# مجلة جامعة حمص

## سلسلة العلوم التربوية

**مجلة علمية محكمة دورية**

المجلد 47 . العدد 6

1447 هـ - 2025 م

| |
|---|
| **الأستاذ الدكتور طارق حسام الدين رئيس جامعة حمص**<br><br>**المدير المسؤول عن المجلة** |

| | |
|---|---|
| **أ. د. وليد حمادة** | **رئيس تحرير مجلة جامعة حمص للعلوم الإنسانية** |
| **أ. د. درغام سلوم** | **رئيس تحرير مجلة جامعة حمص للعلوم الطبية والهندسية والأساسية والتطبيقية** |

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

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

**رئيس تحرير مجلة جامعة حمص**

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

**. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++**

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

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

**ISSN: 1022-467X**

# شروط النشر في مجلة جامعة 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 بالنسـبة لكليات ( الآداب – الاقتصـاد– التربية – الحقوق – السياحة – التربية الموسيقية وجميع العلوم الإنسانية):**
- عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي ( كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

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

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

أ- قياس الورق 17.5×25 B5.

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

ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8

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

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

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

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

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

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

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

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

**آ . إذا كان المرجع أجنبياً:**

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

وفيما يلي مثال على ذلك:

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

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

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

مثال على ذلك:

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

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

# رسوم النشر في مجلة جامعة البعث

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

# المحتوى


| اسم البحث | اسم الباحث | الصفحة |
|---|---|---|
| أثر استخدام الأنشطة التعليمية التفاعلية الإلكترونية المصممة باستخدام موقع(Learning Apps) في تحصيل وحدة (اللوحة الأم) من كتاب المعلوماتية للصف السابع الأساسي | ثراء سلمان أحمد<br>د.ريم ديب | 58-11 |
| فاعلية الألعاب الإلكترونية التعليمية المصممة باستخدام Tiny tapفي تنمية الوعي الصوتي لدى طفل الروضة | ملك خانم عبد الناصر الطحلي<br>د.لميس الحمود<br>د.ريم ديب | 98-59 |
| المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في مرحلة الطفولة المتأخرة في مدينة سلمية | هزار سلوم<br>د.ديانا دلول<br>د.ريم قصاب | 168-99 |

# أثر استخدام الأنشطة التعليمية التفاعلية الإلكترونية المصممة باستخدام موقع( Learning Apps) في تحصيل وحدة (اللوحة الأم) من كتاب المعلوماتية للصف السابع الأساسي

طالبة الدراسات العليا: ثراء سلمان احمد

كلية التربية– جامعة حمص

الدكتورة المشرفة: د. ريم ديب

**الملخص:**

هدف البحث الى التعرف على أثر استخدام الأنشطة التعليمية التفاعلية الإلكترونية المصممة باستخدام موقع(Learning Apps) في تحصيل وحدة (اللوحة الأم) من كتاب المعلوماتية لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي ضمن محتوى كل درس من دروس هذه الوحدة (اللوحة الأم– بطاقات التوسع). استخدم في البحث المنهج شبه التجريبي والمنهج الوصفي. وقد صممت الباحثة عدة أدوات منها بطاقة تحليل محتوى، واختبار تحصيل، وانشطة تفاعلية الكترونية. طبق البحث على عينة عشوائية من تلاميذ الصف السابع الأساسي في مدينة حمص مكونة من (36) تلميذاً وتلميذةً، وأظهرت النتائج ما يلي: تحصيل الأهداف التعليمية ونموها لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل ككل مقارنة بالتطبيق القبلي– تحصيل الأهداف التعليمية ونموها لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة، ويتضح ذلك من خلال تفوقهم عليهم وحصولهم على درجات أعلى في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل– استمرار أثر

التعلم لدى تلاميذ المجموعة التجريبية واحتفاظهم بالأهداف التعليمية المكتسبة بطريقة التدريس باستخدام الأنشطة التعليمية التفاعلية الإلكترونية المصممة باستخدام موقع(Learning Apps)

وقد توصل البحث الى مجموعة من المقترحات في ضوء هذه النتائج.

الكلمات الدالة: الأنشطة التعليمية التفاعلية الإلكترونية– موقع(Learning Apps).

**The effect of using interactive electronic educational activities designed using the (Learning Apps) website on the achievement of the motherboard unit of the Informatics book for the seventh grade.**

Postgraduate student: Tharaa Salman Ahmed
Faculty of Education - Al-Baath University
Supervising doctor Dr. Reem Deeb

**Abstract:**

The research aimed to identify the effect of using interactive electronic educational activities designed using the Learning Apps website on the achievement of the motherboard unit of the Informatics book for seventh grade students within the content of each lesson of this unit, the motherboard - expansion cards. The descriptive approach based on content analysis and the quasi-experimental approach were used. The researcher designed several tools, including a content analysis card, an

achievement test, and interactive electronic activities. They were applied to a random sample of seventh grade students in the city of Homs consisting of 36 male and female students. The results showed the following: Achievement of educational goals and their growth among students of the experimental group in the post-application of the achievement test as a whole compared to the pre-application - Achievement of educational goals and their growth among students of the experimental group, compared to students of the control group, as evidenced by their superiority over them and their obtaining higher grades in the post-application of the achievement test - Continuation of the learning effect among students of the experimental group and their retention of the educational goals acquired by the teaching method using interactive electronic educational activities designed using the Learning Apps website. The research reached a set of proposals in light of these results.

Keywords: Interactive e-learning activities - Learning Apps website

**1-المقدمة:**

التطورات الهامة التي حدثت في التكنولوجيا والاتصالات وعلى رأسها شبكة الإنترنت والحاسوب، حوَّل العالم إلى قرية صغيرة، ومع ازدياد الاهتمام بالتعليم واستثماره لهذه التطورات الهامة زاد الاهتمام بالأنشطة التعليمية عامةً والأنشطة الالكترونية خاصةً حيث يرى كدواني(2020، ص.155) أن استخدام الأنشطة الالكترونية التفاعلية تساهم بصورة مباشرة في تحسين العملية التعليمية، وتساعد على التنمية معرفياً وسلوكياً، ومن جهة

أخرى تؤدي هذه الأنشطة إلى اكساب البيئة التعليمية صفة المتعة والمرح مما يحفز التلاميذ ويثير فضولهم ورغبتهم للتعلم. كما تلعب الأنشطة التعليمية الالكترونية دورها الإيجابي خاصة في اكتساب التلاميذ للخبرات بطريقة ذاتية (Young et, al,2003). وقد أوصى مؤتمر التطوير التربوي السوري (2021) المنعقد في دمشق بضرورة اعتماد طرائق تدريس تقوم على التفاعل النشط، وذلك تأكيداً على أهميته، وقد أكد الحماد (2022) أن الوزارة في الجمهورية العربية السورية تعمل على التحول الرقمي من خلال توظيف التقانة المتوفرة بمختلف أشكالها في العملية التربوية والتعليمية، وأهمية التحول من الطرائق التقليدية إلى طرائق نشطة وفعالة باستخدام التقانات المتعددة، ودمج التقانة بالتعليم، واللقاءات الإلكترونية في مختلف مديريات التربية. وقد أكدت سورية مع اختتام قمة (تحويل التعليم) المقام في نيويورك (2022) التزامها الوطني في تحويل التعليم باعتماد نظم تعلم تفاعلية مرنة مبنية على الأنشطة والمهارات. ومن المواقع التعليمية المميزة التي أكدت على الأنشطة التعليمة الالكترونية وأهميتها في تحصيل التلاميذ موقع(Learning Apps) الذي يسمح بتصميم تمارين وألعاب تعليمية تفاعلية بأشكال متنوعة وجذابة، كما يسمح بمشاركة هذه التصاميم مع الزملاء والتلاميذ ويُتيح إمكانية تضمينها ضمن المواقع والصفحات الالكترونية والمدونات.

**2- مشكلة البحث وأسئلته:**

شهد العالم في العقدين الماضيين تطورات تكنولوجية وانفجارات تقنية ومعلوماتية متلاحقة ومتسارعة، وقد عملت الدول عالمياً على مواكبتها خاصةً في قطاع التربية والتعليم، مما أدى لظهور نظم جديدة لها أكبر الأثر في إحداث تغييرات وتطورات إيجابية على الطرائق التي يتعلم بها المتعلمين، ومن هذه النظم ما يسمى التعليم الإلكتروني الذي تعد الأنشطة التفاعلية الأداة المثلى والعصب الأساسي فيه. ولأن

المعلوماتية ضرورة من ضرورات تطوير العملية التربوية كان الاهتمام بها في سورية منذ مطلع التسعينات، وقد أكدت العديد من الدراسات على أهميتها في المراحل الدراسية المختلفة كدراسة (مستو، 2010) في دمشق، ودراسة (قرطالي، 2013) في اللاذقية. ولكن من خلال عمل الباحثة في المجال التربوي لاحظت انخفاض مستوى تحصيل التلاميذ في مادة المعلوماتية، الذي قد يعود سببه إلى طرائق التدريس التقليدية وللتأكد قامت الباحثة بدراسة استطلاعية حيث طبقت اختبار على عدد من تلامذة الصف السابع الأساسي ومن خلال هذه الدراسة تبين وجود انخفاض في علامات التلاميذ قد يكون السبب طرائق التدريس المستخدمة. الأمر الذي حفز الباحثة لعلاج هذه المشكلة من خلال استخدام الأنشطة الالكترونية المصممة باستخدام موقع(Learning Apps)في تعليم دروس وحدة (اللوحة الأم) من كتاب المعلوماتية وتعرف أثر هذه الأنشطة الالكترونية في الاحتفاظ بتعلم التلاميذ لهذه الدروس، ونظراً لعدم توفر دراسات سابقة تناولت الأنشطة التعليمية التفاعلية الإلكترونية المصممة باستخدام موقع(Learning Apps) في سورية (في حدود علم الباحثة) ونظراً لأهميتها، ستقوم الباحثة بإجراء دراسة تسعى للإجابة عن السؤال الرئيسي الاتي: ما أثر استخدام الأنشطة التعليمية التفاعلية الإلكترونية المصممة باستخدام موقع(Learning Apps) في تحصيل وحدة (اللوحة الأم) من كتاب المعلوماتية للصف السابع الأساسي. وبالتالي الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما الأهداف التعليمية المتضمنة في محتوى دروس وحدة (اللوحة الأم) من كتاب المعلوماتية للصف السابع الأساسي؟

2- ما خطوات تصميم الأنشطة التعليمية التفاعلية الإلكترونية المصممة باستخدام موقع(Learning Apps)؟

3- ما أثر استخدام الأنشطة التعليمية التفاعلية الإلكترونية المصممة باستخدام موقع(Learning Apps) في تحصيل وحدة (اللوحة الأم) من كتاب المعلوماتية لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي ضمن محتوى كل درس من دروس هذه الوحدة (اللوحة الأم- بطاقات التوسع)؟

**3- فرضيات البحث:** تمت مناقشة الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة(0.05)

3-1- الفرضية الأولى وفروعها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي ككل، ويتفرع عنها الفرضيات الفرعية الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل في درس (اللوحة الأم)، وفي درس (بطاقات التوسع).

3-2- الفرضية الثانية وفروعها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ككل، ويتفرع عنها الفرضيات الفرعية الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل في درس (اللوحة الأم-بطاقات التوسع).

3-3- الفرضية الثالثة وفروعها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل للاختبار التحصيلي ككل، ويتفرع عنها الفرضيات الفرعية الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لاختبار التحصيل في درس (اللوحة الأم–بطاقات التوسع).

**4- أهمية البحث:** يستمد البحث الحالي أهميته من النقاط الاتية:

4-1- أهمية كتاب المعلوماتية للصف السابع الأساسي كونها باتت مادة أساسية ينطلق من خلالها التلميذ للبحث والاستكشاف في جميع المواد الأخرى4-2- يوفر هذا البحث أنشطة تعليمية تفاعلية إلكترونية مصممة باستخدام موقع (Learning Apps) قد تسهم في تعلم التلاميذ محتوى دروس(اللوحة الأم) من كتاب المعلوماتية التي يواجهون صعوبة في تعلمها بالطريقة التقليدية.4-3- قد يفيد المختصين في تطوير المناهج كون البحث ينسجم مع خطة وزارة التربية في تطوير مناهجها، وفي دمج التكنولوجيا في التعليم التي أوصت بها العديد من المؤتمرات.

**5- أهداف البحث:** هدف هذا البحث الى:

5-1-تحديد الأهداف التعليمية المتضمنة في محتوى دروس وحدة (اللوحة الأم) من كتاب المعلوماتية للصف السابع الأساسي.5-2-تحديد خطوات تصميم الأنشطة التعليمية التفاعلية الإلكترونية المصممة باستخدام موقع(Learning Apps).5-3-أثر استخدام الأنشطة التعليمية التفاعلية الإلكترونية المصممة باستخدام موقع(Learning Apps) في تحصيل وحدة (اللوحة الأم) من كتاب المعلوماتية لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي ضمن محتوى كل درس في الوحدة.

**6-متغيرات البحث:**

**المتغيرات المستقلة:** الأنشطة الإلكترونية المصممة باستخدام موقع(Learning Apps).

المتغيرات التابعة: الأهداف التعليمية المتضمنة في محتوى دروس وحدة (اللوحة الأم) من كتاب المعلوماتية للصف السابع الأساسي (اللوحة الأم- بطاقات التوسع).

**7- حدود البحث:**

7-1- الحدود الزمانية: جرى تطبيق البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي2023-2024

7-2- الحدود المكانية: جرى تطبيق البحث في مدرستي أحمد ياسين، والشهيد ناظم أبو عيد، بحمص.

7-3- الحدود البشرية: عينة من تلاميذ الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي. وقد توافقت العينة مع عينة دراسة (أسعد، 2022) في حمص جامعة البعث.

7-4- الحدود العلمية: اقتصر البحث على الأهداف التعليمية الواردة في الدروس المختارة من وحدة (اللوحة الأم) من كتاب المعلوماتية للصف السابع الأساسي طباعة عام 2018/2017.

**8- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:**

8-1 الأنشطة التعليمية الإلكترونية: أي عمل يقوم به المتعلم ليتعلم، كالممارسة والتطبيق أو الاستجابة الى المثيرات التي يضعها المصمم التعليمي، داخل المحتوى، مثل الأسئلة التي يتفاعل معها المتعلم والتي تقيس مستويات التفكير العليا، مثل التطبيق و التحليل (Austin& Mescia, 2009)

تعرف الباحثة الأنشطة التعليمية الإلكترونية اجرائياً بأنها: مجموعة من الممارسات التعليمية في بيئات تعلم الكترونية يؤديها التلاميذ وفقا لميولهم واهتماماتهم وقدراتهم بما يساعدهم على تعلم مادة المعلوماتية للصف السابع الأساسي.

2-8- موقع(Learning Apps): تعرفه (مديرية المعلوماتية،2021) من المواقع المميزة جداً في تصميم تمارين وفيديوهات تفاعلية بأشكال متنوعة جذابة وممتعة، وسهلة التصميم والمشاركة مع المتعلمين أو الزملاء المدرسين، بالإضافة لإمكانية تضمينها ضمن المواقع والصفحات الإلكترونية والمدونات الشخصية.

**9- الإطار النظري:**

ذكر عباره (2019، ص3) أن الاهتمام بنشاط التلميذ ليس جديداً على الفكر التربوي، لأن فكرة النشاط وصورها التطبيقية قديمة قدم التعليم نفسه. وقد أطلق مصطلح الأنشطة الإلكترونية على الأنشطة التي يتم اجراؤها من خلال الإنترنت (**E- activities**) لتعني به الأصر اللازمة للتعلم النشط والمتفاعل على شبكة الإنترنت التي تتميز بأنها غير متزامنة وممكن اجراؤها في أي وقت، مثيرة للدافعية، جذابة وهادفة، قائمة على التفاعل بين المتعلمين من خلال رسائل ترسل لهم، على أن تكون هذه الرسائل مصممة من قبل مراقب الكتروني(Salmon, 2003, 207) .

**9-2- أهمية الأنشطة التعليمية الإلكترونية ودورها في العملية التعليمية:**

-جذب المتعلم واستثارة دافعيته للتعلم بفاعلية، وتنمي لدى المتعلم مهارات التعلم الذاتي عن طريق البحث والتحقيق والتأليف والتقييم والتحليل. كما تعمل على تطوير مهارات المتعلمين وقدراتهم العقلية والفكرية والأدائية وزيادة تحصيلهم الدراسي.

-تعد ضرورة حتمية لا غنى عنها لمعلم المستقبل ليس فقط لكونها ترسخ المعلومة وتطيل أثر التعلم بل أنها تضفي جواً من التشويق على طرائق التدريس والتعلم

وتؤدي إذا ما أحسن استخدامها لتقليل الجهد والمال والوقت المبذول في تصميم العملية التعليمية.

-تعد الأنشطة التعليمية الإلكترونية بمثابة حجر الزاوية لبيئات التعلم الإلكترونية، لما لها من فوائد عديدة للمتعلمين من أهمها الحفاظ على اشراكهم في عملية التعلم، كما توفر لهم فرصة لمراقبة تقدمهم، وقياس فهمهم وبالتالي ينعكس ذلك على مضامين تعلمهم (Rowntree,2006)، (Kamel, 2000)

(الهاشمية، 2010)، (الطحيح ،2011)، (القحطاني، 2016).

ترى الباحثة أن أهمية الأنشطة الإلكترونية تنبع من استنادها في تصميمها الى عدة نظريات تعلم أهمها النظريات البنائية والمعرفية والاتصالية.

**9-3- ميزات وخصائص الأنشطة الإلكترونية:** أوردت الأدبيات بعض الخصائص التي تتلخص بالتالي:

1- التفاعلية: تعد التفاعلية من أكثر الخصائص المميزة للأنشطة الإلكترونية وتعني القدرة على التحكم بسير العمليات وتتابعها من قبل المعلم والمتعلم مما يعطيهم الفرصة بالسيطرة على طبيعة العملية التعليمية واختيار ما يتناسب مع قدرات المتعلمين من معارف وأساليب لعرضها وفهمها.

2-التكاملية: وتعني التوافق بين جميع العناصر الموجودة في الفعالية العلمية حيث تعمل بصورة متكاملة لتحقيق الهدف المنشود من النشاط الالكتروني التفاعلي الذي تم اعداده.

3-الفردية: ويقصد بذلك قدرة الأنشطة الإلكترونية التفاعلية على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

4-التنوع: وتظهر هذه الخاصية من خلال الأنواع المتعددة من الوسائط المستخدمة في هذه الأنشطة، فمنها ما هو بصري أو سمعي ومنها ما هو ثابت أو متحرك، وهذا يؤدي لمخاطبتها لأكثر من حاسة لدى المتعلم فتزيد من إيجابيته ودافعيته للتعلم.

5-المرونة: أي القدرة السريعة للاستجابة للمتغيرات التي تفرضها العملية التعليمية ورغبات المتعلمين (أبو سرية وعفانة، 2014)، (نوبي، والتازي،2015)، (الأعصر وعبد الباسط، 2016)، (الشهري، 2016)، و(كدواني، 2020).

**9-4- ميزات الأنشطة التعليمية التفاعلية الالكترونية المصممة باستخدام موقع (Learning Apps) كما تراها الباحثة:**1- تعمل على ترسيخ المعلومة عند التلميذ لاستعمال أكثر من حاسة للتعلم2- تراعي تحقيق أهداف المحتوى العلمي3-التسلسل والتتابع المنطقي للدروس4- دقة المحتوى والسلامة العلمية5-توفير التغذية الراجعة6- تراعي الفروق الفردية للتلاميذ7-إمكانية تشغيل الأنشطة سهلة جداً فقط النقر على رابط 8- متوافقة مع جهاز الحاسوب أو أي جهاز ذكي.

من **أبرز الصعوبات** التي واجهت الباحثة عند تصميم وتطبيق الأنشطة الالكترونية التفاعلية هو ضعف شبكة الإنترنت الذي جعل زمن التصميم والتطبيق طويل.

**10-الدراسات السابقة:**

**دراسة (Huber, 2012):** (A Development of a Taxonomy for the Use of Tablets in Schools)

**هدفت الدراسة** إلى التعرف على فاعلية استخدام الحاسب اللوحي في التدريس وأثر استخدامه في زيادة التحصيل، **عينة الدراسة** طلبة المرحلة الأساسية. اتبع المنهج التجريبي. **أدوات الدراسة** أجهزة لوحيةipad من شركة Apple، تم استخدامها بشكل ميداني لمعرفة تطبيقات التعليم وطرائق نقل المواد التعليمية المستخدمة من خلالها. أبرز **النتائج:** جميع الأهداف والمهام التعليمية والمفاهيم الواردة في المناهج

الدراسية يمكن تعزيزها بمساعدة الأجهزة اللوحية، نتيجة تكامل المناهج الدراسية على أجهزة الحاسوب اللوحي وتطبيقاته لما له من تأثير كبير في زيادة التحصيل عند الطلبة، هذا بالإضافة إلى وجود متطلبات أساسية من حيث الأجهزة والبرامج المطلوبة لدمج هذه الأجهزة بنجاح، كما يوجد بعض العيوب مثل نقص تدريب المعلمين وبطء انتاج النصوص، مما يعيق من استخدامه في ميدان العمل التربوي.

**دراسة القرني (2022):** بعنوان (فاعلية الأنشطة الإلكترونية المتزامنة وغير المتزامنة عبر فيسبوك في التحصيل لدى طلاب الصف الثاني الثانوي في منهج الحاسب الآلي) مكة/ السعودية

**هدفت الدراسة** الى التعرف على فاعلية الأنشطة الإلكترونية المتزامنة وغير المتزامنة عبر فيسبوك في التحصيل لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. بلغت **عينة الدراسة** (24) طالباً، قسمت الى مجموعتين تجريبيتين متكافئتين وتكونت كل مجموعة من (12) طالباً، اتبع **المنهج** شبه التجريبي. **أدوات الدراسة:** اختبار تحصيلي. وكان أبرز **نتائج الدراسة:** وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية (التي طبقت الأنشطة الالكترونية المتزامنة) والمجموعة التجريبية التي طبقت الأنشطة الالكترونية غير المتزامنة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

**دراسة الشمهاني (2024):** بعنوان (أثر استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في الدافعية نحو التعلم والتحصيل الدراسي في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لدى طالبات الصف الأول الثانوي) السعودية

**هدفت الدراسة** الى التعرف على أثر استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات على الدافعية نحو التعلم، وتنمية التحصيل

الدراسي. **أدوات الدراسة:** اختبار تحصيلي، ومقياس دافعية. تكونت **عينة** الدراسة من (60) طالبة، بطريقة قصدية (30) طالبة المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة (30) طالبة، اتبع **المنهج** شبه التجريبي. وكان من أبرز **نتائج** الدراسة: حصول طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية على درجات أعلى من طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن باستخدام الطريقة المعتادة، وأيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الدافعية لصالح المجموعة التجريبية.

**تعليق على الدراسات السابقة:** نقاط التشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة في الهدف حيث هدفت الى معرفة أثر الأنشطة الالكترونية التفاعلية المستخدمة في التعليم سواء على التحصيل او الدافعية نحو التعليم والتحصيل. وتتشابه الدراسات أيضاً في استخدام المنهج شبه التجريبي المتبع ومن حيث الأدوات المستخدمة كالاختبار التحصيلي.

نقاط الاختلاف: الدراسة الحالية تناولت وحدة (اللوحة الأم) من كتاب المعلوماتية للصف السابع الأساسي، مكان اجراء الدراسة سورية. تم الإفادة من الدراسات السابقة في الإطار النظري واعداد أدوات الدراسة.

## 11-الجانب العملي:

11-1- منهج البحث: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي القائم على التحليل، والمنهج شبه التجريبي.

11-2- مجتمع البحث: تألف مجتمع البحث الحالي من جميع تلاميذ الصف السابع الأساسي في مدينة حمص، والبالغ عددهم (9742) تلميذاً وتلميذةً، حسب الإحصاءات الصادرة عن مديرية التربية في محافظة حمص للعام الدراسي (2023- 2024).

11-3- عينة البحث: وتألفت عينة البحث النهائية من (60) ستون تلميذاً و تلميذةً، حيث قسمت العينة الى مجموعتين الأولى ضابطة (26) تلميذ من مدرسة ناظم أبو عيد، وقد تعلمت محتوى وحدة (اللوحة الأم) من كتاب المعلوماتية بالطريقة التقليدية، والمجموعة الثانية تجريبية (34) من مدرسة أحمد ياسين، وقد تعلمت نفس المحتوى باستخدام الأنشطة التعليمية التفاعلية الإلكترونية المصممة باستخدام موقع Learning) Apps)

وقد تحققت الباحثة من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية باختبار الفرضية التالية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي ككل ودروسه ويتفرع عنها:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي في درس (اللوحة الأم).و في درس(بطاقات التوسع). للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث التحصيل في الدروس استخدم اختبار ت لمجموعتين مستقلتين ( Independent sample t-test) وفق التالي:

جدول رقم (1)

*قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات وقيم ت للفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة في القبلي*

| المجموعة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| تجريبية قبلي اللوحة الأم | 4.41 | 2.09 | 0.402 | 58 | 0.68 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ضابطة قبلي اللوحة الأم | 4.19 | 2.09 | | | |
| تجريبية قبلي بطاقات التوسع | 3.29 | 1.08 | 0.048 | 58 | 0.92 |
| ضابطة قبلي بطاقات التوسع | 3.30 | 1.08 | | | |
| التجريبية قبلي | 7.70 | 2.50 | 0.312 | 58 | 0.75 |
| الضابطة قبلي | 7.5 | 2.56 | | | |

يظهر من الجدول أن مستوى الدلالة في الاختبار الكلي (0.75) وفي كل من دروس (اللوحة الأم) (0.68) وبطاقات التوسع (0.92) أكبر من 0.05 وبالتالي نقبل الفرض الصفري، وبذلك يمكن القول بأن المستوى التحصيلي للتلاميذ أفراد العينة متكافئ قبل تطبيق البحث.

**11-4- أدوات البحث:**

11-4-1-أولاً: اعداد بطاقة تحليل محتوى: أ- قامت الباحثة بتحليل محتوى الدروس من الوحدة التعليمية المختارة **بهدف**الوقوف على محتوياتها، وتحديد قائمة بالأهداف التعليمية وفق مستويات بلوم المعرفية الستة(6) في هذه الدروس وبالتالي ترتيبها وتنظيمها بطريقة يسهل على التلميذ فهمها واستيعابها، وأيضا لسهولة تحويلها الى أنشطة تعليمية تفاعلية الكترونية باستخدام موقع (Learning Apps)، بالإضافة الى الاستفادة من هذه الأهداف في تصميم اختبار تحصيلي لقياس تعلم مادة المعلوماتية لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي. ب- **فئة التحليل:** اتخذت فئة الموضوع في تصنيف فئات التحليل. ج- **وحدة التحليل:** اعتمدت الفكرة كوحدة تحليل المحتوى أينما وجدت سواء (صورة- نشاط- فقرة- هدف- تقويم)، لأنها تناسب مشكلة البحث د- **صدق التحليل:** عرضت البطاقة بصورتها الأولية، على مجموعة من السادة المحكمين من ذوي الاختصاص بالمناهج، ومادة المعلوماتية (ICT)من مدرسين وموجهين تربويين، ملحق رقم (3)، وذلك لإبداء آرائهم حول

بطاقة التحليل من حيث: 1- مناسبة البطاقة للغرض الذي وضعت من أجله. 2- من حيث كفايتها. 3- الدقة العلمية والصياغة اللغوية. 4- مناسبة الأهداف لمستويات بلوم المعرفية. 5- إضافة او حذف أو تعديل ما يرونه مناسباً. وبعد **الاستفادة من ملاحظات السادة المحكمين** تم تفريد بعض الأهداف التعليمية الى اثنين بدلا من واحد، لعدم جواز الجمع بين فعلين، وتم حذف بعض الأهداف التعليمية لعدم أهميتها، كما تم إضافة بعض الأهداف التعليمية من مستوى التقويم مثل هدف: يحكم على اجراء بانه صحيح أو خاطئ بوضع إشارة. هـ- للتأكد من **الثبات** قامت الباحثة بتحليل محتوى دروس وحدة (اللوحة الأم) المختارة من كتاب المعلوماتية مرتين بفاصل شهر، ثم حساب معامل الثبات بيت التحليلين باستخدام معامل ثبات هولستي، حيث تم التأكد من أنها صالحة للاستخدام بشكل موضوعي، ملحق رقم (1) يوضح الصورة النهائية لبطاقة التحليل.

**11-4-2**-ثانياً: الاختبار التحصيلي: مر تصميمه بخطوات منظمة بدقة وفق الأصول العلمية وتم توظيفه بصورة اختبار قبلي- بعدي- بعدي مؤجل، توزعت الأسئلة على الدروس التعليمية كالتالي:

جدول رقم (2)

*توزيع أسئلة الاختبار التحصيلي وفق مستويات بلوم المعرفية*

| الدرس | التذكر | الفهم | التطبيق | التحليل | التركيب | التقويم | مجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| اللوحة الأم | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 9 |
| بطاقات التوسع | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 7 |
| مجموع الأسئلة | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 16 |

بناء الاختبار التحصيلي بصورته الأولية: قامت الباحثة بصياغة أسئلة الاختبار والتي بلغت (11) سؤالاً، حيث تفرع السؤال (5 و10) الى عدة أسئلة، وراعت أن يضم الاختبار أنواعاً مختلفة من الأسئلة الموضوعية (اختيار من متعدد- بنود تكميل- بنود مطابقة-بنود صواب وخطأ) وأن تكون بنود الاختبار متنوعة من حيث السهولة والصعوبة. تم التحقق من صدق الاختبار باستخدام الصدق الظاهري وذلك بعرضه على مجموعة من السادة أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية، وبعض السادة من المدرسين والموجهين الاختصاصيين لمادة المعلوماتية، ملحق رقم (3)، وذلك للوقوف على مدى سلامة بنود الاختبار من حيث: 1-مناسبة الاختبار للغرض الذي وضعت من أجله2- مناسبة الأسئلة علمياً ولغوياً وعمرياً لمستوى التلاميذ3- من حيث كفاية الاختبار وملائمته لمناهجنا4- إمكانية حذف، إضافة، تعديل ما يَرونه مناسباً. وبعد الاستفادة من ملاحظات السادة المحكمين تمت إضافة (4) أربع خيارات بدلاً من (3) ثلاثة لكل سؤال فأصبحت (أ- ب- ج- د)، بدلاً من (أ- ب- ج) وذلك لتقليل احتمالات الإجابة بالتخمين، وقد نوعت الباحثة بترتيب الإجابة الصحيحة في البنود المختلفة وذلك لمنع احتمال اكتشاف موقعها واختيارها من قبل التلاميذ الذين تنقصهم الخبرة. وايضاً للتأكد من الصدق استخدم **صدق الاتساق الداخلي** وفق الجدول التالي:

جدول رقم (3)

*معاملات الاتساق الداخلي لأسئلة وبنود الاختبار*

| رقم السؤال | معامل الارتباط | رقم السؤال | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|
| 1 | 0.814** | 1 | 0.752** |
| 2 | 0.633** | 2 | 0.603** |
| 3 | 0.630** | 3 | 0.747* |
| 4 | 0.697** | 4 | 0.668** |
| 5 | 0.632** | 5 | 0.631** |
| 6 | 0.549* | 6 | 0.636** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 7 | 0.704* | 7 | 0.669** |
| 8 | 0.523** | | |
| 9 | 0.641** | | |

كما تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام الفا كرونباخ وفق الجدول التالي:

الجدول رقم (4)

معاملات ألفا كرونباخ للثبات

| الاختبار | عدد العبارات | معامل ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| اللوحة الام | 9 | 0.81 |
| بطاقات التوسع | 7 | 0.79 |
| الاختبار الكلي | 16 | 0.84 |

حيث تبين ان معامل الثبات (0،84) وهو معامل مرضٍ ويمكن الاطمئنان له.

**زمن تطبيق الاختبار:** تم حساب زمن تطبيق الاختبار وفق المعادلة = زمن خروج اول تلميذ+ زمن خروج آخر تلميذ/2 = 40 +50 \2 = 45دقيقة (أي ما يساوي حصة درسية). كما تم التأكد من وضوح تعليمات الاختبار، والعلامة المخصصة لكل سؤال ليكون بصورته النهائية ملحق رقم (2).

### 11-4-3-ثالثاً: تصميم الأنشطة التعليمية التفاعلية الإلكترونية باستخدام موقع (Learning apps)

قامت الباحثة بتصميم أنشطة الكترونية تفاعلية وفق النموذج العام للتصميم التعليمي(ADDIE) والذي تم تكييف اجراءاته ليلائم غرض البحث الحالي، وفيما يلي عرضاً لخطوات ومراحل التصميم:

**1-مرحلة التحليل:** وفيها تقدير احتياجات التلاميذ وتحديد خصائصهم. اختيار المحتوى التعليمي المناسب. وتحليل المحتوى التعليمي.

**2- مرحلة التصميم:** وفيها تحديد برنامج التصميم: اختارت الباحثة موقع Larning) (Apps لتصميم الأنشطة التعليمية التفاعلية الإلكترونية، بسبب ميزاته: يقوم على

التفاعل والتعلم الذاتي كما أنه يتيح ادراج وسائط متعددة( صور–أصوات –نصوص و فيديوهات) تناسب مستوى التلاميذ العمري والعقلي وتحقق عنصري التشويق والجاذبية.

أ– تحديد أنماط الاستجابة: جرى تحديد نمط الاستجابة حسب نوع الجهاز الذي يتم استخدامه، ان كان حاسوب فقد تحدد نمط الاستجابة بالنقر على الفأرة واستخدام لوحة المفاتيح ولوحة الأسهم، وان كان جهاز ذكي تحدد باللمس على شاشة واستخدام لوحة المفاتيح. وقد تنوعت بين النقر لاختيار الإجابة الصحيحة– النقر والسحب– كتابة الأحرف والكلمات الصحيحة– السحب– السحب والافلات.

