مدى امتلاك معلمي التعليم الأساسي لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم (دراسة ميدانية في مدينة طرطوس)

قمر عمر قاسم آغا*

(الإيداع: 17 تموز 2024 ، القبول: 26 آب 2024)

الملخّص:

هدف البحث إلى تعرّف مدى امتلاك معلمي التعليم الأساسي لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم في مدينة طرطوس، وتكونت عينة البحث من (428) معلمة من معلمات مرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرطوس، وفق متغيرات البحث (المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية)، ولتحقيق هدف البحث، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبانة مكونة من (35) فقرة، شملت (7) مهارات: (تخطيط الدروس، تحضير الدروس، التقييم، التفاعل مع الطلاب، إدارة الصف، التطوير المهني والتدريب، إشراك أولياء الأمور) من إعداد الباحثة، وذلك بعد أن تم التحقق من صدقها وثباتها، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

- مدى امتلاك معلمي التعليم الأساسي لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم في مدينة طرطوس جاء بدرجة ضعيفة، بمتوسط حسابي (2.30)، وانحراف معياري (0.557).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات إجابات المعلمات على استبانة مهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح الدراسات العليا.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات المعلمات على استبانة مهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية.

واقترح البحث الحالي في ضوء النتائج التي توصّل إليها ضرورة تنظيم برامج تدريبية مكثفة تغطي الجوانب المختلفة للذكاء الاصطناعي في التعليم، بما في ذلك تحليل البيانات، تخصيص المحتوى، وتقييم الأداء، وتوفير دعم تقني مستمر للمعلمين لمساعدتهم في التغلب على التحديات التقنية.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، مهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم.

*باحثة – ماجستير تربية طفل – كلية التربية– جامعة طرطوس

The extent to which basic education teachers possess the skills to employ artificial intelligence (AI) in education (Field study in the city of Tartous)

GHAMAR KASEM AGHA*

(Received: 17 July 2024, Accepted: 26 Augast 2024)

Abstract:

The research aimed to identify the extent to which basic education teachers possess the skills of employing artificial intelligence (AI) in education in the city of Tartous. The research sample consisted of (428) basic education teachers in the city of Tartous, according to the research variables (scientific qualification, teaching experience), To achieve the research goal, the researcher followed the descriptive analytical approach and used a questionnaire consisting of (35) items, which included (7) skills: (Lesson planning, lesson preparation, evaluation, interaction with students, classroom management, professional development and training, parent involvement) prepared by the researcher, after its validity and reliability were verified, and the results were as follows:

- The degree to which basic education teachers have skills for employing artificial intelligence (AI) in education in the city of Tartous is weak, with an average arithmetic mean (2.30), and a standard deviation (0.557).
- There are statistically significant differences at the significance level (0.05) between the average scores of teachers' answers to the questionnaire on the skills of employing artificial intelligence (AI) in education according to the academic qualification variable, and in favor of postgraduate studies.
- There are no statistically significant differences between the average scores of teachers' answers to the questionnaire on the skills of employing artificial intelligence (AI) in education according to the variable of teaching experience.

In light of the findings, the current research suggested the need to organize intensive training programs covering various aspects of artificial intelligence in education, including data analysis, content customization, performance evaluation, and providing continuous technical support to teachers to help them overcome technical challenges.

Key words: artificial intelligence, Skills for employing artificial intelligence in education.

* A postgraduate student (MA in Child Education) at Tartous University, Syria

1. المقدمة:

في ظل التغيرات السريعة والمتزايدة في العالم، خصوصاً في مجالي الإعلام والاتصالات، شهدت العقود الأخيرة تغييرات جذرية في العديد من المجالات، بما في ذلك التعليم، وتعكس هذه التغيرات انتشار البرامج التكنولوجية وتأثيرها الواسع والمتسارع، مما يجعل مواكبة هذه التطورات أمراً لا مفر منه، خاصة بعد دخول التكنولوجيا بقوة إلى ميدان التعليم.

ولقد أصبح من الضروري على المؤسسات التعليمية أن تطور مناهجها وأنشطتها بعيداً عن الأساليب التقليدية الجامدة، مما يفرض عليها أن تبتكر أنشطة وأساليب تعليمية حديثة تشجع على التفاعل وتواكب التطورات السريعة في المجتمع، ويتطلب ذلك التركيز على تطبيقات التقنية الحديثة التي ترتبط بالمعرفة، والبحث، والتدريس الجيد (محمد ومحمد، 2020، 17).

بالإضافة إلى ذلك، فإن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي أصبح حديث الساعة، حيث أظهرت نتائج دخول التقنيات التكنولوجية إلى مجالات الحياة المختلفة تأثيرات إيجابية كبيرة، وتعكس هذه التطورات اعتماد التكنولوجيا الحديثة ووسائل الاتصال المتطورة كأدوات أساسية في تحسين عملية التعليم والتعلم (حبيب وبلال، 2019، 311)

ويوصف الذكاء الاصطناعي بأنه القدرة على تحليل البيانات الخارجية بدقة وصحة، والتعامل مع هذه البيانات واستخدام تقنيات المعرفة لتحقيق أهداف ومهام محددة من خلال التفكير السليم (اليونسكو، 2024، 4).

وقد أكدت العديد من الدراسات التي تناولت توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، كدراسة أبو خطوة (2022)، صلاح (2022)، Merritt (2023)، أهمية استخدام الذكاء الاصطناعي في تطوير العملية التعليمية، من خلال توفير بيئة تعليمية متقدمة وفعالة، إذ يسهم في تحليل البيانات التعليمية، وتقديم ملاحظات فورية وشخصية، ودعم المعلمين في تحسين استراتيجيات التدريس، كما يساعد في تخصيص التعلم لتلبية احتياجات كل طالب، مما يعزز من جودة التعليم ويواكب متطلبات العصر الحديث، ومن هنا جاء هذا البحث محاولة لمعرفة مدى امتلاك معلمي التعليم الأساسي لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم في مدينة طرطوس.

2. مشكلة البحث:

في ظل التطورات السريعة في مجال الذكاء الاصطناعي، قد تغير دور المعلمين بشكل كبير، كما تغيرت وظائفهم ومهاراتهم، وأصبح المعلم جزءاً لا يتجزأ من البيئة التعليمية، ومؤثراً رئيسياً في فعالية التعليم والتعلم، وفي ضوء هذه التغيرات الحديثة، أصبح من الضروري امتلاك المعلمين للمهارات الأساسية لتطبيق هذه التقنيات في العملية التعليمية.

وغالباً ما تعجز أنظمة التعليم التقليدية عن اكتشاف التفضيلات الفريدة لكل طالب، والاستجابة لها بالشكل والوتيرة المناسبين، ولكن باستخدام منصات الذكاء الاصطناعي يمكن للطلبة الشروع في نشاطات تعليمية مخصصة تتناسب مع نقاط القوة والضعف والاهتمامات الخاصة بكل منهم، حيث توظف هذه المنصات خوارزميات الذكاء الاصطناعي في تحليل بيانات أداء الطلبة، وضبط المحتوى التعليمي بشكل ديناميكي، وتوفير التغذية الراجعة الفورية لتحسين نتائج التعلم (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 2024، 6).

وانطلاقاً من أهمية الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم، أوصت دراسة الحناكي (2023) بضرورة الكشف عن مدى امتلاك المعلمين لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في مختلف مراحل العملية التعليمية، وتحديد مختلف التحديات التي يواجهونها، كما أكدت دراسة عليان (2024) على ضرورة تنفيذ ورش تدريبية للمعلمين لتدريبهم على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتوفير المخصصات المالية اللازمة لشراء تلك التطبيقات.

وانطلاقاً من إحساس الباحثة بأهمية امتلاك معلمي التعليم الأساسي لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم، ونظراً لعمل الباحثة في مجال العمل التربوي، وتواصلها اليومي مع معلمي مدارس التعليم الأساسي في مدينة طرطوس، وإشرافها على زمر مادة التربية العملية فقد لاحظت عدم قدرة المعلمين على استخدام التقنيات الحديثة في العملية التعليمية التربوية ومواكبة التطورات التكنولوجية المعاصرة.

وبناءً على توصيات القمة العالمية للذكاء الاصطناعي في التعليم (GAIE)، التي عُقدت عام 2022 بالولايات المتحدة الأميركية، بضرورة تبني تقنيات الذكاء الاصطناعي في الفصول الدراسية لتعزيز تفاعل الطلاب وتحسين جودة التعليم، وتطوير برامج تدريبية للمعلمين لاستخدام هذه الأدوات بشكل فعال، وضمان تكاملها في المناهج الدراسية لتعظيم الفائدة التعليمية (Kamalov, 2023, 12).

ولدى مراجعة مكتبة الجامعة وقراءة عنوانين الأبحاث، والبحث على الشابكة الالكترونية (الإنترنت) لاحظت الباحثة عدم وجود أبحاث تناولت الكشف عن مدى امتلاك معلمي التعليم الأساسي لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم، موضوع الدراسة في البيئة السورية، وبالتالي يمكن تلخيص مشكلة البحث الحالي بالسؤال الرئيس الآتي: ما مدى امتلاك معلمي التعليم الأساسي لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم في مدينة طرطوس؟

3. **أهمية البحث:** تتمثل أهمية البحث في النقاط الآتية:

- قد تساعد النتائج في تحديد مدى امتلاك المعلمين لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، لتحديد أماكن الضعف ومحاولة التغلب عليها.
- قد يساهم في تصميم وتطوير برامج تدريبية مخصصة للمعلمين لتزويدهم بالمهارات اللازمة لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، مما يعزز من كفاءتهم وفاعليتهم.
- قد يسهم في تعزيز التفاعل بين المعلم والتكنولوجيا من خلال توفير استراتيجيات وأدوات تكنولوجية مبتكرة تساعد المعلمين على دمج الذكاء الاصطناعي في أنشطتهم التعليمية اليومية.
- دعم صناع القرار في المؤسسات التعليمية لاتخاذ خطوات مدروسة نحو دمج التقنيات الحديثة في العملية التعليمية.
- قد يساهم هذا البحث في إثراء المعرفة العلمية في مجال الذكاء الاصطناعي، وقد يساهم في توجيه الأبحاث المستقبلية وتطوير الممارسات الأفضل في هذا المجال.

4. **أهداف البحث:** يهدف البحث الحالي إلى:

- تعرّف مدى امتلاك معلمي التعليم الأساسي لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم في مدينة طرطوس.
- دراسة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على استبانة مهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (إجازة جامعية، دراسات عليا).
- دراسة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على استبانة مهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية (أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

5. **أسئلة البحث:**

- ما مدى امتلاك معلمي التعليم الأساسي لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم في مدينة طرطوس؟

6. **متغيرات البحث:**

- المتغيرات المستقلة: المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية.
- المتغير التابع: مدى امتلاك معلمي التعليم الأساسي لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم.

7. **فرضيات البحث:**

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على استبانة مهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم تعزى لمتغير المؤهل العلمي (إجازة جامعية، دراسات عليا).

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على استبانة مهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم تعزى لمتغير الخبرة التدريسية (أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

8. حدود البحث:

– الحدود الزمنية: تم التطبيق خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2024/2023.

– الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في مدارس مرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرطوس.

– الحدود البشرية: معلمي مرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرطوس.

– الحدود الموضوعية: دراسة مدى امتلاك معلمي التعليم الأساسي لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) (تخطيط الدروس، تحضير الدروس، التقييم، التفاعل مع الطلاب، إدارة الصف، التطوير المهني والتدريب، إشراك أولياء الأمور) في التعليم في مدينة طرطوس.

9. مصطلحات البحث:

- **الذكاء الاصطناعي:** وهو العلم الذي يمكن الآلات من محاكاة القدرات البشرية مثل التفكير، التعلم، والاستنتاج، والتطور، بحيث تصبح الآلات والأنظمة الحاسوبية قادرة على التفاعل بطريقة مشابهة للبشر عند تنفيذ الأوامر المطلوبة منها لإنجاز مهام محددة (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 2024، 8).

– **مهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم:** مجموعة القدرات والمعارف التي يحتاجها المعلمون لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي بفعالية لتعزيز العملية التعليمية، وتشمل هذه المهارات مجموعة من الجوانب التقنية والتربوية التي تمكن المعلمين من دمج أدوات الذكاء الاصطناعي في الفصول الدراسية بطرق تساهم في تحسين التعلم والتعليم (Holmes, 2019, 137).

– وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: المهارات الضرورية لمواكبة التطورات التكنولوجية في مجال التعليم وتقديم تجربة تعليمية متكاملة ومتطورة، وتشمل مهارات (تخطيط الدروس، تحضير الدروس، التقييم، التفاعل مع الطلاب، إدارة الصف، التطوير المهني والتدريب، إشراك أولياء الأمور)، وتقاس من خلال الدرجات التي يحصل عليها معلمي التعليم الأساسي في مدينة طرطوس، من خلال استجاباتهم على الأداة التي أعدت لهذا الغرض.

10. الإطار النظري:

أولاً: مفهوم الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence):

ظهر مفهوم الذكاء الاصطناعي في منتصف القرن العشرين، وتحديداً في عام 1956، عندما قام جون مكارثي بتنظيم ورشة عمل في كلية دارتموث بالولايات المتحدة، وتعتبر هذه الورشة بداية رسمية لمجال الذكاء الاصطناعي حيث اجتمع فيها علماء بارزون من مجالات مختلفة لمناقشة إمكانية تطوير آلات قادرة على محاكاة القدرات العقلية البشرية، وكان الهدف من هذه الورشة هو استكشاف سبل جعل الآلات تفكر، تتعلم، وتحل المشكلات بطريقة مشابهة للبشر، ومنذ ذلك الحين، شهد الذكاء الاصطناعي تطوراً ملحوظاً، بدءاً من الأنظمة الخبيرة البسيطة وصولاً إلى الشبكات العصبية والتعلم العميق، مما جعله أحد أكثر المجالات العلمية والتكنولوجية تأثيراً في العصر الحديث (McCarthy, at all, 2006, 13).

ويعرّف الذكاء الاصطناعي بأنه: فرع من علوم الحاسوب الذي يمكن بوساطته خلق وتصميم برامج الحاسبات التي تحاكي أسلوب الذكاء الإنساني، لكي يتمكن الحاسب من أداء بعض المهام بدلاً من الإنسان، والتي تتطلب التفكير والتفهم والسمع والتكلم والحركة بأسلوب منطقي ومنظم (أبو زايد، 2017، 19).

مجال من مجالات علوم الحاسوب الذي يركز على إنشاء أنظمة قادرة على أداء مهام تتطلب عادة الذكاء البشري، مثل التعلم، الفهم، والتكيف. (Nature, 2019, 230).

وهو فرع من علوم الحاسوب يهتم بتطوير أنظمة حاسوبية قادرة على أداء مهام تتطلب عادة ذكاءً بشرياً، مثل التعرف على الأنماط، وفهم اللغة الطبيعية، واتخاذ القرارات (عبد الرحمن، 2021، 102).

وهو العلم الذي يمكن الآلات من محاكاة القدرات البشرية مثل التفكير، التعلم، والاستنتاج، والتطور، بحيث تصبح الآلات والأنظمة الحاسوبية قادرة على التفاعل بطريقة مشابهة للبشر عند تنفيذ الأوامر المطلوبة منها لإنجاز مهام محددة (العليان، 2024، 6)، وتشمل مهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم تطوير واستخدام أدوات تعليمية مدعومة بالذكاء الاصطناعي لتحليل البيانات التعليمية وتقديم رؤى وتوصيات من شأنها تحسين الفعالية التعليمية وزيادة التفاعل بين الطلاب والمعلمين (Spector, 2019, 24).

وتعرّف بأنها مجموعة القدرات والمعارف التي يحتاجها المعلمون لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي بفعالية لتعزيز العملية التعليمية، وتشمل هذه المهارات مجموعة من الجوانب التقنية والتربوية التي تمكن المعلمين من دمج أدوات الذكاء الاصطناعي في الفصول الدراسية بطرق تساهم في تحسين التعلم والتعليم (Holmes, 2019, 137).

ثانياً: أهمية توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم:

يعتبر استخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من التطورات البارزة التي تسهم في تحسين جودة التعليم وتعزيز تجربة التعلم للطلاب، ويمكن توضيح أهمية الذكاء الاصطناعي في التعليم من خلال النقاط الآتية:

- تخصيص التعلم: يمكن لأنظمة الذكاء الاصطناعي تحليل أداء الطلاب وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم، مما يساعد في تقديم مواد تعليمية مخصصة لكل طالب وفقاً لاحتياجاته (Baker & Inventado, 2014, 63).
- الدعم التعليمي المستمر: توفر الأنظمة التعليمية المعتمدة على الذكاء الاصطناعي دعماً مستمراً للطلاب من خلال المساعدين الافتراضيين والتطبيقات الذكية التي تساعد في حل الأسئلة وتقديم التوجيهات في أي وقت (Woolf, 2010, 15).
- تحليل البيانات التعليمية: يمكن للذكاء الاصطناعي تحليل كميات ضخمة من البيانات التعليمية بسرعة ودقة، مما يساعد في تحسين الخطط التعليمية والتنبؤ بالتحديات التي قد يواجهها الطلاب (Romero& Ventura, 2020, 209)
- تحسين جودة التعليم من خلال توفير أدوات تعليمية متقدمة وتحليل أداء الطلاب لتطوير المناهج الدراسية بما يتناسب مع احتياجاتهم (السعدي، 2021، 25).
- تشجيع التفاعل والتعاون بين الطلاب من خلال الألعاب التعليمية والمنصات التعاونية التي تشجع على العمل الجماعي وحل المشكلات بشكل مشترك (الشمري، 2019، 68).
- حل مشكلات قلة المعلمين الأكفاء في بعض المجالات، ومساعدة المعلم العادي على أن يطور قدراته وسد أي نقص موجود لديه (إسماعيل، 2023، 324).

وتعرّف الباحثة الذكاء الاصطناعي بأنه: مجال ضمن علوم الحاسوب يهدف إلى تطوير أنظمة قادرة على محاكاة القدرات البشرية مثل التفكير، التعلم، والفهم، لتحسين أداء الآلات في تنفيذ المهام التي تتطلب ذكاء بشري، باستخدام تقنيات مثل التعلم الآلي والشبكات العصبية.

ثالثاً: أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم:

يعتبر الذكاء الاصطناعي من التقنيات الثورية التي أحدثت تحولاً كبيراً في مجال التعليم، حيث يتم توظيفه لتعزيز تجربة التعلم وتسهيل إدارة العملية التعليمية. فيما يلي أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم:

- **تقنيات الواقع الافتراضي (VR):** تُستخدم لتوفير تجارب تعليمية غامرة تحاكي بيئات واقعية أو خيالية، مما يسمح للطلاب بالتفاعل مع المحتوى بطريقة جديدة وفعالة، ويمكن استخدام شاشات الكمبيوتر أو خوذات الواقع الافتراضي لخلق هذه التجارب.

- **تقنيات الواقع المعزز (AR):** تجمع بين العناصر الافتراضية والبيئات الحقيقية، مما يسمح بعرض المحتوى التعليمي بطرق تفاعلية ومبتكرة. يمكن للأجسام الافتراضية ثنائية أو ثلاثية الأبعاد أن تظهر في بيئة المستخدم من خلال استخدام الكاميرات (محمد، 2023، 51).
- **مساعد آبل (Siri):** مساعد شخصي ذكي مدمج في أجهزة آبل، يستخدم لتقديم معلومات والإجابة على الأسئلة وتنفيذ الأوامر عبر الأوامر الصوتية، ويعمل على تخصيص النتائج بناءً على تفضيلات المستخدم.
- **روبوتات المحادثة:** برامج ذكاء اصطناعي مصممة للتفاعل مع المستخدمين بطريقة طبيعية، تقدم الدعم التعليمي وتساعد الطلاب في إتمام مهامهم من خلال تقديم إرشادات وتوجيهات دقيقة.
- **مساعد جوجل (Google Assistant):** مساعد افتراضي يستخدم الذكاء الاصطناعي لمساعدة المستخدمين في أداء مهامهم اليومية عبر الأجهزة الذكية، يتفاعل مع المستخدمين من خلال الأوامر الصوتية (محمد ومحمد، 2020، 23).
- **منصات التعلم الإلكتروني (مثل Moodle وBlackboard):** توفر بيئات تعليمية افتراضية تتيح للمعلمين والطلاب إدارة المحتوى التعليمي والتفاعل من خلال الأنشطة التعليمية المختلفة، مثل المنتديات والاختبارات الإلكترونية.
- **الروبوتات التعليمية (مثل روبوت NAO):** روبوتات تستخدم في الفصول الدراسية لتقديم محتوى تعليمي بطريقة تفاعلية وجذابة، مما يساعد في تحسين مهارات الطلاب وخاصة في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) (الحناكي، 2023، 76).
- **التطبيقات التكيفية (مثل DreamBox Learning):** منصات تعليمية تكييفية تستخدم الذكاء الاصطناعي لتقديم محتوى مخصص للطلاب بناءً على أدائهم وتفاعلهم مع المواد التعليمية.
- **الذكاء الاصطناعي في تحليل البيانات التعليمية (مثل IBM Watson Education):** تُستخدم لتحليل البيانات الكبيرة المستخلصة من العملية التعليمية، مما يساعد في تحسين المناهج وتقديم توصيات مخصصة للطلاب والمعلمين (Smith, 2023, 149).

