مجلة جامعة حمص

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 47 . العدد 32

1447 هـ - 2025 م

الأستاذ الدكتور طارق حسام الدين رئيس جامعة حمص **المدير المسؤول عن المجلة**

أ. د. وليد حمادة	**رئيس تحرير مجلة جامعة حمص للعلوم الإنسانية**
د.نعيمة عجيب	**رئيس تحرير مجلة جامعة حمص للعلوم الطبية والهندسية والأساسية والتطبيقية**

د.محمد فراس رمضان	عضو هيئة التحرير
د. مضر سعود	عضو هيئة التحرير
د. ممدوح عبارة	عضو هيئة التحرير
د. موفق تلاوي	عضو هيئة التحرير
د. طلال رزوق	عضو هيئة التحرير
د. أحمد الجاعور	عضو هيئة التحرير
د. الياس خلف	عضو هيئة التحرير
د. روعة الفقس	عضو هيئة التحرير
د. محمد الجاسم	عضو هيئة التحرير
د. خليل الحسن	عضو هيئة التحرير
د. هيثم حسن	عضو هيئة التحرير
د. أحمد حاج موسى	عضو هيئة التحرير

تهدف المجلة إلى نشر البحوث العلمية الأصيلة، ويمكن للراغبين في طلبها الاتصال بالعنوان التالي:

رئيس تحرير مجلة جامعة حمص

سورية . حمص . جامعة حمص . الإدارة المركزية . ص . ب (77)

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

. موقع الإنترنت : www.homs-univ.edu.sy

. البريد الالكتروني : journal.homs-univ.edu.sy

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة حمص

الأوراق المطلوبة:

- 2 نسخة ورقية من البحث بدون اسم الباحث / الكلية / الجامعة) + CD / word من البحث منسق حسب شروط المجلة.
- طابع بحث علمي + طابع نقابة معلمين.
- **اذا كان الباحث طالب دراسات عليا:**

يجب إرفاق قرار تسجيل الدكتوراه / ماجستير + كتاب من الدكتور المشرف بموافقته على النشر في المجلة.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية:**

يجب إرفاق قرار المجلس المختص بإنجاز البحث أو قرار قسم بالموافقة على اعتماده حسب الحال.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية من خارج جامعة البعث :**

يجب إحضار كتاب من عمادة كليته تثبت أنه عضو بالهيئة التدريسية و على رأس عمله حتى تاريخه.

- **اذا كان الباحث عضواً في الهيئة الفنية :**

يجب إرفاق كتاب يحدد فيه مكان و زمان إجراء البحث ، وما يثبت صفته وأنه على رأس عمله.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (العلوم الطبية والهندسية والأساسية والتطبيقية):**

عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1- مقدمة

2- هدف البحث

3- مواد وطرق البحث

4- النتائج ومناقشتها .

5- الاستنتاجات والتوصيات .

6- المراجع.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (الآداب – الاقتصاد– التربية – الحقوق – السياحة – التربية الموسيقية وجميع العلوم الإنسانية):**
- عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1. مقدمة.
2. مشكلة البحث وأهميته والجديد فيه.
3. أهداف البحث و أسئلته.
4. فرضيات البحث و حدوده.
5. مصطلحات البحث و تعريفاته الإجرائية.
6. الإطار النظري و الدراسات السابقة.
7. منهج البحث و إجراءاته.
8. عرض البحث و المناقشة والتحليل
9. نتائج البحث.
10. مقترحات البحث إن وجدت.
11. قائمة المصادر والمراجع.

7- يجب اعتماد الإعدادات الآتية أثناء طباعة البحث على الكمبيوتر:

أ- قياس الورق 17.5×25 B5.

ب- هوامش الصفحة: أعلى 2.54- أسفل 2.54 – يمين 2.5- يسار 2.5 سم

ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8

ث- نوع الخط وقياسه: العنوان . Monotype Koufi قياس 20

ـ كتابة النص Simplified Arabic قياس 13 عادي ـ العناوين الفرعية Simplified Arabic قياس 13 عريض.

ج . يجب مراعاة أن يكون قياس الصور والجداول المدرجة في البحث لا يتعدى 12سم.

8- في حال عدم إجراء البحث وفقاً لما ورد أعلاه من إشارات فإن البحث سيهمل ولا يرد البحث إلى صاحبه.

9- تقديم أي بحث للنشر في المجلة يدل ضمناً على عدم نشره في أي مكان آخر، وفي حال قبول البحث للنشر في مجلة جامعة البعث يجب عدم نشره في أي مجلة أخرى.

10- الناشر غير مسؤول عن محتوى ما ينشر من مادة الموضوعات التي تنشر في المجلة

11- تكتب المراجع ضمن النص على الشكل التالي: [1] ثم رقم الصفحة ويفضل استخدام التهميش الإلكتروني المعمول به في نظام وورد WORD حيث يشير الرقم إلى رقم المرجع الوارد في قائمة المراجع.

تكتب جميع المراجع باللغة الانكليزية (الأحرف الرومانية) وفق التالي:

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

الكنية بالأحرف الكبيرة ـ الحرف الأول من الاسم تتبعه فاصلة ـ سنة النشر ـ وتتبعها معترضة (–) عنوان الكتاب ويوضع تحته خط وتتبعه نقطة ـ دار النشر وتتبعها فاصلة ـ الطبعة (ثانية . ثالثة) . بلد النشر وتتبعها فاصلة . عدد صفحات الكتاب وتتبعها نقطة.

وفيما يلي مثال على ذلك:

–MAVRODEANUS, R1986– **Flame Spectroscopy**. Willy, New York, 373p.

ب . إذا كان المرجع بحثاً منشوراً في مجلة باللغة الأجنبية:

ـــ بعد الكنية والاسم وسنة النشر يضاف عنوان البحث وتتبعه فاصلة، اسم المجلد ويوضع تحته خط وتتبعه فاصلة ـــ المجلد والعدد (كتابة مختزلة) وبعدها فاصلة ـــ أرقام الصفحات الخاصة بالبحث ضمن المجلة.

مثال على ذلك:

BUSSE,E 1980 Organic Brain Diseases **Clinical Psychiatry News** , Vol. 4. 20 – 60

ج. إذا كان المرجع أو البحث منشوراً باللغة العربية فيجب تحويله إلى اللغة الإنكليزية و التقيد بالبنود (أ و ب) ويكتب في نهاية المراجع العربية: (المراجع In Arabic)

رسوم النشر في مجلة جامعة حمص

1. **دفع رسم نشر (50000) ل.س أربعون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.**
2. **دفع رسم نشر (200000) ل.س مئة الف ليرة سورية عن كل بحث للباحثين من الجامعة الخاصة والافتراضية .**
3. **دفع رسم نشر (200) مئتا دولار أمريكي فقط للباحثين من خارج القطر العربي السوري .**
4. **دفع مبلغ (15000) ل.س ستة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.**

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
جودة الحياة وعلاقتها بقلق المستقبل لدى ذوي الإعاقة الحركية في مدينة حمص	هازار عيد أ.د. أحمد حاج موسى د.سوسن الشيخ محمود	68-11
دور الأنشطة المسرحية التفاعلية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة	عفراء الناعم د. هبة سعد الدين د.مهند إبراهيم	118-69
تقييم أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة حمص في ضوء متطلبات عصر الثّورة الصّناعية الرّابعة من وجهة نظر المشرفين التربويين	يولا ياسر الأحمد د. هبة الشاويش د. جلال مبارك	153-119

جودة الحياة وعلاقتها بقلق المستقبل لدى ذوي الإعاقة الحركية في مدينة حمص

إعداد الطالبة: هازار عيد – كلية التربية

إشراف: أ.د. أحمد حاج موسى. د. سوسن الشيخ محمود.

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى تعرّف مستوى كل من جودة الحياة، وقلق المستقبل لدى الأفراد ذوي الإعاقة الحركية في مدينة حمص، وتعرّف العلاقة بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس جودة الحياة، ودرجاتهم على مقياس قلق المستقبل، والفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياسي جودة الحياة وقلق المستقبل، وتكونت عينة البحث من (76) شخص من ذوي الإعاقة الحركية المترددين على بعض المراكز التي تقدم لهم خدمات متنوعة (صحية، نفسية، ورياضية) في مدينة حمص، وهي: (نادي السلام الرياضي، ومركز بذور الرجاء، ودير المخلص)، وقد استخدمت الباحثة مقياس جودة الحياة، ومقياس قلق المستقبل، وقد توصلت نتائج البحث إلى وجود مستوى منخفض من جودة الحياة، ومستوى متوسط من قلق المستقبل، ووجود علاقة ارتباطية عكسية بين جودة الحياة وقلق المستقبل، بينما لم يكن هناك أي فروق لدى أفراد عينة البحث على مقياس جودة الحياة، ومقياس قلق المستقبل تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، وإناث).

الكلمات المفتاحية: جودة الحياة، قلق المستقبل، ذوي الإعاقة الحركية.

Quality of life and its relationship to future anxiety among people with motor disabilities in Homs city

Research Abstract

This research aims to identify the level of both quality of life and future anxiety among individuals with physical disabilities in the city of Homs, and to identify the relationship between the scores of the research sample on the quality of life scale and their scores on the future anxiety scale, and the differences between the average scores of males and females on the quality of life scale and the future anxiety scale. The research sample consisted of (76) people with physical disabilities who frequented some centers that provide them with various services (health, psychological, and sports) in the city of Homs, namely: (Al-Salam Sports Club, Seeds of Hope Center, and Deir Al-Mukhlis). The researcher used the quality of life scale and the future anxiety scale. The research results showed a low level of quality of life and a moderate level of future anxiety, and an inverse correlation between quality of life and future anxiety, while there were no differences among the research sample on the quality of life scale and the future anxiety scale according to the gender variable (males and females).

Keywords: Quality of life, future anxiety, People with motor disabilities.

أولاً: مقدمة البحث:

يُعد علم النفس الإيجابي أحد الاتجاهات الحديثة في علم النفس، إذ يركّز على دراسة مكامن القوة في الإنسان والعوامل التي تمكّنه من تحقيق الازدهار النفسي والرضا عن الحياة، بدلاً من الاقتصار على معالجة الاضطرابات النفسية. وقد أسهم هذا الاتجاه في تحويل اهتمام الباحثين من "تصحيح الخلل" إلى "تنمية الإمكانات"، مما جعل مفاهيم مثل السعادة، الأمل، التفاؤل، والمرونة النفسية محورية في بناء الشخصية السوية.

ومن هذا المنظور، أصبح التركيز على التجارب الحياتية للأفراد وما يشعرون به اتجاه مختلف جوانب حياتهم الجسدية والنفسية والاجتماعية والبيئية عاملاً أساسياً في فهم مستوى الرفاه الذي يحققونه، فهذه التجارب لا تنفصل عن تفاعل الإنسان مع محيطه وقدرته على المواءمة بين احتياجاته وطموحاته، الأمر الذي يجعل الشعور بالرضا والتوازن مؤشراً مهماً على مدى توافق الفرد مع بيئته (العنزي، 2023، 112)."

وتحمل جودة الحياة أهمية خاصة لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية، حيث تتحدد بمدى توفر الدعم النفسي والاجتماعي وفرص الدمج المجتمعي التي تُتاح لهم، إضافة إلى قدرتهم على تحقيق الاستقلالية والاعتماد على أنفسهم. فالإعاقة الحركية ليست عائقاً بطبيعتها، بل هي تحدٍّ يتطلب بيئة داعمة تُمكّن الفرد من العيش بصورة طبيعية والإحساس بقيمته الذاتية وفاعليته في الحياة. لذا يُعتبر إدراك الشخص المعاق حركياً لذاته وتقبّله لحالته من أبرز العوامل المؤثرة إيجاباً في تحسين جودة حياته ورفع مستواها (السليماني، 2023، ص 98).

وفي سياق متصل، يُعد قلق المستقبل أحد المتغيرات النفسية التي قد تؤثر وتتأثر سلباً في جودة الحياة، لا سيّما لدى الأفراد الذين يواجهون ظروفًا صعبة أو إعاقات مزمنة، حيث يُجمع

علماء النفس على أن قلق المستقبل يُعد من أخطر الاضطرابات النفسية التي يواجهها الإنسان المعاصر، خاصةً في ظل التطور التكنولوجي المتسارع (الأقصري، 2002، 7). ويُصنّف هذا النوع من القلق ضمن الحالات النفسية الخطيرة التي تهدد استقرار الفرد، حيث ينشأ من خوف غامض تجاه المجهول، مستمداً جذوره من تجارب ماضية وحاضرة تُفقد الشخص إحساسه بالأمان وتجعله في حالة ترقّب دائم للخطر، وتُولّد هذه الحالة مشاعر من عدم الاستقرار والتشاؤم واليأس، مما قد يتطور إلى اضطرابات نفسية أكثر حدة (شقير، 2005، 4).

وتتفاقم حدة قلق المستقبل بشكل ملحوظ لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية، إذ أكدت البيانات الصادرة عن مكتب الإحصاءات الوطنية في المملكة المتحدة أن هذه الفئة تعاني من مستويات قلق أعلى بكثير مقارنة بالأفراد غير المعاقين. ففي تقرير نُشر عام 2020، بلغ متوسط تقييم القلق لدى الأشخاص ذوي الإعاقة 4,69 من 10، مقابل 3,12 فقط لدى نظرائهم غير المعاقين، مما يعكس الضغوط النفسية الإضافية التي يواجهونها.

وانطلاقاً مما سبق، تُعد جودة الحياة وقلق المستقبل من المتغيرات النفسية الأساسية والمؤثرة لدى الشباب من ذوي الإعاقة الحركية، إذ لا تقتصر جودة الحياة على الجوانب المادية والصحية فحسب، بل تمتد لتشمل الرضا النفسي والاجتماعي ومدى ثقة الفرد في قدرته على التكيف والتفاعل الإيجابي مع محيطه. وتزداد أهمية هذين المتغيرين خلال مرحلة الشباب التي تتميز بالطموحات المستقبلية والتطلعات المهنية والاجتماعية، مما يجعل الشاب أكثر اهتماماً بتقييم حياته وتحقيق ذاته، وخاصةً إذا كان يعاني من إعاقة حركية قد تؤثر في إحساسه بالكفاءة والاستقلالية والمشاركة الفاعلة. وفي هذا السياق، يُعد قلق المستقبل من التحديات النفسية البارزة التي ترتبط بهذه المرحلة العمرية، حيث يواجه الشباب العديد من التساؤلات والمخاوف المتعلقة بمستقبلهم المهني والأكاديمي والاجتماعي، فضلاً عن قلقهم بشأن التقبل المجتمعي وتحقيق الاستقلالية المالية والشخصية. وقد يكون هذا القلق أكثر حدة لدى الشباب ذوي الإعاقة الحركية نتيجة المعوقات البيئية والاجتماعية والنفسية التي يواجهونها، مما ينعكس سلباً على جودة حياتهم وشعورهم بالرضا. وتُعد فئة الشباب ذوي الإعاقة الحركية من الفئات المهمة في المجتمع لما تمتلكه من قدرات وإمكانات يمكن أن

تُسهم بفعالية في مختلف مجالات الحياة إذا أُتيحت لهم الفرص المناسبة والدعم اللازم. لذلك جاءت هذه الدراسة لبحث العلاقة بين جودة الحياة وقلق المستقبل لدى الشباب من ذوي الإعاقة الحركية.

ثانياً: مشكلة البحث:

برزت جودة الحياة كأحد المفاهيم النفسية والاجتماعية المحورية التي استقطبت اهتمامًا بحثيًا متناميًا خلال السنوات الأخيرة، باعتبارها مؤشرًا جوهريًا يعكس مستوى تكيّف الفرد ورضاه عن واقعه الحياتي في أبعاده المتعددة: الصحية والنفسية والاجتماعية. وتتضاعف أهمية دراسة هذا المفهوم لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية تحديدًا، إذ يواجهون منظومة من التحديات والعقبات التي قد تُلقي بظلالها على إحساسهم بالرضا الذاتي، وتحدّ من قدرتهم على بناء تفاعلات إيجابية ومستدامة مع محيطهم البيئي والمجتمعي.

ويتسم مفهوم جودة الحياة بطبيعة متعددة الأبعاد ونسبية في آن واحد، إذ يتباين إدراكه وتقييمه من فرد لآخر على المستويين النظري والتطبيقي، تبعًا للمعايير الذاتية والموضوعية التي يتبناها كل شخص في الحكم على واقع حياته ومتطلباتها. وتتشكّل هذه المعايير وفق منظومة معقدة من العوامل المتداخلة التي تُسهم في تحديد مقومات جودة الحياة، ومن أبرزها: القدرات المعرفية المتمثلة في التفكير واتخاذ القرارات، والكفاءة في إدارة الظروف المحيطة والتحكم فيها، إلى جانب الصحة الجسمية والنفسية، والأوضاع الاقتصادية، فضلًا عن المنظومة القيمية التي تشمل المعتقدات الدينية والثقافة الحضارية. وعبر هذه العوامل مجتمعة، يحدد الأفراد الجوانب الحياتية ذات الأولوية التي تحقق لهم السعادة والتكيف الاجتماعي، وترتقي بمستوى تقديرهم لذواتهم (شبلي، 2025، 105).

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن جودة الحياة لدى ذوي الإعاقة تختلف تبعًا لمستوى الدعم الاجتماعي، والتكيف النفسي، ونوعية الخدمات المقدمة لهم. فعلى سبيل المثال، توصلت دراسة غريس وآخرون (Jaracz &et al, 2010) إلى أن جودة الحياة لدى ذوي الإعاقة الحركية ترتبط ارتباطًا إيجابيًا بمستوى التكيف النفسي والدعم الأسري، في حين وجدت دراسة رجاتي

وآخرون (Rajati &et al, 2018) أن الاكتئاب والقلق هما من أهم المتنبئات للمكون العقلي من جودة الحياة، أي أن جودة الحياة مرتبطة بانخفاض مستويات القلق والاكتئاب، بينما النشاط البدني والكفاءة الذاتية ساهما في تحسين جودة الحياة.

وفي ضوء هذه المقومات المتشابكة لجودة الحياة، يبرز قلق المستقبل كأحد المتغيرات النفسية المؤثرة التي قد تُعيق تحقيق هذه الجودة لدى الأفراد عمومًا، وتشتد وطأته بصورة خاصة لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية، إذ تتفاقم لديهم المخاوف المرتبطة بالاعتماد على الآخرين، والقلق حيال أوضاعهم الاقتصادية والصحية، إضافة إلى التوجس من مستقبلهم المهني والاجتماعي. وفي هذا السياق، كشفت دراسة المبروك (2024) عن معاناة الأفراد ذوي الإعاقة من مستويات مرتفعة من قلق المستقبل مقارنة بنظرائهم من غير ذوي الإعاقة، فيما أكدت دراسة عبيب ولالوش (2021) وجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق المستقبل وتقدير الذات لدى ذوي الإعاقة الحركية. وقد عزّزت دراسة أمغار وعمرون (2022) هذه النتائج بكشفها عن مستويات مرتفعة من قلق المستقبل لدى عينة من الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية، مع تباين ملحوظ في حدة هذا القلق وفقًا لعدة عوامل مؤثرة، أبرزها: مدى توافر الدعم الأسري، ومستوى الثقة بالنفس، ودرجة الصلابة النفسية التي يمتلكها الفرد.

وفي الإطار نفسه، توصلت دراسة بونعامة (2014) إلى أن القلق يتصدّر السمات النفسية المميزة لهذه الفئة، مصحوبًا بانخفاض ملحوظ في تقدير الذات، وميل واضح نحو الانطواء والخجل عند التفاعل في المواقف الاجتماعية. وجاءت دراسة بص (2023) لتُؤكد هذا التوجه، مشيرةً إلى أن الشباب من ذوي الإعاقة الحركية يواجهون على نحو خاص مستويات مرتفعة من قلق المستقبل، وهو ما يُبرز خصوصية هذه المرحلة العمرية الحرجة وما تفرضه من تحديات مضاعفة على هذه الفئة في سعيها لتحقيق الاستقرار المهني والاجتماعي وبناء مستقبل آمن..

ومن خلال ما تقدم، يتضح أن كلًّا من جودة الحياة وقلق المستقبل يمثلان متغيرين نفسيين محوريين في حياة الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية، وأن كلاً منهما قد يؤثر في الآخر بصورة

مباشرة أو غير مباشرة، مما يُشكّل ديناميكية تفاعلية معقدة تستحق الدراسة المعمّقة، وعلى الرغم من تعدد الأدبيات والبحوث التي تناولت كل متغير على حدة، وأشارت إلى انخفاض مستوى جودة الحياة وارتفاع مستويات قلق المستقبل لدى ذوي الإعاقة الحركية، إلا أن هناك ندرة ملحوظة في الدراسات العربية والمحلية التي استقصت طبيعة العلاقة الارتباطية بين هذين المتغيرين، خاصة لدى فئة الشباب من ذوي الإعاقة الحركية.

وتكتسب دراسة هذه العلاقة أهمية خاصة في ضوء الدور المحوري الذي يمثله الشباب في بناء المجتمع وتطوره، إضافة إلى خصوصية مرحلتهم العمرية الحاسمة التي تتبلور فيها التطلعات الحياتية والاتجاهات المستقبلية وتتشكل خلالها هويتهم الشخصية والاجتماعية. كما أن فهم الديناميكية التي تربط بين جودة الحياة وقلق المستقبل – من حيث اتجاه العلاقة وقوتها والعوامل الوسيطة المؤثرة فيها – لا يزال بحاجة إلى مزيد من البحث والاستقصاء العلمي الدقيق، وهو ما قد يُسهم في تطوير برامج تدخّل نفسية واجتماعية أكثر فاعلية لهذه الفئة.، ومن هنا، وبناءً على هذه الفجوة البحثية الملاحظة، جاءت الدراسة الحالية لتسد هذا النقص المعرفي وتستكشف العلاقة بين المتغيرين في سياق الإعاقة الحركية لدى الشباب، وبالتالي تتحدد مشكلة البحث بالسؤال الآتي:
ما طبيعة العلاقة بين جودة الحياة وقلق المستقبل لدى ذوي الإعاقة الحركية في مدينة حمص؟

ثالثاً: أهمية البحث:

1. تبرز أهمية هذا البحث من خلال تناوله لمتغيرين أساسين في مجال علم النفس، إذ يعد كل منهما من المفاهيم الجوهرية في ميدان علم النفس، حيث تعكس جودة الحياة مستوى رضا الفرد عن حياته وقدرته على التكيف الإيجابي، بينما يشير قلق المستقبل إلى المخاوف والتوترات المرتبطة بما هو قادم، وبالتالي فإن دراسة العلاقة بين هذين المتغيرين تكتسب أهمية خاصة لفهم دور جودة الحياة في خفض قلق المستقبل وتعزيز التوافق النفسي والاجتماعي لدى الأفراد.

2. تأتي أهمية هذا البحث من تركيزه على فئة ذوي الإعاقة الحركية الذين يواجهون تحديات متعددة نفسية، واجتماعية، وتعليمية، وصحية، مما قد يجعلهم أكثر عرضة لانخفاض جودة الحياة، وارتفاع مستوى قلق المستقبل.
3. قد يساهم هذا البحث في سد النقص النسبي في الدراسات العربية والمحلية التي تناولت موضوع جودة الحياة وعلاقتها بقلق المستقبل لدى ذوي الإعاقة الحركية، حيث أنه على حد علم الباحثة لا توجد أي دراسة في البيئة العربية والمحلية ربطت بين هذين المتغيرين.
4. قد يساعد هذا البحث على توجيه المؤسسات التربوية والاجتماعية والنفسية لتقديم برامج إرشادية وعلاجية تستهدف تحسين جودة الحياة لدى ذوي الإعاقة الحركية، وخفض قلق المستقبل لديهم، بما ينعكس بشكل إيجابي على توافقهم النفسي والاجتماعي.
5. وتكمن أهمية هذا البحث أيضاً في نتائجه التطبيقية، والتي من الممكن أن تقدم توصيات عملية لمراكز التربية الخاصة والهيئات المعنية برعاية ذوي الإعاقة الحركية، وذلك بهدف الارتقاء بجودة حياتهم النفسية والاجتماعية.

رابعاً: أهداف البحث: يهدف هذا البحث إلى تعرّف:

1. مستوى جودة الحياة لدى الأفراد ذوي الإعاقة الحركية.
2. مستوى قلق المستقبل لدى الأفراد ذوي الإعاقة الحركية.
3. العلاقة بين جودة الحياة وقلق المستقبل لدى الأفراد ذوي الإعاقة الحركية.
4. الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس جودة الحياة.
5. الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس قلق المستقبل.

خامساً: أسئلة البحث:

1. ما مستوى جودة الحياة لدى الأفراد ذوي الإعاقة الحركية؟
2. ما مستوى قلق المستقبل لدى الأفراد ذوي الإعاقة الحركية؟

سادساً: فرضيات البحث:

1. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس جودة الحياة، ودرجاتهم على مقياس قلق المستقبل.
2. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس جودة الحياة.
3. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس قلق المستقبل.

سابعاً: مصطلحات البحث:

- **جودة الحياة Quality of life:**

لقد عرّفت منظمة الصحة العالمية (World health organization,1995,1405) جودة الحياة بأنها: إدراك الفرد لوضعه في الحياة في سياق الثقافة وأنظمة القيم لتي يعيش فيها، وعلاقته بأهدافه وتوقعاته، ومعاييره واهتماماته.

- **التعريف الإجرائي:** هي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص من خلال إجابته على بنود مقياس جودة الحياة في البحث الحالي، بحيث تشير الدرجة المرتفعة إلى أن الفرد يتمتع بدرجة عالية من الرضا عن حياته، ويعيش حالة من الرفاه النفسي والاجتماعي والجسمي، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى أن الفرد يعاني من تدنٍ في مستوى الرضا عن الحياة، ويجد صعوبة في تحقيق أهدافه وتوقعاته.
- **قلق المستقبل Future anxiety:** هو اضطراب ذو منشأ نفسي ينشأ نتيجة تراكم خبرات سلبية وغير سارة في الماضي، ويتجلى من خلال تشوهات معرفية وإدراكية اتجاه الذات والواقع، حيث تؤدي استدعاءات الذكريات المؤلمة إلى شعور متواصل بالتوتر وانعدام الأمان مما ينعكس على الفرد في صورة نزعة نحو تدمير الذات، وعجز واضح في مواجهة المواقف، وتعميم الفشل، وتوقع وقوع الكوارث، وبذلك يدخل الفرد في حالة من التشاؤم المستمر (nagashima,2003, 181).

- **التعريف الإجرائي:** هو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس قلق المستقبل في البحث الحالي، بحيث تشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى عالٍ من المخاوف والتوترات المرتبطة بتوقعات الفرد اتجاه المستقبل، وما يصاحبه من تشاؤم وتوقع سلبي للأحداث، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى القلق اتجاه المستقبل.

ثامناً: حدود البحث:

- ❖ **الحدود المكانية:** تم تطبيق البحث في (نادي السلام الرياضي، ومركز بذور الرجاء، ودير المخلص)
- ❖ **الحدود الزمانية:** تم تطبيق هذا البحث في الفترة الممتدة من 2025/9/15م إلى 2025/10/7م
- ❖ **الحدود البشرية:** طبق البحث على (76) شخص من ذوي الإعاقة الحركية المرتادين على المراكز الثلاث.
- ❖ **الحدود الموضوعية:** جودة الحياة، وقلق المستقبل.

الإطار النظري:

تمهيد:

تُعد جودة الحياة من المفاهيم المعقدة والمتعددة الأبعاد التي تعكس مدى رضا الفرد عن حياته وإدراكه لمستوى رفاهيته الجسمية والنفسية والاجتماعية، وقد اكتسب هذا المفهوم أهمية بالغة في مجال دراسات الإعاقة الحركية. حيث إن فهم جودة الحياة لدى ذوي الإعاقة الحركية يتطلب النظر إلى التحديات الفريدة التي يواجهونها في مختلف جوانب الحياة، من القيود الجسمية إلى الحواجز المجتمعية التي قد تؤثر على تجربتهم الحياتية. وفي المقابل، يبرز قلق المستقبل كأحد العوامل النفسية المؤثرة بشكل كبير على هذه الفئة، حيث تتداخل المخاوف المتعلقة بالصحة والاستقلالية والأمان المالي مع التحديات اليومية للإعاقة الحركية، حيث أن قلق المستقبل لدى ذوي الإعاقة الحركية لا يقتصر على المخاوف الشخصية فحسب، بل يمتد ليشمل القلق حول توفر الخدمات المساندة والدعم المجتمعي المستقبلي، ومن هنا تأتي أهمية دراسة العلاقة بين جودة الحياة وقلق المستقبل من أجل تطوير فهم أعمق لطبيعة التحديات النفسية والاجتماعية التي يواجهها ذوو الإعاقة الحركية، وبناء برامج تدخلية فعالة تهدف إلى تحسين مستوى رفاهيتهم وتقليل مخاوفهم المستقبلية، بما يساهم في تعزيز قدرتهم على التكيف والمشاركة الفاعلة في المجتمع.

أولاً: جودة الحياة Quality of life:

أ. مفهوم جودة الحياة The concept of quality of life:

تعد جودة الحياة من المفاهيم الحديثة نسبياً التي لاقت اهتماماً متزايداً في مجالات الصحة، وعلم النفس، والعلوم الاجتماعية نظراً لارتباطها المباشر برفاه الإنسان ورضاه عن حياته، وينظر إلى هذا المفهوم إلى أنه متعدد الأبعاد، حيث يجمع بين العناصر الموضوعية مثل الصحة، والبيئة والوضع الاقتصادي، وبين العناصر الذاتية المرتبطة بتصورات الفرد ورضاه الشخصي، ويرى سيلا (cella,1994, 129) بأن جودة الحياة تقاس من وجهة نظر الفرد لذاته، بوصفها إدراكاً شخصياً

يشمل تقييمه لحالته في عدة جوانب من الحياة. ومن منظور تكاملي يرى كوستانزا وآخرون (Costanza &et al,2007, 268) أن جودة الحياة هي حصيلة التفاعل بين تلبية الحاجات الإنسانية الموضوعية وبين الإحساس الشخصي بالرضا أو السعادة مؤكدين أن هذا التداخل بين البعدين الموضوعي والذاتي يقدم صورة أكثر شمولاً لهذا المفهوم. وبناءً على ما سبق يمكن تعريف جودة الحياة بأنها حالة من الرضا والرفاهية النفسية والاجتماعية والجسدية التي يحققها الفرد من خلال إشباع احتياجاته الأساسية وتحقيق توازن بين طموحاته وإمكانياته الواقعية، مما ينعكس إيجابياً على إدراكه لمعنى حياته وقدرته على التكيف والتفاعل البناء مع بيئته المحيطة.

ب. مكونات جودة الحياة Quality of life components:

تُعرّف جودة الحياة بأنها قدرة الفرد على ممارسة أنشطته اليومية الاجتماعية والبيئية بمستوى عالٍ من الكفاءة والفعالية، مع الشعور بالرضا النفسي والإيجابية والصحة النفسية. كما تشمل قدرته على التعامل مع التحديات والضغوط بنجاح لإنجاز هذه الأنشطة بإتقان، وتتكون جودة الحياة من ثلاث مكونات رئيسية هي:

1. **الشعور الداخلي بالرفاهية والرضا:** ويشير هذا المكون إلى الحالة النفسية الداخلية للفرد التي تتضمن شقين متكاملين هما الإحساس بحسن الحال المرتبط بالجانب الوجداني والانفعالي، والرضا عن الحياة المرتبط بالقناعات المعرفية والفكرية التي تدعم هذا الشعور. يُعتبر كلا الجانبين مفاهيم نفسية ذاتية تعتمد على إدراك الفرد وتقييمه الشخصي لحياته ونظرته لظروفه المعيشية.
2. **القدرة على العناية بالذات وأداء الأدوار الاجتماعية:** ويمثل هذا المكون قدرة الفرد على الاهتمام بنفسه ورعاية احتياجاته الشخصية، إلى جانب التزامه بالأدوار المنوطة به في المجتمع والوفاء بها بفعالية. كما يشمل تجنب العجز عن أداء المسؤوليات الاجتماعية المطلوبة، حيث إن الإعاقة تمثل المنظور المناقض لهذه القدرة وترتبط بعجز الفرد عن الوفاء بالتزاماته الاجتماعية.

3. **الاستفادة من الموارد البيئية المتاحة:** ويتمثل هذا المكون في قدرة الفرد على الاستفادة من المصادر البيئية المتاحة له سواء كانت اجتماعية مثل المساندة والدعم من الآخرين، أو مادية مثل توفير مستوى معيشي مناسب، وتوظيف هذه المصادر بطريقة إيجابية وفعالة لتحسين نوعية حياته وتعزيز رفاهيته الشخصية (أبو حلاوة، 2010، 10).

ج. **مؤشرات جودة الحياة:**

تتجسّد جودة الحياة في مجموعة واسعة من المؤشرات التي تتيح فهماً متكاملاً لمستوى الرفاه الذي ينعم به الفرد على المستويات الصحية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية. فعلى الصعيد الصحي، تشمل المؤشرات القدرة على ممارسة الأنشطة اليومية دون صعوبات كبيرة، ومستوى اللياقة العامة، وغياب الأمراض المزمنة أو الحدّ من تأثيراتها على الأداء الوظيفي للحياة. أما في الجانب النفسي، فتبرز مؤشرات مثل الشعور بالرضا عن الذات، والقدرة على التكيّف مع تحديات الحياة، والاستقرار الانفعالي، والإحساس بالمعنى والغاية. وفي البعد الاجتماعي، تُعد قوة العلاقات الشخصية، ونوعية الدعم الأسري والاجتماعي، وفرص المشاركة في الحياة المجتمعية، أبرز العوامل التي تسهم في تعزيز إحساس الفرد بالانتماء والتقدير.

ومن الناحية الاقتصادية، يتجلى تأثير مؤشرات مثل مستوى الدخل، والاستقرار الوظيفي، وإمكانية الوصول إلى فرص العمل المناسبة، إذ تمثل هذه العناصر أساساً لتحقيق الأمن المالي ورفع مستوى الاستقلالية. كما يرتبط بُعد البيئة المعيشية بتوفر السكن الملائم، والأمان المجتمعي، ونوعية الخدمات العامة، بما في ذلك الرعاية الصحية والتعليم ووسائل النقل. ولا يمكن إغفال تأثير العوامل الثقافية والقيم المجتمعية التي قد تحدد مدى قدرة الفرد على تحقيق طموحاته والتعبير عن ذاته. وتشكل هذه المؤشرات بمجموعها منظومة مترابطة تُستخدم لتقييم الرفاه العام للأفراد، واستكشاف الفوارق بين فئات المجتمع المختلفة، ووضع استراتيجيات وسياسات تسهم في تحسين جودة الحياة بشكل شامل ومستدام (جمعة، 2022، 18).