ب–تحديد أنماط التغذية الراجعة: وتقدم بصورة فورية بعد كل استجابة يقدمها التلميذ وذلك لتعزيز الإجابات الصحيحة وتعديل الإجابات الخاطئة. وقد تنوعت منها يقدم مباشرة، عند اختيار الإجابة الخاطئة فإنها تلون باللون الأحمر وبنفس الوقت تلوَن الإجابة الصحيحة باللون الأخضر مع وميض، ومنها كَلعبة (سباق الخيول) عند اختيار الإجابة الخاطئة يتوقف حصان اللاعب (التلميذ) عن التقدم، وبنفس الوقت يتقدم حصان الخصم خطوة الى الامام باتجاه خط نهاية السباق، وعند اختيار الإجابة الصحيحة تتلون بالأخضر ويتقدم حصان اللاعب (التلميذ) ليصل الى خط نهاية السباق وبالتالي الفوز باللعبة. وبشكل عام عند الانتهاء من تنفيذ النشاط التعليمي ككل، تقدم تغذية راجعة كتعزيز على شكل عبارات تشجيعية محببة لدى التلميذ مثل (احسنت يا صغيري– عمل رائع).

ت–تحديد نمط التعلم: وهو التعلم الفردي. دور المعلم: الإدارة وتوجيه تعلم التلاميذ. زمن تطبيق الأنشطة: جلستين، بما يعادل حصتين درسيتين في الأسبوع.

ث–تحديد البرامج والتطبيقات المستخدمة: موقع فيدنوز(Vidnoz) لصناعة أفاتار أو وجه اصطناعي متحدث يتم إنشاؤه بواسطة الذكاء الاصطناعي، وقد أكد وزير التربية السوري خلال المشاركة الافتراضية في المؤتمر الدولي العربي الأول للذكاء الاصطناعي في التعليم، المقام

في تونس (23-24/آيار) لعام 2023: أن إدخال الذكاء الاصطناعي في التعليم هو أمر حتمي ومؤكد وسيحقق تطوراً ملحوظاً في بنية المجتمع القادم. استخدمت الباحثة خدمات غوغل: فأنشأت موقع خاص على (Google Sites) تطبيق واتساب(What's app )لإنشاء مجموعة خاصة بالعينة التجريبية.

**3-مرحلة الإنتاج والتطوير**

1- كتابة سيناريو الأنشطة التعليمية التفاعلية الالكترونية بشكل ورقي: قامت الباحثة بكتابة تصاميم لأكثر من (20) نشاطاً، وجدول زمني لكتابة السيناريوهات ورقياً، لتنفيذها باستخدام موقع(Learning Apps) بلغت شهر. وقد تم تحضير الأنشطة وفق ترتيب الدروس في الوحدة حيث يتم تقديم فيلم رقمي حول الدرس ثم تقدم الأنشطة الخاصة بهذا الدرس بتسلسل وترتيب منطقي. وقد تم اعتماد (تصميم اللاعب الواحد) لهذه الأنشطة لتمتعه بمزايا عديدة كما ذكرها جي(Gee,2005) يمكن للتلميذ إيقاف النشاط مؤقتاً دون مزامنة نشاطه مع أنشطة التلاميذ الآخرين، يمنح التلميذ في نفس الوقت السيطرة على وتيرة التعلم، وايضاً يسمح التصميم الفردي بتنفيذ تدريجي للمنهج الدراسي .

2- تصميم الأنشطة التعليمية التفاعلية الالكترونية باستخدام موقع (Larning Apps):

بعد دخول الموقع، واختيار النشاط الذي أريد تصميمه، النقر على انشاء نشاط Create) (Apps هذا التبويب يفتح صفحة تحوي خطوات تصميم النشاط بالتفصيل مع جميع الخيارات الممكنة، يختار المصمم ما يناسبه ومادته التعليمية وتلاميذه، وقد اختلفت وتنوعت هذه الخطوات من نشاط لآخر فكانت كالتالي:

❖ **نشاط لعبة المليونير(The millionaire Game)**

- اختيار الأسئلة (سهلة جداً- سهلة- متوسطة- صعبة بعض الشيء- صعبة- صعبة جداً)

يجب مراعاة تسلسل الأسئلة للوصول الى حل جميع الأسئلة وبالتالي ربح المليون.

- حفظ التطبيق(Save App): عند النقر على النشاط المحفوظ، يظهر أسفله خيارات عدة منها: إمكانية التعديل(Edit App)– هل هو عام أم خاص –Private App) (Public–إمكانية الإبلاغ عن حقوق الطبع والنشر أو سوء الاستخدام– إمكانية انشاء نشاط مشابه(Create similar App)– رمز الاستجابة السريعة –QR) (Code – رابط خاص بالنشاط يمكن استخدامه بثلاث طرائق(الأولى مشاركة النشاط (Link)– الثانية: تضمين النشاط (Embed)، الثالثة (share) مشاركة النشاط مع السماح بالتعديل.

رابط النشاط: https://learningapps.org/watch?v=phsvpb42v24

❖ **نشاط ملء فراغات (Cloze Text)**

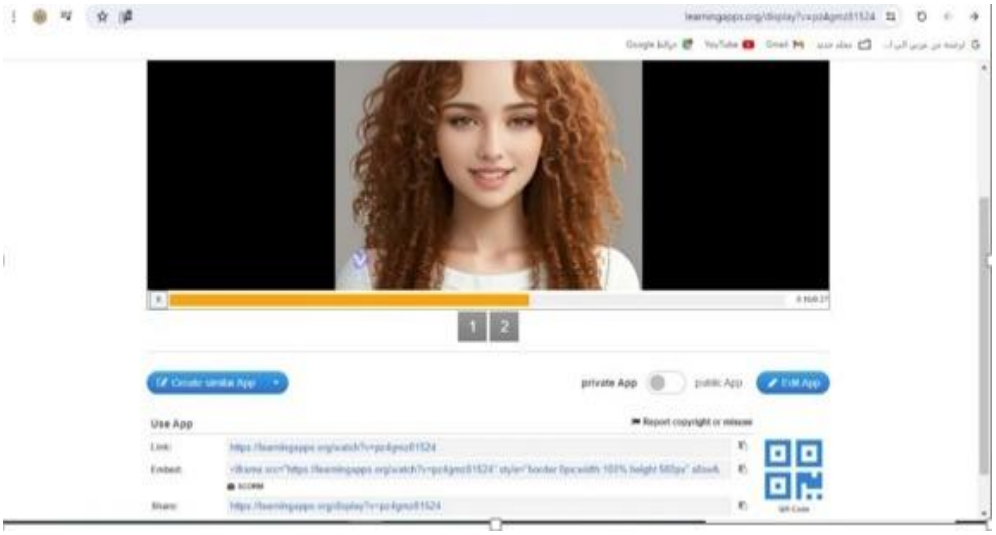
- عنوان النشاط (App title) ثم وصف المهمة (Task description): تظهر عند بدء النشاط، وهي خطوة اختيارية. هنا كتبت الباحثة كوصف" املأ الفراغات باستخدام القائمة المنسدلة"
- نوع المهمة(Task type): لدينا نوعين إما كتابة الإجابة في الحقل(الفراغ) وهنا يجب تحديد اذا كانت المدخلات حساسة لحالة الأحرف أم لا، وإما اختيار الإجابة من القائمة.

- (Head line) هنا علينا اختيار فيديو أو نص تقديمي اختياري أو صورة، قبل النص الختامي
- اغلاق النص(Cloze text) هنا يتم كتابة الجمل ونستخدم-1- ،-2- ،-3- ، وإلا فإن الجمل ستكون خاطئة.
- اغلاق(Cloze): كتابة الإجابة (الفراغ الصحيح) للنص السابق.
- عرض المساعدة عند الكتابة( display help when written): اذا تم ادخال غير صحيح (3) مرات، سيتم عرض دليل للحل الصحيح. التغذية الراجعة(Feedback) عند العثور على حل.
- الصورة الخلفية(Background image): يمكن اختيار صورة خلفية للنشاط وهذا أمر اختياري عند التصميم.
- المساعدة (Help): تقديم تلميحات حول كيفية تنفيذ المهمة (اختيارية).

رابط النشاط:https://learningapps.org/watch?v=pi2izgmht24

❖ **نشاط الفيديو التفاعلي (Video with notices)**

- عنوان النشاط (App title): نكتب ما نريد مثلاً عنوان الدرس أو الوحدة التعليمية. وصف المهمة (Task description): اختياري. فيديو(Vido): ونستطيع تحديد فيديو أو صوت.
- الأسئلة(Questions): علينا أولاً تحديد الوقت بدقة للعرض مثال(0:34)، ثم ادخال التعليقات والأسئلة التي سيتم عرضها أثناء التشغيل، وتمكننا أيضاً هذه الخطوة من تحديد تطبيق تعليمي آخر أو رابط لنشاط آخر.
- يتم تكرار هذه الخطوة بعدد الأسئلة أو التعليقات أو الروابط او التطبيقات التي أريد طرحها أثناء مشاهدة الفيديو (استخدمت الباحثة مقطع فيديو من قناتها الخاصة على يوتيوب، وروابط لأنشطة الكترونية مصممة مسبقاً)




رابط النشاط: https://learningapps.org/display?v=pz4gmz81524

❖ **نشاط سباق الخيول (Horse rice)**

- عنوان النشاط (App title): نكتب ما نريد مثلاً عنوان الدرس أو الوحدة التعليمية.
- المهمة (Task description): وصف المهمة اختياري.

- الأسئلة والأجوبة(Questions and answers): قد يكون السؤال( نص- صورة- صوت- فيديو) وكذلك الإجابة، عند حوسبة هذه الخطوة من النشاط وجبَّ الانتباه ان اول إجابة صحيحة، والخيارات الثلاث المتبقية خاطئة(مموهات)، يمكن أن يصل عدد الأسئلة الى (15) سؤال.
- ترتيب الأسئلة(Sort questions):(اختارت الباحثة الترتيب العشوائي كي لا يحفظ التلميذ مكان الإجابة صماً).
- تكافئ السرعة(Speed is rewarded): كل إجابة صحيحة تُعطى نقطة، أو فقط الإجابة الأسرع تحصل على نقطة كاملة، بينما الخصم يحصل على نصف نقطة فقط.( اختارت الباحثة: السرعة لا تهم والإجابة الصحيحة تُعطى نقطة)

رابط النشاط: https://learningapps.org/display?v=pzpptztd224

❖ **نشاط ملء الجدول(Fill table)**

- عنوان النشاط (App title): نكتب ما نريد مثلاً عنوان الدرس أو الوحدة التعليمية.
- وصف المهمة (Task description): خطوة اختيارية كتبت الباحثة (فيما يلي بعض مكونات اللوحة الأم صنف طريقة اتصالها بها: مباشر- غير مباشر).
- الجدول(Table): هنا نكتب محتويات الجدول، ويجب ترك الحقول غير المستخدمة فارغة، الصف(1)، العمود(1).

- يثبت(set up): ترتيب العناصر في كل عمود مثلاً( العناصر تنتمي معاً في صفوف– الصف الأول محدد مسبقاً( رأس الجدول). التغذية الراجعة(Feedback) عند العثور على حل. المساعدة(Help): اختيارية.
- الانتهاء من التحرير وإظهار المعاينة ثم حفظ التطبيق، ومن ثم إمكانية التعديل أو المشاركة باستخدام الرابط الخاص به.

رابط النشاط: https://learningapps.org/display?v=p6pxgxet324

❖ **نشاط مطابقة الأزواج (Matching pairs)**

- الأزواج(Pairs): هنا يتم ادخال الوسيطتين اللتين تنتميان معاً( يمكن أن يكون مزيجاً من النصوص أو الصور أو الصوت أو الفيديو) على شكل الزوج(1) ،الزوج (2).
- عناصر إضافية لكنها خاطئة(Additional, but wrong element): يمكن إضافة ما يصل الى (3) ثلاثة عناصر، يتم عرضها، ولكنها لا تنتمي الى الحل.
- جعل الأزواج المتطابقة تختفي (Make matching pairs disappear): بدون هذا الخيار يتم الاستمرار في الاقتران حتى نتحقق من الحل يدوياً
- بطاقات ملونة(Color cards): البطاقات ملونة باللونين الأزرق والبرتقالي لكل مجموعة.
- إرفاق البطاقات(Attach cards): البطاقات بجانب أو فوق بعضها البعض.

رابط النشاط: https://learningapps.org/watch?v=phyorju1k24

**4-مرحلة التقويم:** أ- الاختبار الشخصي للأنشطة التعليمية التفاعلية الالكترونية. ب- الاختبار من قبل الزملاء. ج- عدد من السادة المحكمين: من ذوي الاختصاص (أعضاء الهيئة التدريسية في بعض كليات التربية- مدربي مهارات تعليم عن بعد، معتمدين من قبل وزارة التربية السورية)، ملحق رقم (3)، ذلك عبر ارسال رابط موقع غوغل سايتس المتضمن جميع الأنشطة والفيديوهات التعليمية، للحصول على آرائهم بشأن قدرة هذه الأنشطة على تحقيق الأهداف التي صممت لأجلها. وقد اقترحوا اجراء تعديلات كان منها مثلاً بعض مقاطع الفيديو المستخدمة لم يظهر فيها الصوت، والحل كان بإعطاء أمر التطبيق عام وليس خاص، بعض الفيديوهات لا يمكن مشاهدتها الحل إعطاء اذن وصول لمشاهدتها وتكون عامة. استبعاد بعض الأنشطة التي قد تربك التلميذ لأن الغاية من الأنشطة هو المتعة والفائدة واليسر. اجمع السادة المحكمين أن الأنشطة متنوعة، ممتعة، سهلة الاستخدام، وشاملة لجميع أهداف الدروس.

5-**مرحلة التنفيذ:** بعد قيام الباحثة بتصميم الأنشطة التعليمية وعرضها للتحكيم، قامت بالتعديل عليها وفق مقترحات السادة المحكمين، ثم تجربتها استطلاعياً للتحقق من جاهزية

الأنشطة للاستخدام النهائي (جميع الروابط تعمل)، مدى تفاعل التلاميذ معها. في نشاط (مصفوفة المطابقة) المهمة سحب الصور الى مكانها المناسب وعندما ينفذ التلميذ الإجابة تتلون باللون الزهري(خاطئة) رغم انها صحيحة، لتفادي هذا اللغط نوهت الباحثة بتغيير الترتيب المكاني للصور والأفضل البدء بسحب الصور من اليمين. نوهت الباحثة على أهمية استخدام أيقونة المساعدة (المصباح الأصفر) وفيه شرح مفصل حول كيفية تنفيذ النشاط، وقد أشار التلاميذ أن الأنشطة ممتعة فقد شعروا بالحماس والمنافسة والتحدي عند تنفيذ الأنشطة خاصة (سباق الخيول) كما أنها سهلة واضحة، وأنهم مهتمون بوجود أنشطة أكثر ولمواد أخرى أيضاً كالرياضيات.

**6-الصعوبات التي واجهت الباحثة أثناء تصميم الأنشطة التعليمية التفاعلية الالكترونية:** تحتاج وقت طويل لتصميمها، وذلك لجعل الأنشطة مناسبة لمحتوى مادة المعلوماتية ولعمر التلاميذ، وبسبب بطء شبكة الانترنت وانقطاعها أحياناً- الموقع لا يدعم اللغة العربية (الحل تحويل لغة الموقع الى اللغة الإنكليزية، ثم استخدام تطبيق للترجمة الى اللغة العربية- عند تعديل الأنشطة التعليمية الالكترونية فإنها تأخذ رابط جديد غير السابق لذلك وجب تضمينه بشكله الجديد في موقع غوغل سايتس أو مجموعة واتساب وهذا احتاج لوقت مضاعف.

**12 -عرض نتائج البحث والمناقشة والتفسير**

12-1- الإجابة عن السؤال الأول: ما الأهداف التعليمية المتضمنة في محتوى دروس وحدة (اللوحة الأم) من كتاب المعلوماتية للصف السابع الأساسي؟

تم الإجابة عن هذا السؤال بالتفصيل في جزء (اعداد بطاقة تحليل محتوى) من هذا البحث.

12-2- الإجابة عن السؤال الثاني: ما خطوات تصميم الأنشطة التعليمية التفاعلية الإلكترونية المصممة باستخدام موقع(Learning Apps)؟ تمت الإجابة عن هذا

السؤال بشكل مفصل في الجزء الخاص بتصميم الأنشطة الالكترونية التفاعلية باستخدام موقع (Learning Apps).

12-3- الإجابة عن السؤال الثالث: ما أثر استخدام الأنشطة التعليمية التفاعلية الإلكترونية المصممة باستخدام موقع(Learning Apps) في تحصيل وحدة (اللوحة الأم) من كتاب المعلوماتية لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي ضمن محتوى كل درس من دروس هذه الوحدة (اللوحة الأم- بطاقات التوسع)؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بحساب حجم الأثر ومقارنته مع القيم المرجعية الموضحة بالتالي:

جدول رقم (5)

*الجدول المرجعي لدلالة حجم الأثر لقيمة مربع ايتا*

| حجم الأثر لقيمة مربع ايتا | حجم أثر كبير | حجم أثر متوسط | حجم أثر صغير |
|---|---|---|---|
| قيمة مربع ايتا | d ≈ 0.8 | d ≈ 0.5 | d ≈ 0.2 |

- **حساب حجم الأثر للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي مقارنة مع المجموعة الضابطة:** يبين الجدول رقم (7) ان قيم حجم الأثر لدى أفراد المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام الأنشطة التعليمية الالكترونية، مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة قد كانت مرتفعة سواء في الاختبار ككل (0،664) وهو أكبر من (0،5) التي تعد العتبة لحجم أثر متوسط، وفي الدروس (اللوحة الأم= 0،702)، و (بطاقات التوسع= 0،691).
- **حساب حجم الأثر للمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي:** يبين الجدول رقم (6) ان قيم حجم الأثر لدى أفراد المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام الأنشطة التعليمية الالكترونية، قد كانت مرتفعة (1،075) وهي أكبر من القيمة المعيارية (0،8)

وكذلك في الدروس (اللوحة الأم= 0،879)، و (بطاقات التوسع= 0،882) مما يدل على الأثر المرتفع لاستخدام الأنشطة الالكترونية في تعليم وحدة (اللوحة الأم) من كتاب المعلوماتية للصف السابع الأساسي. وعند **حساب الكسب وفق قانون الكسب المعدل لبلاك** = (م2 – م1) / (د – م1) + (م2 – م1) / د تبين من الجدول (6) أن نسبة الكسب تقريباً تساوي (1.2) حيث كانت في الاختبار ككل (0،312)، وكذلك في الدروس اللوحة الأم (0،348)، وبطاقات التوسع (0،268)، مما يدل ان الكسب مقبولًا ويدل على فاعلية الأنشطة الإلكترونية في تعليم الوحدة المختارة. ترى الباحثة أنه ربما يعود السبب في ارتفاع أثر التعلم لدى تلاميذ المجموعة التجريبية الى تنوع الأنشطة ، وتضمينها لفيديوهات متعددة وتفاعلية بالإضافة لوسائط جذابة وصور وصوت ونصوص، واستخدام التلاميذ لأكثر من حاسة في تعلمهم، مع توفر التعزيز الفوري والمساعدة عند الطلب، وتقديم التغذية الراجعة المتنوعة وتعلم التلاميذ كلٌ وفق ظروفه وسرعته الذاتية، كل ذلك ساعد التلاميذ على الفهم والتحليل العميق لأهداف الوحدة الدرسية المختارة في البحث وبالتالي بقاء الأثر لمدة أطول.

**13-نتائج اختبار الفرضيات:** نُقشت الفرضيات عند مستوى دلالة (0.05).

13-1-الإجابة عن الفرضية الأولى وفروعها

جدول رقم (6)

*الفرق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل*

| المجموعة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحرية | مستوى الدلالة | حجم الأثر d | معامل بلاك |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تجريبية قبلي اللوحة الأم | 4.41 | 2.09 | -5.125 | 33 | 0.01 | -0.879 | 0.348 |
| تجريبية بعدي اللوحة الأم | 5.47 | 1.56 | | | | | |
| تجريبية قبلي بطاقات التوسع | 3.29 | 1.08 | -5.142 | 33 | 0.01 | -0.882 | 0.268 |
| تجريبية بعدي بطاقات التوسع | 3.94 | 1.25 | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية قبلي | 7.70 | 2.50 | −6.270 | 33 | 0.01 | −1.075 | 0.312 |
| التجريبية بعدي | 9.41 | 2.04 | | | | | |

نلاحظ من الجدول (6) أن مستوى الدلالة في دروس (اللوحة الأم وبطاقات التوسع) وفي الاختبار الكلي (0،01) وهو أصغر من (0،05) مما يعني أننا نرفض الفرضية الصفرية، ويوجد فرق دال احصائياً بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لصالح الأخير، ونلاحظ أنه ارتفع متوسط درجات التلاميذ في الاختبار ككل من 7.70في الاختبار القبلي إلى 9.41 في الاختبار البعدي، مما يدل على فاعلية استخدام الأنشطة الالكترونية في تعليم وحدة (اللوحة الأم) من كتاب المعلوماتية. **التفسير** في ضوء ما سبق من نتائج نلاحظ أن تعليم التلاميذ باستخدام الأنشطة الإلكترونية المصممة باستخدام موقع(Learning Apps) ساعدت على زيادة الحصيلة المعرفية لدى التلاميذ، وذلك من خلال إثارة انتباههم و تحفيزهم على المشاركة الفعالة وتوفير التغذية الراجعة المستمرة، وخاصة انه تم تصميم هذه الأنشطة بطابع جذاب وممتع مناسباً لخصائص وحاجات تلاميذ الصف السابع الأساسي.

13-2- الإجابة عن الفرضية الثانية وفروعها:

جدول رقم (7)

*الفرق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل*

| المجموعة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحرية | مستوى الدلالة | حجم الأثر D |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تجريبية بعدي اللوحة الأم | 5.47 | 1.56 | 2.675 | 58 | 0.01 | 0.702 |
| ضابطة بعدي اللوحة الأم | 4.8 | 1.64 | | | | |
| تجريبية بعدي بطاقات التوسع | 3.94 | 1.25 | 2.632 | 58 | 0.01 | 0.691 |
| ضابطة بعدي بطاقات التوسع | 3.51 | 1.23 | | | | |
| التجريبية بعدي | 9.41 | 2.04 | 2.531 | 58 | 0.01 | 0.664 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الضابطة بعدي | 8.34 | 2.15 | | | | |

نلاحظ من الجدول (7) أن مستوى الدلالة في دروس (اللوحة الأم وبطاقات التوسع) وفي الاختبار الكلي (0،01) وهو أصغر من (0،05) مما يعني وجود فرق دال احصائياً بين متوسط درجات أفراد كل من المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار لصالح المجموعة التجريبية، ونلاحظ أنه في المجموعة الضابطة: متوسط الدرجات = 8،34، الانحراف المعياري = 2،15 أما في المجموعة التجريبية: متوسط الدرجات = 9،41، الانحراف المعياري = 2،04 ، قيمة t=2.531 وهذا يعني أن درجات تلاميذ المجموعة التجريبية كانت أعلى من درجات المجموعة الضابطة، مما يدل على فاعلية استخدام الأنشطة الالكترونية في تعليم وحدة (اللوحة الأم) من كتاب المعلوماتية. **التفسير**: تلاميذ المجموعة التجريبية تعلموا الأهداف التعليمية المتضمنة في الدروس المختارة من كتاب المعلوماتية بشكل أفضل من أقرانهم من تلاميذ المجموعة الضابطة الذين تم تعليمهم نفس الدروس بنفس الفترة الزمنية ولكن بالطريقة التقليدية، يمكن تفسير هذه النتائج بالاستناد الى خصائص الأنشطة الإلكترونية وتميزها بقدرتها التفاعلية الكبيرة التي تساعد على النمو المعرفي للتلاميذ من خلال زيادة قدرتهم على التفكير المنظم ومهارات التفكير من المستويات الدنيا والعليا، سواء عند عرض فيديوهات تعليمية أولاً ثم تقديم نشاط تفاعلي بعده، او عند تقديم ألعاب تنافسية تشجع التلاميذ على التمكن من المعلومات من أجل مشاركتها بالشكل الصحيح.

13-3- الإجابة عن الفرضية الثالثة وفروعها:

جدول رقم (8)

*الفرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لاختبار التحصيل*

| المجموعة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| تجريبية بعدي اللوحة الأم | 5.4706 | 1.56157 | −1.304 | 33 | 0.201 |
| تجريبية مؤجل اللوحة الأم | 5.6176 | 1.65172 | | | |
| تجريبية بعدي بطاقات التوسع | 3.9412 | 1.25387 | −0.297 | 33 | 0.768 |
| تجريبية مؤجل بطاقات التوسع | 3.9706 | 1.35926 | | | |
| التجريبية بعدي | 9.4118 | 2.04669 | −1.234 | 33 | 0.226 |
| التجريبية مؤجل | 9.5882 | 2.38833 | | | |

نلاحظ في الجدول (7) أن مستوى الدلالة في دروس (اللوحة الأم وبطاقات التوسع) وفي الاختبار الكلي أكبر من (0.05) مما يعني أننا نقبل الفرضية الصفرية، أي لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لاختبار التحصيل. ونلاحظ أن متوسط درجات التلاميذ في الاختبار البعدي = 9،411، والانحراف المعياري =2،046 أما في الاختبار البعدي المؤجل: متوسط درجات التلاميذ = 9،588، والانحراف المعياري = 2،388 أما قيمة t = 1.234 . نستنتج ان في جميع الدروس التعليمية والاختبار التحصيلي الكلي، تم قبول الفرضيات الصفرية لأن

مستوى الدلالة كان أكبر من 0.05 في كل الحالات. **التفسير:** النتائج تؤكد تعلم تلاميذ المجموعة التجريبية للأهداف التعليمية، وأيضاً استمرار أثر هذا التعلم رغم مرور شهر على تنفيذ الأنشطة، تفسر الباحثة النتيجة بأن الأنشطة الالكترونية المصممة تحقق التعلم بالممارسة عن طريق التعلم الذاتي، حيث يكون المتعلم نشط وإيجابي وهو المحور في عملية التعلم، ويقوم بالحصول على المعرفة وبنائها بنفسه وذلك عن طريق الفهم والتفاعل، البحث والتقييم والتحليل، بدلاً من الحفظ والاستظهار، وهذا ما أكدته دراسة(الطحيح،2011).

**تعقيب على النتائج:** في ضوء ما سبق نلاحظ ان الأنشطة التعليمية التفاعلية الالكترونية المصممة باستخدام موقع(Learning Apps) كان لها أثر كبير في تحصيل التلاميذ للأهداف التعليمية الواردة في محتوى الوحدة (اللوحة الأم)، حيث شجعتهم وأثارت انتباههم و ميولهم نحو التعلم وبالتالي التركيز على الدروس مما يؤدي الى مزيد من التفاعل وبالتالي الإنجاز وزيادة الدافعية نحو التعلم عن طريق النشاط والمرح، اللذان ينسجمان مع خصائص المرحلة النمائية لهؤلاء التلاميذ فكانت وسيلة تعليمية وترفيهية في ذات الوقت.

**14- مقترحات:** في ضوء نتائج البحث تقترح الباحثة التالي:

1- استخدام الأنشطة التفاعلية الالكترونية في تعليم كتاب المعلوماتية في مراحل دراسية أخرى، وحتى في تعليم مواد تعليمية متنوعة.2-تشجيع المعلم على استخدام الأنشطة التعليمية التفاعلية الالكترونية في تعليم كتاب المعلوماتية.3-تحديث محتوى مقررات لها علاقة بالتكنولوجيا في كلية التربية في الجمهورية العربية السورية.4-تشجيع الدورات التدريبية للمعلمين، الطلاب، الأهل، ولكل من لديه الاهتمام والرغبة حول كيفية تصميم الأنشطة التفاعلية الالكترونية واستخدامها في التعليم.5- اجراء المزيد من البحوث المتعلقة باستخدام الأنشطة التعليمية التفاعلية الإلكترونية المصممة باستخدام موقع (learning Apps) في

مواد دراسية أخرى وفي صفوف مختلفة نظراً لأهميتها في إضفاء الحيوية والمتعة على المحتوى التعليمي وبقاء أثر التعلم.

**المراجع العربية**

1. الأعصر، سعيد عبد الموجود، وعبد الباسط، مصطفى سلامة. (2016). توقيت تقديم الدعم لتنفيذ الأنشطة الإلكترونية في ضوء نظرية الحمل المعرفي وأثره على تنمية مهارات انتاج بعض الألعاب الالكترونية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة العلمية لكلية التربية النوعية*، العدد (5)، 3-56.
2. أبو سرية، إيمان سليمان، وعفانة، عزو إسماعيل. (2014). تقييم برنامج التعلم التفاعلي المحوسب للمرحلة الأساسية الدنيا بمدارس وكالة الغوث الدولية. **[رسالة ماجستير غير منشورة]**. الجامعة الإسلامية.
3. أسعد، صبا علي. (2022). أثر برنامج قائم على استخدام الألعاب الإلكترونية التعليمية في التخفيف من مشكلات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي **[أطروحة دكتوراه غير منشورة]** جامعة البعث، سوريا.
4. دشيشة، والأنصاري. (2021). فاعلية دمج الأنشطة الالكترونية التفاعلية في بيئات التلعيب الرقمية في إكساب مفهوم العلاقات اللونية لدى طلاب المرحلة الابتدائية. *المجلة العربية للتربية النوعية*، المجلد5 (19)،239-276.
5. الشمهاني، منال محمد. (2024). أثر استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في الدافعية نحو التعلم والتحصيل الدراسي في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لدى طالبات الصف الأول الثانوي. *مجلة المناهج وطرائق التعليم*، المجلد3(3)، 67-85.
6. الشهري، علي. (2016). أثر استخدام تقنية الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الدارسين لمقرر تقنيات التعليم بكلية التربية جامعة جدة.

*دراسات عربية في التربية وعلم النفس ورابطة التربويين العرب*، العدد (75)، 341-374.

7. الطحيح، سالم. (2011). التعلم عن بعد والتعليم الإلكتروني، مفاهيم وتجارب. دار الكتاب. الكويت.
8. عباره، يسرى عبد الحميد. (2019). أثر استخدام الأنشطة الاثرائية الالكترونية في تنمية القيم الوطنية لدى تلاميذ التعليم الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية **[رسالة ماجستير غير منشورة]**. جامعة البعث، سورية.
9. القحطاني، سحر. (2016). فاعلية بيئة تعليمية تفاعلية قائمة على التلعيب في تنمية التحصيل الآني والمؤجل لدى طالبات المرحلة الثانوية واتجاهاتهن نحوها. **[رسالة ماجستير غير منشورة]**. كليات الشرق العربي، الرياض.
10. القرني، احمد. (2022). فاعلية الأنشطة الإلكترونية المتزامنة وغير المتزامنة عبر فيسبوك في التحصيل لدى طلاب الصف الثاني الثانوي في منهج الحاسب الآلي. *مجلة المناهج وطرق التدريس*، المجلد1(7)،85-111.
11. كدواني، لمياء احمد محمود. (2020). فاعلية استخدام أنشطة تفاعلية الكترونية لتنمية بعض المفاهيم الاقتصادية لدى طفل الروضة. *مجلة الطفولة والتربية، مجلد12*(43)، 139-208.
12. نوبي، احمد، والتازي، نادية. (2016). أثر الأنشطة الالكترونية في بيئة التعلم المدمج في تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة علوم التربية جامعة الخليج العربي*، البحرين، العدد (35)، 135-150.
13. الهاشمية، هند عبد الله. (2010). الأنشطة التعليمية أهميتها ودورها في العملية التعليمية. *رسالة التربية وزارة التربية والتعليم*. العدد (27)، 10-15.

14. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية. مديرية المعلوماتية. (2021).*(Learning Apps)* . دورات التعلم عن بعد.

15. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية. (2021، نيسان، 13). *الاجتماع الدوري لمجلس إدارة المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية*. موقع وزارة التربية. استرجعت بتاريخ 2022/11/3 من الرابط التالي http://moed.gov.sy

16. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية. (2022، ايلول، 21). *مشاركة وزارة التربية في ورشة العمل القطاعية حول التحول الرقمي في القطاعين التربوي والتعليمي مكتبة الأسد الوطنية*. موقع وزارة التربية. استرجعت بتاريخ 2024/5/16 من الرابط التالي http://moed.gov.sy

17. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية. (2022، ايلول،19/16). *مشاركة الجمهورية العربية السورية في قمة تحويل التعليم في نيويورك*. موقع وزارة التربية. استرجعت بتاريخ 2024/5/16 من الرابط التالي http://moed.gov.sy

المراجع الأجنبية:

1- Austin, D.& Mescia, D. (2009). Strategies to incorporate active learning in to online teaching. School of Library and Information Science, University of South Florida. Retrieved from Http://www.icte.org/T01Library/T01 245.pdf.

2- Gee, p. (2005). Learning by design: good video games as learning machines. *E- learning*, 2(1), 5-15.

3- Huber, s. (2012). A Development of a Taxonomy for the Use of Tablets in Schools Unpublished Master study, Germany.

Retrieved from Http://repository.tugraz.at/publications/w86f6-fxg05.

4- Kamel, s. (2000). The Web as a Learning Environment for Kids, Distance a Learning Technologies, Issues, Trends and Opportunities, Edited by Linda Lau Group Publishing.pp166-185.

5- Rowntree, D. (2006). teaching and Learning Online: a Correspondence Education for the 21st Century? *British Journal of Educational Technology,*26(3):205-215.

6- Salmon, G. (2002). E-tivities: the Key to active only learning. *Turkish Online journal of Distance Education- TOJDE*, 4(1) https://tojde.anadolu.edu.tr/tojde8/etivities.htm

7- Young, M. Klemz, B. and Murphy, J. (2003). Enhancing Learning Out coms: the Effects of Instructional Methods, and Students Behavior, *Journal of marketing Education*, 2(25); pp130-142.

