مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 45 . العدد 28

1445 هـ - 2023 م

الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب

رئيس جامعة البعث

المدير المسؤول عن المجلة

أ. د. محمود حديد	**رئيس هيئة التحرير**
أ. د. هايل الطالب	**رئيس التحرير**

مديرة مكتب مجلة جامعة البعث

بشرى مصطفى

د. محمد هلال	**عضو هيئة التحرير**
د. فهد شريباتي	**عضو هيئة التحرير**
د. معن سلامة	**عضو هيئة التحرير**
د. جمال العلي	**عضو هيئة التحرير**
د. عباد كاسوحة	**عضو هيئة التحرير**
د. محمود عامر	**عضو هيئة التحرير**
د. أحمد الحسن	**عضو هيئة التحرير**
د. سونيا عطية	**عضو هيئة التحرير**
د. ريم ديب	**عضو هيئة التحرير**
د. حسن مشرقي	**عضو هيئة التحرير**
د. هيثم حسن	**عضو هيئة التحرير**
د. نزار عبشي	**عضو هيئة التحرير**

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

رئيس تحرير مجلة جامعة البعث

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

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

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

. البريد الالكتروني : magazine@ albaath-univ.edu.sy

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة البعث

الأوراق المطلوبة:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1- مقدمة

2- هدف البحث

3- مواد وطرق البحث

4- النتائج ومناقشتها .

5- الاستنتاجات والتوصيات .

6- المراجع.

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

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

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

أ- قياس الورق 17.5×25 B5.

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

ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8

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

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

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

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

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

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

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

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

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

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

وفيما يلي مثال على ذلك:

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

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

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

مثال على ذلك:

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

ج. إذا كان المرجع أو البحث منشوراً باللغة العربية فيجب تحويله إلى اللغة الإنكليزية و التقيد

بالبنود (أ و ب) ويكتب في نهاية المراجع العربية: (المراجع In Arabic)

رسوم النشر في مجلة جامعة البعث

1. **دفع رسم نشر (40000) ل.س أربعون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.**
2. **دفع رسم نشر (100000) ل.س مئة الف ليرة سورية عن كل بحث للباحثين من الجامعة الخاصة والافتراضية .**
3. **دفع رسم نشر (200) مئتا دولار أمريكي فقط للباحثين من خارج القطر العربي السوري .**
4. **دفع مبلغ (6000) ل.س ستة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.**

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
فاعلية برنامج إعلامي تربوي قائم على الصحافة المدرسية في تنمية مهارة تمكين الذات لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي	د. ريم ديب د. داليا سويد ياسمين المحمد	98-11
درجة استخدام معلمات رياض الأطفال للتعليم المدمج(المتمازج) (دراسة ميدانية في رياض أطفال مدينة طرطوس)	د. نجوى خضر د. نايفة علي ضحى أحمد	132- 99
قلق الامتحان وعلاقته بمفهوم الذات لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي	د. وليد حماده	158-133
درجة ممارسة معلمي التعليم الأساسي لاستراتيجيات التعلم النشط (دراسة ميدانية على عينة من معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرطوس)	قمر قاسم آغا	184-159

فاعلية برنامج إعلامي تربوي قائم على الصحافة المدرسية في تنمية مهارة تمكين الذات لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي

إعداد: ياسمين المحمد (معيدة موفدة)

كلية التربية / جامعة البعث

إشراف: د. ريم ديب د. داليا سويد

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى تعرف فاعلية برنامج إعلامي تربوي قائم على الصحافة المدرسيّة في تنمية مهارة تمكين الذات لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي؛ ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة بمهارات تمكين الذات، وتصميم مقياس مهارات تمكين الذات، وبناء برنامج إعلامي تربوي قائم على الصحافة المدرسية. وقد تكونت عينة البحث من (60) تلميذة من تلميذات الصف السابع الأساسي في مدينة حمص تم اختيارهن بالطريقة العشوائية العنقودية وقد تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس مهارة تمكين الذات لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على فاعلية البرنامج الإعلامي القائم على الصحافة المدرسية في تنمية مهارة تمكين الذات. وانتهى البحث إلى مجموعة من المقترحات أهمها الاهتمام بتفعيل نشاط الإعلام التربوي في المدارس لاسيما الصحافة المدرسية وإعطاءها مساحة مناسبة ضمن البرنامج المدرسي بحيث يتم من خلالها تنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ.

الكلمات المفتاحية: الصحافة المدرسية– برنامج إعلامي تربوي– تمكين الذات– تلاميذ الصف السابع الأساسي

The Effectiveness of an Educational media Programme Based on School Journalism in Developing the Self-Empowering Skill of Basic Seventh-Grade Students

Preparation
Yasmine Suleiman Al-Mohammad

D. Dalia Soueid D. Reem Deeb :Supervision

Abstract:

The current research aimed to identify the effectiveness of an educational media program based on school journalism in developing the skill of self-empowerment among seventh grade students, and to achieve this goal, a list of self-empowerment skills was prepared, a scale of self-empowerment skills was designed, and a program was built Educational media based on school journalism The research sample consisted of (60) students of the seventh grade in the city of Homs were selected in a random cluster method and they were divided into two experimental and control groups and the research reached a set of results, the most important of which was the existence of statistically significant differences between the average scores of the members of the control group and the experimental group in the dimensional application of a scale of self-empowerment skill in favor of the experimental group and this indicates the effectiveness of the educational media program based on the press School in the development of self-empowerment skill The research concluded with a set of proposals, the most important of which is to activate the activity of educational media in schools, especially the school press, and give it an appropriate space within the school program so that through which the life skills of students are developed

Keywords: School Journalism - Educational media Programme –Self-Empowering - Seventh-Grade Students

1. مقدمة البحث:

تُمثل مهارة تمكين الذات أحد المهارات الحياتية التي تُعد مجموعة من المهارات المرتبطة بالبيئة التي يعيش فيها المتعلّم ويتعلّمها بصورة مقصودة عن طريق مروره بمجموعة من الخبرات التي تُعينه على مواجهة المواقف والتحديات التي يفرضها العصر والتعامل مع المواقف والمشكلات التي يواجهها، وتُعَد مهارة تمكين الذات من أهم المهارات التي تسهم بدور فعّال في حياة الفرد وتُمثل ضرورة حتمية لجميع مراحل العمر بصفة عامة وهي من المتطلبات التي يحتاجها الأفراد كي يتوافقوا مع المجتمع ويعتمدوا على أنفسهم مما يساعدهم على حل المشكلات اليوميّة والتعامل مع مواقف الحياة المختلفة.

وتُعَد عملية تنمية تمكين الذات من نواتج التعليم المهمة في المراحل الدراسية كافة سيما مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) كونها مرحلة انتقال من الطفولة إلى المراهقة المبكرة والتي يتم فيها تشكيل شخصيّة التلميذ واكتسابه القيم والاتجاهات والسلوكيات التي سيتبناها في مرحلة الشباب ما يجعل تنمية بعض المهارات الحياتيّة في هذه المرحلة أمر مهم كونها تساعد في تشكيل وصقل شخصيته وإعداده لمواجهة قضايا العصر ومشكلات الحياة اليومية.

ويؤدي الإعلام التربوي دوراً مهماً في هذا المجال حيث يرى اسماعيل (2004، ص18) أنَّ النشاط الإعلامي من الأنشطة المدرسيّة المهمة التي تسهم في تنمية قدرات ومهارات التلاميذ وتَلقى استجابة وإقبالاً منهم، كما يُعَد من أهم الانشطة التربويّة وأكثرها قدرة على بناء الشخصيّة المتكاملة للتلاميذ وهو أياً كان شكله يُعتبر موقفاً يشعر التلميذ من خلاله بمشكلات يكون عليه بذل الجهد لحلها وقد يكون هذا الجهد قراءة مقال أو متابعة فيلم تعليمي أو برنامج إذاعي أو غير ذلك، وتتعدد وسائل الإعلام التربوي بحسب أغراضها فمنها الصحافة المدرسية، والإذاعة المدرسية، والمناظرات، والندوات، والمسرح، بالإضافة إلى التقنيات الحديثة التي يجري توظيفها تربوياً وجميعها يؤدي دوراً مهماً في تنمية مهارات التلاميذ، والصحافة المدرسية كما يراها التربويون من أهم الوسائل التي يمكن استخدامها لتنمية المهارات الأساسية لعملية التفكير، كما أن مفهوم الصحافة

المدرسية يرتبط بالمفهوم الحديث للمنهج الدراسي، كما تُعَد الصحافة المدرسية كنشاط ووسيلة للتربية في آن واحد، بمعنى أنها نشاط يؤدّي الى التربية المتكاملة للشخصية من جميع جوانبها من خلال ما تتضمنه من فنون صحفيّة مختلفة تُحقق إشباع حاجات التلاميذ المعرفيّة والوجدانيّة والمهاريّة وتنمّيها(اسماعيل،2004، ص20).

ونظراً لأهمية تمكين الذات في العصر الحالي واهتمام المؤسسات التربويّة العالميّة بها، وأهمية الإعلام التربوي في تعزيز دور المؤسسات التربويّة ونقل رسالة المدرسة و دورها في بناء شخصية التلميذ، حيث أن له دور مهم في اكتشاف التلميذ لذاته و قدراته و مهاراته وربطه بالواقع اليومي، فإن هذا البحث يسعى إلى تفعيل دور الصحافة المدرسية في تنمية مهارة تمكين الذات كأحد وسائل الإعلام التربوي المهمة في هذا المجال، حيث أن ممارسة الفنون الصحفية تكسبهم مهارات التعبير والحوار واحترام الآخرين، وعليه فإنه تزداد ضرورة توظيف الإعلام التربوي في المدارس لإشباع حاجات التلاميذ وإثارة اهتمامهم وتوسيع معارفهم وتنمية مهاراتهم.

2. مشكلة البحث:

يرى تشايافاريول (Chiavaroil,2019,p22) أن تمكين الذات هو أحد المهارات الحياتيّة والتي تُمثل مهارات القرن الحادي والعشرين لذا فإن تنميتها سيدعم بلا شك التلاميذ في تطبيق ما يتعلمونه بنجاح بعد إنهاء دراستهم. وفي هذا السياق فقد اهتمت وزارة التربية في سوريّة بتطوير النظام التربوي في جميع المراحل بما يتلاءم مع متطلبات العصر وقد تطلب هذا التطوير تنمية المهارات الحياتيّة للتلاميذ، فتمَّ بالتعاون مع منظمة اليونيسيف بناء دليل أنشطة للمهارات الحياتيّة للمتعلمين في مرحلة التعليم الأساسي، من جهة أخرى يرى عيسى (2013، ص23) أن المؤسّسات التعليميّة بشكل عام في الوطن العربي لا تُولي اهتمام كبير بتنمية المهارات وتُركز اهتمامها على تلقين التلاميذ كمّاً من المعارف التي لا يستطيع التلميذ في كثير من الأحيان توظيفها في حياته العمليّة، وهذا ما أشارت إليه مشاورات التعليم الجديدة الخاصة بالبنك الدولي 2020 بأن مناهج التلاميذ ينقصها بعض الجوانب المتعلّقة بتطوّر الشخصية والتغلّب على مواقف الضغط وأساليب

التعامل معه وأن هذه المناهج ترتكز على المهارات الأكاديميّة بدرجة أكبر من تركيزها على المهارات الحياتيّة الأخرى(البنك الدولي،2020). وهذا يُثير التساؤل حول الطرائق والأساليب والأنشطة التي تتبعها مدارسنا لتنمية المهارات الحياتيّة وإلى أي درجة تعمل على تنفيذها، وللإعلام التربوي دور رائد في مساندة المؤسسات التربوية لتحقيق أهدافها، ولأن المدرسة تؤدي رسالتها من خلال المناهج التعليميّة والأنشطة المدرسيّة، فإن النشاط الإعلامي داخل المدرسة يُعَد أحد مجالات النشاط المدرسي الذي يمكن من خلاله تنمية الكثير من المهارات لدى التلاميذ، وقد أوضحت دراسة سعيد والشناوي ومحمود والمصري(2014) الأثر الإيجابي لممارسة أنشطة الصحافة المدرسيّة في زيادة وعي التلاميذ وتنمية مهاراتهم في المرحلة الإعدادية وأوصت بإجراء مزيد من الدراسات حول دور الصحافة المدرسيّة وبرامجها في مرحلة التعليم الأساسي، واستناداً لما سبق وما أوصت به الدراسات السابقة و سعياً للتعرّف على مستوى المهارات الحياتيّة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، فقد قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية في مدرسة الحكمة الخاصة على ثلاثين تلميذاً وتلميذة (15 ذكور- 15 إناث) من الصف السابع الأساسي تم اختيارهم بالطريقة العشوائية حيث تم تطبيق مقياس مهارة تمكين الذات على العينة الاستطلاعية مؤلف من (13) مهارة فرعية موزعة على ثلاثة مهارات رئيسية وقد توصلت الباحثة من خلال الدراسة الاستطلاعية إلى أن متوسط درجات أفراد العينة على مقياس مهارة تمكين الذات بلغ (82.83) وهو أقل من المتوسط، كما تبين من خلال الدراسة الاستطلاعية أن (80%) من أفراد عينة الدراسة لديهم ضعف في مهارة تمكين الذات، واستناداً إلى ذلك ونظراً لندرة الدراسات المحلية – في حدود علم الباحثة- التي تناولت فاعلية الصحافة المدرسية في تنمية المهارات الحياتية تبرز الحاجة لإجراء هذه الدراسة لقياس فاعلية الصحافة المدرسية وإمكانية تنميتها لمهارات تمكين الذات **وهكذا تتحدد مشكلة البحث في ضعف مهارة تمكين الذات لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي** وهنا ينبغي الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي: ما فاعلية برنامج إعلامي تربوي قائم على الصحافة المدرسية في تنمية مهارة تمكين الذات لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي؟

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

أ- أهمية المهارات الحياتيّة في العصر الحالي، حيث يُعَد البحث استجابة وانعكاساً للاتجاهات التربوية العالمية الحديثة.

ب- أهمية الإعلام التربوي وبرامجه وضرورة تفعيل دوره في المدارس لاسيّما الصحافة المدرسيّة كونها أكثر وسائل وأنشطة الإعلام التربوي تنفيذاً في مدارسنا.

4. **أهداف البحث وأسئلته:** يهدف البحث الحالي إلى تعرف فاعلية برنامج إعلامي تربوي قائم على الصحافة المدرسيّة في تنمية مهارة تمكين الذات لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي. وعن هذا الهدف تتفرع الأسئلة البحثية الآتية:

1. ما مهارات تمكين الذات اللازم تنميتها لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي؟
2. ما مقياس مهارة تمكين الذات المناسب لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي؟
3. ما إجراءات بناء البرنامج الإعلامي التربوي القائم على الصحافة المدرسيّة؟

5. **فرضيات البحث:**

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارة تمكين الذات
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارة تمكين الذات
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس مهارة تمكين الذات.

6. **متغيرات البحث:**

المتغيرات المستقلة: البرنامج الإعلامي التربوي القائم على الصحافة المدرسية.

المتغيرات التابعة: مهارة تمكين الذات لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي.

7. حدود البحث:

زمنية: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2023/2022.

مكانية: تم تطبيق البحث في مدينة حمص.

موضوعية: اقتصرت على مهارات تمكين الذات الآتية: (إدارة الذات، الصمود النفسي، التواصل) وهي المهارات التي حددتها وزارة التربية لتلاميذ الصف السابع الأساسي[1].

8. مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

البرنامج الإعلامي التربوي: يُعرّف بأنه: خطّة تتضمن مجموعة من الأنشطة ذات صيغة إعلامية تربوية موجهة للفئة المستهدفة من البرنامج والمصمّمة بأساليب تربوية من أجل تحقيق أهداف محددة(الحلاق،2007، ص17). وتُعرّفه الباحثة إجرائياً بأنه : "مجموعة من الأنشطة (الصحافة المدرسية) المخطّط لها والمصمّمة بهدف تنمية مهارات تمكين الذات لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي باستخدام أساليب مختلفة مناسبة، والتي ستنفذها الباحثة في سياق معيّن خلال فترة زمنية محددة".

الصحافة المدرسية: تُعرّف بأنها: نشاط إعلامي وتربوي هادف وحر يُمارس فيه التلاميذ الفنون الصحفية المختلفة (الخبر الصحفي – الحديث الصحفي – التحقيق الصحفي – إلى غيره من الفنون الصحفية..) تحت إشراف أخصائي الإعلام التربوي بما يُحقق تنمية الجوانب المعرفيّة والوجدانيّة والمهاريّة لديه(زيد،2002، ص20). تُعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها: أحد أنشطة الإعلام التربوي القائمة على الصحافة المنسوخة(صحف حائطية – صحف غير حائطية) حيث سيتم من خلالها ممارسة الفنون الصحفية المختلفة والمرتبطة بمهارات تمكين الذات التي سيتم تنميتها لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي من خلال البرنامج الإعلامي التربوي الذي ستعده الباحثة.

تمكين الذات: يُعرّف بأنه: قدرة الفرد على تنظيم سلوكياته ومشاعره والوعي بقدراته وإمكانياته وإدراك نقاط قوته وضعفه وإدارة وقته بكفاءة وفاعلية وشعوره بالاستقلالية

[1] ملحق رقم(1) دليل المهارات الحياتية لمرحلة التعليم الأساسي (حلقة ثانية)

وتحديد أهدافه الشخصية والتخطيط لمستقبله وتحمل المسؤولية وبالتالي ترسيخ الشعور بالثقة وصولاً إلى تحقيق الذات والتمكن إزاء الضغوطات ليصل إلى أقصى أداء ممكن في المهام التي يقوم بها على المستوى الشخصي والاجتماعي بما يضمن تفعيل قدراته و استعداداته وطموحاته(سليمان،2020، ص12). وتُعرّف الباحثة تمكين الذات إجرائياً بأنه: مجموعة المهارات اللازمة لتلاميذ الصف السابع الأساسي والتي تستهدف تنمية مهارات تمكين الذات المتمثلة في إدارة الذات والصمود والتواصل، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس مهارة تمكين الذات المُعَد لهذا الغرض.

تلاميذ الصف السابع الأساسي : وتُعرّفهم الباحثة إجرائياً بأنهم تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدارس مدينة حمص، والمسجلين للعام الدراسي(2022-2023) الذين تبلغ أعمارهم (12) عاماً.

9. الدراسات السابقة:

6-أ: :الدراسات العربية :

❖ **دراسة أحمد والسيد والصمد وعباس (2012) بعنوان:" فاعلية برنامج تدريبي في الصحافة المدرسية لتنمية القدرة الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية " .**

هدفت البحث إلى تنمية القدرة الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من خلال الصحافة المدرسية **وتمثلت عينة البحث** في (68) تلميذ من مدرسة طناح الإعدادية غرب مدينة المنصورة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية قوامها(34) تلميذاً وضابطة قوامها(34) تلميذاً، **وتمثلت أدوات البحث** في برنامج تدريبي في الصحافة المدرسية واختبار تورانس للتفكير الابتكاري(الصورة- ب) باستخدام الدوائر والرسوم، وذلك وفقاً للمنهج التجريبي، **وكان من أبرز نتائج البحث** وجود فروق دالة إحصائياً بين أداء أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس تورانس للقدرة الابتكارية في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

❖ **دراسة سعيد والشناوي ومحمود والمصري (2013) بعنوان:" فعالية ممارسة أنشطة الصحافة المدرسية في تنمية بعض مفاهيم التربية الوقائية والوعي بها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية " .**

هدف البحث إلى تعرف فعالية ممارسة أنشطة الصحافة المدرسية في تنمية بعض مفاهيم التربية الوقائية والوعي بها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **وتمثلت عينة البحث** في (60) تلميذاً وتلميذة من إحدى صفوف المرحلة الإعدادية بمدارس مدينة ميت غمر، تم تقسيمهم إلى (30) تلميذاً وتلميذة للمجموعة التجريبية و(30) تلميذاً وتلميذة للمجموعة الضابطة، **وتمثلت أدوات البحث** في قائمة بمفاهيم التربية الوقائية واختبار لقياس مدى التعديل السلوكي للتلاميذ ومقياس للوعي بالتربية الوقائية وبرنامج مصمم من أنشطة الصحافة المدرسية، وذلك وفقاً للمنهج التجريبي، **وكان من أبرز نتائج البحث** وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي ولمقياس الوعي بالتربية الوقائية ولاختبار المواقف لصالح المجموعة التجريبية.

❖ **دراسة أبو أسعد (2017) بعنوان:" فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى تمكين الذات في تحسين الرضا الحياتي والأمل لدى الطلبة في المرحلة المتوسطة من ذوي الأسر المفككة في محافظ الكرك".**

هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية برنامج إرشادي قائم على تمكين الذات في تحسين الرضا الحياتي والأمل لدى الطلبة في المرحلة المتوسطة من الصفوف السابع والثامن والتاسع من ذوي الأسر المفككة في محافظة الكرك، **وتمثلت عينة الدراسة في** (64) طالباً وطالبةً بمتوسط عمري(14.2) سنة مقسمين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. **وتمثلت أدوات الدراسة في** مقياس الرضا الحياتي والمطور من قبل(التخاينة،2014)، كما تم استخدام مقياس الأمل المعرب من قبل(عبد الخالق،2004)، بالإضافة إلى مقياس التفكك الأسري والبرنامج الإرشادي القائم على تمكين الذات، **وكان من أبرز نتائج الدراسة** فعالية البرنامج الإرشادي القائم على تمكين الذات في تحسن الرضا الحياتي والأمل لدى طلبة المجموعة التجريبية مقارنة بطلبة المجموعة الضابطة، بالإضافة إلى

عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

❖ **دراسة حسن وصالح (2018) بعنوان:" فعالية برنامج قائم على مهارات تمكين الذات في تحسين الكمالية التكيفية والتوجه نحو الحياة لدى طالبات الجامعة" .**

هدفت الدراسة إلى تعرف فعالية برنامج قائم على مهارات تمكين الذات في تحسين الكمالية التكيفية والتوجه نحو الحياة لدى طالبات جامعة سطام بن عبد العزيز في السعودية ، **وتمثلت عينة الدراسة في** (31) طالبة من طالبات قسم الأحياء بكلية العلوم والدراسات الإنسانية ، **وتمثلت أدوات الدراسة في** مقياس الكمالية التكيفية ومقياس التوجه نحو الحياة والبرنامج القائم على مهارات تمكين الذات ، **وكان من أبرز نتائج الدراسة** وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة في القياس القبلي والبعدي على كل من مقياس الكمالية التكيفية ومقياس التوجه نحو الحياة لصالح القياس البعدي مما يدل على فعالية البرنامج القائم على مهارات التمكين الذاتي في تحسين الكمالية التكيفية والتوجه نحو الحياة .

6-ب: الدراسات الإنكليزية:

دراسة ويلي بلاك ويل(Wiley-Black well,2011) بعنوان:" مدى تنمية المعلومات في المدارس البريطانية وفقاً للمبادئ والممارسات داخل الصحافة المدرسية"

The extent of information development in British schools, in accordance with the principles and practices within the school press ‘‘Journalism‘‘

هدف البحث إلى توضيح مدى تنمية المعلومات في المدارس البريطانية وفقاً للمبادئ والممارسات داخل الصحافة المدرسية، **وتمثلت عينة البحث** في (148) مدرسة تم اختيارهم بشكل عشوائي من المدارس البريطانية بهدف معرفة جدوى الممارسات الصحفية في تنمية المعلومات لدى التلاميذ، **وتمثلت أدوات البحث** في استمارة تحليل محتوى وصحيفة الاستقصاء، وذلك وفقاً للمنهج المسحي، **وكان من أبرز نتائج البحث** أن الممارسات الصحفية من قبل التلاميذ تساعدهم في تنمية معلوماتهم في كافة المجالات(

الدينية – الأخلاقية– الثقافية– السياسية– الاجتماعية... الخ) وهذا يوضح الدور الإيجابي لممارسة التلاميذ للصحافة المدرسية.

دراسة هنريك (Henrik Kroninger,2015) بعنوان:" المهارات الحياتية القائمة على وسائل الإعلام وبرامج التوعية بالمخاطر ".

" REBOUND: A media-based life skills and risk education programme. "

هدف البحث إلى إعداد برنامج قائم على الصحافة الإعلامية في تنمية المهارات الحياتية والتوعية بالمخاطر التي تواجه الأطفال والشباب من سن 14– 25 عام في المدارس والجامعات بهدف توفير معلومات ذات صلة للباحثين ومخططي البرامج وصناع القرار وتعزيز الكفاءة في مواجهة المخاطر وبناء معايير إيجابية للفئات الاجتماعية، **وتمثلت عينة البحث** في (1000) طالباً وطالبة في ألمانيا تم اختيارهم عشوائياً من المدارس والجامعات، **وتمثلت أدوات البحث** في برنامج يقوم على إعداد أفلام قصيرة تصور سلوكيات محفوفة بالمخاطر والتحديات التي تواجه الأطفال في الحياة، وتكوّن البرنامج من دورة تضم(16) وحدة، منها (10) وحدات تركز على القوة النفسية والاجتماعية، و(6) وحدات تركز على الكحول والمخدرات، وذلك وفقاً للمنهج شبه التجريبي، **وكان من أبرز نتائج البحث** مساهمة البرنامج في تحقيق تنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ والشباب الذين خضعوا للبحث.

- **دراسة فلاهيرتي وآخرون(Flaherty,et.al ,2017) بعنوان: " أثر التمكين الذاتي في تحسين الصورة الذاتية والسلوك الذاتي لدى عينة من طلبة الدراسات العليا".**

"The Effect of Self-empowerment on improving Self-image and Self-Behavior among a sample of Graduate Students"

هدفت الدراسة إلى تعرف أثر برنامج للتمكين الذاتي في تحسين الصورة الذاتية والسلوك الذاتي لدى عينة من طلبة الدراسات العليا، **وتمثلت عينة الدراسة في** (27) طالب وطالبة من طلاب الدراسات العليا من طلبة الجامعة الإيرلندية، **وتمثلت أدوات الدراسة في** المقابلة واستبيان لجمع البيانات وفقاً للمنهج الوصفي، بالإضافة إلى برنامج لتعزيز الشعور بالتمكين الذاتي وفقاً للمنهج شبه التجريبي، **وكان من أبرز نتائج الدراسة** مساهمة

برنامج التمكين الذاتي بشكل كبير وإيجابي في تحسين الصورة الذاتية والسلوكيات الذاتية لدى طلبة الدراسات العليا .

- **دراسة.زيميرمان وآخرون(Zimmerman,et.al,2018) بعنوان:" فعالية برنامج تمكين الذات على برنامج ما بعد المدرسة لطلاب المدارس المتوسطة".**

"The Effectiveness of the Self-empowerment Program on the After-School Program for Middle School Students "

هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية برنامج تمكين الذات الذي يهدف إلى تطبيق نظرية التمكين على برنامج ما بعد المدرسة لطلاب المدارس المتوسطة **وتمثلت عينة الدراسة في** (367) طالب وطالبة من (13) مدرسة متوسطة في مدينة نيويورك الأمريكية تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، **وتمثلت أدوات الدراسة في** برنامج تمكين الذات المصمم لمساعدة الطلاب على اكتساب الثقة بالنفس والتفكير بشكل ناقد حول مجتمعهم والعمل على إحداث التغيير الاجتماعي الإيجابي والحد من المشكلات السلوكية، بالإضافة إلى مقياس التمكين الذاتي، **وكان من أبرز نتائج الدراسة** وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس التمكين الذاتي في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على فعالية برنامج تمكين الذات.

- **التعقيب على الدراسات السابقة:**

- اتفق البحث الحالي مع البحوث السابقة بتركيزه على مهارات تمكين الذات واختبار فاعلية الصحافة المدرسية في تنمية مهارات متنوعة.
- ركزت معظم الدراسات والبحوث السابقة على اختبار فاعلية الصحافة المدرسية في تنمية مهارات متنوعة، كدراسة أحمد وآخرون(2012)، وسعيد وآخرون(2013)، ودراسة ويلي بلاك ويل(Wiley–Black well,2011)، و دراسة هنريك (Henrik Kroninger,2015)، بينما ركز بعضها على اختبار برامج قائمة على تمكين الذات في تحسين الحياة، كدراسة حسن (2018)، ودراسة فلاهيرتي وآخرون (Flaherty,et.al,2017)، بينما هدف البحث الحالي إلى قياس فاعلية برنامج

إعلامي تربوي قائم على الصحافة المدرسية في تنمية مهارات تمكين الذات لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي.

- استهدف البحث الحالي تنمية مهارات تمكين الذات من خلال برنامج إعلامي، وهو مالم يتم تناوله في أيّ من البحوث السابقة.
- **استفاد** البحث الحالي من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة البحث وتحديد تساؤلاته ومنهجيته وتصميم أدوات البحث واختيار أنسب الأساليب الإحصائية للبحث والإجراءات المناسبة لتطبيقه.

10. الإطار النظري:

7-أ: مفهوم الإعلام التربوي:

ظهر مفهوم الإعلام التربوي في أواخر سبعينات القرن العشرين وقد تداخل في العديد من مجالات التربية وهو ما أدى لظهور مفاهيم متعددة حول الإعلام التربوي فأخصائيو تقنيات التعليم يُقصِرونه على استخدام تقنيات الإعلام الجماهيري في بث الدروس، في حين يرى متخصصو الإدارة التربوية أن الإعلام التربوي استثمار ذكي لوسائل الإعلام في حقل العلاقات العامة التربوية، أما علماء التربية فيرون أن الإعلام التربوي يجب أن يدعم أهداف التربية وتوجهاتها الرئيسية ويخدم ما تسعى إلى تحقيقه من قيم ومبادئ(عبد الحي،2011، ص64).

و قد أشار سيلوين (Selwyn,2012, p8) إلى أن بداية ظهور الإعلام التربوي في المؤسسات التعليمية كان في منتصف القرن العشرين ، حيث تداولت القضية بين التخوف من إدخال الإعلام إلى التربية والتفاؤل بذلك ومع مرور الوقت أصبح موضوع الإعلام التربوي أكثر واقعية وموضوعية بالنسبة للكثيرين وذلك بعد أن أثبت أهمية وجودة وتأثيره الإيجابي على العملية التعليمية في المؤسسات التعليمية.

وقد تعددت التعريفات التي تناولت مصطلح الإعلام التربوي حيث أشار شيبيك (Schipek,2012,p3) إلى أن تعدد التعريفات راجع إلى كون علاقة الإعلام بالتربية علاقة حديثة تناولها الباحثون والمختصون من جوانب متعددة فبعضهم تناولها من جانب

اتصالي وآخرون تناولوها من جانب اجتماعي وهو ما أثر في بلورة المفهوم لدى العديد من الباحثين. وهناك جملة من التعريفات تعرضت لماهية الإعلام التربوي منها: **تعريف محمد(2011، ص73) بأنه:** المحاولة الجادة للاستفادة من تقنيات الاتصال وعلومه من أجل تحقيق أهداف التربية من غير تفريط في جدية التربية وأصالتها أو إفراط في سيطرة قنوات الاتصال وإثارته عليها. و**تعريف الصرايرة(2017، ص65)** استناداً إلى الأهداف التي يحققها بأنه: كل ما تبثه وسائل الإعلام المختلفة من رسائل إعلامية ملتزمة تسعى للقيام بوظائف التربية في المجتمع من نقل للتراث الثقافي وغرس لمشاعر الانتماء للوطن بحيث تتمكن مختلف فئات المجتمع من إدراك المفاهيم واكتساب المهارات والتزود بالخبرات وتنمية الاتجاهات وتعديل السلوك، وهو مجهود مبذول لإحداث التنشئة والتوعية الاجتماعية والثقافية والسياسية لأفراد المجتمع، ويُمارس من خلال متخصصين في هذا المجال. و**تعريف الطبيب(2013، ص293)** استناداً إلى الوسائل التي يستخدمها بأنه: النشاط الإعلامي الذي يستخدم أقنية متعددة مثل الإذاعة والصحف والمجلات لنقل الرسالة التربوية. و**تعريف الحوامدة(2013، ص16-17)** استناداً إلى توظيفه لوسائل الاتصال بأنه : نشر ما يحدث داخل الميدان التربوي للمجتمع باستخدام وسائل التقنية الحديثة.

ويتضح مما سبق أنه لا يوجد تعريف محدد للإعلام التربوي يحظى بإجماع بين الباحثين وأن الإعلام التربوي مفهوم واسع يتسع ويضيق عند الباحثين وفقاً لاختلاف وجهات نظرهم وربما يعود ذلك إلى اتساع هذا المفهوم وتداخله في كثير من مجالات الأنشطة والعلاقات الإنسانية إلا أنهم يكادون يتفقون على بعض الأسس التي تجعل من الإعلام التربوي مجموعة من الوسائل الإعلامية الاتصالية المنظمة التي تستخدمها المؤسسات التربوية لتحقيق أهدافها والمساهمة في غرس وتنمية القيم وتطوير العملية التعليمية من خلال وسائل إعلامية هادفة تخدم البيئة التعليمية والمجتمع وتطّور مهارات الطلاب وتكسبهم المعارف والمهارات اللازمة ليكونوا أفراداً ناجحين وفاعلين في المجتمع، ومما سبق يمكن القول بأن الإعلام التربوي هو ذلك الإعلام المتخصص في مجال التربية

والهادف إلى استثمار وسائل الإعلام العامة والمتخصصة وتوظيفها توظيفاً أمثل بما يسهم في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة .

7-ب: الإعلام التربوي كنشاط مدرسي:

يُعد الإعلام التربوي من أهم الأنشطة المدرسية التي يمارسها الطلاب داخل المدرسة، فهو من أهم الوسائل التربوية التي تفيد الطلاب في مختلف مراحلهم التعليمية، ومدهم بالمعلومات الدراسية أو الثقافة العامة، وتنمية القيم والاتجاهات والميول والمهارات وأساليب التفكير المرغوب فيها لدى التلاميذ، كما يُعد الإعلام التربوي أو ما يطلق عليه "الإعلام المدرسي" نوعا من النشاط المدرسي الذي يقوم به الطلاب أعضاء الجماعة مع مدرس "أخصائي إعلام تربوي متخصص في علوم الإعلام والاتصال والتربية في المؤسسة التعليمية"، وهو من خريجي أقسام الإعلام التربوي بكلياتُ التربية النوعية، وتُعد أنشطة(الصحافة المدرسية- والإذاعة المدرسية – والمسرح المدرسي) شكلاً من أشكال الاتصال الجماهيري وهو ما يطلق عليه في المدرسة "الإعلام المدرسي".

إن النشاط الإعلامي مجال مهم من مجالات المنهج المدرسي بصفة عامة، ووعاء للمعرفة والاطلاع وأداة للتفكير والتعبير، تصل التلميذ ببيئته والعالم من حوله، وتتيح له أن يعبر عن أحاسيسه وانفعالاته، وبقدر ما تكون الرسالة صحيحة وأسلوبها جيد وأفكارها واضحة يستطيع التلميذ أن يؤثر في الآخرين ويقنعهم بآرائه واتجاهاته ويفهم ما يطلع عليه، وما يبث إليه من أفكار. وترجع أهمية أنشطة الإعلام التربوي في المدرسة إلى أنها تسهم بجانب المناهج الدراسية في تدريب عقل الطالب وحواسه على الملاحظة العلمية الدقيقة، والتحليل والتفسير والاستدلال أي أنها تغرس في الطفل مهارات التفكير الناقد من خلال ممارسة الفنون الإعلامية في المدرسة، مثل فنون التحرير الصحفي والإذاعي، وفن التمثيل في المسرح المدرسي(اسماعيل،2004،ص22؛ خضر،2018،ص11).

وترى الباحثة أن أنشطة الإعلام التربوي في المدارس مثل "الصحافة المدرسية- الإذاعة المدرسية – المسرح المدرسي" بكافة فنونهم لديها القدرة على التعبير عما بداخل

التلاميذ، وإظهار مكنونات أنفسهم وتفريغ طاقاتهم والتعبير عن ذاتهم، فمن خلال الصحافة المدرسية يستطيع التلميذ التعبير بالكتابة عما يجول في فكره، ومن خلال تقمص شخصية وتمثيل دورها في مسرحية يستطيع التعبير عن ذاته، كما أن الإذاعة المدرسية تجعل الطالب يشعر بثقته بذاته وبقدرته على الحديث أمام الجموع وإظهار شخصيته والتعبير عن نفسه.

7-ت: مفهوم الصحافة المدرسية:

إنَّ الصحافة المدرسية هي شكل من أشكال النشاط الطلابي، ووسيلة لربط المدرسة بالحياة العامة ونشر الوعي الصحفي المبكر بين التلاميذ، وتدريب التلاميذ على مواجهة مواقف الحياة والتعبير عن آرائهم بموضوعية (الفهيدي والغنيم،2009، ص23). والمقصود بالصحافة المدرسية هو الصحف والمجلات بأنواعها المختلفة التي تصدر داخل أو خارج المدرسة، وتكون موجهة إلى تلاميذ المدارس بصفة أساسية تحقيقاً لأهداف تربوية وتعليمية وتثقيفية وقيمية(شكري،2004، ص21). وهي كل نشاط إعلامي يتم إنتاجه من خلال جماعة الصحافة بالمدرسة تحت إشراف أخصائي الإعلام التربوي على أن يعكس صورة عن المجتمع المدرسي وأن يُبرز من خلال الفنون الصحفية المختلفة(البطل وآخرون،2019، ص11). ويعرفها اسماعيل(2004، ص25) بأنها: الصحف والمجلات والنشرات المطبوعة أو المنسوخة أو المصورة التي يصدرها تلاميذ أو تلميذات فصل دراسي أو جماعة مدرسية أو مدرسة أو مجموعة من المدارس، كما قد يصدرها تلميذ واحد، وذلك تحت إشراف وتوجيه مدرس أو أخصائي أو موجه، وتعكس اهتمامات ونشاطات المجتمع الصادرة فيه مما يسهم في تشكيل رأي عام طلابي. وتعرف بأنها أداة اتصال مدرسية تطلق على صحف الحائط العامة، وصحف المناسبات التي تصدر في المدرسة، وتثبّت على الجدار، ويقوم بإعدادها التلاميذ أو جماعة النشاط الصحفي بمساعدة أخصائي الإعلام التربوي(عينتابي،2019، ص33).

ومما سبق ترى الباحثة أن الصحافة المدرسية هي إحدى أنشطة الإعلام التربوي المستخدمة في المدارس والتي تتيح للتلاميذ من خلال ممارسة الفنون الصحفية المختلفة بإشراف أخصائي الإعلام التربوي إغناء معارفهم في المجالات المختلفة وصقل مواهبهم

الأدبية، وتنمية مهارات حياتية متنوعة لديهم تجعلهم قادرين على التعامل مع المواقف والمشكلات التي تواجههم في حياتهم.

7-ث: مفهوم تمكين الذات:

إن مفهوم تمكين الذات مفهوم حديث نسبياً، بدأ ظهوره في التسعينات حيث ظهر مصطلح التمكين الذاتي بمعنى الشعور بالتأثير في الآخرين، والذي لا يتحقق إلا بشعور الفرد بالكفاءة وأن كل ما يبذله ذو قيمة، مما يمنح الفرد حرية تقرير المصير أي الاستقلال والسيطرة والسلطة وصنع القرار بحرية وبدون قيود، وقد تعددت وجهات النظر حول تعريفه فهناك من يرى أن تمكين الذات هو نشاط ذاتي يمكّن الأفراد من التصرف بمسؤولية وبطريقة هادفة(حسن وصالح،2018، ص21). وهناك من يعرفه بأنه مدى تحكم الفرد في مصادر القوة لديه حتى يصل إلى أقصى أداء يمكن أن يصل إليه في المهام التي يقوم بها على المستوى الشخصي(سالم وكفافي،2008،ص845).

ويرى Ganle&Segbefia(2015.p46) أن تمكين الذات هو "عملية تمكن الأفراد والجماعات من إحداث تغيير في حياتهم يمكنهم من الحصول على السلطة والنفوذ والقوة التي تعزز قدرتهم على ممارسة الاختيار والحرية مما يساهم بشكل إيجابي في رفاهيتهم". ويتضمن التمكين الذاتي مفهوم التحكم أو التمكن في قوتين: القوة الداخلية وتتضمن العامل النفسي الداخلي ويشمل حاسة الضبط والكفاءة والمسؤولية والتوجه المستقبلي، والقوة الخارجية والتي تتضمن العامل الاجتماعي الموقفي ويشمل التحكم في مصادر القوة البينشخصية، والعمل، والمهارات التنظيمية، أو القدرة على الإحاطة بالبيئة الاجتماعية المحلية(Kosciulek&Merz,2003,p210).

ويتضح مما سبق أن تمكين الذات هو تهيئة الفرد ودعم نموه النفسي بما يحقق تفعيل قدراته واستعداداته وطموحاته، وتمكينه من التفكير الإيجابي والإدراك لذاته، وزيادة قدرته على الاستقلالية وتقرير مصيره وتحمل المسؤولية وإدارة الوقت بكفاءة وفاعلية، وتهيئته ليصبح قادرا على القيام بأدوار معينة من خلال التفاعل الاجتماعي.