د. الاتجاهات المفسرة لجودة الحياة Trends in Quality of Life:

نتيجة لتنوع التعريفات المقدمة لمفهوم جودة الحياة من قبل الباحثين المختلفين، ظهرت عدة اتجاهات متنوعة لتفسير هذا المفهوم:

1. **الاتجاه النفسي:** يقوم هذا الاتجاه على أن الحياة بالنسبة للإنسان تتمثل فيما يُدركه ويستوعبه منها. فتقدير الفرد للعناصر الملموسة في حياته مثل مستوى الدخل والسكن ونوعية العمل يُعكس بصورة مباشرة مدى إدراكه لجودة حياته في ظل وجود هذه العوامل وفي لحظة زمنية محددة وضمن ظروف خاصة، ويتجلى هذا الإدراك من خلال مستوى الرفاهية والسعادة التي يحققها الفرد، ويرتبط مفهوم جودة الحياة بعدة مفاهيم نفسية أساسية تشمل: القيم الشخصية، الإدراك الذاتي، الاحتياجات الفردية، مفهوم الاتجاهات والتوقعات، بالإضافة إلى مفاهيم الرضا والتكيف والصحة النفسية، ويعتقد بعض الباحثين أن جوهر جودة الحياة يكمن في تلبية الاحتياجات الأساسية للفرد، وهو ما يتماشى مع مبدأ إشباع الحاجات في نظرية "ماسلو" للاحتياجات الإنسانية.
2. **الاتجاه الاجتماعي:** أشار هانكس (1999) إلى أن الاهتمام بنوعية الحياة بدأ منذ وقت مبكر وركز على المؤشرات الموضوعية للحياة الاجتماعية مثل معدلات المواليد والوفيات، ومعدل الإصابة بالأمراض، وجودة المسكن، والمستويات التعليمية لأفراد المجتمع، إضافة إلى مستوى الدخل. تختلف هذه المؤشرات من مجتمع إلى آخر حسب ظروفه الخاصة، ويربط هذا الاتجاه بطبيعة المهنة التي يمارسها الفرد والعائد المالي الذي يحصل عليه والمكانة المهنية التي يحتلها وتأثير كل ذلك على حياته بشكل عام، ويؤكد العديد من الباحثين على أن العلاقات الاجتماعية مع الزملاء تُعد من العوامل الحيوية في تحقيق جودة الحياة، حيث تؤثر بشكل كبير على مستوى رضا العامل أو عدم رضاه عن عمله.
3. **الاتجاه الطبي:** ويستند هذا الاتجاه على الافتراض الأساسي بوجود علاقة وثيقة بين جودة الحياة والحالة الصحية. حيث يسعى العلماء للإجابة على أسئلة محورية حول كيفية تأثير المرض على طريقة إدراك الفرد للجوانب المختلفة من حياته، وتناولت الدراسات في هذا المجال أنواع الأمراض وطبيعتها والاضطرابات النفسية والجسمية التي تصيب المريض وكيفية

تأثيرها على نوعية الحياة. كما اهتمت دراسات أخرى بأنواع متعددة من الأمراض وتأثيراتها المختلفة، ويركز هذا المجال أيضاً على دور البرامج العلاجية والنفسية في تغيير الإدراك السلبي للمريض اتجاه ظروف حياته وأثر هذا التغيير على تحسين نوعية حياته وزيادة تفاعله مع البيئة المحيطة، ويهدف هذا الاتجاه إلى تحسين جودة الحياة للأفراد الذين يواجهون أمراضاً جسمية أو نفسية أو عقلية مختلفة، وذلك من خلال البرامج الإرشادية والعلاجية المتخصصة (جمعة وفاقد، 2023، 15-16).

وخلاصة القول، تُظهر هذه الاتجاهات الثلاثة تكاملاً واضحاً في فهم مفهوم جودة الحياة، حيث يركز كل اتجاه على بُعد محدد من أبعاد الحياة الإنسانية. فبينما يهتم الاتجاه النفسي بالجانب الذاتي والإدراك الشخصي للفرد، يؤكد الاتجاه الاجتماعي على أهمية البيئة المجتمعية والمؤشرات الموضوعية، في حين يسلط الاتجاه الطبي الضوء على العلاقة بين الصحة وجودة الحياة. هذا التنوع في المناظير يعكس ثراء وتعقد مفهوم جودة الحياة، ويؤكد ضرورة الأخذ بعين الاعتبار جميع هذه الأبعاد عند دراسة أو تقييم جودة الحياة للأفراد أو المجتمعات، مما يساهم في تطوير نهج شمولي ومتكامل لفهم هذا المفهوم المعقد.

ثانياً: قلق المستقبل Future anxiety:

أ. مفهوم قلق المستقبل The concept of future anxiety:

القلق يُشكل جزءاً أساسياً في طبيعة الحياة الإنسانية، ويُعتبر مؤشراً على إنسانية الفرد وعنصراً محركاً في تكوين الشخصية ومتغيراً مهماً من متغيرات السلوك البشري، ويظهر هذا القلق عند الأفراد في المواقف المختلفة التي يواجهونها، والتي تشكل تهديداً على حياتهم، وفي هذا السياق يُعتبر ظاهرة طبيعية وحيوية تساعد الفرد على استشعار الواقع واتخاذ التدابير السلوكية الملائمة لمواجهة المواقف المختلفة، غير أن القلق يصبح مصدر خطر حقيقي عندما تتجاوز شدته الحدود الطبيعية، مما قد يؤدي إلى ظهور اضطرابات سلوكية لدى الفرد (المومني ونعيم، 2013، 173).

وقد أطلق العالم توفلر (Toffler,1970) تسمية "صدمة المستقبل" على العصر الراهن، مبرراً ذلك بأن هذا العصر يولّد ضغوطاً وتوتراً شديدين نتيجة للمطالب المتزايدة والمتنوعة التي يفرضها، وتوصل توفلر إلى استنتاج مفاده أن أعداداً كبيرة من الناس تعاني من هذه الصدمة المستقبلية. وعليه، فإن قلق المستقبل يُصنف كأحد أنماط القلق المرتبطة بتوقعات الفرد للأحداث القادمة عبر فترات زمنية ممتدة، عندما يتصور الإنسان مستقبله، فإنه يكتسب القدرة على تحمل حاضره ويضفي معنى على الموضوعات المختلفة في حياته، حيث يتداخل كل من الماضي والحاضر في عملية التنبؤ بالأحداث والأنشطة المستقبلية (العشري، 2004، 148).

وقد عرّف موسكوفيتش (Moscovitch,2015,103) قلق المستقبل بأنه نمط من أنماط القلق يتصف بالانشغال المفرط والمتواصل بشأن الأحداث والتطورات المستقبلية، ويتميز الأفراد الذين يواجهون هذا النوع من القلق بنزعتهم نحو استباق النتائج السلبية والانغماس في التصورات التشاؤمية، حتى في غياب المبررات الواقعية للقلق، وقد يستغرق هؤلاء الأشخاص فترات زمنية مطولة في الاجترار الذهني لكافة الاحتمالات السلبية التي قد تحدث، مما يفضي إلى ارتفاع مستويات الضغط النفسي والتوتر لديهم، ويمكن لهذا النمط من القلق أن يكون شديد التدمير ويعيق قدرة الفرد على تذوق اللحظة الحاضرة والقيام بالتخطيط السليم والفعال للمستقبل.

بينما عرّفت الحمداني (2011، 80) قلق المستقبل بأنه حالة نفسية وعاطفية مركبة تتجلى في شكل مشاعر ترقب وخشية مستمرة مما يحمله المستقبل في طياته، وتتسم هذه الحالة بفقدان الإحساس بالأمان والاستقرار النفسي إزاء الأيام المقبلة، مما يؤدي بالأفراد إلى الانغماس المفرط في التفكير حول مسارات حياتهم القادمة. كما تتميز بالخوف من المستجدات والأحداث غير المنتظرة التي قد تحل بحياة الفرد، والتي يمكن أن تصبح مصدراً للآلام والضغوط النفسية، مما يؤثر سلبياً على استقراره النفسي وتوازنه العاطفي.

وبناءً على ما سبق، يمكن تعريف قلق المستقبل بأنه" :حالة من التوتر النفسي المستمر تنشأ من الخوف والقلق المفرط تجاه الأحداث والتطورات المستقبلية، مما يؤثر على قدرة الفرد على التمتع بحاضره والتخطيط السليم لمستقبله".

ب. أسباب قلق المستقبل Reasons for anxiety about the future:

يتكون قلق المستقبل من خلال تفاعل شبكة معقدة من العوامل والمؤثرات المتشابكة، حيث يتحدد مستواه عبر تداخل متوازن بين أسباب متعددة تشكل في مجموعها نظاماً متكاملاً من الضغوط النفسية، وتحتل العوامل الوراثية موقعاً أساسياً في هذا النظام، وتتمثل في الاستعداد البيولوجي للجهاز العصبي الذي يزيد من قابلية الفرد للتأثر بالقلق عند التعرض للضغوط النفسية، ويتأثر هذا الاستعداد الوراثي بالعمر الزمني للفرد، حيث يتصاعد مستوى القلق مع عدم اكتمال نضج الجهاز العصبي في مرحلة الطفولة، وأيضاً مع انخفاض فعاليته في مرحلة الكبر، إضافة إلى تأثيره باضطرابات النمو المحتملة خلال السنوات الأولى من الطفولة، وتتفاعل هذه العوامل الوراثية بصورة حيوية مع العوامل النفسية المتنوعة التي تشمل الخوف والضغط النفسي والانفعال العصبي وتشتت الانتباه وضعف التركيز وفقدان الرغبة في الطعام (الخطيب، 2011، 91).

وقد أوضح ويكرشام (Wickersham, 2018, 97–112) العوامل المسببة لظهور أعراض قلق المستقبل لدى الأفراد، والتي تتضمن الجوانب التالية:

1. **التجارب الصادمة السابقة:** فعندما يتعرض الفرد لتجارب مؤلمة أو صدمات نفسية في مراحل سابقة من حياته، كفقدان أشخاص مقربين أو التعرض لحوادث خطيرة أو أشكال مختلفة من الإساءة، فإن هذه التجارب تترك أثراً عميقاً يتمثل في شعور متجذر بالخوف والقلق إزاء المستقبل. يصبح الفرد في هذه الحالة متخوفاً من إمكانية تكرار مثل هذه الأحداث المؤلمة في المستقبل.
2. **الأنماط الفكرية السلبية:** حيث تؤدي التشوهات المعرفية وأساليب التفكير غير المنطقية، مثل النظرة التشاؤمية والتفكير الكارثي، دوراً محورياً في تعزيز قلق المستقبل. يتجه الفرد في هذه الحالة إلى التركيز بإفراط على التصورات السلبية ويميل باستمرار إلى توقع حدوث أسوأ الاحتمالات، مما يفاقم من حدة قلقه تجاه المستقبل.
3. **ضعف القدرة على إدارة الضغوط:** إن الأفراد الذين يفتقرون إلى المهارات الكافية لإدارة الضغوط النفسية والتعامل بفعالية مع المواقف العصيبة، يجدون صعوبة في السيطرة على مشاعر القلق والتوتر. هذا النقص في المهارات يؤدي بدوره إلى تصاعد قلقهم تجاه المستقبل وتراجع ثقتهم في قدرتهم على مواجهة التحديات القادمة.
4. **الاضطرابات النفسية المصاحبة:** قد تساهم بعض الاضطرابات النفسية الأخرى، كاضطراب القلق المعمم واضطرابات المزاج مثل الاكتئاب، في نشوء وتطور قلق المستقبل. في مثل هذه الحالات، يصبح الفرد أكثر ميلاً للانخراط في أنماط التفكير السلبي والقلق المفرط بشأن الأحداث المستقبلية.
5. **العوامل الوراثية والحيوية:** حيث تشير الأدلة إلى احتمالية وجود عوامل وراثية أو بيولوجية تجعل بعض الأفراد أكثر استعداداً لتطوير قلق المستقبل. فالتباينات في مستويات الناقلات العصبية أو الهرمونات في الجهاز العصبي قد تلعب دوراً مؤثراً في نزعة الفرد نحو القلق المفرط.

ومن خلال ما تقدم ترى الباحثة بأن قلق المستقبل هو شعور شائع يرتبط بالخوف من المجهول وما قد تحمله الأيام من تحديات في مجالات العمل، والاستقرار المادي أو العلاقات الاجتماعية،

وقد تزداد حدة هذا القلق لدى ذوي الإعاقة الحركية إذ يواجهون أسباب إضافية تساهم في تعزيزه، منها صعوبة الحصول على فرص عمل ملائمة، والخشية من التمييز أو عدم تقبل المجتمع، والقلق من الاعتماد على الأخرين في بعض جوانب الحياة اليومية، إضافة إلى المخاوف المتعلقة بتوفير الرعاية الصحية المستمرة، حيث أن هذه العوامل من الممكن أن تجعل قلق المستقبل لديهم أكثر تعقيداً.

❖ **الدراسات السابقة: <u>دراسات تناولت جودة الحياة</u>:**

- **<u>دراسات عربية:</u>**
- **دراسة يوسفي (2018) الجزائر بعنوان:**

جودة الحياة وعلاقتها بالتفاؤل غير الواقعي لدى المعاقين حركياً دراسة ميدانية بولاية الوادي

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين جودة الحياة والتفاؤل غير الواقعي لدى المعاقين حركياً، وتعرف مستوى كل من جودة الحياة، وقلق المستقبل لديهم، إضافة إلى تعرّف الفروق بين متوسط درجاتهم على مقياسي جودة الحياة وقلق المستقبل تبعاً لمتغيري السن، والجنس، وقد تكونت **عينة الدراسة** من (70) شخص من المعاقين حركياً ذكور وإناث، وقد تكونت **أداة الدراسة** من مقياسي جودة الحياة وقلق المستقبل، وتوصلت **نتائج الدراسة** إلى وجود مستوى متوسط من جودة الحياة، ومستوى مرتفع من التفاؤل غير الواقعي، ووجود علاقة ارتباطية بين جودة الحياة والتفاؤل غير الواقعي، ووجود فروق لصالح الإناث في جودة الحياة، بينما لم يكن هنالك فروق في جودة الحياة والتفاؤل غير الواقعي تعزي لمتغيري (السن، والجنس).

- **دراسة كليب وقنبر (2022) فلسطين بعنوان:**

مستوى جودة حياة المراهقين ذوي الإعاقة الحركية في مدرستي الدمج والتربية الخاصة في القدس

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف مستوى جودة الحياة لدى المراهقين ذوي الإعاقة الحركية في مدرستي الدمج والتربية الخاصة في القدس، وتعرّف الفروق على مقياس جودة الحياة تبعاً لمتغير (الجنس، والحالة الاقتصادية، والعمر)، وتكونت **عينة الدراسة** من (52) طالباً مراهقاً من ذوي الإعاقة الحركية، وتكونت **أداة الدراسة** من مقياس جودة الحياة، وقد **توصلت نتائج الدراسة** إلى وجود مستوى متوسط من جودة الحياة لدى ذوي الإعاقة الحركية في كلتا المدرستين مع أفضلية

لصالح مدرسة الدمج ، كما توصلت الدراسة لعدم وجود فروق في جودة الحياة لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس، والحالة الاقتصادية.

- **دراسة جمعة وفاقد (2023) الجزائر بعنوان:**

مستوى جودة الحياة والتوافق النفسي لدى المصابين بالإعاقة الحركية دراسة ميدانية لعينة من المصابين بالإعاقة الحركية بمستشفى ندير محمد مركز بالوة.

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين جودة الحياة والتوافق النفسي لدى ذوي الإعاقة الحركية، والفروق بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة والتوافق النفسي تبعاً لمتغير (الجنس، والسن، ومدة الإصابة، والمستوى الاقتصادي)، **وتكونت عينة** الدراسة من (30) معاق ومعاقة حركياً تتراوح أعمارهم بين 30–50 سنة، وتكونت أداة الدراسة من مقياسي جودة الحياة والتوافق النفسي، **وقد توصلت نتائج الدراسة** إلى وجود علاقة ارتباطية بين جودة الحياة والتوافق النفسي، وعد وجود فروق على مقياسي جودة الحياة والتوافق النفسي تبعاً لمتغير (الجنس، والسن، ومدة الإصابة، والمستوى الاقتصادي).

- **<u>دراسات أجنبية:</u>**
- **دراسة بياجيني وآخرون (Biagini &et al,2022) إيطاليا بعنوان:**

أثر النشاط البدني على جودة الحياة لعينة من الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في إيطاليا

The impact of physical activity on the quality of life of a sample of Italian people with physical disability.

هدفت الدراسة إلى مقارنة إدراك جودة الحياة، والرضا عن الحياة والكفاءة الذاتية، والرفاه الشخصي بين الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية الممارسين للنشاط البدني والغير ممارسين، وقد تكونت **عينة الدراسة** من (59) مشارك (22ذكور، و33 إناث) أعمارهم بين 18–60، وقد تكونت **أداة الدراسة** من مقياس جودة الحياة، وتوصلت **نتائج الدراسة** إلى المشاركون

النشطون بدنياً لديهم مستوى أعلى من جودة الحياة مقارنة الغير ممارسين للنشاط البدني، أي أن أثر الرياضة على الحياة الاجتماعية وجودة الحياة كان أكبر لدى الأفراد النشطين، أي أن النشاط البدني يرتبط بإحساس أفضل بجودة الحياة لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية.

- **دراسة أشتاريان وآخرون (ashtarian &et al, 2018) إيران بعنوان:**

مؤشرات جودة الحياة لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الجسدية

Quality of life predictors in physically disabled people

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة المتغيرات الديموغرافية والسريرية والنفسية (مثل: القلق والاكتئاب والكفاءة الذاتية ومستوى النشاط البدني) كمتنبئات بجودة الحياة (QOL) لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الجسدية. وتكونت **عينة الدراسة** من (302) شخصاً من ذوي الإعاقة الحركية، وتكونت **أداة الدراسة** من استبيان مختصر لجودة الحياة، ومقياس القلق والاكتئاب، ومقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس النشاط البدني، واستبيان ديموغرافي لجمع المعلومات الشخصية. **وتوصلت نتائج الدراسة** إلى أن (الجنس، والنشاط البدني، والاكتئاب) تنبأت بشكل كبير بجودة الحياة الجسدية، (والقلق والاكتئاب والكفاءة الذاتية) تنبأت بجودة الحياة العقلية، أي أن العوامل النفسية والاجتماعية لها تأثير كبير على جودة الحياة لدى ذوي الإعاقة الجسدية أكثر من العوامل السريرية.

- **دراسات عن قلق المستقبل:**
- **دراسات عربية:**
- **دراسة أبو داير (2017) فلسطين بعنوان:**

المرونة الإيجابية وعلاقتها بالأمل وقلق المستقبل لدى مبتوري الأطراف نتيجة العدوان على محافظات غزة.

هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى كل من المرونة الإيجابية، والأمل، وقلق المستقبل لدى أفراد عينة البحث، والعلاقة بين المرونة الإيجابية والأمل وقلق المستقبل لديهم، ومعرفة الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على كل من المرونة الإيجابية والأمل وقلق المستقبل تبعاً لمتغير (الحالة الاجتماعية، والعمر، والمستوى التعليمي، ومستوى الدخل، ومكان البتر)، وتكونت **عينة الدراسة** من (55) من مبتوري الأطراف في غزة، وتكونت **أداة الدراسة** من مقياس المرونة الإيجابية من إعداد الباحثة، ومقياس الأمل من إعداد سنايدر وترجمة عبد الخالق، ومقياس قلق المستقبل من إعداد القاضي، وتوصلت **نتائج الدراسة** من أن مستوى المرونة الإيجابية والأمل كان فوق المتوسط، أما مستوى قلق المستقبل فقد كان متوسطاً، وتوصل البحث لوجود علاقة سالبة بين المرونة الإيجابية وقلق المستقبل لدى أفراد عينة البحث، وعدم وجود فروق بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس قلق المستقبل تبعاً لمتغير (الحالة الاجتماعية، والعمر، والمستوى التعليمي، ومستوى الدخل، ومكان البتر).

- **دراسة قزيط (2017) ليبيا بعنوان:**

قلق المستقبل وتقدير الذات وعلاقتهما بصورة الجسم لدى مبتوري الأطراف بعد ثورة 17 فبراير بمدينة مصراتة.

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف علاقة كل من قلق المستقبل وتقدير الذات بصورة الجسم لدى مبتوري الأطراف، وتعرف الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على المقاييس الثلاثة (قلق

المستقبل، وتقدير الذات، وصورة الجسم) تبعاً لمتغير (نوع البتر، ونوع العمل، والحالة الاجتماعية)، وتكونت **عينة الدراسة** من (187) شخص من مبتوري الأطراف المنتسبين لجمعية أبطال ليبيا، وتكونت **أداة الدراسة** من مقياس قلق المستقبل، ومقياس صورة الجسم من إعداد القاضي (2009)، ومقياس تقدير الذات من إعداد سميث، وترجمة كفافي، وتوصلت **نتائج الدراسة** إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات الثلاثة قلق المستقبل وتقدير الذات وصورة الجسم، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية على مقاييس البحث الثلاثة وفق متغير نوع البتر جاءت لصالح من بترت أيديهم، وجاءت الفروق لصالح المهن العليا على مقياس صورة الجسم وفق متغير نوع العمل، ولصالح العسكريين على مقياسي قلق المستقبل وتقدير الذات، ولصالح المرملين وفق متغير الحالة الاجتماعية على المقاييس الثالثة.

- **دراسة عبد اللطيف (2018) سوريا بعنوان:**

القلق من المستقبل لدى عينة من النساء العاملات المعوقات حركياً في ضوء بعض المتغيرات.

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة القلق من المستقبل لدى المرأة العاملة المعاقة حركياً في ضوء المتغيرات التالية (طبيعة الإعاقة، المستوى التعليمي، الوضع الاجتماعي، عدد سنوات الخدمة)، وتكونت **عينة الدراسة** من (135) امرأة عاملة معاقة حركياً، وقد تكونت **أداة الدراسة** من مقياس قلق المستقبل، وتوصلت **نتائج الدراسة** إلى وجود فروق في مستوى قلق المستقبل وفقاً لطبيعة الإعاقة لصالح الشلل النصفي، وعدم وجود فروق في مستوى قلق المستقبل تبعاً لكل من المستوى التعليمي، والوضع الاجتماعي، وعدد سنوات الخدمة).

- **دراسات أجنبية:**
- **دراسة ستانوسو ورزقيانا (Stantoso& Rizkiana,2019)، اندونيسيا بعنوان:**

تأثير التفكير الإيجابي على قلق المستقبل بوساطة قبول الذات لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة الجسدية

The impact of positive thinking of future anxiety mediated by self-acceptance on physical disability college students :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة كيف يمكن أن يؤثر التفكير الإيجابي على قلق المستقبل من خلال قبول الذات، وقد تكونت **عينة الدراسة** من (84) طالباً يعانون من الإعاقة الجسدية، وقد توصلت **نتائج الدراسة** إلى وجود علاقة إيجابية بين التفكير الإيجابي وقلق المستقبل، ووجود تأثير إيجابي للتفكير الإيجابي على قبول الذات، ووجود أثر إيجابي لقبول الذات على قلق المستقبل.

- **دراسة ياو وآخرون (liu &etal, 2021) الصين بعنوان:**

الاتجاهات المستقبلية للإعاقة وعواملها لدى مرضى اضطرابات القلق في المجتمع الصيني: دليل على دراسة متابعة لمدة 5 سنوات.

Future trends in disability and its determinants among Chinese community patients with anxiety disorders, evidence from a 5-year follow- up study.

هدفت هذه الدراسة إلى اكتشاف كيف تتغير نسب الإعاقة المستقبلية بين الأشخاص المصابين باضطراب القلق، وتحديد العوامل التي تتنبأ بزيادة الإعاقة على مدى 5 سنوات لدى هؤلاء المرضى، وتكونت **عينة الدراسة** من (304) شخصاً تم تشخيصهم باضطراب القلق، متوسط أعمارهم 50 سنة، وتم استخدام **أدوات قياس** طبية ومعايير تشخيص اضطراب القلق لتحديد مدى الإعاقة والتغيرات على مدار الزمن، وتحليل بيانات التتبع لتحديد اتجاهات الإعاقة المستقبلية والعوامل التنبؤية، **وتوصلت النتائج** إلى تراجع في معدل الإعاقة لدى بعض المرضى مقارنة مع الحالة الأولية، وإن مستويات الإعاقة المستقبلية اختلفت باختلاف نوع اضطراب القلق، والعوامل التي تنبأت بإعاقة أكثر شملت (العمر التوسط بين 40-49، ووجود إعاقة من البداية، ووجود أمراض جسدية أو اضطرابات نفسية مصاحبة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تكشف مراجعة الدراسات السابقة عن خيط مترابط يجمع بين جودة الحياة وقلق المستقبل لدى ذوي الإعاقة الحركية، حيث تُظهر الدراسات العربية اتساقاً ملحوظاً في إشارتها إلى وجود مستوى متوسط من جودة الحياة عبر بيئات جغرافية متنوعة من الجزائر إلى فلسطين، بينما تتباين مستويات قلق المستقبل حسب طبيعة الإعاقة والظروف المحيطة.، وتتضح الصورة أكثر عند النظر للدراسات الأجنبية التي تقدم فهماً أعمق للعوامل المؤثرة، فدراسة بياجيني وآخرون (2022) تؤكد أن النشاط البدني يرتبط بمستوى أعلى من جودة الحياة، وهو ما يتماشى مع ما توصلت إليه دراسة أشتاريان وآخرون (2018) من أن العوامل النفسية والاجتماعية تلعب دوراً أهم من العوامل السريرية في تحديد جودة الحياة. هذا التوجه يجد صداه في دراسة ستانوسو ورزقيانا (2019) التي أظهرت كيف يمكن للتفكير الإيجابي وقبول الذات أن يخفف من قلق المستقبل، وما يلفت الانتباه هو التناقض الظاهر في بعض النتائج، خاصة فيما يتعلق بمتغير الجنس، حيث وجدت دراسة يوسفي (2018) فروقاً لصالح الإناث بينما لم تجد دراسات أخرى مثل كليب وقنبر (2022) وجمعة وفاقد (2023) مثل هذه الفروق. هذا التباين قد يعكس تأثير السياق الثقافي والاجتماعي المحلي على تجربة الإعاقة.، وتشكل دراسة ياو وآخرون (2021) حلقة وصل مهمة بين موضوعي جودة الحياة وقلق المستقبل، إذ تُظهر أن اضطرابات القلق والإعاقة المستقبلية مترابطتان، وأن العوامل مثل العمر المتوسط ووجود أمراض مصاحبة تؤثر على كليهما، ورغم ذلك، تواجه هذه الدراسات تحديات منهجية مشتركة تتمثل في صغر أحجام العينات التي تراوحت بين 30–304 مشاركاً.

وقد استفادت الباحثة من هذا الثراء في الدراسات السابقة في عدة جوانب أساسية، حيث ساعدتها النتائج المتسقة حول وجود مستوى متوسط من جودة الحياة والتباين في مستويات قلق المستقبل في صياغة مشكلة البحث وتحديد أهمية دراسة العلاقة بين هذين المتغيرين. كما وفرت لها الدراسات الأجنبية إطاراً نظرياً غنياً لفهم العوامل المؤثرة على كلا المتغيرين، بينما ساعدتها الدراسات العربية في فهم السياق الثقافي المحلي وتأثيره على تجربة الإعاقة. وستعتمد الباحثة على هذه النتائج والتناقضات الظاهرة فيها كأساس لتفسير ومناقشة نتائج دراستها الحالية، خاصة في ضوء ما كشفته من فجوات بحثية تحتاج إلى مزيد من الاستكشاف والتحليل في البيئة المحلية.

❖ **إجراءات البحث:**

يهدف هذا البحث إلى استكشاف طبيعة العلاقة بين جودة الحياة وقلق المستقبل لدى الأفراد ذوي الإعاقة الحركية في مدينة حمص. ولتحقيق هذا الهدف، تم اعتماد المنهج الوصفي الذي يُعد الأنسب لهذا النوع من الدراسات. ويُعرَّف المنهج الوصفي بأنه منهج بحثي يُصمم لرصد الحقائق المرتبطة بالوضع الحالي وتوصيفها بدقة من خلال استخدام الفرضيات، ولا يقتصر هذا المنهج على جمع البيانات فحسب، بل يتجاوز ذلك إلى تفسيرها بشكل مناسب، والكشف عن الدلالات والعلاقات المتضمنة فيها (منصور وآخرون، 2009، ص64).

2. **مجتمع البحث وعينته:**

يتكون المجتمع الأصلي للبحث من جميع الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية المترددين على بعض المراكز التي تقدم لهم خدمات متنوعة (صحية، نفسية، ورياضية) في مدينة حمص، وهي: (نادي السلام الرياضي، ومركز بذور الرجاء، ودير المخلص)، والذين تتراوح أعمارهم بين (20–40)، وقد تم تطبيق أدوات البحث على جميع أفراد المجتمع والبالغ عددهم (87)، وذلك وفقاً للإحصائية المقدمة من قبل إدارة المراكز الثلاث، وبعد مراجعة الاستمارات، تم استبعاد (11) استمارة لعدم اكتمال الإجابات فيها. وبذلك بلغ حجم العينة النهائية (76) شخصاً من ذوي الإعاقة الحركية، وهو ما يمثل نسبة 87% من مجتمع البحث الأصلي، كما هو موضح في الجدول.

جدول (1) توزيع أفراد العينة وفق متغير العمر

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	44	%58

أنثى	32	%42
المجموع	76	%100

❖ **أدوات البحث:** لتحقيق أهداف البحث الحالي، فقد اقتضى ذلك اعتماد أداتين وهما:

1- مقياس جودة الحياة:

أ. **وصف المقياس:** تمّ استخدام مقياس جودة الحياة في البحث الحالي من إعداد يوسفي(2018) حيث قامت بإعداده وتطبيقه على عينة من المعاقين حركياً، حيث يتكون هذا المقياس من (32) بنداً تقيس جودة الحياة موزعة على خمسة أبعاد رئيسية (الرضا عن الحياة، الأمل في المستقبل، الدعم والمساندة الاجتماعية، الرفاهية النفسية، الكفاءة الاقتصادية) وتأخذ الإجابات البدائل(دائماً، غالباً، احياناً، نادراً، أبداً) وتحمل الأوزان الآتية على التوالي(5-4-3-2-1) بالنسبة للبنود الإيجابية والعكس بالنسبة للبنود السلبية(1-2-3-4-5) وبذلك تصبح أعلى درجة يحصل عيلها المفحوص(160) وأدنى درجة (32) ، وتشير الدرجة المرتفعة إلى وجود جودة حياة ورفاهية نفسية لدى ذوي الإعاقة الحركية، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض جودة الحياة لديهم.

ب. الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: صدق المقياس: تم التأكد من صدق مقياس جودة الحياة باستخدام الطرق الآتية: صدق الاتساق الداخلي، الصدق التمييزي.

1. **صدق الاتساق الداخلي:** لقد تمَّ التحقق من الاتساق الدّاخليّ للمقياس بتطبيق المقياس على عيِّنة مكونة من (52) معاقاً حركياً، وهم من خارج عينة البحث الأساسية، وتمّ بموجب هذه الطريقة حساب معامل الارتباط بين درجة المفحوص على كل بند والدّرجة الكليّة على البعد الذي ينتمي إليه هذا البند، ومعامل ارتباط الأبعاد مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية

للمقياس ككل، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائيّ Spss ويوضح الجدول رقم (1) معاملات الاتساق الدّاخليّ للبنود مع الدرجة الكليّة على البعد الذي ينتمي إليه البند، ويوضح الجدول رقم (2) معاملات ارتباط الأبعاد مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس.

جدول (1) معاملات ارتباط بنود مقياس جودة الحياة مع الدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد الذي تنتمي إليه

البعد الأول	الرضا عن الحياة	البعد الثاني	الأمل في المستقبل	البعد الثالث	الدعم والمساندة الاجتماعية	البعد الرابع	الرفاهية النفسية	البعد الخامس	الكفاءة الاقتصادية
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0,753**	12	0,793**	15	0,580**	23	0,485**	29	0,884**
2	0,754**	13	0,491**	16	0,616**	24	0,805**	30	0,902**
3	0,490**	14	0,864**	17	0,679**	25	0,717**	31	0,819**
4	0,452**			18	0,614**	26	0,832**	32	0,404**
5	0,580**			19	0,601**	27	0,487**		
6	0,743**			20	0,690**	28	0,523**		
7	0,453**			21	0,523**				
8	0,748**			22	0,610**				
9	0,480**								
10	0,439**								
11	0,490**								

الجدول رقم (2) معاملات ارتباط الابعاد مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	الرضا عن الحياة	الأمل في المستقبل	المساندة الاجتماعية	الرفاهية النفسية	الكفاءة الاقتصادية	الدرجة الكلية
الرضا عن الحياة	1	0,826**	0,929**	0,931**	0,824**	0,956**
الأمل في المستقبل	0,826**	1	0,843**	0,886**	0,976**	0,925**
المساندة الاجتماعية	0,929**	0,843**	1	0,966**	0,813**	0,968**
الرفاهية النفسية	0,931**	0,886**	0,966**	1	0,871**	0,981**
الكفاءة الاقتصادية	0,824**	0,976**	0,813**	0,871**	1	0,915

من خلال الجدولين السابقين (1) و(2) يتبين أن جميع معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ومعامل ارتباط البعد مع الأبعاد والدرجة الكلية كانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (0,01)، (0,05).

2. **الصدق التمييزي:** وفقاً لهذه الطريقة قامت الباحثة بترتيب درجات أفراد عينة البحث على مقياس جودة الحياة من الأدنى إلى الأعلى، ثم تم أخذ مجموعة الأفراد الذين حصلوا على أعلى الدرجات (الربيع الأعلى أي أعلى 25% من الدرجات)، والذين حصلوا على أدنى الدرجات (الربيع الأدنى أي أدنى 25% من الدرجات)، وذلك للتأكد فيما إذا كان المقياس

قادراً على التمييز بين ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الدنيا في المقياس، والجدول رقم (3) يبين نتائج اختبار ت (T test)

الجدول رقم (3) يوضح دلالة الفروق بين الربيع الأعلى والربيع الأدنى بالنسبة لمقياس جودة الحياة ككل وأبعاده الفرعية باستخدام اختبار ت (t test) (ن=52)

أبعاد المقياس	الربيع الأدنى ن= 13		الربيع الأعلى ن= 13		ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية sig	القرار
	م	ع	م	ع				
الرضا عن الحياة	19.69	3.011	37.38	4.369	12,022	24	0,000	دال
الأمل في المستقبل	4.23	.832	10.85	1.345	15,085	24	0,000	دال
المساندة الاجتماعية	13.46	2.470	27.46	4.215	10,331	24	0,000	دال
الرفاهية النفسية	9.77	1.589	20.92	3.252	11,110	24	0,000	دال
الكفاءة الاقتصادية	5.31	1.109	14.54	2.259	13,225	24	0,000	دال
المقياس ككل	53.46	8.530	110.46	14.356	12,307	24	0,000	دال

من خلال الجدول السّابق رقم (3) يتبيّن أنّ الفروق بين متوسطي المجموعتين دالّة بالنّسبة إلى الدّرجة الكليّة لمقياس جودة الحياة وأبعاده الفرعية، وهذا يعني أنّ مقياس جودة الحياة يتصف بالصّدق التمييزي، حيث إنّه قادر على التّمييز بين ذوي الدّرجات العليا والدّرجات الدّنيا في المقياس ككل وكذلك بالنّسبة لأبعاده الفرعية.

ثانياً: ثبات المقياس:

تمّ التّأكد من ثبات المقياس وأبعاده الفرعيّة باستخدام الطرق الآتية:

- **ألفا كرونباخ:** يمثل معامل ارتباط ألفا متوسط قيم المعاملات الناتجة عن تجزئة المقياس إلى أجزاء بطرق مختلفة، وبذلك فإنه يمثل معامل الارتباط بين أي جزئين من أجزاء المقياس (ميخائيل، 2012، 201).

وقد تم حساب ثبات المقياس بطرقة ألفا كرونباخ للمقياس ككل وأبعاده الفرعية، حيث تم الحصول على قيمة معامل ألفا لكل بعد من أبعاد المقياس والمقياس ككل.