## الملحق(1)

## بطاقة تحليل محتوى وحدة (اللوحة الأم) من كتاب المعلوماتية للصف السابع الأساسي

| الوحدة | الدرس | الأهداف | مستويات بلوم المعرفية | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | التذكر | الفهم | التطبيق | التحليل | التركيب | التقويم | مج |
| سادسة | | | | | | | | | |
| اللوحة الأم | الأول: اللوحة الأم | يتنبأ عنوان الدرس من صورة | | 1 | | | | | 17 |
| | | يعطي مثال لأشهر الشركات المصممة للوحات الأم | | | 1 | | | | |
| | | يعرّف اللوحة الأم في الحاسوب | 1 | | | | | | |
| | | يعدد مسميات اللوحة الأم | 1 | | | | | | |
| | | يكتب مكونات اللوحة الأم | | | | | 1 | | |
| | | يميز القطع المتصلة باللوحة الأم بشكل مباشر | | | | 1 | | | |
| | | يستنتج من صورة طريقة اتصال المعالج بالذاكرة | | | | 1 | | | |
| | | يستنتج من صورة طريقة اتصال المعالج بالقرص الصلب | | | | 1 | | | |
| | | يحكم على نوع اللوحة الأم حسب شكلها | | | | | | 1 | |
| | | ينظم في جدول أجزاء اللوحة الأم وفقاً لطريقة اتصالها بها | | | 1 | | | | |
| | | يوضح أهمية اللوحة الأم | | 1 | | | | | |
| | | يرتب الأجزاء بأماكنها الصحيحة في صورة للوحة الأم | | | | | 1 | | |
| | | يربط بين صورة والجهاز المناسب لها | | | 1 | | | | |
| | | يصحح الخطأ في صورة | | | | | | 1 | |
| | | يصل بين الاختصارات ومعانيها | | | 1 | | | | |
| | | يرسم شكل تخطيطي للوحة الأم | | | | | 1 | | |
| | | يكمل مخطط بالأجزاء التي تحتضنها اللوحة الأم في الحاسوب | | | 1 | | | | |
| | الثاني: بطاقات التوسع | يذكر اسم قطعة يمكن اضافتها الى اللوحة الأم | 1 | | | | | | 13 |
| | | يسمي الجزء من اللوحة الأم الذي يتم تركيب القطع عليه | 1 | | | | | | |
| | | يحدد اسم قطعة مضافة من صورة | | 1 | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | يميز القطع المتصلة باللوحة الأم بشكل غير مباشر | | | | 1 | | | |
| | | يعدد نوعين لبطاقات التوسع | 1 | | | | | | |
| | | يصنف في جدول بطاقات التوسع من حيث الوظيفة | | | | 1 | | | |
| | | يفرق وظيفة بطاقة توسع عن باقي البطاقات | | | | 1 | | | |
| | | يملأ فراغات بالكلمات المناسبة | | | | | 1 | | |
| | | يقارن بين بطاقتي توسع من حيث المنافذ | | | | 1 | | | |
| | | يرتب بطاقات توسع في اماكنها الصحيحة على اللوحة الأم | | | 1 | | | | |
| | | يستنتج عمل بطاقة توسع من صورتها | | | | 1 | | | |
| | | يقترح أسماء بطاقات توسع لم ترد في الدرس | | | | | 1 | | |
| | | يحكم على عبارة بأنها (صحيحة- خاطئة) | | | | | | 1 | |
| | مج | 30 | 5 | 3 | 6 | 8 | 5 | 3 | 30 |

الملحق رقم (2)

الاختبار التحصيلي لمحتوى وحدة (اللوحة الأم) لتلاميذ الصف السابع الأساسي

الاسم..... المدرسة.....

الشعبة ..... الجنس.....

عزيزي التلميذ

فيما يلي مجموعة من الأسئلة تتكون من (11) سؤال، تقيس مدى معرفتك بمحتوى دروس وحدة (اللوحة الأم) للفصل الدراسي الثاني من كتاب المعلوماتية، يرجى منك قراءتها جيدا ثم الإجابة عنها بشكل صحيح.

- لا تترك اي سؤال دون الإجابة عنه، علما أن اجابتك لن تستخدم الا للبحث العلمي وليس لها أي تأثير على سير علاماتك في المدرسة
- ضع دائرة حول الإجابة الصحيحة.
- انتبه الأسئلة (5- 10) عليك كتابة الإجابة بنفسك
- مدة الاختبار 45 دقيقة
- الدرجة الكلية للاختبار 16 درجة- أي درجة لكل إجابة صحيحة.

مع تمنياتي لكم بالتوفيق

الباحثة ثراء سلمان

احمد

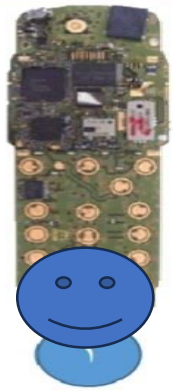
1- لوحة الكترونية مطبوعة مستطيلة الشكل او مربعة، تحتوي على عدة مآخذ لتوصيل أجزاء الحاسوب ببعضها:

أ-لوحة المفاتيح ب- المعالج ج- الذاكرة د- اللوحة الأم

2- وضح كيف يتصل المعالج بالقرص الصلب

أ- عن طريق الجسر الشرقي ب- الجسر الجنوبي ج- الجسر الشمالي د- الجسر الغربي

3- صّل بين اللوحة الأم والجهاز المناسب لاستخدامها في ما يلي:



هاتف خلوي طراز

هاتف خلوي طراز حديث

4- أهمية اللوحة الأم

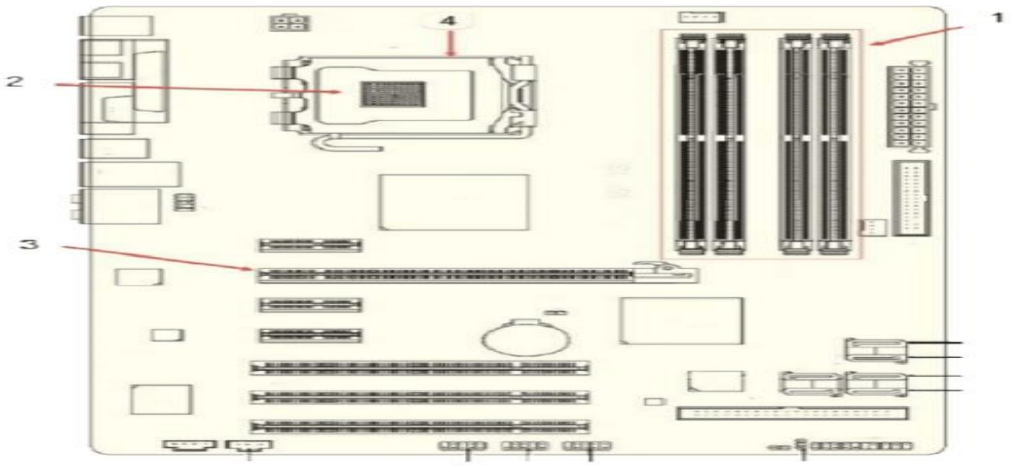
أ-تحتضن أجزاء الحاسوب

ب- تؤمن الاتصال بين الأجزاء وتنقل البيانات

ج-تأمن التغذية الكهربائية لأجزاء الحاسوب

د- كل ماسبق صحيح.

5- املأ الفراغات بالأرقام المناسبة




أ-المعالج ....2..... ب-

الذاكرة.....1.....

ج- مروحة تبريد...4.... د- بطاقة

الشاشة..3....

6- بطاقات التوسع يتم تركيبها على اللوحة الأم في:

أ- الجزء الجنوبي ج- الجزء السفلي

ب- حيث توجد منافذ PCI د- جميع ما سبق

صحيح

7- ليس من أنواع بطاقات التوسع

أ-بطاقة تلفاز ب- بطاقة مودم ج- بطاقة هاتف د- بطاقة هاتف

8- اربط بين البطاقة على اللوحة الأم وبين وظيفتها

بطاقة التلفاز تسمح للحاسوب

بطاقة الصوت تسمح للحاسوب ادخال

9- استنتج من الصورة أي منها (بطاقة صوت)، وذلك بوضعها ضمن دائرة

10- صحح الخطأ في الصورة التالية

**بطاقة مودم**

11- علل الحاجة (لبطاقة مودم)

أ-لأنها تسمح للحاسوب بعرض أقنية للتلفاز ب-لأنها تسمح للحاسوب الاتصال بالإنترنت

ج-لأنها تسمح للحاسوب ادخال وإخراج الصوت الصور. د- لأنها تسمح للحاسوب بإدخال

**انتهت الأسئلة**

الملحق رقم (3)

**أسماء السادة المحكمين وردت الأسماء وفق التسلسل الهجائي**

| الرقم | الاسم | القسم والاختصاص | جهة العمل |
|---|---|---|---|
| 1 | د. أريج شعبان | قسم المناهج وطرائق التدريس- طرائق تدريس اللغة الإنكليزية | جامعة البعث- كلية التربية |
| 2 | د. أوصاف ديب | قسم المناهج وطرائق التدريس | جامعة دمشق- كلية التربية |
| 3 | د. اسمهان حاجو | تقنيات تعليم | جامعة دمشق- كلية التربية |
| 4 | أ. خالد سمارة | عضو لجان تأليف مادة المعلوماتية | مديرية التربية- حلب |
| 5 | أ. خلود غنيمة | المنسق المساعد لدمج التقانة في التعليم | مديرية المعلوماتية- وزارة التربية |
| 6 | أ. ديمة ناصر | منسق دمج التقانة في التعليم | مديرية المعلوماتية- حمص |
| 8 | د. ربا التامر | قسم المناهج وطرائق التدريس- الطرائق الخاصة بالتعليم الأساسي | جامعة البعث- كلية التربية |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 9 | د. رغداء نصور | قسم المناهج وتقنيات التعليم– طرائق تدريس الرياضيات | جامعة تشرين– كلية التربية |
| 10 | أ. روعة محمد سعيد | مدرب مهارات تعليم عن بعد– معتمد من قبل وزارة التربية السورية | مديرية التربية– اللاذقية |
| 11 | أ. ريما شعيب | المنسقة الأولى لمادة المعلوماتية | وزارة التربية السورية_ مركز تطوير المناهج |
| 12 | د. ريم ديب | قسم المناهج وطرائق التدريس– تقنيات التعلم عن بعد | جامعة البعث– كلية التربية |
| 13 | أ. زهراء خباز | مدرب مهارات تعليم عن بعد– معتمد من قبل وزارة التربية السورية | مديرية التربية– حماه |
| 14 | أ. سراب شنان | مدرب مهارات تعليم عن بعد– معتمد من قبل وزارة التربية السورية | مديرية التربية– السويداء |
| 15 | أ. سلوى عباس | الموجهة الأولى لمادة المعلوماتية | مديرية التربية– حمص |
| 16 | د. سمر يوسف | قسم المناهج وتقنيات التعليم– أصول التدريس | جامعة تشرين– كلية التربية |
| 17 | د. عبده دوبا | تقنيات تعليم | جامعة دمشق– كلية التربية |
| 18 | د. فوزية السعيد | قسم المناهج وطرائق التدريس– طرائق تدريس التربية الاسلامية | جامعة البعث– كلية التربية |
| 19 | د. لميس الحمود | قسم المناهج وطرائق التدريس– حاسوب تربوي | جامعة البعث– كلية التربية |
| 20 | د. مريم عويجان | قسم المناهج وطرائق التدريس– اعداد المعلم وتدريبه | جامعة البعث– كلية التربية |
| 21 | أ.د. محمد إسماعيل | قسم المناهج وطرائق التدريس– مناهج وطرائق تدريس | جامعة البعث– كلية التربية |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 22 | أ. محمد مازن بشلي | الموجه الأول لمادة المعلوماتية- مشرف المدارس الذكية والتفاعلية | مديرية التربية- دمشق |
| 23 | أ. ميادة بيكو | مدرب مهارات تعليم عن بعد- معتمد من قبل وزارة التربية السورية | مديرية التربية- اللاذقية |
| 24 | أ. ندى حمشو | مدرس مادة معلوماتية | مدرسة المتفوقين- حمص |
| 25 | د. وحيد صيام | تقنيات تعليم | جامعة دمشق- كلية التربية |

الملحق(4)

**صور مشاركات التلاميذ أثناء التطبيق العملي للأنشطة التعليمية التفاعلية الإلكترونية باستخدام تطبيقwhats'app**

الملحق (5)

**صور تطبيق الاختبار التحصيلي على العينة التجريبية**

# فاعلية الألعاب الإلكترونية التعليمية المصممة باستخدام Tiny tap في تنمية الوعي الصوتي لدى طفل الروضة

**إعداد الباحثة:**

ملك خانم عبد الناصر الطحلي

**بإشراف:**

د. لميس الحمود د. ريم ديب

**ملخص:**

هدف البحث إلى دراسة فاعلية الألعاب الإلكترونية التعليمية في تنمية الوعي الصوتي لدى أطفال الروضة، من خلال استخدام ألعاب مصممة باستخدامTiny Tap ، اعتمد البحث على منهج شبه تجريبي قائم على مجموعة واحدة، حيث تكونت عينة البحث من 14 طفلاً وطفلة تتراوح أعمارهم بين 5 و6 سنوات من روضة السلام الخاصة. تم إعداد أداة لقياس الوعي الصوتي، وتم تصميم الألعاب التعليمية باستخدام Tiny Tap بهدف تعزيز هذا الوعي.

أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الوعي الصوتي، مما يدل على فاعلية الألعاب الإلكترونية المطبقة. كما أشار حجم الأثر المرتفع إلى مستوى فعالية هذه الألعاب في تنمية الوعي الصوتي لدى أطفال الروضة.

في ختام البحث، تم تقديم مقترحات تتعلق بأهمية تطبيق الألعاب الإلكترونية لتنمية المهارات المتنوعة لدى أطفال الروضة، مما يعزز من أهمية دمج التكنولوجيا في التعليم المبكر.

**الكلمات المفتاحية:** الألعاب الإلكترونية، الوعي الصوتي، Tiny Tap

# The Effectiveness of Educational Electronic Games Designed Using Tiny tap in Developing Phonemic Awareness in Kindergarten Children

**Abstract**

The study aimed to investigate the effectiveness of educational electronic games in developing phonological awareness among kindergarten children, using educational electronic games designed using Tiny Tap. The study adopted a quasi-experimental approach based on a single group. The sample consisted of 14 children aged 5-6 years from Al-Salam Private Kindergarten. A tool was prepared to measure phonological awareness, and educational electronic games were designed using Tiny Tap to develop phonological awareness.

The results showed a statistically significant difference at the level of 0.05 between the mean ranks of the experimental group in the pre and post-tests on the phonological awareness scale, indicating the effectiveness of the applied electronic games. The high effect size also indicated the level of effectiveness of these games in developing phonological awareness among kindergarten children.

At the end of the study, suggestions were made regarding the importance of applying electronic games to develop various skills among kindergarten children, which enhances the importance of integrating technology into early education.

**Keywords:** electronic games, phonemic awareness, Tiny Tap**.**

**المقدمة:**

تعد مرحلة الطفولة من أهم المراحل في حياة الإنسان، حيث يتم فيها تكوين الأسس الأولى والتجارب التي تؤثر على نمو الطفل في المستقبل، خلال هذه المرحلة يتم تطوير القدرات البدنية والعقلية والاجتماعية واللغوية لدى الطفل، تتشكل القيم والعادات والمهارات التي يكتسبها الطفل، لذلك تعد مؤسسات رياض الأطفال الركيزة الأساسية التي يعتمدها التربويون في تنشئة الأطفال منذ نعومة أظافرهم، وتقدم مؤسسات الطفولة التربية للطفل بهدف تنمية إمكاناته وقدراته ومهاراته في جوانب النمو المختلفة.

لكن الحديث اليوم عن الطفل والطفولة يختلف فيما مضى من السنوات نظراً لدخول مؤثرات جديدة وتقنيات مستحدثة اقتحمت حياة البشر بما في ذلك الكثير من المعتقدات والأفكار والعادات الاجتماعية وبالتالي التأثير على أنماط وأشكال التنشئة التي يتلقاها الطفل منذ وقت مبكر.

ففي السنوات الأخيرة تأثر العالم أجمع بانفجار معرفي وتكنولوجي طال جميع جوانب الحياة مما أثر بصورة طبيعية على طريقة لعب الأطفال، وبذلك انتشرت الألعاب الإلكترونية وتطورت بشكل ملفت للنظر فأصبح الأطفال يلعبون باستخدام الأجهزة الإلكترونية المتوفرة بين أيديهم وأيدي أولياء أمورهم حيث ذكرت عبد الرحيم وسلامة (2005) فقد أصبحت هناك حاجة ملحة إلى ضرورة إعادة النظر في البرامج المقدمة لطفل ما قبل المدرسة وإعدادها من أجل مساعدة هذا النشء الصاعد على مسيرة عجلة التقدم والتكنولوجيا (ص11).

لذا كان من الضروري أن يتم توظيف هذه الألعاب الإلكترونية في التعليم وتكييفها مع الأهداف التعليمية التعلمية، حيث تعتبر الألعاب الإلكترونية التعليمية من البرامج المهمة لجذب انتباه الطفل ومحاولة تعليمه المفاهيم والمهارات المختلفة لما تتمتع به من مثيرات

سمعية وبصرية بالإضافة إلى التفاعلات التي توفرها تلك الألعاب بما يستهوي الأطفال نحو استخدامها وثم إتقان مهاراتها (الشحروري، 2007).

وقد كان استخدام الألعاب الإلكترونية التعليمية محور اهتمام العديد من البحوث والدراسات ومنها دراسة أبو عودة (2011) وعالم (2018) حيث أوصت تلك الدراسات إلى تبني استخدام الألعاب الإلكترونية في التعليم والتعلم، أما دراسة السيد (2020) فقد كانت من أهم نتائجها وجود فاعلية للبرنامج الإلكتروني القائم على الألعاب التحفيزية في تنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال.

وبما أن الهدف الأساسي من رياض الأطفال ليس تعليم أطفال الروضة القراءة والكتابة للكلمات والجمل بمفهومها الرسمي، وإنما لإعداد طفل الروضة للقراءة والكتابة، وفي هذا الصدد، تعد مهارات الوعي الصوتي من أهم المهارات الأساسية والمباشرة لإعداد طفل الروضة للقراءة، حيث يخفض التدريب على الوعي الصوتي قبل تعليم القراءة بدرجة كبيرة من حدوث إعاقات في القراءة بين الأطفال الصغار.

وهذا ما يؤكد حاجة كل طفل إلى تنمية وعيه الصوتي، لإعداده للقراءة بنجاح، وينبغي الالتفات إلى ضرورة بناء الوعي الصوتي من خلال تخصيص وقت كاف لتدريباته، وبذل الجهد المقصود لإنجاح أنشطته تخطيطاً وتنفيذاً، مع ضرورة أن يشكل الوعي الصوتي جزءاً أساسياً من برامج تعليم القراءة (سليمان،2012، ص70).

ونظراً لأهمية امتلاك أطفال الروضة مهارات الوعي الصوتي من جهة، وانتشار الألعاب الإلكترونية وعدم توظيفها في العملية التعليمية من جهة أخرى، رأت الباحثة بأن هناك حاجة لتنمية الوعي الصوتي لطفل الروضة باستخدام الألعاب إلكترونية التعليمية، حيث قامت الباحثة بتصميم هذه الألعاب عن طريق تايني تاب، وهو موقع لتصميم الألعاب والمسابقات والدروس التفاعلية، ومن مميزاته أنه يدعم اللغة العربية، ويتيح إدراج الصورة والكتابة عليها، وقص ومزج الأشكال الموجودة في الموقع لإنشاء الألعاب والألغاز وتسجيل

الأصوات لخلق جو تفاعلي، وردود الفعل للأخطاء بالصوت، وإمكانية مشاركة ما تم تصميمه عبر الإنترنت، كما أنه يوجد تطبيق خاص للأطفال لتحميل الألعاب التي قامت المعلمة بتصميمها على هذا الموقع.

**مشكلة البحث:**

يعد تأسيس الأطفال في مهارات اللغة العربية منذ الطفولة المبكرة أمراً مهماً لتحقيق التواصل اللغوي والتمهيد لتعلم فنون اللغة وتطبيقاتها في المراحل اللاحقة.

تمثل مرحلة رياض الأطفال أولى محطات تنمية مهارات الطفل اللغوية، ومن خلالها يتعرف الطفل أن الكلمات العربية المنطوقة لها تمثيل كتابي مرسوم يتم التعبير عنه بالحروف المكتوبة، وما يقترن بها من حركات قصيرة وطويلة، فالطفل في هذه المرحلة يتعرف أن الفونيمات تقابل الرموز المكتوبة، وبدون تنمية الوعي الصوتي سيتوقف الطفل عند حفظ أشكال الرموز المكتوبة دون معرفة ما تدل عليه صوتاً ونطقاً، وما سينتج عنها من كلمات ومقاطع وجمل بعد دمجها (محمد وإسماعيل،2021، ص258).

فالوعي الصوتي يمثل الوعاء الرئيس والأساس الذي تبنى عليه اللغة وخاصة القراءة، والقراءة تسهم في إيجاد وعي عند الأطفال بأصوات ومقاطع وكلمات اللغة، وهذا ينعكس إيجابياً على الطلاقة اللغوية والاستيعاب القرائي لديهم (النجار،2018، ص5).

وقد شعرت الباحثة بمشكلة البحث عن طريق ما يأتي:

- الاطلاع على الدراسات السابقة: كدراسة أحمد (2022)، وجميل (2017)، وحسونة وآخرون (2022) وعلي (2019) حيث أشارت تلك الدراسات إلى أن هناك ضعفاً في مهارة الوعي الصوتي لدى طفل الروضة، وقد يعزى ضعف امتلاك الأطفال لمهارة الوعي الصوتي إلى غياب الاهتمام بتلك المهارات وقلة التقنيات المستخدمة.

- فقد قدم سليمان (2006) بحث إلى مؤتمر العلمي السادس " من حق كل طفل أن يكون قارئاً متميزاً" المنعقد بدار الضيافة بجامعة عين شمس في الفترة من 12-13يوليو "حيث ذُكر فيها أن الوعي الصوتي ضرورة لتنمية الجانب الهجائي عند المبتدئين في القراءة، لأنه يهتم بدراسة الوحدة الصوتية للغة وعلاقتها بالرمز، مما يسهل على الطفل تعرف الرمز المكتوب، فالقراءة تحتاج في معالجات الوعي الصوتي إلى تدريب المتعلم على مهارة الوعي بالكلمات متشابهة الإيقاع، وتمييزها ومعرفة مصدر الموسيقى بها، ومهارة تحليل الجمل والكلمات إلى مقاطع، وتحليل الكلمات إلى أصوات( فونيمات) ودمج الأصوات لتكوين الكلمات، حتى يتمكن المتعلم من التمييز والإنتاج والتعامل مع الرمز المكتوب في القراءة".
- وللتحقق من شعور الباحثة بالمشكلة، قامت بدراسة استطلاعية من خلال مقابلة عدد من مربيات رياض الأطفال وكانت المقابلة عبارة عن أسئلة مفتوحة، بحيث تعطي المربية الإجابة المناسبة لها، حيث تمحورت الأسئلة حول مفهوم الوعي الصوتي، ومدى توفر مهارات الوعي الصوتي في منهاج رياض الأطفال، وماهي الاستراتيجيات التي تستخدمها المربيات في تنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال، وأخيراً ما رأي مربيات رياض الأطفال بمهارات الوعي الصوتي؟

تبين من خلال نتائج المقابلة أن هناك ضعف في إلمام المربيات لمهارات الوعي الصوتي، وهذا يتفق مع دراسة هلالي (2012) أن المعلمات ليس لديهم الإلمام بمهارات الوعي الصوتي والمعرفة الكاملة حول تخطيط الأنشطة وتوظيف الأدوات التي تسهم في تنميته، كما أنهن لم يتم تعليمهن بشكل كافي حول الوعي الصوتي خلال مرحلة الإعداد الجامعي، كما أضاف الزبيري (2020) أن هناك علاقة بين ممارسة المعلمات لمهارات الوعي الصوتي وبين مستوى المهارات القرائية للأطفال.

- وفي ظل تعلق الأطفال بالألعاب الإلكترونية لذا وجب علينا استغلال تلك الفرصة، لأن الأطفال الصغار محاطون بالتكنولوجيا في بيوتهم، وفي المجتمع من حولهم،

ويتعامل مع تلك التكنولوجيا لذا وجب علينا التخطيط أثناء توظيف التكنولوجيا لمساعدة الأطفال على الاكتشاف فرص جديدة للتعلم (Sucuogly,2014).

- وخاصة بعد اطلاع الباحثة على الدراسات تناولت فاعلية الألعاب الإلكترونية التعليمية في التعليم والتعلم كدراسة الجهني (2020).
- ومن هنا تتحدد مشكلة البحث في ضعف مهارة الوعي الصوتي لدى طفل الروضة وقلة التقنيات المستخدمة مما استدعى تنمية هذه المهارة باستخدام الألعاب الإلكترونية.

وللتصدي لهذه المشكلة يسعى البحث للإجابة على السؤال الرئيسي التالي:

ما فاعلية الألعاب الإلكترونية المصممة باستخدام برنامج Tiny tap في تنمية الوعي الصوتي لدى طفل الروضة؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مهارات الوعي الصوتي اللازمة تنميتها لدى طفل الروضة؟
2. ما الألعاب الإلكترونية التعليمية المصممة باستخدام Tiny tap في تنمية الوعي الصوتي لدى طفل الروضة؟
3. ما فاعلية الألعاب الإلكترونية المصممة باستخدام Tiny tap في تنمية الوعي الصوتي لدى طفل الروضة؟

**أهمية البحث:**

تتمثل أهمية البحث في الآتي:

1. أهمية مهارات الوعي الصوتي كونه أهم الركائز الأساسية في إعداد طفل الروضة للقراءة، فمن خلالها يتمكن الطفل من وعيه لأصوات اللغة والمقاطع والكلمات.

2. التأكيد على أهمية الألعاب الإلكترونية في تعليم اللغة.
3. تأمل الباحثة من خلال هذا البحث في محاولتها لتعزيز دافعية المربيات لتصميم واستخدام الألعاب الإلكترونية في التعليم.
4. يمكن أن تسهم الألعاب الإلكترونية المقدمة للأطفال في دمج بين الجانبين التعليمي والترفيهي
5. قد تساهم في دعوة الباحثين لإجراء دراسات إضافية تتكامل مع النتائج المستخلصة من هذه الدراسة.

**أهداف البحث:**

هدف البحث إلى:

- تحديد مهارات الوعي الصوتي اللازم تنميتها لدى طفل الروضة.
- تصميم الألعاب الإلكترونية المناسبة لتنمية الوعي الصوتي لطفل الروضة.
- الكشف عن فاعلية الألعاب الإلكترونية المصممة باستخدام Tiny tap في تنمية الوعي الصوتي لدى طفل الروضة

**فرضيات البحث:**

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس مهارات الوعي الصوتي لطفل الروضة.

**مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:**

- **الألعاب الإلكترونية التعليمية:** تعرف بأنها "جميع الألعاب المصممة أو الجاهزة والتي تكون على هيئات إلكترونية كألعاب الحاسب، وألعاب الإنترنت، وألعاب الفيديو، وألعاب الأجهزة المحمولة، وتكون ذات أهداف تعليمية محددة ومخطط

لها، تم تحقيقها وفق قواعد منظمة ومحددة"(مشعل، 2018، ص154). ويمكن تعريفها في هذا البحث بأنها أنشطة تفاعلية مصممة باستخدام Tiny Tap لتعليم أطفال الروضة مهارات الوعي الصوتي بطريقة مشوقة وممتعة.

- **الوعي الصوتي:** ويعرف الوعي الصوتي بأنه" إدراك الطفل لأصوات الحروف الهجائية، والكيفية التي تتشكل بها لتكون مقاطع صوتية وكلمات وجمل لكل منها حدود سمعية وصوتية، وإدراك التشابه والاختلاف بينهما، ويظهر ذلك في القدرة على تقسيم الجمل الشفوية المسموعة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع صوتية، والكلمات إلى أصوات، وتركيب الأصوات أو المقاطع معاً لتكون كلمات لها معنى" (عبد الوارث، 2016، ص 172).

ويمكن تعريفه في هذا البحث: هو عبارة عن مجموعة من المهارات التي ينبغي على الطفل الروضة أن يتعلمها قبل دخوله إلى المدرسة، ومنها: قدرة الطفل على تقسيم الجمل الشفوية المسموعة إلى كلمات، وتحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية، وكذلك تحليل الكلمات إلى أصوات، وتركيب الأصوات أو المقاطع معاً لتكون كلمات، وتقفية أو سجع الكلمات (الإتيان بكلمات لها نفس النغمة) وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس الوعي الصوتي المعد من قبل الباحثة.

- **Tiny tap:** هو من تطبيقات الذكاء الاصطناعي مصمم للأطفال الصغار، يهدف إلى تعزيز التعلم التفاعلي والإبداعي للأطفال في عمر ما قبل المدرسة وفي المرحلة الابتدائية، يتيح للمعلمين والآباء مشاركة ألعاب تعليمية وتفاعلية مع الأطفال، يستخدم التطبيق التكنولوجيا الحديثة مثل الصوت والصور والألعاب والتفاعلات لجذب انتباه الأطفال وتعزيز التعلم الفعال، يمكن استخدامه لتعليم مهارات مختلفة مثل القراءة والكتابة والرياضيات والعلوم والفنون وغيرها.

يمكن تعريفه في هذا البحث بأنه موقع تم الاستعانة به من قبل الباحثة في تصميم الأنشطة التفاعلية لتعليم الأطفال مهارات الوعي الصوتي بطريقة مشوقة وممتعة.

**الجانب النظري والدراسات السابقة:**

ويشمل عرضاً للأدب النظري ذي الصلة بالألعاب الإلكترونية التعليمية والوعي الصوتي، إضافة إلى الدراسات العربية، والأجنبية ذات الصلة على النحو الآتي:

**الجانب النظري:**

**أولاً: مفهوم الألعاب الإلكترونية التعليمية:**

هناك العديد من التعريفات للألعاب الإلكترونية منها:

عرفتها فلاته (2022): بأنها مجموعة من الأنشطة والإجراءات الموضوعة ضمن لعبة إلكترونية رقمية، يتم تصميمها وفق هدف تربوي تعليمي ما، وهي تهدف لزيادة الدافعية نحو التعلم، كما تهدف إلى إكساب الطلاب بعض المهارات والمعلومات العلمية، فهي تهدف بذلك لتحقيق الأهداف التعليمية التي يضعها المدرس للطلاب، كما أنها تساهم في زيادة الحماس وتعزيز الطلاب بما يساهم في تحقيق الأهداف المرسومة للعملية التربوية التعليمية(ص44).

وتعرفها سليمان (2011): بأنها "أنشطة تعليمية إلكترونية تفاعلية مزودة بمحتوى فعال، يستخدم نمط الوسائل المتعددة التفاعلية، في ضوء معايير معينة، لتحقيق أهداف محددة، يتفاعل معها المتعلم وتقدم له تغذية راجعة وفقاً لاستجابته"(ص5).

ويمكن تعريفها في هذا البحث بأنها أنشطة تفاعلية مصممة باستخدام Tiny Tap لتعليم أطفال الروضة مهارات الوعي الصوتي بطريقة مشوقة وممتعة.

**ثانياً: أهمية الألعاب الإلكترونية:**

تتجلى أهمية الألعاب الإلكترونية التعليمية في العملية التعليمية من خلال مجموعة من الميزات الفريدة التي تقدمها، كما أشار إليها سبتي (2016). فهي غير مرتبطة بزمن محدد،

مما يتيح للأطفال اللعب في أي وقت ولأي مدة يرغبون فيها. تقوم هذه الألعاب بتقسيم المهام إلى مهام صغيرة تتطلب استجابة فورية، مما يعزز التركيز على الأهداف التعليمية ويحفز الأطفال على الاستمرار في التعلم. بالإضافة إلى ذلك، تحاكي الألعاب الإلكترونية الواقع الافتراضي، مما يجذب انتباه الأطفال ويسهل التحكم في العناصر وفقاً للأهداف التعليمية المراد تحقيقها.

تدمج هذه الألعاب المعرفة بالمهارات المختلفة، مثل التفكير المنطقي وحل المشكلات والتخطيط واتخاذ القرار، مما يسهم في تطوير مهارات متعددة لدى الأطفال. كما تعد هذه الألعاب أداة فعالة لمواجهة الفروق الفردية، حيث يمكن تعليم الأطفال وفقاً لإمكاناتهم وقدراتهم. تتيح إمكانية تكرار اللعبة للطفل فرصة التعلم حتى الوصول إلى مرحلة التمكن والإتقان. وأخيراً، تعتبر الألعاب الإلكترونية بمثابة تدريب عملي للأطفال على التعامل مع الأجهزة الإلكترونية، مما يمنحهم خبرة قيمة قد يصعب اكتسابها من خلال التدريب التقليدي.

**ثالثاً: تصنيفات الألعاب الإلكترونية:**

تتعدد تصنيفات الألعاب الإلكترونية بشكل كبير، حيث يمكن تصنيفها بناءً على عدة معايير تشمل الأهداف، أسلوب اللعب، والفئة العمرية. من أبرز التصنيفات وفق Gee (2003) نجد:

1. التصنيف حسب الأهداف

-الألعاب الترفيهية: تهدف هذه الألعاب إلى تسلية المستخدمين فقط دون تقديم أهداف تعليمية واضحة، وتعتبر وسيلة للترفيه والاستمتاع.

-الألعاب التعليمية: تحمل هذه الألعاب أهدافاً تربوية محددة، حيث تقدم محتوى تعليمياً بطريقة ممتعة وجذابة. تشمل هذه الفئة ألعاب الذكاء، وألعاب القراءة والكتابة، وألعاب تعليم اللغات، وألعاب تنمية المهارات الحياتية.