وترى الباحثة بأن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم أدوات فعالة لتحسين جودة التعليم وتخصيصه بما يتناسب مع احتياجات الطلاب الفردية، من خلال تقديم بيئات تعليمية مبتكرة وتفاعلية، تساهم هذه التقنيات في تعزيز الفهم والتطبيق العملي للمعرفة، وتحسين إدارة العملية التعليمية بشكل عام، ومع ذلك لابد من مراقبة وتقييم هذه التقنيات لضمان تقديم محتوى غير متحيز وتعزيز الشمولية في التعليم.

رابعاً: مهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم:

يتطلب توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم مجموعة متنوعة من المهارات التي تمكن المعلمين من تحسين العملية التعليمية وتخصيصها لتلبية احتياجات الطلاب. ومن أبرز هذه المهارات:

– فهم تقنيات الذكاء الاصطناعي: الإلمام بالمفاهيم الأساسية للذكاء الاصطناعي، مثل التعلم الآلي، الشبكات العصبية، والتعلم العميق.

– استخدام أدوات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي: القدرة على استخدام برامج وأدوات التعليم المدعومة بالذكاء الاصطناعي، مثل منصات التعلم الذكية، وتطبيقات تحليل البيانات التعليمية (محمد، 2022، 112).

– تصميم وتخطيط الدروس باستخدام الذكاء الاصطناعي: القدرة على استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تخطيط وتصميم الدروس بما يتناسب مع احتياجات الطلاب المختلفة.

– تقييم وتقديم ملاحظات فورية: تحليل نتائج التقييمات لتحسين استراتيجيات التدريس وتوجيه الطلاب بشكل أفضل.

– التعلم المستمر والتطوير المهني: الاستمرار في تعلم أحدث تقنيات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاتها في التعليم (إسماعيل، 2023، 67).

وتستنتج الباحثة بأن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يسهم بشكل كبير في تحسين جودة التعليم وزيادة فعاليته من خلال تزويد المعلمين بالأدوات والمهارات اللازمة لتخصيص العملية التعليمية وتقديم تجربة تعلم مخصصة ومتكاملة للطلاب. تطوير هذه المهارات يمكن أن يؤدي إلى نتائج إيجابية ملموسة في البيئات التعليمية الحديثة.

خامساً: تحديات الذكاء الاصطناعي في التعليم:

تواجه تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم عدة تحديات مهمة، ومن أبرز هذه التحديات:

- **تكلفة التكنولوجيا والبنية التحتية:** تتطلب تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم استثمارات كبيرة في شراء الأجهزة والبرمجيات المتخصصة، بالإضافة إلى تكاليف صيانة وتحديث البنية التحتية التكنولوجية.
- **قبول وتبني التقنية من قبل المعلمين والمدراء التعليميين:** قد يواجه المعلمون والمدراء تحديات في فهم كيفية استخدام التكنولوجيا الذكية ودمجها في العملية التعليمية بطريقة فعالة وملائمة (الهاجري، 2018، 102).
- **تحديات الخصوصية:** يشكل جمع وتحليل البيانات الشخصية للطلاب تحدياً كبيراً، حيث يجب حماية هذه البيانات من الاختراقات السيبرانية وضمان خصوصيتها وسرية استخدامها (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 2024، 30).
- **تحديات التكيف مع التنوع الثقافي واللغوي:** يجب أن تكون التقنيات الذكية قادرة على التكيف مع تنوع الطلاب في الثقافات واللغات لضمان أن يكون التعليم شاملاً وفعالاً للجميع (اليونسكو، 2024، 31).

وترى الباحثة بأن هذه التحديات تعكس أهمية العمل المستمر على تطوير سياسات التعليم وتكنولوجيا المعلومات التعليمية لضمان استفادة كاملة من الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم وتعزيز فرص التعلم للطلاب.

11. الدّراسات السّابقة:

- **دراسة ميريت وآخرون Merritt et al (2021) في الولايات المتحدة الأمريكية بعنوان: Teacher Preparedness for Implementing Artificial Intelligence in the Classroom استعداد المعلم لتطبيق الذكاء الاصطناعي في الفصل الدراسي.** هدفت الدراسة إلى تقييم جاهزية المعلمات لاستخدام أدوات وتقنيات الذكاء الاصطناعي في الفصول الدراسية، واستكشاف مدى امتلاكهن للمهارات والمعرفة اللازمة لتحقيق ذلك، شملت الدراسة 200 معلمة من مختلف مراحل التعليم (الابتدائي، الإعدادي، والثانوي) في مناطق حضرية وريفية متنوعة، تم استخدام استبيان مؤلف من 30 سؤالًا يغطي جوانب متعددة تتعلق بمعرفة المعلمات بالذكاء الاصطناعي، المهارات التقنية، والتحديات التي يواجهنها في تطبيق هذه التقنيات، أظهرت النتائج أن 85% من المعلمات يدركن أهمية الذكاء الاصطناعي في التعليم، وأن درجة امتلاك المعلمات لمهارات استخدام الذكاء الاصطناعي مرتفعة، وأوصت الدراسة بضرورة تحسين البنية التحتية وتوفير الموارد اللازمة لدعم تطبيق هذه التقنيات في الفصول الدراسية.
- **دراسة أبو سويرح وآخرون (2022) في فلسطين بعنوان: فاعلية تدريس وحدة إلكترونية مقترحة في "الذكاء الاصطناعي" لتنمية مهارات البرمجة لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة،** هدفت الدراسة إلى تعرّف معوقات تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر مديرات المرحلة الثانوية في لواء قصبة إربد، هدفت الدراسة إلى تصميم وحدة إلكترونية مقترحة في الذكاء الاصطناعي، وقياس فاعليتها في تنمية مهارات برمجة تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة. بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (31) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي بمدرسة العائشية الأساسية للبنات. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ومنهج ما قبل التجريب (تصميم المجموعة الواحدة). تم استخدام بطاقة ملاحظة مهارات البرمجة كأداة للدراسة بعد التأكد من صدقها وثباتها. توصلت الدراسة إلى قائمة مهارات البرمجة المرتبطة بالذكاء الاصطناعي، كما تم تصميم الوحدة الإلكترونية المقترحة وفق نموذج تصميم تعليمي مكوّن من (6) مراحل هي: التحليل، التصميم، والانتاج، التجريب، التطبيق، التقويم. وتوصلت الدراسة إلى وجود

فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (α=0.01) بين متوسطي درجات الطالبات قبليًا وبعديًا في بطاقة ملاحظة مهارات البرمجة لصالح التطبيق البعدي، ولتحديد حجم التأثير لتدريس الوحدة المقترحة في تنمية مهارات البرمجة، تم حساب إيتا تربيع (η2) لبطاقة الملاحظة وبلغ (0.99)؛ ما يدل على وجود تأثير كبير لتصميم الوحدة الإلكترونية المقترحة في "الذكاء الاصطناعي" في تنمية مهارات البرمجة لدى طالبات الصف التاسع الأساسي.

– **دراسة أبو عيادة (2022) في لبنان بعنوان: سبل مقترحة لاستثمار الذكاء الاصطناعي لتحقيق كفاءة مخرجات المؤسسات التربوية**، هدفت الدراسة الحالية للتعرُف على متطلبات استثمار الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته لتحقيق الكفاءة الداخلية والخارجية لمخرجات المؤسسات التربوية في العصر الرقمي، للخروج منها بإجراءات مقترحة تساعد على تحقيق الإفادة من الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في المنظومة التربوية وتطوير العملية التعليمية التعلمية وتحقيق المأمول منها لا سيما رفد المؤسسات الاقتصادية والادارية بكفاءات متميزة مدربة تواكب احتياجات العصر وقادرة على استثمار تقنية الذكاء الاصطناعي، استخدم الباحث المنهج التحليلي التطويري، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك أساسيات لاستثمار الذكاء الاصطناعي وهي: تخصيص وتدريس وأتمتة وردود سريعة وشراكة مجتمعية، وبحث علمي، وتدريب ميداني مستمر، واقترحت الدراسة تكثيف الدورات التدريبية المتعلقة بالذكاء الاصطناعي، وتمكين المعلمين من المهارات الأساسية لتسهيل تطوير حلول مبتكرة للذكاء الاصطناعي وإدراجه في كافة المؤسسات التربوية كمطلب لمواكبة احتياجات العصر.

– **دراسة الحناكي (2023) في السعودية بعنوان: مدى امتلاك معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم.** هدفت الدراسة التعرف إلى مدى امتلاك معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتحديد أهم المعوقات التي تعيق المعلمات عن استخدامهن الذكاء الاصطناعي في التعليم، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، واعتمدت استبانة مكونة من (36) بند لقياس مدى امتلاك معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتكونت عينة الدراسة من (184) معلمة من معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن امتلاك معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي جاءت بدرجة منخفضة، كما توصلت إلى اتفاق عينة الدراسة بدرجة اتفاق عالية على وجود العديد من المعوقات التي تعيقهن عن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

– **دراسة العليان (2024) في سوريا بعنوان: واقع توظيف الذَّكاء الاصطناعي (AI) في تدريس تلاميذ الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهات نظر المعلّمين**، هدف البحث الحالي إلى تعرّف واقع توظيف الذَّكاء الاصطناعي (AI) في تدريس تلاميذ الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي من وجهات نظر معلِّميهم، من خلال تحديد مستوى معرفتهم به ودرجة استخدامهم له في العملية التعليمية ومعوقات هذا الاستخدام. وقد استخدم منهج البحث الوصفي، من خلال إعداد استبانة مكونة من ثلاثة محاور، تم تطبيقها على عينة عشوائية بسيطة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، بلغ عددها النهائي (97) معلماً ومعلمة، وبعد تطبيق الاستبانة وتحليل البيانات أظهرت النتائج وجود درجة منخفضة لواقع توظيف الذَّكاء الاصطناعي (AI) من قبل المعلمين، وكان من أهم مما اقترحه البحث تنفيذ ورش وبرامج تدريبية للمعلمين لتدريبهم على استخدام الذَّكاء الاصطناعي، ونشر الوعي بينهم حوله، وإدخال أسس توظيف تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في مناهج لإعداد المعلمين، وإجراء بحوث حول برامج تدريبية لاستخدام الذكاء الاصطناعي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسات السابقة في تأكيد أهمية توظيف مهارات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتناول بعضها تعرّف واقع امتلاك المعلمات لمهارات الذكاء الاصطناعي واقع كدراسة الحناكي (2023)، Merritt (2021)، العليان (2024)، فيما اهتمت دراسات أخرى بدراسة فاعلية تدريس وحدة إلكترونية مقترحة في "الذكاء الاصطناعي" لتنمية مهارات لدى التلاميذ كدراسة

أبو سويرح وآخرون (2022)، وأضافت دراسة أبو عيادة (2022) سبل مقترحة لاستثمار الذكاء الاصطناعي لتحقيق كفاءة مخرجات المؤسسات التربوية، وقد استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في صياغة أسئلة البحث وفرضياته وبناء الإطار النظري وأداة البحث، واتفق معها من حيث منهج البحث المستخدم، ولكن البحث الحالي يختص بتعرّف مدى امتلاك معلمي التعليم الأساسي لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم في مدينة طرطوس، ووفقاً لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة التدريسية، ويتميز في أنه أول الدراسات –في حدود علم الباحثة– التي تناولت مهارات الذكاء الاصطناعي في بيئة الدراسة الحالية.

12. الإطار الميداني:

– منهج البحث:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي نظراً لمناسبته لطبيعة البحث وظروفه، وهو "أسلوب من أساليب البحث، يدرس الظواهر الطبيعية والاجتماعية والنفسية والاقتصادية والسياسية الراهنة دراسة كيفية توضح خصائص الظاهرة، ومقدار حجمها وتغيراتها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى" (الشماس وميلاد، 2017، 43).

– مجتمع البحث وعينته:

تمثل المجتمع الأصلي للبحث بجميع مدارس مرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرطوس التابعة لوزارة التربية البالغ عددها حسب الإحصاءات الرسمية (40) مدرسة، وبلغ عدد معلمات هذه المدارس (1712) معلمة بحسب إحصائية مديرية التربية في محافظة طرطوس للعام الدراسي 2023–2024، والملحق رقم (2) يبين أسماء مدارس التعليم الأساسي التي تم تطبيق البحث فيها.

أما عينة الدراسة فهي عينة عشوائية بلغت (428) بنسبة 25% من المجتمع الأصلي، ويبين الجدول التالي توزع عينة البحث تبعاً للمتغيرات المدروسة:

الجدول رقم (1): توزيع أفراد عينة البحث بحسب المؤهل العلمي والخبرة التدريسية

	الخبرة التدريسية		المجموع
المؤهل العلمي	أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر	
إجازة جامعية	154	133	287
دراسات عليا	93	48	141
المجموع	247	181	428

– أدوات البحث:

قامت الباحثة بإعداد استبانة مهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم بعد الاطلاع على عدد من الأدبيات كتصنيفات اليونسكو لتطبيقات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، والدراسات السابقة كدراسة الخبيري (2020)، Merritt (2021)، الحناكي (2023)، العليان (2024)، وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (38) فقرة، موزعة على (7) مهارات: (تخطيط الدروس، تحضير الدروس، التقييم، التفاعل مع الطلاب، إدارة الصف، التطوير المهني والتدريب، إشراك أولياء الأمور)، وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي، وكان تدرج الإجابات (دائماً– غالباً– أحياناً– نادراً– أبداً)، ودرجات الإجابة تتراوح بين (1–5) من أعلى درجة إلى أدنى درجة، وقد قامت الباحثة بالتحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) للاستبانة قبل تطبيقها على عينة البحث، وذلك على النحو الآتي:

أ- صدق الاستبانة:

- **صدق المحكمين:** اعتمدت الباحثة الصدق الظاهري، بعرض الاستبانة على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس لإبداء آرائهم في صلاحية الفقرات، وبعد الأخذ بآرائهم تم حذف وتعديل صياغة بعض الفقرات، وأصبح عددها في صورتها النهائية (35) فقرة، والجدول التالي يوضح الفقرات التي تم تعديلها وحذفها من قبل السادة المحكمين:

الجدول رقم (2): الفقرات التي حذفت وعّدلت من قبل السادة المحكمين

الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
أدمج التكنولوجيا في تنظيم وتخطيط الدروس لتحقيق أهداف تعليمية محددة.	أستخدم التطبيقات التعليمية الذكية لتحضير الدروس بطرق مبتكرة.
أستفيد من أدوات الذكاء الاصطناعي لتحديد الأنماط والاتجاهات في أداء الطلاب.	حذف
أتابع آخر المستجدات في الذكاء الاصطناعي.	أتابع التطورات الحديثة في مجال الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم.
أستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي لتحليل أداء الطلاب وتحديد نقاط القوة والضعف.	حذف
أدمج تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي لتقديم محتوى تعليمي مخصص وفقاً لاحتياجات كل طالب.	حذف
أستفيد من الذكاء الاصطناعي لتقديم ملاحظات فورية ومخصصة للطلاب.	أدمج التكنولوجيا لتقديم ملاحظات فورية حول سلوك الطلاب.

- **الصدق البنيوي:** تم حساب الصدق الداخلي للاستبانة من تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (20) معلماً من داخل مجتمع البحث وخارج عينته، ثم خلال إيجاد معامل الارتباط بيرسون بين كل مهارة فرعية والدرجة الكلية للاستبانة، كما في الجدول (3):

الجدول رقم (3): معامل الارتباط بيرسون بين كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة

	تخطيط الدروس	تحضير الدروس	التقييم	التفاعل مع الطلاب	إدارة الصف	التطوير المهني والتدريب	إشراك أولياء الأمور
الدرجة الكلية للاستبانة	0.762**	0.904**	0.900**	0.897**	0.862**	0.923**	0.854**

يتضح من الجدول بأن معاملات الارتباط بين مهارات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة كانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، مما يدل أن الاستبانة تتمتع بمستوى مناسب من الصدق.

كما تم حساب الصدق البنيوي للاستبانة من خلال إيجاد معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للاستبانة، كما في الجدول (4):

الجدول رقم (4): معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للاستبانة

م	الفقرة	درجة الارتباط	مستوى الدلالة
1	أستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي لتخطيط الدروس بشكل فعال.	0.344**	0.000
2	أعتمد على تحليل البيانات لتحديد نقاط القوة والضعف في تخطيط الدروس.	0.727**	0.000
3	أدمج التكنولوجيا لتوفير خطط دراسية مخصصة لاحتياجات الطلاب.	0.884**	0.000
4	أستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي لتقييم مدى فعالية خطط الدروس.	0.784**	0.000
5	أعتمد على الذكاء الاصطناعي لتحسين التخطيط الطويل الأمد للمناهج.	0.754**	0.000
6	أستخدم الذكاء الاصطناعي لتوفير موارد تعليمية ملائمة للدروس.	0.539**	0.000
7	أستفيد من الأدوات التفاعلية لتعزيز التحضير للدروس.	0.591**	0.000
8	أعتمد على الذكاء الاصطناعي لتخصيص المواد التعليمية بناءً على احتياجات الطلاب.	0.856**	0.000
9	أستخدم التطبيقات التعليمية الذكية لتحضير الدروس بطرق مبتكرة.	0.727**	0.000
10	أدمج التحليلات الذكية في عملية تحضير الدروس لضمان تلبية الأهداف التعليمية.	0.281**	0.000
11	أستخدم أدوات التقييم المعتمدة على الذكاء الاصطناعي لقياس تقدم الطلاب.	0.367**	0.000
12	أستفيد من التحليلات البيانية لتقييم فعالية الدروس.	0.536**	0.000
13	أدمج التغذية الراجعة الفورية المدعومة بالذكاء الاصطناعي في عملية التقييم.	0.344**	0.000
14	أستخدم الذكاء الاصطناعي لتحليل نتائج التقييمات وتقديم توصيات لتحسين الأداء.	0.727**	0.000
15	أعتمد على البيانات المستخلصة من أدوات التقييم لتحسين أساليب التدريس.	0.430**	0.000
16	أستخدم الذكاء الاصطناعي لتحسين التواصل مع الطلاب.	0.298**	0.000
17	أستفيد من الذكاء الاصطناعي لتقديم ملاحظات فورية ومخصصة للطلاب.	0.851**	0.000
18	أدمج الأدوات الذكية لتعزيز التفاعل داخل الصف.	0.539**	0.000
19	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدعم الطلاب في حل المشكلات.	0.775**	0.000
20	أستعين بالذكاء الاصطناعي لتحليل سلوك الطلاب وتوجيههم.	0.395**	0.000
21	ستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي لتحسين إدارة الصف.	0.794**	0.000
22	أستفيد من التكنولوجيا لمراقبة انضباط الطلاب.	0.786**	0.000
23	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتعزيز تحفيز الطلاب.	0.840**	0.000
24	أدمج التكنولوجيا لتقديم ملاحظات فورية حول سلوك الطلاب.	0.786**	0.000
25	أستخدم الأدوات الذكية لتنظيم وتوزيع المهام داخل الصف.	0.815**	0.000
26	شارك في ورش عمل لتطوير مهارات استخدام الذكاء الاصطناعي.	0.832**	0.000
27	أبحث عن مصادر تعليمية عبر الإنترنت لتطوير معرفتي بالتكنولوجيا التعليمية.	0.895**	0.000
28	أستفيد من الدورات التدريبية لتحسين استخدام الذكاء الاصطناعي في التدريس.	0.901**	0.000
29	أتبادل الخبرات مع زملائي حول أفضل ممارسات استخدام الذكاء الاصطناعي.	0.775**	0.000
30	أتابع التطورات الحديثة في مجال الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم.	0.786**	0.000
31	أستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي لإشراك أولياء الأمور في العملية التعليمية.	0.816**	0.000
32	أقدم تقارير دورية تعتمد على الذكاء الاصطناعي لأولياء الأمور حول تقدم أبنائهم.	0.361**	0.000
33	أستخدم التطبيقات الذكية لتحسين التواصل مع أولياء الأمور.	0.280**	0.000
34	أستفيد من التكنولوجيا لتقديم توصيات مخصصة لأولياء الأمور حول دعم أبنائهم.	0.786**	0.000
35	أستخدم الذكاء الاصطناعي لتوفير ملاحظات مستمرة وشاملة لأولياء الأمور.	0.757**	0.000

يتضح من الجدول (4) بأن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة كانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05).

ب– ثبات الاستبانة:

– **حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha):** تعد هذه الطريقة من طرائق حساب الاتساق الداخلي لبنود الاستبانة، والتوافق في أداء المفحوصين من فقرة إلى أخرى، لذلك قامت الباحثة بحساب معامل ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، وجاءت النتائج وفق الجدول التالي:

الجدول رقم (5): معامل ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ

أبعاد الاستبانة	عدد العينة	عدد البنود	ألفا كرو نباخ
تخطيط الدروس	20	5	0.904
تحضير الدروس	20	5	0.819
تقييم	20	5	0.879
لتفاعل مع الطلاب	20	5	0.915
إدارة الصف	20	5	0.964
التطوير المهني والتدريب	20	5	0.784
إشراك أولياء الأمور	20	5	0.906
الكلي	20	35	0.913

يتبين أن معاملات الارتباط ألفا كرونباخ كانت مقبولة لإجراء التطبيق، والملحق (1) يبين الاستبانة بصورتها النهائية.

