مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية
المجلد 40 العدد 4 (2024): 61- 82

Damascus University Journal of Educational and Psychological Sciences
Vo. 40 No. 4 (2024): 61-82

درجة استخدام معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي لاستراتيجية سكامبر في العملية التعليمية–التعلمية من وجهة نظرهم

ثناء هاشم عاشور*[1] ، جمال أحمد سليمان[2]

[1] طالبة دكتوراه، قسم مناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق.
Thanaa1.ashour@ damascusuniversity.edu.sy

[2] أستاذ دكتور، قسم مناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق.
jamal.suleyman@damascusuniversity.edu.sy

الملخص:

هدفَ البحثُ الحالي إلى تعرّف درجة استخدام معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسيّ لاستراتيجية سكامبر في العملية التعليمية–التعلمية من وجهة نظرهم. اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التّحليلي، وصممت استبانة مكونة من (45) فقرة، طبقت الأداة على عينة من معلمي الصف تكونت من (208) معلمات، وتم التوصل إلى النتائج الآتية: جاءت درجة استخدام المعلمين لاستراتيجية سكامبر بشكل عام (3.36) وهي درجة متوسطة أقرب إلى الكبيرة؛ أما فيما يتعلق بكل مجال فقد تبين مايلي: جاء مجال التنفيذ في المرتبة الأولى بدرجة كبيرة، تلاه التخطيط بدرجة متوسطة، وفي المرتبة الثالثة والأخيرة جاء مجال التقويم بدرجة متوسطة، يوجدُ فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيّةٍ بينَ مُتوسّط درجات استجابة المُعلّمينَ على الاستبانةِ تبعاً لمُتغيّرِ المُؤهّل العلمي لصالح حملة شهادة دبلوم ومافوق، وتبعاً لمُتغيّر سنواتِ الخبرة، لصالح خبرة 10 سنوات وما فوق.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية، سكامبر، معلم الصف، الحلقة الأولى، مرحلة التعليم الأساسيّ.

تاريخ الإيداع: 2022/3/28
تاريخ القبول: 2022/5/14

حقوق النشر: جامعة دمشق – سورية، يحتفظ المؤلفون بحقوق النشر بموجب الترخيص CC BY-NC-SA 04

ISSN: 2789-6390 (online)
https://journal.damascusuniversity.edu.sy

The Degree to Which Teachers of the first Cycle of the Basic Education Stage Use the Scamper Strategy in Teaching Learning Process from their Point of View

Thanaa Hashem Ashour*[1], Jamal Ahmad Soulaiman[2]

[1] PH.D. students- department of Curriculum and teaching methods section - faculty of education- Damascus University-.
Thanaa1.ashour@ damascusuniversity.edu.sy

[2] Professor- department of Curriculum and teaching methods section - faculty of education- Damascus University.
jamal.suleyman@damascusuniversity.edu.sy

Received: 28/3/2022
Accepted: 14/5/2022

Copyright: Damascus University- Syria, The authors retain the copyright under a CC **BY- NC-SA**

Abstract:

The aim of the current research is to identify the degree to which teachers of the first cycle of the basic education stage use the scamper strategy in the teaching-learning process from their point of view. The researcher adopted the descriptive analytical approach, and designed a questionnaire consisting of (45) items and the research included a sample of class teachers consisting of (208) female teachers and the following results were reached: to large; With regard to each field, the following was found: the field of implementation ranked first in a large degree, followed by planning in a medium degree, and in the third and last place came the field of evaluation in a medium degree. There is a statistically significant difference between the average degrees of teachers' response to the questionnaire according to the educational qualification variable in favor of Holders of a diploma and above, and according to the variable years of experience, for the benefit of 10 years and above.

Key Words: Strategy - Scamper - Class Teacher - First Cycle - Basic Education Stage.

مقدّمة:

إنَّ التطور السريع والانفتاح المعرفي أدى إلى ظهور تحديات في العملية التعليمية التعلمية، فظهرت الحاجة إلى تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة: مثل التعلم النشط، العصف الذهني، حل المشكلات، القبعات الست، واستراتيجية سكامبر.

واستراتيجية سكامبر هي أداة من أدوات التفكير تعتمد على الأسئلة الموجهة والتي عادة ما تسفر عن أفكار جديدة، حيث تساعد خطوات هذه الاستراتيجية في النظر إلى الأشياء وتغييرها بطريقة إبداعية،[1]وبخاصة في مرحلة التعليم الأساسي، لذا فإن استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس وطرائقه بشكل صحيح يعدُّ البنية الأساسيّة التي يرتكز عليها تقدّم تعلُّم المتعلمين داخل الغرفة الصفية، فهي تنمي مهاراتهم وتزيد من تحصيلهم.

يمكن القول بأنَّ الاهتمام في الآونة الأخيرة باستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة قد ازداد بشكل كبير لتطوير العملية التعليمية التعلمية، لذا بات على المعلم أن يكون واسع المعرفة وملماً بها، بحيث يساعد المتعلمين على اكتساب مهارات التفكير الأساسية ومهارات التفكير الإبداعي والناقد من خلالها؛ ومنها استراتيجية سكامبر الذي يحاول البحث الحالي تسليط الضوء على درجة استخدامها من قبل المعلمين.

أولاَ: مشكلة البحث:

ظهرت الكثير من الاتجاهات الحديثة في التربية والتعليم تنادي بضرورة توفير التعليم للجميع مع البحث عن أفضل الطرائق والاستراتيجيات لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، كاستراتيجية سكامبر التي تجعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية، وتراعي اهتماماته وميوله وحاجاته وقدراته.

فقد أوصى مؤتمر التطوير التربوي الذي عقد في دمشق (2019) بضرورة التجديد في المناهج الدّراسية وأساليب التدريس واستراتيجياته[2]، كما أظهرت دراسة الأشرم(2019) وناصيف (2012) فاعلية استراتيجية سكامبر وأوصوا باستخدامها، ومن خلال عمل الباحثة في الميدان التربوي سواء في التدريس الجامعي لمادة التربية العملية أم في المدارس وحضور دروس لمواد مختلفة لعشرة معلمات بمدارس مدينة طرطوس، بمعدل جلستين لكل معلمة فقد لاحظت التركيز على محتوى الكتاب المدرسي وقلة الاهتمام بتوظيف الاستراتيجيات الحديثة وهذا ما أكدته نتائج دراسة الدخيل (2021). ومنها استراتيجية سكامبر التي تم استخدام بعضاً من أسئلتها خلال الدروس من قبل المعلمات دون توجيه المتعلمين للإجابة عنها وفق خطواتها.

تأسيساً على ما سبق وانطلاقاً من أهمية استراتيجيات التدريس الحديثة بشكل عام واستراتيجية سكامبر بشكل خاص، وأهمية تطبيقها على أرض الواقع، من خلال خطة ممنهجة ضمن معايير وأسس علمية، جاء البحث الحالي للإجابة عن السؤال الآتي: **ما درجة استخدام معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي لاستراتيجية سكامبر في العملية التعليمية–التعلمية من وجهة نظرهم**

[1] هاني، (2013)، ص: 231
[2] سورية، توصيات مؤتمر التطوير التربوي، (2019).

ثانياً: أهمية البحث: تكمن أهميّة البحث بأن نتائجه قد تسهم في:1–لفت انتباه القائمين على التنمية المهنية للمعلمين في وزارة التربية بضرورة إعداد برامج ودورات تدريبية تتضمن ممارسات التدريس وفق استراتيجية سكامبر،2–لفت انتباه المشرفين التربويين لتبني أداة البحث في تقويم المعلمات، 3–مساعدة مصممي ومطوري المناهج في تصميم أدلة في ضوء خطوات استراتيجية سكامبر،4–مساعدة الباحثين وطلبة الدّراسات العليا في إنجاز دراسات مشابهة بنفس المجال وفي مراحل تعليمية مختلفة.

ثالثاً: أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

1- تعرف درجة استخدام المعلمين لاستراتيجية سكامبر، من وجهة نظرهم.
2- تعرف الفروق في درجة استخدام المعلمين لاستراتيجية سكامبر، من وجهة نظرهم وفق متغيرات المؤهل العملي، سنوات الخبرة.

رابعاً: أسئلة البحث: تضمن البحث السؤال الآتي:

1- ما درجة استخدام المعلمين لاستراتيجية سكامبر، من وجهة نظرهم؟

خامساً: متغيرات البحث:

تتحدد **المتغيرات المستقلة: بالنسبة للمعلمين:** مُتغيّر المؤهلِ الدّراسي: (معهد إعداد مدرسين، إجازة معلم صف، دبلوم تأهيل تربويّ ومافوق) –مُتغيّر عدد سنواتِ الخبرة: (أقلّ من 5 سنوات، من 5 – 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)، **أما المتغير التابع فهو:** متوسط درجات استجابة المعلمين على الاستبانة الخاصة بدرجة استخدام معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي لاستراتيجية سكامبر.