2. التصنيف حسب أسلوب اللعب

-ألعاب الأكشن: تتطلب من اللاعب رد فعل سريع ومهارة عالية لمواجهة العقبات والأعداء .

-ألعاب المغامرات: تركز على استكشاف العالم وحل الألغاز.

-ألعاب تقمص الأدوار :(RPG) يختار اللاعب شخصية ويتفاعل مع عالم اللعبة من خلال اتخاذ القرارات وتطوير الشخصية.

-ألعاب المحاكاة: تحاكي الواقع وتسمح للاعبين بالتحكم في مركبات أو أنشطة معينة بطريقة واقعية.

-ألعاب الاستراتيجية: تتطلب التفكير والتخطيط لتحقيق الأهداف.

3. التصنيف العمري

تحدد التصنيفات العمرية مدى ملاءمة المحتوى للفئات العمرية المختلفة. على سبيل المثال:

-ألعاب مناسبة لعمر 3 سنوات فما فوق، تعتبر آمنة ومناسبة للأطفال.

-ألعاب مناسبة لعمر 7 سنوات فما فوق، قد تحتوي على بعض المشاهد المخيفة ولكن بشكل غير واقعي.

-ألعاب مناسبة لعمر 12 سنة فما فوق، قد تحتوي على عناصر أكثر تعقيداً مثل العنف أو المؤثرات المرعبة.

4. التصنيف حسب عدد اللاعبين

-ألعاب فردية: يمكن للاعب أن يلعب بمفرده.

-ألعاب جماعية: تتطلب مشاركة عدة لاعبين، سواء محلياً أو عبر الإنترنت.

هذا التنوع في التصنيفات يعكس مدى تعقيد عالم الألعاب الإلكترونية ويتيح للاعبين اختيار الألعاب التي تناسب اهتماماتهم وأعمارهم، مما يسهم في تعزيز التجربة الترفيهية والتعليمية على حد سواء.

**رابعًا: معايير اختيار الألعاب الإلكترونية التعليمية:**

وأعد كل من قنديل وبدوي (2007) قائمة معايير لاختيار الألعاب الإلكترونية التعليمية وهي:

- ✓ أن يكون محتواها وثيق الصلة بأهداف بسيطة ومحددة في شكل سلوكيات يمكن ملاحظتها وقياسيها.
- ✓ أن يتمركز محتواها حول اهتمامات الأطفال وميولهم، ويشبع حاجاتهم ومطالبهم البيولوجية والنفسية.
- ✓ أن يراعي المحتوى مستوى نمو الأطفال.
- ✓ أن تكون أنشطتها جديدة ومبتكرة.
- ✓ أن تؤكد على تعلم المفاهيم والمهارات القبلية قبل تعلم الجديد منها.
- ✓ أن تعرض بطريقة شيقة وتستخدم الأسئلة والأمثلة والمحاكاة والدعابة.
- ✓ أن تقدم التغذية الراجعة مباشرة لزيادة الدافعية، وتنبه الطفل لخطئه وتوجهه إلى الطريقة الصحيحة.
- ✓ أن تستخدم المثيرات البصرية كالصور والأشكال والرسوم.
- ✓ أن تكون قليلة التفاصيل حتى لا تشتت انتباه الأطفال.
- ✓ أن تعبر عن فكرة واحدة غير متشعبة.
- ✓ أن تحتوي على خاصية الأصوات في عملها.
- ✓ أن تحتوي على مشاهد وروائع الطبيعة المحيطة بالأطفال.
- ✓ أن تكون سهلة الاستخدام من حيث تشغيلها، والدخول إليها والخروج منها، والتعامل معها. (قنديل وبدوي، 2007، ص216).

**خامساً: مفهوم الوعي الصوتي:**

أشار الببلاوي (2012) إلى أن الوعي الصوتي يؤكد على مدى قدرة الطفل على فهم الأساليب المختلفة التي يمكن بمقتضاها تجزئة اللغة إلى مكونات، أو وحدات صوتية أصغر والتعامل معها، فالوعي الصوتي يتضمن مكونين هما: إدراك أن كل كلمة تتألف بالضرورة من أصوات، وقدرة الطفل على تجزئة الكلمة وفقاً لهذه الأصوات والتعامل معها(ص346).

ويعرف محمد (2016) الوعي الصوتي: بأنه القدرة على تتبع ومعالجة وتناول وتحليل مكونات الكلمات المنطوقة مثل المقاطع والحروف الساكنة والمتحركة والفونيمات بعيداً عن وضع ما تشير إليه الكلمات.

ويمكن تعريفه في هذا البحث: هو عبارة عن مجموعة من المهارات التي ينبغي على الطفل الروضة أن يتعلمها قبل دخوله إلى المدرسة، ومنها: قدرة الطفل على تقسيم الجمل الشفوية المسموعة إلى كلمات، وتحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية، وكذلك تحليل الكلمات إلى أصوات، وتركيب الأصوات أو المقاطع معاً لتكون كلمات، وتقفية أو سجع الكلمات (الإتيان بكلمات لها نفس النغمة) وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس الوعي الصوتي المعد من قبل الباحثة.

**سادساً: أهمية الوعي الصوتي:**

ذكر عبد الصمد (2020) أن الوعي الصوتي ذو أهمية كبيرة لأنه يساهم في تعلم القراءة والكتابة واكتسابها، يعتبر الأساس الذي تبنى عليه مهارة القراءة، وأحد متطلبات السابقة للنمو القرائي، يتيح للمتعلم التعرض للاستماع إلى التشابهات والاختلاف في الكلمات، مما يساعده في فهم الأصوات في اللغة المنطوقة، تساعد المتعلم في الأداء القرائي سواء كان لفظاً أو تعرفا، تطور القراءة والكتابة يعتمد على المهارات اللغوية والذهنية المتمثلة في الوعي الصوتي أي معرفة الحروف وتركيب الأصوات مع القدرة على التعرف السريع للكلمات المكتوبة، يؤثر بصورة كبيرة على قدرة الطفل على تهجئة الكلمات ورسم صورة عقلية عنها داخل المخ وأي خلل أو ضعف في الوعي الصوتي لدى الطفل يتسبب في حدوث حالة من الضعف أو التأخر القرائي، يدعم العلاقة بين اللغة المنطوقة ( الأصوات اللغوية) واللغة الكتابية.

**سابعاً: مهارات الوعي الصوتي:**

لكل مهارة من مهارات الوعي الصوتي مستويات مختلفة من الصعوبة وهناك مهارات رئيسة للوعي الصوتي، وتشكل مراحل مهمة جداً في تعلم القراءة وهي:

1. تقسيم الجمل إلى كلمات: ففيها ينبغي على الطفل معرفة أن الجمل مكونة من كلمات، وبهذا يعني أن الكلمة مكونة من مجموعة من الأصوات، وأن لكل كلمة حدوداً سمعية صوتية، وهي تهدف إلى تطوير وعي الطفل بأن وحدة اللغة الأولى هي الجملة وليست الكلمة، وكذلك التعرف بأن الجملة مكونة من كلمات، وأن لكل كلمة حدوداً سمعية صوتية.
2. تقسيم الكلمات إلى مقاطع: وإذا ما أتقن الطفل في رياض الأطفال تقسيم الكلمات إلى مقاطع، فإنه يعد مؤشراً على الأداء القرائي للطفل في الصف الأول، ويعد تقسيم الكلمات إلى مقاطع أسهل من تقسيمها إلى فونيمات.
3. تقسيم المقاطع إلى فونيمات: أن تقسيم الكلمات إلى أصواتها هو آخر مستويات التحليل اللغوي، وهناك علاقة قوية بين وعي الطفل بأصوات الكلمة والقدرة على القراءة، وكذلك تقسيم المقاطع إلى فونيمات أمراً مهماً في التحليل اللغوي، وتعد قدرة الطفل في عمر (6/5) سنوات على تقسيم المقاطع إلى فونيمات مؤشراً على اكتساب القراءة السليمة والصحيحة.
4. التنغيم: ويقصد به القدرة على إحضار كلمات لها نفس (القافية)، وهذه القدرة تعد مؤشراً على نجاح الطفل في عملية القراءة في وقت لاحق، كما يساعد التنغيم الأطفال على زيادة الوعي بأصوات اللغة، ما يسهل عملية ربط صورة الحرف بصوته والعكس.

المزج الصوتي: ويشير إلى قدرة الطفل على مزج الأصوات مع بعضها، ويعد بمنزلة تحضير للطفل للتعرف إلى الكلمة بعد أن ينطق أصواتها أو تنطق له هذه الأصوات، كذلك يساعد المزج الصوتي في ربط الأصوات مع بعضها والتي تحتاج إليها القراءة، خاصة أن الأطفال الصغار يتعلمون ربط الأصوات ومزجها أسرع من تعلم تقسيم أصوات الكلمة، وتعد مهارة مهمة للقارئ المبتدئ (العقلا، 2024، ص99).

**الدراسات السابقة:**

**الدراسات العربية:**

**دراسة حماد (2020)** هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر أساليب تقديم دعم الأداء في برنامج إلكتروني مقترح قائم على توظيف الحوسبة السحابية على تمية مهارات الوعي الصوتي والأداء الصوتي لطفل الروضة، وقد قام الباحث بتطبيق أدوات البحث على عينة عشوائية مكونة من50 طفلاً وطفلة من أطفال الروضة بقاعات رياض الأطفال بمحافظة الفيوم، وتم تقسيمهم إلى 5 مجموعات متساوية العدد كما يلي: المجموعة التجريبية الأولى (مهارات الوعي الصوتي– دعم ثابت رسوم متحركة) والمجموعة الثانية( مهارات الوعي الصوتي– دعم ثابت صور متحركة) والمجموعة الثالثة( مهارات الأداء الصوتي– دعم ثابت صور متحركة) والمجموعة الرابعة( مهارات الأداء الصوتي– دعم ثابت رسوم متحركة) والمجموعة الضابطة( الطريقة العادية دون استخدام البرنامج القائم على الحوسبة) أعد الباحث اختبار مهارات الأداء الصوتي واختبار الوعي الصوتي، وبرنامج إلكتروني قائم على توظيف الحوسبة السحابية في تنمية الوعي الصوتي والأداء الصوتي للأطفال، وتوصلت نتائج البحث إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي مما يدل على فعالية أساليب تقديم دعم الأداء القائمة على توظيف الحوسبة السحابية في تنمية مهارات الأداء والوعي الصوتي لأطفال الروضة.

**دراسة بدر الدين (2021):** هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج قائم على القصص الرقمية التفاعلية في تنمية مهارات الوعي الصوتي وتعزيز الثقة بالنفس لدى أطفال الروضة. اعتمد البحث على المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين المتكافئتين (تجريبية– ضابطة) للتحقق من فروض البحث الخاصة بفاعلية البرنامج في تنمية مهارات الوعي الصوتي، وتعزيز الثقة بالنفس لدى أطفال الروضة. تكونت

مجموعة البحث الأساسية من أطفال الروضة بمدينة قنا، وقامت الباحثة بإعداد مقياس الوعي الصوتي، ومقياس الثقة بالنفس لدى طفل الروضة، كما قامت بتصميم برنامج قصصي رقمي لتنمية مهارات الوعي الصوتي وتعزيز الثقة بالنفس لدى أطفال المجموعة التجريبية. أشارت نتائج التحليل الإحصائي بعد تطبيق البرنامج على أطفال المجموعة التجريبية والبالغ عددهم ١٤ طفل وطفلة إلى فاعلية البرنامج القائم على القصص الرقمية التفاعلية في تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى أطفال المجموعة التجريبية، وكذلك امتداد أثر البرنامج في تنمية هذه المهارات لمدة شهرين في القياس التتبعي. كما أشارت نتائج التطبيق البعدي إلى فاعلية البرنامج في تعزيز الثقة بالنفس لدى أطفال المجموعة التجريبية نتيجة الخبرات الإيجابية التي مروا بها في البرنامج ونمو مهارات الوعي الصوتي لديهم.

**الدراسات الأجنبية:**

**دراسة Mitchell&Fox(2010)** هدفت إلى قياس فعالية اثنين من برامج الحاسوب المصممة لزيادة الوعي الصوتي لدى الأطفال الصغار، وركز البرنامجان على تدريس المعرفة بالإيقاع والتحليل الصوتي، والدمج الصوتي، وقد شارك في الدراسة (36) طفل من رياض الأطفال، و(36) طفل في الصف الأول أظهروا أداء أكاديمياً منخفضاً في القراءة، حيث تم توزيعهم عشوائياً إلى ثلاثة مجموعات تجريبية التحقوا بجلسات تدريبية يومية مدتها (20) دقيقة في اليوم ضمن مجموعات تدريب صغيرة، استمرت لمدة أربع أسابيع، وقد تم تطبيق اختبار قبلي وبعدي على الأطفال المشاركين في مهارات الإيقاع والتحليل، والدمج الصوتي، توصلت نتائج الدراسة أن الأطفال الذين تلقوا تدريساً على الوعي الصوتي المصمم باستخدام الحاسوب أظهروا زيادة في عملية الوعي الصوتي أكثر مما هو لدى باقي المجموعات التجريبية والضابطة.

**دراسة Suggate(2016):** حللت دراسة شبه تجريبية الآثار طويلة المدى للوعي الصوتي على اكتساب مهارتي ربط أصوات الحروف برسمها والطلاقة، وتداخلها مع

مهارة الفهم القرائي، وتكونت عينة الدراسة من (71) طفلاً وطفلة من أطفال الروضة، واستمرار متابعتهم للصف الثالث الابتدائي، واستخدم الباحث اختباراً قبلياً وبعدياً من إعداده لمهارة ربط أصوات الحروف برسمها، ومهارة الطلاقة ومهارة الفهم القرائي، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط إيجابي لتدخلات الوعي الصوتي، فإن له أثر على المدى البعيد في تحسين ربط أصوات الحروف برسمها والطلاقة والفهم القرائي.

**دراسة Scalf (2020):** هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تأثير استخدام الألعاب التعليمية باستعمال الآيباد في مرحلة رياض الأطفال، في تنمية الوعي الصوتي، تكونت عينة الدراسة من (6) أطفال في مرحلة رياض الأطفال، تم استخدام الأدوات التالية: بطاقة ملاحظة، تحليل الأداء، المقابلات شبه المنظمة، توصلت نتائج الدراسة إلى دور الألعاب التعليمية باستخدام الآيباد في تنمية الوعي الصوتي كجزء من مهارات القراءة والكتابة.

**التعقيب على الدراسات:**

اتفقت البحث الحالي مع الدراسات السابقة من حيث الهدف، كدراسة حماد (2020)، دراسة أحمد (2021)،Mitchell &Fox(2010) ، دراسة Scalf (2020) حيث سعت جميع الدراسات السابقة إلى تنمية الوعي الصوتي لدى طفل الروضة.

وأيضاً اتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة من حيث المنهج المتبع وهو المنهج الشبه التجريبي كدراسةSuggate(2016) ، دراسة Scalf (2020)، بينما اختلفت مع الدراسات السابقة الأخرى فقد استخدمت المنهج التجريبي كدراسة ، دراسة بدر الدين (2021)، حماد (2020)،Mitchell &Fox(2010) .

اتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة التي طبقت على عينة أطفال الروضة.

وتتلخص نتائج مجمل الدراسات السابقة على فاعلية البرامج المقترحة لتنمية الوعي الصوتي لدى طفل الروضة، وأهمية استخدام التكنولوجيا لتنمية الوعي الصوتي لدى طفل الروضة.

واستفادت الباحثة من الدراسات السابقة في إعداد الجانب النظري وإعداد أدوات الدراسة، ومناقشة النتائج وتفسيرها.

**إجراءات البحث:**

**منهج البحث:**

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج شبه التجريبي باستخدام تصميم المجموعة الواحدة، وذلك لتقييم فاعلية الألعاب الإلكترونية التعليمية في تنمية الوعي الصوتي لدى أطفال الروضة. يعتبر هذا التصميم مناسباً للدراسات التي تهدف إلى اختبار تأثير متغير مستقل على متغير تابع في ظل ظروف محكومة.

**مجتمع البحث وعينته**

تمثل المجتمع الأصلي للبحث من جميع أطفال الرياض في محافظة حمص والمسجلين للعام الدراسي 2024/2023. تم اختيار العينة بطريقة مقصودة قوامها 14 طفلاً وطفلة تراوحت أعمارهم بين (6/5) سنوات من روضة السلام الخاصة.

**أدوات البحث:**

لتحقيق أهداف البحث تم القيام بإعداد الآتي:

أولاً: قائمة بمهارات الوعي الصوتي المناسبة لطفل الروضة:

- **الهدف من القائمة:**

بما أن الهدف من البحث هو تصميم الألعاب الإلكترونية التعليمية باستخدام Tiny tapفي تنمية الوعي الصوتي لدى طفل الروضة، من هنا كان لا بد من تحديد مهارات الوعي الصوتي، والتي سيبنى عليها الألعاب والمقياس المناسبين في ضوئها.

- **خطوات بناء القائمة ومصادر إعدادها:**

تم إعداد القائمة بالاعتماد على الخطوات والمصادر التالية:

- الاطلاع على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة التي تناولت مهارات الوعي الصوتي كدراسة محمد (2020)، قنديل (2021)، سليمان وآخرون (2023).
- كتب طرق تدريس اللغة العربية، والأدبيات المرتبطة بهذا المجال.
- الاطلاع على منهاج رياض الأطفال ودليل المربية الصادرين عن وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية وأهداف مرحلة رياض الأطفال كما وردت في وثيقة المعايير الوطنية لمنهج رياض الأطفال، وأهداف العامة لتعليم اللغة في الجمهورية العربية السورية.

وبناء على ما سبق تم وضع الصورة المبدئية لقائمة مهارات الوعي الصوتي المناسبة لطفل الروضة.

- **وصف القائمة بصورتها المبدئية:**

بعد استخلاص المهارات من المصادر والمراجع السابقة، وضعت القائمة في صورتها الأولية، واشتملت على سبع مهارات فرعية.

- **صدق الظاهري:** بعد التوصل إلى القائمة بصورتها الأولية، وللتأكد من صدقها، تم عرضها على عدد من المحكمين في تخصص تربية الطفل وتخصص مناهج وطرائق وإبداء آرائهم وملاحظاتهم من حيث: مدى وضوح الصياغة اللغوية

للمهارات المتضمنة في القائمة وصحتها، ومناسبة مهارات الوعي الصوتي للطفل الروضة بعمر (5–6) سنوات، وإضافة أو حذف أو تعديل المهارات بما يتناسب مع عمر طفل الروضة (5–6) سنوات، وقد أجمع المحكمون على مهارات الوعي الصوتي، وعلى ضوء توجيهاتهم ومقترحاتهم قامت الباحثة بإجراء التعديلات المناسبة.

**ثانياً: مقياس الوعي الصوتي:**

- **الهدف من المقياس:** تم استخدام مقياس الوعي الصوتي لأغراض بحثية تتمثل فيما يأتي:

استخدامه لتنفيذ منهجية البحث كمقياس قبلي لقياس مستوى ما لدى الأطفال عينة الدراسة من المهارات الوعي الصوتي، واستخدامه كمقياس بعدي لقياس فاعلية الألعاب الإلكترونية التعليمية بعد تطبيق التجربة مباشرة في تنمية الوعي الصوتي لدى طفل الروضة.

- **مصادر بناء مقياس الوعي الصوتي:**

إن إعداد وتصميم المقياس المستخدم في البحث الحالي أخذ مراحل مختلفة وهي كالتالي:

قامت الباحثة بالاطلاع على:

- ✓ قائمة مهارات الوعي الصوتي.
- ✓ الأدبيات النظرية والبحوث والدارسات السابقة التي تناولت مهارة الوعي الصوتي.
- ✓ المقاييس التي اهتمت بقياس مهارات الوعي الصوتي كدراسة سليمان وآخرون (2023)، ودراسة علي (2019).
- ✓ الأهداف العامة لتعليم اللغة في الجمهورية العربية السورية.

- ✓ العرض على المختصين في تربية الطفل ومناهج وطرائق التدريس، والمعلمات رياض الأطفال للوقوف على المناسب منها لطفل الروضة.

وقد تم تكون المقياس في صورته المبدئية من سبعة محاور.

- **صياغة فقرات المقياس:**

تمت صياغة فقرات المقياس بحيث تشتمل مقدمة كل سؤال على فكرة واحدة وتكون إجابته إحدى الإجابات بالبدائل التي تلي السؤال، بحيث يقيس السؤال المستوى المراد قياسه، وروعي: الوضوح وسلامة الصياغة اللغوية للسؤال، وأن تكون أسئلة وصور كل مهارة واضحة ومفهومة ومناسبة للطفل، وأن تتناسب الأسئلة مع هدف المقياس.

- **تعليمات مقياس الوعي الصوتي:**

تم تطبيق المقياس بصورة فردية لكل طفل على حدة، حيث استخدمت الباحثة أسئلة الاختيار من متعدد لكونها مناسبة للأطفال، بحيث يتم عرض الأسئلة المصورة الكترونياً المكونة للمقياس على الطفل مع توجيه السؤال والاختيارات الخاصة به بصور واضحة، ثم تطلب من الطفل اختيار الإجابة من بين البدائل.

- **طريقة تصحيح المقياس:**

يعطى الطفل درجتان في حال اختار البديل الصحيح، وفي حال تم اختيار البديل الخطأ يعطى درجة واحدة، وبذلك تكون الدرجة الكلية للمقياس الإلكتروني (26) درجة موزعة على ستة محاور.

- **صدق الظاهري:** قامت الباحثة بعرضه على مجموعة من السادة المحكمين في تخصص تربية الطفل وتخصص مناهج وطرائق التدريس، مدى مناسبة العبارة (الصياغة اللغوية) لأطفال الروضة في سن (5–6) سنوات، التأكد من مدى

وضوح الصور الخاصة بالمقياس وألوانها بالنسبة للطفل، تحديد العبارات التي تحتاج إلى الحذف أو الإضافة أو التعديل.

وقد جاءت ملاحظتهم كما يأتي: مناسبة المقياس الإلكتروني للمهارات التي أعدت من أجله، تعديل الصياغة اللغوية لبعض عبارات المقياس، وعلى ضوء توجيهات السادة المحكمين ومقترحاتهم قامت الباحثة بإجراء التعديلات، حتى تم التوصل إلى المقياس الإلكتروني بصورته النهائية.

**- التجريب الاستطلاعي للمقياس:**

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مؤلفة من (13) طفلاً وطفلة من أطفال الروضة الفئة الثالثة، من غير عينة البحث، وذلك في روضة ورق الورد، وبعدها قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس (صدق الاتساق الداخلي) وثباته.

**صدق الاتساق الداخلي للمقياس:**

جرى حساب صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل ارتباط سبيرمان بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

*جدول 1 معامل ارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس*

| الوعي الصوتي | |
|---|---|
| رقم العبارة | معامل ارتباط |
| 1 | 0.873** |
| 2 | 0.790** |
| 3 | 0.645* |
| 4 | 0.873** |

| | |
|---|---|
| 5 | 0.852** |
| 6 | 0.852** |
| 7 | 0.686** |
| 8 | 0.873** |
| 9 | 0.852** |
| 10 | 0.707** |
| 11 | 0.639* |
| 12 | 0.618* |
| 13 | 0.703* |

* الارتباط عند المستوى 0.05

**الارتباط عند المستوى 0.01

ويتضح من الجدول رقم (1) السابق أن جميع الأسئلة في المقياس ترتبط بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وهذا يدل على أن المقياس متسق داخلياً.

- **حساب ثبات المقياس عن طريق معامل ألفا كرو نباخ:**

حيث تم حساب معامل ألفا كرو نباخ باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) لبيانات أفراد العينة الاستطلاعية والبالغ عددهم 13 طفلاً وطفلة، فكانت النتيجة كما هو موضح بالجدول رقم (2):

*جدول 2قيم معامل ألفاكرونباخ*

| مهارة الوعي الصوتي | |
|---|---|
| عدد العبارات | الثبات بطريقة ألفا كرو نباخ |
| 13 | 0.946 |

من خلال المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول أعلاه تبين أن معاملات الثبات ألفا كرونباخ للمقياس مرتفعة مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات وبالتالي يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للبحث.

- حساب معامل السهولة للمقياس:

يقصد بمعامل السهولة: نسبة عدد الأطفال الذين أجابوا إجابة صحيحة عن العبارة إلى عدد الإجابات الصحيحة والخاطئة.

وقد قامت الباحثة بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية بحساب معامل السهولة لعبارات المقياس فكانت معاملات السهولة تتراوح بين (0.38، 0.62)، وهذا يدل على صلاحية المقياس للتطبيق، والجدول رقم (3) يبين قيم معاملات السهولة لعبارات المقياس:

*جدول 3 قيم معامل السهولة*

| رقم العبارة | معامل السهولة | رقم العبارة | معامل السهولة | رقم العبارة | معامل السهولة | رقم العبارة | معامل السهولة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 0.46 | 5 | 0.38 | 9 | 0.38 | 13 | 0.62 |
| 2 | 0.46 | 6 | 0.38 | 10 | 0.46 | | |
| 3 | 0.54 | 7 | 0.46 | 11 | 0.38 | | |
| 4 | 0.46 | 8 | 0.54 | 12 | 0.38 | | |

**ثالثاً: تصميم الألعاب الإلكترونية:**

اعتمد التصميم التعليمي على نموذج العام ADDIE، وقد وقع عليه الاختيار لعدة أسباب من أهمها أنه الأساس لجميع نماذج التصميم التعليمي.

- **مرحلة التحليل:**

وهي أولى المراحل التي يجب اتباعها قبل البدء وهي بمثابة حجر الأساس لجميع المراحل الأخرى لتصميم التعليمي، وشملت هذه المرحلة الإجراءات التالية:

1. تحليل المشكلة وتحديدها.
2. تحليل الاحتياجات التعليمية والهدف العام من التعلم.
3. تحليل خصائص الفئة المستهدفة.
4. تحديد المحتوى التعليمي.
5. تحليل الموارد والقيود.

- **مرحلة التصميم:**

تتعلق هذه المرحلة بوصف تفصيلي لكافة العمليات والمكونات الخاصة بتصميم الألعاب الإلكترونية بشكل يكفل تحقيق الأهداف التعليمية المراد تحقيقها، وقد قامت الباحثة في مرحلة التصميم اتباع الخطوات التالية:

1. تحديد وصياغة الأهداف الإجرائية وتتابعها.
2. تصميم المحتوى التعليمي.
3. تحديد استراتيجيات التعلم المستخدمة.
4. بناء أدوات القياس.
5. تصميم التفاعلات.
6. تحديد وتصميم واجهة التفاعل.
7. تصميم السيناريو التعليمي.

- مرحلة الإنتاج والتطوير

1. إنتاج الألعاب الإلكترونية التعليمية: تم إنتاج الوسائل اللازمة للألعاب الإلكترونية التعليمية باستخدام برنامج تايني تاب.

2. إنتاج الوسائط المطلوبة: قامت الباحثة بتجميع بعض مصادر الوسائط من صور ورسوم من خلال شبكة الإنترنت، وإنتاج ما هو مطلوب من وسائط.
3. التصميم المبدئي لبرنامج.
4. التجريب والاستخدام: تم تجريب البرنامج مبدئياً، ثم تقديم البرنامج على العينة الأساسية (تطبيق التجربة الأساسية)، حيث أجريت التجربة الأساسية للبحث من 13 شباط 2024م إلى 25 آذار من العام الدراسي 2024/2023م

فقد تضمنت تلك الفترة تطبيق أدوات البحث، ومعالجة المواد التجريبية، حيث مرت عملية التجربة واختيار عينة البحث الأساسية.

- التقويم: حيث تم التطبيق أدوات التقويم قبلياً، ثم تطبيق أدوات البحث بعدياً.

**نتائج البحث:**

الإجابة عن السؤال الأول: والذي نصه "ما مهارات الوعي الصوتي اللازمة تنميتها لدى طفل الروضة؟

بما أن الهدف من البحث هو تصميم الألعاب الإلكترونية التعليمية باستخدام Tiny tapفي تنمية الوعي الصوتي لدى طفل الروضة، من هنا كان لا بد من تحديد مهارات الوعي الصوتي، والتي سيبنى عليها الألعاب والمقياس المناسبين في ضوئها، تم إعداد القائمة بالاعتماد على الخطوات والمصادر التالية:الاطلاع على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة التي تناولت مهارات الوعي الصوتي كدراسة محمد (2020)، دراسة قنديل (2021)، ودراسة سليمان وآخرون (2023)، وتم الاطلاع على كتب طرق تدريس اللغة العربية، والأدبيات المرتبطة بهذا المجال، والاطلاع على منهاج رياض الأطفال ودليل المربية الصادرين عن وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية وأهداف مرحلة رياض الأطفال كما وردت في وثيقة المعايير الوطنية لمنهج رياض الأطفال، وأهداف العامة لتعليم اللغة في الجمهورية العربية السورية، وتم بناء قائمة مبدئية لمهارات الوعي الصوتي المناسبة

لطفل الروضة، وقد تم عرض تلك المهارات على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال تربية الطفل وطرائق التدريس للتحقق من صدق تلك القائمة، وتم التوصل في النهاية إلى سبع مهارات وهي:

1- تمييز الطفل بين الأصوات المحيطة به (كأصوات الحيوانات، وأصوات وسائل المواصلات والإنسان).

2- تقسيم الطفل الجملة التي سمعها إلى كلمات.

3- تحديد الطفل الكلمات التي لها نفس القافية أو السجع.

4- تحليل الطفل الكلمات التي سمعها إلى مقاطع صوتية.

5- دمج الطفل المقاطع الصوتية التي سمعها لتكوين الكلمات.

6- تحديد الطفل الصوت الحرف الأول وصوت الحرف الأخير للكلمة المسموعة.

7- نطق الطفل أصوات الحروف بطريقة صحيحة.

السؤال الثاني: والذي نصه" ما الألعاب الإلكترونية التعليمية المصممة باستخدام Tiny tap في تنمية الوعي الصوتي لدى طفل الروضة؟"

تم الإجابة على هذا السؤال سابقاً، حيث اعتمدت الباحثة على التصميم التعليمي لنموذج العام ADDIE.

السؤال الثالث: والذي نصه" ما فاعلية الألعاب الإلكترونية المصممة باستخدام Tiny tap في تنمية الوعي الصوتي لدى طفل الروضة؟"

للإجابة على هذا السؤال تم التحقق من صحة الفرضية التالية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الوعي الصوتي لدى طفل الروضة.

حيث جرى تطبيق اختبار ولكوكسون للعينات المرتبطة صغيرة الحجم، والجدول رقم (4) يظهر نتائج هذا الاختبار:

*جدول( 4) اختبار ولكوكسون بين التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الوعي الصوتي لطفل الروضة*

| | المجموعة | العدد | المتوسط | Z | SIG | القرار | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مقياس الوعي الصوتي | القبلي | 14 | 15.20 | 3.311 | 0.001 | دال | 0.8 |
| | البعدي | 14 | 23.21 | | | | |

من الجدول السابق يتضح وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الوعي الصوتي لدى طفل الروضة، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة أصغر من (0.05) وبذلك فإننا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة أي أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الوعي الصوتي لدى طفل الروضة وذلك لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (15.20)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (23.21)، مما يشير إلى تحسن واضح في مهارات الوعي الصوتي لدى مجموعة البحث بعد استخدام الألعاب الإلكترونية التعليمية، كما بلغت قيمة مربع إيتا في حالة اختبار ولكوكسون (0.8 ) وهي قيمة كبيرة، وهذا يدل على أن استخدام

الألعاب الإلكترونية التعليمية لها فاعلية كبيرة في تنمية الوعي الصوتي لدى طفل الروضة.

**مناقشة نتائج البحث**

من خلال ملاحظة النتائج السابقة نجد أن أطفال المجموعة التجريبية حققوا نمواً في مهارات الوعي الصوتي المقدمة لهم، ويمكن عزو ذلك إلى فاعلية الألعاب الإلكترونية التعليمية، حيث تشير النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين درجات المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وهذا يتفق مع دراسة حماد (2020)، دراسة أحمد (2021)،(2010) Mitchell &Fox ، ودراسة (2020) Scalf، وعزيت النتائج إلى فاعلية البرامج والتقنيات المستخدمة في تنمية الوعي الصوتي لدى طفل الروضة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى فاعلية الألعاب الإلكترونية التعليمية المصممة باستخدام Tiny tap، وذلك للأسباب التالية:

- أن الألعاب الإلكترونية التعليمية وفرت تجربة تعليمية ممتعة وجذابة للأطفال، مما حفزهم على المشاركة والاستفادة من النشاط التعليمي.
- كما أن الألعاب الإلكترونية بفضل تصميمها المناسب للأطفال واحتوائها على رسومات جذابة وصوتيات ممتعة، جذبت الأطفال وجعلت عملية التعلم أكثر إثاراً وتشويقاً.
- ساعدت الألعاب الإلكترونية التعليمية في تعزيز مجموعة متنوعة من المهارات لدى الأطفال، مثل تطوير قدرة الطفل على تقسيم الجملة إلى كلمات من خلال الاستماع المتكرر للجمل والعبارات الصوتية، يمكن للطفل التدريب على تمييز الكلمات، وفهم كيفية فصلها وترتيبها في الجمل بطريقة صحيحة، وهذا يمكن أن

يعزز فهم اللغة والقدرة على التحدث بشكل أكثر فهماً ووضوحاً، كما ساهمت في تطوير قدرة الطفل على تحديد الكلمات التي لها نفس القافية، حيث يتمكن من تمييز هذه الكلمات وفهم كيفية تشابهها من ناحية الصوت، هذا يمكن أن يساعد في تنمية فهم الطفل للأصوات المتشابهة والاختلافات بينها.

- أتاحت الألعاب الإلكترونية التعليمية تجربة تعليمية مخصصة ومتكيفة مع احتياجات الأطفال ومستوياتهم الفردية.
- تضمنت الألعاب الإلكترونية ميزات مثل التحفيز التي تشجع الأطفال على المضي قدماً في عملية التعلم واستكشاف المزيد من المحتوى.
- كما أن الألعاب لعبت دور في تحفيز فضول الطفل واستكشاف الأصوات المختلفة، فعندما يتفاعل الطفل مع الألعاب يحتاج إلى التركيز والانتباه للتعرف على الأصوات والاستجابة لها، مما ساهم في تحسين مهاراته في هذا الجانب.