– **المعالجة الإحصائية:**

حلّلت الباحثة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (spss)، وأجابت عن أسئلة البحث وتحققت من فرضياته بعد استخراج النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، كما تم استخدام مستوى الدلالة (5%)، ويعد مستوى مقبول في العلوم النفسية والتربوية بصفة عامة، ويقابله مستوى ثقة يساوي (95%)، لتفسير نتائج البحث، وتم تقسيم مدى امتلاك معلمي التعليم الأساسي لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم إلى ثلاث فئات، وتم حساب طول الفئة باستخدام المعادلة:

$$\text{مدى الفئة} = \frac{\text{نسبة أعلى} - \text{نسبة أدنى}}{3} = 1.33$$

وحساب الفئات كالتالي: من (1– 2.33) درجة منخفضة، ومن (2.34– 3.67) درجة متوسطة، ومن (3.68– 5) درجة مرتفعة.

13. عرض النتائج وتفسيرها:

أولاً: نتيجة السؤال الأول: ما مدى امتلاك معلمي التعليم الأساسي لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم في مدينة طرطوس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل استجابات أفراد العينة واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على الاستبانة ككل، وكل فقرة من فقراتها، وكل مهارة من مهاراتها كما هو موضح في الجدول (6):

الجدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الاستجابة على الاستبانة ككل وعلى كل فقرة من فقراتها

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
1	أستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي لتخطيط الدروس بشكل فعال.	2.22	.792	ضعيفة
2	أعتمد على تحليل البيانات لتحديد نقاط القوة والضعف في تخطيط الدروس.	2.33	.674	ضعيفة
3	أدمج التكنولوجيا لتوفير خطط دراسية مخصصة لاحتياجات الطلاب.	2.4	.726	متوسطة
4	أستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي لتقييم مدى فعالية خطط الدروس.	2.3	.682	ضعيفة
5	أعتمد على الذكاء الاصطناعي لتحسين التخطيط الطويل الأمد للمناهج.	2.4	.617	متوسطة
	مهارة تخطيط الدروس	**2.33**	**.776**	**ضعيفة**
6	أستخدم الذكاء الاصطناعي لتوفير موارد تعليمية ملائمة للدروس.	2.34	.556	ضعيفة
7	أستفيد من الأدوات التفاعلية لتعزيز التحضير للدروس.	2.61	.861	متوسطة
8	أعتمد على الذكاء الاصطناعي لتخصيص المواد التعليمية بناءً على احتياجات الطلاب.	2.2	.851	ضعيفة
9	أستخدم التطبيقات التعليمية الذكية لتحضير الدروس بطرق مبتكرة.	2.14	.818	ضعيفة
10	أدمج التحليلات الذكية في عملية تحضير الدروس لضمان تلبية الأهداف التعليمية.	2.31	.786	ضعيفة
	مهارة تحضير الدروس	**2.32**	**.539**	**ضعيفة**
11	أستخدم أدوات التقييم المعتمدة على الذكاء الاصطناعي لقياس تقدم الطلاب.	2.41	.851	متوسطة
12	أستفيد من التحليلات البيانية لتقييم فعالية الدروس.	2.34	.818	متوسطة
13	أدمج التغذية الراجعة الفورية المدعومة بالذكاء الاصطناعي في عملية التقييم.	2.15	**.717**	ضعيفة
14	أستخدم الذكاء الاصطناعي لتحليل نتائج التقييمات وتقديم توصيات لتحسين الأداء.	2.07	.834	ضعيفة
15	أعتمد على البيانات المستخلصة من أدوات التقييم لتحسين أساليب التدريس.	2.22	.839	ضعيفة
	مهارة التقييم	**2.238**	**.690**	**ضعيفة**
16	أستخدم الذكاء الاصطناعي لتحسين التواصل مع الطلاب.	2.22	.772	ضعيفة
17	أستفيد من الذكاء الاصطناعي لتقديم ملاحظات فورية ومخصصة للطلاب.	2.01	.863	ضعيفة
18	أدمج الأدوات الذكية لتعزيز التفاعل داخل الصف.	2.44	.861	متوسطة
19	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدعم الطلاب في حل المشكلات.	2.25	.851	ضعيفة
20	أستعين بالذكاء الاصطناعي لتحليل سلوك الطلاب وتوجيههم.	2.64	.818	متوسطة
	مهارة التفاعل مع الطلاب	**2.312**	**.717**	**ضعيفة**
21	ستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي لتحسين إدارة الصف.	2.12	.834	ضعيفة
22	أستفيد من التكنولوجيا لمراقبة انضباط الطلاب.	2.31	.839	ضعيفة
23	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتعزيز تحفيز الطلاب.	2.12	.690	ضعيفة
24	أدمج التكنولوجيا لتقديم ملاحظات فورية حول سلوك الطلاب.	2.22	.938	ضعيفة
25	أستخدم الأدوات الذكية لتنظيم وتوزيع المهام داخل الصف.	2.34	.805	متوسطة
	مهارة إدارة الصف	**2.222**	**.658**	**ضعيفة**
26	أشارك في ورش عمل لتطوير مهارات استخدام الذكاء الاصطناعي.	2.45	.746	متوسطة
27	أبحث عن مصادر تعليمية عبر الإنترنت لتطوير معرفتي بالتكنولوجيا التعليمية.	2.68	.682	متوسطة
28	أستفيد من الدورات التدريبية لتحسين استخدام الذكاء الاصطناعي في التدريس.	2.25	.617	ضعيفة
29	أتبادل الخبرات مع زملائي حول أفضل ممارسات استخدام الذكاء الاصطناعي.	2.44	.776	متوسطة
30	أتابع التطورات الحديثة في مجال الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم.	2.22	.554	ضعيفة
	مهارة التطوير المهني والتدريب	**2.408**	**.449**	**متوسطة**
31	أستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي لإشراك أولياء الأمور في العملية التعليمية.	2.22	.853	ضعيفة
32	أقدم تقارير دورية تعتمد على الذكاء الاصطناعي لأولياء الأمور حول تقدم أبنائهم.	2.34	.774	متوسطة
33	أستخدم التطبيقات الذكية لتحسين التواصل مع أولياء الأمور.	2.33	1.68	متوسطة
34	أستفيد من التكنولوجيا لتقديم توصيات مخصصة لأولياء الأمور حول دعم أبنائهم.	2.4	.723	متوسطة
35	أستخدم الذكاء الاصطناعي لتوفير ملاحظات مستمرة وشاملة لأولياء الأمور.	2.34	.967	متوسطة
	مهارة إشراك أولياء الأمور	**2.326**	**.668**	**ضعيفة**
	درجة الاستبانة ككل	**2.308**	**.557**	**ضعيفة**

نلاحظ من الجدول (6) أن مدى امتلاك معلمي التعليم الأساسي لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم في مدينة طرطوس جاء بدرجة ضعيفة، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجاباتهم على الاستبانة ككل (2.30) بانحراف معياري (0.557)، واحتلت مهارة التطوير المهني والتدريب المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.40)، وبانحراف معياري (0.449)، وبالمرتبة الثانية مهارة تخطيط الدروس بمتوسط حسابي (2.33) وانحراف معياري (0.776)، وبالمرتبة الثالثة مهارة تحضير الدروس بمتوسط حسابي (2.32) وانحراف معياري (0.539)، وبالمرتبة الرابعة مهارة إشراك أولياء الأمور

بمتوسط حسابي (2.32) وانحراف معياري (0.668)، وتليها مهارة التفاعل مع الطلاب بمتوسط حسابي (2.31) وانحراف معياري (0.717)، والمرتبة الأخيرة مهارة إدارة الصف بمتوسط حسابي (2.22) وانحراف معياري (0.658). ويمكن أن تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى نقص في الموارد والأدوات التقنية التي تدعم تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وعدم توفر البنية التحتية المناسبة يمكن أن يكون عائقاً كبيراً أمام استخدام هذه التقنيات، ونقص في المعرفة الأساسية للمعلمين حول تقنيات الذكاء الاصطناعي وكيفية تطبيقها في التعليم، بسبب الخوف من التكنولوجيا أو الشعور بعدم الكفاءة في استخدامها.

تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة حناكي (2023) التي توصلت إلى أن امتلاك المعلمات لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي جاءت بدرجة منخفضة.

ثانياً: نتيجة الفرضية الأولى: الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على استبانة مهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) تعزى لمتغير المؤهل العلمي (إجازة جامعية، دراسات عليا)، ويظهر الجدول رقم (7) نتيجة هذه الفرضية:

الجدول رقم (7): نتائج اختبار (T-test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث على استبانة مهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم وفق متغير المؤهل العلمي

المهارة	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
تخطيط الدروس	إجازة جامعية	287	2.386	.486	2.874	.000
	دراسات عليا	141	2.441	.478		
تحضير الدروس	إجازة جامعية	287	2.221	.492	2.698	.001
	دراسات عليا	141	2.401	.564		
التقييم	إجازة جامعية	287	2.310	.477	2.457	.004
	دراسات عليا	141	2.319	.601		
التفاعل مع الطلاب	إجازة جامعية	287	2.332	.494	2.882	.021
	دراسات عليا	141	2.354	.652		
إدارة الصف	إجازة جامعية	287	2.274	.554	2.921	.005
	دراسات عليا	141	2.387	.657		
التطوير المهني والتدريب	إجازة جامعية	287	2.321	.470	2.864	.001
	دراسات عليا	141	2.421	.687		
إشراك أولياء الأمور	إجازة جامعية	287	2.231	.974	2.149	.002
	دراسات عليا	141	2.323	.945		
الاستبانة ككل	إجازة جامعية	287	2.232	.4803	2.791	.007
	دراسات عليا	141	2.321	.6067		

نلاحظ من الجدول (7) أن قيمة احتمال الدلالة لاختبار(T-test) هو (0.007) أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة مهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم وفق متغير المؤهل العلمي، ولصالح الفئة ذات المتوسط الحسابي الأعلى، أي الدراسات العليا، وقد يعزى السبب لكون المعلمون الحاصلون على مؤهلات عليا قد

تلقوا تعليماً أكثر تخصصاً وشمولية، فالتعليم العالي غالباً ما يتضمن البحث العلمي واستخدام الأدوات التكنولوجية الحديثة، مما يتيح فرصة أكبر للتعرف على تطبيقات الذكاء الاصطناعي واستخدامها بفعالية.

ثالثاً: نتيجة الفرضية الثانية: الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على استبانة مهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) تعزى لمتغير الخبرة التدريسية (أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر)، ويظهر الجدول رقم (8) نتيجة هذه الفرضية:

الجدول رقم (8): نتائج اختبار (T-test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث على استبانة مهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم وفق متغير الخبرة التدريسية

المهارة	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
تخطيط الدروس	أقل من 10 سنوات	247	2.213	.601	2.883	.511
	10 سنوات فأكثر	181	2.241	.507		
تحضير الدروس	أقل من 10 سنوات	247	2.223	.665	2.698	.602
	10 سنوات فأكثر	181	2.238	.575		
التقييم	أقل من 10 سنوات	247	2.244	.470	2.477	.403
	10 سنوات فأكثر	181	2.253	.687		
التفاعل مع الطلاب	أقل من 10 سنوات	247	2.301	.974	2.812	.500
	10 سنوات فأكثر	181	2.349	.652		
إدارة الصف	أقل من 10 سنوات	247	2.213	.511	2.921	.505
	10 سنوات فأكثر	181	2.245	.604		
التطوير المهني والتدريب	أقل من 10 سنوات	247	2.213	.476	2.589	.564
	10 سنوات فأكثر	181	2.351	.475		
إشراك أولياء الأمور	أقل من 10 سنوات	247	2.343	.490	2.864	.604
	10 سنوات فأكثر	181	2.241	.945		
الاستبانة ككل	أقل من 10 سنوات	247	2.233	.4923	.487	.633
	10 سنوات فأكثر	181	2.241	.5736		

نلاحظ من الجدول (8) أن قيمة احتمال الدلالة لاختبار(T-test) هو (0.633) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة

مهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم وفق متغير الخبرة التدريسية، ويمكن أن تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين بغض النظر عن سنوات خبرتهم لم يتلقوا تدريباً كافياً أو لم يتعرضوا بشكل مكثف لهذه التقنيات حتى الآن.

14–المقترحات:في ضوء نتائج البحث يقترح البحث الحالي ما يلي:

- تنظيم برامج تدريبية مكثفة تغطي الجوانب المختلفة للذكاء الاصطناعي في التعليم، بما في ذلك تحليل البيانات، تخصيص المحتوى، وتقييم الأداء.
- توفير موارد تعليمية مثل الكتب، المقالات، والدورات التدريبية عبر الإنترنت التي تركز على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم. بالإضافة إلى ذلك، توفير دعم تقني مستمر للمعلمين لمساعدتهم في التغلب على التحديات التقنية.
- إنشاء منصة تعليمية محلية مدعومة بالذكاء الاصطناعي توفر أدوات تخطيط الدروس، تحضير المواد التعليمية، وتقييم الأداء.
- تقديم حوافز للمعلمين الذين يبدعون في استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، مثل الجوائز التقديرية، والشهادات، والاعتراف الرسمي.
- تضمين مفاهيم وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في المناهج الدراسية لزيادة وعي الطلاب والمعلمين بأهمية هذه التقنية وكيفية استخدامها بفعالية.

15–المصادر والمراجع:

1– أبو خطوة، السيد عبد المولى. (2022). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم وانعكاساتها على بحوث تكنولوجيا التعليم، **مجلة الجمعية المصرية**، 10 (2)، ص 145– 162.

2– أبو زايد، علي. (2017). دور النظم الخبيرة في جودة اتخاذ قرارات الإدارة العليا في وزارة الصحة الفلسطينية. ***رسالة ماجستير***، جامعة غزة، فلسطين.

3– أبو سويرح، أحمد؛ عسقول، محمد؛ الرنتيسي، محمود (2022). فاعلية تدريس وحدة إلكترونية مقترحة في "الذكاء الاصطناعي" لتنمية مهارات البرمجة لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة، ***مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية***، فلسطين، 30 (5)، 67– 102.

4– أبو عيادة، هبة. (2022). سبل مقترحة لاستثمار الذكاء الاصطناعي لتحقيق كفاءة مخرجات المؤسسات التربوية، ***الملتقى الدولي المحكم حول: الاستثمار المالي والصناعي في الذكاء الاصطناعي "التكنولوجيا المالية والثورة الصناعية الرابعة"***. لبنان.

5– إسماعيل، هبة. (2023). الذكاء الاصطناعي: تطبيقاته ومخاطره التربوية (دراسة تحليلية). ***مجلة الدراسات التربوية والإنسانية***، 33 (33)، ص 280– 377.

6– حبيب، أحمد؛ بلال، موسى. (2019). **الذكاء الاصطناعي ثورة في تقنيات العصر**، دار العربية للنشر، مصر.

7– الحناكي، لولوه. (2023). مدى امتلاك معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، ***مجلة الدراسات التربوية والإنسانية***، كلية التربية، جامعة، 15 (4)، 63– 98.

8– الخبيري، صبرية. (2020). درجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لمهارات الذكاء الاصطناعي، ***دراسات عربية في التربية وعلم النفس***، العدد 119، ص121– 152.

9– السعدي، هدى بنت عبد الله. (2021). ***الذكاء الاصطناعي وتطوير المناهج الدراسية***. دار الفكر العربي، مصر

10– الشماس، عيسى؛ ميلاد، محمود. (2017)، ***مناهج البحث في التربية وعلم النفس***. منشورات جامعة دمشق.

11– الشمري، محمد بن عبد الرحمن. (2019). ***تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم: الفرص والتحديات***. مجلة العلوم التربوية، 28.

12– صلاح، لمى. (2023). مدى توظيف معلمي العلوم للذكاء الاصطناعي في التدريس بالمدارس الحكومية الثانوية في محافظة رام الله والبيرة، **المجلة العلمية للبحوث والنشر العلمي**، المجلد 39 (9)، ص 111– 128.

13– عبد الرحمن، محمد. (2021). ***أساسيات الذكاء الاصطناعي***. دار العلم، مصر.

14– العليان، فاطمة (2024). واقع توظيف الذَّكاء الاصطناعي (AI) في تدريس تلاميذ الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي في مدينة دمشق من وجهات نظر المعلّمين، ***مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية***، 40 (1)، ص 1–15.

15– محمد، أسماء؛ محمد، كريمة. (2020). ***تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومستقبل تكنولوجيا التعليم***، دار الكتب المصرية، مصر.

16– محمد، لمياء. (2023). ***مجالات الذكاء الاصطناعي: تطبيقات وأخلاقيا***ت. العربي للنشر والتوزيع، مصر.

17– المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. (2024). الذكاء الاصطناعي في التعليم: الوعود والتحديات، ***مستقبليات تربوية***، العدد الخامس، المجلد السادس، 3– 93.

18– الهاجري، ناصر بن علي. (2018). ***التعليم الذكي والذكاء الاصطناعي***. مكتبة الملك فهد الوطنية.

19– اليونسكو. (2024). **إرشادات استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم والبحث**، فرنسا.

20– Baker, R. S., & Inventado, P. S. (2014). ***Educational Data Mining and Learning Analytics. In Learning Analytics*** (pp. 61-75). Springer.

21– Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. ***Center for Curriculum Redesign***.

22– Kamalov, F., Santandreu Calonge, D., & Gurrib, I. (2023). ***New Era of Artificial Intelligence in Education: Towards a Sustainable Multifaceted Revolution***. Sustainability.

23– McCarthy, J., Minsky, M. L., Rochester, N., & Shannon, C. E. (2006). A Proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence, August 31, 1955. ***AI Magazine,*** 27(4), 12-14.

24– Merritt, E. A., Smith, R. L., & Johnson, M. K. (2021). Teacher Preparedness for Implementing Artificial Intelligence in the Classroom. ***Journal of Educational Technology***, 38(2), 123-137.

25– Nature. (2019). **Artificial Intelligence**, 572(7768), 427-430.

26– Romero, C., & Ventura, S. (2020). Educational Data Mining: A Review of the State of the Art. ***IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics, Part C (Applications and Reviews),*** 40(6), 601-618.

27– Smith, J. (2023). ***Creative Applications of Artificial Intelligence in Education***. Academic Press.

28– Spector, J. M., & Ma, J. (2019). ***Inquiry and Innovations in the Teaching and Learning of Digital Technologies***. Springer.

29– Woolf, B. P. (2010). ***Building Intelligent Interactive Tutors: Student-centered strategies for revolutionizing e-learning***. Morgan Kaufmann.

درجة توفّر مهارات التفكير التأملي في محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية وآدابها للصف الأول الثانوي

همسه علي* أريج شعبان ** د. نسرين زيد***

(الإيداع: 22 حزيران 2024، القبول: 26 آب 2024)

الملخص:

سعى البحث إلى تحديد درجة توفّر مهارات التفكير التأملي في كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي، ومن أجل ذلك اعتمد البحث على المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى من خلال تحليل محتوى البلاغة للصف الأول الثانوي بالاعتماد على استمارة تحليل المحتوى المبنية على مهارات التفكير التأملي، وذلك بواقع (31) مهارة فرعية موزعة على خمس مهارات رئيسة هي: التأمل والملاحظة، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة، وقد توصّل البحث إلى أنّ عدد مهارات التفكير التأملي في محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية وآدابها للصف الأول الثانوي كان75 وروداً، وقد راعت مهارات التفكير التأملي بدرجةٍ ضعيفةٍ، وبنسبٍ متقاربة فيما بينها، فكانت مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة بالمرتبة الأولى بنسبة (24,77%)، تليها مهارة الوصول إلى استنتاجات بنسبة (16,81%) في المرتبة الثانية، لتأتي في المرتبة الثالثة مهارة الكشف عن المغالطات بنسبة (9,73%)، وتحتل مهارة التأمل والملاحظة المرتبة الرابعة بنسبة (8,84%)، لتأتي مهارة وضع حلول مقترحة في المرتبة الخامسة والأخيرة بنسبة (6,19%)، وأشارت النتائج إلى قصور محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية وآدابها للصف الأول الثانوي عن مراعاة تضمين مهارات التفكير التأملي، فدرجة توفّر هذه المهارات تعكس إغفال القائمين على تأليف محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية وآدابها للصف الأول الثانوي لهذه المهارات عموماً وخصوصاً مهارتي التأمل والملاحظة ووضع حلول مقترحة، وبناءً على ذلك توصي الباحثة بضرورة إعادة النظر في توزيع المهارات الرئيسة والفرعية في ضوء مهارات التفكير التأملي.

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير التأملي، محتوى البلاغة، كتاب اللغة العربية وآدابها.

*طالبة ماجستير –قسم المناهج وطرائق التدريس– اختصاص المناهج وطرائق التدريس– كلية التربية –جامعة البعث.