سادساً: فرضيات البحث: تم اختبار فرضيات البحث عند مستوى الدلالة (0.05):

الفرضيّةُ الأولى: لا يوجدُ فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيّةٍ بينَ مُتوسّط درجات استجابة المُعلّمينَ على الاستبانةِ تبعاً لمُتغيّرِ المُؤهّل العلمي، **الفرضيّةُ الثانية:** لا يوجدُ فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيّةٍ بينَ مُتوسّط درجات استجابة المُعلّمينَ على الاستبانةِ تبعاً لمُتغيّر سنواتِ الخبرة.

سابعاً: أدوات البحث: اقتصرت أداة البحث الحالي على استبانةُ المُعلّمين لتعرُّفِ درجة استخدام معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي لاستراتيجية سكامبر من وجهةِ نظرِهم، وسيتمُّ عرضُ الخطواتِ المنهجيّة في فصلِ الإطارِ العمليّ للبحثِ.

ثامناً: حدود البحث:

الحدود الزمانية: تمَّ تطبيقُ البحثِ في الفصل الثاني من العام الدّراسيّ 2022/2021م، **الحدود المكانية:** تمثَّلت بالمدارسِ الرَّسميّة للحلقةِ الأولى من مرحلة التَّعليم الأساسيّ في مركز مدينةِ طرطوس، **الحدود البشرية:** مُعلّمو الصَّف في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسيّ بمدارسِ مركز مدينةِ طرطوس الرّسميّة.

تاسعاً: مصطلحات البحث وتعريفاتها الإجرائية:

درجة الاستخدام: "نوع من الخبرة المنظمة نسبياً، وتشير إلى تكرار حدوث الاستجابات الظاهرة نفسها، أو ما يشبهها في مواقف بيئية منظمة نسبياً" [3]**وتعرف درجة الاستخدام إجرائياً بأنها:** الدرجة التي يمكن الحكم من خلالها على ممارسة معلمي الصف لاستراتيجية سكامبر من خلال استجابة المعلمين على الاستبانة.

استراتيجية سكامبر(Scamper): هي تطوير الأفكار وتحسينها والخروج منها إلى فكرة جديدة من خلال مجموعة من الخطوات للتغيير في معطيات منتج ما، وإعادة تشكيل علاقة، وأن كل حرف من الحروف السبعة يشير إلى الحرف الأول من الكلمات أو المهارات التي تشكل في مجملها قائمة توليد الأفكار(Scamper) وهي مرتبة كالآتي: الاستبدال، التجميع، التكييف، التطوير، الاستخدامات الأخرى، الحذف، العكس أو إعادة الترتيب.[4] **وتعرف استراتيجية سكامبر اجرائياً بأنها:** مجموع الإجراءات التي يتبعها معلمي الصف أثناء العملية التعليمية–التعلمية في المدرسة أثناء الحصة الدّرسية (تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً)، من خلال الإجابة عن أسئلة تشير دلالاتها إلى: (التبديل، التجميع، التكييف، التعديل، استخدامات أخرى، الحذف، العكس)

–**الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:(The first cycle of the basic education)** مرحلة تعليمية تبدأ من الصف الأول وحتى الصف السادس، وهي مجانية والزامية.[5] **المعلمون:(Teachers)** هم الأشخاص المكلفون بالتعليم في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي والحاصلون على معهد إعداد مدرسين أو إجازة معلم صف أو دبلوم وما فوق.

عاشراً: دراسات سابقة:

1.دراسات عربية:

1–1–**دراسة الدخيل (2021)**، في الأردن والتي **هدفت إلى:** تعرف درجة استخدام التعلم المدمج من وجهة نظر المعلمات، **واستخدم المنهج** الوصفي التحليلي، **وتم اعداد** استبانة وزعت على **عينة** مؤلفة من (150) معلمة، **وأظهرت النتائج أن:** درجة استخدام التعلم المدمج كانت متوسطة، أما المجالات جاءت بدرجة استخدام متوسطة وكانت وفق الترتيب الآتي: مجال طرق التدريس يليه المهارات التقنية، وفي المرتبة الأخيرة أساليب تقويم التعلم المدمج.[6]

1–2–دراسة العتيبي (2021) في السعودية، **هدفت إلى:** تعرف درجة تطبيق استراتيجية التلعيب ومعوقاتها لدى المعلمات، **استخدم المنهج** الوصفي التحليلي، و**أعد** استبانة طبقت على **عينة مؤلفة من:** (70) معلمة، **وتوصلت النتائج إلى:** أن درجة تطبيق استراتيجية التلعيب جاءت بدرجة كبيرة و المحاور جاءت وفق الترتيب: المنهج وطرائق التدريس يليه درجة تطبيق الاستراتيجية أما بالنسبة للمعوقات: جاءت المرتبطة بالإدارة المدرسية والإمكانات المادية بالمرتبة الأولى، يليها المرتبطة بالمناهج الدّراسية، ثم المرتبطة بالمعلمة، وأخيراً المرتبطة بالطالبات كأقل معوقات [7].

[3] سمارة والعديلي، (2008)، ص:160.
[4] Eberel, (2008), p:120
[5] وزارة التربية، (2015)، النظام الداخلي لمدارس مرحلة التّعليم الأساسي، ص: 2.
[6] الدخيل، (2021)، ص 344
[7] العتيبي، (2021) ص299

1–3–دراسة الأشرم، (2019)، في سورية، **والتي هدفت إلى:** الكشف عن فاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية التفكير الإبداعي، **استخدم المنهج** شبه التجريبي، و**أعد** اختبار طبق على **عينة** من تلاميذ الصف الخامس الأساسي **وتوصلت النتائج إلى:** وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ لصالح المجموعة التجريبية ويستدل من ذلك أن لاستراتيجية سكامبر أثراً ايجابياً في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى التلاميذ.[8]

1–4–دراسة ناصيف، (2021) في سورية، والتي **هدفت الدراسة إلى:** الكشف عن فاعلية نموذج سكامبر في تنمية بعض مهارات التفكير التأملي، **استخدم المنهج** شبه التجريبي، و**أعد** اختبار طبق على **عينة** من طلاب الصف الثامن الأساسي **وتوصلت النتائج إلى:** فاعلية البرنامج القائم على نموذج سكامبر في تنمية بعض مهارات التفكير التأملي[9].

2.دراسات أجنبية:

2–1–دراسة أوزيبارك(Ozyaprk,2016) في تركيا، **والتي هدفت:** التحقق من فاعلية نموذج سكامبر في تنمية التفكير الإبداعي، **استخدم المنهج** التجريبي، و**أعد** اختبار طبق على **عينة** من طلبة جامعين في السنة الثانية من جامعة إسطنبول، **وأظهرت النتائج:** تحسُّن قدرة التلاميذ على التفكير الإبداعي بعد استخدام تقنية سكامبر[10]

2–2–دراسة ابرييليني وسوينتو وروشماد (Apriliani, Suyitno and araochmad,2017) في إندونيسيا، **والتي هدفت إلى:** تحليل القدرة على التفكير الإبداعي القائم على نموذج حل المشكلات لتخفيف القلق من الرياضيات مع تقنية سكامبر، **استخدم المنهج** التجريبي، و**أعد** اختبار طبق على **عينة** من طلاب الصف العاشر (20) طالب، **وأظهرت النتائج:** أن تقنية سكامبر كان لها أثر كبير على تخفيف القلق، وزيادة القدرة على حل المشكلات[11].

–التَّعقيب على الدّراسات السّابقة: مما سبق يتبين أن هناك بعض الدّراسات السابقة اهتمت بالبحث في درجة استخدام المعلمين للتعلم المدمج وأخرى اهتمت بدرجة تطبيق المعلمين لاستراتيجية التلعيب، ومنها اهتم بفاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية التفكير الإبداعي ويتفق البحث الحالي مع بعضها من حيث الاهتمام بدرجة استخدام المعلمين لاستراتيجية التدريس ومع بعضها الآخر بموضوع استراتيجية سكامبر إلا أنها تختلف معهم بالهدف وهو درجة استخدام المعلمات لاستراتيجية سكامبر من وجهة نظرهم، وتعد هذه الدّراسة –حسب علم الباحثة– من الدّراسات الأوائل على المستوى المحلي، وقد أفاد البحث من الدراسات السابقة في إعداد أداة البحث الاستبانة، والوقوف على كيفيّة تحليل البيانات، واستخلاص النتائج وتفسيرها.