ويمكن تلخيص ما سبق أن الألعاب الإلكترونية المصممة بشكل جيد يمكن أن تكون أداة قيمة في تعزيز عملية التعلم وتطوير مهارات الأطفال وهذا ما يتفق مع دراسة عطا الله (2020)، محمود (2015)، و Levy(2010).

**توصيات ومقترحات البحث:**

بناءً على نتائج الدراسة التي أظهرت فاعلية الألعاب الإلكترونية التعليمية في تنمية الوعي الصوتي لدى أطفال الروضة، يمكن تقديم عدة توصيات لتعزيز استخدام هذه الألعاب في السياقات التعليمية. أولاً، يُوصى بتطوير برامج تعليمية متكاملة تتضمن مجموعة متنوعة من الألعاب الإلكترونية التي تستهدف مهارات مختلفة، بما في ذلك الوعي الصوتي، مما يسهم في تحسين التجربة التعليمية للأطفال .

ثانياً، ينبغي على المعلمين والمربين دمج التكنولوجيا في المناهج الدراسية بشكل فعال، وتوفير التدريب اللازم لهم لاستخدام هذه الأدوات التعليمية بشكل صحيح.

كما يُنصح بتشجيع الأهل على المشاركة في أنشطة التعلم من خلال الألعاب الإلكترونية، مما يعزز من التعلم المشترك بين الأسرة والمدرسة.

ثالثاً، يجب إجراء دراسات مستقبلية تستهدف فئات عمرية مختلفة أو مهارات تعليمية أخرى لتوسيع نطاق الفهم حول تأثير الألعاب الإلكترونية في التعليم.

وأخيراً، يُوصى بتوفير موارد مالية وتقنية لدعم المدارس في الحصول على الألعاب التعليمية وتدريب المعلمين عليها، مما يعزز من فعالية استخدام التكنولوجيا في التعليم المبكر.

**المراجع العربية**

أبو عودة، شيرين. (2011). *أثر الألعاب الإلكترونية التعليمية في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي بمدارس رام الله والبيرة في مادة العلوم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة فلسطين.

أحمد، محسن عمر. (2022). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة. *مجلة الطفولة*، (414)، 127-165.

البلاوي، إيهاب. (2003). *اضطرابات النطق: دليل أخصائي التخاطب والوالدين والمعلمين*. مكتبة النهضة المصرية.

بدر الدين، خديجة. (2021). فاعلية القصص الرقمية التفاعلية في علاج قصور مهارات الوعي الفونولوجي البصري وتعزيز الثقة بالنفس لدى طفل الروضة. *مجلة التربية الخاصة، 1*(37)،1-37.

جميل، هايدي. (2017). *فاعلية السقالات التعليمية في تحسين بعض مهارات الوعي الصوتي لطفل الروضة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة طنطا.

حماد، أحمد سالم. (2020). أثر أساليب دعم الأداء في الحوسبة السحابية على تنمية مهارات الصوت لطفل الروضة. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*، *20*(12).113-143.

زايد، خالد، ورسلان، مصطفى، ويونس، فتحي. (2014). الوعي الصوتي وتعليم القراءة في المرحلة الابتدائية. *مجلة القراءة والمعرفة*، ( 148) ، 189-216.

سالم، محمد السيد إبراهيم. (2020). فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (117)، 23-70.

سبتي، عباس. (٢٠١٦، ابريل). مشروع الألعاب الإلكترونية في المناهج المدرسية. *شبكةالألوكة*. https://www.alukah.net/social/0/101822/

سليمان، عبد الرحمن، ونافع، جمال، وعلي، جيهان. (2023). مقياس الوعي الفونولوجي لدى الأطفال. *مجلة الإرشاد النفسي*،*2*(74)، 370-416.

سليمان، محمود جلال الدين. (2006، يوليو 12-13). *دور التدريب على الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة*. المؤتمر العلمي السادس" من حق طل طفل أن يكون قارئا متميزاً"، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، دار الضيافة بجامعة عين شمس.

سليمان، مروة. (2011). *فاعلية استخدام الألعاب الإلكترونية في تنمية مفاهيم الرياضيات لدى أطفال الروضة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عين شمس.

السيد، حنان محمد، ومحمد، رابعة عبد الناصر. (2020). فاعلية برنامج إلكتروني قائم على الألعاب التحفيزية لتنمية الوعي الفونولوجي وأثره في تحسين المهارات قبل

الأكاديمية لدى أطفال الروضة من ذوي صعوبات التعلم. *مجلة الإرشاد النفسي*، *1*(63)، 437-519.

الشحروري، مها. (2007). *أثر الألعاب الإلكترونية على عمليات التذكر وحل المشكلات واتخاذ القرار لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة في الأردن* [أطروحة دكتوراه]. جامعة العربية للدراسات العليا.

عالم، سامي. (2018). فعالية الألعاب التعليمية الالكترونية في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثالث الابتدائي في مادة التربية الإسلامية. *مجلة كلية التربية أسيوط*، *34*(9)، 140-161.

عبد الرحيم، جوزال وسلامة، وفاء. (2005). تنمية المفاهيم والمهارات العلمية لطفل الروضة. عالم الكتب.

عبد الصمد، المعلم. (2020). *المنهج الصوتي الخطي*. وزارة التربية والتعليم.

عبد الوارث، دعاء عبده. (2016). فاعلية برنامج لتنمية الوعي الفونولوجي في تحسين المهرات اللغوية والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذو اضطراب التوحد. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، *4*(14)،159-230.

عطا الله، نشوى. (2020). برنامج قائم على الألعاب الإلكترونية التعليمية لتنمية مهارات المواطنة في مرحلة الطفولة المبكرة في ضوء معايير التكنولوجيا بالقرن الحادي والعشرين، *مجلة الطفولة والتربية*،*5*(41)، 213-244.

العطافي، روضة. (2015). فعالية الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية التحصيل الدراسي لدى أطفال الروضة. *المجلة العلمية لعلوم التربية النوعية*، *1*(14)، 118-133.

العقلا، فاطمة. (2024). واقع ممارسات معلمات رياض الأطفال لتنمية مهارات الوعي الصوتي لتعلم القراءة لدى الأطفال بمدينة رياض. *مجلة بحوث ودراسات*. (161)،89-138.

علي، مديحة مصطفي. (2019). فاعلية برنامج لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي البصري وأثرها على التعبير اللغوي لدى أطفال الروضة. *مجلة دراسات في الطفولة والتربية*، (84)، 65-125.

العمري، عائشة. (2015). *الألعاب التعليمية: مميزاتها، أنماطها، مراحل تصميمها*. تعليم خارج الصندوق. http://learning-otb.com/index.php/tools-concept1/746-educational-games

فلاته، أمل. (2022). أثر استخدام الألعاب الرقمية التعليمية في تنمية قواعد اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة. *المجلة العربية للتربية النوعية*،6(23)،433-470.

قنديل، محمد متولي، وبدوي، رمضان مسعد. (2007). *الألعاب التربوية في الطفولة المبكرة*. دار الفكر للطباعة والنشر.

قنديل، هدى. (2021). *فاعلية برنامج قائم على الوعي الصوتي(الفونولوجي) لتحسين قراءة ذوي صعوبات تعلم القراءة لدى طلبة الصف الخامس في مدارس مديرية نابلس* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية.

محمد، دانيا، وإسماعيل، عبد الرحيم. (2021). أثر برنامج قائم على الكتب المجسمة المتحركة في تنمية مهارات الوعي الصوتي والحصيلة اللغوية لدى طفل الروضة. *مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية*، (74)، 257-297.

محمود، عبير. (2015). *أثر استخدام الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول الأساسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.

مشعل، محمود. (2018). أثر استخدام الألعاب الإلكترونية اللغوية في تنمية مهارات التمييز الشفهي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي في مدينة سكاكا بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية،28(1)، 149-186.

النجار، إيناس. (2012). *أثر استراتيجية الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة الجهرية والاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القدس.

هلالي، هدى محمد محمود. (2012). فاعلية الأنشطة القصصية في تنمية مهارات الوعي الصوتي وأثره على المهارات اللغوية لدى طفل الروضة. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (634)، 23-42.

المراجع الأجنبية:

Gee, J. (2003). What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy. Computers in Entertainment. 1. 20. 10.1145/950566.950595.

Levy, R. (2009). You have to understand words…but not read them: young children becoming readers in a digital age. *Journal of Research in Reading*. *32*, (1),75-91.

Mitchell, Mary & Fox, Barbara (2010). The effects of computer software for developing phonological awareness in low-progress readers. *Reading Research and Lnstruction*, *40*,( 4).

Scalf, p. (2020). Exploring how preschoolers use iPad to develop phonemic awareness: A case study. Dissertation submitted to the graduate college in partial fulfilment of the requirements for the degree of doctor of Education, Liberty University.

Suggate SP (2016). A meta-analysis of the long-term effects of phonemic awareness, phonics, fluency, and reading comprehension interventions. *Journal of Learning Disabitutues,49*(1),77-96.

**الملاحق:**

الملحق (1) قائمة الوعي الصوتي:

| | مهارات الوعي الصوتي |
|---|---|
| 1 | - تمييز الطفل بين الأصوات المحيطة به (كأصوات الحيوانات، وأصوات وسائل المواصلات والإنسان). |
| 2 | - تقسيم الطفل الجملة التي سمعها إلى كلمات. |
| 3 | - تحديد الطفل الكلمات التي لها نفس القافية أو السجع. |
| 4 | - تحليل الطفل الكلمات التي سمعها إلى مقاطع صوتية. |
| 5 | - دمج الطفل المقاطع الصوتية التي سمعها لتكوين الكلمات. |
| 6 | - تحديد الطفل الصوت الحرف الأول وصوت الحرف الأخير للكلمة المسموعة. |
| 7 | - نطق الطفل أصوات الحروف بطريقة صحيحة. |

الملحق(2) أسماء السادة المحكمين

| الرقم | اسم المحكم | جهة العمل |
|---|---|---|
| 1 | أ.د. محمد اسماعيل | كلية التربية – جامعة البعث |
| 2 | أ.د. منال مرسي | كلية التربية – جامعة البعث |
| 3 | أ.د. وليد حمادة | كلية التربية – جامعة البعث |
| 4 | د. ضحى السباعي | كلية التربية – جامعة البعث |
| 5 | د. أحمد خطاب | كلية التربية – جامعة حماه |
| 6 | د. أسماء دالاتي | كلية التربية – جامعة البعث |
| 7 | د. خولة علي | كلية التربية – جامعة البعث |
| 8 | د. دارين سوداح | كلية التربية – جامعة حماه |
| 9 | د. رزان مسلماني | كلية التربية – جامعة دمشق |

| | | |
|---|---|---|
| 10 | د. شكرية حقي | كلية التربية – جامعة حماه |
| 11 | د. عتاب قندرية | كلية التربية – جامعة دمشق |
| 12 | د. هبة الحاج | كلية التربية – جامعة دمشق |
| 13 | د. هديل الرفاعي | كلية التربية – جامعة البعث |
| 14 | د. ولاء الصافي | كلية التربية – جامعة البعث |

# المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في مرحلة الطفولة المتأخرة في مدينة سلمية

كلية التربية– جامعة حمص

بإشراف: د. ديانا دلول مشرف مشارك: د. ريم قصّاب

**ملخص البحث:**

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في مرحلة الطفولة المتأخرة في مدينة سلمية. شملت العينة 60 تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في صفي الخامس والسادس الابتدائي، وتراوحت أعمارهم بين 11 و12 سنة. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام مقاييس (مايكل بست، 2017) ومقياس (المهارات الاجتماعية، 2015) ومقياس (الكفاءة الاجتماعية، 2020) لجمع البيانات. تم تحليل البيانات باستخدام مجموعة من الأدوات الإحصائية، منها معامل الارتباط بيرسون، اختبارt للعينات المستقلة، وتحليل التباين الأحادي.(ANOVA)

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس المهارات الاجتماعية تبعاً لمتغير النوع، حيث أظهرت الإناث مستويات أعلى من المهارات الاجتماعية مقارنة بالذكور، وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير النوع على مقياس الكفاءة الاجتماعية. من جهة أخرى، لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية على مقياسي المهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية تبعاً لمتغير نوع الصعوبة (قراءة، كتابة، حساب). تقترح الدراسة إجراء بحوث مستقبلية تستهدف قياس أثر المهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم..

**الكلمات المفتاحية:**

المهارات الاجتماعية، الكفاءة الاجتماعية، صعوبات التعلم، التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

# Social Skills and its Relation with the Social Competence of Students with Academic Learning Difficulties in Late Childhood in Salamiyeh City

**College of Education - Homs University**
**Supervised by**: Dr. Diana Dalloul Dr. Reem Kassab

**Abstract:**

This study aims to explore the relationship between social skills and social competence among students with academic learning difficulties in Late Childhood in Salamiyah city. The sample included 60 male and female students with academic learning difficulties in the fifth and sixth grades of primary school, and their ages ranged between 11 and 12 years. The study relied on the descriptive analytical approach, and (Michael Best,2017) and (social skills,2015) and (social competence,2020) scales were used to collect data. The data were analyzed using a set of statistical tools, including Pearson correlation coefficient, independent samples t-test, and one-way analysis of variance (ANOVA).

The results indicated a significant positive correlation between social skills and social competence among students with academic learning difficulties in the first cycle of basic education in Salamiya city. Additionally. The results also showed that there were statistically significant differences on the social skills scale according to the gender variable, as females showed higher levels of social skills compared to males. The results showed that there were no statistically significant differences depending on the gender variable on the social competence scale. On the other hand, the results did not show statistically significant differences on the social skills and social competence scales depending on the variable of difficulty type variable (reading, writing, arithmetic). The study suggests conducting future research aimed at measuring the

impact of social skills and social competence on the academic achievement of students with learning difficulties.

**Keywords:** Social skills, social competence, learning difficulties, Students with Academic Learning Difficulties.

**أولاً: المقدمة:**

يعد مصطلح صعوبات التعلم من المصطلحات التربوية المتداولة بين التربويين من معلمي المدارس وبشكل خاص المرحلة الابتدائية منها. ويرجع الأصل في طرح مفهوم الصعوبات التعلمية إلى ما كان يُلاحظه المعلمون في أواخر الخمسينات وأوائل الستينات من قدوم الكثير من التلاميذ إلى المدارس العادية، حيث كانوا لا يستطيعون التعلم من البرامج التعليمية المتبعة بهذه المدارس، ولا يجوز لهم الالتحاق بالصفوف الخاصة، لأنهم لا يعانون من فقد في البصر أو السمع أو شلل او تخلف عقلي وغيرها من الأسباب التي تؤهلهم للالتحاق بهذه الصفوف والاستفادة من برامج التربية الخاصة المتبعة فيها (القبالي، ٢٠٠٤، ص١٧).

فيعتبر الأفراد اللذين يعانون من صعوبات التعلم كغيرهم من الأفراد الآخرين. فهم لا يمثلون نمطاً فريداً يختلف عن غيرهم من الأفراد. إلا أنهم بحاجة إلى أساليب تعليمية تناسب قدراتهم ضمن تعليم خاص، وإجراء العديد من التغيرات التي من شأنها مساعدتهم في تحقيق التكيف والنجاح (هالاهان وآخرون، ٢٠٠٧، ص٣٦).

ولتحقيق هذا التكيف لابد أن يمتلك هؤلاء التلاميذ مهارات اجتماعية تساهم في تعزيز الصحة النفسية لديهم وتساعدهم على إقامة علاقات اجتماعية جيدة مع أقرانهم، إضافة إلى أن المهارات الاجتماعية الجيدة تؤدي إلى تحسين التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز في المدرسة. فإن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتسمون ببعض الصفات كالصعوبة في تكوين الصداقات مع الآخرين، وتحقيق التكيف مع بيئتهم المحيطة مما يؤثر على مستوى تقدمهم

ودافعيتهم للتعلم، وتصل بتأثيرها على شخصياتهم وقدراتهم على التعامل مع الآخرين (فرغلي، ٢٠١٨، 48).

فهناك أنواع وأنماط مختلفة من المهارات، متنوعة في خصائصها توصف بأنها أنماطاً من السلوك المقبول والمطلوب، وتعتبر أساليب حسن التصرف في المواقف مع الآخرين من هذه المهارات أيضاً والتي تعرف بالمهارات الاجتماعية (الدخيل الله، ٢٠١٤، 7).

وعندما نتعامل مع تلاميذ ذوي صعوبات تعلم لابد لنا من التطرق للنواحي الانفعالية والاجتماعية لديهم لما لها من صلة وثيقة بالتأثير على قابليتهم للتعلم، فصعوبات التعلم الأكاديمية لا يقف تأثيرها على التعليم فقط وإنما يشمل جوانب اجتماعية شخصية كالمهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية ومهارات التواصل وتدني الثقة بالنفس والرغبة بالانعزال. فالمهارات الاجتماعية تعتبر مطلب أساسي لذوي صعوبات التعلم لتحقيق النجاح في المدرسة، من هنا تأتي أهمية إكسابها لهذه الفئة من التلاميذ وتدريبهم عليها حتى تصبح من مهارات الحياة لديهم وتحقق النجاح على الصعيد الاجتماعي والتعليمي والانفعالي لأنها من أهم مكونات البيئة التعليمية في المدارس (صبرينة، ٢٠١٧، ٣٠٤).

ومما لا شك فيه أن المهارات الاجتماعية تؤثر على الكفاءة الاجتماعية (سواءً بشكل ايجابي أو سلبي)، والتي تعتبر من العوامل المهمة والمساعدة في تنمية القدرة على التفاعل البناء والسليم داخل المجتمع المدرسي. لأن هذا التلميذ/ة سيكون من أجيال المستقبل فالعمل على تعليمه بما يتناسب مع قدراته ويجعل تحصيله بأفضل صورة يجعل منه فرداً مبدعاً ومتميزاً، صالحاً لمجتمعه ويتمتع بصحة نفسية تجعله يقدم نفسه بأبهى حلة (بن نويوة، ٢٠٢٠، ص٣٢٠).

فالكفاءة الاجتماعية تعد مظهراً من مظاهر القوة الاجتماعية للفرد، فهي تمثل دافعاً داخلياً للإنسان يعبر عن رغبته في حفظ الذات وتأكيدها، وذلك من خلال تفاعله في المواقف

الاجتماعية المختلفة، ومعالجته للمشكلات التي يتعرض لها وقدرته على حلها وتخطيها دون أي تأثير يُذكر.

**ثانياً: المشكلة:**

صعوبات التعلم كانت ولا تزال محور حديث التربويين على مختلف الأصعدة التربوية، فهي تعني وجود مشكلة في التحصيل الأكاديمي في مواد القراءة، الكتابة، أو الحساب، فيعاني الطفل من تأخر في اكتساب اللغة، وغالباً ما يترافق ذلك مع مشاكل نطق، وذلك بسبب صعوبة في التعامل مع الرموز(لأن اللغة هي مجموعة من الرموز والأصوات الكلامية) التي تعتبر الأساس في التواصل بين الأفراد، فصعوبات التعلم هي حالة يظهر صاحبها مشكلة واحدة أو أكثر في الجوانب التالية: القدرة على استخدام اللغة وفهمها، القدرة على الإصغاء والتفكير والكلام، فقد يعاني التلميذ من مشكلة في الحساب فقط وقد يعاني من مشكلة في القراءة والحساب معاً (طاهر، ٢٠١٦، ص٥).

وكان اهتمام التربية الخاصة حتى وقت قريب منصب على التلاميذ الذين يعانون من مشكلات تعليمية بسبب إعاقات يعاني منها هؤلاء التلاميذ، وتم تخصيص برامج معينة وطرق خاصة لتصنيف أنواع الإعاقات التي يعانون منها والطريقة الأنسب للتعامل مع كل حالة وكيفية تدريبهم وتعليمهم، أما النوع الآخر من التلاميذ الذين لديهم مشكلات تعليمية ولم يخضعوا لهذه البرامج لعدم وضوح المشكلة التي يعانون منها فقد حرموا من فرصة الاستفادة والتعلم ضمن هذه البرامج. وبعد أن تم اعتماد صعوبات التعلم على أنها فئة من فئات التربية الخاصة بدأ الاهتمام بها وتحديد معايير خاصة لتصنيف التلاميذ ضمن هذه الفئة وبناءً على نوع المشكلة المحددة يتم اعتماد برامج مناسبة للفئة العمرية.

ونظراً لأن صعوبات التعلم تؤثر على الجانب الأكاديمي للفرد، فالصعوبات الاجتماعية والانفعالية تلقى أهميتها من خلال تأثيرها الكبير على أغلب مواقف الحياة للفرد، لذلك يجب الاهتمام بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وعدم فصلها عن صعوبات التعلم النمائية

والأكاديمية، فمن خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم وجود قصور بجانب أو أكثر من الجوانب الاجتماعية أو الانفعالية والتي لها تأثيرها على صعوبات التعلم (ابراهيم، ٢٠١٠، ١٢١).

فالاهتمام بمهارات التواصل الاجتماعي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا يقل أهمية عن الجانب الأكاديمي، لأن النجاح في الحياة يتطلب عدد من المهارات مثل التعامل مع الآخرين والتقبل، وكيفية تبادل المشاعر معهم (مطيري، ٢٠١٤، ٢٧٥).

ومن بين التحديات الاجتماعية قدرة التلميذ على التفاعل مع الآخرين، فعدم وعي التلاميذ للمواقف الاجتماعية يجعلهم غير قادرين على تكوين صداقات مع أقرانهم ولا يجيدون التصرف بالمواقف الاجتماعية التي يتعرضون لها، فيُعتقد أن ثلث التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات في المهارات الاجتماعية (عبد الحميد، ٢٠١٩، ١٢٦١).

فصعوبات التعلم التي تظهر بضعف في جانب أكاديمي واحد أو أكثر، يمكن أن ينتج عنها مشكلات متعددة في الجوانب الشخصية أو الاجتماعية كضعف المهارات الاجتماعية، وتدني مفهوم الذات، او مشاكل في السلوك، والوحدة، والشعور بالعزلة (حسن، ٢٠٠٩، ٧٦).

حيث تعتبر المهارات الاجتماعية من المحاور الهامة لما تم ملاحظته من سمات معينة يتصف بها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمتمثلة بالعزلة والانسحاب الاجتماعي، فمن خلال تنمية المهارات الاجتماعية يتعلم ذوو صعوبات التعلم التعاون والمشاركة التعاون، وطلب المساعدة، وطرح الأسئلة، والاستماع للتعليمات، والتواصل مع الآخرين، هي مهارات اجتماعية مهمة للنجاح الدراسي والاجتماعي لجميع الطلاب، وتؤدي دوراً بارزا في تجنب الاستجابات السلبية من الآخرين ، والتي تؤدي بدورها للتفاعل الاجتماعي الجيد وتحسين مفهوم الذات لديهم وتكون حصيلة هذا التفاعل زيادة في التحصيل الدراسي (خليفة، 2016، ١٦).

وأشارت دراسة درادكة والخزاعلة (٢٠١٧) في دراستهما أن مستوى المهارات الاجتماعية لدى هذه الفئة كانت بمستوى منخفض، بينما دراسة صبرينة (٢٠١٧) دلّت على وجود فروق في مستوى المهارات الاجتماعية بين العاديين وذوي صعوبات التعلم لصالح العاديين.

وهناك الكثير من الدول العربية والأجنبية أعطت قيمة كبيرة للكفاءة الاجتماعية واعتبرتها من الأولويات في النظم التربوية والاجتماعية، ففي كندا مثلاً يعتبر النظام التربوي أن الكفاءة الاجتماعية تعد من مطالب الدخول المدرسي، فلكي يكون التلميذ ناجحاً في المدرسة من الضروري أن يصل إلى مستوى نضج معين في مجالات حددها مقياس النمو في الطفولة الأولى وفق خمس مجالات، حيث صنفت الكفاءة الاجتماعية في المرتبة الثانية بعد الصحة الجسمية، حيث كان الترتيب للمجالات: الصحة الجسمية، الكفاءة الاجتماعية، النضج الانفعالي، النمو المعرفي واللغوي، مهارات الاتصال والمعارف العامة (لطيفة، د.ت، ٢٩_٣٠).

فهناك بعض الدراسات السابقة التي تناولت الكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم منها دراسة الشمري والشريف (٢٠٢٤)، التي أظهرت أن مستوى الكفاءة الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم جاء بدرجة مرتفعة.

فمن خلال عمل الباحثة كمرشدة نفسية في مدارس المرحلة الابتدائية وملاحظتها للفروق الفردية بين تلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في مجال المهارات الاجتماعية ومن خلال عملها السابق في مركز للدراسات والأبحاث العلمية الخاصة بالمعوقين (والذي يتضمن غرفة خاصة بصعوبات التعلم) فكان هناك من يتمتع بالمهارات الاجتماعية بشكل متفاوت وليس بالضرورة أن يتمتع بالكفاءة الاجتماعية والتي تؤدي بالتالي للحصول على مستوى مرتفع او منخفض بالتعليم، حيث تم العمل أيضاً مع تلاميذ بمرحلة رياض الأطفال واتباع نظام الأركان في التعليم والذي يرتكز على التعلم عن طريق اللعب وتعزيز المهارات الاجتماعية الحياتية لما لها أثر كبير في بناء شخصية الطفل وتحسين مستواه الدراسي

لاحقاً مما شجع الباحثة لإجراء دراسة تبين مدى وجود المهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم وتأثيرها على المستوى التحصيلي لديهم في الدراسة.

ومن هنا يأتي سؤال مشكلة البحث وهو:

**ما طبيعة العلاقة بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة سلمية؟**

**ثالثاً: أهمية البحث:**

تظهر أهمية البحث من خلال:

1- ضرورة الاهتمام بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتسليط الضوء عليهم لتوجيه جهودهم المبذولة بطريقة تحقق لهم النجاح سواء بالمدرسة أو بالحياة الاجتماعية وإيصالهم لدرجة جيدة للاستفادة من العملية التربوية.
2- يسهم هذا البحث بتعميق دراسة العلاقة بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية، حيث سيوفر هذا البحث دليل ومرجع إضافي لدعم النظريات القائمة والتي توضح العلاقة بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية.
3- بالتركيز على عينة من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية في الحلقة الأولى بمدينة سلمية، يسلط البحث الضوء على كيفية تأثير المهارات الاجتماعية المكتسبة لدى هذه الفئة من التلاميذ على الكفاءة الاجتماعية لديهم، مما يسهم بفهم أعمق للتحديات التي تواجهها هذه الفئة ضمن هذه المنطقة.
4- النتائج المستخلصة من هذا البحث قد توفر أساساً لبعض الدراسات في المستقبل، تهتم بمعرفة العلاقة بين المهارات الاجتماعية المختلفة المناسبة لهذه الفئة والكفاءة الاجتماعية لديهم، متضمنة مدى تأثير الجنس ونوع الصعوبة.

5- يمكن أن تفيد نتائج البحث الحالي بتوجيه جلسات توعية لأهالي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم توضح آثار ضعف المهارات الاجتماعية على أطفالهم وتأثير ذلك على الكفاءة الاجتماعية لديهم.

**رابعاً: أهداف البحث:**

تعرف العلاقة بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية لدى أفراد عينة البحث من تلاميذ صعوبات التعلم الأكاديمية في الحلقة الأولى في التعليم الأساسي في مدينة سلمية.

1- تعرف على العلاقة بين درجات أفراد العينة على مقياس المهارات الاجتماعية ودرجاتهم على مقياس الكفاءة الاجتماعية.
2- تعرف على الفروق في المهارات الاجتماعية لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث).
3- تعرف على الفروق في الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث).
4- تعرف على الفروق في المهارات الاجتماعية لدى أفراد العينة تبعاً لنوع الصعوبة (قراءة، كتابة، حساب).
5- تعرف على الفروق في الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد العينة تبعاً لنوع الصعوبة (قراءة، كتابة، حساب).

**خامساً: فرضيات البحث:**

سيتم اختبار فرضيات البحث عند مستوى دلالة 0.05

1- لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس المهارات الاجتماعية ودرجاتهم على مقياس الكفاءة الاجتماعية.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس المهارات الاجتماعية تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الكفاءة الاجتماعية تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث).

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس المهارات الاجتماعية تبعاً لمتغير نوع الصعوبة (قراءة، كتابة، حساب).

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الكفاءة الاجتماعية تبعاً لمتغير نوع الصعوبة (قراءة، كتابة، حساب).

**سادساً: مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:**

**1- المهارات الاجتماعية (Social skills):**

- التعريف النظري هي أنماط سلوكية يجب توافرها لدى الفرد ليستطيع التفاعل الاجتماعي مع الآخرين بالوسائل اللفظية، وغير اللفظية وفقا لمعايير المجتمع (خزاعلة والخطيب، 2011، ص375).
- التعريف الإجرائي: في هذه الدراسة، فالمهارات الاجتماعية هي الدرجة التي يحصل عليها التلاميذ من عينة الدراسة على مقياس المهارات الاجتماعية المستخدم في البحث الحالي.

**2- الكفاءة الاجتماعية (Social competence):**

- التعريف النظري: يعرف نونز (Nunez) الكفاءة الاجتماعية بأنها قدرة الفرد على تحقيق الأهداف الاجتماعية والشخصية، وتحقيق الذات والقدرة على الضبط والتنظيم الانفعالي الاجتماعي (Nunez, 2011 ,41).
- التعريف الإجرائي: في هذه الدراسة، تعرف الكفاءة الاجتماعية بأنها الدرجة التي يحصل عليها التلاميذ على مقياس الكفاءة الاجتماعية المستخدم في البحث الحالي.

**3- ذوي صعوبات التعلم (Students of learning difficulties):**

- التعريف النظري: هم التلاميذ الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، ويظهر هذا القصور في القدرة على الاستماع أو الكلام أو القراءة أو أداء العمليات. ولا يشمل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حرمان بيئي وثقافي واقتصادي (بدير،2005، 119).
- التعريف الإجرائي لذوي صعوبات التعلم: في هذه الدراسة، هو الدرجة التي يحصل عليها التلاميذ على مقياس صعوبات التعلم المستخدم في البحث الحالي.

**4- صعوبات التعلم الأكاديمية (Academic learning difficulties):**

- يشير هذا المصطلح إلى الاضطراب الواضح في تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب وتبدو واضحة لدى التلميذ في العمليات النفسية النمائية (الانتباه- الإدراك- الذاكرة)، حيث ترتبط الصعوبات الأكاديمية إلى حد كبير بالصعوبات النمائية (سالم وآخرون، 2006، ص144).

**سابعاً: حدود البحث:**

- الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات البحث خلال شهر نيسان في العام الدراسي 2023-2024.
- الحدود البشرية: عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في مدينة سلمية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (صفي الخامس والسادس)..
- الحدود المكانية: تحدد الدراسة في مدينة سلمية ضمن مدارس التعليم الأساسي الحلقة الأولى ضمن أربع قطاعات (شرقية، غربية، شمالية، جنوبية)، والتي شملت (18) مدرسة من مدارس الحلقة الأولى، ثلاثة مدارس فقط تحتوي على غرف مصادر.

- الحدود الموضوعية: المهارات الاجتماعية، الكفاءة الاجتماعية، صعوبات تعلم.

**ثامناً: الجانب النظري للبحث:**

**أ- المهارات الاجتماعية (Social Skills):**

إن كلمة المهارة لها العديد من المعاني، منها خصائص النشاط المعقد الذي يحتاج لفترة من التدريب لكي يؤدى بطريقة ملائمة. وغالباً ما يكون لهذا النشاط وظيفة مهمة. ومن المعاني أيضاً الكفاءة والجودة بالأداء. فالمهارة هي السلوك المتعلم الذي يكون له شرطان جوهريان: أولاً أن يكون هذا السلوك موجهاً لتحقيق هدف محدد. ثانياً: أن يكون منظماً بطريقة تؤدي لتحقيق الهدف بوقت قصير.

وهذا السلوك يجب أن تتوافر فيه خصائص السلوك الجيد. فالمهارة هي القدرة على أداء نشاط معين بطريقة سريعة وناجحة. ونلاحظ مما سبق أن مفهوم المهارة له ثلاث عناصر هي: النشاط المطلوب _الزمن المحدد لهذا النشاط _ الدقة بتنفيذ العمل (خروصي، ٢٠١٤، ٦٨).

فذهاب التلميذ للمدرسة ودخوله المرحلة الابتدائية يعتبر نقطة تحول وتغير كبيرة في حياته. ففي هذه المرحلة تزداد المتطلبات الاجتماعية والمعرفية، وتتوسع علاقاته الاجتماعية، وهنا يبدأ التلميذ الاعتماد على قدراته ببناء هذه العلاقات الاجتماعية الجديدة مع أصدقاء جدد، ويتحول من مستقبل ومتقبل إلى مبادر نشط وفاعل لتحقيق أهدافه والعمل على التحصيل الدراسي المرغوب به. فتفاعل التلاميذ خلال المرحلة الابتدائية يعتبر جزءاً مهماً في حياتهم، نظراً للوقت الذي يقضونه في المدرسة، فتتكون لدى التلميذ مدركات جديدة عن ذاته، وتتحدد شعبيته بين أقرانه وأساليب تعامله مع المحيطين به. فالتفاعل الاجتماعي بين التلاميذ يحتاج لمتطلبات من قبل الآخرين كمستوى التحصيل الدراسي، الذي يشجع التلميذ على الدراسة من ذاته لكي يلبي هذه المتطلبات ويحصل على التقبل الاجتماعي، وبالتالي هذه الصفات

الشخصية تحدد سلوك التلميذ وتفاعله مع أقرانه مما يؤدي لنمو المهارات الاجتماعية لديه والتي تصبح أكثر مرونة في المواقف الاجتماعية (قطامي، ٢٠١٤، ٣٩٧).