**أستاذ مساعد – قسم المناهج وطرائق التدريس – اختصاص طرائق تدريس اللغة الانكليزية– كلية التربية –جامعة البعث.

*** مدرس – قسم المناهج وطرائق التدريس – اختصاص طرائق تدريس اللغة الإنكليزية – كلية التربية – جامعة حماة

The degree of availability of reflective thinking skills in the content of Rhetoric in the Arabic Language and Literature textbook for the first year of high school

Hamsa Ali* Areej Shaaban** Dr. Nisreen Zaid***

(Received: 5 June 2024, Accepted: 5 September 2024)

Abstract:

The research sought to determine the degree of availability of reflective thinking skills in the Arabic language textbook for the first year of secondary school. For this purpose, the research relied on the descriptive approach based on the content analysis method by analyzing the content of rhetoric for the first year of secondary school, relying on the content analysis form based on reflective thinking skills. There are (31) sub-skills distributed over five main skills: contemplation and observation, revealing fallacies, arriving at conclusions, giving convincing explanations, and developing suggested solutions. The research concluded that the number of contemplative thinking skills in the content of rhetoric in the Arabic Language and Literature book for the grade The first secondary had 75 occurrences, and reflective thinking skills were considered to a weak degree, and in close proportions among them. The skill of giving convincing explanations was in first place, with a percentage of (24.77%), followed by the skill of arriving at conclusions with repetition, with a percentage of (16.81%), comes in second place. The skill of detecting fallacies comes in third place, with a percentage of (9.73%), and occupies the skill. Contemplation and observation ranked fourth with a rate of (8.84%). The skill of developing proposed solutions came in fifth and last place with a rate of (6,19%), The results indicated a deficiency in the content of rhetoric in the Arabic Language and Literature book for the first year of secondary school in considering the inclusion of reflective thinking skills. The degree of availability of these skills reflects the neglect of those responsible for writing the content of rhetoric in the book Arabic Language and Literature for the first year of secondary school for these skills in general, especially the skills of contemplation and observation and developing suggested solutions. Accordingly, the researcher recommends the necessity of reconsidering the distribution of the main and subsidiary skills considering reflective thinking skills.

Keywords: reflective thinking skills, rhetorical content, Book of Arabic Language and Literature.

* Master's student – Department of Curriculum and Teaching Methods – Curriculum and Teaching Methods – Faculty of Education – Al-Baath University.

**Assistant Professor – Department of Curriculum and Teaching Methods – Specialization in English Language Teaching Methods – Faculty of Education – Al-Baath University.

Lecturer – Department of Curriculum and Teaching Methods – Specialization in English Language Teaching Methods – Faculty of Education – University of Hama

مقدمة البحث:

تعدّ اللغة من أهمّ الأسس التي تقوم عليها حياة الإنسان، واللغة العربية هي لغة القرآن الكريم والسنّة النبوية الشريفة، فهي لغةٌ ترفع مستوى التذوّق في التعبير، وتساعد في استعمال كلماتها في تصوير الظلال الدقيقة للمعاني، ومن أهم علوم اللغة العربية البلاغة لما لها من أثر في تمكين الطلبة من التواصل اللغوي، وتنمية قدراتهم على التذوّق البلاغي، كما أنّ البلاغة تساعد الطلبة على تنمية القدرة التعبيرية لديهم لتلبية احتياجاتهم وميولهم ممّا يؤدي إلى تحقيق الذات. وتعددت الآراء والمدارس حول علاقة اللغة بالتفكير، وأيهما أسبق في الوجود، ويمكن القول أنّ اللغة والتفكير مترابطان معاً، وهما يسيران جنباً إلى جنب؛ إذ يشكل أحدهما الآخر، فالفكر ناتج عن تفاعل العقل الإنساني في علاقته بالكون والإنسان والحياة، وهذا التفاعل الداخلي يحتاج إلى وسيلة للتعبير عنه، واللغة بأصواتها ومفرداتها وتراكيبها تحتاج إلى فكر يُمنهج رغبتها في التعبير، فلا وجود للثقافة والحياة الإنسانية والتفكير إذا غابت اللغة، فلا يقتصر دور اللغة على إيصال الأفكار فحسب بل تحمل في طياتها الفكر نفسه، لأنّها تستمد وجودها ودلالاتها من أعماق الإنسان بأفكاره وآلامه وتحرّك حياته. (القصراوي. 2012، ص. 10)، وممّا يظهر ارتباط اللغة بالتفكير أيضاً، "أن ما يفهمه الإنسان مرتبط بمحصوله اللغوي، أي أن المقدار الذي يستوعبه الإنسان من الألفاظ والكلمات يدلّ على المستوى الفكري الذي ارتقى إليه، وكذلك ترتبط قدرة الإنسان على التعبير بمقدار ثروته اللغوية، واللغة تتدخّل في تحديد أنماط الفكر وتركيبها في المجتمع الذي تسود فيه سواء أدرك الناس ذلك أم لم يدركوه" (عاشور ومقدادي، 2005، ص. 29).

ومن هذا المنظور تعدّ تنمية التفكير التأمّلي من أبرز أهداف التدريس، لأنّه يجعل الطالب يخطط دائماً، ويراقب ويقيّم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار، ويقوم التفكير التأمّليّ على تأمل الطالب في كل ما يعرض عليه من معلومات، فيكون للتعلّم أثراً في عقل المتعلّم، وهذا يؤكد التعلّم ذا المعنى، وهو جوهر ما تركز عليه إستراتيجيات التعلّم الحديثة. (القواسمة، ومحمد، 2013، ص. 150–149).

والتفكير التأمّليّ يتضمّن العديد من المهارات والمكونات أبرزها مهارة (التأمل والملاحظة أو الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى الاستنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة). (العفون، 2012، ص. 131).

وأصبحت تنمية مهارات التفكير التأملي مطلباً أساسياً بوصفها حاجة أساسية لنجاح الطالب، لذا لابدَّ من الاهتمام بالتفكير بوجه عام والتفكير التأملي بوجه خاص، وضرورة تضمين مهارات التفكير التأملي في كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي، وهذا ما أكدت عليه العديد من الدراسات مثل دراسة عبد القادر (2017)، ودراسة الرفوع (2017)، ودراسة نوير (2019)، ودراسة ساليدو (2019)، ودراسة ضمره (2021)، ودراسة محمد (2022)، التي أشارت إلى أهمية التفكير التأملي وضرورة تنميته لدى طلبة المرحلة الثانوية.

وانطلاقاً ممّا سبق يأتي هذا البحث لتعرّف مهارات التفكير التأمّلي في محتوى البلاغة في كتب اللغة العربية وآدابها للصّف الأول الثانوي، لارتباطها الوثيق بين البلاغة والتفكير عموماً والتفكير التأملي خصوصاً، بهدف تمكين الطلاب من مهارات التفكير التأمّليّ، وتنمية قدراتهم فيها، كي يستطيعوا التعبير عمّا يجول في خواطرهم بأسلوبٍ بلاغيّ شائق وممتع، وقد ظهرت العديد من الدراسات التي اهتمت بتعرّف مشكلات تعليم البلاغة في المرحلة الثانوية، مثل دراسة بصل (2008)، ودراسة حسونة (2013)، ودراسة كريستوفر (2013).

مشكلة البحث:

يعدُّ قطاع التعليم أحد المحركات الأساسيّة للتطوير والتحديث الوطنيّ في جوانبه كافة، وقد حرصت وزارة التربية في الجمهورية العربية السوريّة على الاهتمام بجودة التعليم العام ما قبل الجامعي بغية تخريج متعلّم لا يقلّ تكوينه المعرفيّ والمهاريّ عن تكوين غيره في الدول المتقدمة.

وبدأت لجنة اللغة العربية عملها بدراسة وثيقة المعايير الخاصة باللغة العربية لتعرّف مدى مطابقة المعايير الموضوعة للمناهج المؤلّفة في ضوئها، فرصدت ما تحقق من هذه المعايير في المناهج الدراسيّة وما لم يتحقق منها، كما رصدت ما ورد في المنهاج الدراسيّ ولم يرد في وثيقة المعايير الخاصة باللغة العربية على مستوى المهارات والمفاهيم والموضوعات.

وعلى الرغم من ذلك فقد لاحظت الباحثة أثناء قيامها بتدريس مقرر اللغة العربية، والإشراف على طلبة الصف الأول الثانوي خلال الفصل الدراسي الحالي، والاحتكاك بالوسط التعليمي أنّ هناك ضعفاً في التذوق الأدبي واستخراج الطلبة للمفاهيم البلاغية الضمنية والتفسيرية للنصوص الأدبية في المرحلة الثانوية، وتدني مستوى مهارات التفكير التأملي في التدريبات البلاغية ، والمرور على دروس البلاغة وحل تدريباتها دون الاهتمام بتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ومن خلال اطلاع الباحثة على عددٍ من الدراسات السّابقة التي أشارت إلى أهمية التفكير وتنمية مهاراته بوصفها حاجة أساسية لنجاح الطالب، لذا لابدَّ من الاهتمام بالتفكير بوجه عام والتفكير التأملي بوجه خاص، وضرورة تضمين مهارات التفكير التأملي في كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية، وضرورة تنويع وسائل التقويم بحيث تشتمل على الأسئلة المقالية والموضوعية معاً ، ويتمّ التركيز من خلالها على مهارات التفكير العليا بوجه عام ومهارات التفكير التأملي بوجه خاص دراسة عبد القادر (2017)، ودراسة الرفوع (2017)، ودراسة ضمره (2021)، ودراسة محمد (2022) ودراسة نوير (2019)، ودراسة ساليدو (2019)، وعدد من الدراسات التي تناولت المفاهيم البلاغية، مثل دراسة بصل (2008)، ودراسة حسونة (2013)، وعلى الرغم من وجود بعض الدراسات التي تناولت المواد على ضوء مهارات التفكير عموماً والتفكير التأملّيّ خصوصاً إلّا أنّ البلاغة لم تحظَ بالدراسة والبحث على ضوء مهارات التفكير التأملّيّ.

وقد تزايدت الشكوى من قبل معلمي اللغة العربية وموجهيها من ضعف الطلاب في مقرر البلاغة وأنّه لا يحقق الأهداف المرجوة منه؛ نتيجة وجود معوقات كثيرة بعضها يرجع إلى مهارات التدريس وضرورة إعادة النظر في إستراتيجيات التدريس في ضوء نتائج الامتحانات، والبعض الآخر يرجع إلى قصور مقرر البلاغة في تنظيم نشاطات تساعد الطلاب على استخدام أنماط مختلفة من التفكير، إضافةً إلى قصور أساليب التقويم حيث لا تحقق التوازن في قياس المعارف والاتجاهات والمهارات العملية، وأساليب التقويم لا تسهم في تشخيص جوانب القوة والضعف لدى الطلبة ولا تخدم في تطوير تعلّم البلاغة ولا تنمي مهارات التفكير وبخاصة التفكير التأملي لديهم، وللاطلاع على أوجه القصور في تنمية مهارات التفكير التأملي بمقرر البلاغة في كتاب اللغة العربية وآدابها للصف الأول الثانوي، دفعَ الباحثة إلى القيام بدراسة استطلاعية حيث قامت بتحليل محتوى درسين بلاغيين في كتب اللغة العربية للصّف الأول الثانوي لتعرّف مهارات التفكير التأملّيّ وكانت درجة توفّر المهارات في محتوى البلاغة بنسبة ضعيفة حيث بلغت نسبة توفّر المهارات في الصّف الأوّل الثانوي (12.2%).

لذلك تتحدّد مشكلة البحث في فقر محتوى البلاغة لمهارات التفكير التأملّيّ في كتب اللغة العربية للصّف الأول الثانوي، ولحلّ هذه المشكلة ينبغي الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- ما مهارات التفكير التأملي الواجب توفّرها في محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية وآدابها للصف الأول الثانوي؟
- ما درجة توفّر مهارات التفكير التأملّيّ في محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية للصّف الأول الثانوي؟

أهمية البحث: يمكن تلخيص أهمية البحث في جوانب عديدة:

1. **الأهمية النظرية:** الاستجابة لضرورة تطوير العملية التعليمية بشكل عام وتدريس البلاغة في الصف الأول الثانوي بشكل خاص، بما يتناسب مع الاتجاهات الحديثة في التدريس التي تدعو إلى تنمية مهارات التفكير العليا، ومنها التفكير التأملي.

2. الأهمية التطبيقية:

– قد يسهم هذا البحث في تقديم بعض التصورات التي يمكن أن يستفيد منها المؤلفون والمطورون لمناهج التعليم العام بمراحله المختلفة عموماً، والمرحلة الثانوية خصوصاً، ممّا يؤدي إلى الاستفادة من مهارات التفكير التأملي وتضمينها في محتوى كتب اللغة العربية عموماً، والبلاغة خصوصاً. – قد يساعد الموجهين من خلال الاعتماد على قائمة المهارات في تقويم أداء المعلمين في تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية. – قد يفيد الباحثين المهتمين بتنمية مهارات التفكير التأملي في التخصصات الأخرى عموماً واللغة العربية خصوصاً، بتوفير قائمة بمهارات التفكير التأمّليّ، للإفادة منها في الدراسات المستقبلية.

أهداف البحث: يهدف هذا البحث إلى تعرّف مهارات التفكير التأمّليّ الواجب تضمينها ودرجة توفّر مهارات التفكير التأمّليّ في محتوى البلاغة في كتب اللغة العربية للصّف الأول الثانوي في الجمهورية العربية السورية.

حدود الدراسة: يقتصر البحث على الحدود الآتية: 1– **الحدود الزمانية:** طُبق البحث في الفصل الدراسي الثاني 2022–2023م

– **الحدود الموضوعية:** 1– محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية وآدابها للصف الأول الثانوي للعام 2022– 2023م 2– قائمة مهارات التفكير التأملي.

مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

1– **مهارات التفكير التأمّلي:** تعرّف المهارة عمومًا بأنّها قدرة أو أداء أو نشاط يتطلّب خصائص وشروط معينة تميّزه عن غيره من السلوكيات الأخرى الملاحظة، وهي نامية ومتطورة، تسعى إلى تحقيق هدف ما أو تنفيذ مهمة معينة بسرعة ودقة وإتقان، وتنمو بصورة تدريجية من البسيطة إلى المركّبة، من خلال التدريب والمران والممارسة. (البصيص، 2013، ص. 19).

وتعرّفه الباحثة إجرائياً بأنّها: مجموعة من مؤشرات الأداء التي تظهر من خلال التدريبات والأنشطة، والتي تعكس قدرة المتعلّم على التفكير التأمّلي في الوصول إلى النتائج لحلول المشكلات التي تعترضه وتتوزّع هذه المؤشرات على خمس مهارات رئيسة هي (التأمل والملاحظة أو الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة)، وتُقاس بالدرجة التي تُبيّن نسبة توفّرها في محتوى البلاغة على استمارة التحليل المعدّة لهذا الغرض.

2– **محتوى البلاغة:** المحتوى عمومًا هو مجموع المعارف التي يتمّ اختيارها وتنظيمها على نحوٍ معيّن، وقد تكون هذه المعارف مفاهيم، حقائق، أفكار أساسية، فالمحتوى يشتمل زيادة على المفاهيم والحقائق، والمبادئ، والنظريات، والقيم، والإجراءات. (الهاشمي، وعطية، 2011، ص. 40). **وتعرّفه الباحثة إجرائياً بأنّه:** مجموعة من الأنشطة والتدريبات البلاغية المتوفّرة في كتب اللغة العربية لتكوين التذوق الفني وتنشيط مواهب الطالب فكرياً ممّا يدفعه إلى الحكم بحسن ما يراه حسناً في كتاب اللغة العربية للصف الأوّل الثانوي.

3– **كتاب اللغة العربية وآدابها:** هو الكتاب الذي أقرّته وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية في المرحلة التّعليمية النهائية بفرعيها العلمي والأدبي بعد مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

4– **الصف الأول الثانوي:** هو المرحلة الأولية من التعليم الثانوي بفروعه المختلفة والمهمّة في مسيرة التعليم التي تُهيئ الطالب لمرحلة الدخول إلى التعليم الجامعي.

الدراسات السابقة: المحور الأول: مهارات التفكير التأملي: 1–دراسة محمد (2022): أجريت الدراسة في العراق، ، هدفت الدراسة إلى تعرف درجة توفر مهارات التفكير التأملي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الرابع الأدبي في

مادة الأدب والنصوص من وجهة نظر الطلبة، واتبع الباحث المنهج الوصفي، وتتكون أداة الدراسة من استبانة مكونة من (34) فقرةً، واعتمد الباحث على مقياس ثلاثي للإجابة عن الفقرات، وأسفرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي في الأدب والنصوص بين الطلاب والطالبات لصالح الطالبات، وأوصى الباحث ضرورة تضمين مهارات التفكير التأملي في المناهج الدراسية وتدريب المدرّسين على اتقان مهارات التفكير التأملي لاستعمالها في العملية التعليمية واستخدام الأساليب التعليمية التي تنمي مهارات التفكير التأملي.

2– دراسة ضمره (2021) أجريت الدراسة في الأردن، وهدفت الدراسة إلى التعرّف على مهارات التفكير التأملي المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي في الأردن، وتكونت أداة الدراسة من الدروس المتضمنة في الكتاب، والذي تكوّن من (52) درساً، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي القائم على الأسلوب التحليلي، وصممت الباحثة قائمة بمهارات التفكير التأملي أداة الدراسة، حيث اشتملت على خمسة مجالات، تكونت من (29) فقرةً، والتي يجب تضمينها في كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي، ومن ثمّ تحويلها إلى بطاقة تحليل المحتوى، وقد أظهرت النتائج قلة اهتمام كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي بتضمين مهارات التفكير التأملي بوجه عام، وظهر أنّه تم تضمينها بنسبٍ متباينة، حيث تضمن الكتاب على مهارة الرؤية البصرية بمستوى مقبول، وبقية المهارات على مستوى غير مقبول بتفاوت بسيط بينها، وأوصت الباحثة القائمين على وضع المناهج بمعالجة موضوعات الكتاب وتعزيز مهارات التفكير التأملي في كتب التربية الإسلامية وتنميتها لدى الطلبة.

3–دراسة نوير وآخرون (2019) أجريت الدراسة في مدينة بندر لابونج، وهدفت الدراسة إلى تحديد مدى فعالية التعلم العلمي من حيث التعلم القائم على حل المشكلات في تحسين مهارات التفكير التأملي والكفاءة الذاتية لدى الطلاب، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت أداة الدراسة من اختبار مهارات التفكير التأملي الرياضي ومقياس الكفاءة الذاتية ، وأسفرت النتائج أنّ مهارات التفكير التأملي الرياضي لدى الطلاب في PBL ومهارات التفكير التأملي الرياضي لدى الطلاب في GIL كانت أعلى من مهارات التفكير التأملي الرياضي لدى الطلاب في التعلم التقليدي، وأنّ الكفاءة الذاتية للطالب في PBL والكفاءة الذاتية للطالب في GIL لا تختلف عن الكفاءة الذاتية للطالب في التعلم التقليدي. لذلك يمكن الاستنتاج أن التعلم العلمي فعال في تحسين مهارات التفكير التأملي الرياضي لدى الطلاب، ولكنه ليس له مساهمات ذات معنى في تحسين الكفاءة الذاتية لدى الطلاب.

4– دراسة ساليدو (2019) أجريت الدراسة في أندونيسيا، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن خصائص التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت أداة الدراسة من اختبار ومقابلة شملت مواضيع أساسية وقسمت الفئات إلى ثلاثة عالية ومتوسطة ومنخفضة، وأظهرت النتائج أنّ الطالب ذو مستوى المرتفع في مرحلة التأمل ، ومستوى متوسط في مرحلة الفهم، ومستوى منخفض في مرحلة الاعتياد، وأسفرت النتائج أنّ قدرة الطلبة في المرحلة الثانوية على التفكير التأملي لم تتطور بالشكل الأمثل.

5–**دراسة الرفوع (2017)** أجريت الدراسة في الأردن، **هدفت الدراسة إلى تعرف درجة توفر مهارات التفكير التأملي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (500) طالب وطالبة، منهم (215) طالباً (285) وطالبة، تمّ استخدام الصورة المعرّبة لمقياس مهارات التفكير التأملي لأيزنك وولسون (Eysenck &Wilson, 1976) الذي عرّبه وطوّره وأعاد صياغته ليناسب البيئة العربية بركات (2005)، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ الطلبة يمتلكون درجة (متوسطة) من مهارات التفكير التأملي على المقياس ككل، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى للجنس ولصالح الذكور، وكذلك أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة مهارات التفكير التأملي وبين درجات التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة.**

6–**دراسة عبد القادر (2017)** أجريت الدراسة في حمص، هدفت الدراسة إلى تعرف مدى توفّر مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي بمدينة حمص، والكشف عن أثر الجنس والمستوى التعليمي للوالدين. وأعد الباحث مقياس مهارات التفكير التأملي لتلاميذ الصف التاسع الأساسي، ثم قام بتطبيقه على عينة من (300) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من بعض مدارس حمص من تلاميذ الصف التاسع الأساسي وتوصلت الدراسة إلى النتائج الأتية: – يمتلك أفراد العينة مهارات التفكير التأملي (كل مهارة على حدة والمهارات ككل) بنسب متفاوتة لم تصل إلى الحد المقبول تربويا (60%). – ترتبت تلك المهارات بحسب نسبها المئوية كالآتي: (إعطاء تفسيرات مقنعة وضع حلول مقترحة– الوصول إلى استنتاجات – الكشف عن المغالطات– التأمل والملاحظة). وكانت النسبة المئوية لمهارة (إعطاء تفسيرات مقنعة) أعلى مهارة.