حادي عشر: الإطار النظري:

استراتيجية سكامبر: هي طريقة لحل المشكلات، تهدف إلى المساعدة في توليد أفكار إبداعية، حيث تستخدم قائمة من الأسئلة الموجهة والمحفزة للأفكار بهدف اقتراح بعض الإضافات، أو التعديلات لشيء موجود بالفعل"[12]وتشكل هذه القائمة مكونات استراتيجية سكامبر وهي على الترتيب: الاستبدال، الدمج، التكييف، التكبير/التصغير، الاستخدامات الأخرى، الحذف وإعادة الترتيب[13].

[8] الأشرم، (2019)، ص:131
[9] ناصيف، (2021)، ص122
[10] Ozyaprk,(2016), P:216
[11] Apriliani, Suyitno and araochmad, (2017). P:132
[12] Motly&Filippi, (2014), p: 244
[13] رمضان، (2014)، ص:83

خطوات استخدام استراتيجية سكامبر في العملية التعليمية–التعلمية:

لكي تحدث استراتيجية سكامبر فاعلية في التعليم فإنه يمكن اتباع الخطوات الآتية:

1–**قبل التطبيق:** يقوم المعلم بما يأتي: أ–توفير كافة الأدوات والوسائل التعليمية بأنشطة الدّرس قبل بداية الحصة، ب–تصميم سجل تعلم لكل مجموعة؛ لجمع أوراق العمل والرسوم، والتقارير، والاعلانات، ت–تصميم أركان ووحدات تعلم في الصف لكل مجموعة، ث–تجهيز أوراق العمل مع مراعات ترتيبها حسب الدروس، ج–تقسيم الصف إلى مجموعات، ح–وتعريف التلاميذ بالأدوات.

2–**أثناء التطبيق:** أ–تحديد المشكلة ومناقشتها، ب–إعادة بلورة المشكلة وصياغتها، ت–عرض الأفكار والحلول، ث–استمطار الأفكار وتقويمها.[14]

3–**بعد التطبيق:** أ–يقوم المسجل بتدوين أفكار مجموعته في المكان المحدد في الصف ليسهل تداولها، ب–يقترح المعلم جوائز لأفضل مجموعة من المجموعات الطلابية لتحفيزهم وإثارة دافعيتهم.[15] ترى الباحثة أن استراتيجية سكامبر تساعد المتعلمين على إعطاء أكبر عدد من الأفكار الجديدة أو البديلة وهذا يتطلب طرح مجموعة من التساؤلات حول كل فكرة أو مبدأ، والتي في ضَوئها يقوم المعلم بالأنشطة المتعددة، هذا الأمر يسهم في تنمية المهارات الإبداعية للمتعلمين وهو جوهر العملية التعليمية

دور المعلم في تطبيق استراتيجية سكامبر: في ظل التطور المعرفي تأتي استراتيجيات التدريس الحديثة التي تعد المتعلم محور العملية التعليمية، أما المعلم يعد أساس العملية التعليمية؛ حيث يقع على عاتقه اختيار استراتيجيات هادفة يقوم بالتخطيط وفقها لاستخدامها أثناء الموقف التعليمي، من أجل تحقيق أهداف التدريس المتوخاة بأعلى درجة من الإتقان في ضوء الإمكانات المتاحة، لذلك لابد من "استخدام استراتيجية تدريس حديثة تنمي القدرات العقلية لدى التلاميذ، ويأتي في مقدمتها استراتيجية سكامبر"[16]

ثاني عشر: إجراءات البحث:

1. منهج البحث: استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي لكونه مناسباً لأهدافه.

2.المُجتمَعُ الأصليُّ للبحثِ وعينتِه: مجتمع البحث: جميعُ مُعلّمي الصف في المدارس الرَّسمية للحلقة الأولى من مرحلة التَّعليم الأساسيّ في مركز مدينةِ طرطوس للعام الدّراسيّ (2021–2022)، والبالغُ عددُهم (458) مُعلّمة، **أما عيّنة البحث:** فقد بلغت (220) معلمة، وأصبحت (208) معلمة بعد تطبيق الاستبانة، حيث تم استبعاد 12 استبانة (بعضها كانت معلوماتها غير مكتملة، والبعض الآخر لم يعاد للباحثة). وتبين توزعها وفق الجدول (1) **لاحظ ملحق رقم (1)**

3.تصميم أدوات البحث:

الاستبانة: –الهدف من الاستبانة: تعرّف درجة استخدام معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسيّ لاستراتيجية سكامبر في العملية التعليمية–التعلمية من وجهة نظرهم. **–اعداد الاستبانة:** قامت الباحثة لإعداد هذه الأداة، بالاطلاع على الأدب النظري والدّراسات السابقة حول موضوع الدّراسة كدراسة الدخيل (2021)، ودراسة العتيبي (2021)، ودراسة الأشرم (2019)، وناصيف (2021)، وتكونت الاستبانة بصورتها الأولية من (49) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات (التخطيط، التنفيذ، التقويم) وقد وزعت إجابات عينة الدّراسة على فقرات الاستبانة تبعاً لمقياسِ ليكرت الخماسيّ (likert) وفق الجدول رقم (2):

[14] إبراهيم، (2005)، ص: 255
[15] صالح، (2015)، ص: 192
[16] صقر، (2017)، ص:3

الجدول (2): درجة استخدام معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسيّ لاستراتيجية سكامبر في العملية التعليمية–التعلمية من وجهة نظرهم وفي كل مجال من المجالات من وجهةِ نظرِ المُعلّمين الواردة في الاستبانة والقيم الموافقة لها

درجةُ الاستخدام	القيمُ المُعطاة لدرجة الاستخدام	فئاتُ قيم المتوسط الحسابيّ لكلّ درجة
كبيرة جداً	5	5.00 -4.21
كبيرة	4	4.20 -3.41
مُتوسِّطة	3	3.40-2.61
ضعيفة	2	2.60 -1.81
ضعيفة جداً	1	1.80 -1.0

–صدق الاستبانة: 1**–صدق المُحكِّمين:** عُرضت الاستبانة بصورتها الأوليّة على مجموعة من السّادة المُحكِّمين من الخبراء والمتخصصين في هذا المجال، في كلّيّة التَّربية بجامعة دمشق، وذلك بهدف التعرف إلى مدى ملاءمة فقرات الاستبانة، ومدى وضوح دقة صياغتها لغوياً ونحوياً، ومدى تمثيلها للمجالات الرئيسة التي وضعت لقياسها، وتم اعتماد المفردات التي أجمع عليها (80%) من المحكمين.

2–الصدق البنيوي: تم تطبيقِ الاستبانة على عيّنةٍ استطلاعية من مُعلِّمي الحلقة الأولى في مدارس مركز مدينة طرطوس، بلغ عددها (30) مُعلِّمة من خارج أفراد عيّنة الدّراسة، وتمَّ التحقُّق من الصّدق البنيّويّ للاستبانة من خلال:

أ–حساب ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه:

يتبيّن من خلال الجدول رقم (3) أنَّ معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين (0.530–0.878) وهي معاملات ارتباط مقبولة ودالة إحصائياً عند (0.01) مما يدل على أن كل فقرة من فقرات الاستبانة متسقة مع المجال الذي تنتمي إليه.

الجدول (3): ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه

المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط	المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط	المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط
التخطيط	1	0.614**	التخطيط	16	0.567**	التنفيذ	31	0.689**
	2	0.723**		17	0.739**		32	0.778**
	3	0.530**		18	0.713**		33	0.745**
	4	0.619**		19	0.678**		34	0.847**
	5	0.589**	التنفيذ	20	0.628**		35	0.634**
	6	0.736**		21	0.778**		36	0.734**
	7	0.634**		22	0.856**		37	0.878**
	8	0.593**		23	0.788**		38	0.626**
	9	0.669**		24	0.732**		39	0.638**
	10	0.543**		25	0.827**		40	0.831**
	11	0.684**		26	0.648**	التقويم	41	0.717**
	12	0.759**		27	0.754**		42	0.596**
	13	0.587**		28	0.833**		43	0.665**
	14	0.849**		29	0.579**		44	0.823**
	15	0.728**		30	0.866**		45	0.763**

****دال عند مستوى الدلالة (0.01)**

ب–حساب ارتباط المجالات الفرعية للاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة: بالنظر للجدول رقم (4) نجد أن معاملات ارتباط المجالات مع الدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وبالتالي فإن الاستبانة تتصف بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، مما يدل على صدقها البنيوي.