- **التّجزئة النّصفية:** تقوم هذه الطريقة على تقسيم المقياس بعد تطبيقه إلى نصفين يفترض أنهما متكافئين، ثم يتم حساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها المفحوص على النصف الأول، والدرجات التي حصل عليها المفحوص على النصف الثاني (ميخائيل، 2012، 190). ويوضح الجدول رقم (4) معاملات ثبات المقياس بطريقة ألفاكرونباخ ، والتجزئة النصفية

جدول (4) معاملات ثبات مقياس جودة الحياة ككل وأبعاده الفرعيّة بطريقة ألفا كرونباخ والتّجزئة النّصفية

أبعاد المقياس	قيمة معامل الثبات	
	ألفاكرونباخ	التجزئة النصفية
الرضا عن الحياة	0,765	0,823
الأمل في المستقبل	0,725	0,839
المساندة الاجتماعية	0,763	0,906
الرفاهية النفسية	0,713	0,902
الكفاءة الاقتصادية	0,752	0,794
المقياس ككل	0,942	0,976

من خلال الجدول السّابق رقم (4) يتبين أنَّ مقياس جودة الحياة ككل وأبعاده الفرعية يتصف بدرجة جيدة من الثبات، وبالتالي فإن المقياس يتصف بالصدق والثبات وهو جاهز للتطبيق على أفراد عينة البحث.

2. مقياس قلق المستقبل (من إعداد الباحثة):

أ. الصورة الأولية للمقياس:

من أجل إعداد المقياس قامت الباحثة بالاطلاع على الأدبيات النظرية، والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، ومن هذه الدراسات دراسة شقير (2005)، ودراسة القاضي (2009)، ودراسة شلهوب (2016)، ودراسة طافش (2017)، وفي ضوء ذلك تم تحديد المجالات والعبارات التي يتكون منها المقياس، حيث اشتمل المقياس في صورته الأولية على (47) عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي: (قلق المستقبل الاجتماعي، قلق المستقبل الأسري، قلق المستقبل الاقتصادي المهني، قلق المستقبل الصحي). واعطي لكل بند وزن مدرج وفق سلم خماسي (موافق تماماً، موافق بشكل كبير، موافق بشكل متوسط، موافق بشكل ضعيف، غير موافق مطلقاً)، وتعطى الدرجات وفق الآتي (5-4-3-2-1) وذلك بالنسبة للبنود الإيجابية، و(1-2-3-4-5) بالنسبة للبنود السلبية.

ب. الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: صدق المقياس: تم التأكد من صدق مقياس قلق المستقبل وأبعاده الفرعية باستخدام الطرق الآتية: صدق المحكمين، صدق الاتساق الداخلي، الصدق التمييزي.

1-صدق المحكمين:

لقد تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم (8) محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية والمختصين في علم النفس والإرشاد النفسي في كلية التربية في جامعة حمص، وجامعتي دمشق واللاذقية، وقد تم الإبقاء على البنود التي حصلت على نسبة اتفاق 80.% فما فوق ، وعلى ضوء تلك الآراء تم استبعاد ثلاث بنود وهي" أعتقد أنني سأواجه بالرفض أكثر من الأشخاص العاديين " رقمه (45)، "أشعر بالانزعاج لاحتمال وقوع كارثة بسبب كثرة الحوادث هذه الأيام " رقمه (32)، " أشعر بالقلق عندما أتخيل إصابتي بحادث ما" (40)، كما تم تعديل صياغة بعض البنود، وبالتالي أصبح المقياس مكوناً من (44) بنداً موزعة على الأبعاد الأربعة.

2-صدق الاتساق الداخلي:

لقد تم التحقق من الاتساق الدّاخليّ للمقياس بتطبيق المقياس على عيِّنة مكونة من (72) معاقاً حركياً، وهم من خارج عينة البحث الأساسية، وتمّ بموجب هذه الطريقة حساب معامل الارتباط بين درجة المفحوص على كل بند والدّرجة الكليّة على البعد الذي ينتمي إليه هذا البند، وكذلك معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، ومعامل ارتباط الأبعاد مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس ككل .وذلك باستخدام البرنامج الإحصائيّ Spss ويوضح الجدول رقم (5) معاملات الاتساق الدّاخليّ للبنود مع الدرجة الكليّة على البعد الذي ينتمي إليه البند، ومعامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، ويوضح الجدول رقم (6) معاملات ارتباط الأبعاد مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس.

جدول (5) معاملات ارتباط بنود مقياس قلق المستقبل مع الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس ومع الدرجة الكلية للمقياس

البعد الاجتماعي			البعد الأسري		
معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية			معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية		
البند	للبعد	للمقياس	البند	للبعد	للمقياس
1	0.738**	0.713**	2	0.788**	0.633**
5	0.483**	0.359**	6	0.623**	0.526**
9	0.667**	0.495**	10	0.682**	0.408**
13	0.695**	0.523**	14	0.736**	0.567**
17	0.778**	0.538**	18	0.507**	0.431**
21	0.585**	0.492**	22	0.568**	0.483**
25	0.690**	0.659**	26	0.638**	0.428**
29	0.595**	0.396**	30	0.642**	0.518**
32	0.500**	0.338**	33	0.665**	0.533**

36	0.703**	0.502**	37	0.610**	0.489**
39	0.580**	0.420**	40	0.667**	0.498**
البعد الاقتصادي المهني			البعد الصحي		
معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية			معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية		
البند	للبعد	للمقياس	البند	للبعد	للمقياس
3	0.638**	0.505**	4	0.712**	0.571**
7	0.778**	0.524**	8	0.563**	0.439**
11	0.657**	0.398**	12	0.626**	0.593**
15	0.497**	0.359**	16	0.617**	0.534**
19	0.532**	0.359**	20	0.631**	0.405**
23	0.656**	0.472**	24	0.591**	0.447**
27	0.730**	0.616**	28	0.763**	0.574**
31	0.606**	0.488**	35	0.720**	0.635**
34	0.661**	0.390**	42	0.582**	0.458**
38	0.611**	0.479**	44	0.747**	0.521**
41	0,561**	0,453**			
43	0,657**	0,732**			

جدول (6) معاملات ارتباط الأبعاد مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية

الأبعاد	البعد الاجتماعي	البعد الأسري	البعد المهني	البعد الصحي
البعد الاجتماعي		0,562**	0,403**	0,495**

البعد الأسري	0,562**		0,311**	0,523**
البعد المهني	0,403**	0,311**		0,424**
البعد الصحي	0,495**	0,523**	0,424**	
معامل ارتباط البعد مع الدرجة الكية	0,774**	0,774**	0,732**	0,787**

من خلال الجدولين السابقين (5) و(6) يتبين أن جميع معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للبعد ومعامل ارتباط البعد مع الدرجة الكلية كانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (0,01) **

3-الصدق التميزي:

وفقاً لهذه الطريقة قامت الباحثة بترتيب درجات أفراد عينة البحث على مقياس قلق المستقبل من الأدنى إلى الأعلى، ثم تم أخذ مجموعة الأفراد الذين حصلوا على أعلى الدرجات (الربيع الأعلى أي أعلى 25% من الدرجات)، والذين حصلوا على أدنى الدرجات (الربيع الأدنى أي أدنى 25% من الدرجات)، وذلك للتأكد فيما إذا كان المقياس قادراً على التمييز بين ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الدنيا في المقياس، والجدول رقم (7) يبين نتائج اختبار ت (T test)

الجدول (7) دلالة الفروق بين الربيع الأعلى والربيع الأدنى بالنّسبة إلى مقياس القلق ككل وأبعاده

الفرعيّة باستخدام اختبار ت((T test) (ن = 72)

أبعاد المقياس	الربيع الأدنى ن= 18		الربيع الأعلى ن= 18		ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية sig	القرار
	م	ع	م	ع				
البعد الاجتماعي	25.67	3.789	41.61	2.704	14.534	34	0.00	دال
البعد الأسري	22.11	3.179	42.00	2.870	19.704	34	0.00	دال

البعد الاقتصادي المهني	23.94	3.789	46.89	3.324	20.253	34	0.00	دال
البعد الصحي	21.17	3.839	39.44	3.203	15.510	34	0.00	دال
المقياس ككل	108.67	20.06	163.72	10.88	10.236	34	0.00	دال

من خلال الجدول السّابق رقم (7) يتبيّن أنّ الفروق بين متوسطي المجموعتين دالّة بالنّسبة إلى الدّرجة الكليّة لمقياس قلق المستقبل وأبعاده الفرعية، وهذا يعني أنّ مقياس قلق المستقبل يتصف بالصّدق التمييزي، حيث إنّه قادر على التّمييز بين ذوي الدّرجات العليا والدّرجات الدّنيا في المقياس ككل وكذلك بالنّسبة لأبعاده الفرعية.

ثانياً: ثبات المقياس:

تمّ التّأكد من ثبات المقياس وأبعاده الفرعيّة باستخدام الطرق الآتية:

- **ألفا كرونباخ:** يمثل معامل ارتباط ألفا متوسط قيم المعاملات الناتجة عن تجزئة المقياس إلى أجزاء بطرق مختلفة، وبذلك فإنه يمثل معامل الارتباط بين أي جزئين من أجزاء المقياس (ميخائيل، 2012، 201).

  وقد تم حساب ثبات المقياس بطرقة ألفا كرونباخ للمقياس ككل وأبعاده الفرعية، حيث تم الحصول على قيمة معامل ألفا لكل بعد من أبعاد المقياس والمقياس ككل.
- **التّجزئة النّصفية:** تقوم هذه الطريقة على تقسيم المقياس بعد تطبيقه إلى نصفين يفترض أنهما متكافئين، ثم يتم حساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها المفحوص على النصف الأول، والدرجات التي حصل عليها المفحوص على النصف الثاني (ميخائيل، 2012، 190). ويوضح الجدول رقم (8) معاملات ثبات المقياس بطريقة ألفاكرونباخ ، والتجزئة النصفية

جدول (8) معاملات ثبات مقياس قلق المستقبل ككل ومقاييسه الفرعيّة بطريقة ألفا كرونباخ والتّجزئة النّصفية

أبعاد المقياس	عدد البنود	قيمة معامل الثبات	
		ألفاكرونباخ	التجزئة النصفية
البعد الاجتماعي	11	0.853	0.802
البعد الأسري	11	0.861	0.840
البعد الاقتصادي المهني	12	0.863	0.831
البعد الصحي	10	0.850	0.861
المقياس ككل	44	0.926	0.930

من خلال الجدول السّابق رقم (8) يتبين أنَّ مقياس قلق المستقبل ككل وأبعاده الفرعية يتصف بدرجة جيدة من الثبات، وبالتالي فإن المقياس يتصف بالصدق والثبات وهو جاهز للتطبيق على أفراد عينة البحث.

ج. الصورة النهائية لمقياس قلق المستقبل:

يتألف المقياس بصورته النهائية من (44) بند، وجميع البنود إيجابية، موزعة على أربعة أبعاد فرعية وهي: قلق المستقبل الاجتماعي ويتكون من 11 بند هي: (1-5-9-13-17-21-25-29-32-36-39)، قلق المستقبل الأسري ويتكون من 11 بند هي: (2-6-10-14-18-22-26-30-33-37-40)، قلق المستقبل الاقتصادي المهني ويتكون من 12 بند وهي: (3-7-11-15-19-23-27-31-34-38-41-43)، قلق المستقبل الصحي ويتكون من 10 بنود هي: (4-8-12-16-20-24-28-35-42-44). ويتكون المقياس من خمس بدائل هي: (موافق تماماً، موافق بشكل كبير، موافق بشكل متوسط، موافق بشكل ضعيف، غير موافق مطلقاً)، ويأخذ المفحوص الدرجة (5) في حال كانت إجابته موافق تماماً، و4 في حال أجاب موافق بشكل كبير، و3 في حال أجاب موافق بشكل متوسط، و2 في حال أجاب موافق بشكل

ضعيف، 1 في حال أجاب غير موافق مطلقاً، وتكون أعلى درجة يأخذها المفحوص على المقياس هي 220، وأقل درجة هي 44.

أولاً: الإجابة على أسئلة البحث:

1. ما مستوى جودة الحياة لدى ذوي الإعاقة الحركية؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة باستخراج المدى (وهو الفرق بين أعلى قيمة وأدنى قيمة) لأفراد عينة البحث، المدى= (150– 46=104)، ومن ثَّم تقسيم المدى على عدد الفئات (3) لحساب طول الفئة، 34=3/104، وذلك لتقسيم الدرجات على المقياس إلى ثلاثة مستويات، ومن ثم تمَّ حساب النسبة المئوية لدرجات أفراد العينة على المقياس ككل، والجدول الآتي يوضح نتائج اختبار السؤال الأول:

جدول (9) مستوى جودة الحياة لدى أفراد عينة البحث

جودة الحياة	المستوى المنخفض [46-80{		المستوى المتوسط [81-115}		المستوى المرتفع [116-150}	
عينة البحث	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
	43	56,57%	24	31,57%	9	11,84%

نلاحظ من الجدول السابق أنَ المستوى السائد من جودة الحياة لدى أفراد عينة البحث هو المستوى المنخفض حيث بلغت النسبة المئوية (56,57%) على حين المستوى المتوسط (31,57%) أما المرتفع (11,84%) وبالتالي وجود مستوى منخفض من جودة الحياة لدى أفراد عينة البحث.

لقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة يوسفي (2018)، ودراسة كليب وقنبر (2022) اللتان توصلتا لوجود مستوى متوسط من جودة الحياة لدى ذوي الإعاقة الحركية.

ويمكن تفسير انخفاض مستوى جودة الحياة لدى الأفراد ذوي الإعاقة الحركية، من خلال طبيعة التحديات المتعددة التي يواجهونها في حياتهم اليومية، فالإعاقة الحركية قد تفرض قيوداً جسدية تحد من قدرة الفرد على ممارسة أنشطته الحياتية بشكل طبيعي ومستقل، مما قد ينعكس سلباً على شعوره بالاستقلالية والكفاءة الذاتية، وقد تتفاقم هذه المشكلة نتيجة الحواجز البيئية والمعمارية التي تعيق حركتهم وتشاركهم الاجتماعي، إضافة إلى النظرة المجتمعية السلبية التي قد يتعرضون لها والتي تشعرهم بالعزلة والتهميش. كما أن الصعوبات المالية الناجمة عن محدودية فرص العمل المتاحة لهم، والتكاليف المرتفعة للرعاية الصحية والأجهزة المساعدة، قد تزيد من الضغوط النفسية التي يعانون منها. وينعكس كل ذلك على رؤيتهم للمستقبل التي غالباً ما تكون مشوبة بالقلق والتشاؤم، حيث يشعرون بضبابية الآفاق المستقبلية وصعوبة تحقيق تطلعاتهم وأهدافهم الشخصية والمهنية، وهو ما يؤدي في النهاية إلى تدني مستوى رضاهم عن حياتهم ورفاهيتهم النفسية بشكل عام.

2. ما مستوى قلق المستقبل لدى ذوي الإعاقة الحركية؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة باستخراج المدى (وهو الفرق بين أعلى قيمة وأدنى قيمة) لأفراد عينة البحث، المدى= (195– 100=95)، ومن ثَّم تقسيم المدى على عدد الفئات (3) لحساب طول الفئة، 95/3=31، وذلك لتقسيم الدرجات على المقياس إلى ثلاثة مستويات، ومن ثم تمَّ حساب النسبة المئوية لدرجات أفراد العينة على المقياس ككل، والجدول الآتي يوضح نتائج اختبار السؤال الثاني:

قلق المستقبل	المستوى المنخفض {100-131}		المستوى المتوسط {132-163}		المستوى المرتفع {164-195}	
عينة البحث	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
	15	19,73%	46	60,52%	15	19,73%

جدول (10) مستوى قلق المستقبل لدى أفراد عينة البحث

نلاحظ من الجدول السابق أنَ المستوى السائد من قلق المستقبل لدى أفراد عينة البحث هو المستوى المتوسط حيث بلغت النسبة المئوية (60,52%) على حين المستوى المنخفض (19,73%) أما المرتفع (19,73%) وبالتالي وجود مستوى متوسط من قلق المستقبل لدى أفراد عينة البحث.

تباينت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة بص (2023) ودراسة المبروك (2024)، حيث أظهرت الدراستان الأخيرتان مستوى مرتفعاً من قلق المستقبل لدى الأفراد ذوي الإعاقة الحركية، بينما اتفقت نتائج دراستنا مع دراسة بيس .(Bess, 2022) ويمكن تفسير وجود مستوى متوسط من قلق المستقبل لدى هذه الفئة من خلال التفاعل بين مجموعة من العوامل النفسية والاجتماعية المتداخلة.

فمن ناحية، يواجه الأفراد ذوو الإعاقة الحركية وعياً واقعياً بالتحديات المستقبلية المحتملة في مختلف جوانب الحياة، سواء على الصعيد المهني أو الاجتماعي أو الصحي، وهو ما يثير لديهم قدراً معيناً من القلق تجاه المستقبل. ومن ناحية أخرى، قد يمتلك كثير منهم آليات تكيف نفسي فعالة تساعدهم على مواجهة هذه التحديات، بالإضافة إلى حصولهم على دعم أسري ومجتمعي من خلال المنظمات والجمعيات المعنية برعايتهم، مما يسهم في الحد من تفاقم القلق ومنعه من الوصول إلى مستويات مرتفعة، علاوة على ذلك، فإن مشاركة بعضهم في الأنشطة التعليمية

والتطويرية، واطلاعهم على قصص نجاح لأشخاص ذوي إعاقة تمكنوا من تحقيق إنجازات ملموسة، يعزز لديهم الشعور بالأمل والإيجابية تجاه المستقبل. وقد أكدت دراسة بيس (Bess, 2022) أن المستوى المتوسط من قلق المستقبل لدى ذوي الإعاقة الحركية ينتج عن التوازن القائم بين إدراكهم الواقعي للصعوبات المحتملة، وبين توفر شبكات الدعم الاجتماعي والنفسي التي تمكنهم من تقبل ذواتهم والتكيف الإيجابي مع ظروفهم الخاصة.

ثانياً: اختبار الفرضيات وتفسيرها:

1. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس جودة الحياة ودرجاتهم على مقياس قلق المستقبل وأبعاده الفرعية.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث من المعاقين حركياً على مقياس جودة الحياة ودرجاتهم على مقياس قلق المستقبل وأبعاده الفرعية.

جدول (11) يوضح معاملات ارتباط درجات أفراد عينة البحث على مقياس جودة الحياة، وقلق المستقبل.

العينة 76	قلق المستقبل	مستوى الدلالة	الحكم
الرضا عن الحياة	-.504-**	.000	دال /علاقة عكسية
الأمل في المستقبل	-.335-**	.000	دال /علاقة عكسية
المساندة الاجتماعية	-.437-**	.000	دال /علاقة عكسية
الرفاهية النفسية	-.486-**	.000	دال /علاقة عكسية
الكفاءة الاقتصادية	-.343-**	.002	دال /علاقة عكسية
مقياس جودة الحياة ككل	-.545-**	.000	دال /علاقة عكسية

نلاحظ من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية عكسية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس جودة الحياة وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس قلق المستقبل ككل، وهذه العلاقة العكسية تشير إلى أنه كلما تدنت درجات أفراد عينة البحث على مقياس جودة الحياة، كلما ارتفع قلق المستقبل لديهم والعكس صحيح.

ويمكن تفسير ذلك بأن ارتفاع جودة الحياة وما يرتبط بها من إشباع نفسي واجتماعي وصحي قد يسهم في تعزيز الشعور بالرضا والاستقرار النفسي، ومن الممكن أن يقلل من مشاعر الخوف والتوجس المرتبطة بالمستقبل، وفي المقابل فإن تدني جودة الحياة الناتج عن ضعف الرعاية الطبية والمحدودية في الدعم الأسري والاجتماعي أو صعوبات الاندماج قد تؤدي إلى شعور بعدم الأمان والقلق من المستقبل وما قد يحمله من تحديات، وهذا ينسجم مع ما أشارت إليه الأدبيات في علم النفس الإيجابي من أن توفر مقومات الحياة الجيدة يمثل عاملاً وافياً ضد اضطرابات القلق، في حين أن الحرمان وتدني مستويات الرفاهية يزيد من احتمالية المعاناة من القلق والتوتر اتجاه المستقبل، وهذا ما أكدت عليه دراسة (lee &et al, 2023) ودراسة ((van &et al, 2019 حيث أوضحت الدراستان أن السمات الإيجابية مثل التفاؤل والقبول والرضا عن الحياة تمثل عوامل وقاية تسهم في التكيف النفسي وتخفيف مستويات القلق لدى الأفراد.

2. **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس جودة الحياة وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، وإناث).**

لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس جودة الحياة وأبعاده الفرعية تم استخدام اختبار (ت) (t test) للعينات المستقلة وكانت النتائج وفق الآتي

جدول (12) نتائج اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق في جودة الحياة وأبعادها الفرعية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الحكم
الرضا عن الحياة	ذكور	44	23.98	11.259	-0,866	74	0,389	لا يوجد فروق
	إناث	32	26.19	10.600				
الأمل في المستقبل	ذكور	44	9.27	2.182	-1,659	74	0,101	لا يوجد فروق
	إناث	32	10.16	2.438				
الدعم والمساندة الاجتماعية	ذكور	44	20.43	8.298	-1,593	74	0,115	لا يوجد فروق
	إناث	32	23.44	7.874				
الرفاهية النفسية	ذكور	44	14.84	5.847	-1,783	74	0,079	لا يوجد فروق
	إناث	32	17.34	6.302				
الكفاءة الاقتصادية	ذكور	44	9.95	3.348	-0,484	74	0,630	لا يوجد فروق
	إناث	32	10.31	2.945				
جودة الحياة	ذكور	44	78.48	24.789	-1,545	74	0,127	لا يوجد فروق
	إناث	32	87.44	25.187				

نلاحظ من الجدول السابق (12) أنَّ قيمة ت عند مستوى دلالة أكبر من (0.05) في جودة الحياة ككل وأبعاده الفرعية، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض البديلة.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة جمعة وفاقد (2023)، ودراسة كليب وقنبر (2022)، واختلفت مع دراسة يوسفي (2018) التي توصلت لوجود فروق لصالح الإناث في جودة الحياة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الإعاقة الحركية بحد ذاتها تُعد عاملاً ضاغطاً مشتركاً يؤثر على جودة الحياة لدى كلا الجنسين بصورة متماثلة، بصرف النظر عن الجنس. فالتحديات اليومية

التي يواجهها الأفراد ذوو الإعاقة الحركية متشابهة إلى حد كبير، وتشمل الاعتماد الجزئي على الآخرين في أداء بعض المهام، بالإضافة إلى الصعوبات في الوصول إلى الخدمات الصحية والتعليمية والمهنية، فضلاً عن العقبات البيئية والاجتماعية التي تفرضها طبيعة البيئة المحيطة. كما يبدو أن المحددات الأساسية لجودة الحياة لدى هذه الفئة ترتبط بعوامل أخرى أكثر تأثيراً من متغير الجنس، ومن أبرزها مستوى الدعم الأسري والاجتماعي المتاح، والوضع الاقتصادي للفرد وأسرته، ومدى توفر فرص المشاركة المجتمعية الفعلية. ويمكن أيضاً أن يُعزى التشابه بين الجنسين إلى تعرض كليهما لأنماط متقاربة من الوصمة الاجتماعية والتمييز، إلى جانب القيود المفروضة على استقلاليتهم الشخصية، والصعوبات المشتركة في الوصول إلى مصادر الرفاهية والخدمات الأساسية، وهو ما يؤدي إلى تقليص الفروق الفردية المرتبطة بالجنس. وبناءً على ذلك، يمكن القول إن العوامل البيئية والوظيفية المرتبطة بالإعاقة الحركية تطغى على الفروق البيولوجية أو الثقافية التقليدية بين الجنسين، وتصبح هي المؤثر الأبرز في تحديد مستوى جودة الحياة لدى هذه الفئة.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس قلق المستقبل وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، وإناث).

لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس قلق المستقبل وأبعاده الفرعية تم استخدام اختبار (ت) (t test) للعينات المستقلة وكانت النتائج وفق الآتي

جدول (13) نتائج اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق في قلق المستقبل وأبعادها الفرعية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الحكم
الاجتماعي	ذكور	44	35.95	5.886	-0,198	74	0,844	لا يوجد فروق
	إناث	32	36.25	7.098				
	ذكور	44	36.48	5.009	-0,303	74	0,763	

الأسري	إناث	32	36.88	6.424			لا يوجد فروق
المهني	ذكور	44	41.91	7.097	0,250	74	0,803	لا يوجد فروق
	إناث	32	41.50	6.984			
الصحي	ذكور	44	35.45	5.813	1,740	74	0,086	لا يوجد فروق
	إناث	32	33.13	5.695			
قلق المستقبل	ذكور	44	149.80	20.233	0,406	74	0,688	لا يوجد فروق
	إناث	32	147.75	23.574			

نلاحظ من الجدول السابق (13) أنَّ قيمة ت عند مستوى دلالة أكبر من (0.05) في قلق المستقبل ككل وأبعاده الفرعية، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض البديلة.

اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة عبيب ولالوش (2021) التي توصلت لوجود فروق بين الذكور والإناث في قلق المستقبل وذلك لصالح الإناث، واتفقت مع دراسة القاضي (2009) التي توصلت لعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في قلق المستقبل.

ويمكن تفسير ذلك بأن الإعاقة الحركية تمثل خبرة حياتية ضاغطة مشتركة تتجاوز حدود الجنس، حيث تفرض على جميع الأفراد تحديات وجودية متشابهة تطغى على الفروق التقليدية بين الجنسين. فالمخاوف المرتبطة بالتدهور الصحي المحتمل، وفقدان الاستقلالية التدريجي، وصعوبات المشاركة الفعالة في الحياة المجتمعية، والاعتماد المستمر على الآخرين في تلبية الاحتياجات اليومية، كلها عوامل تشكل مصدراً مشتركاً للقلق لدى كلا الجنسين. وتبرز هنا حقيقة مهمة مفادها أن الضغوط النفسية والاجتماعية الناتجة عن الإعاقة ذاتها تكون أكثر حضوراً وتأثيراً في تشكيل قلق المستقبل من الفروق البيولوجية أو الأدوار الاجتماعية التقليدية المرتبطة بالجنس. فالجميع يواجهون نفس القلق حول إمكانية تحقيق الاستقرار المالي في ظل محدودية فرص العمل، ونفس المخاوف من الوصمة الاجتماعية والتهميش، ونفس التساؤلات حول القدرة على بناء علاقات اجتماعية ناجحة وتكوين أسرة مستقبلاً. علاوة على ذلك، فإن التجربة المشتركة للألم الجسدي

المزمن والقيود الحركية والحاجة المستمرة للرعاية الطبية، تخلق نوعاً من التماثل في الخبرة النفسية بين الجنسين، مما يجعل قلق المستقبل استجابة نفسية طبيعية ومتساوية لظروف حياتية موضوعية متشابهة، بغض النظر عن كون الفرد ذكراً أو أنثى.

مقترحات البحث:

من خلال النتائج التي توصل إليها البحث تقترح الباحثة ما يلي:

- تصميم برامج دعم نفسي واجتماعي تستهدف رفع مستوى جودة الحياة وخفض القلق، من خلال تعزيز الإيجابية والأمل والتفاؤل والاندماج المجتمعي.
- تطوير خدمات الرعاية والتأهيل بحيث تراعي الجوانب النفسية والاجتماعية إلى جانب الجوانب الطبية والحركية، مع التركيز على تمكين الأفراد واستقلاليتهم.
- إدماج ذوي الإعاقة الحركية في الأنشطة المجتمعية والتعليمية والمهنية، بما يسهم في تحسين شعورهم والانتماء والكفاءة الذاتية.
- إجراء دراسات تجريبية أو شبه تجريبية تهدف إلى دراسة فاعلية برامج إرشادية من أجل تحسين جودة الحياة، وخفض قلق المستقبل لدى ذوي الإعاقة الحركية.
- التوسع في دراسة متغيرات نفسية أخرى قد تفسر العلاقة بين جودة الحياة وقلق المستقبل، مثل التفاؤل والصلابة النفسية، والدعم الاجتماعي....الخ.
- تنويع عينات البحث لتشمل فئات مختلفة من الإعاقات (سمعية، بصرية) بهدف المقارنة بين أنواع العاقات من حيث جودة الحياة وقلق المستق

المراجع:

- أبو حلاوة، محمد. (2010). **جودة الحياة المفهوم والأبعاد** .*المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية*، جامعة كفر الشيخ، مصر.
- أبو داير، علا. (2017). المرونة الإيجابية وعلاقتها بالأمل وقلق المستقبل لدى مبتوري الأطراف نتيجة العدوان على محافظات غزة. **(رسالة ماجستير غير منشورة)**. جامعة الأقصى. غزة.
- الأقصري، يوسف. (2002). **كيف تتخلص من الخوف والقلق من المستقبل**. القاهرة: دار اللطائف للطباعة والنشر.
- أمغار، رانية وعمرون، جيهان. (2022). مستوى قلق المستقبل لدى عينة من المعاقين حركياً. **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة. الجزائر.
- بص، زينب. (2023). المرونة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى المعاقين حركياً بمرحلة الشباب ببعض مراكز العلاج الطبيعي بمدينة زليتن دراسة ميدانية ببعض مراكز العلاج الطبيعي زليتن. كلية التربية البدنية–**مجلة جامعة المرقب**، العدد (10)، 210– 226.
- بونعامة، مريم. (2014). بعض سمات شخصية المراهق المعاق حركياً. **(رسالة ماجستير غير منشورة)**. الجزائر: جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي.
- جمعة، فاطمة وفاقد، ليزة. (2023). مستوى جودة الحياة والتوافق النفسي لدى المصابين بالإعاقة الحركية دراسة ميدانية لعينة من المصابين بالإعاقة الحركية بمستشفى ندير محمد مركز بالولة. **(رسالة ماجستير غير منشورة)**. جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر.
- الحمداني، إقبال. (2011). **الاغتراب والتمرد وقلق المستقبل**. الأردن: دار الصفا للطباعة والنشر.
- الخطيب، محمد. (2011). **المشكلات السلوكية عند الأطفال**. غزة: جامعة الأزهر.

- السليماني، خيرية. (2023). مفهوم جودة الحياة وأبعادها من منظور التربية الإسلامية: دراسة مقارنة بين مكة المكرمة وبعض المدن السعودية. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، 147 (1)، 23-56.
- شبلي، صفوان. (2025). جودة الحياة وعلاقتها بمستوى تقدير الذات لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق. **مجلة جامعة حمص**.47 (11)،103-154.
- شقير، زينب. (2005). **مقياس قلق المستقبل**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- عبد اللطيف، آذار. (2018). القلق من المستقبل لدى عينة من النساء العاملات المعوقات حركياً في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة اتحاد الجامعات للتربية وعلم النفس**. مجلد (16) العدد (1) 269-294.
- عبيب، غنية ولالوش، صليحة. (2021). قلق المستقبل وعلاقته بتقدير الذات لدى المراهقين ذوي الإعاقة الحركية دراسة ميدانية في مراكز إعادة التأهيل الحركي والوظيفي بالجزائر. ***مجلة السراج في قضايا التربية والمجتمع***. مجلد (5) عدد (4)، 188-206.
- العشري، محمود. (2004). قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات الاجتماعية دراسة حضارية مقارنة بين طلاب بعض كليات التربية بمصر وسلطنة عمان. المؤتمر السنوي الحادي عشر لمركز الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس. المجلد الأول. مصر.
- العنزي، سليمان. (2023). جودة الحياة: الأنواع والأبعاد والمؤشرات والاتجاهات المفسرة. **مجلة العلوم الاجتماعية**، 12(3)، 112-130.
- القاضي، وفاء. (2009). قلق المستقبل وعلاقته بصورة الجسم ومفهوم الذات لدى حالات البتر بعد الحرب على غزة. **(رسالة ماجستير غير منشورة)**. الجامعة الإسلامية. غزة.
- قزيط، نورية. (2017). قلق المستقبل وتقدير الذات وعلاقتهما بصورة الجسم لدى مبتوري الأطراف بعد ثورة 17 فبراير بمدينة مصراتة. **(رسالة ماجستير غير منشورة)**. الأكاديمية الليبية. ليبيا.

- كليب، جميل وقنبر، رحاب. (2022). مستوى جودة حياة المراهقين ذوي الإعاقة الحركية في مدرستي الدمج والتربية الخاصة في القدس. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**. 36 (3)، 588-618.
- المبروك، فاطمة. (2024). قلق المستقبل لدى المعاقين حركياً المنتسبين لجمعية الحرية بمدينة البيضاء في ضوء بعض المتغيرات. **المجلة العلمية لكلية التربية**. 3 (2)، 242-268.
- منصور، علي والأحمد، أمل والشماس، عيسى. (2009). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. جامعة دمشق: مديرية الكتب والمطبوعات.
- المومني، محمد ونعيم، مازن. (2013). قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع في منطقة الجليل في ضوء بعض المتغيرات. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**. مجلد (9) عدد (2). 173-185.
- ميخائيل، امطانيوس. (2012). **القياس النفسي، (ج1)**. جامعة دمشق: مديرية الكتب والمطبوعات.
- يوسفي، نعيمة. (2018). جودة الحياة وعلاقتها بالتفاؤل غير الواقعي لدى المعاقين حركياً دراسة ميدانية بولاية الوادي. **(رسالة ماجستير غير منشورة)**. جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي. الجزائر.

Foreign References:

- Ashtarian, N &Rajati, H &Salari, F &Naghibifar, Z &Hosseini, S &Ghanbari, M. (2018). Quality of life predictors in physically disabled people. **Journal of education and health promotion**. 7 (61).
- Bess, M. (2022). Future anxiety in youth with disability; the role of developmental stage and social support. **Journal of developmental psychology and disability studies**, 14 (2), 112-130.
- Biagini, A &bastiani, L &Sebastiani, L. (2022). The impact of physical activity on the quality of life of a sample of Italian people with physical disability. Frontiers in sports and active living,
- Cella, F. (1994). Quality of life: concepts and definition. **Journal of pain and symptom management**, 9(3), 129-135.
- Costanza, R &Fisher, B &Ali, S &Beer, C. (2007). An approach integrating opportunities, human needs, and subjective well-being. **Ecological Economics**, 61, 267-276.
- Jaracz, k &Pawlak, m &Goma, K &Kolcz, B &Woloszyn, D &Kozubski, W. (2010). Quality of life and social support in patients with multiple sclerosis, **Neurologia I Neurochirurgia Polska**, 44(4),358-365.
- Lee, j &Reyes, M &Rumrill, D &Bishop, M. (2023). The intermediary role of optimism and mental disability-related stress and life satisfaction: a serial mediation model. **Rehabilitation counseling bulletin**, 66(3), 159-170.

- Liu, Z &Li, P &Yin, H &Li, M &Yan, J &Ma, C &Ding, H &Li, Q &Huang, Z &Yan, Y &Kou, C. (2021), Future trends in disability and its determinants among Chinese community patients with anxiety disorders, evidence from a 5-year follow- up study. **Frontiers in psychiatry**, 12, article 777236.
- Moscovitch, D. A. (2015). Overcoming Anxiety: Reassuring Ways to Break Free from Stress and Worry. Guilford Publications.
- Nagashima, N, (2003): **Future Anxiety and Consumer Behavior**. FRI Research Report No.176. Fujitsu research institute. Tokyo.
- Rajati, F &Ashtarian, H, &Salari, N &Ghanbari, M &N aghibifar, Z &Hosseine, Y. (2018). Quality of life predictors in physically disabled people, journal of education and health promotion, 7(1).61
- Santoso, D& Riskin, A. (2019). The impact of positive thinking of future anxiety mediated by self-acceptance on physical disability college students, ***the international journal of in Diah psychology,*** V(7), N(1), P. 2340-2396.
- Van, M &Post, W &Van asbeck, W &Janssen, M. (2019). The associations of acceptance with quality of life and mental health outcomes in individuals living with spinal cord injury: **a systematic review**. **Spinal cord**, 57, 98-106.
- Wickersham, C. (2018). Anxiety: The Missing Stage of Grief. New Harbinger Publications.