المحور الثاني: البلاغة العربية:

1– **دراسة حسونة (2013)** أجريت الدراسة في فلسطين، هدفت الدراسة إلى تحديد المفاهيم البلاغية الواجب توفّرها في كتاب الأدب والنصوص للصف الثاني عشر، والكشف عن درجة توفّرها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وعينة الدراسة تكونت من تحليل المضمون، وقائمة بالمفاهيم البلاغية المكونة من (30) مفهوماً موزعة على ثلاثة أبعاد، وأسفرت النتائج إلى عدم التوازن في عرض المفاهيم البلاغية في كتاب الصف الثاني عشر، حيث احتلّ علم البيان المرتبة الأول بوزن نسبي (50,54%)، يليه علم المعاني بوزن نسبي (32,16%)، بينما احتلّ علم البديع المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (17,30%).

2– **دراسة بصل (2008)** أجريت الدراسة في مصر، هدفت الدراسة إلى تحديد المفاهيم الأدبية والمعلومات البلاغية التي يتضمنها كتاب الأدب المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي، وتحديد مهارات التذوق الأدبي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وقامت بتحليل محتوى كتاب الأدب لاستخراج المفاهيم الأدبية والمعلومات البلاغية، وأسفرت النتائج عن إعداد قائمة بالمفاهيم الأدبية والمعلومات البلاغية المتضمنة بكتاب الأدب للصف الأول الثانوي، وإعداد مقياس للتذوق الأدبي.

3– **دراسة كريستوفر (2013)** أجريت الدراسة في ماليزيا، وهدفت الدراسة إلى التعرّف على الاستراتيجيات البلاغية في الإعلانات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وعينة الدراسة تكونت من تحليل مقاطع إعلانية من مجموعة من الشعارات تحليلاً نوعياً لوجود للأساليب بلاغية وإستراتيجيات إقناعية مختلفة، وأسفرت النتائج عن وجود صعود وهبوط على مر العقود لكل من الأساليب البلاغية والإستراتيجيات التواصلية والأسلوبية المستخدمة في الشعارات الإعلانية.

التعقيب على الدراسات السابقة: من حيث **الهدف:** تشابه البحث الحالي مع: دراسة محمد (2022)، ودراسة ضمره (2021)، ودراسة الرفوع (2017)، ودراسة عبد القادر (2017)، ودراسة نوير (2019)، ودراسة ساليدو (2019) من حيث تناولها مهارات التفكير التأملي للمرحلة الثانوية، ومن حيث محتوى البلاغة اتفق مع دراسة حسونة (2013)، ودراسة بصل (2008).

ومن حيث **المنهج:** تشابه البحث الحالي مع: دراسة محمد (2022)، ودراسة ضمره (2021)، ودراسة حسونة (2013)، ودراسة بصل (2008) باستخدامها المنهج الوصفي التحليلي.

- ومن حيث **الأداة والعينة:** تشابه البحث مع: المحتوى، واختلف البحث في العينة مع دراسة محمد (2022) حيث استخدم استبانة، ودراسة الرفوع (2017)، ودراسة عبد القادر (2017) من حيث استخدام مقياس مهارات تفكير تأملي، ودراسة نوير (2019) من حيث استخدام اختبار مهارات التفكير التأملي الرياضي ومقياس الكفاءة الذاتية،

ودراسة ساليدو (2019) من حيث استخدام اختبار ومقابلة، ودراسة بصل (2008) من حيث استخدام مقياس للتذوق الأدبي.

- تميّز البحث الحالي بأنّها تناولت درجة توفّر مهارات التفكير التأملي في محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية وآدابها للصف الأول الثانوي.

الإطار النظري:

أولاً: التفكير التأملي ومهاراته: هو أحد أنواع التفكير، ويُعدّ هذا النوع من التفكير من الأنماط التي تعتمد بشكل رئيس على الحياد والموضوعية، ومبدأ العلّة والسببية في مواجهة المشكلات التي تفسر الظواهر والأحداث، ولقد استحوذ التفكير التأمّلي على اهتمام المربين في كتاباتهم في علم النفس التربوي ومن بينهم: بينيه، وجيمس، وديوي، ولكن هذا الاهتمام اختفى من الدراسات التربوية في عهد ازدهار المدرسة السلوكية، التي لم تعطَ الاهتمام لذلك النوع من التفكير الراقي، ثمّ بدأ التفكير التأمّلي بالظهور مرة أخرى على يد العالم شون منطلقاً من أنّ التفكير التأمّلي تفكير موجّه، يوجّه العمليات العقلية إلى أهداف محددة، ويتطلب تحليل الموقف إلى عناصره المختلفة والبحث عن العلاقات الداخلية. (المرشد، 2014، ص166).

1. **أهمية التفكير التأمّلي في المرحلة الثانوية:** إنّ المهتمين بالبحوث يحتاجون إلى التفكير، للبحث عن مصادر المعلومات، كما نحتاجه في المعلومات اللازمة للموقف، واستخدام هذه المعلومات في معالجة المشكلات على أكمل وجه ممكن وتكمن أهمية التفكير التأمّلي في الآتي (عبد الوهاب، 2005، ص. 177) و(عبد الهادي، 2019، ص. 206).

ممارسة التفكير التأمّلي لا تقدّر بثمن بالنسبة للعقل، فهو يقلل من الإجهاد، ويحسّن التعلّم، وصنع القرار، ويعزز الأداء، ويتيح للطالب الانتقال من "ماذا في ذلك؟" إلى "كيف يمكنني استخدام هذا في الحاضر والمستقبل؟"، كما يساعده على تخزين التعلّم في الذاكرة طويلة المدى. (kovalik & Olsen, 2010,p70).

2. **سمات التفكير التأمّلي:** يتمتع التفكير التأملي بعدة سمات ذكرها (أبو السعود،2018 ، ص. 31) منها:1- التفكير التأملي مجموعة من العمليات المتداخلة داخل العقل. 2- يعتمد التفكير التأملي على التبصر أولاً، ثم القدرة على تحليل الموقف. 3- التفكير التأملي موجّه لحل المشكلات الحياتية في المستقبل.

3. **مهارات التفكير التأملي:**

- **التأمّل والملاحظة:** وتعني الرؤية البصرية النافذة، أي القدرة على تأمّل، وتحليل، وعرض جوانب المشكلة، والتعرّف على محتواها من خلال بياناتها ومكوناتها بحيث يمكن اكتشاف العلاقة الموجودة بصرياً.
- **الكشف عن المغالطات:** القدرة على توضيح الفجوات في المشكلة، من خلال تحديد وتوضيح العلاقات غير الصحيحة أو الطبيعية والمنطقية والخطأ في إنجاز المهام التربوية.
- **الوصول إلى استنتاجات:** القدرة على إيضاح العلاقة المنطقية المحددة من خلال تحليل مضمون المشكلة وطبيعتها، والتوصّل إلى فرض الفروض، والتوصّل لحلول مناسبة.
- **إعطاء تفسيرات مقنعة:** القدرة على وضع الخطط والمقترحات الواقعية المبنية على المعلومات والمعرفة الصحيحة لحل المشكلة القائمة من خلال التصورات الدماغية للمشكلة الموجودة.
- **وضع حلول مقترحة:** القدرة على تقديم حلول للمشكلة المطروحة بخطوات منطقية، وتقوم تلك الخطوات على تصورات ذهنية متوقعة لحل المشكلة المطروحة. وبعد استعراض مهارات التفكير التأمّلي؛ فقد تبنّت الباحثة مهارات التفكير التأمّلي لارتباطها بالمهارات المتضمنة لمحتوى البلاغة والتي يتم تدريسها وفق تلك المهارات، وذلك لوضوح معناها وأهدافها في تفسير المعنى المقصود لتلك المهارات.

ثانياً: البلاغة: 1- مفهوم البلاغة العربية:

مازالت اللغة العربية لغة حيّة فمن الطبيعي أن تجد نفسها على مدى العصور في حالة بحث دائم عمّا يلبي حاجات أبنائها المتجددة أبداً تبعاً لسنة التطور، وإذا كانت اللغة موروثاً يملكه الفرد والجماعة على السواء، فلا مفر من تثميره بلا انقطاع لتوظيفه في مجاله الطبيعي بما يعود بالخير و النفع على مالكيه، ومن هنا كان سهر الطلائع من أهل الفكر والأدب والشعر عبر الأجيال على رصد مخزونهم اللغوي، والوقوف على ما يمكن أن يكون قد لحق به من نقص أو ضمور بفعل مستجدات الحياة لمدّه بدماء جديدة تكفل له النماء والصمود في وجه كل طارئ. (شمس الدين، 2003، ص. 3). وللبلاغة مكانة متميزة داخل منظومة اللغة العربية في التعليم والتعلّم؛ لأنّها تمكّن المتعلّم من استعمال اللغة استعمالاً وثيقاً، وتمثّلها تمثلاً كاملاً، وإدراك ما وراء ألفاظها من أسرار بلاغية، وقيم جمالية وفنية، وتمكّنها أيضاً من التذوق الأدبي للنصوص الأدبية، وفهمها فهماً دقيقاً، كما أنّ البلاغة أحد العناصر الأصلية في الدراسات الأدبية، وهي القوانين التي تحكم الأدب فهي أداة للحكم على حسن الأدب أو قبحه، وضرورة من ضرورات فهم الأدب وصوغه. (جلال، 2013، ص. 1044).

1- أهمية البلاغة في المرحلة الثانوية:

تنبع أهمية البلاغة من كونها وليدة القرآن الكريم وحجته وهي الكفيلة بإيضاح حقائق التنزيل، والافصاح عن دقائق التأويل وإظهار دلائل الإعجاز. (الثعالبي،1994، ص. 95)، وهي التي ترشدنا إلى طريقة التعبير، حيث تشرح لنا خصائص اللغة وأسرارها. (القاضي، 2004، ص. 42).

2- البلاغة ومهارات التفكير:

أكدت الدراسات التربوية أنّ العامل اللغوي هو أكثر العوامل مسؤولية عن الفروق الفردية في النشاط العقلي الذي يحققه المتعلّمون. (المؤتمر العلمي12 ،2000)، ولعلّ من أبرز وظائف البلاغة استنفار المتلقي لتأمل الكلام عن طريق إعمال العقل والفكر، وفهم المعاني القريبة والبعيدة بالاحتكام إلى الضوابط البلاغية، مع توظيف البعدين المعنوي والتركيبي، والعلاقات المتعددة في النص الأدبي، سواء من حيث المفردات، أو التراكيب، أو الأساليب، أو العبارات، أو النص كلّه في إبراز الإطار الذي تكون فيه المعاني ملائمة لعقول السامعين ونفسياتهم.

3- علوم البلاغة: البلاغة علم له قواعده، وفن له أصوله وأدواته، كما لكل علم وفن، وهو ينقسم إلى ثلاثة أركان أساسية: * علم المعاني * علم البيان *علم البديع

إجراءات البحث الميدانية:

منهج البحث: اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لأنّه يفيد في تعرّف مستوى تضمين مهارات التفكير التأمّلي في محتوى البلاغة في كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية، والمنهج الوصفي يعدّ أنسب المناهج التي تلائم الدراسة، لأنّه يستخدم أسلوب تحليل المضمون (المحتوى) والذي يعرف بأنّهُ أداة أو وسيلة ميدانية تمكّن من جمع المعلومات التي تساعد الباحثة على اشتقاق مهارات التفكير التأملّيّ اللازمة لمحتوى البلاغة في كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية، وذلك من خلال إعداد قائمة بمهارات التفكير التأملّيّ ثمّ تحويلها إلى استمارة تحليل المحتوى ، ثمّ تفسير تلك البيانات وصولاً إلى النتائج وتحليلها.

ويُعرّف **المنهج الوصفي التحليلي** بأنّه: المنهج الوصفي المتعمق ، حيث يصف الباحث العلمي مختلف الظواهر والمشكلات العلمية ، ويحل المشكلات والأسئلة التي تقع ضمن دائرة البحث العلمي ، ثم يتم تحليل البيانات التي تم جمعها من خلال النهج التحليلي الوصفي ، بحيث يمكن استخلاص الشرح والنتائج. (تيسير، 2023).

مجتمع البحث وعينته: يشمل مجتمع البحث كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي، وتتكوّن عينة البحث من كتاب اللغة العربية وآدابها للصف الأول الثانوي، منهاج وزارة التربية السورية للعام الدراسي 2022 \ 2023 في الجمهورية العربية السورية، واقتصر البحث على تحليل الأنشطة والتدريبات المرافقة لدروس البلاغة والنصوص الأدبية في الوحدات الدراسية في كتاب اللغة العربية للصف الأوّل الثانوي، والجدول رقم (1) الآتي يصف محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية وآدابها للصف الأول الثانوي (عينة الدراسة).

الفصل الأول			الفصل الثاني		
عنوان الوحدة	عدد دروس البلاغة	أرقام الصفحات	عنوان الوحدة	عدد دروس البلاغة	أرقام الصفحات
العصور الأدبية	2	22 38	الاتباعية	2	137 148
أغراض شعرية	1	86	قضايا وطنية وقومية	لا يوجد	152
فن المقالة	لا يوجد	94	من أعلام العربية	لا يوجد	192

أدوات البحث: لتحقيق أهداف البحث تمّ إعداد الأدوات الآتية: **1– قائمة مهارات التفكير التأملي – من إعداد الباحثة– الهدف من القائمة:** وتهدف إلى تحديد وتعرّف مهارات التفكير التأمّليّ الواجب تنميتها في محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية للصف الأوّل الثانوي.

مصادر إعداد القائمة: تمّ الاستناد في إعداد الصورة الأولية لقائمة مهارات التفكير التأملي إلى مصادر عدة منها:

–أهداف تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية كما وردت في وثيقة المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام في الجمهورية العربية السورية. – آراء المتخصصين في التربية والمناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، والقائمين على تدريس اللغة العربية من مدرسين وموجهين. – الإطار النظري، ونتائج الدراسات السابقة التي تناولت مهارات التفكير التأملي محمد (2022)، ضمره (2021)، الرفوع (2017)، عبد القادر (2017)، نوير وآخرون (2019)، ساليدو (2019).

الصورة الأولية لقائمة مهارات التفكير التأمّلي: تمّ إعداد القائمة بالصورة الأولية وتضم (8) مهارة فرعية تابعة لمهارة الرؤية البصرية، و (10) مهارة فرعية تابعة لمهارة الكشف عن المغالطات، و (11) مهارة فرعية تابعة لمهارة الوصول إلى استنتاجات، و (13) مهارة فرعية تابعة لمهارة إعطاء تفسيرات مقنعة، و (12) مهارة فرعية تابعة لمهارة وضع حلول مقترحة، وبذلك تضمّ القائمة (54) مهارة.

صدق القائمة: للتأكّد من صدق القائمة تمّ عرض القائمة على مجموعة من المحكّمين المتخصصين للاسترشاد بآرائهم حول مدى صدق القائمة فيما تقيسه من الجانب التربوي والجانب البلاغي، حيث طلبتُ من السادة المحكّمين إبداء الرأي في القائمة: 1. مدى أهمية المهارات الفرعية للمهارات الرئيسة. 2. مدى انتماء كل مؤشر للمهارة التي يتبع لها. 3. مدى وضوح صياغتها وسلامة اللغة. 4. حذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه مناسباً.

وبعد الانتهاء من التحكيم، تمّ حساب نسبة اتفاق المحكمين على كل مهارة فرعية من المهارات الرئيسة للتفكير التأمّلي في القائمة، باستخدام معادلة كوبر الآتية:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{نسبة الاتفاق}}{\text{نسبة الاتفاق + نسبة الاختلاف}} \times 100$$

وقد تراوحت نسبة اتفاق المحكّمين على المهارات ما بين (44%) إلى (72%)، وقد تمّ تحديد نسبة (70%) فما فوق لاستبقاء المهارة، كما أوصى بعض المحكّمين بدمج بعض المهارات؛ لتخرج بصورتها النهائية مكوّنة من خمس مهارات رئيسة و(31) مهارة فرعية كما يأتي:

المهارات الرئيسة	عدد المهارات الفرعية
التأمّل والملاحظة	5
الكشف عن المغالطات	6
الوصول إلى استنتاجات	8
إعطاء تفسيرات مقنعة	8
وضع حلول مقترحة	4
المجموع	31

ثانياً: الأداة الثانية: استمارة تحليل محتوى أُعدت استمارة تحليل محتوى لتحليل مفردات الأنشطة والتدريبات المرافقة للنصوص الأدبية ودروس البلاغة في كتاب اللغة العربية للمرحلة الثانوية للصف الأوّل الثانوي، وتهدف إلى تعرّف درجة توفّر مهارات التفكير التأمّلي في محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية وآدابها في المرحلة الثانوية في ضوء المهارات المحكّمة من الخبراء المختصين وفق خطواتٍ آتيةٍ: 1. الهدف من التحليل: هدف التحليل إلى تعرّف درجة توفّر مهارات التفكير التأملي في محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي.

2. تحديد عينة التحليل: تكونت عينة التحليل من محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي (2022– 2023).

وقد توزعت دروس العينة في هذه الكتب خلال الفصلين الأول والثاني على الشكل الآتي: **أولاً:** دروس العينة في كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي خلال الفصلين الدراسيين الأول والثاني وفقاً للجدول رقم (2) الآتي:

الفصل الأول			الفصل الثاني		
عنوان الوحدة	**عدد دروس البلاغة**	**أرقام الصفحات**	**عنوان الوحدة**	**عدد دروس البلاغة**	**أرقام الصفحات**
العصور الأدبية	2	22 38	**الاتباعية**	2	137 148
أغراض شعرية	1	86	**قضايا وطنية وقومية**	لا يوجد	152
فن المقالة	لا يوجد	94	**من أعلام العربية**	لا يوجد	192

3. **تحديد فئات التحليل:** حددت الباحثة المهارة كفئة لتحليل المحتوى، وكانت المهارات وفقاً لمهارات خمس رئيسة، و(29) مهارة فرعية.

4. **تحديد وحدة التحليل:** وحدة التحليل المعتمدة في هذا البحث الأنشطة والتدريبات في دروس البلاغة والنصوص الأدبية وذلك لمناسبتها للمحتوى التعليمي.

5. **وحدة التعداد:** اعتمد تكرار كوحدة لتعداد ورود الفكرة لكلّ مهارة من مهارات التفكير التأمّلي المضمّنة في قائمة التحليل بصورتها النهائية.

6. **ضوابط عملية التحليل:** إن وضع ضوابط للتحليل يؤدي إلى ارتفاع نسبة ثبات التحليل، وبناءً على ذلك فقد اتبعت الباحثة الخطوات الآتية: 1- تمّ التحليل في إطار علمي وفق فئات التحليل المعتمدة. 2. شمل التحليل جميع الأنشطة والتدريبات في دروس البلاغة والنصوص الأدبية. 3. توظيف قائمة التحليل بصورتها النهائية لرصد النتائج وتكرار كل مهارة. 4. استبعد من التحليل نهاية كل فصل ومقدمات الفصول والفهرس وخطة توزيع المنهج في الفصلين الدراسيين الأول والثاني.

7. **تصميم استمارة التحليل:** صممت استمارة التحليل المراد استخدامها في التحليل على الشكل الآتي:

المهارات					
الرئيسة	الفرعية	الأنشطة والتدريبات	التكرار	النسبة	الرتبة
			مجموع التكرارات للمهارة	نسبة المهارة الرئيسة	

8. صدق استمارة تحليل المحتوى: قامت الباحثة بإعداد استمارة التحليل بصورتها الأولية وعرضها على المحكّمين لإبداء آرائهم في النقاط الآتية: 1- ملاءمتها لموضوع البحث. 2- ملاءمة إجراءات عملية التحليل. 3- إمكانية حذف وإضافة وتعديل ما يرونه مناسباً، وقد جاءت ملاحظات المحكمين بملاءمة استمارة التحليل لموضوع البحث، وملاءمة إجراءات عملية التحليل المتبعة، وتركزت الملاحظات على دمج بعض المهارات الفرعية لتصبح مهارة واحدة وتعديل بعض المهارات الفرعية في بندين وذلك لإتمام معنى المهارة الرئيسة.

9. **خطوات عملية تحليل المحتوى:** 1- الإلمام بمحتوى البلاغة في كتاب اللغة وآدابها للصف الأول الثانوي عن طريق قراءة محتواها قراءة متأنية دقيقة قبل البدء بعملية التحليل. 2- الشروع بالتحليل وذلك من خلال تحديد جميع العبارات التي تتضمن أفكاراً صريحة وتدوينها. 3- مماثلة الأفكار الصريحة في العبارات مع المهارات الفرعية في استمارة التحليل المعدّة لهذا الغرض. 4- تدوين نتائج التحليل في استمارة تحليل المحتوى برصد التكرارات؛ لتحصل كل مهارة من مهارات التفكير التأملي في قائمة التحليل على عدد التكرارات استناداً إلى الفكرة، ومن ثمّ تحويلها إلى نسبٍ مئويةٍ.

