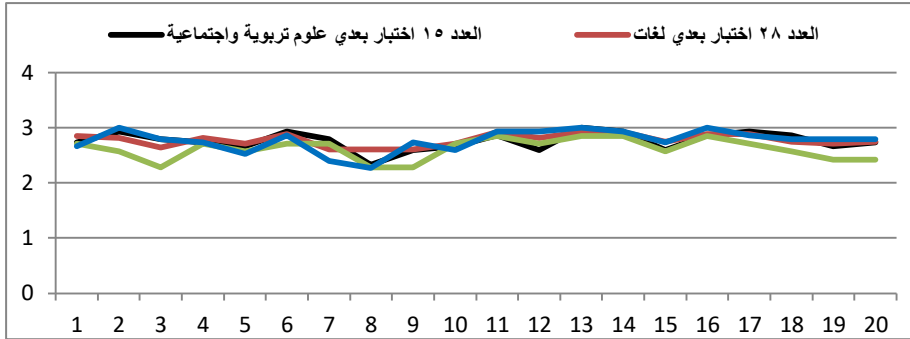
الشكل البياني (٦) يوضح معدل اجابات المعلمات والمربيات على اسئلة الاستبانة قبل القاء الندوات و ورش العمل تبعا للتخصص العلمي لهن



وبعد القاء الندوات واعادة جمع معدل اجابات المشتركات تبعا لتخصصهن العلمي، تبين وجود حالة تصاعد في معدلاتهن بشكل عام، والشكل البياني (٧) يوضح ذلك:

الشكل البياني (٧)

يوضح معدل اجابات المعلمات والمربيات على اسئلة الاستبانة بعد الفاء الندوات وورش العمل تبعا للتخصص العلمي لهن



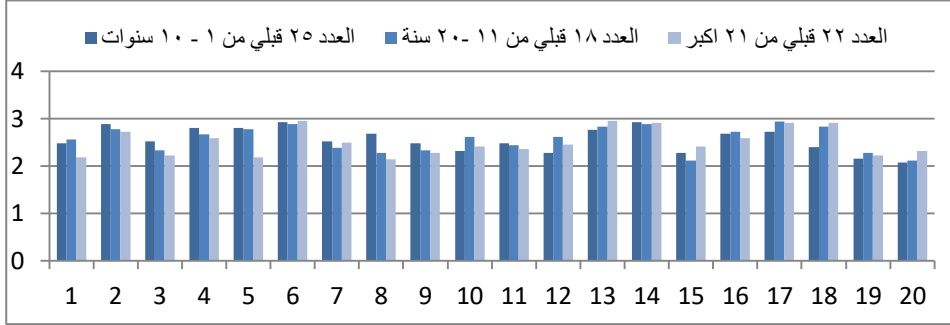
من الشكل البياني (٧) يتبين أن المشاركات من تخصص العلوم التطبيقية لم تستفد من الندوات وخاصة بالنسبة للأسئلة (٢، ٣، ٩، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠) مقارنة بأقرانهن، وقد يعود السبب طبيعة المادة التي يدرسونها في هذه المرحلة، بحيث انهن يحتاجون الى ندوات اكثر واستخدام الاسلوب العملي اكثر. وانخفاض ففي معدلات العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية فيما يتعلق بالسؤالين (٥، ٦) المتعلقان بأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد يعود سبب ذلك الى حصول التشكك في معلوماتهن أو معارفهن حول السؤالين.

د. مدة الخدمة في التربية (من ١ - ١٠ سنوات، من ١١ - ٢٠ سنة، من ٢١ سنة أعلى) :

بعد استخراج معدلات اجابات افراد عينة البحث للقياس القبلي تبين أن لديهن مستوى فوق المتوسط للمعارف والمهارات التربوية عند اغلبهن، مع وجود تفاوت في بعض المجالات من حيث سنوات الخدمة. فالشكل البياني (٨) يبين أن معدل اجابات اللواتي لديهن من (١ - ١٠) سنوات خدمة جيدات للأسئلة (٢، ٤، ٥، ٦، ٨، ١٣، ١٤، ١٦، ١٧) التي تتعلق بمعرفتهن التعامل مع طفل يعاني من حرمان عاطفي وكذلك بالنسبة للذين لديهن فرط حركة، وبطيئوا التعلم، والتعليم باللعب، وكيفية تقبل الاطفال المختلفون بعضهم لبعض من خلال اللعب، واستراتيجيات ادارة الصف بشكل عام. أما بالنسبة للواتي لديهن خدمة اعلى من (١٠) سنوات برزت معرفتهن وكفائتهن اكثر عن الأسئلة (٢، ٦، ١٣، ١٤، ١٦، ١٨) المتعلقة بالتعامل مع اطفال يعانون من حرمان عاطفي، وايجاد الفروق بين الاطفال الاسوياء وبطيئوا التعلم، ومهارات التعليم بالالعب، وتقبل الاطفال المختلفون عن بعضهم البعض من خلال الالعب.

الشكل البياني (٨)

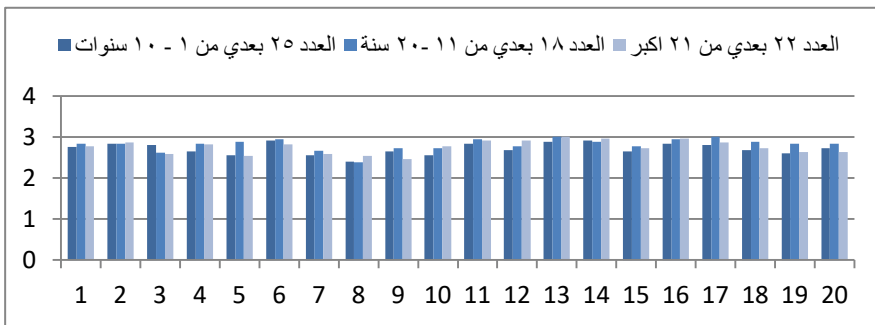
يبين مستوى معدلات اجابات افراد عينة البحث على اسئلة الاستبانة للقياس القبلي تبعا لمتغير سنوات الخدمة في التربية



وبعد لقاء الندوات واستخراج معدلات اجابات افراد عينة البحث على اسئلة الاستبانة للقياس البعدي تبين تنامي في مستوى اجاباتهم لمعظم الاسئلة، ولأغلب فئات سنوات الخدمة، وخاصة للأسئلة (١، ٣، ٤، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠)، وهذا يشير الى فاعلية الندوات تزويدهم بالمعلومات اللازمة عن الحاجات النفسية للأطفال، واستخدام استراتيجيات التعليم التعاوني وخاصة مع ذو الاحتياجات الخاصة، وتنظيم افضل لإدارة الصف فيه طفل أو اطفال مختلفون، وعن اهمية التعليم بالألعاب، وتقبل الاطفال المختلفون بعضهم لبعض، وتعريفهم بأهداف التربية الشاملة "التعليم المدمج" في رياض الأطفال، وفهمهم لما قمن به في السابق. والشغل البياني (٩) يبين ذلك:

الشكل البياني (٩)

يبين مستوى معدلات اجابات افراد عينة البحث على اسئلة الاستبانة للقياس البعدي تبعا لمتغير سنوات الخدمة في التربية



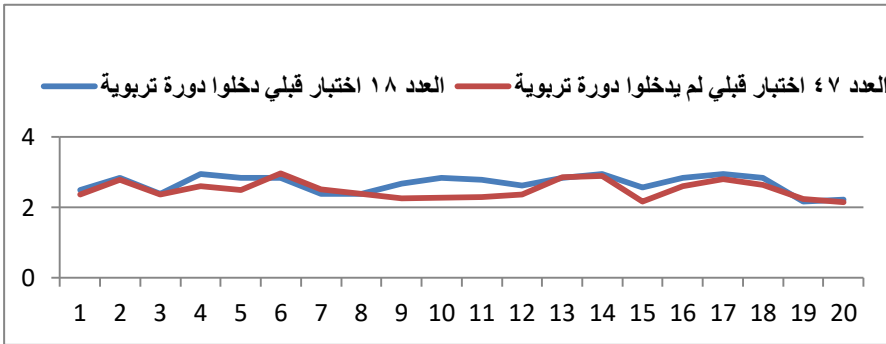
هـ. مشاركتهن في دورة تربوية سابقا، أم لا:

تبين من معدل اجابات افراد عينة البحث للقياس القبلي أن معلمات ومربيات الروضات الثلاث يمتلكن معلومات واسعة في مجال تربية الأطفال بشكل عام، وأن اللواتي شاركن في دورات تربوية اعدادهن أقل من اللواتي لم تشارك، وأن مستويات اللواتي شاركن في

دورة عن تربية الطفل بعد الشروع بالعمل في الروضة يمتلكن معلومات ومهارات أفضل في ميدان تربية الطفل، خاصة من حيث التعامل مع مشاكل الطفل العاطفية، واستراتيجيات التعليم التعاوني، وإدارة صف فيه طفل أو أطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتعليم الأطفال من خلال التعلم باللعب، واستراتيجيات إدارة الصف بشكل عام، والشكل البياني (١٠) يوضح ذلك:

الشكل البياني (١٠)

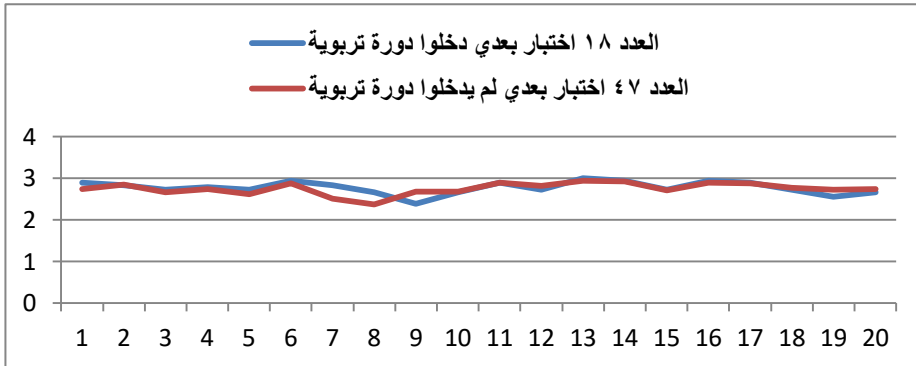
يوضح معدل اجابات افراد عينة البحث للقياس القبلي على أسئلة الاستبانة تبعا لمشاركتهم في دورة تربية الأطفال أم لا



وبعد القاء الندوات وورش العمل، وإجراء القياس البعدي واستخراج معدل اجابات افراد عينة البحث نلاحظ وجود تصاعد في معدل اجاباتهم لأغلب الأسئلة، وخاصة للواتي لم يشاركن في الدورات سابقا، وبالتحديد للسؤال (١، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٥، ١٩، ٢٠)، ويوضح ذلك الشكل البياني (١١)

الشكل البياني (١١)

يوضح معدل اجابات افراد عينة البحث للقياس البعدي على أسئلة الاستبانة تبعا لمشاركتهم في دورة تربية الأطفال أم لا



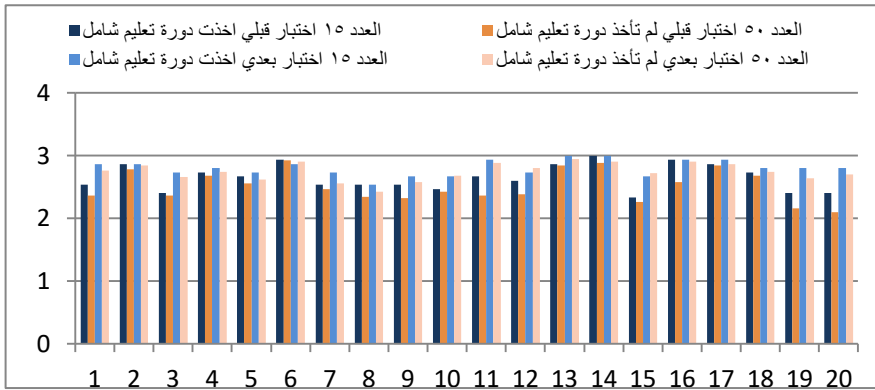
ومن الشكل البياني (١١) يوضح تحسين قدرات افراد عينة البحث للقياس البعدي من وجهة نظرهم. مما يدعم فاعلية الندوات الى حد ما.

و. مشاركتهم في دورة عن التربية الشاملة، أم لا:

بعد استخراج معدل اجابات افراد عينة البحث على اسئلة الاستبانة للقياس القبلي تبعاً لمتغير المشاركة في دورة عن التربية الشاملة "التعليم المدمج" أم لا، تبين أن مستوى معلومات ومهارات افراد عينة البحث للواتي شاركوا في دورة عن التربية الشاملة "التعليم المدمج" أعلى من اللواتي لم تشارك في تلك الدورة، وخاصة للأسئلة (١، ٩، ١١، ١٢، ١٤، ١٦، ١٩، ٢٠) المتعلقة بمستوى معلوماتهم عن الحاجات النفسية للأطفال، وإدارة صف فيه طفل أو أطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، ومعرفة التعليم التعاوني واستخدام تلك الاستراتيجية التعليمية في الصف، واستخدام طريقة التعلم باللعب، وعن أهداف التعليم المدمج، وتطبيقها مع اطفال الروضة. وبعد اللقاء الندوات تبين وجود حالة صعود في مستوى معدلاتهم (للواتي شاركوا في دورة التربية الشاملة وكذلك للواتي لم تشارك) عن الاجابة على اسئلة الاستبانة للقياس البعدي وفي كافة المجالات، وخاصة للأسئلة (١، ٣، ١٠، ١١، ١٢، ١٥، ١٩، ٢٠)، وهذا يشير الى استفادة كلتا المجموعتين من الدورة، والشكل البياني (١٢) يوضح ذلك:

الشكل البياني (١٢)

يوضح معدل اجابات افراد عينة البحث للقياس القبلي والبعدي تبعاً لمتغير شاركوا في دورة عن التربية الشاملة أم لا



الاستنتاجات: توصل البحث الى الاستنتاجات الآتية:

١. امتلاك افراد عينة البحث مستوى مناسب من المفاهيم و الاجراءات المتعلقة بأساليب التربية والتعليم المطلوبة لتربية وتعليم الاطفال العاديين وذو صعوبات تعلم أو احتياجات خاصة تبعاً لإجاباتهم على أسئلة الاستبانة.
٢. حصول تحسن أكبر في مستويات افراد عينة البحث بعد اللقاء الندوات وورش العمل من حيث: فهم أفضل للحاجات النفسية للأطفال، وأساليب إدارة الصف واستخدام استراتيجيات التعليم التعاوني بشكل عام، أو عندما تكون فيه طفل أو أطفال من ذوي صعوبات التعلم أو الحاجات الخاصة، وفهم أفضل بأهداف التعليم المدمج وتطبيقاتها تبعاً لإجاباتهم على اسئلة الاستبانة.

٣. وجود تفاوت ضعيف بين اجابات أفراد عينة البحث تبعا لمتغيرات العمر، التحصيل الدراسي، سنوات الخدمة في التربية وأخذهن دورة عن تربية الأطفال بشكل عام لأغلب أسئلة الاستبانة، مع وجود مستوى ايجابي بالنسبة لخريجي العلوم التربوية النفسية والاجتماعية عن الاختصاصات الاخرى في اجاباتهم لعدد من أسئلة الاستبانة المتعلقة بالحاجات النفسية وإدارة صف فيه بطيئي التعلم أو ذوي احتياجات خاصة، وأهداف التربية الشاملة "التعليم المدمج" وأساليب التطبيق نحوها. وكذلك بالنسبة للواتي شاركن دورات تربوية بشكل عام، و دورات عن التربية الشاملة. كما حدث تحسن عند أغلب افراد عينة البحث بعد لقاء الندوات حسب اجاباتهم على اسئلة الاستبانة للقياس البعدي.

التوصيات: يوصي الباحثون مايلي:

١. ضرورة منح وزارة التربية الأولوية لخريجات أقسام رياض الاطفال، وأقسام التربية الخاصة، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، والتربية الخاصة في التعيين في مؤسسات رياض الاطفال
٢. على مديريات التربية والتعليم اعطاء اهتمام اكثر بفتح الدورات التربوية لمعلمات ومربيات رياض الاطفال وخاصة لخريجات الاختصاصات غير العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية.

المقترحات: تبعا لنتائج البحث يقترح الباحثون مايلي:

١. اجراء المزيد من الدراسات عن فتح دورات تربوية وتعليمية و ورش العمل الحديثة بالتوازي مع مجريات التطور العلمي و التقني فيما يخص تطوير قدرات معلمات ومربيات رياض الأطفال في التعامل السليم مع الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم أو ذوي الاحتياجات الخاصة.
٢. اجراء مثل هذا البحث على معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساس.
٣. اجراء بحث مقارنة للمخرجات التعليمية لأطفال دخل معلومهم ومربيهم دورات تربوية للتعليم الشامل وأخرى لم يدخلوها، ومقارنتها بتحمل الضغوطات النفسية التي يتعرض لها كلتا المجموعتين.

المصادر

- أبو حرب، يحيى (٢٠٠٥): الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات مرحلة ما قبل المدرسة في ضوء تطوير نماذج المنهج للقرن الحادي والعشرين، مؤتمر الأطفال والشباب في مدن الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، دبي، ١٨ - ١٩ مايو.
- احمد، فمان احمد محمد (٢٠٢٤): قياس إدارة الذات والشخصية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى العاملين في مؤسسات ذوي الاحتياجات الخاصة في إقليم كردستان العراق (بناء وتطبيق)، جامعة زاخو، أطروحة دكتوراة غير منشورة.
- الزبيدي، محمد حمزة (٢٠٠٧): مصادر الضغوط النفسية والاحتراق النفسي. لدى معلمي التربية الخاصة في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات، العدد ٢، المجلد ٢٣، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية.

- العربي، محمد النقيب (٢٠١٢): دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات رياض الأطفال: رؤية فلسفية، مجلة الطفولة والتربية (جامعة الإسكندرية) (١) ٣٣٩-٣٧٦، ١١.
- العطار، محمد محمود (٢٠١٥): دمج الأطفال المعاقين في المملكة العربية السعودية في ضوء تجارب بعض الدول الأجنبية، مجلة جامعة الباحة للعلوم الانسانية، العدد ٢، يناير.
- علي، محمد عبد المقصود (٢٠٠٧): استراتيجية الدمج كحق من حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، المؤتمر العلمي الحادي عشر " التربية وحقوق الانسان"، كلية التربية، جامعة طنطا.
- عمر، هالة (٢٠١٧): قبول الاخر بين الأطفال العاديين وغير العاديين في فصول الدمج بمؤسسات رياض الأطفال، مجلة الطفولة والتربية، ع ٢٩، ج ٢ كانون الثاني.
- غشير، سناء سعد (٢٠١٥): استراتيجيات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، كلية التربية-جذور- جامعة طرابلس (١-١٧) .
- فيركسون، جورج آي (١٩٩١): التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس، ترجمة هناء محسن العكيلي ، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، العراق.
- القرشي، أميرة (٢٠٠٥): متطلبات الدمج الشامل للأطفال المعوقين سمعياً في مدارس وفصول التعليم العام، المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر، جامعة حلوان.
- كرم الدين، ليلى (٢٠٠٢): برامج الأطفال في التلفزيون والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مؤتمر دور تربية الطفل في الإصلاح الحضاري، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، في الفترة ٢٧-٢٩ يونيو.
- محمد، فاطمة يسرى عويضة (٢٠٢٣): متطلبات تحقيق الدمج في مؤسسات رياض الأطفال وطرق مواجهتها، مجلة كلية التربية بالمنصورة ٤(١٢٢).
- مراد، حسام إبراهيم(٢٠٢٠): متطلبات تطوير نظام دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية الحكومية "رؤية مقترحة"، كلية التربية – جامعة دمياط ع (٧٣) عدد خاص.
- منصور، سمية، وعواد رجا (٢٠١٢): تصور مقترح لتطوير نظام دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الاطفال في سوريا في ضوء خبرة بعض الدول (دراسة مقارنة)، مجلة جامعة دمشق، مج٢٨، ع ١٤ جامعة دمشق، سوريا.



حكومة اقليم كوردستان العراق
جامعة زاخو
كلية التربية
قسم التربية وعلم النفس

حضرة المعلمة المحترمة:

تحية طيبة...

بين يديك مجموعة من العبارات، يرجى قراءة كل عبارة بدقة ، ووضع اشارة (٧) تحت الاختيار الذي ترى انه ينطبق عليك.ولا توجد اجابة صحيحة او اجابة خاطئة لذا ارجو اعطاء رايك بكل صراحة.

ملاحظة نرجوا اكمال المعلومات الآتية قبل البدء بالإجابة:

العمر:

التحصيل الدراسي:

التخصص العلمي:

مدة الخدمة في التربية: () سنة

هل سبق أن أخذت دورة عن تربية الطفل؟ نعم () لا ()

هل سبق وأن دخلت دورة عن التربية الشاملة؟ نعم () لا ()

مع فائق الشكر والتقدير

الباحثون :

أ. م. د. زاهد سامي محمد

م. د. فمان احمد محمد

م. م. كاثرين حسين كرو

أ. د. هاريوان زكري ابراهيم

أ. م. ايفان حسن مراد

أ. م. خورشيد محمد رشيد

ت	الفقرات	نعم	إلى حد ما	لا
١	هل تعلمين ما هي الحاجات النفسية الاساسية لأطفال مرحلة الروضة؟			
٢	هل تعرفين كيف تتعاملين مع طفل يعاني من حرمان عاطفي ليتمكن التوافق مع بيئة الروضة؟			
٣	هل تعلمين كيف تنمّن الثقة بالنفس لأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة البسيطة(يعاني من حبسة لغوية، أو تأتأة، أو لديه عاهة جسدية..الخ) ؟			
٤	أتعلمين تشخيص مشاكل الاطفال العاطفية الاجتماعية من خلال سرد بعض القصص القصيرة؟			
٥	هل تعلمين كيف تعاملين مع طفل يعاني من فرط النشاط غير الهادف؟			
٦	هل تعلمين ما هي الفروق بين طفل بطيء التعلم والطفل العادي؟			

٧	هل لديك خبرة كافية للتعامل مع اطفال بطيء التعلم؟		
٨	هل بإمكانك تحديد استراتيجيات تدريس اطفال بطيء التعلم؟		
٩	هل لديك المعلومات الكافية لإدارة صف به طفل(أطفال) ذوي الاحتياجات الخاصة الخفيفة؟		
١٠	هل سبق أن قمت بإدارة صف فيه طفل(أطفال) من ذوي الاحتياجات الخاصة البسيطة؟		
١١	أتعلمين ماهي استراتيجيات التعليم التعاوني؟		
١٢	هل سبق وأن طبقت استراتيجيات التعليم التعاوني؟		
١٣	هل تعرفين لماذا يتم التعلم باللعب في مرحلة الروضة؟		
١٤	هل سبق وأن طبقت التعلم باللعب في الصف ؟		
١٥	أتعلمين كيف يتم تعليم الاطفال تقبل المختلفين عنه من خلال اللعب؟		
١٦	هل قمت بتعليم الاطفال تقبل بعضهم البعض من خلال اللعب؟		
١٧	أتعلمين ما هي استراتيجيات ادارة الصف؟		
١٨	هل سبق وأن طبقت استراتيجيات ادارة الصف؟		
١٩	أتعلمين ما هي أهداف التعليم المدمج(الأطفال العاديين مع ذوي الاحتياجات الخاصة) لأطفال الروضة؟		
٢٠	هل سبق وأن قمت بعملية التعليم المدمج مع أطفال الروضة؟		

کاریگه‌ریا سمینارین زانستی و وورکشوپان ژبو بلندکرنا زانین و شه‌هره‌زایین ماموستا و په‌ورده‌کاران ژبو به‌فراکرنا زاروکین خودان پښتځین تایبه دگهل یین یاسای ل باخچه‌ی

پوخته

ثارمانچ ژ څه کولینې نیاسینا ئاستی زانین وشه‌هره‌زایین ماموستا و په‌روړده‌کارین باخچین زاروکان ل ده‌زگه‌هین میری لدور خاسته‌یین د‌ه‌روونی لنک زاروکان بشپوه‌کی گشتی، و زاروکین خودان پښتځین تایبه، ژبو ټیکه‌لکرنا وان دگهل زاروکین ئاسای، لدویف هنده‌ک بگهورټن دیموگرفی. څه کوله‌را رښازا نیمچه‌تافیکه‌ریا پېښانا (پېش -باش) بکارئینانه، جفاکي څه کولینې حه‌می ماموستا وپه‌روړده‌کارین باخچین میری بخوفه‌ دگړیت کو ژمارا وان (۸۴) که‌سن یین سالا خواندنې ۲۰۲۲ / ۲۰۲۳. ونموونا څه کولینا پښکده‌یت ژ (۶۵) ماموستا وپه‌روړده‌کاران که هاتینه هه‌لبژارتن بریکا هه‌رمه‌کی. څه کوله‌ران پروگرامه‌ک به‌ره‌فکر کو پښکده‌یت ژ کومه‌کا سمیناران و ورکشوپان د‌ه‌رباره‌ی (پښتځین د‌ه‌روونی یین سهره‌کی یین زاروکان، و نیاساندنا ټیکه‌هې به‌فراکرنا قوتا‌بیین یاسای خودان پښتځین تایبه، و هنده‌ک رښکین وئ، و به‌ره‌فکرنا ستراتیژین تایبه، و یین هاریکاریپن ئیکودووبکه‌ن، و شتو‌زاین برتفه‌برنا پولی که زاروکه‌ک یان کومه‌کا زاروکین خودان پښتځین تایبه تیدا هه‌بن، و نیاساندنا پروگرامی) " LAYA Learn As You Are) ژبو بلندکرنا زانین و شه‌هره‌زایین وان، و هه‌روه‌سا به‌ره‌فکرنا نامیلکه‌ک که پښکده‌یت ژ (۲۰) پسپاران، و به‌رسفین وئ (به‌لی، حه‌تا رادده‌کې، نه‌خېر) داکو زانباری وشه‌هره‌زایین وان بیپن، و جه‌ندیا مفا دیتنی ژ سمینار و ورکشوپان. هه‌ردو ئامراز هاتنه جیجیکرن لسه‌ر ماموستا وپه‌روړده‌کارین باخچي (نیرگز) وه‌کو څه کولینه‌کا ده‌سپنکی ژبو پشتراستبون ژ دروستیا ئامرازان. ودویفرا هاته جیجیکرن لسه‌ر نمونا شلوفه‌کرنا داتان بشپوئ دوماهیک، و څه کوله‌را سهرجه‌می گوئی یی حه‌می به‌رسفده‌ران لسه‌ر هه‌ر پسپاره‌کی ژ پسپارین نامیلکي ئینانده‌ر، گرنگترین ئه‌نجامین څه کولین گه‌هشتی: هه‌بوونا ئاسته‌کی گونجای ژ زانین وشه‌هره‌زایین پیتی لده‌ف ماموستا وپه‌روړده‌کارین ژبو په‌روړده‌کرنا و فیرکرنا زاروکان و ټیکه‌لکرنا زاروکین خودان پښتځین تایبه دگهل یین ئاسای ژبه‌ری پشکیشکرنا سمینارا و ورکشوپان. و کاریگه‌ریا سمینار و ورکشوپان د بلندکرنا زانین وشه‌هره‌زایین واندا دپتريا بواراندا و بتایبه‌ت د‌ه‌رباره‌ی پښتځین د‌ه‌روونی یین سهره‌کی یین زاروکان بشپوه‌کی گشتی و یین خودان پښتځین تایبه، و ستراتیژیا فیربوونا به‌فرا، و رتفه‌برنا پولی، و ټیکه‌هشتنه‌ک باشتري یین ثارمانچین فیربوونا به‌فرا و کردارین پتفه‌گړتدای لدویف به‌رسفین وان لسه‌ر نامیلکا پسپارا داین. و دیتنا جیاوازیه‌کا لاواز دبه‌رسفین واندا لپفانا پېش دا د‌ه‌رباره‌ی بگهورټن: ته‌مه‌ن، بروانامه، سالتین خزمه‌تی د په‌روړدئ دا، به‌شداریکرن دخوله‌کا په‌روړده‌کرنا زاروکان بشپوه‌کی دا بشپوکی گشتی، و هه‌بوونا نیشانین ئه‌رتی لنک د‌ه‌رجووین به‌شین په‌روړده‌ی و د‌ه‌روونی و وکومه‌لایه‌تی و په‌روړدا تایبه‌ت به‌رامبه‌ر بسپورین د‌یتر لدور ټیکه‌هشتنا وان لسه‌ر پښتځین د‌ه‌روونی یین زاروکین خودان پښتځین تایبه، و رتفه‌برنا پولی و ثارمانچین په‌روړدا به‌فرا، و جه‌وانیا جیجیکرنا وان. و هه‌روه‌سا دیاربوو کو ئه‌و که‌سانین به‌شداري دخولین په‌روړده‌ی دا کرین بشپوه‌کی گشتی، و یین یربوونا به‌فرا. هه‌روه‌سا ئاستی پتريا وان بلندتریو پشی سمینار و ورکشوپ بو وان هاتینه پشکیشکرنا لدویف به‌رسفین وان دارژین لپفانا دوئی دا. ولدویف ئه‌نجامین بده‌ستفه‌هاتین څه کوله‌را کوموکا د‌ه‌رئنه‌جام و پشپنار و راسپارده پشکیشکرنا جه‌ین شوله‌ژی.

په‌یښ سهره‌کی: سمینار، ماموستا، باخچه، به‌فرا، خودان پښتځین تایبه‌ت.

The effectiveness of teacher training in enhancing the knowledge and skills of kindergarten teachers regarding the integration of special needs children with their peers

Abstract

This study examines the effectiveness of seminars and workshops in enhancing kindergarten teachers' and educators' knowledge and skills regarding the psychological needs of children, particularly those with special needs, to facilitate inclusive education. Using a quasi-experimental pre-post design, the research targeted 84 teachers and educators from public kindergartens in the Zakho Independent Administration (ZIA) during the 2022/2023 academic year, with 65 participants randomly selected. The intervention included structured training sessions on child psychology, inclusion strategies, cooperative learning, classroom management, and the use of the "LAYA" (Learn As You Are) platform for comprehensive education.

A 20-item questionnaire was used to assess participants' knowledge and skills before and after the training. The findings revealed that teachers possessed a reasonable level of baseline knowledge, with some variations based on age, qualifications, experience, and prior training. However, the post-training results showed significant improvements, particularly in understanding children's psychological needs, implementing cooperative learning strategies, managing inclusive classrooms, and applying the principles of comprehensive education. Teachers with backgrounds in education, psychology, and social sciences, as well as those with prior training in inclusive education, demonstrated greater initial competency and showed notable progress after the intervention.

The study confirms the effectiveness of targeted professional development programs in enhancing teachers' competencies for inclusive education. It recommends expanding teacher training initiatives, integrating inclusive education concepts into teacher education curricula, and providing ongoing professional development through seminars, workshops, and digital learning platforms. These efforts are essential in equipping educators with the necessary skills to foster an inclusive learning environment, ensuring that children with special needs receive equal educational opportunities alongside their peers.

Keyword: *Seminars, Teachers, Kindergarten, Inclusion, Special Needs.*

فعالية الذات لدى طلبة التربية الرياضية في جامعة گرميان: مقارنة بين الجنسين والمرحلتين الأولى والرابعة

محمد احمد حميد امين*

قسم التربية الرياضية، كلية التربية الأساس، جامعة گرميان، إقليم كوردستان- العراق

الملخص

هدف البحث الحالي هو التعرف على واقع فعالية الذات لطلبة التربية الرياضية في جامعة گرميان، واستكشاف الفروق ذات الدلالة الإحصائية في فعالية الذات بين هؤلاء الطلبة بناءً على متغير الجنس (ذكور وإناث). كما يسعى البحث إلى التعرف على الفروق في مستوى فعالية الذات بين طلبة المرحلة الأولى وطلبة المرحلة الرابعة.

تكونت عينة البحث من (١٣٣) طالبًا وطالبة من طلبة التربية الرياضية في جامعة گرميان للعام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٤)، وتم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية. اعتمد الباحث المنهج الوصفي وتبني مقياس فعالية الذات لـ (الزرفي، ٢٠١٢) الذي يتألف من (٢٨) فقرة.

قام الباحث بتطبيق المقياس على العينة الأساسية للبحث وهم طلبة التربية الرياضية في جامعة گرميان، وبعد تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيًا باستخدام الوسائل الإحصائية (SPSS) مثل اختبار T-test لعينة واحدة وعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين الثنائي، توصل الباحث إلى النتائج التالية: يتمتع طلبة التربية الرياضية في جامعة گرميان فعالية الذات، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية الذات المدركة بناءً على متغير الجنس (ذكور وإناث)، كذلك كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية الذات بين طلبة المرحلة الأولى وطلبة المرحلة الرابعة أي أن مستوى فعالية الذات لدى الطلبة لا يختلف بشكل ملحوظ بناءً على مرحلة دراستهم، مما يشير إلى أن الطلبة في جميع المراحل الدراسية يتمتعون بمستويات متشابهة من فعالية الذات.

استناداً إلى نتائج البحث، يمكن التوصية بالتركيز على استراتيجيات تعليمية وتدريبية تعزز فعالية الذات لدى الطلبة وتدعم تحقيق مستويات عالية من الثقة بالنفس. كما ينبغي استكشاف جوانب أخرى قد تؤثر في فعالية الذات، مثل أساليب التدريس والدعم النفسي والاجتماعي الذي يتلقاه الطلاب.

الكلمات المفتاحية: فعالية الذات، ثقة بالنفس، تحصيل دراسي، أداء رياضي، طلبة التربية البدنية وعلوم الرياضة.

* mohammed.hameed@garmian.edu.krd

الباب الاول التعريف بالبحث:

١.١. مقدمة البحث وأهميته:

إن علم النفس له دور فعال في بناء الحضارة البشرية ويعد علم النفس الرياضي فرعاً من فروع علم النفس بجوانبه المتعددة ومن بين تلك الجوانب الجانب الفعلي وهذا ما يؤكدده الكثير من علماء النفس حيث أن دراسة الشخصية يمكن أن تكون المدخل الأساسي في فهم السلوك الانساني وقياس ذلك السلوك حيث يُنظر الى الشخصية الانسانية كونها تنظيماً ديناميكياً مكوناً من عدد من العناصر المتفاعلة مع بعضها في حالة متغيرة بالاستمرار

حيث يعتمد السلوك الإنساني إلى حد كبير على أحكام الفرد ومعتقداته حول كفاءته وتوقعاته بمهاراته السلوكية في التعامل مع أحداث الحياة. ولذلك، يكون لهذا الأمر أثر هام في الأداء الجيد للطلاب الذين يحتاجون بشكل ماسي إلى تكوين شخصياتهم لتكون متوافقة مع تغيرات البيئة بعد تخرجهم. ويجب أن يكون لديهم التوافق مع نوع العمل الذي سيختارونه والمهارات المطلوبة لذلك العمل، حتى يتمكنوا من التحضير بشكل جيد وفعال للمستقبل (المسعود، ٢٠١٦: ٢٩).

وتعتبر فعالية الذات (self-efficacy) من البناءات النظرية التي تقوم على نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا إذإن لها صلة وثيقة بالمجال الرياضي من خلال الاعتقادات التي يعتقدونها الطلبة في التغلب على المواقف الصعبة عند أداء المهارات الرياضية وإتقانها والوصول لتحقيق الانجاز في أي لعبة رياضية إذ أن توقعات فعالية الذات هي قدرة تنبؤية بمقدرة الفرد الرياضي بالاعتماد على ما يمتلكه من قدرات عقلية وبدنية ومهارية ووجدانية. أذ يشير محمد "إن معتقدات فعالية الذات تؤثر في الأنشطة التي سوف يختارها الفرد وكذلك في كمية الجهد الذي يبذله وعلى طول مدة الجهد الذي سوف يتحملة في مواجهة الصعاب التي قد تواجهه وهكذا تبدو توقعات فعالية الذات على أنها ميكانيزم مركزي في الدافعية الإنسانية" (محمد، ١٩٩٨: ٢٥)

تنبع أهمية هذا البحث من كونه يعالج موضوعاً حيويًا يمس طلبة التربية الرياضية بشكل مباشر، حيث يركز على فعالية الذات كعامل أساسي يؤثر في نجاح الطلبة وتفوقهم في المجال الرياضي والأكاديمي. من خلال دراسة فعالية الذات لدى طلبة المرحلتين الأولى والرابعة في جامعة كرميان، يمكن فهم مدى تأثير الجنس والمستوى الدراسي على الثقة بالنفس والقدرة على مواجهة التحديات الرياضية والأكاديمية.

هذا البحث يساعد طلبة التربية الرياضية على إدراك أهمية تعزيز كفاءتهم الذاتية لتحقيق أداء رياضي متميز والتكيف مع متطلبات الدراسة الجامعية. كما يُبرز دور فعالية الذات في تحسين القدرات البدنية والذهنية، مما يجعل الطلبة أكثر استعداداً للتفوق في الممارسات الرياضية والأنشطة المرتبطة بمجال تخصصهم. إضافة إلى ذلك، يُعتبر هذا البحث دليلاً مفيداً للمدرسين والمدرسين في وضع خطط وبرامج تدريبية تهدف إلى تعزيز الثقة بالنفس وفعالية الذات لدى الطلبة وتحفيزهم على التطور المستمر، ومن ثم يساهم في إعداد طلبة قادرين على تحقيق النجاح المهني والتربوي وقيادة الأنشطة الرياضية بكفاءة عالية في المستقبل.

١,٢ . مشكلة البحث:

تعتبر فترة الدراسة الجامعية من المراحل الأساسية والحيوية، إذ تجمع بين أعداد كبيرة من الشباب، ويقع على عاتق المختصين مهمة إعدادهم علمياً ونفسياً وثقافياً واجتماعياً وتربوياً، بهدف تمكينهم من الأداء الفعال لمسؤولياتهم المستقبلية. تأتي عملية إعداد مدرسي التربية البدنية وعلوم الرياضة على رأس مقومات التربية الحديثة، حيث تشكل هذه العملية عنصراً بارزاً ضمن السياق التعليمي.

في هذا السياق، يتطلب البحث التفكير في السياسات والتدابير التي يمكن اتخاذها على مستوى الجامعات لتعزيز تنمية فعالية الذات. كيف يمكن للمؤسسات التعليمية دعم الطلبة في تجاوز التحديات وتطوير مهارات فعالية الذات بفعالية؟ هذا يمكن أن يشكل مجاًلاً مثيراً للابتكار في مجال التربية الجامعية.

لاحظ الباحث من خلال عمله كمدرس في قسم التربية الرياضية بجامعة گرميان، وجود ضعف في مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة التربية الرياضية، خاصة في المرحلتين الأولى والرابعة. استندت هذه الملاحظة إلى تجربته العملية وملاحظاته المستمرة أثناء التفاعل مع الطلبة، حيث تبين أن العديد منهم يواجهون صعوبات في الثقة بقدراتهم على تحقيق الأهداف الأكاديمية والرياضية.

كذلك يشعر الباحث أن هذا الضعف في الكفاءة الذاتية يؤثر سلباً على تعلم الطلبة لأنواع المهارات الرياضية والتربوية التي تعد أساسية في حياتهم الأكاديمية والمهنية. ومن هنا، برزت الحاجة إلى دراسة هذه الظاهرة بجدية، حيث يهدف البحث إلى استكشاف أسباب هذا الضعف وتأثيراته، مما يمكن من توجيه الجهود نحو تعزيز الفعالية الذاتية للطلبة وتحسين تجربتهم التعليمية، وبالتالي زيادة فرص نجاحهم الأكاديمي والرياضي.

١,٣ . اهداف البحث:

- ١- التعرف على واقع فعالية الذات لدى طلبة التربية البدنية وعلوم الرياضة في جامعة گرميان.
- ٢- التعرف على الفروق في فعالية الذات وفق الجنس (ذكور، اناث) لطلبة التربية البدنية وعلوم الرياضة في جامعة گرميان
- ٣- التعرف على فروق في فعالية الذات وفق مرحلة الدراسية (الأول، والرابع) لدى طلبة التربية البدنية وعلوم الرياضة في جامعة گرميان

١,٤ . فرض البحث:

- ١-٤-١ هناك فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية الذات وفق الجنس (ذكور، اناث) ومرحلة الدراسة (الأول، الرابع) لطلبة التربية البدنية وعلوم الرياضة في جامعة گرميان.

١,٥ . مجالات البحث:

- ١,٥,١ . المجال البشري: يشتمل المجال الطلبة التربية البدنية وعلوم الرياضة في الجامعة گرميان (الكلية التربية البدنية وعلوم الرياضة - خانقين) و (قسم التربية الرياضية - الكلية التربية الأساسية - كلار) للسنة الدراسية (٢٠٢٣ - ٢٠٢٤) البالغ عددهم كلي (235).

١,٥,٢. المجال الزمني: المدة من (٢٠٢٣/١٠/١٥-٢٠٢٤/٦/٢٥)
١,٥,٣. المجال المكاني: القاعات الدراسية في كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة والقسم التربية الرياضية في الجامعة گرميان.

الباب الثالث

٣- منهجية البحث وإجراءاته الميدانية:

٣-١ منهج البحث :

إن طبيعة المشكلة المراد دراستها هي التي تحدد طبيعة المنهج، وقد استخدمت الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي "وهو المنهج الذي يهدف إلى وصف الظواهر وجمع المعلومات، والقيام بتبويبها، ومقارنتها، وتفسيرها من أجل إعطاء وصف رقمي يوضح حجم" (المحمودي، ٢٠١٩).

٣-٢ مجتمع وعينة البحث :

مجتمع البحث الخاص بطلبة التربية البدنية وعلوم الرياضة في جامعة گرميان للسنة الدراسية (٢٠٢٣-٢٠٢٤)، يتم تحديد تمثيلهم في (الكلية التربية البدنية وعلوم الرياضة - خانقين)، بالإضافة إلى (قسم التربية الرياضية في الكلية التربية الأساسية - كلار) إجمالاً، يبلغ عدد طلبة هذا المجتمع البحثي (٢٣٥) طلبة.

وتم اختيار عينة الدراسة من بين هؤلاء الطلبة، والتي تتألف من (٣٥) طلاب و(٣٠) طالبات، و(٣٤) طلبة من مرحلة الأولى و(٣٤) طلبة من مرحلة الرابع بإجمال مجموع عينة الدراسة يبلغ (١٣٣) طلبة. يتم اختيار العينة بطريقة عشوائية باستخدام القرعة، حيث يتم تحديد المشاركين في الدراسة بشكل عشوائي لضمان تمثيل عادل وشامل للطلبة في المجتمع الكلي.

الجدول (١)

يبين المجتمع وعينة البحث تمثلاً بأعداد طلبة التربية البدنية وعلوم الرياضة في جامعة گرميان موزعين حسب الجنس و مرحلة الدراسية

تسلسل	طلبة قسم التربية الرياضية جامعة گرميان (كلار)	طلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة جامعة گرميان (خانقين)	المجتمع	الثبات	الاستطلاعية	عينة
الطلاب مرحلة (١,٢,٣,٤)	125	77	202	10	10	35
طالبات مرحلة (١,٢,٣,٤)	15	18	33	10	10	30
مجموع	140	95	235	-----	-----	65
مرحلة الأول	38	44	92	-----	-----	34
مرحلة الرابع	54	28	82	-----	-----	34
مجموع	-----	-----	-----	20	20	133

3-3 الأجهزة الأدوات والوسائل المستخدمة في البحث:

- ساعة توقيت عدد (1) .
- حاسبة محمولة نوع (Dell) عدد (1) .
- أدوات مكتبية (أوراق - أقلام) .
- المصادر العربية والأجنبية .
- الاختبارات والمقاييس .
- مقاييسي فعالية الذات .

٤-٣ إجراءات البحث الميدانية :

١-٤-٣ وصف المقياس وتصحيح العبارات السلبية والاجابية

بعد مراجعة المقاييس المعتمدة في هذا المجال، اعتمد الباحث على مقياس فعالية الذات الذي تم تطويره في دراسة (الزرفي: ٢٠١٢). يتألف هذا المقياس من (٢٨) فقرة، ويُصحح بناءً على (خمسة) بدائل هي (تنطبق تماماً، تنطبق كثيراً، تنطبق أحياناً، تنطبق قليلاً، ولا تنطبق إطلاقاً). "وتجدر الإشارة إلى أن هذه الطريقة تُعد من الأساليب الشائعة والمستخدمه في بناء المقاييس النفسية نظراً لما تتميز به من سهولة في البناء والتصحيح، وتوفير مقياس يتسم بالتجانس، بالإضافة إلى منح المستجيب حرية أكبر في التعبير عن شدة مشاعره تجاه الموضوع" (الإمام وآخرون، ١٩٩٠: ٣٢٥). تُعطى الأوزان لهذه البدائل على النحو التالي: (٥، ٤، ٣، ٢، ١) لل فقرات الإيجابية، وبالعكس لل فقرات السلبية (١، ٢، ٣، ٤، ٥). يُوضح الجدول (٢) أرقام الفقرات الإيجابية والسلبية وعددها، حيث أن الدرجة العليا للمقياس تبلغ (١٤٠)، في حين تبلغ الدرجة الصغرى (٢٨).

والجدول (٢) يبين

يبين الفقرات الايجابية والفقرات السلبية لمقياس فعالية الذات

ت	الفقرات	أرقام الفقرات
١.	الفقرات السلبية	٢٧، ٢٤، ٢٣، ٢١، ١٨، ١٦، ١٤، ١٢، ٩، ٦، ٢
٢.	الفقرات الإيجابية	٢٨، ٢٦، ٢٥، ٢٢، ٢٠، ١٩، ١٧، ١٥، ١٣، ١١، ١٠، ٨، ٧، ٥، ٤، ٣، ١

٢-٤-٣ المواصفات العلمية للمقياس:

١-٢-٤-٣ صدق المقياس:

"يعد صدق المقياس من أهم شروط الاختبار الجيد، فالاختبار الصادق هو الذي ينجح في قياس ما وضع من أجله " (حسانين وحسين، ١٩٩٥: ص ١٨٣)، بهدف التحقق من صدق المقياس، تم عرض النسخة الأصلية من المقياس على لجنة من الخبراء والمتخصصين. قام الباحث بتكليف المقياس ليناسب عينة البحث بعد التشاور مع خبراء في مجالات علم النفس التربوي، علم النفس الرياضي، والقياس والتقويم. بعد استرجاع الباحث لاستمارات الاستبانة من الخبراء، تم جمع البيانات وتфриغها. استخدمت النسبة المئوية لتحديد الفقرات الصالحة، وأظهرت النتائج أن جميع الفقرات صالحة للاستخدام، حيث كانت نسبة اتفاق الخبراء ١٠٠%.

الجدول (٣)

يبين عدد الخبراء الموافقين والنسبة المئوية لفقرات المقياس فعالية الذات

المقياس	عدد الخبراء الموافقين	عدد الخبراء غير الموافقين	النسبة المئوية
فعالية الذات	٨	صفر	%١٠٠

٣-٤-٢ ثبات المقياس

"الثبات معناه أن الاختبار موثوق به ويعتمد عليه، كما يعني الاستقرار. ويشير ثبات الاختبار الى اتساق الدرجات التي يحصل عليها الافراد أنفسهم في تكرار الاجراءات المختلفة " (الباهي ومصطفى، ١٩٩٩: ص٥).

لغرض الحصول على ثبات المقياس تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار وذلك من خلال توزيع المقياس إذ تم تطبيق المقياس على عينة من طلبة التربية البدنية والعلوم الرياضة في جامعة گرميان والبالغ عددهن (١٠) طلبة. ثم أعيد توزيع المقياس على المجموعة نفسها بعد كثر من اسبوعين من الاختبار الأول، إذ يشير (فرحات وسعيد) الى أن " طريقة إعادة الاختبار تعد من أكثر الطرائق الإحصائية استخداما في حساب معامل الثبات وخاصة في مجال التربية الرياضية فهي عبارة عن تطبيق الاختبار على عينة من الأفراد ثم يعاد اختبارهم مرة ثانية ويجب ان لا تقل تلك المدة بين الاختبار وإعادة تطبيقه عن أسبوع " (فرحات وسعيد، ٢٠٠١: ص١٥٣-١٥٤). بعد جمع استمارات الاختبارين تمت معالجتها إحصائيا باستخدام معامل الارتباط البسيط بيرسون فظهرت قيمته (٠,٧٥) وهذا يدل على وجود ارتباط قوى وبالتالي وجود معامل ثبات للمقياس والجدول (٤) بين الذالك (التكريري واخرون، ١٩٩٩: ص ٣٢٩).

جدول(٤)

ثبات الاختبار بطريقة الاختبار و إعادة الاختبار

ت	التطبيق الأول	ت	التطبيق الثاني
1	80.00	1	83.00
2	90.00	2	92.00
3	84.00	3	80.00
4	77.00	4	80.00
5	94.00	5	90.00
6	95.00	6	85.00
7	89.00	7	86.00
8	96.00	8	93.00
9	85.00	9	90.00
10	79.00	10	80.00

٣-٤-٣ التجربة الاستطلاعية:

أن التجربة الاستطلاعية من الأمور الأساسية والمهمة لأجراء اي بحث، اذ نستطيع من خلالها توضيح عدد من العوامل التي تتحكم بزمان البحث وحقيقة النتائج وهي استطلاع للظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث دراستها والكشف عن الحلقات الغامضة.

من اجل التأكد من وضوح تعليمات المقياس ووضوح فقراته للمختبرات والتعرف على الوقت المستغرق لإجابتهم ، وكذلك التعرف على ظروف تطبيق المقياس وما يرافق ذلك من صعوبات او معوقات ، قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مؤلفة من (١٠) طلبة وهم نفس مجموعة الثبات من خارج عينة البحث الأساسية من اختبروا عشوائيا وذلك في (١٢/١ / ٢٠٢٣)، وقد اتضح من هذه التجربة ان تعليمات المقياس وفقراته واضحة وان الوقت الذي استغرقته الإجابة عن فقرات المقياس تراوح بين (١٠ - ١٥) دقيقة، بمتوسط مقداره (١٣) دقيقة، وبذلك أصبح المقياس بتعليماته وفقراته جاهزا للتطبيق على عينة .

٣-٤-٥ التجربة الرئيسية:

بعد ان تم اعداد المقياس والانتهاء من تطبيق التجربة الاستطلاعية والكشف عن المعوقات التي من المحتمل ان تواجهها الباحثة في إثناء التطبيق الرئيسي. تم إجراء التجربة الرئيسية من خلال تطبيق مقياس فعالية الذات على أفراد عينة وهم طلبة التربية بدنية و علوم الرياضة في جامعة گرميان لعام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٤) ، وكذلك استخراج مؤشرات الصدق والثبات للمقياس، طبقت الباحثة مقياسها (فعالية الذات) على عينة البالغ عددها (١٣٣) طلبة في ١ / ٤ / ٢٠٢٤ وأكدت الباحثة على ضرورة قراءة تعليمات الفقرات بدقة والإجابة عن جميع الفقرات بصدق وأمانة ، إذ تم توزيع استمارات مقياس (فعالية الذات) بشكل جماعي على أفراد عينة البحث.

٣-٤-٦ الوسائل الإحصائية

- الوسط الحسابي
- الانحراف المعياري
- المعامل الارتباط (p)
- النسبة المئوية
- المتوسط الفرضي
- اختبار (T)

الباب الرابع

٤- عرض وتحليل النتائج ومناقشتها:

سيتم طرح وشرح النتائج التي وصلها إليها الباحث بعد إجراء تحليل إحصائي للبيانات، وذلك بناءً على الأهداف والفروض التي وُضعت للبحث الحالي، على النحو التالي:

٤-١ الهدف الأول: التعرف على واقع فعالية الذات لدى طلبة التربية البدنية وعلوم الرياضة في جامعة گرميان.

٤-١-١ عرض وتحليل ومناقشة درجات فعالية الذات لدى طلبة التربية البدنية وعلوم الرياضة في جامعة گرميان:

جدول (٥)

نتائج الفرق بين المتوسط المتحقق والمتوسط الفرضي و (One-Sample Test) لعينة واحدة لمقياس فعالية الذات لدى طلبة التربية البدنية وعلوم الرياضة في جامعة گرميان

المتغير	عدد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	الإحتمالية (sig)	دلالة الفروق عند مستوى (٠,٠٠٥)
فعالية الذات لدى طلبة التربية البدنية	٦٥	٨٩,٤٤٦	٩,٢٥٥	٨٤	٤,٧٤٤	١,٩٩٨	٠,٠٠١	دالة

من خلال جدول (٥)، يتبين أن المتوسط الحسابي لفعالية الذات هو (٨٩,٤٤٦) مع انحراف معياري يبلغ (٩,٢٥٥) والمتوسط الفرضي (٨٤) وقيمة (ت) المحسوبة (٤,٧٤٤) قيمة (ت) الجدولية (١,٩٩٨). لغرض التعرف على دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي، تم استخدام اختبار (One-Sample t-Test) لعينة واحدة. أظهرت النتائج أن قيمة (Sig) تساوي (٠,٠٠١)، وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، تبين أن هناك فروقاً ظاهرة ذو دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي، ولصالح المتوسط الحسابي لفعالية الذات.

يمكن تفسير بأن أفراد عينة البحث يتمتعون بمستوى جيد من فعالية الذات المدركة. يعتبر هذا التفسير متماشياً مع فكرة استمرارية عملية ادراك الذات في طور النمو واكتساب الخبرات. يمكن أن يكون الأفراد في هذه المرحلة قد وصلوا إلى مرحلة الاعتماد الكلي على الذات، حيث قاموا ببناء العديد من المهارات التي تمكنهم من اتخاذ القرارات واكتساب الخبرات التي تدعم المعرفة المباشرة وغير المباشرة، والتي تساعدهم في تشكيل اتجاهات إيجابية تجاه قدراتهم وإمكانياتهم. وبالتالي، يتزايد قدرهم على مواجهة التحديات واتخاذ مواقف حيالها. يجب ملاحظة أن نتائج هذه الدراسة قد تختلف عن تلك التي تم الحصول عليها في دراسات سابقة، مثل دراسة (الصقر، ٢٠٠٥)، وذلك يمكن أن يكون ناتجاً عن اختلافات في العينات المدروسة أو في طرق القياس المستخدمة.

يعد هذا النتيجة يعتبر الدعم النفسي. والتشجيع المستمر من قبل مدرسي التربية البدنية والزملاء من العوامل الأساسية لتعزيز فعالية الذات لدى الطلبة. إن تقديم التغذية الراجعة بشكل بناء، والتركيز على النجاحات الصغيرة التي يحققها طلبة التربية البدنية، يساعد بشكل كبير في بناء ثقتهم بأنفسهم.

يمكن تفسير النتائج بامتلاك أفراد العينة كفاءة ذاتية، بالإضافة الى دعم النفس لدى المدرسين الرياضيين و إلى الخبرة المتواضعة في الحياة الجامعية التي أدت إلى زيادة ثقتهم بكفاءتهم الشخصية وقدرتهم على حل وتجاوز المشاكل التي تواجههم. حيث تعمل الخبرة

السابقة على تعزيز فعالية الذات بشكل إيجابي، وتستمر عملية إدراك الذات في التطور واكتساب الخبرات، مما يساعد على اتخاذ القرارات المناسبة (نبراس يونس محمد ال مراد، ٢٠٠٨: ٢٦٧)

٢-٤ الهدف الثاني: التعرف على الفروق في فعالية الذات وفق الجنس (ذكور، إناث) لطلبة التربية البدنية وعلوم الرياضة في جامعة گرميان.

١-٢-٤ عرض وتحليل ومناقشة درجات فعالية الذات لدى طلبة وفق الجنس (ذكور، إناث) التربية البدنية وعلوم الرياضة في جامعة گرميان:

جدول (٦)

نتائج الفرق بين المتوسط المتحقق وفق الجنس (ذكور، إناث) و (Independent Samples Test) لعينتين مستقلتين و المتجانستين فعالية الذات لدى طلبة التربية البدنية وعلوم الرياضة في جامعة گرميان

المتغير	الجنس	عدد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	الإحتمالية (sig)	دلالة الفروق عند مستوى (٠,٠٠٥)
فعالية الذات لدى طلبة التربية البدنية	ذكور	٣٠	٨٨,٦٢٨٦	٨,٤٤٣٨٨	٨٤	٠,٧٦٧-	١,٩٩٨	٠,١٣٧	غير دالة
	إناث	٣٥	٩٠,٤٠٠٠	١٠,١٨٣١٥					

يوضح جدول (٦) نتائج المتوسط الحسابي فعالية الذات للذكور (٨٨,٦٢٨٦) بانحراف معياري (٨,٤٤٣٨٨)، وللإناث (٩٠,٤٠٠٠) بانحراف معياري (١٠,١٨٣١٥)، مع المتوسط الفرضي (٨٤). تم حساب قيمة (ت) المحسوبة لتساوي (٠,٧٦٧-) قيمة (ت) الجدولية (١,٩٩٨). ولغرض التعرف على دلالة الفروق بين المتوسطين، تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (independent-samples T-Test). أظهرت النتائج أن قيمة (Sig) تساوي (٠,١٣٧)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يدل على عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للذكور والإناث في مستوى فعالية الذات لدى طلبة التربية البدنية وعلوم الرياضة في جامعة گرميان لعام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤.

هذا الموضوع يعني أنه بعد إجراء دراسة أو بحث حول مستوى فعالية الذات لطلبة التربية البدنية وعلوم الرياضة في جامعة گرميان، تم التوصل إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في هذا الجانب. بمعنى آخر، لم يتباين متوسط مستوى فعالية الذات بشكل يُعتبر إحصائياً معنوياً بين الطلبة الذكور والطلبات الإناث، هذا الاستنتاج يُظهر أن الطلبة من الجنسين يمتلكون مستويات متقاربة من فعالية الذات. ويُفيد هذا النتيجة بأن العوامل التي قد تؤثر على مستوى فعالية الذات قد تكون متشابهة بين الذكور والإناث، مثل الخبرات السابقة، والدعم الاجتماعي، والتحفيز الداخلي، وغيرها من العوامل، تلك الاستنتاجات قد تُفيد في فهم الديناميات الجنسية في مجال التربية البدنية وعلوم الرياضة، توضح هذه النقاط أن عدم وجود فروق بين طلبة الجامعة بحسب الجنس في مستوى فعالية الذات يعود إلى عدة عوامل. أولاً، يعيش الطلبة في بيئة ثقافية واجتماعية

ونفسية وصحية متشابهة إلى حد كبير، مما يساهم في تجانس تجاربهم وتأثيراتهم. ثانياً، يتعرضون بالتساوي إلى المؤثرات الثقافية نفسها في كلياتهم، مما يقلل من التباين بينهم في مستوى فعالية الذات. ثالثاً، في المرحلة الدراسية الحالية، لم تعد هناك تميزات كبيرة بين الذكور والإناث في المجال الأكاديمي، مما يؤدي إلى مشاركة متساوية وفرص متكافئة لتطوير فعالية الذات. أخيراً، تعتبر المؤسسة التربوية بمثابة وسيلة فاعلة لإعداد الطلبة للمشاركة الفعالة في خدمة المجتمع، وذلك من خلال تعزيز قيم المواطنة الرقمية وتنمية مهارات التفكير الناقد والاجتماعية، وهو ما يساهم في بناء جيل جديد يؤمن بالتقدم التكنولوجي ويستخدمه بشكل فعال وأخلاقي. (coyle,2015;71)

أن جميع الطلبة لديهم كفاءة ذاتية مدركة وبنفس المستوى ، وهذا يدل أن لسنوات الدراسة والخبرات العلمية والعملية التي يحققها الطالب وكذلك الحالة النفسية والعمليات الإدراكية والدافعية والفعاليات المختارة تعمل على الارتقاء بمستوى فعالية الذات المدركة بالإضافة الى ان الطلاب والطالبات يتعرضون الى نظام تعليمي موحد وانهم يتعرضون للظروف الدراسية ذاتها مما يجعل تأثير هذه العوامل على الذكور و الاناث متشابهاً الى درجة كبيرة .) أسيل قبيل كودي حسين، ٢٠١٥: ٧٥)

٣-٤ الهدف الثالث: التعرف على فروق في فعالية الذات وفق مرحلة الدراسية (الأول، والرابع) لدى طلبة التربية البدنية وعلوم الرياضة في جامعة گرميان

١-٣-٤ عرض وتحليل ومناقشة درجات فعالية الذات وفق مرحلة الدراسية (الأول، والرابع) لدى طلبة التربية البدنية وعلوم الرياضة في جامعة گرميان:

جدول (٧)

نتائج الفرق بين المتوسط المتحقق وفق مرحلة الدراسية (الأول، والرابع) (Independent Samples Test) لعينتين مستقلتين و المتجانستين فعالية الذات لدى طلبة التربية البدنية وعلوم الرياضة في جامعة گرميان

المتغير	مرحلة	عدد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	الإحتمالية (sig)	دلالة الفروق عند مستوى (٠,٠٠٥)
فعالية الذات لدى طلبة التربية البدنية	الأول	٣٤	٨١,٧٠	١٢,٥١	٨٤	١,١٩٧	١,٩٩٧	٠,٢٣٦	غير دالة
	الرابع	٣٤	٧٧,٩١	١٣,٦١					

يُوضح جدول (٧) نتائج المتوسط الحسابي فعالية الذات لطلاب المرحلة الأولى (٨١,٧٠) بانحراف معياري (١٢,٥١)، والمتوسط الحسابي فعالية الذات لطلاب المرحلة الرابعة (٧٧,٩١) بانحراف معياري (١٣,٦١)، مع المتوسط الفرضي (٨٤). تم حساب قيمة (ت) المحسوبة (١,١٩٧) قيمة (ت) الجدولية (١,٩٩٧). ولغرض التعرف على دلالة الفروق بين المتوسطين، تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (Independent-Samples T-Test). أظهرت النتائج أن قيمة (Sig) تساوي (٠,٢٣٦)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يدل على عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في المرحلة

الدراسية (الأولى والرابعة) في مستوى فعالية الذات لدى طلبة التربية البدنية وعلوم الرياضة في جامعة گرميان للعام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤.

يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن الطلاب في المرحلة الجامعية في كليات التربية الرياضية يدرسون معًا في بيئة تعليمية واحدة، تتشابه فيها الظروف والمواقف التعليمية، المناهج الدراسية، وطرق واستراتيجيات التدريس. هذا التشابه يحول دون وجود تفاعل بين النوع ومستوى الصف في التأثير على مستوى فعالية الذات الأكاديمية. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن تكون العلاقات الاجتماعية والتفاعلات بين الطلاب وأساتذتهم متشابهة نسبيًا، مما يقلل من الفروق الفردية بين الطلاب في مختلف المراحل الدراسية.

تتفق نتائج هذه الدراسة جزئيًا مع نتائج دراسة مليه (٢٠١٣، Melih) التي أظهرت عدم وجود تفاعل بين النوع والسنة الدراسية يؤثر على فعالية الذات الأكاديمية. ومع ذلك، تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الزق (٢٠٠٩) التي أظهرت وجود تفاعل بين النوع والمستوى الدراسي يؤثر على فعالية الذات الأكاديمية. يمكن تفسير هذا التناقض بالاختلافات في السياقات التعليمية والعوامل الثقافية والاجتماعية التي تؤثر على الطلاب في كل دراسة، تسلط هذه النتائج الضوء على أهمية دراسة العوامل المؤثرة على فعالية الذات الأكاديمية في سياقات مختلفة، وأهمية تطوير استراتيجيات تعليمية تراعي الفروق الفردية بين الطلاب لتعزيز كفاءتهم الذاتية وتحقيق أفضل النتائج الأكاديمية، يتطلب ذلك أيضًا إجراء مزيد من البحوث لفهم تأثير العوامل المختلفة على فعالية الذات الأكاديمية بشكل أعمق، بما في ذلك تأثير البيئة التعليمية، والتفاعلات الاجتماعية، والتدريس، على الأداء الأكاديمي للطلاب في مراحل دراسية مختلفة. تعد هذه الجوانب ضرورية لتحقيق تحسينات مستدامة في نظم التعليم العالي وتوفير بيئات تعليمية داعمة لجميع الطلاب.

الباب الخامس

٥- الإستنتاجات والتوصيات

١-٥ الإستنتاجات

- توضح النتائج أن فعالية الذات لدى طلبة التربية البدنية وعلوم الرياضة في جامعة گرميان كانت مرتفعة وموجهة نحو الجانب الإيجابي، ولكن بشكل متوسط. هذا يشير إلى وجود مستويات متفاوتة من فعالية الذات بين طلبة بشكل عام، حيث يمكن أن يكون بعضهن يظهرن فعالية الذات عالية بينما يمكن أن يكون بعضهن ذات مستوى أقل قليلًا من المتوسط المتوقع.
- تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يتعلق بفعالية الذات لدى طلبة التربية البدنية في جامعة گرميان.
- تشير النتائج إلى عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المرحلة الدراسية (الأولى والرابعة) في مستوى فعالية الذات لدى طلبة التربية البدنية وعلوم الرياضة في جامعة گرميان

٢-٥ التوصيات

- إعداد برامج إرشادية لتعزيز فعالية الذات لدى الطلبة في مختلف المراحل الدراسية بكليات التربية البدنية وعلوم الرياضة.
- إجراء تقييم دوري ومستمر فعالية الذات لدى الطلبة في كليات التربية البدنية وعلوم الرياضة.
- ضرورة تقديم محاضرات نوعية لطلبة التربية البدنية في الجامعات أثناء الدروس والدورات التدريبية، يتم تقديمها من قبل مختصين في علم النفس الرياضي.

المصادر العربية والأجنبية

١. المسعود، أ. ف. م. ي. (٢٠١٦). التنبؤ بالاتجاه نحو مهنة التدريس بدلالة فعالية الذات المدركة والمنح النفسي الاجتماعي لمطربي كليات التربية البدنية وعلوم الرياضة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة بابل، كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة.
٢. محمد، ع. ع. (١٩٩٨). النموذج البنائي لفعالية الذات في البحث وبيئة التدريس على البحث والاتجاهات نحوه، لدى طلاب الدبلوم الخاصة والدكتوراه. المجلة المصرية للدراسات النفسية.
٣. المحمودي، س. ع. (٢٠١٩). مناهج البحث العلمي (ط. ٣). صنعاء: دار الكتب.
٤. حساني، م. ح. (١٩٩٥). التقويم والقياسات في التربية الرياضية (ج. ١، ط. ٣). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
٥. باهي، م. (١٩٩٩). المعاملات العلمية العملية بين النظرية والتطبيق (ط. ١). القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
٦. فرحات، ل. س. (٢٠٠١). القياس والاختبار في التربية الرياضية (ط. ١). القاهرة: مطابع أمون.
٧. التكريتي، و. ي.، و العبيدي، ح. م. (١٩٩٩). التطبيقات الإحصائية واستخدامات الحاسوب في بحوث التربية الرياضية. بغداد: دار الكتب والوثائق.
٨. الصقر، ت. م. (٢٠٠٥). مستوى النمو الأخلاقي وفعالية الذات المدركة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، الأردن.
٩. آل مراد، ن. ي. م. (٢٠٠٨). بناء وتطبيق مقياس فعالية الذات لدى الرياضيين. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، العدد ١١.
١٠. حسين، أ. ق. ك. (٢٠١٥). علاقة ما وراء الاستيعاب بفعالية الذات القرائية لدى طلبة كليات اللغات (رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة المستنصرية).
11. Melih, T. (2013). Academic self-efficacy beliefs of undergraduate mathematics education students. Acta Didactica Napocensia
12. Coyle, D. (2010). CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge University Press.

(۱) ملحق

ت	الأسماء	التخصص	مكان العمل
١	أ.د. عامر سعيد جاسم	علم النفس الرياضي	جامعة بابل/ كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة
٢	أ.د. عبد الودود احمد الزبيدي	علم النفس الرياضي	جامعة تكريت/ كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة
٣	أ.د. عزيمة عباس سلطاني	علم النفس الرياضي	جامعة صلاح الدين/ كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة
٤	أ.د. مها صبري	علم النفس الرياضي	جامعة كركوك/ كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة
5	ا.د. مجيد خدا يخش اسد	قياس وتقويم	جامعة السليمانية/ كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة
٦	أ.د. فائق علي أكبر	علم النفس الرياضي	جامعة گرميان/كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة
٧	أ.د. مؤيد عبد الرزاق حسو	علم النفس الرياضي	جامعة موصل /كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة
٨	م.نازدار قدرت عباس	علم النفس عام	جامعة كرميان/كلية التربية/قسم علم النفس

خۆکارایی له نێو خوێندکارانی پهروهردهی وهرزشی له زانکۆی گهرمیان: بهراوردیك له نێوان رهگهز و ههردوو قوناغی یه کهم و چوارهم

پوخته

ئامانچى لىكۈڭىنە ۋە كانى ئىستا دەستىنىشان كىردى ۋاقتى خۇكارايىيە بۇ خوتىندىكارانى پەرۋەر دەدى ۋە زىشى لە زانكۆى گەرميان، ھەرۋەھا لىكۈڭىنە ۋە لە جىاۋازىيە ئامارايىيە كانى بەرچاۋ لە خۇكارايى لە نيوان ئەۋ خوتىندىكارانەدا بە پشتبەستىن بە گۇراۋەى رەگەزى (نېر و مى). ھەرۋەھا توتىڭىنە ۋە كە ھەۋلەدەت جىاۋازى لە ئاستى خۇكارايى لە نيوان خوتىندىكارانى قۇناغى يە كەم و خوتىندىكارانى قۇناغى چۈرەمدە دەستىنىشان بىكات.

نمونه‌ی توپزینه‌وه که بیکهاتبوو له (۱۳۳) خویندکاری (نێڕ و مێ) ی له خویندکاریانی پەرودهدی وهرزشی له زانکۆی گهرمیان بۆ سالی خویندنی (۲۰۲۳-۲۰۲۴)، و به به کارهێنانی شیوازی نمونه گرتنی ههرمه که ههلبێژدردان. توپزهر پێبازی وهسفی به کارهینا و پێوههه کانی خۆکاری (الزهرفی، ۲۰۱۲)ی گرتهبهر، که له (۲۸) بهراگراف بیکدیت.

توێژەرەر پێوهه که ی به کارهێناوه بۆ نمونه ی سه ره تای توێژینه وه که که خوێندکارانی پهروه ده ی وهرزشی زانکۆی گهرمیان بوون و دوا ی شیکردنه وه ی داتا کان و پرۆسیسکردنی به شیوه یه کی ئاماری به به کارهێنانی شیوازی ئاماری (SPSS) وه کو تاقیکردنه وه ی T بۆ یه که نموونه، دوو نمونه ی سه ره به خو، رێژهی په یوهندی پیرسۆن، و شیکاری جیاوازی، سه ره ئه نجام توێژەر گه یشته ئه نجامه کانی خواره وه: خوێندکارانی پهروه ده ی وهرزشی له زانکۆی گهرمیان چیژ له خوکارایی وهرده گرن، له رووی ئامارییه وه، هیچ جیاوازییه کی به رچاو له خوکارایی هه ستپیکراویدا نییه به پشتبه ستن به گۆراوه ی ره گه زی (نێر و م)، ههروه ها ئه نجامه کان ده ربانخستوه که له رووی ئامارییه وه جیاوازییه کی به رچاو له خوکارایی له نێوان خوێندکارانی قو ناغی به که م و قو ناغی چواره مدا نییه، واته ئاستی خوکارایی له نێوان خوێندکاراندا

جیاوازییه کی بهرچاوی نییه به پشتبستهستن به قوناغی خویندنه کهیان، ئەمەش ئاماژەیه بۆ ئەوەی که ئاستی خۆکارایی له نیاوان خویندکاراندا جیاوازییه کی بهرچاوی نییه که خویندکاران له هه‌موو ئاسته‌کانی به‌روهرده‌دا چۆن له ئاستی هاوشیوه‌ی خۆکارایی وهرده‌گرن.

به پشتبستهستن به ئەنجامی توێژینه‌وه‌کان، ده‌توانرێت پێشنیار بک‌رێت که سه‌رنج به‌درێته ستراتیژییه‌کانی به‌روهرده‌یی و ڕاهینان که توانای خۆکارایی خویندکاران به‌رز ده‌که‌نه‌وه و پشتگیری له به‌ده‌سته‌نانی ئاستی به‌رزی متمانه به‌خۆبوون ده‌که‌ن. هه‌روه‌ها پێویسته لایه‌نه‌کانی دیکه که ره‌نگه کاریگه‌رییان له‌سه‌ر خۆکارایی هه‌بێت، وه‌ک شیوازه‌کانی وانه‌وتنه‌وه و ئەو پشتگیرییه به‌روونی کۆمه‌لایه‌تییه‌ی که خویندکاران وهریده‌گرن، لیکۆلینه‌وه‌یان له‌سه‌ر بک‌رێت.

وشه سه‌ره‌کییه‌کان: خۆکارایی، متمانه به‌خۆبوون، ده‌ستکه‌وتی ئەکادیمی، ئاستی وهرزشی، خویندکارانی به‌روهرده‌ی وهرزشی و زانسته وهرزشیه‌کان.

Self-efficacy among physical education students at Garmian University: A comparison between genders and the first and fourth stages

Abstract

The aim of the current research is to identify the reality of self-efficacy of physical education students at Garmian University and to explore statistically significant differences in self-efficacy among these students based on the gender variable (males and females). The research also seeks to identify the differences in the level of self-efficacy between first-year students and fourth-year students.

The research sample consisted of (133) male and female students of physical education at Garmian University for the academic year (2023-2024), and they were selected by random sampling. The researcher adopted the descriptive approach and adopted the self-efficacy scale of (Al-Zarfi, 2012), which consists of (28) paragraphs.

The researcher applied the scale to the basic sample of the research, which is the students of physical education at Garmian University. After analyzing the data and processing them statistically using statistical methods (SPSS) such as the T-test for one sample and two independent samples, Pearson's correlation coefficient, and two-way analysis of variance, the researcher reached the following results: Physical education students at Garmian University have self-efficacy, and there are no statistically significant differences in perceived self-efficacy based on the gender variable (males and females) differences between the academic stages. The results also showed that there are no statistically significant differences in self-efficacy between first-year students and fourth-year students, meaning that the level of self-efficacy among students does not differ significantly based on their academic stage, indicating that students at all academic stages enjoy similar levels of self-confidence and self-efficacy. Based on the research results, it can be recommended to focus on educational and training strategies that enhance self-efficacy among students and support the achievement of high levels of self-confidence. Other aspects that may affect self-efficacy should also be explored, such as teaching methods and the psychological and social support that students receive.

Keywords: self-efficacy, self-confidence, academic achievement, sports performance, physical education and sports science students.

فاعلية الذكاء الاصطناعي في تحسين العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين

نبال محمد عيسى الملقى *

كلية التربية، جامعة دمشق - سوريا

سعد قدوري حدود الخفاجي

وزارة التربية - العراق

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى تعرف فاعلية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي، الحلقة الثانية، وتكونت أداة البحث من استبانة مكونة من (٣٦) ست وثلاثين عبارة مقسمة إلى (٣) ثلاثة محاور: تمثل المحور الأول في أهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر المعلمين بعدد (١٢) اثنا عشر-بنداً، والمحور الثاني واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر المعلمين بعدد (١٤) أربعة عشر-بنداً، والمحور الثالث التحديات التي تواجه استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر المعلمين بعدد (١٠) عشرة بنود. وقد تم توزيع نتائج الاستبانة على (١٩٣) مئة وثلاثة وتسعين معلماً في مرحلة التعليم الأساسي، الحلقة الثانية، وأظهرت النتائج المتعلقة بالاستبانة أن أهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر المعلمين كبيرة بمتوسط حسابي (٣٠,٦٠) وانحراف معياري (٦,٠٠٤)، أما واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر المعلمين فكان متوسطاً بمتوسط حسابي (٣١,١٠) وانحراف معياري (٩,١٥٢)، وكانت التحديات التي واجهت استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر المعلمين كبيرة بمتوسط حسابي (٢٥,٦٢) وانحراف معياري (٦,٣١٢). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في فاعلية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين في مرحلة التعليم الأساسي، الحلقة الثانية، وذلك تبعاً لمتغيرات (الدورة التدريبية/المؤهل العلمي/سنوات الخبرة). وبناء على ذلك أوصى البحث بمجموعة من التوصيات أهمها؛ إعداد دورات تدريبية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي، الحلقة الثانية، على استخدام تقنيات تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وكيفية توظيفها في التعليم.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، العملية التعليمية، المعلمين.

* nibalissa73@gmail.com

المقدمة

شهدت السنوات الأخيرة ثورة في مجال الذكاء الاصطناعي (AI)، حيث ظهرت آثاره في مختلف المجالات وأثبتت فعاليتها في تطبيقاتها في مجالات مثل الطب والهندسة والزراعة والصناعة وعلوم الفضاء والاتصالات.

وقد تأثر قطاع التعليم بهذا الأمر، خاصة في ظل التطور السريع لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ويحتاج إلى الاستجابة لهذه المستجدات ومواجهة التحديات؛ فدمج الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية لقد أصبح مطلباً أساسياً.

ومن خلال الاستفادة من هذه التقنيات، يمكن للمعلمين والمؤسسات التعليمية تحسين جودة التعليم وفعاليتيه، وتلبية احتياجات الطلاب وزيادة فهمهم وتحصيلهم الأكاديمي.

إن استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي الحديثة في العملية التعليمية لا يساهم فقط في تعزيز الممارسة التعليمية وتحسين جودة التعليم وزيادة التفاعل بين الطلاب والمواد التعليمية، بل يساهم أيضاً في تطوير التعليم في المستقبل من خلال توفير التفاعل المستمر مع الطلاب وتقديم مجموعة متنوعة من الخبرات والمنهجيات التعليمية المصممة خصيصاً لتلبية الاحتياجات الفردية، وهذا أحد العناصر القوية في النظام. كما أنه يمنح المعلمين الفرصة لتوجيه التلاميذ بشكل فعال، وتقديم تعليم شخصي- مصمم خصيصاً لتلبية الاحتياجات الفردية وتقديم الدعم لتحديد الصعوبات التي يواجهها التلاميذ والتغلب عليها.

تتضح أهمية الذكاء الاصطناعي في التعليم من خلال تجربة العديد من الدول التي قطعت أشواطاً كبيرة في إدخال الذكاء الاصطناعي في التعليم ونجحت في ذلك. ويمكن ملاحظة ذلك في اهتمام وزارة التعليم في سنغافورة. فقد شرعت وزارة التعليم في سنغافورة مؤخراً في إجراء بحث حول كيفية توجيه وإرشاد المعلمين والطلاب لاستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي مثل (Chat GPT) بشكل فعال لتعزيز العملية التعليمية، وقد أدركت الوزارة نفسها حقيقة أن أدوات الذكاء الاصطناعي ستصبح واسعة الانتشار. قررت الحكومة أخذ زمام المبادرة بتوفير المهارات اللازمة لاستخدام هذه الأدوات بشكل مسؤول. وقررت الحكومة استكشاف وتحدي طرائق استخدام هذه التطبيقات لتحسين تجربة التعلم لكل من الطلاب والمعلمين.

على المستوى العربي، نظمت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (قطاع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات) يوم الاثنين ٢٥ أكتوبر ٢٠٢١ ندوة افتراضية حول استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم في العالم العربي بالتعاون مع اللجنة القطرية، ولجنة التربية والثقافة والعلوم اللبنانية، بحضور أكثر من ١٢٠ مشاركاً يمثلون الدول العربية حضروا الندوة الإقليمية.

على الرغم من الفوائد الواعدة للذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، إلا أنه يواجه عدداً من التحديات التي تعيق تطبيقه في هذا المجال والتي يجب التغلب عليها من أجل تحقيق درجة عالية من التحول الرقمي لضمان الجودة والاستدامة في قطاع التعليم. لذلك يجب حماية بيانات الطلاب والمعلمين، وعدم إساءة استخدامها أو تسريبها. علاوة على ذلك، هناك نقص في الموارد المالية اللازمة لتطوير وتطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في العملية

التعليمية، بما في ذلك تحسين البنية التحتية التكنولوجية، وتوفير أجهزة الذكاء الاصطناعي المتطورة، وبرمجيات لمواكبة التطور الحضاري المتقدم.

مشكلة البحث:

يحاول المنهج المطور دمج استراتيجيات وأساليب تدريس حديثة تحقق أهداف التعلم، وتحسن عملية التدريس، وتوضح الدراسات والبحوث أن معظم طرائق التدريس المستخدمة في تدريس المواد التعليمية، تعتمد على الأساليب المباشرة مثل الإلقاء، والحوار، والمناقشة، وهناك نقاط ضعف في استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة، لوحظ وجودها. وقد أوصى عدد من المؤتمرات، ومنها مؤتمر "الذكاء الاصطناعي والتعليم" (٢٠١٩)، الذي دعا إلى تأهيل الأساتذة والمعلمين المعنيين بالتعليم المعزز بالذكاء الاصطناعي: لتأهيل الأساتذة والمعلمين المعنيين بالتعليم المعزز بالذكاء الاصطناعي وتطوير التحديات والاهتمامات" (٢٠١٩)، ومؤتمر "تكنولوجيا التعليم والثورة الصناعية" للجمعية المصرية للحوسبة التعليمية (٢٠٢٢)، الذي دعا إلى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال منظومة التعليم (المعلم - المناهج - الطلاب - البنية التحتية)؛ ومؤخراً مؤتمر "مستقبل التعليم في عصر الذكاء الاصطناعي" (٢٠٢٢)، والذي دعا إلى تطوير مهارات الذكاء الاصطناعي؛ ومؤتمر "مستقبل التعليم في عصر الذكاء الاصطناعي": المؤتمر الدولي السنوي الرابع لمجموعة بحوث الإدارة والقيادة التربوية "مجالات التغيير ومتطلبات الاستدامة" (٢٠٢٤)، والذي دعا إلى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نظم التعليم.

كما اشارت (العليان، ٢٠٢٤) الى ادخال أسس توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المناهج المدرسية لدى التلاميذ، فضلاً عن نشر الوعي لدى المتعلمين حول أهمية الذكاء الاصطناعي.

مما سبق يتضح لنا أن هناك حاجة ماسة للاستفادة من الذكاء الاصطناعي كأحد التوجهات التعليمية الرئيسة في عصرنا الحالي، في قطاع التعليم بشكل عام وفي العملية التعليمية بشكل خاص.

وفيما تتمثل تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن الاستفادة منها في تطوير العملية التعليمية، وهل هناك تحديات تواجه تطبيقاته؟ ولتقصي الموضوع يتم الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١. ما أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي التعليم الأساسي الحلقة الثانية؟
٢. ما واقع استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي التعليم الأساسي الحلقة الثانية؟
٣. ما التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي التعليم الأساسي الحلقة الثانية؟

٤. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول فاعلية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، تعزى لمتغير (الخبرة_ المؤهل العلمي، الدورات التدريبية)؟

أهداف البحث: التعرف إلى:

- أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي التعليم الأساسي الحلقة الثانية، في مدينة دمشق.
- واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمي التعليم الأساسي الحلقة الثانية، في مدينة دمشق.
- التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي التعليم الأساسي الحلقة الثانية، في مدينة دمشق.
- الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية وفقاً لمتغير (الخبرة_ المؤهل العلمي_ الدورات التدريبية).

أهمية البحث:

- فتح المجال أمام الباحثين والمتخصصين للاهتمام بالذكاء الاصطناعي ومحاولة الاستفادة منه في زيادة الكفاءة في مجالات التعليم المختلفة
- قد يساعد هذا البحث على إجراء بحوث ودراسات مستقبلية تقوم على الذكاء الاصطناعي، وتساعد على تطوير المناهج وتحسين العملية التعليمية.
- تقديم سبل تفعيل دور الذكاء الاصطناعي في منظومة التعليم في الجمهورية العربية السورية.
- قد يساهم هذا البحث بتزويد متخذ القرار في الميدان التربوي وواضعي الخطط المستقبلية من خلال إلقاء الضوء على مدى امتلاك المعلمين مهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي الى معرفة فاعلية الذكاء الاصطناعي في تحسين العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين.

متغيرات البحث:

المتغير المستقل: فاعلية الذكاء الاصطناعي في تحسين العملية التعليمية.

المتغير التابع: درجة استجابات المعلمين لأداة البحث.

المتغيرات التصنيفية: الخبرة في التدريس، الدورات التدريبية، المؤهل العلمي.

فرضيات البحث:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمي التعليم الأساسي الحلقة الثانية (أفراد عينة البحث) تبعاً لمتغير الخبرة في التدريس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمي التعليم الأساسي الحلقة الثانية (أفراد عينة البحث) تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمي التعليم الأساسي الحلقة الثانية (أفراد عينة البحث) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

حدود البحث:

١. الحدود الموضوعية: تتمثل في التعرف على درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمي التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) من خلال استبانة.

٢. الحدود البشرية: عينة عشوائية من معلمي التعليم الأساسي في مدارس دمشق.

٣. الحدود المكانية: طبق البحث في مدينة دمشق.

٤. الحدود الزمانية: طبق البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤م.

مصطلحات البحث:

مفهوم الذكاء الاصطناعي: حظي مفهوم الذكاء الاصطناعي مؤخراً باهتمام واسع من قبل المسؤولين في مختلف المؤسسات والدول، إذ أن الاهتمام بهذا المفهوم دفع بالكثير من المنظمات إلى اعتماده كاستراتيجية ناجحة ومواكبة للتقدم الذي يشهده العالم، وتم استخدامه لتعزيز الأداء داخل المنظمات بغية ضمان بقائها وتعزيز فرص نموها وربحياتها وقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم الذكاء الاصطناعي بحسب اهتمامات الباحثين وتوجهاتهم، ويبقى السؤال ما مفهوم الذكاء الاصطناعي؟ (al,2018,17.Shukhman et)

ويرى آخرون أن الذكاء الاصطناعي صفات يتمتع بها الإنسان تندرج ضمن قائمة السلوكيات الذكية له، والتي لم يكن من الممكن أن تكتسبها الآلة من قبل، وتتصرف على النحو الذي يتصرف به البشر من حيث التعلم والفهم بحيث تقدم تلك الأنظمة لمستخدميها خدمات مختلفة من التعليم والإرشاد والتفاعل. (عبد الحميد، ٢٠٢٣، ص ٢٧٧)

من خلال ما سبق، يرى الباحثان أن الذكاء الاصطناعي علم حديث نسبياً يهدف إلى ابتكار واستحداث أنظمة الحاسوب الذكية، التي تحاكي أسلوب الذكاء الإنساني نفسه؛ لتتمكن تلك الأنظمة من أداء المهام بدلا من الإنسان، ومحاكاة وظائفه، فالذكاء الاصطناعي علم من علوم الحاسبات، يرتبط بأنظمة الحاسوب التي تمتلك الخصائص المرتبطة بالذكاء، واتخاذ القرار ومحاكاة السلوك الإنساني في بعض المجالات المختلفة.

خلفية نظرية:

متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم

- يمكن تقسيم متطلبات اعتماد الذكاء الاصطناعي في التعليم إلى ثلاث فئات رئيسية: كما أوردها (اليازجي، ٢٠١٩: ٤٩) و(زروقي، ٢٠٢٠، ص ٣٨). (بدوي، ٢٠٢٢: ٤٥)

- المتطلبات التكنولوجية: يجب أن تتوافر البنية التحتية التقنية اللازمة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، بما في ذلك أجهزة الحاسوب وأجهزة الاستشعار وشبكات الاتصال. وتشمل هذه المتطلبات أيضًا توافر أنظمة الذكاء الاصطناعي التعليمية المطورة خصيصًا للاستخدام في التعليم.

- المتطلبات البشرية: تشمل هذه المتطلبات توافر المعلمين والإداريين والموظفين المؤهلين لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم. وتشمل أيضًا وجود ثقافة تنظيمية تدعم استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم.

- المتطلبات المالية: تشمل هذه المتطلبات توفير التمويل لشراء المعدات والبرمجيات وتطوير أنظمة الذكاء الاصطناعي في التعليم.

فيما يلي أمثلة على متطلبات استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم

- المتطلبات التقنية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم.

١. توفير أجهزة كمبيوتر مزودة بقدرات التعلم الآلي والمعالجة الطبيعية للغات.
٢. توفير أنظمة التعلم الإلكتروني التفاعلية.
٣. توفير أنظمة ذكاء اصطناعي قادرة على تحليل البيانات التعليمية وتقديم التوصيات

- المتطلبات البشرية لاعتماد الذكاء الاصطناعي في التعليم:

١. تدريب المعلمين على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.
٢. تطوير المناهج الدراسية لدعم استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

- المتطلبات المالية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم.

١. شراء أجهزة الحاسوب وأنظمة التعلم الإلكتروني وأنظمة الذكاء الاصطناعي.
٢. تطوير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

- من المهم أن تضع المؤسسات التعليمية هذه المتطلبات في الاعتبار عند التفكير في استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم.

بالإضافة إلى هذه المتطلبات الرئيسية الثلاثة، فإن المتطلبات الآتية مهمة أيضًا
أثر الذكاء الاصطناعي في التعليم: يقدم أبو المجيد (٢٠٢٣) العديد من الأمثلة على فوائد الذكاء الاصطناعي في التعليم. ومن أهمها ما يلي:

✓ تبسيط المهام الإدارية: يمكن للذكاء الاصطناعي أتمتة المهام الإدارية وتقليل الوقت الذي يقضيه المعلمون والمؤسسات في تصميم الاختبارات وتقييمها.

✓ المحتوى الذكي: يشمل المحتوى الذكي المحتوى الافتراضي مثل مؤتمرات الفيديو والمحاضرات والتعلم عبر الإنترنت. هناك أيضًا الكتب المدرسية التي يمكن تحويلها بواسطة الذكاء الاصطناعي إلى دورات تدريبية عبر الإنترنت تزيد من الاستفادة من المواد الدراسية.

- ✓ **التعلّم المخصص:** يمكن للطلاب الحصول على إجابات مخصصة من معلمهم من خلال تطبيقات مدعومة بالذكاء الاصطناعي. يمكنهم أيضًا الوصول إلى مجموعة متنوعة من مصادر المعلومات المصممة خصيصًا لمستوى تعلمهم.
- ✓ **القضاء على الحدود المكانية للتعلم:** يمكن للذكاء الاصطناعي أن يلغي الحدود المكانية للتعلم من خلال توفير المواد التعليمية والمشاركة في الدورات التدريبية في أي مكان في العالم؛ ووفقاً لترويه (٢٠٢١)، يساهم الذكاء الاصطناعي أيضاً في:
- ✓ **تمكين المعلمين من تعديل مقرراتهم،** مثل منصتي (coursera10) و (MOOC11) حيث تخبّر المعلمين عندما يجب عدد كبير من الطلاب عن الأسئلة إجابة خاطئة أو غير ملائمة.
- ✓ **تقديم منصات التعلم الذكية للتعلم عن بعد.**
- ✓ **تعديل نتائج البحث،** مثل محرك بحث جوجل، استناداً إلى الموقع الجغرافي ونتائج البحث السابقة، دون معرفتنا العامة.

يلعب الذكاء الاصطناعي دوراً مهماً في تحسين عمليات التعلّم والتعليم؛ ووفقاً لـ CHATGPT، لذلك من المهم استخدام الذكاء الاصطناعي كوسيلة مساعدة للمعلمين وليس كبديل عنهم، حيث يبقى دور المعلم هو توجيه الطلاب وتشجيع التعلم النشط، يجب على المعلمين والمؤسسات التعليمية استخدام الذكاء الاصطناعي بحكمة وضمان التوازن بين التكنولوجيا والتفاعل البشري من أجل تحقيق أفضل النتائج الممكنة في تعليم طلابهم.

دراسات سابقة:

- دراسة (الصبيحي، ٢٠٢٠)

- أجريت الدراسة في المملكة العربية السعودية وهدفت الى معرفة واقع استخدام هيئة أعضاء التدريس في جامعة نجران تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم والتحديات التي تواجه استخدامها وعلاقة بعض المتغيرات مثل (الجنس، والدرجة العلمية) ووظفت الدراسة لهذا الغرض المنهج الوصفي وطبقت الاستبانة على عينة مكونة من (٣٠١) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران.

- وتوصلت الدراسة الى نتائج أهمها ان استخدام أعضاء هيئة التدريس لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم كانت بدرجة منخفضة جداً، كما أظهرت نتائج وجود أثر في واقع الاستخدام لتطبيقات الذكاء الاصطناعي يعزى لمتغير الجنس والدرجة العلمية ومن ابرز التوصيات ضرورة عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لاطلاعهم على الجديد في مجال تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتحفيزهم على استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة.

- دراسة (العتل، ٢٠٢١)

- أجريت هذه الدراسة في الكويت وهدفت الى معرفة دور الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم من وجهة نظر كلية التربية الأساسية في الكويت، واثّر متغيرات (النوع، السنة الدراسية،

والمعدل التراكمي) في ذلك، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٩) طالباً وطالبة يدرسون مقرر طرائق تدريس الحاسوب في كلية التربية الأساسية.

- طبقت عليهم استبانة تضمنت (٣١) فقرة موزعة على محورين.
- أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات افراد عينة البحث حول أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية وفقاً لمتغير السنة الدراسية، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول التحديات التي تواجه استخدامها في التعليم، كما اشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم وفقاً لمتغيري النوع والمعدل التراكمي.

- دراسة (العليان، ٢٠٢٤)

- أجريت هذه الدراسة في دمشق وهدفت الى تعرف واقع توظيف الذكاء الاصطناعي في تدريس التلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهات نظر المعلمين من خلال تحديد مستوى معرفتهم به ودرجة استخدامهم له في العملية التعليمية ومعوقات هذا الاستخدام وقد استخدم منهج البحث الوصفي من خلال اعداد استبانة مكونة من (٣) محاور، تم تطبيقها على عينة عشوائية بسيطة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، بلغ عددها النهائي (٩٧) معلماً ومعلمة وبعد تطبيق الاستبانة وتحليل البيانات اظهرت النتائج وجود درجة منخفضة لواقع توظيف الذكاء الاصطناعي من قبل المعلمين وكان من اهم مما اقترحه البحث تنفيذ ورش وبرامج تدريب المعلمين لتدريبهم على استخدام الذكاء الاصطناعي ونشر الوعي بينهم حوله، وإدخال أسس توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مناهج لاعداد المعلمين واجراء بحوث حول برامج تدريبية لاستخدام الذكاء الاصطناعي.

مساهمة الذكاء الاصطناعي في تطوير المناهج الدراسية:

أولاً- تحليل بيانات الطلاب

يلعب تحليل البيانات دوراً رئيسياً في تحسين العملية التعليمية وتحقيق أفضل النتائج الممكنة للطلاب. يمكن للذكاء الاصطناعي أن يزود المدارس والمعلمين بالمعلومات التي يحتاجونها لتطوير فهم أفضل لاحتياجات الطلاب واتخاذ قرارات تعليمية قائمة على الأدلة.

من خلال هذا التحليل المعزز، يمكننا توفير تعليم فعال ومخصص لجميع الطلاب وزيادة احتمالية النجاح التعليمي للجميع. (أديب، ٢٠٢١، ٩٥٨).

ثانياً- تحسين أداء الطلاب

يلعب الذكاء الاصطناعي (AI) دوراً محورياً في تحسين نتائج التعلم والأداء الأكاديمي للتلاميذ: من خلال استخدام تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، يمكن تحليل أداء التلاميذ وفهم احتياجاتهم الفردية بشكل أفضل، ونتيجة لذلك، من المرجح أن ينجح الطلاب أكاديمياً وتتحسن درجاتهم بشكل واضح.

يمكن للذكاء الاصطناعي توفير تعليم مخصص لكل طالب، مع التركيز على نقاط القوة وتطويرها.

يمكن أيضًا تحديد أنماط أداء الطلاب المتفوقين واستخدام هذه المعلومات لتحسين أساليب التدريس وزيادة الأداء العام للطلاب. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أيضًا تحليل العوامل التي تؤثر على الأداء الأكاديمي وتقديم توصيات لتحسين سياسات التدريس والمناهج الدراسية. (قمورة، ٢٠١٨، ٤٩).

ثالثاً_ تحديد احتياجات التلاميذ التعليمية

يمكن أن يكون الذكاء الاصطناعي أداة قوية لتحديد احتياجات التلاميذ في عملية التعلم. وقد أتاح التقدم في التكنولوجيا والقدرات الحاسوبية إمكانية تحليل بيانات الطلاب بدقة وتقديم توصيات واستراتيجيات تعليمية مصممة خصيصاً لكل طالب يمكن استخدامه لتحليل أداء الطلاب، وفهم نقاط القوة والضعف، وبناءً على ذلك تصميم مسارات تعليمية تلبي الاحتياجات الفردية.

من خلال مراقبة تفاعلات الطلاب مع المحتوى التعليمي وتحليل بيانات الطلاب ويمكن تحديد أسلوب التعلم الخاص بكل طالب وتقديم محتوى مخصص وملائم له واقتراح استراتيجيات تدريس مختلفة لمساعدة الطلاب على تحقيق أهدافهم التعليمية، أو توفير تمارين تفاعلية

رابعاً_ تقييم الطلاب:

يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي لتقييم أداء الطلاب وتحليل فهمهم ومهاراتهم. ويمكن استخدام أدوات التحليل الخاصة به لتقديم تقارير شاملة عن أداء الطلاب وتوصيات للتحسين (زيدان، ٢٠١٤، _ (العسيري، ٢٠١٩، ٥٤).

معوقات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم:

يذكر الغامدي أن المعوقات العديدة التي تواجه عملية تبني واستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، ذكرها (فتحي، ٢٠١٠، ص ٦٣) ومن أبرزها

١. نقص الكوادر المدربة: عدم توفر متخصصين في الذكاء الاصطناعي لتطوير وتقييم الأنظمة التعليمية.
٢. ضعف البنية التحتية: نقص في شبكات الاتصالات والحواسيب والبرمجيات المتطورة.
٣. تأهيل المعلمين: الحاجة لتطوير مهارات المعلمين التقليدية للتكيف مع تقنيات الذكاء الاصطناعي.
٤. عوائق لغوية: صعوبة فهم المصطلحات الأجنبية المستخدمة في التطبيقات.
٥. محدودية النظم الخبيرة: عدم قدرة النظم على تعزيز خبراتها وزيادة دقة أدائها.
٦. طبيعة الخبرة: الخبرة غالباً غير منظمة وغير مؤكدة، مما يتطلب أدوات لاستخراجها وصياغتها.
٧. نقص الوعي: قلة الوعي بأهمية وفوائد الذكاء الاصطناعي في التعليم.

٨. عدم الحماس: تردد بعض المعلمين في تبني الذكاء الاصطناعي بسبب الخوف من التغيير وانعدام الثقة.

٩. نقص التدريب: عدم وجود برامج تدريبية كافية للمعلمين.

١٠. التكاليف: تكاليف شراء وصيانة الأجهزة والبرمجيات وتدريب المستخدمين.

يمكن للذكاء الاصطناعي تحسين فعالية التدريس وتجربة الطلاب من خلال تحليل بياناتهم وتوفير تعليم مخصص.

منهجية البحث واجراءاته:

مجتمع البحث وعينته: يتكون المجتمع الأصلي للبحث من جميع معلمي مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية في مدينة دمشق للعام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٤)

عينة البحث: اختيرت عينة عشوائية من معلمي مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية في مدينة دمشق وبلغ عدد المستجيبين (١٩٣) معلماً ومعلمةً. ويوضح الجدول الآتي توزيع أفراد العينة بحسب متغيرات البحث:

الجدول رقم (١): توزيع أفراد عينة البحث بحسب متغيرات البحث

متغيرات العينة	العدد	النسبة المئوية
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	١١
	٥ _ ١٠	٧٣
	١٠ فأكثر	١٠٩
	المجموع	١٩٣
الدورات التدريبية	نعم	٧٤
	لا	١١٩
	إجازة	١٥٣
	دبلوم تأهيل	٢٨
المؤهل العلمي	دراسات عليا	١٢
	المجموع	١٩٣
		١٠٠%

أداة البحث: تمثلت أداة البحث في الاستبانة: تم تقسيم الاستبانة الى جزأين: الجزء الأول: ويتضمن البيانات الرئيسة لعينة البحث: وتتضمن: الخبرة التدريسية، والدرجة العلمية، والدورات التدريبية.

الجزء الثاني: أهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمي التعليم الأساسي، الحلقة الثانية، ولتحقق الاستبانة هدفها تم الاعتماد على مقياس ليكرث الثلاثي لمعرفة آراء عينة البحث، وقد تدرج المقياس الذي تم استخدامه في البحث الحالي إلى (درجة كبيرة = ٣ درجة متوسطة = ٢ درجة قليلة = ١)

وفيما يلي خطوات بناء الاستبانة قبل أن تظهر في صورتها النهائية ويمكن عرضها فيما يلي:

١. الهدف العام من الاستبانة: هدفت الاستبانة التعرف على أهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية في مدينة دمشق في ضوء (الخبرة التدريسية، والدورات التدريبية، المؤهل العلمي).

٢. التحقق من صدق الاستبانة: صدق الاستبانة تم التحقق منها عن طريق عرضها على عدد من الخبراء في مجال تقنيات التعليم والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس وقد بلغ عدد المحكمين (٤) والطلب منهم إبداء آرائهم في الأداة من حيث مناسبة كل فقرة وانتمائها للهدف من الاستبانة، ووضوح الصياغة اللغوية، وإضافة أية اقتراحات يرونها مناسبة من حذف أو تعديل أو إضافة، وفي ضوء تلك الاقتراحات تم إجراء التعديلات وأصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق.

٣. ثبات الاستبانة:

للتأكد من ثبات الاستبانة تم تطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من (٤٠) معلم من معلمي التعليم الأساسي الحلقة الثانية، في دمشق، وباستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Alpha s'Cranach) معامل الثبات بلغ لجميع محاور الاستبانة (٠,٩٦) وهي قيمة ثبات مرتفعة تدل على أن أداة البحث تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات وبالتالي من الممكن اعتماد نتائجها والوثوق بها.

جدول ٢: نتائج قيم ثبات محاور الاستبانة بطريقة (ألفا كرونباخ) لعينة البحث الاستطلاعية

المحور		عدد العبارات	معامل الثبات
الأول	أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم	١٢	٠,٨٥
الثاني	واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم	١٤	٠,٨٩
الثالث	التحديات التي تواجه استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم	١٠	٠,٨٦
الأداة ككل		٣٦	٠,٩٦

يتضح من جدول (٢) أن قيمة ثبات الاستبانة (٠,٩٦) وهي قيمة تدل على ارتفاع ثبات الاستبانة وصلاحيه استخدامها، وإمكانية الاعتماد على نتائجها.

٤. الصورة النهائية للاستبانة: بعد الانتهاء من إجراءات إعداد الاستبانة خلصت إلى صورتها النهائية وقد تكونت من جزأين أساسيين:

الجزء الأول: يتضمن معلومات عامة عن عينة البحث، من حيث: (سنوات الخبرة _ الدورات التدريبية، المؤهل العلمي)

الجزء الثاني: يشمل بنود الاستبانة (٣٦) عبارة موزعة على ثلاث محاور رئيسية، واستخدم البحث المقياس المتدرج، حيث يعطي موازين رقمية لكل بديل من بدائل الإجابة كما يلي: (درجة كبيرة = ٣، درجة متوسطة = ٢، درجة قليلة = ١) أما تصحيح الاستجابات فكان كالتالي:

- حساب طول المدى؛ وذلك بطرح أكبر قيمة من المقياس من أصغر قيمة (3-1=2).
- حساب طول الفئة؛ وذلك بتقسيم المدى وهو (2) على عدد الفئات (3)، (2=3÷2)، (0,66).
- إضافة طول الفئة وهو (0,66) إلى أغر قيمة في المقياس وهي (1)، وذلك للحصول على الفئة الأعلى من الفئة الأولى، وعليه كانت الفئة الأولى (من 1 إلى 1,66)، ثم إضافة طول الفئة إلى الحد الأعلى من الفئة الأولى للحصول على الفئة الثانية، وكذلك الفئة الثالثة.

استناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي يمكن التعامل مع قيم المتوسطات الحسابية لإجابات المعلمين، كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (3): فئات قيم المتوسط الحسابي (الرتبي) ودرجة الموافقة المقابلة لها

فئات قيم المتوسط الحسابي للبند	درجة الموافقة
من 1 إلى 1,66	ضعيفة
من 1,67 إلى 2,33	متوسطة
من 2,34 إلى 3	كبيرة

فئات قيم المتوسط الحسابي للمحور الأول	فئات قيم المتوسط الحسابي للمحور الثاني	فئات قيم المتوسط الحسابي للمحور الثالث	درجة الموافقة
من 12 إلى 20	من 14 إلى 23	من 1 إلى 10	ضعيفة
من 20 إلى 28	من 23 إلى 32	من 11 إلى 20	متوسطة
من 28 إلى 36	من 33 إلى 42	من 21 إلى 30	كبيرة

تطبيق البحث:

بعد التأكد من الصدق والثبات أداة البحث أجري تطبيق الاستبانة على عينة البحث والمكونة من (193) معلم ومعلمة من معلمي مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية في مدينة دمشق، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من وزارة التربية والتعليم بمدينة دمشق، وبعد الانتهاء من جمع الاستبانات من المعلمين (عينة البحث) تم القيام بتفريغ الدرجات التي حصل عليها كل فرد من أفراد العينة ببرنامج الحزم الإحصائية بتحليلها مستخدمةً (SPSS) للإجابة عن تساؤلات البحث.

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

1. للإجابة عن السؤال الأول ونصه: "ما أهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية؟ للإجابة عن السؤال الأول تم حساب تكرارات إجابات أفراد العينة عن بنود الاستبانة ونسبها المئوية، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على الاستبانة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول ٤: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة البحث حول أهمية استخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية

رقم البند	البند	الاستجابات بدرجة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	%	اتجاه العينة	رتبة السؤال
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة					
١	تراعى الفروق الفردية	١٨٠	٦	٧	٢,٩٠	٠,٤٠٨	%٩٦,٦	كبيرة	٢
٢	تقدم تغذية راجعة للطلبة والأساتذة	١٦٩	١٠	١٤	٢,٨٠	٠,٥٥٢	%٩٣,٣	كبيرة	٣
٣	توفّر مرونة في عرض المادة	١٥٠	٢٣	٢٠	٢,٦٧	٠,٦٥٥	%٨٩	كبيرة	٥
٤	تقلل من التوتر الناتج عن المحاولة والخطأ في التعلم	١٤٩	٢٣	٢١	٢,٦٧	٠,٦٦٤	%٨٩	كبيرة	٦
٥	تقلل من الاعتماد على الكتب الورقية	١٣٠	٤٠	٢٣	٢,٥٥	٠,٦٩٩	%٨٥	كبيرة	٨
٦	تلبى احتياجات الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة	١٨٩	١	٣	٢,٩٦	٠,٢٥٨	%٩٨,٦	كبيرة	١
٧	تساعد الطلبة على اتخاذ القرارات التعليمية المناسبة	١٢٩	٥٠	١٤	٢,٦٠	٠,٦٢٣	%٨٦,٦	كبيرة	٧
٨	تسهم في التغلب على مشكلة نقص أعداد المعلمين	٩٠	٧٣	٣٠	٢,٣١	٠,٧٢٧	%٧٧	متوسطة	٩

٩	تعمل على زيادة دافعية الطلاب على المشاركة في عملية التعلم	٧٠	٤٤	٧٩	١,٩٥	٠,٨٨٠	٦٥%	متوسطة	١٢
١٠	يمكن من خلال إجابات الطلبة تحديد أجزاء المنهج التي يواجهون صعوبة فيها	١٥٩	١٤	٢٠	٢,٧٢	٠,٦٤١	٩٠,٦%	كبيرة	٤
١١	تساعد البرامج التي تدعمها تقنية الذكاء الاصطناعي على تعلم الطلبة المهارات الأساسية	١١٤	١٩	٦٠	٢,٢٨	٠,٩١٠	٧٦%	متوسطة	١٠
١٢	توفر نمط تعليم لكل طالب وفقاً لميوله واحتياجاته	٩٥	٣٨	٦٠	٢,١٨	٠,٨٨٠	٧٢,٦%	متوسطة	١١
المتوسط العام		٣٠,٦٠		٦,٠٠٤		٨٥%		كبيرة	كبيرة

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن المحور الخاص بأهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم يحتوي على ١٢ بند، جميعها حصلت على أعلى نسبة استجابة بدرجة كبيرة باستثناء أربع بنود حصلت على نسبة استجابة بدرجة متوسطة بحسب آراء المعلمين وهم البند الثامن (تسهم في التغلب على مشكلة نقص أعداد المعلمين) بمتوسط (٢,٣١) بنسب مئوية قدرها (٧٧%)، والبند التاسع (تعمل على زيادة دافعية الطلاب على المشاركة في عملية التعلم) بمتوسط (١,٩٥) بنسب مئوية قدرها (٦٥%)، والبند الحادي عشر (تساعد البرامج التي تدعمها تقنية الذكاء الاصطناعي على تعلم الطلبة المهارات الأساسية) بمتوسط (٢,٢٨)، ونسبة مئوية (٧٦%) والبند الثاني عشر (توفر نمط تعليم لكل طالب وفقاً لميوله واحتياجاته) بمتوسط (٢,١٨) ونسبة مئوية (٧٢,٦%). وجاءت درجة استجابة البنود الكلية للمحور بدرجة كبيرة ومتوسط (٣٠,٦٠) ونسبة وقدرها (٨٥%).

وتشير العبارات السابقة إلى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي لها أهمية في العملية التعليمية، حيث تتيح التعلم للطلاب في أي وقت وفي أي مكان في العالم، لأنها لا تقتيد بشروط

الزمن والمكان، وتوفير مرونة في عرض المادة العلمية بما يناسب قدرات الطلبة ويساعد على مراعاة الفروق الفردية بينهم، وتلعب دوراً كبيراً في تلبية احتياجات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال توفير البرامج المناسبة لهم وتركيز البرامج التي تدعمها تطبيقات الذكاء الاصطناعي على تعليم الطلاب على المهارات الأساسية، وتزويد الطلاب والمعلمين على حد سواء بتغذية راجعة، بالإضافة إلى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تقلل من الاعتماد على الكتب الدراسية، ولا تقتصر أهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي على ذلك فقط، فقد توصلت بعض الدراسات إلى فعالية الذكاء الاصطناعي في تحقيق العديد من الأهداف، منها: التحصيل وبقاء أثر التعلم، وتعديل المفاهيم الخاطئة لدى الطلبة في العلوم تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل الدراسي في مبحث تكنولوجيا المعلومات، تنمية مهارات بناء المواقع الالكترونية التعليمية لدى مطوري المواقع التعليمية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

٢. للإجابة عن السؤال الثاني ونصه: "ما واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية؟ للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على الاستبانة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول ٥ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة البحث حول واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية

رقم البند	البند	الاستجابات بدرجة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	%	اتجاه العينة	رتبة السؤال
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة					
١٣	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في صياغة أهداف الدرس	١٤٣	٣٤	١٦	٢,٦٦	٠,٦٢٧	٨٨,٦%	كبيرة	٢
١٤	أستخدم الروبوت التعليمي كوسيلة تعليمية في شرح المقرر	٤٠	٥٤	٩٩	١,٦٩	٠,٧٩٤	٥٦,٣%	متوسطة	١٣
١٥	استخدم تطبيقات الواقع المعزز في شرح دروس المقرر.	٢٣	٧٠	١٠٠	١,٦٠	٠,٦٩٣	٥٣,٣%	ضعيفة	١٤
١٦	استخدم الألعاب التعليمية الذكية في التشويق أثناء شرح الدرس	٧٣	٨٠	٤٠	٢,١٧	٠,٧٤٨	٧٢,٣%	متوسطة	٨
١٧	أوظف تقنيات الذكاء الاصطناعي أثناء التهيئة للدرس.	١١٣	٦٣	١٧	٢,٥٠	٠,٦٥٥	٨٣,٣%	كبيرة	٥
١٨	استخدم البرامج الذكية في تصميم مناهج رقمية ودمجها مع وسائط الصوت الصورة	٦٤	٣٢	٩٧	١,٨٣	٠,٩٠٠	٦١%	متوسطة	١٢

١٩	استخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة	٥٣	٥٧	٨٣	١,٨٤	٠,٨٢٧	٦١,٣%	متوسطة	١١
٢٠	استخدم برامج النظم الخيرية في إعداد أسئلة المقرر بدرجات مختلفة الصعوبة حسب قدرات الطلاب	١٥٣	١٩	٢١	٢,٦٨	٠,٦٦٠	٨٩,٣%	كبيرة	١
٢١	استخدم البرامج الذكية في إعداد الاختبارات المتعددة المستوى.	١٣٤	٤٠	١٩	٢,٦٠	٠,٦٦٣	٨٦,٦%	كبيرة	٣
٢٢	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تقديم التغذية الراجعة للطلاب	٩٤	٧٠	٢٩	٢,٣٤	٠,٧٢٦	٧٤,٦%	كبيرة	٧
٢٣	أوظف الذكاء الاصطناعي في تحليل إجابات الطلاب	٨٣	٦٠	٥٠	٢,١٧	٠,٨١٤	٧٢,٣%	متوسطة	٩
٢٤	أدمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في أتمتة الدرجات وتقييم الطلاب	١٢٤	٤٣	٢٦	٢,٥١	٠,٧٢٣	٨٣,٦%	كبيرة	٤
٢٥	أستخدم تطبيقات التقييم الذكي في تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلاب في المقرر	٦٤	٩٣	٣٦	٢,١٥	٠,٧٠٧	٧١,٦%	متوسطة	١٠
٢٦	أستخدم أنظمة التعلم الذكية في شرح موضوعات المقرر.	١٠٣	٥٧	٣٣	٢,٣٦	٠,٧٥٩	٧٨,٦%	كبيرة	٦
المتوسط العام					٣١,١٠	٩,١٥٢	٧٤%	متوسطة	

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن المحور الخاص بواقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم يحتوي على ١٤ بند، وجاءت درجة استجابة البنود الكلية للمحور بدرجة متوسطة ومتوسط (٣١,١٠) ونسبة قدرها (٧٤%). جاء البند العشرون (استخدم برامج النظم الخيرية في إعداد أسئلة المقرر بدرجات مختلفة الصعوبة حسب قدرات الطلاب) في المرتبة الأولى بمتوسط (٢,٦٨) بنسبة مئوية قدرها (٨٩,٣%)، والبند الثالث عشر- بالمرتبة الثانية (أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في صياغة أهداف الدرس) بمتوسط (٢,٦٦) بنسب مئوية قدرها (٨٨,٦%)، بدرجة استجابة كبيرة، أما البند الخامس عشر- (استخدم تطبيقات الواقع المعزز في شرح دروس المقرر). جاء في المرتبة الأخيرة وبدرجة استجابة ضعيفة بمتوسط (١,٦٠) ونسبة مئوية (٥٣,٣%) والبند الرابع عشر- (أستخدم الروبوت التعليمي كوسيلة تعليمية في شرح المقرر) جاء في المرتبة ما قبل الأخيرة، بدرجة استجابة متوسطة، بمتوسط (١,٦٩) ونسبة مئوية (٥٦,٣%).

يمكن تفسير النتائج المذكورة في البيانات بأن هناك تباينًا في درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم بين البنود المختلفة. يشير المتوسط العام الذي يبلغ (٣١,١٠) والنسبة الإجمالية (٧٤%) إلى أن هناك استخدامًا متوسطًا لهذه التطبيقات بشكل عام.

البند العشرون، الذي يتعلق باستخدام برامج النظم الخبيرة في إعداد الأسئلة، حصل على أعلى متوسط (٢,٦٨) ونسبة (٨٩,٣%)، مما يدل على قبول كبير واستخدام فعال لهذه البرامج في تصميم الأسئلة بمستويات صعوبة متفاوتة تتناسب مع قدرات الطلاب المختلفة.

أما البند الثالث عشر، الذي يتعلق باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في صياغة أهداف الدرس، فقد جاء في المرتبة الثانية بمتوسط (٢,٦٦) ونسبة (٨٨,٦%)، مما يشير إلى أن هناك تقديرًا كبيرًا لأهمية هذه التطبيقات في تحديد الأهداف التعليمية بدقة.

في المقابل، البند الخامس عشر - والبند الرابع عشر - اللذان يتعلقان باستخدام تطبيقات الواقع المعزز والروبوت التعليمي على التوالي، حصلوا على أدنى درجات الاستجابة. هذا قد يعكس عدم الوعي الكافي أو نقص في الموارد أو التدريب اللازم لتطبيق هذه التقنيات بفعالية في البيئة التعليمية.

بشكل عام، تشير هذه النتائج إلى أن هناك حاجة لزيادة الوعي وتوفير الموارد والتدريب للمعلمين لتحسين استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، خاصة في مجالات الواقع المعزز والروبوتات التعليمية. كما تشير إلى أن هناك تقديرًا متزايدًا للدور الذي يمكن أن تلعبه النظم الخبيرة وتطبيقات الذكاء الاصطناعي الأخرى في تحسين جودة التعليم وتخصيصه لاحتياجات الطلاب الفردية.

- للإجابة عن السؤال الثالث ونصه: "ما التحديات التي تواجه استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية؟ للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على الاستبانة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول ٦ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة البحث حول تحديات استخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية

رقم البند	البند	الاستجابات بدرجة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	%	اتجاه العينة	رتبة السؤال
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة					
٢٧	صعوبة التغلب على المشكلات التقنية أثناء استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي	١٥٣	١١	٢٩	٢,٦٤	٠,٧٣٠	٨٨%	كبيرة	٥
٢٨	ارتفاع تكلفة تنفيذ تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم	١٧٠	١٠	١٣	٢,٨١	٠,٥٣٧	٩٣,٦%	كبيرة	٢
٢٩	صعوبة تعلم استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتعامل معها	١٣٤	١٩	٤٠	٢,٤٩	٠,٨١٧	٨٣%	كبيرة	٧

٣٠	قلة توفر الخبراء بتقنية الذكاء الاصطناعي	١١٤	٤٩	٣٠	٢,٤٤	٠,٧٤٨	%٨١,٣	كبيرة	٨
٣١	قد يؤدي إلى البطالة بين صفوف الهيئات التدريسية	٨٠	٤٥	٦٨	٢,٠٦	٠,٨٧٦	%٦٨,٦	متوسطة	١٠
٣٢	أواجه صعوبة في تكيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي وفقاً لاحتياجاتي	١١٢	٢٨	٥٣	٢,٣١	٠,٨٧٥	%٧٧	متوسطة	٩
٣٣	أواجه صعوبة في أمان وخصوصية البيانات عند استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي	١٦٠	١٣	٢٠	٢,٧٣	٠,٦٣٩	%٩١	كبيرة	٣
٣٤	عدم وجود استراتيجية واضحة لتطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم	١٤٧	١٤	٣٢	٢,٦٠	٠,٧٥٩	%٨٦,٦	كبيرة	٦
٣٥	صعوبة الحصول على الدعم الفني في أثناء استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي	١٥٦	١٣	٢٤	٢,٦٨	٠,٦٨٤	%٨٩,٣	كبيرة	٤
٣٦	احتمالية الاختراق والنسخ الذاتي للفيروسات التي قد تغزو الروبوتات	١٧٨	٥	١٠	٢,٨٧	٠,٤٦٦	%٩٥,٦	كبيرة	١
المتوسط العام					٢٥,٦٢	٦,٣١٢	%٨٥,٤	كبيرة	

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن المحور الخاص التحديات التي تواجه استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم يحتوي على ١٠ بنود، وجاءت درجة استجابة البنود الكلية للمحور بدرجة متوسطة ومتوسط (٢٥,٦٢) ونسبة قدرها (٨٥,٤%). جاء البند السادس والثلاثون (احتمالية الاختراق والنسخ الذاتي للفيروسات التي قد تغزو الروبوتات) في المرتبة الأولى بمتوسط (٢,٨٧) بنسبة مئوية قدرها (٩٥,٦%) بدرجة استجابة كبيرة، والبند الثامن والعشرين بالمرتبة الثانية (ارتفاع تكلفة تنفيذ تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم) بمتوسط (٢,٨١) بنسب مئوية قدرها (٩٣,٦%)، بدرجة استجابة كبيرة، وحصلت جميع البنود على درجة استجابة كبيرة باستثناء البندين الواحد والثلاثون والثاني والثلاثون على درجة استجابة متوسطة، فجاء البند الواحد والثلاثون في المرتبة الأخيرة (قد يؤدي إلى البطالة بين صفوف الهيئات التدريسية). وبدرجة استجابة متوسطة بمتوسط (٢,٠٦) ونسبة مئوية (٦٨,٦%) والبند الثاني والثلاثون (أواجه صعوبة في تكيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي وفقاً لاحتياجاتي) جاء في المرتبة ما قبل الأخيرة، بدرجة استجابة متوسطة، بمتوسط (٢,٣١) ونسبة مئوية (٧٧%)، وجاءت درجة استجابة البنود الكلية للمحور بدرجة كبيرة ومتوسط (٢٥,٦٢) ونسبة وقدرها (٨٥,٤%).

تشير البيانات المقدمة إلى أن هناك تقييماً للتحديات المرتبطة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، يُظهر التحليل أن هناك استجابة عامة متوسطة للتحديات المذكورة، مع بعض التحديات التي تلقت استجابة أكبر، التحديات الرئيسية: البند السادس والثلاثون، الذي يتعلق باحتمالية الاختراق والنسخ الذاتي للفيروسات، حصل على أعلى تقييم بمتوسط (٢,٨٧) ونسبة (٩٥,٦%). يُظهر هذا أن المستجيبين يرون أن هذا التحدي يمثل قلقاً كبيراً. التحدي الثاني الأكثر أهمية هو ارتفاع تكلفة تنفيذ تطبيقات الذكاء الاصطناعي، مع متوسط (٢,٨١) ونسبة (٩٣,٦%).

أما التحديات الأقل أهمية من ناحية أخرى، تم تقييم التحديات المتعلقة بالبطالة بين الهيئات التدريسية وصعوبة تكييف تطبيقات الذكاء الاصطناعي بدرجة استجابة متوسطة، مع متوسطات (٢,٠٦) و (٢,٣١) على التوالي، ونسب (٦٨,٦%) و (٧٧%).

يُمكن تفسير هذه النتائج أن الأمان السيبراني والتكلفة من أهم العوائق أمام تبني تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم بحسب آراء المعلمين. في حين أن القلق من البطالة وصعوبة التكيف مع التكنولوجيا الجديدة موجود، إلا أنه لا يُنظر إليه على أنه مشكلة كبيرة مثل القضايا الأخرى. هذا يعكس ربما تقديراً للفوائد المحتملة للذكاء الاصطناعي في التعليم وثقة في القدرة على التغلب على هذه التحديات مع مرور الوقت، وأيضاً تشير النتائج السابقة إلى أن هناك بعض التحديات لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي تتعلق بقلة توافر المختصين والخبراء ببرامج الذكاء الاصطناعي وتوظيفها في العملية التعليمية نظراً لحدثة استخدامها في التعليم، وعدم وجود استراتيجيات واضحة لتطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم نظراً لعدم انتشار تطبيق هذه التقنية وعدم تعميم تطبيقها في العملية التعليمية، بالإضافة إلى أن بعض الطلاب قد يواجهون صعوبة في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه (chassignal,2018) في أن بعض الطلاب الذين يدرسون المقررات باستخدام الذكاء الاصطناعي قد يواجهون بعض المشكلات.

نتائج فرضيات البحث ومناقشتها:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمي التعليم الأساسي الحلقة الثانية (أفراد عينة البحث) تبعاً لمتغير الخبرة في التدريس.

للتحقق من صحة الفرضية؛ أُجري اختبار التباين الأحادي (أنوفا) ANOVA لتعرف ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائية في متوسط استجابات معلمي التعليم الأساسي الحلقة الثانية بحسب متغير الخبرة في التدريس. ويوضح الجدول (٧) نتائج الاختبار والدلالة الإحصائية.

جدول (٧) اختبار التباين الأحادي (أنوفا) ANOVA تبعاً لمتغير الخبرة

الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
ضعيفة	١١	٨٨,٣٦	١٩,٩٨١	٠,٠٧٨	٠,٩٢٥	غير دال إحصائياً
متوسطة	٧٣	٨٦,٥٨	٢٢,٠٨٥			
جيدة	١٠٩	٨٧,٧٢	٢٠,٦٥٩			

يُلاحظ من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين آراء معلمي التعليم الأساسي الحلقة الثانية حول فاعلية الذكاء الاصطناعي في تحسين العملية التعليمية؛ حيث جاءت قيمة $F(0,078)$ بقيمة احتمالية $(0,925)$ وهي أكبر من مستوى الدلالة $(0,05)$ أي أن الاختبار غير دال إحصائياً.

كشفت النتائج أنه لم يكن هناك فرق كبير بين القيم المتوسطة لاستجابات المعلمين حول فاعلية الذكاء الاصطناعي في التعليم بناءً على خبراتهم في التدريس. وذلك لأن قيمة $F(0,078)$ تم الحصول عليها هي $(0,078)$ وقيمة الاحتمال هي $(0,925)$ ، وهي أعلى بكثير من مستوى الدلالة الإحصائية المعتادة $(0,05)$. وبعبارة أخرى، لا يمكن رفض الفرضية الصفرية المتمثلة في عدم وجود فرق معنوي ويمكن استنتاج أن خبرة المعلمين في التدريس لا تؤثر بشكل كبير على آرائهم في استخدام الذكاء الاصطناعي في تحسين عملية التدريس، هذا يعني أن المعلمين لديهم تصورات متشابهة حول هذا الموضوع، بغض النظر عن مستوى خبرتهم، وهو ما يمكن تفسيره بالتجانس في التدريب والتطوير المهني، قد يكون المعلمون قد تلقوا تدريباً متشابهاً حول كيفية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم وهذا يؤدي إلى توحيد وجهات نظرهم بغض النظر عن الخبرة.

وممكن أن يفسر أيضاً أنه من المرجح أن يكون المعلمون الجدد والمعلمون ذوو الخبرة قد تعرضوا لتطبيقات الذكاء الاصطناعي على حد سواء، مما يؤدي إلى آراء متشابهة، ومن المرجح أن يكون لدى المعلمين توقعات متشابهة حول الفوائد المحتملة للذكاء الاصطناعي في التعليم، وهو ما ينعكس في استجابات متشابهة، ويمكن أن يكون لثقافة التدريس داخل المؤسسة أو البيئة التعليمية تأثير كبير على آراء المعلمين، وإذا كانت هذه الثقافة تدعم استخدام الذكاء الاصطناعي بشكل إيجابي، فقد يكون ذلك سبباً للاتفاق، وقد يكون للعوامل الخارجية مثل السياسة التعليمية والموارد المتاحة والدعم الإداري تأثير مماثل على جميع المعلمين، مما يؤدي إلى اتفاق الآراء.

لذلك تشير النتائج إلى أن الخبرة في التدريس ليست عاملاً مؤثراً في تشكيل آراء المعلمين حول فاعلية استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمي التعليم الأساسي الحلقة الثانية (أفراد عينة البحث) تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.

جدول (٨): نتائج الفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث باستخدام اختبار (Independent sample t-test) وفقاً لمتغير الدورات التدريبية

الدورة التدريبية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
خضع	٧٤	٨٦,٧٠	٢٣,٣١٦	١٩١	٠,٧٥٨	غير دال
لم يخضع	١١٩	٨٧,٧١	١٩,٦٤٥			

يلاحظ من الجدول السابق بأن القيمة الاحتمالية بلغت $(0,758)$ وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي لها $(0,05)$ ، وهذا يشير إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث يعزى لمتغير الدورات التدريبية، تشير النتيجة التي تم

الحصول عليها من اختبار العينة المستقلة (test-t)) إلى أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي التعليم الأساسي الحلقة الثانية الذين خضعوا للدورات التدريبية وأولئك الذين لم يخضعوا لها، وبالتالي، لا يمكن القول بأن الدورات التدريبية كان لها تأثير معتبر على درجات المعلمين في عينة البحث، وبمعنى آخر، يمكن القول بأن الدورات التدريبية لم تؤثر بشكل ملحوظ على أداء المعلمين في هذه الدراسة، ولا يمكن استنتاج أن هناك فائدة مباشرة من الدورات التدريبية على متوسط درجات المعلمين، ويمكن أن يعزى إلى عدة عوامل، قد لا تكون الدورات التدريبية قد ركزت بشكل كافٍ على الجوانب العملية لتطبيق الذكاء الاصطناعي في البيئة التعليمية، مما يجعل المعلمين يشعرون بأنهم لم يحصلوا على الخبرة الكافية لتقييم فائدته، وقد يكون هناك نقص في الوعي بالإمكانيات الكاملة للذكاء الاصطناعي وكيف يمكن أن يعزز التعليم. إذا لم يتم توضيح هذه الإمكانيات بشكل جيد خلال الدورات التدريبية، فقد لا يدرك المعلمون القيمة الحقيقية لاستخدام هذه التكنولوجيا، وأيضاً من الممكن أن يكون هناك مقاومة طبيعية للتغيير من قبل بعض المعلمين، خاصة إذا كانوا يشعرون بالراحة مع الأساليب التقليدية ويرون أن الذكاء الاصطناعي قد يشكل تهديداً لأساليبهم الحالية أو لأمنهم الوظيفي.

وقد يعزى السبب إلى عدة عوامل أخرى مثل نقص الموارد أو البنية التحتية التكنولوجية في المؤسسات التعليمية التي تحد من القدرة على تطبيق الذكاء الاصطناعي بشكل فعال، مما يؤدي إلى تقليل الحماس لاستخدامه.

لذلك، من المهم أن تكون الدورات التدريبية شاملة وتركز على الجوانب العملية للتكنولوجيا، وأن تعزز الوعي بالفوائد المحتملة للذكاء الاصطناعي في التعليم، وأن تعالج المخاوف والتحديات التي قد يواجهها المعلمون، كما يجب توفير الدعم الكافي والموارد اللازمة لتشجيع المعلمين على استكشاف وتبني هذه التكنولوجيا الجديدة.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمي التعليم الأساسي الحلقة الثانية (أفراد عينة البحث) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة الفرضية؛ أُجري اختبار التباين الأحادي (أنوفا) ANOVA لتعرف ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائية في متوسط استجابات معلمي التعليم الأساسي الحلقة الثانية بحسب متغير المؤهل العلمي. ويوضح الجدول (٩) نتائج الاختبار والدلالة الإحصائية.

جدول (٩) اختبار التباين الأحادي (أنوفا) ANOVA تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
إجازة	١٥٣	٨٦,٦٧	٢٢,٢٦٤	٠,٥٤٤	٠,٥٨١	غير دال إحصائياً
دبلوم تأهيل	٢٨	٨٨,٤٣	١٦,٨٦٩			
دراسات عليا	١٢	٩٣,٠٠	١٢,٦٤٢			

يُلاحظ من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين آراء معلمي التعليم الأساسي الحلقة الثانية حول فاعلية الذكاء الاصطناعي في تحسين العملية التعليمية؛ حيث

جاءت قيمة ف (٠,٥٤٤) بقيمة احتمالية (٠,٥٨١) وهي أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) أي أن الاختبار غير دال إحصائياً، يمكن تفسيره علمياً بتجانس الخبرات التدريسية، وقد يكون المعلمون قد شاركوا في خبرات وتدريبات متشابهة تتعلق بالذكاء الاصطناعي في التعليم بغض النظر عن مؤهلهم العلمي هناك من المحتمل أيضاً أنه بسبب الأولويات التعليمية المشتركة، يتفق المعلمون، بغض النظر عن مؤهلاتهم، على أهمية تحسين العملية التعليمية ويرون الذكاء الاصطناعي كأداة تكميلية وليس كعامل رئيسي يتأثر بمؤهلاتهم التعليمية.

قد تعني التصورات المتشابهة للذكاء الاصطناعي أيضاً أن المعلمين لديهم تصورات متشابهة لما يمكن أن يقدمه الذكاء الاصطناعي في التعليم، مما يؤدي إلى استجابات متشابهة، ويمكن أن يتعلق بالحاجة إلى التطوير المهني المستمر، قد ينظر المعلمون إلى التطوير المهني المستمر والتعلم المستمر على أنهما أهم عناصر فعالية الذكاء الاصطناعي في التعليم، وقد يكون لدى المعلمين، بغض النظر عن مستواهم التعليمي، تصورات مسبقة حول الذكاء الاصطناعي تؤثر على أحكامهم، وقد يكون لديهم أيضاً مخاوف بشأن التغيير، ومن الممكن أنهم يشعرون بالقلق بشأن التغييرات التي سيحدثها تطبيق الذكاء الاصطناعي، وقد يكون هذا القلق غير مرتبط بالمؤهلات التعليمية وكذلك بالأولويات التعليمية: قد يعتقد المعلمون أن التفاعل البشري والتعليم التقليدي يجب أن يكون له الأولوية على استخدام الذكاء الاصطناعي.

وممكن إن يُعزى السبب إلى التوافق الثقافي والمهني، قد يتشارك المعلمون، بغض النظر عن مؤهلاتهم، ثقافة مهنية مشتركة تجاه التعليم والتكنولوجيا، ويمكن أن تؤدي معايير التدريس والمناهج الدراسية المتشابهة في التعليم الأساسي إلى خبرات مشتركة بين المعلمين ووجهة نظر مشتركة حول استخدام الذكاء الاصطناعي، كما يخشى المعلمون أيضاً من أن يؤدي استخدام الذكاء الاصطناعي إلى استبدال العنصر البشري في التعليم، وقد يكون هذا الخوف مشتركاً بين جميع المعلمين، وقد تؤثر الخبرة الشخصية على وجهات نظرهم، بغض النظر عن مؤهلاتهم التعليمية. فمن الممكن أن يكون لديهم خبرة شخصية في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ولكن قد لا تكون هذه الخبرة إيجابية، وتكون هذه الخبرات مشتركة وتؤثر على مواقفهم تجاه استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

أخيراً، من الناحية الإحصائية، يشير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية إلى أن البيانات التي تم جمعها لا توفر أدلة كافية لإثبات أن مؤهلات المعلمين العلمية لها تأثير كبير على مواقفهم تجاه استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

الاستنتاجات:

- أظهرت النتائج أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم تحظى بأهمية كبيرة، حيث حصلت معظم البنود على تقييمات عالية.
- حصلت أربعة بنود فقط على تقييمات متوسطة تتعلق بالتغلب على نقص المعلمين، زيادة دافعية الطلاب، تعلم المهارات الأساسية، وتوفير نمط تعليمي مخصص.
- هناك استخدام متوسط لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم بشكل عام، مع تباين في درجات الاستجابة بين البنود المختلفة.

- حصلت النظم الخبيرة وتطبيقات صياغة أهداف الدرس على تقدير عالٍ، بينما تطبيقات الواقع المعزز والروبوتات التعليمية حصلت على تقدير أقل.
- هناك استجابة كبيرة للتحديات المتعلقة بالأمان السيرياني والتكلفة في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.
- التحديات المتعلقة بالبطالة وصعوبة التكييف مع التكنولوجيا الجديدة حصلت على استجابة متوسطة.
- هناك حاجة لزيادة الوعي وتوفير الموارد والتدريب لتحسين استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين آراء معلمي التعليم الأساسي حول فاعلية الذكاء الاصطناعي في التعليم بناءً على خبراتهم.
- تشير النتائج إلى تجانس في التصورات حول الذكاء الاصطناعي بين المعلمين، بغض النظر عن خبرتهم.
- لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات المعلمين الذين خضعوا للدورات التدريبية وأولئك الذين لم يخضعوا لها فيما يتعلق بفاعلية الذكاء الاصطناعي في التعليم.
- تشير النتائج إلى أن الدورات التدريبية لم تؤثر بشكل ملحوظ على أداء المعلمين في الدراسة.
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين آراء المعلمين حول فاعلية الذكاء الاصطناعي في التعليم بناءً على مؤهلاتهم العلمية.

التوصيات:

- تطوير المحتوى: تطوير محتوى تعليمي مدعوم بالذكاء الاصطناعي يراعي الفروق الفردية ويزيد من دافعية الطلاب.
- التركيز على المهارات: إعطاء الأولوية لتطوير برامج تعليمية تركز على تعلم المهارات الأساسية والتفكير الاستدلالي.
- دعم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة: توفير برامج مخصصة تلبي احتياجات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- التقييم والتغذية الراجعة: استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتوفير تقييمات دورية وتغذية راجعة فورية للطلاب والمعلمين.
- توفير الموارد: ضمان توفير الموارد اللازمة لتطبيق هذه التقنيات بفعالية.
- تخصيص التعليم: استخدام النظم الخبيرة وأدوات الذكاء الاصطناعي الأخرى لتخصيص التعليم وفقًا لاحتياجات الطلاب الفردية.
- تحسين جودة التعليم: الاستفادة من القبول العالي للنظم الخبيرة في تحسين جودة التعليم وتصميم الأسئلة بمستويات صعوبة متفاوتة.

- إعداد دورات تدريبية تركز بشكل أكبر على الجوانب العملية لتطبيق الذكاء الاصطناعي في البيئة التعليمية.
- توفير الموارد اللازمة والبنية التحتية التكنولوجية لتطبيق الذكاء الاصطناعي بشكل فعال.
- التأكيد على تطوير المناهج وتحديث الأساليب التعليمية ورفع كفاءة الكوادر التعليمية بما يتناسب مع تطور التعليم في بلدنا اسوة بالدول المتقدمة من خلال اساليب الذكاء الاصطناعي.
- دعم الباحثين لتعزيز ونقل التجارب العالمية وتطويرها في مجال الذكاء الاصطناعي وهذا ما يقع على عاتق جامعتنا الام باعتبارها رائدة في مجال التحديث والتطوير.

المراجع

- ❖ أبو المجيد، إسماء. (٢٠٢٣). الذكاء الاصطناعي في التعليم. edu. academia.
- ❖ أديب، حنين إيهاب (٢٠٢١). "برنامج قائم على التعميم الإلكتروني في تدريس مقرر مناهج التربية الفنية لتنمية دافعية العلم الذاتي لدى طلاب كمية التربية الفنية، المجلة العلمية لجمعية امسيا التربية عن طريق الفن، ع ٢٦، كمية التربية الفنية، جامعة حلوان، ص ٩٥٨.
- ❖ بدوي، محمد عبد الهادي. (٢٠٢٢). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم: التحديات والأفاق المستقبلية. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الثاني عشر- (محلياً) العاشر(دولياً) للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي تكنولوجيا التعليم والثورة الصناعية في مصر، خلال الفترة ٢٤ - ٢٥ يوليو ٢٠٢٢.
- ❖ تروه، مريم. (٢٠٢١). تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتسريع في عمليّة رقمنة التعليم. مجلة الجامعة العراقية.
- ❖ زروقي، رياض (٢٠٢٠). دور الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم العالي، المجلد (٢) المجلة العربية للتربية النوعية، مصر.
- ❖ زيدان، إسماء (٢٠١٤). الذكاء الاصطناعي.
- ❖ الصبيحي، صباح عبد (٢٠٢٠): واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران في تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٤٤) جزء (٤) القاهرة.
- ❖ عبد الحميد، محمد فتحي (٢٠٢٣). "استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في ابتكار تصميمات طباعة لإثراء القيمة الجمالية للتصميم الملبس، مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، ع ٤٥، جامعة المنيا، ص ٢٣٣١
- ❖ العتل، محمد حمد (٢٠٢١): دور الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية في الكويت، مجلة دراسات وبحوث تربوية، المجلد (١)، العدد (١)، الكويت.
- ❖ العسيري، علي (٢٠١٩). خمسة عوائق أمام تبني المؤسسات الحكومية للذكاء الاصطناعي. مجلة الحكومة الرقمية، <https://p/sa.digitalgov/?p=٢٦٥٣>
- ❖ العليان، فاطمة (٢٠٢٤): واقع توظيف الذكاء الاصطناعي في تدريس تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في دمشق من وجهة نظر المعلمين، مجلة جامعة دمشق، المجلد (٤٠)، العدد (١)، دمشق.
- ❖ فتحي، معوض إبراهيم (٢٠١٠). بناء النظم الخبرة وتطبيقاتها في الحرائق، الندوة العلمية حول النظم الخبرة في مكافحة الحرائق في المنشآت المدنية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

- ❖ الفراني، لينا؛ سمر، الحجيلي (٢٠٢٠). العوامل المؤثر على قبول المعلم لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم في ضوء النظرية الموحد لقبول واستخدام التكنولوجيا UTAUT. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ١٤، ٢١٥، ١٥٢.
- ❖ قمورة، سامية شهري وكروش، حيزية (٢٠١٨). الذكاء الاصطناعي بين الواقع والمأمول: دراسة تقنية وميدانية، الملتقى الدولي "الذكاء الاصطناعي: تحد جديد للقانون؟" الجزائر، ٢٦ نوفمبر.
- ❖ الياجزي، فاتن (٢٠١٩). استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، ١١٣، ٢٥٧ - ١٨٢.
- ❖ Shukhman, A.E., Bolodurina, I.P., Polezhaev, P.N., Ushakov, Y.A., & Legashev, L.V).2018.(Adaptive technology to support talented secondary school students with the educational IT infrastructure. Global Engineering Education Conference .IEEE : EDUCON.
- ❖ Chassignol, M., et al)2018.(Artificial Intelligence trends in education :a narrative overview .Procedia Computer Science,)136(,16–24.

الملاحق: استبانة آراء المعلمين

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المعلم ١٤ المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد: فإن الباحثان يقومان بإجراء دراسة بعنوان "فاعلية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين"

ولما تعهد الباحثان فيكم من خبرة ودراية في الميدان التعليمي، آمل تعاونكم في الإجابة عن جميع فقرات الاستبانة مؤكداً على أن تحظى استجاباتكم بالاهتمام وتستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، علماً بأن الاستبانة التي نضعها بين أيديكم تتكون من جزأين:

الأول: يشتمل على المعلومات العامة.

والثاني: يشتمل على فقرات الاستبانة وعددها ست وثلاثون فقرة مصنفة تحت ثلاث مجالات، هي على الترتيب: أهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.

يرجى قراءة كل فقرة وإعطاء الحكم الموضوعي بوضع إشارة (x) في المكان المناسب حيث ستجد أمام كل فقرة سلباً يتكون من خمس درجات.

الجزء الأول : المعلومات العامة :

يرجى وضع إشارة (x) داخل المربع بما يتناسب والحالة التي تنطبق عليك:

.الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

.سنوات الخبرة في التعليم:

٥ سنوات فما دون ☐ ٦-١٠ سنوات ☐ ١١- فما فوق ☐

.المؤهل العلمي:

معهد /إجازة جامعية ☐ دبلوم تأهيل تربوي ☐ ماجستير أو دكتوراه ☐

الجزء الثاني:

استبانة الدراسة وهي مجموعة من العبارات التي تصف مجالات دور استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين العملية التعليمية، يرجى التعبير عن مدى فاعليتها من وجهة نظرك بوضع إشارة (x) في المكان المناسب

الرقم	المجال الأول: أهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية	درجة الاستجابة				
		كبيرة جداً (٥)	كبيرة (٤)	متوسطة (٣)	قليلة (٢)	قليلة جداً (١)
١.	تراعي الفروق الفردية					
٢.	تقدم تغذية راجعة للطلبة والأساتذة					
٣.	توفّر مرونة في عرض المادة					
٤.	تقلل من التوتر الناتج عن المحاولة والخطأ في التعلم					
٥.	تقلل من الاعتماد على الكتب الورقية					
٦.	تلبّي احتياجات الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة					
٧.	تساعد الطلبة على اتخاذ القرارات التعليمية المناسبة					
٨.	تسهم في التغلب على مشكلة نقص أعداد المعلمين					
٩.	تعمل على زيادة دافعية الطلاب على المشاركة في عملية التعلم					
١٠.	يمكن من خلال إجابات الطلبة تحديد أجزاء المنهج التي يواجهون صعوبة فيها					
١١.	تساعد البرامج التي تدعمها تقنية الذكاء الاصطناعي على تعلم الطلبة المهارات الأساسية					
١٢.	توفر نمط تعليم لكل طالب وفقاً لميوله واحتياجاته					
الرقم	المجال الثاني: واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم	درجة الاستجابة				
		كبيرة جداً (٥)	كبيرة (٤)	متوسطة (٣)	قليلة (٢)	قليلة جداً (١)
١٣-	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في صياغة أهداف الدرس					
١٤-	أستخدم الروبوت التعليمي كوسيلة تعليمية في شرح المقرر					
١٥-	أستخدم تطبيقات الواقع المعزز في شرح دروس المقرر.					
١٦-	أستخدم الألعاب التعليمية الذكية في التشويق أثناء شرح الدرس					
١٧-	أوظف تقنيات الذكاء الاصطناعي أثناء التهيئة للدرس.					
١٨-	أستخدم البرامج الذكية في تصميم مناهج رقمية ودمجها مع وسائط الصوت الصورة					

١٩-	استخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة					
٢٠-	استخدم برامج النظم الخبيرة في إعداد أسئلة المقرر بدرجات مختلفة الصعوبة حسب قدرات الطلاب					
٢١-	استخدم البرامج الذكية في إعداد الاختبارات المتعددة المستوى.					
٢٢-	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تقديم التغذية الراجعة للطلاب					
٢٣-	أوظف الذكاء الاصطناعي في تحليل إجابات الطلاب					
٢٤-	أدمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في أتمتة الدرجات وتقييم الطلاب					
٢٥-	أستخدم تطبيقات التقييم الذكي في تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلاب في المقرر					
٢٦-	أستخدم أنظمة التعلم الذكية في شرح موضوعات المقرر.					
الرقم	المجال الثالث: التحديات التي تواجه استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم	درجة الاستجابة				
		كبيرة جداً (٥)	كبيرة (٤)	متوسطة (٣)	قليلة (٢)	قليلة جداً (١)
٢٧-	صعوبة التغلب على المشكلات التقنية أثناء استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي					
٢٨-	ارتفاع تكلفة تنفيذ تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم					
٢٩-	صعوبة تعلم استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتعامل معها					
٣٠-	قلة توفر الخبراء بتقنية الذكاء الاصطناعي					
٣١-	قد يؤدي إلى البطالة بين صفوف الهيئات التدريسية					
٣٢-	أواجه صعوبة في تكييف تطبيقات الذكاء الاصطناعي وفقاً لاحتياجاتي					
٣٣-	أواجه صعوبة في أمان وخصوصية البيانات عند استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي					
٣٤-	عدم وجود استراتيجية واضحة لتطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم					
٣٥-	صعوبة الحصول على الدعم الفني في أثناء استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي					
٣٦-	احتمالية الاختراق والنسخ الذاتي للفيروسات التي قد تغزو الروبوتات					

The effectiveness of artificial intelligence in improving the educational process from the point of view of teachers

Abstract

The current research aims to identify the effectiveness of artificial intelligence applications in the educational process from the perspective of teachers of the basic education stage, the second cycle, and the research tool consisted of a questionnaire consisting of 36 (statements divided into 3 axes :The first axis was the importance of using AI applications in education from the teachers' point of view with 12 (items, the second axis was the reality of using AI applications in education from the teachers' point of view with 14 (items, and the third axis was the challenges facing the use of AI applications in education from the teachers' point of view with 10 (items .The results of the questionnaire were distributed to teachers 193 teachers (at the basic education stage, the second cycle, and the results related to the questionnaire showed that the importance of using AI applications in education from the teachers' point of view is great with an arithmetic mean 30.60 (and a standard deviation 6.004 .(The reality of using AI applications from the teachers' point of view was average with an arithmetic mean 31.10 (and standard deviation 9.152(, and the challenges facing the use of AI applications in education from the teachers' point of view were significant with an arithmetic mean 25.62 (and standard deviation 6.312 .(The results also showed that there were no statistically significant differences in the effectiveness of AI applications in the educational process from the point of view of teachers in the basic education stage, the second cycle, depending on the variables)training course/educational qualification/years of experience .(Based on this, the research recommended a set of recommendations, the most important of which are; preparing training courses for teachers of the basic education stage, the second cycle, on the use of artificial intelligence applications techniques, and how to employ them in education

Keywords :*Artificial Intelligence Applications, Basic Education Teachers, Second Episode*

الأساليب التعليمية المتبعة لدى معلمو التعليم الأساس لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في إدارة زاخو المستقلة

جيهان حسين عمر*

قسم التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة زاخو، إقليم كوردستان- العراق

بيوارطه شكري

قسم التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة زاخو، إقليم كوردستان- العراق

الملخص

هدف البحث إلى تعرف على الأساليب التعليمية المتبعة لدى معلمو التعليم الأساس لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في إدارة زاخو المستقلة والمتعلقة بمرحلة التخطيط والتنفيذ والتقييم، واتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، مستخدمين الاستبانة كأداة للبحث، وطبقت على عينة مكونة من (٢٤٦) معلم ومعلمة وبنسبة (١٠%) من المجتمع الأصلي للبحث. توصل البحث إلى نتائج عدة من أهمها:

إن معظم المعلمون والمعلمات يخططون بدرجة متوسطة لأساليب مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين معهم، وينفذونها بدرجة قليلاً، ويقومونها بدرجة قليلاً جداً.

وجدت فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات المعلمين حول الأساليب التي يتبعونها في مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين معهم، وفقاً لمتغيرات البحث: المؤهل العلمي ولصالح (الدراسات العليا)، ومتغير سنوات الخبرة ولصالح (أكثر من ١٠ سنوات)، في حين لم توجد فروق دالة وفقاً لمتغير الجنس، وقام الباحثان بتوجيه بعض توصيات للجهات المعنية ومقترحات للبحوث مستقبلاً.

الكلمات المفتاحية: الأساليب التعليمية، الفروق الفردية، التلاميذ العاديين، تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

١. المقدمة

تنوع أشكال التعليم والتعلم التي تعتمد عليها مؤسسات التربية والتعليم في أنظمتها ومؤسساتها التربوية، ومنها أسلوب دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة مع المتعلمين العاديين في نفس المدرسة والصف التعليمي، وانطلاقاً من أهمية هذا الأسلوب بالنسبة للمتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم تربية سليمة، وما يحقق لهم من الانخراط والتفاعل الإيجابي مع أقرانهم العاديين، وعدم إحساسهم بالنقص الموجود لديهم، والأثر

* jehan.omar@uoz.edu.krd

السلبى التي قد تتركها الإعاقة على نموهم الشخصي- بجوانبها المختلفة، وتربيتهم وتعليمهم بشكل صحيح.

حيث تختلف وتتعدد الفروق الفردية بين المتعلمين في مستوى قدراتهم المهارية والأدائية وإمكانياتهم العقلية، سواء بين المتعلمين العاديين أنفسهم أو بين المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة أنفسهم، مما يفرض على المعلم أدواراً جديدة، وضرورة امتلاك الكفايات والمهارات التي تمكنه من مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من حيث التخطيط للأنشطة التعليمية والمحتوى التعليمي واختياره الأساليب التعليمية المناسبة، وكيفية تنفيذها، إضافةً إلى تطبيق أفضل الأساليب التقويمية التي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، حيث يؤكد (صدقة، ٢٠١٢: ٦) على "أن إدراك المعلم للفروق الفردية بين المتعلمين له أهمية قصوى في تحديد علاقته بكل متعلم، وكيفية التعامل الأنسب معه، وتقبله بما هو عليه بالأسلوب الأمثل الذي يتناسب وطبيعة شخصية هذا المتعلم سواء كان عادياً أم كان معاقاً".

كما تؤكد نتائج دراسة (عبد القادر، ٢٠١٢ و بركات، ٢٠٠٦) على أهمية الأساليب التي يتبعها المعلم ويتبناها مع المتعلمين في تقليص الفروق الفردية بينهم، لذلك جاء البحث الحالي لتسليط الضوء على أهم الأساليب التعليمية التي يتبعها معلمو التعليم الأساس في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين معهم، في أثناء ممارستهم التعليمية من حيث التخطيط والتنفيذ والتقويم وذلك من خلال تحليل آراء عينة من المعلمين الذين يقومون بالتعليم في مدارس دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين في مدينة زاخو.

٢. مشكلة البحث

ان الاعاقة لم تكن عقبة في جسم من يعاني منها بقدر ماهي عقبة تقوم في نفس من ينكر على هذه الفئة امكانية اعادة تكييفها وتهيئتها واعادتها الى جسم المجتمع، وبذلك فان طبيعة التعامل مع الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة يجب الا تكون وفق المفهوم العلاجي، والذي يقضي بمواجهة اسباب الاعاقة فقط. بل لا بد من ضرورة التعامل مع الحاجات التربوية والتعليمية لهذه الفئة من الناس. وبذلك فان ما يحتاجه الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة سواء اكانت الاعاقة بصرية ام سمعية او حركية. ليس فقط المساعدة على التغلب على صعوبات الحياة بحيث يوفر له المأكل والمشرب ومكان للنوم. انما يحتاج الى المساعدة على اعتناق كامل قدراته وامكانياته لتظهر الى الوجود حتى يستطيع توظيف هذه القدرات والمهارات في الاتجاه الذي يناسبها فهناك الكثير من ذوي الاحتياجات الخاصة ابدعوا في مجالات عملهم. وهذا الامر لا يتحقق بوضعهم في مراكز خاصة وعزلهم عن المجتمع. لان ذلك يعمل على تعميق وتعقيد المشكلة فتبقى اتجاهات المجتمع سلبية نحو هذا الطفل من حيث انه عالة على المجتمع لا يستطيع ان يقدم اية خدمة له. وكذلك الامر تبقى اتجاهات سلبية نحو المجتمع الذي اهمله وعزله عن باقي اعضائه. (حبيب، ٢٠٠٥: ٤-٥)

يعد وجود فئات متنوعة من المتعلمين ذوي الخصائص والقدرات (العقلية والمهارية والوجدانية) المختلفة، في صف تعليمي واحد ومدمج، من المهمات الصعبة التي قد تواجه معلمي التعليم الأساس، ولا سيما الصفوف التعليمية التي تتضمن متعلمين معاقين مدمجين مع

المتعلمين العاديين، وما ينجم عن ذلك من صعوبات في العمل التعليمي، والفروق الفردية التي قد تظهر بينهم في مستوى قدراتهم ومهاراتهم وخبراتهم، ما يفرض على المعلم كفايات عالية ومهارات دقيقة في مراعاة الفروق الفردية التي قد تظهر بين المتعلمين العاديين وذوي الحاجات الخاصة المدمجين معهم، وذلك بالتخطيط لأنسب الأساليب التربوية وتنفيذها في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وتقويمها. إلا إن الرجوع إلى الواقع ومن خلال الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثان من خلال مقابلة عدد معلمي التعليم الأساس في مدارس زاخو بلغ عددهم (٢٥) معلم ومعلمة، أظهر عزوف الكثير من المعلمين من التعليم في الصفوف التعليمية المدمجة، ووجود اتجاهات سلبية لديهم حول وجود متعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة مع متعلمين عاديين، ونقص في الكفايات التي تمكنهم من مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وضعف في تشخيص هذه الفروق وتقويمها، وهذا ما تؤكده نتائج بعض الدراسات أيضاً (صدقة، ٢٠١٢، وعبد القادر، ٢٠١٢: ٢٠١٢) ما يخلق هوة ومشكلة في مستوى تعلم كل من المتعلمين العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، لذلك حاول الباحثان إيجاد حلول لهذه المشكلة من خلال الإجابة على السؤال الآتي: ما هي الأساليب التعليمية المتبعة لدى معلمو التعليم الأساس لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في إدارة زاخو المستقلة؟

٣. أهمية البحث: تنبع أهمية البحث من النقاط الآتية:

- ٣-١- أهمية موضوع الفروق الفردية لدى المتعلمين سواء كانوا من ذوي الاحتياجات الخاصة أم كانوا عاديين وكيفية التعامل معها بأساليب تعليمية وتربوية مناسبة من قبل المعلمين.
- ٣-٢- دراسة دور المعلمين في مراعاة الفروق الفردية من خلال اتباع الأساليب التربوية التعليمية المناسبة لكل من الفروق الفردية لدى المتعلمين العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.
- ٣-٣- قد يستفيد من نتائج البحث معظم معلمي مرحلة التعليم الأساس حول الأساليب التي قد يتبعوها في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين سواء كانوا يمارسون التعليم في مدارس الدمج أو في المدارس العادية.
- ٣-٤- تقديم بعض المقترحات التي قد تساهم في تحديد أهم الأساليب التربوية المناسبة التي يمكن للمعلم أن يتبعها ويتبنّاها في عمليات التخطيط للدروس التعليمية وتنفيذها وتقويمها بما تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
- ٣-٥- قد يستفيد من نتائج البحث المشرفين التربويين والإداريين ما قد يساعدهم في عملهم تطوير أساليب التعليم والتعلم في مدارس الدمج، وتوجيه المعلمين الى ضرورة اتباع أساليب مناسبة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في أثناء ممارستهم التعليمية.

٤. أهداف البحث: يهدف البحث الحالي الى :

٤-١ - التعرف على الأساليب التعليمية التي يتبعها معلمو التعليم الأساس لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في مدارس زاخو والمتعلقة بمرحلة التخطيط.

٤-٢ - التعرف على الأساليب التعليمية التي يتبعها معلمو التعليم الأساس لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في مدارس زاخو والمتعلقة بمرحلة التنفيذ.

٤-٣ - التعرف على الأساليب التعليمية التي يتبعها معلمو التعليم الأساس لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في مدارس زاخو والمتعلقة بمرحلة التقويم.

٤-٤ - التعرف على الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات درجات إجابات المعلمين حول الأساليب التعليمية التي يتبعونها لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في مدارس زاخو وفقاً لمتغيرات البحث (الجنس- المؤهل العلمي- سنوات الخبرة).

٥- حدود البحث: كالآتي:

- ٥-١ - الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠
- ٥-٢ - الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في مدارس التعليم الأساس إدارة زاخو المستقلة.
- ٥-٣ - الحدود العلمية: شملت الحدود العلمية آراء المعلمين الذين يقومون بالتعليم في المدارس المستهدفة في إدارة زاخو المستقلة.

٦- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

Individual differences: تعرف الفروق الفردية بأنها:

"مدى الاختلاف أو التباين بين الأفراد المتعلمين في السمات المختلفة سواء أكانت عقلية أو جسمية أو انفعالية أو شخصية" (المسعودي، ٢٠١٥: ١٤٢).

كما وتعرف بأنها " تلك الاختلافات والفروق التي لاحظها المعلم بين المتعلمين في الحصص التعليمية، والتي تشمل جوانب عدة من أهمها: الفروق بين الجنسين، والميول والرغبات والخصائص الشخصية والقدرات المختلفة" (عبدالقادر، ٢٠١٢: ١٠).

أساليب التعامل مع الفروق الفردية:

تعرف بأنها "مختلف الإجراءات التي يتناول بها المعلم عمليات التعليم أثناء التطبيق الميداني في الحصص التعليمية، والتي تشمل الافعال والسلوكات والإشارات وأنماط التعامل الهادفة لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ" (عبدالقادر، ٢٠١٢: ٨).

ويعرف الباحثان أساليب التعامل مع الفروق الفردية إجرائياً:

بأنها مجموعة الأفكار والإجراءات والخطط والاستراتيجيات التعليمية التي يخطط لها معلمو التعليم الأساس في مدارس الدمج بمدينة زاخو، وينفذونها في أثناء ممارساتهم التعليمية بهدف مراعاة الفروق الفردية القائمة بين المتعلمين العاديين وذوي الحاجات الخاصة المدمجين مهم في مختلف جوانب شخصيتهم، وتقاس هذه الأساليب بالدرجة التي يحصل عليها المعلمون على بنود أداة البحث الحالي (الاستبانة).

ويعرف الباحثان معلمو التعليم الأساس في مدارس زاخو:

هم المعلمون القائمون على رأس عملهم للعام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢، والموكلون من قبل وزارة التربية في كردستان العراق بالتعليم في مرحلة التعليم الأساس وتعليم مواد مختلفة في مدارس دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع المتعلمين العاديين، وتتراوح مؤهلاتهم العلمية بين (معهد فما دون، إجازة جامعية ودراسات عليا) وسنوات خبرة تتراوح بين (أقل من ٥ سنوات وأكثر من ١٠ سنوات).

الإطار النظري للبحث:

١. ماهية الفروق الفردية Individual Differences:

تناول العديد من الباحثين والتربويين مفهوم الفروق الفردية بين المتعلمين سواء كان بين المتعلمين الاسوياء العاديين أنفسهم، أو بينهم وبين المتعلمين المعاقين المدمجين بينهم، ونذكر من هذه التعريفات التي حاولت تحديد ماهية الفروق الفردية وفق ما يلي:

تتعرف الفروق الفردية بأنها " تلك الخصائص والصفات الجسمية والنفسية والعقلية التي تميز الشخص عن غيره من الأفراد (الفروق بين الأفراد). بالإضافة إلى الفروق في الخصائص التي يمتلكها الفرد من حيث القوة والضعف (الفروق داخل الفرد نفسه) " (Elias, ١٩٢٠: ١٩).

وبما أن الفروق الفردية بين الافراد في الخصائص الجسمية والعقلية المختلفة هي فروق في الدرجة، فإن مفهوم الفروق الفردية هو " مفهوم كمي وليس مفهوم نوعي، يشير الى الاختلاف في درجة الصفة الجسمية او النفسية او العقلية لدى الأفراد، معبر عنها بمدى الانحراف عن الوسط لهذه الصفات بين الأفراد " (الخالدي، ٢٠٠٣: ٩٨).

ويرى منسي- ٢٠٠٥ ان الفروق الفردية ظاهرة عامة في مختلف مظاهر الشخصية، ومفهوم الشخصية يعتمد على مسلمة أن كل إنسان متميز بذاته وهو لا يمكن ان يكون كذلك إلا إذا اختلف عن الآخرين (منسي، ٢٠٠٥: ١٣٧).

يمكن القول إن ماهية الفروق الفردية تتحدد بالخصائص والصفات (العقلية والنفسية والجسدية) التي قد يمتلكها الفرد المتعلم، أو جماعة معينة، والتي تميزها عن غيرها من الأفراد والجماعات الأخرى.

٢. أهمية دراسة الفروق الفردية:

إن لدراسة الفروق الفردية أهمية كبيرة في مجالات الحياة المختلفة، التربوية والاجتماعية والمهنية، فدراسة الفروق الفردية تساعد على التعرف على أسبابها وعلى العوامل المؤثرة فيها، ومن أجل فهمها وتوظيفها، إذ يمكن تلخيص هذه الأهمية في النقاط التالية:

١-٢- تساعد دراسة الفروق الفردية على التعرف على الاستعدادات الكامنة لدى الأفراد، والصفات الخاصة ومن ثم التركيز عليها عند تصميم البرامج الخاصة.

٢-٢- إن دراسة الفروق الفردية بين التلاميذ في المدارس تساعد المعلم والقائمين على عملية التعليم على تكييف المناهج وطرق وأهداف وأساليب التدريس وطرق التدريب، كما تراعي استعداداتهم وقدراتهم وحاجاتهم الأساسية في كل مرحلة من مراحل التعلم.

٢-٣- تساعد على فهم وإبراز ما لدى التلاميذ من قدرات واستعدادات وميول دراسية أو مهنية، مما يساعد على توجيههم الوجهة المهنية أو العملية .

٢-٤- تؤدي دراسة الفروق الفردية إلى التعرف على طبيعة الأنماط السلوكية ومسبباتها وعلى السمات الشخصية التي يتميز بها الفرد.

٢-٥- التعرف على الأداء أو السلوك المتوقع للفرد في المواقف المختلفة، مما يمكن من الحكم المسبق على إمكانية نجاح الفرد وفشله في موقف ما.

٢-٦- تساعد دراسة الفروق الفردية على التعامل مع مشكلات الفرد وفق سماته ومميزاته" (عودة، ١٩٩٤: ٣٦).

يمكن القول إن أهمية دراسة الفروق الفردية بين الأفراد المتعلمين تنبع في الكشف عن القدرات والإمكانات المختلفة لدى كل فرد، ثم تكييف عملية التعليم بعناصرها المختلفة بما تراعي هذه الفروق والاختلافات، فمن خلال تحديد الفروق الفردية بين المتعلمين ومعرفتها يمكن تنظيم عناصر عملية التعليم من أنشطة وخبرات وأهداف ومفاهيم بما يناسب قدرات كل متعلم.

٣- الخصائص العامة للفروق الفردية:

من المعروف علمياً أن أهم خصائص الفروق الفردية تتلخص في مدى اتساعها، ومعدل ثباتها، والتنظيم الهرمي لمستوياتها، وتوزيعها بين الأفراد كالآتي:

٣-١- مدى الفروق الفردية : يعرف مدى الفروق الفردية في معناه العام بين أعلى درجة وأقل درجة في توزيع أي صفة من الصفات، والمدى هو أبسط مقاييس التباين في علم الإحصاء النفسي. إلا أنه ليس دقيقاً لذلك يلجأ العلماء لاستخدام طرق أخرى أدق منها كالانحراف المعياري والذي يعد مقياس لمقارنة تشتت الفروق الفردية بين الجماعات المختلفة.

٣-٢- معدل ثبات الفروق الفردية : لا تثبت الفروق الفردية في جميع الصفات بنفس الدرجة، حيث تخضع هذه الفروق للتغير مع مرور الزمن وخاصة أثناء مراحل النمو، على أن مقدار التغير في الفروق ليس على درجة واحدة في مختلف الصفات الشخصية، فمعدل ثبات الفروق الفردية في القدرات العقلية هو أعلى هذه المعدلات ثباتاً.

٣-٣- التنظيم الهرمي للفروق الفردية : تؤكد الكثير من الدراسات النفسية الإحصائية وجود تنظيم هرمي لنتائج قياس الفروق الفردية حيث نجد أن قمة الهرم يشتمل على الصفات الأكثر عمومية وتليها الصفات الأقل عمومية وهي كالتالي:

أ. القدرات الكبرى.

ب. القدرات الطائفية الأولية.

ج. القدرات الطائفية البسيطة.

د. القدرات والاستجابات الخاصة.

٣-٤ - توزيع الفروق الفردية : يرى علماء النفس الإحصائي أن الفروق الفردية بين الناس تتبع توزيعاً محدداً، ويمكن تلخيص هذا التوزيع في أن أكثر المستويات انتشاراً بين الأفراد هو المستوى المتوسط من مستويات السمة التي نعيشها، بينما يقل عدد الحالات كلما اتجهنا نحو المستويات الطرفية الممتازة فيها أو الضعيفة" (كراجه، ١٩٩٧: ١٨٠).

٤- مظاهر الفروق الفردية:

إن الظواهر السلوكية تختلف بين فرد وآخر ولأنها انعكاس لوجود الفروق الفردية بينهم وذلك يظهر من خلال ما يلي:

٤-١ - فروق داخل الفرد نفسه: ويلاحظ هذا الفرق من وجهتين.

- الفرد الواحد تعثره تغيرات في الوظائف الجسمية والنفسية الرئيسية في مراحل نموه المختلفة، وهذه التغيرات هي التي جعلت الملاحظة ممكنة، والقياس متيسراً إذ لو ظل الفرد على حالته عند الميلاد لا ينمو ولا يتغير لما نشأت لدينا هذه الموسوعة من المعلومات التي يتضمنها علم نفس الطفل، فمختلف ما يحدث للطفل منذ ولادته من تأثير وتأثر يساهم في بناء شخصيته مستقبلاً، ويتحكم في مقدار ودرجة هذا التطور مجموعة كبيرة من العوامل تختلف باختلاف الأفراد والبيئة التي يعيشون فيها.
- تلك الخصائص المختلفة التي تختلف في الفرد نفسه، فهو ذكي من الناحية العقلية مثلاً، ولكن يشكو من ضعف في القدرة الميكانيكية، وهو سليم في البنية ولكن يشكو من ضعف في البصر. أو السمع. ونفس الشيء في المدرسة فنلاحظ تلميذ متفوق في مادة الرياضيات وضعيف في مادة التاريخ مثلاً، بل وفي المادة الواحدة، نجد مثلاً تلميذ في حصة التربية البدنية والرياضية يتفوق في كرة السلة ولا يتقن كثيراً مهارات الكرة الطائرة مثلاً، فخصائصه تؤثر على سلوكه وميوله وبالتالي على مهاراته.

٤-٢ - فروق بين الأفراد: وهي تمثل الفروق التي تظهر بين مختلف طلاب الصف الواحد، وهي الفروق في الدرجة لا في النوع، أي أن لدى كل طالب قدرًا معيناً من الخصائص والوظائف المختلفة.

فيلاحظ اختلاف بين التلاميذ في المدارس بمختلف مراحل التعليم من حيث مستوى تحصيلهم الدراسي، وفي القدرات الحسابية وأيضاً في ميولهم المختلفة والقدرات المهارية لمختلف الأنشطة الرياضية

٤-٣ - فروق جماعية: ونعني بها الفروق بين الجنسين الذكور والإناث والفروق الثقافية مثل الفروق في الطبقات والخلفيات الاجتماعية فتلاميذ القسم الواحد عند ملاحظتهم نجد

فروق بين الاناث والذكور، بين تلاميذ الريف وتلاميذ المدينة وبين تلاميذ الطبقة الفقيرة وتلاميذ الطبقة الغنية" (الخالدي، ٢٠٠٣: ٢٠).

يمكن القول إن مظاهر الفروق الفردية متنوعة ومتعددة، فقط تظهر لدى الفرد الواحد فروق فردية متنوعة في إمكاناته وقدراته التعليمية، إضافةً قد تكون هناك فروق فردية بين جماعة وجماعة أخرى، أو بين مجموعة ومجموعة أخرى مختلفة من حيث النوع أو الجنس.

٥- أساليب مراعاة المعلمين للفروق الفردية بين المتعلمين:

يمكن للمعلم أن يلجأ إلى أساليب متنوعة للتعامل ومراعاة الفروق الفردية المختلفة بين المتعلمين، ونوردها كالآتي:

٥-١ - "إثارة دافعية المتعلمين لعملية التعليم ليكتشف قدراتهم ومواهبهم.

٥-٢ - تنويع أساليب التعزيز.

٥-٣ - التعرف على المتعلمين علا اختلاف قدراتهم العقلية ومستوى قدراتهم المختلفة.

٥-٤ - استخدام الوسائل والتقنيات المعينة لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

٥-٥ - تنويع طرائق التعليم من توظيف للطرائق الفردية والجماعية التعاونية في التعليم.

٥-٦ - التمييز بين المتعلمين الأذكياء وغير الأذكياء في التعليم.

٥-٧ - اتباع أسلوب التدرج في تعليم المتعلمين.

٥-٨ - تنويع أساليب تقويم المتعلمين واختبار قدراتهم، ومستوى معارفهم ومهاراتهم" (بركات، ٢٠٠٦: ٩٩).

يمكن القول إن المعلم قد يلجأ إلى أساليب متنوعة لمراعاة الفروق الفردية التي قد تظهر لدى المتعلمين، كاللجوء إلى تنويع أساليب التعليم، والتقنيات التعليمية التي يستخدمها، وتوزيع الأنشطة والمهام التعليمية عليهم، بما يناسب قدرات كل متعلم، وإتباع أساليب تقويم متعددة وفي المراحل التعليمية المختلفة تبدأ بالتخطيط لهذه الأساليب ومن ثم تنفيذها وتقويمها وتقديم التغذية الراجعة.

دراسات سابقة كالآتي:

دراسات عربية :

١. دراسة بركات (٢٠٠٦) دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى طلبته في ضوء بعض المتغيرات بالقدس.

هدفت الدراسة إلى تعرف دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب من وجهة نظر المعلمين انفسهم في ضوء بعض المتغيرات، الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، مستخدمةً استبانة، طبقت على عينة مكونة من (٢٠٠) معلم ومعلمة.

توصلت الدراسة إلى نتائج عدة من أهمها: إن للمعلم دور إيجابي وكبير في مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وذلك من حيث التخطيط المنظم لكيفية مراعاة هذه الفروق

وتشخيصها وتقويمها. وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين درجات المعلمين في مراعاتهم للفروق الفردية بين طلابهم تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي وسنوات خبرة.

٢. دراسة صدقة (٢٠١٢) واقع ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة لمبدأ الفروق الفردية في السنة النبوية.

هدفت الدراسة إلى توضيح مفهوم الفروق الفردية، والتعرف على كيفية تعامل معلمي المرحلة الابتدائية مع طلابهم وفق مبادئ السنة النبوية في مراعاة الفروق الفردية، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، مستخدمة الاستبانة كأداة للدراسة، طبقت على (٢٢٠) معلم ومعلمة.

ومن أهم نتائج الدراسة: معلمو المرحلة الابتدائية بمكة يمارسون مع طلابهم مبادئ السنة النبوية في مراعاة الفروق الفردية بدرجة متوسطة. وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين واقع ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة لمبدأ الفروق الفردية في السنة النبوية وفقاً لمتغير الجنس والمؤهل العلمي ووجود فروق وفقاً لمتغير الخبرة.

٣. دراسة عبدالقادر (٢٠١٢) أهمية أساليب التدريس الحديثة في تقليص الفروق الفردية لدى تلاميذ الطور الثالث في الجزائر.

هدفت الدراسة إلى تعرف أهمية أساليب التدريس الحديثة في تقليص الفروق الفردية لدى تلاميذ الطور الثالث. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، مستخدمة الاستبانة كأداة للدراسة، طبقت على عينة مكونة من (١٦٢) أستاذ من أساتذة التربية البدنية والرياضية في ولاية ورقلة بالجزائر. وتوصلت الدراسة لعدة نتائج نذكر أهمها: إن أكثر الأساليب المتبعة من قبل المدرسين لمراعاة الفروق الفردية بين التلامذة هو الانضباط والصرامة من الأستاذ، واحترام قدرات كل تلميذ، وفتح مجال من الحرية للتلاميذ، والسماح لهم بالاحتكاك ببعضهم البعض. وعدم وجود فروق بين آراء العينة حول أهمية أساليب التدريس الحديثة في تقليص الفروق الفردية لدى تلاميذ الطور الثالث وفقاً لمتغير الجنس.

٤. دراسة المسعودي (٢٠١٥) الفروق الفردية في أساليب التعلم لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة تبوك، وكيفية التعامل معها في قاعة الدراسة.

هدفت الدراسة إلى تعرف أساليب التعلم السائدة لدى طلبة جامعة تبوك، وتعرف الفروق الفردية في أساليب التعلم لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة تبوك، وكيفية التعامل معها في قاعة الدراسة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، مستخدمة استبانة، طبقت على عينة مكونة من (٧٦٢) طالب وطالبة. ومن أهم نتائج الدراسة: إن نسبة الطلبة ممن يعتمدون أسلوب التعلم البصري بلغت ٣٤,٣% والسمعي ٣٣,٦% والتعلم الحركي ٣٢,١%. أما بالنسبة لكيفية التعامل مع الفروق الفردية في أساليب التعلم السائدة لدى طلبة جامعة تبوك، فقد كانت الأساليب المتبعة هي استبدال الكلمات برموز أو حروف استهلاكية، والمناقشة، وتنظيم بيئة التعلم.

٥. دراسة دعوم (٢٠١٧) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم الأساليب التدريسية المتبعة لتحقيق التوافق مع الفروق الفردية للطلبة من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية

الرياضية، ومعرفة الفروق في تلك الأساليب التدريسية تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي بصورته المسحية على عينة مكونة من (٧٩) معلماً ومعلمة. كما تم استخدام أساليب التحليل الإحصائي المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي التربية الرياضية يستخدمون الأساليب الخاصة بتحليل المواقف والمحاكاة والتوجيهات اللفظية في حصص التربية الرياضية أكثر من الأساليب التدريسية الأخرى قيد الدراسة، ودلت النتائج أيضاً على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التدريسية المتبعة لتحقيق التوافق مع الفروق الفردية للطلبة تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة. ويوصي الباحث بضرورة استخدام أساليب تدريسية متنوعة تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين الطلبة.

دراسات اجنبية

٦. دراسة " Kubat 2 Identifying the Individual Differences Among Students During and Teaching Process by Science Teacher " Learning

هدفت الدراسة الى ان التعرف على الفروق الفردية بين الطلاب خلال عملية التعلم والتعليم من قبل معلمي العلوم والتعرف على الفروق الفردية بين الطلاب أمراً بالغ الأهمية لتحقيق تدريس فعال، وخاصة في سياق تعليم العلوم. المعلمون الذين يدركون التباين في الخصائص البدنية، والذكاء، والإدراك، وأنماط التعلم، والقدرات لدى الطلاب يكونون أكثر قدرة على تعديل أساليب التدريس وتوفير تجارب تعلم أكثر تخصيصاً. في فصول العلوم، يجب على المعلمين أن يأخذوا في الاعتبار أن الطلاب يتعلمون بسرعات مختلفة، ولديهم اهتمامات متنوعة، ويستجيبون لاستراتيجيات التدريس بطرق مختلفة. الهدف هو تصميم عملية تعلم-تعليم تراعي هذه الفروق وتعزز إمكانيات كل طالب ركز هذا البحث على كيفية إبراز معلمي العلوم للفروق الفردية بين الطلاب خلال دروسهم. اعتمدت الدراسة على منهج البحث النوعي، باستخدام نهج الفينومينولوجيا لاستكشاف تجارب وآراء المعلمين. أشارت النتائج ان نصف المعلمين الذين تمت مقابلتهم إلى أهمية فهم الفروق الفردية لتحديد أنماط تعلم الطلاب. وأن لكل طالب احتياجات تعلم فريدة يسمح للمعلمين بتعديل طرقهم وفقاً لذلك. ايضاً أشار المعلمون إلى أن الطلاب يحددون فروقهم الفردية من خلال الاختبارات، والواجبات المنزلية، والأنشطة. توفر هذه الأدوات رؤى قيمة حول الأساليب التعليمية المفضلة لدى الطلاب، مما يمكن المعلمين من تعديل أسلوب التدريس لديهم. المشاركة الفعالة والتعلم العملي: اقترح المعلمون أنه من أجل استيعاب احتياجات التعلم المتنوعة لدى الطلاب، يجب أن تكون المشاركة الفعالة في الدرس أمراً أساسياً. إن إشراك الطلاب من خلال الأنشطة العملية، مثل التجارب والرحلات المدرسية، يساعد في تلبية أنماط التعلم المختلفة ويعزز عملية التعلم .

٧. دراسة Nazimuddin 2014 A Study of Individual Differences in Educational "Situations

هذا البحث كشف مفهوم الفروق الفردية في بيئات التعليم. وشرح هذا البحث بشكل موجز معنى وأنواع وموارد الفروق الفردية بين الناس. كما يناقش هذا البحث قياس وأهمية الفروق الفردية ، ولا سيما مجتمع الطلاب.

التعليق على دراسات سابقة:

هدفت بعض الدراسات السابقة إلى تعرف واقع الفروق الفردية بين المتعلمين والفروق الفردية في أساليب التعلم وأساليب تقليصها، وكيفية التعامل معهم. حيث اتبعت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي، مستخدمة الاستبانة كأداة للدراسة. تشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة في تناول مفهوم الفروق الفردية، وفي المنهج المتبع وهو المنهج الوصفي التحليلي، إضافةً إلى الأداة المستخدمة وهي الاستبانة. لكنها تميزت واختلفت عنها بهدفها المتمثل في تعرف الأساليب التعليمية التي يتبعها معلمو التعليم الأساس لمراعاة الفروق الفردية بين التلامذة العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في مدارس زاخو والمتعلقة في مرحلة التخطيط والتنفيذ والتقييم.

الإطار العملي للبحث:

١. مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمي التعليم الأساس في مدارس مدينة زاخو والقائمون على رأس عملهم في المدارس الرسمية للعام الدراسي (٢٠١٩-٢٠٢٠) والبالغ عددهم (٢٤٦٤) معلم ومعلمة يتوزعون على (١٥٢) مدرسة وفقاً لإحصائيات مديرية تربية زاخو. وقد اختيرت عينة البحث من نوع العينة العشوائية البسيطة، وهي العينة التي يكون فيها لكل عنصر - من عناصر المجتمع فرصة متكافئة مع بقية عناصر المجتمع للظهور في العينة. ويفضل ممارسة هذه النوع من العينات في حالة المجتمعات التي يمكن حصر جميع أفرادها (الصيرفي، ٢٠٠١: ١٩٤)، إذ قام الباحثان بسحب عينة عشوائية بلغ عددها (٢٤٦) معلم ومعلمة ونسبة (١٠%) تقريباً من أفراد المجتمع الأصلي، يتوزعون وفقاً لمتغيرات البحث كما في الجدول الآتي.

جدول (١) يبين توزيع أفراد العينة وفق متغيرات البحث.

العدد	المتغيرات	
١٠٩	معهد فما دون	المؤهل العلمي
٩٧	إجازة جامعية	
٤٠	دراسات عليا	
٢٤٦	المجموع	
٨٤	أقل من ٥ سنوات	سنوات الخبرة
٨٠	بين ٥-١٠ سنوات	
٨٢	أكثر من ١٠ سنوات	
٢٤٦	المجموع	
١١٦	ذكور	الجنس
١٣٦	إناث	

منهج البحث: اقتضت طبيعة البحث الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي كونه المنهج المناسب لتحديد درجة الأساليب التعليمية التي يتبعها معلمو التعليم الأساس في مدينة زاخو لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، والذي يُعرف "بالمنهج الذي يدرس المتغيرات كما هي موجودة في حالاتها

الطبيعية، لتحديد العلاقات التي يمكن أن تحدث بين هذه المتغيرات (Wiersma, 2004, 15) إذ قام الباحثان من خلال هذا المنهج بإعداد استبانة الأساليب التعليمية من خلال الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ثم دراسة خصائصها السيكمترية، ومن ثم جُمعت البيانات من أفراد عينة البحث وتم وصفها وتحليلها من خلال العمليات الإحصائية المناسبة وبعد ذلك نوقشت وفسرت في ضوء الأدب السابق والواقع الميداني.

أداة البحث: قام الباحثان بتصميم استبانة بعد الاطلاع على عدة دراسات سابقة حول الأساليب التعليمية التي يتبعها معلمو التعليم الأساس لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في مدارس زاخو، مكونة من (٢٦) بنداً، موزعةً على ثلاثة محاور هي: محور الأساليب التعليمية المتبعة لمراعاة الفروق الفردية المتعلقة بمرحلة التخطيط تضمن (١٠) بنداً، ومحور الأساليب التعليمية المتبعة لمراعاة الفروق الفردية المتعلقة بمرحلة التنفيذ تضمن (١٠) بنداً، ومحور الأساليب التعليمية المتبعة لمراعاة الفروق الفردية المتعلقة بمرحلة التقويم تضمن (٦) بنداً، حيث يبدي فيها المعلمون رأيهم فيها حسب الخيارات الآتية: (كثيراً جداً، كثيراً، متوسطة، وقليلًا، قليلاً جداً)، ثم قام الباحثان بالتأكد من صدق الأداة وثباتها وفقاً للمنهجية التالية.

الصدق: صدق المحكمين: وذلك من خلال عرضها على عدد من المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية/جامعة زاخو، للتحقق من مدى ملائمة الاستبانة للهدف الذي وضعت من أجله، ومدى ملائمة مفردات الاستبانة للمعلمين ووضوح المفردات وسلامة الصياغة اللغوية، وتم إجراء التعديلات والاضافات المناسبة في الأداة بناءً على آراء المحكمين والتي كانت بنسبة اتفاق (٨٥%).

ثبات الأداة: يقصد بالثبات دقة المقياس، تم التحقق من ثبات أداة البحث باستخدام معامل ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمة ثبات الاستبانة بالدرجة الكلية (٠,٨٩)، وللمحور الأول (٠,٨٧)، وللمحور الثاني (٠,٨٩)، وللمحور الثالث (٠,٨٨)، وجميعها درجات مرتفعة ومناسبة لأغراض البحث. كما وتم التأكد من ثبات الأداة بطريقة التجزئة النصفية حيث قام الباحثان باستخراج معامل ثبات التجزئة النصفية للدرجة الكلية من الاداة باستخدام معادلة سبيرمان – براون جدول رقم (٢) يوضح ذلك :

الجدول (٢) يبين معامل ثبات الاستبانة بالتجزئة النصفية

التجزئة النصفية - سبيرمان براون	
الدرجة الكلية للاستبانة	٠,٨٩**
المحور الأول	٠,٨٨**
المحور الثاني	٠,٩١**
المحور الثالث	٠,٨٧**

يلاحظ أن معامل ثبات التجزئة النصفية للدرجة الكلية بلغت (٠,٨٩)، وللمحور الأول بلغ (٠,٨٨) وللمحور الثاني (٠,٩١) وللمحور الثالث (٠,٨٧) وجميعها قيم ثبات مرتفعة مناسبة لأغراض البحث الحالي.

٨. الأدوات الإحصائية . تم استخدام برنامج SPSS* لتحليل البيانات احصائيا .

عرض النتائج ومناقشتها :

مناقشة اهداف البحث ونتائجها: تناول الباحثان هنا المعالجات الإحصائية وعرض النتائج التي أسفر عنها حول الأساليب التعليمية التي يتبعها معلمو التعليم الأساس لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في مدارس زاخو، وقد تم عرض ومناقشة النتائج حسب ما تنص عليه أسئلة البحث وفق المعيار الآتي:

لتحديد درجة الإجابة في المقياس الخماسي تم حساب المدى (٥-١=٤) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الدرجة أي (٤/٥=٠,٨٠) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لدرجة الإجابة في هذا المقياس (جدول ٣).

الجدول (٣) يبين الحدود الدنيا والعليا لدرجة الإجابة لدرجة المقياس الخماسي.

درجة الإجابة	المتوسط الحسابي
قليل جداً	من ١ الى ١,٨٠
قليل	من ١,٨١ الى ٢,٦١
متوسطة	من ٢,٦٢ الى ٣,٤١
كثيراً	من ٣,٤٢ الى ٤,٢١
كثيراً جداً	من ٤,٢٢ الى ٥

٦-١ - مناقشة نتائج الهدف الاول: التعرف على الأساليب التعليمية التي يتبعها معلمو التعليم الأساس لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في مدارس زاخو والمتعلقة بمرحلة التخطيط.

تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري بالدرجة الكلية للمحور ودرجة كل بند من بنود مجال الأساليب التعليمية المتبعة لمراعاة الفروق الفردية المتعلقة بمرحلة التخطيط، كما هو موضح في الجدول (٤).

* (Statistical Package for the Social Sciences)

الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لمعرفة درجة كل بند من وجهة نظر العينة

رقم	المحور الأول: الأساليب المتبعة لمراعاة الفروق الفردية المتعلقة بمرحلة التخطيط	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أضع أهداف تعليمية تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ (العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة)	246	3.86	.413	كثيراً
2	أنوع من الأهداف التعليمية الخاصة لكل من التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة		3.84	.374	كثيراً
3	أختار المفاهيم التعليمية المتضمنة في محتوى الدروس بما تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ (العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة)		2.74	.727	متوسطة
4	أنظم الخطط الدراسية بما يلائم الفروق الفردية المختلفة بين التلاميذ (العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة)		2.86	.413	متوسطة
5	أختار مهمات تعليمية مراعية للقدرات الأدائية المختلفة بين التلاميذ (العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة)		2.79	.466	متوسطة
6	أضع زمن مناسب لمستوى الفروق بين التلاميذ في أداء المهمات التعليمية		2.67	.474	متوسطة
7	أحضر أنشطة تعليمية تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ (العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة)		3.77	.427	كثيراً
8	أختار أساليب تعليمية مراعية للقدرات المختلفة بين التلاميذ (العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة)		3.63	.691	كثيراً
9	أحضر تقنيات تعليمية خاصة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ (العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة)		2.65	.650	متوسطة
10	أضع أساليب تقييمية مناسبة لمراعاة للفروق الفردية بين التلاميذ (العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة)		2.77	.527	متوسطة
	الدرجة الكلية للمحور الأول		3.15	0.31	متوسطة

يبين الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات العينة حول الأساليب التعليمية المتبعة لمراعاة الفروق الفردية المتعلقة بمرحلة التخطيط، حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجابات العينة بالدرجة الكلية (٣,١٥) بدرجة متوسطة، وتراوح متوسطات البنود ذات الرقم (١-٢-٧-٨) بين متوسطي (٣,٦٣-٣,٨٦) بدرجة كثيراً، في حين تراوحت متوسطات البنود ذات الرقم (٣-٤-٥-٦-٩-١٠) بين متوسطي (٢,٦٥-٢,٨٦) أي بدرجة متوسطة.

ويستنتج الباحثان بأن معظم المعلمون والمعلمات يخططون بدرجة متوسطة للأساليب التعليمية المتبعة لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين معهم، ولاسيما الأساليب المتعلقة باختيار المفاهيم التعليمية المتضمنة في محتوى الدروس بما تراعي الفروق الفردية بين التلامذة، وتنظيم الخطط الدراسية بما يلائم الفروق الفردية المختلفة بين التلاميذ، ووضع زمن مناسب لمستوى الفروق الفردية بين

المتعلمين لأداء المهمات التعليمية الأدائية، وتحضير تقنيات تعليمية خاصة، ووضع أساليب تقويمية مناسبة لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، في حين هناك بعض الأساليب التي اتبعتها المعلمون بدرجة كثيرة، مثل: وضع أهداف تعليمية تراعي الفروق الفردية وتنويعها، وتحضير أنشطة تعليمية تراعي الفروق الفردية، واختيار أساليب تعليمية مراعية للقدرات المختلفة بين التلاميذ.

ويفسر الباحثان هذه النتائج بأنها قد ترجع إلى إيمان وإدراك المعلمين لأهمية مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، ومحاولة المعلمين مراعاة الفروق الفردية في خططهم الدراسية، إلا أنهم لا يبذلون الجهد الكافي في عمليات التخطيط المراعية للفروق الفردية، واعتمادهم على الأساليب التقليدية في التخطيط، إضافة إلى ضعف امتلاكهم لمهارات وخبرات تخطيط الدروس بما تراعي الفروق الفردية المعرفية والأدائية والوجدانية بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين معهم.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج مع نتائج دراسة (بركات، ٢٠٠٦)، والتي أشارت في نتائجها إلى أهمية دور المعلم والأساليب التعليمية التي يتبعها في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وتقليصها.

٢-٦ مناقشة نتائج الهدف الثاني: التعرف على الأساليب التعليمية التي يتبعها معلمو التعليم الأساس لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في مدارس زاخو والمتعلقة بمرحلة التقويم. تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري بالدرجة الكلية للمحور ودرجة كل بند من بنود مجال الأساليب التعليمية المتبعة لمراعاة الفروق الفردية المتعلقة بمرحلة التنفيذ، كما هو موضح في الجدول (٥).

الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لمعرفة درجة كل بند من وجهة نظر العينة

رقم	المحور الثاني: الأساليب المتبعة لمراعاة الفروق الفردية المتعلقة بمرحلة التنفيذ	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١١	أنظم البيئة التعليمية بما تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ (العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة)	246	2.77	.427	متوسطة
١٢	أتبع أساليب تعليمية متعددة لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ (العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة)		2.65	.640	متوسطة
١٣	أوزع تنفيذ المهمات التعليمية بين جميع التلاميذ (العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة)		1.63	.489	قليلاً جداً
١٤	أكلف التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بتنفيذ الأنشطة التعليمية بشكل جماعي مشترك.		1.79	.412	قليلاً جداً
١٥	أشكل فرق تعلم تعاونية مكونة من التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في الصف.		2.69	.609	متوسطة

١٦	أتيح لجميع التلاميذ (العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة) فرص استخدام التقنيات التعليمية.	1.80	394.	قليلاً جداً
١٧	أتيح فرص التنافس العلمي بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة	1.72	549.	قليلاً جداً
١٨	أشرك جميع التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في المناقشات العلمية.	2.67	680.	متوسطة
١٩	أشرك جميع التلاميذ في الأنشطة التعليمية الالصفية.	1.79	394.	قليلاً جداً
٢٠	أتعامل مع التلاميذ الأسوياء وذوي الاحتياجات الخاصة بشكل متساوٍ	3.40	1.137	متوسطة
	الدرجة الكلية للمحور	2.29	0.42	قليلاً

يبين الجدول(٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات العينة حول الأساليب التعليمية المتبعة لمراعاة الفروق الفردية المتعلقة بمرحلة التنفيذ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجابات العينة بالدرجة الكلية (٢,٢٩) بدرجة قليلاً، حيث تراوحت متوسطات البنود ذات الرقم (١١-١٢-١٥-١٨-٢٠) بين متوسطي (٢,٦٥-٣,٤٠) بدرجة متوسطة، في حين تراوحت متوسطات البنود ذات الرقم (١٣-١٤-١٦-١٧-١٩) بين متوسطي (١,٦٣-١,٨٠) أي بدرجة قليلاً جداً.

يستنتج الباحثان بأن معظم المعلمون والمعلمات ينفذون بدرجة قليلاً الأساليب التعليمية المتبعة لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين معهم، حيث نجد أن بعضهم يتبعون بعض الأساليب بدرجة متوسطة في أثناء تنفيذهم الدروس، مثل الأساليب القائمة على تنظيم البيئة التعليمية بما تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، وإتباع أساليب تعليمية متعددة، وتشكيل فرق تعليمية تعاونية بين كل من التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة ، وإشراك جميعهم في المناقشات العلمية، والتعامل معهم بشكل متساوٍ، في حين أن البعض الآخر يتبع بعض الأساليب بدرجة قليلاً جداً، ولاسيما الأساليب القائمة على توزيع تنفيذ المهمات التعليمية بين جميع التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة ، وتكيفهم بتنفيذ الأنشطة التعليمية بشكل جماعي مشترك، وإتاحة فرص التنافس العلمي بينهم، وإشراكهم في الأنشطة التعليمية الالصفية.

ويفسر الباحثان هذه النتائج بأنها قد ترجع إلى وجود ضعف في كفايات المعلمين ومهاراتهم في دمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة والتعامل معهم بفاعلية مع التلاميذ العاديين وتركيزهم على التلاميذ العاديين في تنفيذ بعض المهمات التعليمية الصعبة مثل الأنشطة الالصفية.

وتتقاطع هذه النتائج مع نتائج دراسة(المسعودي، ٢٠١٥، عبد القادر، ٢٠١٢، صدقة، ٢٠١٢) التي اشارت في نتائجها الى دعم المعلمين للأساليب التعليمية المراعية للفروق الفردية بين المتعلمين العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة ،وسعيهم الى تطبيقها في ممارساتهم التعليمية.

٦-٣- مناقشة نتائج الهدف الثالث: التعرف على الأساليب التعليمية التي يتبعها معلمو التعليم الأساس لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في مدارس زاخو والمتعلقة بمرحلة التقويم. تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري بالدرجة الكلية للمحور ودرجة كل بند من بنود مجال الأساليب التعليمية المتبعة لمراعاة الفروق الفردية المتعلقة بمرحلة التقويم، كما هو موضح في الجدول (٦).

الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لمعرفة درجة كل بند من وجهة نظر العينة

رقم	المحور الثالث: الأساليب المتبعة لمراعاة الفروق الفردية المتعلقة بمرحلة التقويم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٢١	أتبع أساليب تقويم متنوعة في تقويم التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة .	٢٤٦	١,٩١	٢٩٤.	قليلاً
٢٢	أضغ أسئلة تعليمية خاصة لكل من التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة .		١,١٩	٥٠٠.	قليلاً جداً
٢٣	أبني اختبارات تقويمية تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة .		١,٦٧	٥٢٢.	قليلاً جداً
٢٤	أحدد زمن موحد للاختبارات التقويمية للتلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.		١,٢٦	٥٨١.	قليلاً جداً
٢٥	أقدم التعزيز بشكل متساوٍ لكل من التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة .		٢,٨٤	٥٣١.	قليلاً
٢٦	أعاقب جميع التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة على سلوكياتهم السلبية .		١,٧٩	٤١٢.	قليلاً جداً
	الدرجة الكلية للمحور.		١,٧٧	٠,١٧	قليلاً جداً

يبين الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات العينة حول الأساليب التعليمية المتبعة لمراعاة الفروق الفردية المتعلقة بمرحلة التقويم، حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجابات العينة بالدرجة الكلية (١,٧٧) بدرجة قليلاً جداً، وتراوح متوسطات البنود ذات الرقم (٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦) بين متوسطي (١,١٩-٢,٨٤) بدرجة قليلاً وقليل جداً.

ويستنتج الباحثان بأن معظم المعلمين يتبعون بدرجة قليلاً جداً الأساليب التقويمية المراعية للفروق الفردية بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين معه، ولا سيما الأساليب المتعلقة بوضع أسئلة تعليمية خاصة لكل من التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، وبناء اختبارات تقويمية تراعي الفروق الفردية بينهم.

ويفسر الباحثان هذه النتائج بأنها قد ترجع إلى اتباع المعلمين للأساليب التقويمية العادية في تقويم أداء كل من التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين معهم، إضافةً إلى ضعف قدراتهم ومهاراتهم في بناء اختبارات تقويمية وأسئلة خاصة بالتلاميذ وذوي الاحتياجات الخاصة، وتقويمهم بنماذج أسئلة واختبارات تقليدية عامة. وتتقاطع هذه النتائج مع نتائج

دراسة (بركات، ٢٠٠٦) التي اشارت في نتائجها الى ضعف كفايات المعلمين في مجال اتباع أساليب التقويم المناسبة للفروق الفردية بين المتعلمين وتقليصها.

٦-٤- مناقشة نتائج الهدف الرابع: التعرف على الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات درجات إجابات المعلمين حول الأساليب التعليمية التي يتبعونها لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في مدارس زاخو وفقاً لمتغيرات البحث (الجنس- المؤهل العلمي- سنوات الخبرة).

أ. وفقاً لمتغير الجنس: لتحقيق من ذلك تم استخدام اختبار (t-test)، وكانت النتيجة كما يشير إليها جدول (٧):

جدول (٧) نتائج اختبار (t-test) للفروق في درجات المعلمين وفقاً لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	القرار
ذكر	١١٠	٦٦,٦٩	٦,٤٧	٢٤٤	٠,٢٥	٠,٣١٢	غير دال
إنثى	١٣٦	٦٤,٣٠	٧,٨٩				

يتبين من الجدول (٧) أنَّ مستوى الدلالة يساوي ٠,٣١٢ وهو أكبر من ٠,٠٥، أي لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات المعلمين حول الأساليب التعليمية التي يتبعها معلمو التعليم الأساس لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في مدارس زاخو وفقاً لمتغير الجنس. وقد يرجع ذلك إلى تشابه في الأساليب التي يتبعها كل من المعلمين والمعلمات لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ العاديين ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين معهم، في أثناء التخطيط والتنفيذ والتقويم لدروسهم، إضافةً إلى التشابه في احتياجاتهم التعليمية من كفايات ومهارات وأساليب التعليم القائم على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة. وتشابهت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (عبدالقادر، ٢٠١٢، صدقة، ٢٠١٢) التي أكدت على عدم وجود فروق بين المعلمين في أساليب تعليمهم في مدارس الدمج وفقاً لمتغير الجنس.

ب. وفقاً لمتغير المؤهل العلمي. تم استخدام اختبار (ANOVA)، وكانت النتيجة كما يشير إليها جدول (٨):

الجدول (٨) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إجابات العينة.

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معهد فمادون	١٠٩	٦٠,٥٠	٧,٦٨٩
إجازة جامعية	٩٧	٦٩,٦٤	٢,٣٠٧
دراسات عليا	٤٠	٧١,٠٠	٠,٠٠٠
المجموع	٢٤٦	٦٥,١٩	٧,٤١٤

جدول (٩) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي يبين الاختلاف بين آراء العينة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٩٩٧,٧٩٧	٤٩٨,٨٩٩	٢	١٥,٢٢٥	.٠٠٠
داخل المجموعات	١٣١٠,٧١٤	٣٢,٧٦٨	٢٤٤		
الكلية	٢٣٠٨,٥١٢		٢٤٦		

يتبين من الجدول (٩) أن مستوى الدلالة يساوي ٠,٠٠ وهو أصغر من 0.05، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات المعلمين حول الأساليب التعليمية التي يتبعها معلمو التعليم الأساس لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في المدارس وفقاً لمتغير المؤهل العلمي. ولصالح المتوسط الأكبر ذوو المؤهل العلمي (دراسات عليا) بمتوسط بلغ (٧١,٠٠). وللمقارنة بين هذه الفروق ومعرفتها قام الباحثان باستخدام اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة. كما هو موضح في الجدول (١٠):

جدول (١٠) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة يبين الفروق بين متوسطات درجات المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

الدرجة الكلية	المؤهل العلمي		متوسط الفروق	القيمة الاحتمالية	القرار
	معهد فمادون	إجازة جامعية			
الدرجة الكلية		دراسات عليا	*١٠,٥٠٠	٠,٠٠٠	دال
	إجازة جامعية	دراسات عليا	١,٣٥٧-	٢,٦٥٠	غير دال

يوضح الجدول (١٠) إن هناك فروقاً جوهرية بين متوسطات درجات إجابات المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي في الدرجة الكلية حيث بلغت القيمة الاحتمالية (٠,٠٠٠)، وهذه الفروق كانت دالة بين متوسطي المؤهل العلمي (معهد فمادون وإجازة جامعية) لصالح الإجازة الجامعية) بمتوسط بلغ (٦٩,٦٤) وبين متوسطي المؤهل العلمي (معهد ودراسات عليا) لصالح (دراسات عليا) بمتوسط بلغ (٧١,٠٠)، في حين لم توجد فروق دالة بين متوسطي المؤهل العلمي (إجازة جامعية ودراسات عليا).