11. منهج البحث:

اعتمد البحث المنهج التجريبي، وذلك باستخدام التصميم التجريبي الذي يعتمد طريقة المجموعات المتكافئة التي تتضمن مجموعتين إحداهما تجريبية طُبق عليها البرنامج الذي تم إعداده والأخرى ضابطة لم يُطبق عليها البرنامج حيث تم تنمية مهارات تمكين الذات لديها بالطرائق التقليدية، وتم تطبيق القياسات القبلية والبعدية لكلا المجموعتين (انجرس،2004). وتم اختيار هذا المنهج بوصفه أنسب المناهج للإجابة عن أسئلة البحث الحالي وفرضياته.

12. مجتمع البحث وعينته:

- **المجتمع الأصلي لعينة البحث:** يتألف المجتمع الأصلي للبحث من جميع تلاميذ الصف السابع الأساسي في مدينة حمص والبالغ عددهم(11306) تلميذ وتلميذة.
- **عينة البحث :** تم سحب عينة البحث بطريقة العينة العشوائية العنقودية والتي يلجأ إليها الباحث عندما يكون مجتمع البحث كبيراً ومتناثراً على مساحات واسعة (درّ،2017، ص17). ويتم فيها تقسيم المجتمع الى مجموعات جزئية واضحة تسمى عناقيد حيث يتم سحب العيّنة من هذا المجتمع باختيار عينة من هذه العناقيد عشوائيّاً لكي تُشكّل المفردات المكوّنة للعناقيد مجتمع الدراسة (الدليمي،2019، ص18). وتم ذلك عن طريق تعرّف عدد مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) بحسب المناطق في مدينة حمص حيث وقع الاختيار العشوائي على المنطقة الجنوبية ثم تم تسجيل أسماء المدارس التابعة لهذه المنطقة ووقع الاختيار العشوائي على مدرسة الهنداوي، ومن ثم تم اختيار شعبة من شعب الصف السابع عشوائياً ووقع الاختيار على الشعبة الخامسة والبالغ عدد تلميذاتها(30) تلميذة للمجموعة التجريبية والشعبة الثانية والبالغ عدد تلميذاتها(30) تلميذة للمجموعة الضابطة، وتطبيق أدوات البحث على كلا المجموعتين قبلياً وبعدياً.

13. أدوات البحث وتصميمها:

بغية تحقيق أهداف البحث اعتمدت الباحثة الأدوات الآتية:

أ- **قائمة بمهارات تمكين الذات:**

- الهدف من القائمة:

تحديد مهارات تمكين الذات اللازم تنميتها لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي، ليتم بناءً عليها بناء البرنامج الإعلامي التربوي القائم على الصحافة المدرسية.

- مصادر إعداد القائمة:

قامت الباحثة بإعداد قائمة مهارات تمكين الذات بالاستناد إلى دليل المهارات الحياتية الذي تم إعداده من قبل وزارة التربية، والذي تضمن اثنتي عشرة مهارة حياتية موزعة على أربعة مهارات رئيسة، كما تم إعداد القائمة(المهارات الفرعية والثانوية) بالاستناد إلى الأدبيات التربوية والدراسات السابقة التي تناولت موضوع مهارات تمكين الذات.

- صدق القائمة:

اشتملت في صورتها الأولية على (3) مهارات رئيسية و(13) مهارات فرعية، وللتثبت من صدق قائمة مهارات تمكين الذات تم عرضها بصورتها الأولية[2] على مجموعة من المحكمين والاختصاصيين في كل من مجالي المناهج وطرائق التدريس والإعلام و الإعلام التربوي في كل من جامعة البعث والفرات وتشرين[3] لمعرفة آرائهم حول: مدى مناسبة مهارات تمكين الذات الفرعية والثانوية للمهارات الرئيسية التي تنتمي لها، ووضوح الصياغة اللغوية لها، والمهارات التي ينبغي إضافتها أو تعديلها أو حذفها. وبعد الانتهاء من تحكيم قائمة المهارات تمّ جمع آراء المحكمين وتحليلها فيما يتعلق بالأمور التي سبق ذكرها، وتمّ حساب النسبة المئوية للتكرارات التي تبين درجة اتفاق المحكمين على المهارات المضافة بوساطة معادلة كوبر(coper). وقد تراوحت نسبة اتفاق المحكمين[4]

[2] انظر الملحق رقم(2) للاطلاع على الصورة الأولية لقائمة مهارات تمكين الذات.
[3] انظر الملحق رقم(3) للاطلاع على السادة محكمي أدوات البحث كافة.
[4] انظر الملحق رقم(4) للاطلاع على نسب اتفاق المحكمين على قائمة مهارة تمكين الذات

على المهارات المضافة بين (53.3%) و(93.3%) وقد تم حذف بعض المهارات، إضافة إلى تعديل في الصياغة في بعض المهارات لتصبح أكثر تحديداً ومناسبة للصف السابع الأساسي لتصبح القائمة في صورتها النهائية مؤلفة من (3) مهارات رئيسية و (8) مهارات فرعية، وقد أسفرت ملاحظات السادة المحكمين عن الملاحظات الآتية: أشار معظم المحكمين الذين عرضت عليهم قائمة المهارات لاسيما الاختصاصين في مجال الإعلام والإعلام التربوي إلى شمولية وأهمية المهارات التي وردت في القائمة في المرحلة الراهنة وأهمية تنميتها لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي، وكانت لهم ملاحظات على صياغة بعض المهارات وتم الأخذ بالملاحظات في الصورة النهائية للقائمة.[5]

ب- **مقياس مهارة تمكين الذات:**

يتمثل الهدف من المقياس في قياس فاعلية البرنامج الإعلامي التربوي في تنمية مهارة تمكين الذات المحددة لتلاميذ الصف السابع الأساسي، حيث تضمن المقياس في صورته الأولية[6](19) بنداً، وبغية التأكد من صدقها تم عرضها على عدد من السادة المحكمين وقد بلغ عددهم (15) محكماً، وقد أجمع السادة المحكمون على مناسبة بنود مهارة تمكين الذات لتلاميذ الصف السابع الأساسي حيث تراوحت نسبة اتفاق المحكمين[7] على البنود بين(93.3%-100%)، وبالتالي مناسبة المقياس المستخدم لتحديد درجة توفر المهارات، مع تعديل في الصياغة اللغوية للبنود، كما تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك من خلال تطبيقها على عينة من تلاميذ الصف السابع الأساسي في مدينة حمص، وذلك من خلال اختيار مدرسة من مدارس التعليم الأساسي في مدينة حمص واختيار شعبة من شعب الصف السابع، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط كل بند من البنود مع الدرجة الكلية للمجال التي تنتمي إليه وذلك باستخدام برنامج "الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية" (SPSS) والجدول الآتي يبين ذلك:

[5] انظر الملحق رقم(5) للاطلاع على الصورة النهائية لقائمة مهارات تمكين الذات
[6] انظر الملحق رقم(6) مقياس مهارات تمكين الذات في صورته الأولية
[7] انظر ملحق رقم(7) نسبة اتفاق المحكمين على بنود مقياس مهارة تمكين الذات

الجدول رقم (1) يبين قيم معاملات الارتباط بين كل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس

المقياس	رقم البند	معامل ارتباط بيرسون	رقم البند	معامل ارتباط بيرسون
مهارات تمكين الذات لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي في مدينة حمص	1	**0.900	11	*0.594
	2	**0.955	12	**0.956
	3	**0.775	13	**0.668
	4	**0.610	14	*0.912
	5	**0.956	15	*0.460
	6	*0.886	16	*0.955
	7	**0.854	17	**0.531
	8	**0.960	18	**0.956
	9	**0.860	19	**0.775
	10	**0.956		

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

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط للبنود مع الدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يشير إلى تمتع بنود المقياس بصدق الاتساق الداخلي.

- وقد تم كذلك حساب معامل ارتباط كل مجال من مجالات أداة البحث مع الدرجة الكلية والجدول الآتي يبين ذلك:

الجدول رقم (2) يبين قيم معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس

المقياس	رقم المجال	معامل ارتباط بيرسون
مهارات تمكين الذات لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي في مدينة حمص	1	*0.957
	2	**0.961
	3	**0.818

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

- كما وتم القيام بالتأكد من ثبات المقياس من خلال:

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: للتأكد من ثبات المقياس تم الاستناد إلى استجابات أفراد العينة الاستطلاعية وحساب معامل ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات أداة البحث، وكذلك للأداة ككل والجدول رقم(3) يبين قيم معامل ألفا كرونباخ :

الجدول رقم (3) يبين قيم معاملات ثبات الف كرونباخ للمقياس ككل ومجالاتها

المقياس	رقم المجال	معامل ألفا كرونباخ
مهارة تمكين الذات لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي في مدينة حمص	1	0.932
	2	0.904
	3	0.765
	المقياس ككل	0.964

يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات ألفا كرونباخ للمجالات وللأداة ككل مرتفعة، وهذا يدل على ثبات أداة البحث.

وقد بلغ عدد بنود مقياس مهارة تمكين الذات في صورته النهائية[8](19) بنداً، تم توزيعها على(9) مهارات، واستخدمت الباحثة مقياس ليكرت الخماسي في تدرج الاستجابات من(1-5)، بحيث يتم توزيع الدرجات على البنود الإيجابية وفق الآتي: (5) دائماً، (4) غالباً، (3) أحياناً،(2) نادراً،(1) أبداً، وتوزيع الدرجات على البنود السلبية وفق الآتي: (1) دائماً، (2) غالباً، (3) أحياناً،(4) نادراً،(5) أبداً، حيث تكون الدرجة الكلية(95) درجة.

ت- البرنامج الإعلامي التربوي القائم على الصحافة المدرسية:

وهو مجموعة من الأنشطة (الصحافة المدرسية) المخطّط لها والمصمّمة بهدف تنمية مهارات تمكين الذات لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي باستخدام أساليب مختلفة مناسبة الخطّة التعليمية التعلمية التي تتضمن مجموعة من الأنشطة ذات صيغة إعلامية

[8] انظر ملحق رقم(8) مقياس مهارة تمكين الذات في صورته النهائية

تربوية والتي وضعت مسبقاً لتنمية مهارات تمكين الذات لتلاميذ الصف السابع الأساسي بواسطة البرنامج الإعلامي التربوي(فنون الصحافة المدرسية)[9].

رابعاً: عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

1- **السؤال الأول- ما مهارات تمكين الذات اللازم تنميتها لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي؟** للإجابة على هذا السؤال تم بناء قائمة بمهارات تمكين الذات التي حددتها وزارة التربية لتلاميذ الصف السابع الأساسي، وقد حددت الباحثة المهارات الفرعية والمهارات الثانوية التي تتفرع عنها وتم التحقق من صدقها في فقرة إجراءات البحث

2- **السؤل الثاني-ما مقياس مهارات تمكين الذات المناسب لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي؟** للإجابة على هذا السؤال تم بناء مقياس مهارات تمكين الذات والتحقق من صدقه وثباته في فقرة إجراءات البحث.

3- **السؤال الثالث- ما إجراءات بناء البرنامج الإعلامي التربوي القائم على الصحافة المدرسيّة؟** للإجابة على هذا السؤال تم بناء برنامج إعلامي تربوي يتضمن مجموعة من الفنون الصحفية المدرسية(المنسوخة) ذات صيغة إعلامية تربوية والتي وضعت لتنمية مهارات تمكين الذات لتلاميذ الصف السابع الأساسي وقد تم تحكيم البرنامج من قبل السادة المحكمين في كل من جامعة البعث ودمشق وتشرين والفرات.

النتائج المتعلقة بفرضيات البحث:

1. **الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارة تمكين الذات**

للتأكد من صحة الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) ستيودنت (T-Test) للعينات المرتبطة وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

[9] ملحق(9) البرنامج الإعلامي التربوي القائم على الصحافة المدرسية

الجدول رقم (4) يبين دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارة تمكين الذات

أداة البحث	المجموعة الضابطة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T المحسوبة	الدلالة الإحصائية Sig	القرار
مقياس مهارة تمكين الذات	القبلي	30	33.18	7.16	98	1.85	0.064	دالة إحصائياً
	البعدي	30	34.11	7.40				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة الدالة الإحصائية Sig بلغت(0.064) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يؤدي إلى قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارة تمكين الذات؛ وقد يعزى ذلك إلى الطرائق التقليدية التي تتبعها المدرسة في تنمية مهارة تمكين الذات، كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة(سلامة،2013) و(أحمد وآخرون،2012) والتي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس مهارات مرتبطة بمهارة تمكين الذات.

2. **الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارة تمكين الذات**

للتأكد من صحة الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) ستيودنت (T-Test) للعينات المرتبطة وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (5) يبين دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارة تمكين الذات

أداة البحث	المجموعة التجريبية	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T المحسوبة	الدلالة الإحصائية Sig	القرار
مقياس مهارة تمكين الذات	التطبيق القبلي	30	32.17	3.67	71	41.70	0.000	غير دالة إحصائياً
	التطبيق البعدي	30	71.06	6.05				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة الدالة الإحصائية Sig بلغت(0.000) وهذا يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارة تمكين الذات لصالح التطبيق البعدي، وهذا يدل على فاعلية البرنامج الإعلامي القائم على الصحافة المدرسية ودوره في تحسين مهارات التمكين الذاتي لديهم من خلال ما تضمنه البرنامج من محتوى وأنشطة انعكست على تنمية مهارات تمكين الذات، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (سلامة،2013)و(رزق وآخرون،2016) والتي بينت وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أفراد المجموعات التجريبية التي خضعت لبرامج الصحافة المدرسية لتنمية مهارات مرتبطة بتمكين الذات في القياسات القبلية والبعدية لصالح القياسات البعدية.

3. **الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس مهارة تمكين الذات.**

للتأكد من صحة الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) ستيودنت (T-Test) للعينات المرتبطة وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (6) يبين دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارة تمكين الذات

أداة البحث	المجموعتين الضابطة والتجريبية	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T المحسوبة	الدلالة الإحصائية Sig	القرار
مقياس مهارة تمكين الذات	التطبيق القبلي	30	40.17	3.56	142	33.07	0.001	غير دالة إحصائياً
	التطبيق البعدي	30	66.67	6.11				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة الدالة الإحصائية Sig بلغت(0.001) وهذا يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس مهارة تمكين الذات لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على فعالية البرنامج الإعلامي القائم على الصحافة المدرسية في تنمية مهارات تمكين الذات، وتتفق هذه النتائج مع نتائج كل من دراسة (سلامة،2013) و(أحمد وآخرون،2012) و(سعيد وأخرون،2012) و(رزق وآخرون،2016) ودراسة ويلي بلاك ويل(Wiley-Black Well,2011) والتي بينت دور برامج الصحافة المدرسية في تنمية مهارات حياتية مرتبطة بتمكين الذات لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، ووجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعات الضابطة وأفراد المجموعات التجريبية التي خضعت لبرامج وأنشطة الصحافة المدرسية في القياسات البعدية لصالح المجموعات التجريبية.

خامساً: مقترحات البحث:

وفي ضوء النتائج السابقة يقدّم البحث الحالي المقترحات الآتية:

- الاهتمام بتفعيل نشاط الإعلام التربوي في المدارس، وتوفير الإمكانات الأساسية لممارسته بالشكل الأمثل.
- الاهتمام بالصحافة المدرسية كنشاط إعلامي تربوي، وإعطاءها مساحة مناسبة تمكن التلاميذ من ممارستها ضمن برنامجهم المدرسي.

- توفير الخبرات اللازمة للتلاميذ والتي تساعدهم على إعداد وتنفيذ الأنشطة الصحفية.
- الاهتمام بتنمية المهارات الحياتية للتلاميذ من خلال أنشطة الإعلام التربوي، والاستعانة بأخصائي الإعلام التربوي لتعرف كيفية تفعيل الأنشطة الإعلامية التربوية في المدارس.
- إعداد قوائم بالمهارات الحياتية اللازم تنميتها لكل مرحلة تعليمية، وإعداد مقاييس لقياس مدى تنميتها، للوقوف على ما تم تنميته منها في نهاية كل عام دراسي.
- دراسة المعوقات التي تواجه تفعيل ممارسة أنشطة الإعلام التربوي في المدارس، ووضع الحلول لكيفية معالجتها.
- دراسة المعوقات التي تواجه تنمية المهارات الحياتية للتلاميذ في المدارس، ووضع الحلول اللازمة للتغلب عليها.

مراجع البحث:

المراجع العربيـة:

1. أبو أسعد، أحمد.(2017). فعالية برنامج إرشادي يستند إلى تمكين الذات في تحسين الرضا الحياتي والأمل لدى طلبة المرحلة المتوسطة من ذوي الأسر المفككة في محافظة الكرك. *مجلة دراسات العلوم التربوية،2*(44)،149-164
2. أحمد، ابراهيم؛ درويش، سيد؛ الصمد، حنان؛ عباس، هناء.(2012). فاعلية برنامج تدريبي في الصحافة المدرسية لتنمية القدرة الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة بحوث التربية النوعية، 3*(26)، ص272-298
3. اسماعيل، محمود.(2004). *الصحافة والإذاعة المدرسية بين النظرية والتطبيق*. دار الفكر العربي.
4. البنك الدولي.(2021). *مشاورات استراتيجية التعليم الجديدة الخاصة بالبنك الدولي 2020* bank.org/education strategy2020WWW.World.
5. حسن، أماني؛ صالح، أماني.(2018). فعالية برنامج قائم على مهارات تمكين الذات في تحسين الكمالية التكيفية والتوجه نحو الحياة لدى طالبات الجامعة. *مجلة التربية(الأزهر)،1*(37)،13-72
6. الحلاق، علي سامي.(2007). *اللغة والتفكير الناقد*. دار المسيرة للنشر والتوزيع0
7. زيد، محمد.(2002). *العلاقة بين ممارسة الأنشطة الإعلامية ومهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية* [رسالة ماجستير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة].الباحث العلمي.https://scholar.google.com.
8. سالم، سهير وكفافي، علاء الدين.(2008، يوليو16-17). بحوث تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، رصد الواقع واستشراق المستقبل، **المؤتمر الدولي السادس لمعهد الدراسات التربوية**، جامعة القاهرة، مصر(2)، ص844-465
9. سعيد، محمد، والشناوي، ميادة، ومحمود، عبدالله، والمصري، أنوار.(2014). فعالية ممارسة أنشطة الصحافة المدرسية في تنمية بعض مفاهيم التربية الوقائية والوعي بها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة بحوث التربية النوعية،29*(35)، ص914-936.
10. سليمان، إيمان.(2020). *التوظيف الإعلامي*. دار غيداء للنشر والتوزيع.
11. عيسى، نيفين.(2011). *الإعلام التربوي المرئي في سورية ودوره في تعزيز القيم التربوية لدى الأطفال* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة دمشق.

المراجع (IN ARABIC):

- Abo Asaad, Ahmad. (2017). Failiyat brnamg ershadi yastanid ela tamkin al that fi tahsen al rida alhaiti wa amal lada talabt al marhla al motawasita min zwi al osar al mofakaka fi mohafazit al kark. *Mglt derasat al olom al tarbawia. 2* (44).149-164
- Ahmad, Ibrahim; Darwish, Said; Al samad, hanan; Abas, hanaa.(2012). Failiyat brnamg tadribi fi al Sahafa al madrasia le tanmeyat al Qdra al ibtikaria lada talamiz al marhla al eidadia. *Mglt bohos al tarbia al nawia. 3*(26), 272-298.
- Ismail, Mahmud.(2004). Al sahafa wal izaa al madrasia bin Al nazaria wal tatbik .Dar AL Fikir AL ARABI
- AL BANK AL DOWLI.(2020). *Moshawrat estrateget al talim al jadida al khasa bel bank al dowli 2020*. WWW.World bank.org/education strategy2020
- Hasan,Amani;Salih,Amani.(2018). Failiyat brnamg kaim Ala maharat tamkin al zat fi tahsin al kamaly al takyfia wa al tawgoh nahwa al hayiat lada talibat al gamia.*Mglt al tarbia(Al azhar),1*(37)13-72.
- Al halaak, Ali sami.(2007).Al loga wa al tafkir al nakid. Dar al masira le al nasher wa al tawzie.
- Zied, mohamd.(2002).*Al alaka bin momarst al anshita al elamia wa maharat al tafkir al nakid lada talamiz al marhla al edadia*.[Resalat magster manshora, mahad al dirasat al olia le

al tofola, gamiat ein shamis, al kahira].Al bahis al elme.https://scholar.google.com.

- Salim, sohir wa kafafi,alaa al din.(2008-uolio16-17). Bohos tahil zoe al ehtiagat al khasa.rasd al waki wa isteshrak al mostakbal, al motamar al dwali al sadis le mahad al derasat al tarbawia,gamiat al kahira, masir(2),844-865.
- Said, Mohammad; AL Shnawi, Mayada; Mahmud,Abdullah;AL Masri, Anwar.(2014). Failiyat momarst anshitat al sahafa al madrasia Fe tanmiyt bad mafahim al tarbia al wikaia wal wai biha lada talamiz al marhla al edadia. *Mgalt bohoth al tarbia al nawia,29* (35),p914-936.
- Suliman, Iman.(2020). AL tawzif AL Ilami. Dar gaidaa le al nashir wa al tawzie
- Isaa, Neven.(2011). *AL Ilam al tarbwi fi Soriaa wa dawraho fi taziz Al qeyam al tarbawia lada al atfal* [Resalat Magestir gir Manshora]. Koliat al tarbia, Gamait Demashq.

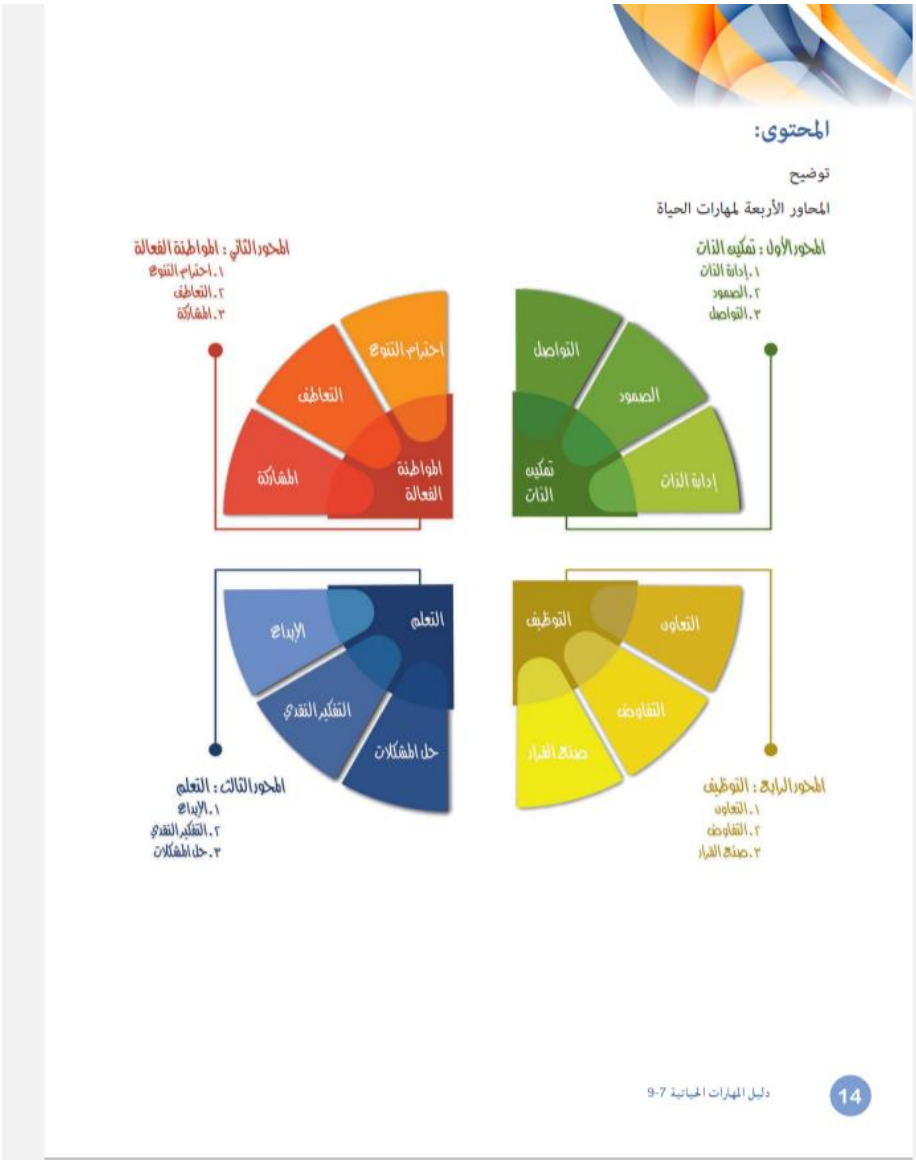
المراجع الأجنبية:

1. Chiavaroli, N.,(2019, 4-5 August). addressing, 'preparing students For life in the 21st Century: Identifying, developing and assessing what matters', [Research Conference]. Developing and assessing interpersonal skills, at the Melbourne Convention and Exhibition centre.
2. Flaherty, A; O'Dwyer, A; Mannix-Mcnamara, P;Leahy, J.(2017). The Influence of Psychological Empowerment on the Enhancement of Chemistry Laboratory Demonstrators' perceived Teaching Self-Image and Behaviours as Graduate Teaching Assistants. Chemistry Education Research and Practice,18(4),710-136.
3. Ganle, J & Segbefia, A.(2015).Microcredit: Empowerment and Disempowerment of Rural Women in Ghana. World Development.66.335-345.10.1016/j.worlddev.2014.8.027.
4. Henrik, K .(2015). REBOUND: A media-based life skills and risk education programme. *Health Education Journal* ,*74*(6) 705-719.
5. Kosciulek, J., & Merz, M.(2003).Structural Analysis of the Consumer-Directed Theory of Empowerment. Rehabilitation Counseling Bulletin-REHABLL COUNS BULL.44.209-216.10.1177/00343552010440003
6. Selwyn, N. (2012). Social Media In Higher Education. The Europa World of Learning 2012, Www. World of learning. Com.

7. Schipek, D . & Holubek, R. (2012). *Model For Successful Media Education*. Mediamanual, 21.
8. Wiley-Black well.(2011). " The extent of information development in British schools, in accordance with the principles and practices within the school press", Journalism " Paper Presented At The Annual Meeting of The Association for Education in Journalism And-Mass Communication, CIF TH, Manheim, August 10-13, p19
9. Zimmerman, M.(2018). Empowerment Theory, In Julian Rappaport& Edward Sideman(Eds), Handbook of Community Psychology. New York: Plenum Publishers.

الملاحق

الملحق رقم(1) قائمة المهارات الحياتية الموضوعة من قبل وزارة التربية



الملحق رقم (2) الصورة الأولية لقائمة مهارات تمكين الذات:

	مهارات تمكين الذات			
المهارات الرئيسية	المهارات الفرعية	مناسبة	غير مناسبة	ملاحظات
تمكين الذات	**إدارة الـــذات وتضـــم المهـــارات الثانوية الآتية:**			
	الاستقلالية (الاعتماد على الذات / تقـدير الأمـور دون الاعتمـاد علـى الآخرين)			
إدارة الذات (القدرة على تنظيم السلوكيات والعواطف والتعرف على القدرات الخاصة وترسيخ الثقة بالنفس والتخطيط للحياة)	**الوعي الذاتي** (معرفة نقاط القوة والضعف) (تعزيز الثقة بالنفس)			
	التحكم الذاتي (التحكم بالانفعالات والمشاعر– التعبيـر عـن المشـاعر والانفعـالات بطريقة منطقية)			
	إدارة الوقت (تحديـد الوقـت الـلازم لتحقيـق الأهـداف – ضبط وتنظيم الوقت)			
	تحديد الأهداف الشخصية (التخطيط للحاضر و للمستقبل)			
	المثابرة/ المواظبة/ الإصرار (الإصـرار علـى النجـاح وتحقيـق الطموحـات بقـوة وعزيمـة) (الارادة القوية في تحقيق الأهداف)			

	الصمود النفسي وتضم المهارات الثانوية الآتية:			
الصمود (القدرة على تجاوز الظروف المتغيرة بنجاح والتكيف والثبات في المواقف المختلفة)	**التكيف مع المواقف الحياتية والأزمات المختلفة** (تقبل الواقع/ الأحداث الصادمة والتعامل معها بشكل إيجابي)			
	مواجهة التحديات (تحمل الصعوبات/المشكلات والتغلب عليها)			
	مواجهة الفشل (تقبل الفشل باعتباره حالة مؤقتة و خطوة لبداية النجاح			
	طلب المساندة الاجتماعية (دعم العلاقات مع الأسرة والأصدقاء / توطيد العلاقات الاجتماعية)			
	التواصل وتضم المهارات الثانوية الآتية:			
التواصل (عملية نقل الأفكار وتبادل الآراء والمعارف بين الأفراد والجماعات)	**طرح الأفكار والآراء على الآخرين** (التعبير عن الأفكار والآراء للآخرين)			
	حسن الاستماع للآخرين (الإصغاء الجيد للآخرين)			
	حسن استخدام لغة الجسد (استخدام حركات اليدين وتعابير الوجه ونبرة الصوت بما يتناسب مع المواقف المختلفة)			

الملحق رقم(3) قائمة السادة محكمي أدوات البحث:

أسماء السادة المحكمين بالنسبة لقائمة مهارات تمكين الذات

اسم المحكم	الاختصاص	المرتبة العلمية	الجامعة
د. محمد اسماعيل	مناهج وطرائق التدريس	أستاذ	البعث
د. يوسف خضور	تغيير اجتماعي	أستاذ	البعث
د. حاتم البصيص	لغة عربية – طرائق التدريس	أستاذ مساعد	البعث
د. رامي أمون	إعلام تربوي	أستاذ مساعد	تشرين
د. ريم ديب	التعليم عن بعد	أستاذ مساعد	البعث
د. كمال الحاج	إعلام تنموي وثقافي – إذاعة وتلفزيون	أستاذ مساعد	دمشق
د. لميس الحمود	حاسوب تربوي	أستاذ مساعد	البعث
د. أريج شعبان	لغة انكليزية – طرائق التدريس	مدرس	البعث
د. داليا سويد	علم نفس إعلامي	مدرس	البعث
د. راما مندو	تقنيات التعليم/ إدارة مراكز مصادر التعلم وخدماتها	مدرس	البعث
د. ربا التامر	طرائق خاصة بالتعليم الأساسي	مدرس	البعث
د. فايز يزبك	علم نفس إعلامي	مدرس	البعث
د. فوزية السعيد	شريعة – طرائق التدريس	مدرس	البعث
د. ناديا المنشف	تربية بيئية وسكانية	مدرس	البعث
د. نيفين عيسى	إعلام تربوي	مدرس	الفرات

تم ترتيب الأسماء ترتيباً هجائياً، ووفقاً للمرتبة العلمية.

الملحق (4)

نسب اتفاق المحكمين على الصورة الأولية لقائمة مهارة تمكين الذات

المهارات الرئيسية	المهارات الفرعية	المهارات الثانوية	المهارات المتضمنة	عدد الموافقين	نسبة الاتفاق	التعديلات المقترحة
تمكين الذات	إدارة الذات	الاستقلالية الذاتية	2	14	%93.3	تعديل الصياغة للمهارات المتضمنة وإضافة مهارة تحمل المسؤولية
		الوعي الذاتي	2	13	%86.6	تعديل الصياغة للمهارات المتضمنة
		التحكم الذاتي	3	13	%86.6	تعديل الصياغة للمهارات المتضمنة
		إدارة الوقت	2	14	%93.3	تعديل الصياغة للمهارات المتضمنة وإضافة مهارة التعامل مع مضيعات الوقت
		تحديد الأهداف الشخصية	1	9	%60	حذف
		المثابرة/المواظبة	2	8	%53.3	حذف
	الصمود النفسي	التكيف مع المواقف والصدمات المختلفة	1	13	%86.6	تعديل الصياغة إلى مواجهة الضغوطات النفسية(فردي) تعديل الصياغة للمهارة المتضمنة وإضافة مهارات
		مواجهة التحديات	1	8	%53.3	حذف
		مواجهة الفشل	1	9	%60	حذف
		طلب المساندة الاجتماعية	1	13	%86.6	طلب المساندة الاجتماعية(اجتماعي)
	التواصل	طرح الأفكار والآراء على الآخرين حسن الاستماع للآخرين	2	14	%93.3	تعديل الصياغة إلى التواصل اللفظي/وتعديل الصياغة للمهارات المتضمنة
		حسن استخدام لغة الجسد	1	13	%86.6	تعديل الصياغة إلى التواصل غير اللفظي

ملحق(5) الصورة النهائية لقائمة مهارات تمكين الذات:

	مهارات تمكين الذات			
المهارات الرئيسية	المهارات الفرعية	مناسبة	غير مناسبة	ملاحظات
2. تمكين الذات	**إدارة الذات** **وتضم المهارات** **الثانوية الآتية:**			
	الاستقلالية الذاتية (الاعتماد على الذات) (تحمل المسؤولية) (اتخاذ القرار)			
إدارة الذات (القدرة على تنظيم السلوكيات والعواطف والتعرف على القدرات الخاصة وترسيخ الثقة بالنفس والتخطيط للحياة)	**الوعي الذاتي** (تقدير الذات– إدارة الانفعالات)			
	التحكم الذاتي (مراقبة الذات–تقويم الذات– تعزيز الذات)			
	إدارة الوقت (تخطيط الوقت وتحديد الأهداف– تنظيم الوقت– التعامل مع مضيعات الوقت)			
	الصمود النفسي وتضم المهارات الثانوية الآتية:			

	مواجهة الضغوطات النفسية(فردي) (التعامل مع الضغوطات النفسية: المواجهة الانفعالية المواجهة المعرفية المواجهة السلوكية			
	طلب المساندة الاجتماعية(اجتماعي) (طلب المساعدة من الأسرة والأصدقاء عند الحاجة)			
	التواصل وتضم المهارات الثانوية الآتية:			
التواصل (عملية نقل الأفكار وتبادل الآراء والمعارف بين الأفراد والجماعات)	**تواصل لفظي (التحدث)**			
	(الاستماع)			
	(تواصل غير لفظي) استخدام لغة الجسد (استخدام حركات اليدين وتعابير الوجه ونبرة الصوت بما يتناسب مع المواقف المختلفة)			

الملحق رقم(6) مقياس مهارة تمكين الذات في صورته الأولية

	مقياس مهارة تمكين الذات					
المهارة	مهارة إدارة الذات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
	1. أجد أنه من الضروري الاعتماد على الآخرين					
	2. أجد أنه من الصعب القيام بواجباتي					
	3. أجد أنه من الصعب علي اختيار ما يناسبني					
	4. أدرك نقاط ضعفي					
	5. أثق بقدراتي وإمكانياتي					
	6. أجد صعوبة في ضبط مشاعري وانفعالاتي					
	7. أجد صعوبة في الانتباه لسلوكي في المواقف المختلفة					
	8. أعتقد أنه من الضروري مراجعة سلوكي في المواقف المختلفة					
	9. أكافئ نفسي عندما أحقق نجاح أو إنجاز					
	10. أخطط للمستقبل					
	11. أواظب على تحقيق طموحاتي/ أهدافي					
	12. أحدد الوقت اللازم لتحقيق أهدافي					

	مهارة الصمود	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
	13. أجد صعوبة في مواجهة المشكلات التي تعترضني					
	14. أتقبل الواقع وأتكيف مع الأزمات					
	15. أجد صعوبة في التعامل مع الضغوطات النفسية(قلق، خوف، حزن، غضب) التي أواجهها					
	16. أطلب المساعدة من قبل أصدقائي وعائلتي في المواقف الصعبة					
	مهارة التواصل	**دائماً**	**غالباً**	**أحياناً**	**نادراً**	**أبداً**
	17. أتحدث مع الآخرين بطريقة مناسبة					
	18. أستمع للآخرين أثناء تحدثهم					
	19. استخدم حركات يدي وتعابير وجهي ونبرة صوتي بما يتناسب مع المواقف المختلفة					

ملحق رقم (7) نسب اتفاق المحكمين على بنود مقياس مهارة تمكين الذات

المحاور الرئيسية	محاور المقياس الفرعية	المهارات المتضمنة	رقم البند	عدد الموافقين	نسبة الاتفاق	التعديلات المقترحة
تمكين الذات	إدارة الذات	الاستقلالية الذاتية	1	15	%100	تعديل الصياغة
			2	13	%86.6	تعديل الصياغة
			3	15	% 100	تعديل الصياغة
		الوعي الذاتي	4	13	%86.6	تعديل الصياغة
			5	15	%100	/
			6	14	%93.3	تعديل الصياغة
		التحكم الذاتي	7	15	%100	تعديل الصياغة
			8	14	%93.3	تعديل الصياغة
			9	15	%100	/
		إدارة الوقت	10	15	%100	تعديل الصياغة
			11	15	%100	تعديل الصياغة
			12	14	%93.3	تعديل الصياغة
	الصمود النفسي	مواجهة الضغوطات النفسية (فردي)	13	14	%93.3	تعديل الصياغة
			14	15	%100	تعديل الصياغة
			15	15	%100	تعديل الصياغة
		طلب المساندة الاجتماعية(اجتماعي)	16	14	%93.3	/
	التواصل	التواصل اللفظي	17	14	%93.3	تعديل الصياغة
			18	15	%100	تعديل الصياغة
		التواصل غير اللفظي	19	14	%93.3	/

ملحق رقم(8) مقياس مهارة تمكين الذات في صورته النهائية

	مقياس مهارة تمكين الذات					
المهارة	مهارة إدارة الذات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
	1. من الضروري الاعتماد على الآخرين					
	2. من الصعب القيام بواجباتي					
	3. من الصعب اختيار ما يناسبني					
	4. أستطيع معرفة نقاط ضعفي					
	5. أثق بقدراتي وإمكانياتي					
	6. من الصعب ضبط مشاعري وانفعالاتي					
	7. من الصعب الانتباه لسلوكي في المواقف المختلفة					
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
	8. من الضروري مراجعة سلوكي في المواقف المختلفة					
	9. أكافئ نفسي عندما أحقق نجاح أو إنجاز					
	10. أحدد أهدافي بسهولة					
	11. أحدد الوقت اللازم لتحقيق أهدافي					
	12. من الصعب تنظيم وقتي					
	مهارة الصمود	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
	13. من الصعب السيطرة على الغضب والقلق في مواجهتي للمشكلات					
	14. أستطيع البحث عن حلول للمشكلات التي تواجهني					
	15. أهرب من المشكلات بدلاً من العمل على حلها					
	16. أطلب المساعدة من قبل أصدقائي وعائلتي في المواقف الصعبة وعند الضرورة					
	مهارة التواصل	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
	17. أستخدم المفردات المناسبة عند التحدث للآخرين					
	18. لا أستطيع الإنصات للآخرين أثناء تحدثهم					
	19. استخدم حركات يدي وتعابير وجهي ونبرة صوتي بما يتناسب مع المواقف المختلفة					

ملحق (9)

البرنامج الإعلامي التربوي القائم على الصحافة المدرسية

البرنامج الإعلامي التربوي

أ- تعريف البرنامج الإعلامي التربوي:

مجموعة من الأنشطة (الصحافة المدرسية) المخطّط لها والمصمّمة بهدف تنمية المهارات الحياتيّة لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي باستخدام أساليب مختلفة مناسبة.

ب- مفهوم البرنامج:

قصدت الباحثة بالبرنامج في هذا البحث الخطّة التعليمية التعلمية التي تتضمن مجموعة من الأنشطة ذات صيغة إعلامية تربوية والتي وضعت مسبقاً لتنمية المهارات الحياتية لتلاميذ الصف السابع الأساسي بواسطة البرنامج الإعلامي التربوي(فنون الصحافة المدرسية).