- World health organization. (1995), the world health organization quality of life assessment (WHOQOL): position paper from the world health organization, social science & medicine, 41 (10), 1403-1409.

الملحق رقم (1) مقياس قلق المستقبل

عزيزي القارئ:

أضع بين أيديكم مجموعة من العبارات، وأرجوا منكم قراءة هذه العبارات بتمعن والإجابة عليها بدقة وموضوعية وذلك بوضع إشارة (X) في المكان الذي يناسبكم. مع العلم بأنه ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، والإجابة ستحاط بسرية تامة، وسوف تستخدم لغرض البحث العلمي فقط. مع شكري وتقديري لتعاونكم

م	العبارات	موافق تماما	موافق بشكل كبير	موافق بشكل متوسط	غير موافق	غير موافق مطلقا
1	أخشى أن يتخلى عني الأشخاص المقربين مني.					
2	أعتقد بأني غير قادر على تكوين أسرة سعيدة.					
3	أعتقد أن وضعي أضاع عليَّ الكثير من الفرص في مجال العمل.					
4	أخشى من تدهور حالتي الصحية.					
5	أخشى فقدان مكانتي الاجتماعية بسبب وضعي الصحي.					
6	يقلقني ازدياد الأعباء الأسرية.					
7	أخشى أن أضطر للقيام بعمل لا يناسبني.					
8	تراودني أفكار حول إصابتي بأمراض خطيرة في المستقبل.					
9	أتجنب إقامة علاقات جديدة مع الأخرين.					
10	أخشى حدوث خلافات أسرية أكون أنا سببها.					
11	أعتقد بأنني سأكون عبئاً على غيري في العمل.					
12	يشغلني بما سيكون عليه وضعي الصحي في المستقبل.					

13	يقلقني ما يعتقده الناس عني.					
14	أشعر بأنني سأكون مصدر تعاسة لأسرتي.					
15	أخشى من عدم قبولي في أي عمل أو مهنة.					
16	أخشى عدم توفر الأجهزة الطبية التي تساعدني.					
17	أشعر بالحاجة الدائمة للآخرين.					
18	أرى بأنّي لن أكون عنصر فعّال بأسرتي.					
19	أعتقد بأنني سأفشل في القيام بأي عمل بمفردي.					
20	أخشى أن أضطر للإدمان على المسكنات بسبب وضعي الصحي.					
21	أخشى الاستبعاد والنبذ من قبل الآخرين.					
22	يشغلني التفكير في احتمال فشل حياتي الأسرية.					
23	أعتقد أن هناك الكثير من المشاكل التي ستواجهني في حياتي المهنية.					
24	أخشى أن يولد لدي أطفال يعانون من إعاقة ما.					
25	أعتقد بأن إعاقتي ستكون عائقاً أمام تقبل الأخرين لي.					
26	أخشى من تفاقم مشاكلي الأسرية.					
27	أعتقد أنني غير قادر على القيام بالمهام المطلوبة مني في العمل.					
28	أشعر في ضيق التنفس كلما فكرت في المستقبل.					
29	أشعر بأن الأخرين ينظرون إليَ بعين الشفقة.					
30	أخشى ألا أكون قادر على إدارة أمور أسرتي مستقبلاً.					
31	أنا غير راضٍ عن مستوى معيشتي.					

32	يقلقني تدخل الأخرين في حياتي الخاصة.					
33	أخشى أن تتغير حياتي نحو الأسوأ.					
34	أشعر بالقلق الشديد بسبب غلاء المعيشة.					
35	يقلقني عدم إيجاد حل طبي لإعاقتي بالرغم من التقدم العلمي الحاصل.					
36	أخشى أن تكون علاقات الأخرين معي لمجرد الشفقة.					
37	أنظر إلى حياتي الأسرية نظرة مليئة بالتشاؤم.					
38	أعتقد بأن أوضاعي المادية سوف تزداد سوءاً في المستقبل.					
39	أشعر بأني عبء على المحيطين بي.					
40	أتجنب الحديث عن حياتي الأسرية أمام الأخرين.					
41	أخشى أن ألجأ للأخرين من أجل الحصول على المال.					
42	أخشى أنني لن أكون قادر على رعاية نفسي في المستقبل.					
43	أخشى عدم قدرتي على تلبية احتياجاتي الأساسية بسبب ارتفاع الأسعار.					
44	أجري الكثير من الفحوص الطبية خشية تدهور حالتي الصحية.					

ملحق رقم (2) مقياس جودة الحياة.

م	العبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	لدي القدرة على اتخاذ القرارات المهمة في حياتي					
2	قدرتي العقلية تؤهلني للتفوق في جميع المجالات.					
3	أحاول الترفيه عن نفسي كلما سمحت لي الفرصة.					
4	أشعر بالحيوية والنشاط رغم إعاقتي.					
5	أعتقد أني شخص مرغوب به.					
6	أهتم بقضايا الوطن وأشارك فيها كلما أمكن ذلك.					
7	أنا راضٍ عن الوقت الذي أقضيه مع الناس.					
8	. أنا راضٍ عن وضع أسرتي					
9	أشعر بالسعادة في حياتي والارتياح وعدم التوتر.					
10	أفكر في أن يكون لدي عدد من الأبناء مستقبلاً.					
11	لديّ تفاؤل تجاه مستقبلي.					
12	لديّ القدرة على مواجهة الصعوبات التي تواجهني.					
13	. أسعى لأكون شخصًا مميزًا في أسرتي.					
14	أرغب في الحصول على وظيفة تتناسب مع إعاقتي.					
15	أنا راضٍ عن الخدمات الصحية التي يقدمها المجتمع.					
16	. أحصل على دعم عاطفي من أسرتي.					
17	أنا راضٍ عن المساندة الاجتماعية التي يقدمها لي أصدقائي.					
18	أفتخر بانتمائي لأسرتي.					
19	يزورني بعض الأصدقاء دومًا.					
20	أجلس مع الأسرة أو الأصدقاء لمناقشة بعض الأمور الخاصة بي.					
21	أسرتي تسعى دائمًا لملء وقت فراغي.					

22	يسعدني تواجدي مع أشخاص اجتماعيين ومرحين.					
23	أشعر بالحزن بدون سبب واضح.					
24	أخاف من الموت.					
25	أشعر أني متزن انفعاليًا.					
26	أشعر بالاكتئاب					
27	أستطيع ضبط انفعالاتي.					
28	أشعر بالقلق والتوتر.					
29	وضعي المادي يساعدني على تحقيق أهدافي وآمالي					
30	تقوم الأسرة بتلبية جميع احتياجاتي المادية.					
31	. أنا راضٍ عن الطريقة التي أحصل بها على مصروفي اليومي.					
32	مصروفي يكفي حتى للإنفاق على المرح والتسلية.					

دور الأنشطة المسرحية التفاعلية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة

عفراء الناعم د.هبه سعد الدين د.مهند إبراهيم

قسم تربية الطفل – كلية التربية – جامعة حمص

الملخص

هدف البحث الحالي إلى دراسة فاعلية الأنشطة المسرحية التفاعلية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية (التواصل الاجتماعي، المسؤولية الاجتماعية، التعاون) لدى طفل الروضة، من خلال استخدام أنشطة مسرحية تفاعلية، اعتمد البحث المنهج شبه التجريبي ذي التصميم لمجموعة واحدة بالقياس القبلي والبعدي للكشف عن فاعلية الأنشطة المسرحية (المتغير المستقل) في تنمية المهارات الاجتماعية لطفل الروضة (المتغير التابع)، تكونت عينة البحث من /14/ طفل وطفلة في مرحلة رياض الأطفال، تتراوح أعمارهم بين 4 و 5 سنوا ت، تم إعداد أداة (بطاقة ملاحظة) لقياس المهارات الاجتماعية لطفل الروضة، وتم تصميم أنشطة مسرحية باستخدام المسرح التفاعلي بهدف تنمية المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة.

تصميم الأنشطة المسرحية التفاعلية بهدف تنمية المهارات الاجتماعية لطفل الروضة.،

أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة لطفل الروضة، مما يدل على فاعلية الأنشطة المسرحية التفاعلية المطبقة على أطفال الروضة.

في ختام البحث، تم تقديم مقترحات تتعلق بأهمية تطبيق الأنشطة المسرحية التفاعلية لتنمية المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة.

الكلمات المفتاحية: الأنشطة المسرحية التفاعلية، المهارات الاجتماعية، طفل الروضة.

The Role of Interactive Theatrical Activities in Developing Some Social Skills Among Kindergarten Children

Abstract

The present research aimed to examine the effectiveness of interactive theatrical activities in developing certain social skills (social communication, social responsibility, cooperation) among kindergarten children through the use of interactive drama-based activities. The study adopted a quasi-experimental one-group design with pre- and post-measurements to identify the effectiveness of theatrical activities (independent variable) in developing social skills among kindergarten children (dependent variable).

The research sample consisted of 14 boys and girls in kindergarten, aged between 4 and 5 years. A (observation checklist) was developed to measure the children's social skills, and interactive theater activities were designed to enhance these skills in young children.

The results revealed a statistically significant difference at the 0.05 level between the mean ranks of the experimental group in the pre- and post-applications of the observation checklist, indicating the effectiveness of

the applied interactive theatrical activities in developing social skills among kindergarten children.

In conclusion, the study presented recommendations highlighting the importance of implementing interactive theatrical activities to promote social skills in early childhood.

Keywords: Interactive theatrical activities, social skills, kindergarten child

مقدمة البحث:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة، ولا سيما مرحلة رياض الأطفال، من أدق المراحل التربوية والنمائية في حياة الإنسان، إذ تشكل الأساس الذي تبنى عليه شخصية الفرد في أبعادها المختلفة: العقلية، والانفعالية، والاجتماعية. ويؤكد التربويون وعلماء النفس أن هذه المرحلة تعد فترة حاسمة في تنمية المهارات الاجتماعية، لما تتضمنه من فرص للتعلم، والتفاعل، والتكيف مع الآخرين، وهي مهارات تعد ضرورية لاندماج الطفل في المجتمع وبناء شخصيته المستقبلية.

ومن هذا المنطلق، تتطلب هذه المرحلة برامج تعليمية وأنشطة منظمة تراعي احتياجات الطفل وتُعنى ببناء جوانبه الاجتماعية والانفعالية، إلى جانب تنمية قدراته المعرفية.

وفي إطار هذه الأنشطة، برزت الأنشطة المسرحية التفاعلية كإحدى الوسائل التربوية المميزة التي تجمع بين التعليم والترفيه، وتوفر بيئة تعليمية قائمة على التفاعل المباشر بين الطفل وأقرانه من جهة، وبين الطفل والمربين من جهة أخرى. فهي لا تسهم فقط في تنمية قدرات الطفل اللغوية والإبداعية، وإنما تعزز كذلك مهاراته الاجتماعية مثل التعاون، والمسؤولية الاجتماعية، وضبط

الانفعالات، والتواصل الاجتماعي. وتشير الدراسات التربوية إلى أن المسرح التفاعلي على وجه الخصوص يعد من أكثر هذه الأنشطة تأثيراً، لما يتضمنه من عناصر تشاركية تشرك الطفل بشكل مباشر في بناء التجربة المسرحية (سيد،2019)

ويتميز المسرح التفاعلي بأنه يتيح مساحات مرنة داخل العرض المسرحي تسمح للأطفال المشاهدين بالمشاركة الفعّالة في مجريات الأحداث، سواء من خلال الغناء أو تقمّص بعض الأدوار أو التفاعل مع الشخصيات المسرحية، كأن ينادوا على شخصية معينة أو يحذّروها من موقف محدد. ومن ثم يصبح الطفل في الوقت نفسه ممثلاً ومشاهداً، وهو ما يُحدث نوعاً من الاندماج بين الأطفال والكبار المشاركين في العرض، الأمر الذي يساعد الطفل على مواجهة مخاوفه والتغلب على مشكلاته الانفعالية، إلى جانب اكتسابه عدداً من المهارات الاجتماعية والسلوكية الإيجابية (نصار وآخرون، 2019)

وبهذا يمكن النظر إلى المسرح التفاعلي بوصفه أداة تعليمية وتربوية متكاملة تسهم في تنمية شخصية الطفل معرفياً واجتماعياً ومهارياً.

ويُشير باندورا في نظريته حول التعلم الاجتماعي إلى أن الطفل يتعلم من خلال الملاحظة، والتقليد، والتجربة المباشرة أكثر مما يتعلم عبر التلقين المباشر (Bandura, 2018) ومن هنا، فإن الأنشطة المسرحية التفاعلية تعد بيئة محاكاة للواقع، تضع الطفل في مواقف شبه حياتية تساعده على استيعاب أدوار اجتماعية متنوعة، وتطوير قدرته على التكيف مع المواقف المختلفة. كما أنها تعزز لديه الثقة بالنفس، وتفتح المجال أمام الإبداع، وتغرس قيماً اجتماعية مثل احترام القواعد وتقبّل الآخر.

وبناءً على ما سبق، تتضح الأهمية البالغة للأنشطة المسرحية التفاعلية في رياض الأطفال، لكونها وسيلة فعّالة لإعداد جيل قادر على التواصل، والتفاعل، والاندماج الاجتماعي بصورة إيجابية. وعليه، يسعى هذا البحث إلى دراسة دور الأنشطة المسرحية التفاعلية في تنمية المهارات الاجتماعية لطفل الروضة، من خلال الوقوف على أبعادها التربوية والنفسية، وتحليل أثرها في

تحسين أنماط التفاعل الاجتماعي بين الأطفال، وذلك بالاستناد إلى الأدبيات والدراسات الحديثة ذات الصلة.

مشكلة البحث:

تعد المهارات الاجتماعية أحد المرتكزات الأساسية في المنهج التربوي الموجه لرياض الأطفال، لما لها من دور محوري في بناء شخصية الطفل وإعداده لمواجهة متطلبات الحياة المستقبلية. فالاهتمام بتنمية هذه المهارات يسهم في إتمام حلقة الوصل بين مرحلة الطفولة المبكرة – التي تُعَدّ من أدق وأهم المراحل في حياة الإنسان – وبين المراحل اللاحقة من نموه، إذ يُعَدُّ اكتساب الطفل للمهارات الاجتماعية وتنميتها هدفاً أساسياً ينبغي تحقيقه في هذه المرحلة المبكرة. وقد أكدت الدراسات أن القصور في السلوك الاجتماعي وضعف امتلاك المهارات الاجتماعية يعد من أبرز أسباب المشكلات السلوكية والانحرافات التي تشهدها المجتمعات، لكون هذه المهارات تشكل أساس التفاعل الإنساني وقدرة الفرد على الاستمرار في علاقاته الاجتماعية بصورة إيجابية (الحديدي وآخرون، 2012).

كما دعمت العديد من الدراسات، مثل دراسة المغوش (2015)، ودراسة نعيمة (2020)، أهمية إكساب الطفل المهارات الاجتماعية ضمن مسار نموه الاجتماعي، وأكدت أن الطفل الذي يمتلك مستوى مرتفعاً من هذه المهارات يكون أكثر قدرة على مواجهة المواقف الصعبة والتغلب على المشكلات التي تعترضه. وفي السياق ذاته، أشارت دراسات أخرى، منها الصوافية (2015) وهجيرة (2017)، ولمزري وآخرون (2018)، والعباد (2021)، إلى الدور المهم الذي تؤديه رياض الأطفال في تنمية هذه المهارات عبر الأنشطة التعليمية والتربوية المتنوعة التي تقدمها، حيث تمكن الطفل من الاندماج مع أقرانه وإقامة تفاعلات اجتماعية ناجحة، إضافة إلى غرس القيم، وتنمية الثقة بالنفس، وتكوين مفهوم إيجابي عن الذات.

وتعد الأنشطة المسرحية التفاعلية من أبرز الأنشطة التعليمية التي يمكن أن تسهم في تنمية المهارات الاجتماعية للطفل، لما توفره من فرص للتعبير عن الذات والتفاعل الإيجابي مع الأقران.

وقد شعرت الباحثة بمشكلة البحث عن طريق ما يأتي:

*الاطلاع على الدراسات السابقة:

– دراسة المغوش (2015) ودراسة أبو سيف (2015) ودراسة المغربي (2016) حيث أشارت تلك الدراسات إلى أن هناك ضعفاً في بعض المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة وقد يعزى ضعف امتلاك الأطفال للمهارات الاجتماعية إلى غياب الاهتمام بتلك المهارات وقلة استخدام الاستراتيجيات الحديثة.

– دراسة Freedland (2015)، ودراسة الغرباوي (2019)، ودراسة نصار (2020)، ودراسة السرحاني (2024)، والتي أكدت على الدور الفاعل للمسرح في إتاحة الفرصة للطفل للتعبير عن ذاته ومشكلاته، وتنمية شخصيته الاجتماعية والانفعالية.

* توصيات المؤتمرات:

أوصت مؤتمرات علمية وتربوية متخصصة – مثل مؤتمر علاقة المسرح بالتربية وتنمية الذائقة الفنية (دمشق، 2005)، ومؤتمر التطوير التربوي (دمشق، 2019) بأهمية إدماج الأنشطة المسرحية التفاعلية في المناهج التعليمية بوصفها أنشطة مكمّلة تسهم في تعزيز التعلم، وإغناء الحصيلة المعرفية والمهارية للطفل.

*من خلال عمل الباحثة الميداني في مجال رياض الأطفال، وإشرافها على مجموعات التدريب العملي، وجود ضعف ملحوظ في المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة، حيث يتركز جهد كثير من المربيات على تنمية مهارات القراءة والكتابة والحساب بالاعتماد على أسلوب التلقين، مع إغفال الجانب الاجتماعي والانفعالي. كما تبين أن الأنشطة المسرحية التفاعلية نادرة الاستخدام في رياض الأطفال الحكومية، وأن الأنشطة المقدمة غالباً ما تقتصر على الطابع التقليدي دون استثمار الإمكانات التربوية للمسرح.

وللتحقق من شعور الباحثة بالمشكلة، قامت الباحثة بدراسة استطلاعية على عينة مؤلفة من (20) مربية من مربيات رياض الأطفال في مدينة طرطوس، هدفت إلى تعرف درجة امتلاك أطفالهن في الرياض لبعض المهارات الاجتماعية من خلال استبانة مؤلفة من (36) بنداً من إعداد الباحثة، وقد أوضحت النتائج أن متوسط استجابات المربيات على الاستبانة كانت (69.75) إي أن أطفالهن يمتلكون من المهارات بنسبة (38.75%) وهذا يشير إلى ضعف في بعض جوانب المهارات الاجتماعية لدى أطفالهن، مما دفع الباحثة إلى استخدام جلسات أنشطة مسرحية تفاعلية لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة (4–5) سنوات.

ومما سبق تتحدد مشكلة البحث في ضعف المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة، ولذلك يعمل البحث الحالي على الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما دور الأنشطة المسرحية التفاعلية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى:

–تصميم جلسات لأنشطة مسرحية تفاعلية مناسبة لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لطفل الروضة.

–تصميم بطاقة ملاحظة لقياس درجة امتلاك الطفل الروضة (4–5) سنوات لبعض المهارات الاجتماعية.

–تعرف دور الأنشطة المسرحية التفاعلية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في النقاط الآتية:

– أهمية مرحلة الطفولة المبكرة في نمو الطفل الشامل والمتكامل، حيث تتشكل فيها ملامح الشخصية والقدرات العقلية والاجتماعية، في هذه المرحلة يتأثر الطفل بشكل كبير بالبيئة المحيطة به مما يجعلها مرحلة حاسمة في تطوير المهارات والقدرات الأساسية للحياة.

–أهمية تنمية المهارات الاجتماعية لطفل الروضة في تكوين الجانب الاجتماعي من شخصيته وقدرته على التفاعل مع الآخرين بفعالية، وتمكن الطفل من بناء علاقات إيجابية وتطور شعوره بالثقة بالنفس، والقدرة على التعبير عن احتياجاته ومشاعره بطرق مقبولة اجتماعياً.

- أهمية الأنشطة المسرحية التفاعلية فهي تمثل فرصة مهمة للخروج بالطفل من بيئة الصف إلى عالم الخيال والتعبير التلقائي عن الذات والمشاركة بفعالية في المسرحية مع أقرانه ومع الكبار، مما يسهم في تعزيز الجانب الاجتماعي لديه من إحساسه بالمسؤولية إلى ثقته بنفسه واحترامه للآخرين وتعاونه معهم من خلال المشاركة في العروض والنقاشات المترتبة عن هذه العروض.

– قد يحفز هذا البحث المربيات في رياض الأطفال على تصميم ممارسات تربوية أكثر فاعلية بحيث تركز على تشجع على اللعب التمثيلي والتعبير الحر وتسمح للطفل التفاعل الجماعي، مما يدعم النمو الاجتماعي والعاطفي للأطفال ويسهم في تحسين قدراتهم على التعاون، المشاركة، والتواصل.

– قد تساهم نتائج هذا البحث في زيادة اهتمام مؤسسات رياض الأطفال بدمج المسرح التفاعلي ضمن المناهج التربوية كأحد المكونات الأساسية للتعليم المبكر.

فرضيات البحث:

–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على بطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير الجنس.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على بطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير العمر.

حدود البحث:

-**الحدود الزمانية:** تم تطبيق أداة البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2024-2025

-**الحدود المكانية:** أطفال الرياض في مدينة طرطوس (روضة التربية الحكومية).

-**الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث على دراسة دور الأنشطة المسرحية التفاعلية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية (التواصل الاجتماعي، المسؤولية الاجتماعية، التعاون) لدى طفل الروضة الفئة الثانية بعمر ٤ سنوات والفئة الثالثة بعمر الخمس سنوات.

مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

دور: مجموعة من الأنشطة أو الأطر السلوكية التي تحقق ما هو متوقع في مواقف معينة وتترتب على الأدوار إمكانية التنبؤ بالسلوك في المواقف المختلفة (منصور، 143،2023).

دور-اجرائياً: يقصد بالدور في هذا البحث بأنه الوظيفة أو التأثير المحدد والقابل للملاحظة والقياس الذي تلعبه الأنشطة المسرحية التفاعلية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لطفل الروضة (4-5 سنوات) ويقاس هذا الدور من خلال بطاقة الملاحظة لطفل الروضة.

الأنشطة المسرحية التفاعلية: هي نوع من أنواع الأنشطة المسرحية التفاعلية المقدمة للطفل والتي تقوم على تحريك مشاعر الطفل وذهنه بحيث تقوده إلى التفكير السليم، وتجعله عنصراً إيجابياً

فعالاً في العرض المسرحي، وذلك عبر إشراك الطفل المتلقي في الحدث المسرحي إما بالفعل الجسدي عبر التمثيل، أو ترديد بعض الكلمات والأغاني مع الممثلين، أو إبداء الآراء والحلول أثناء العرض المسرحي مما يؤدي لتنمية السلوكيات الاجتماعية الإيجابية لدى الطفل (نصار وآخرون، 2019، 293).

الأنشطة المسرحية التفاعلية –اجرائياً: هي مجموعة من الممارسات التربوية والفنية المصممة خصيصاً للأطفال في مرحلة الروضة، تدمج بين عناصر المسرح واللعب الإبداعي لتحفيز المشاركة النشطة للطفل بدلاً من المشاهدة السلبية، تهدف هذه الأنشطة إلى تنمية الجوانب المعرفية والاجتماعية والعاطفية والجسدية.

المهارات الاجتماعية لطفل الروضة: هي المهارات التي تساعد الطفل على التواصل اللفظي وغير اللفظي مع المحيطين به، وإقامة علاقات اجتماعية سليمة معهم مما يساعد على التكيف والاندماج بشكل أفضل مع البيئة والآخرين (سلطان وأبو سيف،2024،48)

المهارات الاجتماعية لطفل الروضة – إجرائياً :هي مجموعة من السلوكيات الاجتماعية التي يظهرها الطفل في مواقف التفاعل اليومي داخل الروضة، مثل: المشاركة، التعبير عن المشاعر بطريقة مناسبة، التعاون مع الأقران، المسؤولية الاجتماعية، التواصل والتفاعل الاجتماعي. ويتم قياس هذه المهارات من خلال بطاقة الملاحظة لطفل الروضة (أداة البحث) التي تتضمن عبارات محددة تعكس هذه السلوكيات القابلة للملاحظة.

الدراسات السابقة:

1–دراسة جيفر بيبكنز (Jeffrey Pickens,2009):

Socio–Emotional Training Promotes Positive Behavior in Preschoolers.

عنوان الدراسة: التدريب الاجتماعي والعاطفي ودوره في تعزيز السلوك الإيجابي في مرحلة ما قبل المدرسة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج التدريب الاجتماعي والعاطفي في تعزيز السلوك الاجتماعي لأطفال قبل المدرسة تألفت عينة البحث من (246) طفل وطفلة في منطقة ميامي، وتم تطبيق استبانة موجهة للمعلمين وأولياء الأمور– مقياس لتقييم تغيرات السلوك، وتم تطبيق المنهج التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر للبرنامج على نمو السلوك الاجتماعي والعاطفي وكان لصالح المجموعة التجريبية.

2-دراسة ستيفن، كويدري، لايس (Stephanie;Guidry,Lisa,2010):

عنوان الدراسة: تطوير المهارات الاجتماعية والتدريب (بالتربية والتعليم) لمحو الامية من خلال خدمة التعلم: نموذج متكامل لإعداد المعلم.

Developing Social Skills Training and Literacy Instruction Pedagogy through Service Learning: An Integrated Model of Teacher Preparation.

هدفت الدراسة لمعرفة أثر التدريس على المعلمين وما هو تأثير التدريب على المهارات الاجتماعية على فهم العلاقة بين المهارات الاجتماعية والتنمية ومحو الأمية ومعرفة المهارات الاجتماعية التي توجد في نموذج (PSTs)، حيث تكونت عينة الدراسة(27) معلماً و (27) طفلاً ، وتم تطبيق اختبارات قياس المهارات الاجتماعية وتطبيق المنهج الارتباطي وتوصلت الدراسة إلى أن معظم المعرفة للعلاقة بين المهارات الاجتماعية والتنمية محو الأمية قد زادت بسبب مشاركتهم في برامج التدريس تعلم الخدمة وتسليط الضوء على الحاجة إلى إدراج هذا الصدد في إعداد المعلمين في الفصول الدراسية.

3-دراسة سليمان (2011) بعنوان: بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة وعلاقتها بتقييم الوالدين:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى انتشار المهارات الاجتماعية(التعاون-المشاركة الوجدانية-التفاعل مع الكبار -النظام)عند أطفال الرياض ، ومعرفة العلاقة بين هذه المهارات لدى الأطفال وتقييم والديهم، وقد بلغ إجمالي عينة الدراسة (200) طفلاً من 5-6 سنوات، و(400) والد ووالدة من أولياء الأمور للأطفال في محافظة دمشق، ، وتم تطبيق مجموعة من الأدوات تتمثل في: مقياس المهارات الاجتماعية المصور ومقياس تقييم الوالدين للمهارات الاجتماعية لدى الطفل ، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية : تنتشر المهارات الاجتماعية (التعاون ،المشاركة الوجدانية، التفاعل مع الكبار، النظام) انتشاراً طبيعياً بين أطفال الرياض أفراد العينة من عمر(5-6) سنوات.

4-دراسة تست وكورنوليس وايت (Test & Cornelius-White,2013):

عنوان الدراسة: العلاقات بين توقيت التفاعلات الاجتماعية ومرحلة ما قبل المدرسة "المشاركة في مرحلة ما قبل المدرسة الفصول الدراسية"

Relationships between the Timing of Social Interactions and Preschoolers 'Engagement in Preschool Classrooms

هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير توقيت تقديم العوامل الاجتماعية (التفاعل مع الأقران، مراقبة الآخرين ووجود الزملاء والمعلمون، المشاركة) في الفصول الدراسية في الروضة على الطفل، وبلغ إجمالي العينة (12) طفلاً تمثل مرحلة ما قبل المدرسة من عمر 3-5 سنوات، وتم تطبيق بطاقات ملاحظة وذلك لملاحظة الأطفال في حديثهم مع المعلمين، وتم تطبيق المنهج التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى أن كلام المربي ومفرداته المتضمنة في البرنامج أدى إلى زيادة التفاعل لدى الأطفال

وان تواصل المربي كان له الأهمية الأكبر ولكنها لم تكن كافية لوحدها للحفاظ على المشاركة ، في حين ان التفاعلات بين الأقران له التأثير الأكبر.

5- دراسة زاهي(2016) بعنوان: فاعلية برنامج مقترح في الألعاب التربوية لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال التربية التحضيرية بمدينة ورقلة، هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج مقترح في الألعاب التربوية لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لأطفال التربية التحضيرية، وقد بلغ إجمالي عينة الدراسة (52) طفلاً من 5-6 سنوات مقسمين بالتساوي إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، وتم تطبيق مجموعة من الأدوات تتمثل في: مقياس جوديف هاريس للذكاء ومقياس المهارات الاجتماعية المصور بالإضافة إلى البرنامج ، وقد تم استخدام المنهج التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية : التحقق من فاعلية البرنامج المقترح حيث تحسنت المهارات الاجتماعية لأطفال المجموعة التجريبية.

6- دراسة المغوش (2015) بعنوان: فاعلية برنامج لتدريب معلمات رياض الأطفال على تنمية المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور اللعب في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة من وجهة نظر مربيات رياض الأطفال وأيضاً محاولة التعرف على ترتيب المهارات الاجتماعية ،وقد بلغ إجمالي عينة الدراسة (40) مربية في رياض الأطفال بمدينة المسيلة ، وتم تطبيق استبانة للمهارات الاجتماعية وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية، للعب دور عال في تنمية المهارات الاجتماعية (التواصل الاجتماعي –الضبط الانفعالي–التعاون) وجاء ترتيب مهارة الضبط الانفعالي في الرتبة الأولى ثم يليها مهارة التواصل الاجتماعي ويليها في الرتبة الثالثة مهارة التعاون.

7- دراسة سيد (2018)بعنوان: برنامج مسرحي تفاعلي لتنمية مفهوم إدارة الذات وعلاقته بمستوى الطموح لأطفال الروضة" هدفت هذه الدراسة إلى تنمية مفهوم إدارة الذات لدى طفل الروضة من خلال برنامج مسرحي ، وقد بلغ إجمالي عينة الدراسة (30) طفلاً وطفلة من أطفال

الجيزة بمصر ، وتم تطبيق بطاقة ملاحظة سلوكيات الأطفال حول مفهوم الذات قبلياً وبعدياً ومؤجلاً بعد التأكد من صدقه وثباته، وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية، فاعلية برنامج مسرحي في تنمية مفهوم إدارة الذات لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي لبطاقة الملاحظة مفهوم إدارة الذات لدى المجموعة التجريبية بعد تعرض الأطفال للبرنامج مقارنةً بالقياس القبلي لديهم قبل التعرض للبرنامج.

8- دراسة عريقات (2018) بعنوان: أثر برنامج تدريبي مستند إلى الفلسفة الاجتماعية في تنمية المهارات الحياتية (العناية الصحية، التواصل الاجتماعي) لطفل الروضة. هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أثر برنامج مستند إلى الفلسفة الاجتماعية في تنمية المهارات الحياتية (العناية الصحية، التواصل الاجتماعي) لدى طفل الروضة، وقد بلغ إجمالي عينة الدراسة (60) طفلاً وطفلة من أطفال جرش في الاردن، وتم تطبيق اختبار المهارات الحياتية وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية، فاعلية البرنامج التدريبي المستند إلى الفلسفة الاجتماعية في تنمية المهارات الحياتية لطفل الروضة.

9- دراسة أحمد (2022) بعنوان: دور المسرح التفاعلي في تنمية بعض المفاهيم البيئية لدى طفل الروضة، وهدفت هذه الدراسة إلى تحديد المفاهيم البيئية اللازمة والمناسبة لطفل الروضة والكشف عن دور المسرح التفاعلي في تنميتها لدى طفل الروضة، بلغ إجمالي عينة الدراسة (37) طفل وطفلة في مدينة حمص، وتم تطبيق الاختبار المصور للمفاهيم البيئية قبلياً وبعدياً بعد التأكد من صدقه وثباته وتم استخدام المنهج التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى دور المسرح التفاعلي في تنمية بعض المفاهيم البيئية لدى طفل الروضة لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي لاختبار المفاهيم البيئية بعد تعرض الأطفال للبرنامج المسرحي مقارنةً بالقياس القبلي لديهم قبل التعرض للبرنامج.

التعليق على الدراسات السابقة:

من حيث العينة: تناولت دراسة (جيفر يبيكنز، 2009) (ستيفن، كويدري لايس،2010) (سليمان،2011) (زاهي،2016) (عريقات،2018) (السيد،2019) ودراسة (أحمد،2022) عينة من الأطفال ما قبل المدرسة أما دراسة (نعيمة،2020) ودراسة (ستيفن، كويدري، لايس،2010) فقد كانت عبارة عن مربيات من رياض الأطفال.

من حيث المنهج: فقد اتبعت كل من دراسات (جيفر يبيكنز، 2009) (زاهي،2016) (السيد،2019) (عريقات،2018) ودراسة(أحمد،2022) المنهج التجريبي، في حين استخدمت دراسة (سليمان،2011) المنهج الوصفي أما دراسة (ستيفن، كويدري، لايس،2010) فقد استخدمت المنهج الارتباطي.

من حيث الأداة: فقد استخدمت دراسة (جيفر يبيكنز، 2009) ودراسة (السيد،2019)، بطاقة ملاحظة كأداة للدراسة، أما دراسة (ستيفن، كويدري، لايس،2010) ودراسة (زاهي،2016) واستخدمت دراسة (عريقات،2018) و(أحمد،2022) اختبار مصور في حين استخدمت (سليمان، 2011) مقياس مصور.

أوجه الشبه والاختلاف مع الدراسات السابقة:

تتفق الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في تناولها أهمية تنمية المهارات الاجتماعية لطفل الروضة، كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسات (جيفر يبيكنز، 2009) ، و(زاهي،2016) ودراسة (السيد،2018) و(عريقات،2018) و(أحمد،2022) التي اعتمدت المنهج التجريبي، وتختلف مع دراسات (سليمان،2011) في استخدامها للمنهج الوصفي التحليلي كما تختلف مع (دراسة ستيفن، كويدري، لايس،2010) التي استخدمت المنهج الارتباطي.

وقد تم الاستفادة من هذه الدراسات في إعداد أداة البحث: بطاقة ملاحظة للتعرف على دور الأنشطة المسرحية التفاعلية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة في مدينة طرطوس.

الإطار النظري للبحث:

أولاً: المسرح التفاعلي:

مفهوم المسرح التفاعلي: ظهر المسرح التفاعلي أو المسرح التحفيزي إلى العلن عندما أرادت الحركات المعارضة في المجتمع الغربي إيصال أصوات الطبقات المقهورة، لذا وصف بالمسرح الملتزم، وتقنياً اعتمد هذا النوع من المسرح على مشاركات الجمهور عبر إيجاد مساحات مفتوحة لهم في العروض المسرحية"(الهيئة العربية للمسرح، 2016)، بما يتيح المشاركة الفعالة لكل أو بعض المشاهدين للتغيير في مجريات المسرحية أو إصدار الأحكام محققاً بذلك ميزة المشاركة الهادفة والمؤثرة للجمهور نفسه، والجمهور في بحثنا هذا هو الأطفال، على اعتبار أن الطفل المشاهد قادر على لعب دور إيجابي فعال في العرض المسرحي مما يجعله شريكاً فيه وبالتالي يتعلم مفهوم المشاركة المجتمعية ويدرك معنى السعي للتغيير والتأثير، وقبل تعريف مفهوم المسرح التفاعلي لا بد من تحليله لعناصره الأولية لبناء تصور شامل عنه، ثم تعريفه كما ورد في الأدب التربوي والدراسات ذات الصلة.