ويفسر الباحثان هذه النتائج بأنه كلما ارتفع مستوى تأهيل المعلم كلما كان أقدر على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين، وأنهم يمتلكون الأساليب التعليمية المراعية للفروق الفردية أكثر من المعلمين الأقل تأهيلاً (معهد فمادون). واختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة (صدقة، ٢٠١٢، بركات، ٢٠٠٦) حيث أشاروا إلى عدم وجود فروق إحصائية بين درجات المعلمين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

ج- وفقاً لمتغير سنوات الخبرة: تم التأكد من خلال استخدام اختبار (ANOVA)، وكانت النتيجة كالتالي:

الجدول (١١) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إجابات العينة.

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من ٥ سنوات	٨٤	٦٢,٢١	٨,٠٥٩
بين ٥-١٠ سنوات	٨٠	٦٣,٠٦	٧,٤٣٤
أكثر من ١٠ سنوات	٨٢	٧٠,٥٠	٧,٥٠٠
المجموع	٢٤٦	٦٥,١٩	٧,٤١٤

جدول (١٢) نتائج تحليل التباين الأحادي يبين الاختلاف بين آراء العينة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٦٣٥,٢١٧	٣١٧,٦٠٨	٢	٧,٥٩٢	٠.٠٢.
داخل المجموعات	١٦٧٣,٢٩٥	٤١,٨٣٢	٢٤٤		
الكلية	٢٣٠٨,٥١٢		٢٤٦		

يتبين من الجدول (١٢) أن مستوى الدلالة يساوي ٠,٠٠٢ وهو أصغر من 0.05، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات المعلمين حول الأساليب التعليمية التي يتبعها معلمو التعليم الأساس لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في مدارس زاخو وفقاً لمتغير سنوات الخبرة. ولصالح المتوسط الأكبر ذوو سنوات الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات) بمتوسط بلغ (٧٠,٥٠).

وللمقارنة بين هذه الفروق ومعرفتها قام الباحثون باستخدام اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة. كما هو موضح في الجدول (١٣):

جدول (١٣) نتائج لاختبار شيفيه للمقارنات المتعددة يبين الفروق بين متوسطات درجات المعلمين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

الدرجة الكلية	أقل من ٥ سنوات	سنوات الخبرة		القرار
		بين ٥-١٠ سنوات	متوسط الفروق	
الدرجة الكلية	أقل من ٥ سنوات	بين ٥-١٠ سنوات	-٠,٨٤٨	غير دال
		أكثر من ١٠ سنوات	-٨,٧٨٦*	دال
	بين ٥-١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات	-٧,٩٣٨*	دال

يوضح الجدول (١٣) إن هناك فروقاً جوهرية بين متوسطات درجات إجابات المعلمين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في الدرجة الكلية حيث بلغت القيمة الاحتمالية (٠,٠٠٢) وهذه الفروق كانت دالة بين متوسطي سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات وأكثر من ١٠ سنوات) لصالح (أكثر من ١٠ سنوات) بمتوسط بلغ (٧٠,٥٠) وبين متوسطي سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات وأكثر من ١٠ سنوات) بمتوسط بلغ (٧٠,٥٠).

بين ١٠-٥ سنوات وأكثر من ١٠ سنوات) لصالح (أكثر من ١٠ سنوات) بمتوسط بلغ (٧٠,٥٠)، في حين لم توجد فروق دالة بين متوسطي سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، وبين ١٠-٥ سنوات).

ويفسر الباحثان هذه النتائج بأن المعلمين ذوي الخبرة الأكثر هم أكثر الماماً ومعرفةً بأساليب مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة ، من المعلمين الأقل خبرة في التعليم.

واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (صدقة، ٢٠١٢، وبركات، ٢٠١٢) التي أشارت الى وجود الفروق بين المعلمين وفقاً لسنوات الخبرة.

استنتاجات: في ضوء مناقشة أسئلة البحث وفرضياته وتفسيرها استنتج الباحثان بأن التخطيط والتطبيق الفعلي للأساليب التي تراعي الفروق الفردية بين الطلاب يحتاجان إلى مزيد من التحسين، خاصة من حيث التنفيذ والتقويم. كما أن المؤهلات العلمية وسنوات الخبرة تلعب دوراً في فعالية هذه الأساليب.

توصيات: في ضوء نتائج البحث يقترح الباحثان ما يلي:

١. قيام المشرفين التربويين بضرورة تشجيع وتوجيه المعلمين على تحضير دروسهم والتخطيط لها بما تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين معهم.
٢. وضع نماذج مدرسية عالمية وأدلة التعليمية بين أيدي المعلمين، ليكتسبوا منها مهارات وخبرات تخطيط الدروس وتحضيرها بكافة عناصرها بما يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين معهم.
٣. إقامة دورات تدريبية مستمرة من قبل الجهات المختصة (المشرفين، والمختصين) للمعلمين اللذين يقومون بالتعليم في مدارس الدمج لإكسابهم الكفايات التعليمية والمهارات الكافية التي تمكنهم من تنفيذ دروسهم بما تراعي الفروق الفردية بين كل من التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين معهم بأكثر فاعلية ومرونة.
٤. تزويد المعلمين الذين يقومون بالتعليم في مدارس الدمج من قبل الجهات المعنية والمشرفين، بمهارات بناء الاختبارات التقويمية المراعية للفروق الفردية المعرفية والمهارية والوجدانية بين كل من التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة . إضافةً إلى وضع نماذج لاختبارات ومقاييس خاصة بمراعاة الفروق الفردية في أدلة المعلمين ليستفيدوا منها في بناء اختباراتهم التقويمية.
٥. إقامة دورات تأهيلية مستمرة للمعلمين الأقل تأهيلاً في أثناء خدمتهم (معهد فما دون) بما يحقق التوازن بين مستوى كفاياتهم والمهارات والأساليب التي يمتلكونها لإتباعها في مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة ومستوى المعلمين الأكثر تأهيلاً (دراسات عليا).
٦. إقامة ورشات عمل متخصصة من قبل مختصين وخبراء لتزويد المعلمين الأقل خبرة في التعليم بمهارات وأساليب مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين معهم.

مقترحات: يقترح الباحثان ما يلي:

١. إجراء بحث عن تأثير تقنيات التعلم الذاتي على دعم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول المدمجة.
٢. إجراء بحث عن فعالية استخدام أدوات التعليم الرقمية في تعزيز التفاعل بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في بيئة تعليمية شاملة.
٣. إجراء بحث عن دور الألعاب التعليمية الرقمية في تحسين مهارات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول المدمجة مع التلاميذ العاديين.
٤. إجراء بحث عن تأثير استراتيجيات التعليم التعاوني على تعزيز الفروق الفردية في بيئة تعليمية شاملة بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.
٥. إجراء بحث عن استراتيجيات التدريس التكميلي في تعليم الفصول المدمجة لتلبية احتياجات التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.
٦. إجراء بحث عن استخدام التعلم الإلكتروني كأداة لدعم دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام.
٧. إجراء بحث عن دور التقنيات المساعدة في تيسير التعلم التفاعلي بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول المدمجة.
٨. إجراء بحث عن استخدام المنهجيات الحديثة مثل التعلم القائم على المشاريع في مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.

المراجع العربية:

١. بركات، زياد. (٢٠٠٦). دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى طلبته في ضوء بعض المتغيرات. القدس: جامعة القدس المفتوحة.
٢. حيايب، علي. عبدالله، عثمان. (٢٠٠٥). اتجاهات المدرء والمعلمين نحو دمج المعاقين في الصفوف العادية. نابلس: جامعة النجاح الوطنية.
٣. الخالدي، اديب. (٢٠٠٣). سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقليعمان: دار وائل للنشر.
٤. دعوم ، حامد محمد علي ٢٠١٧ الأساليب التدريسية المتبعة لتحقيق التوافق مع الفروق الفردية للطلبة من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية. مجلة الدراسات للعلوم الاجتماعية Issue: Vol. 44 No. 4 (2017): Supplement 9
٥. صدقة، خالد. (٢٠١٢). واقع ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة لمبدأ الفروق الفردية في السنة النبوية. السعودية: رسالة ماجستير جامعة أم القرى.
٦. الصيرفي ، محمد عبد الفتاح (٢٠٠١) البحث العلمي الدليل التطبيقي للباحثين ، دار وائل،المركز القومي للدراسات و التوثيق ;عمان- غزة
٧. عبد القادر، بن حاجة. (٢٠١٢). أهمية أساليب التدريس الحديثة في تقليص الفروق الفردية لدى تلاميذ الطور الثالث. الجزائر:رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة قاصدي مرياح ورقلة.
٨. عودة، الرماوي. (١٩٩٤). سيكولوجية الفروق الفردية. عمان: دار الشروق.
٩. كراجه، عبد القادر. (١٩٩٧). القياس والتقويم في علم النفس. عمان: دار البازوري العلمية للنشر.
١٠. المسعودي، أحمد. (٢٠١٥). الفروق الفردية في أساليب التعلم لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة تبوك، وكيفية التعامل معها في قاعة الدراسة. السعودية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. م٤ ع١. ص١٣٩-١٥٦.
١١. منسي، محمود. (٢٠٠٥). علم النفس التربوي. القاهرة: دار المعرفة للنشر.

المراجع الأجنبية:

1. Elias M (2000). "Educating more than the mind". Techniques: Connecting Education & Careers, 75, (8) 12-19.
2. Kubat, Ulas (٢٠١٨) Identifying the Individual Differences Among Students During Learning and Teaching Process by Science Teachers, International Journal of Research in Education and Science, Volume 4, Issue 1, Winter 2018 DOI:10.21890/ijres.369746
3. Nazimuddin SK. (2014) A Study of Individual Differences in Educational Situations. International Journal of Scientific Engineering and Research (IJSER) www.ijser.in ISSN (Online): 2347-3878, Impact Factor (2014): 3.05
4. Wiersma, W. (2004). *Research methods in education: An introduction* (8th ed.). Boston: Pearson Education.

شيوای فیکرنی ئوئ ماموستای بنه رت لدف دجیت ژبو بهرچاف وهرگرتنا جیوازیین تاکه کهسی دنافهرا قوتابیین نورمال و خودانین پیدفیین تایبته نهفیین لکه لکدا ل قوتابخانه یین ل ئیدارا زاخو یا سه ره خو

پوخته

ئارمانج ژ فه کۆلینی زانییه لسه ر شيوای فیکرنی ئوئ ماموستای بنه رت لدف دجیت ژبو بهرچاف وهرگرتنا جیوازی تاکه کهسی دنافهرا قوتابیین نورمال و خودان پیدفیین تایبته نهفیین لکه لکدا ل قوتابخانه یین ئیدارا زاخو یا سه ره خو وگرتدای ب پلاندانانی وجیهه جیکرنی و هه لسه نگاندن فه، فه کۆلهرا مفا ژ رنبازا شروفه کرنی و روویتوی دیت، بکارئینانا پیقه ری وهک که ره ستیین فه کۆلینی، وهاته جیهه جیکرن لسه ر سه مپلی پتیک دیت ژ (٢٤٦) ماموستایان وب رنبا (١٠%) ژ کومه لکه هه ره سه ن پ فه کۆلینی. فه کۆلین که هه شته فان نه نجامیین ل خواری:

- باربتر ژ ماموستایان پلان ب نمره کا نافنجی بو شيوای لهر چاف وهرگرتنا جیوازیین تاکه کهسی دنافهرا قوتابیین نورمال و په که فتی یین لکه لک دا، وجیهه جیکرن ب نمره کا کیم، وپه رابوونا وان گه لک یا کیم بو.
- دیار بوو ب هه بوونا رامانا ئاماری دنافهرا نافنجیا نمران لدف به رسفیین ماموستایان لدور شيوای ئوئ لدف دجن ژبو بهرچاف وهرگرتنا جیوازیین تاکه کهسی دنافهرا قوتابیین نورمال و په که فتی ئوئ لکه لک دا، لدف بگورپن فه کۆلینی: شیانیین زانستی د به ره وه ندیا خواندنا بلندا بوو، سالین شاره زانی د به ره وه ندیا وان دابوو یت پتر ژ ١٠ سالان، د هه مان دهمدا هیج جیوازیه کا ب رمان نه بوو لدف بگوری ره گه زی.
- لدف روشنایی نه نجامان فه کۆله ر رابوون هنده ک پشینیاران بو جی په یوه ندیدار وهنده ک راسپارده بو فه کۆلینیین داهاتی دا.

په یفیین سه ره کی: ریکین خواندن، جیوازیین تاک کهسی، قوتابیین ئاسایی، قوتابیین خودان پیدفیین تایبته.

The education methods used by teachers of Basic Education taking into Account the individual differences between ordinary and disabled students who Are studding in Zakho Schools

Abstract

The aim of this research is to identify the educational methods used by teachers Of basic education taking in consideration the individual differences between Ordinary pupils and the disabled integrated students in Zakho schools related to The stage of planning, implementation and evaluation .Researchers have followed The descriptive and analytical approach ,using the questionnaire as a research tool, And applied to a sample of(246)male and female teachers and 10% of the Original research community. The research reached several results as the following: Most teachers plan, to a lesser extent, the methods of taking in to a account the Individual differences between ordinary pupils and the disabled with whom they Are integrated. There were statistically significant differences between the mean scores of Teachers' answers about their methods of taking in to account the individual Differences between ordinary students and the disabled with them, according to The research variables: educational qualification and favor (postgraduate), Variable years of experience and favor (morethan10years), while not There are Significant differences a according to the gender variable. In the light of the results, there searchers made some recommendations for Stakeholders and some proposals for future research.

Keywords: *educational methods, individual differences, ordinary students, students with special needs.*

سلوكيات التمرد عند الطلبة المراهقين والمراهقات في مخيمات دهوك للنازحين و علاقته ببعض المتغيرات

زاهد سامي محمد*

قسم التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة زاخو، إقليم كوردستان- العراق

الملخص

هدفت البحث التعرف على سلوكيات التمرد عند الطلبة المراهقين والمراهقات في مخيمات محافظة دهوك للنازحين وعلاقته بالمتغيرات: (النوع، مراحل المراهقة، التسلسل في الأسرة، عدد افراد العائلة، موقف الوالدين من قيد الحياة؟، عدد سنوات الرسوب). شملت مجتمع البحث الطلبة المراهقين والمراهقات لمخيمات "باجد كندالا، خانكي، كبرتو" البالغ عددهم (٥٥٠) طالب وطالبة. تم اختيار (٩٠) منهم بالطريقة العشوائية المنتظمة في العام الدراسي (٢٠٢٢/٢٠٢١) ميلادي، ولتحقيق أهداف البحث تم إعداد أداة سلوكيات التمرد للمراهقين والمراهقات التي تكونت من (٣٠) فقرة بصيغته النهائية وذات بدائل الاجابة (دائما - غالبا - احيانا - نادرا - أبدا)، وبعد التحقق من صدق وثبات الاداة تم تطبيقها ميدانيا وتحليل البيانات باستخدام الوسائل الاحصائية: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي (t-test) للعينة الواحد، والاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، وتحليل التباين الاحادي الاتجاه (ANOVA One Way)، ومعادلة اقل فرق دال (LSD). أظهرت النتائج عن تدني مستوى سلوكيات التمرد عند أفراد عينة البحث بشكل عام، وعدم وجود فروق ذو دلالة احصائية تبعياً لمتغيرات (النوع، وتسلسل الفرد في الأسرة، وعدد أفراد الأسرة، وبقاء الوالدين أو احدهما أحياءاً من عدمه). أما بالنسبة لمتغير مراحل المراهقة فتبين وجود فروق ذات دلالة احصائية ولصالح مرحلة المراهقة المتأخرة، كما وجد فروقا ذات دلالة احصائية لمتغير سنوات الرسوب من عدمه، وكان لصالح سنة واحدة للرسوب، وعلى وفق ذلك اعطى الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات للجهات المعنية.

الكلمات المفتاحية: سلوكيات، التمرد، المراهقين، مخيمات، النازحين.

مشكلة البحث:

الاحداث البيئية والاجتماعية تترك تأثيرات قد يكون سلبية أو ايجابية على البشر. بشكل عام، والسلبية منها قد يتطلب تدخلا للتقليل من آثارها أو معالجتها كليا، ومن الأحداث الاجتماعية الزواج القسري التي تولد ظروفًا ضاغطة جراء ترك الأفراد والأسر منازلهم وثرواتهم وفراق الأهل المقربون (جعفر، ٢٠١٥: ٥٥). ويصف بعض التربويون مرحلة المراهقة بأنها

* zahid.jacks@uoz.edu.krd

مرحلة تحدث فيها تقلبات مزاجية، و حدوث مظاهر من التمرد النفسي. عند بعض المراهقين التي تبدأ في احضان الاسرة عادة ويسبب توترا للفرد والاسرة والمجتمع، فيرفض المراهقون اوامر الوالدين او تقاليد الاسرة السليمة ولا يريدون التقيد بها عن تحد وإصرار، وقد تدفعهم بالتمرد على الحياة المدرسية بما فيها من قوانين الحضور واعداد الواجبات ومسيرة تعليمات قاعة الدرس، وقد يأتي معها في هذه المرحلة التمرد على القانون والمجتمع والسلطة بشقية السلبى والايجابى(عبدالله ٢٠١٧، ٨٢). ويكون وراء هذه السلوكيات أسباب ودوافع معروفة أو غير معروفة ولكنها تعد من المشكلات التي تؤرق الاسر والمجتمع، وما أثار حفيظتي معرفة وجود سلوكيات التمرد بين المراهقين في بيئتنا للمؤسسات التعليمية؟ وهل هناك علاقة بين ظهور سلوكيات التمرد وبعض من المتغيرات الشخصية أو الاجتماعية عند هذه الشريحة الهامة من المجتمع؟

أهمية البحث والحاجة إليه:

تكمن أهمية البحث بصورته الأولية في المتغيرات الذي تتناولها البحث الحالي المتمثل بكل من النزوح، ومرحلة المراهقة، وسلوكيات التمرد المتضمن للسلوكيات العدوانية اتجاه الآخرين. وعادة عمليات التهجير القسري تولد ضغوطات في مجالات شتى(نسبة، اجتماعية، اقتصادية..الخ) داخل المجتمعات، ومن ضمنها المجتمع العراق(نزال، د.ت، د. ص). ويعد عملية التهجير القسري والنزوح جريمة ضد الانسانية في القانون الدولي، لما تركه من سلبات في الواقع الإنساني(أبو القاسم، ٢٠١٨، ٢٦). فالنزوح شكل من اشكال الهجرة وهو انتقال جغرافي و مكاني لمحل الإقامة الاصلية له. والتعريف العالمي للهجرة القسرية أو النزوح الاجباري أنها: حركة يتوفر فيها عنصر..الضغط والاجبار بفعل البشر..أو الطبيعة ولأسباب منها كالنزاعات والحروب أو نتيجة كوارث طبيعية أو بسبب المجاعة أو لأسباب اقتصادية..الخ. ويوجد شكل آخر تسمى النزوح الاختياري تكون إما بشكل مؤقت أو دائمي، وقد تتم بصورة مباغتة بدفعة واحدة أو على شكل دفعات(البعاج، كاظم، ٢٠١٧، ٤٠٥). ويحمل النزوح القسري أثاراً شتى على الافراد في المجتمع منها ضع التمسك بالعادات والتقاليد الاجتماعية، والتأثير على المستوى التعليمي للمهجرين، والى انخفاض نسب الانجاب، وانخفاض دخول الأفراد ونعدامها، وظهور حالات البطالة، والاسراف المادي، وفقر الاسرة مادي، وتدهور في المجال الصحي وتويز العناية اللازمة(نزال، د.ت، د.ص) مما يسبب في زعزعة الاستقرار الأسري والنفسي. عند النازحين ومن تلك الآثار النفسية: الخوف والقلق العام والقلق على المستقبل، والشعور بالاغتراب، والعزلة و الفتور العاطفي والاكتئاب..الخ.

من المعلوم أن المختصون في العلوم التربوية والنفسية يعدون مرحلة المراهقة بأنها مرحلة أزمات وعواصف بما يظهر من خصائص نمائية فيها جراء التغيرات الفسيولوجية والعقلية والاجتماعية التي تترك أثرها في الناحية النفسية، فهي تتميز بزيادة الصراعات والتوترات النفسية حيث تظهر لدى المراهقين والمراهقات رغبة في الاستقلال والتحرر من سلطة الأبوين والكبار عموماً، وتقوى ميلهم أن يعاملوا معاملة شخص كبير، وهكذا يبدون مقاومة لسلطاتهم والنفور منهم مما يجعل بعضهم عرضة للاضطراب السلوكي والانفعالي وسوء التكيف(ابو ضاحي، ٢٠١٥: ٢). وتشير الدراسات التي تناولت المراحل النمائية للإنسان أن لكل مرحلة عمرية مظاهر ومتطلبات خاصة بتلك المرحلة، وإن تصرف الفرد بشكل لا يتفق مع مظاهر ومتطلبات كل يجعلنا نحكم عليها بأنها نوع من اللاسواء، فإذا كان سلوك الفرد لا

يناسب مع طبيعة الموقف ويعمل بالضد منه فإنه عندئذ يكون السلوك المتمرد (أبو حميدان، ٢٠٠٣، ٧٣). وفي ضوء تأثيرات الزوج على المراهقين والمراهقات قد توصلت الباحثة عادة في دراستها التي أجريت على المراهقين النازحين وأقرانهم في بغداد، أن المتوسطات الحسابية للمرونة النفسية الإيجابية عند المراهقين النازحين أقل منه نسبة إلى أقرانهم غير النازحين (جعفر، ٢٠١٨، ٦٤ - ٦٦).

في مرحلة المراهقة ينبغي أن يتعلم الفرد السلوكيات السوية من خلال عمليات التشكيل "تعزيز السلوكيات المتقاربة نحو السلوك المطلوب" و التسلسل "تبسيط تعليم السلوكيات المعقدة" والتمييز "القدرة على التمييز بين المواقف والظروف التي تنتج السلوك المرغوب" (أبو غزال، ٢٠١٤، ١٤٠) وكل ذلك يعد نماءً في الجوانب المعرفية لأعداد الشخص السليم. ونحن نعلم أن السلوك لا ينتج من الفراغ، بل يحتاج إلى بيئة يتم تعلمه أو اكتسابه كي يتحقق فيها (أبو حميدان، ٢٠٠٣، ٢٨). وقد يظهر سلوكيات لاسوية كالتنمر عند المراهقين والمراهقات جراء القيود التي تفرضه البيئة الاجتماعي وتحد من نطاق حريتهم أو حركتهم مما يشعره بالعجز عن تحقيق أهدافهم ورغباتهم أو قد يكون بسبب شعورهم الحرمان من حب الوالدين وتعاطفهما لهم (بطرس، ٢٠٠٨، ٢٤٠). ونعلم أن في هذه المرحلة يختار المراهق دراسته أو تخصصه أو مهنته، ولذلك فهي جديرة بالرعاية والاهتمام، وكفيلة بأن تجري فيها البحوث الميدانية وخاصة على بيئتنا العربية التي تعد بيئة خصبة وبكراً لمثل هذه الدراسات، وذلك للكشف عن طبيعة المراهق ونمط تفكيره وطموحاته وآماله وآلامه ومشاكله، بغية تقديم البرامج الكفيلة برعايته ووقايته وعلاجه (العيسوي، ٢٠٠٥، ٢٠٨).

إن الميل للتمرد تظهر ملامحه لدى فئة من المراهقين والسبب في ذلك يعود إلى الانفعالات الغير مستقرة على الاستقلال و التمرد على مصدر السلطة سواء كانت سلطة الوالدين أو سلطة الهيئة العليا الادارية و التدريسية للمدرسة، فالمراهقين يرفضون الاوامر أو المطالب التي تتناسب مع متطلبات مرحلتهم العمرية لذلك يستخدمون سلوكيات عدوانية و متمردة على واقعهم (غالب، ١٩٥٦، ١٥٠)، وعليه يتطلب تربية المراهق أفاقاً فكرية و قدوات حسنة، وخير الاقتداء كلام الله عز وجل، منها: "لا تستوي الحسنة ولا السيئة إرفع بالتي هي أحسن فإذا الذي بينك وبينه عداوة كأنه ولي حميم" (سورة فصلت: ٢٤).

يمتاز الفرد المتمرد بمجموعة خصائص شخصية تميزه عن الآخرين فسلوكه المعارض وسوء التعامل مع الآخرين ففئة المتمردين يقعون ضمن غير الملتزمين الذين يرفضون بعض أو كل قيم المجموعة الاجتماعية وانهم يرفضون الالتزام بنماذج السلوك المقبولة، فإذا ما هددت وقيدت حريته نراه يلجئ للسلوك المحظور (عبد الاحد، ٢٠٠٥، ١٧٠). فالتمرد ليس مجرد الرفض وعدم الانصياع لما ألفوا الناس فهناك من المؤلفات او القوانين والعقائد والقوى غير الصحيحة ما يجب رفضه والتمرد عليه والتمرد الذي يظهر في حياته والمنطلق من الشعور بالقوة والتحدي وضرورة التغيير يتجه اتجاهين متناقضين، اتجاها سلبيا وضارا وهداما، و اتجاها ايجابيا يساهم في تطوير المجتمع و الدفاع عن مصالحه (السباب، ٢٠١١، ١٩٥).

بعد انتشار ظاهرة التمرد والعنف أكثر لدى المراهق وتوجهه نحو مراكز السلطة بالنسبة لهم سواء في البيت أو المدرسة ويميل هؤلاء في الغالب إلى ممارسة سلوك التمرد والعنف لاثبات ذواتهم (المطارنة، ١٩٩٥، ٩)، وإن التمرد الذي يوجه نحو السلطة الاسرية

و التعليمية هو نتيجة لجهل الاباء و المربين بالأساليب الصحيحة للتربية وعدم الفهم و الادراك السليم لخصائص وطبيعة مرحلة المراهقة ، حيث يظهر المراهق سخطهم و استيائهم للكبار لانهم يعانون من افتقارهم الى النموذج الذي يمكن ان يقتدوا به (ابراهيم وجمال ، ١٩٧٧ ، ٤٦).

يتجلى اهمية البحث الحالي في:

١. دراسة خصائص شريحة المتعرضين أكثر للضغوطات الاجتماعية، وهم فئة النازحين من مناطق سكناتهم الأصلية.
٢. أهمية المرحلة العمرية المستهدفة وهي مرحلة المراهقة لكونها تشكل عماد المجتمعات.
٣. أهمية موضوع الدراسة المتمثل بسلوكيات التمرد والمشكلات التي تؤدي إليها في مجتمعنا الحالي.
٤. أن السلوكيات التمرد له تأثير على شخصية الفرد لكونه مرتبط بالصحة النفسية للفرد.

اهداف البحث: يهدف البحث الحالي التعرف الى:

١. مستوى سلوكيات التمرد لدى الطلبة المراهقين والمراهقات بشكل عام.
٢. الفرق بين سلوكيات التمرد لدى الطلبة المراهقين والمراهقات حسب:
 - أ- النوع: (ذكور - اناث)
 - ب- مراحل المراهقة: المبكرة والمتوسطة والمتأخرة.
 - ت- تسلسل المراهق أو المراهقة في الاسرة: الأول () . ما بين () . الأخير () .
 - ث- عدد أفراد الأسرة: خمسة أفراد فأقل () . من (٦ - ١١) أفراد () . أكثر من (١١) أفراد () .
 - ج- موقف الوالدين من الحياة: الأب حي () . الأم حي () . الأب متوفي () . الأم متوفية () .
 - ح- عدد سنوات الرسوب: لم يرسب () راسب سنة واحدة () . راسب سنتين () . راسب ثلاث سنوات فأكثر () .

حدود البحث: ويشمل مايلي:

١. الحد البشري: تشمل عينة من الطلبة المراهقين والمراهقات من الطلبة النازحين.
٢. الحد المكاني: أجريت البحث على طلبة مدارس مخيمات النازحين (باجد كندالا، و خانكي، وكبرتو) في محافظة دهوك .
٣. الحد الزمني: تم إجراء البحث خلال العام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢.

تحديد مصطلحات البحث:

يحدد الباحث المصطلحات الواردة في عنوان البحث وكالآتي:

أولاً: السلوك اصطلاحاً:

يعرف الدخيل (١٩٩٠) السلوك بأنه: أي نشاط يصدر عن الكائن سواء كان إرادياً أو غير إرادي (ابو حميدان، ٢٠٠٣، ٢٥).

يعرف عبد الخالق (١٩٨٩) السلوك بأنه: مجموعة افعال الكائن العضوي الداخلية و الخارجية و التفاعل بين الكائن العضوي و بيئته الفيزيائية و الاجتماعية (عبد الخالق، ١٩٨٩، ١٨).

ثانياً: التمرد اصطلاحاً:

يعرف سلوم (٢٠٠٧) التمرد بأنه: الخروج على نوااميس المجتمع وقوانين النظام العام ، وعدم الاعتراف بسلطان أي سلطان . (سلوم ، ٢٠٠٧ ، ١٢).

ثالثاً: سلوكيات التمرد:

يعرف عبد الله (٢٠١٣) سلوك التمرد بأنه: السلوك الذي يسعى المراهق الى مقاومة كل أنواع السلطة و كلما يجد ان محاولاته تبوء بالفشل يزداد عناداً (عبد الله ، ٢٠١٣ ، ٢٠) يعرف الشاعر (٢٠١٤) سلوك التمرد "هو سلوك يمارسه الفرد، و مظهر من مظاهر العدوانية، يحمل معنى المخالفة الصريحة او الضمنية لمعايير السلوك المتفق عليها" (الشاعر ، ٢٠١٤ ، ٩).

يعرف الباحث سلوكيات التمرد نظرياً بأنه: ردود الافعال المرئية أو غير المرئية التي يعبر عن الامتناع والسخط والرفض للمواقف الحياتية المختلفة.

المراهقة اصطلاحاً:

يعرفها (إنجلش وإنجلش) بأنها: مرحلة من مراحل نمو الكائن البشري، تبدأ مع بداية البلوغ الجنسي. (أي نضوج الأعضاء التناسلية لدى الذكر والأنثى وقدرتها على أداء وظائفها) إلى الوصول إلى اكتساب النضج الكامل (العيسوي، ٢٠٠٥، ١٥).

يعرف قصيبات (٢٠٠٧) المراهقة بأنه: مرحلة نمو معينة تبدأ بنهاية الطفولة و تنتهي بابتداء مرحلة النضج او الرشد اي ان المراهقة هي مرحلة النمائية او الطور الذي يمر فيه الناشئ بين مرحلتى الطفولة والرشد (قصيبات، ٢٠٠٧، ٨٩)

خامساً: يعرف الباحث سلوكيات التمرد إجرائياً بأنه: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من اجاباته على مقياس سلوكيات التمرد في البحث الحالي.

خلفية نظرية ودراسات سابقة:

أولاً: خلفية نظرية لمفهوم التمرد وسلوكياتها عند المراهق:

يقصد بالتمرد عدم الإذعان لمطالب الآخرين، و هو سلوك يعبر عن نزعة فردية يميل به إلى مخالفتهم لتأكيد اصراره الذي قد لا تتناسب مع مواقفهم و رغباتهم و اوامرهم و نواهيهم بغية تأكيد ذاته ،فسلوك المتمرد هو الآ ينفذ الشخص ما يؤمر به أو يصير على تصرف

ما. وهنا قد يتعرض بكثير من المشكلات و الاضطرابات السلوكية ، و لكن منذ البداية ينبغي أن نقرر أن ما يعتبر شذوذا بالنسبة للراشد الكبير يعد سلوكا ضعيفا بالنسبة للمراهق(بطرس، ٢٠٠٧، ٢٣٧). و غالبا سلوكيات التمرد عند المراهق يتخذ كتعبير منه لرفض رأي الآخرين. ومن الخطأ استبعاد أو منع المراهق من الاختلاط بالآخرين، لأن الاختلاط ضروري، وهذا الخصام أيضا ضروري، وفي الاختلاط والخصام و المشاجرة يتعلم المراهق كثير من العلاقات في المجتمع، والتمرد المراهقين غالبا ما يكون ناتجة عن عناد الوالدين، فهم الذين ينثرون ردود فعل عند المراهقين، وحينما يكون جو المنزل استبدادي وغير ديمقراطي والتفاهم والمناقشة غائبة، ينظر المراهق للتمرد في محاولة حصول على ما يريد و ثم خطوة بعد أخرى تصبح سمات من سمات شخصيته، لذلك علينا أن نعلم الحوار ونعلمه لأولادنا. إن التكوين النفسي. للطفل يرتبط بالتكوين الفسيولوجي، وسلامة الجسم، فالمراهقون الأسوياء بدنياً ونفسياً هم أقل عرضة للوقوع في مشكلات أو اضطرابات نفسية، فمن المعروف أن المراهق المتمرد يفقد سيطرته على سلوكه تجاه الضغوط النفسية أكثر من المراهق السوي(عبيد، ٢٠٠٨، ٢٨٢).

العوامل مؤثرة في سلوك المراهق: منها:

١ - الظروف المعيشية السيئة التي يعيشها المراهق.

٢ - قلة النقود أو الفقر والحرمان.

٣ - الشعور بالملل.

٤ - فقدان الشعور بالامل لدى المراهقين.

٥ - قلة وسائل الترفيه والترفيه (العيسوي، ٢٥ ، ٢٠٠)

خصائص وسمات الشخصية المتمردة: وتتمثل عند المراهق بمايلي:

١. يتصف سلوكه بالمعارضة و سوء التعامل مع الافراد الآخرين و مع السلطة و رموزها، فئة المتمردين يقعون ضمن غير الملتزمين الذين يرفضون بعض او كل قيم المجموعة الاجتماعية، يقومون بسلوك مشابه للسلوك المحظور.

٢. المراهق المتمرد يتعرض لبعض الاضطرابات الانفعالية لشعور المراهق بعدم التوافق مع البيئة الاسرية او المدرسية.

٣. يستمر لدى الشخص المتمرد في مرحلة المراهقة شعور بالنقص الانفعالي (وقوع بين الحب والكراهة).

٤. شخصية المتمرد قد يكون سافرا صريحا فالتمرد على تقاليد الاسرة و اخلاقياتها و عقيدتها.

٥. انهم يرون اباءهم عائقا في طريق سعادتهم و حريتهم.

٦. يعارضون اي حدود تضعها لهم.

٧. يكرهون ان يتحدث اليهم اباءهم بشكل غير لائق.

٨. المراهق المتمرد لا يقف على الأسرة و المدرسة و المجتمع بل يمتد الى الدين و التقاليد و النظم السياسية (ضاحي، ٢٠١٥، ١٦-١٧)

كما يؤكد زهران إلى أن الشخصية المتمردة ذات سمات متعددة تتمثل في التالي :

١. الثورة ضد الأسرة و المدرسة و السلطة، و بيان مشاعر قلة الرضا مع عائلاتهم و لاسيما الاب، و العناد بقصد الانتقام منه.

٢. الانحرافات الجنسية .

٣. العدوان على الإخوة و الزملاء، و تحطيم أدوات المنزل.

٤. الإسراف الشديد في الإنفاق .

٥. التعليق الزائد بروايات المغامرة .

٦. الشعور بعدم التقدير.

٧. التأخر الدراسي .

٨. عدم القدرة على إقامة علاقات جيدة مع الزملاء الذين لا يراعون الضوابط الاجتماعية في سلوكهم . (حليمة، ٢٠١٨، ٢٢)

اسباب التمرد: ومنها الآتي:

١. اصرار الوالدين على تنفيذ اوامرهم الغير متناسبة مع الواقع كطلب الام من المراهق ان يرتدي الملابس حسب رغبتها مما يجعل المراهق يلجأ اسلوب التعامل التعامل بالند.

٢. المشاجرة المستمرة بين الاب و الام يؤدي الي سلوك المتمرد.

٣. رغبة الطفل في تأكيد ذاته و استقلاليتته عن الاسرة خاصة اذا كانت الاسرة لا تنمي ذلك الدافع في نفسه (دويدار، ٢٠١٧، ١٨٦).

٤. التعرض لخبرات سيئة سابقة كان يكون قد تعرض الطفل لكرهية شديدة من قبل معلمه او كراهية من والديه او رفض اجتماعي عام و غيرها مما يدفع الشخص الي التمرد.

٥. التقليد هذا السبب مهم حيث في كثير من الاحيان يظهر السلوك المتمرد بدافع التقليد لما يقدم في الافلام و المسلسلات و نجد في بعض الاحيان ان تقليد يكون للاب او احد الاخوة او احد افراد المجتمع

٦. تشجيع الاسرة على التمرد فهناك بعض الاسرة تشجع بناءها على التمرد في التعامل مع مواقف الحياة و مع الناس فيظهر ذلك جليا في ابنائها حيث تظهر عندهم اثار التمرد في تعاملهم مع اقرانهم

٧. الكبت المستمر فقد يعاني المراهق ذو سلوك المتمرد من كبت شديد و مستمر في المنزل من قبل والديه او اخوته الكبار فيؤدي هذا الكبت الي دفع المراهق للتخفيف و الترويح عن نفسه و افرغ طاقة الكامنة في جسمه و التي تظهر علي شكل التمرد

٨. الشعور بالنقص قد يدفع شعور المراهق بنقصه من ناحية الجسمية او العقلية او النفسية كان يفقد احد اعضائه او يسمع من يصفه بالافاظ الجارحة مما ينعكس على سلوكه تجاه الآخرين (الشافعي، ٢٠١٩، ٤٠)

٩. الأساليب الخاطئة للمعاملة الوالدية والتنشئة الاجتماعية التي تؤكد على إنماء الذاتية الفردية كونها نوع من الرجولة المطلوبة على حساب القيم الوطنية، إضافة إلى أن الأساليب التقليدية أصبحت أقل فاعلية في عهد التغيير الاجتماعي السريع مما أدى إلى تزايد الفجوات في المعايير الأساسية بين الشباب والكبار.

١٠. الغيرة والحسد قد تظهر هذه الحالة لدى المراهق عند رؤية أحد زملائه في المدرسة، أو أحد إخوانه قد تفوق عليه في جانب ما، وحصل على احترام واهتمام الآخرين به، في حين لم يأبه به أحد.

١١. العيوب التي تظهر على المراهق كحب الشباب ، وعدم تناسق جسمه مما يجعله محط سخرية زملائه، ورفاقه، وهذا الامر يدفعه إلى الثورة لدفع سخريتهم واستهزائه.

١٢. الحرمان الاسري الذي يتمثل بفقدان أحد الوالدين، أو كلاهما وكذلك التغيرات الانفعالية التي تدفع المراهق الى العناد ورفض التبعية للوالدين أو الرغبة في الاستقلال.

١٣. العوامل البيولوجية والتي تتمثل في التغيرات الجسمية، والتي تظهر بشكل واضح في زيادة الطول، والوزن (الشاعر، ٢٠١٤، ١٧)

انواع التمرد:

يظهر التمرد في حياة المراهق المنطلقة من الشعور بالقوة والتحدي ، وضرورة التغيير يتجه باتجاهين متناقضين :

الأول الاتجاه السلبي : وهو ضار وهدام ، فمظاهر التمرد السلبي التي تنشأ في أوساط الشباب والمراهقين هي من أعقد المشاكل للأسر والمجتمعات إذ تؤدي إلى إعاقة تطبيق الأنظمة والقوانين في المجتمع ، فمظاهر التمرد السلبي في أحضان الأسرة يبدأ برفض أوامر الوالدين ، أو تقاليد الأسرة السليمة ، وعدم التقيد بها عن تحد وإصرار ثم التمرد على الحياة الدراسية بما فيها من قوانين الحضور ، والغياب والتأخير المتعمد ، وإعداد الواجبات الدراسية ، والالتزام بالزي الموحد ، والالتزام في قاعة الدرس ، أو حرم المدرسة والعلاقة مع الطلبة والأساتذة ويأتي معها في هذه المرحلة التمرد على القانون والمجتمع والسلطة .

الثاني الاتجاه الإيجابي : وهو اتجاه إيجابي مغاير يسهم في تطوير المجتمع والدفاع عن مصالحه، فيمكن في مساعدة الشباب على النمو في اتجاه الاستقلال فضلاً عن أنه السبيل نحو تجديد الحياة وتطورها ، وهذا ما دلت عليه التجارب التاريخية على أنه بقدر حيوية جيل الشباب وحركته في المجتمع ، تكون قدرة المجتمع على تجاوز الحدود التي بلغها والانطلاق نحو آفاق جديدة ، فالشباب إلى جانب العمال والفلاحين هم الذين حققوا إنجازات أوروبا الحديثة ، وتمردوا على انحلال المجتمع

القيصري والظلم في روسيا ، وبدون جهود أولئك وهؤلاء ما كان العالم ليخرج من ظلام العصور الوسطى. (محمود، ٢٠١٦، ١٨٠)

مقترحات علاجية يمكن أن يستفيد منها المراهق المتمرد:
قد اتفق المختصون في مجال التربية وعلم النفس على ما يلي:

١. أهمية اشتراك المراهق المتمرد في المناقشات العلمية المنظمة التي تناول علاج مشكلاته وتعويدته على طرح مشكلاته، ومناقشتها مع الكبار في ثقة وصراحة، كما أكدت الدراسات العلمية أن أكثر من ٨٠% من مشكلات المراهقين في عالمنا العربي نتيجة مباشرة لمحاولة أولياء الأمور تسيير أولادهم بموجب آرائهم وعاداتهم وتقاليدهم مجتمعاتهم وقد أجمعت الإنجازات الحديثة في دراسة طب النفس أن الأذن المصغية في تلك السن هي الحل لمشكلاتها، كما أن إيجاد التوازن بين الاعتماد على النفس والخروج من إطار النصيح والتوجيه بالأمر، إلى إطار الصداقة والتواصي وتبادل الخواطر، وبناء جسر من الصداقة لنقل الخيرات بلغة الصديق والأخ لا بلغة واي الأمر، هو السبيل الأمثل لتكوين علاقة حكيمة بين الآباء وأبنائهم في سن المراهقة. (خاطر، ٢٠١٦، ٥٦ - ٥٧).
٢. محاولة الوالدين الابتعاد عن الأسئلة التي تحتوي على إجابات نعم أو لا ، أو الأسئلة غير الواضحة أو غير المباشرة لأبنائهم المراهقين ، وامنحهم مساحة للتعبير عن أنفسهم.
٣. تكوين علاقة حميمة بين الوالدين والأبناء في مرحلة المراهقة لان وفي هذا المرحلة الشخص يحتاج الى الحب والتعاطف، وأن يبتعدا عن اسلوب التعامل معه كانه طفل.
٤. لا بد للآباء ان يفهموا وجهة نظر ابنائهم وايضا اختلاف البيئة التي نشأ فيها الاهل و تكوين شخصيتهم وان هذه الحالة عملية طبيعية لاختلاف الاجيال والازمان.
٥. سماح للمراهق باستضافة اصدقائه في البيت مع الحرص على التعرف اليهم والجلوس معهم لبعض الوقت.
٦. السماح للمراهق بالتعبير عن افكاره الشخصية وان يعبر عن افكاره بطريقة التي يريد.
٧. تبصير المراهق بعظمة المسؤوليات التي تقع على كاهله وكيفية الوفاء بالامانات و انشغاله بالخير و اعمال البناء.
٨. على الوالدين ان يبتعد عن العبارات التالية انت فاشل ، متمرد ، عنيد ، عديم الفائدة ، لا تفهم الخ لان هذه الكلمات والعبارات تستفز المراهق وتجلب مزيد من المشاكل والمتاعب (خاطر، ٢٠١٦، ٥٧ - ٦٤).
٩. توعية الوالدين والمعلمين بأن يتعاملو مع المراهقين كصديق و حتي يشعر بالثقة تجاههم.
١٠. عدم تدخل الأسرة في تلبية حاجاته ويترك الشخص المراهق أن تقوم بتلبية حاجاته و مسؤولياته .
١١. على الوالدين أن يضعوا قواعد واضحة بالمنزل تتلائم مع طبيعة المراحل العمرية.

١٢. اهتمام الوالدين بعقد إجتماعات لأفراد الأسرة على الأقل يوم في الأسبوع لمناقشة القواعد المنزلية.

عندما يقوم المراهق بتصرف سيء على الوالدين أن لا يهملوا مثل هذا السلوك.

١٣. أن يتعامل المربون تبعاً للحالة المزاجية والمرحلة العمرية للأفراد، ففي حالة المزاج السيئ ينبغي محاولة التعرف على أسبابها. (بقيون، ٢٠٠٧، ٦٥).

النظريات التي فسرت سلوك التمرد لدى المراهقين:

يعرض الباحث مجموعة نظريات نفسية وسلوكية واجتماعية، كما يأتي:

اولا: النظريات النفسية الاجتماعية:

أ. نظرية التحليل النفسي:

يعتقد فرويد (١٨٥٦) وجود دافعين لدى الفرد يحددان السلوك الإنساني هما: الجنس والعدوان وتأثيرهما القوي في افكار الفرد، فإذا واجه الفرد دافعين متعارضين مع بعضهما فلا بد أن يسود الدافع الأقوى لدى الفرد، فالابن الذي يعجز عن تكوين علاقة لها معنى مع والديه تكون أنموذجاً له فيما بعد لكل العلاقات بينه وبين الآخرين، فإنه يظل ثابتاً في مرحلة بحثه عن مبدأ اللذة واثباع رغباته الجنسية من غير الاكتراث بالنتائج المرتبطة عليها والذي يتحول إلى الثورة والتمرد على معايير المجتمع ورموز السلطة في فترة المراهقه. (ضاحي، ٢٠١٥، ٢٤).

ب. النظرية النفسية الاجتماعية:

يشير اريكسون أن المجتمع الذي ينشأ فيه الفرد من خلال مراحل النمو يتأثر شكل واضح في تكوين شخصيته وسلوكه ويمثل هذا الاتجاه مراحل النمو في عملية التنشئة الاجتماعية ويمكنها خلال تلك المراحل في مرحلة المراهقة يميل الفرد الى سلوك التمرد او مشكلات اجتماعية التي يواجهها الفرد خلال عملية النمو وعدم حل تلك المشاكل يتأثر سلباً على مراهق ويؤدي الى اذا المراهق يشعر بالنقص او خجل و حتى عندما يميل الى سلوك التمرد ويشعر بالمتعة والسرور. وقد حدد اريكسون من خلال مراحل النمو أن المراهق للاسوي لابد وأن يتميز سلوكه بالجوانب السلبية في مرحلة التي يمر بها ولا يتميز بالجوانب الايجابية (منسي، ٢٠٢٠، ٥٠).

ثانياً: النظرية السلوكية:

ويركز اصحاب تلك النظرية على علاقات بين البيئة وسلوك الإنسان بأن سلوك الإنسان متعلم ومكتسب (مثير و اسجاية)، ويرون أن البيئة التي يعيش فيه الانسان وهو يحدد سلوك الانسان ويرى أصحاب النظرية السلوكية يمكن أن الفرد من خلال مرحلة الطفولة حتى المراهقة يتعلم السلوك التمرد أو سلوك للاسوي من بيئته أو مدرسته أو اسرته مثل اي سلوك سوي عندما يبلغ سن المراهقة يوصف بأنه عنيد من قبل الآخرين، ويرى ايضاً أن الاضطرابات السلوكية أنماط من استجابات الخاطئة أو غير سوية التي تعلمها الفرد ويحتفظ بها لفاعليتها في تجنب مواقف أو خبرات غير مرغوبة (جميل، ٢٠٠٥، ٥٠).

ثالثاً : نظرية التعلم الاجتماعي:

إن سلوك التمرد وفق هذه النظرية سلوك متعلم مثله في ذلك مثل أنواع السلوك الأخرى ، ويؤكد باندورا (Bandura ، ١٩٧٣) أن هناك طريقتين يمكن من خلالهما اكتساب والسلوك هما الخبرة المباشرة ، أو مشاهدة سلوك الآخرين ، والخبرة المباشرة تحكمها نواتج الثواب والعقاب ، بمعنى أن الأفراد يواجهون مواقف مختلفة يتصرفون حيالها تصرفات مختلفة ، فإذا نتج عن سلوكهم أو تصرفهم نواتج طيبة فإنهم يميلون إلى تكرار السلوك ، وإذا نتج عنها عواقب غير طيبة فإنهم سيتجنبون مثل هذا السلوك. و تركز هذه النظرية على ثلاثة أسس هي الملاحظة Observation ، والتقليد Imitation والتعزيز Reinforcement ، حيث يكتسب المراهقين السلوك التمرد خلال تنشئتهم الاجتماعية من خلال محاكاة النماذج الأسرية والتقليد المباشر للوالدين والأقران ، وتؤكد ذلك الكتابات المتخصصة في علم النفس حيث أنه يمكن استثارة هذا السلوك التمرد بواسطة ملاحظة المراهق النماذج التمرد ، بمعنى أن يكون عن طريق التقليد والتذويب أو التقمص (دحلان، ٢٠٠٣، ٥٨).

رابعاً: النظرية البايولوجية:

تؤكد هذه النظرية أن التكوين البيولوجي للفرد هو المحدد الرئيسي للسلوك التمرد، ومن رواد هذه النظرية لومبروزو Lombroso الذي أكد أن هناك علاقات وثيقة بين سلوك الاجتماعي ومظاهر الجسم وقد أكدت دراساتي "لومبروزو" بوجه عام على فكرة التكوين الفطري في تفسير السلوك التمرد وأشارت بعض الدراسات إلى أن هناك مناطق في أنظمة المخ هي الفص الجبهي والجهاز الطريق مسؤولة عن ظهور السلوك التمرد عند المراهقة (الصريرة ، ٢٠١٩، ١٠٧).

دراسات سابقة:

١. دراسة محمد (٢٠١٤):

هدفت الدراسة إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بالتمرد النفسي في ضوء إشباع الوالدين للحاجات النفسية لدى المراهقين تبعاً للمتغيرات الآتية: (الجنس ، عدد أفراد الأسرة ، المستوى التعليمي للأب ، المستوى التعليمي للأم ، عمل الأب ، عمل الأم). لتحديد الدراسة بطلبة الصف العاشر بمحافظة خان يونس فلسطين ، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤م، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٢) مراهقاً ، ومراهقة من طلاب الصف العاشر بمحافظة خان يونس ، واستخدم الباحث الأدوات الآتية : استبانة التمرد النفسي-، استبانة إشباع الحاجات النفسية من إعداد الباحث. توصلت الدراسة إلى وجود مستوى منخفض للتمرد النفسي بين المستجيبين، مع وجود فروق بين درجات إشباع الوالدين (الأب ، الأم ، الوالدين معاً) للحاجات النفسية للمراهقين. و وجود علاقة بين متوسط التمرد النفسي، ومتوسط إشباع الحاجات النفسية لدى المراهقين في محافظة خان يونس. وعدم وجود فروق بين متوسط درجات المراهقين على مقياس التمرد النفسي، وعلى مقياس إشباع الأم للحاجات النفسية تعزى للمتغيرات التالية: (الجنس ، عدد أفراد الأسرة ، مستوى تعليم الأم).

٢. دراسة سلام (٢٠١٣):

هدفت الدراسة الى التعرف على مستوى التمرد النفسي لدى المراهقين . في جامعة دمشق سوريا وعلاقته بالمساندة الاجتماعية، ولتحقيق الاهداف اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار عدداً من الطلبة بالطريقة الطبقية العشوائية، وسحبت عينة بنسبة بلغت (٢٠,٥١ %) من المجتمع الأصلي بواقع (٧٧٨) طالباً وطالبة . كما اعتمد البحث اداتي (المساندة الاجتماعية ، وضم الأبعاد" المساندة من الأصدقاء ، المساندة من الأسرة ، الرضا الذاتي عن المساندة" و التمرد النفسي-، حيث ضم الأبعاد (التمرد على الأسرة ، التمرد على أنظمة المدرسة ، التمرد على المجتمع). وبعد تحليل البيانات توصلت الباحثة إلى:

١. أن المساندة الاجتماعية لدى أفراد عينة البحث كانت بمستوى متوسط .
٢. أن التمرد النفسي لدى أفراد عينة البحث كان بمستوى منخفض .
٣. وجود علاقة ارتباطية سلبية بين المساندة الاجتماعية والتمرد النفسي- عند أفراد عينة البحث .
٤. وجود علاقة ارتباطية سلبية بين المساندة الاجتماعية والتمرد النفسي- عند أفراد عينة البحث تبعاً لمتغيرات: الجنس، الفرع الدراسي (علمي ، أدبي) .
٥. عدم وجود فروق في متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس المساندة الاجتماعية تبعاً لمتغير الجنس في بعدي (المساندة من قبل الأسرة والرضا الذاتي عن المساندة)، ووجود فروق في بعد المساندة من قبل الأصدقاء ، ولصالح الإناث .
٦. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات التمرد النفسي- لأفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور .
٧. عدم وجود فروق في متوسط درجات المساندة الاجتماعية لأفراد عينة البحث تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (أدبي ، علمي) .
٨. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات التمرد النفسي- لأفراد عينة البحث تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي ، أدبي) .

٣. دراسة عبد الأحد (٢٠٠٥):

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تربوي لتخفيف التمرد النفسي- لدى المراهقين، ومعرفة أثر البرنامج التربوي في تخفيف التمرد النفسي- لدى عينة البحث، ومعرفة دلالة الفرق لأثر البرنامج التربوي في تخفيف التمرد النفسي- تبعاً لمتغير الجنس. تكونت العينة من (٧٨) طالب وطالبة ، (٤٠) طالب وطالبة للمجموعة التجريبية و (٣٨) طالب وطالبة للمجموعة الضابطة. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج التربوي المستخدم في تخفيف التمرد لصالح المجموعة التجريبية .

منهجية البحث و اجراءاته:

يتضمن هذا الفصل الإجراءات المستعملة في البحث الحالي لتحديد مجتمع البحث وعينته و اعداداداته وطريقة تطبيقها، ووسائل جمع البيانات والأساليب الإحصائية التي استعملت في معالجتها. حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي لوصف الظاهرة أو الواقع أو المشكلة المحددة، وإجراء مقارنات ودراسة علاقات بين الظواهر المختلفة ذلك من خلال جمع البيانات والمعلومات عنها، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة، والتعبير عنها كميًا وكميًا من أجل التوصل إلى نتائج واستنتاجات تساهم في فهم الواقع والظاهرة بقصد التحسين والتطور (نبي، حاجي، ٢٠٢٢، ١٤٤) وقد اتخذ الباحث هذا المنهج لكونه أحد الأساليب العلمية الملائمة لهذا البحث، ويدرج الباحث التفاصيل كما يلي:

أولاً: مجتمع البحث:

يشمل مجتمع الدراسة طلبة المدارس للمخيمات (خانكي، كبرتو، باجد كندالا) التابعة لتربية سنجار والبالغ عددهم (٥٥٠) طالب وطالبة من مرحلتي المتوسطة المتمثلة بالصفوف (٧، ٨، ٩)، والاعدادية للصفوف (١٠، ١١، ١٢) للعام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢، والجدول رقم (١) يوضح ذلك:

الجدول رقم (١)

يُبين توزيع مجتمع البحث وفقاً لمتغيري المرحلة الدراسية والجنس

المرحلة الدراسية	الجنس		مجموع
	ذكور	اناث	
المتوسطة	١٨١	١٥٢	٣٣٣
الاعدادية	١٠٢	١١٥	٢١٧
مجموع	٢٨٣	٢٦٧	٥٥٠

ثانياً: عينة البحث:

اختيار عينة ممثلة للمجتمع : بعد تحديد العدد الذي يمثل المجتمع تمثيلاً دقيقاً يجب اختيار الأفراد الممثلين من قائمة المجتمع (علام، ٢٠٠٧، ١٦٩) لهذا قمنا باختيار الطلبة بالطريقة العشوائية للأسلوب الحصري. المنتظم بواقع (٣٠) طالباً و طالبة من فئة المراهقين من كل مخيم (خانكي، كبرتو، باجد كندالا) من مرحلتي المتوسطة و الاعدادية، والجدول (٢) يُبين ذلك:

الجدول (٢)

يبيّن توزيع أفراد عينة البحث وفقاً للمخيم والمرحلة وجنس الطلبة

المجموع	الاعدادية		المتوسطة		المرحلة والجنس مدراس المخيم
	اناث	ذكور	اناث	ذكور	
٣٠	١٥	١٥			باجد كندالا
٣٠	١٥	١٥			خانكي
٣٠			١٥	١٥	كبرتو
٩٠	٣٠	٣٠	١٥	١٥	المجموع

ثالثاً: اداة البحث:

تطلب تحقيق أهداف البحث الحالي وجود أداة لقياس سلوكيات التمرد لدى الطلبة المراهقين، وقام الباحث بالاطلاع على عدد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بسلوكيات التمرد عند المراهقين ومثل دراسة محمد (٢٠١٤) ودراسة سلام (٢٠١٣) ودراسة عبد الاحد (٢٠٠٥)، وتبنى الباحث مقياس (مصطفى والجبوري، ٢٠١٧) والذي يتكون من (٣٩) فقرة يتم الاجابة عنها بخمسة بدائل وهي (دائماً ، غالباً، احياناً ، نادراً ، لا ابداً) لأنها الأقرب إلى دراسته كما هو في الملحق (١).

رابعاً: الصدق وثبات الأداة:

للتحقق من صدق أداة البحث قام الباحث باجراء الخطوات الآتية:

أ- الصدق الظاهري للمقياس:

يقصد بالصدق أن يقيس الاختبار ما وضع لأجل قياسه، وألا يقيس أية أهداف أخرى (النور، ٢٠٠٧، ١٩٤). ومن اجل التأكد من صدق أداة البحث فقد تم عرضة على عدد من الأساتذة والمختصين في مجال التربية وعلم النفس كما في الملحق رقم (٢)، للحكم على صلاحية الأداة المكونة من (٣٩) فقرة ومدى ملاءمتها وحذف مايجدونه ضرورياً وتعديل ما هو بحاجة إلى تعديله. واعتبرت كل الفقرات صالحة ماعدا تسعة فقرات، لأنها لم تحصل على نسبة اتفاق (٨٠%) من المحكمين، وتبعا لملاحظاتهم تم استبعاد الفقرات (٢، ٥، ١١، ١٨، ٣٠، ٣٤، ٣٦) ودمج الفقرات (٦، ٧) في فقرة واحدة وكذلك (١٦، ١٥)، ليصبح عدد الفقرات في صيغته النهائية (٣٠) فقرة والملحق (٣) يوضح الاستبيان بصيغتها النهائية.

ب- صدق ترجمة المقياس :

لضمان فهم جميع فقرات المقياس ولكون معظم أفراد العينة لاجيدون اللغة العربية قام الباحث بترجمة مقياس (التمرد النفسي-) من اللغة العربية الى اللغة الكوردية ، من ثم عرضوا النسختان العربية والكوردية على مدرس مختص للغة الكوردية يجيد العربية، ومدرس آخر للغة العربية يجيد اللغة الكوردية، وهكذا تم التحقق من صدق الترجمة المقياس من خلال اتفاق المختصين عليها. والملحق (٤) يوضح الأسيتبيان بصيغتها النهائية باللغة الكوردية.

ج- الثبات بطريقة إعادة الاختبار:

يعبر الثبات عن العلاقة بين الفروق في الدرجات الحقيقية والفروق في الدرجات الملاحظة (المنيزل ، العتوم ، ٢٠٠٩ ، ١٣٧)، الثبات إعادة الاختبار تقوم هذه الطريقة على إعادة الاختبار لنفس المجموعة بعد فترة زمنية معينة ، بمعنى أن نفس المجموعة تتعرض لنفس الاختبار في فترتين زمنيتين متباعدتين . (عوض، ٢٠٨، ٢٥٣) وهنا استخدم الباحث أسلوب إعادة تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (١٦) طالباً وطالبة من خارج افراد العينة الاساسية ، وبعد جمع البيانات على نفس الأفراد بعد مدة مناسبة (ترواحت بين اسبوعين وثلاثة اسابيع) استخرج الباحث قيمة معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني باستخدام معامل ارتباط بيرسون، ويعرف بأنه كلما كان معامل الارتباط موجبا ومرتفعاً دل ذلك على ثبات المقياس، حيث بلغ قيمة الثبات للبحث الحالي (٧١,٠) ويعد هذه قيمة مقبولة وبذلك يعد المقياس ثابتاً وصالحاً للتطبيق النهائي.

خامساً: تصحيح مقياس سلوكيات التمرد:

وقد تضمن المقياس (٣٠) فقرة وأمام كل فقرة كان هناك خمسة بدائل وهي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) وتم اعطاء قيمة (٥,٤,٣,٢,١) على التوالي، والسلبية تم عكسها.

سادساً: التطبيق النهائي للمقياس:

بعد ان تم تحديد اختيار عينة البحث بالطريقة الحصصية المنتظمة ذات النسب الثابتة من كل مرحلة دراسية ولكل جنس والبالغ عددها (٩٠) طالباً وطالبة للمخيمات (خانكي، كبرتو، باجد كندالا) تم تطبيق المقياس بالشكل النهائي للفترة من ١٨ / ١١ / ٢٠٢١ ولغاية ٢١ / ١١ / ٢٠٢١.

نتائج البحث ومناقشتها:

يعرض الباحث نتائج البحث على وفق تسلسل الاهداف، وهي كالآتي:

الهدف الأول: التعرف على مستوى سلوكيات التمرد عند الطلبة المراهقين والمراهقات بشكل عام في مخيمات النازحين (كبرتو، باجد كندالا، جمشكو) للعام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢١.

لتحقيق هذا الهدف استخرج الباحث الوسط الحسابي البالغ (٧٧,٧٢) درجة والانحراف المعياري (١٥٥,١٤) درجة لإستجابات أفراد عينة البحث على أداة البحث، كما اوجد الوسط النظري لأداة البحث البالغ (٩٠) درجة، وتبين بعد المقارنة بين الوسط الحسابي والوسط النظري، أن الوسط الحسابي أقل من الوسط النظري، وهذا يشير إلى ضعف وجود سلوكيات التمرد عند افراد عينة البحث، كما هو واضح في الجدول (٣).

الجدول (٣)

يبين الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسط النظري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة الإحصائية ودرجة الحرية لأفراد عينة البحث

عدد أفراد العينة الكلية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة	درجة الحرية
				المحسوبة	الجدولية		
٩٠	٧٧,٧٢	١٤,١٥٥	٩٠	٨,٢٢٩-	١,٩٩	٠,٠٥	٨٩

وللتحقق من وجود سلوكيات التمرد عند الطلبة المراهقين والمراهقات عند أفراد عينة البحث بشكل عام استخدم الباحث الاختبار التائي (T-test) للعينة الواحدة، وبعد المقارنة مع القيمة التائية (T-test) الجدولية تبين أن قيمتها أكبر و لصالح الوسط الفرضي، وهذا يؤكد ضعف وجود سلوكيات التمرد عند أفراد عينة البحث بشكل عام، ويرجع الباحث ذلك إلى ان سلوك التمرد هو سلوك عدواني يتعلمه الفرد كما يتعلم السلوك الايجابي فهو ناتج عن علاقة مشوهة بين مثير والاستجابة ويمر جزء من العنف ومشاعر قلة الرضا مع عائلتهم والميل إلى مصاحبة الزملاء الذين لا يراعون الضوابط الاجتماعية، ولكنها كانت ضئيلة. لذا فان افراد العينة لديهم ضعف في مستوى سلوكيات التمرد ويتميزون بضوابط اجتماعية جيدة لدور المدارس في ضبطه وتعليم واستبدال السلوك السلبي إلى ايجابي.

الهدف الثاني: معرفة الفروق في سلوكيات التمرد لدى الطلبة المراهقين تبعاً للمتغيرات الآتية:

أ- النوع: (ذكر). (انثى).

ب- مراحل المراهقة (المبكرة، والوسطى، والمتأخرة).

ت- تسلسل المراهق أو المراهقة في الاسرة: الأول () . مابين () . الأخير () .

ث- عدد أفراد الأسرة: خمسة أفراد فأقل () . من (٦ - ١١) أفراد. أكثر من (١١) أفراد.

ج- موقف الوالدين من الحياة: الأب حي () . الأم حي () . الأب متوفي () . الأم متوفية () .

ح- عدد سنوات الرسوب: لم يرسب () . راسب سنة واحدة () . راسب سنتين () . راسب ثلاث سنوات فأكثر () .

استخرج الباحث نتائج المتغيرات الواردة أعلاه ويعرضها تبعاً لتسلسل الأحرف الهجائية وكما يأتي:

أ. بالنسبة لمتغير النوع: استخرج الباحث الوسط الحسابي والانحراف المعياري للجنسين ، وتبين أن الوسط الحسابي لعينة الذكور أقل من الوسط الحسابي لعينة الإناث، كما هو في الجدول (٤).

الجدول (٤)

يبين الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة الاحصائية لأفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس.

درجة الحرية	مستوى الدلالة	القيمة التائية		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	العدد	عينة البحث تبعاً للجنس
		الجدولية	المحسوبة				
٨٨	٠,٠٥	١,٩٨	٠,١٨٥	١١,٦٥٥	٧٧,٤٤	٤٥	ذكر
				١٦,٤١٠	٧٨,٠٠	٤٥	أنثى

وللتحقق من وجود فروق بين الجنسين في التمرد بين الجنسين استخدم الباحث الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين، تبين أن القيمة التائية المحسوبة اقل من القيمة التائية الجدولية، وهذا يؤكد عدم وجود فروق بين الجنسين في سلوكيات التمرد، ويعود السبب الى ان كلا الجنسين يعيشون في بيئات مشابهة وظروف متقاربة للعيش والأنماط التربوية، بالإضافة إلى دور التربية المدرسية في ترشيدهم السلوك السوي، مما ينتج نماذج شخصية متزنة نفسياً عند الأغلبية الشائعة من المراهقين والمراهقات.

ب. مراحل المراهقة (المبكرة والمتوسطة والمتأخرة).
للتحقق من هذا الهدف استخرج الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد العينة تبعاً لمتغير مرحلة المراهقة، كما هو الجدول (٥):

الجدول (٥)

وصف العينة حسب متغير مراحل المراهقة

مرحلة المراهقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المبكرة	٣٠	٦٨,٧٠	٩,٥٠٢
المتوسطة	٣٠	٧٤,٧٧	١١,٥٦٠
المتأخرة	٣٠	٨٩,٧٠	١٢,٢٢٠
المجموع	٩٠		

وللتحقق من وجود الفروق وفقاً للهدف السادس طبق الباحث اختبار تحليل التباين ذو اتجاه واحد وكما هو في الجدول (٦):

جدول (٦)
القيمة الفائية حسب متغير الفئة العمرية

مستوى الدلالة الاحصائية	القيمة الفائية		مربع متوسط المجموعات	درجات حرية	متوسط مجموع المربعات	مصادر التباين
	الجدولية	المحسوبة				
٠,٠٠١ يوجد فرق عند مستوى ٠,٠٥	٣,٠٩	٢٨,١٦٥	٣٥٠٤,٠٤٤	٢	٧٠٠٨,٠٨٩	بين المراحل
			١٢٤,٤١٣	٨٧	١٠٨٢٣,٩٦٧	داخل المراحل
				٨٩	١٧٨٣٢,٠٥٦	الكلية

نلاحظ من الجدول (٦) بأن القيمة الفائية المحسوبة قد بلغت (٢٨,١٦٥) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية (٣,٠٩) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وبدرجة الحرية (٨٩-٢). هذا يعني وجود فرق بين متوسطي درجات افراد عينة البحث وفقاً لمراحل المراهقة (المبكرة، المتوسطة، المتأخرة). ولمعرفة اقل فرق دال اعتمد الباحث اختبار (LSD) وادرجت النتائج في الجدول (٧):

جدول (٧)
يبيّن اقل فرق دال بين مراحل المراهقة الثلاث (المبكرة، الوسطى، المتأخرة)

مستوى الدلالة الاحصائية	تباين المتوسطات بين (I - J)	مقارنة بين مراحل المراهقة
٠,٠٣٨	٦,٠٦٧-	المبكرة (I) * الوسطى (J)
٠,٠١	٢١,٠٠٠-	المبكرة (I) * المتأخرة (J)
٠,٠١	١٤,٩٣٣-	الوسطى (I) * المتأخرة (J)

نلاحظ من الجدول (٧) وجود فرق بين مراحل المراهقة تبعاً لمراحل النمو، واتخذ مساراً نمائية طردية، وتعني أنه كلما تقدم المراهق في العمر تنامي معه التمرد النفسي.. ويعزى الباحث ذلك انه مع التقدم في العمر في مرحلة المراهقة يصبح المراهقون والمراهقات أكثر تحسناً للعوامل النفسية والاجتماعية، مما يترك تأثيراً على نفسياتهم ويدفعهم أكثر نحو سلوكيات التمرد، وعلى الأقل ظهر ذلك عند افراد عينة البحث، لكون أن ضغوطات الحياة والأدوار المطلوبة منهم أن يتوافقا معها تنامي مع نموهم مما ينمو اتجاهات عدوانية تتحول بعد ذلك إلى سلوكيات يعبرون من خلالها شحناتهم الانفعالية السلبية.

ت. تسلسل المراهق أو المراهقة في الاسرة: الأول () . ما بين () . الأخير () .
للتحقق من هذا الهدف استخرج الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري
لأفراد عينة البحث تبعاً لتسلسل رتب الأفراد ضمن أسرهم والجدول (٨) يبيّن ذلك:

الجدول (٨)
يبين تسلسل رتب افراد عينة البحث ضمن أسرهم

التسلسل ضمن الأسرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول	١٦	٧٥,٨١	١٣,٩٩٦
ما بين	٥٩	٧٧,٨٨	١٣,٩٣٣
الأخير	١٥	٧٩,١٣	١٥,٩١٠
المجموع	٩٠		

يتبن من الجدول أعلاه أن المتوسطات الحسابية للتمرد النفسي تكون أقل بالنسبة للشخص البكر، ثم تزداد عند الذين يأتون بعدهم، وتكون في اعلى مستوياتها عند الفرد الاخير، وللتحقق من وجود فروق ذا دلالة احصائية بين أفراد عينة البحث في سلوكيات التمرد النفسي. استخدم الباحث تحليل التباين احادي الاتجاه وتم إدراج النتائج في الجدول (٩).

جدول (٩)
القيمة الفائية حسب متغير تسلسل رتب الافراد ضمن أسرهم

مستوى الدلالة الاحصائية	القيمة الفائية		مربع متوسط المجموعات	درجات حرية	مجموع المربعات	مصادر التباين
	الجدولية	المحسوبة				
٠,٨٠٣ لا يوجد فرق عند مستوى ٠,٠٥	٣,٠٩	٠,٢٢٠	٤٤,٨٥٨	٢	٨٩,٧١٥	بين مجاميع الطلبة تبعاً للتسلسل
			٢٠٣,٩٣٥	٨٧	١٧٧٤٢,٣٤٠	داخل مجاميع الطلبة تبعاً للتسلسل
				٨٩	١٧٨٣٢,٠٥٦	الكلي

يتبين من الجدول (٩) عدم وجود فروق ذا دلالة إحصائية في التمرد النفسي. فيما بين رتب تسلسل الأفراد ضمن الأسرة والواحد لكون أن القيمة الفائية المحسوبة أقل من الجدولية لها (٣,٠٩) عند مستوى الدلالة الاحصائية (٠,٠٥) وبدرجة الحرية (٢ - ٨٩)، ويرجع الباحث سبب ذلك إلى قبول أفراد الأسرة بعضهم البعض رغم اختلاف طبائع شخصياتهم، وهذا مؤشر ايجابي من حيث التربية في امتصاص مؤثرات العنف والتمرد والعدوان فيما بين افراد المجتمع. ث. عدد أفراد الأسرة: خمسة أفراد فأقل () . من (٦ - ١١) أفراد () . أكثر من (١١) أفراد () .

للتحقق من هذا الهدف استخرج الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد عينة البحث تبعاً لعدد أفراد الأسرة، والجدول (١٠) يبين ذلك:

الجدول (١٠)
يُبين أن الوالد أم الوالدة حين أم متوفيين

عدد افراد الاسرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
خمسـة أفراد فأقل	٩	٧٩,١١	١٧,٨٩٢
من (٦ – ١١) أفراد	٦٠	٧٧,٤٥	١٤,٢٧٤
أكثر من (١١) أفراد	٢١	٧٧,٩٠	١٢,٧٠٤
المجموع	٩٠		

يظهر لنا الجدول (١٠) أن المتوسطات الحسابية للتمرد النفسي تكون أعلى بالنسبة للأفراد الذين لا تزيد عدد افراد اسرهم عن (٥) أفراد، بينما تكون أقل للذين تزيد عدد افرادهم عن (٦) أفراد. ويعزى الباحث ذلك إلى أن الأسر ذات الأعداد القليلة تكون أكثر قدرة على ضبط سلوكيات افرادهم ومتابعتهم مما يقلل من حرياتهم من جهة، وقد يكون مواقف الاشقاء أكثر حساسية اتجاه بعضهم البعض من حيث التعامل واشباع الحاجات وخاصة النفسية منها مما يولد ميلا نحو الاستقلال أو التمرد بعبارة أخرى. و للتحقق من وجود فروق ذا دلالة احصائية بين أفراد عينة البحث في سلوكيات التمرد النفسي- بالنسبة لهذه الحالة استخدم الباحث تحليل التباين احادي الاتجاه وتم إدراج النتائج في الجدول (١١).

جدول (١١)
القيمة الفائية حسب عدد الافراد ضمن أسرهم

مستوى الدلالة الاحصائية	القيمة الفائية		مربع متوسط المجموعات	درجات حرية	مجموع المربعات	مصادر التباين
	الجدولية	المحسوبة				
٠,٩٤٧ لا يوجد فرق عند مستوى ٠,٠٥	٣,٠٩	٠,٠٥٥	١١,٢٥٤	٢	٢٢,٥٠٧	بين مجاميع الطلبة تبعاً لحجم الأسر
			٢٠٤,٧٠٧	٨٧	١٧٨٣٢,٠٥٦	داخل مجاميع الطلبة تبعاً لحجم الأسر
				٨٩	١٧٨٣٢,٠٥٦	الكلية

يشير الجدول (١١) عدم وجود فروق تبعاً لحجم الأسرة في التمرد النفسي. عند افراد عينة البحث، لكون أن القيمة الفائية المحسوبة أقل من القيمة الفائية الجدولية (٣,٠٩) عند مستوى الدلالة الاحصائية (٠,٠٥) وبدرجة الحرية (٢ - ٨٩). ويرجع الباحث سبب ذلك إلى دور التربية والتعليم في النهوض بمستوى وعيهم في تقدير ظروف أسرهم وظروف الحياة بشكل عام، وانهم راضون بما يتلقونه من تحديات وبواجهونها بصدر رحب إلى حد ما.

ج. موقف الوالدين من الحياة: الأب حي () . الأم حي () . الأب متوفي () . الأم متوفية () .

للتحقق من هذا الهدف استخرج الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد عينة البحث تبعا لحالة الوالدين إن كان احدهم أو كلاهما حيان أم متوفيان، والجدول (١٢) يبين ذلك:

الجدول (١٢)

يبن أن الوالد أم الوالدة حين أم متوفيين

موقف الوالدين من الحياة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأب متوفي	٨	٧١,٨٨	١٠,٣٥٧
الأم متوفية	٤	٧٤,٠٠	١٢,٦٧٥
كلاهما على قيد الحياة	٧٨	٧٨,٥١	١٤,٥١٤
المجموع	٩٠		

يظهر لنا من الجدول (١٢) أن المتوسطات الحسابية للتمرد النفسي- تكون أقل بالنسبة للشخص متوفي الأب، ثم تزداد عند الذين لديهم حالة وفاة الأم في الاسرة، وتكون في اعلى مستوياتها عندما يكون كلا الوالدين على قيد الحياة، ويعزو الباحث ذلك عندما تكون الأم على قيد الحياة وبحكم غريزة الأم تحاول اشباع الناحية العاطفية لضناها، بينما الأب وبحكم العمل خارج البيت قد لا يغطي اشباع حاجة ضناه، بينما عندما يكون كلاهما على قيد الحياة يتراود الولد أو البنت بينهما في اشباع حاجته النفسية ويستمد الشعور بالقوة مما يخلق حالة من الرغبة في الاعتداد بالنفس أكثر من اللذين فقد احد والديه. و للتحقق من وجود فروق ذا دلالة احصائية بين أفراد عينة البحث في سلوكيات التمرد النفسي. بالنسبة لهذه الحالة استخدم الباحث تحليل التباين احادي الاتجاه وتم إدراج النتائج في الجدول (١٣).

جدول (١٣)

القيمة الفائية حسب متغير تسلسل رتب الافراد ضمن أسرهم

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات حرية	مربع متوسط المجموعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة الاحصائية
				المحسوبة	الجدولية	
بين مجاميع الطلبة تبعا لموقف الوالدين من الحياة	٣٧٧,٦٩٣	٣	١٨٨,٨٤٧	٠.٩٤١	٢,٧٠	٠,٣٩٤ لايوجد فرق عند مستوى ٠,٠٥
داخل مجاميع الطلبة تبعا لموقف الوالدين من الحياة	١٧٤٥٤,٣٦٢	٨٦	٢٠٠,٦٢٥			
الكل	١٧٨٣٢,٠٥٦	٨٩				

يتبين من الجدول (١٣) أنه بالرغم من وجود بعض الفروق في المتوسطات بين أفراد المجموعات إلا أنه لم تصل إلى مستوى الدلالة الاحصائية لكون أن القيمة الفائية المحسوبة أقل من الجدولية (٢,٧٠) عند مستوى الدلالة الاحصائية (٠,٠٥) وبدرجة الحرية (٣- ٨٩). و

يعتقد الباحث أن سبب ذلك يعود إلى تنامي توجهات الوعي الفردي عند افراد عينة البحث مع احترام خصوصيات الآخرين وبيان دور المؤسسات التربوية وخاصة المدرسة في ذلك.

ح. عدد سنوات الرسوب: لم يرسب () راسب سنة واحدة () راسب سنتين () راسب ثلاث سنوات فأكثر () .

للتحقق من هذا الهدف استخرج الباحثون المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد العينة تبعاً لمتغير سنوات الرسوب من عدمه، كما هو في الجدول (١٤):

الجدول (١٤)

وصف العينة حسب متغير سنوات الرسوب الدراسي من عدمه

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الرسوب
١٣,٢٨٤	٧٤,٩١	٥٤	لم يرسب
١٣,٠٧٩	٨٢,١٩	٣٢	راسب سنة واحدة
٢٦,٣٩٤	٨٠,٠٠	٤	راسب سنتين
.	.	.	راسب ثلاث سنوات فأكثر
١٤,٢٥٥	٧٧,٧٢	٩٠	المجموع

وللتحقق من وجود الفروق وفقاً للهدف عدد سنوات رسوب الطلبة المراهقين والمراهقات طبق الباحث اختبار تحليل التباين ذو اتجاه واحد وكما هو في الجدول (١٥).

جدول (١٥)

القيمة الفائية حسب متغير سنوات الرسوب الدراسي من عدمه

الدلالة الاحصائية	القيمة الفائية		مربع متوسط المجموعات	درجات حرية	متوسط مجموع المربعات	مصادر التباين
	الجدولية	المحسوبة				
٠,٠٥ يوجد فرق	٢,٧٠	٢,٨٢٣	٥٤٣,٣٢٢	٣	١٠٨٦,٦٥٥	بين مجاميع الطلبة الراسبين وغير الراسبين
			١٩٢,٤٧٦	٨٦	١٦٧٤٥,٤١٢	داخل مجاميع الطلبة الراسبين وغير الراسبين
				٨٩	١٧٨٣٢,٠٥٦	الكلية

نلاحظ من الجدول (١٥) بأن القيمة الفائية المحسوبة قد بلغت (٢,٨٢٣) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية (٢,٧٠) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وبدرجة الحرية (٨٩-٣). هذا يعني وجود فرق بين متوسطي درجات افراد عينة البحث وفقاً لسنوات الرسوب من عدمه. ولمعرفة اقل فرق دال اعتمد الباحث اختبار (LSD) وادرجت النتائج في الجدول (١٦)

جدول (١٦)
يبيّن اقل فرق دال بين سنوات الرسوب من عدمه

مستوى الدلالة الاحصائية	تباين المتوسطات بين (I - J)	مقارنة بين مراحل المراهقة
٠,٠٢	٧,٢٨٠-	لم يرسب (I) * راسب سنة واحدة (J)
٠,٤٨١	٥,٠٩٣-	لم يرسب (I) * راسب سنتين (J)
٠,٧٦٧	٢,١٨٨	راسب سنة واحدة (I) * راسب سنتين (J)

نلاحظ من الجدول (١٦) مايلي :

١. وجود فرق في مستوى سلوكيات التمرد بين الذين لم يرسبوا والذين رسبوا لسنة واحدة، ولصالح الذين رسبوا لسنة واحدة عند مستوى الدلالة الاحصائية ٠,٠٥.
٢. عدم وجود فروق في مستوى سلوكيات التمرد بين الذين لم يرسبوا والذين رسبوا لسنتين دراسيتين، وكذلك بين الذين رسبوا لسنة واحد والذين رسبوا لسنتين دراسيتين عند مستوى الدلالة الاحصائية ٠,٠٥.

ويرجع الباحث ذلك الى تأثير الاخفاق أو الرسوب على نفسيات المراهقين وينمي سلوكيات التمرد فيما بينهم، وقد أكد الكثير من الدراسات في هذا الصدد أن مواقف الاحباط والفشل يولد شحنات انفعالية سلبية عند الافراد مما قد يحولونها إلى سلوكيات عدوانية جهرية في المستقبل.

الاستنتاجات:

في ضوء البحث الحالي توصل الباحث الى الاستنتاجات الاتي:

١. تدني وجود سلوكيات التمرد عند أفراد عينة البحث مقارنة بالوسط النظري لأداة البحث
٢. عدم وجود فروق في سلوكيات التمرد وفق متغير النوع، وحجم الأسرة، وتسلسل رتب افراد عينة البحث في الأسرة وموقف الوالدين من الحياة (حيين أو متوفيين).
٣. وجود فروق في سلوكيات التمرد وفق متغير مراحل المراهقة (المبكرة ، المتوسطة ، المتأخرة) ولصالح الأعمار الأكبر. وكذلك فروق بالنسبة لمتغير سنوات الرسوب لصالح الراسب لسنة واحدة .

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث مايلي:

٤. على المؤسسات التربوية اعداد برامج ارشادية لأولياء الأمور والهيئات التدريسية في المدارس ومساعدتهم كيفية معالجة سلوكيات التمرد عند المراهقين إن وجد معهم.
٥. على المؤسسة الاعلامية تنظيم برامج ثقافية واجتماعية لتعزيز العلاقات الانسانية بين المراهقين والمجتمع بشكل عام للتخفيف من حالة التمرد النفسي عندهم.

٦. على مؤسسات رعاية الشباب الاهتمام بالمراهقين في هذه المرحلة العمرية باعتبارهم نواة مهمة في مجتمع وانهم ذات طاقات إن لم يستثمروها في المسائل الجيدة قد ينساقون وراء العدوان والعنف والتمرد.

٧. انشاء لجان مدرسية في حل كثير من المشاكل التي تعرض المراهقين من خلال تشجيعهم على طرح مشاكلهم وتشجيع ميولاتهم بكل انواعها.

المقترحات: بعد انضاح النتائج يقترح الباحث مايلي:

١. اجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال وخاصة عن دور شبكات التواصل الاجتماعي بالتمرد النفسي.

٢. اجراء دراسة لمعرفة نسبة التمرد لدى المراهقين من ذوي الاحتياجات الخاصة.

٣. اجراء دراسة عن سلوكيات التمرد النفسي. عند المراهقين وعلاقتة بأساليب التنشئة الاجتماعية.

المصادر

- القراءان الكريم

١. ابراهيم، عبدالرحمن حسن، و محمد جمال الدين (١٩٩٧). مجدندات المناخ المدرسي الجيد بالمدرسة القطرية وعلاقتها بكل من رضا الوظيفي للمعلمين وانتاجية المدرسة، مجلة كلية التربية، عدد ١٢، جامعة قطر.

٢. ابو حميدان ، يوسف (٢٠٠٣). تعديل السلوك النظرية والتطبيق ، دار المدى للخدمات المطبعية والنشر ، عمان.

٣. ابوقاسم، ليلي عيسى-(٢٠١٨). التهجير القسري كجريمة ضد الإنسانية، المجلد(٢)، العدد(١)، مجلة جامعة جيهان – أربيل العلمية.

٤. ابو علام ، رجا محمود (٢٠٠٧). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية ، ط٦، دار النشر للجامعات ، مصر _ القاهرة

٥. ابوغزال ، معاوية محمود(٢٠١٤). نظريات النمو وتطبيقاتها التربوية ، ط١ ، دار المسيرة للنشر. والتوزيع والطباعة ، عمان.

٦. بطرس، بطرس حافظ (٢٠٠٧). المشكلات النفسية و علاجها ، ط١ ، دار المسير للنشر و التوزيع ، عمان ، اردن.

٧. بقيون،سمير(٢٠٠٧). طب نفسي، ط١، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع عمان-الاردن.

٨. البعاج، هديل تومان محمد، وحيدر جواد كاظم (٢٠١٧). الأبعاد الاجتماعية والنفسية للتهجير القسري على الأطفال في العراق. بحث منشور، العدد(٢٦)، مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية.

٩. جعفر، غادة علي هادي(٢٠١٥). أثر النزوح في المرونة الايجابية لدى المراهقين النازحين وأقرانهم غير النازحين. العدد(٢٤)، كانون الأول. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية-جامعة بابل.

١٠. جميل،سمية طه(٢٠٠٥). الارشاد النفسي، ط١، دار النشر المنهل.

١١. حليلة، صحراوي(٢٠١٨). التمرد المدرسي لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا دراسة ميدانية بثنائويات ولاية سعيدة، مذكرة تخرج مكملة لنيل شهادة الماستر، جامعة الطاهرة مولاي سعيدة، جزائير.

١٢. خاطر، ابراهيم علي (٢٠١٦). تربية المراهقين و مشاكلهم، ط١، للنشر والتوزيع، الجنادرية.
١٣. خليل، سلام، (٢٠١٦-٢٠١٧)، المساندة الاجتماعية و علاقتها بالتمرد النفسي- لدى المراهقين، رسالة ماجستير، غير منشورة ، كلية التربية، جامعة دمشق ، سوريا.
١٤. دحلان، احمد محمد عبد الهادي (٢٠٠٣). علاقة بين مشاهدة بعض برنامج التلفاز والسلوك العدواني لدى الأطفال بمحافظة غزة.
١٥. ديودار، ايمان (٢٠١٧). الصحة النفسية للأطفال و المراهقين، دار النشر يسطرون.
١٦. السباب ،ازهار محمد مجيد نصيف (٢٠١٣). قياس التمرد النفسي- عند الطلبة معهد اعداد المعلمين ،المجلد ٧ / العدد٢٧/ السنة السابعة _تشرين الاول_ تكريت-عراق
١٧. سلوم ، صفانه داود (٢٠٠٧). ظاهرة التمرد في ادبي الرصافي والزهاوي ، رسالة ماجستير كلية التربية / ابن رشد ، جامعة بغداد ، العراق
١٨. الشاعر ،محمد ماجد (٢٠١٤). التنبؤ بالتمرد النفسي. في ضوء إشباع الوالدين للحاجات النفسية لدى عينة من المراهقين بمحافظة خان يونس، رسالة للحصول على درجة ماجستير، جامعة الأقصى- غزة، فلسطين.
١٩. الشافعي، ألفت (٢٠١٩). السلوك العدواني الغير العناد بين الأبناء وأفراد الأسرة، قسم: التنمية البشرية وتطوير الذات.
٢٠. الصرايرة، بشرى نواف (٢٠١٩). التمكين والذمة المالية للمرأة العاملة وعلاقتها في العنف الأسري، ط١، دار الخليج للنشر والتوزيع ،الاردن -عمّان..
٢١. ضاحي، عماد الدين (٢٠١٥). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض التمرد النفسي- لتحسين التوافق الشخصي والاجتماعي لدى المراهقين بغزة، رسالة ماجستير، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.
٢٢. عبد الاحد ، خلود بشر (٢٠٠٥). اثر برنامج تربوي لتخفيف التمرد النفسي- لدى المراهقين ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة موصل ، العراق
٢٣. عبد الخالق ، احمد محمد (١٩٨٩). اسس علم النفس ، دار المعرفة الجامعية
٢٤. عبدالله، علي محمد (٢٠١٧). شباب فيسبوك و العالم الافتراضي ، الناشر المنهل
٢٥. عبدالله، محمد محمود (٢٠١٣). المراهقة و العناية بالمراهقين. دار النشر Al Manhal
٢٦. عبيد، ماجدة بهاء الدين (٢٠٠٨). ضغط النفسي- مشكلاته و أثره على الصحة النفسية، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع-عمان.
٢٧. عوض ، عدنان (٢٠٠٨). مناهج البحث العلمي ، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات بالتعاون مع جامعة القدس المفتوحة ، القاهرة _جمهورية مصر العربية
٢٨. العيسوي ، عبد الرحمن محمد (٢٠٠٥). المراهق و المراهقة ، دار النهضة العربية ، ط١، بيروت _ لبنان
٢٩. العيسوي، عبد الرحمن (٢٠٠٠). اضطرابات الطفولة و المراهقة وعلاجها ، ط١، دار الراتب الجامعية- سوفنر -بيروت-نزار.
٣٠. غالب ، مصطفى (١٩٨٦). سيكولوجية الطفولة و المراهقة ، مكتبة الهلال ، لبنان _بيروت
٣١. قصيبات ، سعاد هاشم عبد السلام (٢٠٠٧). علم نفس النمو الطفولة و المراهقة ، ط٤، يطلب من دار مصراته للكتاب

٣٢. محمود،فرمان علي (٢٠١٦). القمع الفكري والاعتقادات الضمنية عن الذات والعالم وعلاقتها بالتمرد النفسي عند طلبة الجامعة،جامعة بغداد،عراق.
٣٣. مصطفى، آلاء زهير، الجبوري، و زينب حسن فليح(٢٠١٧). التمرد النفسي والتفكير اللاعقلاني وعلاقتها بسلوكيات العنف لدى طلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة في الجامعة المستنصرية، بحث منشور، مركز البحوث النفسية، العدد(٢٦)، من ص(٢٩-٦٤).
٣٤. المطارنة ، خولة محمد زايد (١٩٩٥). علاقة بين الضغوط النفسية والتمرد لدى المراهقين ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم التربوية ، جامعة مؤتة ، الاردن
٣٥. منسى—،محمود عبـد ، و بدرية كمال احمد (٢٠١٩). النمو النفسي— للإنسان النظريات_مراحل_المشكلات،مكتبة الأتجلو المصرية.
٣٦. المنيزل ، عبدالله فلاح ، وعدنان يوسف العتوم (٢٠٠٩). مناهج البحث في العلوم التربوية و النفسية ، ط ٤ ، دار النشر up group ، عمان _ اردن
٣٧. نبي ،مولود حمد، و ستار جبار حاجي (٢٠٢٢) ،مناهج البحث في علوم التربية و النفسية، ط ١،مكتبة دجلة،بغداد،عراق.
٣٨. نزال، وفاء صبر(د. ت). الأبعاد الاجتماعية والنسبة للتهجير القسري للعوائل النازحة في العراق، جامعة ديالى. <https://uhd.edu.iq/web/content/ums.conference.fulltext/222/pdf>
٣٩. النور ، أحمد يعقوب(٢٠٠٧). القياس و التقويم في التربية و علم النفس ، ط ١ ، دار النشر-الجنادرية ، الاردن . عمان .

الملاحق

أداة(مصطفى، الجبوري، ٢٠١٧) للتمرد النفسي بصيغتها الاولى

ت	الفقرات	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	لا
١	ارفض الاشياء المقدمة لي من قبل الاخرين					
٢	اشعر بسعادة عندما اجبر الاخرين القيام بعمل لا يرغبون به					
٣	اشعر بالاستياء ممن هم في موقع السلطة عندما يطلبون مني عملا لا يتفق مع ميولي و رغباتي					
٤	استعمل كل وسائل للحصول على مطالبي المرفوضة من الاخرين					
٥	اقوم بأي شئ لحماية حريتي في حال تهديدها					
٦	احث كل من يعمل على التقليل من شأنى					
٧	استنكر على من يعمل على التقليل من شاني					
٨	اصر على مرافقة اصدقائي المقربين اذا منعي والدي من مرافقتهم					
٩	من الصعب تغيير قناعاتي عندما اكون في حوار مع الاخرين					
١٠	استمتع برؤية شخص ما وهو يقوم بعمل شئ يسيئ للأخرين					
١١	ارفض القيام بالاعمال التي تكون عكس رغباتي					
١٢	ارفض مساعدة الاخرين الذين لا يمتلكون المهارة على ادارة امورالحياة					
١٣	اخالف آراء الآخرين لتأكيد ذاتي					
١٤	ارفض الالتزام بنصائح الاخرين واقتراحاتهم					

١٥	انني غير متعاون مع الآخرين				
١٦	اتحفظ برأيي عند النقاش مع الآخرين				
١٧	أتصدي لمن يعتقد انه على حق				
١٨	أحاول اقناع الآخرين القيام بأعمال مضادة للمجتمع				
١٩	أفضل تعبير عن ما اعتقده صحيحا علي ان اكون صامتا				
٢٠	ارفض تقبل حلول مشاكلي من قبل الآخرين				
٢١	يوكد الاخرون على اني عنيد عندما نتناقش				
٢٢	اعد نفسي منافسا عنيدا لأصدقائي				
٢٣	امارس جميع الوسائل لتحقيق اهدافي				
٢٤	سأقاوم بشدة تدخل اهلي في اختيار شريك حياتي				
٢٥	أمارس هواياتي في وقت فراغي دون الاهتمام بأراء الآخرين				
٢٦	استخدم القوة لاسترجاع حقي المسلوب				
٢٧	اغضب اذا اجبرت على الاعتذار من شخص اساء لي				
٢٨	لا اهتم في جعل العلاقة جيدة مع الذين اعمل معهم				
٢٩	احرض زملائي في حال اصدار قانون ليس في صالحنا				
٣٠	ارتدي الملابس التي ارغبه				
٣١	اشعر بالسعادة عند اقناعي الآخرين بممارسة اعمال غير مقبولة اجتماعيا				
٣٢	اخالف تعليمات زي الموحد				
٣٤	ارفض الألتزام بما يكتب على اللافتات التحذيرية الموجودة في الاماكن العامة				
٣٤	اميل الي الاخذ بنصائح الآخرين				
٣٥	احرص زملائي علي الغياب الجماعي من المحاضرة				
٣٦	اقنع زملائي بمخالفة الزي الموحد				
٣٧	اشجع زملائي في اثارة الفوضى داخل قاعة الامتحان				
٣٨	أومن بالمثل (كل ممنوع مرغوب)				
٣٩	انا مستعد لفعل اي شئ في حال شعوري بالغبن				

ملحق ()

اسماء السادة المحكمين

ت	الاسم الثلاثي	التخصص	الجامعة
١	أ.م.د. نصر الدين ابراهيم	علم النفس التربوي	زاخو
٢	أ.م.د. أزهار علي حسين	طرائق التدريس	زاخو
٣	م.د. هاجر حسين حسن	طرائق التدريس	دهوك
٤	م.د. جيهان سعيد	الارشاد النفسي	دهوك
٥	م.د. نزار عصمت علي	الارشاد النفسي	زاخو
٦	م. جيهان حسين عمر	الشخصية و الصحة	زاخو
٧	م. بيوار طه شكري	التخطيط التربوي	زاخو
٨	م. فمان احمد محمد	القياس والتقويم	زاخو

اداة التمرد النفسي بصيغتها النهائية

عزيزي الطالب / ة تحية طيبة.....

بين يديك مقياس يتناول العديد من الامور يرجى التفضل بقراءة كل فقرة من الفقرات المقياس ، ثم اختيار احد البدائل المتواجدة امام كل فقرة على وفق ماتشعر به . والاجابة بكل صراحة وامانة عن جميع الفقرات وكل ما تختاره صحيح طالما يطابق رأيك .

ملاحظة : ان اجابتك لن يطلع عليها احد ولا داعي لذكر اسمك ، لانها تستخدم لاغراض البحث العلمي فقط يرجى الاجابة عن الاسئلة التالية قبل البدء بالاجابة على الاستبيان

١. العمر: ☐
٢. الجنس: ذكر ☐ انثى ☐
٣. ترتيب الفرد حسب الاسرة: الاول ☐ ما بين ☐ الاخير ☐
٤. عدد افراد الاسرة : خمسة فأقل ☐ من (٦ - ١١) أفراد ☐ اكثر من (١١) أفراد ☐
٥. موقف الوالدين من الحياة : الأب حي ☐ الاب متوفي ☐ الأم حي ☐ الام متوفية ☐
٦. عدد السنوات الرسوب : لم ارسب ☐ راسب سنة واحد ☐ راسب سنتان ☐ راسب ثلاثة سنه او اكثر ☐

مع الشكر والتقدير

الباحث:

م.د. زاهد سامي محمد

رقم	الفقرات	تنطبق على				
		دائما	غالبا	احيانا	نادرا	لا ابدا
١.	ارفض الاشياء المقدمة لي من قبل الآخرين					
٢.	اشعر بالاستياء ممن هم في موقع السلطة عندما يطلبون مني عملا لا يتفق مع ميولي و رغباتي					
٣.	استخدم كل الاساليب للحصول على مطالبي المرفوضة من الآخرين					
٤.	احث اصدقائي على التمرد على الانظمة والقوانين					
٥.	اقاط كل من يعمل على التقليل من شأنى					
٦.	اصر على مرافقة اصدقائي المقربين اذ منعى والدي من مرافقتهم					
٧.	من صعب تغيير قناعاتي عندما اكون في حوار مع الآخرين					
٨.	استمتع برؤية شخص ما وهو يقوم بعمل شئ يسيء للآخرين					
٩.	ارفض مساعدة الآخرين الذين لا يمتلكون المهارة على ادارة امور الحياة					
١٠.	اخالف آراء الآخرين لتأكد ذاتي					
١١.	ارفض الالتزام بنصائح الآخرين واقتراحاتهم					
١٢.	اتصدي لمن يعتقد انه على حق					
١٣.	افضل التعبير عن ما اعتقده صحيحا على ان اكون صامت					
١٤.	ارفض تقبل حلول مشاكلي من قبل الآخرين					
١٥.	يصفني الآخرون على اني عنيد عندما نتناقش					
١٦.	اعد نفسي منافسا عنيدا لأصدقائي					
١٧.	امارس جميع الوسائل لتحقيق اهدافي					
١٨.	أقاوم بشدة تدخل اهلي في اختيار اسلوب حياتي					
١٩.	أمارس هواياتي في وقت فراغي دون الاهتمام بأراء الآخرين					
٢٠.	استخدم القوة لاسترجاع حقي المسلوب					
٢١.	اغضب اذا اجبرت على الاعتذار من شخص اساء لي					
٢٢.	لا اهتم في جعل العلاقة جيدة مع الذين اعلم معهم					
٢٣.	احرض زملائي في حال اصدار قانون ليس في صالحنا					
٢٤.	اشعر بالسعادة عند اقناعي الآخرين بممارسة اعمال غير مقبولة اجتماعيا					
٢٥.	اخالف تعليمات زي الموحد					
٢٦.	ارفض الالتزام بما يكتب على اللافتات التحذيرية الموجودة في الاماكن العامة					

٢٧.	احرص زملائي على الغياب الجماعي من المحاضرة				
٢٨.	اشجع زملائي في اثاره الفوضي داخل قاعة الامتحان				
٢٩.	أومن بالمثل (كل ممنوع مرغوب)				
٣٠.	انا مستعد لفعل اي شئ في حال شعوري بالغبن				

ملحق (١)

الأداة بصيغتها النهائية باللغة الكردية

قوتابی / خوشتی

رێز و سلاف دناف دهستین تهدا پێشههه که و گهلاک تشتا بخوفه دگريت و بیدفیا تو هه می ریزا بخوینی ب وردی ، پاشی ئیک ژ ئه لوگورا هه لپێره به رامبهه هه ریزه کی لدویف وی جهندا تو ههست پی دکهی ، و به رسفی بدروستی بدا وهه تشتاکی تو هه لپێری دروستا مادام دگونجیت دگهل بوچونا ته .

تییینی : کهس به رسفاهه نابینیت و بیدفی ناکهت توو نافخو بنفیسى ، چونکی دهیتته بکائینان بو فاکولینیت زانستی ، و به رسفاهه فأن پرسیارین لخوازی بدا بهری تو به رسفاهه پێشههه رى بدی.

١. ته مه ن : ☐
٢. ره گه ز: نیر ☐ مئ ☐
٣. ریزبه ندیا تاکی دخیزانی دا : به کهم ☐ نه فه راست ☐ دو مایه یک ☐
٤. هژماره ته کین خیزانی : ☐
٥. ئه ری دایک و باب دمیرنه ؟ ☐
٦. هژماره سالین که فتی (ده رنه چونی) نه که فتیا ☐ ئیک سال که فتیه ☐ دوو سالا که فتیه ☐ سئ سالا یان بتر ☐

فه کولهه

ب. ه. د. زاهد سامی محمد

ژماره	رێز	دگونجیت لسهه			
		هه ردهم	زور جارا	هندهک جاران	کیم جاران
١	ئه ز ئه وان تشتان رهتدکم ئه و تین خه لک بو من پيشکیش دکهن				چ جارا نه
٢	من پی نه خوشه ده می که سین دهسته هاته دار کاره کی ناکونجیت دگهل هه زیت من ژ من داخواز دکن				
٣	ئه ز هه می ریکا بکار دینیم داکو داخوازی خو بدهسته بیئیم ئه وین که سین دی رهتکرین				
٤	ئه ز هه قالین خو هاندهم به رهف یاخیبونی لسهه ریکخستنی و یاسایی				

۵	خو دویر دکهم ژوان کهسین کو من کیم دبیین				
۶	رژدم لسه‌ر هه‌فالیڼیه کهسین نیزیکی خو خو ئه‌گهر باپی من نه‌هیلا ژێ				
۷	بزه‌حمه‌ت بو‌چوونین خو بگوهورم ده‌می هه‌فیه‌یغینی دگهل کهسین دی دکم				
۸	من پێ خوشه ده‌می کهسه‌ک بکارین خو زیانی بگه‌هیڼه خه‌لکی				
۹	من نافیت هاریکاریه وان کهسه بکه‌م پێ کو شارازه‌ی دریفه‌برنا کارێ ژیاڼی دا نه‌بیت				
۱۰	ئه‌ز بو‌چوونین کهسین دی پشت گوهر ده‌فایژم داکو خو پیشبڼیخم				
۱۱	ئه‌ز پێگه‌ری ب شیره‌ت و بو‌چوونین خه‌لکی ناکم				
۱۲	ئه‌ز به‌رامبه‌ر وی کهسی رادوه‌ستم پێ کو هزر دکه پێ دروسته				
۱۳	باشترین تشته‌ ئه‌وا کو ده‌ریڤینی لسه‌ر تشته‌ بکم ناکو پێ ده‌نگ بمینم				
۱۴	من نه‌فیت که‌س ئاریشیت من چاره‌سه‌ر بکه‌ت				
۱۵	خه‌لک دیڤیت کو ئه‌ز پێ رکوی (عنید) مه‌ ده‌می گه‌نگه‌شی دکم				
۱۶	ئه‌ز خو ددانم رکه‌به‌ره‌کی توند بو‌هه‌فالیته‌ خو				
۱۷	هه‌می ریکا بکار دینم بو‌ ئه‌نجامدانا ئارمانجیت خو				
۱۸	ئه‌ز رازی نابم ب چ شیوه‌یه خێزان بو‌ من ژیاڼا هه‌فێڤینی هه‌لبێڤیت				
۱۹	ده‌می من چ ئه‌رک نه‌بن هه‌ز و ئارازوین خو ئه‌نجام ددم پێ کو گرنگی ب بو‌چوونا کهسه‌کی بدم				
۲۰	ئه‌ز هیزی بکار دینم بو‌ زفراندنا مافی خو پێ کو هاتیه به‌رزه‌ کرن				
۲۱	تورا دبم ده‌می نه‌چار دبم کو داخوازا لی‌بو‌ریڤی ژ کهسه‌کی بکه‌م و زیان گه‌هاندبا من				
۲۲	گرنگ نینه‌ کو په‌یوه‌ندی خو دگهل هه‌فکارین خو باش بکه‌م				
۲۳	ئه‌ز هه‌فالیته‌ خو هاندەم دژی ده‌رچوونا هه‌ر یاسایه‌کی کو دبه‌ر ژه‌وندیه مه‌دا نابت				
۲۴	من پێ خوشه ده‌می ئه‌ز خه‌لکی رازی دکهم کو هنده‌ک کارین ناپه‌ساندکری ژلاڤێ چفاکی فه‌ ئانجام بدان				
۲۵	ئه‌ز نا دگهل جل و به‌رگیت هه‌وشیوه مه‌				
۲۶	ئه‌ز پێگه‌ری ب ئه‌وان هوشداریا ناکم ئه‌وین ل				

					جهين گشتي ولسهر تابلوبه دهينه نفيسين	
					ئەز هەفالين خو هاندمم کو ئاماده نابونا کومی ئەنجام بدەن دوانی دا	۲۷
					ئەز هەفالين خو هاندمم ل هولا ئەزمونیدا مامۆستای بیزاریکن (ئیسعاجی بکن)	۲۸
					من باوهری بوئ پەندی هەیه (هەر تشاکي هەتیە قەدەغە کرن پی بالکیشه)	۲۹
					ئەز ئامادەمە هەر تشاکي بکم دەمی هەست پی دکەم کو فیلبازی لمن هەتیە کرن	۳۰

رفتارین رەدکرنی "یاخیبوونی" (التمرد) لنک قوتابیین سنیلە لخیفەتگەهین پەنابەرین پارتیزگەها دهۆکی وپهيوهنديا وی ب هندەك بگهوران فە

پوخته

ئارمانج ژ فە کولیی زانینا رفتارین رەدکرنی "یاخیبوونی" (التمرد) لنک قوتابیین سنیلە ل خیفەتگەهین پەنابەرین پارتیزگەها دهۆکی وپهيوهنديا وی ب (رەگەز، وقوناغا سنیلە، ورتیزبەندیا وان د خیزانی دا، وژمارا ئەندامین خیزانین وان، وئایا دەیباب ساخن یا نه؟، وژمارا سالین دەرئەچوونی دقوتابخاناندا). وجفا ئ فە کولیی پیکدهیت ژ قوتابیین سنیلە یین کور وکچ لخیفەتگەهین (باجدکەندالا، و خانکی، و کەبەرئو) کو ژمارا وان (۵۵۰) قوتابین. (۹۰) کەس ژ وان هاتن هەلبژارتن بریکا هەرەمە کی یا ریکخستی یا سالا خواندن (۲۰۲۲ / ۲۰۲۱) زایینی. و ژبو بدەستفەئینانا ئارمانجین فە کولیی پیفەرەك هاتە بەرەهە فکرن وەك شیوی دوماهیك کو پیکدهات ژ (۳۰) برگان، و بەرسفین برگان (هەر دەم، پتریا جارن، هندەك جارن، کیم جارن، نەچجارا)، و پشی تایبەتمەندیین سایکومەتری کو پیکدهات ژ راستی وجیگری، پیفەر هاتە جیجیگیرن ل سەر سەمپلا فە کولیی، و داتا هاتن کومکرن و بنامراژین ئامارە یی گونجای وەك: نافەندین ژمارەیی، و لادانا پیفەری، و هاوکیشا (t-test) یا ئیک سەمپل، و دوو سەمپل، و هەر وەسا هاوکیشەیا (ANOVA One Way) یا ئیک ئاراستە، و هاوکیشا (LSD) یا کیمترین جیاوازیین ب رامانی. و دئەنجاماندا دیاریوو لاوازی ئاستی رفتارین رەدکرنی "یاخیبوونی" (التمرد) لنک ئەندامین سەمپلی، و نەبوونا جوداھیئا ئامارەیی سەبارت بگهورین: (رەگەزی، و رتیزبەندیا وان دناف خیزانین واندا، و ژمارەیی خیزانین وان، و مانا دەبابان دژیانی دایان نه)، بەلی دیار دەربارە یی قونان سنیلە یی دیاریو هەبوونا جیاوازیین ئامارە یی و دبەر ژوهندیا قوناغا درەنگ دا، و هەر وەسا دەربارە یی سالین دەرئەچوونی بو ئیک سال کەفتی، و لدویف ئەنجامان فە کولەری کومەکا راسپاردا و پششارا بو جهین شولەژی دارژن.

په ییفتن سەرەکی: رفتارین، رەدکرنی "یاخیبوون"، سنیلەیان، خیفەتگەهین، پەنابەران.

Rebellious behaviors among male and female adolescent students in Duhok camps for displaced persons and its relationship to some variables.

Abstract

The research aimed to identify rebellious behaviors among male and female adolescent students in Duhok governorate camps for displaced persons and its relationship to the variables: (gender, stages of adolescence, sequence in the family, number of family members, parents' position on survival?, number of years of failure). The research population included male and female adolescent students from the "Bajd Kandala, Khanki, and Kaberto" camps, numbering (550) male and female students. (90) of them were selected randomly in the academic year (2021/2022), and to achieve the research objectives, a rebellious behavior tool was prepared for male and female adolescents, which consisted of (30) items in its final form and with answer alternatives (always - often - sometimes - rarely - never), After verifying the validity and stability of the tool, it was applied in the field and the data was analyzed using statistical methods: arithmetic means, standard deviations, t-test for one sample, t-test for two independent samples, and one-way analysis of variance (ANOVA One Way). And the least significant difference (LSD) equation. The results showed a low level of rebellious behavior among members of the research sample in general, and the absence of statistically significant differences depending on the variables (gender, the sequence of the individual in the family, the number of family members, and whether one or both parents are alive or not). As for the variable of the stages of adolescence, it was found that there were statistically significant differences in favor of the late adolescence stage. He also found statistically significant differences for the variable of years of failure or not, and it was in favor of one year of failure. Accordingly, the researcher gave a set of recommendations and proposals to the concerned authorities.

Keywords: *behaviors, rebellion, adolescents, camps, displaced persons.*

أثر تمارين لاهوائية تنافسية على القدرتين الهوائية واللاهوائية لدى لاعبي كرة القدم للناشئين

محمود حمدون يونس

كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، جامعة الموصل - العراق

بشار جميل علي*

المديرية العامة لتربية إدارة زاخو المستقلة، إقليم كُردستان - العراق

الملخص

هدف البحث إلى الكشف عن أثر تمارين لاهوائية تنافسية على القدرتين الهوائية واللاهوائية لدى لاعبي كرة القدم الناشئين، وقد استخدم الباحثان المنهج التجريبي لملائمته وطبيعة البحث، وتم تنفيذ التجربة على عينة من لاعبي ناشئ نادي زاخو بكرة القدم للموسم الكروي (٢٠٢٤ - ٢٠٢٥) والبالغ عددهم (٢٠) لاعباً، اختيروا بالطريقة العمدية وقسموا بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) وبواقع (١٠) لاعبين لكل مجموعة، وتم تحقيق التجانس في متغيرات (العمر، الطول، الكتلة) فضلاً عن إجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث في القدرتين الهوائية واللاهوائية وقد تم اعتماد التصميم التجريبي الذي يطلق عليه اسم تصميم المجموعة الضابطة العشوائية الاختيار ذات الاختبارين القبلي والبعدي، واستخدم الباحثان (الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل الالتواء، اختبار (ت) للعينات المرتبطة، اختبار (ت) للعينات المستقلة كوسائل إحصائية)، وتوصل الباحثان إلى انه حققت التمارين اللاهوائية التنافسية الذي نفذته المجموعة التجريبية تطوراً في القدرتين الهوائية واللاهوائية وذلك من خلال مقارنة نتائج المتغيرات القبلي والبعدي للاعبي المجموعة التجريبية وكما حققت التمارين اللاهوائية التنافسية الذي نفذته المجموعة التجريبية تطوراً في القدرتين الهوائية واللاهوائية مع المجموعة الضابطة من خلال مقارنة نتائج الاختبارات البعدي للمجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية، واوصى الباحثان بعدة توصيات من اهمها استخدام التمارين اللاهوائية لتطوير القدرتين الهوائية واللاهوائية لدى ناشئ كرة القدم .

الكلمات المفتاحية: تمارين لاهوائية تنافسية، القدرة الهوائية، القدرة اللاهوائية، كرة القدم للناشئين.

* bashar.master82@gmail.com

١. التعريف بالبحث: ١-١ المقدمة وأهمية البحث:

تعد لعبة كرة القدم من الألعاب التي تتطلب مستويات عالية من الكفاءة البدنية مع تنفيذ النواحي التكتيكية بفعالية وتركيز عالي، وتفرض اللعب في المساحات الصغيرة والمواقف الضاغطة على تحسين قدرة اللاعبين على إنتاج طاقة سريعة أثناء الأنشطة الحركية مثل الجري السريع والانطلاق المفاجئ والتنسيق بين الحركات المختلفة والتوازن أثناء التحكم بالكرة أو مواجهة المنافسين.

وتعد التمرينات اللاهوائية التنافسية أداة فعالة لتحسين أداء لاعبي كرة القدم بشكل شامل، حيث توازن بين تطوير (القدرة اللاهوائية) والتحمل (القدرة الهوائية)، وان ربط الجانب البدني مع التمرينات التنافسية تعطي التدريبات طابعاً أكثر واقعية ويحاكي ظروف المباريات. ويتيح ذلك تحسين الأداء البدني والتكتيكي بشكل متزامن، مما يجعل اللاعبين أكثر جاهزية وقدرة على مواجهة التحديات في الملعب ويساهم في رفع كفاءتهم البدنية والمهارية والتكتيكية أثناء المباريات. وتعد هذه التمرينات أداة فعالة لتحسين سرعة اتخاذ القرار وزيادة سرعة اللعب وتعزيز العمل الجماعي، مما ينعكس إيجاباً على الأداء العام للفريق في المباريات الرسمية. وتعمل على تطوير مهارات اللاعبين الفردية والجماعية في بيئة أكثر تركيزاً وديناميكية، مثل التحكم في الكرة، والتمرير، والتسديد، والتمركز، والتواصل بين اللاعبين. وبالرغم أنها تمارين لاهوائية، إلا أنها تساهم في تحسين القدرة الهوائية من خلال تقليل فترات التعافي وزيادة كفاءة نقل الأكسجين داخل الجسم. وتساعد على تحسين تحمل اللاعبين أثناء المباريات الطويلة، وتتطلب مباريات كرة القدم التنقل بين الأنشطة المكثفة (مثل الجري السريع أو الضغط على المنافس) والأنشطة الأقل شدة، وتساعد هذه التمارين على إعداد اللاعبين للتعامل مع هذه التغيرات السريعة في الجهد خلال المباريات. وقد تطرقت العديد من الدراسات إلى أثر الألعاب التنافسية في الجوانب البدنية والفسولوجية، كدراسة كل من (Dellal, et al ٢٠١٢) و (Arcos, et al ٢٠١٥) و (عاقلي، ٢٠١٨) و (Castillo, et al ٢٠١٩) و (Karahana, ٢٠٢٠) و (الهسنياني، ٢٠٢٣) و (يونس وأخران، ٢٠٢٤).

وتم تصميم التمارين اللاهوائية التنافسية في دمج تمرين مطاولة السرعة بلعبة تنافسية وتتضمن لعبة الجانبية الصغيرة تحاكي مواقف المباراة لتحفيز اللاعبين على الاداء بأقصى- جهد، لتشمل جوانب تكتيكية (مثل اللعب في مساحات صغيرة وبعده قليل من اللاعبين)، مما يساعد اللاعبين على تحسين أدائهم التكتيكي والقرارات الحاسمة تحت ضغط بدني عالٍ وتعزيز كفاءة النظام الطاقة (الهوائي واللاهوائي) مما يتيح للاعبين المحافظة على الأداء العالي أثناء الجري والتفاعل مع متطلبات المباراة، خاصة في الظروف التي تتطلب تكرار الجهد بكفاءة عالية، مع تقليل أثر الإرهاق في الشوط الثاني. وتتميز هذه التمرينات بكونها أكثر تشويقاً وتفاعلية، مما يحفز اللاعبين على بذل جهد أكبر. كما أنها تساعد المدربين على مراقبة أداء اللاعبين وتحديد نقاط القوة والضعف في سياق مواقف تحاكي المباريات الحقيقية. وان ربط الجانب البدني التنافسي. يُعد جزءاً مهماً من تطوير أدائهم بشكل الشامل. وتُستخدم هذه التمرينات كوسيلة فعالة لتحسين القدرات اللاهوائية في سياق مشابه لمواقف المباراة، مما يجعل التدريبات أكثر كفاءة وارتباطاً بواقع اللعبة. ومن خلال ما تقدم تبرز أهمية البحث في

دراسة أثر تمارينات لاهوائية تنافسية في لعبة كرة القدم ومعرفة أثرها على القدرتين الهوائية واللاهوائية لدى لاعبي كرة القدم وهي محاولة عملية يأمل الباحثان التوصل الى نتائج تخدم القائمين في مجال لعبة كرة القدم من المدربين واللاعبين.

٢-١ مشكلة البحث:

من خلال متابعة الباحثان للعبة كرة القدم لاحظا ان المواقف التي يتعرض لها اللاعبين هي عبارة مواقف تنافسية وتحت ضغط بدني عالي والذي يتطلب مزيجاً متوازناً من القدرة الهوائية (للتحمل العام) والقدرة اللاهوائية (للمجهودات البدنية القصيرة). إذ قد يؤدي التركيز على أحد الجانبين وإهمال الجانب الآخر، مما يؤثر على فعالية التدريب، وهذا يؤدي الى عدم التحكم في الجانب البدني او التكتيكي او يكون غير متناسب مع الهدف التدريب وكذلك فإن اغلب المدربين لا يركزون على بعض الجزئيات الصغيرة خلال التدريب او كيفية ادراج الجانب البدني ودمجه بشكل متصل مع تمرين التنافسي. والتدرج في زيادة الشدة لتناسب مع تطوير مستوى القدرتين الهوائية واللاهوائية. لذا ارتأى الباحثان استخدام تمارينات لاهوائية تنافسية تحاكي واقع المباريات، وتطور قدرة اللاعبين على المحافظة على الأداء العالي أثناء الجري والتفاعل مع متطلبات المباراة، وخاصة في الظروف التي تتطلب تكرار الجهد بكفاءة عالية ومن خلال ما تقدم يمكن تحديد مشكلة البحث بالتساؤل الاتي :

هل التمارينات اللاهوائية التنافسية المستخدمة في البحث لها أثر على القدرتين الهوائية او اللاهوائية للاعبي كرة القدم ؟

٣-١ هدفا البحث: يهدف البحث إلى الكشف عما يأتي :

- أثر تمارينات لاهوائية تنافسية على القدرتين الهوائية واللاهوائية لدى لاعبي المجموعة التجريبية.
- دلالة الفروق الإحصائية في القدرتين الهوائية واللاهوائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي .

٤-١ فرضيتا البحث:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرتين الهوائية واللاهوائية للاعبي المجموعة التجريبية بين الاختبارين القبلي والبعدي ولمصلحة الاختبار البعدي .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرتين الهوائية واللاهوائية في الاختبارات البعدية بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولمصلحة المجموعة التجريبية.

٥-١ مجالات البحث:

- المجال البشري : لاعبو ناشئين نادي زاخو الرياضي للأعمار تحت (١٦) سنة.
- المجال المكاني : ملعب نادي زاخو الرياضي – مدينة زاخو/ محافظة دهوك.
- المجال الزمني : تم البدء بتاريخ (٩ / ١٠ / ٢٠٢٤) ولغاية (٧ / ١٢ / ٢٠٢٤).

٢. إجراءات البحث:

١-٢ منهج البحث:

تم استخدام المنهج التجريبي لملاءمته وطبيعة البحث.

٢-٢ عينة البحث:

تم تحديد عينة البحث الرئيسة بالطريقة العمدية من لاعبي الناشئين لنادي زاخو الرياضي بكرة القدم للموسم الرياضي (٢٠٢٤-٢٠٢٥) وكان عددهم (٢٦) لاعباً، أما عينة البحث فقد حددت بطريقة عمدية وقسمت الى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة بطريقة عشوائية باستخدام (القرعة)، بواقع (١٠) لاعبين لكل مجموعة، وتم استبعاد (٦) لاعبين لعدم قدرتهم على التزامهم بالوحدات التدريبية. فضلاً عن استبعاد حراس المرمى وعددهم (٣)، وراعى الباحثان بأن يكون جميع اللاعبين ضمن الفئة العمرية (١٦ سنة) والجدول (١) يبين ذلك .

الجدول (١) عينة البحث واللاعبين المستبعدين ونسبهم المئوية

المتغيرات	العدد	النسبة المئوية
عينة البحث الرئيسة	٢٦	١٠٠%
عينة البحث التجريبية	٢٠	٧٦,٩٢%
اللاعبين المستبعدين	٦	٢٣,٠٨%

٣-٢ وسائل جمع المعلومات والبيانات : استخدم الباحث أدوات البحث الأتية (تحليل المحتوى، الاختبارات والقياسات).

٣,١-٢ تحديد المتغيرات الفسيولوجية واختباراتها:

تم تحليل محتوى المصادر والدراسات العلمية في لعبة كرة قدم لأجل تحديد اهم المتغيرات الفسيولوجية واختباراتها والتي تخدم أهداف البحث، فضلاً عن إجراء المقابلات الشخصية مع بعض السادة ذوي الخبرة والاختصاص.

٣,٢-٢ القياسات والاختبارات المستخدمة:

٣,٢,١-٢ القياسات الجسمية:

٣,٢,١,١-٢ قياس طول الجسم : تم استخدام جدار لقياس طول الجسم، وعند القياس يقف اللاعب حافي القدمين وظهره ملاصق للجدار على أن تماس الجدار مؤخرتا القدمين والوركين ولوحا الكتفين، والنظر متجه للأمام ويقاس طول الجسم من الأرض ولأعلى نقطة في الجمجمة.

٣,٢,١,٢-٢ قياس كتلة الجسم : لقياس الكتلة يقف اللاعب على الميزان وهو مرتدي السروال فقط، ويتم قياس وزن جسمه لأقرب مائة غرام .

٣,٢,٢-٢ الاختبارات المستخدمة

- اختبار عدو ١٥٠٠م من وضع البدء العالي لقياس القدرة الهوائية .

الهدف من الاختبار: قياس صفة المطاولة العامة.

الادوات المستخدمة: مجال للركض في الملعب، ساعة إيقاف، صافرة.

وصف الاداء: يقف المختبر خلف خط البداية متخذاً وضع البدء العالي وعند سماع اشارة البدء يعدو اللاعب لقطع المسافة المحددة وبأقل زمن ممكن حتى يتجاوز خط النهاية.

طريقة التسجيل: يسجل الزمن في قطع المسافة المحددة بالدقيقة والبالغة (١٥٠٠ م) ولاقرب واحد بالمائة من الثانية (حسانين، ١٩٩٥، ٣٣٥).

• اختبار Rast لقياس القدرة اللاهوائية.

هدف الاختبار: قياس القدرة اللاهوائية.

الادوات المستخدمة: ملعب، ساعة إيقاف، عدد (٤) ميزان الكتروني، علم عدد (٢) للانطلاق.

طريقة الاداء : تبدأ التحضيرات للاختبار بقياس وزن المختبر ثم اعطاه مدة (١٠) دقائق لغرض الاحماء يتبعها اعادة الاستشفاء لمدة (٥) دقائق، اما الاختبار فهو عبارة عن (٦) انطلاقات سريعة لمسافة (٣٥) م يكملها المختبر وتعطي راحة مدتها (١٠) ثوان بين انطلاق واخر.

طريقة التسجيل: يتم تسجيل زمن قطع كل (٣٥) متراً على حدا بالثانية واجزاء المئة من الثانية، ويتم حساب نتائج القدرة اللاهوائية لكل تكرار كما يأتي:

$$\text{القدرة اللاهوائية (بالواط)} = \text{الوزن} \times \text{المسافة} / \text{الزمن}$$

وبعد حساب (القدرة) للتكرارات الست يتم تحديد ما يأتي :

- أعلى قدرة بالواط وهي عبارة عن أعلى قيمة مسجلة لزمن عدو (٣٥) متراً.
- أدنى قدرة بالواط وهي عبارة عن أدنى قيمة مسجلة لزمن عدو (٣٥) متراً.
- معدل القدرة اللاهوائية بالواط وهي عبارة عن مجموع القيم مقسمة على الرقم (٦) .
- مؤشر التعب (واط/ثانية) = (أعلى قدرة - أدنى قدرة) / الزمن الكلي للانطلاقات. (Rast, 2001, 3).

٢-٤ تجانس عينة البحث : تم إجراء التجانس في متغيرات (العمر ، الطول ، الكتلة) والجدول (٢) يبين الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية.

الجدول (٢) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم الالتواء للتجانس

المتغيرات	وحدة القياس	العينة		قيم معامل الالتواء
		س	ع +	
العمر	سنة	١٦,٥٧٥	٠,٢٥٦	٠,٣٦٠-
الطول	سم	١٧٠,٦٥	٣,٨٢٨	٠,٦٦٧
الكتلة	كغم	٥٨,٩٠	٤,٣٦٣	٠,٤٧٢

الجدول (٢) يبين إن قيم معامل الاختلاف لمتغيرات (العمر، الطول، الكتلة) كانت اقل من (٣٠ %) وهذا يدل على إن العينة متجانسة في هذه المتغيرات كما إن قيم معامل الالتواء كانت محصورة بين (+- ١) وهذا يدل على إن العينة متجانسة في هذه المتغيرات، إذ أن معامل الالتواء كلما كان بين (+- ١) دل ذلك على اعتدالية توزيع العينة بشكل طبيعي. (جلال، ٢٠٠٨ ، ٨٩)

٥-٢ تكافؤ مجموعتي البحث :

تم إجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث في القدرتين الهوائية واللاهوائية وكما هو مبين في الجداول (٣).

الجدول (٣) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) المحسوبة ومستوى الاحتمالية للتكافؤ في القدرتين الهوائية واللاهوائية بين مجموعتي البحث

المعالم الاحصائية المتغيرات	وحدة القياس	التجريبية القبلي		الضابطة القبلي		(t) المحسوبة	مستوى الاحتمالية
		س	ع ±	س	ع ±		
القدرة الهوائية	ثانية	٦,٥٧٣	٠,٥٥٥	٦,٤٢٧	٠,٤٨٠	٠,٦٢٨	٠,٥٣٨
القدرة اللاهوائية	واط	٣٧٠,١٠٠	٦٢,٦٣٩	٣٦٥,٥٠	٣٤,٨٠١	٠,٢٠٣	٠,٨٤١

من خلال الجدول (٣) تبين أن قيم (ت) المحسوبة كانت ما بين (٠,٦٢٨ ، ٠,٢٠٣) وبملاحظة قيم مستوى الاحتمالية والتي كانت ما بين (٠,٥٣٨ ، ٠,٨٤١) وجميعها اكبر من مستوى الدلالة المعتمدة (٠,٠٥) اي عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين مجموعتي البحث وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في القدرتين الهوائية واللاهوائية.

٦-٢ الأجهزة والأدوات المستخدمة في البحث:

ميزان طبي عدد (١)، ساعة توقيت عدد (٦)، جهاز (pulse ox meter) لقياس مؤشر النبض عدد (٤)، شواخص مختلفة الارتفاعات عدد (٤٥)، شريط قياس طول (٥٠) متراً عدد (١)، شريط لاصق ملون، بورك، طباشير، أهداف كرة القدم بارتفاع (٢ مترين) وعرض (٣ امتار) عدد (١)، أهداف كرة القدم صغيرة بارتفاع وعرض (١ متر) عدد (٢)، كرات قدم عدد (١٥)، ملعب كرة قدم، صافرة عدد (٢)، علم عدد (١٠).

٧-٢ التصميم التجريبي:

تم استخدام التصميم التجريبي الذي يطلق عليه اسم التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة عشوائية الاختيار ذات الاختبارين القبلي والبعدي (الشافعي ومرسي، ١٩٩٩، ٨٣).

^١ اعتمد الباحثان مستوى احتمالية $\geq (٠,٠٥)$

٨-٢ تحديد متغيرات البحث:

٨,١-٢ المتغير المستقل :- ويمثل المتغير المستقل في البحث الحالي ب :-

التمرينات اللاهوائية التنافسية.

٨,٢-٢ المتغير التابع :- تناول البحث الحالي القدرتين الهوائية واللاهوائية.

٩-٢ الإجراءات الميدانية المستخدمة في البحث:

٩,١-٢ التجارب الاستطلاعية

- التجربة الاستطلاعية الأولى: كانت في يوم الأحد الموافق (٢٠٢٤/٩/٢٢) تم فيها اعتماد التمرينات بعد التعرف على كيفية تطبيقها والكشف عن الأخطاء التي قد تحدث.

- التجربة الاستطلاعية الثانية: كانت في يوم الاثنين الموافق (٢٠٢٤/٩/٢٣) بينت إمكانية اعتماد الاختبارات المختارة، فضلاً عن التعرف على فريق العمل المساعد ومدى تفهمهم لكيفية العمل وطريقة التسجيل في ضوء ذلك، إذ تم توزيع الاختبارات على يومين.

- التجربة الاستطلاعية الثالثة: كانت في يوم الثلاثاء الموافق (٢٠٢٤/٩/٢٤) وكان الهدف من هذا التعرف على القيم القصوى للجانب البدني للتمرينات المستخدمة، زمن فترات الراحة البينية بين التكرارات، والمجاميع، وكذلك التكرارات المناسبة لكل تمرين وفقاً للشدة المستخدمة، فضلاً عن تحديد زمن كل تمرين.

٩,٢-٢ تصميم التمرينات اللاهوائية التنافسية الخاصة في البحث:

بعد تحليل محتوى المصادر والدراسات العلمية تم تصميم التمرينات اللاهوائية التنافسية بالبحث (الملحق ١) في استمارة الاستبيان وتم توزيعه على السادة المختصين في مجالي علم التدريب الرياضي ولعبة كرة القدم لتحديد مدى صلاحية الأسلوب المستخدم في البحث.

٩,٣-٢ الاختبارات البدنية القبلية :

تم إجراء الاختبارات القدرتين الهوائية واللاهوائية للمدة من (٢٠٢٤/١٠/٩) ولغاية (٢٠٢٤/١٠/١٠) وعلى النحو الآتي:

اليوم الأول: بتاريخ (٢٠٢٤/١٠/٩): اختبار (القدرة الهوائية عبارة عن اختبار ١٥٠٠ م).

اليوم الثاني: بتاريخ (٢٠٢٤/١٠/١٠): اختبار (القدرة اللاهوائية Rast).

٩,٤-٢ تنفيذ التمرينات اللاهوائية التنافسية المستخدمة في البحث:

بعد الانتهاء من تطبيق الاختبارات القبلية تم تنفيذ التمرينات اللاهوائية التنافسية على المجموعة التجريبية في حين نفذت المجموعة الضابطة منهاج المدرب بتاريخ (٢٠٢٤/١٠/١٢) ولغاية (٢٠٢٤/١٢/٤)، وقد تم مراعاة النقاط الآتية عند تنفيذ التمرينات وهي:

- تم تطبيق تجربة البحث لأغراض البحث العلمي.
- تم بدء كافة الوحدات التدريبية بالإحماء العام، من أجل تهيئة جميع عضلات الجسم يليه الإحماء الخاص، وبما يخدم الجزء الرئيس المستخدم.
- استخدمت طريقة التدريب الفترتي مرتفع الشدة في تنفيذ التمرينات اللاهوائية التنافسية.
- طبقت التمرينات اللاهوائية التنافسية في القسم الرئيسي. من كل وحدة تدريبية، إذ تم دمج الإعدادين البدني والخططي من القسم الرئيسي. من الوحدة التدريبية وطبقت بعد الاعداد المهاري.
- استغرق تنفيذ التمرينات اللاهوائية التنافسية (٨) أسابيع بواقع دورتين متوسطتين، وكل دورة متوسطة تحتوي على (٣) دورات صغرى (أسابيع).
- تحتوي كل دورة صغرى على (٣) وحدات تدريبية في الأسبوع، وبهذا يكون عدد الوحدات التدريبية الكلي (٢٤) وحدة تدريبية.
- تم إجراء الوحدات التدريبية في أيام (السبت، والأثنين، والأربعاء) من كل أسبوع على ملعب نادي زاخو.
- تم تحديد مناطق التمرينات المستخدمة في البحث داخل الملعب وفقاً لما أشار إليه (الهسنياني، ٢٠٢٣) نقلاً عن (Labsy et al, 2014) (Clemente, 2016) بما يتناسب توزيع القدرتين (الهوائية واللاهوائية) حسب مراكز اللعب وفق الدراسات (Sporis et al, 2009) و (Clemente, 2016).
- تم الاستعانة بلاعبي أكاديمية نادي زاخو لفئة الشباب وبأعمار (١٦) سنة لأداء الادوار الدفاعية وللاعبين مساندين لأداء التمرينات، علماً انه لم يتم إدخالهم ضمن عينة البحث.
- تم تثبيت كلا من الشدة وفترات الراحة البينية، وكان التغيير في الحجم من خلال عدد التكرارات.
- كانت الشدة (شدة منافسة) للتمرينات التنافسية. أما فيما يخص التمرينات مطاولة السرعة فكانت الشدة (٨٠%).
- تم استخدام الراحة الإيجابية في المتغيرات والتي تعتمد على النظام اللاكتاتي.
- تم تحديد عدد التكرارات من خلال الأطر النظرية، فضلاً عن إجراء التجارب الاستطلاعية.
- تم تحديد فترات الراحة بين التكرارات والتمارين بالاعتماد على الأطر النظرية، فضلاً عن التجارب الاستطلاعية من خلال عودة مؤشر النبض بين التكرارات (١٢٠-١٣٠ ن/د) بين التكرارات و (٩٠ ن/د) بين المجاميع ولمتغير مطاولة السرعة. ويؤكد (Nagy et al)

أن معدل ضربات القلب (HR) هو مؤشر فسيولوجي مقبول بشكل عام وغالباً ما يستخدم للنشاط البدني للاعبين في عملية التدريب (Nagy et al,2019,55).

تم استخدام جهاز (pulse ox meter) لقياس النبض بين التكرارات والمجموعات والتمارين.

زمن أداء الدورتين المتوسطتين هو:
الدورة المتوسطة الأولى (٢٥٩,١٥ دقيقة).
الدورة المتوسطة الثانية (٢٩٤,٢٠ دقيقة).
مجموع زمن الحمل الكلي هو (٥٥٣,٣٥ دقيقة).
تم إنهاء الوحدات التدريبية بتمارين تهدئة واسترخاء للعضلات كافة.
تموج حركة الحمل في كل دورة متوسطة (١:٣)

٢-٩ الاختبارات البدنية البعدية : تم إجراء الاختبارات البعدية للمدة من (٢٠٢٤/١٢/٧) ولغاية (٢٠٢٤/١٢/٨) وبنفس تسلسل الاختبارات القبلية .

٢-١٠ الوسائل الإحصائية: تم استخراج الوسائل الإحصائية من خلال الاعتماد على الحقيبة الإحصائية (SPSS) وهي: (الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل الالتواء، اختبار (ت) للعينات المرتبطة، اختبار (ت) للعينات المستقلة، النسبة المئوية).

٣. عرض النتائج ومناقشتها:

٣-١ عرض النتائج:

٣-١،١ عرض نتائج القدرتين الهوائية واللاهوائية القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية

الجدول (٤) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) المحسوبة ومستوى الاحتمالية للقدرتين الهوائية واللاهوائية القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية

المعالم الاحصائية المتغيرات	وحدة القياس	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		(ت) المحسوبة	مستوى الاحتمالية
		ع±	س	ع±	س		
القدرة الهوائية	ثانية	٦,٥٧٣	٠,٥٥٥	٥,٦٤٥	٠,٣٠٠	٩,٧٢٥	*٠,٠٠
القدرة اللاهوائية	واط	٣٧٠,١٠٠	٦٢,٦٣٩	٥٠٢,٨٠٠	٦٦,٣٧٧	٣,٠٨٦	*٠,٠٠

* معنوي عند مستوى احتمالية $\geq (٠,٠٥)$

من خلال الجدول (٤) يتبين ما يأتي :

- وجود فروق ذات دلالة معنوية بين متوسطات الاختبارين القبلي والبعدي في القدرتين الهوائية واللاهوائية التي تناولها البحث لدى المجموعة التجريبية ، إذ بلغت قيم (ت) المحسوبة على التوالي (٩,٧٢٥ ، ٣,٠٨٦) عند مستويات احتمالية على التوالي (٠,٠٠ ، ٠,٠٠) ، وهذه القيم هي أصغر من (٠,٠٥).

١,٢-٣ عرض نتائج القدرتين الهوائية واللاهوائية القبلية والبعديّة للمجموعة الضابطة

الجدول (٥) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) المحسوبة و مستوى الاحتمالية القدرتين الهوائية واللاهوائية القبلية والبعديّة للمجموعة الضابطة

المعالم الاحصائية المتغيرات	وحدة القياس	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		(ت) المحسوبة	مستوى الاحتمالية
		ع ±	س	ع ±	س		
القدرة الهوائية	ثانية	٠,٤٨٠	٦,٤٢٧	٠,٣٨٤	٥,٨٨٧	٨,٤٢٠	٠,٠٠
القدرة اللاهوائية	واط	٣٦٥,٥٠	٣٤,٨٠١	٤٣٦,٣٠	٣٠,١٩٩	١٤,٧٠٨	*٠,٠٠

* معنوي عند مستوى احتمالية $\geq (٠,٠٥)$

من خلال الجدول (٥) يتبين ما يأتي:

- وجود فروق ذات دلالة معنوية بين متوسطات الاختبارين القبلي والبعدي في القدرتين الهوائية واللاهوائية للاعبين المجموعة الضابطة، إذ بلغت قيم (ت) المحسوبة على التوالي (٨,٤٢٠ ، ١٤,٧٠٨) عند مستويات احتمالية على التوالي (٠,٠٠ ، ٠,٠٠) وهذه القيم هي أصغر من (٠,٠٥) .

١,٣-٣ عرض نتائج القدرتين الهوائية واللاهوائية للمجموعتين التجريبية والضابطة

الجدول (٦) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) المحسوبة و مستوى الاحتمالية للقدرتين الهوائية واللاهوائية البعديّة بين مجموعتي البحث

المعالم الاحصائية المتغيرات	وحدة القياس	تجريبية الاختبار البعدي		ضابطة الاختبار البعدي		(ت) المحسوبة	مستوى الاحتمالية
		ع ±	س	ع ±	س		
القدرة الهوائية	ثانية	٠,٣٠٠	٥,٦٤٥	٠,٣٨٤	٥,٨٨٧	١,٥٦٨	٠,١٣٤
القدرة اللاهوائية	واط	٥٠٢,٨٠٠	٦٦,٣٧٧	٤٣٦,٣٠٠	٣٠,١٩٩	٢,٨٨٤	*٠,٠١٠

* معنوي عند مستوى احتمالية $\geq (٠,٠٥)$

من خلال الجدول (٦) يتبين ما يأتي :

- وجود فروق ذات دلالة معنوية بين متوسط الاختبار البعدي في القدرة اللاهوائية بين مجموعتي البحث ولمصلحة المجموعة التجريبية، إذ بلغت قيم (ت) المحسوبة على (٢,٨٨٤) عند مستويات احتمالية على (٠,٠١٠) وهذه القيمة هي أصغر من (٠,٠٥) .
- وجود فروق ذات دلالة غير معنوية بين متوسط الاختبار البعدي في القدرة الهوائية بين مجموعتي البحث، إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١,٥٦٨) عند مستوى احتمالية (٠,١٣٤) وهذه القيمة هي أكبر من (٠,٠٥) .

٢-٣ مناقشة النتائج:

يعزو الباحثان التطور الملحوظ في نتائج اختبارات القدرتين الهوائية واللاهوائية لكل من الجدولين (٤) و(٦) واللذان يشيران الى تطور لاعبي المجموعة التجريبية في القدرتين الهوائية واللاهوائية الى الأثرات الايجابية الفعالة للبرنامج التدريبي على التمرينات اللاهوائية تنافسية، اذ إن استخدام هذه التمرينات الحديثة والمشابهة لمواقف اللعب وحالته والتي تحدث اثناء المباراة كان له الأثر الايجابي على لاعبي المجموعة التجريبية اذ يشير (الهسنياني) "أن استخدام هذه التمرينات وما تضمنته من أداءات متنوعة والتي تعتمد في الأساس على الجانب البدني مع الجانب الخططي تخدم لاعبي كرة قدم الشباب" (الهسنياني، ٢٠٢٣، ٧٧) ويؤكد (الحيالي واخرون) "بأن هذا الاسلوب التدريبي يعرض اللاعبين الى مواقف تساعدهم في تطوير قدراتهم في الاداء البدني" (الحيالي واخرون، ٢٠٢٠، ٢١٩) وكما يعزو الباحثان ايضاً بأن التمرينات اللاهوائية التنافسية، تضمنت اداء بدني (مطاوله السرعة) وتنافسي- (لعبة جانبية صغيرة) مختلفة انعكست بشكل ايجابي في تطوير القدرتين الهوائية واللاهوائية وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (عاقلي، ٢٠١٨) و (Hammami et al, 2017) و (Obraïn, 2020) بأن التمرينات اللاهوائية التنافسية تعمل على تطور الصفات البدنية لدى لاعبي كرة القدم وهذا ما أكدته (Hammami et al) إذ كشفت النتائج أن التدريب على الألعاب الجانبية الصغيرة أثرت بشكل كبير على الجوانب البدنية (Hammami et al, 2017, 7).

كما سعى الباحثان في هذه الدراسة إلى دمج الجانب البدني (مطاوله السرعة) والخططي وباستخدام الالاعاب الجانبية الصغيرة والتي تحاكي الواقع التنافسي. للمباراة أعطى اللاعبين المزيد من التواصل مع الكرة في اداء الجوانب الخططية في مساحات صغيرة للعب، كالجري مع الكرة وبدونها والتموضع الصحيح والتخلص من المنافس أثرت بشكل فعال في القدرتين الهوائية واللاهوائية. وهذا ما يؤكد (Labsy et al) إلى أن الدراسات توصي حالياً بدمج الجانب البدني مع الجوانب التكتيكية (Labsy et al, 2014, 81) ويشير (Dellal , et al) إن تعديل قواعد اللعبة لخلق مواقف مشابهة قد يتعرضون لها اللاعبون في المباريات الحقيقية يساهم في تحسين أدائهم بشكل ملحوظ. فالتعرض المتكرر لهذه المواقف التدريبية يساعد اللاعبين على تطوير صفاتهم البدنية، ويعزز قدرتهم على اتخاذ القرارات الصحيحة والفعالة تحت الضغط. (Dellal , et al, 2012, 11)

ويضيف (Owen , et al) انه خلال فترة زمنية نسبية سوف تكون هذه البرامج او التمارين مقترحة لتدريب اللياقة البدنية لما لها من أثر ايجابي على اللياقة البدنية فقد جذبت انتباه المدربين واللاعبين على حد سواء (Owen , et al , 2012, 2)

كما يرى الباحثان بان طبيعة التمرينات والتي تعتمد على اداء المهارات تساهم في تطوير القدرتين الهوائية واللاهوائية المرتبطة بتلك المهارات لان هناك علاقة وثيقة بين المهارات و القدرتين الهوائية واللاهوائية اذ ان طبيعة أداء هذه التمرينات تتطلب من اللاعب بذل جهد بدني متواصل كمطاوله السرعة و المطاوله العامة، وهذا ما اشار اليه كل من (التكريتي

والحجار، ١٩٨٦) بأنه "ترتبط اللياقة البدنية الخاصة ارتباطاً معنوياً باللياقة المهارية" (التكبريتي والحجار، ١٩٨٦، ٤٧) فضلاً عن أن اللاعب يؤدي المهارة أكثر من مرة خلال التمرين الواحد وبالتالي تكرر أداء الصفة البدنية أكثر من مره وهذا يتفق مع ما أشار إليه (عبد الفتاح ، ٢٠٠٣ (بان أداء التدريبات مع الكرة يعطي اللاعب فرصة لكي ينمي صفاته البدنية، كما ان هذا النوع من التدريب تكون له دافعية أكثر (عبد الفتاح ، ٢٠٠٣، ٣٢٦).

كما أثبتت البحوث العلمية والخبرات الميدانية أفضلية التدرج في تصعيد الحمل بعد تثبيته لحين حدوث عملية التكيف وتثبيت التقدم في مستوى انجاز اللاعب، وبذلك تكون زيادة حمل التدريب على شكل خطوات، وتبعاً لذلك تحدث عمليتان منفصلتان عن بعضهما وهما اكتساب التكيف الجديد وتثبيت التكيف الجديد (البشتاوي والخوaja، ٢٠٠٥، ٣٧) وهذا ما اكده (سلامة) عندما أوضح بأنه يجب مراعاة عاملين اساسيين في مبدأ التدرج في زيادة الحمل التدريبي وهما التدرج في زيادة الحمل واستمرار التدريب، وان نجاح المناهج يتوقف على تطبيق هذا المبدأ عند الانتقال من مرحلة تدريبية الى مرحلة اخرى اكثر تقدماً (سلامة، ٢٠٠٠، ٢٩)، أما فيما يخص الجدولان (٤ و ٦) والخاصان بنتائج المجموعة الضابطة فيعزو الباحثان هذه النتائج إلى المنهاج الخاص بالمدرّب.

٤. الاستنتاجات والتوصيات:

٤-١ الاستنتاجات:

١. حققت التمرينات اللاهوائية التنافسية والتي نفذته المجموعة التجريبية تطوراً في القدرتين الهوائية واللاهوائية وذلك من خلال مقارنة الاختبارات القبلية والبعديّة لدى لاعبي المجموعة التجريبية.
٢. حققت المجموعة الضابطة، تطوراً في القدرتين الهوائية واللاهوائية، وذلك من خلال مقارنة الاختبارات القبلية والبعديّة لدى لاعبي المجموعة الضابطة.
٣. أظهرت المجموعة التجريبية أداءً أفضل بشكل واضح من المجموعة الضابطة في القدرة اللاهوائية. ذلك من خلال مقارنة الاختبارات البعديّة لدى لاعبي المجموعتين التجريبية والضابطة. بينما لم تحقق القدرة الهوائية فروقات معنوية من خلال مقارنة الاختبارات البعديّة لدى لاعبي المجموعتين التجريبية والضابطة.

٤-٢ التوصيات:

- بعد التعرف على الاستنتاجات العلمية بموضوع البحث، اوصى الباحثان بما يأتي:
- نظراً للنتائج الإيجابية التي حققها التمرينات المستخدمة والتي اعتمدت على التمرينات اللاهوائية التنافسية، ضرورة زيادة اهتمام المدربين بهذه التمرينات كجزء أساسي في تدريب لعبة كرة القدم.
 - التنوع في استخدام التمرينات اللاهوائية التنافسية المستخدمة في البرنامج لتجنب الملل وتحفيز اللاعبين على استمرارية في الاداء.
 - تخصيص التمرينات وفقاً لمستوى الجانب البدني للاعبين، وتعديل شدة التمرينات

وزمن الراحة بين التكرارات حسب الفئات العمرية.

- إجراء دراسات مستقبلية ومشابهة لتمرينات اللاهوائية التنافسية على فئات عمرية أخرى في لعبة كرة القدم.

المراجع:

- البشتاوي، مهند حسين والخوجا، احمد إبراهيم (٢٠٠٥): مبادئ التدريب الرياضي، ط ١، عمان : دار وائل للنشر والتوزيع، الاردن.
- التكريبي، وديع ياسين ومحمد علي، ياسين طه (١٩٨٦): الإعداد البدني للنساء، دار الفكر للطباعة والنشر، جامعة الموصل، العراق.
- جلال، احمد سعد (٢٠٠٨): مبادئ الاحصاء النفسي. (تطبيقات وتدريبات عملية على برنامج SPSS)، ط ١، القاهرة: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، مصر.
- حسانين، محمد صبحي (١٩٩٥): القياس والتقويم في التربية الرياضية والبدنية، ج ١، القاهرة: دار الفكر العربي، مصر.
- الحياي، محمود حمدون يونس (٢٠١٦): أثر مساحات تدريبية مختلفة محددة على وفق تحليل مجريات اللعب في الأداء المهاري المركب والقدرتين الهوائية واللاهوائية ومؤشر التعب للاعبين كرة القدم الشباب، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، جامعة الموصل.
- سلامة، بهاء الدين إبراهيم (٢٠٠٠): فسيولوجيا الرياضة والأداء البدني (لاكتات الدم)، ط ١، القاهرة: دار الفكر العربي، مصر.
- الشافعي، حسن احمد ومرسي، سوزان احمد (١٩٩٩): مبادئ البحث العملي في التربية البدنية والرياضة، منشأة المعارف، الإسكندرية، مصر.
- عاقل، حسين (٢٠١٨): أثر استخدام الألعاب المصغرة (٥ضده) و(٢ضده) في تطوير بعض الصفات البدنية والمهارية لدى لاعبي كرة القدم دون ٢٣ سنة، (أطروحة دكتوراه)، معهد العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.
- عبد الفتاح، أبو العلا أحمد (٢٠٠٣): فسيولوجيا اللياقة البدنية، دار الفكر العربي، القاهرة.
- الهسنياني، بشار جميل علي (٢٠٢٣): أثر الألعاب الجانبية الصغيرة المسبوقة بالتمرينات البدنية على وفق اشكال اللعب في عدد من المتغيرات البدنية والمهارية للاعبين كرة القدم الشباب، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية الاساسية، جامعة الموصل.
- يونس، محمود حمدون وطه، ياسر منير، علي، بشار جميل (٢٠٢٤): أثر تمرينات دفاعية خاصة في عدد من الصفات البدنية للاعبين كرة القدم، مجلة واسط للعلوم الرياضية، العدد ٢، المجلد ١٩، ٢-٣، كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، جامعة واسط.
- Arcos et al (2015): "Effects of Small-Sided Games vs. Interval Training in Aerobic Fitness and Physical Enjoyment in Young Elite Soccer Players", Maria Francesca Piacentini, University of Rome, ITALY, 23. DOI:10.1371/journal.pone.0137224
- Castillo, Daniel et al (2019): "Influence of Different Small-Sided Game Formats on Physical and Physiological Demands and Physical Performance in Young Soccer Players", Journal of Strength and Conditioning Research, Faculty of Health Sciences, University Isabel I, Burgos, Spain, 28-3

- Clemente, Filipe Manuel (2016): "*Small-Sided and Conditioned Games in Soccer Training*", Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Escola Superior de Desporto e Lazer, Melgaço, Portugal, 76-78
- Dellal, A, et al (2012): "*Small-sided games versus interval training in amateur soccer players: Effects on the aerobic capacity and the ability to perform intermittent exercises with changes of direction*". J Strength Cond Res 26, 11
- Hammami, Amri et al (2017): "Does Small-Sided Games Training Improve Physical-Fitness and Specific Skills for Team Sports? A Systematic Review with Meta-Analysis", *The Journal of sports medicine and physical fitness*, Laboratory of physiology, faculty of medicine, Ibnjazar, Sousse, Tunisia, 7
- Labsy, zakaria & Tourny, Claire & Gallice, Jean & Ahmaïdi, Saïd (2014): "*Jeux à effectifs réduits et préparation physique intégrée*", Département Éducation et Développement technique de la FIFA", Zurich, Suisse, www.FIFA.com. 81
- Nagy, Nikolas et al(2019): "*Intensity Of Soccer Players' Training Load In Small-Sided Games With Various Content Focus*", Faculty of Physical Education and Sport, Comenius University in Bratislava, Slovakia, 55. DOI10.2478/afepuc-2019-0005
- Obrain, Mwaanga (2020): "*Comparing Physical Fitness Levels Between Small Sided Football Game And Large Sided Football Games Players*", Master Thesis, School Of Education And Department Of Primary Education, University Of Zambia, Lusaka, Zambia, 96
- Owen, A.L., et al (2012): "*Heart rate responses and technical comparison between small- vs. large sided games in elite professional soccer*". J Strength Cond Res, 2
- Rast (2001): "*The Running – based anaerobic sport test*", Peak performance, 3
- Sporis, G. et al (2009): "Fitness profiling in soccer: Physical and physiologic characteristics of elite players". *Journal of Strength and Conditioning Research*, 43



الملحق (١)

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

آراء السادة المختصين في علم التدريب الرياضي وكرة القدم حول مدى صلاحية البرنامج التدريبي
الأستاذ الفاضل المحترم

تحية طيبة

يروم الباحثان إجراء بحثه الموسوم (أثر تمرينات لاهوائية تنافسية على القدرتين الهوائية واللاهوائية لدى لاعبي كرة القدم الناشئين).

ويهدف البحث إلى الكشف عن أثر برنامج للتمرينات اللاهوائية التنافسية على القدرتين الهوائية واللاهوائية لدى لاعبي كرة القدم الناشئين ، وسيتم تنفيذ البرنامج التدريبي على احد اندية الدرجة الممتازة بكرة قدم فئة الناشئين، وبصفتكم من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال علم التدريب الرياضي وكرة القدم يرجى بيان رأيكم في مدى صلاحية المنهج التدريبي المستخدم وإبداء الملاحظات التي ترونها مناسبة لتحقيق أهداف البحث .

شاكرين تعاونكم خدمة للبحث العلمي

الاسم الكامل : الشهادة الحاصل عليها : اللقب العلمي : وتاريخ الحصول عليه : الاختصاص :

التمرينات المستخدمة في المنهج التدريبي

التمرين الاول : مطاولة السرعة + لعبة تنافسية (٢x٣)

هدف التمرين: مطاولة السرعة، بعض الجوانب البدنية والمهارية والخططية.

الأدوات المستخدمة: فانيالات بالون مختلفة، أهداف صغيرة (٢)، أقماع، كرات قدم.

منطقة ومساحة اللعب: منطقة الوسط الجانبي (٢٠مx٢٥م) مع وضع هدفين صغيرين.

طريقة أداء التمرين :

• تقسيم اللاعبين إلى مجموعتين: مجموعة هجومية (٣ لاعبين) ومجموعة دفاعية (٢ لاعبان).

• يقف المدرب خارج المنطقة مع مجموعة من الكرات.

يبدأ المهاجمون الثلاثة بالركض بسرعة لمسافة (٧٠م) من منطقة جزاء إلى المنطقة الأخرى ذهابا وإيابا، وثم يدخلون منطقة اللعب المحددة ويقوم المهاجمون بتبادل التمريرات السريعة والقصيرة مع بعضهم البعض، مع التركيز على لمس الكرة من قبل جميع اللاعبين، والهدف هو الوصول إلى الهدف الصغير والتسجيل. ويقوم المدافعان بالضغط على المهاجمين ومحاولة قطع الكرة. يجب على المدافعين تجنب الوقوف داخل المرمى والتركيز على قطع الكرة، وفي حالة قطع الكرة أو خروجها خارج منطقة اللعب، ويقوم المدرب بإعادة الكرة للمهاجمين بسرعة لضمان استمرار اللعب، يحصل الفريق الهجومي على نقطة مقابل كل ٥ لمسات متتالية أو هدف مسجل. يحصل الفريق الدفاعي على نقطة مقابل كل كرة مقطوعة. ويستمر التمرين لمدة (١,٣٥ دقيقة).



التمرين الثاني: مطاولة السرعة + لعبة تنافسية (٤x٤) + ٢
هدف التمرين: مطاولة السرعة، بعض الجوانب البدنية والمهارية والخططية.

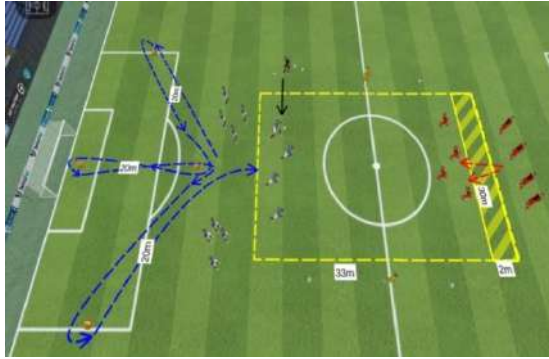
الأدوات المستخدمة: فانيالات بالون مختلفة، شواخص، كرات قدم.

منطقة ومساحة اللعب: منطقة الوسط (٣٠مx٣٣م+٢م)

طريقة أداء التمرين:

- تقسيم اللاعبين إلى مجموعتين: مجموعة هجومية (٤ لاعبين) ومجموعة دفاعية (٤ لاعبين) ولاعبي اسناد.
- يقف المدرب خارج المنطقة مع مجموعة من الكرات.

يبدأ التمرين بالركض مهاجمين بالاستدارة حول الشواخص الثلاثة الموزعة في منطقة الجزاء وتكون المسافة بين نقطة الانطلاق والشواخص (٢٠م) وبذلك تكون المسافة المقطوعة حول لكل شاخص (٤٠م) ذهاب وإياب وبعدها يدخلون إلى المنطقة المحددة للعب ضد المدافعين في موقف (٤ ضد ٤) وبوجود لاعبان مساندان للمهاجمين، ويكون اللعب بشكل حر بإيصال الكرة إلى منطقة (٢م) من خلال التمريرات المتبادلة (٧) لمسات للكرة ومع المساندين (المستين) في كل هجمة والتركيز على لمس الكرة من قبل جميع المهاجمين. ويقومان المدافعان بالضغط وقطع الكرة وعدم السماح بالوصول إلى منطقة (٢م)، ويقوم المدرب بإعادة الكرة للمهاجمين بسرعة لضمان استمرار اللعب، يحصل الفريق الهجومي على نقطة مقابل كل (٧) لمسات متتالية أو إيصال الكرة إلى منطقة (٢م)، ويحصل الفريق الدفاعي على نقطة مقابل كل كرة مقطوعة. ويستمر التمرين لمدة (١,٤٥ دقيقة).



التمرين الثالث: مطاولة السرعة + لعبة تنافسية (٣x٣) + ٢
هدف التمرين: مطاولة السرعة، بعض الجوانب البدنية والمهارية والخططية.
الأدوات المستخدمة: فانيالات بالون مختلفة، مرمى كبير، أقماع، كرات قدم.
منطقة ومساحة اللعب: منطقة الهجوم (٢٠مx٢٥م).

طريقة أداء التمرين:

- تقسيم اللاعبين إلى مجموعتين: مجموعة هجومية (٣ لاعبين) ومجموعة دفاعية (٣ لاعبين) ولاعبي اسناد.
- يقف المدرب خارج المنطقة مع مجموعة من الكرات.

يبدأ المهاجمون بالركض لمسافة ٥٠ متر ذهابًا وإيابًا (١٠٠ متر) ثم الدخول إلى منطقة اللعب، ويقوم المهاجمون بتبادل التمريرات السريعة والقصيرة مع بعضهم البعض، مع التركيز على لمس الكرة من قبل جميع اللاعبين. يجب أن تتم (٥) لمسات على الأقل قبل التسديد على المرمى. ويجب أن يتم تمرير الكرة إلى اللاعبين المساندين مرتين على الأقل في كل هجمة، ويقوم المدافعون بالضغط على المهاجمين ومحاولة قطع الكرة، يحاول حارس المرمى التصدي للتسديدات. وفي حالة قطع الكرة أو خروجها خارج منطقة اللعب يقوم المدرب بإعادة الكرة للمهاجمين

بسرعة لضمان استمرار اللعب، ويحصل الفريق الهجومي على نقطة مقابل كل هدف مسجل. يحصل الفريق الدفاعي على نقطة مقابل كل كرة مقطوعة أو تصدي لحارس المرمى. ويستمر التمرين لمدة (١,٣٠ دقيقة).



الأسبوع	الأول		
اليوم	السبت	الاثنين	الاربعاء
الوحدة التدريبية	١	٢	٣
التمرين المستخدم في الوحدة التدريبية	١	٢	٣
هدف التمرين المستخدم في الوحدة التدريبية	مطاولة السرعة + لعبة تنافسية	مطاولة السرعة + لعبة تنافسية	مطاولة السرعة + لعبة تنافسية
طريقة التدريب المستخدمة	فجري مرتفع الشدة	فجري مرتفع الشدة	فجري مرتفع الشدة
الشدة (بدني % + شدة منافسة)	٨٠% + شدة منافسة	٨٠% + شدة منافسة	٨٠% + شدة منافسة
معدل زمن أداء التمرين	١,٣٥ د	١,٤٥ د	١,٣٠ د
عدد التكرارات	٤	٤	٤
عدد المجموع	١	١	١
معدل زمن الراحة بين التكرارات	٢,٢٠ د	٢,٤٠ د	٢,١٠ د
معدل زمن الراحة بين المجموع والتمارين	٥ د	٥ د	٥ د
زمن التمرين الكلي بالثانية	١١٠٠	١٢٠٠	١٠٥٠
زمن التمرين الكلي بالدقيقة	١٨,٢٠	٢٠	١٧,٣٠

کارتیکرنا راهینانین نهههوائی یین بههفرکی لسه شیانین ههوائی و نهههوائی لدهف یاریزانیت ته پا پی ئاستی تازه پیگه هشتی

پوخته

ئارمانج ژ فه کولینئ فه دیتنا کارتیکرنا راهینانین نهههوائی یین بههفرکی لسه شیانین ههوائی و نهههوائی لدهف یاریزانین ته پا پی ئاستی تازه پیگه هشتی یه، فه کوله ران پروگرامی تاقیکاری بکارئینایه چونکه پی گونجاوی ژبو فه کولینئ و سروشتی وی، پروگرامی تاقیکاری هاته جیبه جیرکن لسه سامبله کئ ژ تازه پیگه هشتین یانا زاخو یا ته پا پی لوه رزی (2024-2025) و ژمارا وان دبی (20) یاریزان، هاتنه ههلبژارتن بشیوی مه به سستی و هاتنه دابه ش کرن بو کومه لا تاقیکاری و کونترولگری بشیوی هه رهمه کی بشیوی هه ر (10) یاریزان بو گروه کئ، هاوتایا گروهان هاته دیارکن بکارئینانا پیگهورتن (ژی، درئی، کیشا له شی) ههروه سا یه کسانیا دنا فبه را هه ردو گروهن فه کولینئ هاته دیارکن بکارئینانا پیگهورتن شیانین ههوائی و نهههوائی، فه کوله ران دیزانی تاقیکاری بکارئینایه ئه فا دهیته نیاسین بدیزانی کومه لا کونترولگری یا هه رهمه کئ کو دوو تاقیکرن هه بوبینه تاقیکرنا پیشی و یا دوماهی، ههروه سا فه کوله را پاکچی ئاماری spss بکارئینایه پشتی شلوفه کرن وشیتله لکرنا داتایان فه کوله ر کهه شتنه فان ئه نجامان (پروگرامی راهینانی ی راهینانین نهههوائی سه رکه فتی بو ئه وی گروهی تاقیکاری بکارئینانی کو دهه ردو. شیانین ههوائی و نهههوائی یا سه رکه فتی بی لدهم جیاوازیکرنا پیگهوران دتاقیکرنا پیشی و دوماهی دا پی گروهی تاقیکاری ههروه سا پروگرام پی سه رکه فتی بو دئه نجامان دا لدهم جیاوازی کرنا ئه نجامیت تاقیکرنا دوماهی دا یین گروهی تاقیکاری ئه و راهینانین نهههوائی بههفرکی بکارئینان دگهل ئه نجامین گروهی کونترولگری و دتاقیکرنا دوماهی دا دبه رژه وه ندیا گروهی تاقیکاری دا.

په یشین سه رهمکی: راهینانین نهههوائی بههفرکی، شیانین ههوائی، شیانین نهههولنی، ته پا پی بو تازه پیگه هشتیان.

he Effect of Competitive Anaerobic Exercises on The Aerobic And Anaerobic Capacity of Young Soccer Players

Abstract

The research aims to reveal the effect of competitive anaerobic exercises on the aerobic and anaerobic capacity of young soccer players. The researchers used the experimental method for its suitability and the nature of the research. The experiment was implemented on a sample of Zakho Club junior soccer players for the soccer season (2024-2025), numbering (20) players, who were selected intentionally and divided randomly into two groups (experimental and control) with (10) players for each group. Homogeneity was achieved in the variables (age, height, mass) in addition to performing equivalence between the two research groups in the variables of aerobic and anaerobic capacity. The experimental design called the random control group design with pre- and post-tests was adopted. The researcher used (arithmetic mean, standard deviation, skewness coefficient, t-test for related samples, t-test for independent samples). The researchers concluded that the training curriculum for anaerobic exercises achieved The competitive training program implemented by the experimental group developed aerobic and anaerobic abilities by comparing the results of the pre- and post-test variables for the players in the experimental group. The training program for competitive anaerobic exercises implemented by the experimental group also achieved development in aerobic and anaerobic abilities with the control group by comparing the results of the post-tests for the two groups in favor of the experimental group, The researchers recommended several recommendations, the most important of which is the use of anaerobic exercises to develop the aerobic and anaerobic capabilities of young football players.

Keywords: *competitive anaerobic exercise, aerobic capacity, anaerobic capacity, youth soccer.*

مستوى تضمين كتاب الاجتماعيات للصف السادس الابتدائي للمعالم الحضارية في المحافظات العراقية

سلام ناجي باقر الغضبان*

كلية التربية الاساسية، جامعة ميسان - العراق

سعد طعمة بليل

كلية التربية الاساسية، جامعة بابل- العراق

الملخص

يزخر العراق بمحافظاته كافة بعدد كبير من المعالم الحضارية والثقافية ، منها الاثرية التي تعود الى مختلف الحقب التاريخية والحضارات العظيمة التي نشأت على ارض الرافدين منذ العهد السومري والاكدي مروراً بالعصرين البابلي والاشوري ثم العصر- الاسلامي وانتهاء بالعصر الحديث.

ومن الاهمية بمكان اطلاق النشء من تلامذتنا على حضارة بلدهم العراق وعلى معالمه ليعرفوا انهم ورثة حضارات عظيمة سادة في عصور مختلفة.

وبعد دمج كتب التاريخ والجغرافية والتربية الوطنية في مرحلة الدراسة الابتدائية في العراق بكتاب واحد تحت مسمى الاجتماعيات ، صارت هذه المادة مسؤولة عن تعريف النشء بمعالم وطنهم.

وخصص كتاب الاجتماعيات للصف السادس الابتدائي لدراسة محافظات العراق جغرافيا وتاريخيا ، فكانت الدراسة الجغرافية لتضاريس كل محافظة ومناخها ومواردها المائية والحياة الاقتصادية فيها ودراسة الجانب البشري (السكان) ، كما خصص موضوعا في كل محافظة للجانب التاريخي تحت عنوان (نبذة تاريخية) بهدف التعريف بتاريخ المحافظة ومعالمها.

ولاحظ الباحثان ان اهتمام المؤلفين جاء منصبا على جغرافية كل محافظة على حساب الجانب التاريخي بحيث يكون عدد الصفحات المخصصة لجغرافية كل محافظة اكثر من ضعف الصفحات المخصصة لتاريخها.

كما لاحظ الباحثان ان الكثير من المعالم الحضارية التي تمثل تاريخ تلك المحافظات وتاريخ العراق لم يكن لها أي ذكر.

* salamnaji@uomisan.edu.iq

يهدف البحث للتعرف على مستوى تضمين كتاب الاجتماعيات للصف السادس الابتدائي للمعالم الحضارية والثقافية في المحافظات العراقية.

اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي (تحليل المحتوى) ، وتمثل مجتمع البحث بكتاب الاجتماعيات للصف السادس الابتدائي في جمهورية العراق. وتمثلت عينة البحث بمبحث النبذة التاريخية لكل محافظة ، ضمن وحدات الكتاب ، كما اعتمد . معادلة كوبر (Cooper) والنسبة المئوية وسائل احصائية وحسابية

ومن اجل تحديد مستوى تضمين كتاب الاجتماعيات لاهم المعالم الحضارية في كل محافظة قام الباحثان بالخطوات التالية:

تحديد اهم المعالم التاريخية والاثرية والحضارية لكل محافظة ، وفقا لرأي عدد من اساتذة التاريخ (بلغ عددهم ٢٠ استاذاً) واعداد قائمة بتلك المعالم موزعة على المحافظات.

اعتمد الباحثان قائمة المعالم ، كبطاقة تحليل لتحقيق نتائج البحث بعد التأكد من صدقها وثباتها.

بعد ذلك تم تحليل محتوى كتاب الاجتماعيات للصف السادس الابتدائي وتحديد المعالم المضمنه في الكتاب ، وبالمقارنة مع القائمة التي تم اعدادها.

اشارت النتائج لوجود عدد من المعالم الحضارية والثقافية في مختلف المحافظات العراقية غير مضمنة في كتاب الاجتماعيات للصف السادس الابتدائي ، لعل اهمها كهفي هلاماتا وجارستين ومدرسة قبهان في محافظة دهوك ، وقلعة سروجك ونصب شهداء حلبجة في السليمانية ، وقلعة تلعفر وتل حسونة في محافظة نينوى واثار المدائن في بغداد ، وضريح التابعي سعيد بن جبير رض و الشاعر ابي الطيب المتنبى في واسط ، ومقام الامام زيد وجامع النخيلة في بابل ، و مرقد الحر الرياحي رض في كربلاء و منزل الملك غازي رحمه الله في الديوانية ومسجد السهلة في النجف واضرحة نبي الله العزيز ع وعبيد الله بن علي ع والسيد احمد الرفاعي رض في ميسان واثار مدينتي اريدو ولكش في ذي قار ، وبحيرة ساوة في محافظة المثنى وجامع البصرة الاثري وتمثال بدر شاكر السياب في البصرة.

كما ان هنالك بعض المعالم مضمنة في كتاب الاجتماعيات موضوع البحث ، لكن كانت غير اساسية برأي عينة المختصين مثل سوق كركوك وجامع ابي دلف واثار سيار وكنائس بغداد وسوق السراي والقشلة ، وشارع المواكب والقصرين الجنوبي والشمالي في بابل ومحلة القادرية في العمارة والابلة في البصرة.

ويتفق الباحثان مع رأي اساتذة التاريخ في كون بعض المعالم ثانوية مثل محلة القادرية ، والابلة لعدم وجود اثار شاخصة لها في الوقت الحاضر ، ويحترم الباحثان اراء اساتذة التاريخ ويتحفظان على بعض المعالم مثل سوق السراي والقشلة وشارع المواكب والقصرين في بابل.

كما لاحظ الباحثان ان هنالك بعض المعالم تم الاكتفاء بذكرها دون التعريف بها.

استنادا للنتائج السالفة الذكر يوصي الباحثان بما يلي:

١. مراجعة النبذة التاريخية في كتاب الاجتماعيات للصف السادس الابتدائي.
 ٢. تضمين النبذة التاريخية في الكتاب موضوع البحث للمعالم التي اكد البحث اهمية تضمينها.
 ٣. التعريف بكافة المعالم التي يتم ذكرها في النبذة التاريخية.
- استكمالا للبحث الحالي يقترح الباحثان:

١. اجراء دراسة لتحديد مستوى تضمين كتاب الاجتماعيات للصف الخامس الابتدائي لاهم اعلام العراق.
٢. اجراء دراسة للتعرف على تضمين كتب الاجتماعيات في المرحلة الابتدائية لقيم الوحدة الوطنية.

الكلمات المفتاحية: التضمين، الاجتماعيات، المعالم، الحضارة، الثقافة.

الفصل الاول : التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

من اهداف مادة الاجتماعيات تعريف المتعلمين بالمعالم الحضارية في البلدان والمدن موضوع الدراسة ، خاصة بفرعي التاريخ والتربية الوطنية.

وبعد دمج كتب التاريخ والجغرافية والتربية الوطنية في المرحلة الابتدائية في العراق بكتاب واحد تحت مسمى الاجتماعيات ، خُصص كتاب الاجتماعيات للصف السادس الابتدائي لدراسة المحافظات العراقية جغرافيا وتاريخيا ، كل محافظة على حدة ، فكانت الدراسة الجغرافية لتضاريس كل محافظة ومناخها ومواردها المائية والحياة الاقتصادية فيها ودراسة الجانب البشري (السكان) ، كما خصص موضوعا في كل محافظة للجانب التاريخي تحت عنوان (نبذة تاريخية) بهدف التعريف بتاريخ المحافظة ومعالمها ورموزها.

وقد يكون الغاء مادة التاريخ كمادة مستقلة ودمجها مع مادتي الجغرافية والتربية الوطنية قد قلل من الكم المعرفي الذي يفترض ان يتلقاه التلميذ في المرحلة الابتدائية بكل فرع من فروع الاجتماعيات الثلاثة

ولاحظ الباحثان ان اهتمام المؤلفين جاء منصبا على جغرافية كل محافظة على حساب الجانب التاريخي بحيث يكون عدد الصفحات المخصصة لجغرافية كل محافظة اكثر من ضعف الصفحات المخصصة لتاريخها.

كما لاحظ الباحثان ان الكثير من المعالم الحضارية التي تمثل تاريخ تلك المحافظات وتاريخ العراق لم يكن لها أي ذكر.

ولاحظ الباحثان ايضا من خلال الاطلاع على كتاب الاجتماعيات للصف السادس الابتدائي ان تغطية المحتوى للمعالم الحضارية في المحافظات العراقية لم يكن بالمستوى

المقبول اذ اغفلت الكثير من المعالم التاريخية والحضارية المهمة في المحافظات ، بل ان بعض المحافظات لم يذكر منها أي معلم ، وبعضها ذكر معلم او معلمين رغم ما تحتوية من معالم حضارية مهمة ، وهذا يمثل قصورا في تعريف النشيء بتاريخ بلادهم ومعالمه الحضارية. كما ان بعض المعالم تم الاكتفاء بذكرها فقط دون التعريف بها.

لذا ارتأى الباحثان دراسة مستوى تضمين الكتاب موضع البحث للمعالم الحضارية في المحافظات العراقية وتحديد اهم المعالم غير المضمنة من اجل التوصية باضافتها.

اهمية البحث :

تسهم المؤسسات الاجتماعية بما لها من طبيعة اجتماعية وامكانات متعددة في خلق جيل من النشيء ليكونوا اعضاء نافعين في المجتمع ، فهي تقوم بدور كبير في التعليم الاجتماعي ، وتنمية معرفة الفرد لدوره الاجتماعي وخلق الشخصية الاجتماعية بما تهيئه من معلومات ومواقف تساعد على ادراك الفرد لحقيقة ما يجري في المجتمع سياسيا واقتصاديا واجتماعيا وثقافيا (مسعود ووالي ، ٢٠١٤ ، ٢٢)

وتُعتبر المرحلة الابتدائية مرحلة حاسمة في مسيرة التعليم، حيث تُمهّد الطريق لنجاح الطالب وتحقيق الأهداف التربوية والمعرفية للمؤسسة التعليمية. ففي هذه المرحلة، تُؤسس القواعد الأساسية لتطوير الطالب، مما يُعده لمواجهة تحديات الحياة وتحمل المسؤوليات المستقبلية. (دغيم ، ٢٠٢٣ ، ١٠٦٤)

فالمرحلة الابتدائية مرحلة التأسيس التي تقوم عليها جميع مراحل التعليم اللاحقة لذلك كُنت محط اهتمام جميع التربويين وبخاصة الذين يتصدون لوضع السياسة التعليمية لها والمناهج المدرسية التي تترجم هذه السياسة إلى واقع نظري يتحول على أيدي المعلمين وغيرهم من الممارسين الفاعلين للعمل التربوي إلى واقع عملي ملموس ، ومن بين المناهج التي تسهم في ترجمة هذه السياسة مناهج تعليم اللغة عامة والقراءة خاصة ، فالقراءة تقع في قلب كل عمل نقوم به ولها اهميتها بالنسبة لتلاميذ الابتدائية فهي هدف من أهداف المنهج الدراسي والوسيلة الأكثر اهمية للحصول على المعلومات والمعارف، أهم مادة تعليمية بالنسبة للتلميذ وبمهارته بها يستطيع أن يمهر في مواد الدراسة كلها وبالضعف فيها يمكن أن ينسحب ضعفه على جميع المواد الدراسية (الوهاب وآخرون ، ٢٠٠٤ : ٤١-٤٤)

ومواد الاجتماعيات، من المناهج المدرسية الهامة ، لما لها من دور كبير في إعداد مواطن صالح للعيش في المجتمع والتعامل مع متغيراته وقادراً على حل مشاكله، كما أنها تسعى لتكوين أفراد يتصفون بشخصيات مفكرة، وواعية لواجباتها وحقوقها، وتفاعل مع القضايا والأحداث بإيجابية. (Guskey & passaro,1994:30)

إنّ طبيعة المواد الاجتماعية تهدف في واقعها إلى دراسة العلاقات الإنسانية من ناحية، وعلاقات الإنسان ببيئته من ناحية أخرى، ومع المجتمع الذي يعيش فيه، والمشكلات والمواقف التي تعد ردة فعل لتلك العلاقات، وان طبيعة المواد الاجتماعية أنها تدرس الإنسان في علاقاته وتفاعله مع الآخرين وعلاقاته مع البيئة والمجتمع وقضايا الإنسان ومشكلاته وأحداثه ومواقفه وهي تعتبر حلقة وصل بين جميع العلوم الطبيعية والإنسانية، كما انها ترتبط ببعضها البعض لتوضح العلاقات التي تنشأ بين أفراد المجتمع. (العيصاوي، ٢٠١٩ : ٥٣١)

ومن اهم المواد الاجتماعية التي تساهم في البناء الثقافي لشخصية الطفل ، هو مادة التاريخ ، اذ انها المادة المسؤولة عن تعريف النشء بتاريخ مجتمعاتهم ومعالم بلادهم الحضارية والثقافية.

و لم يعد تدريس التاريخ مقتصرًا على تزويد الطلبة بالحقائق والمعلومات التاريخية، إنما يهدف الى تحويل هذه الحقائق والمعلومات الى أداة من أدوات الوعي الوطني.(فوزي ١٩٨٨-ص٨)

ان المعالم الحضارية لاي مجتمع تمثل محل اعتزاز وفخر لابناء ذلك المجتمع ، ولا بد ان تكون الاجيال على معرفة بتاريخ بلادهم واثارها ومعالمها وشخصها.

وبلد مثل العراق يمتلك تاريخا عريقا يمتد لآلاف السنين ، وطهرت على ارضه اعظم الحضارات التي قدمت للبشرية منجزات عظيمة وخلفت اثارا مهمة تمتد على مساحة البلاد من الجنوب الى الشمال ، فمن الحضارة السومرية الى الاكدية ، ثم البابلية فالاشورية ، وكذلك عصور دولة الخلافة الاسلامية وحتى العصر الحديث وظهور دولة العراق الحديثة في القرن الماضي.

فلا بد لابناء هذا البلد ان يكونوا على اطلاع كبير بارثهم الحضاري العظيم وبمعالمه الشاخصة.

وتكمن اهمية البحث:

١. أهمية المرحلة الابتدائية.

٢. أهمية المواد الاجتماعية ، عامة والتاريخ خاصة.

٣. أهمية تعرف النشيء بالمعالم الحضارية والثقافية.

هدف البحث : يهدف البحث للتعرف على مستوى تضمين كتاب الاجتماعيات للصف السادس الابتدائي للمعالم الحضارية والثقافية في المحافظات العراقية.

حدود البحث :

الحد الزمني : العام الدراسي ٢٠٢٤ . ٢٠٢٥

الحد المعرفي : كتاب الاجتماعيات للصف السادس الابتدائي في العراق ، الطبعة السابعة ٢٠٢٣.

تعريف المصطلحات:

التضمين:

يعرفه الباحثان نظريا : اشتغال محتوى المنهج الدراسي على قيم او مفاهيم او معارف معينة تبث في الفصول والوحدات المكونة لذلك المحتوى.

يعرفه الباحثان اجرائيا : احتواء كتاب الاجتماعيات للصف السادس الابتدائي للمعالم الحضارية والثقافية في المحافظات العراقية.

- كتب الاجتماعيات Social Studies:

- كتب الاجتماعيات هي الكتب التي تحتوي على مجموعة من المعارف والحقائق التي تهدف إلى تحقيق أهداف تربوية محددة بطريقة مبسطة. تركز هذه المواد على فهم طبيعة المتعلمين وتطويرهم ليصبحوا مواطنين نشطين. كما تسعى إلى تعليم الطلاب كيفية التفكير بطريقة مشابهة للجغرافيين والمؤرخين والاقتصاديين، ولكن بما يتناسب مع مستوى فهمهم وقدراتهم. (نزال، ٢٠١٤، ٢٥)

- هي مواد تحمل أهدافاً إيديولوجية تحاول تمكين المتعلم من قيم ثقافية ورؤية اجتماعية تحدد مقومات الانتماء والهوية وتشكيل الذاكرة الجماعية، كما تحمل وظائف مجتمعية تتجاوز الحقائق والمعلومات وتسعى لاحتواء المفاهيم والإشكالات والمقاربات المعرفية، حيث تزوده بمجموعة من الأدوات المنهجية والمهارات الفكرية التي تساعد في فهم واستيعاب الأحداث والظواهر حتى يكون مؤهلاً للتعايش مع عالم يُعرف بتطوراتهِ وتغيراته المتسارعة. (الجاشي، ٢٠٢٢، ٢٩١).

المعالم الحضارية:

عرفها فوزي ٢٠٠٨ : : هي الآثار والبقايا التاريخية التي تعود إلى الحضارات والثقافات السابقة وتمثل شاهداً مادياً على تلك الحضارات والأنشطة البشرية في الماضي ، وتشمل المعالم الأثرية مجموعة متنوعة من المواقع والهياكل والآثار التي يمكن أن تكون قد تراكمت عبر العصور في مناطق مختلفة من العالم. (فوزي ، ٢٠٠٨)

يعرفها الباحثان نظرياً : هي مجموعة الشواهد التاريخية والأثرية التي تمثل تراث الأمة الحضاري والثقافي.

يعرفها الباحثان اجرائياً : هي مجموعة الشواهد التاريخية والأثرية والثقافية التي تضمها ارض العراق والموزعة على مختلف محافظات ، والتي يتضمنها او يفترض ان يتضمنها كتاب الاجتماعيات للصف السادس الابتدائي.

الفصل الثاني : الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

الخلفية النظرية :

تشكل عملية تدريس مواد الاجتماعيات مكوناً أساسياً من مكونات بناء شخصية التلميذ بمختلف أبعاده، نظراً لما لهذه المواد (التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية) من أبعاد اجتماعية واقتصادية وبيئية تعزز وعي التلميذ لذاته ولمحيطه وتنمي مواقفه وتنمي مهاراته الحياتية. لذلك فإن عملية تدريسها يجب أن تراعي هذه الأبعاد على مستوى المعارف والمواقف والمهارات المتكاملة في عمليتي التعليم والتعلم بشكل هادف في منطلقاتهما والأبعاد، من هذا يجب التركيز على تحسيس التلاميذ بأهمية هذه المواد واستثماراتها في حياتهم العملية. (بدر ، وآخرون، ٢٠١٠: ٤)

والتاريخ بوصفه منهج دراسي يسعى إلى اكتساب الطلاب مهارات متنوعة منها تحديد المشكلات ودراساتها وإيجاد الحلول لها والتعرف إلى مصادر المعلومات وجمعها وتنظيمها وتقويمها وقراءة الخرائط والصور والرسوم التاريخية وفهمها وتفسيرها وتحليلها ومهارات

البحث عن علل الأشياء والظواهر وتحديد المواقع ومهارات فهم معنى الزمن زيادة على إن دراسة التاريخ تؤدي إلى توعية الفرد بأنه كل لحظة تمر تكون في مركز الحاضر ثم نمضي إلى ماضي لا يمكن تغييره. (Gardner, 2008: 32)

والتاريخ بوصفه من المواد الاجتماعية المهمة التي تعالج المجتمع وواقعه وأماله وتطلعاته وماضيه وحاضره ومستقبله ، وهو علم دراسة الماضي ونشأته وتطوره وتأثيره في الحاضر لفهم المستقبل. (سعد، ١٩٩٠، ١٠٢)

وتحتل مادة التاريخ (History) أهمية بين المواد الاجتماعية بعدها علم دراسة الحضارات وبيان العوامل التي بلورت لنا الحضارة المعاصرة (الامين ١٩٩٠: ١٦) ، ومن المعروف أن مادة التاريخ تدرس في مراحل تعليمية مختلفة لذا تعني الأمم والدول بالتاريخ لأهميته في تثقيف الناشئة والمتعلمين وتعريف الأبناء على ماضي أمتهم وتقوية الروح الوطنية عندهم ، ويعطيهم فكرة واضحة عن الحضارة التي مر بها وطنهم عبر العصور ، وما ساهم به وطنهم من تقدم في الحضارة الإنسانية وما وضعه من لبنات خيرات في هذا التطور الشامخ في الحضارة الإنسانية (فايد ١٩٩٠ : ٢٨١) .

فالهدف التربوي من دراسة التاريخ ليس حفظ المعلومات وترديدها بلا فهم، وإنما هو اطلاع الطلبة على تراث أجدادهم وحضاراتهم وتوجيههم للنهوض ببلادهم كم فعل القادة والعلماء من أجدادهم، والابتعاد عن أعمال الفساد والتأخر التي أصابت بلادهم. (اللقاني و عبد الجواد ، ١٩٨٩ ، ٥٩)

فالتاريخ له طبيعته وأهدافه الخاصة التي يسعى إلى تحقيقها ، ومن هذه الأهداف تنمية روح الوطنية البناءة ، والاعتزاز بالوطن والولاء للأمة وفهم الحاضر وتفسيره وتوضيح الاتجاهات المستقبلية في حياة الأمة وفهم العصور الماضية بأحداثها وشعوبها وأكتساب القدرة على تقويم النصوص التاريخية ونقدها وتعلم طريقة البحث. (الأمين، ١٩٩٠، ٧٢).

وعليه فإن التاريخ كمادة دراسية يمكن أن تشرك مع مواد أخرى لتحقيق العديد من الأهداف المراد تحقيقها كالقدرة على التمييز بين الانطباع والحقيقة، والتأكد من صدق المصادر والقدرة على التعبير والتحليل والتركيب هذه الأهداف بمثابة وضعيات لتعلم الطلبة، فإذا كان الهدف أن تجعل من التاريخ مادة دراسية أكثر فعالية وتأثيرا في المتعلمين، فإنه من الضروري بمكان أن تكون هذه المادة ملائمة لطبيعة المعرفة التاريخية وهو ما من شأنه أن يساعد المتعلم على ما يلي:

- أن يعي الذاكرة الجماعية لمكانة مجتمعه في الأزمنة السابقة.
 - يتعرف على قيم المجتمع الجوهرية.
 - يدرك أن الذاكرة التاريخية لمجتمعه هي مفتاح هويته الذاتية.
 - يتمكن من فهم الحضارات والحوار الهادف والبناء مع الآخرين أفرادا كانوا أو جماعات.
- (الرزقي ، ٢٠٢٢ : ١٢٦٧) .

لدراسة التاريخ العديد من الاهداف اهمها ما يأتي :

١. إدراك مفهوم الزمن وتسلسله للتمييز بين الماضي والحاضر وربط الفعل الإنساني في سياقه التاريخي.

٢. تغذية الذاكرة بأحداث الماضي، لأن التاريخ يحفظ التراث ويسهم في نقله من جيل إلى جيل، ويعطي صورة واضحة عن الحضارات المتعاقبة وعن التطور الذي حصل عبر الزمن.

٣. إدراك أبعاد التفاعل الحضاري بين مختلف الشعوب بمعزل عن فوارق اللون والجنس والدين والثقافة وغيرها، وإظهار عناصر التواصل بين المنجزات الحضارية، ذلك ان النواتج الحضاري لشعب ما لا يمكن فهمه منفصلاً عن إسهامات الشعوب الأخرى التي سبقته أو عاصرته.

تنمية الروح المدنية، لأن التاريخ يسهم في تربية الناشئة على مفهوم الشأن العام والممارسة السياسية، وجدلية العلاقة بين المواطن والسلطة على قاعدة الديمقراطية، واحترام حقوق الإنسان وحرية وكرامته. (Hartley & Bendixen , 2001:5)

ولا بد من التعمق في دراسة المعالم الحضارية في العراق اذ ان العراق اول بلدان المعمورة التي نشأت فيها اولى معالم التمدن والحضارة قبل اثني عشر الف سنة، حيث بدأوا بتشديد السدود وانظمة اتلري والتمدن ومن اشهر اعجوبات العراق المعمارية الزقورات والجنائن المعلقة وبرج بابل ، واخترعت فيه قبل خمسة الاف عام الكتابة المسمارية اول كتابة في تاريخ البشرية وفيه اكتشفت وسائل حساب الزمن واسس الرياضيات وفيه نشأت اولى الشرائع المكتوبة واعظم ما عرفه العالم من شعر وتاريخ وملاحم (مطر : ٢٠١٣ ، ١٣)

وحضارتنا بجأت بالسومريين الذين سكنوا العراق في اوائل الالف الرابع قبل الميلاد وعاشت الف سنة قبل ان تنتقل الى يد البابليين التي امتدت حضارتهم حوالي خمسة عشر قرنا وعاشت الحضارة الاشورية حوالي ثمانية عشر قرنا موازية لحضارة بابل وبذلك عاشت حضارة العراق القديمة ثلاثة الاف وسبع مئة سنة وفيها ظهر الابداع اتلعرافي في الادب والقانون ونشاط الحياة التجاري والسياسي والعلمي (سلوم ٢٠١٢ ، ٦)

وليس مادة التاريخ وحدها المسؤولة عن تعريف المتعلمين بالمعالم الحضارية ، اذ يتعدى ذلك لمادة التربية الوطنية وتُعد التربية الوطنية من المفاهيم التي لقيت ولا تزال تلقى اهتماماً متزايداً مع الوقت في المجتمعات الإنسانية باختلاف أيديولوجياتها الفكرية، وذلك نتيجة للثمار التي تعطيها وتعود بها على هذه المجتمعات فالتربية الوطنية تشير إلى تربية الإنسان تربية تؤهله لأن يكون إنساناً صالحاً في مجتمعه أو المجتمع الذي يحيا أو يعيش به بحيث يقوم بواجباته ويلتزم بها تجاه نفسه وتجاه مجتمعه بوازع داخلي قبل وجود أي شكل من أشكال المراقبة أو السلطة، والتربية الوطنية تعنى بتأهيل الطلبة ليتعلموا احترام القانون وسيادته واحترام حقوق الآخرين في الفكر والسياسية والإنتاج، وتوعيتهم بدور السلطة وأهمية المجتمع في بناء الحياة وصنع القرار السياسي، كما تعنى التربية الوطنية بتعميق الفهم والاحترام للعمل المؤسسي والتسامح وقبول النقد، والرأي الآخر، وهي تعمق لدى الطلبة المشاركة في الانتخابات وممارسة الانتخاب الحر في إطار القانون والقواعد العامة. (الجبور ، ٢٠٢١ : ١٤٦).

ومفهوم الحضارة مرتبط بشد الارتباط بالتاريخ ، لان التاريخ هو الزمن والثمرات الحضارية تحتاج الى زمن لكي تطلع ، اي انها جزء من التاريخ او نتاج جانبي له وكما ان ثمر الزرع والاشجار لا يطلع الا بفعل الزمن فان ثمار الحضارة لا تظهر الا باضافة الزمن الى جهد الانسان (مؤنس ، ١٩٩٨ ، ١٣)

دراسات سابقة:

دراسة قاسي (٢٠١٦) : اجريت الدراسة في الجزائر ، وسعت للتعرف على مدى تضمين التراث الوطني في المناهج الدراسية الجزائرية ، وانواع التراث الواردة في المناهج الدراسية والاليات المعتمدة من طرف المدرسة الجزائرية للحفاظ على التراث وترسيخه لدى الناشئة ، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ، وتمثلت عينة الدراسة بالمواضيع المكونة لكتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ، استعملت الباحثة استمارة تحليل المحتوى اداة للبحث ، وتوصلت الدراسة الى ضعف تضمين التراث والهوية الثقافية في مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الجزائر.

دراسة الكلثم ٢٠٢١ : اجريت الدراسة في المملكة العربية السعودية ، وسعت الى تحليل المواقع الاثرية والتراث الثقافي في كتاب التاريخ للمرحلة الثانوية ، ورضا المعلمات عنها ، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي والوصفي التحليلي ، وبلغت عينة البحث ٣٠ معلمة ، واستعملت الباحثة الاستبانة واستمارة تحليل محتوى ادايتين للبحث ، وتوصلت الدراسة الى ان نسبة تضمين المواقع الاثرية والتراث الثقافي في كتب التاريخ كانت (١٦،٦) ودرجة رضا المعلمات كانت مقبولة. (الكلثم ٢٠٢١)

نقاط الالتقاء مع الدراستين السابقتين:

يلتقي البحث الحالي مع دراستي قاسي وكلثم في العدف والمنهج والاداة ، ويلتقي مع دراسة قاسي فقط في المرحلة الدراسية.

الفصل الثالث منهجية البحث واجراءاته:

منهج البحث: لتحقيق هدف البحث اختار الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة البحث.

وتهدف البحوث الوصفية وفق هذا المنهج إلى وصف واقع المشكلات والظواهر كما هي ، أو تحديد الصورة التي يمكن أن تكون عليها هذه الظواهر في ظل معايير محددة ، وتقديم توصيات أو اقتراحات من شأنها تعديل الواقع للوصول إلى ما يجب أن تكون عليه هذه الظواهر (النعيمي وآخرون ، ٢٠٠٩ : ٣٣٨)

والبحوث الوصفية تتخذ أشكالاً متعددة فتضم البحوث الوصفية البحوث المسحية وتحليل المحتوى وتحليل العمل ، ودراسة الحالة والدراسات العليا المقارنة وقد اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة طريقة تحليل المحتوى لأنها الطريقة المناسبة لطبيعة هذه الدراسة ، ويُعد تحليل المحتوى واحداً من اساليب البحث العلمي يندرج تحت منهج البحث الوصفي والغرض منه معرفة خصائص مادة الاتصال أو الكتب المدرسية ووصف هذه الخصائص وصفاً كمياً يمكن التعبير عنه برموز كمية إلى جانب ما يتم الحصول عليه من نتائج بأساليب أخرى يمكن عدّها مؤشرات تحدد اتجاه التطوير المطلوب. (الهاشمي وعطية ، ٢٠١٤ : ١٧٥)

توجد طريقتان لتحليل المحتوى (الكتاب المدرسي) تعدان الاكثر شيوعا في الاستخدام علما بأن لكل موضوع دراسي طريقة خاصة في تحليل محتواه تتناسب مع طبيعته. الطريقة التي تقوم على تجميع العناصر المتماثلة في المادة الدراسية في مجموعة واحدة مثل مجموعة المفاهيم ، الرموز ، و الطريقة التي تقوم على تقسيم المادة الدراسية الى موضوعات رئيسية ثم تجزئة هذه الموضوعات الى موضوعات فرعية (الزويني واخرون ، ٢٠١٣: ١٠٨)

تضمنت اجراءات البحث الخطوات التالية:

١. تحديد المعالم الحضارية الاساسية في المحافظات العراقية عن طريق المختصين في التاريخ ومناهجه.

٢. تحديد المضمن من غير المضمن من تلك المعالم في النبذة التاريخية في الكتاب موضوع البحث.

مجتمع البحث:

و هو جميع العناصر ذات العلاقة بمشكلة البحث التي يسعى الباحث الى ان يعمم عليها نتائج الدراسة. (عباس واخرون ، ٢٠١٤: ٢١٧) ويشمل جميع عناصر ومفردات المشكلة او الظاهرة قيد الدراسة. (عليان ، ٢٠١٠: ١٥٩)

وتمثل مجتمع البحث بكتاب الاجتماعيات للصف السادس الابتدائي في جمهورية العراق ، الطبعة السابعة ٢٠٢٣.

يقع كتاب الاجتماعيات للصف السادس الابتدائي بـ ١١٥ صفحة ، ويضم وحدتين ، الاولى لدراسة المحافظات العراقية والثاني لدراسة المجتمع العراقي.

عينة البحث:

العينة هي عبارة عن مجموعة الوحدات التي تم اختيارها من مجتمع الدراسة لتمثل هذا المجتمع في البحث محل الدراسة. (سليمان ، ٢٠٠٩: ٧٦).

وتمثلت عينة البحث بمبحث النبذة التاريخية لكل محافظة ، ضمن وحدات كتاب الاجتماعيات للصف السادس الابتدائي.

اداة البحث : من اجل تحقيق هدف البحث ، قام الباحثان ببناء اداتين ، الاولى استبانة لتحديد اهم المعالم الحضارية والثقافية في المحافظات العراقية ، التي يفترض ان يتعرف عليها تلاميذ المرحلة الابتدائية ، ثم بطاقة تحليل لتحديد درجة تضمين كتاب الاجتماعيات للصف السادس الابتدائي لتلك المعالم.

الاستبانة: تعد الاستبانة اداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق عن واقع أو رأي أو خبرة بموضوع معين، وتقدم الاستبانة بشكل استكمال لبيانات أو اختيار من بدائل أو عدد من الأسئلة يطلب الإجابة عنها من قبل عدد من الأفراد سبق أن وجهناها إليهم حيث أنهم المعنيون بموضوع الاستبانة.

(الشرييني وآخرون ، ٢٠١٣ : ٢٢٢) واستعمل الباحثان الاستبانة كخطوة اولى في تحديد المعالم الحضارية والثقافية في المحافظات العراقية من وجهة نظر الاساتذة في التاريخ ومناهجه (الملحق ٣).

بطاقة التحليل : بطاقة تحليل محتوى وهي اداة يصممها الباحث ليفرغ فيها محتوى كل مصدر بحيث تنتهي علاقته بعد ذلك بمصدر ذلك المحتوى وتحتوي على عدد من الاقسام والجداول.

تنقسم وحدات التحليل الى عدة وحدات أساسية وهي : الكلمة ، والموضوع ، والشخصية ، والوحدة القياسية أو الزمنية " (المنيزل وعدنان ، ٢٠١٠ : ٢٩٩) ، وقد اعتمد الباحثان في تحليل المحتوى على وحدة الكلمة والموضوع بما يتناسب مع اهداف الدراسة.

صدق الاداة: يُعدّ الصدق من أهم الشروط الواجب توافرها في الأداة، ومن الخصائص المهمة التي يجب مراعاتها عند بناء الأداة في البحوث التربوية والنفسية، ويُعدّ الصدق الظاهريّ من مستلزمات بناء المقاييس التي تعتمد على آراء الخبراء والمحكمين على مواصفات الأداة وطريقة بنائها (العجيلي، وآخرون، ١٩٩٠، ٢٧).

ويقصد به أن تقيس فعلا ما وضعة لقياسه ، ولا تقيس شيئا بدلا منه أو بالإضافة إليه ، ونجد أن الاداة الصادقة في تطبيقها على مجموعة معينة قد تكون غير صادقة في تطبيقها على مجموعة أخرى، لذلك فإن صدق الاداة يتعين في حدود الصفة المراد قياسها ، وفي حدود العينة المراد إثبات صدق الاداة بالنسبة لها ، وللصدق انواع متعددة اعتمد الباحث في هذه الدراسة على الصدق الظاهري (صدق المحكمين) (عبد اليمين وعطاء، ٢٠٠٩ : ١٠٥)

وتأكد الباحثان من صدق الاداة ظاهريا بعد عرضها على مجموعة من الزملاء المحكمين في تخصصات

المناهج وطرائق التدريس (الملحق 2)

ثبات الاداة : "يعني الثبات الحصول على النتائج نفسها عند إعادة تطبيق الأداة على العينة نفسها أو عينة أخرى مكافئة" (أبو جلاله ، ٢٠٠٩ : ٤١٣) وقد استخرج الباحثان ثبات الاداة بطريقتين ، هما الاتفاق عبر الزمن والاتفاق عبر الاشخاص.

- الاتفاق عبر الزمن :تم استخراج الثبات باتفاق الباحث الاول مع نفسه عبر الزمن من خلال اختياره بصورة عشوائية ١٠% من المحافظات (محافظتي ذي قار وكركوك) و حللها وإعادة تحليلها بفارق زمني مدته (اسبوعين) بين المرة الأولى والثانية ، ثم قام بحساب نسبة الاتفاق بين التحليل الأول والتحليل الثاني ، باستعمال معادلة (كوبر) لحساب نسبة الثبات ، وكان معامل الثبات (١٠٠ %).