الجدول (4): معاملات ارتباط المجالات الفرعية للاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة

المجالات	الدرجة الكلية
التخطيط	0.769**
التنفيذ	0.856**
التقويم	0.875**

**** دال عند مستوى الدلالة (0.01)**

–**ثبات الاستبانة:** قامت الباحثة بحساب ثبات الاستبانة بطريقتي:

1–ألفا كرونباخ: تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لدرجات استجابة العينة الاستطلاعية على الاستبانة، والجدول رقم (5) يوضح معاملات الثبات بهذه الطريقة.

2–**التجزئة النصفية:** كذلك تم حساب معاملات ثبات التجزئة النصفية لدرجات استجابة العينة الاستطلاعية على الاستبانة، كما هو مبين في الجدول (5).

الجدول (5): قيم معاملات الثبات بطريقتي (ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية) وذلك بالنسبة لمحاور الاستبانة والدرجة الكلية

المجالات الفرعية	عدد البنود	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
التخطيط	15	0.872	0.841
التنفيذ	13	0.743	0.734
التقويم	22	0.836	0.772
الدرجة الكلية	50	0.724	0.837

بالنظر للجدول (5) نجد أن الاستبانة تتصف بمعاملات ثبات جيدة حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ ما بين (0.743–0.872) بالنسبة للمحاور و(0.724) للدرجة الكلية، وتراوحت بطريقة التجزئة النصفية ما بين (0.734–0.841) بالنسبة للمحاور و(0.837) للدرجة الكلية وجميعها قيم عالية إحصائياً، وتشير إلى ثبات الاستبانة، وبذلك تصبح الاستبانة جاهزة للتطبيق على عينة البحث.

ثالث عشر: نتائج البحث:

نتائجُ الإجابة عن السُّؤال الأول: للإجابة عن هذا السؤال، أعطيت كل درجة من الدرجات المتعلقة بدرجة استخدام معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسيّ لاستراتيجية سكامبر في العملية التعليمية–التعلمية من وجهة نظرهم، قيماً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، وحددت فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة باستخدام القانون التالي:

$$0.8 = \frac{1-5}{5} = \frac{\text{عدد مستويات ليكرت} - 1}{\text{عدد المستويات}}$$

واستناداً إلى قاعدة التّقريب الرياضي، يمكنُ التّعامل مع مُتوسِّطات الدّرجات وفق الجدول رقم(2)، **لاحظ الجدول (2)** الذي يتبيّن من خلاله أنه يمكن تحديد درجة استخدام معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسيّ لاستراتيجية سكامبر في العملية التعليمية–التعلمية في كل مجال من مجالات هذه الاستبانة والدَّرجة الكلية من وجهةِ نظرهم كما يأتي:

1–المجال الأول: التخطيط: تمَّ حسابُ المُتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجة الاستخدام وكانت النتائجُ كما يأتي:

الجدول (6): المُتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسيّ لاستراتيجية سكامبر في العملية التعليمية–التعلمية من وجهة نظرهم في مجال التخطيط

الرقم	الفقرات مجال التخطيط	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياي	درجة التحقق	الرتبة
1	أحدد احتياجات المتعلمين.	208	3.25	.638	متوسطة	9
2	أحدد الهدف العام للدّرس.	208	4.17	.576	كبيرة	1
3	أكتب الأهداف التعليمية –التعلميّة بصورة إجرائية.	208	3.78	.585	كبيرة	3
4	أضع أهدافاً تشمل على جوانب معرفية ومهارية ووجدانية.	208	4.12	.532	كبيرة	2
5	أحدد استراتيجيات التدريس المناسبة للموقف التعليمي.	208	3.70	.511	كبيرة	4
6	أخطط مواقفاً تتطلب طرح أفكار بديلة من قبل المعلمين.	208	3.27	.573	متوسطة	12
7	أعد أسئلة تحتاج الإجابة عنها دمج مجموعة من الأفكار.	208	2.98	.554	متوسطة	16
8	أعد أفكاراً بحاجة إلى تعديل لتحقيق أهداف جديدة.	208	3.24	.734	متوسطة	13
9	أحدد مواقفاً تحتاج إلى إدخال تفصيلات جديدة لتصبح أكثر وضوحاً.	208	2.89	.681	متوسطة	17
10	أقترح أفكاراً تحتاج إلى اختزال وتلخيص دون الإخلال بوظيفتها.	208	2.75	.543	متوسطة	19
11	أعد مواقفاً تتطلب استخدام الأفكار لتحقيق أهداف جديدة مختلفة عن الهدف الذي وضعت لأجله.	208	2.86	.526	متوسطة	18
12	أطرح أفكاراً تحتاج إلى حذف أجزاء فيها دون الاخلال بوظيفتها.	208	3.02	.545	متوسطة	15
13	أعد أفكاراً بحاجة إلى إعادة ترتيب بشكل مختلف عن السياق الذي وردت به.	208	3.15	.533	متوسطة	14
14	أصمم الأنشطة التعليمية مراعياً الفروق الفردية	208	3.70	.527	كبيرة	5
15	أختار مصادر التعلم التي تدعم الأنشطة التعليمية وتراعي أنماط المتعلمين.	208	3.38	.513	متوسطة	11
16	أوفر كافة الأدوات والوسائل التعليمية لإثراء بيئة التعلم.	208	3.54	.517	كبيرة	8
17	أعد أدوات تقويم متنوعة.	208	3.10	.524	متوسطة	10
18	أحرص على أن تتوافق أهداف الدّرس مع التقويم.	208	3.65	.534	كبيرة	7
19	أراعي تقسيم وقت الحصة لتحقيق الأهداف التعليمية.	208	3.68	.581	كبيرة	6
المجال الأول: التخطيط		208	3.37	.536	كبيرة	

بالنظر للجدول (6) نجد أن المُتوسّطات الحسابيّة لدرجة الاستخدام تراوحَت بين (4.17) كحدٍ أعلى للفقرة المُتعلِّقة بِـ (أحدد الهدف العام للدّرس) كانت تقديرات المُعلِّمين لها قد تحقَّقَت بدرجةٍ كبيرة، وبين (2.75) كحد أدني للعبارة المتعلقة بـ (أقترح أفكاراً تحتاج إلى اختزال وتلخيص دون الإخلال بوظيفتها) التي كانت تقديرات المُعلِّمين لها قد تحقَّقَت بدرجةٍ متوسطة. أما الفقرات (4–3–5–14–19–18–16) فقد كانت تقديرات المُعلِّمين لها قد تحقَّقَت بدرجةٍ كبيرة وتعزو الباحثة ذلك لتمكن معلمي الصف من القدرة على صياغة أهداف مختلفة ومتنوعة ومتعددة المستويات في المجالات المختلفة ليتحقق جوهر العملية التعليمية، أما تحديد استراتيجيات متنوعة فهو يعود لطبيعة المناهج المطورة الحالية التي لا تعتمد على التلقين والحفظ وتحتاج إلى أساليب عمل وتطبيق لإكساب المتعلمين هذه المهارات أثناء العملية التعليمية –التعلمية، أما عن تحقق الفقرتين (4 و14) بدرجة متشابهة فهي نتيجة منطقية لأن نجاح المعلم في صياغة أهداف متنوعة، يعني بالضرورة تنويع المهام التعليمية التي يصممها للمتعلمين لتحقيق تلك الأهداف، بينما حصلت الفقرات (1–17–15) على تقدير بدرجة متوسطة، وتعزو الباحثة ذلك بأن بعض المعلمين يضعون خطة دروسهم ويقومون بإجراء تشخيص وقتي قبل التدريس وبناءً عليه يحددون من أين يبدؤون، كما أن تحديد أنماط المتعلمين تتطلب خبرة ومهارة عالية، ومعرفة أكاديمية وعلمية، والعديد من المعلمين ليس لديهم هذه المعرفة والخبرة، أما بالنسبة لحصول إعداد

أدوات التقويم على درجة تحقق متوسطة، يفسر ذلك أن بعض المعلمين يعتمدون على الاختبارات الشفهية والتحريرية، والتي تركز في الغالب على المستويات الدّنيا من التحصيل، دون التركيز على المستويات العليا التي تتطلب التفكير من جانب المتعلم، أما الفقرات (6–8–13–12–7–9–11–10) وهي الفقرات الخاصة بأنشطة استراتيجية سكامبر حصلت على تقدير متوسط أيضاً، لأن التخطيط لها يحتاج لجهد ومهارات قد لا يجيدها كل المعلمين.