ت- فلسفة البرنامج:

هناك العديد من النظريات التي توضح كيف يكتسب الفرد، ويطور اتجاهاته، وسلوكياته، وبصفة خاصة المراهقين ولا تقتصر هذه النظريات على مراحل معينة وبالتالي تسهم في تطوير مدخل المهارات الحياتية، تستند فلسفة البرنامج إلى نظريات التعلم الآتية:(دعاء وعبد المعطي،2008؛ تواتي،2013؛ نعيمة،2019)

- نظرية التعلم الاجتماعي: التي تؤكد أن الفرد يستطيع تعلم أنماط سلوكية متعددة كالمهارات والعادات بمجرد ملاحظة سلوك الآخرين والتفاعل الاجتماعي معهم، وتؤكد على أهمية الكفاية الذاتية ومواجهة الضغوط الاجتماعية التي تدفع التلميذ للتعرف على المواقف بشكل مختلف، وتشمل أساليب تنظيم الفرد لذاته، وتجسد ذلك في البرنامج من خلال ملاحظة التلاميذ للسلوك الذي ينبغي اتباعه من قبل الشخصيات التي تم طرحها في أنشطة البرنامج.
- النظرية البنائية: حيث هناك علاقة وثيقة بين النظرية البنائية وتنمية المهارات الحياتية وذلك لما تقوم عليه النظرية البنائية من ممارسات تعليمية حديثة تؤكد على دور التلميذ النشط في العملية التعليمية التعلمية، حيث تتضح العلاقة بين المهارات

الحياتية والنظرية البنائية من خلال مبادئها التي تنعكس بصورة مباشرة على تنمية المهارات الحياتية ومن هذه المبادئ أن التلميذ يبني معنى لما تعلمه بنفسه بناءً ذاتياً، ولا يحدث تعلم مالم يحدث تغيير في البنية المعرفية، وأن التعلم يحدث على أفضل وجه عندما يواجه التلميذ مشكلة أو مهمة واقعية، وأن التلميذ لا يبني معرفته بمعزل عن الآخرين فالتفاعل مع غيره وتبادله المعاني يؤدي إلى نمو وتعديل في البنية المعرفية، كما يشجع نموذج التعلم البنائي على العمل في مجموعات والتعاون والعمل معاً كفريق واحد(الطناوي،2013؛ الموسوي،2015). وتجسد ذلك في البرنامج من خلال إتاحة الفرصة لكل تلميذ لمواجهة مشكلة أو مهمة تتطلب منه ممارسة المهارات الحياتية إضافة إلى التفاعل والتعاون مع زملائه ضمن مجموعة عمل.

- النظرية المعرفية: التي تؤكد على ضرورة تقديم مدخل علاجي في مرحلة مبكرة من الحياة بهدف منع المشكلات اللاحقة وذلك بالتعامل مع المؤشرات السلوكية، بهدف التعامل مع الضغوط القائمة والتوفيق بين النظرية والتطبيق، وتجسد ذلك في البرنامج من خلال عرض مواقف على التلاميذ تُمثل مشكلات لاحقة قد يتعرضون لها في حياتهم اليومية ومحاولة معالجتها بشكل عملي.
- النظرية السلوكية: التي ترى أن التعلم هو تغيير في سلوك المتعلم، واستخدام المعرفة لتعديل سلوك المتعلم وضبطه، وأن التعلم يحدث عندما تظهر الاستجابة الصحيحة(السلوك) عقب تقديم مثير معين، وأن المتعلم يتعلم من خلال مواقف مشابهة للمواقف التي يمر بها في حياته اليومية(بشارة والياس،2014). وتجسد ذلك في البرنامج من خلال تقديم المعارف التي تساعد على تعديل سلوكياتهم في المواقف المختلفة التي يمكن أن تواجههم في حياتهم والتي تم تقديمها في البرنامج.
- نظرية المخاطرة والمرونة: والتي تسعى لتفسير سبب استجابة بعض الأشخاص للضغوط بصورة أفضل بالمقارنة بالآخرين، وترى أن هناك عوامل داخلية وخارجية تحمي من المخاطر والضغوط الاجتماعية، ويشمل عامل الحماية الداخلية التقدير الذاتي ومركز الضبط الداخلي، بينما تتمثل العوامل الخارجية في الدعم المأخوذ من الأسرة والمجتمع، ، وتجسد ذلك في البرنامج من خلال إعداد التلاميذ من حيث

عوامل الحماية الداخلية (إدارة الذات- الصمود النفسي) وعوامل الحماية الخارجية(المساندة الاجتماعية) ومقارنة سلوكيات الشخصيات التي تم طرحها في البرنامج من خلال الأنشطة قبل تنمية المهارات الحياتية وبعدها.

- فلسفة التربية المدنية: التي تسعى إلى تنمية المشاركة والفاعلية والتسامح والتعاون وروح المبادرة والاعتراف بالآخر واحترامه، حيث تعتمد على مجالات تربوية كالتربية الاجتماعية والأخلاقية والانفعالية، فالتربية الاجتماعية تنمي الأبعاد الشخصية للإنسان في إطار عملية تكاملية تشبع حاجاته إلى الثقة بالنفس وتوكيد الذات وتحقق له الانتماء الاجتماعي، والتعامل الإيجابي مع أفراد المجتمع(الشماس وآخرون،2014). وتجسد ذلك في البرنامج من خلال تنمية مهارات المواطنة الفعالة لدى التلاميذ والمتمثلة في احترام التنوع والتعاطف والمشاركة المجتمعية.

ث- أسس البرنامج:

التزمت الباحثة عند تصميمها للبرنامج الإعلامي التربوي بعدد من الأُسس والمبادئ لبناء قواعد للتصميم الدقيق له، والذي يؤدي لتحقيق هدفه في تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي وتمثلت بالأُسس الآتية:

1. أن تنسجم أهداف البرنامج الإعلامي التربوي مع أهداف مرحلة التعليم الأساسي.
2. أن تكون الأهداف سلوكية قابلة للتحقيق، وقابلة للملاحظة والقياس، بحيث تصاغ صياغة إجرائية، في ضوء ما تحاول قياسه وترتيبها بحسب التتابع المنطقي للأهداف.
3. أن تكون الأهداف شاملة لجميع جوانب نمو المتعلم (المعرفية والوجدانية والمهارية) بمستوياتها المختلفة ومستوفية عناصر الهدف السلوكي.
4. أن تراعي الأهداف حاجات التلميذ وميوله ورغباته.
5. الاعتماد على قائمة المهارات الحياتية كأساس لبناء المحتوى.
6. ارتباط محتوى البرنامج بأهداف البرنامج والتي تتمثل في تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي.

7. أن تتناسب محتويات البرنامج مع حاجات واستعدادات وقدرات تلاميذ الصف السابع الأساسي، وتراعي ميولهم واتجاهاتهم.
8. أن يتسم البرنامج بالمرونة بحيث يسمح بإدخال التعديلات إن لزم الأمر.
9. التسلسل المنطقي لمحتوى البرنامج بحيث يتناسب مع مستوى التلاميذ.
10. مراعاة ارتباط أنشطة البرنامج بأهداف ومحتوى البرنامج.
11. توفر عنصر الجاذبية والتشويق في أنشطة البرنامج.
12. مناسبة الأنشطة لقدرات التلاميذ وخصائصهم (الجسدية والمعرفية والنفسية والاجتماعية).
13. التدخل في الوقت المناسب أثناء سير النشاط.
14. مراعاة الأنشطة للوقت المخصص اللازم لإنجازها.
15. توظيف الأدوات والوسائل التعليمية بحيث يتم توظيفها بما يخدم محتوى البرنامج، ويحقق أهدافه، وتحقيق عنصر الجذب والتشويق لدى التلاميذ.
16. تحديد أسلوب التقويم المناسب لكل نشاط وبحيث يكون التقويم مرتبط بأهداف البرنامج ويراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.
17. ربط التلميذ بالحياة.

ج- أهداف البرنامج:

لكل برنامج إعلامي تربوي مجموعة من الغايات ذات المضمون التربوي العريض، يطلق عليها البعض اسم المرامي، بينما يدرجها البعض تحت عنوان الأغراض، أو الغايات التربوية، ويسميها البعض الأهداف العامة(الناشف،2001)، والأهداف التربوية في هذا المستوى أهداف واسعة النطاق، عامة الصياغة تتحقق عن طريق أهداف المرحلة أو البرنامج الكامل لها، والذي يحققه مستوى معين يُصاغ صياغة إجرائية ليصف ما ينبغي أن يكون عليه التلميذ في نهاية المرحلة. وفي ضوء ذلك يهدف البرنامج في هذا البحث إلى تحقيق هدف عام وأهداف خاصة على النحو الآتي:

- **الهدف العام للبرنامج:**

تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي.

- **الأهداف الخاصة للبرنامج:**

وهي الأهداف الإجرائية، والتي تركز على ما يتوقع من التلميذ أداؤه كدليل على نتائج تعلمه في نهاية البرنامج، أي أهداف سلوكية معرفية ووجدانية ومهارية، لذلك يسعى البحث من خلال تنفيذ البرنامج الإعلامي التربوي إلى تحقيق الأهداف الآتية وفق المجالات الآتية:

- **أولاً: الأهداف المعرفية:**

يتوقع من البرنامج أن ينمي التمكين الذاتي لدى التلميذ وبالتالي يكون التلميذ قادراً على إدارة الذات، أي أن يكون قادراً على أن:

1. يوضح مفهوم الاستقلالية الذاتية بشكل صحيح.
2. يوضح أهمية الاستقلالية الذاتية بشكل صحيح.
3. يتعرف على السلوكيات الصحيحة للاستقلالية الذاتية.
4. يوضح مفهوم الوعي الذاتي بشكل صحيح.
5. يوضح أهمية الوعي الذاتي بشكل صحيح.
6. يتعرف على السلوكيات الصحيحة للوعي الذاتي.
7. يوضح مفهوم التحكم الذاتي بشكل صحيح.
8. يوضح أهمية التحكم الذاتي بشكل صحيح.
9. يتعرف على السلوكيات الصحيحة للتحكم الذاتي.
10. يوضح مفهوم إدارة الوقت بشكل صحيح.
11. يوضح أهمية إدارة الوقت بشكل صحيح.
12. يتعرف على السلوكيات الصحيحة لإدارة الوقت.

يتوقع من البرنامج أن ينمي التمكين الذاتي لدى التلميذ وبالتالي يكون التلميذ قادراً على الصمود النفسي، أي أن يكون قادراً على أن:

1. يوضح مفهوم الضغط النفسي بشكل صحيح.

2. يوضح كيف يحدث الضغط النفسي بشكل صحيح.
3. يوضح مكونات الضغط النفسي بشكل صحيح.
4. يوضح أنواع الضغط النفسي بشكل صحيح.
5. يوضح مفهوم مواجهة الضغوط النفسية بشكل صحيح.
6. يبين أهمية مواجهة الضغوط النفسية بشكل صحيح.
7. يتعرف على السلوكيات الصحيحة لمواجهة الضغوط النفسية.
8. يوضح مفهوم المساندة الاجتماعية بشكل صحيح.
9. يوضح أشكال المساندة الاجتماعية بشكل صحيح.
10. يعدد مصادر المساندة الاجتماعية بشكل صحيح.
11. يبين أهمية المساندة الاجتماعية بشكل صحيح.
12. يتعرف على السلوكيات الصحيحة للمساندة الاجتماعية.

يتوقع من البرنامج أن ينمي التمكين الذاتي لدى التلميذ وبالتالي يكون التلميذ قادراً على التواصل، أي أن يكون قادراً على أن:

1. يوضح مفهوم التواصل اللفظي بشكل صحيح.
2. يبين أهمية التواصل اللفظي بشكل صحيح.
3. يتعرف على السلوكيات الصحيحة للتواصل اللفظي.
4. يوضح مفهوم التواصل غير اللفظي بشكل صحيح.
5. يبين أهمية التواصل غير اللفظي بشكل صحيح.
6. يتعرف على السلوكيات الصحيحة للتواصل غير اللفظي.

- **ثالثاً: الأهداف المهارية:**

يتوقع من البرنامج أن ينمي سلوكيات التمكين الذاتي لدى التلاميذ، وبالتالي يكون التلميذ قادراً على أن:

1. يُمارس سلوكيات الاستقلالية الذاتية بشكل صحيح.
2. يُجيد سلوكيات الوعي الذاتي بشكل صحيح.
3. يستخدم سلوكيات التحكم الذاتي بشكل صحيح.

4. يستخدم سلوكيات إدارة الوقت بشكل صحيح.
5. يُجيد سلوكيات مواجهة الضغوط النفسية بشكل صحيح.
6. يستخدم سلوكيات المساندة الاجتماعية بشكل صحيح.
7. يُمارس سلوكيات التواصل اللفظي بشكل صحيح.
8. يستخدم سلوكيات التواصل غير اللفظي بشكل صحيح.

ج. محتوى البرنامج:

إن محتوى البرنامج هو الخطوة المنطقية التالية لوضع الأهداف، ويتضمن ما يجب تقديمه للتلاميذ، بحيث يُحقق أهداف البرنامج المحددة مسبقاً، والمقصود بذلك مجموعة المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي يمكنها أن تحقق الأغراض التربوية(الياس ومرتضى،2006)، أي المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات المتضمنة مهارات تمكين الذات، وهي المهارات الحياتية التي يسعى البرنامج لتنميتها لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي، أي أن الباحثة اعتمدت قائمة المهارات الحياتية كأساس في وضع المحتوى، كما قامت بمراجعة بعض الكتب التي تناولت إعداد الفنون الصحفية، والدراسات السابقة التي تناولت تنمية المهارات الحياتية من خلال الصحافة المدرسية كدراسة هنريك(Henrik Kroninger,2015) و درويش وآخرون (2015) و يوسف(2020)، وراعت اختيار موضوعات المحتوى وأنشطته من حياة التلميذ الاجتماعية والمدرسية والنفسية، وقد تم عرض مهارات المحتوى مرتبة كالآتي: (الاستقلالية الذاتية–الوعي الذاتي– التحكم الذاتي– إدارة الوقت– مواجهة الضغوطات النفسية–المساندة الاجتماعية– التواصل اللفظي–التواصل غير اللفظي)، والمقدمة بقالب صحفي من خلال فنون الصحافة المدرسية المختلفة ملحق(10).

ح. أنشطة البرنامج:

تُعتبر الأنشطة مجموعة من الجهود والممارسات العقلية أو الحركية، المحددة بمحتوى معين، وهدف تسعى لتحقيقه، وخطة تسير عليها، يؤديها المتعلم بهدف تنمية خبرات ومهارات تربوية لديه، وذلك تحت إشراف المعلم وتوجيهه(مرعي والحيلة،2002)، وسيتم تنفيذ أنشطة البرنامج من خلال المجلة الطائرة وهي شكل من أشكال الصحافة المدرسية

مكونة من مجموعة من الأوراق يمررها أخصائي الإعلام التربوي على التلاميذ ليعبر كل تلميذ عن معلوماته وأفكاره وآرائه حول الموضوع المطروح، وسميت بالطائرة لأنها متنقلة من تلميذ لآخر في الصف الدراسي أو جماعة النشاط(اسماعيل،2004)، وستعتمدها الباحثة في تقديم أنشطة البرنامج من خلال تشكيل مجموعات النشاط، حيث يعبر تلاميذ كل مجموعة من مجموعات النشاط عن معلوماتهم وأفكارهم وآرائهم حول موضوع النشاط، والتي ستكون عبارة عن مواقف حياتية يكون على التلاميذ معالجتها من خلال ما تعلموه حول المهارات الحياتية موضوع البحث ملحق(11).

خ. الاستراتيجيات المتبعة في البرنامج:

تُعتبر الاستراتيجيات مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم والمتعلم في الموقف التعليمي التعلّمي بهدف تحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة(أبو عبيد والمطوع،2010)، وستتبع الباحثة في البرنامج استراتيجيات التعلم النشط والتي تؤكد على إيجابية التلميذ في عملية التعليم والتعلم، وتفاعله الإيجابي في الموقف التعليمي بالتحدث والكتابة، وطرح الأسئلة والأفكار الجديدة، وتعاونه مع زملائه في الأنشطة الجماعية وحل المشكلات، وربط ما يتعلمه بواقعه واحتياجاته واهتماماته وتطبيقه في حياته اليومية، وذلك تحت إشراف وتوجيه المعلم(موسى،2019). ومن هذه الاستراتيجيات ما يأتي:

- العصف الذهني:

يُعد العصف الذهني نوع من التفكير الجماعي يُستخدم من أجل توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار حول موضوع أو مشكلة، من خلال طرح المشكلة أو الموضوع على التلاميذ في جو تسوده الحرية في طرح الأفكار بعيداً عن نقدها وتقييمها(عبد،2013)، وستعتمد الباحثة العصف الذهني في إثارة تفكير التلاميذ بطرح بعض الأسئلة حول كل مهارة مقدمة خلال جلسات البرنامج.

- حل المشكلات:

يُعتبر حل المشكلات من الاستراتيجيات التي تتطلب نشاطا عقلياً وتفكيراً من التلاميذ، حيث يتم وضع التلاميذ في موقف يُمثل مشكلة من المشكلات ليتم التعامل مع هذا الموقف بإيجاد حلول له من خلال المعلومات والمهارات التي تعلمها

سابقاً(الأحمري،2018)، وستعتمد الباحثة حل المشكلات من خلال طرح موقف على التلاميذ يُمثل مشكلة، يتطلب حلها ممارسة المهارات الحياتية المقدمة ضمن جلسات البرنامج.

- التعلم التعاوني:

يعد التعلم التعاوني من الاستراتيجيات التي تسمح للتلاميذ أن يعملوا معاً في مجموعات صغيرة غير متجانسة يتراوح عدد أفراد كل مجموعة بين(4-6) تلاميذ، للتعاون مع بعضهم البعض في إنجاز مهمة محددة، حيث يكون لكل تلميذ دور في نجاح زملائه في المجموعة، وبالتالي يصبح التلاميذ مسؤولين عن تعلمهم وتعلم زملائهم في المجموعة بغية تحقيق أهدف مشتركة، وذلك تحت إشراف وتوجيه المعلم(سعيد،2006)، وستعتمد الباحثة التعلم التعاوني بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات أثناء تنفيذ الأنشطة المقدمة ضمن جلسات البرنامج، حيث يتعاون تلاميذ كل مجموعة مع بعضهم البعض ويتبادلون المعلومات والأفكار ويوزعون المهام فيما بينهم للوصول إلى أفضل حل للمشكلة المطروحة ضمن النشاط.

كما سيتبع البرنامج استراتيجيات **المحاضرة** و**الحوار والمناقشة**، فالمحاضرة تُعد من الاستراتيجيات التي تهدف إلى تزويد التلاميذ بالمعلومات والمعارف حول الموضوع المطروح، والتي من خلالها يمكن تقديم قدراً كبيراً من المعلومات والحقائق في وقت قصير، أما الحوار والمناقشة من الاستراتيجيات التي تضمن التفاعل اللفظي بحيث تكون الأسئلة والأجوبة هي أساس هذا التفاعل وتبادل الآراء والأفكار والنقاش بين التلاميذ والمعلم وتنمية سلوكيات إيجابية كالحوار واحترام الآراء(جابر،2005)، وستعتمد الباحثة المحاضرة في شرح وتوضيح وتفسير ما يغمض على التلاميذ فهمه من المعلومات المتعلقة بكل مهارة حياتية مقدمة ضمن جلسات البرنامج، كما ستعتمد الحوار والمناقشة في إثارة التساؤلات حول الموضوعات المطروحة وفسح المجال للنقاش حول الإجابة عنها.

د. الوسائل المستخدمة في البرنامج:

وهي الأجهزة و المواد والأدوات التي يتم استخدامها في تحسين عملية التعليم والتعلم، وتقصير مدتها وتوضيح معانيها، وشرح المعلومات والأفكار، والتدريب على المهارات، وعرض القيم، وتنمية الاتجاهات(الحيلة،2001) وستعتمد الباحثة مجلة الحائط كوسيلة لعرض وتوضيح وشرح المهارات الحياتية موضوع البحث، والمقدمة من خلال الفنون الصحفية المختلفة، بالإضافة إلى أوراق العمل كمواد في تنفيذ الأنشطة والتقويم ضمن جلسات البرنامج .

ذ. أساليب التقويم المتبعة في البرنامج:

يُعد التقويم عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية، وهو جزءاً أساسياً في أي عملية تعليمية لأهميته في تحديد مقدار ما تحقق من تغيرات مرغوبة في أنماط سلوك التلاميذ(دحدي ووناس،2017)، وتتم عملية التقويم في جميع مراحل العملية التعليمية وفق ثلاثة أنواع هي كالآتي(الموسوي،2014):

- **التقويم القبلي:**

وهو التقويم الذي يجري قبل البدء بتطبيق البرنامج بهدف تحديد قدرات واستعدادات التلاميذ لاكتساب خبرات تعليمية معينة، وستنفذه الباحثة من خلال المقياس القبلي للمهارات الحياتية، والذي سيتم تطبيقه على مجموعتيّ البحث قبل تطبيق البرنامج، لتعرف درجة توفر المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي.

- **التقويم البنائي (المرحلي):**

وهو التقويم الذي يتم أثناء عملية التعلم ويركز على ما أحرزه التلاميذ من تقدم خلال تعلم موضوع معين، وستنفذه الباحثة من خلال أوراق العمل المتعددة لكل مهارة حياتية على حدة، والتي سُتقدم في نهاية كل جلسة من جلسات البرنامج ملحق(12)، وستشمل عدد من الأسئلة، والمواقف الحياتية التي سيتم معالجتها من خلال مجلة الربع ساعة وهي شكل من أشكال الصحافة المدرسية يُحررها كل تلميذ على حدة، حيث يدوّن فيها معلوماته وأفكاره وآرائه، وسميت بهذا الاسم لأن مدة قراءتها لا تتجاوز الربع ساعة(اسماعيل،2004).

- **التقويم النهائي:**

وهو التقويم الذي يجري القيام به بعد تطبيق البرنامج لمعرفة مدى تحقيق البرنامج لأهدافه المحددة له، وستنفذه الباحثة بإعادة تطبيق مقياس المهارات الحياتية، والذي سيتم تطبيقه على مجموعتيّ البحث بعد تطبيق البرنامج لتعرف فاعلية البرنامج في تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي.

ويبين الجدول الآتي توزيع جلسات البرنامج

جلسات البرنامج	موضوع الجلسة	موضوع النشاط	إجراءات الجلسة	الزمن المتاح
الأولى		–	جلسة تعارف	**45 د**
الثانية	**تمكين الذات**	–	**تمهيد** **مفهوم تمكين الذات** **وأهمية تمكين الذات** **مهارات تمكين الذات** **مفهوم إدارة الذات** **أهمية إدارة الذات** **مهارات إدارة الذات**	**45 د**
الثالثة والرابعة	**الاستقلالية الذاتية**	**رسالة والديّ**	**تمهيد** **عرض تحقيق صحفي بعنوان الاستقلالية الذاتية ضرورة أم مطلب لدى المراهق** **شرح ومناقشة ما ورد في التحقيق الصحفي مع التلاميذ** **تنفيذ نشاط رسالة والديّ** **التقويم المرحلي** **إنهاء الجلسة**	**90 د**
الخامسة والسادسة	**الوعي الذاتي**	**قصة رامي**	**تمهيد** **عرض حديث صحفي بعنوان الوعي الذاتي للتلميذ** **شرح ومناقشة ما ورد في الحديث الصحفي مع التلاميذ** **تنفيذ نشاط قصة رامي**	**90 د**

			التقويم المرحلي إنهاء الجلسة	
السابعة والثامنة	التحكم الذاتي	الأدوات الجديدة	تمهيد عرض مقال صحفي موضوعي بعنوان هل نستطيع ممارسة التحكم الذاتي شرح ومناقشة ما ورد في المقال الصحفي مع التلاميذ تنفيذ نشاط الأدوات الجديدة التقويم المرحلي إنهاء الجلسة	90 د
التاسعة والعاشرة	إدارة الوقت	عام دراسي جديد	تمهيد عرض خبر صحفي بعنوان وزارة التربية تحدد موعد امتحان الشهادة الإعدادية لعام2023/2022 عرض حديث صحفي بعنوان سر النجاح شرح ومناقشة ما ورد في الخبر والحديث الصحفي مع التلاميذ تنفيذ نشاط عام دراسي جديد التقويم المرحلي إنهاء الجلسة	90 د
الحادية عشر	الصمود النفسي	–	تمهيد مفهوم الصمود النفسي أهمية الصمود النفسي مهارات الصمود النفسي	45 د
الثانية عشر والثالثة عشر	مواجهة الضغوط النفسية	الوثائق المدرسية	تمهيد عرض حديث صحفي بعنوان ضغوطاتنا النفسية ومواجهتها شرح ومناقشة ما ورد في الحديث الصحفي مع التلاميذ تنفيذ نشاط الوثائق المدرسية	90 د

	التقويم المرحلي إنهاء الجلسة			
الرابعة عشر الخامسة عشر	تمهيد عرض مقال صحفي ذاتي بعنوان المساندة الاجتماعية شرح ومناقشة ما ورد في المقال الصحفي مع التلاميذ تنفيذ نشاط كورونا التقويم المرحلي إنهاء الجلسة	كورونا	المساندة الاجتماعية	90 د
السادسة عشر	تمهيد مفهوم التواصل أهمية التواصل مهارات التواصل	–	التواصل	45 د
السابعة عشر والثامنة عشر	تمهيد عرض تحقيق صحفي بعنوان عندما يضعف التواصل اللفظي تفوز مواقع التواصل الاجتماعي شرح ومناقشة ما ورد في التحقيق الصحفي مع التلاميذ تنفيذ نشاط عزلة سامر التقويم المرحلي إنهاء الجلسة	عزلة سامر	التواصل اللفظي	90 د
التاسعة عشر العشرون	تمهيد عرض حديث صحفي بعنوان لغة الجسد شرح ومناقشة ما ورد في الحديث الصحفي مع التلاميذ تنفيذ نشاط شِجار التقويم المرحلي إنهاء الجلسة	شِجار	التواصل غير اللفظي	90 د

ملحق(10)

محتوى البرنامج

محتوى البرنامج(الفنون الصحفية المقدمة ضمن المحتوى)

الاستقلالية الذاتية: تحقيق صحفي (تحقيق استعلام وتحري)

الاستقلالية الذاتية ضرورة أم مطلب لدى المراهق؟

ماهي الاستقلالية الذاتية؟ وهل هي مظهر من مظاهر النمو في مرحلة المراهقة؟ هل الاستقلالية الذاتية صفة مكتسبة أم فطرية؟ وهل للوالدين دور في خلق شخصية مستقلة ذاتياً؟ وما أهمية ممارسة المراهق للاستقلالية الذاتية؟ وكيف يمارس المراهق الاستقلالية الذاتية؟

إن الاستقلالية الذاتية هي سلوك إيجابي تجعل التلميذ يعتمد على نفسه ويتخذ قراراته ويتحمل مسؤولياته في المواقف المختلفة، كما تشمل قدرة التلميذ على إنجاز الأعمال الخاصة به دون الحاجة إلى مساعدة الآخرين أي اعتماداً على اختياراته وقراراته وقدراته وإمكاناته وما يراه مناسباً له دون تدخل من الآخرين، فما علاقة الاستقلالية الذاتية بمرحلة المراهقة؟

تُعتبر الاستقلالية الذاتية في علم النفس من مظاهر النمو الاجتماعي في مرحلة المراهقة فالتلميذ في هذه المرحلة يسير في طريق استقلاله عن والديه ويكون متعجلاً لهذه الاستقلالية فهو يريد أن تكون له حياته الخاصة التي لا يتدخل فيها أحد ويغضب كثيراً إن اطلع أحد على أوراقه الخاصة أو استمع أحد إلى أحاديثه مع زملائه كما يضيق بسؤال والديه له عن موعد عودته للمنزل ويعتبر هذا السؤال تدخلاً في شؤونه كما يشعر بالإحراج لو وجهت إليه أسئلة أمام أصدقائه، كما تعد الاستقلالية الذاتية من مظاهر النمو الانفعالي للتلميذ في مرحلة المراهقة فينشأ لديه في هذه المرحلة صراع بين رغبته في الاستقلال والاعتماد على نفسه وبين ميله إلى الاعتماد على الوالدين وغالباً ما يكون هذا الصراع غير مدرك لديه ويظهر هذا الأمر عندما يثور على والديه أو يغضب منهما ثم يندم على ذلك.. وهذا يقود للتساؤل هل الاستقلالية الذاتية صفة فطرية أم مكتسبة؟

يمر الإنسان بثلاثة مراحل في حياته حتى يصل الى الاستقلال بشخصيته تبدأ المرحلة الأولى بولادته وانفصاله عن أمه وتبدأ الثانية بفطامه وأخيراً الثالثة تبدأ بمرحلة البلوغ وقد اقترح العالم النفسي موريس دبس تسمية هذه المرحلة بالفطام النفسي حيث تبدأ لدى المراهق الرغبة والميل للاستقلال بشخصيته واتخاذ قرارات حياته بمفرده والظهور بمظهر الشخص الناضج المستغني عن عالم الكبار وهذا المطلب طبيعي إلا أنه قد يؤدي الى نتائج سلبية إذا لم تتم تهيئة التلميذ أو التلميذة لهذه المرحلة، ويرى العديد من العلماء أن الاستقلالية الذاتية هي حاجة من حاجات الإنسان التي تسيطر على كثير من سلوكياته في مواقف متعددة وقد أكد العالم ويليمز على أن الاستقلالية ليست حاجة موروثة أو صفة فطرية عند الفرد بل هي صفة مكتسبة يتعلمها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، كما أكد العالم روجز أن الاستقلالية صفة تتحقق من خلال تفاعل الفرد مع البيئة وتنمو من خلال عمليتي النضج والتعلم. وعلى ذلك فإن الاستقلالية الذاتية هي صفة مكتسبة عن طريق التدريب والممارسة والقدوة الحسنة وهذا يدعو للتساؤل هل لأساليب التربية التي يتبعها الوالدين علاقة بخلق الشخصية المستقلة ذاتياً للتلميذ؟

إن للأسلوب الذي يتخذه الوالدين في إشباع حاجات المراهق في طفولته دور في زيادة أو نقص ثقته بنفسه وقدراته وكفاءاته في مرحلة المراهقة فعندما ينمو الطفل نمواً يمنح من خلاله حرية وثقة أكبر فإنه سيبدأ باكتساب قدرات ذاتية تساعده على إبداء الرأي واتخاذ القرارات وبالتالي تكون لديه درجة جيدة من الاستقلالية، وبالمقابل فإن اعتاد المراهق منذ طفولته الاعتماد على والديه وعدم تحمل المسؤولية في كافة شؤونه فإنه ببلوغه مرحلة المراهقة لن يكون قادراً على إبداء الرأي او اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية في شؤون حياته، ولن يكون قادراً على التكيف مع أعباء الحياة ومتطلباتها، ومن هنا تتضح أهمية ممارسة الاستقلالية الذاتية كونها عنصراً أساسياً لنجاح الفرد في الحياة الفردية والاجتماعية وذلك لأهميتها في تكوين شخصية التلميذ وتوازنه وتنمية معارفه وثقته بنفسه استعداداً لمواجهة الحياة ومتطلباتها بنفسه، فالاستقلالية تعني الحرية والمبادرة والإبداع كما أنها تعني المسؤولية فكلما كنت مستقلاً في القيام بعمل ما كنت مسؤولاً عن نجاحه.. وهنا يُطرح تساؤل: ماهي السلوكيات التي على المراهق ممارستها ليكون مستقلاً ذاتياً؟

إن الاستقلالية الذاتية تتحقق للمراهق من خلال ممارسة ثلاثة سلوكيات أولها الاعتماد على الذات ويعني قيام الفرد بالمهام الخاصة به بنفسه دون على الاعتماد على الآخرين وهذا ما يقوده إلى تحمل المسؤولية وهي السلوك الثاني الذي يقود للاستقلالية الذاتية والتي تكون بالتزامه بالقيام بما يجب عليه القيام به من مهام بالرغم مما يعترضه من صعوبات وإحباط وفشل والتي تقوده إلى تعزيز ثقته بنفسه أي بقدراته وإمكاناته وبالتالي قدرته على اتخاذ القرارات الخاصة به والتي تمثل السلوك الثالث للاستقلالية الذاتية وتعني قدرته على اختيار ما هو أفضل وأنسب له من عدة خيارات لمواجهة مشكلة معينة أو تحقيق هدف معين.

إن الاستقلالية صفة مكتسبة وهي مطلب وضرورة في آن واحد فهي مطلب من مطالب النمو للتلميذ في مرحلة المراهقة وتسهم في تشكيل ملامح شخصيته كما أنها ضرورة من خلالها يكون التلميذ قادر على السيطرة على شؤون حياته والتصرف بمسؤولية دون الاعتماد على غيره، ما يعزز شعوره بقدرته على تحمل المسؤولية والاعتماد على الذات واتخاذ القرارات الخاصة به، لاسيما في الأشياء التي تخصه فلابد من تنمية الثقة لدى المراهق بقدراته وإمكاناته في الاعتماد على ذاته وتحمله للمسؤولية واتخاذ القرار وهو ما يحتاجه لمواجهة متطلبات الحياة وهو ما يحقق له الاستقلالية الذاتية.

الوعي الذاتي: حديث صحفي (حديث خبر ومعلومات)

الوعي الذاتي للتلميذ

تُعتبر وصية الفيلسوف سقراط "اعرف نفسك" حجر الزاوية في وعي الإنسان بمشاعره وقت حدوثها، وقد استخدم علماء النفس مُسمى "ما بعد المعرفة" إشارة إلى الوعي بعملية التفكير، كما استخدموا مُسمى "ما بعد الانفعالات" للإشارة إلى تأمل الإنسان لانفعالاته، أما الوعي بالذات فقد استخدمه العالم جولمان بمعنى الانتباه إلى الحالة الداخلية للإنسان. ولنعرف أكثر عن **مفهوم الوعي بالذات وأهميته وكيف لنا أن نمارس الوعي الذاتي**، تم إجراء حوار مع الأنسة نور وهي مرشدة نفسية في مدرستنا ومن خريجات قسم الإرشاد النفسي في كلية التربية. **وحول مفهوم الوعي الذاتي** أوضحت أن (الوعي الذاتي هو معرفة التلميذ لنفسه وانفعالاته، كما يمثل قدرة التلميذ على توجيه الانتباه نحو ذاته

والادراك الجيد لانفعالاته ومشاعره الذاتية وذلك من خلال مراقبتها وإدارتها وتحديد نقاط قوته وضعفه والتعبير عن نفسه بثقة وهذا ما يقوده إلى إدارة انفعالاته وتقدير ذاته). وانطلاقاً من ذلك كان لابد أن نعرف أكثر عن إدارة الانفعالات وتقدير الذات، **فما هو الانفعال؟ وماذا نقصد بتقدير الذات؟**

(إن الانفعال هو شعور نفسي معين يتزامن مع تغيرات جسمية ونفسية للتلميذ ويكون هذا الشعور إما إيجابي باعث للسرور والراحة والحيوية والنشاط كمشاعر الفرح والمحبة أو سلبي يكون باعث للتعاسة وقلة النشاط والحيوية كشعور الاحباط والكره)". (أما تقدير الذات فهو نظرة التلميذ إلى نفسه سواءً كانت نظرة إيجابية مليئة بالثقة بالنفس أو سلبية تقود إلى عدم الثقة بالنفس، وهو تقييم يقوم به التلميذ نحو ذاته يتضمن اتجاهاته الإيجابية والسلبية نحو ذاته والتي تؤدي إما لشعوره بالرضى عن نفسه وتقبلها أو شعوره بالنقص والرفض لها، وبالتالي هو الحكم الشخصي للتلميذ على قيمته الذاتية والذي يعبر عن اتجاه القبول أو الرفض لذاته بناءً على تقييمه لقدراته وإمكانياته في أدوار ومواقف مختلفة مرتبطة بالبيئة الاجتماعية المحيطة به وهذا التقييم يكون من قبل التلميذ نفسه فإما يكون إيجابي أو سلبي). **وحول أهمية الوعي الذاتي بينت** أن (الوعي بالذات أمر مهم في فهم التلميذ لنفسه وقدراته وإمكاناته وتحديد نقاط قوته والعمل على تعزيزها وتحديد نقاط ضعفه والتغلب عليها ما يقوده إلى الثقة بالنفس، كما أن الوعي بالذات يتيح للتلميذ فهم مشاعره وانفعالاته وبالتالي اختيار الأساليب المناسبة للتعبير عنها وإدارتها)، وانطلاقاً من أهمية أن نكون واعيين بذواتنا كان لابد أن نعرف **كيف لنا أن نمارس الوعي الذاتي؟**

(إن الوعي الذاتي يتضمن القيام بتقدير الذات وإدارة الانفعالات)، **وحول تقدير الذات أشارت الأنسة نور** إلى أن(هناك مستوى مرتفع لتقدير الذات يكون في احترام الذات وتقديرها ويتميز التلاميذ أصحاب هذا المستوى بالثقة بالنفس والاعتزاز بأنفسهم والمبادرة في النشاطات الجماعية ومعرفة نقاط قوتهم وضعفهم، وهناك مستوى منخفض يكون بعدم رضا الفرد عن نفسه وشعوره بعدم الثقة بالنفس ويتميز التلاميذ أصحاب هذا المستوى بالقلق والإحباط والابتعاد عن النشاطات الجماعية والخوف من الفشل). **وكيف يمكن أن نمارس تقدير الذات؟**

(يمكن لنا أن نمارس تقدير الذات من خلال التقييم أولاُ ثم التقبل، أما التقييم يكون من خلال معرفة التلميذ نقاط القوة والضعف لديه وتحديدها ومن ثم العمل على تعزيز نقاط القوة والتغلب على نقاط الضعف، وهذا ما يقوده إلى تقبل ذاته أي شعوره بالقيمة والقبول والثقة بالنفس). **وما المقصود بإدارة الانفعالات؟**

(إن إدارة الانفعالات تعني القدرة على مراقبة التلميذ لمشاعره الذاتية ومشاعره نحو الآخر، وضبط المشاعر السلبية وتحويلها إلى مشاعر إيجابية دون كبت أو إفراط، والتحكم في إظهار الشعور المناسب في الوقت المناسب والاتجاه المناسب). **وكيف يكون ذلك؟**

(يكون ذلك أولاً من خلال مراقبة هذه الانفعالات أي الانتباه للحالة الانفعالية التي يكون عليها التلميذ وملاحظة التغيرات النفسية التي تحدث خلال ذلك في المواقف المختلفة، ثانياً تنظيم هذه الانفعالات أي تحديد مشاعره بدقة وتسميتها، ثالثاً ضبط هذه الانفعالات أي السيطرة على مشاعره السلبية والتخفيف من حدتها وظهورها، رابعاً تحويل هذه الانفعالات أي التخفيف من مشاعره السلبية وتحويلها إلى مشاعر إيجابية، خامساً التحكم في هذه الانفعالات أي إظهار الشعور المناسب في الوقت المناسب والاتجاه المناسب).

ما أهمية ممارسة تقدير الذات وإدارة الانفعالات في حياتنا؟

(إن تقدير الذات وإدارة الانفعالات لهما تأثير بشكل مباشر في سلوك التلميذ فتقييم التلميذ لنفسه باستمرار يجعله قادر على معرفة قدراته وإمكاناته والعمل على تطويرها باستمرار وهو بذلك يتغلب على التقدير المنخفض للذات الذي قد يمارسه على نفسه أو يمارسه الآخرين عليه وبالتالي يستطيع مواجهة التحديات وهذا يؤدي به إلى الثقة بالنفس وبالتالي يكون لديه شعور بأهميته وقبوله لذاته، ومن خلال إدارة انفعالاته يستطيع السيطرة على مشاعره السلبية والتحكم فيها وبذلك يستطيع تجنب الوقوع في المشكلات).

ومن خلال هذا الحوار يتضح أن الوعي الذاتي هو الخطوة الأولى في تنمية شخصياتنا كتلاميذ، فقدرة الإنسان على مراقبة نفسه والتعرف عليها يتيح له الفرصة لمعرفة نقاط قوته وضعفه كما يساعده على فهم مشاعره وأفكاره والتحكم فيها، فالوعي الذاتي هو مصدر للثقة بالنفس ومن خلاله نكون قادرين على القيام بتغييرات إيجابية تؤثر في حياتنا على نحو أفضل.