خصائص المسرح التفاعلي: يمثل المسرح التفاعلي تحولاً جوهرياً في المشهد المسرحي، نتج عن تفاعل تحولات ثقافية واجتماعية مع النماذج المسرحية التقليدية، حيث يعاد تشكيل العلاقة بين العرض والمتلقي عبر آليات تشاركية غير مسبوقة:

-آلية تحفيز التفاعل الجماهيري: يوفر المسرح التفاعلي مساحة مميزة لخلق حوار حيوي بين العرض والجمهور، حيث يتداخل المتلقي في مجريات العرض من خلال أدوار متعددة (كمشارك أو عارض أو مشاهد). وبهذا يتحول من مشاهد سلبي إلى جزء نشط من التجربة المسرحية، التي تتميز بواقع متخيل يجري تشكيله بشكل فوري ومباشر، مما ينتج حالة درامية تعزز التفكير والنقاش (سيد، 2019، ص517).

*الإبداع التشاركي الجماعي: يبتعد هذا الأسلوب عن الفهم التقليدي للإبداع كعملية فردية، ليصبح نشاطاً جماعياً يشمل كلاً من الكتّاب والممثلين والجمهور، الذين يساهمون جميعاً في صياغة المحتوى. وبهذا تعاد صياغة الإبداع كعمل جماعي ينبض بالتشاركية، متجاوزًا الإطار الفردي (مصاص، 2019، ص337).

-البعد المجتمعي والتفاعل المباشر:

أن المسرح التفاعلي يركز على معالجة القضايا الاجتماعية من خلال تواصل مباشر مع الجمهور، بغض النظر عن اختلاف أعمارهم (من أطفال وشباب إلى الكبار). ويؤدي ذلك إلى إعادة هيكلة العلاقة بين الممثل والجمهور بحيث تصبح تبادلية، بعيدة عن النمط الأحادي الذي يتميز به المسرح التقليدي (زغدودة، 2016، ص199).

-حرية الجمهور في صياغة السرد: يمتاز هذا النوع من المسرح بمنح الجمهور حرية مطلقة في التأثير على مجريات العرض، حيث يمكنهم تعديل الأحداث والمسار السردي بناءً على خياراتهم الفردية، متجاوزين بذلك الحدود التقليدية للعرض أو النص المسرحي. هذا الدور الفاعل للجمهور يعيد توزيع السلطة الإبداعية، لينقلها من المبدعين إلى المشاركين (مصاص، 2019، ص337).

وبهذا يمكن القول إن المسرح التفاعلي يعمل على إعادة بناء المفاهيم التقليدية للإبداع والتلقي، من خلال كسر القوالب التقليدية (مثل ثنائية المبدع والمتلقي أو النص والعرض)، ليتحول إلى نموذج أكثر ديناميكية قائم على المشاركة والحوار، مما يعزز دوره كأداة مؤثرة في توعية المجتمع وإعادة التفكير في قضاياه.

أنواع المسرح التفاعلي: يوفر المسرح التفاعلي إطاراً ديناميكياً يجمع بين العروض المسرحية، التمارين، وتقنيات تهدف إلى تحفيز النقاش المجتمعي حول القضايا الاجتماعية. ويمكن تصنيفه إلى نمطين رئيسيين:

1.مسرح الصورة (Image Theatre): ابتكر المخرج البرازيلي أوغوستو بوال هذا الشكل كتقنية لمواجهة القيود التي فرضتها الرقابة الحكومية. يعتمد هذا الأسلوب على تصوير المشاركين لمواقف مجمدة عبر لوحات أو تماثيل تعكس واقعهم، بهدف مناقشة الحلول المثالية. يتمثل العنصر الأساسي في تعديل الصورة الأولية، التي تجسد وضعاً حالياً، إلى صورة مثالية من خلال تدخل الجمهور وتعديل العناصر البصرية، مما يدعم إعادة تشكيل التصورات المجتمعية لتعزيز التحول الإيجابي.

2.مسرح المنتدى/المتفرج (Forum Theatre): طور بوال أيضاً هذا الأسلوب لكسر الحواجز التقليدية بين الممثلين والجمهور، حيث تتحول دور المتفرجين إلى مشاركين دراميين يطلق عليهم "الممثل–الطيف" أو Spect–Actor. تبدأ العملية بورش عمل مشتركة يتم فيها تحديد التحديات الشخصية أو الاجتماعية واختيار سيناريوهات تمثيلية ملائمة. أثناء التدريبات، تحدد أدوار الشخصيات الأساسية ومواقف التدخل المحتملة. يعرض السيناريو أولاً بصورة متسلسلة، ثم يعاد تمثيله، ما يتيح للجمهور التوقف عند أي لحظة واستبدال البطل بأحد الحاضرين لتجربة حلول مختلفة. يقود هذا التفاعل ميسر يعرف باسم "الجوكر"، بهدف خلق حوار تشاركي لاستكشاف أفضل الحلول (Breed, 2012, pp. 8–12).

ثانياَ: المهارات الاجتماعية لطفل الروضة:

مفهوم المهارات الاجتماعية لطفل الروضة: تعرف المهارات الاجتماعية بأنها سلوكيات مكتسبة تمكن الطفل من التفاعل الإيجابي مع الآخرين وتمكنه من التعبير عن مشاعره وآرائه وأفكاره وتعطيه القدرة على أن يدرك ما يصدر عنه من سلوكيات بشكل صحيح بما يساعده على حسن التصرف في مواقف التفاعل الاجتماعي وأن يكون قادراً على تعديل سلوكه والتحكم فيه بما يتناسب مع المواقف المختلفة بما يمكنه من تحقيق أهدافه التي يرضى عنها المجتمع (المرتضى، 2018، 812–813)، كما يشير مفهوم المهارات الاجتماعية إلى أي سلوك متعلم مقبول اجتماعياً يمكّن

الشخص من التفاعل مع الاخرين بفاعلية. ويتجنب بفعله الشخص الاستجابات غير المقبولة اجتماعياً، حيث تزود العلاقات الاجتماعية المبكرة في الأسرة الأطفال بمعلومات عن التفاعلات الاجتماعية بوجه عام، كما تعمل هذه العلاقات المبكرة على مساعدة الأشخاص في الارتقاء بقدراتهم على التواصل وإنشاء علاقات مع الآخرين والمحافظة عليها.

خصائص المهارات الاجتماعية لطفل الروضة:

المهارات الاجتماعية لطفل الروضة تعد من الأسس المهمة لنموه النفسي والعقلي، إذ تساعده على التكيف مع البيئة المدرسية والاندماج مع أقرانه. فالطفل في هذه المرحلة يتعلم مهارة المشاركة من خلال اللعب الجماعي وتقاسم الأدوات مع الآخرين. كما يطور القدرة على التواصل اللفظي وغير اللفظي للتعبير عن رغباته ومشاعره بطرق مقبولة. ومن خصائص هذه المهارات أيضاً التعاون الذي يظهر في قدرته على العمل ضمن فريق صغير لتحقيق هدف مشترك. ويتعلم الطفل كذلك الاحترام المتبادل من خلال الإصغاء للآخرين وانتظار دوره في الأنشطة. إضافة إلى ذلك، يبدأ في اكتساب التعاطف عبر فهم مشاعر زملائه ومساعدتهم عند الحاجة. كما تنمو لديه مهارات حل المشكلات الاجتماعية مثل التفاوض لتجاوز الخلافات البسيطة أثناء اللعب. ومن أبرز الخصائص أيضاً القدرة على ضبط الانفعالات والتحكم في مشاعر الغضب أو الإحباط. كذلك يتطور لديه الإحساس بالمسؤولية من خلال الالتزام بالقواعد الصفية. وتساعد هذه المهارات الطفل على تكوين علاقات إيجابية مستقرة مع أصدقائه. في النهاية، فإن هذه الخصائص تمثل الأساس الذي يبني عليه الطفل قدراته الاجتماعية المستقبلية. (فاتح وآخرون،2020)

بعض المهارات الاجتماعية لطفل الروضة:

1-التواصل الاجتماعي: يرتبط هذا النوع من المهارات بالتعامل مع الآخرين بغض النظر عن الموقف الذي يتطلبها وقد تكون غاية في ذاتها أو وسيلة لبلوغ غايات أخرى. ومن أمثلة هذا النوع

من المهارات: مهارات التعبير عن الذات والاتصال والتواصل والاستماع وتوكيد الذات والتعاطف والتأثير في الآخرين. (دخيل الله، 2014، 22)، ويتصف الطفل ذو المهارة الاجتماعية بأنه يكون له أصدقاء بسهولة، ويشارك ويتعاون في الروضة ومحبوب من قبل أقرانه ومعلميه، يظهر الاهتمام بالآخرين، يقبل اقتراحات زملائه، المبادرة بالحديث، يحترم مشاعر الآخرين، يتبع التعليمات المدرسية، له القدرة على التحدث والاستماع الجيد، ويتحكم في انفعالاته وردود أفعاله تجاه الآخرين. (المرتضى، 2018، 815).

2-المسؤولية الاجتماعية:

المسؤولية الاجتماعية لطفل الروضة تعني قدرته على إدراك التزامه تجاه الآخرين والمجتمع، والمشاركة في الأنشطة التي تخدم البيئة والمحيط القريب منه. تتجلى هذه المسؤولية في التصرف بأخلاق مثل التعاون، مساعدة الزملاء، احترام القوانين والقواعد داخل الروضة، والاهتمام بالنظافة والترتيب. كما تشمل احترام الممتلكات العامة والخاصة، والمشاركة في الواجبات البسيطة كترتيب اللعب بعد استخدامها. الطفل المسؤول يشعر بالانتماء إلى المجموعة، ويكون قادراً على اتخاذ قرارات صغيرة تلائم الموقف الاجتماعي ويتحمل تبعاتها. وتتطور لديه القدرة على التعاطف مع الآخرين، وفهم أن له دوراً في الحفاظ على النظام الاجتماعي والأخلاقي. (مباركي،2022)

3-التعاون:

مهارة التعاون عند طفل الروضة هي قدرة الطفل على العمل مع الآخرين لتحقيق هدف مشترك، ويشمل ذلك المشاركة، والتواصل، ومساندة الزملاء، وتقبل الآخرين. تظهر هذه المهارة من خلال أنشطة جماعية بسيطة مثل اللعب التمثيلي، بناء المشاريع المشتركة، أو المسؤوليات التي يشارك فيها الطفل مع أقرانه. يساعد تنمية التعاون على بناء الثقة بالنفس، وتحسين العلاقات الاجتماعية، والتعود على القواعد المشتركة، مما يعزز النمو الاجتماعي والوجداني. كما أن المعلمة تلعب دورًا مهمًا في تشجيعه بالتعزيز الإيجابي، وتوفير فرص للتفاعل، وتقديم المساعدة عند الحاجة. من

أفضل الطرق لتنمية مهارة التعاون هي الأنشطة المرحة التي تتطلب اتخاذ قرارات مشتركة والعمل بروح الفريق. (إبراهيم وآخرون،2024،12)

ثالثاً: دور الأنشطة المسرحية التفاعلية في تنمية المهارات الاجتماعية لطفل الروضة:

يعزز المسرح التفاعلي المشاركة النشطة للطفل، مما ينمي مهارات التواصل والاستماع من خلال الحوار الجماعي وتبادل الأدوار، كما يساهم تمثيل الشخصيات المختلفة في فهم مشاعر الآخرين وتطوير التعاطف، كجزء من التعلم الاجتماعي العاطفي، ويعزز العمل الجماعي في المسرحيات التفاعلية قيم التعاون والتنسيق بين الأطفال، مثل توزيع الأدوار وبناء القصة المشتركة، كما ينمي التعبير الجسدي واللفظي أثناء الأداء الثقة بالنفس، ويشجع الأطفال على التعبير عن آرائهم بطلاقة، ويتعلم الأطفال حل النزاعات عبر تمثيل المواقف الصعبة، مما يعزز مهارات التفاوض وحل المشكلات، ويعزز المسرح التفاعلي معرفة الأطفال بالقواعد الاجتماعية، مثل انتظار الدور واحترام آراء الآخرين، من خلال أنشطة مسرحية منظمة، كما يحفز التفكير الإبداعي وتبني وجهات نظر متنوعة، مما يسهم في مرونة التفكير الاجتماعي، ويعزز فهم الثقافات المختلفة عبر تمثيل قصص عالمية، مما ينمي الانفتاح والتقبل الثقافي، ويسهل تفاعل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم، مما يدعم الاندماج الاجتماعي، ويعد مسرح الطفل التفاعلي بيئة آمنة لتجربة المواقف الحياتية، مما يعد الطفل لمواجهة التحديات الواقعية بثقة (زغدودة،2016،219).

إجراءات البحث الميدانية:

منهج البحث: اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذي التصميم لمجموعة واحدة بالقياس القبلي والبعدي للكشف عن فاعلية الأنشطة المسرحية التفاعلية (المتغير المستقل) في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لطفل الروضة (المتغير التابع).

عينة البحث: تكونت عينة البحث من /14/ طفل وطفلة في مرحلة رياض الأطفال، وقد تم اختيار العينة بالطريقة القصدية وذلك بسبب ملاءمتها للهدف الأساسي من البحث وهو قياس دور الأنشطة المسرحية التفاعلية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لطفل الروضة، ولذلك من أجل ضبط متغير البيئة التي تم فيها إجراء التجربة تم استبعاد رياض الأطفال في القطاع الخاص تجنباً لوجود تأثيرات مسبقة من الروضة على الأطفال حيث تهتم رياض الأطفال الخاصة بدعم الطفل اجتماعياً بعدة أساليب تربوية كالمسرح واللعب وغيرها من الأساليب المؤثرة في تنمية المهارات الاجتماعية، ولذلك كان من الضرورة بمكان اعتماد الطريقة القصدية في اختيار إحدى رياض الأطفال في القطاع الحكومي حصراً بحيث تتوفر فيها الظروف المناسبة لتطبيق البحث من مثل قلة استخدام الأساليب التربوية الحديثة كالمسرح واللعب التمثيلي واللعب الحر... وهذا ما تم التأكد من توفره في الروضات، وقد كانت الروضة الأفضل في ذلك هي روضة التربية الحكومية في مدينة طرطوس ويوضح الجدول الآتي عينة الأطفال وفق متغيري الجنس والعمر.

الجدول رقم (1): عينة أطفال المجموعة التجريبية وفق متغير الجنس والعمر

متغير الجنس	العدد
ذكور	7
إناث	7
متغير العمر	**العدد**
4 سنوات	7
5 سنوات	7
العدد الكلي	14

تجانس العينة:

قامت الباحثة بضبط المتغيرات المحتمل أن تؤثر على نتائج البحث، من أجل ضمان دقة النتائج وعزل المتغيرات التي من الممكن أن تؤثر في المتغير التابع، ولذلك تم ضبط متغيرات (الجنس، العمر، الذكاء، بطاقة الملاحظة للمهارات الاجتماعية) حيث قامت الباحثة بضبط متغير الجنس من خلال تقسيم الأطفال إلى 7 ذكور و7 إناث، أما بالنسبة لمتغير العمر قامت الباحثة بعد الرجوع إلى سجلات الأطفال وتسجيل تاريخ ميلاد كل طفل بالتأكد من أنّ أعمار الأطفال كانت ضمن 4 و5 سنوات – بحيث لا تقل ولا تزيد عن هذه الفئة – حيث قامت بتقسيمهم إلى 7 أطفال بعمر 4 سنوات، و 7 أطفال بعمر 5 سنوات، أما بالنسبة لمتغير الذكاء قامت الباحثة بتطبيق اختبار رسم الرجل لجودانف (51 درجة) لحساب درجة ذكاء كل طفل، ثم تم التأكد من تجانس العينة وعدم وجود فروق بينها من خلال حساب معامل الالتواء، كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم (2) تجانس العينة التجريبية في متغيرات البحث (الذكاء، بطاقة الملاحظة للمهارات الاجتماعية)

المتغيرات		المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	التباين	الالتواء
الذكاء		36.7857	36.5000	5.07147	25.720	0.113
بطاقة الملاحظة للمهارات الاجتماعية	التواصل الاجتماعي	2.2041	2.2857	0.45076	0.203	1.270
	المسؤولية الاجتماعية	2.0268	2.1250	0.41654	0.174	-0.771

	التعاون	2.2589	2.2500	0.31571	0.100	-1.564
	الدرجة الكلية	2.1615	2.0652	0.26825	0.072	1.046

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل الالتواء في متغير الذكاء كانت قريبة من الصفر (0.113)، وهذا يدل أن التوزيع متناظر تماماً وأنّ البيانات موزعة بشكلٍ متساوٍ حول المتوسط في متغير الذكاء، أما بالنسبة لقيمة معامل الالتواء على بطاقة الملاحظة فنجد أنها قريبة من الصفر والواحد حيث تراوحت ما بين (1.564- 0.771-) مما يشير إلى وجود درجة من الالتواء.

أداة البحث:

تم تصميم بطاقة ملاحظة للمهارات الاجتماعية لطفل الروضة، حيث تكونت بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية من 30 بنداً تم توزيعهم ضمن أربعة مجالات هي التواصل الاجتماعي، المسؤولية الاجتماعية، التعاون، المشاركة.

***مصادر إعداد بطاقة الملاحظة:** تم الاعتماد في إعداد بطاقة الملاحظة على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المتعلقة بالمهارات الاجتماعية مثل: دراسة (إبراهيم ومحمد،2014) ودراسة (زاهي،2016) ودراسة (الصغير،2020) بالإضافة إلى (دراسة سلطان وأبو سيوف، 2024).

صدق بطاقة الملاحظة وثباتها:

صدق بطاقة الملاحظة: تمت دراسة الصدق من خلال:

- **صدق المحتوى:** للتأكد من صدق محتوى بطاقة الملاحظة قامت الباحثة بعرضها في صورتها الأولية على بعض من السادة أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة حمص البالغ عددهم (8) محكمين (الملحق رقم 2)، من أجل تحكيمها، وطلبت منهم إبداء الرأي حول:

-وضوح عبارات الاستبانة

-جودة الصياغة اللغوية.

- مدى ارتباط كل عبارة بالمحور الرئيسي المحدد لها.
- تعديل أو حذف بعض العبارات، وإضافة ما يرونه مناسباً.

أخذت الباحثة بآراء السادة المحكمين التي تتناسب مع أهداف البحث، والتي تجلت في معظمها بـ:

- تعديل صفحة البيانات الأساسية، واختصار ما ورد فيها من شرح مفصل لمضمون الاستبانة.
- حذف مجال العمل الجماعي بعباراته البالغ عددها سبعة.
- تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات لتكون أكثر إجرائية.

وبعد إجراء التعديلات المقترحة، تم التوصل إلى بطاقة ملاحظة مؤلفة من (23) ، (الملحق رقم 1)عبارة موزعة ضمن ثلاثة مجالات كالآتي:

- التواصل الاجتماعي: تضمن سبعة عبارات.
- المسؤولية الاجتماعية: تضمن ثمانية عبارات.
- التعاون: تضمن ثمانية عبارات.

الصدق البنيوي: قامت الباحثة بتطبيق بطاقة الملاحظة على عينة استطلاعية مؤلفة من (23) طفل وطفلة من خارج حدود عينة الدراسة الأساسية في مدينة طرطوس، وتم التحقق من الصدق البنيوي من خلال:

أ-**حساب ارتباط كل بند من عبارات بطاقة الملاحظة بالدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة:** والجدول رقم (3) يوضح معاملات الارتباط الناتجة:

الجدول رقم (3) معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات بطاقة الملاحظة بالدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	.779**	**10**	.768**	**19**	.682**
2	.833**	**11**	.933**	**20**	.934**
3	.813**	**12**	.926**	**21**	.731**
4	.721**	**13**	.899**	**22**	.788**
5	.716**	**14**	.691**	**23**	.618**
6	.840**	**15**	.777**		
7	.849**	**16**	.842**		
8	.870**	**17**	.893**		
9	.813**	**18**	.760**		

**** دال عند مستوى الدلالة (0.01)**

يُلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة للكلية لبطاقة الملاحظة تراوحت ما بين (0.618- 0.934) وهي معاملات ارتباط مقبولة ودالة إحصائياً عند (0.01) مما يدل على أن العبارات متسقة مع بعضها.

ب. حساب معامل الارتباط بين المحاور الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (4) معاملات ارتباط المحاور الفرعية لبطاقة الملاحظة مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية

المحاور الفرعية	المشاركة	التواصل الاجتماعي	المسؤولية الاجتماعية	التعاون	الدرجة الكلية
التواصل الاجتماعي		1	.803**	.925**	.918**
المسؤولية الاجتماعية			1	.756**	.862**
التعاون				1	.949**

يلاحظ من الجدول السابق وجود ارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) بين المحاور الفرعية مع بعضها البعض، ومع الدرجة الكلية حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.949- 0.756) وهذا يدل على أن محاور بطاقة الملاحظة متسقة مع بعضها مما يشير إلى صدقها البنائي.

2. ثبات بطاقة الملاحظة:

قامت الباحثة بحساب ثبات بطاقة الملاحظة بالطرائق الآتية:

- طريقة التجزئة النصفية:

لحساب ثبات بطاقة الملاحظة بهذه الطريقة قامت الباحثة بتقسيم بنودها إلى نصفين، يضم النصف الأول العبارات ذوات الأرقام الفردية، ويضم النصف الثاني العبارات ذوات الأرقام الزوجية، ثم

حُسب معامل الارتباط بيرسون بين النصفين الأول والثاني، وبما أن الثبات بهذه الطريقة يمثل ثبات نصف بطاقة الملاحظة لذلك صحح بمعادلة سبيرمان براون، والجدول رقم (5) يوضح معاملات الثبات بهذه الطريقة.

- طريقة الفا كرونباخ:

حُسِب معامل الثبات باستخدام طريقة الاتساق الداخلي بين عبارات بطاقة الملاحظة لدرجات أفراد العينة الاستطلاعية، والجدول رقم (5) يوضح معاملات الثبات بهذه الطريقة.

الجدول رقم (5) نتائج معاملات ثبات بطاقة الملاحظة

المجالات	عدد البنود	معادلة ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
الاتصال الاجتماعي	**7**	0.854	0.813
المسؤولية الاجتماعية	**8**	0.776	0.785
التعاون	**8**	0.841	0.835
الدرجة الكلية	**23**	**0.951**	**0.926**

يُلاحظ من الجدول السابق أن بطاقة الملاحظة تتصف بمعاملات ثبات جيدة، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ ما بين (0.769- 0.951)، وتراوحت بطريقة التجزئة النصفية ما بين (0.758- 0.926)، وجميعها قيم عالية إحصائياً، وتشير إلى أنّ بطاقة الملاحظة تتصف بدرجة عالية من الثبات، وبذلك تصبح بطاقة الملاحظة جاهزة للتطبيق على عينة البحث.

***تصميم الأنشطة المسرحية التفاعلية:**

إن تصميم أنشطة مسرحية تفاعلية لأطفال الروضة (4-5 سنوات) يتطلب مراعاة خصائصهم النمائية، مع التركيز على اللعب والحركة والخيال. فيما يلي المراحل التفصيلية لتصميم هذه الأنشطة لتنمية المهارات الاجتماعية (التواصل الاجتماعي، المسؤولية الاجتماعية، والتعاون):

المرحلة الأولى: التحضير والتخطيط (مرحلة ما قبل التصميم):

1. تحليل احتياجات الطفل (الفهم):

الفئة العمرية: فهم خصائص طفل الـ 4–5 سنوات (يحبون اللعب الإيهامي، الحركة، التقليد، فترة قصيرة للانتباه، حب الاستطلاع).

– المهارات المستهدفة: تحديد السلوكيات الدقيقة المراد تنميتها تحت كل بند:

التواصل الاجتماعي: استخدام كلمات مثل "من فضلك"، "شكراً"، الاستماع لأقرانه، احترام أقرانه، إقامة صداقات جديدة.

المسؤولية الاجتماعية: الالتزام بالقوانين والانضباط، اتباع التوجيهات، التزام الهدوء، المحافظة على أدوات النشاط المسرحي.

التعاون: المشاركة في أداء مهمة جماعية، تبادل الأدوار، مساعدة صديق في مشكلة.

2.تحديد الهدف التعليمي:

أ– الهدف العام:

يتمثل الهدف العام في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال الرياض من خلال إشراكهم بعروض مسرحية تفاعلية هادفة وغنية حول المهارات الاجتماعية.

ب– الأهداف الإجرائيّة:

تقيس الأهداف الإجرائية ما يحدده الهدف العام من العرض، ويقصد بالهدف الإجرائي "وصف للتغير المتوقع من المتعلم نتيجة معايشته لخبرة تعليميّة"(حيث يتوقع أن الطفل في نهاية العرض المسرحي التفاعلي الأهداف الآتية:

ب–الأهداف الخاصة:

مجال التواصل الاجتماعي:

1–أن يستمع الطفل لزملائه أثناء تنفيذ النشاط.

2–أن يتحدث الطفل مع زملائه أثناء وبعد تنفيذ النشاط.

3- أن يقيم الطفل صداقات جديدة بعد تنفيذ النشاط.

4-ان يتحدث الطفل عن مشاكله مع أقرانه بعد تنفيذ النشاط.

6-أن يحترم الطفل قرينه عندما يتحدث وينصت إليه.

7-أن يتعرف الطفل أكثر على أقرانه.

مجال المسؤولية الاجتماعية:

1-أن يتبع الطفل التعليمات والتوجيهات التي تتضمن أكثر من طلب.

2-أن يلتزم الطفل بالقوانين والانضباط أثناء تنفيذ النشاط غرقة النشاط.

3-أن يلتزم الطفل بقواعد العمل وتوجيهات المربية.

4-أن يلتزم الطفل الهدوء الطفل أثناء عرض المسرحية.

5-أن يستأذن الطفل المعلمة عند التحدث أو القيام بعمل ما.

6-أن يحترم الطفل العادات الاجتماعية وتجنب السخرية من أقرانه أثناء وبعد أداء المسرحية.

7-أن يحافظ الطفل على أدوات العمل المسرحي وعدم العبث بها.

8-أن يتبع الطفل نظام الدخول والخروج أثناء العمل المسرحي.

مجال التعاون:

1- أن يشارك الطفل أقرانه في الأنشطة اليومية.

2-أن يتبادل الطفل الأدوار مع أقرانه أثناء اللعب.

3-أن يساعد الطفل أقرانه في إنجاز المهام.

4-أن يشارك الطفل في الألعاب الجماعية.

5-أن يتعاون الطفل في مشاركة أقرانه الأفكار واختيار أدوات الأنشطة والألعاب.

6-أن يعمل الطفل بتعاون مع 3 -5 أطفال آخرين في ترتيب غرفة النشاط.

7-أن يتعاون الطفل مع أقرانه في تنظيف حديقة الروضة.

8- أن يساعد الطفل أقرانه عند الحاجة إليه.

3.اختيار موضوع النشاط (الفكرة المركزية):

اختيار موضوع قريب من عالم الطفل ويثير اهتمامه، مثل:

- رحلة إلى الغابة.
- يوم في المزرعة.
- حوار بين شخصيات الحيوانات.
- التحضير لحفلة عيد ميلاد.
- قصة حيوانات تواجه مشكلة وتتعاون.

المرحلة الثانية: التصميم والإعداد (مرحلة البناء):

1- صياغة السيناريو / الحبكة:

البساطة: قصة بسيطة ذات بداية ووسط ونهاية واضحة.

التكرار: استخدام الجمل والعبارات المتكررة لتشجيع المشاركة.

المشكلة الاجتماعية: بناء النشاط حول مشكلة اجتماعية تحتاج لحل. مثال: "الدب الصغير فقد لعبه وهو حزين، كيف يمكن لأصدقائه مساعدته؟" أو "الأرنب والعصفور يريدان تناول الطعام من طبق واحد، ماذا يفعلان؟"

دمج عناصر التفاعل: تحديد نقاط في القصة يتفاعل فيها الأطفال بشكل فعال، وليس مجرد متفرجين.

2- تصميم الأنشطة التفاعلية:

-نصمم أنشطة تركز على كل مهارة:

أ- لتنمية التواصل الاجتماعي:

تحية جماعية: بدء النشاط بتحية مميزة (كلمة سر، حركة معينة).

دائرة المشاعر: عرض صور لوجوه تعبر عن مشاعر، وسؤال كل طفل "كيف تشعر اليوم؟" بمحاكاة التعبير.

المقاطع الحوارية: إعطاء الأطفال أدواراً تتطلب تبادل كلمات بسيطة ("من فضلك أعطني الفراشة"، "شكراً لك").

أغنية الانتظار في الدور: استخدام أغنية قصيرة يغنيها الأطفال بينما ينتظرون دورهم.

ب- لتنمية المسؤولية الاجتماعية:

مهام مسرحية: إعطاء الأطفال "مهام" داخل المسرحية (مثل: "من سيساعدني في ترتيب الغرفة للحفل؟"، "علينا جميعاً تنظيف مكان الرحلة قبل العودة").

تمثيل التعاطف: تضمين مشهد لشخصية حزينة وتشجيع الأطفال على اقتراح طرق لمواساتها (ربتها، إعطاؤها لعبة، كلمة طيبة).

شخصية "المساعد": وجود دمية أو شخصية (قائد المجموعة، حكيم الغابة) تذكر الأطفال بمسؤولياتهم بشكل لطيف.

ج-لتنمية التعاون:

التحدي الجماعي: وضع مهمة لا يمكن إنجازها إلا بتعاون الجميع (مثل: حمل بطانية كبيرة عليها "بيض" خيالي دون أن يسقط، أو بناء "منزل" من الصناديق الكرتونية معاً).

البزل الجماعي: تقسيم الأطفال إلى مجموعات صغيرة، كل مجموعة مسؤولة عن جزء من الحل (مثل: مجموعة تجمع الألوان، وأخرى تجمع الأشكال لصنع فانوس سحري).

لعبة "جسر الصداقة": حيث يجب على الأطفال أن يتعاونوا لإنشاء جسر (بأجسادهم أو بمكعبات) ليعبر عليه بطل القصة.

3- إعداد الدعائم والبيئة:

الدعائم: استخدام دعائم بسيطة وآمنة ومتعددة الاستخدامات (أقمشة ملونة، كرات، دمى يدوية، صناديق كرتون، أقنعة بسيطة). اجعل الأطفال يشاركون في إعداد بعضها.

الموسيقى والأصوات: استخدام الموسيقى لخلق الجو (موسيقى حماسية للرحلة، موسيقى هادئة للنوم) ولإعطاء إشارات (موسيقى التجميع، موسيقى انتهاء النشاط).

ترتيب المكان: تأكد من وجود مساحة آمنة وكافية للحركة واللعب. يمكن استخدام السجاجيد أو الحصائر لتحديد "منطقة الأداء".

المرحلة الثالثة: التنفيذ (مرحلة التمثيل واللعب):

1- التمهيد للنشاط:

-استخدم طريقة جذابة لبدء القصة (صندوق مفاجآت، صوت غريب، رسالة وصلت).

- اشرح القواعد البسيطة بوضوح وبطريقة إيجابية ("دورنا نسمع لبعض"، "نساعد بعضنا").

2- التوجيه أثناء التفاعل (دور الميسر):

-المشاركة وليس التوجيه المطلق: انزل إلى مستوى الأطفال، العب معهم، كن شخصية في القصة (راوي القصة، حكيم الغابة) وليس مجرد مدرس من الخارج.

- طرح الأسئلة المفتوحة: بدلاً من إعطاء الحلول، اسأل "ما رأيكم؟"، "كيف يمكننا مساعدته؟"، "ماذا حدث بعد ذلك؟"

-تعزيز السلوكيات الإيجابية: امتدح السلوكيات الاجتماعية عندما تراها بشكل فوري ومحدد. ("ما أروعك يا ياسمين، ساعدت عمر في حمل الصندوق، هذا يسمى تعاون!").

-إدارة التوقفات: إذا ظهر نزاع (على دور، على دمية)، استخدمه كفرصة تعليمية. ساعد الأطفال على التعبير عن مشاعرهم وإيجاد حل وسط.

المرحلة الرابعة: التقويم والمتابعة (مرحلة ما بعد النشاط):

1-ختام النشاط (الاسترجاع والتفكير):

-مناقشة ختامية: اجمع الأطفال مرة أخرى في دائرة وناقش معهم أحداث المسرحيات:

-طريقة ختامية: أغنية أو حركة خاصة "وداعاً" لإنهاء النشاط بشكل واضح.

2- التقويم:

-ملاحظة الأداء: دون ملاحظاتك على سلوك الأطفال خلال النشاط. من شارك؟ من انتظر دوره؟ من ساعد صديقه؟ استخدم بطاقة الملاحظة مراجع للمهارات المستهدفة.

-التقويم الذاتي: اسأل الأطفال أسئلة بسيطة تساعدهم على تقييم أنفسهم. ("من منكم يشعر أنه كان متعاوناً اليوم؟" يمكنهم رفع أيديهم أو وضع إصبع على قلبهم).

وقد صممت الأنشطة المسرحية التفاعلية بما يغطي الهدف العام وجميع الأهداف الفرعية للمجالات الثلاث، حيث تضمن عدد جلسات الأنشطة (9) جلسات (تم تصميم ثلاث أنشطة مسرحية تفاعلية لكل مهارة) بما يقارب (3) جلسات أسبوعياً.

عرض نتائج البحث:

بعد تطبيق بطاقة الملاحظة على أفراد عينة البحث، جمعت البيانات وعولجت باستخدام البرنامج الإحصائي (spss-21) وكانت النتائج على النحو التالي:

أولاً: الإجابة عن السؤال الرئيسي للبحث:

ما دور الأنشطة المسرحية التفاعلية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة في مدينة طرطوس؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال اختبار صحة فرضيات البحث والتي تهدف إلى تعرّف الفروق بين متوسطات درجات الأطفال في المجموعة التجريبية على بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية، وفي حال وجود فروق فإنه يمكن عزوها إلى فاعلية الأنشطة المسرحية التفاغلية، وذلك لأنه قد تم التحقق من تكافؤ المجموعة التجريبية بالنسبة لمتغيرات (الجنس، العمر، الذكاء) قبل تطبيق الأنشطة المسرحية.

ثانياً: الإجابة عن فرضيات البحث:

نظراً لقلة حجم العينة المستخدمة في هذا البحث حيث أنها أقل من 30 لذلك سيتم اختبار صحة الفرضيات باعتماد الاختبارات اللامعلمية، كما يلي.

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية على بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية في التطبيقين القبلي والبعدي.

لاختبار صحة هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون wilcoxon لبحث الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي.
ولمعرفة حجم الأثر فقد اعتمدت الباحثة في حسابه على القانون الآتي: $r=\frac{z}{\sqrt{n}}$

وقد تم تفسير مقدار حجم الأثر وفقاً **لمعيار كوهن** الآتي، علماً بأن هذا المعيار قد تم اعتماده في تفسير نتائج هذه الفرضية لاختبار ويلكوكسون، كما يلي.