**1- تعريف المهارات الاجتماعية:**

بعد البحث بالدراسات السابقة والأدبيات المهتمة بمجال المهارات الاجتماعية، لم نجد هناك اتفاق حول إيجاد تعريف واضح لهذا المفهوم، إلا أن هناك شبه اجماع بين العديد من الباحثين والمهتمين بدراسة المهارات الاجتماعية على أن المهارة الاجتماعية هي القدرة على حسن التصرف ضمن مواقف محددة، في حين يرى ماجوير وبريستلي( 1981) أن المهارات الاجتماعية هي أنواعاً من السلوكيات والتصرفات الأساسية لتحقيق الاتصال المباشر الفعال، كما عرف ميشيل أرجايل مفهوم المهارة عام ١٩٨٩ على أنه نشاط منظم يرتبط بموقف معين يتضمن مجموعة من الميكانيزمات الإدراكية والحسية والمعرفية (غانم، ٢٠١٥، ٣٣).

أما نيلسون –جونس (2006) فيؤكد على أن مستوى الكفاءة والخبرة هي من المحددات الأساسية لمعنى المهارة.

بالإضافة لتعريف صالح التي عرفت المهارات الاجتماعية بأنها قدرة الفرد على التعبير الانفعالي الاجتماعي، وتقبله لانفعالات الآخرين وتحليلها بعد معرفته بالأسباب وراء هذه التفاعلات الاجتماعية، وقدرته على ضبط مشاعره وتعبيراته الغير لفظيه (صالح، ٢٠١١، ٥٦).

كما عرفها Lesli, et al (2017) بأنها السلوكيات التي تُمكّن الفرد من التفاعل مع الآخرين ضمن البيئة الاجتماعية المحيطة بهم، يستطيع الفرد من خلالها اكتساب مجموعة من المهارات كالتحدث بطلاقة، وحسن الاستماع، وتقديم المساعدة للآخرين Lesli, et al, (2017, 177).

**2- أهمية المهارات الاجتماعية:**

للمهارات الاجتماعية أهمية واضحة في حياة التلاميذ والأفراد ضمن البيئة الاجتماعية التي يعيشون بها، وذلك لعدد من الاسباب والعوامل التي سنعرضها فيما يلي:

1. تعد المهارات الاجتماعية من العناصر المهمة التي تحدد طبيعة التفاعلات اليومية للتلاميذ مع أقرانهم.
2. المهارات الاجتماعية تعتبر من معايير الصحة النفسية، وأن تكون التفاعلات الاجتماعية للتلاميذ فيما بينهم متصفه بالكفاءة والتوافق النفسي على المستوى الشخصي.
3. وجود علاقات وثيقة تتصف بالمحبة مع الاخرين، والمحافظة على استمرارها يعتبر من المؤشرات الهامة لتحقيق الكفاءة الشخصية، ونمو المهارات الاجتماعية.

وعندما نبحث بمحتوى العلاقة بين المهارات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي سنجد انها تحتوي على مجموعة من المهارات هي:

1. طبيعة التواصل مع الآخر كأسلوب المحادثة والتواصل اللفظي.
2. نمط العلاقة وطبيعتها، فقد تكون علاقة دائمة أو مؤقتة.
3. قدرة التلميذ على فهم الرسائل غير اللفظية المرسلة من قبل الآخرين.
4. القدرة على التعبير والانفتاح على الآخر وفتح خطوط اتصال معه.
5. قدرة التلميذ على تحقيق الإصغاء الفعال، وتفهم الآخر في العلاقات التفاعلية (غانم، ٢٠١٥، ١٨).

**3- المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:**

التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور في الجوانب الاجتماعية كالمهارات والكفاءة الاجتماعية، ويرجع هذا القصور إلى أنه قد يرتبط بالصعوبات النمائية والأكاديمية التي

يعانون منها، وهناك العديد من الدراسات التي أكدت هذه النتيجة، ففي دراسة مرسي (٢٠١٣) أشارت إلى أن فشل الفرد باكتسابه للمهارات الاجتماعية يؤدي للشعور بالغضب وعدم القدرة على التعبير اللفظي وغير اللفظي، ويكون غير قادر على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع أقرانه، ويشعر بتدني تقدير الذات لديه (مرسي، ٢٠١٣، ١٧).

وفي دراسة جرجس ٢٠١٦ تم التحقق من فاعلية برنامج إرشادي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية ومعرفة مدى تأثير هذه التنمية على خفض مستوى صعوبات التعلم الاجتماعي لدى مجموعة من تلميذات المرحلة الابتدائية وقد دلت النتائج على وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية ولصالح التطبيق البعدي (جرجس، ٢٠١٦، ١).

**4- المحددات الأساسية للمهارات الاجتماعية:**

لكي يكون السلوك الاجتماعي للتلميذ، مقبول اجتماعياً يجب أن يتصف بعدد من المحددات التي تمنحه صفة المهارة والجودة، ويكون عندها تصرف التلميذ ذو ميزة اجتماعية جيدة، وقد ذكر عدد من المهتمين بدراسة المهارات الاجتماعية محددات أساسية للسلوك الاجتماعي الماهر، فقد ذكر أرجايل (١٩٩٥) خمس محددات هي: التوكيد، والإثابة أو التعزيز، والتواصل (لفظي وغير لفظي)، والتعاطف، والمعرفة أو العرف الاجتماعي. وسنوضح هذه المحددات كالتالي:

1.التوكيد اي الجزم بالشيء وهو قدرة التلميذ على التحكم بالآخرين مع المحافظة على حقوقهم، فالتوكيد هو عكس العدوانية، ومن أنماطه طلب المساعدة من الآخرين، والتعبير عن المشاعر بمصداقية، القدرة على بدء الحديث وإنهائه.

2. الإثابة والتعزيز: إن السلوك الجيد ينال المكافأة والمديح من الآخرين، والإثابة تكون بتقديم هدية أو نصيحة، أي مشاركة الآخرين أنشطتهم، كما أن التعزيز يضمن الاحتفاظ

باستمرار العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ. فقد يكون التعزيز بشكل لفظي كالمديح الجيد والتشجيع، وقد يكون غير لفظي كلغة الجسد والابتسامة والايماءة وهز الرأس.

3.التواصل: أي هو تبادل الأفكار والمعلومات والمشاعر عن طريق الرموز، وأساليب التواصل متنوعة فمنها مباشر وغير مباشر، أي التواصل لا يكون فقط باستخدام الألفاظ بل يستخدم أيضاً الإشارات والرموز.

4.التعاطف: أي المشاركة الوجدانية المتمثلة بقدرة التلميذ على مشاركة أقرانه مشاعره وانفعالاته، وفهم وجهة نظرهم، والقدرة على مشاركة الآخرين والتعاون معهم والاهتمام بهم، بما يحقق أهدافه وأهداف غيره.

5. العرف أو المعرفة الاجتماعية: فالمعرفة بالشيء هو مطلب أساسي لتحقيق المهارة في التعامل، كما يشير العرف لقدرة التلميذ على الفهم والاستيعاب والذكاء (دخيل الله، ٢٠١٤، ٤٦-٤٩).

**ب- الكفاءة الاجتماعية (Social Competence):**

إن الكفاءة الاجتماعية تشير لمتطلبات النمو الاجتماعي الإيجابي، فهي تؤدي دوراً هاماً بتقديم نتائج إيجابية تساعد على تحقيق النجاح الاجتماعي سواءً في المدرسة أو في المنزل أو في الحياة بشكل عام، وتظهر أهميتها من كونها تعد عامل أساسي في تحديد طبيعة التفاعلات اليومية للتلميذ مع المحيطين به، كما تعد أساساً ضرورياً لإحداث النمو الاجتماعي السليم لتحقق توافق نفسي اجتماعي (أبو الفضل وعطا،٢٠١٤، ٣٥٧).

وبما أن الأسرة هي الحاضن الأول بعد ولادة الطفل وهي البيئة الأولى التي تحتويه وتؤثر فيه، فتعتبر من أهم محطات التنشئة الاجتماعية والأكثر أثراً في بناء الأسس السليمة لشخصية التلميذ وتشكيل سلوكه فهي تعد المؤسسة الأولى التي لها علاقة. إضافةً لما لها دور في تعليمه وتثقيفه وتنميته في جميع جوانب الحياة (النجاحي والديب، ٢٠١٥).

هناك عدة محاولات لتتبع دراسة الكفاءة الاجتماعية في مجال علم النفس، لكنها واجهت العديد من الصعوبات لأن لهذا المفهوم عدد من التكوينات النظرية، حيث يتضمن بشكل واضح المهارات الاجتماعية، تقبل الأقران، المكانة الاجتماعية ضمن البيئة المحيطة، فإن هذه الدراسات بدأت في القرن العشرين بالتوازي مع الاهتمامات البحثية في مجال قضايا الطفولة، وظهر هذا الاهتمام بشكل أكثر وضوحاً عندما بدأت الدراسات في منتصف القرن العشرين، واكتشف الباحثون مفهوم الكفاءة الاجتماعية للأطفال واعتبارها معيار أساسي للصحة النفسية العامة (ابو حلاوة،٢٠٠٩، ٧).

فالأسرة هي مدرسه الطفل الأولى التي يتعلم من خلالها وينطلق للحياة، لأنها تلعب الدور الأهم في عملية نموه، فيكتسب منها العادات والتقاليد والقيم وأنماط السلوك المقبولة التي تنتقل من جيل لآخر عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية(Arun et al,2015, 60).

مما سبق نرى أن الكفاءة الاجتماعية هي المكون الأساسي للنمو الاجتماعي الإيجابي للتلميذ، فقد نال هذا المصطلح اهتماماً كبيراً من قبل علماء النفس والباحثين في هذا المجال نظراً لأهميته البالغة في نمو شخصية التلميذ. فالكفاءة الاجتماعية هي التي تحدد طبيعة التفاعلات اليومية للتلاميذ مع المحيطين بهم، وفي مختلف جوانب حياتهم، فالكفاءة الاجتماعية تشير إلى أن الكفاءة تعني جودة ونوعية العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين وما تحتاجه من مهارات ومعارف وقيم، أما كلمة اجتماعية فتشير للعلاقات الاجتماعية المتبادلة مع أفراد المجتمع (شوقي، ٢٠٠٢، ١٧).

### 1- تعريف الكفاءة الاجتماعية:

وجد الباحثون والمهتمون بدراسة الكفاءة الاجتماعية صعوبةً بإيجاد تعريفاً واحداً ومحدداً لمفهوم الكفاءة الاجتماعية، فنُظِر للكفاءة من ناحية أنها تطوير لمهارات الفرد، واتقان مهارة حل المشكلة وتحقيق أهداف اجتماعية الى أن يتم الوصول للتكيف العام في مجتمع معين.

فالكفاءة الاجتماعية تعرف بأنها قدرة الفرد على توظيف المعتقدات والأعراف الاجتماعية لتحقيق التأثير المرغوب في موقف اجتماعي محدد.

وهكذا يشير مفهوم الكفاءة الاجتماعية إلى مدى الملائمة بين سلوك الفرد الاجتماعي والموقف الذي يتعرض له والسياق الاجتماعي الذي يحكم هذا الموقف. فقدرة الفرد على التواصل بفعالية يمثّل مستوى واضح من الكفاءة الاجتماعية، والاهتمام أيضاً بالتواصل غير اللفظي، والقواعد والضوابط الاجتماعية التي تحكمه، كنبرة الصوت وحدته، ومسافة الأمان بين الأشخاص هي جزءاً لا يتجزأ من الكفاءة (دخيل الله، ٢٠١٤، ١٧).

وهنا تستعرض الباحثة بعض التعاريف للكفاءة الاجتماعية:

تم تعريف الكفاءة الاجتماعية من قبل (عبد الحميد وكفافي، ١٩٩٣) على أنها البعد الوجداني الذي يتمثل بالتعاطف والتواصل مع الآخرين والفهم المتبادل للمشاعر، وتكوين العلاقات الشخصية المرضية فيما بينهم، حيث يكون الفرد مصغي جيداً لهم وقادر على معرفة اهتماماتهم، وتفهم وتقدير مشاعرهم (عبد الحميد وكفافي، ١٩٩٣، ٢٧١٢).

أما ويندي (Wendy, 1999) فيرى أن الكفاءة الاجتماعية هي فهم عواطف الآخرين وإدراكها، وتعلم المهارات الاجتماعية التي تيسر التفاعل الاجتماعي للفرد، ومعرفه المفاهيم التي تمكنه من التفسير الصحيح للمواقف والاستجابات الملائمة له، كما تعني أيضاً فهم الاحداث الشخصية والقدرة على التنبؤ بها (Wendy, S., 1999, 4).

كما تم تعريفها من قبل الدردير وعبد الله (١٩٩٩) بأنها القدرة على التفاعل مع الآخرين، واتباع التعليمات وضبط الانفعالات أثناء التفاعل الاجتماعي، وحل المشكلات وتقبل الآخرين ومساعدتهم له (الدردير وعبد الله، ١٩٩٩، ١٧).

وقد عرفها الغريب (٢٠٠٣) على أنها سلسلة من المهارات المعرفية، والوجدانية، والسلوكية، التي تنتج عنها سلوكيات اجتماعية بناءً على معايير شخصية أو اجتماعية أو الاثنين معاً، وتحقق قدراً ملائماً من الرضا والفعالية في مختلف مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين،

فمظاهر الكفاءة تنعكس بمختلف صور مهارات التواصل الاجتماعي، وتوكيد الذات، وحل المشكلات الاجتماعية، والتوافق النفسي الاجتماعي (الغريب، ٢٠٠٣، ٣٥).

أما المغازي (٢٠٠٤) فقد عرفها على أنها مدى إحساس الفرد بالارتياح خلال المواقف الاجتماعية، وقدرته على بذل الجهد لتحقيق الرضا في علاقاته الاجتماعية، ومدى الاندماج داخل المجموعة والشعور بثقة حيال السلوك الاجتماعي، وتحقيق التوازن المستمر بين الفرد ومحيطه لإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية (المغازي، ٢٠٠٤، ٤٧٩).

وعرفها روبن (Rubien 2006) أيضاً على أنها قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي، وتحقيق أهداف اجتماعية، وتكوين صداقات والحفاظ على استمراريتها، وتحقيق التقبل من قبل الأقران (Rubien, 2006, 17).

اما راين وماركل (Rinne & Markl) عرفا الكفاءة الاجتماعية على أنها مجموعة من الأنماط السلوكية سواءً كانت لفظية أم غير لفظية والتي يستجيب بها الفرد للآخرين أثناء مواقف التفاعل الاجتماعي (الدادا، ٢٠٠٨، ٢٨).

وعرفها نونز (Nunez) بأنها قدرة الفرد على تحقيق الأهداف الاجتماعية والشخصية عن طريق الاستفادة من المهارات الاجتماعية، وتحقيق الذات والقدرة على الضبط والتنظيم الانفعالي الاجتماعي (Nunez, 2011 ,41).

أما عبد الستار البلاوي (2022) عرفها بأنها سلوك اجتماعي مقبول يقوم به الفرد لضبط سلوكه، وكيفية استخدامه للمهارات الاجتماعية المناسبة، وقدرته على الإدراك والتوافق الاجتماعي التي تساعده في التفاعل مع الآخرين، وكيفية حله للمشكلات الاجتماعية، وقدرته على تحقيق التوازن المستمر بين الفرد وبيئته الاجتماعية المحيطة به لإشباع الحاجات والمطالب الشخصية، وتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية (عبد الستار البلاوي، ٢٠٢٢، 28).

**2- الكفاءة الاجتماعية عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأهميتها:**

نلاحظ حالياً ظهور عدد من مراكز التربية الخاصة والمهتمة جداً بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتطويرهم وتمكينهم بمختلف جوانب حياتهم، كما أن أغلب المؤسسات التعليمية كالمدارس الحكومية تعمل على إعداد أفراد ناجحين في المجتمع يتمتعون بدرجه كبيرة من الكفاءة الاجتماعية، وهذا ما أكدته دراسة هيوارد (Heward, 2006) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من سوء توافق شخصي، فهم يعانون من صعوبات اجتماعية كالعزلة والشعور بالوحدة، واضطرابات في التواصل اللفظي، فهم بحاجة لبرامج تدريبية يكتسبون من خلالها بعض المهارات الاجتماعية، كمهارة التواصل الفعال، واحترام الآخرين والاهتمام بمشاعرهم (منسي وآخرون، ٢٠١٩، ٣٧٧).

فالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في مهارات التواصل الاجتماعي والتي تعتبر هي المؤشر الرئيسي للكفاءة الاجتماعية، والتي تدل على قدرات الأفراد في التفاعل الاجتماعي مع أقرانهم، كما أن دمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في صفوف العاديين تعتبر فرصة مناسبة جداً لهم لتنمية وتحسين مهاراتهم الاجتماعية وتفاعلهم ومع أقرانهم وهذا ما أكدته دراسة هيدا وجيمز (Hedda& James, 2004, 76).

وقد أكدت دراسة هيدا وآخرون ( Hedda et al, 2004) على ضرورة الاهتمام بآلية التعلم داخل الصفوف الدراسية، لكي يحصل تلاميذ ذوي صعوبات التعلم على طريقة تعلم تتناسب مع صعوباتهم واحتياجاتهم وتوصيل المعلومات لهم بأفضل الطرق والوسائل، كما يجب على المعلمين خلق بيئات مثيرة داخل هذه الصفوف التي تدعم التعليم وتنمي لديهم الكفاءة الاجتماعية، لكي يصلوا لمستويات جيدة من الكفاءة الاجتماعية ( Hedda et al, 2004, 79).

لذلك تظهر أهمية الكفاءة الاجتماعية بقدرتها على مساعدة الفرد بتفهم وجهات نظر الآخرين، وتمكنه من التعبير عن مشاعره وانفعالاته لمن حوله، وتساعده أيضاً على تحقيق

أهدافه الشخصية وحل المشكلات التي تواجهه، وتحقيق التواصل الفعال مع أقرانه وبناء علاقات اجتماعية جيدة معهم (Langeveld, 2012, 374).

### 3- خصائص الأفراد ذوي الكفاءة الاجتماعية:

تبين لنا من دراسة حبيب (٢٠٠٣) أن التلاميذ ذوي الكفاءة الاجتماعية المرتفعة هم أكثر قدرة على مواجهة المواقف الاجتماعية، وأكثر انفتاحاً ويتضح ذلك من خلال مشاركتهم بالأنشطة الاجتماعية، ويظهر على هؤلاء التلاميذ أنهم يمتلكون مهارات اجتماعية جيدة ولديهم ذكاء اجتماعي، ومتفهمين لمشاعر أقرانهم، ويتصفون بالمعرفة، والدافعية للتعلم والتكيف مع الواقع، فالكفاءة الاجتماعية تتكون من خمسة عناصر هي: تأكيد الذات، الرغبة، الذكاء الاجتماعي، مشاركة الآخرين في الأنشطة الاجتماعية المختلفة، والقدرة على فهم الشخص الآخر (حبيب، ٢٠٠٣، ٥).

فالتلاميذ الذين لديهم كفاءة اجتماعية يتصفون بصفات وخصائص معينة تميزهم عن أقرانهم، وهذه الصفات هي مهارة الاستماع (الإصغاء)، مهارة الحوار، الابتعاد عن الجدل، الاهتمام بانطباع الآخرين عنهم.

وسنوضح كل مهارة كما يلي:

1. مهاره الاستماع (الإصغاء): حيث أن التلميذ الذي يتمتع بالذكاء الاجتماعي لا يهتم بالاستماع لما يقال، كي يرد على الاخرين فقط، بل هو يستمع ويركز على حديث الآخر معه ويشعره بأنه قد فهمه حقاً.
2. مهارة الحوار: إن التواصل مع الآخرين والتحدث معهم يحتاج لمهارة في انتقاء الكلمات المناسبة، والمتضمنة حساً فكاهياً يناسب الموقف الذي يمر به التلميذ، فالتلاميذ ذوي الكفاءة الاجتماعية يتمتعون بذكاء اجتماعي واضح ومرتفع، يجعل المحادثة معهم ذات معنى ويرغب الآخرين بالتحدث معهم.

3. الابتعاد عن الجدل: إن التلاميذ ذوي الكفاءة الاجتماعية المنخفضة معروفين لدى أقرانهم، بحيث يقاطعون الآخرين بشكل متكرر ويعارضونهم، على عكس التلميذ الكفء الذي يبتعد تماماً عن الجدل وإثبات رأيه.
4. الاهتمام بانطباع الاخرين عنهم: إن التلاميذ الذين يتمتعون بكفاءة اجتماعية عالية يهتمون بما يأخذه الآخرين عنهم من انطباع أولي، فيهتمون جداً بخلق انطباع جيد لدى الشخص الآخر الذي يتحدث معهم، ويحاولوا أن يكون هذا الانطباع قريباً جداً لشخصيتهم كما هي في الواقع (Durlak, 2000,333)

**4- المهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية:**

تعتبر المهارة الاجتماعية نمط من أنماط السلوك الذي يظهر لدى الشخص تجاه موقف معين، حيث يظهر أنه أكثر كفاءة اجتماعية من غيره، ويكون الشخص قادر على التأثير على الآخرين بالطريقة التي يرغب بها.

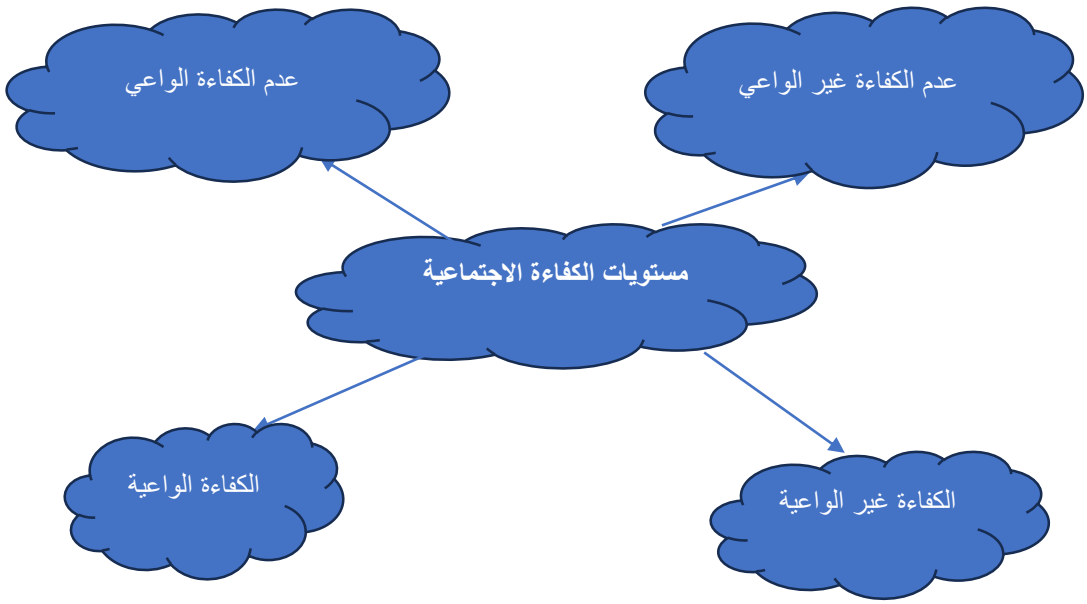
ومن المهم أيضاً التركيز على الجدل التاريخي بشأن العلاقة بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية. فأحياناً، يكون هذان المصطلحان متكاملين بالمفهوم، وفي أحيانٍ أخرى غير متكاملين، حيث بدأ التمييز بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية منذ بدأ ماكفول بدراساته (1982/1976)، الذي حاول التمييز بينهما، بما. وبالرغم من أن هذا التمييز ليس إجماعاً في هذا المجال، إلا أنه يتبناه العديد من الباحثين والمنظرين. مثل أودونوهو وكراسنر (1995)، وترووير (1995)، وجريشام (2009)، وغيرهم.

وغالباً ما تؤدي السلوكيات الاجتماعية غير المرغوبة النشطة إلى نتائج غير مرضية للفرد، والمحيط والمجتمع. وقد تؤدي لسلوكيات غير مرغوبة تنهي علاقة صداقة مثلاً، وبالتالي فإن مفهوم الكفاءة الاجتماعية يعتبر مهم وجوهري فيما يتعلق بالمفاهيم الأخرى في هذا المجال (Zilda, Almir, 2021, 5)

**5- مستويات الكفاءة الاجتماعية:**

هناك اربعة مستويات للكفاءة الاجتماعية تتمثل بعدم الكفاءة غير الواعي، عدم الكفاءة الواعي، الكفاءة الواعية، الكفاءة غير الواعية وسنعرف هذه المستويات كالتالي:

1. عدم الكفاءة غير الواعي: أي عدم إدراك التلميذ بأن تصرفه غير مناسب للموقف وقيام الفرد بتصرف لا يجيده في الحقيقة.
2. عدم الكفاءة الواعي: هنا يدرك التلميذ بأنه لا يمتلك القدرة على التصرف بفاعلية إلا أنه يعرف كيف يتصرف بطريقة تناسب الموقف.
3. الكفاءة الواعية: يظهر هذا المستوى عندما يفهم التلميذ معنى السلوك الفاعل لكنه ما زال غير متوفر لديه للقيام به، فيكون على الفرد ان يجتهد ويبذل جهد ليصبح فرداً فاعلاً .
4. الكفاءة غير الواعية: هنا يدرك التلميذ أنه تمكن من المهارة وبلغ مستوى الكفاءة فيها عندما يحقق مستوى معين من الأداء، وذلك عندما يجد أنه لا يحتاج لتذكر خطوات عملية أداء المهارة. والشكل التالي رقم (2) يوضح مستويات الكفاءة الاجتماعية:



**الشكل التالي رقم (2) لتوضيح مستويات الكفاءة الاجتماعية**

فلتطوير المهارات الاجتماعية من الضروري جدا كما يرى المختصون أنه كلما مارست المهارة كلما أصبحت أكثر تمكناً بها، وأصبح من السهل عليك تبني مهارات مختلفة وممارستها بما يتناسب مع شخصيتك وسلوكك.

وهنا تعتمد تصنيفات الكفاءة على درجة الوعي بها، والوعي هو عنصر من عناصر معرفة الشيء. فالمعرفة هي مطلب أساسي للمهارة والتدريب عليها، وتعتبر من العناصر الرئيسية لتحقيق الجودة والاتقان في العمل. فالشخص يحتاج للتدريب على المهارات الاجتماعية ومعرفة المبادئ التي تساعده على العمل مع الآخرين ليصبح قادر على توظيف المعلومات، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات وكل ما يساعده على العمل بكفاءة (دخيل الله، ٢٠١٤، ٢١-٢٣).

**6- مركبات الكفاءة:**

يرى المهتمين بدراسة كيفية تعزيز الكفاءة بوصفها مهارة اجتماعية أن هناك ثلاثة عناصر ضرورية ليصبح الشخص أكثر كفاءة وفاعلية في المجتمع، ويمكن تلخيص مركبات الكفاءة الاجتماعية بالمعادلة التالية:

**الكفاءة = الدافعية + المعرفة + المهارة**

1. فالدافعية تشير للطريقة التي يبادر من خلالها التلميذ للنشاط والاستمرار على تحقيقه، وتوجه الدافعية السلوك نحو هدف معين يحقق سعادة ولذه الوصول لتحقيق هذا الهدف.
2. المعرفة: لتحقيق الكفاءة والتفاعل بفاعلية وبطريقة مناسبة للموقف يحتاج التلميذ لمعرفة المبادئ والمفاهيم الأساسية التي تؤدي لأداء كفء، فمجرد الرغبة ليست كافيه للوصول للكفاءة، والتدريب على المهارات الاجتماعية يؤكد على معرفه المبادئ التي تمكن الشخص من التفاعل مع الاخرين.

3. المهارة: يتم استخدم مفهوم المهارة بشكل مرادف لمفهوم الكفاءة، فالدافعية والمعرفة غير كافيتان لتحقيق الكفاءة في العمل، حتى لو كان الشخص يملكهما فهو بحاجة للقدرة على توظيف ما يملكه من معلومات ورغبة ليكون شخصاً فاعلاً ويقوم بالتصرف المناسب الذي يتطلبه الموقف (دخيل الله، ٢٠١٤، ٢٣-٢٦).

**7- مكونات وأبعاد الكفاءة الاجتماعية:**

لقد رأى Haager et al (1995)أنه لكي يشعر الفرد بالحب والتقبل من الآخرين، وتزداد ثقته بنفسه، يجب ان يتصف بالكفاءة الاجتماعية، والتي تتألف من أربع مكونات تعتبر ذات أهمية بالنسبة للفرد وهذه المكونات هي:

١. استخدام المهارات الاجتماعية بشكل فعال

٢. تجنب السلوكيات الغير تكيفيه.

٣. التأكيد على وجود العلاقات الإيجابية مع الآخرين.

٤. المعرفة الاجتماعية الجيدة والمناسبة لعمر الفرد (Haager et al, 1995, 210).

كما أكد محمد (٢٠١٣) بان الكفاءة الاجتماعية تظهر بشكل واضح من خلال المخرجات الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فمكوناتها هي: تقبل المعلم والأقران، وتكوين الصداقة مع أقرانه، التواصل والدعم الاجتماعي، والمهارات الاجتماعية التي يحتاجها التلميذ لتنفيذ المهام الموكلة اليه، والتكيف مع المجتمع (محمد، ٢٠١٣، ٢٠٣).

أما قحطاني فقد توصلت لمجموعة من الابعاد اتخذتها لقياس الكفاءة الاجتماعية وكانت الوعي والتفاعل الاجتماعي والتواصل الاجتماعي وتكوين الصداقات حيث اعتبرتها هي الأنسب لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والذين هم بحاجة ماسة لاكتسابها واستخدامها في جوانب حياتهم المختلفة (قحطاني، ٢٠٢٢، ٥٩١).

**8- النظريات المفسرة للكفاءة الاجتماعية:**

قام عدد من المهتمين والباحثين في مجال الكفاءة الاجتماعية بعده محاولات لتفسير هذا المفهوم، فكان هناك عدد من النظريات كمحاولات لتفسير الكفاءة الاجتماعية وهي:

**1. النموذج الهرمي للكفاءة الاجتماعية:**

وهذا النموذج هو عبارة عن ثلاثة فروع تتشكل ضمن إطار تسلسلي وهي: التكيف الاجتماعي، الأداء الاجتماعي، والمهارات الاجتماعية، حيث كان في قمة هذا التسلسل الهرمي، المستوى الأكثر تقدماً، وهو التكيف الاجتماعي، والذي يعرف بمدى قدرة الفرد على تحقيق أهداف اجتماعية مناسبة. وكان في المستوى الثاني الأداء الاجتماعي، والذي يعرف بدرجة استجابات الفرد للمواقف الاجتماعية المتصلة بالمعايير الصالحة اجتماعياً، حيث كان أدنى مستوى في هذا التسلسل الهرمي هو المهارات الاجتماعية والتي تعرف بأنها قدرات تسمح للفرد بالقيام بسلوكيات تتلاءم مع مجتمعه ومؤسساته الاجتماعية كالمهارات الاجتماعية المعرفية، والتنظيم العاطفي (Cavell, 1990).

**2. نظريه التعلم الاجتماعي:**

من خلال الدراسات في المجال السيكولوجي تم التأكيد على وجود ارتباط بين مجالات ضعف السلوك الاجتماعي والقصور في المهارات الاجتماعية، فكان من الضروري لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعلُّمهم المهارات الاجتماعية كأحد الأساليب المعتمدة لمعالجة مشكلات الطفولة. فإن نظرية التعلم الاجتماعي تعتبر من أهم النظريات في الوقت الحالي، فهي توضح دور المهارات الاجتماعية في حياة الأفراد بشكل عام والتلاميذ بشكل خاص، كالتعلم من خلال ملاحظة النماذج (التعلم بالقدوة) والتعلم بالملاحظة والتقليد (منسي وآخرون، ٢٠١٩، ٣٧٤-٣٧٥).

**3. نظرية التعلم بالنمذجة:**

والتي كانت من النظريات الانتقائية التوفيقية، لأن نظرية التعلم الاجتماعي تعتبر صلة وصل بين النظريات المعرفية والسلوكية، كنظريات (الارتباط –المثير والاستجابة) (الزغلول، ٢٠٠٣، ١٢٦).

ويعود الفضل في تطوير هذه النظرية لألبرت بندورا وولترز حيث أكدا على مبدأ الحتمية التبادلية في عمليه التعلم، من حيث التفاعل بين ثلاث مكونات أساسية هي:( السلوك، المحددات المرتبطة بالشخص، والمحددات البيئية)، والفكرة الأساسية التي تعتمد عليها هذه النظرية هي أن الإنسان هو كائن اجتماعي يعيش مع مجموعات من الأفراد يتفاعل معهم ويؤثر ويتأثر بهم، فهو يلاحظ سلوكياتهم وعاداتهم واتجاهاتهم وتقاليدهم، ويعمل على اكتسابها وتعلمها من خلال الملاحظة والتقليد (الدادا، ٢٠٠٣، ٣٧).

**4. نظرية العناصر الاربعة:**

قدم هذه النظرية فيلنر وآخرون (Felner et al, 1990) حيث أن الكفاءة الاجتماعية مكونة من أربعة عناصر متمثلة بقدرات ومهارات الفرد الشخصية، والتي يتم تطويرها عن طريق علاقاته مع الآخرين، وما لديه من استعدادات وإمكانيات ذاتية كمستوى الذكاء وغيره وهذه العناصر هي:

1. المهارات والقدرات المعرفية: وهي المهارات اللازمة للأداء الفعّال في المجتمع (كالمهارات الأكاديمية، والمهارات المهنية، والقدرة على اتخاذ القرار، وحل المشكلات).
2. المهارات السلوكية: وهي استجابات الفرد السلوكية المناسبة (كتأكيد الذات، ومهارة التخاطب، والمهارات الاجتماعية الإيجابية).