التحكم الذاتي(مقال صحفي/علمي-موضوعي)

هل نستطيع ممارسة التحكم الذاتي؟

إن العديد من المشكلات التي يتعرض لها التلميذ سواء داخل المدرسة في علاقته مع زملائه وأصدقائه أو خارج المدرسة في علاقته مع أسرته وأقاربه هي في غالب الأحيان تكون بسبب الأفعال التي يقوم بها اتجاه الآخرين، والتي تتصف بالعنف والغضب والتهور في سبيل تحقيق رغبة أو هدف معين وبالتالي حين تقابل رغباته ما يمنعه من تحقيقها فإنه قد يميل للتصرف بشكل غير مرغوب فيه مما يجعله يواجه مشكلات في مواقف حياته المختلفة، فهل يمكن له السيطرة على هذه التصرفات والتحكم بها وتعديلها بنفسه؟ وما أهمية القيام بذلك في مرحلة المراهقة وكيف يمكن ممارسة هذا التحكم ؟

يطلق على الأسلوب الذي يمكن للتلميذ من خلاله أن يغير أو يعدل من سلوكه مسمى التحكم الذاتي، وهو محاولة التلميذ تعديل سلوكه ذاتياً بحيث يستطيع تأجيل رغبته العاجلة في تحقيق هدف مرغوب لديه، وهذا التعديل يكون من حافز داخلي، أي سواء وجد حافز خارجي أم لم يوجد، فالتحكم الذاتي هو السيطرة التي يمارسها التلميذ على أفعاله وانفعالاته وأفكاره وأقواله بحيث يكون قادراً على التحكم بها وتوجيهها وفقاً لإرادته أي إظهار سلوك مناسب في المواقف المختلفة، ومن المهم للتلميذ في مرحلة المراهقة أن يتدرب على التحكم الذاتي، حيث يمر المراهق بفترة حرجة من التغيرات النفسية تكون فيها انفعالاته متقلبة ومن النوع الحاد العنيف ويتصف بالحساسية الشديدة وسرعة الغضب لأسباب بسيطة وذلك يؤدي إلى قيامه بسلوكيات غير مرغوبة كالسلوك العدواني أو الاندفاعي مما يمنعه من تكوين علاقات إيجابية مع محيطه سواء داخل المدرسة أم خارجها، إن أهمية التحكم الذاتي بالنسبة للتلميذ تكون في أن التلميذ الذي يمارس التحكم الذاتي يكون قادر على تنظيم مهامه وإنجازها في الوقت المحدد والتحكم بمشاعره وأفكاره وتحويل السلبي منها إلى إيجابي واستبدال العادات السلبية بعادات إيجابية، ومن خلال هذا التحكم الذاتي فإن التلميذ يكون قادر على السيطرة على كثير من السلوكيات غير المرغوب فيها وتوجيه هذه السلوكيات لتصبح سلوكيات مرغوبة مما يجعله قادر على التعامل مع ضغوطات الحياة والعقبات التي يواجهها في تحقيق أهدافه. إن ممارسة

التحكم الذاتي تكون من خلال مراقبة التلميذ لذاته أولاً أي انتباه التلميذ الواعي لسلوكه الشخصي، وللأحداث والمواقف التي يظهر فيها هذا السلوك، والأسباب التي تؤدي إلى ظهوره، والنتائج التي يؤدي إليها هذا السلوك، كما يمارس التلميذ التحكم الذاتي من خلال تقويم الذات ثانياً وهي مراجعة التلميذ لما قام به من أفعال وهنا يظهر الفرق بين ما يفعله التلميذ وبين ما كان ينبغي عليه فعله، ومن ثم تعزيز الذات ثالثاً أي مكافأة التلميذ لنفسه بعد قيامه بالسلوك المطلوب، ويكون التعزيز إما معنوياً أو مادياً ذلك أن تعزيز الذات يؤدي إلى دعم وتقوية الأفعال المرغوب بها وتكرارها في المواقف المتشابهة.

إن الإنسان لا يستطيع ممارسة التحكم بأفعال الآخرين إلا أنه يستطيع ممارسة التحكم بأفعاله ومشاعره وأفكاره وأقواله، ومن المؤكد أن ذلك لا يكون إلا بالتدريب على مراقبة ما يقوم به من أفعال وتقويمها ومكافئة نفسه في كل مرة يتغلب فيها على سلوك غير مرغوب فيه.

إدارة الوقت: (خبر صحفي-حديث صحفي)

الخبر الصحفي

وزارة التربية تحدد موعد امتحان الشهادة الإعدادية لعام2023/2022

حددت وزارة التربية موعد امتحان الشهادة الإعدادية لهذا العام في الأول من شهر حزيران الموافق ليوم الأحد 2023/6/1، **وقد أكد** وزير التربية على ضرورة قيام مديري المدارس بالتجهيزات اللازمة للعملية الامتحانية، **وأوضح** أهمية توجيه المعلمين لتلاميذهم للاجتهاد والمثابرة خلال فترة التحضير للامتحانات، وأضاف أنه من أهم ما يساعد التلاميذ على النجاح والتفوق في الامتحانات هو إدارة الوقت، **وأشار** إلى دور أولياء أمور التلاميذ في تهيئة البيئة المناسبة للتلميذ لمساعدته على التركيز والمذاكرة، **وأضاف** أن الامتحانات لهذا العام ستكون قائمة على قياس قدرة التلاميذ على التفكير والاستنتاج أكثر من قدرتهم على الحفظ والتذكر، **مشيراً إلى** أن الأسئلة الامتحانية لهذا العام سيتم وضعها من قبل المعلمين وليس الموجهين التربويين بخلاف الأعوام السابقة. **ومن الجدير بالذكر** أن وزير التربية نفى ما يتم تداوله على مواقع التواصل الاجتماعي حول تأجيل الامتحان مؤكداً أن الامتحان سيكون في الموعد المقرر له.

حديث صحفي

سر النجاح

"الوقت كالسيف إن لم تقطعه قطعك" جميعنا سمعنا هذه المقولة ولعل قائلها كان حريصاً على عدم إضاعة وقته، كما سمعنا مقولة "لا تؤجل عمل اليوم إلى الغد" في محاولة من قائلها حثنا على الاستفادة قدر الإمكان من وقتنا، ولعل أهم ما ورد في الخبر السابق هو إدارة الوقت التي أشار إليها وزير التربية كعامل مساعد للتلاميذ على النجاح والتفوق، ولنعرف أكثر عن إدارة الوقت وأهميتها وماهي أساليب إدارة الوقت تم إجراء حوار مع الزميل علي وهو التلميذ الأول على مستوى المدرسة في الشهادة الإعدادية للعام الماضي وهو أحد الرواد الأوائل على مستوى المدرسة في عديد من النشاطات الرياضية، وفي سؤالنا له حول سر تفوقه في دراسته وممارسة هواياته في الوقت نفسه، كان السر هو في إدارة الوقت واستخدام الوقت بحكمة واستثماره بالشكل المناسب **وقد أوضح ذلك قائلاً: (**إن إدارة الوقت هي موازنة ما لدينا من ساعات محدودة مع ما يجب علينا القيام به من واجبات ومهام وأهداف شخصية مطلوب القيام بها في فترة زمنية محددة وذلك وفقاً لأولوياتها وضرورتها من دون تأجيل أو تسويف).

وما أهمية قيامنا كتلاميذ بإدارة الوقت؟ (إن إدارة الوقت تؤثر على حياتنا اليومية كتلاميذ فمن خلالها نستطيع تحديد مهامنا وأهدافنا وتحقيقها، حيث تسمح لنا بتنظيم أوقاتنا والقيام بواجباتنا في الأوقات المحددة لها، وإنجاز أهدافنا وتحقيق النجاح فيها وترتيب هذه الأهداف حسب أولوياتها، وبالتالي نحسن استعمال الوقت بحيث ننجز ما علينا من مهام من ناحية، ونمارس نشاطاتنا وهواياتنا من ناحية أخرى وبذلك فإن إدارة الوقت تمكننا من تحقيق التوازن بين ما يجب علينا القيام به وبين ما نرغب بالقيام به وبذلك نحقق الاستفادة القصوى من الوقت). **ماهي الخطوات التي اتبعتها في إدارة وقتك؟ (**الخطوة الأولى هي تخطيط الوقت أي وضع خطة عمل يتم فيها تحديد الأهداف وترتيب المهام والأنشطة حسب أهميتها والأولوية في إنجازها سواء مهام وأهداف حالية أو مستقبلية، وتحديد العقبات التي يمكن أن تواجهنا أثناء تنفيذها وكيف يمكن التغلب عليها، أما الخطوة الثانية هي تنظيم الوقت ويكون ذلك من خلال استخدام عدد من الوسائل التي تسهم في تنظيم

الوقت مثلاً المفكرة الشخصية أو المنظم الالكتروني أو أي وسيلة أخرى تمكننا من الالتزام بالزمن المحدد لما قمنا بالتخطيط له وهذا يتطلب وضع جدول أو برنامج زمني لتنفيذ المهام والأهداف في الوقت المحدد لها، ومن ثم التعامل مع مضيعات الوقت وهي الخطوة الثالثة)، **ماذا تقصد بمضيعات الوقت؟** (هي كل ما يمنعنا من تحقيق مهامنا وأهدافنا في الوقت المحدد لها والتي تكون عبارة عن نشاط غير ضروري يستغرق وقتاً ويمكن تأجيله إلى وقت آخر وقد تكون داخلية أو خارجية، داخلية مثلاً التأجيل وعدم التخطيط أو القيام بأكثر من مهمة في وقت واحد، خارجية مثل استخدام الهاتف الذكي أو الحاسوب لساعات طويلة واللهو مع الأصدقاء و مقاطعات الآخرين)، **وكيف تعاملت معها؟** (من خلال معرفتها وتحديدها ووضع الحلول المناسبة للتغلب عليها وتنفيذ هذه الحلول، بحيث نخصص وقت أكبر للمهام والأهداف الأساسية ووقتاً أقل للمهام والأهداف الثانوية).

ومن خلال هذا الحوار نستطيع القول أن تعلمنا كتلاميذ لمهارات إدارة الوقت هي مسؤولية ذاتية تتطلب منا جهداً شخصياً يتمثل في تحديد ما يتوجب علينا القيام به من مهام وأهداف ووضع خطة أو جدول زمني لمهامنا وأهدافنا وترتيبها حسب أهميتها والالتزام بتنفيذها من خلال السيطرة على مضيعات وقتنا، كل ذلك يساعدنا على الاستفادة من وقتنا في تنفيذ المهام المطلوب منا القيام بها في الوقت المحدد لها و تحقيق الأهداف التي نطمح إلى تحقيقها في حياتنا.

مواجهة الضغوط النفسية:(حديث صحفي)

حديث صحفي

ضغوطاتنا النفسية ومواجهتها

تُصادفنا خلال حياتنا اليومية العديد من الأحداث والمواقف سواء في البيت أو المدرسة أو المحيط الاجتماعي تؤدي بنا إلى الشعور بالضيق وعدم الارتياح مما قد يؤثر على قيامنا بواجباتنا ومهامنا فنقوم بها على نحو أقل مما نستطيع القيام به ونحن بكامل قوتنا ونشاطنا وشعورنا بالراحة وذلك في غياب التوتر والقلق والإحباط، والتي يُعبر عنها بمسمى "الضغط النفسي" **فما هو الضغط النفسي؟ وكيف يحدث؟ ما هي مكوناته؟ وما أنواعه؟ وما المقصود بأساليب مواجهته؟ ما أهميتها؟ وكيف يمكن ممارستها؟**

وللحصول على إجابات عن هذه الأسئلة تم إجراء حوار مع الأنسة مها وهي المرشدة النفسية في مدرستنا ومن خريجات قسم الارشاد النفسي في كلية التربية، وفي سؤالنا حول **ما هو الضغط النفسي؟** أوضحت أنه (حالة من القلق والتوتر الشديد، يتعرض لها الفرد وتتطلب منه مزيد من الجهد لمواجهتها حيث تؤدي إلى تغيرات سلبية على المستوى النفسي والجسدي والسلوكي)، **وكيف يحدث ؟** (يحدث الضغط النفسي نتيجة موقف أو حدث ضاغط داخلي أو خارجي يتعرض له الفرد، كيف يكون الموقف ضاغط؟ عندما تكون قدرة الفرد غير كافية على مواجهته)، **كيف يكون الضغط النفسي داخلي وخارجي؟** (يكون داخلي نتيجة المشاعر التي تحدث داخل الفرد وما تؤدي إليه من حزن–يأس– غضب– إحباط، ويكون خارجي نتيجة الظروف البيئية الخارجية من مواقف أو أحداث في البيئة المحيطة به كالحوادث والأمراض)، **مما يتكون الضغط النفسي؟** (كي يحدث الضغط النفسي هناك ثلاث مكونات أولها المثيرات –مسببات الضغط– سواء داخلية – مشاعر وأفكار– أو خارجية –مواقف وأحداث– ثانياً تقييم الفرد لهذه المثيرات–كيف يراها؟ وكيف يمكن أن يتعامل معها؟– ثالثاً استجابته لهذه المثيرات–ردود أفعاله النفسية والجسدية)، **ماهي أنواع الضغط النفسي؟** (هناك ثلاثة أنواع رئيسية من الضغوط النفسية أولها الضغوط العامة وهي ضغوط الحياة اليومية، ويدخل ضمن هذا النوع ضغوط إيجابية تعمل على تحفيز مشاعر الإنجاز والاجتهاد للوصول للهدف أو حل مشكلة مثلاً النجاح وضغوط سلبية تعمل على توليد مشاعر اليأس والإحباط والفشل وخيبة الأمل كالرسوب– ضغوط دراسية– ثانياً الضغوط الحادة وتكون أقوى من حيث شدتها كالضغوط المجتمعية–حرب وكوارث الطبيعية– والاجتماعية الأسرية–تفكك أسري–والعاطفية–ألم وحزن وفقد عزيز– ثالثاً الضغوط المزمنة وتكون ذات تأثير شديد عبر مراحل متعددة من حياة الفرد كالضغوط الصحية–مرض مزمن– والاقتصادية–العيش ببيئة فقيرة)، **ماذا نقصد بأساليب مواجهة الضغط النفسي؟** (هي الطرق وردود الأفعال التي يقوم بها الفرد للتغلب على المواقف الضاغطة التي تواجهه أي هي الجهود المعرفية والانفعالية والسلوكية التي يبذلها للسيطرة على الضغط النفسي والتغلب عليه)، **ما أهمية معرفتنا بأساليب مواجهة الضغط النفسي؟** (إن معرفتنا بأساليب مواجهة الضغوطات النفسية

تمكننا من تنظيم المشاعر الناتجة عن الضغط أولاً ثم إدارة المشكلات الناتجة عن هذا الضغط ثانياً أي تحقيق التوازن بين ذاته وظروفه الخارجية، لذلك من المهم أن نتعرف على أساليب مواجهة الضغط النفسي لتجنب آثاره السلبية على النفس والجسد حيث أن الضغط النفسي الشديد يؤدي إلى أمراض نفسية وعضوية)، **كيف يمكن ممارسة هذه الأساليب؟** (إن مواجهة الضغوط النفسية يكون من خلال القيام بثلاثة مجهودات أولها المواجهة الانفعالية والتي تكون إما سلبية أو إيجابية أي إما أن يواجه الفرد الضغط النفسي بالغضب والتوتر والقلق أو من خلال الهدوء والاسترخاء وتقبل المشاعر والتخفيف منها، أي هي مواجهة على مستوى المشاعر، ثانياً المواجهة المعرفية والتي تكون أيضاً إما سلبية أو إيجابية أي إما أن يواجه الفرد الضغط النفسي من خلال تجاهل المشكلة وعدم التفكير بها أو من خلال إعادة النظر بالمشكلة وإيجاد تفسير إيجابي لها والبحث عن المعلومات اللازمة لحلها، أي مواجهة على مستوى المعرفة، ثالثاً المواجهة السلوكية والتي تكون أيضاً إما سلبية أو إيجابية أي إما أن يواجه الفرد الضغط النفسي من خلال الاستسلام والهروب من المشكلة أو من خلال الاعتراف بالمشكلة المسببة للضغط و العمل على حلها وتعديل أسلوب الحياة أو ممارسة الرياضة والتخيل، أي مواجهة على مستوى السلوك).

من خلال هذا الحوار يتضح أن الضغط النفسي مرتبط بما يحدث داخلنا من مشاعر وما يحدث في البيئة المحيطة من مواقف وأحداث ضاغطة والتي قد تواجهنا في كثير من الأوقات، وأن أساليب مواجهة الضغوط النفسية إما تكون إيجابية تتجه نحو الموقف الضاغط ومواجهته، أو سلبية تتجه نحو الهروب من مواجهة الموقف الضاغط وتجنبه، وإن اختيارنا للأسلوب السلبي أو الإيجابي في المواجهة يتوقف على مدى رغبتنا في اختيار حياة صحية تمكننا من التغلب على كل ما يمكن أن يعترضنا من ضغوطات في حياتنا سواء مشاعر أو مواقف ومشكلات.

المساندة الاجتماعية:(مقال صحفي)

مقال صحفي(مقال ذاتي-شخصي)

المساندة الاجتماعية

إن مجرد شعورنا بأننا نستطيع الاعتماد على شخص أو أشخاص في أوقاتنا الصعبة فإن هذا من شأنه أن يعزز قدرتنا على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تواجهنا، ويخفف من حدة الضغوطات التي نتعرض لها، ويعيننا على تجاوز الألم الذي قد يحيط بنا، ولم أدرك أهمية وجود العائلة والأصدقاء في حياتي إلا بعد تعرضي لحادث تسبب في عدة كسور في جسدي أدت إلى تركي للمدرسة فترة من الزمن، فقبل ذلك الحادث لم أكن واعياً لأهمية أن يكون لدينا أشخاص في بيئتنا الاجتماعية نستمد منهم المساندة في أوقاتنا الحرجة، ولم أدرك أهمية المساندة التي نتلقاها من قبل الأشخاص الذين يشكلون جزءاً من دائرة علاقاتنا الاجتماعية ودورهم في تخفيف الأثار السلبية للمحن والمواقف الحياتية المؤلمة التي نتعرض لها إلا بعد أن أحاط بي اليأس والمعاناة جراء الحادث.

لقد أدركتُ أن المساندة الاجتماعية هي الدعم أو المساعدة العاطفية أو الوجدانية والمعرفية والمادية التي نستمدها من بيئتنا وعلاقاتنا الاجتماعية(الأسرة، الأصدقاء، المعلمين، الأقارب، الزملاء، الجيران) في المواقف الصعبة والضاغطة التي نواجهها في حياتنا، وإن ليست كل العلاقات الاجتماعية مساندة لنا، بل فقط العلاقات التي نعتقد أنها داعمة لنا عاطفياً ومعرفياً ومادياً والتي تُشعرنا بالرضا بعد تلقيها، أي من قبل أشخاص نشعر معهم بالود والثقة والقبول والاحترام والتقدير ونعتقد أنه يمكننا الاعتماد عليهم عندما نحتاجهم، في تلك الفترة كنت أتلقى المساندة دون أن أعلم ضرورة تعلم طلبنا للمساندة حين نحتاجها، فقد نستطيع بمفردنا تجاوز المواقف الصعبة التي نتعرض لها، لكن وجود أشخاص نثق بهم يساندونا أثناء قيامنا بذلك يمنحنا القوة والشجاعة لتجاوز ما يمر بنا من مواقف وأحداث ضاغطة، في ذلك الوقت كنت أتلقى المساندة العاطفية التي تمثلت برعايتي وتقبلي والتقليل مما أشعر به من ألم ودعم ثقتي بنفسي، كما تلقيت المساندة المعرفية التي تمثلت بمعلومات ونصائح وإرشادات تساعدني على التعافي وتوجهني لتعويض ما سيفوتني في غيابي عن المدرسة، كما تلقيت المساندة المادية التي تمثلت

بالمال الذي أحتاجه للتعافي من مرضي، كل ذلك كان من قبل أسرتي وأصدقائي والمعلمين في مدرستي، لقد أدركت أن المساندة الاجتماعية لها تأثيرات إيجابية على صحتنا النفسية والجسدية والعقلية حيث تساعدنا على خفض الآثار السلبية الناتجة عن الضغوطات النفسية، كما أنها تزيد من قدرتنا على مقاومة المصاعب وتخطيها والتقليل من المعاناة، والشعور بالأمن النفسي، فوجود أشخاص يشاركونك ما تشعر به ويقدمون لك النصائح والتوجيهات والدعم المادي حين تحتاجه من شأنه أن يُشعرك بالحماية والثقة بالنفس وتقدير الذات الإيجابي والتعاطف معنوياً ومادياً، ولابد من توفر أشخاص نثق بهم ويكون بوسعهم الاهتمام بنا وتقديرنا وتوجيهنا والوقوف بجانبنا في مشكلاتنا، ولابد أن نتعلم السماح لأفراد أسرتنا وأصدقائنا والمقربين منا بتقديم الرعاية والاهتمام لنا حين نحتاج لذلك وتوجيهنا وإرشادنا حول الحلول الممكنة لمشكلاتنا وتقديم المساعدة المادية حين يتطلب الأمر، مع الأخذ بالحسبان مصدر هذه المساندة أي لابد أن نختار الشخص المناسب لطلب المساندة منه(أسرة، أصدقاء، مختصين)، بالإضافة إلى نوع المساندة أي طلب المساندة التي تتلاءم مع المشكلة التي نمر فيها(مادية، عاطفية، معرفية)، بالإضافة إلى كمية هذه المساندة أي أن يكون طلبنا للمساندة معتدلاً لتجنب الاعتماد الكلي على من حولنا.

إن المساندة الاجتماعية مصدراً من مصادر الدعم الاجتماعي والنفسي الذي يحتاجه أي إنسان في حياته في مواجهة المواقف والأحداث المؤلمة، كما أنها مصدر لشعورنا بالقبول والحب من قبل بيئتنا الاجتماعية وهذا ما يؤكد مقولة الفيلسوف ابن خلدون بأن الإنسان كائن اجتماعي، فلابد أن نتعلم كيف نستمد هذه المساندة بأشكالها العاطفية والمعرفية والمادية من محيطنا الاجتماعي.

التواصل اللفظي:(تحقيق صحفي)

تحقيق صحفي(استعلام وتحري)

عندما يضعف التواصل اللفظي تفوز مواقع التواصل الاجتماعي

إن للغة دور عظيم في حياة الإنسان فهي وسيلته للتعبير عن أفكاره وعواطفه واحتياجاته، فإن ضعف استخدامه للغة يؤدي إلى صعوبات في التعبير عما يريد وفي التواصل مع الآخرين، وإن التواصل اللفظي(الشفوي) باستخدام اللغة المنطوقة و(السمعي) من خلال الإنصات، من أكثر أشكال التواصل استخداماً في حياة الإنسان، فلابد أن يستطيع ممارسة هذا التواصل في مختلف المواقف الحياتية، وفي بلوغ التلميذ مرحلة المراهقة تزداد رغبته في التعبير عن أفكاره ومشاعره واحتياجاته ومشكلاته وطموحاته كما تزداد رغبته في الإصغاء لكل ما يدعم هذه الأفكار والطموحات ويعالج هذه المشكلات، إلا أنه إن لم يتوفر مناخ ملائم يتيح للتلميذ التواصل الشفوي والسمعي، ومع انتشار مواقع التواصل الاجتماعي فإنه قد يتوقف معظم التلاميذ عن ممارسة هذا التواصل، **فما هو التواصل اللفظي؟ وما أهمية ممارسته؟ وماهي المهارات اللازم تعلمها لممارسة هذا التواصل؟ وما أهمية توفر البيئة اللازمة للتلميذ لممارسة هذا التواصل بالشكل الصحيح في ظل انتشار مواقع التواصل الاجتماعي؟**

إن التواصل اللفظي(الشفوي) هو عملية نقل المعلومات والمعاني والأفكار والمشاعر والآراء من شخص(مرسل) إلى شخص آخر أو عدة أشخاص آخرين(مستقبل) باستعمال اللغة المنطوقة، وهو التواصل الذي تُستخدم فيه الألفاظ اللغوية المنطوقة والأصوات المعبرة عن الأفكار والمعارف والخبرات التي يراد نقلها للمستقبل، كما يتضمن التواصل (السمعي)، وهو تركيز الانتباه وإظهار الفهم والتحليل للرسائل اللفظية التي يتم استقبالها. وفي التواصل اللفظي يتم نقل الأفكار والمعلومات والآراء والمعاني بصورة متبادلة أي أن المرسل والمستقبل يتبادلان الأدوار أثناء الحديث، فهو عملية ذات بعدين هما: الإرسال أي التعبير عن الأفكار والمعلومات بالألفاظ المنطوقة، والاستقبال أي فهم الأفكار والمعلومات التي نتلقاها. **وإن أهمية ممارسة التواصل اللفظي** تأتي من أنه أول وأقدم أشكال التواصل الإنساني، حيث يرى العلماء أن الإنسان يمارس التواصل اللغوي

بأشكاله(التحدث–الاستماع–الكتابة–القراءة) بنسبة(30%) للتحدث و(45%) للاستماع و(16%) للقراءة و(9%) للكتابة، فاللغة بجانبها الشفوي الصوتي المنطوق أكثر استعمالاً من الجانب المكتوب، فمن خلال التحدث يتمكن الفرد من التعبير وتبادل الأفكار والآراء مع الأخرين مما ينعكس إيجاباً على قدرته على التعبير عن نفسه بوضوح، ومن خلال الاستماع يتمكن الفرد من فهم الآخرين وتقوية الروابط الاجتماعية والتفاعل معهم والتأثير فيهم، كما تزداد أهميته بشكل خاص في تعلم اللغات الجديدة، فالتواصل اللفظي مهارة حياتية مهمة على التلميذ إتقانها ليتمكن من التفاعل الناجح سواء في محيطه الاجتماعي الأسري أو المدرسي، **وهذا يقود للتساؤل: كيف تتم ممارسة التواصل اللفظي ؟** تتمثل مهارات التواصل اللفظي في مهارتيّ التحدث والاستماع، أما التحدث فهو وضع الكلمات والأفكار والمعاني في سياق لفظي منطوق حيث تكون الألفاظ المنطوقة أساس عملية التعبير أي هو التعبيرات اللفظية عما يدور في أذهاننا وتوضيحها ونقلها لشخص أو عدة أشخاص(إرسال)، فهو عملية تتم ممارستها في ثلاث مراحل أولها الرغبة في التحدث، وثانيها اختيار الكلمات المعبرة عما نود التحدث به، وثالثها مرحلة التعبير أو الكلام أو الحديث، ولممارسة هذه المهارة بالشكل الصحيح لابد من مراعاة اختيار الكلمات المناسبة و المعبرة عما نريد التعبير أو الحديث عنه، نطق الكلمات والأصوات نطقاً صحيحاً واضحاً، واختيار الوقت المناسب للتحدث، أما الاستماع فهو الانتباه والفهم للتعبيرات اللفظية المسموعة التي تصدر عن شخص أو عدة أشخاص(استقبال) مع إعطائهم وقتاً كافياً لإتمام حديثهم دون مقاطعة ثم تحديد الاستجابة المناسبة، فهو عملية تتم ممارستها في ثلاثة مراحل أولها الاستقبال، أي استقبال الأصوات والتعرف عليها وتمييزها عبر الاذن أي هي مرحلة مرتبطة بحاسة السمع، ثانياً الانتباه، أي توجيه الانتباه للكلمات والتعبيرات المسموعة، ثالثاً فهم معاني الكلمات وتفسيرها، وهذا يتوقف على ما نمتلكه من معلومات وخبرات حول معاني الكلمات، إبداء الرأي في ما تم الاستماع إليه، حيث يصبح المستمع متحدث، فالاستماع يؤدي إلى التحدث والتحدث يؤدي إلى الاستماع. لذلك من المهم للتلميذ التدرب على مهارات التواصل اللفظي فقد توصل علماء النفس والتربية إلى أن النقص في مهارات التواصل اللفظي يؤدي إلى الخجل والقلق الاجتماعي والميل للوحدة

والانعزال، **وهذا يدعو للتساؤل حول دور الأسرة في ممارسة التلميذ لمهارات التواصل اللفظي وهل يمكن لمواقع التواصل الاجتماعي أن تكون بديلاً للتواصل اللفظي؟**

إن ممارسة التواصل اللفظي خلال مرحلة المراهقة يكتسب أهمية خاصة، ففي هذه المرحلة تزداد تساؤلات التلميذ وحاجته لمن يرشده وهذا يتطلب تواصل قوي مع الوالدين حيث أن الأسرة هي البيئة الأولى التي ينمو فيها التلميذ وهي أول مصدر لمعلوماته، فإما أن تؤدي دوراً إيجابياً في ممارستنا للتواصل من خلال تهيئة المناخ اللازم للتعبير والحوار والإصغاء المتبادل كأسلوب للتربية والتنشئة، أو أن تؤدي دوراً سلبياً بممارسة الوالدين للسلطة الأبوية دون مراعاة ضرورة إتاحة الفرصة للحديث والنقاش وهذا ما ينعكس على قدرة التلاميذ على التواصل في محيطهم الاجتماعي أو المدرسي، ويؤدي إلى ضعف التواصل اللفظي لدى التلميذ والميل إلى العزلة، لاسيما في ظل انتشار مواقع التواصل الاجتماعي، ففي المناخ الأسري الذي يسوده غياب التواصل اللفظي قد يفضل التلميذ التواصل عبر مواقع التواصل الاجتماعي كبديل للتواصل مع أسرته، والتي أصبحت وسيلة مفضلة للتواصل مع الأصدقاء والأقارب، ولاشك أن لهذه المواقع فائدة في مجال المعلومات والترفيه إلا أنها رغم مزاياها العديدة يرى الباحثون أنها أصبحت تؤثر سلباً على التواصل بين أفراد الأسرة من جهة والتواصل مع المجتمع من جهة أخرى، وقد أكدت دراسات عديدة على أن استخدم مواقع التواصل الاجتماعي مرتبط بشعور المراهق بالوحدة النفسية حيث أن الوحدة النفسية هي الدافع خلف استخدام المراهق لهذه المواقع كبيئة اجتماعية تتصف بالمثالية والجاذبية والتفاعل مع الآخرين، وأنه كلما كان شعوره بالوحدة منخفضاً كان عدد ساعات استخدامه لهذه المواقع أقل، كما توصلت إحدى الدراسات إلى أن استخدام بعض الآباء لمواقع التواصل الاجتماعي لا يقل عن استخدام المراهقين لها، وأن من أكبر التأثيرات السلبية لمواقع التواصل الاجتماعي هو انخفاض التواصل اللفظي بن الآباء والأبناء، وأكدت دراسات حديثة أن التواصل عبر مواقع التواصل الاجتماعي لا يمكن أن يكون بديلاً فعالاً عن التواصل اللفظي، وأن التواصل اللفظي وجهاً لوجه يساعد على الحد من إدمان مواقع التواصل الاجتماعي.

إن التواصل اللفظي لابد أن يكون هو أداة التواصل الرئيسية بين المراهق وأسرته ولابد للوالدين تخصيص الوقت الكافي للتواصل اللفظي مع أبنائهم من خلال الحوار معهم والاستماع لأفكارهم ومشكلاتهم وهذا ما يقوي الروابط بين المراهق ووالديه ويقلل من التأثير السلبي لمواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية. ولابد أن يكون الإنسان على دراية بالجوانب الإيجابية والسلبية لهذه المواقع ليحسن التعامل معها وذلك بالاستفادة من الجوانب الإيجابية وحماية نفسه من الجوانب السلبية لها.

التواصل غير اللفظي:(حديث صحفي)

حديث صحفي(حديث خبر ومعلومات)

لغة الجسد

إن حركة الجسد بحسب المتخصصين في علم الجسد تسبق في كثير من الأحيان اللفظ في تواصلنا مع الآخرين، والأهم في هذا الأمر أن هذه الحركات تُظهر ما يفكر به الشخص ولا يريد النطق به لفظاً، وتستخدم هذه الحركات إما بشكل عفوي غير مقصود أو بشكل مدروس وهادف، وقد أثبت الباحثون أن أولئك الذين يستطيعون قراءة لغة الجسد وتفسيرها بطريقة فعالة، ويستطيعون التحكم في كيفية فهم الآخرين لهم، يحققون نجاح أكبر في الحياة أكثر من أولئك الذين تنقصهم تلك المهارة، ويعتقد علماء النفس أن(60%) من التواصل بين الناس يتم بصورة غير شفهية أي عن طريق الحركات والرموز الجسدية وأن هذه الطريقة تعتبر ذات تأثير أقوى بخمس مرات من تأثير الكلمات، ولنعرف أكثر حول لغة الجسد وأهميتها ودلالاتها تم إجراء حوار مع الأنسة عبير المرشدة النفسية في مدرستنا وإحدى خريجات قسم الإرشاد النفسي في كلية التربية، وحول **ما المقصود بلغة الجسد؟** أوضحت أن (لغة الجسد هي الإشارات والحركات الجسدية التي يقوم بها الفرد، والتي تصل من خلالها معلومات وأفكار عنه، أي هي لغة تواصل غير لفظي تعتمد على تعابير الجسد بدون كلمات منطوقة وقد تصاحب الكلمات كنوع من التأييد لها أو التناقض معها، أي قد تحمل مضموناً إيجابياً أو سلبياً، وتشمل تعبيرات الوجه والعينين والفم، ونبرات الصوت ومستواها، وحركات اليدين والذراعين والكتف والقدم)، **ما أهمية استخدامنا للغة أجسادنا؟** (للتواصل غير اللفظي أو للغة الجسد

استخدامات عديدة في الحياة العامة كالتعليم والإعلام والدراما والسياحة، كما أنها وسيلة التواصل الرئيسية للصم والبكم، والتواصل الفعال مع الذات، والمحافظة على الصداقات، والتواصل مع الغرباء، ويستخدمها جميع الناس بشكل إرادي أو غير إرادي، وقد توصل أحد العلماء في مجال التواصل إلى أن مجموع أثر التواصل هو 7% للكلمات، و38% للصوت، و55% غير شفهي وفي حال اختلاف الكلمات ولغة الجسد فإن الفرد يميل إلى تصديق لغة الجسد، فالمعلم يستخدمها في الفصل لتساعده في نقل المعلومات لتلاميذه، فهي وسيلة لنقل وتوضيح المعلومات، وتبين معظم الدراسات أن ما بين (50–80%) من المعلومات يتم نقله عبر لغة الجسد، فهي مهارة اجتماعية تعطينا القدرة على قراءة المتحدثين إلينا وتعرف بعض من جوانب شخصياتهم، وتعطي صورة واضحة عنهم بحيث نستطيع قراءتها والتأثر بها، كما أنها وسيلة لتأكيد التواصل اللفظي من خلال الموافقة أو الاعتراض، فهي وسيلة تواصل مهمة نستخدمها جميعاً بشكل يومي، لذلك فإن تعلم كيفية فهم لغة الجسد واستخدامها بطريقة فعالة، قد يحسن علاقتنا بالآخرين بدرجة كبيرة في محيطنا الاجتماعي، كما أنها تنقل المشاعر والأحاسيس التي بداخل الفرد، فمن خلالها نستطيع معرفة ما إذا كان الشخص يشعر بالفرح أو الحزن، أو القلق أو التوتر، أو الغضب، أو الخوف أو الإرهاق أو التفاؤل أو الدهشة، وذلك من خلال قراءة الإشارات والحركات الجسدية الصادرة عنه). كيف **نمارس لغة الجسد؟** (نمارس لغة جسدنا من خلال استخدام حركات الرأس و تعبيرات الوجه ونبرات الصوت، وحركات العينين والحاجبين والفم، وحركات اليدين والكتفين والأرجل والمظهر العام والمسافة الشخصية، فمن خلال حركات الرأس والكتف نستطيع إبداء الموافقة والتأييد أو عدم القبول والرفض، ومن خلال الوجه نستطيع التعبير عن الكثير من المشاعر كالخجل والخوف والدهشة والحزن والفرح والمرض والشعور بالبرودة أو الحرارة والحب والكراهية، أما الصوت نستطيع استخدامه من خلال رفعه أو خفضه أو التحكم بسرعته أو بطئه أو الصمت، أما العينين نستطيع استخدامها من خلال تضيقها أو توسيعها أو النظر الجانبي أو التحديق المباشر ، مثلاً اتساع حدقة العين تعني الدهشة أو السعادة أو الخوف، تضييق حدقة العين تعني الشك أو الحزن أو الإرهاق، النظر الجانبي بدلاً من النظر المباشر يدل على

الخجل أو الكذب، التحديق المباشر يدل على العدائية أو الثقة والتحدي، أما الحاجبين نستطيع استخدامهما برفع أحدهما أوكلاهما أو تقطيبهما فرفع أحدهما يدل على الانزعاج أو عدم تصديق أمر معين، أما رفع الحاجبين معاً يدل على الدهشة و المفاجأة وتقطيبهما يدل على الغضب، أما الفم نستطيع استخدامه من خلال ضمه للداخل للتعبير عن القلق والتوتر، ومن خلال الضحك للتعبير عن السرور والفرح، وفتحه بدرجة كبيرة للتعبير عن عدم التصديق ونصف فتحة للتعبير عن الخوف، أما حركات اليدين نستخدمها في شرح موضوع معين وتوصيل أفكار معينة وفي الترحيب والدعاء والتهديد، أما حركات الأرجل قد نستخدمها في التعبير عن التوتر أو القلق بوضع رجل فوق رجل أخرى أو هز الرجلين أثناء الجلوس أو المشي السريع ذهاباً وإياباً في المكان نفسه. أما المظهر العام يكون من خلال النظافة الشخصية والملابس المناسبة للمكان الذي نتواجد فيه، أما المسافة الشخصية فهي المسافة التي نتركها بيننا وبين الآخرين فالمسافة التي نستخدمها مع الأشخاص المقربين ليست ذاتها مع الأشخاص الغرباء).

إن لغة الجسد بوصفها لغة غير لفظية تلعب دوراً مهماً في التعبير عن أنفسنا وفي تواصلنا مع الآخرين لا يقل عن دور اللغة اللفظية، فإن معرفتنا بكيفية استخدام حركات أجسادنا في المواقف المختلفة يدعم قدرتنا على التعبير اللفظي عن أنفسنا بشكل أوضح، ويساعدنا على فهم الآخرين على نحو أفضل.

ملحق(11)

أنشطة البرنامج

أنشطة البرنامج

تم اعتماد المجلة الطائرة في تقديم أنشطة البرنامج

النشاط الأول: رسالة والديَّ

أحمد تلميذ في الصف السابع الأساسي عاد من المدرسة في أحد الأيام إلى المنزل ووجد رسالة من والديه يخبرانه أنهما اضطرا للسفر لمدة أسبوع خارج المدينة لأمر طارئ متعلق بأحد أقربائهم، وأن عليه أن يتدبر أمره بمفرده إلى حين عودتهما، أحمد اعتاد أن يساعده والده في حل الواجب المدرسي الذي تكلفه به المعلمة، كما اعتاد أن تقوم والدته بترتيب سريره وملابسه، بالإضافة إلى أنه لديه امتحان في نهاية الأسبوع، واعتاد أن تحثه والدته على المذاكرة وكانت تحدد له ساعة محددة لاستخدام هاتفه الذكي، كما اعتاد أن تختار والدته ملابسه حين يخرج من المنزل، فشعر فجأة أنه لا يعلم أي الملابس التي تناسبه وأنه لم يختر ما يلبسه بمفرده لمرة واحدة.

من خلال معرفتك بسلوكيات الاستقلالية الذاتية، اكتب بما لا يتجاوز الثلاثة أسطر كيف يمكن لأحمد أن يكون مستقلاً ذاتياً؟

.....

.....

.....

النشاط الثاني: قصة رامي

في أحد صفوف السابع الأساسي قررت المعلمة التخطيط لعمل مسرحي يتضمن قيام كل تلميذ من تلاميذ الصف بتأدية دور معين، فكان هناك دور الطبيب، ودور المعلم، ودور الشاعر، ودور التلميذ المتفوق، وأثناء توزيع المعلمة الأدوار على التلاميذ، اتفق غالبية التلاميذ أن دور التلميذ المتفوق يناسب التلميذ عمار وهو أحد التلاميذ المتفوقين في الصف، ومن المتميزين لدى المعلمين والتلاميذ، باستثناء رامي وهو أحد زملاء عمار في الصف، فرغم معرفته بأن عمار تلميذ ناجح وواثق من نفسه ويُجيد القيام بكل النشاطات

التي يكلف بها، إلا أنه يشعر بالغيرة والغضب منه، لأنه كان يعتقد أن عمار تلميذ مغرور وأن المعلمين يفضلونه على باقي التلاميذ، إلا أن الحقيقة كانت أن عمار تلميذ يدرس بجد ويحب المشاركة في النشاطات التي تقيمها المدرسة في حين أن رامي لم يكن يدرس بجد ويتجنب المشاركة في النشاطات المدرسية رغم أنه كان يحب المطالعة ولديه صوت جميل في إلقاء الشعر لم يكن واعياً به.

من خلال معرفتك بسلوكيات الوعي الذاتي، اكتب بما لا يتجاوز الثلاثة أسطر كيف يمكن أن يقوم رامي بتقدير ذاته؟ وكيف يمكن له إدارة شعوره اتجاه عمار؟

.....

.....

.....

النشاط الثالث: الأدوات الجديدة

مع بدء العام الدراسي الجديد اشترى الوالدين لولديهما سعيد وسامي مجموعة من الأدوات المدرسية الجديدة ذات الألوان المتعددة، وأعجب سعيد وسامي بأحد الأدوات المدرسية دون غيرها، فتشاجر الشقيقان حول ذلك، وقام سعيد بأخذها من أخيه بعنف ما جعل سامي يقع أرضاً، وعادةً سعيد يتصرف بعنف تجاه أي شخص يحاول أن يأخذ شيئاً من أشيائه أو شيئاً أراده لنفسه.

من خلال معرفتك لسلوكيات التحكم الذاتي، اكتب بما لا يتجاوز الثلاثة أسطر كيف يمكن لسعيد أن يتحكم ذاتياً بتصرفه ؟

.....

.....

.....

النشاط الرابع: عام دراسي جديد

مع انتهاء العطلة الصيفية واقتراب موعد بدء العام الدراسي الجديد، كانت رباب قد أنهت المرحلة الابتدائية وانتقلت للمرحلة الإعدادية، وكان على رباب أن تستعد للعام الدراسي حيث ستبدأ مرحلة دراسية جديدة، وكانت قد اعتادت أثناء العطلة أن تمارس هواياتها، كما

كان موعد نومها غير محدد، وكانت تلهو مع صديقاتها أغلب الأحيان، بالإضافة لاستخدامها للهاتف الذكي لساعات.

من خلال معرفتك لسلوكيات إدارة الوقت، اكتب بما لا يتجاوز الثلاثة أسطر كيف يمكن لرباب أن تقوم بإدارة وقتها مع اقتراب موعد بدء العام الدراسي؟

.....