- الاتفاق عبر الاشخاص : ويعني أن يقوم محلل أو اثنان خارجيان بتحليل المحتوى نفسه بحيث تكون النتيجة التي توصل اليها المحلل الاخر قريبة من نتائج التحليل التي توصل اليها الباحث إذا ما التزم القواعد والخطوات نفسها في التحليل ، ولأجل ذلك قام الباحثان بتحليل العينة عشوائية من المحافظات والبالغة (١٠ %) كل على حدة وقد بلغت نسبة الاتفاق بين تحليل الباحثين (٩٢%). وهي نسبة مقبولة

تطبيق الاداة: تم تطبيق الاداة عن طريق الباحث الاول وذلك بتحليل النبذة التاريخية لكل محافظة وتحديد ما تضمنته من معالم حضارية وثقافية ، وغير المتضمن منها.

الوسائل الاحصائية والحسابية:
النسبة المئوية.

معادلة كوبر (Cooper): لإيجاد معامل الثبات عبر الزمن وبين الباحث والمحلل الاخر وحسب القانون الاتي:

$$\text{معادلة كوبر} = \frac{\text{نقاط الاتفاق}}{\text{نقاط الاتفاق} + \text{نقاط الاختلاف}} \times 100$$

(عفانة، ١٩٩٧: ٥٨)

الفصل الرابع : نتائج الباحث:

بعد اكمال الاداة عكف الباحث الاول على تحليل كتاب الاجتماعيات للصف السادس الابتدائي مستندا الى قائمة المعالم التي حددها اساتذة التاريخ (ب اعتماد نسبة موافقة ٨٠% من الاراء على كون المعلم ملائم)، ثم تم تناول النبذة التاريخية لكل محافظة بالتحليل لتحديد المتضمن من غير المتضمن من المعالم الحضارية :وخرج بالنتائج التالية :

١. معالم محافظة دهوك:

المحافظة	المعالم	ملائم	غير ملائم	النسبة	التضمن
دهوك	قلعة العمادية	١٩	١	٩٥%	مضمن
	الجسر العباسي	١٨	٢	٩٠%	مضمن
	كهف جارستين	١٦	٤	٨٠%	غير مضمن
	جسر دلال	١٥	٩	٧٥%	غير مضمن
	مدرسة قبهان الاثرية	١٦	٤	٨٠%	غير مضمن
	كهف هلاماتا	٤	١٦	٨٠%	غير مضمن

وفقا للبيانات اعلاه ، فان هنالك ثلاثة معالم يفترض ذكرها ضمن النبذة التاريخية لمحافظة دهوك ، وهي كهفي هلاماتا و جارستين ومدرسة قبهان.

٢. معالم محافظة اربيل:

المحافظة	المعالم	ملائم	غير ملائم	النسبة	التضمن
اربيل	قلعة اربيل	٢٠	٠	١٠٠%	مضمنه
	المنارة المظفرية	٢٠	٠	١٠٠%	مضمنه
	تل كلك مشك	٦	١٤	٣٠%	غير مضمنه
	تل نادر	١٠	١٠	٥٠%	غير مضمنه
	تل قالينج اغا	٨	١٢	٤٠%	غير مضمن
	تل كورد قبرستان	٩	١١	٤٥%	غير مضمن

ووفقا للبيانات اعلاه فان كتاب الاجتماعيات للصف السادس الابتدائي، تضمن اهم المعالم الحضارية في محافظة اربيل، وهما قلع اربيل والمنارة المظفرية.

٣. معالم محافظة السليمانية:

المحافظة	المعالم	ملائم	غير ملائم	النسبة	التضمين
السليمانية	قلعة سروجك	٢٠	٠	١٠٠%	غير مضمنه
	متحف السليمانية	١٤	٦	٧٠%	غير مضمنه
	نصب شهداء حلبجة	١٦	٤	٨٠%	غير مضمن
	تمثال الشهيد سعيد قزاز	٦	١٤	٣٠%	غير مضمن

وفقا للبيانات اعلاه ، فان هنالك معلمان يفترض ذكرهما ضمن النبذة التاريخية لمحافظة السليمانية هما ، قلعة سروجك ونصب شهداء حلبجة.

٤. معالم محافظة نينوى:

المحافظة	المعالم	ملائم	غير ملائم	النسبة	
نينوى	قلعة تلعفر	١٧	٣	٨٥%	غير مضمن
	اثار اشور	٢٠	٠	١٠٠%	مضمن
	اثار التمرود	١٧	٣	٨٥%	مضمن
	تل حسونة	١٨	٢	٩٠%	غير مضمن
	دور شروكين	١٦	٤	٨٠%	مضمن
	الحضر	١٨	٢	٩٠%	مضمن
	الجامع التوري	١٧	٣	٨٥%	مضمن
	جامع النبي يونس	١٧	٣	٨٥%	مضمن
	جامع النبي جرجيس	١٧	٣	٨٥%	مضمن
	موقع نمريك	١٦	٤	٨٠%	مضمن

وفقا للبيانات اعلاه ، فان هنالك معلمان يفترض اضافتهما ضمن النبذة التاريخية لمحافظة نينوى هما ، قلعة تلعفر وتل حسونة.

٥. معالم محافظة كركوك:

المحافظة	المعالم	ملائم	غير ملائم	النسبة	التضمين
كركوك	قلعة كركوك	٢٠	٠	١٠٠%	مضمن
	موقع جرمو	١٨	٢	٩٠%	مضمن
	سوق كركوك	٩	١١	٤٥%	مضمن
	مدينة نوزي	١٠	١٠	٥٠%	غير مضمن
	جسر داقوق	٦	١٤	٣٠%	غير مضمن
	قشلة كركوك	١٤	٦	٧٠%	غير مضمن
	التكية الطالمانية	٨	١٢	٤٠%	غير مضمن

ووفقا للبيانات اعلاه فان كتاب الاجتماعيات للصف السادس الابتدائي ، تضمن اهم المعالم الحضارية في محافظة كركوك ، وهما قلع كركوك وموقع جرمو ، ويرى افراد العينة ان سوق كركوك المذكور في كتاب الاجتماعيات ليس من المعالم المهمة للمحافظة.

٦. معالم محافظة صلاح الدين:

المحافظة	المعالم	ملائم	غير ملائم	النسبة	التضمين
صلاح الدين	مدينة سامراء	١٩	١	%٩٥	مضمن
	الروضة العسكرية	٢٠	٠	%١٠٠	مضمن
	المئذنة الملوية	١٩	١	%٩٥	مضمن
	جامع ابي دلف	١٣	٧	%٦٥	مضمن
	قصر العاشق والمعشوق	١٦	٤	%٨٠	مضمن

ووفقا للبيانات اعلاه فان كتاب الاجتماعيات للصف السادس الابتدائي ، تضمن اهم المعالم الحضارية في محافظة كركوك ، ويرى افراد العينة ان مدينة تكريت وجامع ابي دلف ليسا من المعالم المهمة.

٧. معالم محافظة ديالى:

المحافظة	المعالم	ملائم	غير ملائم	النسبة	التضمين
ديالى	تل اسمر	١٩	١	%٩٥	مضمن
	خفاجي (توتوب)	١٦	٤	%٨٠	مضمن
	تل اجرب	١٥	٥	%٧٥	غير مضمن

ووفقا للبيانات اعلاه فان كتاب الاجتماعيات للصف السادس الابتدائي ، تضمن اهم المعالم الحضارية في محافظة ديالى.

٨. معالم محافظة بغداد:

المحافظة	المعالم	ملائم	غير ملائم	النسبة	التضمين
بغداد	تل محمد	١٣	٧	%٨٥	مضمن
	سبيار	١٤	٦	%٧٠	مضمن
	عقرقوف	١٨	٢	%٩٠	مضمن
	المدائن	١٨	٢	%٩٠	غير مضمن
	المشهد الكاظمي	١٩	١	%٩٥	مضمن
	مرقد الامام الاعظم	١٨	٢	%٩٠	مضمن
	كنيسة الارمن	١٥	٥	%٧٥	مضمن
	كنيسة مريم العذراء	١٥	٥	%٧٥	مضمن
	المدرسة المستنصرية	٢٠	٠	%١٠٠	مضمن
	القصر العباسي	١٧	٣	%٨٥	مضمن
	السراي	١٣	٧	%٦٥	مضمن

القشلة	١٤	٦	٧٠%	مضمن
الحضرة الكيلانية	١٠	١٠	٥٠%	غير مضمن
الخلائي	١٢	٨	٦٠%	غير مضمن

وفقا للبيانات اعلاه فان اكثر المعالم الحضارية في بغداد ، مذكورة في الكتاب موضوع البحث ، مع اضافة المدائن.

٩. معالم محافظة الانبار:

المحافظة	معالم	ملائم	غير ملائم	النسبة	التضمين
الانبار	مدينة عانة وقلعتها	١٩	١	٩٥%	مضمنة
	قلعة هيت	٨	٢	٨٠%	مضمنة
	بحيرة الحبانية	١٧	٣	٨٥%	مضمنة

وفقا للبيانات اعلاه فان المعالم الحضارية في محافظة الانبار ، مذكورة في الكتاب موضوع البحث

١٠. معالم محافظة واسط:

المحافظة	معالم	ملائم	غير ملائم	النسبة	التضمين
واسط	مدينة واسط	١٧	٣	٨٥%	مضمن
	تل النعمان	١٦	٤	٨٠%	مضمن
	تل النجمي	١٣	٧	٨٠%	مضمن
	ضريح المتنبى	١٩	١	٩٥%	غير مضمن
	مرقد سعيد بن جبير	١٩	١	٩٥%	غير مضمن

تشير البيانات اعلاه لوجود معلمين مهمين في محافظة واسط غير مذكورين في الكتاب موضوع البحث ، ومهما مرقد التابعي سعيد بن جبير رض وضريح الشاعر ابي الطيب المتنبي.

١١. معالم محافظة بابل:

المحافظة	معالم	ملائم	غير ملائم	النسبة	التضمين
بابل	مقام الامام زيد ع	١٧	٣	٨٥%	غير مضمن
	مرقد رشيد الهجري (رض)	١٥	٥	٧٥%	غير مضمن
	جامع النخيلة	١٨	٢	٩٠%	غير مضمن
	شارع المواكب	١٢	٨	٦٠%	مضمن
	مدينة كيش	٢٠	٠	١٠٠%	مضمن
	القصر الشمالي	١٥	٥	٧٥%	مضمن
	القصر الجنوبي	١٥	٥	٧٥%	مضمن
	مدينة بورسبا	١٦	٤	٨٠%	مضمن

المسرح البابلي	١٦	٤	٨٠%	مضمن
موقع دلباس الاثر	١٤	٦	٧٠%	غير مضمن
اسد بابل	١٨	٢	٩٠%	مضمن

تشير البيانات اعلاه لوجود معلمين مهمين في محافظة واسط غير المذكورين في الكتاب موضوع البحث ، ومهما مقام الامام زيد وجامع النخيلة.

١٢. معالم محافظة كربلاء:

المحافظة	معالم	ملائم	غير ملائم	النسبة	التضمين
كربلاء	الروضة الحسينية	٢٠	٠	١٠٠%	مضمن
	الروضة العباسية	١٩	١	٩٥%	مضمن
	قصر الاخضر	١٨	٢	٩٠%	مضمن
	خان النخيلة (الربع خطأ)	١٤	٦	٧٠%	غير مضمن
	مرقد الحر الرياحي	١٦	٤	٨٠%	غير مضمن
	مرقد الامام عون	١٥	٥	٧٥%	غير مضمن

تشير البيانات اعلاه لوجود معلم واحد في محافظة كربلاء غير مذكور في الكتاب موضوع البحث ، وهو مرقد الحر الرياحي رض.

١٣. معالم محافظة الديوانية (القادسية):

المحافظة	المعالم	ملائم	غير ملائم	النسبة	التضمين
الديوانية	مدينة نهر	١٧	٣	٨٥%	مضمن
	مدينة ايسن	١٨	٢	٩٠%	مضمن
	بيت الملك غازي	١٧	٣	٨٥%	غير مضمن

تشير البيانات اعلاه لوجود معلم واحد في محافظة الديوانية غير مذكور في الكتاب موضوع البحث ، وهو منزل الملك غازي رحمه الله ، ملك العراق ١٩٣٢ . ١٩٣٩.

١٤. معالم محافظة النجف:

المحافظة	معالم	ملائم	غير ملائم	النسبة	التضمين
النجف	مسجد الكوفة	٢٠	٠	١٠٠%	مضمن
	مرقد الامام علي ع	٢٠	٠	١٠٠%	مضمن
	قصرا السدير والخورنق	١٦	٤	٨٠%	مضمن
	جامع السهلة	١٨	٢	٩٠%	غير مضمن
	مقبرة وادي سلام	١٥	٥	٧٥%	غير مضمن
	سوق الحويش	١٤	٦	٧٠%	غير مضمن
	قصر الامارة	١٦	٤	٨٠%	مضمن

تشير البيانات اعلاه لوجود معلم واحد في محافظة النجف غير مذكور في الكتاب
موضوع البحث ، مسجد السهلة

١٥. معالم محافظة ميسان:

المحافظة	المعالم	ملائم	غير ملائم	النسبة	التضمين
ميسان	محلة القادرية	١٣	٧	٦٥%	مضمن
	الجامع الكبير	١٥	٥	٧٥%	مضمن
	مرقد نبي الله العزيز ع	٢٠	٠	١٠٠%	غير مضمن
	مرقد عبيد الله بن علي بن ابي طالب ع	١٨	٢	٩٠%	غير مضمن
	مرقد السيد احمد الرفاعي رض	١٧	٣	٨٥%	غير مضمن
	السوق الكبير (الاثري)	١٦	٤	٨٠%	مضمن
	البشن	١٧	٤	٨٠%	مضمن

تشير البيانات اعلاه لوجود عدد من المعالم في محافظة ميسان غير مذكور في الكتاب
موضوع البحث، وهي اضرحة نبي الله العزيز ع وعبيد الله بن علي ع والسيد احمد الرفاعي
رض.

١٦. معالم محافظة ذي قار:

المحافظة	المعالم	ملائم	غير ملائم	النسبة	التضمين
ذي قار	مدينة اور	٢٠	٠	١٠٠%	مضمن
	مدينة لارسيا	١٩	١	٩٥%	مضمن
	اثار اريدو	١٨	٢	٩٠%	غير مضمن
	اثار لكش	١٨	٢	٩٠%	غير مضمن
	تمثال محمد سعيد الحبوبي	١٣	٧	٦٥%	غير مضمن

تشير البيانات اعلاه لوجود معلمين في محافظة ذي قار غير مذكور في الكتاب موضوع
البحث ، وهما اثار مدينتي اريدو ولكش.

١٧. معالم محافظة المثنى:

المحافظة	المعالم	ملائم	غير ملائم	النسبة	التضمين
المثنى	الوركاء	٢٠	٠	١٠٠%	مضمن
	بحيرة ساوة	١٨	٢	٩٠%	غير مضمن

تشير البيانات اعلاه لوجود معلم واحد غير مذكور في محافظة المثنى وهو بحيرة ساوة.

١٨. معالم محافظة البصرة:

المحافظة	المعالم	ملائم	غير ملائم	النسبة	التضمين
البصرة	الابلة	١٢	٨	٦٠%	مضمن

جامع البصرة التاريخي	١٩	١	٩٥%	غير مضمن
مقبرة الحسن البصري	١٥	٥	٧٥%	غير مضمن
مرقد الزبير بن العوام	١٠	١٠	٥٠%	غير مضمن
تمثال بدر شاكر السياب	١٦	٤	٨٠%	غير مضمن
تمثال الفراهيدي	١٢	٨	٦٠%	غير مضمن
مرقد زيد بن صوحان	١٠	١٠	٥٠%	غير مضمن
جامع الامير	١٢	٨	٦٠%	غير مضمن
مقام علي بن يقطين	١٢	٨	٦٠%	غير مضمن

تشير البيانات اعلاه لوجود معلمين في محافظة البصرة غير مذكورين في الكتاب موضوع البحث، وهما جامع البصرة الاثري ، وتمثال الشاعر بدر شاكر السياب.

الاستنتاجات:

اشارت النتائج لوجود عدد من المعالم الحضارية والثقافية في مختلف المحافظات العراقية غير مضمنة في كتاب الاجتماعيات للصف السادس الابتدائي ، لعل اهمها كهفي هلاماتا وجارستين ومدرسة قبهان في محافظة دهوك ، وقلعة سروجك ونصب شهداء حلبجة في السليمانية ، قلعة تلعفر وتل حسونة في محافظة نينوى واثار المدائن في بغداد ، وضريح التابعي سعيد بن جبير رض و الشاعر ابي الطيب المتنبى في واسط ، ومقام الامام زيد وجامع النخيلة في بابل ، وهو مرقد الحر الرياحي رض في كربلاء ومنزل الملك غازي رحمه الله في الديوانية ومسجد السهلة في النجف اضرحة نبي الله العزيز وعبيد الله بن علي ع والسيد احمد الرفاعي رض في ميسان واثار مدينتي اريدو ولكش في ذي قار ، وبحيرة ساوة في محافظة المثنى وجامع البصرة الاثري وتمثال بدر شاكر السياب في البصرة.

- ويستنتج من النتائج اعلاه وجود بعض الثغرات في تضمين كتاب الاجتماعيات للصف السادس الابتدائي للمعالم الحضارية ، واهمال عدد غير قليل من تلك المعالم وعدم ذكرها رغم اهميتها.
- هنالك بعض المعالم مضمنة في كتاب الاجتماعيات موضوع البحث ، لكن كانت غير اساسية برأي عينة المختصين مثل سوق كركوك وجامع ابي دلف واثار سيبان وكنائس بغداد وسوق السراي والقشلة ، وشارع المواكب والقصرين الجنوبي والشمالي في بابل ومحلة القادرية في العمارة والابلة في البصرة.
- ويتفق الباحثان مع رأي اساتذة التاريخ في كون بعض المعالم ثانوية مثل محلة القادرية ، والابلة لعدم وجود اثار شاخصة لها في الوقت الحاضر ، ويحترم الباحثان اراء اساتذة التاريخ ويتحفظان على بعض المعالم مثل سوق السراي والقشلة وشارع المواكب والقصرين في بابل.
- لاحظ الباحثان ان هنالك بعض المعالم تم الاكتفاء بذكرها دون التعريف بها.
- وهذه الاستنتاجات لا تلغي الجانب الايجابي في كتاب الاجتماعيات وتغطيته للكثير من المعالم الحضارية في المحافظات العراقية ، ولكن نشير الى وجود خلل نسبي في تضمين تلك المعالم.

التوصيات:

استنادا للناتج السالفة الذكر يوصي الباحثان بما يلي:

١. مراجعة النبذة التاريخية في كتاب الاجتماعيات للصف السادس الابتدائي.
٢. تضمين النبذة التاريخية في الكتاب موضوع البحث للمعالم التي اكد البحث اهمية تضمينها.
٣. التعريف بكافة المعالم التي يتم ذكرها في النبذة التاريخية.

المقترحات:

استكمالا للبحث الحالي يقترح الباحثان:

١. اجراء دراسة لتحديد مستوى تضمين كتاب الاجتماعيات للصف الخامس الابتدائي لاهم اعلام العراق.
٢. اجراء دراسة للتعرف على تضمين كتب الاجتماعيات في المرحلة الابتدائية لقيم الوحدة الوطنية.

المراجع:

١. ابو جلاله ، صبيح حمدان ، ٢٠٠٩ : اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك والاسئلة ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت.
٢. الأمين ، شاکر محمود ، ١٩٨٦ م ، طرق تدريس المواد الاجتماعية ، ط ٨ ، مطبعة وزارة التربية.
٣. بدر ، ميشال ، سهام خوري ، منى جفال ، جوزف يونس (٢٠١٠): مقرر طرائق تدريس واساليب تقييم مواد الاجتماعيات.
٤. الجبور ، عارف محمد مفلح (٢٠٢١): التربية الوطنية مفهومها واهميتها واهدافها وطرق تدريسها ، المجلة العربية للعلوم الانسانية والاجتماعية ، العدد (٥)، عمان.
٥. - الجاشي، مريم، (٢٠٢٢)، تعلم المفهوم وبناءؤه في العلوم الاجتماعية نحو تأصيل ابستمولوجي وسيكولوجي لدرس الاجتماعيات في المرحلة الابتدائية، مجلة العلوم الاجتماعية لأكاديمية المملكة المغربية، المجلد ١، العدد ١.
٦. - دغيم ، خالد ابراهيم ، (٢٠٢٣) ، محفزات إثارة الدافعية للتعلم عن بعد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية دراسة تربوية ونفسية ، مجلة روميلي دي ، المجلد (٢٠٢٣) (٣٥).
٧. الرزقي ، خيرى (٢٠٢٢): تعليمية مادة التاريخ في مقررات ومناهج المنظومة التعليمية الجزائرية ، المجلة التاريخية الجزائرية ، المجلد (٦) ، العدد (١) ، الجزائر.
٨. الزويبي ، واخرون (٢٠١٣) : المناهج وتحليل الكتاب المدرسي ط ١، دار الصفاء والنشر ، عمان.
٩. سعد، نهاد صبيح، (١٩٩٠) الطرق الخاصة في تدريس العلوم الاجتماعية، كلية التربية/جامعة البصرة، البصرة.
١٠. سلوم ، داود (٢٠١٢) في البدء كان العراق ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد.
١١. الشريبي ، زكريا ، واخرون (٢٠١٣): مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية ، مكتبة الشقري ، الرياض.
١٢. عباس ، محمد خليل ، واخرون (٢٠١٤): مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ط ٥، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان.

١٣. عبد الوهاب، سمير ، احمد علي الكردي، و محمود جلال سليمان (٢٠٠٤): تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية رؤية تربوية (المجلد الثانية ، منتدى سور الازبكية، مصر.
١٤. عبد الميم، بوداود وعطاء الله احمد (٢٠٠٩) : المرشد في البحث العلمي لطلبة التربية البدنية والرياضية ، ط١ ، الناشر، ديوان المطبوعات الجامعية.
١٥. العجيلي، صباح حسين واخرون (١٩٩٠) القياس والتقويم في العملية التربوية، ط١، دار الحكمة بغداد.
١٦. عليان ، ريجي مصطفى (٢٠٠٠): البحث العلمي اسسه و مناهجه واساليبه و اجراءاته ، بيت الافكار الدولية.
١٧. عفانة، عزو(١٩٩٧) : الاحصاء التربوي والاحصاء الاستدلالي، ط١، مكتبة البازجي، غزة.
١٨. العيساوي، داخل محمد علوان (٢٠١٩): طريقة الوحدات في تدريس المواد الاجتماعية ، مجلة اهل البيت ، العدد(١٩)، العراق.
١٩. فايد ، فايد عبد الحميد (١٩٩٠) رائد التربية العامة وأصول التدريس ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، لبنان .
٢٠. فوزي ، علي، ٢٠٠٨ ، " المعالم الاثرية والتراث الثقافي : دراسة تحليلية " دار النشر : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة.
٢١. فوزي ، فاروق عمر (١٩٨٨) دور التاريخ في التوعية القومية ، بغداد دار الشؤون الثقافية ، آفاق عربية.
٢٢. قاسي ، سليمة (٢٠١٦) دور المدرسة في الحفاظ على التراث كهوية ثقافية لدى الناشئة (دراسة تحليلية لمحتوى مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية) مجلة العلوم الانسانية العدد ٦ لسنة ٢٠١٦ ، الجزائر.
٢٣. اللقاني ، أحمد حسين ، وعودة عبد الجواد ، ١٩٨٩ م ، تخطيط المنهج وتطويره ، عمان الدار الأهلية للنشر والتوزيع.
٢٤. مؤنس ، حسين (١٩٩٨) الحضارة ، دراسة في عوامل نشوئها وتطورها ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والاداب ، الكويت.
٢٥. المنيزل ، عبدالله ، وعدنان العتوم (٢٠١٠) : مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية ، ط١، إثراء للنشر والتوزيع ، عمان.
٢٦. الكثم ، مها بنت ابراهيم (٢٠٢١) تحليل المواقع الاثرية والتراث الثقافي في كتاب تاريخ المرحلة الثانوية ورضا المعلمات عنها ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد ٤٥٥ ج ٤ .
٢٧. مصطفى ، عبد القادر عبد الجبار واخرون (٢٠٢٣) الاجتماعيات للصف السادس الابتدائي ، المديرية العامة للمناهج وزارة التربية ، بغداد.
٢٨. مطر ، سليم (٢٠١٣) العراق ، سبعة الاف عام من الحياة ، المؤسسة العربية للدراسة والنشر بيروت.
٢٩. نزال شكري حامد، (٢٠١٤) مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها، دار الكتاب الجامعي، الإمارات.
٣٠. النعيمي ، محمد عبد العال ، وغازي جمال خليفة ، وعبد الجبار توفيق البياتي ، ٢٠٠٩ : طرق ومناهج البحث العلمي ،مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
٣١. الهاشمي ، عبد الرحمن ، ومحسن علي عطية ، ٢٠١٤ : تحليل مضمون المناهج المدرسية ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان.

32. Hartley ،K. ،& Bendixen ،L. D. ،(2001): Educational research in the Internet age: Examining the role of individual characteristics ،Educational researcher ،(9)30.
33. Gardner ،J. ،Harlen ،W. ،Hayward ،L. & Stobart ،G. (2008): Changin assessment practice: Process ،principles and standards.
34. Guskey ،T. R. ،& Passaro ،P. D. ،(1994): Teacher efficacy: A study of construct dimensions ،American educational research journal (3)31

الملاحق:
ملحق ١ الاستبانة الموجهة لاساتذة التاريخ.

بسم الله الرحمن الرحيم

الاستاذ / ة الفاضلة/ة..... المحترم /ة

يروم الباحثان اعداد بحث بعنوان (مستوى تضمين كتاب الاجتماعيات للصف السادس الابتدائي للمعالم الحضارية في المحافظات العراقية)

ونظرا لما نعهده فيكم من خبرة علمية وسعة في الاطلاع ، نضع بين ايديكم الكريمة قائمة بمعالم التاريخية والحضارية التي تضمنها كتاب الاجتماعيات موضوع البحث ، راجين من شخصكم الكريم تحديد ان كانت هذه المعالم مناسبة او غير مناسبة للتعريف بها لتلامذة المرحلة الابتدائية (بوضع علامة ٧ امام العلم الذي ترونه مناسباً) مع اضافة معالم التي ترون من المهم تعريف التلامذة بها ؟

ونقدم لكم مسبقاً كبير الشكر والامتنان لما تقدموه من جهد علمي الباحثان :

أ.د سلام ناجي باقر الغضبان / جامعة ميسان كلية التربية الاساسية .

أ.د سعد طعمة بليل / جامعة بابل .كلية التربية الاساسية .

اسم الخبير :..... التخصص العام والدقيق:.....

اللقب العلمي :..... مكات العمل:.....

قائمة معالم:

ملحق ٢ اسماء الخبراء والمحكمين الذين استعان بهم الباحثات لتحكيم اداة البحث :

ت	الاسم	التخصص	عنوان العمل
١	أ.د ابراهيم محي ناصر	المناهج وطرائق التدريس	جامعة بابل .كلية التربية للعلوم الصرفة
٢	أ.د اسماعيل احمد سمو	طرائق تدريس التاريخ	جامعة دهوك كلية التربية الاساسية
٣	أ.د امجد عبدالرزاق حبيب	المناهج وطرائق التدريس	جامعة البصرة .كلية التربية للعلوم الانسانية
٤	أ.د سعد جويد كاظم	طرائق تدريس التاريخ	جامعة كربلاء .كلية التربية للعلوم الانسانية
٥	أ.د سلمى مجيد حميد	طرائق تدريس التاريخ	جامعة ديالى .كلية التربية الاساسية
٦	أ.د صادق عبيس الشافعي	طرائق تدريس التاريخ	جامعة كربلاء .كلية التربية للعلوم الانسانية
٧	أ.د صدام محمد حميد	المناهج وطرائق التدريس	جامعة الموصل كلية التربية للعلوم الانسانية
٨	أ.د نجم عبدالله غالي	المناهج وطرائق التدريس	جامعة ميسان .كلية التربية

الملحق ٣ اسماء الخبراء والمحكمين الذين استعان بهم الباحثات لتحديد المعالم الحضارية :

ت	الاسم	التخصص	عنوان العمل
١	أ.د اسماعيل احمد سمو	طرائق تدريس التاريخ	جامعة دهوك كلية التربية الاساسية
٢	أ.د امير علي حسين	التاريخ الحديث	جامعة ميسان .كلية التربية
٣	أ.د اناس حمزة مهدي	التاريخ الحديث	جامعة بابل .كلية التربية الاساسية

٤	أ.د سعد جويد كاظم	طرائق تدريس التاريخ	جامعة كربلاء. كلية التربية للعلوم الانسانية
٥	أ.د سلمى مجيد حميد	طرائق تدريس التاريخ	جامعة ديالى كلية التربية الاساسية
٦	أ.د شهيد كريم محمد	التاريخ الاسلامي	جامعة ميسان. كلية التربية
٧	أ.د صادق عبيس الشافعي	طرائق تدريس التاريخ	جامعة كربلاء. كلية التربية للعلوم الانسانية
٨	أ.د عبد الرحيم حنون عطية	الاثار والتاريخ القديم	جامعة ميسان. كلية التربية
٩	أ.د غفران محمد عزيز	التاريخ الاسلامي	جامعة ميسان. كلية التربية
١٠	أ.د قاسم عبد سعدون	التاريخ الاسلامي	جامعة ذي قار. كلية التربية للعلوم الانسانية
١١	أ.د محمد حسين زيون	التاريخ الحديث	جامعة ميسان. كلية التربية
١٢	أ.د ياسر عبد الجواد المشهداني	التاريخ الاسلامي	جامعة الموصل. كلية التربية للعلوم الانسانية
١٣	أ.د يوسف طه حسين	التاريخ الحديث	جامعة ميسان. كلية التربية
١٤	أ.م.د احمد حاشوش عليوي	التاريخ الحديث	جامعة سومر. كلية التربية الاساسية
١٥	أ.م.د دعاء محسن علي	التاريخ القديم	جامعة بابل. كلية التربية للعلوم الانسانية
١٦	أ.م.د حلا عبد الكريم احمد	التاريخ الاسلامي	جامعة ميسان. كلية التربية
١٧	أ.م.د حميد ابو اللول جبجاب	التاريخ الحديث	جامعة ميسان. كلية التربية الاساسية
١٨	أ.م.د حيدر علي خلف	التاريخ الحديث	جامعة سومر. كلية التربية الاساسية
١٩	أ.م.د شاكر عويد نفاوة	التاريخ الاسلامي	جامعة ذي قار. كلية التربية الاساسية
٢٠	أ.م.د شمخي يابر عويد	التاريخ الاسلامي	جامعة واسط. كلية التربية للعلوم الانسانية

The level of inclusion of the social book for the sixth grade of civilizational landmarks in the Iraqi provinces

Abstract

Iraqi is full of all its governorates with a large number of civilization and cultural monuments, including the archaeological monuments dating back to the various historical eras and great civilization that arose on the land of Mesopotamia since the Sumerian and Akkadian eras, passing through the Babylon and Assyrian eras, then the Islamic era and ending with the modern era,

It is important to inform the people of our disciples about the civilization of their country Iraq and its features so that they know that they are the heirs of great civilization that are masters in different eras. On this knowledge, it is the best of hope in the breasts of generations to build a civilized Iraq that is productive of knowledge and literature, and build a country that is technologically and urbanly developed.

The book of social studies was allocated to the sixth grade of primary school to study the governorates of Iraq geographically and historically. The geographical study of the topography of each governorate, its climate, water resources and economic life in it and the study of the human aspect. It also allocated a topic in each governorate to the historical aspect under the title in order to introduce the history of the governorate and its landmarks.

The researcher noted that the interest of the author was focused on the geography of each governorate at the expense of the historical aspect, so that the number of pages dedicated to the geography of each governorate is more than double the pages allocated to its history.

The researchers also noted that many of the civilization landmarks that represent the history of those governorates and the history of Iraq had no mention.

The researchers aim to identify the level of inclusion of the social book in the sixth primary grade of civilization and cultural in the provinces.

The researchers followed the descriptive analytical method content analysis

In order to determine the level of inclusion in the social book of the most important civilization landmarks in each governorate the researchers took the following steps:

Identifying the most important historical archaeological and civilization monuments for each governorate, according to the opinion of a number of history professors 20 and preparing a list of those distributed over the governorates.

The two researchers adopted the list of landmarks as an analysis card to achieve the results of the research after confirming their authenticity and stability.

After that the content of the social book for the sixth-grade of primary school was analyzed and the features included in the book were determined, in comparison with the list prepared.

The results indicated that there are a number of civilization and cultural landmarks in various Iraqi that are not include in the social book for the sixth grade, perhaps the most kafi halamat, gerstin, Qabhan school in Duhok, sarjak castle, the martyrs of halabja in sulamaniya, talafar castle, tel hassona, Al madain in Baghdad, lake sawa in muthana and the statue of bader shaker Al- Sayab in Basra.

There also some landmarks included in the book of social the subject of research, but they were not essential in the opinion of the sample of specialists such as Kirkuk market.

The researchers agree with the opinion pf the history professors that some landmarks are secondary, such as locality of Qadriya and the foll.

The researchers also noted that there are some milestones that were only mentioned without identifying them.

Based on the results, the researchers recommend the following:

1. Reviewing the historical summery in the social book for the sixth grade of primary school.
2. Including the historical summery in the book the subject of the research, for the landmarks
3. Identifying all the landmarks mentioned in the historical summery

In addition to the current research, the researchers suggest:

1. Conducting a study to determine the level of inclusion of the social books in the fifth grade of primary school for the most important media in Iraq.
2. Conducting a study to identify the inclusion of social books at the primary stage of the value's national unity.

Keywords: *inclusion, socials, landmarks civilization, culture.*

مستوى مخرجات كليات التربية للعلوم الصرفة

ابراهيم محي ناصر*
قسم الفيزياء، كلية التربية للعلوم الصرفة، جامعة بابل- العراق

الملخص

بعد ظهور ما يسمى بكليات التربية للعلوم الصرفة في السنوات الاخيرة ترافق معها عددا من معوقات اعداد الكوادر التربوية ومن ابرز تلك المعوقات هو عدم وجود قسم العلوم التربوية والنفسية كذلك عدم الاهتمام بالمواد والمقررات التربوية مما اثر سلبيا على مخرجات هذه الكليات وخاصة للدورات التي اكملوا دراستهم بعد عملية الشطر ويعتبر الطلبة اهم تلك المخرجات التي يجب ان يتم تحديد مستوياتهم وتحديد نواحي القوة والضعف بأعدادهم الاكاديمي باستعمال بطاقة ملاحظة معدة لقياس الجوانب المعرفية والمهارية للمخرجات وخلصت الدراسة الى وجود عدة نواحي سلبية وقصور بإعداد الطلبة للدورات التي تلت شطر كليات التربية وقد رجحت الدراسة ذلك الضعف الى عدم توافر اقسام علوم تربوية ونفسية في كليات التربية للعلوم الصرفة وعدم الاهتمام من قبل المسؤولين بتلك الكليات بالمقررات التربوية وكذلك عدم وجود اساتذة متخصصين بالمواد التربوية ضمن كواد كليات التربية للعلوم الصرفة وعدم وجود مصادر ومعاجم ودوريات ومؤلفات تربوية في مكتبات كليات التربية للعلوم الصرفة وخلصت الدراسة بتوصيات اهمها اعادة دمج كليات التربية واعادة تنشيط قسم العلوم التربوية والنفسية وكذلك زيادة عدد المقررات التربوية واقرحت الدراسة اجراء دراسات تكميلية لتقييم مفردات ومناهج كليات التربية للعلوم الصرفة في العراق.

الكلمات المفتاحية: مستوى، مخرجات، كليات التربية للعلوم الصرفة.

اولا: مشكلة البحث:

شهدنا خلال السنوات الاخيرة قيام معظم الجامعات بشطر كليات الى كليات ذات علوم صرفة وكليات ذات علوم انسانية وقد حظيت كليات التربية للعلوم الانسانية بضمان بقاء قسم العلوم التربوية والنفسية كأحد اقسامها وكذلك المصادر والمؤلفات والرسائل والاطاريح في التخصصات الانسانية والتربوية ضمن مكتبتها في حين نجد ان كليات التربية للعلوم الصرفة المنبثقة حديثا لم تراعي اي اهتمام ولم تبادر بفتح اقسام علوم تربوية ونفسية ولم توفر اي مصادر تربوية في مكتباتها لطلبة الكلية بل انها عملت على تهيمش وتقليل المواد التربوية وخاصة بعد الانتقال الى نظام الكورسات مما ادى الى انخفاض ملحوظ بمستوى اعداد المدرسين والمدرسات من الجانب التربوي واصبحت مخرجات هذه الكليات تعاني من كونها

* Pure.ibrahim.muhy@oubabylon.edu.iq

تفتقر لأبسط المهارات في عملية التدريس وخاصة بالجوانب التربوية والنفسية والارشادية وقد شعر الباحث بهذا التدني بمستوى الخريجين عند زيارة المدارس ولقاء مدراء المدارس ومدرسين المواد الاختصاص في المدارس المتوسطة والثانوية. ولذلك حرصت الدراسة على تحديد مستوى المخرجات بواسطة بطاقة ملاحظة لتحديد نواحي القوة والضعف التي يمتلكها خريجي كليات التربية للعلوم الصرفة وبذلك تتحد مشكلة البحث الحالي بالإجابة عن السؤال .
ما مستوى مخرجات كليات التربية للعلوم الصرفة بعد قياسهم ببطاقة الملاحظة .

ثانيا: اهمية البحث:

تعد كلية التربية التي ترفد المجتمع بالكوادر والاختصاصات المختلفة وتعتمد كلية التربية بذلك على مجموعة متنوعة من المناهج الدراسية التي قسمت ووزعت على مراحل دراسية مختلفة فالمناهج هي الوسيلة التي تنفذ بها كلية التربية اهدافها وتطلعاتها وتطبق من خلالها جوانبها النظرية على الواقع الميداني وبالنتيجة يستفيد المجتمع من تلك الكوادر المتخرجة وفقا لمناهجه في توفير اختصاصات وخبرات في كافة المجالات التي تتوافر بمجتمع معين وكثيرا ما يتم تحديد قيمة المنهج من خلال مخرجاته وخاصة الطلبة . (الصمادي واخرون، ٢٠٠٤: ٣٢)

ونجد ان عملية تحديد مستويات مخرجات المنهج التربوي يقوم بها كافة شرائح المجتمع من اولياء امور طلبة واصحاب الاعمال الحرة والتجارية ومدراء الدوائر المختلفة واصحاب الشركات وكافة مؤسسات الدولة والمجتمع وكثيرا من الطلبة الخريجين يكتسبون مهارات العمل بعد التخرج ومن خلال العمل المباشر وحصولهم على الخبرات المتنوعة بعد خمس او اكثر من السنوات وهو امر اعتيادي ومنطقي فالخبرة تختلف عن ما هو نظري ويدرس بالجامعات ولكن عندما نتحدث عن خريجي كليات التربية فالأمر يختلف وهنا نقصد شريحة سوف تقوم بأعداد اجيال وفقا لمنهج متفق عليه وهو وثيقة ثابتة ومحددة ويتحملون مسؤولية تنفيذ وتطبيق هذه المناهج في المدارس المتوسطة والثانوية ولذلك يجب اعداد الطلبة ليكونوا مدرسين من جميع الجوانب العلمية والتربوية وتتصدى المواد المتخصصة لأعداد من الناحية العلمية في حين تتكفل المواد التربوية بإعداده تربويا مما يجعله على ممارسة مهنة التدريس بكفاية ونجاح ومن الجدير بالذكر ان التدريس يتطلب اللامام بعدة تخصصات انسانية مثل علم النفس والارشاد والقياس والادارة وكل هذه التخصصات نجدها في قسم العلوم التربوية والنفسية الذي يتواجد بكليات التربية سابقا ونجده الان في كليات التربية للعلوم الانسانية فقط في حين تفتقر له كليات التربية للعلوم الصرفة ما دفع بهذه الكليات الى عدم الاهتمام بتلك العلوم الانسانية وتقليص مقرراتها ومفرداتها بل تعدى ذلك الى عدم التمييز والتفريق بين تلك المواد واهمية الدور الذي تلعبه كل مادة تربوية مما اثر سلبا على اعداد الطالب و المدرسين وكذلك افتقار معظم كليات التربية للعلوم الصرفة الى اساتذة مختصين بتلك المواد والاقتصار على بعض الاساتذة لتدريس تلك المواد باختلافها وتنوعها مما ادى الى ضعف وركاكة خبرات الطلبة بها بعد التخرج وبذلك تتمثل اهمية البحث بعدة نقاط هي:-

١ . تحديد مستوى مخرجات كليات التربية للعلوم الصرفة والتعرف عليها كما ونوعا.

٢ . تحديد مدى الفائدة من شطر كليات التربية الى علمية وانسانية.

٣. تحديد المواد الانسانية ومفرداتها وتخصصات الاساتذة الذين يجب ان يتصدوا لتدريس المواد التربوية بكليات التربية للعلوم الصرفة.

ثالثا: اهداف البحث:

يهدف البحث الحالي الى تحديد مستوى مخرجات كليات التربية للعلوم الصرفة وتحديد جوانب الضعف في اعدادهم بعد شطر كليات التربية الى علمية وانسانية .

رابعا: حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بخريجي كليات التربية للعلوم الصرفة لجامعات (بابل ، واسط ، كربلاء)

خامسا: تحديد المصطلحات

أ. المستوى :درجة الاتقان التي يصل اليها المتدرب وفقا لبرنامج محدد . (ثورندايك ١٩٨٩:٧٨،

ب. اجرائيا : درجات بطاقة الملاحظة التي تقيس مستوى المدرسين والمدرسات عند المشاهدة .

ت. مخرجات: وهي النواتج النهائية لأي نظام تعكس مستوى العمليات التي خضعت لها مدخلات هذا النظام الفعال. (عبد السلام، ١٩٩٢:٥٣)

ث. مدرسي ومدرسات المواد العلمية بالمدارس الثانوية الذين تخرجوا من كليات التربية للعلوم الصرفة

ج. كليات التربية للعلوم الصرفة : وهي الكليات المنبثقة بعد شطر كليات التربية الى كليات تربية للعلوم الصرفة واخرى للعلوم الانسانية وتضم هذه الكليات اقسام التربية العلمية مثل الفيزياء والرياضيات والكيمياء والحاسبات والاحياء.

اطار نظري ودراسات سابقة

اولا: الاطار النظري:

تقويم مخرجات التعلم هي نتاج حركة اصلاح تربوي انتشرت دوليا على نطاق واسع في مجال التعليم العالي، عرفت ب " التربية القائمة على المخرجات وقد تبنتها كثير من الجامعات العالمية و اشار بيجز وتانج (Biggs, J. & Tang, C, 2007) الى ان التربية القائمة على المخرجات تتم بطرق مختلفة تماما عن انواع التربية الاخرى وتتم كذلك بطرق مختلفة من اجل تحسين التعليم والبرامج التربوية وهي تعتبر وصف للمتغيرات التي تحدث للمتعلمين في كافة المجالات نتيجة دراستهم لمنهج مدرسي محدد من فهم ومعرفة ومهارات بعد اكمال ذلك البرنامج الاكاديمي وتتمثل اهمية تقييم المخرجات بكونها توفر اساسا متينا للتقويم ومن ثم تطوير البرامج التعليمية وتوفر بيانات وافية وكاملة وشاملة لسلسلة المقررات التي خضعوا لها الطلبة اثناء دراستهم في مرحلة دراسية محددة ولذلك يمكن ان نلخص اهمية تحديد مستوى مخرجات التعلم بالاتي:- (عبد الفتاح، ٢٠٠٩: ٨٥)

- أ. تمثل مدخلا لتصميم منهج مدرسي جيد او تطوير منهج معين .
- ب. تساعد على تطبيق التخطيط الجماعي للمناهج الدراسية والتعاون بين عدة اختصاصات وكوادر .
- ت. تعزز فلسفة التربية المتبعة والسائدة في البلد .
- ث. تساعد هيئة التدريس في التخطيط والتنفيذ.
- ج. يوفر لأرباب العمل معلومات كافية حول المخرجات المتوقعة من المؤسسات التعليمية. (العدوان والحوامدة، ٩٣:٢٠١٢)

أنواع مخرجات التعلم:

اولا: الجوانب المعرفية : وهي معارف وحقائق ومفاهيم يكتسبها الطلبة من خلال تنفيذ المنهج التعليمي وهي تتوفر بمحتويات المقررات الدراسية للمواد العلمية والتربوية .

ثانيا: الجوانب الادراكية: هي مجموعة مهارات من التفكير يكتسبها الطالب من جراء التعليم بالمؤسسات التعليمية مثل الاستنتاج والابتكار وتحديد المشكلات وتنظيم خطوات حلها .

ثالثا: الجوانب العملية والمهنية : وهي مهارات وكفايات لتطبيق المادة العلمية في مواقف عملية مثل القيام بعملية التدريس وتوجيه الانتباه للطلبة وتصميم وتنفيذ تجارب عملية وربط اجهزة . (سرايا، ٤٣:٢٠٠٧)

ومن الجدير بالذكر ان تلك الجوانب من نواتج التعلم يمكن ان تتحقق ومن خلال عدة مستويات متدرجة ومن ضمنها

اولا: الجامعة: وتزود الطلبة بمخرجات تعلم ثقافية عامة يجب على كل طلبة الجامعة تحقيقها باختلاف كلياتهم واقسامهم وتخصصاتهم سواء كانت علمية او انسانية مثل التواصل والحصول على وظيفة وتلبية احتياجات سوق العمل وسد حاجات المجتمع.

ثانيا: الكلية تعتبر الكلية مؤسسة تعليمية اكثر تخصصا من الجامعة باضافة خصائص للطلبة المتخرجين ضمن اقسامها ومناهجها وتبعا للأهداف والرؤيا لتلك الكلية كالإلمام بتخصص معين واجراء البحوث والدراسات بتخصص علمي او انساني او طبي او تطبيقي.

ثالثا: المقرر الدراسي وفي هذا المستوى تتحقق مخرجات دقيقة ومحددة تبعا لمفردات المادة الدراسية ويمكن الاستدلال عليها من خلال صياغتها اجرائيا وقياسها باختبارات التحصيل. (السيد، ٩٣، ٢٠٠٦)

ثانيا: دراسات سابقة :

اولا: دراسة : شاكر (٢٠١٧) اجريت الدراسة بالعراق وهدفت الى قياس مستوى مطبقي قسم الرياضيات والتعرف على مهاراتهم في مجال التدريس واتبعت الدراسة المنهج الوصفي لقياس وتحديد مهارات التدريس واستخدمت الباحثة الاستبانة التي وزعت

على مجموعة من المشرفين الاختصاص بلغ عددهم خمسون مشرفا وشملت الدراسة كفايات تدريس محددة بعدة جوانب وتوصلت الباحثة الى ان معظم الطلبة يمتلكون مهارات تدريسية جيدة خلال فترة التطبيق وخرجت الباحثة بتوصيات اهمها فتح اقسام الرياضيات في كافة كليات التربية للعلوم الصرفة وتقتح اجراء دراسات تكميلية . (شاكر، ٢٠١٧، ا-ج)

ثانيا : دراسة الشمري (٢٠١٨) اجريت الدراسة بالمملكة العربية السعودية وهدفت الدراسة الى التعرف على مخرجات نظام التعليم المستمر لكوادر وزارة التربية في المملكة واستخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال ارسال استبيان الكتروني الى عينة من مدرء المدارس الثانوية بلغ عددهم (٢٤٣) لتقييم اداء المدرسين وتوصل الباحث الى نتائج اهمها ضعف البرامج المتبعة في مراكز التعليم المستمر وضرورة تطويرها وتعديل اهدافها ومحتواها واقترح الباحث اعتماد نماذج تطويريه قائمة على منحى النظم لتطوير وتحسين المخرجات واقترح اجراء دراسة تكميلية. (الشمري، ٢٠١٨، ب-ج)

ثالثا: دراسة الموسوي (٢٠١٩) اجريت الدراسة في العراق وهدفت الى قياس مستوى نواتج تعلم وحدة متكاملة من المواد التربوية على عينة من طلبة الكلية واتبع الباحث المنهج التجريبي بتدريس مجموعتين متكافئتين من الطلبة بلغ عددهم (٨٠) طالبا وطالبة تم تدريس المجموعة التجريبية باستعمال وحدة متكاملة من المواد التربوية وخرجت الدراسة بنتائج اهمها ضرورة تدريس المواد التربوية في كليات التربية بنمط وحدات متكاملة واوصت بأعداد برامج ومقررات تربوية حديثة واقترحت اجراء دراسة تكميلية في هذا المجال وعلى عينات اخرى من الطلبة. (الموسوي، ٢٠١٩، ب-هـ)

مقارنة بين الدراسات السابقة

اسم الدراسة	مكان الدراسة	منهجية البحث	اهداف الدراسة	العينة
شاكر ٢٠١٧	العراق	وصفي	تحديد مهارات التدريس	٥٠ مشرفا
الشمري ٢٠١٨	السعودية	وصفي	قياس مستوى التعليم المستمر	٢٤٣ مديرا
الموسوي ٢٠١٩	العراق	تجريبي	قياس نواتج وحدة تربوية	٨٠ طالبا وطالبة

اجراءات البحث

لغرض تحقيق اهداف البحث الحالي اتبع الباحث المنهج الوصفي القائم على جمع البيانات عن طريق الملاحظة ومن ثم جردها والتعامل معها احصائيا ويعتبر هذا النوع من البحوث مناسب جدا للدراسات التي تتعلق بالظواهر التربوية والنفسية التي تتضمن جوانب معرفية وجوانب مهارية واتبع الباحث الخطوات التالية خلال تنفيذه لاجراءات البحث الحالي: (سعادة، ١٩٩٩: ٦٣)

اولا: مجتمع البحث : المجتمع هو مجموعة من الافراد او الظواهر التي تخضع للدراسة والتحليل الاحصائي ويتمثل مجتمع البحث الحالي بمخرجات كليات التربية للعلوم الصرفة لجامعات (بابل وكربلاء وواسط) حيث شمل البحث مجتمع المدرسين والمدرسات من الاقسام العلمية الذين تخرجوا من كليات التربية للعلوم الصرفة حصرا. ويعملون في

المدارس الثانوية التابعة لوزارة التربية العراقية وقد بلغ عدد مجتمع البحث (٥٤٠) مدرسا ومدرسة من التخصصات العلمية .

ثانيا: عينة البحث : العينة هي جزء صغير من المجتمع تمثل المجتمع بخصائصها وصفاتها لكي نستطيع ان نعمم النتائج على المجتمع .(سعيد ،٢٠٠٠:٣٤)

ونظرا لكبر حجم المجتمع وصعوبة اخضاع جميع افراده لبطاقة الملاحظة فقد اختار الباحث وبالطريقة العشوائية عينة مكونة من (٥٠) مدرس ومدرسة ممن تخرجوا من الاقسام العلمية التابعة لكليات التربية للعلوم الصرفة خلال السنوات التي شهدت تأسيس هذه الكليات بعد شطركليات التربية السابقة وتعد هذه النسبة ممثلة للمجتمع الحالي للدراسة .

ثالثا: اداة البحث: لكل دراسة اداة مناسبة لجمع البيانات والمفاضلة بين تلك الادوات تكون عن طريق مدى تحقيقها لأهداف البحث ومدى سهولة اعدادها وتطبيقها ودقة البيانات التي نحصل عليها من خلالها ولما كان تحديد مستوى مخرجات الكليات يتطلب نواحي معرفية ونواحي مهارية فقد توجب بناء بطاقة ملاحظة تقيس الجوانب المعرفية والمهارية عند المدرسين تتضمن فقرات متنوعة وذات تدريج ثلاثي وقام الباحث ببنائها وفقا للخطوات التالية :

أ. الاطلاع على الادبيات والدراسات المشابهة لهدف البحث وكذلك تحليل فقرات بطاقات الملاحظة المعتمدة في كليات التربية لتقويم الطلبة خلال فترة التطبيق حيث ان لكل كلية بطاقات ملاحظة تخص المقومين العلميين والتربويين وادارة المدرسة وتختلف من كلية الى اخرى لذا توجب بناء اداة جديدة فتم النظر بفقراتها واشتقاق فقرات جديدة تناسب اهداف البحث وموزعة على الجوانب المعرفية والادراكية والمهارية .

ب. صياغة (١٥) فقرة بواقع (٥) فقرات لكل من الجوانب المعرفية والادراكية والمهارية وذات تدرج ثلاثي واعدادها وترتيبها ببطاقة ملاحظة وتثبيت الدرجات امام كل بديل واعدادها بصورة اولية .

ت. للتأكد من صدقها الظاهري فقد تم عرضها على مجموعة من ذوي التخصص في اقسام التربية وعلم النفس والقياس والتقويم وطرائق التدريس لبيان مدى ارتباط كل فقرة بالجانب الذي تقيسه وكذلك الدقة والسلامة اللغوية في صياغة الفقرة وتم الاخذ بأراء الخبراء وتعديل الفقرات حسب التوجيهات للتأكد من صحتها وتحقيق الصدق الظاهري للأداة .

ث. للتأكد من ثبات الاداة قام الباحث بملاحظة عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) من المدرسين والمدرسات اثناء ممارسة عملهم في المدارس ومن ثم اعتمد على طريقة التجزئة النصفية لتحديد قيمة الثبات وتأكد الباحث من امكانية استعمال الاداة بعد ان تبين ان قيمة الثبات (٠,٦٨) وهو معامل ثبات ممكن الاعتماد عليه في البحوث والدراسات النفسية وبهذا الاجراء اكتملت بطاقة الملاحظة وملحق رقم (٢) يعرضها بصورتها النهائية موضحا مجالاتها وفقراتها والدرجات لكل فقرة والدرجة النهائية التي يحصل عليها الملاحظ .

ج. بعد ان اصبحت بطاقة الملاحظة جاهزة للاستعمال قام الباحث بملاحظة عينة البحث المحددة سابقا وتثبيت العلامات لكل فرد من عينة البحث وبمساعدة ادارات المدارس وبعد الانتهاء من مشاهدة جميع افراد عينة البحث تم اجراء العمليات الاحصائية لتلك البيانات لتحليلها وعرضها في الفصل الرابع من البحث .

خامسا: الوسائل الاحصائية:

استعمل الباحث النسب المئوية ومعامل الارتباط واختبارات (ت) للمتوسطات لتحديد مستوى الدلالة الاحصائية.

عرض وتفسير النتائج

اولا:

أ. عرض نتائج البحث: بعد تطبيق الاداة وملاحظة جميع افراد عينة البحث واستخراج المتوسطات الحسابية لكل من المجالات المحددة بالبطاقة تم تبويبها بالجدول التالي .

جدول (١)

متوسطات درجات الخريجين وفقا لمجالات بطاقة الملاحظة

المجال	متوسط الدرجات	درجة المجال الكلية	التقدير
المعر في	٨,٧	١٠	جيد جدا
الادراكي	٧,٢	١٠	جيد
المهاري	٥,٤	١٠	ضعيف

بالنظر للجدول السابق نلاحظ ان الجانب المعرفي لمخرجات كليات التربية للعلوم الصرفة قد حصل على متوسط درجات قد بلغ (٨,٧) وهو متوسط جيد ومقبول بالنسبة لإعداد الكوادر التدريسية لان معظم الخريجين يمتلكون معلومات علمية بتخصصهم الذي حصلوا عليها من خلال المقررات العلمية التي خضعوا اليها خلال سنوات الدراسة في اقسامهم العلمية مما جعلهم يحصلون على علامات جيدة عند ملاحظتهم ومن الجدير بالذكر ان جميع المقررات التي تدرس تؤكد على الجانب المعرفي من التعلم وان معظم الجهد المبذول من قبل التدريسيين في الاقسام العلمية ينصب لصالح تزويد الطلبة بمعلومات علمية وفقا لتخصصهم العلمي بدون النظر الى الجانب الوظيفي لهذه المعلومات ومدى قدرة الطلبة على تطبيقها وتدريسها في المدارس الثانوية فيما بعد وعند الانتقال الى الجانب الادراكي فنجد انخفاضا في متوسط الدرجات اذ بلغ (٧,٢) ولكنه مازال متوسطا مقبولا عند مقارنته مع الدرجة الكلية للمجال وهذا يوضح انخفاض في قدرة المدرسين على تحويل وتفسير واعادة صياغة المادة العلمية وايجاد طرق واساليب جديدة للحل والتعامل مع المادة العلمية اما الجانب المهاري الذي يتطلب تطبيق المعلومات وظيفيا والاستفادة منها كخبرة في اعداد الكوادر والخريجين فنجد انخفاضا واضحا في درجات عينة البحث اذ حصلوا على متوسط قدره (٥,٤) ويعتبر منخفضا فيما لو نظرنا الى مهنة التدريس بكونها تتطلب كفايات ومهارات عملية تتطلب من الخريج ادائها داخل الصف لتحقيق اهداف التدريس اثناء العملية التعليمية.

وعند احصاء استجابات عينة البحث على كل فقرة من فقرات بطاقة الملاحظة واختبارها احصائيا باختبارات (ت) ومقارنتها مع قيمة (ت) الجدولية البالغة (٢,٧) عند درجة حرية (٤٩) ومستوى دلالة (٠,٠٥) ظهرت النتائج التالية:

جدول (٢)
فقرات بطاقة الملاحظة ونتائج اختبار (ت) للدلالة الاحصائية

اولا	المعرفي	فقرات المجال		قيمة ت المحسوبة	الدلالة الاحصائية
١	لديه معلومات وحقائق ومفاهيم علمية في مجال تخصصه	٤,٣	دال		
٢	يملك حقائق ومفاهيم تربوية في مجال عمله كمدرس	٥,٦	دال		
٣	علمية عند التدريس دون الرجوع الى الكتب المدرسية يذكر معلومات	٧,٩	دال		
٤	قادر على تذكر معلومات التربية التي درسها خلال سنوات دراسته الجامعية	٣,٩	دال		
٥	لديه معلومات حديثة وكافية لممارسة العمل في مجال تخصصه العلمي والتربوي	٤,٢	دال		
ثانيا الادراكي					
١	يملك القدرة على المقارنات وتحويل وترجمة المادة العلمية	٣,٨	دال		
٢	يملك القدرة على توضيح معاني المصطلحات التربوية والنفسية	٤	دال		
٣	يحل المشكلات التي تواجهه ويضع خطوات حل منظمة لها	٤,١	دال		
٤	قادر على استنباط النتائج واستقراء المواضيع وابتكار نواتج جديدة	٢,٦	غير دال		
٥	الطلبة ذو تفكير ابتكاري ومنتج وابداعي	٢,٦	غير دال		
ثالثا المهاري					
١	يطبق معلوماته العلمية بمواقف جديدة	٤	دال		
٢	يستعين بمواضيع المواد التربوية لإدارة الصف وإثارة الانتباه	٢,٥	غير دال		
٣	يصمم درس قائم على طريقة تدريس محددة	١,٥	غير دال		
٤	يصوغ اهداف تربوية متنوعة ومختلفة في مستوياتها	٣	دال		
٥	يطبق مبادئ القياس والتقويم باختباره التحصيلية وبدون نسبة خطأ	٢,٤	غير دال		

ب. تفسير النتائج : من خلال البيانات التي حصل عليها الباحث بعد التحليل الاحصائي لاستجابات عينة البحث فقد توصل الباحث الى عدة تفسيرات للنتائج يمكن ان نعرضها بالنقاط التالية .

١. حصلت معظم فقرات الجانب المعرفي على نسب مرتفعة من الدرجات حيث ان معظم مخرجات الكلية المتمثلة بالطلبة يمتلكون معلومات وحقائق ومفاهيم ومصطلحات في مجال التخصص سواء بالفيزياء او الرياضيات والكيمياء والاحياء ولكن تظهر فقرات التي تخص الجانب الادراكي والمهاري المتعلقة بالأمر التربوية انخفاضاً حاداً بالدرجات عند ملاحظتهم حيث ان معظم الطلبة لا يمتلكون معلومات وحقائق ونظريات في مجال العلوم النفسية والتربوية ويعزو الباحث ذلك الى عدة اسباب اهمها اختصار مفردات

المواد التربوية وتدريبها من قبل اساتذة غير مختصين وعدم الاهتمام بتلك المقررات من قبل رؤساء الاقسام وعمادات الكلية لكون معظم المسؤولين هم من ذوي التخصصات العلمية ويفتقرون لأدنى مستوى من المعلومات التربوية وينعكس ذلك على اداء التدريسي. من حيث وقت المحاضرات ومواضيعها وتقييمها واختباراتها الشهرية والفصلية والنهائية مما دفع الطلبة الى عدم الاهتمام بتلك المواضيع.

٢. انخفاض بمستوى المخرجات في الجانب الادراكي فنجد ان الطلبة قادرين فقط على تذكر المعلومات التي درست اليهم خلال السنوات الدراسية والقدرة على تذكرها واسترجاعها فقط دون المقدرة على تحليلها وتصنيفها وايجاد الحلول للمشكلات التي تحتاج الى حل وعدم القدرة على التعامل مع مختلف المواد سواء كانت علمية او تربوية غير القدرة على الحفظ والتذكر وهو ناتج بسبب طرائق التدريس وطبيعة الاختبارات التقييمية والنشاطات داخل حجرة الدراسة التي لا تتجاوز هذه الامور ونجد ذلك الانخفاض بمستوى هذا الجانب واضحا اكثر بالجوانب التربوية والنفسية التي تتعلق بالمشكلات التربوية والارشادية والتقييمية .

٣. نلاحظ تدني للجانب المهاري العملي فخلال سنوات اعداد الطالب يمارس الجانب التطبيقي فقط داخل المختبرات ان تواجدت جميع الاجهزة والمعدات وكثيرا من المواضيع العلمية ذات الجانب التطبيقي تدرس بصورة نظرية فقط وعند الانتقال الى الجانب المهاري في مجال المواد التربوية نجد انعداما تاما لتلك المخرجات لوجود مفاهيم خاطئة عند الطلبة تتمثل بعدم وجود جانب مهاري تطبيقي للمواضيع التربوية ومما عزز ذلك الفهم الخاطئ هو البرامج والمقررات التربوية التي تضم حقائق وتعريف ومصطلحات ادت الى جعل الطلبة المتخرجين لا يمتلكون اي جوانب مهارية في ممارسات التدريس من ادارة صف واثارة انتباه واجراء تجارب عرض عملية للطلبة عند التدريس.

ثانيا: الاستنتاجات: في ضوء نتائج البحث استنتج الباحث ما يلي :-

١. تدني مستوى مخرجات كليات التربية للعلوم الصرفة يعود الى عدم وجود قسم العلوم التربوية والنفسية من ضمن اقسام الكلية .
٢. يعاني معظم الخريجين من ضعف في اعدادهم الاكاديمي نتيجة الخلل والقصور بالمواد التربوية خلال فترة دراستهم الجامعية .
٣. ابرز ملامح القصور في الكوادر التدريسية المتخرجة من كليات التربية للعلوم الصرفة تتمثل في حفظهم لمعلومات علمية في تخصصهم الدقيق فقط وعدم المامهم باي جوانب تربوية نفسية سواء معرفية او مهارية اثناء ممارسة عملهم في المدارس.
٤. ان الخلل الذي يعاني منه خريجي الكليات يعود ايضا الى عدم تواجد اساتذة متخصصين بالمواد التربوية ضمن ملاكات كليات التربية للعلوم الصرفة .

ثالثا: التوصيات: في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بما يلي:-

١. زيادة الاهتمام بالمواد والمقررات التربوية في كليات التربية للعلوم الصرفة وتحديث تلك المفردات بما يتلائم وعملية اعداد مدرسين ذوي كفاءة عالية في التدريس.

٢. فتح اقسام للعلوم النفسية والتربوية في كليات التربية للعلوم الصرفة نظرا لأهمية الدور الذي يقوم به هذا القسم في عملية اعداد المدرسين والمدرسات للعمل في وزارة التربية .
٣. تدريس المواد التربوية في كليات التربية للعلوم الصرفة من قبل اساتذة مختصين والاخذ بعين الاعتبار التخصص الدقيق في التصدي لتدريس تلك المقررات.

رابعا: المقترحات : يقترح الباحث اجراء دراسات تكميلية للدراسة الحالية وكلاتي

١. اجراء دراسة لتحديد مستوى كفايات اساتذة كليات التربية للعلوم الصرفة في تطبيق الجوانب التربوية .
٢. اجراء دراسة تحليل محتوى لمقررات المواد التربوية بكليات التربية للعلوم الصرفة.
٣. اجراء دراسة مقارنة بين مخرجات كليات التربية للعلوم الصرفة قبل وبعد الانفصال الى كليات علوم صرفة وكليات علوم انسانية .

مصادر:

١. ثور ندايك، ١٩٨٩: القياس والتقويم التربوي في علم النفس والتربية ترجمة عدس، عبد الرحمن، مركز الكتب الاردني ، عمان .
٢. سرايا، عادل، ٢٠٠٧: التصميم التعليمي والتعلم ذو المعنى ، دار وائل ، عمان .
٣. سعادة ،جودت .١٩٩٩: مناهج الدراسات الاجتماعية ، دار العلم للملايين ، بيروت.
٤. سعيد، ابو طالب محمد : ١٩٩٨، علم مناهج البحث ، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة . عمان .
٥. السيد ،يسري ،٢٠٠٦: صياغة اهداف التعليم والتعلم ، الامارات العربية المتحدة
٦. شاكر ، شيماء جمعة : قياس مستوى مطبقي قسم الرياضيات من وجهة نظر اساتذة المادة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الاساسية ، المستنصرية ، بغداد .
٧. الشمري ،احمد خليفان : تقويم مخرجات نظام التعليم المستمر لكوادر وزارة التربية في المملكة العربية السعودية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الرياض.
٨. الصمادي، عبد الله، ٢٠٠٤: القياس والتقويم بين النظرية والتطبيق . ط١، عمان ، دار وائل للنشر .
٩. عبد السلام ،نادية : ١٩٩٢: مشكلات عند بناء الاختبارات محكية المرجع ،مجلة علم النفس ٢١. الهيئة المصرية العامة للكتاب .
١٠. عبد الفتاح، فيصل . ٢٠٠٩: ادوات جمع البيانات. وزارة التربية والتعليم، مملكة البحرين .
١١. العدوان ،زيد سليمان و الحوامدة، محمد فؤاد . ٢٠١٢: تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، ط٢، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان .
١٢. الموسوي ، احمد صادق : قياس فاعلية وحدة متكاملة من المواد التربوية لطلبة كلية التربية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الاساسية ، جامعة ميسان . ميسان . العراق .
13. Biggs,j&Tang,C,2007,Essential of educationnal Inc .Measurement .new Jersey ;prentic.Haal.

ملحق رقم (١)
الخبراء الذين تم الاستعانة بأرائهم وفقاً لتخصصاتهم العلمية

ت	اسم الخبير ودرجته العلمية	التخصص و مكان العمل	نوع الاستشارة		
			١	٢	٣
١	أ.د احمد عبد المحسن	مناهج /جامعة ميسان	*	*	*
٢	أ.د نجم عبد الله غالي	مناهج / جامعة ميسان	*	*	*
٣	أ.د صلاح خليفة خدادة	ط.ت /جامعة البصرة	*	*	*
٤	أ.د سلام ناجي باقر	مناهج /جامعة ميسان	*	*	*
٥	أ.د صادق كاظم جريو	علم نفس /جامعة بابل	*	*	*
٦	أ.م.د نبيل كاظم نهير	مناهج /جامعة البصرة	*	*	*
٧	أ.م.د حردان احمد حردان	ط.ت / جامعة سومر	*		*
٨	أ.م.د كاظم عبد نور	مناهج / جامعة بابل	*	*	

طبعية الاستشارة: ١ = صياغة فقرات ٢ = الصدق الظاهري ٣ = بناء الاداة

ملحق رقم (٢)
اداة البحث (بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل \كلية التربية للعلوم الصرفة
بطاقة ملاحظة المدرس للتخصصات العلمية من خريجين كليات التربية للعلوم الصرفة
ملاحظة : تستخدم نتائجها لاجراض البحث العلمي فقط وليس لها علاقة بعمل المدرس بوزارة التربية

٢	١	٠	الفقرات	المجال المعرفي
			لديه معلومات وحقائق ومفاهيم علمية في مجال تخصصه	
			يمتلك وحقائق ومفاهيم تربوية في مجال عمله كمدرس	
			يذكر معلومات العلمية عند التدريس دون الرجوع الى الكتب المدرسية	
			قادر على تذكر معلومات التربية التي درسها خلال سنوات دراسته الجامعية	
			لديه معلومات حديثة وكافية لممارسة العمل في مجال تخصصه العلمي والتربوي	
			يمتلك القدرة على المقارنات وتحويل وترجمة المادة العلمية	المجال الادراكي
			يمتلك القدرة على توضيح معاني المصطلحات التربوية والنفسية	
			يحل المشكلات التي تواجهه ويضع خطوات حل منظمة لها	
			قادر على استنباط النتائج واستقراء المواضيع وابتكار نواتج جديدة	
			الطلبة ذو تفكير ابتكاري ومنتج وابداعي	المجال المهاري
			يطبق معلوماته العلمية بمواقف جديدة	
			يستعين بمواضيع المواد التربوية لإدارة الصف واثارة الانتباه	
			يصمم درس قائم على طريقة تدريس محددة	
			يصوغ اهداف تربوية متنوعة ومختلفة في مستوياتها	
			يطبق مبادئ القياس والتقويم باختباراته التحصيلية وبدون نسبة خطأ	
٣٠	١٥	٠		الدرجة الكلية

The level of the outputs of the Faculties of Education for Pure Sciences

Abstract

The problem of the current research is to determine the level of graduates of the Faculties of Education for Pure Sciences after dividing the Faculties of Education into scientific and human faculties, the failure to open a department for educational and psychological sciences in the Faculties of Education for Pure Sciences, as well as the lack of interest in the decisions of educational subjects, which negatively affected the outputs of these colleges and studies after the splitting process, and students are considered the most important of those outputs whose levels must be determined and aspects of strength and weakness must be determined in their academic preparation by using a note card prepared to measure the cognitive and skill aspects of the outputs. The study suggested that weakness is due to the lack of educational and psychological sciences departments in the Faculties of Education for Pure Sciences and the lack of interest by officials in these colleges in educational decisions, as well as the absence of professors specialized in educational materials. Within the cadres of the Faculties of Education for Pure Sciences, the lack of educational resources, dictionaries, periodicals and literature in the libraries of the Faculties of Education for Pure Sciences, the study concluded with recommendations, the most important of which is the reintegration of the Faculties of Education and the revitalization of the Department of Educational and Psychological Sciences, as well as increasing the number of educational courses in Iraq.

Keywords: *level, outputs, colleges of education for pure sciences.*

واقع توظيف معلمي المواد الاجتماعية للأنشطة التعليمية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم

حنين حامد فجر طعمه العجيلي*
كلية التربية الأساسية، جامعة بابل - العراق

الملخص

هدف البحث الحالي إلى التعرف على واقع توظيف معلمي المواد الاجتماعية للأنشطة التعليمية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وذلك لملائمته لطبيعة البحث، وأهدافه، وتكون مجتمع البحث من (١٠٠) معلماً ضمن قضاء المحاويل، وقد بلغت عينة البحث (٥٠) معلماً تم اختيارهم بشكل عشوائي، وقد تم بناء الاستبانة على المقياس للأنشطة التعليمية والمكونة من (٢٢)، فقرة موزعة على مجالين هي: واقع الأنشطة التعليمية في المدارس الابتدائية، ومعوقات الأنشطة التعليمية، وقد توصلت نتائج البحث إلى: حصر بعض الصعوبات التي تعترض تنفيذ الأنشطة التعليمية في مؤسساتنا التعليمية وعلى ضوء استنتجت الباحثة مجموعة من الاستنتاجات منها، افتقار المدارس الابتدائية الى أدلة خاصة بممارسة الأنشطة التعليمية، وكذلك افتقار المعلم المدرب ممارسة تلك الأنشطة بفاعلية. عدم مراعاة الأنشطة التعليمية لاحتياجات التلاميذ، و نفسياتهم، والمشكلات التي يمكن أن يتعرض اليها التلاميذ كالعزلة، والخجل، والارتباك. وأوصت الباحثة بضرورة، توفير المكان المخصص للأنشطة التعليمية في كل مدرسة، وكذلك توفير الوقت المناسب لممارسة تلك الأنشطة. وأيضاً العمل على مكافأة للتلاميذ المتفوقين في مجالات الأنشطة التعليمية المختلفة، وذلك من خلال منحهم شهادات تقديرية. كما وقدمت الباحثة مجموعة من المقترحات، منها، إجراء دراسة من أجل التعرف على ضعف ممارسة الأنشطة التعليمية لدى المدارس الابتدائية ووضع الحلول لها إجراء دراسة تجريبية أخرى، وذلك للتعرف على ميول التلاميذ نحو الأنشطة التعليمية بعد انتهاء التدريب عليها اثناء الدرس.

الكلمات المفتاحية: المواد الاجتماعية، الأنشطة التعليمية، المرحلة الابتدائية.

* haneenhammed930@gmail.com

أولاً : مشكلة البحث:

شهدت العقود الأخيرة من القرن العشرين الكثير من التحولات، والتطورات الكبيرة والمتسارعة حول العالم، والتي لها انعكاساتها على العملية التربوية بوجه عام، وعلى تعليم المواد الاجتماعية بصورة خاصة، ومما يتحتم على العالم الاهتمام ببناء الإنسان، وأعداده لكي يواكب تلك التغيرات التي تشهدها الحياة المعاصرة، و لذلك فإن التربية تقع في قلب المواجهة، إذ تهدف لإعداد أفراد يقع على عاتقهم النهوض بأمتهن ومجتمعاتهم لمواكبة العالم المتقدم في شتى مجالات الحياة (قطاوي، ٢٠٠٩ : ٥١).

على الرغم من الاهتمام الكبير لوزارة التربية ، في العراق بالأنشطة التعليمية وتطويرها، إلا أن الدراسات كشفت عدداً من المعوقات، والصعوبات التي تواجه تنفيذ هذه الأنشطة، فقد توصلت دراسة دائرة التقويم التربوي في وزارة التربية، عن متطلبات تنفيذ الأنشطة التعليمية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، إلى عدد من الصعوبات منها أن أكثر من ثلث الطلبة يواجهون مشكلة عند تنفيذ متطلبات الأنشطة التربوية، لأسباب تتعلق برضا أولياء الأمور عنها، وهناك (98 %) من المشرفين يرون أن تنفيذ الأنشطة التعليمية ترهق الأسرة مادياً (وزارة التربية : ٢٠٠٤).

ولقد أشار (الزبيدي، ٢٠١٠) الى أن التدريس في مدارسنا لا زال يمارس الطريقة الاعتيادية التي لا تشجع المتعلم على فهم العالم، وما يدور حوله، ولا تنسجم مع التطورات، والتغيرات العلمية، وكذلك المعرفية الجديدة التي يشهدها العالم، وكذلك فإن استخدامهما من قبل المعلمين، ادى ذلك الى فشل كبير في المستوى الدراسي لدى التلاميذ (الزبيدي، ٢٠١٠ : ١٨٤). ومما لاشك فيه أن العملية التعليمية تواجه الكثير من التحديات الكبيرة أمام متغيرات النظريات التربوية التعليمية، وكذلك تيارات العصر الاخرى (البيقوي، ٢٠١١ : ٥) .

أما عن بعض القائمين على أمور المتعلمين، والآباء من يظنون بأن الأنشطة تعد من الوسائل التي تعوق المتعلم من النمو الدراسي، وكذلك تعرقله عن الامتحانات، وعن تفوقه الدراسي، وتشغله عن التعلم، كذلك هناك بعض المؤسسات التعليمية تتجاهل النشاط المدرسي عمداً، أو تكاسلاً أو، إهمالاً، وكما انها تعد الأنشطة ترفاً، أو شيئاً يمكن الاستغناء عنه في العملية التعليمية (صلاح، ٢٠١٠ : ٢١).

و تتجلى مشكلة البحث الحالي بالتعرف على:

واقع توظيف معلمي المواد الاجتماعية للأنشطة التعليمية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم ؟

ثانياً : أهمية البحث:

أن المعرفة تتقدم وتتطور، كلما تطورت الحياة وتقدمت وتعقدت، حيث يشهد العالم الآن انفجاراً هائلاً في مجالات المعارف والخبرات، وكذلك توليد الافكار لمواجهة مواقف الحياة في الوقت الحاضر والمستقبل، وأن الإنسان أمام هذا الكم الهائل من الخبرات والمعارف، وبذلك أصبح لديه حاجة تنامي للوصول الى افضل السبل، وأيسر للإحاطة بتلك المعارف،

والتمكن منها، وتنظيمها، والتفاعل معها، وعند التكيف لمواجهة متطلبات الحياة التي تزداد كل يوم وتتقدم مع تقدم الحياة وتعقدها (عطية، ٢٠٠٨: ٢٣).

ويرى التربويون أن هذا النوع من التعليم وفق استخدام الأنشطة التعليمية ومدى أهميتها في الدرس الصفّي، وذلك لأنها تمكن التلاميذ، من الممارسة الفعلية الواعية، والتي تثير لديهم الرغبة في الاكتشاف العلمي، وتنمي قدراتهم على التحليل، والبحث، والمقارنة، والفهم بشكل مستمر، وتنمي الطالب في كل مرحلة من مراحل التعليم التي يمر بها، وبذلك يتحول هذا النوع من التعليم إلى نوع من الشراكة بين المعلمين والتلاميذ، مما يؤدي فعلاً إلى تحقيق الأهداف المرسومة للمادة المعرفية (الفراجي و موسى، ٢٠٠٦: ١٨).

والمنهج أيضاً كمفهوم يتطور من خلال الدراسات، والبحوث، وخصوصاً في مجالات الدراسات التربوية، والنفسية، وحيث ارتبط المنهج بطبيعة المتعلم السيكلوجية، والبيئة، ولغرض تنفيذ المنهج بصورة صحيحة، فإنه لأبد للمعلمين والمنظومة التربوية، أن يتطلعوا على طرائق التدريس، والأساليب، والاستراتيجية، وتكنولوجيا التدريس الحديث، مما يساعده على اكتساب التلاميذ المهارات العقلية واليدوية والأكاديمية وكذلك الاجتماعية، وأيضاً اكسابهم القيم والمعارف والاتجاهات وذلك من أجل أن جعل التلاميذ مفكرين، وتزيد من قيمتهم وأهميتهم، وثقتهم بأنفسهم داخل المجتمع، والمدرسة، والأسرة (الهاشمي والعزاوي، ٢٠٠٩: ٢٧ - ٢٩).

ويتكون المنهج من مجموعة من الأنظمة والعناصر المرتبطة والمتشابكة والمتفاعلة فيما بينها، وهي (الأهداف والمحتوى والطرائق والوسائل، وكذلك الأنشطة وأساليب التقويم وإلى آخره) (العنوسي وجبر، ٢٠١٥: ٥٢).

ويمكن أيضاً أن يعرف المنهج بأنه : مخطط تربوي يضم مجموعة من العناصر وهي الأهداف ومحتوى، والخبرات التعليمية، وتدرّيس وتقويمه مشتقاً من هذه العناصر وهو مجموعة الأسس الفلسفية، والاجتماعية، والمعرفية والنفسية (المسعودي وآخرون، ٢٠١٥: ٢٨).

وتعد الأنشطة التعليمية بما تتضمنه من تجارب عملية، ووسائل، مهمة، وضرورية في التعليم الفعال التي يلجأ إليها المعلمين لتحقيق تعليم أفضل، كما أن لها أهمية في التعليم، وفي تشكيل بناء المعرفة القائمة على الربط، والتحليل، والاستنتاج (عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٢: ٤٧).

فمن خلال تحقيق الأنشطة التعليمية يتم تدريب التلاميذ عملياً، وعقلياً على عمليات التعليم ويصبح التلاميذ مستنبطاً للمعلومات بدلاً من جلبها من المعلم التي سرعان ما تنسى، وأن قيام التلاميذ بإجراء الأنشطة التعليمية يزيد من دورهم في التعليم، وينشط دافعتهم للتعلم، وهذا يمكنهم من اكتساب خبرات متنوعة في مجالات مختلفة، وتُسهم في تعديل

اتجاهاتهم، وميولهم، وكذلك دقتهم ، وتساعدهم في دقة تعاملهم، مع المواد والأدوات
فللتجارب العملية قيمة تربوية كبيرة (عطا الله، ٢٠٠١: ٥٨).

وقد أوصت معظم الدراسات السابقة التي تناولت واقع الأنشطة العلمية بضرورة
الاهتمام بالعمل لتحقيق تلك الأنشطة وأكدت على ذلك كثير من المؤتمرات والندوات ومن
بينها المؤتمر الذي عقدته اللجنة الدولية للتعليم (زيتون، ٢٠٠١: ١٧٥) .

ومما سبق ذكره يمكن أن تتجلى أهمية البحث الحالي بما يأتي:-

١. أهمية التربية في تطور المجتمعات، إذ تعمل التربية على زيادة قدرات أبنائها واكتشاف مواهبهم وقدراتهم .
٢. أهمية الأنشطة التعليمية ودورها في تحسين تعلم المواد الاجتماعية .
٣. أهمية كتب الاجتماعيات في المرحلة الابتدائية في حياة التلاميذ، وذلك كونها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بحياتهم .
٤. أهمية الأنشطة التعليمية في المناهج كونها تؤدي دوراً مهماً في حياة المتعلمين ولها أثرها في اكتسابهم الخبرات وتعديل سلوكهم ونمط حياتهم، وأيضاً تؤدي إلى إكساب المعلمين مزيد من المعلومات والخبرات التي سوف يؤدونها أثناء تدريسهم .

ثالثاً : هدف البحث:

يهدف البحث الحالي للتعرف على :

١. واقع توظيف معلمي المواد الاجتماعية للأنشطة التعليمية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم ؟

رابعاً : حدود البحث:

٢. الحدود البشرية : عينة من الكوادر التعليمية (معلمي المواد الاجتماعية) ممن يعملون في قطاع التعليم الابتدائي في قضاء المحاول .
٣. الحدود المكانية : المدارس الحكومية في قضاء المحاول / محافظة بابل / العراق .
٤. الحدود الزمانية : الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥ .
٥. الحدود الموضوعية : واقع توظيف معلمي المواد الاجتماعية للأنشطة التعليمية في المرحلة الابتدائية للأنشطة التعليمية من وجهة نظرهم .

خامساً: مصطلحات البحث:

١. معلمي المواد الاجتماعية : وهم من يقوم بتدريس المواد الاجتماعية (التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية)، في المراحل الابتدائية (الرابع- والخامس- والسادس) في المدارس التابعة لمحافظة بابل في وسط العراق.

تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها:

وهم الذين يقومون بتدريس المواد الاجتماعية والتي تتكون من التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية في المدارس الابتدائية والمدارس المتوسطة والثانوية .

٢. المرحلة الابتدائية: وهي عبارة عن المرحلة الأولى الأساسية التي يدخلها التلاميذ، من أجل تلقي التعليم الأساسي الأولي، وهي تعتبر مرحلة التعليم الإلزامية، والتي تضم الصفوف من الصف الأول الابتدائي الى الصف السادس الابتدائي، حسب نظام التعليم في العراق .

٣. الأنشطة التعليمية:

- عرفها كل من (ميناء، ٢٠٠٣):

وهي جزء أساسي من المنهج التي تندمج مع العملية التعليمية، وتسهم في تحقيق أهداف المنهج، وتؤدي وظيفة محورية بالنسبة الى محتوى التعليم، وطرائقه (ميناء، ٢٠٠٣: ٧٦) .

- (عطية، ٢٠١٣) بأنها:

وهي الجهد العقلي والبدني الذي يقوم به كل من المعلم أو التلميذ، أو الاثنين معاً وذلك من أجل تحقيق أهداف المنهج، وتحقيق النمو الشامل المتكامل للتلميذ، وقد تمارس هذه الأنشطة داخل المدرسة أو خارجها، ولكن بأشراف منها (عطية، ٢٠١٣: ٧٩) .

- تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها:

وهي تدريب يتكرر على تطبيق مجموعة المفاهيم، والمبادئ، والقوانين التي تتضمنها مادة الاجتماعيات، للصفوف الابتدائية، والتي صيغت على شكل أسئلة تركز في فكرة النص لمعرفة مدى استيعاب التلاميذ لها، وهي اسئلة تحله شفهيّاً داخل الصف.

الفصل الثاني : الخلفية النظرية والدراسات السابقة

المحور الأول: الأنشطة التعليمية:

١. مفهوم الأنشطة التعليمية:

تعد الأنشطة التعليمية مجالاً مهماً لتطوير شخصية التلاميذ، وايضاً تزيد اكتسابه المهارات، واتقانه أيها، ولا بد للمعلم ان يقوم بتضمينها تدريسه، والتأكد على استعمال الأنشطة التعليمية ضرورة حتمية، لا يمكن الاستغناء عنها لمعلم المستقبل ليس فقط لكونها ترسخ المعلومات للتلاميذ، وتطيل أثر التعلم بل أنها تضيي جواً، من التشويق على طرائق التعليم، والتعلم، وتؤدي اذا ما أحسن استعمالها، الى تقليل الجهد، والوقت، والمال في تصميم العملية التعليمية (الفتلاوي واحمد، ٢٠٠٦: ٢١).

٢. مجالات الانشطة التعليمية: تقسم الأنشطة الى قسمين أساسيين:

١. النشاط المصاحب للمنهج: أن هذا النوع من الأنشطة يخدم المقررات والمناهج الدراسية وأنه يعد بمثابة جانب تطبيقي مهم للأنشطة والمواد الدراسية سواء أكانت تلك المواد داخل الصف، أو في المختبر، أو في رحلة علمية مدرسية وغيرها .

٢. النشاط المدرسي الحر: قد ورد في هذا النوع في أكثر من مدلول، أنه يعد جزءاً مكملاً للحياة ويتطلب تخطيطاً، وأشرافاً محكمين ويعمل هذا النشاط على إثراء برامج المتعلمين التعليمية، ويقوم بتزويد المتعلمين بخبرات واسعة، وغنية، وأنه نشاط يتضمن برامج النمو جمعياً للمتعلم، وينظم أيضاً دور المعلمين والمدرسين، وكذلك يعمل على إثارة المتعلم، ويرشده، ويوجهه (بشتاوي، ٢٠١٣: ٨٠).

٣. أهداف الأنشطة التعليمية: لقد وضع العديد من التربويين أهدافاً عديدة للأنشطة التعليمية، وذلك لأهميتها بوصفها إحدى الوسائل التي تسعى إلى تحقيق الهدف الاسمي من التعليم، إذ تعد الأنشطة ركن من الأركان الأساسية في الكتاب المدرسي، ومن هذه الأهداف ما يلي:

١. جذب انتباه الطلبة نحو المادة التعليمية .
 ٢. تشخيص صعوبات التعلم عند المتعلمين .
 ٣. تزيد من تنمية التفكير عند التلاميذ، وتعمل على إثارة دافعيتهم نحو التعلم .
 ٤. تعمل على تقويم وتنظيم، وتفسير المادة التعليمية بشكل أوضح .
 ٥. تسعى إلى تثبيت الأفكار، والمعلومات التي يتعلمها التلاميذ في موضوع ما .
 ٦. تقوم في كشف اهتمامات تلاميذ، واتجاهاتهم، وميولهم (عبد الحميد، ٢٠١٣: ٣١).
٤. أنواع الأنشطة التعليمية: عادة ما يتكون المنهج الدراسي من عدة وحدات دراسية وتحتوي كل وحدة على مجموعة من الأنشطة التعليمية: التي يرى النجدي، وراشد، وعبد الهادي (٢٠٠٧) أن الأنشطة التعليمية تنقسم إلى ثلاث أنواع وهي :
١. الأنشطة الاستهلاكية: وهي الأنشطة التي تنفذ في بداية الوحدة الدراسية ، والتي تهدف إلى إثارة اهتمام التلاميذ، وكذلك زيادة دافعيتهم للتعلم .
 ٢. الأنشطة البنائية: أن هذا النوع من الأنشطة يقوم بتنفيذها أثناء دراسة الوحدة، وذلك بهدف تحقيق الأهداف التي وان سبق تحديدها .
 ٣. الأنشطة الختامية: أنها الأنشطة التي يكون تنفيذها في نهاية الوحدة التي تهدف إلى تلخيص الخبرات التي يحصل عليها التلاميذ نتيجة الدراسة الواحدة .
٥. معايير بناء الأنشطة التعليمية

١. يجب أن تساعد الأنشطة التعليمية في تحقيق نشاطات الكتاب المستهدف.
٢. أن تتلائم الأنشطة مع الفروق الفردية بين التلاميذ.
٣. أن تلبي حاجات التلاميذ المختلفة، واهتماماتهم.
٤. يجب أن تساعد الأنشطة التعليمية في تعزيز المفاهيم الأساسية للكتاب، وتنميتها.
٥. أن تكون الأنشطة هي تساعد في جعل التلاميذ هم محور العملية التعليمية.
٦. يجب أن تكون منسجمة من قدرات التلاميذ، وكذلك تساعد على تنشيط مهارات التفكير لديهم (الخالدة وعيد، ٢٠١٤: ٢٨٤).

٦. معايير اختيار الأنشطة التعليمية

١. المحتو: ان يكون النشاط ملائماً لأهداف محتوى الدرس، وكذلك يجب أن يكون محتوى النشاط دقيقاً وسليماً وكذلك يحقق الهدف منه .
٢. تصميم الأنشطة : يجب أن يكون تصميم الأنشطة بحيث تكون جذاباً، و واضحاً في التعليمات، وان تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وايضاً أن تكون مناسبة للعمر العقلي، وتوظف فيها مجسمات ورسوم واضحة المعنى .
٣. تنوع الأنشطة وشموليتها : ويقصد بها تنوع الأنشطة على وفق الية تنفيذها بشكل جماعية بين التلاميذ، أو فردية، وبذلك تمنح التلاميذ فرصة الاختيار بحسب قدراتهم، وميولهم (الفراجي وموسى، ٢٠٠٦: ١٨) .

٧. وظائف الأنشطة التعليمية

أن الأنشطة التعليمية تقوم بتأدية جملة من الوظائف ومنها ما يلي :

١. الوظيفة التعليمية : وهي التي تسهم في تعزيز استيعاب التلاميذ للمادة الدراسية التي يقوم المعلم بشرحها، وذلك عن طريق ممارسته للمناقشات، وطرح الاسئلة، فضلاً عما يؤديه من قراءة، والكتابة، والتخليص .
٢. الوظيفة النفسية : وفيها يستطيع التلاميذ ممارسة الأنشطة التي تحقق ذاته، وكذلك التعبير عن ميولهم، وانفعالاتهم، واشباع حاجاتهم النفسية المختلفة .
٣. الوظيفة الصحية : يكتسب التلاميذ عن طريق الأنشطة بعض الأنماط السلوكية الصحية المختلفة التي تساعد في المحافظة على نموهم الصحي (النفسي، الجسمي) الجيد (الخليلي، ٢٠٠٠: ١٤٦) .
٤. الوظيفة المهنية : من خلال قيام التلاميذ بممارستهم للأنشطة التي تتطلب مهارات معينة، يمكن أن تساعد في تحديد مستقبلهم المهني، والوظيفي .
٥. الوظيفة البيئية : عند ممارسة الأنشطة غير الصفية فإنها تساعد التلاميذ في فهم البيئة، والمحافظة عليها، وكذلك اكتشاف منافعها اليهم .
٦. الأنشطة الاجتماعية : أن الأنشطة الجماعية تسهم في امتلاك التلاميذ مهارات التواصل، والتعامل الجيد مع بعضهم البعض، وفضلاً عن تعزيز روح التعاون بينهم، وكذلك التألف بين التلاميذ (الطويرقي، ٢٠٠١: ١٧) .

المحور الثاني : الدراسات السابقة

* الدراسات العربية:

أولاً : دراسة الدبسي، والعلان (٢٠٠٩)

(واقع الأنشطة التربوية وأثرها على التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الرابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين)

اجريت الدراسة في سوريا- جامعة دمشق/كلية التربية، وترمي الى تعرف واقع الأنشطة التربوية وأثرها على التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الرابع الاساسي من وجهة نظر المعلمين ، و بلغت عينة البحث (٢٥) معلمة ، واستعمل الباحثان الاستبانة أداة لبحثهما ، كما اعتمد الباحثان التكرارات، والنسب المئوية، للتوصل الى نتائج بحثهما، وتوصلا الى أن التلاميذ المشاركين بالأنشطة كانت نتائجهم أعلى، وأكثر تفوقاً من الطلبة الذين لم يشاركوا بالأنشطة، واوصيا بضرورة النظر في إمكانية أن تأخذ الأنشطة دورها في المنهج، والمكان و أهمية تحفيز الطالب، والمعلم المشرف على ممارسة الأنشطة (الدبسي. والعلان، ٢٠٠٩: ١٧٨-١٨٨) .

ثانياً : دراسة جمال ، وآخرون (٢٠١١)

(تقويم الأنشطة المدرسية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات)

١- اجريت الدراسة في العراق/ جامعة بغداد/كلية التربية ابن رشد، وترمي الى تقويم الأنشطة المدرسية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ، و بلغت عينة البحث (٢٠٠) معلم، ومعلمة ، واستعمل الباحثون الاستبانة اداة لبحثهم ، واستعمل الباحثون معامل ارتباط بيرسون، والوسط المرجح، والوزن المئوي، ومربع كاي، وسائل احصائية لبحثهم وتوصل الباحثون الى تدني مستوى ممارسة الانشطة المدرسية من قبل التلاميذ وذلك يعود الى عدم ممارسة النشاط كجزء من المنهج الدراسي يدعمه ويعمل على تحقيق بعض اهدافه كما انه لا يدخل ضمن خطة التقويم الدراسي للتلميذ (جمال و آخرون، ٢٠١١: ٣٩) .

* الدراسات الأجنبية

١. دراسة جوردن (2008) (Gorder)

(درجة توظيف المعلمين لتكنولوجيا التعليم في الأنشطة الصفية واللاصفية لتلبية احتياجات المعلمين) .

هدفت الدراسة الى التعرف على درجة توظيف المعلمين لتكنولوجيا التعليم في الأنشطة الصفية واللاصفية لتلبية احتياجات المعلمين، وتم استخدام استبيان كأداة لجمع البيانات، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) معلماً، ومعلمات، ولقد استنتجت الى أن درجة توظيف المعلمين لتكنولوجيا التعليم في الأنشطة الصفية، واللاصفية لتلبية احتياجات المعلمين مرتفعة، وأشارت النتائج الى عدم وجود فروقاً تعزى الى متغير العمر، والجنس، والمنطقة، والصف الدراسي، وبينما جاءت الفروق في المؤهل العلمي لصالح الماجستير، والدكتوراه.

*موازنة الدراسات السابقة:

١. الهدف:

تباينت الدراسات السابقة في أهدافها إذ هدفت دراسة (الدبسي، والعلان، ٢٠٠٩) الى تعرف واقع الأنشطة التربوية وأثرها على التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الرابع الاساسي من وجهة نظر المعلمين، وبينما هدفت دراسة (جمال وآخرون، ٢٠١١) الى تقويم الأنشطة المدرسية في المرحلة الابتدائية من وجهة المعلمين والمعلمات، وأما دراسة (جوردر، ٢٠٠٨) فقد هدفت الدراسة الى التعرف على درجة توظيف المعلمين لتكنولوجيا التعليم في الأنشطة الصفية و اللاصفية لتلبية احتياجات المعلمين، بينما هدفت الدراسة الحالية الى معرفة واقع توظيف معلمي المواد الاجتماعية للأنشطة التعليمية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم .

٢. المنهج:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي .

٣. العينة :

لقد تباينت الدراسات السابقة في عدد أفراد عينتها فبلغ عدد أفراد دراسة (الدبسي، والعلان، ٢٠٠٩)، (٢٥) معلمة ، ودراسة (جمال وآخرون، ٢٠١١)، (٢٠٠) معلماً ومعلمة، ودراسة (جوردر، ٢٠٠٨)، (٣٠٠) معلماً، وأما الدراسة الحالية فقد بلغت عينتها (٥٠) معلماً.

٤. أداة البحث:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي استعملت الاستبانة المغلقة، و المفتوحة أداة لجمع المعلومات وتحقيق أهداف البحث، كدراسة (الدبسي، والعلان، ٢٠٠٩)، ودراسة (جمال وآخرون، ٢٠١١) ، ودراسة (جوردر، ٢٠٠٨) .

٥. الوسائل الاحصائية:

تباينت الدراسات السابقة في استعمالها للوسائل الاحصائية، واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات التي استعملت الوسط الحسابي والوزن المئوي .

٦. نتائج الدراسات السابقة :

أظهرت الدراسات السابقة نتائج مختلفة باختلاف أهدافها ، وعيّناتها ، وأدواتها ، وكذلك في مجال دراستها ، وأيضاً في المرحلة الدراسية ، وأما نتائج هذه الدراسة فسرد ذكرها عند عرض النتائج وتفسيرها في الفصل الرابع .

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة :

أفادت الباحثة من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة ما يأتي:

١. الاطلاع على منهجية البحث.
٢. الاطلاع على الأدوات المستعملة.
٣. بناء الاداة المستعملة في البحث الحالي.

الفصل الثالث: منهجية البحث واجراءاته:

يتضمن هذا الفصل منهج البحث والإجراءات التي اتبعتها الباحثة من أجل تحقيق هدف بحثها، وتشمل الاجراءات: مجتمع البحث، وعينته، والاداة التي تم استخدامها لجمع البيانات، وخطوات البحث، والوسائل الاحصائية، التي تم استعمالها في معالجة النتائج وفيما يلي تفصيل لذلك .

أولاً : منهج البحث:

اتبعت الباحثة في هذا البحث المنهج الوصفي كونه المنهج المناسب لتحقيق هدف البحث، وقد اعتمدته دراسات عدة كدراسة (الدبسي- والعلان، ٢٠٠٩)، ودراسة (جمال، و آخرون، ٢٠١١).

ثانياً : مجتمع البحث:

ويقصد به مجتمع البحث الحالي و الذي تكون من المعلمين في المدارس الابتدائية بقضاء المحاويل/ محافظة بابل، والبالغ عددهم (٢١٠) معلماً ومعلمة، ولقد تم استقطاب (١٠٠) معلماً من الذكور فقط، في الفصل الدراسي الاول، وللعام الدراسي (٢٠٢٤-٢٠٢٥) (عباس وآخرون، ٢٠٠٩: ٢١٧) .

ثالثاً: عينة البحث:

ولقد تم استقطاب (١٠٠) معلماً من الذكور فقط، وبلغت عينة البحث من (٥٠) معلماً من أصل (١٠٠) معلماً من الذكور وبطريقة عشوائية من مدارس مختلفة، في المرحلة الابتدائية في محافظة بابل ، موزعة على مدارس قضاء المحاويل، وهم يمثلون مجتمع البحث وعينته، لاستخراج ثبات الأداة .

رابعاً : اداة البحث:

صممت الباحثة أداة البحث بما يتوافق مع أهداف البحث، وأغراضه وقد وجهت الى مجموعة من معلمي المواد الاجتماعية العاملين في المدارس الابتدائية للاستقصاء عن واقع توظيف معلمي المواد الاجتماعية للأنشطة التعليمية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم، وتألفت أداة البحث من (٢٢) فقرة وبمجالين : الأول/ واقع توظيف معلمي الاجتماعية للأنشطة التعليمية ، والثاني / المعوقات التي تواجه توظيف الأنشطة التعليمية . استعملت الباحثة الاستبانة الحالية التي تم بينائها على المقياس الانشطة التعليمية، وقد وزعت على معلمين المرحلة الابتدائية.

خامساً : صدق الاداة (مقياس الانشطة التعليمية): الصدق الظاهري:-

إن احد مؤشرات الصدق هو الصدق الظاهري وهو ان يكون الاختبار في مظهره يشير الى انه صادق ويعني عرضه على مجموعة من المتخصصين والمحكمين في المجال الذي يقيسه الاختبار على ان هذا الاختبار يقيس السلوك المراد قياسه ، فعلى الباحثة الاعتماد على حكم الخبراء. (عيدان وعدس، ٢٠٠:١٩٩٦)

ولأن الصدق من الشروط الواجب توفرها في اداة البحث فقد استعملت الباحثة الصدق الظاهري كما هو معروف درجة اتفاق المحكمين (النجار، ٢٠١٠ : ٢٩٨) ولغرض التأكد من الصدق الظاهري للمقياس تم عرضه على مجموعة من الخبراء من (طرائق تدريس الاجتماعيات ، والعلوم التربوية والنفسية، القياس والتقويم)بهدف الوقوف على دلالات الصدق وارتباطه، والذي كان عددهم (٨) محكماً، مع أهداف البحث الحالي، حيث تم تحكيم فقرات المقياس على عدة معايير منها وضوح تعليمات وفقرات المقياس وارتباطها بهدف الدراسة وبيئتها، وسلامة صياغة الفقرات وملائمتها لمستوى اعمار الطالبات حيث ابدى بعض الخبراء التعديلات والملاحظات المهمة لفقرات المقياس، اذ تم اخراج فقرات المقياس بصورتها النهائية كما هو مبين في ملحق(٢).

جدول (١) يوضح الصدق الظاهري للمحكمين على عبارات الاستبانة

ت	العبارات	الموافقون	غير الموافقون	النسبة المئوية	قيمة مربع كاي		الدالة
					المحسوبة	الجدولية	
١	١-٢-٣-٤-٥-٨-٩-١٢-١٤-٢٢-٢٠-١٧-١٦-١٥	١٥	١	%١٠٠	١٥	٣,٨٤	دالة
٢	٦-٧-١٠-١٣-١٨-١٩-٢١	١٤	٢	%٩٣,٣	١١,٢	٣,٨٤	دالة

- العينة الاستطلاعية الاولى(عينة وضوح التعليمات والفقرات)

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية المؤلفة من (٣٠) معلم للتعرف على وضوح فقرات المقياس، وكذلك معرفة الصعوبات التي يمكن أن تواجه المستجيبات لغرض تلافيها قبل تطبيق المقياس بصورته النهائية، فضلاً عن معرفة الزمن الذي تستغرقه المستجيبات في استجابتهن على المقياس.

ومن خلال اشراف الباحثة على التطبيق تبين أن فقرات المقياس وتعليماته كانت واضحة

- العينة الاستطلاعية الثانية (عينة التحليل الاحصائي)

طبقت الباحثة المقياس مرة ثانية على عينة مماثلة لعينة البحث الاساسية المكونة من (١٠٠) معلماً، وفيما يأتي توضيح لإجراءات التحليل الاحصائي لفقرات المقياس :

١. **الصدق البناء :** هذا الصدق يعكس الدرجة التي يقيس الاختبار بها تكويناً فرضياً، ويعد من اهم صيغ الصدق واكثرها ثباتاً، لأنه يوجه سؤال الصدق الاساسي : ماذا يقيس الاختبار بالفعل، وان المتغيرات جميعها تشتق من تكوينات فرضية (علام، ٢٠٠٦: ٢٥٦)، وتحققت الباحثة من صدق البناء لمقياس الانشطة التعليمية ظاهرياً، ولأجل ذلك استعملت الباحثة درجات العينة الاستطلاعية الثانية المستعملة في التحليل الاحصائي للمقياس ولإيجاد ما يأتي:

أ. علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

ان ارتباط درجة كل فقرة من فقرات المقياس بمحك خارجي او داخلي يعد من مؤشرات صدقها وحينما لا يتوفر محك خارجي يستخدم عادة محك داخلي وان معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس مؤشر على تجانس الفقرات والقدرة على قياس ما وضع من اجل قياسه (الزبود وعلياء، ٢٠٠٥: ١٤٠). ولمعرفة مدى ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس اخضعت الباحثة درجات العينة الاستطلاعية الثانية والبالغ عددها (١٠٠) معلماً، وحساب معامل الارتباط لدرجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس، بوصفها محكاً داخلياً باستعمال معامل ارتباط بيرسون وبذلك كانت الفقرات جميعها دالة احصائياً ومقبولة وتم الابقاء على فقرات المقياس جميعها، وكما مبين في الجدول (٢) التالي، والجدول (٣):

جدول (٢) علاقة الفقرة بالمقياس

ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
١	٠,٥٥١	١٢	٠,٣٤٤
٢	٠,٤٢١	١٣	٠,٤٨٣
٣	٠,٥٤٢	١٤	٠,٥٨٠
٤	٠,٣٩٩	١	٠,٥٠٤
٥	٠,٤٦٨	١٦	٠,٥٦٦
٦	٠,٤١٥	١	٠,٧١٨
٧	٠,٤٥٠	١	٠,٦٠٦
٨	٠,٥٧٠	١	٠,٤٣٦
٩	٠,٥٦١	٢	٠,٥٥٢
١٠	٠,٦٤٠	٢	٠,٦٣٤
١١	٠,٤٥٩	٢٢	٠,٤٠٠

جدول (٣) علاقة الفقرة بالمجال

المجال الأول		المجال الثاني	
ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
١	٠,٦٧٤	١٢	٠,٣٢٠
٢	٠,٤٤٢	١٣	٠,٤٩٧
٣	٠,٥٥٩	١٤	٠,٦٠٩
٤	٠,٤٨٤	١٥	٠,٥٢٠
٥	٠,٥٢٧	١٦	٠,٥٦٦
٦	٠,٥٣٤	١٧	٠,٧٧٦
٧	٠,٥٧٦	١٨	٠,٦٨٠
٨	٠,٦٦٤	١٩	٠,٥٦٨
٩	٠,٥٧٩	٢٠	٠,٦٤٦
١٠	٠,٦٩٨	٢١	٠,٦٨٩
١١	٠,٥٢١	٢٢	٠,٥٤٨

سادساً : ثبات الأداة :

ثبات مقياس الانشطة التعليمية

يقصد بالثبات بانه الحصول على الدرجات نفسها تقريباً، اذا ما اعيد تطبيق الاختبار نفسه على المجموعة نفسها تحت الظروف نفسها (اسماعيل ، ٥١:٢٠٠٧) .
وتأكدت الباحثة من ثبات المقياس بطريقة (معادلة الفا كرونباخ) بواسطة برنامج (SPSS) والتي بلغت (٠,٨٧)، وكما موضح ثباته في المحلق (١) .

سابعاً : الوسائل الإحصائية:

استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية (الفاكرونباخ، والوزن المئوي، والوسط المرجح).

الفصل الرابع

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج وتفسيرها في ضوء هدف البحث وكما يأتي:

تحقيقاً لهدف البحث الحالي والذي ينص على (واقع توظيف معلمي المواد الاجتماعية للأنشطة التعليمية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم)، وقامت الباحثة بتطبيق استبانة الأنشطة التعليمية الخاصة بعينة البحث، والبالغ عددها (٥٠) معلماً، والتي تم توزيعها على مجالين (الأول/ واقع توظيف معلمي الاجتماعية للأنشطة التعليمية ، والثاني / المعوقات التي تواجه توظيف الأنشطة التعليمية)، اذ اعتمدت الباحثة احصائياً على كل من معادلة (الفاكرونباخ، والوسط المرجح، والوزن المئوي)، ولقد تم حساب متوسط درجات المقياس الخماسي وهو (٣) كمحك للفصل بين جوانب الضعف والقوة للعبارة، حيث تعتبر العبارة التي حصلت على وسط مرجح (٣) درجات فما فوق ووزن مئوي (٦٠) درجة فما فوق متحققة، وما دون ذلك غير متحققة وكما موضح في الجدولين (٤)، (٥) .

أ. النتائج المتعلقة في المجال الاول من المقياس وتوضح في الجدول التالي اذا يبين تحقق ٥ مؤشرات وثلاث مؤشرات غير متحققة.

جدول (٤) يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي والنسبة المئوية ورتبة العبارة لكل عبارة في المجال الاول

ت	العبارات	الرتبة	التكرارات	النسبة المئوية	الوسط المرجح	الوزن المئوي	التحقق
١	تكون الأنشطة متنوعة وكثيرة في المدرسة .	٧	١٦٦	%٨,٧٩	٣,٣٢	٦٦,٤	متحقق
٢	الأنشطة التعليمية التي يمارسها التلاميذ كافية .	٥	١٧٠	%٩	٣,٤	٦٨	متحقق
٣	معظم الأنشطة ترتبط بالمواد الدراسية التي يتعلمها التلاميذ .	٢	٢٠٩	%١١,٠٦	٤,١٨	٨٣,٦	متحقق
٤	الأنشطة التي يمارسها التلاميذ تساعد على التفوق والنجاح .	٩	١٤٩	%٧,٨٩	٢,٩٨	٥٩,٦	غير متحقق
٥	الأنشطة التعليمية تكون ممتعة، ومحبة الى نفوس التلاميذ .	٤	١٦١	%٨,٥٢	٣,٥	٧٠	متحقق
٦	يتم تعريف التلاميذ بفائدة ممارسة الأنشطة واثرائها على التحصيل .	٨	١٧٥	%٩,٢٦	٢,٦	٥٢	غير متحقق
٧	يشجع المعلمون التلاميذ على ممارسة التعليمية .	٦	١٦٩	%٨,٩٥	٣,٣٨	٦٧,٦	متحقق
٨	تحفز الإدارة المدرسية التلاميذ على ممارسة الأنشطة .	١٠	١٤٥	%٧,٦٨	٢,٩	٥٨	غير متحقق
٩	يحفز أولياء الامور ابنائهم على ممارسة الأنشطة داخل المدرسة.	١١	١٣٢	%٦,٩٩	٢,٦٤	٥٢,٨	غير متحقق
١٠	يقبل التلاميذ بجدية على ممارسة الأنشطة التعليمية .	٣	١٩٨	%١٠,٤٨	٣,٩٦	٧٩,٢	متحقق
١١	الأنشطة التي يمارسها التلاميذ تحثهم على المطالعة .	١	٢١٤	%١١,٣٣	٤,٢٨	٨٥,٦	متحقق
المجموع				١٨٨٨	%١٠٠		

ب. النتائج المتعلقة في المجال الثاني للمقياس وكما موضحة في الجدول التالي

جدول (٥) يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي ورتبة العبارة لكل عبارة في المجال الثاني

ت	العبارات	الرتبة	التكرارات	النسبة المئوية	الوسط المرجح	الوزن المئوي	التحقق
١	الأنشطة لا ترتبط بالمواد الدراسية .	٤	١٥٤	%١٠,٤٨	٣,٠٨	٦١,٦	متحقق
٢	الأنشطة تشغل التلاميذ عن حضور الحصص الدراسية .	٦	١٢٢	%٨,٣٠	٢,٤٤	٤٨,٨	غير متحقق
٣	كثرة الحصص لا تسمح للتلاميذ بالمشاركة في الأنشطة التعليمية .	٥	١٤١	%٩,٥٩	٢,٨٢	٥٦,٤	غير متحقق
٤	يرى أولياء الأمور أن الأنشطة تضعف تحصيل ابنائهم .	٢	١٦٥	%١١,٢٣	٣,٣	٦٦	متحقق
٥	لا يشجع المعلمون التلاميذ على ممارسة الأنشطة التعليمية .	٧	١١٧	%٧,٩٦	٢,٣٤	٤٦,٨	غير متحقق
٦	المشاركة في النشاط لا تؤخذ بالحسبان عند تقويم التلاميذ .	٣	١٦١	%١٠,٩٥	٣,٢٢	٦٤,٤	متحقق
٧	المناهج الدراسية لا تشجع التلاميذ على ممارسة الأنشطة .	١	١٧٨	%١٢,١١	٣,٥٦	٧١,٢	متحقق
٨	يعتقد معظم التلاميذ أن الأنشطة تمثل عبئاً عليهم .	١٠	١٠٥	%٧,١٤	٢,١	٤٢	غير متحقق
٩	لا توجد حصة خاصة لممارسة الأنشطة اللاصفية ومن الضروري تخصيصها .	١١	١٠٢	%٦,٩٤	٢,٠٤	٤٠,٨	غير متحقق
١٠	لا تحتسب الأنشطة التعليمية من النصاب التدريسي للمتعلم .	٨	١١٥	%٧,٨٢	٢,٣	٤٦	غير متحقق
١١	عدم وجود أماكن مخصصة للأنشطة .	٩	١٠٩	%٧,٤٢	٢,١٨	٤٣,٦	غير متحقق
المجموع			١٤٦٩	%١٠٠			

أولاً : الاستنتاجات:

١. لقد استنتجت الباحثة من خلال هذا البحث الى افتقار المدارس الابتدائية الى أدلة خاصة بممارسة الأنشطة التعليمية، وكذلك افتقار المعلم المدرب ممارسة تلك الأنشطة بفاعلية .
٢. عدم مراعاة الأنشطة التعليمية لاحتياجات التلاميذ، و نفسياتهم، و المشكلات التي يمكن أن يتعرض اليها التلاميذ كالعزلة، والخجل، والارتباك .
٣. عدم توفير الوقت الكافي لممارسة الأنشطة التعليمية، وازدحام اليوم الدراسي بالمقررات الدراسية التي تؤدي بالتالي اعباء كبيرة على التلاميذ مما يثقل عليهم ممارسة الأنشطة بفاعلية .
٤. تدني ممارسة الأنشطة التعليمية من قبل التلاميذ، ويعود ذلك الى عدم ممارسة النشاط، كجزء أساسي من المنهج الدراسي، التي يمكن أن تدعمه، وتعمل على تحقيق بعض أهدافه.

ثانياً : التوصيات:

١. ضرورة تقويم أداء التلاميذ من خلال ممارستهم الأنشطة التعليمية ضمن أعمال السنة الدراسية، وذلك شرط أن تكون مادة أساسية، ولها تأثيرها على نجاح، أو رسوب التلاميذ الذين قاموا فيها خلال العام الدراسي .
٢. ضرورة ادخال موضوعات جديدة، وخاصة بالأنشطة، وأهميتها، وأنماطها، وضرورة ممارستها بفعالية في برامج أعداد المعلمين .
٣. الضرورة، والاهتمام بتوفير المكان المخصص للأنشطة التعليمية في كل مدرسة، وكذلك توفير الوقت المناسب لممارسة تلك الأنشطة .
٤. العمل على مكافأة للتلاميذ المتفوقين في مجالات الأنشطة التعليمية المختلفة، وذلك من خلال منحهم شهادات تقديرية .

ثالثاً : المقترحات:

١. أجراء دراسة من أجل التعرف على ضعف ممارسة الأنشطة التعليمية لدى المدارس الابتدائية ووضع الحلول لها .
٢. وضع برنامج مقترح لممارسة الأنشطة التعليمية في المرحلة الابتدائية، وبقية المراحل الدراسية الأخرى .
٣. اجراء دراسة تجريبية لتوضيح دور الأنشطة التعليمية في زيادة التعليم، و المعارف لدى التلاميذ.
٤. اجراء دراسة تجريبية أخرى، وذلك للتعرف على ميول التلاميذ نحو الأنشطة التعليمية بعد انتهاء التدريب عليها اثناء الدرس.

المصادر:

أولاً : العربية:

١. أسماعيل، محمد (٢٠٠٧ م) : محاضرات في النظرية التقليدية للقياس، ط ١، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية .
٢. بشتاوي، عبد الرحمن (٢٠١٣ م) : تطوير نظام ادارة الأنشطة التربوية، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان - الأردن .
٣. جمال، خالد وآخرون (٢٠١١ م) : تقويم الأنشطة المدرسية في المدرسة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. المجلة المفتوحة، دار النهضة للنشر والتوزيع، العدد ٤٦، عمان - الاردن .
٤. الخليلي، خليل يوسف، وآخرون (٢٠٠٠ م) : تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، دار القلم للنشر، دبي - الامارات .
٥. الخوالدة، ناصر احمد، عبد يحيى اسماعيل (٢٠١٤ م) : تحليل المحتوى في المناهج و الكتب الدراسية الدليل و المرشد، زمزم ناشرون و موزعون، عمان - الاردن .
٦. الدبسي، احمد، والعلان (٢٠٠٩ م) : واقع الأنشطة التربوية واثرها على التحصيل الدراسي لطلاب الصف الرابع الابتدائي من وجهة نظر المعلمين، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الانسانية، المجلد ٣١، العدد ٣، عمان - الاردن .
٧. الزيود، نادر فهمي، و علياء هشام عامر (٢٠٠٥ م) : مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط ٣، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان - الاردن .

٨. الزبيدي، صباح حسن (٢٠١٠ م) : مناهج المواد الاجتماعية و طرائق تدريسها، ط ١، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان - الأردن .
٩. زيتون، حسن حسين (٢٠٠١ م) : تصميم التدريس رؤية منظومية، ط ١، دار عالم الكتب، القاهرة - مصر.
١٠. صلاح , احمد (٢٠١٠ م) : النشاط المدرسي دعوة أكثر ونجاح ,أخوان المسلمون .
١١. الطويرقي، سالم بن عبد الله (٢٠٠١ م) : النشاط المدرسي ما أهميته ومجالاته و وظائفه، اللقاء السنوي التاسع للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود الرياض، السعودية .
١٢. عيدان، توق، وعدس عبد الرحمن (١٩٩٦ م) : البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، ط ٥، دار كرم للطباعة، عمان - الاردن .
١٣. عطا الله ، ميشيل (٢٠٠١ م) : طرق وأساليب تدريس العلوم الاجتماعية، ط ١، عمان - الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع.
١٤. عباس ، محمد خليل وآخرون (٢٠٠٩ م) :مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط ٢، عمان - الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع.
١٥. علام، صلاح الدين محمود (٢٠١١ م) : القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط ٤، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان - الاردن .
١٦. عبد الحميد، الاء (٢٠١٣ م) : الأنشطة المدرسية، الطبعة العربية، دار البازوري للنشر والتوزيع، عمان - الاردن .
١٧. العرنوسي، ضياء عويد و سعد عمر جبر (٢٠١٥ م) : المناهج البناء والتطوير، ط ١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان - الاردن .
١٨. عطية، محسن علي (٢٠٠٨ م) : الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ط ١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان - الاردن .
١٩. عطية، محسن علي (٢٠٠٩ م) : الجودة الشاملة والجديد في التدريس، ط ١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان - الاردن .
٢٠. عطية، محسن علي (٢٠١٣ م) : المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان - الاردن .
٢١. عبد الحميد ، ألاء و آخرون (٢٠٠٢ م) : الأنشطة المدرسية، الطبعة العربية، عمان - الأردن : دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع .
٢٢. الفتلاوي، سهيلة محسن (٢٠٠٦ م) : المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان - الاردن .
٢٣. الفتلاوي، سهيلة محسن، احمد الهلالي (٢٠٠٦ م) : المنهاج التعليمي والتوجه الأيديولوجي النظرية و التطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان - الاردن .
٢٤. الفراجي، هادي احمد، موسى (٢٠٠٦ م) : الأنشطة و المهارات التعليمية، دار كتور المعرفة، عمان - الاردن .
٢٥. قطاوي، محمد ابراهيم (٢٠٠٩ م) : طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، ط ١، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان - الاردن .
٢٦. المسعودي، محمد حميد و آخرون (٢٠١٥ م) : بروتوكولات تنويع التدريس في استراتيجيات وطرائق التدريس، ط ١، دار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان - الاردن .
٢٧. مينا، فايز مراد (٢٠٠٣ م) : قضايا في مناهج التعليم، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة - مصر .
٢٨. النجدي، احمد وعبد الهادي، منى، راشد، علي (٢٠٠٧ م) : طرق واساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلم، دار الفكر العربي، القاهرة - مصر .

٢٩. النجار، نبيل جمعة صالح (٢٠١٠ م) : القياس والتقويم (منظور تطبيقي مع تطبيقات برمجية SPSS)، ط ١، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان - الاردن .
٣٠. الهاشمي، عبد الرحمن ومحسن علي عطية (٢٠٠٩ م) : تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية تطبيقية، ط ١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان - الاردن .
٣١. الهاشمي، عبد الرحمن ومحسن علي عطية (٢٠٠٩ م) : تحليل محتوى المناهج اللغة العربية، ط ١، عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان - الاردن .
٣٢. وزارة التربية (٢٠٠٤ م) : نحو رؤية مشتركة للتربية في العراق، بغداد .
٣٣. اليعقوبي، طارش بن غالب (٢٠١١ م) : الوسائل التعليمية والتقنيات، ط ١، دار البازوري العلمية للنشر. والتوزيع، عمان - الاردن .

34. Gorder, L. (2008): A study of teacher perceptions of instructional technology integration in the classroom. Delta Pi Epsilon Journal, 50 (2), 63-76 .

ملحق (١) درجات العينة الاستطلاعية في استخراج الثبات

ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٧٧	١٢	٨١	٢٣	٨٢	٣٤	٥٦	٤٥	٥٧
٢	٧٨	١٣	٨٠	٢٤	٧٤	٣٥	٦١	٤٦	٦١
٣	٦٦	١٤	٦٥	٢٥	٨٥	٣٦	٤٩	٤٧	٥٩
٤	٧١	١٥	٧١	٢٦	٧٠	٣٧	٤٨	٤٨	٥٤
٥	٦٩	١٦	٦٩	٢٧	٧٨	٣٨	٤٩	٤٩	٥٧
٦	٧١	١٧	٨١	٢٨	٥٣	٣٩	٥٦	٥٠	٥٥
٧	٨١	١٨	٧٤	٢٩	٥٨	٤٠	٥٨	٥١	٥٩
٨	٧٠	١٩	٨٢	٣٠	٤٦	٤١	٥٥	٥٢	٥١
٩	٨٢	٢٠	٨٢	٣١	٦٠	٤٢	٥٩	٥٣	٥٦
١٠	٨٩	٢١	٨٣	٣٢	٥٦	٤٣	٥٨	٥٤	٥٧
١١	٦٨	٢٢	٧٤	٣٣	٥٣	٤٤	٥٦		

ملحق (٢) مقياس الأنشطة التعليمية بصيغتها النهائية

*يتعرف على واقع الأنشطة التعليمية من وجهة نظر المعلمين				
العبارة	أوافق بشدة	أوافق	غالباً	نادراً لا أوافق
١- تكون الأنشطة متنوعة وكثيرة في المدرسة .				
٢- الأنشطة التعليمية التي يمارسها التلاميذ كافية .				
٣- معظم الأنشطة ترتبط بالمواد الدراسية التي يتعلمها التلاميذ .				
٤- الأنشطة التي يمارسها التلاميذ تساعد على التفوق والنجاح .				
٥- الأنشطة التعليمية تكون ممتعة، ومحبة الى نفوس التلاميذ .				
٦- يتم تعريف التلاميذ بفائدة ممارسة الأنشطة واثرائها على التحصيل .				
٧- يشجع المعلمون التلاميذ على ممارسة التعليمية .				
٨- تحفز الإدارة المدرسية التلاميذ على ممارسة الأنشطة .				
٩- يحفز أولياء الامور ابنائهم على ممارسة الأنشطة داخل				

					المدرسة .
					١٠- يقبل التلاميذ بجدية على ممارسة الأنشطة التعليمية .
					١١- الأنشطة التي يمارسها التلاميذ تحثهم على المطالعة .
					* يواجه المعلمين بعض الصعوبات في تنفيذ الأنشطة
					١٢- الأنشطة لا ترتبط بالمواد الدراسية .
					١٣- الأنشطة تشغل التلاميذ عن حضور الحصص الدراسية .
					١٤- كثرة الحصص لا تسمح للتلاميذ بالمشاركة في الأنشطة التعليمية .
					١٥- يرى أولياء الأمور أن الأنشطة تضعف تحصيل ابنائهم .
					١٦- لا يشجع المعلمون التلاميذ على ممارسة الأنشطة التعليمية .
					١٧- المشاركة في النشاط لا تؤخذ بالحسبان عند تقويم التلاميذ .
					١٨- المناهج الدراسية لا تشجع التلاميذ على ممارسة الأنشطة .
					١٩- يعتقد معظم التلاميذ أن الأنشطة تمثل عبئاً عليهم .
					٢٠- لا توجد حصة خاصة لممارسة الأنشطة اللاصفية ومن الضروري تخصيصها .
					٢١- لا تحتسب الأنشطة التعليمية من النصاب التدريسي للمتعلم .
					٢٢- عدم وجود أماكن مخصصة للأنشطة .

The reality of Recruiting social Subject Teachers for educational activities in the primary stage from their point of view

Abstract

Of the present research was to find out the reality of reality of recruiting social studies teachers for educational activities in the primary phase from their point of view, the researcher used the descriptive approach, which is appropriate for the nature of the since the aim research, its objectives, and the research community of (100) Teachers, The research (50) randomly selected, and has been built on the scale of educational activities and consisting of (22) clicks distributed in two areas are: The reality of educational activities in primary schools, and obstacles to educational activities, Activities Educational in our educational institutions ,And on images of that the current research the researcher concluded the lack of evidence in primary schools for practicing learning activities, as well as the lack of trained teachers to practice these activities effectively. An Educational activity does not take in to account the needs of students, their psychology, and the problems that students may be exposed to, such as isolation, shyness, and confusion. As for the recommendations, the researcher recommended the necessity of providing a designated place for educational activities in every school, as well as providing the appropriate time to practice these activities. And working to reward outstanding students in various educational activities, by granting them certificates of appreciation. And the researcher proposed several proposals, including: Conducting a study to identify the weakness of educational activities in primary schools and finding solutions to them. Conduct another experimental study to identify students, tendencies towards educational activities after the end of the lesson.

Keywords: *Social Subjects, Educational Activities, Primary.*

اثر انموذج أبلتون في تحصيل مادة الجغرافية عند طالبات الصف الخامس الادي

زينب علي عبد الحسين

كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية- العراق

سعد طعمه بليل*

كلية التربية الأساسية، جامعة بابل- العراق

الملخص

يهدف هذا البحث الى معرفة اثر انموذج ابلتون في تحصيل مادة الجغرافية عند طالبات الصف الخامس الادي، وقد بلغن عينة البحث (٦٤) طالبة من طالبات الصف الخامس الادي من تربية محافظة بغداد / الرصافة الأولى، أذ بلغت طالبات المجموعة التجريبية التي درست طالباتها على وفق انموذج ابلتون (٣٢) طالبة، وبلغت طالبات المجموعة الضابطة التي درست طالباتها على وفق الطريقة الاعتيادية (٣٢) طالبة أيضاً بعد استبعاد الطالبات الراسبات .

أن بناء أهداف سلوكية على وفق الأهداف العامة لتدريس مادة الجغرافية بلغت (١٩٠) هدفاً سلوكياً توزعت على المستويات لتصنيف بلوم في المجال المعرفي (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب) وقام الباحثان ببناء أداة البحث المتمثلة بالاختبار التحصيلي المكون من (٥٠)، فقرة (٤٤) فقرة موضوعية نوع الاختيار من متعدد و (٦) فقرات مقالية، أُنسِمت بالصدق والثبات وقوة التميز ومعامل السهولة، اما الوسائل الإحصائية المستخدمة في نتائج البحث فهي الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، وأظهرت نتائج البحث، تفوق المجموعة التجريبية التي درست طالباتها على وفق انموذج أبلتون على المجموعة الضابطة التي درست طالباتها على وفق بالطريقة الاعتيادية .

من خلال نتائج البحث نستنتج ان انموذج أبلتون ادى الى رفع مستوى تحصيل طالبات الصف الخامس الادي في مادة الجغرافية .ومن خلال النتائج والاستنتاجات اقترح الباحثان اجراء دراسة مماثلة لمقارنة هذا الانموذج مع طرائق واساليب تدريسية اخرى في نفس المتغير او متغيرات اخرى .

الكلمات المفتاحية : انموذج أبلتون، التحصيل، الجغرافيا، الصف الخامس الادي.

* saad.rakban.bscl@uobabylon.edu.iq

الفصل الأول : التعريف بالبحث

أولاً : مشكلة البحث:

على الرغم من التقدم العلمي والتقني الكبير في شتى مجالات الحياة إلا أن الانطباع السائد في اوساط التربويين في مختلف دول العالم يشير الى أن هناك تراجعاً ملموساً في مستوى التعليم (جمل، ٢٠١٨ : ١٤).

وأن هذه المشكلة لها علاقة بالمواد الدراسية عامة ومادة الجغرافية للمرحلة الإعدادية بشكل خاصة حيث اشارت نتائج دراسة (ماجد، ٢٠٢٤) الى وجود ضعف في تحصيل مادة الجغرافية بسبب الطرائق الاعتيادية المستخدمة في تدريس هذه المادة والتي مازالت تعتمد على الحفظ والاستظهار وليس على النماذج الحديثة، مما يؤكد وجود انخفاض في تحصيل هذه المادة دون الربط بين ما يتعلمه المتعلم وما لديه من معرفة سابقة، وحشو ذهنه بالكم الهائل من المعرفة على حساب الكيف مما يؤدي الى ملل وشعوره بعدم أهمية ما يتعلمه .

ومن هنا بدأت الحاجة الى تحسين عملية التدريس من خلال أتباع أفضل الطرائق والنماذج التي تساعد في اتجاهها، ونتيجة لما تقدم تظهر مشكلة البحث في الاجابة على السؤال الآتي

" ما اثر نموذج أبلتون في تحصيل مادة الجغرافية عند طالبات الصف الخامس الأدبي ؟ "

ثانياً : أهمية البحث:

تهدف التربية الى تغيير وتوضيح سلوك الطالبات وتوجيههم وفق متطلبات النمو الصحيح وفلسفة المجتمع وحاجاته، فالتربية وسيلة لتحقيق الابداع والابتكار وطريقه في البحث والاستكشاف وصقل مواهب الفرد (نبهان، ٢٠١٣ : ٣٨) لذلك المنهج يساعد التربية في انماء شخصية الطالبات في جوانبهم جميعاً في أطار الحياة المجتمع حتى يحقق وظيفته ومواكبة المستجدات العلمية الهائلة، واكسابهم القدرة على التكيف مع متطلبات الحياة (عطية، ٢٠٠٨ : ٢٦).

ومن وسائل التربية الفعالة التعليم لأنها الركن الاساسي للتربية ووسيلتها لتحقيق أهدافها وتلبية متطلبات التطور وتوفير كافة المستلزمات من القوة البشرية القادرة على قيادة هذا التطور ، والمحافظة على رفع مستوى التعليم شرطاً أساسياً لإحداث أي تطور، أو تقدم في مجالات الحياة المختلفة (عطية ، ٢٠٠٨ : ص ٢١).

وتعد الجغرافية من المواد الأساسية التي يحتاجها الإنسان والطالبة لأنها تجيب عن أسئلة كثيرة في ذهنهم ولأنها توفر الكم الوفير من المعلومات التي تفسر لهم العالم الذي يعيشون فيه (السباعي، ٢٠٢١ : ٢٢).

وقد انعقد العديد من المؤتمرات التي ركزت على استعمال النماذج والطرائق الحديثة منها، عقد المؤتمر العلمي الدولي الأول، (١١-١٢ / ٢ / ٢٠١٩) الذي اقامته نقابة الاكاديميين العراقيين من أجل رفع مستوى التعليم والتحصيل وتحقيق الأهداف التربوية (ناصر، ٢٠١٩ : ٧٩٧).

ومن هنا يجب تعويد الطالبات على التعلم وفق نماذج وطرائق تدريسية حديثة، تساهم في تغيير معتقداتهم من التعلم شيء ممل الى شيء ممتع ومفيد، ومن هذه النماذج الحديثة تناول الباحثان انموذج (أبلتون) الذي ركز على تنشيط المعرفة السابقة للطالبات وتؤسس لاكتشاف العلاقات والروابط بين المعرفة الجديدة والمعارف السابقة وتجعل الطالبات أكثر قدرة على الوعي بتنظيم المعلومات الجديدة .

ومن هنا تتجلى أهمية البحث بالآتي:

١. أهمية مادة الجغرافية التي تتطلب اختيار نماذج وطرائق حديثة في التدريس
٢. أهمية الصف الخامس الأدبي والمرحلة الاعدادية بشكل عام .
٣. أهمية انموذج أبلتون كونه انموذج متطور في مجال طرائق التدريس .

ثالثاً : هدف البحث: يهدف هذا البحث الى معرفة

" اثر انموذج أبلتون في تحصيل مادة الجغرافية عند طالبات الطف الخامس الأدبي " .

رابعاً : فرضية البحث:

لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الجغرافية على وفق انموذج أبلتون وبين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل .

خامساً : حدود البحث:

١. حدود بشرية: عينة من طالبات الصف الخامس الأدبي من المدارس الأعداد والثانوية النهارية الحكومية للبنات .
٢. حدود مكانية: محافظة بغداد/ الرصافة الأولى للسنة الدراسية (٢٠٢٣-٢٠٢٤) .
٣. حدود زمانية: الكورس الأول من السنة الدراسية (٢٠٢٣-٢٠٢٤) .
٤. حدود موضوعية: موضوعات من محتوى كتاب الجغرافية الطبيعية المقرر تدريسه من قبل وزارة التربية للصف الخامس الأدبي والمعتمد تدريسه للسنة الدراسية (٢٠٢٣-٢٠٢٤) في العراق.

سادساً : تحديد المصطلحات:

١. الاثر (Stands, 2010):

(هو حالة تتسبب في ظاهرة معينة تؤدي الى نتيجة معينة وهو عمل للتحقق من وجود شيء أحدث تغييراً) (Stands,2010: 30) .

التعريف الاجرائي للأثر: هو التغيير الذي يحدث للتلميذات عينة البحث بعد تطبيق التجربة ويتم الاستدلال عليها عن طريق متوسط الدرجات التي تحصل عليها الطالبات في اختبار التحصيل مادة الجغرافيا.

٢. انموذج أبلتون (الاهدل، ٢٠١١) :

(هو بناء الفرد المعرفة العلمية التي اكتسبها بنفسه وذلك من خلال الخبرات التعليمية التي يمر بها الفرد، وتمثل تلك الخبرات السابقة النقطة الرئيسية في البنائية، حيث يستخدمها المتعلم في فهم بناء الخبرات والمعلومات الجديدة) (الاهدل، ٢٠١١: ٥) .

تعريف الانموذج اجرائيا: خطوات تعليمية تهدف لمساعدة الطالبات على اكتساب الخبرات التعليمية وفق الخبرات السابقة ، وتنظيمها، وتحليلها ، وتفسيرها ، وطرح الاسئلة ، والاستفسار ، والاستقصاء ، للوصول الى خبرات ومعلومات جديدة.

٣. التحصيل (الغازي، ٢٠١٨) :

(بأنه الحصيلة التي تكتبها الطالبة من عملية التعليم من مهارات ومعارف ومعلومات واتجاهات التي يمكن أن تقاس باختبارات المدرسة في نهاية الفصل الدراسي) (الغازي، ٢٠١٨: ٤) .

التعريف الإجرائي للتحصيل : مستوى ما تحصل عليه طالبات الصف الخامس الادي من درجات في الاختبار التحصيلي النهائي الذي سيطبقه الباحثين في نهاية التجربة المعد لمادة الجغرافية.

٤. الجغرافية (الجبالي، ٢٠١٢)

(هو علم يدرس الأرض والظواهر الطبيعية والبشرية عليها) (الجبالي، ٢٠١٢: ٧) .

٥. الخامس الأدبي :

(هو الصف الثاني من صفوف المرحلة الدراسية الإعدادية الثلاث التي يقبل فيها الطالبات من حملة شهادة الدراسة المتوسطة وهو جزء من المرحلة الثانوية) (وزارة التربية، وحدة المناهج، ٢٠٠٣) .

الفصل الثاني: اطار النظري و دراسات السابقة

المحور الأول: اطار النظري

أولاً: النظرية البنائية:

كانت البدايات الأولى للنظرية البنائية الى المفكر سقراط الذي يرى أنه من الضروري مساعدة المتعلم على بناء المعنى الخاص به المعرفة، وفي مطلع القرن العشرين اقترح العالم جون ديوي أن العملية التعليمية يجب أن تبدأ من المعرفة للمتعلم مع الأخذ بالحسبان المعرفة السابقة واهتماماته (مسعف، ٢٠١٤: ١٠) .

ويرى أصحاب هذه النظرية أن التعلم يتم من خلال الأفكار التالية :

١. العقل ينشئ المعرفة وفقاً لتصوره هو .

٢. نشاط المتعلم أمر جوهري وهام لبناء المعرفة واكتسابها .

٣. المعرفة أداة وظيفية لخدمة مطالب الحياة العملية (زيتون، ٢٠٠٣: ١٢).

ثانياً: انموذج أبلتون:

صمم هذا الانموذج عام (١٩٩٧) الذي يستند الى النظرية البنائية و رؤية بياجيه في عدم الاتزان والمواءمة والتي تبين كيفية حدوث التكيف بين الخبرات السابقة واللاحقة في المنظومة المعرفية للطالبة خاصة داخل السياق المجتمعي للخبرات المدرسية الذي يشدد عليه فيجوتسكي، وقد قام أبلتون من خلال هذا الانموذج ابراز الخبرات المتداخلة والعوامل المؤثرة في العملية التربوية، وايجاد السقالات المعرفية بين الممارسة والتنظير لاسيما بين الطالبات والمدرسات وبين الطالبات فيما بينهم، مما يجعل هذا الانموذج فعالاً في التدريس البنائي، أي حاول أن ينقل السنادات التعليمية أو السقالات من الصيغة النظرية العامة الى التطبيق بالممارسة، والسقالات هي المساعدات المؤقتة التي تقدمها المدرسة وتتمثل في أنشطة أو مجموعة معلومات تقدمها المدرسة لتساعد المتعلمين وتشجعهم للتوصل الى الاجابات المطلوبة (عطية، ٢٠١٥: ٣٤٦) .

ثالثاً: مراحل انموذج أبلتون:

المرحلة الأولى: فرز الأفكار التي بحوزة الطالبة: تمثل هذه الخطوة نقطة البدء لهذا الانموذج والتعلم البنائي عموماً، إذ يتم الكشف بها عن الأفكار التي بحوزة المتعلمين و فرزها قبل البدء بعرض محتوى التعلم، يكون من خلال بعض الاسئلة الاستطلاعية أو خرائط المفاهيم، و على ضوء النتائج تنظم الخبرات في صورة مفاهيم أو أفكار ومنظومات معرفية بالإمكان استخدامها والرجوع فوراً إليها في تفسير الخبرات الجديدة التي سوف تقدم للطالبات.

وبذلك تعطي فكرة كاملة و شاملة عن رؤية الطالبة و تنشط ذاكرة الطالبة للبحث عن فكرة لموقف جديد ملائمة لتفسير الخدمة السابقة (ياسين وراجي، ٢٠١٢: ١٥٤) .

المرحلة الثانية: معالجة المعلومات: فهذا المرحلة تنشط الطالبة محاولاً تحليل مكونات المعرفة من خلال المخططات المعرفية وما في ذاكرته من الخبرة المقدمة أو الحدث الجديد أو أن يحدد التفسير الأفضل و الأكثر ملائمة على استخدامها في بناء الخبرة الجديدة و معنى المعلومة المقدمة للمتعلم، و يمكن أن تكون معالجة المعلومات في أشكال عدة مثل المواءمة و التمثيل لاكتساب المعرفة، و بمجرد أن تتم معالجة الفرد للمعلومات يكون هنالك احتمالات ثلاثة :

١. حدوث تعارض معرفي قد يسكت عنه بعض المتعلمين غير أنه يدفع ذوي الرغبة في التعليم .

٢. حدوث تطابق جزئي قد برضي الطالبات وقد يدفع الى تقديم المزيد .

٣. حدوث تطابق تام بين ما في بيئة المتعلم المعرفية من أفكار والتي يتضمنها التعلم الجديد (الجرش، ٢٠١٣: ٥٤) .

المرحلة الثالثة: التنقيب عن المعلومات: فهذه المرحلة تحتاج الطالبات اللاتي لم يجدوا اجابات مقنعة حول الموقف الى ما يسمى المقالات التي تمت الاشارة عليها على أنها تتمثل في جزء من المعلومات او تساعد الطالبات على عملية الوصول الى الاجابات الكاملة عن طريق التنقيب والبحث فدور المدرسة هنا المشجع السائد الذي يدفع الى البحث العميق عن المعلومات هذه تراها مصمم الانموذج تتم بأكثر من وسيلة

كالعروض العملية التي تقدمها الطالبة أو افكارها و منها المواد التعليمية المتوفرة في بيئة التعلم ومنها افكار الآخرين من الطالبات و الرفقاء و الاصدقاء وتستخدم هذه المصادر استناداً الى منطلق السياق الاجتماعي للتدريس والتعلم الذي تراه النظرية البنائية .

المرحلة الرابعة : السياق المجتمعي: غالباً ما يكون بناء المعرفة سياق عند الطالبة، أي أنه يكون محكوم بالسياق الاجتماعي الذي ترد فيها المعرفة وتمثيل السقالات السياق المجتمعي للدرس وتكون لها أشكال مختلفة، قد تكون تقديم افكار مماثلة لما في ذاكرة الطالبة من افكار، أو تكون لفظية، أو لفت النظر الى الظواهر الملاحظة في الموقف التعليمي (عطية، ٢٠١٥: ٣٤٨) .

المحور الثاني : دراسات سابقة

١. دراسة (أحمد، ٢٠١٤):

هي دراسة أجريت في العراق جامعة البصرة وهدفت الى معرفة اثر نموذج أبلتون في تحصيل مادة علم الاجتماع و التفكير الناقد عند طالبات الصف الرابع الادبي اشتملت عينة البحث على (٧١) طالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وزعوا بواقع (٣٦) طالبة للمجموعة التجريبية و (٣٥) طالبة للمجموعة الضابطة و اعدت اداة اختبار التحصيل ومهارات التفكير الناقد، و أظهرت النتائج وجود فرق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) في متوسط درجات اختبار التحصيل ومهارات التفكير الناقد بين المجموعتين التجريبية و الضابطة و لصالح التجريبية (أحمد، ٢٠١٤: ١١) .

٢. دراسة (الفتلي، ٢٠١٨):

دراسة أجريت في العراق جامعة القادسية و هدفت الى معرفة اثر فاعلية انموذج أبلتون في التحصيل و التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ، اشتملت عينة البحث على (٥٠) طالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وزعوا بواقع (٢٥) طالبة للمجموعة التجريبية و (٢٥) طالبة للمجموعة الضابطة و اعدت اختبار عمليات التعلم و اختبار مهارات التفكير الاستدلالي و اظهرت النتائج لا يوجد فرق بين متوسط درجات المجموعة الضابطة و التجريبية في الاختبار التحصيلي، و لا يوجد فرق بين درجات المجموعة الضابطة و التجريبية في اختبار التفكير الاستدلالي (الفتلي، ٢٠١٨: ٢٧) .

جوانب الافادة من الدراسات السابقة :

- أ. اثراء البحث بمعلومات مهمة بخصوص انموذج أبلتون .
- ب. مقارنة نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة .
- ت. معرفة الخلفية النظرية للبحث.
- ث. التعرف على الاجراءات والخطوات التي اتبعها الباحثون في مكافئة مجموعتي البحث .
- ج. الاطلاع على الوسائل الاحصائية والافادة منها في انتقاء المناسب منها للبحث .

الفصل الثالث : منهجية البحث واجراءاته

أولاً : التصميم التجريبي:

اعتمد الباحثان في هذا البحث التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي كما في الشكل الآتي :

الشكل (١) التصميم التجريبي

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	انموذج أبلتون	التحصيل
الضابطة	الطريقة الاعتيادية	

ثانياً : مجتمع البحث وعينته :

١. مجتمع البحث: هو المديرية العامة لتربية الرصافة الأولى – مدينة بغداد وقصدياً تم اختيار ثانوية بنت الهدى للبنات من بين المدارس الثانوية الحكومية النهارية التابعة للمديرية المذكورة .

٢. عينة البحث :تضم ثانوية (بنت الهدى) (شعبتان) للصف الخامس الاديبي وعن طريق السحب العشوائي تم اختيار شعبة (ب) المجموعة التجريبية، و شعبة (أ) المجموعة الضابطة، وبلغ عدد طالبات الشعبتين (٧٠) طالبة بواقع (٢٦) طالبة في المجموعة التجريبية و (٣٤) طالبة في المجموعة الضابطة و تم استبعاد الطالبات الراسبات و عددهن (٤) طالبات، كونهن راسبات في الصف الخامس الاديبي، فأصبح عدد طالبات العينة النهائي (٦٤) طالبة كما مبين في جدول (٢) :

جدول (٢) توزيع عينة البحث

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات قبل الابتعاد	عدد الراسبين	العدد الكلي
التجريبية	ب	٣٦	٤	٣٢
الضابطة	أ	٣٤	٢	٣٢
المجموع		٧٠	٦	٦٤

ثالثاً : تكافؤ مجموعتي البحث:

حرص الباحثان على تكافؤ طالبات (مجموعتي البحث) احصائياً في عدد من المتغيرات التي تؤثر في نتائج التجربة و منها .

١. العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور:

أن مجموعتي البحث متكافئتان احصائياً في العمر الزمني حيث أتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) و جدول (٣) يبين ذلك .

جدول (٣) نتائج التائي لأعمار طالبات مجموعتي البحث محسوباً بالشهور

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
					محسوبة	جدولية	
التجريبية	٣٢	٢٠٢,٠٠٠	١٤,٣٢٣	٦٢	٠,٤٣٨	٢,٠٠٠	غير دالة
الضابطة	٣٢	٢٠٠,٣٧٥	١٥,٣٤٢				

٢. اختيار مستوى الذكاء :

اعتمد الباحثان اختيار (رافن) للتحقق من تكافؤ (مجموعتي البحث) في مستوى الذكاء حيث أن مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في درجات اختيار الذكاء للسنة الدراسية (٢٠٢٣ - ٢٠٢٤) وأن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) وجدول (٤) يبين ذلك :

جدول (٤) تكافؤ درجات طالبات مجموعتي البحث في اختيار الذكاء

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٢	٣٤,٣١٢	٧,٦٦٨	٦٢	٠,٥٨٠	٢,٠٠٠	غير دالة
الضابطة	٣٢	٣٥,٥٠	٨,٦٦٩				

رابعاً : ضبط المتغيرات الدخيلة التي تؤثر في التصميم التجريبي للبحث:

حاول الباحثان قدر الامكان السيطرة على بعض المتغيرات الدخيلة في سير التجربة ولم تتعرض الى أي ظرف طارئ أو حادث يعرقل سير التجربة، ويؤثر في التغير التابع بجانب أثر المتغير المستقل .

خامساً : مستلزمات البحث:

أ. تحديد المادة العلمية : حدد الباحثان المادة العلمية وشملت عدداً من مفردات (الفصل الأول، والثاني، والثالث) من كتاب الجغرافية الطبيعية للسنة الدراسية (٢٠٢٣ - ٢٠٢٤) .

ب. صياغة الأهداف السلوكية : صاغ الباحثان (١٩٠) هدفاً سلوكياً توزعت بحسب تصنيف بلوم على خمسة من مستويات وهي (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب) وعرض على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في تدريس الجغرافية وطرائق التدريس .

ت. أعداد الخطط التدريسية : أعد الباحثان خططاً تدريسية لموضوعات الفصل (الأول، الثاني، الثالث) و بلغ عدد (٢٠) خطة تدريسية لكل من المجموعتين.

سادساً : أداة البحث:

أعد الباحثان اختبار لقياس التحصيل لدى طالبات مجموعتي البحث من مادة الجغرافية بالمستويات الخمسة من تصنيف بلوم للمجال المعرفي، وأعد الباحثان خارطة اختبارية شملت الموضوعات التي تم تدريسها في اثناء تطبيق التجربة معتمد على الأهداف السلوكية في المستويات الخمسة من تصنيف بلوم وجدول (٥) يوضح ذلك .

جدول (٥) جدول المواصفات (الخارطة الاختبارية)

الفصول	عدد الاهداف	الاهمية النسبية	المعرفة ٤٤%	الفهم ٣٢%	التطبيق ١١%	التحليل ٨%	التركيب ٥%	عدد الاسئلة
الأول	٦٢	٣٣%	٧	٥	٢	١	١	١٦
الثاني	٧١	٣٧%	٨	٦	٢	١	١	١٨
الثالث	٥٧	٣٠%	٧	٥	٢	١	١	١٦
المجموع	١٩٠	١٠٠%	٢٢	١٦	٦	٣	٣	٥٠

١. - صياغة فقرات الاختبار:

أعد الباحثان اختباراً تحصيلياً يتكون (٤٦) فقرة اختيار من متعدد و (٧) فقرات مقالية

٢. صدق الاختبار: اعتمد الباحثان على ما يأتي :

أ. الصدق الظاهري: عرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين في القياس والتقويم وطرائق تدريس الجغرافية وبهذا عد الاختبار صادقاً باتفاق أكثر من (٨٠%) من الخبراء

ب. صدق المحتوى: أعدت الخارطة الاختبارية دليلاً من دلالة صدق محتوى الاختبار .

سادساً: العينة الاستطلاعية للاختبار: طبق الاختبار على عينة استطلاعية من طالبات الصف الخامس الادبي في (ثانوية التميز للبنات) وبعد تطبيق الاختبار وبعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية استخرج الباحثين ما يأتي:

١. حساب الوقت: اتضح أن الوقت المستغرق في الاجابة تم حسابه باستعمال المعادلة الآتية :-

$$\text{متوسط زمن الاجابة} = \frac{\text{زمن أول طالبة} + \text{زمن ثاني طالبة} + \dots}{\text{عدد الطالبات الكلي}}$$

وكان متوسط زمن الاجابة عن فقرات الاختبار (٤٠) دقيقة .

٢. مستوى صعوبة الفقرات: وجد الباحثان أن معامل صعوبة الفقرات يتراوح بين (٠,٣٤ - ٠,٧٤) وهذا يعني أن الاختبار صالح للتطبيق للفقرات الموضوعية، أما معامل صعوبة الفقرات المقالية فقد يتراوح بين (٠,٤٧ - ٠,٦٧) .

٣. معامل تميز الفقرات: بعد حساب الباحثان القوة التمييزية لكل فقرة وجدت أنها تنحصر بين (٠,٣٩-٠,٦١) للفقرات الموضوعية أما للفقرات المقالية فهي تنحصر بين (٠,٣٧ - ٠,٤٥) وبهذا تعد جميع فقرات الاختبار التحصيلي جيدة وصالحة للتطبيق .

٤. فاعلية البدائل الخاطئة: بعد حساب فاعلية البدائل الخاطئة، وجدت أن قيمتها تتراوح بين (٠,٣٧-٠,٦٣) وبهذا تعد جميع البدائل فاعلة صالحة للتطبيق .

٥. ثبات الاختبار: أستمعمل الباحثان طريقة التجربة النصفية لحساب معامل ثبات الاختبار وخبرات فقرات الاختبار الى نصفين النصف الأول يضم فقرات فردية والنصف الثاني يضم فقرات زوجية لكل طالبة، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بين نصفي الاختبار فبلغ (٠,٨٢)، وبعد تصحيح درجات الارتباط بين جزئي الاختبار بمعادلة بيرمان - بروان بلغ (٠,٩٠) وهو معامل جيد .

سابعاً: تطبيق التجربة:

باشر الباحثان بتطبيق التجربة على طالبات مجموعتي البحث في يوم الخميس الموافق ٢٠٢٣/١٠/١٠ وانتهت بتطبيق الاختبار التحصيلي يوم الخميس الموافق ٢٠٢٤/١٢/٥ وقد أشرف الباحثان على سيد الاختبار بالتعاون مع ادارة المدرسية .

ثامناً: الوسائل الإحصائية:

١. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) .
٢. معامل ارتباط بيرسون لحساب ثبات الاختبار التحصيلي .
٣. معامل صعوبة للفقرات الموضوعية والمقالية .
٤. معامل التمييز للفقرات الموضوعية والمقالية .
٥. مقالية البدائل الخاطئة للفقرات الموضوعية (حبيب، ١٩٩٦: ٤) .

عرض النتائج وتفسيرها

أولاً: عرض النتائج:

بعد تصحيح اجابات المجموعتين في الاختبار التحصيلي البعدي اظهرت النتيجة الموضحة في الجدول (٥)

الجدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات طالبات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٢	٥٣,٠٦٢	١٤,٧٠٤	٦٢	٣,١٨٩	٢,٠٠٠	دالة
الضابطة	٣٢	٤١,٠٩٣	١٠,٧٠٤				

يلاحظ تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن وفق انموذج أبلتون على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي .

ثانياً : تفسير النتيجة:

اظهرت نتيجة هذا البحث تفوق المجموعة التجريبية التي درسن (انموذج أبلتون) على المجموعة الضابطة التي درسن بالطريقة الاعتيادية .

ويمكن أن يعود الى:

١. يساعد انموذج أبلتون في تنوع أساليب المعالجة المعرفية للمعلومات، فأصبح الطالب قادراً على التفاعل واثراء المحتوى بالبحث .
٢. أن أهداف انموذج أبلتون تؤدي الى تكوين بنية معرفية تتصف بالثبات والوضوح والتنظيم.
٣. أن انموذج أبلتون شجع الطالبات لغرز افكارهم ومن ثم البحث عن المعلومات عن طريق السياق المجتمعي البناء.

الفصل الخامس : الاستنتاجات – التوصيات - المقترحات

أولاً : الاستنتاجات:

١. أدى انموذج أبلتون الى رفع مستوى تحصيل طالبات الصف الخامس الادبي في مادة الجغرافية.
٢. أظهر انموذج أبلتون الى زيادة التفاعل الاجتماعي بين الطالبات وقلل من حدة التوتر والقلق.

ثانياً : التوصيات:

١. ضرورة اعتماد مدرسي ومدرسات مادة الجغرافية تنويع التدريس وفق النماذج التدريسية الحديثة كنموذج (أبلتون) لخلق فرص اكبر لتفاعل الطالبات وزيادة نشاطهن في الموقف التعليمي.
٢. اعتماد المدرسين انموذج أبلتون في تدريس مادة الجغرافية في الصف الخامس الادبي .

ثالثاً : المقترحات:

١. دراسة تطوير مناهج مادة الجغرافية في مادة الاعدادية في ضوء التعليم (بانموذج أبلتون).
٢. اجراء دراسة مماثلة في مواد دراسية اخرى .
٣. اجراء دراسة مماثلة لمقارنة هذا الانموذج مع طرائق واساليب تدريسية اخرى في نفس المتغير او متغيرات اخرى.

المصادر

- احمد، وفاء محمود (٢٠١٤) : اثر انموذج ابلتون في تحصيل علم الاجتماع والتفكير الناقد عند طالبات الصف الرابع الادبي(رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة بغداد، كلية التربية الاساسية، ابن رشد .
- جمل، محمد جهاد (٢٠١٨) : التعليم النشط، ط١، دار الكتاب الجامعي للنشر، الامارات .
- الجبالي، نبيل موسى (٢٠١٢) : جغرافية الوطن العربي، ط١، مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع، عمان .

- حبيب، مجدي عبد الكريم (١٩٩٦) : التقويم والقياس في التربية وعلم النفس، دار الفكر، القاهرة .
- زيتون، عايش محمود (٢٠٠٣) : تعليم التفكير استراتيجيات التدريس، رؤية معاصرة لطرائق التعليم والتعلم، دار الكتب، القاهرة .
- السباعي، ابو زيد عبد الرحيم خليفة (٢٠٢١) : تطوير منهج الجغرافيا في ضوء القضايا العامة المدعمة بالتعلم المنظم ذاتياً واثره في تنمية الوعي بالتغيرات المناخية الامن المائي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط (اطروحة دكتوراه غير منشورة) جامعة الازهر، كلية التربية، مصر.
- عطية، محسن علي (٢٠١٥) : البنائية وتطبيقاتها: استراتيجيات حديثة، ط١، دار المنهجية، عمان .
- عطية، محسن علي (٢٠٠٨) : الجودة الشاملة والمنهج، ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان .
- العجرش، حيدر حاتم فالح (٢٠١٣) : استراتيجيات وطرق معاصرة في تدريس التاريخ، دار الرضوان، عمان .
- الغاضري، سالم عبد الله (٢٠١٨) : التحصيل الدراسي، ط١، مركز الكتاب الاكاديمي، الاردن.
- القتلي، اثار رزاق عبد الامير (٢٠١٨) : فاعلية انموذج ابلتون في التحصيل والتفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ (رسالة غير منشورة) كلية التربية، جامعة القادسية.
- مسعف، نادية ابراهيم (٢٠١٤) : اثر استخدام نموذج التعليم البنائي على تعديل المفاهيم البديلة وتحصيل طالبات الصف السابع الاساسي في موضوع الكشف (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة بيرزيت .
- ماجد، غصون غني (٢٠٢٤) : اثر انموذج تحفيز التفكير في تحصيل مادة الجغرافية عند طالبات الصف الخامس الادبي (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد .
- ناصر، ريام محمود (٢٠١٩) : اثر انموذج تحفيز التفكير في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية الاساسية، جامعة ديالى، العراق.
- النبهان، موسى (٢٠١٣) : أساسيات القياس في العلوم السلوكية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان .
- الاهدل، أسماء زين صادق (٢٠١١) : اثر استخدام انموذج ابلتون في التحليل البنائي على تنمية التفكير الابداعي والتحصيل في مادة الجغرافية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحافظة جدة (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز، جدة .
- وزارة التربية (٢٠١٣) : المديرية العامة للمناهج و الوسائل التعليمية مديرية المناهج و الكتب، منهج الدراسة الاعدادية، بغداد، العراق .
- ياسين، واثق عبد الكريم و راجي، زينب حمزة (٢٠١٢) : المدخل البنائي نماذج واستراتيجيات في تدريس المفاهيم العلمية، مكتبة بغداد للطباعة، بغداد .

The effect of Appleton's model on the achievement of geography among fifth-grade literary female students

Abstract

The current research aims to know the effect of the Appleton model on the achievement of the geography subject among the fifth-grade literary students. The research sample reached (64) female students from the fifth-grade literary students from the Baghdad Governorate Education / First Rusafa. The experimental group students who studied according to the Appleton model reached (32) students, and the control group students who studied according to the usual method reached (32) students as well after excluding the failed students.

The construction of behavioral objectives according to the general objectives of teaching geography amounted to (190) behavioral objectives distributed over the levels of Bloom's classification in the cognitive field (knowledge, understanding, application, analysis, synthesis). The researchers built the research tool represented by the achievement test consisting of (50) paragraphs, (44) objective multiple-choice paragraphs and (6) essay paragraphs, characterized by validity, reliability, strength of distinction and ease factor. As for the statistical methods used in the research results, they are the t-test for two independent samples. The research results showed the superiority of the experimental group, whose students studied according to the Appleton model, over the control group, whose students studied according to the usual method.

Keywords: *Appleton's model, achievement, geography, fifth-grade literary.*

الأدوار المتوقعة لمعلمي اللغة العربية في تعزيز قيم المواطنة من أجل السلام وحل النزاعات

رائد رمثان حسين التميمي*
كلية التربية الأساسية، جامعة سومر - العراق

الملخص

هدف هذا البحث التعرف على الأدوار المتوقعة لمعلمي اللغة العربية في تعزيز قيم المواطنة من أجل السلام وحل النزاعات، ونظرا لطبيعة البحث جرى استخدام المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف البحث جرى بناء (الاستبانة)، التي تكونت من (٣٦) فقرة، موزعة على ستة مجالات هي: (الديني، الاجتماعي، السياسي، الثقافي، التربوي، الاقتصادي)، وقد تم التحقق من صدق أداة البحث وثباتها

طبقت أداة البحث على (٤٦٩) معلما ومعلمة، منهم (٢٨٠) معلما و (١٨٩) معلمة، (٩٩) في مدارس قضاء الرفاعي في محافظة ذي قار، جرى اختيارهم بالطريقة الحصر، وجرى التحقق من صدق الاستبانة وثباتها، واعتمدت حزمة التحليل الإحصائي (spss) لاستخراج النتائج، وقد دلت النتائج إلى ما يأتي:

- إن الأدوار المتوقعة لمعلمي اللغة العربية في تعزيز قيم المواطنة من أجل السلام وحل النزاعات جاءت بدرجة كبيرة لجميع مجالات الأداة.
 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالأدوار المتوقعة من معلمي اللغة العربية في تعزيز قيم المواطنة من أجل السلام وحل النزاعات باختلاف الجنس، لمصلحة الذكور.
 - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأدوار المتوقعة من معلمي اللغة العربية في تعزيز قيم المواطنة من أجل السلام وحل النزاعات باختلاف سنوات الخبرة.
- في ضوء النتائج التي توصل لها الباحث، أوصت الدراسة بما يأتي:

١. إقامة دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية؛ حول تعزيز قيم المواطنة من أجل السلام وحل النزاعات وتعزيزه بين التلامذة.
٢. محاولة تضمين محتوى بعض المواد الدراسية ما يعزز مفهوم تعزيز قيم المواطنة من أجل السلام وحل النزاعات لدى التلامذة.

* rrhrrh4@gmail.com

٣. ضرورة قيام المدارس بالفعاليات التي تسهم في تعزيز قيم المواطنة من أجل السلام وحل النزاعات مثل: الندوات والمسرحيات والخطابة والدورات.

الكلمات المفتاحية: الأدوار، معلم، اللغة العربية، المواطنة، السلام، النزاعات.

مشكلة البحث:

يمر العالم اليوم بتغيرات كبيرة وتأثيرات ناتجة عن وسائل التواصل الاجتماعي في المواقع غير الآمنة التي لا تحترم القيم الإنسانية، إذ جعلت التكنولوجيا التواصل مع الآخرين أكثر سهولة، مما أدى إلى ظهور مشكلة حقيقية تواجه المتعلمين، حيث يجدون صعوبة في التمييز بين الصواب والخطأ، وهذا جعلهم عرضة لأفكار ضارة وإيديولوجيات استعمارية تسعى لتحقيق أهداف سياسية كبيرة.

مما يتطلب الواقع التربوي من معلمي اللغة العربية أن يتخذوا أدوارًا أكثر فعالية، حيث يؤثر ذلك بشكل مباشر على القيم التي يحملها المتعلمون، لذا يجب العمل على تعزيز قيم السلام، خاصة في ظل وجود العديد من النزاعات الفكرية والعقائدية والقبلية التي تؤثر سلبًا على الأمن والسلم المجتمعي.

إذ يواجه واقعنا الاجتماعي تحديات جسيمة، فقد عانى من إرهاب وتفجيرات وعمليات قتل وتهجير، بالإضافة إلى التطرف الفكري، كل ذلك جعل الشباب فريسة سهلة لأصحاب التيارات الفكرية الضالة، لذلك من الضروري إجراء مراجعة مستمرة لكل جوانب العملية التعليمية وعناصرها المختلفة لضمان معالجة حقيقية لهذه القضايا.

بناءً على ما سبق، يحاول البحث الكشف عن دور معلمي اللغة العربية في توجيه وتعزيز أفكار المتعلمين وتحسينها على وفق مبادئ السلام وتعزيز القيم الإنسانية في ضوء الأدب النظري والدراسات والتجارب التي تؤكد على تعزيز قيم المواطنة من أجل السلام وحل النزاعات تتجلى مشكلة البحث الحالي بالسؤال الرئيس الآتي:

ما الأدوار المتوقعة لمعلمي اللغة العربية في تعزيز قيم المواطنة من أجل السلام وحل النزاعات؟

ويتفرع من السؤال الرئيس سؤالان فرعيان هما:

١. هل تختلف الأدوار المتوقعة لمعلمي اللغة العربية في تعزيز قيم المواطنة من أجل السلام وحل النزاعات باختلاف الجنس (ذكور، أناث)؟

٢. هل تختلف الأدوار المتوقعة لمعلمي اللغة العربية في تعزيز قيم المواطنة من أجل السلام وحل النزاعات باختلاف سنوات الخبرة (خمس سنوات فأقل، ٦-١٠ سنوات، ١١ سنة فأكثر)؟

أهمية البحث:

تعود أهمية البحث إلى أنه يحاول الكشف عن الأدوار المتوقعة لمعلمي اللغة العربية في تعزيز قيم المواطنة من أجل السلام وحل النزاعات، وبذلك تتجلى أهمية البحث فيما يأتي:

١. أهمية دور معلمي اللغة العربية في تعزيز قيم المواطنة من أجل السلام وحل النزاعات.
٢. قد يفيد البحث المؤسسات التربوية المختلفة بحيث تعمل على تطوير قدرات المعلمين بما ينسجم مع قيم المواطنة وحل النزاعات مما يعكس أثارها على المجتمع.
٣. يمكن أن يفيد هذا البحث العاملين في مجال إعداد المناهج التعليمية لإعطاء دور كبير لمعلمي اللغة العربية في تعزيز القيم بصورة عامة وقيم المواطنة من أجل السلام وحل النزاعات بصورة خاصة.

أهداف البحث:

- يهدف البحث الحالي التعرف الى:
١. الأدوار المتوقعة لمعلمي اللغة العربية في تعزيز قيم المواطنة من أجل السلام وحل النزاعات.
 ٢. الأدوار المتوقعة لمعلمي اللغة العربية في تعزيز قيم المواطنة من أجل السلام وحل النزاعات تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، أناث).
 ٣. الأدوار المتوقعة لمعلمي اللغة العربية في تعزيز قيم المواطنة من أجل السلام وحل النزاعات تبعاً لاختلاف سنوات الخبرة (خمس سنوات فأقل، ٦-١٠ سنوات، ١١ سنة فأكثر).

حدود البحث:

تحدد البحث على معلمي اللغة العربية المرحلة الابتدائية في مديرية تربية ذي قار/ قسم تربية الرفاعي في جمهورية العراق، للفصل الدراسي الأول للعام (٢٠٢٣ / ٢٠٢٤)، وتحدد البحث بأداة البحث، ودرجة صدقه وثباته المستخدمة في البحث، وهي من إعداد الباحث.

مصطلحات البحث:

يحدد الباحث المصطلحات الواردة في عنوان البحث، وهي:

معلمي اللغة العربية: هم جميع المعلمين الذين يقومون بتعليم مادة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في المدارس الابتدائية للعام الدراسي (٢٠٢٣ - ٢٠٢٤).

قيم المواطنة: بأنها شعور الفرد بالانتماء إلى جماعة اجتماعية لها ثقافة وتاريخ ومصير مشترك ، ويُنظم هذا الشعور اجتماعياً وقانونياً وسياسياً ، ويساهم الفرد من خلال هذا الانتماء بشكل فاعل في الحياة الاجتماعية (الجبوري، ٢٠١٠: ٤).

السلام: السلام هو مبدأ وصفة أخلاقية تقوم على الاستقرار الداخلي وطمأنينة الروح (الصمادي، ٢٠١٠: ٩)

وحل النزاعات: النزاع هو أي حالة يوجد فيها طرفان اجتماعيان؛ يتصوران أن أهدافهما غير متوافقة (Mitchell, 1981 : 57)

ادبيات البحث، ودراسات سابقة. أولاً / جوانب نظرية:

معلم اللغة العربية:

يُعدّ معلم اللغة العربية محور العملية التعليمية، حيث تلعب خصائصه المعرفية والانفعالية دوراً حاسماً في تحقيق فعالية التعليم ويتميز بقدرته على أداء دوره بكفاءة واقتدار، حيث يكرّس جهوده لتوفير فرص تعليمية تناسب احتياجات طلبته، ويعمل بشكل مستمر على أن يكون أكثر تأثراً وإلهاماً لهم في مختلف الجوانب التعليمية والوجدانية (خضير وآخرون، ٢٠١٢: ١٦٧).

إن تمكّن المعلم من التخصص يمنحه الثقة بنفسه وبعمله، كما يعزز ثقة الطلاب كمعلم قادر على توجيههم نحو النمو العلمي، وتنمية قدراتهم على التفكير السليم، مع ربط المحتوى الدراسي بتطبيقات عملية وحياتية مناسبة (الحيلة، ٢٠٠٩: ٣٢).

خصائص معلم اللغة العربية:

هناك عدد من الخصائص التي ينبغي أن يتحلّى بها معلم اللغة العربية ذكرها (التميمي، ٢٠١٧: ٦٦-٦٧) على النحو الآتي:

١. التطوير المستمر: ينبغي أن يشمل إعداد معلمي اللغة العربية تدريباً مستمراً أثناء الدراسة الأكاديمية أو أثناء برامج التطوير المهني مثل الدورات التدريبية وورش العمل، يساعد ذلك في تنمية مهاراتهم وقدرتهم على مواجهة التحديات التعليمية بفعالية.
٢. تعزيز التفاعل: يجب أن يسعى المعلم إلى تعزيز التفاعل الإيجابي مع الطلاب داخل الفصل الدراسي، مما يساهم في تحفيزهم وزيادة تقبلهم للمادة الدراسية بشكل فعال.
٣. استخدام التكنولوجيا التعليمية: الاستفادة من الأدوات التكنولوجية والأساليب التعليمية الحديثة يعزز جودة التدريس ويساهم في مواجهة تحديات مثل زيادة أعداد الطلاب في الفصول الدراسية.
٤. مهارة حل المشكلات: الإعداد الجيد يرفع من قدرة المعلمين على التعامل مع المشكلات التعليمية والظروف المتغيرة داخل بيئة التعلم بطرق مبتكرة وفعالة.
٥. تحقيق الأهداف التربوية: الإعداد المتميز للمعلم يدعم تحقيق الأهداف التعليمية، بما يعزز اكتساب الطلاب للمهارات والقيم اللازمة لنموهم السليم ودورهم الإيجابي في المجتمع.

مهام معلم اللغة العربية:

من مهام معلم اللغة العربية التي ذكرها (بيان، ٢٠٠٣: ٣-٤) على وفق الآتي:

١. إعداد المعلومات وتهيئتها لتكون لقمة سائغة للطلاب.
٢. تدريبه على طرق العودة إلى مصادر المعرفة سواء منها: التقليدية: وهي المراجع والمصادر، أو الحديثة: البرامج الحاسوبية وبرامج الإنترنت.

٣. إكسابه مهارات التعلم الذاتي ليعتمد على نفسه في التعلم المستمر الذي أصبح من طبيعة الحياة المعاصرة.
٤. تدريبهم على طريقة حل المشكلات التي تجعلهم ينطلقون في حياتهم.
٥. يمتلك المعلم كثيراً من المعلومات والمهارات والإستراتيجيات التي تتعلق بجوانب عمليتي التعلم والتعليم.

ثانيًا - القيم:

إن القيم هي مجموعة من المفاهيم والمعايير المعنوية التي يراها الناس ذات أهمية وأثر في حياتهم، حيث يفضلونها ويؤمنون بها باعتبارها جزءاً من معتقداتهم. تتضمن القيم أحكاماً عقلية وعاطفية تجاه العالم الإنساني والاجتماعي والمادي المحيط بالفرد. وتشمل القيم عدة أنواع، مثل القيم الاجتماعية، الدينية، الاقتصادية، الجمالية، والسياسية وغيرها، وتعمل دافع أساسي يوجه السلوك ويشكله (راجع، ١٩٩٦: ١٢٧).

إن القيم كانت على مر العصور، تمثل المرجعية الأساسية التي تنظم سلوك الأفراد والمجتمعات والدول فهي تعد العامل الرئيس الذي يساهم في تماسك المجتمع، والحفاظ على هويته واستقراره وتطوره، وتعتبر القيم عن مجموعة من المعتقدات والمبادئ التي تتسم بالثبات النسبي، وتعمل مثل موجّهات للسلوك البشري نحو تحقيق أهداف معينة أو اختيار أنماط سلوكية مفضلة (عقل، ٢٠٠١: ١٥).

مهما اختلفت القيم والأخلاق بين المذاهب أو الطبقات في النسق الاجتماعي، فإن هناك قيماً معينة تظل ملزمة اجتماعياً لجميع الأفراد، حتى وإن فشل البعض في تجسيدها في سلوكهم الفردي أو حتى بين فئات معينة من المجتمع. على سبيل المثال، تعتبر قيمة الأمانة قيمة أساسية وملزمة للجميع، حتى وإن وقع البعض في انتهاكها. وهذا يوضح أن التقيد بالقيم يعد إلزامياً اجتماعياً، ولو بصورة نسبية. كما أن القيم تعد من أساسيات وحدة المجتمع وثقافته، حيث تعمل على خلق نقاط التقاء بين جميع فئات المجتمع، مما يساعد الأفراد على إدراك محيطهم الاجتماعي والتفاعل معه لتحديد سلوكياتهم بناءً على ذلك (هويدي، ١٩٩٩: ١٣٧).

تختلف درجة تأثير القيم على سلوك الفرد حسب مدى تشبعه بها وفهمه لها، وكذلك بحسب انصهارها في تكوينه النفسي، وتعتبر الدوافع النفسية مجاًلاً يتأثر ويتأثر بالقيم وطبيعتها، حيث تمثل القيم أهدافاً تعزز الثقافة والتقاليد، وتحدد الإطار المرجعي للمجتمع، وتشجع الفرد وتوجهه في أفعاله. (دعبس، ٢٠٠١: ١٠٧)

يتعلم الإنسان القيم أولاً من أسرته، ثم ينتقل إلى المجتمع المدرسي حيث يكتسب قيماً إضافية، لذا، فإن للمجتمع المدرسي نظاماً خاصاً من القيم التي قد تشبه إلى حد كبير النظام القيمي في المجتمع العام. وتتمثل قيم المجتمع المدرسي في قيم المربين والأساتذة، وهي الأهداف المنوطة بالتربية (الكندري، ٢٠٠٢: ٨٧).

خصائص قيم:

إن من خصائص قيم (هنا، ٢٠٠٢: ٣١٤) على وفق النحو الآتي:

١. القيم تشكل الأساس للعمل الفردي والجماعي، حيث يشعر كل شخص بها بطريقة خاصة سواء كان فردًا أو ضمن جماعة.
٢. القيم تُستخدم كأساس للحكم على سلوك الآخرين.
٣. القيم تساعد الفرد في تحديد توقعاته من الآخرين.
٤. القيم نسبية، فهي تختلف من شخص لآخر، ومن زمان لزمان، ومن مكان لمكان، ومن ثقافة لأخرى.
٥. الفرد يتعلم القيم ويكتسبها من خلال التفاعل الاجتماعي وعمليات التنشئة الاجتماعية داخل المجتمع.

مصادر القيم:

١. الدين الإسلامي: الذي يشمل كتاب الله وسنة رسوله، بالإضافة إلى الإجماع والاجتهاد، ويُعد المصدر الأساسي للقيم في مجتمعنا. (العاجز، العمري، ١٩٩٩: ٧).
٢. الفطرة والبيئة المحيطة: تُعزز بعض القيم الإيجابية التي لا يزال كثير من الناس متمسكين بها. (الأنصاري، ٢٠٠٦: ٨).
٣. التراث الإنساني العالمي: مع تطور وسائل الاتصال، أصبحت القيم تنتقل بسهولة بين المجتمعات، وتشمل قيمًا إيجابية مثل الإنجاز، المشاركة، النظام، والتخطيط.
٤. التربية المنهجية: أفرزت الأنظمة التربوية الحديثة قيمًا مرتبطة بالدراسة المنهجية، ومعظمها ذو أثر إيجابي إذا طُبقت بشكل صحيح، مثل الاستدلال، الدقة، التساؤل، الإبداع، والتنبؤ (الناشف، ١٩٩١: ٨٢).

ثالثًا-المواطنة:

المواطنة هي الصفة التي تُحدد حقوق المواطن وواجباته تجاه وطنه بناءً على مبادئ العدالة الاجتماعية والمساواة أمام القانون، معتمدة على الولاء والانتماء للوطن، والسعي لخدمته في أوقات السلم والحرب. كما تشمل التعاون مع المواطنين الآخرين من خلال العمل المؤسسي- والفردى، سواء الرسمي أو التطوعي، لتحقيق الأهداف المشتركة التي توحدت الجهود من أجلها، ورُسمت الخطط ووضعت لها الموازنات (بدوي، ١٩٩٢: ٦٠-٦٢).

يرتبط مفهوم المواطنة بحركة النضال الإنساني عبر التاريخ، حيث يهدف إلى تحقيق المشاركة الشاملة في جميع جوانب الحياة الاجتماعية والاقتصادية، سواء على المستوى الفردي أو الجماعي، بما في ذلك اتخاذ القرارات الجماعية وتولي المناصب العامة. وتقوم المواطنة على أسس العدالة الاجتماعية، والمساواة، وسيادة القانون

اشكال المواطنة:

١. **المواطنة الإيجابية:** هي التي يشعر فيها الفرد بقوة انتمائه الوطني، ويقوم بواجبه المتمثل في القيام بدوره الإيجابي لمواجهه السلبيات.
٢. **المواطنة السلبية:** هي شعور الفرد بانتمائه للوطن، ولكن يتوقف عند حدود النقد السلبي، ولا يقوم بأي عمل إيجابي لإعلاء شأن وطنه.
٣. **المواطنة الزائفة:** وفيها يظهر الفرد حاملا لشعارات ظاهرية فقط، بينما واقعه الحقيقي ينم عن عدم إحساس واعتزاز بالوطن.
٤. **المواطنة المطلقة:** وفيها يجمع المواطن بين دوره الإيجابي والسلبي تجاه المجتمع وفقا للظروف التي يعيش فيها، ووفقا لدوره فيها (السويدي، ٢٠٠٢: ١٨)

خصائص المواطنة:

ومن أبرز خصائص المواطنة التي ذكرها (الربيعي، ٢٠٠٥، ٢٥) على وفق النحو الآتي:

١. تُلبّي حاجة إنسانية ضرورية على المستوى الفردي والاجتماعي.
٢. تمتاز بطابع عالمي يشمل جميع البشر.
٣. تُراعي شمولية مكونات المجتمع كافة.
٤. تُحقق توازنا بين حقوق الفرد ومتطلبات الجماعة.

السلام وحل النزاع:

السلام لغة: السلام يكون بمعنى السلامة، وقول السلام عليكم اي: السلامة من الله عليكم، والسلام هو اسم من اسماء الله تعالى، فاذا قبل السلام عليكم فكأنه يقول: الله فوقكم، والسلام هو ضد الحرب، ويقال: السلم والسلام واحد (الخليل، ٢٠٠٤: ٧٩)

السلام اصطلاحاً: هو عبارة عن جملة من المبادئ والقيم والسلوك والأفكار التي تهدف إلى تحقيق حسن التعايش وتبذ العنف واللجوء إلى وسائل سلمية وقانونية لحل النزاعات، والإحساس القوي بالانتماء إلى نسيج المجتمع بشكل يصبح فيه من العسير القيام بسلوكيات تؤدي إلى هدم القيم الأصيلة (علاء، ٢٠١٧: ٥٧)

مراحل السلام في المجال الأكاديمي:

١. المرحلة الأولى: السلام باعتباره ممارسة وسلوك في ظل غياب الحرب، وهذا ما ينطبق على الصراع العنيف، سواء بين الدول أم داخل الدول ذاتها في صورة الحروب الأهلية. وهذه الفكرة عن السلام شائعة لدى الناس العادية ولدى السياسيين في الوقت نفسه.
٢. المرحلة الثانية ركزت على السلام باعتباره توازنا للقوى في إطار النظام الدولي، وأحياناً يسمى هذا التوازن بتوازن العنف عندما يكون مبنياً على توازن قوى عسكرية ذات قدرات تدميرية بين معسكرين أو أكثر.
٣. المرحلة الثالثة: تم التأكيد خلالها على كل من السلام السلبي (أي الحيلولة دون نشوب الحرب والسلام الإيجابي منع العنف البنيوي داخل المجتمع).

٤. المرحلة الرابعة: ساد فيها مفهوم نسوي للسلام (العنف ضد المرأة) لا يفرق بين وجود الحرب أو عدمها عندما يمارس العنف ضد المرأة.
٥. المرحلة الخامسة: تم التركيز في هذه المرحلة على فكرة السلام مع البيئة، وذلك لأن الممارسات الرأس مالية قد اعتدت اعتداء وحشيا على البيئة الإنسانية.
٦. المرحلة السادسة: مرحلة التركيز على السلام الداخلي للإنسان لارتباطه ضرورة بالسلام على المستوى الكلي. وأصبح مفهوم السلام ينصب في دلالات التنمية. (احمد، ٢٠١٧: ٤٦).

حل النزاع:

الأساليب الشائعة التي يتم استخدامها للتدخل في حل النزاعات ما يلي:

١. التفاوض: هو الجهد الذي يقوم به أطراف النزاع المناقشة أوجه النزاع بما فيها تصاعده بالإضافة إلى مصالحهم واحتياجاتهم بهدف إدارة أو حل النزاع.
٢. الوساطة: هو الجهد الذي يقوم به طرف ثالث مستقل عن أطراف النزاع الرئيسة والثانوية ويتسم بالحيادية المساعدة الأطراف في إدارة تو حل النزاع وهنا يجب التنويه إلى أن شرعية الوسيط وأسلوب تدخله لمساعدة أطراف النزاع يختلف بدرجة كبيرة باختلاف الثقافات والمجتمعات.
٣. التحكيم: هو أسلوب يقوم به طرف ثالث منوط به إصدار قرارات ملزمة بفحص النزاع والزام الأطراف باتخاذ خطوات إدارة أو حل النزاع والتحكيم هو أحد الأساليب السائدة في النزاعات الدولية كما يجد تطبيقاً شائعاً في العديد من المجتمعات التقليدية، كما تلجأ إليه أيضاً المؤسسات المالية والاقتصادية والتحكيم هو أقرب وسائل التدخل في النزاع إلى النظام القضائي ولكن أفضليته تعود إلى أنه يمكن أن يكون أكثر سرعة وأقل رسمية من النظام القضائي. (عبدالله، ٢٠٠٧: ٥٧)

الوقاية من النزاع:

يتم تداول حل النزاعات في الأوساط الأكاديمية والمحافل السياسية، على أنه مرادف تسوية النزاعات، وفي الواقع يختلف هاذين المصطلحين عن بعضهما من حيث الأهداف وأطراف الاتفاق، وطبيعة العلاقات التي يتطلع الطرفان إليها، ومن حيث أهمية القبول المتبادل والعلاقات المستقبلية بين الأطراف. يسعى تسوية النزاع إلى التوصل إلى إنهاء رسمي للنزاع استناداً إلى مصالح مشتركة تتمثل بالتوصل إلى اتفاق بين أطراف متنازعة يعكس ميزان القوى ميدانياً، ولا تعكس التسوية بالضرورة الاحتياجات العادلة للأطراف (عمر، ٢٠٠٥: ١٤).

لا نقصد بعبارة الوقاية من النزاع أن تحقق واقعاً بشرياً خالياً من النزاع وإنما نقصد بذلك أن تنجح المجتمعات والأفراد في اكتساب المعرفة والمهارات التي تمكنهم من التعامل مع النزاعات بأسلوب سلمي وإيجابي يؤدي إلى إشباع حاجات ومصالح الأطراف بدون تصعيد أو عنف. وهذا يتطلب بالطبع ترسيخ أساليب إدارة وحل وإصلاح الصراع وخلق الظروف المواتية لتحقيق العدالة في إشباع حاجات الأفراد والمجتمعات الأساسية وتوفير وسائل معالجة النزاع الفعالة. وفي النهاية يجب أن نشير هنا إلى أن معظم النزاعات لا تتبع خطأ مستقيماً يبدأ من

نقطة النزاع المتوتر أو العنيف ومروّراً لحفظ السلام وإدارة النزاع إلى صنع السلام وحل النزاعات إلى بناء السلام وإصلاح النزاع وانتهاء بالوقاية من النزاع الواقع أن معظم النزاعات تأخذ توجهات أكثر الثقافاً وتعقيداً وهو ما يتطلب التحليل المستمر للنزاع لتحديد أنسب وسائل التدخل بناء على فعاليات كل فترة. (عبدالله، ٢٠٠٧: ٨٨).

ثانياً: الدراسات السابقة:

ت	الباحث والسنة والمكان	الهدف	المنهج	العينة	النتائج
دراسات سابقة تناولت قيم المواطنة					
١	بوهريه ٢٠١٥ الجزائر	الكشف عن العلاقة الإيجابية بين بعض قيم المواطنة وتعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى الطالب الجامعي	الوصف في	كافة طلاب الجامعة	نضج مفهوم الالتزام بالواجب لدى الطلبة الجامعيين
٢	العايدي ٢٠١٣ العراق	معرفة مستوى درجة قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الإعدادية	الوصف في	٤٠٠ طالباً وطالبة	اتصفت عينة البحث لمستويات عالية من قيم المواطنة والتماسك الاجتماعي والأمن الفكري
٣	القحطاني ٢٠١٠ السعودية	التعرف على مستوى قيم المواطنة لدى الشباب في جامعات المملكة العربية السعودية	الوصف في	طلاب جامعات المملكة السعودية	حصلت قيمتا المواطنة في الجانب المعرفي والوجداني على مستوى مرتفع الى مرتفع جداً
دراسات سابقة تناولت السلام					
١	عطا ٢٠٢٣ العراق	تضمين المواثيق الدولية لحقوق الانسان الإشارة إلى مبادئ السلام	الوصف في	حقوق الانسان	اتضح أهمية السلام كونه تنضوي تحته حقوق الانسان
٢	السعدي ٢٠٢٣ العراق	تهدف إلى تطوير عمليات بناء السلام	الوصف في	طلاب جامعة الموصل	اتضح انه لكي يتم بناء نحتاج إلى تحقيق العوامل مثل الإزدهار العمل التجاري
٣	احمد ٢٠١٧ مصر	الوقوف على جهود جامعة قناة السويس باعتبارها نموذج للجامعات المصرية	الوصف في	طلاب جامعة قناة السويس	تؤدي قناة السويس جهوداً جيدة في خدمة مجتمعتها بصفة عامة وتسهم في معالجة حل المشكلات
دراسات سابقة تناولت حل النزاع					
١	الصمادي ٢٠١٠ الأردن	تزويد الطلبة بالمعرفة والمهارات اللازمة لفهم حالات السلام وحل النزاع	الوصف في	طلبة الجامعة	اتضح أن السلام وحل النزاع يحتاج إلى المعرفة والمهارات اللازمة

منهجية البحث واجراءاته أولاً/ منهجية البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي، كونه أكثر ملاءمة للإجابة عن اسئلة البحث الحالي لمحاولة الكشف عن الأدوار المتوقعة لمعلمي اللغة العربية في تعزيز قيم المواطنة من أجل السلام وحل النزاعات.

ثانياً/ مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع المعلمين في المرحلة الابتدائية في مديرية تربية ذي قار/ قسم تربية الرفاعي والبالغ عددهم (٧٥٨) معلماً، وفقاً للإحصائيات قسم تربية الرفاعي، وتم تطبيق البحث على (٤٦٩) معلماً ومعلمة، منهم (٢٨٠) معلماً و (١٨٩) معلمة، تمكن الباحث من الوصول إلى مدارسهم، وتطبيق الأداة عليهم، وهذا ما يمثل نسبة (٦٢%) من المجتمع الاصلي.

ثالثاً/ أداة البحث:

لتحقيق أداة البحث قام الباحث ببناء استبانة، تكونت من (٣٦) فقرة. والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

جدول (١) مجالات أداة البحث

ت	المجالات	الفقرات	النسبة المئوية
١	الديني	٧	%١٩,٤
٢	الاجتماعي	٦	%١٦,٦
٣	السياسي	٥	%١٣,٨
٤	الثقافي	٦	%١٦,٦
٥	التربوي	٥	%١٣,٨
٦	الاقتصادي	٧	%١٩,٤
	المجموع	٣٦	%١٠٠

رابعاً/ صدق الأداة:

بعد أن أعد الباحث أداة البحث على شكل فقرات، عُرضت على عدد من المحكمين والمتخصصين في مجال علم النفس، وطرائق التدريس اللغة العربية، والقياس والتقويم، واللغة العربية، والبالغ عددهم (٢٠)، حيث طلب منهم قراءة فقرات الاستبانة، وبيان رأيهم من حيث مناسبة الفقرات لمضمون مقياس الاتجاهات، أو الحذف، أو التعديل، أو الإضافة، وقد حصلت فقرات الاستبانة على نسبة اتفاق (٨٦%)، وبذلك تحقق ما يسمى بالصدق الظاهري للأداة.

خامساً/ ثبات الأداة:

قام الباحث بالتحقق من ثبات الاستبانة عن طريق التجزئة النصفية وذلك بتطبيقها على عينة استطلاعية مؤلفة من (٣٠) معلماً، للتأكد أن وضوح فقرات الاستبانة وتبين أن الفقرات جميعها واضحة، واستخرجت معامل الارتباط بين التطبيقين، باستخدام معامل ارتباط بيرسون (٨٨%) وهو معامل ثبات يمكن الاعتماد عليه في الاستبانة.

سادساً/ إعداد تعليمات الاستبانة:

أرتى الباحث عند وضع تعليمات الاستبانة، أن تكون واضحة ومفهومة، والتأكيد على قراءة التعليمات بعناية، والإجابة بهدف، وعدم ترك أي فقرة، مع ذكر البيانات المطلوبة، فضلاً عن توضيح طريقة الإجابة على فقرات الاستبانة بوضع (٧) تحت البديل، الذي يراه أفراد العينة مناسب لهم.

سابعاً/ تصحيح الاستبانة:

تتضمن الاستبانة بصورتها النهائية (٣٦) فقرة، وقد وضع أمام كل فقرة من البدائل (كبيرة جداً، كبيرة، ضعيفة، ضعيفة جداً) وأعطيت الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي.

لأجل احتساب درجة الاستجابة في الاستبانة على فقراتها، حيث يختار المستجيب أحد هذه البدائل التي تنطبق على الاستجابة، وللحكم على مستوى المتوسط الحسابي في الاستبانة، أعطيت الدرجات للبدائل الثلاثة على التوالي للفقرات، إذ كانت الاستجابة منخفضة أعطيت الدرجة (١- ١,٦٦)، أما إذ كانت الاستجابة كبيرة، أعطيت الدرجة (١,٦٧- ٢,٣٣)، أما إذ كانت كبيرة أعطيت الدرجة (٢,٣٤- ٣).

عرض النتائج ومناقشتها

تضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث ومناقشتها التي هدفت التعرف على الأدوار المتوقعة لمعلمي اللغة العربية في تعزيز قيم المواطنة من أجل السلام وحل النزاعات وهي على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما الأدوار المتوقعة لمعلمي اللغة العربية في تعزيز قيم المواطنة من أجل السلام وحل النزاعات؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد البحث عن جميع مجالات الاداة.

المجال الأول: الديني: للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد البحث على فقرات الاستبانة، الجدول (٣) توضح ذلك.

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد البحث عن فقرات مجال الديني مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الديني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدور
١	٢	غرس تعاليم العقيدة الإسلامية السليمة.	٣,٩٩	٠,٢٢	كبيرة
٢	٤	توضيح الآراء الحياضية التي تدعو للانفتاح على الثقافات المختلفة.	٣,٩٨	٠,٢٣	كبيرة
٣	١	يسهم في بناء عقلية علمية لا تقبل أي معلومة دون برهان نقلي أو عقلي صحيح.	٣,٩٥	٠,٢٧	كبيرة
٤	٣	تعزير التقاليد والأعراف الدينية الصحيحة وتوضيحها.	٣,٨٦	٠,٢٣	كبيرة
٥	٥	يعمل على استبعاد النظريات اللاحادية المستهزئة بالدين.	٣,٦٩	٠,٣١	كبيرة
٥	٧	يبين أهمية أن يعيش الناس في بلدانهم ومجتمعاتهم آمنين مطمئنين.	٣,٦٩	٠,٤١	كبيرة
٦	٦	يبين موقف الإسلام من الإرهاب ونبد العنف وتعزير قيم المواطنة من أجل السلام وحل النزاعات.	٣,٦٥	٠,٣٢	كبيرة
		الإجمالي	٣,٧٢	٠,٢٦	كبيرة

يظهر من الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد البحث عن فقرات مجال (الديني) تراوحت بين (٣,٦٥-٣,٩٩) بدرجة تقييم كبيرة لجميع الفقرات حيث كان أعلاها للفقرة (٢) " غرس تعاليم العقيدة الإسلامية السليمة" بمتوسط حسابي (٣,٩٩)، وانحراف معياري (٠,٢٢)، بينما كان أدناها للفقرة (٦) " يبين موقف الإسلام من الإرهاب ونبد العنف وتعزير قيم المواطنة من أجل السلام وحل النزاعات" بمتوسط حسابي (٣,٦٥)، وانحراف معياري (٠,٣٢)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٢,٢٦) بدرجة تقييم كبيرة.

يعزو الباحث هذه النتيجة أن المعلمين على فهم كبير لدورهم في غرس تعاليم العقيدة الإسلامية السليمة لدى التلامذة لأنها من تعاليم دينهم الإسلامي ومحاولة التربية وفق النظام الإسلامي الحقيقي لذا فهم على قدر كبير من الحرص والمسؤولية في تدريسهم اليومي والتوجيه والنصح الذي يؤثر بشكل واضح في سلوك التلامذة.

ويمكن أن نعزو ذلك إلى معرفة المعلمين موقف الإسلام من الإرهاب ونبد العنف وكيف يعمل على تبني الوسطية والاعتدال وحماية حقوق الناس واموالهم واحترام جميع الطوائف والاديان وعدم اراقة الدماء وتعزير قيم المواطنة من أجل السلام وحل النزاعات.

المجال الثاني: الاجتماعي: للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد البحث على فقرات الاستبانة، الجدول (٤) توضح ذلك.

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد البحث عن فقرات المجال الاجتماعي مرتبة تنازلياً حسب الوسط الحسابي مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الدور
١	٨	تعزيز قيم المواطنة من أجل السلام وحل النزاعات لدى التلامذة.	٣,٦٧	٠,٣٩	كبيرة
٢	١٠	نشر الوعي بمشكلات المجتمع والمظاهر السلبية فيه.	٣,٦٦	٠,٣٧	كبيرة
٣	١٣	توضيح اهمية تطبيق التكافل الاجتماعي في المجتمع.	٣,٦٣	٠,٣٥	كبيرة
٤	٩	توضيح اهتمام الدين الاسلامي بمسيرة الواقع الاجتماعي.	٣,٥٨	٠,٣٩	كبيرة
٥	١١	تقديم الحلول العملية لمشكلات التي يعاني منها المجتمع.	٣,٥٦	٠,٣٧	كبيرة
٦	١٢	توضيح الأفعال الإرهابية وبيان نتائجها السلبية بالمجتمع.	٣,٥٥	٠,٣٣	كبيرة
		الإجمالي	٣,٦١	٠,٣٥	كبيرة

يظهر من الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد البحث عن فقرات مجال (الاجتماعي) تراوحت بين (٣,٥٥-٣,٦٧) بدرجة تقييم كبيرة لجميع الفقرات حيث كان أعلاها للفقرة (٨) "تعزيز قيم المواطنة من أجل السلام وحل النزاعات لدى التلامذة" بمتوسط حسابي (٣,٦٧)، وانحراف معياري (٠,٣٩)، بينما كان أدناها للفقرة (١٢) "توضيح الأفعال الإرهابية وبيان نتائجها السلبية على المجتمع" بمتوسط حسابي (٣,٥٥)، وانحراف معياري (٠,٣٣) وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٣,٦١) بدرجة تقييم كبيرة.

يعزو الباحث هذه النتيجة أن تعزيز قيم المواطنة من أجل السلام وحل النزاعات لدى التلامذة من اولويات معلمي اللغة العربية لانهم أكثر تأثر بالتلامذة من خلال الامثلة والشواهد التي يقدموها للتلامذة ومن خلال تدريس مادة التعبير وكذلك القصائد والكلمات في يوم الخميس تؤثر بشكل كبير في تعزيز هذه القيم وتنميتها لدى التلامذة لكي يتعرفوا على الدين الاسلامي الذي ينبذ العنف والتطرف.

ويمكن أن نعزو ذلك إلى توضيح الأفعال الإرهابية وبيان نتائجها السلبية على المجتمع يؤدي الى تفهم التلامذة ماذا يكون في المجتمع وما يكون من تهجير وتعذيب وقتل وانتهاك لايمت الى الاديان بصله إنما اعمال ارهابية بشعة تعمل على تشويه الدين والتزام مبدأ العنف والترويع والقتل وسفك الدماء.

المجال الثالث: السياسي: للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد البحث على فقرات الاستبانة، الجدول (٥) توضح ذلك.

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد البحث عن فقرات المجال السياسي مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	السياسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدور
١	١٥	تعزيز مفاهيم الولاء والانتماء للوطن لدى التلامذة.	٣,٩١	٠,٣٢	كبيرة
٢	١٤	تنمية أسلوب الحوار والمناقشة لدى الطالب لمواجهة الخلافات.	٣,٩٠	٠,٣١	كبيرة
٢	١٦	الدعوة للابتعاد عن العنف والتطرف والإرهاب.	٣,٩٠	٠,٣٧	كبيرة
٣	١٧	توضيح الفكر السياسي مثل خلق بيئة مناسبة لاستتباب الأمن وإطاعة القوانين والأنظمة.	٣,٨٦	٠,٣٥	كبيرة
٤	١٨	مساعدة التلامذة على استيعاب المفاهيم والأفكار التي تتعلق بالنظم السياسية المختلفة مثل (الرأسمالية، الاشتراكية،...)	٣,٧٢	٠,٣٢	كبيرة
		الاجمالي	٣,٨٨	٠,٣٥	كبيرة

يظهر من الجدول (٥) أنّ المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد البحث على فقرات المجال تراوحت بين (٣,٧٢-٣,٩١) بدرجة تقييم كبيرة لجميع الفقرات حيث كان أعلاها للفقرة (١٥) "تعزيز مفاهيم الولاء والانتماء للوطن لدى التلامذة" بينما كان أدناها للفقرة (١٨) "مساعدة التلامذة على استيعاب المفاهيم والأفكار التي تتعلق بالنظم السياسية المختلفة مثل (الرأسمالية، الاشتراكية،) وعلاقتها بالنظم السياسية"، بمتوسط حسابي (٣,٧٢)، وانحراف معياري (٠,٤١) وبدرجة تقييم كبيرة.

يعزو الباحث هذه النتيجة أنّ تعزيز قيم الوسطية والتسامح والاعتدال لدى التلامذة من اولويات معلمي اللغة العربية لانهم أكثر تأثر بالتلامذة من خلال الامثلة والشواهد التي يقدموها للطلبة ومن خلال تدريس مادة التعبير وكذلك القصائد والكلمات في يوم الخميس تؤثر بشكل كبير في تعزيز هذه القيم وتنميتها لدى التلامذة لكي يتعرفوا على الدين الاسلامي الذي ينبذ العنف والتطرف.

ويمكن أنّ نعزو ذلك إلى توضيح الأفعال الإرهابية وبيان نتائجها السلبية على المجتمع يؤدي الى تفهم التلامذة ماذا يكون في المجتمع وما يكون من تهجير وتعذيب وقتل وانتهاك لايمة الى الاديان بصله إنما اعمال ارهابية بشعة تعمل على تشويه الدين والتزام مبدأ العنف والترويع والقتل وسفك الدماء.

المجال الرابع: الثقافي: للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد البحث على فقرات الاستبانة، الجدول (٦) توضح ذلك.

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد البحث عن فقرات المجال الثقافي الاستبانة مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الثقافي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدور
١	٢٠	تحصين عقول التلامذة من الوقوع في الانحراف الفكري.	٣,٩٥	٠,٣٠	كبيرة
٢	٢١	توجيه التلامذة إلى طرق سليمة للبحث عن المعلومات.	٣,٩٠	٠,٣٢	كبيرة
٢	٢٣	التعريف بالآثار المترتبة على اعتناق الفكر المنحرف.	٣,٩٠	٠,٣٦	كبيرة
٣	١٩	تنمية الفكر الثقافي الاسلامي الصحيح لخدمة المجتمع	٣,٨٤	٠,٣٢	كبيرة
٣	٢٢	توضيح التيارات فكرية السلبية واثارها على المجتمع	٣,٨٤	٠,٤٢	كبيرة
٤	٢٤	تنمية أساليب التفكير السليم لمواجهة الغزو الفكري.	٣,٧٩	٠,٣٤	كبيرة
		الإجمالي	٣,٨٤	٠,٣٦	كبيرة

يظهر من الجدول (٥) أنَّ المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد البحث على فقرات المجال الثقافي تراوحت بين (٣,٧٩-٣,٩٥) بدرجة تقييم كبيرة لجميع الفقرات حيث كان أعلاها للفقرة (٢٠) "تحصين عقول التلامذة من الوقوع في الانحراف الفكري" بينما كان أدناها للفقرة (٢٤) "تنمية أساليب التفكير السليم لمواجهة الغزو الفكري"، بمتوسط حسابي (٣,٧٩)، وانحراف معياري (٠,٣٤) وبدرجة تقييم كبيرة.

يعزو الباحث هذه النتيجة أن معلمي اللغة العربية على دراية تامة باخطار الفكر وتأثيرها على التلامذة لذلك يحاولون تحصين عقول التلامذة من الوقوع في الانحراف الفكري وشرح مخاطر التطرف والتعصب وكيف يكون تأثيره على الأفراد في المجتمع.

ويمكن أن نعزو ذلك إلى أن تنمية أساليب التفكير السليم لمواجهة الغزو الفكري من الواجبات التي يحرص عليها معلمي اللغة العربية ويعملون على تنميتها وتعزيزها لدى التلامذة في التصدي للارهاب.