2–المجال الثاني: مهارات التنفيذ: تمَّ حسابُ المُتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجة استخدام معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسيّ لاستراتيجية سكامبر في العملية التعليمية–التعلمية من وجهة نظرهم في مجال التنفيذ وكانت النتائجُ كما يأتي:

الجدول (7): المُتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسيّ لاستراتيجية سكامبر في العملية التعليمية–التعلمية من وجهة نظرهم في مجال التنفيذ

الرقم	الفقرات مجال التنفيذ	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الرتبة
20	أختار التهيئة المناسبة للمرحلة التعليمية. (عرض قصص، والفيديوهات، والألعاب، والمسابقات).	208	4.13	.529	كبيرة	1
21	أربط المادة الحالية بالمواد الدّراسية الأخرى.	208	4.07	.537	كبيرة	3
22	أعرض مشكلات حقيقية بمشاركة التلاميذ ومرتبطة بحياتهم الواقعية.	208	4.10	.546	كبيرة	2
23	أتابع عمل المتعلمين في المجموعات وأرشدهم أثناء العمل.	208	4.04	.582	كبيرة	4
24	أشجع المتعلمين على تبادل الأفكار مع زملائهم وعرض آرائهم بحرية.	208	3.98	.581	كبيرة	6
25	أوجه أسئلة للمتعلمين لتنمية المهارات المطلوبة.	208	3.98	.539	كبيرة	7
26	أزود المتعلمين بالتغذية الراجعة الفورية.	208	3.47	.594	كبيرة	9
27	أستعين بالوسائل التعليمية ومصادر متنوعة بما يتوافق مع أنماط التعلم المختلفة	208	2.73	.464	متوسطة	21
28	أكلف المتعلمين بطرح فكرة بديلة عن الفكرة المطروحة أو استبدال جزء منها.	208	3.32	.598	متوسطة	12
29	أحث المتعلمين على دمج الأفكار أو تجميعها للوصول إلى فكرة جديدة.	208	2.92	.435	متوسطة	16
30	أشجع المتعلمين على ادخال تعديلات على فكرة أو تطويرها لتحقيق أهداف جديدة.	208	3.28	.506	متوسطة	13
31	أكلف المتعلمين إضافة عناصر جديدة وتفاصيل على فكرة أو ظاهرة لتصبح أكثر وضوحاً.	208	2.91	.509	متوسطة	17
32	أشجع المتعلمين على استبعاد عناصر فكرة أو ظاهرة واختزالها لتؤدي دوراً جديد.	208	2.88	.528	متوسطة	18
33	أحث التلاميذ على استخدام الأفكار لتحقيق أهداف جديدة تختلف عن الهدف الموضوع لها.	208	2.78	.554	متوسطة	19
34	أكلف المتعلمين باستبعاد عناصر من فكرة ما أو ظاهرة دون الاخلال بوظيفتها.	208	3.17	.419	متوسطة	15
35	أكلف المتعلمين بإعادة ترتيب الأفكار بشكل مختلف عن السياق الذي وردت فيه لإنتاج أفكار أفضل.	208	3.25	.538	متوسطة	14
36	أستجيب لأسئلة المتعلمين وأفكارهم، وأتقبل أفكارهم الابتكارية.	208	3.86	.557	كبيرة	8
37	أمنح المتعلمين الوقت الكافي لمناقشة المشكلة المطروحة.	208	2.78	.581	متوسطة	20
38	أختار أفضل الحلول وفقاً لمعايير علمية.	208	3.42	.564	كبيرة	10
39	أوجه قائد المجموعة لتدوين أفكار مجموعته ووضعها في مكان محدد في الصف ليسهل تداولها.	208	3.99	.526	كبيرة	5
40	أقدم جوائز لأفضل مجموعة من مجموعات المتعلمين لتحفيزهم وإثارة دافعيتهم.	208	3.34	.583	متوسطة	11
المجال الثاني: التنفيذ		208	3.45	.518	كبيرة	

بالنظر للجدول رقم (7) **نجد** أنَّ المُتوسّطات الحسابيّة لدرجة الاستخدام تراوحَت بين (4.10) كحدٍ أعلى للفقرة المُتعلِّقة بـ (أختار التهيئة المناسبة للمرحلة التعليمية "عرض قصص، والفيديوهات، والألعاب، والمسابقات") حيث كانت تقديراتُ المُعلِّمين لها أنها تحقَّقَت بدرجةٍ كبيرة، وهي نتيجة منطقية لتصميم الأنشطة التعليمية وفق ميول واستعدادات الطلاب بدرجة كبيرة في الفقرة (14) في مجال التخطيط، ، فمشاركة المتعلمين بالأنشطة يتطلب من المعلم تحقيق الاثارة والتشويق فيها، وبين(2.73) كحدٍ أدنى للفقرة المُتعلِّقة بـ (أستعين بالوسائل التعليمية ومصادر متنوعة بما يتوافق مع أنماط التعلم المختلفة) حيث كانت تقديراتُ المُعلِّمين لها أنها تحقَّقَت بدرجةٍ متوسطة، يفسر ذلك ضعف معرفة المعلمين بأنماط تعلم المتعلمين، وضعف مراعاتها في مرحلة التخطيط يجعل من المنطقي ألا تراعى عند التنفيذ، وحصلت الفقرات(22–21–23–39–24–25–26–36–26–38) على تقدير بدرجة كبيرة، وتعزى هذه النتيجة بأن موضوعات المناهج السورية بطبيعتها موضوعات تمس حياة المتعلمين، ومنوط بها تنظيم حياته وتعامله في المجتمع الخاص والعام، لذلك لن يوفر المعلم سبباً وموقفاً إلا ويربط فيه بين ما يعلمه، وما هو موجود في الواقع الحياتي للمتعلم فطبيعة وموضوعات المناهج يمكن صياغتها وتحديد المخرجات المعرفية والمهارية والوجدانية على شكل مشكلات ترتبط بالحياة ويمكن مناقشتها مع المتعلمين وهذا يتوافق مع نتيجة الفقرة (4) في مجال التخطيط، أما بالنسبة لتحقق الفقرة (24) بدرجة كبيرة، فيعزى ذلك لأن (استراتيجية فكر زاوج شارك) تعتبر أحد الاستراتيجيات ذات الشهرة والتطبيق الواسع، والتي تدرب عليها المعلمون وعلى كيفية تطبيقها إضافة إلى أنها قريبة من أساليب التعلم التعاوني التي يمارس المعلمون الكثير منها أثناء التدريس. أما بالنسبة لتحقق الفقرة (25) بدرجة كبيرة في هي نتيجة منطقية بعد تحقق الفقرات (2–3–4) بدرجة كبيرة في مجال التخطيط، أما عن الفقرة(23) فتحققت بدرجة كبيرة وسبب ذلك إن اهتمام المعلمين بتنفيذ الأنشطة المتنوعة يجعلهم يركزون على التعلم التعاوني، ومجموعات العمل، فمعظم الأنشطة المنفذة تعتمد على العمل الجماعي بين المتعلمين، فتغير دور المعلم الذي كان يتبناه، وهو الدور التقليدي ليصبح المرشد والموجّه، والمعلم الفعّال الذي يحدث تغيرات جوهرية في العملية التعليمية التعلمية.[17] أما سبب تحقق الفقرة (36) بدرجة كبيرة يعزى بأن المعلم على دراية بمستويات المتعلمين وبالتالي يقبل الاستجابات والأفكار من كل متعلم، حتى لا يتحمل المتعلم فوق طاقته فيصيبهم ذلك بالملل من الدراسة والمشاركة في الأنشطة المختلفة، بينما حصلت الفقرات (40، 28، 30، 35، 34، 29، 31، 32، 33، 37) على تقدير بدرجة متوسطة، وهي تشمل أنشطة استراتيجية سكامبر وتنفيذها يحتاج إلى تخطيط بشكل جيد من قبل المعلمين وكما رأينا درجة تحقق تخطيط الأنشطة وفق سكامبر جاء بدرجة متوسطة.