.....

.....

النشاط الخامس: الوثائق المدرسية

في اليوم المحدد لتسليم وثائق النتائج المدرسية للتلاميذ، توجهت عبير إلى مدرستها لاستلام وثيقتها، وحينها تبين لها رسوبها، بسبب انخفاض درجاتها في عدد من المواد الدراسية، رغم محاولتها تحسين درجاتها خلال العام الدراسي، فشعرت عبير بخيبة أمل وأنها تلميذة فاشلة، وكان من الصعب عليها العودة للمنزل لإخبار والديها بالنتيجة.

من خلال معرفتك لسلوكيات أساليب مواجهة الضغوطات النفسية، اكتب بما لا يتجاوز الثلاثة أسطر كيف يمكن أن تواجه عبير هذا الموقف الضاغط؟

.....

.....

.....

النشاط السادس: كورونا

في أحد الأيام شعر ماجد بأنه متعب فتغيب عن المدرسة وذهب للطبيب ليعلم سبب هذا الإرهاق الذي يبدو كنزلات البرد، وقد تبين لماجد أنه مصاب بالكورونا نتيجة عدم حرصه على الالتزام بالإجراءات الوقائية لتجنب الإصابة بها.

من خلال معرفتك لسلوكيات المساندة الاجتماعية، اكتب بما لا يتجاوز الثلاثة أسطر كيف يمكن لماجد أن يطلب المساندة من محيطه الاجتماعي؟

.....

.....

.....

النشاط السابع: عزلة سامر

سامر تلميذ في الصف السابع الأساسي، يعيش مع والديه، وكان والد سامر يسافر كثيراً بسبب طبيعة عمله، ولم تكن الأسرة تجتمع إلا في عطلة نهاية الأسبوع، لم يكن سامر يتحدث كثيراً مع والده وكانت علامات الانزعاج تبدو عليه حين يراه لاعتقاده أن والده لا يحبه ولا يخصص له وقتاً، لكنه لم يتحدث معه حول هذا الأمر، وكان والد سامر يشعر بأن سامر يشعر بالضيق لسبب من الأسباب إلا أنه لم يتحدث معه حول هذا الأمر لاعتقاده أن سامر يستطيع تدبر أمره بمفرده.

من خلال معرفتك بسلوكيات التواصل اللفظي، اكتب بما لا يتجاوز الثلاثة أسطر كيف يمكن لسامر ووالده أن يُمارسا التواصل اللفظي؟

.....

.....

.....

النشاط الثامن: شِجار

تشاجر سالم مع رامز في باحة المدرسة، حيث تدخل سالم للدفاع عن أحد زملائه بعد أن هاجمه رامز بالضرب العنيف، فتم إرسال رامز وسالم إلى المدير لمحاسبتهما، وبينما كان يسأل المدير التلميذين حول ما حدث، كان يروي سالم بهدوء ما حدث دون أي حركات أو إيماءات جسدية تعبر عن غضبه رغم تعرضه للإيذاء من رامز، في حين أن رامز لم يكن صادقاً في إخبار المدير بما حدث وحمّل سالم مسؤولية ما حدث، ما جعل المدير يشعر بالحيرة حول أيهما يصدق.

من خلال معرفتك بسلوكيات لغة الجسد، اكتب بما لا يتجاوز الثلاثة أسطر كيف يمكن لسالم استخدام لغة جسده اتجاه ما يقوله أحمد، وفي شرح ما حدث للمدير؟

.....

.....

.....

ملحق(12)

التقويم المرحلي

التقويم المرحلي(الاستقلالية الذاتية)

1- اختر الإجابة الصحيحة

- قدرتك على إنجاز الأعمال الخاصة بك هو:

وعي بالذات- اعتماد على الذات- تقدير للذات- تحكم بالذات

- قدرتك على اختيار الأنسب والأفضل لك هو:

اتخاذ قرار- تعديل للسلوك- مراقبة للمشاعر- تحمل مسؤولية

- قيامك بمهامك مهما كانت الصعوبات هو:

تقدير للذات- تحمل للمسؤولية- اتخاذ قرار- تعديل للسلوك

- اعتماد الفرد على ذاته وتحمله للمسؤولية واتخاذه للقرارات هو:

وعي ذاتي- استقلالية ذاتية- تحكم ذاتي- تقييم ذاتي

2- اذكر ثلاثة أشياء تقوم بها بمفردك دون الاعتماد على الآخرين

.....

.....

.....

3- اذكر ثلاثة أعمال تقوم بها من تلقاء نفسك دون أن يحثك أحد على ذلك

.....

.....

.....

4- اذكر ثلاثة أشياء تختارها بنفسك دون الاستعانة بالآخرين

.....

.....

.....

التقويم المرحلي(الوعي الذاتي):

1- اختر الإجابة الصحيحة

- تقدير الفرد لذاته وإدارة انفعالاته هو:

استقلالية ذاتية- تحكم ذاتي- وعي ذاتي- تقدير ذاتي

- التقييم الإيجابي والسلبي للذات هو:

استقلالية ذاتية- اعتماد على الذات- تقدير للذات- مراقبة للذات

- يتضمن تقدير الذات:

تحديد نقاط القوة- الاعتماد على الذات- تحديد نقاط القوة والضعف- تحمل المسؤولية

- التخفيف من المشاعر السلبية وتحويلها لمشاعر إيجابية هو:

اتخاذ قرار- تقدير للذات- إدارة للانفعالات- تقييم للذات

- تتضمن إدارة الانفعالات:

الاعتماد على الذات- مراقبة المشاعر- اتخاذ القرار- الاستقلالية الذاتية

2- حدد نقاط الضعف التي تعتقد أنها موجودة لديك

.....

.....

.....

3- حدد نقاط القوة التي تعتقد أنها موجودة لديك

.....

.....

.....

4- حدد شعوراً تعتقد أنه يزعجك غالباً واذكر كيف يمكنك أن تقوم بإدارته

.....

.....

.....

التقويم المرحلي(التحكم الذاتي):

1- اختر الإجابة الصحيحة

- سيطرتك على أفعالك وإظهار السلوك المناسب في المواقف المختلفة هو:

وعي ذاتي- استقلالية ذاتية- تحكم ذاتي-تقدير ذاتي

- يتضمن التحكم الذاتي:

الاعتماد على الذات- تقدير الذات- الوعي بالذات-الانتباه للسلوك الشخصي

- مراجعة ما تقوم به من أفعال هو:

تعزيز الذات- الاعتماد على الذات- تقويم الذات- تقدير الذات

- مكافأتك لنفسك بعد قيامك بفعل مرغوب به هو:

تقويم الذات-تقدير الذات- تعزيز الذات- الاعتماد على الذات

2- اذكر سلوكاً(فعل) تقوم به غالباً دون أن تسيطر عليه حين حدوثه، وكيف يمكن أن تمارس التحكم الذاتي عليه؟

.....

.....

.....

التقويم المرحلي(إدارة الوقت):

1- اختر الإجابة الصحيحة

- تتضمن إدارة الوقت:

القيام بما عليك القيام به في زمنه المحدد- الاعتماد على الذات- الانتباه للسلوك الشخصي- تقدير الذات

- وضعك خطة تحدد فيها أهدافك ومهامك هو:

تنظيم للوقت- إدارة للوقت- تخطيط للوقت- تقدير للوقت

- وضع جدول زمني لتنفيذ مهامك وأهدافك هو:

تخطيط للوقت- إدارة للوقت- تنظيم للوقت- تقدير للوقت

- استخدامك للهاتف الذكي لساعات طويلة هو:

تخطيط للوقت– تنظيم للوقت– تقدير للوقت– مضيعات للوقت

2– اذكر هدفاً ترغب في تحقيقه، واذكر الصعوبات التي تعتقد أنها ستواجهك أثناء تحقيقك له

.....

.....

3– حدد جدول زمني لتحقيق الهدف السابق

.....

.....

4– حدد مضيعات الوقت التي يمكن أن تعترضك أثناء تحقيق الهدف السابق

.....

.....

التقويم المرحلي(مواجهة الضغوطات النفسية):

1– اختر الإجابة الصحيحة

- يتضمن الضغط النفسي حالة من:

التحكم الذاتي– القلق والتوتر– تقدير الذات–إدارة الانفعالات

- شعورك باليأس هو ضغط:

داخلي– خارجي– أساسي– ثانوي

- تعرضك لحادث هو ضغط:

أساسي– ثانوي– خارجي– داخلي

- فشلك في أحد الامتحانات هو من الضغوطات:

الحادة– المزمنة– العامة– الخطرة

- تعرض منطقتك لزلزال هو من الضغوطات:

الحادة– المزمنة– العامة– الخطرة

- إصابتك بمرض تحتاج فترة طويلة للشفاء منه هو:

الحادة– المزمنة– العامة– الخطرة

- إن أساليب مواجهة الضغوطات النفسية تتطلب جهود:

انفعالية ومعرفية وسلوكية- معرفية- سلوكية- انفعالية

- مواجهتك إحدى المشكلات بالغضب والتوتر هو مواجهة:

انفعالية سلبية- معرفية إيجابية- سلوكية سلبية- انفعالية إيجابية

- مواجهة المشاعر هو مواجهة:

معرفية- سلوكية-انفعالية-سلبية

- مواجهتك لإحدى المشكلات بإعادة النظر بها وتفسيرها بشكل إيجابي هو مواجهة:

انفعالية سلبية- معرفية إيجابية- سلوكية سلبية-سلوكية إيجابية

- البحث عن معلومات لحل المشكلة هو:

مواجهة انفعالية- مواجهة سلوكية-مواجهة معرفية- مواجهة سلبية

- العمل على حل المشكلة هو مواجهة:

مواجهة انفعالية- مواجهة سلوكية-مواجهة معرفية- مواجهة سلبية

- الاستسلام والهروب من المشكلة هو مواجهة:

معرفية سلبية- سلوكية سلبية- انفعالية- إيجابية

2- اذكر موقفاً ضاغطاً مررت به سواء في المدرسة أو خارجها

.....

.....

.....

3- تخيل أن الموقف السابق تكرر، كيف تقوم بمواجهته باستخدام أساليب مواجهة الضغوطات النفسية؟

.....

.....

.....

التقويم المرحلي(المساندة الاجتماعية):

1- اختر الإجابة الصحيحة

- يطلق على الدعم العاطفي والمعرفي والمادي الذي يتلقاه الفرد من محيطه الاجتماعي مسمى:

إدارة الانفعالات- التحكم الذاتي- الاعتماد على الآخرين- المساندة الاجتماعية

- تتضمن المساندة الاجتماعية:

مواجهة الضغوطات-حل المشكلات -الدعم والمساعدة من العائلة والأصدقاء- الاعتماد على الآخرين

- اختيار الشخص المناسب للمساعدة في حل المشكلة أو مواجهة المحنة يعود إلى:

نوع المساندة الاجتماعية- كمية المساندة الاجتماعية- مصدر المساندة الاجتماعية- المساندة الاجتماعية

- المساندة الاجتماعية التي تتلاءم مع المشكلة أو المحنة يعود إلى:

كمية المساندة الاجتماعية- نوع المساندة الاجتماعية- مصدر المساندة الاجتماعية- المساندة الاجتماعية

- اعتدالك في طلب المساندة الاجتماعية يعود إلى:

نوع المساندة الاجتماعية- كمية المساندة الاجتماعية- مصدر المساندة الاجتماعية- المساندة الاجتماعية

2- بانتقالك لمرحلة دراسية جديدة، تبين لك أن مادة اللغة الانكليزية قد ازدادت صعوبة، وتحتاج لجهد أكبر لتعلمها وإتقانها واجتياز الامتحانات الخاصة بها، من خلال معرفتك لسلوكيات المساندة الاجتماعية، اكتب بما لا يتجاوز الثلاثة أسطر حول كيف يمكن لك أن تطلب المساندة من محيطك الاجتماعي؟

.....

.....

.....

التقويم المرحلي(التواصل اللفظي):

1- اختر الإجابة الصحيحة

- يتضمن التواصل اللفظي:

تواصل شفوي- تواصل شفوي سمعي- تواصل سمعي- تواصل غير لفظي

- يكون التواصل اللفظي باستخدام اللغة:

المكتوبة- المنطوقة- المسموعة- غير المنطوقة

- وضع الكلمات في سياق لفظي منطوق هو:

استماع- تحدث- كتابة- قراءة

- يعتبر التحدث عملية:

استقبال- إرسال- قراءة- كتابة

- يعتبر الاستماع عملية:

إرسال – استقبال- كتابة – قراءة

- اختيار الكلمات المناسبة للتعبير عما نريده لفظياً من مهارات:

الاستماع- التحدث- الكتابة- القراءة

- إعطاء الوقت الكافي للآخرين دون مقاطعتهم من مهارات:

الكتابة- القراءة- الاستماع- التحدث

2- في أحد الحصص الدراسية وأثناء شرح المعلم للدرس، لم تستطع استيعاب ما قام المعلم بشرحه، حول بعض المعلومات المتعلقة بالدرس، كيف يمكن أن يكون التواصل اللفظي بينك وبين معلمك؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

التقويم المرحلي(التواصل غير اللفظي):

1- اختر الإجابة الصحيحة

- يتضمن التواصل غير اللفظي:

استماع- تحدث- كتابة- إشارات وحركات جسدية

- لغة الجسد هي تعبير عن:

التواصل السمعي- التواصل اللفظي- التواصل غير اللفظي- التواصل السلبي

- تحمل لغة الجسد مضموناً:

إيجابي- إيجابي وسلبي- سلبي- سمعي

- تستخدم لغة الجسد بشكل:

غير إرادي- إرادي- إرادي وغير إرادي- قسري

- تستطيع إبداء الموافقة والرفض من خلال:

العينين- اليدين- حركات الرأس- الصوت

- تستطيع التعبير عن الكثير من المشاعر من خلال:

الرأس- تعابير الوجه- اليدين- الصوت

- تستطيع شرح موضوع معين من خلال:

الرأس- العينين- الوجه- حركات اليدين

- تستطيع التعبير عن انزعاجك من خلال:

الرأس- الصوت- حركات الحاجبين- اليدين

- تستطيع التعبير عن دهشتك من خلال:

الصوت- الرأس- الكتفين- حركات الفم

- تستطيع التعبير عن غضبك من خلال:

الرأس- اليدين- نبرات الصوت- الكتفين

- تستطيع التعبير عن أناقتك من خلال:

الوجه- اليدين- العينين- المظهر العام

- تستطيع التعبير عن قربك من شخص ما من خلال:

الوجه– اليدين– الصوت– المسافة الشخصية

2– اذكر بعض المواقف التي تستخدم فيها لغة جسدك من خلال تعابير وجهك (العينين– الفم– الحاجبين)– حركات يديك– نبرات صوتك

.....

.....

.....

.....

درجة استخدام معلمات رياض الأطفال للتعليم المدمج(المتمازج)

(دراسة ميدانية في رياض أطفال مدينة طرطوس)

طالبة ماجستير: ضحى جهاد أحمد

قسم تربية الطفل – كلية التربية – جامعة طرطوس

المشرف الرئيس : د نجوى بدر خضر

المشرف المشارك : أ.د نايفة قاسم علي.

الملخص

هدف البحث الحالي تعرّف درجة استخدام التعليم المدمج لدى معلمات رياض الأطفال في مدينة طرطوس، وتحقيقاً لهذا الغرض أعدت الباحثة استبانة مؤلفة من (24) بندا موزعة على ثلاثة محاور. تحققت الباحثة من صدق الاستبانة وثباتها، ثم وزعتها على عينة مؤلفة من (109) معلمة من معلمات رياض الأطفال في مدينة طرطوس وذلك خلال العام الدراسي (2022 – 2023) معتمدة في ذلك على المنهج الوصفي، ثم حللت الباحثة إجابات أفراد العينة باستخدام برنامج (SPSS)، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

تمتلك معلمات رياض الأطفال في مدينة طرطوس مهارات التعليم المدمج التقنية بدرجة (متوسطة).

و يستخدمن طرائق التعليم المدمج وأساليبه والتقويم الإلكتروني بدرجة (ضعيفة).

تستخدم معلمات رياض الأطفال الخاصة التعليم المدمج أكثر من المعلمات اللواتي يعلمن في رياض الأطفال الحكومية حيث توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال على استبانة التعليم المدمج ككل تبعا لمتغير نوع الروضة (خاصة – حكومية)، وهذه الفروق لصالح المعلمات اللواتي يعلمن في رياض الأطفال الخاصة.

الكلمات المفتاحية : التعليم المدمج ، معلمات رياض الأطفال .

The degree of use of Kindergarten teachers for blended education (admixed) Primitive study in Kindergartens in the (city of Tartous)

Abstract

The objective of the research is to know the degree of use of and to this end the ،kindergarten teachers in the city of Tartous researcher prepared a questionnaire composed of (24) A three- which the researcher verified the veracity and ،pronged item then distributed to a sample ،consistency of the questionnaire composed of 109 kindergarten teachers in Tartus during the school the researcher ،year (2022-2023) Based on the descriptive approach then analyzed the responses of the members of the sample using the "spss" software. The results are as follows:

-The kindergarten teachers in Tartous have technical (intermediate) instruction subjects.

methods and e-evaluation are used ،- Integrated teaching methods to a (weak) degree.

- Kindergarten teachers who work in private Kindergarten use integrated education more than teachers who work in government Kindergarten. The results have come up with statistically significant differences between the average grades of kindergarten teachers on the identification of integrated education as a whole according to the government). These ،kindergarten type variable (especially differences are for female teachers who work in private kindergartens.

Key Words :Blended learning ,Kindergarten teachers.

مقدمة:

يواجه التعليم في ظل الثورة الرقمية والانفجار المعرفي تحديات كبيرة نتيجة الانجازات الهائلة والمتسارعة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي ألغت الحدود بين الدول والشعوب والثقافات.

يستثمر التعليم الجيد التكنولوجيا بشكل فعال في العملية التعليمية التعلمية ، لذا بدأت الحكومات بتغيير الأنظمة التعليمية والتحوّل من التعليم التقليدي القائم على المعلم كمصدر رئيس ووحيد للمعلومات إلى تعليم الكتروني ، يصبح فيه المعلم ميسراً ومساعداً ومشرفاً ومكملاً للتعليم موظفاً للاستراتيجيات التدريسية الحديثة المعتمدة على الانترنت (عبد المجيد، 2008،14).

ومع تطور ثورة المعلومات وانتشارها الكبير نتج عنها ما يعرف بثورة الوسائط المعلوماتية ، فكان لا بدّ للتعليم وبخاصة في رياض الأطفال ومؤسساته أن يقوم بدوره المحوري في تزويد الأطفال بالمهارات الأساسية (المعرفية ، الوجدانية الانفعالية ، النفس حركية ، المهارية)(شاش،73,2009).

وتلقى رياض الأطفال اهتماماً كبيراً، لما لهذه المرحلة من أهمية في حياة الطفل المستقبلية وتكوين اتجاهاته وأساليب تفكيره ومعارفه وخبراته لبناء شخصية متوازنة قادرة على التواصل مع الآخرين وتواكب العصر بمتغيراته المعرفية والتكنولوجية. (الشربيني، 2012،63) .

وبسبب غياب التفاعل الانساني بين المعلمة والأطفال في التعليم الالكتروني لم يعد هذا النمط هو الوحيد ،المعتمد في العملية التعليمية التعلمية، وأدى ذلك إلى ظهور التعليم المدمج الذي جمع بين التعليم الالكتروني بأشكاله المختلفة والتعلم التقليدي ، إذ يتم التركيز فيه على التفاعل المباشر بين المعلمة والأطفال (2008,2، Garrison&Vaughanm)

فالتعليم المدمج هو : نظام متكامل يهدف إلى مساعدة المتعلم خلال كل مرحلة من مراحل تعلمه ويقوم على حول المعرفة، وأساليب العرض الدمج بين التعليم التقليدي

المعتمد على نقل المعلومة ونظام الفصول الدراسية والتعليم الالكتروني بأشكاله المختلفة مثل التعليم المتمركز حول المتعلم ، والتعليم المتمركز حول أساليب التواصل ، والمتمركز (خميس ،2003،255).

و هو نوع من التعليم يعتمد على الجمع بين التعليم عبر الانترنت مع التفاعل والمشاركة للتعليم التقليدي ، فهو توظيف للمستحدثات التكنولوجية في توصيل المعلومات والمعارف والخبرات للأطفال لإحداث تفاعل إيجابي وفق احتياجات الأطفال مع مراعاة الفروق الفردية بينهم لتحسين إنتاجية العملية التعليمية التعلمية(2008,53, Dwiyogo)

ويعدّ استخدام التكنولوجيا كمعزز لعملية التعليم مطلباً ضرورياً للأطفال لأهميته في إكسابهم مهارات تمكنهم من المشاركة الفعّالة في الحياة الاجتماعية والفكرية في الحاضر والمستقبل مع مراعاة إشراف البالغين ذوي الخبرة المعرفية والاجتماعية (Guha,2012,29).

ونتيجة لأهمية توظيف التكنولوجيا بالتعليم ، ظهرت مشاريع عالمية لاستثمار التعليم المدمج وطرائقه مثل : "مشروع معهد الانترنت على الخط ويهدف إلى تسهيل عمل المعلمين وتحسين مقرراتهم الدراسية باستخدام التكنولوجيا "(الشماخي وآخرون ،2014،54).

كما عقد المؤتمر العالمي الثالث حول التعليم المدمج بعنوان (التعليم المدمج في عصر التغيير الاجتماعي والابتكار) في وارسو بتاريخ (18-21نيسان 2018) للتوعية بأهمية التعليم المدمج وخصائصه ، والتعريف بالنظريات التربوية المتعلقة به ، وطرائق تصميمه .

وقد اهتمت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية بدمج التكنولوجيا بالتعليم وأطلقت هذا المشروع في عام(2005) بالتعاون مع جهات أخرى (وزارة التربية السورية ،2009،5) .

بناء على ما سبق وانطلاقا من أهمية دمج التكنولوجيا في التعليم في كل مراحله ومستوياته جاء هذا البحث كمحاولة لتعرّف درجة استخدام معلمات رياض الأطفال في مدينة طرطوس للتعليم المدمج ، لما لمرحلة رياض الأطفال من أهمية في تشكيل نواة شخصية الانسان واتجاهاته وخبراته ومعارفه .

1- مشكلة البحث :

استخدمت التقنيات الحديثة في مجال التعليم عامة وفي رياض الأطفال خاصة كجزء من التطوير والتحديث واستجابة لمتطلبات العصر وبناء طفل يمتلك مفردات العصر ، ولقد سعت وزارة التربية في سورية لإدخال الوسائل العلمية والتطبيقية والتقنية الحديثة إلى مؤسساتنا التربوية وتطوير المناهج الدراسية بغية إعداد الطلبة إعداداً متكاملاً من حيث العلم والمعرفة وتوظيف المستحدثات التكنولوجية بفاعلية وكفاءة وبما يخدم مسيرة العلم ، من خلال تفعيل نظام التعليم المدمج ، كما اهتمت بتدريب المعلمين على المستحدثات التكنولوجية وتنمية مهاراتهم في استخدامها ، وسعت لوضع البرامج التعليمية والتربوية للارتقاء بالعملية التعليمية وتوظيف التقنيات الحديثة (وزارة التربية ،2007،45).

و توصلت مجموعة من الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع التعليم المدمج مثل دراسة (أبو الروس ،2015)، ودراسة (خضّار 2015) ودراسة (هاشم ،2022) إلى وجود ضعف في استخدام التعليم المدمج ، كما أوصى مؤتمر التطوير التربوي الذي عقد في دمشق (2019) بتوظيف التكنولوجيا ومستحدثاتها ، وتفعيل استخدامها العملية التعليمية التعلمية في كل مراحل التعليم ومستوياته وخاصة مرحلة رياض الأطفال (وزارة التربية السورية ،2019) . إلا أن الباحثة من خلال عملها مشرفة على رياض الأطفال قصوراً في استخدامها في غرف النشاط وتقديم الخبرات للأطفال ، و وجدت عملية التعليم على استخدام الوسائل التقليدية، للتأكد من ذلك قامت بدراسة استطلاعية مستخدمة المقابلة أداة لها طبقتها على (10) معلمات في خمس روضات، من خلال ثلاثة أسئلة :

1- هل تستخدمين التعليم المدمج في تقديم الخبرات للأطفال ؟ 30% نعم ،70% لا.
2- هل تفضلين تقديم الأنشطة للأطفال بالطرق التقليدية ؟ 60% نعم ، 40% لا .

3- هل تمتلكين الخبرة الكافية في استخدام التكنولوجيا في غرفة النشاط ؟ 30% نعم ،70% لا.

وقد أظهرت نتائج المقابلة قصوراً باستخدام التعلم المدمج وعدم استثمار التكنولوجيا لتنمية شخصية الطفل بجوانبها المختلفة و إدماجه في بيئة العصر ومتطلباته .

بناء على ما سبق تحددت مشكلة البحث بالسؤال الآتي : ما درجة استخدام معلمات رياض الأطفال للتعليم المدمج في مدينة طرطوس ؟

2- **أهمية البحث :**

تنبع أهميه البحث من النقاط الآتية :

2-1 يواكب الاتجاهات التربوية الحديثة التي تتبنى دمج التكنولوجيا بالتعليم .

2-2 قد تفيد نتائج هذا البحث أصحاب القرار في وزارة التربية لاتخاذ قرارات لتفعل استخدام هذا النمط من التعليم من خلال تأمين متطلبات تطبيقه (المادية والبشرية).

2-3 لفت نظر وزارة التربية إلى عقد دورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال تتعلق بتدريبهن على استخدام التعليم المدمج

3- أهداف البحث:

هدف البحث إلى تعرّف:

3-1 درجة استخدام معلمات رياض الأطفال للتعليم المدمج في رياض أطفال مدينة طرطوس .

3-2 الفروق بين متوسطات إجابات عينة البحث المتعلقة بدرجة استخدامهم للتعليم المدمج وفقاً لمتغيرات (نوع الروضة ، سنوات الخبرة).

4- أسئلة البحث :

يحاول البحث الإجابة على الأسئلة الآتية:

4-1 السؤال الأول : ما درجة استخدام التعليم المدمج من قبل معلمات رياض الأطفال في مدينة طرطوس؟

4-2 السؤال الثاني: ما درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال لمهارات التعليم المدمج التقنية في مدينة طرطوس؟

4-3 السؤال الثالث: ما درجة استخدام طرائق التعليم المدمج وأساليبه من قبل معلمات رياض الأطفال في مدينة طرطوس؟

4-4 السؤال الرابع: ما درجة استخدام التقويم الإلكتروني في التعليم المدمج من قبل معلمات رياض الأطفال في مدينة طرطوس؟

5- متغيرات البحث :

5-1 تصنيفية : نوع الروضة (حكومية ، خاصة)، سنوات الخبرة (أقل من5 سنوات ، من 5-10 سنوات ، أكثر من 10سنوات).

5-2 أساسية : درجة استخدام معلمات رياض الأطفال للتعليم المدمج .

6- فرضيات البحث :

تم اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة (0.05) :

6-1 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث في درجة استخدام التعليم المدمج تعزى لمتغير نوع الروضة (حكومية ، خاصة).

6-2 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث حول درجة استخدام التعليم المدمج تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10سنوات).

7- حدود البحث :

7-1 الحدود العلمية : استخدام معلمات رياض الأطفال في مدينة طرطوس للتعليم المدمج .

7-2 الحدود البشرية : عينة من معلمات رياض الأطفال

7-3 الحدود المكانية : رياض الأطفال الحكومية والخاصة في مدينة طرطوس

7-4 الحدود الزمانية : تم تطبيق البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي(2022-2023).

8- مصطلحات البحث وتعريفاته الاجرائية :

8-1 درجة الاستخدام : وهي الدرجة التي تحصل عليها معلمات رياض الأطفال من خلال الإجابة على بنود استبانة استخدام التعليم المدمج المعتمدة في البحث

8-2 التعليم المدمج : إحدى صيغ التعليم أو التعلّم التي يندمج فيها التعليم الالكتروني مع التعليم التقليدي في إطار واحد، حيث توّظف أدوات التعليم الالكتروني سواء المعتمدة على الحاسوب أو الانترنت ، ويلتقي فيها المعلم مع الطالب وجهاً لوجه في معظم الأحيان (زيتون (أ) ،173،2005).

كما يعرّف بأنه : توظيف المستحدثات التكنولوجية في الدمج بين الأهداف والمحتوى ومصادر وأنشطة التعلم وطرائقه بهدف تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة بكفاءة وفاعلية لتحسن مخرجات التعليم (أبو موسى ،39،2014).

ويعرّف إجرائياً: هو أحد أنواع التعليم الذي يزاوج بين أساليب التعليم التقليدي و إمكانيات التعليم الالكتروني ، ويقاس بالدرجة التي ستحصل عليها عينة الدراسة على استبانة معدة لتعرّف درجة استخدام معلمات رياض الأطفال التعليم المدمج، وقد حددته الباحثة باستخدام المعلمات للمهارات التقنية للتعليم المدمج ، وطرائق وأساليب التعليم المدمج ، ومهارات التقويم الالكتروني .

9- دراسات سابقة

استعانت الباحثة بالمجلات العلمية والدوريات التربوية ، واطّلعت على مجموعة من الدراسات ذات الصلة بموضوع البحث الحالي وسيتم استعراضها من الأقدم إلى الأحدث :

9-1 دراسة كيتشنهام (2005) بعنوان : Adult-Learning Principles and Technology and Elementary Teachers and their Students the perfect blend. (تعليم معلمي صفوف المرحلة الإعدادية وتلامذتهم مبادئ تقنيات التعليم المدمج المثالي) في المملكة المتحدة .

هدفت الدراسة إلى معرفة العوامل التي شجعت أو أعاقت نجاح التعليم المدمج في مدارس المرحلة الإعدادية في إحدى ضواحي لندن ، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وتكونت العينة من عشرة معلمين تم انتقاؤهم من ثلاث مدارس في المرحلة الإعدادية ، واستخدم الباحث المقابلة وبطاقة الملاحظة والسجلات كأدوات لتحقيق أهداف الدراسة ، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها : ثمة عوامل مميزة تتعلق بنجاح التعليم المدمج منها : التعاون بين المعلمين ، والتعاون بين المعلمين والتلاميذ ، ووجود بنية تحتية مناسبة لتطبيقه وعوامل معيقة له في بيئة المرحلة الإعدادية منها :فتمثلت بضيق الوقت للحصة الدرسية ونقص مصادر التقنيات الذي يحتاجها هذا النمط من التعليم .

9-2 دراسة خضّار (2015) بعنوان :فاعلية توظيف التعليم المدمج في تدريس مادة العلوم على تحصيل تلاميذ الصف الرابع وآرائهم نحوه في سورية .

هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية توظيف التعليم المدمج في تدريس مادة العلوم على تحصيل تلاميذ الصف الرابع – الحلقة الأولى – من مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الرسمية لمحافظة اللاذقية وآرائهم نحوه ،استخدمت الدراسة المنهج التجريبي وتم اختيار (81) تلميذا بين مجموعتين ضابطة وتجريبية ، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها :فاعلية التعليم المدمج في تدريس مادة العلوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي ، وثمة

مجموعة من الصعوبات التي التي أعاقت توظيف هذا النمط من التعليم في العملية التعليمية التعلمية جاء في مقدمتها (الحاجة إلى توافر خدمة الانترنت بشكل مستمر ، والحاجة إلى بنية تحتية من أجهزة ومعدات وتوصيلات ومستحدثات تكنولوجية).

9-3 دراسة محمد (2019) بعنوان : أثر التعليم المدمج في تنمية مهارات فنون اللغة الانكليزية لدى أطفال الروضة في مصر .

هدفت الدراسة إلى التعرّف على مستوى مهارات فنون اللغة الانكليزية لدى أطفال الروضة ، حيث تمثلت العينة بمجموعة من أطفال الروضة وتم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة ، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي وتوصلت إلى النتائج التالية : يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية (عينة البحث) في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات فنون اللغة الانكليزية لصالح القياس البعدي ، والأثر الإيجابي للتعليم المدمج لتنمية مهارات فنون اللغة الانكليزية لدى أطفال الروضة.

9-4 دراسة الدخيل (2021) بعنوان : درجة استخدام التعليم المدمج من وجهة نظر معلمات المرحلة الأساسية بمديرية التربية والتعليم في لواء قصبة إربد في الأردن.

هدفت الدراسة إلى تعرّف درجة استخدام معلمات المرحلة الأساسية بمديرية التربية والتعليم للتعليم المدمج ، وتكونت عينة الدراسة من (150) معلمة من معلمات الحلقة الأساسية ، واستخدمت المنهج الوصفي وتمثلت أداة الدراسة باستبانة من إعداد الباحثة وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام المعلمات للتعليم المدمج جاء بدرجة متوسطة ، وأوصت الدراسة بعقد ورشات تدريبية في مجال التقنيات لمعلمات المرحلة الأساسية ليتم استخدام هذه التقنيات في التعليم .

9-5 دراسة صفوت (2022) بعنوان : رؤى مستقبلية في طرائق التعليم لطفل الروضة في مصر.

هدفت الدراسة إلى استعراض مجموعة من استراتيجيات التعلم الحديثة والتي تناسب الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة مستخدمة المنهج شبه التجريبي ، وطبقت على

مجموعة تجريبية ، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج أهمها : أن تقنيات التعليم الحديثة وأساليب التكنولوجيا التعليمية تتيح استثارة عمليات إعمال العقل ، وتنشر في الوقت نفسه المتعة بين الأطفال مثل الألعاب الالكترونية والرسوم المتحركة وغيرها من المستحدثات التي تستثير الرغبة في التفكير ، كما تزيد من قدرات ومهارات المعلمات في تصميم أنشطة تعليمية جديدة واستراتيجيات حديثة تجذب انتباه الأطفال.

9-6 دراسة هاشم (2022) بعنوان : التعليم الالكتروني المدمج في الطفولة المبكرة في مصر .

هدفت الدراسة إلى التعرّف على مراحل تطور التعليم الالكتروني وأنواعه ، واستكشاف أهميه التعليم الالكتروني المدمج ومميزاته ، وكيفية دمجه في بيئة التعليم في مرحلة الروضة ، والنظريات التي تناولت هذا النمط من التعليم والاتجاهات التربوية الحديثة لاستخدامه ، ومهام معلمة الروضة في توظيف التعليم المدمج ، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستخدمة الاستبانة أداة لها وطبقتها على عينة من معلمات الروضة في القاهرة ، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج أهمها : ضرورة التعاون بين الهيئات التعليمية المختلفة (وزارة التعليم العالي ، ووزارة التربية والتعليم ، ووزارة التضامن الاجتماعي ، وكليات التربية) لتدريب المعلمات دورياً في أثناء الخدمة وفي مرحلة الإعداد على كيفية الاستفادة من التعليم المدمج ، ومواكبة أحدث المستحدثات التكنولوجية في مجال التعليم .

الإطار النظري:

فرض التطور التكنولوجي المتسارع على المؤسسات التربوية ولا سيما رياض الأطفال ضرورة العمل على استثمار مستحدثات تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية بما يحسّن مخرجاتها ، لذلك تناولت الباحثة في الإطار النظري ،فلسفة التعليم المدمج .

1- تعريف التعليم المدمج :

يطلق على التعليم المدمج عدة أسماء التعلم الخليط والتعلم التمازجي والتعلم المؤلف والتعلم المتمازج وغيرها ، ويرجع تعدد مسمياته إلى تعدد وجهات النظر حول طبيعة التعليم المدمج ونوعه (الحيلة وآخرون،2012،13).

و يعرّف بأنه : التعليم الذي يمزج بين خصائص التعليم الصفي التقليدي والتعليم الالكتروني بوسائله وتقنياته ومستحدثاته مستثمرا الانترنت في نموذج متكامل لإحداث التفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلم (Grover،Pooja& Other،2010،52) .

2- نشأة التعليم المدمج :

يعدّ التعليم المدمج من أشهر النماذج التي أنتجها التعليم الالكتروني ، وقد بدأ يحل محله في بعض المؤسسات التعليمية من خلال الدمج بين بين التعليم التقليدي والالكتروني ليشكلا نسيجا متجانساً يثري العملية التعليمية – التعلمية ، فقد شهدت الثمانينيات من هذا القرن ظهور الأقراص المدمجة CD للتعليم ، ثم ظهرت اسطوانات الفيديو الرقمية (DVD)،ثم انتشار الانترنت والبريد الالكتروني ، ليتبعها ظهور الكاميرات المرئية المسموعة ، التي وفرت الفرص للاجتماعات عبر الانترنت ، ومؤتمرات الفيديو وغيرها من وسائل الاتصال (الشوملي ،2007،6)، ومع نهاية التسعينيات من القرن الماضي بدأت الموجة الأولى فيما يسمى بالتعليم الالكتروني واستخدام التكنولوجيا بكل برمجياتها وتطبيقاتها مستخدما شبكة الانترنت وتكنولوجيا المعلومات ، إلا أن التطور التكنولوجي لا يغني عن الطرق الاعتيادية في التعليم والتعلم ، فظهر التعليم المدمج الذي مزج بين التعليم الالكتروني والتقليدي (المعمر ،2013،5).

3- مميزات التعليم المدمج : يوجد عدة مميزات للتعليم المدمج منها :

3-1 زيادة التفاعل بين المعلم والمتعلم ، والمتعلم والمحتوى ، والمتعلم ومصادر المعرفة المختلفة .

3-2 زيادة إمكانية الوصول للمعلومات (الرنتيسي ، عقل 2011،162)

3-3 خفض نفقات التعليم بشكل واضح مقارنة مع التعليم الالكتروني وحده .

4-3 تعزيز الجوانب الانسانية والعلاقات الاجتماعية بين المتعلمين فيما بينهم ، وبين المعلمين

5-3 سهولة التواصل في بيئة تفاعلية

6-3 التركيز على الجوانب المعرفية والمهارية وتوفير جو من التعاون (عماشة ،2009، 60).

4- أهمية التعليم المدمج في رياض الأطفال :

تتبع أهمية التعليم المدمج في رياض الأطفال من عدة نقاط منها :

1-4 تمكين الأطفال من الحصول على متعة التواصل مع المعلم وتعزيز الجوانب الإنسانية

2-4 مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال

3-4 رفع جودة العملية التعليمية وكفاءة المعلمات

4-4 الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة في تقديم الأنشطة و الخبرات للأطفال .

5-4 يعدّ التعليم المدمج حلاً لبعض المشكلات التي يعاني منها التعليم الالكتروني(كانقطاع شبكة الانترنت وضعفها، وضعف البنية التحتية وغيرها) في تقديم الخبرات والتفاعل معها .

6-4 زيادة الدافعية نحو التعلم من خلال التنوع في الأساليب والطرق في تقديم الخبرات (Krause،2008).

5- أشكال التعليم المدمج (المتمازج): هناك عدة أشكال للتعليم المدمج :

1-5 التعليم المقلوب : وذلك من خلال مشاركة المعلم للمحتوى عبر إدارة التعلم أو البريد الالكتروني.

5-2 التعليم المدمج وجهاً لوجه : يقوم المعلم بتسجيل الدخول إلى ندوة عبر الانترنت أو جلسة اجتماع ، ويتم التعيين عبر الانترنت مع تعيين المهام بعد ذلك.

5-3 التعليم المدمج بالإثراء : بديل للتدريب عبر الانترنت بدوام كامل يسمح للمتعلم بإكمال معظم الدورات الدراسية عبر الانترنت وكذلك حضور ندوات عبر الانترنت لجلسات التعلم وجها لوجه مع معلم ، الحضور مخصص وحسب تقدير المعلم ، مما يمنحهم المرونة للتعلم بالسرعة التي تناسبهم (أبو العينين ،2018،297).

6 - مجالات استخدام التعليم المدمج

يستخدم التعليم المدمج في عدة مجالات :

6-1 المجال المؤسسي : ويهتم بالشؤون الادارية والأكاديمية وخدمات الطلاب

6-2 المجال الإداري : ويهتم بكيفية إدارة برنامج التعليم المدمج مثل الاهتمان بالبنية الأساسية لتقديم البرنامج بطرائق متعددة

6-3 المجال التربوي : ويتعلق في بنية المحتوى مثل تحليل المحتوى واحتياجات الطلاب وأهداف التعلم واستراتيجيات التعلم

6-4 المجال الأخلاقي : ويرتبط باعتبارات أخلاقية من أهمها : التأثرات السياسية والاجتماعية والتنوع الثقافي وفن السلوك والقضايا القانونية .

6-5 المجال التقني : ويهتم بتصميم بيئة التعلم ، والأدوات والتقنيات المستخدمة ، وأمن الشبكات ، والأجهزة والبرمجيات وقواعد البيانات المختلفة .

6-6 مجال دعم الموارد : ويهتم بتوفير مصادر الكترونية للمتعلمين عبر الانترنت ، أو غير مباشرة مثل : المكتبات الرقمية والدوريات

6-7مجال التقويم : ويركز على تقويم فاعلية البرنامج وأداء المتعلمين لطريقة التعليم المدمج ، ويشتمل على استراتيجيات التقويم التكويني والبنائي (ملكاوي ،2021،354).