المجال الخامس: التربوي: للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد البحث على فقرات الاستبانة، الجدول (٦) توضح ذلك.

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد البحث عن فقرات المجال التربوي مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	التربوي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدور
١	٢٦	تمكين التلامذة على التمييز بين الخطأ والصواب.	٣,٦٧	٠,٣٩	كبيرة
٢	٢٥	تنمية خصائص الشخصية السوية لدى الطالب.	٣,٦٦	٠,٣٧	كبيرة
٣	٢٧	الاهتمام بالتربية الأخلاقية لدى التلامذة.	٣,٦٣	٠,٣٥	كبيرة
٤	٢٨	تقديم نماذج إسلامية من المفكرين والمبدعين	٣,٥٨	٠,٣٩	كبيرة
٥	٢٩	غرس القيم التربوية في نفوس التلامذة.	٣,٥٦	٠,٣٧	كبيرة
		الإجمالي	٣,٥٥	٠,٣٣	كبيرة

يظهر من الجدول (٦) أنَّ المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد البحث على فقرات المجال تراوحت بين (٣,٥٦-٣,٦٧) بدرجة تقييم كبيرة لجميع الفقرات حيث كان أعلاها للفقرة (٢٦) "تمكين التلامذة على التمييز بين الخطأ والصواب" بينما كان أدناها للفقرة (٢٩) "غرس القيم التربوية في نفوس التلامذة"، بمتوسط حسابي (٣,٥٦)، وانحراف معياري (٠,٣٧) وبدرجة تقييم كبيرة.

يعزو الباحث هذه النتيجة أن معلمي اللغة العربية يعملون على تمكين التلامذة على التمييز بين الخطأ والصواب في كثير من الأمور وتنمية قدراتهم وقابلياتهم لمواجهة مشاكل الحياة وصعوباتها وتحصين انفسهم من كل التيارات الفكرية المعادية التي تحرض وتدعو إلى الارهاب والتطرف والتعصب القلبي.

ويمكن أن نعزو ذلك إلى أن غرس القيم التربوية في نفوس التلامذة مهمة من مهام معلمي اللغة العربية لان من واجباتهم التربية والتنشئة الصحيحة السليمة وتهيئة التلامذة نفسياً وعقلياً وتأمين الافكار التي يتلقونها وارشادهم وتوجيههم بالشكل السليم الذي يؤدي الى تعزيز الثقة وبناء شخصية سوية سليمة محصنة ضد الافكار الهدامة التي تحرض على القتل وسفك الدماء.

المجال السادس: الاقتصادي: للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد البحث على فقرات الاستبانة، الجدول (٧) توضح ذلك.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد البحث عن فقرات المجال الاقتصادي مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الاقتصادي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدور
١	٣٢	تفسير موضوعات وقائية لمواجهة الفساد الذي يؤثر سلباً بالفكر السليم ويؤثر على اقتصاد البلد.	٣,٦٧	٠,٣٩	كبيرة
٢	٣١	الاهتمام بقيم العمل في المجتمع وعدم الاتكال على الآخرين.	٣,٦٦	٠,٣٧	كبيرة
٣	٣٠	توضيح أهمية لحفاظ على النظام العام وتحقيق الأمن والطمأنينة والاستقرار في الحياة الاقتصادية.	٣,٦٣	٠,٣٥	كبيرة
٤	٣٣	تفسير أهمية تطبيق مبدأ التكافل الاجتماعي في المجتمع.	٣,٥٨	٠,٣٩	كبيرة
٥	٣٥	تنمية التلامذة للتفاعل الإيجابي مع المجتمع بالنمو الاقتصادي	٣,٥٦	٠,٣٧	كبيرة
٦	٣٤	تعزيز المسؤولية الاجتماعية تنمية وتطوير الاقتصاد والدخل.	٣,٥٥	٠,٣٣	كبيرة
٧	٣٦	توضيح أهمية تحقيق الأمن الاقتصادي في المجتمع.	٣,٤٩	٠,٤١	كبيرة
		الإجمالي	٣,٥٩	٠,٣٨	كبيرة

يظهر من الجدول (٧) أنّ المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد البحث على فقرات المجال الاقتصادي تراوحت بين (٣,٤٩-٣,٦٧) بدرجة تقييم كبيرة لجميع الفقرات حيث كان أعلاها للفقرة (٣٢) " تفسير موضوعات وقائية لمواجهة الفساد الذي يؤثر سلباً بالفكر السليم ويؤثر على اقتصاد البلد" بينما كان أدناها للفقرة (٣٦) " توضيح أهمية تحقيق الأمن الاقتصادي في المجتمع"، بمتوسط حسابي (٣,٥٩)، وانحراف معياري (٠,٤١) وبدرجة تقييم كبيرة.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن معلمي اللغة العربية يسعون إلى تفسير موضوعات وقائية لمواجهة الفساد الذي يؤثر سلباً بالفكر السليم ويؤثر على اقتصاد البلد ومحاولة التصدي الفكري وحماية التلامذة بشرح انعكاساته والسلبيات التي تلحق بجميع الأفراد وتؤثر عليهم بشكل يؤدي الى تهديم الاقتصاد البلد من خلال التصرفات الضارة التي يحاول البعض منها الربح السريع على حساب الآخرين.

ويمكن أنّ نعزو ذلك إلى أن توضيح أهمية تحقيق الأمن الاقتصادي في المجتمع ضرورية حتى يتمكن التلامذة من توعية اسرهم والاشخاص القريبين عليهم حتى تنتشر التوعية الاقتصادية واهمية المنتج الوطني ودعمه لتنمية الاقتصاد.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل تختلف الأدوار المتوقعة لمعلمي اللغة العربية في تعزيز قيم المواطنة من أجل السلام وحل النزاعات باختلاف الجنس (ذكور، أناث)؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار (ت) (Independent Samples T-Test) على الاستبانة ككل تبعاً لمتغير الجنس، والجداول (٨) توضح ذلك.

الجدول (٨) نتائج تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) لفحص الفروق بين متوسطات استجابات أفراد البحث على الاستبانة تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	الوسط الفرضي	درجة الحرية	T		الدلالة الإحصائية
						المحسوبة	الجدولية	
ذكر	٢٨٠	٣,٢٥	٠,٢٦	١٠,٥٦	١٠٨	٣,١٠	١,٩٨	٠,٠٥
أنثى	١٨٩	٣,٢٠	٠,٢٢	١٠,٢٤				

يظهر من الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ في الأدوار المتوقعة لمعلمي اللغة العربية في تعزيز قيم المواطنة من أجل السلام وحل النزاعات باختلاف الجنس (ذكور، أناث)، حيث بلغت قيمة (ت) (3.10) (T) المحسوبة وهي أكبر من القيمة الجدولية (١,٩٨) وبدلالة إحصائية بلغت (٠,٠٥) وهي قيمة دالة إحصائية لصالح الذكور بمتوسط حسابي (٣,٢٥)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للأناث (٣,٢٠).

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن معلمي اللغة العربية الذكور لديهم دور أكبر من الأناث بحكم لديهم مساحة أوسع بالاطلاع والتعرف على أمور ومجريات كثيرة في الحياة العامة وبحكم أن الأناث تكون أكثر مسؤولياتهن في المدرسة والبيت فتكون مشاغلهن أكبر من الذكور الذين يكون لديهم مجال أكبر.

ويمكن أن نعزو ذلك إلى المجتمع العربي مجتمع ذكوري يعطي الرجوع الحق في كل شيء لهذا تجد أن لديه مجال في النقاش والحديث في العالم خارج المدرسة أكثر من الانثى التي يكون محيطها المدرسة والبيت.

مناقشة نتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل تختلف الأدوار المتوقعة لمعلمي اللغة العربية في تعزيز قيم المواطنة من أجل السلام وحل النزاعات باختلاف سنوات الخبرة (خمس سنوات فأقل، ٦-١٠ سنوات، ١١ سنة فأكثر)؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على الاستبانة ككل تبعاً لمتغير الخبرة، والجداول (٩) توضح ذلك

الجدول (٩) نتائج استجابات تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لفحص الفروق بين متوسطات استجابات أفراد البحث على الاستبانة تبعاً لمتغير الخبرة

الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	F	الدلالة الإحصائية
خمس سنوات فأقل	٣,١٠	0.29	٩,٦١	١٠٧	0.65	0.05
٦-١٠ سنوات	٣,٢٦	0.18	١٠,٦٢			
١١ سنة فأكثر	٣,٢٩	0.24	١٠,٨٢			

يظهر من الجدول (٩) أنَّ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في الأدوار المتوقعة لمعلمي اللغة العربية في تعزيز قيم المواطنة من أجل السلام وحل النزاعات باختلاف سنوات الخبرة (خمس سنوات فأقل، ٦-١٠ سنوات، ١١ سنة فأكثر)، حيث بلغت قيمة (F) (0.65) وهي غير دالة إحصائيًا.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن معلّمي اللغة العربية على اختلاف سنوات الخبرة لديهم إلا أنهم على نفس الدور المتوقع منهم لأنهم يمرون بنفس الظروف ويهتمون للامر التلامذة وهم على حرص كبير في تعزيز قيم المواطنة من أجل السلام وحل النزاعات.

ويمكن أنَّ نعزو ذلك إلى المجتمع العراقي مر بظروف صعبة وقاسية عانى منهم الجميع وتأثروا بها لذا تجددهم على قدر كبير في أداء الدور المتوقع منهم في محاربة التطرف الفكري لتعزيز قيم المواطنة من أجل السلام وحل النزاعات.

الاستنتاجات والتوصيات:

أولاً: الاستنتاجات: توصل الباحث لجملة من الاستنتاجات نذكر منها:

١. إنَّ الأدوار المتوقعة لمعلمي اللغة العربية في تعزيز قيم المواطنة من أجل السلام وحل النزاعات جاءت بدرجة كبيرة لجميع مجالات الاداة.
٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالأدوار المتوقعة لمعلمي اللغة العربية في تعزيز قيم المواطنة من أجل السلام وحل النزاعات باختلاف الجنس، لصالح الذكور.
٣. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأدوار المتوقعة لمعلمي اللغة العربية في تعزيز قيم المواطنة من أجل السلام وحل النزاعات باختلاف سنوات الخبرة.

ثانياً: التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل لها الباحث في هذه البحث فإن البحث يوصي بما يلي:

١. إقامة دورات تدريبية للمعلمين اللغة العربية؛ حول تعزيز قيم المواطنة من أجل السلام وحل النزاعات لمحاربة التطرف بالوسائل التكنولوجية وتعزيزه بين التلامذة.
٢. محاولة تضمين محتوى بعض المواد الدراسية ما يعزز مفهوم تعزيز قيم المواطنة من أجل السلام وحل النزاعات ونشر ثقافة الاعتدال والوسطية ومحاربة التطرف الفكري لدى التلامذة.

٣. ضرورة قيام المدارس بالفعاليات التي تسهم في تعزيز قيم المواطنة من أجل السلام وحل النزاعات ومحاربة التطرف الفكري مثل: الندوات والمسرحيات والخطابة والدورات.

المصادر

١. احمد، امير خيرى (٢٠١٧). صيغ مقترحة لتفعيل جهود الجامعات المصرية في نشر ثقافة السلام لدى طلابها: جامعة قناة السويس، *مجلة كلية التربية*، (٤١).
٢. احمد، اميرة خيرى (٢٠١٧). صيغ مقترحة لتفعيل جهود الجامعات المصرية في نشر ثقافة السلام لدى طلابها، *مجلة كلية التربية*، (٤١).
٣. الأنصاري، عيسى. محمد (٢٠٠٦). القيم الأخلاقية في مجلات الأطفال الكويتية، *المجلة التربوية*، جامعة الكويت: مجلس النشر العلمي، ٢٠ (٧٩).
٤. بدوي، أحمد زكي (١٩٩٢). *معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية*، بيروت: مكتبة لبنان.
٥. بوهريرة، ابو الفتوح (٢٠١٦). قيم المواطنة وعلاقتها بتعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى الطالب الجامعي، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.
٦. بيان، محمد هاشم (٢٠٠٢). *دليل المعلم في التعلم والتعليم*، المكتبة التربوية الاسلامية، الأردن، عمان: دار الرازي.
٧. التميمي، رائد رمثان (٢٠١٧). *التربية العملية*، العراق، بغداد: مؤسسة دار الصادق الثقافية.
٨. الجبوري، ظاهر محسن هاني (٢٠١٠). مفهوم المواطنة لدى طلبة الجامعة دراسة ميدانية لطلبة جامعة بابل، *مجلة جامعة بابل، كلية العلوم الإنسانية*، ١٨ (١).
٩. الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٩). *مهارات التدريس الصفّي*، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
١٠. خضير، رائد والخوالدة ياسين (٢٠١٢). خصائص معلم اللغة العربية الفعال، *المجلة الاردنية في العلوم التربوية*، ٨ (٢)، ص ١٦٧-١٨١.
١١. الخليل بن أحمد الفراهيدي (٢٠٠٤). *العين، معجم لغوي تراثي، ترتيب ومراجعة*: د. داود سلوم وآخرون، لبنان، بيروت: مكتبة بنان ناشرون.
١٢. دعبس، محمد يسري إبراهيم (٢٠٠١). *الاتصال والسلوك الانساني رؤيا في انثربولوجيا الاتصال*، الأردن، عمان: البيطاش سنتر للنشر والتوزيع.
١٣. راجح، احمد عزت (١٩٩٤). *علم النفس الصناعي، المواءمة المهنية الهندسية البشرية - العلاقات الانسانية*، ط ٥، دار القومية للطباعة والنشر.
١٤. الربيعي، فاضل جبار (٢٠٠٥). استراتيجيات التعلم والاستذكار وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة، *اطروحة دكتوراه غير منشورة*، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد.
١٥. السعدي، وسام نعمت (٢٠٢٣). مدخل تعريفى ومفاهيمي لمصطلح بناء السلام، *اصدارات دراسة قانونية في بناء السلام*، جامعة الموصل، العراق.
١٦. السويدي، جمال سند (٢٠٠١). *نحو إستراتيجية وطنية لتنمية قيم المواطنة والانتماء، دراسة مقدمة إلى ندوة التربية وبناء المواطنة*، جامعة البحرين: كلية التربية.
١٧. الصمادي، زياد (٢٠١٠). *حل النزاعات (نسخة متخصصة للمنظور الأردني)*. برنامج دراسات السلام الدولي، جامعة السلام التابعة للأمم المتحدة.
١٨. الصمادي، زياد (٢٠١٠). *حل النزاعات نسخة منقحة للمنظور الاردني، رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة السلام، الأردن.

١٩. العاجز، فؤاد وعطية، العمري (١٩٩٩). القيم والتربية في عالم متغير، مؤتمر كلية التربية والفنون، الأردن: جامعة اليرموك.
٢٠. العايدى، على عناد زامل (٢٠١٣). قيم المواطنه وعلاقتها بالتماسك الاجتماعي والأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة كربلاء، العراق
٢١. عبد الله عمرو خبزي (٢٠٠٧). حل النزاعات معهد دراسات السلام الإسكندرية، مصر، وجامعة السلام التابعة للأمم المتحدة - كوستاريكا.
٢٢. عطا، ياسر مظهر أحمد (٢٠٢٣). السلم المجتمعي في المواثيق الدولية لحقوق الإنسان وفي ظل خطابات المرجعية الدينية، جمهورية العراق، المفوضية العليا لحقوق الإنسان.
٢٣. عقل، محمود عطا (٢٠٠١). القيم السلوكية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في دول الخليج العربي، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
٢٤. علاء، ناجي (٢٠١٧). دور التعددية في تعزيز السلم الاجتماعي، منشور على الموقع الإلكتروني شبكة النبا: <https://m.annaabaa.sindies>، بتاريخ ١٨ / ٦ / ٢٠١٧.
٢٥. عمر، سعد الله (٢٠٠٥). حل النزاعات الدولية، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
٢٦. القحطاني، عبدالله سعيد (٢٠١٠). قيم المواطنة لدى الشباب واسهامها في تعزيز الأمن الوقائي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية
٢٧. الكندري، احمد محمد مبارك (٢٠٠٢). علم النفس الاجتماعي والحياة المعاصرة، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
٢٨. الناشف، عبد الملك (٢٩٩١). القيم وطرائق تعليمها وتعلمها، الأردن، عمان: دائرة التربية والتعليم بالوكالة.
٢٩. هنا، عطية محمود (٢٠٠٢). دراسات حضارية في القيم، ج ١، ط ٢، القاهرة: الدار القومية للطباعة والنشر.
٣٠. هويدي، فهمي (١٩٩٩). المواطنة في الإسلام، مقال منشور جريدة الشر الأوسط، (٣٥).
٣١. Mitchell, C.R. (1981) *The Structure of International Conflict*. New York: St. Martin's Press.

The expected roles of Arabic language teachers in promoting citizenship values for peace and conflict resolution

Abstract

The aim of this research is to identify the expected roles of Arabic language teachers in promoting citizenship values for peace and conflict resolution. Due to the nature of the research, the descriptive approach was used, and to achieve the research objectives, the (questionnaire) was constructed, which consisted of (36) paragraphs, distributed over six areas: (religious, social, political, cultural, educational, economic), and the validity and reliability of the research tool were verified. The research tool was applied to (469) male and female teachers, including (280) male teachers and (189) female teachers, (99) in the schools of Al-Rifai district in Dhi Qar Governorate. They were selected by the exclusive method, and the validity and reliability of the questionnaire were verified. The statistical analysis package (SPSS) was used to extract the results. The results indicated the following:

1. The expected roles of Arabic language teachers in promoting citizenship values for peace and conflict resolution came to a large degree for all areas of the tool.
2. There were statistically significant differences in the expected roles of Arabic language teachers in promoting citizenship values for peace and conflict resolution according to gender, in favor of males.
3. There were no statistically significant differences in the expected roles of Arabic language teachers in promoting citizenship values for peace and conflict resolution according to years of experience.

In light of the results reached by the researcher, the study recommended the following:

1. Holding training courses for Arabic language teachers; on promoting citizenship values for peace and conflict resolution and enhancing it among students.
2. Trying to include in the content of some subjects what enhances the concept of promoting citizenship values for peace and conflict resolution among students.
3. The necessity for schools to carry out activities that contribute to promoting citizenship values for peace and conflict resolution such as: seminars, plays, public speaking and courses.

Keywords: *Roles, teacher, Arabic language, citizenship, peace, conflicts.*

فاعلية أنموذج برانسفورد وشتاين في تعلم مهارات السلسلة الحركية على جهاز الحلق في الجمناستك الفني للطلاب

رافد علي داود*

كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، جامعة بغداد - العراق

جمال سكران حمزة

كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، جامعة بغداد - العراق

الملخص

هدف البحث التعرف على فاعلية انموذج برانسفورد وشتاين في تعلم مهارات السلسلة الحركية على جهاز الحلق، وضع الباحثان فرضيتين هما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارات القبليّة والبعدية للمجموعتين الضابطة والتجريبية باستخدام انموذج برانسفورد وشتاين ولصالح الاختبار البعدي. هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارات البعدية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى الأداء مهارات السلسلة الحركية على جهاز الحلق باستخدام انموذج برانسفورد وشتاين ولصالح الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية. استعمل الباحثون المنهج التجريبي (بتصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية ذي الاختبار القبلي والبعدي) لملائمته طبيعة المشكلة المراد حلها. اما مجتمع البحث وعينته فتحدد مجتمع البحث بـ (٣٤٢) طالب للعام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤ موزعين على (١٠) شعب للمرحلة الثانية لكلية التربية البدنية وعلوم الرياضة/ جامعة بغداد، اما عينة البحث فهم المرحلة الثانية شعبة (ط) وعددهم (٢٢) طالب واستبعد منهم المصابين والراسبين واستقرت العينة على (٢٠) طالب وشكلت عينة البحث نسبة (٥,٨٤%). واستخدم الباحثان (٥) طالب للتجربة الاستطلاعية وبلغت نسبته (١,٤٦%). واستنتج الباحثان أن باستخدام انموذج برانسفورد وشتاين قد اثبت فعاليتها في تعلم مهارات السلسلة الحركية على جهاز الحلق في الجمناستك الفني للطلاب، كما استنتجوا أن المنهج التعليمي باستخدام انموذج برانسفورد وشتاين قد اثبت فعاليتها في تعلم مهارات السلسلة الحركية على جهاز الحلق في الجمناستك الفني للطلاب وأوصى الباحثان اعتماد انموذج برانسفورد وشتاين في تعلم مهارات اجهزة الجمناستك الفني الاخرى.

الكلمات المفتاحية: جمناستك، جهاز الحلق، برانسفورد وشتاين.

* rafid.a@cope.uobaghdad.edu.iq

١. المقدمة

يُتوقع التدريسيون من الطلاب في جميع مستويات التعليم بشكل متزايد أن يحققوا أقصى استفادة من تعلمهم، والعالم اليوم يعيش بين ليلة وضحاها على ابتكارات جديدة للمعلومات والتكنولوجيا، مما يتطلب من تطوير أدوات ومهارات جديدة لتعزيز الفهم والاستيعاب. هنا يأتي دور الاستراتيجيات التعليمية كأحد أهم الحلول لتوسيع المعرفي للمعلومات، إذ أنها تقدم الفهم الواسع في تحسين الأداء الأكاديمي، لا سيما في المجال الرياضي، وعلى مر العصور، سعى الإنسان إلى تطوير طرق فعالة للتعلم والتدريس. وقد شهد مجال التعليم تطورات كبيرة، حيث انتقل من النمط التقليدي القائم على الحفظ والتلقين إلى أساليب أكثر تفاعلية ومرونة. ومن أهم هذه الأساليب، استخدام الاستراتيجيات التعليمية التي تهدف إلى تنشيط العقل وتشجيع الطلاب على المشاركة الفعالة في عملية التعلم "ولقد اهتمت التربية الحديثة اهتماما كبيرا بطرائق التدريس، واتخذها ركنا من أركان بناء العملية التعليمية بوصفها وسيلة فعالة في إنجاح العملية التربوية، لما لها من اثر في تفكير الفرد، فأساليب التدريس وطرائقه ليست واحدة في كل عصر-وفي كل مجتمع، بل هي وليدة حاجات وظروف ومطالب اجتماعية، فهي تتغير بتغير الأهداف والاهتمامات التربوية لمواجهة متطلبات المجتمع" (الخنزدار وعبد الرحمن، ٢٠١٠، ص ٤٥). و انموذج برانسفورد وشتاين احد هذه الاستراتيجيات التدريسية المعبرة والمشهورة عن الاتجاه المعرفي في حل المشكلات، " والذي يشير الى أن مهمة اكتساب معلومات جديدة يمكن النظر اليها كحالة من حل المشكلة، حيث يرى العلماء المعرفيين ان مهارات حل المشكلة تجسد لنظريتهم المعرفية وتوضيح المراحل التي يسير وفقها عمل الدماغ في حل موقف ما او مشكلة ما، ص ٣٣١، Ghadeeb,

(A. H., Mohsen, H. S., & Kadhem, A. A. H. (2024)., 329-347.

ولعبة الجمناستك الفني للرجل واحدة من الألعاب التي تحتاج الى معرفة واسعة للمهارات على أجهزتها الستة والى تنوع في طريقة التدريس والتعليم، وجهاز الحلق للطلاب في كليات التربية البدنية وعلوم الرياضة يحتاج من الطالب المشاركة الفعالة وفهم الجيد لكل مهارات جهاز الحلق ليحقق درجة جيدة في الامتحان النهائي في الجانبين النظري والعملي ويشير (داود، و مطلق، ٢٠١٠، ، الصفحات ٤٧٧-٤٩٨) الى ان كليات التربية الرياضية تلعب دورا بارزا و اساسيا في نشر الوعي العلمي و الأكاديمي لمختلف الفعاليات البدنية لما لها من علاقة بالغة الأثر في نشر الوعي الرياضي العام و الثقافة البدنية الأساسية.

ومن هنا تكمن أهمية البحث في الوصول الى تعلم جيد لطلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة في جامعة بغداد وذلك باستخدام انموذج برانسفورد وشتاين وذلك من خلال تطوير قدراتهم العقلية والمهارية ومن هنا تكمن المشكلة لذا ارتأى الباحثون بيان فاعلية انموذج برانسفورد وشتاين للتحصيل المعرفي في تعلم مهارات السلسلة الحركية على جهاز الحلق في الجمناستك الفني للطلاب ان التنوع في طرق التدريس ليس بالمهمة السهلة على التدريسي- وخاصة لعبة الجمناستك الفني فاستخدام الاستراتيجية والطريقة والأسلوب هي تختلف من تدريسي واخر وبين مجموعة من الطلاب واخرون .

هدفا البحث

- اعداد وحدات تعليمية باستخدام نموذج برانسفورد وشتاين في تعلم مهارات السلسلة الحركية على جهاز الحلق في الجمناستك الفني للطلاب.
- التعرف على فاعلية انموذج برانسفورد وشتاين في تعلم مهارات السلسلة الحركية على جهاز الحلق في الجمناستك الفني للطلاب.

فرضا البحث

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارات القبلي والبعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية باستخدام انموذج برانسفورد وشتاين ولصالح الاختبار البعدي.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبارات البعدية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في تعلم مهارات السلسلة الحركية على جهاز الحلق في الجمناستك الفني للطلاب

٢. الاجراءات:

لتحقيق أهداف البحث والوصول إلى حقائق مبنية على أسس علمية موضوعية، استخدم الباحثان المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبارين القبلي والبعدي لملائمته طبيعة المشكلة، إذ أن البحوث التجريبية أدق أنواع البحوث العلمية التي يمكن أن تؤثر في العلاقة بين المتغيرات الخاصة بالتجربة (عبد الحفيظ وباهي، ٢٠٠٠، ١٠٧)، وبعد ان حدد الباحثون مجتمع البحث بـ (٣٤٢) طالب للعام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤ موزعين على (١٠) شعب للمرحلة الثانية لكلية التربية البدنية وعلوم الرياضة/ جامعة بغداد، اما عينة البحث فهم المرحلة الثانية شعبة (ط) وعددهم (٢٢) طالب واستبعد منهم المصابين والراسبين واستقرت العينة على (٢٠ طالب) وشكلت عينة البحث نسبة (٥,٨٤%). واستخدم الباحثون (٥) طالب للتجربة الاستطلاعية وبلغت نسبتها (١,٤٦%). وكما موضح في الجدول التالي

الجدول (١) يبين حجم العينة ونسبها.

ت	المجتمع	العدد	النسبة
١	مجتمع البحث	٣٤٢	%١٠٠
٢	عينة البحث	٢٠	%٥,٨٤
٣	العينة الاستطلاعية	٥	%١,٤٦

وأن العينة متجانسة كونها من نفس المرحلة العمرية والدراسية، ومن اجل تكافؤ العينة المدروسة للطلاب تم اجراء تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبارات المهارية وقيمة (T) المحتسبة ودلالتهما الإحصائية.

الجدول (٢)

يبين الوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (t) المحسوبة ومستوى الخطأ في الاختبار القبلي لعينة البحث الضابطة والتجريبي

متغيرات البحث	ن	وحدة القياس	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة T المحسوبة	مستوى الخطأ	نوع الدلالة
			ع $\pm$	س $\bar{}$	ع $\pm$	س $\bar{}$			
السلسلة الحركية	٢٠	درجة	١,٦٤٠	٠,٢٩٥	١,٧٣٠	٠,٢٤٥١	٠,٧٤٢	٠,٤٦٨	غير معنوي

تحت مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (١٨).

تم اختيار المهارات الأساسية قيد البحث من مفردات درس الجمناستك للمرحلة الثانية في كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة / جامعة بغداد للعام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤ كونها تدرس مقررات من قبل الهيئات القطاعية وعلمية تم اختيار المهارات كاملة في سلسله مهارية

١. المرجحة البندولية
٢. التعلق المقلوب زاوية بالورك
٣. الهبوط

الاختبار المهارية

١. الهدف من الاختبار: قياس قابلية الأداء ومعرفة درجته النهائية التي يحصل عليها اللاعب لأداء مهارة السلسلة المهارية لجهاز الحلق

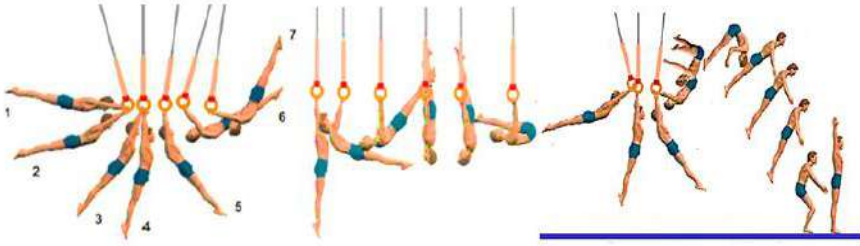
أدوات الاختبار: جهاز الحلق القانوني، بساط إسفنجي بارتفاع (٢٠) سم، ساعة.

تقييم الاختبار: يتم تقييم الاختبار حسب الأداء الفني بحسب ما اتفق عليه المحكمين بحساب الأخطاء للاعب إذ إن أعلى درجة يحصل عليها اللاعب على الجهاز هي (١٠) درجات.

إجراءات الاختبار: بعد مساعدة الطالب بالتعلق على جهاز الحلق يقوم بالمرجحة الصحيحة ثلاث مرجحات ثم يقوم بالمرجحة الثالثة الخطف من المرجحة الخلفية ومن ثم يقوم بأداء المهارة الثانية وهي التعلق المقلوب والثبات ٢ ث وبعتها يقوم بأداء مهارة التعلق المقلوب زاوية بمفصل الورك والثبات ٢ ث وبعتها يعود المختبر لى وضع المتعلق لأداء المهارة الثالثة وهي الهبوط بقلبة هوائية خلفية مفتوحة والهبوط من الجهاز والاستناد على البساط وكما مبين بالشكل التالي

التسجيل: يتم التقييم من اربعة حكام (تدريسين) اختصاص جمناستك وحسب تقييم داخلي لهم ويؤخذ متوسط الدرجتين ويقسم على (٢) لغرض استخراج درجة اللاعب النهائية ويكون تقييم الأداء من (١٠) درجات وحسب الاتفاق وكما موضح بالشكل التالي.

الشكل (١)



يبين تسلسل اداء المهارات في السلسلة المهارية في الاختبار

ومن بعدها تم اعداد الوحدات التعليمية وفقا لهذا النموذج الذي يستند إلى خمس خطوات بحسب المشكلات، اقترحه برانسفورد وشتاين في عام (١٩٨٤) حسب الأحرف الأجنبية لكلمة (IDEAL) وهي:

أ. تحديد المشكلة (Problem Identification) :

ان تحديد المشكلة من العوامل المهمة المساعدة على إدراك المتعلم للمشكلات، اذ يمكنه من تحديدها وصياغتها في عبارات واضحة. ويفضل تحديد المشكلات على نحو يبين عناصرها ويحول دون اختلاطها بمشكلات أخرى، وبذلك يسهل توجيه الجهود كلها على تلك المشكلة، وقد بينت الخبرة العملية والعلمية انه يستحسن ان يتعود المتعلم على كتابة المشكلات بعد تحديدها بلغتهم الخاصة.

ب. تعرف المشكلة، صوغها (Problem Definition) :

يجب ان تصاغ المشكلة صياغة دقيقة ومحددة بحيث تتضمن متغيرات المواقف او القضية بصورة واضحة للمتعم.

ج. استقصاء الحل (Strategies Exploring) :

يجب على المتعلم تذكر أكبر كمية من المعلومات والأفكار، من خلال تشجيعه على تحليل هذه المعلومات بعد جمعها وصياغة الفروض المناسبة بشكل واضح وبسيط.

د. تنفيذ الأفكار (Ideas on Acting) :

تعد هذه الخطوة التي يجب ان تجرب فيها الحلول عن طريق تنفيذها أي قيام كل مجموعة بتبادل الأمثلة ومناقشتها مع زملائهم في مضامينها، ومن ثم العمل معهم على الربط والموازنة بين الأمثلة المتشابهة، وصولاً إلى صياغة قاعدة او قانون ثم التطبيق على القانون أي توظيفه في المواقف الجديدة.

هـ. البحث عن النتائج (Results Looking) :

في هذه الخطوة التي تتلخص بأن يقوم المتعلم بالنظر إلى الخلف، وتقييم التأثيرات الفاعلة ومدى امكانيتها في حل النتائج.

تم تطبيق المنهاج لمدة (١٠) اسابيع وبواقع (وحدتين تعليميتين في كل اسبوع على وفق المنهج المقرر للمرحلة الثانية لكلية التربية البدنية وعلوم الرياضة جامعة بغداد وتضمن البرنامج على المهارات الاساسية على جهاز الحلق للجمناستك الفني للطلاب اذ يقوم مدرسو المادة بتقسيم اجهزة الجمناستك الستة الى مجموعتين في الفصل الأول (بساط الحركات الأرضية وحصان الحلق والحلق) والفصل الدراسي الثاني (منصة القفز والمتوازي والعقلة) وكون جهاز الحلق هو اصعب الأجهزة أولاً وتحتاج الاستراتيجية وقت اكثر لأجراء التجربة ثانياً قام الباحثون بالاتفاق مع مدرس المادة بان يكون الجزء الرئيسي ٧٥ دقيقة يقسم في كل وحدة تعليمية مع جهاز اخر اذ يكون وقت جهاز الحلق ٥٠ دقيقة والجهاز الاخر ٢٥ دقيقة اذ ان وجود أربعة أجهزة حلق في قاعة الجمناستك للرجال اعطى وقت كافي لأجراء المنهاج المقرر للعمل وكما موضح في موضح في الجدول التالي.

الجدول (٣)
يبين الوحدة التعليمية على جهاز الحلق

وحدة تعليمية يومية					
الاسبوع الاول/اليوم الاول					
وحدة	يوم	وقت الوحدة التعليمية (٩٠) دقيقة			
٣٠	١٠	تكرار			
		ما يسمح به وقت الوحدة التعليمية			
		١٠		٢٥	
		٢٥		٥٠	
		٥٠		٧٥	
		احماء عام وخاص		جهاز اخر	
		خطوات تنفيذ نموذج برانسفورد (ايدبال)		جهاز	
		الجزء العملي		الحلق	
		تمارين استشفاء			

وقد تضمنت الوحدة التعليمية الواحدة التأكد من توافر الادوات والاجهزة وعملها وكذلك التأكد من البيئة الصفية ثم تم توزيع الطلاب الى مجموعات غير متجانسة (٣-٥) طلاب وتحديد رئيس المجموعة لادارة الحوار والنشاط وتحديد مقرر كل مجموعة وتحديد المناقشين وتوزيع النشاطات (اوراق النشاط) وتشجيع العمل التعاوني واعطاء التغذية الراجعة لمجموعة المتعلمين والتجول على مجموعات للتأكد من العمل وتم تقديم ارشادات من قبل مدرس المادة الى الطلاب وهي يجب الاستعداد الجيد والاطلاع على الخطوات التعليمية والمشاركة الفعالة في تنفيذ الواجبات والمشاركة في عرض اجابات المجموعات للانشطة التعليمية التدريسية والمناقشة الجماعية والفردية مع المدرس اثناء عرض المادة

التعليمية وكن مبدعاً في القائل وتقدمك للأنشطة، اما خطوات تنفيذ نموذج برانسفورد (ايديال) فكانت كالتالي :

١. مرحلة تحديد المشكلة: Defining the problem (٥ دقيقة)

تثار في هذه المرحلة الاسئلة الاتية من خلال التحوار مع طلاب المجموعة*:

- ماذا نعني بالسلسلة الحركية على جهاز الحلق ؟
- ما هي المرجحة البندولية ؟
- كيف يتم التعلق المقلوب ؟
- كيف يتم الهبوط بعد اداء التعلق المقلوب ؟

يتناقش طلاب المجموعة الواحدة فيما بينهم حول هذه المشاكل الفرعية للمشكلة الرئيسية ومتابعة المادة التعليمية للوصول الى استحضار المشكلة وخصائصها الرئيسية

٢. مرحلة وصف الحلول الممكنة: Description/of possible solution (٥ دقيقة)

تناقش المشكلة وتحدد ابعادها بين طلاب المجموعة بمشاركة مدرس المادة وحسب الخطوات الاتية:

- الكشف عن ماهية المرجحة البندولية من المادة المعطاة للمجاميع وتسجيل ذلك في ورقة العمل
- الكشف عن كيفية اداء التعلق المقلوب من المادة المعطاة للمجاميع وتسجيل ذلك في ورقة العمل
- الكشف عن اهمية الهبوط من المادة المعطاة للمجاميع وتسجيل ذلك في ورقة العمل

٣. مرحلة تقييم النتائج: Results evaluation stage (٥ دقيقة)

في هذه المرحلة يتم فحص المعلومات حول المشكلة التي توصل اليها المجاميع عن طريق كيفية اداء التعلق المقلوب وماهي الطريقة السهلة لتعليم هذه السلسلة الحركية حيث تقوم كل مجموعة حسب ارائها باضافة او حذف او تعديل بعض المعلومات والمقالات والفيديوهات وملازم والمعلومات وايضا عبر شبكة الانترنت العالمية التي تكون متوفرة داخل قاعة الدرس (انترنت عن طريق راوتر شبكة المحمول)

٤. مرحلة اختيار الحل وتطبيقه: Solution selection and implevmentation phase (٥ دقيقة)

يتم في هذه المرحلة (مرحلة المناقشة) ما بين المجاميع من جهة وما بين المدرس من جهة اخرى عن طريق تبادل الامثلة ومناقشتها بين المجاميع والتوصل الى توحيد الاراء حول المشكلة الرئيسية والمشكلة الفرعية المتعلقة بها.

٥. مرحلة وضع الحلول الممكنة: The stage of developing possible (٥) دقيقة
في هذه المرحلة يتم التطرق الى وضع الحلول النهائية بخصوص المشكلة الرئيسية والمشاكل الفرعية ذات الصلة من خلال كتابته هذه الحلول في ورقة العمل الخاصة بكل مجموعة والوصول الى فهم المشكلة ووضع الحلول الممكنة لها (اي تعلم المفهوم الجديد المراد تعلمه)

مرحلة تنفيذ الدرس (٢٥دقيقة) الجزء العملي:
يقسم الطلاب الى نفس مجاميعهم وبنفس العدد بالجزء النظري لتطبيق المرحلة البندولية والتعلق المقلوب ثم الهبوط على شكل مجموعات كل مجموعة يؤدي رئيس المجموعة اولاً ومن ثم بقية افراد المجموعة مع عرض هذه على شكل صور توضيحية

- التمرين الاول (يؤدي طلاب المجاميع المرحجة البندولية) ، مع تقييم مدرس المادة (٥دقيقة)
- التمرين الثاني (يؤدي طلاب المجاميع التعلق المقلوب) مع تقييم مدرس المادة (٥دقيقة)
- التمرين الثالث (يؤدي طلاب المجاميع المرحجة البندولية والتعلق المقلوب ثم الهبوط) مع تقييم مدرس المادة (٥دقيقة)

مرحلة ختام الدرس (٤دقيقة):
لعبة صغيرة تخدم السلسلة الحركية (لعبة السرعة الاداء للتمارين) ، يكون هناك تنافس ما بين المجاميع لتنفيذ المرحلة البندولية والتعلق المقلوب ثم الهبوط التي يطلبها المدرس والمجموعة الفائزة هي المجموعة الاسرع في الاداء .

الانصراف (١دقيقة):

- يتم اعطاء التوجيهات
- يتم اعطاء التعليمات
- الانصراف مع ترديد شعار الانصراف (رياضة -نشاط)

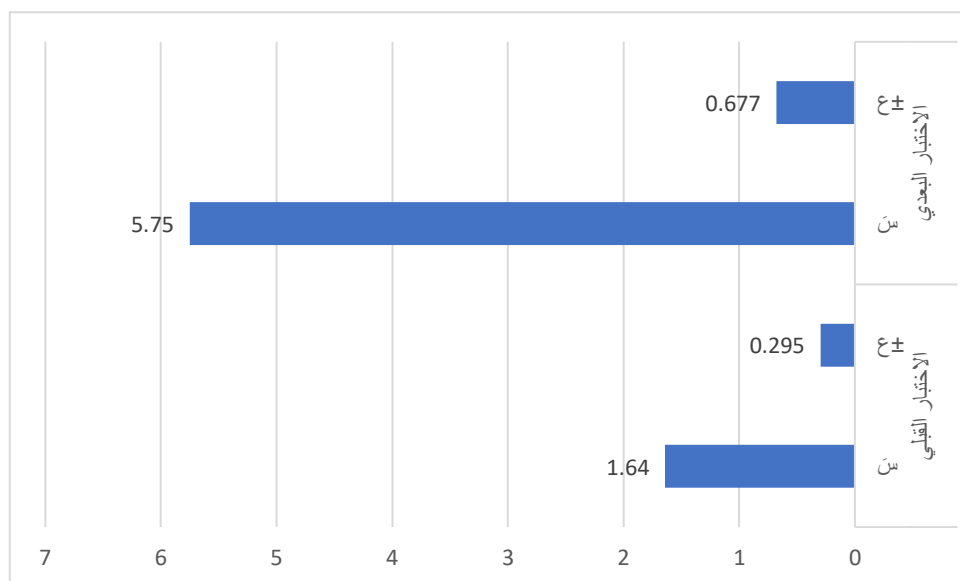
٣. النتائج
بعد ان استكمل الباحثان جمع البيانات الناتجة عن الاختبارات القبلي والبعدي تم المعالجة بالوسائل الاحصائية الملائمة والتعرف على طبيعة هذه البيانات ومن ثم مناقشتها.

الجدول (٤)

يبين الوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (t) المحسوبة ومستوى الخطأ والدلالة وفروق الأوساط الحسابية وانحراف الفروق في الاختبارين القبلي والبعدي لمهارة لعينة البحث الضابطة

متغيرات البحث	ن	وحدة القياس	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		ف	ع ف	قيمة ت	المعنى	الدلالة
			س	ع	س	ع					
السلسلة الحركية	١٠	درجة	١,٦٤٠	٠,٢٩٥	٥,٧٥٠	٠,٦٧٧٠	٤,١١٠	٠,٧٥٣٤	١٧,٢٥	.000	معنوي

تحت مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (٩).



الشكل (٢)

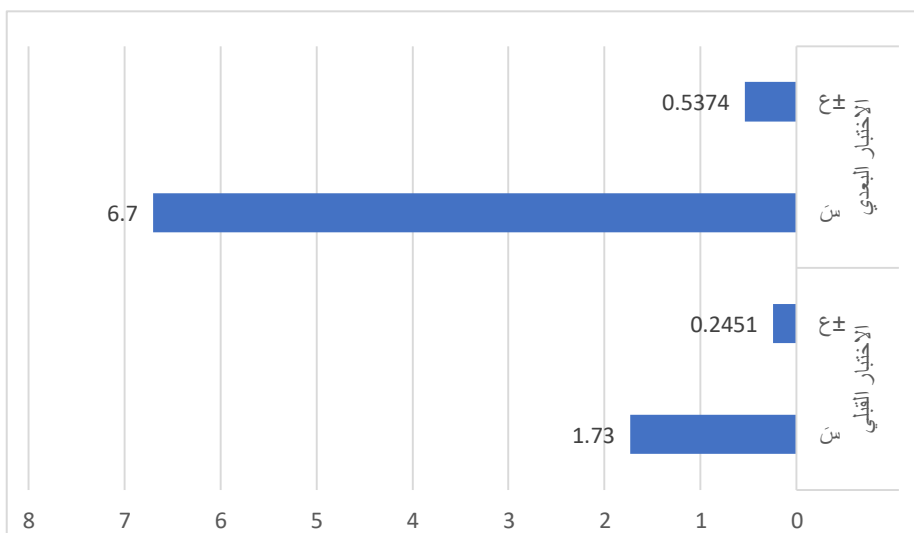
يبين المخطط البياني للاختبارات المهارية القبلية والبعديّة للمجموعة الضابطة

الجدول (٥)

يبين الوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (t) المحسوبة ومستوى الخطأ والدلالة وفروق الأوساط الحسابية وانحراف الفروق في الاختبارين القبلي والبعدي لمهارة لعينة البحث التجريبية

متغيرات البحث	ن	وحدة القياس	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		ف	ع ف	قيمة ت	المعنوية	الدلالة
			م	ع±	م	ع±					
السلسلة الحركية	١٠	درجة	١,٧٣	٠,٢٤٥١	٦,٧٠	٠,٥٣٧٤	٤,٩٧	٠,٥٢٢٩	٣٠,٠٥	٠,٠٠	دال

تحت مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (٩).



الشكل (٣)

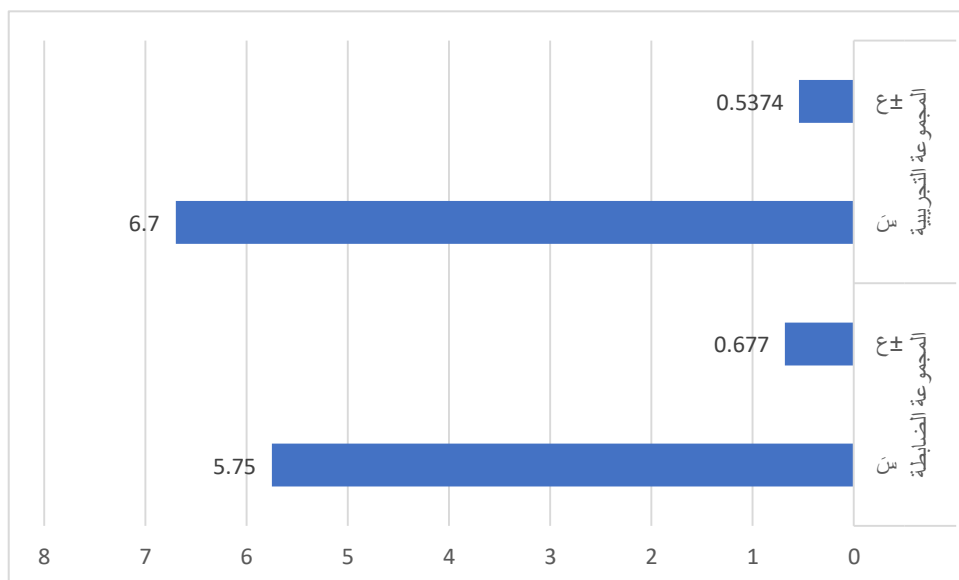
يبين المخطط البياني للاختبارات المهارية القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية

الجدول (٦)

يبين الوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (t) المحسوبة ومستوى الخطأ في الاختبار البعدي لعينة البحث الضابطة والتجريبية

نوع الدلالة	مستوى الخطأ	قيمة T المحسوبة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		وحدة القياس	ن	متغيرات البحث
			ع±	س	ع±	س			السلسلة الحركية
	٠,٠٠٣	٣,٤٧٥	٠,٥٣٧٤	٦,٧٠٠	٠,٦٧٧٠	٥,٧٥٠	درجة	٢٠	

تحت مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (١٨).



الشكل (٤)

يبين المخطط البياني للاختبارات البدنية والمهارية البعدية للمجموعتين الضابطة والتجريبية

المناقشة

من خلال ما تقدم يلاحظ في الجدول (٤) والشكل (٢) الخاصين بالاختبارين القبلي والبعدى لعينة البحث الضابطة وجود فروق معنوية دالة وذلك من خلال فرق الاوساط الحسابية والمعنوية الحقيقية ولصالح الاختبار البعدى وان يدل هذا فهو الانموذج واسلوب التدريسي- المؤثرة وطريقته في توصيل المادة العلمية لتعلم مهارات السلسلة المهارية لجهاز الحلق ومها كانت الطريقة المستخدمة فهو حقق نتيجة مرضية في نجاح الطلاب في مادة الجمناستك وخاصة في جهاز الحلق وهذا ما يؤكده (شذى وأزهار: ٢٠١٥، ص٢) بان الاستراتيجية التعليم هي مجموعة من القرارات يتخذها المدرس وتنعكس تلك القرارات في انماط من الافعال يؤديها المدرس والتلاميذ في الموقف التعليمي والعلاقة بين الاهداف التعليمية والاستراتيجية المختارة علاقة جوهرية حيث يتم اختبار الاستراتيجية على اساس انها انسب وسيلة لتحقيق الاهداف " ويؤكد ذلك (داود، ٢٠١٥، ص١٣٢) الى ان طريقة التدريس في التربية الرياضية ترشد المدرس الى الأهداف والمحتويات والأساليب والخطوات والأدوات التي تساعد على نجاحه في تعليم الطلاب وتربيتهم على أسس علمية سواء عن طريق مدرس التربية البدنية أو النشاط الرياضي خارج الدرس ،اما في النظر في الجدول (٥) والشكل (٣) الخاصين بالاختبارين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية فالفرق واضح في استخدام الاستراتيجية برانسفورد وشتاين وذلك من خلال الأوساط الحسابية في الاختبارين القبلي والبعدى ولصالح البعدى اذا سهمت هذه الإستراتيجية في اثارة الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانية في مادة الجمناستك والتي تعتبر من المواد العملية الصعبة لديهم واثرت كذلك في رفع

الثقة العالية في الأداء وبالتالي حققوا الإنجاز المطلوب وذلك من خلال الرغبة الشديدة للتعلم والأداء إذ أن هذه الاستراتيجية تعتمد بشكل رئيسي- لاستخدام الطلاب القدرات البدنية والعقلية الخاصة لديهم وتشير (Dawood, A. A. (2020).p414) الى أن الانفجار المعرفي في المعلومات كان سبباً أساسياً في البحث عن عملية التجديد والتحديث في مجال طرائق التدريس، حيث أصبحت من ضرورات التعليم ومطلباً مهماً من أجل حدوث توازن بين الحياة في عصر- التقدم المعرفي المتراكم وعمل المؤسسات التعليمية، ومن هذه الطرائق، انموذج برانسفورد وشتاين. لتسهيل عملية التعلم في مادة الجمناستك. وبالنظر الى الجدول (٦) والشكل (٤) الخاصين بالاختبارات البعدية للمجموعتين الضابطة والتجريبية وبالنظر الى الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (T) والمعنوية الحقيقية يرى تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة ولو بنسبة قليلة لكنها واضحة وهذا ما يؤكد نجاح الاستراتيجية والمنهج الموضوع من الباحثين بحيث كان مؤثر على نتائج الاختبار البعدية وهذا ما يؤكده (قطامي وآخرون، ٢٠٠٨ ص ١٥٥) الى ان المهمات التدريسية والتعليمية تتضمن توافر الظروف البيئية التي تضم عناصر وأجزاء مترابطة ومتكاملة كالمحتوى والمهارات والأدوار التعليمية والعلاقات الاجتماعية والنشاطات والإجراءات والتسهيلات المادية والبيئية التي تتفاعل فيما بينها لتحديد سلوك الطلاب والمعلمين ونماذج التدريس هي صورة لإيجاد وتوافر هذه الظروف والبيئات التي تحدد المواصفات التي يمكن توصيفها وتحقيق بيئات التعلم، "وان انموذج برانسفورد وشتاين : أنموذج لحل المشكلات ويُعد الوسيلة المفيدة لتعليم الطلاب المنهجية الصحيحة المعالجة أي مشكلة ، فضلاً عن إعطائهم الفرصة لتقييم العلاقة بين المعلومات وفق هيكليتها ، واقتراح الحلول واستبقاء تلك الحلول (مرتضى، ٢٠٢٢ ، ص ٥١٧) ويؤكد ذلك (داود. ٢٠١٦ ص ١٠٢) ان التنوع في استخدام طرائق وأساليب مختلفة للتدريس يعمل على رفع الملل عن الطلاب الناتج عن استخدام أسلوب واحد والمدرس الناجح هو الذي يجيد تطبيق أكثر من أسلوب

٤. الاستنتاجات

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشاتنا يستنتج الباحثون الآتي:

١. أن باستخدام انموذج برانسفورد وشتاين قد اثبتت فعاليتها في تعلم مهارات السلسلة الحركية على جهاز الحلق في الجمناستك الفني للطلاب
٢. المنهج التعليمي باستخدام استراتيجية برانسفورد وشتاين قد اثبتت فعاليتها في تعلم مهارات السلسلة الحركية على جهاز الحلق في الجمناستك الفني للطلاب
٣. ان استخدام استراتيجيات حديثة يعطي نتائج افضل من الأسلوب التقليدي المتبع في تعلم مهارات السلسلة الحركية على جهاز الحلق في الجمناستك الفني للطلاب
٤. اعتماد استراتيجية برانسفورد وشتاين في تعلم مهارات اجهزة الجمناستك الفني الاخرى

المصادر

- ❖ Dawood, A. A. (٢٠٢٠). اثر انموذج برانسفورد وشتاين في تنمية الفهم القرأني لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. Journal of Tikrit University for Humanities, 27(7), 411-426.
- ❖ Ghadeeb, A. H., Mohsen, H. S., & Kadhem, A. A. H. (٢٠٢٤). تأثير انموذج برانسفورد وشتاين في التفكير السابر بالكرة الطائرة. Journal of College of Physical Education, 17(4), 329-347.
- ❖ الخزندار، نائلة، وعبد الرحمن عبد الفتاح سعد (٢٠١٠) استراتيجيات التدريس المعاصرة بين التنظير والتطبيق مكتبة الرشد الرياض
- ❖ داود، وديع مكسيموس: المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم ، نظمته مركز تطوير تدريس العلوم وجامعة جرش الاهلية بالمملكة الأردنية الهاشمية ، ابريل ٢٠٠٣: ٥١ ، ص
- ❖ رافد علي داود. (٢٠١٥). تأثير استخدام أسلوبي الاكتشاف الموجه والتعلم التبادلي في تعلم بعض انواع التصويب بكرة السلة.
- ❖ رافد علي داود. (٢٠١٦). تأثير استراتيجيات التعلم التنافسي- في تطوير التصور العقلي لبعض المهارات الأساسية للطلاب بكرة السلة.
- ❖ شذى عادل أزهار علوان ؛ استراتيجيات التعليم والتعلم وتطبيقاتها العلمية. (بغداد ، باب المعظم، مكتب عدنان للتضييد والطباعة والتصميم)، ٢٠١٥.
- ❖ قطامي ، يوسف و ماجد ابو جابر و نايفة قطامي : تصميم التدريس ، ط ٣، دار الفكر ، عمان الاردن ، ٢٠٠٨
- ❖ م. م محمد مطلق بدر، & م. م رافد علي داود. (٢٠١٠). النظام الدراسي وعلاقته بتطور بعض المؤشرات الوظيفية والبدنية والمهارية في درس كرة السلة. مجلة علوم الرياضة، ٢(٣)، ٤٧٧-٤٩٨.
- ❖ مرتضى- حميد شلاكة اثر أنموذج برانسفورد وشتاين في تحصيل مادة الجغرافية لدى طلاب الصف الخامس الادبي وتفكيرهم التأملي مجلة البحوث التربوية والنفسية، ٢٠٢٢، المجلد ١٩، العدد ٧٣، ص٥١٧.

The effectiveness of the Bransford and Stein model in learn the routine on the rings apparatus in artistic gymnastics for students

Abstract

The aim of the research. To identify the effectiveness of the Bransford and Stein model in teaching the routine on the rings apparatus Research hypothesis: - There are statistically significant differences between the pre- and post-tests of the control and experimental groups using the Bransford and Stein model in favor of the post-test. - There are statistically significant differences between the post-tests of the control and experimental groups in the level of performance of the routine on the rings apparatus using the Bransford and Stein model in favor of the post-test of the experimental group. The researchers used the experimental method (by designing the control and experimental groups with a pre- and post-test) to suit the nature of the problem to be solved. As for the research community and its sample: - The research community was determined by (342) students for the academic year 2023-2024 distributed over (10) sections for the second stage of the College of Physical Education and Sports Sciences / University of Baghdad, as for the research sample, they are the second stage, Section (T), and their number is (22) students, and the injured and failed were excluded from them, and the sample settled on (20 students), and the research sample constituted a percentage of (5.84%). The researchers used (5) students for the exploratory experiment, and their percentage was (1.46%). The researchers concluded: 1- Using the Bransford and Stein model has proven its effectiveness in learning the routine on the rings apparatus in artistic gymnastics for students. 2- The educational method using the Bransford and Stein model has proven its effectiveness in the routine on the rings apparatus in artistic gymnastics for students. The researchers recommended adopting the Bransford and Stein model in teaching the skills of other artistic gymnastics apparatus.

Keywords: *Gymnastics, rings apparatus, Bransford and Stein.*

واقع الأساليب التربوية و التخطيط الإداري في المؤسسات الرياضية

عوزير سعدي اسماعيل*

كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، جامعة صلاح الدين، إقليم كُردستان- العراق

سرتيب عمر عولا

كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، جامعة صلاح الدين، إقليم كُردستان- العراق

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع الاساليب التربوية المختلفة في التخطيط الإداري للمؤسسات الرياضية.

ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الوثائقي، من خلال عينة من الدراسات العربية والغربية التي تناولت بعض الأساليب التربوية وأثرها في عملية التخطيط الإداري الناجح.

وبعد التحليل الوثائقي للدراسات والأدبيات البحثية أظهرت الدراسة أن هناك فعالية للأساليب التربوية في إعداد الخطط الإدارية الناجحة، التي تكفل التخطيط الإداري الناجح للمؤسسات الرياضية، وأن أجهزة التطوير المهني التربوي تساهم في عملية إعداد الخطط التربوية والإدارية الناجحة، التي يمتد نجاحها على التخطيط الإداري للمؤسسات الرياضية

الكلمات المفتاحية: الأساليب التربوية، التخطيط الإداري.

المقدمة وأهمية البحث:

إن عملية التنمية الاجتماعية التي يمر بها ، عملية على درجة كبيرة من الصعوبة والتعقيد، حيث تتعامل مع متغيرات عدة متداخلة ومتشابكة وغيره مستقرة. فهي عملية شاملة تستهدف من المخططین إحداث تغييرات إيجابية مستمرة ومتراكمة في البنى الاقتصادية والاجتماعية والتربوية . بحيث تؤدي خططهم إلى مستويات على أعلى من الإنتاجية والرفاهة الاقتصادية والاجتماعية، للارتقاء بأنماط السلوك الاجتماعي المتطور.

ومن هنا فإن استخدام الأساليب التربوية ومنها إدارة التخطيط ودوره في عملية تطوير المؤسسات المختلفة، يساهم في عملية التنمية وإعداد البرامج والخطط، ومتابعة العمليات، كل هذا يستلزم ضرورة تفهم طبيعة القوى المؤثرة في هذه العملية.

* ozer.ismahil@su.edu.krd

و على الرغم من التجارب الناجحة لاستخدام التقنيات المستندة للنمذجة الكمية في التخطيط الإداري الجيد للمؤسسات، إلا أن سوء استخدامها لدى غير المتخصصين، وغياب بنك المعلومات الأساسي لنجاح أي خطة، وعدم دقة وصحة البيانات التي يتم الحصول عليها من المؤسسات والمنظمات والدول، بل وتضارب تلك المعلومات التي تفيد في عملية التنظيم، في قضايا محددة وخلال نفس الفترة الزمنية للمؤسسة، كل ذلك أدى إلى ظهور الانتقادات الصارخة ضد تلك الأساليب الكمية، والدعوة الجادة لظهور تقنيات علمية حديثة تستند لمنهجية علمية تجمع بين التخطيط المركزي واللامركزي، وبين الجانب الكمي والجانب الكيفي، باستخدام الأساليب التربوية وأساليب إدارة التخطيط الجيد.

هدف البحث:

١. التعرف على انواع الاساليب التربوية في المؤسسات الرياضية العراقية

٢. التعرف على واقع التخطيط الاداري في المؤسسات الرياضية العراقية

مجالات البحث:

- المجالات البحثية: تناولت هذه الدراسة عينة وثائقية، من الأدبيات النظرية، والدراسات العلمية الحديثة، المرتبطة بالدراسة.
- المجالات المكانية: بعض مديريات الشباب والرياضة في العراق .
- الحدود الزمانية: للفترة من ١-١٠-٢٠٢٤ الى ١٠-١٢-٢٠٢٤.

إجراءات البحث

١. منهج البحث استخدم الباحثان المنهج الوصفي بأسلوب الدراسات التحليلية.

٢. مجتمع البحث وعينته

أ. مجتمع البحث

اشتمل مجتمع الدراسة على مجموعة من الأدبيات والدراسات العربية.

ب. عينة البحث

تم اختيار عينة البحث بطريقة العينة القصدية أو الغرضية Purposive sample وهي عينة "الوثائق والبيانات، متمثلة بالدراسات الحديثة، التي ناقشت: الأساليب التربوية، والتخطيط الإداري، كما هو موضح بالجدول رقم (١):

الجدول (١)

توزيع مجتمع البحث وعينته والعينة الاستطلاعية وعينة البناء

مديريات الشباب والرياضة	مجتمع البحث	العينة
الدراسات المرتبطة بالأساليب التربوية	٢٠	١٢
الدراسات المرتبطة بالتخطيط التربوي	٣٠	١٥
المجموع	٥٧	٢٧

أداة البحث:

اشتملت أداة البحث على استمارة (تحليل المضمون)، من خلال التحليل الكمي وتطبيق أداة تحليل المضمون، بحيث تسعى إلى وصف عناصر المضمون وصفاً كمياً، لأن تحليل المضمون يقسم إلى نوعين هما (منال هلال ٢٠١٤):

تحليل المضمون الكمي: ويتم بموجبه تفكيك النص أو عينة النصوص، التي ترد فيها مدلولات رقمية يمكن تحليلها، والتوصل من خلالها إلى نتائج موضوعية دقيقة. تحليل المضمون الكيفي: يقوم على إجراءات تُمكن قراءة النصوص، ضمن خطة منهجية متكاملة.

بطاقة تحليل المضمون:

وحدة الكلمة: وهي أصغر وحدات التحليل (محمد وعيد ٢٠١٩) ، ومن وجهة نظر الباحث فإنها يرى بأن الكلمة في التحليل مُعبّرة عن معنى معين أو مفهوم معين، حيث تتضمن الجمل على كلمات تعبر عن أهمية الأساليب التربوية في التخطيط الإداري.

الصدق والثبات في الدراسة:

قبل تصميم أدوات الدراسة تم القيام بالتالي:

١. الاطلاع على الأدوات البحثية السابقة ذات العلاقة للاستفادة من الجهود السابقة للباحثين.

٢. إجراء مقابلات شخصية مع العاملين في المؤسسات الرياضية .

٣. كتابة محاور تحليل المضمون بناءً على أهداف الدراسة.

٤. ولقياس صدق أداة الدراسة تم عرض أداة الدراسة (بطاقة تحليل المضمون)، المحكمين المتخصصين في مجال الدراسة بلغ عددهم خمسة محكمين ملحق (١) ، وذلك للتأكد من صدقها الظاهري.

٥. قد تم إعداد استمارة خاصة لاستطلاع آراء المحكمين حول مدى وضوح صياغة كل فقرة من فقرات بطاقة تحليل المضمون والاستبانة وتصحيح ما ينبغي تصحيحه من الفقرات، ومدى أهمية وملائمة كل فقرة للمحور الذي تنتمي إليه، ومدى مناسبة كل فقرة لقياس ما وضعت من أجله مع إضافة أو حذف ما يرى المحكم من فقرات في أي محور من المحاور.

٦. وفي ضوء التوجيهات التي أبدتها المحكمون تم إجراء التعديلات، وتعديل صياغة بعض الفقرات، والتي رأى المحكمون ضرورة إعادة صياغتها حتى تزداد وضوحاً وملائمة لقياس ما وضعت لأجله.

وتم التأكد من ثبات أداة بطاقة تحليل المضمون، وذلك بالرجوع إلى تطبيق البطاقة بعد أسبوعين من الانتهاء من استخراج النتائج، وتم التأكد من الثبات من خلال طريقة إعادة الاختبار، حيث تم القيام بتحليل عينة عددها (ثمان دراسات) من الدراسات البحثية وتطبيق المعادلة التالية:

مجموع عدد الدراسات (عينة الاختبار) / المجموع الكلي لعينة التقارير $\times 100$

أي بمعدل "١٥,٢%"، بعد أسبوعين من انتهاء عملية التحليل وباستخدام استمارة تحليل المضمون ذاتها والتي تم تصميمها وتحليل مضمون (عينة الدراسة) الأصلية فيها بفئاتها، وبعد الانتهاء من تحليل هذه العينة قام الباحث بحصر التكرارات واستخراج النسبة المئوية لجميع الأنشطة، ومن ثم تطبيق معادلة حساب الثبات التالية:

عدد الإجابات المتفق عليها / عدد الإجابات المختلف عليها $\times 100$

وقد كانت النتيجة هي: "٨٧,٨%"

وأستخدم في تحليل بيانات الدراسة بعد تطبيقها - بغرض الإجابة على تساؤلات الدراسة (التكرارات، والنسب المئوية) لاستخراج نتائج بطاقة تحليل المضمون.

أهم الدراسات والأدبيات البحثية التي تم تحليلها:

أهم الدراسات والأدبيات البحثية التي تم تحليلها:

- دراسة: عزيز وأميش (٢٠١٩م)، عنوانها: السمات الشخصية القيادية لمدرسي التربية الرياضية، من وجهة نظر إدارات المدارس المتوسطة في مديريات بغداد الرصافة.
- دراسة: النادر (٢٠١٩م)، عنوانها: اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو المدركات الخاطئة لمفهوم التربية الرياضية من وجهة نظرهم.
- دراسة: السعيد وجابر (٢٠١٨م)، عنوانها: درجة امتلاك معلمي التربية الرياضية للكفايات المعرفية المرتبطة في مناهج التربية الرياضية الحديثة بدولة الكويت.
- دراسة: محروس وآخرون (٢٠١٨م)، عنوانها: فاعلية برنامج مقترح في التربية الرياضية قائم على التعلم الذاتي باستخدام الهيرجرافيك لتنمية المفاهيم الرياضية لمسابقات الميدان والمضمار لطالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية الرياضية بجامعة سوهاج.
- دراسة: الصرليرة والشلوح (٢٠٢٠م)، عنوانها: واقع التخطيط لإدارة المخاطر في المدارس الخاصة التابعة لمديريات التربية والتعليم بمحافظة الكرك من وجهة نظر المعلمين.
- دراسة: حسن والكاتب (٢٠٢٠م)، عنوانها: أثر التخطيط على تطوير أداء الموارد البشرية.

نتائج تحليل المضمون للدراسات والأبحاث العلمية النظرية:

ذلك من خلال الجدول التالي:

الجدول (٢)

م	الأساليب التربوية	ك	%	ت
١	استخدام أسلوب الدراسات المستقبلية في التخطيط الإداري للمؤسسات الرياضية	٤٥	١٦,١%	٣
٢	استخدام أسلوب التنبؤ في التخطيط الإداري للمؤسسات الرياضية	٧٥	٢٦,٨%	١
٣	استخدام أسلوب السيناريو في التخطيط الإداري للمؤسسات الرياضية	٤٩	١٧,٥%	٢

٤	استخدام أسلوب العصف الذهني في التخطيط الإداري للمؤسسات الرياضية	٢٠	٧,١ %	٦
٥	استخدام أسلوب الدراسات الاستطلاعية في التخطيط الإداري للمؤسسات الرياضية	١١	٣,٩ %	٨
٦	استخدام أسلوب التنبؤ المورفولوجي في التخطيط الإداري للمؤسسات الرياضية	٢٥	٨,٩ %	٥
٧	استخدام أسلوب الدراسات الظاهرية في التخطيط الإداري للمؤسسات الرياضية	٣٩	١٣,٩ %	٤
٨	استخدام أسلوب الخريطة التنبؤية في التخطيط الإداري للمؤسسات الرياضية	١٥	٥,٣ %	٧
الإجمالي		٢٧٩	١٠٠ %	

وبعد النظر في الأدبيات النظرية، والدراسات السابقة، تم تحديد أهم الوسائل التربوية المساهمة في التخطيط الإداري الجيد للمؤسسات الرياضية:

تفيد (نادية السيد: ١٩٩٣) أن أساليب وتقنيات الدراسات المستقبلية تتنوع بتنوع نمط تلك الدراسات، ما بين دراسات استطلاعية ودراسات معيارية، ومن أمثلة هذه الأساليب، أسلوب المحاكاة Simulation Methods، وهو من الأساليب الاستطلاعية، وتقوم فكرته في التنبؤ بالمستقبل على تصميم نموذج يحتذي به في رسم الصورة المستقبلية للظاهرة

وهناك أسلوب التنبؤ المورفولوجي Morophology وهو من الأساليب الاستطلاعية أيضاً، ويقوم باستطلاع الآفاق المستقبلية المختلفة للظاهرة، من خلال تتبع الظاهرة في واقعها، وتسلسلها، مع الأخذ في الاعتبار كافة التأثيرات المحيطة بها، ثم النفاذ إلى مستقبلها (فريدل بولاك 1971 Fredl. Polak)، كما أن هناك أسلوب (شجرة العائلة) Family Tree Method، ويعرف أيضاً بأسلوب شجرة العلاقات Relevance Tree Method وهو من الأساليب المعيارية، وتعتمد فكرته في التنبؤ بمستقبل الظاهرة على تحديد الهدف النهائي المرغوب في تحقيقه مستقبلاً بالنسبة لهذه الظاهرة، ثم الرجوع إلى الحاضر للبحث في البدائل المختلفة فيه، حتى يتم التوصل إلى رسم صورة كاملة للبدائل المستقبلية المرغوب تحقيقها.

وهناك أيضاً أسلوب العصف الذهني Brain Storming وهو من الأساليب المعيارية كذلك، وتقوم فكرته في التنبؤ بالمستقبل على رصد تصورات مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال معين من المستقبل المتوقع لهذا المجال، فهو في الأساس أسلوب لتوليد أفكار جديدة حول ظاهرة ما، من خلال إجراء حوار تلقائي بين عدد من الخبراء على نحو يشجع على التدفق الحر للأفكار، والمعلومات المرتبطة بهذه الظاهرة من وجهات

نظر متعددة، ثم يتم تسجيل هذه الآراء والأفكار ليستخلص منها الصورة المستقبلية للظاهرة (ضياء الدين ١٩٩٠) ويوجد أيضاً أسلوب السيناريو Senario Method وهذا الأسلوب يعتمد على الخيال الابتكاري إلى درجة ما في صياغة مستقبل الظاهرة، والسيناريو إما أن يكون استطلاعي، وإما أن يكون معياري، ويعتمد السيناريو في التنبؤ بمستقبل الظاهرة، على التعرف على تاريخ الظاهرة، والكشف عن طبيعة التأثيرات المتبادلة لهذا التاريخ ومجموعة القوى

أسلوب الخريطة التربوية:

تعتبر الخريطة التربوية أحد تقنيات التخطيط التربوي التي تسعى للاضطلاع على المستقبل، من خلال عمليات التنبؤ والتي تعتمد أساساً على قدرتها في تحليل النظم واكتشاف متغيراتها والقوى المتحركة فيها، من أجل تخطيط واع ودقيق للمستقبل، ولرفع كفاءة العملية التخطيطية تم استخدام تلك المنهجية الجديدة، بهدف تنظيم عملية التربية لكل فئات السكان في مختلف مراحل العمر، بما تشمله من معارف ومهارات ومفاهيم وقيم وأنماط سلوكية التي يحتاج إليها كل فرد من أفراد المجتمع، في ظل الإمكانيات المتوافرة في المجتمع من مدارس ومصانع ونوادي ومستشفيات ووسائل إعلام .. إلخ. كما أن هذا التكنيك يعتمد أيضاً على متطلبات مجتمعية وأخرى تربوية، وصولاً إلى تحديد الاحتياجات بقصد الاستخدام الأمثل للموارد والإمكانيات المادية والبشرية القائمة والمحتملة في المجتمع. مفهوم الخريطة التربوية كأسلوب تربوي:

عرفت الخريطة التربوية إجرائياً على أنها أسلوب حديث وتشخيص علمي للعمليات في المؤسسات، في منطقة معينة من حيث الإمكانيات والموارد المتاحة في زمن معلوم، للتعرف على الاحتياجات المستقبلية المتوقعة للتعليم في ضوء الظروف الاجتماعية والاقتصادية والتوقعات السكانية بمحافظة معينة بدولة ما (محمد رجب ١٩٩٨). وهكذا يرى (سيف الدين فهمي) أنها عبارة عن خطة استراتيجية مجسدة للتطور المستقبلي المستهدف على مستوى إقليم أو مجتمع محلي. وهذه الخطة يتم تحضيرها في إطار الخطة الشاملة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية من جهة، وفي إطار الخطة الشاملة، للنمو والتنمية، وحتى في حالة غياب خطة واضحة للمؤسسة لسبب أو لآخر، فإن استخدام الخريطة كأسلوب لتخطيط الإداري، يمكن أن يكون أسلوباً ممتازاً لتحسين الخدمة في مؤسسة ما، للوفاء بحاجات ومطالب التنمية الاقتصادية والاجتماعية. (سيف الدين علي ١٩٩٠)

مراحل وضع الخريطة التربوية:

ويمكن إيجازها هنا وفقاً لما يلي

١. تشخيص الواقع الراهن للخدمات المقدمة من حيث توزيعها الجغرافي، وتقييم الوضع، وحصر الموارد البشرية من موظفين وموظفات، وبيانات عن المشاريع الرياضية وغيرها.
٢. الإسقاطات والتنبؤ المستقبلي بأعداد السكان، في كل منطقة لتحديد المسؤوليات المناطة للمؤسسة الرياضية.
٣. تقدير الاحتياجات الرياضية للمناطق والفئات ونوعها، والحد الأدنى من الاحتياجات الأساسية المطلوبة للرياضات الأساسية.. إلخ. وذلك بهدف تحديد المؤسسات الرياضية المساهمة، ومحتوى برامجها للوفاء بتلك الاحتياجات.
٤. المقابلة بين الموارد والإمكانيات المتاحة في الوحدة الجغرافية، ومعرفة مدى قربها أو بعدها عن الصورة المنشودة للمؤسسة الرياضية، ومن هذه المقابلة تتحدد نواحي العجز ومصادر الوفاء بها محلياً أو مركزياً، واستنباط الوسائل الأمثل لها هو متاح.
٥. متابعة الخريطة التربوية للمؤسسة، للتأكد من أنها تسير في الاتجاه المعد لها، واتخاذ التدابير الكفيلة لتوجيه الموارد نحو الاستخدامات المحددة لها.

تطبيق الخريطة التربوية:

بعد معرفة مراحل وضع الخريطة، يتطلب منا التعرف على البيانات التفصيلية التي يحتاجها وضع الخريطة، ثم متابعة تطبيق تلك المراحل تفصيلياً، ونظراً لحرصنا الشديد على عدم التكرار، فإننا سوف نتناول ذلك تفصيلياً في النموذج التطبيقي للخريطة كما يلي:

نموذج تطبيقي للخريطة التربوية: أولاً: الجانب الشخصي ويشمل:

١. تحديد الهدف من وضع الخريطة التربوية للمؤسسة:

كما هي متمثلة في (تحديد متطلبات العمل الأساس في ضوء توقعات النمو السكاني).

٢. التعريف بمجتمع الدراسة:

وهذا يشمل:

- أ. تحدد المنطقة التي تشملها المؤسسة بالمنفعة، وإعداد الخريطة جغرافياً من حيث: (الموقع، المساحة، نسب الحضر، نسب الريف، نسب البدو...، عدد السكان بها، نسبتهم لعدد سكان الدولة ككل، معدل النمو فيها).
- ب. تحديد عدد المراكز الإدارية بالمنطقة، من واقع الخريطة.
- ج. تحديد الواقع الاقتصادي والاجتماعي بالمنطقة من خلال المؤشرات التالية: (الزيادة السكانية بها، دخل الفرد، توزيع العمال وأنماط الإنتاج - الزراعة، الصناعة، التجارة، الخدمات، نسب البطالة، الهوايات الرياضية). (الحاج احمد ١٩٩٠).

الاستنتاجات والتوصيات:

الاستنتاجات

١. تم تحديد بعض الأساليب التربوية التي تساهم في عملية التخطيط التربوي، للمؤسسات الرياضية، مثل: أسلوب الدراسات المستقبلية، أسلوب التنبؤ، أسلوب الخريطة التربوية.
٢. فعالية الأساليب التربوية في إعداد الخطط الإدارية الناجحة
٣. أجهزة التطوير المهني التربوي تساهم في عملية إعداد الخطط التربوية والإدارية الناجحة

التوصيات

العمل على تفعيل الأساليب السابق ذكرها في النتائج، في عملية إدارة المؤسسات الرياضية، للمساهمة في إنجاح خططها الدورية.

المصادر

١. الحاج، أحمد (١٩٩٢): الأساليب التربوية الحديثة وتفعيلها، دراسات تربوية، مصر، مج ٩، (٦١٤)، ص ٢٢.
٢. حسن والكاتب، محمد وسعيد (٢٠٢٠): أثر التخطيط على تطوير أداء الموارد البشرية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
٣. حسني، محمد رضوان (١٩٥٨): دراسات تربوية، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

٤. الحسيني، نادية السيد (١٩٩٣): في التربية والتعليم، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
٥. عدس، عبدالرحمن وآخرون (١٩٩٩): البحث العلمي، مفهومه / أدواته / أساليبه (ط٣) الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع.
٦. عزيز وأميش، محمد وعيد (٢٠١٩): السمات الشخصية القيادية لمدرسي التربية الرياضية، من وجهة نظر إدارات المدارس المتوسطة في مديريات بغداد الرصافة، العراق.
٧. السعيد وجابر، محمد وعبد الله (٢٠١٨): درجة امتلاك معلمي التربية الرياضية للكفايات المعرفية المرتبطة في مناهج التربية الرياضية الحديثة بدولة الكويت، الكويت.
٨. فهمي، سيف الدين علي (١٩٩٠): القوة التفسيرية للتربية، عمان: دار جليس الزمان للنشر والتوزيع.
٩. محروس وآخرون، محسن ويزيد (٢٠١٨): فاعلية برنامج مقترح في التربية الرياضية قائم على التعلم الذاتي باستخدام الهيرجرافيك لتنمية المفاهيم الرياضية لمسابقات الميدان والمضمار لطالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية الرياضية بجامعة سوهاج، جمهورية مصر العربية.
١٠. النادر، سعيد علي (٢٠١٩): اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو المدرجات الخاطئة لمفهوم التربية الرياضية من وجهة نظرهم، الأردن.
١١. الصرايرة والشلوح، عبد الكريم ومحمد (٢٠٢٠): واقع التخطيط لإدارة المخاطر في المدارس الخاصة التابعة لمديريات التربية والتعليم بمحافظة الكرك من وجهة نظر المعلمين، العراق.
١٢. المزاهرة، منال هلال (٢٠١٤): مناهج البحث الإعلاني، المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
١٣. الكسر، ماجد (٢٠١٨): التخطيط الاستراتيجي وعلاقته بإدارة السلوك التنظيمي: دراسة ميدانية بمكتب تعليم محافظة ثاقب، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
١٤. عبد الحميد، محمد رجب (١٩٩٨): التربية تجدد نفسها تفكيك البنية، القاهرة: الدار المصرية. اللبنانية.
١٥. روفائيل، صليب (١٩٨٠): النظرية التربوية (سلسلة عالم المعرفة ٢٤٤) الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، إبريل ١٩٨٠ م، ص ١٢.
١٦. زاهر، ضياء الدين (١٩٩٠): مقدمة في الدراسات المستقبلية، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
١٧. فهمي، سيف الدين (١٩٩٠): عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع ودار المشرق الثقافي.
١٨. بولاك، فردريك (١٩٧١): . التخطيط التربوي، الأردن: الوراق للنشر والتوزيع.

ملحق السادة الخبراء

ت	الخبراء	التخصص	مكان العمل
1	د. عبد الحليم جبر نزال	الإدارة الرياضية	جامعة البصرة – كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة
2	د. محمد مطر عراك	القياس والتقويم	جامعة المثنى – كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة
3	د. خالد اسود لاخ	الإدارة الرياضية	جامعة المثنى – كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة
4	د. اسعد طارق احمد	البحث العلمي	جامعة المثنى – كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة
5	د. سلام حنتوش رشيد	الإدارة الرياضية	جامعة المستنصرية – كلية التربية الاساسية

المقابلات الشخصية

ت	الخبراء	مكان العمل
1	طالب جابر الموسوي السيد	وزارة الشباب والرياضة
2	د. نشأت عزيز عباس	دائرة التربية البدنية
3	م.م. بيداء عصام عبد الرحمن	وزارة الشباب والرياضة

واقیعی شیوازه جیاوازه کانی خویندن بوو له پلاندانانی کارگیرۍ دامه زراوه وهرزشییه کان

پوخته

ئامانجی توئینه وه که زانینی واقیعی شیوازه جیاوازه کانی خویندن بوو له پلاندانانی کارگیرۍ دامه زراوه وهرزشییه کان

بو گه یشتن به ئامانجی توئینه وه که، رتیبازی به لگه نامه یی وه سفکهر به کارهینرا، له رتگه ی نمونه یه که له توئینه وه عهره یی و رۆژئاواییه کان که مامه له یان له گه ل هندیک شیوازی په روه رده یی و کاریگه ریه کانیان له سهر پرۆسه ی پلاندانانی کارگیرۍ سهرکه وتوو کرد.

دوای شیکردنه وه ی به لگه نامه یی توئینه وه و ئه ده بیاتی توئینه وه، توئینه وه که ده ریخت که کاریگه ریی شیوازه په روه رده ییه کان له ئاماده کردنی پلانی کارگیرۍ سهرکه وتوو دا هه یه، که دنیای ده دات له پلانی کارگیرۍ سهرکه وتوو بو دامه زراوه وهرزشییه کان، هه روه ها ئامیره کانی په ره پیدانی پیشه یی په روه رده یی به شدارن له پرۆسه ی ئاماده کردنی پلانی سهرکه وتوو په روه رده یی و کارگیرۍ، که سهرکه وتنه که ی درتیده بیته وه بو پلاندانانی کارگیرۍ دامه زراوه وهرزشییه کان

وشه ی سهره کییه کان: شیوازه کانی په روه رده یی، پلاندانانی کارگیرۍ.

The reality of educational methods in the administrative planning of sports institutions

Abstract

The study aimed to know the reality of different educational methods in the administrative planning of sports institutions.

To achieve the goal of the study, the descriptive documentary approach was used, through a sample of Arab and Western studies that dealt with some educational methods and their impact on the successful administrative planning process.

After documentary analysis of studies and research literature, the study showed that there is effectiveness of educational methods in preparing successful administrative plans, which ensure successful administrative planning for sports institutions, and that educational professional development agencies contribute to the process of preparing successful educational and administrative plans, whose success extends to the administrative planning of sports institutions.

Keywords: *Educational Methods, Administrative Planning.*

تأثير التدريبات بالأثقال لتعزيز الصلابة النفسية وتطوير القوة الانفجارية لذراع الرمي والانجاز في رمي الرمح للمعاقين فئة T

عماد عزيز نشمي*

كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، جامعة المثنى- العراق

حازم علي غازي

كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، جامعة القادسية- العراق

أسعد طارق أحمد

كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، جامعة المثنى- العراق

الملخص

ان عملية التدريب الرياضي للمعاق تعد ظاهرة تتميز بها المجتمعات المتطورة، حيث تناولت الكثير من الدراسات والبحوث الميدانية والمختبرية معظم الصفات البدنية الخاصة بلاعبي رمي الرمح للمعاقين المتقدمين في العراق والتي تؤثر بشكل مباشر في تطوير الجانب البدني للارتقاء بالجانب المهاري، أن فعالية رمي الرمح واحده من فعاليات الساحة والميدان والتي تعتمد على اكتشاف الأخطاء ثم تصحيحها وذلك بأتباع الأساليب العلمية الحديثة عند تطبيقها في مختلف الجوانب المحيطة بعملية التدريب الرياضي، وان تدريب فعالية رمي الرمح للمعاقين يعتمد على ما يتمتع به الرياضي من قوة سريعة في مختلف عضلات الأطراف العليا الغرض من الدراسة التعرف على تأثير الصلابة النفسية والتدريبات بالثقل في تطوير القوة الانفجارية لذراع الرمي والانجاز في رمي الرمح للمعاقين فئة t، وافترض الباحثون وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارات القبلية والبعدية للقوة الانفجارية لذراع الرمي والانجاز في رمي الرمح لمجموعة البحث ولصالح الاختبارات البعدية. استخدمت الباحثون المنهج التجريبي بأسلوب المجموعة الواحدة، وقد تم استعمال تدريبات التثقل حسب الوزن النسبي للذراع الرامية ونسبة من (٥ - ١٠ ٪) من كتلة الذراع. واستمر المنهج مدة (٨) اسابيع بوحدين في الاسبوع وبعد اجراء الاختبارات البعدية توصل الباحثون الى اهم النتائج وهي ان (تدريبات التثقل لها تأثير ايجابي في تطوير القوة الانفجارية لذراع الرمي للمعاقين فئة t، ان تطور القوة الانفجارية باستعمال التثقل ساهم بشكل كبير في تطوير الانجاز في رمي الرمح للمعاقين جلوس فئة t وأوصى الباحثون بالتقييم الذاتي لانه أداة قوية لتعزيز هذه الصلابة ويُعتبر التقييم الذاتي وسيلة مهمة لزيادة الوعي بمشاعر الرياضي وأفكاره.

الكلمات المفتاحية: الصلابة النفسية، القوة الانفجارية، الانجاز، رمي الرمح، المعاقين فئة T.

* imad.azez@mu.edu.iq

مقدمة ومشكلة البحث:

تعتبر الرياضة واحدة من الأمور المهمة التي يحتاجها الفرد بشكل عام لما لها من أهمية في حياة الكثيرين لذا كان من الواجب الاهتمام بالحركة الرياضية وذلك لغرض الارتقاء بالانجاز سواء كان ذلك باستخدام العلوم الرياضية النظرية والتطبيقية أو الوسائل العلمية والتقنيات الحديثة ، ونتيجة الجهود العلمية المتقدمة في المجال الرياضي فقد أحدثت تغير في مختلف مجالات الحياة وفي جميع البلدان المتقدمة في هذا المجال ، ويعتبر متغير الصلابة النفسية من المتغيرات النفسية التي تسهم في قدرة الفرد على المواجهة الأكثر ايجابية للضغوط وحلها ومنع الصعوبات المستقبلية كما أنها تعد خصلة عامة في الشخصية تعمل على تكوينها وتنميتها الخبرات البيئية المحيطة بالفرد منذ الصغر، حيث يعد المجال الرياضي مصدرا خصبا لنمو إبعاد الصلابة النفسية وذلك من خلال أداء الكثير من المهام والواجبات التي تستدعي متطلبات التدريب القيام بها والتي تحتاج لقدر كبير من السيطرة على الأمور ، والجدير بالذكر أن أبعاد الصلابة النفسية نجدها في حالة نمو مستمر مع التقدم في العمر فدخل الأفراد في خبرات حياتية غنية ومتنوعة بصفة مستمرة تساعد على نمو هذه الأبعاد (١:ب) وللتوصل إلى قياسات دقيقة صممت الأجهزة التي تتميز بقلّة لأخطاء لاستحصال نتائج دقيقة، وكان اتجاه العلماء في المجال الرياضي من اجل تطوير قدرات اللاعبين وخاصة في العاب القوى وفعالية رمي الرمح بالتحديد آذ تميزت الانجازات الحالية بمقارنتها مع الانجازات السابقة بالمستويات العالية .

مشكلة البحث:

تعد رياضة ذوي الاحتياجات الخاصة واحدة من الرياضات التي اهتمت في هذه الشريحة المهمة من المجتمع حيث اصبحت تمارس مختلف الألعاب لتي يمارسها الأصحاء وتعد رياضة ذوي الاحتياجات الخاصة رياضة تنافسية وعلى مختلف الأصعدة سواء كانت محلية أو قارية أو عالمية وقد اعتمدت على مجموعة من العلوم . ويعد التدريب الرياضي واحد من هذه العلوم ، لذا فان عملية التدريب الرياضي للمعاق تعد ظاهرة تتميز بها المجتمعات المتطورة ، حيث تناولت الكثير من الدراسات والبحوث الميدانية والمختبرية معظم الصفات البدنية الخاصة بلاعبي رمي الرمح للمعاقين المتقدمين في العراق والتي تؤثر بشكل مباشر في تطوير الجانب البدني للارتقاء بالجانب المهاري ، أن فعالية رمي الرمح واحده من فعاليات الساحة والميدان والتي تعتمد على اكتشاف الأخطاء ثم تصحيحها وذلك باتباع الأساليب العلمية الحديثة عند تطبيقها في مختلف الجوانب المحيطة بعملية التدريب الرياضي، وان تدريب فعالية رمي الرمح للمعاقين يعتمد على ما يتمتع به الرياضي من قوة سريعة في مختلف عضلات الأطراف العليا لذلك تجلت مشكلة البحث عدم اهتمام الغالبية باستخدام انواع مختلفة من الاوزان اثناء التدريب، وفي محاوله منا بالارتقاء بمستوى الانجاز في فعالية رمي الرمح وذلك بوضع اوزان اضافية على الذراع الرامية من اجل تطوير القوة الانفجارية والتي يمكن من خلالها الارتقاء بمستوى الانجاز.

اهداف البحث:

١. إعداد بعض التدريبات بالأثقال لذراع الرمي والانجاز في رمي الرمح للمعاقين
٢. التعرف على تأثير الصلابة النفسية و بعض التدريبات بالثقل في تطوير القوة الانفجارية لذراع الرمي والانجاز في رمي الرمح للمعاقين .

فرض البحث:

افترض الباحثون وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارات القبلية والبعدية للقوة الانفجارية لذراع الرمي والانجاز في رمي الرمح لمجموعة البحث ولصالح الاختبارات البعدية.

منهجية البحث وإجراءاته الميدانية:

١. منهج البحث:

أُستخدم المنهج التجريبي (المجموعة الواحدة) لملاءمته لطبيعة البحث،

٢. مجتمع البحث:

بعد أن تم تحديد مجتمع البحث وهم لاعبو المنتخب الوطني في رمي الرمح للمعوقين من فئة t١ ، ، والبالغ عددهم (٦) لاعبين. والجدول (١) يبين تجانس أفراد العينة

جدول (١)

يبين تجانس عينة البحث في العمر والعمر التدريبي والوزن

المؤشرات	وحدة القياس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسيط	معامل الالتواء
الوزن	كغم	٦٧,٤٥	٢,٣	٥٨	٠,١٨٢
العمر الزمني	سنة	٢٧	١,٣٦	٢٥	٠,٠٩١
العمر التدريبي	سنة	٤,٢٥	١,٥٥	٣,٨٤	٠,١٣٣

٣. الاختبارات المستخدمة بالبحث:

أ. مقياس الصلابة النفسية:

١. الاسس العلمية للمقياس: مقياس الصلابة النفسية :

تم اعتماد مقياس الصلابة النفسية المعد من قبل (نشمي، ٢٠٢٠)

إذ احتوى هذا المقياس على ثلاثة أبعاد وهي :

١. الالتزام :- وهو نوع من التعاقد النفسي- يلتزم به الفرد تجاه نفسه وأهدافه وقيمه والآخرين من حوله ويشتمل على (١١) عبارة وهي الأرقام (١٤، ١٢، ١١، ٩، ٦، ٥، ١، ١٦، ٢٢، ٢٠، ١٩) مع ملاحظة إن العبارتين المرقمة (١١، ٦) عبارات عكسية.

٢. التحكم :- ويتضمن التحكم بالقدرة على اتخاذ القرارات ، والقدرة على تفسير الأحداث ، والقدرة على أواجهه الفعالة للضغوط ، ويشتمل على (٧) عبارات هي الأرقام (٢،٤،٧،١٠،١٥،١٨،٢١)

٣. التحدي :- وهو اعتقاد الفرد إن ما يطرأ من تغيرات على جوانب حياته هو أمر مثير وضروري ، ويشتمل على (٥) عبارات هي (٨،٣،١٧،٢٣،١٣). وبذلك يكون مجموع عبارات المقياس (٢٣) عبارة ويتم التصحيح للمقياس وفقا لثلاثة استجابات لكل عبارة ايجابية وهي تنطبق دائما = ٣ درجات ، تنطبق أحيانا = ٢ درجة ، لا تنطبق أبدا = ١ درجة والعكس مع العبارات العكسية ، وأعلى درجه للمقياس (٦٩) واقل درجة (٢٣) وتمثل الدرجة العالية درجة صلابة عالية وتقل الصلابة النفسية كلما قلت الدرجة على المقياس ، والزمن التجريبي لأداء المقياس (١٠) دقائق .

أجرى الباحثون الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال علم النفس الرياضي وأشار الخبراء إلى الإبقاء على المقياس بصيغته الحالية لملائمته للبيئة العراقية كذلك أجرت الباحثون الثبات للمقياس من خلال إعادة الاختبار على مجموعة من اللاعبين من مجتمع البحث وليس من العينة الأساسية بعد مرور (١٥) يوم ومن خلال تطبيق معامل الارتباط البسيط ليرسون كانت الدرجة المحسوبة لمعامل الارتباط أكبر من الدرجة الجدولية البالغة . أما موضوعية المقياس فقد كان المقياس على درجة من الموضوعية العالية لأنه لا يعتمد على التقييم الذاتي من قبل المحكمين ولكن للمقياس درجاته التي توضع على أساس إجابة المختبر وبذلك لن يكون هناك تحيز من قبل المحكمين.

ب. اختبار رمي الرمح (٢) كغم من وضع الجلوس على الكرسي (المندلاوي ، ٢٠١٠)

- ❖ الغرض من الاختبار: قياس القدرة الانفجارية للذراع الرامية.
- ❖ الأدوات المستعملة: ثقل (٢) كغم عدد (٢)، شريط قياس.
- ❖ مواصفات الاختبار: يجلس اللاعب على كرسي الرمي ويمسك بالرمح وتكون الذراع الرامية موازية للكتف.
- ❖ الشروط: يعطي اللاعب ثلاث محاولات تسجل أفضلها.
- ❖ التسجيل: حساب المسافة واختيار أفضل محاولة من الثلاث.

ت. اختبار رمي الكرة الطبية (١) كغم من الجلوس على الكرسي (حسانين، ٢٠٢٠)

- ❖ الغرض من الاختبار: قياس القوة السريعة لعضلات الذراع الرامية.
- ❖ الأدوات المستعملة: كرات طبية عدد (٢) ، شريط قياس.
- ❖ مواصفات الاختبار: يجلس اللاعب على كرسي الرمي ويمسك بالكرة الطبية ثم يقوم اللاعب برمي الكرة من مستوى الكتف.
- ❖ الشروط: يعطي اللاعب ثلاث محاولات تسجل أفضلها.
- ❖ التسجيل: حساب أفضل مسافة وعدد المحاولات .

ث. اختبار دفع البار الحديدي باليدين للأعلى (البنج بريس) (علاوي و رضوان، ١٩٩٨)

❖ الغرض من الاختبار: قياس القوة المطلقة لعضلات الذراعين والكتفين في حركة الدفع إلى الأعلى.

❖ الأدوات المستعملة:

- مقعد سويدي.
- بار حديدي.
- عدد كاف من الأقراص الحديدية ذات الأوزان المختلفة تكفي في مجموعها أقوى الأفراد المختبرين.

❖ الإجراءات:

- يتخذ المختبر وضع الرقود على الظهر فوق المقعد الحديدي.
- يحمل المدرب البار الحديدي من الطرفين بحيث يحمل المختبر باليدين أمام الصدر.
- تكون الذراعان منثنيان وباتساع الصدر تماما.

❖ وصف الأداء:

- عند إعطاء إشارة البدء يقوم المختبر بمد الذراعين لضغط البار الحديدي أمام الصدر حتى تصبح الذراعان ممدودتين بالكامل.
- عندما يقدر الرمح الحديدي حتى يقوم بحساب الدرجات التسجيل على نحو ما كما في اختبار الجلوس على المقعد البار الحديدي على الكتفين .

ج. اختبار رمي الرمح (٤) كغم:

- ❖ الغرض من الاختبار: قياس انجاز رمي الرمح.
- ❖ الأدوات المستعملة: ثقل (٤) كغم عدد (٢)، شريط قياس.
- ❖ مواصفات الاختبار: يقوم اللاعب بالجلوس على كرسي الرمي ويمسك بالرمح (٤) كغم ويقوم اللاعب بالرمي.
- ❖ شروط الاختبار: يعطي اللاعب ثلاث محاولات تسجل أفضل محاولة.
- ❖ التسجيل: احتساب المسافة واختيار أفضل محاولة من الثلاث.

٤. التجربة الاستطلاعية:

قام الباحثون بأجراء تجربته الاستطلاعية يوم الخميس الموافق ٢٠٢٤/٨/١٥ على (٢) من لاعبين رمي الرمح وهم من خارج أفراد العينة وكان الغرض من التجربة الوقوف على مستوى الكادر المساعد ومدى تفهمهم للاختبارات قيد البحث وكذلك الوقوف على الفترة الزمنية المستغرقة للاختبار

٥. الاختبارات القبليّة:

قام الباحثون بإجراء الاختبارات القبليّة قبل البدء باستخدام المنهج التجريبي المعد من قبل الباحثون وكان في يوم ٢٠٢٤/٨/١٧-١٦ في ملعب نادي الصناعة الرياضي .

٦. تطبيق المنهج التدريبي:

تم إعداد المنهج التدريبي الخاص بأفراد عينة البحث معتمداً على خبرة الخبراء التدريبية في مجال ألعاب القوى وقد وضع المنهج بما يتلائم مع عينة البحث والمدة التي يمر بها التدريب والاختبارات بما لا يتعارض مع خطة المدرب، وقد استخدم المنهج في فترة الأعداد الخاص وقد طبق المنهج التدريبي لمدة يومين في الأسبوع وهم كل من يوم الأحد والأربعاء حسب الملحق (١) واستمر تطبيق المنهج (٨) أسبوع بواقع (١٦) وحدة تدريبية وبمعدل (٢) وحدة تدريبية أسبوعياً، وراعى الباحثون التدرج في استخدام الرمح حسب كتلة الذراع لرامي الرمح حيث شكلت الوحدات من (١-٦) نسبة ٥% من كتلة الذراع والوحدات من (٧-١٢) نسبة ٧% من كتلة الذراع والوحدات من (١٣-١٦) نسبة ١٠% من كتلة الذراع والوحدات .

٧. الاختبارات البعدية:

أجريت الاختبارات البعدية لعينة البحث بعد الانتهاء من تطبيق المنهج التدريبي مباشرة يومي ٢٦-٢٧ / ١٠ / ٢٠٢٤ وعلى ملعب نادي الصناعة الرياضي

٨. الوسائل الإحصائية:

استخدم الباحثون الحقيبة الإحصائية (SPSS) (الوسط الحسابي ، الانحراف المعياري ، t - test).

عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها:

عرض نتائج الاختبارات المستخدمة في البحث وتحليلها ومناقشتها:

الجدول (٢)

يبين الأوساط الحسابية في الاختبار القبلي والبُعدي وقيمة (t) للاختبارات المستخدمة في البحث

الاختبارات	وحدة القياس	الاختبار القبلي		الاختبار البُعدي		قيمة (t) المحسوبة
		س-	ع+	س-	ع+	
مقياس الصلابة النفسية	درجة	٥١,٥٥	٠,٨٧١	٥٣,١١	١,٣١	٤,٧٠٠
رمي ثقل ٢ كغم	متر	١٠,٢٧٨	٠,٥٦٥	١١,٠٨٣	٢,٤٢١	٨,٨٠٥
رمي الكرة وزن ١ كغم	متر	١٢,٣١٥	٠,٣١٠	١٣,٧٠١	٠,٢٨٥	٢,٦٨٦
بنج بريس كغم	كغم	٥٠,٣٠٥	١,٢٥٨	٦٠,٣٠٦	٠,٧١٥	٥,٦٦٠
انجاز رمي الرمح ٤ كغم	متر	٣٠,٦٧٠	٠,١٦٢	٣٧,٨٩٥	٠,١٥٩	١٠,٣٣٤

* قيمة (t) الجدولية (٢,٥٧١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وأمام درجة حرية (٥)

من خلال نتائج جدول (٢) ظهرت معنوية جميع الاختبارات في الاختبار البُعدي للمجموعة التجريبية فنتائج مقياس الصلابة النفسية تدل على تطور مستوى الصلابة النفسية لدى اللاعبين ويعزو الباحثون ذلك الى استفادة اللاعب من البرنامج التدريبي

المستخدم (إن الأشخاص الذين يمتلكون درجة عالية من الصلابة يتسمون بالقدرة على المواجهة الايجابية وتعكس درجة صلابتهم مدى اعتقادهم في فاعليتهم وقدرتهم على الاستخدام الامثل لمصادرهم الشخصية والبيئية والتركيز على المشكلة أو الأساليب التحويلية والتي تحول الضغوط إلى خبرات اقل ضغطاً). (عبد الحميد و مصطفى، ٢٠١٩)

وفي رمي الرمح وزن ٢ كغم نلاحظ إن القوة السريعة لعضلات الطرف العليا قد ساهمة في رمي الرمح وبالشكل الذي يخدم ترابط مراحل أداء هذه الفعالية وتحقيق الإنجاز الجيد والاستجابة باعتبار إن هذه المتغيرات لها ارتباط بعمل العضلات العاملة في هذا الطرف، إلا انه يرى الباحثون انه يجب أن يكون هناك دور لعضلات الذراع في تحقيق النتائج الجيدة في هذه المتغيرات، حيث إن دور حركة الذراع يكمن في تكامل الحركات التوافقية أثناء المرحلة الأخيرة ووضع الرمي والانتقال إلى الرمي وكذلك في وضع التوازن النهائي. ومن خلال ذلك يتبين لنا، أن القوة الانفجارية والسريعة لدى أفراد عينة البحث قد ساهمة في تكامل هذا الجانب البدني لدى أفراد عينة البحث وبتالي أدت إلى تطوير رمي الرمح بوزن ٢ كغم لدى عينة البحث إذ "إن تنمية الصفات البدنية الضرورية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بعملية تنمية المهارات الحركية، إذ لن يستطيع الفرد الرياضي إتقان المهارات الحركية الأساسية لنوع النشاط الرياضي المختص في حالة افتقاره للصفات البدنية الضرورية بهذا النوع المعين من النشاط الرياضي" (علاوي و رضوان، ١٩٩٨)، وان اكتساب اللاعب للصفات البدنية والحركية يتم من خلال استخدام التمرينات البنائية أو التمهيدية (الحركية)، أو بدمج كلا النوعين للوصول إلى الهدف المطلوب كذلك نلاحظ أن نتائج اختبار رمي الكرة الطبية (٢) كغم قد كانت معنوية عند مقارنة قيمت (t) المحسوبة مع قيمتها الجدولية كانت اعلى، وان دل هذا على شي أنما يدل على إن حركة الذراعين والكتفين التوافقية أثناء الأداء دوراً واضحاً في تكامل تحقيق أقصى قوة مطلوبة تعطي معدلات عالية للقوة أثناء الأداء والتي تؤثر بمجموعها في إكساب الجسم الحركة والسرعة المطلوبة لإكساب الأداة الزخم الخطي المطلوب وتحقيق أفضل مسافة أفقية، ويشير (ماينل) إلى أن "ظاهرة انسياب الحركة شرط للحركة الجيدة ومعيار لتكامل أداء التكنيك والمستوى الذي توصل إليه في مراحل التعلم الحركي"، (باليستيروز، ١٩٩٢). وتعد فعالية رمي الرمح من المهارات المغلقة، وتنفذ تحت ظروف محيطية ثابتة والتي تتطلب الدقة في الأداء، إذ يشير (عنان، وباهي) "على ان المهارات المغلقة هي المهارات التي ليست لها متطلبات بيئية عديدة وان كان لها بعض المتطلبات فهي متوقعة مثل رمي الجلة، ويعتمد التفوق فيها على أسلوب الأداء الشخصي الذي يستخدمه اللاعب وقدراته البدنية ويتصف اللاعب بالمهارة عند إهماله لعدد من الإشارات والتعليمات القادمة من البيئة الخارجية ويرى الباحثون إلى ان التدريبات الخاصة بالثقل لعضلات الذراع المعطاة ضمن البرنامج التدريبي المعد من قبل الباحثون يلاحظ إن قيم (t) جميعها دالة وبذلك تكون الفروق لصالح الاختبارات البعدية لجميع الاختبارات البدنية، ويرى الباحثون إن متغير القوة بشكل خاص هو من المتغيرات البدنية الأساسية التي تلعب دوراً رئيساً في متغيرات القدرة الخاصة (السريعة والانفجارية) والسرعة والزخم الخطي، وانه يجب التركيز على تحقيق متطلباتها وفقاً للأداء المهاري، وان

تحقيق القوة في عضلات الصدر وعضلات الكتفين والذي أشار إليه اختبار (البنج بريس) قد أعطى لهذا العضلات في تحقيق السرعة الخطية لمراكز كتل أجزاء الجسم المختلفة خلال المراحل الفنية الخاصة بمهارة رمي الرمح عند أفراد عينة البحث، وهذا يعطي لنا مؤشراً على تأثيرات التدريبات التي طبقت على عينة البحث.

أما فيما يخص الانجاز يرى الباحثون إن التدريبات التي أعدت من قبلهم ساهمت في تطور الانجاز إذ أن أي قصور في أي من الجانبين البنائي والحركي يؤثر بصورة سلبية على مستوى الأداء ، لوجود علاقة ايجابية بين مستوى الأعداد البدني والإعداد المهاري ، وتختلف مستويات هذه العلاقة تبعاً لنوع النشاط الرياضي الممارس ، "لذا ظهرت آراء حديثة تنادي بأن يسير الإعداد البدني جنباً إلى جنب مع الإعداد المهاري (الحركي) ، إذ أن الغرض البنائي والغرض الحركي للتمرينات الأساسية هما وحدة واحدة" ، (زهران، ٢٠٢١)، وتعد هذه التمرينات التي تتفق مع طبيعة المسابقة وظروفها وواجباتها الحركية هي الطريق الصحيح لضمان التقدم في ظروف موضوعية وخاصة في فعالية قذف الرمح التي تعتمد عليها العملية التدريبية في الاقتراب من شكل وطريقة الأداء لرفع مستوى الانجاز من خلال هذه التمرينات والتي تم صياغتها بشكل علمي سليم بالاعتماد على خبرات الخبراء في هذا المجال. كذلك إن النتائج المعنوية التي ظهرت في نتائج اختبار رمي الرمح تعد تعبيراً عن تكامل الوضع التحضيري الذي يتخذه اللاعب والذي بدوره سوف يساعده على اتخاذ الوضع الميكانيكي المناسب وبدوره أيضاً يهيئ العضلات لإنتاج القوة المناسبة وتحقيق السرعة في العضلات العاملة وهذا ما يحقق ترابط كل من السرعة الخطية للمرفق والسرعة الخطية للكتف والسرعة الخطية للجذع عند أداء رمي.

الاستنتاجات والتوصيات:

١. الاستنتاجات

١. للتقييم الذاتي للصلابة النفسية دور ايجابي في تطوير الانجاز .
٢. للتدريبات باستخدام التثقيل تأثير ايجابي في تطوير القوة الانفجارية للمعاقين فئة t.
٣. ان تطوير القوة الانفجارية ساهم بشكل كبير في تطوير انجاز رمي الرمح لدى أفراد عينة البحث.

٢. التوصيات:

١. التقييم الذاتي أداة قوية لتعزيز هذه الصلابة
٢. يُعتبر التقييم الذاتي وسيلة مهمة لزيادة الوعي بمشاعر الرياضي وأفكاره.
٣. العمل على تطبيق استخدام التثقيل في فعاليات أخرى .

المراجع

- احمد عبد الحميد ، و حسام الدين مصطفى. (٢٠١٩). أسس التدريب في المصارعة. ١، ٢٤٧ - ٢٧٥. الاسكندرية، مصر: دار الوفاء للطباعة والنشر.
- جوزيف مانبول باليستروز. (١٩٩٢). اسس التعليم والتدريب. ٤٧ - ٥١. مصر: الاتحاد الدولي للألعاب القوى للهواة.

- عماد عزيز نشمي. (٢٠٢٠). بناء مقياس للصلابة النفسية للرياضيين . ٩، ٧-١٧. العراق: مجلة المثنى لعلوم التربية الرياضية.
- قاسم المندلاوي . (٢٠١٠). الاختبار والقياس والتقويم في التربية الرياضية. ٢٢-٤٥. الموصل، العراق: مطبعة التعليم العالي.
- ليلي زهران. (٢٠٢١). الأسس العلمية والعملية للتمرينات والتمرينات الفنية. ١، ٢٢ - ٢٥. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
- محمد حسن علاوي، و احمد نصر الدين رضوان. (١٩٩٨). اختبارات الأداء الحركي،. ١٤ - ١٨. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
- محمد صبحي حسنين. (٢٠٢٠). القياس والتقويم في التربية الرياضية. ٣، ١١. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

الملحق (١)

نموذج لوحدة التدريبية التي طبقت على عينة البحث خلال المنهج التدريبي

الأسبوع الأول

الوحدة الأولى

رقم التمرين	اسم التمرين	نسبة التثقيف	حجم التمرين	الشدة	مدة الراحة	الملاحظات
١	بنج بريس	٥٠%	٣٠ كغم ٦×٣	٧٥%	١:٥	
٢	رمي كرة طبية زنة ٢ كغم		٢ كغم ٥×٣ أمام الصدر	٨٠%	=	
٣	نشر الذارعين من الجانبين أمام الصدر بالدينبلص		٢ كغم ٥×٣	٥٠%	=	
٤	بطن		١٥×٣	٧٠%	=	
٥	تمرينات ارتخاء وتديك		٥ د	-		

The impact of self-assessment on enhancing psychological resilience and weighted training in developing explosive strength for the throwing arm and performance in javelin throwing for athletes with disabilities in category T

Abstract

The process of sports training for the disabled is a phenomenon characteristic of developed societies. Many studies and field and laboratory research have addressed most of the physical traits specific to advanced disabled javelin throwers in Iraq, which directly impact the development of the physical aspect to enhance the skill aspect. The javelin throwing event is one of the track and field activities that relies on identifying and correcting mistakes by following modern scientific methods when applied to various aspects surrounding the sports training process. Training for the javelin throwing event for the disabled depends on the athlete's quick strength in various upper limb muscles. The purpose of the study is to identify the impact of psychological toughness and weighted training on developing explosive strength in the throwing arm and performance in javelin throwing for disabled athletes in category T. The researcher hypothesized that there are statistically significant differences between the pre-test and post-test results for explosive strength in the throwing arm and performance in javelin throwing for the research group, favoring the post-test results. The researcher used the experimental method with a single group design, employing weighted training according to the relative weight of the throwing arm at a percentage of (5-10%) of the arm's mass. The program lasted for (8) weeks with two units per week. After conducting the post-tests, the researcher reached important conclusions, namely that weighted training has a positive effect on developing explosive strength in the throwing arm for disabled athletes in category T, and the development of explosive strength using weights significantly contributed to improving performance in javelin throwing for seated disabled athletes in category T. The researcher recommended self-assessment as a powerful tool to enhance this toughness, considering self-assessment an important means to increase awareness of the athlete's feelings and thoughts.

Keywords: *weight training ,explosive power, achievement, weight gain, handicapped.*

التحديات التي تواجه طلبة المرحلة الثالثة والرابعة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة بجامعة المثنى في دراسة مناهج البحث العلمي

زيني مشكو حجي ال مراد

كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، جامعة الموصل - العراق

أسعد طارق أحمد

كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، جامعة المثنى - العراق

عماد عزيز نشمي*

كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، جامعة المثنى - العراق

الملخص

أصبح منهج البحث العلمي هو إعداد الطلاب إعداداً تربوياً علمياً يؤهلهم ليصبحوا أساتذة وباحثين مناهجين. وتوجيههم التوجيه الصحيح ليتعلم الطلبة أنماطاً " عديدة من التفكير وتدريبهم عليها ، ثم تمكنهم من تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة . وفي ضوء ذلك تظهر أهمية البحث الحالي في التعرف على أهم الصعوبات التي تواجه الطلبة في دراسة مادة البحث العلمي . على الرغم مما تحظى به المادة من عناية واهتمام ، إلا أنها ما تزال تعج بالكثير من الموضوعات والدراسات المفككة البعيدة عن حاجات المتعلم ، إن مشكلة البحث عدم قدرة طالب الجامعة على عمل البحوث العلمية والتربوية التي تساعد وتساعد مجتمعه ومواجهة المشكلات الكثيرة التي قد يتعرضون لها في مجال تخصصهم ويهدف البحث الى التعرف على صعوبات دراسة مادة البحث العلمي لطلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة والتعرف على المشكلات التي تواجه طلبة المرحلة الرابعة عند كتابة بحوث التخرج ، وأعتمد الباحثون المنهج الوصفي بأسلوب المسحي لملائمته لطبيعة مشكلة البحث ، وتم اختيار مجتمع البحث بالطريقة العمدية وهم طلبة المرحلة الثالثة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة جامعة المثنى والبالغ عددهم (٧٧) طالباً وطالبة موزعين (٥٢) طالباً، و (٢٥) طالبة ، أما عينة البحث فقد بلغت (٦٨) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المنتظمة وبنسبة قدرها (٨٨,٣%) اذ بلغ عدد الطلاب (٤٥) وبنسبة قدرها (٥٨,٤%) أما عدد الطالبات فقد بلغ (٢٣) وبنسبة قدرها (٢٩,٩%) أما الطلبة الباقيين فكان عددهم (٩) طلاب موزعين (٧) من الطلاب و(٢) من الطالبات أي بنسبة قدرها (١١,٧) لغرض إجراء التجربة الاستطلاعية ، وحصلت الفقرة " نقص في الامكانيات المتوافرة في الجامعة لتطبيق طرائق التدريس الحديثة " في مجال طرائق التدريس وأساليب المستخدمة ، وحصلت الفقرة

* imad.azez@mu.edu.iq

"الاعتماد على الامتحان التحريري فقط في تقدير درجة الطالب " التابعة لمجال أساليب الامتحانات ، وأوصى الباحثون على ضرورة توفير مراجع إضافية لكتاب المناهج في مكتبة الجامعة ، والعناية الخاصة بأسلوب عرض محتوى الكتاب، بحيث يكون محتواه مراعيًا للجانب النفسي. للمتعليم وإثارة رغبة نحو التعلم ، تزويد الجامعات بالوسائل التعليمية ذات النوعية الجيدة مثل الادوات والاجهزة.

الكلمات المفتاحية: التحديات، المرحلة الثالثة والرابعة، مناهج البحث العلمي.

١. التعريف بالبحث

١.١. المقدمة وأهمية البحث

ان فهم المناهج والأساليب البحثية :يجد الطلاب صعوبة في استيعاب مختلف المناهج والأدوات البحثية المعقدة، مما يؤثر على قدرتهم على تنفيذ الأبحاث بشكل فعال. ونقص المهارات البحثية الأساسية :العديد من الطلاب يفتقرون إلى المهارات الأساسية مثل التحليل الإحصائي، والكتابة الأكاديمية، وإدارة الوقت، مما يجعل من الصعب عليهم تنفيذ مشاريع بحثية ناجحة. كذلك قلة الموارد والمراجع :عدم توافر مكتبات أو مراكز معلومات مزودة بالكتب والمراجع الحديثة يمكن أن يكون عائقًا أمام الطلاب للبحث عن المعلومات اللازمة. أذ أصبح منهج البحث العلمي والتمرس على تقنياته علمًا قائمًا بذاته وأن أغلب الباحثين يظنون أن هذا العلم جاءنا من الغرب، والواقع أن أجدادنا العرب قد سبقوا الغرب إلى انتهاج طرق علمية في البحث ولا سيما في فترة الازدهار العلمي والفكري. وقد أصبح الهدف من تدريس هذه المادة لطلاب المراحل الجامعية . هو إعداد الطلاب إعداداً تربوياً علمياً يؤهلهم ليصبحوا أساتذة وباحثين منهجيين. وتوجيههم التوجيه الصحيح ليتعلم الطلبة أنماطاً " عديدة من التفكير وتدريبهم عليها ، ثم تمكنهم من تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة . وفي ضوء ذلك تظهر أهمية البحث الحالي في التعرف على أهم الصعوبات التي تواجه الطلبة في دراسة مادة البحث العلمي . على الرغم مما تحظى به المادة من عناية واهتمام ، إلا أنها ما تزال تعج بالكثير من الموضوعات والدراسات المفككة البعيدة عن حاجات المتعلم.

١.٢. مشكلة البحث

إن الجامعة هي إحدى المؤسسات الاجتماعية التي تعمل على إكساب طلبتها مفاتيح الحياة الضرورية للعيش في مجتمع سريع التغير، لذا من المفترض بالطلاب الجامعي أن يكون قادرا على عمل البحوث العلمية والتربوية التي تساعد وتساعد مجتمعه ومواجهة المشكلات الكثيرة التي قد يتعرضون لها في مجال تخصصهم ، وكون الباحثون هم أصحاب خبرة وفيهم تدريسي- بمادة البحث العلمي فقد لاحظوا أن هناك مشكلة كبيرة عند أغلب طلبة الكلية وبالأخص طلبة المرحلة الثالثة والرابعة في مادة البحث العلمي وضعف كثير في كيفية كتابة البحوث مما دعا الباحثون الخوض في هذه الدراسة والتعرف على الأسباب التي تقف وراءها والعمل على حلها أو معالجتها.

١.٣. هدف البحث

١. التعرف على التحديات دراسة مادة البحث العلمي لطلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة

٢. التعرف على التحديات التي تواجه طلبة المرحلة الرابعة عند كتابة بحوث التخرج .

١,٤. مجالات البحث

١.٤.١ المجال البشري: طلبة المرحلة الثالثة .كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة . جامعة

المثنى

٢.٤.١ المجال المكاني: قاعات الدراسة داخل الكلية بجامعة المثنى

٣.٤.١ المجال الزماني: السنة الدراسية ٢٠٢٣ - ٢٠٢٤

الدراسات السابقة مشابهة للدراسة الحالية :

م.د وسام صلاح عبد الحسين وآخرون (٢٠٢١) (عبد الحسين ، ٢٠٢١)

((دراسة تحليلية للمشاكل البحثية التي تواجه الطلبة في بحوث التخرج))

تمركزت المشكلة في تلكؤ وضعف اغلب الطلبة في كتابة بحوث التخرج وعدم رغبتهم في انجاز بحوث ذا قيمه علمية في مجال التربية الرياضية ، لذا ارتق الباحثون دراسة هذه المشكلة من خلال التعرف على المشاكل والصعوبات البحثية التي تواجه الطلبة في بحوث التخرج في الدراسة الأولية وإيجاد الحلول المناسبة ، وهدف البحث إلى إعداد استمارة المشاكل البحثية التي تواجه طلبة كلية التربية الرياضية في بحوث التخرج والتعرف على أهم المشاكل البحثية التي تواجه الطلبة في بحوث التخرج ، وكان فرض البحث هو وجود مشاكل بحثية تواجه طلبه كلية التربية الرياضية في بحوث التخرج ، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي بأسلوب الدراسات التحليلية لملائمته طبيعة المشكلة ، وجاءت أهم التوصيات في ضرورة توفير مكتبة غنية بالكتب والرسائل والأطاريح وتوفير نظام مكتبي للفهرست والاستعارة المكتبية و ضرورة تحديد عدد من المشاكل البحثية من قبل التدريسيين وإشراك الطلبة في مشاريع بحوث عديدة خلال مراحل الدراسة و ضرورة إقرار عناوين البحوث وتسجيلها في الكلية بداية العام الدراسي وإقرار خطة العمل من قبل الأساتذة المشرفين و ضرورة توفير شبكة الانترنت داخل أروقة الكلية وبصورة مستمرة وحث الطلبة وتأهيلهم على استخدامها و ضرورة توفير ملاعب وأدوات ومختبرات متخصصة بالتربية الرياضية

٢. منهجية البحث وإجراءاته الميدانية:-

٢,١. منهج البحث:

أعتمد الباحثون المنهج الوصفي بأسلوب المسحي لملائمته لطبيعة مشكلة البحث.

٢,٢. مجتمع البحث وعينة:

تم اختيار مجتمع البحث بالطريقة العمدية وهم طلبة المرحلة الثالثة ، كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة- جامعة المثنى والبالغ عددهم (٧٧) طالباً وطالبة موزعين (٥٢) طالباً، و (٢٥) طالبة ، أما عينة البحث فقد بلغت (٦٨) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المنتظمة وبنسبة قدرها (٨٨,٣%) اذ بلغ عدد الطلاب (٤٥) وبنسبة قدرها (٥٨,٤%) أما عدد الطالبات فقد بلغ (٢٣) وبنسبة قدرها (٢٩,٩%) . أما الطلبة الباقين فكان عددهم (٩) طلاب. موزعين (٧) من الطلاب و(٢) من الطالبات أي بنسبة قدرها (١١,٧) لغرض إجراء التجربة الاستطلاعية وكما موضح في الجدول (١)

جدول (١) يبين توزيع عينة البحث

طلاب التجربة الاستطلاعية			المجموع	عينة البحث			
%	عدد طالبات	عدد الطلاب		%	عدد الطالبات	%	عدد الطلاب
١١,٧	٢	٧	٦٨	٢٩,٩	٢٣	٥٨,٤	٤٥

٣.٢. أداة البحث:

تم اعتماد الاستبانة بوصفها من أكثر الأدوات شيوعاً لكونها أداة دقيقة في التشخيص، وان في استخدامها اقتصاداً في الوقت، اذ كانت أهدافها واضحة ومعروفة وتصحيحها محكماً ومثيراً (علاوي، ١٩٩٨)، لدافع المستجيب بكل صراحة وموضوعية. وفيما يأتي إجراءات بناء الاستبانة .

١. إعداد فقرات الاستبانة : الخطوة الأساسية في بناء الاستبانة هي تهيئة الفقرات اللازمة والمناسبة لطبيعة البحث وأهدافه وقد أتبع الباحث في صياغة فقرات الاستبانة بالاعتماد على الأدبيات والدراسات السابقة والمصادر العلمية ذات العلاقة في مجال البحث.

وقد اعتمد الباحثون في صياغة الفقرات النقاط الآتية:

- أن لا تكون الفقرة طويلة بمفرداتها بحيث تؤدي إلى الملل في الإجابة
 - أن تكون واضحة ومفهومة في المعنى والهدف.
 - أن تقيس الفقرة سلوكاً واحداً أي هدفاً واحداً فقط.
 - أن تتضمن فقرات الاستبانة ومجالاته. (شريف و ابو علام، ٢٠١٩)
٢. وبناءً على ما تحقق في الخطوة الأولى فقد أعد الباحثون استبانته تتكون من (٣٨) فقرة تضمن مجالات أربعة لمناهج البحث العلمي وهي (الكتاب المنهجي، أسلوب الامتحانات، طريقة التدريس المستخدمة، الطلبة) ، فمن خلال اطلاع الباحثون على استبيانات مناهج البحث العلمي اعتمد الباحث هذه المجالات الأربعة وكما مبين في الملحق (٢) ، إذ تم عرض فقرات الاستبانة بصيغتها الأولية في الملحق رقم (٢) على متخصصين في العلوم التربوية والنفسية ومدرسي البحث العلمي لمعرفة آرائهم في مجالات وفقرات الاستبانة ، فضلاً عن تدوين الملاحظات التي يرونها مناسبة في تعديل أو حذف أو إضافة لفقرات للاستبانة. وبذلك يتحقق الصدق الظاهري من الاستبانة باتفاق (٨٠%) على فقراته. وبناءً على ما رآه الخبراء فقد تم حذف (١٤) فقرة من الاستبانة وأصبحت الاستبانة بعد التعديل مكونة من (٢٦) فقرة والملحق (٣) يوضح ذلك.
٣. ولأجل التعرف على وضوح الفقرات والتعليمات وملاءمتها لمستوى أفراد العينة فقد طبق الباحثون الاستبانة كتجربة استطلاعية على مجموعة من الطلبة بلغ عددهم (١٠) طالباً وأظهرت نتيجة التجربة الاستطلاعية بعدم وجود أي غموض في الفقرات لدى العينة الاستطلاعية. كما تبين من خلالها أن معدل الوقت المحدد لتطبيق الاستبانة (١٥) دقيقة .

٤. ولأجل التعرف على قوة كل فقرة فقد استخدم الباحثون الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين درجات المجموعتين (العليا والدنيا) حيث تبين إن القيمة التائية المحسوبة تتراوح بين (٨١٢،١-٩٣٢٠) وعند مقارنتها بالقيمة التائية

الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وجد إن (٢٤) فقرة مميزة وفقرتين غير دالة إحصائياً لأنهما اقل من القيمة الجدولية مما يعني أن هاتين الفقرتين غير مميزة ولهذا توجب حذفهما من الاستبانة وهما الفقرتان رقم (٣٠ و ٣٧) والجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢)

يبين متوسط درجات المجموعة العليا والدنيا والقيمة التائية

ت	المجموعة	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	ت	المجموعة	المتوسط	الانحراف	قيمة ت
١	العليا الدنيا	١,٨٥٢ ١,٢٨٤	٠,٧٢٠ ٠,٤٧٨	٦,١٦٧	١٣	العليا الدنيا	٢,٥٥٧ ١,٧٩٦	٠,٦٧٦ ٠,٧٤٥	٧,١٠٠
٢	العليا الدنيا	١,٩٧٧ ١,٤٤٣	٠,٨١٦ ٠,٥٦٤	٥,٠٤٩	١٤	العليا الدنيا	٢,٨٧٥ ٢,٧٢٧	٠,٣٦٦ ٠,٥٦٢	٢,٠٦٨
٣	العليا الدنيا	٢,٧٦١ ٢,٤٥٥	٠,٥٤٧ ٠,٧١٠	٣,٢١٣	١٥	العليا الدنيا	٢,٦٣٦ ٢,١٧١	٠,٥٩١ ٠,٧٧٦	٤,٤٨٠
٤	العليا الدنيا	٢,٧٧٣ ٢,٤٥٥	٠,٤٧٣ ٠,٦٧٧	٣,٦١٦	١٦	العليا الدنيا	٢,٨٩٨ ٢,٧٠٥	٠,٣٠٥ ٠,٥٧١	٢,٨٠٢
٥	العليا الدنيا	١,٦٧١ ١,٣٧٥	٠,٦٥٦ ٠,٥٥٣	٣,٢٣٠	١٧	العليا الدنيا	٢,٨٤١ ٢,٦٠٢	٠,٤٢٦ ٠,٦٥٣	٢,٨٧٢
٦	العليا الدنيا	١,٦٣٦ ١,٢٨٤	٠,٦٦٤ ٠,٤٧٨	٤,٠٣٨	١٨	العليا الدنيا	٢,٣٥٢ ٢,٠٥٧	٠,٦٠٦ ٠,٧٠١	٤,٧١٨
٧	العليا الدنيا	٢,٤٠٩ ١,٩٢١	٠,٧٣٧ ٠,٦٢٩	٤,٧٣٠	١٩	العليا الدنيا	٢,٣٣٠ ١,٥٩١	٠,٧٦٩ ٠,٦٧٢	٦,٧٨٦
٨	العليا الدنيا	٢,٣٣٠ ١,٦٨٢	٠,٧٢٣ ٠,٧٣٦	٥,٨٩٢	٢٠	العليا الدنيا	٢,٤٥٥ ١,٥٤٦	٠,٦٠٥ ٠,٦٥٩	٩,٥٣٢
٩	العليا الدنيا	٢,١٥٩ ١,٦٣٦	٠,٧٥٦ ٠,٦٤٧	٤,٩٢٨	٢١	العليا الدنيا	٢,١٣٦ ١,٣٥٢	٠,٦٦٤ ٠,٥٢٦	٨,٦٨٢
١٠	العليا الدنيا	٢,٣٥٢ ١,٦٤٨	٠,٦٦٢ ٠,٧٢٨	٦,٧٢٠	٢٢	العليا الدنيا	٢,٠٤٦ ١,٥٥٧	٠,٦٩٣ ٠,٦٧٦	٤,٧٣٥
١١	العليا الدنيا	٢,٤٢١ ١,٨٩٨	٠,٧٠٧ ٠,٧١٢	٤,٨٨٩	٢٣	العليا الدنيا	٢,٢٥٠ ١,٨٤١	٠,٧٧٧ ٠,٥٨٥	٣,٩٤٦
١٢	العليا الدنيا	٢,٢٣٩ ١,٤٥٥	٠,٧٢٧ ٠,٦٧٧	٧,٤٠٦	٢٤	العليا الدنيا	٢,٢٨٤ ١,٣٥٢	٠,٧٢٦ ٠,٥٤٨	٩,٦١٠

الفقرة غير دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

٥. إيجاد معامل الاتساق الداخلي:

استخدم الباحثون معامل الاتساق الداخلي لتحديد مدى تجانس الفقرات، "وتمتاز هذه الطريقة بعدة مميزات فهي تقدم لنا مقياساً متجانساً في فقراته لتقيس كل فقرة البعد السلوكي الذي يقيسه المقياس ككل وقدرتها على إبراز الترابط بين الفقرات" (١). واستخدم معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية وبواسطة الحقيبة الإحصائية (SPSS) تبين من النتائج المعروضة في الجدول (٣) إن

معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,١٢٥-٠,٦٢٣) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) باستثناء فقرة واحدة هي الفقرة رقم (٣٧) والتي توجب حذفها من المقياس .

الجدول (٣)

يبين علاقة الفقرة بالدرجة الكلية (معامل الاتساق الداخلي)

معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	تسلسل الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	تسلسل الفقرة
٠,٤٧٥	١٣	٠,٤١٢	١
٠,٢٤٠	١٤	٠,٣٨٨	٢
٠,٣٩٣	١٥	٠,٣٠٢	٣
٠,٢٧٧	١٦	٠,٣٣٣	٤
٠,٣٣١	١٧	٠,٢٤٢	٥
٠,٣٧٠	١٨	٠,٢٧٥	٦
٠,٤٧٨	١٩	٠,٣٧٤	٧
٠,٦٢٣	٢٠	٠,٤٣٠	٨
٠,٥٨٥	٢١	٠,٣٣٧	٩
٠,٣٣٥	٢٢	٠,٤٨٤	١٠
٠,٢٩٢	٢٣	٠,٣٧٩	١١
٠,٥٦٦	٢٤	٠,٥٠٨	١٢

* الارتباط غير دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥) .

٤.٢. المؤشرات العلمية الأداة:

١.٤.٢ صدق الأداة :

بعد إجراءات بناء الأداة وقبل محاولة تطبيقه على عينة البحث فقد عرض الباحثون الأداة وتعليماته على متخصصين في العلوم التربوية والنفسية وعلم النفس الرياضي كما في الملحق (٢) فأقروه بالإجماع وبذلك يتحقق الصدق الظاهري الأداة .

ثبات الأداة

أعتمد الباحثون في قياس ثبات الأداة طريقة إعادة الاختبار (Test-re-Test) على عينة مكونة من (١٠) طالبا وطالبة فكان الفاصل الزمني بين التطبيق الأول للاستبانة، وإعادة تطبيقها مرة ثانية بعد أسبوعين . وقد تم حساب الإجابات الأولى للثبات في العينة النهائية، وأستعمل معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لحساب ثبات الأداة لأنه "من أكثر المعاملات شيوعا وأدقها جميعا" (Anastasi, 2010) فكان معامل الارتباط (٠,٨٣) وهذا الارتباط يعد عاليا عند مقارنة بالميزان العام لتقويم دلالة معامل الارتباط .

٥.٢. تصحيح المقياس:

بعد إجراء المستلزمات المطلوبة لإعداد أداة البحث والذي يتكون من (٢٤) فقرة كما في الملحق (٤) ، وتكون الإجابة عليها وفق ثلاث بدائل (عالي ، متوسط ، ضعيف) وتعطى الأوزان (٣،٢،١) .

٦.٢ تطبيق الأداة على العينة الاستطلاعية:

تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية ثانية بعد استخراج قوة تمييز فقرات المقياس ، وبلغت العينة الاستطلاعية (١٠) طالب وطالبة من جامعة المثنى لأجل التحقق من وضوح فقراته وتبين بعد التطبيق ان فقرات الأداة واضحة ولا لبس فيها غموض ، وكان التطبيق على العينة الاستطلاعية الثانية بتاريخ ٢٨/١/٢٠٢٤.

تطبيق الأداة:

بعد أن استخرج الباحثون صدق وثبات الأداة طبقتها على عينة البحث والبالغة (٦٨) طالب وطالبة والتي تم اختيارها من جامعة المثنى، اذ تم تطبيق الأداة بصورة جماعية أي على المشمولة بالتطبيق وبيّن لإفراد العينة من الطلبة أهداف البحث وطبيعته وكيفية الإجابة عن فقرات الأداة بدقة وبصدق وبدون ترك أي فقرة دون الإجابة عنها وبعد ذلك تم جمع استمارات الأداة والتأكد من إجابة أفراد العينة عن كل فقرات الأداة بشكل صحيح .

٧.٢ الوسائل الإحصائية:

استخدم الباحثون الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لمعالجة البيانات

٣. عرض وتحليل ومناقشتها النتائج:

سوف يتم عرض وتحليل مناقشة النتائج التي توصل اليها الباحثون اليها في ضوء الهدف الذي تم تحديده، وعلى النحو الآتي :

- ما صعوبات دراسة مادة البحث العلمي لطلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة

رتبت الصعوبات لكل مجال تنازلياً من أكثر الصعوبات حدة الى أقل حدة وسنتناول تفسير الصعوبات التي وردت ضمن الثلث الاعلى (٣٣%) لانها تمثل أهم الصعوبات من وجهة نظر الطلبة

أولاً : مجال كتاب المناهج

أظهرت نتائج البحث الحالي كما يشير الجدول (٤) أن هناك ست صعوبات تتعلق بكتاب المناهج وأجهت طلبة المرحلة الثالثة وسنناقش اسباب حصول اعلى فقرتين في المجال في حدة الصعوبة والوزن المثوي وعلى ضوءها باقي الفقرات

جدول (٤)

ت	الصعوبات	صعوبة عالية	صعوبة متوسطة	صعوبة ضعيفة	حدة الصعوبة	الوزن المثوي
١	ندرة توفر مراجع اضافية لكتاب المناهج في مكتبة الكلية	٢٢٥	٣٠	٣٦	١,٦٤٩	٨٢,٤٥
٢	أغفال الكتاب للجانب النفسي في بناء محتواه	٢١٢	٣٦	٤٣	١,٥٨١	٧٩,٠٥
٣	لايراعي الكتاب المستوى الفكري للطلبة	١٨٠	٤٤	٦٧	١,٣٨٨	٦٩,٤
٤	مفاجأة الطلبة بموضوعات جديدة ليس لها علاقة بما درسوه سابقا	١٥٠	٣٣	١٠٨	١,١٤٤	٥٧,٢
٥	موضوعات الكتاب غير محببة عند الطلبة	٩٨	٥٤	١٣٩	٠,٨٥٩	٤٢,٩٥
٦	الساعات المقررة لتدريس المادة غير كافية	٨٥	٤٢	١٦٤	٠,٧٢٩	٣٦,٤٥

أد جاءت الفقرة الاولى في الترتيب الاول في هذا المجال أذ بلغت حدتها (١,٦٤٩) ، ووزنها المئوي (٨٢,٤٥) ويعزو سبب ذلك الى أن هذه الفقرة تفصح عن أحساس الطلبة بقلّة المراجع ،وقدم معلوماتها وافتقارها الى الامثلة التي ترتبط باهتمامات الطلبة ومواكبتها للظروف والعصر.الراهن ،ولاسيما التي تسهم في تسير فهم الطلبة للموضوعات ، وتهيئ لكلا الطرفين أي للطلبة والمدرسين معلومات متنوعة تنمي لديهم حس النقد ورحابة الفكر وعمق الفهم. وهذا ما اكده مصطفى أن "فالتربية الحديثة قد أكدت ما للمكتبة من أثر فعال في تدريب الطلبة على أسلوب البحث العلمي وأكاسبهم القدرة على التعبير، وهذا هو الاساس الاول للتربية الفعلية" (مصطفى، ٢٠٢٠) . أما الفقرة الثانية في هذا المجال ،اذ بلغت حدتها (١,٥٨١) ووزنها المئوي (٧٩,٠٥). ويعود السبب في هذه الصعوبة الى قلة وعي مؤلفي الكتاب بالجوانب النفسية التي يقوم عليها بناء المنهج ، مما ينعكس على مادة الكتاب وطريقة عرضها مما جعلها لا تتلاءم وحاجات المتعلم وخصائص نموه. فمقدمة الكتاب تخلو من الاهداف الواضحة في تدريس المنهج لذا ينبغي ان تصاغ الاهداف صياغة سلوكية واضحة يتمكن الطلبة من أدراكها وتطبيقها فعلا وليتمكن المدرس أيضا من قياسها.

ثانيا: مجال أسلوب الامتحانات

أظهرت نتائج البحث الحالي كما يشير الجدول (٥) أن هناك ست صعوبات واجهت الطلبة المرحلة الثالثة في هذا المجال أذ حصلت الفقرة الاول والثانية على اعلى درجات الصعوبة وفيما يلي مناقشتها:-

جدول (٥)

ت	الصعوبات	صعوبة عالية	صعوبة متوسطة	صعوبة ضعيفة	حدة الصعوبة	الوزن المئوي
١	نقص في الامكانيات المتوفرة في الجامعة لتطبيق طرائق التدريس الحديثة	٢٢٦	٣٨	٢٧	١,٦٨٤	٨٤,٢
٢	اعتماد التدريسي بشكل رئيسي على طريقة المحاضرة في التدريس	٢٠٧	٣٠	٥٤	١,٥٢٦	٧٦,٣
٣	طريقة التدريس غير مشوقة في عرض المادة	١٥٦	٤٣	٨٣	١,٢٨٢	٦٤,١
٤	يتبع التدريسي طريقة في التدريس تؤكد الحفظ الالي	١٣٤	٤٢	١١٥	١,٠٧٢	٥٣,٦
٥	الطريقة المتبعة في تدريس المادة لاتشجع على التعلم الفعال	٨٢	٨٣	١٢٦	٠,٨٥٩	٤٢,٩٥
٦	عدم كفاية الوسائل التعليمية لتوضيح المعلومات	٧٤	٧٤	١٤٣	٠,٧٦٣	٣٨,١٥

اذ جاءت الفقرة الاولى بالترتيب الاول وبنسبة حدة صعوبة (١,٦٨٤) ووزن مئوي (٨٤,٢) وذلك الافتقار اغلب كلياتنا للوسائل الحديثة التي يمكن ان تساعد التدريسي- على اعطاء او ايصال المعلومات الحديثة والمتطورة بشكل اكبر ومن بين هذه الادوات مختبرات يمكن ان تستوعب عدد الطلبة ومزودة بالحاسبات وشبكة الانترنت الى ستوفر الوقت والجهد للتدريسي والمتعلم على حد سواء

اما هذه الفقرة الثانية فقد جاءت بالترتيب الثاني لهذا المجال وقد بلغت حدتها (١,٥٢٦) ، ووزنها المئوي (٧٦,٣). ويعزى سبب هذه الصعوبة الى ان الوقت المخصص

لتدريس المادة لا يسمح للتدريسي. بأجراء الاختبارات الشفوية والاقتصار على التحريري فقط وهذا بدورة لايساعد على تنمية المهارات اللغوية لدى طلبة . "أن الاختبارات الشفوية تتيح للتدريسي. ان يدرس اثناء أالختبار ويستطيع تصحيح الاخطاء خلال تلك الاختبارات أشفوية وهذا يعد عنصرا مفيدا" من وجهة النظر التربوية " (هندام، ٢٠٢٣) فهي تساعد الطالب على أبراز شخصيته من خلال أسلوب المناقشة الهادفة بينه وبين مدرس المادة اذ تحسسه بالدور المهم الذي يمارسه في العملية التعليمية.

ثالثا: مجال طرائق التدريس المستخدمة:

اظهرت نتائج البحث الحالي كما يشير الجدول (٦) ان هناك ست صعوبات واجهت طلبة المرحلة الثالثة في هذا المجال ، وقد حصلت الفقرة الاول والثانية على اعلى درجات الصعوبة وفيما يلي مناقشتها:-

جدول (٦)

ت	الصعوبات	صعوبة عالية	صعوبة متوسطة	صعوبة ضعيفة	حدة الصعوبة	الوزن المئوي
١	نقص في الامكانيات المتوافرة في الجامعة لتطبيق طرائق التدريس الحديثة	٢٢٥	٥٤	١٢	١,٧٣٢	٨٦,٦
٢	أعتماد التدريسي بشكل رئيسي على طريقة المحاضرة في التدريس	٢١٠	٣٠	٥٠	١,٥٤٦	٧٧,٨
٣	طريقة التدريس غير مشوقة في عرض المادة	١٦٥	٥٢	٧٤	١,٣١٣	٦٥,٦٥
٤	يتبع التدريسي طريقة في التدريس تؤكد الحفظ الالي	١٣٢	٤٥	١١٤	١,٠٦١	٥٣,٠٥
٥	الطريقة المتبعة في تدريس المادة لاتشجع على التعلم الفعال	٩٩	٥٦	١٣٦	٠,٨٧٣	٤٣,٦٥
٦	عدم كفاية الوسائل التعليمية لتوضيح المعلومات	٨٣	٥٦	١٥٢	٠,٧٦٣	٣٨,١٥٢

اذ جاءت الفقرة الاولى بالترتيب الاول في هذا المجال، وقد بلغت حدتها (١,٧٣٢) ، ووزنها المئوي (٨٦,٨) . ويعود السبب في هذه الصعوبة الى حاجة الجامعة الى المستلزمات المادية والعلمية لتطبيق طرائق تدريس حديثة أو ربما يعود السبب الى قلة توافر الوسائل التعليمية، أو النقص في المصادر التي يحتاج اليها التدريسيون للاطلاع على الطرائق الحديثة ، فامر تطبيق هذه الطرائق يستلزم توافر الوسائل التعليمية المتنوعة والحديثة في الجامعة. وربما يعود السبب الى حاجة التدريسين الى التدريب المستمر على أستيعاب الطرائق الحديثة، وهذه الاسباب كلها تضعف الامكانات لتطبيق هذه الطرائق.

فيما جاءت الفقرة الثانية بالترتيب الثاني في هذا المجال اذ بلغت حدتها (١,٥٤٦) ، ووزنها المئوي (٧٧,٣) . فمادة المناهج من المواد التي نحتاج الى طرائق تدريس خاصة بها مثل المناقشة وحل المشكلات وغيرها فاعتماد التدريسي. على استخدام طريقة شرح الموضوعات وعرضها بأسلوب المحاضرة لا يحقق الفهم والاستيعاب المطلوبين في تدريس مادة المناهج

لأنها ذات الطابع المجرد فبالشرح الوافي والاسلوب المشوق قد يجذب الطلبة نحو تدريسي- بصورة أفضل.

رابعاً: مجال الطلبة:

تشير النتائج في الجدول (٧) الى أن ست صعوبات واجهت طلبة المرحلة الثالثة في هذا المجال ، وقد حصلت الفقرة الاول والثانية على اعلى درجات الصعوبة وفيما يلي مناقشتها:-

جدول (٧)

ت	الصعوبات	صعوبة عالية	صعوبة متوسطة	صعوبة ضعيفة	حدة الصعوبة	الوزن المئوي
١	سنة واحدة غير كافية لدراسة المادة والامام بما فيها	٢٢٧	٣٤	٣٠	١,٦٧٧	٨٣,٨٥
٢	دافعية الطلبة ضعيفة نحو دراسة المادة	١٨٦	٥٢	٥٣	١,٤٥٧	٧٢,٨٥
٣	شعور الطالب بعدم الحاجة الى مادة المناهج عند ممارسة اختصاصه	١٥٧	٦٢	٧٢	١,٢٩٢	٦٤,٦
٤	أستظهار الطلبة لمادة المناهج دون فهمها	١٠٥	٩٤	٩٢	١,٠٤٥	٥٢,٢٥
٥	يلاقي معظم الطلبة صعوبة في المادة لانهم يدرسونها لأول مرة	٨٦	٨٦	١١٩	٠,٨٨٧	٤٤,٣٥
٦	يدرس الطلبة المادة للامتحان فقط	٨٢	٨٠	١٢٩	٠,٨٣٨	٤١,٩

اذ جاءت الفقرة الاولى فيهذا الترتيب بالمجال وقد بلغت حدتها (١,٦٧٧) ووزنها المئوي (٨٣,٨٥). ويرجع السبب الى أنقطاع الطلبة ، وعدم التواصل الدائم في دراسة المادة في السنوات الدراسية المقبلة مما يؤدي الى نسيان الطلبة لما درسوه . فالتربويون يؤكدون ان عدم التدريب والممارسة يؤدي الى النسيان سواء أكان ذلك في العادات أم المفاهيم فسنة واحدة لدراسة المناهج غير كافية وخاصة اذا ما رأينا ان المناهج يفتقد النشاط اللاصفي.

في حين احتلت الفقرة الثانية هذا الترتيب ا في المجال ، اذ بلغت حدتها (١,٤٥٧) ، ووزنها المئوي (٧٢.٨٥). ولعل السبب يعود الى جفاف خبرات المادة وطريقة عرض مواضيعها في الكتاب المقرر ، والى قلة الدرجة المخصصة للمناهج التي قد تدفع بعض الطلبة ان يعتمدوا في النجاح على درجة مادة الطرائق مستغنيين عن درجة المناهج ، أو قد يعود ذلك لاعتقاد الطلبة بغياب الحاجة الملحة لدراسة المادة ، وقد يكمن السبب في ضعف قدرة بعض التدريسين باستثارة طلبتهم وتقوية رغبتهم في دراسة المادة والاقبال عليها بدوافع كثيرة منها اهتمام التدريسي- باعداد درسه والتخطيط له واختيار الطريقة الملائمة واللغة المناسبة وقد أثبتت التجارب التي اجريت في مجال العلوم التربوية والنفسية اهمية ايجاد الدافع في التعلم ويحبب الطالب فيما يتعلمه . "ومما يضعف الدافعية ان المادة لا تقدم الى الطلبة على انها جزء من الحياة ، او حاجة انية لا يمكنهم الاستغناء عنها " (جابر وكاظم ، ٢٠٢١)

٤. الاستنتاجات والتوصيات

١.٤. الاستنتاجات

- بعد عرض نتائج البحث وتفسيرها ، نستنتج ما يأتي :-
١. في مجال طرائق التدريس وأساليب المستخدمة هناك نقص في الامكانيات المتوفرة في الجامعة لتطبيق طرائق التدريس الحديثة
 ٢. في مجال أساليب الامتحانات كان الاعتماد على الامتحان التحريري فقط في تقدير درجة الطالب
 ٣. لدراسة مناهج التدريس لا تكفي سنة واحدة لدراسة المادة والالمام بما فيها
 ٤. ندرة توفر مراجع اضافية لكتاب المناهج في مكتبة الكلية

٤,٢ التوصيات

١. ضرورة توفير مراجع إضافية لكتاب المناهج في مكتبة الجامعة.
٢. العناية الخاصة بأسلوب عرض محتوى الكتاب، بحيث يكون محتواه مراعيًا للجانب النفسي للمتعلم وأثره رغبةً نحو التعلم.
٣. تزويد الجامعات بالوسائل التعليمية ذات النوعية الجيدة مثل الأدوات والأجهزة.
٤. يفضل دراسة مادة المناهج من الصف الثاني إلى الصف الثالث وعدم اقتصار دراستها على سنة واحدة فقط.

المقترحات

١. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية للوقوف على الصعوبات التي تواجه تدريس مادة مناهج البحث العلمي ودراساتها لدى طلبة.
٢. إجراء دراسة لمعرفة اتجاهات طلبة المرحلة الثالثة نحو دراسة مادة مناهج البحث العلمي.
٣. إجراء دراسة لمعرفة الطريقة الفضلى في تدريس مادة مناهج البحث العلمي.

المصادر

1. A Anastasi. (2010). psychological Testing. 134 - 136. Macmillan ,New York.
٢. رجاء محمد شريف، و نادية محمود ابو علام. (٢٠١٩). الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية. ٢، ١٣٤ - ١٣٥. الكويت: دار القلم.
٣. عبد الحميد جابر جابر، و أحمد خيرى كاظم . (٢٠٢١). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ١، ٢٠١ - ٢٠٣. القاهرة، مصر: دار النهضة العربية.
٤. فهد مصطفى. (٢٠٢٠). المهارات والمكتبة المدرسية. ١، ١١٥. اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم.
٥. محمد حسن علاوي . (١٩٩٨). مدخل في علم النفس الرياضي. ١، ١٨٨ - ٢٠١. القاهرة، مصر: مركز الكتاب للنشر.
٦. وسام صلاح عبد الحسين . (٢٠٢١). دراسة تحليلية للمشاكل البحثية التي تواجه الطلبة في بحوث التخرج.
٧. يحيى هندام. (٢٠٢٣). المناهج، اسسها، تخطيطها، تقويمها. ١، ٢١٩ - ٢٢٠. القاهرة، مصر: دار النهضة العربية.

فقرات الكتاب المنهجي

ت	الفقرات	تحدي	تحدي	تحدي	ملاحظات
	الكتاب المنهجي				
١	ندرة توفر مراجع إضافية لكتاب المناهج في مكتبة الكلية				
٢	إغفال الكتاب للجانب النفسي في بناء محتواه				
٣	لا يراعي الكتاب المستوى الفكري للطلبة				
٤	مفاجأة الطلبة بموضوعات جديدة ليس لها علاقة بما درسوه				
٥	موضوعات الكتاب غير محببة عند الطلبة				
٦	الساعات المقررة لتدريس المادة غير كافية				
	طريقة التدريس المستخدمة				
٧	نقص في الإمكانيات المتوافرة في الجامعة لتطبيق طرائق				
٨	اعتماد التدريس- بشكل رئيسي- على طريقة المحاضرة في				
٩	طريقة التدريس غير مشوقة في عرض المادة				
١٠	يتبع التدريس طريقة في التدريس تؤكد الحفظ الالي				
١١	الطريقة المتبعة في تدريس المادة لاتشجع على التعلم الفعال				
١٢	عدم كفاية الوسائل التعليمية لتوضيح المعلومات				
	التدريس				
١٣	ضعف قدرة التدريس في تجسيد أهمية المادة				
١٤	ضعف قابلية التدريس في إيصال المادة				
١٥	لا يعطي التدريس فرصة كافية للمناقشة وإبداء الرأي				
١٦	ضعف قدرة التدريس في تنمية رغبة الطلبة نحو المادة				
١٧	يؤكد التدريس على عملية حفظ المعلومات بدلا من فهمها				
١٨	ضعف قابلية التدريس- على أغناء المحاضرة بالأمثلة				
	الطلبة				
١٩	سنة واحدة غير كافية لدراسة المادة والالمام بما فيها				
٢٠	دافعية الطلبة ضعيفة نحو دراسة المادة				
٢١	شعور الطالب بعدم الحاجة الى مادة المناهج عند ممارسة				
٢٢	استظهار الطلبة لمادة المناهج دون فهمها				
٢٣	بلاقي معظم الطلبة صعوبة في المادة لانهم يدرسونها لأول مرة				
٢٤	يدرس الطلبة المادة للامتحان فقط				

الجدول (٣) استجابات الطلبة لصعوبات المجالات الخمسة

اولا : مجال / كتاب المناهج

الفرقة	رتبة	الصعوبات	صعوبة كبيرة ١ ت	صعوبة متوسطة ٢ ت	لا تشكل صعوبة ٣ ت	حدة الصعوبة	الوزن المئوي
١	١	ندرة توفر مراجع اضافية لكتاب المناهج في مكتبة الكلية	٢٢٥	٣٠	٣٦	١,٦٤٩	٨٢,٤٥
٢	٢	أغفال الكتاب للجانب النفسي في بناء محتواه	٢١٢	٣٦	٤٣	١,٥٨١	٧٩,٠٥
٣	٣	لايراعي الكتاب المستوى الفكري للطلبة	١٨٠	٤٤	٦٧	١,٣٨٨	٦٩,٤
٤	٤	مفاجأة الطلبة بموضوعات جديدة ليس لها علاقة بما درسوه سابقا	١٥٠	٣٣	١٠٨	١,١٤٤	٥٧,٢
٥	٥	موضوعات الكتاب غير محببة عند الطلبة	٩٨	٥٤	١٣٩	٠,٨٥٩	٤٢,٩٥
٦	٦	الساعات المقررة لتدريس المادة غير كافية	٨٥	٤٢	١٦٤	٠,٧٢٩	٣٦,٤٥

ثانيا : مجال / مدرسي مناهج اللغة العربية

الفرقة	رتبة	الصعوبات	صعوبة كبيرة ١ ت	صعوبة متوسطة ٢ ت	لا تشكل صعوبة ٣ ت	حدة الصعوبة	الوزن المئوي
١	١	ضعف قدرة التدريسي في تجسيد علاقة اللغة العربية بمادة المناهج	٢٤٠	٣٥	١٦	١,٧٦٣	٨٨,١٥
٢	٢	ضعف قابلية التدريسي في إيصال المادة	١٩٨	٥٤	٣٩	١,٥٤٦	٧٧,٣
٣	٣	لايعطي التدريسي فرصة كافية للمناقشة وابداء الرأي	١٥٩	٥٨	٧٤	١,٢٩٢	٦٤,٦
٤	٤	ضعف قدرة التدريسي في تنمية رغبة الطلبة نحو المادة	١٥٠	٤٥	٩٦	١,١٨٦	٥٩,٣
٥	٥	يؤكد التدريسي على عملية حفظ المعلومات بدلا من فهمها	١١٤	٥٩	١١٨	٠,٩٨٦	٤٩,٣
٦	٦	ضعف قابلية التدريسي على أغناء المحاضرة بالأمثلة والايضاحات	١٠٧	٣٦	١٤٨	٠,٨٥٩	٤٢,٩٥

ثالثا : مجال / الطلبة

الرقبة الفقرة	الصعوبات	صعوبة كبيرة ت ١	صعوبة متوسطة ت ٢	لا تشكل صعوبة ت ٣	حدة الصعوبة	الوزن المثوي
١	سنة واحدة غير كافية لدراسة المادة والامام بما فيها	٢٢٧	٣٤	٣٠	١,٦٧٧	٨٣,٨٥
٢	دافعية الطلبة ضعيفة نحو دراسة المادة	١٨٦	٥٢	٥٣	١,٤٥٧	٧٢,٨٥
٣	شعور الطالب بعدم الحاجة الى مادة المناهج عند ممارسة اختصاصه	١٥٧	٦٢	٧٢	١,٢٩٢	٦٤,٦
٤	أستظهار الطلبة لمادة المناهج دون فهمها	١٠٥	٩٤	٩٢	١,٠٤٥	٥٢,٢٥
٥	يلاقي معظم الطلبة صعوبة في المادة لانهم يدرسونها لأول مرة	٨٦	٨٦	١١٩	٠,٨٨٧	٤٤,٣٥
٦	يدرس الطلبة المادة للامتحان فقط	٨٢	٨٠	١٢٩	٠,٨٣٨	٤١,٩

رابعا: مجال طرائق التدريس واساليب المستخدمة

الرقبة الفقرة	الصعوبات	صعوبة كبيرة ت ١	صعوبة متوسطة ت ٢	لا تشكل صعوبة ت ٣	حدة الصعوبة	الوزن المثوي
١	نقص في الامكانيات المتوافرة في الجامعة لتطبيق طرائق التدريس الحديثة	٢٢٥	٥٤	١٢	١,٧٣٢	٨٦,٦
٢	أعتماد التدريسي بشكل رئيسي على طريقة المحاضرة في التدريس	٢١٠	٣٠	٥٠	١,٥٤٦	٧٧,٨
٣	طريقة التدريس غير مشوقة في عرض المادة	١٦٥	٥٢	٧٤	١,٣١٣	٦٥,٦٥
٤	يتبع التدريسي طريقة في التدريس تؤكد الحفظ الالي	١٣٢	٤٥	١١٤	١,٠٦١	٥٣,٠٥
٥	الطريقة المتبعة في تدريس المادة لاتشجع على التعلم الفعال	٩٩	٥٦	١٣٦	٠,٨٧٣	٤٣,٦٥
٦	عدم كفاية الوسائل التعليمية لتوضيح المعلومات	٨٣	٥٦	١٥٢	٠,٧٦٣	٣٨,١٥٢

خامسا :مجال / أساليب الامتحانات

الرقبة الفقرة	الصعوبات	صعوبة كبيرة ت ١	صعوبة متوسطة ت ٢	لا تشكل صعوبة ت ٣	حدة الصعوبة	الوزن المثوي
١	نقص في الامكانيات المتوافرة في الجامعة لتطبيق طرائق التدريس الحديثة	٢٢٦	٣٨	٢٧	١,٦٨٤	٨٤,٢
٢	أعتماد التدريسي بشكل رئيسي على طريقة المحاضرة في التدريس	٢٠٧	٣٠	٥٤	١,٥٢٦	٧٦,٣
٣	طريقة التدريس غير مشوقة في عرض المادة	١٥٦	٤٣	٨٣	١,٢٨٢	٦٤,١
٤	يتبع التدريسي طريقة في التدريس تؤكد الحفظ الالي	١٣٤	٤٢	١١٥	١,٠٧٢	٥٣,٦
٥	الطريقة المتبعة في تدريس المادة لاتشجع على التعلم الفعال	٨٢	٨٣	١٢٦	٠,٨٥٩	٤٢,٩٥
٦	عدم كفاية الوسائل التعليمية لتوضيح المعلومات	٧٤	٧٤	١٤٣	٠,٧٦٣	٣٨,١٥

Challenges facing third and fourth year students of the College of Physical Education and Sports Sciences at Al-Muthanna University in studying scientific research curricula

Abstract

The method of scientific research has become the preparation of students prepare scientific education that qualifies them to become professors and systematic researchers. And guide them to guide students to learn many types of thinking and training them, and then enable them to apply what they have learned in new situations In light of this shows the importance of the current research to identify the most difficult difficulties facing students in the study of scientific research Despite the The problem of research is the inability of university students to carry out scientific and educational research that helps them and helps their society and face the many problems that may be exposed to them in their field of specialization. The aim of the research is to identify On the difficulties of studying the scientific research material for the students of the third stage in the Faculty of Physical Education and Sport Sciences and to identify the problems facing the students of the fourth stage when writing the graduation research. The researchers adopted the descriptive method in the survey method to suit the nature of the research problem. Physical Education and Mathematical Sciences (77) students distributed (52) students, "(25) students, and the sample of the study was (68) students were chosen by regular random way and by (88.3%) The number of students (45) and Ben (58.4%). The number of female students was 23 and 29.9%. The remaining students were 9 students distributed among 7 students and 2 students with 11% 7) for the purpose of conducting the exploratory experiment, and obtained the paragraph "lack of available capabilities in the university to apply modern teaching methods" in the field of teaching methods and methods used, and got the paragraph "relying on the written examination only in the assessment of the degree of student" in the field of examination methods, The need to provide additional references to the book of curricula in the library of the University «And to take special care of the presentation of the content of the book, so that its content takes into account "the psychological side of the learner and raising his horror towards learning, providing universities with educational means of good quality such as tools and devices.

Keywords: *Challenges, Stages III and IV, Scientific Research Methodologies.*

بناء برنامج تدريبي لطلبة علوم الحياة بكلية التربية الاساسية / قسم العلوم واثره على ممارساتهم التدريسية والتفكير الاساسي لتلامذتهم

ابتسام جعفر جواد*
قسم العلوم، كلية التربية الاساسية، جامعة بابل - العراق

الملخص

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. بناء برنامج تدريبي لطلبة علوم الحياة لتطوير مهارات التدريس لتعليم التفكير.

٢. التحقق من اثر البرنامج التدريبي المقترح في :-

- أ. الممارسات التدريسية لطلبة المرحلة الرابعة فرع علوم الحياة في كلية التربية الاساسية/قسم العلوم.
- ب. التفكير الاساسي لتلامذتهم .

اما فرضيات البحث: لغرض التحقق من الهدف الثاني للبحث تم صوغ الفرضيات الآتية:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط الممارسات التدريسية لطلبة علوم الحياة في المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج التدريبي وطلبة علوم الحياة في المجموعة الضابطة .
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات التلاميذ في اختبار التفكير الاساسي الذين تم تدريسهم من قبل طلبة علوم الحياة المتدربين ومتوسط درجات التلاميذ الذين تم تدريسهم من قبل طلبة علوم الحياة في المجموعة الضابطة.

يقتصر- مجتمع البحث على: طلبة علوم الحياة المرحلة الرابعة / في قسم العلوم / كلية التربية الأساسية / جامعة بابل . وتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في المدارس الابتدائية التابعة للمديرية العامة للتربية مركز محافظة بابل . واستخدمت استراتيجيات الخطاب الصفّي لتدريس طلبة المجموعة التجريبية التي ستخضع للبرنامج التدريبي . طبقت التجربة في العام الدراسي ٢٠٢٣ - ٢٠٢٤ للفصلين الدراسيين الأول والثاني. اذ بلغ عدد عينة البحث (٧٢) طالباً وطالبة للعام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤ ، اختيرت بطريقة السحب العشوائي البسيط ، وتم توزيع الطلبة بصورة عشوائية إلى مجموعتين احدهما تجريبية وعددها (٣٦) طالباً وطالبة التي

* basic.ibtisam.jaafarjawad@uobabylon.edu.iq

خضعت ((للبرنامج التدريبي)) ، واخرى ضابطة وبلغ عددها (٣٦) طالباً وطالبة ، وبذلك يكون مجموع عينة البحث (٧٢) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الرابعة / قسم العلوم (علوم الحياة) ، لقياس ممارساتهم التدريسية بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي وذهابهم للمدارس التي سيطبقون فيها في الفصل الدراسي الثاني . اما عينة التلامذة تم اختيار عينة عشوائية لكل طالب مطبق (٥) تلاميذ بما ان عدد الطلبة المطبقين في كل مجموعة (٣٦) اذ بلغ عدد التلامذة في كل مجموعة (١٨٠) تلميذ ، وبهذا يكون مجموع عينة البحث من تلاميذ الطلبة المطبقين (٣٦٠) تلميذ وتلميذة لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة.

وقد أجرت الباحثة التكافؤ بين طلبة علوم الحياة لمجموعتي البحث في متغيرات (العمر الزمني محسوباً بالشهور، اختبار الذكاء) ، وقد حرصت على ضبط بعض المتغيرات غير التجريبية التي من الممكن أن تؤثر في سلامة البرنامج التدريبي .

تم بناء البرنامج التدريبي وفقاً لثلاث مراحل:

١. مرحلة التخطيط (المدخلات).
 ٢. مرحلة التنفيذ (العمليات).
 ٣. مرحلة التقويم (المخرجات).
- ومن ثم عرض بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين للتحقق منه قبل البدء بتطبيقه ، وللاستفادة من ملاحظاتهم واجراء التعديلات اللازمة عليه ، بلغت مدة تطبيقه (١٢) اسبوعاً ، وقت الجلسة التدريبية ساعتان اسبوعياً ، تم تنفيذها في يوم واحد ، بمعدل (٢٤) ساعة تدريبية ، جرى توزيع مفردات البرنامج التدريبي على طلبة علوم الحياة للمجموعة التجريبية قبل البدء بتنفيذ البرنامج التدريبي .

أما اداتا البحث فهي بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية ، فقد اعدتها الباحثة بالاعتماد على الادبيات السابقة في دراسة (المكصوصي ،٢٠٠٥) ودراسة (مكاون ،٢٠٠٩) وذلك لملاءمتها لأهداف البحث اعدت بطاقة الملاحظة المباشرة لتقييم الممارسات التدريسية لـ (طلبة علوم الحياة) ومدى اكتسابهم للمهارات التدريسية لتعليم التفكير، إذ تضمنت بطاقة الملاحظة (30) فقرة يقابلها مقياس ثلاثي التقدير (عالي، متوسط، واطئ) لقياس مستويات الأداء المهاري لطلبة علوم الحياة ، اجريت بعض التعديلات على فقراتها بعد عرضها على الخبراء والمختصين في طرائق تدريس العلوم وعلوم الحياة والقياس والتقويم وتم التأكد من خصائصها السايكومترية. اما الاداة الثاني تمثلت باختبار لمهارات التفكير الاساسي اعدت الباحثة اختبار للتفكير تالف من (٢٤) فقرة اختبارية من نوع الاختبار المقالي محدد الاجابة على وفق مهارات التفكير الاساسية البالغة (٨) مهارات منها مهارة (الملاحظة والتنظيم والربط والتصنيف والمقارنة والتلخيص واعادة البناء والتقويم) . بواقع ثلاث فقرات لكل مهارة ، وتم التأكد من صدقه وثباته وخصائصه السايكومترية باتباع الوسائل الاحصائية المناسبة.

استخدمت الوسائل الإحصائية الآتية : (الاختبار التائي t-Test لعينتين مستقلتين ، ومربع كاي (ك^٢) لحسن المطابقة ، ومعامل ارتباط بيرسون) . وبعد تحليل النتائج إحصائياً توصلت الباحثة إلى :

تفوق طلبة علوم الحياة في المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريبي المقترح لتطوير مهارات التدريس لتعليم التفكير على طلبة علوم الحياة في المجموعة الضابطة في الممارسات التدريسية على وفق بطاقة الملاحظة واختبار مهارات التفكير الاساسية. وتم وضع عدد من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، مهارات التدريس، طلبة علوم الحياة، الممارسات التدريسية، التفكير الاساسي.

مشكلة البحث:

لغرض مواكبة تطورات العصر الحالي الذي أصبح فيه العلم والتفكير وتنميته من اهم صفاته وأحد ركائز التنمية الشاملة أصبح لزاماً على التربية تطوير أهدافها وشموليتها ومرونتها وبرامجها التدريسية لتتلائم معه. بالجهود المنظمة والمخططة لتزويد القوى البشرية بالمعارف وتحسين مهاراتها وقدراتها، وتفسير سلوكياتها واتجاهاتها على نحو ايجابي، وكذلك من خلال البرامج التدريسية المعدة على نحو متكامل على وفق أسس نظرية، مراعية لحاجات المعلمين المخطط لها بدقة لرفع كفاءتهم.

إن قلة او ضعف امتلاك المعلمين للممارسات التدريسية الملائمة والمناسبة لمهنة التعليم تؤدي إلى حدوث العديد من المشكلات الصفية ويقصد بذلك السلوكيات غير المناسبة التي تصدر عن المتعلم ، والتي يرى بأنها مشتتة أو معطلة أو خارقة للنظام داخل غرفة الصف ، ومن أمثلتها المبالغة في التحدث ، والتحدث بدون إذن من المعلم ، والحركة غير المناسبة ، وعدم الانتباه ، والانشغال بأشياء عن متابعة الشرح ، والأفعال العدوانية ، وبالتالي فان هذه السلوكيات تعيق عملية التفكير الاساسي للتلاميذ وتعمل على انخفاض مستواهم العلمي وتأخرهم دراسياً . وهذا ما اكدته دراسة (مكاون، ٢٠٠٩، ص ج).

ومن هنا تتحدد مشكلة البحث في تناول تدريب طلبة علوم الحياة في قسم العلوم لتطوير مهارات التدريس لتعليم التفكير بما ينعكس إيجاباً على تحسين ممارساتهم التدريسية والتفكير الاساسي لتلامذتهم. من هنا كانت الحاجة ملحة إلى بناء البرنامج والتعرف تجريبياً على اثره ، ويمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

ما اثر بناء برنامج تدريبي لطلبة علوم الحياة بكلية التربية الاساسية/قسم العلوم على ممارساتهم التدريسية والتفكير الاساسي لتلامذتهم؟

أهمية البحث:

يعد التعليم الوسيلة الوحيدة للتقدم والبناء والعمران وما من شك بأن مهنة التعليم قديمة قدم الإنسان وان كانت قد تغيرت أساليبها وطرائقها بناءً على تسارع المتغيرات الزمانية والمكانية ولذلك كان الحرص الشديد من كافة دول العالم بالمجتمعات بإعداد المعلم القادر على مسايرة جميع التغيرات ذلك إننا إذا أردنا فرداً متميزاً على إطلاق وظيفته أو مهنته ينبغي أن يوفر له معلماً متميزاً يفتح له مغاليق العلم ويستنهض قدراته ، ويستحث طاقته للتعليم وعلى ذلك فان المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية تصلح بصلاحه وتهن بوهنه (عليان وآخرون ، ٢٠٠٩، ص ٤٨٥) .

لذلك تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي:

١. التعرف على أهمية بناء وتصميم البرامج التدريبية على وفق أسس علمية سليمة ومدى أثرها في الممارسات التدريسية للمعلمين والتفكير الاساسي للتلاميذ.

٢. نظراً لأهمية مهنة التدريس فقد اخذ هذا الموضوع مركزاً مهماً في مجالات الدراسة والبحث ، وقد أكدت نتائج الكثير من الدراسات على ضرورة إتقان المعلم مهارات التدريس ، والمعلم الذي لا يتقن هذه المهارات يصعب عليه النجاح في مهماته التعليمية (الحيلة ، ٢٠٠٩ ، ص ٢٥٧-٢٧١) . اذ تعد عملية التدريس والتعلم الأساس الأسبق بين المهن الأخرى ، فالطبيب والمهندس والمحامي والمحاسب وغيرهم لابد وأن مروا تحت يد المعلم ، لأنهم من نتائج عمله وجهده وتدريبه في مراحل التعليم المختلفة . أضف إلى ما سبق أن المعلم حاول دائماً من خلال مهنة التدريس أن يجدد و يبتكر، و ينير عقول التلاميذ، ويهذب طباعهم ، وأن يوضح الغامض، و يكشف الستار عن الخفي ، ويربط بين الماضي والحاضر، و يخلق في نفوس تلاميذه الأمل واليقين ، ويؤهلهم لبناء المجتمع الناجح القائم على فهم الحياة ومتطلباتها وكذلك من اجل مساعدتهم على تعليم التفكير وتطوير الممارسات التدريسية لديهم لإداء واجبهم على اكمل وجه وهذا ينعكس بشكل ايجابي على مستوى تلامذتهم.

٣. اما اهمية تعليم التفكير بصورة عامة والتفكير الاساسي بصورة خاصة فقد بينت العديد من المصادر بازدياد الاهتمام العلمي بموضوع التفكير ازدياداً ملحوظاً في النصف الثاني من القرن العشرين ، ولا سيما في عقد الثمانينات منه ، حيث تمثل ذلك الاهتمام في الكثير من قوائم التفكير والبرامج التعليمية ، وبذل الجهود الكبيرة ، وانفاق الاموال الطائلة واجراء الكثير من البحوث اللازمة والتطبيقات التربوية والنفسية عملاً بمبادئ التربية الهادفة بكل ابعادها الى تنظيم التفكير عند المتعلمين ، والاستفادة من طاقاتهم الابداعية واستثمارها من خلال توفير الخدمات والبرامج التي تلبي احتياجاتهم وتساعدهم على النمو السليم ، حيث ان التفكير يعد اداة اساسية في تحصيل المعرفة ، ولم تعد النظم التربوية تهدف الى ملء عقول التلاميذ بالمعارف والحقائق فقط ، بل تعدت ذلك الى العمل على تنمية وتعليم التفكير ليتمكن الفرد من التعامل مع متطلبات الحياة المعاصرة (ابو جادو ونوفل ، ٢٠١٣ ، ص ٢٩) .

ان تعليم التفكير ينصب بشكل اساسي بالنتائج المتوقعة بهذه العملية (أي ما ينتج عن التفكير) . ولكل شكل من اشكال المعرفة نشاط تفكيري ملائم ونتاج من هذا المنطلق يجب ان يشعر المعلمون بكامل المسؤولية المفروضة على عاتقهم بتشجيع طلبتهم على التفكير، واستخدام كل قدراتهم العقلية بما يحقق ذلك من خلال تدريسهم المواضيع المقررة . فالتفكير هو مجال التربية .

اهداف البحث: يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. بناء برنامج تدريبي لطلبة علوم الحياة لتطوير مهارات التدريس لتعليم التفكير.
٢. التحقق من فعالية البرنامج التدريبي المقترح في:-
 - أ. الممارسات التدريسية لطلبة علوم الحياة بكلية التربية الأساسية / قسم العلوم / جامعة بابل.
 - ب. التفكير الاساسي للتلاميذ .

فرضيات البحث: لغرض التحقق من الهدف الثاني للبحث تم صوغ الفرضيات الآتية:

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط الممارسات التدريسية لطلبة علوم الحياة في المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج التدريبي وطلبة علوم الحياة في المجموعة الضابطة.
٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات التلاميذ لمقياس التفكير الاساسي الذين تم تدريسهم من قبل طلبة علوم الحياة المتدربين ومتوسط درجات التلاميذ الذين تم تدريسهم من قبل طلبة علوم الحياة في المجموعة الضابطة.

حدود البحث: يقتصر البحث على:

١. طلبة علوم الحياة المرحلة الرابعة / قسم العلوم بكلية التربية الأساسية / جامعة بابل .
٢. تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في المدارس الابتدائية التابعة للمديرية العامة لتربية مركز محافظة بابل .
٣. استراتيجيات الخطاب الصفّي لتدريس طلبة المجموعة التجريبية التي ستخضع للبرنامج التدريبي . ويقصد بها استراتيجيات الأسئلة الصفية والتلميحات اللفظية ، والتفاعل اللفظي الموجه من جانب المعلم في الصف وتصنف استراتيجيات الخطاب الصفّي الى : خطاب انفرادي وخطاب حوارى (ابراهيم ،٢٠٠٨، ص١-٢) .
٤. العام الدراسي ٢٠٢٣ - ٢٠٢٤ للفصلين الدراسيين الأول والثاني.

تحديد المصطلحات:

أولاً: البرنامج التدريبي: Training Program

عرفه كل من:

١. Gomez & Others 1998

عملية تزويد العاملين بمهارات معينة تساعدهم على معالجة الضعف في أدائهم . (Gomez & Others ,1998,p : p57)

٢. أميرة ٢٠٠١:

برنامج مخطط ومنظم وفق أسس علمية وتربوية تستند إلى مبادئ نظرية التعلم لتقديم خدمات وتدريبات مباشرة بشكل جماعي من خلال عدد من الجلسات التي تهدف إلى التأثير في المتدربين. (أميرة ،٢٠٠١، ص٢٢٢).

التعريف الإجرائي : مجموعة المعلومات والأنشطة والخبرات المنظمة والمخططة التي تشتمل عليها الجلسات والمواقف والإجراءات القائمة على تطوير مهارات التدريس لتعليم بعض مهارات التفكير التي تهدف الى تطوير معارف طلبة علوم الحياة (المتدربين) وخبراتهم واتجاهاتهم وتساعدهم في تحديث معلوماتهم ورفع كفاءتهم وحل مشكلاتهم وتحسين ممارساتهم التدريسية ومستوى التفكير الاساسي لتلامذتهم .

ثانياً : مهارات التدريس : Teaching Skills

عرفها كل من:

١. جابر ١٩٩٩:

بأنها جميع انواع السلوك البسيط التي يقوم بها المعلم داخل الدرس. (جابر ،١٩٩٩، ص ١٣).

٢. شبر واخرون ٢٠٠٦:

بأنها نمط من السلوك التدريسي. الفعال في تحقيق اهداف محددة يصدر من المعلم على شكل استجابات عقلية او لفظية او حركية او جسمية او عاطفية متماسكة ، وتكامل في هذه الاستجابات عناصر الدقة والسرعة والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي. (شبر واخرون ،٢٠٠٦،ص ٧١) .

ثالثاً: تعليم التفكير : Teaching Thinking

عرفته العفون ومنتهى ٢٠١٢:

يعني تزويد التلاميذ بالفرص الملائمة لممارسة نشاطات التفكير في مستوياتها البسيطة والمعقدة ، وحفزهم واثارتهم على التفكير . (العفون ومنتهى ، ٢٠١٢، ص ٣٥) .

التعريف الاجرائي : تزويد طلبة علوم الحياة الخاضعين للبرنامج التدريبي بمهارات التفكير لتحسين فاعلية عملية التفكير من خلال مجموعة الأنشطة التي يتضمنها البرنامج التدريبي المعد لهذا الغرض وعلى وفق المهارات التي يتضمنها البرنامج .

رابعاً : الممارسات التدريسية : Teaching Practice's

عرفها 1973, Good:

بأنها الفعاليات التي تستخدم في التعليم الفعلي من قبل المعلمين. (Good,1973,p;589)

التعريف الإجرائي : مجموعة الفعاليات والأنشطة وجميع ما يصدر عن الطالب علوم الحياة والطالبة تخصص علوم الحياة (المطابقين) أثناء قيامهم بعملية التدريس داخل غرفة الصف ويمكن تقديرها وقياسها من طريق بطاقة الملاحظة التي تبنتها الباحثة لقياس ممارساتهم التدريسية في الفصل الدراسي الثاني اثناء مدة التطبيق في المدارس الابتدائية .

خامساً: التفكير الاساسي: BASIC THINKING

عرفه عبد الكبير واخرون ٢٠٠٨ :

وهو عبارة عن الأنشطة العقلية أو الذهنية غير المعقدة والتي تتطلب ممارسة أو تنفيذ المستويات الثلاثة الدنيا من تصنيف بلوم للمجال المعرفي أو العقلي المتمثلة في مستويات الحفظ والفهم والتطبيق ، مع بعض المهارات القليلة الأخرى مثل الملاحظة والمقارنة

والتطبيق ، وهي مهارات لابد من إتقانها قبل الانتقال إلى مستوى التفكير المركب (عبد الكبير واخرون ، ٢٠٠٨، ص ١٥) .

التعريف الإجرائي : مجموعة العمليات العقلية التي يقوم بها التلميذ من أجل جمع المعلومات وتخزينها والتي يستخدمها في معالجة المواقف أو حل المشكلات ويمكن تقديرها من خلال قياس مقدار استجابة التلميذ للاختبار الذي أعدته الباحثة لأغراض البحث ويشمل **مهارة (الملاحظة والتنظيم والربط والتصنيف والمقارنة والتلخيص وإعادة البناء والتقييم)** إذ تم وضع ثلاثة فقرات اختبارية من النوع المقالي محدد الاجابة لكل مهارة.

سادساً : **طلبة علوم الحياة: biology Students**

تعرفهم الباحثة بأنهم طلبة المرحلة الرابعة في قسم العلوم تخصص (علوم الحياة) في كلية التربية الاساسية بجامعة بابل الذين تم اعدادهم على مدى اربع سنوات وتأهلهم اكاديمياً وتربوياً ومهنياً ليكونوا متمكنين من تعليم مادة العلوم في المرحلة الابتدائية بصفة معلم جامعي يمتلك قدراً جيداً من المهارات والخبرات والمعلومات العلمية ليتمكن من اعداد وبناء جيل متسلح بالعلم والمعرفة والقيم الاخلاقية لخدمة مجتمعه وبلده .

جوانب نظرية ودراسات سابقة

يتضمن هذا الفصل عرض محورين الاول يهتم بعرض الجوانب النظرية لمتغيرات البحث والمحور الثاني تناول دراسات سابقة تتعلق بمتغيرات البحث المستقلة والتابعة وكما يأتي:

المحور الاول : جوانب نظرية:

سيتم في هذا المحور عرض اهم الجوانب النظرية الخاصة بمهارات التدريس لتعليم التفكير والممارسات التدريسية ومهارات التفكير الاساسية.

١ . مهارات التدريس Teaching skills:

ترى الباحثة ان مهارات التدريس تتمثل بسلوكيات المعلم داخل الصف والاجراءات التي يتبعها لإيصال المادة العلمية والخبرات بأسهل طريقة ودقة عالية وسرعة في الانجاز واجراء التغيير المطلوب في الجوانب السلوكية لدى التلاميذ في المجال المعرفي والمهاري والوجداني وتحقيق اهداف العملية التعليمية .

إما أهم مهارات التدريس التي يجب ان يمتلكها المعلم الفعال والناجح هي :-

- مهارات الإدارة والتواصل الاجتماعي والعلاقات الانسانية مع الآخرين مثل الطالب، الإدارة، المدرسة، البيت والبيئة المحلية.
- مهارات تطوير احترام الذات لكل من المعلم والمتعلم.
- مهارات إعداد الخطط المختلفة اليومية والفصلية والسنوية .
- مهارات استخدام طرق التدريس المختلفة.
- مهارات إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية.
- القدرة على حفظ النظام داخل غرفة الصف.
- القدرة على تطوير شخصية المتعلم.
- القدرة على مراعاة الفروق الفردية .

- الكفاءة العلمية بالمادة الدراسية (العزیز وسلامة ، ٢٠٠٧، ص ٩٥-١٠٠) .

اما (شبر واخرون ، ٢٠٠٦) فقد صنف مهارات التدريس بثلاث مهارات اساسية وكل واحدة من هذه المهارات تضم مهارات فرعية وهي كالآتي :-

١. مهارة التخطيط

٢. مهارة التنفيذ

٣. مهارة التقويم

أولاً - مهارة التخطيط : وتعني تخطيط الموقف التعليمي وتتضمن مجموعة مهارات فرعية أهمها :-

١. مهارة تحديد الاهداف العامة للمقرر

٢. مهارة تحديد محتوى المادة الدراسية

٣. مهارة وضع جدول زمني

٤. تحديد مصادر التعلم

٥. تحديد عناصر استراتيجيات التدريس التي سوف تتبعها

ثانياً- مهارة التنفيذ : وتعني تنفيذ الموقف التعليمي

وتتضمن مجموعة مهارات فرعية أهمها :-

١. مهارة تهيئة الطلاب واثارة انتباههم ودافعيتهم للتعلم

٢. مهارة الادارة الصفية

٣. مهارة اختيار واستخدام وسائل وتكنولوجيا التعليم

٤. مهارة استخدام الكتاب المدرسي

ثالثاً- مهارة التقويم : وتعني تقويم الموقف التعليمي بعد تنفيذه

وتتضمن مجموعة مهارات فرعية أهمها:-

١. مهارة التقويم التشخيصي

٢. مهارة التقويم البنائي

٣. مهارة التقويم الختامي (شبر واخرون ، ٢٠٠٦، ص ٧٧-١٥٠) .

فالممارسات التدريسية بالنسبة لمعلمي العلوم تعد مؤشراً فعالاً لتحديد مدى كفاءته ونجاحه في التعليم ، اذ تعد اهم نشاط يقوم به المعلم ويتمكن من قيادة التفاعل الصفّي، وهي تختلف من معلم لأخر تبعاً لخصائصهم الشخصية والمهنية والاكاديمية.

٢. مهارات التفكير الاساسية: Basic thinking skills:

يمكن تصنيف مستويات التفكير الى :

أ. **مهارات التفكير الاساسية :** وتضم الملاحظة، والاستدعاء، والترميز، ووضع الاهداف، والتساؤل، والتصنيف، والمقارنة، والتلخيص، والاستنتاج ، والتنبؤ، والفرض، والتطبيق.

ب. مهارات التفكير العليا وتتضمن:

١. التفكير المنظم ويتضمن نوعين هما :

أ. التفكير التحليلي .

ب. التفكير التركيبي .

٢. التفكير عالي الرتب : ويتضمن المستويات الثلاث العليا من تصنيف بلوم (التحليل ، التركيب ، التقويم) .

٣. التفكير الابداعي .

٤. التفكير الناقد .

٥. التفكير ما وراء المعرفي . (العفون ومنتهى ، ٢٠١٢، ص ٣١-٣٧) .

المحور الثاني : دراسات سابقة

اولاً: استعراض دراسات سابقة ويتضمن عرض دراسات سابقة تناولت متغيرات مناسبة لأهداف ومتغيرات البحث سنوضحها كما يأتي :-

١. دراسات تناولت البرامج التدريبية

- دراسة (مكاون، ٢٠٠٩)

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي لمعلمي العلوم وفقاً للنظرية البنائية، والتعرف تجريبياً على فاعليته في تحسين أدائهم التدريسي. وعمليات العلم لديهم وتحصيل تلامذتهم، أجريت هذه الدراسة في العراق، اقتصر البحث على معلمي مادة العلوم للصف الخامس الابتدائي للمدارس التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد/ الكرخ الثانية، البالغ عددهم (١٤٣) معلماً ومعلمة، أختار الباحث عشوائياً (٣٤) معلماً ومعلمة، منهم (١٧) معلماً ومعلمة يمثلون مجموعة تجريبية، جرى تطبيق البرنامج التدريبي عليها، و(١٧) معلماً ومعلمة يمثلون مجموعة ضابطة، لم يشتركوا في البرنامج التدريبي. أما عينة التلامذة فجرى اختيار (٣٤٠) تلميذاً وتلميذة، حرص الباحث على معرفة مدى تكافؤ المجموعتين في بعض المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في نتائج التجربة، وهي عدد سنوات الخدمة، والشهادة، والخبرة السابقة باعتماد الاختبار التائي لعينتين مستقلتين. جرى بناء اختبار لقياس عمليات العلم الثماني للمعلمين وهي (الملاحظة، والقياس، والتصنيف، والاستدلال، والاستنتاج، والتنبؤ، والتواصل، والتفسير)، مكوناً من (٤٠) فقرة اختبارية من نوع (الاختيار من متعدد) ذي أربعة بدائل، كما جرى بناء اختبار لقياس تحصيل التلامذة، مكوناً من (٣٠) فقرة اختبارية من نوع (الاختيار من متعدد) ذي أربعة بدائل، حددت بالمستويات المعرفية الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم وهي (التذكر، والاستيعاب، والتطبيق)، وأُعتمد في هذا البحث الوسائل الإحصائية (معامل الصعوبة والسهولة للفقرات، وقوة تمييز الفقرات، ومعادلة فعالية البدائل، ومعادلة كيودر- ريتشاردسون (٢٠) لحساب معامل الثبات، معامل ارتباط بيرسون، (t-Test)، أظهرت نتائج البحث تحسناً في الأداء التدريسي. وعمليات العلم لمعلمي علوم المجموعة التجريبية، وظهرت علاقة ايجابية بين الأداء التدريسي-

وعمليات العلم للمجموعة التجريبية والاختبار التحصيلي لتلامذتهم على المجموعة الضابطة. (مكاون، ٢٠٠٩)

- دراسة (الشيخ، ٢٠١٥)

أجريت في العراق التي هدفت التعرف الى (بناء برنامج تدريبي وفقاً لاستراتيجيات التعليم البصري للطلبة - المعلمين في قسم العلوم العامة واثره على ادائهم التدريسي والتفكير البصري لتلامذتهم)، بلغ عدد عينة البحث (٤٠) طاب وطالبة معلم ومعلمة في كل مجموعة من المجموعتين التجريبية والضابطة (٢٠) طالب وطالبة وتوصلت الى تفوق المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي المعد على وفق استراتيجيات التفكير البصري على المجموعة الضابطة في تحسين الاداء التدريسي للطلبة - المعلمين والتفكير البصري لتلامذتهم وتوصلت الى عدد من الاستنتاجات والمقترحات (الشيخ، ٢٠١٥، ص ١٠١).

٢- دراسات تناولت الممارسات التدريسية

- دراسة (السعدي، ١٩٩٦)

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج (تعليمي-تدريبي) لتدريب (الطالبة- المعلمة) على عدد من المهارات التدريسية اللازمة لتدريس مادة العلوم في المرحلة الابتدائية والتعرف على اثر التدريب في تنمية كفاياتهن المهنية، أجريت هذه الدراسة في معهد المعلمات في جمهورية العراق، تكونت عينة الدراسة من (46) طالبة وزعت عشوائياً على مجموعتين متساويتين أحدهما مجموعة تجريبية، والأخرى مجموعة ضابطة قامت الباحثة بتصميم البرنامج التعليمي بجزئيه النظري والعملي على وفق الاحتياجات التدريسية ل(الطالبات- المعلمات) واتباع ثلاث خطوات هي: (التحليل، التركيب، والتقويم)، أعدت الباحثة بطاقة تقويم للكفايات المهنية أداة لقياس مخرجات نظام البرنامج (التعليمي- التدريبي)، تضمنت البطاقة أربعة مجالات: (الأهداف التعليمية (٣) كفاية، التخطيط للدرس (٥) كفاية، التطبيق (التنفيذ) (٣٤) كفاية، والتقويم (٨) كفاية)، ليصبح العدد الكلي (٥٠) كفاية في المجالات المذكورة، جرى تطبيق البرنامج على عينة البحث، وقد اعتمدت الباحثة عدداً من الوسائل الإحصائية (معامل ارتباط بيرسون، واختبار ولكوكسن، (t-Test)، وقد أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وبهذا أوصت الباحثة بتطبيق البرنامج في تأهيل (الطالبات- المعلمات) للتعليم. (السعدي، ١٩٩٦)

- دراسة (المكصوسي، ٢٠٠٥)

هدفت هذه الدراسة إلى تطبيق برنامج تدريبي للتربية العملية في اكتساب مهارات التدريس لدى (الطلبة- المطبقين) في معاهد إعداد المعلمين، طبقت هذه الدراسة في العراق- بغداد - معهد إعداد المعلمين/ الرصافة، شملت عينة البحث (٢١) طالباً وعلى مجموعتين المجموعة التجريبية بلغ أفرادها (١٠) طلاب والضابطة (١١) طالباً، قام الباحث بإعداد برنامج للتربية العملية خاص بالطلبة المطبقين فرع الاجتماعيات متضمناً (جانباً نظرياً وجانباً عملياً)، جرى تنظيم الجانب النظري على شكل محاضرات (نظرية وتدريبية) وتضمن الجانب العملي مشاهدة لدروس أنموذجية والتطبيق الفردي وأنشطة

تعليمية متنوعة فضلاً عن التطبيق الجماعي لممارسة التدريب الفعلي في المدارس الابتدائية، جرى إعداد بطاقة الملاحظة المباشرة لتقييم الأداء التدريسي-ل(الطلبة-المطابقين) ومدى اكتسابهم للمهارات التدريسية، إذ تضمنت بطاقة الملاحظة (30) فقرة يقابلها مقياس ثلاثي التقدير (عالي، متوسط، واطئ) لقياس مستويات الأداء المهاري للمطابقين، جرى إعداد اختبار تحصيلي من نوع (اختيار من متعدد) لمادة طرائق تدريس المواد الاجتماعية، استخدم الباحث الوسائل الإحصائية (t-Test)، معامل ارتباط بيرسون، معامل الصعوبة والسهولة للفقرات، وقوة تمييز الفقرات)، جرى التوصل إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية والتي تدرت على وفق البرنامج التدريبي المقترح، على أفراد المجموعة الضابطة والتي تدرت وفقاً للبرنامج الاعتيادي في التحصيل والمهارات التدريسية. (المكصوصي، ٢٠٠٥)

ثانياً: موازنة دراسات سابقة:

النقاط المدرجة ادنا تبين موازنة دراسات سابقة مع الدراسة الحالية:

١. تباينت الدراسات السابقة من حيث عدد المجموعات التجريبية والضابطة فكانت تتراوح بين مجموعة تجريبية واحدة أو مجموعتين تجريبيتين حسب متطلبات البحث فضلاً عن طلبتهم، وفي هذا البحث جرى العمل على مجموعتين احدهما تجريبية والأخرى ضابطة من الطلبة المعلمين والمعلمات وتلامذتهم .
٢. تباينت الدراسات السابقة من حيث استخدام الباحثين المعادلات الإحصائية المختلفة وحسب متطلبات البحث إذ استخدم بشكل عام المعادلات الإحصائية (t-Test)، معامل ارتباط بيرسون، معادلة سيرمان وبراون،(z-Test)، اختبار ولكوكسن، تحليل التباين الأحادي، معادلة معامل الصعوبة والتمييز، معادلة باي- سيريل وغيرها من المعادلات)، أما في هذا البحث فقد استخدمت الإحصائيات (t-est، معامل ارتباط بيرسون، اختبار مربع كاي χ^2 ، وغيرها).
٣. توصلت الدراسات السابقة إلى نتائج مختلفة بخصوص اثر التدريب ولكنها تجمع على أهمية التدريب فيما يخص الممارسات التدريسية بأنواعها، وهذا ما اتفق عليه البحث مع الدراسات الأخرى.
٤. يمكن إن نستنتج إن الدراسات السابقة التي جرى ذكرها ومناقشتها ضمن موضوع التدريب يمكن إن يحظى باهتمام متزايد على جميع المستويات العالمية والعربية للارتقاء به وتحسين أساليبه، مما شجع الباحثة لإجراء هذا البحث، لأهميته وإن اغلب الدراسات التي قامت ببناء برامج تدريبية للتدريسيين في أثناء الخدمة لم تأخذ المتغيرات المستقلة والتابعة التي تضمنها هذا البحث بصورة مجمعة، فجاء هذا البحث مكملاً لما سبقه من الدراسات والبحوث.

ثالثاً : جوانب افادة من دراسات سابقة:

أفاد البحث من الدراسات السابقة أمور عدة منها:

- تحديد مشكلة البحث وبيان أهميته.
- التعرف على إجراءات البحث.
- كيفية البدء بالتجربة والخطوات التي لابد من إجرائها والمستلزمات التي تحتاجها.
- إجراء التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي البحث في بعض المتغيرات.
- أداة البحث المتعلقة ببطاقة الملاحظة لقياس الممارسات التدريسية .
- اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات وتحليل وتفسير نتائج البحث الحالي.
- الاطلاع على المصادر ذات العلاقة بموضوع هذا البحث والتي تناولت المتغير المستقل والمتغير التابع.

منهجية البحث واجراءاته

نعرض في هذا الفصل ما يتعلق بمنهجية البحث وإجراءاته لتحقيق أهدافه والوسائل الإحصائية الملائمة لتحليل البيانات ومعالجتها، وكما يأتي:

١. **منهج البحث :** اتبع منهج البحث التجريبي لملاءمته لأهداف واجراءات البحث متغيراته.

٢. **التصميم التجريبي:** اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي لمجموعتين عشوائيتين تجريبية وضابطة، ذا الضبط الجزئي والاختبار البعدي للممارسات التدريسية لطلبة علوم الحياة كما في مخطط (١)، والبعدي للتفكير الاساسي للتلاميذ يوضح ذلك مخطط (٢).

أ. طلبة علوم الحياة :

المجموعة	البرنامج التدريبي	المتغير التابع
التجريبية طلبة علوم الحياة	المطبقين الخاضعين للبرنامج	الممارسات التدريسية
الضابطة طلبة علوم الحياة	المطبقين غير الخاضعين للبرنامج	

مخطط (١) التصميم التجريبي لطلبة علوم الحياة

ب. للتلاميذ

المجموعة	البرنامج التدريبي	المتغير التابع
التجريبية للتلاميذ	الذين يدرسههم طلبة علوم الحياة (المطبقين) الخاضعين للبرنامج	التفكير الاساسي
الضابطة للتلاميذ	الذين يدرسون بالطريقة التقليدية	

مخطط (٢) التصميم التجريبي لتلامذة طلبة علوم الحياة

٣. مجتمع البحث وعينته:

- **طلبة علوم الحياة:** تألف مجتمع البحث من الطلبة في قسم العلوم / المرحلة الرابعة / كلية التربية الأساسية / جامعة بابل ، وسيتم اختيار عينة عشوائية (من فرع علوم الحياة) تقسم إلى مجموعتين (التجريبية الخاضعين للبرنامج التدريبي) و(الضابطة غير الخاضعين للبرنامج التدريبي).

ضم مجتمع البحث كليات التربية الأساسية في العراق، واتباع أسلوب العينة القصدية أختيرت كلية التربية الأساسية / جامعة بابل، اذ تضم هذه الكلية (٧) أقسام بواقع (٥٠١) طالب وطالبة في المرحلة الرابعة، الدراسة الصباحية والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

عدد طلبة المرحلة الرابعة في اقسام كلية التربية الأساسية / جامعة بابل

الجامعة	الكلية	الأقسام	المرحلة	عدد الطلبة
جامعة بابل	التربية الأساسية	العلوم	الرابعة	٧٢
		اللغة العربية	الرابعة	٩٠
		اللغة الإنكليزية	الرابعة	٩٨
		التاريخ	الرابعة	٦٥
		الجغرافية	الرابعة	٧٥
		الرياضيات والحاسوب	الرابعة	٥٣
		التربية الخاصة	الرابعة	٤٨
المجموع		٧ أقسام		٥٠١ طالب وطالبة

بلغ عدد عينة البحث الحالي (٧٢) طالباً (مطبّقاً) وطالبة (مطبقة) في المرحلة الرابعة / قسم العلوم (علوم الحياة) / كلية التربية الأساسية / جامعة بابل للعام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤.

تم اختيارهم بصورة عشوائية (بطريقة السحب العشوائي البسيط) من طلبة علوم الحياة المرحلة الرابعة / قسم العلوم لكي يتم تقسيمهم إلى مجموعتين : التجريبية (الخاضعين للبرنامج التدريبي) والبالغ عددهم (٣٦) طالباً وطالبة ، و (٣٦) طالباً وطالبة للمجموعة الضابطة (غير الخاضعين للبرنامج التدريبي) أي يتم تدريبهم في الفصل الدراسي الاول وقياس ممارساتهم التدريسية بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي وذهابهم للمدارس التي سيطبقون فيها في الفصل الدراسي الثاني واختبار التفكير الاساسي لتلامذتهم .

- **التلاميذ:** اختيرت عينة عشوائية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في المدارس التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة بابل وتقسم إلى مجموعتين الأولى تجريبية الذين يدرسه المعلمين الخاضعين للبرنامج التدريبي ومجموعة ضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية ، تم اختيار عينة عشوائية لكل طالب مطبق (٥) تلاميذ بما ان عدد الطلبة المطبقين في كل مجموعة (٣٦) اذ بلغ عدد التلامذة في كل مجموعة (١٨٠)

تلميذ وتلميذة ، وبهذا يكون مجموع عينة البحث من تلامذة الطلبة المطبقين (٣٦٠) تلميذ وتلميذة لمجموعي البحث التجريبية والضابطة.

٤. **تكافؤ المجموعات:** تم اجراء التكافؤ لعينة طلبة علوم الحياة ، والتلاميذ بعدد من المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في نتائج التجربة ومنها (العمر الزمني، والذكاء) كما مبين في جدول (٢).

جدول (٢)

تكافؤ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في متغيري العمر الزمني والذكاء.

المجموعة المتغيرات	الضابطة (٣٦) طالباً وطالبة (مطبقين)		التجريبية (٣٦) طالباً وطالبة (مطبقين)		درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند ٠,٠٥
	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	المتوسط الحسابي	انحراف معياري		المحسوبة	الجدولية	
العمر الزمني	٢٧٢,٠١	٥٠,٩٩	٢٧٩,٢٢	٣٦,٧٥	٧٠	١,٥٨٣	٢,٠٠	غير دال
الذكاء	٣٠,٨٢	٤,٨٤	٣١,١٤	٥,٧٤		٠,٥٨٢		غير دال

يبين الجدول (٢) ان قيمة "ت" المحسوبة لجميع المتغيرات كانت اقل من قيمة "ت" الجدولية ، وهذا يدل على ان مجموعتي البحث متكافئتان في هذه المتغيرات .

- **السلامة الخارجية للتصميم التجريبي** تم تنظيم مجموعة من العوامل التي من الممكن ان تؤثر على نتائج البحث وتجنبها ومنها:

١. **التدريس:** تم تدريس الطلبة في المجموعتين من قبل الباحثة.
٢. **توزيع الحصص الدراسية :** اذ كان توزيع الدروس ومدة اجراء التجربة متساوية لكل من مجموعتي البحث، وبواقع ساعتين في الاسبوع واليوم الذي وافق عطلة رسمية تم تعويضه خلال الاسبوع .
٥. **إعداد مستلزمات البحث:** اعدت الباحثة مستلزمات البحث كالآتي:

- إعداد البرنامج التدريبي: قامت الباحثة ببناء برنامج تدريبي لتطوير مهارات التدريس لتعليم التفكير لطلبة علوم الحياة بكلية التربية الاساسية / قسم العلوم واثره على ممارساتهم التدريسية والتفكير الاساسي لتلامذتهم بعد عرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين.

٦. اداتا البحث:

- **مقياس الممارسات التدريسية :** اعدت الباحثة بطاقة الملاحظة لقياس الممارسات التدريسية بالاستناد على دراستي (المكصوي، ٢٠٠٥) و(مكاون، ٢٠٠٩) اذ تألفت من (٣٠) فقرة ذو التقدير الثلاثي بلغ اعلى درجة (٩٠) واقل درجة (٣٠) تم التأكد من صدقها وثباتها وخصائصها السايكومترية .
- **اختبار التفكير الاساسي :** اعدت الباحثة اختبار للتفكير تالف من (٢٤) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد على وفق مهارات التفكير الاساسية البالغة (٨) مهارات

منها مهارة (الملاحظة والتنظيم والربط والتصنيف والمقارنة والتلخيص واعادة البناء والتقويم) . لكل مهارة (٣) فقرات من نوع الاختبار المقالي محدد الجواب ، لكل اجابة صحيحة درجة واحدة والاجابة المتروكة صفر اعلى درجة هي (٢٤) واقل درجة واحدة تم عرضه على الخبراء والتأكد من خصائصه السايكومترية بعد تطبيقه على عينة استطلاعية اولى بلغ عددها (٣٠) تلميذة من مدرسة ام القرى الابتدائية للتأكد من وضوح فقراته وعينة استطلاعية ثانية من مدرسة بردي الابتدائية بلغ عددها (١٠٠) تلميذ وتلميذة . لقياس خصائصه السايكومترية وتم التأكد من صدقه وثباته .