3. المهارات العاطفية: وهي قدرة الفرد على تنظيم انفعالاته وكيفية تطبيقها واستخدامها اجتماعياً، للقيام بالاستجابة المناسبة للموقف، وإنشاء علاقات صداقة جيدة مع الآخرين.
4. التركيب الدافعي والتوقعي للفرد: المتمثل بالبناء القيمي للفرد، وما لديه من نمو اخلاقي، وقدرته على السيطرة الذاتية (منسي وآخرون، ٢٠١٩، ٣٧٤).

**تاسعاً: الدراسات السابقة:**

**أ: الدراسات التي تناولت المهارات الاجتماعية:**

**1- دراسة جورج وفارفارا George, and Varvara (2014) اليونان:**

**عنوان الدراسة:** تعليم المهارات الاجتماعية لطلاب ذوي صعوبات التعلم والمشكلات السلوكية في الفصل الدراسي الشامل.

**أهداف الدراسة:** تأكيد مساهمه التعليم في معالجه قضايا الاجتماعية ومشاكل التكيف التي يواجهها الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم

**عينة الدراسة:** 20 تلميذة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم والمشكلات السلوكية و20 من الاهالي.

**أدوات الدراسة:** تم استخدام الملاحظة من خلال التقييم التعليمي غير الرسمي والتدخل بشكل التفاعل التعليمي وبرنامج تكاملي للتربية الخاصة والمقابلة شبه المنظمة واستبيان مع أسئلة ليكرت للأهالي.

**نتائج الدراسة:** اظهرت الدراسة أهمية تدريس المهارات الاجتماعية من خلال برنامج موجه للتلميذات ذوات صعوبات التعلم والمشكلات السلوكية.

**2- دراسة المقداد، بطاينة والجراح (٢٠١١) الأردن:**

**عنوان الدراسة:** مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن من وجهة نظر المعلمين

**أهداف الدراسة:** من أهداف الدراسة استقصاء مستوى المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين.. فيما إذا كان هناك اختلاف تبعاً لمتغير الجنس أو متغير الفئة العمرية أو التفاعل بينهما.

**عينة الدراسة:** شارك في الدراسة ٢٧٨ تلميذ وتلميذة كان منهم ١٨١ تلميذ وتلميذة من العاديين و٩٧ من تلاميذ مشخصين صعوبات تعلم من مدارس تحتوي على غرف مصادر في مديرية التربية والتعليم في مدينة إربد الثانية

**أدوات الدراسة:** استخدمت الصورة المعدلة من مقياس المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذي طوره هارون عام ٢٠٠٥م

**نتائج الدراسة:** بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى المهارات الاجتماعية بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم لصالح التلاميذ العاديين على الأداة بشكل عام وبأبعادها. وأن التلميذات العاديات كن أكثر امتلاكاً للمهارات الاجتماعية، وأيضاً دلت النتائج إلى أن التلاميذ العاديين من الفئة العمرية الأصغر التي تراوحت بين ٧–٩ سنوات والفئة العمرية الأكثر من ١٢ سنة كانوا أكثر امتلاكاً للمهارات الاجتماعية من الفئة العمرية الوسطى التي تراوحت أعمارهم بين ٩_ ١٢ خاصة ببعد التفاعل مع الآخرين.

### 3– دراسة صياح (2017) البحرين:

**عنوان الدراسة:** تقييم الفروق في المهارات الاجتماعية بين ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية

**أهداف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى تقييم الفروق في المهارات الاجتماعية بين ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من ١٥٧ تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي (٥٦ من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والرياضيات) و(٥٠ من ذوي التفريط التحصيلي في القراءة والرياضيات) و(٥١ من التلاميذ العاديين في القراءة والرياضيات).

**أدوات الدراسة:** استخدم المنهج الوصفي المقارن

**نتائج الدراسة:** وقد كشفت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعة العاديين ومجموعتي ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي في أبعاد المهارات الاجتماعية (التعاون، التعاطف، وضبط النفس)، وذلك لصالح العاديين، إلا أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعات الثلاث بالسلوك التوكيدي، ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين ذوي صعوبات القراءة وذوي صعوبات الرياضيات في أبعاد المهارات الاجتماعية.

**4- دراسة درادكة والخزاعلة (2017) الأردن:**

**عنوان الدراسة:** مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات.

**أهداف الدراسة:** التعرف إلى مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في ضوء متغيرات الجنس والصف الدراسي ونوع الصعوبات الأكاديمية

**عينة الدراسة:** تكون أفراد الدراسة من117 من الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية الملتحقين بغرف مصادر التعلم في المزار الشمالي

**أدوات الدراسة:** تم تطوير مقياس المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وقد تم التحقق من صدقه وثباته.

**نتائج الدراسة:** أشارت نتائج الدراسة إلى أن المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية جاءت بمستوى منخفض كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات لمقياس المهارات الاجتماعية وفي الدرجة الكلية، وجاءت الفروق لصالح الإناث وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05تعزى لأثر الصف الدراسي في جميع المجالات وفي الأداة ككل، وجاءت الفروق لصالح الصف السادس في جميع المجالات وفي المهارات الاجتماعية ككل.

**5- دراسة المطلق (2017) سوريا:**

**عنوان الدراسة:** صعوبات تعلم القراءة والكتابة وعلاقتها ببعض المتغيرات "الانتباه والادراك الحركي" دراسة ميدانية على

عينة من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

**أهداف الدراسة:** تهدف الدراسة إلى التعرف على علاقة صعوبات التعلم "الانتباه والادراك الحركي" بصعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس. والتعرف على الفروق بين صعوبات التعلم "الانتباه والادراك الحركي" وصعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس باختلاف الجنس والصف.

**عينة الدراسة:** تكونت العينة من (390) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، للصفين الرابع والخامس.

**أدوات الدراسة:** تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي بجانبيه النظري والعملي.

**نتائج الدراسة:** أشارت الدراسة لوجود ارتباط مقبول بين الدرجة الكلية لصعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية، ووجود ارتباط دال بين متغيري الانتباه والادراك الحركي

والأداء في القراءة والكتابة، كما وجد فروق بين الذكور والإناث في الاختبار الفرعي النمائي الانتباه لصالح الذكور بينما لم يكن هناك فروقاً بين الجنسين في الاختبار الفرعي الإدراك الحركي والكتابة، أما بما يتعلق بالصف فهناك فرق في الاختبار الفرعي الانتباه لصالح الصف الرابع.

**6- دراسة وحشة (٢٠١٨) الأردن:**

**عنوان الدراسة:** أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم

**أهداف الدراسة:** تهدف الدراسة إلى تحديد برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

**عينة الدراسة:** اقتصرت الدراسة على عينة عشوائية من ٣١ طالب وطالبة (١٤ طالب و١٧ طالبة)

**أدوات الدراسة:** تم اتباع المنهج التجريبي على أسلوب المجموعة الواحدة، وطبق مقياس المهارات الاجتماعية المكون من ٣٢ فقرة والمقسم إلى ستة أبعاد، وطبق برنامج تدريبي بعد أن تم بناءه فيما يتعلق بتنمية المهارات الاجتماعية.

**نتائج الدراسة:** وأظهرت الدراسة أن مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم كان متوسطاً، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى للجنس، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين لأفراد عينة الدراسة على مقياس على مقياس المهارات الاجتماعية وكانت الفروق لصالح التطبيق البعدي.

**ب: الدراسات التي تناولت الكفاءة الاجتماعية:**

- **دراسة كارمان وشابارو (٢٠١٢) Carman and Chapparo استراليا:**

**عنوان الدراسة:** الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم: تصورات الأم والطفل للكفاءة الاجتماعية

**أهداف الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى التفاعل الاجتماعي أثناء الأداء المهني في المدرسة والمنزل من وجهة نظر الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأمهاتهم.

**عينة الدراسة:** كان من المشاركين أطفال تراوحت أعمارهم بين 10 و8 إلى 12 سنة يعانون من صعوبات في التعلم وأمهاتهم العشر..

**أدوات الدراسة:** تم إجراء مقابلات مع الأطفال باستخدام مجموعات التركيز شبه المنظمة. شاركت الأمهات في مقابلات شبه منظمة.

**نتائج الدراسة:** ومن نتائج هذه الدراسة، أنه هناك أربعة محاور رئيسية، وهي أهمية المهارات الاجتماعية، وآثار ضعف المهارات الاجتماعية، وصعوبات التخطيط وحل المشكلات في المواقف الاجتماعية، وتأثير الكفاءة الاجتماعية على أداء للطفل. وبينت الدراسة أن المشاركة الاجتماعية ينظر إليها على أنها جزء لا يتجزأ من قدرة الطفل على المشاركة، وأن الأطفال لديهم وجهات نظر محددة حول أهمية الكفاءة الاجتماعية. بين الأطفال في هذه الدراسة إلى أن مهاراتهم الاجتماعية كافية عندما يكونون في موقف فردي وليس في مجموعة.

- **دراسة المكانين وآخرون (٢٠١٤) الأردن:**

**عنوان الدراسة:** المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي الصعوبات التعلم وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية من وجهه نظر المعلمين والاقران.

**أهداف الدراسة:** هدفت هذه الدراسة الى التعرف على المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية لديهم من وجهه نظر معلمين.

**عينة الدراسة:** تكونت عينه الدراسة من 135 تلميذ وتلميذه من ذوي صعوبات التعلم التابعين لغرف المصادر في المدارس التابعة لمديريات التربية في إقليم الجنوب بعام ٢٠١٣_ ٢٠١٤.

**أدوات الدراسة:** ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثون بتصميم مقياس بصورتين للمعلمين وللطلبة العاديين للحكم على المشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم. حيث تكونت كل منهما من 34 فقره تقيس أبعاد النشاط الزائد المصحوب بضعف الانتباه، العدوانية، العناد، الانسحاب، الاعتمادية. وتحققوا من دلالات صدقهما ووثباتهم واستخدام مقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي ل والكر– مكونيل (Walker McConnell).

**نتائج الدراسة:** فقد اسفرت هذه الدراسة عن عده نتائج منها أن من أكثر المشكلات السلوكية شيوعاً بين تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بناء على تقدير المعلمين هي المشكلات المرتبطة ببعد النشاط الزائد ثم الانسحاب، العناد، العدوان وأقلها المشكلة السلوكية المرتبطة ببعد الاعتمادية. واقل المشكلات السلوكية شيوعاً هي المرتبطة ببعد العدوان كما بينت أيضاً أن هناك ارتفاع لدرجه الكفاءة الاجتماعية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المجالات المتعلقة بمشاركه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لأقرانهم باللعب والحديث والضحك واقلها كانت الاستفادة من اوقات الفراغ. وبينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشكلات السلوكية والكفاءة الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم من وجهه نظر المعلمين والاقران.

- **دراسة أبو زيد (2022) مصر:**

**عنوان الدراسة:** الكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: دراسة مقارنة في ضوء النوع

**أهداف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في الكفاءة الاجتماعية.

**عينة الدراسة:** بلغت العينة ٢٣٦ تلميذاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية (٥٨ ذكور و١٧٨ إناث)، تراوحت أعمارهم بين (١١_١٢) سنة بمحافظة بني سويف في الفصل الدراسي الأول من عام ٢٠٢١_ ٢٠٢٢

**أدوات الدراسة:** اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي وتم تطبيق مقياس الكفاءة الاجتماعية من إعداد الباحثة.

**نتائج الدراسة:** باستخدام اختبار "ت" للعينات غير المرتبطة أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس الكفاءة الاجتماعية.

- **دراسة عوض (٢٠٠٩) فلسطين:**

**عنوان الدراسة:** أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في تحسين مفهوم الكفاءة الاجتماعية والدافعية نحو التعلم لدى طلبة صعوبات النطق والتعلم

**أهداف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية لدى عينة الدراسة لتحسين مفهوم الكفاءة الاجتماعية والدافعية نحو التعلم للطلبة الذين يعانون من صعوبات النطق والتعلم من تلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من ٣٢ طالب وطالبة وتم اختيار العينة بطريقة التعديل وتم توزيع العينة بالطريقة العشوائية على مجموعتين مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة للمهارات الاجتماعية.

**أدوات الدراسة:** مقياس للمهارات الاجتماعية ومقياس للكفاءة الاجتماعية مع تطبيق البرنامج التدريبي لتحسين مفهوم الكفاءة الاجتماعية والدافعية نحو التعلم لدى طلبة صعوبات النطق والتعلم

**نتائج الدراسة:** أظهرت نتائج الدراسة ضرورة خضوع الطلاب ذوي صعوبات التعلم والنطق لبرامج لتنمية المهارات الاجتماعية لما لها أثر في رفع الكفاءة والدافعية للتعلم لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم.

- **دراسة حمود (2022) سوريا:**

**عنوان الدراسة:** التلعثم وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى عينة من الأطفال المتلعثمين في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة السلمية

**أهداف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين التلعثم والكفاءة لذاتية لدى عينة من الأطفال المتلعثمين في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة السلمية، وتعرف نسبة انتشار التلعثم لدى أفراد عينة الدراسة، وهل هناك فروق بين الذكور والإناث في شدة التلعثم والكفاءة الذاتية.

**عينة الدراسة:** شملت عينة الدراسة 40 طالب (20 ذكر، 20 أنثى) من الطلاب المتلعثمين في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة سلمية.

**أدوات الدراسة:** تم استخدام مقياس شدة التلعثم ل رايلي معرب من قبل نهلة الرفاعي، ومقياس الكفاءة الذاتية ل ربا البيطار

**نتائج الدراسة:** دلت نتائج الدراسة على أن نسبة انتشار اضطراب التلعثم بين طلاب الحلقة الأولى في مدينة السلمية هي (0.7%) ودلت أيضا على وجود علاقة بين اضطراب التلعثم والكفاءة الذاتية لدى أفراد عينة الدراسة، ولم تجد فروقاً بين الذكور والإناث على مقياس شدة التلعثم ومقياس الكفاءة الذاتية.

- **دراسة الشمري والشريف (٢٠٢٤) المملكة العربية السعودية:**

**عنوان الدراسة:** الكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم في ضوء الفروق

**أهداف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الكفاءة الاجتماعية والكشف عن الفروق تبعاً لنوع الصعوبة الأكاديمية والتقدير والصف الدراسي.

**عينة الدراسة:** قوامها ١٢٠ تلميذاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بمدينة حائل

**أدوات الدراسة:** تم بناء مقياس الكفاءة الاجتماعية ببعديه وهما: (ضبط الذات، العلاقة مع الآخرين).

**نتائج الدراسة:** أظهرت النتائج أن مستوى الكفاءة الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبعديه جاء بدرجة مرتفعة، وجاء بعد العلاقة مع الآخرين في المرتبة الأولى يليه بعد ضبط الذات. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لنوع الصعوبة الأكاديمية والتقدير الدراسي والصف الدراسي.

**ج: تعقيب على الدراسات السابقة:**

تشترك الدراسات السابقة مع دراستنا بالهدف الأساسي المتمثل باكتشاف العلاقة بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من فئة صعوبات التعلم. فدراسة عوض (2009) تناولت أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في تحسين مفهوم الكفاءة الاجتماعية والدافعية نحو التعلم لدى طلبة صعوبات النطق والتعلم، بينما دراسة المقداد، بطاينة والجراح (٢٠١١) بحثت في مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن من وجهة نظر المعلمين، واستهدفت دراسة صياح (2017) تقييم الفروق في المهارات الاجتماعية بين ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية، أما دراسة George, and Varvara (2014) اهتمت بتعليم المهارات الاجتماعية لطلاب ذوي

صعوبات التعلم والمشكلات السلوكية في الفصل الدراسي الشامل. وجاءت دراسة مافرا (Mafra, 2015) للبحث تطوير التعلم والمهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم: برنامج تدخل تعليمي، فقد تشابهت هذه الدراسات مع دراستنا بالتركيز على المهارات الاجتماعية بمرحلة الطفولة، لكن دراستنا استهدفت بشكل خاص لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

بينما تناولت دراسة المكانين وآخرون (٢٠١٤)، المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي الصعوبات التعلم وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية من وجهه نظر المعلمين والاقران. وبحثت دراسة محمد علي (2017) بالعلاقة بين الصمود النفسي والكفاءة الاجتماعية كمحددات لصعوبات التعلم لتلاميذ المرحلة الابتدائية، واهتمت دراسة أبو زيد (2022) بالكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: دراسة مقارنة في ضوء النوع والتي تماثلت تقريباً مع دراسة الشمري والشريف (٢٠٢٤) الكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم في ضوء الفروق باختلاف متغير الفروق والنوع، بينما تناولت دراسة كارمان وشابارو (2012) استراليا Carman and Chapparo الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم: تصورات الأم والطفل للكفاءة الاجتماعية.

–ما يميز دراستنا عن الدراسات السابقة هو التركيز على فئة محددة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وهي فئة ذوي صعوبات التعلم، ودراسة تأثير الجنس ونوع صعوبة التعلم على المهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية، حيث تهدف دراستنا إلى معرفة الفروق بين الجنسين ونوع صعوبة التعلم في المهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية لديهم، وهذا يضيف بعداً إضافياً للتحليل لم يوجد بهذه الشمولية في الدراسات السابقة بين هذين المتغيرين، وتوفر هذه المقارنة رؤية شاملة للفروق والاتجاهات المختلفة، وقد تساهم بتطوير برامج إرشادية توعوية تستند على نتائج البحث تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في هذه المرحلة الحساسة.

**عاشراً: منهج البحث وإجراءاته:**

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي والذي هو المنهج الأكثر انتشاراً في العلوم الإنسانية، لأنه يصف الظاهرة المدروسة، بعد أن يتم جمع البيانات والمعلومات الكافية، فيقدم لها وصف كمي ونوعي (عمار والموسوي، 2014، 20).

**1- مجتمع البحث وعينته:**

تكون مجتمع البحث من جميع طلاب مرحلة التعليم الأساسي في الحلقة الأولى في مدينة سلمية (صفي الخامس الابتدائي والسادس الابتدائي) للعام الدراسي 2024/2023 والبالغ عددهم (3451) تلميذاً وتلميذة، منهم (1680) ذكور، و (1771) إناث، وذلك حسب مجمع التوجيه التربوي في مدينة سلمية التابع لمديرية التربية بحماة.

قامت الباحثة بسحب عينة من التلاميذ بالطريقة العشوائية الطبقية والتي بلغت (200) تلميذ وتلميذة من تلاميذ صفي الخامس والسادس، وذلك بسبب وجود ثلاث مدارس فقط تحتوي على غرفة مصادر من أصل 18 مدرسة من مدارس الحلقة الأولى في التعليم الأساسي، ولمعرفة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ضمن المجتمع الأصلي للدراسة (لأن عدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ضمن غرف المصادر غير كافي للدراسة الحالية)، تم تطبيق مقياس مايكل بست مع مدرسي تلاميذ العينة التي تم سحبها(للحصول على عينة ممثلة للمجتمع الأصلي)، وبعد التطبيق بلغ عدد أفراد العينة النهائية (60) تلميذ وتلميذة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (40) ذكر و(20) أنثى من العينة المستهدفة بالتطبيق.

**2- أدوات البحث:**

لإظهار نتائج البحث، اقتضى ذلك اعتماد ثلاث أدوات:

**أولاً: مقياس مايكل بست لتشخيص صعوبات التعلم:**

**1- وصف المقياس:**

بعد اطلاع الباحثة على مجموعة من البحوث والدراسات السابقة التي استهدفت العينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ضمن المرحلة الابتدائية، تم اختيار مقياس مايكل بست تم استخدام مقياس مايكل بست لتشخيص صعوبات التعلم وهو مقياس تقديري من خلال وجهة نظر الأهل، حيث يتكون المقياس من 24 فقرة موزعة على خمسة أبعاد هي: (الاستيعاب / اللغة / المعرفة العامة) وتصنف ضمن الاختبار اللفظي و(التناسق الحركي / السلوك الشخصي والاجتماعي) وتصنف ضمن الاختبار غير اللفظي.

ويهدف المقياس إلى التعرف المبدئي على ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، من عمر 6-12 سنة. يمكن لمعلم التلميذ العادي، أن يقوم بتعبئة نموذج التقويم بوضع إشارة (X) على السمة التي يتصف بها التلميذ من خلال اختيار بديل واحد من خمسة بدائل متدرجة من (1- 5) إذ يشير البديل (1) إلى توافر السمة في الطالب في حدها الأدنى، ويشير البديل رقم (5) إلى توافرها فيه بحدها الأعلى، وبالتالي تتراوح الدرجة الكلية للمقياس من 24 إلى 120، ويمكن للمعلم الحصول على الدرجة الكلية للمقياس ودرجات فرعية لكل بعد من أبعاد المقياس، بحيث يمكن تشخيص الطالب فيما إذا كان يعاني من صعوبات في التعلم أم لا.

**2- الدراسة السيكومترية لمقياس مايكل بست لتشخيص صعوبات التعلم:**

قامت الباحثة بتطبيق مقياس مايكل بست على (50) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية صفي الخامس والسادس في مدينة سلمية من خارج عينة البحث، للتأكد من صدقه وثباته وصلاحيته للاستخدام بالبحث الحالي.

**أولاً: صدق مقياس مايكل بست:** تم التأكد من صدق المقياس بالطرائق التالية:

**1- صدق المحكمين:**

تم عرض المقياس بصورته الأولية على (9) من الأساتذة المختصين في مجال علم النفس والإرشاد النفسي والقياس والتقويم وذلك للتأكد من صدق المقياس، وهل بنوده تقيس ما وضعت لقياسه، وللتأكد من مدى دقة صياغة بنوده ومناسبتها للمجال المراد دراسته ولعينة البحث، وقد أشار السادة المحكمون لبعض الملاحظات التي تم الأخذ بها، والتي تضمنت إعادة صياغة بعض البنود لتصبح مناسبة أكثر للعينة.

**2- الصدق البنائي (صدق الاتساق الداخلي):**

تم التحقق من الصدق البنائي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط (Pearson) بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج وفق الجدول رقم (1) الآتي:

**الجدول رقم (1) يوضح نتائج معاملات الصدق البنيوي لبنود مقياس مايكل بست مع الدرجة الكلية**

| البند | معامل الارتباط | الدلالة | البند | معامل الارتباط | الدلالة | البند | معامل الارتباط | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | **0.69** | 0.01 | 9 | **0.72** | 0.01 | 17 | **0.76** | 0.01 |
| 2 | **0.57** | 0.01 | 10 | **0.84** | 0.01 | 18 | **0.79** | 0.01 |
| 3 | **0.82** | 0.01 | 11 | **0.68** | 0.01 | 19 | **0.89** | 0.01 |
| 4 | **0.66** | 0.01 | 12 | **0.76** | 0.01 | 20 | **0.75** | 0.01 |
| 5 | **0.77** | 0.01 | 13 | **0.90** | 0.01 | 21 | **0.59** | 0.01 |
| 6 | **0.52** | 0.01 | 14 | **0.78** | 0.01 | 22 | **0.75** | 0.01 |
| 7 | **0.49** | 0.01 | 15 | **0.67** | 0.01 | 23 | **0.86** | 0.01 |
| 8 | **0.80** | 0.01 | 16 | **0.55** | 0.01 | 24 | **0.76** | 0.01 |

من خلال الجدول السابق، يتبيّن أنّ معاملات ارتباط كل بند من بنود المقياس بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وأنّ معاملات ارتباط تراوحت بين (0.49)

و(0.90) وهي معاملات ارتباط تتراوح بين المتوسطة والمرتفعة، وتشير إلى أنّ بنود الاستبانة تتمتع بتجانس واتساقٍ داخلي مناسبين.

**ثانياً: ثبات المقياس:** تم التأكد من ثبات المقياس بطريقتين:

1- **طريقة ألفا كرونباخ:** تم حساب الثبات عن طريق استخراج معامل ألفا كرونباخ.

2- **طريقة التجزئة النصفية:** تعتمد هذه الطريقة على تقسيم الاختبار إلى نصفين متكافئين وبذلك نكون قد حصلنا على مجموعتين من الدرجات، بعد ذلك يتم حساب الثبات باستخراج معامل سبيرمان –براون.

**الجدول رقم (2) معاملات ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس مايكل بست**

| | عدد الفقرات | سبيرمان براون |
|---|---|---|
| مقياس مايكل بست | 24 | 0.78 |
| | عدد الفقرات | ألفا كرونباخ |
| | 24 | 0.89 |

نلاحظ من الجدول السابق أنَّ معاملات الثبات وفقاً لطريقة (التجزئة النصفية) بلغت (0.78)، وبالنسبة لطريقة (الفا كرونباخ) بلغت (0.89) وهي درجات مرتفعة وتشير إلى ثبات بنود الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق النهائي، وبناءً على نتائج التحقق من الصدق والثبات، يمكننا القول: أنَّ مقياس مايكل بست يتمتع بدرجة جيدة من الصدق والثبات مما يؤهله للاستخدام على عينة البحث الأساسية.

**ثانياً: مقياس المهارات الاجتماعية**

**1- وصف المقياس:**

قامت الباحثة بالاطلاع على مجموعة من البحوث والدراسات السابقة التي استهدفت عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ضمن المرحلة الابتدائية في مجال المهارات الاجتماعية، تم اختيار مقياس المهارات الاجتماعية لأطفال المرحلة الابتدائية من إعداد نعيم (2015). وقد تضمن المقياس ستة أبعاد وهي: (مهارة التفاعل الاجتماعي، ومهارة التعاون والمشاركة، ومهارة التواصل مع الآخرين، ومهارة تكوين الصداقات، ومهارة التعبير عن الانفعالات، ومهارة حجرة الدراسة)، والمقياس تقرير ذاتي وتصحح الاستجابة عليه، بعد اختيار بديل واحد من البدائل الثلاثة بالشكل التالي: (دائماً) 3 درجات- (أحياناً ) درجتان- (أبداً) درجة واحدة للعبارات الموجبة، وبالعكس للعبارات السالبة، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين 180:60 وتدل الدرجة المنخفضة على المقياس على نقص المهارات الاجتماعية للتلميذ. يتكون المقياس من: 60 عبارة (45عبارة موجبة و15 عبارة سالبة) موزعة على الأبعاد الستة السابقة.

**2- الدراسة السيكومترية لمقياس المهارات الاجتماعية:**

وتم التأكد من خصائصه السيكومترية من قبل الباحثة على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في الحلقة الأولى بمدينة سلمية وبلغ حجمها (120) تلميذ وتلميذة من عاديين وذوي صعوبات تعلم من غير عينة البحث الأساسية، للتأكد من صدقه وثباته وإمكانية استخدامه في البحث الحالي.

**أولاً: صدق المقياس:** تم التأكد من صدق المقياس بالطرائق التالية:

**1- صدق المحكمين:**

تم عرض المقياس بصورته الأولية على (9) من الأساتذة المختصين في مجال علم النفس والإرشاد النفسي والقياس والتقويم وذلك للتأكد من صدق المقياس، وأن بنوده تقيس ما وضعت لقياسه، وللتأكد من مدى دقة صياغة بنوده ومناسبتها للمجال المراد دراسته ولعينة البحث، فقد أشار السادة المحكمون إلى بعض الملاحظات التي تم الأخذ

بها، وكانت تخص إعادة صياغة بعض البنود، وحذف (10) بنود غير مناسبة للعينة المستهدفة وذلك لتصبح أكثر دقة، والجدول رقم (3) يوضح البنود التي تم تعديلها بناءً على ملاحظات الأساتذة المحكمين:

**الجدول رقم (3) البنود التي تم تعديلها وفقاً لآراء المحكمين:**

| رقم البند | البنود قبل التعديل | البنود بعد التعديل |
|---|---|---|
| 1 | أشعر بالسعادة عندما أكون بمفردي | أشعر بالسعادة عندما ألعب بمفردي |
| 2 | أتعاون مع زملائي للحفاظ على نظافة الفصل | أتعاون مع زملائي للحفاظ على نظافة الصف |
| 4 | من السهل علي تكوين صداقات جديدة | أستطيع تكوين صداقات جديدة بسهولة |
| 5 | من السهل علي أن أتحدث مع أصدقائي عن مشاعري | أتحدث عن مشاعري مع أصدقائي بسهولة |
| 6 | أبادر بالإجابة عن أسئلة المعلم | أسارع بالإجابة عن أسئلة المعلم |
| 8 | أرى أن التعاون يسهل الأعمال الصعبة | أتعاون مع أصدقائي في الأعمال الصعبة |
| 12 | أشترك في المناقشة داخل الفصل | أشارك في المناقشة داخل الصف |
| 13 | أسامح الآخرين على أخطائهم | أسامح الآخرين على أخطائهم معي |
| 16 | أتبادل التهنئة مع أصدقائي في الأعياد | مع البعد الثالث |
| 19 | أشعر بالتوتر عند تواجدي داخل مجموعة | أشعر بالتوتر عند تواجدي مع الآخرين |
| 20 | أحب ممارسة الألعاب الجماعية | نقل للبعد الأول/ أحب اللعب مع الأصدقاء |
| 21 | لدي أصدقاء كثيرون | لدي أصدقاء كثيرين / نقل للبعد الرابع |
| 22 | أقضي وقتاً من إجازتي مع أصدقائي | أقضي عطلتي مع أصدقائي |
| 23 | أرى أن كل إنسان بحاجة لمشاركة مشاعره مع الآخرين | أرى أن إنسان بحاجة لمشاركة مشاعره مع الآخرين |
| 24 | أتبادل الأدوات المدرسية مع زملائي | أتبادل أغراضي مع زملائي |

| | | |
|---|---|---|
| 25 | أكره أن ينتقدني أي شخص | لا أتقبل النقد من أي شخص حتى لو كان صحيحاً |
| 29 | لا أستطيع كتمان مشاعري | من الصعب علي كتمان مشاعري |
| 31 | ألتزم بقوانين اللعب الجماعي | ألتزم بقوانين اللعب مع الآخرين |
| 32 | أقدم المساعدة لزملائي | أقدم المساعدة لزملائي عندما يحتاجون ذلك |
| 34 | لدي أصدقاء يحترمونني | أصدقائي يحبونني |
| 35 | أحب أن أحكي لأصدقائي عن أحلامي في المستقبل | أتحدث مع أصدقائي عن أحلامي في المستقبل |
| 36 | أتشاجر مع زملائي داخل الفصل | أتشاجر مع زملائي داخل الصف |
| 39 | أفعل أشياء تضايق زملائي | أقوم بأشياء تضايق زملائي |
| 41 | عندما تواجهني مشكلة أحكيها لأصدقائي | أتكلم مع أصدقائي عندما تواجهني مشكلة |
| 44 | أسمح لزملائي باستخدام أدواتي أثناء ممارسة النشاط المدرسي | أشارك زملائي أدواتي أثناء ممارسة النشاط المدرسي |
| 46 | أشعر أنني أعيش بدون أصدقاء | ليس لدي أصدقاء |
| 45 | أحرص على استمرار علاقات التواصل مع أصدقائي | أحرص باستمرار على التواصل مع أصدقائي |
| 47 | يبدو علي الشعور بالأسف إذا ضايقني أحد أصدقائي | استبدال بالغضب ب بالأسف/ عبارة سلبية |
| 51 | أشعر أن الحديث مع الآخرين شيء ممل | أشعر بالملل عند الحديث مع الآخرين |
| 54 | أتكلم كثيراً داخل الفصل | أتكلم كثيراً داخل الصف |
| 57 | أشعر أن الآخرين ينفرون من كلامي | ينزعج الآخرون من كلامي |
| 58 | أرى أن الارتباط بالأصدقاء يسبب لي المشاكل | وجود الأصدقاء يسبب المشاكل |

| | | |
|---|---|---|
| 59 | أبدي اعتراضي بأسلوب مناسب | أعبر عن استيائي بطريقة لا تزعج الآخرين |
| 60 | أشتك زملائي بألفاظ سيئة داخل الفصل | أشتك زملائي بألفاظ سيئة داخل الصف |

حيث أصبح المقياس يتكون من (50) بند.

**2- الصدق البنائي (صدق الاتساق الداخلي):**

تم التحقق من الصدق البنائي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط (Pearson)بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج وفق الآتي:

**الجدول رقم (4) يوضح نتائج معاملات الصدق البنيوي لبنود مقياس المهارات الاجتماعية مع الدرجة الكلية**

| البند | معامل الارتباط | الدلالة | البند | معامل الارتباط | الدلالة | البند | معامل الارتباط | الدلالة | البند | معامل الارتباط | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | **0.66** | 0.01 | 11 | **0.43** | 0.01 | 21 | **0.59** | 0.01 | 31 | **0.55** | 0.01 |
| 2 | **0.58** | 0.01 | 12 | **0.75** | 0.01 | 22 | **0.76** | 0.01 | 32 | **0.83** | 0.01 |
| 3 | **0.74** | 0.01 | 13 | **0.48** | 0.01 | 23 | **0.63** | 0.01 | 33 | **0.50** | 0.01 |
| 4 | **0.55** | 0.01 | 14 | **0.84** | 0.01 | 24 | **0.74** | 0.01 | 34 | **0.59** | 0.01 |
| 5 | **0.89** | 0.01 | 15 | **0.69** | 0.01 | 25 | **0.89** | 0.01 | 35 | **0.76** | 0.01 |
| 6 | **0.47** | 0.01 | 16 | **0.80** | 0.01 | 26 | **0.82** | 0.01 | 36 | **0.90** | 0.01 |
| 7 | **0.58** | 0.01 | 17 | **0.75** | 0.01 | 27 | **0.75** | 0.01 | 37 | **0.73** | 0.01 |
| 8 | **0.81** | 0.01 | 18 | **0.69** | 0.01 | 28 | **0.72** | 0.01 | 38 | **0.78** | 0.01 |
| 9 | **0.75** | 0.01 | 19 | **0.77** | 0.01 | 29 | **0.81** | 0.01 | 39 | **0.66** | 0.01 |
| 10 | **0.63** | 0.01 | 20 | **0.79** | 0.01 | 30 | **0.79** | 0.01 | 40 | **0.72** | 0.01 |

من خلال الجدول السابق؛ يتبيّن أنّ معاملات ارتباط كل بند من بنود المقياس بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وأنّ معاملات ارتباط تراوحت بين (0.43) و(0.90) وهي معاملات ارتباط تتراوح بين المتوسطة والمرتفعة، وتشر إلى أنّ بنود الاستبانة تتمتع بتجانس واتساقٍ داخلي مناسبين.