7- مكونات التعليم المدمج :

يشير كارمن Carman (2002) إلى أن نظام التعليم المدمج يشمل على المكونات الخمسة الأساسية الآتية :

7-1 الأحداث الحية المتزامنة Live Events : بحيث يقيم المعلم أحداثاً متزامنة يشارك فيها كل المتعلمين في الوقت ذاته، وصولاً إلى ما يسمى الفصل الافتراضي .

7-2 أحداث التعليم الذاتي غير المتزامن Self-Paced Learning Asynchronous وتعتمد على التوظيف الفعّال للمبادئ الحديثة والتقليدية للتصميم التعليمي ، وتقديم خبرات تعليمية يستطيع المتعلم إنجازها بمفرده بما يناسب سرعته في التعلّم ووقت التعلّم .

7-3 التعاون Collaboration : وثمة نوعان للتعاون :الأول يسمى التعاون بين النظراء ، ويسمح بمناقشة العديد من القضايا بين المتعلمين مع بعضهم ، والثاني التعاون بين المتعلم والمعلم ويتم فيه النقاش بين الطرفين .

7-4 التقويم Assessment : وهو يمكّن المتعلمين من المحتوى الذي تعلموه بالفعل ، ويحسّن من تجربتهم الخاصة في التعليم المدمج وذلك من خلال تقويم قبلي ، وتقويم بعدي بعد مرور المتعلم بالخبرات التعليمية .

7-5 المواد الداعمة للأداء Performance Support Materials :وهي المكون الأكثر أهمية ،إذ يضمن بقاء التعلّم وانتقال أثره في بيئة العمل ، وتتمثل هذه الأدوات بالمراجع القابلة للطباعة مثل الكتاب المدرسي ، والمهام المساعدة مثل الرسم البياني والجداول والملخصات ، والتي تستخدم لتدعيم الأداء وتوضيح المعلومات ومراجعتها بسهولة (p،53-51).

اجراءات البحث وخطواته:

يتناول هذا الجانب أداة البحث التي قامت الباحثة بتصميمها، والاجراءات المتبعة في تطويرها، ووصف مجتمع البحث وعينته ، واجراءات البحث وتطبيق أداته على العينة ،ثم

قامت الباحثة بتحليل البيانات إحصائياً باستخدام الأساليب الاحصائية المناسبة للبحث من برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)

1- منهج الدراسة :

اعتمد البحث على المنهج الوصفي لأنه يناسب طبيعة البحث الحالي ، ويعرّف بأنه نوع من أساليب البحث الذي يدرس الظواهر الطبيعية والاجتماعية والنفسية والاقتصادية والسياسية الراهنة دراسة كيفية توضح خصائص الظاهرة وحجمها وتغيراتها وارتباطها مع الظواهر الأخرى (أبو علام ،2006،293).

2- مجتمع البحث وعينته:

بلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي (363) معلمة حسب (دائرة الاحصاء والتخطيط ودائرة التعليم الخاص في مديرية التربية في طرطوس للعام الدراسي 2022-2023) وبلغت عينة البحث (109) معلمة من معلمات رياض الأطفال في مدينة طرطوس، وتوزعت العينة حسب متغيرات الدراسة على النحو الآتي:

جدول(1) *توزع العينة حسب متغيرات الدراسة*

المتغير	حكومية	خاصة	مجموع
أقل من خمس	21	23	44
بين (5-10)	14	15	29
أكثر من (10)	19	17	36
المجموع	54	55	109

3- معايير تصحيح الاستبانة :

طول الفئة = (الدرجة العظمى – الدرجة الدنيا) / الدرجة العظمى للبند

3 – 1 = 2 ؛ $\frac{2}{3}$ = 0.66 وهو طول الفئة وعليه :

إذا كان متوسط الإجابة على البند بين (1 – 1.66)؛ فهذا يعني أن درجة الاستخدام ضعيفة

إذا كان متوسط الإجابة على البند بين (1.67 – 2.33)؛ فهذا يعني أن درجة الاستخدام متوسطة

إذا كان متوسط الإجابة على البند أكثر من (2.33)؛ فهذا يعني أن درجة الاستخدام مرتفعة

ولمزيد من الدقة قامت الباحثة بحساب الوزن النسبي للبند، وذلك بقسمة المتوسط الحسابي على الدرجة العظمى للبند أو للمحور، وفي ضوء ذلك يمكن تقييم إجابات أفراد عينة البحث عن بنود الاستبانة ومحاورها.

4- خطوات بناء الاستبانة :

4-1 أهداف الاستبانة : تعرّف درجة استخدام معلمات رياض الأطفال للتعليم المدمج

4-2 الاستبانة بصورتها الأولية : تضمنت الاستبانة قسمين : الأول المعلومات الشخصية (نوع الروضة ، سنوات الخبرة)، أما القسم الثاني فتكون من ثلاثة محاور هي (درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال للمهارات التقنية للتعليم المدمج ، طرائق التعليم المدمج وأساليبه ، الاختبارات والتقويم الالكتروني) موزعة على 24 بنداً.

5- مصادر بناء الاستبانة : قامت الباحثة بالاطلاع على بعض البحوث والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث لبناء الاستبانة مثل دراسة الدخيل (2021) التي استخدمت الاستبانة أداة لها وطبقتها على عينة من معلمات التعليم الأساسي للتعرف على درجة استخدامهن للتعليم المدمج ، وكذلك دراسة هاشم (2022) التي طبقت استبانة على عينة من معلمات الروضة للتعرف على درجة استخدامهن للتعليم المدمج ، ثم قامت ببناء الاستبانة بصورتها الأولية .

6- صدق الاستبانة :

4-1 صدق المحكمين : عرضت الباحثة الاستبانة على مجموعة من المحكمين المختصين في كلية التربية وعددهم(5) محكمين ، للتأكد من سلامة العبارات ودقتها ووضوحها وقياسها لما أعدت له ، و لقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات التي تتعلق

بالصياغة اللغوية ،وإضافة بعض البنود ، هذا وعدلت الباحثة بما يتوافق مع ملاحظات المحكمين وآراءهم، وقد كانت نسبة الاتفاق فما بينهم 64%.

4-2 الصدق التمييزي (طريقة المقارنة الطرفية): وزعت الباحثة الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (20) معلمة من معلمات رياض الأطفال من خارج أفراد العينة الأساسية. ويقتضي الصدق التمييزي تقسيم العينة الاستطلاعية إلى ثلاث مجموعات وترتيب هذه أفراد المجموعات حسب درجاتهم على الاستبانة، ثم المقارنة بين درجات أعلى مجموعة (n=5) ودرجات أدنى مجموعة (n=5). استخدمت اختبار (مان وتني U) للمقارنة بين المجموعة التي حصلت على أدنى الدرجات والمجموعة التي حصلت على أعلى الدرجات، فإذا أكدت النّتائج وجود فرق دالّ إحصائيّاً بين المجموعتين، فإنّ ذلك يعدّ مؤشّراً على صدق الأداة. (عباس وآخرون،2007، 265).

جدول(2) نتائج الصدق التمييزي للاستبانة

نتائج اختبار (Mann-Whitney U) للفرق بين أعلى (25%) من درجات أفراد العينة الاستطلاعية، وأدنى (25%) من درجات أفراد العينة الاستطلاعية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان وتني (U)	ولكوكسن (W)	Z	Sig
المجموعة الدنيا	5	32.20	3	15	0.000	15	-2.6	0.009
المجموعة العليا	5	63.40	8	40				

يُلاحظ من الجدول (2) أنّ قيمة مستوى الدّلالة الحقيقيّة (Sig=0.009) أصغر من قيمة مستوى الدّلالة المفترضة (0.05)، مما يدل على وجود فرق دالّ إحصائيّاً بين درجات المجموعة الدّنيا ودرجات المجموعة العليا، الأمر الذّي يدل على صدق الاستبانة وقدرتها على التّمييز بين الأفراد الذّين يمتلكون درجات عالية من السمة المقاسة، وأولئك الذّين يمتلكون درجات منخفضة من السمة المقاسة، وهذا يحقق الصدق التمييزي .

7- ثبات الاستبانة :

5-1 الثبات وفق طريقة ألفا لكرونباخ (Cronbach's Alpha) : حسبت الباحثة معامل الثبات وفق طريقة ألفا لكرونباخ معتمدة في ذلك على البرنامج الإحصائي (SPSS)، وذلك حسب الآتي:

جدول(3)

معاملات ثبات كل محور من محاور الاستبانة حسب ألفا لكرونباخ

المحور	معامل الثبات
محور المهارات التقنية	0.78
محور طرائق التعليم المدمج وأساليبه	0.80
محور التقويم الإلكتروني	0.76
الاستبانة ككل	0.78

بلغ معامل ثبات الدرجات على الاستبانة ككل (0.78)، وتراوحت معاملات الثبات بين (0.76) للمحور الثالث، و(0.8) للمحور الأول، وهي معاملات ثبات مناسب لأغراض الدراسة الحالية حسب مراجع القياس والتقويم. (أبو الديار،2012، 37)

5-2 الثبات وفق طريقة التجزئة النصفية: حسبت الباحثة معامل ثبات الاستبانة حسب طريقة التجزئة النصفية حيث قامت بتقسيم بنود الاستبانة والبالغ عددها (28) بنداً إلى نصفين، ثم قامت بحساب معامل الارتباط بيرسون(r) بين النصفين. هذا وبلغ معامل الارتباط بين النصفين (0.75)؛ مما يدل على ثبات الاستبانة.

8- الاستبانة بصورتها النهائية :

المحور	البند	محقق	محقق إلى حد ما	غير محقق
المهارات التقنية في التعليم المدمج	أصمم العروض التقديمية لأطفال الروضة			
	أصمم مقاطع فيديو تعليمية للأطفال			
	أنشئ كتب الكترونية تفاعلية للأطفال			
	أرسل وأستقبل مقاطع فيديو تعليمية من أطفال الروضة			
	أصمم اختبارات الكترونية لأطفال الروضة			

درجة استخدام معلمات رياض الأطفال للتعليم المدمج(المتمازج)
(دراسة ميدانية في رياض أطفال مدينة طرطوس)

	أعقد اجتماعات افتراضية مع الأطفال وبشكل دوري لمناقشة بعض النقاط التعليمية			
	أدرب الأطفال على كيفية الاجابة على الاختبارات الالكترونية			
	أدرب الأطفال على مهارات البحث عبر الانترنت			
أساليب التعليم المدمج	أستخدم التطبيقات التكنولوجية في مقدمة الدرس			
	أستخدم التطبيقات التكنولوجية في شرح أفكار الدرس			
	أقدم المادة التعليمية للأطفال بصورة ملفات الكترونية			
	أشجع الأطفال على التعلم الذاتي القائم على استخدام التطبيقات التكنولوجية			
	أراعي الفروق الفردية أثناء استخدام التطبيقات التكنولوجية			
	أحرص على استخدام العروض التفاعلية أثناء عملية التعليم			
	أستخدم الرحلات المعرفية الالكترونية أثناء عملية التعلم			
	أستخدم الخرائط الذهنية الالكترونية في أثناء عملية التعليم			
	أستخدم التطبيقات التكنولوجية في نهاية الدرس			
التقويم من خلال التعليم المدمج	أجري اختبارات الكترونية دورية لأطفال الروضة			
	أشجع الأطفال على إرسال حلّ واجباتهم الكترونياً			
	أعتمد أنواع عديدة من الاختبارات الالكترونية			
	أشجع أطفال الروضة على الاستفسار عن أي نقطة الكترونياً			
	أعطي الأطفال وقتا كافيا للإجابة على الاختبارات الالكترونية			
	أعتمد على التعزيز الالكتروني في عملية التعليم			
	أقدم تغذية راجعة الكترونية فورية للأطفال			

نتائج البحث و تفسيرها :

أجابت الباحثة عن أسئلة البحث واختبرت فرضياته:

1- الإجابة عن أسئلة البحث :

1-1 السؤال الأول: ما درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال لمهارات التعليم المدمج التقنية في مدينة طرطوس؟

جدول(4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات معلمات رياض الأطفال (عينة البحث) عن بنود المحور الأول(المهارات التقنية)

الرقم	بنود محور المهارات التقنية	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الاستخدام
1	أصمم العروض التقديمية لأطفال الرياض	2.66	0.54	88.67	مرتفعة
2	أصمم مقاطع فيديو تعليمية لأطفال الرياض.	2.09	0.81	69.67	متوسطة
3	أنشئ كتب إلكترونية تفاعلية لأطفال الرياض	1.81	0.88	60.33	متوسطة
4	أرسل واستقبل مقاطع فيديو تعليمية من أطفال الرياض	2.12	0.87	70.67	متوسطة
5	أصمم الاختبارات الإلكترونية لأطفال الرياض	1.59	0.81	53.00	ضعيفة
6	أعقد اجتماعات افتراضية مع أطفال الرياض دوريا لمناقشة نقاط تعليمية معينة.	1.51	0.67	50.33	ضعيفة
7	أدرب أطفال الرياض على كيفية الإجابة عن الاختبارات الإلكترونية.	2.04	0.82	68.00	متوسطة
8	أدرب أطفال الرياض على مهارات البحث عبر الإنترنت	1.90	0.88	63.33	متوسطة
	متوسط الإجابة	1.97	0.79	65.50	متوسط

يلاحظ من الجدول (4) أنّ البند (1) قد حصل على أعلى درجة من قبل أفراد عينة البحث حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجابات معلمات الرياض (2.66) بانحراف معياري قدره (0.54) وبوزن نسبي (88.67%)؛ ويدلّ ذلك أنّ معلمات الرياض يمتلكن مهارات تصميم العروض التقديمية بدرجة مرتفعة. أما البندين (2-4) فقد بلغ متوسط الإجابة عنهما (2.12 – 2.09) بانحراف معياري (0.87 -0.8) وبوزن نسبي (70.69%-69.67%) على التوالي؛ الأمر الذي يدل على أنّ معلمات الرياض الأطفال يمتلكن مهارات إرسال واستقبال ملفات الفيديو وتصميم مقاطع الفيديو بدرجة (متوسطة). وفيما يتعلق بالبندين (5-6)، فقد حصلا على أدنى تقييم من قبل أفراد عينة البحث حيث بلغ

المتوسط الحسابي لإجابات معلمات رياض الأطفال عن هذين البندين (1.59 – 1.51) بانحراف معياري(0.81–0.67) وبوزن نسبي (53% – 50.33%)؛ أي أنّ مهارات عقد معلمات رياض الأطفال للاجتماعات الافتراضية وتصميم الاختبارات الإلكترونية هي مهارات (ضعيفة).

وبشكل عام بلغ متوسط إجابات أفراد عينة البحث عن بنود محور مهارات التعليم المدمج التقنية (1.97) بانحراف معياري (0.79) ووزن نسبي (65.50%) وحسب معايير تصحيح الاستبانة، فإنّ هذا المتوسط يدلّ على أنّ معلمات رياض الأطفال يمتلكن مهارات التعليم المدمج التقنية بدرجة (متوسطة)، وتعزو الباحثة السبب في امتلاك معلمات رياض الأطفال لمهارات تصميم العروض التقديمية لسهولة إعدادها وأهميتها في التعليم وفي مجالات أخرى كالندوات والنشاطات والخبرات النموذجية بطرائق تفاعلية حيث تربط المعلومات بالصور والفيديوهات وغيرها مما يجعلها أكثر كفاءة في التعليم وخاصة لمرحلة رياض الأطفال ، وضعف المهارات في عقد الاجتماعات الافتراضية والاختبارات الالكترونية لأنها تحتاج للمهارات الالكترونية التقنية المتعلقة بمعالجة الأعطال عند استخدامها وكذلك صعوبة إعداد الاختبارات الالكترونية وتصحيحها وقلة الخبرة في التطبيقات التي تدعم الاختبارات الالكترونية وخاصة الأسئلة المفتوحة التي تكشف مهارات التفكير المختلفة عند الأطفال من جهة وعدم اقتناع المعلمات بالاختبارات الالكترونية من جهة أخرى .

1–2 **السؤال الثاني:** ما درجة استخدام طرائق التعليم المدمج وأساليبه من قبل معلمات رياض الأطفال في مدينة طرطوس؟

جدول(5) *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات معلمات رياض الأطفال (عينة البحث) عن بنود المحور الثاني(طرائق التعليم المدمج وأساليبه)*

الرقم	بنود محور طرائق التعليم المدمج وأساليبه	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الاستخدام
1	استخدم التطبيقات التكنولوجية في مقدمة النشاط .	1.85	0.87	61.67	متوسطة
2	استخدم التطبيقات التكنولوجية في شرح أفكار الخبرة .	1.89	0.89	63.00	متوسطة
3	أقدّم المادة التعليمية لأطفال الرياض في صورة ملفات إلكترونية.	1.70	0.84	56.67	متوسطة
4	أشجع أطفال الرياض على التعلم الذاتي القائم على استخدام التطبيقات التكنولوجية.	1.60	0.85	53.33	ضعيفة
5	أراعي الفروق الفردية في أثناء استخدام تطبيقات تكنولوجيا التعليم.	1.61	0.86	53.67	ضعيفة
6	أحرص على استخدام العروض التفاعلية في أثناء عملية التعليم	1.77	0.91	59.00	متوسطة
7	أستخدم الرحلات المعرفية الإلكترونية في أثناء عملية التعليم	1.52	0.71	50.67	ضعيفة
8	أستخدم الخرائط الذهنية الإلكترونية في أثناء عملية التعليم.	1.55	0.76	51.67	ضعيفة
9	استخدم التطبيقات التكنولوجية في نهاية النشاط.	1.29	0.64	43.00	ضعيفة
	متوسط الإجابة	1.64	0.81	54.74	ضعيفة

يلاحظ من الجدول (5) أنّ متوسط إجابات معلمات رياض الأطفال عن البند (2) قد بلغ (1.89) بانحراف معياري (0.89) وبوزن نسبي (63%)؛ الأمر الذي يدل على أنّ معلمات رياض الأطفال يستخدمن التطبيقات التكنولوجية في شرح أفكار النشاط بدرجة (متوسطة). وفيما يتعلق بالبنود (1–3–6) فقد تراوح المتوسطات الحسابية للإجابة عنها بين (1.85 – 1.61) وبوزن نسبي يتراوح بين (61.67% – 56.67%)، وهذه الأرقام تشير إلى أنّ معلمات رياض الأطفال يستخدمن التطبيقات التكنولوجية في مقدمة الدرس، ويقدمن المادة التعليمية لأطفال الرياض في صورة ملفات إلكترونية، ويستخدمن العروض التقديمية التفاعلية بدرجة (متوسطة). أما البنود (4–5–7–8–9) فقد تراوحت متوسطات الإجابة عنها بين (1.61 – 1.29) وبوزن نسبي (53.67% – 43.00%)؛ الأمر الذي يؤكد أنّ معلمات الرياض يستخدمن الرحلات المعرفية والخرائط الذهنية الإلكترونية والتطبيقات التكنولوجية في نهاية النشاط بدرجة (ضعيفة)،وبشكل عام بلغ متوسط

إجابات أفراد عينة البحث عن بنود محور طرائق التعليم المدمج وأساليبه (1.64) بانحراف معياري (0.81) ووزن نسبي (54.74%) وحسب معايير تصحيح الاستبانة، فإنّ هذا المتوسط يدل على أنّ معلمات رياض الأطفال يستخدمن طرائق التعليم المدمج وأساليبه بدرجة (ضعيفة)،وتعزو الباحثة السبب في استخدام المعلمات للتطبيقات التكنولوجية في مقدمة النشاط وفي شرح أفكار النشاط مثل الأغاني والقصص الرقمية لإثارة انتباه الطفل عند التمهيد لتقديم الأنشطة وزيادة الدافعية للتعلم وتبسيط المفاهيم وشرح الأفكار المجردة كالأعداد ومناسبتها لتعليم العديد من الخبرات وكذلك اللغات الأجنبية ، أما ضعف استخدام الخرائط الذهنية الالكترونية واستخدام التطبيقات التكنولوجية في نهاية النشاط تعزو الباحثة السبب لصعوبة تصميمها وتنفيذها كما أنها تحتاج إلى التدرب المستمر لإتقانها وتحتاج الكثير من الوقت عند التصميم والشرح ولا تراعي الفروق الفردية بين الأطفال لأن لها أشكال الكترونية محددة ومن جهة أخرى عدم تشجيع إدارة الروضة على استخدامها .

2- **السؤال الثالث:** ما درجة استخدام التقويم الإلكتروني في التعليم المدمج من قبل معلمات رياض الأطفال في مدينة طرطوس؟

جدول(6) *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات معلمات رياض الأطفال عن بنود المحور الثالث (التقويم الالكتروني)*

الرقم	بنود محور التقويم الإلكتروني	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدرجة
1	أجري اختبارات إلكترونية دورية لأطفال الرياض.	1.53	0.727	51	ضعيفة
2	أشجع أطفال الرياض على إرسال حل واجباتهم إلكترونياً.	1.62	0.803	54	ضعيفة
3	أشجع أطفال الرياض على الاستفسار عن أي نقطة إلكترونياً.	2.19	0.855	73	متوسطة
4	اعتمد أنوع عديدة من الاختبارات الإلكترونية.	1.51	0.812	50.33	ضعيفة
5	أعطي أطفال الرياض وقتا كافيا للإجابة عن الاختبارات الإلكترونية.	1.40	0.668	46.66	ضعيفة
6	أقدم تغذية راجعة إلكترونية فورية لأطفال الرياض.	1.56	0.713	52	ضعيفة
7	اعتمد التعزيز الإلكتروني في عملية التعليم	1.63	0.824	54.33	ضعيفة
	متوسط الإجابة	1.63	0.77	54.48	ضعيفة

يلاحظ من الجدول (6) أنّ متوسط إجابات معلمات رياض الأطفال عن البند (3) قد بلغ (2.19) بانحراف معياري (0.80) وبوزن نسبي (73%)؛ الأمر الذي يدل على أنّ معلمات رياض الأطفال يشجعن الأطفال على الاستفسار عن أي فكرة إلكترونياً بدرجة (متوسطة). أما بقية البنود، فيلاحظ أنّ المتوسطات الحسابية للإجابة عنها تتراوح بين (1.40 – 1.63) وبوزن نسبي يتراوح بين (46.66% – 54.33%)، وهذه الأرقام تشير إلى أنّ معلمات رياض الأطفال يجرين الاختبارات الإلكترونية ويقدمن التغذية الراجعة والتعزيز الإلكتروني بدرجة (ضعيفة) ، وبشكل عام بلغ متوسط إجابات أفراد عينة البحث عن بنود محور التقويم الإلكتروني (1.63) بانحراف معياري (0.77) ووزن نسبي (54.48%) وحسب معايير تصحيح الاستبانة، فإنّ هذا المتوسط يدل على أنّ معلمات رياض الأطفال يستخدمن التقويم الإلكتروني بدرجة (ضعيفة)، وتعزو الباحثة السبب في ضعف الخبرة بأساليب التقويم الالكترونية من حيث إعدادها وتصحيحها وهذه البرامج غالبا تكون باللغة الانكليزية مما يصعب استخدامها على بعض المعلمات ، كما أنها تحتاج إلى وقت أطول ، وجهد أكبر وخبرات تتعلق بمعالجة أي خطأ تقني أثناء إجراء الاختبار وكذلك ضمان شفافية ومصداقية هذه الاختبارات وعدم تدّخل الأهل عند إجراء الطفل لها وعدم تشجيع الإدارة على الاختبارات الالكترونية .

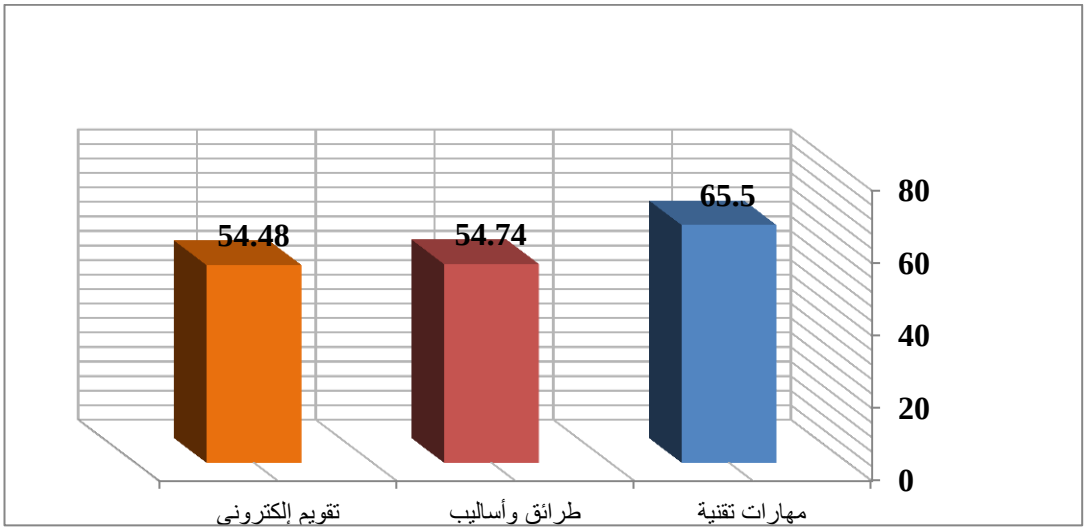
4-1 السؤال الرابع: ما درجة استخدام التعليم المدمج من قبل معلمات رياض الأطفال في مدينة طرطوس؟

جدول(7) *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات معلمات رياض الأطفال (عينة البحث) عن محاور الاستبانة ككل*

الرقم	المحور	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدرجة
1	محور المهارات التقنية	1.97	0.79	65.50	متوسطة
2	محور طرائق التعليم المدمج وأساليبه	1.64	0.81	54.74	ضعيفة
3	محور التقويم الإلكتروني	1.63	0.77	54.48	ضعيفة
	متوسط الإجابة	1.75	0.79	58.33	متوسطة

يلاحظ من الجدول(7) أنّ المتوسط الكلي لإجابات أفراد عينة البحث عن محاور الاستبانة جميعها قد بلغ (1.75) بانحراف معياري (0.79) ووزن نسبي قدره

(58.33%) مما يدل على أن معلمات رياض الأطفال يستخدمن التعليم المدمج في رياض الأطفال في مدينة طرطوس بدرجة (متوسطة)، وبذلك تكون الباحثة قد أجابت عن سؤال البحث الرئيسي. هذا ويوضح الشكل الآتي نتائج الإجابة عن المحاور الثلاثة.



شكل (1) *التمثيل البياني لدرجة استخدام معلمات رياض الأطفال للتعليم المدمج*

يلاحظ من الشكل (1) أنّ المحور الأول (محور المهارات التقنية) قد حصل على أعلى وزن نسبي (65.5%) بمستوى متوسط بينما حصل محور الثاني (طرائق التعليم المدمج وأساليبه)على المرتبة الثانية وبوزن نسبي (54.74%) بدرجة ضعيفة ، وجاء المحور الثالث (محور التقويم الإلكتروني) في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (54.48%) بدرجة ضعيفة. وتعتقد الباحثة أنّ السبب في كون المحور الأول قد جاء تقييمه بمستوى متوسط بينما محوري الطرائق والتقويم جاءا بدرجة ضعيفة ، ويعود ذلك إلى كون معلمات رياض الأطفال يمتلكن مهارات تقنية، ولكن البنية التحتية لرياض الأطفال من وجود أجهزة الكترونية وقاعات نشاط متخصصة بهذه الأجهزة وأيضاً الانقطاع المتكرر لشبكة الانترنت والانقطاع للكهرباء لا تسمح في كثير من الحالات بتوظيف هذه المهارات ولذلك جاء محورا الطرائق والتقويم بدرجة ضعيفة.

3- اختبار فرضيات البحث: اختبرت الباحثة فرضيات البحث عند مستوى دلالة (0.05):

2-1 **الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال على كل محور من محاور استبانة التعليم المدمج، وعلى الاستبانة ككل تبعا لمتغير نوع الروضة (خاصة – حكومية).

جدول(8) *اختبار (t-test) للعينات المستقلة للفروق بين متوسط درجات معلمات رياض الأطفال على كل محور من محاور الاستبانة، وعلى الاستبانة ككل تبعا لمتغير نوع الروضة (خاصة – حكومية)*

المحور	نوع نوع الروضة	المتوسط	الانحراف المعياري	الحالة	اختبار (Leven) للتجانس		اختبار (T-test) للعينات المستقلة			
					F	Sig	ت الجدولية	ت المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
مهارات تقنية	خاصة	16.05	3.40	تجانس	0.000	0.99	1.96	1.08	107	0.27
	حكومية	15.37	3.15	عدم تجانس			1.96	1.08	106.64	0.27
طرائق التعليم المدمج وأساليبه	خاصة	16.40	3.56	تجانس	0.50	0.47	1.96	5.09	107	0.000
	حكومية	13.14	3.07	عدم تجانس			1.96	5.10	105.27	0.000
التقويم الإلكتروني	خاصة	12.18	2.61	تجانس	0.03	0.85	1.96	3.03	107	0.003
	حكومية	10.72	2.40	عدم تجانس			1.96	3.03	106.57	0.003
الاستبانة ككل	خاصة	44.63	7.12	تجانس	1.33	0.25	1.96	4.30	107	0.000
	حكومية	39.24	5.87	عدم تجانس			1.96	4.31	103.95	0.000

يُلاحظ من الجدول رقم (8) ما يلي :

قيم مستوى الدلالة المفترضة في كل محور من محاور الاستبانة، وفي الاستبانة ككل أكبر من قيمة مستوى الدلالة المفترضة (Sig > 0.05) في اختبار ليفن للتجانس، ولذلك يجب اختيار السطر الأول في اختبار (t-test) للعينات المستقلة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال على محور المهارات التقنية تبعا لمتغير نوع الروضة (خاصة – حكومية)، وذلك لأنّ

قيمة مستوى الدلالة الحقيقية أكبر من قيمة مستوى الدلالة المفترضة (Sig=0.27>0.05).

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال على محوري طرائق التعليم المدمج وأساليبه والتقويم الإلكتروني، وفي الاستبانة ككل تبعا لمتغير نوع الروضة (خاصة –حكومية)، وذلك لأنّ قيمة مستوى الدلالة الحقيقية أصغر من قيمة مستوى الدلالة المفترضة (Sig=0.000<0.05). وهذه الفروق هي لصالح المعلمات اللواتي يعلمن في رياض خاص، فمتوسطات درجاتهن أكبر من متوسطات درجات معلمات الرياض الحكومية ويعود ذلك إلى امتلاك الرياض الخاصة للأجهزة الالكترونية بشكل أكبر من الرياض الحكومية لما تمتلكه من إمكانيات مادية أكبر وتشجع الإدارات في الرياض الخاصة على استخدام الأجهزة الالكترونية، وفي ضوء ما سبق ترفض الفرضية الصفرية الأولى وتقبل بديلتها ويتخذ القرار الآتي:

نتيجة الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال على محور المهارات التقنية تبعا لمتغير نوع الروضة (خاصة – حكومية)، ولكن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال على محوري طرائق التعليم المدمج وأساليبه والتقويم الإلكتروني، وفي الاستبانة ككل تبعا لمتغير نوع الروضة (خاصة – حكومية)، وهذه الفروق هي لصالح المعلمات اللواتي يعلمن في رياض خاصة، فمتوسطات درجاتهن أكبر من متوسطات درجات معلمات الرياض الحكومية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة محمد (2019) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال في استخدام التعليم المدمج تبعا لمتغير نوع الروضة (حكومية ، خاصة) وهذه الفروق لصالح معلمات الرياض الخاصة .

2-**2 الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معلمات رياض الأطفال (أفراد عينة البحث) على كل محور من محاور استبانة التعليم المدمج، وعلى الاستبانة ككل تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة في التعليم (أقل من خمس سنوات – من خمس سنوات إلى عشر سنوات – أكثر من عشر سنوات).

وقارنت الباحثة بين درجات المعلمات (أفراد عينة البحث) على الاستبانة حسب عدد سنوات الخبرة في التعليم (أقل من خمس سنوات – من خمس سنوات إلى عشر سنوات – أكثر من عشر سنوات)، وذلك باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، هذا وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول(9) *نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One –Way ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات المعلمات حسب متغير الخبرة في التعليم*

المحور	الخبرة	الإحصاء الوصفي		اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)				
		متوسط	انحراف معياري	الحالة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	القيمة الاحتمالية
مهارات تقنية	أقل من خمس	14.70	2.953	بين المجموعات	35.032	2	17.516	1.660	0.195
	بين (5-10)	15.89	3.446	داخل المجموعات	1118.821	106	10.555		
	أكثر من (10)	14.52	3.426	الكلي	1153.853	108			
طرائق التعليم المدمج وأساليبه	أقل من خمس	15.09	3.80	بين المجموعات	8.311	2	4.156	0.301	0.741
	بين (5-10)	14.75	4.08	داخل المجموعات	1465.836	106	13.829		
	أكثر من (10)	14.44	3.27	الكلي	1474.147	108			
التقويم الإلكتروني	أقل من خمس	11.36	2.73	بين المجموعات	710.	2	355.	0.051	0.950
	بين (5-10)	11.55	2.51	داخل المجموعات	732.354	106	6.909		
	أكثر من (10)	11.50	2.58	الكلي	733.064	108			
الاستبانة ككل	أقل من خمس	42.90	6.46	بين المجموعات	110.157	2	55.078	1.111	0.333
	بين (5-10)	42.24	8.10	داخل المجموعات	5253.697	106	49.563		
	أكثر من (10)	40.58	6.80	الكلي	5363.853	108			

يُلاحظ من الجدول رقم (9) أنّ قيمة مستوى الدلالة الحقيقية أكبر من قيمة مستوى الدلالة المفترضة في جميع محاور استبانة التعليم المدمج، وفي الاستبانة ككل؛ (Sig < 0.05) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة في التعليم، وبعبارة أخرى يمكن الاستنتاج بأنّ متغير سنوات الخبرة في التعليم ليس له أي دور في درجة استخدام معلمات رياض الأطفال للتعليم المدمج، وفي ضوء ما سبق تقبل الفرضية الثانية كما هي ويتخذ القرار الآتي:

نتيجة الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معلمات رياض الأطفال (أفراد عينة البحث) على كل محور من محاور الاستبانة، وعلى الاستبانة ككل تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة في التعليم (أقل من خمس سنوات – من خمس سنوات إلى عشر سنوات – أكثر من عشر سنوات)، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة صفوت (2022) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال تعزى لمتغير سنوات الخبرة .

4- المقترحات :

في ضوء نتائج البحث تقترح الباحثة :

3-1 إجراء وزارة التربية لمعلمات رياض الأطفال الحكومية ورشات تدريبية لأساليب التعليم المدمج وطرائقه والاختبارات الالكترونية .

3-2 توفير بنية تحتية الكترونية من أجهزة وتطبيقات تدعم استخدام التعليم المدمج في مرحلة رياض الأطفال .

3-33 إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث عن التعليم المدمج وربطها بمتغيرات أخرى ولمراحل تعليمية جديدة .

المراجع :

أبو الديار، مسعد (2012).القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم (ط1). الكويت : لركز تقويم وتعليم الطفل .

أبو الروس ،عادل منير (2015)فاعلية التعليم المدمج في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى ، المجلة الدولية التربوية المتخصصة ،مج 4 ع 7 تموز 2015 من ص1-22.

أبو علام ، رجاء محمود (2006) مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية ، دار النشر للجامعات ط 5 ، القاهرة ،مصر .

أبو العينين ،يسري عطية محمد (2018) فاعلية تطبيق استراتيجية التعليم المدمج عبر البلاك بورد في تنمية مهارات البرامج الالكترونية وأنماط التعلم والتفكير والاتجاه نحوها لدى طالبات كلية التربية ، مجلة كلية التربية بجامعة سوهاج مج 56ديسمبر ص 257-318،مصر .

أبو موسى ،مفيد أحمد (2014) التعليم المدمج بين التعليم التقليدي والتعليم الالكتروني ، عمان ، دار الأكاديميون للنشر والتوزيع .

أحمد ، أحمد يسري (2010)التعليم المدمج خطوة لتطوير التعليم ، القاهرة ، دار الفكر للنشر والتوزيع.

الحيلة ، محمد محمود ، خليفة ، غازي جمال ، الصرايرة ،أحمد (2012)توظيف التعليم المدمج المبني على المدخل المنظومي في التدريس الجامعي ، مجلة جامعة السليمانية من ص. 39-1

خضّار ،نسرين بديع (2015)فاعلية توظيف التعليم المدمج في تدريس مادة العلوم على تحصيل تلاميذ الصف الرابع وآرائهم نحوها ،دراسة ماجستير منشورة ،جامعة دمشق. .

الدخيل ، رولا محمد أحمد (2021) درجة استخدام التعليم المدمج من وجهة نظر معلمات المرحلة الأساسية بمديرية التربية والتعليم في لواء قصبة إربد ، مجلة كلية التربية مج 37، ع 11 من ص 343- 367، الأردن .

الرنتيسي محمود محمد ، عقل ، مجدي سعيد (2011) تكنولوجيا التعليم النظرية والتطبيق العملي ، الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين .

زيتون ، حسن /أ/ (2005) رؤية جديدة في التعليم – التعلّم الالكتروني (المفهوم ، القضايا ، التطبيق ، التقييم ، الدار الصولتية للتربية ، المملكة العربية السعودية .

دراسات في التعليم الجامعي جامعة طيبة ع 33مايو ،ص 425–511،السعودية .

شاش ،محمد حسن (2009) تقنيات التعليم في رياض الأطفال ط4 ،منشورات جامعة دمشق .

الشماخي ، عائشة قاسم حمد ،بكير سماح زغلول ، عبد الحفيظ محمود ، زهراء ،منظومة الكترونية مقترحة لتطوير استخدام المستحدثات التكنولوجية في إعداد الطالبات المعلمات في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة بكليات التربية جامعة جازان ، المجلة العلمية لكلية التربية النوعية ،ع 2 من ص 47–102.

الشهوان ، عروبة محمد حامد (2014)أثر التعليم المدمج في التحصيل المباشر والتفكير التأملي لطالبات الصف الأول ثانوي في مادة نظم المعلومات الإدارية ،رسالة ماجستير جامعة الشرق الأوسط.

الشوملي ، قسطندي (2007) الأنماط الحديثة في التعليم العالي التعليم الالكتروني المتعدد الوسائط ، المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات الأعضاء في اتحاد الجامعات العربية ، ندوة ضمان جودة التعليم والاعداد الأكاديمي – أبريل (2007) جامعة الجنان ، لبنان .

صفوت ،حنان محمد (2022) رؤى مستقبلية في طرائق التعليم لطفل الروضة ، المجلة العلمية لتربية الطفولة المبكرة ع 2، 33– 59،مصر .

عبد المجيد ، حذيفة مازن (2003) تطوير وتقييم نظام التعليم الالكتروني التفاعلي للمواد الدراسية الهندسية والحاسوبية ، رسالة ماجستير في نظم المعلومات الأكاديمية العربية ، الدانمارك .

عبد الهادي ،نبيل .(2001). القياس واتتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي .عمان :دار زائل للنشر .

عباس ،محمد خليل .نوفل ،مجمد بكر .العبسي ،محمد مصطفى .أبو عواد ،فريال محمد (2007).مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس (ط1).عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

عماشة ،محمد عبده (2009) التعليم الالكتروني وضرورة التخلص من الطرق التقليدية المتبعة وإيجاد طرق أكثر سهولة وأدق للإشراف والتقويم التربوي تقوم على أسس الكترونية ، مجلة المعلوماتي ، ع 21، مركز المصادر التربوية .

محمد ،نجوى جمعة أحمد (2019) أثر التعليم المدمج في تنمية مهارات فنون اللغة الانكليزية لدى أطفال الروضة ،المؤتمر الدولي الثاني : بناء طفل الجيل الرابع في ضوء رؤية التعليم 2030،جامعة أسيوط كلية رياض الأطفال 523-525.

المعمر ، منيرة بنت محمد (2013) فاعلية التعليم المدمج في التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة المتوسطة ، جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية ، المملكة العربية السعودية .

ملكاوي ، زين محمد عبد الرحمن (2022) مدى استخدام التعليم المدمج في تدريس مادة التربية الفنية في المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين ،المجلة العربية للنشر العلمي ع 37تشرين الثاني 2021، الأردن .

هاشم ، فاطمة عبد الرؤوف عبد الحميد (2022) التعليم الالكتروني المدمج في الطفولة المبكرة ، المجلة الدولية لدراسات المرأة والطفل مج 2 ع 2 من ص27-52.

وزارة التربية (2007) المعايير الوطنية لمناهج التعليم ما قبل الجامعي ،المجلد الأول ،المؤسسة العامة للمطبوعات ،دمشق .

وزارة التربية السورية (2009) دمج التكنولوجيا في التعليم ، مطابع نقابة المعلمين ،الأمانة العامة للتنمية ،منشورات المؤسسة العامة للكتب والمطبوعات المدرسية .