3. المجال الثالث: التقويم: تمَّ حسابُ المُتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجة استخدام معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسيّ لاستراتيجية سكامبر في العملية التعليمية–التعلمية من وجهة نظرهم في مجال التقويم وكانت النتائجُ كما يأتي:

[17] سعادة، (2018)، ص: 245

الجدول (8): المُتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسيّ لاستراتيجية سكامبر في العملية التعليمية–التعلمية من وجهة نظرهم في مجال التقويم

الرقم	الفقرات أستخدم استراتيجية سكامبر في العملية التعليمية–التعلمية في مجال التقويم من خلال:	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الرتبة
41	استخدم أساليب تقويم مبدئي لتقويم الخبرات السابقة للمتعلمين من خلال أسئلة الخبرات السابقة.	208	3.10	.552	متوسطة	2
42	أستخدم أساليب تقويم تكويني لتقويم أداء المتعلمين أثناء التعلم (أوراق العمل، بطاقة ملاحظة، سجلات الأداء)	208	3.07	.520	متوسطة	3
43	أتيح الفرصة للمتعلمين لتقويم أعمالهم وأعمال زملائهم.	208	3.04	.549	متوسطة	4
44	أستخدم أساليب تقويم ختامي متنوعة لقياس تحقق الأهداف المطلوبة.	208	4.17	.520	كبيرة	1
45	أكلف كل مجموعة بتصميم مخطط يلخص ما تم تعلمه في الحصة الدّرسية.	208	2.97	.573	متوسطة	5
	المجال الأول: التقويم	208	3.27	.542	متوسطة	

بالنظر للجدول رقم (8) نجد أنَّ المُتوسّطات الحسابيّة لدرجة الاستخدام تراوحت بين (4.17) كحدٍ أعلى للفقرة المُتعلِّقة بـ (أستخدم أساليب تقويم ختامي متنوعة لقياس تحقق الأهداف المطلوبة) كانت تقديرات المُعلِّمين عليها قد تحقَّقَت بدرجةٍ كبيرة، وبين (2.97) كحدٍ أدنى للفقرة المُتعلِّقة بـ (أكلف كل مجموعة بتصميم مخطط يلخص ما تم تعلمه في الحصة الدّرسية) وبدرجة تحقق متوسطة، يفسر ذلك بأن معظم المعلمين يلتزمون ببنية الدرس الموجود في الكتاب المقرر دون إضافات عليه أو اختصار، كما تحققت الفقرتان (41 و42) بدرجة متوسطة وقد يعزى ذلك بأن بعض المعلمين يعتمدون التقويم الختامي في نهاية الدّرس، أما القيام بإجراءات التقويم القبلي والتكويني فلا يتم بشكل جيد ومستمر من قبل كل المعلمين، بل يتم تطبيقه من قبل بعضهم وفق مهاراتهم وخبراتهم، وترى الباحثة أن هذا التبرير غير كافي فالتقويم بكافة أنواعه يعد حجرة البناء المهمة في العملية التعليمية فهو يساعد في معرفة مكامن القوة والضعف لدى المتعلمين ثم جاءت الفقرة (43) بالترتيب الرابع وبدرجة تحقق متوسطة وربما يعود السبب لاعتقاد بعض المعلمين بأن المتعلمين في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي غير قادرين على تقويم أعمالهم وأعمال زملائهم.

–**محاور الاستبانة ككل:** تمَّ حسابُ المُتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجة استخدام معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسيّ لاستراتيجية سكامبر في العملية التعليمية–التعلمية من وجهة نظرهم في كلِّ مجال من مجالات الاستبانة وبشكلٍ عام، وكانَت النتائجُ كما يأتي:

الجدول (9): المُتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسيّ لاستراتيجية سكامبر في العملية التعليمية–التعلمية من وجهة نظرهم في كلّ مجال من مجالات الاستبانة وبشكل عام

م	المجالات	العيّنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	الرّتبة
1	التخطيط	208	3.37	.536	متوسطة	2
2	التنفيذ	208	3.45	.518	كبيرة	1
3	التقويم	208	3.27	.542	متوسطة	3
الدرجة الكلية		208	3.36	.546	متوسطة	

بالنظر للجدول (9) نجد أن المُتوسّطات الحسابيّة لدرجة الاستخدام تراوحت بينَ (3.45) كحدٍّ أعلى للمجال المُتعلِّق بالتنفيذ، وفي المرتبة الأولى، وكانت تقديرات المُعلِّمين عليها أنّها تحقَّقَت بدرجةٍ كبيرة؛ وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة العتيبي(2021)، ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن بعض معلمي الصف يهتمون بعملية التنفيذ في الصف مقارنة بعملية التقويم والتخطيط، حيث يرى الكثير من المعلمين أن تخطيط الدروس عملية روتينية، ولا حاجة لهم بها، خاصة كلما تقدمت بهم خبرة التعليم، وبين (3.27)

كحد أدنى لمجال التقويم وفي المرتبة الثالثة، حيث كانت تقديراتُ المُعلِّمين عليها أنَّها تحقَّقَت بدرجةٍ متوسطة، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة الدخيل (2021)، أما مجال التخطيط جاء في المرتبة الثانية وتحقق بدرجة متوسطة وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة الدخيل (2021) ويمكن تفسير النتيجة السابقة بأن بعض معلمي الصف ليسوا على دراية باستراتيجية سكامبر، ويمكن أن يخططوا دروسهم باستخدام بعض أساليبها دون وعي تام بذلك.

–وبلغت قيمةُ المتوسّط الحسابيّ لدرجة استخدام معلمي الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي لاستراتيجية سكامبر في العملية التعليمية–التعلمية من وجهة نظرِ المُعلِّمين بشكلٍ عام (3.36) كانَت تقديراتُ المُعلِّمين عليها أنَّها تحقَّقَت بدرجةٍ متوسطة قريبة إلى الكبيرة، وهذه النتيجة تتوافقُ مع نتائجِ دراسةِ الدخيل (2021)، وتختلف مع نتائج دراسة العتيبي (2021). حيث جاء معدل أداء معظم المعلمين كبيراً، مما يعني أن أغلب المعلمين لديهم خبرة في تنفيذ وتوظيف هذه الاستراتيجية، إنما حصول بعض المعلمين على درجة (تخطيط، وتقويم) متوسطة لاستراتيجية سكامبر يفسّر في ضوء أن بعض المعلمين لا يطبقون كل خطوات سكامبر، كما أن البعض منهم لا يلمون بالمعرفة التربوية المتعلقة بهذه الاستراتيجية، وكيفية تخطيط الدّروس بها، وتهيئة البيئة الصفية لتطبيقها، وتقويم المتعلمين في ضوئها إضافة إلى مواجهتهم بعض المعوقات أثناء تنفيذها خاصة فيما يتعلق بالاستراتيجية نفسها أو بالتلاميذ ويمكن ارجاع ذلك إلى اختلاف المؤهل العلمي أو مستوى الخبرة وعدد سنواتها، لكن هذا لا يعد مبرراً إذ ترى الباحثة أن أي عمل بلا تخطيط مسبق يكون بلا جدوى وتأخيراً لتحقيق المراد، والحد من نسب التقدم والرقي في مستوى الأهداف، فكل نجاح مرهون بالتخطيط الذي يحسن تنفيذه، فعملية التخطيط هي بمثابة رسم الطريق التي تجعل البوصلة تتجه نحو الطريق الأمثل للنجاح، بالإضافة إلى أهمية استراتيجية سكامبر وفاعليتها في تنمية مهارات التفكير وهذا ما أكدته دراسة الأشرم (2019) ودراسة ناصيف(2021).

نتائجُ الفرضية الأولى: للتّحقُّق من صحّة الفرضيَّة تمَّ استخراجُ المُتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات استجابة المُعلِّمين على بنود الاستبانة تبعاً لمتغيّر المُؤهّل العلميّ، كما هو موضّح في الجدول (10):

الجدول (10) الإحصاءُ الوصفيّ لدرجات استجابة المُعلِّمين على الاستبانة تبعاً لمتغيّر المُؤهّل العلميّ

المجالات	مُستوياتُ المُتغَير	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
التخطيط	معهد	52	2.59	.424
	إجازة جامعيّة	88	2.44	.463
	دبلوم فأكثر	68	2.63	.656
	المجموع	208	2.72	.644
التنفيذ	معهد	52	2.69	.408
	إجازة جامعيّة	88	2.34	.433
	دبلوم فأكثر	68	2.46	.553
	المجموع	208	2.87	.436
التقويم	معهد	52	3.14	.727
	إجازة جامعيّة	88	2.28	.691
	دبلوم فأكثر	68	2.77	.462
	المجموع	208	2.85	.623
الدرجة الكلية	معهد	52	2.56	.238
	إجازة جامعيّة	88	2.78	.256
	دبلوم فأكثر	68	2.53	.298
	المجموع	208	2.77	.279

وللكشفِ عن الدَّلالة الإحصائيّة للفروق بينّ المُتوسّطات الحسابيّة لدرجات استجابة المُعلِّمات على الاستبانة تبعاً لمُتغيّر المؤهّل العلميّ، تمَّ استخدام اختبار تحليل التَّبايُن الأحاديّ (One Way ANOVA)، كما يبيّنُ ذلك الجدول (11):

الجدول(11): نتائجُ اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المُتوسّطات الحسابيّة لدرجات استجابة المُعلِّمات على الاستبانة تبعاً لمُتغيّر المُؤهّل العلميّ