وبعد التحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس المهارات الاجتماعية تم حذف (10) بنود غير مرتبطة بالدرجة الكية للمقياس، بحيث تكون المقياس بصورته النهائية من (40) بند.

**ثانياً: ثبات المقياس:** تم حساب ثبات المقياس بالطرق التالية:

1- **طريقة ألفا كرونباخ:** تم حساب الثبات عن طريق استخراج معامل ألفا كرونباخ.

2- **طريقة التجزئة النصفية:** يتم حساب الثبات باستخراج معامل سبيرمان –براون.

**الجدول رقم (5) معاملات ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس المهارات الاجتماعية**

| | عدد البنود | سبيرمان براون |
|---|---|---|
| مقياس المهارات الاجتماعية | 40 | 0.94 |
| | عدد البنود | ألفا كرونباخ |
| | 40 | 0.86 |

نلاحظ من الجدول السابق أنَّ معاملات الثبات وفقاً لطريقة (التجزئة النصفية) بلغت (0.94)، وبالنسبة لطريقة (الفا كرونباخ) بلغت (0.86) وهي درجات مرتفعة وتشير إلى ثبات بنود الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق النهائي، وبناءً على نتائج التحقق من الصدق والثبات، يمكننا القول: أنَّ مقياس المهارات الاجتماعية يتمتع بدرجة جيدة من الصدق والثبات مما يؤهله للاستخدام على عينة البحث الأساسية.

**ثالثاً: مقياس الكفاءة الاجتماعية:**

**1- وصف المقياس:**

تم استخدام مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال المرحلة الابتدائية والإعدادية والذي هو مقياس جزئي من مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي لصاحبه Kenneth w.merrell (1993) وترجمة نسيمة داوود سنة (1999): من دراسة الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة للطالب بن نويوة جمال (2020). حيث تضمن المقياس بصورته الأصلية 32 بنداً موزعة على ثلاث أبعاد وهي: (المهارات الاجتماعية الشخصية، ومهارات ضبط النفس، والمهارات الأكاديمية)، وجميع البنود موجبة، وأعطي لكل بند وزن متدرج وفق سلم خماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، ويصحح المقياس بمنح المفحوص الدرجات التالية بناءً على إجابته المختارة على الشكل التالي:

(دائماً) 5 درجات- (غالباً) 4 درجات- (أحياناً) 3درجات -(نادراً) 2 درجات- (أبداً) درجة واحدة. وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين 32: 160درجة، وتدل الدرجة المنخفضة على المقياس على نقص الكفاءة الاجتماعية لدى التلميذ.

**2- الدراسة السيكومترية لمقياس الكفاءة الاجتماعية:**

وتم التأكد من خصائصه السيكومترية من قبل الباحثة على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في الحلقة الأولى بمدينة سلمية وبلغ حجمها (50) تلميذ وتلميذة من عاديين وذوي صعوبات تعلم من غير عينة البحث الأساسية، للتأكد من صدقه وثباته وإمكانية استخدامه في البحث الحالي.

**أولاً: صدق المقياس:** تم التأكد من صدق المقياس بالطرائق التالية:

**1- صدق المحكمين:**

تم عرض المقياس بصورته الأولية على (9) من الأساتذة المختصين في مجال علم النفس والإرشاد النفسي والقياس والتقويم وذلك للتأكد من صدق المقياس، وأن بنوده

تقيس ما وضعت لقياسه، وللتأكد من مدى دقة صياغة بنوده ومناسبتها للمجال المراد دراسته ولعينة البحث، وهنا أشار السادة المحكمون أيضاً إلى بعض الملاحظات التي تم الأخذ بها، وكانت تخص حذف بعض البنود لتصبح أكثر دقة وتناسب تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث أصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من (21) بند.

**2- الصدق البنائي (صدق اتساق داخلي):**

تم التحقق من الصدق البنائي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط (Pearson) بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج وفق الآتي:

**الجدول رقم (6) يوضح نتائج معاملات الصدق البنيوي لبنود مقياس الكفاءة الاجتماعية مع الدرجة الكلية**

| البند | معامل الارتباط | الدلالة | البند | معامل الارتباط | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| **1** | **0.66** | 0.01 | **11** | **0.47** | 0.01 |
| **2** | **0.58** | 0.01 | **12** | **0.75** | 0.01 |
| **3** | **0.74** | 0.01 | **13** | **0.48** | 0.01 |
| **4** | **0.55** | 0.01 | **14** | **0.84** | 0.01 |
| **5** | **0.89** | 0.01 | **15** | **0.69** | 0.01 |
| **6** | **0.47** | 0.01 | **16** | **0.80** | 0.01 |
| **7** | **0.58** | 0.01 | **17** | **0.75** | 0.01 |
| **8** | **0.81** | 0.01 | **18** | **0.69** | 0.01 |
| **9** | **0.75** | 0.01 | **19** | **0.77** | 0.01 |
| **10** | **0.63** | 0.01 | **20** | **0.79** | 0.01 |
| | | | **21** | **0.55** | 0.01 |

من خلال الجدول السابق، يتبيّن أنّ معاملات ارتباط كل بند من بنود المقياس بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وأنّ معاملات ارتباط تراوحت بين (0.47) و(0.89) وهي معاملات ارتباط تتراوح بين المتوسطة والمرتفعة، وتشر إلى أنّ بنود الاستبانة تتمتع بتجانس واتساقٍ داخلي مناسبين.

**ثانياً: ثبات المقياس:** تم حساب ثبات المقياس بالطرق التالية:

1- **طريقة ألفا كرونباخ:** تم حساب الثبات عن طريق استخراج معامل ألفا كرونباخ.

2- **طريقة التجزئة النصفية:** يتم حساب الثبات باستخراج معامل سبيرمان –براون.

**الجدول رقم (7) معاملات ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الكفاءة الاجتماعية**

| | عدد البنود | سبيرمان براون |
|---|---|---|
| مقياس الكفاءة الاجتماعية | 21 | 0.85 |
| | عدد البنود | ألفا كرونباخ |
| | 21 | 0.92 |

نلاحظ من الجدول السابق أنَّ معاملات الثبات وفقاً لطريقة (التجزئة النصفية) بلغت (0.85)، وبالنسبة لطريقة (الفا كرونباخ) بلغت (0.92) وهي درجات مرتفعة وتشير إلى ثبات بنود الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق النهائي، وبناءً على نتائج التحقق من الصدق والثبات، يمكننا القول: أنَّ مقياس الكفاءة الاجتماعية يتمتع بدرجة جيدة من الصدق والثبات مما يؤهله للاستخدام على عينة البحث الأساسية.

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة:**

بالاعتماد على النسخة (22) من برنامج الحزمة الإحصائيةSpss للإجابة على أسئلة الدراسة واختبار صحة فرضياتها والتأكد من شروط صلاحية أدواتها تم استخدام العمليات الإحصائية الآتية:

- الانحراف المعياري والمتوسط لوصف طبيعة البيانات لعينة الدراسة
- معاملات ارتباط بيرسون (person correlation) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأدوات البحث.
- معامل سبيرمان براون للتأكد من ثبات التجزئة النصفية لأدوات البحث
- معاملات ثبات ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach's) للتأكد من ثبات الاتساق الداخلي لأدوات البحث.

- اختبار(t.Test) لعينتين مستقلتين، لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي إجابات افراد العينة على مقياسي (المهارات الاجتماعية– الكفاءة الاجتماعية) وفقاً لمتغير (الجنس).
- تحليل التباين الأحادي (One– Way ANOVA) من وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة حسب متغير نوع الصعوبة.

**عرض النتائج وتفسيرها:**

**أ- الإجابة على فرضيات البحث:**

**سيتم اختبار فرضيات البحث عند مستوى دلالة 0.05**

**1- لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس المهارات الاجتماعية ودرجاتهم على مقياس الكفاءة الاجتماعية.**

لاختبار صحة هذه الفرضية تم تطبيق المقياسين على عينة البحث من ذوي صعوبات التعلم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمدينة سلمية والمكونة من (60) تلميذاً وتلميذة، باستخدام البرنامج الإحصائي Spss تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس المهارات الاجتماعية الكلي ودرجاتهم على مقياس العجز المتعلم، فكانت النتائج وفق الجدول (8) الآتي:

**الجدول (8): دلالة معاملات الارتباط بين درجات المهارات الاجتماعية ككل وبين درجات الكفاءة الاجتماعية ككل**

| المقياس | الكفاءة الاجتماعية | | |
|---|---|---|---|
| المهارات الاجتماعية | معامل بيرسون | Sig | الحكم |
| | 0.608** | 0.000 | دال |

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

من الجدول (8) السابق، نلاحظ أن قيمة معامل ارتباط (بيرسون) بين كل من درجات مقياس المهارات الاجتماعية ودرجات مقياس الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد عينة البحث بلغت (0.608) ومستوى دلالتها يساوي (0.00)، وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي دالة إحصائياً. وبالتالي نقبل الفرضية البديلة القائلة "توجد علاقة ارتباطية بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم".

ما يدل على وجود علاقة طردية موجبة بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية، أي أنه كلما زادت نسبة المهارات الاجتماعية لدى التلميذ ارتفعت لديه نسبة كفاءته

الاجتماعية، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (عوض، 2009) التي أكدت على أهمية تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لما لها أثر في رفع الكفاءة الاجتماعية وتحسين مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم.

حيث تتجلى أهمية الكفاءة الاجتماعية بالقدرة على مساعدة التلميذ بتفهم وجهات نظر أقرانه، والتفاعل معهم بناء على المعايير التي يتمتع بها مجتمعه لبناء علاقات اجتماعية جيدة، كما أن المهارات الاجتماعية التي يكتسبها بالتعلم الفعال تحقق الكفاءة والرضا بالتعامل مع أقرانه (Langeveld, 2012, 374).

وتفسر الباحثة النتيجة، بأن هناك علاقة وثيقة بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية، لأن الكفاءة الاجتماعية هي عبارة عن مجموعة من المهارات الاجتماعية التي تجعل التفاعلات الاجتماعية بين التلاميذ تسير بشكل جيد ومقبول اجتماعياً، وكلما كان التلميذ متقن للمهارات الاجتماعية كانت لديه الكفاءة عالية، فتمتع التلميذ بالمهارات الاجتماعية التي يكتسبها من أسرته ومجتمعه ومدرسته يعتبر كشرط أساسي لوجود كفاءة اجتماعية لديه، وبدون هذه المهارات لن توجد لديه كفاءة اجتماعية.

**2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس المهارات الاجتماعية تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث).**

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة على مقياس المهارات الاجتماعية تبعاً لمتغير الجنس، وذلك باستخدام اختبار (T.test) للعينات المستقلة لتوضيح دلالة الفروق. والجدول التالي يوضح النتائج:

**جدول (9) نتائج اختبار (T.test) لمعرفة الفروق في المهارات تبعاً لمتغير الجنس.**

| المتغير | العدد | متوسط | انحراف | قيمة t | درجة الحرية | Sig | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | 40 | 92.89 | 14.975 | 0.350 | 58 | 0.00 | دال |
| إناث | 20 | 98.96 | 11.345 | | | | |

يتضح من الجدول السابق: أنّ قيمة المتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة (ذكور) بلغت (92.89) وبانحراف معياري قدره (14.975)، كما بلغت قيمة متوسط إجابات أفراد العينة (الإناث) (98.96) وبانحراف معياري قدره (11.345)، وبلغت قيمة ت= (0.350) ومستوى دلالتها يساوي (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05).

وبالتالي نقبل الفرضية البديلة التي تنص على" وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عيّنة البحث على مقياس المهارات الاجتماعية تبعاً لمتغير النوع، وذلك لصالح الإناث".

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (المقداد، بطاينة والجراح، 2011) التي بينت أن الإناث أكثر امتلاكاً للمهارات الاجتماعية ودراسة (درادكة والخزاعلة، 2017) التي دلت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لأثر الجنس وجاءت لصالح الإناث، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (وحشة، 2018) التي لم تجد أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لصالح الجنس.

وتفسر الباحثة النتيجة، بأن أفراد العينة الإناث لديهم مستوى عال من المهارات الاجتماعية ويرجع ذلك للتنشئة الأسرية وطبيعة الانثى العاطفية، فهي أكثر تعبيراُ عن مشاعرها واحتياجاتها من الذكور سواءً كان عن طريق التعبير اللفظي أو التعبير غير اللفظي، بينما الذكور يميلون للتعبير عن مشاعرهم واحتياجاتهم للقوة البدنية التي تشعرهم أكثر بقدرتهم على الحصول بما يرغبون به، وبالتالي تكون حاجتهم أقل للمهارات الاجتماعية، كما أن التنشئة الأسرية التي تميل لتربية الذكر على أنه رجل وقادر على أخذ حقه بالقوة، بينما الأنثى تميل للتواصل اللفظي وغير اللفظي للحصول على ما تريد.

**3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الكفاءة الاجتماعية تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث).**

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة على مقياس العجز المتعلم تبعاً لمتغير الجنس، وذلك باستخدام اختبار (T.test) للعينات المستقلة لتوضيح دلالة الفروق. والجدول التالي يوضح النتائج:

**جدول (10) نتائج اختبار (T.test) لمعرفة الفروق في العجز المتعلم تبعاً لمتغير الجنس.**

| المتغير | العدد | متوسط | انحراف | قيمة t | Sig | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | 40 | 81.36 | 12.394 | -0.632 | 0.233 | غير دال |
| إناث | 20 | 89.54 | 15.060 | | | |

يتضح من الجدول السابق: أنّ قيمة المتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة (ذكور) بلغت (81.36) وبانحراف معياري قدره (12.394)، كما بلغت قيمة متوسط إجابات أفراد العينة (الإناث) (89.54) وبانحراف معياري قدره (15.060)، وبلغت قيمة ت=(-0.632) ومستوى دلالتها يساوي(0.233) وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05).

وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على" عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عيّنة البحث على مقياس خبرات الكفاءة الاجتماعية تبعاً لمتغير النوع.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (أبو زيد، 2022) ودراسة (حمود، 2022) التي أشارت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس الكفاءة الاجتماعية.

وتفسر الباحثة النتيجة، بأن الهدف من تمكين التلاميذ من الكفاءة الاجتماعية هو تمكينهم في مختلف مجالات الحياة بدون التفريق فيما بين ذكر أو أنثى، حيث أن التنشئة الاجتماعية التي يتعرض لها الذكور والإناث يتم تعليمهم قيم ومبادئ واحدة وهذا التشابه في التربية يؤدي للتقارب بمستويات الكفاءة الاجتماعية، كما أن التنشئة التربوية التي يخضع لها الذكور والإناث تقدم دعم تعليمي واحد لجميع التلاميذ ولا يتم التمييز فيما إذا كان المتعلّم ذكر أو أنثى، فجميعهم يخضع لنفس التعليم ونفس المعاملة من قبل المدرسين ونفس الوسائل والنتيجة هنا تعتمد على الفروق الفردية فيما بينهم وتفاعلهم مع الخبرات التي يتعرضون لها، فالتشابه في البيئة الاجتماعية الأسرية والبيئة التعليمية يؤدي لعدم وجود فروق بين ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع.

**4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس المهارات الاجتماعية تبعاً لمتغير نوع الصعوبة (قراءة، كتابة، حساب).**

لاختبار صحة هذه الفرضية تم تطبيق مقياس المهارات الاجتماعية على أفراد عينة البحث الأساسية المكونة من (60) تلميذ وتلميذة (20أنثى 40 ذكر) في مدارس الحلقة الأولى في مدينة سلمية، تم تفريغ البيانات على برنامج spss، باستخدام تحليل التباين الأحادي ( one- way anova) لأكثر من مجموعتين والجداول التالية توضح النتائج:

**الجدول (11): جدول الإحصاء الوصفي لدرجات الطلاب على مقياس المهارات الاجتماعية تبعاً لمتغير نوع الصعوبة (قراءة، كتابة، حساب).**

| نوع الصعوبة | عدد الأفراد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الخطأ الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| صعوبة بالقراءة | 11 | 105.13 | 12.380 | 2.188 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **صعوبة بالكتابة** | **39** | **102.38** | **10.013** | **1.335** |
| **صعوبة بالحساب** | **10** | **104.03** | **10.242** | **1.857** |
| **المجموع** | **60** | **104.59** | **10.738** | **0.889** |

**جدول رقم (12) تحليل التباين الأحادي One-way anova لمقياس المهارات الاجتماعية**

| التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | قيمة sig | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | **215.885** | **2** | **107.942** | **0.918** | **0.402** | **غير دال** |
| داخل المجموعات | **13763.107** | **117** | **117.633** | | | |
| المجموع | **13978.992** | **119** | | | | |

فقد تبين من الجدول رقم (12) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد العينة حسب متغير نوع الصعوبة.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (صياح، 2017) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات على مقياس المهارات الاجتماعية تعزى لتغير نوع صعوبة التعلم، كما أن دراسة (المطلق، 2017) دلت على عدم وجود فروق بين الجنسين في صعوبة تعلم الكتابة.

وتفسر الباحثة النتيجة، بأن صعوبات التعلم لا تؤثر بشكل كبير على مستوى المهارات الاجتماعية بسبب التأثير المشترك لهذه الصعوبات، حيث يكون لها نفس التأثير على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم فهم يواجهون تحديات اجتماعية متشابهة، وذلك في التعاون والمشاركة فيما بينهم أو التواصل مع الآخرين وتكوين الصداقات، والقدرة على التعبير عن مشاعرهم أيضاً، فهذه التحديات لا تعتمد على نوع صعوبة التعلم بقدر الاعتماد على وجود الصعوبة بشكل أساسي، كما أن الضغوط النفسية التي يواجهها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والآليات الدفاعية التي يلجؤون لها متشابهة لديهم وإذا اختلفت فهي تختلف تبعاً للفروق الفردية فيما بينهم وليس لنوع الصعوبة التي يعانون منها. وأثناء تطبيق الباحثة لأدوات الدراسة وبمناقشة المدرسين تبين أن جميع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلة بالكتابة أكثر من مشكلتهم بالقراءة الشفهية وبالحساب، والفروق بين الذكور والإناث ضئيلة ولا تذكر.

**5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الكفاءة الاجتماعية تبعاً لمتغير نوع الصعوبة (قراءة، كتابة، حساب).**

لاختبار صحة هذه الفرضية تم تطبيق مقياس الكفاءة الاجتماعية على أفراد عينة البحث الأساسية المكونة من (60) تلميذ وتلميذة (20أنثى و40 ذكر) في مدارس الحلقة الأولى في مدينة سلمية، تم تفريغ البيانات على برنامج spss، باستخدام تحليل التباين الأحادي (one- way anova ) لأكثر من مجموعتين والجداول التالية توضح النتائج:

**الجدول (13): جدول الإحصاء الوصفي لدرجات الطلاب على مقياس الكفاءة الاجتماعية تبعاً لمتغير نوع الصعوبة (قراءة، كتابة، حساب).**

| نوع الصعوبة | عدد الأفراد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | خطأ الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| صعوبة بالقراءة | 11 | 89.23 | 15.801 | 3.220 |
| صعوبة بالكتابة | 39 | 89.41 | 19.192 | 1.969 |
| صعوبة بالحساب | 10 | 82.13 | 9.818 | 1.183 |
| المجموع | 60 | 87.02 | 14.326 | 1.435 |

**جدول رقم (14) تحليل التباين الأحادي One-way anova لمقياس الكفاءة الاجتماعية**

| التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | قيمة sig | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 498.836 | 2 | 249.418 | 1.170 | 0.361 | غير دال |
| داخل المجموعات | 24941.531 | 117 | 213.175 | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المجموع | 25440.367 | 119 | | | | |

فقد تبين من الجدول رقم (14) عدم وجود فروق بين أفراد العينة حسب متغير نوع الصعوبة

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الشمري والشريف، 2024) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لنوع الصعوبة الأكاديمية والتقدير الدراسي والصف الدراسي.

وتفسر الباحثة النتيجة، بأن اكتساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للكفاءة الاجتماعية لا يعوّل على نوع الصعوبة لديهم، إنما يعوّل على مدى استجابتهم لتعلم المهارات الاجتماعية والتي تعد من المحددات الأساسية للكفاءة الاجتماعية، وقدرتهم على التفاعل بشكل جيد مع المواقف الاجتماعية وكيفية تحقيق التعاون والمشاركة ومعرفة استخدام المهارة بالوقت المناسب، وهذا يعتمد على التنشئة الأسرية والتربوية المتشابهة والتي تعلم أبنائها معايير وقيم وثقافة مجتمع واحد، والذي سينعكس بشكل إيجابي على مستواهم في التحصيل الدراسي، فالفروق الدالة إحصائيا لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا تعتمد على نوع الصعوبة التي يعاني منها التلميذ وإنما تعتمد على عوامل التنشئة الأسرية والتربوية ووصول التلميذ لمستوى نضج معين وتمتعه بصحة جسدية ونضج انفعالي ونمو معرفي جيد يحقق الكفاءة الاجتماعية.

فالكفاءة الاجتماعية هي تطوير لمهارات التلميذ التي تضمن خصائص معرفية سلوكية واكتسابه معتقدات إيجابية حول ذاته، وتحقيق أهداف اجتماعية تصل بالتلميذ للتكيف الجيد مع المجتمع، وقدرته على توظيف هذه المعارف والمعتقدات في المواقف المناسبة لتحقيق التأثير الذي يرغب به (دخيل الله، 2014، 17).

**مقترحات البحث:**

توصل البحث إلى المقترحات التالية:

1. نقترح إجراء دراسات تجريبية، لقياس أثر برنامج إرشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ضمن المرحلة الابتدائية في مدينة سلمية.
2. نقترح إجراء دراسات تجريبية، لقياس أثر برنامج إرشادي في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ضمن المرحلة الابتدائية في مدينة سلمية.
3. نقترح إجراء دراسة تجريبية؛ لقياس أثر برنامج التوعية لمدرسي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الحلقة الأولى بضرورة المهارات الاجتماعية والحياتية في مدينة سلمية.
4. نقترح إجراء دراسات وصفية؛ لقياس مسببات القصور بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مدينة سلمية.
5. نقترح إجراء دراسات وصفية؛ لقياس مسببات القصور بالكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مدينة سلمية.

**المراجع العربية:**


- ابراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف. (٢٠١٠). **صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية (بين الفهم والمواجهة)**. القاهرة: إبتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
- ابراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف. (٢٠١٠). **المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو زيد، علا كمال. (٢٠٢٢). الكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: دراسة مقارنة في ضوء النوع، ج3. مصر: **مجلة كلية التربية**، جامعة بني سويف.

- أبو الفضل، محفوظ عبد الستار وعطا، أسامه أحمد. (٢٠١٤). فعالية برنامج إرشادي في تنمية الكفاءة الاجتماعية وأثره على مفهوم الذات الأكاديمية لذوي الصعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. **مجلة الطفولة والتربية**، كلية رياض الأطفال جامعة الإسكندرية، ٦ (٢٠)، ٣٥١- ٤٣٦.
- أبو حلاوة، محمد السعيد. (٢٠٠٩). تعريف وقياس الكفاءة الاجتماعية مراجعة لأدبيات المجال. **المكتبة الإلكترونية:** أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة.
- بدير، كريمان. (2005). **القياس النفسي للأطفال**. القاهرة: عالم الكتب.
- بن نويوة، سعيد. (2020). صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **المجلة الأمريكية للبحوث البشرية**. 314-331.
- جرجس، مريم ابراهيم نعيم. (٢٠١٦). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية في خفض صعوبات التعلم الاجتماعي لدى عيني من تلاميذ المرحلة الابتدائية. **[رسالة ماجستير غير منشورة]**، كلية التربية قسم الصحة النفسية والارشاد النفسي، جامعة عين شمس.
- حبيب، مجدي. (٢٠٠٣). **اختبار الكفاءة الاجتماعية**، ط٢. القاهرة: دار النهضة العربية.
- حسن، عبد الحميد. (٢٠٠٩). دراسة مقارنة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال الأسوياء في المهارات الاجتماعية. مصر: **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**.
- حمود، لينا أحمد. (2022). التلعثم وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى عينة من الأطفال المتلعثمين في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة السلمية. **مجلة جامعة البعث**، 44 (2)، 135- 184.

- خريصي، أشواق حسن بندر. (٢٠٢٠). التحصيل الأكاديمي وعلاقته ببعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. **مجلة البحث العلمي في التربية**، العدد ٢١. المملكة العربية السعودية: الرياض.
- خزاعلة، أحمد خالد والخطيب، جمال محمد. (2011). المهارات الاجتماعية والانفعالية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات. **[رسالة ماجستير]**. الكويت: دراسات العلوم التربوية.
- خليفة، فاطيمة بن. (2016). صعوبات التعلم والمهارات الاجتماعية. الجزائر: المركز الجامعي غليزان. **مجلة جيل للعلوم الإنسانية والاجتماعية**. 37- 49
- دادا، مروان سليمان سالم. (٢٠٠٨). فعالية برنامج مقترح لزيادة الكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة الخجولين. **[رسالة ماجستير غير منشورة]**. غزة: الجامعة الإسلامية.
- دخيل الله، دخيل عبد الله. (2014). **المهارات الاجتماعية: المفهوم والوحدات والمحددات**. المملكة العربية السعودية: الناشر للنشر.
- دراركة، إيمان وخزاعلة، أحمد. (2017). مستوى المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. **[رسالة ماجستير]**. الأردن: جامعة عمان العربية.
- دردير، عبد المنعم احمد وعبد الله، جابر محمد. (١٩٩٩). الشعور بالوحدة النفسية لدى الأطفال المعوقين وعلاقتها ببعض العوامل النفسية. **مجلة كلية التربية جامعة عين شمس**، العدد ٢٣ ج٣، ٩-٥٨.
- زغلول، عماد عبد الرحيم. (٢٠٠٣). **نظريات التعلم**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- شوقي، طريف. (٢٠٠٢). المهارات الاجتماعية والاتصالية- دراسة وبحوث نفسية. القاهرة: دار غرين.
- شمري، عبد-الكريم بن سيار وشريف، بندر بن عبد الله. (٢٠٢٤). الكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم في ضوء بعض الفروق، ج٢ (٣٣). **[رسالة ماجستير]**. المملكة العربية السعودية: بحوث عربية في مجالات التربية النوعية.
- شوقي، طريف. (٢٠٠٢). **المهارات الاجتماعية والاتصالية- دراسة وبحوث نفسية**. القاهرة: دار غرين.
- صبرينة، بن قوم. (٢٠١٧). المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية مقارنة بالتلاميذ العاديين، المجلد٥، العدد١٣. الجزائر: **مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية**.
- صياح، منصور عبد الله. (٢٠١٧). تقييم الفروق في المهارات الاجتماعية بين ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية، العدد السادس والثمانون. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**. البحرين: جامعة الخليج العربي، العدد 86، 295- 329.
- عبد الحميد، جابر وكفافي، علاء الدين. (١٩٩٣). **معجم علم النفس والطب النفسي**، ج ٦. القاهرة: دار النهضة العربية.
- عبد الحميد، الشيماء عبد الناصر معروف. (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة، ٦(107). **[رسالة ماجستير]** مصر: جامعة المنصورة، كلية التربية.
- عبد الستار، أسماء أحمد والببلاوي، إيهاب عبد العزيز. (٢٠٢٢). الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال الروضة مرتفعة ومنخفضة الصمت الاختياري. **مجلة**

**التربية الخاصة**، كليه علوم الإعاقة والتأهيل، جامعه الزقازيق، (٣٩)، ٥٧ – ١١٦.

- عمار، سام، والموسوي، علي. (2011). **مصطلحات المناهج والتدريس وتقنيات التعليم**. مسقط: دار عمان للنشر.
- عوض، عبد المنعم هاشم عطية. (٢٠٠٩). أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في تحسين مفهوم الكفاءة الاجتماعية والدافعية نحو التعلم لدى طلبة صعوبات النطق والتعلم. **[رسالة دكتوراه]** فلسطين: جامعة القدس دائرة التربية وعلم النفس.
- غانم، محمد حسن. (٢٠١٥). **كيف تتعامل بكفاءة مع نفسك ومع الآخر**. مصر: مكتبه الأنجلو المصرية.
- غريب، أسامه محمد. (٢٠٠٣). **مقياس الكفاءة الاجتماعية**. القاهرة: ايتراك للطباعة والنشر.
- فرغلي، جمعة فاروق حلمي. (2018). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الفنية في تنمية المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم في المناطق العشوائية. **الدراسات التربوية والنفسية**. جامعة الزقازيق (100)، 34- 281
- قبالي، يحيى أحمد. (٢٠٠٤). **مدخل الى صعوبات التعلم**، ط٢. الأردن: دار الطريق للنشر والتوزيع.
- قطامي، يوسف محمود. (٢٠١٤). **النمو الانفعالي والاجتماعي لطفل الروضة**. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- طاهر، إيمان. (٢٠١٦). **صعوبات التعلم النظرية: التشخيص والعلاج**. الأردن: المنهل.

- وحشة، نايف علي نايف. (٢٠١٨). أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. الأردن: **مجلة دراسات وأبحاث المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية.**
- محمد علي، مي فاروق. (٢٠١٧). الصمود النفسي والكفاءة الاجتماعية محددات لصعوبات التعلم لتلاميذ المرحلة الابتدائية، العدد١٨ ج (٣). مصر.
- مرسي، منى مصطفى فرغلي. (٢٠١٣). مقياس المهارات الاجتماعية للمراهقات. مصر: **مجلة الإرشاد النفسي.**
- مطلق، نوال. (2017). صعوبات تعلم القراءة والكتابة وعلاقتها ببعض المتغيرات (الانتباه والإدراك الحركي). دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم من التعليم الأساسي في مدينة دمشق. **مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية،** 39 (42)، 151- 181.
- مطيري، منيرة عايض سعد. (٢٠١٤). مهارات التواصل الاجتماعي لدى عينة من تلميذات صعوبات التعلم في الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرس: **دراسة مسحية،** ع٥، ج١. مصر: المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية.
- مغازي، إبراهيم محمد. (2004). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية. **دراسات نفسية.** مصر: رابطة الأخصائيين والنفسيين المصرية، 4 (14).
- مقداد، قيس وبطاينة، أسامة والجراح، عبد الناصر. (٢٠١١). مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن من وجهة نظر المعلمين. 7 (3). الأردن:

- مكانين، هشام وعبداللات، بسام ونجادات، حسين. (٢٠١٤). المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية من وجهه نظر المعلمين والاقران. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ١٠ (٤). الأردن.
- محمد، أسماء عبد العظيم. (٢٠١٣). برنامج تدريبي لتنميه الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. **مجلة الإرشاد النفسي**، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، (٣٤)، ١٩١ –٢٤9.
- منسي، محمود عبد الحليم وأبو الفضل، محفوظ عبد الستار محمد وأسامة، أحمد عطا والظفيري، عيد سعود شارع شلال. (٢٠١٩). الكفاءة الاجتماعية (المفهوم . المكونات . النظريات المفسرة). **مجلة العلوم التربوية**، العدد٣، كليه التربية بالغردقة، جامعة جنوب الوادي ٣٦٨– ٣٨٠.
- نجاحي، فوزية محمود والديب، رندا مصطفى. (٢٠١٥). **استمتع بحياتك بتربية أبنائك (المرشد التربوي)**. القاهرة: دار الصحابة للتراث.


**المراجع الأجنبية:**


- Arun, L., Ravikumar, M., Makhija, A., Shonali, C. B., & Vishwanathan, V. (2015). Study of Self_Concept In Relation To Family Environment among Adolescents. *The International Journal Of Indian psychology*,2 (2), 58_ 63.
- Carman, Sarah N and Chapparo, Christine J. (2012). Children who experience difficulties with learning: Mother and child perceptions of social competence. Australia: *Australian occupational therapy journal*, 59 (5),

- Cavell, T. A. (1990). social adjustment, social performance, and social skills: A tri-component model of social Competence. *Journal of clinical child psychology*, 19 (2), 111-122.
- Durlak, J. A., Kazdin, A. E. (2000). Social competence programs in Encyclopedia of psychology. Oxford University press. *American psychological Association*, vol (7), pp 333- 335.
- Felner, R. D, Lease, A.M, Phillips, R S.C., Gullota, G. R., Adams, R., & Montemayor, E. (1990). The development of social competence in adolescence. *Beverly Hills*, CA: sage pp. 64_ 245.
- George, Alexandratos and Varvara, Alexandratou. (2014). Difficulties and Behavioral Problems in the Inclusive Classroom. Greece. *American Journal of Education and Research,* Volume 2.

- Hedda M. & James W. (2004). Social perceptions of students with learning disabilities who differ in social status. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19 (2), 71_ 82.
- Hagger, D., Watson, C., & Willows, D. M. (1995). Parent, teacher, peer, and self_reports of the social Competence of

students with learning disabilities. *Journal Of learning Disabilities*, 28 (4), 205_ 215.

- Heward, L. (2006). Exceptional children: An introduction to special education. *Upper Saddle River, NJ: Persona / Prentice Hall*.
- Langeveld, J., Gundersen, K., & suartdal, F. (2012). Social Competence as a mediating facture in reduction of behavioral problems. Scandinavia. *Journal Of Education al Research*, 5 (4), pp 381- 399.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups.
- Nunez, A. I. (2011). Developmen t and validation of the children's social competence scale (*doctoral dissertation*, University of Denver).
- Wendy, S. (1999). Developing Social Competence in Children. Choices Briefs, number3. New York, NY. Inst. For Urban and Min0rity Education.
- Zilda A. P. Del Petter & Almir Del Pretty. (2005). *Social Competence and social skills: A Theoretical and Practical Guide*. Springer.