سلامة ،حسن علي (2005) التعلم الخليط التطور الطبيعي للتعلم الالكتروني ، جامعة جنوب الوادي ، كلية التربية بسوهاج، متاح على الموقع http://www.khayma.com\education.

المراجع الأجنبية :

Garrison .p. and Vaugham ،n،(2008)Blended Learning E Ducaese Vol،4،(7)،P1-12.

Grover،Pooja;Nehta،(2010):E-Learning as an Emerging Technology in India .Journal of Educational Technology،v7 n1 P52-61Apr-Jun.

Guha ،M. (2012).Understanding The Social and Cognitive Experiences of Children Involved InTechnology D esign .(Doctoral Dissertaion،Maryland University).

Carman،j.(2002).Blended Learning Desing. Five Key ingredient.Knowledge net،

Krause ،K(2008).Blended-149Learning Startegy.Griffth University ،October-Document No 0016252.

http://www.griffith.edu.au/about

Kitchenham ،A.(2005).Adult-Learning Principles، Technology and Elementary Teachers and their students .the perfctblend. Education،Communication&information،3 (5).pp285-302.

Wasis Dwiyogo DWiyogo ،w.(2018):Developing a Blended Learning-Based Method for problem-Solving in Capability Learning ،Turkish Online Journal of Educational Technology –Tojet،v17n1 p51-61Jan

قلق الامتحان وعلاقته بمفهوم الذات لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي

الدكتور: وليد حماده

كلية التربية – جامعة البعث

الملخص

هدف الدراسة دراسة العلاقة بين قلق الامتحان ومفهوم الذات، وكذلك دراسة الفروق على مقياس قلق الامتحان حسب النوع، ودراسة الفروق على مقياس مفهوم الذات حسب النوع. اشتملت عينة البحث 50 طالب من طلاب الصف السادس الأساسي، وتم استخدام مقياس قلق الامتحان ومقياس مفهوم الذات كأداتين للدراسة.

بينت النتائج:

– وجود علاقة ارتباطية عكسية بين درجات التلاميذ على مقياس قلق الامتحان ودرجاتهم على مقياس مفهوم الذات.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس قلق الامتحان.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس مفهوم الذات.

– توصل البحث إلى عدد من المقترحات.

الكلمات المفتاحية: قلق الامتحان، مفهوم الذات.

Abstract

This research aims to investigate the relationship between the level of the Test Anxiety and the self concept Among sixth grade.

A sample of 50 students from basic sixth grade were measured by Test self concept and Test exam anxiety .

The findings could be summarized in the following points:

- The results show There is negative relationship between the level of the Test Anxiety and the self concept Among sixth grade.

- The results did not show differences between males and females in Test anxiety degree.

- The results did not show differences between males and females in the self concept degree.

- Based on these results a varieties of suggestions were proposed.

مقدمة:

إن مفهوم الذات هو الشيء الذي يعبر عن فردية الإنسان الخاصة به والإنسانهو المخلوق الوحيد الذي يستطيع إدراك ذاته بحيث يجعل من الذات موضوعاً لتأمله وتفكيره.ومفهوم الذات بعد من الأبعاد الهامة في دراسة الشخصية وعاملاً مهماً من العوامل التي تؤثر تأثيراً كبيراً على السلوك وعلى الصحة النفسية.وإن مفهوم الذاتهو أساس في وحدة الشخصية.

ويلعب مفهوم الذات دوراً محورياً في حياة الإنسان، حيث يشكل الدافع الأساسي لسلوكه واتجاهاته وتوافقه مع نفسه ومع الآخرين، لهذا أصبح مفهوم الذات مفهوماً هاماً في دراسات الشخصية، وذلك باعتباره حجر الأساس الذي من خلاله يمكن التنبؤ بالكثير من الاعتقادات والدوافع والسلوكيات بل وحتى أشكال الاضطرابات وسوء التوافق لدى الأفراد.

والمفهوم الإيجابي للذات يشير إلى إحساس التلميذ بجدارته وكفاءته، مما يدفعه إلى تحقيق ذاته والتي تأتي في أعل سلم الحاجات الإنسانية، وفي مجال التعليم تدفع المتعلم لمزيد من التحصيل الذي يساعده للحصول على مكانة اجتماعية مرموقة، وهذا ما يجعل من مفهوم الذات عاملاً فعالاً في التكيف المدرسي لدى التلاميذ.

ويعد قلق الامتحان ظاهرة طبيعية يمر بها معظم الطلبة حيث إن الشعور بمستوى معين من قلق الامتحان ضروري لتحفيزهم على الدراسة والأداء الجيد ويدفعهم إلى الاستعداد بشكل جيد للامتحان، في حين أنّ المستوى المرتفع من قلق الامتحان قد يشكل عائقاً لدى الطلبة ويؤثر على أدائهم بشكل سلبي، ويؤدي إلى ضعف ثقة الطالب في نفسه، الأمر الذي يشعره بالإحباط والارتباك والإحساس بالفشل وعدم القدرة على التركيز أثناء الامتحان، وعدم القدرة على تذكر المعلومات وانخفاض المستوى التحصيل لديهم،.. أما إذا كان مستوى القلق متوسطاً أو معتدلاً فإنه يجعل الطالب يقدم أفضل أداء ممكن، ويستغل إمكانياته إلى أقصى درجة ممكنة. (البوسعيدي، والناصر 2016).

وبناء عليه فهل هناك علاقة بين مفهوم الذات في قلق الامتحان.

مشكلة البحث:

يصيب قلق الامتحان غالبية الطلاب، وهو ظاهرة طبيعية، ويلعب دوراً إيجابياً في درجاته المعتدلة، أما في درجاته المرتفعة فقد يلعب دوراً سلبياً ويبدي أعراضاً غير طبيعية كعدم النوم ، وفقدان الشهية وعدم التركيز وغيرها وبالتالي ينعكس ذلك بالأداء غير الجيد في الامتحان.

ومن خلال الاطلاع على عدد من الدراسات التي تتعلق بقلق الامتحان كدراسة (حماده، 2010) و(المخلافي 2008) ودراسات تتعلق بمفهوم الذات أيضاً كدراسة (السليمان 2020) ودراسة (جرايسي2012)

وكذلك المؤتمرات والندوات حول موضوع قلق الامتحان وكيفية الحد منه كندوة جامعة شقراء 1438 هـ والتي عرضت قلق الاختبارات وما يسببه هذا القلق من توتر شديد لدى الطلاب، وأن هذا كله يمكن التغلب عليه بتغيير الأفكار السلبية عن الاختبار، واعتباره موقفاً يمر به الطالب.

مما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

ما العلاقة بين مفهوم الذات وقلق الامتحان لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة حمص؟

أهمية البحث:

تنبع أهمية هذا البحث من:

1- يتناول البحث شريحة هامة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي،والتي ستكون مستقبل المجتمع والتالي الاهتمام بتحصيلهم يعطي البحث أهمية خاصة.
2- أهمية معرفة العلاقة بين مفهوم الذات وقلق الامتحان لدى التلاميذ.
3- قد يفيد التلاميذ بتنمية مفهوم ايجابي للذات لديهم.

4- قد يفيد التلاميذ بتخفيف قلق الامتحان المرتفع لديهم من خلال التعرف على أعراضه ومسبباته.

5- قد يفيد المعلمين في تعرف أعراض وأسباب قلق الامتحان لدى التلاميد، مما يساعدهم في كيفية التعامل معه والحد منه.

أهداف البحث:

1- تعرف العلاقة بين مفهوم الذات وقلق الامتحان لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدينة حمص.

2- تعرف الفروق بين درجات الذكور ودرجات الإناث على مقياس مفهوم الذات.

3- تعرف الفروق بين درجات الذكور ودرجات الإناث على مقياس قلق الامتحان.

فرضيات البحث:

- لا توجد علاقة ارتباطية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس قلق الامتحان وبين درجاتهم على مقياس مفهوم الذات.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس قلق الامتحان تبعاً لمتغير الجنس.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس مفهوم الذات تبعاً لمتغير الجنس.

حدود البحث:

حدود زمانية: الفصل الدراسي الأول من العام 2022-2023م

حدود مكانية: مدارس التعليم الأساسي في مدينة حمص.

حدود موضوعية: قلق الامتحان ومفهوم الذات.

مصطلحات البحث:

- مفهوم الذات عرفه روزنبرغ (Rozn erg ,1965) بأنه: اتجاهات الفرد الشاملة سالبة كانت أو موجبة نحو نفسه.
- عرف كوبر سميث (Smith, 1976) بأنه: اتجاهات الفرد الإيجابية أو السلبية نحو ذاته.
- وجاء في Huit2004 بأن مفهوم الذات هو التقييم الذي يصفه الشخص لذاته، ثم يحافظ على هذا التقييم في مراحل حياته المختلفة.
- ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس مفهوم.

-**قلق الامتحان** : هو حالة نفسية أو ظاهرة انفعالية يمر فيها الطالب خلال الامتحان، وتنشأ عن تخوفه من الفشل أو الرسوب في الامتحان أو تخوفه من عدم الحصول على نتيجة مرضية له ولتوقعات الآخرين منه وقد تؤثر هذه الحالة النفسية على العمليات العقلية. (الصفطي، 1995، 33)

- وهو حالة انفعالية مؤقتة سببها إدراك المواقف التقويمية على أنها مواقف تهديدية للشخصية مصحوبة يتوتر متداخل مع التركيز المطلوب أثناء الامتحان ما يؤثر سلباً على المهام العقلية والانفعالية والمعرفية في موقف الامتحان كما أنه حالة من التوتر تؤثر على توافق الطالب الشخصي والاجتماعي والدراسي وترافق جملة من الأعراض الفيزلوجية كزيادة ضربات القلب والانقباض الشديد في العضلات وأعراض انفعالية كالشعور بالانزعاج والكدر. (السيد عثمان، 2001، 290)
- ويعرف قلق الامتحان إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس قلق الامتحان.

أنواع مفهوم الذات:

مفهوم الذات الإيجابي: يتمثل في تقبل الفرد ذاته ورضاه عنها واحترامه لها،ويظهر لمن يتمتع بمفهوم ذات إيجابي صوراً واضحة ومتبلورة لذاته، يلمسها كل من يعامل مع الفرد أو يحتك به، ويكشف عنها أسلوب تعامله مع الآخرين.

مفهوم الذات السلبي: يظهر من خلال:

– تكون فكرة الفرد عن نفسه غير منتظمةولا يكون لدى الفرد إحساس بثبات الذات وتكاملها إذ لا يعرف مواطن الضعف والقوة لديه وهذا يشير إلى سوء التكيف لدى الفرد.

– يتصف الفرد بالثبات والتنظيم، ويقاوم التغيير وبالتالي فإن أي معلومات جديدة عن الذات تسبب القلق والشعور بتهديد الذات. نصفه بعدم الذكاء الاجتماعي أو عدم احترام الذات.

مفهوم الذات الخاص: يشير إلى فهم الذات كما هي، من وجهة نظر الشخص وتتضمن مخاوفه ومشاعره المتصلة بعدم الأمن ونقاط الضعف التي لا يعترف بها الإنسان لأحد وهذه تتضمن بالإضافة إلى الجوانب السلبية جوانب إيجابية. (السليمان،2020، 58)

أشكال مفهوم الذات:

- **مفهوم الذات الاجتماعي:** يشير إلى تصور الفرد لتقويم الآخرين له، معتمداً على تصرفاتهم وأقوالهم حوله يتكون.
- **مفهوم الذات الأكاديمي:**اتجاهات الفرد ومشاعر نحو تحصيله في مواضيع معينة يتعلمها، أو هو تقرير الفرد عن درجاته المرتفعة في الاختبارات.
- **مفهوم الذات المدرك:** ويتكون من المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات،وهو عبارة عن إدراك المرء لنفسه على حقيقتها وواقعها وليس كما يرغبها. (أبو جادو، 1998، 139)

العوامل المؤثرة في تحقيق مفهوم الذات:

- الأسرة: حيث أن حب الوالدين للطفل وعطفهم عليه واتجاهاتهم الإيجابية نحوه أثناء مراحل النمو المختلفة تكون على من الأهمية بمكان أثناء تكون مفهوم الذات لديه.
- المعلمون: إن المعلمون والمربون خارج نطاق الأسرة يلعبون دوراً هاماً في تكوين مفهوم ذات إيجابي.
- التفاعل الاجتماعي: هناك علاقة واضحة بين مفهوم الذات والتفاعل الاجتماعي فالتفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناجحة، سواء مع الأقران، أو في بيئة العمل، أو في الحياة الاجتماعية عامة، تعزز فكرة إيجابية عن الذات. (السليمان،2020، 61)

أنواع قلق الامتحان:

- القلق المعطل: وهو القلق المرتفع الذي يؤثر سلباً على عملية التعلم، كما يعرقلالأداء الجيد في الامتحان.
- القلق الميسر: فهو يزيد الاهتمام ويسهل عملية التعلم، ويساعد على الأداء الجيد في الامتحان وهذا هو القلق الطبيعي الذي يجب أن نعمل الحفاظ عليه وتعزيزه. (السيد عثمان، 2001،301)

أعراض قلق الامتحان:

– أعراض جسمية: تسارع خفقان القلب، وجفاف الحلق، وسرعةأو ضيق التنفس، وتصبب العرق، وارتعاش اليدين، وبرودة الأطراف والغثيان...**إلخ.**

– أعراض انفعالية: التوتر والأرق والشعور بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء تأدية الامتحان.

– أعراض معرفية:عدم التركيز ،واختلاط الأفكار، ونسيان المعلومات، وتسلط بعض الأفكار الوسواسية قبيل وأثناء الامتحان.

1- - **أعراض سلوكية:** نوبات من الدوخة والإغماء، نوبات من الهلع، وزيادة الميل إلى العدوان، كثرة التبول قبيل وأثناء الامتحان.

وهذه الأعراض الجسمية والانفعالية والعقلية والسلوكية، قد تربك الطالب وتعيقه عن المهام لضرورية للأداء الجيد في الامتحان. (حماده، 22،2011)

أسباب قلق الامتحان:

1- عدم الثبات والتقلب لدى الأهل والمدرسين مما يزيد حالة التشويش والقلق لدى الأبناء خاصة الذين لديهم استعداد للقلق.

2- توقع الكمال: يؤدي توقع الراشدين الكمال من الأبناء إلى ظهور استجابات للقلق لدى الكثير منهم خاصة أن بعض الأولياء لا يبدون راضين عن أي شيء يقدمه ابنهم في الامتحان.

3- النقد الدائم من قبل الأهل والآخرين يؤدي النقد الزائد إلى حالة من الاضطراب والتوتر فيشك الطالب في ذاته ويتوقع أن يكون موضع نقد مهما كان أداءه في الامتحان.

4- الشعور بالذنب: يعيش الأبناء القلق الشديد عندما يشعرون أنهم تصرفوا على نحو سيء فينتابهم بالقلق ويتوقفون العقاب لأنهم تصرفوا بشكل سيء.

6- تقليد الأهل من قبل الأبناء، فالأباء القلقين يكون لديهم في معظم الأحيان أبناء قلقون حيث يتعلم لأبناء القلق ويرون الخطر في كل ما يحيط بهم.

7- الإحباط المستمر: يؤدي الإحباط الزائد إلى مشاعر القلق لدى الأبناء، وقد يؤدي ذلكإلى الشعور بالتوتر والإحباط والإحساس باليأس والاضطراب. (السيد عثمان، 2001، 292)

دراسات سابقة:

دراسات مفهوم الذات:

دراسة جرايسي،(2012) الأردن.

هدف الدراسة: الكشف عن العلاقة بين سلوك التنمر ومفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي في المرحلة المتوسطة.

عينة الدراسة367 طالب وطالبة من طلاب المرحلة المتوسطة.

أدوات الدراسة: مقياس مفهوم الذات ومقياس سلوك التنمر.

أهم النتائج: وجود علاقة ارتباطية عكسية بين سلوك التنمر ومفهوم الذات.

دراسة السليمان (2020)، سورية.

عنوان الدراسة: اتجاهات تلاميذ التعليم الاساسي نحو الغش الامتحاني وعلاقته بمفهوم الذات ومستوى الطموح

هدف الدراسة: تعرف العلاقة بين الغش في الامتحان ومفهوم الذات ومستوى الطموح.

عينة الدراسة: عينة من تلاميذ الصف التاسع والسادس الأساسي في محافظة حماه.

أدوات الدراسة: مقياس الغش في الامتحان ومقياس مفهوم الذات ومقياس مستوى الطموح.

أهم النتائج:

وجود علاقة عكسية بين الغش في الامتحان وكلاً من مفهوم الذات ومستوى الطموح.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس مفهوم الذات حسب الصف الدراسي (تاسع – سادس) لصالح الصف التاسع.

دراسة هوبر وتاركينو ولان فرانشي Houbre, B, Tarquinio, and Lanfranchik, 2010 أمريكا.

هدف الدراسة: الكشف عن العلاقة بين مفهوم الذات وسلوك التنمر.

عينة الدراسة: 534 من تلاميذ مدينة نيويورك.

أدوات الدراسة: مقياس مفهوم الذات ومقياس التنمر.

أهم النتائج: وجود علاقة ارتباطية عكسية بين مفهوم الذات وسلوك التنمر.

دراسات قلق الامتحان:

دراسة المخلافي (2008) – سورية:

عنوان الدراسة: قلق الامتحان وعلاقته بمهارات التعلم لدى الطلبة.

أهداف الدراسة:

– تعرف مدى انتشار قلق الامتحان بين أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجامعة "صنعاء – دمشق" والجنس "ذكور وإناث" والفرع "أدبي وعلمي".

– تعرف مدى ممارسة أفراد عينة البحث لمهارات التعلم وفقاً لمتغيرات الدراسة. – تعرف العلاقة بين الدرجة الكلية لقلق الامتحان بالدرجة الكلية لمهارات التعلم.

عينة الدراسة: 1587 طالباً وطالبةً من جامعتي صنعاء ودمشق.

أدوات الدراسة: مقياس قلق الامتحان ومقياس مهارات التعلم من إعداد الباحث.

أهم النتائج: درجة الإناث على مقياس قلق الامتحان أعلى من درجة الذكور. توجد علاقة عكسية بين الدرجة الكلية لمقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية لمقياس مهارات التعلم (كلما ارتفعت درجة قلق الامتحان كلما انخفضت درجة مهارات التعلم). توجد فروق في الدرجات على مقياس قلق الامتحان تبعاً لمتغيرات الدراسة. توجد فروق في درجات الطلبة على مقياس مهارات التعلم تبعاً لمتغيرات الدراسة.

دراسة حماده (2010)، سورية

هدف الدراسة: تعرف فاعلية برنامج في اكساب الطلبة مهارات التعامل مخ قلق الامتحان.

عينة الدراسة: عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي في مدينة دمشق.

أدوات الدراسة مقياس قلق الامتحان من إعداد الباحث.

أهم النتائج: كان البرنامج فعالاً في اكساب الطلبة مهارات التعامل مع الامتحان.

دراسة جانيس(Ganice 1992) – أمريكا

عنوان الدراسة: تأثير قلق الامتحان ومفهوم الذات على الأداء لدى طلبة المدارس.

هدف الدراسة: تعرف أثر كل من قلق الامتحان ومفهوم الذات في أداء الطلاب في أربع مواد دراسية.

عينة الدراسة:217 طالباً في المدارس الثانوية.

أدوات الدراسة:قائمة قلق الامتحان لسبيلبيرجر وقائمة مفهوم الذات إعداد جانيس.

أهم النتائج:إن أداء الطلاب يتأثر سلباً بارتفاع قلق الامتحان وكذلك فإن الأداء يختلف باختلاف مفهوم الذات.

دراسة هوك (Hodge 1996) – استراليا

عنوان الدراسة: أثر قلق الامتحان على طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر من الطلبة المتقدمين للشهادة الثانوية العامة.

هدف الدراسة: معرفة أثر قلق الامتحان على طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر من الطلبة المتقدمين للشهادة الثانوية العامة وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات.

عينة الدراسة: عينة من طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر من الطلبة المتقدمين للشهادة الثانوية العامة في مقاطعة ويلز الجنوبية الجديدة الأسترالية .

أدوات الدراسة: استخدم في هذه الدراسة مقياس القلق للتعرف على مستوى قلق الامتحان، واستبانات للوصف الذاتي، وفحصت الدراسة الفروق بين متغيرات الجنس والمستوى التعليمي والأصول العرقية.

أهم النتائج: أظهرت النتائج أن الطلبة الذين يغلب على طبعهم نمط السلوك المتوتر أظهروا مستوى عالياً من القلق والتوتر كما أظهروا روحاً معنويةً منخفضة أثناء تأديتهم الامتحان، وأن المتغيرات الديموغرافية تؤثر على مستوى قلق الامتحان.

إجراءات البحث

منهج البحث :

استخدام البحث المنهج الوصفيوهو الأكثر ملاءمة لمثل هذه الأبحاث.من خلال وصف قلق الامتحان المنتشر بين التلاميذ ومن ثم دراسة علاقته بمفهوم الذات واستخدام التحليل للوصول إلى النتائج وتعرّف مقدار وحجم الظاهرة كمياً.

مجتمع البحث وعينته:

يتكون المجتمع الأصلي للبحث من جميع تلاميذ الصف السادس في مدارس مدينة حمص

و قد تم اختيار العينة من مدرسة حسين جراد، حيث تكونت من 50 تلميذ موزعين :

25 ذكر ، 25 إناث

أدوات البحث وصدقها وثباتها:

لتحقيق أهداف البحث استخدمت الأدوات الآتية:

- مقياس قلق الامتحان:

من إعداد الدكتور نائل إبراهيم أبو عزب ويتكون المقياس من ثلاثين عبارة وأمام كل عبارة من العبارات يوجد خيارين(نعم /لا) ويطلب من المفحوص تحديد مدى انطباق كل بند عليه ويتم حساب الدرجات على الشكل التالي:

1-إذا أجاب الطالب على العبارات ب نعم يحصل على درجتان .

2-إذا أجاب الطالب على العبارات ب لا يحصل على درجة واحدة.

الدرجة الكلية :الدرجة الكلية للمقياس = 30×2=60

الدرجة الدنيا:الدرجة الدنيا للمقياس = 30

صدق المقياس:

ومن أجل التأكد من صدق أداة البحث تم قياس صدق المحكمين حيث تم عرضه على عدد من المحكمين في كلية التربية ولم تحذف أية عبارةوتم تعديل العبارات حسب المحكمين، وقد يكون ذلك بسبب اعتماد مقياس جرب سابقاً.

وقد تم اختبار الصدق التميزي أيضاً وبلغ الصدق 76.6 وهو صدق جيد للمقياس.

ثبات المقياس :تم إجراء خطوات الثبات على العينة نفسها بطريقة التجزئة النصفية وتم إيجاد معامل الارتباط بيرسون بين معدل الأسئلة الفردية ومعدل الأسئلة الزوجية لكل بنود المقياس.وتبين أن هناك معامل ثبات مقبول نسبيا لفقرات المقياس وهو 0,78

الأمر الذي يجعلها صالحة للاستخدام.

- مقياس مفهوم الذات :

من إعداد الدكتور عبد العزيز الدريني ويتكون المقياس من ثلاثين عبارة وأمام كل عبارة من العبارات يوجد خيارين(نعم /لا)ويطلب من المفحوص تحديد مدى انطباق كل بند عليه ويتم حساب الدرجات على الشكل التالي :

1-إذا أجاب الطالب على العبارات ب نعم يحصل على درجتان .

2-إذا أجاب الطالب على العبارات ب لا يحصل على درجة واحدة .

الدرجة الدنيا :هي30

الدرجة الكلية :هي30×2=60

صدق المقياس:

من أجل التأكد من صدق أداة البحث تم قياس اصدق المحكمين حيث تم عرضه على عدد من المحكمين في كلية التربية ولم تحذف أية عبارة المقياس– وقد يكون ذلك بسبب اعتماد صوة سابقة لقياس مفهوم الذات وإنما تم تعديل بعض العبارات.

وللتحقق من ثبات الأداة تم قياس معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية وبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين النصفين 0,73وهذايدل على إن معامل الثبات جيد وبالتالي صلاحية الأداة للاستخدام.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

المتوسط الحسابي

$$م = \frac{مج\ س}{ن}$$

الانحراف المعياري

$$ع = \sqrt{\frac{مج\ ح^{٢}}{ن}}$$

ت ستودنت

$$ت = \frac{م_{١} - م_{٢}}{\sqrt{\frac{ع_{١}^{٢} + ع_{٢}^{٢}}{ن - ١}}}$$

معامل الارتباط

$$ر = \frac{مج ((س-م\ س)\ (ص - م\ ص))}{\sqrt{مج\ (س - م\ س)^{٢}\ \ مج\ (ص - م\ ص)^{٢}}}$$

نتائج البحث:

نتائج الفرضية الأولى:

لا توجد علاقة ارتباطية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس قلق الامتحان وبين درجاتهم على مقياس مفهوم الذات.

تم استخدام قانون معامل الارتباط لحساب نتيجة الفرضية:

$$ر = \frac{مج ((س-م\ س)\ (ص - م\ ص))}{\sqrt{مج\ (س - م\ س)^{٢}\ \ مج\ (ص - م\ ص)^{٢}}}$$

وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول:

	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل بيرسون
مفهوم الذات	50	43.04	4.07	-0.69
قلق الامتحان	50	41.54	4.28	

بعد حساب قيمة معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الكلية على مقياس قلق الامتحان ودرجاتهم على مقياس مفهوم الذات تبين أن ر=-0.69 واستنادا إلى ذلك يمكن القول إن قيمة معامل الارتباط دالة إحصائيا وبالتالي هناك علاقة ارتباطية عكسية بين درجات

الطلاب على مقياس قلق الامتحان ودرجاتهم على مقياس مفهوم الذات.

وهذا يدل على أن كلما تدنى مستوى مفهوم الذات لدى التلاميذ كلما ارتفع قلق الامتحان لديهم فالأفراد القلقون من الامتحان لابد وإنهم يعانون من مفهوم ذات سلبي ومن ثم لديهم الاستعدادات السلوكية غير متوافقة مع أداء الامتحان ويكونون أكثر شعوراً بالتوتر والقلق من الامتحان، أما الأفراد الذين لديهم مفهوم ذات مرتفع فإنهم أقل شعوراً بالتوتر والقلق.

الفرضية الثانية :

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس قلق الامتحان تبعاً لمتغير الجنس.

تم استخدام قانون ت ستودنت لحساب نتيجة الفرضية:

$$ت = \frac{م_1 - م_2}{\sqrt{\frac{ع_1^2 + ع_2^2}{ن - 1}}}$$

وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول:

.	N	المتوسط	الانحراف المعياري	ت ستودنت	قيمة ت الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05
ذكور	25	43.92	4.99	1.13	2.02
اناث	25	42.16	5.77		

كانت ت المحسوبة =1.13 أصغر من ت الجدولية =2.02 عند مستوى دلالة (0,05) وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس قلق الامتحان.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى طبيعة قلق الامتحان وارتباطه بعوامل عديدة، وقد لا يكون جنس الطالب من هذه العوامل.

الفرضية الثالثة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس مفهوم الذات تبعاً لمتغير الجنس.

تم استخدام قانون ت ستودنت لحساب نتيجة الفرضية:

$$ت = \frac{م_1 - م_2}{\sqrt{\frac{ع_1^2 + ع_2^2}{ن - 1}}}$$

وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول:

.	N	المتوسط	الانحراف المعياري	ت ستودنت	قيمة ت الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05
ذكور	25	40.52	4.26	1.70	2.02
اناث	25	42.56	4.04		

بما أن ت المحسوبة =1.70 أصغر من ت الجدولية =2.02 عند مستوى دلالة (0,05)فإننا نقبل الفرضية الصفرية أي عدم وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس مفهوم الذات ويكمن تفسير هذه النتيجة بأن الظروف البيئة والتنشئة الاجتماعية هي العامل الأكثر تأثيرا في مفهوم الذاتوكلما اتسمت هذه البيئة بالاحترام والتقبل والاهتمام كلما نما مفهوم ذات موجب لدى الفرد.

من خلال ما تقدم نستطيع أن نقول أن قلق الامتحان يعد من بين المشكلات الهامة في قائمة المشكلات الدراسية التي يواجهها الطلاب بالمدارس وهو نتيجة تفاعل بين العوامل الشخصية ومن بينها مفهوم الذات، والعوامل المتعلقة بالموقف الامتحاني. وبالتالي فإن العمل على تكوين مفهوم ذات موجب لدى الطالب يساعده على التعامل مع العديد من المشكلات التي يواجهها ويخفف من مشكلة قلق الامتحان لديه.

المقترحات:

- على الأسرة تقديم الرعاية النفسية للتلميذ وإشباع حاجاته النفسية كحاجته للحب والاهتمام والاحترام والتقدير وبالتالي يمكن مساعدته على نمو مفهوم ذات موجب لديه.
- على الأهل يوفروا للطالب الهدوء والراحة وتدعيم ثقته بنفسه وتشجعيه على المثابرة.
- على المعلمين تعزيز ثقة الطلاب بأنفسهم من خلال جعل الامتحانات أمراً طبيعيا يمر به الطالب.
- تعليم الفرد تدريجياً كيف يستطيع مواجهة ما يعترضه من مشكلات فيما بعد وبصورة عقلانية من خلال تشخص الأسباب وتحديد عناصر المشكلة و إيجاد الأساليب للتعامل معها.
- إقامة دورات تدريبية للطلبة لتدريبهم على للتعرف على أسباب وأعراض قلق الامتحان وكيفية التعامل معه.

المراجع:

1- أبو جادو، صالح(1998). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، عمان، دار الميسرة.
2- جرايسي، طرب عيسى(2012). سلوك التنمر وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة.، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.
3- حماده، وليد عبدالكريم (2010). فاعلية برنامج تدريبي لإكساب الطلبة مهارات التعامل مع قلق الامتحان، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق.
4- حماده، وليد (2011). كيف نصمم برنامجاً إرشادياً، مطبعة العجلوني، دمشق.
5- السليمان، علاء (2020). اتجاهات تلاميذ التعليم الأساسي نحو الغش الامتحاني وعلاقته بمفهوم الذات ومستوى الطموح، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البعث.
6- السيد عثمان، فاروق (2001). القلق وإدارة الضغوط النفسية، دار الفكر العربي.
7- صطفى، محمد الصفطي (1995). قلق الامتحان علاقته بدافعية الإنجاز لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية ودولة الإمارات العربية المتحدة دراسات ثقافية، مجلة رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، المجلد 5، العدد1.
8- المخلافي، عبد الحكيم (2008). قلق الامتحان وعلاقته بمهارات التعلم لدى الطلبة، دراسة ميدانية مقارنة على عينة جامعة صنعاء ودمشق، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق.

References

- Ganice.W.E(1992):Effect of Test Anxiety and Self Concept on Performance Across Curricular Areas Psychology in the School.VOL,29.NO.2.

- Hodge, Glenda Mae (1996). Adolescent anxiety distress and coping: a study of senior school students and higher school certificate examination stress . Dissertation Abstracts International – A , 57/01 . P .114 .

- Houbre, B., Tarquinio, C., and Lanfranchi, J., (2010). Expressions of selfconcept and Adjustment against Repeated and Aggession: The case of a longitudinal study on school Bullying**. European Jaurnal of Education, 25(1),105 - 123**

- Huit,A.,)2004).Becomeng a Brilliant stsr:Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA:Valdosta state University. Retrieved From http://chiron.Valdosta.Edu/Whuitt/Brilstar/Brilsexm.html

- Rosenberg, MJ,(1965):'**When Dissonance Fails**,on eliminating evaluation apprehension form attitude measurement of person and soc"psycfd.

- Smith, Coper, (1967) : '**The Antecedent of self- esteem – Sanm**-Francisco Feeman.

الملاحق

ملحق (1)

مقياس قلق الامتحان:

من إعداد" **الدكتور نائل إبراهيم أبو عزب** ".

عزيزي الطالب /عزيزتي الطالبة :

هناك إجابتين لكل سؤال اختر مباشرة الإجابة التي تنطبق عليك، بعد قراءتك للسؤال وذلك بوضع علامة (√)داخل المستطيل المعد لذلك .تذكر أن هناك إجابة واحدة لكل سؤال لذا يرجى وضع علامة واحدة فقط ،يرجى الإجابة على جميع الأسئلة ولا تترك أي سؤال من غير إجابة.

الرقم	العبارات	نعم	لا
1	ينتابني شعور بعدم الراحة أثناء الامتحان .		
2	أتوقع الفشل بعد تعرضي لاختبار ما .		
3	أعاني من التوتر الشديد أثناء الامتحان .		
4	أشعر بأن أدائي سوف يكون سيئا في الامتحان .		
5	خوفي من الرسوب يعيق أدائي في الامتحانات.		
6	أثور لأتفه الأسباب وقت الامتحانات .		
7	أفقد السيطرة في التحكم بانفعالاتي وقت الامتحانات .		
8	أرفض المناقشة مع الآخرين وقت الامتحانات .		
9	أشعر بالغضب الشديد أثناء أدائي الامتحان .		
10	تتسم تصرفاتي بالعدوانية وقت الامتحان .		
11	أفضل عدم ممارسة بعض الأنشطة الاعتيادية وقت الامتحان .		

12	أجد صعوبة في التوفيق بين متطلبات الأهل وتحقيق رغباتي في الدراسة .		
13	أشعر بالضيق والعجز عند محاولتي تنفيذ ما يريده الأهل مني.		
14	أشعر بعدم الرغبة في التحدث مع الآخرين وقت الامتحان .		
15	أرفض مقابلة الزائرين أثناء فترة الامتحانات .		
16	أحب الجلوس بمفردي أثناء فترة الامتحانات .		
17	أشعر بفتور في علاقاتي مع الزملاء أثناء فترة الامتحانات .		
18	اشعر بالصداع الشديد وقت الامتحان .		
19	أجد صعوبة في تناول الطعام والبلع صباح يوم الامتحان .		
20	أشعر برغبة بالقيء أثناء أداء الامتحان .		
21	تقلقني حالة النسيان التي تبدو واضحة عند وقت الامتحان .		
22	أجد صعوبة في استيعاب دروسي وقت الامتحانات .		
23	أشعر بالضيق لتداخل بعض المعلومات لدي وقت الامتحان .		
24	أجد صعوبة في انتظام تفكيري أثناء أداء الامتحان .		
25	أشعر بجفاف شديد بالحلق أثناء الامتحان .		
26	أجد صعوبة في اتخاذ القرارات السليمة أثناء فترة الامتحان .		
27	أفضل عدم المشاركة في المناسبات الاجتماعية أثناء فترة الامتحان.		
28	أشعر بالملل والانزعاج الشديد أثناء فترة الامتحان .		
29	ينتابني الشك في قدرتي في الإجابة عن بعض أسئلة الامتحان.		
30	أشعر بالقلق من الجو المتوتر بالأسرة وقت الامتحانات .		

ملحق (2)

مقياس مفهوم الذات:

من إعداد الدكتور" **عبد العزيز الدريني** "

عزيزي الطالب /عزيزتي الطالبة :

هناك إجابتين لكل سؤال اختر مباشرة الإجابة التي تنطبق عليك، بعد قراءتك للسؤال وذلك بوضع علامة (√)داخل المستطيل المعد لذلك .تذكر أن هناك إجابة واحدة لكل سؤال لذا يرجى وضع علامة واحدة فقط ،يرجى الإجابة على جميع الأسئلة ولا تترك أي سؤال من غير إجابة :

الرقم	العبارات	نعم	لا
1	أشعر أن ذكائي وقدراتي على مستوى عالي من الكفاءة .		
2	إنني موضع ثقة بالنسبة لأصدقائي .		
3	تنقصني الثقة بالنفس .		
4	أنني غير راضي عن مجموعة أصدقائي		
5	أشعر بعدم الرضا عن مظهري الخارجي		
6	أشعر أني لا أحصل من حياتي على ما أستحق .		
7	أشعر أني عضو هام في أسرتي .		
8	إنني راضي عن أي عمل أقوم به		
9	أميل إلى التقليل دائما من شأن نفسي .		
10	أحب أن أتفوق على نفسي .		
11	ينتابني شعور أحيانا بأني تافه .		
12	أتوقع عادة النجاح فيما أقوم به من أعمال .		
13	يعتقد أهلي أني سأكون شخصا مهما .		

14	تضعف عزيمتي لأن الناس لا يقدرونني حق قدري .		
15	أعترف بخطأي دون ضغط من أي شخص .		
16	ينتابني الغرور في كثير من الأحيان .		
17	أحس أن أساتذتي يقدرونني تقديرا عاليا .		
18	أتخلص بسرعة من التوتر حين ألتقي بالغرباء لأول مرة .		
19	أكره نفسي كلما تذكرت عيوبي.		
20	لست راضيا عن علاقتي بوالدي لأنهما لا يقدراني بدرجة كافية .		
21	أكره التواضع الذي يشعرني بالذل .		
22	يرى أصدقائي أنني طيب .		
23	يقدر والداي أفكاري تقديرا عاليا.		
24	تكويني الجسماني يؤدي إلى مزيد من احترام الناس لي .		
25	يبحث عني أصدقائي عندما أغيب عنهم .		
26	إنني مطمئن إلى أني سأحقق مستقبلا ما أريد في حياتي الاجتماعية .		
27	أشعر بالارتباك عندما أتحدث أمام الأساتذة .		
28	يقول عني الآخرون أني كاذب .		
29	أضع أهدف بحيث تكون في مستوى إمكانياتي .		
30	أرى أن مبادئي بالحياة تقودني إلى النجاح.		

درجة ممارسة معلمي التعليم الأساسي لاستراتيجيات التعلم النشط (دراسة ميدانية على عينة من معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرطوس)

الباحثة: قمر عمر قاسم آغا

كلية التربية – جامعة طرطوس

الملخّص

هدف البحث إلى تعرّف درجة ممارسة معلمي التعليم الأساسي لاستراتيجيات التعلم النشط، ومدى اختلاف تلك الدرجة باختلاف متغيري المؤهل العلمي واتباع الدورات التدريبية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (394) معلماً ومعلمة من معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرطوس للعام الدراسي 2023/2022، ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة استبانة لقياس درجة ممارسة استراتيجيات التعلم النشط لدى المعلمين وذلك بعد التحقق من صدقها وثباتها، وحلّلت النتائج بواسطة البرنامج الإحصائي (spss)، وقد أظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس لاستراتيجيات التعلم النشط متوسطة، بمتوسط حسابي (3.094)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي التعليم الأساسي لاستراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي التعليم الأساسي لاستراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغير اتباع الدورات التدريبية ولصالح متبعي الدورات التدريبية.

الكلمات المفتاحية: التعلم النشط، استراتيجيات التعلم النشط.

The degree of basic education teachers practicing active learning strategies (A field study on a sample of teachers of the first cycle of basic education in the city of Tartous)

Abstract

The research aimed to identify the degree of practicing active learning strategies by basic education teachers, and the extent to which that degree differs according to the variables of educational qualification and following training courses, The researcher used the descriptive approach, and the research sample consisted of (394) male and female teachers from the teachers of the first cycle of the basic education stage in the city of Tartous for the academic year 2022/2023. To achieve the objectives of the research, the researcher used a questionnaire to measure the degree of practicing active learning strategies among teachers, after verifying its validity and reliability, and the results were analyzed by the statistical program (spss), The results showed that the degree of basic education teachers practicing active learning strategies is medium, with an arithmetic mean of (3.094). The results also showed that there were statistically significant differences in the degree of basic education teachers' practice of active learning strategies due to the educational qualification variable in favor of postgraduate studies. There are statistically significant differences in the degree of basic education teachers practicing active learning strategies due to the variable of following the training courses and in favor of the followers of the training courses.

Keywords: Active learning, Active learning strategies.

1. مقدمة:

تعتبر العملية التعليمية من العمليات المهمة في إنشاء جيل واع متمرس منتج، وترتكز العمليات التعليمية الحديثة على الأساليب الإبداعية في التدريس، كما وأنها ترتكز على تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ بطريقة مثيرة للتفكير بشتى أنواعه، وهذا الأمر يتطلب من المعلمين القائمين على عملية التعليم أن يقوموا بتعليم التلاميذ وفق استراتيجيات تدريس حديثة تثير التفكير لديهم، وتساعد على إيصال المعلومة بطريقة مشوقة (أبو الحاج والمصالحة، 2016، 11).

ولقد حظي التعلم النشط باهتمام متزايد في عالم اليوم، حيث انتقل الاهتمام من المعلم كمصدر لعملية التعلم إلى المتعلم، وتحويل المتعلم من وضع المتلقي السلبي إلى وضع المتفاعل النشط بصورة إيجابية، ومساعدته على الاحتفاظ بالمعلومات وتطبيقها في مواقف جديدة، وتنمية مهارات التفكير العليا، مما يكسبه العديد من المهارات الشخصية والمعرفية والعقلية والأدائية (أسعد، 2017، 6).