- تطبيق التجربة:

في نهاية التجربة تم تطبيق اداتا البحث على العينة الاساسية من طلبة علوم الحياة (المطابقين) لقياس ممارساتهم التدريسية لمجموعي البحث التجريبية والضابطة البالغ عددهم (٧٢) طالباً وطالبة (مطابقين) واختبار التفكير الاساسي لتلاميذهم بلغ عددهم (٣٦٠) تلميذاً وتلميذة في المدارس الابتدائية في مركز محافظة بابل التي سيطبق فيها عينة طلبة علوم الحياة المطابقين في مجموعتي البحث. اختير (٥) من التلامذة بصورة عشوائية لكل طالب مطبق .

٧. المعالجة الإحصائية: باستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة لإجراءات مقياس الممارسات التدريسية ، واختبار التفكير الاساسي لغرض التحقق من هدف البحث وفرضياته ومنها الاختبار التائي لعينتين متساويتين بالعدد، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومعادلة كيودر ريشاردسون-٢٠، وفعالية البدائل الخاطئة ، ومعامل التمييز ، وغيرها .

نتائج البحث وتفسيرها

يتضمن عرض نتائج البحث وتفسيرها:

١. عرض النتائج: نعرض النتائج التي توصل اليها البحث ومنها:

- تم التأكد من نتائج الفرضية الصفرية الاولى والتي تنص :

١. (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة علوم الحياة في المجموعة التجريبية الخاضعين للبرنامج التدريبي لتطوير مهارات التدريس لتعليم التفكير ومتوسط درجات طلبة علوم الحياة في المجموعة الضابطة في مقياس الممارسات التدريسية)

باستخدام الاختبار التائي (t-Test) لعينتين مستقلين لمعرفة تأثير المتغير المستقل (البرنامج التدريبي) على المتغير التابع الاول (الممارسات التدريسية) بعد ما تم تطبيق بطاقة الملاحظة المتنبأة على المتدربين (طلبة علوم الحياة) المطابقين لمجموعي البحث في الفصل الدراسي الثاني في نهاية مدة التطبيق التربوي في المدارس الابتدائية وجدول (٣) يوضح النتائج التي تم التوصل اليها وكالاتي:-

جدول (٣)

نتائج الاختبار التائي (t-Test) لمجموعي البحث من تلامذة طلبة علوم الحياة (المطابقين) في بطاقة الملاحظة الخاصة بالممارسات التدريسية

مستوى الدلالة	القيمة التائية		درجة الحرية	التباين	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥	٢,٠٠	٤,٠٣٣	٧٠	٦٠,٩٦	٤٩,٢٠	٣٦	التجريبية
				٥٥,٩١	٤١,٨٣	٣٦	الضابطة

يتضح من جدول (٣) ترفض الفرضية الصفرية لوجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) ولصالح المجموعة التجريبية لتلامذة (طلبة علوم الحياة) في ممارساتهم التدريسية .

- تم التأكد من نتائج الفرضية الصفرية الثانية والتي تنص:

٢. (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات التلاميذ الذين تم تدريسهم من قبل طلبة علوم الحياة المتدربين ومتوسط درجات التلاميذ الذين تم تدريسهم من قبل طلبة علوم الحياة في المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الاساسي)

باستخدام الاختبار التائي (t-Test) لعينتين مستقلين لمعرفة تأثير المتغير المستقل (البرنامج التدريبي) على المتغير التابع الثاني (اختبار التفكير الاساسي) بعد ما تم تطبيقه على تلامذة المتدربين (طلبة علوم الحياة) لمجموعي البحث في الفصل الدراسي الثاني في نهاية مدة التطبيق التربوي في المدارس الابتدائية وجدول (٤) يوضح النتائج التي تم التوصل اليها وكالاتي :-

جدول (٤)

نتائج الاختبار التائي (t-Test) لمجموعي البحث من تلامذة طلبة علوم الحياة (المطابقين) في اختبار التفكير الاساسي

مستوى الدلالة	القيمة التائية		درجة الحرية	التباين	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥	١,٩٦٠	١١,٧٩٨	٣٥٨	٣١,٢٢	١٣,٧٨	١٨٠	التجريبية
				٢٨,٢٥	١١,٥٥	١٨٠	الضابطة

يتضح من جدول (٤) ترفض الفرضية الصفرية لوجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) ولصالح المجموعة التجريبية لتلامذة طلبة علوم الحياة المتدربين في اختبار التفكير الاساسي لتلامذتهم.

٣. تفسير النتائج:

❖ أعطى البرنامج التدريبي للتلاميذ الفرصة لتوظيف ليس فقط عمليات عقلية اساسية (كالملاحظة ، والاستدعاء ، الخ) ، وانما مهارات عقلية متقدمة كالتخيل والمرونة وحل المشكلات واتخاذ القرار التي تم تعلمها من طريق توظيفها في الخطط التدريسية اليومية من قبل طلبة علوم الحياة المطبقين ، والتي بدورها ساعدت على تنمية مهارات التفكير لديهم وتطوير مهارات في التدريس والتفكير الاساسي لتلامذتهم .

❖ هذا التفوق يعكس الربط بين الجانب النظري للبرنامج التدريبي والجانب التطبيقي اذ لولا تنمية مهارات التفكير لطلبة علوم الحياة واقتانها من قبلهم نتيجة للأنشطة والطرائق والاستراتيجيات التي وظفت والوسائل التعليمية والخطط اليومية التي استخدمت في توضيح ذلك لما تمكن الطلبة المطبقين من ايصالها الى تلامذتهم وانعكس ذلك على التفكير الاساسي لديهم فالتفكير الاساسي ينمي لدى التلاميذ مهارة الملاحظة والتنظيم والربط والتصنيف والمقارنة والتلخيص واعادة البناء والتقويم .

❖ يرفع تعليم العلوم بمهارات التفكير من درجة الدافعية والحماس ، لأنها من الطرائق الحديثة التي تبث الحيوية والدافعية للتعلم ، وهذا ما تنادي به الاتجاهات الحديثة في التدريس بضرورة استخدام الاستراتيجيات الحديثة لأنها تسهم في ثبات المعلومات في أذهان التلاميذ ، وترفع من نشاطهم في طلب المعرفة .

قد تكون الموضوعات التي درّسها طلبة علوم الحياة (المطبقين) بمهارات التفكير لتلامذتهم مما يصلح تدريسها بهذه المهارات وقد ادت الى اكتسابهم مهارات التفكير الاساسية.

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

١. الاستنتاجات : في ضوء نتائج البحث تم التوصل الى الاستنتاجات الاتية:

- فاعلية البرنامج التدريبي لتطوير مهارات التدريس لتعليم التفكير لطلبة علوم الحياة لإكسابهم الممارسات التدريسية اللازمة لتدريس العلوم من حيث قدرتهم على اعداد الدروس اليومية ، والنمو المهني ، والعلاقات الانسانية من طريق تطبيق ما تعلمه الطالب المطبق والطلبة المطبقة (علوم الحياة) من النظريات والاساليب التربوية وطرائق التدريس اثناء الجلسات التدريبية ، وتحويله الى انماط سلوكية ومن ثمّ تمكنه من تهيئة جو تعليمي فعال يشجع على العمل الجماعي أثناء عملية التعليم ويسهم في تكوين اتجاهات ايجابية نحو تدريس العلوم .

- إن التدريس بمهارات التفكير يسهم في زيادة دافعية الطلبة المطبقين(علوم الحياة) وإثارة انتباههم وتشويقهم للموضوع وزيادة الفهم والتركيز .

- ان اختيار مهارات التفكير الاساسية (كالملاحظة ، والاستدعاء ، والتصنيف ، الخ) ، اختيار موفق يتناغم مع طريقة التفكير الانساني ويمكن اعداد خطط دروس يومية على اساسها في العلوم ، وهي تعد جزء من عمليات العلم التي تعد اساسية في المرحلة الابتدائية .

- يقدم البحث الحالي برنامج تدريبي يتسم بإمكانية تطبيقه في البيئة المدرسية من قبل المطبقين بعد تدريبهم على أنشطته وكيفية تطبيقه ، ويمكن ادراجه كمادة مستقلة في المنهج المدرسي وبالتالي يحقق التكامل مع التوجه الراهن لتنمية مهارات التفكير ضمن المقررات الدراسية ، وذلك للإفادة من النتائج التي حققها .

٢. التوصيات: نعرض مجموعة من التوصيات:

- حث الاساتذ المعنين بتدريس مقرر التربية العملية الاهتمام بطرائق تدريس العلوم في أقسام العلوم في كليات التربية الاساسية وتضمينها مفردة لتعليم مهارات التفكير ليتمكن الطلبة المطبقين (علوم الحياة) من اداء بعض الانشطة التربوية المختلفة ، وعقد الندوات العلمية والتربوية حول تلك الانشطة لبيان آرائهم ومدى مساهمتها في التدريب على ممارسة المهارات التدريسية اللازمة لمعلم العلوم .

- حث مديريات التربية تدريب معلمي العلوم ومعلماتها على موضوعات التفكير ومهارات التفكير تعلمها وتعليمها سواء اكان قبل الخدمة أم في اثناءها ، من طريق عقد دورات تدريبية تمكنهم من تعليم مهارات التفكير لتلامذتهم من طريق تدريسهم للمواد التي يدرسونها ، والاستفادة من نتائج الدراسة الحالية ، وتوظيفها في المجال التعليمي والتربوي .

- الاهتمام بتدريب الطلبة المطبقين على مبادئ التخطيط الجيد في العلوم لتفعيل الانشطة التعليمية اثناء العملية التعليمية لما له اثر في تحقيق الاهداف التعليمية بأنواعها المختلفة وذلك باعتماد الطرائق التدريسية الحديثة اثناء بناء او تصميم البرامج التدريبية .

- اعتماد مهارات التفكير في تدريس مادة العلوم في المرحلة الابتدائية ، لأنها حققت نتائج جيدة لا يمكن إغفالها لأنها أدوات أساسية للتفكير الفاعل ترفع من مستوى استقلالية تفكير التلميذ وفاعليته .

- ضرورة تركيز مناهج العلوم في الابتدائية على تنمية مهارات التفكير الاساسي لدى التلاميذ وذلك بتضمينها مواقف وانشطة تحث وتثير التفكير لدى التلاميذ .

٣. المقترحات: يتضمن المقترحات الآتية:

- الاهتمام بالقيام بالمزيد من الدراسات حول تعليم مهارات التفكير كلها في الاختصاصات المختلفة (كيمياء، فيزياء، رياضيات)، وذلك لقلّة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع.

- اجراء بحث تجريبي يتضمن استخدام مهارات التفكير ومقارنتها بمتغير اخر للطلبة المطبقين في اقسام العلوم / كلية التربية الاساسية ، ومعرفة اثرها على ادائهم التدريسي. وتفكيرهم الشمولي .

- اجراء دراسة تتناول اثر تصميم تعليمي – تعليمي لتعليم مهارات التفكير واثره على التحصيل والتفكير الاساسي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

- اجراء دراسة تتناول بناء برنامج تدريبي لتعليم مهارات التفكير المركبة لمعلمي العلوم في المرحلة الابتدائية في اثناء الخدمة وبيان اثره في مهاراتهم التدريسية.

المصادر

١. إبراهيم ، بسام عبد الله صالح (٢٠٠٨) اثر تدريس العلوم الطبيعية باستخدام استراتيجيات الخطاب الصفي في تنمية مستوى الاتصال الكتابي بالمادة العلمية وفي اكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة كلية العلوم التربوية - الاونروا في الأردن ، مجلة التربية والتقدم ، عمان.
٢. أبو جادو ، صالح محمد ومحمد بكر نوفل (٢٠١٣) تعليم التفكير النظرية والتطبيق ، ط٤، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان .
٣. أميرة طه بخش (٢٠٠١) فاعلية برنامج تدريس مقترح لأداء بعض الأنشطة المتنوعة على تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم ، مجلة مركز البحوث التربوية ، العدد ١٩، السنة ١٠ ، جامعة قطر.
٤. جابر ، جابر عبد الحميد (١٩٩٩) استراتيجيات التدريس والتعلم ، دار الفكر العربي ، مصر .
٥. الحيلة ، محمد محمود (٢٠٠٩) مهارات التدريس الصفي ، ط٣، دار المسيرة ، عمان.
٦. السعدي ، ساهرة قنبر (١٩٩٦) "بناء برنامج لتدريب الطالب- المعلم على المهارات التدريسية وأثره في كفايته المهنية"، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية (ابن الهيثم)، جامعة بغداد.
٧. شبر واخرون ، خليل ابراهيم وعبد الرحمن جامل وعبد الباقي ابو زيد (٢٠٠٦) اساسيات التدريس ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان .
٨. الشيخ ، غادة شريف عبد الحمزة (٢٠١٥) بناء برنامج تدريبي وفقاً لاستراتيجيات التعليم البصري للطلبة - المعلمين في قسم العلوم العامة واثره في ادائهم التدريسي- والتفكير البصري لتلامذتهم ، (اطروحة دكتوراه) ، كلية التربية للعلوم الصرفة - ابن الهيثم ، جامعة بغداد .
٩. عبد الكبير واخرون ، صالح عبد الله وسعيد عبدة احمد مقبل وحسن عبد الله باطائع وعديلة احمد حزام وحسين علي عبد الله (٢٠٠٨) معوقات تعليم مهارات التفكير في مرحلة التعليم الاساسي ، دراسة ميدانية ،مركز البحوث والتطوير التربوي ، فرع عدن ، اليمن .
١٠. العفون ، نادية حسين يوني ومنتهى مطشر. عبد الصاحب (٢٠١٢) التفكير انماطه ونظرياته واساليب تعليمه وتعلمه ، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان.
١١. العزيز ، صفاء وسلامة عبد العظيم (٢٠٠٧) ادارة الفصل وتنمية المعلم ، دار الجامعة الجديدة ، مصر .
١٢. عليان وآخرون ،مصطفى رجي وشوكت محمد العمري وخالد محمد ابو شعيرة (٢٠٠٩) التربية العملية رؤى مستقبلية ، ج٢، ط١ ، مكتبة المجتمع العربي ، عمان.
١٣. مكاون ، حسين سالم (٢٠٠٩) فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي العلوم على وفق النظرية البنائية لتحسين أدائهم التدريسي. وتنمية عمليات العلم وعلاقته بتحصيل تلامذتهم ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية (ابن الهيثم) ، جامعة بغداد .
١٤. المكصوصي، عبد الكريم محمد (٢٠٠٥) "تطبيق برنامج التربية العملية في اكتساب مهارات التدريب لدى الطلبة المطبقين في معهد إعداد المعلمين"، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية (ابن الهيثم)، جامعة بغداد، بغداد.

15. Good, G.V(1973) **Dictionary of Education**. 3rd ed.، ، Mg Grew Hill ، New York .

16. Gomez, Mejia Luis and early(1998), Managing , **Human Resources**، Second Edition (u .s .A) prentice Hill international .I.N.C .

الأداة الأولى
بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية بصورتها النهائية

اسم / الطالب - المطبق / الطالبة - المطبقة المدرسة تاريخ الزيارة

ت	الفقرة	عالي	متوسط	واطي
التخطيط				
١	يحدد الاغراض المنشودة (الخاصة) من الدرس القابلة للملاحظة والقياس			
٢	يراعي الاهداف : المعرفية ، والوجدانية ، والمهارية			
٣	يحدد انواعاً مختلفة من الانشطة في خطة الدرس			
٤	يضمن الخطة عناصر الدرس الرئيسة من ضمنها التقويم			
٥	يضمن الخطة الطرائق والاستراتيجيات التدريسية الحديثة المناسبة للدرس			
٦	يضمن الخطة مقدمة تثير انتباه التلاميذ للدرس لمتابعة الموضوع			
٧	يدمج مهارات التفكير ضمن موضوع الدرس			
٨	يهيئ الوسائل التعليمية الملائمة لتحقيق اهداف الدرس المخطط لها			
٩	يوزع وقت الدرس بشكل متناسب بين عناصر الخطة			
١٠	يعمل على ترابط عناصر الخطة مع بعضها البعض			
التنفيذ				
١	يهتم بالجانب التجريبي والمختبري			
٢	يطلع التلاميذ على أهداف الدرس			
٣	يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ			
٤	ينوع الاسئلة التي تثير تفكير التلاميذ			
٥	يستعمل تقنيات ووسائل تعليمية مناسبة			
٦	يعرض المادة العلمية بصورة متسلسلة ومنظمة ومتراصة			
٧	يبسط المادة العلمية لتكون مفهومة من التلاميذ			
٨	يثير موضوع الدرس (يتوسع في تطبيق الافكار)			
٩	يلخص الافكار العلمية الرئيسة لموضوع الدرس			
١٠	يشجع التلاميذ على ابداء الآراء والاسئلة والمشاركة والمبادرات في الدرس			
التقويم				
١	يطرح اسئلة تقيس عمليات عقلية عند التلاميذ			
٢	يحرص على توظيف التقويم البنائي بشكل مستمر للتلاميذ			
٣	يجري انواعاً مختلفة من الاختبارات في اثناء التقويم			
٤	يربط اسئلة التقويم بأهداف الدرس			
٥	يوجه السؤال للصف كله ثم يحدد التلميذ ليجيب عنه			
٦	يشرك التلاميذ في تقويم انفسهم وزملائهم			
٧	يكلف التلاميذ بالواجبات البيتية ويقومها			

٨	يستعمل سجلاً خاصاً بتقويم التلاميذ		
٩	يهتم بالتغذية الراجعة		
١٠	يكلف التلاميذ بالنشاطات المتنوعة ويربطها بالمجتمع ويقومها		

الاداة الثانية

اختبار مهارات التفكير الاساسي لتلامذة المرحلة الابتدائية
(الملاحظة والتنظيم والربط والتصنيف والمقارنة والتلخيص واعادة البناء والتقويم)

تعليمات اختبار التفكير الاساسي

عزيزتي التلميذة ... عزيزي التلميذ

يرجى كتابة الاسم الثلاثي..... الشعبة/.....

بين يديك اختبار لقياس مهارات التفكير الاساسي وبعض المعلومات الفكرية الخاصة بمادة العلوم المطلوب منك الاتي :

* قراءة كل سؤال بدقة والاجابة على جميع الأسئلة.

* الاجابة على ورقة الاختبار نفسة.

* الفقرة المتروكة تأخذ صفر.

* لكل سؤال درجة واحدة .

فقرات الاختبار

اولاً: مهارة الملاحظة:

س١: اكتب خاصية تلاحظها في ما يأتي:

الشيء	الخاصية
العسل	

س٢: ماذا يستخدم العالم لرصد الفضاء ؟

س٣: من خلال الملاحظة والتأمل في الشكل الآتي فإنه يمثل :



ثانياً مهارة التنظيم:

س٤: ما الذي يحتاج اليه النبات حتى تتم عملية البناء الضوئي ؟

س٥: ما الظروف المناسبة لنمو الفطريات ؟

س٦: لماذا لا ينصح بشرب الماء مباشرة من الانهار والبرك والبحيرات ؟

ثالثاً: مهارة الربط:

س٧: توجد علاقة تناظر بين الكلمات في القائمة (١) وما يقابلها في القائمة (٢)، وإذا تمكنت من معرفة نوع العلاقة أو طبيعتها في كل زوج في القائمة (١) أكمل الجزء الناقص في الزوج الذي يقابله في القائمة (٢)

القائمة (١)	القائمة (٢)
مقص : القماش	الميزان :

س٨: بين التشابه بين ازواج الاشياء الآتية :

أزواج الأشياء	الخصائص المتشابهة
الكلب – الذئب	

س٩: توجد علاقة تناظر بين الكلمات في القائمة (أ) وما يقابلها في القائمة (ب)، وإذا تمكنت من معرفة نوع العلاقة أو طبيعتها في كل زوج في القائمة (أ) أكمل الجزء الناقص في الزوج الذي يقابله في القائمة (ب)

القائمة (أ)	القائمة (ب)
العيون : النظر	المعدة :

رابعاً : مهارة التصنيف:

س١٠: صنف المفردات أو الأشياء الآتية :

(كرفس - تفاح - بطيخ - خس)، على وفق الجدول الآتي:

خضراوات	فواكه

س١١ : حدد في الجدول أدناه العنصر المختلف الذي لا ينتمي إلى المجموعة .

ت	العناصر	العنصر المختلف
١	اغنام - غزلان - خيول - اسود	

س١٢: اعط تصنيف للصورتين الآتيتين :



خامساً: مهارة المقارنة :

س١٣: قارن بين الصورتين الآتيتين من حيث الخصائص الاولى تمثل الجماد والثانية تمثل الكائنات الحية :



س١٤: قارن بي المعادن الاتية من حيث اللون واللمعان: الحديد ، الذهب .

س١٥: قارن بين التربة الرملية والتربة الطينية من حيث اهميتها في الزراعة .

سادساً : مهارة التلخيص:

س١٦: حدد فكرة رئيسة بعبارة قصيرة من تعبيرك من خلال قراءة للنص الاتي :

النص ((النحاس والالمنيوم من المواد التي تنتقل الطاقة الحرارية خلالها بسهولة))

س١٧: حدد فكرة رئيسة بعبارة قصيرة من تعبيرك من خلال قراءة للنص الاتي :

النص ((قطعة زجاجية تحلل ضوء الشمس الى الوانه السبعة))

س١٨: اقرأ النص الاتي جيداً وحدد الفكرة الرئيسية :

((نتنفس الهواء النقي لكي نعيش ،ونحتاج الماء يومياً فنحن نشرب الماء ونغسل ايدينا واجسامنا بالماء.
الهواء والماء ضروريان للنباتات والحيوانات ايضاً وهما من))

سابعاً : مهارة اعادة البناء :

س١٩: ماذا يحدث لو تمكنا من فهم لغة الطيور ؟

س٢٠: نستخدم الماء للشرب ؟ اذكر استعمالات اخرى له ؟

س٢١: نستعمل السكين لتقطيع الفواكه والخضروات اذكر استعمالات اخرى غير ذلك .

ثامناً : مهارة التقويم:

س٢٢: كيف تثبت ادعائك انك طالب متفوق ؟

س٢٣: اتناقش مع زملائي في استخدامات المرايا .

س٢٤: ابيدي رأياً علمياً لماذا تصنع بعض ادوات المطبخ من مواد عازلة للحرارة ؟ اوضح السبب.

Building a training program for biology students at the College of Basic Education / Department of Science and its impact on their teaching practices and the basic thinking of their students

Abstract

The research seeks to achieve the following objectives:

1. Building a training program for life sciences students to develop teaching skills for teaching thinking.
2. Verifying the effect of the proposed training program on- :
 - A. Teaching practices of fourth-stage life sciences students in the College of Basic Education / Science Department.
 - B. Basic thinking of their students.

As for the research hypotheses: In order to verify the second objective of the research, the following hypotheses were formulated:

- There is no statistically significant difference at a significance level of (0.05) between the average teaching practices of life sciences students in the experimental group who underwent the training program and life sciences students in the control group.
- There is no statistically significant difference at a significance level of (0.05) between the average scores of students in the basic thinking test who were taught by the trained life sciences students and the average scores of students who were taught by life sciences students in the control group.

The research community is limited to: Life sciences students in the fourth stage / in the Science Department / College of Basic Education / University of Babylon. Fifth grade primary school students in primary schools affiliated with the General Directorate of Education, Babylon Governorate Center. Classroom discourse strategies were used to teach students in the experimental group who will undergo the training program. The experiment was implemented in the academic year 2023-2024 for the first and second semesters. The number of the research sample was (72) male and female students for the academic year 2023/2024, selected by simple random drawing, and the students were randomly distributed into two groups, one of which was experimental and numbered (36) male and female students who underwent ((the training program)), and the other was a control group and numbered (36) male and female students, thus the total research sample is (72) male and female students from the fourth stage / Science Department (Life Sciences), to measure their teaching practices after completing the implementation of the training program and going to the schools in which they will be implemented in the second semester. As for the sample of students, a random sample was selected for each applied student (5) students, since the number of applied students in each group was (36), and the number of students in

each group was (180) students. Thus, the total sample of the research from the applied students was (360) male and female students for the experimental and control research groups. The researcher conducted equivalence between the life sciences students of the two research groups in the variables (chronological age calculated in months, intelligence test), and she was keen to control some non-experimental variables that could affect the safety of the training program. The training program was built according to three stages:

1. 1.Planning stage (inputs)
2. Implementation stage (operations)
3. Evaluation stage (outputs)

Then it was presented in its initial form to a group of arbitrators to verify it before starting to implement it, and to benefit from their comments and make the necessary amendments to it. The duration of its implementation was (12) weeks, the training session time was two hours per week, it was implemented in one day, at a rate of (24) training hours, the training program components were distributed to the life sciences students of the experimental group before starting to implement the training program. The research tools are the teaching practices observation card, which the researcher prepared based on previous literature in the study (Al-Maksousi, 2005) and the study (McKown, 2009) in order to suit the research objectives. The direct observation card was prepared to evaluate the teaching practices of (life sciences students) and the extent of their acquisition of teaching skills for teaching thinking. The observation card included (30) paragraphs corresponding to a three-point scale (high, medium, low) to measure the skill performance levels of life sciences students. Some modifications were made to its paragraphs after presenting them to experts and specialists in science and life sciences teaching methods, measurement and evaluation, and their psychometric properties were verified. As for the second tool, it was a test of basic thinking skills. The researcher prepared a thinking test consisting of (24) test paragraphs of the essay type with specific answers according to the basic thinking skills, which amounted to (8) skills, including the skill of (observation, organization, linking, classification, comparison, summarization, reconstruction and evaluation). Three paragraphs for each skill, and its validity, reliability and psychometric properties were verified by following appropriate statistical methods .were used: (t-Test for two independent samples, chi-square (Ka^2) for goodness of fit, and Pearson's correlation coefficient). After statistically analyzing the results, the researcher concluded that: Life sciences students in the experimental group that were exposed to the proposed training program to develop teaching skills for teaching thinking outperformed life sciences students in the control group in teaching practices according to the observation card and the basic thinking skills test. A number of conclusions, recommendations and proposals were made.

Keywords: *Training Program, Teaching Skills, Biology Students, Teaching Practice's, Basic Thinking.*

التفكير المتزامن وعلاقته بما وراء المعرفة لدى طلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة جامعة الكوفة

غيث محمد كريم*

كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، جامعة الكوفة - العراق

كاثرين عدنان محمد علي

جامعة نورو، إقليم كردستان - العراق

نيشان خالد سليم

جامعة نورو، إقليم كردستان - العراق

الملخص

حظي التفكير المتزامن باهتمام الكثير من الباحثين والمربين، وكان الهدف من هذا الاهتمام هو تنمية التفكير، لكي يكون الفرد أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترض سبيله في نواحي الحياة المختلفة سواء أكانت علمية أم اجتماعية أم سياسية أم اقتصادية، وبناء على ما تقدم تتضح مشكلة الدراسة الحالية بالتساؤل الآتي: هل هنالك علاقة ما بين التفكير المتزامن وما وراء المعرفة لدى طلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة جامعة الكوفة؟ وكان أهم الأهداف مستوى التفكير المتزامن لدى طلبة الكلية. مستوى ما وراء المعرفة لدى طلبة الكلية. العلاقة ذات الدلالة احصائية بين التفكير المتزامن وما وراء المعرفة لدى طلبة الكلية. استخدم الباحثين المنهج الوصفي الارتباطي من أجل قياس العلاقة بين التفكير المتزامن وما وراء المعرفة لدى طلبة الكلية. يتكون مجتمع الدراسة الحالية من طلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة جامعة الكوفة، وللدراسة الصباحية، وللمراحل الدراسية الأربعة، وتضم الكلية (٥٢٤) طالب وطالبة وكانت عينة التجربة الاستطلاعية تضم (٤٠) طالب وعينة الأعداد والتجربة الرئيسة (٤٠٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من طلبة الكلية للموسم الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥. وأدت الدراسة لغرض تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثين باتباع سلسلة من الإجراءات والخطوات العلمية في إعداد مقياسي الدراسة الحالية (التفكير المتزامن/ ما وراء المعرفة) والتي يجب أن تتوفر فيها مجموعة من الخصائص السايكومترية من (صدق وثبات): وتم إجراء خطوات الأعداد لمقياس التفكير المتزامن ومقياس ما وراء المعرفة والوسائل الاحصائية: "استعمل الباحثين الوسائل الاحصائية المناسبة في الدراسة الحالية، وذلك بالاستعانة ببرنامج الاكسل لمعالجة البيانات سواء في إجراءات الدراسة أو في استخراج النتائج. وكانت الاستنتاجات هنالك مستوى مرتفع من التفكير

* ghaithm.karim@uokufa.edu.iq

المتزامن لدى طلبة الكلية. هنالك مستوى مرتفع من ما وراء المعرفة لدى طلبة الكلية. هنالك علاقة ذات دلالة احصائية بين التفكير المتزامن وما وراء المعرفة لدى طلبة الكلية. واهم التوصيات ضرورة التركيز على التفكير المتزامن وتضمينه في مناهج الجامعات كونه نوع حديث ومعاصر. العمل على اقامة دورات تدريبية تطويرية للطلبة من اجل توسيع المفاهيم المعرفية والعلمية لديهم.

الكلمات المفتاحية: التفكير المتزامن، ما وراء المعرفة، طلبة التربية البدنية وعلوم الرياضة، جامعة الكوفة.

١. التعريف بالدراسة:

١.١. مقدمة الدراسة وأهميتها:

حظي التفكير المتزامن باهتمام الكثير من الباحثين والمربين، وكان الهدف من هذا الاهتمام هو تنمية التفكير، لكي يكون الفرد أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترض سبيله في نواحي الحياة المختلفة سواء أكانت علمية أم اجتماعية أم سياسية أم اقتصادية، إذ يساعد بشكل كبير في تنمية تفكير طلبة الجامعة وإمكانياتهم وقدراتهم في مواكبة تغيرات الحياة الحالية والمستقبلية كافة، لأن الطلبة يمثلون الاستثمار الاول في الدول المتقدمة التي تعمل على استثمار طاقات أبنائها، ومن ثم تساعد في تطوير حياتهم في العصر المتقدم الذي يعيشونه، وأن قطاعات المجتمع جميعها تتطلب قادة يمتلكون قدرات ومهارات متعددة يستطيعون من خلالها إدارة مجتمعاتهم والعمل على تقدمها وتطويرها " ويعتقد (١٩٩٤ Sternberg) : أن أنماط التفكير المستخدمة عبر الحياة ليست ثابتة، وتختلف تباعا لاختلاف النماذج التي نحياها في أوقات مختلفة من حياتنا، ويختلف الافراد في درجة المرونة في الانتقال من نمط تفكير إلى آخر، وفي تفضيلاتهم أنماط تفكير معينة، الى أن هذه الأنماط متغيرة وليست ثابتة، ويرى (قطامي وآخرون، ٢٠٠٥، ٢٨٧) "إن اكتشاف أنماط جديدة من التفكير تساعد على الاستخدام الامثل للدماغ مما يؤثر إيجابيا على عملية التفكير، فالكشف الفرد لقدرات الدماغ تجعله يطوع هذه القدرات وينتقي الاساليب الافضل، ومن ثم يطور من كيفية أدائه ومن ثم إنجازاته" في ضوء الاستخدام البسيط لقدرات الدماغ وقدرات التفكير التفي باحتياجاتنا ومتطلباتنا ضمن تحديات الحياة المعاصرة" (عابدين، ٢٠٢٠، ٦٧) "ان امتلاك الافراد ما وراء المعرفة تساعد على الامساك بزمام تفكيرهم بالرؤية والتأمل ورفع مستوى الوعي لديهم إلى الحد الذي يستطيعون التحكم فيه، وتوجيهه بمبادرتهم الذاتية، وتعديل مساره في الانجاز الذي يؤدي إلى بلوغ الهدف (جروان، ١٩٩٩، ٣٨١) وان الفرد الذي ينظم أفكاره في أثناء حل المشكلة يستوعب المشكلة ويفهمها بشكل افضل من الذي يؤدي هذا العمل" (دروزة، ١٩٩٥، ١١٢) وقد أظهرت الدراسات ان المفكرين والخبراء في حل المشكلات والقارئيين الجيدين يتصفون بامتلاكهم قدرة على التحكم في تفكيرهم وتوجيهه، وانهم يعرفون حدودهم، ويميزون بين ما يعرفونه وما لا يعرفونه، وانهم يعرفون هدفهم وكيف يصلون اليه عندما يفكرون في حل مشكلة (Barell, 1991، ٢٦٠) وتأسيسا على ما تقدم فإن الاهمية النظرية والتطبيقية للبحث الحالي تكون الاتي:

الاهمية النظرية:

١. "يمكن الاستفادة من نتائج البحث الحالي في تزويد الادب النظري والمكتبات العلمية والباحثين بمادة علمية حول متغيرات البحث."
٢. "كذلك رفدهم بمزيد من الافكار الجديدة، وتطوير المجتمعات وتحسين قدرات الافراد عند مواجهتهم للمشكلات."
٣. "إكسابهم أنماط تفكير متنوعة لحل المشكلات، وبذلك يكونون قادرين على تحمل المسؤوليات."
٤. "إشاعة روح التعاون بينهم لتحقيق الاهداف المشتركة ومواجهة الصعوبات."
٥. "كذلك تغرس فيهم الثقة بالنفس والاعتماد على قدراتهم وطاقاتهم."

الاهمية التطبيقية:

١. "تأتي هذه الدراسة استجابة للتطورات والمستجدات التربوية."
٢. "تتسق مع تطلعات وزارة التعليم العالي نحو تنمية المهارات وتحسين المخرجات لطلبة الجامعات."
٣. "يمكن أن تُسهم نتائج هذه الدراسة بشكل كبير في تنمية تفكير طلبة الجامعة وإمكانياتهم وقدراتهم في مواكبة تغيرات الحياة الحالية والمستقبلية كافة، لانهم يمثلون الاستثمار الاول والاهم في الدول كافة وخاصة المتقدمة منها حيث تعمل على استثمار طاقات أبنائها."
٤. "تساعدهم في تطوير حياتهم في العصر المتقدم الذي يعيشونه."
٥. "إن قطاعات المجتمع جميعها تتطلب قادة يمتلكون قدرات ومهارات متنوعة يستطيعون من خلالها إدارة مجتمعاتهم والعمل على تقدمها وتطويرها."

١,٢ مشكلة الدراسة:

من خلال متابعة الباحثين وملاحظتهم لمستوى التعلم كون احدهم تدريسي. في كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة جامعة الكوفة لاحظ ان اغلب الطلبة في الكلية يعتمدون على المعلومات التي يحصلون عليها من التدريسي. وان المناهج المتبعة في كليتنا غير قادرة على مسايرة عالم التطور والتحديث في حقول المعرفة ولا تثير عقول طلبتنا بأنواع التفكير المختلفة، الامر الذي أدى بأن يتعلم الطلبة من خلال التعليم التقليدي، الذي يتم بشكل آلي يركز على الحفظ والتلقين، إذ يقدم المعلومة جاهزة للطلبة للتعامل معها من دون استثارة تفكيرهم للبحث في المسببات العلمية للمعلومات والتفكير بها لغرض معالجتها وهذا لا يأتي الا من خلال التفكير المتزامن كونه لا يعتمد على الكم المعرفي بقدر ما يعتمد على استعمال المعرفة وتطبيقها ، وصعوبة مواجهة المشكلات وحلها ان ما وراء المعرفة تؤدي ادوارا عدة في حل المشكلات ومن خلال ما تقدم يمكن ان نتلخص مشكلة الدراسة في معرفة نوع العلاقة بين التفكير المتزامن وما وراء المعرفة لطلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة جامعة الكوفة .

١,٣ . اهداف الدراسة:

١. التعرف على مستوى التفكير المتزامن لدى طلبة الكلية .
٢. التعرف على الفروق في مستوى التفكير المتزامن بين الذكور والاناث لدى طلبة الكلية.
٣. التعرف على مستوى ما وراء المعرفة لدى طلبة الكلية .
٤. التعرف على الفروق في مستوى ما وراء المعرفة بين الذكور والاناث لدى طلبة الكلية.
٥. التعرف على العلاقة بين التفكير المتزامن وما وراء المعرفة لدى طلبة الكلية .

١,٤ . حدود الدراسة:

تحدد الدراسة الحالية بالحدود التالية :

١. الحد المكاني: كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة – جامعة الكوفة
٢. الحد الزماني: العام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥
٣. الحد البشري: طلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة – جامعة الكوفة .

١,٥ . مصطلحات الدراسة:

١. التفكير المتزامن : "نمط جديد من أنماط التفكير، يهدف في الاساس إلى إعادة إدراك الفرد لذاته وقدراته وإمكاناته، وذلك من خلال الاستثمار الامثل لتوظيف قدرات وطاقات الفرد، وهو يبحث في إمكانية مزاولة أكثر من نشاط عقلي بنفس الوقت، والقيام بأكثر من عملية عقلية واعية بنفس الوقت " (عابدين، ٢٠١٤ : ٥٣).
٢. ما وراء المعرفة : عرفها فالفل وولمان أعلى مستويات النشاط العقلي الذي يبقي على وعي الفرد لذاته ولغيره في اثناء التفكير في حل المشكلة (٣: Flavell & Wellman, 1977).

٢. اجراءات الدراسة:

٢,١ . منهجية الدراسة:

استخدم الباحثين المنهج الوصفي الارتباطي من اجل قياس العلاقة بين التفكير المتزامن وما وراء المعرفة لدى طلبة الكلية .

٢,٢ . مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من طلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة جامعة الكوفة ، وللدراسة الصباحية، وللمراحل الدراسية الاربعة، وتضم الكلية (٥٢٤) طالب وطالبة وكانت عينة التجربة الاستطلاعية تضم (٤٠) طالب وعينة الاعداد والتجربة الرئيسية (٤٠٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية من طلبة الكلية للموسم الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥ .

٢,٣ . أدوات الدراسة:

ادتا الدراسة لغرض تحقيق اهداف الدراسة قام الباحثين باتباع سلسلة من الاجراءات والخطوات العلمية في اعداد مقياسي الدراسة الحالية (التفكير المتزامن /ما وراء المعرفة) والتي يجب ان تتوفر فيها مجموعة من الخصائص السايكومترية (صدق وثبات):

٢,٤. اجراءات الدراسة الميدانية: ١-٤-٢ خطوات اعداد مقياس التفكير المتزامن:

اولا: المنطلقات النظرية لتبني المقياس: "من خلال الاطار النظري والدراسات السابقة التي اطلع عليها الباحثين، فقد تمكن من تحديد منطلقاتهم النظرية التي تقوم عليها عملية الاعداد، حيث ان هذه المنطلقات تعطي رؤية واضحة ومحددة للباحثين تمكنهم من الانطلاق بشكل صحيح في التحقق من اجراءات اعداد مقياسهم، وعليه فقد حدد الباحثين هذه المنطلقات النظرية بالاتي:"

١. "اعتمد الباحثين على نظرية (عابدين ٢٠١٤)، اطاراً نظرياً للدراسة الحالية في تحديدها لمفهوم التفكير المتزامن ومكوناته الاساسية".

٢. "اعتمد الباحثين المنهج المنطقي او العقلي، ومنهج الخبرة معا في اعداد المقياس".

٣. "اعتمد الباحثين اسلوب التقرير الذاتي -المواقف اللفظية- في اعداد فقرات المقياس".

ثانيا: تحديد مفهوم التفكير المتزامن ومكوناته "عند قيام الباحثين بعملية بناء المقياس، فإن عملية تحديد المفهوم المراد بناء المقياس له عملية في غاية الاهمية، لذا فقد اعتمد الباحثين على نظرية (عابدين ٢٠١٤)، لتحديد المفهوم والذي عرف التفكير المتزامن بأنه (نمط جديد من أنماط التفكير، يهدف في الاساس إلى إعادة إدراك الفرد لذاته وقدراته وإمكاناته، وذلك من خلال الاستثمار الامثل لتوظيف قدرات وطاقات الفرد، وهو يبحث في إمكانية مزاولة أكثر من نشاط عقلي بنفس الوقت، والقيام بأكثر من عملية عقلية واعية بنفس الوقت (عابدين، ٢٠١٤: ٥٣) ولذا فقد اعتمد الباحثين هذا التعريف اساساً نظرياً في اعداد مقياس التفكير المتزامن وبناء على ما تضمنه هذا المفهوم، فقد حددت مجالات المقياس :

١. "زيادة سعة التخزين: وتعني زيادة المساحة التي يتم فيها تخزين ومعالجة المعلومات معا".

٢. "سرعة معالجة المعلومات: وتعني زيادة سرعة الفرد في إدراك واستيعاب واستخدام المعلومات لاتمام المهمة العقلية (عابدين، ٢٠١٩: ٢٢).

ثالثا: صلاحية فقرات مقياس التفكير المتزامن تم عرض الفقرات البالغ عددهم (٤٥) مع مكونات مقياس التفكير المتزامن، مع التعريف النظري والنظرية المتبناة على (١٠) من الخبراء المتخصصين في (القياس والتقويم علم النفس) وطلب منهم إبداء رأيهم في مدى صلاحية فقرات المقياس من حيث ملائمتها لمستوى العينة وموافقته على البدائل المعتمدة ازاء كل فقرة، ومدى مناسبتها وهل ان عدد الفقرات مناسب وهل صياغتها جيدة ام تحتاج الى تعديل، وللتحقق من مدى اتفاق الخبراء على الفقرات من عدمه، اعتمد الباحثين على قيمة مربع كاي، حيث تكون قيمتها معنوية حينما تكون قيمة كاي المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية وعليه تبقى الفقرة حينما تكون قيمة كاي المحسوبة اصغر تسقط الفقرة ولا تدخل ضمن التحليل الاحصائي، كما وقد اعتمد الباحثين على نسبة (٨٠%) من آراء الخبراء معياراً لقبول الفقرة بالاضافة الى قيمة مربع كاي وقد اتضح للباحثين ان جميع الفقرات صالحة للتطبيق .

رابعاً: بدائل الاجابة وطريقة التصحيح : لقد اتبع الباحثين اسلوب (ليكرت) في تحديد البدائل المناسبة للفقرات باعتبار هذه الطريقة هي من اشهر الطرق المتبعة في بناء المقاييس .

خامساً: اعداد تعليمات المقياس: تضمنت ورقة تعليمات المقياس عدم ترك فقرة دون اجابة مع عدم الحاجة الى ذكر الاسم، اذ ان ذلك يؤدي الى التغلب على عامل الميل للاستحسان الاجتماعي من قبل الفرد المجيب . وتضمنت تعليمات المقياس كيفية استعمال ورقة الاجابة.

سادساً: تجربة وضوح التعليمات والفقرات وحساب الوقت:

طبق الباحثين المقياس المعد على عينة مكونة (٤٠) طالب وطالبة اختبروا عشوائيا من مجتمع البحث (مجتمع بناء المقياس) وبواقع (٢٠) طالب و(٢٠) طالبة وقد تبين للباحثين من هذا التطبيق ان التعليمات والفقرات واضحة ومفهومة للمجيبين ، وان الوقت المستغرق لاجابة عن المقياس بين (١٨-١٥) دقيقة.

سابعاً: التحليل الاحصائي لفقرات المقياس:

١. الصدق "يعد استخراج القوة التمييزية للفقرات ومعاملات صدقها من اهم الخصائص السيكومترية للفقرات في عملية التحليل الاحصائي للفقرات والتي يجب التحقق منها في المقاييس النفسية وهي كما يلي:"

القوة التمييزية للفقرات: "وبعد تطبيق المقياس على افراد العينة البالغ عددهم (٤٠٠) طالب وطالبة، وتصحيح استمارات الاجابة ، ولاستخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس ، رتبت درجات افراد العينة من اعلى درجة كلية الى اقل درجة كلية وحددت المجموعتان المتطرفتان في الدرجة الكلية بنسبة %٢٧ في كل مجموعة""فقد بلغ عدد الافراد في كل مجموعة (١٠٨) طالب وطالبة، واستخدم الاختبار التائي(t-test) لعينتين مستقلتين في حساب الفرق بين متوسط المجموعتين في درجات كل فقرة من فقرات المقياس، على اعتبار ان القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفقرة، حيث يتم مقارنة القيمة التائية المحسوبة (والتي تمثل القوة التمييزية للفقرة) بالقيمة التائية الجدولية وحينما تكون القيمة المحسوبة اكبر من الجدولية حينها تمتلك الفقرة القدرة على التمييز، وان القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) ودرجة حرية (٢١٤) كانت(١,٩٨) وان الجدول (١) يوضح ذلك " :

جدول (١) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لفقرات مقياس التفكير المتزامن

الفقرات	معامل التمييز	الفقرات	معامل التمييز	الفقرات	معامل التمييز	الفقرات	معامل التمييز
١	٥,٤٣٤	١٣	٥,٤٣٢	٢٥	٨,٤٤٣	٣٧	٨,٥٤٥
٢	٤,٣٤٣	١٤	٨,٥٤٥	٢٦	٥,٤٥٧	٣٨	٥,٤٣٤
٣	٥,٤٤٥	١٥	٨,٤٥٤	٢٧	٥,٣٤٢	٣٩	٥,٤٢٨
٤	٦,٥٤٣	١٦	٧,٤٣٥	٢٨	٥,٢٢١	٤٠	٤,٣٢٦
٥	٥,٣٢١	١٧	٦,٥٤٥	٢٩	٤,٣٧٩	٤١	٧,٥٤٥
٦	٦,٤٥٨	١٨	٨,٥٤٥	٣٠	٥,٣٤٨	٤٢	٥,٣٤٨

٧,٥٤٥	٤٣	٤,٣٤٨	٣١	٧,٥٦٨	١٩	٤,٣٤٢	٧
٧,٥٨٠	٤٤	٥,٤٣٤	٣٢	٧,٣٤	٢٠	٤,١٢٣	٨
٣,٤٥٦	٤٥	٤,٢٣٤	٣٣	٨,٥٥٣	٢١	٧,٤٧٩	٩
-	-	٥,٤٥٧	٣٤	٦,٣٢	٢٢	٤,٣٢٢	١٠
-	-	٧,٤٣٥	٣٥	٨,٣٣	٢٣	٥,٤٧٠	١١
-	-	٥,٤٥٨	٣٦	٨,٥٤٦	٢٤	٥,٣١١	١٢

ويتضح من خلال الجدول ان جميع الفقرات لها قوة تمييزية مناسبة بين المجموعتين العليا والدنيا لكون القيمة المحسوبة في جميع الفقرات كانت اكبر من القيمة الجدولية ."

٢. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التفكير المتزامن

استخدم لذلك معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجيب. وقد تبين ان جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مقارنتها بالقيمة الجدولية لمعامل الارتباط (٠,١٣٩) بدرجة حرية (٣٩٨) وعينة (٤٠٠) ومستوى دلالة (٠,٠٥) والجدول (٢) يبين ذلك .

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس التفكير المتزامن

الفقرات	صدق ** الفقرة	الفقرات	صدق ** الفقرة	الفقرات	صدق ** الفقرة	الفقرات	صدق ** الفقرة
١	٠,٣٢٤	١٣	٠,٤٥٦	٢٥	٠,٣٤٦	٣٧	٠,٣٤٥
٢	٠,٤٣٥	١٤	٠,٢٣٧	٢٦	٠,٤٣٥	٣٨	٠,٤٦٧
٣	٠,٣٢٣	١٥	٠,٣٤٦	٢٧	٠,٣٤٧	٣٩	٠,٤٥٧
٤	٠,٤٥٧	١٦	٠,٤٣٧	٢٨	٠,٤٥٨	٤٠	٠,٤١١
٥	٠,٤٣١	١٧	٠,٤٥٣	٢٩	٠,٥٤٧	٤١	٠,٤٦٨
٦	٠,٤٣٢	١٨	٠,٤٣٥	٣٠	٠,٣٤٨	٤٢	٠,٤٠٩
٧	٠,٢٣٥	١٩	٠,٣٢٤	٣١	٠,٤٥٧	٤٣	٠,٣٢٥
٨	٠,٢٣٥	٢٠	٠,٥٤٦	٣٢	٠,٥٢٨	٤٤	٠,٤٦٨
٩	٠,٣٦٨	٢١	٠,٣٤٦	٣٣	٠,٥١٨	٤٥	٠,٤٥٧
١٠	٠,٤٦٨	٢٢	٠,٤٣٧	٣٤	٠,٤٨٠	-	-
١١	٠,٣٢٥	٢٣	٠,٤٣٤	٣٥	٠,٥٤٧	-	-
١٢	٠,٣٢١	٢٤	٠,٣٢٤	٣٦	٠,٤٥٣	-	-

ثانيا: الثبات طبق الباحثين المقياس على عينة من الطلبة بلغ حجمها (٤٠) طالب وطالبة، وقد تم حساب الثبات باكثر من طريقة وكما يأتي :

١. **طريقة الاختبار واعادة الاختبار** "يتطلب حساب الثبات بهذه الطريقة والذي يسمى بمعامل الاستقرار عبر الزمن اعادة تطبيق المقياس على عينة الثبات نفسها بفارق زمني لذا طبق المقياس مرة ثانية على عينة الثبات نفسها البالغة (٤٠) طالب وطالبة بعد مرور (١٥) يوما" وبعد الانتهاء من التطبيق حسب ثبات المقياس بحساب درجات هذه العينة مع درجاتها في التطبيق الاول واستخدم معامل ارتباط "بيرسون" بين

درجات التطبيقين ، فكان معامل الارتباط (٠,٨١) وهو معامل ثبات جيد وفقا لمعايير الثبات الجيدة".

٢. معادلة الفاكرونباخ (Cronbach, Alpha ١٩٥١) "ولاستخراج الثبات بهذه الطريقة ، طبقت معادلة (الفاكرونباخ) على درجات افراد العينة البالغ عددهم (٤٠) طالب وطالبة ، فكانت قيمة معامل ثبات المقياس (٠,٨٢)، وهو مؤشر اضافي على ان معامل ثبات المقياس جيد".

٢-٤-٢ خطوات اعداد مقياس ما وراء المعرفة :

أولاً: المنطلقات النظرية لتبني المقياس: "من خلال الاطار النظري والدراسات السابقة التي اطلع عليها الباحثين، فقد تمكن الباحثين من تحديد منطلقاتهم النظرية التي تقوم عليها عملية الاعداد، حيث ان هذه المنطلقات تعطي رؤية واضحة ومحددة للباحثين تمكنهم من الانطلاق بشكل صحيح في التحقق من اجراءات اعداد مقياسهم، وعليه فقد حدد الباحثين هذه المنطلقات النظرية بالتي:"

١. "اعتمد الباحثين على نظرية (فالفل ١٩٧٧)، اطاراً نظرياً للدراسة الحالية في تحديدهم لمفهوم ما وراء المعرفة ومكوناته الاساسية".

٢. "اعتمد الباحثين المنهج المنطقي او العقلي ، ومنهج الخبرة معا في اعداد المقياس".

٣. "اعتمد الباحثين اسلوب التقرير الذاتي -المواقف اللفظية- في بناء فقرات المقياس".

ثانياً: تحديد مفهوم ما وراء المعرفة ومكوناته "عند قيام الباحث بعملية بناء المقياس ،فأن عملية تحديد المفهوم المراد بناء المقياس له عملية في غاية الاهمية، لذا فقد اعتمد الباحثين على نظرية (فالفل ١٩٧٩)، لتحديد المفهوم والذي عرف ما وراء المعرفة بأنه (أعلى مستويات النشاط العقلي الذي يبقي على وعي الفرد لذاته ولغيره في اثناء التفكير في حل المشكلة) (٣ : Flavell & Wellman, 1977) . ولذا فقد اعتمد الباحثين هذا التعريف اساساً نظرياً في اعداد المقياس وبناء على ما تضمنه هذا المفهوم، فقد حددت مجالات المقياس :

المجال الاول: معرفته بطبيعته وطبيعة الافراد الاخرين من حوله.

المجال الثاني: خبرات ما وراء المعرفة.

المجال الثالث: الاهداف او المهام.

المجال الرابع: الافعال او الاستراتيجيات.

ثالثاً: صلاحية فقرات مقياس ما وراء المعرفة تم عرض الفقرات البالغ عددهم (٥٠) مع مكونات مقياس ما وراء المعرفة ،مع التعريف النظري والنظرية المتبناة على (١٠) من الخبراء المتخصصين في (القياس والتقويم وعلم النفس) (الملحق ١) وطلب منهم إبداء أريهم في مدى صلاحية فقرات المقياس من حيث ملائمتها لمستوى العينة وموافقته على البدائل المعتمدة ازاء كل فقرة، ومدى مناسبتها وهل ان عدد الفقرات مناسب وهل صياغتها جيدة ام تحتاج الى تعديل، وللتحقق من مدى اتفاق الخبراء على الفقرات من

عدمه ،اعتمد الباحثين على قيمة مربع كاي، حيث تكون قيمتها معنوية حينما تكون قيمة كاي المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية وعليه تبقى الفقرة وحينما تكون قيمة كاي المحسوبة اصغر تسقط الفقرة ولا تدخل ضمن التحليل الاحصائي، كما وقد اعتمد الباحثين على نسبة (٨٠%) من آراء الخبراء معياراً لقبول الفقرة بالاضافة الى قيمة مربع كاي وقد اتضح للباحثين ان جميع الفقرات صالحة للتطبيق .

رابعاً : بدائل الاجابة وطريقة التصحيح: لقد اتبع الباحثين اسلوب (ليكرت) في تحديد البدائل المناسبة للفقرات باعتبار هذه الطريقة هي من اشهر الطرق المتبعة في بناء المقاييس.

خامساً: اعداد تعليمات المقياس: تضمنت ورقة تعليمات المقياس عدم ترك فقرة دون اجابة مع عدم الحاجة الى ذكر الاسم، اذ ان ذلك يؤدي الى التغلب على عامل الميل لاستحسان الاجتماعي من قبل الفرد المجيب . وتضمنت تعليمات المقياس كيفية استعمال ورقة الاجابة.

سادساً: تجربة وضوح التعليمات والفقرات وحساب الوقت: طبق الباحثين المقياس المعد على عينة مكونة (٤٠) طالب وطالبة اختبروا عشوائيا من مجتمع البحث (مجتمع بناء المقياس) وبواقع (٢٠) طال و(٢٠) طالبة وقد تبين للباحثين من هذا التطبيق ان التعليمات والفقرات واضحة ومفهومة للمجيبين ، وان الوقت المستغرق للاجابة عن المقياس بين (٢٠-١٧) دقيقة ، وبمتوسط قدره (١٨) دقيقة .

سابعاً: التحليل الاحصائي لفقرات المقياس:

١. الصدق "يعد استخراج القوة التمييزية للفقرات ومعاملات صدقها من اهم الخصائص السيكمترية للفقرات في عملية التحليل الاحصائي للفقرات والتي يجب التحقق منها في المقاييس ١. القوة التمييزية للفقرات: "وبعد تطبيق المقياس على افراد العينة البالغ عددهم (٤٠٠) طالب وطالبة، وتصحيح استمارات الاجابة ، ولاستخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس ، رتب درجات افراد العينة من اعلى درجة كلية الى اقل درجة كلية وحددت المجموعتان المتطرفتان في الدرجة الكلية بنسبة ٢٧% في كل مجموعة " فقد بلغ عدد الافراد في كل مجموعة (١٠٨) طالب وطالبة، واستخدم الاختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين في حساب الفرق بين متوسط المجموعتين في درجات كل فقرة من فقرات المقياس، على اعتبار ان القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفقرة، حيث يتم مقارنة القيمة التائية المحسوبة (والتي تمثل القوة التمييزية للفقرة) بالقيمة التائية الجدولية وحينما تكون القيمة المحسوبة اكبر من الجدولية حينها تمتلك الفقرة القدرة على التمييز، وان القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢١٤) كانت (١,٩٨) وان الجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لفقرات مقياس ما وراء المعرفة

الفقرات	معامل التمييز	الفقرات	معامل التمييز	الفقرات	معامل التمييز	الفقرات	معامل التمييز
١	٥,٤٣٥	١٤	٥,٤٣٤	٢٧	٤,٣٢٤	٤٠	٥,٦٧٨
٢	٤,٣٢٤	١٥	٤,٣٤٢	٢٨	٣,٤٥٦	٤١	٥,٦٧٨
٣	٥,٤٦٧	١٦	٨,٥٤٣	٢٩	٥,٤٣٦	٤٢	٥,٣٤٥
٤	٧,٥٤٣	١٧	٥,٣٤٦	٣٠	٦,٤٥٦	٤٣	٥,٣٤٥
٥	٤,٣٢٥	١٨	٥,٤٣٤	٣١	٧,٤٥٦	٤٤	٤,٣٢٣
٦	٣,٤٥٦	١٩	٧,٤٣٤	٣٢	٦,٤٣٥	٤٥	٤,٥٧٩
٧	٥,٤٣٨	٢٠	٣,٤٥٦	٣٣	٥,٣٤٧	٤٦	٤,٥٧٩
٨	٥,٥٦٧	٢١	٤,٤٣٤	٣٤	٧,٥٤٣	٤٧	٤,٥٧٩
٩	٧,٤٣٥	٢٢	٥,٧٠٩	٣٥	٥,٤٥٦	٤٨	٤,٥٧٩
١٠	٥,٤٥٧	٢٣	٥,٥٣٢	٣٦	٦,٤٣٥	٤٩	٤,٥٧٩
١١	٦,٥٤٥	٢٤	٤,٥٦٧	٣٧	٥,٤٣٤	٥٠	٤,٥٧٩
١٢	٥,٤٣٤	٢٥	٧,٤٣٥	٣٨	٤,٣٤٥	-	-
١٣	٧,٤٥٦	٢٦	٥,٤٣٤	٣٩	٤,٣٤٥	-	-

ويتضح من خلال الجدول ان جميع الفقرات لها قوة تمييزية مناسبة بين المجموعتين العليا والدنيا لكون القيمة المحسوبة في جميع الفقرات كانت اكبر من القيمة الجدولية .

٢. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس ما وراء المعرفة:

استخدم لذلك معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجيب. وقد تبين ان جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مقارنتها بالقيمة الجدولية لمعامل الارتباط (٠,١٣٩) بدرجة حرية (٣٩٨) وعينة (٤٠٠) ومستوى دلالة (٠,٠٥) والجدول (٤) يبين ذلك.

الجدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس ما وراء المعرفة

الفقرات	صدق ** الفقرة	الفقرات	صدق ** الفقرة	الفقرات	صدق ** الفقرة	الفقرات	صدق ** الفقرة
١	٠,٤٣٤	١٤	٠,٤٢٤	٢٧	٠,٣٣٤	٤٠	٠,٤٣٥
٢	٠,٣٤٦	١٥	٠,٣٢٦	٢٨	٠,٤٤٦	٤١	٠,٣٤٧
٣	٠,٢٣٥	١٦	٠,٢٢٥	٢٩	٠,٤٣٥	٤٢	٠,٢٣٦
٤	٠,٣٤١	١٧	٠,٣٥١	٣٠	٠,٢٤١	٤٣	٠,٣٤٣
٥	٠,٤٥٧	١٨	٠,٤٦٧	٣١	٠,٣٥٧	٤٤	٠,٤٥٥
٦	٠,٣٢٦	١٩	٠,٣٣٦	٣٢	٠,٤٢٦	٤٥	٠,٣٢٥
٧	٠,٤٥٨	٢٠	٠,٤٤٨	٣٣	٠,٣٥٨	٤٦	٠,٤٥٣
٨	٠,٢٣٦	٢١	٠,٢٣٦	٣٤	٠,٣٣٦	٤٧	٠,٢٣٣
٩	٠,٥٦٨	٢٢	٠,٥٦٨	٣٥	٠,٤٦٨	٤٨	٠,٥٦٦
١٠	٠,٤٥٨	٢٣	٠,٤٤٨	٣٦	٠,٥٥٨	٤٩	٠,٤٥٦
١١	٠,٤٣٢	٢٤	٠,٤٢٢	٣٧	٠,٤٤٢	٥٠	٠,٤٣٣
١٢	٠,٣٤٧	٢٥	٠,٣٣٥	٣٨	٠,٤٤٧	-	-
١٣	٠,٤٣٥	٢٦	٠,٤٤٣	٣٩	٠,٣٣٥	-	-

ثانيا: الثبات "طبق الباحثين المقياس على عينة من الطلبة بلغ حجمها (٤٠) طالب وطالبة، وقد تم حساب الثبات باكثر من طريقة وكما يأتي " :

١. طريقة الاختبار واعادة الاختبار "يتطلب حساب الثبات بهذه الطريقة والذي يسمى بمعامل الاستقرار عبر الزمن اعادة تطبيق المقياس على عينة الثبات نفسها بفارق زمني لذا طبق المقياس مرة ثانية على عينة الثبات نفسها البالغة (٤٠) طالب وطالبة بعد مرور (١٥) يوما "وبعد الانتهاء من التطبيق حسب ثبات المقياس بحساب درجات هذه العينة مع درجاتها في التطبيق الاول واستخدم معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات التطبيقين ، فكان معامل الارتباط (٠,٨٢) وهو معامل ثبات جيد وفقا لمعايير الثبات الجيدة".

٢. معادلة الفايكونباخ (Cronbach, "Alpha ١٩٥١) ولاستخراج الثبات بهذه الطريقة ، طبقت معادلة (الفايكونباخ) على درجات افراد العينة البالغ عددهم (٤٠) طالب وطالبة ، فكانت قيمة معامل ثبات المقياس (٠,٨١) ، وهو مؤشر اضافي على ان معامل ثبات المقياس جيد " .

٥-٢ التجربة الاستطلاعية:

تم اجراء التجربة الاستطلاعية من قبل الباحثين ومساعدة كادر العمل المساعد على عينة من طلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة جامعة الكوفة والبالغ عددهم (٤٠) طالب وطالبة وبواقع (٢٠) طالب و(٢٠) طالبة وذلك في يوم ٢٠٢٤/١٢/٢ في قاعات الدراسية الخاصة بالكلية وكان الهدف منها التعرف على مدى استيعاب العينة الى العبارات الخاصة بالمقاييس والوقت الذي يستغرقه كل مقياس .

٦-٢ التجربة الرئيسية:

تم اجراء التجربة الرئيسية على عينة الدراسة والبالغ عددهم (٤٠٠) طالب وطالبة من كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة جامعة الكوفة وبمساعدة كادر العمل وذلك في يومي ٢٠٢٤/١٢/٢١ و٢٠٢٤/١٢/٢٢ وعلى القاعات الدراسية الخاصة بالكلية .

٧-٢ الوسائل الاحصائية: "استعمل الباحثين الوسائل الاحصائية المناسبة في الدراسة الحالية ، وذلك بالاستعانة ببرنامج الاكسل لمعالجة البيانات سواء في اجراءات الدراسة أو في استخراج النتائج.

٣. نتائج الدراسة وتفسيرها :

٣-١ الهدف الاول : التعرف على مستوى التفكير المتزامن لدى طلبة الكلية لقد بينت النتائج ان المتوسط الحسابي لعينة الدراسة هو(١٢٤,١٧٠) بانحراف معياري قدرة (١٣,٣٢٤) وعند مقارنة هذا الوسط بالوسط الفرضي للمقياس (١٣٥) وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة ، وجد ان القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (٤٥,٥٤٣) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٩) مما يؤثر على ان طلبة الكلية يتمتعون بمستوى جيد من التفكير المتزامن ، والجدول (٥) يوضح ذلك".

الجدول (٥) الاختبار التائي لعينة واحدة للتعرف على الفرق بين متوسط العينة والمجتمع لمقياس التفكير المتزامن

عدد افراد العينة	س	ع	المتوسط الفرضي	التائية المحسوبة	الجدولية	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
٤٠٠	١٧٠,١٢٤	١٧٠,١٢٤	١٣٥	٤٥,٥٤٣	١,٩٦	دالة

تتفق هذه النتيجة مع نظرية عابدين (٢٠١٤) التي تؤكد أن العمليات العقلية المتعددة في آن واحد تكون بمستوى العقل الواعي وبضوئها تتم عمليات التفكير الواعية المتزامنة، ويواكب التفكير المتزامن السرعة الهائلة في الثورة المعرفية التي هي إحدى سمات هذا العصر، وذلك باستثمار قدرات الدماغ وطاقته للنهوض بالفرد من أجل أن يكون قادرًا على مواكبة التطورات السريعة، ومواجهة متطلبات الحياة وتحديات العصر-الحالي (عابدين، ٢٠٢١: ١٠٩)، وجاءت هذه النتيجة متناقضة مع دراسة عابدين (٢٠٢٠) التي أظهرت نتائجها أن التفكير المتزامن لدى طلبة الجامعة كان منخفضًا، في حين يرى الباحثين أن هذه النتيجة منطقية وذلك بسبب التكنولوجيا الحديثة ودخولها لمجتمعنا بصورة واسعة وفي كل المجالات الحياتية اليومية. وبما أن طلبة الجامعة مكون رئيسي- من ضمن أفراد المجتمع والاكثر استخداما للتكنولوجيا فمن الطبيعي أن يؤثر على طبيعة التفكير وأنماطه مما يجعلهم قادرين على مزاوله أكثر من مهمة وسرعة في الادراك ومعالجة المعلومات من أجل إتمام المهام العقلية المتزامنة."

الهدف الثاني : التعرف على الفروق ذات الدلالة احصائية في التفكير المتزامن لدى طلبة الكلية يعود لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور- اناث) فقد كان المتوسط الحسابي للذكور البالغ عددهم (١٩٩) على مقياس التفكير المتزامن (١٨١,٢٣٤) بانحراف معياري قدرة (٦,٣٤٢)، بينما كان متوسط الاناث البالغ عددهن (٢٠١) على التفكير المتزامن (١٦٠,٣٢٤) بانحراف معياري قدرة (٩,٢١١)، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، تبين ان القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (١٣,٤٣٢)، وهي ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وأن هذه الفروق لصالح متوسط العينة الصغر وهم الذكور، كما في الجدول التالي .

جدول (٦) الفروق بين الطلاب والطالبات في التفكير المتزامن

الجنس	عدد افراد العينة	س	ع	التائية المحسوبة	الجدولية	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
ذكر	١٩٩	١٨١,٢٣٤	٦,٣٤٢	١٣,٤٣٢	١,٩٦	دالة لصالح الذكور
انثى	٢٠١	١٦٠,٣٢٤	٩,٢١١			

ويرى الباحثين ان سبب امتلاك الطالب مستوى عالي من التفكير المتزامن عوضا عن الطالبات انما يعود الى اسباب اجتماعية وثقافية، ففي كثير من الاحيان يفضل الذكر على الانثى دون ان يكون هنالك سبب واضح .

الهدف الثالث: التعرف على مستوى ما وراء المعرفة لدى طلبة الكلية . "لقد بينت النتائج ان المتوسط الحسابي لعينة الدراسة هي (١٨٨,٤٣٤) بانحراف معياري قدرة (١٢,٣٢٢) وعند

مقارنة هذا الوسط بالوسط الفرضي للمقياس (١٥٠) وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة ،وجد ان القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (٣٢,٤٥٣) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٩) مما يؤشر على ان طلبة الكلية يتمتعون بمستوى جيد من ما وراء المعرفة ،والجدول (٧) يوضح ذلك"

الجدول (٧) الاختبار التائي لعينة واحدة للتعرف على الفرق بين متوسط العينة والفرضي لمقياس ما وراء المعرفة

عدد افراد العينة	س	ع	المتوسط الفرضي	التائية المحسوبة	الجدولية	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
٤٠٠	١٨٨,٤٣٤	١٢,٣٢٢	١٥٠	٣٢,٤٥٣	١,٩٦	دالة

الهدف الرابع : التعرف على الفروق ذات الدلالة احصائية في ما وراء المعرفة لدى طلبة الكلية يعود لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور- اناث) "فقد كان المتوسط الحسابي للذكور البالغ عددهم (١٩٩) على مقياس ما وراء المعرفة (١٨٩,٣٢٣) بانحراف معياري قدرة (٧,٤٣٢) ،بينما كان متوسط الاناث البالغ عددهن (٢٠١) على ما وراء المعرفة (185.431) بانحراف معياري قدرة (6.432) وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ،تبين ان القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (١٢,٣٤٤) ،وهي ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وأن هذه الفروق لصالح متوسط العينة الصغر وهم الذكور ،كما في الجدول التالي "

جدول (٨) الفروق بين الطلاب والطالبات في ما وراء المعرفة

الجنس	عدد افراد العينة	س	ع	التائية المحسوبة	الجدولية	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
ذكر	١٩٩	١٨٩,٣٢٣	٧,٤٣٢	١٢,٣٤٤	١,٩٦	دالة لصالح الذكور
انثى	٢٠١	١٨٥,٤٣١	٦,٤٣٢			

"من خلال النتيجة السابقة يتضح لنا ان هنالك فروق في ما وراء المعرفة وهي لصالح الذكور والسبب قد يعود الى ان فرص الذكور في مجتمع نامي مثل العراق وخصوصا محافظة النجف الاشرف للحصول على المعرفة وتطويرها للذكور اكبر من الاناث لاسباب اجتماعية وثقافية معقدة ."

الهدف الخامس: التعرف على العلاقة ذات الدلالة احصائية بين التفكير المتزامن وما وراء المعرفة لدى طلبة الكلية . "من اجل التعرف على العلاقة ذات الدلالة احصائية بين التفكير المتزامن وما وراء المعرفة لدى طلبة الكلية . فقد استعمل الباحثين معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين متغيري الدراسة وقد وجد الباحثين ان قيمة معامل الارتباط هي (٠,٧٨) وهي تشير الى وجود علاقة طردية قوية بين متغيري الدراسة الحالية وهي نتيجة منطقية فمن المتوقع ان امتلاك الطلبة للتفكير المتزامن يؤثر على مستوى ما وراء المعرفة لديهم " .

٤. الاستنتاجات والتوصيات:

٤,١. الاستنتاجات:

١. الطلبة يتمتعون بمستوى مرتفع من التفكير المتزامن.
٢. الذكور يتمتعون بالتفكير المتزامن أكثر من الاناث بسبب العوامل الاجتماعية والثقافية وطبيعة العمل لدى الذكور .
٣. الطلبة يتمتعون بمستوى مرتفع من ما وراء المعرفة .
٤. الذكور يتمتعون بما وراء المعرفة أكثر من الاناث بسبب العوامل الاجتماعية والثقافية .
٥. هنالك علاقة طردية بين التفكير المتزامن وما وراء المعرفة لدى طلبة الكلية فكلما ارتفع مستوى التفكير المتزامن لديهم زاد مستوى ما وراء المعرفة .

٤,٢. التوصيات:

١. ضرورة التركيز على التفكير المتزامن وتضمينه في مناهج الجامعات كونه نوع حديث ومعاصر.
٢. الاهتمام بالعمليات العقلية العليا لدى طلبة الكلية كونه من المتغيرات التربوية المطلوبة لدى هذه الفئة.
٣. العمل على اقامة دورات تدريبية تطويرية للطلبة من اجل توسيع المفاهيم المعرفية والعلمية لديهم.
٤. توجيه ادارات الكليات الى الاهتمام بالارشاد المعرفي السلوكي الذي يهتم بالجانب المعرفي في شخصية المتعلم.

المصادر العربية والاجنبية

١. جروان، فتحي عبدالرحمن، (١٩٩٩) : تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط ١، دار الكتاب الجامعي، القاهرة.
٢. نادر، اديب محمد، وعلي، سعد غانم (٢٠٢١) : إدراك ما وراء المعرفة وعلاقته بمرونة الانا لطلبة الجامعة، المجلد ١، العدد ٣ .
٣. قحف، فريال، شبيب، ناديا، (٢٠٠٧) : تعلم كيف تفكر وعلم أولادك التفكير، مكتبة الفلاح، الكويت.
٤. قطامي، يوسف، وأبو جابر، ماجد، وقطامي، نايفة، (٢٠٠٥) : تصميم التدريس، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

5. Abdeen, S. (2014): Theory Concurrent Thinking. Life Science Journals, 11(12), USA .
6. Abdeen, S.:(2020) . The Effectiveness of Synchronization Strategy in Development Concurrent.
7. Barell, J. (1991). Creating our pathways: Teaching students to think and self-directed. In N. Colangelo.
8. Flavell, J. H& Wellman, H. M. (1977). Metamemory. In R. V. Kail, Jr. & J. w. Hagen (Eds.), Perspectives on the development of memory and cognition. Hillsdale NJ: Erlbaum .

ملحق: (١) مقياس التفكير المتزامن بصيغته النهائية

ت	الفقرات	تطبق عليه				لا تنطبق علي ابدا
		دائما	غالبا	احيانا	نادرا	
١	أعتقد أن التفكير يؤدي إلى استثمار قدرات الدماغ بشكل فعال.					
٢	أعتقد بأن لدي القدرة على أن أقوم بنشاطين عقليين بنفس الوقت.					
٣	يمكنني أن أقوم بأكثر من مهمة عقلية بنفس الوقت وبكفاءة عالية.					
٤	أمتلك خيارات عقلية متعددة لتنفيذ المهام.					
٥	أمتلك تركيزا جيدا أثناء قيامي بمهام متعددة بنفس الوقت.					
٦	أسعى للتكيف مع القيام بمجموعة عمليات عقلية بوقت واحد.					
٧	أنجز أعمالي بأسلوب متجدد ومتطور بوقت واحد.					
٨	أستطيع أن أستقبل كمية كبيرة من المعلومات وأستخدمها خلال وقت واحد.					
٩	بالتدريب والممارسة أستطيع أن أحسن سرعة معالجي للمعلومات.					
١٠	أمتلك القدرة على تحليل المعلومات بوقت زمني قصير.					
١١	لدي قدرة على دمج المعلومات الجديدة بصورة أكثر فعالية.					
١٢	لدي سرعة جيدة في إدراك المواقف والاستجابة لها.					
١٣	أستغرق وقتا قصيرا للقيام بالمهام العقلية المتعددة بوقت واحد.					
١٤	لدي القدرة على مضاعفة إنجازي بعد أن مارست التفكير بمهام متعددة.					
١٥	أتفهم أن متطلبات العصر الحالي تحثني على سرعة تحليل المعلومات.					
١٦	أمتلك القدرة على حسن التصرف في أغلب المواقف التي أمر بها.					
١٧	أمتلك خبرة جيدة تمكنني من القيام بمهام عقلية متعددة بنفس الوقت.					
١٨	لدي القدرة على تنظيم وربط الافكار لزيادة سرعة معالجة المعلومات.					
١٩	أقوم بتفحص المواقف ثم أتخذ خطوات سريعة للحل.					
٢٠	أتخذ إجراءات سريعة لمواقف متعددة في وقت واحد.					
٢١	أبادر إلى طرح بدائل لأكثر من موضوع بنفس الوقت.					
٢٢	أبدي الحماسة في سرعة التصرف في المواقف الطارئة.					
٢٣	أمتلك دوافع كافية لاستمرار العمل.					
٢٤	أتجه نحو استخدام مجموعة من البدائل للمشكلة.					
٢٥	أدرك جيدا أن سرعة معالجي لمعلومات متعددة يزيد من ثقتي بنفسي.					

٢٦	ألجأ إلى سرعة معالجة المعلومات في المواقف العاجلة.				
٢٧	أستطيع أن أزيد سعة تخزين المعلومات في دماغي من خلال التدريب والممارسة.				
٢٨	لدي القدرة على زيادة سعة التخزين في الدماغ من خلال تعدد المهام العقلية التي أقوم بها بنفس الوقت.				
٢٩	أشعر أن دماغي يبذل جهدا كبيرا لمعالجة المعلومات أثناء القيام بأكثر من مهمة.				
٣٠	أشعر أن دماغي يعمل تلقائيا على اهمال المعلومة البعيدة عن المهمة الانية.				
٣١	أعتقد أنني غير قادر على إنجاز مهام متعددة بنفس الوقت.				
٣٢	أستطيع التركيز على مهمة واحدة فقط.				
٣٣	أضع خططاً عديدة لمواجهة المشكلات والمواقف التي أمر بها.				
٣٤	أمتلك القدرة على استثمار قدراتي وطاقاتي العقلية بشكل فعال.				
٣٥	أمتلك القدرة على الانجاز بصورة تفوق إنجاز الآخرين.				
٣٦	أتمكن من خزن العديد من المعلومات بنفس الوقت.				
٣٧	أشعر بالمتعة أثناء قيامي بمهام عقلية متعددة بنفس الوقت.				
٣٨	أحرص على حل أكثر من مشكلة بنفس الوقت.				
٣٩	عند القيام بمهام عقلية متعددة يكون أدائي متميز.				
٤٠	أتعامل مع المواقف المتعددة أكثر من المواقف المنفردة.				
٤١	أهتم بعمل ما هو متنوع ومتعدد أكثر من اهتمامي بالأعمال المنفردة.				
٤٢	أحرص على أن أمارس أنشطة عقلية متنوعة في وقت واحد.				
٤٣	أسعى إلى زيادة الانتاجية في أعمالي من خلال القيام بأكثر من مهمة عقلية بنفس الوقت.				
٤٤	أستطيع أن أقوم بأكثر من مهمة عقلية بنفس الوقت وبدون أخطاء.				
٤٥	توظيف قدراتي العقلية بمهام متعددة يشعرني بتحفيز الذات على الانجاز.				

ملحق: (٢) مقياس ما وراء المعرفة

ت	الفقرات	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
١	اسأل نفسي بشكل متكرر فيما اذا كنت احقق اهدافي.					
٢	أخذ بعين الاعتبار الخيارات (البدايل) المختلفة قبل حل مشكلة معينة.					
٣	أحاول استخدام الاستراتيجيات الناجحة من الخبرات الماضية.					
٤	أقوم بوضع الخطوات السريعة المناسبة للتعلم من اجل الحصول على وقت كافي في عملية التعلم.					
٥	أفهم نقاط القوة والضعف العقلية لدي					

٦	افكر بما يجب علي تعلمه قبل البدء في اي مهمة.				
٧	اعرف ادائي حالما انهي الامتحان.				
٨	اضع اهداف خاصة قبل ان ابدا المهام.				
٩	ابطء من سرعة تعلمي حين اواجه معلومات مهمة.				
١	اعرف المعلومات الاكثر اهمية من بين المعلومات التي يجب تعلمها.				
١	اسال نفسي فيما اذا كانت قد اخذت بعين الاعتبار الخيارات المختلفة حين اقوم بحل مشكلة.				
١	انا جيد في تنظيم المعلومات.				
١	اركز بشكل واعى على المعلومات المهمة.				
١	لدي هدف لكل استراتيجية استخدمها.				
١	اتعلم بشكل افضل حين يكون لدي معلومات حول الموضوع الذي اتعلمه.				
١	اعرف ما يتوقع مني المعلم تعلمه.				
١	انا جيد في تذكر المعلومات.				
١	استخدم استراتيجيات تعلم مختلفة حسب موقف التعلم.				
١	اسال نفسي فيما اذا كانت هناك طريقة اسهل لحل المشكلة بعد ان انهي المهمة.				
٢	انا اتحكم بمستوى تعليمي.				
٢	اقوم بعمل مراجعة دورية اثناء الاجابة في الامتحان من اجل مساعدتي في فهم العلاقات المهمة.				
٢	اطرح على نفسي اسئلة قبل ان ابدا مهمة التعلم.				
٢	افكر بطرق عديدة ومختلفة للحل قبل ان اختار الطريقة الافضل للحل.				
٢	الخص ما اتعلمه بعد انتهاء مهمة التعلم.				
٢	استطيع حث نفسي على التعلم حين احتاج لذلك.				
٢	انا ادرك الاستراتيجيات التي يجب علي استخدامها حين اقوم بالدراسة.				
٢	اجد نفسي احلل فوائد الاستراتيجيات اثناء الدراسة.				
٢	اقوم باستخدام نقاط القوة العقلية لدي من اجل تعويض نقاط الضعف.				
٢	اركز على المعنى واهمية المعلومات الجديدة.				
٣	تقوم بوضع امثلة خاصة لي من اجل جعل المعلومات تحمل معاني افضل.				
٣	احكم بشكل جيد على مستوى فهم لشيء تعلمته.				
٣	اجد نفسي مستخدما لاستراتيجيات التعلم المفيدة بشكل اتوماتيكي.				
٣	اجد نفسي اقف بشكل دوري من اجل تفقد مستوى الفهم لدي.				
٣	اعرف ان كل استراتيجية استخدمها لها فعالية عالية.				
٣	اقوم باعطاء نفسي تغذية راجعة حينما انهي مهما ما.				
٣	ارسم صورا ورسوما بيانية من اجل مساعدتي على الفهم اثناء التعلم.				
٣	اسال نفسي فيما اذ قمت باخذ الاعتبار بجميع خيارات الحل بعد حل مشكلة.				
٣	احاول وضع المعلومات الجديدة بلغتي الخاصة.				
٣	اغير الاستراتيجيات حين افضل في الفهم.				

٤	استخدم البناء التنظيمي للنص من اجل مساعدتي على الفهم.				
٤	اقرا التعليمات بشكل جيد قبل اداء المهمة.				
٤	اسئل نفسي- فيما اذا كانت هناك علاقة بين المعلومات الجديدة المقدمة في النص وبين المعرفة السابقة لدي.				
٤	احاول اعادة تقييم افتراضاتي حين اصبحت مرتبكا.				
٤	انظم وقتي بالشكل الافضل من اجل تحقيق اهدافي.				
٤	اتعلم بشكل اكبر حين اكون مهتم بالموضوع.				
٤	احاول تقسيم مهمة التعلم بخطوات صغيرة.				
٤	اطرح على نفسي- اسئلة حول ما اقوم به اثناء قيامي بتعلم اشياء جديدة.				
٤	اسال نفسي- فيما اذا كنت قد تعلمت حسب قدراتي حين انتهي من المهمة التعليمية.				
٤	اراجع المعلومات الجديدة حينما لا تكون واضحة.				
٥	اقوم باعادة القراءة حين اصبحت مرتبكا.				

هزرا هه فدهمی و په یوه نندیا وی بناسکرنا وی لدهف خوانده فانین کولیزا په روه رده یا جه سته پی و زانستی وهرزشی ل زانکویا الکوفه

پوخته

بیرکردنه وهی هاوکات سهرنجی زوریکی له توئزهران و په روه رده کارانی به خوینه وه بینوه و ئامانج له م گرنګیدانهش په ره پیدانی بیرکردنه وه بووه، بۆ ئه وهی تاک زیاتر بتوانیت رووبه رووی ئه و سهختی و گرفتانه ببیته وه که له لایه نه جیاوازه کانی ژياندا له ریگه یه وه وه ستاون، جا چ زانستی، کۆمه لایه تی، سیاسی یان ئابووری له سهر بنه مای ئه وانه ی سهر وه، روون ده بیته وه کیشه ی لیکۆلینه وهی ئیستا ئه م پرسیاره یه: ئایا په یوه نندیه ک هه یه له نیوان بیرکردنه وهی هاوکات و میتاکۆگنیش له نیوان خویندکارانی کۆلیژی په روه رده ی وهرزشی و زانسته وهرزشیه کان، زانکۆی... کوفه؟ ئاستی میتاکۆگنیشی خویندکارانی کۆلیژ. په یوه نندیه کی ئاماری گرنګ له نیوان بیرکردنه وهی هاوکات و میتاکۆگنیش له نیوان خویندکارانی کۆلیژدا. توئزهران ریپازی په یوه نندی وه سفکه ریان به کاره پناوه بۆ پیوانه کردنی په یوه نندی نیوان بیرکردنه وهی هاوکات و میتاکۆگنیش له نیوان خویندکارانی کۆلیژدا. کۆمه لگه ی خویندنی ئیستا پیکهاتوه له خویندکارانی کۆلیژی په روه رده ی وهرزشی و زانسته وهرزشیه کان، بۆ خویندنی به یانین، و بۆ چوار قوناغی ئه کادیمی کۆلیژه که (۵۲۴) خویندکاری نیر و می له خۆده گریت نمونه ی گه رانه که (۴۰) خویندکاری له خۆگرتوه. خویندکاران، و نمونه ی ئاماده کاری و تاقیکردنه وه سهره کییه که (۴۰) خویندکاری نیر و می له خۆگرتوو که به به کاره پینانی شیوازی چیندار هه لئیردران. بۆ گه یشتن به ئامانجه کانی توئزینه وه که، توئزهران کۆمه لیک ریکار و هه نګاوی زانستی یان په یرو کرد له ئاماده کردنی دوو ته رازووی توئزینه وه که (بیرکردنه وه/میتاکۆگنیشی هاوکات)، که ده بیت کۆمه لیک تایه تمه نندی دهروونی (رهوایی و متمانه پیکردن) یان هه بیت پیوه ره کانی بیرکردنه وهی هاوکات و میتاکۆگنیش و شیوازه ئاماریه کان: "توئزهران له توئزینه وه که دا شیوازی ئاماری گونجاویان به کاره پناوه، به به کاره پینانی به رنامه ی ئیکسل بۆ پرۆسیسکردنی داتا کان، جا چ له ریکاره کانی توئزینه وه که دا بیت یان له دهره پینانی ئه نجامه کاند. دهره نجامه کان ئه وه بوون که یه کیکی له... ئاستی به رزی بیرکردنه وهی هاوکات له نیوان خویندکارانی کۆلیژدا په یوه نندیه کی به رچاو له نیوان بیرکردنه وهی هاوکات و میتاکۆگنیش له نیوان خویندکارانی کۆلیژدا هه یه له مهنه جی زانکۆکاندا وه ک جۆریکی مۆدیرن و هاوچه رخه کار له سهر ئه نجامدانی خولی راهینانی گه شه پیدان بۆ خویندکاران به مهبه سستی فراوانکردنی چه مکه مه عریفی و زانستی به کانیا.

وشه سهره کییه کان: بیرکردنه وهی هاوکات، میتاکۆگنیش. خویندکارانی په روه رده ی وهرزشی و زانسته وهرزشیه کان، زانکۆی کوفه.

Simultaneous thinking and its relationship to metacognition among students of the College of Physical Education and Sports Sciences, University of Kufa

Abstract

Simultaneous thinking has received the attention of many researchers and educators, and the aim of this interest was to develop thinking, so that the individual is more able to face the difficulties and problems that stand in his way in different aspects of life, whether scientific, social, political or economic. Based on the above, the problem of the current study becomes clear with the following question: Is there a relationship between simultaneous thinking and metacognition among students of the College of Physical Education and Sports Sciences, University of Kufa? The most important objectives were the level of simultaneous thinking among college students. The level of metacognition among college students. The statistically significant relationship between simultaneous thinking and metacognition among college students. The researchers used the descriptive correlational approach to measure the relationship between simultaneous thinking and metacognition among college students. The current study community consists of students of the College of Physical Education and Sports Sciences, University of Kufa, for morning studies, and for the four academic stages. The college includes (524) male and female students. The exploratory experiment sample included (40) students, and the main preparation and experiment sample (400) male and female students were selected by the stratified random method from the college students for the academic year 2024-2025. The study was conducted to achieve the study objectives. The researchers followed a series of scientific procedures and steps in preparing the two scales of the current study (simultaneous thinking / metacognition), which must have a set of psychometric properties (validity and reliability). The preparation steps for the simultaneous thinking scale, the metacognition scale, and statistical methods were carried out: "The researchers used appropriate statistical methods in the current study, using the Excel program to process the data, whether in the study procedures or in extracting the results. The conclusions were: There is a high level of simultaneous thinking among college students. There is a high level of metacognition among college students. There is a statistically significant relationship between simultaneous thinking and metacognition among college students. The most important recommendations are the need to focus on simultaneous thinking and include it in university curricula as it is a modern and contemporary type. Work on holding developmental training courses for students in order to expand their cognitive and scientific concepts.

Keywords: *simultaneous thinking, metacognition. Physical education and sports science students, University of Kufa.*

فاعلية استراتيجية البيت الدائري في تحصيل طالبات الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ في محافظة بابل

دعاء عبد الكريم رحيم*
كلية التربية الأساسية، جامعة بابل - العراق

الملخص

هدفت هذه الدراسة الى تحديد " اثر استراتيجية البيت الدائري في تحصيل طالبات الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ تم استخراج فاعلية المتغير المستقل وكان لها اثر واضح في المتغير التابع من خلال استعمال معادلة آيتا .

لتحقيق الهدف من الدراسة وضعت الباحثة الفرضية الصفرية التالية : -

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية التي يدرسن التاريخ على وفق استراتيجية البيت الدائري ومتوسطات درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة التي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية.

واعتمدت الباحثة تصميمًا تجريبيًا مضبوطًا جزئيًا يتكون من مجموعتين أحدهما تجريبية وأخرى ضابطة مع اختبار بعديًا لكلا المجموعتين .

اختارت الباحثة عينة من الطالبات (٧٣ طالبة) من طالبات الصف الخامس الادبي في ثانوية بنت الهدى للبنات التابعة لمديرية التربية في بابل، وقسمتهن عشوائيًا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (٣٨ طالبة) ومجموعة ضابطة (٣٥ طالبة). تعلمت وفق استراتيجية البيت الدائري ، والمجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية وكافأت الباحثة بين طالبات المجموعتين في خمسة متغيرات هي (العمر الزمني محسوبًا بالشهور ، والتحصيل الدراسي للاب ، والتحصيل الدراسي للام ، واختبار الذكاء ، ودرجات العام السابق في مادة التاريخ) .

وبعد ان حددت المادة العلمية التي تضمنت الفصول الثلاثة الاخيرة من كتاب التاريخ الأوربي المقرر تدريسه لطلبة الصف الخامس الادبي.

وصاغت الباحثة الأهداف السلوكية للفصول وكان عددها (١١٤) هدفًا سلوكيًا واعدت الباحثة درس نموذجي لكل مجموعة ولقياس التحصيل لطالبات مجموعتي البحث اختارت الباحثة اختبارًا موضوعيًا بعديًا يتألف من (٥٠) فقرة (٤٠) الاختيار من المتعدد

* dbarmany@gmail.com

و(١٠) فقرة مقالية وتأكدت من صدقه وثباته، وقوة تمييز للفقرات ، ومعامل الصعوبة، و فاعلية البدائل الخاطئة . واستخدمت الاختبار التائي (t -test) لعينتين مستقلتين لمعالجة بيانات البحث، وظهر فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين تحصيل طالبات مجموعتي الدراسة، لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها وفق استراتيجية الدائرية.

وبناءً على نتائج الدراسة، أوصت الباحثة بما يلي:

١. تُستخدم الباحثة استراتيجية البيت الدائري في تدريس مادة التاريخ لأنها فعالة في رفع مستوى التحصيل..
٢. ضرورة تدريب مدرسي ومدرسات مادة التاريخ على الاستراتيجيات الحديثة من خلال دورات التدريب التي تجري لهم.

واقترحت الباحثة بعض المقترحات منها:

١. مماثلة للدراسة الحالية على مراحل دراسية أخرى.
٢. مماثلة في متغيرات أخرى كالتفكير الناقد والتفكير الإبداعي والتبادلي

الكلمات المفتاحية: فاعلية، استراتيجية، البيت الدائري، التحصيل، طالبات الصف الخامس الادبي، مادة التاريخ.

الفصل الاول

١-١ مشكلة البحث:

على الرغم من الاهمية التي تمتاز بها مادة التاريخ بين المواد الدراسية اذ أنها تعنى بدراسة المجتمعات وتطورها وما طرأ على حياة الامم في شتى نواحي الحياة (العجروش، ٢٠١٣: ١٣) أنها مازالت تعاني الكثير من المشكلات التي تقف عائقاً أمام تدريسها بالشكل الصحيح (عجيل، ٢٠١٦ : ١٩٥) ، فالمدرسون ما زالوا متمسكين بالطريقة الاعتيادية في تدريس التاريخ وبهذا نجد الأمر الذي جعل الكثير من المدرسين يلجؤون إلى استعمال عدة أساليب تدريسية يعتمد بعضها على تحفيظ الحقائق و المعلومات التاريخية والجغرافية دون الأخذ بنظر الاعتبار مستوى التحصيل لدى الطالبات ، إذ يكون فيها المدرس محور العملية التعليمية في حين يكون دور الطالب سلبيًا يقتصر على الاستماع وتلقي المعلومات (الريبي، ٢٠٠٣ : ٦٦)، مما أدى إلى انخفاض مستوى تحصيلهم فيه وإن اهتمام الباحثين والتربويين في مادة التاريخ يأتي من إدراكهم لأهمية هذه المادة في البناء المعرفي للطالب وإكسابه القيم والاتجاهات والعادات المقبولة في مجتمعه أولاً ، ومن صعوبة مادة التاريخ التي يعاني منها الطلبة ثانياً ، سواء كانت هذه الصعوبة ناتجة عن طبيعة هذه الكتب وطريقة عرضها للمادة أم عن أسلوب تنظيمها (الجيزاني، ٢٠١٢ : ٣)، وهذا ما وجدته الباحثة من خلال خبرتها المتواضعة إذ وجدت انخفاضاً في تحصيل المتعلمين في مادة التاريخ ونتيجة لما سبق شعرت الباحثة بوجود مشكلة يعاني منها تدريس مادة التاريخ وهذه المشكلة لا تتعلق بالمادة نفسها بقدر ما تتعلق بطرائق تدريسها.

لاحظت الباحثة خلال زيارتها لعدد من المدارس التابعة للمديرية العامة في محافظة بابل ولقائها بعدد من مدرسي ومدرسات مادة التاريخ في الصف الخامس الادبي واطلاعها على سجلات درجات الطالبات وجدت تدني في درجات تحصيل الطالبات في مادة التاريخ .

وبذلك ترى الباحثة ان مشكلة تدريس مادة التاريخ في صفوف المرحلة الاعدادية هي مشكلة يمكن معالجتها في ما اذا اعطيت الفرصة للطالبة في المشاركة الفاعلة والعمل النشط الذي من خلاله يستطيع جمع اكبر قدر من المعلومات وهي فاهمة اياها وهذا يتم من خلال استخدام طرق حديثة في التدريس ، هذا ما أكد عليه المؤتمر العلمي السنوي الخامس عشر- الذي عقد في (الجامعة المستنصرية \ كلية التربية الاساسية ، ٢٠١٣) والذي هدف الى تحفيز الباحث للبحث عن افضل الطرائق والاستراتيجيات والبرامج الحديثة المتطورة في التدريس للإسهام في رفع مستوى التحصيل الدراسي والاهتمام بها والاعتماد عليها من قبل المدرسين والمدرسات بدلا من الطرائق الاعتيادية واكد ايضا على ضرورة اعداد المدرس الجيد من خلال الدورات التدريبية لهم لاطلاعهم وتدريبهم على الخطوات الاجرائية لها من اجل الوصول لأفضل طرائق تدريس وبتعلم فعال على وفق المعايير العالمية (مؤتمر الجامعة المستنصرية ٢٠١٣: ١٠٢)

لذا ارتأت الباحثة استعمال استراتيجية حديثة في تدريس مادة التاريخ وزيادة التحصيل فيها .

وبناء على ما تقدم يمكن تحديد مشكلة البحث في الاجابة على السؤال التالي :-

هل لاستراتيجية البيت الدائري فاعلية في تحصيل طالبات الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ ؟

٢-١ أهمية البحث:

يعد العصر- الذي نعيشه الآن عصر- التدفق المعرفي والتغيرات المتسارعة ، والمتلاحقة ، والتراكم المعرفي الكبير واتساع أبعاد الحضارة البشرية وتطورها بشكل لم يسبق له نظير في تاريخ الأمم وهي حصيلة استعمال الإنسان لعقله (الخزرجي، ٢٠١٦ : ٧٣) .

والتربية وسيلة بقاء المجتمع واستمراره فقد أولت المجتمعات عناية خاصة بالتربية حيث جعلت المجتمعات التربية مجالاً للتطبيق والتطور على مر الأزمنة والعصور فالتربية الوسيلة لتعليم أفراد المجتمع من الجيل الجديد كيف يسلكون في المواقف الاجتماعية المختلفة (زيدان وأنوار ، ٢٠١٥ : ٨٨) . ويُعد المنهج أداة التربية ووسيلتها للإسهام في تنشئة أفراد المجتمع على وفق الأهداف التربوية التي يؤمنون بها (ابوديه ، ٢٠١١ : ١٧) .

والمواد الاجتماعية تعد مجالاً خصبا في المراحل الدراسية لتنمية الاهتمامات والميول المناسبة لطلبة المراحل وبخاصة ما يتصل بمشكلات بيئتهم ووطنهم وأمتهم و العالم المعاصر كما تعمل المواد الاجتماعية على تزويد الطلبة بالحقائق والمعلومات التي تساعد على فهم مجتمعاتهم والتعرف على أحوال معيشتهم وعاداتهم وتقاليدهم فيقدرون ما يقدمه لهم من خدمات عن طريق مؤسساته المختلفة (نزال وآخرون، ٢٠١٥ : ٢٠) ولذلك فإن دراسة الاجتماعيات توفر فرصة جديدة للاطلاع على البلدان من جميع النواحي التاريخية والجغرافية في بناء مؤسساتها وقيمها ونظم الحكم فيها ، ما يوفر لنا رافدا مهما من روافد المعرفة لبناء تجربتنا السياسية الجديدة في العراق (وزارة التربية ، ٢٠١٦ : ٣) .

لذا فقد ركز التربويون الجزء الأكبر من جهودهم البحثية طوال القرن الحادي والعشرون على طرائق التدريس المختلفة و فوائدها في تحقيق مخرجات تعليمية مرغوبة لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة وطرائق التدريس كانت ومازالت ذات أهمية خاصة بالنسبة لعملية التدريس الصفي فقد ادى هذا الاهتمام بطرائق التدريس الى انتشار القول بأن المدرس الناجح ما هو إلا طريقة ناجحة والتدريس فن وعلم لأنه يتطلب من المدرس سرعة البديهة والذكاء والقدرة على الابتكار وإظهار قدرته في التعامل الصحيح مع الأشياء والمواقف المختلفة (نعمة ونبل ، ٢٠١٥ : ٦١).

وطرائق التدريس هي أول خطوة يوضع فيها المنهج المدرسي موضع التنفيذ ، وأول اختبار عملي لمدى مناسبة المنهج من حيث أهدافه و محتواه للمتعلم الذي وضع المحتوى من أجله ، فطريقة التدريس تساعد المدرس على الوصول إلى أهدافه بوضوح وتسلسل منطقي محرزاً من خلالها اقتصاداً في الوقت والجهد فهي توفر مجموعة الخبرات التربوية التي تعمل على اكساب المتعلم العديد من المعارف و المهارات و الاتجاهات المصاحبة لعملية اكتساب المعرفة (الزهيري ، ٢٠١٥ : ١٣١ - ١٩٧).

عندما بدأت الأوساط التربوية تؤمن بفكرة بنائية المعرفة والتركيز على بناء المعرفة في عقل المتعلم وبأن المعرفة هي تفاعل متبادل بين المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة وبين المتعلم وما يحيط به من أشياء ومواد وظواهر وبين المتعلم والأشخاص المحيطين به ، وأن بناء المعرفة أمر أكثر تعقيداً من مجرد ملئ عقل المتعلم من هنا بدأ التفكير باستراتيجيات التدريس التي تحترم عملية بناء المعرفة وترتقي بها بصورة تسمح لها بالتطور والتعديل (أمبو سعيدي وعبدالله ، ٢٠١١ : ١٢٠-١٢١).

لذلك تعتبر استراتيجية البيت الدائري من الادوات الفاعلة في العملية التربوية ، لأنها تلعب دوراً أساسياً في تنظيم الحصة الدراسية وتناول المادة العلمية ولا يستطيع المدرس الاستغناء عنها ، وان استخدام الاستراتيجية بشكل صحيح سوف يساعد على تفاعل الطالبات معها بشكل افضل داخل غرفة الصف (الاحمد وموسى ، ٢٠٠٣ : ٥٥) وتقوم وزارة التربية والتعليم في المنطقة العربية بتدريب المعلم على استراتيجيات التدريس المختلفة حتى يتمكن من التعامل مع الفروق الفردية ومراعاة التنوع في القدرات داخل الفصل (فلمبان ، ٢٠١٠ : ٢)، واستراتيجية البيت الدائري هي استراتيجية مقترحة من قبل العالم وندري (wandersee ، 1994) تمثل مجمل الموضوعات واجراءات وانشطة العلوم ، وتعد قالباً يستطيع المتعلم من خلاله ربط المعلومات ، تحديد الموضوعات ، تقديم التوضيحات (العجروش ، ٢٠١٣ : ٩٧)

وللتحصيل أهمية كبيرة في العملية التعليمية لأنه يساعد على التعرف على مدى تحقق الأهداف من المتعلمين في المنهج الدراسي وللكشف عن مواطن الضعف والقوة، وبذلك يمكن تحسين وتطوير العملية التربوية والتعليمية والسير بها الى الأفضل (الخياط ، ٢٠١٠ : ٧٣).

وترى الباحثة ان سبب انخفاض تحصيل الكثير من الطالبات في مادة التاريخ الاوربي الحديث والمعاصر قد يكون عدم الاهتمام بميولهم واتجاهاتهم واتباع أكثر المدرسين الطرائق التقليدية وبهذا فان الطالبات سينسبن ما تعلمنه بعد مرور مدة قصيرة ، ومن اجل زيادة

تحصيل الطالبات الدراسي ينبغي اتباع طرائق واستراتيجيات حديثة قد تجعل من الطالبة محور العملية التعليمية وتزيد من تحصيلهن الدراسي .

وفي ضوء ما تقدم أن المتعلم كائن يستجيب للبيئة التي يعيش فيها فتتأثر دوافعه الداخلية والخارجية بمؤثرات كثيرة يحاول أن يحقق حاجاته الأساسية لأجل استعادة التوازن و منها الحاجة الى حب الاستطلاع أو الاستكشاف على معرفة الأشياء الجديدة غير المألوفة .

وقامت الباحثة باختيار المرحلة الاعدادية لتطبيق استراتيجيتها، لأنها مرحلة مناسبة يكون فيها الطالب على مستوى من النضج العقلي والتقدم الفكري، كما أنهم أصبحوا قريبين من مرحلة الجامعة، وعندهم القدرة في مواجهة متطلبات المجتمع وحل مشكلاته (السيد: ١٩٦٢ ، ١٦).

من خلال ما تقدم تكمن اهمية البحث الحالي:

١. أن هذا البحث يعد اسهاماً متواضعاً من الباحثة قد يعمل على تطوير العملية التعليمية وتنفيذا لمقترحات وزارة التربية بضرورة اعتماد الاستراتيجيات الحديثة في التدريس .
٢. أهمية مادة التاريخ في بناء الأبعاد الاجتماعية والسياسية والاقتصادية واذ تعنى بدراسة الإنسان ونشاطه وعلاقته ببيئته
٣. ان استخدام هذه الاستراتيجية قد تجعل من الطالبات مشاركات بصورة فاعلة بالعملية التعليمية .
٤. المرحلة الإعدادية مهمة لأنها المرحلة التي تلعب دوراً كبيراً في تهيئة الطلاب للحياة الجامعية أو للانخراط في مجالات الحياة المختلفة، فهي مرحلة مهمة تهيئ الطلبة ذهنياً ونفسياً وفنياً، وبالتالي تلعب دوراً كبيراً في إعدادهم وتنمية شخصيتهم وتعديل سلوكهم.

٣-١ أهداف البحث وفرضياته:-

كان الهدف من الدراسة الحالية هو:

قياس فاعلية استراتيجية البيت الدائري في تحصيل طالبات الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ ؟

لذى جرى صياغة الفرضيات الصفوية الاتية :-

لا يوجد فروق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن التاريخ على وفق استراتيجية البيت الدائري ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي البعدي .

٤-١ حدود البحث:

١. عينة من طالبات الصف الخامس الادبي في احدى المدارس الثانوية او الاعدادية النهارية الحكومية للبنات التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة بابل .
٢. الفصول الثلاثة الاولى من كتاب التاريخ الاوربي الحديث والمعاصر المقرر تدريسه لطلبة الصف الخامس الادبي ، الطبعة الثالثة للعام الدراسي (٢٠٢٤-٢٠٢٥) .
٣. الفصل الدراسي الاول .

٥-١ تحديد المصطلحات:

١-٥-١ الفاعلية : عرفه (الدوري، ٢٠٠٣):

" هي القدرة أو الكفاءة التي تميز أداء هدف أو سلوك معين وفقاً لمعايير محددة مسبقاً من أجل تحقيقه. " (الدوري: ٢٠٠٣، ص ١٤)

التعريف الاجرائي : هو التأثير الذي تحدثه استراتيجية البيت الدائري في تحصيل طالبات المجموعة التجريبية في التاريخ الأوروبي الحديث والمعاصر .

١-٥-٢ الاستراتيجية : عرفه (علي، ٢٠١١):

بأنها فن استخدام وتوظيف الخطط الموضوعية وذلك للوصول الى هدف معين لها أطر محددة تتعلق بما يسبق عملية التدريس وبما يحدث اثناءها ثم ما يحدث بعدها (علي، ٢٠١١: ص ١٦١).

التعريف الاجرائي : " سلسلة من الإجراءات والمراحل التي ستنفذها الباحثة في الفصل الدراسي مع طالبات عينة البحث، بما يتناسب مع طبيعة المادة الدراسية " التاريخ الأوروبي الحديث والمعاصر " والإمكانيات المتاحة لتحقيق الأهداف التربوية المحددة.

١-٥-٣ البيت الدائري : عرفها (العجروش: ٢٠١٣) :

بأنها استراتيجية مقترحة من اجل تمثيل مجمل الموضوعات واجراءات العلوم وهي تعد قالبا يستطيع المتعلم من خلاله ربط المعلومات كما انها القرص المركزي المحدد بخط اعتباري ومحاط بسبعة قطاعات خارجية تمثل شكل البنية المفاهيمية لمعرفة معينة. (العجروش: ٢٠١٣، ص ٩٧).

التعريف الاجرائي : "هي عبارة عن قرص دائري يتوسطه مركز يوضع فيه العنوان الرئيس للموضوع ويقسم القرص الدائري الى سبع قطاعات (+٢ أو -٢) اذ تقوم الطالبات _ المجموعة التجريبية بتوزيع المعرفة العلمية عليها يساعدن على ربط هذه المعلومات مع المفهوم الرئيس وبذلك تتكون عندهن معرفه بصورة واضحة " .

١-٥-٤ التحصيل : عرفه (اللقاني والجمل، ٢٠٠٣) :

يعكس مدى فهم الطلاب واكتسابهم للخبرات المحددة من خلال المقررات الدراسية، ويتم تقييمه بناءً على الدرجات التي يحققونها في الاختبارات التحصيلية المصممة لهذا الغرض. (اللقاني والجمل : ٢٠٠٣، ص ٨٤)

التعريف الاجرائي : " هو مجموع ما يحصل عليه طالبات عينة البحث من خبرات ومعلومات وما يحققه في نهاية وحدة او فصل دراسي مقاسا بالدرجات في الاختبار التحصيلي الذي تعده الباحثة لأغراض البحث الحالي "

الصف الخامس الأدبي : يعد الصف الثاني ضمن المرحلة الإعدادية التي تأتي بعد المرحلة المتوسطة في العراق، وتستغرق الدراسة فيها ثلاث سنوات. وفي هذه المرحلة يصبح الطالب متهيئاً للمرحلة الجامعية " (جمهورية العراق، وزارة التربية، ١٩٩٣، ٤٠٥)

١-٥-٥ التاريخ امريكا و أوروبا الحديث والمعاصر : عرفه (أبو سريع ،٢٠٠٨) :-

بأنه : هو ذلك الفرع من المعرفة الذي يستهدف جمع المعلومات عن الماضي والتحقق منها وتحليلها وتفسيرها . (أبو سريع ،٢٠٠٨: ص ١٠)

التعريف الاجرائي :-

" المحتوى المعرفي المتضمن في الفصول الثلاثة الاولى من كتاب التاريخ الاوربي الحديث والمعاصر والمقرر تدريسه للصف الخامس الادبي المقرر من قبل وزارة التربية."

الفصل الثاني : الاطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول : الاطار النظري:

يعتبر التاريخ مرآة تعكس تجارب البشرية وهو اداة لفهم الحاضر واستشراف المستقبل ، وهو احد فروع الدراسات الاجتماعية التي تعني بدراسة الماضي في مختلف مراحلها والمطلوب من دراسة التاريخ هو الوقوف على المعاني والغازي واصبح التاريخ علم دراسة حركة الزمن واحداثه وتطوراتها متناولا علاقة الانسان ببيئته الاجتماعية ، كما يوضح علاقة تطور الانسان في تفاعله مع البيئة ويطلعنا على نواحي حياته الاجتماعية والاقتصادية والسياسية (الطيبي ، ٢٠٠٢ ، ٢٤)

ماهية استراتيجية البيت الدائري :

من خلال الدراسات التي اجرتها (مكارتي وسامسونوف :٢٠١١) في استعمال هذه الاستراتيجية فقد توصلنا الى اعطاء تعرف دقيق لهذه لاستراتيجية على انها : العملية التي تتألف من ثلاث مراحل رئيسية: مرحلة التخطيط ، الرسم ، الانعكاس ، يتم التخطيط عن طريق إجراء تسجيل الافكار الرئيسية من المحتوى أما عملية الرسم فتُنجز من خلال وضع الايقونات الرموز في المجالات أو القطاعات السبعة، ما عملية الانعكاس فتتجسد في قيام المتعلم بكتابة فقرة يشرح من خلالها الشكل الدائري (الكحلوات ، ٢٠١٢: ص ١٢) .

شكل البيت الدائري شكل هندسي ثنائي البعد عبارة عن قرص مركزي يقسمه خط اختياري وتحيط بها سبعة قطاعات خارجية ، قد أطلق وندرسى عليه هذا الاسم تشبيهاً بالتركيب الدائرية المزودة بالأقراص المستديرة التي تُستخدم في السكك الحديدية. (المزروع ، ٢٠٠٥: ص٢٤)

٢-١ مراحل استراتيجية البيت الدائري:

وتتضمن عمليات انشاء شكل البيت الدائري ثلاث مراحل كما بينها (مكارتي وفج ، ٢٠١١: ص ٢٣)

١. **مرحلة التخطيط:** يقوم المعلم بتوجيه الطلبة الى مجموعة من الامور تبدأ بتحديد الهدف الذي يسعى اليه الطالب من انشاء شكل دائري وهذا يساعده على تحديد الموضوع الرئيس المراد تدريسه وما يتضمنه من افكار ويتم وضعه في القرص المركزي ثم يوجه المعلم الطلبة الى تقسيم المفهوم الى سبع افكار تزيد او تنقص اثنين وتلخيص او اعادة صياغة كل فقرة في عنوان من ثم الحصول على صورة او رسم ايقونة ذات صلة بالموضوع ، وهنا يمكن للمعلم ان يعد هذه التوجيهات بشكل مسبق على هيئة واجب بيتي للطلبة .

٢. **مرحلة التصميم :** يقوم المتعلمون بملئ القطاعات في شكل البيت الدائري بالمفاهيم و الرسومات ذات الصلة بما اعدده مسبقا وعلى المتعلم ان يراعي مجموعة من الامور تبدأ بكتابه العنوان الرئيس للمفهوم بخط سميك مستخدما الالوان ومن ثم كتابه العناوين الفرعية بخط اقل سمكا ومن ثم يقوم بملئ القطاعات ابتداء بالقطاع الذي يشير الى الساعة ١٢ وملئ باقي القطاعات والانتقال باتجاه عقارب الساعة ويكتب داخل كل قطاع ملخص للمعلومات التي لخطتها ويمكن استخدام الرسوم والصور والالوان .

٣. **مرحلة التأمل او الانعكاس :** هي المرحلة الاخيرة من مراحل البيت الدائري ، وتكون بعد انتهاء المتعلم من رسم الشكل وحصوله على التغذية الراجعة من قبل المعلم حيث يقوم المتعلم بالشرح مستخدما كلماته واسلوبه حول ما توصل اليه ويمكن ان يطلب من المتعلم ان يكتب تلخيصا يتحدث فيه عن الشكل الذي قام برسمه .

اهمية استراتيجية البيت الدائري:

ان استراتيجية البيت الدائري لها اهمية جوهرية بالنسبة للمعلم حددها (الجنيج : ٢٠١١) بالاتي:-

١. أدوات للتخطيط التعليمي الجيد.
٢. إنها طريقة مثيرة وممتعة للتدريس.
٣. مرشد ومساعد للمتعلم .
٤. تنظيم الأفكار وترتيب المواد التعليمية بالرسوم التوضيحية. . (الجنيج : ٢٠١١ ص ١٦٧).

٢-٢ يذكر أمبو سعيدي والبلوشي، ٢٠٠٩ اهم خطوات تطبيق استراتيجية البيت الدائري بما يلي :-

١. تحديد الموضوع الرئيسي المراد دراسته، سواء كان تجربة علمية أو إجراء معين..
٢. يقوم المتعلم بكتابه يحدد العنوان الرئيسي- في القرص الدائري الجانبين التاليين للموضوع الرئيسي.
٣. يقوم المتعلم بكتابة الاهداف الخاصة بتصميم البيت الدائري في اسف الورقة التي سيرسم عليها الشكل .
٤. يقوم المعلم بتجزئة المعلومات ذات العلاقة بالموضوع الى سبعة اجزاء رئيسية او اقل او اكثر بأثنين .
٥. يقوم التلاميذ بتدوين المعلومات في كل مجال من المجالات التي تم تحديدها باستخدام كلمات مبسطة وصور ونماذج لتسهيل تذكرها. واستدعائها ويقوم بملئ القطاعات ابتداء من القطاع الاقرب الى موضع رقم (١٢) في الساعة ثم الانتقال الى القاعات الاخرى باتجاه حركة عقارب الساعة
٦. يمكن للمتعلم ان يقوم بتكبير احد القطاعات اذا كان تحتوي على المعلومات الضرورية التي لا يمكن توضيحها في الأقسام وهي موجودة داخل الرسم التخطيطي.

٧. يمكن ان يطلب المعلمون من التلاميذ نشر- مخططاتهم. الذي قام بتطبيقه في احد الصحف او المجالات المدرسية او عمل ملصق للشكل يعلق في احد اركان الصف او الكتابة عن الموضوع . (أمو سعيدي والبلوشي ،٢٠٠٩: ص٤٩١).

٣-٢ اهداف استراتيجية البيت الدائري:

ان عملية تطبيق هذه الاستراتيجية سيؤدي الى تحقيق جملة من الاهداف منها ان تنمي عند الطالبات بعض الذكاءات منها الذكاء اللغوي ، والذكاء المنطقي الرياضي ، والذكاء البصري المكاني ، وتهدف هذه الاستراتيجية الى تنمية مهارة العامل الاجتماعي ، لان الطالبات سوف يعملن على شكل مجموعات صغيرة في بناء شكل البيت الدائري وكذلك تنمي مهارة التصنيف من خلال تقسيم المعلومات المرتبطة بالمفهوم الرئيس ، وتنمي مهارة تحويل المعلومات الصعبة والمعقدة الى معلومات اكثر سهولة (المزروع ،٢٠٠٥: ص٢٣) .

٤-٢ اهمية استراتيجية البيت الدائري في العملية التعليمية:-

١. تساعد الطلاب على تعلمهم كيف يتعلمون ، وهذا يؤدي الى تنمية المهارات العقلية لديهم .
٢. تسهل حدوث التعلم ذو المعنى ، حيث يقوم الطلاب بربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة .
٣. تجعل الطلاب قادرين على تعلم المعارف والعلاقات وواجه الشبه والاختلاف .
٤. تشجع الطلاب على المشاركة الفعلية في تكوين بنية معرفية متماسكة ومرتبطة بمفهوم اساسي.
٥. توفر قدر ممكن من التنظيم الذي يعد جوهر التدريس الفعال ، وذلك من خلال رؤية الطلاب للمعرفة امامهم .
٦. تساعد على توضيح بنية المادة في صورة اشكال دائرية تمكن الطلاب من فهم المادة واستيعابها . (الجنيح ،٢٠١١: ص١٦٩) .

المحور الثاني : الدراسات السابقة:

١-٥-٢ الدراسات العربية :

١. دراسة : (المزروع ،٢٠٠٥)

هدفت هذه الدراسة هو التعرف على مدى فاعلية استراتيجية البيت الدائري في تنمية مهارات ما وراء المعرفة أيضًا، والتحصيل العلمي لطلاب المدارس الثانوية ذوي القدرات العقلية المختلفة.

وقد تم اجراء هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية حيث شمل مجتمع البحث طالبات الصف الثاني الثانوي العلمي اللائي يدرسن بالمدارس الحكومية والمدارس الاهلية بمدينة الرياض وتألقت عينة البحث من شعبتين من الصف الثاني احدى المدارس الثانوية احدى مجموعة تجريبية بواقع (٣٣) طالبة واخرى ضابطة بواقع (٣٤) طالبة واستعملت الباحثة المنهج التجريبي وقامت بأجراء اختبار قبلي وبعدي للمجموعة الضابطة غير المتكافئة ، وابرز ادوات البحث التي استخدمتها هي مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة واختبار

تحصيلي واختبار الاشكال المتقاطعة المترجم لجان بسكاليوني ، وتمت معالجة البيانات باستخدام الرزمة الاحصائية لحساب تحليل التباين الاحادي ثنائي الاتجاه ، وظهرت النتائج لهذه الدراسة فاعلية استراتيجية البيت الدائري في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والأداء الأكاديمي للطلّابات.

٢. دراسة : (العجشي ، ٢٠١١)

هدفت هذه الدراسة الكشف عن اثر استراتيجية البيت الدائري في تحصيل مادة التاريخ العربي الاسلامي عند طلاب الصف الثاني متوسط ، وتم اجراء هذه الدراسة في العراق .

وتألّفت عينة البحث من (٦١) طالبا بواقع (٣١) طالبا للمجموعة التجريبية و (٣٠) طالبا للمجموعة الضابطة ، وكافى الباحث بين المجموعتين (بالعمر الزمني ، والتحصيل الدراسي للوالدين ، ودرجات العام السابق ، ودرجات اختبار الذكاء) واتبع الباحث التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي واستخدم عدد من الوسائل الاحصائية منها معامل الصعوبة ومعامل السهولة وفعالية البدائل الخاطئة ، وقام بتطبيق معامل ارتباط بيرسون لحساب ثبات الاختبار ، وتبين نتائج البحث ، ان هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التاريخ العربي الاسلامي على وفق استراتيجية البيت الدائري ومتوسط درجات تحصيل المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية .

٣. دراسة : (الحسيني : ٢٠١٢)

هدفت هذه الدراسة هو التعرف على اثر استراتيجية البيت الدائري في تحصيل قواعد اللغة العربية عند طالبات الصف الرابع العلمي.

اجريت الدراسة في العراق ، واعتمدت الباحثة المنهج التجريبي ذو الضبط الجزئي وكانت عينة البحث مؤلفة من (٥٨) طالبة بواقع (٢٨) طالبة في المجموعة و التجريبية و (٣٠) طالبة في المجموعة الضابطة ، واعتمدت الباحثة الاختبار التحصيلي ، واستعملت اختبار مان وتني في معالجة البيانات ، بالإضافة الى الوسائل الاحصائية منها (معامل الصعوبة ، معامل تميز الفقرات ، معادلة الفا كرونباخ) وكانت النتيجة البحث هي ان استراتيجية البيت الدائري اثر في تدريس اللغة العربية ونتيجة لذلك، تحسن تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي في قواعد اللغة العربية. واوصت الباحثة بأخذ هذه الدراسة في متغيرات اخرى كالتفكير الاستدلالي .

٤. دراسة : عز الدين (٢٠١٩)

دراسة بعنوان "تأثير استراتيجية البيت الدائري في التحصيل المعرفي والاحتفاظ بمادة طرائق تدريس التربية الرياضية وتنمية الاتجاه نحوها لدى طلاب كلية التربية الرياضية"، تهدف تلك الدراسة إلى الكشف عن تأثير استراتيجية البيت الدائري في التحصيل المعرفي والاحتفاظ بها وتنمية الاتجاه نحوها لدى طلاب كلية التربية الرياضية، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي بتصميم مجموعتين احدهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد بلغ حجم العينة (٦٠) طالباً موزعين على مجموعتين تجريبية عددها (٣٠) طالب ومجموعة ضابطة عددها (٣٠) طالب، ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث أن استراتيجية البيت الدائري

تفوقت على الاسلوب المتبع في متوسط التحصيل لطلاب المرحلة الثالثة بكلية التربية الرياضية في مادة طرائق تدريس التربية الرياضية.

٥. دراسة : (حجازي ، ٢٠٢٠)

دراسة بعنوان "تأثير برمجية تعليمية معدة باستخدام استراتيجية شكل البيت الدائري على التحصيل المعرفي وتعلم بعض مهارات كرة اليد لتلاميذ المرحلة الإعدادية"، تهدف تلك الدراسة إلى التعرف على تأثير برمجية تعليمية معدة باستخدام استراتيجية شكل البيت الدائري على التحصيل المعرفي وتعلم بعض مهارات كرة اليد لتلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي بتصميم مجموعتين احدهما ضابطة والأخرى تجريبية، وتم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية العشوائية من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة ابن سيناء الإعدادية، وقد بلغ حجم العينة (١١) تلميذ وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين قوام كلأ منهما (٢٠) تلميذ، ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث أن التدريس باستخدام برمجية معدة باستراتيجية شكل البيت الدائري له تأثير إيجابي على التحصيل المعرفي وتعلم بعض المهارات الأساسية لكرة اليد (قيد البحث).

٦. دراسة: إبراهيم (٢٠٢٠)

دراسة بعنوان "فاعلية استراتيجية شكل البيت الدائري على التحصيل المعرفي في السباحة"، وتهدف الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري على التحصيل المعرفي في السباحة لدى طلبة كلية التربية الرياضية – جامعة الأزهر، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي بتصميم مجموعتين احدهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية وبلغ قوامها (٦٠) طالب من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية الرياضية جامعة الأزهر ممن لم يسبق لهم ممارسة السباحة وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين احدهما تجريبية والأخرى ضابطة عدد كلأ (٣٠) طالب، ومن أهم النتائج التي وصلت إليها تلك الدراسة أن استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري رفع من مستوى التحصيل المعرفي لدى طلاب المجموعة التجريبية في مادة السباحة بدرجة أكثر من المجموعة الضابطة .

٧. دراسة: (ابو عقيل ، ٢٠٢١)

تهدف هذه الدراسة الى معرفة اثر استخدام البيت الدائري على التحصيل وتنمية الاتجاه نحو الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع ، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي واختيرت عينة البحث عنقودية قوامها (٦٧) طالبا منهم (٣٢) طالب ضمن المجموعة الضابطة ومنهم (٣٥) طالبا ضمن المجموعة التجريبية ومن اهم النتائج الدراسة ان استخدام الشكل الدائري في تدريس الرياضيات كان لها الاثر الايجابي في تحصيل وتنمية الاتجاهات نحو المادة والمعلم والمدرسة .

٨. دراسة : أحمد (٢٠٢١)

دراسة بعنوان "فاعلية التدريس باستراتيجية شكل البيت الدائري على تعلم بعض المهارات الهجومية وبقاء أثر التعلم في كرة السلة للمرحلة الإعدادية"، تهدف الدراسة إلى التعرف على فاعلية التدريس باستراتيجية البيت الدائري على تعلم بعض المهارات الهجومية وبقاء أثر التعلم في كرة السلة للمرحلة الإعدادية، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي

باستخدام التصميم التجريبي ذو المجموعتين احدهما تجريبية والأخرى ضابطة وقد تم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية من تلميذات الصف الأول بالمدرسة الإعدادية الرياضية بنات بالرفايق وعددهن (٤٨) تلميذة وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين احدهما تجريبية والأخرى ضابطة قوام كل منهما (٢٤) تلميذة، ومن أهم نتائج تلك الدراسة أن استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري له تأثيراً إيجابياً على تعلم مهارت (تمرير - محاورة - تصويب) في كرة السلة وبقاء أثر التعلم لتلميذات المرحلة الإعدادية.

٩. دراسة : (عمر، ٢٠٢١)

دراسة بعنوان "تأثير استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري على مستوى التحصيل المعرفي والأداء المهاري لبعض المهارات المنهجية لطلاب تخصص تدريس كرة اليد"، تهدف تلك الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري على مستوى التحصيل المعرفي والأداء المهاري لبعض المهارات المنهجية لطلاب تخصص تدريس كرة اليد، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي ذو التصميم التجريبي لمجموعة واحدة تجريبية، وقد تم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية وبلغ عددهم (٣٠) طالب تخصص كرة اليد بكلية التربية الرياضية جامعة الوادي الجديد، وقد أسفرت نتائج الدراسة أن استراتيجية شكل البيت الدائري أسهمت في تحسن مستوى التحصيل المعرفي لأفراد المجموعة التجريبية، كما أثرت استراتيجية شكل البيت الدائري تأثيراً إيجابياً على مستوى الأداء المهاري لدى أفراد المجموعة التجريبية.

٢-٥-٢ الدراسات الأجنبية

١. دراسة : (Ward & wandersee ٢٠٠٢)

هدفت هذه الدراسة هو الكشف عن فاعلية استخدام شكل البيت الدائري في التعلم ذو المعنى لدى طلاب الصف السادس الابتدائي .

تكونت عينة الدراسة من (١٩) طالبا وطالبة في مختلف المستويات الدراسية. (مرتفعة- متوسطة - منخفضة).

اتباع الباحثان التحديد الكمي والتحديد النوعي في قياس نتائج هذه العينة واختار الباحثان ستة طلاب لفحصهم كحالة دراسية ولقد استمد نتائج البحث من الملاحظة والمقابلة الكليينكية واجريت لهم ستة اختبارات لمدة عشرة اسابيع ، و باستعمال الاختبار التائي (T-test) ومعامل الارتباط بيرسون ووسائل الاحصائية اخرى اوضحت النتائج هذه الدراسة ان استراتيجية البيت الدائري فاعلية واضحة من خلال ما ابدوه الطلبة الذين درسوا بهذه الاستراتيجية من تفوق.

٢. دراسة : كل من أورك وارفيس ويشليورت وكبسر Orak & Ermish & Yashilyur & Keser (٢٠١٠)

دراسة بعنوان أثر استراتيجية البيت الدائري على النجاح في التعلم"، وقد استهدفت الدراسة التعرف على أثر استخدام استراتيجية البيت الدائري على تحصيل طلبة الصف السابع في وحدة قوة الحركة في العلوم والتكنولوجيا، وقد تم استخدام المنهج التجريبي على عينة قوامها (٣٧٢) طالب، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح

المجموعة التجريبية مما يشير إلى التأثير الإيجابي لاستراتيجية البيت الدائري في تنمية التحصيل الدراسي.

٣. دراسة : فيترياني (Fitryani , 2011)

دراسة بعنوان "أثر استخدام استراتيجية البيت الدائري على مهارة الكتابة التعبيرية لدى طلاب الصف العاشر في المدارس الحكومية العليا". وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية من طلاب الصف العاشر والبالغ عددها (٣٤) طالباً من المدرسة الحكومية العليا، وقد أظهرت نتائج الدراسة عن وجود أثر إيجابي لاستراتيجية البيت الدائري على تنمية مهارة الكتابة التعبيرية لدى طلاب الصف العاشر

٤. دراسة: وارد وجوهر (Ward & Dugger , 2012)

دراسة بعنوان "طلاب المدارس المتوسطة الذين لديهم احتياجات تعليمية استثنائية يحثون على استخدام المرنّيات لتعلم العلوم والتعليم والتعلم"، وقد استهدفت تلك الدراسة التعرف على أثر استخدام البيت الدائري في تدريس مادة العلوم على التحصيل والفهم والإبداع للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، علي عينة قوامها (8) طلاب منهم (٣) طلاب من ذوي صعوبات التعلم، (٥) طلاب لديهم إعاقة معرفية خفيفة، وقد أشارت نتائج تلك الدراسة إلى التأثير الإيجابي لاستراتيجية البيت الدائري في تحسن اتجاهات الطلاب نحو العلوم وزيادة تحصيلهم .

٥. دراسة : متلو (Mutlu , 2013)

دراسة بعنوان "أثر استخدام شكل البيت الدائري على فهم مفاهيم العلوم كالنظام الأيكولوجي والسلسلة الغذائية وتدفق الطاقة" وتستهدف تلك الدراسة التعرف على أثر التدريس باستخدام شكل البيت الدائري على فهم مفاهيم العلوم كالنظام الأيكولوجي والسلسلة الغذائية وتدفق الطاقة، وقد بلغ حجم أفراد المجموعة التجريبية (٤٤) معلماً، بينما بلغ حجم أفراد المجموعة الضابطة (٤٣) معلماً، ومن أهم نتائج الدراسة أن لاستخدام شكل البيت الدائري أثر كبير في تحسين فهم المعلمين للمفاهيم العلمية.

٢-٦-٢ مؤشرات عن الدراسات السابقة:

١. تبين الدراسات السابقة في هدف البحث ، فقد هدفت (دراسة المزروع ٢٠٠٥) التعرف على مدى فاعلية استراتيجية البيت الدائري في التمية والتحصيل ، بينما هدفت (دراسة الحسيني ٢٠١٢) الى التعرف على اثر استراتيجية البيت الدائري في التحصيل ، وهدفت دراسة العجرش ٢٠١١ التعرف على اثر استراتيجية البيت الدائري في التحصيل ، بينما هدفت دراسة (ابو عقيل ٢٠٢١) على التعرف على اثر استراتيجية البيت الدائري في التحصيل وتنمية الاتجاه ، وهدفت (دراسة حجازي ٢٠٢٠) التعرف على تأثير برمجية تعليمية معدة باستخدام استراتيجية البيت الدائري في التحصيل المعرفي وتعلم بعض المهارات ، بينما هدفت (دراسة ابراهيم ٢٠٢٠) التعرف على فاعلية استراتيجية البيت الدائري في التحصيل المعرفي ، وهدفت (دراسة احمد ٢٠٢١) التعرف على فاعلية التدريس باستراتيجية البيت الدائري على المهارات الهجومية وبقاء اثر التعلم ، بينما هدفت (دراسة عمر ٢٠٢١) التعرف على تأثير استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري في التحصيل المعرفي والاداء المهاري لبعض المهارات المنهجية ، (هدفت دراسة ward

(wandersee, 2002 &) التعرف عن فاعلية استخدام شكل البيت الدائري في التعلم ذو المعنى ، بينما هدفت (دراسة كل من اورك ، وارفيس ، وكبسر- ، ويشليورت ٢٠١٠) التعرف على اثر استراتيجيات البيت الدائري في التحصيل ، وهدفت (دراسة فيترياتي ٢٠١١) في التعرف على اثر استخدام استراتيجيات البيت الدائري في مهارة الكتابة التعبيرية ، بينما هدفت (دراسة كل من وارد وجوهر ٢٠١٢ و متلو ٢٠١٣ وعز الدين ٢٠١٩) على اثر استخدام البيت الدائري في التعليم والتعلم ، واثار استخدام البيت الدائري في فهم المفاهيم ، واثار استراتيجيات البيت الدائري في التحصيل المعرفي وتنمية الاتجاه .

٢. تباين حجم عينة الدراسات السابقة من واحدة الى اخرى فكانت دراسة المزروع (٢٠٠٥) وابو عقيل (٢٠٢١) عينتها (٦٧) طالبة أما دراسة الحسيني (٢٠١٢) فعينتها (٥٨) ودراسة العجروش (٢٠١١) (٥٦) ودراسة عز الدين (٢٠١٩) ، و ابراهيم (٢٠٢٠) (٦٠) طالبا بينما دراسة احمد (٢٠٢١) عينتها (٤٨) تلميذة ودراسة عمر (٢٠٢١) عينتها (٣٠) طالب ودراسة حجازي (٢٠٢٠) (٤٠) تلميذ ودراسة ward & wandersee (٢٠٠٢) عينتها (١٩) طالبا وطالبة ودراسة اورك وارفيس ويشليورت وكبسر- (٢٠١٠) (٣٧٢) طالب ودراسة فيترياتي (٢٠١١) (٣٤) طالبا ودراسة وارد وجوهر (٢٠١٢) (٨) طلاب ودراسة متلو (٢٠١٣) (٨٧) معلما.

٣. اعتمدت دراسة المزروع و العجروش والحسيني والحجازي وعز الدين و ابراهيم واحمد واوراك وارفيس وكبسر- وفيترياتي المنهج التجريبي بينما استخدم ابو عقيل وعمر المنهج شبه التجريبي واستخدم ward & wandersee المنهج الكمي .

٤. تباينت الدراسات السابقة في المرحلة الدراسية التي طبقت عليها التجربة ، فكان الصف الثامن الثانوي في دراسة (المزروع) وطبقت الحسيني تجربتها على الصف الرابع العلمي ، وطبق العجروش على الصف الثاني متوسط وطبق عز الدين و ابراهيم وعمر تجربتهم على كلية التربية الرياضية وطبق حجازي واحمد تجربتهم على المرحلة الاعدادية

٥. وطبق ابو عقيل التجربة على صف التاسع ، وطبق ward & wandersee تجربته على صف السادس الاساسي ، وطبق فيترياتي تجربته على الصف العاشر ، وطبق متلو تجربته على المعلمين ، وطبق كل من اورك وارفيس ويشليورت وكبسر- تجربته على الصف السابع ، وطبق وارد وجوهر تجربته على ذوي الاحتياجات الخاصة .

٦. تباينت الدراسات السابقة في المواد الدراسية التي اجريت الدراسة عليها ، فدراسة المزروع و اندرسي و وارد و جوير تناولت مادة العلوم ودراسة الحسيني تناولت مادة اللغة العربية ، ودراسة العجروش تناولت مادة لتاريخ ، ودراسة عز الدين تناولت مادة طرائق التدريس ، ودراسة حجازي وعمر تناولت كرة اليد ، ودراسة ابراهيم تناولت السباحة ، ودراسة احمد تناولت التعلم بكرة السلة ، ودراسة ابو عقيل بمادة الرياضيات ، ودراسة كل من اورك وارفيس ويشليورت وكبسر- في وحدة قوة الحركة في العلوم والتكنولوجيا ، ودراسة فيترياتي تناولت مهارة الكتابة التعبيرية ، ودراسة متلو تناولت مفاهيم العلوم .

٧. تناولت الدراسات وسائل احصائية متعددة كالاختبار التائي (T- Test) لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعتي البحث

٨. اثبت نتائج الدراسات السابقة التي استخدمت استراتيجيات البيت الدائري تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.

٦-٢ جوانب الافادة من الدراسات السابقة:

١. تحديد مشكلة البحث .
٢. اتخاذ بعض الدراسات السابقة كمصدر.
٣. النظر في مصادر المعلومات ذات الصلة بموضوع هذه الدراسة .
٤. اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة.
٥. اختيار التصميم التجريبي الملائم .
٦. اعداد الخطة التدريسية المناسبة .

٧-٢ التحصيل:

١-٧-٢ مفهوم التحصيل :- عرفه (الزهيري، ٢٠١٥)

هو مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات مختلفة من خلال المقرر الدراسي ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية والشفوية (الزهيري، ٢٠١٥: ٣٩)

٢-٧-٢ اهمية التحصيل الدراسي:

١. زيادة الدافعية عند المتعلمين وحثهم على التعليم .
٢. المساعدة في الحكم على مدى فاعلية استراتيجيات التدريس المتبعة
٣. تشخيص صعوبات التعلم بغية تنظيم الاساليب المعالجة لها
٤. المساعدة في تحديد مستويات المتعلمين المختلفة وتصنيفهم بحسب قدراتهم ورغبتهم
٥. المساعدة على التنبؤ بمدى اكتساب المتعلم للمعرفة . (الشلي، ٢٠٠٠: ١٤٣)

٣-٧-٢ العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

١. العوامل العقلية : تؤثر العوامل العقلية المتمثلة في الادراك والتذكر والذكاء في عملية التحصيل فالذكاء له تأثير كبير في تحصيل الطلبة سواء اكان بالسلب ام الايجاب فكلما انخفضت نسبة الذكاء لدى الطالب انخفض مستوى تحصيله وبالعكس وكلما ارتفعت نسبة الذكاء ازداد تحصيله.
٢. العوامل الجسمية: وتعني الحالة الصحية للطلاب وسلامته من الامراض اذ ان الحالة الجسمية السيئة تؤثر سلبا في التحصيل لدى الطالب ، والعكس صحيح.
٣. العوامل النفسية: ان الاستقرار النفسي للطلاب يؤثر تأثيرا سلبيا او ايجابيا في التحصيل الدراسي وذلك ينعكس على طبيعة العلاقات التي يعقدها مع زملائه
٤. دور المجتمع: ان المجتمع الذي يعيش فيه الطالب له دور مؤثر في رفع تحصيله الدراسي وذلك عن طريق تقديمه للعلم والمعرفة واعطائه القيمة الحقيقية لهما .

٥. العوامل الاقتصادية : ان الاوضاع الاقتصادية لأي مجتمع تؤثر في مستوى التعليم فيه ذلك ان الاقتصاد المتطور يرفع من مستوى التعلم عن طريق ما توفره الدولة ذات الاقتصاد المتطور من نفقات في قطاع التربية والتعليم ، وبالعكس فان الاقتصاد غير المتطور يسفر عنه انهيار المستوى التعليمي لديهم (الفاخري، ٢٠١٨: ٨١).

الفصل الثالث : منهج البحث وإجراءاته:

١-٣ منهج البحث:

اختارت الباحثة منهج البحث التجريبي لتحقيق اهداف بحثها الحالي ، لأنه متلائم لإجراءات البحث والتوصل الى النتائج بشكل افضل .

والمقصود ب (التجريبي) : هو تأثير متغير على متغير اخر بمعنى تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع (الامام، ٢٠١١: ٢٤١)

والمنهج التجريبي يتم تحت ظروف مضبوطة لأثبتات الفروض ومعرفة العلاقات السببية ، ويقصد بالظروف المضبوطة ادخال المتغير التجريبي الى الواقع وضبط المتغيرات الاخرى (حلاق، ٢٠١٠: ٩٤).

٢-٣ التصميم التجريبي:

يعد الخطوة الاولى للباحث في اجرائه تجربة علمية ، لذلك فهو الاستراتيجية التي يصيغها لجمع المعلومات اللازمة وضبط العوامل والمتغيرات بعدها اجراء تحليل مناسب في الاجابة عن اسئلة البحث (المدرس، ٢٠٠٧: ص ٥٤).

يتوقف تحديد نوع التصميم على طبيعة المشكلة ، لذلك اعتمدت الباحثة أحد تصميمات التحكم الجزئي. بمجموعتين متكافئتين احدهما (تجريبية ، واخرى ضابطة) واختبار بعدي فجاء التصميم على الشكل الذي يلائم ظروف البحث الحالي الجدول (١) يوضح ذلك .

الجدول (١)
التصميم التجريبي

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاداة
التجريبية	استراتيجية البيت الدائري	التحصيل	الاختبار التحصيلي البعدي
الضابطة	الطريقة الاعتيادية		

التصميم التجريبي للبحث:

اذ ان المجموعة التجريبية هي : المجموعات التي يتعرض فيها طالباتها للمتغير المستقل أي تقوم بتدريسها باستعمال (استراتيجية البيت الدائري) في الموضوعات التي تم تحديدها.

المجموعة الضابطة: هي المجموعة التي لا تتعرض طالباتها للمتغير المستقل أي ستدرس باستعمال الطريقة الاعتيادية في الموضوعات المحددة للتجريبية.

التحصيل : هو المتغير التابع ويمكن قياسه من خلال الاختبار التحصيلي الذي تقوم بأعداده الباحثة في نهاية التجربة لمعرفة مدى تأثير المتغير المستقل فيه.

٣-٣ مجتمع البحث وعينته:-

١-٣-٣ مجتمع البحث :

يعرف مجتمع البحث: أنه جميع مفردات الظاهرة التي تقوم بدراستها الباحث (ملحم ،٢٠٠٠: ص٢٦٩) .

وتألف مجتمع البحث الحالي من طالبات الصف الخامس الادي في المدارس الاعدادية والثانوية الحكومية للبنات التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة بابل ، والجدول الاتي يوضح ذلك.

الجدول (٢)

مدرسة إعدادية للبنات في وسط محافظة بابل

ت	اسم المدرسة	عدد الشعب	الموقع الجغرافي	ت	اسم المدرسة	عدد الشعب	الموقع الجغرافي
2	ث/ حلب	1	قرية السادة	13	ع/ الطليعة	1	حي المرتضى
3	ث/ الفضائل	1	حي الشهداء	14	ع/ الخنساء	1	شارع 40
4	ع/ الشموس	1	حي الضباط	15	ع/ الثورة	1	حي 17 تموز
5	ث/ النجوم	1	حي المهندسين/1	16	ع/ الزرقاء	1	حي شبر
6	ث/ طليطة	1	حي نادر/2	17	ع/ خديجة الكبرى	1	حي الاكرمين
7	ث/ التراث	1	قرية المعميرة	18	ع/ شط العرب	2	حي بابل
8	ث / الشهيد عبد الصاحب	1	الحي العسكري شارع 30	19	ع/ بنت الهدى	1	حي البكرلي
9	ث/ التحرير	1	حي الخسروية	20	ع/ مجلة	1	قرية وردية خارج
10	ث/ الباقر	1	قرية كويخات	21	ع/ ام البنين	1	العمارات السكنية
11	ث/ الحلة	1	حي الجمهوري	22	ع/ سكية بنت الحسين	1	حي العسكري
12	ث/ الحوراء	1	شارع 60حي الاساتذة	23	ث/ الجنانين	1	قرية الطهمازية

٣-٢ عينة البحث:

العينة : هي مجموعة جزئية من المجتمع الاصيلي للبحث ، يتم اختيارها بطريقة علمية منظمة من جميع عناصر مفردات المجتمع وبنسبة معينة ، بحسب طبيعة البحث وحجم المجتمع الاصيلي بحيث تحمل نفس الصفات او الخصائص المشتركة وتعمل على تحقيق اهداف البحث (الجبوري، ٢٠١٣: ١٢٦) ، والهدف الاساسي من اخذ عينة من المجتمع هو لقياس عناصرها وافرادها بالنسبة لمتغير معين او مجموعة من المتغيرات لكي تعمم النتائج المستخلصة منها على عموم المجتمع الذي اختيرت منه (الاسدي وسندس، ٢٠١٥: ٣٦).

اختارت الباحثة (اعدادية شط العرب) التابعة للمديرية العامة في تربية بابل لتكون عينة البحث لتطبيق تجربة الدراسة الحالية وكان اختيارها قصدياً للأسباب التالية :-

١. احتواء المدرسة على شعبتين للصف الخامس الادي بعد ان حددت المدرسة التي ستطبق فيها التجربة .
٢. قرب المدرسة من سكن الباحثة .

زارت الباحثة اعدادية شط العرب لتكون عينة البحث وتم تحديد عينة الطالبات بالسحب العشوائي البسيط واختارت شعبة (ب) لتكون المجموعة التجريبية وشعبة (أ) لتكون المجموعة الضابطة بلغ عدد الطالبات في كلتا المجموعتين (٧٦) بواقع (٤٠) طالبة في المجموعة التجريبية و(٣٦) في المجموعة الضابطة ، علماً تم استبعاد (٢) طالبات رسوب في المجموعة التجريبية واستبعاد (١) طالبة من المجموعة الضابطة وبذلك اصبح عدد افراد عينة البحث (٧٣) طالبة بواقع (٣٨) طالبة في المجموعة التجريبية و (٣٥) طالبة في المجموعة الضابطة .

٣-٤ تكافؤ مجموعتي البحث:

كأفأت الباحثة في بعض المتغيرات التي قد تؤثر على نتيجة البحث ومن هذه المتغيرات هي :

١. اختيار مستوى الذكاء
٢. العمر الزمني محسوباً بالشهور
٣. التحصيل الدراسي للآباء والامهات .

١. **اختبار مستوى الذكاء :** استخدمت الباحثة اختبار رافن للمصفوفات العددية المتتابعة ، وطبقته على مجموعتي البحث بسبب ملائمتها لعينة البحث ، كما انه مقنن على البيئة العراقية وغير لفظي يتألف من (٦٠) فقرة اختبارية ، ويمكن تطبيقه على اعداد كبيرة في وقت واحد (علام، ٢٠٠٠: ص٣٩٦)

وصححت الباحثة الاختبار بواقع درجة واحدة للفقرة الصحيحة ، وصفر للخطأ او المتروكة ، وبعد تصحيح الاختبار تم حساب المتوسط الحسابي لمجموعتي البحث اذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية (٣٨,١٨) درجة وبلغ المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة (٢٩,٠٣) درجة وعند استعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الاحصائية ، اتضح ان الفرق ليس ذي دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، اذا كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٧٤٧) اصغر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٠٠) وبدرجة الحرية (٧١) .

جدول (٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية (المحسوبية والجدولية لدلالة الفروق بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في درجات اختبار الذكاء)

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
						المحسوبية	الجدولية	
التجريبية	٣٨	٢٨,١٨	٢٥,٤٠	٥,٠٤	٧١	٠,٧٤٧	٢,٠٠٠	غير دالة احصائيا
الضابطة	٣٥	٢٩,٠٣	٢٠,٨٨	٤,٥٧				

٥-٣ ضبط المتغيرات الدخيلة

حاولت الباحثة الحفاظ على سلامة التجربة من خلال التحكم في المتغيرات الدخيلة غير المشمولة في التجربة والتي يمكن أن تؤثر على النتائج الإحصائية للتجربة: الاختلافات في اختيار العينة، والاندثار التجريبي، والنضج، وأدوات القياس، وظروف الدراسة، والحوادث العارضة.

٦-٣ أثر الاجراءات التجريبية:

وتمثلت بسرية التجربة والمادة الدراسية والقائم بالتجربة ،والوسائل التعليمية وبنية المدرسة ، ومدة التجربة ، وقد كانت جميعها متماثلة للمجموعتين التجريبية والضابطة .

٧-٣ متطلبات البحث:

١. **تحديد المادة العلمية :** حددت الباحثة قبل البدء بالتجربة المادة العلمية التي سوف تدرس لطالبات مجموعتي البحث والتي تمثلت بموضوعات الفصول الثلاثة الاخيرة من كتاب التاريخ امريكا واوروبا الحديث والمعاصر المقرر تدريسه للصف الخامس الأدبي للعام الدراسي (٢٠٢٤-٢٠٢٥)

٢. **صياغة الاهداف السلوكية :** تعد الاهداف السلوكية الخطوة الاساسية وهي الخطوة الأولى التي يتم بناؤها قبل بدء التعليم، ويساعد وضوحها وتعريفها على سير العملية التعليمية بشكل منظم ومتكامل. فهي تتمثل بالتغيرات المراد احداثها في سلوك المتعلم بعد موقف تعليمي-تعلمي. (الزغول، ٢٠١٢: ٥٥) وان تحديد الهدف السلوكي يدفع الطالب أن يكون مستوعبا وملما ومسبقا بالمادة التي يريد تعلمها بخطوات السير فيها ومستعدا لمواجهة الصعوبات التي تواجهه (ابو التمن، ٢٠٠٧: ٤٠٨)

ويمكن تعريف الهدف السلوكي بأنه: عبارة عن جملة تصف التغير المطلوب احداثه في سلوك الطلبة نتيجة الخبرة التعليمية (سلامة وآخرون، ٢٠٠٩: ٦٧).

صاغت الباحثة (١١٤) هدفا سلوكيا للفصول الثلاثة الاولى موزعة على المستويات الستة من تصنيف بلوم للمجال المعرفي (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).

٣. **اعداد الخطط التدريسية:** الخطة التدريسية هي سلسلة من الخطوات أو الإجراءات التي يتبعها المعلم قبل تنفيذ الدرس. لضمان نجاح العملية التعليمية – التعليمية، وتحقيق تدريس افضل وتعلم اسرع في عملية متكاملة تتعلق بصياغة الاهداف واختيار

المحتوى والأنشطة واستراتيجيات التدريس وادوات التقويم الملائمة للأهداف والتي تساعد على تحقيقها (عبيدات وسهيلة، ٢٠٠٧: ٩)، وتنبثق أهمية التخطيط للتدريس من خلال الاهداف التي يحققها سواء بالنسبة للمدرس أو الطالب. (ابو جادو، ٢٠٠٣: ٢٣٨).

اعدت الباحثة خططاً تدريبية للمجموعتين التجريبية والضابطة على وفق استراتيجية البيت الدائري بواقع (٣٣) خطة لمادة التاريخ الاوربي الحديث والمعاصر .

٨-٣ تطبيق التجربة:

بدأت الباحثة التجربة في بداية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٥/٢٠٢٤. من يوم الثلاثاء المصادف (١٥\١٠\٢٠٢٤) وانتهت يوم الثلاثاء (١٧\١١\٢٠٢٥).

اداة البحث : تحتاج تجربة البحث اجراء اختبار تحصيلي لقياس الاداء التحصيلي الدراسي لعينة البحث :

الاختبار التحصيلي : أداة موجهة ومُحكمة تتكون من مجموعة من الفقرات أو الأسئلة، تهدف إلى قياس مستوى التعلم السابق لدى الفرد في مجال أو موضوع محدد. (قحوان، ٢٠١٥: ١٧٢)

حددت الباحثة عدد فقرات الاختبار ب (٥٠) فقرة اختبارية بواقع (٤٠) فقرة موضوعية و(١٠) فقرة مقالية و جدول (٤) يوضح ذلك

جدول (٤)

جدول مواصفات (الخارطة الاختبارية) للاختبار التحصيلي

مجموع الفقرات الكلي	فقرات الاختبار						مستوى الاهداف السلوكية						الاهمية النسبية	عدد الصفحات	الفصول
	معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	تقييم	معرفة	معرفة	تطبيق	تحليل	تقييم	معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	تقييم
١٤	١	١	١	٢	٤	٥	٤٢	٣	٣	٤	٤	١٢	١٦	٢٨	٩
١٩	١	١	٢	٢	٦	٧	٣٩	٢	٢	٣	٤	١٢	١٦	٣٨	١٢
١٧	١	١	١	٢	٥	٧	٣٣	٢	٢	٢	٤	١٠	١٣	٣٤	١١
٥٠	٣	٣	٤	٦	١٥	١٩	١١٤	٧	٧	٩	١٢	٣٤	٤٥	١٠٠	٣٢

٩-٣ التطبيق الاستطلاعي للاختبار التحصيلي:

لمعرفة مدى وضوح فقرات الاختبار وتعليماته وتشخيص الفقرات الغامضة التي لم تفهم، والوقت المستغرق في الاجابة عنه طبقت الباحثة الاختبار على عينة مكونة من (٣٠) طالبة من طالبات مجتمع البحث في مدرسة (بنت الهدى) وبعد أن تم توزيع الاختبار والاستفسار عن أي عبارة يجدونها غير واضحة حيث يتم التحقق من مدى وضوح الاختبار وفقراته وذلك بقلة الاستفسارات والاسئلة من جانب الطالبات عن كيفية الاجابة باستثناء بعض الكلمات التي لم تفهم والتي تم توضيحها وتم حساب زمن الإجابة الذي استغرقته

الطالبات لإكمال فقرات الاختبار من خلال تسجيل الوقت على ورقة كل طالبة عند الانتهاء من الإجابة. وقد تبين أن متوسط زمن الإجابة عن فقرات الاختبار بلغ ٤٣ دقيقة.

٣-١ التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار التحصيلي:

يقصد بتحليل فقرات الاختبار التحصيلي تحديد مستوى صعوبة الفقرات، وقياس مدى فاعلية البدائل لكل فقرة، بالإضافة إلى تقييم درجة التمييز بين فقرات الاختبار. لتحقيق ذلك، تم تطبيق الاختبار يوم الثلاثاء الموافق (٢٠٢٣\١٢\٣١) على عينة من طالبات الصف الخامس الأدبي، وفيما يلي استعراض لإجراءات التحليل الإحصائي الخاصة بفقرات الاختبار.

١. معامل صعوبة الفقرة:

يشير معامل الصعوبة إلى النسبة المئوية للطالبات اللواتي أجبن عن السؤال بشكل صحيح مقارنة بعدد الطالبات الكلي. ومن الضروري أن تكون أسئلة الاختبار متوازنة، بحيث لا تكون شديدة السهولة لدرجة أن الجميع يتمكن من الإجابة عنها، ولا شديدة الصعوبة بحيث تعجز جميع الطالبات عن حلها. وفقاً لما ذكره حبيب وبلقيس (٢٠١٨: ص ٢٢)، عند تطبيق الباحثة لمعامل الصعوبة على أسئلة الاختبار، تبين أن قيم الأسئلة الموضوعية تتراوح بين ٠,٣٩ و ٠,٦٩، في حين تراوحت قيم الأسئلة المقالية بين ٠,٣٦ و ٠,٥٦. هذا يشير إلى أن جميع الأسئلة ملائمة بما يتماشى مع المعايير المقبولة. وتشير الأبحاث في مجال الاختبارات والمقاييس إلى أن الاختبار يُعتبر جيداً إذا كانت معامل صعوبة أسئلته تقع بين (٢٠ % - ٨٠ %). (النجار، ٢٠١٠: ٢٥٨).

٢. قوة تمييز الفقرة:

يقصد به القدرة على التمييز بين الافراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة والافراد الذين يحصلون على درجات منخفضة في الصفة أو السمة التي تقيسها فقرات الاختبار (الخياط، ٢٠١٠: ١٨٧) ولحساب قوة تمييز الفقرات وجدت أن قوة تمييزها يتراوح بين (٠,٣٣ - ٠,٥٦)، للفقرات الموضوعية ملحق (١٦)، أما القوة التمييزية للفقرات المقالية تنحصر بين (٠,٣٥ - ٠,٤٣)، ملحق (١٧)، ويرى (ايبل) أن الفقرة تكون مقبولة اذا كانت قوة تمييزها (٠,٣٠) فأكثر (المنزل وعدنان، ٢٠١٠: ١٣٥) وهي بحسب ما سبق تعد صالحة من حيث قوة تمييزها.

٣. فاعلية البدائل الخاطئة:

يكون البديل الخاطئ فعالاً عندما تتميز إجابات غالبية طالبات المجموعة الدنيا بالخطأ باعتباره البديل الصحيح، بينما تخطئ فيه نسبة أقل من طالبات المجموعة العليا. وإذا كان هناك بديل لا يثير أي تمييز بين المجموعتين العليا والدنيا، فيجب استبداله ضمن الفقرة (العزاوي، ٢٠٠٨: ٨٢). وبعد حساب فاعلية البدائل الصحيحة لفقرات الاختبار، وجدت الباحثة أن قيم الفاعلية تتراوح بين (٠,٣ - ٠,٢٦). يشير ذلك إلى أن البدائل غير الصحيحة اجتذبت عددًا أكبر من طالبات المجموعة الدنيا مقارنة بطالبات المجموعة العليا. وبناءً عليه، تم اتخاذ قرار بالإبقاء على البدائل غير الصحيحة كما هي.

ثبات الاختبار:

لتحقيق الثبات في الاختبار التحصيلي، اعتمدت الباحثة على طريقة التجزئة النصفية، نظرًا لكونها من أكثر الطرق شيوعًا ولتفادي تأثير انتقال أثر التدريب على هذه العملية (المياحي، ٢٠١٠: ١٥١). حيث تم تقسيم الاختبار

الواحد الى نصفين: فردي وزوجي ، ويطبق الاختبار كله مرة واحدة ثم نصححه فيحصل أفراد العينة على درجتين ، درجة عن النصف الاول (الفردى) ودرجة للنصف الثانى (الزوجى) (النعمى وعمار، ٢٠١١: ١٤٥) واستعملت الباحثة معامل ارتباط معامل ارتباط بيرسون لاستخراج معامل الارتباط بين الفقرات الفردية والزوجية للاختبار ، وأن معامل الارتباط بين نصفي الاختبار وهو معامل ثبات نصف الاختبار فقط ويستلزم ذلك تصحيح هذا المعامل باستعماله معادلة سبيرمان براون (عمر وآخرون، ٢٠١٠: ٢٢٥)،

لحساب الثبات باستخدام هذه الطريقة، قامت الباحثة بالاعتماد على درجات العينة الاستطلاعية في الاختبار التحصيلي، والتي تضمنت إجابات (١٠٠) طالبة. تم تقسيم الإجابات بحيث جُمعت الفقرات الفردية لكل طالبة بشكل منفصل، والفقرات الزوجية بشكل منفصل أيضًا. وبعد ذلك، تم حساب معامل الثبات باستخدام ارتباط بيرسون الذي بلغ (٠,٨٣)، ثم تمت تصحيحه باستخدام معادلة سبيرمان براون، حيث ارتفع إلى (٠,٩١) ..

١١-٣ التطبيق النهائي للاختبار التحصيلي:

عد الانتهاء من عملية التدريس، قامت الباحثة يوم الثلاثاء الموافق (٧ / ١٠ / ٢٠٢٥ بتطبيق الاختبار التحصيلي على طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة، وذلك أثناء الدرس الثاني لكلا المجموعتين. بعد ذلك، تم جمع درجات الطالبات في كلتا المجموعتين التجريبية والضابطة، وبذلك اختُتمت تجربة البحث الحالية.

١٢-٣ الوسائل الاحصائية:

استعملت الباحثة العديد من الوسائل الاحصائية ومنها : الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، الاختبار التائي لعينتين مترابطتين ، ومربع كاي ، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومعامل ارتباط سبيرمان براون، ومعامل الصعوبة والقوة التمييزية للفقرات الموضوعية والمقالية.

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها:

١-٤ عرض النتيجة:

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة التاريخ باستخدام استراتيجية البيت الدائري، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يتعلمن المادة ذاتها بالطريقة التقليدية في اختبار التحصيل) .

جرت الباحثة اختبار التحصيل النهائي على طالبات مجموعتي البحث، التجريبية والضابطة، وقامت بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لدرجات الطالبات في كلا المجموعتين.

وقد استعملت الباحثة الاختبار التائي للتحقق من صحة هذه الفرضية فتيبين أن هناك فرقا ذا دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى (٠,٠٥) ، اذ بلغ متوسط المجموعة التجريبية (٣٦,٥٣) والتباين (٣٣,٨٧) والانحراف المعياري (٥,٨٢) ، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٣٠,٨٦) والتباين (٤٨,٧٢) والانحراف المعياري (٦,٩٨) وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٣,٧٧٩) وهي أكبر من القيمة الجدولية التي بلغت (٢,٠٠٠) وبدرجة الحرية (٧١) وجدول (٥) يبين ذلك:-

جدول (٥)

نتائج الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لمجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي البعدي لمادة التاريخ

المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٨	٣٦,٥٣	٣٣,٨٧	٥,٨٢	٧١	٣,٧٧٩	٢,٠٠٠	غير دالة احصائيا
الضابطة	٣٥	٣٠,٨٦	٤٨,٧٢	٦,٩٨				

تفسير نتائج البحث: الفرضية الصفريّة تعزو الباحثة الى تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن وقت استراتيجيّة البيت الدائري في درجات الاختبار التحصيلي البعدي الى الاسباب التالية :

١. ملائمة استراتيجيّة البيت الدائري لطالبات الصف الخامس الأدبي لما تتمتع به طالبات هذه المرحلة من تضح ورعبه في التعرف على كثير من المفاهيم والاحداث والوقائع التاريخية.

٢. فاعلية استراتيجيّة البيت الدائري في جعل الطالب مركز العملية التعليمية.

٣. ان العمل ضمن هذه الاستراتيجية ادى الى تنظيم المعرفة العلمية مما ادى الى تحسين مستوى طالبات المجموعة التجريبية وتفوقهن على المجموعة الضابطة.

الفصل الخامس : الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

١-٥ الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث استنتجت الباحثة ما يأتي:-

١. ساعدت استراتيجيّة البيت الدائري في زيادة تحصيل الدراسي لطالبات المجموعة التجريبية مقارنة بتحصيل طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية للصف الخامس الادبي في مادة التاريخ.

٢. ان استعمال استراتيجيّة البيت الدائري ادى الى مشاركة طالبات المجموعة التجريبية مشاركته فعاله خلال مدة التجربة.

٣. ان استعمال استراتيجيّة البيت الدائري يتماشى مع متطلبات التربية الحديثة والتطور العلمي ولاسيما في الميدان التربوي.

التوصيات:

١. على وفق ما جاء في النتائج والاستنتاجات ، توصي الباحثة بما يلي:-
لا بد من التنوع في استخدام الطرائق والاستراتيجيات الحديثة في التدريس.
٢. عمل دورات تدريبية لتدريب مدرسي ومدرسات التاريخ وتأهيلهم على استعمال الاستراتيجيات الحديثة ومنها استراتيجية البيت الدائري في تدريس التاريخ في مدارسنا بمختلف المستويات والمراحل .
٣. عدم التقييد بطريقه واحده للتدريس والانتقال من طريقه الى اخرى بالشكل الذي يحقق الاهداف التربوية .

٢-٥ المقترحات:

١. تقترح الباحثة اجراء دراسات ترمي الى تعرف فاعليه استراتيجيه البيت الدائري فيما يلي:-
١. مادة التاريخ في مراحل دراسية اخرى .
٢. الجامعات ، لأنها مناسبة لمستوى مضج الطلبة في هذه المرحلة الدراسية.
٣. مواد دراسية اخرى وعلى كلا الجنسين .
٤. متغيرات اخرى غير التحصيل مثل (التفكير الاستدلالي، التفكير الناقد، التفكير الابداعي،الاتجاه نحو المادة) .
٥. مقارنة هذه الاستراتيجيه مع استراتيجيات تدريسيه اخرى.

المصادر

أولاً: العربية

١. أبو علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠) : القياس والتقويم التربوي والنفسي ، ط ١ ، دار الفكر العربي .
٢. أبو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٣) : علم النفس التربوي ، ط ٣ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع .
٣. أبو التمن ، عز الدين (٢٠٠٧) : اسس ومبادئ القياس والتقويم ، دار الكتاب الجديدة .
٤. أبو سريع ، محمود محمد (٢٠٠٨) : المرجع في تدريس المواد الاجتماعية ، ط ١ ، الدار العالمية للنشر والتوزيع .
٥. أبو دية ، عدنان أحمد (٢٠١١) : أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات ، ط ١ ، دار اسامة للنشر والتوزيع .
٦. امبو سعدي ، والبلوشي (٢٠٠٩) : طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات علمية ، ط ١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
٧. احمد ، أميمة محمد عفيفي (٢٠١٠) : فاعلية استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات المنظم ذاتيا في تنمية تحصيل وفهم طبيعة التعلم والتنظيم الذاتي لتعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الاول الاعدادي ، مجلة التربية العلمية .
٨. احمد ، فايزة (٢٠٢١) فاعلية التدريس باستراتيجية البيت الدائري على تعلم بعض المهارات الهجومية وبقاء اثر التعلم في كرة السلة للمرحلة الاعدادية ، المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة ، العدد (٩٣) ، كلية التربية الرياضية للبن والهرم .
٩. الامام ، مصطفى محمد واخرون (٢٠١١) : القياس في التربية الخاصة رؤية تطبيقية ، ط ١ ، الاردن .
١٠. الاسدي ، سعيد جاسم ، عزيز سندس (٢٠١٥) : الاساليب الاحصائية في البحوث للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية والادارية والعلمية ، ط ١ ، دار صفاء للنشر والتوزيع .

١١. الجنيح ، اسماء (٢٠١١) : اثر استراتيجية البيت الدائري كمنظم خبرة معرفيه في مقرر العلوم على تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط وبقاء اثر التعلم لديهن بمحافضة المجمعة ، رساله ماجستير غير منشوره ، جامعه الاميرة نورة بنت عبد الرحمن.
١٢. الجيزاني ، فراس زيون شلش (٢٠١٢) : تقويم محتوى كتب التاريخ للمرحلة الاعدادية من وجهة نظر المدرسين والمشرفين الاختصاص ، رساله ماجستير غير منشوره ، كلية التربية \ ابن رشد .
١٣. حلاق ، حسان (٢٠١٠) : مقدمة في مناهج البحث العلمي ، ط١ ، درا النهضة العربية ، بيروت .
١٤. حبيب ، صفاء طارق وبلقيس حمود كاظم (٢٠١٨) : نظريتي القياس الحديثة والتقليدية مبادئ وتطبيقات ، ط١ ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
١٥. حجازي ، احمد (٢٠٢٠) : تأثير برمجية تعليمية معدة باستخدام شكل البيت الدائري على التحصيل العرفي وتعلم بعض مهارات كرة اليد لتلاميذ المرحلة الاعدادية ، المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة ، العدد (٩٠) ، كلية التربية الرياضية للبن بالهرم .
١٦. الحيلة ، محمد محمود (٢٠٠٣) : طرائق التدريس واستراتيجياتها ، ط٣ ، دار الكتاب الجامعي .
١٧. الحديدي ، مجيد حميد ابراهيم (٢٠١٢) : أثر تدريس التاريخ على وفق استراتيجية سوم في تحصيل طلاب الصف الخامس الادبي وتنمية مهاراتهم فوق المعرفة ، رساله ماجستير منشوره ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية الاساسية.
١٨. الحسيني ، اولفت عصام تومان (٢٠١٢) : أثر استراتيجية شكل البيت الدائري في تحصيل قواعد اللغة العربية عند طالبات الصف الرابع العلمي ، رساله ماجستير غير منشوره ، كلية التربية ، جامعة بغداد .
١٩. الخياط ، ماجد محمد (٢٠١٠) : أساسيات القياس والتقويم في التربية ، دار الراء للنشر والتوزيع ، ١ ، ٢ ، عمان ، الأردن
٢٠. الخزرجي ، حيدر خزعل نزال (٢٠١٦) : دراسات تطبيقية في طرائق تدريس التاريخ ، مؤسسة ثائر العصامي للطباعة والنشر ، بغداد ، العراق .
٢١. الدوري ، وصال محمد عبد الجبار (٢٠٠٣) : فاعلية برنامج علاجي سلوكي معرفي في الصحة النفسية للطلاب الموهبين ، اطروحة دكتوراه غير منشوره ، جامعة بغداد - كلية التربية - ابن رشد .
٢٢. الربيعي ، شذى قاسم (٢٠٠٣) : اثر ثلاثة أساليب في تحصيل طالبات الصف الرابع العام و الاحتفاظ به في مادة التاريخ ، رساله ماجستير غير منشوره ، كلية التربية ، أبن رشد الخزرجي ، حيدر خزعل نزال (٢٠١٦) : دراسات تطبيقية في طرائق تدريس التاريخ ، مؤسسة ثائر العصامي للطباعة والنشر ، بغداد ، العراق .
٢٣. زاير ، سعد علي ، وايمان اسماعيل عايز (٢٠١١) : مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ، العالمية المتحدة للنشر.
٢٤. الزند ، وليد خضير ، هاني حتمل عبيدات (٢٠١٠) : المناهج التعليمية وتصميمها ، تنفيذها ، تقويمها ، تطويرها ، ط١ ، عالم الكتب الحديث.
٢٥. الزغول ، عماد (٢٠١٢) : مبادئ علم النفس التربوي ، ط٤ ، دار المسيرة للتوزيع والنشر والطباعة .
٢٦. سرايا ، عادل (٢٠٠٧) : التصميم التعليمي والتفكير ذو المعنى ، ط٢ ، دار وائل للنشر والتوزيع .
٢٧. سلامة ، عادل ابو العز ، واخرون (٢٠٠٩) : طرائق التدريس العامة ، ط١ ، دار الثقافة للنشر والتوزيع .
٢٨. السكران ، محمد (٢٠٠٠) : اساليب تدريس الدراسات الاجتماعية ، ط٢ ، دار الشروق للنشر والتوزيع.
٢٩. عيجل ، منى خليفه (٢٠١٦) "اثر استراتيجية ميردرفي حل المشكلات وتنمية التفكير التكامل لى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ ، بحث منشور ، مجلة الأستاذ ، كلية التربية أبن رشد ، جامعة بغداد . العدد الخاص بالمؤتمر العلمي الرابع عشر .
٣٠. الطيطي ، محمد حمد ، واخرون (٢٠٠٩) : مدخل الى التربية ، ط٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
٣١. عبد العزيز ، صالح عبد المجيد (١٩٧٤) : التربية وطرق التدريس ، ط١ .
٣٢. عز الدين ، مؤيد (٢٠١٩) : تأثير استراتيجية البيت الدائري في التحصيل المعرفي والاحتفاظ بمادة طرائق تدريس التربية الرياضية وتنمية الاتجاه نحوها لدى طلاب كلية التربية الرياضية ، مجلة التربية البدنية وعلوم الرياضة ، المجلد (٣١).

٣٣. علي ، محمد السيد (٢٠١١) : اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس ، ط ١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
٣٤. عمر ، محمد (٢٠٢١) : تأثير استخدام استراتيجية البيت الدائري على مستوى التحصيل المعرفي والاداء المهاري لبعض المهارات المنهجية لطلاب التخصص تدريس كرة اليد ، رسالة ماجستير كلية التربية الرياضية ، جامعة الوادي الجديد.
٣٥. عبيدات ، ذوقان وسهيلا ابو السميد (٢٠٠٧) : استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرّف التربوي ، ط ١ ، دار الفكر للنشر والتوزيع.
٣٦. عطية ، محسن علي (٢٠٠٨) : الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال ، ط ١ ، دار صفاء للنشر والتوزيع .
٣٧. العجرش ، حيدر حاتم فالح (٢٠١١) : اثر استراتيجيّة البيت الدائري في تحصيل مادة التاريخ العربي الاسلامي عند طلاب الصف الثاني المتوسط ، جامعة بابل ، كلية التربية.
٣٨. الفاخري ، سالم عبد الله سعيد (٢٠١٨) : التحصيل الدراسي ، مركز الكتاب الاكاديمي ، كلية الاداب ، ليبيا.
٣٩. قطامي ، ونايفه قطامي (١٩٩٨) : نماذج التدريس الصفي ، ط ٢ ، دار الشرق.
٤٠. قطاوي ، محمد ابراهيم (٢٠٠٧) : طرائق تدريس الاجتماعيات ، دار الفكر للنشر والتوزيع.
٤١. قحوان ، وليد محمد (٢٠١٥) : التدريس الفعال ، ط ١ ، مكتبة الانجلو المصرية للنشر والطباعة والتوزيع.
٤٢. الكحلوات ، امال عبد القادر أحمد (٢٠١٢) : فاعلية توظيف استراتيجيّة البيت الدائري في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري بالجغرافيا لدى طالبات الصف الحادي عشر- في غزة ، الجامعة الاسلامية ، كلية التربية .
٤٣. اللقاني ، أحمد حسين ، وابو سنيّة (١٩٩٠) : اساليب تدريس الدراسات الاجتماعية ، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع
٤٤. المنيزل ، عبد الله فلاح ، وعدنان (٢٠١٠) : مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية ، ط ١ ، دار اثراء للنشر والتوزيع.
٤٥. المياحي ، كاظم عبد جعفر (٢٠١٠) ، القياس النفسي والتقويم التربوي ، دار كنوز المعرفة ، ط ١.
٤٦. المدرس ، نور نظام الدين نجم الدين (٢٠٠٧) : اثر استراتيجيّة التعلم التعاوني الاتقاني في تحصيل طالبات الصف الرابع العام في مادة التربية الاسلامية ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد ، رسالة ماجستير (منشورة)
٤٧. الموسوي ، نجم عبد الله غالي (٢٠١٥) : النظرية البنائية واستراتيجيات ما وراء المعرفة - استراتيجيّة الجدول الذاتي انموذجا ، ط ١ ، دار الرضوان للنشر والتوزيع والطباعة .
٤٨. نصر الله ، عمر عبد الرحيم (٢٠١٠) : تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي اسبابه وعلاجه ، ط ٢ ، دار وائل للنشر والتوزيع.
٤٩. نزال واخرون ، حيدر خزعل وعهد شلال (٢٠١٥) : نماذج واستراتيجيات في تدريس التاريخ ، مؤسسة نائر العصامي ، بغداد العراق
٥٠. نعمه ونبييل ، إقبال عبد الحسين ونبييل كاظم هر ييد الجبوري (٢٠١٥) : تقنيات واستراتيجيات طرائق التدريس الحديثة ، المطبعة المركزية ، جامعة بابل .
٥١. النجار ، نبيل جمعة صالح (٢٠١٠) : القياس والتقويم منظور تطبيقي مع تطبيقات برمجية ، ط ١ ، دار حامد .
٥٢. وزارة التربية ، جمهورية العراق (٢٠١٢) : مناهج الدراسة الاعدادية ، المديرية العامة للمناهج.

ثانياً: الاجنبية

53. ward ,R.E and wandersee (2002). struggling understand abstract science topic round house diagram – based study ,international journal of science education , vol : 24.
54. Fitriyavi, D: (2011) "Effect of Roundhouse Diagram learning strategies Argumentation on student writing Ability Grade 10 SMAN 58 Jakarta", scientific
55. Journa.
56. McCartheny, R., & Figg, C. : (2011) "*Every picture tells. story : The Round house process in the Digital Age*". Teaching & learning. 6 (1),1 – 14.
57. McCartney, E., & Wadsworth D. : (2012), "*Middle school students with Exceptional Learning Needs investigate the use of visuals for learning science teaching and learning*" 7(1).p 1-20.
58. Orak,S., Ermis, U., Yesilyurt, M., & Keser, O. (2010). The effect of roundhouse diagram on the success of learning. Electronic journal of Social Sciences, 9(31), 118-139.

The Effectiveness of the Circular House Strategy on the Academic Achievement of Fifth Grade Literary Students in History

Abstract

This study aimed to determine the effect of the circular house strategy on the achievement of fifth-grade literary students in history. The effectiveness of the independent variable was extracted, showing a clear impact on the dependent variable through the use of the Eta equation.

To achieve the study's goal, the researcher formulated the following null hypothesis:

- There is no statistically significant difference at the (0.05) significance level between the mean scores of the experimental group studying history using the circular house strategy and the mean scores of the control group studying the same subject using traditional methods.

The researcher adopted a partially controlled experimental design consisting of two groups: one experimental and one control, with a post-test for both groups. The researcher selected a sample of (73 students) from the fifth-grade literary students at Bint Al-Huda Secondary School for Girls, affiliated with the Babil Education Directorate, and randomly divided them into two groups: an experimental group (38 students) and a control group (35 students). The experimental group learned using the circular house strategy, while the control group used the traditional method.

The researcher ensured equivalence between the two groups in five variables: chronological age (in months), father's educational attainment, mother's educational attainment, IQ test scores, and previous year's grades in history. After defining the content, which included the last three chapters of the prescribed European history book for fifth-grade literary students, the researcher formulated behavioral objectives totaling (114) objectives and prepared a model lesson for each group.

To measure the achievement of the students in the research groups, the researcher selected a post-test consisting of (50) items: (40) multiple-choice questions and (10) essay questions. She ensured its validity, reliability, item discrimination, difficulty level, and effectiveness of the distractors. The t-test for independent samples was used to analyze the research data, revealing a statistically significant difference at the (0.05) significance level between the achievement of the students in the study groups, in favor of the experimental group taught using the circular strategy.

Based on the study results, the researcher recommended the following:

1. Implementing the Circular House Strategy in teaching history due to its effectiveness in enhancing achievement.
2. Training history teachers on modern strategies through training courses provided for them.

The researcher also suggested several proposals, including:

1. Conducting similar studies at other educational levels.
2. Exploring other variables such as critical thinking, creative thinking, and collaborative learning.

Keywords: *Effectiveness – Strategy – Circular House – Achievement – Fifth Grade Literary Students – History.*

اتجاهات طلبة كلية التربية الاساسية نحو الذكاء الاصطناعي

لأنه سعيد حميد*

كلية التربية الاساسية، جامعة دهوك، إقليم كردستان - العراق

الملخص

يهدف البحث إلى التعرف على اتجاهات طلبة كلية التربية الاساسية نحو الذكاء الاصطناعي، إذ اعتدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي تم اختيار عينة عشوائية من طلبة قسم الرياضيات - كلية التربية الاساسية في جامعة دهوك والبالغ عددهم (١٠٠) طالب وطالبة واعتمدت الباحثة على مقياس الاتجاه نحو الذكاء الاصطناعي الذي أعده (عباس، ٢٠٢٠) والمتكون من (٤٤) فقرة أمامها خمسة بدائل (تنطبق علي تماماً، تنطبق علي بدرجة كبيرة، تنطبق علي بدرجة متوسطة، تنطبق علي بدرجة قليلة، لا تنطبق علي أبداً) وتم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس كما بلغ معامل الثبات (٠,٧٩) وتم تحليل البيانات باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة والاخبار التائي لعينتين مستقلتين وتوصلت النتائج الى أنه يوجد فرق ذو دلالة احصائية لدى طلبة كلية التربية الاساسية قسم الرياضيات في الاتجاه نحو الذكاء الاصطناعي وفي ضوء النتائج خرجت الباحثة بمجموعة من التوصيات منها تقديم مقررات دراسية متخصصة وورش عمل وأبحاث تطبيقية تعزز فهم الطلبة وتطبيقهم للذكاء الاصطناعي في مجالات متنوعة والمقترحات لبحوث مستقبلية استكمالاً لهذا البحث منها اتجاهات طلبة قسم العلوم نحو الذكاء الاصطناعي وعلاقته بالسعي نحو المستقبل.

الكلمات المفتاحية: الاتجاه، الذكاء، الذكاء الاصطناعي، طلبة الجامعة، طلبة الكلية.

تعريف بالبحث:

المقدمة

يشهد عالمنا في القرن الحادي والعشرين تحولاً رقمياً متسارعاً، يبرز فيه الذكاء الاصطناعي كتقنية محورية يقوم الذكاء الاصطناعي على تطوير أنظمة حاسوبية تحاكي القدرات الذهنية البشرية من حيث التعلم وتحليل البيانات واتخاذ القرارات تبني هذه التكنولوجيا يمثل ضرورة حتمية لمواكبة التطور الهائل في ثورة المعلومات والاتصالات وذلك بهدف بناء مستقبل أكثر ازدهاراً للأجيال القادمة كما يشهد الذكاء الاصطناعي اهتماماً متزايداً في الأوساط الأكاديمية وغيرها، مدفوعاً بتطورات تكنولوجية واقتصادية متسارعة، بالإضافة إلى وفرة

* Lanasaheed1984@gmail.com

البيانات الضخمة التي ظهرت في السنوات الأخيرة ومن هنا تبرز الحاجة إلى فهم توجهات طلبة الجامعة تجاه هذه التقنيات المتقدمة يُعتبر طلبة الجامعة شريحة أساسية في تبني وتطوير الذكاء الاصطناعي حيث تعكس آراؤهم واستعداداتهم صورة عن مستقبل التفاعل بين البشر- والتكنولوجيا يسعى هذا البحث إلى استكشاف اتجاهات طلبة الجامعة نحو الذكاء الاصطناعي من خلال تحليل مستوى وعيهم تقبلهم والمخاوف التي قد تثيرها هذه التقنيات وقد تسهم نتائج الدراسة في تقديم رؤية شاملة حول كيفية تعامل الأجيال القادمة مع هذا التحول التكنولوجي بالإضافة إلى دور التعليم في تعزيز التفاعل البناء مع الذكاء الاصطناعي.

مشكلة البحث:

نحن على أعتاب ثورة تعليمية يقودها الذكاء الاصطناعي مما يجعل فهم هذا التطور التكنولوجي وتأثيره على المعلمين والطلاب والمنظومات التعليمية أمراً بالغ الأهمية حيث يُنظر إلى الذكاء الاصطناعي كأداة محتملة لإعادة تشكيل طرق التعلم إلا أن مدى تقبل واستعداد المتعلمين وخاصة طلبة كلية التربية الأساسية يظل غير واضح لا سيما في التخصصات التي تتطلب مهارات تحليلية ومنطقية عالية كالرياضيات، ومن خلال عمل الباحثة كتدريسية في كلية التربية الأساسية لوحظ وجود نظرة ساذجة لدى الطلبة نحو الذكاء الاصطناعي وقلة معرفتهم بأدواته وقلة استخدامهم لتطبيقاته بالإضافة إلى ذلك عدم وجود أي دراسة على حد علم الباحثة لمعرفة اتجاهات الطلبة نحو الذكاء الاصطناعي وبناءً على ماسبق يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

- ما اتجاهات طلبة كلية التربية الأساسية قسم الرياضيات نحو استخدام الذكاء الاصطناعي؟

أهمية البحث:

يشهد العالم تطوراً هائلاً في مجال الذكاء الاصطناعي مما يجعله موضوعاً ذات أهمية بالغة في مختلف جوانب الحياة وفي ظل النمو السريع للتكنولوجيا الرقمية فق الذكاء الاصطناعي ولمواكبة هذا التطور والاستعداد للمستقبل استوجب علينا معرفة وفهم مدى اتجاهات الطلبة نحو الذكاء الاصطناعي، إذ يُعتبر الذكاء الاصطناعي فرعاً حيوياً من فروع علوم الحاسوب ويمثل حجر الزاوية في صناعة التكنولوجيا المعاصرة يهدف الذكاء الاصطناعي إلى تطوير برمجيات قادرة على محاكاة الذكاء البشري مما يتيح للحواسيب إنجاز مهام معينة نيابة عن الإنسان فالذكاء الاصطناعي يمكن أجهزة الحاسوب من تقليد عمليات الدماغ البشري مثل التعلم وجمع وتحليل المعلومات و الربط بينها واتخاذ القرارات بناءً على ذلك كما يتيح للحاسوب استخدام الخبرات السابقة في مواقف جديدة والاستجابة السريعة والتعامل مع الغموض بالإضافة إلى التطور والإبداع وفهم الإدراك البصري (الشرقاوي، ١٩٩٦: ٢٣) والذكاء الاصطناعي (AI) هو مفهوم واسع الانتشار اليوم يستخدم في مختلف المجالات العلمية والتقنية والإنسانية ومع التقدم العالمي الحالي أصبح امتلاك أجهزة ذكية واستخدام برامج معلوماتية ذكية أمراً شائعاً بالبرنامج الذكي هو الذي يظهر سلوكاً غير مبرمج مسبقاً حيث يتخذ قرارات جديدة للتكيف مع حالته وحالة بيئته بمرور الوقت (قمورة وآخرون، ٢٠١٨: ١)

وترى الباحثة أن الذكاء الاصطناعي يُعد أداة قوية لطلبة الجامعات حيث يعزز عملية التعلم من خلال توفير موارد تعليمية مخصصة وتسهيل الوصول إلى المعلومات بدقة وسرعة كما يساهم في تطوير المهارات التحليلية والتفكير النقدي من خلال تحليل البيانات المعقدة

وتقديم رؤى عميقة بالإضافة إلى ذلك يفتح الذكاء الاصطناعي آفاقاً جديدة للابتكار والبحث العلمي مما يعزز فرص الطلبة في سوق العمل المستقبلي الذي يعتمد بشكل متزايد على التكنولوجيا أخيراً، يساعد في تحسين إدارة الوقت وتنظيم المهام عبر أدوات ذكية تتنبأ بالاحتياجات الدراسية وتقدم حلولاً فعالة كما تجد أن الذكاء الاصطناعي أداة مبتكرة لطلبة كلية التربية الأساسية، حيث يُعزز أساليب التدريس الحديثة عبر منصات تعليمية ذكية ومحتوى مخصص، ويدعم البحث التربوي بتحليل البيانات لتحسين جودة التعليم كما يُمكن استخدامه في تصميم أنشطة تفاعلية باستخدام تقنيات مثل الواقع الافتراضي، مما يُثري تجربة التعلم وأخيراً يُحفز الذكاء الاصطناعي الإبداع والابتكار مُهيئاً الطلبة لمواكبة التطورات التكنولوجية في مجال التربية

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من المتغير التي تتناولها إذ ان هذه الدراسة تعد محاولة للتعرف على اتجاهات الطلبة نحو الذكاء الاصطناعي من خلال

١. أهمية الذكاء الاصطناعي كونها محور الاهتمام البحثي في هذه الحقبة من الزمن .
٢. أهمية موضوع الاتجاه نحو الذكاء الاصطناعي باعتباره يساهم في تطوير مجالات أخرى.
٣. أهمية العينة التي تناولتها الدراسة وهي فئة طلبة الجامعة لدورهم الفعال في المجتمع .
٤. يلقي الضوء على تصورات الطلبة عن الذكاء الاصطناعي.
٥. لفت أنظار اعضاء الهيئة التدريسية والمختصين الى توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم الطلبة.
٦. أن هذا البحث يسد فجوة صغيرة جداً في البحث العلمي
٧. أن فهم اتجاهات الطلبة نحو الذكاء الاصطناعي يساعد في معرفة مدى استعداد الطلبة لهذه التغييرات ومواكبة هذا التطور
٨. الحاجة الى مثل هذه الدراسات ذلك لقلة البحوث المشابهة اليها في جامعة دهوك.
٩. قد يساعد البحث الحالي في تعزيز الوعي بأهمية الذكاء الاصطناعي وبالتالي البحث عن برامج تدريبية حو الذكاء الاصطناعي وتطبيقها

أهداف البحث: يهدف البحث الى

١. التعرف على الدلالة الاحصائية لمستوى اتجاهات طلبة كلية التربية الاساسية نحو الذكاء الاصطناعي.
٢. التعرف على الدلالة الاحصائية لمستوى الاتجاه نحو الذكاء الاصطناعي والجنس (ذكور- إناث) لدى طلبة كلية التربية الاساسية.
٣. التعرف على الدلالة الاحصائية لمستوى الاتجاه نحو الذكاء الاصطناعي والمرحلة الدراسية (الثانية والرابعة) لدى طلبة كلية التربية الاساسية.

حدود البحث: يتحدد البحث الحالي ضمن الحدود الآتية:

١. الحدود البشرية: طلبة قسم الرياضيات .
٢. الحدود المكانية: كلية التربية الأساسية في جامعة دهوك
٣. الحدود الزمانية: العام الدراسي (٢٠٢٤ - ٢٠٢٥)

تحديد المصطلحات:

أولاً: الاتجاه : عرفه كل من

١. (Aronson & others (2019): بأنه تقييماتنا للأشخاص والأشياء والأفكار وتعكس هذه التقسيمات مدى إعجابنا أو عدم إعجابنا بها وتؤثر على سلوكنا وقراراتنا وتتشكل الاتجاهات بناءً على خبراتنا ومعتقداتنا وقيمنا وتأثيرات المجتمع من حولنا (Aronson & others, 2019: 190)
٢. (Hanel, P. H. P.& others, 2021): بأنه "تقييم شامل لقضية أو موضوع معين، يعتمد على مجموعة من العناصر تشمل الجوانب المعرفية (المعلومات والأفكار) ، والعاطفية (المشاعر والانفعالات) ، والسلوكية (التصرفات والاستجابات)" (Hanel, P. H. P.& others, 2021: 4)

ثانياً: الذكاء الاصطناعي: عرفه كل من

١. قمورة وآخرون (٢٠١٨): الذكاء الاصطناعي هو علم يشمل الخوارزميات والطرق النظرية والتطبيقية التي تهدف إلى أتمتة اتخاذ القرارات، سواء بشكل كامل أو جزئي، بالتعاون مع الإنسان. يتميز هذا العلم بقدرة الأنظمة على التأقلم والاقتراس والتنبؤ. يُعتبر البرنامج ذكياً إذا كان قادراً على إظهار سلوك غير مبرمج مسبقاً، واتخاذ قرارات جديدة للتكيف مع الظروف المتغيرة (قمورة وآخرون، ٢٠١٨: ١)
٢. (Ghosh, Arunachalam, 2021): الذكاء الاصطناعي هو مجال واسع يشمل مجموعة متنوعة من الأساليب والتقنيات والنظريات لإنشاء أنظمة حاسوبية ذكية تحاكي قدرات الدماغ البشري وسلوكياته (Ghosh, Arunachalam, 2021: 23)
٣. مقاتل وحسني (٢٠٢١) : بأنه أحد فروع علوم الحاسب الحديثة نسبياً، يهدف إلى تصميم أنظمة حاسوبية ذكية تحاكي الذكاء البشري. تهدف هذه الأنظمة إلى أداء المهام بدلاً من الإنسان، وذلك من خلال محاكاة وظائفه وقدراته باستخدام الخصائص الكيفية والعلاقات المنطقية والحسابية (مقاتل وحسني، ٢٠٢١: ١١٤).

وتعرف الباحثة اتجاهات الطلبة نحو الذكاء الاصطناعي إجرائياً بأنها موقف طلبة قسم الرياضيات من استخدامات الذكاء الاصطناعي وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطلبة عن اجابتهم ل فقرات مقياس الاتجاه نحو الذكاء الاصطناعي المعد لغرض البحث.

- خلفية نظرية ودراسات سابقة

الذكاء الاصطناعي

يشكل الذكاء الاصطناعي تحولاً جذرياً في مختلف جوانب الحياة، بدءاً من الاقتصاد وصولاً إلى التعليم، ويمكن اعتباره لغة العصر الجديدة. وقد بدأ الاهتمام الرسمي بهذا المجال في عام ١٩٥٦ خلال مؤتمر في جامعة دارتموث، حيث انطلقت الدراسات حول كيفية تمكين

الآلات من محاكاة القدرات الذهنية للإنسان. وفي عام ٢٠١٦، ازداد الاهتمام العالمي بالذكاء الاصطناعي، وتحديدًا بفكرة تطوير آلات قادرة على معالجة البيانات وتحليلها واتخاذ القرارات بناءً عليها، وهو ما يجعله مفيدًا بشكل خاص عند التعامل مع كميات هائلة من البيانات. (chen, Chen&Lin, 2020: 8)

أهداف الذكاء الاصطناعي:

يهدف الذكاء الاصطناعي إلى فهم آليات عمل الدماغ البشري، وخاصة تلك المسؤولة عن العمليات المعرفية العليا.

يكمّن جوهر الذكاء الاصطناعي في تطوير برامج حاسوبية تحاكي الذكاء البشري، مما يعني تصميم أنظمة قادرة على فهم المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة بناءً على تحليل دقيق للمعلومات المتوفرة، وذلك بالاعتماد على عمليات استدلالية معقدة.

يركز الذكاء الاصطناعي على تصميم أنظمة ذكية قادرة على إظهار سلوكيات مماثلة لتلك التي نعتبرها ذكية في الإنسان، وذلك من خلال معالجة الرموز بطرق غير خوارزمية، مما يتيح حل المشكلات بطرق إبداعية ومرنة.

يهدف الذكاء الاصطناعي إلى تمكين الحواسيب من محاكاة العمليات الذهنية التي تحدث في الدماغ البشري، وذلك بهدف منحها القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات بطريقة منطقية ومنظمة تحاكي أسلوب التفكير البشري. (الاسطل وآخرون، ٢٠٢١: ٧٤٧)

خصائص الذكاء الاصطناعي:

١. يتميز الذكاء الاصطناعي بقدرته على تقديم حلول دقيقة للمشكلات حتى في ظل نقص أو عدم اكتمال المعلومات المتوفرة.

٢. يتيح الذكاء الاصطناعي التفكير المنطقي والإدراك العميق للبيانات، مما يساعد على تقديم معلومات دقيقة وفعالة تدعم اتخاذ القرارات الصائبة.

٣. القدرة على اكتساب المعرفة وتطوير المهارات من خلال التعلم الذاتي المستمر من التجارب والخبرات السابقة.

٤. القدرة على التكيف والاستجابة السريعة والفعالة للمواقف والظروف الجديدة والمستجدة.

٥. القدرة على التعامل بكفاءة مع الظروف الصعبة والمعقدة، مع التمتع بمهارات التصور والإبداع، وفهم وإدراك الأمور المرئية بشكل شامل. (النجار، ٢٠١٠: ١٦٩-١٧٠)

مجالات الذكاء الاصطناعي:

تركز أبحاث الذكاء الاصطناعي على تطوير برامج متخصصة في مجالات محددة، ومن بين هذه المجالات:

١. معالجة اللغة الطبيعية: يهدف هذا المجال إلى تطوير برامج وأنظمة قادرة على فهم وإنتاج اللغة البشرية، مما يتيح للمستخدم إدخال البيانات بشكل طبيعي، ليقوم الحاسوب بمعالجتها وفهمها واستخلاص المعلومات منها بكفاءة.

٢. البرمجة الآلية: تتمثل في تطوير مترجمات فائقة تمكن الحاسوب من استقبال التعليمات المكتوبة بلغة طبيعية، ثم تحويلها إلى برنامج قابل للتنفيذ والتعامل معه بكفاءة.
٣. الانسان الآلي أو الروبوت : يشير إلى آلات تتلقى الأوامر من أجهزة كمبيوتر مخصصة لتنفيذ مهام محددة يهدف الذكاء الاصطناعي في هذا المجال إلى تزويد الروبوتات بالقدرة على الحركة، وفهم البيئة المحيطة، والاستجابة بفعالية للمتغيرات الخارجية.
٤. إمكانية الرؤية في الكمبيوتر : يهدف هذا المجال إلى تزويد أجهزة الكمبيوتر بمستشعرات بصرية متطورة تمكنها من التعرف على الأشكال والأشخاص، وذلك من خلال تطوير تقنيات متقدمة لتحليل الصور وتمييز الوجوه بدقة عالية.
٥. النظم الخبيرة: هي أنظمة حاسوبية متطورة تعمل على جمع الخبرات والمعلومات المتخصصة من الخبراء البشريين، ثم تقوم بتمثيل هذه المعرفة بشكل يتيح للحاسوب تطبيقها بفعالية على حل المشكلات المشابهة.
٦. ألعاب الحاسوب: باستخدام الذكاء الاصطناعي أصبح من الصعب التغلب على بعض ألعاب الحاسوب.
٧. التعليم والتعلم باستخدام الكمبيوتر: يشمل هذا المجال استخدام الحاسوب في أداء مهام محددة تتعلق بإدارة عمليات التعليم والتعلم للطلاب، وتوجيه تعلمهم، وجمع وتخزين وإدارة المعلومات، واتخاذ القرارات المناسبة بشأن المتعلمين وإرشادهم بشكل فعال. (الشرقاوي، ١٩٩٦: ٤٠-٥٨)

مكونات الذكاء الاصطناعي

حدد عفيفي (٢٠١٤) أن هناك ثلاث مكونات للذكاء الاصطناعي:

- أولاً: قاعدة المعرفة : هو عملية تنظيم وترتيب المعلومات والخبرات بطريقة مهيكلية، مما يتيح للحاسوب معالجتها وفهمها بكفاءة. ويتكون من:
- قاعدة المعرفة الثابتة: وهي مستودع للحقائق المتخصصة والموثوقة في مجال خبرة محدد، والتي لا تخضع للاختلاف أو التنازع.
- قاعدة المعرفة المتغيرة: أو ذاكرة العمل تحتوي على معلومات غير دقيقة بالضرورة، ولكنها ضرورية لعملية التخمين الاستدلالي والوصول إلى حلول محتملة.
- ثانياً: منظومة آلية الاستدلال: هي مجموعة من الإجراءات البرمجة التي تربط بين القواعد والحقائق، وتعتمد على الاستنباط والاستدلال، بهدف الوصول إلى الحلول المطلوبة.
- ثالثاً: واجهة المستخدم: هي مجموعة الإجراءات والأدوات التي تتيح للمستخدم التفاعل الفعال مع النظام، سواء أثناء مرحلة التطوير أو عند الاستخدام الفعلي. (عفيفي، ٢٠١٤: ٣٢)

تطبيقات الذكاء الاصطناعي

في العصر الحالي الذي يشهد طفرة في الابتكارات التكنولوجية وتطورًا متسارعًا للذكاء الاصطناعي، تبرز هذه التقنيات كمحرك أساسي للتغيرات الاجتماعية والتكنولوجية العميقة في

حياتنا اليومية تتجسد هذه التحولات في تطبيقات متعددة، تندرج تحت مظلة واسعة تُعرف بـ عائلة الذكاء الاصطناعي هذه العائلة في مفهومها الحالي تشمل مجموعة متنوعة من التطبيقات الناشئة في مختلف المجالات العلمية والنظرية وبطبيعتها تظل هذه العائلة مفتوحة لاستقبال أفراد جدد وابتكارات مبتكرة، مما يتيح استخدامات غير مسبوقة لتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي (عبدالحكيم، ٢٠٢٤: ١٠٧)، وقد أشار (Southgate, 2019) الى عدد من التطبيقات في علم الذكاء الاصطناعي منها:

١. تطبيقات الالعاب
 ٢. الرؤية عن طريق الآلة
 ٣. الواقع المعزز
 ٤. تعليم الآلات
 ٥. التخطيط والأتمتة
 ٦. روبوتات الدردشة
 ٧. تطبيقات الانظمة الخبيرة
 ٨. تطبيقات التعرف على الصوت
- (Southgate, 2019: 18) وهناك عدة تطبيقات للذكاء الاصطناعي التي تستخدم في العملية التعليمية منها

١. المحتوى الذكي: تعمل مجموعة من المنصات الرقمية والشركات حاليًا على تطوير محتوى تعليمي مبتكر، من خلال تحويل الكتب التقليدية إلى كتب ذكية تتماشى بشكل وثيق مع الأهداف التعليمية المعاصرة.
٢. أنظمة التعليم الذكي: تعرف كاني هافنر أنظمة التعليم الذكية، أو ITS اختصارًا، بأنها أنظمة تعليمية متطورة تعتمد على برامج مدعومة بالذكاء الاصطناعي. تقوم هذه الأنظمة بمراقبة أداء الطلاب وتوجيههم عند الحاجة، وذلك من خلال جمع بيانات مفصلة عن تقدم كل طالب على حدة. كما تتميز بقدرتها على تحليل نقاط القوة والضعف لدى كل متعلم، وتقديم الدعم المناسب في الوقت المثالي لتعزيز تجربته التعليمية. (الاسطل وآخرون، ٢٠٢١: ٧٤٨)

ولاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم عدة أهداف منها:

١. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين : تعمل كبرى شركات الذكاء الاصطناعي على تطوير أنظمة تعليمية متطورة، قادرة على إضفاء طابع شخصي. على تجربة التعلم لكل طالب. تعتمد هذه الأنظمة على تقييم شامل لأداء الطالب ومهاراته، ومن ثم تصميم مسار تعليمي مخصص يعالج نقاط الضعف ويعزز نقاط القوة لديه.
٢. التدريب: يُوظف الذكاء الاصطناعي لتصميم برامج تدريبية ذكية، قادرة على تحليل أساليب تعلم الطلاب وتقييم مستوياتهم المعرفية بدقة. وبناءً على هذا التقييم الشامل، يتم توفير تدريبات مخصصة تلبي احتياجات كل طالب على حدة.
٣. الدرجات وتصحيح الاختبارات: يشكل تصحيح الاختبارات ورصد الدرجات تحديًا كبيرًا في العملية التعليمية حيث يستنزف وقتًا ثمينًا من المعلمين هذا الوقت الذي يمكن

استثماره بشكل أفضل في تخطيط الدروس أو تطوير المهارات المهنية أصبح قابلاً للتوفير بفضل البرامج الذكية التي طورتها الشركات المتخصصة. تقوم هذه البرامج بإجراء الاختبارات والتدريبات وتحديد الدرجات وتصحيح الإجابات وإعلام الطلاب بمستويات أدائهم مما يتيح للمعلمين التركيز على جوانب أخرى أكثر أهمية في العملية التعليمية.

٤. جودة المناهج والتدريس: يساهم الذكاء الاصطناعي في الكشف عن الثغرات في المناهج وطرق التدريس، وذلك من خلال تحليل أداء الطلاب في الاختبارات والتدريبات المختلفة.

٥. تقييم الطلاب بصورة فورية: هناك بعض برامج التعليم التي تستطيع إستناداً الى تقنية الذكاء الاصطناعي تقسم مهارات الطلاب المعرفية والدراسية بشكل فوري مما يساعدهم على تطور مستواهم الدراسي (أبوطالب، ٢٠٢٤: ٤٧٤-٤٧٥)

وتجد الباحثة إن الذكاء الاصطناعي يُقدم لطلبة الجامعات فرصاً واسعة لتطوير مهاراتهم وفهم تطبيقاته المتعددة في جميع مجالات الحياة مثل الطب حيث يُستخدم في تشخيص الأمراض وتطوير العلاجات وفي الأعمال لتحليل الأسواق واتخاذ القرارات الاستراتيجية كما يدخل في تحسين الحياة اليومية عبر التطبيقات الذكية مثل المساعدات الافتراضية وأنظمة النقل الذكية مما يعزز فهم الطلبة للتكنولوجيا وكيفية توظيفها كما يساعد الذكاء الاصطناعي في تعزيز الابتكار في مجالات مثل الفن والتصميم والهندسة مما يوسع آفاق الطلبة ويفتح لهم أبواباً جديدة للإبداع والتميز في سوق العمل.