المجالات	مصدرُ التَّبايُن	مجموع المُربَّعات	درجة الحّرية	متوسّط المُربّعات	F	القيمة الاحتماليّة	القرار
التخطيط	بينَ المجموعات	2.133	2	1.102	5.120	.008	دالّ احصائياً
	داخلَ المجموعات	27.321	206	.213			
	المجموع	30.278	208				
التنفيذ	بينَ المجموعات	2.611	2	1.389	5.098	.007	دالّ احصائياً
	داخلَ المجموعات	37.530	206	.247			
	المجموع	61.208	208				
التقويم	بينَ المجموعات	1.546	2	.730	5.045	.006	دالّ احصائياً
	داخلَ المجموعات	23.456	206	.165			
	المجموع	22.954	208				
الدرجة الكلية	بينَ المجموعات	3.124	2	1.834	25.649	.000	دالّ احصائياً
	داخلَ المجموعات	8.468	206	.087			
	المجموع	12.387	208				

بالنظر للجدول رقم (11) نجد أنَّ قيمةَ (F) قد بلغَت على التّسلسُل بالنّسبة لكلّ مجال من مجالات الاستبانة والدّرجة الكلّية كما يـأتي: (5.045، 5.098، 5.120، 25.649) عندَ القيم الاحتماليّة (.006،.007،.008،.000) وهي أصغرُ من مستوى الدّلالة (0.05) المُعتمَد في البحث، وبالتالي ترفضُ الفرضية الصَّفرية وتقبلُ الفرضيّة البديلة، أي: **يوجَد فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيَّة بينَ متوسط درجات استجابة المُعلِّمات على استبانةِ تبعاً لمُتغيّر المُؤهّل العلميّ**، وبناءً على ما تقدّم تمّ التّحقُّق من تجانُس التّبايُن بين المجموعات، وذلك وفقَ الجدول رقم (12) الآتي:

الجدول (12): نتائجُ اختبار ليفين لتجانُس التّبايُن تبعاً لمُتغيّر المؤهّل العلميّ

المجالات	قيمة ف ليفن	درجات الحرّية 1	درجات الحرّية 2	القيمة الاحتماليّة
التخطيط	.689	2	206	.513
التنفيذ	1.765	2	206	.241
التقويم	.093	2	206	.875
الدرجة الكلية	1.084	2	206	.386

بالنظر للجدول رقم (12) نجد أنَّ العيّنات مُتجانِسة، حيثُ كانت القيمُ الاحتماليّة أكبرَ من مُستوى الدّلالة الافتراضيّ (0.05).

ولمعرفة اتّجاه الفروق بين متوسّطات درجات استجابة المُعلِّمات على الاستبانةِ تبعاً لمُتغيّر المؤهّل العلميّ ولصالح أيّ مُستوىً من مُستويات هذا المُتغيّر، تمّ استخدامُ اختبارِ شيفيه Scheffe للمُقارَنات المُتعدّدة، كما هو مُبيَّن في الجدول (13):

الجدول (13): اختبار شيفيه للمُقارَنات المُتعدّدة

المجالات	المؤهّل العلميّ		الفرقَ بينَ المُتوسّطات	الخطأ المعياريّ	القيمة الاحتماليّة
التخطيط	معهد	دبلوم فأكثر	.488*	.134	.001
	إجازة جامعيّة	دبلوم فأكثر	.674*	.104	.002
التنفيذ	إجازة جامعيّة	دبلوم فأكثر	.247*	.115	.002
التقويم	إجازة جامعيّة	دبلوم فأكثر	.340*	.065	.014
الدرجة الكلية	معهد	إجازة جامعيّة	.231*	.023	000
		دبلوم فأكثر	.167*	.017	.001
	إجازة جامعيّة	دبلوم فأكثر	.349*	.025	.002

بالنظر للجدول رقم (13) يلاحظ وجود فروقٍ بين المُتوسّطات الحسابيّة لدرجة استجابة المُعلّمات على الاستبانة تبعاً لمُتغيّر المؤهّل العلميّ كما يأتي: بين المُعلّمات حملة شهادة الإجازة الجامعيّة والمُعلّمات حملة شهادة الدبلوم فأكثر في جميع المجالات والدّرجة الكّلية والفروق لصالح المُعلّمات حملة شهادة الدبلوم فأكثر، ذوات المتوسط الحسابيّ الأكبر، وتعزو الباحثة سبب ذلك إلى أنَّ حملة شهادة الدبلوم وما فوق على اطلاع دائم باستراتيجيات وطرق التدريس الحديثة من خلال المقررات و ما ينجزونه من أبحاث علمية مستجدة في ميدان التعليم تنعكس إيجاباً على ممارساتهم الصفية.

نتائجُ الفرضية الثانية: للتّحقّق من صحة الفرضيّة تمَّ استخراجُ المُتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات استجابة المُعلّمات على بنود الاستبانة تبعاً لمُتغيّر سنوات الخبرة، كما هو موضّح في الجدول رقم (14):

الجدول (14): الإحصاء الوصفيّ لدرجات استجابة المُعلّمات على الاستبانة تبعاً لمُتغيّر سنوات الخبرة

المجالات	مُستوياتُ المُتغيّر	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
التخطيط	أقلّ من 5 سنوات	42	2.20	.627
	5–10 سنوات	76	2.46	.643
	أكثر من 10سنوات	90	2.56	.534
	المجموع	208	2.43	.576
التنفيذ	أقلّ من 5 سنوات	42	2.92	.432
	5–10 سنوات	76	2.38	.390
	أكثر من 10سنوات	90	2.65	.654
	المجموع	208	2.87	.498
التقويم	أقلّ من 5 سنوات	42	2.52	.487
	5–10 سنوات	76	2.19	.674
	أكثر من 10سنوات	90	2.33	.643
	المجموع	208	2.92	.363
الدرجة الكلية	أقلّ من 5 سنوات	42	2.34	.298
	5–10 سنوات	76	2.53	.165
	أكثر من 10سنوات	90	2.61	.345
	المجموع	208	2.66	.299

وللكشف عن الدّلالة الإحصائيّة للفروق بين المُتوسّطات الحسابيّة لدرجة استجابة المُعلِّمات على الاستبانة تبعاً لمُتغيّر سنوات الخبرة، تمَّ استخدامُ اختبار تحليل التَّبايُن الأحاديّ (One Way ANOVA)، كما يبين ذلك الجدول (15):

الجدول (15): نتائجُ اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بينَ المُتوسّطات الحسابيّة لدرجات استجابة المُعلِّمات على الاستبانة تبعاً لمُتغيّر سنواتِ الخبرة

المجالات	مصدرُ التَّبايُن	مجموع المُربَّعات	درجة الحّرية	متوسّط المُربّعات	F	القيمة الاحتماليّة	القرار
التخطيط	بينَ المجموعات	1.567	2	.876	4.154	.000	دالّ احصائياً
	داخلَ المجموعات	28.456	206	.245			
	المجموع	32.543	208				
التنفيذ	بينَ المجموعات	4.543	2	2.243	8.569	.001	دالّ احصائياً
	داخلَ المجموعات	33.371	206	.238			
	المجموع	38.134	208				
التقويم	بينَ المجموعات	2.854	2	1.347	9.023	.012	دالّ احصائياً
	داخلَ المجموعات	21.165	206	.152			
	المجموع	22.876	208				
الدرجة الكلية	بينَ المجموعات	3.348	2	2.543	43.132	.000	دالّ احصائياً
	داخلَ المجموعات	7.874	206	.024			
	المجموع	11.543	208				

بالنظر للجدول رقم (15) نجد أنَّ قيمة (F) قد بلغَت على التَّسلسُل بالنّسبة لكلّ مجال من مجالات الاستبانة والدّرجة الكلّية كما يأتي: (4.154، 8.567، 9.023، 43.132) عندَ القيم الاحتماليّة (000.، 001.، 012.، 000) وهي أصغرُ من مُستوى الدّلالة (0.05) المُعتمَد في البحث، وبالتالي ترفضُ الفرضيّة الصَّفريّة وتقبلُ الفرضيّة البديلة، أي: **يوجد فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيّة بين متوسّط درجات استجابة المُعلِّمات على الاستبانة تبعاً لمُتغيّر سنوات الخبرة**، وبناءً على ما تقدَّم تمَّ التحقُّق من تجانُس التَّبايُن بينَ المجموعات، وذلكَ وفقَ الجدول رقم (16) الآتي:

الجدول (16): نتائجُ اختبار ليفين لتجانُس التَّباين تبعاً لمُتغيّر سنوات الخبرة

المجالات	قيمة ف ليفن	درجات الحرّية 1	درجات الحرّية 2	القيمة الاحتماليّة
التخطيط	1.623	2	206	.145
التنفيذ	1.325	2	206	.318
التقويم	.548	2	206	.534
الدرجة الكلية	1.586	2	206	.144