الجدول رقم (6)
معيار حجم الأثر

حجم الأثر	صغير	متوسط	كبير	المدى
R	0.10:<0.30	0.30:<0.50	≥ 0.50	(0،1)

(Cohen,1988)

الجدول رقم (7)
نتائج اختبار ويلكوكسون للفرق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية في التطبيقين القبلي والبعدي

المجالات	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التواصل الاجتماعي	القبلي	15.4286	3.15532
	البعدي	24.1429	1.16732
المسؤولية الاجتماعية	القبلي	16.2143	3.33233
	البعدي	29.5000	2.65301
التعاون	القبلي	18.0714	2.52569
	البعدي	29.2857	2.05421

الدرجة الكلية	القبلي	49.7143	6.16976
	البعدي	82.9286	4.77919

المتغيرات	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمةZ	القيمة الاحتمالية ASYMP SIG	حجم التأثيرr	مقدار التأثير
التواصل الاجتماعي	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	-3.300	0.001	0.88	كبير
	الرتب الموجبة	14	7.50	105.00				
	الرتب المتساوية	0						
	المجموع	14						
المسؤولية الاجتماعية	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	-3.298	0.001	0.88	كبير
	الرتب الموجبة	14	7.50	105.00				
	الرتب المتساوية	0						
	المجموع	14						
التعاون	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	-3.304	0.001	0.88	كبير
	الرتب الموجبة	14	7.50	105.00				
	الرتب المتساوية	0						
	المجموع	14						
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	-3.298	0.001	0.88	كبير
	الرتب الموجبة	14	7.50	105.00				

لجميع المجالات	الرتب المتساوية	0						
	المجموع	14						

من الجدول السابق نلاحظ أن القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة حيث sig>0.05 عند الدرجة الكلية وفي المجالات الثلاث، وهذا ما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية في التطبيقين القبلي والبعدي، وذلك لصالح التطبيق البعدي، وبأثر كبير حيث جاء الأثر كبيراً وفق معيار كوهن (0.88) عند الدرجة الكلية وكذلك عند جميع المجالات، وتفسر الباحثة وجود هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي إلى أهمية الأنشطة المسرحية التفاعلية حيث تعد أداة فعالة في تنمية المهارات الاجتماعية، إذ توفر بيئةً ديناميكية تشجع الطفل على التفاعل المباشر مع أقرانه ومحيطه من خلال تقمص الأدوار والحوارات الجماعية، مما يعزز المشاركة النشطة للطفل، وينمي مهارات التواصل والاستماع من خلال الحوار الجماعي وتبادل الأدوار، كما يساعد المسرح التفاعلي في اكتساب الطفل قيم التعاون من خلال العمل ضمن فريق، واتباع القواعد، واحترام أدوار الآخرين، وهذا ينمي روح الانتماء الجماعي والمسؤولية الاجتماعية للطفل، إضافة لذلك يعزز العمل الجماعي في المسرحيات التفاعلية قيم التعاون والتنسيق بين الأطفال، مثل توزيع الأدوار وبناء القصة المشتركة، ويتعلم الأطفال حل النزاعات عبر تمثيل المواقف الصعبة، مما يعزز مهارات التفاوض وحل المشكلات، ويعزز المسرح التفاعلي معرفة الأطفال بالقواعد الاجتماعية، مثل انتظار الدور واحترام آراء الآخرين، من خلال أنشطة مسرحية منظمة، وهذا ما أدى إلى وجود فروق بين متوسطات درجات الأطفال في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية لصالح التطبيق البعدي، ويعزى السبب في ذلك إلى الدور النشط والفعال للأنشطة المسرحية، حيث في التطبيق القبلي لم تكن الفرصة متاحة أمام الأطفال للمشاركة في تنفيذ مجموعة من الأنشطة المسرحية التفاعلية الهادفة لتنمية المهارات الاجتماعية لطفل الروضة، وهذا ما تأكدت منه الباحثة

قبل تطبيق البحث – من حيث اختيار الروضة الحكومية حيث يندر فيها تطبيق الأنشطة المسرحية – لضمان أن الأثر يعزى إلى الأنشطة المسرحية التفاعلية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة(أحمد،2022) ودراسة (السيد،2019) ودراسة (زاهي،2016) التي توصلت إلى وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في المهارات الاجتماعية في التطبيقين القبلي والبعدي.

2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية على بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية في التطبيق البعدي تبعاً لمتغير الجنس.

لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار مان وتني Mann-Whitny لعينتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح النتائج:

الجدول رقم (8)
قيمة مان وتني u للفرق بين متوسط رتب المجموعة التجريبية على بطاقة ملاحظة الاجتماعية في التطبيق البعدي وفقاً لمتغير الجنس

المجالات	الفئة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان وتني U	قيمةZ	القيمة الاحتمالية SIG
التواصل الاجتماعي	ذكور	7	7.29	51.00	23.000	-0.198	-0.843
	إناث	7	7.71	54.00			
المسؤولية الاجتماعية	ذكور	7	7.93	55.50	21.500	-0.402	0.688
	إناث	7	7.07	49.50			
التعاون	ذكور	7	7.71	54.00	23.000	-0.195	0.845
	إناث	7	7.29	51.00			
الدرجة الكلية لجميع المجالات	ذكور	7	7.14	50.00	22.000	-0.321	0.748
	إناث	7	7.86	55.00			

من الجدول السابق نلاحظ أن القيمة الاحتمالية عند الدرجة الكلية وعند جميع المجالات أكبر مستوى الدلالة 0.05 حيث sig>0.05 وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية حيث لا توجد فروق

ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات درجات استجابات أطفال المجموعة التجريبية على بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية في التطبيق البعدي تعزى إلى متغير الجنس. وتعزو الباحثة هذه النتيجة ربما إلى تعرض الأطفال ذكوراً وإناثاً لمثيرات تربوية واحدة، حيث تم عرض أنشطة مسرحية تركز على تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال، ولتحقيق ذلك الهدف عملت الباحثة على دعم وتحفيز الأطفال من كلا الجنسين على المشاركة في الأنشطة المسرحية ليكون لتلك الأنشطة أثرٌ تحفيزي لديهم دون أن يكون هناك أطفال مؤدين للنصوص المسرحية وأطفال متلقين فقط بل تم التنويع وتبديل الأدوار بين الأطفال باستمرار، كما أن مضمون الأنشطة المسرحية كانت متنوعة تحث على المشاركة والحوار والتعاون بين الأطفال، إلى جانب ذلك حرصت الباحثة على تصميم أنشطة مسرحية تفاعلية تعتمد على التشارك والتعاون والحوار وطرح الأسئلة بين الذكور والإناث، وكذلك أنشطة تؤكد على دور الطفل في الحفاظ على النظام الاجتماعي والأخلاقي، كما طرحت الباحثة العديد من المهام للأطفال في نهاية كل نشاط مستهدفةً في ذلك زيادة التواصل بين الأطفال، وتنمية مهاراتهم في التعاون والتشارك في أداء ما يطلب منهم من مهام، وكذلك تم تكليفهم ببعض الواجبات المنزلية لزيادة اعتمادهم على أنفسهم في تطبيق القيم الاجتماعية والالتزام بالقواعد والقوانين الاجتماعية سواء في المنزل أو المدرسة أو المجتمع، كما استهدفت الأنشطة والمهام التي أعطيت للأطفال تنمية الاحترام المتبادل فيما بينهم وكذلك احترام الممتلكات العامة والخاصة، والمشاركة في الواجبات البسيطة كترتيب اللعب بعد استخدامها، وربما ساعدت تلك الأنشطة والمهام على تنمية بعض المهارات الاجتماعية لديهم دون أن يكون فروق بينهم في الدرجة تعزى لمتغير الجنس.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (سليمان،2011) ودراسة (عريقات،2018) توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات درجات استجابات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي تعزى إلى متغير الجنس.

3-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية على بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية في التطبيق البعدي تبعاً لمتغير العمر.

لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار مان وتني Mann-Whitny لعينتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح النتائج:

الجدول رقم (9)

قيمة مان وتني u للفرق بين متوسط رتب المجموعة التجريبية على بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية في التطبيق البعدي وفقاً لمتغير العمر

المجالات	الفئة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان وتني U	قيمةZ	القيمة الاحتمالية SIG
التواصل الاجتماعي	4 سنوات	7	8.50	59.50	17.500	-0.924	0.355
	5 سنوات	7	6.50	45.50			
المسؤولية الاجتماعية	4 سنوات	7	8.79	61.50	15.500	-1.206	0.228
	5 سنوات	7	6.21	43.50			
التعاون	4 سنوات	7	8.29	58.00	19.000	-0.716	0.474
	5 سنوات	7	6.71	47.00			
الدرجة الكلية لجميع المجالات	4 سنوات	7	9.29	65.00	12.000	-1.606	0.108
	5 سنوات	7	5.71	40.00			

من الجدول السابق نلاحظ أن القيمة الاحتمالية عند الدرجة الكلية وعند جميع المجالات أكبر مستوى الدلالة 0.05 حيث sig>0.05 وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات درجات استجابات أطفال المجموعة التجريبية على بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية في التطبيق البعدي تعزى إلى متغير العمر.

وقد تفسر الباحثة هذه النتيجة بسبب تقارب خصائص الأطفال الاجتماعية في عمر 4 و 5 سنوات مثل تفضيلهم للعب الجماعي مع أقرانهم بدلاً من اللعب الانفرادي، وكذلك سعيهم المستمر واهتمامهم بتكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين، وظهور رغبتهم في المناقشة وفهم الحوار وتبادل الأدوار مما يجعلهم قادرين على فهم معنى المسؤولية الاجتماعية ووجوب احترام الآخرين والتعاون معهم، ويتجلى ذلك في قدرتهم على مشاركة الألعاب والانصياع للقواعد والتعليمات الاجتماعية، كما يتقارب الأطفال في هذا العمر في زيادة قدرتهم على التفاوض لحل المشكلات مع أقرانهم، بالإضافة إلى تزايد قدرتهم على التعبير عن مشاعرهم بشكل أوضح، وربما ساعد وجود تلك الخصائص المشتركة على تهيئة الظروف المناسبة للانسجام والتعاون مع بعضهم البعض في تنفيذ الأنشطة المسرحية والمهام والواجبات التي تطرحها الباحثة، وإبداء الرغبة في الإجابة عن الأسئلة والتفاعل مع المواقف خلال الجلسات، وربما هذا ما جعل الأطفال في كلتا الفئتين بعمر الرابعة والخامسة متعاونين ومتفاعلين مع الباحثة دون أن تكون هناك فروق كبيرة بينهم في تلقيهم للمهارات الاجتماعية المراد تنميتها لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (سليمان،2011) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات درجات استجابات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي تعزى إلى متغير العمر.

مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث تقترح الباحثة الآتي:

1- تطبيق ورشات عمل تدريبية للمربيات حول أساليب توظيف الأنشطة المسرحية التفاعلية (مثل التمثيل التلقائي، الدراما الإبداعية) لتعزيز المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة.
2- تفعيل مسرح الطفل في الروضة بدمج الأنشطة المسرحية التفاعلية في المنهج اليومي لطفل الروضة.
3- استخدام مقابلات متعمقة أو استبيانات مع مربيات رياض الأطفال لفهم التحديات التي تواجههن في تطبيق هذه الأنشطة، وما يرونه كعوامل نجاح أو معوقات.
4- تصميم أنشطة مسرحية قائمة على السياق الثقافي وذلك من خلال تطوير عروض مسرحية تعكس الثقافة المحلية والقيم الاجتماعية للمجتمع، لضمان تفاعل الأطفال واندماجهم العاطفي مع المحتوى.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

1. إبراهيم، علي، محمد، نجلاء. (2014). فعالية برنامج لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة باستخدام مراكز التعلم. **المجلة التربوية**، 2(38)، 125-161.
2. أبو سيف، وفاء، سلطان، منال (.02024). دور مربية الروضة في تنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة من خلال استخدام الأنشطة القصصية. **مجلة جامعة البعث**، 46(10)، 39-82.
3. أحمد، فرح. (2022). دور المسرح التفاعلي في تنمية بعض المفاهيم البيئية لدى طفل الروضة. **رسالة ماجستير منشورة**. كلية التربية، جامعة البعث، سورية.
4. السيد، علا.(2019). برنامج مسرحي تفاعلي لتنمية مفهوم إدارة الذات وعلاقته بمستوى الطموح لأطفال الروضة. **مجلة الطفولة**، (32)، 510-591.

5. اسماعيل، محمد. (2005). أثر برنامج مقترح من الأنشطة المسرحية التفاعلية في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة. **بحث مقدم لمؤتمر علاقة المسرح بالتربية وتنمية الذائقة الفنية من الطفولة حتى الشباب**" في الفترة 21-2005/11/23.

6. الحديدي، مرفت، حسين، حنان، أبو العيون، سمير. (2012). استخدام القصة والتشكيل بخامات العجائن الملونة في تنمية المهارات الاجتماعية والإبداعية لدى طفل الروضة. **مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس**، 2 (24)، 45-471.

7. دخيل الله، دخيل. (2014). **المهارات الاجتماعية – تعليم وتدريس المهارات الاجتماعية والقيم**. مكتبة العكيبان، السعودية.

8. زاهي، منصور، لقوقي، الهاشمي. (2016). فاعلية برنامج مقترح في الألعاب التربوية لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال التربية التحضيرية بمدينة ورقلة. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، 8(24)، 161-172.

9. زغدودة، مروش. (2016). المسرح التفاعلي والرقمنة. **مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية**. العدد 35. ص 191-220.

10. السرحاني، نوارة. (2024). درجة توظيف معلمات رياض الأطفال الأداء الدرامي المسرحي لتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى طفل الروضة. **المجلة العلمية**،40(2)، 1-37.

11. سليمان، فريال. (2011). بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة وعلاقتها بتقييم الوالدين. **مجلة جامعة دمشق**، 27، 13-56.

12. سيد، علا. (2019). برنامج مسرحي تفاعلي لتنمية مفهوم إدارة الذات وعلاقته بمستوى الطموح لأطفال الروضة. **مجلة الطفولة**، 32، 510- 591.

13. الصغير، لمياء. (2020). فاعلية الأنشطة المسرحية التفاعلية في تنمية بعض مهارات حماية الذات لدى أطفال الروضة. **مجلة التربية وثقافة الطفل**، 16(41)، 138-219.

14. الصوافية، جوخة. (2015). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة. **رسالة ماجستير منشورة كلية العلوم والآداب**. جامعة نزوى، الجزائر.

15. العباد، عبدالله. (2021). دور معلمات رياض الأطفال في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال في مدينة الرياض وسبل تفعيله من وجهة نظر مشرفات رياض الأطفال كلية التربية جامعة الملك سعود. **مجلة كلية التربية**، 37(12)، 8-9.

16. عريقات، ياسمين. (2018). أثر برنامج تدريبي مستند إلى الفلسفة الاجتماعية في تنمية المهارات الحياتية (العناية بالصحة، التواصل الاجتماعي) لطفل الروضة. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**. 26(5)، 750-776.

17. الغرباوي، لمياء. (2019). أثر استخدام برنامج قائم على المسرح التفاعلي في تنمية مهارات التفكير الإيجابي وحل المشكلات اليومية لدى طفل الروضة. **مجلة الطفولة والتربية**، (5) 40، 581-643.

18. فاتح، كاتي، نصيره، زيان، سواليندة، إيرزي. (2020). أهمية تنمية المهارات الاجتماعية لطفل (الروضة) طفل ما قبل المدرسة. **مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية**. العدد 1. المجلد 12. ص. 178-185.

19. كيه هول، شارون. (2017). **تنشئة الأطفال في القرن الحادي والعشرين**. ترجمة: الشيهي، أحمد. هنداوي للنشر والتوزيع، المملكة المتحدة.

20. لمزري، وداد، كحل، آسيا، قردوح، روميساء. (2018). دور الروضة في تنمية بعض المهارات الاجتماعية للطفل (من 4إلى 5). **رسالة ماجستير غير منشورة**. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. جامعة محمد الصديق بن يحيى، الجزائر.

21. مباركي، ريم، الزهراني، بدرية. (2022). فاعلية الأنشطة القصصية الإلكترونية في تنمية مهارات المسؤولية الاجتماعية لدى أطفال الروضة. **مجلة المناهج وطرق التدريس**، 1 (13)، 87-114.

22. المرتضى، الهام. (2018). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بأطفال الروضة الموهوبين. **مجلة الطفولة**، (29)، 809-832.

23. مصاص، جمعة. (2019). نحو مسرحية تفاعلية في ظل العولمة. **مجلة إشكالات في اللغة والأدب**، 8 (2)، 335-345.

24. منصور، انصاف. (2023). دور رياض الأطفال في تعزيز ثقافة التعايش السلمي لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات. **مجلة العميد**، 47 (12)، 139-180.

25. المغربي، هدى. (2016). فعالية برنامج لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة. **رسالة دكتوراه غير منشورة**. كلية البنات جامعة عين شمس، مصر.

26. المغوش، علا. (2015). فاعلية برنامج لتدريب معلمات رياض الأطفال على تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة. **رسالة دكتوراه منشورة**. كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.

27. نعيمة، حاجي. (2020). دور اللعب في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة من وجهة نظر المربيات –دراسة ميدانية برياض الأطفال بمدينة المسيلة. **رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة محمد بوضياف، الجزائر.

28. نصار، شريهان، علوش، حنان، محمد، علي. (2019). برنامج قائم على المسرح التفاعلي البنائي لتنمية مهارة التواصل الاجتماعي الايجابي لدى طفل الروضة ذي النشاط المفرط. **مجلة كلية التربية**، 3(92)، 286-305.

29. هجيرة، حلوي، أمينة، بوقطاية. (2017). دور رياض الأطفال في تنشئة الطفل اجتماعياً. **رسالة ماجستير غير منشورة**. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، الجزائر.

30. الهيئة العربية للمسرح.(2016). تعريف المسرح التفاعلي. تاريخ الوصول: 2025/4/5: تعريف المسرح التفاعلي: – الهيئة العربية للمسرح

المراجع الأجنبية:

1. Breed, A.(2012). Interactive Youth Theater (IYT): **Strengthening Peace and Tolerance in Kyrgyzstan**. UNICEF/FTI: https://www.unicef.org/kyrgyzstan/media/1816/file/Forum%20Theater%20Manual.pdf%20.pdf
2. Test ,Joan E.;Cornelius-White,Jeffrey H.D 2013: Relationships between the Timing of Social Interactions and Preschoolers 'Engagement in Preschool Classrooms **,Journal of Early Childhood Research . v11.n2p165-183.Jun**
3. Fredland, Nina,M.(2015).Nurturing healthy relationship through a community based interactive theatre program of Community Health Nursing,Vol.27,8.
4. Lake, V. E., Al Otaiba, S., & Guidry, L. (2010). *Developing social skills training and literacy instruction pedagogy through service learning: An integrated model of teacher preparation*. ***Journal of Early Childhood Teacher Education****, 31*(4), 373–390

5. Pickens, J. (2009). *Socio-emotional Programme promotes positive behavior in preschoolers*. ***Child Care in Practice****, 15*(4), 261-278.

المؤتمرات:

1. مؤتمر التطوير التربوي – دمشق في الفترة 26-28 ايلول لعام 2019.
2. مؤتمر علاقة المسرح بالتربية وتنمية الذائقة الفنية من الطفولة حتى الشباب" في الفترة 21-2005/11/23، مجلة جامعة دمشق. العدد 1. المجلد 22. ص263-273.

قائمة الملاحق

الملحق رقم (1) بطاقة الملاحظة لطفل الروضة

المجال الأول	المهارات					
	البنود	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
التواصل الاجتماعي	1- يستمع الطفل لزملائه أثناء تنفيذ النشاط.					
	2-يتحدث الطفل مع زملائه أثناء وبعد تنفيذ النشاط.					
	3-يقيم الطفل صداقات جديدة بعد تنفيذ النشاط.					

	4-يتحدث الطفل عن مشاكله مع أقرانه بعد تنفيذ النشاط.					
	6-يحترم الطفل قرينه عندما يتحدث، وينصت إليه.					
	7-يتعرف الطفل أكثر على أقرانه .					
المجال الثاني	البنود	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
المسؤولية الاجتماعية	-يتبع الطفل التعليمات والتوجيهات التي تتضمن أكثر من طلب .					
	2-يلتزم الطفل بالقوانين و الانضباط أثناء تنفيذ النشاط غرفة النشاط.					
	3-يلتزم الطفل بقواعد العمل وتوجيهات المربية.					
	4-يلتزم الطفل الهدوء الطفل أثناء عرض المسرحية.					
	5-يستأذن الطفل المعلمة عند التحدث أو القيام بعمل ما.					

	6-يحترم الطفل العادات الاجتماعية وتجنب السخرية من أقرانه أثناء وبعد أداء المسرحية.					
	7-يحافظ الطفل على أدوات العمل المسرحي وعدم العبث بها.					
	8-يتبع الطفل نظام الدخول والخروج أثناء العمل المسرحي .					
المجال الثالث	البنود	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
التعاون	1- يشارك الطفل أقرانه في الأنشطة اليومية.					
	2-يتبادل الطفل الأدوار مع أقرانه أثناء اللعب.					
	3-يساعد الطفل أقرانه في إنجاز المهام.					
	4-يشارك الطفل في الألعاب الجماعية.					
	5-يتعاون الطفل في مشاركة أقرانه الأفكار					

	واختيار أدوات الأنشطة والألعاب.					
	6-يعمل الطفل بتعاون مع 3 -5 أطفال آخرين في ترتيب غرفة النشاط.					
	7-يتعاون الطفل مع أقرانه في تنظيف حديقة الروضة.					
	يساعد الطفل أقرانه عند الحاجة إليه.					

الملحق رقم (2) أسماء السادة المحكمين

الرقم	اسم المحكم	جهة العمل
1	أ.د. منال مرسي	كلية التربية جامعة حمص
2	أ.د. محمد إسماعيل	كلية التربية جامعة حمص
3	أ.د. محمد موسى	كلية التربية جامعة حمص
4	أ.د. منذر الشيخ	كلية التربية جامعة طرطوس
5	أ.د. ريم سليمون	كلية التربية جامعة طرطوس
6	د. مها إبراهيم	كلية التربية جامعة حمص
7	د. مهند إبراهيم	كلية التربية جامعة حمص
8	د. فايز يزبك	كلية التربية جامعة حمص

تقييم أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة حمص في ضوء متطلبات عصر الثّورة الصّناعية الرّابعة من وجهة نظر المشرفين التربويين

إعداد الطالبة: يولا ياسر الأحمد
كلية التربية – جامعة حمص

إشـــراف:
الدكتورة: هبة الشاويش
الأستاذ المساعد في كليّة التّربية – جامعة حمص

مشاركة:
الدكتور: جلال مبارك
المدرس في كليّة التّربية الثالثة– جامعة دمشق– فرع درعا

الملخص

هدف البحث إلى الكشف على مستوى أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء متطلبات الثّورة الصّناعية الرّابعة من وجهة نظر المشرفين التربويين، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي المسحي، ومستخدمة استبانة مكونة من (40) بنداً موزعة على ثلاث مجالات وهي (مجال تخطيط الدروس، مجال تنفيذ الدروس، مجال إعداد الاختبارات والتقويم)، موجهة للمشرفين التربويين وجرى التأكد من صدقها وثباتها، وثم تم تطبيقها على كامل مجتمع البحث المكون من (54) مشرف تربوي في مديرية تربية حمص بطريقة المسح الشامل. وبينت نتائج البحث أن أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص الرسمية في

ضوء متطلبات الثّورة الصّناعية الرّابعة جاء بدرجة متوسطة من وجهة نظر المشرفين التربويين، وجاء المجالين (تخطيط الدروس، وإعداد الاختبارات والتقويم)، بدرجة متوسطة أما مجال (تنفيذ الدروس) فقد ورد بدرجة منخفضة.

الكلمات المفتاحية: تقييم أداء المعلم، متطلبات الثّورة الصّناعية الرّابعة، معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، المشرفين التربويين.

Evaluating the performance of primary school teachers in Homs city schools in light of the requirements of the Fourth Industrial Revolution from the perspective of educational supervisors

Abstract

The research aims to reveal the level of performance of first-cycle basic education teachers in light of the requirements of the fourth industrial revolution from the perspective of educational supervisors. The researcher adopted the descriptive survey method, using a questionnaire consisting of (40) items distributed across three domains: lesson planning, lesson implementation, and test preparation and evaluation. The questionnaire was directed to educational supervisors, and its validity and reliability were confirmed. It was then applied to the entire research population, consisting of (54) educational supervisors in the Homs directorate of education, using a comprehensive survey method

The research results indicated that the performance of first-cycle basic education teachers in official schools in Homs City, in light of the Fourth industrial revolution requirements, was at a moderate level from the perspective of educational supervisors. The domains of lesson planning and test preparation and evaluation were also rated at a moderate level, while the domain of lesson implementation was rated at a low level.

Keywords: Evaluating teacher performance, Requirements of the Fourth Industrial Revolution, teachers of the first cycle of basic education, Educational supervisors.

مقدمة البحث:

يشهد عصر الثورة الصناعية الرابعة تطورات هائلة معلوماتية وتكنولوجية الأمر الذي فرض على دول العالم الاهتمام بالمنظومة التعليمية، لتأهيل وإعداد كوادر تمتلك مهارات متنوعة والقدرة على الإبداع والابتكار والتفكير الناقد والتواصل والمرونة والمواطنة الرقمية وغيرها من المهارات وتوظيف كل ما هو جديد في تنمية مهارات وكفايات المعلم الحياتية والمهنية والتكنولوجية، ولتعزيز قدرات التلميذ على دمج وتكامل المعرفة وتطبيق المهارات وحل المشكلات استناداً لأنشطة تعلم تفاعلية وإطلاق إمكانات الإبداع والابتكار لدى المتعلم وتحفيز التعلم والتعمق في نقل المعرفة والمهارات.

وتعدُّ الثَّورة الصّناعية الرّابعة ثورة صناعية مرتكزة على الثورة الرقمية تتميز بانصهار جميع التقنيات وتداخل العلوم الفيزيائية والرقمية والبيولوجية معتمدة على التكنولوجيا، ويقودها عدة محركات مثل: إنترنت الأشياء، والطباعة ثلاثية الأبعاد، والذكاء الاصطناعي، والروبوتات، والتكنولوجيا الحيوية، وتخزين الطاقة (علي، 2019)، وإن نجاح العملية التعليمية في ضوء الثَّورة الصّناعية الرّابعة، يعتمد بالدرجة الأولى على تقويم العملية التعليمية في جميع عناصرها وخاصة أداء المعلم من كونها هدفاً من أهداف الجودة، حيث يتوقف نجاح أي نظام تعليمي إلى حد كبير، على نوعية التدريس الذي يحصل عليه التلاميذ، فمن الضروري توفير أعداد كافية من المعلمين ذوي المهارات المهنية اللازمة لمواكبة هذه التطورات السريعة، وكلما زادت مؤهلات المعلمين، زادت معها فرص النظام التعليمي في تحقيق أهدافه (نجيب، 2014).

ويعد التقويم أحد أهم المداخل الحديثة لتطوير التعليم، فمن خلاله يتم التعرف على أثر كل ما تم التخطيط له وتنفيذه من عمليات التعليم والتعلم، ونقاط القوة والضعف فيها، ومن ثم اقتراح الحلول التي تسهم في التأكيد على نقاط القوة وتدعيمها، وتلاقي مواطن الضعف وعلاجها، فالأداء التدريسي سلسلة من الإجراءات والتدابير والممارسات التي يقوم بها المعلم قبل الحصة الصفية وأثناءها، وتتضمن التخطيط، التنفيذ، التقويم، إدارة الصف وضبطه، السلوك الشخصي للمعلم والعلاقة المتبادلة بينه وبين تلاميذه داخل البيئة الصف (رواقه وآخرون، 2005).

وفي ضوء أهمية الدور الذي يقوم به المعلم، يشير الحريري (2008) إلى ضرورة تقويم الأداء التدريسي للمعلم عن طريق معرفة مدى كفاءته، ومدى قدرته على تحقيق الأهداف، وما هي الجوانب التي يحتاج فيها إلى دعم ومساعدة كالتوجيه والتدريب، وكذلك الجوانب التي توضح نقاط قوته وتمكنه لدعمها وتعزيزها حيث إن مسألة تقويم المعلم ليست مسألة للتقليل من شأن المعلم أو للتمييز بين المعلم المتعلم والمعلم غير المتميز أو الضعيف، ولكنها عملية تشخيص وعلاج تهدف إلى تطوير النمو المهني للمعلم، ويصف (Abdelrazeq, et Al,2016) معلم المستقبل المعايش للثورة الصناعية الرابعة بالمعلم المتمكن رقمياً القادر على التعامل الجيد مع التكنولوجيا الجديدة، وتوظيف التقنيات المستحدثة بكفاءة داخل الصف الدراسي، مثل تكنولوجيا الواقع المعزز وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، والبيانات الضخمة، وإنترنت الأشياء بطرق إبداعية في عمليات "التدريس والتقويم وإدارة بيئات الصف الدراسي المتنوعة.

يتضح مما سبق في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة التي نادت بتطوير العملية التعليمية وتحسين الممارسات التدريسية لمعلم العصر الرقمي، ليكون قادر على مواكبة بكل ما هو جديد حتى يستطيع مساعدة تلاميذه على مواجهة تلك التغيرات والمستجدات. لذا جاء البحث للكشف عن مستوى أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء متطلبات الثّورة الصّناعية الرّابعة من وجهة نظر المشرفين التربويين

مشكلة البحث

لاحظت الباحثة من خلال عملها كمشرفة تربية عملية خلال زياراتها الميدانية على المدارس تدني مستوى أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في عصر الثورة الصناعية الرابعة، ولا سيما المتطلبات الرقمية ودمج تقنياتها في العملية التعليمية، كالتعامل مع المنصات التعليمية، وإدارة الفصول الافتراضية، القدرة على توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، والإلمام بالتقنيات الناشئة مثل الواقع المعزز والواقع الافتراضي والطباعة ثلاثة الأبعاد، واستخدام أنظمة إدارة التعلم بكفاءة.

وفي إطار الاهتمام العالمي بتوجيه التعليم نحو الثّورة الصّناعية الرّابعة ظهرت فجوة بين أداء المعلمين ومتطلبات الثورة الصناعية الرابعة، وسعياً لمجاراة التطوير في مجال تقويم أداء المعلم، والتعامل معه بكل موضوعية، ولتحقيق الارتقاء بنوعية معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ورفع مستوى مهاراتهم المهنية لمواكبة عصر التحول الرقمي. أصبح هناك حاجة للكشف عن

مستوى أداء المعلم في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، لأنه أحد أهم الركائز الأساسية في تمكين وإعداد الناشئة لمواكبة التغيرات والتطورات التكنولوجية الحديثة، فالمعلم في ظل الثورة الصناعية الرابعة أصبح محفز ومنسق رقمي، كما يتطلب منه أن يكون وسيطاً بين التلاميذ والمعرفة، ويزداد أدوار المعلم تعقيداً، مع تزايد أعداد التلاميذ، وتباين مستوياتهم في الصف الواحد، وهذا يتطلب منه تنويع الطرائق والتقنيات البيداغوجية استجابة لحاجات التلاميذ، ومراجعة أساليب التقويم لتحديد صعوبات التعلم، وبينت نتائج دراسة كل من غانم؛ وآخرون(2022)؛ و Alda, Boholano(2020) أن درجات الاستخدام والتطبيق للمعلمين في مجال التطبيقات الرقمية كانت بين المتوسط والضعيف، ولا سيما في مجال استخدام نظام إدارة التعلم وغيره من وسائل الفصل الدراسي عبر الإنترنت؛ واستخدام الواقع المعزز والروبوتات والتقنيات الرقمية مثل الطباعة ثلاثية الأبعاد، وقد يعزى هذا إلى عدم توفر البنية التحتية الرقمية والمختبرات الافتراضية وعدم إمكانية الوصول إليها في معظم مؤسسات إعداد المعلمين، كما أن التطوير المهني للمعلمين في ضوء عصر الثّورة الصّناعية الرّابعة يرتبط بشكل مباشر بمشكلة الأمية الرقمية لدى المعلم، والتي تؤثر على أدائه المهني الرقمي، وممارساته للتعلم مدى الحياة، وصعوبة دمج المصادر الرقمية في عمليتي التدريس والتعلم.

كما أوصت دراسة (Afrianto,2018) بضرورة تطوير التعليم في عصر الثورة الصناعية بحيث يتوافق مع متطلبات التكنولوجيا الناشئة الرقمية مثل الذكاء الاصطناعي، والواقع المعزز، والروبوتات، وإنترنت الأشياء، وضرورة إعداد المعلم مهنياً في ضوء متطلبات وتقنيات الثورة الصناعية الرابعة وإكسابهم التدريس الرقمي الإبداعي بالفصول الدراسية، وتنمية كفاءاتهم من خلال الاهتمام بمدخل التعلم القائم على التدريس الرقمي التطبيقي بجانب تنمية المهارات الرقمية بمجال الأنظمة السبيرانية الفيزيائية، والواقع المعزز، والروبوتات ، والأجهزة الذكية، كما نادت العديد من المؤتمرات العالمية والمحلية بضرورة تأهيل المعلمين خاصة لتطبيقات الثّورة الصّناعية الرّابعة من خلال تحديد احتياجاتهم التدريبية ومنها: منتدى أسبار الدولي الإبداع والابتكار في سياق اقتصاد المعرفة والثّورة الصّناعية الرّابعة (2017)، ومؤتمر الثّورة الصّناعية الرّابعة وأثرها على التعليم المقام بسلطة عمان (2019)، ومؤتمر الثّورة الصّناعية الرّابعة والتعلم الذكي الذي نظمها المنتدى العربي للتنمية التكنولوجية بالقاهرة (2019)، حيث تم فيه إطلاق روبوت (معلم

المستقبل). كما قامت الباحثة بإجراء دراسة الاستطلاعية على عينة مؤلفة من (15) مشرفاً ومشرفة من مدينة حمص، وتم سحبها بالطريقة العشوائية البسيطة من مديرية التربية في مدينة حمص حول مستوى أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء الثورة الصناعية الربعة في مدارسهم، وقد بينت نتائجها وجود ضعف في مستوى أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء متطلبات الثّورة الصّناعية الرّابعة من وجهة نظر المشرفين التربويين، وقد أكدت إجابات أفراد العينة أن (53.33%) من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي قادرون على التعامل مع الملفات والمجلدات وتنظيمها، واستخدام برامج معالجة الصور وملفات الفيديو، وتثبيت البرامج وحذفها، وأن (46.66%) منهم لديهم إلمام بعمليات التخزين كالفلاش ميموري أو التخزين السحابي، واستخدام برامج الأوفيس، ويمكنهم استخدام البريد الإلكتروني في التواصل مع التلاميذ، وقادرون على التعامل مع مواقع التواصل في نشر معارف دراسية، في حين أكد (40%) منهم أنهم قادرون على رفع الملفات عبر الإنترنت، وعلى استخدام محركات البحث، في حين أكد (35%) منهم أنهم قادرون على استخدام المنصات التعليمية.

استناداً لما سبق فإن وزارة التربية والتعليم تسعى لتحقيق التنمية المستدامة من خلال تحقيق متطلبات الثورة وتدشين التحول الرقمي في التعليم، من خلال تطوير التعليم بشكل عام وتطوير المناهج بشكل خاص، وتقويم أداء المعلمين كخطوة أولى في تحقيق أهداف وزارة التربية في تنمية مهارات المعلم المهنية وفقاً لاحتياجاته في ضوء متطلبات الثّورة الصّناعية الرّابعة، وتتحدد مشكلة الدراسة في قصور أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة من وجهة نظر المشرفين التربويين.