دراسات سابقة: الدراسات متعلقة بالذكاء الاصطناعي

١. دراسة عباس (٢٠٢٠)

أجريت هذه الدراسة في العراق وهدفت الى قياس مستوى اتجاهات الطلبة نحو الذكاء الاصطناعي وعلاقته بالتوجه نحو المستقبل لدى طلبة جامعتي بغداد والمستنصرية للعام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩) ولتحقيق أهداف البحث تم اختيار عينة مؤلفة من (٢٠٠) طالب وطالبة منهم (١٠٠) طالب وطالبة من طلبة جامعة بغداد و(١٠٠) طالب وطالبة من طلبة جامعة المستنصرية تكونت أدوات البحث من مقياسين أحدهما لقياس الاتجاه نحو الذكاء الاصطناعي والثاني مقياس للتوجه نحو المستقبل ، وقد تكون مقياس الاتجاه نحو الذكاء الاصطناعي من (٤٤) فقرة وأمامها خمسة بدائل وبعد التحقق من صدقه وثبات المقياس البالغ (٨٩,٠) تم تطبيق المقياس على افراد عينة البحث وبعد التحليل الاحصائي للبيانات وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة أظهرت النتائج وجود فرق دال احصائياً لافراد عينة البحث بالنسبة لمقياس الاتجاه نحو الذكاء الاصطناعي ولصالح افراد عينة البحث ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاتجاه نحو الذكاء الاصطناعي والتوجه نحو المستقبل لدى افراد عينة البحث (عباس، ٢٠٢٠: ٣٦٧-٣٩٥)

٢. دراسة (Suh & Ahn(2022)

أجريت هذه الدراسة في كوريا، وهدفت الى التعرف على اتجاهات الطلبة نحو الذكاء الاصطناعي للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١) تكونت عينة البحث من (٣٠٥) طالب وطالبة من المرحلة الابتدائية العليا والمتوسطة والثانوية منهم (١٧١) طالباً و (١٣٤) طالبة تكونت اداة

البحث من مقياس للاتجاه نحو الذكاء الاصطناعي بلغ عدد فقراته (٢٦) فقرة أمامها خمسة بدائل موزعة على ثلاث مجالات (المعرفي و الوجداني والسلوكي) وتم استخراج صدقه وثباته وبعد تطبيق المقياس على عينة البحث وباستخدام النسبة المئوية أظهرت النتائج امتلاك عينة البحث اتجاهات ايجابية نحو الذكاء الاصطناعي كتقنية جديدة للمتعلمين مع التركيز على الجوانب العاطفية والمعرفية والسلوكية (Suh & Ahn, 2022: 1-7)

٣. دراسة آل مسلم (٢٠٢٣):

إتجاهات معلمات العلوم نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية للمرحلة الابتدائية

أجريت هذه الدراسة في السعودية، واستهدفت الى الكشف عن اتجاهات معلمات العلوم نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية للمرحلة الابتدائية بإدارة تعليم منطقة جازان تم الاعتماد على المنهج الوصفي ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة مكونة من (١٢١) معلمة من معلمات العلوم للمرحلة الابتدائية بمنطقة جازان للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣) وتمثلت أداة الدراسة من مقياس للذكاء الاصطناعي مكونة من (٣٨) فقرة أمامها خمسة بدائل موزعين على ثلاث محاور وهي محور الاتجاه نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية ومحور معوقات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية و محور الحوافز التي تشجع على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية وبعد التحقق من صدق المقياس وثباته تم تطبيقه على أفراد عينة البحث وبعد التحليل الاحصائي واستخدام برنامج (spss) بالاعتماد على النسب المئوية الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وتحليل التباين الاحادي توصلت النتيجة الى أن لمعلمات المرحلة الابتدائية إتجاه ايجابي نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية وكذلك هناك بعض المعوقات التي تعيق تطبيق الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية وقصور في تقديم الحوافز التي تشجع على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية (آل مسلم، ٢٠٢٣: ١)

مؤشرات ودلالات من الدراسات السابقة

خرجت الباحثة بعد استعراض الدراسات بعدد من المؤشرات والدلالات وكما موضع بالآتي:

١. هدفت جميع الدراسات السابقة الى التعرف على مستوى الاتجاه نحو الذكاء الاصطناعي وتأتي الدراسة الحالية استكمالاً للدراسات السابقة في التعرف على مستوى اتجاهات الطلبة نحو الذكاء الاصطناعي .

٢. بالنسبة للعينة فان عينة الدراسات السابقة من حيث العدد والجنس و المرحلة الدراسية فقد تباينت أعداد العينات في الدراسات السابقة وتراوحت اعدادهم بين (٣٠٥-١٢١) وتباينت نوع المرحلة من المرحلة الابتدائية الى المرحلة الجامعية، والبحث الحالي يستهدف عينة من طلبة كلية التربية الاساسية قسم الرياضيات والبالغ عددهم (١٠٠) طالب وطالبة.

٣. فيما يتعلق بادوات البحث فإن جميع الدراسات السابقة اتفقت من حيث أداة البحث وهو مقياس الاتجاه نحو الذكاء الاصطناعي والبحث الحالي تضمن مقياساً للاتجاه نحو الذكاء الاصطناعي.

٤. من حيث الوسائل الإحصائية اعتمدت الدراسات السابقة وسائل إحصائية متنوعة لتحقيق أهداف البحث ومنها الاختبار التائي لعينة واحدة و الاختبار التائي لعينتين وتحليل التباين والنسب المئوية من خلال الاستعانة بالبرنامج الإحصائي SPSS، والدراسة الحالية استعانت بالبرنامج الإحصائي SPSS في تطبيق الاختبار التائي لعينة واحدة و الاختبار التائي لعينتين مستقلتين.

٥. ومن حيث النتائج اتفقت نتائج الدراسات السابقة كلها مكانت هناك مستوى ايجابي لافراد العينة في الاتجاه نحو الذكاء الاصطناعي والدراسة الحالية ايضاً ظهرت اتجاهها ايجابياً لافراد العينة نحو الذكاء الاصطناعي

جوانب الافادة من الدراسات السابقة

بعد استعراض الباحثة لهذه الدراسات السابقة والتي لها علاقة بمتغير بحثها الأساسية فقد استفادت منها في :

١. تحديد مشكلة البحث واهميته.
٢. فضلاً عن التعرف على منهجية البحث.
٣. كما أستفادت من تبني أداة البحث .
٤. الوسائل الاحصائية المعتمدة في التحليل الاحصائي، ودراسة النتائج التي توصلت اليها.

- منهجية البحث والإجراءات

١. منهجية البحث: تم الاعتماد على المنهج الوصفي

٢. مجتمع البحث واختيار عينته يتكون مجتمع البحث طلبة قسم الرياضيات من كلية التربية الأساسية بجامعة دهوك إذ تم اختيار عينة عشوائية بلغت (١٠٠) طالباً وطالبة من المرحلة الثانية والرابعة بواقع (٥٠) طالباً و(٥٠) طالبة . كما موضح في الجدول

المرحلة	ذكور	إناث	المجموع
الثانية	٢٥	٢٥	٥٠
الرابعة	٢٥	٢٥	٥٠
المجموع	٥٠	٥٠	١٠٠

٣. أدوات البحث : لتحقيق هدف البحث قامت الباحثة بتبني مقياس الاتجاه نحو الذكاء الاصطناعي ل (عباس، ٢٠٢٠) المتكون من (٤٤) فقرة أمامها خمسة بدائل (تنطبق علي تماماً، تنطبق علي بدرجة كبيرة، تنطبق علي بدرجة متوسطة، تنطبق علي بدرجة قليلة، لا تنطبق علي أبداً) وتم التحقق من الصدق الظاهري وقد اتخذت الباحثة نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر من آراء الخبراء معياراً لقبول الفقرة من عدمها (البطش وآخرون، ٢٠٠٧ : ١٤٢) وتم استخراج ثباتها بطريقة التجزئة النصفية وباستخدام معامل ارتباط بيرسون

إذ بلغ معامل الثبات (٠,٧٩) درجة وهو معامل ثبات جيد يمكن الاعتماد عليه (المشهداني، ٢٠١٩: ١٦٩) وبهذا يعد الاختبار صالحاً وجاهزاً للتطبيق بصيغته النهائية وقد ارفق الاختبار بورقة تعليمات ترشد الطلبة عن كيفية الاجابة.

٤. **تطبيق أداة البحث :** تم تطبيق أداة البحث على عينة البحث من قبل الباحثة بتاريخ ٢٠٢٤/١١/٢٥ .

٥. **تصحيح أداتي البحث :** تكون المقياس من (٤٤) فقرة ذو خمس بدائل (تنطبق علي تماماً، تنطبق علي بدرجة كبيرة، تنطبق علي بدرجة متوسطة، تنطبق علي بدرجة قليلة، لا تنطبق علي أبداً) واعطيت الدرجات (1,2,3,4,5) على التوالي وبهذا تراوحت درجات المقياس بين (4٤-220) درجة وبمتوسط نظري مقداره 132 درجة .

٦. **الوسائل الاحصائية:** تم الاعتماد على معامل ارتباط بيرسون لايجاد الثبات كما استخدمت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة (t.test) لمعرفة مستوى الاتجاه نحو الذكاء الاصطناعي لأفراد عينة البحث و الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t.test) لمعرفة مستوى الاتجاه نحو الذكاء الاصطناعي لدى الذكور والاناث وكذلك بالنسبة للمرحلة الدراسية وبلاستعانة ببرنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.

- نتائج البحث ومناقشتها

نتائج البحث ومناقشتها: يتم عرض النتائج وعلى وفق أهداف البحث كالآتي :

الهدف الاول : التعرف على الدلالة الاحصائية لمستوى اتجاهات طلبة كلية التربية الاساسية نحو الذكاء الاصطناعي مقارنة مع المتوسط الفرضي ، لتحقيق هذا الهدف تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعينة البحث وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة أدرجت النتائج في الجدول الآتي:

المقياس	العدد	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	P-value sig	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو الذكاء الاصطناعي	١٠٠	١٣٢	١٣٧,٣٠	٣٤,١٤	٤٠,٢١	0	دال لصالح المتوسط الحسابي

ومن ملاحظة الجدول أعلاه نجد أن القيمة الاحتمالية (P-value) والبالغة (٠,٠٠) للاتجاه نحو الذكاء الاصطناعي أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥) مما يدل على وجود فرق دال احصائياً بين متوسط اتجاهات نحو الذكاء الاصطناعي لعينة البحث والمتوسط الفرضي البالغ (١٣٢) درجة ولصالح المتوسط الحسابي أي أن عينة البحث تمتلك اتجاهات نحو الذكاء الاصطناعي ويرجع السبب في ذلك الى العلاقة الوثيقة بين الرياضيات والذكاء الاصطناعي وكما ان الذكاء الاصطناعي يوفر تحديات فكرية تتناسب مع اهتمامات طلاب الرياضيات الذين يبحثون عن حلول مبتكرة لمشكلات معقدة والتطبيقات الواسعة التي تتوافق مع مهاراتهم

واهتماماتهم وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Suh & Ahn(2022 ودراسة عباس (٢٠٢٠) ودراسة آل مسلم (٢٠٢٣).

الهدف الثاني : التعرف على الدلالة الاحصائية لمستوى الاتجاه نحو الذكاء الاصطناعي والجنس (ذكور-إناث) لدى طلبة كلية التربية الاساسية قسم الرياضيات، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج مقياس الاتجاه نحو الذكاء الاصطناعي لدى كلتا المجموعتين. ولاختبار الفرضية المتعلقة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية، استُخدم اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وعُرضت النتائج في الجدول الآتي:

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	P - value sig	مستوى الدلالة
ذكور	٥٠	١٣٨,١٠٠	٣٢,٩٣	٠,٢٣٣	0	دال لصالح الذكور
إناث	٥٠	١٣٦,٥٠٠	٣٥,٦٣			

ومن ملاحظة الجدول أعلاه نجد أن المتوسط الحسابي المتحقق للذكور أعلى من المتوسط الحسابي للإناث ونجد أن القيمة الاحتمالية (P-value) وبالغة (٠,٠٠) أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥) مما يدل على وجود فرق دال احصائياً بين متوسط الاتجاه نحو الذكاء الاصطناعي بين طلاب وطالبات أفراد عينة البحث ولصالح الذكور ويرجع السبب في هذا التباين الملحوظ على أن الذكور قد يتعرضون بشكل أكبر للتكنولوجيا وألعاب الفيديو في سن مبكرة، مما يعزز اهتمامهم بالذكاء الاصطناعي وقد يشعر الذكور بثقة أكبر في التعامل مع المجالات التقنية بسبب التمثيل الأكبر لهم في هذه المجالات.

الهدف الثالث : التعرف على الدلالة الاحصائية لمستوى الاتجاه نحو الذكاء الاصطناعي والمرحلة الدراسية (الثانية والرابعة) لدى طلبة كلية التربية الاساسية قسم الرياضيات ، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج مقياس الاتجاه نحو الذكاء الاصطناعي لدى كلتا المجموعتين. ولاختبار الفرضية المتعلقة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية، استُخدم اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وعُرضت النتائج في الجدول الآتي:

المرحلة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	P-value sig	مستوى الدلالة
الثانية	٥٠	١٢٦,٣٠	٣٦,٢٨	٣,٣٨	0	دال لصالح المرحلة الرابعة
الرابعة	٥٠	١٤٨,٣٠	٢٨,١٤			

ومن ملاحظة الجدول أعلاه نجد أن المتوسط الحسابي المتحقق للذكور أعلى من المتوسط الحسابي للإناث وعلى الرغم أن المتوسطين أكبر من المتوسط الرضي البالغ (١٣٢) درجة ونجد أن القيمة الاحتمالية (P-value) وبالغة (٠,٠٠) أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥) مما يدل على وجود فرق دال احصائياً بين متوسط الاتجاه نحو الذكاء الاصطناعي بين أفراد عينة البحث ولصالح طلبة المرحلة الرابعة ويرجع السبب في ذلك الى أن طلبة المرحلة الرابعة

غالباً ما يشاركون في مشاريع بحثية أو تطبيقية تتضمن استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي مما يعزز فهمهم العملي لهذه التقنيات ويجعل اتجاهاتهم أكثر إيجابية مقارنة بطلبة المرحلة الثانية الذين لم يخوضوا مثل هذه التجارب بعد ولاكتسابهم نضجاً أكاديمياً وفكرياً أكبر مما يمكنهم من تقدير أهمية الذكاء الاصطناعي وفهم آثاره الإيجابية على المجتمع والعلم هذا النضج قد يساهم في تعزيز اتجاهاتهم الإيجابية نحو الذكاء الاصطناعي مقارنة بطلبة المرحلة الثانية.

– الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

الاستنتاجات : في ضوء نتائج البحث توصلت الباحثة الى الاستنتاجات الآتية :

١. أن طلبة قسم الرياضيات يُظهرون اهتماماً وتقبلاً كبيراً لتطبيقات الذكاء الاصطناعي ودوره في المجالات العلمية والعملية.
٢. الاتجاهات الإيجابية لطلبة الرياضيات نحو الذكاء الاصطناعي تعكس توجهاً حقيقياً وفهماً عميقاً لأهمية هذا المجال.
٣. أن قسم الرياضيات يُعد بيئة خصبة لتعزيز الاهتمام بهذا المجال بسبب طبيعة المنهج الدراسي الذي يركز على التفكير التحليلي والمنطقي

التوصيات : في ضوء نتائج البحث توصى الباحثة الآتي

١. تقديم مقررات دراسية متخصصة وورش عمل وأبحاث تطبيقية تعزز فهم الطلبة وتطبيقهم للذكاء الاصطناعي في مجالات متنوعة.
٢. تشجيع التدريسين في جميع المراحل الدراسية في قسم الرياضيات على استخدام أساليب وطرق تدريسية مدعمة بالذكاء الاصطناعي.
٣. توجيه التدريسين بضرورة توعية الطلبة على أهمية الذكاء الاصطناعي في مسيرتهم الجامعية.

المقترحات : استكمالاً للبحث الحالي تقترح الباحثة إجراء البحوث الآتية

١. اتجاهات طلبة قسم العلوم نحو الذكاء الاصطناعي وعلاقته بالسعي نحو المستقبل.
٢. التعرف على اتجاهات الهيئة التدريسية في الجامعة نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي

المصادر

١. أبو طالب رشا علي عزب (٢٠٢٤)، فاعلية برنامج تدريبي قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطالبة المعلمة برياض الأطفال، مجلة التربية، جامعة الأزهر، العدد (٢٠٢)، الجزء (٤)، ص ٥٤٢-٤٦٢.
٢. الأسطل، محمود زكريا وآخرون (٢٠٢١)، تطوير نموذج مقترح قائم على الذكاء الاصطناعي وفاعليته في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا بخان يونس، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (٢٩)، العدد (٢)، ص ٧٧٢-٧٤٣،
٣. البطش، محمد وليد وآخرون (٢٠٠٧)، منهج البحث العلمي وتصميم البحث والتحليل الإحصائي ، ط ١ ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٤. آل مسلم، نهى إبراهيم عيسى- (٢٠٢٣)، إتجاهات معلمات العلوم نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية للمرحلة الابتدائية بإدارة تعليم منطقة جازان، جامعة جازان (رسالة ماجستير غير منشورة)
٥. الشرقاوي، محمد علي (١٩٩٦)، الذكاء الاصطناعي والشبكات العصبية، مركز الذكاء الاصطناعي للحاسبات، القاهرة.
٦. المشهداني، سعد سلمان (٢٠١٩)، منهجية البحث العلمي، ط١، دارأسامة للنشر والتوزيع، عمان: الاردن.
٧. عباس، رياض عزيز (٢٠٢٠)، الاتجاه نحو الذكاء الاصطناعي وعلاقته بالتوجه نحو المستقبل لدى طلبة الجامعة، مجلة الآداب، العدد (١٣٥)، ص ٣٦٧ - ٤٠٦.
٨. عبدالحكيم، منى زهران محمد (٢٠٢٤)، بيئة تعلم الكترونية قائمة على النظرية التواصلية لتنمية مهارات بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة أسيوط، المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط، المجلد (٤٠)، العدد (٦)، ص ٧٦-١٦١.
٩. عفيفي، جهاد أحمد (٢٠١٤)، الذكاء الاصطناعي والأنظمة الخبيرة، ط١، دار أسعد للنشر- والتوزيع، عمان: الأردن
١٠. قمورة، سامية شهي وكروش، حيزية (٢٠١٨)، الذكاء الاصطناعي بين الواقع والمأمول: دراسة تقنية وميدانية، ملتقى الدولي " الذكاء الاصطناعي تحد جديد للقانون " ٢٦-٢٧ نوفمبر، الجزائر.
١١. مقاتل، ليلي وحسن، هنية (٢٠٢١)، الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته التربوية لتطوير العملية التعليمية، مجلة علوم الانسان والمجتمع، المجلد (١٠)، العدد (٤) ص ١٠٩-١٢٧.
١٢. النجار، فايز جمعة (٢٠١٠)، نظم المعلومات الادارية، منظور إداري، ط٣، عمان: دار حامد للنشر- والتوزيع.
13. Aronson, E., & others, (٢٠١٩). *Social psychology* (9th ed.). Pearson Education
14. Chen, L., Chen, P. and Lin, Z. (2020) Artificial Intelligence in Education: A Review. IEEE Access, 8, 75264-75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
15. Hanel, P. H. P. & others (2021). Attitudes and Values. In: M. Hogg (Ed). Oxford Research Encyclopedia of Psychology. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.248>
16. Ghosh, Moumita & Arunachalam, Thirugnanam (2021), Introduction to Artificial Intelligence, In book: Artificial Intelligence for Information Management: A Healthcare Perspective, DOI: [10.1007/978-981-16-0415-7_2](https://doi.org/10.1007/978-981-16-0415-7_2)
17. Suh, Woong & Ahn, Seongjin (2022), Development and Validation of a scale Measuring student attitudes toward Artificial Intelligence, journals.sagepub.com, p:1-12,
DOI: 10.1177/2158244022110046
18. Southgate, E., et al (2019). Artificial intelligence and emerging technologies in schools: a research report, Newcastle: University of Newcastle, Australia

لایه نین قوتابین کۆلیژا پهروهردا بنیات بهرەف ژیرییا دهستکرد

پوخته

ئارمانجا فه کولیی نیا سینیا لایه نین قوتابین کۆلیژا پهروهردا بنیات ده ربارهی زهره کیا دهستکرد فه کحلهری پشت بهستن برتفازا فه کولینا وهسفی کر و بشیوه کی ههره مه کی سه مهله ک ژ قوتابین پشکا ماتماتیک ل کۆلیژا پهروهردا بنیات ل زانکویا دهوکی ژنگرتییه کو ژمارا وان (۱۰۰) قوتابینه یین کچ و کور و فه کولهری پشت بهستن ب پیهه ری ژیرییا دهستکرد یا (عباس، ۲۰۲۰) کر کو ژ (۴۴) برگا پیک هاتبوو ل بهرامبه ر وان پینج دهسته واژه هه نه پشتی فه کولهری راستگییا پیهه ری بدهست فه ئینای ههروهسا جیگیریا پیهه ری ؛ (، ۷۵، ۰) بوو فه کحلهری ئالافی فه کۆلینی بجه ئینا لسه ر قوتابیان ، پشتی شروو فه کرنا ئاماری ، بکار ئینانا دهسته واژا تی تیتستایک سه مهل و دوو سه مهل فه کولهر گه هشته فان نه جما کو جیاوازیه کا مانادار یا هه ی لدهف قوتابین سه مهلا فه کۆلینی د لایه نگیریندا بهرەف ژیرییا دهستکرد ههروهسا فه کولهری کومه کا راسپاردا و پیشنیا را پیشکیش کر .

په یقین سه ره کی: ژیری، لایه ن، ژیرییا دهستکرد، قوتابین کۆلیژی.

Attitudes of Basic Education College Students Towards Artificial Intelligence

Abstract

The research aimed to identify the attitudes of Basic Education College students toward artificial intelligence and its relationship to some variables. A random sample was selected from the Department of Mathematics students at the College of Basic Education at the University of Duhok, consisting of (100) students. The researcher used the Scale of Attitude Towards Artificial Intelligence, which was prepared by (Abbas, (2020)) and consists of (44) items, each with five alternatives (completely applies to me, applies to me to a large extent, applies to me to a moderate extent, applies to me to a small extent, does not apply to me at all). The face validity of the scale was verified, and the reliability coefficient was (0.79). The data was analyzed using a one-sample t-test and an independent two-sample t-test. The results showed a statistically significant difference among students of the Department of Mathematics, College of Basic Education, in their attitude toward artificial intelligence. In light of the results, the researcher came up with recommendations and suggestions for future research to complement this research.

Keywords: Attitude, Artificial Intelligence, College Students, Intelligence, University students

أثر استراتيجية التفكير المتزامن في التحصيل لدى طلاب الصف الرابع الادي في مادة علم الاجتماع

قبس علاء حسين*

كلية التربية الاساسية، جامعة بابل - العراق

منتظر محمد مصدق

مديرية تربية بابل - العراق

الملخص

هدف البحث الحالي إلى تعرف (أثر استراتيجية التفكير المتزامن في التحصيل لدى طلاب الصف الرابع الادي في مادة علم الاجتماع). ولتحقيق هدف البحث تم صوغ الفرضية الصفرية الآتية: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في تحصيل مادة علم الاجتماع بين طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون باستراتيجية التفكير المتزامن والمجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية".

وتم اتباع التصميم التجريبي ذا الاختبار البعدي للمجموعتين، وقد تكون مجتمع البحث الحالي من طلاب الصف الرابع الادي في محافظة بابل وبالطريقة العشوائية أختيرت عينة البحث (٣٢) طالب ، وبعد الانتهاء من التجربة اظهرت نتائج التحليل الاحصائي وجود فروق ذات دلالة احصائية بمستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل المجموعة التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية التي دُرست باستراتيجية التفكير المتزامن. كما أوصى الباحثون ما يلي :

التوصيات: في ضوء نتيجة الدراسة الحالية ، يوصي الباحث بما يأتي:

١. ضرورة وضع الخبراء في وضع المناهج التي تساعد على توفير بيئة تعليمية وحيوية وتفاعلية، تعتمد التفكير وتبعد الملل والضجر والتي تتسم بها اغلب مواضيع علم الاجتماع.
٢. العمل على النهوض بدرس مادة علم الاجتماع من خلال اشراك المدرسين والمدرسات في دورات لاطلاعهم على اهم الاستراتيجيات والطرائق الحديثة وتطبيقها في المدارس .
٣. ضرورة اصدار كراس خاص ويتم توزيعه على المدارس الاعدادية والثانوية على ان يتضمن استراتيجيات تدريسية حديثة في التعلم بما فيها استراتيجية التفكير المتزامن.

* bas354.qbs.alaa@uobabylon.edu.iq

المقترحات : استكمالا للبحث الحالي يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

١. إجراء دراسة مماثلة للدراسة للمشكلات التي تواجه الطلبة والمدرسين عند تدريس مادة علم الاجتماع في الصف الرابع الادبي على مستوى القطر.
٢. القيام بدراسة تهدف الى معرفة توجهات طلبة الصف الرابع الادبي نحو دراسة مادة علم الاجتماع وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي.
٣. إجراء بحث للمقارنة بين استراتيجية التفكير المتزامن واستراتيجيات اخرى مثل استراتيجية (التشعيب، استراتيجية الترتيب المخفي) في التحصيل لمادة علم الاجتماع .

الكلمات المفتاحية: التفكير المتزامن، التزامن، التحصيل.

مشكلة البحث:

ان ضعف مستوى التحصيل لدى الطلبة يُعد من المشكلات المعقدة، وذلك لتعدد وتداخل اسبابها ومتغيراتها، بأبعادها التربوية والاجتماعية ، والاقتصادية والثقافية والنفسية ، مما يولد مخرجات تعليمية متعثرة فهما واستيعاباً وتطبيقاً، وتستعمل الطرائق التقليدية في تدريس مادة علم الاجتماع التي لا تهتم بالربط بين العلم وتطبيقه ، ويغلب عليها في أكثر الأحيان إهمال النواحي التطبيقية التي تحث على التفكير وربط العلاقات واستنتاج المعلومات ، والتأكيد على النواحي النظرية التي أساسها حفظ المعلومات واستظهارها سعياً لتحقيق النجاح في نهاية العام الدراسي (الجبوري، ٢٠٢١: ٣).

وهذا ما جعل الباحث لاختيار استراتيجية حديثة تمثلت في استراتيجية التفكير المتزامن والتي قد تُسهم في رفع مستوى أداء المتعلمين وتنشيط تفكيرهم إلى المستوى المرغوب.

وبناءً على ما سبق فإن مشكلة البحث الحالي تركز بالإجابة على التساؤل الآتي: "هل لاستراتيجية التفكير المتزامن أثر في التحصيل لدى طلاب الصف الرابع الإعدادي في مادة علم الاجتماع" ؟.

اهمية البحث:

زاد الاهتمام في السنوات الأخيرة من قبل الباحثين والمربين بالاستراتيجيات المعرفية والاجتماعية على حساب الاستراتيجيات السلوكية التي كانت مسيطرة على حقول التربية خلال العقود الماضية، ويعود السبب في ذلك إلى زيادة الاهتمام بتعليم الطلبة عن طريقة الحصول على المعرفة أكثر من تحصيل المعرفة نفسها، فالمعرفة قابلة للتطور، إضافة إلى الانفجار المعرفي الحاصل في حقول المعرفة والتنوع الكبير في مصادر المعرفة الذي يفرض على الأفراد اكتساب الطرق التي تمكنهم من اختيار ما هو مناسب منها وتوظيفه بشكل مفيد (العجرش ، ٢٠١٣: ٢٠-٢١).

وقد ظهرت التربية مع ظهور الانسان على وجه الارض ، وشعوره بكيانه بوصفه فرداً في جماعة من الجماعات كالأسرة والقبيلة ، وكان الانسان متفاعلاً باستمرار مع بيئته التي اصبحت مدرسته الاولى ، اذ ينهل منها المعرفة ويتعلم مهامه ويمارسها وهذا التفاعل المستمر بينه وبين بيئته هو ما نسميه بالتربية التي هي الحياة نفسها، فالتربية شاملة من جميع الجوانب

الروحية والعقلية والجسدية والنفسية والاجتماعية حيث لا يطغى جانب على آخر فهي التنمية المتنوعة من الشمول والتكامل تهدف الى اعداد الفرد الصالح اعداداً كاملاً ومتكاملاً ومتمزناً ليكون نافعا لنفسه ولمجتمعه وسعيداً في حياته (الحيلة، ٢٠٠٨: ٢١).

فالطريقة تسهم في ربط المتعلم والمادة التعليمية ببيئة المتعلم والمجتمع الذي يعيش فيه ، ومن ثم يشعر المتعلم بان المواد التي تعلمها هي وظيفة في حياته، وانه بحاجة الى تلك المواد لتساعده في فهم المجتمع الذي ينتمي اليه ،والاسهام في بنائه وتطويره (الطناوي، ٢٠١٣: ١٦٧) .

وتُشير الدراسات إلى أن تعلّم المادة الدراسية مقرون بتعليم عمليات التفكير يترتب عليه تحصيل أعلى كما تقيسه الاختبارات مقارنة مع تعليم المادة الدراسية فقط ، إذ يعطي المتعلم إحساساً بالسيطرة الواعية على تفكيره، فإذا اقترن تحسين مستوى التحصيل الدراسي بفعل التفكير، فإنه ينمي لدى المتعلمين شعور الثقة بالنفس يرافقه إنجاز في التحصيل الدراسي (زاير وآخرون، ٢٠٢٠: ٩١).

لذا ان اهمية نظرية التفكير المتزامن فقد بات جليا في ظل الانفجار المعرفي وفي ظل التعقيدات المتزايدة ، اصبح من الواضح وجود ضعف في استخدام قدرات التفكير و الاستخدام البسيط لقدرات الدماغ ولقدرات التفكير لا تفي بحاجتنا، هذه النظرية هي اضافة جديدة إلى انماط التفكير تتماشى مع مستجدات العصر-وسرعة التغيرات لذا فان الاستثمار الامثل لتلك القدرات والطاقات تمكن من خلال نمط التفكير المتزامن والذي يلبي احتياجات المتعلمين لذا فان التفكير المتزامن يعمل على تقوية عمليات التفكير من خلال استراتيجياته لديهم مما يضاعف من مخرجاتهم ولا يتعارض هذا النمط مع انماط التفكير الاخرى وانما هو نمط جديد يضاف لأنماط التفكير السابقة (Abdeen 2020: 82) .

ونظراً لأهمية التفكير في ظل التسارع اللامتناهي ، أصبح من الضروري إدخال أنماط جديدة للتفكير بكل مجالاته المختلفة، من خلال تعزيز مخرجات التعليم لدى الطلبة بما يتوافق مع احتياجات سوق العمل المتنوعة، وتطور الدول والنهوض بها لتوظف قدرات العقل الكاملة توظيفا أفضل، حتى يفكروا بأكثر من موضوع في آن واحد، وبكفاءة عالية تساعدهم على إدراكهم لذاتهم وقدراتهم وإمكاناتهم، وهذا ما تدعو له نظرية التفكير المتزامن (الثقفي، ٢٠٢٣: ١٥) .

ويُعد التفكير أعلى مراتب النشاط العقلي أهمية ، إذ يسهم في مساعدة الطلبة من أجل مواجهة مشكلاتهم، ويمكنهم من تحديد ما يناسبهم من حلول، وتزداد أهمية تعليم التفكير ومهاراته في العصر الحالي نظراً للتحديات التي يفرضها التسارع التكنولوجي والمعرفي في جميع مجالات الحياة يمكن ان نحدد أهمية التفكير المتزامن في النقاط الآتية:

١. يؤهل على الإبداع والابتكار لتنمية الفرد والمجتمع .
٢. مواكبة عصر السرعة الهائلة والتطور المعرفي في الثورة المعرفية من خلال زيادة الكفاءة العقلية.

٣. يؤكد على استخدام جميع الحواس والعمليات العقلية المتعددة في التعليم، فهو بذلك يعمل على زيادة القدرة على معالجة المعلومات وسعة تخزينها داخل الدماغ .

٤. التدريب على التفكير المتزامن عملية أساسية وضرورية في حياتنا اليومية ، لما فيها من اختصار للوقت، وزيادة في الكفاءة ، وتطوير للأداء.

٥. يسهم في مضاعفة عمليات سرعة إنجاز وتحسين المخرجات التعليمية.

٦. يركز التفكير المتزامن على العمليات العقلية الواعية في آن واحد.

٧. يصلح استخدامها بشكل أداة تطويرية تساعد المؤسسات التعليمية على الارتقاء المتميز بتنمية - التفكير لدى الأفراد والمجتمعات.

٨. يزود التفكير المتزامن المربين والأكاديميين باستراتيجية تفيد في التدريب والتدريس، وتساعد في ترجمة الأفكار وتحويلها إلى ممارسات عملية على أرض الواقع بتقديم مجموعة من التطبيقات العملية. (الثقي، ٢٠٢٣: ٧٠-٧١)

وتأتي الأهمية للدراسة الحالية من أهمية مرحلة الاعدادية الذي تعد من المراحل التعليمية الأهم بالنسبة الى تحقيق اهداف التربية العامة في المجتمع، اذ تقع عليها مهام جوهرية واساسية لتلبية حاجات الطلبة ورغباتهم وتطلعاتهم، وفي الوقت ذاته الايفاء بحاجات ومتطلبات المجتمع التنموية، وان مرحلة التعليم الثانوي بحكم طبيعتها وموقعها من السلم التعليمي اذ تمثل المكانة الوسطى بين التعليم الاساسي من جهة والتعليم العالي من جهة اخرى وهي تقوم بأدوار تربوية واجتماعية متوازنة (الناصر، ٢٠١٥: ٨٢).

ولحدائ هذه الاستراتيجية وأهميتها وانسجامها مع النظريات التربوية الحديثة ارتأت الباحثة ان تستخدمها في تدريس مادة علم الاجتماع لطلاب الصف الرابع الادبي حيث تعتبر مرحلة متقدمة في الدراسة الاعدادية للفرع الادبي ومحصلة الطالب، وعلى هذا الاساس اختارتها الباحثة لعلها تسهم في زيادة تحصيل الطلاب مع مراعات الفروق الفردية لديهم عند تقديم المادة لهم واختيار الخطوات الملائمة لمستوى تحصيلهم ومدى استيعابهم وتمكنهم من المادة العلمية.

ثالثاً : هدف البحث:

يهدف البحث الحالي الى معرفة اثر استراتيجية التفكير المتزامن في تحصيل طلاب الصف الرابع الادبي في مادة الاجتماع.

رابعاً: فرضية البحث:

ليس هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق استراتيجية التفكير المتزامن ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة والذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار تحصيل طلاب الصف الرابع الادبي في مادة علم الاجتماع .

خامساً: حدود البحث :يقصر البحث الحالي على:

١. الحدود المكانية : مديرية تربية محافظة بابل .

٢. الحدود البشرية : طلاب الصف الرابع الادي في مركز محافظة بابل .

٣. الحدود الزمنية : الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠٢٣ - ٢٠٢٤ م .

٤. الحدود الموضوعية : كتاب مادة علم الاجتماع لمقرر تدريسه لطلاب الصف الرابع الادي من قبل وزارة التربية جمهورية العراق للعام الدراسي (٢٠٢٤ - ٢٠٢٣) تأليف (رسول، وآخرون، ٢٠٢١) .

سادساً: تحديد المصطلحات:

اولاً : الاثر. لغة:

عرفه ابن منظور (١٨٨٠) ان الاثر بَقِيَّةُ الشيء، والجمع آثار وأثور، اي تتبع أثره، والاثـر بالتحريك، ما بقي من رسم الشيء، والتأثير ابقاء الاثر في الشيء، وأثر في الشيء، ترك فيه أثراً (ابن منظور، ١٨٨٠: ٥)

اصطلاحاً: الحنفي (٢٠٠٠) هو مقدار التغيير الذي يطرأ على المتغير التابع بعد تعرضه لتأثير المتغير المستقل (الحنفي، ٢٠٠٠: ٢٥٣).

التعريف الاجرائي : هو التغيير المعرفي المقصود الذي يحدث عند متعلمي المجموعة التجريبية نتيجة تعرضهم للمتغير المستقل (استراتيجية التفكير المتزامن) ويقاس بالاختبار التحصيلي .

ثانيا : استراتيجية التفكير المتزامن: عرفها كل من

١. (Abdeen 2014) : القيام بأكثر من عملية عقلية واعية في نفس الوقت وبكفاءة عالية ، وبالتالي معالجة أكثر من مهمة في وقت واحد ، وهذا كله يتم بكفاءة عالية (Abdeen , 2014 ; 1004) .

٢. الثقفي (٢٠٢٣): نشاط ذهني يقوم به الفرد بنفس الوقت ويستخدم أنشطة معرفية وعقلية متنوعة كمعالجة المعلومات للوصول إلى مهارات التفكير المتزامن (الثقفي ، ٢٠٢٣: 70) .

٣. الشموسي (٢٠٢٤): مجموعة الإجراءات والخطوات التي يتبعها المدرس للقيام بأكثر من عملية عقلية واعية وبكفاءة عالية وفي الوقت ذاته، ويتم ذلك من معالجة أكثر من مهمة في وقت واحد (الشموسي ، ٢٠٢٤ : ١٢).

التعريف النظري : يتبنى الباحث تعريف الشموسي (٢٠٢٤) تعريف نظري كونه أسلوب شامل لإيصال المادة .

التعريف الاجرائي : هي مجموعة من الاجراءات والخطوات التي يعتمدها الباحث في تدريس طلاب المجموعة التجريبية طيلة فترة التجربة وتتضمن عدد من الخطوات .

ثالثاً : التحصيل: عرفه كل من

١. زاير (٢٠٢٠) بأنه مدى استيعاب الطلبة لما تعلموه من خبرات معينة لمادة دراسية مقررة ، كما يقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة في الاختبارات العادية ، او في نهاية العام الدراسي ، او في ضوء الاختبارات التحصيلية المقننة (زاير وآخرون ، ٢٠٢٠: ١٣).

التعريف الاجرائي : هو مقدار المعرفة التي يحصل عليها طلاب الصف الرابع الادبي مقاسة بدرجاتهم في الاختبار التحصيلي لمادة علم الاجتماع لتلك المرحلة الذي اعدته الباحثة بنفسها لأغراض البحث الحالي .

اطار نظري ودراسات سابقة.

اولاً/ التفكير Thinking

ورد في القرآن الكريم كلمة (فكر) مرة واحدة وكلمة (تفكروا) مرة واحدة وكلمة (يتفكروا) مرتين وكلمة (تتفكرون) ثلاث مرات وكلمة (يتفكرون) احدى عشر مرة فهذه ثمانية عشر موضعاً وموضع واحد فقط يحمل صيغة الماضي وسبعة عشر موضعاً بصيغة المضارع الدال على الاستمرار وذلك لأن التفكير هو الذي يحرك نشاطات الانسان المعرفية ويدفعه إلى التفكير ، من الآيات التي ورد فيها التفكير قوله تعالى ((الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ)) الآية: آل عمران (١٩١) ((وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا مِّنْهُ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ)) الآية (١٣) الجاثية .

فيما ورد لفظ العقل في القرآن الكريم في تسعة وأربعين موضعاً، والقلب بمعنى العقل في مئة وثلاثين موضعاً، والفوائد بمعنى العقل في ستة عشر موضعاً ، والنهي بمعنى العقل في موضعين، والألباب بمعنى العقول في ثمانية عشر موضعاً (عزيز، ومريم خالد، ٢٠١٥: ٩٩).

إن النتيجة النهائية للتفكير لا تقوم على أساس من المشاهدة الواقعية ولكنها تقوم على أساس من التأمل، وهناك ثلاثة أفكار عن موضوع التفكير هي كالتالي:

١. التفكير معرفي، بمعنى أنه يحدث داخل العقل الإنساني ومع ذلك يتم استنتاجه من السلوك.

٢. التفكير عملية تقوم بمعالجة نوع من أنواع المعلومات داخل النسق المعرفي .

٣. التفكير موجه اذ يفضي إلى سلوك ينتج عنه حل مشكلة ما.

لذا يعد التفكير عملية داخلية يتم من خلالها تحويل المعلومات وقد يكون التفكير موجها ودليلاً مرشداً في عمليات حل المشكلات، وينتج عنه في المستوى البنائي أو البنوي تكوين مثيلات عقلية جديدة لذا يتضمن التفكير مشكلة يتم عرضها او خطة او استراتيجية تحدد كيف ينجح الفرد أو يفشل في تحديد الاستجابة المناسبة لموقف معين (إبراهيم ، ٢٠٠٥ : ٧).

ثانياً / نظرية التفكير المتزامن

أ. التطور التاريخي لظهور للتفكير المتزامن:

ظهر نمط اخر وجديد يسمى التفكير المتزامن الذي يعد من أحدث أنماط التفكير، إذ ظهر لأول مرة (٢٠١٤) في قاعدة بيانات العالمية SCOPUS على يد الدكتورة سمر عابدين، وهي استاذ الموهبة والابتكار في جامعة العلوم الماليزية، ويستند هذا النمط على الأبحاث في مجال الدماغ والاعصاب ويمثل ثورة في النظام التعليمي بتطبيق أبحاث الدماغ الحديثة على عمليتي التعلم والتعليم ، وتشير عابدين إلى أن قوة الدماغ ترتقي بنوع جديد من التفكير يمكن أن ندعوه (التفكير المتزامن)، يهدف في الأساس إلى إعادة إدراك الفرد لذاته وقدراته وإمكاناته، وذلك من الاستثمار الأمثل لتوظيف قدراته وطاقاته وإمكانياته، لأن نظرية التفكير المتزامن لا تتكلم عن عمليات غير واعية، إنما تركز على العمليات العقلية الواعية المتعددة في آن واحد، وهكذا يتم العديد من عمليات التفكير الواعية المتزامنة، الأمر الذي يستدعي توظيف قدرات الدماغ توظيفا أكبر وأوسع (٢٠١٤:١٠٠٤) (Abdeen)

جاءت نظرية التفكير المتزامن بعد أبحاث علمية، أكدت على أن قوة الدماغ تستطيع أن تحاكي وتوظف أنماطاً جديدة من التفكير وأن هذه القوة تمكن الفرد من توظيف واستخدام أقصى قدرات الدماغ في وقت واحد، أو القيام بعمليتين عقليتين أو أكثر بنفس الوقت وهو ما يعرف بالتفكير المتزامن، وهو نمط يُمكن الفرد من خلال التدريب والممارسة مزاولة أكثر من نشاط عقلي واع في الوقت نفسه، فالمرء قد يشاهد شيئاً ويقوم بإجراء بحث عبر صفحات الإنترنت (الثقفي، ٢٠٢٣: ٦٦).

وقد ابتكر عابدين والغاني Abdeen & Ghani برنامج المدينة العالمي في جامعة العلوم الماليزية، وكان عام ٢٠١٤م، وهو يطرح مفهوماً جديداً يقوم على تنمية القدرات الفكرية مثل التفكير الإبداعي والتفكير المتزامن من أجل الوصول إلى أقصى فاعلية للدماغ والإبداع، ويقوم كذلك على أساس النظريات التربوية الحديثة لمساعدة المؤسسات التعليمية على تعليم الطلاب والارتقاء المتميز في إنتاج المبدعين أصحاب القدرات العالمية، وإذا كان الفرد يفكر في أكثر من شيء في وقت واحد فيمكن أن نرى ذلك من خلال المخرجات التي تجسد ذلك، وقد قامت عابدين بتطوير برنامج المدينة العالمي وإعلان نسخته النهائية المطورة في مؤتمر الموهبة والإبداع في دولة الإمارات العربية لعام (٢٠٢٠ م) . (Ghani, Abdeen, 2016: 45)

ب. العلاقة بين التفكير المتزامن وعمل الدماغ

يعتمد التفكير المتزامن على نتائج أبحاث الدماغ وعلم الأعصاب وتنبع قوة هذا النمط من التفكير في مواكبة الثورة المعرفية بالعصر الحالي من خلال استثمار قدرات الدماغ وطاقاته لمواجهة تحديات العصر وتطورات (Abdeen, 2014: 1004).

وقد أشارت السلطي (٢٠٠٩) إلى أن الوظائف العقلية في الدماغ تعتمد على المدخلات الحسية من الجسد، ما يبرز أهمية الجسد وطبيعته بالنسبة للحواس، ويؤكد هذا وجود علاقة وثيقة بين الدماغ والجسد ولا يمكن الفصل بينهما، وثم ما يؤكد العلاقة بينهما دور الحواس في المعالجات الدماغية للمعلومات، من خلال النواقل العصبية التي تؤثر في التعلم والانتباه والذاكرة، إذ تستجيب الذاكرة العاملة للمدخلات الحسية في مناطق الاستقبال التي تتركز فيها المعلومات القادمة من الجسد والدماغ، كما يصفى الدماغ ويخزن المدخلات

الحسية، من خلال ربطها مع حوادث تحدث في الوقت، نفسه عبر أي مستقبل حسي. وهذا محور عملية اقلم وتكوين الخبرة' فالتفكير يتشكل بالخبرة والخبرة تتكون بواسطة الحواس وكلما زاد عدد الحواس في الانشغال بجمع المعارف زادت نسبة التعلم المكتسبة (السلطي، ٢٠٠٩: ٦٧-٦٨).

ومن هنا يتضح للباحث إن الدماغ يعمل بزيادة الحواس المستخدمة ليكون التعلم فعالاً وهو ما يتضمنه التفكير المتزامن وفقاً لما أورده عابدين (Abdeen) إذ تزداد فاعلية التفكير المتزامن بزيادة استخدام الحواس للتعبير عن الأفكار التي يتفاعل معها الطلبة في الوقت نفسه، وأشار اريكسون وكينتس (Ericsson and Kintsch, 1995) انه في حال تعددت الأنشطة فإنه يمكن للفرد فهم المعلومات المكتسبة بفضل الية الذاكرة العاملة في استرجاع المعلومات (Ericsson and Kintsch, 1995: 142).

وأشارت الدليل (٢٠٢٣) إن التفكير المتزامن وينطوي على العديد من عمليات التفكير الواعية المتزامنة وإن عملية التفكير الواعية تتم من خلال تعاون مجموعة من الخلايا العصبية مع إمكانية توظيف الخلايا الأخرى في عمليات تفكير أخرى، بالإضافة إلى القدرة على توليد خلايا عصبية جديدة، وتتم هذه العملية بمعالجة المدخلات الحسية غير الواعية، التي تستدعي توظيف قدرات الدماغ بشكل أكبر وأوسع، فيُسفر ذلك عن سعة تخزين كبيرة كمن يفكر بموضوعين مختلفين في وقت واحد، كالتفكير الشفهي لأحد الموضوعات والتفكير المكتوب للموضوع الآخر مثل: التحدث مع شخص وكتابة خطاب في وقت واحد إذ يعبر عن الأول بصوت مسموع وفي وقت متزامن يعبر عن الثاني كتابياً على الورق وتكون بمستوى العقل الواعي فهو يفكر في كليهما وعلى أعلى مستوى من الإتيان (الدليل، ٢٠٢٣: ٦٢).

إذ يتكون دماغ كل إنسان سليم من واحد تريليون خلية دماغية، بما فيها مائة بليون خلية عصبية نشيطة، و (١٠٠) بليون خلية تغذي الخلايا النشيطة وتساندها، ويمكن للخلايا النشيطة أن تنمو، وأن تخزن المعلومات بما يشبه فروع الشجرة، فمنذ اليوم الأول من الولادة يستطيع دماغ الطفل أن يكون روابط تعليمية جديدة بمعدل مذهل يصل إلى (٣) بليون في الثانية، وتعد تلك الروابط العنصر الرئيس في قوة دماغ الإنسان، بالإضافة إلى إن الدماغ يحتوي على جانبين الأيسر (الدماغ الأكاديمي)، الأيمن (الدماغ الإبداعي)، يرتبط كل جانب بطبقة ترسل ملايين الرسائل في كل ثانية ما بين الجانبين (الأيسر-والأيمن)، وكلما زاد استخدام الجانبين معاً، زادت القدرة على التعلم بسهولة (قطاعي والمشاعلة، ٢٠٠٧: ١٣٥).

ان تركيب الدماغ المعقد والقدرة اللامحدودة فيه فهو مرن بشكل كبير ويغير بشكل مستمر من بنائه وكيونته التي شكلت عن طريق خبرات الفرد في مراحل العمرية المختلفة كما اشارت (دياموند و هويسن) إن التطور الدماغي والتعلم هما وجهان لعملة واحدة إذ إن الدماغ لا ينمو بنائه المادي فقط بسبب توفر التغذية الصحيحة إنما للخبرات التي يمتلكها الفرد دوراً كبيراً في ذلك (السلطي، ٢٠٠٩: ١٢٣).

تتم معالجة مدخلات الدماغ أولاً في المهاد ويعتبر المعالج الأساسي، أو منطقة التحكم المركزية في الدماغ، ويتم توجيهها بالمثل أو في نفس الآن إلى مناطق نوعية أخرى من اجل المعالجة، ويتم توجه المعلومات البصرية إلى الفص القفوي بينما تتجه المعلومات

اللغوية إلى الفص الصدغي وهكذا، ويقوم الدماغ باتخاذ انطباع حسي- مبدئي خام سريع عن المعلومات الواردة، من جهة ثانية، فإن الفص الجبهي يحتفظ بالكثير من المعلومات الجديدة في الذاكرة قصيرة المدى لمدة من خمس إلى عشرين ثانية، ويتم ترشيح هذه المعلومات الجديدة وعزلها، ولا يتم تخزينها، وربما تكون غير ذات صلة أو سطحية أو غير مقنعة بالقدر الكافي ، وإذا كانت تستحق الاهتمام، فإنه يتم توجيه تعلم مباشر جديد وتفعيله في قرن آمون وهو عبارة عن جسمين ذوي شكل هلال في منطقة الدماغ المتوسط (جنسن ، ٢٠١٤ : ٢٥) .

إنّ الدماغ ليس آلة ثابتة مقسمة إلى أجزاء متصلة تؤول إلى التآكل في النهاية كما كان يُعتقد سابقاً، ولكنه عضو فعال مرّن على نحو كبير وقادر على توليد خلايا عصبية جديدة، وعلى التحسن كلما تقدّمنا في السن وتعد هارت من أوائل من كتب في الدماغ من وجهة نظر تربوية وذلك عام (١٩٨٦) ، وبها ينسب مصطلح التعلم المستند إلى أبحاث الدماغ، لتشير به إلى تعلّم مُصمّم ليتكيف مع المواقف التدريسية والبيئة التي يتم فيها التدريس المتوافق مع طبيعة دماغ المتعلم . (الثقيف ، ٢٠٢٣ : ٦٩)

ويسعى المهتمون بالتعلم إلى تحسين الظروف التي تؤثر في كيفية تعلم الطلبة على الرغم من توفر الإمكانيات والقدرات الكامنة والواسعة للدماغ البشري وقد أسهمت بحوث الدماغ في مجال علم الأعصاب في كشف الكثير من الأسرار عن كيفية أداء الدماغ لوظائفه، وبناءً عليها انبثقت نظريات حديثة ومفاهيم جديدة بدأت تغزو ميدان التربية والتعليم (السلطي، ٢٠٠٩ : ١٠٧) .

وينقسم الدماغ إلى ثلاث أقسام: الدماغ الأمامي : يطلق عليه (عمليات التفكير العليا)، وفي هذا الجزء يتم الربط بين الخلايا العصبية عن طريق ممرات عصبية، فكل خلية جزء من الدماغ، وترتبط مع بعضها.

١. الدماغ الأوسط يقع في خلفية الرأس، وهذا الجزء هو مركز الذاكرة، وكان الاعتقاد أنّ هناك نوعين من الذاكرة هما طويلة المدى وقصيرة المدى.
٢. الدماغ الخلفي يوجد في مؤخرة الرأس، وفيه مركز الغرائز ووظائف البقاء عند الإنسان. (السلطي، ٢٠٠٩ : ٣٣-٣٤)

ج. مهارات التفكير المتزامن:

يتضمن التفكير المتزامن مهارتين او قدرتين متكاملتين كما ذكرتهما (Abdeen ,2021) هما :

اولاً: سعة تخزين المعلومات : (Capacity of information storage) وتهدف إلى زيادة سعة تخزين الذاكرة أي القدرة على زيادة المساحة التي يتم فيها تخزين المعلومات ومعالجتها إذ يقوم بمعالجة أكثر من فكرتين متزامنتين .

ثانياً: سرعة معالجة المعلومات : (speed of information processing) وتهدف إلى سرعة المعالجة والتحليل بمعنى القدرة على زيادة سرعة الفرد في استيعاب المعلومات واستعمالها في إتمام الأنشطة العقلية . (Abdeen ,2021 : 22)

يعتقد الباحث إنّ تعليم الفرد كيفية رفع قدرة التفكير تؤدي إلى زيادة قدراته على معالجة المعلومات بشكل أفضل واكتشاف أنماط جديدة للتفكير تساعد على التوظيف الأمثل

للدماغ، مما يؤثر إيجابيا على عملية التفكير وتجعله يطور هذه القدرات وينتقي الأساليب الأفضل ومن ثم يطور أدائه مما يساعد على رفع المستوى التعليمي للطلبة ، ويلاحظ أن مهارات التفكير المتزامن مرتبطة مع بعض وكل مهارة تكمل الأخرى ويتم تطويرها معاً دون الفصل بينهما .

د. مميزات نظرية التفكير المتزامن:

نظرية التفكير المتزامن، يمكن تطبيقها بكل سهولة، من خلال إطارها النظري الذي يزود المدرب والمعلم والمربي بتوجيهات عامة وتفصيلية، من أجل استثمار طاقاته وتوظيفها توظيفا أكبر وأوسع

يمكن التدريب عليها من خلال استراتيجية التزامن، وهي أسلوب عقلائي منطقي يسعى إلى إنتاج مبدع متنوع له أدواته وتقنياته في تنفيذ مهام عقلية متعددة في الوقت نفسه، وكمثال على ذلك: يمكن للفرد أن لشخص، وأن يتكلم مع شخص آخر ، وأن يقرأ ويكتب في الوقت نفسه بكفاءة عالية لا تقتصر هذه النظرية على الأفراد الموهوبين والمتفوقين؛ بل تشمل كذلك الأفراد العاديين مع مراعاة اختلاف الزمن المستغرق بالتدريب والممارسة للوصول إلى مرحلة الإتقان، فقد تكون ممارسة الموهوبين لها أكثر سهولة وأقل تدريباً، بينما قد يحتاج الأفراد العاديون وقتاً أطول للممارسة والتدريب، مع مراعاة الفروق الفردية (Abdeen،2021:165).

هـ. مبادئ نظرية التفكير المتزامن من خلال العملية التعليمية:

إن قدرات الدماغ الخاملة في إمكانية مزاولة أكثر من نشاط عقلي واع بوقت واحد وبكفاءة عالية من خلال التدريب المكثف على مزاولة الوظائف العقلية المختلفة حتى تصبح ممارستها تلقائية، ويستنتج الباحث أنه يمكن مزاولة التفكير المتزامن من خلال التدريب الجيد على كيفية وممارسة أكثر من مهارة عقلية بكفاءة عالية ، لتصبح من أبرز السلوكيات في حياة الطالب الخاصة وتمكّنه من تحقيق الأهداف المطلوبة منه، وفي سياق ذلك فإن هناك عدة مبادئ تربوية أشارت لها الداليل (٢٠٢٣) التي ينبغي التركيز عليها عند التدريب على التفكير المتزامن وهي:

١-٢ التفكير المتزامن يعارض المفهوم السائد الذي يرى أن الإنسان لا يعمل على نشاطين في الوقت نفسه بل يقوم بتحويل التركيز من جزء إلى جزء آخر في الدماغ.

٢-٢ جميع الطلاب قادرون على ممارسة التفكير المتزامن عبر استخدام طرق تدريس حديثة.

٣-٢ يُعَبَّر التفكير المتزامن على قدرة الطلاب على القيام بأكثر من عملية عقلية واعية في الوقت نفسه عبر أنشطة تعليمية تستهدف ذلك.

٤-٢ التفكير المتزامن وراثي ومكتسب.

٥-٢ كل طالب لديه قدرات التفكير المتزامن تنمو وتزداد بالتدريب والممارسة، وذلك بمراعاة ضبط وقت التنفيذ وتقليله تدريجياً في أثناء الممارسة ، مع المحافظة على كفاءة الأداء.

٦-٢ يمكن تنمية التفكير المتزامن بزيادة سعة تخزين المعلومات.

٧-٢ يمكن تنمية التفكير المتزامن من خلال سرعة معالجة المعلومات في الدماغ.

٨-٢ الطلاب الذين يستخدمون التفكير المتزامن يصبحون أكثر دافعية للإنجاز، وأكثر ثقة بالنفس وبقدرات الذات.

ويتضح من ذلك أنه يمكن التدريب على التفكير المتزامن عبر الاعتماد على الأنشطة العقلية كالتركيز والتحليل والإدراك والتذكر والخيال ، وذلك باستخدام أنشطة تمهيدية بسيطة ثم تطبيقها على مواقف أكثر تعقيداً من خلال مجموعة من الاستراتيجيات والأنشطة والأهداف التي تعمل على زيادة سعة التخزين وسرعة معالجة المعلومات، بالإضافة إلى تعزيز الجانب العاطفي من تشجيع ومرح وتقديم التغذية الراجعة مع توفير بيئة اجتماعية غنية ومناسبة ومستمرة في الدعم (الدليل، ٢٠٢٣: ٦٤) .

و. تطبيق التفكير المتزامن في العملية التعليمية:

١. التفكير المتزامن يعارض المفهوم السائد الذي يرى إن الإنسان لا يستطيع العمل على نشاطين في الوقت ذاته، بل يقوم بتحويل التركيز من جزء إلى آخر في الدماغ.
٢. كل متعلم قادر على ممارسة التفكير المتزامن عن طريق استخدام طرائق تدريس حديثة.
٣. يعبر التفكير المتزامن على قدرة المتعلم في القيام بأكثر من عملية عقلية وواعية في وقت واحد .
٤. يمكن قياس التفكير المتزامن عن طريق استخدام أدوات التي تقيس مهاراته .
٥. التفكير المتزامن يمكن اكتسابه وليس فقط وراثياً.
٦. يمكن تنمية التفكير المتزامن عن طريق زيادة سعة التخزين للمعلومات .
٧. ان كل متعلم يمتلك قدرات التفكير المتزامن ويمكن له تنميتها وتزداد بالممارسة والتدريب .
٨. المتعلم الذي يتمكن من استخدام التفكير المتزامن يصبح أكثر دافعية للإنجاز وأكثر دقة باستخدامه للقدرات.

لذا يمكن التدريب على التفكير المتزامن باستخدام الأنشطة العقلية مثل التحليل والتركيز باستعمال أنشطة بسيطة ومن ثم تطبيقها في مواقف أكثر صعوبة، عن طريق مجموعة من الاستراتيجيات والأنشطة التي تساعد في زيادة سعة التخزين والسرعة في معالجة المعلومات كما أنها تساعد على تعزيز الجانب العاطفي وتوفير التغذية الراجعة وتساعد على التفاعل مع الآخرين مما يساهم في مستوى الأداء وزيادة الكفاءة (الثقفي ، ٢٠٢٣ : ٧٤-٧٥).

ز. تطبيقات تربوية لنظرية التفكير المتزامن:

عندما تتوفر الاستراتيجيات المبنية على أساس مفهوم التفكير المتزامن فإن ذلك يُمكن المعلم من:

١. وضع استراتيجيات تدريسية مناسبة مع قدرات التفكير المتزامن لدى الطلبة وطبيعة المادة المتعلمة، ثم دمجها مع تخطيط التدريس وتنفيذه.

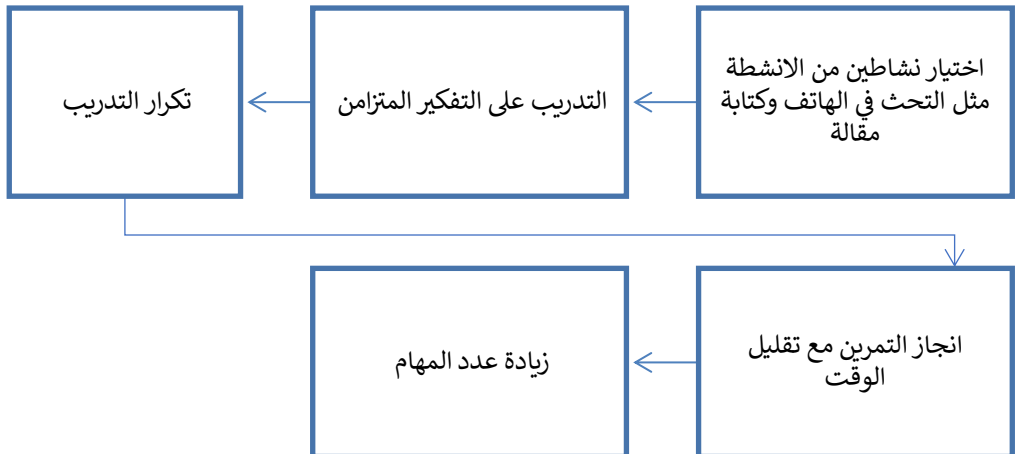
٢. تصميم مناهج جديدة في ضوء نظرية التفكير المتزامن تتناول المحتوى التعليمي من خلال نظرية التفكير المتزامن وإعداد الأنشطة والتمارين والتدريبات والمادة التعليمية بطرائق مختلفة عن الطرائق التقليدية.
٣. إعداد الدروس التي يدرسها المدرس على أساس التفكير المتزامن.
٤. التنوع في استخدام الأساليب والأنشطة التعليمية وفق استراتيجية التفكير المتزامن. (الثقي، ٢٠٢٣: ٧٦)

ثالثاً- استراتيجية نظرية التفكير المتزامن:

ترى عابدين (٢٠١٩) أن استراتيجية نظرية التفكير المتزامن تعتمد على تدريب وممارسة فنظرية التفكير المتزامن تحتاج إلى تدريب وممارسة، وهذا بدوره يدفع الأفراد إلى استعمال قدراتهم العقلية بشكل أكثر كفاءة ويمكن لمس التفكير المتزامن بوضوح من خلال النتائج أو القنوات التي تجسدها، على سبيل المثال: يمكن للفرد أن يفكر بصوت مرتفع في موضوع معين أثناء قيامه بكتابة موضوع معين في وقت واحد لا يرتبط بموضوع التفكير الأول، ولذلك فإن للفرد القدرة على التفكير بشئيين في وقت واحد، فقد يفكر لفظياً بموضوع ويكتب في موضوع آخر (الثقي، ٢٠٢٣: ٧٨).

خطوات تطبيق استراتيجية التفكير المتزامن:

يستطيع الفرد من خلال قيامه بتمارين متنوعة امتلاك التفكير المتزامن فعلى سبيل المثال قد يتدرب الفرد على كتابة مقال والتحدث بالهاتف بنفس الوقت، وغيره من العمليات العقلية، ومع التكرار المستمر وما يشتمل عليه تطبيق وتحليل وإبداع والتنوع في الأنشطة العقلية وزيادة عدد المهام والتدريب المستمر، يستطيع الفرد إنجاز أكثر من مهمة عقلية بكفاءة عالية وببنفس الوقت (الثقي، ٢٠٢٣: ٧٨).



مخطط (١)

خطوات تطبيق استراتيجية التفكير المتزامن (من عمل الشموسي ٢٠٢٤)

دراسات سابقة حول استراتيجية التفكير المتزامن

دراسات سابقة تناولت استراتيجية التفكير المتزامن

عنوان الدراسة	فاعلية استراتيجية تدريسية قائمة على نظرية التفكير المتزامن في تحصيل طلبة الصف الخامس الادبي في مادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس
هدف الدراسة	تعرف على فاعلية استراتيجية تدريسية قائمة على نظرية التفكير المتزامن في تحصيل طلبة الصف الخامس الادبي في مادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس
مكان الدراسة	العراق _ بغداد
الفرضية	لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التحصيل
حجم العينة	التجريبية ٢٠
	الضابطة ٢٠
نوع التصميم	التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار البعدي
الأدوات	اختبار تحصيلي
الوسائل الإحصائية	الاختبار التائي لعينتين مترابطتين
النتائج	يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في قدرات التفكير المتزامن ولصالح المجموعة التجريبية

أولاً: دراسة الشموسي (٢٠٢٤)

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: منهجية البحث: اعتمد الباحث المنهج التجريبي لأنه يتسم بقدرته على التحكم في مختلف المتغيرات

في الظاهرة المراد دراستها ولملاءمته إجراءات هذا البحث.

ثانياً: التصميم التجريبي: اختار التصميم بقياس بعدي فقط لمجموعتي إحداهما ضابطة وأخرى تجريبية وفيه ننتقي أفراد مجموعتين على أساس عشوائي وقيامه بإجراء التكافؤات على مجموعتي البحث ولا نختبر المجموعتين اختباراً قبلياً ثم ندخل المتغير المستقل على أحدهما (المجموعة التجريبية) ولا ندخله على المجموعة الثانية (الضابطة) ثم يطبق اختبار بعدي.

ثالثاً: مجتمع البحث: يقصد بمجتمع البحث أو الدراسة المفردات والظواهر التي سوف يدرسها الباحث أو جميع الأفراد أو الظواهر أو الأشياء الذين يكونون موضوع مشكلة البحث، التي يسعى الباحث دراستها لتحقيق نتائج دراسته (دياب، ٢٠٠٣: ٨٩)، وقد تكون مجتمع هذا البحث من طالبات الصف الرابع الإعدادي في المدارس الثانوية، واعدادية الدكتور مديحة البيرماني للبنات في محافظة بابل .

٢- عينة البحث : إن اختيار الباحث للعينة من الخطوات المهمة للبحث حيث قام الباحث بتحديد المجتمع بحسب الموضوع أو الظاهرة أو المشكلة ، وبعدها لجأ إلى

اختيار العينة من ذلك المجتمع لتمثله تمثيلاً صادقاً ، والذي يقصد بها انها جزء من المجتمع الذي تجري عليه الدراسة ، ويتم اختيارها على وفق قواعد خاصة ، لكي تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً. فالعينة هي بعض مفردات المجتمع تؤخذ منه وتطبق عليها الدراسة للحصول على معلومات صادقة بهدف الوصول الى التقديرات التي تمثل المجتمع الذي سحبت منه ، وانها الاجراء التي تستخدمه في الحكم على الكل (المؤمن، ٢٠٠٨: ١٨٤). وتم تحديد عينة البحث وفقاً للخطوات التالية :

١-٢ عينة المدارس : تم اختيار عينة البحث باستعمال طريقة السحب العشوائي، في اختار عينة البحث من المدارس، فاختار الباحث اعدادية (الدكتورة مديحة البيرماني) للبنات تابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة بابل والبالغ عددهم (٦٥) طالبة.

يقصد بها العينة التي يتم اختيارها بطريقة يكون فيها لكل فرد في المجتمع فرصة الاختيار نفسها ، دون ارتباط ذلك الاختيار باختيار فرد آخر من المجتمع، ويشترط ان يكون جميع افراد المجتمع محددين ومعروفين، كما يجب ان يكون هناك تجانس بين جميع افراد المجتمع ، وان طريقة العينة العشوائية هي وسيلة نموذجية للحصول على عينة تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً (عباس وآخرون، ٢٠١٤: ٢٢١).

٢-٢ عينة الطالبات : بعد ان اختار الباحث اعدادية (الدكتورة مديحة البيرماني) للبنات لتطبيق التجربة ، وقبل البدء بعملية التدريس ، زار الباحث المدرسة المقصودة ومعه كتاب تسهيل مهمة صادر من المديرية العامة للتربية في محافظة بابل لتسهيل مهمته ، فوجدها تظم شعبتين للصف الرابع الاعدادي (فرع الادبي) للعام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٤) وبطريقة السحب العشوائي اختار شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي سيدرس طلابها مادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس باستراتيجية التفكير المتزامن والبالغ عددهم (٣٢) طالبة، في حين مثلت شعبة (ب) المجموعة الضابطة والتي سيدرس طلابها المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية، وقد بلغ عدد الطلاب في الشعبتين المذكورتين (٦٥) طالبة.

تكافؤ مجموعتي البحث: قبل الشروع بالتدريس الفعلي اجري الباحث تكافؤ لطلاب مجموعتي البحث إحصائياً في عدد من المتغيرات التي من شأنها قد تؤثر على سلامة التجربة ودقة نتائجها.

أذ أن التكافؤ الذي يعمل الباحث على تحقيقه بين مجموعتي البحث يعد من الامور المهمة بسبب تدخل العوامل الخارجية في نتائج البحث ويؤدي الى عدم القدرة على التعميم لهذه النتائج (ابوعلام، ٢٠٠٦: ٢٠٥). وقد تم اجراء التكافؤ ببعض المتغيرات وهو كالاتي :

١. العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور .
٢. التحصيل الدراسي للآباء .
٣. التحصيل الدراسي للأُمهات .
٤. درجات الطلاب في الفصل الاول للعام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٤م) في مادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس .
٥. اختبار الذكاء .

لقد حُصلَ على البيانات المذكورة اعلاه من الطلاب انفسهم، عن طريق توزيع استمارة تتضمن اسم الطالب الثلاثي والمعلومات المطلوبة لغرض اتمام التكافؤ، وكذلك الرجوع الى البطاقة المدرسية لكل طالب ، والمتغير الرابع الذي يخص درجات الفصل الاول حيث حُصلَ عليه من سجلات المدرسة بمساعدة الادارة .

مستلزمات إجراء تجربة البحث:

١. **تحديد المادة العلمية:** حدّد الباحث المادة الدراسية التي سوف يقوم بتدريسها لطلاب مجموعتي البحث معتمداً على كتاب علم الاجتماع موضوعاته للصف الرابع الإعدادي للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٣ - ٢٠٢٤م، وكان عدد الموضوعات سبعة.

٢. **صياغة الأهداف السلوكية:** صاغ الباحث (٨٥) هدفاً سلوكياً تم صياغتها في ضوء تصنيف بلوم المعدل ضمن مستوياته الستة (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التقويم، الإبداع) تضمنت داخل الخطط الدراسية

قام الباحث بصياغة (٨٥) هدفاً سلوكياً اعتماداً على فصول الموضوعات التي ستدرس في التجربة ، موزعة بين المستويات المختلفة من تصنيف بلوم للمجال المعرفي ، إذ يعد هذا التصنيف على قدر كبير من الاهمية والشمول ومتماشياً مع المعايير والاهداف الجيدة ، اذ يتكون من ست مستويات معرفية وهي (التذكر - الفهم - التطبيق - التحليل - التركيب - التقويم) (عطية، ٢٠١٥: ٧٢)، وقد عرضت هذه الاهداف على (١٤) من المحكمين، لبيان آرائهم وملاحظاتهم حول مدى صلاحية الاهداف وسلامة صياغتها ، وبعد جمع آرائهم تم تعديل بعض الاهداف وكان التعديل حسب موافقة (٨٠%) من المحكمين ، وكانت نسبة الاهداف حسب المستويات المحددة كما يأتي :

جدول (٢)

عدد الاهداف السلوكية في المجال المعرفي ومستوياتها بحسب المستويات الست التي اقرها المحكمون

الفصول	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	المجموع
الفصل الخامس	٤	٤	٤	٣	٢	٢	١٩
الفصل السادس	٧	٦	٤	٣	٢	١	٢٣
الفصل السابع	٦	٦	٤	٣	٢	١	٢٢
الفصل الثامن	٨	٥	٤	٣	٢	٢	٢٤
المجموع	٢٥	٢١	١٦	١٢	٨	٦	٨٨

٣. **إعداد الخطط التدريسية:** أعدّ الباحث خططاً دراسية لموضوعات مادة علم الاجتماع التي ستدرس في التجربة، في ضوء الأهداف السلوكية المصوغة، ومحتوى المادة الدراسية المحددة وقد عُرِضَتْ أنموذجين من هذه الخطط على نخبة من المحكمين والمتخصصين في العلوم التربوية لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة تلك الخطط، وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة، وفي ضوء ما أبداه المحكمون أجريت بعض التعديلات اللازمة عليها، وأصبحت جاهزة للتنفيذ.

٤. **اعداد الخارطة الاختبارية :** تمثل الخارطة الاختبارية مخطط تفصيلي لعملية توزيع فقرات اداة القياس في ضوء توزيع اقسام المحتوى السلوكي ، ومجموعة الاهداف التي يقيسها الاختبار (نبهان، ٢٠١٣: ٦٩)، أو هي تخطيط تفصيلي الذي يحتوي على مجالات المادة الدراسية موزعة على الاهداف السلوكية لها بصورة منطقية (اليعقوبي، ٢٠١٣: ٩١).

لذلك تعد الخارطة الاختبارية جدولاً يبني على وفق محددات معينة لغرض التأكد من ان الاختبار التحصيلي يقيس عينة ممثلة للأهداف التدريس ولمحتوى المادة الدراسية التي يراد قياسها ان يقدم خطة للمعلم وللذي وضع الاختبار عن نوعية الاسئلة التي تعد اكثر ملائمة لأغراض الاختبار وعن طبيعة مستوى العمليات المعرفية والاهداف التي يسعى لتقديرها عند المتعلمين (ابو ناهية، ٢٠١٤: ١٩٩٤)، وقد اعد الباحث الخاطئة الاختبارية وفقاً للخطوات التي يبينها (اليعقوبي، ٢٠١٣: ٩١).

٥. **صياغة فقرات الاختبار التحصيلي :** يعد الاختبار التحصيلي بأنه اجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلمه الطالب (ملحم، ٢٠١٢: ٢٠٦)، بعد ان تم الانتهاء من جدول المواصفات ، اعد الباحث (٤٠) فقرة اختبارية ، موضوعية من نوع الاختيار من متعدد ذي البدائل الاربعة، لما يتصف به الاختبار من مزايا تتعلق بالشمولية وكفاية التقييم وقياسه ، لأغلب جوانب موضوع الذي يتناوله وسهولة تسجيل الدرجات، وبعد عرضها على المحكمين واجراء بعض التعديلات عليها تم الاتفاق على (٤٠) فقرة اختبارية .

٦. **الصورة النهائية للاختبار التحصيلي :** بعد استكمال اجراءات الصدق والتحليل الاحصائي للفقرات والثبات ، اصبح الاختبار بصورته النهائية يتكون من (٤٠) فقرة .

٧. **التطبيق :** اي تطبيق التجربة حيث بدأ الباحث بتطبيق التجربة بالدروس الفعلية على مجموعتي البحث في يوم الاحد الموافق (٣ / ٣ / ٢٠٢٤ م) .

عرض النتائج ومناقشتها

عرض نتيجة البحث : لأجل التحقق من الفرضية الصفرية التي تنص على ان ((لا يوجد فرق ذو الدلالة الإحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون باستخدام استراتيجية (التفكير المتزامن) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل البعدي)).

وللتحقق من شروط الاختبار التائي تم التحقق من تجانس العينتين التجريبية والضابطة ، وقد استعمل الباحث القيمة الفائية الكبرى لهارتي ، اذ تم استخراج تباين المجموعتين فبلغ تباين المجموعة التجريبية (١٢٩, ٢٨) في حين بلغ تباين المجموعة الضابطة (٣٠٩, ١٧) ، وبقسمة التباين الاكبر على التباين الاصغر تبين ان القيمة الفائية الكبرى لهارتي تبلغ (١, ٦٢٥) ، وبمقارنتها بالنسبة الفائية الجدولية (٢, ٣٨) عند مستوى دلالة (٠, ٠٥) وبدرجة حرية (٦٣) تبين انها غير دالة احصائياً، وهذا يشير الى تجانس المجموعتين، اما شرط التوزيع الاعتدالي فقد تحقق لكون نتائج معاملات الالتواء والتفرطح تقع ضمن الفترة (٣-، ٣+) (المنيزل وعائش، ٢٠١٠: ٢٣٤) .

الجدول (٤)

القيمة الفائية المحسوبة ومعاملات الالتواء والتفرطح لمتغير الاختبار البعدي

المجموعة	العدد	التباين	الالتواء	التفرطح	درجة الحرية	القيمة الفائية	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٢	٢٨,١٢٩	-٠,٩٠٥	٠,٧٣٢	٦٣	١,٦٢٥ ٢,٣٨	غير دالة احصائياً
الضابطة	٣٣	١٧,٤٣٤	٠,١٤٦	٠,٧٢٢			

وبعد حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكلا المجموعتين في الاختبار البعدي، استعمل الباحث الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين وكانت النتائج كما موضحة في الجدول (٥)

الجدول (٥)

نتائج الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات تحصيل المجموعتين (التجريبية والضابطة) في اختبار التحصيل البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٢	٣١,٠٠	٥,٣٠٤	٦٣	٧,٢٩١	٢,٣٨	دالة احصائياً
الضابطة	٣٣	٢٢,٣٩	٤,١٦٠				

ثانياً // تفسير النتيجة:

في ضوء النتيجة التي توصل اليها الباحث يمكن القول ان طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية (التفكير المتزامن) قد تفوقوا على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا باستعمال الطريقة الاعتيادية ويمكن ان يعود هذا الى اثر المتغير المستقل (استراتيجية التفكير المتزامن) في المتغير التابع (التحصيل) اذ عززت استراتيجية التفكير المتزامن المادة العلمية لدى طلاب المجموعة التجريبية وعمقت فهمهم للمادة العلمية ورفعت من مستوى تحصيلهم الدراسي وزادت القدرة العقلية على القيادة وتقييم الاداء وتعزيز الثقة بالنفس وكيفية التعامل مع تخلص المواضيع وتقييمها وهذا .

الاستنتاجات: في ضوء نتيجة البحث ، توصل الباحث الى الاستنتاجات التالية:

١. ان استعمال استراتيجية التفكير المتزامن في تدريس علم الاجتماع تمنح فرصاً متساوية لتعلم الطلاب جميعاً اذ انها تعالج مسألة توصيل المعلومات الى الجميع وتعمل على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب (الشموسي، ٢٠٢٤: ٨٠).
٢. ساعدت هذه الاستراتيجية على زيادة المشاركة اللفظية للطلاب في الصف وهذا ما ابعد الملل عن الطلاب وساعدهم في تحقيق الاهداف السلوكية .
٣. إن عمل الطلاب بمجموعات ساعدهم على فهم ما يكتبون عن طريق تبادل المفاهيم وترسيخها في اذهانهم .
٤. ان التطبيق لاستراتيجية التفكير المتزامن في التدريس يحقق الاهداف السلوكية المطلوب تحقيقها في الدرس بصورة افضل من الطريقة التقليدية .

٥. ان تطبيق استراتيجية التفكير المتزامن يبعث في نفوس الطلاب الحماس والحيوية واشاعة روح التعاون فيما بينهم وحب المشاركة في فعاليات الدرس (الثقفي، ٢٠٢٣: ٧٩) .

التوصيات: في ضوء نتيجة الدراسة الحالية ، يوصي الباحث بما يأتي:

١. ضرورة وضع الخبراء في وضع المناهج التي تساعد على توفير بيئة تعليمية وحيوية وتفاعلية، تعتمد التفكير وتبعد الملل والضجر والتي تنسم بها اغلب مواضيع علم الاجتماع .

٢. استعمال استراتيجيات وطرائق حديثة في التدريس من قبل المدرسين والمدرسات ومنها استراتيجية التفكير المتزامن وعدم الثبات على طريقة واحدة لأنها تشعر المتعلم بالملل وتبعده عن مواصلة الانتباه والتركيز في تلقي المعلومات ، مما يؤدي الى تدني مستوى التعليم ، وهذا ما يتناسب مع الاتجاهات الحديثة في التدريس.

٣. العمل على النهوض بدرس مادة علم الاجتماع من خلال اشراك المدرسين والمدرسات في دورات لاطلاعهم على اهم الاستراتيجيات والطرائق الحديثة وتطبيقها في المدارس .

٤. التأكيد على استعمال المدرسين والمدرسات لاستراتيجية التفكير المتزامن في تدريس مادة علم الاجتماع ، وذلك مما اثبتت من نتائج ايجابية في رفع تحصيل طلاب الصف الرابع الادي .

٥. ضرورة اصدار كراس خاص ويتم توزيعه على المدارس الاعدادية والثانوية على ان يتضمن استراتيجيات تدريسية حديثة في التعلم بما فيها استراتيجية التفكير المتزامن .

المقترحات: استكمالا للبحث الحالي يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية :-

١. إجراء دراسة مماثلة للدراسة للمشكلات التي تواجه الطلبة والمدرسين عند تدريس مادة علم الاجتماع في الصف الرابع الادي على مستوى القطر.

٢. القيام بدراسة تهدف الى معرفة توجهات طلبة الصف الرابع الادي نحو دراسة مادة علم الاجتماع وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي.

٣. إجراء بحث للمقارنة بين استراتيجية التفكير المتزامن واستراتيجيات اخرى مثل استراتيجية (التشعيب، استراتيجية الترتيب المخفي) في التحصيل لمادة علم الاجتماع .

المصادر

المصادر باللغة العربية:

١. إبراهيم ، مجدي عزيز (٢٠٠٥) : المنهج التربوي وتعليم التفكير ، مصر-، القاهرة ، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع .

٢. ابن منظور ابي الفضل جمال الدين (١٨٨٠) لسان العرب ، مصر، ط١ .

٣. أبو علام ، رجاء محمود،(٢٠٠٦): مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، مصر، جامعة القاهرة، دار النشر للجامعات.

٤. ابو ناهية، صلاح الدين محمد،(١٩٩٤): القياس التربوي، مصر، القاهرة، نشر- مكتبة الانجلو المصرية، ط١ .

٥. الثقفي ، سحر بنت سعد (٢٠٢٣): التفكير المتزامن والابداع الجاد ،السعودية ، جدة، دار الطاووس للنشر.
٦. جنسن، أريك (٢٠١٤): التعلم استنادا إلى الدماغ النموذج الجديد للتدريس ،مصر-، القاهرة دار الفكر العربي للنشر والتوزيع .
٧. الحنفي، عبدالمنعم،(٢٠٠٠):المعجم الشامل لمصطلحات الفلسفة، مصر-، ميدان طلعت حرب، القاهرة، مكتبة مدبولي، ط٤.
٨. الحيلة، محمد محمود،(٢٠٠٨): تصميم التعليم نظرية وممارسة، عمان ، دار المسيرة للنشر- والتوزيع ، ط٤ .
٩. الدايل ، ريم بنت صالح (٢٠٢٣): برنامج تدريسي- قائم على أبحاث الدماغ وفاعليته في تنمية مهارات التفكير المتزامن والاتجاه نحو التعلم لدى طالبات كلية الشريعة بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية ، أطروحة دكتوراه منشورة ، السعودية ، الرياض .
١٠. زاير، سعد علي، نعمة دهش الطائي،(٢٠٢٠): بنك الاختبارات اللغوية ، دار الرضوان للنشر والتوزيع، ط١.
١١. السلطي، ناديا سميج (٢٠٠٩): التعلم المسند إلى الدماغ ،الأردن ، عمان دار المسيرة للنشر.
١٢. الشموسي ، علي عنبر (٢٠٢٤) فاعلية استراتيجية تدريسية قائمة على نظرية التفكير المتزامن في تحسين طلبة الصف الخامس الادبي ،بغداد ، العراق ، كلية التربية ، الجامعة العراقية .
١٣. الطناوي عفت مصطفى (٢٠١٣) التدريس الفعال ، تخطيطه مهاراته استراتيجياته تقويمه ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط٣.
١٤. عباس، محمد خليل، واخرون (٢٠١٤): مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط٥، الاردن، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
١٥. عبد المؤمن، علي معمر . (٢٠٠٨) مناهج البحث في العلوم الاجتماعية - الاساسيات والتقنيات والاساليب، ليبيا، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ط١. المنار للطباعة والنشر، ط٢ .
١٦. العجرش ، حيدر حاتم فالح (٢٠١٣) : استراتيجيات وطرائق معاصرة في تدريس التاريخ ،الأردن، عمان ، دار الرضوان للنشر والتوزيع.
١٧. عزيز، حاتم جاسم ومهدي، مريم خالد (٢٠١٥): المنهج والتفكير، ط١،الأردن،عمان دار الرضوان للنشر والتوزيع.
١٨. عطية ، مجسن علي (٢٠١٥):التفكير انواعه ومهاراته واستراتيجيات تعلمه ،الأردن ، عمان ،دار صفاء للنشر والتوزيع.
١٩. قطامي، يوسف والمشاعلة، مجدي (٢٠٠٧): الموهبة والابداع وفق نظرية الدماغ، ط٣،الأردن ، عمان، ديونو للطباعة والنشر والتوزيع.
٢٠. ملحم، سامي محمد(٢٠١٢): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط٣، الأردن، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
٢١. المنيزل، عبد الله فلاح، وعائش موسى غرابية. (٢٠١٠) الاحصاء التربوي تطبيقات باستخدام الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية، الاردن، دار المسيرة للطباعة والنشر، ط٤.
٢٢. الناصر، علاء حاكم (٢٠١٥) الإدارة والاشراف والتعليم الثانوي ، العراق ، بغداد ، مكتبة المنار للطباعة والنشر ، ط٢.

٢٣. النبهان، موسى (٢٠١٣): أساسيات القياس في العلوم السلوكية ، ط٢ ، الأردن، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع .

٢٤. اليعقوبي، حيدر (٢٠١٣): التقويم والقياس في العلوم التربوية والنفسية رؤيا تطبيقية ، ط١ ، العراق ، كربلاء مركز المرتضى للتنمية الاجتماعية .

المصادر باللغة الإنجليزية:

25. Abdeen , Samar Abdelziz,(2020) , The Role Courses (Activities) In Developing Creative Acceleration of The Students At Taibahu University In Saudi Arabia , Elementary Education Online Volume 19, No. 3, 2021 Inc ,p.p 3813-3832 Saudi Arabia.
26. Abdeen ,samar Abdelziz (2014).The Theory of Concurrent Thinking. Saudi Arabia, Almadinah Almunawarah ,Taibah University , Life Science Journal , vol 11(12) .1004-1007.
27. Abdeen , Samar Abdelziz (2021). The Effect Of exploitation strategy on concurrent thinking ability abilities of student in Saudi Arabia , Malaysia, University Science Malaysia , International Journal of Childhood , vol 2 , Iss 3 , p.p 159-168.
28. Abdeen , Samar Abdelziz,(2021) , The Effectiveness of Synchronization Strategy in Developing Concurrent Thinking of Academically Talented Female Students in Jordan , Tabah university Journal of Educational Sciences , Volume 16, No. 1, 2021 Inc , Saudi Arabia.
29. Ericsson, Anders and Kintsch , walter (1995) .Long-Term Working Memory, Florida State University , Tallahassee Florida .
30. Samar A. Abdeen and. MohdZuri Ghani ,(2016) , RESEARCH ARTICLETHE DEVELOPMENT OF AL-MADINAH PROGRAM , University Science Malaysia, Penang, Malaysia , International Journal of Current Research Vol. 8, Issue, 02, February, 2016 .

The Effect of the Synchronous Thinking Strategy on the Academic Achievement of Fourth- Grade Literary Students in Sociology

Abstract

The current research goal is to identify (the impact of the simultaneous thinking strategy in the achievement of the fourth -grade literary students in sociology). To achieve the goal of the research, the following zero hypothesis was formulated: "There is no statistically significant difference at the level of significance (05,0) in the achievement of the subject of sociology between students of the experimental group who study with the strategy of simultaneous thinking and the control group who study in the usual way".

The design was followed The experimental testing of the two groups, and the current research community may be from the fourth -grade literary students in Babylon Governorate and in the random way the research sample was chosen (32) students, and after the completion of the experiment, the results of the statistical analysis showed the presence of statistical significance with a significant level (05,0) between The average score of the experimental and control group collection and for the benefit of the experimental group that was studied with the simultaneous thinking strategy. The researchers also recommended the following :

Recommendations: In light of the result of the current study, the researcher recommends the following :

1. The necessity of putting experts in setting the curricula that help to provide an educational, vital and interactive environment, depends on thinking and removing boredom and boredom that characterize most of the subjects of sociology.
2. Work to rise By studying the subject of sociology through the involvement of teachers and teachers in courses to inform them of the most important strategies and modern methods and their application in schools .
3. The necessity of issuing a special booklet and is distributed to middle and secondary schools, provided that it includes modern teaching strategies in learning, including the simultaneous thinking strategy .

Suggestions: Complementing the current research. The researcher suggests the following studies

1. Conducting a study similar to the study of the problems facing students and teachers when teaching sociology in the fourth literary grade at the diameter level.
2. Carrying out a study aimed at knowing the directions of the fourth-grade literary students towards studying the subject of sociology and its relationship to their academic achievement .
3. Conducting a research to compare the simultaneous thinking strategy and other strategies such as the strategy (Al-Shuhaeb, the Strategy of Hidden Arrangement) in the achievement of sociology .

Keywords: *simultaneous thinking, synchronization, achievement.*

اثر أنموذج فراير في التنور التاريخي لمادة الاجتماعيات لدى طالبات الصف التاسع الأساس

صباح سلمان إبراهيم*

مديرية التدريب والتطوير التربوي في دهوك، إقليم كردستان- العراق

محمد مهدي محمد

قسم التربية البدنية وعلوم الرياضة، كلية التربية، جامعة زاخو، إقليم كردستان- العراق

أحمد صالح أحمد

قسم الإجتماعيات، كلية التربية الأساس، جامعة زاخو، إقليم كردستان- العراق

الملخص

يهدف البحث للكشف عن اثار أنموذج فراير في التنور التاريخي لمادة الاجتماعيات لدى طالبات الصف التاسع الأساس، وللتحقق من هذا الهدف تم صياغة الفرضية الصفرية التي تنص على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في التنور التاريخي لمادة الاجتماعيات لدى طالبات الصف التاسع الأساس، استخدم الباحثون المنهج التجريبي لملائمته طبيعة البحث وهدفه، أما عينة البحث تكونت من (٧٢) طالبة تم توزيعهم إلى مجموعتين بواقع (٣٦) طالبة في كل مجموعة، وقام الباحثون ببناء اختبار التنور التاريخي لتحقيق هدف البحث والمكون من ثلاث مجالات هي (المعرفي - المهاري - الوجداني) وقد غطت هذه المجالات (٤٦) فقرة ذات ثلاثة بدائل هي (دائماً - أحياناً - نادراً) بعد استخراج الخصائص السايكومترية لها والمتمثلة في الصدق والثبات، واعد الباحثون (١٥) خطة تدريسية وفق أنموذج فراير للمجموعة التجريبية ومثلها خطة اعتيادية للمجموعة الضابطة، وبعد جمع البيانات وتحليلها إحصائياً باستخدام برنامج (SPSS) وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام أنموذج فراير ساهم بشكل إيجابي في تحسين مستوى التنور التاريخي لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية يعكس ذلك فعالية الأنموذج في تعزيز التفكير التاريخي وفهم العلاقات الزمنية والمفاهيم التاريخية بشكل أفضل.

الكلمات المفتاحية: أنموذج فراير - التنور التاريخي - مادة الاجتماعيات - طالبات - الصف التاسع الأساس.

* Sabahneels6@gmail.com

أولاً- مشكلة البحث:

من الواقع التربوي الذي نشهده يرى الباحثون ان المناهج التربوية والتعليمية في الآونة الأخيرة شهدت تغيرات كبيرة في مضامينها الموضوعية مما أوقع جزءاً من المسؤولية على القائمين في العمل التربوي في مواكبة هذه التغيرات في تقديم المواد العلمية للطلبة مما برز الحاجة إلى إعادة النظر في الاستراتيجيات والطرائق الاعتيادية المتبعة في التدريس في المؤسسات التعليمية والبحث عن استراتيجيات ونماذج حديثة يكون لها النصيب الأكبر في التأثير على كيفية تقديم تلك المواد العلمية للطلبات وبما يتضمن المشاركة الفعالة للطلبة في سير العملية التعليمية في التنور التاريخي.

ولكون الباحثين ثلاثة، منهم اثنان مدرسان في هذا المجال، والثالث مدرب في مديرية التدريب و التطوير التربوي في دهوك، وقد عمل أيضاً مدرساً في مديرية تربية سميل لسنوات طويلة في هذا المجال، ومن خلال اطلاعهم على العديد من الدراسات والمصادر التي تناولت استراتيجيات ونماذج تعليمية جديدة، تبين لهم أن أنموذج فراير لم يحظَ بالاهتمام الكافي، وتأييداً لما تنادي به التوجهات من أهمية البحث عن نماذج واستراتيجيات تساعد على التنور التاريخي لدى الطالبات و مساعدتهن على تهيئة مواقف تعليمية تتطلب منهن استدعاء ما لديهن من معرفة سابقة وربطها بما يتم تعلمه للوصول إلى حلول جديدة وإبداعية للمشكلات، وفي ضوء ما سبق ارتأوا تحديد مشكلة البحث في السؤال التالي: (ما اثر استخدام نموذج فراير في تنمية التنور التاريخي لمادة الاجتماعيات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي)

ثانياً- أهمية البحث:

برزت أهمية التربية وقيمتها في تطور الشعوب وتنميتها الاجتماعية والاقتصادية ولها اثر مهم في التقدم والرفق وهي ضرورة لبناء الدولة العصرية والتماسك الاجتماعي وعامل مهم في أحداث التغير الاجتماعي، وتكمن أهمية الأهداف التربوية ووظيفتها في أنها تؤدي إلى تنسيق الجهود بين مؤسسات المجتمع التي تسهم في بناء الإنسان وتشكل الأساس والمنطق في العملية التربوية ومن اختيار المادة والطريقة المناسبة والوسيلة المعينة وما يترتب عليها من أنشطة وخبرات تعليمية تسهم في تحديد البرامج والوسائل التربوية وتزود بالتغذية الراجعة لتقدم الطالبة في العملية التعليمية وتقيم مقدرتها على أداء عمل أو سلوك مرغوب نتيجة لعملية التعلم (العمراني وآخرون، ٢٠١٤، ٢٤).

ويعد التدريس وسيلة مهمة لتوفير مستويات عالية من المعرفة والقيم وتطوير مختلف القدرات لدى الطالبات وصولاً إلى النهوض بالمجتمعات ومن اجل رفع مستوى التعليم وتطوير الأنظمة التعليمية سخرت اغلبية الدول في عالمنا المعاصر ميزانيات خاصة وتبنت برامج متطورة ووظفت التكنولوجيا لمواكبة المستجدات كلها في هذا القطاع متهيئة الظروف المناسبة للارتقاء بمستويات التعليم مع السعي إلى الخروج بالعملية التعليمية من قالبها الجامد إلى ربطها بمتطلبات سوق العمل واحتياجات الدولة.

ويعد التنور التاريخي بطبيعته جزء لا يتجزأ من واقع تدريس ودراسة التاريخ وعليه يصبح امتلاك الطالبات للتنور التاريخي احد متطلبات بناء تنور الطالبة بشكل عام لتقوم بدورها في مواجهة مشكلات وقضايا ترتبط بالمشكلات التعليمية وتنمية المجتمع وغيرها، وهو يفرض على المجتمعات بكل مؤسساتها وخاصة التعليمية وذلك للعمل على التنور التاريخي

والحس التاريخ وذلك بتحويله من معارف ومفاهيم واتجاهات تجعل الطالبة قادرة على المشاركة واتخاذ القرارات المناسبة في حياتها اليومية، فضلاً عن ان الطالبات المتنورات تاريخياً يمتلكن جوانب من التنور الجغرافي والاقتصادي ويتطلعن إلى امتلاك قدر من المعارف والمعلومات والاتجاهات المختلفة (الشاذلي، ٢٠١٨: ٣٩١).

وبناء على ما تقدم تعد نماذج واستراتيجيات التدريس القائمة على النظرية البنائية من النماذج والاستراتيجيات الفعالة في التنور التاريخي للطالبات نظراً لما تحقّقه من نشاطات في المواقف التعليمية وتجعلها قادرة على بناء معرفتها وفهم الظواهر والأحداث من خلال بذل جهد عقلي للوصول إلى المعرفة بما يقضي في النهاية إلى قيامها ببناء معرفتها بالطريقة التي تناسبها وتناسب قدراتها وإمكاناتها وبالتالي بقاء هذه في البنية المعرفية لديها (جانب الله، ٢٠١٦، ٢١٥).

ويعد أنموذج فراير من النماذج التعليمية الجديدة التي يمكن من خلالها توجيه المدرسين لمساعدة الطالبات في فهم المفاهيم العلمية من خلال استعمال الخواص وغير الخواص التعريفية للمفهوم العلمي وكذلك ت

ساعد الطالبة ذاتها في التأكد من اكتساب المفاهيم من خلال استخدام لوحة المربعات المرئية أمامها، ونموذج فراير هو منظم بصري لتصنيف المفاهيم والكلمات وتحليلها وينقسم إلى أربعة مربعات بواسطتهما الكلمة أو المفهوم ويوضح في أحدهما معنى الكلمة أو المفهوم وفي المربع الثاني السمات أو الخصائص المميزة للمفهوم وفي المربع الثالث والرابع توضع أمثله توضيحية أحدهما يقدم امثله منتمية والآخر يقدم امثله غير منتمية . (Brassall, 2011, 58)

وفي النهاية تكمن أهمية البحث في الجوانب التالية:

١. أتت هذه الدراسة استجابة للتطور العلمي والتكنولوجي في مجال طرائق التدريس العامة ومجال طرائق التدريس الاجتماعيات على وجه الخصوص.
٢. يعد البحث إسهاماً جديداً على مستوى التعليم الأساسي في استخدام نموذج فراير في المجال الاجتماعيات بعد ان كان استخدامها شبه محصوراً في الدراسات الأخرى.
٣. يعد البحث الحالي محاولة للتعرف على اثر نموذج فراير في تنمية التنور التاريخي لمادة الاجتماعيات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي.
٤. حادثة عينة البحث لأنها تطبق لأول مرة على حسب علم الباحثون على طالبات الصف التاسع الأساس في قضاء سميل.

ثالثاً- هدف البحث وفرضيته:

يهدف البحث للكشف عن اثر أنموذج فراير في التنور التاريخي لمادة الاجتماعيات لدى طالبات الصف التاسع الأساس.

وللتحقق من هذا الهدف تم صياغة الفرضية الصفرية التي تنص على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في التنور التاريخي لمادة الاجتماعيات لدى طالبات الصف التاسع الأساس.

رابعا- حدود البحث:

- المجال البشري: طالبات الصف التاسع الأساس في مدرسة هايدار
- المجال المكاني: القاعات الدراسية في مدرسة هايدار الأساسية.
- المجال الزمني: ١٥ \ ٩ - ٢٠٢٤ - ١٢ \ ١٢ - ٢٠٢٤

خامسا- تحديد المصطلحات:

أ. أنموذج فراير:

١. نزال (٢٠١٤): هي مجموعة خطوات محددة قائمة على تحليل المفهوم وتعلمه واكتسابه والتي يتم ممارستها في المواقف التعليمية. (نزال، ٢٠١٤، ١٤٢)
٢. نوافلة والعمرى (٢٠١٦): هو أنموذج تعليمي يقوم على تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المفهوم الجديد والمفاهيم الأخرى التي بحوزة الطالب، ويتم في هذا الأنموذج تعليم المفاهيم المختلفة من خلال اتباع قاعدة المثال واللامثال. (نوافلة والعمرى، ٢٠١٦: ٥٤٨)

ب. التنور التاريخي:

١. إسلیم (٢٠٠٩): هو إحراز الطالب مستوى معين من المعرفة والمهارات في مادة التاريخ، واكتساب بعض الاتجاهات الإيجابية نحوها، مما يمكنه من التفاعل معها، وإحراز المزيد من التعليم. (إسلیم، ٢٠٠٩: ٨)
٢. عبد اللطيف وبعيوي (٢٠٢٤): هو فهم المفاهيم الكبرى لعلم التاريخ والأحكام الخلقية في التاريخ ومعرفة دور العلوم المساعدة للتاريخ في فهم التاريخ وفهم الفيلم التاريخي والعلاقة بين التنور التاريخي والأدلة التاريخية ومعرفة العلاقة بين تكنولوجيا المعلومات والتاريخ. (عبد اللطيف وبعيوي، ٢٠٢٤: ٤٠٥)

منهجية وإجراءات البحث:

أولاً- منهجية البحث: يعتمد البحث الحالي على المنهج التجريبي لكونه من أفضل المناهج التي تناسب طبيعة وأهداف البحث الحالي وفرضياته.

ثانياً- التصميم التجريبي: تم الاعتماد على التصميم التجريبي للمجموعات ذات الاختبار البعدي، وإحداها تجريبية تُدرس وفق نموذج فراير والأخرى ضابطة تُدرس وفق الطريقة الاعتيادية المتبعة، ويتضمن اختبار بعدي لمتغير التابع هو اختبار (التنور التاريخي)، وشكل (١) يوضح ذلك

المجموعة	المتغير المستقل	الاختبار البعدي
التجريبية	نموذج فراير	التنور التاريخي
الضابطة	الطريقة الاعتيادية	

شكل (١) التصميم التجريبي للبحث

ثالثاً- مجتمع البحث وعينته:

أ. مجتمع البحث: تم تحديد مجتمع البحث الحالي بجميع طالبات الصف التاسع الأساس للدراسة النهارية والبالغ عددهم (٢٨٣٨) طالبة والمستمريين في الدراسة في المدارس الأساسية في قضاء سميل للعام الدراسي (٢٠٢٣ - ٢٠٢٤) والبالغ عددهم (١٢٨) مدرسة أساسية.

ب. عينة البحث:

١. اختيار المدرسة: تم اختيار مدرسة (هايدار) من بين المدارس الأساسية النهارية التابعة لمديرية قضاء سميل قصدياً من ضمن مجتمع البحث وذلك للأسباب التالية:
 - تحتوي المدرسة على العدد الكافي من الشعب والطلاب اللازم لإجراء التجربة فيها وللمجموعتين التجريبية والضابطة، حيث بلغ عدد طالبات الصف التاسع الأساسي (١٤٩) طالب وطالبة.
 - إبداء مدير المدرسة استعداده للتعاون مع الباحثون وتقديم التسهيلات اللازمة لتطبيق التجربة على طلابه.
 - إبداء مدرسة مادة الاجتماعيات استعدادها للتعاون مع الباحثون في إجراء التجربة.
 - حصول الباحث على الموافقة الرسمية من مديرية تربية سميل على إجراء التجربة في هذه المدرسة.

٢. اختيار أفراد عينة البحث:

بعد أن تم تحديد مدرسة (هايدار) الأساس المختلطة كعينة لتطبيق تجربة البحث عمدياً لتوفر الشروط والمستلزمات اللازمة لإجراء التجربة قام الباحثون بزيارة المدرسة، ووجدوا ان عدد شعب الصف التاسع فيها يبلغ (٤) شعب (أ - ب) ذكور فقط تم استبعادهم، أما شعبي (ج - د) تم اختيارهم عمدياً لتمثل مجموعتي البحث، وبعد استبعاد الأعداد القليلة من الراسبين للشعبتين المختارتين للتجربة والبالغ عددهم (٣) طالبات، وزع الباحثون الطريقتين على الشعبتين عشوائياً فأصبحت شعبة (ج) البالغ عدد طالباتها (٣٧) طالبة (المجموعة الضابطة) التي تُدرس وفق الطريقة الاعتيادية، وأصبحت شعبة (د) البالغ عدد طلابها (٣٨) طالبة (المجموعة التجريبية)، وبذلك أصبح عدد طالبات عينة البحث كما هو موضح في الجدول (١).

جدول (١) عدد الطالبات عينة البحث قبل وبعد الاستبعاد

الشعبة	المجموعة	طريقة التدريس	عدد الطالبات	عدد الطالبات المستبعدين	عدد الطالبات النهائي
د	التجريبية	أنموذج فراير	٣٨	٢	٣٦
ج	الضابطة	الطريقة الاعتيادية	٣٧	١	٣٦
المجموع			٧٥	٣	٧٢

رابعاً- تكافؤ مجموعتي البحث:

حرص الباحثون على إجراء التكافؤ بين طالبات مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج التجربة، لذا أجرى الباحثون التكافؤ بين مجموعتي البحث في المتغيرات الآتية:

١. العمر الزمني محسوباً بالشهور:

تم احتساب العمر الزمني لطالبات مجموعتي البحث بالأشهر ولغاية ١-٩-٢٠٢٤، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسط أعمار طلاب مجموعتي البحث

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٦	١٧٦,٢٥	٩,٦٩	٧٠	٠,٢٣٩	١,٩٩٤	غير دالة
الضابطة	٣٦	١٧٥,٦٣	١١,٨٧				

٢. المستوى الدراسي للوالدين:

أ. المستوى الدراسي للآباء:

تم الحصول على مستوى التحصيل الدراسي لأباء طالبات مجموعتي البحث عن طريق استمارة المعلومات التي تم توزيعها على الطالبات من قبل الباحث، وتم استخدام مربع كاي (χ^2) (الخفاجي وحמיד، ٢٠١٥: ١٦٩)، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) قيمة مربع كاي لدلالة الفرق بين مستوى التحصيل الدراسي لأباء طلاب مجموعتي البحث

المجموعة	التحصيل الدراسي للآباء								درجة الحرية	قيمة مربع كاي		مستوى الدلالة
	*أي	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة**	إعدادية	بكالوريوس***	ماجستير	دكتوراه		المحسوبة	الجدولية	
ب	3	٥	٥	٧	٣	٨	٣	٢	٢	١,٠٠	٥,٩٩	
ج	٢	٢	٧	٨	٦	٦	٣	٢				

* تم دمج الخلايا (أي، يقرأ ويكتب، ابتدائية) مع بعض

** تم دمج الخلايا (متوسطة، إعدادية) مع بعض

*** تم دمج الخلايا (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه) مع بعض

ب. المستوى الدراسي للأمّهات:

قام الباحثون باستخدام مربع كأي (X2). (الخفاجي وحميد، ٢٠١٥: ١٦٩) مع البيانات الخاصة بمستوى التحصيل الدراسي للأمّهات طلاب مجموعتي البحث، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) قيمة مربع كأي لدلالة الفرق بين مستوى التحصيل الدراسي للأمّهات طلاب مجموعتي البحث

المجموعة	التحصيل الدراسي للأمّهات							الدرجة الحرة	قيمة مربع كأي		مستوى الدلالة
	* أي	يقرأ ويكتب	ابتدائية**	متوسطة	إعدادية***	بكالوريوس	ماجستير		المحسوبة	الجدولية	
٥	٧	٧	٨	٥	٢	٤	٢	٣٦	٢٠٤٤	٥,٩٩	غير دالة
٦	٨	٣	٦	١١	٢	٤	٢	٣٦			

* تم دمج الخلايا (أي، يقرأ ويكتب) مع بعض

** تم دمج الخلايا (ابتدائية، متوسطة) مع بعض

*** تم دمج الخلايا (إعدادية، بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه) مع بعض

٣. حاصل الذكاء:

ولغرض التحقق من تكافؤ طالبات مجموعتي البحث في حاصل الذكاء، طبق الباحث اختبار الذكاء المصور المُعد من قبل (احمد زكي صالح) (حماد، ٢٠٠٨: ٥-١٣)، والذي يشمل على (٦٠) فقرة مصورة تتراوح درجاته بين (صفر - ٦٠) درجة، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسط حاصل الذكاء لطالبات مجموعتي البحث

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٦	٤١,٠٨	٥,٤٢	٧٠	١,١٨	١,٩٩٤	غير دالة
الضابطة	٣٦	٣٩,٨١	٣,٥٥				

٤. درجات تحصيل الطالبات لمادة الاجتماعيات (قسم التاريخ) للصف الثامن الأساس للعام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٤)، والجدول (٦) يوضح ذلك.

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٦	٧٠,١١	١٢,٤٧	٧٠	٠,٥٢	١,٩٩٤	غير دالة
الضابطة	٣٦	٦٨,٦١	١١,٧٧				

جدول (٦) نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسط درجات طالبات مجموعتي البحث في مادة الإجتماعيات (قسم التاريخ) للصف الثامن الأساس

٥. مجموع درجات طالبات مجموعتي البحث للصف الثامن الأساس للعام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٤)، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧) نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسط درجات طالبات مجموعتي البحث في مجموع درجات الصف الثامن الأساس

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٦	٨٢٥,٠٨	١١٧,٢١	٧٠	٠,١٧	١,٩٩٤	غير دالة
الضابطة	٣٦	٨٢٠,٦١	١٠٠,٥٦				

خامساً- مستلزمات التجربة:

١. الخطة الدراسية: أن من مستلزمات التجربة إعداد الخطط التي يجري عليها التدريس بموجبها، ففي ضوء الخطوات العامة للتدريس ووفق كل من أنموذج فراير والطريقة الاعتيادية المتبعة، أطلع الباحثون على عدد من نماذج الخطط التدريسية في عدد من الدراسات السابقة والأدبيات ذات العلاقة ومنها دراسة (غضبان، ٢٠١٥، نوافلة والعمرى، ٢٠١٦، الحري، ٢٠١٧، الرميح، ٢٠٢٠، خليل واخرون، ٢٠٢٢، أبو كلوب، ٢٠٢٣، أحمد والخاتوني، ٢٠٠٤)، أعد الباحثون (١٥) خطة تدريسية بحسب أنموذج فراير ومثلها للمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية، وبقصد التحقق من سلامة تلك الخطط فقد عرض الباحثون أنموذج لكل خطة على مجموعة من الخبراء المختصين في التربية وعلم النفس والقياس وطرائق التدريس ومدرسيها، وقد أخذ الباحث بآرائهم وملاحظاتهم والذي على أساسها تم إجراء بعض التعديلات على تلك الخطط وبذلك أصبحت جميع الخطط صالحة، وبهذا أصبحت جاهزة للتطبيق كما في ملحق (١).

٢. اختبار التنور التاريخي: لتحقيق هدف البحث وفرضياته تطلب وجود أداة لقياس اختبار التنور التاريخي، وبعد إطلاع الباحثون على الأدوات السابقة وجد من الأفضل قيام الباحثون ببناء أداة تلائم العينة والمنهج الدراسي للصف التاسع الأساس وفق الخطوات الآتية:

أ. تحديد المجالات لاختبار التنور التاريخي:

بعد إطلاع الباحثون على خطوات ومستلزمات بناء الاختبارات، وجد أن من أولى مستلزمات اختبار التنور التاريخي هو تحديد المجالات لهذا المفهوم ليتسنى فيما بعد إعداد فقرات اللازمة للاختبار، وبعد إطلاع الباحثون الواسع عن التنور التاريخي وجد أن المجالات هي (المعرفي، المهاري، الوجداني).

ب. إعداد فقرات الاختبار:

بعد تحديد المجالات وجد الباحثون أن هناك عدة أساليب لصياغة الفقرات اللازمة لكل مجال، وقد وجدوا أن أسلوب العبارات التقريرية هي من أكثر الأساليب شيوعاً في صياغة فقرات الاختبارات، وقام الباحثون بصياغة (٦٠) فقرة بصيغتها الأولية بواقع (٢٠) فقرة لكل مجال.

ت. صدق الاختبار:

تم عرض الاختبار بصورته الأولية على مجموعة من الخبراء والمختصين في طرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية لبيان مدى صلاحية الفقرات وانتمائها للمجال، وبعد فحص آراء الخبراء لتلك الفقرات فحسباً منطقياً استخرجت نسب اتفاقهم على صلاحية كل فقرة من تلك الفقرات، كي تعد صادقة في مجال قياس المجال الذي تم بنائه لقياسه معتمداً على نسبة اتفاق (٨٠%) معياراً لتحديد صلاحية الفقرة، وعلى أساس ذلك تم استبعاد (٩) فقرات بواقع (٣) فقرات من كل مجال لم تحصل على تلك النسبة من اتفاق الخبراء مع إجراء بعض التعديلات على بعض الفقرات، التي أكد عليها بعض الخبراء، وبذلك أصبح المقياس مؤلف من (٥١) فقرة تغطي المجالات الثلاثة (المعرفي، المهاري، الوجداني) ذات ثلاثة بدائل للإجابة هي (دائماً، أحياناً، نادراً)، وللتأكد أكثر تم استخراج القوة التمييزية لفقرات اختبار التنور التاريخي من خلال تطبيقه في يوم (٢٠٢٤-١٢-٢) على عينة مكونة من (١٦٢) طالبة من مدرسة دوبان الأساس المختلطة ومدرسة (لغة ٢) الأساس المختلطة من خارج أفراد عينة البحث، وتم تصحيحها بإعطاء درجة كلية لكل استمارة، وتم ترتيبها تنازلياً وكونت منها مجموعتين متطرفتين (العليا، الدنيا) ونسبة (٢٧%) للعليا والدنيا، وبذلك أصبح عدد أفراد كل فئة (٤٤) طالبة، تم تطبيق الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين، وبالاعتماد على الحقيقة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) تم استخراج القيم التائية المحسوبة المتمثلة بقيم القوة التمييزية للفقرات، وقد تراوحت ما بين (٠,٣٧ - ٦,٧١) وظهر أن جميعها أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٩٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٨٦) ما عدا خمس فقرات هم (١-٤ - ٧ - ٤٤ - ٤٨) ويدل ذلك ان جميع الفقرات الأخرى مميزة.

ث. ثبات المقياس:

لإيجاد ثبات المقياس الحالي أعتمد الباحثون طريقة التجزئة النصفية التي تعتبر من أكثر طرق تعيين الثبات شيوعاً. (المحاسنة ومهيدات، ٢٠٠٩: ٢٢٦)، وباستخراج مجموع

درجات الفقرات الفردية والفقرات الزوجية، وتطبيق معادلة ارتباط بيرسون (Person) بينهما بلغ معامل ثبات الاختبار (٠,٧٨)، ونظراً لاعتبار هذه القيمة تمثل ثبات نصف الاختبار لذا يتطلب تصحيحها باستخدام معادلة (سييرمان - براون) وبعد إعادة تصحيحه بذلك أصبح ثبات الاختبار ككل (٠,٨٨)، ويعتبر ثبات مناسب. (النمر، ٢٠٠٨: ٧٨) وتم ترجمته إلى اللغة الكوردية ضمن إجراءات صدق الترجمة، وتم عرضه على مجموعة من الخبراء وبهذا أصبح الاختبار بالصيغة النهائية جاهزاً للتطبيق، وتآلف الاختبار بصيغته النهائية من (٦٤) فقرة تغطي ثلاثة مجالات، كما في ملحق (٢).

ج. التجربة الاستطلاعية:

للتأكد من وضوح فقرات المقياس وتعليمات الإجابة على فقراته ومعرفة الوقت المستغرق للإجابة عليه، فقد اختار الباحث عشوائياً (٣٠) طالبة من مدرسة (رةنط) الأساسية للبنات من طالبات الصف التاسع من خارج أفراد عينة البحث، وطبق عليهم المقياس، فوجد أن الفقرات وتعليمات الإجابة واضحة لهم، ولم تثار أية تساؤلات يتطلب ذكرها وقد بلغ متوسط زمن الإجابة (٣٥) دقيقة.

سادسا- تنفيذ التجربة:

بعد استكمال متطلبات إجراء التجربة، بدأ الباحثون بتنفيذها بتاريخ ١٠-١٠-٢٠٢٤، حيث تم تدريس المجموعة التجريبية بحسب أنموذج فراير في ضوء الخطط المعدة، وتدريس المجموعة الضابطة بحسب الطريقة الاعتيادية المتبعة في ضوء الخطط المعدة أيضاً، وبذلك استغرقت المدة الزمنية للتجربة (٥) أسابيع بواقع (٣) دروس في كل الأسبوع، وبذلك تكون مدة التجربة حققت (١٥) درساً فعلياً، وكانت مدة الحصّة (٤٠) دقيقة، وانتهت التجربة بتاريخ ١٢-١٢-٢٠٢٤، حسب المنهج المقرر من وزارة التربية في إقليم كردستان العراق.

سابعا- تطبيق اختبار التنور التاريخي:

تم تطبيق هذا الاختبار على طالبات مجموعتي البحث بعد الانتهاء من التجربة بتاريخ ١٢-١٢-٢٠٢٤.

ثامناً- الوسائل الإحصائية :

استخدم الباحثون برنامج (Excel) لتحليل نتائج البحث، إذ من خلاله تم استخراج الوسائل الإحصائية التالية: (اختبار بيرسون - معامل سييرمان براون - الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين - القوة التمييزية - مربع ايتا - مربع كأي)

عرض نتيجة البحث ومناقشته:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية لمستوى التنور التاريخي الذين سيدرسون أنموذج فراير، وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة الذين سيدرسون وفق الطريقة الاعتيادية في تطبيق مقياس التنور التاريخي البُعدي عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥)، وللتحقق من هذه الفرضية استخرج الباحثون المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات التنور التاريخي لطالبات مجموعتي البحث ولبحث دلالة الفروق تم استخدام اختبار التائي للعينات المستقلة كما مبين في جدول (٨).

جدول (٨)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات مجموعتي البحث في التنور التاريخي

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٦	١٢٠,٠٢	١١,٢٧	٧٠	٤,٢٤	١,٩٩٤	دالة
الضابطة	٣٦	١١١,٥٨	١١,٩٣				

وفي ضوء البيانات الواردة في الجدول (٨) يظهر وجود فرق ولصالح المجموعة التجريبية وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة.

ومن أجل قياس مؤشري حجم الأثر للمتغير المستقل على المتغير التابع (التنور التاريخي) طبق الباحثون معادلة Cohen's d وبلغت (0.73) أي يعني ان المتغير المستقل كان له تأثير متوسط على المتغير التابع وكما موضح في الجدول (٩).

جدول (٩) يبين قيمة (D) المحسوبة والقيمة المعيارية لها في التأثير على التنور التاريخي

العامل	القيمة المحسوبة	المعايير			التأثير
		كبيرة	متوسطة	صغيرة	
D	٠,٧٣	٠,٢	٠,٥	١	متوسط

ويعزو الباحثون ذلك إلى أن تدريب الطالبات على مهارات التحليل والتصنيف، والربط بين الأفكار تُعزز التنور التاريخي وتُعمّق فهمهن للموضوعات، مما يعكس ذلك فعالية الأنموذج في تعزيز التفكير التاريخي وفهم العلاقات الزمنية والمفاهيم التاريخية بشكل أفضل، ويعكس الفرق بين المجموعتين فاعلية أنموذج فراير في تحسين مستوى التنور التاريخي من خلال تقديم المحتوى بطريقة منظمة تعتمد على استكشاف المفاهيم وربطها بسياقها التاريخي، بالإضافة إلى أن هذا الأنموذج يعزز التفكير التاريخي بشكل أعمق لدى الطالبات، مما يتيح لهن فهماً أكثر وضوحاً وشمولاً.

تاسعاً- الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات:

أ. الاستنتاجات: أن استخدام أنموذج فراير ساهم بشكل إيجابي في تحسين مستوى التنور التاريخي لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية يعكس ذلك فعالية الأنموذج في تعزيز التفكير التاريخي وفهم العلاقات الزمنية والمفاهيم التاريخية بشكل أفضل.

ب. التوصيات:

١. تضمين أنموذج فراير كمفردات أساسية في مادة طرائق التدريس لطلبة قسم الاجتماعيات في كليات التربية الأساسية.

٢. عقد دورات تدريبية وورش عمل لمدرسي مادة الاجتماعيات لصف التاسع الأساسي التابعة لمديرية التربية.
 ٣. اهتمام مدرسي مادة الاجتماعيات بنماذج والاستراتيجيات الحديثة التي تجعل دور الطالبات محوراً فعالاً في العملية التعليمية.
- ت. المقترحات:
١. إجراء دراسات مستقبلية تركز على مقارنة تأثير أنموذج فراير في مختلف الفئات العمرية والمراحل الدراسية ومواد دراسية أخرى.
 ٢. مقارنة بين فعالية أنموذج فراير واستراتيجيات تعليمية أخرى لمعرفة الاستراتيجية الأكثر تأثيراً في التنوير التاريخي.
 ٣. دراسة مدى استدامة تأثير أنموذج فراير على التحصيل الدراسي ومتغيرات نفسية مثل (اليقظة الذهنية – الاستمتاع بالدرس – التعاطف التاريخي – الدافعية نحو التعلم).

المصادر

١. أبو كلوب، محمد (٢٠٢٣): أثر استخدام نموذج فراير لتنمية المفاهيم العلمية في مادة العلوم والحياة لدى طلاب الصف الرابع الأساس، مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية، مجلد (٩)، عدد (٣)، فلسطين.
٢. احمد، مآرب محمد والخاتوني، عبد الخالق فاضل عباس (٢٠٢٤): أثر أنموذج فراير المدعم بخرائط التفكير في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي لمادة الأحياء، مجلة الفتح، مجلد (٢٨)، عدد (١)، العراق.
٣. إسلیم، زنده شحادة أحمد (٢٠٠٩): مستوى التنوير اللغوي وعلاقته بالاتجاه نحو اللغة العربية لدى طالبات الصف الحادي عشر- في محافظة غزة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة)
٤. جاب الله، عبد الحميد صبري عبد الحميد (٢٠١٦): استراتيجية توليفيه قائمة على نموذج فراير واستراتيجية SQ5R في تدريس الجغرافية لتنمية المفاهيم والقيم البيئية المتضمنة في أبعاد التنمية المستدامة لدى طلاب الصف الأول الإعدادي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، عدد (٢١٧)، مصر.
٥. الحربي، مريم ضويحي سالم (٢٠١٧): فاعلية نموذج فراير في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة تبوك- السعودية، جامعة تبوك، كلية التربية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد (١)، عدد (٤)، السعودية.
٦. حماد، إبراهيم مصطفى (٢٠٠٨)، مساق الاختبارات النفسية (عملي) – اختبار الذكاء المصور لـ احمد زكي صالح، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة، فلسطين.
٧. الخفاجي، رائد إدريس وحيد، عبدالله مجيد (٢٠١٥)، الوسائل الإحصائية في البحوث التربوية والنفسية، ط ١، دار دجلة، عمان، الأردن.
٨. خليل وآخرون، ديار طاهر (٢٠٢٢): اثر استخدام نموذج فراير لتدريس مادة التاريخ في التحصيل المعرفي لدى طالبات الصف العاشر الإعدادي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، عدد (١٨)، الإمارات.
٩. الرميح، وفاء بنت عبد الرحمن (٢٠٢٠): فاعلية استخدام نموذج فراير التدريسي- في إكساب طالبات الصف الأول المتوسط مفاهيم التجويد، جامعة الملك سعود، كلية التربية، المجلة التربوية، عدد (٧٢)، السعودية.

١٠. الشاذلي، مي سمير توفيق (٢٠١٨): أثر تكنولوجيا المعلومات في تطوير مستويات التنوير الجغرافي للطلاب المعلمين بقسم الجغرافية جامعة عين شمس، كلية التربية، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، عدد (٤٠)، مصر.
 ١١. عبد اللطيف، زهراء وبيوي، أوراس هاشم (٢٠٢٤): التنوير التاريخي لدى تدريسي قسم التاريخ من وجهة نظر الطلبة، جامعة كربلاء، كلية التربية للعلوم الإنسانية، مجلة الباحث، مجلد (٤٣)، عدد (٢)، ج (١)، كربلاء، العراق.
 ١٢. العمراني، عبد الكريم جاسم وآخرون (٢٠١٣): تدريس الفيزياء المعاصرة (دراسة في التنوير الفيزيائي)، ط ١، دار صفاء، عمان.
 ١٣. غضبان، حميد قاسم (٢٠١٥): فاعلية أنموذج فراير في اكتساب المفاهيم التربوية والنفسية في مادة الفلسفة وعلم النفس لدى طلبة المرحلة الإعدادية، مجلة جامعة واسط، عدد (١٤)، العراق.
 ١٤. المحاسنة، إبراهيم محمد ومهيدات، عبد الحكيم علي (٢٠٠٩)، القياس والتقويم الصفي، ط ١، دار جرير، عمان، الأردن.
 ١٥. نزال، نصير خزععل (٢٠١٤): أثر أنموذج فراير في اكتساب مفاهيم القياس والتقويم لدى طالبات معهد أعداد المعلمات، جامعة بغداد، كلية التربية للعلوم الإنسانية، مجلة كلية التربية الأساسية، مجلد (٢٠)، عدد (٨٣)، العراق.
 ١٦. النمر، عصام (٢٠٠٨)، القياس والتقويم في التربية الخاصة، دار البازوري، عمان، الأردن.
 ١٧. نوافلة، وليد حسين والعمرى، وصال هاني (٢٠١٦): اثر استخدام نموذج فراير التدريسي- في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طلاب الصف السابع الأساسي في مادة العلوم واتجاهاتهم نحوه، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، مجلد (١٠)، عدد (٣)، الأردن.
18. Brassall, D (2011): Dare to Differentiate Vocabulary Strategies, New York, and the Guilford press.

الملاحق

ملحق (١) الخطة التدريسية النموذجية للمجموعة التجريبية بالصيغة النهائية

المدرسة: هايدار الأساسية	التاريخ:
الصف: التاسع الأساس	الحصة: الأولى
الشعبة: (د)	الزمن: (٤٠) دقيقة
مادة: الاجتماعيات	الموضوع: المغول

الأهداف السلوكية

أ. الأهداف المعرفية: تهدف المحاضرة على مساعدة الطالبات على أن:

١. فسر كيف احتل المغول كوردستان.
٢. تحلل أسباب اضطراب سكان شهر زور لترك مناطقهم واللجوء إلى بلاد الشام.
٣. تعرف جنكيز خان.
٤. تحلل العوامل الاستراتيجية التي ساعدت هولاكو في غزو مدينة كرماشان.
٥. تستنتج كيف احتل هولاكو قلعة أربيل من خلال تحليل المعطيات التاريخية.
٦. تعرف من هو هولاكو.
٧. تذكر الأسباب التي جعلت كوردستان أكثر عرضة لحملة المغول.
٨. تعلق هزيمة المغول في معركة عين جالوت.

ب. الأهداف الوجدانية

١. أن تهتم الطالب بتاريخ الكورد من خلال النقاشات والمشاركة.
٢. أن تظهر الطالب حب الاستطلاع من خلال طرح الأسئلة والاستفسارات حول الحملات العسكرية في كوردستان.
٣. أن تثمن الطالب دور قادة الكورد في التاريخ من خلال مناقشة تأثيرهم على الأحداث التاريخية.

ت. الأهداف المهارية

- أن تكتب مقالة عن تاريخ كوردستان.
 - أن تصمم موقع أو خارطة لكوردستان.
- الوسائل التعليمية: السبورة - أقلام ملونة - خارطة كوردستان بالإضافة إلى خارطة الحملات العسكرية، ورقة A4، جهاز عرض داتاشو.
- استراتيجية التدريس: نموذج فراير
خطوات سير الدرس:

أ. المقدمة: (٣ دقائق)

بدء المقدمة بسؤال أو نشاط تحفيزي سريع (عرض صورة تاريخية و مقطع فيديو قصير) لتثير فضول الطلاب وربطهم بموضوع الدرس الجديد.

ب. العرض: (٢٥ دقيقة)

يبدأ المدرس بتقسيم الطلاب إلى مجموعات متجانسة داخل الصف، ويوزع الأدوار بينهم مثل: المقرر، الكاتب، المتحدث، والقائد. ثم يستثير اهتمام الطلاب بالدرس من خلال كتابة عنوان الموضوع الحالي "المغول" على السبورة، ويقوم بتقسيم المواضيع المهمة حسب نموذج فراير. بعد ذلك يوزع ورقة العمل التي أعدها الباحث مسبقاً والمرفقة طياً، بعدها ينتقل الطلاب إلى تطبيق خطوات نموذج فراير كما يلي:-

١. يطلب المدرس من الطلاب قراءة موضوع الدرس "المغول" قراءة فاحصة.
 ٢. قدم المعلم المفاهيم واحداً تلو الآخر، ويبدأ بمفهوم "المغول"، ويوجه المجموعات لإكمال النموذج الأول من خلال طرح مجموعة من الأسئلة..
- أ- من هم المغول؟ تُكتب الإجابة في خانة التعريف.
- ب- ما هي خصائص المغول؟ تُكتب الإجابة في خانة الخصائص.
- ج- ما هي المناطق التي احتلها المغول بالمقاومة؟ تُكتب الإجابة في خانة الأمثلة الدالة.
- د- ما هي المناطق التي احتلها المغول بدون مقاومة؟ تُكتب الإجابة في خانة الأمثلة غير الدالة.
٣. يطلب المعلم من الطلاب المشاركة فيما توصلوا إليه من خلال مناقشة جماعية حول مفهوم المغول.
 ٤. بعد الانتهاء من المناقشة، يقوم المدرس برسم النموذج الأول على اللوحة البيضاء، ويُدون فيه جميع الإجابات النموذجية حول مفهوم المغول (التعريف، الخصائص، الأمثلة الدالة، الأمثلة غير الدالة). ثم يطلب من جميع المجموعات مقارنة نموذجهم مع نموذج المعلم، والتوقف عند الأفكار المتناقضة.

٥. ينتقل الطلاب إلى النموذج الثاني، وهو مفهوم "جنكيز خان"، ويخوضون مع المعلم نفس المراحل التي مروا بها مع مفهوم "المغول"، إلى أن يتم الانتهاء من جميع المفاهيم.

الخصائص	تعريف
المفهوم	
الأمثلة غير الدالة	الأمثلة الدالة
الخصائص	تعريف
- قبائل بدوية متحدة تحت إمرة جنكيز خان. - معروفون بالقدرة العسكرية والتنظيم. - استخدموا التكتيكات العسكرية. - عرفوا في التاريخ كشعب عنيف الطبع ومخرب وعدواني.	هم مجموعة من القبائل استوطنوا مناطق آسيا الوسطى، وخاصة منغوليا وأطرافها، وأسسوا الإمبراطورية المغولية.
المغول	
الأمثلة غير دالة	الأمثلة الدالة
كان هناك مقاومة في بعض المناطق، مثل شاهر زور التي قاومت الهجوم لفترة من الزمن، وكذلك قلعة أربيل التي قاومت هجمات المغول. كما قاومت بلاد الشام أيضًا هجمات المغول، واستطاع حكام مصر القضاء على حملات هولاكو.	احتل المغول الصين وخراسان وأذربيجان والقوقاز وفارس وبلاد ما وراء النهر دون مقاومة تذكر.

الخصائص - قام بتوحيد القبائل المغولية والتتار عام 1206. - احتل العديد من البلدان مثل الصين وخراسان وفارس وبلاد ما وراء النهر وأذربيجان والقوقاز	تعريف مؤسس الإمبراطورية المغولية عام 1165، وُلد في منغوليا.
جنكيز خان	
الأمثلة غير الدالة - تم احتلال بغداد من قبل حفيد جنكيز خان وليس (هولاكو). - معركة عين جالوت وقعت بعد وفات جنكيز خان، وليس في عهده.	الأمثلة الدالة - اشتهر بالفتوحات العسكرية وتوحيد القبائل. - كان أول من وجه حملاته التوسعية نحو كردستان عام 1221.
الخصائص - أنهى الخلافة العباسية وقتل آخر خلفائها (المعتصم بالله) وسقوط بغداد. - حاصر قلعة أربيل لأكثر من سنة أشهر ومدينة ميا فارقين لأكثر من سنتين. - استغل الصراعات المحلية لتوسيع نفوذه في كردستان.	تعريف هو قائد مغولي خلف جنكيز خان في قيادة المغول، وتمكن في عام 1258 من احتلال بغداد وإسقاط الخلافة العباسية.
هولاكو	
الأمثلة غير دالة - سقوط دولة خوارزم بيد المغول قبل حملات هولاكو. - هزيمة جيش المغول في معركة عين جالوت بعد فترة من حكم هولاكو.	الأمثلة الدالة - محاولته احتلال قلعة أربيل بمساعدة جيش بقيادة أريق بوكا نويان. - تدميرته لمدينة كرماتشاه في شرق كردستان. - تحالفه مع بدر الدين لؤلؤ، حاكم الموصل، لتسهيل احتلاله مناطق كردستان.

الخصائص - اسمها مرتبط بموقعها. - تقع خلف نهر جيحون (اموداريا)	تعريف منطقة ما وراء النهر هي منطقة تاريخية في آسيا الوسطى، وتضم أجزاء من كازاخستان، أوزبكستان، قيرغيزستان، وطاجيكستان
بلاد ما وراء النهر	
الأمثلة غير الدالة - تمتد تلك البلاد إلى مصر.	الأمثلة الدالة احتلالها المغول عام 1206 على يد القائد جنكيز خان. تعتبر أجزاء من كازاخستان، أوزبكستان، قيرغيزستان، وطاجيكستان، وتعد جزءاً من منطقة ما وراء النهر.
الخصائص هزيمة جيش هولاكو في معركة عين جالوت. دور الكورد في هزيمة المغول. ظهور كوردستان كجزء من الدولة الإلخانية المغولية بعد المعركة.	تعريف توجه جيش هولاكو لاحتلال مدن بلاد الشام، ولكن حكام مصر من المماليك تمكنوا من هزيمته في معركة عين جالوت سنة 1260، بمساعدة الكورد.
معركة عين جالوت	
الأمثلة غير دالة • الكورد ساعدو المماليك ضد المغول عكس حاكم الموصل الذي ساعد المغول ضد الكورد.	الأمثلة الدالة - معركة عين جالوت التي وقعت قرب عكا في فلسطين. - هزيمة جيش هولاكو بواسطة المماليك والكورد.

٣- تلخيص وتقييم: (١٠ دقائق)

من خلال نموذج فراير، يستطيع المدرس تقييم الطلاب بطرح مجموعة من الأسئلة التالية:

١. من هم المغول؟
٢. كيف احتل المغول كردستان؟
٣. ما أسباب اضطراب سكان شهر زور لترك مناطقهم واللجوء إلى بلاد الشام؟
٤. من هو جنكيز خان؟
٥. برهن على غزو مدينة كرمانشاه في حملات هولاكو.
٦. استنتج كيف احتل هولاكو قلعة أربيل.
٧. من هو هولاكو؟
٨. ما هي الأسباب التي جعلت كردستان أكثر عرضة لحملات المغول؟
٩. علل هزيمة المغول في معركة عين جالوت؟

٤- الواجب البيتي: (دقيقتان)

- ملئ النموذج المعطى للطلاب كواجب بيتي.
- تحضير موضوع انتفاضة الكورد ضد المغول - الدولة الجلائرية المغولية (من صفحات ١٥-١٧)

ملحق (٢) اختبار التنور التاريخي بالصورة النهائية

عزيتي الطالبة.....

امامك مجموعة من الفقرات المطلوب الإجابة عليها بكل حرية وأمانة.

لذا أرجو من حضراتكم الإجابة على فقرات المقياس بوضع علامة (٧) أمام البديل المناسب الذي يعبر عن رأيكم، كما هو موضح في نموذج الإجابة أدناه.

ت	أجد أن للتاريخ اثر في	دائماً	أحياناً	نادراً
١	تزويد الطلبة بالمفاهيم والمصطلحات عن الأمارات الكوردية			
٢	دراسته تأريخ الكورد الحديث			
٣	التعرف على دور الجمعيات الكوردية			
٤	حث الطلبة على الاعتزاز بتاريخهم			
٥	إيجاد العلاقة بين كل حدث تاريخي ونتائجها			
٦	حفظ الأحداث الزمنية			
٧	فهم التأثيرات المتبادلة بين الثقافات عبر التاريخ			
٨	تزويد الطلبة بفهم شامل لتطور تاريخ الكورد			
٩	معرفة دور القيادات الكوردية في تاريخ كردستان			
١٠	تقييم اثار الاستعمار والحملات على المناطق الكوردية			
١١	تحديد الفترات الزمنية التي شهدت تغيرات سياسية مهمة في تاريخ الكورد			
١٢	معرفة تأثير الأدب والفن على التاريخ الكوردي			
١٣	فهم دور النساء في الحركات القومية الكوردية			
١٤	بيان أخطاء الماضي للاستفادة منها في الحاضر			
ت	استطيع ان	دائماً	أحياناً	نادراً
١٥	العب أدوار شخصيات تاريخية في التمثيل المسرحي			
١٦	اكتب تقريراً عن دور إدريس البدليسي في توحيد الأمارات			
١٧	أقارن بين دور الكورد أثناء العدوان العثماني الصفوي			
١٨	الخص انتفاضات الكورد ضد المغول			
١٩	أخص دور إمارة بدليس في الحروب بين الصفويين والعثمانيين.			

٢٠	أتمكن من تحليل استراتيجيات المغول العسكرية وتأثيرها على انتشارهم الجغرافي		
٢١	أتمكن من تحديد الموقع الجغرافي لبلاد ما وراء النهر على خريطة تاريخية		
٢٢	ألخص أهم الانتفاضات الكوردية ضد الأنظمة الحاكمة في العصور الوسطى		
٢٣	أجسد التحالفات بين القبائل من خلال أنشطة بدنية تعزز التعاون الجماعي والتنسيق بين الفرق المختلفة.		
٢٤	أقيم انتفاضات الكورد ضد المغول وتيمورلنك،		
٢٥	أحلل الأسباب التي دفعت الكورد للانتفاض وكيف أثرت على واقعهم السياسي.		
٢٦	أقدم عرضًا شفهيًا عن حياة علي بك ودوره في تطوير إمارة سوران، باستخدام وسائط متعددة.		
٢٧	استخدم الإنترنت للبحث عن مصادر تاريخية موثوقة حول المغول وجنكيز خان.		
٢٨	أستخدم مواقع مثل Google Earth أو تطبيقات الخرائط التاريخية التفاعلية لإنشاء جولة افتراضية عبر المناطق التي غزاها المغول، ويوضح كيف تغيرت الحدود السياسية والجغرافية نتيجة لذلك.		
٢٩	أشارك مع زملائي في مشروع بحثي حول تأثير تيمورلنك على الإمارات الكوردية.		
٣٠	أنشئ مدونة تفاعلية حول حياة شخصية تاريخية كوردية، مثل بدرخان باشا.		
٣١	أعد استبيانًا رقميًا حول آرائهم الشخصية أو فهمهم لأحد الشخصيات التاريخية الكوردية، مثل بدرخان باشا.		
ت	الفقرات	دائمًا	أحيانًا
٣٢	استمتع حينما أقرأ عن دور الكورد في الموضوعات التاريخية		نادرًا
٣٣	أحب مشاهدة البرامج التلفزيونية التي تعرض الأفلام التاريخية الوثائقية		
٣٤	أشعر بالحماس والثقة عند دراستي للتاريخ بالتقنيات الحديثة		
٣٥	أحب مناقشة زملائي حول المواضيع التاريخية المشوقة		
٣٦	أنا أتحمس للمشاركة في مسابقات درس التاريخ التي تنظمها المدرسة		
٣٧	أشعر بسهولة حفظ المصطلحات والمفاهيم التاريخية		
٣٨	تجذبني المقالات التي تدور حول الأحداث التاريخية		
٣٩	أحب قراءة المعارف التاريخية الكوردية في الحضارات القديمة		
٤٠	أشعر بالفخر لان الكورد لعبو دورا في هزيمة المغول		
٤١	أحب قراءة النصوص التاريخية المتعلقة بنضال الشخصيات الكوردية		
٤٢	أستمتع بدراسة التاريخ لأنه يساعدني على فهم العالم القديم		
٤٣	أحب قراءة القصص التاريخية في وقت فراغي		
٤٤	أشعر ان مادة التاريخ من أكثر المواد التي يمكن ان استفيد منها مستقبلاً		
٤٥	أحب مادة التاريخ لأنها تعرفني على تاريخ كوردستان		
٤٦	تجذبني زيارة الأماكن التاريخية للتعرف على تاريخ حضارتي		

کارتیکرنا مۆدیلی فرایر ل سەر رهوشه نکهه ریا میژووپی یا بابەتی کۆمه لایه تی د ناف قوتابیین پۆلا نه هی بنه رهی دا

پوخته

ئارمانجا فه کۆلیئی دیا کرنا کارتیکرنا مۆدیلی فرایر ل سەر رهوشه نکهه ریا میژووپی یا بابەتی کۆمه لایه تی د ناف قوتابیین پۆلا نه هی بنه رهی دا و بۆ سه لماندنا ئە ئی ئارمانجی گریمانە یا (الصفیه) هاتیە دارێتن، کو دیژرت چو جوداهیە کا ئاماری یا به رچاف د نافیه را سه رجه می نمره یین گرۆپی ئە زمونی و گرۆپی کۆنترۆل دا پشی تاقیکرێ ل رهوشه نکهه ریا میژووپی یا کۆمه لایه تی د ناف قوتابیین پۆلا نه هی بنه رهی دا نینه، فه کۆله ران شیوازی ئە زمونگه ری بکارئینایه بۆ گونجاندن ل گهل سروش و ئارمانجا فه کۆلیئی، نمونە یا فه کۆلیئی بیهاتیە ژ (۷۲) قوتابیین کچ کو هەر (۳۶) قوتابی ل گرۆپه کی بوون، فه کۆله ران ئە زموننا رهوشه نکهه ریا میژووپی بۆ گه شتتا ئارمانجی فه کۆلینه ک دامه زاند کو ژ سئ بیافان بیکهاتیە (مه عریفی- کارامه ی- سۆزدار) و ئە فان بیافان (۴۶) به رگرافان ب خوه فه دگرت ل گهل سئ ئە لته رناتیفان ئە و ژ (به رده وام، هندە ک جارن، کیم جارن) پشی ده رتییخستنا تایه تمه ندیین سایکۆمه تریین وان کو ب راستگۆپی و سه قامگیری نیشاددت، فه کۆله ران (۱۵) پلانین فیکرێ به ره فه ککر ل دویف مۆدیلی فرایر ی گرۆپی ئە زمونی و هه مان پلان بۆ گرۆپی کۆنترۆل، پشی کۆمکرنا داتایان و شروفه کرنا وان ب شیوه ی ئاماری ب بکارئینانا به رنامه ی (Spss) فه کۆلین گه شته وئ چەندئ کو بکارئینانا مۆدیلی فرایر هاریکاره کی ئە رتی بوو بۆ باشترکرنا ئاسی رهوشه نکهه ریا میژووپی د ناف قوتابیین گرۆپی ئە زمونی دا ب به راورد ل گهل گرۆپی کۆنترۆل کو ب شیوه یه کی ئاسایی دخواند، ئە فه رهنگفه دانا کارتیکرنا مۆدیلیه د باشترکرنا هزا میژووپی و تیکه هشتنا په یوه ندیین ده مکی و تیکه هین میژووپی دا ب شیوه یه کی باشتر.

په یفین سه ره کی: مۆدیلی فرایر - رهوشه نکهه ریا میژووپی - بابەتی کۆمه لایه تی - قوتابیین کچ - پۆلا نه هی.

The Effect of Fryer's Model on Historical Enlightenment in Social Studies Among ninth-Grade Female Students

Abstract

The research aims to reveal the effect of Fryer's model on historical enlightenment in social studies among ninth grade Pupil, To achieve this goal, the null hypothesis was formulated, which states that there are no statistically significant differences between the average scores of the experimental group and the control group in the post-test in the Historical Enlightenment of Social Studies among ninth-grade female students, The researchers used the experimental method because it suits the nature and purpose of the research, The research sample consisted of (72) female students, with (36) female students in each group, The researchers built a historical enlightenment test to achieve the goal of the research, which consists of three areas: (cognitive - skill - emotional). These areas covered (46) items with three alternatives, namely (always - sometimes - rarely) after extracting their psychometric properties, which are Validity and reliability, The researchers prepared (۱۵) teaching plans according to the Fryer model for the experimental group, and a similar plan for the control group, After collecting data and analyzing it statistically using the (SPSS) program, The results indicated that using the Freyer model contributed positively to improving the level of historical enlightenment among the students of the experimental group compared to the control group who studied in the usual way. This reflects the effectiveness of the model in enhancing historical thinking and understanding temporal relationships and historical concepts in a way better.

Keywords: Fryer's model - historical enlightenment - social studies - female students - ninth grade.

پیشہ کی

پ. د. ستار جبار حاجی *

راگری کولیرا پەرورده، زانکویا زاخو، هه رنما کوردستانی- عراق

سیستەمی فێرکرنی ل ئە فی سەردهمی رویرووی ئاستەنگی مەزن بوو، لەوێ پێدقییه پیداجوون د شێواز و ستراتیژی پەروردهییدا بهێتە کەرن. ژیه رهندی، ئیکەم کۆنفرانسی- نافدەوله تیئ ب نا ئی "پەرورده و پیداکوگی و پروگرامی خواندن" گرنگییه کارپەر دبینی، و سەکوێه کی زانستی دهستی شخه ره کو زانا و شارهزا و پەرورده کار ل دهقەرین جۆدایین جیهانی پیکشه کو م ببن و گهنگه شه یی ل دۆر بابەتین پەروردهی پێ هه فچه رخ بکەن و مفای ژ سەربووین ئیکدو وه ریکرن.

ئارمانجا ئە ئی کۆنفرانسی خۆتکرنا هاریکاریا زانستییه د بیافین پەروردهی و پیداکوگی و پروگرامی خواندن، و پونا هیی دئیکه ته سەر باشتین لایه نین پراکتیکی فێرکرن و ئەوان داهینانین پشکداریی د باشتکرنا ئاستی کوالیتی فێرکندا دکەن.

سیستەمی فێرکرنی ل ئە فی سەردهمی گوهورینین بلەز ب خو فە دیتییه، چ ژ لایه نی پێشکەفتنا ته کنه لۆژی یان ئاراسته یین جیهانی بو فێرکنا هشمه ندانه و فېرونا به رده وام. ئە ف کۆنفرانسه د ده مه کی ئیکلا که ردایه بو گهنگه شه و گفتگو یی ل دۆر پروگرامی خواندن و بو به ره فکرن پیدقیاتی پێ نشی- نوی، و رویروویوونا ئاستەنگی سەده یی بیست و ئیک. هه ره وه سا کۆنفرانسی مه بزاف دکەت هنده ک ریکین نووی پێشنیخستنا شیوا زین پەرورده کەرن

* سەرۆکی کۆنفرانسی

و خورتكرنا چالاكين فيركرنى بۇ دەستفهيپانا سەرگهفتين ئەكادىمى ل دەف قوتابيان، پەيدا بكت.

ل دويىف تيگههشتنا مه ژ ئاستهنگين ئالوزين كو دكهفنه بهرسينگى سيستمى فيركرنى ل سەر ئاستى نافدهولهتى، ئەف كؤنفرانسە دى سەكويه كى زانستىي جياواز بۇ دانوستاندى ل دؤر ئەوان ئاستهنگيان، و پىگگوهورينا ئەزموون و بيروپايان ل دؤر ريكنى خورتكرنه كا ئەكتيف و كارايا فيركرنى و ب دەستفهيپانا سەرگهفتين ئەكادىمى بۇ قوتابيان، پيشكش كەت.

كؤنفرانس رەنگفهدانا بابەنديا كوبرا مەيه بۇ جوداهيا ئەكادىمى و پيشەي، وەكو ئارمانجەك بۇ هاندانا دانوستاندىن رەخنەي و پشكدار د پيشفهرنا سياسهتەن فيركرنى يىن كارامە كو بگؤنجن ل گەل داخوازيين سەردەم. باوهرىيا مە ئەو كو ئەف رويدانە و كؤنفرانسە دشيت ببىتە دەليفه كا نمونەي بۇ پيشكشكرنا فەكؤلينىن پيشكەفتى، و پىگگوهورينا ئەزموونىن پراكتيكي و ئافكرنا تۆرين هاريكاريا زانستى و نوى يىن كو ب شيوەيە كى ئىكسەر پشكدار دىن د خورتكرنا داهينان، و هاندانا گوهورينه كا ئەرتى د بيافى پەرورەدي و فيركرنيدا.

كؤنفرانس دەليفه كا گرانبههيه بۇ پىگگوهورينا بيروپا و ئەزموونان ل دؤر ريكنى پيشخستنا پروگرامىن خواندى و ريكنى وانهگؤتى، داکول گەل داخوازيين سەردەم بجن. هەرەسا ئارمانجە كا دى ئەو گفگؤ و گەنگەشەيهك هزرى و كوبر د نافبەرا كەسین ئەكادىمى و خودان برپاردا چىكەت، ئەفە ژى دا چاوانيا تيگههشتن ژ سەردەديا ل گەل بابەتەن ئالوز فيركرنيدا خورتكر بكت، و هندەك چارەسەرييان بۇ ئەفان ئاستهنگان پيشكش بكت.

كؤلژا پەرورەديا زانكؤيا زاخو بزافى دكەت ب ريكا ريخستنا ئەف كؤنفرانسى. ديتنە كا گشتگر و نويخواز بۇ كرياتين پىداگؤگيىن نوى پيشكش بكت، و تەكەزى ل سەر كؤمكرنا د نافبەرا تۆرين پەرورەدي و لايەنن پراكتيكن ئەوى د ژىنگەهين جوداين فيركرنيدا بكت. هەرەسا ئەف كؤنفرانسە كار دكەت ب ئارمانجا فەديتنا ريكنى پيشفهرنا پروگرامى دا بگؤنجن دگەل نوبىوونىن جيهانيدا، و خورتكرنا هيزا دەزگەهين فيركرنى بۇ هاندانا داهينان و هزرتى رەخنەي لىك قوتابيان.

دى د كؤنفرانسيدا هەژمارە كا فەكؤلەر و پسپور پشكدار بن كو پەراوتىن فەكؤلىنى و فەكؤلىنن پراكتيكيىن كو بابەتەن هەمەجۆرىن وەكى فيركنا هەژمارەي، فيربوونا هاريكار، پيشفهرنا شەهرەزاين ژيانى، و دگەلدا ژى ستراتىيىن وانهگؤتتا داهينەرانەيىن كو دشين پشكدار بىن د تامەتيا ئالبى ئەكادىمى و پەرورەديدا، ب خؤفەگرن. هەرەسا دى بابەتەن پەرورەديين سەردەميىن وەكى فيركرن ل بن سىبەرا قەيرانان، فيركنا گشتگر، هينەنيشانان. هەرەسا كواليتيا فيركرنى د بەرەنگاريا گوهورينن جيهانى هينەپيشخيستن، زىدەبارى ئەفى، ئەف فەكؤلىنە دى دووماهى نوبىوونىن د بيافى ريكنى وانهگؤتى ب خؤفەگرن، ب تايبەتى يىن وەكى تەكنەلۆژيىن هەفچەرخ وەكى ژىربيا دەستكر، فيركنا ئەلېكترونى، دگەلدا ژى ديزاين و هەلسەنگاندنا پروگرامىن خواندى و پيشخيستن ئەوان داکو پىدفياتيىن بازارى كارى و جفاى بەرەف بكت. كؤنفرانس ب ئارمانجا لىگگوهورينا ئەزموونىن سەرگهفتى و هاندانا دانوستاندىن ل دؤر پيشكففتين تەكنەلۆژى و ئەكادىمى د گۆرەپانا فيركرنيدا دەيتەگرتدان.

ئەف رويدانە و كۆنفرانسە رەنگفەدانا پابەندىيا كۆلىڭا پەرورەدەيە ب خۆرتكرنا جەئ
خو وەكى ئىك ژدەزگەهەئ فېركرنى ي دەستپېشخەر ل دەقەرئ، ئەو ژى ب رىكا پېشكشكرنا
چارەسەرييەن داھينەرانە بۆ ئارىشەيەن پەرورەدەي، خۆرتكرنا ھاريكارىيا ئەكادىمى د نابقەرا
زانكۆيان و سەنتەرەن جىھانىيەن قەكۆلىنان. ھىقىدارين ئەف كۆنفرانسە د قەگۇھاستنا جۆرىيا
ھزركرنا پەرورەدەي ل سەر ئاستى ئەكادىمى و زانستى، پېشئىخستنا دلىيايا پروگرامى خواندى و
سىياسەتەن فېركرنا بەردەوام، پشكدار ببىت .

ئەم ل كۆلىڭا پەرورەدەيا زانكۆيا زاخو شانازىي ب رىكخستنا ئەف كۆنفرانسى.
نافدەولەتى دكەين، ياكو پېنگاقە كاگرنگە بەرەف خۆرتكرنا ھاريكارىيەن ئەكادىمى د نابقەرا
دەزگەھەئ فېركرنى ل سەر ئاستى نافدەولەتى و جىھانى. ھىقىيا مە ئەوە ببىتە دەستپىكەك بۆ
زنجىرەيە كا كۆنفرانسەن دىيەن زانستى بۆ پېشقەبرنا بياقەن پەرورەدەي و فېركرنى.

ل دووماھىي، ب خېرھاتنە كاگەرم ياھەمى پشكداران كەين يەن ل ھەرتما كوردستانى
و عىراقى و ژھەمى دەقەرەن جىھانى ل ئەقېرى ئامادەبووين. ھىقىيا مە ئەوە ئەف كۆنفرانسە
ھاريكارىيا ئەكادىمى و ئالگۇرىيا زانستى د نابقەرا قەكۆلەر و پىپۆرەن بياقەن پەرورەدەي و
فېركرنىدا خۆرتەر بكەت و گەنگەشە و قەكۆلىنەن ئەف كۆنفرانسى بەرھەمدار ببىت و ئەنجامەن
زانستىيەن باش ھەبن و ببىنە پشتەفانەك بۆ پېشقەبرنا سىياسەتەن فېركرنى و كرىارىيەن
پەرورەدەيە كا داھينەرانە، ئەفە ژى داکو فېركرنە كا گشتگىر و بەردەوام ب دەستقەبھىت.
ھەرورەسا داخوازييا مە ئەوە ئەف چالاكىيە خالە كا دەستپىكى بىت بۆ ئەنجامدانا قەكۆلىنەن
ھەقىشكىن گۇنجای ل گەل سازىيەن جىھانى ب تايبەتى د بياقەن فېركرن و فېربوونىدا و گەشەيە كا
بەردەوام ل سەر ئاستى نافخۆي و نافدەولەتى ب دەستقەبھىت.

چاره سه‌ریا ره‌فتاریا ژیری-هه‌یه‌جانی (REBT) د چیرۆکا فۆلکلۆریا "رویفی، کیز و کویسه‌له" دا

عبدالسلام نجم‌الدین عبدالله*

پشکا زمانی کوردی، کۆلیژا زانستین مروّقیه‌تی، زانکۆیا زاخۆ، هه‌رتیما کوردستانی - عیراق

حسین عثمان عبدالرحمن

پشکا زمانی فارسی، کۆلیژا زمانان، زانکۆیا دهۆک، هه‌رتیما کوردستانی - عیراق

پوخته

ئهم رۆژانه تووشی هزر و روودانین نه‌رتنی دبین؛ هزرین کو پرانییا جاران ب زانا‌بوون یان نی‌مچه‌زانا‌بوون ده‌ینه سهر هزرا مه و چه‌مک و باوه‌رتن هۆشیتین مه پیکده‌یین. ئەف هزر و هه‌ستین نه‌رتنی دبنه ئە‌گه‌ری بیهی‌قیبونا مه و مه تووره‌ دکهن. ژیده‌ری پرانییا ئە‌فان هزرتین نه‌رتنی و ئاریشه‌یین ده‌روونی‌یین مه‌ ژێ بۆ سه‌رده‌می زارۆ‌کینی دزفهن. ئالبیرت ئالیس - Albert Ellis د ئە‌وی باوه‌رتی‌دایه‌ کو هۆ‌کاری ئە‌فان خه‌م و تووره‌‌بوونان ده‌ره‌کی نینن به‌‌لکو "باوه‌رتین نه‌‌لۆ‌ژیکی" یین مه‌ ب خوه‌نه، له‌‌ورا ئە‌وی تیۆرا چاره‌سه‌ریا ره‌فتاریا ژیری و هه‌ستی (Rational Emotive Behavior Therapy = REBT) پێش‌کشکر.

ئالیس د تیۆرا خوه‌دا باسی مۆ‌دیلا ABC ده‌کت. ئە‌و هه‌ر هۆ‌کاره‌کی بیه‌ته ئە‌‌گه‌ری کارفه‌‌دانا‌کە‌سی ب "چالا‌کبوونا بوویه‌ری" دزانی‌ت و ب تیا "A" نیشان‌ده‌ده‌ت؛ هه‌ر جو‌ره‌کی کارفه‌‌دانی ل هه‌مه‌‌ر چالا‌کبوونی ب "ده‌رنجام" ی ئە‌‌وی کریاری دزانی‌ت و ب تیا "C" نیشان‌ده‌ده‌ت؛ ده‌رنجامی کو ئە‌‌و کە‌س ب رێ‌کا کریارا چالا‌کبوونی دگه‌هیتی ژێ ژ ئە‌‌نجامی باوه‌رتین ئە‌‌وی کە‌سی په‌‌یدا بوویه و ب تیا "B" نیشان‌ده‌ده‌ت.

فه‌‌کۆ‌له‌ر د فه‌‌کۆ‌لینا (چاره‌سه‌ریا ره‌فتاریا ژیری-هه‌یه‌جانی (REBT) د چیرۆکا فۆلکلۆریا "رویفی، کیز و کویسه‌له" دا) دی چیرۆ‌کین زارۆ‌کان، ل ده‌فه‌را به‌‌هیدینان ل دویف تیۆرا REBT و مۆ‌دیلا (A,B,C) شرو‌فه‌‌کهن و دی پێ‌کۆ‌ل کهن بزانه‌ن : ١. روودان و نافه‌‌رۆ‌کا ئە‌‌وان هه‌تا چ یاده‌‌گه‌‌هشتینه‌ قونا‌غا ده‌رنجام (واته: A,B,C)؛ ٢. هه‌تا چ یاده‌‌شایینه‌ بگه‌‌هه‌نه‌ هه‌موو قونا‌غین تیۆرا REBT (واته: A, B, C, D, E, F)؛ ٣. هه‌تا چ یاده‌‌ل گه‌‌ل تیۆرا چاره‌سه‌ریا ره‌فتاریا ژیری و هه‌ستیا ئالیسی. دگۆ‌نجن و ئە‌‌م دشی‌ین ئە‌‌فان چیرۆ‌کان وه‌‌کو چاره‌سه‌ریه‌‌کا ره‌فتاری بۆ زارۆ‌کان بکاربه‌‌یین دا‌کول ده‌می مه‌‌زن دبن ژ باوه‌رتین نه‌‌لۆ‌ژیکی دوور بین.

په‌‌یفین سه‌‌ره‌‌کی: تیۆرا (REBT)، چاره‌سه‌ریا ره‌فتاریا ژیری-هه‌یه‌جانی، هزرین نه‌‌رتنی، ئاریشه‌‌یین ده‌روونی‌یین ئالبیرت ئالیس، چیرۆ‌کین فۆلکلۆری‌یین کوردی.

* abdulsalam.abdullah@uoz.edu.krd

پیشہ کی

۱. نافونیشانی فہ کولینی

ٹھف فہ کولینہ ب نافونیشانی " چارہسہریا رەفتاریا ژیری-ہہیہجانی (REBT) د چیرۆکا فۆلکلۆریا " رویفی، کیز و کویسەلە "دا" پیکۆلی دکەت، ل دویف تیۆرا REBT بزانیٹ هەتا چ رادە چیرۆکین فۆلکلۆریپین کوردی دشین د بیا فی چارەسەریا رەفتاریدا بھیتنەبکارھینان.

۲. ئارمانج و گرنگییا فہ کولینی

ئارمانج ژ ئە فی فہ کولینی ئەفەہیہ کو چیرۆکین فۆلکلۆریپین کوردی ل دویف بنەمایین ئە فی تیۆری شرو فەبکەت و نیشانبەدەت هەتا چ رادە ئەف تیۆرە دشیٹ بۆ چیرۆکین فۆلکلۆریپین کوردی ژ بھیتنەبکارھینان. ژلای تیۆریفە، بزاف دھیتە کرن بنەما و بیا فی کارکرنای تیۆرا چارەسەریا رەفتاریا ژیری-ہہیہجانی (REBT) یا ئالیسی. بھیتە شرو فە کرن و د هەمان دەمدا ژلای کارەکیفە (پراکتیکیفە)، ب زانینا رادە ی شیانا چارەسەریا رەفتاریا چیرۆکین فۆلکلۆریپین کوردی، دشین ئەوان د بیا فی پەرورەدە و فیکرنا نفشی بھیتدا بکاربھینان.

۳. ئاریشەیا فہ کولینی

هەتا نوکە پرسا پەرورەدەیا چیرۆکین فۆلکلۆریپین کوردیپین زارۆکان ب شیویە کئ ئەکادیمی نەھاتیبەباسکرن و لیکۆلینکرن. سەرەدەمە کی چیرۆکین فۆلکلۆریپین کوردی رۆلی پەرورەدە کرنا زارۆکین کورد ددیت. پرسا سەرە کی ئەفەہیہ کو هەتا نوکە مە ب چافە کئ نزم یان ژ ئاسای و سادە بەرئ خوەدایە چیرۆکین فۆلکلۆریپین کوردیپین زارۆکان، لی ئەگەر هویرببین دبیین کو هزر و پەيامەکا پەرورەدەیا مەزن ل پشت ئەوان هەییە و بەرەبابین بەرئ ل دویف پەيام و رەوشی پەرورەدەیی فەشارتی ل پشت ئەوان هاتیبەپەرورەدە و مەزنکرن.

۴. پرسیارپین فہ کولینی

فہ کولین پیکۆلی دکەت بەرسفا ئەفان پرسیاران بەدەت:

أ. رەودان و نافەرۆکا چیرۆکین فۆلکلۆریپین کوردی هەتا چ رادە گەھشتیە قۆناغا دەرەنجامی (واتە: A, B, C)؟

ب. چیرۆکین فۆلکلۆریپین کوردی هەتا چ رادە شیانە بگەھنە هەموو قۆناغین تیۆرا REBT (واتە: A, B, C, D, E, F)؟

ت. چیرۆکین فۆلکلۆریپین کوردی هەتا چ رادە ل گەل تیۆرا چارەسەریا رەفتاریا ژیری و هەستیای ئالیسی. دگۆنجن و ئەم دشین ئەفان چیرۆکان وەکو چارەسەریەکا رەفتاری بۆ زارۆکان بکاربھینان داکول دەمی مەزن دبن ژ باوەرین نەلۆژیکی دوور بین؟

۵. گرمانەپین فہ کولینی

گریمانەیا سەرەکییا فہ کولینی ئەفەہیہ کو چیرۆکین فۆلکلۆریپین کوردی، هەموو قۆناغین تیۆرا REBT تیدا هەنە و ئەم دشین ئەوان وەکو مۆدیلەکا چارەسەریا رەفتاری بۆ زارۆکان بکاربھینان.

۶. رېيازاقە كۆلىنى

قەكۆلىن ل دويف تىۋرا چارەسەرىيا رەفتارىيا ژىرى و ھەستى (Rational Emotive Behavior Therapy = REBT) و دەھىتەئەنجامدان.

۷. شىۋازى ئەنجامداناقە كۆلىنى

بۇ شىۋەقە كرن و نىشاناناقە چارەسەرىيا رەفتارىيا ژىرى-ھەيەجانى (REBT) چىرۇكا "رويشى، كىز و كويسەلە" ھاتەھەلېزارتن و پىنگاڭ ب پىنگاڭ بوويەرىن چىرۇكى ھاتنەشىۋەقە كرن و قۇناغىن ئەق تىۋرى تىدا ھاتنەنىشاناناقە و شىۋەقە كرن.

۸. نافەرۇكا قەكۆلىنى

قەكۆلىن ژ پىشەكى؛ چارچوۋى تىۋرى، شىۋەقە كرن و پراكتىزەكرنا تىۋرا REBT ل سەر چىرۇكىن فۆلكلورىيىن كوردى، ئەنجام و لىستا ژىدرەن پىكھاتىيە.

۱) بەندى ئىكى: چارچوۋى تىۋرى

أ. تىۋرا كەسايەتى

ئاليس ژ سى روانگەھىن فېزىۋىلۇژى، جفاكى و دەروونناسىقە بەرى خوە دەدەتە كەسايەتيا مروفى. دى پىكۆلى كەين ل دويف روانگەھا ئاليسى. ب كورتى باسى ئەفان ھەر سى ھۆكاران بكەين.

۱. ھۆكارىن فېزىۋىلۇژى، ئاليس د ئەوى باۋەرىدايە كو مروف ب شىۋەيەكى زىكماكى ھەزەكا بەيز و ناۋىزە ل دەف ھەيە و دقېت ب شىۋەيەكى تايەت ھزر بكەت ئەفجا چ ھزركرنەكا لۇژىكى يان ژى نەلۇژىكى بىت. زىدەبارى ئەق ديار دكەت كو ھزر و كرىارا مروفى ل ژىر كارىگەرىيا دەرووبەر، خىزان و ئەوى كەلتوورىيە پى تاكەكەس تىدا مەزن دىت و ۋەرارى دكەت. ئەو مروفى ب بۇنەۋەرەكى دزانىت كو ب شىۋەيەكى زىكماكى بەرەف ئەۋان مەيلان دچىت يىن كارىگەرىيا نەرىنى ل ئالىي دەروونىي ئەوى دكەن و گەلەك دقېت بەردەۋامىي ب نەرىتىن نەپەسند بەدەت. ل دويف نىرىنا ئاليسى. مەيلىن زىكماكى و نەگونجايىن ھەر مروفەكى دىتە ئەگەر كو خوە باشتر ژكەسپىن دى بزانىت، خوە ب بۇچوۋىن نەلۇژىكى و بىنەماقە گرېدەت، ل دويف ھزرىن ئارەزوومەندانە بچىت، دخوازىت كەسپىن بەرانبەر سەرەدەرىيەكا باش ل گەل ئەوى بكەن و رىزى لى بگرن (صدىقە فرمانى و دىگران: ۱۴۰۱: ۵۳).

۲. ھۆكارىن جفاكى، ئاليس پەسەند دكەت كو مروف بۇنەۋەرەكى جفاكىيە و د ئەوى باۋەرىدايە كو مروف پىدقېيە خوە ل گەل جفاكى بگونجىيىت، د جفاكىدا ل دويف داخوازىيىن خوە و داخوازىيىن جفاكى رەفتارى بكەت و گەلەك خوەيىن نەبىت. ئاليس د ئەوى باۋەرىدايە كو گەلەك جەختكرن ل سەر نىرىنا كەسپىن دى ل ھەمبەر خوە و گرنگ نىشاناناقە ئەق نىرىنى و ب پىدقې زانىنا ئەوى، جۇرەكى نەخۋەشىيىتە و دەروونى مروفى تىكدەدەت. ل دويف نىرىنا ئەوى ۋەراراسۆزدارى و ساخلەمىيا دەروونى ئەقەيە كو ب شىۋەيەكى ھەفسەنگ بەرى خوە بەدەتە ھەبوونا پەيوەندىيا دوو ئاليا گونجاي، ب دەرىپىنەكا دى ھەفسەنگى د نافەرەرا گرنگىپىدان و گرنگىپىدان زىدەدا ھەبىت (صدىقە فرمانى و دىگران: ۱۴۰۱: ۵۳).

۳. ھۆكارتىن دەرۋونى (فاكتەرتىن دەرۋونى)، ئالىس غەربزەپى ۋەكو چەمكى كلاسىك پەسەند ناكەت و پتر نېرىنا "مزلۇ" ل دۆر مەيلا مرقۇي پەسەند دكەت. ئەو پەسەند دكەت كو مرقۇي مەيل بەرەف ئەفئىي و دلۇقانىيى، سۆز و گرنيپىدان، خەمخورى و چاقدىرى ب جەھىنانا ئارەزوويىن خوە ھەيە و نەفئىت كەسئ كەرب ژ ئەوى فەبىن و ژ سەرنەكەفتىن خوە ددەتە پاش. كەواتە دەمى تووشى روودانە كا چالاككەر دبىت، رەنگە ل دويىف مەيلا زكماكيا خوە ب شىۋەيە كى جودا و ھەفدژ تىبگەھىت. ل دويىف نېرىنا ئالىسى. مرقۇف ب خوە ھەتا رادەيە كى زۆر، ژىدەرى ھەنگافتن و نەخوھىيىن دەرۋونىيىن خوەيە (صدىقە فرمانى و ديگران: ۱۴۰۱: ۵۳).

ب. سروشتى مرقۇي ل دويىف نېرىنا ئالبىرت ئالىسى

قوتابخانەيا ژىرى و سۆزدارى، ھندەك گرمانەيىن دەستنىشانكرى ل دۆر سروشتى مرقۇي پىشكىش دكەت. يا ئىككى د ئەوى باۋەرپىدايە كو مرقۇف بۆنەۋەرە كى ژىر و لۆژىكىيە و د ھەمان دەمدا نەلۆژىكى و نەژىرە. دەمى ھزركرنا ئەوى لۆژىكى و ژىرى بيت، دى بۆنەۋەرە كى كارا و خودانشيان بيت. يا دوويى، مرقۇف بۆنەۋەرە كى ئاخفتنكەرە و ھزىر ب رىكا بكارھىنانا زمانى دەھىتەئەنجامدان. ل دويىف نېرىنا ئەوى مرقۇف بۆنەۋەرە كى ئازادە و ئەزموونا تاكەكەسىيا ھەر مرقۇفە كى مەنزىتىن بھا و گرنگى د ژيانىدا ھەيە. مرقۇف بۆنەۋەرە كە كو دشىت ھەلبىژىت و ئەۋا د بەرژەۋەندىيا ئەۋىدايە، ھەلبىژىت. ئەو مرقۇف ب بۆنەۋەرە كى بەرسفدەر و داھىنەر دزانىت؛ ب ئەفئى و اتايى كو نە ب تئى دئازىنەرتىن دەرە كى دكەھىت، بەلكو ھەفدەم ھزرى د ئەۋاندا ژى دكەت، چەمكسازى و ۋاقەيىن دكەت. ئالىس تىۋرا بزوئىنەر و بەرسفى رەددكەت و باۋەرى ب تىۋرا (S-OR) ھەيە (صدىقە فرمانى و ديگران: ۱۴۰۱: ۵۳).

ت. ھندەك گرمانەيىن مرقۇفناسىيى ل دەف ئالىسى:

۱. مرقۇف ب تئى مرقۇفە، نە فرىشتەيە و نە ئەھرىمەنە و نە گيانەۋەرە كى لال و كەرە؛
۲. ھەموو مرقۇف دمرن و ژناقچن و چ بەلگەيەك ل سەر ژيانا پشى مرنى نىنە؛
۳. ئارمانجا سەرەكيا پراىيا مرقۇفان ئەفەيە كو زىندى بمىن و شاد و بىئىش بژىن؛
۴. ژيانا ب كەيفخوھى يان بەختەۋەرى، ھەلبژارتنە كا باشە، لى ھەلبژارتنا ئارمانجىن دۆمدرىژ ژىرمەندانەترە ژ ئارمانجىن دۆمكورىت؛
۵. رەفتارا مرقۇي ھەتا رادەيە كى ل دويىف ھىژىن جفاكى و ژىنگەھى دەھىتەدەستنىشانكرن؛ و
۶. ئىك ژ بھىژتىن مەيلىن مرقۇي ئەفەيە كو ب خىزان و ھەفال و كەلتوورى دەرۋوبەر كارىگەر دبىت (عبدالھسىن خسروپناھ و ديگران: ۱۴۰۲: ۱۵۱).

ث. چەمكى شەپرزەي و نەخوھىيىن دەرۋونى

ئالىس ترس و شەپرزەيى ب شىۋەيى خوە يى تابىەت باس دكەت. ب نېرىنا ئەوى، ترس برىتييە ژ دويىچوونا باۋەر يان نېرىن يان ئەۋان ھىرشا يىن د ناف خوەدا كپ كرىن. ترس رەۋشە كا خوەپاراستىيە و برىتييە ژ ئەفئى باۋەرى كو تىشتەك يان كەسە كى مەترسىدار ھەيە؛ يا دوويى پىدقشە ل ھەمبەر ئەۋى بەرەفانىيى ژ خوە بكەين. شەپرزەيى و ترس ژ ھەف جودانە. ئالىس شەپرزەيى و ھنگافتىن سوزدارى ب بەرھەمى ھزرا نەلۆژىكى و نەژىرى دزانىت. ب نېرىنا

ئەۋى، ئەۋكەسەن خۇە توۋشى ھزىن نەلۇژىكىيەن خۇە كرېن، رەنگە خۇە توۋشى رەۋشە كا توۋرەي، بەرگى، كەرب و ... بىكەن. مەۋف ب رىكا تىشتەن دەرۋە شەپزە نابىت، بەلكو نەزىن و وىناكرنا كو بۇ تىشتان دىكەت دىبىتە ئەگەر كو نىگەرەن بىيت. ئەۋ شەپزەي و ھىنگاقتىن رەفتارى ب بەرھەمى ھزىن ئاشۇي و بىۋاتايىن مەۋف دزانىت (سىدىقە فرمانى و دىگىران: ۱۴۰۱: ۵۴).

ج. چەمەك و بىنەمايىن تىۋرا چارەسەرىيا رەفتارىيا ژىرى-ھەيەجانىيا ئالبىرت ئالىسى
ئىك ژ شىۋازىن كارىگەر بۇ كىمكرنا ھەنگاقتىن رەفتارى، چارەسەرىيا رەفتارىيا ژىرى-ھەيەجانى (REBT) يە. ئەف تىۋرە ل سالا ۱۹۵۰ يى ژلايى ئالبىرت ئالىسى- Albert Ellis ھاتىيەدانان (بھار قادىرى دىگىران: ۱۳۹۶: ۱۶۳) كو ژكەفنتىن و گرنگىرتىن رىچكەيىن مەعرفى- رەفتارىيە. ئەف چارەسەرىيە پىكۆل دىكەت دىياردەيىن ھزىرىيىن نەگونجاي كو دىبە ئەگەرئ بەرسىقن ھەيەجانى و رەفتارىيىن نەگونجاي، بگوھۆرىت. گرېمانەيا سەرەكيا چارەسەرىيا رەفتارىيا ژىرى-ھەيەجانى ئەفەيە كو مەۋف مەيلە كا بىۋلۇژىكى بۇ ھزىركىن ب شىۋەي نەزىرمەندانە و تىكدەر و د ھەمان دەمدا ژىرمەندانە و ساخلىم ھەيە. كەۋاتە، ئەگەر ئەۋان ھەزەكا خۇرسىك ژى بۇ ۋەرار و پىشقىچوونا خۇە ھەبىت، دىشە ب سانايى ب رىكا ھزىن رەشېن، نەلۇژىكى و دوور ژ راستىي، بىھىقى بىيت و كارىگەرىيا نەزىن ل سەر ئەۋى ھەبىت. زارۋكىن كو توۋشى ھىنگاقتىن رەفتارى بوۋىنە، باۋەر و نەزىن نەزىن ل سەر ئەۋان زال بوۋىە و ۋەرار كرىيە. ئەركى چارەسەرىيا رەفتارىيا ژىرى-ھەيەجانى ئەفەيە كو سىستەمى باۋەرى و نەزىن ئەۋى بگوھۆرىت. ب نەزىن ئالىسى. ئارىشەيا دەرۋونىيا تاكەكەسان، ژ ئەنجامى چاۋانىيا ھزىركىن و بەرئىخوۋەدانا ئەۋان بۇ تىشت و كىرارىن دەرۋوبەرە. ب دەرپرېنە كا دى، سىستەمى باۋەرىن تاكەكەسىيە كو دىبىتە ئەگەرئ دەرەكەفەيىن سۆزدارىن نەگونجاي (على افشارى: ۱۳۹۸: ۱۰۰-۱۰۱).

رىچكەيا ئالىسى- رىچكەيە كا مەعرفىيە كو ئالىيىن رەفتارى و ھەيەجانىيىن گرنگ ھەنە. REBT ب شىۋەيە كى گىشتى ب چارەسەرىيە كا مەعرفى cognitive behavior therapy (CBT) دىھىتەھەژمارتن. چونكى د نەفبەرە CBT و ERBT، كەلەك ھەفېشكى ھەنە؛ ھەر دوو ئەگەرئ نەخوۋەشيا دەرۋونى بۇ ھزىن شاش دزىقېن، لەۋرا رەگەزى سەرەكىي چارەسەرىي د ھەردوۋىندا برىتېيە ژ "دوۋبارە نرئاندنا مەعرفى"، راۋەستان ل ھەمبەر مەعرفەيان، ھزىر و باۋەرىن شاش (فرىيا ھىسنى و دىگىران: ۱۳۹۰: ۲۶). چونكى د ئەف مۆدېلېدا، مەعرفىيە پۇل ھەيە، لەۋرا مەعرفىيە بەلگەھىنانى د A و د C و باۋەر د B راۋو ددەن. بۇ نمۇنە:

- A. ئەزى كۆنترۇلا ھەناسەدانا خۇە ژ دەستدەم (بەلگەھىنان د A)؛
- B. پىدېقىيە ھەر نوكە ھەنەساھادانا خۇە كۆنترۇل بىكەم ئەگەر ئەف كارى نەكەم كارەساتە (باۋەرە نەلۇژىكىيا د B)؛ و
- C. ئەگەر ئەف كارى نەكەم دى توۋشى راۋەستانا دى بىم و دى مرم (بەلگەھىنان د C) (ۋىندى درايدىن: ۱۳۹۴: ۱۸).

تىۋرا ژىرى-ھەيەجانى، د ئەۋى باۋەرىدايە كو مەيلا مەۋف بۇ نرئاندنا دەرمارگىر و رەھاياروودانان، ھىقىتى سەرەكىي شەپزەيىيە. ئەف نرئاندنە ب شىۋەي "پىدېقىيە"، ب نەچارى "و" "مسوگور" ن. ھەلبەت پىدېقىيە بىتەگۆتن كو مەرج نىنە ھەموو جارى گۆتتا "پىدېقىيە" كا رەھا بىتەئەگەرئ شەپزەييا دەرۋونى، رەنگەكەسەك بىتەيت "پىدېقىيە ئەز د

ئەففى كارىدا سەركەفم" و ب راستى ژى سەركەففىت، لى ئەففى پىئەففىفە و رەنگە ل قۇناغىن دىيىن ژيانى و بابەتەن ھەففىشەففىفە تەووشى ئارىشەففىان بىت (يوسف اسماعىل زادە و دىگران: ۱۳۹۱: ۹).

ج. باوەرەن نەلۆژىكى (كۆرنەھاتى) د ھۆشەدا ل دوىف نۆرەنا ئالبىرت ئالىسى

كارىگەرىيا فەلسەفەففى ل سەرتەوۆرا چارەسەرىيا رەفتارىيا ژىرى و ھەستى دەتتەدەتەن. دەمى فەلسەفەففى كارىگەر ل سەرتەففى تەوۆرى ھاتەزانەن، دشتەن پىففىرەن واقعەنەبوونا باوەران ژى د ئەففى تەوۆرىدا نىشان بەدەن. ل دەففى ئالىسى. مەرچ نەنە باوەر ژ گەردووناسىي، فەلسەفە و ئايىنى ھاتىت، بەلكو ئەو سى سىمايەن لۆژىكە، بەلگەففىن ئەزموونى و كارەكەبوونى (بەتتەجەبەجىكرن) دەستەنشان دكەت. كەواتە د ئەففى تەوۆرىدا، ئىك ژ پىففىرەن سەركەففىن كارەكەبوونا ئەوئ باوەرەففىفە واتە باوەرەك كو جەبەجەبىت و ب نۆرەنا ئالىسى. بناغەففى ئەففى چەندى ژى بۆ فەلسەفەففى پراگماتىزم و فەلسەفەففى كارىارىيا جەمىز، مەد و دىوى دزفەت. (محمود زىزادى و سەد محمد كالانتر كوشە: ۱۳۹۵: ۶۲)

د تەوۆرا REBT دەففى ئەففى كا رەودانەن دەرفە چەند دشتەن مە تەووشى ھەنگافتەن و شەپزەففى بکەن، گرىدەففى باوەرەن - Beliefs مەففى. باوەر ب پشكە كا گرىنگا سەستەمى مەعرفىي مە دەتتەھەژمارتەن كو كاری ئەوان نرەاندنا رەودانەن دەرفەففى. ل دوىف چاوانىيا نرەاندەن دشتەن دوو جۆر باوەران دەستەنشان بکەن: كۆرنەھاتى و كۆرنەھاتى. باوەرەن كۆرنەھاتى ل دوىف سى پىففىرەن لۆژىكى، ئەزموونى و كارەكى، ب دروستى رەودانەن دەرفە دەرەففىن. ب ئەففى باوەرەن كۆرنەھاتى دى دەرنەجامەن كرىارى - functional و باوەرەن كۆرنەھاتى دبنە ئەگەر دەرنەجامەن نە كرىارى -unfunctional. دەرنەجام ژى يان ھەففىجانەنە (خەم و پەرىشانى) يان رەفتارى (پەكۆلكرن، دەستەدەففىلان). ئەگەر كەسەكى باوەرەن كۆرنەھاتى ھەن، سەرەففى رەودانەن خراب دشتە بگەھەتە ئارمانجەن خەففىن سەرەكى، لى ئەگەر باوەرەن كۆرنەھاتى ھەن، دەمى ژ لای رەودانەن چالاك دبن، دبنە ئاستەنگ د پەكا گەھشتەن ب ئارمانجەن ئەوئ. دەمى رەودانەن كەھەتەن دشتە بگەھەتە گەھەففىن، تاكە كەس پەدەففىفە ل ھەمبەر ئەوئ رەووستەت و بەرگەففى بکەت و ئەگەر ناھەتە گەھەففىن، پەدەففىفە خە ل گەل بگەنەنەت. باوەرەن كۆرنەھاتى ھارىكارىيا ھەر دوو پەرسەسەن بەرگەففىكرن و خەگەنەنەت دكەن و باوەرەن كۆرنەھاتى ھەر دوو پەرسەسەن تەووشى ئاستەنگەن دكەن. (فەرىيا ھەسنى و دىگران: ۱۳۹۰: ۲۷-۲۸) باوەرەن نەلۆژىكى (كۆرنەھاتى) د ھۆشەدا ل دوىف نۆرەنا ئالبىرت ئالىسى:

۱. باوەرىيا ب ئەففى چەندى كو پەدەففىفە ھەموو تاكە كەسەن جفاكى رەزى لى بگەن و ھەزەتەكەن. ئەففى ھەزەكەنە نەلۆژىكى و نەژەرىيە، چەنكى ئەففى ئارمانجە چ جاران بەدەستەناھەت. ئەگەر كەسەكى ئەففى داخاوە ھەبەت، دى دەروونەكى نەئارام، شەپزە ھەبەت. ھەلبەت باشە كو مەوۆف بقتە ھەموو ھەز ژ ئەوئ بکەن، لى مەوۆف ژىر و لۆژىكى، چ جاران ئارەزوو و داخاوەففىن خە گۆرى ئەففى ئارمانجە ناكەت.

۲. باوەرىيەبوون ب ئەففى چەندى كو ھەستەكرن ب بەدارىي، پەدەففى ب پەترەن ژتەھان، ھەزەففى، تەمەمەوون و كار و چالاكەففىا دژوار ھەففى. ئەففى د پراكتەدا گەلەك ب زەھمەتە؛ و پەكۆل و دوودلى د پەكا بەدەستەففىھەنەنە ئەوئەدا، دبتە ئەگەر كو تاكە كەس تەووشى شەپزەففى، نەگەرانى و نەخەشەففىن دەروونى بىت و ھەست ب خە كەمەدەتەن و

بیشانیی بکەت. ب ئەفی رەنگی د ژیانیدا دی تووشی شەكەست و خوسارتیی بیت، لی مروفی لۆژیکی پیکۆلی دکەت، کاران ژ پیخەمەت خوە بکەت نە کەسێن دی.

۳. باوەریهەبوون ب ئەفی چەندی کو ئەو کەسێن شاشیی دکەت، پیدفییە بهێتەسزادان و تەمبیهکرن. ئەف هزرە نەلۆژیکی و نەژییه؛ چونکی هەموو مروف تووشی شاشیی دبن. مروفی لۆژیکی چ جارەن خوە و کەسێن دی سوو جدار ناکەت. ئەگەر کەسێن دی ئەوی سوو جدار بکەن، پیکۆلی دکەت رەفتار و کریارێن خوە باشتر بکەت. هەروەسا ئەگەر کەسێن دی شاشیی بکەن، پیکۆلی دکەت، ئەگەرێن ئەفی چەندی بزانی و ناھیلیت ئیدی ئەو شاشیی بکەن.

۴. ئەگەر باوەریا تاکە کەسی ئەفە بیت کو ئەگەر روودان و رەوش ل دویف داخوایا ئەوی نەبیت، دی گرفت و ئاریشە پەیدا بن، ئەفە ژ ل دەف ئەوی کارەساتە. ئەف هزرکرنە شاشە و لۆژیکی نینە، چونکی هەست ب سەرنە کەفتی ئاساییە، لی خەمگینیا زیدە و نیگەرانییا دۆمدرێژ ژیرمەندانە نینە. مروفی لۆژیکی رەوشێن نەخوەش مەزن ناکەت و پیکۆلی دکەت راستفە بکەت یان ئاسایی بکەت. هەلبەت رەنگە رەوشا نەخوەش ب راستی خراب و پر ئاریشە بیت، لی هەند کارەساتبار ژ نینە وەکو ئەو کەس د هزرا خوە دا وینا دکەت.

۵. باوەریهەبوون ب ئەفی چەندی کو بەخترەشی و نەخوەشییا ئەو تووش بووی بۆ هۆکارێن دەرەفە دزفین، و مروفی شایان کونترۆلکرن خەم و هەنگاقتن دەروو و سوزدارین خوە نینە یان ژ بێشیانە. ئەگەر تاکە کەس بزانی کو هەنگاقتن و ئاریشەیی سوزدارین ئەوی، ئەنجامی هەست و نرەخاندنا ئەوی ب خوەیە، دشت ب ساناھی ئەوان بگوھۆریت یان کونترۆل بکەت.

۶. باوەریهەبوون ب ئەفی چەندی کو تشتێن مەترسیدار دینە ئەگەر نیگەرانیی و پیدفییە مروف پیکۆلی بکەت روودانا ئەوان پاش بئێخیت. ئەف هزرکرنە ژیرمەندانە نینە. مروفی لۆژیکی دزانی کو مەترسی ب ئەوی رادەپ مروف هزر لی دکەت، ب ترسانک نین و شەبزی نە ب تێ رێگری ل ئەوان ناکەت بەلکو دبیتە ئەگەر کو زیدە ژ ببن. لەورا مروفی لۆژیکی و ژیرمەند، پیکۆلی دکەت ئەوان کاران بکەت یێن ئەگەر روودانا مەترسیان کیم دکەن.

۷. باوەریهەبوون ب ئەفی چەندی کو خوە دوورکرن ژ هەندە ئاریشەیی ژیان و بەرپرسیاریی کەسۆکی بۆ ئەوی ب ساناھیتەر و نەفیت روو بروو بیت. ئەف جۆرە هزرکرنە لۆژیکی و ژیرمەندانە نینە، چونکی خوە دوورکرن و ئەنجامەدانا ئەفی کاری، ب زەحمەتەر ئەنجامدانا ئەوی و زیدەباری ئاریشە و نەرازیبوونێن دویشرا دبیتە ئەگەر کو باوەریخوەبوون ژ کیم ببیت. مروفی لۆژیکی ئەوا کو پیدفییە د ژیان خوە یا رۆژانەدا ئەنجام بەدەت، بێ گەزە ئەنجام دەدەت، و خوە ژ کارێن نەپیدی دوور دکەت. ئەو دزانی ژیان تژی شکەست و سەرکەفتنە، لەورا دی خەباتی کەت و ل گەل ئاریشەیان شەری کەت و ئاستەنگان ل سەر ریکا خوە هەلگری. د ژیانیدا، دی هەست ب بەرپرسیاریی کەت و ب چارەسە کرنا ئاریشەیی خوە، خوەشیی دبیت.

۸. باوهریهه بوون ب ئەڤی چەندی کو پیدفیه پشتا خوە ب کەسێن دی و مروڤین بهێژ گریڤدەت. سەرەرای هندی کو مروڤ هەتا رادەیه کی پشتا خوە ب کەسێن دی گریڤدەت، لی چ هۆکارە ک نینە کو زیدەر ووی د ئەڤ پشتبەستنیدا بهێتە کرن، چونکی ئەڤە ئازادیا تاکێ سنوورداری د کەت و باوهریهه بوونی کیم د کەت. مروڤی لۆژیکی و ژیرمەند بۆ ئازادی و سەرخۆیا خوە پیکۆلی د کەت و ل دەمی پیدی هاریکاریا کەسێن دی ژێ رەدناکەت. دی سەرکێشیی کەت و ئەگەر سەرە کەفت ژێ دی ب ئەزمونە کا باش بۆ خوە زانیت.

۹. باوهریهه بوون ب ئەڤی چەندی کو روودانێن بووری کاریگەریا رەها ل سەر رەفتارا مەیا نوکە هەیه، تشتە کێ لۆژیکی نینە. کەسێ لۆژیکی سەرەرای وەرگرتنا ئەزمونی ژ ئەڤا بووری، نرخاندنی بۆ باوهر، نێرین و رەفتارا خوەیا بەرێ د کەت و شاشیێن خوە دەستنیشان د کەت و رەفتارا خوە یا نوکە دگۆڤریت. مروڤی ساخەلم پتر ب دەمی نوکەڤە گریڤدایە و دیلی بووریی خوە نینە.

۱۰. باوهریهه بوون ب ئەڤی چەندی کو بۆ هەر ئارێشەیه کی چارەسەریهه کا نمونەیه هەیه و ئەگەر مروڤ ئەوێ پەیدا نە کەت کارەساتە؛ ئەڤە نێرینە کا شاشە. مروڤی لۆژیکی پیکۆلی د کەت چارەسەریی گونجای و جۆراوجۆر پەیدا بکەت و باشترین چارەسەریی هەلبێژریت. ئەو پیدفیه بزانیت چ چارەسەریهه کا نمونەیه و ڤەبر نینە و ئەڤە تشە کێ رێژەیه.

۱۱. باوهریهه بوون ب ئەڤی چەندی کو ئەو ژێ پیدفیه ل هەمبەر ئارێشە و هنگاڤتێن کەسێن دی نیگەرەن و شەپزە ببیت، دروست نینە. چونکی ئارێشە یێن کەسێن دی پەیهوێندی ب مەڤە نینە؛ لەورا نابیت ئەم گەلە ک شەپزە ببین. کەسێ لۆژیکی د ئەڤان رەوشاندا پیکۆلی د کەت هاریکاریا ئەوی کەسی بکەت داکو رەفتارا خوە بگۆڤریت.

۱۲. نابیت من چ ئارێشە و خەم و ئیش هەبن، ئەز نەشێن خوە ل بەریگرم، ب هەر بهایە کی بیت دی خوە پارێزم. ئەڤە ژێ شاشە. ئەز حەز ژ ئەڤی هەستی ناکەم، لی درک د کەم و ئەگەر بەردەوام خوە ژ ئەڤان ئارێشەیان بدەمە پاش، ژیا نا من دی گەلە ک یا سنوورداری بیت. (صدیقه فرمانی و دیگران: ۱۴۰۱: ۵۴-۵۵).

خ. رەگەزێن تیۆرا چارەسەریا رەفتاریا ژیری-هەیه جانییا ئالبیرت ئالیسی

رەگەزێن پیکهێنەرێن تیۆرا چارەسەریا رەفتاریا ژیری-هەیه جانییا ئالبیرت ئالیسی. ب ئەڤی رەنگیه:

۱. چالاکبوونا بوویهری-Activating event: روودانێن کو دبنە رینگرد ریکا گەهشتن ب ئارمانجیدا؛ وەکو سەرە کەفتن د چاڤیکەڤتنە کا پەیدا کرنا کاریدا، سەرە کەفتن د بدەستڤههینا باوهرنامەیه کیدا، شکەستنا سۆزداری و وەرگرتنا بەسڤا "نە" د پەیهوێندیهه کا سۆزداریا و

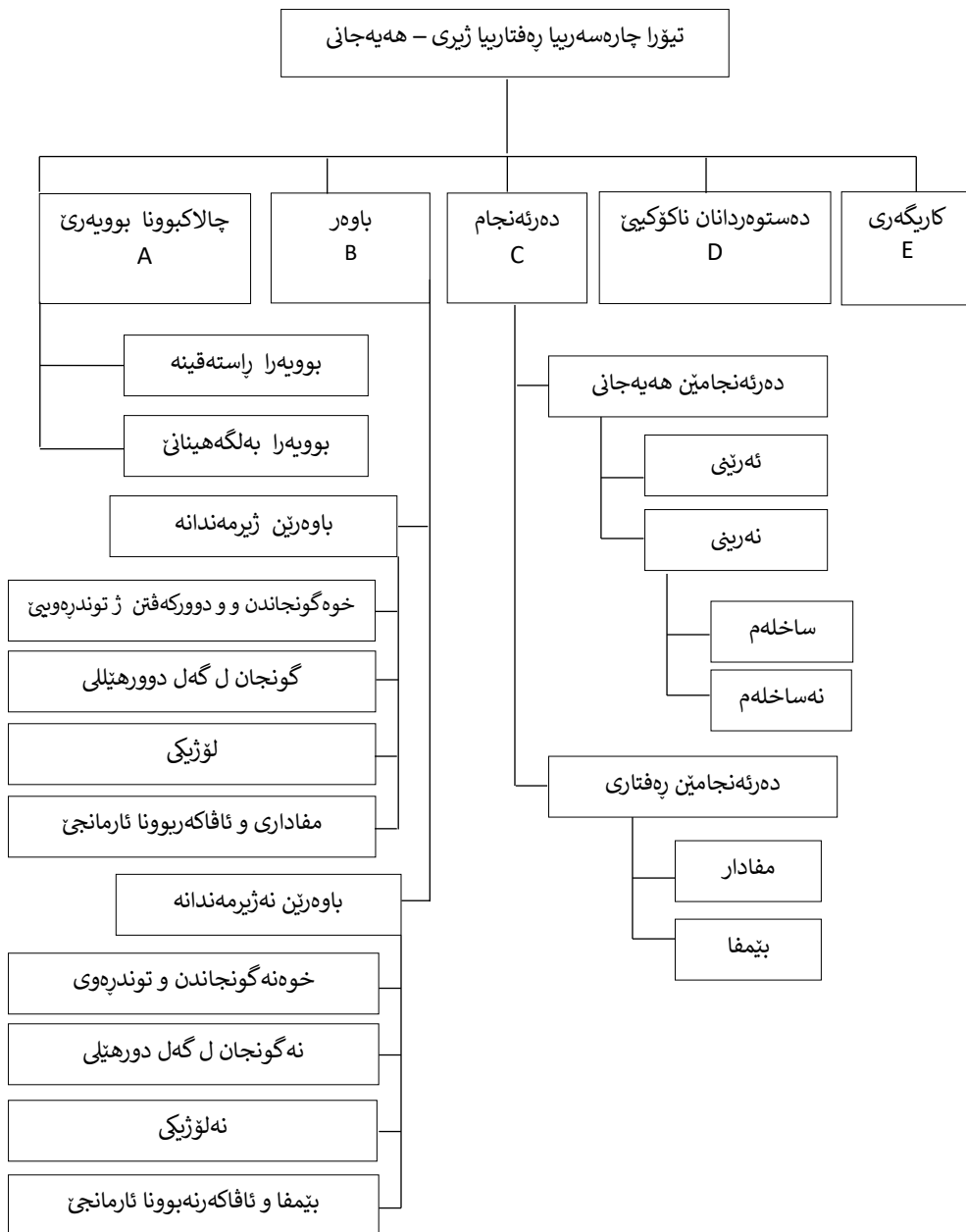
۲. باوهر و نێرین -Belief: باوهر، نێرین، هزر، بەرخوێدان، ویتا کرنا هۆشیا کو تاکە کەس بۆ رافە کرنا روودانێن ئازرێنەرێن "A" بکاردهین.

۳. دهرنجام-Consequence - emotional and behavioral: کوژ ئه نجامی جوړی نړین و هرکړنی په بیدا دبیت و ب شیوه یی رفته رفته کا نه لوژیکی یان ههسته کی نه رینی دهرکه فیت؛ وه کو هه سترک ب خوساره تېوون، تووړه یی و مه لولو لیبی.
۴. دهستوه ردانا نا کوکیکی -Disputing intervention: ب گومان داری ل هه مبه ر باوهرین نه لوژیکی و نه ژیرمه ندانه بۆ سه لماندنا ژیرمه ندی و لوژیکبونا باوهران.
۵. ههسته کی نوی - New Feeling: نه گهر د گومان داریا ل هه مبه ر باوهرین نه لوژیکی سه رکه فت، دبیته نه گهری گوهورینا هه ست و هزر و باوهران بۆ هزرین پرېه ره متر و باشر و ب نه فی رهنگی دی جهی هزرین نه لوژیکی گرن.
۶. کاریگه ری - فله سه فه یکا کاریگه ر دهیته پیشنیخستن - Effect - an effective philosophy is developed: نه و باوهرین ب مفا و ژیرمه ندانه نه یین ب ریکا نه وان ل هه مبه ر باوهرین نه لوژیکی (Dیان) ب گومان دکه فیت و خه باتی ل دژی نه وان دکه ت داکو ب هه لېژارتنا باوهرین کاریگه رتر بیته فی نه بن و رهوش ب باشی بهیته کونترؤلکرن و ریفه برن (صدیقه فرمانی و دیگران: ۱۴۰۱: ۵۵-۵۶).
۷. ههسته کی نوی -: هه ر هه مان نارمانجه، واته سه رکه فتن و وه رگرتنا په سه ندا ده وروبه رانه، ب نه فی رامانی کو هه ر ژ ده ستپیکي نارمانج و مه رمه کا دیارکری ژ پیخه مه ت ساخله میا ده وروونی و رهوشتی د ژیانیدا، دهیته ده ستنیشانکرن (حمید رچا کلاهی رستمی و دیگران: ۱۳۹۶: ۱۶۲). هه روه سا شادبوون و رازیوون ژ په یوه ندی و پیشفه چوونین خوه، داهینه ربوون، خوه شی برن ژ چالکییپن له شی، هه یه جانی و هو شپین خوه (صدیقه فرمانی و دیگران: ۱۴۰۱: ۵۶).

خشته یا ژماره (۱) وهک هیلکاری گشت ره گه زین تیؤرا REBT، جور و تایبه تمه ندى، نیشان ددهت و تیؤرا چاره سهریا ره فتاریا ژیری - ههیه جانی ب هویری باسدکەت.

خشته یا ژماره (۱)

هیلکاری: ره گه زین تیؤرا REBT، جور و تایبه تمه ندى (بهار قادری دیگران: ۱۳۹۶: ۱۶۴)



سل دویف ئەف ئۆدۆل، چالاکبونا بوویەرا (A) دشت دوو جۆرین راستەقینە و بەلگەهینانی بیت. جوداھیا ئەوان د ئەوی ھۆکاریدایە ی دبیته ئەگەر ئازراندنا باوەران. دەم روودانە بەرھەست بیت و باوەرین کەسەکی بازارینیت، ب چالاکبونا راستەقینە دەیتەنیاسین (وہ کو ژ دەستدانا چوچەلۆکی)؛ ل دەم جۆر تیکەھشتا کەسەکی ب بوویەرەکی ببیته ئەگەر ئازراندانا ئەوی باوەری ب روودانا چالاکبونا بەلگەهینانی دەیتەنیاسین (وہ کو سووچدارکرنا خوہ ب مرنا چوچەلۆکی). د ئەف ئۆدۆل، باوەری (B) ب ھۆکاری سەرکەکی ھنگاقتن و شەپزەیا مروفی دەیتەھەژمارتن و دوو جۆرین ژیرمەندانە و نەژیرمەندانە ھەنە. باوەرین ژیرمەندانە، خوہ گونجینەرن، توندرو نین، ل گەل دوورھیلی دگونجن و لۆزیکینە ئارمانجە کا ئافاکەر و ب مفا ھەیە، ل باوەرین نەژیرمەندانە، خوہ گونجینەر و توندرو، ل گەل دوورھیلی ناگونجن، نەلۆزیکینە و ئارمانجە کا مفادار و ئافاکەر نینە. دەرناج (C)، زی دوو جۆرین ئەرپنی و نەرپنی ھەنە. ل دویف نیرینا ئالیسی. ھەیەجانین نەرپنی مروفی دشتین ساخلەم (وہ کو نیکەرانبوون بۆ ھندی کو کارەکی د دەم خوہدا ئەنجا بدەت) یان نەساخلەم (شەپزەیی د ئەنجامدانا کارەکیدا کو ئەف ھەیەجانە ب خوہ دبیته ئەگەرەک بۆ ئەنجامەدانا ئەوی) بن. بۆ نمونە ئەو نیکەرانبوون و بێھقیقەت بوون ب ھەیەجانا نەرپنی ساخلەم دزانیت، ل شەپزەیی و سەرشۆرکرن ب ھەیەجانە کا نەرپنی نەساخلەم دزانیت. ب نیرینا ئەوی ھەیەجانا نەرپنی و نەرپنی ساخلەم ژ باوەر ژیرمەندانە دەیت و ھەیەجانا نەرپنی نەساخلەم ب و باوەر نەژیرمەندانە دزفیت. ئەو پەفتار ب مفا و ئافاکەر ژ ئەنجام باوەر ژیرمەندانە و پەفتار ب مفا و نەئافاکەر ژ ئەنجام باوەر نەژیرمەندانە دزانیت (بھار قادری دیگران: ۱۳۹۶: ۱۶۴-۱۶۵).

ئارمانجا ئالیسی- د تیۆرا REBT گوھورینا باوەرانە، لەو دەم تاکەکەس ل ھەمبەر باوەرین خوہ تووشی گومانێ دبیته، ب قوناغا "D" بناقدکەت. ئەگەر دەستووردانا ناکوکی، ببیته ئەگەر کو تاکەکەس باوەرین لۆزیک، گونجای و ئافاکەر دەستنیسانبکەت، دی باوەر ژیرمەندانە ل دەف پەیدا دبیته. ئالیس ئەف قوناغا پەیدا بوونا باوەر ژیرمەندانە یا کاریگەر ب "E" دەتەنیاسین (بھار قادری دیگران: ۱۳۹۶: ۱۶۴-۱۶۵).