بالنظر للجدول رقم (16) نجد أنّ العيّنات مُتجانِسة، حيثُ كانَت القيمُ الاحتمالية أكبرُ من مُستوى الدَّلالة الافتراضيّ (0.05). ولمعرفة اتّجاه الفروق بينَ مُتوسّطات درجات استجابة المُعلِّمات على الاستبانة تبعاً لمُتغيّر سنوات الخبرة ولصالحِ أيّ مُستوى من مُستوَيات هذا المُتغيّر، تمّ استخدامُ اختبار شيفيه Scheffe للمُقارَنات المُتعدّدة، كما هو مُبيَّن في الجدول (17):

الجدول (17): اختبار شيفيه للمُقارَنات المُتعدّدة

المجالات	سنوات الخبرة		الفرقَ بينَ المُتوسّطات	الخطأ المعياريّ	القيمة الاحتماليّة
التخطيط	أقل من 5	أكثر من 10	.476*	.145	.000
التنفيذ	أقل من 5	أكثر من 10	.567*	.138	.000
	5–10	أكثر من 10	.432*	.064	.000
التقويم	5–10	أكثر من 10	.358*	.067	.021
الدرجة الكلية	أقل من 5	أكثر من 10	.362*	.072	.000
	5–10	أكثر من 10	.414*	.035	.003

بالنظر للجدول رقم (17) نلاحظ وجودُ فروقٍ بينَ المُتوسّطات الحسابيّة لدرجات استجابة المُعلّمات على الاستبانة تبعاً لمُتغيّر سنواتِ الخبرة كما يأتي: –بينَ المُعلّمات ذواتِ الخبرة (أقلّ من 5 سنوات) والمُعلّمات ذواتِ الخبرة (أكثر من 10 سنوات) في محاور **(التخطيط، التنفيذ، التقويم)** والدّرجة الكلّية والفروق لصالح المُعلّمات ذواتِ الخبرة (أكثر من 10 سنوات) ذوات المتوسّط الحسابيّ الأكبر، وتعزو الباحثةُ السّببَ إلى أنَّ المُعلّمين ذوي الخبرة أكثر من 10 سنواتٍ على اطّلاعٍ دائمٍ بالتّطوير الذي تحدثُه وزارةُ التربية وكوّنوا خبرات متراكمة عام بعد عام، وتلقيهم أكبر عدد من الدورات التدريبية وورشات حول استراتيجيات التدريس الحديثة والمناهج المطورة، فتتشكّلُ لديهم مهاراتٍ وخبراتٍ لاستخدام استراتيجيات التدريس والأساليب الحديثة تختلفُ عن أمثالهم من ذوي الخبرةِ التّدريسيّة الأقلّ.

خلاصة نتائج البحث: تتلخص نتائج البحث في الآتي: جاءت درجة استخدام معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسيّ لاستراتيجية سكامبر في العملية التعليمية–التعلمية من وجهة نظر المعلمين بشكل عام (3.36) وهي درجة متوسطة أقرب إلى الكبيرة؛ أما فيما يتعلق بوجهة نظرهم بدرجة الاستخدام حسب كل مجال من مجالات استخدام استراتيجية سكامبر فقد تبين مايلي: جاء مجال التنفيذ في المرتبة الأولى بدرجة كبيرة، والتخطيط في المرتبة الثانية بدرجة متوسطة، وجاء مجال التقويم في المرتبة الثالثة والأخيرة بدرجة متوسطة–يوجدُ فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيّةٍ بينَ مُتوسّط درجات استجابة المُعلّمينَ على الاستبانةِ تبعاً لمُتغيّرِ المُؤهّل العلمي لصالح حملة شهادة دبلوم ومافوق.–يوجَدُ فرقٌ ذوُ دلالةٍ إحصائيّة بينَ مُتوسّط درجات استجابة المُعلّمينَ على الاستبانة تبعاً لمُتغيّر سنواتِ الخبرة، لصالح خبرة 10 سنوات ومافوق.

مقترحات البحث:

1–تضمين مناهج الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي نماذج تطبيقية لدروس تقوم على استراتيجية سكامبر، 2–إنجاز أدلة توضح كيفية التخطيط والتنفيذ والتقويم وفق سكامبر ليستفيد منها المعلمون في خططهم الدرسية، 3–إنجاز دروس نموذجية من قبل معلمين متمكنين وذوي خبرة، باستخدام استراتيجية سكامبر، ويتم توزيعها على المدارس ووضعها في غرفة المصادر ليستفيد بها المعلمون، 4–عقد دورات تدريبية للمعلمين، وندوات تعريفية حول كيفية تخطيط وتنفيذ استراتيجية سكامبر، وأساليب التقويم المرتبطة بها وأهميتها، 5–إجراء دراسات أخرى تبين مدى أهمية التدريس وفق استراتيجية سكامبر في تنمية اتجاهات إيجابية للمعلمات نحو العملية التعليمية وتنمية اتجاهات المتعلمين نحو التعلّم.

التمويل:

هذا البحث ممول من جامعة دمشق وفق رقم التمويل (501100020595).

Funding:

this research is funded by Damascus university – funder No. (501100020595).

المراجع:

1. إبراهيم، مجدي عزيز. (2005). تدريس الإبداع وتعليم التفكير.ط1، القاهرة: عالم الكتب، ص: 517.
2. الأشرم، شادي منير. (2019). أثر استراتيجية سكامبر(Scamper) في تنمية التفكير الإبداعي في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعلم الأساسي، مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية، جامعة البعث، المجلد (41)، العدد (114) ص –195.
3. الدخيل، رولا محمد. (2021). درجة استخدام التعلم المدمج من وجهة نظر معلمات المرحلة الأساسية بمديرية التربية والتعليم في لواء قصبة إربد، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط. المجلد(27)، العدد(11)، ص: 344–367.
4. رمضان، حياة. (2014). أثر استراتيجية سكامبر في تنمية التحصيل ومهارات

حل المشكلات وبعض عادات العقل في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس–السعودية، المجلد (51)، ص: 77–118.

5. سعادة، جودت. (2018). استراتيجيات التدريس المعاصرة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ص: 808.
6. سمارة، نواف والعديلي، عبد السلام (2008). مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
7. صالح، صالح. (2015). فاعلية استراتيجية سكامبر لتعليم العلوم في تنمية بعض عادات العقل العلمية ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية (جامعة بنها) –مصر، المجلد (26)، العدد (103)، ص: 173–243.
8. صقر، نجلاء. (2017). فاعلية برنامج قائم على نموذج سكامبر في تنمية مهارات التفكير الناقد في العلوم والحياة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغداد، رسالة ماجستير منشورة. الجامعة الإسلامية.
9. العتيبي، شيخة عبيد. (2021). درجة تطبيق استراتيجية التلعيب ومعوقات تطبيقها لدى معلمات الحاسب لآلي بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط. المجلد (37)، العدد (4)، ص: 299–345.
10. مؤتمر التطوير التربوي "رؤية تربوية مستقبلية لتعزيز بناء الإنسان والوطن"، دمشق، سورية، 26–27–28 أيلول، 2019.
11. ناصيف، سيرينا منير. (2021). فاعلية برنامج قائم على نموذج سكامبر(Scamper) في تنمية بعض مهارات التفكير التأملي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سورية.
12. هاني، ميرفت. (2013). فاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التولدي في العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. مجلة الدّراسات التربوية والاجتماعية–مصر، المجلد (19)، العدد (2)، ص: 227–292.
13. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية. (2015). النظام الداخلي لمدارس مرحلة التّعليم الأساسي المعدل بالقرار رقم 443/13 تاريخ 2015/8/23. منشورات وزارة التربية.

14. Apriliani, L., Suyitno, H., and Rochmad, R. (2017). Analyze of mathematical creative thinking ability based on anxiety in creative problem solving model with SCAMPER technique. Proceeding of ICMSE, 3 (1), 131-141.
15. Eberel B. (2008). Scamper, creative games and activities imagination development. woka, texas. Prufrock press.
16. Motly, B., &Filippi, S. (2014). Comparison of creativity enhancement and idea generation methods in engineering design training. In M. Kurosu (Ed.), Human-Computer Interaction (pp. 242-250), Part I, HCII 2014, LNCS 8510, Switzerland; S PRINGER.
17. Ozyapark, M. (2012). The Effectiveness of SCAMPER Technique on Creative thinking skills. Journal for the Education of Gifted Young Scientist, 4 (1). 31-40.