أسئلة البحث:

يجيب البحث عن السؤال الرئيس: **ما مستوى أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء متطلبات الثّورة الصّناعية الرّابعة من وجهة نظر المشرفين التربويين؟**

السؤال الفرعي الأول: ما متطلبات الثورة الصناعية الثّورة الصّناعية الرّابعة اللازمة لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟

السؤال الفرعي الثاني: ما مستوى أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء متطلبات الثّورة الصّناعية الرّابعة في مجال تخطيط الدروس من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

السؤال الفرعي الرابع: ما مستوى أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء متطلبات الثّورة الصّناعية الرّابعة عند في مجال تنفيذ الدروس من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

السؤال الفرعي الثالث: ما مستوى أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء متطلبات الثّورة الصّناعية الرّابعة في مجال إعداد الاختبارات التقويم من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

أهمية البحث:

تنطلق أهمية البحث من:

– أهمية تقويم أداء المعلمين في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، مما قد يفيد في بناء برامج تطويرية للمعلمين يؤدي بدروه لرفع مستوى الكفايات المعرفية للمعلمين ومهاراتهم التي ينبغي تزويد المعلمين بها لإحداث التغيير المطلوب في أدائهم الوظيفي.

– أهمية موضوع الثّورة الصّناعية الرّابعة ومتطلباتها الذي يعد من القضايا المهمة والملحة التي تفرض نفسها بقوة على المؤسسات التربوية، لضمان بقائها ومسايرتها المتغيرات العالمية، كما أنها جعلت النظام التعليمي نظاماً أكثر تخصصاً وذكاءً، وقابل للانتقال إلى جميع أنحاء العالم، وهو ما يتطلب ضرورة الاستفادة منها في تنمية المهارات المهنية للمعلمين.

– مواجهة التحديات والتغييرات الخارجية والمشكلات الداخلية التي تواجه للتعليم الابتدائي بسبب الثورة الصناعية الرابعة والتي تتطلب وجود كفاءات من العلمية قادرين على ممارسة أدوارهم بفعالية

– قد تفيد نتائج البحث في تزويد القائمين والمسؤولين في وزارة التربية والتعليم على إعداد وتطوير معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالتعرف على نقاط القوة والضعف في أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للاستفادة منها في إعداد دورات تدريبية تلبي احتياجاتهم الفعلية.

– قد يسهم هذا البحث في التعرف على واقع أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة ومحاولة تطوير أدائهم لمواكبة التحولات التكنولوجية الحديثة في عصر الثورة الصناعية الرابعة.

– قد تفيد نتائج هذا البحث معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للتعرف على نقاط القوة في أدائهم والعمل على تطويرها، وتحديد نقاط الضعف والعمل على معالجتها، مما يساعهم على الارتقاء بمستوى مهاراتهم وكفاياتهم المهنية اللازمة في عصر الثورة الصناعية الرابعة.

– يشكل البحث الحالي البحث الأول في البيئة المحلية الذي يتناول موضوع تقويم أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء متطلبات الثّورة الصّناعية من وجهة نظر المشرفين التربويين في حدود علم الباحثة.

أهداف البحث:

هدف البحث إلى:

1. تحديد متطلبات الثورة الصناعية الثّورة الصّناعية الرّابعة اللازمة لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

2. تحديد مستوى أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء متطلبات الثّورة الصّناعية الرّابعة من وجهة نظر المشرفين التربويين.

3. تحديد مستوى أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء متطلبات الثّورة الصّناعية الرّابعة عند محاور (تخطيط الدروس، تنفيذ الدروس، وإعداد الاختبارات والتقويم) من وجهة نظر المشرفين التربويين.

4. الكشف عن مستوى أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء متطلبات الثّورة الصّناعية الرّابعة عند محاور (تخطيط الدروس، تنفيذ الدروس، وإعداد الاختبارات والتقويم) من وجهة نظر المشرفين التربويين تبعاً لمغير (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، ومكان العمل).

حدود البحث:

– **الحدود المكانية:** تم تطبيق البحث في مديرية التربية في محافظة حمص.

– **الحدود الزمانية:** تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2025/2024م.

– **الحدود البشرية:** تم تطبيق البحث على كامل مجتمع البحث المكون من (54) موجهاً تربوياً في مديرية تربية حمص.

– **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث على تقويم أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء المتطلب الرقمي للثّورة الصّناعية الرّابعة في المجالات الآتية: (تخطيط الدروس، تنفيذ الدروس، وإعداد الاختبارات والتقويم).

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

– **تقييم أداء المعلم:** عرَفه الحروب (2020، ص 17): بأنها "إصدار الحكم على سمات المعلم الشخصية والمهنية، وما يقوم به من أعمال تدريسية تتعلق بالتخطيط السنوي واليومي، وإدارته للصف، وكفايات تقديم الدروس، وأساليب تقويم الطلبة، والتطور المهني، والعلاقات مع الزملاء، والمجتمع المحلي، وتعرفه الباحثة إجرائياً: بأنه إصدار الحكم على أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء المتطلب الرقمي من متطلبات الثورة الصناعية الرابعة المتمثل في المجالات الآتية:(تخطيط الدروس، تنفيذ الدروس، وإعداد الاختبارات والتقويم)، من وجهة نظر المشرف التربوي.

– **الثّورة الصّناعية الرّابعة Fourth Industrial Revolution:** مدخل يركز على الجمع بين التقنيات الحديثة المختلفة مثل التصنيع الإضافي، والاتمتة، والخدمات الرقمية، وإنترنت الأشياء، ويعد جزء من حركة متنامية نحو استغلال التقارب التكنولوجي بين التقنيات الناشئة (Maynard, 2015).

– **المشرف التربوي Educational Supervisors:** هو ذلك الشخص الذي أسندت إليه إدارة التعليم مهمة إدارة المدرسة والإشراف عليها وتحمل مسؤوليتها من الناحية الإدارية والفنية أو مساعدة المعلم وتوجيهه وتقويمه لتحقيق نموه الأكاديمي والمهني والارتقاء بأدائه متبعاً في ذلك بعض الاساليب الإشرافية الحديثة، بحيث تنمو لديه الكفايات المعرفية والسلوكية اللازمة لمهنة التدريس ليعمل على تحقيق الاهداف التربوية والتعليمية بمدرسته(عامر، 2010).

دراسات السابقة:

هدفت دراسة محمدي (2022) تعرف مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التعليم الابتدائي في ضوء الكفايات التدريسية من وجهة نظر مفتشي التعليم الابتدائي، ولتحقيق هدف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت بإعداد استبيان مكون من ثلاث محاور (التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، التقويم) تم تطبيقه على كامل مجتمع البحث المكون من (40) مفتشاً ومفتشةً نظراً لصغر حجم المجتمع، وتوصلت الدراسة إلى إن مستوى الأداء التدريسي للكفايات التدريسية لمعلمي التعليم الابتدائي من وجهة نظر مفتشي التعليم الابتدائي ضعيف، وهذا على مستوى ثلاث كفايات تدريسية وهي: التخطيط للدرس، وتنفيذ الدرس، والتقويم.

بينما هدفت دراسة البلشي (2022) إلى صياغة تصور مقترح يساعد المعنيين بالعملية التربوية على تمكين المعلم من متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، وذلك بعد التعرف على متطلبات تفعيل تقنيات الثورة الصناعية الرابعة في العملية التربوية، ومبررات الحاجة إلى تمكين المعلمين من ذلك، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت استبيان مكون من (61) بنداً تم توزيعهم على (6) محاور، وبلغت العينة (160) معلم بالمدارس الثانوية العامة، وتوصلت نتائج البحث إلى أن المعلم أحد أهم الركائز الابتدائية في تمكين الطفل في عرض الثورة الصناعية الرابعة، وأصبح المعلم في ظل الثورة الصناعية الرابعة محفزاً رقمياً ومنسقاً

وحددت دراسة (Amin,et. al,2022) درجة الإعداد التي يجب على أن يدمجوا بها مبادئ الثورة الصناعية الرابعة في الفصل الدراسي، ومقارنة مدى استعداد المعلمين المهنيين لدمج مفاهيم الثّورة الصّناعية الرّابعة في عملية التدريس والتعلم بناء على سماتهم المهنية، وتمثلت عينة البحث (755) معلماً مهنياً، و(906) معلمة مهنية، واستخدمت البحث نهجاً كمياً مع الدراسات المقارنة، والأداة المستخدمة عبارة عن استبانة، تظهر النتائج التي توصلت إليها البحث أن المعلمين في المدارس الثانوية المهنية هم بين أولئك المستعدين لدمج أفكار الثورة الصناعية الرابعة في عملية التدريس والتعلم.

كما هدفت دراسة التامر (2023) تقييم أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي استناداً إلى مهارات تنفيذ الدرس، حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وأعدت الباحثة بطاقة ملاحظة مكونة من (113) مؤشراً لمهارات تنفيذ التدريس موزعة على ثمانية فرعية وهي (مهارة سير الدرس، مهارة إدارة الصف، مهارة استخدام التقنيات التعليمية، مهارة إثارة الدافعية، وحفظ الانتباه، مهارة التغذية الراجعة، مهارة بناء علاقات إنسانية، مهارة غلق الدرس، مهارة الواجبات المنزلية)، ثم تم تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة مكونة من (30) معلماً ومعلمة، وتوصلت إلى أن درجة استخدام معلمي الحلقة الأولى لمهارات تنفيذ التدريس ككل جاءت بدرجة متوسطة.

بالإضافة إلى دراسة غانم؛ وآخرون (2022)، التي هدفت إلى تعرف درجة امتلاك الكفايات التعليميّة لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر الموجهين التربويين، وكيفية تطوير هذه الكفايات من وجهة نظرهم، وذلك من خلال تطبيق استبانة على عينة مؤلفة من (27) موجهاً تربوياً في مديرية تربية اللاذقية، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وقد تم التواصل إلى النتائج الآتية: درجة امتلاك المعلمين للكفايات التعليمية من وجهة نظر المشرفين التربويين

جاءت بدرجة كبيرة، وتطوير الكفايات التعليمية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين يكون من خلال التنمية المهنيّة المستمرة.

تعقيب على الدراسات السابقة: – من حيث الهدف: يتفق هدف البحث الحالي مع دراسة كل من محمدي(2022)؛ والتامر (2023)؛ في تقويم أداء معلمي الحلقة من التعليم الأساسي الابتدائي من وجهة نظر الموجهين التربويين، ويختلف هدف البحث مع دراسة كل من البلشي (2022) التي هدفت إلى صياغة تصور مقترح يساعد المعنيين بالعملية التربوية على تمكين المعلم من متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، وذلك بعد التعرف على متطلبات تفعيل تقنيات الثورة الصناعية الرابعة في العملية التربوية، ومبررات الحاجة إلى تمكين المعلمين من ذلك، وغانم؛ وآخرون (2022)، التي هدفت إلى تعرف درجة امتلاك الكفايات التعليميّة لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المشرفين التربويين، (Amin, et.al,2022) والتي حددت درجة الإعداد التي يجب على أن يدمجوا بها مبادئ الثورة الصناعية الرابعة في الفصل الدراسي، ومقارنة مدى استعداد المعلمين المهنيين لدمج مفاهيم الثّورة الصّناعية الرّابعة في عملية التدريس والتعلم بناء على سماتهم المهنية، بينما – و**من حيث المنهج:** يتشابه البحث الحالي مع دراسة غانم؛ وآخرون (2022) حيث اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي المسحي، ويختلف مع دراسة كل من محمدي(2022) حيث اعتمد على المنهج الوصفي التحليلي، و التامر(2023)؛ حيث اعتمد على المنهج الوصفي، ودراسة (Amin, et.al,2022) حيث اعتمد البحث على المنهج الكمي في الدراسات المقارنة. – **ومن حيث العينة:** يتشابه البحث الحالي مع بعض الدراسات في اختيار عينة البحث المشرفين التربويين كدراسة محمدي (2016)؛ وغانم؛ وآخرون (2022)، ويختلف البحث الحالي مع دراسة كل من التامر(2023) حيث تم اختيار عينة البحث من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، والبلشي (2022)؛ و(Amin, et.al,2022) حيث تم اختيار عينة من المعلمين المهنيين و**من حيث الأداة:** يتفق البحث الحالي مع دراسة كل من دراسة البلشي (2022)؛ وغانم؛ وآخرون (2022)،و (Amin, et. al,2022)، ومحمدي(2022) في استخدام الاستبانة كأداة للبحث، وتختلف من دراسة التامر (2023) في استخدام بطاقة الملاحظة كأداة للبحث.

– **أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:** أفاد البحث الحاليّ من نتائج الدّراسات السابقة في جوانب متعددة منها: إعداد أداة البحث، والأساليب الإحصائية المناسبة، تفسير النتائج.

– **مكانة البحث من الدراسات السابقة:** تميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة بالكشف عن مستوى أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء الثّورة الصّناعية الرّابعة من وجهة نظر المشرفين التربويين، والتي لم تتطرق إليها أية دراسة سابقة بحسب علم الباحثة على الصعيد المحلي.

– **الجانب النظري للبحث:**

– **أولاً: مفهوم التقويم:** يعرف التقييم لغة يقيم الشيء تقييماً بمعنى حدد قيمته، أما قوّم الشيء بمعنى عدله، فالتقييم مرتبط بوصف قيمة، بينما التقويم يهتم بتعديل أو تصحيح ما أعوج، وعليه فإن التقويم يتضمن التقييم ويشمله، وذلك لأنه التقويم يقوم أولاً على تحديد القيمة قبل أن يقوم بالإصلاح والتعديل والتصحيح نحو الأحسن والأفضل (الحروب، 2020). كما يعرّف التقويم بأنه إصدار حكم شامل وواضح على ظاهرة معينة بعد القيام بعملية منظمة لجمع المعلومات وتحليلها بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف، واتخاذ القرارات بشأنها (الحريري، 2008). ويعرف التقويم بأنه منهج علمي، يهدف الحكم بموضوعية ودقة على المخرجات سواء أكانت في نظام تربوي أو تعليمي أو تدريبي، ومن ثم تحديد جوانب القوة والضعف، تمهيداً لتعزيز الجوانب الإيجابية أو اتخاذ إجراءات أو قرارات إصلاحية لعلاج جوانب القصور والضعف (مشتت، وكماش، 2020).

– **ثانياً: مفهوم تقويم أداء المعلم:** تعد عملية تقويم أداء المعلم الأساس التي تستند عليه برامج التدريب والتطوير وإعداد المعلمين، فقد تعددت تعريفات تقويم أداء المعلم بتعدد وجهات النظر حوله، فعرّفه (حسن، 2011) بأنه عملية يتم من خلالها إطلاق الأحكام على جوانب العملية التعليمية وتحديد مواطن القوة والضعف فيها بهدف طرح الحلول المناسبة لتصحيح مسارها. وعرفه (بريكيت، والمقاطي، 2021) بأنه عملية يتم من خلالها مراجعة أداءات المعلم التي يمارسها داخل الصف وخارجه، من خلال استخدام تقييم وصفي أو كمي، بهدف دعم أداءه المرغوب بها، وتعديل أداءه غير المرغوب به، بالإضافة الى الاطلاع على العقبات التي تعيق أداءه التدريسي والعمل على تلافيها. أما (عيسى، 2020) فيعرفه بأنه تقويم يرمي إلى ملاحظة الأداء الوظيفي للمعلم للوقوف على مدى نجاحه في تحقيق أهداف العملية التعليمية خلال الفترة الزمنية المحددة لها.

– **ثالثاً: أهمية تقويم أداء المعلم:** تأتي أهمية تقويم المعلم من خلال ما يأتي: – تزويده بتغذية راجعة عن أدائه في مجالات التخطيط والتنفيذ للموقف، فالمعلم يتعرف على أهمية أهدافه وما تحقق منها وعلى مناسبتها لقدرات المتعلمين وللبيئة التعليمية، كما يتعرف على – إتقانه لدوره في الموقف الصفي من حيث الفعاليات والإدارة الصفية، وفي اختيار أساليب التدريس والوسائل التعليمية والتقنيات التربوية. – الكشف عن استعدادات المتعلمين وعن قدراتهم وإمكاناتهم للاستفادة منها في الوصول إلى المعلم المتقن. – إعادة ترتيب فقرات المنهج الدراسي ترتيباً منطقياً لمعالجة نقاط الضعف وإثراه بالمراجع والمهارات والخبرات الإضافية. – تحليل نتائج الاختبارات وإجراء المقارنات بين فئات المتعلمين في الحصة الواحدة أو في المستوى التعليمي الواحد، وقد يكون على مستوى عدد من المؤسسات التعليمية والتربوية. – توجيه المتعلمين وإرشادهم إلى ما يصلح قدراتهم ويستثمرها في تطوير أدائهم وفي تحسين المخرجات التعليمية النهائية (الدليمي، 2016) ويتضح مما سبق أن لتقييم أداء المعلم أهمية كبيرة حيث تسهم في تجويد أدائه التدريسي وتحسين الممارسة التدريسية، وتتم من خلال أدوات عديدة منها المشرف، وقائد المدرسة، وتتضمن كل أعمال المعلم.

– **رابعاً: أهداف تقويم أداء المعلم:** تتمثل أهداف تقويم أداء المعلم فيما يأتي: – توفير أسلوب يساعد المعلمين على العمل معاً من أجل تدعيم وتنمية المهارات التدريسية والتعليمية.

– إيجاد وسيلة مجدية تساعد المعلمين ذوي الأداء المحدود. – مساعدة أصحاب القرار على اتخاذ القرارات الصائبة حول ما يتعلق بالإبقاء على المعلمين أو إقالتهم أو نقلهم. – إيجاد أساس من أجل إعلان الأحكام الصحيحة المتعلقة باختلاف مستويات أداء المعلمين في البرامج التعويضية، كالتسلسل الوظيفي والأجور. – توفير صورة توضح مدى تنفيذ المهارات والمعارف المكتسبة خلال تطور نشاطات المعلمين، وأيضاً بهدف تقييم مدى استعمال هذه المهارات والمعارف بشكل مستمر.

– تطوير مستوى التعليم من خلال حصر أساليب تنمية ظروف وأنظمة وسلوكيات التدريس. – حماية التلاميذ من المعلمين غير المؤهلين ووقاية المعلمين أيضاً من المدراء غير المختصين

– إثابة الأداء التدريسي المميز. – المساهمة في وضع أسس صحيحة تخدم التطوير والتخطيط المهني للمعلمين (الغامدي، 2010)

– **المحور الثاني:**

– **أولاً: مفهوم الثّورة الصّناعية الرّابعة:** يتسم العصر الحالي بعديد من الثورات العلمية والتكنولوجية، حيث تتوالى الاكتشافات والنظريات وتطبيقاتها التكنولوجية، نتيجة الانفجار المعرفي، ثورة المعلومات والاتصالات، حيث ظهرت في الأوان الأخيرة ما تعرف بالثورة الصّناعية الرّابعة، ويعد مصطلح الثورة الصناعية الرابعة من المصطلحات الحديثة ، وقد نوقش هذا المصطلح على نطاق واسع في منتدى الاقتصاد العالمي في دافوس بسويسرا في يناير عام(2016م)، قام رئيس المنتدى "كلاوس شواب" بنشر كتاب عن الثورة الصناعية الرابعة، ويعرف بأبو الثّورة الصّناعية الرّابعة وأول من ذكر اسمها، وكان له السبق في استحداث هذا المصطلح وعرفها بأنها: ثورة الأنظمة الفيزيائية السيبرانية، أي عصر الاتصالات العالمية وثورة الانترنت، حيث إن سرعة التقدم التكنولوجي ليس لها سابقة تاريخية في ربطها المليارات من الناس خلال الأجهزة المحمولة التي لديها طاقة معالجة غير مسبوقة، وتخزين ووصول غير محدود إلى المعرفة، وسوف تتضاعف هذه الإمكانيات من خلال اختراقات التكنولوجيا الناشئة في مجالات مثل: الذكاء الاصطناعي، والروبوتات، إنترنت الأشياء، المركبات ذاتية التحكم، الطباعة ثلاثية الأبعاد، تكنولوجيا الناتو علم المواد، وتخزين الطاقة والتكنولوجيا الحيوية (Schwab,2016). وعرفت بأنها استغلال إمكانيات التكنولوجيا الحديثة ومنها إنترنت الأشياء، ودمج العمليات التقنية بالمؤسسات، والخرائط الرقمية والمحاكاة الافتراضية للعالم الحقيقي، والمصنع الذكي الذي يشمل وسائل ذكية للإنتاج الصناعي، والمنتجات الذكية بهدف تخفيض التكاليف وزيادة الربح، وتقليل وقت تسويق المنتجات الجديدة، وبيئة عمل أكثر مرونة مع الاستخدام الأكثر كفاءة للموارد الطبيعية والطاقة (Rojko,2017).

وعرفها حايك (2021) بأنها الجيل الرابع من التعليم، وهو نهج هادف للتعلم يتماشى مع الثورة الصناعية الرابعة، وحول تحويل مستقبل التعليم باستخدام التكنولوجيا المتقدمة والأتمتة، والإبداع هو أساس التعليم في الثورة الصناعية الرابعة، وأضافت حايك أنه يتميز الجيل الرابع من التعليم بسهولة الوصول للتعلم وديمومته، حيث يُمكن التعلّم سواء داخل المؤسسات التعليمية أو خارجها، أي حينما وكلما وكيفما يشاء التلميذ، مما من شأنه أن يساعد على تطوير القدرات بشكل مستمر تشاركي من قبل الجميع مدى الحياة.

في ضوء ما سبق يتضح أن الثّورة الصّناعية الرّابعة ليست مجرد ثورة آلية تكنولوجية فحسب؛ بل هي ثورة في طريقة استخدام المعرفة ذاتها؛ وتعتمد على الثورة الرقمية والتي تشكل فيها التكنولوجيا جزءاً لا يتجزأ من المجتمع، وحلقة وصل بين العالم المادي والرقمي والبيولوجي، وتتميز باستخدام

التكنولوجيا المتقدمة في مختلف المجالات، وهي تقوم على المزج بين عدة تكنولوجيات، ويمكن تعريف الثّورة الصّناعية الرّابعة إجرائياً: بأنها ثورة صناعية مرتكزة على الثورة الرقمية تجعل التكنولوجيا جزء لا يتجزأ من المجتمع التعليمي، باختراقها كافة المجالات وتطويرها عبر العديد من الوسائل مثل: إنترنت الأشياء، والذكاء الاصطناعي، والواقع المعزز، وتكنولوجيا النانو، والحوسبة السحابية، والروبوتات.

– **ثانياً: متطلبات الثورة الصناعية الرابعة:** هناك العديد من متطلبات ثورة الصناعية الرابعة للتعامل معها في مجال التعليم، وقد حدد (Rojko,2017) متطلبات الثورة الصناعية الرابعة في التعليم وهي: – التطوير والتنقيح بشكل تعاوني وجماعي، بحيث يشارك فيه أصحاب المصلحة المعنيين من رجال الصناعة والأعمال، بما في ذلك الأعمال التجارية. – المراجعة المنتظمة، من أجل تجنب الفجوة بين الصناعة والتعليم. – استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتوفير فرص التعلم للجميع بشرط الاعتراف بالخبرات المكتسبة، من خلال مسارات التعلم المختلفة، واعتمادها جميع الوسائط المتباينة، وهذا يتطلب توفير المزيد من الاستثمارات لتطوير البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات، والاتصالات في المدارس، وتدريب المعلمين، وتطوير المناهج ونظم التقويم. – استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، في المنطقة العربية لضمان توفير التعليم الجيد والمنصف للمجتمعات المهمشة، والأشخاص ذوي الإعاقة، واللاجئين، والأشخاص خارج المدارس، وأولئك الذين يعيشون في مجتمعات نائية، فعلى سبيل المثال، تسمح برامج التعلم الإلكتروني عن بعد التلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة الالتحاق بالمدارس في المنزل والحفاظ على استمرارية التعلم في حالات الطوارئ أو الأزمات. – تنويع الأساليب والخبرات وتمكين التلميذ من أن يكونوا متعلم مدى الحياة من خلال تعليم التلميذ كيف يتعلم.

إجراءات البحث:

منهج البحث: اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي المسحي، بهدف تحديد مستوى أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء متطلبات الثّورة الصّناعية الرّابعة من وجهة نظر المشرفين التربويين.

مجتمع البحث وعينته: تألف مجتمع البحث من جميع المشرفين التربويين في مديرية التربية مدينة حمص، والبالغ عددهم (60) مشرفاً ومشرفة تربوية بحسب الإحصائية الصادرة عن مديرية

الإحصاء في مديرية التربية في حمص للعام الدراسي 2025/2024، وتم اختيار العينة بطريقة المسح الشامل، ولم يتم استبعاد العينة الاستطلاعية من العينة نظراً لصغر حجم مجتمع البحث، وبلغت عينة البحث بعد استرجاع الاستبانة المطبقة عليهم، واستبعاد غير الصالح منها (54) موجهاً تربوياً.

جدول (1): توزع أفراد عيّنة البحث للعام الدراسي 2025/2024

المتغيّر	عوامل المتغيّر	العدد	النسبة
المؤهل العلمي	إجازة جامعية	33	61.1%
	دبلوم تأهيل تربوي	21	%38.9
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	12	22.2%
	من 5 – 10 سنوات	14	25.9%
	أكثر من 10 سنوات	28	51.9%
مكان	ريف	36	66.7%
	مدينة	18	33.3%
المجموع		54	%100

3- أداة البحث (قائمة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة):

1- إعداد القائمة:

- **هدف القائمة:** تحديد متطلبات الثورة الصناعية الرابعة.

- **مصادر إعداد القائمة:** بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة كدراسة كل من (الدهشان 2019؛ حايك2021؛ الدهشان؛ ومحمود2021).

- **الصورة الأولية للقائمة:** صمّمت قائمة البحث بعد الاطلاع على الأدبيات في هذا المجال، وتكوّنت القائمة من (6) متطلبات رئيسية وهي: المتطلبات المعلوماتية والرقمية، المتطلبات الخاصة بالإبداع، المتطلبات الخاصة بالحياة والمهنة، المتطلبات الخاصة بالتفكير الناقد وحل المشكلة، المتطلبات الخاصة بالاتصال والتشاركية، المتطلبات الخاصة بفهم الثقافات المتعددة.

3- صدق القائمة: أ. صدق المحكِّمين: عرضت القائمة بصورتها الأولية على أعضاء هيئة التَّدريس من ذوي الخبرة في هذا المجال من كلية التربية بجامعة حمص، ودمشق، وطرطوس، وحماة، والبالغ عددهم (11) محكماً، والملحق رقم (1) يوضح أسماء المحكمين، وقد تمّ الأخذ بآرائهم، وتكوّنت القائمة من (7) متطلبات رئيسية، وبعد تقديم الآراء والملاحظات والملحق رقم (1) يوضح متطلبات الثورة الصناعية الربعة.

- **(قائمة تقييم أداء المعلمين):**

2. إعداد القائمة:

– **هدف القائمة:** الكشف عن مستوى أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء متطلبات الثّورة الصّناعية الرّابعة من وجهة نظر المشرفين التربويين.

– **مصادر إعداد القائمة:** بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة كدراسة كل من (البلشي 2022؛ والتامر 2023؛ ومحمدي، 2022؛و Amin, Sibuea, Mustaqim,2022).

– **الصورة الأولية للقائمة:** صمِّمت قائمة البحث في ضوء المتطلب الرقمي من متطلبات الثّورة الصناعية الرابعة، وبعد الاطلاع على الأدبيات في هذا المجال، وتكوّنت القائمة من (46) بنداً موزعة على ثلاث محاور رئيسة هي: (تخطيط الدروس، تنفيذ الدروس، وإعداد الاختبارات والتقويم).

3– صدق القائمة: أ. صدق المحكِّمين: عرضت القائمة بصورتها الأولية على أعضاء هيئة التَّدريس من ذوي الخبرة في هذا المجال من كلية التربية بجامعة حمص، ودمشق، وطرطوس، وحماة، والبالغ عددهم (11) محكماً، والملحق رقم (1) يوضح أسماء المحكمين، وقد تمّ الأخذ بآرائهم، وتكوّنت القائمة من (40) بند، وبعد تقديم الآراء والملاحظات، تمّ بناء استبانة تقييم أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة حمص الرسمية في عصر الثورة الصناعية الرابعة من وجهة نظر المشرفين التربويين، بناء على ملاحظات وآراء المحكمين، وإضافة بعض العبارات منها (ينظم المعلم جلسات تعليمية رقمية عبر أدوات الاتصال المرئي مثل (Google Meet)، يحلل المعلم البيانات الخاصة بنتائج أداء التلاميذ باستخدام برنامج (Excel)، يراعي المعلم الفروق الفردية أثناء إعداد بنود الاختبارات الرقمية، وتم حذف بعض العبارات منها(ينشئ المعلم صفحة على مواقع التواصل الاجتماعي (Facebook– Instagram) بغرض نشر المعلومات والمعارف الدراسية، يستخدم المعلم المحادثة لغرض التعليم مثل (Google Meet– Telegram WhatsApp) بغرض نشر معارف دراسية، يدير المعلم المواقع التعليمية إلكترونية مثل موقع (Xeted) بما يعزز التفاعل بين التلاميذ، يقسم المعلم التلاميذ إلى مجموعات لتعزيز أساليب التدريس الحديثة عبر المنصة، ينظم المعلم جداول زمنية دقيقة لإجراء الاختبارات الإلكترونية عبر المنصات التعليمية).

ب – الصدق البنائي: إذ تم حساب معامل الارتباط بين كلّ مجال من مجالات الاستبانة مع الدَّرجة الكليَّة لها كما في الجدول (2)

الجدول (2) معامل الارتباط بين كل مجال مع الدَّرجة الكليَّة للاستبانة الموجهة إلى أفراد العينة الاستطلاعية

المجال	تخطيط الدروس	تنفيذ الدروس	إعداد الاختبارات والتقويم
معامل الارتباط	**0.929	**0.935	**0.819
قيمة الاحتمال	0.001	0.001	0.001

يظهر الجدول (2) وجود معاملات ارتباط موجبة قوية، ويدل على اتساق مجالات البحث مع الدَّرجة الكليَّة للاستبانة.

– **ثبات الاستبانة:** تم التحقق من ثبات الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (18) مشرفاً ومشرفة تربوية التابعة لمديرية تربية حمص، بطريقتي (ألفا كرونباخ، التَّجزئة النصفية)، على النحو الآتي:

أ– **طريقة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha):** حسب معامل الاتساق الداخلي بطريقة ألفا كرونباخ، كما حسب معامل الثبات غوتمان كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3) معاملات الثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ

مجالات الاستبانة	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	معامل غوتمان
المجال الأول: تخطيط الدروس	14	0.893	0.893
المجال الثاني: تنفيذ الدروس	15	0.83	0.833
المجال الثالث: إعداد الاختبارات والتقويم	11	0.866	0.882
الدَّرجة الكليَّة للاستبانة	40	0.941	0.935

يظهر الجدول (3) أن معامل ألفا كرونباخ بلغ (0.941) على مستوى الاستبانة ككل، كما حسب معامل الثبات غوتمان، وقد بلغ (0.935)، وهي قيم مرتفعة إحصائياً ومقبولة لأغراض البحث الحالي.

معيار الحكم: تمَّ وضع خمسة بدائل للإجابة وفق مقياس خماسي بحيث توضع إجابة واحدة أمام كلّ عبارة، وتكون درجة مستوى أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على النّحو الآتي: بدرجة (كبيرة جداً: 5، كبيرة: 4، على حدٍ ما: 3، منخفضة: 2، منخفضة جداً: 1)، للوصول إلى

تقويم مستوى الأداء وبغرض المقارنة بين المتوسطات الحسابية، قُسِّم المعيار إلى ثلاث فئات متساوية، وحدَّدت النّقاط الفاصلة على التَّدرُّج وحساب المدى، كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4) المعيار المعتمد لتقدير الإجابة

المتوسط الحسابي	منخفضة	متوسطة	مرتفعة
درجة الإجابة	2.33 – 1	3.67 – 2.34	5 – 3.68

النتائج والمناقشة:

أولاً: عرض نتائج السؤال الفرعي الأول: ما متطلبات الثورة الصناعية الرابعة اللازمة لمعلمي الحقلة الأولى من التعليم الأساسي؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال وضع قائمة بمتطلبات الثورة الصناعية الرابعة وتكوّنت القائمة من (40) بنداً في ضوء المتطلب الرقمي من متطلبات الثّورة الصناعية الرابعة، موزعة على ثلاث محاور رئيسة هي: (تخطيط الدروس، تنفيذ الدروس، وإعداد الاختبارات والتقويم).

السؤال الفرعي الثاني: ما مستوى أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء متطلبات عصر الثورة الصناعية الرابعة من وجهة نظر المشرفين التربويين في مجال تخطيط الدروس؟ يشير الجدول (5) إلى إجابات العينة حول مستوى أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء متطلبات عصر الثورة الصناعية الرابعة في مجال تخطيط الدروس.