10. صدق التحليل: لضمان سلامة التحليل اختيرت عينة عشوائية من محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي ملحق رقم (2) وحلّلت خلال الفترة الممتدة من (5\ 3\ 2024 لغاية 18\4\ 2024) باستخدام استمارة تحليل المحتوى المحكّمة، وعرضت النتائج مرفقة بنسخة من الدروس في محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي المقررة على المحكمين، وذلك للتأكد من صحة عملية التحليل، ومدى اتفاق عملية التحليل مع فئات التحليل ووحداته المستخدمة، وجاءت آراء المحكمين بصحة عملية التحليل، واتفاق عملية التحليل مع فئات التحليل ووحداته المستخدمة، وفي هذا الصدد يمكن التنبؤ بصدق استمارة التحليل وعملية التحليل.

11. ثبات التحليل: أي أن تعطي أداة التحليل النتائج نفسها تقريباً إذا ما أعيد توظيفها من الباحث نفسه بعد مدة زمنية أو من باحثين آخرين للمادة والعينة نفسهما. (الهاشمي وعطية، 2011) وللتثبت من ذلك تمّ اتباع ما يأتي:

– **الثبات عبر الزمن:** لتحقيق هذا النوع من الثبات قامت الباحثة بتحديد عينة تكونت من درسين هما (وظائف الصورة، وأنواع الخبر وأغراضه) في محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية وآدابها للصف الأول الثانوي قدرها بنسبة (0,96%)، ومن ثم إخضاعها لعمليتي تحليل بمدة زمنية فاصلة قدرها (20) يوماً بين التحليلين الأول والثاني؛ إذ ينبغي أن يتجاوز الفاصل الزمني الأسبوعين حتّى يكون ملائماً. (محمد، وعبد العظيم، 2012)، وقد استخرجت نتائج التحليلين بنحو مستقل وتمّت مقارنة النتائج وحساب معامل الاتفاق بين التحليلين وفق معادلة كوبر.

نسبة الاتفاق = عدد مرات الاتفاق x 100
عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف

– **الثبات مع محللين مختلفين:** وقد اختارت الباحثة محللين مختصين يقوم كل منهما منفرداً بعملية التحليل للعينة المختارة وفق قائمة التحليل بصورتها النهائية، وحدد الثبات بين المحللين والباحثة وفق معادلة هولستي لحساب ثبات تحليل المحتوى. $R=2C\div(C1+C2)$

R: معامل الاتفاق بين التحليل الأول والتحليل الثاني. C: عدد الوحدات المتفق عليها من المحللين.

(C1+C2) : مجموع الوحدات في التحليلين الأول والثاني. (عبد الرحمن، وعدنان، 2007).

والجدول رقم (3) يبين ذلك.

المحلل	كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي/ الفصل الأول
الباحثة عبر الزمن	0.96
الباحثة مع المحلل الأول	0.94
الباحثة مع المحلل الثاني	0.92
المحلل الأول والمحلل الثاني	0,89

وممّا سبق نجد أنّ قيمة معامل الترابط وقيمة الثبات بين تحليل الباحثة وتحليل المحللين الآخرين مقبولاً في مثل تلك الدراسات، لذلك يعدّ التحليل ثابتاً ويمكن اعتماده.

12. إجراء التحليل: بعد إخضاع أداة التحليل للصدق والثبات، والتأكد من سلامة صدق التحليل، تمّ إجراء عملية التحليل وفق الهدف من التحليل المشار إليه انسجاماً مع متطلبات هذا البحث، وقد تمّ مراعاة الموضوعية والدقة في معلومات المحتوى؛ إذ أنّ التكرارات ثبتت في الحقول المناسبة لها في استمارة التحليل لنصلَ إلى نسبٍ مئويةٍ يمكن مناقشتها.

13. **الأساليب الإحصائية المناسبة:** تمّ توظيف المعالجات الإحصائية لهذا البحث الوسائل الآتية: 1– قامت الباحثة بحساب معامل الثبات عبر الزمن وفق معادلة كوبر. 2– قامت الباحثة بحساب الثبات عبر الأفراد وفق معادلة هولستي.

3–حساب التكرارات والنسب المئوية (وسيلتان حسابيتان) نسبةً إلى المجموع الكلّي لوحدات التحليل في محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي، وقد اعتمدت الباحثة على مقياس ثلاثي لتحديد درجة توفّر المهارات على النحو الآتي:

النسبة	من 1% – 30.30%	من 30,31% – 60,62%	من 60,63% – 100%
التقدير	ضعيفة	متوسطة	عالية

نتائج البحث ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص: **ما مهارات التفكير التأملي الواجب تضمينها في محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية وآدابها للصف الأول الثانوي؟** فقد تمت الإجابة عن هذا السؤال عند بناء قائمة مهارات التفكير التأملي وضبطها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص: **ما درجة توفّر مهارات التفكير التأملي في محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية وآدابها للصف الأول الثانوي؟** ولمعرفة مدى توفّر مهارات التفكير التأملي في محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية قامت الباحثة بتحليل جميع التدريبات في محتوى البلاغة للصف الأول الثانوي وأسئلة البلاغة في النصوص الأدبية، ورصد التكرارات والنسب المئوية لكل مهارة من مهارات التفكير التأملي في محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية

للصف الأول الثانوي. ولتوضيح النتائج تمّ رصد توفّر المهارات الرئيسة بالنسبة للعدد الكلّي لتدريبات البلاغة والجدول رقم (4) الآتي يوضّح ذلك.

الجدول رقم (4): التكرار والنسبة المئوية لمهارات التفكير التأملي

المهارات الرئيسة	الأول الثانوي		
	النسبة	الرتبة	درجة التوفر
التأمل والملاحظة	%8,84	4	ضعيفة
الكشف عن المغالطات	%9,73	3	ضعيفة
الوصول إلى استنتاجات	%16,81	2	ضعيفة
إعطاء تفسيرات مقنعة	%24,77	1	ضعيفة
وضع حلول مقترحة	%6,19	5	ضعيفة
مجموع التدريبات	113		

–حازت مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة المرتبة الأولى في الصف الأول الثانوي بنسبة (24,77%)؛ لأنها تعد من أهم المهارات التي تحث الطلبة على جمع المعلومات الجديدة وربطها بالمعلومات السابقة وتحليلها وتقديم تفسيرات مقنعة بشكل منطقي لتوظيفها في مراحل لاحقة. – وقد حازت مهارة الوصول إلى استنتاجات على المرتبة الثانية في الصف الأول الثانوي بنسبة (16,81%)، ويعزى ذلك إلى قدرة المحتوى على تمكين الطالب من الوصول إلى استنتاجات معينة وتوظيفها في مجالات أخرى. – وتحتل مهارة الكشف عن المغالطات المرتبة الثالثة في الصف الأول الثانوي بنسبة (9,73%)، ويعزى ذلك قدرة المحتوى على جعل الطلبة قادرين على تحديد الأخطاء المنطقية أو الحجج الضعيفة لتحسينها بفعالية أكثر في الصف الأول الثانوي. – وتأتي مهارة التأمل والملاحظة في المرتبة الرابعة في الصف الأول الثانوي بنسبة (8,84%)، %)، ويُعزى ذلك أن المحتوى أعطى الاهتمام لهذه المهارة، ولكن بنسبة أقل من باقي المهارات رغم أهميتها في حث الطلبة على التفكير العالي وذلك لاهتمام المحتوى على الشرح لإقناع الطلبة، والتركيز على إيصال المفاهيم البلاغية بشكل تلقيني؛ لذا يجب تطوير قدرات الطلبة على الملاحظة والتأمل لتحسين فهمهم للمواد الدراسية بشكل عام ومحتوى البلاغة بشكل خاص. – تليها مهارة وضع حلول مقترحة في الصف الأول الثانوي بنسبة (6,19%) في المرتبة الخامسة والأخيرة، وهي نسبة متدنية جداً تدل على الصعوبة في تطبيق المعرفة بشكل عملي لحل المشكلات البلاغية التي تعترض الطلبة في الصف الأول الثانوي؛ لذا لابد من وضع أسئلة تساعد الطلبة على التدريب لحل أي مشكلة بلاغية، وتطبيق المعرفة في سياقات مختلفة. – وتعزو الباحثة النتائج السابقة التي ظهرت من خلال العينة المدروسة أنّها قد احتوت على نسبٍ لا بأس بها، رغم أنّ بعض المهارات لم تتحقق بالشكل المطلوب؛ أي لم تظهر جميع المهارات الفرعية لكل مهارة رئيسة تابعة لها كما هو متوقع، وغياب بعض المهارات الفرعية ما أدى إلى حدوث خلل في المفهوم الرئيسي، الأمر الذي سيحدث خللاً في خبرات الطلبة، وهذا التفاوت بين المهارات الرئيسة في الصف الأول الثانوي، قد تعود لعدة أسباب منها تنوع الأهداف التعليمية لمحتوى البلاغة، والتي لا تتلاءم مع مهارات التفكير التأملي الواجب توفّرها والتي ظهرت من خلال النسب المنخفضة في الصف الأول الثانوي، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة حسونة (2013)، ودراسة بصل (2008). – وتعزو الباحثة حصول المهارات الأخرى على نسبٍ متدنية مثل مهارات (الكشف عن المغالطات، والتأمل والملاحظة، ووضع حلول مقترحة) الحاجة إلى التطبيق على أمثلة وتدريبات متنوعة تعزز من تنمية تلك المهارات بشكل أوسع وخاصة بما يتعلّق بالتحليل النقدي للنصوص الأدبية واكتشاف المعاني البلاغية الخفية، والتوجهات الفكرية للكاتب أو الأديب أو الشاعر، وهذا يمكن أن يكون موضوعاً للمناقشة والتدريب في دروس اللغة العربية عموماً والبلاغة خصوصاً، واتفقت الدراسة مع دراسة ضمره (2021). – بالإضافة إلى أن الأنشطة

البلاغية التي تعزز من تطوير مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة قليلة جداً في الصف الأول الثانوي، بل تمّ التركيز على أنشطة تعتمد على شرح المعلومة وتلقينها دون تحفيز عقول الطلبة على التفكير للوصول إلى الحلول البلاغية المرادة. – وبهذا يكون قد تضمن نقصاً في تبني مهارات التفكير التأملي الضرورية والهامة في الصف الأول الثانوي؛ إذ جاءت هذه المهارات بشكل غير متوازن إضافةً إلى إهماله مهارة رئيسة كمهارة وضع حلول مقترحة، وبذلك فهي غير كافية لإكساب الطلبة في الصف الأول الثانوي مهارات التفكير التأمّلي.

- كما تمّ رصد درجة توفّر كل مهارة فرعية بالنسبة إلى عدد التدريبات المتضمنة مهارات التفكير التأملي (المهارة الأولى التأمل والملاحظة)، والجدول رقم (5) يبين درجة توفّر المهارات الفرعية لمهارة التأمل والملاحظة بالنسبة إلى مجموع تكرارات المهارات.

الجدول رقم(5): التكرار والنسبة المئوية لمهارة التأمل والملاحظة

الفرعية	الأول الثانوي			
المهارة الثانية: الكشف عن المغالطات	ت2	%	التقدير	الرتبة
يحدد المحتوى موضوعات البلاغة المنتمية للنص	4	36,36	ضعيفة	1
يحكم المحتوى على صحة المعلومات الواردة في الأمثلة والنصوص	2	18,18	ضعيفة	2
يعدّل المحتوى بعض التصورات البلاغية المغلوطة	0	0	عدم التوفر	–
يعتمد المحتوى على المقارنات لتوضيح الأفكار	2	18,18	ضعيفة	2
يميّز المحتوى بين الحجج البلاغية في النص	1	9,09	ضعيفة	3
يساعد المحتوى على التحقق من صدق المعلومات من حيث (الصحة العلمية، والحداثة والتطبيق)	2	18,18	ضعيفة	2
المجموع الكلي للمهارات	11	100	–	

يتضح من الجدول السابق النتائج الآتية:

أنّ توزّع التدريبات المتضمنة لمهارة التأمل والملاحظة في الصف الأول الثانوي متفاوتة فيما بينها؛ حيث حازت مهارة (يثير المحتوى الدافعية على التأمل والملاحظة) المرتبة الأولى بنسبة متوسطة (40%) وهذا يعود إلى أهمية المهارة في إثارة الدافعية لطلبة الصف الأول الثانوي على التأمل واستنباط الأفكار وملاحظتها، تليها مهارة (يعطي المحتوى وصف دقيق للمفاهيم البلاغية) في المرتبة الثانية بنسبة متوسطة (30%) وهذا يدلّ على أهمية هذا المهارة التي تعكس قدرة الطلبة على الوصف الدقيق للمفاهيم بشكل عام والمفاهيم البلاغية بشكل خاص وتنمّي الفهم العميق لديهم، في حين نالت مهارات (يوضّح المحتوى مكونات المفاهيم البلاغية+ يظهر المحتوى المعاني البلاغية الضمنية في النص+ ينمّي المحتوى القدرة على تنظيم المعلومات وتسلسلها) في المرتبة الثالثة بنسبة ضعيفة (10%) ويعزى ذلك إلى عدم القدرة على فهم هذه المهارات وتوظيفها في محتوى البلاغة للصف الأول الثانوي.

- كما تمّ رصد درجة توفّر كل مهارة فرعية بالنسبة إلى عدد التدريبات المتضمنة مهارات التفكير التأملي (المهارة الثانية الكشف عن المغالطات)، والجدول رقم (6) يبين درجة توفّر المهارات الفرعية لمهارة الكشف عن المغالطات بالنسبة إلى مجموع تكرارات المهارات.

الجدول رقم (6): التكرار والنسبة المئوية لمهارة الكشف عن المغالطات

الفرعية	الأول الثانوي			
المهارة الثالثة: الوصول إلى استنتاجات	ت2	%	التقدير	الرتبة
ينمّي المحتوى القدرة على التحليل والاستنتاج	4	21,05	ضعيفة	1
يتيح المحتوى الفرصة للوصول إلى نتائج واضحة	2	10.52	ضعيفة	3
يساعد المحتوى على التدرج من العام إلى الخاص	3	15.78	ضعيفة	2
ينظم المحتوى الأفكار في مجالات بلاغية متنوعة	1	5,26	ضعيفة	4
يستخلص المحتوى أكبر عدد من الفنون البلاغية	2	10,52	ضعيفة	3
يوظف المحتوى الخبرات السابقة للوصول إلى استنتاجات	4	21,05	ضعيفة	1
يبرز المحتوى النتائج المترتبة على ظاهرة بلاغية محددة	2	10,52	ضعيفة	3
يستخدم المحتوى قواعد الاستدلال والاستنباط المنطقي	3	15,78	ضعيفة	2
المجموع الكلي للمهارات	19	100	–	

يتضح من الجدول السابق النتائج الآتية:

وجود تفاوت في توزع التدريبات المتضمنة مهارة الكشف عن المغالطات في الصف الأول الثانوي؛ حيث حازت مهارة (يحدد المحتوى موضوعات البلاغة المنتمية للنص) المرتبة الأولى بنسبة ضعيفة (36,36%) ويعود ذلك لأهمية تلك المهارة في تحديد موضوعات البلاغة المختلفة في النصوص الأدبية والأمثلة البلاغية، تليها مهارات (يحكم المحتوى على صحة المعلومات الواردة في الأمثلة والنصوص+ يعتمد المحتوى على المقارنات لتوضيح الأفكار+ يساعد المحتوى على التحقق من صدق المعلومات من حيث (الصحة العلمية، والحداثة والتطبيق) في المرتبة الثانية بنسبة ضعيفة (18,18%) ويعزى ذلك لأهمية المهارات في تقديم الحجج المنطقية لتوضيح الأفكار البلاغية المتنوعة في النص الأدبي، في حين نالت مهارة (يميّز المحتوى بين الحجج البلاغية في النص) في المرتبة الثالثة بنسبة ضعيفة (9,09%) ويُعزى ذلك إلى عدم فهم هذه المهارة وتطبيقها على أمثلة مقارنة للتمييز بين الحجج البلاغية المتنوعة وتدريب الطلبة على تحليل الحجج، بينما لم تسجل مهارة (يعدّل المحتوى بعض التصورات البلاغية المغلوطة) أي نسبة لعدم توفّرها في محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي، ويعود السبب في ذلك عد وجود أمثلة بلاغية تغطي هذه المهارة وتُقويها من خلال وضع أسئلة تستدعي تصحيح المفاهيم البلاغية المغلوطة والتي تنمّي قدرة الطلبة على اكتشاف المفاهيم المغلوطة وتحليلها.

- كما تمّ رصد درجة توفّر كل مهارة فرعية بالنسبة إلى عدد التدريبات المتضمنة مهارات التفكير التأملي (المهارة الثالثة الوصول إلى استنتاجات)، والجدول رقم (7) يبين درجة توفّر المهارات الفرعية لمهارة الوصول إلى استنتاجات بالنسبة إلى مجموع تكرارات المهارات.

الجدول رقم(7): التكرار والنسبة المئوية لمهارة الوصول إلى استنتاجات

الفرعية	الأول الثانوي			
المهارة الأولى: التأمل والملاحظة	ت2	%	التقدير	الرتبة
يثير المحتوى الدافعية على التأمل والملاحظة	4	40	متوسطة	1
يعطي المحتوى وصف دقيق للمفاهيم البلاغية	3	30	متوسطة	2
يوضّح المحتوى مكونات المفاهيم البلاغية	1	10	ضعيفة	3
يظهر المحتوى المعاني البلاغية الضمنية في النص	1	10	ضعيفة	3
ينمّي المحتوى القدرة على تنظيم المعلومات وتسلسلها	1	10	ضعيفة	3
المجموع الكلي للمهارات	10	100	–	

يتضح من الجدول السابق النتائج الآتية:

أنّ التفاوت واضح في توزع التدريبات المتضمنة لمهارة الوصول إلى استنتاجات في الصف الأول الثانوي؛ حيث نالت مهارتي (ينمّي المحتوى القدرة على التحليل والاستنتاج + يوظف المحتوى الخبرات السابقة للوصول إلى استنتاجات) المرتبة الأولى بنسبة ضعيفة (21,05%) ويُعزى ذلك إلى أهمية المهارات ودورها في استنتاج المفاهيم البلاغية وتحليلها بناءً على خبرات سابقة تمّ توظيفها وصولاً إلى استنتاجات بلاغية محددة في الأمثلة البلاغية، تليها مهارتي (يساعد المحتوى على التدرج من العام إلى الخاص + يستخدم المحتوى قواعد الاستدلال والاستنباط المنطقي) في المرتبة الثانية بنسبة ضعيفة (15,78%) ويعود ذلك إلى أهمية المهارتين في الانتقال من العنوان البلاغي وصولاً إلى القاعدة البلاغية المرجوة باستعمال أساليب التحليل المنطقي لاستنباط القاعدة البلاغية، في حين حازت مهارتي (يتيح المحتوى الفرصة للوصول إلى نتائج واضحة+ يستخلص المحتوى أكبر عدد من الفنون البلاغية + يبرز المحتوى النتائج المترتبة على ظاهرة بلاغية محددة) في المرتبة الثالثة بنسبة ضعيفة (10,52%) وعلى الرغم من أهمية هذه المهارات في تطوير قدرات الطلبة في الصف الأول الثانوي إلّا أنّها لم تظهر بالشكل المطلوب لها ويعود ذلك لفقر المحتوى على وجود أمثلة متنوعة تغطي هذه المهارات، تليها مهارة (ينظم المحتوى الأفكار في مجالات بلاغية متنوعة) في المرتبة الرابعة بنسبة ضعيفة (5,26%) وبالرغم من أهمية هذه المهارة في تنمية قدرة الطلبة في الصف الأول الثانوي على توظيف البلاغة في مهارات كتابية إلّا أنّ المحتوى لم يلبي هذه المهارة بالشكل المطلوب من خلال أسئلة تستدعي تنمية المهارات الكتابية والشفهية البلاغية للطلبة.

- كما تمّ رصد درجة توفّر كل مهارة فرعية بالنسبة إلى عدد التدريبات المتضمنة مهارات التفكير التأملي (المهارة الرابعة إعطاء تفسيرات مقنعة)، والجدول رقم (8) يبين درجة توفّر المهارات الفرعية لمهارة إعطاء تفسيرات مقنعة بالنسبة إلى مجموع تكرارات المهارات.