وتعرف استراتيجيات التعلم النشط بأنها: مجموعة الإجراءات والفعاليات والأنشطة التي تسهم في تحقيق النواتج التعليمية من المعارف والمعلومات والقيم والمهارات (رفاعي، 2012، 158).

وتعد مرحلة التعليم الأساسي من أهم المراحل في حياة الطالب، لطبيعته وصفاء ذهنه وبناء المعلومات بسهولة في تلك الفترة، كما وتعتمد على هذه المرحلة المراحل التعليمية التالية، وتقوم عليها تربية الطالب وإعداده لمواجهة متطلبات الحياة (العرايضة، 2016، 2).

ويؤكد خبراء المناهج وطرق التدريس أن التعلم النشط هو أحد الاتجاهات الحديثة التي تولي دوراً إيجابياً للمتعلم في التعلم، إذ تتاح فيه الفرصة للمتعلم لحل المشكلات واتخاذ القرارات، إلى جانب التفاعل مع عناصر العملية التعليمية (رمضان، 2021، 9).

ومن هنا جاء هذا البحث كمحاولة لمعرفة درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس لاستراتيجيات التعلم النشط.

2. مشكلة البحث:

يشكو التلاميذ من حالة الارتباك والحيرة بعد كل موقف تعليمي يخضعون له، نتيجة لعدم اندماج المعلومات الجديدة بصورة حقيقة في عقولهم بعد كل نشاط تعليمي يقدم لهم بصورة تقليدية وأساليب قديمة.

وانطلاقاً من أهمية التعلم النشط ظهرت العديد من الدراسات والأبحاث الأجنبية والعربية والمحلية، التي أشارت إلى ضرورة استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في العملية التعليمية، ومنها استراتيجيات التعلم النشط، لما لها من أهمية في زيادة تحصيل الطلبة وتنمية الكثير من المهارات لدى التلاميذ، ومن هذه الدراسات دراسة (Karamustafaoglu, 2009) دراسة (إبراهيم، 2020)، ودراسة (شبول، 2012).

وقد أكدت العديد من المؤتمرات على ضرورة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التعلم النشط الذي ينعكس تأثيرها على النظام التعليمي ومخرجاته بشكل كبير، منها مؤتمر التعليم النشط واستراتيجيات التدريس الحديثة: أنظمة وابتكارات (2018) الذي عقد في دبي، ومؤتمر فن التعليم النشط واستراتيجيات التدريس المثالية (2019) الذي أقيم في القاهرة، ومؤتمر العلوم التربوية والتدريس (2020) الذي عقد في الولايات المتحدة الأمريكية.

وتكمن المشكلة الحقيقية في أن معلمو الصف يعانون من نقص مهارات استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة الناجم عن عدم دراستها مسبقاً أو عدم التدرب عليها، وهذا ما لاحظته الباحثة أثناء ممارستها لمهنة التدريس.

ونظراً لقلة الدراسات المحلية (في حدود علم الباحثة) التي تناولت الكشف عن درجة ممارسة معلمي التعليم الأساسي لاستراتيجيات التعلم النشط، يمكن تلخيص مشكلة البحث الحالي بالسؤال الرئيس الآتي: **ما درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس لاستراتيجيات التعلم النشط؟**

ويتفرع عنه السؤالان الفرعيان الآتيان:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس استراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغير المؤهل العلمي (إجازة جامعية – دراسات عليا).

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس استراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغير اتباع الدورات التدريبية (متبع – غير متبع).

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

- أهمية استراتيجيات التعلم النشط، في كونها أحد الأساليب التربوية الحديثة في التدريس.
- ينطلق البحث من توصيات عدة مؤتمرات وأبحاث خلص معظمها إلى ضرورة الاهتمام بمجال التعلم النشط واستراتيجياته.
- أهمية النتائج في لفت أنظار المعلمين لتحديد مدى فعالية تلك الاستراتيجيات في تحسين جودة التعليم وتحسين نتائج التعليم للطلاب.
- أهمية النتائج في لفت أنظار القائمين على المؤسسات التعليمية لتحديد أفضل الممارسات التعليمية وتبادل تلك الممارسات مع المعلمين الآخرين والمدارس الأخرى في البيئة التعليمية، مما يتيح للجميع تحسين جودة التعليم بشكل عام.
- قد تفيد نتائج البحث في مساعدة المعلمين بتحديد المجالات التي يحتاجون إلى تطويرها وتحسينها في استخدام تلك الاستراتيجيات، ويمكنهم استخدام هذه المعرفة لتحسين تدريبهم وتطويرهم وتحسين تعليمهم.
- قد يفتح البحث المجال أمام الباحثين الآخرين لإجراء المزيد من الدراسات حول استراتيجيات التعلم النشط وعلاقتها بمتغيرات أخرى بهدف تطوير العملية التّعليمية التّعلمية.

4. أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

- تعرّف درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس لاستراتيجيات التعلم النشط.
- دراسة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس استراتيجيات التعلم النشط تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (إجازة جامعية – دراسات عليا).
- دراسة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس استراتيجيات التعلم النشط تبعاً لمتغير اتباع الدورات التدريبية (متبع – غير متبع).

5- فرضيات البحث:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على استبانة استراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغير المؤهل العلمي (إجازة جامعية – دراسات عليا).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على استبانة استراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغير اتباع الدورات التدريبية (متبع – غير متبع).

6- متغيرات البحث:

- المتغيرات المستقلة: المؤهل العلمي، اتباع الدورات التدريبية.
- المتغير التابع: درجة ممارسة استراتيجيات التعلم النشط.

7- حدود البحث:

- الحدود الزمنية: تم التطبيق خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2023/2022.
- الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس.
- الحدود البشرية: معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس.
- الحدود الموضوعية: دراسة درجة ممارسة معلمي التعليم الأساسي لاستراتيجيات التعلم النشط (دراسة ميدانية على عينة من معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة طرطوس).

8- مصطلحات البحث والتّعريفات الإجرائية:

-**التعلم النشط: (Active Learning)** طريقة تعلم وتعليم في آن واحد، حيث يشارك الطلبة في الأنشطة والتمارين والمشاريع بفاعلية كبيرة من خلال بيئة تعليمية غنية متنوعة، تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي والحوار البنّاء والمناقشة الثرية والتفكير الواعي والتحليل السليم والتأمل العميق لكل ما تتم قراءته أو كتابته أو طرحه من مادة دراسية أو آراء بين بعضهم بعضاً، مع وجود معلم يشجعهم على تحمل مسؤولية تعليم أنفسهم بأنفسهم تحت اشرافه الدقيق (سعادة وآخرون، 2011، 77).

-**استراتيجيات التعلم النشط :(Active Learning Strategies)** وهي الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الصف، للوصول إلى مخرجات نهائية في ضوء الأهداف التي تم وضعها (الهاشمي، 2008، 45).

وتعرف الباحثة استراتيجيات التعلم النشط إجرائياً: بأنها مجموعة من طرق التدريس التي يستخدمها المعلم، والتي تشرك التلاميذ في عمل أشياء تدفعهم إلى التفكير فيما يتعلمونه، والانغماس في عملية التعلم بصورة فاعلة أكثر من مجرد استيعاب المعلومات بصورة سالبة، وتقاس بالدرجات التي يحصل عليها المعلم من خلال إجابته على بنود استبانة استراتيجيات التعلم النشط المصممة في الدراسة الحالية.

9- الإطار النظري:

أولاً: مفهوم التعلم النشط:

طرح المربون والمهتمون بالعملية التعليمية التعلمية الكثير من التعريفات لمفهوم التعلم النشط، ومن بين أهم التعريفات الدقيقة ما طرحه المربي لورنزن (Lorenzen) الذي يرى فيه طريقة لتعليم التلاميذ بشكل يسمح لهم بالمشاركة الفاعلة في الأنشطة التي تتم داخل الحجرة الدراسية(Loudas, 2001, 46) .

ويعرف معهد البحوث للتعلم والتدريس بجامعة مشغان (Medicine) التعلم النشط بأنه "عملية مشاركة المتعلم في أنشطة مثل القراءة والكتابة والمناقشة أو حل المشكلات التي تعزز التحليل والتركيب وتقييم محتوى الصف، التعلم التعاوني، والتعلم القائم على حل المشاكل"(Moore, 2016, 10) .

كما يعرفه مايرز وجونز (Myers& Jones) التعلم النشط على أنه البيئة التعليمية التي تتيح للتلاميذ التحدث والإصغاء الجيد والقراءة والكتابة والتأمل العميق، وذلك من خلال استخدام تقنيات وأساليب متعددة مثل حل المشكلات والمجموعات الصغيرة والمحاكاة ولعب الدور وغيرها من الأنشطة التي تتطلب من التلاميذ أن يقوموا بتطبيق ما تعلموه في عالم الواقع (Meyers, 1993, 321).

ثانياً: أهداف التعلم النشط: تتمثل أهم أهداف التعلم النشط في الآتي:

- تشجيع الطلبة على اكتساب مهارات التفكير الناقد والقراءة الناقدة.
- التنويع في الأنشطة التعليمية الملائمة للطلبة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

- دعم الثقة بالنفس لدى المتعلمين نحو ميادين المعرفة المتنوعة، ومساعدتهم على اكتشاف القضايا المهمة، وتشجيعهم على طرح الأسئلة المختلفة وحل مشكلاتهم، وبالتالي تدريبهم على أن يعلموا أنفسهم بأنفسهم.
- تمكين الطلبة من اكتساب مهارات التعاون والتفاعل والتواصل مع الآخرين (سعادة، 2006، 451).

ثالثاً: استراتيجيات التعلم النشط:

تعرف الاستراتيجية بأنها مجموعة من الإجراءات والفعاليات والأنشطة التي تسهم في تحقيق النواتج التعلمية من المعارف والمعلومات والقيم والمهارات (رفاعي، 2012).

واستراتيجيات التعلم النشط هي كل الأساليب التي تتطلب من المتعلم القيام بممارسة بعض المهام أثناء عملية التعلم، بدلاً من مجرد الاصغاء لمحاضرة المعلم فقط (Ben, 2003, 4).

ومن بين هذه الاستراتيجيات: (فكر زاوج شترك، المقابلة الثلاثية الخطوات، المواجهة، المساجلة الحلقية، المدرب، أوجد الخطأ، المراسل المتنقل، أعواد المثلجات، حوض السمك، جيقسو، قف ارفع يدك شارك، الكرسي الساخن، ورقة الدقيقة الواحدة، مثلث الاستماع، من أنا؟، فجوة المعلومات، اخفض يدك، كرف الثلج، حلقة الحوار السقراطية، ارسم أفكارك، خماسية لماذا؟، الحالات المصغرة، لعب الأدوار، حلقة الحكيم، التكعيبات، فحص الأقران، الاجتماع على تحديد الموقع، الطاولة المستديرة، داخل وخارج الدائرة، الشركاء، البطاقات المروحية، قل ما أرسمه، تفكير الأقران بصوت مسموع، تحقيقات المجموعة، القوائم المركزة، أرسل سؤال، الأركان الأربعة، العصف الذهني، أسئلة البطاقات، الكتف بالكتف، التغذية الراجعة الدائرية، الاصطفاف المنطقي، تبادل البطاقات، الملاحظة والكتابة الحلقية، ابحث عن قرينك، خريطة المفاهيم، نموذج شبكة المفاهيم، القراءة الفعالة، التدريس التبادلي، ترز المفاهيم، تدوين الملاحظات، مخطط الفن، التلخيص التعاوني، ملخصات قيست، الشركاء الموسميين، قوائم الطعام، أخذ الملاحظات وعمل الملاحظات).

رابعاً: شروط نجاح استراتيجيات التعلم النشط: وتتمثل الشروط الأساسية في الآتي:

- البدء باستخدام استراتيجيات التعلم النشط في مرحلة مبكرة، يعطى فيها التلميذ الفرصة لتكوين المجموعات والفرق المنظمة.
- وضوح الأهداف، ودقتها، وبساطتها، ومناسبة الأنشطة والتجارب للمحتوى، ولمستوى التلاميذ.
- أن يركز العمل أو النشاط على الناتج، وأن تكون معايير الناتج المرتبطة بالنشاط واضحة للتلاميذ.
- الحداثة والتنوع في بناء المهام والأنشطة، بحيث يشعر التلاميذ بأنها حقيقية وواقعية (القحطاني، 2020، 212).

ولكي يحقق التعلم النشط الأهداف التربوية والتعليمية التعلمية الكثيرة المرغوب فيها، فإنه لابد من استخدام مجموعة من الاستراتيجيات التي يتعاون فيها المعلمون مع الطلبة بشكل مستمر، ونظراً لأنه لا توجد استراتيجية واحدة يمكن عن طريقها تحقيق جميع الأهداف المنشودة، فإنه لابد من التنويع في تلك الاستراتيجيات كي تتناسب وما بين الطلبة من فروق فردية من ناحية، وحتى تلائم طبيعة الموضوع المطروح من ناحية أخرى (سعادة، 2006، 455).

10- الدّراسات السّابقة:

- **دراسة Karamustafaoglu (2009) Active Learning Strategies in Physics Teaching**

هدفت إلى التعرف على واقع استخدام المعلمين لاستراتيجيات التعلم النشط في مدينة أماسيا التركية، وتكونت عينة الدراسة من (40) معلماً طبقت عليهم استبانة تم التوصل إليها من خلال مقابلة (6) مدرسين، كما استخدم الباحث بطاقة ملاحظة، وقد أشارت النتائج إلى أن المعلمين على علم باستراتيجيات التعلم النشط، وأن تطبيقها في المواقف التعليمية لا يزال ضعيفاً، إذ أنهم يستخدمون الأساليب التقليدية على نطاق واسع في التدريس.

- دراسة شبول (2013) بعنوان: واقع تطبيق التعلم النشط في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين (سوريا).

هدفت الدراسة إلى تعرف واقع تطبيق التعلم النشط في مرحلة التعليم الأساسي" الحلقة الأولى" من وجهة نظر معلمي هذه المرحلة. وتحقيقاً لهدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الدراسة على عينة بلغ حجمها 600 معلماً ومعلمة في مدينة دمشق، وتم استخدام استبانة لتعرف وجهات نظر المعلمين، وبطاقة ملاحظة لرصد واقع تطبيق المعلمين، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات إجابات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو تطبيقهم التعلم النشط وصعوبات تطبيقه تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح (معلم صف جامعي)، توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات إجابات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو تطبيقهم التعلم النشط وصعوبات تطبيقه تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة ولصالح (الخبرة أقل من 5 سنوات)، وفروق تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية ولصالح (أقل من 3 دورات).

- دراسة عقل وأبو موسى (2019) بعنوان: فاعلية بيئة تعليمية إلكترونية توظف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير المستقبلي في التكنولوجيا لدى طالبات الصف السابع الأساسي.

هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية بيئة تعليمية توظف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير المستقبلي في التكنولوجيا لدى طالبات الصف السابع الأساسي، واستخدم الباحثان المنهج النوعي والمنهج التجريبي، وتم التطبيق على عينة من (70) طالبة، وتم تطبيق اختبار مهارات التفكير المستقبلي مكون من (20) فقرة، واستبانة مكونة من (20) فقرة لقياس مهارات التفكير المستقبلي، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير المستقبلي البعدي، لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

– دراسة السبيعي والمطري (2019) بعنوان: واقع ممارسة معلمات العلوم بالمدينة المنورة للتعلم النشط (السعودية).

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع ممارسة معلمات العلوم بالمدينة المنورة للتعلم النشط، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي، وبطاقة ملاحظة مقسمة إلى محورين، على عينة قصدية تكونت من (10) معلمات يقمن بتدريس مادة العلوم وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2019/2018، وقد توصلت الدراسة إلى أن معلمة العلوم كانت تمارس مهارة تعريف الطالبات بأهداف الدرس بدرجة قليلة، ومهارة تنفيذ الدرس بدرجة قليلة، وحصل واقع ممارسة معلمات العلوم بالمدينة المنورة للتعلم النشط على درجة قليلة، وفي ضوء النتائج تم تقديم جملة من التوصيات والمقترحات لتفعيل ممارسة معلمات العلوم للتعلم النشط.

– دراسة القحطاني والسيف (2020) بعنوان: واقع استخدام معلمات التربية الإسلامية استراتيجيات التعلم النشط في تدريس المرحلة الابتدائية بمحافظة الرين من وجهة نظر المعلمات والمشرفات (السعودية).

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة استخدام معلمات التربية الإسلامية استراتيجيات التعلم النشط، والكشف عن الصعوبات التي تواجههم أثناء استخدامها، ومعرفة الفروق الإحصائية بين إجابات المعلمات والمشرفات حول درجة استخدام استراتيجيات التعلم النشط، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة البحث من (41) معلمة للتربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية، و(7) مشرفات تربوية للتربية الإسلامية، وأعدت الباحثة استبانة مكونة من محورين: الأول يتعلق باستراتيجيات التعلم النشط، والثاني بالصعوبات التي تواجههم أثناء استخدام استراتيجيات التعلم النشط، وكان من أهم النتائج أن درجة استخدام معلمات التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط في المرحلة الابتدائية جاءت بدرجة عالية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير الوظيفة.

- دراسة إبراهيم (2021) بعنوان: فاعلية استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى عينة من طلبة الصف الثاني الأساسي في إمارة دبي دولة الإمارات العربية المتحدة (الإمارات).

هدفت دراسة إلى الكشف عن فاعلية استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى عينة من طلبة الصف الثاني الأساسي في دبي في دولة الإمارات العربية المتحدة، وتكون عينة الدراسة من (50) طالبة، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وطبقت الباحثة مادة تعليمية قائمة على استراتيجيات التعلم النشط، واختباراً في التعبير الكتابي، وأظهرت الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في تنمية مهارات الكتابة لصالح الطلاب الذين درسوا باستخدام استراتيجيات التعلم النشط من أجل تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسات السابقة على ضرورة الاهتمام بالتعلم النشط واستراتيجياته لدى التلاميذ، وتناول بعضها تعرّف واقع استخدام المعلمين لاستراتيجيات التعلم النشط كدراسة Karamustafaoglu (2009)، ودراسة شبول (2012)، السبيعي والمطري (2019)، القحطاني والسيف (2020)، فيما اهتمت دراسات أخرى ببناء برامج تدريبية تقوم على استراتيجيات التعلم النشط لتنمية مهارات التعبير الكتابي أو التفكير المستقبلي في التكنولوجيا مثل دراسة ابراهيم (2021)، ودراسة عقل وأبو موسى (2019)، واستفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في صياغة أسئلة البحث وفرضياته بالإضافة إلى بناء الإطار النظري وأداة البحث، واتفق معها من حيث منهج البحث باستثناء دراسة ابراهيم (2021)، ودراسة عقل وأبو موسى (2019) اللتان اتبعتا المنهج شبه التجريبي، ولكن البحث الحالي يختص بتعرّف درجة ممارسة معلمي التعليم الأساسي لاستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظرهم ووفقاً لمتغيري المؤهل العلمي واتباع الدورات التدريبية فقط، ويختلف عن الدراسات السابقة التي أجريت في بيئات مختلفة عن بيئة الدراسة الحالية.

11- منهج البحث وإجراءاته:

- منهج البحث:

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

- مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة طرطوس، والبالغ عددهم (1912) معلم للعام الدراسي 2022-2023 بحسب إحصائية مديرية التربية، وتكونت عينة الدراسة من (394) معلم، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من مدارس التعليم الأساسي في مدينة طرطوس.

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

	اتباع الدورات التدريبية		المجموع
المؤهل العلمي	متبع	غير متبع	
إجازة جامعية	156	120	276
دراسات عليا	98	20	118
المجموع	254	140	394

- أدوات البحث:

قامت الباحثة بإعداد استبانة استراتيجيات التعلم النشط بعد الاطلاع على عدد من الأدبيات والدراسات السابقة كدراسة شبول (2021)، والقحطاني والسيف (2020)، وإبراهيم (2021)، وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (35) فقرة، وكان تدرج الإجابة خماسياً (دائماً- غالباً- أحياناً- نادراً- أبداً)، ودرجات الإجابة تتراوح بين (1-5) من أعلى درجة إلى أدنى درجة، وقد قامت الباحثة بالتحقق من الخصائص

السيكومترية (الصدق والثبات) للاستبانة قبل تطبيقها على عينة البحث، وذلك على النحو الآتي:

أ- صدق المقياس:

- الصدق الظاهري: اعتمدت الباحثة الصدق الظاهري، بعرض الاستبانة على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس لإبداء آرائهم في صلاحية الفقرات، وبعد الأخذ بآرائهم تم حذف وتعديل صياغة بعض الفقرات، وأصبح عددها في صورتها النهائية (30) فقرة.

- الصدق الداخلي: قامت الباحثة بحساب الصدق الداخلي للاستبانة من خلال إيجاد معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للاستبانة، كما في الجدول (2):

جدول (2) معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للاستبانة

م	الفقرة	درجة الارتباط	مستوى الدلالة
1	أستخدم مخططات الخرائط المفاهيمية كطريقة في التدريس.	.457*	.002
2	أكلف التلاميذ بأنشطة تشجعهم على استخدام محركات البحث على الانترنت.	.760**	.010
3	أستخدم استراتيجية العصف الذهني أثناء المواقف التعليمية.	.554*	.002
4	أستخدم الأنشطة الصفية المتنوعة لمساعدة التلاميذ ضعيفي التحصيل.	.416*	.000
5	أشجع التلاميذ على استخدام الاستنباط والاستقصاء أثناء اكتشاف المعلومة.	.553**	.002
6	أركز على المعارف العلمية أكثر من المعارف النظرية.	.643**	.000
7	أستخدم الأنشطة المتنوعة التي تكسب التلاميذ مهارة حل المشكلات.	.534**	.002
8	أشجع جميع التلاميذ على المشاركة في تحديد النتاجات التعليمية.	.751**	.000
9	أحدد اتجاهات وميول التلاميذ المتنوعة.	.682**	.000
10	أطرح الأسئلة المثيرة للتفكير والتأمل لدى التلاميذ.	.765**	.000
11	أشجع التلاميذ على استخدام مهارات التعلم الذاتي.	.608**	.000
12	أشجع التلاميذ على تقبل رأي الآخرين.	.724**	.000
13	أبث روح التعاون بين التلاميذ أثناء تنفيذ النشاطات الصفية.	.388*	.039

14	أستخدم أسلوب القصص أثناء المواقف التعليمية.	.604**	.000
15	أعزز التفكير والتأمل لدى التلاميذ من خلال طرح الأسئلة.	.479**	.007
16	أقدم التغذية الراجعة للتلاميذ بشكل مستمر.	.545**	.002
17	أزود التلاميذ بمعلومات من خارج محتوى المنهج الدراسي.	.463**	.010
18	أنمي مهارات التواصل المختلفة لدى التلاميذ.	.553**	.002
19	أنمي مهارة اتخاذ القرار لدى التلاميذ أثناء المواقف التعليمية.	.643**	.000
20	أستخدم جميع وسائل تقنيات التعليم المتاحة أثناء تقديم المعلومات.	.534**	.002
21	أستخدم استراتيجية العصف الذهني لإزالة الحواجز بيني وبين التلاميذ.	.753**	.000
22	أنوع في استخدام استراتيجيات التعلم النشط لتجنب إحساس التلاميذ بالملل.	.615**	.000
23	أستخدم استراتيجية التعلم التعاوني لتنمية المهارات الاجتماعية للتلاميذ داخل المجموعات.	.375*	.041
24	أختار أحد استراتيجيات التعلم النشط وفقاً لمحتوى المقرر الذي أقوم بتدريسه.	.540**	.002
25	أعتمد استراتيجية تدريس الأقران لتوطيد العلاقة مع تلاميذي.	.761**	.000
26	أستخدم المناقشة الجماعية مع تلاميذي.	.729**	.000
27	أفسح المجال لتلاميذي لاختيار شخصيات يرغبون بتقديمها أثناء ممارسة استراتيجية لعب الأدوار.	.728*	.000
28	أستخدم استراتيجية فكر زاوج شارك عند مراجعة الملاحظات المدونة.	.403*	.027
29	ألجأ لاستراتيجية حوض السمك لتعليم المهارات الاجتماعية للتلاميذ.	.524*	.003
30	أشجع تلاميذي على استخدام استراتيجية اقرأ شارك ناقش لتنمية مهارة التحدث والقراءة لديهم.	.738*	.000

يتضح من الجدول (2) بأن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة كانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05).

ب- ثبات المقياس:

تم استخدام معادلة ألفا كرونباج للتأكد من ثبات أداة البحث على عينة استطلاعية مكونة من (25) وقد تم استبعادها من العينة الكلية، وبلغت قيمة معامل الثبات (0.905) وهذا يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة ثبات عالية جداً يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للبحث بحسب مقياس نانلي والذي اعتمد 0,70 كحد أدنى للثبات، كما تم حساب الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية بمعادلة جيتمان وبلغت قيمته (0.865)، وعليه ومن خلال نتائج الثبات والاتساق الداخلي السابقة يتضح لنا ثبات أداة البحث بدرجة مرتفعة جداً وصدق اتساقها الداخلي مما يجعلنا نطبقها على كامل العينة.

- **المعالجة الإحصائية:**

تم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم النفسية والتربوية (spss)، وتم الإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من فرضياته بعد استخراج النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، كما تم استخدام مستوى الدلالة (5%)، ويعد مستوى مقبول في العلوم النفسية والتربوية بصفة عامة، ويقابله مستوى ثقة يساوي (95%)، لتفسير نتائج البحث.

12- عرض النتائج ومناقشتها:

أولاً: نتيجة السؤال الأول: ما درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس لاستراتيجيات التعلم النشط؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل استجابات أفراد العينة واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على الاستبانة ككل، وكل فقرة من فقراتها، كما هو موضح في الجدول (3):

الجدول رقم (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الاستجابة على الاستبانة ككل وعلى كل فقرة من فقراتها

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستجابة
1	أستخدم مخططات الخرائط المفاهيمية كطريقة في التدريس.	3.02	.742	متوسطة
2	أكلف التلاميذ بأنشطة تشجعهم على استخدام محركات البحث على الانترنت.	3.04	.924	متوسطة
3	أستخدم استراتيجية العصف الذهني أثناء المواقف التعليمية.	3.04	.879	متوسطة
4	أستخدم الأنشطة الصفية المتنوعة لمساعدة التلاميذ ضعيفي التحصيل.	3.18	.962	متوسطة
5	أشجع التلاميذ على استخدام الاستنباط والاستقصاء أثناء اكتشاف المعلومة.	3.16	.817	متوسطة
6	أركز على المعارف العلمية أكثر من المعارف النظرية.	3.06	.739	متوسطة
7	أستخدم الأنشطة المتنوعة التي تكسب التلاميذ مهارة حل المشكلات.	3.00	.755	متوسطة
8	أشجع جميع التلاميذ على المشاركة في تحديد النتاجات التعليمية.	3.00	.903	متوسطة
9	أحدد اتجاهات وميول التلاميذ المتنوعة.	3.06	.866	متوسطة
10	أطرح الأسئلة المثيرة للتفكير والتأمل لدى التلاميذ.	3.32	.935	متوسطة
11	أشجع التلاميذ على استخدام مهارات التعلم الذاتي.	3.18	.986	متوسطة
12	أشجع التلاميذ على تقبل رأي الآخرين.	3.04	.668	متوسطة
13	أبث روح التعاون بين التلاميذ أثناء تنفيذ النشاطات الصفية.	3.08	,695	متوسطة
14	أستخدم أسلوب القصص أثناء المواقف التعليمية.	3.14	.782	متوسطة
15	أعزز التفكير والتأمل لدى التلاميذ من خلال طرح الأسئلة.	2.98	.868	متوسطة
16	أقدم التغذية الراجعة للتلاميذ بشكل مستمر.	3.16	.791	متوسطة
17	أزود التلاميذ بمعلومات من خارج محتوى المنهج الدراسي.	2.96	.832	متوسطة
18	أنمي مهارات التواصل المختلفة لدى التلاميذ.	3.18	069	متوسطة
19	أنمي مهارة اتخاذ القرار لدى التلاميذ أثناء المواقف التعليمية.	3.04	.924	متوسطة
20	أستخدم جميع وسائل تقنيات التعليم المتاحة أثناء تقديم المعلومات.	3.04	.879	متوسطة
21	أستخدم استراتيجية العصف الذهني لإزالة الحواجز بيني وبين التلاميذ.	3.18	.962	متوسطة
22	أنوع في استخدام استراتيجيات التعلم النشط لتجنب إحساس التلاميذ بالملل.	3.16	.817	متوسطة

23	أستخدم استراتيجية التعلم التعاوني لتنمية المهارات الاجتماعية للتلاميذ داخل المجموعات.	3.06	.739	متوسطة
24	أختار أحد استراتيجيات التعلم النشط وفقاً لمحتوى المقرر الذي أقوم بتدريسه.	3.16	.791	متوسطة
25	أعتمد استراتيجية تدريس الأقران لتوطيد العلاقة مع تلاميذي.	3.08	.986	متوسطة
26	أستخدم المناقشة الجماعية مع تلاميذي.	2.86	.879	متوسطة
27	أفسح المجال لتلاميذي لاختيار شخصيات يرغبون بتقديمها أثناء ممارسة استراتيجية لعب الأدوار.	3.08	.739	متوسطة
28	أستخدم استراتيجية فكر زاوج شارك عند مراجعة الملاحظات المدونة.	3.04	.832	متوسطة
29	ألجأ لاستراتيجية حوض السمك لتعليم المهارات الاجتماعية للتلاميذ.	3.20	.956	متوسطة
30	أشجع تلاميذي على استخدام استراتيجية اقرأ شارك ناقش لتنمية مهارة التحدث والقراءة لديهم.	3.34	.921	متوسطة
	درجة الاستبانة ككل	**3.094**	**.879**	**متوسطة**

نلاحظ من الجدول (3) أن درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس لاستراتيجيات التعلم النشط متوسطة، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجاباتهم على الاستبانة ككل (3.094) بانحراف معياري (0.0879)، ويمكن أن تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى انخفاض وعي المعلمين بأهمية التعلم النشط في تحسين جودة التعليم وتعزيز تفاعل التلاميذ مع المادة الدراسية وإلى الاعتقاد الخاطئ بأن التعلم النشط يستلزم مزيداً من الجهد والوقت من المعلمين مما يجعلهم يتجنبون تطبيقه، إضافة إلى قلة التدريب اللازم للمعلمين لتطوير مهارتهم في تطبيق استراتيجيات التعلم النشط، كما وقد يعود صعوبة التطبيق في بعض الأحيان إلى الواقع التعليمي والعدد الكبير للتلاميذ داخل الغرف الصفية.

وتتعارض هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة القحطاني والسيف (2020)، ودراسة السبيعي والمطري (2019)، ودراسةKaramustafaoglu (2009) التي كشفت عن مستوى مرتفع أو منخفض من ممارسة التعلم النشط لدى أفراد عينة البحث.

ثانياً: نتيجة الفرضية الأولى: الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على استبانة استراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغير المؤهل العلمي (إجازة جامعية – دراسات عليا). ويظهر الجدول رقم (4) نتيجة هذه الفرضية:

الجدول رقم (4) نتائج اختبار (T–test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث على استبانة استراتيجيات التعلم النشط وفق متغير المؤهل العلمي

استراتيجيات التعلم النشط	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة	النتيجة
الاستبانة ككل	إجازة جامعية	276	2,954	0,354	1,322	0.000	دال عند (0.05)
	دراسات عليا	118	3,012	0.245			

نلاحظ من الجدول (4) أن قيمة احتمال الدلالة لاختبار(T–test) أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في على استبانة استراتيجيات التعلم النشط وفق متغير المؤهل العلمي، ولصالح ذوي الدراسات العليا، وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن برامج الدراسات العليا تغطي مواضيعاً أكثر عمقاً وتعقيداً منها مفاهيم التعلم النشط، وبالتالي فالمعلمين الذين يحملون هذه الدرجات قد يمكنهم تطبيق هذه الأفكار على أرض الواقع، كما أنهم يتاح لهم الوصول إلى الأبحاث والاستراتيجيات الأكثر تحديثاً وشمولاً بالشكل الذي يمكنهم من تطوير خطط دروسهم وتطبيق استراتيجيات التعلم النشط بشكل أفضل.

ثالثاً: نتيجة الفرضية الثانية: الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على استبانة استراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغير اتباع الدورات التدريبية (متبع – غير متبع). ويظهر الجدول رقم (5) نتيجة هذه الفرضية:

الجدول رقم (5) نتائج اختبار (T-test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث على استبانة استراتيجيات التعلم النشط وفق متغير اتباع الدورات التدريبية

استراتيجيات التعلم النشط	اتباع الدورات التدريبية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة	النتيجة
الاستبانة ككل	متبع	254	3,212	0,415	1,317	0.000	دال عند (0.05)
	غير متبع	140	2,741	0,312			

نلاحظ من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة استراتيجيات التعلم النشط وفق متغير اتباع الدورات التدريبية، ولصالح متبعي الدورات، ويمكن أن تعزو الباحثة هذه النتيجة لكون المعلمين الذين يتبعون دورات تدريبية يكونون ملمين بأحدث التقنيات والمهارات والأساليب التعليمية والتي قد تشتمل على الكثير من الاستراتيجيات النشطة مما يجعلهم أكثر استعداداً لتطبيقها في الغرف الصفية، وبالتالي تقديم دروس تعليمية أكثر فعالية وإشراك التلاميذ بشكل أفضل، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة شبول (2012) بوجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات إجابات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو تطبيقهم التعلم النشط تبعاً لمتغير الدورات التدريبية لصالح الخاضعين للدورات.

12- مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث تقترح الباحثة مايلي:

- عقد دورات تدريبية وورش عمل للمعلمين لتدريبهم على كيفية استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة القائمة على التعلم النشط، والعمل على توظيفها لتنمية مهارات وطرق تفكير الطلبة وتحسين تحصيلهم الدراسي، على أن يتم عقد هذه الدورات في أماكن قريبة من سكن المعلمين ودون الحاجة لتكليفهم أعباء جسدية ومادية.
- تزويد مدارس التعليم الأساسي بالمواد والأدوات والأجهزة والوسائل التعليمية اللازمة للمعلمين والتي تساعدهم وتدعم استخدامهم لاستراتيجيات التعلم النشط.
- إجراء دراسات تهدف إلى معرفة درجة ممارسة استراتيجيات التعلم النشط لدى المعلمين في بيئات ومراحل تعليمية أخرى، وفي مدارس التعليم الخاص أيضاً.
- إجراء دراسات تتناول الكشف عن فاعلية تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في تحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ، وفي تنمية مهارات التفكير لديهم، وفي علاج بعض صعوبات تعلمهم أيضاً.

13- المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1- أبو الحاج، سها؛ المصالحة، حسن. (2016)، **استراتيجيات التعلم النشط: أنشطة وتطبيقات عملية**، مركز ديبونو لتعليم التفكير، دبي.

2- أسعد، فرح. (2017)، **استراتيجيات التعلم النشط**، دار ابن النفيس، عمان.

3- إبراهيم، إيمان. (2021)، فاعلية استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى عينة من طلبة الصف الثاني الأساسي في إمارة دبي دولة الإمارات العربية المتحدة، **المجلة العربية لإعلام وثقافة الطفل**، المجلد 4، العدد 17، ص 93.

4- رفاعي، عقيل. **(2012)**، **التعلم النشط (المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم)**، دار الجامعة، مصر.

5- رمضان، منال. **(2021)**، **برنامج استراتيجيات التعلم النشط في بناء الشخصية**، دار الأكاديميون، الأردن، ص 9.

6- السبيعي، خلود؛ المطرفي، رشدان. (2019)، واقع ممارسة معلمات العلوم بالمدينة المنورة للتعلم النشط، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة طيبة، كلية التربية، المجلد 3، العدد 32، السعودية.

7- سعادة، جودت. (2006)، **تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية**، الإصدار الثاني، دار الشروق، عمان.

8- سعادة، جودت؛ عقل، فواز؛ زامل، مجدي؛ شتيتة، جميل؛ أبو عرقوب، هدى. (2011)، **التعلم النشط بين النظرية والتطبيق**، دار الشروق، الأردن.

9- شبول، رحاب. (2013)، **واقع تطبيق التعلم النشط في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

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

11- الشمري، ماشي بن محمد. (2011)، **101 استراتيجية في التعلم النشط**، وزارة التربية والتعليم.

12- العرايضة، بيان. (2016)، درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لاستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المعلمين في لواء الطيبة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم التربوية، قسم المناهج، الأردن.

13- عقل، مجدي؛ أبو موسى، إيمان. (2019)، فاعلية بيئة تعليمية إلكترونية توظف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير المستقبلي في التكنولوجيا لدى طالبات الصف السابع الأساسي، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، المجلد 27، العدد 6، ص 1.

14- القحطاني، عائشة؛ السيف، عبد المحسن. (2020)، واقع استخدام معلمات التربية الإسلامية استراتيجيات التعلم النشط في تدريس المرحلة الابتدائية بمحافظة الرين من وجهة نظر المعلمات والمشرفات، **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**، المجلد 3، العدد 17، السعودية.

15- **مؤتمر فن التعليم النشط واستراتيجيات التدريس المثالية**. (2019)، القاهرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

16- Ben B. Graham. (2003). **Creativity in Problem Solving**, Internet, Journal of medical update 2013 July. 8(2), 3-9.

17- Karamustafaoglu, O. (2009). **Active Learning Strategies in Physics Teaching.** Online Submission, 1(1), 27-50

18- Loundas, C. J. (2001). "**A comparison of active learning and traditional classroom settings: Impact on achievement, learning involvement and learning confidence**". Dissertation Abstracts International, 61 (12), 46 44-A.

19- Meyers, C& Jones, T.B. (1993). **Promoting active learning strategies for the college classroom.** San Francisco: Jossey- Bass Inc.

20- Moore, p. (2016). **Active Learning.** Active Learning Definitions and Toolkit of Online Resources Prepared for the UNMC College of Medicine Curriculum Leadership. January 10, 2016.

الملحق رقم (1) استبانة استراتيجيات التعلم النشط بصورتها النهائية

الفقرة	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أستخدم مخططات الخرائط المفاهيمية كطريقة في التدريس.					
2	أكلف التلاميذ بأنشطة تشجعهم على استخدام محركات البحث على الانترنت.					
3	أستخدم استراتيجية العصف الذهني أثناء المواقف التعليمية.					
4	أستخدم الأنشطة الصفية المتنوعة لمساعدة التلاميذ ضعيفي التحصيل.					
5	أشجع التلاميذ على استخدام الاستنباط والاستقصاء أثناء اكتشاف المعلومة.					
6	أركز على المعارف العلمية أكثر من المعارف النظرية.					
7	أستخدم الأنشطة المتنوعة التي تكسب التلاميذ مهارة حل المشكلات.					
8	أشجع جميع التلاميذ على المشاركة في تحديد النتاجات التعليمية.					
9	أحدد اتجاهات وميول التلاميذ المتنوعة.					
10	أطرح الأسئلة المثيرة للتفكير والتأمل لدى التلاميذ.					
11	أشجع التلاميذ على استخدام مهارات التعلم الذاتي.					
12	أشجع التلاميذ على تقبل رأي الآخرين.					
13	أبث روح التعاون بين التلاميذ أثناء تنفيذ النشاطات الصفية.					
14	أستخدم أسلوب القصص أثناء المواقف التعليمية.					
15	أعزز التفكير والتأمل لدى التلاميذ من خلال طرح الأسئلة.					
16	أقدم التغذية الراجعة للتلاميذ بشكل مستمر.					
17	أزود التلاميذ بمعلومات من خارج محتوى المنهج الدراسي.					
18	أنمي مهارات التواصل المختلفة لدى التلاميذ.					
19	أنمي مهارة اتخاذ القرار لدى التلاميذ أثناء المواقف التعليمية.					

20	أستخدم جميع وسائل تقنيات التعليم المتاحة أثناء تقديم المعلومات.					
21	أستخدم استراتيجية العصف الذهني لإزالة الحواجز بيني وبين التلاميذ.					
22	أنوع في استخدام استراتيجيات التعلم النشط لتجنب إحساس التلاميذ بالملل.					
23	أستخدم استراتيجية التعلم التعاوني لتنمية المهارات الاجتماعية للتلاميذ داخل المجموعات.					
24	أختار أحد استراتيجيات التعلم النشط وفقاً لمحتوى المقرر الذي أقوم بتدريسه.					
25	أعتمد استراتيجية تدريس الأقران لتوطيد العلاقة مع تلاميذي.					
26	أستخدم المناقشة الجماعية مع تلاميذي.					
27	أفسح المجال لتلاميذي لاختيار شخصيات يرغبون بتقديمها أثناء ممارسة استراتيجية لعب الأدوار.					
28	أستخدم استراتيجية فكر زاوج شارك عند مراجعة الملاحظات المدونة.					
29	ألجأ لاستراتيجية حوض السمك لتعليم المهارات الاجتماعية للتلاميذ.					
30	أشجع تلاميذي على استخدام استراتيجية اقرأ شارك ناقش لتنمية مهارة التحدث والقراءة لديهم.					