جدول (5): إجابات أفراد العينة حول مستوى أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء متطلبات عصر الثورة الصناعية الرابعة في مجال تخطيط الدروس

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الإجابة
1	يُعد المعلم الدروس بشكل منسق باستخدام برنامج (Word).	3.39	1.27	2	متوسطة
2	يستخدم المعلم برنامج (Power Point) في تحضير الدروس.	2.72	1.07	10	متوسطة

3	يُعد المعلم الدروس رقمياً باستخدام منصة (Google Classroom)	**3.19**	**1.05**	**3**	**متوسطة**
4	يحول المعلم الأنشطة التعليمية التقليدية إلى محتوى رقمي جذاب ومبسط.	**3.56**	**1.02**	**1**	**متوسطة**
5	ينشئ المعلم مواد تعليمية عبر منصة (Google Classroom).	**3.13**	**1.26**	**5**	**متوسطة**
6	يعد المعلم أنشطة رقمية التي تتطلب استخدام مهارات التفكير العليا (التحليل، التركيب، التقويم، الإبداع، التخيل).	**3.09**	**1.12**	**7**	**متوسطة**
7	يصمم المعلم دروس تفاعلية عبر برامج رقمية مثل برنامج (Heuristic – PowerPoint).	**2.94**	**1.17**	**8**	**متوسطة**
8	يوفر المعلم مصادر تعليمية إلكترونية معتمدة من مواقع موثوقة.	**3.15**	**1.42**	**4**	**متوسطة**
9	يستخدم المعلم تطبيقات المحادثة الفورية (Google Meet– WhatsApp–Telegram) لأغراض التعليم.	**2.56**	**1.02**	**12**	**متوسطة**
10	يصمم المعلم اختبارات وأنشطة تعليمية رقمية باستخدام أدوات (Google)	**2.67**	**1.08**	**10**	**متوسطة**
11	يصمم المعلم خطة يومية وفصلية رقمية باستخدام تطبيقات الحاسوب.	**3.13**	**1.29**	**6**	**متوسطة**
12	يعد المعلم الخطط التعليمية عبر مستندات (Google Docs).	**2.83**	**0.82**	**9**	**متوسطة**
13	يستخدم المعلم تقنية الواقع المعزز لتوضيح المفاهيم المجردة بطريقة مرئية.	**3.15**	**1.42**	**4**	**متوسطة**
14	ينشئ المعلم صفحات تعليمية على وسائل التواصل – (Facebook Instagram) لنشر المعرفة.	**2.63**	**1.09**	**11**	**متوسطة**

يشير الجدول (5) إلى أن المتوسطات الحسابية لعبارات هذه المجال جاءت بدرجة متوسطة بمتوسطات حسابية تراوحت بين (3.56)، و(2.56)، وأهمية نسبية تراوحت بين (71.2%)، و(51.2%)، جاء أعلاها على عبارة (يحول المعلم الأنشطة التعليمية التقليدية إلى محتوى رقمي جذاب ومبسط)، وأدناها على عبارة (يستخدم المعلم تطبيقات المحادثة الفورية Google Meet- WhatsApp–Telegram) لأغراض التعليم). تشير هذه النتيجة إلى أن المعلمين يمتلكون معرفة وخبرة متوسطة في توظيف مبادئ الثّورة الصّناعيّة الرّابعة في مجال تخطيط الدروس، أي أنهم يبدون وعياً بأهمية دمج التقينات الرقمية والتفكير الإبداعي في تصميم الدروس ولكن هذا الوعي لا

يزال محدوداً، ويعود ذلك إلى الاعتماد على النماذج التقليدية في تخطيط الدروس التي تركز على المحتوى والأنشطة الصفّية أكثر من التركيز على المهارات الرقمية والابتكار، وقلة التدريب الموجه نحو التخطيط الرقمي المتكامل، الذي يتضمن تصميم تجارب تعلم رقمية أو توظيف أدوات تحليل أداء التلاميذ، ونقص الثقافة لدى الإدارة والمشرفين التربويين التي تدعم التحول الرقمي في التعليم، مما يجعل المعلمين يخططون بصورة تقليدية، رغم إدراكهم لأهمية التغيير، وبالتالي فإن هذه النتيجة تعكس مرحلة انتقالية يعيشها المعلمون بين الأساليب التقليدية والممارسات الحديثة المستندة إلى متطلبات الثّورة الصّناعيّة الرّابعة، وعدم توفر تكنولوجيا التحول الرقمي بشكل مناسب للمعلمين، وقلة تجهيزات المدارس من حيث عدم توفر النت في قاعات الصف، وجاءت عبارة يحوّل المعلم الأنشطة التعليمية التقليدية إلى محتوى رقمي جذاب ومبسط بالمرتبة الأولى ويعود ذلك إلى أن المعلمين يميلون إلى استخدام التقنيات الرقمية البسيطة والمألوفة لديهم لتحويل الأنشطة الصفّية على مواد رقمية (مثل العروض التفاعلية، ومقاطع الفيديو التعليمية، أو الأنشطة عبر (Power Point، والمنصات التعليمية)، وهذا يدل على وجود اتجاه إيجابي نحو توظيف التكنولوجيا التعليمية بطريقة إبداعية وبما يتناسب مع مستوى التلاميذ، بالإضافة إلى سهولة الوصول إلى أدوات التحول الرقمي وتوفرها مثل (Power Point، Canva، وأدوات Google)، واهتمام بعض المعلمين بإضفاء عنصر الجذب والتفاعل على الدروس بما يتناسب مع خصائص التلاميذ، ووعي المعلمين بأهمية تبسيط المحتوى وتقديمه بصرياً بما يعزز الفهم والتحفيز لدى التلاميذ، وبالتالي فإن هذه النتيجة تشير إلى قدرة المعلمين على توظيف مهارات رقمية أساسية بفعالية، رغم محدودية توظيفهم لتقنيات أكثر تقدماً، وجاءت عبارة يستخدم المعلم تطبيقات المحادثة الفورية (Google Meet - WhatsApp–Telegram) لأغراض التعليم في المرتبة الأخيرة وقد يعود ذلك إلى أن توظيف تطبيقات التواصل الفوري في العملية التعليمية لا يزال محدوداً لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ويعود ذلك إلى الطبيعة العمرية لتلاميذ الحلقة الأولى والذي لا يكون من المناسب استخدام تطبيقات المحادثة المباشرة معهم، وضعف البنية التقنية وغياب الدعم من الموجهين أو وزارة التربية لاستخدام هذه التطبيقات ضمن أنظمة التعليم الرسمية، ومخاوف تتعلق بالخصوصية والأمان الرقمي، مما يجعل المعلمين متحفظين على استخدامها، وقصور في التدريب الموجه نحو التعليم المزامن عبر هذه التطبيقات، وخاصة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، فالمعلمين يمتلكون استعداداً

جيداً نحو التحول الرقمي في مجال تخطيط الدروس، خاصة في الجوانب الإبداعية والبصرية للمحتوى، لكنهم لا يزالون متحفظين أو يفتقرون للخبرة الكافية في استخدام أدوات التواصل الرقمي المتقدمة في التعليم، وهذا يعكس حاجة واضحة إلى ضرورة تعزيز برامج التنمية المهنية التي تركز على تصميم الدروس الرقمية وتوظيف أدوات الاتصال التبوي بصورة فعال وآمنة، وأهمية تطوير بيئة تعليمية رقمية متكاملة في المدارس، بحبث تسهّل على المعلم الانتقال من التخطيط التقليدي إلى التخطيط الذكي، وتشجيع المعلمين على استثمار تطبيقات التواصل الاجتماعي في التواصل مع أولياء الأمور لدعم تعلم التلاميذ خارج الصف، مع تدريبهم على ضوابط الاستخدام التربوي السليم، وضرورة إدراج الكفايات الرقمية المتقدمة ضمن معايير تقييم أداء المعلمين مستقبلاً، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة التامر (2023) التي توصلت إلى أن درجة استخدام معلمي الحلقة الأولى لمهارات تنفيذ التدريس ككل جاءت بدرجة متوسطة.

السؤال الفرعي الثالث: ما مستوى أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء متطلبات عصر الثورة الصناعية الرابعة من وجهة نظر المشرفين التربويين في مجال تنفيذ الدروس؟ يشير الجدول (6) إلى إجابات العينة حول مستوى أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء متطلبات عصر الثورة الصناعية الرابعة في مجال تنفيذ الدروس.

جدول (6): إجابات أفراد العينة حول مستوى أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء متطلبات عصر الثورة الصناعية الرابعة في مجال تنفيذ الدروس

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الإجابة
15	ينفذ المعلم أنشطة تفاعلية رقمية تخدم الأهداف التعليمية.	**2.35**	**0.94**	**4**	**متوسطة**
16	يستخدم المعلم برنامج عارض البيانات (Date show) بفعالية في تقديم الدروس.	**2.09**	**0.9**	**7**	**منخفضة**
17	يتعامل المعلم مع منصات التعلم الإلكتروني مثل (Edmodo– Moodle) بكفاءة.	**2.39**	**0.83**	**3**	**متوسطة**
18	ينتج المعلم فيديوهات تعليمية رقمية باستخدام برامج مثل(Canva – Camtasia).	**2.06**	**0.86**	**8**	**منخفضة**
19	ينشئ المعلم مجموعات تعليمية باستخدام تطبيقات مثل (Microsoft Teams).	**2.02**	**0.81**	**10**	**منخفضة**

20	يستخدم المعلم برامج المحادثة لغرض التعليم مثل (Google Meet– Telegram WhatsApp) بغرض نشر معارف دراسية.	**2.09**	**0.71**	**7**	**منخفضة**
21	يستقبل المعلم الملفات الدراسية باستخدام تطبيقات المراسلة الفورية (Online).	**1.91**	**0.76**	**12**	**منخفضة**
22	يستخدم المعلم تقنية الواقع المعزز الافتراضي لتجسيد المواقف التعليمية.	**1.85**	**0.76**	**13**	**منخفضة**
23	يستخدم المعلم المدونات التعليمية مثل(WordPress) لدعم المحتوى التعليمي.	**2.11**	**1.04**	**6**	**منخفضة**
24	يوظف المعلم المختبرات الافتراضية لمحاكاة التجارب العلمية في الصف.	**1.94**	**1.04**	**11**	**منخفضة**
25	يقسم المعلم التلاميذ إلى مجموعات لتعزيز أساليب التدريس الحديثة.	**3.7**	**1.02**	**1**	**مرتفعة**
26	يوظف المعلم السبورة البيضاء الرقمية لتوضيح المفاهيم أثناء الشرح.	**2.13**	**0.91**	**5**	**منخفضة**
27	ينظم المعلم جلسات تعليمية جماعية عبر أدوات الاتصال المرئي مثل (Google Meet).	**2.04**	**0.93**	**9**	**منخفضة**
28	يدير المعلم الوقت بفعالية لتقديم المحتوى العلمي بشكل متكامل.	**3.7**	**1.44**	**1**	**مرتفعة**
29	يستخدم المعلم النصوص والصور ومقاطع الفيديو في تقديم المحتوى التعليمي.	**2.44**	**0.95**	**2**	**متوسطة**

يشير الجدول (6) إلى أن العبارتان ذات الأرقام (25، 28) حصلت على درجة مرتفعة، بمتوسط حسابي بلغ (3.7)، وأهمية نسبية بلغت (74%) للعبارتين، بينما حصلت العبارات ذات الأرقام (29، 17، 15) بدرجة متوسطة بمتوسطات حسابية بلغت (2.44)، و(2.39)، و(2.35)، وأهمية نسبية بلغت (48.8%)، و(47.8%)، و(47%)، بينما جاءت العبارات البقية ضمن هذا المجال بدرجة منخفضة بمتوسطات حسابية تقل عن (2.13)، وأهمية نسبية تقل عن (42.6%)، و(51.2%)، جاء أعلاها على عبارة (يوظف المعلم السبورة البيضاء الرقمية لتوضيح المفاهيم أثناء الشرح)، وأدناها على عبارة (يستخدم المعلم تقنية الواقع المعزز الافتراضي لتجسيد المواقف التعليمية). وتعزى هذه النتيجة إلى أن الممارسات الصفية للمعلمين لا تزال تقليدية إلى حد كبير، ولا تعكس بصورة كافية متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، التي تستلزم دمج التقنيات الحديثة، وتعزيز التعلم التفاعلي، وتوظيف أدوات رقمية متنوعة في أثناء التنفيذ الفعلي للدروس، ويعود ذلك إلى نقص الكفايات التقنية والرقمية التطبيقية لدى المعلمين، إذ يواجه كثير منهم صعوبة في توظيف الأدوات التكنولوجية في أثناء التدريس المباشر، وقصور برامج التدريب المهني التي تركز غالباً على

الجوانب النظرية من دون التدريب العملي في بيئة صفيّة واقعية، وضعف البينة التحتية التقنية في المدارس (كشبكات الانترنت، والأجهزة الذكية)، مما يحد من قدرة المعلمين على توظيف التقينات المتقدمة، وضغط المناهج وكثافة المحتوى الدراسي الأمر الذي يجعل المعلم يميل إلى الأساليب التقليدية لتوفير الوقت والالتزام بالخطة الدراسية، وبالتالي فإن هذه النتيجة تعكس فجوة واضحة بين ما يتطلبه التعليم في ظل الثّورة الصّناعيّة الرّابعة وما يُمارس فعلياً داخل الصفوف الدراسية، وجاءت عبارة يوظف المعلم السبورة البيضاء الرقمية لتوضيح المفاهيم أثناء الشرح بالمرتبة الأولى ويعود ذلك إلى أن المعلمون يميلون إلى استخدام التقنيات التي يسهل التعامل معها والتي أصبحت مألوفة في للبيئة المدرسية، مثل السبورة البيضاء الرقمية أو السبورات التفاعلية، فالمعلم يستخدم التكنولوجيا كوسيلة مساعدة داعمة لشرح المفاهيم بطريقة مرئية وجذابة، وليس كمنصة تعلم تفاعلية ومتكاملة، بالإضافة إلى سهولة استخدام السبورة البيضاء الرقمية وتشابهها مع الأساليب التقليدية في التدريس، مما يجعل المعلمين أكثر تقبلاً لها، وتوافرها في عدد من المدارس كجزء من البينية التحية الأساسية، وإدراك المعلمين لأثرها الإيجابي في توضيح المفاهيم المعقدة وتحفيز انتباه التلاميذ، وبالتالي فإن المعلمين يوظفون أدوات تكنولوجية أساسية وبسيطة تتطلب مهارات محدودة، لكنهم لم ينتقلوا بعد إلى توظيف الأدوات الرقمية المتقدمة التي تمثل جوهر الثّورة الصّناعيّة الرّابعة.

السؤال الفرعي الرابع: ما مستوى أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء متطلبات عصر الثورة الصناعية الرابعة من وجهة نظر المشرفين التربويين في مجال إعداد الاختبارات والتقويم؟

يشير الجدول (7) إلى إجابات العينة حول مستوى أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء متطلبات عصر الثورة الصناعية الرابعة في مجال إعداد الاختبارات والتقويم.

جدول (7): إجابات أفراد العينة حول مستوى أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء متطلبات عصر الثورة الصناعية الرابعة في مجال إعداد الاختبارات والتقويم

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الإجابة
30	يصوغ المعلم الأسئلة التعليمية بأسلوب إلكتروني متنوع وواضح.	**3.63**	**1.45**	**4**	**متوسطة**
31	يشجع المعلم التلاميذ على استخدام ملفات الإنجاز الرقمي في توثيق أعمالهم.	**2.89**	**1.11**	**5**	**متوسطة**
32	يستخدم المعلم أدوات التقويم الرقمية في تقويم التلاميذ.	**2.57**	**0.98**	**6**	**متوسطة**

33	يسجل المعلم بيانات ودرجات التلاميذ بدقة باستخدام برنامج (Excel).	**2.2**	**1.00**	**11**	**منخفضة**
34	يفعل المعلم منصة (Google Classroom) في تنظيم الواجبات المنزلية التلاميذ.	**2.56**	**1.02**	**7**	**متوسطة**
35	يراعي المعلم الفروق الفردية أثناء إعداد بنود الاختبارات.	**3.76**	**1.45**	**2**	**مرتفعة**
36	يمتلك المعلم مهارات إدارة وتنظيم الاختبارات الإلكترونية.	**2.54**	**0.97**	**9**	**متوسطة**
37	يكلف المعلم التلاميذ بإنجاز مشاريع بحثية رقمية باستخدام الإنترنت.	**3.7**	**1.30**	**3**	**مرتفعة**
38	ينشئ المعلم ملفات إنجاز رقمية لمتابعة تقدم التلاميذ وتطورهم.	**2.55**	**1.08**	**8**	**متوسطة**
39	يقدم المعلم التغذية الراجعة المباشرة بناء على نتائج التلاميذ.	**3.85**	**1.00**	**1**	**مرتفعة**
40	يحلل المعلم البيانات الخاصة نتائج أداء التلاميذ باستخدام برنامج (Excel).	**2.41**	**0.98**	**10**	**متوسطة**

يشير الجدول (7) إلى أن العبارات ذات الأرقام (39، 35، 37) حصلت على درجة مرتفعة، بمتوسط حسابي يزيد على (3.7)، وأهمية نسبية تزيد على (74%)، بينما حصلت العبارات ذات الأرقام البقية ضمن هذا المجال بدرجة متوسطة بمتوسطات حسابية تراوحت بين (3.63)، و(2.41)، وأهمية نسبية تراوحت بين (72.6%)، و(48.2%)، باستثناء العبارة (يسجل المعلم بيانات ودرجات التلاميذ بدقة باستخدام برنامج (Excel))، فقد وردت بدرجة منخفضة، بمتوسط حسابي بلغ (2.2)، وأهمية نسبية بلغت (44%). تشير هذه النتيجة إلى أن معلمي الحلقة الأولى يحققون أداءً متوسطاً في إعداد الاختبارات والتقويم، مما يعكس استيعاباً جزئياً لمتطلبات الثورة الصناعية الرابعة في هذا المجال، بينما يظهر قصور واضح في مهارات إدارة وتحليل بيانات التلاميذ باستخدام البرامج الرقمية، وهذا يعكس وجود فجوة بين الممارسة التقليدية ومتطلبات التقويم الذكي القائم على البيانات، فمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي يمتلكون قدراً مقبولاً من الكفايات والمعارف في مجال إعداد الاختبارات وتقويمها في ضوء متطلبات الثّورة الصّناعيّة الرّابعة مثل تنويع أدوات التقويم، وتضمين مهارات التفكير العليا، واستخدام بعض التطبيقات الرقمية البسيطة في إعداد الاختبارات غير أن هذا الأداء لا يزال في حدود الممارسات التقليدية إلى حد كبير، أي أن المعلمين يمارسون التقويم بأسلوب يوازن بين الأدوات الورقية والوسائل التقنية البسيطة، دون التعمق في استخدام التحليل الرقمي للبيانات أو تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وقد يعود ذلك إلى غياب الثقافة الرقمية لدى المعلمين، وعدم كفاية التدريب العملي على تقنيات التقويم الرقمية الحديثة

التي تعتمد على البيانات والتحليل الإحصائي، والاعتماد على النماذج التقليدية للاختبارات التي تركز على الحفظ والاسترجاع أكثر من التفكير النقدي والإبداعي، وغياب أنظمة تقييم إلكترونية متكاملة في بعض المدارس، مما يدفع المعلمين إلى استخدام الأساليب الورقية، وهذا يدل على وجود اتجاه إيجابي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو تطوير ممارسات التقويم، لكنه لا يزال محدوداً يحتاج إلى دعم وتمكين أكبر في الجوانب التقنية والرقمية، فقد ورت عبارة يسجل المعلم بيانات ودرجات التلاميذ بدقة باستخدام برنامج (Excel)، بدرجة منخفضة ويشير ذلك إلى أن قدرة المعلمين قدرة المعلمين على استخدام الأدوات الرقمية لإدارة بيانات التلاميذ وتحليلها ما زالت محدودة، وقد يعود ذلك إلى ضعف الإلمام بالبرامج الرقمية التحليلية مثل (Excel)، حيث لا يدرب معلمي المرحلة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على استخدامها إلا من اتبع دورة (IDCL) منهم، والاعتماد على السجلات الورقية أو النماذج الجاهزة التي تُعدها الإدارة المدرسية، مما يقلل حاجة المعلم لاستخدام أدوات تحليل رقمية، وضعف الدعم الفني والتقني في المدارس الذي يتيح للمعلمين استخدام الحاسوب بفعالية، وغياب الثقافة الرقمية التي تشجع توظيف أدوات تحليل البيانات في المتابعة والتقويم، فالمعلم ما زال يوظف أدوات تقليدية في متابعة أداء التلاميذ، في حين أن التحول نحو استخدام البيانات الرقمية لم يتحقق بالشكل المطلوب، فمن الضروري أصبح تطوير برامج تدريبية عملية تركز على تمكين المعلمين من استخدام أدوات تحليل البيانات مثل (Excel و Google Sheets) في تقويم أداء التلاميذ، وتشجيع تطبيق نظام تقييم رقمي متكامل في المدارس يسهّل على المعلم إدخال البيانات وتحليها ومتابعتها، وتعزيز الثقافة الرقمية لدى المعلمين لتصبح مهارة التعامل مع البيانات جزءاً من كفاياتهم المهنية، وإدخال مفاهيم التحليل لرقمي في خطط الإشراف والتقويم التربوي كأداة لتحسين جودة التعليم.

السؤال الرئيس للبحث: ما مستوى أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء متطلبات عصر الثورة الصناعية الرابعة من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

أظهرت نتائج سؤال البحث الرئيس للاستبانة ككل، ولكل مجالاتها، من خلال حساب المتوسط الحسابي والوزن النسبي، كما هو مبين في الجدول (8)

جدول(8) المتوسط الحسابي والأهمية النسبية لإجابات أفراد العينة من المشرفين التربويين حول مستوى أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء متطلبات الثّورة الصّناعية الرّابعة

مجالات الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة الإجابة
المجال الأول: تخطيط الدروس	3	0.40	%60	متوسطة
المجال الثاني: تنفيذ الدروس	2.32	0.30	%46.4	منخفضة
المجال الثالث: إعداد الاختبارات والتقويم	2.97	0.42	%59.4	متوسطة
الدَّرجة الكليَّة للاستبانة	2.74	0.24	%54.8	متوسطة

يتبين من قراءة الجدول (8) أن الدرجة الكلية لمستوى أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء متطلبات عصر الثورة الصناعية الرابعة من وجهة نظر المشرفين التربويين جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (2.74)، وأهمية نسبية بلغت (54.8%)، وجاء المجالين (تخطيط الدروس، وإعداد الاختبارات والتقويم)، بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (3)، و(2.97)، وأهمية نسبية بلغت (60%)، و(59.4%)، أما مجال (تنفيذ الدروس) فقد ورد بدرجة منخفضة، بمتوسط حسابي بلغ (2.32)، وأهمية نسبية بلغت (46.4%). وتعزى هذه النتيجة إلى أن التوجه نحو متطلبات الثورة الصناعية الربعة موجود، إلا أن مستوى التطبيق الفعلي لهذه المتطلبات لا يزال محدود، وقد يعود ذلك إلى عدم توافر برامج كافية لتدريب المعلمين على مهارات الثّورة الصّناعيّة الرّابعة مثل الذكاء الاصطناعي، والتحليل الرقمي، والتعلم المدمج، وضعف البنية التحتية التقنية في المدارس (مثل الأجهزة، والإنترنت، والطاقة البديلة للكهرباء)، مما يحد فرص تطبيق الممارسات الحديثة فعلياً في الصف الدراسي، كما أن محدودية وغياب الثقافة الرقمية لدى بعض المعلمين ممن تخرجوا قبل دخول التقنيات الحديثة بشكل واسع في التعليم، وقلة الحوافز التشجيعية قد تؤدي إلى أداء تقليدي لدى بعض المعلمين، بالإضافة إلى التحديات الإدارية والزمنية كضغط المناهج وضيق الوقت، مما يعيق توظيف أساليب تعليم حديثة تواكب متطلبات الثورة

الصناعية الرابعة، ويشير الأداء المتوسط للمعلمين في مجالي (تخطيط الدروس، وإعداد الاختبارات والتقويم) إلى أن المعلمين يمتلكون قدراً من المعرفة النظرية لمتطلبات الثورة الصناعية الربعة، مما يمكنهم من تضمين بعض المفاهيم الحديثة والتقنيات الرقمية في خططهم الدراسية وتصميم أدوات تقويم متنوعة نسبياً ومع ذلك يظل هذا المستوى متوسطاً وذلك للاعتماد على أنماط تخطيط تقليدية وقلة الوعي بطرائق التقويم الحديثة كالتحليل الرقمي للأداء أو التقويم التكويني القائم على التكنولوجيا، ونقص التدريب في إعداد خطط دراسية تفاعلية تعتمد على التكنولوجيا أو منصات التعلم الذكية، أما مستوى أداء المعلمين في مجال تنفيذ الدروس جاء بدرجة منخفضة، وقد يعود ذلك إلى تمسك بعض المعلمين بالأساليب التقليدية في التدريس نتيجة غياب ثقافة الابتكار والتجريب في بيئة العمل المدرسي، وتشير هذه النتيجة إلى ضرورة تصميم برامج تدريبية للمعلمين تركز على مهارات الثّورة الصّناعيّة الرّابعة مثل (الذكاء الاصطناعي، وإدارة التعلم الإلكتروني)، وتحديث المناهج وأدلة المعلمين لتشجع على دمج التكنولوجيا والتفكير الابتكاري، وتطوير أدوات تقييم الأداء بحيث تعكس الكفايات المطلوبة في عصر الثورة الصناعية الرابعة، وتختلف نتيجة هذا البحث مع نتائج دراسة غانم؛ وآخرون (2022) التي توصلت إلى أن درجة امتلاك المعلمين للكفايات التعليمية جاءت بدرجة كبيرة، ودراسة محمدي (2022) التي توصلت إلى أن مستوى الأداء التدريسي للكفايات التدريسية للمعلمين ضعيفاً.

بناءً على النتائج السابقة، تستنتج الباحثة الآتي:

إنَّ أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص الرسمية في ضوء متطلبات الثّورة الصّناعية الرّابعة جاء بدرجة متوسطة من وجهة نظر المشرفين التربويين.

مقترحات البحث:

بناءً على النَّتائج التي توصل إليها البحث، قدمت الباحثة المقترحات الآتية:

1. تزويد المدارس بتجهيزات مادّية قابلة للاستخدام والتوظيف الجيد من المعلمين لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات داخل الصّفوف الدّراسية لمواكبة عصر الثّورة الصّناعية الرّابعة، وتوظيف تطبيقاتها لرفع جودة العملية التعليمية.
2. تصميم وسائط تعليمية رقمية متنوعة على المواد الدراسية، وإتاحتها للمعلمين عبر المنصة الإلكترونية، أو من خلال روابط إلكترونية، أو وسائط تخزين رقمية بما يسهل على المعلمين توظيف الوسائط الرقمية في العملية التعليمية التعلمية.

3. عقد دورات تدريبية وورش عمل للمعلمين من قبل وزارة التربية والتعليم تضم محاور مختلفة ومتنوعة تواكب عصر الثّورة الصّناعية الرّابعة، لرفع مستوى أدائهم التدريسي، وإكسابهم للمهارات الرقمية اللازمة لهم، وتوفير المكافآت المادية والمعنوية للمعلمين الملتحقين بالدورات التدريبية.
4. توجيه المشرفين التربويين إلى متابعة وملاحظة أداء المعلمين، وإشراكهم عند تخطيط وإعداد محتوى برامج الدورات التدريبية في أثناء الخدمة، لما لها من أثر إيجابي في رفع مستوى أدائهم وتطوير كفاياتهم المهنية في ضوء احتياجاتهم الفعلية.
5. إجراء بحث آخر بعنوان تصور مقترح لتحسين أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة حمص في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة.
6. إجراء بحث آخر بعنوان المعوقات التي تواجه المعلمين في تنمية مهاراتهم المهنية الرقمية في مدارس مدينة حمص استناداً إلى متطلبات الثورة الصناعية الرابعة.
7. بحث آخر بعنوان الأدوار المستقبلية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة.

مراجع البحث:

المراجع العربية:

بريكيت، أكرم؛ والمقاطي، بدر. (2021). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي مقرر لغتي الجميلة في ضوء مهارات الطلاقة القرائية. *مجلة جامعة كلية التربية*. أسيوط. 37(11). 248-302.

البلشي، محمد عبد السلام محمد محمود. (2022). تمكين المعلم من متطلبات الثورة الصناعية الرابعة وتفعليها في العملية التربوية. *المؤسسة التربوية لآفاق المستقبل*. 5(2). 241-341.

التامر، ربا. (2023). تقييم أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي استناداً إلى مهارات تنفيذ الدرس. *مجلة جامعة البعث*. 45(8). 45-74.

الحروب. زهير. (2020). *أساليب حديثة في تقويم أداء المعلم*. دار غيداء للنشر والتوزيع.

الحريري. رافده. (2008). *التقويم التربوي*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الدليمي، طارق عبد أحمد. (2016). *الإشراف التربوي واتجاهاته المعاصرة*. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير. الأردن.

رواقه، غازي ضيف الله؛ ومحمود، يوسف سيد؛ والشبلي، عبد الله. (2005). تقويم الأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرج في كليات التربية للمعلمين والمعلمات في سلطنة عمان. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*.21(2). 131-158.

الروية، حنان. السباعي، ضحى. (2024). تقويم أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في تطبيق أنشطة منهاج التعلم الوجداني الاجتماعي في مدينتي حمص وحماة من وجهة نظر الموجهين التربويين. مجلة جامعة البعث. 46(21). 11-52.

الغامدي. سعيد. (2010). *تقويم أداء معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمي*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية. جامعة أم القرى.

حايك. هيام. (2021). متطلبات الثورة الصناعية الرابعة: دعوة للعمل من أجل التعلم 0.4 أكاديمية نسيج متاح في .https://blog.naseej.com

حسن، شيماء. (2011). تقويم أداء الطالب معلم الرياضيات لمهارات التدريس في ضوء المعايير القومية لإعداد معلم الرياضيات. *مجلة كلية التربية*. بورسعيد. 10(10). 290-316.

الدهشان، جمال. (2019). برامج إعداد المعلم لمواكبة متطلبات الثّورة الصّناعية الرّابعة، *المجلة التربوية جامعة سوهاج*. 1(68)، 3153-3199.

علي، زينب. (2019). معلم العصر الرقمي الطموحات والتحديات، *المجلة التربوية*. (68). 3106- 3114.

عيسى. نجلاء. (2020). تقويم أداء معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة في ضوء المهارات التدريسية اللازمة بمدينة الرياض. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج. 79 (79). 1214-1257.

غانم، ثناء؛ عبد الرحمن، نسرين؛ أسود، رباب. (2022). درجة امتلاك الكفايات التعليميّة لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر الموجهين التربويين. *مجلة جامعة البعث*. 44(3). 221-264.

محمدي، *سعاد*. (2022). دراسة تقييمية لمستوى جودة الأداء التدريسي لأستاذ التعليم الابتدائي

وفقاً للكفايات التدريسية كما يدركها المفتش التربوي. *مجلة العلوم القانونية والاجتماعية*.7(3). 850 –876.

مشت، رائد محمد؛ وكماش، يوسف لازم. (2020). مبادئ القياس والاختبار والتقويم في التعلم والتعليم عمان: دار دجلة ناشرون وموزعون.

منتدى أسبار الإبداع والابتكار في سياق اقتصاد والثّورة الصّناعية الرّابعة. (2017). التقرير العلمي.

مؤتمر التعليم الإلكتروني في أبو ظبي. (2018). تطبيق نظام التعلم الذكي في 700 مدرسة بالإمارات والمعلم هو الركيزة الأساسية للتطوير.

مؤتمر الثّورة الصّناعية الرّابعة والتعلم الذكي. (2019). نظمه المنتدى العربي للتنمية التكنولوجية بالقاهرة.

مؤتمر الخليج الحادي عشر للتعليم بجدة. (2020). مواجهة التحديات في ظل الثّورة الصّناعية الرّابعة. جامعة الأعمال والتكنولوجيا. UBT.

المؤتمر الدولي. (2019). الثّورة الصّناعية الرّابعة وأثرها في التعليم. سلطنة عمان.

نجيب، كمال. (2014). *تقويم أداء المعلم وتطويره في الدول العربية: الواقع والطموحات*. التربية المعاصرة. (96). 125–197.

المراجع الأجنبية:

Abdelrazeq, A. Janssen, D., Tummel, C., Richert, A.& Jaschke, S. (2016). Teacher 4.0: Requirements of the Teacher of the Future in Context of the Fourth Industrial Revolution, 9th annual International Conference of Education, Research and Innovation, ICCER12016 Proceedings.14-16 November, Seville.Spain,8221-8226. http://10.21125/iceri.2016.0880

Afrianto, A. (2018). Being a professional Teacher in the Era of Industrial Revolution 4.0: Opportunities, Challenges and Strategies for Innovative Classroom Practices. English Language TEACHING AND Research, December. 2(1).1-3. ELTAR ISSN 2614-1108.

Alda, R., Boholano, H.& Dayagbil, F. (2020). Teacher Education Institutions in the Philippines towards Education 4.0. *International Journal OF Learning*, Teaching and Educational Research, August.19(8).137-154.

Amin, M, Sibuea, A., Mustaqim,B. (2022). Teacher Profile Analysis in Integrating the Industrial Revolution 4.0 Into Learning Process. *Journal of Positive School Psychology*.6(9).1362-1376.

Maynard, A. (2015). Navigating the fourth industrial revolution. Nature nanotechnology. (10)(12).

Montecinos, C., Rittershassen, S., Cristina Solis, M., Contreras, I., & Contreras, C. (2010). Standards-based performance assessment for the evaluation of student teachers: A consequential validity study. Asia-Pacific Journal of teacher Education, 38(4).285-300.

Lowe,Anne Marie. (2000). A study of the evaluation of secondary school teachers in evaluators. Dissertation Abstract international.61(5).

Rojko,A.(2017).Industry 4.0 Concept: Background and Overview. International *Journal of Interactive Mobile Technologies*, *(IJIM)*.11(5),77-90.

Schwab, K. (2017). " The Fourth Industrial Revolution", New York: Crown Publishing Group Shaping A New Era. *Journal of International Affairs*.72(1),2-17.

الملحق رقم (1)

أسماء السادة المحكّمين مرتبة وفق المرتبة العلمية

الرقم	الاسم	الكلية	المرتبة العلمية	الجامعة
1	أ. د. منال مرسي	التربية – اختصاص رياض أطفال والتعليم الأساسي	أستاذ	حمص
2	أ. د. محمد إسماعيل	التربية – اختصاص المناهج وطرائق التدريس	أستاذ	حمص
3	أ. د. هيثم أبو حمود	التربية – اختصاص مناهج وطرائق التدريس	أستاذ	طرطوس
4	د. محمد موسى	التربية– فلسفة التربية	أستاذ	حمص
5	د. دارين سوداح	التربية – اختصاص مناهج وطرائق التدريس	مدّرسة	حماة

6	د. أمنة شعبان	التربية – اختصاص تقنيات التعليم	مدّرسة	طرطوس
7	د. كمال حميدان	التربية الثالثة– اختصاص تقنيات تعليم	مدّرس	دمشق
8	د. مريم عويجان	التربية – اختصاص إعداد المعلم وتدريبه	مدّرسة	حمص
9	د. هلا عبد المولى	التربية – اختصاص إعداد المعلم وتدريبه	مدّرسة	حمص
10	د. خولة علي	التربية – التوجيه التربوي في التعليم الأساسي	مدّرسة	حمص
11	د. رهف سلامة	التربية – التوجيه التربوي في رياض الأطفال	مدّرسة	حمص

أسماء السادة المحكّمين لكل أداة من أدوات البحث

الرقم	الاسم	قائمة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة	استبانة تقييم أداء المعلم
1	أ. د. منال مرسي	√	√
2	أ. د. محمد إسماعيل	√	√
3	أ. د. هيثم أبو حمود	√	

4	د. محمد موسى	√	√
5	د. دارين سوداح	√	
6	د. أمنة شعبان	√	
7	د. كمال حميدان	√	√
8	د. مريم عويجان	√	√
9	د. هلا عبد المولى	√	√
10	د. خولة علي	√	√
11	د. رهف سلامة	√	√

الملحق رقم (2): قائمة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة

الرقم	متطلبات الثّورة الصّناعية الرّابعة
أولاً	**المتطلبات الرقمية:** وتتضمن – مهارات الأمان والخصوصية المعلوماتية. – مهارات تنظيم البيانات وترتيبها وإخراجها على شكل معلومات. – مهارات استخدام الأدوات التقنية والتعامل مع التطبيقات الرقمية.
ثانياً	**المتطلبات الخاصة بالثقافة المعلوماتية:** وتتضمن: – جمع المعلومات من مصادر مختلفة. – استخدام المعلومات بفعالية لحل المشكلات واتخاذ القرارات.

	– مهارات تحليل المعلومات، وتنظيم البيانات وإخراجها على شكل معلومات. – مهارات محو الأمية الرقمية.
ثالثاً	**المتطلبات الخاصة بالاتصال والتشاركية:** وتتضمن: – مهارات استخدام وسائل التواصل الرقمية في عملية التعليم والتعلم. – استخدام المنصات التشاركية والتكاملية.
رابعاً	**المتطلبات الخاصة بالحياة والمهنة:** وتتضمن: – المهارات الريادية. – المرونة والتكيف – مهارات إدارة الوقت.
خامساً	**المتطلبات الخاصة بالتفكير الناقد وحل المشكلة:** وتتضمن: – مهارة حل المشكلات – المرونة الذهنية. – تقبل وجهات النظر المختلفة.
سادساً	**المتطلبات الخاصة بالإبداع:** وتتضمن: –استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة لإنتاج الحلول الإبداعية. – وضع المتعلم في مواقف تحتم عليه الإبداع والابتكار. – مهارات التخطيط للدروس اليومية بطريقة إبداعية، – التفكير المستقبلي.
سابعاً	**المتطلبات الخاصة بفهم الثقافات المتعددة:** وتتضمن: – مهارات وقيم المواطنة الرقمية. – المحافظة على الهوية الثقافية للمجتمع. – الانفتاح المنضبط على ثقافات الآخرين. – المهارات الخاصة بتقبل النقد من الآخرين. – مراعاة حقوق الإنسان. –التمكن من العمل مع فرق متنوعة ثقافياً عن بعد وحضورياً.