د چارەسەریا ژیری-ھەیەجانی-رەفتاریدا، گریمانەیا سەرەکی ئەفەیه کو چاوانیا رافە کرن و تیکەھەشتا تاکەکەسی بۆ روودانین دەوروبەر کاریگەری ل سەر ئاریشەیین دەروونیین ئەوی ھەیه. د ئەف ریکەیتیدا مەعریفە، ھەیەجان و پەفتاری پەیوەندیە کا بھیز ل گەل ئیکدو ھەیه و کاریگەری ل سەر ئیک ھەیه. گریمانە ئەفەیه کو ھەیەجانا مە ژ ئەنجام باوەر، نرخاندن، رافە و کارفەدانا مە ل ھەمبەر دۆخین دیارین ژیان، چیدبیت. ل ئەفۆر ھاریکاریا نەخوہشی دەیتە کرن کو ئەفان باوەرین نەژیرمەندانە بنیاسیت و بەرگری بکەت. ئەف چاپۆکیە زی فیکارینە و نەخوہش دشت ب فیروونا ئەوان شتۆزین کێرەھاتیین ھزرکرن بگوھۆریت و فیری شتۆزین ژیرمەندانە و کێرەھاتی ببیته (بھمن پیرمردوند چگینی و دیگران: ۱۴۰۰: ۲۸۵).

د. مفا وەرگرتن ژ "چیرۆک" ی

رۆژالکسی. (۲۰۱۰) پەرتووکردەرمانیی ب ریکە کا نەپستەوخۆ دزانیت کو ئەدەبیاتی ژ پیخەمەت وەرارا زارۆکی بکار دەھینیت (Ajayi Nathaniel Akinola:2014:1282). بکارھینانا چیرۆکی

د کیمکرنا هنگاقتن و نه خوه شیبین هه یه جانی و رهفتاریا زاروکان یان ژى پهرتووکخواندنیدا دیرۆکه کا که قنار هه یه. ب باوهر سلیبزی (cilliers) ئارمانجا سه ره کییا پهرتووکى د کیمکران یان چاره سه رییا هنگاقتین ده روونیدا، ئەفەیه کو وه راری بده ته تیگه هشتنا خوینه ری ل هه مبه ر ئاریشه یا ئەوی و ب ئەفی رهنکی داکو بشیت رهفتارا خوه بگوهوریت. پێشمه رچی ئەفی چهندی ژى ئەفەیه کو زارووک د پهرتووک یان چیرۆکی بگه هیت (بهار قادری و دیگران: ۱۳۹۸: ۲۰۳). ب ئەفی رهنکی پێشه ره کی گرنک بۆ وه رارا تیگه هشتنا زاروکی، هه لپژارتنا چیرۆکا گونجابه. بۆ ده ستینیشانکرنا پهرتووکین گونجای و ب ساناهی بۆ تیگه هشتن، گه له ک ئەفە کۆلین هاتینه ئەنجامدان. فە کۆلینا چی (chi-2001)، نیشاندا ئەگه ر چیرۆک ل گه ل پێشه مینه یا زاروکی بگونجیت و ل ده می گونجای بهیته ئاراسته کرن، دشیت ب هاریکاریا که رهسته یین گونجای، تیگه هشتنا چه مکین هۆشی بۆ زاروکی ب سناهی بکته. سالیفان و سترانگ (Sullivan and strang, 2002) بگۆرین پتر وه کو نفش، ئاستی خواندن، پێشه مینه و چه زا زاروکی ژى وه رگرتن. ئەوان بۆ تیگه هشتنا چیرۆکی دوو پێشنیار کرن: یا ئێکی، ئەفەیه کو چیرۆک بۆ زاروکه کی ب تئ یان ژى گروپه کی زاروکان بهیته خواندن؛ یا دووی، پرسیار کرن ل دۆر چیرۆکی. هه ره سا ئاکینولا (akinola, 2014) ئاماژه ب ئەفی چهندی دکته کو پێدیفیه ئاستی پهرتووکى ل گه ل ئاستی خواندن زاروکی بگونجیت. هه ره وه سا پێدیفیه به ری روونشتن زارووک هايداری بابته چیرۆکی ببیت و ده لیقه هه بیت کارفه دان و هه سته خوه ل هه مبه ر چیرۆکی ده ریریت (بهار قادری و دیگران: ۱۳۲۹۸: ۲۰۴). هه ره وه سا ژ گرنگترین کاریگه ریین چیرۆکا باش ئەفەیه کو زارووک بشیت پێنگا ب پێنفا ل گه ل که سایه تیپین ئەوی پێشفه بجیت و وه کهه فسا یی بکته ().

(۲) بهندی دووی: شروقه کرنا چیرۆکا فۆلکلۆریا (رویی، کیز و کویسه له ی) ل دویف REBT
هه بهو ... نه بوو، رویفیه ک و کیزه ک و کیسه له ک هه بوون، هه ر سینکا گۆت: ئەمی رابین غاردانی کهین. سی کۆم هه بوون، کۆمه کا گهنمی و یه کا جه هی و یا دی خوه لی بو.

گۆتن: یی یه کی دی کۆما گهنمی بۆ وی بیت، یی دووی، دی یا جه هی بۆ وی بیت، یی سی، دی کۆما خوه لی بۆ وی بیت. (باوه رین ژیرمه ندانه / لۆژیکی) د ئەفی کۆمبوونیدا هه ر سی پێکفه لۆژیکانه دانوستاندن دکهن و ل سه ر بوویه ره کا خودان ئەنجام، کو ئەو ژى غاردانه پێکده یین.

ده می غاردانی، هیشتا رویی خو نه هافیتی، کیزی خو هافیته سینگی رویی، (باوه رین نه ژیرمه ندانه / نه گونجان ل گه ل دورهیلی) بێگومان هه ر ژ ده ستپێکی، کیز ب شیوه یه کی نه ژیرمه ندانه کریاره کی ئەنجام ده دت کو لگه ل ئەوی دۆره یلی ناگونجیت، چونکی ب مه ره ما سه رکه فتن د ئەفی غاردانیدا، لادانه کی ئەنجام ده دت و خوه د سینگی رویفیدا فهدشیریت.

چه وا رویی خو هافیته سه ر کۆما گهنمی، کیزی گۆت: هلو رویی، ته ئەز فه تساندم! (ده ره ئەنجامین ره فتاری / مفادار) هه له به ت ئەو لادانا ژ لاین کیزنه هاتیه ئەنجامدان یا بێمفا نه بوویه، چونکی راسته وخو دبیته سه رکه فته ی ئێکی و مفای ژ ئەوی فیل دیبیت.

هه تا ئەو ب هندیشه مژیل بوین، کیسه له ی خو گه هانده کۆما جه هی (ده ره ئەنجامین ره فتاری / مفادار) د ئەفی پرۆسێسیدا کیسه له ب کریاره کا ژیرمه ندانه و مفاوه رگرتن ژ دۆره یلی،

خوۀ د پلا دووپیډا جیگیردکەت، هەرچەندە ژ لای لږگینیا غاردانی دابیتە یی سیتی، لی ب مفا وەرگرتن ژ گەنگەشا رویی و کیزی دچیتە د پلا دووپیډا.

و کوما خوۀلی بۆ رویی ما. (باوهرین ژیرمەندانە/ خوۀ گونجاندن و دویرکەفتن ژ توندەرپی + دەرئەنجامین رەفتاری/ بيمفا) بيمگومان پشتی فیل و فندین کیزی و دانوستاندا بيمفال گەل کیزی، رویی ب دیتنە کایرمەندانە و خوۀ گونجاندن ل گەل دورھیلی، هیچ سەرەدەریبە کاتوند ل هەمبەر کیزی ئەنجام نادەت و ب بیرتیزی خوۀ ل گەل دورھیلی دگونجینیت.

کیزی گەنم لب لب، برە د کونا خوۀه. (دەرئەنجامین رەفتاری/ مفادار) د ئەفی سەرەدەریا کیزیدا، کریارە ک دھیتەدیتن کو گەلە ک یا ب مفا، چونکي ئەو گەنمی بۆ رۆژین تەنگافیا خوۀ هەلدگریت، هەر ژبەر هندی لب لب گەنمی دبه تە د کونا خوۀه و بيمگومان ئەف کریارە، کارە ک ژیرمەندانە و بەرعاقلە.

بە لی سئ لب بۆ رویی هیلان. (دەرئەنجامین هەیه جانی/ ساخلەم) + (دەرئەنجامین رەفتاری/ مفادار) هەرچەندە کیزی حیلان رویی کری، لی ل گەل هندی ژی دکەفیتە د دۆخی هەیه جانییا ساخلەمدا و ب سەرەدەریبە ک مفادار، ناپاستەوخو دفتیت ئەوی کیماسیا چارەسەر بکەت.

رویی رابوو، هەر سئ لب کرنە د هەمانە کیدا و تژی باکر و چوو، (باوهرین ژیرمەندانە/ گونجان ل گەل دورھیلی) د ئەفی قوناغیدا رویی بەر ب هزرتین داهاقیقە دچیت و ب دارپیتنا پیلانان، هزر د پاشەرۆتیدا دکەتن. و ئەفە ئیکەم پیلانا ئەویبە د شکستا غاردانیدا.

گەهشە نک ئاشفانە کي، گوۆی: ئەف هەمانە یا تژی گەنمە بۆ من بکە ئار، هەتا ئەز ئیفاری بزقیم. (چالاکبونا بوویەری/ بەلگەهینان) + (باوهرین نه ژیرمەندانە/ نه گونجان ل گەل دوورھیلی) رویی ئیکەم پیلانا خوۀ دگریت و ب سەردابرا ئاشفانی خوۀ نیزیکی هزرا خوۀیا سەرە کي دکەت و ب رستەیا (ئەف هەمانە یا تژی گەنمە بۆ من بکە ئار) دفتیت هزرا خوۀ بکەتە کریار.

گوۆی: سەرچافا مامی رویی. (باوهرین ژیرمەندانە/ لۆژیکی) ئاشفان ل دویف کاری خوۀ و راپەراندنا گشت ئەرکین خوۀ د ئاشی ئاریدا، لۆژیکانە بەرسفا رویی ددەت و زۆر ئاسایی و وەکو هەر کەسە کي دیتری خودان گەنم، سەرەدەری ل گەل ئەوی رویی دکەت.

ئاشفان رابو دەرئە هەمانی فەکر، چەوا فەکر، ل بە ک گەنمی فری ب چاؤی وی کەفت، لبا دی یا گەنمی چووب لاندکا ئەوی کەت شکاند، لبا دی چووب ئاشی کەفت، ئاش خرابکر. (دەرئەنجامین رەفتاری/ بيمفا) ئەگەر ل کاری ئەفی ئاشفانی بنیرین دی بینین کو ژ بۆ هیژانا گەنمی رویی پیدفیه دەرئە هەمانی فەکەت و ئەفە کارە کي لۆژیکی و بەرعاقلە، لی دەرئەنجامی ئەفی کاری کو ژ پیلانین رویی سەرهلدەدەت، ئەنجامین هەواپی د ناف هەمانیدایە کو ژ هەر سئ دندکین گەنمی، رویدانین نه چافەریکری پەیدادبن و زیانی دگەهیننە ئاشفانی و ئەف کاری هاتیبە ئەنجامدان کارە کي بيمفا و ب زیان بوویە.

بۇ ئىفارى رويى زىرى گۆت: كانى ئارى من، ما ھەو ھەنمى من ل ئاشى نە كىرىھ؟
(دەرئەنجامىن ھەيەجانى / نەساخلەم) زىرىن ل ئەنجامى پىلانى ھەيەجانە كانەساخلەم و ب
مەترىسى ل دەف رويى دروستكرىيە، ب رەنگەكى كو زور ئاسايى پرسىيارا ئارى خوە دكەت كو
پىدقې بوو بىتە گەنم، ھەرچەندە ئەو ھايدارى ئەنجامىن پىلانا خوە بوويە.

ئاشفانى گۆت: ما تو نابىنى، چافەكى مې پەقى، لاندكا كورې من زى يا شكاندى و ئاشى
من زى يى راوہستىاي! (دەرئەنجامىن رەفتارى / بىمفا) شقان پىشتى ئەف كارەساتا ب سەرى
ئەوى ھاتى، رويدانىن بىمفايىن كو ژ ئەنجامى گەنمى رويى بوويە، بۇ ئەوى.

رويى گۆت: ئەز نزانم، ئان ئارى من، ئان ھەفت سەوكا دى بۇ من ھىنى. (چالاکبونا
بوويەرى / بوويەرا بەلگەھىنانى) + (دەرئەنجامىن ھەيەجانى / نەرىنى - نەساخلەم) د ئەف
بوويەرىدا راستەوخو رويى دچىتە د چارچووې بەلگەھىنانىدا، لى ب دەرئەنجامىن ھەيەجانىن
نەرىنى و نەساخەم گەف ل ئاشفانى دكەت و ئاشفانى دئىخىتە ل ژىر فشارا ئان ئارى خوە
و ھەرىگىت ئان ھەفت سەوكا زى بىستىنىت.

ئىنا شفانى ھەفت سەوك بۇ رويى ھىنان، گۆت: ھەرە بەلا تە د سەرى تە. (باوہرىن
ژىرمەندانە / خوەگونجاندن و دویركەفتن ژ توندروپى) د ئەف بوويەرىدا ئاشفان زور ژىرمەندانە
سەردەرىن ل گەل رويى دكەت و ب ھەر شېوہىەكى بىت و ب ھىنانا ھەفت سەوكان، رويى
ژ خوە دویردكەت. بىگومان ئەف چەندە زى بۇ رىژا تىگەھشتن و سەرىوورىن ئاشفانى
دزىرپتەفە.

رويى سەوكىت خۇ دانە پىشتا خۇ و چوو. (باوہرىن ژىرمەندانە / لۆژىكى) رويى پىشتى
گەھشتن ب ئارمانجا خوە راستەوخو بۇ جىبەجى كرنا پىلانا خوە، ژ ئەوى جى دچىت و
ژىرمەندانە ئەوى كەس و جى دەتلىت.

د رىكا خۇدا شفانەك دىت، كوې پىشكلا ب شىرى دخوت. (باوہرىن نەژىرمەندانە /
نەلۆژىكى) بىگومان شقان د ئەف بوويەرىدا زور نالۆژىكانە سەردەرىن ل گەل خوە دكەت و
شىرى ب پىشكفە دخوت.

رويى گۆتە شفانى: ھا... بۇ تە سەوكا ب شىرى بخۇ! (باوہرىن ژىرمەندانە / مفادارى و
ئافاكەرىبون ئارمانج) رويى بەر ب گىرانا پلانا خوەفە دچىت و ئەف بوويەرا (شىرا ب پىشك)
ب باشتىن دەلىفە، بۇ سەردابىر و راپەراندىنا پىلانا خوە دزانىت، لەورا جارەكا دى ب
مفاوہرگرتن ژ مىشكى خوە و ب ژىرانە نانى ب پىشك دگوھورىت و ھەر ھەفت نانین خوە
دەتە شفانى و ئەوى ژ برىسبوونى رىگار دكەت و دبىتە كەسەكى ئەرىنى و ئافاكەر.

شفانى تىر سەوك ب شىرى خوارن. (دەرئەنجامىن رەفتارى / مفادار) ئەف سەوكىن ژ
رويى وەرگرتىن گەلەك ب مفا و ب دلى شفانى بوون لەورا خوە ب ئەوان سەوكان تىركو
سەردەرىيا دروست ل گەل ئەوان سەوكان كر چونكى ب شىرى خوارن نەپىشك ب شىرى، و
خوە ب سەوك و شىرى تىركو.

رويى گۆت: ئان دى ھەر ھەفت سەوكىت من ھىنى، ئان زى دى دوو بزنا دەيە من.
(چالاکبونا بوويەرى / بوويەرا بەلگەھىنانى + دەرئەنجامىن رەفتارى / مفادار) جارەكا دى

بوویه‌را چافه‌ریکریا رویفی بهر ب پښفه دچیت و نه‌وی پتر نیزیکی مه‌رم و مه‌به‌ستا سهره‌کی دکه‌ت. هه‌لبه‌ت ئەف مه‌رمه‌ زی به‌نده ب فیل و فندانقه کو ریوڤی ژ ئەفان فیل و فندان مفای وه‌ردگریټ.

هندي شفان هاتی، چ ری نه‌برنی، گوټی: ئەف دوو بزنی بۆ ته، به‌لا ته د سهری ته. (باوه‌رین ژیرمه‌ندان/ خوه‌گونجاندن و دویرکه‌فتن ژ توندرویی) شفان هه‌ر وه‌کی ناشفانی ژیرمه‌ندان خوه‌ ژ ده‌ستی رویفی رزگار دکه‌ت و به‌ر ب جیبه‌جی کرنا هزر و مه‌رمه‌مین خرابکاره‌یین رویفیقه دچیت

رویفی دوو بزنیټ خو برن و چوو گه‌هسته‌ گونده‌کی، کو ده‌واته. زه‌لام هاتنه به‌ریکا رویفی گوټی: وه‌ره بۆ مه‌ سترانا بیژه. (باوه‌رین نه‌ژیرمه‌ندان/ نه‌لوژیکی) د ئەفی بوویه‌ریدا داوه‌تیان داخوازا سترانیژی ژ رویفی خواستییه و بیکیکو ئەوی بنیاسن ئەف داخوازیه ژ ئەوی کریه، کو بیگومان نه‌لوکیه.

رویفی گوټی: بلا، ئەزی هیم بمه‌ مته‌فانی هه‌وه و سترانا بیژم، (باوه‌رین ژیرمه‌ندان/ لوژیکی) هه‌روه‌کی دیار کاروبار ل دویف پیلانا ئەوی بریقه‌ دچن، ژ به‌ر هندي ژور راشکاوانه و بی هیچ هزرکره‌ک، داخوازیه ئەوان په‌سه‌ند دکه‌ت و ژیرمه‌ندان دبیته مته‌فانی ئەوان.

به‌لی هه‌ما هین تشته‌کی ل بزنیټ من بکه‌ن، من چ دقیت دی ده‌نه من. گوټی بلا. (باوه‌رین ژیرمه‌ندان/ مفاداری و ئافاکه‌ریبونا ئارمانج) هه‌روه‌کی دیار جاره‌کادی ب مه‌رج سه‌رده‌ری ل گه‌ل ده‌وروو به‌رین خوه‌ دکه‌ت کو ئەوی ژ داوه‌تیینه و بۆ ئافاکرن و گه‌هشتن ب ئارمانجا خوه‌ و ئەو هزرا د سهری ئەویدا ئەفان مه‌رجان ددانیه به‌ر داوه‌تیان.

رویفی قێرکه‌ سترانا، هه‌تا نیفشه‌ف هه‌می نفستین. (ده‌رئه‌نجامین په‌فتاری/ مفادار) د ئەفی بوویه‌ریدا، ژبۆ ده‌سته‌فه‌هینانا باوه‌ریا ده‌وروو به‌ران ستران دیژیټ و خوه‌دکه‌ته‌ پشکه‌ک ئەوان و جهی باوه‌ریا ئەوان. هه‌لبه‌ت ئەف جوړه‌کاره‌ ژ بیگومان بیمفا نین و کار ل دویف پیلانا دارشتیا رویفی بریقه‌ دچیت.

رویفی رابوو چوو بزنیټ خو فه‌کوشتن و ریڤیکیت ئەوان هافیتنه به‌ر ده‌رگه‌هی زافای، سهر و پیکیت ئەوان ژ هافیتنه سهر رویڤیکا. (ده‌رئه‌نجامین هه‌یه‌جانی/ نه‌رینی - نه‌ساخه‌لم) + (چالاکیبونا بوویه‌ری/ بوویه‌را به‌لگه‌هینانی) که‌له‌ژانا رویفی بۆ جیجیکرنا پیلانا خوه، دبیته ئەگه‌ری هندي کو هزرا خوه به‌رفره‌هتر لیبکه‌ت و به‌ر ب هزین مه‌زنتفه‌ بجیت، له‌ورا ئەو ب خوه بزنیټ خوه فه‌دکوژیټ و ل هیڤیا ئەنجامان دمینیت. ب بوچوونه‌کا، دی جاره‌کا دی بی به‌لگه‌ هیچ کاره‌کی ناکه‌ت و ئەوی دقیت ب به‌لگه‌فه‌ داوه‌تیان بیخیه‌ت د چارچوو فه‌کا گرتیدا و ل دویف ئەو سۆزا ژ داوه‌تیان وه‌رگرتی - هه‌ما هین تشته‌کی ل بزنیټ من بکه‌ن، من چ دقیت دی ده‌نه من. گوټی بلا - خوه بگه‌هینیه مه‌رمه‌مین خوه و مفایه‌کی ژ پیلانا خوه وه‌ربگریټ.

بۆ سپنده، رویفی رابوو گوټ: بۆچی وه‌ بزنیټ من سهر ژیکرینه؟ (ده‌رئه‌نجامین هه‌یه‌جانی/ نه‌رینی - نه‌ساخه‌لم) د ئەفی بوویه‌ریدا هنده‌ک ئەنجام خویا دبن کو ب تووړی و ب ده‌نگی بلند پرسیاړی ژ گوندیان دکه‌ت کو - بۆچی وه‌ بزنیټ من سهر ژیکرینه؟ - و بیگومان

دهرته نجامين نه رڼي و نه ساخله من، چونکې ب پلان ته ف کاره نه نجامدايه و ل هيقييا به رسفي دمښت. کو بڼگومان دى مهرجى خوه جيبه جى که تن.

بو قه ره بالغا نه وى، زافا ژ خه و رابو، چه وا درگه ه فه کر، پيت نه وى ل سهر عير و رويفيا ته حسين، شاخى بزى چو د پشستا نه ويرا و مرا! (دهرته نجامين رهفتارى/ بيمفا) د نه ف بوويه ريدا رويفى ب کاره ک نه جوان رادبيت و دهست ب قه ره بالغى دکهت و بڼگومان نه ف چه نده ژى يا بيمفايه و تاى تيگه هشتى نابيت چ جارن قه ره بالغى بکهت و ته نها ل هيقييا بجه گه هاندنا پيلانا خوه بيت.

ئينا بويک دانه رويفى (دهرته نجامين رهفتارى/ مفادار) نه ف چه نده ههروه کى مه ل سهرى باسکرى دهرته نجامين رهفتاريين بيمفانه، لى د هه مان دمدا ژبو رويفى مفادار بوويه، چونکې پينگافه کا دى به ره ف پيشچوويه و پيلانا نه وى ژى يا گه هشتيه نه نجام. زیده بارى هندى، نه گهر ژگوشه نيگيا گونديان ژى بهرئ خوه بدينه نه ف پويديان، بو رگار بوون ژ رويفى و قه ره بالغيا نه وى، گونديان سهره دهره يه کا به رعاقل ب مفا نه نجامداينه.

و رويفى بويکا خو کره د ته ليسه کيدا و دا پشستا خو و ژ گوندى دهرکهت. (دهرته نجامين ههيه جاني/ نه رڼي - نه ساخله م) بگه هشتن ب نه نجامي پيلانا خوه، بويکي دکهت د ته ليسه کيدا و ژ گوندى دهرکهت. هه رچه نده دهرته نجامين ههيه جانييا نه وى ژى يا نه ساخله م و نه رڼيه و نابيت نه ف کاره کربا.

رويفى گه هشته بن داره کى، رابو دهرئ ته ليسى. فه کر و گوته بويکي: رابه سهرئ من بخورينه. (باوه رڼ نه ژيرمه ندانه/ خوه نه گونجاندن ژ توند په ويى) ب بوورينا دهمي راده ي توندوترييا رويفى زیده تر دبیت، چونکې هه م بويکا کرييه د ته ليسيدا و هه م فه رمانان ل نه وى دکهت و ديژيتي کو رابه سهرئ من بخورينه. کو بڼگومان گشت نه ف کارى نه نجامداى نه کاره کى به رعاقل و ژيرانه يه.

پشتى رويفى بينه کى نفسستى، (دهرته نجامين ههيه جاني/ نه رڼي) ب نه ف نفسستى دوو کارڼ باش و نه رڼي نه نجامداينه، يا ئيکي هيشتا دهرئ ته ليسى. نه گرتيه و بويک يا نازاده و يا دووي پيچه کى بيته نا خوه فه ددهت و بيته نه کى دنقيت.

جاره کا دى رابو دهرئ ته ليسى. ل بويکي گرته فه و چوو. (دهرته نجامين ههيه جاني/ نه رڼي - نه ساخله م) هزارا د مفا وه رگرتن ژ بويکي و ترسا ژ دهستدانا بويکي دبیته نه گهر کو ب شيويه کى نه رڼي و نه ساخله م سهره دهره يى ل گهل بويکي بکهت.

رويفى تيى و برسى بوو، گه هشته شفانه کى گوټي: شفا نو بلا نه ف ته ليسه لنک ته بيت، هه تا نه ز بزفرم. (باوه رڼ ژيرمه ندانه/ گونجان ل گهل دوورهيلى) هه رچه نده رويفى نه فبت بويکي بهيليتته بتى، لى تيته ي بوون و برس ب سهر نه ويدا زال دبن و مه جبوور دبیت بويکي بهيليتته ده ف شفاني و بو خوه ل خارنى بگه رييت، کو بڼگومان نه فه ژى کاره کى ژيرمه ندانه و خوه گونجاندنه ل گهل دوورهيلى، چونکې نه گهر خوه ل گهل دوورهيلى نه گونجښت و باوه رڼ نه ددهت ده وروو بهرئ خوه، دى ژ برساندا مريت و دى بويکا خوه ژى زدهست دهتن.

گوټي: بلا. (باوه رټن ژيرمه ندانه / خوه گونجاندن و دوورکه فتن ژ توندروهي) ههروه کي ديار بي هيج داخوازيه ک و بي هيج توندوتيږيه کي داخوازيه روپي ژ لاي شفافينه دهټه جټبه جي کړن و نه مانه تيا نه وي ددانټه دهف خوه.

روپي چوو هنده ک کهفل و ريفک خوارن و چوو سهر ئاف، تير ئاف ژي فه خوار. (باوه رټن ژيرمه ندانه / گونجان ل گهل دوورهي ل) ل دويف برسياتي و تيهنيا تي، خوه ل گهل دهو روبه ري خوه دگونجنييت و چ خوارنا بدهست کهفتي دخوت و ل خوارنن پر خوهش و دوپکل و مريشکين گونديان نه کهفتيه و د نه في بوويه ريدا ژيرمه ندانه سهرده ري ل گهل دوورهي خوه دکهت.

دهم روپي ژنک شفاني چوي، شفاني دهري ته ليسی. فه کر، دبنييت کچکه کا گهل کا جوان يا تيدا. (دهرته نجامين ههيه جاني / نه ريني - نه ساخلم) بيگومان کهله ژانا ل دهف شفاني دبنيته نه گهر کو کاره کي ناروا نه نجام بدهت، واته بي دهستورييا روپي دهري ته ليسی. فه دکهت و ب نه في چهندي دبنيته کهسه کي نه باوه ري پکري.

گوټي: نه فه تو ل گهل روپي چ دکه ي؟! (دهرته نجامين ههيه جاني / نه ريني) پشتي فه کرنا دهري ته ليسی. و ديتنا بويک، دانوساندن ل گهل نه وي دکهت و پرسيارا نه گهر نه في چهندي ژ نه وي دکهت و ل هيغيا بهرسي دمينييت، کو بيگومان نه فه چهنده کاره کي نه رينييه و دهرته نجامين باشين ههين.

کچکي گوټي: حال و ماديت روپي نه فه نه... (چالاکبونا بوويه ري / بوويه را بهلگه هيناني) د نه في بوويه ريدا بويک راسته وخو گشت نه وان رويدانن روپي بسهر ري زافا و داوه تي و نه وي هينان بو شفاني فه دگيريت و ب بهلگه نه وي ژ نه في کاره ساتي هايدار دکهت.

شفان رابو کچک ژي هينا دهري و دوو سهييت هار کرنه د ته ليسيدا. (باوه رټن ژيرمه ندانه / مفاداري و ئافاکه ربوونا ئارمانجي) + (چالاکبونا بوويه ري / بوويه را بهلگه هيناني) شقان ب کرياره کا بيرمه ندانه و ب مفا وهرگرتن ژ نه وان بهلگه يان و ب مهرما سزادانا روپي، دوو سهييت هار دکهته د ته ليسيدا و بويک ژ ته ليسی. دهينيته دهر و نه وي ژ دهستي روپي رزگار دکهت. بيگومان شقان نه في چهندي بوويه ري چالاکتر ليدکته و روپي ب توندترين شيوه سزا ددهت.

روپي زفري، خاترا خو ژ شفاني خوازت و ته ليسی. خو دا پشتا خو، ئو چوو... (دهرته نجامين ههيه جاني / نه ريني) ب پشتگه رمي و سهرده ري به کا نه ريني خاترا خوه ژ شفاني دخوازيت و بهر ب پلان و سهر دابرنا هنده کين دي بري دکه فیت. لي نزانيت کو شفاني حيلال نه وي کري. هه رچه نده نه وي نه رينييه و هزر د پاشه پوژا خوه دا دکهت.

نابهينه کي روپي دهري ته ليسی. فه کر، گوټ دا بويک سهر ري من بخورينييت. (باوه رټن نه ژيرمه ندانه / نه لوژيکي) بيگومان هنده ک کارين ههين کو روپي نه نجام ددهت، لي نه دلوزيکي و نه ژيرمه ندانه، چونکي راسته وخو دچيته د چارچووفي بيژي و کيمکريا تاکي بهرامبه ردا، له ورا نابيت روپي بويک کربا د ته ليسيدا و نابيت هه رچه ند ماوهيه کان دهري ته ليسی. فه کهت و سهر ري نه وي بخورينييت.

چەوا روپښي دهري تهليسي څه کر، سا خو هافټه روپښي و روپښي باش گرټدا و گريک کر
 بو سهر بالاښيا، (باوهريڼ ژيرمه ندانه و ټافاکه ربوونا نارمانجې) + دهريڼه نجامين ريفتاري/ مفادار
 سه د ټه څي سهره دهريڼدا ژيرمه ندانه کار دکهن، چونکي ټه وي دکهنه د ته ليسيدا و ټه څي ژ
 ټه نجامين سهره دهريڼ روپښي بووينه ل گهل دهو رووبه ران، له ورا کارې سه يان کاره کي ب مفا
 بوويه.

بالاښيا ههر به کي دهست هافټه شوينکي خو و به زينه روپښي، (دهريڼه نجامين ريفتاري/
 مفادار) ژ ټه نجامي ټه وان خرابيڼ روپښي بسهرې که سانين دي هينان، هندهک ريفتاريڼ دي
 ب ژي ټه وي دهينه کرن کو بېگومان ب زيانا ټه وي بدويمه ايک دهيت و تووشي هندهک
 ناريشه يان دبیت. و ټه و سهره دهريڼ بالاښيان ل هه مبه ر روپښي کرين، ژ بو گونديان
 سهره دهريڼک مفاداره.

يه کي گوت: ټه څه ټه و روپښيه ي مريشکا من خواري، يه کي گوت: ټه څه ټه و روپښيه ي
 ديکلي من خواري، ههر به کي تشتهک گوت: (دهريڼه نجامين هه يه جاني/ ټه ريڼي) + (چالاکبوونا
 بوويه ري/ بوويه را به لگه هينان) گشت کرياريڼ بالاښيان ژ ټه نجامي هندهک کرياريڼ روپښي
 بووينه له ورا ب به لگه هينان و ساخکنا ټه وان به لگه يان ل سهر روپښي، ټه وان کرياريڼ ب مفا
 ژبو گونديان، ل هه مبه ري روپښي ټه نجام دهن.

بالاښيا روپښي دا بهر شوينکا هه تا روپښي کوشي. * (دهريڼه نجامين هه يه جاني/ ټه ريڼي) د
 ټه څي کرياريڼدا که له ژانا د دلي بالاښياندا، کاريگه ر بوويه و ټه و نه چارکريه کو ب شينکا بکه څه گيان
 روپښي و هه تا دکورن ټه وي دقوتن.

خشته يا ژماره (۲)، بريتيه ژ ديارکنا ريژه يا سهديا ههر حهفت بنه ميان و دابه شکرنا
 ټه وان لسهر گشت کاره کته ران و ديارکنا راددي چالاکبوون و کاريگه ريڼا ټه وان بنه ميان لسهر
 ټه وان کاره کته ران.

خشته يا ژماره (۲)
 خشته يا چاره سهر يڼا ريفتاري ژيري - هه به جاني

کاره کته ر	باوهريڼ ژيرمه ندانه/ ټوژيکي	باوهريڼ نه ژيرمه ندانه/ نفلوژيکي	دهريڼه نجامين ريفتاري/ مفادار	دهريڼه نجامين ريفتاري/ بيمفا	دهريڼه نجامين هه يه جاني/ ټه ريڼي	دهريڼه نجامين هه يه جاني/ نه ريڼي	چالاکبوونا بوويه ري/ بوويه را به لگه هينان	ريژه يا سهدي
کيز		۱	۲		۱			۸, ۶۹
کيسه له			۱					۲, ۱۷
روپښي	۸	۲	۱	۱	۲	۵	۳	۴۷, ۸۲

*. حهجي جه غهر، چاره کي ژ چاره هندهک ژ چيروکين فولکلوري زاروگان ل دهفرا بادينان، چاپا يه کهم،
 چاپخانه يا شفا/ سلتماني، ټه نستيتيويا که له پوري کوردي/ دهوک، ۲۰۰۷، ل (۵۵-۵۸).

۸,۶۹				۲			۲	ئاشقان
۶,۵۲					۱	۱	۱	شقان
۴,۳۴				۱		۱		داوھتى
۸,۶۹		۱	۱				۲	شقان دووي
۲,۱۷	۱							بويىك
۲,۱۷							۱	سە
۶,۵۲			۲		۱			بالاڧى
	۸,۶۹	۱۳,۰۴	۱۳,۰۴	۸,۶۹	۱۳,۰۴	۱۰,۸۶	۳۰,۴۳	رېڭەيا سەدى

ئەنجام

۱. ئەف تېۋرە ب دروستى ل گەل چىرۆكېن فۆلكلورىيەن كوردى، ب تايەتې چىرۆكا فۆلكلورىيا (رويفى، كىز و كويسەلە) ى دگونجىت.
۲. گىشت قۇناغىن تىۋرا رەفتارىيا ژىرى-ھەيەجانى (REBT)، د چىرۆكا (رويفى، كىز و كويسەلە) ىدا دەھنەدېتن.
۳. چىرۆكا فۆلكلورىيا كوردى (رويفى، كىز و كويسەلە)، دىت بۇ چارەسەرىيا رەفتارىيا ژىرى-ھەيەجانى بھىتەبكارھىنان.
۴. د چىرۆكا فۆلكلورىيا كوردى (رويفى، كىز و كويسەلە) دا، ئەنجامىن شىرۆفە كرنى ب ئەف رەنگىنە:
 - أ. كىز ب فىل و فند ب سەر رويفى زال دىت.
 - ب. كىسەلە مفاى ژ دورھىلى وەردگىت.
 - ت. پىرىيا رەفتاران، رەفتارىن مفادارن.
 - ث. رووفى گەلەك جارن مفا ژ باوهرىن ژىرمەندانە/ لوژىكى وەردگىت.
 - ج. خەلكى ئاساى (شقان، داوھتى، ...) ب شىۋەيە كى ژىرمەندانە و لوژىكى سەرەدەرىي ل گەل رويفى دكەن.
 - ح. دەرئەنجامىن ھەيەجانى/ ئەرىنى ب سەر بالاڧىياندا زالە.

راسپاردە و پىشنيار

پىشتى ئەنجامىن ئەرىنىيىن ئەف فەكۆلىنى پىشنيار دەھتەركرن:

۱. ل پاشەرۆژى ئەف فەكۆلىنە بھىتەبەرفەرەكرن و سەرجهى چىرۆكېن فۆلكلورىيەن كوردىيىن زارۆكان بھىتەشىرۆفە كرن و رادەيى كاريگەرىيا ئەوان ل چارەسەرىيا رەفتارىيا ژىرى-ھەيەجانى بھىتەزانىن.
۲. چىرۆكېن فۆلكلورىيەن كوردىيىن زارۆكان، ب شىۋەيە كى بەرفەرە و ل دويف پلانە كى ل باخچە و قوتابخانەيان وەكو شىۋازە كى چارەسەرىي بھىتەوەرگرتن.

ژئیدەر

۱. بهار قادری و دیگران، تحلیل گفتمان دیدگاه کودکان درباره عناصر نظریه رفتاردرمانی عقلانی هیجانی (REBT) در داستان ها، پژوهش نامه کتابداری و اطلاع رسانی، ۱۳۹۶، ۹ (۲)، صص ۲۰۲-۲۲۵.
۲. بهار قادری و دیگران، توانمندی داستان ها در تحول شناختی کودکان گروه سنی "ب" و "ج" برپایه نظریه رفتاردرمانی عقلانی هیجانی (REBT)، پژوهش نامه کتابداری و اطلاع رسانی، ۱۳۹۶، ۷ (۲)، صص ۱۶۱-۱۸۸.
۳. بهمن پیرمردوند چگینی و دیگران، اثربخشی آموزش مبتنی بر درمان عقلانی-هیجانی-رفتاری بر کیفیت روابط زناشویی زوجین مبتلا به سرطان پستان، فصلنامه پژوهش های کاربردی روان شناختی، ۱۴۰۰، ۱۲ (۱)، صص ۲۸۳-۲۹۸.
۴. حه جی جه عفره، جاره کی ژ جارا هنده ک ژ چیرۆکێن فولکلۆری زارۆکان ل ده‌فه‌را بادینان، چاپا یه کهم، چاپخانه‌یا ششان/ سلیمانی، نه‌نستیتیویا که‌له‌پووری کوردی/ ده‌ووک، ۲۰۰۷، ل (۵۵-۵۸).
۵. حمید رضا کلاهی رستمی و دیگران، بررسی تحلیلی داستان عرفانی شیر و نخچیران مثنوی بر اساس نظریه آلبرت الیس، نشریه عرفان اسلامی (ادیان و عرفان) دوره ۱۵، شماره ۵۶، شهریور ۱۳۹۷، صص ۱۵۹-۱۸۱.
۶. صدیقه فرمانی و دیگران، تحلیل روانشناختی غفلت و اهمالکاری از دیدگاه مولوی و نظریه رفتاردرمانی عقلانی-هیجانی آلبرت الیس، سبک شناسی نظم و نثر فارسی (بهار ادب)، شهریور، ۱۴۰۱، دوره ۱۵، شماره پیاپی ۷۶، صص ۴۷-۶۵.
۷. عبدالحسین خسروپناه و دیگران، نقد مبانی انسان شناسی نظریه عقلانی - هیجانی آلبرت الیس با نگرش به منابع اسلامی، مجله روان شناسی و دین، سال شانزدهم، شماره اول، پیاپی ۶۱، بهار ۱۴۰۲، صص ۱۴۷-۱۶۶.
۸. علی افشاری، مقایسه مشاوره فردی (رویکرد آدلر) با رفتاردرمانی عقلانی-هیجانی (رویکرد الیس) بر کاهش علائم اختلال سلوك دانش آموزان، مجله دست آوردهای روان شناختی (علوم تربیتی و روان شناسی)، دانشگاه شهید چمران اهواز، بهار و تابستان، ۱۳۹۸، صص ۹۵-۱۱۰.
۹. فریبا حسنی و دیگران، اثربخشی درمان عقلانی-عاطفی-رفتاری گروهی بر عقاید ناکارآمد دانش آموزان دختر دوره متوسطه، مجله پژوهش های علوم شناختی و رفتاری، سال اول، پیاپی (۱)، پاییز و زمستان ۱۳۹۰، صص ۲۳-۴۲.
۱۰. محمود آزادی و سید محمد کلانتر کوشه، اضطراب مرگ از دیدگاه ابن سینا و الیس: رهیافتی مقایسه‌ای-التقاطی، فصلنامه علمی-پژوهشی اندیشه نوین دینی، سال ۱۲، زمستان ۱۳۹۵، صص ۵۹-۷۲.
۱۱. ویندی درایدن، رفتاردرمانی عقلانی، هیجانی، ترجمه: ناصر بهروزی و آرش جلوداری، انتشارات سپهر دانش، همدان، ۱۳۹۴.
۱۲. یوسف اسماعیل زاده و دیگران، تحلیل مدح و ستایش در دو حکایت مثنوی معنوی از منظر باورهای غیر منطقی آلبرت الیس، فصلنامه در دری (ادبیات غنایی، عرفانی)، گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد نجف آباد، سال دوم، شماره سوم، تابستان ۱۳۹۱، صص ۷-۲۰.
13. Ajayi Nathaniel Akinola, Bibliotherapy as an alternative approach to children's emotional disorders. Creative Education. Vol.5 No.14(2014), Article ID:48919,5 pages.
14. Anita laquinta & Shellie Hipsky, Practical bibliotherapy strategies for the inclusive elementary classroom. Early Childhood Education Journal, (2006), 34 (3), 209-213. doi: 10.1007/s10643-006-0128-5

معالجة السلوك العقلي والحسي REBT في القصة الفلكورية "الثعلب، الصرصور والسلحفاة"

الملخص

نتعرض يومياً الى افكار واحداث سلبية، بعضها تكون حسية واخرى غير حسية، ومنها يتكون المفهوم الذهني لدينا، هذه الافكار والاحاسيس السلبية تصبح سبباً للآس وتؤدي الى الانفعالات، مصدر غالبية الافكار السلبية والمشاكل النفسية تعود لطفولتنا، ألبرت إليس يعتقد بأن سبب تلك الهموم والانفعالات ليست خارجية، إنما هي رؤانا العقلية الذاتية، لذا قدم نظرية معالجة السلوك العقلي والحسي، إليس يتحدث في نظريته عن نموذج ABC، بالنسبة له كل عامل يكون سبباً لرد فعل شخصي- هو فعالية الحدث، ويرمز اليه بـ "A"، وأي نوع من رد الفعل أمام الفعالية تكون نتيجة لحدث، ويشير اليه بـ "C"، والنتيجة التي يتوصل اليها الفرد من خلال حدث الفعالية هي نتاج إيمانه الشخصي ويرمز بـ "B".

الباحثان في دراستهما الموسومة (معالجة السلوك العقلي والحسي- REBT في القصة الفلكورية "الثعلب، الصرصور والسلحفاة") يعملان على تحليل قصص الاطفال في منطقة بادينان وفق نظرية REBT، ونموذج ABC، ليظهروا ١- الى أي مدى وصل الحدث والمضمون للنتيجة "ABC"، ٢- لأي مدى استطاعوا الوصول الى جميع مراحل نظرية REBT (بمعنى ABC). ٣- لأي مدى تتوافق مع نظرية معالجة السلوك العقلي والحسي لإليس.

نحن نستطيع أن نوظف هذه القصص لمعالجة سلوك الاطفال لكي يبتعدوا عن المعتقدات غير المنطقية عندما يصلوا لمرحلة عمرية متقدمة.

الكلمات المفتاحية: نظرية REBT، معالجة السلوك العقلي والحسي، المشاكل النفسية لألبرت إليس، القصص الفلكورية الكوردية.

The Treatment of Mental and Sensory Behaviour REBT in the Folkloric story "Fox, Cockroach and Tortoise"

Abstract

Everyday, we are exposed to negative thoughts and events, some of which are sensory and others are insensitive, including our mental concepts. These negative thoughts and sensations become a cause of despair and lead to emotions, the source of most negative thoughts and psychological problems are due to our childhood. Albert Ellis believes that the cause of these anxieties and emotions is not external, but our own mental vision, so he introduced the theory of addressing mental and sensory behavior. Ellis talks in his theory about the ABC model, according to him, every factor that is the cause of a personal reaction is the effectiveness of the event, symbolized by "A", any kind of reaction to the effectiveness is the result of an event, referred to by "C", and the result reached by the individual through the event is the product of his personal faith and symbolized by "B".

The researchers in their study entitled "The Treatment of Mental and Sensory Behaviour REBT in the Folkloric story "Fox, Cockroach and Tortoise". Both are working on analyzing children's stories in the Badinan region. According to the REBT theory, and the ABC model, 1. to what extent the event and content of the result "ABC" have come, 2. To what extent they have access to all stages of the REBT theory (meaning ABC). 3. To what extent is it compatible with the theory of addressing the mental and sensory behaviour of Ellis. We can use these stories to address children's behaviour to move away from illogical beliefs when they reach advanced ages.

Keywords: *REBT Theory, Addressing Mental and Sensory Behavior, Psychological Problems of Albert Ellis, Kurdish Folkloric Stories.*

رەزامەندى قوتابيانى زانكۆى زاخۆ لەو بەشەى لېى دەخوئىن و پەيوەندى لە گەل بۆچوونيان سەبارەت بە وەدەستەيتانى ئامانجە كانى نەتەوہى و نىشتەمانى پڕۆگرامى خوئىدن

نەسرەدىن ئىبراھىم محمد*

بەشى پەرورەدە و دەرووناسى، كۆلێژى پەرورەدە، زانكۆى زاخۆ، ھەرێمى كوردستان - عێراق

پوختە

ئامانجى ئەم توئێنەوہىە زانىنى رەزامەندى سەمپلێك لە قوتابيانى زانكۆى زاخۆیە لە بارەى ئەو بەشە زانستىەى لېى دەخوئىن و پەيوەندى بەو بۆچوونانەيان سەبارەت بە ئاستى وەدەستەيتانى ئامانجە نەتەوہى و نىشتەمانىە كانى پڕۆگرامى خوئىدن لە زانكۆكانى ھەرێمى كوردستانى عێراق و پەيوەندى بە گۆراوہ كانى (رەگەز، پىسپۆرى، تەمەن و قۇناغى خوئىدن). سەمپلێ ئەم توئێنەوہ پێكھاتووە لە (235) قوتابى زانكۆى ناوبراو كە بە شىوہىە كى ھەرمە كى ھەلپێردراون، و بۆ ئەم مەبەستە توئێر ھەلساو بە ئامادە كردنى راپرسىيەك كە (19) بڕگە لەخۆ دەگرێت، و دواى دەرھێنانى تايبەتمەندييە كانى سايكۆمەترى راسستى و جىگىرى پتوہرەكە، و بە كارھێنانى ئامرازى ئامارى گۆنجاوى ھاوكۆلكەى پەيوەندى پىرسۆن، كىش، كا2 و رێژەى سەدى و سىستەمى پڕۆگرامى شروڤە كارى SPSS بۆ زانستە مروڤىيە كان بۆ چارەسەرى داتاكان، و شىكردنەوہى ئامارى داتاكان ئەنجامە كان پيشانيانداوہ ئاستىكى ئەرنى لای قوتابيانى زانكۆى زاخۆ بەرامبەر بە وەدەستەيتانى ئامانجە نەتەوہى و نىشتەمانىە كان لە پڕۆگرامى خوئىدن لەو قۇناغە بەدى دەكرێت، و لە گەل ئەوہشدا ھىچ جياوازييە كى واتادارى ئامارى لە نىوان بۆچوونە كانيان بە پى گۆراوہ كانى ئەم توئێنەوہىە نەبوو، ھەر وەھا ئەنجامە كان پيشانيان داوہ كە قوتابيانى بەشە مروڤايەتییە كان بە بەراورد لە گەل قوتابيانى بەشە كانى زانستى زياتر لەو بەشانەى دەخوئىن رازىن.

وشە سەرەكییە كان: رەزامەندى، قوتابيانى زانكۆ، ئامانجى نەتەوہى و نىشتەمانى، پڕۆگرامى

خوئىدن.

1.1. كىشەى توئێنەوہ:

بەو پێیەى خوئىدن زانكۆ تەواوكەرى قۇناغە كانى پێشترە، بۆیە ئامانجە نەتەوہى و نىشتەمانىە كانى خوئىدن لە ھەرێمى كوردستانى عێراق، كە بریتىن لە "ھۆشیارى نەتەوہى، و تىكەيشتن لە مێژووى نەتەوہى و شارستانىەتى خۆى و شانازى پتوہ كردن، و گەشەى روچى ھاوڵاتیيە كى چاك و خۆشەويستى نىشتیمان و سەرپێبوون پى و ناسىنى ئەرك و مافە كان، و

* nasraddin.mohammad@gmail.com

له بهرچا وگرتنی بهر ژه و هندیه گشتیه کان، و راستگوېی له کارکردندا، و گه شهی روحي هاوکاری نیوان هاو لاتیان" (جمیل و آخرون، ۱۹۹۶، ۹)، له گشت قوناغه کانی خویندن دهې له بهرچا و بگيرين، به تايبته که پسپورانی ته کادیمی له وېروايه دان که هم نامانجان له لای قوتابیانی زانکوکانی ههری کوردستان تووشی قهیران بووه (جهمال، ۲۰۱۳، ۹۹)، که به شیکې بؤ دؤخی سیاسي ئیستاکه بې و به شیکې بؤ نه و پیلانه دوزمنکاریانه ده گهریته وه که دوزمنانی نه ته وهی کورد له رابردوودا پیاده یان کردووه (بۆتانی، ۲۰۰۵، ۴۷)، و وهک فوج (۲۰۰۸) بؤی ده چي نه و قهیرانه نه ته وهییه کان که کومه لگایه که به ده ستیه وه ده نالتي، و ههروه ها گرفته کومه لایه تیه کانی نه و کومه لگایه کاریگه ری له سهر پرؤگرامی خویندن ده که ن (فرج، ۲۰۰۸، ۱۶)، و ههروه ها به شیکې له و توپژینه وانه ی له سالانی دوايیدا پيشکشی کونفرانس ه زانستیه کانی زانکوکانی ههری کوردستان کراون، ناماز به وه ده دن که به شیکې بهرچاوی دواکه وتووی سیستمی په روه رده و فیژکردن له ناوچه کانی ئیمه بؤ لایه نی پرؤگرامی خویندن ده گهریته وه که ناتوانی کاریگه ری به سهر که سایه تی قوتابیانی، له ئاسته جیاوازه کانی خویندن ته نانه ت له زانکوکان، بکات تا له رووی نه ته وهی پینان بگه نی و بیانکاته که سانی سهرکرده و به شدار بن له پيشخستی کومه لگه کانیا، هاوشیوهی نه وهی له ولاتانی پيشکته وتووی وهک ژاپون رووده دات، و نه وه به یه کیک له گرفت و ئالنگارییه کانی سیستمی په روه رده و فیژکردن له ولاتانی ئیمه هه ژمار ده که ن (شرقي، ۲۰۱۹، ۵۶۵)، و له لایه کیترووه توپژر وهک نه زمونی تايبه تی خو ی له ماوه ی زیاتر له بیست سال کارکردن له سنووری زانکوکانی کوردستان هه میشه له گه ل دوو ته وه ره سهر که یه که ی نه م توپژینه وهییه، واته ره زامه ندی له بواری خویندن قوتابی و رۆلی پرؤگرامه کانی خویندن له به ديه تانی نامانجه نه ته وهی و نیشتمانییه کانی خویندن له قوناغی زانکو، هه ستیاری هه بووه و به رده وام گوئیستی گله ییه کانی قوتابیانی و کومه لگه بووه له باره یانه وه، بویه ش له سؤنگه ی خه مخوری بؤ دوزینه وهی ده رچه یه که بؤ چاره سهری لاوازییه کانی نه م لایه نانه ئه رکی نه نجامدانی نه م توپژینه وهییه له ستوگرت وهک به شیکې بچوک له و هه نگا وانه ی بؤ نه م مه به سته به پتویست ده زاندرین، له م سؤنگه ییه وه له روانگه ی توپژر کیشیه ی توپژینه وه خو ی له و پرسیارانه دا ده یی: ئایا بؤجوونی قوتابیانی زانکو ی زاخو به رامبه ر به وهی که ئایا پرؤگرامی خویندن له زانکو تا چه ند نامانجه نه ته وهی و نیشتمانییه کان ده یکن؟ و ئایا قوتابیانی تا چه ند له و به شه ی لی ده خوینن رازین؟

2.1. گرنگی توپژینه وه:

نامانجی سهر که ی خویندن بآ له ههری کوردستان ناماده کردنی قوتابیانی گه نجه بؤ ژيانیک زانستیا نه و پسپورانه یه به باشتین شیوه و له بهر زترین ئاسته کان، و گوړینه وهییه تی له ده رجوویه کی ناماده ی بؤ رتیه رتیک پسپور و که سیتییه کی به ره مه یته ر، و نه ویش له رتیه ی ژيانیک ته ندروست له نیو زانکو دا و وهرگرتنی په روه رده یه کی پيشه یی و دهروونی و رۆشنیری و کومه لایه تی ته ندروست، تا کو له ئاست چاوه روانی خو ی و خیزانه که ی و حکومت و که رتی تايبه ت و گه شتیدا ی، و بتوانی ئاوه اندکردنه وهی نیشتمانیکی پيشکته وتوو مسؤگه ر بکات (وزاره التعليم العالي و البحث العلمی، ۲۰۱۱، ۱۷). نامانجه کان له هیچ بؤشاییه که وه نایین، به لکو چهنده ها سهرچاوه یان هه یه و هه ر سهرچاوه یه کیش گرنگی و کیشی. خو ی هه یه و یه کیک له و سهرچاوانه فه لسه فه ی کومه لگا و دابونه ریت و پیداو یستییه کانیه تی و نه وهش به بنه مای فه لسه فی پرؤگرامی خویندن ده زاندریت (فرج، ۲۰۰۸، ۱۹). سه نته ره کانی خویندن وهک

دامەزراوەیەکی کۆمەڵایەتی پەرورەدەیی دەتوانن رۆڵێکی گەرم لە ھۆشیاری نەتەوێ و بەرزکردنی ئاستی ژيان بيبین لە ڕینگەي روونکردنی بیروباوەرەکان و بەھا نوێیەکانی کۆمەڵگە، بۆ نمونە روونکردنی چەمکەکانی وەک دادپەرورە، ئازادی نیشتییمان و ھاوڵاتی و چەمکەکانیتری پەبووست بە فەلسەفەی کۆمەڵگە (کافم و جابر، ۲۰۰۷، ۱۰۴)، و بەو جۆرە ئەو سەنتەرانیە لە ڕینگەي پرۆگرامەکانی خوێندن و راستەوخۆ کاریگەری لەسەر گەشەي سیاسی و کۆمەڵایەتی تاک دەکەن چونکە قوتابی فێری ئەو بەھا کۆمەڵایەتیەکان و بنەماکانی سیستەمی سیاسی دەبێ و ھەستی نیشتیمانپەرورەری لە لای گەشە دەکات، بەتایبەت لە ڕینگەي ئەو بابەتانەي کە تیایدا باس لە رووداوێ مێژووییەکان و رۆڵی سەرکێدەکان لە بنای شارستانیەتی مەرفاھەتی دەکەن (الأسود، ۱۹۹۰، ۳۶۴)، کەواتە پرۆگرامی خوێندن لە بواری ئامانجە نیشتیمانیەکان، و ئەویش لە ڕینگەي ئامادەکردنی ھاوڵاتیەکی بیرکەر، و بەرپرسیار و بەشدار و گەرمی پێدەر بە کێشەکانی کۆمەڵگایەکی و جیھانی دەورەبەر، رۆڵێکی دیار دەبینی (شحاتە، ۲۰۰۸، ۲۲۸)، چونکە پرۆگرامی خوێندن وەک سیستەمی تەواوکەری جۆدانیە لەو کۆمەڵگایەتیایدا، و ئەو فەلسەفە و کەلتورەي تیایدا پەیرەو دەکەیت، و رۆڵی ئەو پرۆگرامە بەدەستھێنانی ئامانجەکانی ئەو کۆمەڵگایە پەڕی کاریگەری ھەبێ لە گەشەي ئەو کۆمەڵگایە و بنیاتنەکی (عاشورا و أبو الھیجاو، ۲۰۰۹، ۱۹۳)، و پەڕواری دیکەش ئاستی نیشتیمانی و نەتەوێ و فێربوونی بەھاکانی لێبۆردەیی و دیمۆکراتی و ئازادی و ھاوڵاتیەکی راست و دروست بە بەشێک لە ئامانجەکانی پرۆگرامی خوێندن دەزانن (الکبیری، ۲۰۰۴، ۲۴).

راپەڕینی زانیاریەکان لە سەردەمی ئیستادا وادەخوایێ کە پڕۆسەي پەرورەدەیی پێداچوون بە پرۆگرامەکانی خوێندن بکات تا لە ئاست ئەو پێشکەوتنە ئیستادا، بۆیە گەرمی بە گۆڕینی پرۆگرامەکانی خوێندن بە پێویست دەزاندرێت چونکە پێشکەوتن و گەشەي پرۆگرامی خوێندن واتای گەشەي بنیاتنەوێ مەرفاھەتی داھاتوو تا بتوانی لە گشت بواریەکاندا سەرکەوتوو بێ (محمود، ۲۰۰۴، ۹). پەڕواری لەو بڕوایەدان کە دەبێ پرۆگرامی خوێندن دەروازەیک بێت بۆ ئەوێ بگۆنێ لە گەل چەمکەکانی جیھانی سەردەم و لەوانەش ئاسایشی نەتەوێ، سەرپێبوونی نیشتیمانی، و شانازی بێدەر بە کەلتورەکی کۆمەڵگای خۆی، و مێژووییەکی و ھەلسان بە پێادەکردنی بنەماکانی دیمۆکراسی، و دوورکەوتنەوێ لە تیرۆر و تووندڕۆیی، و پاراستنی نیشتیمان و ھۆشیاری سیاسی (شحاتە، ۲۰۰۳، ۲۶۸). و پەرورەدەکاران پێیانوایە گەرمی پرۆگرامەکانی خوێندن خۆیان لەویدا دەبینن کە زۆر چەمک و گەشتاندن و ئاراستە و ئامانج لەخۆدەگرن کە بەشدار دەبن لە گەشە و پەرورەدەکردنی قوتابیان و پەڕوورەدەیان دەدەن لە گەل ژینگە و کۆمەڵگە و نیشتمان و نەتەوێ و زانستدا، کە دەبن بە ھۆکاری بەدھێنانی مەعریفە و وێژدان و کارامەي و گەشەي ھزری لای ئەوان (البرجاوی، ۲۰۱۴، ۱۳).

پەرورەدەکاران و رۆشنیرانی ھەریە کوردستان لەو بڕوایەدان کە پێویستە لە پێناو ھۆشیاری نەتەوێ و نیشتمانی جاریکی دیکە مێژووی کوردستان سەرلەنوێ بنووسرێتەوێ و تیایدا بایەخی زیاتر بە سەرکێدەکانی نەتەوێ کورد بێدەر و ئەم ھەنگاوێ بێتە بنەمای بەھا پەرورەدەییەکانی نەوێ کانی داھاتووی کوردستان وەک ئەرکیکی نەتەوێ، و کارکردن بۆ گەڕاندنەوێ گەشەي بۆ تاکێ کورد و ھەستکردن بە سەرپێبوون بە مێژووی خۆی (پیرام، ۲۰۰۴، ۱۵۳)، و مامۆستایان لەو بەینە دەتوانن رۆڵێکی بەرچاوبگێرن (گەلانی، ۲۰۰۱، ۸۳).

چونكه نهتهوايهتى هئێژى پالنه ره بۆ بزاون و گۆرین له پیناو بهرهنگاریوونهوى تهحهدياتی سهردهم، و بریتیه له ههستی گرووپىك به بوونی خۆى و هئێزى سهريپبوون له نێو تاكه كانى، و ههروهها ههستكردن به گرووپه كانیتر، و نهتهوايهتى له سه ر بنه ماى زمان و ئایین و میژوو و ژانه كان و ئامانجه كانى هاوبهش بنیاتراوه (سرحان، ۲۰۰۳، ۱۶۰).

گرنگى تايبهت و مه بهسته سه ره كيه كهى توێژينه وه كه خۆى له م خالانهى خواره وه دا ده بێنى:

1. ره زامه ندى له به شى خوێندن له روانگه ی قوتابیان بنه مايه كى گرنگى سه ركه وتنه تيايدا، به تايبهت له قوناغى گرنگ و چاره نووس ساز وهك زانكو.
2. بۆچوونى قوتابیان له باره ی ئه وهى كه ئايا تا چه ند پرۆگرامه كانى خوێندن له قوناغى زانكو دا توانيويه تى ئامانجه نه ته وه ي و نيشتمانيه كان بپيكي و وه ده سته به يتي، نهك ته نها بۆ خۆدى قوتابیان، به لكۆ بۆ دارێژه رانى پرۆگرامه كانى خوێندن و مامۆستا يان له و قوناغه دا گرنگه، تا به له بهرچا و گرتنى ئاراسته و بىروبا وه ره كانى قوتابیان له سالانى داها توو زياتر بايه خى پيبدريت، به تايبهت كه ئيمه ی كورد هه ميشه پتيويستيمان به يه كړيزى و يه كهه لويستى و يه كگرتنه، كه ئه وانيش به شيكن له ئامانجه نه ته وه ي و نيشتمانيه كانى ميلله تيك كه هه ميشه زۆلى لىكرا وه و تاوانى له در ژ نه نجامدرا وه.
3. كاريگه رى باب ته كه كانى ره زامه ندى له خوێندن و بىرو بۆچوونى نه ته وه ي و نيشتماني قوتابيانى زانكو له سه ر كه سايه تيان و تاكه كانى ديكه ی ده ورو به ريان له نێو كۆمه لگه دا.
4. ههروهها ئه م توێژينه وه يه سوودى هه يه بۆ توێژه رانى پرۆگرامه كانى خوێندن وهك سه رچا وه يه كى زانستى له ريگه ی راسپارده و پيشنياره كانى، به تايبهت كه (ئه وه نده ی توێژه ر ئاگادار ب) تا ئيستا له هه ريئى كوردستان ئه و باب ته توێژينه وه ی زانستى له سه ر نه كرا وه.

3.1. ئامانجه كانى توێژينه وه:

1. زانينى بۆچوونى قوتابيان سه باره ت به وهى كه پرۆگرامى خوێندنيان تا چه ند ئامانجه نه ته وه ي و نيشتمانيه كان ده پيكن به شي وه يه كى گشتى.
 2. زانينى جياوازى و اتادارى ئامارى له نێوان بۆچوونى قوتابيان سه باره ت به وهى كه پرۆگرامى خوێندنيان تا چه ند ئامانجه نه ته وه ي و نيشتمانيه كان ده پيكن به يتي گۆرا وه كانى:
- أ- ره گه ز.
 ب- پسپۆرى.
 ج- ته مه ن.
 د- قوناغى خوێندن.
3. ئه م توێژينه وه يه ئه نجامدرا وه به ئامانجى زانينى ئاستى ره زامه ندى قوتابيانى زانكو زاخۆ له و به شه ی لى ده خوین به يتي گۆرا وه كانى: أ- ره گه ز. ب- پسپۆرى.
 4. به مه به ست زانينى ئاستى په يوه ندى نيوان پيكانى ئامانجه نه ته وه ي و نيشتمانيه كانى پرۆگرامى خوێندن و ره زامه ندى قوتابيان له و به شان هى لى ده خوین.

4.1. سنورى توڭزىنە:

بوارەكانى سنورى توڭزىنە بريتەن لە:

- أ. بواری مرقۇي: قوتابیانی زانکۆی زاخۆ .
- ب. بواری کات: سالی خویندنی 2021-2022.
- ت. خویندنی بەیانان.
- ث. بواری جۆگرافیای: ئیدارەى سەرەخۆی زاخۆ لە پارێزگای دهۆک/ هەریمی کوردستان-عێراق.
- ج. بواری بابەت: رەزامەندی لە بەشی خویندنی و ئامانجەکانی نەتەوێ و نیشتمانی پرۆگرامی خویندنی.

5.1. پێناسەى زاراوەکان:

أ. رەزامەندی:

پێناسەى ھۆرنباى: "کردارى دابىنکردنى پىداويستىيەك يان گەيشتن بە ئارەزوويەكە" (Hornby, 2003, 1134).

پێناسەى جۆز و جۆرج: "كۆمەلەك ھەست و بىروباوەر لە بارەى ئەو كارەى تاك لە ئىستادا ئەنجامى دەدات" (Jones and George, 2006, 87).

ب. ئامانج:

پێناسەى ھۆرنباى: ئەو شتەى كە تاك بەنيازە وەدەستى بەيئى (Hornby, 2003, 551)

پێناسەى شاھين: بڕگەيەكە كە وەسفى رەفتارى قوتابى دەكات لە ماوەى فيربووندا (شاھين، ۲۰۰۶، ۹۹).

پێناسەى ئەلخەواليدە: ئەنجامەكانى كۆتايى پرۆسەى فيربوونە لاى فيرخوازان(الخاليدە، ۲۰۰۷، ۳۳۱).

پێناسەى سەلامە: بڕگەيەكە دۆخى فيرخوازان لەكاتەى كە بە ئەزموونى فيركارى ديارىكراودا تێپەردەيى، وەسفى دەكات (سلامە، ۲۰۰۸، ۱۲۴).

توڭزەر ئاراستە بە تيۆريكى بەم جۆرە پێناسە دەكات كە بريتەى لە: بڕگەيەكە شروڤەى ئەو رەفتارەى قوتابى دەكات كە لە ھۆلى خویندنی و لە ئەنجامى پرۆسەى فيركردندا فيرى دەيى؛ و پێناسەى کردارى بريتەى لەو نمرەيەى قوتابیان لە وەلامى پيوەرى ئامانجەكانى نەتەوێ و نیشتمانی، كە بۆ ئەم توڭزىنەوہيە ئامادەكراوە، وەرى دەگرن.

ت. پروگرامی خویندن:

پیناسه‌ی هۆرنبا‌ی: ئەو بابەتانه‌یه که له کۆرسێکی خویندندا قوتابیان له قوتابخانه و زانکۆ فێرده‌کړن. (Hornby, 2003, 308).

پیناسه‌ی فەرەج: عۆمباری ئەو ئەزموون و زانیاریه‌یه که کادیمیانه‌یه که تایبەتن به‌ نه‌ته‌وه‌یه‌ک، که هه‌ول دهریت فیری قوتابه‌کانی بکات یان له ناخانداندا بچینی (فرج، ۲۰۰۸، ۱۴).

پیناسه‌ی رالف تایلی‌ر و هیلدا تابا: "پلانی کار یان به‌لگه‌یه‌کی نووسراوه که ستراتیژییه‌کانی گه‌یشتن به‌ ئامانجه‌کانی په‌روه‌رده‌ی له‌خۆده‌گریت (سلامه، ۲۰۰۸، ۵۱).

پیناسه‌ی فەرەج: هه‌ر چالاکیه‌ک یان ئەزموونی‌ک که له ژیر سه‌ره‌پرشتی سه‌نته‌ره‌کانی خویندن قوتایی ئەنجامی ده‌دات یان فیری ده‌ی، جا چ له‌نیو هۆلی خویندن یان له‌ ده‌ره‌وه (فرج، ۲۰۰۹، ۶۵).

پیناسه‌ی الشکری و العجری: ئامرازێکی په‌روه‌رده‌یه بۆ وه‌ده‌سته‌پێنانی ئامانجه‌کانی په‌روه‌رده‌ی له‌ بنیاتنان و پێشخستن و خزمه‌تی کۆمه‌لگا له‌ رێگه‌ی پێگه‌یانندی نه‌وه‌یه‌کی نوێ (الشکری و العجری، ۲۰۱۶، ۱۶۷).

2. وێژه و جوارچی‌وه‌ی تیوری:

فریسکۆ و بیهر (Fricko and Beehr, 1992) له‌و بر‌وایه‌دان که ره‌زامه‌ندی له‌ کارێکدا په‌یوه‌ندی هه‌یه به‌وه‌ی که ئەو کاره‌ له‌ گه‌ل ئاره‌زوویه‌کانی تا‌ک هاوئا‌هه‌نگ و سازان ی و هه‌روه‌ها جاج و واتنا‌ب (Judge and Watana, 1993) له‌و بر‌وایه‌دان که ره‌زامه‌ندی له‌ کارێکدا په‌یوه‌ندی هه‌یه به‌وه‌ی که به‌ گه‌ش‌په‌یه‌کی گه‌شتی تا‌ک له‌ ژیا‌نی ئاسایی خۆیدا له‌ وێانه‌ رازییه و هه‌ست به‌ ره‌زامه‌ندی ده‌کات. (Baron and Byrne, 1997, 500)

پسپۆرانی ده‌روونناسی له‌و بر‌وایه‌دان که ره‌زامه‌ندی له‌ کارێکدا کاتێک ده‌گاته به‌رزترین ئاستی ئەو کاته‌ی که:

1. ده‌رفه‌ت به‌ تا‌ک بدریت که سوود له‌ په‌یوه‌نده‌ کۆمه‌لایه‌تییه‌کانی وه‌رگیریت.
2. بوار به‌ تا‌ک بدریت که بر‌پاره‌کانی خۆی بدات و ژیری خۆی به‌ کار بێنێ.
3. کاتێک ره‌فتاری‌کی چاک ئەنجام ده‌دات دانی پێنریت.
4. شانسێ ته‌وه‌ی هه‌ی که تواناییه‌کانی خۆی به‌ کاربێنێ.
5. ئازادییه‌کی گۆنجاوی پێبدریت.
6. بوا‌ری گه‌شه و پێشکه‌وتنی پێبدریت. (Coon, 1996, 687).

بیردۆزی فریدریک هیززی‌رگ (F. Herzberg): ئەو تیۆره‌ وای بۆ ده‌چێ که "هه‌ندی فاکته‌ره‌ هه‌ن که تا‌ک سه‌باره‌ت به‌و کاره‌ی ئەنجامی ده‌دات هه‌ست به‌ ره‌زامه‌ندی بکات و ئەو فاکته‌رانه‌ به‌ناوی فاکته‌ره‌کانی پالده‌ره‌ناسرین و بریتین له‌: دانپێدان و ریزگرتن، به‌ره‌مه‌پێنان، پێشکه‌وتن له‌و کاره‌دا و سه‌رکه‌وتن تیا‌یدا، و خۆدی کاره‌که، و ئاستی گه‌شه‌کردن تیا‌یدا، و به‌رپرسیا‌رتی "

(باقر، و حمزه ، ۱۹۸۴ ، ۱۵۸ ؛ Ivancevich, et al, 2005, 144 ؛ Gibson, et al, 2006, 138).

– بېردۆزى ماڭ يېنىدۇ: ھەرچەندە كە بەلگەنى زۆر لەبەردەست نىيە كە رەزامەندى لە كارىڭ بەرھەمى راستەوخۇ ئەو ئىنگەيە كە كەسپك كارى تىدا دەكات، بەلۇم ھەندى توپۇر لەو پرواىەدان كە كاركردن لە ئىنگەيە كى چىزۇدەر و ئاست بەرز دەپتە ھۆكارى ئەوھى كە تاڭ ھەست بە بەھاي خۇد بكات و بەھايە كەى لە چاوى خەلكدا بەرز بېيت، و ھەرۈھە دەپتە ھۆكارى ئەوھى كە تاڭ ھەست بە رازىيۈن لە ئاستىكى بەرزدا بكات(ماڭ آندرو، ۱۹۹۸ ، ۲۹۱).

– بېردۆزى فاكترە تەندروسىيەكان: لايەنى تەندروسىيە كىكە لەو فاكترە دەرەكەيەنى كارىگەرى لەسەر ئاستى رەزامەندى تاڭ لە كارەكەى دەكات و نەبوونى دەپتە ئەگەرى ئەوھى كە تاڭ ھەست بە نارەزايەتى بكات و بەپىيەوانەوھ بوونى بە شىۋەيە كى گشتى ھەستكردن بە رەزامەندى و قەناعەت لاي كەسان پەيدا دەكات (الگويل، ۲۰۰۶ ، ۱۹۰).

1.2. وىژە و ئەدەبىياتى تايبەت بە ئامانچ و پروگرامى خويندەن:

2.2. پىشەكى:

ئامانچەكانى پروگرامى خويندەن: پىسپوران لەو پرواىەدان كە پروگرامەكانى خويندەن كۆمەللىك ئامانچى ھەيە لەوانەيە:

أ. ھۆشيارى لە بارەى گىرغە كۆمەلەيەتەكان لە داھاتوودا.

ب. بزواندى ھەستى نەتەوايەتى.

بەمەرجىك ئەو ئامانچە روون و سنووردار بن و بەدەست بھىترىن (السرور، ۲۰۰۴ ، ۲۷۲).

گىنگى ئامانچەكان: برىتىن لەمانەى خوارەوھ:

أ. ھاوكارى دانانى پلانى پروسەى فېركردن، و كىردارەكانى پەيوەست بە چالاكىيەكان دەكات.

ب. دەپتە ھۆكارى ئەوھى پروسەى فېركردن بە رېۋىپكى و بە پلان بەرەو پىش بچى.

ت. ھاوكارى ئەوھ دەكات كە رەفتارەكانى قوتاپى، وەك بەرھەمى فېركردن ئاراستە بىكرىن، واتە ئامانچەكان بزۈنەرى چالاكىي قوتابىانن لە سەنتەرەكانى فېركردندا (شاھىن، ۲۰۰۶ ، ۱۰۳).

جۈرەكانى پروگرامەكانى خويندەن:

أ. پروگرامى فەرمى: ئەو پروگرامەكانى كە لە قوتابىخانەكان و لە لايەن لايەنەكانى پەرۋەردەيەوھ دانراوھ و مامۇستايان ھەلدەستن بە فېركردنى و جىبەجىكردىن لەنىو ھۆلەكانى خويندەنندا.

ب. پروگرامى شاروھ: ھەر جۈرە ئەزمۇون و زانىارىيەك و چالاكىيەك كە قوتاپى لە دەرۋەھى پروگرامى خويندەن و بە بىي سەرپەرشتىي مامۇستا فېرى دەپى وەك بەشدارىكردن لە چالاكىيەكانى وەرزشى و بۆنە جىاوازەكاندا.

ت. پروگرامی پیشنیارکراو: ئەو پروگرامەیه که پسپۆران و بیرمەندان پیشنیاری دەکەن (محمود، ۲۰۰۶، ۱۳).

3.2. بیردۆز و فەلسەفەکانی تایبەت بە پروگرامی خویندن:

- بیردۆزی ئینسایکلۆپیدی (encyclopaedism theory): کۆمینوس بانگەشەیی بۆ دەکات، و وای بۆ دەچێ که هەر مەرفۆئیک دەبێ فێرکردنێکی تەواو ببێت و دەبێ بە شیوەیهی که دروست بنیات بنرێت. بۆیه دەبێ بە شیوەیهی که تاکانه بخرێت بەر پێگەیان و بۆ ئەم مەبەستەش گشت رێگەکان بگێرێت بەر بۆ ئەوێ زانیاری و حکمەیی راستەقینەیی دەستکەوێ (سعاده و ابراهیم، ۲۰۰۸، ۴۰۶).

- بیردۆزی پراگماتی (pragmatism theory): ئەو تیۆرە لە فەلسەفەیی پراگماتیەوه هاتوو، که بیرمەندانی وهک پیرس (Peirce) و جیمس (James) و دێویی (Dewey) بانگەشەیی بۆ دەکەن و وای بۆ دەچن که دەبێ ناوهرۆکی پەرورەدە لەسەر بنەمای ئەو کێشە و گێروگرفتانه بنیات بنرێن که تووشی قوتابی دەبن، و دەبێ پروگرامی خویندن لەسەر بنەمای ئەزمون و چالاکیه کۆمه‌لایه‌تیه‌کان بنیات بنرێن (سعاده و ابراهیم، ۲۰۰۸، ۴۱۷). ئەو تیۆرە لەو بروایه‌دايه که پەرورەدە ئەرکێکی سەرەکی ههیه و ئەویش هاوکاریکردنی قوتابیه تا رووبەرۆی ژيان ببێتەوه و بێداویستیه‌کانی دابین بکات، و پەرورەدە خۆدی ژيانە نه‌ك ناماده‌کردنه بۆ ژيان، و بروای به‌ گۆڕینی به‌رده‌وامه (اله‌اشمی و عگيه، ۲۰۰۹، ۳۶).

- بیردۆزی سەرەکیه‌کان (essentialism theory) فیلیم باگلی (William Bagley) لە ساڵی 1938 بنیاتی ناوه، و وای بۆ دەچێ که هه‌ندێ لایه‌نی سەرەکی هه‌ن ده‌بێ مەرفۆه‌کان وه‌ك فێرخواز فێری بێن و له‌سهری ب‌م‌ین، و ئەو لایه‌ن و ره‌گه‌زانه‌ی سەرەکی له‌ مه‌عریفه‌ی میژووبی و سەرده‌میان‌ه‌وه وەرگیراون و به‌ پێی ویستی فەلسەفیانە خراونه‌ته‌ نێو پروگرامی خویندن (سعاده و ابراهیم، ۲۰۰۸، ۴۱۰).

3. توێژینه‌وه‌کانی پیشووتر:

ئەوه‌نده‌ی توێژه‌ر ئاگادار بێ، هه‌یچ توێژینه‌وه‌یه‌ك که راسته‌وخۆ په‌یوه‌ندی به‌م لیکۆئینه‌وه‌وه‌هه‌بێ، نه‌بووه، و ئەمه‌ خۆی له‌ خۆیدا خالێکی به‌هێزێ ئەم لیکۆئینه‌وه‌یه.

1.3. کرداره‌کانی په‌یوه‌ندار به‌ جێبه‌جێکاری توێژینه‌وه‌:

ئەم به‌شه‌ خاله‌کانی خواره‌وه‌ به‌خۆیه‌وه‌ ده‌گرێتن:

أ. کۆمه‌لگای گشتی توێژینه‌وه‌:

کۆمه‌لگه‌ی گشتی قوتابیانی زانکۆی زاخۆ له‌ ساڵی خویندنی (2021-2022) بریتین له‌ (4510) قوتابی وه‌ك له‌ خشته‌ی (1) هاتوو:

خشتەى (1) دابەشبوونى كۆمەلگەى گشتى توئىنەو لە زانكۆى زاخۆ

ژ	كۆلپژ/ فاكۆلىتى	بەش	يەكەم	دووەم	سەيەم	چارەم	كۆى گشتى
۱	پەروەردە	دەروونناسى گشتى	۱۶۳	۴۹	۵۰	۵۹	۳۲۱
		وەرزىش	۴۷	۴۳	۳۷	۷۸	۲۰۵
		ماتماتىك	۸۸	۴۰	۰	۰	۱۲۸
		جۇگرافىا	۱۱۵	۴۹	۰	۰	۱۶۴
۲	كارگېرى و ئابوورى	ئابوورى	۱۲۲	۸۹	۵۷	۴۶	۳۱۴
		بانك	۳۳	۷۸	۶۹	۰	۱۸۰
		كارگېرى	۱۰۷	۸۷	۶۶	۴۶	۳۰۶
۳	زانست	بايلوژى	۱۲۱	۳۲	۵۶	۴۴	۲۵۳
		كىمىيا	۱۲۲	۶۱	۵۸	۵۰	۲۹۱
		كۆمپيوتەر	۱۲۶	۳۳	۵۲	۴۲	۲۵۳
		فېزىك	۱۲۵	۴۸	۶۵	۲۸	۲۶۶
		ماتماتىك	۱۶۴	۷۰	۷۷	۶۴	۳۷۵
		ژىنگەھ	۲۸	۴۵	۲۹	۲۸	۱۳۰
۴	ئاداب	خوتىندى ئىسلامى	۶۹	۴۹	۸۱	۵۳	۲۵۲
		مىژوو	۱۰۸	۵۶	۷۴	۷۴	۳۱۲
۵	ئەندازىارى	ئەندازىارى نەوت	۵۰	۴۳	۶۱	۵۸	۲۱۲
		مىكانىك	۳۶	۵۰	۴۰	۲۰	۱۴۶
۶	پەروەردەى بنىات	كۆمەلەيەتى	۱۷۲	۴۵	۰	۰	۲۱۷
		زانست	۱۴۷	۳۸	۰	۰	۱۸۵
							كۆى گشتى
	۴۵۱۰						

ب. سەمپەلەكەى توئىنەو:

ژمارەى سەمپەلى ئەم توئىنەو (235) قوتابى لەخۆى دەگرى، كە بە شىوہىەكى رەندۆم و ھەرەمەكى چىنايەتى لە كۆمەلگەى گشتى ھەمان توئىنەو ھەلئىزىرداون، و بە پىئى سەرچاوەكانى زانستى برىواپىكراو ئەو سەمپەلە بۆ توئىنەوہىەكى شروڤەكارى گۆنجاوہ (المنىزل و العتوم، ۲۰۱۰، ۱۱۴)، وەك ئەوہى لە خشتەى (2) دا ھاتووە.

خشتەى (2) دابەشبوونى سەمپەلى توئىنەو بە پىئى گۆراوہكانى توئىنەو

قۇناغ	ژمارە	پسپۆرى	ژمارە	تەمەن	ژمارە	رەگەز	ژمارە
يەكەم	۵۹	زانستى	۱۰۹	۲۱-۱۸	۱۲۶	نير	۱۱۵
دووەم	۶۷	وئىزەپى	۱۲۴	۲۵-۲۲	۹۹	مخ	۱۲۰
سەيەم	۶۵						
چارەم	۴۴						
كۆى گشتى	۲۳۵		۲۳۵		۲۳۵		۲۳۵

ت. ئامادە كردنى راپرسى و راستىتى و جىگىرىيە كەي:

لە بوارى ساىكۆمىترىدا، ئامرازى راپرسى، وەك كۆمەللىك بىرگە كەرەستەيە كى گۆنجاوہ بۆ توتۇندى لايەنە جياوازەكانى پەيۋەست بە مرقۇفەكان بە تايبەت پىدانى زانىارى لە زۆر بۇاردا (Colman, 2009, 630)، بۆ ئەم مەبەستە توتۇر راپرسىيە كى بە زمانى كوردى-دىئالېكت و زاراۋەى بادىنى، ئامادە كرد، و سوودى لە وئىژە و ئەدەبىياتى زانستى وەرگرتوۋە (عبدالحميد، ۲۰۰۴، ۱۴۶)، و دواى ئەوہ ئەم راپرسىيە لە سەر چەند بسپۇرئىكى بوارەكانى پەرۋەردەيى، ساىكۆلۇژى، زمانى كوردى و وانەگۆتەنەوہ لە زانستگەكانى زاخۇ و نۇلج و ھەرۋەھا بەرئوبەرايەتى پەرۋەردەى زاخۇ دابەشكران بۆ مەبەستى وەرگرتى بىرورايان لە سەر بىرگەكانى پىۋەرەكە و رىژەى رەزامەندى (74 %) بوو، وئەى كۇتايى راپرسىيە كە بوۋە (14) بىرگە، و وپراى ئەو بىرگە توتۇر 5 پرسىارى ئاراستەى قوتابيان كىردوۋە بۆ زانىنى ئاستى رەزامەندىان لەو بەشەى لىتى دەخوئىن (Kreitner, 2004, 202 and Kinicki)، ھەرۋەھا بۆ مەبەستى دۆزىنەوہى نەگۇرى راپرسىيە كە، توتۇر راپرسىيە كەى دووجار بەسەر (26) قوتايى، بەدەر لە نمونەى سەرەكى توتۇنەوہ، دابەشكر و رىژەى جىگىرىيە كە بە پىي ھاۋكىشەى پىرسۇن گەبىشتە (0.70)، و ئەوہ بەھىزى پەيۋەندى پىۋەرەكە پىشانىدەدات (النجار، و آخرون، ۲۰۱۳، ۲۲۳).

ث. جىيەجىكارى توتۇنەوہ:

پاش وەدەستەھاتى تايبەتمەندىەكانى ساىكۆمىترىك پىۋەر، راپرسىيە كە بەسەر سەمپلى پەيۋەندىدار بە توتۇنەوہ و لە زانكۆى زاخۇ دابەشكران، و پاش كۆكردى راپرسىيەكان و لادانى ئەوانەى كەموكۇرپىيان ھەبوۋە، چارەسەرى ئامارىيان بۆ كرا بە دانى نمرەى (1 و 2 و 3 و 4 و 5) بۆ ۋەلامى بىرگەكان (ھەرگىز، كەم جار، ھەندى جار، زۆر جار، ھەمىشە)، و نمرەى (1، 2، 3) بۆ ۋەلامى پرسىارەكان كە گۇراۋەكانى برىتېبىوون لە (نەخىر، نازانم، بەلئ).

ج. سوود لە فۇرمۇلەكانى ئامارى خوارەوہ وەرگىراۋە: ھاۋكۆلكەى پەيۋەندى پىرسۇن

(Dunn, 2001, 207)، كىش، كاي سكوايئر (كا2) (البىاتى و آپناسىوس، 1977، 292) و رىژەى سەدى و سىستەمى پروگرامى شروۋفەكارى (SPSS) بۆ زانستە مرقۇفەكان.

4. خستەروو و شىكرەنەوہى ئەنجامەكانى توتۇنەوہ كە:

لەم بەشەدا ئەنجام و گەفتگۆى ئەنجامەكان بە پىي ئامانجەكان خراۋنەتە روو:

ئامانجى يەكەم: ئامانجى تايبەت بە بۆچوونى قوتابيان سەبارەت بە ئەوہى كە ئايا پروگرامى خوئىند لە قۇناغى زانكۆ ئامانجەكانى نەتەوہى و نىشتىمانى وەدەست دەھىئى، و بۆ ئەم مەبەستە و پاش سودەرگرتن لە سىستەمى (SPSS) و ھاۋكىشەى (T test) بۆ تەنھا نمونەيەكى سەربەخۇ بە شىۋەى خوارەوہ، و لە خستەى ژمارە (3) دا ھاتوۋە:

خستەى (3) (T test) بۆ يەك نمونەى سەربەخۇى وەدەستەھاتو و خستەى بۆ نمونەى توتۇنەوہ بە گشت

گۇراۋ	ژمارە	ناوہندى گرىمانەيى	نۆۋەندى ژمىرەيى	لادانى پىۋەرى	بەھاي تى تىست	
					ۋەدەستەھاتو	خستەيى
ئامانجەكان	235	42	53.01	9.739	17.3	1.65 (0.05) (234))
جياۋازى واتادار ھەيە لە بەرئەۋەندى ناوہندى ژمىرەيى						

وهك له خشتهى سهرهوه دياره به‌هاى (T test) ده‌سكه‌وتوو كه بریتیه له (17.3) گه‌وره‌تره له به‌هاى خشته‌ی (1,75) (T test) ، و ئه‌وه‌ش له ئاستی (0,05) و به‌پله‌ی ئازادی (234) ، و له‌بهر‌ژه‌وه‌ندی نمره‌ی ناوه‌ندی ژمیره‌ی، واته قوتابیانى زانكوى زاخو بۆچوونيان وایه پرۆگرامی خویندن له زانكو ئامانجه نه‌ته‌وه‌ی و نیشتمانییه‌كان ده‌پێکی و وه‌ده‌ستیان ده‌هێنێ. توێژه‌ره‌ ئه‌وه‌ بۆ ئه‌وه‌ ده‌گه‌رێتیت كه پرۆگرامی خویندن له قونای زانكو توانیویه‌تی ئه‌و ئامانجه نه‌ته‌وه‌ی و نیشتمانیانه وه‌ده‌ست بێنێ كه قوتابیان چاره‌روان ده‌که‌ن له زانكو لایه‌نی هه‌ستی نه‌ته‌وايه‌تی و نیشتمانیان تیر بکات. بۆیه ده‌بینین له ولامه‌کانیان بۆ پێوه‌ری تایبته به‌م بابته‌ی ئه‌م توێژینه‌وه‌یه جیاوازیه‌کی واتادار له ولامه‌کانیاندا به‌دی ده‌کړیت. پسپوران جه‌خت له‌وه‌ ده‌که‌ن كه ده‌بێ مامۆستایان له سه‌نته‌ره‌کانی فێرکردن له رینگه‌ی پرۆگرامی خویندن، شیوازه‌کانی وانه‌گوتنه‌وه و ئامرازه‌کانی یارمه‌تیده‌ری حکومه‌ت بن تاوه‌کو بتوانی تاکه‌کان بۆ کۆمه‌لگه‌ په‌روه‌رده بکات بتوانی سوود له‌و بواره وه‌ریگری تاکو به‌رده‌وامی بدات به‌خو‌ی و سیسته‌می سیاسیی خو‌ی بپاریزی و ئه‌وه‌ش له رینگه‌ی گواسته‌نه‌وه‌ی به‌ها و ئاراسته‌ خوازاوه‌کانی کومه‌لگه و حکومه‌ته‌وه و تاکیکی تۆکمه و خاوه‌ن په‌یوه‌ندی له‌گه‌ل خا‌ک و نیشتمان په‌روه‌رده بکات (عبدالحمید، ۲۰۰۴، ۱۳۷).

ئامانجی دووهم: تایبته به‌ بۆچوونی قوتابیان سه‌باره‌ت ئه‌وه‌ی كه پرۆگرامی خویندن ئامانجه نه‌ته‌وه‌ی و نیشتمانییه‌كان ده‌پێکن به‌ پێی گۆراوه‌کانی:

أ. ره‌گه‌ز(نێر و مێ):

ئه‌نجامه‌كان پێشانیان داوه‌ كه تیکرای نمره‌کانی قوتابیانی نێر (52.37) و لادانی پێوه‌رکاریان (10.220)، له‌کاتێکدا كه تیکرای نمره‌کانی قوتابیانی کچ (53.63) و لادانی پێوه‌رکاریان (9.256) یه و کاتیک جیاوازی واتاداری نێوان نێوه‌نده‌کانی ژمیره‌ی کچان و کۆران له رینگه‌ی به‌هاى (T test) بۆ دوو سه‌مه‌لی سه‌ریخو‌ تاقیده‌کړن، ده‌رده‌که‌وئ كه له ئاستی (0,05) و پله‌ی ئازادی (233) به‌هاى (T test) وه‌ده‌سته‌هاتوو (0.98) که‌متره له به‌هاى خشته‌ی، که بریتیه له (1,97)، وه‌ك له خشته‌ی (4) دا هاتوو:

ب. پسپۆری قوتابیان:

ئه‌نجامه‌كان پێشانیان داوه‌ كه تیکرای نمره‌کانی قوتابیانی به‌شه‌کانی زانستی (52.69) و لادانی پێوه‌رکاریان (9.475)، له‌کاتێکدا كه تیکرای نمره‌کانی قوتابیانی به‌شه‌کانی وێژه‌ی (53.29) و لادانی پێوه‌رکاریان (9.990) یه و کاتیک جیاوازی واتاداری نێوان نێوه‌نده‌کانی ژمیره‌ی قوتابیانی به‌شه‌کانی زانستی و وێژه‌ی له رینگه‌ی به‌هاى (T test) بۆ دوو سه‌مه‌لی سه‌ریخو‌ تاقیده‌کړن، ده‌رده‌که‌وئ كه له ئاستی (0,05) و پله‌ی ئازادی (233) به‌هاى (T test) وه‌ده‌سته‌هاتوو (0.47) که‌متره له به‌هاى خشته‌ی، که بریتیه له (1,97)، وه‌ك له خشته‌ی (4) دا هاتوو:

خشته‌ی (4) بۆچوونی قوتابیان سه‌باره‌ت به‌ بێکانی پرۆگرامی خویندن ئامانجه‌کانی نه‌ته‌وه‌ی و نیشتمانییه‌كان به‌ پێی گۆراوی ره‌گه‌ز و پسپۆری قوتابیان پێشانداده‌ت

گۆراوه‌كان	ره‌گه‌ز ژماره	تیکرای نمره‌كان (نێوه‌نج)	لادانی پێوه‌رکاری	t test به‌هاى		ئه‌نجام
				خشته‌ی	وه‌ده‌سته‌هاتوو	
ره‌گه‌ز	نێر	52.37	10.220	1.97 (0.05)	0.98	جیاوازی نیه
	مێ	53.63	9.256	(233)		

پسپوری	زانس تی	109	52.69	9.475	0.47	جیاوازی نیه
		126	53.29	9.990		

ئەو ئەنجامە ئەو دەگەینی کە تیکرای قوتابیان بە بی جیاوازی رەگەز و پسپوریان ھاوران لەسەر ئەوێ کە پرۆگرامی خویندن لە قونای زانکۆدا توانیویەتی ئامانجە نەتەوێ و نیشتمانیەکان بپێک، چا چ ئەو وانانە بێ کە دەخوین یان ئەو چالاکییانە بن کە لە زانکۆدا ئەنجام دەدرێن و قوتابیان بەشداری تیایدا دەکەن، و ئەوێش لە ولامەکانیانەو دیار دەبێ.

ت. تەمەنی قوتابیان:

و بۆگەیشتن بەو ئامانجە توێژەر نیوەندی ژمێرەیی و لادانی پیوهری ھەر گۆراوێکی وەدەست ھیناو و دواتر تاقیکردنەوێ تی تێستی یەک ئاراستەیی بەکار ھیناو و ئەنجامەکان لە خستەیی (5) و (6) پیشان دەدرێن:

خستەیی (5) نیوەندی ژمێرەیی و لادانی پیوهری بە پی گۆراوێکانی تەمەنی قوتابیان و قونایەکانی خویندنیان پیشان دەدات

گۆراوێکان	گرووہەکان	ژمارە	ناوەندی ژمێرەیی	لادانی پیوهری
تەمەن	لە 20 کەمتر	88	54.24	8.474
	24-21	133	52.23	10.216
	25 و گەورەتر	14	52.79	12.255
قونای خویندن	یە کەم	59	54.17	9.203
	دووھم	67	50.54	10.800
	سێیەم	65	54.85	9.007
	چوارەم	44	52.52	9.240
گشتی	Total	235	53.01	9.739

خستەیی (6) ئەنجامی تاقیکردنەوێ ANOVA one-way بە پی گۆراوێکانی تەمەنی قوتابیان و قونایەکانی خویندنیان پیشان دەدات

گۆراوێکان	چارەسەری	کۆی چوارگۆشەکان	نمرە ئازاد	ناوەندی کۆی چوارگۆشەکان	بەھای ئەنۆفا		ئەنجام
					وہدەستەتوو	خستەیی	
تەمەن	لە نێوان تەمەنەکان	215.383	2	107.691	1.137	3.03 (0.05) (232-2)	جیاوازی واتادار نیه
	لە ناو تەمەنەکان	21977.579	232	94.731			
	گشتی	22192.962	234				
قونای خویندن	لە نێوان قونایەکان	718.561	3	239.520	2.577	2.64 (0.05) (231-3)	جیاوازی واتادار نیه
	لە ناو قونایەکان	21474.401	231	92.963			
	گشتی	22192.962	۲۳۵				

نه نجامه كان له خشته ی (6) پيشانيانده دهن كه (t test) وده ده سته اتوو بؤ ته مه نی قوتابیان (1.137)، كه كه متره له (t test) خشته ی كه بریتیه له (3.03)، و نه وه واتای نه وه ده گه یی كه له ئاستی (0,05) و پله ی نازادی (2-232)، وهك له خشته ی (6) دا هاتوو، واته جیاوازییه کی واتادار نیه له نیوان بؤچوونی قوتابیان به یی ته مه نیان سه بارهت به وهی كه پروگرامی خویندن له زانكودا ئامانجه نه ته وهی و نیشتمانییه كان ده پیکی. توئیزه نه مه بؤ ده گه یی ته وه كه سیسته می خویندن بؤ گشت قوتابیان به یی جیاوازی ته مه ن وهك به كه و هاوكاره بؤ وده ده سته یانی ئامانجه نه ته وهی و نیشتمانییه كانی نه و پروگرامه ی كه له زانكودا وهرده گیریت.

ث. قونای خویندن:

نه گهر سه یریکی خشته ی (6) بكریت ده بینن كه (t test) وده ده سته اتوو بریتیه (2.577) كه متره له (t test) خشته ی كه بریتیه له (2.64) و له ئاستی (0.05) و نمره ی نازادی (3-231)، و نه وه واتای نه وه ده گه یی كه بؤچوونی قوتابیان له باره ی نه وهی كه پروگرامی خویندن ئامانجه نه ته وهی و نیشتمانییه كان ده پیکی به یی قونای خویندنن هیچ جیاوازییه کی واتاداری نیه و هه موو قوتابیان له گشت قونایه كانی خویندن برویان وایه پروگرامی خویندن له زانكو توانیوه یی ته ته وهی و نیشتمانییه كان بپیکی.

ئامانجی سییه م: ئایا هیچ جیاوازییه کی واتاداری ئاماری له نیوان پرسیاره كانی تایبته به ره زامه ندی قوتابیان له نه و به شه ی لی ده خوینن به یی گوراوه كانی خواره وه هه یه ؟

أ. به یی ره گه ز.

بؤ ئهم مه به ست توئیزه دوو باره بوونی ههر پرسیاریک و دواتر تاقیکردنه وهی كا 2 به یی ره گه زی قوتابیان به كار هیناوه، و نه نجامه كان له خشته ی (7) دیاریکراوه:

خشته ی (7) به های كا 2 بؤ ههر پرسیاریک به یی گوراوی ره گه ز دیار ده كات

پرسیار	ره گه ز	نه خیر	نازانم	به یی	گشت نی	به های كا 2		نه نجام
						خشته یی	وده ده سته اتوو	
پ 1	نیر	23	26	237	286	5,99 (0,05) (2)	1,4	جیاوازی واتادار نیه
	می	20	22	267	309			
	گشت تی	43	48	504	595			
پ 2	نیر	19	52	210	281	5,99 (0,05) (2)	1,97	جیاوازی واتادار نیه
	می	15	48	243	306			
	گشت تی	34	100	453	587			
پ 3	نیر	46	18	180	244	5,99 (0,05) (2)	10,1	جیاوازی واتادار هه یه و له بهر ره وه ندی كورانه
	می	55	40	135	230			
	گشت تی	101	58	315	474			

جياوازی واتادار ههيه و له بهرژوهندی کچانه	٦,٠٤	261	165	72	24	نیر	4پ
		292	213	60	19	می	
		553	378	132	43	گش تی	
جياوازی واتادار نیه	١,٣٢	276	192	66	18	نیر	5پ
		284	186	80	18	می	
		560	378	146	36	گش تی	

به پېداچوونه وه به خشته ی (7) تایبته به رهامندی قوتابیان له بهشه که ی لی دهخوین ديار دېبه که هه ر سې پرساری (1 و 2 و 5) که بریتین له: (ثایا تو له وه بهشه ی که لی وه گریرای و لی دهخوین رازی؟) و (ثایا به رای تو له وه بهشه ده گونجیت له گه ل که سایه تی خوت؟) و (ثایا تو له وه بهشه له ئیستا و ئایینده دا هه ست به ئارامی و ئاسووده ی ده که ی؟) کا 2ی وده سته اتوو بریتین له (1.4)، (1.19)، و (1.32) که که متره له کا 2ی خشته یی که بریتیه له (5.99)، له ئاستی (0.05) و به پله ی ئازادی (2) بویه ئه وه واتای ئه وه ده که یی که جياوازی واتاداری ئاماری له نیوان کچان و کوړاندا نیه، به لام برگه کانی (3 و 4) که بریتین له پرسیاره کانی: (ثایا ئه گه ر جارنیکتر بوارت بو بره خسی. دیسانه وه ئه وه بهشه هه لده بژیره وه؟) و (ثایا پیت وایه ئه وه بهشه له گه ل پیشه که ی ئایینده تا ده گونجی؟) کا 2ه کان بریتین له (15.1) و (6.04) واتای ئه وه یه که له نیوان بوچوونی کچان جياوازی واتاداری ئاماری هه یه و سه باره ت به پرساری (3) له بهرژوهندی کوړانه، چونکه ولامه کانی قوتابیانی کوړ که (244) زیاتره له هی کچان که بریتیه له (230)، واته کوړان زیاتر له وه بهشه ی لی دهخوین رازین بویه ئاماده ن ئه گه ر بواریتریان بو بره خسی جارنیکتریش هه مان به ش هه لېژیره وه. هه روه ها ئه نجامه کان پیشان ده دات که کا 2ی وده سته اتوو پرساری (4) له کا 2ی خشته یی گه وره تره، و له بهرژوهندی کچانه، چونکه ولامه کانی کچان که بریتیه له (292) له ولامه کانی کوړان که بریتیه له (261) زیاتره، واته کچان زیاتر له قوتابیانی کوړ وای بو ده چن که ئه وه بهشه ی ئیستا لی دهخوین زیاتر له گه ل پیشه یان له ئایینده دا ده گونجیت.

ب. به پی گورای پسروری قوتابی:

بو ئه مه به ست توژره دووباره بوونی هه ر پرساریک و دواتر تاقیکردنه وه ی کا 2 به پی پسروری قوتابیان به کار هیناوه، و ئه نجامه کان له خشته ی (8) دیاریکراوه:

خشته ی (8) به های کا 2 بو هه ر پرساریک به پی پسروری قوتابیان پیشان ده دات

پرسیاره کان	پسپوری	نخیر	نازانم	به ئی	گش تی	به های 2ک		ئه نجام	
						وده سته اتوو	خشته یی		
١ ث	زانستی	٢٠	٣٤	٢١٦	٢٧٠	١٣,٨	5.99 (0.05) (2)	جیاوازی هه یه و له بهرژوهندی مروّفایه تی	
	مروّفی	٢٣	١٤	٢٨٨	٣٢٥				
	گشتی	٤٣	٤٨	٥٠٤	٥٩٥				
٢ ث	زانستی	٢٠	٥٨	١٨٠	٢٥٨	١٤,٣			جیاوازی هه یه و له بهرژوهندی مروّفایه تی
	مروّفی	١٤	٤٢	٢٧٣	٣٢٩				
	گشتی	٣٤	١٠٠	٤٥٣	٥٨٧				
٣ ث	زانستی	٥٧	٣٤	١٠٥	١٩٦	٢٤,٩		جیاوازی هه یه و له بهرژوهندی	

مرؤفایه تی			۲۷۸	۲۱۰	۲۴	۴۴	مرؤفی	
			۴۷۴	۳۱۵	۵۸	۱۰۱	گشتی	
جیاوازی نیه		۱,۲	۲۵۱	۱۶۸	۶۰	۲۳	زانستی	ث ۴
			۳۰۲	۲۱۰	۷۲	۲۰	مرؤفی	
			۵۵۳	۳۷۸	۱۳۲	۴۳	گشتی	
جیاوازی نیه		۵,۵۳	۲۵۴	۱۵۹	۷۸	۱۷	زانستی	ث ۵
			۳۰۶	۲۱۹	۶۸	۱۹	مرؤفی	
			۵۶۰	۳۷۸	۱۴۶	۳۶	گشتی	

به پیداجوون به خسته ی (8) تایبته به رهامه ندی قوتابیان له به شه که ی لی ده خوین ديار دبه که ههر سئ پرسیری (1 و 2 و 3) که بریتین له: (ئایا تو لهو به شه ی که لی وه رگیراوی و لی ده خوینی رازی؟) و (ئایا به رای تو لهو به شه ده گونجیت له گهل که سایه تی خوت؟) و (ئایا نه گهر جاریکتر بوارت بو بره خسی دیسانه وه لهو به شه هه لده بژیره وه؟)، کا 2ی وه ده ستهاتوو بریتین له (13.8)، و (14.3)، و (24.9) که گهرترن له کا 2ی خسته یی که بریتیه له (5.99)، له ئاستی (0.05) و به پله ی ئازادی (2) بویه له وه واتای له وه ده گه یی که جیاوازی واتاداری ئاماری له نیوان قوتابیانی به شه کانی زانستی و وئیه ی دا هه یه، له به رژه وه ندی قوتابیانی به شه مرؤفایه تییه کان، له ویش له بهر له وه ی که ولامی قوتابیانی به شی وئیه یی که بریتیه له (325) گهرتره له ولامه کانی قوتابیانی به شه زانستیه کان که بریتیه له (270)، واته قوتابیانی به شه کانی وئیه یی زیاتر له به شه کانی خوین رازین، و سه بارهت به ولامه کانی قوتابیانی به شه وئیه ییه کان بو پرسیری دوو ههم که بریتیه له (329) مه زتره له ولامه کانی قوتابیانی به شه زانستیه کان، واته له به رژه وه ندی قوتابیانی سهر به به شه مرؤفایه تییه کانه، و له وه ش له وه ده گه یی که قوتابیانی به شه وئیه ییه کان زیاتر بوچوونیان وایه به شه کانیان له گهل که سیئتیان ده گونجی، و سه بارهت به پرسیری سییه م که ولامه کانی قوتابیانی به شه مرؤفایه تییه کان بریتیه له (278) مه زتره له ولامه کانی قوتابیانی به شه زانستیه کان که بریتیه له (196)، بویه له به رژه وه ندی قوتابیانی به شه وئیه ییه کاندایه، واته له وه ان زیاتر له قوتابیانی به شه زانستیه کان پروایان وایه نه گهر دهره تیریان بو بره خسی دیسانه وه هه مان لهو به شه هه لده بژیرن که ئیستا لی وه رگیراون و لی ده خوین. به لام برکه کانی (4 و 5) که بریتین له پرسیره کانی: و (ئایا پیت وایه له وه به شه له گهل پیشه که ی ئاینده تدا ده گونجی؟) و (ئایا تو لهو به شه له ئیستا و ئاینده تدا هه ست به ئارامی و ئاسووده یی ده که ی؟) کا 2 ه کانی وه ده ستهاتوو بریتین له (1.2) و (5.53) له ئاستی (0.05) و به نمره ی ئازادی (2) بچووکتره له کا 2ی خسته یی که بریتیه له (5.99)، و له وه واتای له وه یه که سه بارهت بهم دوو پرسیره له نیوان بوچوونی قوتابیانی به شه زانستی و وئیه ییه کاند جیاوازی واتاداری ئاماری نیه.

ئامانچى چوارەم: ئايا ھىچ پەيۋەندىيەككە لە نيوان رەزامەندى قوتابيان لە ئەو بەشەى لىي دەخوئىن و بەدەستەيتىنانى ئامانچە نەتەۋەيى و نىشتىمانىيەكانى پروگرامى خوئىندىدا ھەيە؟

بۆگەبىشتەن بەو ئامانچەى توئىزىنەۋە توئىزەر ناۋەندى ژمىرەيى و لادانى پىۋەرى ھەر دوو پىۋەرى دەرھىنا دواتر ھاۋكىشەى پەيۋەندى پىرسۆنى بەكار ھىنا و ئەنجام لە خىشتەى (9) پىشانداۋە:

خىشتەى (9) پەيۋەندى نيوان ھەر دوو پىۋەر پىشان دەدات

گۇراۋەكان	نېۋەندى ژمىرەيى	لادانى پىۋەرى	ژمارە	بەھاي ھاۋكىشەى پىرسۆن
پرسىارەكان	11.7830	2.53010	235	۰,۲۰۶
پىۋەرى ئامانچەكانى نەتەۋەيى و نىشتىمانى	53.01	9.739	235	پەيۋەندى ھەيە بەلام لاۋازە

خىشتەى سەرۋە دەرىدەخاتكە لە نيوان پرسىارەكانى تايبەت بە رەزامەندى قوتابيان لە ئەو بەشەى لىي دەخوئىن و ھەرۋەھا ئەۋەى كە ئايا پروگرامى خوئىندى لە زانكۆ ئامانچە نەتەۋەيى و نىشتىمانىيەكان دەپىكى پەيۋەندىيەكى ئەۋەتۋى نىي كە واتادارى ئامارى يى، و ئەۋە واتا رەزامەندى قوتابيان لە بەش و پىسپورى خۇيان ھىچ پەيۋەندىيەكى لەگەل بۆچوونىيان سەبارەت بە پىكانى ئامانچە نەتەۋەيى و نىشتىمانىيەكانى پروگرامى خوئىندىنەۋە نىيە.

1.5. دەرئەنجامەكانى توئىزىنەۋەكە:

توئىزەر لە توئىزىنەۋەكەيدا بەم دەرئەنجامانەى خوارەۋە گەيشت:

1. بەدىكرىنى بۆچوونىكى ئەرتى لاي قوتابيانى زانكۆى زاخۆ سەبارەت بەۋەى كە پروگرامەكانى خوئىندى لە قۇناغى زانكۆ ئامانچەكانى نەتەۋەيى و نىشتىمانى ۋەدەست دەھىتى.
2. قوتابيانى زانكۆى زاخۆ بە بىي جىاۋازى رەگەز، پىسپورى، تەمەن و قۇناغى خوئىندى ھاۋابوون لەسەر ئەۋەى كە پروگرامى خوئىندى لە زانكۆ توانىۋىيەتى ئامانچەكانى نەتەۋەيى و نىشتىمانى بېيىكى.
3. قوتابيانى زانكۆى زاخۆ لەۋ بىروايەدابوون كە پروگرامى خوئىندى لە ھەر دوو بەشەكانى زانستى و وئىزەيى خىزمەتى ئامانچە نەتەۋەيى و نىشتىمانىيەكانى كىردوۋە.
4. قوتابيانى بەشە وئىزەيەكان زىاتر لە قوتابيانى بەشە زانستىيەكان لە بەشەكانى خۇيان رازىبوون.

2.5. راسپاردەكان:

له‌بەر رۆشنای ئەنجامه‌كانی توێژینه‌وه‌كه‌ ئەم راسپاردانه‌ی خواره‌وه‌ ده‌خرێنه‌روو:

1. قوتابیان هان بدرێن جگه‌ له‌ وانه‌كانی رۆژانه‌ و ئه‌ركی ماله‌وه‌ په‌رتووکی ده‌ره‌کی و به‌تایبه‌ت میژووی و نه‌ته‌وه‌ی و نیشتمانی بخوێن تاوه‌كو هزری نه‌ته‌وه‌ی و نیشتمانیان به‌هێزتر بێ.
2. هه‌ستی نه‌ته‌وايه‌تی و نیشتمانی قوتابیان بخه‌یه‌ خزمه‌تی دۆزی ره‌وای گه‌لی کوردستان به‌ هه‌موو پێکهاته‌ ئایینی و نه‌ته‌وه‌یه‌كانی به‌ بێ جیاوازی تایی و سیاسی و نه‌ژادی و که‌لتووری و مه‌زه‌به‌ی و ئایینی و نه‌ته‌وه‌ی و ره‌گه‌زی.
3. هۆشیاری قوتابیان زیاد بکړیت تا هه‌ستی نه‌ته‌وايه‌تی و نیشتمانیان نه‌بێته‌ ئه‌گه‌ری بیری تووندرووی و ده‌مارگیری کوێرکوێرانه‌ و نکۆلی لیکردن و ره‌تکردنی به‌رامبه‌ر.
4. کار بکړیت تاوه‌كو هه‌ستی به‌رزى نه‌ته‌وه‌ی و نیشتمانی قوتابیان به‌دوور له‌ هزری تاکلايه‌نانه‌ و ناسیۆنالیستانه‌ی شۆفینی.
5. وێرای هه‌ستی نه‌ته‌وايه‌تی و نیشتمانی له‌ رینگه‌ی ده‌زگاکانی راگه‌ياندن و کۆر و سیمیناره‌وه‌ قوتابیان فێری بنه‌ماکانی پێکه‌وه‌ ژيان و یه‌ کتر قبوولکردن و بیرورای جیاواز و یه‌ کسانى و به‌هاکانی مروفدۆستانه‌ و یه‌ کسانى و دادپه‌روه‌ری و دیموکراسیه‌ت و شارستانی زانستی و کۆمه‌لایه‌تی و ... هتد، بکړین.
6. کار بکړیت تاوه‌كو هه‌ستی نه‌ته‌وايه‌تی و نیشتمانی قوتابیان ببێته‌ هه‌وێنی که‌سێتیه‌کی ده‌رووندروست و سه‌ره‌که‌وتوو و خاوه‌ن هه‌لوێست و هه‌ستکه‌ر به‌ ئه‌رك و مافه‌كان و به‌رپرسیاره‌تی به‌رامبه‌ر به‌ کۆمه‌لگه‌ و نیشتمان و مروفایه‌تی و جیهانه‌که‌ی وه‌ك تاکیکی به‌ره‌مه‌یه‌نه‌ر و داھێنه‌ر و به‌شدار له‌ ئاوه‌دانکردنه‌وه‌یدا.
7. هه‌ستی نه‌ته‌وايه‌تی و نیشتمانی قوتابیان بخه‌یه‌ خزمه‌تی زانست و فێربوون، و قوتابیان رابه‌نێرن که‌ له‌و رینگه‌یه‌ ده‌توانن خزمه‌تی کۆمه‌لگه‌ و مروفایه‌تی بکه‌ن، ئه‌ویش له‌ رینگه‌ی زیاتر بایه‌خ پێدان به‌ زانست و خۆرۆشنی‌پرکردن به‌ چه‌کی زانست و فێربوون و فێرکردنه‌وه‌.
8. هانی مامۆستایان بدریت که‌ به‌ گۆته‌وه‌ی وانه‌كانی رۆژانه‌یان به‌ زمانى شرینى کوردی زیاتر له‌وه‌ی به‌ زمانیکێتر وانه‌كان بگۆترین، به‌و پێیه‌ی که‌ زۆرینه‌ی قوتابیان ته‌نها زمانى کوردی ده‌زانن تاوه‌كو هه‌ستی نه‌ته‌وايه‌تی و نیشتمانپه‌روه‌ری لای قوتابیان به‌هێزتر بێ.
9. مامۆستایان هان بدرێن به‌وه‌ی که‌ له‌ میانه‌ی وانه‌گۆته‌وه‌دا زیاتر نمونه‌ی کوردی به‌پێن تاوه‌كو هه‌م له‌ گه‌ل کۆمه‌لگه‌ی ده‌ورو به‌ری قوتابی بگۆنچێ و هه‌م هه‌ستی نه‌ته‌وايه‌تی و نیشتمانیان زیاتر بجوولێندریت.
10. رێکخواه‌ه‌کانی قوتابیان و خوێندکاران زیاتر رۆل ببینن له‌ گه‌شه‌ی هه‌ستی نه‌ته‌وه‌ی و نیشتمانی لای قوتابیانی زانکۆ به‌ رینگه‌ی ره‌خساندن بۆ نه‌ته‌وه‌ی و نیشتمانیه‌كان.
11. له‌ وه‌زاره‌تی خوێندنی بالا و توێژینه‌وه‌ی زانستی زیاتر بوار بدریت قوتابیان تا به‌شه‌کانی خوێندنیان به‌ ئاره‌زووی خۆیان هه‌ل‌بژێرن، به‌تایبه‌ت قوتابیانی به‌شی زانستی.

12. له وهزارهتی خویندنی بالا و توئینه وهی زانستی بابته پی پروه ردهی نیشتمانی بخریته نیو پرؤگرامی خویندنی زانکۆکان شان به شانی بابته کانی تایبته و زانستی به شه کان.

13. له ریگه دیالوگ و دانوستاندن و به تایبته له دهزگانی میدیا و راگه یانندن کار بکریته بۆ ئه وهی نه ته وه کانیتری ناوچه و دراوسی کورده کان زیاتر ریز له بوونی کورد بگرن و دهست له بیروکهی تواندنی کورد و پهراویز خستنی و نکۆلیتکردن بین.

3.5. پيشنیهاره کان:

ئه وهی خواره وه پيشنیهاره کان توئینه وه کهن بۆ توئیه رانیتر له داها توودا:

1. ئه نجامدانی توئینه وهی هاوشیه له قوناغی ئاماده پی و ههروه ها له زانکۆکانیتری هه ری می کوردستان و به راوردکردنی ئه نجامه کان له گه ل ئه نجامی ئه م توئینه وه یه دا.
2. ئه نجامدانی توئینه وهی هاوشیه و دۆزینه وهی په یوه ندی له گه ل گۆراویتری نه ها توو له م توئینه وه یه دا و به تایبته ئه وانه ی په یوه ستن به تایبه تمه ندییه کان که سایه تی و لایه نه کان کۆمه لایه تی و دیمۆگرافی قوتا بیان، و نمره ی زانستی له وانه کان خویندندا.

6. سه‌چاوه‌كان

سه‌چاوه‌ی كوردی:

1. بۆتانی، عه‌بدولفه‌تاح (٢٠٠٥). سه‌ره‌تاكاني هه‌ستی نه‌ته‌وايه‌تی كورد له‌ مێژووی نوێدا، و: سه‌لاح عومه‌ر، ئاسۆی په‌روه‌رده‌ی، ژماره‌: 61، لل. ٥١-٤٤.
2. جه‌مال، نه‌وزاد (٢٠١٣). ئۆنتۆلۆجیای سیاسي کۆمه‌لگه‌ی كوردی، به‌رپوه‌به‌رایه‌تی چاپخانه‌ی رۆشنیری، هه‌ولێر.
3. گه‌لانی، ئه‌یوب (٢٠٠١). رۆژی مامۆستا له‌ جه‌سپاندنی بیري نه‌ته‌وه‌ی له‌ ناخی قوتابیدا، گۆفاری ئاسۆی په‌روه‌رده‌ی، ژماره‌ ١٤، لل ٨٣-٨٤.

سه‌چاوه‌كانی عه‌ره‌ی:

٤. آرام، صباح (٢٠٠٤). الملاح السياسية لتاريخ الكرد الحديث والمعاصر، ط. ١، من سلسلة منشورات (آفاق تربوية)، تسلسل ١٥.
٥. الأسود، صادق (١٩٩٠). علم الاجتماع السياسي: أسسه وأبعاده، جامعة بغداد، كلية العلوم السياسية.
٦. باقر، عبد الكريم محسن و كريم محمد حمزة (١٩٨٤). علم النفس الإداري، ط. ٢، دار التقني للطباعة و النشر، بغداد.
٧. البرجواي، مولاي المصطفى (٢٠١٤). إشكالية تدريس الجغرافيا بالتعليم الثانوي وفق الكفايات: تصور مقترح لتطوير طرق تدريس الجغرافيا، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (٣)، العدد (٦)، صص. ١٢-٢٢.
٨. البياتي، عبد الجبار توفيق و زكريا زكي أثناسيوس (١٩٧٧). الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية و علم النفس، المؤسسة الثقافية العمالية، بغداد.
٩. جميل، ناظم دهام و آخرون (١٩٩٦). دليل المشرف التربوي، وزارة التربية، مطبعة وزارة التربية لاقليم كوردستان العراق، أربيل.
١٠. الخوالدة، محمد محمود (٢٠٠٧). أسس بناء المناهج التربوية و تصميم الكتب التعليمي، ط. ١، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان: الأردن.
١١. سرحان، منير المرسي (٢٠٠٣). في اجتماعيات التربية، ط. ٤، دار النهضة العربية، بيروت: لبنان.
١٢. السرور، ناديا هایل (٢٠٠٥). تعليم التفكير في المنهج المدرسي، ط. ١، دار وائل للنشر و التوزيع، عمان: الأردن.
١٣. سعادة، جودت أحمد و ابراهيم، عبدالله محمد (٢٠٠٨). المنهج المدرسي المعاصر، ط. ١، دار الفكر ناشرون و موزعون، عمان: الأردن.
١٤. سلامة، عادل أبو العز (٢٠٠٨). تخطيط المناهج المعاصرة، ط. ١، دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان: الأردن.
١٥. شاهين، نجوى عبد الرحيم (٢٠٠٦). أساسيات و تطبيقات في علم المناهج، ط. ١، دار القاهرة، القاهرة.
١٦. شحاتة، حسن (٢٠٠٣). المناهج الدراسية بين النظرية و التطبيق، ط. ٣، الناشر: مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة.
١٧. شحاتة، حسن (٢٠٠٨). تصميم المناهج و قيم التقدم في العالم العربي، ط. ١، الدار المصرية اللبنانية.
١٨. شرقي، نسرین جواد (٢٠١٩). دور المنهج التكاملي في تطوير المناهج الدراسية: رؤية تربوية، بحث مقدم للمؤتمر العلمي الدولي الأول المنعقد في كلية التربية الأساسية بجامعة دهوك، مجلة كلية التربية/ الجامعة المستنصرية، عدد خاص، المجلد الرابع، صص. ٥٦٣-٥٩٠.
١٩. الشكري، مثنى عبد الرسول و رحيم كامل العجري (٢٠١٦). التدريس بين النظرية و التطبيق، ط. ١، الدار المنهجية للنشر و التوزيع.
٢٠. عاشورا، راتب قاسم و أبو الهيجاء، عبد الرحيم عوض حسين (٢٠٠٩). المنهاج: بناءه، تنظيمه، نظرياته و تطبيقاته العملية، ط. ١، الجنادرية للنشر و التوزيع.
٢١. عبد الحميد، إلهام (٢٠٠٤). التنشئة السياسية في العملية التربوية، ط. ١، مركز المحروسة للنشر، القاهرة.

٢٢. فرج، عبداللطيف حسين (٢٠٠٨). منهج المرحلة الابتدائية، ط.١، دار الحامد للنشر-و التوزيع، عمان:الأردن.
٢٣. فرج، عبداللطيف حسين (٢٠٠٩). تخطيط المناهج و صياغتها، ط.١، دار الحامد للنشر-و التوزيع، عمان:الأردن.
٢٤. الطويل، هاني عبدالرحمن صالح (٢٠٠٦). الإدارة التربوية و السلوك التنظيمي، ط.٤، داروائل للنشر-و التوزيع.
٢٥. كاظم، أحمد خيرى و جابر، جابر عبدالحميد (٢٠٠٧). الوسائل التعليمية و المنهج، ط.١، دارالفكر للنشر و التوزيع، عمان:الأردن.
٢٦. الكثيري، فاضل بن حميدة (٢٠٠٤). المنهج التربوي و نظام التقييم: دراسة تربوية في المناهج التعليمية، ط.١، دار الهادي للنشر و التوزيع، بيروت:لبنان.
٢٧. ماك أندرو، فرانسيس ت. (١٩٩٨). علم النفس البيئي، ترجمة: عبداللطيف محمد خليفة و جمعة سيد يوسف، مطبوعات جامعة الكويت.
٢٨. محمود، سعاد محمد فتحي (٢٠٠٤). اتجاهات حديثة في تطوير المناهج: الفلسفة و تدريس الفلسفة للأطفال، ط.١، ايتراك للنشر و التوزيع، القاهرة.
٢٩. محمود، صلاح الدين عرفة (٢٠٠٦). مفهومات المنهج الدراسي و التنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة، ط.١، عالم الكتب للنشر و التوزيع، القاهرة.
٣٠. المنيزل، عبدالله فلاح و العتوم، عدنان يوسف (٢٠١٠). مناهج البحث في العلوم التربوية و النفسية، ط.١، مكتبة الجامعة و إثراء للنشر و التوزيع، الشارقة و الأردن.
٣١. النجار، فايز جمعة و آخرون (٢٠١٣). اساليب البحث العلمي-منظور تطبيقي، المكتبة الوطنية، عمان:الأردن.
٣٢. وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، (٢٠١١). أنطلقت قافلة اصلاح التعليم العالي في طريقها نحو ضمان الجودة النوعية: تقرير لستنتين من بدأ ثورة اصلاح نظام التعليم العالي و البحث العلمي من ١ تشرين الثاني ٢٠٠٩ لغاية ١٥ ايلول ٢٠١١، اقليم كردستان- العراق.
٣٣. الهاشمي، عبدالرحمن و عطية، محسن علي (٢٠٠٩). تحليل محتوى مناهج اللغة العربية: رؤية نظرية تطبيقية، ط.١، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان.

سەرچاوهی ئینگیزی:

34. Baron, Robert A. and Byrne, Donn (1997). Social psychology, 8th ed., ALLYN & BACON.
35. Colman, M. A. (2009). Oxford Dictionary of Psychology, 3th. Ed. Oxford university press, USA.
36. Coon, Dennis (1996). Essentials of psychology, exploration and application, 7th ed., Brooks/Cole publishing.
37. Dunn, Dana S. (2001). Statistics and data analysis for the behavioral sciences, McGraw-hill.
38. Gibson, James L. , et al, (2006). Organizations, behavior, structure, processes, 12th ed., McGraw-Hill, Irwin.
39. Hornby, A. S. (2003). Oxford advanced learner's dictionary, 7th ed., Oxford university press.
40. Ivancevich, John , et al , (2005). Organizational behavior and management, 7th ed., McGraw-Hill, Irwin.
41. Jones, Gareth R. and George, Jennifer M. (2006). Contemporary management, 4th ed., McGraw-Hill, Irwin.
42. Kreitner, Robert and Kinicki, Angelo (2004). Organizational behavior, 6th ed., McGraw-Hill, Irwin.

رضا طلبه جامعه زاخو عن القسم الذي يدرسون فيه و علاقته بتوجهاتهم نحو تحقيق الاهداف الوطنية و القومية للمنهج الدراسي

الملخص

يهدف البحث الحالي التعرف على رضا عينة من طلبه جامعه زاخو عن القسم الذي يدرسون فيه و علاقته بتوجهاتهم نحو تحقيق الاهداف الوطنية و القومية للمنهج الدراسي في جامعات اقليم كوردستان العراق والتعرف على الفروق تبعاً للمتغيرات (الجنس، التخصص، العمر و المرحلة)، وتألفت عينة البحث من (٢٣٥) طالباً من جامعه زاخو اختبروا بطريقة عشوائية، و لهذا الغرض قام الباحث بإعداد استبياناً والمؤلفة من (١٩) فقرة، وتم استخراج الخصائص السيكومترية لها، و منها الصدق و الثبات، ولغرض معالجة البيانات المستخرجة تم استخدام الوسائل الاحصائية المناسبة معادلة ارتباط بيرسون، الوزن المئوي، ٢١، النسبة المئوية، و الحقيبة الأحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، و بعد تحليل البيانات احصائياً تبين وجود مستوى إيجابي من توجه الطلبة نحو تحقيق الاهداف الوطنية و القومية للمنهج الدراسي في المرحلة الجامعة في اقليم كوردستان العراق، مع عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين توجهاتهم وفقاً لمتغيرات البحث، كما و بينت النتائج أن طلاب أقسام الإنسانية راضون عن قسمهم الدراسي أكثر من طلاب أقسام العلمية.

الكلمات المفتاحية: رضا، الطلبة، الاهداف الوطنية و القومية، المنهج الدراسي.

Satisfaction of students of Zakho University of the department which they study in and its relationship with their trend toward actualization of curriculum's ethnic and national goals

Abstract

The aim of the study is to testify the statistical hypotheses concerning the significant differences between trends of a sample of students of Zakho University toward actualization of curriculum's ethnic and national goals in Kurdistan region universities and their relation with some variables (gender, specialization, age and class), the sample of the study consists of (235) students of the university, which have been selected randomly. For this purpose, researcher prepared a questionnaire include of (19) items. The results of the study showed that members of research's sample have positive trend toward Kurdish curriculum's ethnic and national goals and also there is no statistical significant difference among them according to the study's variables, and also results showed that humanistic department students more satisfied than scientific department students.

Keywords: Satisfaction, students, ethnic and national goals, curriculum.

رهفتاری ئەرپىنى و پەيوەندى بە گونجاندنى خىزان لە روانگەى قوتابيانى بەشى باخچەى مندالان لە كۆلپى پەرورەردەى بنەرەتى

سلوى أحمد أمين*

بەشى باخچەى مندالان، كۆلپى پەرورەردەى بنەرەتى، زانكۆى سەلاحەدىن، ھەرپى كوردستان - عىراق

ئارىيان ئوميد صابر

كۆلپى پەرورەردەى بنەرەتى، زانكۆى سەلاحەدىن، ھەرپى كوردستان - عىراق

پوختە

ئامانچى ئەم توپژىنەوہیہ: بریتىيە ناساندنى رەفتارى ئەرپىنى لای قوتابيانى بەشى باخچەى مندالان (قۇناغى يەكەم و سى يەم) لە كۆلپى پەرورەردەى بنەرەتى لە زانكۆى سەلاحەدىن/ ھەولپىر، ناساندنى گونجاندنى خىزان لای قوتابيانى بەشى باخچەى مندالان (قۇناغى يەكەم و سى يەم) لە كۆلپى پەرورەردەى بنەرەتى لە زانكۆى سەلاحەدىن/ ھەولپىر، وە دۆزىنەوہى پەيوەندى ئىوان رەفتارى ئەرپىنى و گونجاندنى خىزان لای قوتابيانى بەشى باخچەى مندالان (قۇناغى يەكەم و سى يەم) لە كۆلپى پەرورەردەى بنەرەتى لە زانكۆى سەلاحەدىن/ ھەولپىر. توپژىنەوہى بەشى بە رېيازىكى وەسفى بەستوو، بۆ نموونەى توپژىنەوہى كە فۆرمى راپرسى بە كارھىنراوہ بۆ كۆكردنەوہى داتا زانىارىيەكان كە بریتى بوولە (۴۰) قوتابى ھەردوو قۇناغەكە وەك يەك، سنوورى توپژىنەوہى كە بریتىيە لە قوتابيانى قۇناغى يەك و سى بەشى باخچەى مندالان بۆ سالى خويندنى ۲۰۲۳-۲۰۲۴، پيوەرەكانى توپژىنەوہى كە بریتى بوولە پيوەرى رەفتارى ئەرپىنى كە (۳۴) برگە پىك ھاتوو، وە پيوەرى گونجاندنى خىزانى (۲۵) برگە پىك ھاتوو كە خاسىيەتەكانى ساىكۆمەترى بۆى دەرھاتوو، رپژەى راستگۆي رەفتارى ئەرپىنى (۹۴%) وە گونجاندنى خىزانى (۹۲%) و ورپژەى جىگىرى ھەردوو پيوەرەكە بریتى بوولە (۸۲، ۸۵) گشت داتاكان لە نمونەى جىاوازی خويندكارانى باخچەى مندالان كۆكرانەوہ، و شىكارى ئامارى بە بەكارھىنرانى SPSS ئەنجامدرا. گرینگترىن ئەنجامەكانى توپژىنەوہى كە، لە گۆراوى رەفتارى ئەرپىنى، ئەنجامەكان دەريخست كە ئاستى رەفتارى ئەرپىنى (كەسى، كۆمەلەيەتى، ئەكادىمى، وە بە گشتى) بۆ خويندكارانى پۆلى يەكەم و سىيەم لە باخچەى مندالان زياترە لە تىكرای ناوہندە گریمانەى. تايبەت بە گونجاندنى خىزان، دەرکەوت ئاستى گونجانی خىزان لە ئىوان خويندكاراندا دابەش بوونى سروشتى نەبوو، بۆيە تافىكردنەوہ ناپارامىترىيەكان بۆ شىكردنەوہى ئەم زانىارىيە بە كارھىنران دەرکەوت گونجاندنى خىزان بۆ خويندكارانى پۆلى يەكەم و سىيەم لە باخچەى مندالان زياترە لە تىكرای ناوہپاستى گریمانەى. ھەر وھا جىاوازی بەپىي گۆراوہكان: ئەنجامەكان دەرىدەخەن كە ھىچ جىاوازیيەكى ئامارى بەرچا و لە ئاستى رەفتارى

* salwa.ameen@su.edu.krd

ئەرتىنى و پەيۋەندى بە گونجاندنى خىزان نىيە بە پشتبەستىن بە گۇراۋە كانى ۋەك ئاستى خويندىن،
جۆرى خويندىنى ناۋەندى، بارى ئابوورى و شوئىنى نىشتەجىبوون جگە لە پەفتارى ئەرتىنى نەبىت
جىاۋازى ھەبوو لە نىۋان ھەردوو قۇناغى يەكەم و سى يەم لە بەرژوۋەندى قۇناغى سى يەم،
ھەروھەدەركەوت پەيۋەندى راستەۋانەى واتادار ھەبە لە نىۋان ھەردوو گۇراۋەكە، ھەرچەندە
پەفتارى ئەرتىنى بەرز بىت گونجاندنى خىزانىش بەرز دەبىت ۋە بە پىچەۋانەشەۋە. لە كۇتايى
توئىنەۋەكە ۋە لە ژىر رۇشنى دەرئەنجامى توئىنەۋەكە توئىرەن ھەندىك پىشنىياز و راسپاردەيان
پىشكەش كەرد بەمەبەستى خزمەتكردى توئىنەۋەكەيان.

ۋشە سەرەككىيەكان: پەفتارى ئەرتىنى، گونجاندنى خىزانى، قوتابىيانى بەشى باخچەى مندالان،
كۇلىزى پەرۋەردەى بنەرەتى

بەشى يەكەم : ناساندنى توئىنەۋە گرفتى توئىنەۋە

لەم توئىنەۋە ۋە يەدا پەيۋەندى بە تىگەبىشتىن لە پەفتارى ئەرتىنى و گونجاندنى خىزان لە
نىۋان قوتابىيانى بەشى باخچەى مندالان لە كۇلىزى پەرۋەردەى بنەرەتى لە روانگەى كەسى
خۇيانەۋە ھەبە. كە چۆن خويندكاران پەفتارى ئەرتىنى ھەندەسەنگىن و چۆن كاريگەرى لەسەر
ئەزمۇنى رۇزانەيان ھەبە ھەروھە چۆن خۇگونجاندن لەگەل خىزان دەتوانىت رۇل بگىرەت لە
ھاندان و بەھىزكردى پەفتارى ئەرتىنى. ئەم كىشەيە لە چوارچىۋەى زىادبوونى ھەز و ئارەزوۋى
رۇلى پەفتارى ئەرتىنى و ژىنگەى خىزان لەگەشەكردى مندالان و كاريگەرىيەكانىان لەسەر
داھاتوۋيان دىتە ئاراۋە.

دەتوانىن گرفتى توئىنەۋەكە بەم پىسارە كۇتايى پى بىننى:

(ئايە پەيۋەندى لە نىۋان پەفتارى ئەرتىنى و گونجاندنى خىزان ھەبە؟)

گرىنگى توئىنەۋە

ھەر لە كۇنەۋە مەۋقەكان روانىن و بىركردنەۋە و شىكردنەۋەيان بۇ رۇداۋەكان جىاۋاز
بوۋە ئەۋىش بە ھۆى جىاۋازيان لە جۆرى ئەۋ ژىنگە كۆمەلەيەتەي كە لىي پەرۋەردە بوون ۋە
شىۋازى پەرۋەردەى خىزانىان و جىاۋازى دەرۋونى كەسەكان ۋە جىاۋازيان لە تواناى عەقلى
ۋاىكردوۋە ھەر مەۋقەك بە جۆرىك بىروانىتە ژيان، ھەر ئەم جىاۋازىيە لە روانىن بۇ شتەكان
ۋاىكردوۋە كە مەۋقەكان پەفتارى جۇراۋ جۇر ئەنجام بدەن ۋە شىۋازى ژيانىان لە يەك نەچىت.

كەسىتى ئاكارى مەۋقە لە قۇناغى مندالەيەۋە دەست پىدەكات وردە وردە شىۋە
دەگرەت، چۆنەت پەفتارى دايەك ۋاباك لە گەل يەكتردا كاردەكاتە سەر بارى دەرۋونى
مندالەكان، لە مائىكدا كە رىز و خۇشەۋىستى زال بىت دەتوانىت مندالەيكى بە ئەدەب و دىلپاك
پەرۋەردە بگىرەت، پەفتارى ئەرتىنى مندالەكان ھەر لە ژىنگەى خىزانەۋە سەرچاۋە دەگرەت.
(باسم، ۲۰۱۸: ۱۱۰)

دەتوانىن بىلەن ھاسەنگى خىزانى بىرىتىيە لەۋ رادەيەى كە ئەندامانى خىزان چىژ لە
پەيۋەندىيە ئەرتىنى و تەندروستەكان ۋەردەگرن كە لەسەر بىنەماى لىكتىگەبىشتىن و خۇشەۋىستى

و رېژىگرتن و ھاوکارى و بەشدارى ئەرپىنى لە نىوان خۇياندا دامەزراو. (Thompson, Hiebert- Murphy, 2013)

ھەندىك خالى ئەرپىنى و باش ھەن لە منداڤدا دەبىت گرىنگيان پې بدىت ھەتا بىنە كەسىكى ئەرپىنى و سەرکەوتوو بن لە ناو كۆمەلگادا، لە و تاپەتمەندىانەش وەك ئازازاپەتى لە بىرداندا، تىكەلى كۆمەلەپەتى، تواناى لە دروستکردنى ھاوپى، چاۋنەترسى، بە ھىزى، كارى بە كۆمەل ... ھتە. دەبىت دايك و باوك بىنە پىشەنگ بۆ منداڤە كانىان بۆ برەو دان بەو خالە بە ھىزانە. و اباشە كە دايك و باوك ھاندەر بىت بۆ فېركردنى ھونەرەكانى سەرکردەپى كە ئەوانىش برىتىن لە (ھونەرى ووتاردان، بىردان، ئەنجامدانى كۆپوونەو ھەكان، چارەسەرى كىشەكان ... ھتە) واش بىكەن كە بە كەردارى ئەنجامى. دەبىت دايك و باوك دوورىكەوتتەو ھە لە بەكارھىنانى دەستەواژە نەرتىپەكان چۈنكە ئەوانە دەبنە ھۆى نەبوونى متمانە لە لای منداڤە كە، دەستەواژە نەرتىپەكان زۆرتىرىن ووتەن كە بەرامبەر بە منداڤ بە كاردەھىزىت، خۇپارستىن لىيان ئەركى دايابان و پەرورەدەكارانە. چۈنكە دەبىتە ھۆى كۈشتى تاپەتمەندىەكانى منداڤ. (جعفر، ۲۰۱۹: ۷۸)

- ئامانجەكانى توڭپىنەو

ئامانجى ئەم توڭپىنەو ھەيەگەشتەن بەم ئامانجانەى خوارەو ھەيە:

۱. ناساندنى رەفتارى ئەرپىنى لای قوتابىيانى بەشى باخچەى منداڤان (قۇناغى يەكەم و سى يەم) لە كۆلپى پەرورەدەى بنەرەتى لە زانكۆى سەلاح الدىن / ھەولپى.
۲. ناساندنى گونجاندىن خىزان لای قوتابىيانى بەشى باخچەى منداڤان (قۇناغى يەكەم و سى يەم) لە كۆلپى پەرورەدەى بنەرەتى لە زانكۆى سەلاح الدىن / ھەولپى.
۳. پەيوەندى لە نىوان رەفتارى ئەرپىنى و گونجاندىن خىزان لای قوتابىيانى بەشى باخچەى منداڤان (قۇناغى يەكەم و سى يەم) لە كۆلپى پەرورەدەى بنەرەتى لە زانكۆى سەلاح الدىن / ھەولپى.
۴. خستەروو و شىكردنەو ھەي ئەنجامەكان لە رىگەى داتاكانى ئامارى نمونەى توڭپىنەو ھەكە.

- سنوورى توڭپىنەو

قوتابىيانى بەشى باخچەى منداڤان لە كۆلپى پەرورەدەى بنەرەتى / زانكۆى سەلاح الدىن - ھەولپى. بۆ سالى خويندىن ۲۰۲۳-۲۰۲۴ قۇناغى يەك و سى.

زاراوەكانى توڭپىنەو

پىناسەى رەفتارى ئەرپىنى:

۱. (الانصارى، ۱۹۹۸): رەفتارى ئەرپىنى پروانىپىكى مژدە بەخشانەيە بۆ داھاتوو، وا لە تاك دەكات پىشېبىنى باشتىن شت بىكات، وە چاۋەپى رۇداۋى خۇش بىكات، زەنگى سەرکەوتن لى بدات دووركەوتتەو ھە لە ھەموو شتېكى تر بىجگە لە وشتانە. (الانصارى، ۱۹۹۸، لا ۱۵)

۲. (عزیز، ۲۰۰۶): رەفتارى ئەرپىنى بوونى مانايە لە ژياندا و ئومىدى بەردەوام بۇ داهاتوو.
(عزیز، ۲۰۰۶، لا ۱۵)

پېناسەى توئەران بۇ رەفتارى ئەرپىنى بە سوود وەرگرتن لە و پېناسانەى سەرەو:
(رەفتارى ئەرپىنى ئەو رەپتازەيە كە تاك بە گەشېنى و چاوەروانى ئەرپىنى بۇ داهاتوو، ئەمەش وا دەكات شتەكان لە دیوى گەشاوە بېننیت و چاوەروانى سەرکەوتن و باشترېوونى بارودۆخەكان بکات. رەفتارى ئەرپىنى رەنگدانەوہى ئامادەى بۇ رووبەروو بونەوہى ئاستەنگەكانە بە رۆحىكى ئەرپىنى و ئاراستە دەكریت بەرەو بەدەستەپناني سەرکەوتن و رەزامەندى لە ژياندا).

پېناسەى رېكارى ئىجرائى بۇ (رەفتارى ئەرپىنى):
ئەو نمرەيە كە لە قوتايىانى قۇناغى يەكەم و سى يەمى بەشى باخچەى مندالان بەرجەستە دەبېت لە سەر پېوهرى رەفتارى ئەرپىنى.

پېناسەى گونجاندى خېزان:
۱. (كفاي، ۲۰۰۹): (خېزان نوئەرايەتى ژینگەيەكى سروشتى دەكات بۇ فېرېوونى رەفتار، خېزان بەهوى پەيوەندى و كارلىكى رۆژانەى نېوان ئەندامەكانیەو نوئەرايەتى تۆرپىكى تېكەلۆى هەلۆبست و هەست و شېواى رەفتار دەكات كە لە تاكېكەوہ بۇ تاكېكى دېكە لەناو خېزانەكەدا ئاراستە دەكرېن). (كفاي، ۲۰۰۹، لا ۳۶۰)

۲. (الزواهرە و التخابنە، ۲۰۲۲): (كەشوەهواى خېزانى كە تاك تېيدا دەژېت چ ئەرپىنى بېت يان نەرىنى، چوارچېوہ و ديارىكەرىكە كە لەناو كەسايەتییەكەيدا نیشتەجییە و لە رەفتارەكانیدا رەنگدانەوہى هەيە، تاك زۆر پېوېستى بە كەشېكى خېزانىيە كە يارمەتى بىدات چىژ لە تەندروستى دەروونى و هەستكردن بە هاوسەنگى خېزانىيە بېننیت، و ئەمەش لە رەفتارەكانیدا رەنگدەداتەوہ، ئەو تواناى ژيانى هەيە كە يارمەتى دەدات هاوسەنگى لەگەل گەشە كەردندا بېت و پەيوەندى بە داهاتووہەو بکات). (الزواهرە و التخابنە، ۲۰۲۲، لا ۵۲۶)

پېناسەى توئەران بۇ گونجاندى خېزان بە سوود وەرگرتن لە و پېناسانەى سەرەو:
(خېزان بە ژینگەيەكى سروشتى پېناسە دەكرېت كە پېكەتووہ لە كۆمەلېك تاك كە تېيدا لە رېگەى هەست و رەفتارەوہ تېكەل دەبن و ئەم هەست و رەفتارانەش لە ئەنجامى كارلىك و پەيوەندى رۆژانەى ناوہوى تاكەكاندا ئاراستە دەكرېن. ئەو كەشوەهواى خېزانەى كە زالە لەناو خېزاندا نوئەرايەتى ئەو چوارچېوہيە دەكات كە كارىگەرى لەسەر كەسايەتى ئەندامەكانى هەيە و لە رەفتارەكانیدا رەنگدەداتەوہ، ئەم كەشوەهواى خېزانە بە زىندووېى تايبەتمەندە كە واى لىدەكات هاوسەنگ بېت لەگەل گەشە كەردنى ئەندامانى خېزان و كارلىكى ئەرپىنى لەگەل داهاتووينايدا هەبېت).

پېناسەى رېكارى ئىجرائى بۇ (گونجاندى خېزان): ئەو نمرەيە كە لە قوتايىانى قۇناغى يەكەم و سى يەم بەشى باخچەى مندالان بەرجەستە دەبېت لە سەر پېوهرى گونجاندىنى خېزان.

بەشى دووھم : چوارچىۋە تىۋرى توڭئىنەۋە كانى پىشوو

چەمكى رەفتارى ئەرئىنى

تواناى كۆمەلەيتى تاكە بۇ ناسىنى كەسانى تر كە لە تەمەنى خۇى يان لە خۇى گەۋرەترە، گوى لە بۇچوونە كانيان بگرىت، سەبر بگرىت، متمانەى بەخۇى ھەبىت، خۇشى بویت و لە دۇخ و مەيلە كانيان تىبگات.

ھەرۋەھا (عواد، ۲۰۰۵) بەدۋاى كۆمەلەيىك پىۋەردا دەگەرپن بۇ رەفتارى ئەرئىنى تاك، دەلئىت دەبىت خۇبەخشانە بىت چاۋەرپى پاداشت لە كەسانى تر ناكات (عواد، ۲۰۰۵: ۱۰۲).

(كمال، ۲۰۱۰) دەلئىت ئەم جۆرە رەفتارانە لە كۆمەلەگادا وىستراۋ و پەسەندكراۋە و دەكەۋىتە سەبەتەى كىردەۋى چاك و ستايشەۋە، ۋەك ھەۋلەدان بۇ رىزگاركردىن ژيانى مەرۋف لە ئەگەرى بەركەۋتى مەترسى و ئەگەرى مردن. ئەمەيە رەفتارى خۇبەخشانە لەلەين ھەمان كەس (كمال، ۲۰۱۰: ۸۱).

رەھەندە كانى رەفتارى ئەرئىنى

۱. **خۇبەخشى:** رەفتارى ئەرئىنى بۇ تاكە كان بەۋ مانايەيە كە تۇچىت بۇ خۇت پىخۇشە بۇ براكەشت وات پۇ خۇش بىت ۋە بە بىچەۋانەۋە، ئامادەبە بۇ يارمەتيدانى كەسانى تر بەۋ شتانەى كە پىۋىستىانە بەيى تۋانا و تۋاناى خۇت.

۲. **بەھىزى:** رەفتارى ئەرئىنى تاكە كان ئەۋە دەردەخات كە تاك تۋاناى بەرگەگرتى بارودۇخى سەختى ھەيە و بە رۇخ و وزەيەكى ئەرئىنى كار بىكە بۇ روۋبەروۋبوونەۋەى كىشەكانى كەسانى تر و بىراردانى دروست بۇ چارەسەركردنران.

۳. **بىشراستكردنەۋە و پتەۋى:** ئەم جۆرە رەفتارانە پىۋىستى بەۋەيە تاك تۋاناى دەربرىنى بىرورپاى خۇى ھەبىت بەن دوۋدى و تۋاناى دەستپىشخەرى و سەركردايەتىكردن ھەبىت.

۴. **داھىنان:** ئەم جۆرە رەفتارانە بەسەر ئەۋ تاكانەدا دەسەپىنىت كە كارى توڭئىنەۋەيان لەسەر بنەماى رەسەنايەتى و تازەگەرئىتە، گریمانە و پىرسىار دەخاتە روۋ، چارەسەرى لۇژىكى بۇ كىشەكان دەۋزىتەۋە، ھەمىشە دىدىكى باشى ھەيە بۇ داھىنان. و بەلگە و بەلگەى زۇرەملى دەخاتە روۋ لەسەر ئەۋ بابەتەى كە لەگەل كەسانى دىكە باسى دەكات.

۵. **ھاۋسۇزى:** ئەم جۆرە رەفتارە ئەرئىنىيە تاك ناچار دەكات ھاۋسۇزى كەسانى تر بىت و ھەست بە ئازارە كانيان بكات. ۋە كىشەكانيان و ئەۋىش ھەۋل دەدات دەستخۇشيان لى بكات و جۇرىك لە چارەسەر بدۆزىتەۋە و لە كاتە خۇش و ناخۇشەكاندا لەگەلئاندا بەشى بكات.

۶. **خۇكۆنترۆلكردن:** ئەم جۆرە ستابىلە ئەرئىنىيە تاك سنووردار دەكات بۇ ئەۋەى تۋاناىكى گەۋرەى متمانە بەخۇبوون و كۆنترۆلكردىن دەمارەكانى ھەبىت لە ھالەتەكانى ھەست و تورەبووندا، ھەرۋەھا بە ژىرانە و ەفلانئانە مامەلە لەگەل كەسانى دىكەدا بكات.

۷. **كۆمەلەيتى:** ئەم جۆرە ھەلسوكەۋتە ئەرئىنىيە تاك پابەند دەبىت بە كۆمەلەيتى تەۋاۋ و قىۋلكردىن كەسانى تر، گىفتوگۆكردن لەگەلئان ئەۋ بابەتانەى كە پەيۋەندىيان پىدەدات

بەھىمنى و يارمەتيدانى ئەوانەى پىيوستيان ھەيە، بەشدارىكىردن لە چالاكى كۆمەلايەتى
لە گەل كەسانى تر.

۸. ئەكادىمى: پىيوستە تاكى ئەكادىمى پابەند بېت بە كاتەو، بەتايبەتى لە بوارى خويندندا،
بەپرەوى لە ھەموو شتىكى نوئ بكات لە بوارى پسپۆرىيە كەيدا، ھەست بە خۆشى
بكات لە كاتى بەشدارىكىردنى لە چالاكىيە روئشنىرى و زانستىيە كاندا. (السيد، ۲۰۱۰: ۱۴۲).

جۆرەكانى شىوازە كۆمەلايەتتە ئەرنىيەكان
شىوازى كۆمەلايەتى ئەرنى زۆر جۆرى ھەيە، بەلام ئەگەرى گەياندى زانىارى بۆ
كەسانى تر بە مەبەستى سود وەرگرتن لە كەسكەو بە كەسكى تر دەگۆرېت.

ئەم جۆرە شىوازانەى خوارو ھە نیشان دەدات:
أ. ھاوكارى: خواستى تاكە كەسە بۆ كاركردن لە گەل كەسانى تر بە ئامانجى بەدەستھىنانى
بەرترىن سوود بۆ ھەمووان لە گەل ئەندامانى تىمەكەى بە مەبەستى گەيشتن بە
ئامانجەكە.

ب. ھاوسۆزى: گرىنگى تاكە بە كاروبارى كەسانى دىكە و ھاوبەشكرديان و ھەستكردن بە
ئازارەكانيان و ھەمەكانيان.

ج. بەخشىن: بە واتاى بەشدارىكىردنى تاك لە بەخشىن بە كەسانى پىيوست بۆ مەبەستى
كارى خىرخوازى (عبدالقصود، ۲۰۱۲: ۱۸۲).

تىۆرەكانى رەفتارى ئەرنى:

۱. تىۆرى رەفتارى: لە گرنگترىن تىۆرەكانە كە رافەكردى رەفتارى مندال دەكات، تىۆرى
رەفتارى ئاماژە بەو دەكات، تاك رەفتارى جۆراو جۆرى ئەرنى وەرەگرېت لە رىگەى
پاداشتى دەرەكى لەلايەن كەسانى دەوروبەرىان كەسانى نزيك لە مندال، ئەگەر ئەو
پاداشتە مادى بېت يان مانەوى، وە ئەو رەفتارە ئەرنىيە دوبارە دەبېتەو لە گەل بەردەوام
بوونى پاداشت ھەتا دەبېتە خويەك لەلايەن مندال ئەو كات ھەست بە بەختەو ھەرى و
ھەوانەو دەكات (Schunk, 2012: 400).

۲. رەفتارى كۆمەلايەتى مەعريفى: ئەو تىۆرەپېشبينى ئەو دەدەكات كەوا تاك رەفتار
وەرەگرېت لە رىگەى لاساىكردنەو ھەى نمونەى باش كە خۆى پەسەندى دەكات،
ئەمەش دەكرېت لە رىگەى تىبينى كرىدى راستەخۆيا ناراستەخۆ، لېرەدا رەفتارەكە
دەگۆرېت بۆ نواندىكى ھىمايى مەريفى، گەرانبەو ھەى ئەو رەفتارە زياتر لە ھەلوئىستە
ھاوشىو ھەى دەردەكەوئ، ھەندىك صفت و خاسىت دەبىنرى لەو نمونەيە وەك
باوەر بەخۆ بوون، وھېز، وراستگۆي و خۆشەوېستى و ھاوكارى و لىبورىن، ئەمانەش لە
رىگەى ھەقلەشى دەكرېتەو وپوھرى بۆ دادەنرېت وەك ئاماژە بە ئاسانى و گرانى كرىدى
فېرخوازەكە (Bierhoff, 2002: 200).

چەمكى گونجاندىنى خىزان

زانراوھەكە خىزان ناۋكى يەكەمە لە ھەموو كۆمەلگاكاندا، پاشان لق و پۆپ دەبىت بۆ خىزانەكان كە ھەندىكىيان بچووكن و ھەندىكىيان گەورەن لەرووى ژمارەى ئەندامەكانىھە، يەكپىزى و مانەوھى خىزانەكە بە رادەى پەيوەندى تاكەكان لە نىوان خۆياندا، و تا خىزانەكە زياتر چىژ لە پەيوەندىيەكى باش وەربىگرت، دابەشكردنى رۆلەكان لەنىوانياندا، و پىزىگرتنى بچووكەكان بۆ گەورەكان، بە گوتەى گەورەكانيان، خىزانەكە بەھىز دەمىنەتەوھە و بەردەوام دەبىت لە مانەوھە، وھە بە پىچەوانەوھە ئەو خىزانانە ھەرەشەى ھەلۆھەشاندنەوھە و دارپمانى لەسەرە (الحیان، ۱۹۹۲: ۱۶۲)

ئەركەكانى خىزان

خىزان ئەركى زۆر و جۆراوچۆرى ھەيە بۆ پەروەردەكردنى مندالەكانيان و ئامادەكردنن لە لايەنى جەستەيى و دەروونى و كۆمەلەتەيدا بۆ ئەوھى بە ئارامى و ئاسايش لە گەل ئەوانى دىكە لە كۆمەلگادا بژىن و خۆيان بگونجىتن. كارەكان بريتىن لە:

۱. ئەركە بايولۇژىيەكان:

كارىكى سەرەككىيە لە خىزاندا، وھەك پرۆسەى لەدايك بوونى مندال، پەروەردەكردنن، پاراستنى ژيانن و دايىنكردنى پىداويستىەكانيان بۆ ئەوھى بژىن.

۲. ئەركى دەروونى:

ئەركىكى خىزانە بۆ مندالەكانيان لە دروستكردنى ژىنگەيەكى تەندروست و مامەلەكردنى باشى مندالەكانيان بەبى پىشتگوپىختىن.

۳. ئەركە كۆمەلەتەيەكان:

خىزان دەبىت لە رىنگەى لاسايىكردنەوھە و پىنمايىيەوھە فىرى داب و نەرىتى كۆمەلەتەيەكى كۆمەلگايان بكات.

۴. ئەركى پەروەردەيى:

خىزان دەبىت مندالەكانى فىرى ئەو ئەزموون و لىھاتووپىانە بكات كە لە گەل تەمەنياندا دەگونجىت و يارمەتيان بدات لە ديارىكردنى داھاتوويان ھىنانيان بۆ ناو قوتابخانە و زانكۆكان و ئامادەكردنى پىداويستى ماددى پىويست بۆيان.

۵. ئەركى سۆزدارى:

خىزان دەبىت مندالەكانى فىر بكات كە بە كۆمەلەل لە گەل ئەندامانى خىزانەكەيان بەشدارى بىكەن، و ھەست بە خۆشەويستى و پىزىگرتن لە كەسانى دىكە بىكەن ئەوان بە خۆشى خۆيان شاد دەبن و لە خەم و پەژارەيان ھەست بە دلەنگى دەكەن، واتە بەشدارى لە كاتە خۆش و ناخۆشەكاندا بىكەن. (أحمد، ۱۹۹۸: ۹۶)

۲-۱- ئەو ھۆكارانەى كارىگەرپان لەسەر گونجاندىنى خىزان ھەيە

۱. فاكتەرى سۆزدارى:

سەرۆكى خىزان دەبىت گرنكى بە بەھىزكردنى گيانى بەزەيى لەنىو مندالەكانيان بدات.

۲. فاکتەرى ئابورى:

سەرۋىكى خىزان دەبىت پىداۋىستىيە كانى ئەندامانى خىزان دابىن بىكەت و خواستە كانىيان دابىن بىكەت، ھەرۈھە دەبىت پارەى پىتۈيىست بۇيان دابىن بىكەت.

۳. فاکتەرى ئايىنى:

زانراۋە كە ھەموو كۆمەلگايەك ئايىنىكى لەسەر سەرى بىنەمالە ھەيە بۇ ئەۋەى مىندالە كانىيان فىرى بەھا و پەنسىيە كانى ئايىنەكەى بىكەن، ئەمەش دەبىتە ھۆى مانەۋە و يە كىگرتۈۋى. (شمسى، ۲۰۰۹: ۱۳۰)

تىۋرىيە كانى رۈۈنكىردنەۋەى گونجاندن خىزان

۱. تىۋرى دەروونىشيكارى:

فرۇيد دامەزرىنەرى ئەم قوتابخانەيە پىشتراستى دەكاتەۋە كە جگە لە سىفەتە سۆزدارىەكان لە ژيانى مەرۋىدا سىفەتتى نائاگا ھەيە. كاريگەرى لەسەر رەۋوتى ژيانى و رەفتارەكانى و كارەكانى تىركىردنى پىداۋىستىيەكانى ھەيە و لە مىلملانئىيەكى بەردەۋامدايە لەگەلىدا.

۲. تىۋرى رەفتار:

(ۋاطسن) خاۋەنى ئەم قوتابخانەيە پىي ۋايە كە شىۋازەكانى گونجاندن خىزانى برىتىن لە رەفتارگەلىك كە لە داب و نەرىتەۋە بەدەست ھاتۈۈن لە كۆمەلگەلىدا باۋ بوۋە و پىگە و پىداۋىستىيەكانى تىر دەكات. (كفافي، ۱۹۹۰: ۴۹)

۳. تىۋرى مەرۋى دۈستى:

(رۇجەرز) نوۋسەرى ئەم تىۋرىيە كە مەرۋى بە سىروشت تواناى سەركىردايەتىكىردن و كۆنترۇلكىردنى خۆى ھەيە رەفتار ئامانجى خۆبەدىيەتتەن و كەسايەتتەيە. (القريطى، ۱۹۹۶: ۹۹)

۴. تىۋرى مەعرىفى:

(كىلى) لايەنگىرى ئەم تىۋرىيە، پىي ۋايە كە گونجاندن خىزان بە ۋاتاي كارلىكى تاك لەگەل ئەۋكەسانە دىت كە لەگەلىدا دەرژىن و رىگاكانى و زانىارىيەكانى تواناكانى خۆى و خۇگونجاندن لەگەلىندا، و ئەۋ ئازادىيەى ھەيە ئەۋ كىردارانەى كە لەگەل خۆى و كۆمەلگادا بگونجىت بە شىۋەيەكى ئەرىنى ھەلپىزىت. مىندال لادان و دەستىرژى ناكاتە سەركەس مەگەر ھەست بە فشار و نادادپەرۋەرى بىكەت بەرامبەرى لە خىزان و قوتابخانەدا.

تايبەتمەندىيەكانى پرۇسەى گونجاندن خىزان

۱. گونجاندن خىزان پرۇسەيەكى گىشتىگىرە:

پرۇسەى كارلىكى تەۋاۋەتى نىۋان تاك و ژىنگەى دەۋرۈبەرىيەتى.

۲. ھاۋناھەنگى پرۇسەيەكى پەرەسەندىن و پىشكەۋتنخۋازانەيە:

دەبىت رەفتارى تاك لەگەل قۇناغى گەشەكىردندا بگونجىت، چۈنكە ھەر قۇناغىكى تەمەن پىۋىستى خۆى ھەيە بۇ بەدەستەيتىنانى لەسەر رازىۋىۋى كۆمەلگەلى و رازىۋىۋى لە خۆى. (فەمى، ۱۹۷۷: ۲۰۱)

۳. گونجاندنی خیزان بریتیه پرؤسه یه کی کاراییه :
مه به ست لیّ به ده سته پنانی هاوسه نگییه له مملانیکانی نیوان خود و ژینگه ی
ده ورو به ری تاک. (المغری، ۱۹۹۲: ۶۵)

۴. گونجاندنی خیزان پرؤسه یه کی داینامیکیه :
پرؤسه ی گونجاندن به یه کجار روو نادات، به لکو پرؤسه یه کی به رده وامه به درژیایی
ژیان، کاتیکی مملانیکیه ک ده و سته پت، مملانیکیه کی دیکه دروست ده بیت و پیویستی به
رینککه و تنیکی دیکه هه یه. (أبو مصطفی، والنجار، ۱۹۹۸: ۳۹)

په یوه نندی نیوان ره فتاری ئه رینی و گونجاندن خیزانی
خیزان به یه که م و گرنترین ئه لقه داده نریت له دیاریکردنی تایبه تمه نندییه کانی تاکه
که س، ههروه ها به رپر سیه به رامبه ر به تاک له به ده سته پنانی ره فتاری ئه رینی یان نه رینیدا،
چونکه پینگه ی ئه و بناغه کومه لایه تی و نه ته وه ییانه ی ده پارژیت که راسته وخو له نه وه یه که وه
بو نه وه یه کی تر ده گوازیته وه. وه خیزان بو دروستبوونی له هاوسه رگری نیوان دوو ره گه زی
جیاواز پیک دیت، خیزانی یه که میش کوتابی پیدیت له دوا ی نه مانی دایک وباوک دوا ی ئه وه ی
هه موه نه وه کانیا ن به رینگی خوتناندا ده رۆن.

ده ورو ناسه کان ته نیا وه ک دامه زرا وه یه کی کومه لایه تی ته ماشای خیزان ناکه ن، به لکو
دامه زرا وه یه کی پهروه ده ی و ده ورونی و سۆزداریشه. مندا ل له دامه زرا وه ئالۆزه دا گه و ره
ده بیت و خیزان به رپر سیه له چاود پیکردنی و دایینکردنی پیداو یستییه مادییه کان و
ئاماده کارییه کانی هزی. (القاضي، ۱۹۹۴: ۹۰)

توژینه وه کانی پیشوو:

توژینه وه یه ک له لایه ن (ضعیف، ۲۰۰۲) له ژیر ناو نیشانی (هه لسوکه وتی ئه رینی و
په یوه نندییه که ی به هه ندیک گۆرا وه که سییه کانه وه له نیوان خوتندکارانی زانکو دا)، و ئامانجی
نیشاندانی ئاستی ره فتاری ئه رینی نیوان خوتندکارانه به پیتی تاقیکردنه وه که، ههروه ها زانیی
جیاوازی نیوان هه ردوو گۆرا وه که. نمونه ی توژینه وه که پیکهاتوه له (۳۲۰) خوتندکاری
ده رچوو ی به کالۆریوس و به و نه نجامه گه یشتوه، که هیه چ په یوه نندییه کی ئاماری له نیوان نیر و
می له ره فتاری ئه رینیدا نییه (ضعیف، ۲۰۰۲: ۱۲)

له توژینه وه ی (جیمس و ئه وانی تر، ۲۰۰۵)، که به ناو نیشانی (پشتیوانیکردنی
ره فتاری ئه رینی له ناو قوتابخانه و کاریگه ری له سه ر پابه ند نه بوون به رینماییه کان). ئامانج له
توژینه وه که بریتیه له سنووردارکردنی ره فتاری نه رینی له ناو پۆلدا و دروستکردنی که شپکی
گونجاو بو پشتگیرکردنی ره فتاری ئه رینی و گه یشتن به ئامانجه خوازا وه که، بو گه یشتن به و
ئامانجه ی سه ره وه، فورمیکی مۆدیلیان بو قوتابخانه که با شتر کرد به ده سته پکردن و ئاماده کردنی
پیداویستییه کانی خوتندن، دیالوگ، ئالوگۆری بیرو را، شتیوازی وانه وتنه وه، و به کاره ییانی
ئامرازه کانی پهروه ده ی، و بووه هوی ئه م نه نجامه، که که مکر دنه وه ی پابه ندنه بوونی
خوتندکارانه به رینماییه کانی قوتابخانه (جیمس و ئه وانی تر، ۲۰۰۵: ۹)

توژینه وه ی (الطهراوی، ۱۹۹۷) به ناو نیشانی (جیا بوونه وه ی خیزانی و
په یوه نندییه که ی به تیکچوونی ره فتار و سۆزدار ی له نیوان خوتندکاراندا). زانرا وه که دایک و

باوک پۆلتي سهره کيان ههيه له هيشتنهوهي خيزانه که به يه گگرتووي و يه گگرتووي ئەندامه کاني و ههر ناهاوسهنگيه ک له نيوانياندا کاريگهري نهريني له سهر رهفتار و سهقامگيري دهرووني ئەندامه کاني زور دهبيت. بۆ زانييني پهيوهندي نيوان تاکه کاني يه ک خيزان له حالهتي ململانيي خيزاني و کيشه ي ئابووري، تويزينه وه به ک له سهر (۳۵۰) خويندکاري نير و مي ئەنجامدراوه، له قوتابخانه ناوهنديه کاني پاريزگاي پوژههلات، تهمهنيان له نيوان (۱۱ - ۱۳) سالد بووه، و ئەنجامه که دهريخستوه که هيج جياوازيه کي بهرچاو له نيوان رهگهزهکان له تيگهيشتن له ناتهباي خيزاني وکيشه ئابوريه کان نيه (الطهراوي، ۱۹۹۷: ۱۵)

بهشي سي يه: ههنگاهه کاني تويزينه وه:

ميتودي تويزينه وه که:

تويزهران بهمه بهستي کوکردنه وهي زانياري و داتاكان ودواتر پولينکردنيان و شيکردنه ويان ميتودنوسفيان پهسند کردوه چونکه له گهل نامنج تويزينه وه که دهگونجي..

کومه لگا تويزينه وه که:

کومه لگاي ئەم تويزينه وه به بریتيه له قوتاباني قوناعي يه کهم که ژماره يان (۴۱) قوتابيه و سي يه که ژماره يان (۶۳) وه کوي ههردوو قوناعه که دهکاته (۱۰۴) قوتابي له بهشي باخچه ي مندا لان له کولتري پهروهده ي بنه رهي سهر به زانکوي سهلاح الدين - ههولير بۆ سالي خويندني ۲۰۲۳-۲۰۲۴.

نموونه ي تويزينه وه که:

أ. نموونه ي جيبه جيکردني بهراي (سهرتاي)

تويزهران ههستان به وهگرتني سامپليک به شيويه کي ههپه مه کي که ژماره يان ۲۰ قوتابي بهشي باخچه ي مندا لان بوو که له دهروهه ي نموونه ي کوتاييه .

ب. نموونه ي جيبه جي کردني (کوتاي)

سامپلي جيبه جيکردن بريتي بوو له ۴۰ قوتابي بهشي باخچه ي مندا لان، به شيويه کي ههپه مه کي له بهشي باخچه ي مندا لان - قوناعي يه کهم و سي يه ههلبژيردرا پروانه خشته ي ژماره (۱-۳):

نموونه ي تويزينه وه (۴۰) قوتابي بوون بهم شيويه ي خواره وه:

خشته ي ژماره (۱) نموونه ي تويزينه وه که

ژماره		پيژهي سهدي
قوناغ	يه کهم	۵۰,۰
	سي يه	۵۰,۰
کوي گشتي		۱۰۰%

پيورهه کاني تويزينه وه که:

تويزهران بۆ پيوانه کردني جياوازي نيوان ئاسته کاني رهفتاري نهريني و پهيوهندي به گونجاندني خيزان، پيويستيان به پيهرتيک بوو که گونجاو بيت بۆ ژينگهي قوتاباني زانکۆ به زماي کوردی، ههر بۆيه پيوانه ي (رهفتاري نهريني)، (الانصاري، ۱۹۹۸)، که بۆ رهفتاري نهريني به کاري هيناوه که پيک هاتوو له (۳۴) برکه که دابهش بوونه به سهر سي تهوهره ئەوانيش

(یه کهم: رهفتاری که سی ئه رێنی، دووهم: رهفتاری کۆمه لایه تی ئه رێنی، سێیه م: رهفتاری ئه کادیمی ئه رێنی)، ههروه هاگۆراوی (گونجاندنی خێزان) (کفافی ۲۰۰۹) که که بو گونجاندنی خێزان به کاری هیناوه پیک هاتوو له (۲۵) برگه. وه نهمری (۱ = هیچ روونادات، ۲ = هه ندیکجار روو ده دات، ۳ = زور روو ده دات) بو برگه پۆزه تیقه کان وه به پیچه وانه وه بو برگه نیگه تیقه کان. پاشکۆی ژماره (۱) و (۲).

راستگۆی توێژینه وه:

راستگۆی گرینگترین تایبه تمه ندیه، له تایبه ت مه ندیه کانی پێوانه، مه به سستیش له ده سته واژه ی راستگۆی ئه و ئاماژه تایبه تانه یه که پله کانی پێوانه لیده ده دره کریت له روانگه ی گونجاوی و مانا و سو ده که ی.

راستگۆی تایبه تمه ندیه کی پێویسته بو هه ر پێوانه یه ک و اتا پێوانه که راستگۆیه له پێوانه کردنی ئه و بابته ی که دانراوه بو پێوانه کردن، ئه گه ر هه ر پێوانه یه ک راستگۆ نه بێت و اتا پێوانه ی ئه و دیارده یه ناکات که هه لبژێردراوه بو پێوانه کردنی.

توێژه ران جوړی (راستگۆی ره واته تی) به کار ده هێن، چونکه له به کاره یاندا ساده ترین جوړی راستگۆیه، کاتیک برگه و پرسیاره کانی پێوانه که پیشان چه ند شار هزایه کی بواری په روه رده و ده روزهانی که ژماره یان (۷ که س بوو- پاشکۆی ژماره ۳) بو ده ست نیشان کردنی گونجاوی و نه گونجاوی پێوانه که، دوای وه رگرتی راو بو چوونی شار هزایان سه باره ت به پێوه رکان وه جێبه جێ کردنی راستگۆی ره واته تی که رێژه ی ره فتاری ئه رێنی (۹۴%)، وه گونجاندنی خێزان (۹۰%) ده رچوو وه بو پێوانه کردنی ئاستی جیاوازی نیوان ره فتاری ئه رێنی و گونجاندنی خێزان، وه هیچ تێبینیه کیان نه بوو له هیچ برگه و ته وه ره کان.

جیگیری ئامراز ی توێژینه وه

بو جێبه جێ کردنی جیگیری پێوانه ی توێژینه وه که، توێژه ران رینگای چوونیه کی ناوه کی (الاتساق الداخلي) و له رینگای هه گبه ی ئاماری (SPSS V27) و به به کاره یانانی پێوه ری ئاماری (ئه لفا کرو نباخ) و پاش جێبه جێ کردنی پێوانه کان له سه ر نمونه ی توێژینه وه که که جێبه جێ کردنی یه که م که بریتی بوو له ۲۰ قوتابی نرخی جیگیری بو پێوانه که کردیه (۸۲%).

ئامراز ی ئاماری توێژینه وه

توێژه ران پاش کو کردنه وه ی زانیاری ناو فۆرمه کانی وه سه رجه م کاره ئاماریه کان له رینگای هه گبه ی ئاماری (SPSS) ئه نجام دران، وه تێیدا ئه م پێوه رانه به کار هێنان:

۱. هاوکیشه ی ئه لفا کرو مباخ.
۲. ناوه ند ه ژمیره ی، لادانی پێوه ری، رێژه ی سه دی.
۳. تێستی نۆرمالتی داتا که مان به به کاره یانانی شاپیرو ویلک (Shapiro-Wilk) چونکه داتا که مان له ۵۰ فۆرم که مته ر.
۴. t-test بو یه ک سامپل کاتیک دابه ش بوونی سروشتی بێت، (One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test) بو یه ک سامپل ئه گه ر دابه ش بوونی سروشتی نه بێت.

۵. t-test بۆ دوو سامپلی سەرپەخۆ (دابەشبوونی سۈرۈشتى). (U Mann-Whitney) (دابەشبوونی نا سۈرۈشتى).

۶. one-way ANOVA بۆ زياتر لە دوو سامپلی سەرپەخۆ (دابەشبوونی سۈرۈشتى). (Kruskal-Wallis H) بۆ (دابەشبوونی نا سۈرۈشتى).

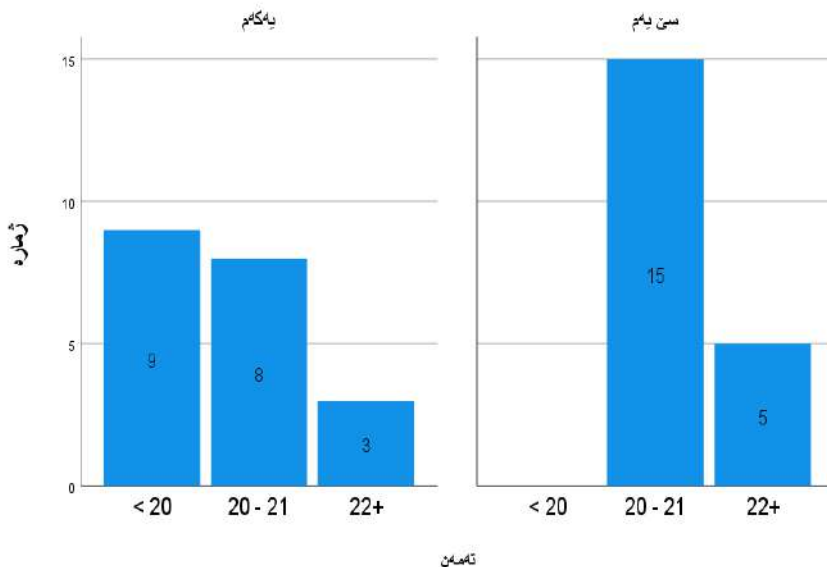
بەشى چوارەم: خستنه‌روو و شیکردنه‌وه‌ی ئەنجامه‌کان:

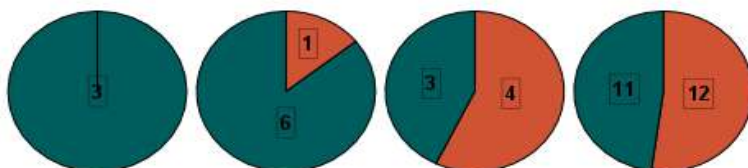
ئامانجی یه‌که‌م: ناساندنی رەفتاری ئەریخی لای قوتابییانی بەشی باخچه‌ی منداڵان (قۇناغی یه‌که‌م و سێ یه‌م) له‌ کۆلیژی پەرۆرده‌ی بنه‌رەتی له‌ زانکۆی سه‌لاح الدین/ هه‌ولێر.

تۆنێره‌ان له‌م به‌شه‌دا ئەو ئەنجامانه‌ ده‌خه‌نه‌ روو که‌ دوای به‌کار هێنانی ئامرازه‌ ئاماریه‌کان به‌ده‌ست هاتوون، هه‌ر بۆیه‌ ئەنجامه‌کان به‌ پێی ئامانجه‌ دارێژراوه‌کانی به‌شی یه‌که‌م ده‌خه‌نه‌ روو که‌ بریتی بوون له‌:

خستنه‌ رووی داتا‌کان به‌ وێنه‌ی ئاماری:

شێوه‌ی ژماره‌ (۱) وێنه‌ی بار چارته‌ بۆ سامپلی تۆنێنه‌وه‌که‌ به‌ پێی گروپی ته‌مه‌ن و قۇناغ





شێوهی ژماره (۲) وێنەی بای چارت بۆ سامبلی توێژینهوه که به بێ چۆری خوتندنی ئامادهی و شوتی دانیشتن

شیکردنهوهی واتاداری:

یه کهم: دۆزینهوه ئاستهکانی رهفتاری ئهرێنی و گونجاندنی خێزان له روانگهی قوتابیانی بهشی باخچهی منداڵان له کۆلیژی بنهڕهتی هەردوو قونای یه کهم و سێ یه که بهم شێوهیه بوون:

پیش دهستپیکردنی شیکردنهوهکان تییستی دابهش بوونی سروشتی بۆ داتا که ئه نجام درا که بهم شێوهیه بوون:

خشتهی ژماره (۱) تاقیکردنهوهی دابهش بوونی سروشتی داتا کان به به کارهێنانی شاپیرو ویلک

ئاسی دهلالهت	Shapiro-Wilk			Tests of Normality
	P-Value	Df	Statistic	
دابهش بوونی سروشتیه	۰,۳۴۴	۴۰	۰,۹۶۹	یه کهم: رهفتاری که سێ ئهرێنی
دابهش بوونی سروشتیه	۰,۱۱۹	۴۰	۰,۹۵۶	دووه: رهفتاری کۆمه لایهتی ئهرێنی
دابهش بوونی سروشتیه	۰,۳۷۰	۴۰	۰,۹۷۰	سێیه: رهفتاری ئه کادیمی ئهرێنی
دابهش بوونی سروشتیه	۰,۴۷۹	۴۰	۰,۹۷۴	رهفتاری ئهرێنی
دابهش بوونی سروشتی نیه	۰,۰۰۰	۴۰	۰,۸۶۹	گونجاندنی خێزان

هه مووی دابهش بوونی سروشتیه ته نها گونجاندنی خێزان نه بێت که پێویسته به رینگاکانی (Nonparametric tests) تاقیکهینه وه.

بۆ ئه و مه به سه ته تاقیکردنه وهی (t-test) بۆ یه ک سامبیل بۆ داتای دابهش بووی سروشتی که رینگای (Parametric test) به کار هاتوه. و (One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test (Standardized Test Statistic) بۆ داتای ناسروشتی که رینگای (Nonparametric test) به کار هاتوه. له ئه نجامدا بۆ مان ده رکه وت که ئاسی رهفتاری ئهرێنی به پێی ته وه ره کان و گشتی له سه رووی نا وه ندی گریمانە بێ بوون و اتا ئاستیکی به رزی ئهرێنی هه یه له نێو قوتابیانی هەردوو قونای یه کهم و سێ یه که له بهشی باخچهی منداڵان هه یه، هه روها به هه مان شێوه ئاستیکی

بهرز ههيه له نيوانياندا له تهوهرهى گونجاندنى خيزان چونكه نرخى ناوهراست بهرزتر بوو له نرخى ناوهراستى گریماني که له خشتهى خوارهوه روونکراوتهوه:

بهراوردکردنى تهوهرهکان به ناوهند يان ناوهراستى گریماني

ناوهندى ژميرهې گریماني = ۲	ژماره	ناوهنده ژميرهې	لادانى پتوهري	t-test	نمره نازادى	P-Value	ئاستى دهلالهت
يه كه م: رهفتارى كسى ئهرينى	۴۰	۲,۴۲۸	۰,۲۴۲	۱۱,۱۷۷	۳۹	<۰,۰۰۱	واتاداره
دووهم: رهفتارى كومه لايهتي ئهرينى	۴۰	۲,۳۰۲	۰,۲۱۸	۸,۷۶۰	۳۹	<۰,۰۰۱	واتاداره
سپيه م: رهفتارى ئه كاديى ئهرينى	۴۰	۲,۳۸۳	۰,۲۶۰	۹,۳۰۲	۳۹	<۰,۰۰۱	واتاداره
رهفتارى ئهرينى	۴۰	۲,۳۶۷	۰,۱۶۰	۱۴,۴۹۸	۳۹	<۰,۰۰۱	واتاداره
ناوهراستى گریماني = ۲	ناوهراست	ناوهنده ژميرهې	لادانى پتوهري	One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test Standardized Test Statistic	نمره نازادى	P-Value	ئاستى دهلالهت
گونجاندنى خيزان	۲,۴۰	۲,۴۱۴	۰,۲۳۹	۳,۸۱۲	۳۹	<۰,۰۰۱	واتاداره

دووهم: دۆزينهوه جياوازی بو رهفارى ئهرينى (به پي گشتى وهتهوهرهکان) و گونجاندنى خيزان له روانگهى قوتابيانى باخچهى مندالان له كۆليژى بنهرينى ههردوو قوناغى يه كه م و سى يه م به پي گوراوى (قوناغ، جوړى خویندن ئامادهي، بارى ئابوورى، شوینى دانیشن) كه به م شيويه بوون:

۱. بو دۆزينهوهى جياوازی نيوان قوناغى خویندن گهيشينه ئه م ئه نجامانهى كه هيچ جياوازيه كى واتادار نيه له نيوان قوناغهکان و اتا هاوران ههروهك له خشتهى خوارهوه روونکراوتهوه جگه له رهفتارى ئهرينى كه جياوازی ههبوو به كۆى گشتى قوتابيانى قوناغى سى يه م زياتره له قوناغى يه كه م:

خشتهى ژماره (۲) بهراوردکردنى تهوهرهکان به پي گوراوى قوناغ

قوناغ	ژماره	ناوهنده ژميرهې	لادانى پتوهري	t-test	نمره نازادى	P-Value	ئاستى دهلالهت
يه كه م: رهفتارى كسى ئهرينى	۲۰	۲,۳۷۸	۰,۲۵۸	۱,۳۱۹	۳۸	۰,۱۹۵	جياوازی نيه
سى يه م	۲۰	۲,۴۷۸	۰,۲۲۰				
دووهم: رهفتارى كومه لايهتي ئهرينى	۲۰	۲,۲۵۰	۰,۲۱۶	۱,۵۴۱	۳۸	۰,۱۳۲	جياوازی نيه
سى يه م	۲۰	۲,۳۵۵	۰,۲۱۲				
سپيه م: رهفتارى ئه كاديى ئهرينى	۲۰	۲,۳۲۵	۰,۲۷۷	۱,۴۱۶	۳۸	۰,۱۶۵	جياوازی نيه
سى يه م	۲۰	۲,۴۴۰	۰,۲۳۵				
رهفتارى ئهرينى	۲۰	۲,۳۱۳	۰,۱۶۸	۲,۲۱۲	۳۸	۰,۰۳۳	جياوازی

ههيه				۰,۱۳۶	۲,۴۲۰	۲۰	سى يه	
ئاستى دەلالەت	P-Value	نمرە ئازادى	Mann-Whitney U	Mean Rank	ناوھندە ژمىرەپى	ژمارە	قۇناغ	
جياوازی نيه	۰,۲۶۵	۳۸	۱۵۸,۰	۲۲,۶۰	۲,۴۳۲	۲۰	يه كەم	گونجاندنى خيزان
				۱۸,۴۰	۲,۳۹۶	۲۰	سى يه	

۲. بۇ دۆزىنەوھى جياوازی نىوان جۆرى خويندن گەيشتىنە ئەم ئەنجامانەى كە ھىچ جياوازیەكى واتادار نيه لە نىوان جۆرەكانى خويندن (زانستى بىت يان ويژهپى) واتا ھاوران ھەرۈەك لە خشتەى خوارەوہ پوونكرۈەتەوہ:

خشتەى ژمارە (۳) بەراوردكردى تەوہرەكان بە پىي گۆراوى جۆرى خويندى ئامادەپى

ئاستى دەلالەت	P-Value	نمرە ئازادى	t-test	لادانى پىتوهرى	ناوھندە ژمىرەپى	ژمارە	جۆرى خويندى ئامادەبىت	
جياوازی نيه	۰,۲۱۴	۳۸	۱,۲۶۵	۰,۲۶۳	۲,۴۸۴	۱۷	زانستى	يه كەم:
				۰,۲۲۲	۲,۳۸۷	۲۳	ويژهپى	رەفتارى كەسى ئەرئىي
جياوازی نيه	۰,۳۲۶	۳۸	۰,۹۹۶	۰,۲۰۰	۲,۳۴۲	۱۷	زانستى	دووہم:
				۰,۲۳۱	۲,۲۷۳	۲۳	ويژهپى	رەفتارى كۆمەلايەتى ئەرئىي
جياوازی نيه	۰,۸۱۲	۳۸	۰,۲۴	۰,۲۳۸	۲,۳۹۴	۱۷	زانستى	سپيەم:
				۰,۲۸۰	۲,۳۷۴	۲۳	ويژهپى	رەفتارى ئەكادىمى ئەرئىي
جياوازی نيه	۰,۲۳۵	۳۸	۱,۲۰۷	۰,۱۲۹	۲,۴۰۲	۱۷	زانستى	رەفتارى ئەرئىي
				۰,۱۷۸	۲,۳۴۱	۲۳	ويژهپى	
ئاستى دەلالەت	P-Value	نمرە ئازادى	Mann-Whitney U	Mean Rank	ناوھندە ژمىرەپى	ژمارە	قۇناغ	
جياوازی نيه	۰,۱۴۱	۳۸	۱۴۱,۵	۲۳,۶۸	۲,۴۸۵	۱۷	زانستى	گونجاندنى خيزان
				۱۸,۱۵	۲,۳۶۲	۲۳	ويژهپى	

۳. بۇ دۆزىنەوھى جياوازی نىوان بارى ئابوورى قوتابيان گەيشتىنە ئەم ئەنجامانەى كە ھىچ جياوازیەكى واتادار نيه لە نىوان بارى ئابوورى (باش، ناوھند يان خراب) واتا ھاوران ھەرۈەك لە خشتەى خوارەوہ پوونكرۈەتەوہ:

خشته ی ژماره (۴) بهراوردکردنی تهوهرهکان به پیی گؤراوی باری ئابووری

One Way ANOVA P-Value (Sig.)	لادانی پتوهری	ناوهنده ژمیره پی	ژماره	باری ئابوری	
۱,۰۸۳ ۰,۳۴۹ (NS)	۰,۲۸۶	۲,۳۸۳	۱۸	باش	یه کهم: رهفتاری کهسی ئه رێتی
	۰,۲۰۴	۲,۴۸۵	۱۹	ناوهند	
	۰,۱۱۱	۲,۳۳۳	۳	خراب	
	۰,۲۴۲	۲,۴۲۸	۴۰	کۆ	
۰,۰۰۶ ۰,۹۹۴ (NS)	۰,۲۱۳	۲,۲۹۸	۱۸	باش	دووهم: رهفتاری کۆمه لایه تی ئه رێتی
	۰,۲۳۳	۲,۳۰۶	۱۹	ناوهند	
	۰,۲۲۹	۲,۳۰۳	۳	خراب	
	۰,۲۱۸	۲,۳۰۲	۴۰	کۆ	
۲,۰۸۹ ۰,۱۳۸ (NS)	۰,۲۳۷	۲,۳۷۲	۱۸	باش	سێیه م: رهفتاری ئه کادی می ئه رێتی
	۰,۲۷۰	۲,۳۴۷	۱۹	ناوهند	
	۰,۲۳۱	۲,۶۶۷	۳	خراب	
	۰,۲۶۰	۲,۳۸۳	۴۰	کۆ	
۰,۳۸۷ ۰,۶۸۲ (NS)	۰,۱۴۷	۲,۳۴۸	۱۸	باش	رهفتاری ئه رێتی
	۰,۱۷۳	۲,۳۷۴	۱۹	ناوهند	
	۰,۱۸۶	۲,۴۳۳	۳	خراب	
	۰,۱۶۰	۲,۳۶۷	۴۰	کۆ	
Kruskal-Wallis H P-Value (Sig.)	Mean Rank	ناوهنده ژمیره پی	ژماره	باری ئابوری	
۲,۰۰۱ ۰,۳۶۸ (NS)	۲۱,۶۹	۲,۴۴۹	۱۸	باش	گونجاندنی خێزان
	۲۰,۷۹	۲,۳۹۲	۱۹	ناوهند	
	۱۱,۵۰	۲,۳۴۷	۳	خراب	
		۲,۴۱۴	۴۰	کۆ	

۴. بۆ دۆزینهوهی جیاوازی نێوان باری ئابووری قوتابیان گهیشتییه ئه م ئه نجامانه ی که هیچ جیاوازیه کی واتادار نیه له نێوان باری ئابووری (باش، ناهه ند یان خراب) واتا هاویران ههروهک له خشته ی خواره وه روونکراوه ته وه:

خشته ی ژماره (۵) به راوردکردنی ته وهره کان به پیی گؤراوی شوینی دانیشتن

One Way ANOVA P-Value (Sig.)	لادانی پیوهری	ناوهنده ژمیږه پی	ژماره	شوینی دانیشتن	
۰,۰۶۲ ۰,۹۸۰ (NS)	۰,۱۱۱	۲,۴۴۴	۳	لادی	یه کهم: رهفتاری که سی ئه رینی
	۰,۱۸۶	۲,۴۲۹	۷	ناحیه	
	۰,۱۹۷	۲,۴۶۰	۷	قهزا	
	۰,۲۸۷	۲,۴۱۶	۲۳	پارټیگا	
	۰,۲۴۲	۲,۴۲۸	۴۰	کو	
۰,۴۷۳ ۰,۷۰۳ (NS)	۰,۱۳۹	۲,۴۲۴	۳	لادی	دوهم: رهفتاری کومه لایه تی ئه رینی
	۰,۱۹۴	۲,۲۴۷	۷	ناحیه	
	۰,۲۲۲	۲,۳۲۵	۷	قهزا	
	۰,۲۳۶	۲,۲۹۶	۲۳	پارټیگا	
	۰,۲۱۸	۲,۳۰۲	۴۰	کو	
۱,۲۰۶ ۰,۳۲۱ (NS)	۰,۵۵۱	۲,۴۳۳	۳	لادی	سییه م: رهفتاری ئه کادی می ئه رینی
	۰,۱۴۶	۲,۴۱۴	۷	ناحیه	
	۰,۲۱۲	۲,۲۱۴	۷	قهزا	
	۰,۲۵۲	۲,۴۱۷	۲۳	پارټیگا	
	۰,۲۶۰	۲,۳۸۳	۴۰	کو	
۰,۳۰۷ ۰,۸۲۰ (NS)	۰,۱۵۳	۲,۴۳۳	۳	لادی	رهفتاری ئه رینی
	۰,۱۲۴	۲,۳۵۷	۷	ناحیه	
	۰,۱۰۶	۲,۳۲۹	۷	قهزا	
	۰,۱۸۷	۲,۳۷۳	۲۳	پارټیگا	
	۰,۱۶۰	۲,۳۶۷	۴۰	کو	
Kruskal-Wallis H P-Value (Sig.)	Mean Rank	ناوهنده ژمیږه پی	ژماره	باری ئابوری	
۱,۵۰۸ ۰,۶۸۰ (NS)	۱۹,۱۷	۲,۴۴۰	۳	لادی	گونجاندنی خیزان
	۲۳,۶۴	۲,۴۵۷	۷	ناحیه	
	۲۳,۵۰	۲,۴۵۷	۷	قهزا	
	۱۸,۸۰	۲,۳۸۴	۲۳	پارټیگا	
		۲,۴۱۴	۴۰	کو	

۵. بۆ دۆزینهوهی جیاوازی نیوان گروپی ته مه نی قوتابیان گه یشتینه ئه م ئه نجامانه ی که هیچ جیاوازیه کی واتادار نیه له نیوان ته مه نه کان واتا هاوړان ههروهک له خشته ی خوارهوه روونکراوه ته وه:

خشته ی ژماره (٦) به راوردکردنی تهوهره کان به پنی گؤراوی ته مهن

One Way ANOVA P-Value (Sig.)	لادانی پتوهری	ناوهنده ژمیره پی	ژماره	باری ئابووری	
٠,١٢٨ ٠,٨٨٠ (NS)	٠,٣٢٤	٢,٤٤٤	٩	< ٢٠	یه که م: رهفتاری که سی ئه رتینی
	٠,٢٢٧	٢,٤٣٥	٢٣	٢١ - ٢٠	
	٠,٢٠٦	٢,٣٨٩	٨	٢٢ +	
	٠,٢٤٢	٢,٤٢٨	٤٠	کۆ	
٣,٢٣٨ ٠,٠٥١ (NS)	٠,٢٤٤	٢,١٦٢	٩	< ٢٠	دووهم: رهفتاری کۆمه لایه ئی ئه رتینی
	٠,١٩٧	٢,٣٢٠	٢٣	٢١ - ٢٠	
	٠,١٨٨	٢,٤٠٩	٨	٢٢ +	
	٠,٢١٨	٢,٣٠٢	٤٠	کۆ	
١,٠٩٨ ٠,٣٤٤ (NS)	٠,٢٢٦	٢,٢٨٩	٩	< ٢٠	سیئهم: رهفتاری ئه کادی می ئه رتینی
	٠,٢٨٥	٢,٣٨٧	٢٣	٢١ - ٢٠	
	٠,٢٠٥	٢,٤٧٥	٨	٢٢ +	
	٠,٢٦٠	٢,٣٨٣	٤٠	کۆ	
١,٧٠١ ٠,١٩٦ (NS)	٠,٢٠١	٢,٢٨٩	٩	< ٢٠	رهفتاری ئه رتینی
	٠,١٤٢	٢,٣٧٧	٢٣	٢١ - ٢٠	
	٠,١٤٤	٢,٤٢٥	٨	٢٢ +	
	٠,١٦٠	٢,٣٦٧	٤٠	کۆ	
Kruskal-Wallis H P-Value (Sig.)	Mean Rank	ناوهنده ژمیره پی	ژماره	باری ئابووری	
٠,٢٠١ ٠,٩٠٥ (NS)	21.22	2.364	٩	< ٢٠	گونجاندنی خیزان
	19.80	2.428	٢٣	٢١ - ٢٠	
	21.69	2.430	٨	٢٢ +	
		2.414	٤٠	کۆ	

سیئهم: په یوهندی نیوان رهفتاری ئه رتینی و گونجاندنی خیزان
 بۆ زانی پیوهندی نیوان ههردوو گؤراوه که هاوکۆلکه ی سپرمان به کارهینرا چونکه
 گؤراوی گونجاندنی خیزان دابهش بوونی سروشتی نه بوو گه یشتینه ئه م ئه نجامه ی خوارهوه:

خشته ی ژماره (٧) په یوهندی نیوان رهفتاری ئه رتینی و گونجاندنی خیزان

په یوهندی له نیوان	ژماره ی سامپل	نرخه هاوکۆلکه ی سپرمان	P- Value	ئاستی ده لاله ت
رهفتاره ئه رتینی و گونجاندنی خیزان	٤٠	٠,٤١٢	٠,٠٠٨	په یوهندی راسته وانه ی واتاداره

دهرکهوت په یوهندی راسته وانه ی واتاداره ههیه له نیوان ههردوو گؤراوه که، هه رچه نه ده
 رهفتاری ئه رتینی بهرز بیت گونجاندنی خیزانیش بهرز ده بیت وه به پیچه وانه وهش.

دەرئەنجامه کانی توژیښنه وه:

ئەو هی خواره وه گرینگترین ئەو ئەنجامانەن که لەم توژیښنه وه یه دا به دەست هاتوون :

۱. رەفتاری ئەرینی: ئەنجامه کان دهریخست که ئاستی رەفتاری ئەرینی (که سی، کۆمه لایه تی، ئە کادیمی، وه به گشتی) بۆ خویندکارانی پۆلی یه کهم و سێیه م له باخچه ی مندا لان زیاتره له تیکرای ناوهنده گریمانه یی.

۲. گونجاندنی خێزان: وا دیاره ئاستی گونجانی خێزان له نیوان خویندکاراندا دابهش بوونی سروشتی نه بوو، بۆیه تاقیکردنه وه ناپارامیترییه کان بۆ شیکردنه وه ی ئەم زانیاریانه به کارهێنران دهرکهوت گونجاندنی خێزان بۆ خویندکارانی پۆلی یه کهم و سێیه م له باخچه ی مندا لان زیاتره له تیکرای ناوه راستی گریمانه یی.

۳. جیاوازی به یی گۆراوه کان: ئەنجامه کان دهریده خه ن که هیچ جیاوازییه کی ئاماری به رچاو له ئاستی رەفتاری ئەرینی و په یوهندی به گونجاندنی خێزان نییه به پشتبەستن به گۆراوه کانی وه ک ئاستی خویندن، جوړی خویندنی ناوهندی، باری ئابووری و شوینی نیشته جیوون جگه له رەفتاری ئەرینی نه بیته له نیوان قوناغه کان جیاوازی هه بوو له بهرزه وهندی قوناغی سی یه م.

۴. دهرکهوت په یوهندی راسته وانه ی واتادار هه یه له نیوان هه ردوو گۆراوه که، هه رچهنده رەفتاری ئەرینی بهرز بیت گونجاندنی خێزانیش بهرز ده بیت وه به پیچه وانه وهش.

راسپارده کانی توژیښنه وه که:

رەفتاری ئەرینی و په یوهندی به گونجاندنی خێزانه وه دوو باب ته گرنگ که په یوهندیان به تهندروستی و به خته وه ری تاکه کانی ناو خێزانه وه هه یه. لێره دا پینج راسپارده له سه ره ئەم باب ته ده خه ی نه روو:

۱. ئاراسته یه بۆ وه زاره ته په یوهندی داره کان (پهروه ده، کار و کاروباری کۆمه لایه تی، خویندنی بالا و توژیښنه وه ی زانستی، تهندروستی) وه به رپۆبه رایه تیه په یوهندی داره کان به مه بهستی سوود لی وه رگرتیان.

۲. پێشخستنی په یوهندی ئەرینی له ناو خێزان: هاندانی ئەندامانی خێزان بۆ قسه کردنی ئەرینی ورپز، و پێشکهشکردنی فیدباکیتی بنیاتنهر له بری رەخنه ی نه رینی، ئەمهش متمانه و په یوهندی دروست بهرز ده کاته وه.

۳. دانانی ئامانجی هاوبهش: کاتیک تاکه کان پیکه وه کارده کهن بۆ ئامانجیکی هاوبهش، ئەوه رۆجی تیمی و هاوکاری له ناو خێزانه که دا زیاد ده کات، و هه سترکردن به به ده سه تیه تیان و خۆرازیوون بهرز ده کاته وه.

۴. به ره پیدانی په یوهندی ئەرینی له نیوان ئەندامانی خێزان: ته رخانکردنی کات بۆ چالاکییه هاوبه شه کان، وه ک وهرزش یان گه شته خێزانییه کان، بۆ به هیژکردنی په یوهندی سۆزداری و دروستکردنی یاده وه ری ئەرینی.

٥. گزنگیدان به تەندروستی دەروونی و سۆزداری: دابینکردنی ژینگەییەکی پالپشت بۆ دەربڕینی هەست و پێداویستییه سۆزدارییه کان، هەروەها هاندانی داوای یارمەتی پیشەیی لە کاتی پتووستدا، ئەمەش تەندروستی دەروونی و هاوسەنگی سۆزداری ئەندامانی خێزان بەرز دەکاتەوێ.

پیشنیازەکانی توێژینه‌وه‌که:

ئەوانەى خوارووه پێنج پێشنیاری توێژینه‌وه‌یه:

١. کاریگەری بە‌نامه‌کانی ر‌اهێنان لە‌سەر ر‌ەفتاری ئە‌رتێی مامۆستایان لە‌ باخچەى منداڵان.
٢. ر‌ۆلی دایک و باوک لە‌ پێش‌خستنی گونجانی خێزان بۆ منداڵانی باخچەى منداڵان.
٣. هە‌ڵسە‌نگاندنی کاریگەری ژینگەى پۆل لە‌سەر ر‌ەفتاری منداڵان و گونجانی کۆمە‌لایە‌تی.
٤. هە‌ڵسە‌نگاندنی کاریگەری چالاکییه هونە‌ری و دا‌هێنەرە‌کان لە‌سەر ر‌ەفتاری منداڵان لە‌ باخچەى منداڵان دا.
٥. لێ‌کۆ‌لێنه‌وه‌یه‌کی بە‌راوردکاری لە‌ نێوان شی‌وازه پەر‌وه‌رده‌یه‌یه مۆ‌دی‌رنه‌کان لە‌ پێش‌خستنی ر‌ەفتاری ئە‌رتێی و گونجانی کۆمە‌لایە‌تی لە‌ منداڵاندا.

سەرچاوه‌کان

یه‌که‌م: سەرچاوه‌ کوردیه‌کان

١. قورئانی پیرۆز.
٢. باسم، بیلال. (٢٠١٨). "ئە‌ته‌کیت بۆ کچان و کورانی لاو". چاپی دووهم، لا، ١٦٥٥، عێراق- سلێمانی.
٣. عمر، جعفر. (٢٠١٩). "دابایانی سەر‌کرده، بنه‌ما سەر‌ه‌کیه‌کانی پەر‌وه‌رده‌ی منداڵ". چاپی یه‌که‌م، عێراق - سلێمانی، چاپه‌مه‌نی ناوه‌ندی رێ‌نوێن.

دووهم: سەرچاوه‌ عەر‌به‌یه‌کان

٤. أبو مصطفى نظمي والنجار، محمد. (١٩٩٨). "مقدمة في الصحة النفسية". الطبعة الأولى، مطبعة المقداد، غزة، فلسطين.
٥. أحمد، سهير كامل. (١٩٩٨). "سايكولوجية نمو الطفل: دراسات نظرية وتطبيقات عملية". مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، مصر.
٦. الانصاري، بدر محمد. (١٩٩٨). "التفاؤل والتشاؤم: المفهوم والقياس والمتعلقات". الطبعة الأولى، جامعة الكويت، الكويت.
٧. التخائنة، أحمد علي الزواهره، وصهيب خالد. (٢٠٢٢). "التوافق الأسري وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى الأحداث الجانحين في المملكة الأردنية الهاشمية". مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، المجلد ١٩٣، الصفحة ٥٢٦.
٨. السيد، فؤاد. (٢٠١٠). "علم نفس الاجتماعي". الطبعة الثالثة، دار الفكر العربي.
٩. شمسي، شاذلي. (٢٠٠٩). "التوافق النفسي للسمين". المكتبة الجامعية الإسكندرية.
١٠. الضعيف، خالد (٢٠٠٢). "الإيجابية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى طلبة الجامعة" رسالة ماجستير مودعة في كلية البنات جامعة عين شمس.
١١. الطهراوي، عطيات (١٩٩٧). "الشقاق الأسري والاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال" رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الاقصى للعلوم التربوية، غزة، فلسطين.