الجدول رقم(8): التكرار والنسبة المئوية لمهارة إعطاء تفسيرات مقنعة

الفرعية	الأول الثانوي			
المهارة الرابعة: إعطاء تفسيرات مقنعة	ت2	%	التقدير	الرتبة
يربط المحتوى بين السبب والنتيجة	3	10,71	ضعيفة	3
يعتمد المحتوى على الأدلة والحقائق في المواقف البلاغية	1	3,57	ضعيفة	5
يقدّم المحتوى أدلة متنوعة لفكرة واردة في النصّ أو السياق	2	7,14	ضعيفة	4
يتضمن المحتوى تفسيرات للحقائق الواردة	1	3,57	ضعيفة	5
يربط المحتوى الملاحظات بالاستنتاجات التي تمّ جمعها	4	14,28	ضعيفة	2
يحلل المحتوى الصور البيانية في ضوء تفسير الموقف البلاغي	15	53,57	متوسطة	1
يوضّح المحتوى الترابط الفكري بين موضوعات البلاغة المختلفة	1	3,57	ضعيفة	5
يعطي المحتوى تفسيرات مقنعة للموقف البلاغي	1	3,57	ضعيفة	5
المجموع الكلي للمهارات	28	100	–	

يتضح من الجدول السابق النتائج الآتية:

وجود تفاوت ملحوظ في توزع التدريبات المتضمنة مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة في الصف الأول الثانوي؛ حيث حازت مهارة (يحلل المحتوى الصور البيانية في ضوء تفسير الموقف البلاغي) المرتبة الأولى بنسبة متوسطة (53,57%) وذلك لأهمية هذه المهارة في تنمية القدرة على تحليل الصور البيانية وشرحها بشكل مفصّل والتي تعد من مهارات التفكير العليا التي تحفّز على التحليل والتطبيق وتفسيرها في سياق البلاغة، تليها مهارة (يربط المحتوى الملاحظات بالاستنتاجات التي تمّ جمعها) في المرتبة الثانية بنسبة ضعيفة (14,28%) ويعود ذلك إلى أهمية ربط الملاحظات التي تمّ استنتاجها من الأمثلة

البلاغية لتوظيفها في مراحل تعليمية لاحقة، في حين نالت مهارة (يربط المحتوى بين السبب والنتيجة) في المرتبة الثالثة بنسبة ضعيفة (10,71%) لأهمية هذه المهارة في تنمية مهارة إعطاء تفسير مقنع لموقف بلاغي يستدعي إجابة منطقية لسبب بلاغي في الأسئلة البلاغية المطروحة، تليها مهارة (يقدّم المحتوى أدلة متنوعة لفكرة واردة في النصّ أو السياق) في المرتبة الرابعة بنسبة ضعيفة (7,14) ويُعزى ذلك إلى عدم وجود أدلة متنوعة تدعم الأفكار البلاغية المطروحة في المحتوى، في حين حازت مهارات (يعتمد المحتوى على الأدلة والحقائق في المواقف البلاغية + يتضمن المحتوى تفسيرات للحقائق الواردة + يربط المحتوى الملاحظات بالاستنتاجات التي تمّ جمعها + يوضّح المحتوى الترابط الفكري بين موضوعات البلاغة المختلفة+ يعطي المحتوى تفسيرات مقنعة للموقف البلاغي) المرتبة الخامسة والأخيرة بنسبة ضعيفة (3,57%) ويعود ذلك إلى فقر محتوى البلاغية في تغطية هذه المهارات الهامة من خلال أمثلة ونصوص بلاغية تستند على أدلة قوية ومنطقية لتوضيح الحقائق الموجودة بين ثناياها بشكل كافٍ.

- كما تمّ رصد درجة توفّر كل مهارة فرعية بالنسبة إلى عدد التدريبات المتضمنة مهارات التفكير التأملي (المهارة الخامسة وضع حلول مقترحة)، والجدول رقم (9) يبين درجة توفّر المهارات الفرعية لمهارة وضع حلول مقترحة بالنسبة إلى مجموع تكرارات المهارات.

الجدول رقم(9): التكرار والنسبة المئوية لمهارة وضع حلول مقترحة

الفرعية	الأول الثانوي			
المهارة الخامسة: وضع حلول مقترحة	ت2	%	التقدير	الرتبة
يمكّن المحتوى من مناقشة الأفكار البلاغية المطروحة	3	42,33	متوسطة	1
يتضمن المحتوى أسئلة تساعد على توقع النتائج	2	28,57	ضعيفة	2
يساعد المحتوى في طرح حلول مقنعة	1	14,28	ضعيفة	3
يشجّع المحتوى على ابتكار حلول جديدة لمشكلة يتضمنها النصّ	1	14,28	ضعيفة	3
المجموع الكلي للمهارات	7	100	–	

يتضح من الجدول السابق النتائج الآتية:

أنّ التدريبات المتضمنة مهارة وضع حلول مقترحة في الصف الأول الثانوي توزعت بشكل متفاوت؛ حيث حازت مهارة (يمكّن المحتوى من مناقشة الأفكار البلاغية المطروحة) المرتبة الأولى بنسبة متوسطة (42,33%) ويُعزى ذلك إلى أهمية هذه المهارة في تنمية قدرة الطلبة على مناقشة الأفكار البلاغية الصريحة والضمنية في النص الأبي والأمثلة البلاغية المتنوعة في المحتوى، تليها مهارة (يتضمن المحتوى أسئلة تساعد على توقع النتائج) في المرتبة الثانية بنسبة ضعيفة (28,57%) ويعود السبب إلى عدم وجود أسئلة كافية تساعد على توقع النتائج البلاغية المرجوة استنباطها وتوظيفها في مجالات لغوية أخرى، في حين نالت مهارتي (يساعد المحتوى في طرح حلول مقنعة+ يشجّع المحتوى على ابتكار حلول جديدة لمشكلة يتضمنها النصّ) في المرتبة الثالثة بنسبة ضعيفة (14,28%) ويُعزى ذلك إلى فقر المحتوى على أسئلة تنمّي هاتين المهارتين من خلال طرح أفكار وحلول مقنعة مبنية على أسس بلاغية منطقية.

مقترحات البحث: استناداً إلى نتائج التحليل التي توصّل إليها البحث، تقترح الباحثة الأمور الآتية:

1- إعادة النظر في محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية وآدابها للصف الأول الثانوي، والعمل على تقويمها، وتطويرها، بحيث يتمّ مراعاة تضمين مهارات التفكير التأمّلي.

2- الإفادة من قائمة مهارات التفكير التأمّلي التي تمّ إعدادها في هذه الدراسة واتخاذها كمعايير يتم تقويم محتوى البلاغة عليها.

3- ضرورة مراعاة الشمولية والتوازن والتكامل بين مهارات التفكير التأملي الرئيسة في الصف الأول الثانوي.

4- مراعاة التوازن والشمول بين علوم البلاغة الثلاثة (البيان، البديع، والمعاني) في صفوف التعليم الثانوي.

5- التركيز على مهارات التفكير العليا عامةً والتفكير التأمّلي خاصةً التي تنمّي مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة في المواقف الحياتية.

6- التأكيد على تضمين الأنشطة التعليمية التي تشجع الطلبة على تطبيق مهارات التفكير التأملي على النصوص البلاغية.

7- تنظيم ورش عمل أو دورات تدريبية للمعلمين لتطوير مهاراتهم في تعليم وتعزيز التفكير التأملي لدى طلبة الصف الأول الثانوي.

8- استخدام تقنيات التعلّم النشط والتعلّم التعاوني لتشجيع الطلبة على استكشاف المفاهيم البلاغية بشكل أعمق.

المراجع:

1. أبو السعود، علم الدين. (2018). *أثر توظيف إستراتيجية تنال القمر في تنمية مهارات التفكير التأمّلي في مادة العلوم والحياة لدى تلميذات الصّف الرابع الأساسي بغزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة.
2. بصل، سلوى. (2008). *إستراتيجية مقترحة لتدريس الأدب قائمة على التدريس التفاعلي والتعلّم النشط وأثرها على تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الزقازيق.
3. البصيص، حاتم. (2013). *اللغة العربية وطرائق تدريسها* . منشورات جامعة البعث.
4. التيان، إيمان. (2014). *أثر استخدام إستراتيجيتي الفورمات والتدريس التبادلي على تنمية مهارات التفكير التأمّلي في العلوم للصّف الثامن الأساسي بغزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر. غزة.
5. تيسير، محمد. (2023). *مناهج البحث العلمي*. منشورات المؤسسة العربية للعلوم ونشر الأبحاث. https://blog.ajsrp.com/
6. جلال، محمد أحمد. (2013). *تقويم أسئلة البلاغة في ضوء مهارات التفكير التأمّلي للصّف الأول الثانوي*. مجلة كلية التربية. العدد 14. جامعة بور سعيد.
7. حسونة، محمد. (2013، كانون الثاني 17). *درجة توافر المفاهيم البلاغية في كتاب النصوص للصف الثاني عشر. مجلة جامعة الأقصى*. المجلد السابع عشر (17). العدد الأول (1). ص 1- 21.
8. الرفوع، محمد. (2017). *درجة توافر مهارات التفكير التأملي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن*. مجلة كلية التربية. العدد (174) الجزء الأول. جامعة الأزهر.
9. شمس الدين، إبراهيم. (2003). *الإيضاح في علوم البلاغة (المعاني والبيان والبديع) للخطيب القزويني*. منشورات محمد بيضون. بيروت: لبنان. دار الكتب العلمية. ص415.
10. ضمره، آلاء. (2021). *مهارات التفكير التأملي المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم التربوية. جامعة آل البيت.
11. عاشور، راتب، والمقدادي، محمد. (2005). *تعليم القراءة والأدب، إستراتيجيات مختلفة لجمهور متنوّع*. القاهرة: دار الفكر العربي. ص368.
12. عبد القادر، بشير. (2017). *مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي في مدينة حمص*. مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية. المجلد (39). العدد (4). ص 11 – 42.

13. عبد الوهاب، فاطمة محمد. (2005). *فاعلية استخدام بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأمّلي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الثامن الأزهري*. مجلة التربية العلمية. مج 8. العدد 2. كلية التربية. جامعة عين الشمس. مصر.

14. عبد الهادي، ياسر. (2019). *فاعلية وحدة دراسية قائمة على نتائج أبحاث الدماغ في تنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو دراسة الجغرافيا لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي*. مجلة دراسات تربوية واجتماعية. مج 25. العدد ديسمبر 2019 ج3.
http://jsu.journals.ekb/article_234834_b8e574462e5e99ca138b47df70797ca6.pdf

15. العفون، نادية، وعبد الصاحب، منتهى. (2012). *التفكير أنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلّمه*. ط1. عمان: الأردن. دار صفاء للنشر. ص255.

16. القاضي، هيثم. (2004). *برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلّم البلاغة وتعليمها لطلاب الصّف الأول الثانوي بالأردن*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان.

17. القصراوي، مها. (2012). *واقع اللغة العربية بين التفكير والتعبير وأثره في الهوية*. المؤتمر الدولي للغة العربية. الأمارات العربية المتحدة. https://alarbiahconferences.org

18. القواسمة، أحمد، وأبو غزالة، محمد. (2013). *تنمية مهارات التعلّم والتفكير والبحث*. عمان: الأردن. دار الصفاء للنشر والتوزيع. ص439.

19. محمد، إسكندر. (2022). *مدى توافر مهارات التفكير التأملي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الرابع الأدبي في مادة الأدب والنصوص*. مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية. مجلد (61). العدد (4). ص 1 – 26.

20. مدكور، علي. (25–26 تموز 2000). *مناهج التعليم وتنمية التفكير*. المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية للمناهج. بجامعة عين شمس. مصر.

21. وثيقة المعايير الوطنية لمنهج مادة اللغة العربية. (2017). *المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية*. دمشق: سورية. المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. ص1488.

1. Christopher. Anne. (2013). Rhetorical Strategies in Advertising: The Rise and Fall Pattern. Academic Journal of Interdisciplinary Studies MCSER Publishing< Roma – Italy. V (2). N (8).
2. Kovalik, Susan J, and Olsen, Karen D. (2010). Kid's Eye View of Science: A conceptual Integrated Approach to Teaching Science, K–6. USA. Sage.
3. Salido. A. (2019). The analysis of students reflective thinking ability viewed by students' mathematical ability at senior high school. Journal of Physics: Conference Series, V (1157). N (2).
4. Noer, S H. Gunowibowo, P, and Triana, M. (2019). Improving students' reflective thinking skills and self–efficacy through scientific learning. Journal of Physics: Conference Series. V (1581). N (1).

تصور مقترح لتفعيل الشراكة المجتمعية في الجامعة

د. مايزه عزيز رسوق** د.هبة جميل بوشي*

(الإيداع: 8 آيار 2024، القبول: 4 آيلول 2024)

الملخص:

هدف البحث إلى تعرف درجة تطبيق الجامعة للشراكة المجتمعية من وجهة نظر طلبة دبلوم التأهيل التربوي، مع وضع تصور مقترح لتفعيلها في الجامعة، واتبعت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف البحث قامتا بإعداد استبانة مكونة من ثلاثة محاور، وطبقت على طلبة دبلوم التأهيل التربوي في جامعة حماة من اختصاصي التربية والعلوم والبالغ عددهم(87) طالباً وطالبةً واقتصرت عينة البحث على (44) منهم، وكان من أهم نتائج البحث أن درجة تطبيق الجامعة للشراكة المجتمعية كانت بنسبة منخفضة وفق المقياس المعتمد، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعود لمتغيري الجنس والعمر، مع وجود فروق دالة إحصائياً حول درجة تطبيق الجامعة للشراكة المجتمعية تعود لمتغير الاختصاص ولصالح طلبة كلية التربية، وبناءً على نتائج البحث قامت الباحثتان بوضع تصور مقترح لتعزيز الشراكة المجتمعية في الجامعة.

الكلمات المفتاحية: تصور مقترح – الشراكة المجتمعية – الجامعة.

* مدرس– قسم تربية الطفل – دكتوراه مناهج وطرائق التدريس – كلية التربية – جامعة حماة

** مدرس – قسم تربية الطفل – دكتوراه طرائق تدريس الأحياء – كلية التربية – جامعة حماة

A Proposed Vision For Activating Community Partnership At The University

Mayza Aziz Rassouq ** Dr. Heba Jamil Boushi*

(Received: 8 May 2024, Accepted: 4 September 2024)

Abstract:

The aim of the research is to identify the degree of the university's application of community partnership from the point of view of the educational qualification diploma students, with a proposed vision for activating it at the university Hama are education and science, and their number is (87) male and female students, and the research sample was limited to (44) of them, There are statistically significant differences about the university's application of community partnership due to the variable of specialization and in favor of the students of the College of Education.

Keywords: proposed perception - community partnership – university.

***Lecturer – Department of Child Education – PhD Curricula and Teaching Methods – Faculty of Education – University of Hama**

****Lecturer – Department of Child Education – PhD in Methods of Teaching Biology – Faculty of Education – University of Hama**

المقدمة:

في ظل التغيرات العالمية المعاصرة تكنولوجياً، واجتماعياً، وثقافياً، وعلمياً، وسياسياً، أصبحت الجامعات مطالبة بتحقيق تطلعات وآمال المجتمع التي هي جزء منه، لذا اتجهت معظم الجامعات إلى الاندماج مع مجتمعاتها من خلال جعل وظيفة خدمة المجتمع الوظيفة الأولى لها، بل وتبني اتجاهات حديثة تجعلها تقوم بالدور المنتظر منها سياسياً واقتصادياً واجتماعياً وثقافياً، ومن هذه الاتجاهات تكوين شراكات مع المؤسسات المجتمعية أو ما يسمى الشراكة المجتمعية، فالشراكة من المفاهيم الأكثر تداولاً في المجالات الاقتصادية، والزراعية، والاجتماعية، والخدمية، والبحثية، وقد حظي هذا المفهوم باهتمام الباحثين في هذه المجالات لكونه من أهم الركائز التي تستند إليها التنمية المستدامة، وتبنى فكرة الشراكة على قناعة أساسية مفادها أن الأطراف المشاركة والفاعلة تندرج في إطار علاقة تنظيمية مؤسساتية واضحة ومحددة، تستطيع من خلالها جميع الأطراف المشاركة الاستفادة من الأطر الموضوعة في تنفيذ المشروعات المتفق عليها، فهي التزام بين طرفين أو أكثر لاستثمار المصادر المتاحة لتحقيق هدف مشترك، والوصول إلى سبل لتبادل المنفعة، فكل طرف يعمل على استثمار ما يملك من إمكانات مثل: المال، والخبرة، والوقت، والبيانات، والسمعة، وفي المقابل يتوقع كل منهما تحقيق منافع مشتركة(Vidal, Avis, et. al, 2002) ، وفي مجال الشراكة المجتمعية تأتي مؤسسات التعليم العالي متمثلة في جامعاتها، في المقدمة نظراً للدور الذي تلعبه في تمكين هذه الشراكة وتفعيل أدواتها، فالجامعة بما تملكه من موارد معرفية وتكنولوجية وبشرية تقع عليها مسؤولية تطوير العلم وتقديم التقنية لأغراض التنمية الملائمة لظروف المجتمع، وتتلخص أهداف الجامعات في أي مكان في العالم في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، ومن هنا يمكن القول أن خدمة المجتمع هي من المفاهيم المقابلة لمفهوم الشراكة المجتمعية.

مشكلة البحث:

لتطور المؤسسات المجتمعية أثر مباشر على التنمية الاقتصادية، لهذا تعد علاقة الشراكة بين التعليم الجامعي ومؤسسات المجتمع غاية في الأهمية، إذ تعد هذه العلاقة من المقومات الرئيسة لتطوير القطاعات المجتمعية، وقد مكنت هذه الشراكة من التوصل إلى ابتكارات هائلة كانت الأساس في التطور الهائل في اقتصاد الدول المتقدمة، ففيها يلجأ صانع القرار إلى مؤسسات التعليم الجامعي للقيام بالدراسات والمقارنة المنهجية للمشكلات التي تواجهها المؤسسات المجتمعية، وقد أدت هذه المنهجية في العلاقة إلى إرساء تقاليد وقيم لصناعة القرار مما أحدث تراكماً في المعلومات جعلت من مؤسسات التعليم الجامعي وأبحاثها جزءاً لا يتجزأ من التنمية الشاملة، وقامت الباحثتان بإجراء دراسة استطلاعية حول تفعيل الشراكة المجتمعية في الجامعة على عينة مؤلفة من(28) طالباً وطالبة في السنة الرابعة كلية التربية(زمرتين من مشاريع التخرج) وتمَ اختيارهم من السنة الرابعة لأن دوامهم يبدأ قبل طلبة الدبلوم ولقاء الباحثتين بهم أولاً، فتبين أن (21%) من العينة قام بدورات خدمية ومجتمعية خلال سنوات دراسته، و(78%)أكدوا بعد المقررات والمواد الدراسية عن المجتمع ومؤسساته، (93%) أكدوا أن التربية العملية هي المادة الوحيدة التي جعلتهم على تواصل حقيقي مع المجتمع وظروفه، وقد أثبتت الكثير من الدراسات أثر وأهمية تفعيل الشراكة المجتمعية بين الجامعات والمجتمع المحيط بها، ومنها دراسة المزروعي في الإمارات (2022) والتي أثبتت أهمية تعزيز المشاركة المجتمعية في التعليم أثناء الكوارث، ودراسة صديق (2014) التي أكدت على أهمية الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية، والناظر لمجتمعنا السوري لاسيما بعد الأزمة الأخيرة والتي دامت لسنوات، يدرك أنه من الضروري عقد الشراكات ما بين قطاعات المجتمع ولاسيما التعليم الجامعي والمجتمع المحلي، بما يساعد الدولة على النهوض وإعادة الإعمار ويحقق أهم خطوات التنمية المستدامة من خلال ربط التعليم بقضايا المجتمع ومشاركة الشباب في خدمة المجتمع بما يحقق الرضا والقبول للجميع، ولهذه الأسباب قامت الباحثتان بإجراء البحث الحالي والتي تتمحور مشكلته في السؤال الآتي:

ما التصور المقترح لتفعيل الشراكة المجتمعية في الجامعة بناءً على درجة تطبيقها؟

2–أهمية البحث:

تنطلق أهمية البحث من النقاط التالية:

2–1–قد يسهم البحث في التطوير والتحسين المؤسسي للجامعات، فالبحث في موضوع الشراكة المجتمعية للجامعة ووضع تصور مقترح لتفعيلها قد يساهم في تطوير وتحسين أدائها وخدماتها المقدمة للمجتمع.

2–2– حداثة الموضوع حيث لم يأخذ استحقاقه بالدراسة والبحث (على الرغم من اهتمام وزارة التعليم العالي بهذا الموضوع من حيث الأعمال التطوعية التي تقوم بها والمؤتمرات والندوات العلمية مع مؤسسات مجتمعية وتشجيع البحث العلمي وتوجيه الأبحاث نحو محاور تهم المجتمع ومشكلاته).

2–3– أهمية الفئة المستهدفة وهي طلبة الدبلوم في كلية التربية والذين أتوا من كليات متنوعة تغطي كل اختصاصات الجامعة بتنوعها، وأهمية آرائهم قبل انخراطهم بالعمل وخدمة المجتمع، كونهم الفئة التي ستبني المجتمع وتنهض به علمياً وعملياً.

2–4– قد تلفت نتائج هذا البحث اهتمام الباحثين والمهتمين في مجال الشراكة المجتمعية حيث يعد امتداداً للدراسات السابقة في هذا المجال، كما يعد في ذات الوقت تمهيداً لدراسات أخرى جديدة.

3–أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

3–1– التعرّف إلى الشراكة المجتمعية وشروطها ومعاييرها.

3–2– الكشف عن درجة تطبيق الجامعة للشراكة المجتمعية من وجهة نظر طلبة دبلوم التأهيل التربوي في جامعة حماه.

3–3– تعرّف الفروق عند طلبة دبلوم التأهيل التربوي وفقاً لمتغيرات (الجنس /الاختصاص/ العمر) في درجة تطبيق الجامعة للشراكة المجتمعية.