١٢. عبد المقصود، عيبر محمد. (٢٠١٢). "معالية برنامج تدريبي قائم على الذكاء الوجداني في تنمية بعض الجوانب السلوك الإيجابي لدى عينة من المتفوقين دراسيا في المرحلة الثانوية". مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين الشمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، المجلد ١، العدد ١٣، صفحات ٢٢١-٢٣٦.
١٣. عزيز، هاوژين محمود. (٢٠٠٦). "تقبل الذات والآخرين: علاقته بتفاؤل والتشاؤم لدى المتأخرات في الزواج". رسالة ماجستير، كلية التربية العلوم الإنسانية، جامعة صلاح الدين/ أربيل، العراق.
١٤. عماد كمال. (٢٠١٠). "الصحة النفسية للأسرة". مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر.
١٥. عواد، رجا. (٢٠٠٥). "برنامج مقترح لتنمية بعض أشكال السلوك الاجتماعي الإيجابي للطفل الصم". رسالة دكتوراه مودعة بالمكتبة، جامعة عين الشمس.
١٦. فهمي، مطصفي. (١٩٧٧). "الصحة النفسية - دراسات في سيكولوجية التكيف". مكتبة النخاعي، القاهرة.
١٧. القاضي، علي. (١٩٩٤). "التوافق النفسي من منظور إسلامي". مجلة منبر الإسلام، المجلد ٢١، العدد ٤، القاهرة، مصر.
١٨. القريطي، عبدالمطلب. (١٩٩٦). "سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم". الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.
١٩. كفافي، علاء الدين. (١٩٩٠). "الصحة النفسية". دار هجر للطباعة، القاهرة للنشر والتوزيع، عمان.
٢٠. اللحيان، عمر محمد. (١٩٩٢). "علاقة التماسك الأسري ومفهوم الذات بالتوافق الأسري لدى طلاب المرحلة المتوسطة". رسالة ماجستير غير منشورة.
٢١. المغربي، أسعد. (١٩٩٢). "حول مفهوم الصحة النفسية والتوافق". مجلة علم النفس، العدد (٢٣)، السنة (٦)، صفحات ٦-١، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، مصر.

سئ يه: سه رجاوه ئينگليزيه كان:

1. Berghoff, H.W. (2002). Prosocial Behavior, New York, Taylor & Francis Group.
2. James K. Luiselli, Robert F. Putnam, Marcie W. Handler, Adam B. Feinberg. (2005). Whole-school positive behavior support: effects on student discipline problems and academic performance. Educational Psychology, Volume 25, Issue 2 - 3: pages 183 - 198.
3. Thompson, S., Hiebert-Murphy, D., & Trute, B. (2013). Parental perceptions of family adjustment in childhood developmental disabilities. Journal of Intellectual Disabilities, 17(1), 24-37.
4. Schunk, D.H. (2012). Learning Theories an educational Pearson Education.

السلوك الايجابي وعلاقته بالتوافق الأسري لدى طالبات قسم رياض الاطفال في كليه التربية الأساسية

الملخص

هدف البحث الحالي إلى التعرف على السلوك الإيجابي لدى طالبات قسم رياض الأطفال (المرحلة الأولى و الثالثة في كلية التربية الأساسية /جامعة صلاح الدين-اربيل، والتعرف على التوافق الأسري لدى طالبات قسم رياض الاطفال (المرحلة الأولى و الثالثة)في كلية التربية الأساسية /جامعة صلاح الدين -اربيل ، ثم التعرف على العلاقة بين السلوك الإيجابي و التوافق الأسرى ، حيث المنهج المتبع في البحث الحالي هو **المنهج الوصفي** ، لقد اقتصر-البحث على طالبات قسم رياض الأطفال البالغ اعدادهم (٤٠) طالبة بمرحلتى الأولى والثالثة للسنة الدراسية (٢٠٢٣-٢٠٢٤) **كعينة للبحث**، تكون **مقاييس البحث** من مقياسين هما مقياس السلوك الايجابي تكون فقرات المقياس من (٣٤) فقرة ، ومقياس التوافق الأسرى تكون من (٢٥) فقرة ، وتم **استخراج الخصائص السيكومترية** لمقياسي البحث حيث بلغ نسبة الصدق للمقياس الاول (٩٤%) وصدق المقياس الثاني (٩٢%) ، اما استخراج الثبات بطريقة اعادة الاختبار حيث بلغ ثبات مقياس الأسلوب الإيجابي (٠,٨٢) ، وثبات مقياس التوافق الأسرى (٠,٨٥) وتم تجميع البيانات من افراد عينة البحث و**تحليلها احصائياً** بواسطة الحقيبة الإحصائية للعلوم الإجتماعية SPSS ، وان **اهم النتائج** التى توصل اليها البحث الحالي اظهرت بان الوسط الحسابي للسلوك الإيجابي وفق بعض المتغيرات (الشخصي، والاجتماعي، والاكاديمي، وبشكل عام) لدى طالبات قسم رياض الأطفال في كلية التربية الأساسية كانت اعلى من الوسط الفرضى ، اما مقياس التوافق الأسرى اظهرت النتائج في مستواه بعدم توزيع الطبيعي في البيانات ،اذن اصبح المقياس اللابارامترى في تحليلها ،كما اظهرت النتائج بأن الوسط الفرضى كانت اعلى من الوسط الحسابي ،بالاضافة الى وجود فروق وفق المتغيرات السابقة بين طالبات المرحلة الاولى والثالثة لقسم رياض الاطفال لانها كانت اعلى من الوسط الفرضى ،بالاضافة الى وجود علاقة طردية بين السلوك الإيجابي و التوافق الأسرى حيث كلما كان زاد السلوك الأيجابي كلما ارتفع التوافق الاسرى لدى افراد عينة البحث وبالعكس ، وفي نهاية البحث و في ضوء نتائج البحث قدمت الباحثتان بعض **التوصيات والمقترحات** التى تخدم البحث الحالي .

الكلمات المفتاحية: السلوك الإيجابي ، التوافق الاسرى ، طالبات قسم رياض الاطفال ، كلية التربية الأساسية .

Positive behavior and relationship to family adaptation from the perspective of student's department of kindergarten in the College of Basic Education

Abstract

The **study aims** to introduce positive behaviors among first and third grade kindergarten students at Salahuddin University/Erbil's College of Basic Education, also to introduce family adaptation among these students, and determine the relationship between positive behaviors and family adjustment among these students. children in grades one and three kindergarten for the **academic year 2023–2024** are included in the **study sample** to gather data and information from 40 children in both grades. Among the **research measures** were the 3-item measures of good behaviors and the 25-item measures of family adjustment, **both measures have psychometric** qualities and an honesty rate. Family adjustment (92%) and positive behavior (94%) and both measures' coefficients of stability were (0.82) and (0.85). All information was gathered from several kindergarten students, and SPSS was used for **statistical analysis**. The study's **most significant finding**, in the positive behavior variable, was that kindergarten pupils in the first and third grades exhibit more positive behaviors (personal, social, academic, and overall) than the fictitious median average. In terms of family fit, it was discovered that pupils' levels of fit were not evenly distributed. Therefore, this data was analyzed using nonparametric tests. Variations by variables as well: The findings indicate that factors such education level, kind of secondary education, economic standing, and area of residence do not statistically significantly affect the degree of positive behavior and family adjustment. Additionally, there seems to be a significant direct correlation between the first and third in support of the third stage. According to the two factors, family adjustment increases with more positive behavior and vice versa. In the conclusion of the investigation, the researchers offered **some comments** and **ideas based** on the findings. supporting their studies.

Keywords: *positive behavior, family adjustment, kindergarten students, college of primary education.*



EDUPC

April, 29-30, 2025

College of Education | University of Zakho

1st International Conference on Education, Pedagogy and Curriculum

EDUPC, April, 29-30, 2025

College of Education | University of Zakho

Introduction

Prof. Dr. Sattar Jabbar Haji*

Dean of the College of Education, University of Zakho, Kurdistan Region- Iraq

Educational systems today face significant challenges that require a reevaluation of their pedagogical methods and strategies. In this context, the First International Conference on Education, Pedagogy, and Curriculum "EDUPC,2025" holds exceptional significance, as it serves as a leading academic platform that brings together scholars, experts, and practitioners from around the world to exchange experiences and insights on contemporary educational issues.

This conference aims to foster scientific and academic collaboration in the fields of education, pedagogy, and curriculum development, while highlighting best educational practices and innovations that contribute to improving the quality of education.

The educational system is currently experiencing rapid changes, driven by technological advancements and global shifts toward smart education and continuous learning. This conference comes at a critical time, as it seeks to discuss the role of curricula in meeting the needs of the new generations and addressing the challenges of the 21st century. The conference also aims to explore ways to improve teaching methods and pedagogical approaches, analyzing strategies for improving educational effectiveness and achieving academic excellence for students.

* Conference Chair

Recognizing the complex challenges facing global education, this conference provides a distinguished platform to discuss these challenges, exchange insights, and explore ways to enhance educational effectiveness and academic achievement.

The conference reflects our deep commitment to academic and professional excellence, aiming to stimulate critical discussions that contribute to the development of effective educational policies aligned with the needs of the contemporary demands. We believe such an event represents a unique opportunity to present advanced academic research, share field experiences, and build new scientific collaboration networks, which directly contribute to fostering innovation and driving positive change in the field of education.

The conference is a valuable opportunity to exchange views and experiences on how to develop curricula and instructional methods in line with the demands of the modern era. It also seeks to create a deep intellectual dialogue among academics and policymakers, enhancing better understanding of addressing complex educational issues and provide effective solutions to these challenges.

Through the organization of this conference, the College of Education at the University of Zakho aims to offer a comprehensive and renewed vision of contemporary pedagogical practices, emphasizing the integration of educational theories with practical and real-world applications in diverse educational settings. The conference further seeks to explore ways to develop curricula that align with global educational advancements and enhance the ability of educational institutions to stimulate creativity and critical thinking in students.

The conference will feature researchers and specialists presenting research papers and field studies on various topics such as digital education, collaborative learning, life skills development, and innovative teaching strategies that integrate the academic and pedagogical aspects. Contemporary educational issues will also be addressed, including education in crises, inclusive education, and the improvement of education quality amid global transformations. The papers will also cover the latest developments in teaching methods, including modern technologies such as artificial intelligence and e-learning, as well as the design, evaluation, and development of curricula to meet the needs of the labor market and society. The conference aims to exchange successful experiences and stimulate discussions on technological and academic advancements in education.

This event reflects the commitment of the College of Education at the University of Zakho to enhance its position as one of the leading educational institutions in the region by providing innovative solutions to educational challenges and promoting academic cooperation with universities and research centers worldwide. We hope that this conference will contribute to a paradigm shift in educational thinking at both the academic and practical levels and will help improve the quality of curricula and the development of sustainable educational policies.

We at the College of Education at the University of Zakho are proud to organize this international conference, which is an important step towards enhancing

academic cooperation between educational institutions worldwide. We hope that this event will mark the beginning of a series of conferences that contribute to the development of the field of education.

In conclusion, we extend a warm welcome to all participants from the Kurdistan Region, Iraq, and around the world, looking forward to this event contributing to the enhancement of academic cooperation and knowledge exchange among researchers and specialists in the fields of education. We hope that the discussions and research papers presented will yield scientific results that support the development of educational policies and innovative pedagogical practices, contributing to the achievement of inclusive and sustainable education. We also look forward to this event being a starting point for collaborative research initiatives that address global challenges in education and learning, and contribute to promoting sustainable development at both the local and international levels.

The Impact of Flipped Classroom on Student teachers' Perceptions in Pedagogical Training for Professional Teacher Development

Sattar J. Haji*

Department of Education and Psychology, College of Education, University of Zakho, Kurdistan Region-Iraq

Seija Mahlamäki-Kultanen

Professional Teacher Education Unit, Häme University of Applied Sciences- Finland

Abstract

This research aims to investigate the impact of flipped classroom on student teachers' perceptions of pedagogical training for professional teacher development. The research sample consisted of 38 student teachers' holders of master's and PhD degrees in Salahaddin pedagogy center round 3 for the academic years 2020-2021. To achieve the research objectives, the researchers used a quantitative methodology. After presenting the idea of flipped classroom theoretically the researchers and practically by the participants, to measure teachers' student's perception of the usefulness of the flipped classroom, the instrument validated by (Magaña et al, 2020) was applied. After applying the research tool to the research sample and collecting and statistically analyzing the data, the results indicated that the perceptions of the research sample were at a level of "Agree" and "Strongly Agree". To investigate the differences in perceptions based on the field of study, independent samples t-test was conducted. The calculated t-value was 1.100, which is less than the table t-value of 2.042, indicating no statistically significant differences in the perceptions of student teachers based on the variable of the field of study.

The results also showed that the communication domain ranked first, with a Weighted mean reached 4.203 and a Percentage weight 84.06, followed by the pedagogical domain in second rank, with a Weighted mean reached 4.124 and a Percentage weight 82.48, and the instrumental domain in third rank, with a Weighted mean reached 4.117 and Percentage weight 82.34. In light of the research results, the researchers presented a set of recommendations and suggestions.

Keywords: *Flipped classroom, Perceptions, Teacher Education, Pedagogy, Professional development.*

Introduction:

Educational institutions are essential for student development and community progress. To keep up with global changes, they focus on growth, excellence, and continuous improvement. Institutions must enhance educational outcomes, services,

* sattar.haji@uoz.edu.krd

and meet the needs of students, parents, and society. Regular evaluation ensures they achieve their goals and stay effective (Khalil, 2015).

Higher education institutions play a key role in transmitting knowledge and providing an environment for intellectual, physical, social, and emotional development. These institutions aim to fulfill societal objectives. Students, already shaped by prior experiences, enter higher education with diverse values and attitudes. Institutions' main responsibility is to expand students' social networks and teach them essential social norms for structured growth (Al-Hiyari, 2015).

University teachers have two key roles: research and teaching, both crucial in higher education. However, some countries do not require teaching certification. Recently, there has been increased focus on improving teaching quality and pedagogical skills. Despite this, many institutions prioritize research over teaching (Aškerc & Kočar, 2015). In Kurdistan, however, higher education institutions emphasize pedagogical training, requiring teachers to complete a course before beginning their teaching role, alongside engaging in research activities.

The lack of pedagogical development can result in outdated teaching methods that focus on the teacher rather than student needs and prioritize content over knowledge transformation (Pleschová et al., 2012). While a degree ensures expertise in a discipline, it does not guarantee effective teaching. An effective teacher meets intended learning outcomes, with both intention and student achievement playing key roles. Students' achievements are often seen as important indicators of teaching effectiveness (Cooper et al., 2011). University teaching plays a crucial role in preparing students for life, equipping them with knowledge, skills, and attitudes to contribute to their well-being and society (Frohwald, 2003).

It is not enough for a teacher to be knowledgeable; they must also use modern, effective teaching methods that show the subject's relevance to students and the community. Teaching has become specialized, with each subject having its own unique strategies and principles that align with contemporary approaches (Al-Hassnawi, 2019).

Educational technology enhances the learning process by optimizing both human and non-human resources, benefiting the educational experience inside and outside the classroom. The flipped learning strategy plays a key role, combining classroom activities with external resources like educational videos and online discussions. It encourages learners to take an active role in their education, making them the focal point of the process (Al-Sharman, 2015).

Flipped learning shifts direct instruction from the group learning space to the individual space, transforming the group environment into a dynamic, interactive space where the educator guides students as they apply concepts and engage creatively (Bisharat, 2017).

Flipped learning began in 2007 when two high school chemistry teachers, Jonathan Bergmann and Aaron Sams, recorded their lectures for students who missed classes due to extracurricular activities. They posted the recordings on YouTube,

allowing students to access the content. Since then, flipped learning has evolved with various models, including tasks for students to read background material or take online quizzes before class, and some models use audio instead of video recordings (Wolff & Chan, 2016).

The flipped classroom concept evolved from hybrid and problem-based learning, using active learning techniques and new technologies to engage students. It has two main components: moving the lecture outside the classroom, usually via electronic means, and shifting practical assignments (previously homework) into the classroom (Arnold, 2014).

In a flipped classroom, the focus is on students, not the teacher. Students are responsible for watching videos and asking questions, while the teacher provides expert feedback. Students complete and share their work, using a solution guide that motivates them to learn, rather than simply completing tasks. The teacher's role is to assist, not to deliver information (Bergmann and Sams, 2012).

The flipped classroom model has spread globally, with teachers adopting it for various educational levels, from elementary to adult education (Bergmann and Sams, 2012). It is considered an effective teaching strategy for time management, as students watch lesson videos at their own pace, with the option to replay or adjust the speed to fit their needs, offering individualized attention for those needing extra support (Baker, 2000).

In the Kurdistan Region of Iraq, flipped learning is a key topic in teacher training, as it emphasizes the learner's central role in education and aligns with 21st-century educational demands, utilizing modern technological tools in the teaching process.

Statement of problem:

Flipped classroom has become an increasingly important strategy in improving the educational process, and its use is expanding rapidly in educational institutions, especially within teacher preparation programs in higher education institutions across the Kurdistan Region of Iraq. This pedagogical approach, which reverses the traditional teaching model by having students engage with instructional content outside the classroom, followed by active learning activities during class time, has been adopted in a variety of educational settings. Additionally, flipped learning plays a significant role in pedagogical training courses aimed at enhancing the professional development of teachers.

However, despite the growing adoption of flipped learning in these contexts, there remains a notable gap in the existing research regarding its actual impact on the expectations, perceptions, and experiences of the participants, particularly student-teachers, who are the primary focus of teacher preparation programs. Most studies tend to focus on general effectiveness or theoretical benefits without specifically examining how flipped learning influences the perceptions of these student-teachers within the local educational context of Kurdistan, Iraq. This gap highlights the need for

more focused research that looks at the tangible effects of flipped learning on the individuals directly involved in its application—student-teachers.

The researchers, with their expertise in both pedagogical training and the implementation of flipped learning in teaching, recognize the importance of addressing this gap. Returning to the literature and previous field and experimental studies related to the impact of the flipped classroom, their recommendations emphasize the necessity of using the flipped classroom in teacher training programs due to its positive impact on learning outcomes, as stated in the studies of: (Aljaraideh, 2019), (Dhari, et al, 2024), (Magaña, et al, 2020), Ödalen, et al (2019), (Pablo-Lerchundi, et al, 2023), Postareff & Nevgi (2015), (Seitz, & Orsini, 2014).

This study aims to explore how the use of flipped learning in these courses influences their understanding of teaching practices, their attitudes toward active learning, and their overall development as future educators. By analyzing their feedback and experiences, the research will contribute valuable insights into the effectiveness of flipped learning as a tool for teacher development in the Kurdistan Region of Iraq, offering a localized perspective that can inform future educational strategies and training programs.

In light of the above, the research problem can be formulated with the following question:

What is the impact of using flipped classroom on the perceptions of student-teachers participating in pedagogical training and academic development courses in higher education institutions in the Kurdistan Region of Iraq?

Research questions:

1. What is the impact of flipped classroom on student teachers' perceptions of pedagogical training for professional teacher development in higher education institutions in the Kurdistan Region of Iraq?
2. How does the impact of flipped classroom on student teachers' perceptions differ based on the Communicative, pedagogical, and instrumental dimensions?
3. What is the direction of student teachers' perceptions on the impact of flipped classroom in pedagogical training for teacher development in higher education in the Kurdistan Region of Iraq?
4. How does the impact of flipped classroom on student teachers' perceptions of pedagogical training for professional teacher development vary across different fields of study?

- The importance of the research:

This research contributes to educational theory and practice by examining the impact of flipped classrooms on student-teachers' perceptions and teaching practices:

1. **Advancing Educational Theory:** It enhances understanding of flipped classrooms, a modern teaching strategy, and its alignment with active learning and learner-centered pedagogy.
2. **Building on Constructivist Pedagogy:** The research supports constructivist theories, promoting critical thinking and self-directed learning, crucial for 21st-century education.
3. **Filling Gaps in Teacher Education:** It addresses a gap in research by focusing on the Kurdistan Region, exploring the role of flipped learning in teacher training.
4. **Improving Teacher Training:** The study provides insights for enhancing teacher preparation programs, emphasizing the integration of modern teaching strategies.
5. **Enhancing Active Learning:** It highlights how flipped classrooms foster student-teacher engagement, which can lead to better teaching practices and student outcomes.
6. **Supporting Educational Reform:** The research offers practical recommendations for educational policies in the Kurdistan Region, supporting flipped learning adoption in teacher training.
7. **Relevance to 21st Century Education:** The study addresses the need for critical thinking, collaboration, and digital literacy in today's evolving educational environment.
8. **Professional Growth and Adaptability:** The research prepares student-teachers to be more adaptable to new educational demands, ensuring they are equipped for 21st-century teaching challenges.

- **Scopes of the research:**

The scope of the research includes a sample of 38 student-teachers holding master's and PhD degrees, enrolled in Round 3 of the Salahaddin Pedagogical training and academic development center, who are exposed to the impact of the flipped learning strategy for the academic years 2020-2021.

- **Definitions of basic terms:**

1. **Flipped classroom:** Flipped learning is: a pedagogical strategy in which direct instruction moves from the group learning space to the individual learning space, and the resulting group space is transformed into a dynamic, interactive learning environment where the educator guides students as they apply concepts and engage creatively in the subject matter (Bergmann and Sams, 2014). According to Mehring and Leis 2018: Flipped Learning is intercommunication among the numbers of the learning environment; in this strategy student are responsible for carrying out educational activities, it is a combination of teaching from the teacher and constructivist learning; and students participate actively to achieve learning outcomes (Mehring and Leis, 2018). The researchers Defines Flipped classroom Procedurally as an educational strategy that utilizes technology, such as recorded lesson videos, to reverse the traditional classroom roles. In this approach, student-

teachers receive lesson content before class, allowing them to prepare in advance. During class, the teacher focuses on interactive activities and discussions to deepen understanding, with participants ready to apply the concepts and actively participate.

2. **Student-teachers:** The person who joins a teacher preparation program for a specified period, where they are given the opportunity to apply academic learning practically through planned activities in a university environment. The aim of this program is to enhance their professional skills and increase their competence in preparing for the teaching profession (Dricsoll & Nagel, 1994). The student (pre-service) teacher is procedurally defined as a student who has completed their Master's or Doctoral studies and joins a teacher preparation program that includes a pedagogical training course and academic development for a period of six months. During this period, they undergo an intensive training program aimed at preparing them to become a faculty member at the university. This includes a sample of participants from the Pedagogical Training Center at Salahaddin University.
3. **Perceptions** is the process by which individuals interpret and organize sensory information to understand their environment. It involves both the reception of stimuli and the mental processes shaped by past experiences, expectations, and biases, allowing individuals to make sense of the world and make decisions based on their interpretations (Robinson, & Shaver, 1973). In this study, the researchers refer to perceptions as the attitudes and views of pre-service or student teachers at the pedagogical training center of Salahaddin university during the field application phase. These perceptions may influence the achievement of the research aims, which were measured using a questionnaire specifically designed for this purpose.
4. **Pedagogical training,** A Pedagogical Training Course is an educational program that provides individuals with the theoretical knowledge and practical skills required for effective teaching. It covers areas such as lesson planning, classroom management, assessment, and educational psychology, preparing individuals for teaching challenges. These courses combine theoretical instruction with hands-on practice to help future educators develop the necessary competencies for their roles (Richards, & Rodgers, 2001). Based on the MOHE, KRG, 2024, Pedagogical training courses are offered to those who wish to obtain a scientific degree after completing an academic master's or doctorate. This course introduces participants to modern teaching systems and methods in universities as practiced in developed countries. (<https://services.gov.krd/en/service/mohe-28-en>).

- Literature review:

- Flipped Learning Strategy

The revolution of technologies, computer, and information has changed all the educational data, and it has turned its system, concepts and methods upside-down, mastery of education became urgently required, but not choice. Traditional methods are no longer appropriate to the new generation. This is obvious through Students' addicting to their tablets, smart phones, and other different devices. Therefore,

educational institutions should think about the needs and requirements of the era, through providing an exciting and attractive educational environment which meets students' interest. So, in the light of what is mentioned, educational foundations have become to face huge challenges that need to be responded by new educational notion and developing modern strategies until educational foundations can prepare generation to have skills of dealing with variables of twenty first century (Abdulhamid, 2010).

From this point, several strategies have appeared that use modern technologies in the process of teaching; the main one is the flipped learning strategy.

Flipped learning is a pedagogical strategy in which direct instruction moves from the group learning spaces to the individual learning space, and the results are the group space is transformed into a dynamic, interactive learning environment where the educator guides students as they apply concepts and engage them (students) creatively in the subject matter (Talbert, 2017).

- Pillars of Flipped classroom:

Camiling, 2017 mentioned that Flipped Learning is built on four pillars. These are factors that need to be met for the method to occur, it also lays out four pillars of flipped learning, conveniently arranged as the acronym FLIP: Flexible environment: Flipped learning is based on allowing learners to learn in different ways and at different speeds, and to give learners choices in how they demonstrate evidence that they have mastered the course content. Learning philosophy: It refers to overlapping from teacher centered-teaching into student-centered learning. Intentional content: The teachers manage technological means to develop a cognitive understanding of students and provide smoothly education. Professional Educator: the educator always gives more attention to engage students in the course learning, evaluate and feedback them than traditional approach (Camiling, 2017).

- The Main Factors that Helped Flipped Learning Strategy to appear:

The main factors that contributed to the emergence of the flipped learning strategy can be attributed to several key elements. Advancements in technology, such as the global information network, smartphones, and communication technologies, have enabled students to access educational content anytime and anywhere, facilitating the shift to flipped learning. Additionally, the need for diverse learning methods arose, as traditional approaches often failed to meet learning objectives, prompting the adoption of more varied and effective strategies to enhance long-term knowledge retention. Lastly, overcrowded classrooms, with increasing student numbers, made it difficult for teachers to give equal attention to all students, particularly those who needed more time to grasp the material, which made flipped learning a viable solution (Al-ugaili, 2019).

Flipped learning strategy involves three key phases, Pre-Class Tasks include students engage with preparatory materials like videos and exercises at home, such as watching short lectures, taking notes, and filling out a WSQ (watching, summarizing, questioning) page. The teacher checks their readiness before the class. The second phase is in-Class Activities, which starts with warm-up activities (e.g., role-playing or

Q&A) based on the homework content. Students are divided into rotating groups, and the teacher reviews key concepts. Students work in groups to create role-plays, while the teacher monitors and provides support. The third phase is post-Class follow-up activities and assessments are assigned to extend learning and allow for further development, with students completing tasks independently (Mehring and Leis, 2018). And the following figure clarifies the three phases:

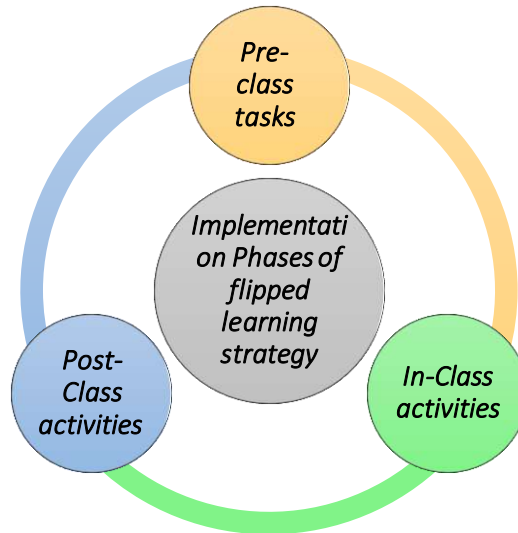


Figure 1: Clarifies implementation Phases of flipped classroom in teaching

- Teacher's Role in Flipped Learning:

In flipped learning, teachers assume multiple roles: moving lectures online, shifting homework to the classroom, evolving from content deliverer to creator/curator, and from expert to coach. This shift also involves moving content from the core focus to a supportive function. Teachers design and create educational videos, with an emphasis on teaching content, skills, and critical thinking patterns (Al-Sharman, 2015).

- Student's Role in Flipped Learning:

In flipped learning, students have several key responsibilities. They are expected to watch teacher-created videos before class (Strayer, 2007), take notes, and ask questions during the viewing. Students should come to class with an understanding of the content, ready for discussions and activities (Bergman & Sams, 2012). They also need to find answers to their own questions, shifting from passive recipients to responsible learners (Green et al., 2017). By engaging in active learning, they develop independence and take a central role in the learning process (Al-Sharman, 2015).

- Methodology and procedures:

The nature of the research required reliance on the quantitative experimental approach, as it is capable of providing the necessary information to objectively report the status of the studied phenomenon, and then analyzing and interpreting this information to reach results that can contribute to achieving the aims of the research.

- Research population and sample:

The research population consists of all the student teachers enrolled in the third round at the Pedagogical Training Center at Salahaddin University for the academic year (2020-2021), totaling 49 student teachers. As for the sample, it consisted of 38 student teachers, representing approximately 78 of the research population, who responded to the questionnaire used in present research.

- Research tool:

Since the topic of the research revolves around the effect of flipped learning on the perceptions of student teachers in the pedagogical training course, the researchers found it necessary to prepare or rely on a tool to identify these perceptions. Therefore, it was decided to use the questionnaire developed by (Colomo-Magaña, 2020) to assess the student teachers' perceptions during the pedagogical training regarding flipped classroom. This questionnaire consisted of 21 items divided into three dimensions, which are: (Communicative, Instrumental, and Pedagogical), 7 items for each dimension, with five alternatives for each item: (strongly disagree, disagree, neither disagree nor agree, agree, strongly agree). As shown in table 1 below.

Table 1: Distribution of Questionnaire Items Across Dimensions

Number of Dimension	Dimensions	Number Of Items
1	Communicative	7
2	Instrumental	7
3	Pedagogical	7
Sum		21

- Validity of the tool:

The researchers employed expert (face) validity to assess the questionnaire's validity. They presented a draft of the questionnaire to 10 specialists from pedagogy centers at universities in Kurdistan to:

1. Identify the relevance and importance of the issues in relation to the research.
2. Determine the appropriateness of the phrasing, style, and presentation method.
3. Examine the extent to which the items are related to their respective dimensions.
4. Assess the accuracy of the statements in measuring what they are intended to measure.
5. Suggest additions, deletions, or modifications as deemed necessary.

The researchers reviewed the feedback and suggestions provided by the experts. Following the majority of their recommendations, the researchers made the

necessary modifications. As a result, the questionnaire now consists of 21 items and was considered valid.

- Reliability of the tool:

To determine the reliability of the tool, it was applied to a pilot sample outside the research sample, consisting of 15 student-teachers at the Pedagogical Training Center at the University of Zakho. The data were then processed, and values were assigned to all the items. The Cronbach's Alpha formula was used, and the reliability coefficient was found to be 0.81, which is considered a good reliability coefficient.

After extracting the psychometric properties of the tool, it was ready for application in its final form, consisting of 21 items distributed across 3 dimensions.

- Implementation of the Experiment:

After the necessary requirements for the experiment were thoroughly established, the implementation phase began with the training of students. The students were taught using the flipped classroom approach, which was integrated into a student-centered learning module. This process commenced on May 9th, 2021, and extended over a period of two weeks. During this time, the students were actively engaged in various learning activities. The flipped classroom model allowed them to review learning materials, such as videos and readings, prior to attending class. In-class sessions focused on collaborative activities, discussions, and problem-solving exercises, where students applied the knowledge gained independently. Throughout the two-week period, the effectiveness of the flipped classroom approach was continuously assessed through feedback from the students, ensuring that the learning process was aligned with the intended goals of student-centered learning.

- Implementation of the tool:

The tool was applied to the research sample after the completion of the experiment, on May 24, 2021. A Google Docs was prepared according to the research tool, and sent to the student - teachers to gather their perceptions about flipped classroom.

- Results and Discussion:

1. Result Related to the First Question: "What is the impact of flipped classroom on student teachers' perceptions of pedagogical training for professional teacher development in higher education institutions in the Kurdistan Region of Iraq?"

To answer the first question of the research the weighted mean, relative weight, and the degree of perception occurrence and its ranking were calculated for each item in the questionnaire, within each of its dimension. The following is a presentation of the results obtained by the research according to the following table:

Table 2: Weighted Mean, Percentage Weight, and Rank for Each Item in the Questionnaire According to Its dimension

1st Dimensions: Communication				
#	Items	Weighted mean	Percentage weight	Rank
1	Encourages oral expression	4.211	84.22	6th
2	Encourages written expression	4.105	82.1	9th
3	Boost's argumentation skills	4.368	87.36	1st
4	Contributes to disseminating and sharing content	4.289	85.78	4th
5	Improves the ability to communicate in public	4.184	83.68	7th
6	Promotes social interaction	4.132	82.64	8th
7	Contributes to the adequacy, clarity, and understanding of information	4.132	82.64	8th
2nd Dimensions: Instrumental				
1	Allows the presentation in multimedia format of complex contents	3.895	77.9	14th
2	Encourages the development of digital competence	4.211	84.22	6th
3	Promotes attention span	3.974	79.48	12th
4	Encourages motivation for learning	4.342	86.84	2nd
5	It is a flexible resource that can be adapted to different contents	4.316	86.32	3rd
6	Encourages the development of creativity	4.184	83.68	7th
7	It is accessible and intuitive to navigate	3.895	77.9	14th
3rd Dimensions: Pedagogical				
1	Encourages feedback (feedback and peer review)	3.921	78.42	13th
2	Contributes to the development of critical thinking	4.184	83.68	7th
3	Encourages meaningful learning	4.237	84.74	5th
4	Encourages autonomous learning	4.053	81.06	11th
5	Promotes group work	4.289	85.78	4th
6	Support for the development of skills	4.105	82.1	9th
7	Fosters self-evaluation	4.079	81.58	10th

Based on the data presented in Table 2 above, we can observe that the flipped classroom has an impact on student teachers' perceptions. The item "Boosts argumentation skills" ranked first, followed by "Encourages motivation for learning" in second, and "It is a flexible resource that can be adapted to different contents" in third. Meanwhile, "Contributes to disseminating and sharing content" and "Encourages meaningful learning" ranked fourth and fifth, respectively.

The remaining items ranked from (6th to 21st), respectively, based on their weighted means and percentage weights.

Based on the data presented above, the results suggest that the flipped classroom model positively influences student teachers' perceptions, particularly in enhancing argumentation skills, boosting motivation for learning, and offering flexibility in adapting to various content areas. These findings indicate that the model promotes active engagement, critical thinking, and a more personalized learning experience. Additionally, it appears to support content dissemination and encourages meaningful learning by facilitating deeper understanding and application of knowledge. While other aspects of the flipped classroom received lower rankings, they still reflect

valuable perceptions, suggesting that while the model is generally well-received, there may be areas for improvement or further exploration to maximize its impact.

The results of this study are consistent with previous research, which has shown that the flipped classroom model positively impacts student teachers' perceptions, as demonstrated in the study: (Aljaraideh,2019), (Dhari, et al, 2024), (Magaña, et al, 2020), (Pablo-Lerchundi, et al, 2023), (Seitz, & Orsini, 2014).

2. Result Related to the second Question: “How does the impact of flipped classroom on student teachers' perceptions differ based on the Communicative, pedagogical, and instrumental dimensions?”

To answer the second question the weighted mean for each dimension was calculated, along with the percentage weight, and then ranked in descending order. The communication dimension ranked first with a weighted mean of 4.203 and a percentage weight of 84.06. Followed by the pedagogical dimension in second rank with a weighted mean of 4.124 and a percentage weight of 82.48. And the Instrumental dimension in third place with a weighted mean of 4.117 and a percentage weight 82.34. As showed in table 3 below.

Table 3: Weighted Mean, Percentage Weight, and Rank for each dimension

Dimensions	Weighted mean	Rank	Percentage weight	The direction of dimension
Communicative	4.203	1st	84.06	Strongly agree
Instrumental	4.117	3rd	82.34	Agree
Pedagogical	4.124	2nd	82.48	Agree

In conclusion, the results highlight the primacy of communication and pedagogical strategies in shaping effective learning experiences, with the instrumental tools and resources also playing a supportive yet slightly less emphasized role. These findings suggest that while technology and resources are important, the teacher's communication skills and pedagogical approaches are the driving factors in student engagement and learning outcomes. The results of this study differ from those of Magaña et al. (2020), where the instrumental dimension ranked first and the communicative dimension ranked third. However, the results of this study are consistent with those of Magaña et al. (2020) regarding the pedagogical dimension, which obtained the second-best score.

3. Result Related to the fourth Question: “What is the direction of student teachers' perceptions on the impact of flipped classroom in pedagogical training for teacher development in higher education in the Kurdistan Region of Iraq?” The results showed that the direction of student teachers' perceptions was "strongly agree" for the communicative dimension, and "agree" for the pedagogical and instrumental dimensions. And the direction of perception measured based on the weighted mean of each dimension, as in table 4 below.

4.

Table 4: The Weighted Mean range, and the direction of each dimension

The weighted mean range	The direction of dimension
1 – 1.79	strongly disagree
1.80 – 2.59	disagree
2.60 – 3.39	neither disagree nor agree
3.40 – 4.19	agree
4.20 – 5	strongly agree

5. Result Related to the fourth Question: “How does the impact of flipped classroom on student teachers' perceptions of pedagogical training for professional teacher development vary across different fields of study?”

To answer the fourth the researchers calculated the arithmetic mean and standard deviation, and conducted an independent samples T-test to determine the significance of the difference between the means. The following table shows the results:

Table 4: The arithmetic mean, standard deviation, and t-value of the research sample according to the field of study

Field of study	Number of participants	Arithmetic mean	Standard deviation	Degree of freedom	T. Value		Level of Significant (0.05)
					Calculated	Table	
Science	17	88.529	8.790	36	1.100	2.042	Not significant
Humanities	21	84.857	11.262				

It is evident from the previous table that there is no statistically significant difference in student teachers' perceptions of the flipped classroom based on the field of study. The lack of a statistically significant difference in student teachers' perceptions based on their field of study suggests that the flipped classroom model is effective across various disciplines. This may be due to both groups undergoing the same training program, which emphasizes the universal benefits of the flipped classroom, such as active learning and engagement. The model's flexibility and focus on student-centered learning likely make it suitable for diverse subjects, demonstrating its broad applicability and effectiveness regardless of the field. The result of this study is unique compared to previous studies in terms of understanding student teachers' perceptions of the flipped classroom based on the field of study variable.

- Research conclusions:

Based on the findings from the study on the impact of flipped classroom on student teachers' perceptions of pedagogical training for professional teacher development, the following conclusions can be drawn:

1. Flipped classroom positively impact student teachers' perceptions by enhancing the most argumentation skills, motivating learning, and offering flexibility across content areas. These findings highlight the flipped classroom as an effective pedagogical tool for developing key teaching and learning skills.
2. Flipped classroom have the greatest impact on student teachers' communication skills, followed by pedagogical and instrumental skills. While all dimensions are positively affected, communication skills are perceived as the most enhanced, with instrumental skills rated slightly lower.
3. Student teachers strongly agreed that flipped classroom enhance communication skills, while they generally agreed on their positive impact in pedagogical and instrumental areas. This suggests that while flipped classroom are effective, further development in these dimensions may be needed.
4. The analysis showed no significant difference in student teachers' perceptions of the flipped classroom across different fields of study, suggesting that the model is universally effective and adaptable to various disciplines, likely due to the uniformity of the training program.

In conclusion, the study demonstrates that flipped classroom significantly enhance student teachers' perceptions by improving communication, pedagogical, and instrumental skills, with the greatest impact on communication. The findings indicate that the flipped classroom model is universally effective across various disciplines and suggests the potential for further development in pedagogical and instrumental areas. Overall, flipped classroom offer a valuable tool for teacher development in higher education institutions in the Kurdistan Region – Iraq.

- Research recommendations:

1. Research should explore specific strategies and tools within the flipped classroom approach to further develop pedagogical and instrumental skills among student teachers.
2. Although no significant differences were found across fields of study, it would be valuable to investigate whether different subject areas require tailored flipped classroom strategies to optimize outcomes.
3. Conducting longitudinal studies would help assess the long-term impact of flipped classroom on student teachers' professional development and teaching practices.
4. Higher education institutions should consider providing more comprehensive professional development for instructors to effectively implement flipped classroom strategies, ensuring that all dimensions of learning are enhanced.

References:

- Al-Hassnawi, H. M. A. K. (2019). The effectiveness of teaching methods in developing scientific attitudes. Ibn Al-Nafis Publishing and Distribution.
- Al-Hiyari, A. (2015). The foundations of social, cultural, and economic education. Dar Amjad for Publishing and Distribution.
- Aljaraideh, Y. (2019). Students' perception of flipped classroom: A case study for private universities in Jordan. *Journal of Technology and Science Education*, 9(3), 368-377. From: <https://doi.org/10.3926/jotse.648>
- Al-Sharman, A. A. H. (2015). Blended learning and flipped learning. Dar Al-Maseerah for Publishing and Distribution: Amman.
- Al-ugaili, A. A. Q. (2019). The effect of using flipped learning strategy in teaching physics in achievement and development of scientific thinking skills among students of secondary fifth class scientific in Iraq (Unpublished master's thesis). Middle East University, Amman, Jordan.
- Arnold-Garza, S. (2014). The flipped classroom: Assessing an innovative teaching model for effective and engaging library instruction. *College & Research Libraries News*, 75(1), 10-13. doi.org/10.5860/crln.75.1.9051
- Askerč, K., & Kočar, S. (2015). Teaching and the pedagogical training of university teaching staff: Practice and opinions under Slovenian higher education legislation. *Education Inquiry*, 6(2), 159-175, from doi.org/10.3402/edui.v6.25591.
- Baker, J. W. (2000). The classroom flip: Using web course management tools to become the guide by the side. Paper presented at the 11th International Conference on College Florida Community at Jacksonville, Florida Community College, 9-17.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. Washington: International Society for Technology in Education.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2014). Flipped learning: Gateway to student engagement (1st ed.). International Society for Technology in Education (ISTE): United States of America.
- Bsharat, L. S. M. (2017). Effect of flipped learning strategy on achievement and mathematical self-concept among 10th grade students in Jericho Governorate. (Unpublished Master's thesis). An-Najah National University, Nablus, Palestine.
- Camiling, M. K. (2017). The flipped classroom: Teaching the basic science process skills to high-performing 2nd grade students of Miriam College Lower School. *The International Academic Forum, Journal of Education*, 5(Special issue), 213-230. From: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1304465.pdf>
- Colomo-Magaña, E., Soto-Varela, R., Ruiz-Palmero, J., & Gómez-García, M. (2020). University students' perception of the usefulness of the flipped classroom methodology. *Education Sciences*, 10(10), 275. From: doi.org/10.3390/educsci10100275
- Cooper, J. M., et al. (2011). Classroom teaching skills. (9th ed.). Wadsworth Cengage Learning.
- Dhari, S. S., Al. Mohamad, A., & Hayajneh, L. A. (2024). Students' perceptions toward the flipped learning technique in Omani colleges. *International Journal of Social Science and Humanity*, 7(8), 1-10. From: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13368005>

- Driscoll, A., & Nagel, N. (1994). Discrepancies between what we teach and what they observe: Dilemmas for preservice teachers. *The Professional Educator*, 16(1), 13-31.
- Frohwald, W. (2003). Culture knowledge or marked knowledge? About the new ideology of the university. *UNICCO*, 33(1), 125-135. Geneva. From: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000130148>
- Green, L. S., Banas, L. J. R., & Perkins, R. A. (2017). *The flipped college classroom—Conceptualized and re-conceptualized*. Springer International Publishing. Cham, Switzerland.
- Khalil, Nabil Saad (2015). *Modern Approaches in Educational Institutions Management*. Dar Al-Fajr for Publishing and Distribution.
- Mehring, J., & Leis, A. (2018). *Innovations in flipping the language classroom: Theories and practices*. Springer Nature Singapore.
- Mehring, J., & Leis, A. (2018). *Innovations in flipping the language classroom: Theories and practices*. Springer Nature Singapore.
- MOHE, KRG. (2024). *Pedagogical training courses in Kurdistan regional universities*. Ministry of Higher Education and Scientific Research, Kurdistan Region Government. Retrieved from: <https://services.gov.krd/en/service/mohe-28-en>
- Ödalen, J., Brommesson, D., Erlingsson, G. Ó., Karlsson Schaffer, J., & Fogelgren, M. (2019). Teaching university teachers to become better teachers: The effects of pedagogical training courses at six Swedish universities. *Higher Education Research & Development*, 38(2), 339-353. From: doi.org/10.1080/07294360.2018.1512955
- Pablo-Lerchundi, I., Núñez-del-Río, C., Jiménez-Rivero, A., Sastre-Merino, S., Míguez-Souto, A., & Martín-Núñez, J. L. (2023). Factors affecting students' perception of flipped learning over time in a teacher training program. *Heliyon*, 9(11). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e21318>
- Pleschová, G., Simon, E., Quinlan, K. M., Murphy, J., Roxa, T., Szabó, M., with comments from Clement, M., & Buelens, H. (2012). *The professionalisation of academics as teachers in higher education*. European Science Foundation. from: http://www.esf.org/fileadmin/Public_documents/Publications/professionalisation_academic_s.pdf
- Postareff, L., & Nevgi, A. (2015). Development paths of university teachers during a pedagogical development course. *Educar*, 51(1), 37-52. From: doi.org/10.5565/rev/educar.647
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 557-571. From: doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.013 .
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Robinson, J. P., & Shaver, P. R. (Eds.). (1973). *Measures of social psychological attitudes* (Vol. 1.). Academic Press.
- Seitz, C. M., & Orsini, M. M. (2014). College students' perception of the flipped classroom: A phenomenographical study. *International Journal of Social Media and Interactive Learning Environments*, 2(4), 326-340. From: <http://dx.doi.org/10.1504/IJSMILE.2014.067635>

- Strayer, J. (2007). The effects of the classroom flip on the learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system (Doctoral dissertation, The Ohio State University). Retrieved February 1, 2020, from: http://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/osu1189523914/inline.
- Sulaiman, T. T., Mahomed, A. S. B., Abd Rahman, A., & Hassan, M. (2022). Examining the influence of the pedagogical beliefs on the learning management system usage among university lecturers in the Kurdistan Region of Iraq. Heliyon, 8, e09687. From: doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09687
- Wolf, C. L., & Chan, J. (2016). Flipped classroom for legal education. Springer Nature.

أثر الصف المقلوب على تصورات الطلبة المعلمين في التدريب البيداغوجي للتطوير المهني للمعلمين

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التحقيق في أثر الفصول المقلوبة على تصورات الطلبة المعلمين للتدريب التربوي من أجل التنمية المهنية للمعلمين. تكونت عينة البحث من (٣٨) طالبًا معلمًا من حملة درجة الماجستير والدكتوراه في مركز صلاح الدين للتدريب البيداغوجي الدورة الثالثة للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١). ولتحقيق أهداف البحث، استخدم الباحثون المنهج التجريبي. بعد عرض فكرة الفصول المقلوبة نظريًا وعمليًا من قبل المشاركين، تم تطبيق أداة البحث المعد من قبل ماكانا وآخرون (Magaña, et al, 2020) لقياس تصورات الطلبة المعلمين حول فائدة الفصول المقلوبة. بعد تطبيق أداة البحث على عينة البحث وجمع وتحليل البيانات إحصائيًا، أظهرت النتائج أن تصورات عينة البحث كانت على مستوى "موافق بشدة" و"موافق". للتحقيق في الفروقات في التصورات وفق التخصص الدراسي، تم إجراء اختبار التائي لعينتين مستقلتين، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (1.100)، وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.042)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات الطلبة المعلمين وفق متغير التخصص الدراسي. كما أظهرت النتائج أيضًا أن مجال التواصل احتلت المرتبة الأولى، حيث وصل الوسط المرجح إلى (٤,٢٠٣) والوزن المئوي (٨٤,٠٦)، يليه المجال البيداغوجي في المرتبة الثانية، حيث وصل الوسط المرجح إلى (٤,١٢٤) بوزن مئوي (٨٢,٤٨)، ثم المجال الأدوات في المرتبة الثالثة، حيث وصل الوسط المرجح إلى (٤,١١٧) بوزن مئوي (٨٢,٣٤). في ضوء نتائج البحث، قدم الباحثان مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الصف المقلوب، التصورات، تعليم المعلمين، البيداغوجي، التطوير المهني.

كارىگەرىيا پۇلا بەرۋاڭى لىسەر بۇچوۋىن قوتابىيىن مامۇستا ل راھىنانا پىداگۇچى بۇگەشە كرنا پىشەى يا مامۇستايان

پۇختە

مەرەم ژ ئەفۇ قە كۇلىنى زانىنا كارىگەرىيا پۇلا بەرۋاڭى يە لىسەر بۇچوۋىن قوتابىيىن مامۇستا ل راھىنانا پىداگۇچى بۇگەشە كرنا پىشەى يا مامۇستايان. سەمپلا قە كۇلىنى پىكدهىت ژ (۳۸) قوتابىيىن مامۇستا ژ ھەلگرتىن باوەرنامىن ماستەر و دكتوراپى ل سەنتەرى پىداگۇچى پى زانكۇيا سەلاھەددىن خۇلا سىي بۇ سالا خواندى (۲۰۲۰-۲۰۲۱)، و پىخەمەت بدەستفەھىنانا ئارمانجىن قە كۇلىنى، قە كۇلەران رىيازا ئەزمونگەرى بكارھىنا، و پىشى بكارھىنانا پۇلىن بەرۋاڭى ب شىوہى تىورى و كىردارى لىسەر سەمپلا قە كۇلىنى، و بۇ زانىنا ئاستى كارىگەرىي ئامرازى زانىنا بۇچوۋنا قوتابىيىن مامۇستا بۇ پۇلا بەرۋاڭى ئەوئ ھاتىيە بەرھەفكرن ژ لاپى (Magaña, et al, 2020) ھاتە جىبەجىكرن. پىشى جىبەجىكرنا ئامرازى قە كۇلىنى و كۆمكرن و شروڧە كرنا ئامارى بۇ داتايان، ئەنجامان دياركر كۆ بۇچوۋىن قوتابىيىن مامۇستا بەرامبەر پۇلىن بەرۋاڭى د ئاستى (رازىمە ب پلەيا مەزن) و (رازىمە) دا يە. و ژىو زانىنا جياوازي د بۇچوۋاندا لدويف گۇراوى بسپورىي، تاقىكرنا تائى بۇ سەمپلىن سەربەخۇ ھاتە بكارھىنانا، د ئەنجامدا دياربوو چ جياوازييا راماندارىيا ئامارى نىنە د بۇچوۋاندا. ھەروەسا د ئەنجاماندا دياربوو بۇارى (دانوستاندنى) ب پلەيا ئىككى ھات ب نافەندى (۴,۲۰۳)، و بەھايى سەدى (۸۴,۰۶)، و لدويفدا بوارى (پىداگۇچى) ل پلەيا دوويى ھات ب نافەندى (۴,۱۲۴) و بەھايى سەدى (۸۲,۴۸)، و بوارى (ئالاقان) ب پلەيا سىي ب نافەندى (۴,۱۱۷) و بەھايى سەدى (۸۲,۳۴). و لژىر سىبەرائەنجامىن قە كۇلىنى چەندىن راسپاردە ھاتنە دارشتن.

پەيڧىن سەرەكى: پۇلا بەرۋاڭى، بۇچوۋن، فىركرنا مامۇستايان، پىداگۇچى، گەشە كرنا پىشەى.

LEARNING LOSS DURING COVID-19 PANDEMIC (A Review)

Yüksel Savucu^{*}, Metin Yilmaz

Physical Education Teaching Department, Sport Faculty, Firat University, Elazığ- Turkey

Diyar H. Ahmed

Department of Physical Education and Sport Science, College of Education, University of Zakho, Kurdistan Region-Iraq

ABSTRACT

The coronavirus disease (COVID-19) caused a major global epidemic, and stay-at-home restrictions were imposed due to the rapid increase in the number of cases and deaths. The COVID-19 epidemic caused by SARS-CoV-2 has had devastating consequences for society in terms of health, education, economy, and lifestyle, and it is understood that its effects will continue for a long time. This study, it is aimed to examine the effects of learning losses on the education system in our country and in the world during the coronavirus epidemic.

In our research, current sources (Ministry of National Education, Non-Governmental Organizations, and Literature) were scanned with the method of Review Research, a situation assessment was made by examining the historical and scientific development of the subject and various suggestions were presented on this subject.

In the first days of the COVID-19 epidemic, countries implemented different methods to overcome this epidemic cheaply. However, the education system has also been adversely affected by the epidemic, which has significantly affected many areas of our lives. After the measures are taken and the transition to distance education activities, new teaching techniques and methods began to become widespread. Gradually, face-to-face education was started and studies on compensating for the learning losses experienced by students during their educational activities accelerated.

As a result, it is thought that although the measures taken to maintain education, the opportunities used and technological innovations are tried to be applied by considering the maximum benefit, they bring inequality of opportunity and learning losses.

Keywords: *Covid-19, Education, Learning Loss, Epidemic, Precaution.*

^{*} ysavucu@firat.edu.tr

INTRODUCTION

The coronavirus (COVID-19), which started as a health crisis by affecting the whole world on March 11, 2020, when it was declared a pandemic by the World Health Organization (WHO), has caused the death of more than 2.6 million people worldwide and has caused tragic consequences in many areas from economy to work life, social life to education due to the widespread quarantine and social distancing measures implemented globally. In addition, the quarantine period, human deaths, fear of the pandemic, and economic difficulties experienced, cause negativities within the family and directly affect school-related learning losses (Amorim and Junior, 2020). The importance of education and training activities in particular has been understood once again with the COVID-19 pandemic that is rapidly spreading in the world. Education and training activities have been suspended in many parts of the world, especially in countries such as the United States (USA), Germany, Turkey, China, Italy, and France. As a solution to the failure to carry out education and training practices, online (distance) education practices have come to the fore as the main learning source on a global scale, and by ending face-to-face education activities, the ground has been prepared for people to continue their education and training activities with open and distance education practices (Ertuğ, 2020).

As a result of the increase in the outbreak, countries have been struggling to reduce the spread, and measures have been taken in the field of education by suspending formal education. With the outbreak, many written and practical exams planned in education and training practices could not be held. Educational institutions (universities) with a formal education program, which wanted to quickly find a solution to the crisis, have switched to distance education to continue their education and training activities with online learning as an alternative to face-to-face education (MEB, 2020; Gewin 2020; Lau, Yang, & Dasgupta, 2020). Due to the declaration of COVID-19 as a pandemic by the WHO and its potential threats to the health of all people, almost all countries have closed schools and sent students home as part of emergency measures. According to the data from the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 1.6 billion students, 91.3% of the world's students, were deprived of face-to-face education in more than 190 countries in early April 2020, when the first wave of the outbreak was most effective. During the first period when schools were closed, everyone thought that the closures would not be long-term and that schools would reopen as soon as possible. Indeed, most countries, especially in Europe, the Far East, and Oceania, defined opening schools as the most basic political priority from the moment they controlled the pandemic and opened schools. As of September, most countries in the world kept schools open under the shadow of the pandemic (EBSAM, 2021). However, when the pandemic increased again with the Christmas holiday before entering 2021, some countries re-implemented restrictions on opening schools for face-to-face education. European countries in particular declared that their most basic political priority during the pandemic was to open schools. Based on the reasons of protecting the future of children and young people, protecting their emotional and academic development from negative effects, not taking away the right to education from children, and ensuring that they are in school with their peers, which is best for them, they defended the principles of keeping schools open as much as

possible and that schools are the last institutions to close (Eddy, 2020; Lordan et al., 2020). The US Centers for Disease Control and Prevention has also emphasized in its statements that the spread of the disease in children is very low and that schools should be open, and that they have never suggested that schools should be closed and that schools are the safest places for children. Anthony S. Fauci, Director of the US National Institute of Allergy and Infectious Diseases, has similarly stated that schools are the safest places for children, that schools should be kept open, and that if they are to be closed, entertainment venues, etc. should be closed (Çelik, 2020a).

In our country, unlike the policies of keeping schools open in Western countries, schools were defined as a political priority to keep schools closed, and even when the pandemic was largely under control in September, schools were only partially opened for some grade levels. In a short time, schools were closed to face-to-face education again (Çelik, 2020a). When the pandemic completed one year, face-to-face education had just started and a significant number of students had been away from schools for a year. Thus, Turkey became the country that kept schools closed for the longest time among the leading countries in the world with these policies it implemented. Due to the forced closure of schools when the pandemic first started, distance education was given important functions such as reducing learning loss, the need for children to maintain their ties with schools, etc. However, distance education carries the risk of deepening the educational inequalities that already exist in the system (Moreno and Gortazar, 2020). Because not every child has the same technological, physical, and digital literacy opportunities during the distance education process. To put it more clearly, for children to follow the lessons regularly during the distance education process, they need to have a quiet environment, the necessary digital tools, and an internet connection at home.

In addition, the level of education and digital literacy of their parents and the areas they are employed in are very important determinants of the efficiency of distance education. Accordingly, on the one hand, children who have all the necessary tools and parental support for distance education have the advantage of following lessons more regularly, while on the other hand, children who lack the necessary opportunities have become significantly disadvantaged. Of course, it is very difficult for children who lack the necessary opportunities for distance education to follow lessons regularly. This situation increases educational inequalities against the disadvantaged (Çelik and Şahin, 2020; Özer et al., 2020). Considering the prolongation of the distance education process and the fact that many children cannot benefit from access to distance education, how often children can participate in distance education, how successfully teachers can complete the curriculum, and at what rates children follow lessons become very important issues. In this research, we aimed to examine the effects of the losses experienced on the education system in our country and around the world during the coronavirus outbreak.

NEGATIVES EXPERIENCED DURING THE PANDEMIC PERIOD

While countries implemented various education plans in the face of the pandemic, various negative outcomes were experienced along with successful results. The urgent and mandatory transition to distance education, from the socio-economic

levels of students to their existing technological devices, from the digital guidance skills of families to the physical activity-involved lesson practices of teachers, has affected students' mobility and learning skills (Alp, 2021). In addition, the fact that the information of those using distance education applications cannot be preserved well, and some malicious internet users who are not students infiltrated live lessons and sabotaged lessons, has caused teachers to approach different educational platforms with distance.

According to the 2020 data from the Turkish Statistical Institute, the rate of those who have a desktop computer at home is 16.7%, the rate of those who have a portable computer is 36.4%, the rate of those who have a tablet computer is 22.4%, and the rate of those who have a smartphone is 99.4% (TUIK, 2020). However, some households can have a desktop, laptop, and tablet at the same time. Therefore, the rate of those who do not have digital tools is much higher than the total of these desktop, laptop, and tablet computer rates. The Ministry of National Education (MEB) distance education data shows how low the rate of entering distance education with desktop and laptop computers is. Only two-thirds of the students attended live lessons during the distance education process, and one-third of those who attended live lessons attended distance education lessons from desktop, laptop, and tablet computers, and two-thirds from smartphones.

When we consider all these negativities, two elements come to the fore. The first is the inadequacy of the technical infrastructure and technological capacity required for distance education (Al Lily, Ismail, Abunasser, & Alqahtani, 2020). The second is that some traditional teachers do not want to use distance education technologies and are inadequate in this regard (Nenko, Kybalna, & Snisarenko 2020). In addition, various communication problems between teachers and students during the distance education process have been expressed as one of the negative aspects of distance education. The disruptions related to compulsory distance education, which was tried to be carried out with the formal education curriculum in an unprepared and unplanned manner during the pandemic period, concerns about the negative effects that may be caused by students spending long periods in front of the computer for online lessons, cybersecurity concerns, etc. have caused the stakeholders of education and the society to view distance education negatively (Han & Demirbilek, 2020; Karadağ & Yücel, 2020). Moreover, when children do not return to school, this learning loss will continue and the gap between rich and poor within the education system will widen further (World Bank, 2020a).

GAINS ACHIEVED DURING THE PANDEMIC PERIOD

However, many portable products have been obtained in the process regarding distance education. Thanks to the lessons carried out with distance education, education has been prevented from being completely interrupted. Instructors and access at the school have become acquainted with distance education technology. During this process, many studies have been carried out by the Ministry of National Education to increase distance education. During the pandemic, the necessary hardware and software for synchronous and asynchronous lessons have been combined via the Education Information Network (EBA) (Özer, 2020). By cooperating

with the Ministry of National Education and the Turkish Radio and Television Corporation (TRT), you can also receive distance education asynchronously through TRT EBA channels. During this process, lesson contents for distance education were produced with the presentation of many teachers in different regions of Turkey in cooperation with the Ministry of National Education and TRT. Firstly, distance education applications with the help of the mentioned connections to individuals via letters (Moore and Kearsley, 2005), with the developments in contemporary information technologies, the division of days has been enriched in terms of content and used by more people (Djalilova, 2020; Kaçan and Gelen, 2020). Synchronous or asynchronous distance education consisting of purposeful and planned sections within the system approach has become widespread (Bozkurt, 2020).

SOME COUNTRIES AND TURKEY APPLICATIONS

In the early days of the COVID-19 outbreak, countries implemented different methods to close schools. As of the end of March 2020, 46 countries implemented different levels of school closures. While 41 countries, including Turkey, closed their schools nationwide, five countries (Australia, Iceland, the Russian Federation, Sweden, and the United States) closed schools locally. Portugal, Spain, and India also implemented regional school closures to control or slow the spread. However, some countries did not close all of their schools' despite being affected by the outbreak. For example: While primary schools with a class size of less than 20 remained open in Iceland, primary and secondary schools remained open in Sweden, and high schools have been closed since mid-March. In addition to countries that have closed schools completely or partially; countries such as the United Kingdom, New Zealand, Mexico, Switzerland, etc. also postponed their decision to close schools for a long time, while Singapore did not close its schools at all (UNESCO, 2020a).

With the positive results of the strict quarantine and restriction measures taken in many countries when the outbreak first started, many countries such as Denmark, Germany, China, Japan, South Korea, Australia, and New Zealand, which brought the outbreak under control from the end of April, have reopened schools. During this period, a few countries such as Turkey and Italy completed the academic year without opening schools. When the new academic year started in late August and early September, most countries of the world resumed face-to-face education (Çelik, 2020b).

During this process, in some countries, including Germany, Denmark, France, and England, due to the increasing number of cases, certain restrictions were imposed, entertainment centers, restaurants, gyms, and art galleries were closed, travel was banned, curfews were imposed at certain hours and schools were closed locally. On the same days, Japan, Azerbaijan, Armenia, and Georgia also decided to close schools nationwide. During this period, the disruption rate in education in terms of the number of students worldwide approached 20% (UNESCO, 2020a). Following the emergence of COVID-19 cases, the UK first decided to close its schools on March 20, 2020, due to the increase in cases. To prevent learning losses during the distance education process, disadvantaged families who needed laptops, tablets, and internet connections were provided with assistance. The ministry established a unit to receive assistance regarding technology during COVID-19 and contacted parents. Data on free school meals, the

number of children in the family, and age range were taken into account in the provision of these services (UK Government, Department of Education, 2021).

Considering the learning losses experienced by students during the period when schools were closed, it was stated that it was now a moral duty to reopen schools safely and that schools would open gradually in June. Some schools opened in June and normal education started on June 15 after the mid-term break. However, with the rapidly increasing number of cases in December, schools were closed again as of January 5, 2021. In the Juniper Education National Dataset Report published in February 2021, it was stated that especially students who entered second grade this year experienced serious learning losses due to the closure of schools during the pandemic last year. In this research conducted at the primary and secondary school level, it was stated that the learning losses of disadvantaged students, especially when individual learning skills were taken into account, would reach even more serious dimensions with the closure of schools (Juniper Education National Dataset Report, 2021).

In order to prevent the inequalities and learning losses that distance education will cause, the UK Ministry of National Education has made new decisions and has switched to face-to-face education at all levels on March 8. In this new period, high school students, teachers and other employees, and those living in their households have been required to be tested twice a week (Department of Education, 2021b).

In the Netherlands, formal education was suspended in the second week of March, when almost all countries closed schools (UNESCO, 2021). As a result, a study conducted in the Netherlands on learning loss calculated that approximately one-fifth of students lost approximately one year of distance education during the COVID-19 pandemic (Ehren and Turkeli, 2020).

In Turkey, primary schools, secondary schools, and high schools were closed for a short time in the spring of 2019-2020, which was the early days of the pandemic, and the 2020-2021 academic year started part-time, primarily in preschool and first-grade primary schools. In part-time education, which is conducted two days a week, lesson times have been shortened by ten minutes. The part-time education application has been expanded over time to all levels of primary school and the final grades of middle and high school. In an official letter sent to schools, the Ministry of National Education requested that the courses that could not be conducted through formal education be conducted through distance education following the formal education curriculum. In the beginning, the Ministry requested that only the EBA live lesson application be used for online live lessons in distance education. During the process, problems such as logging into EBA and disconnection were experienced depending on the density of students. Due to the problems experienced in the EBA infrastructure, the Ministry of National Education's Views on Distance Education 1170 offered the alternative that other reliable distance education platforms with open-source code could also be used for online lessons (MEB, 2020).

Many universities in our country have been providing services to their students through distance education for years. While some universities carry out their activities through completely distance education in many departments at the associate, undergraduate, and graduate levels; some universities implement a blended education

program by conducting theoretical courses through distance education and practical courses through formal education (Cabı and Ersoy, 2017; Kaçan and Gelen, 2020). While the number of institutions and organizations providing distance education and individuals benefiting from distance education in Turkey is increasing day by day (Özyürek et al., 2016), distance education studies at pre-university education levels have also accelerated with the coronavirus outbreak. It has been observed that distance education applications are not sufficiently effective on undergraduate students of the Faculty of Sports Sciences. It is understood that students receiving sports education during the online education process cannot sufficiently develop their professional skills, especially in areas that require expertise and are focused on practice, and that complete distance education applications in course applications where the development of students' movement and learning skills should be provided together (sports education, coaching applications, etc.) cause education to fail (Yılmaz et al., 2022). Because it is expected that those who receive training in this field will have acquired sufficient skills as well as knowledge.

REASONS, DETECTION, AND COMPENSATION OF LEARNING LOSSES

The most successful learning for students can be achieved in conditions where education is continuous. The interruption of education-training activities with the pandemic has caused learning losses and disruption of education-training activities.

The level of learning loss experienced by students must be determined and the necessary work must be done to compensate for the learning loss. Many countries have followed effective policies in this regard.

In the USA, a hybrid model was implemented throughout the country during the pandemic. Similarly, in New York State, the process continued with partial face-to-face education and online education in schools (UNESCO, 2021). In New York State, it was stated that students should use digital technologies to live a productive life (NYSED, 2010). A study conducted by Stanford University stated that students who experience deep learning loss in a short period also take a very long time to recover (CREDO, 2020). In another national survey, one in three teachers stated that students were significantly behind in education (Kay-Diliberty and Kaufman, 2020). To compensate for learning loss in New York State, the state education department proposed to create a “high-quality digital curriculum” and a “digital learning center” for each school, facilitating students' and teachers' access to devices and the internet, and creating an opportunity for teachers to compensate for students' learning loss outside of school hours (Veiga, 2020). The Dutch Ministry of Education has prepared a financial aid program for the implementation of the report prepared by the Ministry and its stakeholders to compensate for learning losses by presenting four alternatives. In addition, summer school, normal school day intervention, long school days, and after-school programs have been developed to compensate for learning losses. A study conducted by Oxford University revealed that the education period in a primary school in the Netherlands in the spring of 2020 was ineffective even in schools with high technological opportunities (Inotai, 2021). The Dutch Ministry of Education offers four different alternatives to schools in terms of compensating for learning losses. The report prepared by the Ministry and its stakeholders takes into account the cost

calculations of these alternatives and provides support by receiving applications from schools. At this point, they stated that they can reduce learning loss with summer school, normal school day intervention, long school days, and after-school programs (EBSAM, 2021).

In France, schools and teachers have been asked to implement a plan for students receiving online education in which at least 50% of each student's lessons will be face-to-face. In addition, French and British authorities have stated that their main policy is not to close schools due to the deepening learning losses experienced during the period when schools were closed. Then, as the number of cases increased and reached its peak in France, face-to-face education in France was suspended on March 16 (UNESCO, 2021). During this process, the teachers' union in France, SNUipp-FSU, stated that contact with poor students was completely lost and learning losses were very deep (EBSAM, 2021).

On the other hand, England primarily provided assistance to disadvantaged families who needed laptops, tablets, and internet connection in order to prevent learning losses during the distance education process. In addition, it kept schools open for vulnerable children and children of families working in critical sectors in order to minimize learning losses.

Turkey, on the other hand, has not defined keeping schools open as a political priority since the beginning of the pandemic. Turkey has been among the countries in the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) and Europe that have kept their schools closed for the longest period in the year since the outbreak. During this process, Turkey has prepared distance education materials by collaborating with the online education platform EBA and TRT and has provided students with free internet access of up to 8 GB by collaborating with GSM operators to provide access to EBA. In this way, students have access to both course content and other educational content such as documentaries and cartoons. In addition, the Ministry of National Education has prepared a professional development program covering 17 different areas for teachers by collaborating with UNESCO within the online education process (Özer, 2020). Unfortunately, the events experienced in the distance education application process carried out in Turkey during the pandemic period show that the situation is not encouraging. According to the data shared by the Ministry of National Education, a total of 13.4 million students were able to access EBA between March and December. This data was 11.7 million students between September and October. The Ministry defines this data as a great success as the most used and most visited platform in distance education in the world. However, when this data is evaluated by taking into account the total number of students, which is 18 million, 6 million students could not access the system between September and October, and 4.5 million students according to December data. The monthly unique user number data shows how serious the problem of access to distance education is. Accordingly, the highest number of unique users was in November, and only 9.7 million students accessed the system (EBSAM, 2021).

As a result, it is also important to measure the degree of loss through one-on-one tests developed to measure students' learning losses, as well as to prepare the infrastructure to eliminate one-on-one deficiencies and to develop a compensation mechanism offered by ministries to eliminate these losses online (EBSAM, 2021).

The most challenging issue in terms of quality distance education is the accessibility of the technological infrastructure, the protection of students' mental health, the correct balance of digital and non-digital activities, and the management of the technological infrastructure (Reimers and Schleicher, 2020). In this process, students, of course, constitute the most important part of the equation. Distance education naturally requires having smart digital tools (computer, tablet, smartphone) and a television. Of course, students' possession of these tools varies significantly according to the level of development and socioeconomic levels of the country they live in (Giannini, Jenkins and Saavedra, 2020).

As a result, every country has to produce alternative solutions regarding their education systems in the face of extraordinary events such as pandemics. However, considering that education is not a purely educational process, students' emotional development must also be ensured in compensating for learning losses. In this context, students staying away from their peers during the pandemic and not being able to meet their need for socialization due to decreased interaction with their environment are among the deficiencies that must be primarily eliminated in compensating for losses (Bozkurt, 2020; Iqbal and Tayyab, 2021; Sarı and Nayır, 2020). Countries need to prepare alternative compensatory programs such as summer school course applications, additional lessons after school on normal school days, and additional lesson applications on weekends. These compensatory programs are aimed at students who have fallen behind in performance due to school closures, depending on the status of the subsidy program. In addition, it is important to cooperate with areas such as public institutions, private teaching institutions, municipalities, and sports facilities for compensatory learning loss programs to be held outside of school for students.

CONCLUSION

Of course, while the pandemic continues, it is not yet possible to reach definitive data on the extent of learning loss during the pandemic. However, it is also a fact that losses have caused and continue to cause negativities in many areas for countries.

Although the measures taken and the opportunities used to continue education are implemented with maximum benefit in mind, it is thought that they also bring about inequality of opportunity. It is understood that many diversities, from the socio-economic levels of students to their existing technological devices, from the digital guidance skills of families to the physical activity-involving lesson practices of teachers, affect students' mobility and learning skills.

While educational activities continue remotely in many countries and Turkey, this situation has also brought about many areas of discussion. Within the framework of the measures taken, the transition to face-to-face education (gradual opening) has accelerated. The fact that students have continued their education processes remotely

synchronously and asynchronously for the last few years has brought about the need for analyses on the functioning of educational processes and studies on the functioning of this process. The learning losses experienced by students during their educational activities have also emerged as a field of study in this period.

In Turkey, due to insufficient technological facilities during the distance education process, students could not connect to the lessons or follow the lessons. Especially in lesson applications where the development of students' movement and learning skills should be provided together (such as sports, art, and music education), completely remote lesson applications have caused failure in this area. Since it is expected that people who receive education in this field will have acquired sufficient skills with the applications, the compensation of these losses experienced in the applications with intensified or increased lesson programs with the transition to face-to-face education has become an agenda.

As a result, it can be said that at this point, even if schools are opened quickly all over the world and the pre-pandemic period is returned, the learning losses of the past years have reached an irreparable level. It is known that the pandemic negatively affects the potential earnings of children and the competitiveness of countries. In addition, as the socio-economic level of students who do not attend school decreases, their learning losses gradually increase. Moreover, as children's return to school is delayed, the learning loss will continue and the gap between the rich and the poor in the education system will deepen even more. Therefore, the most important question sought to be answered in our education system should not be when schools will open safely, but how these losses experienced in the past process will be compensated for and how students will be motivated to go back to school and learn. Because reopening schools is not just a matter of time, but a multi-faceted issue that needs to be considered.

RECOMMENDATIONS

- In face-to-face education in schools, children being in the school and classroom environment with their peers is important in terms of ensuring their social, physical, and mental development. For this, all necessary health and safety measures should be taken and schools should continue face-to-face education.
- Considering that distance education applications will take more place in the field of education in the near future, the web-based learning infrastructures of educational institutions should be developed in terms of content and application.
- Supportive training should be provided to teaching staff, teachers, and school administrators to use the distance education system more effectively and efficiently.
- In cooperation with the Ministry of Transport and Infrastructure and telecommunication companies, free wireless internet service with wide coverage can be provided in city centers. Free internet service can be provided via satellite in rural areas outside the center.
- Conducting more comprehensive research to reveal the efficiency and effectiveness of the web-based learning process on students will determine the quality of distance education applications.

- It will take time to eliminate the effects of the pandemic. We must always be prepared for such extraordinary situations. Therefore, quality education for everyone should be the main priority. Reducing educational inequalities and providing quality education to every child should be the main goal.
- The distance education system, which has not been used much in the past years, is a candidate to be one of the most important parts of future education systems with developing technology and new pedagogical approaches. In particular, countries' educational infrastructures need to be prepared for this situation.

REFERENCES

- Al Lily, A. E., Ismail, A. F., Abunasser, F. M. and Alqahtani, R. H. A. (2020). Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture. *Technology in Society*, 101317.
- Alp, A. F. (2021). Uzaktan Eğitim Sürecinde Beden Eğitimi ve Spor, Dijital Uçurum ve Dijital Eşitsizlik. Elif Karagün, Ozan Yılmaz (Ed.), *Spor Bilimlerinde Güncel Konular ve Araştırmalar-4* içinde (ss. 26-41). Konya, Çizgi Kitabevi Yayınlar.
- Amorim, V., & Junior, C.P.I.J.L. (2020). The effect of the H1N1 pandemic on learning. What to expect with Covid-19? <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33997>.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Cabı, E. ve Ersoy, H. (2017). Yükseköğretimde uzaktan eğitim uygulamalarının incelenmesi: Türkiye örneği. *Journal of Higher Education&Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3).
- CREDO. (2020). Estimates of learning loss in the 2019-2020 school year. The Center for Research on Education Outcomes Stanford University.
- Çelik Z. ve Şahin, S.A. (2020). Pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde eğitimsel eşitsizliklerin yeniden üretimi. Fatih Kaleci ve Emrah Başaran (Ed.), *Pandemi sürecinde sosyoekonomik değişim ve dönüşümler: Fırsatlar, tehditler ve öneriler*, (587-623. ss.). Necmettin Erbakan Üniversitesi Yayınevi.
- Çelik, Z. (2020a, 24 Aralık). Eğitimin zor ikilemi: Gelecek mi? Korona mı? perspektif. online. <https://www.perspektif.online/egitimin-zor-ikilemi-gelecek-mi-korona-mi/>
- Çelik, Z. (2020b). Covid-19 salgınının gölgesinde eğitim: Riskler ve öneriler. (Odak Analiz No. 5). Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Department of Education. (2021b). Education, universities and childcare. <https://www.gov.uk/coronavirus/education-and-childcare>
- Djalilova, K. M. (2020). Advantages and disadvantages of distance learning. *Наука и образование сегодня*, (7), 70-72.
- Eddy, M. (2020, 29 Ekim). Why is Europe keeping its schools open, despite new lockdowns? *New York Times*. <https://www.nytimes.com/2020/10/29/world/europe/schools-coronavirus-europe-lockdowns.html>.
- Ehren, M. ve Turkeli, Rukiye. (2020). How to repair learning loss from school closures during COVID-19 pandemic: which interventions and programmes are effective? *LEARN*. <https://www.researchinstitutelearn.nl/en/professionals-en/how-to-repair-learning-loss-from->

school-closures-during-covid-19-pandemic-whichinterventions-and-programmes-are-effective/

- Ertuğ, C. A. N. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6(2), 11-53.
- Gewin, V. (2020). Five tips for moving teaching online as COVID-19 takes hold. Nature, 580(7802), 295-296,3.
- Giannini, S. Jenkins, R. & Saavedra, J. (2020, 18 May). Reopening schools: When, wher and how? <https://blogs.worldbank.org/education/reopening-schools-when-where-and-how>
- Han, F. ve Demirbilek, N. (2020). Üniversite öğrencilerinin Covid-19 salgını süresince yürütülen zorunlu uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış makale taslağı. <https://doi.org/10.35826/ijoess.2897>
- Inotai, E. (2021). Learning losses may lead to earning losses: Can COVID-19 school closures be rectified? VISEGRAD. <https://visegradinsight.eu/learning-losses-may-lead-to-earning-losses/>
- Iqbal, S. A., & Tayyab, N. (2021). COVID-19 and children: The mental and physical reverberations of the pandemic. Child: Care, Health and Development, 47(1), 136-139.
- Juniper Education National Dataset Report. (2021). The impact of the Covid-19 pandemic on primary school children’s learning. Retrieved form [https:// junipereducation.org/national-dataset-report/](https://junipereducation.org/national-dataset-report/)
- Kaçan, A., Gelen, İ. (2020). Türkiye’deki uzaktan eğitim programlarına bir bakış. Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi, 6 (1), 1-21.
- Karadağ, E. ve Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. Yükseköğretim Dergisi, 10(2), 181-192.
- Kay-Diliberti, M., & Kaufmann, J.H. (2020). Will this school year be another casualty of the pandemic? Key findings from the American Educator Panels Fall 2020 COVID-19 surveys. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RRA168-4>
- Lau, J., Yang, B., & Dasgupta, R. (2020). Will the coronavirus make online education go viral? Times Higher Education.
- Lordan, R., FitzGerald, G.A., & Grosser, T. (2020). Reopening schools during COVID-19. Science. 369(6508), 1146. DOI: 10.1126/science. abe5765.
- MEB. (2020). Sayılarla uzaktan eğitim. <http://yegitek.meb.gov.tr/www/sayilarla-uzaktan-egitim/icerik/3124>.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). Distance education: A systems view of online learning. (3rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Moreno, J. M. & Gortazar, L. (2020, 8 April). Schools’ readiness for digital learning in the eyes of principals. An analysis from PISA 2018 and its implications for the COVID19 (Coronavirus) crisis response. <https://blogs.worldbank.org/education/schools-readiness-digital-learning-eyes-principals-analysis-pisa-2018-and-its>
- Nenko, Y., Kybalna, N. And Snisarenko, Y. (2020). The COVID-19 Distance learning: Insight from Ukrainian students. Revista Brasileira de Educação do Campo, 5, e8925-e8925.

- NYSED. (2010). The USNY Statewide Learning Technology Plan. New York State Education Department.
- Özer, M. (2020). Educational Policy Actions by the Ministry of National Education in the times of COVID-19. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129.
- Özer, M., Suna, H. E., Çelik, Z. ve Aşkar, P. (2020). Covid-19 salgını dolayısıyla okulların kapanmasının eğitimdeki eşitsizlikler üzerine etkisi. *İnsan ve Toplum*, 10 (4), 217-246. [dx.doi.org/10.12658/M0611](https://doi.org/10.12658/M0611)
- Özyürek, A., Begde, Z., Yavuz, N. F. ve Özkan, İ. (2016). Uzaktan eğitim uygulamasının öğrenci bakış açısına göre değerlendirilmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 595-605.
- Pandemi Döneminde Öğrenme Kaybı Tespit ve Öneriler. EBSAM Stratejik Araştırmalar Merkezi Araştırma Dizisi: 23 / NİSAN 2021.
- Reimers, F.M. & Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Sarı T., & Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975. doi: 10.7827/TurkishStudies.44335
- TÜİK. (2020). Hanelerde bilişim teknolojileri ve İnternet erişimi bulunma oranı, 2004- 2010. Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2004-2020. Erişim Tarihi: 31.10.2020. <https://data.tuik.gov.tr/tr/main-category-sub-categories-sub-components2/#>
- UK Government, Department of Education. (2021). Get laptops and tablets for pupils and students who cannot access face-to-face education due to coronavirus (COVID-19). Retrieved from https://www.gov.uk/guidance/get-laptops-and-tablets-for-children-who-cannot-attend-school-due-to-coronavirus-covid-19?utm_source=remote_education
- UNESCO. (2020a). Startling digital divides in distance learning emerge. UNESCO. <https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge>, Erişim Tarihi: 11 03. 2021.
- UNESCO. (2021). Covid 19 impact on education. UNESCO. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Veiga, C. (2020). NYC presents a roadmap to help students fill COVID learning gaps. Chalkbeat New York.
- <https://ny.chalkbeat.org/2020/12/10/22168384/nycschools-covid-learning-loss>
- World Bank. (2020a). The Covid-19 Pandemic: Shocks to education and policy responses. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33696/148198.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Yılmaz, M., Savucu, Y., Baş, M., Alpay, N. (2022). Pandemi (Covid-19) Sürecinde Spor Eğitimi Alan Öğrencilerin Senkron Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri. *Uluslararası Spor, Egz.ve Ant. Bilimi Dergisi*, 2022, Cilt 8, Sayı, 1, 12–19.

خونیندنه وهیه ک بۆ زیانه کانی فیربوون له سهردهمی پهتای کۆفید-۱۹

پوخته

فایرۆسی کۆرۆنا (COVID-19) پهتایه کی گه وهری جیهانی لێ کهوتهوه، ههروهها که رهنهتینه کردن بههۆی زیادبوونی خێزای ژماره ی تووشبووان و مردن بههۆی پهتاکهوه. پهتای کۆفید-۱۹ که بههۆی سارس-کۆف-۲ هوه دروست بوو، لیکهوتنه ی وێرانکهاری بۆ کۆمه لگه له رووی تهندروستی، پهروه ده، ئابووری و شیوازی ژیا نه وه هه بووه و ئه وه روونه که کاریگه ریه کانی بۆ ماوه یه کی زۆر بهردهوام ده بێت. ئه م توێژینه وه یه ئامانجی ئه وه یه له و زیانانه بکۆلێته وه که تووشی پرۆسه ی فیربوون هاتوون له تورکیا و جیهان له سهردهمی پهتاکه.

له رۆژانی یه که می پهتای کۆفید-۱۹ ولاتان ڕێگه ی جیاوازیان گرت بهر بۆ زالبوون به سهر ئه مه پهتایه، ههروهها کاریگه ریه کی خرابیشی- له سهر سیسته می پهروه ده هه بوو، ئه مه ش کاریگه ریه کی بهرچاوی له سهر زۆریه ی بهاره کانی ژانمان دروست کرد. دوا ی گرتنه بهری ڕیوشوێنه کان و خویندنی ئۆنلاین، ته کنیک و شیوازی نوێ وانه وتنه وه ده ستیان به بلا بوونه وه کرد. ورده ورده خویندنی رو به روو ده سی پیکرد و توێژینه وه کان له سهر قه بهرو کردنه وه ی ئه و زیانانه ی فیربوون که خویندکاران له کاتی ئه زموونه پهروه ده یه کانیاندا تووشی بوون خێراتر بوو. له ئه نجامدا، ئه گه رچی ئه و ڕیوشوێنه ی بۆ پاراستنی پرۆسه ی پهروه ده گیرانه بهر به دابین کردنی ده رفه ت و داهینانه ته کنه لۆژییه کان به ره چا و کردنی زۆرتین قازانج هه ولی جێبه جێکردنیان درا، به لام نایه کسان ی ده رفه ت و خه ساره کانی فیربوون یان هێنایه ئارا وه.

په یقین سهره کی: کۆفید-۱۹، پهروه ده، زیانه کانی فیربوون، پهتا، خۆپارێزی.

فقدان التعلم أثناء جائحة كوفيد-۱۹ مراجعة

الملخص

تسبب مرض فيروس كورونا (كوفيد-۱۹) في حدوث جائحة عالمية كبرى، وتم فرض قيود البقاء في المنزل بسبب الزيادة السريعة في عدد الحالات والوفيات. كان لجائحة كوفيد-۱۹ الناجمة عن فيروس سارس-كوف-۲ عواقب مدمرة على المجتمع من حيث الصحة والتعليم والاقتصاد وأسلوب الحياة، ومن المفهوم أن آثارها ستستمر لفترة طويلة. هدفت هذه الدراسة إلى التحقيق في آثار خسائر التعلم على نظام التعليم في تركيا والعالم أثناء جائحة فيروس كورونا.

في الأيام الأولى لجائحة كوفيد-۱۹، نفذت البلدان طرقاً مختلفة للتغلب على هذه الجائحة بتكلفة زهيدة. ولكن نظام التعليم تأثر سلباً أيضاً بالجائحة التي أثرت بشكل كبير على العديد من مجالات حياتنا. وبعد اتخاذ التدابير والانتقال إلى أنشطة التعليم عن بعد، بدأت تقنيات وأساليب التدريس الجديدة تنتشر على نطاق واسع. تدريجياً، بدأ التعليم وجها لوجه وتساوقت الدراسات حول تعويض الخسائر التعليمية التي يعاني منها الطلاب أثناء أنشطتهم التعليمية. ونتيجة لذلك، يُعتقد أنه على الرغم من محاولة تطبيق التدابير المتخذة للحفاظ على التعليم والفرص المستخدمة والابتكارات التكنولوجية مع مراعاة أقصى فائدة، إلا أنها تجلب عدم المساواة في الفرص وخسائر التعلم.

الكلمات المفتاحية: كوفيد-۱۹، التعليم، خسائر التعلم، الجائحة، الاحتياطات.

Kurdish EFL Learners' Perceptions of the Role of Mobile Technology in Enhancing English Language Learning and Critical Thinking Skills

Sabrin Ali Ramadhan^{*}

Department of English, College of Basic Education, University of Duhok, Kurdistan Region-Iraq

Abstract

In the contemporary globalized era, mobile technology has revolutionized language learning by offering engaging platforms that stress critical thinking skills besides communication, problem-solving, and creativity.

The primary objective of the study is to explore the perceptions of EFL learners at University of Duhok about the role of mobile technology in improving the language learning and critical thinking skills. The study also examines the associated benefits and challenges of mobile technology for learning. This research collected data from a sample of 40 participants of third year learners at the English Department of the College of Basic Education at University of Duhok through questionnaires. The findings obtained from questionnaires reveal that generally EFL learners have positive attitudes towards mobile technology and that this technology has a positive impact on learners' English language and critical thinking skills in spite of the potential drawbacks such as distraction and over-reliance on technology. Finally, the study ends up with conclusions and recommendations for teachers and learners of EFL.

Keywords: *Mobile technology, Impact, Language learning, Critical thinking skills, EFL learners.*

Introduction

Radu (2021) states that mobile technology has a crucial role in our everyday life particularly in this globalised era since it serves not only as a useful tool for work and online learning, but it also facilitates staying connected with one another and offers entertainment. Mobile phones provide access to a large amount of information and fast internet, and this makes life easier and more convenient for people. Moreover, mobile technology has transformed the way learners learn languages because it offers interactive and engaging experiences via applications and platforms. The skills such as communication, critical thinking, problem-solving, and creativity are also given consideration by technology (Coursera, 2023). Critical thinking skills are highly important in language learning as they aid in organizing our thoughts effectively and are also necessary skills for personal and professional success and development. Critical thinking skills which include analysing, evaluating, and applying knowledge, extend

^{*} Sabrin.ali@uod.ac

beyond just language proficiency; with the support of mobile technology, EFL learners' critical thinking skills can be enhanced. Hence, this will assist learners to understand diverse perspectives, make sound decisions and communicate effectively in any real-life situation (Argenio, 2022).

Problem Statement

Sullivan (2022) states that mobile-based learning presents drawbacks since it can be a source of distraction, limitation of social interaction, and a cause for constant reliance on technology. Other drawbacks include lack of personalization, and exclusion of students due to the limited access to technology resources. To the best of the researcher's knowledge, there has not been enough literature on whether the mobile technology has positive or negative impact on the EFL learners' language learning and critical thinking skills, especially at the University of Duhok. For this reason, this paper attempts to uncover the perceptions of EFL learners towards mobile technology's influence on the critical thinking skills and language learning at English Department of College of Basic Education at the University of Duhok.

Aims of the Research

The main aim of this research is to examine the attitudes of EFL learners towards mobile technology's influence on the language learning process and critical thinking skills at the English Department, University of Duhok.

Research Questions

This paper attempts to answer the following main questions:

1. Does mobile technology enhance the language learning and the critical thinking skills of EFL learners?
2. What are the perceptions of EFL learners on the use of Mobile technology?

Significant of the Research

Roughly speaking, using mobile technology particularly in language learning, brings numerous benefits to foster learners' learning outcomes besides challenges. According to Kusmaryani et al., (2019), mobile technology allows students to take part in interactive activities, practice speaking in real-life situations, and promote their critical thinking and language skills through various language learning applications. Therefore, using mobile tech in learning has various benefits to teachers and learners. For Instance, it assists teachers to make fun and interactive lessons by depending on multimedia resources because they can easily provide supplementary materials, such as videos or other interactive quizzes, that engage students and are designed to different learning styles. As for learners, mobile-assisted learning offers flexibility by providing access to educational resources anytime and anywhere.

Literature Review

Critical Thinking Skills and Mobile learning

Generally speaking, critical thinking is defined as the process of questioning, analyzing, interpreting, evaluating and making judgement about what we read, hear, say, or write. The etymology of the word 'critical' comes from the Greek word 'kritikos'

meaning "able to judge or discern". Its origins of critical thinking trace back to ancient times, which finds its roots in the teaching methods and philosophy of Socrates, dating back to 2,500 years. Socrates, through his probing questioning approach, uncovered the inability of individuals to logically defend their assertions of knowledge. Smooth rhetoric frequently concealed confused meanings, insufficient evidence, or self-contradictory beliefs (Paul et al.,1997). Mobile devices offer a number of services which include immediate communication via social media, Internet browsing, video playback, voice recording, and much more. These functionalities can be integrated into educational practices for facilitating learning for both educators and students, and their critical thinking skills. It can occur in formal settings i.e. within the classroom or informal settings i.e. outside the classroom. Mobile-assisted language learning extends beyond geographical limitations, it increases learners' participation, provides contextual materials, shapes the learning environment which in return this promotes a sense of learning community, and effective communication that exceeds the boundaries of the traditional classrooms (Çakmak, 2019). Mobile learning is increasingly becoming an integral part of people's lives, and there has been much debate about it. According to some researchers, when technology is introduced to students and used more widely in the learning process, it significantly helps to improve their overall attitude towards mobile learning (Cavus & Uzunboylu, 2009). For instance, students can now connect their learning materials to specific places and times through their mobile devices. The fact that these technological devices are portable makes them particularly appealing for information processing; language learners can take advantage of this mobility by using smartphone applications to learn new words at any time and from any place (Cohen & Ezra, 2018).

The Impact of Mobile Tech on Critical Thinking Skills

Hoffman and Roslansky (2023) assert that technology can assist individuals monitor, document, and review their own thinking patterns, habits, and biases. Digital tools such as journals, blogs, portfolios, or podcasts offer platforms for recording and sharing one's thoughts, ideas, questions, or insights. They can also be utilized as great aids in refining and strengthening critical thinking abilities, if they are used wisely and ethically. Moreover, it offers learners a chance to practice and test their skills through online games and simulations. Technology has a wide selection of interactive experiences that energize the brain, challenge the logic, and support creativity. Puzzles, quizzes, riddles, or escape rooms are engaging online games which grant chances to exercise and foster analytical and reasoning skills. The aforementioned authors continue to say that there are valuable and valueless outcomes of mobile on critical thinking skills; one of the positive aspects of mobile phones, is that they improve students' academic performance due to the abundance in access to educational materials. They can as well improve students' attitudes towards using cell phones for learning because these devices can be fun to use. However, using mobile devices in the classroom can be distracting and harmful because students often feel the urge to constantly text or check notifications on the screen. Additionally, technological issues, misbehaviours, and academic dishonesty can further obstruct the learning environment. Over reliance of technology has been found to negatively impact cognitive thinking skills, social interaction, and attention span. It is significant to note

that there is a lack of evidence supporting the use of mobile devices for improving grades or academic goals, and in fact, there is a correlation between mobile device use in the classroom and poorer academic performance (Himmelsbach, 2019; Morgan, n.d.; Tindell & Bohlander, 2012; The President and Fellows of Harvard College, 2019; Tossell et al., 2015). While there is not much evidence to support the idea that using mobile devices in the classroom improves grades or helps students achieve their academic goals, there is a correlation between mobile device use in class and lower grades. Therefore, it is important to be cautious about relying heavily on mobile devices for language learning purposes (Tossell et al., 2015; Whitford, 2018).

Previous Studies

The Impact of Mobile Tech on Language Learning and Critical Thinking Skills of EFL Learners

A considerable amount of literature indicates that the use of mobile learning applications has a positive influence on EFL learners' language learning performance and their critical thinking skills, among other competencies. For instance, Darvenkumar and Devi (2022) investigated the impact of mobile games on the critical thinking skills of EFL learners. 66 participants took part in this study, the study consisted of pre and post questionnaires. The Choice of Dragon fantasy text-based game was chosen for the participants to play before and after a test which was followed by a questionnaire. The findings revealed that the participants critical reading and critical thinking skills were significantly increased due to the game that encouraged learners to use their thinking skills during the games. A similar study was conducted by Kusmaryan et al., (2018) on the influence of mobile devices on the critical thinking skills of EFL learners in an Indonesian university. The study involved 38 learners who participated in this study for 12 sessions during which a number of tests through some mobile applications, observations and interviews were conducted. The results showed that the participants were engaged and motivated during the stages of the tests and the results of mobile apps used as learning tools had a highly positive effect on the students' English performance and critical thinking skills.

Liu and Chu (2010) examined how high school students learn English as a Foreign Language and the impact of digital games on their learning achievement and motivation, the study comprised two groups of participants. One group used mobile games while learning English and the other group used a traditional method. Subsequent to the mobile games, interviews and surveys were conducted. The results revealed that integrating games into the EFL learning process could lead to positive outcomes and motivation in comparison to traditional methods. Another study conducted by Fageeh (2013) who researched the increasing impact of WhatsApp on the process of acquiring vocabulary among English as a Second Language students who had finished their first semester at a university in Saudi Arabia. In this study 58 participants were selected and were divided into an experimental and control group. While the experimental group used mobile-devised based vocabulary applications three times a week for one semester, the control group did not use any applications. The study found significant differences in post-test scores between the two groups. The findings indicated improved vocabulary learning and higher motivation in the

experimental group compared to the control group. Overall, the use of mobile phones as a vocabulary instructional method at the college level shows promising results.

Hajiannejad (2012) conducted an experiment on the impact of blogging on the writing skills of EFL learners. 20 participants from a school in Iran were chosen randomly; they were divided into an experimental and control group. Six writing topics were given to the two groups, the experimental group used blogging on the website(www.englishclub.edublogs.org), while the control group used a paper-based method. The findings of the study suggested that the experimental group had a higher mean score than the control group meaning that the writing skills of the learners who used blogging as a means to write were improved. In (2021) Henry and Mohamad, investigated the impact of mobile tech on critical reading abilities, a sample of 30 students at a pre- university school in Malaysia were selected to participate in paper tests and questionnaires. The study concluded that respondents showed improvements in their critical reading competency.

In (2018), Ebadi and Rahimi conducted a study to explore the effect of WebQuest on EFL learners 'critical thinking and academic writing skills, 20 students were chosen to take part in surveys, interviews, and writing assessments in order to measure the effectiveness of WebQuest activities on the learners' performance in the two skills. The results of their study revealed the advantages of using WebQuests to promote critical thinking and writing skills in language learning; the importance of innovative and communicate language teaching approaches in language classrooms was also emphasized in their study. In addition to the aforementioned studies, there is a considerable amount of literature which suggests that EFL learners have exhibited positive responses to the integration of mobile technology into their language learning process (Drexler et al., 2007; Fujimoto, 2012; Lin, 2014; Sorayyaei & Nasiri, 2014).

Methodology

Data collection

Sampling The sample of this study consisted of 40 third year participants (Twenty-four were females and sixteen were males). The primary rationale for selecting participants from third year English students was their experience with technology, and their prior knowledge of critical thinking skills as this subject was covered in their previous years of study at the college of Basic Education, University of Duhok. It is worth mentioning that the researcher were unable to include more participants in the study mainly because the students were not willing to participate.

Questionnaire Design

The data were collected through individual questionnaires that were designed by the researcher for the purpose of this study (See Appendix B) and were distributed to third year students at the English Department in the College of Basic Education at the University of Duhok.

Procedure of Data Collection

The questionnaires were conducted between march 20 and April 17, 2024 at the College of Basic Education in the English Department. The participants were asked

open-ended and multiple - choice questions. It is worth mentioning that the participants also had adequate time to answer these questions to give detailed answers.

Reliability

To ensure the credibility of the answers, one question among the questionnaire items was repeated twice in different words deliberately in order to see if the students were actually thinking about the questions and their answers. The reliability of the questionnaire items was tested using SPSS (Statistical Package for Social Sciences), and the items had a moderate reliability acceptance of 0.78 (See Appendix A).

Ethical Considerations

The participants in this study gave their oral consent to the researcher to take part in this study, the participants were not prevented from leaving any time during the data collection process.

Analysis of the Questionnaire

The figures in this section show the responses of the third-year English department students from the college of Basic Education to seven question items on their attitudes towards the role of mobile technology on their English and critical thinking skills along with the percentages, obtained for each option (For further details, see appendix B).

The figure below presents how long the participants have been learning English as a foreign language, it shows that 40% of participants started learning for 4 years and 50% started learning from primary school, other 10% started learning from high school. This indicates that the majority of the participants have been learning English from primary schools, so it could be said that their English level is quite better than those who have started learning 4 years ago which was exhibited in their answers to this study questions.



Figure (1) Students' responses to Question 1

Figure (2) visualizes how frequently the participants use mobile phones for educational purposes such as learning English. It shows that 43 % of participants use

their mobile phones daily and 38% use mobile phones several times a week. This suggests that the majority of the participants use their mobiles not only for entertainment but for educational purposes as well.

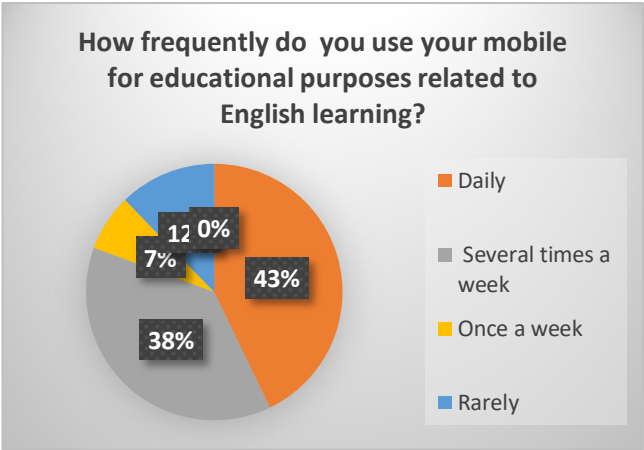


Figure (2) Students’ responses to Question 2

As shown in the figure (3) that represents the types of mobile apps or tools that EFL students use for learning, English, 47 % of the participants use language learning apps, and the rest of them use other apps. This suggests the significant role mobile phones play in language learning because of their convenience and portability.

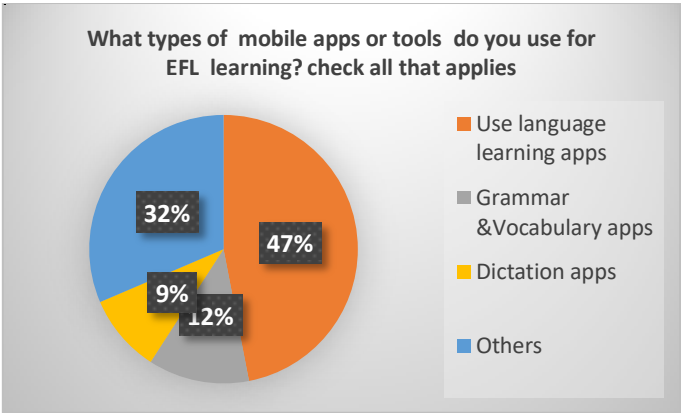


Figure (3) Students’ responses to Question 3

Figure (4) shows that 47.5% of the participants strongly agreed that mobile technology has enhanced their critical thinking skills and their English language. However, 10% strongly disagreed. This shows the varying attitudes among EFL learners in relation to this question.

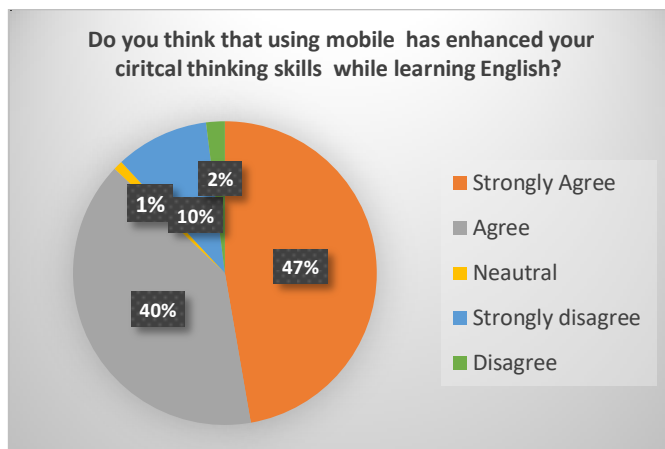


Figure (4) Students' responses to Question 4

The below figure represents the specific activities that the participants engage in using mobile technology for EFL learning. It shows that 47% of the participants watch educational video, and 28% of them engage in reading articles or e-books to improve their English. The rest of the options have a fairly good percentage as well which means that mobile devices assist in reinforcing their language skills, improving their vocabulary, and enhancing their overall comprehension.

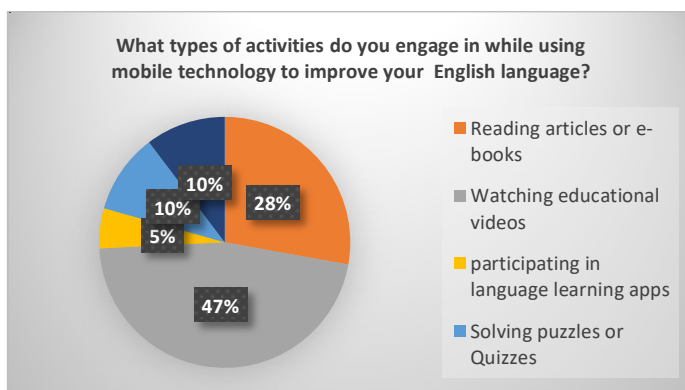


Figure (5) Students' responses to Question 5

Diagram (6) indicates that 55% of our participants face difficulties using mobiles for EFL learning due to the lack of internet access. Similarly, 10% mentioned that the college does not have a specific website to support their studies. However, 3% stated that they did not encounter any challenges.

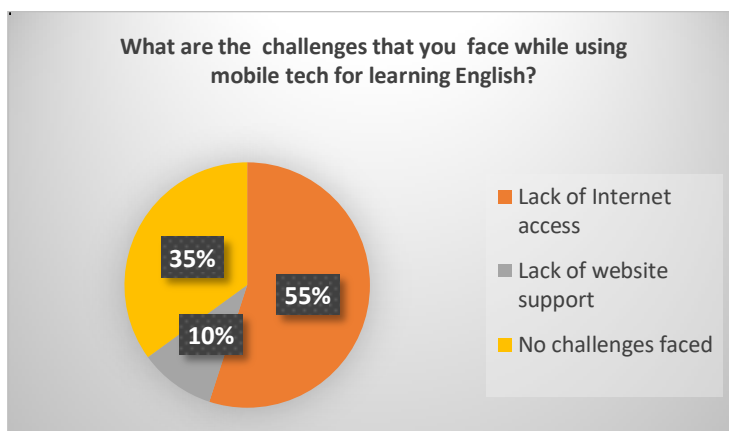


Figure (6) Students' responses to Question 6

The last item on the questionnaire was related to the benefits that the participants had with mobile technology for EFL learning. As shown in the figure below, they use it for several different skills which benefits them in different ways. Some have good experience with it, mostly for grammar skills and vocabularies while the other 46% of students use it for vocabulary skills. Furthermore, 28 % of them use it for grammar skills but only 5% of students use it to enhance their speaking skills. While 20% use it for reading and listening skills, only 1% use it for writing skills.

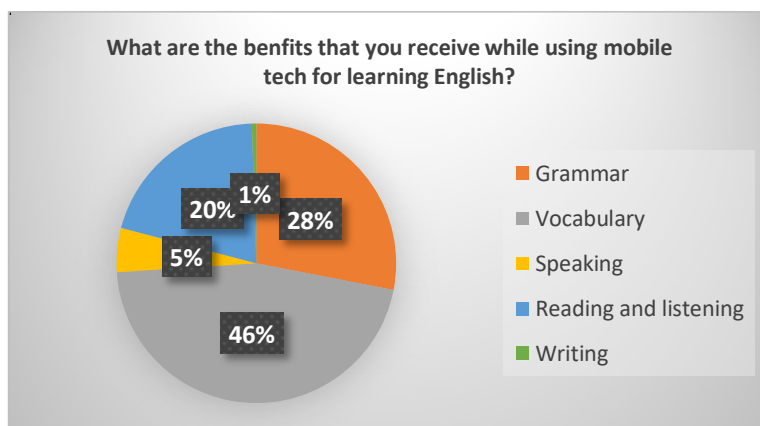


Figure (7) Students' responses to Question 7

Overall, based on the information gathered from the questionnaire items, it has been determined that all of our participants possess smartphones or tablets and they have positive perceptions towards mobile learning. Furthermore, the majority of the participants have been learning English as a foreign language for a duration of at least four years. This suggests the pervasive effect of mobile technology and its potential to transform traditional methods of teaching and learning.

Discussion of the Findings

The findings from the current study highlighted the relation between participants' English learning background, critical thinking skills and mobile technology usage as well as the advantages and difficulties in using mobile technology. The results suggest the positive attitudes EFL learners have towards the utilization of mobile technology in their learning process. Additionally, the findings reveal that 50% of participants, a considerable proportion, began learning English from primary school, while 40% of them embarked on their English learning journey four years ago. The remaining 10% started learning from high school. Distinctively, participants who started their English education from primary school exhibited higher English proficiency levels in their answers to open-ended questions in comparison to those who began learning English more recently i.e., this shows the possible advantages of early exposure to English and the effect that has on language proficiency levels. Concerning mobile technology use for educational purposes among EFL learners, a percentage of participants which was 43% stated that they use their mobile phones on a daily basis, with 38% who said that they use mobile devices several times a week. This suggests that integrating mobile technology into language learning can be beneficial for learners, take for instance, the learners will have flexibility along with accessibility beyond traditional classroom settings. The online questionnaire in this study could exemplify how common mobile tech is among EFL students.

Furthermore, the types of mobile apps or tools utilized for EFL learning were predominantly language learning apps, 47% indicating a preference for dedicated language acquisition resources. The results also reveal that mobile technology can have a positive influence on the critical thinking skills of EFL learners and their English, take for instance, a majority of 48% of participants acknowledged that mobile technology enhanced their critical thinking skills during English learning process which answers the main research question that reads as: Does mobile technology have a positive impact on EFL learners' English and critical thinking skills? This is also supported by the studies mentioned in the literature review of this study (See Hajiannejad, 2012; Liu & Chu, 2010; Fujimoto, 2012; Lin, 2014; Sorayyaei & Nasiri, 2014; Henry & Mohamad, 2021; Darvenkumar & Devi, 2022). On another rather negative note, a minority of 10% of the participants expressed their disagreement with this affirmation which suggests different attitudes and perceptions among learners with regard to the cognitive advantages and the role of mobile tech in language learning. Despite the apparent benefits, some challenges associated with mobile-assisted EFL learning were uncovered in relation to lack of the internet access and institutional support gaps. Therefore, it is essential that educators address these challenges in order to maximize the educational benefits of mobile technology in language learning processes.

Conclusions and Recommendations

The present study arrives at the following conclusions and recommendations:

1. Mobile technology emerges as a dominant tool for EFL learning among participants, with a significant percentage using smartphones daily or several times a week for educational purposes as well as entertainment.

2. The majority of learners have positive attitudes towards the use of Mobile technology in improving their English language and critical thinking skills.
3. Mobile applications help EFL learners to enhance their English language and critical thinking skills.
4. Activities such as watching educational videos and reading articles or e-books are regarded as beneficial for enhancing language and comprehension skills.
5. Future research should further explore effective techniques for integrating mobile technology into language learning and teaching taking into consideration the constraints and institutional support to maximize learning outcomes and learners' engagement.
6. It is recommended that with the use of mobile technology, educators can create dynamic and interactive language learning experiences that promote critical thinking, linguistic competence, and cross-cultural communication skills which are greatly essential for success in today's globalized world.

References

- Al-Emran, M., & Shaalan, K. H. (2015). *Learners and educators attitudes towards mobile learning in higher education*. Retrieved from
- https://www.researchgate.net/publication/282286769_Learners_and_Educators_Attitudes_Towards_Mobile_Learning_in_Higher_Education_State_of_the_Art
- Argenio, L. D. (2022). *Teaching critical thinking skills in the ESL classroom*. Retrieved from <https://bridge.edu/tefl/blog/teaching-critical-thinking-skills-esl-classroom/>
- Çakmak, F. (2019). Mobile learning and mobile assisted language learning in focus. *Language and Technology*, 1(1), 30-47.
- Cavus, N., & Uzonbuyulu, H. (2009). Improving critical thinking skills in mobile learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (1), 434-438.
- Darvenkumar, T., & Devi, V. (2022). Text-based game, a tool to enhance critical reading and critical thinking skills in English classrooms. *Theory and Practice in Language Studies*, 12 (11), 2298-2306.
- Drexler, W., Dawson, K., & Ferdig, R. E. (2007). Collaborative blogging as a means to develop elementary expository writing skills. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 6, 140-160.
- Ebadi, S., & Rahimi, M. (2018). An exploration into the impact of WebQuest-based classroom on EFL learners' critical thinking and academic writing skills: a mixed-methods study. *Computer Assisted Language Learning*, 31(5-6), 617-651.
- Ezra, O., & Cohen, A. (2018). Contextual MALL: L2 Chinese students in target and non-target country. *Computer and Education*, 125, 158-174.
- Hajiannejad, M. (2012). Developing the Writing Ability of Intermediate Language Learners by Blogging. *Linguistik online*, 57(7), 71-90.

- Fageeh, A. (2013). Effects of MALL applications on vocabulary acquisition and motivation. *Arab World English Journal*, 4(4), 420-447.
- Fujimoto, C. (2012). Perceptions of mobile language learning in Australia: How ready are learners to study on the move? *The JALT CALL Journal*, 8(3), 165-195. (<https://doi.org/10.29140/jaltcall.v8n3.140>)
- Henry, C. C., & Mohamad, M. (2021). The Use of Mobile Technology in Enhancing the Critical Reading Skills of Pre-University ESL Students. *Creative Education*, 12(3), 678.
- Himmelsbach, V. (2019). *Pros and cons of technology in the classroom*. Retrieved from (<https://tophat.com/blog/6-pros-cons-technology-classroom>)
- Kusmaryani, W., Musthafa, B., & Purnawarman P. (2019). The influence of mobile applications on students' speaking skill and critical thinking in English language learning. *Journal of Physics: Conference Series*, (1).
- Lin, C. C. (2014). Learning English reading in a mobile-assisted extensive reading program. *Computers & Education*, 78, 48-59. Retrieved from (<http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.05.004>)
- Liu, T. Y., & Chu, Y. L. (2010). Using ubiquitous games in an English listening and speaking course: Impact on learning outcomes and motivation. *Computers & Education*, 55(2), 630-643.
- Paul, R., Elder, L., & Bartell, T. (1997). *A brief history of the idea of critical thinking*. Retrieved from (<https://www.criticalthinking.org/pages/a-brief-history-of-the-idea-of-critical-thinking/408>)
- Radu, C. (2021). *The impact of mobile technology in our lives*. Retrieved from (<https://blog.mobiversal.com/the-impact-of-mobile-technology-in-our-daily-life.html>)
- Sorayyaee, A., & Nasiri, H. (2014). Learners' attitudes toward the effectiveness of Mobile Assisted Language Learning (MALL) in L2 listening comprehension. *Social and Behavioral Sciences*, 98, 1836-1843.
- Staff, C. (2023). *What are Critical Thinking skills and Why are they important*. Retrieved from (<https://www.coursera.org/articles/critical-thinking-skills>)
- Sullivan, S. (2022). *Top advantage and disadvantage of mobile learning*. Retrieved from (<https://www.thinkific.com/blog/mobile-learning-advantages-disadvantages/>)
- Tossell, C. C., Kortum, P., Shepard, C., Rahmati, A., & Zhong, L. (2015). You can lead a horse to water but you cannot make him learn: Smartphone use in higher education. *British Journal of Educational Technology*, 46(4), 713-724.
- Whitford, E. (2018). *The myth of multitasking*. Retrieved from (<https://www.insidehighered.com/news/2018/07/27/class-cellphone-and-laptop-use-lowers-exam-scores-new-study-shows>)

Appendix A The reliability test of the questionnaire items

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	0.78
N. of Items	7

Appendix Summary of the Descriptive statistics for the questionnaire items for third year students

Item	Since College	High school	Primary school			Mean	STD.
1. How long have you been learning English?	40%	10%	50%			33.33%	1.66%
2. what types of activities do you engage in while using mobile technology to improve your English language?	Reading articles or e-books	Watching educational videos	participating in language learning apps	Solving puzzles or quizzes	Other	19.4%	14.8%
	27%	45%	5%	10%	10%		
3.How frequently do you use your mobile for educational purpose related to English learning?	Daily	Several times a week	Once a week	Rarely	Never	19.7%	16.6%
	42%	38%	7%	12%	0%		
4. What types of mobile apps or tools do you use for EFL learning? check all that applies	Use language learning apps	Grammar &Vocabulary apps	Dictation apps	Other		24.7%	14.09%
	47%	12%	9.3%	31%			
5. Do you think that using mobile technology has enhanced your critical thinking skills and your English language?	Strongly Agree	Agree	Neutral	Strongly disagree	Disagree	19.9%	19.05%
	47%	40%	1%	10%	2%		
6. What are the challenges that you face while using mobile tech for learning English?	Lack of Internet access	Lack of college support	No challenges faced			33.3%	18.7%
	55%	10%	35%				
7. What are the benefits that you receive while using mobile tech for learning English?	Grammar	Vocabulary	Speaking	Reading & listening	Writing	19.6%	16.4%
	28%	45%	5%	20%	1%		

بوجونين قوتابيين زماڻي ٽنگيزي لدور رولي ته ڪنولاجيا موبايي بو باشڪرنا زماڻي وان پي ٽينگيزي و شيانين وان پين هزري (فكري)

پوخته

ل في سهردهمي پيشڪهفتي پي ته ڪنولاجيا پي، موبايان گه له ڪ گهورين پين ٽيخستينه د خاندني دا زهر ڪو بلافورمي فريوونا زمانان، و گفتوگورني، و چارهسهرپا ناريشان، و زيرپي دابين ڪرينه. ٿامانجا سهره ڪي ٿڻي فو ڪوليئي زانينا بير و بوجونين قوتابين زانڪويا دھوك پي زماڻي ٽنگيزي بون لدور رولي ته ڪنولاجيا موبايي بو باشڪرنا زماڻي وان پي ٽينگيزي و شيانين هزري (فكري). داتا هاتيه وهگرتن ٿ چل قوتابين قوناغا سي زماڻي ٽنگيزي، ڪوليٿا پورهردا بينات، زانڪويا دھوك ب ريڪا پرسيارنامي. ٽه نجامين فو ڪوليئي ديار دڪن ڪو قوتابين بوجونين پوزه تيف هه نه ل سهر ته ڪنولاجيا موبايي بو فبرڪرني و پشنيخستنا شيانين فكري. لدوماهيا فو ڪوليئي هنده ڪ پيشيبي ودهرته نجام هه نه بو ماموستا و قوتابين زماڻي ٽينگيزي هه نه.

پهيفين سهره ڪي: ته ڪنولاجيا موبايي، ڪاريگهري، فريوونا زماڻي، شيانين هزري، خويندڪارن زماڻي ٽنگيزي.

آراء متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية حول دور تكنولوجيا الهاتف المحمول في تعزيز تعلم اللغة الإنجليزية ومهارات التفكير النقدي

الملخص

في العصر العالمي المعاصر، أحدثت تكنولوجيا الهاتف المحمول ثورة في تعلم اللغة من خلال تقديم منصات جذابة تؤكد على مهارات التفكير النقدي إلى جانب التواصل وحل المشكلات والإبداع. الهدف الأساسي من الدراسة هو استكشاف آراء متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في جامعة دھوك حول دور تكنولوجيا الهاتف المحمول في تحسين تعلم اللغة ومهارات التفكير النقدي. كما تدرس الدراسة الفوائد والتحديات المرتبطة بتكنولوجيا الهاتف المحمول للتعلم. جمع هذا البحث البيانات من عينة من ٤٠ مشاركاً من طلاب السنة الثالثة في قسم اللغة الإنجليزية بكلية التربية الأساسية بجامعة دھوك من خلال الاستبيانات. تكشف النتائج التي تم الحصول عليها من الاستبيانات أن متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لديهم عموماً مواقف إيجابية تجاه تكنولوجيا الهاتف المحمول وأن هذه التكنولوجيا لها تأثير إيجابي على اللغة الإنجليزية ومهارات التفكير النقدي لدى المتعلمين على الرغم من العيوب المحتملة مثل التشتيث والإفراط في الاعتماد على التكنولوجيا. تنتهي الدراسة باستنتاجات وتوصيات للمعلمين ومتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

الكلمات المفتاحية: تكنولوجيا الهاتف المحمول، التأثير، تعلم اللغة، مهارات التفكير النقدي، متعلمو اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

Comprehensive Reformation Framework of K-12 ICT Curriculum for Empowering Kurdistan Students for the AI Era

Shilan Khalil Junaid

General Directorate of Educational Planning, Ministry of Education, Erbil, Kurdistan Region-Iraq

Ismael Ali Ali*

Jazari Research Center, University Research Center, University of Zakho, Kurdistan Region-Iraq

Abstract

The fourth industrial revolution, driven by artificial intelligence (AI) advancements, transforms global education systems by emphasizing computational thinking from the early K-12 stages. The current ICT curriculum in the Kurdistan Region of Iraq focuses mainly on basic digital literacy and office productivity skills, which may not adequately prepare students for today's AI-driven digital economy. Therefore, this study proposes a comprehensive reform framework to integrate modern ICT concepts and practices into the curriculum, such as computational thinking, coding, AI, and data science. The problem addressed in this study is the gap between the traditional Information and Communication Technology (ICT) curriculum and the evolving demands of the modern digital economy. Using the project-based learning approach, the objectives of this study include shifting and preparing K12 students with high-tech (e.g., AI, coding), soft skills (e.g., critical thinking, problem-solving), and the safe and ethical use of technology, thus empowering students for lifelong learning. The opportunity lies in harnessing global models of curriculum development and leveraging free or low-cost educational tools for local implementation. The proposed multi-phase implementation strategy includes pilot programs in the selected schools for a full-scale regional rollout that aims to guide policymakers, school administrators, and educators. The anticipated results suggest that the practical achievement of the concept of student-centered learning, which in turn produces higher student confidence, engagement, stronger technical competencies, and enhanced readiness for higher education and the job market, concluding that this reform offers a practical roadmap for empowering Kurdistan students, and fostering their resilience and innovation in an increasingly AI-focused world.

Keywords: *Computational Thinking, Coding, Artificial Intelligence, Curriculum Reform, Digital Literacy, Kurdistan Region Public Schools.*

1. Introduction

In the digital era, skills like computational thinking, coding, AI, and data science are crucial for the modern workforce, as these skills not only equip students with the tools to succeed academically and enable them to contribute to technological advancements but also empower students with modern soft skills, such as problem-

* ismael.ali@uoz.edu.krd

solving, decision-making, creativity, communication, and teamwork (Kong et al., 2022). However, the current *Information and Communication Technology* (ICT) curriculum in Kurdistan public schools mainly focuses on general technical ICT skills such as using the Windows operating system and Microsoft Office programs as tools for the creation and sharing of information through computers, software, and the internet, therefore falling short of preparing students for the ever-evolving job marketplace in terms of hard and soft skills.

The significance of this research problem lies in equipping students with advanced digital competencies (e.g., AI, coding, algorithmic thinking) is increasingly crucial in a skill-based economy. Without a comprehensive, future-oriented ICT curriculum, students in the Kurdistan Region risk missing out on essential skills needed for higher education pathways and emerging job markets that value critical thinking, problem-solving, and technological fluency. Additionally, teacher preparedness and infrastructure readiness are pivotal for delivering these high-tech topics effectively, and current shortcomings in both areas underscore the urgent need for curriculum reform. By addressing this gap, the proposed research can help *empower* a generation of students capable of leveraging digital tools creatively and responsibly, ultimately contributing to the region's socio-economic development in an AI-driven era.

To reach this global race (Kafai et al., 2022), this research seeks to present a reformational proposal for fostering problem-solving, critical thinking, and creativity among students from an early age by providing age-appropriate tools such as *ScratchJr* for younger students, *Scratch* for middle school students, and *Python* for high school students. In addition, the curriculum will introduce data science concepts to middle and high school students, equipping them with essential skills for data-driven decision-making. It is worth mentioning that the proposed reform plan will keep the current computer literacy components in the current ICT curricula as the core technical skill set but also enrich them with modern technology concepts, skills, and tools.

The proposed ICT curriculum reformation will empower K12 students for the modern job marketplace and the long-life learning experience. In this context, student empowerment aligns with the very fundamental concept of student-centered learning, where students become the center of the whole learning process in any educational institution as the key to the development of critical thinking and problem-solving skills through an approach of project-based learning and collaborative activities and facing real-world challenges.

2. Research Problem

Despite global advances in AI and computational thinking, Kurdistan schools rely on an ICT curriculum limited to basic digital literacy and office software, failing to develop critical high-tech and soft skills. Insufficient teacher training, weak infrastructure, and a lack of advanced AI and coding content leave students unprepared for modern digital demands. The *problem* addressed in this study is the gap between the traditional ICT curriculum and the evolving needs of the contemporary digital economy. Therefore, this study investigates how a comprehensive reformation framework integrating coding, AI, and project-based learning can effectively empower students in the Kurdistan Region to succeed in an AI-driven era.

Despite the increasing global emphasis on AI, computational thinking, and coding, the ICT curriculum in Kurdistan public schools remains narrow, focusing on basic digital literacy (e.g., Microsoft Windows, Word, Excel, Access). This limitation has resulted in:

- Insufficient development of higher-order thinking skills (problem-solving, creativity, innovation).
- Limited exposure to modern digital competencies (AI, data science, algorithmic thinking).
- Gaps in teacher preparation and training for delivering advanced ICT subjects.
- A lack of systematic integration of ethical and safe technology use that is vital in AI and data-driven contexts.

3. Objectives and Motivations

By aligning with UNESCO's (Pedro et al., 2019) calls for digital responsibility, the International Society for Technology in Education's (ISTE) (Johnson et al., 2022) and European Digital Competence Framework's (DigComp) (Carretero, 2017) visions of empowered and innovative students, and other international benchmarks promoting comprehensive digital competence such as the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (Howells, 2018; PISA, 2021), the proposed ICT integration framework ensures that K–12 students gain future-ready skills in a manner consistent with global standards. This alignment validates the conceptual framework's rigor and increases its transferability, scalability, and relevance in various educational contexts.

The K12 ICT curriculum reform proposed in this study has the following key objectives:

- To integrate modern technology hard skill competencies of coding, AI, and data science into the ICT curriculum in Kurdistan public schools, thus preparing students for the contemporary digital economy landscape.
- To empower students with modern soft skills of computational and algorithmic thinking, creativity, critical thinking, and problem-solving through project-based learning.
- To prepare students for future academic and career challenges by equipping them with essential technical skills.
- To raise awareness about ethics of high-tech in general and AI specifically and data privacy, ensuring effective, productive, and responsible use of technology.
- To develop a multiphase implementation strategy that can be piloted, evaluated, and scaled to all public schools in the Kurdistan region.

4. Research Scope

This study primarily focuses on K–12 public schools within the Kurdistan Region of Iraq. It examines how modern ICT competencies—such as AI, coding, and computational thinking—can be effectively integrated into existing ICT curricula. While the emphasis remains on ICT-related subjects, potential cross-disciplinary connections with art, mathematics, and science are acknowledged. Given resource constraints, free or low-cost educational tools (like Scratch, Python, or Google Colab) form the foundation for implementation, ensuring that the proposed reform strategy is scalable and feasible under local conditions.

5. Research Terminologies

For further understanding the feasibility and objectives of this study, the key terminologies that are covered in this study are defined as follows:

- *Computational Thinking (CT)* involves decomposing problems into easier manageable components, then finding patterns, designing algorithms, and then checking possible solutions (Denning et al., 2021; Wing, 2006; Voogt et al., 2015). The CT is not limited to writing codes, but it helps students to think logically and critically across different fields from mathematics to biology, business, and art (Su, 2023). By including CT in Kurdistan's curriculum, students gain essential problem-solving and creative skills needed for today's workplaces.
- *Coding* is the practical application of computational thinking turning ideas into actual instructions that computers can follow and at the same time sharpening logical reasoning and creativity. Many countries, including the UK, Finland, and Singapore, teach coding early as a part of digital literacy at schools. Technically, younger learners can begin with visual, block-based platforms like ScratchJr^{*}, then move on to Scratch[†], and eventually tackle Python[‡] for more advanced topics. This step-by-step approach makes coding fun, accessible, and increasingly challenging. These tools not only make coding accessible but also encourage creativity and problem-solving through hands-on activities, such as games and storytelling.
- *Artificial Intelligence (AI)* is enabling machines to simulate human thinking, impacting areas like healthcare, finance, and transportation (Kong et al., 2022). Introducing AI in schools can help students explore basic machine learning, data processing, and automation concepts, techniques, and tools. As importantly, they can learn about AI ethics such as privacy, bias, and responsible use as they understand AI's potential benefits and challenges in the real world.
- *Algorithmic Thinking (AT)* is all about crafting clear, step-by-step solutions for specific problems to solve (Grover & Pea, 2013). AI is considered the core of computational thinking and directly guides the coding task. In AT, instructions are created for computer systems to follow toward solving a given problem. This skill is not just about programming; it also helps tackle everyday problems in different fields such as engineering, math, and social sciences.
- *Data Science*, on the other hand, focuses on gathering, cleaning, and analyzing data to make evidence-driven decisions (McKinney, 2017; Mittelstadt et al., 2016). By introducing these concepts to middle and high school students, they learn concepts, techniques, and tools of how to discover, visualize, interpret, and present patterns in real-world data for virtually any given field of science and industry. Thus, understanding how data leads industries such as marketing and healthcare and guides them for a more successful future where data literacy is a key asset.

* ScratchJr: <https://www.scratchjr.org>

† Scratch: <https://scratch.mit.edu>

‡ Python: <https://www.python.org>

6. Literature Review

In the context of K12 educational systems, the ICT curriculum development process has noticed significant progress over the last several decades as marked by pedagogical and technical advancements. This section presents brief historical and pedagogical perspectives as well as relevant studies and projects.

6.1. Historical Perspective

As personal computers and internet connectivity became more available in the late 1990s and early 2000s, educational policies started to integrate core technological skills into core subjects. Probably the earliest study on the integration of ICT in educational systems started with the study conducted in the study (Pelgrum, 2001) back in 2001 in the UK, in which the authors provided the very basic perspective on the challenges and barriers to ICT curriculum integration, such as policies and attitudes they have had observed to overcome these challenges. The results of the mentioned study had a global perspective as the researchers' collected surveys from sample schools 26 countries. In this context, the key policy changes started in 2008 in the UK as the *Computing At School* (CAS) (Brown et al., 2014) project was launched to have a new vision of computing education in England, leading the way in a global movement and race.

By far, the leading initiative of the ICT curriculum transformation and student empowerment has been made by the Committee on European Computing Education (CECE) (Dagienè, 2021) to map computing education in schools for curricula and teach training and methodologies across Europe. This CECE project aims to promote the understanding of computational thinking among primary school teachers and integrate it into all subjects to enhance a wide learning experience.

The other active project is at the K–12 level in the US, named *CSTA K–12 Computer Science Standards* (CSTA, 2012), that mainly described a core set of learning objectives for a foundational and comprehensive computer science curriculum and its implementation (Guo, 2020). The project comes with the objective of empowering both students as well as teachers through the study of the high demanded for a workforce with hard-skilled in computing and soft-skills of computational thinking that promotes critical thinking, logical reasoning, and problem-solving, as with computer-related positions are the most rapidly growing job sectors in the U.S.

6.2. Pedagogical Perspective

In the pedagogical context, the successful integration of ICT concepts in the K–12 system matches the core pedagogical concepts of active learning, purposeful use of digital toolkits, and encouraging students to higher-order thinking. As schools globally are adopting different forms of technology to meet the evolving changes of modern academia and industry, educational practices should always be rooted in a concrete theoretical framework. Such pedagogical framework includes the concepts from constructivist principles, the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) framework, scaffolded instruction, teacher professional development, and collaboration. Thus, educators can better design and implement learning in an environment that maximizes the potential of ICT while ensuring meaningful and successful engagement of all students (Kong, 2022). By applying this framework,

educators can create active, student-centered experiences where students can practice, experiment, and refine the skills at the heart of the modern ICT curriculum. For instance, a *constructivist* approach (Kafai, 2022; Su, 2023)^{*} aligns naturally with coding projects that require hands-on exploration, while *TPACK* (Chai, 2019) ensures that teachers choose tools that support AI or data science topics in alignment with pedagogical goals and subject matter. Also, these pedagogical pillars can guide the thoughtful and impactful use of ICT in K–12, helping educators move beyond merely incorporating gadgets and software into the classroom.

On the other hand, when designing educational goals, *Bloom's Taxonomy* (Armstrong, 2010) outlines the stages of learning, from basic knowledge acquisition to the highest cognitive skill—*Creation*, (see Figure 1). This highest level of *creativity* involves producing something new or original, which is the key skill for higher soft skills such as innovation and problem-solving. In this context, *computational thinking*, in particular, boosts this "*Creation*" layer of learning, fostering students' ability to solve complex problems by designing novel solutions and algorithms (Shute et al., 2017). Furthermore, integrating computational thinking into the K12 curriculum helps students engage in critical thinking and develop the innovation skills they need for most of the academic subjects as well as in daily life and the workforce (Li, 2021; Delgado, 2021; Gao, 2021).

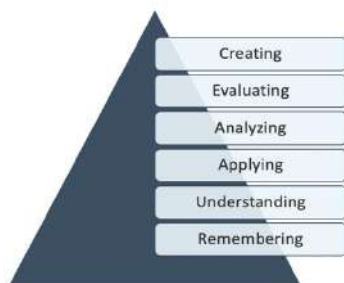


Figure 1: Bloom's taxonomy framework for categorizing educational goals[†]

6.3. Previous Studies

As the applications of reforming ICT curricula, some countries have successful transformational integration projects that incorporated computational thinking, coding, and artificial intelligence (AI) into their K-12 public schools. Below is the most notable countries that have successful transformation experience that can be considered as role models for best practices:

1. The Singapore (So et al., 2020)[‡] is considered as the leader in the integration of computational thinking into school curricula. Programs such as the "Code for Fun" initiative, launched in 2014, target primary school students and teach them coding through tools like *Scratch* and *robotic kits*. At the secondary level, the Ministry of Education introduced a new "*Computing*" subject, replacing "*Computer Studies*,"

[†] Bloom's taxonomy: <https://teaching.cornell.edu/resource/blooms-taxonomy>

[‡] Code@SG: <https://www.imda.gov.sg/how-we-can-help/code-for-fun>

where students can develop skills in computational and algorithmic thinking using *Python* programming language. This approach aims to prepare students for a modern technology-driven economy.

2. The United Kingdom (Brown, 2014) also is one of the first countries in Europe to integrate coding and computational thinking into its national curriculum. In 2014, coding became a mandatory subject for students from the age of 5. The curriculum emphasizes problem-solving, logic, and programming skills through languages like Scratch in early education and Python in secondary education.
3. The Oman (Almuhanha, 2024) is implementing technology-rich educational reforms, introducing computational thinking and coding across multiple grades to foster digital literacy. Programs like the "Oman Digital Literacy Program" are designed to prepare students for future challenges by integrating CT into the curriculum. Oman has also actively developed AI curricula for K-12 education, with UNESCO's support, to integrate AI competencies into the national curriculum. Workshops have been conducted to train curriculum developers, ensuring AI's integration from an early age.
4. The United Arab Emirates (UAE) (Ahmed, 2020) is actively incorporating AI and computational thinking into its K-12 curriculum. Through initiatives like the UAE Artificial Intelligence Strategy 2031, students are exposed to AI concepts from an early age. Schools are teaching coding through initiatives such as "One Million Arab Coders," which aims to strengthen programming skills across the region. The UAE's "Computing, Creative Design and Innovation" curriculum emphasizes AI, coding, and problem-solving skills as essential components of the K-12 system.
5. Qatar (Alhazbi, 2023) on the other hand is another country focusing on computational thinking and AI in their K12 system. Qatar's Ministry of Education has launched various initiatives, including coding boot camps and digital literacy programs, designed to familiarize students with AI and coding from early school years. Also, Qatar has been integrating CT and coding into its curriculum, focusing on preparing students for a digital future. The country's education system is working with organizations to develop curriculum frameworks that emphasize CT, coding, and AI for problem-solving and innovative thinking.
6. China (Li et al., 2021) has prioritized computational thinking and AI as part of larger educational reforms. Schools are adopting game-based and project-based learning approaches to teach computational concepts. Technically, the introduction of AI and coding into K-12 curricula aims to align with the nation's growing tech industry.
7. United States (Wang et al., 2016) started the "*The Computer Science for All*" initiative in 2016 with the mission of making high-quality computer science an integral part of the educational experience of all K-12 students and teachers. This initiative was for empowering all American students from kindergarten through high school to learn computer science and be equipped with the computational thinking skills they need to be creators in the digital economy, not just consumers, and to be active citizens in the modern tech-driven world.

8. Finland, Sweden, and the Baltic Countries (Niemelä, 2021) have integrated computational concepts into their school curricula to prepare for Industry 4.0. While Finland and Sweden incorporate computational thinking, programming, and digital literacy into existing subjects, the Baltic countries introduced a new subject of Informatics that focuses on developing these skills.

These efforts highlight the global push to equip students with essential computational skills that are crucial for thriving in today's digital economy. Also, these efforts align with global trends in integrating modern skills into education, aiming to better empowerment of students for the evolving technological landscape.

7. Research Methodological Framework

This section investigates the existing state of the ICT curriculum in Kurdistan public schools and determines the key opportunities and challenges for integrating the modern ICT concepts of computational thinking, coding, AI, and data science. Through this section, we establish both the motivation and roadmap for implementing meaningful ICT reform across the local educational landscape.

7.1. Baseline Analysis: Current Status of ICT in Public Schools

To establish the context and as the starting point of the problem, a situational overview is needed for the current ICT infrastructure, curriculum coverage, and common practices in the Kurdistan public schools. In terms of curriculum, the Kurdistan Region primarily covers basic ICT skills from grade 7 to 11, excluding grade 9. Students learn about how to use *Microsoft Windows*, including applications like *Microsoft Word*, *Excel*, and *PowerPoint*, which are essential for digital literacy, see Table 1.

These skills focus on using technology rather than creating it, emphasizing practical office-setting skills rather than computational thinking, coding, and AI skills. Thus, coding is often not a compulsory part of the curriculum, and initiatives to introduce these concepts are limited to a few summers camp programs or specific projects in certain private schools.

Table 1: ICT curriculum status in public schools of the Kurdistan Region

Grade	Topic(s)
Grade 7	• <i>General Concepts in Information Technology</i> ○ Definitions ○ Computer Parts ○ Computer Virus ○ Social Networks
	• <i>Windows 10</i> ○ Files and Folders ○ Paint ○ Microsoft WordPad ○ Calculator
Grade 8	• <i>Microsoft Word 2016</i> ○ Word Documents ○ Formatting and Layout ○ Table

Grade 10	• <i>Microsoft Excel 2016</i> ○ Tables and Formatting ○ Formulas and Inserts ○ View and Review ○ Data Manipulation
Grade 11	• <i>Microsoft Access 2016</i> ○ Files and Data Types ○ Queries ○ Forms and Reports ○ Data Tools

In terms of infrastructure, many schools in the Kurdistan region, especially those in rural areas, face challenges related to technical *infrastructure and resources*, such as limited access to *computers, internet connectivity*, and modern educational *tools* that enable the effective teaching of digital literacy skills. This lack of infrastructure makes it difficult to introduce more interactive and computational-based lessons. This study addresses all of these challenges in the proposed strategic plan.

7.2. Transformation Opportunities, Challenges, and Solutions

As any transformation process offers significant opportunities but also presents several challenges. Adapting concepts of computational thinking (CT), coding, and artificial intelligence (AI) into the K-12 public schools' curriculum is not an exception, especially when it comes to such transformative processes where finding the optimal approach to address them is crucial for achieving the determined objectives.

A. Opportunities

1. *Growing Demand for Digital Skills*: The Kurdistan Region's economy, like the rest of the world, is increasingly reliant on technology, making CT, coding, and AI skills crucial for preparing students for future jobs. Integrating these topics can help develop a future workforce equipped with problem-solving, analytical, and innovation skills, necessary for fields like IT, engineering, and business.
2. *Government and International Support*: There is a growing focus on education reform in the Kurdistan Region, with the government and international organizations, such as UNESCO, pushing for the inclusion of 21st-century skills in education. This momentum provides an opportunity to advocate for the inclusion of computational thinking, coding, and AI into the curriculum.
3. *Accessible Educational Tools*: Free tools like ScratchJr for younger students (Grades 1-4) and Scratch for older primary students (Grades 5-7) make it easy to introduce basic coding concepts. These platforms simplify the process and reduce barriers for teachers and students. For high public school students (Grades 8-12), Python is accessible and widely used in AI, data science, and advanced coding lessons.
4. *Global Models for Integration*: Countries like Singapore, the Qatar, and Finland offer proven models for integrating computational thinking into the curriculum, which can serve as benchmarks for Kurdistan. These countries have successfully implemented coding, AI, and CT curricula, providing case studies and conceptual frameworks that the Kurdistan Region can adapt.

B.Challenges

1. *Teacher Training and Resources:* One of the biggest hurdles in adapting computational thinking, coding, and AI into the curriculum is the lack of trained teachers. Most educators in the region are unfamiliar with these concepts and require extensive professional development to effectively teach these subjects.
2. *Infrastructure Gaps:* Many public schools in the region may lack the necessary infrastructure, such as access to computers, high-speed internet, and digital learning tools, which are essential for teaching computational thinking and coding effectively. Without these resources, it can be challenging to provide a consistent and quality learning experience.
3. *Curriculum Overload:* The existing ICT curriculum already focuses on general computer literacy (like learning how to use Windows and Office). Introducing computational thinking, coding, and AI would require a curriculum redesign to avoid overwhelming students and teachers, ensuring that new topics are introduced in a manageable way.
4. *Cultural and Language Barriers:* Given the diverse languages spoken in the Kurdistan Region (including Kurdish and Arabic), creating accessible learning materials and tools in the local languages might be challenging. Educational resources and platforms often focus on English, which could create barriers to adoption.
5. *Parental and Societal Awareness:* Many parents and societal stakeholders may not fully appreciate the importance of computational thinking and AI for their children's futures. This lack of awareness could result in limited support for the implementation of these subjects.

C.Solutions

1. *Teacher Training Programs:* Invest in comprehensive teacher development programs that provide training on computational thinking, coding, and AI. Partnering with local universities, international organizations, and online education platforms can help upskill teachers in these areas. For example, online certification courses on coding or AI teaching strategies could be made accessible to educators.
2. *Infrastructure Investment:* Prioritize investments in educational technology infrastructure. Partnering with private companies, NGOs, and international donors could provide the resources needed for digital classrooms, including computers, internet access, and coding platforms like Scratch and Python.
3. *Curriculum Redesign:* Gradually integrate computational thinking, coding, and AI into the existing curriculum. Start with simple coding lessons in primary public school (using ScratchJr and Scratch), then gradually introduce more advanced concepts (like Python and AI) in middle and high public school. This phased approach can ensure a balanced curriculum without overwhelming students and teachers.
4. *Local Language Resources:* Create or translate computational thinking and AI learning materials into Kurdish and Arabic. This could involve partnering with local

educational organizations or using AI-based translation tools to make existing resources accessible to a broader audience.

- 5. *Public Awareness Campaigns*: Launch campaigns to raise awareness among parents and the wider community about the importance of computational thinking, coding, and AI for students' future success. This could include seminars, workshops, or partnerships with local media to promote the benefits of technology education.

By addressing these challenges through strategic planning and partnerships, the Kurdistan Region of Iraq can effectively integrate computational thinking, coding, and AI into its K-12 curriculum, ensuring that students are well-prepared for the future.

8. Research Transformation Implementation Procedure

This section presents the conceptual framework of the proposed integration determining what aspect of ICT curriculum precisely will be changed with the relative measurements, afterword it presents the detailed implementation methodology as well as the continuous evaluation process.

8.1. Integration Framework: Learning Outcomes and Assessments

The proposed conceptual framework is designed to be age-appropriate and grade-based for introducing key topics such as *essential ICT concepts, coding, computational thinking, algorithmic thinking, data science*, and *AI*, *Figure 2*. Each topic is then aligned with specific *learning outcomes* and *assessment methods* to effectively evaluate student progress (see table 2). It is worth mentioning that this integration framework is aligned with the well-credited international K12 ICT curricula recommendation guidelines (Hu et al., 2014) such as: “K12 CS Framework” (Guo, 2020), “*The CSTA K–12 Computer Science Standards*” (Denning, 2021).

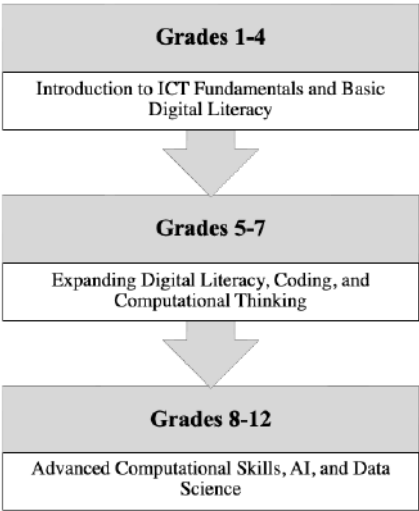


Figure 2: Flow diagram of the proposed integration framework

Grades	Theme	Key Topics	Learning Outcomes	Assessment Approaches
Grades 1-4	Introduction to ICT Fundamentals and Basic Digital Literacy	• ICT fundamentals (hardware, software, networks) • Basic computer literacy (file management, word processing, presentations) • Internet basics (safe browsing, communication, social media) • Introduction to programming with ScratchJr	• Identify basic hardware and software components and explain their functions. • Manage and organize files, and create simple documents using word processing tools. • Recognize safe internet practices and appropriate communication methods. • Use ScratchJr to create interactive stories or games. • Understand basic concepts of digital safety, privacy, and social media responsibility.	1. Practical Demonstration: Identify and explain basic hardware components. ○ Summative: Quiz or short written test. 2. Project-Based Assessment: Use ScratchJr to create a story or game. ○ Summative: Evaluate creativity, logical flow, and project completion. 3. File Management Task: Students will perform basic file operations (saving, and organizing). ○ Formative: Teacher observation during class tasks. 4. Digital Safety Presentation: Create a presentation on safe internet practices. ○ Summative: Oral presentation graded on content and understanding.
Grades 5-7	Expanding Digital Literacy, Coding, and Computational Thinking	• Intermediate computer literacy (spreadsheets, presentations, basic file sharing) • Introduction to Scratch programming (basic coding concepts) • Algorithmic thinking (basic problem-solving, sequencing) • Introduction to data protection, privacy, and cybersecurity	• Create documents using spreadsheets and presentation software. • Write simple programs using Scratch for problem-solving and games. • Use algorithmic thinking to break tasks into sequential steps. • Understand basic data protection, privacy, and cybersecurity concepts.	1. Spreadsheet & Presentation Skills Test: Create a chart using spreadsheet data and present findings. ○ Summative: Task-based exam. 2. Scratch Project: Create a game or interactive project using Scratch. ○ Formative: Peer review during development. ○ Summative: Final project presentation. 3. Problem-Solving Tasks: Solve real-world problems using algorithmic thinking (e.g., flowcharts). ○ Summative: Quiz or group activity graded on logic and creativity. 4. Cybersecurity Awareness Task: Create a simple digital safety plan. ○ Summative: Presentation graded on accuracy and depth of knowledge.
Grades 8-12	Advanced Computation	• Python programming (advanced)	1. Write, debug, and automate tasks	1. Python Coding Projects: Develop an application or

	al Skills, AI, and Data Science	nced coding, automation) • Algorithmic thinking (problem-solving, optimization) • Data science (data structures, analysis, visualization, decision-making) • Artificial intelligence (basic AI concepts, ethical AI, societal impacts) • Advanced cybersecurity (ethical hacking, data protection)	using Python. 2. Apply algorithmic thinking to optimize solutions for complex problems. 3. Analyze data sets, identify trends, and present findings using data science techniques. 4. Understand basic AI concepts and explore the ethical implications of AI. 5. Demonstrate knowledge of cybersecurity and ethical hacking principles.	automation script in Python. 1. Summative: Final project submission with code review. 2. Data Science Project: Analyze real-world data using Python libraries (e.g., Pandas, Matplotlib) and present insights. 1. Formative: Teacher feedback on analysis progress. 2. Summative: Final report and presentation. 3. Algorithmic Thinking Exercises: Solve optimization problems using algorithmic approaches. 1. Summative: Problem-solving tasks graded on solution efficiency. 4. AI Ethics Debate: Participate in a debate on the ethical uses of AI. 1. Formative: Group discussion feedback. 2. Summative: Written reflection or debate performance. 5. Cybersecurity Challenges: Apply ethical hacking techniques in a simulated environment to identify vulnerabilities. 1. Summative: Practical exam based on securing a system.

Table 2. Alignment of grades levels to topics, learning outcomes, and assessment approaches

This conceptual-framework of integration includes its *learning outcomes* and *assessment approaches* to ensure that the students effectively develop modern key digital skills. The mix of *formative* and *summative* assessments promotes a balanced and continuous evaluation of student progress, helping them acquire theoretical knowledge and practical and critical thinking skills necessary for the modern digital life and economy.

8.2. Methodology of Transformation Implementation

This subsection describes the practical steps for implementing the proposed ICT curriculum reformation, starting with its goal-based strategic plan in the pilot schools and then expanding region-wide. Then, it outlines how monitoring and continuous improvement will be using the feedback and use case data to refine the reformation process. Finally, a SWOT analysis evaluates the internal and external factors that may influence the overall success of the implementation.

A. Proposed Goal-Based Strategic Plan for Implementing ICT Curriculum

The proposed strategic plan outlines a *timely approach* to integrating *computational thinking, coding, AI, algorithmic thinking, and data science* into the K12 curriculum across the Kurdistan Region of Iraq. The plan is divided into short-term and long-term goals, with a phased approach, starting with a *pilot project* in selected schools and expanding to nationwide implementation, Figure 3. The summary of the proposed 5-year action plan of the goal-based ICT curriculum implementation strategic plan for all necessary continuous hard work, evaluation, follow-ups, and implementation is presented in the Table 3. This strategic plan adopts a mixed-methods approach, combining a documentary analysis of global best practices with a pilot implementation in select Kurdistan schools. Qualitative data (teacher and student feedback) and quantitative data (test scores, completion rates) will be collected to evaluate the effectiveness of this conceptual framework of integration.

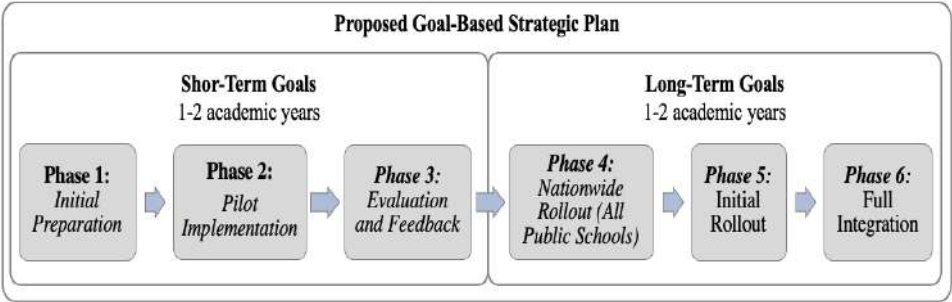


Figure 3: Flow diagram of the proposed goal-based strategic plan

Table 3: Proposed goal-based strategic plan for Implementing ICT Curriculum

Goal	Phase	Inter-Phase Steps	Tools
Short-Term Goals Cities: Erbil, Duhok, Sulaymaniyah, and Zakho Target Schools: 5 public schools per city (total of 20 schools) Duration: 1-2 academic years	Phase 1: Initial Preparation (1 st Half of Year 1)	1. Identify Pilot Schools: Select schools with basic infrastructure for implementing computational thinking and coding courses (computer labs, internet access). 2. Teacher Training: Provide training for teachers in the selected schools on ScratchJr , Scratch , and Python for teaching coding and computational thinking. Use free online courses and platforms like Code.org , Coursera , and Google for Education . 3. Curriculum Design: Modify the existing curriculum to include modules for computational thinking, coding, and AI. These modules should be project-based and integrated into regular ICT lessons. 4. Infrastructure Setup: Assess the current ICT infrastructure in schools and provide low-cost devices such as Chromebooks or encourage BYOD (Bring Your Own	Teachers: Free resources (Code.org, Google for Education) Students: Raspberry Pi, low-cost tablets, free coding platforms (Scratch, Replit)

		Device) policies where possible.	
	<i>Phase 2: Pilot Implementation (2nd Half of Year 1)</i>	1. Project-Based Learning: Introduce ScratchJr for students in grades 1-4, Scratch for grades 5-7, and Python for grades 8-12. 2. Regular Assessments: Implement biannual assessments of students' progress in computational thinking, coding, and problem-solving skills. 3. AI and Data Science Introductory Modules: Introduce students in grades 9-12 to basic AI and data science concepts, using platforms like Google Colab for free Python-based data science education.	Google Colab, Kaggle, AI experiments (Google AI Experiments)
	<i>Phase 3: Evaluation and Feedback (End of Year 2)</i>	● Assessment of Pilot Results: Collect data on student performance, teacher feedback, and infrastructural challenges in the pilot schools. ● SWOT Analysis: Identify Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Threats based on the pilot project. ○ <i>Strengths:</i> Increased student engagement, better computational thinking skills. ○ <i>Weaknesses:</i> Lack of infrastructure, teacher training gaps. ○ <i>Opportunities:</i> Expansion to other schools, use of free resources. ○ <i>Threats:</i> Limited funding, resistance to change from teachers/parents. ● Modify and Refine Curriculum: Based on evaluation results, revise the curriculum to address identified weaknesses (e.g., more teacher training, better infrastructure planning).	SWOT Analysis
Long-Term Goals Cities: Erbil, Duhok, Sulaymaniyah, and Zakho Target Schools: 5 public schools per city (total of 20 schools) Duration: 1-2 academic years	<i>Phase 4: Nationwide Rollout (All Public Schools)</i>	● Expansion to All Public Schools: After refining the pilot program, expand the curriculum to all public schools in the Kurdistan Region. ○ <i>Target:</i> Implement coding and computational thinking curriculum in all grades across the region. ○ Teacher Training: Extend teacher training to all regions, utilizing a mix of online and in-person workshops to equip teachers with skills in computational thinking, AI, and coding.	Free teacher training platforms (Google for Education, Coursera)
	<i>Phase 5: Initial Rollout</i>	○ Support Teachers with Resources: Provide teachers with free lesson plans and resources (via Code.org, and Khan Academy) to teach coding, AI, and data science. ○ Expand Infrastructure: Gradually expand the ICT infrastructure in schools using low-cost devices and BYOD policies.	Scratch, Python, Raspberry Pi

		○ Develop Coding Clubs: Encourage schools to establish after-school coding clubs where students can practice coding and AI skills.	
	Phase 6: Full Integration	○ AI Ethics and Data Privacy Modules: Introduce special topics in AI ethics , safe technology use , and data privacy to middle and high school students. ○ Data Science in Practice: Provide real-world case studies for data analysis projects, focusing on business applications and evidence-based decision-making.	Free datasets (Kaggle), AI experiments (Google), and open-source data visualization tools (Matplotlib, Seaborn).

B. Monitoring and Continuous Improvement (Year 5 and Beyond)

After achieving the short-term and long-term goals in the first four years, it will be the time to monitor the overall teaching and learning processes to ensure the success of the achieved transformation through a *regular assessment* for implementing yearly assessments of student skills and teacher competencies. Also, *curriculum revisions* are needed based on assessment results and emerging global trends, continue to revise and improve the curriculum. Finally, proper policies should be designed and take place *partnerships* with local tech companies and universities to provide students with real-world projects and internships.

C. SWOT Analysis

As the planning tool, the SWOT analysis is used identify the each of strengths, weaknesses, opportunities and threats involved in the implementation of the proposed transformation process. Although the proposed curriculum transformation has yet to be put into practice, the SWOT analysis delivers an anticipatory viewpoint informed by current data, policy resources, and insights from similar regions, as follows:

1. As the **strengths** determine the factors that will facilitate a smoother implementation as follows:
 - *Cost-Effective Implementation:* Using free tools like Scratch, Python, and Google Colab.
 - *Growing Demand for Computational Skills:* Aligns with global job market trends.
 - *Motivated Educators and Students:* Opportunity to inspire teachers and students with new learning methods.
2. The **weaknesses** depict the known limitations of the implementation as follows:
 - *Limited Teacher Training:* Some teachers may lack the expertise to teach advanced topics like AI and data science.
 - *Inconsistent ICT Infrastructure:* Some schools may have limited access to the internet or modern computing resources.
3. The **opportunities** examine the external prospects as follows:

- *Government and NGO Support: Potential funding from international organizations.*
- *Free Online Resources: Abundant availability of free teaching and learning materials (Code.org, Coursera, etc.).*

4. The **threats** specify the potential barriers as follows:

- *Resistance to Change: Resistance from educators and parents who are accustomed to traditional ICT curricula.*
- *Budget Constraints: Limited funding for expanding ICT infrastructure across all schools.*

9. Discussion

This study is research proposal and the practical implementations yet to be taken place by the education authorities in the Kurdistan Region, namely the Ministry of Education. However, based on the current state of the ICT curriculum, the proposed transformation proposal, and the case related works the expected results from integrating computational thinking, coding, AI, and data science into the Kurdistan Region's ICT curriculum to be significant. Thus, the proposed reform is anticipated to significantly enhance students' critical thinking, problem-solving abilities, and technical competence. Based on similar curricular reforms in other regions of the world, students are expected to show improved creativity, logical reasoning, and ability to work on real-world problems through hands-on, project-based learning. Moreover, students will likely demonstrate improved awareness of AI and data science, leading to better preparation for the demands of the modern marketplace. These findings will likely be supported by qualitative analyses (e.g., student feedback, and project evaluations) and quantitative data (e.g., test scores, and completion rates). Future evaluations will assess the long-term impact of these skills on academic performance and career readiness. Challenges, including teacher readiness and resource access, will require careful management, but pilot programs will offer valuable insights to refine the approach for broader implementation. However, it is worth mentioning that the limits and scopes of the research are as follows. The *geographic scope* of the reformation plan targets only the public schools in the Kurdistan Region of Iraq with the *educational level* focusing the on K12 stages. The *curricular integration* concentrates on the *ICT-related subjects*, though potential interdisciplinary links such as Math, Art, and Science may be explored. Finally, the *resource constraints* propose using primarily *free or low-cost* educational tools (Scratch, Python, Google Colab) for cost-effective implementation.

10. Conclusion

The proposed reform of the ICT curriculum for schools in the Kurdistan Region of Iraq aims to transform the current curriculum from a basic focus on general technical ICT literacy into one that integrates computational thinking, coding, artificial intelligence (AI), algorithmic thinking, and data science. As depicted in this study, this initiative is aligned with global trends in K-12 education that emphasize the importance of digital literacy and empower students with advanced computational skills for the

modern marketplace. The proposed transformational conceptual framework in this study incorporates free and accessible tools like Scratch, ScratchJr, and Python, this reform provides a cost-effective pathway to teach these essential skills from early education through to high school. By embedding these advanced skills within a holistic educational framework, this reform will improve students' technical competencies and equip them with the critical thinking, problem-solving, and ethical understanding required in a technology-driven world. This transformation is necessary to prepare students for future careers and empower them to contribute effectively in an increasingly digital society.

As stated in the proposed strategic plan, the recommendation of this study is to start implementing this ICT curriculum reform in Kurdistan, it needs to start with pilot programs in selected public schools, focusing on computational thinking, coding, AI, and data science using free tools like Scratch, Python, and open-source platforms. *Teacher training* by the local professionals is critical, so ensure educators are fully aware and prepared with the necessary skills. Equipping schools with essential infrastructure like devices and internet access, especially in underserved areas, through partnerships is another must. Assessing student performance through project-based learning and gather feedback from teachers to refine the curriculum. After the pilot, scale the program nationwide in phases, ensuring continuous updates and digital equity for long-term sustainability.

In summary, this paper outlines a comprehensive action-plan for transforming ICT education in Kurdistan's public schools by integrating computational thinking, coding, AI, and data science. Implementing these reforms strategically, from pilot programs to a nationwide rollout, can empower students with the digital skills and problem-solving abilities needed to excel in a rapidly evolving digital economy and marketplace as well as excelling the rest of the academic subjects.

References

- Ahmed, F. M. (2020). The Adoption of Artificial Intelligence in UAE Education Sector (Master's thesis, The British University in Dubai).
- Alhazbi, S. (2023, November). Bringing Computer Science Education to Schools in Qatar: Challenges of the implementation. In 2023 International Conference on Computer and Applications (ICCA) (pp. 1-4). IEEE.
- Almuhanha, M. A. (2024). Teachers' perspectives of integrating AI-powered technologies in K-12 education for creating customized learning materials and resources. *Education and Information Technologies*, 1-29.
- Armstrong, P. (2010). Bloom's Taxonomy. Vanderbilt University Center for Teaching. <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/>
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA). (2017). "Digital Technologies in the Australian Curriculum." Retrieved from <https://www.australiancurriculum.edu.au>

- Brown, N., Sentance, S., Crick, T., & Humphreys, S. (2014). "Restart: The Resurgence of Computer Science in UK Schools." *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 14(2), 1-22. <https://www.computingatschool.org.uk/>
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens.
- Chai, C. S. (2019). Teacher professional development for science, technology, engineering and mathematics (STEM) education: A review from the perspectives of technological pedagogical content (TPACK). *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28(1), 5-13.
- CSTA, K. (2012). Computer science standards. Computer Science Teachers Association, 12. <https://csteachers.org/k12standards/>
- Dagienė, V., Hromkovič, J., & Lacher, R. (2021). Designing informatics curriculum for K-12 education: From Concepts to Implementations. *Informatics in Education*, 20(3), 333-360. <https://cece-map.informatics-europe.org>
- Delgado, P., & Salmerón, L. (2021). The effect of collaborative tasks on digital reading comprehension. *Computers & Education*, 161, 104059.
- Denning, P. J., & Tedre, M. (2021). *Computational thinking: A disciplinary perspective*. *Informatics in Education*, 20(3), 361.
- Downey, A. (2012). *Think Python: How to Think Like a Computer Scientist*. O'Reilly Media.
- Futschek, G. (2006). "Algorithmic Thinking: The Key for Understanding Computer Science." *International Conference on Informatics in Secondary Schools - Evolution and Perspectives*.
- Gao, P., & Li, M. (2021). Teacher professional development for technology integration in urban China: The role of contextual factors. *British Journal of Educational Technology*, 52(5), 2163–2180.
- Grover, S., & Pea, R. (2013). *Computational Thinking in K–12: A Review of the State of the Field*. *Educational Researcher*, 42(1), 38-43.
- Guo, M., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2020, October). *Exploring the K-12 computer science curriculum standards in the US*. In *Proceedings of the 15th workshop on primary and secondary computing education* (pp. 1-6). <https://k12cs.org>
- Howells, K. (2018). *The future of education and skills: education 2030: the future we want*.
- Hu, C. F., Lin, Y. T., Chuang, H. C., & Wu, C. C. (2014). *A recommended ICT curriculum for K-12 education*. In *2014 International Conference on Teaching and Learning in Computing and Engineering* (pp. 33-36). IEEE.
- Johnson, L., and Poulin, R. (2022). *Digital age teaching and learning: ISTE's role in supporting teacher transformation*. *TechTrends*, 66(2), 98–104.
- Kafai, Y. B., & Proctor, C. (2022). *A revaluation of computational thinking in K–12 education: Moving toward computational literacies*. *Educational Researcher*, 51(2), 146-151.
- Kong, S. C., & Abelson, H. (Eds.). (2022). *Computational thinking education in K-12: Artificial intelligence literacy and physical computing*. MIT Press.

- Li, L., & Chu, S. K. W. (2021). Using Bloom's taxonomy to design and assess interactive learning in digital contexts. *TechTrends*, 65, 3–10.
- Li, Y., Xu, S., & Liu, J. (2021). *Development and validation of computational thinking assessment of Chinese elementary school students*. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 15, 18344909211010240.
- McKinney, W. (2017). *Python for Data Analysis*. O'Reilly Media.
- Ministry of Education, New Zealand. (2018). *Digital Technologies Curriculum: Preparing Students for the Digital World*. Retrieved from <https://www.education.govt.nz>
- Mittelstadt, B., Allo, P., Taddeo, M., Wachter, S., & Floridi, L. (2016). *The Ethics of Algorithms: Mapping the Debate*. *Big Data & Society*, 3(2), 205-212.
- Niemelä, P., Pears, A., Dagienė, V., & Laanpere, M. (2021, August). *Computational thinking—Forces shaping curriculum and policy in Finland, Sweden and the Baltic countries*. In Open Conference on Computers in Education (pp. 131-143). Cham: Springer International Publishing.
- Pedro, F., Subosa, M., Rivas, A., & Valverde, P. (2019). *Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development*.
- Pelgrum, W. J. (2001). *Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment*. *Computers & education*, 37(2), 163-178.
- PISA. (2021). *21st-century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*. OECD Publishing.
- Provost, F., & Fawcett, T. (2013). *"Data Science for Business: What You Need to Know About Data Mining and Data-Analytic Thinking."* O'Reilly Media, Inc.
- Resnick, M., et al. (2009). *Scratch: Programming for All*. *Communications of the ACM*, 52(11), 60-67.
- Shute, V. J., Sun, C., & Asbell-Clarke, J. (2017). *Demystifying Computational Thinking*. *Educational Research Review*, 22, 142-158.
- Smith, M., & Cardoza, K. (2018). *Computer Science for All: The Launch of a National Movement*. *Harvard Journal of Technology Science*. Retrieved from <https://techscience.org/a/2018053001/>
- So, H. J., Jong, M. S. Y., & Liu, C. C. (2020). *Computational thinking education in the Asian Pacific region*. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 29, 1-8.
- Su, J., & Yang, W. (2023). *A systematic review of integrating computational thinking in early childhood education*. *Computers and Education Open*, 4, 100122.
- Voogt, J., Fisser, P., Good, J., Mishra, P., & Yadav, A. (2015). *Computational Thinking in Compulsory Education: Towards an Agenda for Research and Practice*. *Education and Information Technologies*, 20(4), 715-728.
- Wang, J., Hong, H., Ravitz, J., & Hejazi Moghadam, S. (2016, February). *Landscape of K-12 computer science education in the US: Perceptions, access, and barriers*. In Proceedings of the 47th ACM technical symposium on computing science education (pp. 645-650).
- Wing, J. M. (2006). *Computational Thinking*. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.

چوارچيويه کاشتگر يا گوهورينا مهنهجي ICT بۇ بهيزکرنا قوتابيين کوردستانى بۇ سهردهمى ژيريا دهستکرد

پوخته

شۆرهشا پيشهسازى يا چوارى کو ب ريکا پيشکهفتنين ژيريا دهستکرد (AI) کاردکت، سيستمى پورهردى ي جيهانى دگهورت ب ريکا جهتکردن لسهر کارامهيا هزرکنا حيساباى (computational thinking) ل قوناغين K-12. مهنهجي نوکه ي ICT ل ههرىما کوردستانا عيراقى ب شيوهه کى سهره کى ئافاكريه لسهر خويندهواريا ديجيتالى يا بنه رتق و کارامهيايين بهرههمهينانين ئوفيسى، کو رهنکه قوتابيان ب شيوهه کى گونجاي ئاماده نه کت بۇ ئابوورى يا ديجيتالى يا ئه فرؤ کو برىکا AI برتفه دهجت. لهورا ئه ف فه کولينه چوارچيويه کا چاکسازى يا گشتگر پيشنيار دکت بۇ تیکه لکرنا چه مک و پراکتیکين ICT يين مؤدیرن ل مهنهجي دا، وهک بيرکنا حيساباى (computational thinking)، کؤدکرن (coding)، و ژيريا دهستکرد (AI) و زانستا داتايان (data science). ئه و کيشه يا دؤ فه کولينى دا هاتيه به حسکرن ئه و فاله هيه ئه فا هه دنا بهينا مهنهجي تهقلبدى ي ته کنولؤجيا زانباريان و پهيوهنديان (ICT) و داخوازين بهر سه ندين ئابوورا ديجيتالى يا مؤدیرن. برىکا بکارئينانا ريبازا فريوون لسهر بنه مايي دروستکرنا-پرؤژهيان، ئامانجا ئه فه کولينى پیکهاتيه ژ بهيزنا قوتابيان بۇ فريوونا ته مام يا ژيان برىکا فه گوهاستن و ئاماده کرنا قوتابيين قوناغين K12 ب ته کنولؤجيا يا بلند (وهک AI وکؤدکرن) و کارامه ي يين نهرم (وهک هزرکنا رهخنه گرانه و چاره سه رکنا کيشه يان) وهروه ها بکارئينانا سه لامهت و ئه خلاقى با ته کنولؤجيا ي. دهر فتهت لبه ردهسته وهک بکارئينانا مؤدليلين جيهانى يين بهر بهيدانا مهنهجي و بکارئينانا ئامازين پوره رده ي يين بهرامبه ر يان کيم مه زاختن بۇ جيهه جيکرنا نافخؤي. ستراتيزيا جيهه جيکرنا فره-قوناغى يا پيشنيارکرى دؤ فه کولينى دا پیکهاتيه ژ بهرنامه يين-تافيکاري ل قوتابخانين هله بزارتي بۇ بهر بهيدانا نافجه ي يا ته مام کو ئامانجائى رينمايیکرنا داريزه رين سياسهت و ريفقه به رين قوتابخانه و پوره رده کارانه. ئه نجامين پيشبينىکرى ئه وى دياردکت کو دهستکهفتنا پراکتیکی يا چه مکى فريوونا خويندکار-سه نته ر، کو ل بهرامبه ردا متمانها بلند يا قوتابيان، به شداريکروان، پيشفه برنا شيانا ته کنیکی يا بهيزتر، و بلندبين بهرهه فچى بۇ خويندنا بالا و بازارا کارى بهرهه م دئينت. ب وى ئه نجامى کو ئه ف ريفورمه نه خشه ريکهک يا پراکتیکی پيشکيش بکت بۇ بهيزکرنا قوتابيين کوردستانى و پيشفه برنا شيانين وان يين خؤراگرى و داهينان ل جيهانه کى کو ته کهزه کا زنده دهينايه لسهر ژيريا دهستکرد.

وشه ي سهره کى: هزرکنا حيساباى، کؤدکرن، ژيريا دهستکرد، چاکسازى ل مهنهجي، خويندهوارى يا بديجيتالى، قوتابخانين حکومى يين ههرىما کوردستانى.

إطار تحسيني شامل لمنهج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتمكين الطلاب الكردستانيين لعصر الذكاء الاصطناعي

الملخص

إن الثورة الصناعية الرابعة، التي تحركها التطورات في مجال الذكاء الاصطناعي، تعمل على تحويل أنظمة التعليم العالمية من خلال التأكيد على التفكير الحاسوبي من المراحل المبكرة من رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر. ويركز منهج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحالي في إقليم كردستان العراق بشكل أساسي على محو الأمية الرقمية الأساسية ومهارات الإنتاجية المكتبية، والتي قد لا تعد الطلاب بشكل كافٍ للاقتصاد الرقمي الذي تحركه الذكاء الاصطناعي اليوم. لذلك، تقترح هذه الدراسة إطارًا إصلاحيًا شاملاً لدمج مفاهيم وممارسات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة في المناهج الدراسية، مثل التفكير الحاسوبي (computational thinking) والبرمجة (coding) والذكاء الاصطناعي (AI) وعلوم البيانات (data science) المشكلة التي تتناولها هذه الدراسة هي الفجوة بين مناهج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التقليدية والمتطلبات المتطورة للاقتصاد الرقمي الحديث. باستخدام نهج التعلم القائم على المشاريع، تتضمن أهداف هذه الدراسة تحويل وإعداد طلاب رياض الأطفال والصف الثاني عشر باستخدام التكنولوجيا العالية (مثل الذكاء الاصطناعي والبرمجة) والمهارات الناعمة (مثل التفكير النقدي وحل المشكلات) والاستخدام الآمن والأخلاقي للتكنولوجيا، وبالتالي تمكين الطلاب من التعلم مدى الحياة. تكمن الفرصة في تسخير النماذج العالمية لتطوير المناهج الدراسية والاستفادة من الأدوات التعليمية المجانية أو منخفضة التكلفة للتنفيذ المحلي. تتضمن الاستراتيجية التنفيذ متعددة المراحل المقترحة برامج تجريبية في المدارس المختارة من أجل طرح إقليمي كامل النطاق يهدف إلى توجيه صناع السياسات ومديري المدارس والمعلمين. وتشير النتائج المتوقعة إلى أن الإنجاز العملي لمفهوم التعلم الذي يركز على الطالب، والذي بدوره ينتج ثقة أعلى لدى الطلاب، وانخراطًا، وكفاءات تقنية أقوى، واستعدادًا أفضل للتعليم العالي وسوق العمل، وخلصت إلى أن هذا الإصلاح يقدم خارطة طريق عملية لتمكين الطلاب الكردستانيين، وتعزيز مرونتهم وابتكارهم في عالم يركز بشكل متزايد على الذكاء الاصطناعي.

الكلمات المفتاحية: التفكير الحاسوبي، البرمجة، الذكاء الاصطناعي، إصلاح المناهج الدراسية، محو الأمية الرقمية، مدارس إقليم كردستان العامة.

The Role of Education in Peacebuilding and Conflict Management: A Literature Review

Ziyad Muhammad Hamad Ameen

Department of English, College of Education/Shaqlaw, Salahaddin University,
Kurdistan Region-Iraq

Rawand Sabah Ahmad*

Department of English Language Teaching, Faculty of Education, Tishk International
University, Kurdistan Region-Iraq

Abstract

The paper studies the impact of education in developing peacebuilding and conflict resolution by the way of conducting an inclusive review of the existing literature. The research study explores the way peacefulness in education nurtures peacebuilding abilities and fosters managing differences and solving difficulties in secondary data in the literature. The study reviews theoretical perspective, methodological gaps, and practical applications by using a general literature review. Education has been found to be highly instrumental in peacebuilding; however, political constraints pose a big challenge for its implementation and cannot be fitted with other peace efforts. The paper makes recommendations in enhancing peace education curricula and addressing existing research gaps in support of it. The results indicate that peace education has a significant role in enhancing the skills of nonviolence, promoting the spirit of reconciliation, and social cohesion. The study suggests incorporating peacebuilding strategies into education programs to achieve sustainable peace.

Keywords: *Conflict resolution, educational program, Nonviolence, Peace, Understanding.*

1. Introduction

1.1 Background and Context

Today's communities still view conflict as one of their most challenging issues, as it poses a threat to national stability and societal well-being. The prevalence of conflicts from local and external wars and conflicts has created enormous social, economic, and political consequences, undermining societies and impeding worldwide development. As a result, the requirement for quick, sustainable peace process initiatives addressing both the symptoms and the causes of conflict is urgent. For this purpose, education has an important role in managing these challenges. It has a transformative power to shape attitudes, introduce values, and create principles and cultures of dialogue and understanding. Education empowers learners with skills

* rawand.ahmad@tiu.edu.iq

required to analyze and address differences in a constructive way. It has the potential to promote nonviolence and reconciliation. Furthermore, education plays a pivotal role in nurturing mutual respect, supporting social unity, and enabling marginalized individuals in societies, fostering an indispensable pillar of peacebuilding efforts. Building peace and resolving conflicts go hand in hand. They go beyond just settling disagreements and include fixing unfair situations and promoting long-term stability. In this respect, education connects the divided societies and imparts a shared sense of humanity. Through incorporating peace education skills into formal and informal educational systems, communities are able to manage the root causes of disputes, like prejudice, intolerance, and inequity, and make sustainable peace.

1.2 Objectives of the Study

The main aim of the study is to extensively and comprehensively investigate the vital role of education in building peace and resolving conflicts. By reviewing the secondary data and the existing literature, the study seeks to:

- Review the principal theoretical frameworks in regard to education and peacebuilding.
- Examine the impact of education and structured intervention on conflict resolution.
- Identify gaps in current research and propose means by which to strengthen peace education.

The research study aims to add significant understanding to current discourse on the role of education in building peace and addressing disputes and conflicts

1.3 Scope and Methodology

The study uses a literature review to examine and find out from secondary existing data of articles, reports, and case studies. The review process concentrates on academic research studies and practical examples, illustrating the interconnectedness of education, peacebuilding skills, and managing differences. The study includes both formal and informal systems of education, emphasizing peace education programs, professional development initiatives, and curriculum reforming to foster nonviolence and reconciliation. Focusing on evidence from a wide range of geographical locations, the study gives a thorough and in-depth look at how education can be used to promote peace in different cultural, political, and economic settings. The process of literature review includes identifying and analyzing studies related to the role of education in peacebuilding and conflict resolution based on certain inclusion and exclusion factors. The factors include:

1. The inclusion factors include studies directly examining the role of education in building peace and conflict management, offering empirical evidence and providing theoretical frameworks related to peace education.
2. Exclusion factors include studies devoted only to unrelated sides of education, have insufficient methodological rigor, or offer anecdotal evidence without considerable analysis.

By using this method, the study confirms that the existing literature should be carefully and methodically studied. This gives us a full picture of how education can help build peace and solve conflicts in a healthy way.

This study employs general literature review methods to compile, categorize, and synthesize peer-reviewed articles, reports, and case studies. Inclusion criteria follow:

- Studies speaking directly to education's involvement in peacebuilding.
- Empirical research with rigorous methodological frameworks.
- Theoretical underpinnings providing interesting new insights. Exclusion criteria will include:
- Studies with less rigorous methodologies.
- Articles focusing exclusively on unrelated educational issues. All in all, the review included about 20 peer-reviewed studies from various contexts to ensure a thorough analysis of trends and challenges within peace education.

2. Conceptual Framework

2.1 Definitions and Key Concepts

Peacebuilding and conflict management are essential for preparing societies, especially in the contexts of post-wars and conflicts. In this respect, education has a pivotal role in fostering unity, parity, and justice in society. It is usually regarded as a marginal factor in peacebuilding forces; nonetheless, it has a critical impact on peacebuilding by managing the causes of conflict, like social inequalities and lack of opportunities (United Nations Children's Fund, 2011). Peacebuilding is a process and way of life where there is mutual respect for human rights, freedom, and dignity. The aim of peacebuilding efforts is eliminating hatred culture and discrimination while focusing on the spirit of tolerance, equity, and justice (Chehayeb, 2019).

Education has the potential to transform attitudes and behaviors to build peace and solve conflicts. Furthermore, education fosters the development of critical thinking, empathy, and dialogue among learners, all of which are crucial for conflict management and the promotion of peacebuilding values and norms within societies (United Nations Children's Fund, 2011). Conflict management is regarded as a tool for peacefully resolving conflicts and promoting peaceful and nonviolent competencies and skills. It is required that in order to resolve differences in an appropriate and human way, mentalities must be changed and psychological factors that push to violence ought to be addressed (Chehayeb, 2019).

According to Johan Galtung, peacebuilding skills refer to the way of managing causes of violence, like structural and cultural violence, in order to carry out maintainable peace. On the other hand, conflict management entails tackling the root causes of conflict and forging new connections. Therefore, peacebuilding efforts lie beyond conflict management through integrating broader activities, such as political, economic, and social transformations. In this respect, education plays a vital role in fostering values, knowledge, and necessary skills for peaceful development that can

change attitudes and behaviors, supporting conflict management and peacebuilding efforts. (UNICEF, 2011). Conflict resolution is interconnected with education, as it plays a vital role in creating a peaceful environment through fostering dialogue, mutual respect, and considering diversity understanding. Education utilizes these principles in school and university curricula and motivates parents, teachers, and educators to cooperate in the contribution of the broader mission of peace (Chehayeb, 2019).

2.2 Theoretical Perspectives

Education plays a vital role in peacebuilding by incorporating diverse theoretical frameworks such as political pedagogy, social justice, and transformative theories. These theories tackle the significance of education not only as a means of obtaining knowledge but also as a tool for developing critical thinking, civil involvement, and societal unity. According to Freire (1970), critical pedagogy proposes that education is able to empower learners to face the difficulties of social inequities and contribute to social transformation. We push educational experts to create broad-based learning environments that foster dialogue and mutual respect. Moreover, as stated by Young Young (1990), justice theories emphasize managing inequities that usually cause conflicts. In line with this theory, education can equip learners with skills necessary for societal changes and confront biased practices. Additionally, according to transformative learning theory, the role of education is to facilitate personal and social changes by motivating individuals to meditate on their beliefs and expectations. This type of critical reflection is necessary for building a culture of peace (Mezirow, 1990).

The Integrative Conflict Management and Resolution (ICMR) model has been suggested as a holistic approach to equip educators with the necessary capability of effective conflict management in a classroom situation. This model theoretically ranges on three broad overlapping continua: mediation of conflict, emotional regulation, and general coping strategies. It aims at integrating cognitive, emotional, and behavioral dimensions into one framework to offset several gaps in existing models, thereby providing a more integrated solution to conflict resolution. Thus, the understanding of these constructs is vital to facilitate any intervention by the educator when conflicts arise (Bonilla et al., 2020).

One of the other theories that have been suggested is Galtung's Peace Theory, which differentiates between negative peace, as the absence of violence, and positive peace, meaning the presence of social justice. In this respect, education is vital to address inequalities and promote comprehension among verities within communities. (United Nations Children's Fund, 2011). Transformative Learning Theory is another theory in this context; this theory proposes that education can have deep changes and effects in the perspectives of individuals. This theory empowers learners to actively participate in peacebuilding events when they engage in critical reflection about their beliefs and values. (United Nations Children's Fund, 2011). Moreover, based on this theory, not only is knowledge acquisition essential, but also fostering competencies, skills, and values that develop peace is critical. Another theory in this respect is John Paul Lederach's work, which emphasizes peacebuilding dynamics and societal processes employing transformative relationships that education is able to facilitate by cultivating dialogue and reciprocal regard (UNICEF, 2011).

Onukwu & Ekpo's study (2020) uses Ian Harris' framework for enabling learners to analyze inequalities that cause conflicts while enhancing justice and equality. It also focuses on other theories that emphasize forming societal behaviors by offering mediation, negotiation, and educational programs devoted to nonviolence skills. In another study, Afshaneh (2023) relies on John Dewey's educational theory, which considers education as a tool for societal justice and providing learners with skills required for peaceful coexistence. Peace education enables individuals' critical thinking and enhances values of democracy. Jean Piaget's cognitive theory is another theory the study uses to develop individuals' learning abilities through mental representations in order to comprehend and address conflicts constructively.

To sum up, the study is built on some basic theorists. Freire's Critical Pedagogy (1970) which emphasizes the role of education in bringing about empowerment to enable men and women to fight social injustice and bring about societal transformation. Galtung's Peace Theory (1969) differentiates between negative peace (absence of violence) and positive peace (social justice): Education can be used for fighting. Sustainable peace. Additionally, the study, also uses Transformative Learning Theory (Mezirow, 1990) which focuses on how education changes persons and societies through critical reflection. Moreover, the study also reviews Lederach's Conflict Transformation Model (1997) which emphasizes dialogue and mediation, treating education as a vector for peace. The study also tackles Integrative Conflict Management and Resolution (ICMR) model which emphasizes the necessities of empowering educators with conflict solving skills and techniques.

3. Role of Education in Peacebuilding and Conflict Resolution

For this purpose, researchers conduct various studies, which reveal that educational efforts can mitigate tension by enhancing dialogues among warring and conflicting sides. Numerous case studies from Sierra Leone, Lebanon, and Nepal confirm the effective contribution of educational programs in rebuilding trust and nurturing reconciliation efforts (United Nations Children's Fund, 2011). According to research studies, education programs can empower learners with negotiation skills and strategies of conflict resolution. Programs targeted at equipping individuals with conflict management skills have been employed in numerous environments, indicating positive results in decreasing violence among young learners (United Nations Children's Fund, 2011).

According to the United Nations Development Programme (2013), education has the potential to foster a culture of peace and conflict management. In this respect, schools have the potential to offer safe spaces for dialogue, foster critical thinking, and develop comprehension in diverse communities, adding to societal integrity. Nesterova (2022) asserts in another study that education facilitates the formulation of strategies and empowers learners to participate in peacebuilding activities. Programs devoted to social-emotional learning and conflict-addressing activities are able to enhance learner resilience in post-tension periods. Research indicates that education plays a crucial role in aiding recovery efforts in post-hostility environments. Comic Relief's (James, 2010) review of the literature says that education plays five main roles in post-war situations: it brings back normalcy, gives people hope, makes people less vulnerable, supports

social unity, and gives marginalized groups what they need. These educational roles are crucial for creating a maintainable peace. Based on INEE (n.d.), education programs that focus on the comprehensive aspects can alleviate the tensions and enhance mutual comprehension among diverse communities, thus adding to long-term peacebuilding

Chehayeb (2019) mentions the fundamental role of education in enhancing a culture of peace that is in line with theoretical frameworks for peacebuilding education and societal unity. According to this article, the UNDP peacebuilding project in Lebanon, which addresses the impact of the Syrian crisis on the social stability of Lebanon, emphasizes the role of educators, youth, and civil society in fostering long-term plans for building peace, managing crises, and preventing conflicts. This confirms the role of education in creating a peaceful environment and solving conflicts by starting capacity-building projects (Chehayeb, 2019). In this context, schools and universities are essential for spreading nonviolence values, disseminating mutual respect for human rights, and accepting diversity. They employ practical initiatives like UNDP projects; the study finds that education is useful for equipping individuals with peacebuilding and conflict resolution skills, and it fosters the spirit of diversity respect. Shared efforts between officials and social individuals guarantee the success of peacebuilding initiatives. (Chehayeb, 2019).

Various studies are carried out for this purpose; for instance, Save the Children's Rewrite the Future Campaign, which considers education as an underfunded and critical inclusion, teaching quality, and curriculum equipped with peacebuilding promotion skills. Another study that looked at the role of education and UNICEF's role showed how education can change areas that have been affected by conflict by offering a wide range of learning opportunities, making sure that everyone can access them, and making teaching methods better. The Norway Education for Peace Study is another case study exploring the way education builds comprehensive social resources and social benefits in post-dispute societies (UNICEF, 2011). The study employs literature review methods by reviewing academic sources and evaluating them. This study has reviewed 526 documents, academic research studies and agency reports. The results show that education programs are very effective in promoting social transformation by embracing inclusive practices. It also reveals that there is still a gap in the integration of education with peacebuilding frameworks during the planning and funding stages. (UNICEF, 2011)

The study tackles case studies conducted for this objective. UNESCO projects reaffirm the vital role of peacebuilding education for creating understanding between cultural diversity and addressing differences and disputes between various groups. In this realm, the article highlights the significant role of education in the case of Nigeria, where educational programs manage youth aggression and build a nonviolent culture, especially in the northern part of the country (Onukwu & Ekpo, 2020). The study concludes that peacebuilding educational programs are critical for solving conflicts and providing sustainable social peace. These programs are in need of both government and societal support. We conduct the study by utilizing secondary data and reviewing existing literature, scholarly articles, and reports related to peace education programs.

The research study finds that when peace education programs are utilized, they are able to reduce aggression and hatred, highlight understanding of cultural diversity, and equip learners with conflict management skills and nonviolence skills. (Onukwu & Ekpo, 2020).

Afshaneh's study (2023) mentions a case study where both the National Education Policy and the Afghan Education and Training Commission pay attention to inclusive education, gender equality, and professional development programs to enhance peacebuilding and conflict management between ethnic and religious sections. The study highlighted the dual role of education for political propaganda and for promoting peacefulness by reviewing curricula. The study also examines examples from Kenya and Turkey, where the integration of peacebuilding skills in educational programs addressed ethnic conflicts and bolstered social unity. According to Afshaneh (2023), conflict management and peer mediation programs in Turkey enhance learners' interpersonal skills and reduce aggression.

The study sums up that peace education is crucial in conflict management and Afghanistan peace resolution. Yet, challenges like corruption and insecurity problems weaken its capabilities. According to the study, curriculum reforms are essential to employ peace education in all subjects. The study depends on secondary data, such as journals, reports, and official statistics. It concludes that, despite peace education's effectiveness in fostering understanding and reconciliation, there are political and resource constraints. Besides, creating an environment for vocational programs and curricula revision reduces poverty and peacebuilding promotion (Afshaneh, 2023).

A study by Novelli and Smith (2011) finds that each year, education can reduce the risk of engagement in disputes by 20%. Furthermore, the study connects the educational improvement with economic progress, employment prosperity, and financial improvement even in situations that are fragile and conflict-ridden states (p. 13). In southern Sudan, the Miith Akolda curriculum manifests the positive effect of schooling on the children of soldiers, improving routine and enhancing peaceful enrollment (IIEP, 2006). Several research studies have linked poverty and insufficient education programs to conflict outbreaks (Collier, 2003).

Since 1970, case studies have proven effective for promoting students' deeper engagement or understanding within the educational setting. Students, through role plays and discussions of real-world conflicts, appreciate various perspectives and complexity in relational interactions. This method promotes critical thinking because students will be forced to take a look at cultural, socioeconomic, and individual differences that lead to particular kinds of conflicts. (Sheykin, 2024). Thus, frameworks like Transactional Analysis provide students with tools to analyze past exchanges and further their plans for future engagements (Timpson, 2024).

Numerous organizations are developing programs to teach conflict resolution skills to young students. One such program is the Positive Action Conflict Resolution Kit, which is designed to assist students in finding respectful ways of resolving conflicts. It works to build respect towards others and works from concepts built in prior grade levels, giving a common vocabulary throughout the school (Positive Action, n.d) .

Arguing similarly, the Peace Exchange trains youth Peace Builders in nonviolence and leadership, providing programs to arm students with tools for tolerance and sensible decision-making using hands-on workshops (The Peace Alliance).

Collaboration with local communities and international organizations enhances the effectiveness of educational programs in conflict-affected areas. Examples include the Global Partnership for Education (GPE) and the Malala Fund; initiatives that seek to deliver educational resources and advocate for girls' education in places that face significantly higher barriers (Funds for NGS, 2024). Through such collaborations, there is development of culturally relevant educational strategies.

3.1 Results and Discussions

By reviewing the existing literature, the study summarizes the main perceptions and results. Most of the revised papers mention that education can be used as a tool to create a peaceful environment and solve conflicts in the settings of war and disputes. Their findings ensure that education promotes dialogue and social unity, encouraging nonviolence. Besides, it reduces aggression, fosters cultural understanding, and summarizes the main perspectives and results from the existing literature.

Table 1: Summary of Key Perspectives and Findings from Reviewed Papers

Study	Key Perspective	Findings
UNICEF (2011)	Schooling as a means for peacebuilding and difference resolve.	Education nurtures negotiation, critical thinking, and societal unity, decreasing viciousness.
Chehayeb (2019)	Impact of education on after-conflict situations.	Education encourages understanding and nonaggression, but confronts dogmatic and resource difficulties.
Onukwu & Ekpo (2020)	Peace education in conflict resolution.	Peace education decreases violent and promotes cultural indulgent.
Afshaneh (2023)	Education in conflict-driven areas (Afghanistan).	Programs improvements and comprehensive education are vital for peacebuilding.
Novelli & Smith (2011)	Education's role in plummeting conflict threat.	Education decreases the threat of conflict by 20% annually, indorsing financial and communal steadiness.
Nesterova (2022)	Education's effect in post-war retrieval.	Education recovers normality, provides optimism, and encourages social cohesion in post-conflict situations.

Based on the reviewed literature of these papers, the research study summarizes the key points as follows:

Table 2: Difficulties and Suggestions for Integrating Peacebuilding in Education

Challenges	Recommendations
Absence of vigorous academic backgrounds	Promotes inclusive theoretical frameworks connecting education to peacebuilding.
Incomplete experiential study	Conducting long-term research studies on the role of peacebuilding curricula.

Sidelining of educational foundations and programs	Linking educational programs into wider peacebuilding theoretic frameworks.
Lack of informal Edification	Increase conducting research on the impact of informal education in peacebuilding.
Political and source restraints	Escalation subsidy and backing for peacebuilding creativities in conflict-driven areas.

In line with these results, and reviewing the data, the study has identified several gaps in the existing literature. Most of the studies lack an inclusive theoretical background that connects education to peacebuilding and conflict management. Thus, there is not enough potential to promote impactful educational strategies for peacebuilding. These are not enough empirical research studies that investigate long-lasting effects of peacefulness systems. This creates a gap in understanding the effect of these programs. Furthermore, the broader frameworks for peacebuilding skills have marginalized educational institutions. These limitations hinder the capacity to effectively contribute to peacebuilding efforts, as they remain incompletely integrated into peacebuilding strategies. Another issue lies in the inadequate study of informal education, which includes community-based initiatives and professional training. This gap puts the restraints on comprehending the role of informal education in the contribution of peacebuilding and conflict management. Some of the studies focus on the difficulties posed by political uncertainty and insufficient resources in applying programs devoted to peacebuilding abilities. Nonetheless, there is also a constraint on the way these skills improve these situations and affirm the maintainability of educational creativities in conflict-driven areas. Despite the huge volume of research on peace education, gaps still exist in knowledge about how education could be systematically included within peacebuilding frameworks. Most of these studies are aligned with theoretical perspectives and yet lack empirical validation or fail to consider socio-political constraints on educational interventions. This study therefore contributes by indicating gaps and making recommendations for improving the practice of peace education.

3.2 Challenges and Limitations

The existing literature shows several challenges and risks. Based on the previous studies, there is not a robust emphasis on the roles of educational institutions within wider frameworks of peacebuilding efforts. This marginalization constrains the effective impact of education on sustainable peace. The potential impact of educational programs normally relies on the political environment. Political uncertainty may destabilize educational initiatives created for peacebuilding efforts. Besides, insufficient theoretical frameworks hinder the promotion of robust educational strategies. Methodological limitations are another challenge facing peacebuilding forces and conflict resolution skills. For instance, focusing too narrowly on nation-states without considering transcontinental effects on education programs and conflict activities

presents a challenge. Despite the fact that education plays a vital role in maintaining peacebuilding and conflict resolution efforts, there are still challenges and risks that need to be addressed and managed (United Nations Children's Fund, 2011).

Applying these approaches is not without facing barriers and challenges; there are political and social challenges to using peacebuilding skills in curricula, and a lack of resources is another resistance to implementing these strategies. Besides, there are a limited number of empirical research studies focusing on the long-term effects of peacebuilding projects. Moreover, the role of informal education in enhancing peace efforts receives insufficient attention (Chehayeb, 2019). Applying these strategies is not without challenges; for instance, education programs in post-war environments typically lag behind robust plans for a peacebuilding perspective and lack adequate funding. Education programs might speed up conflicts if curricula are not impartial or do not include marginalized groups (UNICEF, 2011).

4. Conclusions and Recommendations

4.1 Conclusions

The study concludes that education has the potential to function as a transformative tool in forming attitudes, building dialogue, and enhancing nonviolence that are necessary for maintainable peace. Research demonstrates that educational programs can foster mutual understanding, tolerance, and societal cohesion by equipping learners with conflict management skills. Nonetheless, the research study also pinpoints several gaps throughout the literature, such as insufficient theoretical backgrounds and empirical studies on the long-lasting impact of peacebuilding creativity. Moreover, marginalized educational programs limit education to maintainable peace. We also recommend that educational institutions integrate peacebuilding and conflict management skills into their educational programs. Moreover, we must equip teachers and educational experts with vocational training programs to foster robust and dialogue-affected learning environments. Policymakers and practitioners should prioritize funding and support for peacebuilding initiatives, particularly in post-war conflicts. Thus, education is able to play an important role in fostering reconciliation, encouraging nonviolence, decreasing violence, and nurturing long-lasting steadiness in conflict-driven regions.

4.2 Recommendations and Future Directions

Educational foundations nowadays focus on equipping learners, educators, and staff with necessary skills for promoting peacebuilding efforts. Various educational programs are integrating resolution skills, critical thinking, and empathy into curricula to enable them to manage conflicts positively. Teachers and staff are enrolled in professional development programs to promote peaceful classroom settings and provide safe spaces where learners are able to express their opinions and exchange their ideas (United Nations Children's Fund, 2011). There are various methods and skills for students, teachers, and staff that enable them to practice inclusive curricula,

conflict-sensitive pedagogy and other necessary methods. Professional development programs can enroll them to promote equitable and dialogue-driven learning situations (UNICEF, 2011).

Teachers, students, and parents need to be equipped with nonviolent communication skills, tools to dismiss biases and enhance dialogue, and techniques to build bridges across differences (Chehayeb, 2019). Recommendations may also include:

Conduct empirical research: Budget research that measures changes in peace education programs in longitudinal studies. Integrating peace education into the curricula. In other words, making an appropriate approach for a level playing field across educational institutions. There is a need for socio-political hurdle reforms. That is to say, proposing policies and allocate grants for peace education. Other programs, expansion of informal education include, putting more money and resources into such programs in the community that might complement formal education endeavors.

References

- Bonilla R, P., Armadans, I., & Anguera, M. T. (2020, June). Conflict mediation, emotional regulation and coping strategies in the educational field. In *Frontiers in Education* (Vol. 5, p. 50). Frontiers Media SA.
- Afshaneh. (2023). Role of education in conflict management in Afghanistan. *Journal of Conflict Management*, 3(1), 13–24.
- Chehayeb, A. (2019). The role of education in building peace. *News Supplement, Issue n° 21*. UNDP Lebanon.
- Collier, P., et al. (2003). *Breaking the conflict trap: Civil war and development policy*. World Bank.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- *Funds for NGOs. (n.d.). 15 global donors supporting girls' education in conflict zones. Retrieved from <https://www2.fundsforngos.org/articles-searching-grants-and-donors/15-global-donors-supporting-girls-education-in-conflict-zones/>*
- INEE. (n.d.). *Education for peacebuilding*. Retrieved from <https://inee.org/collections/education-peacebuilding>
- IIEP. (2006). *Guidebook for planning education in emergencies and reconstruction*. IIEP UNESCO, Paris.
- James, D. (2010). *The role of education in peacebuilding: A literature review*. Comic Relief. Retrieved from https://www.ulster.ac.uk/_data/assets/pdf_file/0018/228204/The-Role-of-Education-in-Peacebuilding-Lit-Review.pdf
- Mezirow, J. (1990). *How critical reflection triggers transformative learning*. In F. Steier (Ed.), *Research and reflexivity* (pp. 20–30). Sage Publications.
- Nesterova, Y. (2022). The purposes of education in peacebuilding. *Journal of Conflict Resolution*, 66(4), 708–730. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14781158.2024.2382679>

- Novelli, M., & Smith, A. (2011). *The role of education in peacebuilding: A synthesis report of findings from Lebanon, Nepal, and Sierra Leone*. United Nations Children's Fund.
- Onukwu, J. N., & Ekpo, J. U. (2020). The role of peace education in conflict management. *AshEse Journal of Family and Lifestyle*, 4(1), 30–34.
- Positive Action. (n.d.). *Conflict resolution curriculum*. Retrieved from <https://www.positiveaction.net/conflict-resolution-curriculum>
- The Peace Alliance. (n.d.). *Practicing peace in schools*. Retrieved from <https://peacealliance.org/practicingpeaceinschools/>
- Timpson, W. M. (2024). *Conflict, Learning and Sustainable Peacebuilding: Case Studies for Finding a Better Way Forward*. Cambridge Scholars Publishing.
- UNICEF. (2011). *The role of education in peacebuilding: Literature review*. United Nations Children's Fund.
- United Nations Children's Fund. (2011). *The role of education in peacebuilding: Methodological framework for three country case studies*.
- United Nations Development Programme. (2013). *The role of education in building peace*. Retrieved from <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/lb/13ed09d436b0d9de6425b89c01fc29a6d2ae546125fe0ac82a97c33b2320684b.pdf>
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton University Press.

دور التعليم في بناء السلام وإدارة الصراعات: مراجعة الأدبيات

الملخص

تدرس البحث تأثير التعليم في تطوير بناء السلام وحل النزاعات من خلال إجراء مراجعة شاملة للأدبيات الموجودة. تستكشف الدراسة البحثية الطريقة التي تغذي بها السلمية في التعليم قدرات بناء السلام وتعزز إدارة الاختلافات وحل الصعوبات في البيئات الثانوية في الأدبيات. تستعرض الدراسة المنظور النظري والفجوات المنهجية والتطبيقات العملية باستخدام مراجعة عامة للأدبيات. وقد وجد أن التعليم له دور فعال للغاية في بناء السلام؛ ومع ذلك، تشكل القيود السياسية تحديًا كبيرًا لتنفيذه ولا يمكن ربطه بجهود السلام الأخرى. وتقدم البحث توصيات في تعزيز مناهج تعليم السلام ومعالجة الفجوات البحثية القائمة لدعمها. وتشير النتائج إلى أن تعليم السلام له دور كبير في تعزيز مهارات اللاعنف وتعزيز روح المصالحة والتماسك الاجتماعي. وتقتصر الدراسة دمج استراتيجيات بناء السلام في البرامج التعليمية لتحقيق السلام المستدام.

الكلمات المفتاحية: حل النزاعات، البرنامج التعليمي، اللاعنف، السلام، التفاهم.

رۆلی پەروره ده له بنیاتانی ناشتی و به ږنوه بردنې ململانیکان: پېداچوونه وهیه ک به نه ده بیات

پوخته

توښینه وه که له کارېگه رپیه کانی پەروره ده له پەرې پېدانی بنیاتانی ناشتی و چاره سهرکردنې ناکوکیه کان له ږیگه ی نه نجامدانی پېداچوونه وه ی گشتگیر به نه ده بیاتی هه نووکه یی ده کوښته وه. توښینه وه که لیکوښنه وه له شپواری ناشتیخوازی له پەروره ده ده کات که تواناکانی بنیاتانی ناشتی پەروره ده ده کات و پەروره ده کردنې به ږنوه بردنې جیاوازیه کان و چاره سهرکردنې کښه کان له داتا لاوه کییه کان له نه ده بد. توښینه وه که به به کاره پېدانی پېداچوونه وه ی گشتی نه ده بیات پېداچوونه وه به دیدگای تیوری، بوشاییه میتودولوژییه کان و به کاره پېدانی پراکتیکی ده کات. ده رکه وتوو که پەروره ده ثامرازیکی کارېگه له بنیاتانی ناشتیدا؛ به لام سنووردارکردنې سیاسي ته حه دای گه وره بؤ جبهه جیکردنې دروست ده کات و ناتوانزیت له گهل هه وله کانی تری ناشتیدا بگونجیت. توښینه وه که پېشنیاره کان له به رزکردنه وه ی مه نه جی پەروره ده ی ناشتی و چاره سهرکردنې بوشاییه کانی توښینه وه ده خاته روو بؤ پشتمیرکردن. نه نجامه کان ثاماره به وه ده کهن که پەروره ده ی ناشتی رۆلنیکې به رجاوی هیه له به رزکردنه وه ی تواناکانی ناتوندوتیژی، پېشخستنې رۆحی ناشته وایي و یه گرتووی کومه لایه تی. توښینه وه که پېشنیاری نه وه ده کات که ستراتیژییه کانی بنیاتانی ناشتی بحرته ناو به رنامه کانی پەروره ده وه بؤ به ده سته پېدانی ناشتیه کی به رده وام.

وشه ی سهره کی: چاره سهرکردنې ناکوکی، به رنامه ی پەروره ده ی، ناتوندوتیژی، ناشتی، لیکتینگه یشتن.