3–4– وضع تصور مقترح لتفعيل الشراكة المجتمعية بين الجامعة والمجتمع.

4–أسئلة البحث:

ما درجة تطبيق الجامعة للشراكة المجتمعية من وجهة نظر طلبة دبلوم التأهيل التربوي؟

5–فرضيات البحث:

يسعى البحث للتحقق من الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط إجابات طلبة الدبلوم من أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة تطبيق الجامعة للشراكة المجتمعية تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط إجابات طلبة الدبلوم من أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة تطبيق الجامعة للشراكة المجتمعية تعزى لمتغير الاختصاص.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط إجابات طلبة الدبلوم من أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة تطبيق الجامعة للشراكة المجتمعية تعزى لمتغير العمر.

6– حدود البحث:

–الحدود الزمنية: قامت الباحثتان بتطبيق البحث في العام (2023–2024).

–الحدود المكانية: طبق البحث في جامعة حماة كلية التربية.

–الحدود البشرية: شمل المجتمع الأصلي للبحث جميع طلبة دبلوم التأهيل التربوي النظامي.

–الحدود الموضوعية: الشراكة المجتمعية في الجامعة.

7- متغيرات البحث:

1-10- المتغيرات المستقلة في البحث الحالي هي:

- الجنس: ذكر / انثى.

-الاختصاص: تربية / علوم.

- العمر من23-أقل من 26 /من 26 وأكثر.

2-10- المتغير التابع: درجات إجابات طلبة الدبلوم على استبانة الرأي المعدّة من قبل الباحثتين.

8- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

تصور مقترح: عبارة عن تصميم لرؤية الباحثتين حول الشراكة المجتمعية وتفعيلها بالجامعة من خلال دمجها برسالة الجامعة وأهدافها و توظيف الأدوار التي تقوم بها سواء في التدريس أو البحث العلمي بغية الوصول لخدمة المجتمع.

الشراكة المجتمعية: تعرف بأنها الارتباط الكامل للمجتمع المدني بجميع منظماته في التعليم، ويتضمن التفاوض والمشاركة المسؤولة في صنع القرار، والتخطيط المشترك، والتنفيذ، والمساءلة عن الأداء والتقويم(حسين، 2007، 225).

وتعرف الباحثتان الشراكة المجتمعية بأنها عملية ربط الجامعة بكل مواردها وخدماتها وأدوارها بالمجتمع المحلي، حيث تتحقق الفائدة للطرفين مما يساهم في خدمة البلد وتحقيق أهداف التنمية المستدامة.

الجامعة: جامعة حماة وهي المؤسسة التعليمية التي تمّ تطبيق أدوات البحث فيها، حيث طبق في كلية التربية، وبناءً على النتائج تمّ بناء التصور المقترح لتعزيز الشراكة المجتمعية.

12- الدراسات السابقة:

- دراسة سليمان(2021) في سورية بعنوان: دور المشاركة المجتمعية في تنمية المجتمع المحلي (دراسة أنثروبولوجية للمشفى الوطني في مدينة سلحب).

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور التباين الثقافي بين أبناء المجتمع المحلي المشارك في بناء المشفى الوطني في تطوير عملية المشاركة المجتمعية والتعرف إلى أهم المؤشرات التي يمكن الاعتماد عليها في قياس المشاركة المجتمعية، وتمّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي بطريقة الملاحظة بالمشاركة، حيث عملت الباحثة فترة من الزمن بين أبناء المجتمع المحلي أثناء بناء المشفى الوطني كمتطوع في العمل، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أدت المشاركة المجتمعية إلى تفاعل أبناء المجتمع المحلي لتحقيق أهداف تجسد لهم مصالح جماعية مشتركة، كما زادت عملية المشاركة من زرع وتعزيز بعض القيم الأخلاقية التي تسعى للارتقاء بالفكر الإنساني من خلال تنشئة جيل يسعى للمساهمة في بناء المجتمع، وتقديم المساعدة في خطط إعادة إعمار البلد.

- دراسة المري(2020) في السعودية بعنوان: الشراكة المجتمعية وفاعليتها في التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف كيفية تفعيل الشراكة في التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والتعرف إلى المحفزات والمعوقات والمجالات، واستخدمت الباحثة منهج المسح الاجتماعي بالعينة، باستخدام استبانة، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية بسيطة من أعضاء التدريس من الجنسين ومن بعض الكليات الأدبية (الآداب والتربية) والكليات العلمية(العلوم الزراعية، إدارة الأعمال)، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة حول كيفية تفعيل الشراكة المجتمعية في التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، ووجود فروق حول المعوقات التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس وفق رتبهم العلمية،

وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات العينة حول كيفية تفعيل الشراكة المجتمعية، وأبرز المجالات المميزة لأعضاء هيئة التدريس تتمثل في المجالات التعليمية.

– دراسة غانم(2015) في مصر بعنوان: الجامعات المشاركة مجتمعياً، المفهوم، والأبعاد، والقيادة، دروس مستفادة من الخبرات الدولية.

هدف البحث إلى الكشف عن مفهوم وطبيعة وآليات الجامعات المشاركة مجتمعياً، وقيادتها في ضوء عدد من الخبرات العالمية المعاصرة، ويعد البحث مكتبياً ووثائقياً قائماً على تحليل الأدبيات والوثائق المرتبطة بتجارب بعض الدول والجامعات العالمية في مجال دعم المشاركة المجتمعية والمدنية للجامعات، ومن خلال استعراض مفهوم وطبيعة المشاركة المجتمعية، وبعض الخبرات الدولية تم استخلاص أهم الدروس المستفادة ومن بينها: ضرورة إعادة صياغة بيانات المهمة والرسالة والقيم للجامعات المصرية بحيث تؤكد بشكل صريح على المشاركة المدنية والمجتمعية، وأن تحقيق مفهوم الجامعة المشاركة مدنياً في التعليم العالي المصري يتطلب تطبيق أساليب قيادية غير تقليدية يجب العمل على تطبيقها وتدريب القيادات الجامعية عليها مثل أساليب القيادة الموزعة والتشاركية والخادمة وغير الرسمية فضلاً عن اكتساب مهارات التفاوض وإدارة الصراع والشراكة المجتمعية والتواصل الفعال.

– دراسة (McDonald and A.Domingues,2015) في الولايات المتحدة الأمريكية بعنوان:

Developing University and Community Partnership.

تطوير الجامعة والشراكة المجتمعية.

وهي دراسة نظرية تحاول توضيح أهمية الشراكة المجتمعية للجامعة في تحقيق وتفعيل شراكة التعليم الخدمي، وأشارت الدراسة إلى أهمية الشراكة بين العلوم والبيئة في مشروع التعليم الخدمي، إذ أن مشروعات الشراكة المجتمعية للجامعة تساعد الطلاب على إجراء اتصالات أكبر بالمجتمعات المحيطة بهم، لربط أهداف التعليم بأهداف المجتمع واحتياجاته، وتشير الدراسة إلى أن الشراكة المجتمعية للجامعة هي المفتاح الرئيس والحقيقي لمشاريع التعليم الخدمي الناجح، وأكدت أن الشراكة المجتمعية للجامعة تكسب الطلاب التعليم بالخبرات خارج حدود الحرم الجامعي، وتؤكد الدراسة في النهاية أن الشراكة المجتمعية للجامعة تخدم أعضاء هيئة التدريس والطلاب والمجتمع والجامعة عموماً، وهي الضمان الحقيقي لنجاح مشروعات التعليم الخدمي الموجه لتنمية الطلاب من جانب المجتمع المحيط وتنميته من جانب لآخر.

– دراسة الخليفة(2014) في السعودية بعنوان: صيغة مقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعات السعودية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أنموذجاً.

هدفت الدراسة إلى بناء صيغة مقترحة لتفعيل الشراكة المنتجة لجامعة الإمام محمد بن سعود كنموذج للجامعات السعودية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة، وذلك من خلال تحديد الإطار الفلسفي للجامعة المنتجة لتفعيل الشراكة المجتمعية، والاستفادة من التجارب العالمية لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعات في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة، والتعرف إلى وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة على أهمية تطبيق الصيغة المقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعة في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة ومعوقاتها، وقد استخدم الباحث لتحقيق الأهداف المنهج الوصفي المسحي، وقد توصلت الدراسة لصيغة مقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعة في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة، وتحديد الأسس والمنطلقات للصيغة المقترح، وأهدافها وخطوات بنائها ، والدواعي والأسباب لبنائها ومتطلبات تفعيلها.

– دراسة(Al Ejandar, 2014) في كولومبيا بعنوان:

The Civically Engaged University Model in Colombia, International of Technology Management and Sustainabie Development.

نموذج الجامعة في الشراكة المجتمعية في كولومبيا.

هدفت الدراسة إلى إبراز أهمية الشراكة المجتمعية بين الجامعة والمجتمع، وأهمية تعاون الجامعات الفعالة مع المجتمعات المحلية المحيطة، ودوافع التعاون والمحفزات التي تجعل الجامعة حليفة لمجتمعاتها، وكانت هذه الدراسة نظرية تحليلية للشراكة المجتمعية لمؤسسات التعليم العالي، وإبراز اهتمام أعضاء هيئة التدريس وصناع السياسات الجامعية، ومديري مؤسسات التعليم العالي بالشراكة المجتمعية، وتوصلت الدراسة إلى أن الجامعة في كولومبيا تجاوزت المسؤولية الاجتماعية في التعليم والبحث العلمي للعب دور نشط في معالجة القضايا المتنوعة المحلية والإقليمية والعالمية، وإضافة إلى ذلك فإن العلاقة بين الجامعات والمجتمع المحلي هي تحد قوي ومتصاعد، ويتوقف ذلك على الحالة الثقافية والمهنية، ودعمت مداخل الشراكة المجتمعية الالتزام والحوار وبناء الثقة والتفاوض واحترام التنوع الاجتماعي.

– التعليق على الدراسات السابقة:

– تتشابه هذه الدراسة مع الدراسات الأخرى من حيث التركيز على موضوع الشراكة المجتمعية في الجامعات.

– معظم الدراسات السابقة كانت نظرية وثائقية، أو وصفية تحليلية من خلال استبانة موجهة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات، أما الدراسة الحالية تفردت بوضع استبانة للطلاب لمعرفة درجة تحقق متطلبات الشراكة المجتمعية في الجامعة ومن ثم وضع رؤية لتفعيل هذه الشراكة.

– تنوعت أماكن الدراسات السابقة مابين سوريا ومصر والسعودية والولايات المتحدة الأمريكية وكولومبيا، وهذا يدل على أهمية الموضوع والبحث الجدي فيه في غالبية الدول والجامعات العربية والعالمية.

– ما استفادت منه الباحثتان في بحثهما الحالي من الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة تمّ الاستفادة من الجوانب الآتية:

– التّعرف إلى المتغيرات التي تناولتها الدراسات السابقة ومقارنتها بمتغيرات البحث الحالي لمعرفة مدى التشابه والاختلاف بينها.

– الإفادة من الفرضيات المطروحة في الدراسات السابقة ومعرفة ما تحقق منها، والتّعرف إلى الأساليب الإحصائية المتبعة فيها والتّعرف إلى ما خلصت إليه هذه الدراسات من نتائج وتوصيات وما يمكن أن يحققه البحث الحالي من فائدة في ضوء ذلك.

– الإفادة من الدراسات السابقة ببناء الأداة بما يتناسب مع طبيعة البحث الحالي.

13– الجانب النظري للبحث:

سنتطرق في هذا المحور للتعريف بالشراكة المجتمعية وعلاقتها بالتعليم العالي بالإضافة لتوضيح الشروط والمعايير لتطبيقها بشكل فعّال والخطوات المقترحة لتطوير هذه الشراكة.

13–1–الشراكة المجتمعية:

تتنوع مفاهيم ومعاني الشراكة المجتمعية بتنوع التخصصات والممارسات المختلفة، فهي عملية ديناميكية يشارك فيها أفراد وجماعات ومؤسسات المجتمع في جميع المجالات وهي أداة لتحسين مستوى حياة الأفراد تعليمياً واجتماعياً واقتصادياً كما أنها ضرورية لحيوية ونمو المجتمعات المحيطة وأحد المؤشرات الهامة لتحقيق التنمية المستدامة(العصيمي، 2020، 440).

وتعد الجامعات ومؤسساتها العلمية والبحثية التابعة لها من العناصر الأساسية في قيادة المجتمع وتوجيهه نحو التطور والرقي واللحاق بجملة التغييرات المتسارعة في العالم لكي يواكب المجتمع التطورات في حقول المعرفة الإنسانية ويتعامل معها(المعماري،2014، 431).

ويوجد الكثير من الدواعي لتحقيق الشراكة المجتمعية في الجامعات ومنها :(الخليفة، 2014، 110)

– تفعيل الدور التنموي للجامعة.

– توطين المعرفة وجعل الجامعات بيت خبرة يعتمد عليها.
– توفير مصادر تمويلية إضافية للجامعة تسهم في دعم ميزانية الجامعة لتطوير برامجها.
– المساهمة في بناء مجتمع المعرفة من خلال جعل الجامعة مركزاً لإنتاج ونشر المعرفة.
– التطور النوعي في أدوار الجامعة لتحقيق الجودة الشاملة.
– توجيه الأنشطة الإنتاجية للجامعة لمعالجة المشكلات الحقيقية لمؤسسات المجتمع.
– تفعيل دور الكليات والأقسام العملية بما يخدم الجانب الإنتاجي للجامعة.

وتهدف الشراكة المجتمعية إلى تزايد تماسك المجتمع وزيادة قدرته وإكسابه مهارات جديدة لتفعيل دور الإنسان في تنمية المجتمع، وتسهم كذلك في العملية التنموية حيث تعمل على المساعدة في تحديد الصعوبات والمشكلات التي تواجه حياة السكان مما يسهل رسم السياسات لمعالجة المشكلات(الخصاونة، 2020، 45).

13–2–خطوات تحقيق الشراكة المجتمعية بين الجامعة والمجتمع:

لتحقيق الشراكة المجتمعية لابدّ من المرور بخطوات تتمثل في:

1– تناول القضايا الكبيرة، فالمشاركة والتعاون لا يظهر إلا من خلال مناقشة مثل هذه القضايا، وهذا ما يتضح من خلال تكوين اتجاه عام لدى أعضاء هيئة التدريس للعمل في أبحاث جماعية ضمن فرق ومشروعات بحثية، وهذا ما تشجع عليه الهيئات العلمية في الدول المتقدمة.

2– تحديد الأهداف والاتفاق عليها، فمن الخبرة الطويلة للجامعات التي تبنت المشاركة والتعاون مع مؤسسات المجتمع، تكوّنت لدى أعضائها قناعة بضرورة وجود قدر مشترك من الفهم لأساسيات القضايا لأنّ الاختلاف حول الأهداف أو التضارب والتعارض في الأفكار هو أسرع طريقة لفشل المشاركات البحثية.

3– الكفاءة والالتزام، حيث تحرص المؤسسات الأكاديمية على ضرورة أن يكون ضمن فريق العمل الخبراء المتخصصين، وكذلك الّذين لديهم القدرة على العمل مع الآخرين ومساعدتهم، مع البعد عن الذاتية في اختيار أفراد الفرق البحثية.

4–الاحترام والتسامح، فلقد تكّون لدى العديد من الباحثين والأكاديميين أنّ الصداقة بين أعضاء الفريق وأن كانت ضرورية لنجاح العمل، إلا أنها لا تعدّ شرطاً لنجاح التعاون، فالمهم هو الاحترام المتبادل بينهم، وليس شرطاً أن تتطابق رؤى أعضاء الفريق تطابقاً تاماً(عيد، 2002، 3–4).

ويمكن القول أن عملية الشراكة المجتمعية تسعى إلى تحالف الجهود من أجل تحقيق أهداف عامة ومشتركة، وتحديد شبكات عمل مشتركة ومستمرة، وتطوير حلول شاملة تساعد المجتمعات على تحقيق أهدافها الاقتصادية والتعليمية والاجتماعية.

14– الجانب العملي للبحث:

14–1– منهج البحث:

استخدمت الباحثتان في بحثهما المنهج الوصفي التحليلي، لتحقيق أهداف البحث والتحقق من فرضياته، لأنه المنهج الأكثر ملائمة لطبيعة هذا البحث، حيث يعتمد على جمع الحقائق والمعلومات، ثم مقارنتها وتحليلها وتفسيرها، للوصول إلى تعميمات مقبولة، ويعرف بأنه أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً(عبد المؤمن، 2008، 287).

14–2–المجتمع الأصلي وعينته:

–مجتمع البحث: يمثل جميع العناصر أو الأفراد أو الأشياء التي يتناولها البحث المتعلقة بالمشكلة التي حددت (أبو زينة وأخرون، 2006، 20).

ويشمل المجتمع الأصلي في البحث الحالي جميع طلبة الدبلوم من اختصاصي التربية والعلوم والبالغ عددهم (87) للعام 2023–2024، وتمَ اختيار طلبة التربية والعلوم من بين طلبة الدبلوم وذلك بناءً على استبانة استطلاعية مكونة من عدة أسئلة حول مجالات الخدمة التي قاموا بها في المجتمع وتبين أن طلاب التربية حققوا النسبة الأعلى في الاستبانة كونهم يطبقون التربية العملية في مرحلة الإجازة وبالتالي ينخرطون في التدريس قبل التخرج بالإضافة لقيامهم بالعديد من الأعمال التطوعية (كحملات التشجير– والنظافة– ومساعدة المتضررين في حالة الزلزال)، وتلاهم طلبة العلوم(ويشملون الفيزياء والكيمياء والعلوم) حيث شارك معظمهم في العمل بمخابر خاصة وعامة وخضوعهم لدورات إسعاف أولية خلال سنوات الإجازة واستخدامها في بعض المشاريع التطوعية.

–عينة البحث: تكونت عينة البحث الحالي من50% من المجتمع الأصلي أي(44) طالباً وطالبةً من اختصاصي التربية والعلوم الملتزمين بالحضور والقائمين بأعمال خدمية في المجتمع توزعوا وفق الجداول الآتية.

الجدول رقم (1): توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	18	40.90
إناث	26	59.10
المجموع	44	%100

الجدول رقم (2): توزيع أفراد العينة حسب متغير الاختصاص

الفئة	العدد	النسبة المئوية
تربية	24	54.54
علوم	20	45.46
المجموع	44	%100

الجدول رقم(3): توزيع أفراد العينة حسب متغير العمر

العمر	العدد	النسبة المئوية
من23–أقل من 26	32	72.72
من 26 فأكثر	12	27.28
المجموع	44	%100

3–14– أدوات البحث:

اعتمدت الباحثتان على استبانة رأي موجهه لطلبة دبلوم التأهيل التربوي لتحديد درجة تطبيق الجامعة للشراكة المجتمعية وتكونت الاستبانة من ثلاثة محاور و(30) بنداً تدور حول اهتمام الجامعة بالشراكة المجتمعية والشراكة المجتمعية للطلاب والمناهج الدراسية.

وتم توزيع درجات الإجابة على الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم(4): توزع خيارات الإجابة ودرجاتها على الاستبانة

الدرجة	1	2	3	4	5
الإجابة	**بدرجة منخفضة جداً**	**بدرجة منخفضة**	**بدرجة متوسطة**	**بدرجة كبيرة**	**بدرجة كبيرة جداً**

وتم حساب طول الفئة على النحو الآتي:

1- حساب المدى وذلك بطرح أكبر قيمة في المقياس من أصغر قيمة 5-1=4

2- حساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى على أكبر قيمة في المقياس وهي [5]

4 ÷ 5= 0.8 وهي طول الفئة.

3- إضافة طول الفئة إلى أصغر قيمة في المقياس (وهي واحد صحيح) فكانت الفئة الأولى من (1 إلى 1.79) ومن ثم إضافة (0.8) إلى الحد الأعلى من الفئة للحصول على الفئة الثانية وهكذا للوصول للفئة الأخيرة.

واستناداً إلى قاعدة التدريب الرياضي يمكن التعامل مع متوسطات الدرجات كما هو مبين في الجدول (5) الذي يوضح ذلك:

الجدول رقم (5): يبين فئات قيم المتوسط الحسابي والقيم الموافقة لها

فئات قيم المتوسط الحسابي	تقدير درجة التطبيق
5 -4.2	كبيرة جداً
4.19 -3.4	كبيرة
3.39-2.6	متوسطة
2.59-1.8	منخفضة
1.79-1	منخفضة جداً

ولتسهيل تفسير النتائج، فقد تم دمج الإجابتين (كبيرة جدا وكبيرة) و كذلك (ومنخفضة ومنخفضة جداً)، وبذلك أصبح المعيار المستخدم للحكم على درجة التطبيق على النحو الآتي:

الجدول رقم(6): فئات قيم المتوسط الحسابي والقيم الموافقة لها

فئات قيم المتوسط الحسابي	تقدير درجة التطبيق
5 -3.4	كبيرة
3.39-2.6	متوسطة
2.59-1	منخفضة

4-14- دراسة الصدق والثبات:

صدق الاستبانة:

وللتأكد من **صدق الاستبانة** ، قامت الباحثتان بإتباع طريقتين هما: