

مجلة جامعة حمص

سلسلة العلوم التربوية



مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 47 . العدد 8

1447 هـ - 2025 م

الأستاذ الدكتور طارق حسام الدين رئيس جامعة حمص

المدير المسؤول عن المجلة

أ. د. وليد حمادة	رئيس تحرير مجلة جامعة حمص للعلوم الإنسانية
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 الإلكتروني : journal.homs-univ.edu.sy

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة حمص

الأوراق المطلوبة:

- 2 نسخة ورقية من البحث بدون اسم الباحث / الكلية / الجامعة) + word / CD
من البحث منسق حسب شروط المجلة.
- طابع بحث علمي + طابع نقابة معلمين.
- إذا كان الباحث طالب دراسات عليا:
يجب إرفاق قرار تسجيل الدكتوراه / ماجستير + كتاب من الدكتور المشرف بموافقة
على النشر في المجلة.
- إذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية:
يجب إرفاق قرار المجلس المختص بإنجاز البحث أو قرار قسم بالموافقة على اعتماده
حسب الحال.
- إذا 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.
- إذا كان الباحث عضواً في الهيئة الفنية :
يجب إرفاق كتاب يحدد فيه مكان و زمان إجراء البحث ، وما يثبت صفته وأنه على رأس
عمله.
- يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (العلوم الطبية والهندسية والأساسية
والتطبيقية):
عنوان البحث .. ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).
 - 1- مقدمة
 - 2- هدف البحث
 - 3- مواد وطرق البحث
 - 4- النتائج ومناقشتها .
 - 5- الاستنتاجات والتوصيات .
 - 6- المراجع.

- يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (الآداب - الاقتصاد - التربية - الحقوق - السياحة - التربية الموسيقية وجميع العلوم الإنسانية):
- عنوان البحث .. ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).
- 1. مقدمة.
- 2. مشكلة البحث وأهميته والجديد فيه.
- 3. أهداف البحث و أسئلته.
- 4. فرضيات البحث و حدوده.
- 5. مصطلحات البحث و تعريفاته الإجرائية.
- 6. الإطار النظري و الدراسات السابقة.
- 7. منهج البحث و إجراءاته.
- 8. عرض البحث و المناقشة والتحليل
- 9. نتائج البحث.
- 10. مقترحات البحث إن وجدت.
- 11. قائمة المصادر والمراجع.
- 7- يجب اعتماد الإعدادات الآتية أثناء طباعة البحث على الكمبيوتر:
 - أ- قياس الورق 25×17.5 B5.
 - ب- هوامش الصفحة: أعلى 2.54- أسفل 2.54 - يمين 2.5- يسار 2.5 سم
 - ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8
 - ث- نوع الخط وقياسه: العنوان . Monotype Koufi قياس 20
 - كتابة النص Simplified Arabic قياس 13 عادي - العناوين الفرعية Simplified Arabic قياس 13 عريض.
 - ج. يجب مراعاة أن يكون قياس الصور والجداول المدرجة في البحث لا يتعدى 12سم.
- 8- في حال عدم إجراء البحث وفقاً لما ورد أعلاه من إشارات فإن البحث سيهمل ولا يرد البحث إلى صاحبه.
- 9- تقديم أي بحث للنشر في المجلة يدل ضمناً على عدم نشره في أي مكان آخر، وفي حال قبول البحث للنشر في مجلة جامعة البعث يجب عدم نشره في أي مجلة أخرى.

10- الناشر غير مسؤول عن محتوى ما ينشر من مادة الموضوعات التي تنشر في المجلة
11- تكتب المراجع ضمن النص على الشكل التالي: [1] ثم رقم الصفحة ويفضل استخدام التهميش الإلكتروني المعمول به في نظام وورد WORD حيث يشير الرقم إلى رقم المرجع الوارد في قائمة المراجع.

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

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

الكنية بالأحرف الكبيرة - الحرف الأول من الاسم تتبعه فاصلة - سنة النشر - وتتبعها معترضة (-) عنوان الكتاب ويوضع تحته خط وتتبعه نقطة - دار النشر وتتبعها فاصلة - الطبعة (ثانية . ثالثة) . بلد النشر وتتبعها فاصلة . عدد صفحات الكتاب وتتبعها نقطة . وفيما يلي مثال على ذلك:

MAVRODEANUS, R1986- Flame Spectroscopy. Willy, New York, 373p.

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

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

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

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

رسوم النشر في مجلة جامعة حمص

1. دفع رسم نشر (50000) ل.س أربعون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.
2. دفع رسم نشر (200000) ل.س مئة ألف 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

الصفحة	اسم الباحث	اسم البحث
52-11	ديما العيان د.حنان لطوف	أنماط التعلق الوجداني وعلاقتها باضطراب القلق المعم لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة حمص
92-53	رانيا عيسى د.وليد حمادة د.أحمد سلوطة	درجة توفر مهارات التواصل الاجتماعي لدى تلاميذ فرط النشاط ونقص الانتباه في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمهم
140-93	ريم عبدالله الأحمد د.محمد موسى د.خولة علي	الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء متطلبات الإشراف الإلكتروني في محافظة حمص

أنماط التعلق الوجداني وعلاقتها باضطراب القلق المعمم لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة حمص

كلية التربية - جامعة حمص

طالبة الدكتوراه: ديما العيان

إشراف الدكتورة: حنان لطوف

ملخص البحث:

هدف البحث إلى تعرّف نمط التعلق الوجداني السائد، ونسبة انتشار اضطراب القلق المعمم لدى أفراد العينة، وتعرّف العلاقة بين أنماط التعلق الوجداني واضطراب القلق المعمم، بالإضافة إلى تعرّف الفروق تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (طالبات التخصص العلمي-طالبات التخصص الأدبي) على أنماط التعلق الوجداني ومقياس اضطراب القلق المعمم، وتكوّنت العينة من 156 طالبة، واستخدمت الباحثة مقياس أنماط التعلق الوجداني، إعداد عبد النبي (2014)، ومقياس اضطراب القلق المعمم إعداد الجمعية الأمريكية للعلوم النفسية (2013)، ترجمة الباحثة، وقد توصلَ البحث إلى النتائج الآتية:

نمط التعلق الوجداني السائد لدى أفراد عينة البحث هو النمط التجنبي، ونسبة انتشار اضطراب القلق المعمم لدى أفراد عينة البحث 20%، ووجود علاقة سالبة بين نمط التعلق الآمن واضطراب القلق المعمم، ووجود علاقة موجبة بين كل من النمط التجنبي، المتناقض، المنفصل، واضطراب القلق المعمم، وعدم وجود فروق في أنماط التعلق الوجداني واضطراب القلق المعمم تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

الكلمات المفتاحية: أنماط التعلق الوجداني، اضطراب القلق المعمم، طالبات المرحلة الثانوية.

Emotional Attachment Styles and its Relationship to Generalized Anxiety Disorder among high school female student in Homs city

Abstract:

The research aims to know the prevailing emotional attachment style, and prevalence rate of generalized anxiety disorder among the sample member, and to know the relationship between emotional attachment styles and (GAD), in addition to know differences to the academic specialization variable on the emotional attachment styles and (GAD) scale, the sample consisted of (156) female students, the researcher had used the emotional attachment styles scale, prepared by Abdel Naby (2014), and the (GAD) scale prepared by American psychological association (2013), researcher translated, and research reached to the following result:

the prevailing emotional attachment style at the research sample is the avoidant, and prevalence rate of (GAD) at the research sample (20%), there was negative correlative relationship between secure attachment style and (GAD), there was positive correlative relationship between attachment styles avoidant, ambivalent, separate, and (GAD), there are not differences on the emotional attachment styles and (GAD) scale according to the academic specialization.

Keywords: Emotional Attachments styles, Generalized Anxiety Disorder, high school female students.

- مقدمة البحث:

تتشكل العلاقات الإنسانية من خلال التفاعل والتواصل المستمر بين الأشخاص، ومن خلال هذه العلاقات المتبادلة يستطيع الفرد التعبير عن أفكاره ومشاعره ويتعزز شعوره بالانتماء وتأكيد الذات وتحقيقها والشعور بقيمته، كما يستطيع تبادل الخبرات الانفعالية والمعرفية والسلوكية مع الآخرين، والحصول على الدعم العاطفي الذي يشعره بالتوازن النفسي والاستقلالية، فالفرد اجتماعي بطبعه ويرى في التفاعل والمشاركة إشباعاً لحاجاته الضرورية كالحب والتقبل والشعور بالأمان، ولكن يتوقف نجاح الفرد في تحقيقه للتواصل المثمر والفعال اجتماعياً ونفسياً على مجموعة من العوامل المساعدة والمهيئة لذلك، كالتنشئة الأسرية، والتطور النمائي بجوانبه المختلفة، وخبرات الطفولة الأولى، والرابطة الانفعالية التي تتشكل مع الوالدين في السنوات الأولى من الميلاد، وهذا ما يسميه علماء النفس بالتعلق الوجداني.

ويرى ليفرنيري (Livernerie،2020) أن التعلق الوجداني رابطة انفعالية قوية تتشكل بين الطفل وأمه في الأشهر والسنوات الأولى من حياته، وتشعره بالراحة والأمن في حال كانت استجابات الأم نحوه دافئة من خلال احتضانها له واهتمامها به واشباع حاجاته الفيزيولوجية والنفسية كالحب والحنان، ومن جهة أخرى قد تكون تلك الرابطة الانفعالية مصدراً لشعوره بالتوتر والخوف والقلق وانعدام الأمان نتيجة لانعدام اهتمام الأم به، وإن هذا التعلق يترك آثار في المراحل النمائية اللاحقة للفرد، ثم يبدأ التعلق يتشكل مع الآخرين متأثراً بما يتعلمه الفرد في طفولته (ورد في بن طلبية،2020،21)، كما ويتأثر نمط تعلق الفرد بالتجارب والعلاقات اللاحقة، وتظهر انعكاساته النفسية المختلفة في المراهقة والرشد، حيث يلعب دوراً هاماً في تشكيل شخصية الفرد، وله أيضاً دوراً بالغ التأثير في مشاكل نمو الشخصية ومدى اتزانها، ويظهر ذلك في سلوك الفرد وعلاقاته مع الآخرين، فالتعلق الآمن عاملاً هاماً في تشكيل شخصية قادرة على التفاعل ذو نظرة

إيجابية للذات والآخرين (Gary,2015,86)، وقد يطور الفرد تعلقاً غير آمن (كالتجنبي والمتناقض والمنفصل) ما يعتبر نقطة بداية للمعاناة النفسية نتيجة لخلل الرابطة التعلقية الوجدانية الأولى التي تكوّنت بينه وبين أمه، وطرق تفاعل الوالدين معه (مقادي والشريفين، 2020، 1018)، وتكمن أهمية دراسة أنماط التعلق الوجداني في أنها تُنبئ بالسلوك الاجتماعي والتكيف الشخصي في المراحل اللاحقة من حياة الفرد، وتعد مؤشراً لمدى كفاءته الذاتية وقدرته على مواجهة الضغوطات، ما ينعكس ذلك في مستوى صحته النفسية وتوافقه، وفي هذا السياق أكد كرينمولير (Krinmuller,193,2013) أن الفرد الذي طور أنماط تعلق غير آمنة عانى من المخاوف الاجتماعية والاضطرابات النفسية كالقلق، ويعتبر اضطراب القلق المعمم واحداً من اضطرابات القلق الذي يعبر عن حالة التوتر الشديدة التي تصيب الفرد وتشعره بالخوف المبالغ والتهديد والانشغال في العديد من مجالات حياته، كما ويصاحبه مجموعة من الأعراض لكصعوبة التركيز وعدم القدرة على اتخاذ القرار والانسحاب الاجتماعي والعزلة (ابراهيم، 2008، 2)، ويظهر المريض خلاً وظيفياً في أدائه بالمجالات المختلفة الأسرية، والاجتماعية، والأكاديمية، مما ينعكس على حياته ويخل توافقه النفسي (DSM,2013,97)، كما ويرتبط هذا الاضطراب بالصراعات الداخلية والإحباطات والضغوط النفسية والحياتية وعوامل الحرمان والخبرات العصابية (عكاشة، 2003، 114)، ومن المراحل النمائية التي تزداد فيها الأزمات والصراعات والإحباطات مرحلة المراهقة، حيث يظهر في هذه المرحلة تأثير الخبرات العصابية بشكل جلي، وقد يظهر المراهقين فيها العديد من الانحرافات والمشكلات نتيجة للتغيرات التي تصاحب هذه المرحلة ونتيجة لخصائصها المعقدة والمتداخلة والتي قد تعيق تكيف المراهق (ماسترز وسبيتز، 1998، 47)، وإن المراهق في هذه المرحلة يبحث عن تكوين علاقات جديدة مع أقرانه، ويدرك أهمية التفاعل وتكوين الروابط الوجدانية مع الآخرين، حيث تظهر لديه حاجات جديدة يحاول إشباعها خارج نطاق أسرته باحثاً عن الاستقلالية، كتأكيد ذاته وحاجته للقبول والانتماء والدعم المستمر، فإذا كانت الروابط الانفعالية التي كونها ضمن أسرته في مرحلة الطفولة المبكرة مع والديه وخاصة الأم آمنة ومشبعة استطاع أن ينمو وجدانياً ويتعلم تكوين علاقات وروابط مُرضية مع أقرانه والمحيطين به

بعيداً عن المعاناة النفسية التي تظهر بشكل أعراض للاضطراب النفسي، أما إذا كانت هذه الروابط التي تم تشكيلها غير آمنة قد يعتبر ذلك بمثابة رضاً نفسياً للمراهق منذ طفولته، والذي تنعكس آثاره في مراحل حياته المستقبلية، فقد يظهر الخوف والاحساس بعدم الأمان ويعبر عن خبراته المؤلمة والعصابية من خلال شعوره المستمر بالتهديد، ويفشل في تكوين روابط انفعالية وعلاقات اجتماعية آمنة تكسبه الدعم وتسانده في حل مشكلاته، ومع حساسية هذه المرحلة وعدم القدرة على تنظيم الانفعالات وضبط الأفكار والشعور بالضياع يدرك المراهق أن الوالدين لا يشكلان مصدراً للأمان بالنسبة له فينفصل عنهم، ويفشل في تكوين روابط بديلة تشاركه أفكاره ومشاعره، وهنا ينغمس في أزماته ومشكلاته وتسيطر عليه الانشغالات بالجوانب المتعددة من حياته دون الحصول على الاهتمام من قبل المحيطين به، ما قد يجعله يطور أعراضاً للاضطراب القلق المعمم.

- مشكلة البحث:

يعيش طلاب المرحلة الثانوية فترة حساسة وحرجة وهي فترة المراهقة لما تحتويه من تغيرات في المزاج والتفكير وتحولات داخلية نفسية وفيزيولوجية كبيرة، فالأسرة لها دور هام في تهيئة المراهق لتجاوز تلك المرحلة بسلام، وإن عدم تهيئه يجعل المراهق فاقد الثقة بنفسه وبالأخرين وعرضة للمعاناة النفسية (ميلودي، 2017، 226)، كما أن نقص الخبرات والمهارات الاجتماعية والرغبة في تحقيق الهوية والبحث عن الاستقلالية قد يقف عاجزاً أمام تشكيله لعلاقات ناجحة مع الآخرين في تلك المرحلة، وهنا يظهر تأثيرات التعلق الأولي وعلاقة المراهق مع والديه ومدى تعزيز الثقة بالنفس وتكوين نظرة إيجابية للذات والآخرين وتطوير شخصية مستقلة، ومساعدته في تكوين علاقات جديدة مع الأقران، فالمراهق يتعلم من خلال علاقته مع والديه كيفية التفاعل الاجتماعي والوجداني السوي، والطالبة المراهقة بشكل خاص تهتم بتكوين علاقات مرضية مع أقرانها، إذ تتأثر بنظرة الآخرين لها وتقيمهم لتفاعلاتها، كما أنها تحاول تكوين علاقات ناجحة مع المعلمين والكبار نظراً لحاجتها المستمرة للمدح والشعور بالأمان، لذا يعتبر تكوين نمط تعلق آمن للطالبة المراهقة شيء بالغ الأهمية في حياتها حتى تستطيع تكوين علاقات مستمرة

ومتماشية مع ثقافتها في تلك المرحلة، وفي حياتها المستقبلية خاصةً أنها ستتدخل في تكوين علاقة وجدانية وتشاركية مصيرية مع الشريك، فالتعلق الآمن يجعل الفرد يدرك أهمية ذاته وقيمتها، وينظر بإيجابية للآخرين ويتوقع أن الآخرين يتقبلونه ويتحملون مسؤوليتهم، كما أنه ينجح بدخول علاقات مديدة (النمر، 2016، 10)، ويحسن الصحة النفسية ويدعمه وجدانياً، ويبعده عن الاضطراب النفسي، حيث أكدت دراسة لعمش ودهاش (2022) وجود علاقة سالبة بين نمط التعلق الآمن والاضطراب النفسي، كما بينت دراسة جماطي (2021) بأنه لا توجد علاقة بين نمط التعلق الآمن والهشاشة النفسية للمراهقين، ولكن قد لا يتعلم الفرد تشكيل نمط تعلق آمن مع الآخرين ما يؤدي به إلى سوء التوافق النفسي والفشل في تكوين العلاقات البينشخصية، وتكمن الخطورة البالغة فيما أكدته الدراسات عن علاقة التعلق غير الآمن بالاضطرابات النفسية المختلفة، فالتعلق غير الآمن لدى المراهقة لا ينعكس فقط في مجالات علاقاتها فحسب بل بارتباطه بالاضطراب النفسي والمشكلات السلوكية والانفعالية، حيث بينت دراسة لعمش ودهاش (2022) وجود علاقة موجبة بين أنماط التعلق غير الآمنة والاضطراب النفسي، كما وأكدت دراسة ماري (Mari, 2002) على وجود علاقة موجبة بين أنماط التعلق غير الآمنة والقلق العام (في عايد، 2008، 85)، في حين بينت دراسة كل من موريس وميسترز وميليك وزوامباغ (Muris, Meesters, Melick, & Zwambag, 2001) على عينة من المراهقين بأن المراهقين ذو نمط التعلق الغير آمن سجلوا درجات مرتفعة في اضطراب القلق من المراهقين ذو نمط التعلق الآمن، وعلى الرغم من تأكيد الدراسات على الآثار السلبية لتشكيل أنماط تعلق الغير آمنة وعلاقتها بالاضطرابات النفسية كاضطراب القلق، لكن الباحثة لم تعثر على دراسة حاولت الربط بين أنماط التعلق الوجداني واضطراب القلق المعمم في البيئة المحلية والعربية - في حدود علم الباحثة - وفي هذا النوع من الاضطراب لا يظهر القلق فيه بجانب واحد من حياة الفرد بل يتعدى العديد من جوانب حياته كالجوانب الاجتماعية، والأسرية، والأكاديمية، والمستقبلية، ما يسبب خللاً كبيراً في أداء الفرد، وهنا تكمن خطورة هذا النوع من الاضطراب، حيث أكدت منظمة الصحة العالمية (2005، 20) بأن هذا الاضطراب بات أكثر انتشاراً في الآونة الأخيرة، إذ

بلغت نسبة انتشاره بين (5.7%-17.7%)، وأن أكثر الفئات معاناة منه هم الشباب والمراهقين، و يمكننا القول بأن الطالبة التي كوّنت نمط تعلق آمن لديها استقرار نفسي يمنع تشكيل اضطراب القلق، حيث أن العلاقة الوجدانية الدافئة مع الوالدين منحتهما الشعور بالأمان والسلام الداخلي لتصبح بذلك أكثر توازناً انفعالياً وتوافق نفسي، بينما الطالبة التي كوّنت نمط تعلق غير آمن كتجنب الآخرين، وصعوبة التفاعل، ورفض تكوين العلاقات، لم تتمو جوانبها التكوينية بشكل سوي، ولم تكتسب من والديها طرق آمنة للتواصل، والذي قد يطور لديها الشعور بالخوف والتهديد، ويجعل فرصة تكوين الاضطراب كبيرة لديها، ومن هنا نتحد مشكلة البحث في السؤال الآتي:

ما طبيعة العلاقة بين أنماط التعلق الوجداني واضطراب القلق المعمم لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة حمص؟.

- أهمية البحث: تكمن أهمية البحث في النقاط الآتية:

1- من الممكن أن يستفيد الباحثين من مقياس اضطراب القلق المعمم، والتي قامت الباحثة بترجمته إلى العربية والتحقق من خصائصه السيكمترية في البيئة المحلية، واستخدامه في أبحاثهم القادمة.

2- من المحتمل أن يكون هذا البحث من الأبحاث الهامة، حيث لا يوجد في البيئة المحلية دراسة تناولت متغيرات البحث معاً (أنماط التعلق الوجداني واضطراب القلق المعمم)، وذلك في حدود علم الباحثة، مما يؤدي بدوره إلى زيادة المعرفة العلمية حول موضوع الدراسة وحث الباحثين على إجراء المزيد من الأبحاث على عينات أخرى ومراحل عمرية مختلفة.

3 - تناوله لطالبات المرحلة الثانوية، وتسليط الضوء على مشكلاتها، لما لها دور بالغ الأهمية في بناء المجتمع وتماسكه.

4- من المتوقع أن تفيد نتائج البحث المختصين في مجال الإرشاد والعلاج النفسي في التعرف على أنماط التعلق الوجداني المرتبطة باضطراب القلق المعمم، من أجل إعداد برامج علاجية تهدف إلى خفض اضطراب القلق المعمم من خلال تعديل نمط التعلق الوجداني التي يتبناه الفرد في تشكيل علاقاته.

- **أهداف البحث:** يهدف البحث الحالي إلى تعرف الآتي:

- نمط التعلق الوجداني السائد لدى أفراد عينة البحث.

- نسبة وجود أعراض اضطراب القلق المعمم لدى أفراد عينة البحث.

- العلاقة بين درجات أفراد العينة على أنماط التعلق الوجداني ودرجاتهم على مقياس اضطراب القلق المعمم.

- الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة على أنماط التعلق الوجداني تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي - أدبي).

- الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس اضطراب القلق المعمم تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

- **أسئلة البحث:**

- ما نمط التعلق الوجداني السائد لدى أفراد عينة البحث؟

- ما نسبة وجود أعراض اضطراب القلق المعمم لدى أفراد عينة البحث؟

- **فرضيات البحث:** سيتم اختبار الفرضيات عند مستوى دلالة 0.05 وفق الآتي:

1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على أنماط التعلق الوجداني ودرجاتهم على مقياس اضطراب القلق المعمم.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على أنماط التعلق الوجداني تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي - أدبي).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس اضطراب القلق المعمم تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

- **حدود البحث:** تكمن حدود البحث في الآتي:

(1) **الحدود الزمانية:** تم تطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2023-2024م.

(2) **الحدود المكانية:** تم تطبيق أدوات البحث في أربع مدارس ثانوية عامة للبنات في مدينة حمص.

(3) **الحدود البشرية:** تشمل طالبات المرحلة الثانوية العامة (الصف الأول الثانوي، الثاني الثانوي، الثالث الثانوي).

(4) **الحدود الموضوعية:** تتمثل في أنماط التعلق الوجداني، اضطراب القلق المعمم، طالبات المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص.

- **تعريف المصطلحات والتعريفات الإجرائية:**

أولاً- أنماط التعلق الوجداني Emotional Attachment styles:

- عرف بولبي التعلق (Bowlby, 1988) بأنه "ميل داخلي وثابت لدى الفرد لبذل الجهد من أجل الحفاظ على الاتصال والاقتراب بفرد أو عدة أفراد، أي تكوين علاقات وجدانية معهم، وذلك بهدف تحقيق الأمان المادي أو المعنوي، ويكون ذلك من خلال أنماط التعلق التي يكونها الفرد معرفياً وانفعالياً عن طريق تجاربه الخاصة أثناء تفاعله وتكوين علاقاته

مع المحيطين به" (ورد في النمر، 2016، 10)، وقد تكون هذه الأنماط آمنة وقد تكون غير آمنة.

وفيما يلي تعريف لأنماط التعلق الوجداني التي يقيسها المقياس:

- نمط التعلق الآمن Secure Attachment Style: يتمثل في قدرة الفرد على إقامة علاقات تفاعلية ناجحة مع الآخرين ومشبعة بالود والحب، مع تمتعه بالثقة بالنفس.

- نمط التعلق التجنبي Avoidant Attachment Style: يقصد به خوف الفرد من رفض الآخرين له في حال تواصل معهم، لذا يفضل التجنب وينعدم لديه فرص التواصل التفاعل باحثاً عن الاستقلالية.

- نمط التعلق المتناقض Ambivalent Attachment Style: يتمثل في بحث الفرد عن الآخرين للاعتماد عليهم مع إيجاد صعوبة في التفاعل معهم، ويكون الفرد فاقد الثقة بنفسه وغير مستقل ذاتياً.

- نمط التعلق المنفصل Separate Attachment Style: ابتعاد الفرد عن التواصل الشخصي المباشر مع الآخرين، فلا يعطي أهمية للتفاعل أو إقامة علاقات مشبعة بالمودة معهم (السلامي، بوفاتح، ومباركي، 2017، 31).

- التعريف الإجرائي لأنماط التعلق: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على كل نمط من أنماط التعلق الوجداني، والتي تعبر عن طبيعة العلاقة الوجدانية والتفاعلية التي يقيمها المفحوص مع المحيطين به، وذلك كما يقيسها مقياس عبد النبي (2014) المستخدم في هذا البحث.

ثانياً - اضطراب القلق المعمم Generalized Anxiety Disorder:

- عرف الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية والعقلية (DSM5,2013,97) اضطراب القلق المعمم بأنه: "قلق وانشغال بشكل مبالغ يحدث للفرد ويستمر لمدة لا تقل عن ستة أشهر على الأقل، ويكون الانشغال حول عدد من الأحداث والأنشطة مثل الأداء في العمل أو المدرسة، حيث يجد الفرد صعوبة في السيطرة على انشغالاته، كما ويصاحبه مجموعة من الأعراض مثل التملل والتعب وضعف التركيز والتوتر العضلي واضطراب في النوم، ما يسبب له إحباطاً إكلينيكياً وانخفاضاً في العديد من مجالات الأداء الهامة.

- التعريف الإجرائي: درجة انشغال الطالبة بعدد من أحداث الحياة في الدراسة أو المستقبل أو بالأنشطة الأخرى، ولمدة لا تقل عن ستة أشهر، ولا تستطيع السيطرة على انشغالاتها، وتحدد بمقدار انحراف درجة المفحوصة عن متوسط درجات أفراد العينة بانحرافين معيارين، كما يقيسه مقياس الجمعية الأمريكية للعلوم النفسية (2013) المستخدم في هذا البحث.

- الإطار النظري

أولاً- أنماط التعلق الوجداني:

- التعريف بأنماط التعلق الوجداني:

هناك العديد من التعريفات التي وضحت ماهية التعلق، فيرى بولبي (Bowlby,1969) أن التعلق هو نتاج سلوكيات تسعى إلى التقرب من شخص معين أو عدة أشخاص والمحافظة عليها، فالتعلق وظيفة تكيفية من أجل الحماية والاستكشاف، وإن الطفل لديه حاجة إلى التعلق بأمه للحصول على الحب والأمان، ومن ثم تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين، إذاً التعلق حاجة أساسية وضرورية لا يمكن إغفالها أو عدم

إشباعها (Savard, 2010, 10)، ويعرف ايلانور وكيسي (Eleanor & Kisti, 2006) التعلق بأنه نزعة الفرد في البحث الآمن من خلال التقرب إلى شخص أو أكثر باحثاً على الأمن والراحة، كما يعبر التعلق عن الرابطة التي ينميها الطفل اتجاه القائمين على رعايته في الشهور الأولى من الميلاد، ومن خلالها يصبح قادراً على تكوين علاقات اجتماعية سوية في المراحل اللاحقة من حياته (في شاكر، 2017، 40)، كما وترى أينسورث (Ainsworth, 1990) أن التعلق هو رابطة وجدانية تستمر فترة طويلة ويكون فيها الطرف الآخر فرد هام في التعامل المتبادل مع الرغبة في الاحتفاظ بالقرب والتفاعل مع المحيطين (في شاكر، 2017، 40)، في حين يرى كل من تاميان وكونيجل (Tamian & Kunegel, 1997) بأن التعلق هو رابط وجداني خاص بالفرد والآخر، ويكون أول رابط بين الطفل وأمه، وقد يكون مصاحباً مع التعلق بشخص آخر، ومن خصائصه الاستمرار أي لا يستطيع الفرد العيش دون تعلق، كما أنه لا يرتبط بما تفرضه الوظيفة بل بما تفرضه الحاجة الدائمة للبحث عن علاقة مع الشخص الآخر وبقاء تلك العلاقة (في كسانني، 2012، 34).

وإن المعتقدات التي يطورها الفرد في السنوات الأولى مع الأشخاص القائمين بالرعاية تتجه نحو الاستمرار النسبي في مراحل الحياة اللاحقة، فمخططات الطفولة يعاد تشكيلها في خلال نمط التعلق الوجداني في مرحلة الرشد، ويمكن اعتبارها نماذج عمل داخلية للعلاقات التي توجه كيفية إدراك الفرد للمواقف الاجتماعية وكيفية تفسيرها (Cupa, 2006, 13)، ويمكن توضيح سمات الأفراد تبعاً لنمط تعلقهم الوجداني في الآتي:

1) نمط التعلق الآمن: يتمتع الفرد ذو النمط التعلق الآمن بالاستقلالية والتلقائية والمبادرة والايجابية، ويتذكر تجاربه الانفعالية مع والديه، ويعترف بتأثير تلك التجارب على حياته، ويتقبل الأحداث الجديدة التي تطرأ على حياته، ويتسم تفكيره بالمرونة، كما يتمتع بالتوافق والصحة النفسية (لعمش وداهش، 2022، 19).

(2) نمط التعلق التجنبي: إن الفرد ذو النمط التجنبي يخاف من الدخول في العلاقات الاجتماعية ويتجنبها، ويشعر بالرفض والنبذ، كما ويعاني صعوبة بالثقة بالآخرين، ويتم تقييم أحداث الطفولة على أنها تتسم بالرفض الوالدي واللامبالاة تجاهه (حافزي، 2020، 165).

(3) نمط التعلق المتناقض: إن الفرد ذو النمط التعلق المتناقض يعاني القلق والتنافر، ويقدم صورة غير واقعية وحقيقية عن تجاربه الانفعالية مع الوالدين، مع إظهاره لمشاعر الغضب نحوهم، وإن أفراد هذا النمط يتسمون بالشك والتردد وعدم الثقة بالنفس والشعور بالخوف من الفشل، إضافة إلى انخفاض تقدير الذات، وفشل المهارات الاجتماعية، وسوء التوافق النفسي، مع ظهور أعراض الاكتئاب والقلق الاجتماعي (لعمش وداهش، 2022، 20).

(4) نمط التعلق المنفصل: إن صاحب هذا النمط يرى أن تجاربه الانفعالية مع والديه في الطفولة لا تشكل له مصدراً للقلق على الرغم من أنه يتحدث عنها بشيء من الانفعال والتوتر مع ظهور أعراض جسدية تشير إلى الانزعاج والألم، يثق في نفسه لكنه يفقد الثقة بالآخرين ويبتعد عنهم (مرجع سابق، 2022، 20).

- العوامل المؤثرة في تشكيل أنماط التعلق الوجداني:

هناك العديد من العوامل التي تؤثر في تشكيل نمط التعلق الوجداني لدى الفرد منها:

(1) **الحرمان من الأم:** إن الحرمان من الأم في مرحلة الطفولة المبكرة يؤدي إلى حرمان الطفل من فرصة تكوين رابطة انفعالية، وبالتالي يصبح فيما بعد غير قادر على تكوين علاقات مع الآخرين والاستمرار بها، كما يفشل في التفاعل الاجتماعي.

(2) **نوعية العلاقة:** إن طريقة تفاعل الأم مع طفلها في العام الأول من ميلاده هو الأساس في تحديد نمط التعلق لدى الطفل، وهنا يشكل الطفل توقعات بمدى اهتمام أمه به عندما يصدر حركات وإشارات، وقد تكون علاقة الأم بطفلها فعالة في تكوين نمط تعلق آمن وقد تفشل في ذلك.

(3) بيئة الطفل: تعد البيئة المحيطة بالطفل والتي يتعامل ويتواصل معها بشكل مباشر الأساس في تكوين علاقاته الوجدانية الأولى مع والديه، والتي تؤثر على مسار حياته فيما بعد (فتحية وسبع، 2023، 44).

ثانياً- اضطراب القلق المعمم:

- التعريف باضطراب القلق المعمم:

قسّم التصنيف الدولي الأمريكي للاضطرابات النفسية والعقلية اضطرابات القلق إلى العديد من أنواع الاضطرابات المستقلة، وحددت زملة من الأعراض الخاصة بكل اضطراب والتي تميز المرضى المصابين به، ويعد اضطراب القلق المعمم واحداً من الاضطرابات النفسية التي أولى علماء النفس اهتماماً به، حيث عرفه البحيري (2005، 10) بأنه ينطوي على مجموعة من الأعراض والسلوكيات كصعوبة التركيز، والضيق، والتلمل، والعصبية، والتوتر الشديد والدائم نحو الكثير من المواقف والمجالات، كما وعرفه عبد الرحمن (2014، 254) بأنه قلق غير واقعي وانشغال وتوقع للشر والخطر حول مجالين على الأقل من مجالات الحياة، بينما عرفه ابراهيم (2008، 46) بأنه قلق دائم مع فرط إثارة تستمر لمدة ستة أشهر على الأقل، ولا تكون مرتبطة بشخص معين أو موضوع محدد، بينما عرفه بقيون (2007، 71) بأنه توتر وانشغال البال لأحداث عديدة لأغلب اليوم، ولمدة لا تقل عن ستة أشهر، ويكون مصحوباً بأعراض جسدية كتشنج العضلات، والشعور بالإغماء، والصداع، وعدم الاستقرار، وضعف التركيز، ما يؤثر على حياة الفرد الأسرية والاجتماعية والعملية.

- العوامل المساهمة في تشكيل اضطراب القلق المعمم:

هناك العديد من العوامل المساهمة في تشكيل اضطراب القلق المعمم منها:

1 - العوامل النفسية: تتمثل في الشعور بالتهديد الداخلي والخارجي التي يعاني منه الفرد نتيجة الكبت المستمر، والصراع بين جوانب شخصية الفرد، والمتاعب النفسية، والتوتر

النفسي الشديد، والصدمات النفسية، إضافة إلى شعور الفرد بالنقص والعجز والإحباطات المستمرة، ومشاعر الذنب (المشيخي، 2014، 226).

2- العوامل التربوية: إن طبيعة التنشئة الأسرية والأساليب المتبعة في تربية الأبناء والتي يتعرض لها الفرد في مراحل الطفولة والمراهقة تلعب دوراً هاماً في تكوين شخصيته ومدى تمتعه بالصحة النفسية، فقد تكون هذه الأساليب سوية تساعد الفرد على تشكيل شخصية سليمة بعيدة عن الاضطرابات النفسية، وقد تكون هذه الأساليب غير سوية تتمثل في القسوة والتسلط، والحماية الزائدة، والإهمال، واللوم، والتوبيخ، والعقاب، والرفض، ما يفقد الأبناء الإحساس بالأمان ويجعلهم على مستوى عالي من حالة التوتر والتأهب في كافة المواقف الحياتية، ما يؤدي إلى تطوير أعراض اضطراب القلق المعمم، كما أن الشجار والخلافات المستمرة داخل الأسرة أي اضطراب الجو الأسري وتفكك الأسرة يفقد الأبناء الإحساس بالأمان ويجعلهم يعانون القلق نظراً للتهديد الذي تعيش فيه الأسرة (مرجع سابق، 2014، 226).

3- العوامل الاجتماعية: تتمثل هذه العوامل بالضغوط والأزمات الحياتية، والتغيرات البيئية المشبعة بعوامل الخوف والحرمان والإحساس بعدم الأمان، إضافة إلى التعرض للحوادث والخبرات الحادة (الاقتصادية، العاطفية، التربوية) والإصابة بالتعب والمرض (شيفر ومليمان، 1989، 116).

- معايير التشخيص الفارقي لاضطراب القلق المعمم:

حدد الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية في نسخته الخامسة (DSM5,97,2013) معايير التشخيص الفارقي لاضطراب القلق المعمم، حيث لا يتم تشخيصه في حال وجود تأثيرات فيزيولوجية نتيجة لتعاطي مادة ما، مثل استخدام الكحول أو الدواء، أو نتيجة لحالة مرضية (كفرط نشاط الدرق)، ولا يفسر الاضطراب بشكل أفضل بمرض عقلي آخر، كالقلق أو الانشغال حول حصول هجمات الهلع كما في

اضطراب الهلع، والتقييم السلبي كما في اضطراب القلق الاجتماعي، والعدوى والوسواس الأخرى كما في اضطراب الوسواس القهري، وما يذكّر بالأحداث المؤلمة كما في اضطراب كرب ما بعد الصدمة، وليس الانفصال عن شخص متعلق به كما في اضطراب قلق الانفصال، واكتساب الوزن كما في القهم العصبي، والشكاوي الجسدية كما في اضطراب العرض الجسدي، وظهور العيوب المتصورة في اضطراب تشوه شكل الجسم، وجود مرض خطير في اضطراب قلق المرض، أو محتوى الأوهام في الفصام أو الاضطراب التوهمي.

- مآل اضطراب القلق المعمم وحظوظ التعافي منه:

يختلف مآل الاضطراب من مريض لآخر، فقد يكون على شكل فترات مختلفة يتخللها فترات من الصحة النفسية لتعاود الانشغالات مرة أخرى وقد يكون الانشغال مزمناً ومستمراً وقد لا يستجيب المريض للعلاج ولا تظهر نتائج التحسن خلال فترة قصيرة بل يحتاج المريض لوقت طويل للوصول إلى الشفاء، ولكن حوالي ثلثي الحالات تستقر حالتهم بعد تلقي العلاج (حقيقية الاضطرابات النفسية، 2007-134)، ووضح عكاشة (2003-148) العوامل التي تعرقل حظوظ الشفاء كوجود تاريخ عائلي مرضي، والشخصية العصائية، ووجود اضطراب نفسي مسبق، والتأخر في كشف الأعراض، أما العوامل التي تجعل حظوظ الشفاء سريعة وكبيرة هي التاريخ العائلي السوي، وعدم معاناة المريض من أي اضطراب نفسي مسبقاً، والكشف المبكر للأعراض.

- الدراسات السابقة:

أولاً- الدراسات المتعلقة بأنماط التعلق الوجداني:

1- الزير، نيرمين (2023) سورية: هدفت الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين أنماط التعلق والذكاء العاطفي لدى عينة من المراهقين أبناء المضطربين نفسياً في مدينة اللاذقية، وتعرّف نمط التعلق السائد، ومستوى الذكاء العاطفي، وتعرّف الفروق تبعاً للجنس، وتبعاً للاضطراب النفسي للآباء (فصام، اكتئاب، إدمان كحول)، وتكوّنت العينة من (60) مراهقاً ومراهقة، بواقع (30) من الإناث

و(30) من الذكور، وتتراوح أعمارهن بين 16-20 عاماً، وتم استخدام مقياس أنماط التعلق إعداد صابرين(2014)، ومقياس الذكاء العاطفي إعداد عثمان ورزق(2001)، وبيّنت الدراسة وجود مستوى منخفض من الذكاء العاطفي، وأن النمط السائد هو النمط الرفض، وعدم وجود علاقة بين كل من النمط الآمن والتجنبي والمتناقض وبين الذكاء العاطفي، ووجود علاقة سالبة بين النمط غير الآمن التجنبي والذكاء العاطفي، ووجود فروق في أنماط التعلق الآمن لصالح الإناث، ووجود فروق في التعلق المتناقض والتعلق الرفض لصالح الذكور، وعدم وجود فروق في نمط التعلق التجنبي، كما وبيّنت الدراسة وجود فروق في أنماط التعلق تبعاً لنوع اضطراب الآباء لصالح الآباء المضطربين بالفصام.

2- دراسة فاسي، ويحيوي(2022) الجزائر: هدفت الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين أنماط التعلق الوجداني والاكتئاب، وتعرّف الفروق تبعاً لمتغيرات الجنس والعمر، والكشف عن إمكانية التنبؤ بالاكتئاب من خلال أنماط التعلق الوجداني، وتكوّنت العينة من (161) مراهقاً، بواقع (24) من الذكور، و(137) من الإناث، والتي تتراوح أعمارهم بين (15-19) عاماً، وتم استخدام مقياس أنماط التعلق الوجداني إعداد أرمسيدين وجرينفرج (1987, Armsden & Greenverg)، ترجمة السيد(2014)، ومقياس الاكتئاب إعداد كوفكس (1982, Kovacs)، ترجمة غريب(1988)، وتوصّلت الدراسة إلى وجود علاقة سالبة بين نمط التعلق الآمن والاكتئاب، ووجود علاقة موجبة بين نمط التعلق غير الآمن والاكتئاب، ووجود فروق في نمط التعلق الآمن تبعاً للجنس وذلك لصالح الذكور، ووجود فروق في نمط التعلق غير الآمن لصالح الإناث، وعدم وجود فروق في أنماط التعلق تبعاً لمتغير العمر، كما وبيّنت الدراسة بأنه يمكن التنبؤ في الاكتئاب لدى المراهقين من خلال نمط التعلق غير الآمن.

3- دراسة بسيوني، والحاجي(2019) السعودية: هدفت الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين أنماط التعلق الوجداني والدافعية للإنجاز لدى طالبات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة، وتعرّف أكثر الأنماط شيوعاً، إضافة إلى تعرّف الفروق في أنماط التعلق الوجداني بين طالبات التخصص العلمي وطالبات التخصص الأدبي، والكشف عن إمكانية التنبؤ

بالدافعية للإنجاز من خلال أنماط التعلق الوجداني لدى الطالبات، وتكوّنت العينة من (191) طالبة، وتم استخدام مقياس اليرموك لأنماط تعلق الراشدين إعداد أبو غزال وجردات (2009)، ومقياس الدافعية للإنجاز إعداد السرحا (2016)، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة بين نمط التعلق الآمن والدافعية للإنجاز، ووجود علاقة سالبة بين كل من نمط التعلق التجنبي ونمط التعلق القلق والدافعية للإنجاز، وأكثر الأنماط شيوعاً لدى الطالبات كان النمط التجنبي ثم الأمن ثم القلق، كما بيّنت الدراسة عدم وجود فروق في أنماط التعلق بين طالبات التخصص العلمي وطالبات التخصص الأدبي، وبأنه يمكن التنبؤ بالدافعية للإنجاز من خلال أنماط التعلق الوجداني لدى طالبات المرحلة الثانوية.

4- دراسة لأكاسا، ميتجافيل، بالويركا، وأوتشوا (Lacasa, Mitjavila, Balluerka, & Ochoa, 2015) إسبانيا: بعنوان العلاقة بين أنماط التعلق والأعراض الداخلية والخارجية لدى المراهقين السريريين وغير السريريين، هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أنماط التعلق والاضطرابات النفسية خلال فترة المراهقة لدى كل من المراهق السريري والمراهق غير السريري، وتكوّنت العينة من (258) مراهقاً، بواقع (129) سريرياً لديه أعراض نفسية مرضية، و(129) غير سريري ليس لديه أعراض نفسية مرضية، وتتراوح أعمارهم بين (14-18) عاماً، وتم الاعتماد في تقييم التعلق على (CAMIR O- SORT)، وتم تقييم الأعراض النفسية المرضية عن طريق التقييم الذاتي للشباب (YSR)، وبيّنت نتائج الدراسة تشابه العلاقة بين أنماط التعلق والاضطرابات النفسية لدى المراهقين السريريين وغير السريريين، ويمكن التنبؤ بأسلوب التعلق المنفصل بالأعراض النفسية المرضية الداخلية والخارجية كالشكاوي الجسدية، والسلوك المخيف، والقلق، والعدوان اللفظي، ومشكلات التفكير، وسلوك البحث عن الانتباه.

ثانياً- الدراسات المتعلقة باضطراب القلق المعمم:

1- دراسة العيّن (2024) سورية: هدفت الدراسة إلى تعرّف مستوى الحرمان العاطفي (الحرمان من عاطفة الأبوين ضمن الأسرة) ومستوى اضطراب القلق المعمم لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة حمص، وتعرّف العلاقة بين الحرمان العاطفي

والقلق المعمم، وتعزّف الفروق تبعاً لمتغير عمل الأم (عاملة، غير عاملة)، وتكوّنت العينة من (160) طالبة، وتم استخدام مقياس الحرمان العاطفي إعداد علي والبيّاتي (2010)، ومقياس اضطراب القلق المعمم إعداد الجمعية الأمريكية للعلوم النفسية (2013)، وبيّنت النتائج أن الحرمان العاطفي لدى أفراد العينة من مستوى متوسط، واضطراب القلق المعمم من مستوى متوسط، ووجود علاقة موجبة بين الحرمان العاطفي واضطراب القلق المعمم، وعدم وجود فروق على المقياسين تبعاً لمتغير عمل الأم.

2- دراسة الدليمي، والجبوري (2019) العراق: هدفت الدراسة إلى تعرّف نسبة انتشار اضطراب القلق المعمم لدى طلاب جامعة بابل، وتعزّف الفروق تبعاً للجنس، والتخصص الدراسي (طلبة الكليات التطبيقية، طلبة الكليات النظرية)، وتكوّنت العينة من (400) طالباً وطالبة، وتم استخدام مقياس اضطراب القلق المعمم إعداد الباحثان، وبيّنت النتائج أن نسبة انتشار اضطراب القلق المعمم بلغت (17.25%)، ووجود فروق على مقياس اضطراب القلق المعمم تبعاً للجنس وذلك لصالح الإناث، وعدم وجود فروق تبعاً للتخصص الدراسي.

3- دراسة سليمون، وطفّي، وسعدي (2017) سورية: بعنوان الوسواس القهري وعلاقته باضطراب القلق المعمم لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، هدفت الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين الوسواس القهري واضطراب القلق المعمم، وتعزّف الفروق تبعاً لمتغير الجنس، والكشف عن إمكانية التنبؤ باضطراب القلق المعمم من خلال الوسواس القهري لدى تلاميذ مدارس مدينة طرطوس، وتكوّنت العينة من (30) تلميذاً وتلميذة، وتم استخدام مقياس الوسواس القهري إعداد عبد الخالق (1992)، ومقياس اضطراب القلق المعمم إعداد الببلاوي (1987)، وبيّنت النتائج وجود علاقة موجبة بين الوسواس القهري واضطراب القلق المعمم، وعدم وجود فروق تبعاً للجنس في اضطراب القلق المعمم، وإمكانية التنبؤ بوجود اضطراب القلق المعمم من خلال الوسواس القهري.

4- دراسة شاناهان، كوبلاندا، أنجولدا، بوندي، وكوستيلو (2014) (Shanahan, Copeland, Angold, Bondy, & Costello, 2014) أمريكا:

بعنوان إمكانية التنبؤ بمشكلات النوم من خلال كل من اضطراب القلق المعم والاكتئاب واضطراب التحدي المعارض، هدفت الدراسة إلى تعرّف العلاقة الارتباطية بين مشكلات النوم واضطراب القلق المعم، ومدى إمكانية التنبؤ بمشكلات النوم من خلال كل من اضطراب القلق المعم والاكتئاب واضطراب التحدي المعارض لدى الأطفال والمراهقين، وتكونت العينة من (1420) من الأطفال والمراهقين التي تتراوح أعمارهم بين (9-16) عاماً، وتم استخدام مقياس (GAD) لاضطراب القلق المعم، وبيّنت النتائج وجود علاقة موجبة بين مشكلات النوم واضطراب القلق المعم، وإمكانية التنبؤ بمشكلات النوم من خلال كل من اضطراب القلق المعم والاكتئاب واضطراب التحدي المعارض.

ثالثاً - التعقيب على الدراسات السابقة:

نرى من خلال عرض الدراسات السابقة وجود تنوع في المتغيرات المدروسة مع أنماط التعلق الوجداني كالاكتئاب والدافعية للإنجاز والأعراض النفسية المرضية، واتجهت جميع الدراسات نحو المراهقين، وكانت دراسة بسيوني والحاجي (2019) مستهدفة المراهقات الإناث فقط ما يتفق ذلك مع عينة الدراسة الحالية، كما ونرى تنوع في الأهداف والأدوات المستخدمة والبيئات المطبق فيها، أما بالنسبة لمتغير اضطراب القلق المعم نلاحظ تنوعاً في المتغيرات المدروسة معه، وفي الأهداف والعينات المستهدفة والأدوات والبيئات المطبق فيها، بينما تفردت دراسة الدليمي والجبوري (2019) بدراسته كمتغير مستقل، واتفقت جميع الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في المنهج المتبع، مع عدم وجود دراسات حاولت الربط بين متغيري الدراسة معاً، واستفادت الباحثة من اطلاعها وعرضها للدراسات في تحديد مشكلة البحث وصياغة الفرضيات.

- منهج البحث وإجراءاته:

1- منهج البحث:

يقتضي البحث الحالي استخدام المنهج الوصفي، الذي يقوم على جمع البيانات وترتيبها وتصنيفها، كما وتخضع هذه البيانات للتحليل الإحصائي والتفسير العلمي، وتقدم على شكل معلومات جديدة مؤكدة أو نافية لأخرى سبق وصفها (حمصي، 2003، 183).

2- مجتمع البحث وعينته:

يتكوّن مجتمع البحث من جميع طالبات المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص (الصف الأول الثانوي، الصف الثاني الثانوي، الصف الثالث الثانوي)، والمسجلين في العام الدراسي 2023-2024م والبالغ عددهم (10300) طالبة، وذلك حسب دائرة الإحصاء التابعة لمديرية التربية في مدينة حمص، وتكوّنت العينة من (156) طالبة، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث تم تقسيم مدينة حمص إلى أربع قطاعات أو مناطق جغرافية (شمالية، جنوبية، شرقية، غربية)، تم سحب مدرسة واحدة (ثانوية للبنات) من كل قطاع من القطاعات بشكل عشوائي بسيط عن طريق الوعاء، وبذلك أصبح لدينا أربعة مدارس وهي (أسماء، ضياء الدين كلاليب، خولة بنت الأزور، مجد عنقة)، ثم تم سحب شعبة صفية من التخصص الدراسي العلمي وشعبة صفية من التخصص الدراسي الأدبي من كل مدرسة من المدارس المسحوبة أيضاً بشكل عشوائي بسيط عن طريق الوعاء، ليصبح لدينا ثمان شعب، ومن هذه الشعب الثمانية تم أيضاً سحب شعبتان صفيتان من التخصص الدراسي العلمي فوق الاختيار من مدرسة ضياء الدين كلاليب ومدرسة مجد عنقة، وشعبتان صفيتان من التخصص الدراسي الأدبي فوق الاختيار من مدرسة أسماء ومدرسة خولة بنت الأزور، وبذلك أصبح لدينا أربع شعب صفية اثنتان تخصص علمي واثنان تخصص أدبي، ثم تم التطبيق على كامل طالبات هذه الشعب المسحوبة، والجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير التخصص الدراسي.

جدول رقم(1): توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير التخصص الدراسي

المتغير	الفئة	عدد الطالبات	النسبة المئوية
التخصص الدراسي	العلمي	79	50.64
	الأدبي	77	49.35
العدد الكلي		156	100%

3- أدوات البحث:

أولاً- مقياس أنماط التعلق الوجداني:

تم إعداد المقياس من قبل سامية محمد صابر عبد النبي (2014) لقياس أنماط التعلق الوجداني لدى المراهقين، ويتكوّن المقياس من (16) عبارة موزعة على أربعة أبعاد (أنماط)، وكل بعد مكوّن من (4) عبارات، والأبعاد هي نمط التعلق الآمن، نمط التعلق غير الآمن التجنبي، ونمط التعلق غير الآمن المتناقض، ونمط التعلق غير الآمن المنفصل، والجدول رقم (2) يوضح كيفية توزيع العبارات على الأبعاد، وتتم الإجابة على المقياس وفقاً للتدرج الخماسي باختيار بديل واحد فقط من البدائل الآتية (موافق بشدة، موافق، أحياناً، غير موافق، غير موافق بشدة)، وتصحح بالدرجات على التوالي لجميع العبارات (1-2-3-4-5)، ولا يوجد درجة كلية للمقياس، وأعلى درجة يحصل عليها المفحوص على البعد (20) وأدنى درجة (4)، ومتوسط درجة المفحوص على البعد (12)، وكلما ارتفعت درجته على البعد ارتفع مستوى نمط التعلق الوجداني المقاس لديه، وكلما انخفضت درجته على البعد انخفض مستوى نمط التعلق الوجداني المقاس لديه.

جدول رقم (2): يوضح توزيع عبارات مقياس أنماط التعلق الوجداني على الأبعاد

الأبعاد	عدد العبارات	أرقام العبارات
نمط التعلق الآمن	4	1-2-3-4
نمط التعلق التجنبي	4	5-6-7-8
نمط التعلق المتناقض	4	9-10-11-12
نمط التعلق المنفصل	4	13-14-15-16

- حساب الخصائص السيكومترية لمقياس أنماط التعلق الوجداني:

قامت الباحثة بإجراء دراسة سيكومترية للمقياس على عينة سيكومترية مكوّنة من (100) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص، وذلك من خارج عينة التطبيق النهائية، بهدف التأكد من كفاءة المقياس ومدى درجة صدقه وثباته وإمكانية استخدامه في البحث الحالي، حيث تم التأكد من درجة صدقه وثباته بالطرق الآتية:

- صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين في قسم الإرشاد النفسي بكلية التربية في جامعة البعث لإبداء رأيهم حول عبارات المقياس، وبناءً على موافقة نسبة (80%) من المحكمين لم يتم حذف أي عبارة عبارات المقياس، لكن تم تعديل صياغة بعض العبارات لتصبح أكثر وضوحاً.

- صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال تطبيقه على العينة السيكومترية المؤلفة من (100) طالبة، ثم تم حساب قيم معاملات الارتباط بيرسون بين

درجة كل عبارة من العبارات مع البعد الذي تنتمي إليه، كما هو موضحاً في الجدول رقم (3).

جدول رقم(3): يوضح قيم معاملات الارتباط لكل عبارة مع البعد الذي تنتمي إليه

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	0.433**	9	0.381**
2	0.541**	10	0.592**
3	0.311**	11	0.571**
4	0.399**	12	0.419**
5	0.475**	13	0.570**
6	0.560**	14	0.523**
7	0.428**	15	0.307**
8	0.511**	16	0.451**

نلاحظ من الجدول رقم(3) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، ما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مقبولة من صدق الاتساق الداخلي.

- **ثبات المقياس:** تم التأكد من ثبات أبعاد المقياس باستخدام طريقة الثبات بالتجزئة النصفية، حيث تم تقسيم البنود إلى بنود فردية وبنود زوجية، ثم تم حساب قيمة معامل الارتباط الكلي بينهما باستخدام معادلة سبيرمان براون، كما وتم التأكد من الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، والجدول رقم(4) يوضح قيم معاملات الثبات.

جدول رقم (4): يوضح قيم معاملات ثبات أبعاد مقياس أنماط التعلق الوجداني

الأبعاد	معامل الثبات الكلي (سبيرمان براون)	ألفا كرونباخ
النمط الآمن	0.761	0.645
النمط التجنبي	0.853	0.749
النمط المتناقض	0.817	0.788
النمط المنفصل	0.826	0.769

نلاحظ من الجدول رقم (4) أن معاملات الثبات جيدة، ما يجعله صالحاً للاستخدام في البحث الحالي.

ثانياً - مقياس اضطراب القلق المعمم:

تم وضع المقياس من قبل الجمعية الأمريكية للعلوم النفسية (2013) وفقاً للتصنيف التشخيصي والإحصائي (DSM5)، ويتألف المقياس في نسخته الأجنبية من (10) عبارات وجميعها إيجابية، ويتم الاستجابة وفقاً للتدرج الخماسي باختيار بديل واحد فقط من البدائل التالية: (أبداً، أحياناً، نصف الوقت، معظم الوقت، كل الوقت)، وتصحح بالدرجات (1-2-3-4-5) على التوالي لجميع العبارات، وأعلى درجة يحصل عليها المفحوص على المقياس في نسخته الأجنبية (50)، وأدنى درجة (10)، ومتوسط المقياس (30)، قامت الباحثة الحالية بترجمة المقياس من اللغة الانكليزية إلى اللغة العربية، وإعادة الترجمة من اللغة العربية إلى الانكليزية، ومن ثم تم عرض الترجمة مع الأصل على مختصين في اللغة الانكليزية والعربية للتأكد من دقة الترجمة، وبناءً عليه تم تعديل صياغة بعض العبارات.

- حساب الخصائص السيكومترية لمقياس اضطراب القلق المعمم:

قامت الباحثة بإجراء دراسة سيكومترية للمقياس على عينة سيكومترية مكوّنة من (100) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص، وذلك من خارج عينة التطبيق النهائية، بهدف التأكد من كفاءة المقياس ومدى صدقه وثباته وإمكانية استخدامه في البحث الحالي، حيث تم التأكد من درجة صدقه وثباته بالطرق الآتية:

- **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين في قسم الإرشاد النفسي كلية التربية في جامعة البعث لإبداء رأيهم حول عبارات المقياس، وبناءً على موافقة نسبة (80%) من المحكمين تم تجزئة عدد من عبارات المقياس لأكثر من عبارة، وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس (15) عبارة، وتم إعادة صياغة بعض العبارات لتصبح أكثر وضوحاً، وبناءً على هذا التعديل أصبحت أعلى درجة يحصل عليها المفحوص على المقياس هي (75)، وأدنى درجة يحصل عليها المفحوص هي (15)، ومتوسط المقياس (45)، والجدول رقم (5) يوضح العبارات قبل تعديل الصياغة والعبارات بعد تعديل الصياغة.

جدول رقم (5): يوضح البنود قبل تعديل الصياغة والبنود بعد تعديل الصياغة لمقياس اضطراب

القلق المعم

البنود قبل تعديل الصياغة	البنود بعد تعديل الصياغة
أشعر بلحظات رعب مفاجئ أو خوف	أشعر بخوف ورعب مفاجئ
لدي توتر في العضلات	أعاني من تشنج في العضلات
أجد صعوبة في اتخاذ أي قرار	لدي صعوبة في اتخاذ أي قرار
ألجأ إلى تناول المشروبات أو الدواء أو الأشياء الخرافية للتعامل مع قلقي	أتناول الأدوية أو أي شيء يخفف قلقي

- الصديق التمييزي (صدق المجموعات الطرفية):

تم ترتيب درجات أفراد العينة تنازلياً من الأعلى إلى الأدنى، ثم تم تقسيم درجات الأفراد على المقياس إلى أربع مجموعات، وتم اعتماد أعلى (25%) من الدرجات المتحصلة والتي تمثل المجموعة العليا، وأدنى (25%) من الدرجات المتحصلة والتي تمثل المجموعة الدنيا، ثم تم اختبار الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين عن طريق اختبار "ت"، والجدول رقم (6) يبين نتائج اختبار "ت".

جدول رقم (6): يبين دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعات الطرفية، والانحرافات المعيارية، والقيمة الاحتمالية لمقياس اضطراب القلق المعمم

القرار	القيمة الاحتمالية	درجة الحرية	قيمة المحسوبة	الانحراف	المتوسط	الصديق التمييزي
دال	0.000	48	16.932	7.758	61.12	المجموعة الأعلى
				8.173	22.96	الأدنى

يتبين من الجدول رقم (6) أن القيمة الاحتمالية (0.000) أصغر من (0.05)، ما يشير إلى وجود فروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين، مما يدل على قدرة المقياس على التمييز بين الأفراد فيما يقيسه، وبالتالي يتصف بالصديق التمييزي.

- **ثبات المقياس:** تم التأكد من ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية، حيث تم تقسيم البنود إلى بنود زوجية وبنود فردية ثم تم حساب قيمة معامل الارتباط الكلي بينهما باستخدام معادلة سبيرمان براون، كما وتم حساب قيمة معامل الثبات للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ، والجدول رقم (7) يوضح قيم معاملات الثبات.

أنماط التعلق الوجداني وعلاقتها باضطراب القلق المعم لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة حمص

جدول رقم (7): يوضح قيم معاملات ثبات مقياس اضطراب القلق المعم

الثبات	ثبات الاختبار الكلي (سبيرمان براون)	ألفا كرونباخ
قيم المعاملات	0.884	0.762

يتبين من الجدول رقم (7) أن قيم معاملات الثبات جيدة، ما يجعله صالحاً للاستخدام في البحث الحالي.

- عرض النتائج وتفسيرها:

السؤال الأول: ما نمط التعلق الوجداني السائد لدى أفراد عينة البحث؟

للإجابة على السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية، لأنماط التعلق الوجداني لدى أفراد العينة، والجدول رقم (8) يوضح النتائج.

جدول رقم (8): يوضح المتوسطات والانحرافات والأوزان النسبية لأنماط التعلق الوجداني ن=

156

الأنماط	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبي	الترتيب
النمط الآمن	16.96	1.737	84.80	2
النمط التجنبي	17.91	1.888	89.55	1
النمط المتناقض	15.92	2.982	79.58	3
النمط المنفصل	14.85	3.598	74.23	4

يتضح من الجدول رقم (8) أن نمط التعلق السائد لدى أفراد عينة البحث هو النمط التجنبي، يليه الآمن، ثم المتناقض، ثم المنفصل، اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبوغزال وفلوه (2014) التي بيّنت أن نمط التعلق السائد لدى المراهقين هو النمط الآمن، بينما اتفقت مع نتائج دراسة بسيوني والحاجي (2019) التي بيّنت أن النمط التجنبي هو النمط السائد لدى طالبات المرحلة الثانوية، ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن بداية الحرب تزامنت مع مرحلة الطفولة الأولى لأفراد العينة، فالظروف القاهرة والمفاجئة كالتجهير وانعدام الأمان شغلت الآباء عنهم، ولم يكن هناك الاهتمام الكافي لتكوين روابط وجدانية آمنة وخاصة من قبل الأم، كما أن ظروف الحرب والخوف وقفت عائق أمام منح أفراد العينة الشعور بالأمن والثقة في تكوين العلاقات مع الآخرين منذ طفولتهم، ما يرفع درجتهم في هذا النمط عن غيره من الأنماط.

- السؤال الثاني: ما نسبة وجود أعراض اضطراب القلق المعمم لدى أفراد عينة البحث؟

للإجابة على السؤال تم استخراج متوسط المقياس وهو (45)، ثم تم حساب المتوسط والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة المنحرفة بانحرافين معيارين (+/-) فوق المتوسط، وحساب النسبة المئوية لتلك الدرجات كما هو موضحاً في الجدول الآتي.

جدول رقم (9) يوضح نسبة وجود أعراض اضطراب القلق المعمم لدى أفراد عينة البحث

المتوسط	الانحراف	النسبة
44.88	14.244	20%

يتضح من الجدول رقم (9) أن نسبة وجود أعراض اضطراب القلق المعمم لدى أفراد عينة البحث بلغت (20%)، وإنَّ هذه النسبة ليست بقليلة، وقد ترجع إلى الظروف العامة التي عاشتها تلك الطالبات منذ الطفولة وحتى هذه المرحلة، كالحرب والزلازل والأوبئة والأزمات الاقتصادية والهجرة المستمرة، ما يجعلها تشعر بالتهديد وعدم الأمان والسلام الداخلي، ويجعلها تدرك أن عوامل الخطر محيطة بها ما يعزز الخوف والإحباط وعدم

أنماط التعلق الوجداني وعلاقتها باضطراب القلق المعمم لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة حمص

الثقة بالنفس والآخرين والانشغال المستمر بكل ما يتعلق بها خوفاً من الخطر، وقد ترجع إلى أحداث سلبية مفاجئة عاشتها في مرحلة الطفولة المبكرة وأثرت سلباً على اتزانها النفسي وقدرتها على المحاكاة السليمة للمواقف والأحداث، كما أن فقدان الدعم العاطفي من قبل الوالدين والمحيطين بها يجعلها تشعر بالخوف والتهديد بكل ما يتعلق بها، ما جعلها تعاني اضطراب القلق المعمم.

- **الفرضية الأولى:** لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على أنماط التعلق الوجداني ودرجاتهم على مقياس اضطراب القلق المعمم عند مستوى دلالة 0.05.

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب معاملات الارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على أنماط التعلق الوجداني ودرجاتهم على مقياس اضطراب القلق المعمم، والجدول رقم(10) يوضح ذلك.

جدول رقم(10): يوضح قيم معاملات الارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على أنماط التعلق الوجداني ودرجاتهم على مقياس اضطراب القلق المعمم

مقياس اضطراب القلق المعمم			أنماط التعلق الوجداني
القرار	القيمة الاحتمالية	معامل الارتباط	
دال	0.000	0.217- **	النمط الآمن
دال	0.000	0.169*	النمط التجنبي
دال	0.000	0.368**	النمط المتناقض
دال	0.000	0.167*	النمط المنفصل

يتضح من الجدول رقم(10) أن الفرضية محققة بشكل كلي، ويتضح وجود ارتباط سالب ودال إحصائياً بين درجات أفراد العينة على نمط التعلق الوجداني الآمن ودرجاتهم

على مقياس اضطراب القلق المعمم، حيث أن معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، كما أن القيمة الاحتمالية (0.000) هي أصغر من (0.05)، ويتضح أيضاً وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين درجات أفراد العينة على باقي الأنماط ودرجاتهم على مقياس اضطراب القلق المعمم، حيث أن معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند (0.01) و (0.05)، والقيم الاحتمالية جميعها أصغر من (0.05)، وبالتالي توجد علاقة موجبة كل من أنماط التعلق التجنبي والرافض والمنفصل، واضطراب القلق المعمم.

ويمكن تفسير العلاقة السالبة بين نمط التعلق الآمن واضطراب القلق المعمم إلى أن الطالبة ذات التعلق الآمن كوّنت علاقة آمنة وداعمة داخل أسرتها ساعدتها في التكيف، ووفرت لها ملاذاً آمناً انطلقت منه للتعامل مع التغيرات والضغوطات ومصادر القلق واكتسبت طرق سوية لمواجهة الضغط الذي قد تتعرض له، ما أدى بدوره إلى خفض مستوى اضطراب القلق المعمم لديها، كما أن النظرة الإيجابية لذاتها وللآخرين جعلتها أقدر على تكوين علاقات متينة مع أقرانها استطاعت من خلالها التعبير عن أفكارها ومشاعرها ومصادر خوفها في جو آمن ما أكسبها الدعم والمشاركة، ولديها من الثقة بالنفس وتقدير الذات ما يجعلها مثابرة ومتحدية للصعاب مستمدة القوة من مصادر الدعم المتوفرة لها من قبل المحيطين بها سواء كان داخل أسرتها أو خارجها هذا ما يقلل من خوفها وشعورها بالتهديد، ويؤكد بوتارد (Pootard,2010,11) أن التعلق الآمن يرتبط بمهارات التأقلم والتكيف العاطفي والقدرة على التعامل مع المواقف، لذا يعتبر البناء النفسي السوي للطالبة ذات نمط التعلق الآمن عاملاً معززاً للتوافق والصحة النفسية والبعد عن اضطراب القلق المعمم، كما يمكن تفسير العلاقة السالبة بناءً على السمات الشخصية للطالبة ذات التعلق الوجداني الآمن، والتي أكدتها دراسة كل من دينز وهامارتا وآري (Deniz,Hamarta,&Ari,2005) حيث وجدت بأن الطالبة ذات التعلق الآمن تتسم بالمرونة والانفتاح وتحمل المسؤولية والمقبولية، إضافة إلى ذلك قدرتها على اتخاذ القرار وتنظيم الانفعال مما يجعلها تنتظر للأحداث والمواقف في حياتها نظرة إيجابية ومنطقية وتقيمها تقيماً عقلانياً ما يخفف من شعورها بالتهديد والخوف أو الانشغال المبالغ، وبالتالي هذا بدوره يخفف من درجة اضطراب القلق المعمم لديها.

أنماط التعلق الوجداني وعلاقتها باضطراب القلق المعم لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة حمص

أما العلاقة الموجبة بين أنماط التعلق الغير آمنة (النمط التجنبي، النمط المتناقض، والنمط المنفصل) واضطراب القلق المعم ترجع أن إلى هذه الأنماط غير آمنة وبالتالي الطالبة التي كونت نمط تعلق غير آمن تكون علاقتها غير متينة مع الآخرين، ولا توجد علاقة تقوم على الثقة والود مع أحد ما يحرمها من فرص الاستفادة من الآخرين أو التعبير عن أفكارها ومشاعرها أمامهم ومشاركة مشكلاتها وانشغالاتها معهم، كما أن عدم الثقة بهم يجعلها لا تقبل مساعدتهم أو نصائحهم، وبالتالي يزداد انشغالها وخوفها بما يتعلق بجوانب حياتها الحالية والمستقبلية وعليها مواجهتها بمفردها، فتصبح منشغلة بها بشكل مبالغ، وهذا بدوره يرفع درجتها في اضطراب القلق المعم.

- **الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على أنماط التعلق الوجداني تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (طالبات التخصص العلمي- طالبات التخصص الأدبي) عند مستوى دلالة 0.05.

ولمعرفة دلالة الفروق في مستوى أنماط التعلق الوجداني تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، تم استخدام اختبار (ت) ستيودنت للعينات المستقلة، والجدول رقم (11) يوضح النتائج.

جدول رقم (11): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة على أنماط التعلق الوجداني تبعاً للتخصص الدراسي

الأنماط	التخصص	العدد	المتوسط	انحراف	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة	القرار
الآمن	علمي	79	17.04	1.589	0.551	154	0.580	غير دال
	أدبي	77	16.88	1.885				
التجنبي	علمي	79	17.90	1.809	-0.771	154	0.939	غير دال

				1.979	17.92	77	أدبي	
غير دال	0.855	154	0.183-	2.821	15.87	79	علمي	المتناقض
				3.156	15.96	77	أدبي	
غير دال	0.448	154	0.761	3.413	15.09	79	علمي	المنفصل
				3.787	14.62	77	أدبي	

يتضح من الجدول رقم (11) أن جميع قيم الدلالات الاحتمالية ل(ت) المحسوبة أكبر من مستوى دلالة (0.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض البديلة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على أنماط التعلق الوجداني تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من بسيوني والحاجي (2019)، والعميري (2015)، والتي بينت عدم وجود فروق في أنماط التعلق الوجداني تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، ويمكن تفسير ذلك انطلاقاً مما جاء في السياق النظري حيث أن تعلق الطالبة هو امتداد لتعلقها المبكر الذي نشأ في مرحلة الطفولة، وبشكل لها عاملاً هاماً في تكوين علاقاتها الاجتماعية مع أقرانها وغيرهم من الراشدين، كما أن تعلقها المبكر يسهم في تشكيل اتجاهاتها نحو ذاتها والآخرين، وبحسب الدراسة الطولية التي امتدت نحو عشرين عاماً والتي أجراها واترز Waters أن (72%) من الأطفال المصنفين ضمن نمط تعلق وجداني معين تم تصنيفهم ضمن النمط نفسه في مرحلة الرشد (الزيتاوي والزعبي، 2021، 351)، وبالتالي إن متغير التخصص الدراسي لا يؤثر في تكوين نمط تعلق وجداني معين عن غيره لدى طالبات المرحلة الثانوية.

– **الفرضية الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس اضطراب القلق المعمم تبعاً لمتغير التخصص الدراسي عند مستوى دلالة 0.05.

أنماط التعلق الوجداني وعلاقتها باضطراب القلق المعمم لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة حمص

ولمعرفة دلالة الفروق في مستوى اضطراب القلق المعمم تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، تم استخدام اختبار (ت) ستيودنت للعينات المستقلة، والجدول رقم (12) يوضح النتائج.

جدول رقم(12): نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس اضطراب القلق المعمم تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة	القرار
علمي	79	45.90	13.372	0.960	154	0.367	غير دال
أدبي	77	43.83	15.103				

يتضح من الجدول رقم (12) أن قيمة الدلالة الاحتمالية ل(ت) المحسوبة (0.367) وهي أكبر من مستوى دلالة (0.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض البديلة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس اضطراب القلق المعمم تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، ويمكن تفسير ذلك بأن هناك مجموعة من العوامل الداخلية والخارجية البالغة التأثير في تطوير ذلك الاضطراب، كالصراعات والاحباطات والضغط النفسي والاجتماعية، والبيئة المشبعة بالحرمان، وعوامل التنشئة الأسرية الخاطئة، ونقص المساندة والدعم العاطفي والاجتماعي، والعوامل الشخصية كضعف الثقة بالنفس، وعدم التنظيم الانفعالي، وصعوبة ضبط الأفكار، ونقص الكفاءة الذاتية، وبالتالي لا يؤثر متغير التخصص الدراسي في حد ذاته في تشكيل اضطراب القلق المعمم لدى طالبات المرحلة الثانوية، كما أن القلق و الانشغال موجود في أكثر من مجال و ليس في المجال الدراسي فقط.

- المقترحات:

- توجيه انتباه المرشدين النفسيين العاملين في القطاع التربوي، بضرورة مساعدة طالبات المرحلة الثانوية على التفاعل والمشاركة مع الآخرين وجماعة الأقران، والتخلص من

المشاعر والأفكار السلبية عن ذاتها والآخرين، ودعم الجوانب الايجابية في الشخصية، ما يحسن كفاءتها الذاتية والاجتماعية وينمي الاستقلالية، ويساعدها في الدخول بعلاقات آمنة.

- استفادة المرشدين النفسيين من اجتماعات أولياء الأمور والتي تقام في مدارسهم، من خلال تسليط الضوء على أهمية التعلق الآمن والعلاقة الأولية الوجدانية بين الآباء والأبناء، والانعكاس السلبي للتعلق غير الآمن على صحة أبنائهم النفسية في كافة المراحل اللاحقة.

- إعداد برامج علاجية مستندة إلى نظرية التعلق في خفض اضطراب القلق المعمم لدى المراهقات، والعمل على التشخيص المبكر للأعراض منعاً من تطويره، وتأثيره على أدائهم الشخصي والاجتماعي.

- دراسة العلاقة بين أنماط التعلق الوجداني واضطرابات نفسية أخرى، كالاضطراب الانفعالي المتقطع، واضطراب سوء المزاج، واضطراب التأقلم، وذلك لدى شرائح متنوعة من المجتمع، ودراسته أيضاً في ضوء متغيرات تصنيفية أخرى كمستوى تعليم الأم.

- دراسة العلاقة بين اضطراب القلق المعمم ومتغيرات نفسية أخرى، كاستراتيجيات التنظيم الانفعالي، وجودة الحياة، وذلك لدى شرائح متنوعة من المجتمع.

المراجع:

- ابراهيم، فاروق السيد. (2008). **القلق وإدارة الضغوط النفسية**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- البحيري، عبد الرحمن. (2005). **قائمة الأعراض المعدلة**. القاهرة: مركز الإرشاد التربوي.
- أبو غزال، معاوية وفلوه، عايدة. (2014). أنماط التعلق وحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي والفئة العمرية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 10(2)، 351-368.
- بسيوني، سوزان والحاجي، رحمة. (2019). أنماط التعلق وعلاقتها بالدافعية للإنجاز. **المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج**، 68(66)، 374-402.
- بقيون، سمير. (2007). **الطب النفسي**. الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- بن طلبة، نور اليقين. (2020). نمط التعلق لدى المراهق المصاب بالمرض المزمن. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة ورقلة، الجزائر.
- جماطي، نبيهة. (2021). أنماط التعلق والهشاشة النفسية عند المراهقين غير المتوافقين دراسياً وعلاقتها بحاجاتهم الإرشادية. [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة باتنة1، الجزائر.
- الجمعية الأمريكية للأطباء النفسيين. (2013). **الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية والعقلية**. ترجمة (أنور الحمادي). الولايات المتحدة الأمريكية.

- حافزي، زهية غنية. (2020). إدمان المخدرات في إطار نظرية التعلق. *مجلة أنسنة للبحوث والدراسات في الجزائر*، 1(11)، 158-173.
- حقيبة الاضطرابات النفسية. (2007). *دبلوم التوجيه والإرشاد الأسري*. الإحساء: مركز التنمية الأسرية.
- حمص، أنطوان. (2003). *أصول البحث في علم النفس*. سورية: منشورات جامعة دمشق.
- الدليمي، رقية والجبوري، علي محمود. (2019). اضطراب القلق المعمم لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم الإنسانية في العراق*، 27(4)، 1-21.
- الزيتاوي، هبة والزعبي، أحمد محمد. (2021). العلاقة بين أنماط التعلق وإدمان الانترنت لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الخاصة. *المجلة العربية للنشر العلمي في الأردن*، 4(36)، 348-368.
- الزير، نيرمين. (2023). أنماط التعلق وعلاقتها بالذكاء العاطفي لدى عينة من المراهقين أبناء المضطربين نفسياً في مدينة اللاذقية. *مجلة جامعة حمص*، 45(39)، 133-182.
- السلامي، باهي وبوفاتح، محمد ومباركي، خديجة. (2017). بناء مقياس لأنماط تعلق الراشدين. *مجلة العلوم الاجتماعية في الجزائر*، 2017(24)، 28-48.
- سليمون، ريم ووظيفي، ميسم وسعدي، ريم. (2017). الوسواس القهري وعلاقته باضطراب القلق المعمم لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. *مجلة جامعة طرطوس للدراسات والبحوث العلمية*، 49(5)، 373-389.

- شاكِر، حنان.(2017). دراسة نمط التعلق وتصورات الذات لدى الطفل المصاب بالأكزيما. [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة أبو قاسم سعد الله، الجزائر.
- شيفر، ومليمان. (1989). مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها. ترجمة(نسيمة داوود). عمان: الجامعة الأردنية.
- عايدى، أمينة محمد. (2008). أنماط التعلق وعلاقتها بالاكتئاب النفسي لدى المراهقين. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.
- عبد الرحمن، محمد السيد.(2014). علم الأمراض النفسية والعقلية (الأسباب، الأعراض، التشخيص، العلاج). ط3. الكويت: مكتبة زهران الشرق.
- العيَّان، ديماء. (2024) الحرمان العاطفي وعلاقته باضطراب القلق المعمم لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة حمص. مجلة جامعة حمص، 46(11)، 45-88.
- عكاشة، أحمد.(2003). الطب النفسي المعاصر. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- العميري، نجاح عامر.(2015). أنماط التعلق وعلاقتها بالعوامل الشخصية لدى طلبة جامعة أم القرى في ضوء بعض المتغيرات. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة أم القرى، السعودية.
- فاسي، سهى ويحيىوي، سهير.(2022). أنماط التعلق الوجداني وعلاقتها بالاكتئاب لدى المراهقين. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قالمة، الجزائر.
- فتحية، زايدى وسبع، إيمان.(2023). أنماط التعلق وعلاقتها بالاتجاه نحو تعاطي المخدرات لدى المراهقين. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، الجزائر.

- كساسني، نفيسة. (2012). أنماط التعلق وتطور السياق الإرجاعي لدى الطفل المصاب باللوكميميا. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة سعد دحلب، الجزائر.
- لعمش، خيرة ووردة، داهش. (2022). علاقة أنماط التعلق بالاستعداد للاضطراب النفسي عند الطلبة الجامعيين. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة، الجزائر.
- ماستر، وليم وسبيتز، رالف. (1998). المراهقة والبلوغ. ترجمة(خليل رزق). بيروت: دار المناهل للطباعة والنشر.
- المشيخي، غالب محمد. (2014). أساسيات علم النفس. ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع.
- مقدادي، آمنة والشرفين، أحمد عبدالله. (2020). القدرة التنبؤية للشفقة بالذات والتحييزات المعرفية وأنماط التعلق باضطراب الشخصية النرجسية لدى طلبة الجامعات الأردنية. مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية في غزة، 28(6)، 1017-1044.
- ميلودي، حسينة. (2017). الوحدة النفسية عند المراهقة مجهولة النسب. مجلة تطوير العلوم الاجتماعية في الجزائر، 10(1)، 224-241.
- منظمة الصحة العالمية. (2005). التقرير المختصر للوقاية من الاضطرابات النفسية/التدخلات العلاجية. المكتب الإقليمي للشرق الأوسط في القاهرة.
- النمر، آمال زكريا. (2016). تقبل الذات وعلاقتها بكل من تقبل الآخر وأساليب التعلق لدى طلبة الجامعة. مجلة العلوم التربوية في القاهرة، 2(2)، 1-65.
- Cupa, D. (2006). un topologie de la sensualite': la moi- peau. *Revue francaise de psychosomatique*, (9), 83-100.

- Deniz,M.Hamarta,E.&Ari,R.(2005).An loneliness levels of university students with respect to their attachment styles in a sample of turkish students social behavior and presonality.*An International Journal*,33(1),9-32.
- Gary,R.(2015).*APA Dictionary of Psychologe Second edition significantly expanded.* updated and revised.
- Kronmuller,K.(2013).Attachment styles and gutcom of psycholoanalytic psychotherapy for children and addolescents. *Psychopathologe*, 46(3), 192-200.
- Locasa,F.Mitjavila,M. Ochoa,S.&Balluerka,N. (2015).The Relationship between attachment styles and internalizing or externalizing symptoms in clinical and nonclinical adolescents. *Anales Psicologia*, 31(2), 422-432.
- Muris, P. Messters,C.Melick,M.& Zwambag,L.(2001).Self-reporte attachment style attachment quality and symptoms of anxiety and deperession in young addolescent,*Psychology Journal*, 30(5),809-818.
- Pootard,C.(2010). Attachement parental sexualite' a l'adolescence et estime de soi .[*Thes de Doctora en psychologie clinique*], universite' francois- Rabelais de tours, France.

- Savard,N.(2010). la theeroir de l'attachement un approche conceptuelle au service de la protection de l'enfance. *Dossier the'matique*, Oned.
- Shanahan,L. Copeland, W. Angold, A. Bondy,C.
&Costello,E.(2014). Sleep problems predict and are predicted by Generalized Anxiety/ Depression and Oppositional Defiant Disorder. *Am Acad child Adolesc Psychiatry*, 53(5), 550–558.

درجة توفر مهارات التواصل الاجتماعي لدى تلاميذ فرط النشاط ونقص الانتباه في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمهم

إعداد الطالبة:

رانيا مخائيل عيسى

إشراف:

د. أحمد عرفان سلوطة

د. وليد حمادة

كلية التربية

قسم تربية الطفل-الدراسات العليا

الملخص:

هدف البحث الحالي تعرّف درجة توفر مهارات التواصل الاجتماعي لدى تلاميذ فرط النشاط ونقص الانتباه في مرحلة التعليم الأساسي للعام الدراسي من وجهة نظر معلمهم ، ولتحقيق ذلك تم إعداد قائمة بمهارات التواصل الاجتماعي وتضمنت ثلاثة محاور رئيسة (مهارة المحادثة، مهارة الاستماع، مهارة التواصل غير اللفظي)، وإعداد استبانة على ضوئها مكونة من (30) بنداً، وبعد التأكد من دلائلها صدقها وثباتها، طبقت على عينة

درجة توفر مهارات التواصل الاجتماعي لدى تلاميذ فرط النشاط ونقص الانتباه في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمهم

البحث المكونة من (26) معلما ومعلمة من معلمي تلاميذ ذوي فرط النشاط ونقص الانتباه وللإجابة عن أسئلة البحث استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بالإضافة إلى اختبار (ت)، وتحليل التباين الأحادي، واعتمد البحث المنهج الوصفي. وأكد البحث النتائج الآتية:

- 1-إن درجة توفر مهارة المحادثة كانت متوسطة، وتوفرت مهارة الاستماع بدرجة منخفضة، ومهارة التواصل غير اللفظي بدرجة منخفضة.
 - 2-وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين على الاستبانة ككل وعلى الأبعاد الفرعية للاستبانة تعزى إلى متغير التحصيل الأكاديمي، وذلك لصالح حملة الاجازة الجامعية اختصاص تربية.
 - 3-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين في مهارة التواصل غير اللفظي تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الفئة أكثر من 15 سنوات.
- الكلمات المفتاحية:** مهارات التواصل الاجتماعي مهارة المحادثة، مهارة الاستماع، مهارة التواصل غير اللفظي، تلاميذ فرط النشاط ونقص الانتباه.

The degree of availability of social communication skills among hyperactivity and attention deficit students in the basic education stage of the academic year from the point of view of their teachers

Abstract

The aim of the current research is to identify the degree of availability of social communication skills among hyperactivity and attention deficit students in the basic education stage of the academic year from the point of view of their teachers. To achieve this, a list of social communication skills was prepared and included three main axes (conversation skill, listening skill, non-verbal communication skill). In light of it, a questionnaire consisting of (30) items was prepared, and after ensuring its validity and reliability, it was applied to the research sample consisting of (26) teachers of the students with hyperactivity and attention deficit disorder and their teachers. To answer the research questions, arithmetic means and standard deviations were extracted, in addition to a test. (T), one-way analysis of variance, and the research adopted the descriptive method.

The research confirmed the following results:

- 1-The degree of availability of the speaking skill was moderate, the degree of listening skill was available to a low degree, and the non-verbal communication skill was available to a low degree, from the teachers' point of view.
- 2-There is a statistically significant difference between the average scores of teachers on the questionnaire as a whole and on the sub-dimensions of the questionnaire attributed to the variable of academic achievement, in favor of those holding a university degree in education.
- 3- There is a statistically significant difference between the arithmetic averages of the scores of teachers in the skill of non-verbal

communication attributed to the variable of years of experience in favor of the category of more than 15 years

Keywords: Social communication skills, conversation skills, listening skills, non-verbal communication skills, hyperactivity and attention deficit students.

المقدمة:

تسعى الأنظمة التربوية في مختلف دول العالم إلى توفير فرص التعلم الأكاديمي المناسب للتلاميذ على اختلاف إمكاناتهم وقدراتهم؛ لتمكينهم من تحقيق أقصى درجات التكيف والإفادة في المجتمعات الإنسانية التي يعيشون فيها. وتعد مهارات التواصل الاجتماعي التي يمتلكها التلاميذ عاملاً رئيساً في تحسين الاستفادة من فرص التعلم تلك، سواءً أكانوا من التلاميذ العاديين أم من ذوي اضطرابات فرط النشاط ونقص الانتباه، فكثيراً من خبرات التعلم قد تضيع على التلاميذ ذوي فرط النشاط ونقص الانتباه في المدرسة العادية؛ إما نتيجة لتدني مستوى مهارات التواصل الاجتماعي لديهم مقارنة مع أقرانهم من الطلبة العاديين، أو لطبيعة البيئات التربوية والاجتماعية المقيدة التي يتلقون تعليمهم فيها (Omunda,2021.58).

والقدرة على التواصل الاجتماعي الإيجابي الفعال هي المحدد الأساسي لنوعية أو جودة الحياة التي يحصل الإنسان من خلالها على الإحساس بالجدارة والكفاءة والقيمة الذاتية، حيث يحول أي قصور في هذه المهارات دون مشاركته في أنشطة الحياة اليومية بما تطرحه من خبرات ومواقف وأحداث وتفاعل اجتماعي وأن التواصل الإيجابي الفعال يعطي الفرد الفرصة لتكوين صورته عن ذاته وإدراكها من خلال ردود أفعال الأشخاص الآخرين اتجاهه (سليمان، 2006، ص. 68).

ولذلك فإن قصور أو ضعف مهارات التواصل الاجتماعي لدى تلاميذ فرط النشاط ونقص الانتباه تؤثر على نموهم النفسي والاجتماعي والتعليمي ولا يقتصر أثرها عليهم وإنما تمتد لتشمل المحيطين بهم، فكلما كانوا على وعي بأساليب ومهارات التواصل الاجتماعي، وبكيفية تكوينهم علاقات اجتماعية مع الآخرين كلما تنوعت فرص الحياة الاجتماعية والنجاح الاجتماعي، ومن ثم تحقيق الذات، ولكن ضعف أو نقص هذه المهارات تجعلهم يواجهون صعوبة في تطوير علاقاتهم الشخصية والاجتماعية مع الآخرين والاحتفاظ بمثل هذه العلاقة، ومن المعروف بأن هؤلاء التلاميذ ينزعون إلى إدراك المواقف الاجتماعية إدراكا سلبيا، ويشعرون بأنهم غير محبوبين وغير مرغوب بهم من قبل أقرانهم، وغالبا ما تنسم علاقاتهم مع الآخرين بالاتكالية والاعتمادية الزائدة والتعلق بهم والحاجة المتواصلة لمساعدتهم، ثم أنهم كثيرا ما يوصفون بالخجل والانسحاب الاجتماعي، وقد يواجهون صعوبة في تحليل وسائل الاتصال اللفظي وغير اللفظي مع الآخرين، أضف إل ذلك عجزهم عن قراءة تعبيرات الوجه التي تنقل حالات انفعالية معينة، فضلا عن أن هؤلاء التلاميذ قد يجدون صعوبة في التعبير عن انفعالاتهم (Hallahan, & Martinez, 2005.24).

ولمعلمي تلاميذ فرط النشاط ونقص الانتباه أدوار عدّة مهمة ورئيسة من بينها دورهم كمراقبين لنمو التلاميذ وتعلمهم من خلال ما يمتلكونه من إعداد أكاديمي ومهني، ومن خلال قدرتهم على ملاحظة سلوك التلاميذ والإفادة من هذه الملاحظة في تعرّف مهاراتهم ونواحي الضعف والنقص لديهم، ويقع على عاتقهم مسؤولية كبيرة في الكشف عما لدى الأطفال من مهارات بشكل عام، ومهارات التواصل الاجتماعي بشكل خاص لأهمية التواصل الاجتماعي لدى هؤلاء التلاميذ ولاسيما في مرحلة التعليم الأساسي.

ولهذا جاءت الدراسة الحالية لتعرّف درجة توفر مهارات التواصل الاجتماعي لدى تلاميذ فرط النشاط ونقص الانتباه في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمهم.

مشكلة البحث: شعرت الباحثة بمشكلة البحث من خلال الآتي:

- الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة الخاصة بهذا الموضوع التي تناولت مهارات التواصل الاجتماعي كدراسة سليمان (2006)، ودراسة المقداد (2011)، ودراسة الجهني (2013)، ودراسة أبو زيد (2013) ودراسة (Li, M. Sureki, 2019)، ودراسة (Shahabi, 2020)، ودراسة (Omunda, 2021)، ودراسة (Kanyagui, 2023)، والدراسات التي أولت الأهمية الكبيرة للتلاميذ ذوي نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، كدراسة Luman & Sergeant (2005)، ودراسة شريت، وصديق (2007)، ودراسة درديري (2013)، ودراسة أبو شوارب. (2013) ودراسة عبيدات (2016) ودراسة Coelho (2015)، ودراسة Nasako (2016) والتي حاولت وضع العديد من البرامج للتخفيف من فرط النشاط ونقص الانتباه وتنمية مختلف المهارات لديهم.

- الخبرة الشخصية للباحثة من خلال الزيارات الميدانية إلى بعض مرحلة مدارس التعليم الأساسي، فقد لاحظت تفاوتاً في مدى امتلاك التلاميذ ذوي فرط النشاط ونقص الانتباه للكثير من المهارات ولاسيما مهارات التواصل الاجتماعي، ولتأكيد ملاحظاتها قامت باستطلاع آراء المعلمين في بعض مرحلة مدارس التعليم الأساسي، من خلال دراسة استطلاعية على عينة مكونة من (25) معلماً ومعلمة من معلمي التلاميذ، إذ قامت الباحثة بإجراء مقابلة شخصية معهم لمعرفة درجة توفر مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلاميذ من وجهة نظرهم، وأظهرت نتائج هذه المقابلة أن (30%) من التلاميذ يمتلكون مهارات مهارة المحادثة ، و(25%) من التلاميذ يمتلكون مهارات الاستماع، و(15%) من التلاميذ يمتلكون مهارة التواصل غير اللفظي ، وبذلك تؤكد نتائج المقابلة وجود تفاوتاً بين التلاميذ في درجة توفر تلك المهارات لديهم.

وبناء على ما ذكر سابقاً، ونظراً لعدم وجود دراسات - في حدود علم الباحثة - تناولت هذا الموضوع فقد تمّ تحديد مشكلة البحث في تفاوت امتلاك تلاميذ فرط النشاط ونقص الانتباه في مرحلة التعليم الأساسي لمهارات التواصل الاجتماعي في تلك المرحلة. وينبثق عن مشكلة البحث الأسئلة الآتية:

- 1- ما مهارات التواصل الاجتماعي اللازمة لتلاميذ فرط النشاط ونقص الانتباه في مرحلة التعليم الأساسي؟
- 2- ما درجة توفر مهارات التواصل الاجتماعي لدى تلاميذ فرط النشاط ونقص الانتباه في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في المدارس؟

1. أهمية البحث: تتجلى أهمية هذا البحث من خلال الآتي:

- 1-توعية المعلمين القائمين على تعليم التلاميذ ذوي فرط النشاط ونقص الانتباه ولفت انتباههم إلى أهمية تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى هؤلاء التلاميذ.
- 2-قد يفيد التلاميذ أنفسهم لأن تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لديهم يعد من المهارات الأساسية اللازمة للانطلاق في التعلم والاندماج الاجتماعي مع المحيطين بهم.
- 3-إفادة واضعي المناهج للاهتمام بمهارات التواصل الاجتماعي، وتضمينها في المقررات الدراسية حتى يتاح المجال أمام المعلمين لتخطيط أنشطة وفعاليات تتيح تمتيتها لدى التلاميذ.
- 4-إفادة الباحثين الآخرين الراغبين في إجراء مزيد من الدراسات من خلال ما يقدمه من مقترحات ونتائج قد تسلط الضوء على دراسات جديدة من الممكن القيام بها مستقبلاً لتغطية ما ينتج عن نقص في البحث الحالي.

2. أهداف البحث: سعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- 1- تحديد مهارات التواصل الاجتماعي لدى تلاميذ فرط النشاط ونقص الانتباه في مرحلة التعليم الأساسي.
- 2- تعرّف درجة توفر مهارات التواصل الاجتماعي لدى تلاميذ ذوي فرط النشاط ونقص الانتباه في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في المدارس.
3. فرضيات البحث: تم اختبار الفرضيات عند مستوى الدلالة (0.05):

- 1- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي التلاميذ على الاستبانة تبعاً لمتغير التحصيل الأكاديمي
- 2- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي التلاميذ على الاستبانة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

4. حدود البحث:

- 1- الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي الأول من عام 2024/2023م.
- 2- الحدود المكانية: تم تطبيق أدوات البحث في بعض مدارس مرحلة التعليم الأساسي في مدينة حمص.
- 3- الحدود الموضوعية: مهارات التواصل الاجتماعي لدى تلاميذ فرط النشاط ونقص الانتباه من وجهة نظر المعلمين في المدارس (مهارة المحادثة، مهارة الاستماع، مهارة التواصل غير اللفظي)، وتعرف الفروق بين متوسطات درجات المعلمين على الاستبانة تبعاً لمتغيري التحصيل الأكاديمي وسنوات الخبرة.

5. مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

مهارات التواصل الاجتماعي: وتعرف باظة (2003) مهارات التواصل الاجتماعي على أنها القدرات الموجودة لدى الفرد التي تساعد على تحقيق أي لون من ألوان التواصل الفعال سواء اللفظي أو الوجداني أو الاجتماعي أو المعرفي، وأن تلك المهارات تتضمن مهارات التفاعل الاجتماعي مثل الترحيب أو الشكر أو الاستئذان، أو التعامل مع الأكبر والأصغر والاتجاهات نحو الآخرين، ومهارات التواصل اللغوي مثل: النطق والاستماع والمحادثة والفهم والإدراك ومهارات التواصل الوجداني مع الذات والقدرة على ضبط الانفعالات والتعبير (باظة، 2003، ص.20).

ويعرف إجرائياً بأنها: المهارات الحياتية اللازمة لتلاميذ فرط النشاط ونقص الانتباه، والتي يحتاج إلى اكتسابها وأدائها بكفاءة وفاعلية في مواقف التفاعلات الاجتماعية مع أسرته وزملاءه والمحيطين به، وتقدر بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ ذو فرط النشاط ونقص الانتباه وفق الاستبانة المطبقة من قبل المعلمين والمستخدمة في البحث الحالي وهي من

إعداد الباحثة كدرجة كلية، وبدرجاتها الفرعية على كل مهارة من المهارات الثلاث التي تشتمل عليها الاستبانة وهي: (المحادثة، والاستماع، والتواصل غير اللفظي) **فرط النشاط ونقص الانتباه**: اضطراب يتميز خصوصاً بنمو غير متلائم للمهارات التي تتطلب تركيز الانتباه، كما تتميز بانديفاع متهور وحركة مفرطة وكل هذه السلوكيات توجد بشكل لا يناسب مع العمر أو السلوك المتعارف عليه عموماً، وهذا ما يؤدي إلى الكثير من المشاكل في تعليم التلميذ وعلاقته مع الأقران (الصندقلي، 2009، ص.22).

وتعرف الباحثة إجرائياً التلاميذ ذوي فرط النشاط ونقص الانتباه بأنهم الذين يعانون قصوراً في الانتباه مثل (الفشل في إنهاء المهمات وصعوبة في التركيز)، بالإضافة إلى الاندفاعية والتهور مثل (التصرف قبل التفكير في الأمر والصعوبة في تنظيم العمل)، وفرط النشاط (الحركة المتواصلة) والاندفاعية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.7. مفهوم مهارات التواصل الاجتماعي:

عرفتها (علي، 2015) بأنها المهارات اللفظية وغير اللفظية التي تصدر عن الطفل أثناء التفاعل الاجتماعي مع الآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة، مثل السلوكيات التي يقوم بها عند طلب التفاعل مع الآخرين، أو الرغبة في التصريح بشيء، أو التعبير عن عدم الرضا، أو طلب المساعدة، أو تحية الآخرين.

وعرفها العقيل (2009) بأنها: هو سلوك أفضل السبل والوسائل لنقل المعلومات والمعاني والأحاسيس والآراء إلى أشخاص آخرين، والتأثير في أفكارهم وإقناعهم بما تريد سواء كان ذلك بطريقة لغوية أو غير لغوية (ص.10)

2.7. أهمية مهارات التواصل الاجتماعي:

تكتسب مهارات التواصل الاجتماعي أهميتها من كونها جوهر عملية التواصل مع الآخرين، فمن خلالها يتمكن الأفراد من التواصل في أمور الحياة كافة، وسهولة تكوين علاقات اجتماعية وتقبل آراء الآخرين وتبادل الخبرات معهم.

وتحدد فؤاد (2017) أهمية تنمية مهارات التواصل الاجتماعي في النقاط الآتية:

- يعد عاملاً مهماً في تحقيق التكيف الاجتماعي داخل الجماعة.
- يفيد الأطفال في التغلب على مشكلاتهم.
- يساعد في إشباع الأطفال لحاجاتهم النفسية.
- يساعد الأطفال على مشاركة الآخرين في الأعمال التي تتفق مع قدراتهم وامكانياتهم، بالإضافة إلى أنه يتيح الفرصة لهم للابتكار والإبداع في حدود طاقاتهم الذهنية والجسمية.
- يجنب حدوث المشكلات والسلوكيات غير المقبولة اجتماعياً.
- يُنمّي مهارات الأطفال ويحسن قدراتهم في التغلب والتواصل مع الآخرين.
- يُعدّ وسيلة تواصل وتقاوم بين أفراد المجتمع فمن غير المعقول أن يتبادل أفراد المجموعة الأفكار من غير أن يحدث تفاعل اجتماعي بين أعضائها.
- يؤدي إلى ظهور القيادات وبروز القدرات والمهارات الفردية.
- واستناداً إلى ما سبق يتضح أن مهارات التواصل الاجتماعي تكسب الأطفال مهارات التعامل والتعرف إلى الغير في المجتمع، وتكسبهم آليات التعامل الإيجابي معهم، وتبين لهم حدود العلاقة معهم، وتتيح لهم الفرصة في التعبير عن ذاتهم وعن انفعالاتهم في المواقف المختلفة، الأمر الذي يؤدي إلى امتلاك التلاميذ لشخصية تتمتع بالسلوك الاجتماعي القويم وبالإيجابية في البيئة الاجتماعية التي ينتمون إليها (فؤاد، 2017، 37).
- وترى الباحثة أن أهمية التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية تكون من خلال تمكين التلاميذ من تنفيذ المهام والنشاطات التعليمية، وتمكن المعلم من القيام بالمهام الفنية والإدارية، وعملية التدريس هي عملية تواصل بين المعلم والتلاميذ، يتم فيها تبادل الخبرات والأفكار، فوجود عملية التواصل الفعال أمر ضروري وشرط أساسي لقيام المؤسسة التعليمية ونجاحها.

3.7. تصنيف مهارات التواصل الاجتماعي:

تصنف مهارات التواصل الاجتماعي حسب أنموذج "ريجيو" (Riggio, 1986) إلى ثلاثة أصناف:

- مهارات الإرسال: وتتضمن الجانب التعبيري حيث يشير إلى المهارة التي يتصل بها الأفراد معاً.

- مهارات الاستقبال: وتتضمن الحساسية حيث مهارات الأفراد على استقبال وتفسير الرسائل التي ترد من الآخرين
 - مهارات التنظيم أو الضبط: وتعتبر عن المهارة التي يصبح بها الأفراد قادرين على تنظيم عملية التواصل في المواقف الاجتماعية (الخفاف، 2013، ص.129) ولا يحدث تفاعل اجتماعي ناجح داخل اي منظومة اجتماعية إلا إذا تميز أفرادها بمهارات عالية من التواصل اللفظي وغير اللفظي.
- بينما صنفها القرني (2015) على النحو الآتي:

- 1- مهارات الاستماع والإنصات وتشمل السمع، السماع، الاستماع، الإنصات، الإصغاء
- 2- مهارات التحدث والحوار والإقناع
- 3- لغة الجسد وتعبيرات الوجه والرموز
- 4- التواصل البصري
- 5- المسافة الشخصية
- 6- الصمت
- 7- مهارات التواصل الرمزي
- 8- مهارات فن التعامل مع الآخرين (ص.161-162).

وفي ضوء ما سبق، وبالنظر إلى التصنيفات المختلفة لمهارات التواصل الاجتماعي تم الاعتماد على تصنيف المهارات وفق الآتي: مهارات المحادثة، مهارات الاستماع، مهارات التواصل غير اللفظي.

فرط النشاط ونقص الانتباه: إن فرط النشاط من أهم المشكلات السلوكية التي تنتشر بين التلاميذ في المدرسة، وينتشر بين أطفال المرحلة الابتدائية، و تلاميذ الصفوف الأولى من هذه المرحلة هم الأكثر معاناة لهذه الظاهرة ويتميزون بعدم القدرة على التركيز والقيام بالمهام المطلوبة، حيث يرى (الزراع، 2007، ص.15) أن فرط النشاط ونقص الانتباه عبارة عن الصعوبة في التركيز والبقاء على المهمة ويصاحبه نشاط زائد حيث يعرف

النشاط الزائد بأنه نشاط حركي غير هادف لا يتناسب مع الموقف أو المهمة، ويسبب الإزعاج للآخرين، حيث يتضمن المعيار التشخيصي لاضطراب فرط النشاط ونقص الانتباه ما يلي:

- قصور الانتباه (فشل الطفل في إنهاء المهمات والصعوبة في التركيز).
- الاندفاعية أو التهور (مثل: التصرف قبل التفكير في الأمر والصعوبة في تنظيم العمل)
- النشاط الزائد (الحركة المتواصلة).

أنواع فرط النشاط ونقص الانتباه:

لقد قسم بعض العلماء فرط الحركة إلى نوعين:

- 1- تشتت الانتباه المصحوب بالحركة الزائدة والذي يصاحبه في العادة:
 - عدم الانتباه وبصحبه فشل في انتهاء المهمات وسهولة تشتت الانتباه وعدم الاستماع في كثير من الأحيان وصعوبة التركيز في المهام المدرسية وصعوبة الاستمرار في أنشطة اللعب.
 - الاندفاعية والتي يرافقها التصرف دون التفكير والتنقل بين النشاطات بصورة مفرطة وصعوبة تنظيم الأعمال والصراخ والحاجة إلى المزيد من الإشراف.
 - النشاط الزائد والذي يرافقه محاولة تسلق الأشياء أو الحوم حولها وصعوبة الالتزام بالهدوء أو البقاء في مكان واحد أو الحركة بصورة زائدة أثناء النوم والقيام بأنشطة حركية مستمرة.

ظهور كل هذه الأعراض السابقة الذكر قبل سن السابعة والتي تستمر لمدة ستة أشهر على الأقل ولا ترجع لعوامل أخرى.

- 2- تشتت الانتباه غير المصحوب بالنشاطات الحركية الزائدة ويعد من مشكلات الانتباه البسيطة نظرا لعدم حدوث الحركة الزائدة عند الأطفال إلا أن باقي الأعراض الأخرى التي تبرز لدى الأطفال الذين يعانون من تشتت الانتباه الزائد تظهر لديه (البطانية وآخرون، 2007، 80).

مظاهر الاضطراب في سن المدرسة:

تتزايد مشكلات هؤلاء الأطفال في سن المدرسة، حيث بتوقع منهم البقاء هادئين في أماكنهم والتركيز على المهام المعروضة أو الاندماج مع الآخرين في الفصل الدراسي، وتبدأ تأثير المشكلات الدراسية للطفل في الظهور في المنزل، حيث توكل له واجبات منزلية تدخل الطفل والأسرة معا في معاناة حقيقة لإنهاء تلك الواجبات كما أن هؤلاء الأطفال يعانون من مشكلة عدم القدرة على إتباع التعليمات سواء في المنزل أو المدرسة وصعوبة أداء المهام اليومية الموكلة لهم أو إكمال الأعمال التي أوكلت لهم. كما يعانون من رفض الآخرين لهم من الأقران بناء على نتائج سلوكياتهم الاجتماعية غير المناسبة والتي تتزايد مع الوقت. وفي نهاية مرحلة الطفولة تبدأ السلوكيات الاجتماعية بالتحسن والاستقرار، إلا أن المشكلات الأكاديمية تستمر إلى أن ما بين عمر 7-10 سنوات فإن على الأقل 30-50% من الأطفال الذين لديهم تشتت أو ضعف انتباه (ADHD) أو لديهم ضعف انتباه مصحوب بنشاط زائد واندفاع قد تتطور لديهم أعراض السلوك المعارض أو سلوكيات أخرى كالكذب، أو مقاومة السلطة، و 25 % منهم قد يبادرون بالقتال مع الآخرين. Health Center, 2000

* الدراسات السابقة:

دراسة (سليمان، 2006): جمهورية مصر العربية

بعنوان: فاعلية السيكدوراما في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلامذة ذوي

صعوبات التعلم

هدفت الدراسة إلى تعرف مدى فاعلية السيكدوراما في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (20) تلميذ من تلامذة المرحلة الابتدائية، واستخدمت في الدراسة عدة اختبارات تشخيصية، ومقياس مهارات التواصل الاجتماعي (إعداد الباحث)، وبرنامج للسيكدوراما، واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، وأظهرت النتائج وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمؤجل كما أشارت النتائج إلى فاعلية التدريب بالسيكدوراما في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم

دراسة (المقداد، وآخرون، 2011)

بغنوان: مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن من وجهة نظر المعلمين.

هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين، وفيما إذا كان ذلك المستوى يختلف تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي أو الفئة العمرية أو التفاعل بينهما. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، حيث شارك في الدراسة (278) طالباً وطالبة، منهم (181) طالباً وطالبة من الطلبة العاديين و (97) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، اختيروا من مدارس تحتوي على غرف مصادر التعلم في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثانية. ولغرض جمع البيانات استخدمت صورة معدلة من مقياس المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم الذي طوره هارون (2005). أشارت نتائج الدراسة أن الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم أظهروا مستوى متوسطاً من المهارات الاجتماعية مع أفضلية للطلبة العاديين. وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم لصالح الطلبة العاديين على الأداة بشكل عام وعلى أبعادها الفرعية، وأن الطالبات العاديات كن الأكثر امتلاكاً للمهارات الاجتماعية من باقي فئات الطلبة المشاركين وخصوصاً في المهارات المتصلة ببعدي إظهار عادات عمل مناسبة واتباع لوائح المدرسة وقوانينها، كما أشارت النتائج إلى أن الطلبة العاديين من الفئتين العمريتين الأصغر (7-9 سنوات) كانوا أكثر امتلاكاً للمهارات الاجتماعية من الفئة العمرية الوسطى (الأكبر من 9-12 سنة) وعلى الأخص بعد التفاعل مع الآخرين.

دراسة (الجهني، 2013): الجمهورية العربية السورية

بغنوان: "فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم (دراسة تجريبية على تلامذة الصف الخامس الأساسي بمدارس مدينة دمشق)"

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم. واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، حيث شارك في الدراسة (32) طالباً وطالبة، اختيروا من مدارس مدينة دمشق، لتحقيق أغراض الدراسة تم تطبيق مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، ومقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلامذة ذوي صعوبات التعلم، ومقياس المصفوفات المتتابعة لرافن، ومقياس التواصل الاجتماعي، أشارت نتائج الدراسة أن الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم أظهروا مستوى متوسطاً من المهارات الاجتماعية مع أفضلية للطلبة العاديين. وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة الضابطة والتجريبية، على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي، وعلى مقياس مفهوم الذات لمصلحة المجموعة التجريبية.

-دراسة (أبو زيد، 2013): جمهورية مصر العربية

بغنوان: "المهارات الاجتماعية وعلاقتها باضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والاندفاعية لدى أطفال المرحلة الابتدائية"

هدفت الدراسة إلى دراسة العلاقة بين المهارات الاجتماعية واضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والاندفاعية، وتكونت عينة الدراسة من 100 طفلاً وطفلة من أطفال المرحلة الابتدائية ممن يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وتراوح أعمارهم بين 9-12 سنة، وشملت أدوات الدراسة بطارية تشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، ومقياس المهارات الاجتماعية، وكشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سلبية بين المهارات الاجتماعية واضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط والاندفاعية.

-دراسة (Li, M. Sureki, 2019)

The Impact of Hyperactivity on Children's Social Skills

تأثير فرط النشاط على المهارات الاجتماعية للأطفال

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح أثر اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (ADHD) على الأداء الدراسي والاجتماعي للأطفال في سن المدرسة. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، حيث شملت المواضيع التي تم تناولها مراجعة الأدبيات التعريف والتدخلات الشائعة فيما يتعلق باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، بالإضافة إلى تعريف المهارات الاجتماعية وتقييم المهارات الاجتماعية وبرامج التدخل. أوضحت هذه الدراسة أيضاً كيفية ارتباط اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه بنقص المهارات الاجتماعية لدى الأطفال في سن المدرسة.

دراسة (Shahabi,2020) إيران

Study of Communication Skills in Children with Attention Deficit /Hyperactivity Disorder in Shahrekord.

دراسة مهارات الاتصال لدى الأطفال ذوي قصور الانتباه واضطراب فرط النشاط في شهرکرد

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من تلك المهارات العملية التي يظهرها الأطفال الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط، وخاصة الأطفال الذين يعانون من إعاقة فعلية، في تفاعلاتهم العامة مع والديهم، تم اختيار جميع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 إلى 13 سنة والذين لديهم معيار تشخيصي لاضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط في مركز لصعوبات التعلم في شاهريكورد كمشاركين في البحث بطريقة التعداد. تم جمع البيانات المطلوبة باستخدام مقياس تصنيف اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه (DuPaul et al.1998) ، بالإضافة إلى استبيان تم توزيعه على (15) من الوالدين، وتم فحصها من خلال الإحصائيات الوصفية وطرائق اختبار مربع كاي. النتائج: أظهرت النتائج أن الأطفال الذين يعانون من فرط النشاط لديهم مشكلة أكبر، خاصة في المهارات غير اللفظية، ومهارات التربية الموضوعية، بالمقارنة مع الفتيات، كان لدى الأولاد مشاكل أكثر في المهارات الأساسية للموضوع، والمهارات غير اللفظية. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، حيث أظهرت نتائج التحليل أن معظم المشكلات المتعلقة بالمهارات العملية تحدث في أعمار أصغر وتقل مع تقدم العمر. كما أكدت

دراسة الأدبيات البحثية السابقة أن انخفاض مستوى هذه المهارات يمكن أن يكون له عواقب سلبية على هؤلاء الأطفال ويشكل مخاطر جسيمة على مستقبلهم نفسياً وتربوياً وسلوكياً. الاستنتاج: يبدو أن التدخلات النفسية والاستراتيجيات التربوية ضرورية لرفع مستوى هذه المهارات لدى الأطفال المصابين بهذا الاضطراب.

–دراسة (Walden University(Omunda,2021)

Teachers’ Beliefs and Experiences: Teaching Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder in K–5 Inclusive Classrooms

معتقدات المعلمين وخبراتهم: تدريس الطلاب الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه في الفصول الدراسية الشاملة من مرحلة الروضة وحتى الصف الخامس.

هدفت الدراسة البحثية إلى توسيع المعرفة حول تجارب التربية الخاصة المعلمون الذين يقومون بتدريس الطلاب المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه. تم بناء الإطار المفاهيمي حول رؤية ديوي البنائية للعالم وظاهرية الممارسة عند فان مانين. وهدفت إلى توضيح معتقدات وخبرات معلمي التربية الخاصة مع الطلاب. تم التعرف على اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه في الفصول الدراسية الشاملة. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، حيث شارك ثمانية من معلمي التربية الخاصة في المدارس الابتدائية في المقابلات. وكانت النتائج الرئيسية أن المشاركين حددوا إيجابية العلاقة بين المعلم والطالب، والفصول الدراسية المنظمة مفيدة للطلاب الذين لديهم اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه. وكانت التوصية الرئيسية هي التدريب لكل من معلمي التعليم الخاص والعام. قد توفر هذه الدراسة رؤى مفيدة حول تعليم الطلاب الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، مما يؤدي إلى تنفيذ البرامج والموارد اللازمة للتعليم والتعلم الطلاب ذوي الإعاقة.

– دراسة (Kanyagui,2023)

Challenges Faced by Teachers Working with Children with Attention

Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in Inclusive Schools

التحديات التي يواجهها المعلمون عند العمل مع الأطفال ذوي اضطراب نقص النشاط الزائد في المدارس الدامجة

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة التحديات التي يواجهها المعلمون عند العمل مع الطلاب المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، وتوضيح الاستراتيجيات التي يستخدمونها لمساعدة الأطفال على التعلم والمشاركة الكاملة في الفصل الدراسي، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، من خلال استبانة طبقت على عينة مكونة من (146) معلماً، حددت النتائج ثلاثة أنواع من التحديات التي تؤثر التدريس الفعال في الفصول الدراسية: تلك التي يسببها الطلاب الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، والتحديات الإدارية، وأخيراً التحديات المتعلقة بالأسرة. يستخدم المعلمون نوعين من الاستراتيجيات لمواجهة التحديات في الفصل الدراسي: تلك التي يستخدمونها مباشرة في الفصل الدراسي وتلك التي تعتمد على الأسرة والدعم الإداري. وقد تم اكتشاف أن الاستراتيجيات المختلفة يتم استخدامها من قبل المعلمين اعتماداً على بعضهم البعض على البلد، والسياق المؤسسي، وقدرات المعلمين. تقترح الدراسة إجراء المزيد من الأبحاث لتحديد إدراك الطلاب المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه للاستراتيجيات المستخدمة من قبل المعلمين.

* التعقيب على الدراسات السابقة:

- من خلال عرض الدراسات السابقة نجد أن بعض تلك الدراسات هدفت تنمية مهارات التواصل الاجتماعي وبعضها الآخر هدف تعرّف مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتعرّف فاعلية برنامج تدريبي تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم، وبعضها الآخر هدف إلى تعرّف تأثير فرط النشاط على المهارات الاجتماعية للأطفال، أما الدراسة

الحالية فقد هدفت تعرّف درجة توفر مهارات التواصل الاجتماعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين.

- وقد اعتمدت الدراسة الحالية على **المنهج الوصفي**، وهي بذلك تتفق مع دراسة (المقداد، وآخرون، 2011)، دراسة (Sureki, 2019)، دراسة (Shahabi, 2020)، ودراسة (Omunda, 2021) ودراسة (Kanyagui, 2023) بينما تختلف مع دراسة (سليمان، 2006)، ودراسة (الجهني، 2013) حيث استخدم المنهج التجريبي.

- أما بالنسبة **للأدوات**، فقد أعدت الدراسة الحالية استبانة موجهة لمعلمي تلاميذ فرط النشاط ذوي فرط النشاط ونقص النشاط، لتعرّف درجة توفر مهارات التواصل الاجتماعي لدى تلاميذهم، وتتفق مع دراسة (Shahabi, 2020)، ودراسة (Kanyagui, 2023) حيث تم استخدام استبانة أيضاً، بينما أعدت دراسة (سليمان، 2006) مقياس مهارات التواصل الاجتماعي، ودراسة (المقداد، وآخرون، 2011) أعدت مقياس للمهارات الاجتماعية، واستخدمت دراسة (الجهني، 2013) مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، ومقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلامذة ذوي صعوبات التعلم، ومقياس المصفوفات المتتابعة لرافن، ومقياس التواصل الاجتماعي، واستخدمت دراسة (Omunda, 2021) المقابلات الشخصية.

- وقد اقتصر **عينة** الدراسة الحالية على (26) معلماً ومعلمة من معلمي التلاميذ ذوي فرط النشاط ونقص الانتباه، بينما تكونت عينة دراسة (سليمان، 2006) من (20) تلميذاً، وتكونت المقداد (2011) من (278) طالباً وطالبة، منهم (181) طالباً وطالبة من الطلبة العاديين و (97) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة دراسة الجهني (2013) من (32) طالباً وطالبة، بينما بلغت عينة دراسة (Omunda, 2021) ثمانية من معلمي التربية الخاصة في المدارس الابتدائية، أما دراسة (Kanyagui, 2023) فقد بلغت العينة (146) معلماً.

- وقد كانت أبرز **نتائج** الدراسات السابقة النقاط الآتية:

درجة توفر مهارات التواصل الاجتماعي لدى تلاميذ فرط النشاط ونقص الانتباه في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمهم

- 1- توفر مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلاميذ أن الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم أظهروا بدرجة متوسطة من المهارات الاجتماعية مع أفضلية للطلبة العاديين.
- 2- إمكانية تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلاميذ من خلال استراتيجيات التدريس الحديثة.
- 3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.
- 4- وجود فروق دالة إحصائية فيما يتعلق بدرجة الممارسة للمؤهل العلمي لصالح المؤهل العلمي الأعلى، وسنوات الخبرة لصالح سنوات الخبرة الأكثر، فيما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى للتخصص.

* موقع الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الآتي:

- 1- معرفة الأهداف والفرضيات التي ركزت عليها الدراسات السابقة.
 - 2- الاطلاع على الأدوات المستخدمة والمنهج المتبع.
 - 3- الاطلاع على النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة للاستفادة منها في تفسير نتائج البحث الحالي.
- إذ تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بعض الجوانب كالمنهج والعينة، ولكنها اختلفت في الهدف كونها حاولت تعرّف درجة توفر مهارات التواصل الاجتماعي لدى تلاميذ فرط النشاط ونقص الانتباه من وجهة نظر المعلمين.

6. منهج البحث وإجراءاته:

اعتمد البحث المنهج الوصفي الذي يدرس الواقع كما هو عليه، بهدف معرفة درجة توفر تعرّف درجة توفر مهارات التواصل الاجتماعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين، إذ يتم في هذا المنهج جمع البيانات وإجراء التحليل الإحصائي لاستخراج النتائج المطلوبة.

7. عرض البحث والمناقشة والتحليل:

المجتمع الأصلي للبحث: يتمثل المجتمع الأصلي للبحث بجميع معلمي تلاميذ ذوي فرط النشاط ونقص الانتباه في مدارس التعليم الأساسي في مدينة حمص في الفصل الأول للعام الدراسي 2023/2024، والبالغ عددهم وفقاً لإحصائية مديرية التربية (26) معلماً. **عينة البحث:** تم اختيار عينة البحث من معلمي تلاميذ ذوي فرط النشاط ونقص الانتباه في مدارس مدينة حمص المكونة من جميع أفراد المجتمع الأصلي للبحث والبالغ عددهم (26) معلماً.

8. تصميم أدوات البحث: وتتضمن:

الأداة الأولى: قائمة بمهارات التواصل الاجتماعي لدى تلاميذ فرط النشاط ونقص الانتباه؛ ليتم على أساسها إعداد استبانة موجهة لمعلميهم. **مصادر إعداد القائمة:** اعتمدت الباحثة في إعداد القائمة على الإطار النظري، والاطلاع على خصائص تلاميذ فرط النشاط ونقص الانتباه، بالإضافة إلى الدراسات السابقة التي تناولت مهارات التواصل الاجتماعي

مثل دراسة سليمان (2006)، ودراسة الجهني (2013)، ودراسة (Shahabi,2020). **وصف القائمة:** اشتملت القائمة بصورتها الأولية على ثلاثة محاور رئيسة (مهاراة المحادثة، مهارة الاستماع، مهارة التواصل غير اللفظي) يندرج تحت هذه المحاور الثلاث (30) بنداً فرعياً¹ موزع على كل محور من هذه المحاور (عشر) مهارات فرعية. **صدق الأداة (القائمة):** للتأكد من أن الأداة تقيس ما وضعت لقياسه قامت الباحثة بحساب صدق القائمة من خلال الصدق الظاهري، إذ عُرضت القائمة على (11) محكماً¹ في تخصص تربية طفل والمناهج وعلم النفس لإبداء آرائهم فيما يأتي:

- التأكد من وضوح الصياغة اللغوية للمهارات المتضمنة بالقائمة وصحتها.
- مدى ملائمة المهارات المختارة لتلاميذ ذوي فرط النشاط ونقص الانتباه.
- حذف بعض المهارات غير المناسبة لتلاميذ ذوي فرط النشاط ونقص الانتباه.

¹ انظر الملحق رقم (1)

درجة توفر مهارات التواصل الاجتماعي لدى تلاميذ فرط النشاط ونقص الانتباه في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلميه

- إضافة أو تعديل بعض المهارات التي تناسب لتلاميذ ذوي فرط النشاط ونقص الانتباه.

وبعد جمع آراء المحكمين وتحليلها تم حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين على المهارات الأساسية والفرعية التي تدرج تحتها، وذلك باستخدام معادلة كوبر (Cooper)، وقد تبين أنها تراوحت بين (70-80%).

عدد مرات الاتفاق

$$\text{معادلة كوبر} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق}}{100 \times}$$

وكانت ملاحظات المحكمين تتركز في النقاط الآتية:

- أجمع المحكمون على أهمية مهارات التواصل الاجتماعي لتلاميذ ذوي فرط النشاط ونقص الانتباه.

- تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات (يسمى رفاقه عدلت إلى ينادي رفاقه بأسمائهم)، (يناقش آراءه مع الآخرين عدلت إلى يناقش وجهات النظر المخالفة لرأيه)، (بالإضافة إلى تعديل يعبر عن مشاعره لتصبح يعبر عن مشاعر الحزن بتعبير وجهية مناسبة).

وبناء على الملاحظات التي أبداهها المحكمون، تم إجراء التعديلات المطلوبة، إذ اشتملت القائمة في صورتها النهائية على ثلاثة محاور أساسية يندرج تحت هذه المحاور الثلاثة (30) بنداً فرعياً²، موزعة على الشكل الآتي:

- المحور الأول: محور مهارات المحادثة: ويشمل (10) بنود.
- المحور الثاني: محور مهارات الاستماع: ويشمل (10) بنود.
- المحور الثالث: محور مهارات التواصل غير اللفظي: ويشمل (10) بنود.

انظر الملحق رقم (2) ²

الجدول رقم (1) مهارات التواصل الاجتماعي الفرعية موزعة على المحاور الرئيسية.

م	اسم المحور	عدد المهارات الفرعية	المهارة الفرعية
1	مهارات المحادثة	10	من 1-10
2	مهارات الاستماع	10	من 11-20
3	مهارات التواصل غير اللفظي	10	من 21-30
	المجموع	30	

الأداة الثانية: استبانة موجهة لمعلمي تلاميذ فرط النشاط ونقص الانتباه لتعرف درجة توفر مهارات التواصل الاجتماعي لدى تلاميذ ذوي فرط النشاط ونقص الانتباه من وجهة نظرهم، من إعداد الباحثة.

مصادر إعداد الاستبانة: اعتمدت الباحثة في تصميم الاستبانة على الإطار النظري، وبالرجوع إلى الدراسات السابقة التي اعتمدت مثل هذه الأداة مثل دراسة (Shahabi,2020)، ودراسة (Kanyagui,2023)، وقائمة مهارات التواصل الاجتماعي المعدة من قبل الباحثة.

وصف الاستبانة وطريقة تطبيقها: تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من ثلاثة محاور رئيسة (مهارات المحادثة، مهارات الاستماع، مهارات الاستماع غير اللفظي)، ويندرج تحت هذه المحاور الثلاثة (30) بنداً فرعياً³، وتطبق الاستبانة من قبل المعلمين على التلاميذ ذوي فرط النشاط ونقص الانتباه في مدارس مرحلة التعليم الأساسي بطريقة فردية، إذ يقوم المعلمين بملء الاستبانة، وذلك بوضع إشارة في العمود الذي تختاره من البدائل المقترحة في الاستبانة.

تقدير درجات الاستبانة: اعتمدت الباحثة على سلم إجابات متدرج ذي ثلاثة بدائل (محقق بدرجة مرتفعة، محقق بدرجة متوسطة، محقق بدرجة منخفضة) حيث أعطيت البدائل السابقة على ترتيب الدرجات التالية (1،2،3).

صدق الأداة (الاستبانة): للتأكد من أن الأداة تقيس ما وضعت لقياسه قامت الباحثة بحساب صدق الاستبانة من خلال:

*** صدق المحتوى:** قامت الباحثة بالتأكد من صدق الأداة من خلال عرضها على عدد من المحكمين المختصين في مجال تربية الطفل، والمناهج وعلم النفس، البالغ عددهم (11) محكماً وذلك لإبداء الرأي ومعرفة ملاحظاتهم حول مدى ملائمة فقرات الاستبانة، من حيث وضوح صياغتها اللغوية ومدى شمولها للجوانب المرتبطة بمهارات التواصل الاجتماعي و للتلاميذ ذوي فرط النشاط ونقص الانتباه ، بالإضافة إلى مدى وضوح التعليمات الخاصة بالاستجابة على فقرات الاستبانة، حيث جرى إدخال جميع التعديلات التي أشار إليها المحكمون من حيث تعديل صياغة بعض البنود، وبعد جمع آراء المحكمين قامت الباحثة بحساب النسب المئوية للتكرارات، والتي تشير إلى درجة الاتفاق على بنود الاستبانة، وذلك باستخدام معادلة كوبر (Cooper)، وقد تبين أنها تراوحت بين (80-90%).

وقد تلخصت ملاحظات السادة المحكمين بالآتي:

- انتماء بنود الاستبانة للمحور الذي تندرج تحته.
 - وضوح التعليمات الخاصة بالاستجابة على فقرات الاستبانة.
 - الالتزام بالتعديلات المتعلقة بصياغة بنود الاستبانة
- تم إجراء التعديلات في ضوء الملاحظات المطلوبة التي أبداهها المحكمون، وبذلك تم التحقق من صدق محتوى الاستبانة.

*** صدق الاتساق الداخلي:** ويقصد بصدق الاتساق الداخلي قوة الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة وكذلك درجة ارتباط كل بند من بنود الاستبانة مع المحور الذي تنتمي إليه (الأغا والأستاذ، 1999، 110).

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، قامت الباحثة بتطبيقها على عينة استطلاعية مؤلفة من (10) معلماً ومعلمة في المدارس؛ وذلك للوقوف على مدى وضوح الفقرات وتعليمات الإجابة عنها، وأيضاً لغرض التوصل إلى إحصائيات عن مدى ملائمة فقرات الاستبانة (ارتباط الدرجة على المحور بالدرجة الكلية للاستبانة) بحساب معاملات

الارتباط بين كل بند من بنود الاستبانة والبنود الأخرى للاستبانة وكذلك كل بعد بالدرجة الكلية للاستبانة.

جدول رقم (2) معاملات الاتساق الداخلي لكل بعد من أبعاد الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة

م	محاور الاستبانة	قيمة معامل الارتباط
1	مهارات المحادثة	0.85**
2	مهارات الاستماع	0.76**
3	مهارات التواصل غير اللفظي	0.75**

يتضح من الجدول رقم (3) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين كل بعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية لأبعادها قد تراوح بين (0.85-0.75) مما يشير إلى الاتساق الداخلي للاستبانة.

الجدول رقم (3) معاملات الاتساق الداخلي كل بند من بنود الاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور الذي

تنتمي إليه

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	0.82**	11	0.77**	21	0.76**
2	0.75**	12	0.76**	22	0.81**
3	0.74**	13	0.83**	23	0.77**
4	0.80**	14	0.71**	24	0.79**
5	0.82**	15	0.78**	25	0.71**
6	0.76**	16	0.81**	26	0.74**
7	0.83**	17	0.69**	27	0.72**
8	0.71**	18	0.68**	28	0.73**
9	0.78**	19	0.74**	29	0.72**
10	0.81**	20	0.80**	30	0.71**

** الارتباط عند المستوى 0.01 (ثنائي الطرف)

يتضح من الجدولين (2+3) أن جميع الأبعاد مرتبطة مع بعضها البعض وبالدرجة الكلية للاستبانة، ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

ثبات الاستبانة: للتأكد من ثبات الاستبانة قامت الباحثة باستخدام الآتي:

* الثبات بطريقة التجزئة النصفية: بعد تطبيق الاستبانة على عينة التجربة الاستطلاعية، قامت الباحثة بتقسيم الاستبانة إلى قسمين، إذ تم استخدام المفردات ذات الأرقام الفردية والمفردات ذات الأرقام الزوجية، ثم حساب معامل الارتباط بين قسمي الجزأين، تبين أن معامل ثبات الاستبانة ككل (0.93)، وهذا يشير إلى ارتفاع معامل ثبات الاستبانة، والجدول رقم (4) يوضح النتائج.

* الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: بعد أن قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على العينة المذكورة، تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ لقياس التماسك الداخلي بين بنود الاستبانة، وقد تبين أن معامل ثبات الاستبانة، وفق هذه الطريقة (0.91)، وهذا يشير إلى ارتفاع ثبات الأداة وصلاحياتها للتطبيق، والجدول رقم (5) يوضح ذلك

جدول رقم (4) قيم معاملات الاستبانة ككل وأبعادها الفرعية

البعد	عدد المفردات	قيمة معامل الثبات	
		التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
مهارات المحادثة	10	0.76	0.79
مهارات الاستماع	10	0.87	0.83
مهارات التواصل غير اللفظي	10	0.83	0.82
الاستبانة ككل	30	0.92	0.90

وتبين في الجدول رقم (4)، أن جميع معاملات الثبات مرتفعة، وكلها دالة إحصائياً، وتشير إلى ثبات مقبول على محاور الاستبانة حسب طريقة التجزئة النصفية، وألفا كرونباخ، وذلك لمحاورها أو للدرجة الكلية لها، ومن ثم يمكن الوثوق به، والاطمئنان إلى النتائج التي يتم الحصول عليها بعد تطبيق الاستبانة على عينة البحث الأساسية. الصورة النهائية للاستبانة: تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (30) بنداً، تتطوي تحت ثلاثة محاور رئيسية: (مهارات المحادثة، مهارات الاستماع، مهارات التواصل غير اللفظي)، ومن ثم تكون الدرجة الكلية للاستبانة (90) درجة كحد أعلى، و(30) درجة كحد أدنى، موزعة على الشكل الآتي:

- المحور الأول: مهارات المحادثة، ويشمل (10) بنود.
- المحور الثاني: مهارات الاستماع، ويشمل (10) بنود.

- المحور الثالث: مهارات التواصل غير اللفظي، ويشمل (10) بنود، وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية صالحة للتطبيق.

11. عرض نتائج البحث ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مهارات التواصل الاجتماعي للتلاميذ ذوي فرط النشاط ونقص الانتباه في مرحلة التعليم الأساسي؟

وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال بعد الاطلاع على الإطار النظري، والدراسات السابقة، وإعداد قائمة مهارات التواصل الاجتماعي للتلاميذ ذوي فرط النشاط ونقص الانتباه، وقد تكونت قائمة المهارات التي أعدتها الباحثة في الصورة النهائية (30) مهارة فرعية موزعة على ثلاثة محاور رئيسة.

وبذلك فقد تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما درجة توفر التواصل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي فرط النشاط ونقص الانتباه في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة على هذا السؤال، تمّ حساب طول الفئة فأعطيت كل درجة من الدرجات قيمةً متدرجة وفقاً للاستبانة المستخدمة ومفتاح التصحيح، وذلك للحكم على آراء المعلمين لكل بند من البنود التي تضمنتها الاستبانة باستخدام القانون الآتي:

أعلى درجة للاستجابة في الاستبانة - أدنى درجة للاستجابة في الاستبانة

طول الفئة =

عدد فئات تدرّج الاستبانة

تمّ حساب المدى وذلك بطرح أصغر قيمة في الاستبانة من أكبر قيمة (3-1=2)، وحساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى وهو (2) على عدد الفئات (3) $(0.66=3/2)$ ، ومن ثم إضافة طول الفئة وهو (0.66) إلى أصغر قيمة في المقياس وهي (1)، للحصول على الفئة الثانية، وهكذا للوصول إلى الفئة الأخيرة، كما هو موضح بالجدول رقم (5):

جدول رقم (5) توزع الفئات لدرجة توفر الاستعداد للكتابة لدى طفل الروضة

فئات قيم المتوسط الحسابي	توفر المهارات لدى التلاميذ بدرجة تحقق
(من 1 - 1.66)	محقة بدرجة منخفضة
(1.66 - أقل من 2.32)	محقة بدرجة متوسطة
(2.33 - 3)	محقة بدرجة مرتفعة

ومن ثم تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والانحرافات المعيارية نحو الأبعاد الفرعية والاستبانة ككل.

الجدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين على الاستبانة

الأبعاد	عدد البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التحقق
المحادثة	10	1.70	0.46	محقق بدرجة متوسطة
الاستماع	10	1.41	0.47	محقق بدرجة منخفضة
التواصل غير اللفظي	10	1.58	0.50	محقق بدرجة منخفضة
الاستبانة ككل	30	1.56	0.44	محقق بدرجة منخفضة

يتضح من الجدول رقم (6) النتائج الآتية:

1- أن متوسط استجابات المعلمين على الاستبانة ككل، قد بلغ (1.56) بانحراف معياري (0.44) مما يدل وفقاً للمعيار الذي تم الاستناد إليه، أن الدرجة الكلية لتوفر مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلاميذ محقق بدرجة منخفضة.

2- أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (1.13-1.76) على الأبعاد الفرعية وهي مقارنة من حيث القيمة، ويتضح ذلك من خلال الانحرافات المعيارية المصاحبة للمتوسطات التي بدت مقارنة وتراوحت ما بين (0.21-0.36)، وقد تبين أن الدرجة الكلية لتوفر مهارات المحادثة محقق بدرجة متوسطة، وبمتوسط قدره (1.70)، وأن الدرجة الكلية لتوفر مهارات الاستماع محقق بدرجة منخفضة، وبمتوسط قدره (1.41)، وأن الدرجة الكلية لتوفر مهارات التواصل غير اللفظي محقق بدرجة منخفضة، وبمتوسط قدره (1.58)، وقد يعود ذلك إلى عدم قدرة التلاميذ ذوي نقص الانتباه وفرط النشاط يجدون صعوبة في الانتظار لتلبية حاجة أو رغبة ما، وكثيراً ما يصرون أصواتاً غير مفهومة

ولا مبرر لها، ويحدثون ضوضاء وضجيجا ويعانون من ضعف التركيز وتشتت الانتباه ويصعب عليهم ضبط النفس أو السيطرة على انفعالاتهم ، ولا يركزون في غرفة الصف، وبالتالي يعانون من تدني مهارات التواصل الاجتماعي بشكل عام، ولاسيما مهارتي الاستماع والتواصل غير اللفظي ، وهذا ما يتفق مع دراسة أبو زيد(2013)، ودراسة سلامة(2012).

ولتعرّف طبيعة استجابة المعلمين نحو مضمون بنود الاستبانة، حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على بنود الأبعاد الفرعية كما هو موضح في الجدول رقم (7).

الجدول رقم (7) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على البنود الفرعية للاستبانة

الأبعاد	البنود الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	التحقق بدرجة
* مهارات المحادثة	* أن يكون التلميذ قادراً على:			
	1-يتحدث بصوت مناسب	1.68	0.21	متوسطة
	2-يقدم نفسه للآخرين بشكل مناسب	1.16	0.29	منخفضة
	3-يبادر إلى الحديث مع الآخرين.	1.76	0.31	متوسطة
	4-يعبر عن أفكاره بكلمات واضحة	1.44	0.32	منخفضة
	5-يستخدم كلمات تؤدي المعنى المقصود	1.65	0.31	منخفضة
	6-يوصل أفكاره للآخرين بطريقة مناسبة	1.63	0.22	منخفضة
	7-يضيف كلمات تعطي طابع حيوي لحديثه	1.49	0.34	منخفضة
	8-يستجيب بشكل مناسب لما يواجهه من مضايقات	1.54	0.30	منخفضة
	9-يتصرف بطريقة مناسبة عند تعرضه لموقف محرج	1.53	0.32	منخفضة
	10-ينادي رفاقه بأسمائهم	1.70	0.23	متوسطة
متوسط استجابات المعلمين على المحور الأول				
* مهارات الاستماع	* أن يكون التلميذ قادراً على:			
	11-ينتبه انتباهاً واضحاً للحديث	1.44	0.33	منخفضة
	12-يستطيع تحديد الأفكار الفرعية للحديث المطروح	1.62	0.31	منخفضة
	13-يلتزم بموضوع الحديث	1.43	0.32	منخفضة

درجة توفر مهارات التواصل الاجتماعي لدى تلاميذ فرط النشاط ونقص الانتباه في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمهم

14-يستفسر عن الأشياء غير المفهومة	1.33	0.32	منخفضة
15-يطرح أسئلة متعلقة بموضوع الحديث	1.51	0.21	منخفضة
16-يناقش وجهات النظر المخالفة لرايه	1.13	0.31	منخفضة
17-يذكر الأفكار المطروحة بتسلسلها الصحيح	1.36	0.25	منخفضة
18-يصغي للآخرين دون مقاطعة	1.41	0.33	منخفضة
19-يحدد معاني الكلمات من سياق الحديث	1.52	0.22	منخفضة
20-يستخدم الإيماءات المناسبة وفقا للحديث المسموع	1.39	0.31	منخفضة
متوسط استجابات المعلمين على المحور الثاني			
* أن يكون التلميذ قادراً على:			
21-يعبر عن أفكاره بشكل مناسب مستخدماً تعابير وجهه	1.66	0.35	متوسطة
22-يعبر عن مشاعر الفرح بتعابير وجهية مناسبة	1.67	0.32	متوسطة
23-يعبر عن مشاعر الحزن بتعابير وجهية مناسبة	1.56	0.25	منخفضة
24-يعبر عن مشاعر الغضب بتعابير وجهية مناسبة	1.67	0.24	متوسطة
25-يعبر عن مشاعر الفرح بإيماءات مناسبة	1.69	0.26	متوسطة
26-يعبر عن مشاعر الحزن بإيماءات مناسبة	1.54	0.23	منخفضة
27-يعبر عن مشاعر الغضب بإيماءات مناسبة	1.67	0.31	متوسطة
28-ينفذ التعليمات الموجهة إليه بالحركات الجسدية المناسبة	1.22	0.36	منخفضة
29-يستطيع فهم الإيماءات الجسدية	1.43	0.21	منخفضة
30-ينظر إلى الآخرين عندما يتحدثون إليه	1.73	0.34	متوسطة
متوسط استجابات المعلمين على المحور الثالث			
متوسط استجابات المعلمين على الاستبانة ككل			
	1.56	0.24	منخفضة

*مهارات
التواصل غير
اللفظي

يتضح من الجدول رقم (7) النتائج الآتية:

1- أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين نحو مضمون بنود الاستبانة، قد تراوحت ما بين (1.13-1.76) وأن الانحرافات المعيارية للاستجابات على البنود قد تراوحت ما بين (0.21-0.36) وحسب المعيار المعتمد في البحث الحالي، يتضح أن غالبية البنود، تراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (1.13- 1.66) وجميعها أوضحت أن درجة توفر مهارات التواصل الاجتماعي محققة بدرجة منخفضة، في حين وجدت (9) بنود، تراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (1.66-1.76) والتي أوضحت أن هنالك بعض البنود قد تحقق بدرجة متوسطة.

وقد أكدت نتائج البحث أن درجة توفر مهارات المحادثة، تحققت بدرجة متوسطة، بمتوسط قدره (1.70)، وانحراف معياري قدره (0.36)، وهذا ما يعود إلى خصائص التلاميذ ذوي فرط النشاط ونقص الانتباه من حيث عدم قدرتهم على التحدث بطريقة مناسبة، وصعوبة في تقديم أنفسهم للآخرين، وفقدان المبادرة للحديث معهم، وبالإضافة إلى صعوبة في التعبير عن أفكارهم بكلمات واضحة مما يؤدي إلى ضياع المعنى المقصود، وهذا ما أكدته دراسة الزهراء وسهام (2022)، ودراسة (Goswami, 2008).

وأما فيما يتعلق بدرجة توفر مهارات الاستماع، فقد تحقق بدرجة منخفضة بمتوسط قدره (1.41) وانحراف معياري قدره (0.22)، ودرجة توفر مهارات التواصل غير اللفظي، فقد تحقق بدرجة منخفضة أيضاً بمتوسط قدره (1.58) وانحراف معياري قدره (0.30)، وهذا نتيجة قيام التلاميذ ذوي فرط النشاط ونقص الانتباه بحركات مستمرة على مستوى الأطراف، وبالتالي لا يستطيعون الثبات على وضعية واحدة، لا يستطيعون أن يستمروا طويلاً في الانتباه لشيء معين ولا يهتمون بالتفاصيل، ونتيجة لذلك فهم غير قادرين على الانتباه انتباهاً واضحاً للحديث، ولا يستطيعون تحديد الأفكار الفرعية للحديث المطروح، ويعجزون عن تذكر الأفكار المطروحة بتسلسلها الصحيح، ويكونون غير قادرين على توظيف تعابير الوجه والأيماوات في التعبير عن أفكارهم، وهذا ما يتفق مع دراسة بالعيد (2016)، ودراسة ليتيم (2016)، ودراسة (Learner 2000)

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمين على الاستبانة تبعاً لمتغير التحصيل الأكاديمي، تم اختبار الفرضية الآتية عند مستوى دلالة 0.05.

إذ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على الأبعاد الفرعية وللاستبانة ككل، حسب متغير النوع الاجتماعي.

درجة توفر مهارات التواصل الاجتماعي لدى تلاميذ فرط النشاط ونقص الانتباه في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمهم

الجدول رقم (8) يوضح دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين استجابات المعلمين تبعاً لمتغير التحصيل الأكاديمي

م	التحصيل الأكاديمي	كلية التربية		باقي الكليات		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		ع	م	ع	م		
1	مهارات المحادثة	0.21	1.7	0.22	1.5	2.65	0.001
2	مهارات الاستماع	0.20	1.5	0.27	1.2	3.68	0.001
3	مهارات التواصل غير اللفظي	0.28	1.6	0.28	1.4	4.36	0.001
	الكلية	0.21	1.6	0.23	1.3	4.82	0.001

تبين من الجدول رقم (9) أن مستوى الدلالة (0.001) وهي أصغر من (0.05) فإننا نقبل الفرضية البديلة أي أنه يوجد فرق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين على الاستبانة ككل وعلى الأبعاد الفرعية للاستبانة، تعزى إلى متغير التحصيل الأكاديمي ، وذلك لصالح المعلمين من حملة الاجازة الجامعية اختصاص كلية التربية، وقد تعزو الباحثة ذلك إلى أن حملة الاجازة الجامعية اختصاص كلية التربية أكثر قدرة على رصد مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلاميذ وأكثر قدرة على تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لديهم ، وذلك بسبب نوعية المقررات الدراسية التي يدرسونها خلال الاعداد الأكاديمي، والتي تؤكد على المهارات التي يجب أن يحتاجها التلاميذ ولابد من اكتسابها خلال مراحلهم العمرية، ولاسيما مهارات التواصل الاجتماعي، بالإضافة إلى ما يتبعونه من دورات تدريبية خاصة بالتعامل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، واهتمام الجامعة بإقامة دورات مكثفة تتعلق بالتعامل مع ذوي فرط النشاط ونقص الانتباه، وهذا ما أكدته الدراسات مثل دراسة (shahabi(2020 ، ودراسة أبو زيد(2013).

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. إذ تمّ حساب قيمة (F) بالاعتماد على تحليل وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على الأبعاد الفرعية وللاستبانة ككل، حسب متغير الفئة العمرية، والتي تضمنت ثلاث مستويات (من 5-10) سنوات، ومن (10-15) سنة، وأكثر من (15) سنة

الجدول رقم (10) يوضح دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين استجابات المعلمين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

الفئة العمرية		من 10-15		من 5-10		أكثر من (15)	
العدد		12		4		4	
المجال		ع	م	ع	م	ع	م
مهارة المحادثة		0.21	1.68	0.20	1.54	0.3	1.87
مهارة الاستماع		0.29	1.41	0.23	1.52	0.2	1.69
مهارة التواصل غير اللفظي		0.23	1.52	0.26	1.91	0.2	2.72
الكلي		0.26	1.53	0.21	1.65	0.1	2.09

تبين من الجدول رقم (10) وجود فروق ظاهرية في متوسطات استجابات المعلمين على الاستبانة ككل تبعاً لمتغير الفئة العمرية، ولمعرفة دلالة الفروق بين تلك المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والجدول رقم (11) يوضح ذلك.

الجدول رقم (11) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات المعلمين على الاستبانة

م	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
1	مهارة المحادثة	بين المجموعات	3.31	2	1.39	1.82	0.25
		داخل المجموعات	202.1	17	0.32		
		الكلي	205.41	19			
2	مهارة الاستماع	بين المجموعات	3.86	2	1.42	0.83	0.23
		داخل المجموعات	202.1	17	0.36		
		الكلي	205.96	19			
3	مهارة التواصل غير اللفظي	بين المجموعات	4.91	2	1.32	1.74	0.001
		داخل المجموعات	203.1	17	0.64		
		الكلي	208.01	19			

درجة توفر مهارات التواصل الاجتماعي لدى تلاميذ فرط النشاط ونقص الانتباه في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمهم

0.64	2.19	1.34	2	3.81	بين المجموعات	الكلية
		0.39	17	203.4	داخل المجموعات	
			19	207.21	الكلية	

يتضح من الجدولين (10+11) النتائج الآتية:

- 1- عدم وجود فروق ظاهرية في متوسطات استجابات المعلمين على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.
 - 2- أما بالنسبة للأبعاد الفرعية للاستبانة، يبين الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين نحو كل من المحادثة، والاستماع، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين حول مهارات التواصل غير اللفظي تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
 - 3- بما أن النتائج أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الفئات، فقد تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.
- الجدول (12) بين نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة تبعاً

لمتغير الفئة العمرية

المتغير	فئات سنوات الخدمة	المتوسط	الفروق بين المتوسطين
مهارات التواصل غير اللفظي	10-5	1.52	0.39
	15-10	1.91	
	10-5	1.52	1.2*
	أكثر من (15)	2.72	
	15-10	1.91	0.81
	أكثر من (15)	2.72	

بحساب قيمة شيفيه تبين أنها تساوي (1.1) أي أن الفرق بين كل متوسطين يجب أن يساوي (1.1) أو أكبر حتى نقول إن هذا الفرق ذا دلالة.

ويتضح من الجدول رقم (12) النتائج الآتية:

1- وجود فروق بين متوسطات درجات عينة البحث فئة (5-10) سنوات، وفئة (أكثر من 15) سنة لصالح الفئة أكثر من (15) وبمتوسط مقداره (2.72) مقابل متوسط (1.52).

وقد يعود ذلك إلى أن معلمي التلاميذ ذوي فرط النشاط ونقص الانتباه يصبحون أكثر قدرة على رصد مهارة التواصل غير اللفظي لدى التلاميذ من خلال وجودهم معهم في المدرسة، ومع استمرار تواصلهم مع التلاميذ، ولاسيما مع وجود معلمين ذوي اختصاص وقدرة على التعامل مع هؤلاء التلاميذ، والاهتمام بتطوير قدراتهم ومهاراتهم من خلال اتباع برامج خاصة بهم، وهذا يخالف ما أكدته دراسة المقداد (2011) حيث أكدت وجود فروق لصالح سنوات الخبرة من (5-10) سنوات، وما يتفق مع دراسة lomunda(2021) التي أكدت على زيادة خبرة المعلمين خلال تعاملهم مع تلاميذ ذوي فرط النشاط ونقص الانتباه، وإيجابية العلاقة بين المعلم والطالب مع زيادة سنوات الخبرة ،

12. **مقترحات البحث:** في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث، يمكن تقديم المقترحات الآتية:

- 1- تضمين البرامج والمقررات الدراسية المقدمة لتلاميذ ذوي فرط النشاط ونقص الانتباه مقررات تتعلق بتنمية مهارات التواصل الاجتماعي لديهم.
- 2- توجيه المعلمين إلى أهمية تنمية المهارات لدى تلاميذ ذوي فرط النشاط ونقص الانتباه كافة ولا سيما مهارات التواصل الاجتماعي ليتمكنوا من تجاوز المرحلة الحالية إلى المراحل التعليمية اللاحقة.
- 3- تدريب المعلمين على تنمية مهارات التواصل لدى التلاميذ من خلال إخضاعهم لدورات تدريبية خاصة على أيدي مختصين في مجال التربية الخاصة.
- 4- إجراء بحوث أخرى شبيهة بالبحث الحالي تتضمن مهارات لغوية أخرى (كالقراءة، والكتابة) من وجهة نظر المعلمين في المدارس.

المراجع:

المراجع العربية:

- الجهني، ريم. (2013). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم (دراسة تجريبية على تلامذة الصف الخامس الأساسي بمدارس مدينة دمشق). *[رسالة دكتوراه غير منشورة]*. كلية التربية. جامعة دمشق.
- الزراع، نايف. (2007). *اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد*. دليل عملي للآباء والمختصين. دار الفكر. عمان. الأردن.
- سلامة، فوزية. (2012). فاعلية الارشاد الأسري في تحسين بعض المهارات الاجتماعية وأثره على خفض اضطراب النشاط الحركي الزائد المصحوب بنقص الانتباه لدى الأطفال. *[رسالة دكتوراه غير منشورة]* كلية التربية، جامعة بنها.
- سليمان، أحمد. (2006). فاعلية السيودراما في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم. *[رسالة ماجستير غير منشورة]*. كلية التربية بنها، مصر.
- صندقلي، هناء إبراهيم. (2008). *صعوبات التعلم اضطراب الحركة وتشتت الانتباه*. دار النهضة العربية. بيروت. لبنان.
- علي، أماني عبد الفتاح. (2015). *مهارات الاتصال والتفاعل والعلاقات الإنسانية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو.
- المقداد، قيس، وبطينة، أسامة، والجراح، عبد الناصر. (2011). مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن من وجهة نظر المعلمين، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، مجلد 7، عدد3، ص 270-253.
- عبد الله، مجدي احمد محمد. (2005). *الاضطرابات النفسية للأطفال (الأعراض، الأسباب والعلاج)*. دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية. مصر.
- المراجع الأجنبية:

- Goswami, U. (2008). Foresight Mental Capital and Wellbeing Project. Learning difficulties: Future challenges. The Government Office for Science, London.
- Kanyagui, Delase Aku. (2023). Challenges Faced by Teachers Working with Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in Inclusive Schools
school of education and communication (hlk). Jönköping University.
- Learner, J. (2000). Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies. (8th Ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Omunda, Ruth. (2021). Teachers’ Beliefs and Experiences: Teaching Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder in K–5 Inclusive Classrooms, Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree
of Doctor of Philosophy Special Education. Walden University
- Hallahan, L, Kauffman, W, and Martinez, E. (2005). Learning Disabilities Foundations, characteristics, And Effective teaching. All rights reserved. Authorized translation from the English Language Edition published by Pearson Education, Inc.
- Shahabi, Habib. (2020). Study of Communication Skills in Children with Attention Deficit /Hyperactivity Disorder in Shahrekord. *Buckingham Journal of Language and Linguistics*. Vol 12. pp 39–54

– Sureki Li, M. (2018). The Impact of Hyperactivity on Children's Social Skills.

Multi-Knowledge Electronic Comprehensive. Journal for Education and Science Publications (MECSJ) ISSUE (7), Apr ISSN: 2616-9185.

الملاحق:

ملحق رقم (1)

أسماء السادة المحكمين لأدوات البحث

م	اسم المحكم ⁴	الرتبة العلمية	القسم والاختصاص	جهة العمل
1	محمد إسماعيل	أستاذ	قسم المناهج وطرائق التدريس	/كلية التربية/ جامعة البعث
2	محمد موسى	أستاذ	قسم تربية الطفل	/كلية التربية/ جامعة البعث
3	منال مرسي	أستاذ	قسم تربية الطفل	/كلية التربية/ جامعة البعث
4	حنان لطوف	أستاذ مساعد	قسم الإرشاد النفسي	/كلية التربية/ جامعة البعث
5	ربا التامر	أستاذ مساعد	قسم المناهج وطرائق التدريس	/كلية التربية/ جامعة البعث
6	وليد حمادة	أستاذ مساعد	قسم تربية الطفل	/كلية التربية/ جامعة البعث
7	أريج شعبان	مدرسة	قسم المناهج وطرائق التدريس	/كلية التربية/ جامعة البعث
8	راما مندو	مدرسة	قسم المناهج وطرائق التدريس	/كلية التربية/ جامعة البعث

* تم ترتيب أسماء السادة المحكمين حسب الترتيب الأبجدي استناداً إلى الرتبة العلمية.

9	رنا الأسعد	مدرسة	قسم الإرشاد النفسي	/ كلية التربية/ جامعة البعث
10	سلام خطاب	مدرسة	قسم المناهج وطرائق التدريس	/ كلية التربية/ جامعة البعث
11	مها الإبراهيم	مدرسة	قسم تربية الطفل	/ كلية التربية/ جامعة البعث

ملحق رقم (2)

قائمة مهارات التواصل الاجتماعي لتلاميذ ذوي فرط النشاط ونقص الانتباه

الأبعاد	البنود الفرعية	مناسب	غير مناسب	ملاحظات
مهارة المحادثة	التحدث بصوت مناسب			
	تقديم نفسه للآخرين بشكل مناسب			
	المبادرة إلى الحديث مع الآخرين.			
	التعبير عن أفكاره بكلمات واضحة			
	استخدام كلمات تؤدي المعنى المقصود			
	توصيل أفكاره للآخرين بطريقة مناسبة			
	إضافة كلمات تعطي طابع حيوي لحديثه			
	الاستجابة بشكل مناسب لما يواجهه من مضايقات			
	التصرف بطريقة مناسبة عند تعرضه لموقف محرج			
	1مناداة رفاقه بأسمائهم			
مهارة الاستماع	التنبه انتباها واضحا للحديث			
	تحديد الأفكار الفرعية للحديث المطروح			
	الالتزام بموضوع الحديث			
	الاستفسار عن الأشياء غير المفهومة			
	طرح أسئلة متعلقة بموضوع الحديث			

درجة توفر مهارات التواصل الاجتماعي لدى تلاميذ فرط النشاط ونقص الانتباه في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمهم

			مناقشة وجهات النظر المخالفة لرأيه	مهارة التواصل غير اللفظي
			تذكر الأفكار المطروحة بتسلسلها الصحيح	
			الاصغاء للآخرين دون مقاطعة	
			تحديد معاني الكلمات من سياق الحديث	
			استخدام الإيماءات المناسبة وفقا للحديث المسموع	
			التعبير عن أفكاره بشكل مناسب مستخدما تعابير وجهه	
			التعبير عن مشاعر الفرح بتعابير وجهية مناسبة	
			التعبير عن مشاعر الحزن بتعابير وجهية مناسبة	
			التعبير عن مشاعر الغضب بتعابير وجهية مناسبة	
			التعبير عن مشاعر الفرح بإيماءات مناسبة	
			التعبير عن مشاعر الحزن بإيماءات مناسبة	
			التعبير عن مشاعر الغضب بإيماءات مناسبة	
			تنفيذ التعليمات الموجهة إليه بالحركات الجسدية المناسبة	
			فهم الإيماءات الجسدية	
			30النظر إلى الآخرين عندما يتحدثون إليه	

الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء متطلبات الإشراف الإلكتروني في محافظة حمص

إعداد طالبة الدراسات العليا: ريم عبدالله الأحمد

جامعة حمص - كلية التربية

بإشراف أ.د. محمد موسى د. خولة علي

الملخص

هدف البحث إلى تعرّف الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء متطلبات الإشراف الإلكتروني في محافظة حمص، والكشف عن الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلمي، الدورات التدريبية المتبعة، سنوات الخبرة)، وتمثلت عينة البحث بجميع المشرفين التربويين في مديرية تربية محافظة حمص، والبالغ عددهم (68) مشرفاً ومشرفة، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي، وقد توصل البحث إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- إن تقديرات المشرفين التربويين لدرجة احتياجاتهم جاءت بدرجة كبيرة على الاستبانة ككل، وبمتوسط حسابي (3.7)، وبوزن نسبي (74.12%).
- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء متطلبات الإشراف الإلكتروني في محافظة حمص تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح ذوي مؤهل إجازة جامعية-تعميق، ودبلوم التأهيل التربوي.
- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء متطلبات الإشراف الإلكتروني

في محافظة حمص تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة، ولصالح ذوي دورتان، وثلاث دورات فأكثر.

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء متطلبات الإشراف الإلكتروني في محافظة حمص تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية- المشرفين التربويين - متطلبات الإشراف الإلكتروني

Training needs of educational supervisors in light of electronic requirements in Homs Governorate

The aim of the research was to identify the training needs of educational supervisors in light of the requirements of electronic supervision, and to reveal the differences between the average responses of the research sample members to the training needs questionnaire according to the variables (academic qualification, training courses followed, years of experience), The research

sample consisted of all educational supervisors in the Homs Governorate Education Directorate, numbering 68 male and female supervisors, The questionnaire was used as a tool for collecting data according to the descriptive approach ,The research reached a set of results, the most important of which are: –The educational supervisors' estimates of the degree of their training needs came to a large degree on the questionnaire as a whole, with an arithmetic mean of (3.7), and a relative weight (74,12).

– There are statistically significant differences between the average answers of the research sample members to the questionnaire of the training needs of educational supervisors in light of the requirements of electronic supervision according to the variable of academic qualification, in favor of those with a university degree and a diploma in educational qualification.

–There are statistically significant differences between the average responses of the research sample members to the questionnaire on the training needs of educational supervisors in light of the requirements of electronic supervision according to the training courses followed, in favor of those with two courses and three courses.

- There are no statistically significant differences between the average responses of the research sample members to the questionnaire on the training needs of educational supervisors in light of the requirements of electronic supervision according to years of experience

1- مقدمة البحث:

يشهد عالمنا المعاصر تقدماً تقنياً وعلمياً هائلاً في كافة مجالات الحياة، وقد كان لهذا التقدم انعكاسات واضحة على مجال التربية والتعليم، حيث بات التطوير والتغيير في العملية التربوية مطلباً رئيسياً لمواكبة هذا التقدم والارتقاء بمستوى العملية التربوية بما يتواءم مع التوجهات التربوية الحديثة في الميدان التربوي.

والإشراف التربوي كمنظومة لم يكن بمنأى عن هذه التطورات كونه نظاماً تربوياً يهدف إلى تجويد العمل التربوي و تطويره بما يتوافق مع المستجدات التربوية الحاصلة ، مؤدياً دوراً هاماً في تطوير بيئة التعلم وتجويد مخرجاتها، فقد شهد الإشراف تطوراً نوعياً بظهور اتجاهات عالمية متعددة، والتي من شأنها تفعيل مختلف الأساليب الإشرافية لدى المشرف التربوي وتجويد ممارساته بما يرتقي بالعملية التربوية ومخرجاتها (جاسر ، 2021؛ العظامات، 2020)، وقد أشارت العديد من الدراسات في هذا المجال، كدراسات الحاج(2020)؛ عبد الرحمن(2018)؛ وعلي(2022) ، إلى أهمية اتباع الأساليب الإشرافية الحديثة في تسيير العمل الإشرافي و تبني المفاهيم الحديثة في الإشراف التربوي لتحرير قدرات وإبداعات المشرفين نحو المشاركة الفاعلة لتحقيق أهداف التربية المستقبلية. ويعد الإشراف الإلكتروني إحدى تلك الاتجاهات التي عززت عملية الاتصال والتواصل بين عناصر العملية الإشرافية، وجعلت الحوار والتعاون والمشاركة مبادئ أساسية لها،

باعتباره نمط إشرافي حديث يهدف إلى تطوير العملية التربوية بكافة أركانها، إذ يقوم على تقديم الخدمات الإشرافية بأسلوب رقمي متعدد الوسائط بشكل يسهم في تحقيق تعليم وتعلم أكثر فاعلية و يضمن تحقيق اتصال فعال بين جميع أطراف العملية الإشرافية، ويدعم المعلم مهنيًا لتأدية مهامه الأساسية بما يكسبه الأداء المهني المتميز في عمله(حسين والقتامي، 2019؛ الصائغ، 2018).

والإشراف الإلكتروني كأسلوب رقمي حديث يتطلب تطوير مهارات المشرفين التربويين بما يتوافق مع متطلبات أديارهم الجديدة، وهذا ما سعت إليه وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، بل أضحي التحول نحو "مشرف إلكتروني" من أولويات عمليات التطوير التربوي التي تطمح إليه، حيث عملت على توفير كوادر مؤهلة تأهيلاً مواكباً لمتطلبات مهامهم الإشرافية الجديدة، وذلك من خلال إقامة دورات تدريبية تجديدية للمشرفين التربويين لتزويدهم بالمهارات التقنية اللازمة لهم وإكسابهم مهارات ذاتية وإبداعية ترتقي بمستوى أدائهم المهني والعملية التربوية ككل، ولقد أكدت العديد من الدراسات التي أجريت في هذا المجال على أهمية الإشراف الإلكتروني كأحدى أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة المأمول تحقيقها، كدراسات الصقريه والسالمي(2023)؛ والعمرى(2022)؛ Fasasi et al(2018) ، والتي أكدت على أهمية توفير السياسات الداعمة لتطوير أداء المشرفين التربويين وربطها بمستجدات الميدان ، كما أوصت بضرورة إجراء مسح دوري لمهاراتهم المطلوبة في ظل التغيرات الحاصلة؛ لإعداد برامج ودورات تدريبية ملائمة لهم تسهم في رفع كفاءتهم المهنية في ضوء الاتجاهات الإشرافية المعاصرة، فجاءت هذه الدراسة كمحاولة لتعرف الاحتياجات التدريبية اللازمة للمشرفين التربويين في ضوء متطلبات الإشراف الإلكتروني.

2. مشكلة البحث وأسئلته:

انطلاقاً من أهمية تأهيل وتدريب مشرفين تربويين إلكترونيين ذوي مواصفات مستقبلية كخيار استراتيجي لتجويد العملية التربوية وتطويرها بكافة أركانها، فقد أولت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية اهتمام كبير لعملية تدريبهم وتأهيلهم بما يتفق والاتجاهات

العالمية المعاصرة، وبالرغم من الجهود الحديثة التي تبذلها وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية لتطوير أداء المشرفين التربويين، فقد لاحظت الباحثة من خلال عملها كمشرفة تربوية عملية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي عدة مؤشرات تدل على وجود انخفاض فني ملحوظ لدى الكوادر العاملة في مجال الإشراف التربوي وهذا ما أكدته عدة دراسات، حيث أشارت دراسات أبو حسين (2021)؛ جاسر (2021)؛ ومالك (2020)؛ Sarbini et al (2020)، إلى وجود صعوبات في ممارسة المشرفين لمهامهم الفنية، وتدني مستوى مهارات التعامل مع التقنيات الحديثة لدى بعض المشرفين، بالإضافة إلى ضعف قناعة بعض المشرفين التربويين باستخدام الإشراف الإلكتروني، فضلاً عما أكدته عدة دراسات، كدراسات العمري (2022)؛ عوض الله (2021)؛ وهزايمة (2020)؛ Habibi et al (2020)، على أهمية نشر ثقافة الإشراف الإلكتروني بين المشرفين التربويين، والانتقال من الإشراف الورقي إلى الإشراف الإلكتروني الحديث في جميع مهام المشرف التربوي، كما أكدت على ضرورة تحديد الاحتياجات الفعلية للمشرفين التربويين في ظل معايير الإشراف التربوي الحديث؛ بغرض تشجيع الإبداع التربوي لديهم و تعرف مهامهم الجديدة في ظل التطورات التربوية الحديثة والمستمرة.

وفي المقابل، نادت العديد من المؤتمرات بضرورة التحول بدور المشرف التربوي لتجويد نوعية التعليم ومخرجاته، حيث أكد مؤتمر التطوير التربوي في دمشق (2019) على أهمية التمكين المهني للمشرفين التربويين من خلال تقديم برامج تدريبية تنمي مهاراتهم المهنية وفق الأساليب الإشرافية الحديثة بما يضمن الارتقاء بمستوى العملية التعليمية بكافة أركانها.

بالاستناد إلى ما سبق من نتائج الدراسات السابقة، تتحدد مشكلة البحث بوجود قصور في أداء المشرفين التربويين في ضوء متطلبات الإشراف الإلكتروني.

- أسئلة البحث:

سعى البحث للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما متطلبات الإشراف الإلكتروني اللازمة للمشرف التربوي؟

- ما الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء بعض متطلبات الإشراف الإلكتروني؟

3. أهمية البحث:

تتحدد أهمية البحث بـ:

- 3-1- أهمية موضوع الإشراف التربوي ودور المشرفين التربويين في تطوير العملية التعليمية والارتقاء بها.
- 3-2- أهمية التوجه نحو الإشراف الإلكتروني كأحدى أهم الاتجاهات الإشرافية المعاصرة في الميدان التربوي.
- 3-3- أهمية استثمار التكنولوجيا الحديثة بما يتناسب مع الواقع التربوي في الجمهورية العربية السورية في سبيل النهوض بالعملية التعليمية بكافة أركانها.
- 3-4- قد يفتح آفاق جديدة أمام الباحثين من خلال ما يقدمه من نتائج.
- 3-5- قد يفيد البحث المشرفين التربويين في تحديد احتياجاتهم التدريبية في ضوء بعض متطلبات الإشراف الإلكتروني.
- 3-6- قد يفيد البحث القائمين على تدريب المشرفين التربويين في وزارة التربية من خلال تعريفهم بالاحتياجات التدريبية اللازمة للمشرفين حتى يتم التركيز عليها في الدورات التدريبية والبرامج التدريبية التي تقوم بها وزارة التربية.
- 3-7- يشكل الدراسة الأولى-في حدود علم الباحثة- تناولت متغيرات الدراسة.

4. أهداف البحث:

هدف البحث إلى:

- 4-1- تحديد متطلبات الإشراف الإلكتروني اللازمة للمشرف التربوي.

4-2- الكشف عن الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء بعض متطلبات الإشراف الإلكتروني.

4-3- تحديد الاختلاف بين آراء أفراد عينة البحث تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلمي، الدورات التدريبية، سنوات الخبرة).

5. فرضيات البحث:

تم اختبار صحة الفرضيات عند مستوى دلالة (0,05):

5-1- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

5-2- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة.

5-3- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

6. حدود البحث:

6-1- الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في مديرية تربية حمص.

6-2- الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث خلال العام 2024 - 2025 من الفترة الواقعة (بين 11/4 حتى 11/10).

6-3- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على تحديد جوانب النقص في معارف وخبرات المشرفين التربويين في ضوء بعض متطلبات الإشراف الإلكتروني (التقنية والمادية، البشرية).

7. مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

7-1- الاحتياجات التدريبية (اصطلاحاً): مجموعة من المعارف والقدرات السلوكية والفنية المراد إكسابها أو تنميتها لدى الأفراد المتدربين إما بسبب مشكلات مصاحبة للأداء أو نتيجة تغيرات تكنولوجية أو تنظيمية أو إنسانية، أو بسبب حركة إحلال وظيفي مثل

الانتداب والترقية في الهيكل التنظيمي لمنظمة العمل، أو غير ذلك من الظروف التي تواجه الأفراد وتقتضي تدريباً ملائماً لمواجهتها (mazhisham et al, 2018).
وتُعرفها الباحثة إجرائياً: جوانب النقص الموجودة في معلومات المشرف التربوي ومهاراته واتجاهاته في مجال الإشراف الإلكتروني، والمراد تزويده بها وتقاس تلك الاحتياجات بالدرجة التي يحصل عليها المشرف التربوي على استبانة الاحتياجات التدريبية في ضوء بعض متطلبات الإشراف الإلكتروني.

7-2- المشرف التربوي (اصطلاحاً): قائد تربوي معين بشكل رسمي من وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية ليقوم بالإشراف التربوي، والإشراف الفني على معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؛ بهدف تهميتهم مهنيًا والنهوض بالعملية التربوية (زيدان، 2015).

7-3- الإشراف الإلكتروني (اصطلاحاً): أسلوب إشرافي يعتمد على التقنيات الحديثة لتفعيل الأساليب الإشرافية المختلفة في المؤسسات التعليمية للارتقاء بأداء المعلم وتهميته مهنيًا، ومساعدة المشرفين التربويين لتخطي الحواجز الزمنية والمكانية (السلط، 2022، ص175).

7-4- متطلبات الإشراف الإلكتروني (اصطلاحاً): جملة من المتطلبات اللازمة لتطبيق نموذج الإشراف الإلكتروني بمفهومه الشامل في المؤسسات التعليمية، والمتمثلة بـ:
المتطلبات التشريعية، المتطلبات البشرية، المتطلبات التقنية والمادية (الشربيني، 2020).

8. الدراسات السابقة:

8-1- دراسة عبد الرحمن (2018) بعنوان: "واقع ممارسة الأنماط الإشرافية الحديثة لدى المشرفين التربويين وأهميتها في ضوء الاتجاهات الإشرافية المعاصرة".

هدفت الدراسة إلى تعرف واقع وأهمية ممارسة المشرفين التربويين للأنماط الإشرافية الحديثة في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة، وتمثلت عينتها في (350) معلماً ومعلمة، ، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أهم نتائجها: أن مستوى ممارسة المشرفين التربويين للأنماط الإشرافية الحديثة جاء بدرجة متوسطة، وجاءت أهمية ممارسة المشرفين التربويين للأنماط الإشرافية الحديثة في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة بدرجة عالية.

8-2- دراسة العمود وآخرون (2020) بعنوان: "الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في ضوء المعايير المهنية للمشرفين التربويين".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في ضوء المعايير المهنية للمشرفين التربويين بمدينة الرياض، وتمثلت عينتها في (234) مشرفة تربوية، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أهم نتائجها: أن هناك درجة عالية من الاتفاق على الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في ضوء المعايير المهنية، حيث جاءت درجة الاحتياجات التدريبية في المجالات كالآتي: مجال القيادة أولاً، ومجال التطوير المهني ثانياً، ومجال دعم التعليم والتعلم ثالثاً، ومجال تحسين البرامج والمناهج رابعاً، وأخيراً مجال التواصل والأخلاقيات.

8-3- دراسة المالك (2020) بعنوان: "واقع تطبيق الإشراف الإلكتروني لدى المشرفات التربويات في مدينة الرياض".

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق الإشراف الإلكتروني لدى المشرفات التربويات في مدينة الرياض، والكشف عن معوقات تطبيقه وسبل التغلب على تلك المعوقات، وتمثلت عينتها في (261) مشرفة تربوية، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أهم نتائجها: أن أساليب الإشراف الإلكتروني تطبق من قبل المشرفات التربويات بدرجة عالية، كما أظهرت النتائج وجود معوقات تحد من تطبيق الإشراف الإلكتروني، كما اتفقت آراء أفراد عينة البحث على سبل التغلب على معوقات تطبيق الإشراف الإلكتروني بدرجة عالية.

8-4- دراسة قдал وآخرون (2021) بعنوان: "مستوى كفاءة المشرفين التربويين في ضوء احتياجاتهم التدريبية وفقاً لمعايير الجودة الشاملة".

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى كفاءة المشرفين التربويين في المحافظات الجنوبية لفلسطين، بالإضافة إلى الكشف عن احتياجاتهم التدريبية، وتمثلت عينتها في (374) معلماً ومعلمة و(186) مشرفاً ومشرفة، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أبرز نتائجها: أن مستوى أداء المشرفين التربويين جاء بدرجة عالية، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائية في استجابات أفراد عينة البحث لمستوى أداء المشرفين التربويين تعزى لمتغيرات المرحلة التدريبية وسنوات الخبرة والمنطقة التعليمية، في حين لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، كما أظهرت النتائج أن واقع الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين من وجهة نظرهم جاء بدرجة قليلة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، بينما توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة.

8-5- دراسة (Awadiji et al (2022) بعنوان: "مدى توفر واستخدام الإشراف الإلكتروني على مرافق التدريس في فترة ما بعد كوفيد-19".

هدفت الدراسة إلى التحقق من مدى توفر واستخدام الإشراف الإلكتروني على مرافق التدريس في المدارس الأساسية بولاية لاغوس، وتمثلت عينتها في (226) مشاركاً (من مديرو المدارس ونوابهم والمعلمون)، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أهم نتائجها: أن مستوى توفر أدوات تطبيق الإشراف الإلكتروني في المدارس في فترة ما بعد كوفيد-19 جاء بدرجة عالية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في استجابات أفراد عينة البحث لدرجة استخدام أدوات الإشراف الإلكتروني تعزى لمتغيرات الجنس و سنوات الخبرة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من الاستعراض السابق للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية لاحظت الباحثة وجود أوجه شبه واختلاف بين الدراسات السابقة حيث:

- ✓ اتفقت الدراسات السابقة على هدف مشترك وهو تعرف واقع تطبيق الإشراف الإلكتروني لدى المشرفين التربويين الذي يعد من أهم الأساليب الإشرافية المعاصرة باستثناء دراسة العمود وآخرون (2020) ودراسة قдал وآخرون (2021)، والتي هدفت إلى تعرف الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين للارتقاء بمستوى أدائهم المهني في ظل التوجهات التربوية الحديثة.
- ✓ اتفقت الدراسات السابقة في عينتها حيث طبقت على المشرفين التربويين باستثناء دراسة (Awadiji et al (2022 التي طبقت على مديري المدارس والمعلمين، ودراسة عبد الرحمن (2018) التي طبقت على معلمي المدارس.
- ✓ اتفقت الدراسات السابقة في أدواتها المستخدمة لجمع البيانات على الاستبانة.
- ✓ اتفقت الدراسات السابقة في منهجها حيث المنهج حيث اتبعت المنهج الوصفي التحليلي.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في موضوعها الرئيس وهدفها العام إلا أنها اختلفت معها فيما يتعلق بحجم العينة، ومكان تطبيق الدراسة، كما تميزت بإعداد قائمة بمتطلبات الإشراف الإلكتروني اللازمة للمشرف التربوي، وتصميم استبانة خاصة بالاحتياجات التدريبية اللازمة للمشرفين التربويين، حيث تعد من الدراسات المحلية الأولى- في حدود علم الباحثة- التي تناولت الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء بعض متطلبات الإشراف الإلكتروني.

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة البحث، وتدعيم الجانب النظري، وإعداد أداة الدراسة، وتفسير النتائج.

9. الجانب النظري:

أولاً: الاحتياجات التدريبية

تمثل مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية الركيزة الأساسية لبناء أي نشاط تدريبي موجه لتنمية القوى البشرية، فالتدريب الموجه وسيلة فعالة لرفع كفاءة الأداء لدى الأفراد المتدربين وتحقيق نموهم المهني والارتقاء بمستوى المنظمة.

9-1-1- مفهوم الاحتياجات التدريبية: ارتبط مفهوم الاحتياج في اللغة العربية بمفهوم الحاجة، فأصلهما اللغوي واحد، فالحاجة في اللغة تعني ما يحتاجه الفرد ويطلبه والاحتياج هو الافتقار إلى شيء ما، واحتياجات هي جمع حاجة وتعني ما يطلبه الفرد ويحتاجه، والفعل من احتياجات: حاج، حوَجاً، احتاج، ويعني عاز أو افتقر لشيء ما (فليه والزكي، 2004).

ويُعرف أبو النصر (2017) الاحتياجات التدريبية بأنها: جملة من التغيرات المطلوب إحداثها في معلومات واتجاهات ومهارات الأفراد، لتطوير أدائهم ومواجهة المشكلات التي تعترض إنتاجهم وأدائهم.

كما تُعرف بأنها: عملية مستمرة تتمثل بنواحي ضعف أو نقص إنسانية أو فنية وذلك نتيجة تغيرات تكنولوجية أو تنظيمية، أو عمليات التطوير، أو تنقلات وترقيات في المؤسسة، أو بسبب مشكلات محتملة أو غير متوقعة، وغيرها من الظروف التي تتطلب إعداداً وتدريباً مستمراً وملئاً لمواجهةها (محيريق، 2018).

وفي هذا البحث يمكن تعريف الاحتياجات التدريبية بأنها: جوانب النقص الموجودة في معلومات المشرف التربوي ومهاراته واتجاهاته في مجال الإشراف الإلكتروني والمراد تزويده بها.

9-1-2- أهداف تحديد الاحتياجات التدريبية: يتأثر تحديد الاحتياجات التدريبية بالتغيرات التي تواجهها منظمة العمل ومشكلاتها، وتنوع المواقف التي تمر بها وغيرها من الظروف التي تؤدي إلى بروز احتياجات جديدة، وبالتالي فإن أهدافها متجددة باستمرار، ويمكن صياغتها بصورة عامة على النحو الآتي:

9-2-1- تقدير درجة احتياج الأفراد للمعلومات والمهارات اللازمة لأداء مسؤولياتهم وواجباتهم على النحو المطلوب.

9-2-2- توضيح معيار التدريب، ونوعيته، ومستواه، وكذلك من هم الأفراد المتدربين.

9-2-3- تحسين أداء المتدربين وتطويره من خلال انتقال أثر التدريب.

9-2-4- مواجهة المشكلات التي تعترض منظمة العمل في الوقت الحالي وكذلك في المستقبل.

9-2-5- مساعدة إدارات التدريب على وضع خطط تدريبية قريبة المدى وكذلك بعيدة المدى تقابل الاحتياجات التدريبية والوظيفية للمتدربين.

9-2-6- تجويد العملية التدريبية ودفعها نحو أهدافها المرجوة (شحاده، 2016؛ فضالة، 2023).

وترى الباحثة أن لمرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية أثر بالغ في إنجاح العملية التدريبية وإتمامها، لكونها تسهم في تصميم برامج تدريبية ملائمة تلبي الاحتياجات الفعلية للمتدربين، إلى جانب مساعدتهم في تحقيق أهدافهم الذاتية وكذلك أهداف منظمة العمل.

ثانياً: الإشراف الإلكتروني

يُعدّ الإشراف الإلكتروني إحدى الاتجاهات المعاصرة في الإشراف التربوي التي تسعى إلى تجويد العملية التربوية وتطويرها، إذ يقوم على دمج المستحدثات التقنية في العمل الإشرافي بما يحقق اتصال فعال يضمن وصول الخدمات الإشرافية لجميع عناصر العملية التربوية.

9-2-1- مفهوم الإشراف الإلكتروني وخصائصه:

يُعرف الإشراف الإلكتروني بأنه: استراتيجية تقنية يتبعها المشرف التربوي لإنجاز مهامه الإشرافية باستخدام الحاسب الآلي، والتطبيقات المختلفة، وشبكات الإنترنت المحلية والعالمية للاتصال مع بقية أطراف العملية التربوية (المالك، 2020).

ويرى جاسر (2021) بأنه: أسلوب إشرافي يعتمد في ممارساته على التقنيات الحديثة في التواصل والتفاعل مع المعلم لتنميته مهنيًا، وذلك بتفعيل مختلف الأساليب الإشرافية كـ المتابعات الإشرافية، والدورات التدريبية، والاجتماعات وغيرها من الأساليب الإشرافية.

ويعرفه العمري (2022) بأنه: نظام إشرافي يقوم في ممارسته على استخدام الوسائط الإلكترونية، وذلك لتحقيق تواصل تربوي فعال بين المشرف التربوي والمعلم بصورة تحقق تطوير العملية التربوية وترتقي بأداء المعلم.

ومن التعريفات السابقة يتضح أن للإشراف الإلكتروني مجموعة من الخصائص التي تميزه عن غيره من الأساليب منها: إشراف رقمي: باعتبار هذا النوع من الإشراف يعتمد على التقنيات الحديثة في تسهيل عملية الاتصال بين أطراف العملية التربوية لتبادل التجارب والخبرات فيما بينهم بأقل جهد ووقت ممكن، وإشراف غير مقيّد؛ كونه نمط إشرافي غير مقيّد بزمان ومكان محدد يتيح إمكانية التواصل المباشر وغير المباشر بين أطراف العملية الإشرافية مما يسهم في تحقيق اتصال فعال فيما بينهم وتيسير العمل الإشرافي.

ويمكن تعريف الإشراف الإلكتروني في هذا البحث بأنه: نمط إشرافي رقمي يقدم خدمات إشرافية متنوعة لجميع عناصر العملية التربوية، ترتقي بمستوى أدائهم وتنميهم مهنيًا بما ينعكس على نوعية العملية التعليمية ومخرجاتها.

9-2-2- أهمية الإشراف الإلكتروني: تتجلى أهمية الإشراف الإلكتروني كإحدى

الاتجاهات الحديثة بتنوع الخدمات الإشرافية التي يقدمها والمهام التي يقوم بها للارتقاء بمستوى العملية التربوية بكافة أركانها بغية تجديدها وتطويرها.

إذ تكمن أهمية الإشراف الإلكتروني بـ: بتبسيط العملية الإشرافية من خلال الإسهام في تذليل الصعوبات التي يعاني منها الواقع الإشرافي: كعدم توفير القاعات التدريبية الكافية،

وتشجيع المعلم على التعلم الذاتي، وتحليل أنشطته باستمرار مما يسهم في تقويم أدائه وتعديل سلوكياته، بالإضافة إلى اختصار الوقت والجهد اللازم لإيصال التوجيهات والنشرات وكل ما يتعلق بالخدمات الإشرافية لجميع عناصر العملية الإشرافية (الصقرية والسالمي، 2022؛ Vaiz et al، 2021).

9-2-3-أهداف الإشراف الإلكتروني: للإشراف الإلكتروني مجموعة من الأهداف الفرعية التي تركز في مجملها على المشرف وأهمية دوره في بلوغ الهدف العام من العمل الإشرافي وهو تجويد الممارسات الإشرافية بما يضمن تجويد العملية التربوية بكافة أركانها والارتقاء بها بما يكفل تحقيق أهدافها التربوية بكفاءة عالية.

وقد أورد كل من العرفج (2019)، والمالك (2019) مجموعة من الأهداف للإشراف الإلكتروني، منها:

- 👉 تجويد العملية الإشرافية والارتقاء بها إلى المستوى المأمول.
- 👉 تحليل المواقف التعليمية باستمرار لتقديم النماذج الإشرافية المناسبة لكل معلم، وذلك من خلال النقاشات والمتابعات الإشرافية المتواصلة عبر الشبكات.
- 👉 تحقيق اتصال تربوي فعال بين جميع أطراف العملية التربوية بما يضمن تبادل التجارب والخبرات فيما بينهم بكفاءة عالية وأقل جهد ووقت ممكن.
- 👉 تهيئة البيئة المناسبة لنشر ثقافة رقمية تضمن أداء إشرافي فاعل ومبتكر للمشرف التربوي.
- 👉 تذليل الصعوبات التي تعيق العمل الإشرافي ك: قلة عدد المشرفين التربويين في المنطقة، وازدياد عدد المعلمين، وقلة المواصلات، قلة القاعات التدريبية...إلخ.
- 👉 التحول من إشراف ورقي إلى إشراف إلكتروني غير مقيد بزمان ومكان محدد؛ لتيسير العمل الإشرافي.

وتضيف وصوص والجوارنة (2014) أهدافاً أخرى للإشراف الإلكتروني، منها: تزويد المعلم بأحدث الاتجاهات والطرق التربوية في المناهج وأساليب التقويم؛ لمساعدته على تحقيق النمو الذاتي المستمر ورفع كفاءته المهنية، بالإضافة إلى توفير الفرصة لحوار تفاعلي بين المشرف والمعلم.

مما سبق يتضح مدى تناسب أهداف الإشراف الإلكتروني مع المفهوم الحديث للإشراف التربوي، باعتباره أسلوب رقمي يضمن إيصال الخدمات الإشرافية لجميع عناصر العملية التعليمية، يسعى من خلالها إلى تجويد نوعية التعليم ومواكبة التقدم التقني والعلمي الحاصل في الميدان التربوي.

9-2-4- متطلبات الإشراف الإلكتروني: تشير الأدبيات التربوية إلى أن تطبيق الإشراف الإلكتروني كأحدى الأساليب الحديثة في الإشراف التربوي، يتطلب توفر جملة من المتطلبات والإجراءات التي تضمن تحقيقه بفاعلية وكفاءة عالية، ويمكن إيجازها على النحو الآتي:

♦ **المتطلبات التشريعية:** يتطلب تطبيق الإشراف الإلكتروني وجود استراتيجية داعمة لتطبيقه ميدانياً، إذ تتمثل المتطلبات التشريعية في اللوائح والقوانين والأنظمة والتعميمات التي تصدرها إدارة الإشراف في وزارة التربية والتعليم (حمدان، 2015).

♦ **المتطلبات التقنية والمادية:** يتوقف نجاح تطبيق الإشراف الإلكتروني على وجود بيئة داعمة للمحتوى الإلكتروني كقاعدة للعمل الإشرافي، لذا لابد من العمل على توفير التجهيزات والإمكانات التقنية والمادية المساعدة، ومن المتطلبات التقنية والمادية الواجب توافرها: القاعات المجهزة بأحدث التقنيات التدريبية، توفر أجهزة الحاسب وملحقاتها، شراء البرامج المساعدة للعمل الإشرافي، العمل على تطوير شبكات اتصال محلية وعالمية تربط بين المؤسسات التعليمية وإدارات الإشراف بما يضمن تبادل الخبرات والتجارب بأقل جهد ووقت ممكن، بالإضافة إلى تقديم الدعم المادي الكافي لضمان تطبيقه (حمدان، 2015؛ هزايمة، 2020).

♦ **المتطلبات البشرية:** تُعد المتطلبات البشرية من المتطلبات الأساسية لتطبيق أي أسلوب إشرافي جديد، إذ لا بد من وجود العنصر البشري المؤهل والمدرّب على تطبيق أساليب الإشراف الإلكتروني، بحيث يكون قادر على تنظيم العمل الإشرافي والتعامل مع النظام الإلكتروني، ومن الكفايات الواجب توافرها لدى المشرف الرقمي: مهارات البحث عبر شبكات الإنترنت، مهارات الاتصال والتواصل الفعال مع أطراف العملية التربوية، الإلمام بأساسيات التعامل مع الحاسب الآلي، القدرة على توظيف المستحدثات التقنية في تجويد الممارسات الإشرافية والارتقاء بها، القدرة على تخطيط وإدارة البرامج والدورات التدريبية إلكترونياً (الدوسري والسحيم، 2022؛ هزايمة، 2020).

وقد أشارت فتحي (2019) إلى جملة من المتطلبات الواجب توافرها لدى المشرف التربوي ليتمكن من تحقيق الإشراف الإلكتروني بفاعلية أكثر، وهي:

- ✍ دمج التقنيات الحديثة في العمل الإشرافي.
- ✍ توفير بيئة تدريبية وتعليمية تفاعلية لأطراف العملية التربوية توظف التقنية الحديثة.
- ✍ إكساب المعلم مهارات توظيف التقنية الحديثة في العملية التعليمية.
- ✍ توفير عنصر التوجيه والإرشاد للمعلم على كيفية توظيف التقنية الحديثة.
- ✍ تخطيط برامج تدريبية تلبي الاحتياجات الفعلية للمعلم من المعارف والمهارات التي يحتاجها في مجال عمله وتخصصه، بالإضافة إلى تزويده بالمواقع والشبكات التي تهتم بالتدريب.
- ✍ تجديد المحتوى التدريبي باستمرار، وتشجيع المعلم على البحث والاستكشاف والتطبيق.

ومما سبق يتضح أن لتفعيل الإشراف الإلكتروني بفاعلية لا بدّ أن يسبقه نشر الثقافة الرقمية بين المشرفين؛ لإقناعهم بأهمية تطبيقه، وتقديم الدعم المادي والفني الكاف

لضمان تحقيقه وإيصال الخدمات الإشرافية لجميع العناصر التربوية، وفي هذا البحث تم الاختصار على مجالي المتطلبات التقنية والمادية والمتطلبات البشرية في إعداد أداة البحث.

10. إجراءات البحث:

10-1- منهج البحث: اعتمدت الباحثة على المنهج المسحي؛ لملائمته لغرض البحث في تعرف الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء بعض متطلبات الإشراف الإلكتروني.

10-2- مجتمع البحث وتوزع عينته: تكون المجتمع الأصلي للبحث من جميع المشرفين التربويين العاملين في محافظة حمص، والبالغ عددهم (68) مشرفاً تربوياً حسب إحصائية مديرية تربية محافظة حمص لعام 2024-2025، وقد تم سحب عينة البحث بأسلوب الحصر الشامل، أي تم تطبيق استبانة الاحتياجات الموجهة للمشرفين التربويين على جميع أفراد المجتمع الأصلي للمشرفين التربويين؛ نظراً لقلّة عددهم، والجدول التالي (1) يوضح توزع عينة المشرفين التربويين حسب متغيرات البحث.

جدول (1) توزع العينة حسب متغيرات البحث

المتغير	الفئة	العدد	المجموع	النسبة
المؤهل العلمي	تعميق تأهيل تربوي أو إجازة جامعية	38	68	56%
	دبلوم	26		38%
	دراسات عليا	4		5%
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	12	68	18%
	من 5-10 سنوات	4		6%

10 سنوات وأكثر	52		%76
دورة واحدة	5	68	%7
دورتان	6		%8
ثلاث دورات فأكثر	57		%83
الدورات التدريبية المتبعة			

10-3- أدوات البحث وخصائصها السيكمترية:

بهدف الإجابة عن أسئلة البحث واختبار صحة فرضياته، قامت الباحثة بإعداد:

- استبانة لرصد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء متطلبات الإشراف الإلكتروني.

ولكن قبل تصميم الاستبانة قامت الباحثة بإعداد قائمة بمتطلبات الإشراف الإلكتروني اللازمة للمشرف التربوي.

10-3-1- قائمة متطلبات الإشراف الإلكتروني اللازمة للمشرف التربوي:

- **الهدف من القائمة:** باعتبار البحث الحالي يهدف إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء متطلبات الإشراف الإلكتروني، قامت الباحثة بإعداد قائمة بمتطلبات الإشراف الإلكتروني اللازمة للمشرف التربوي مُعتمدة على ما جاء في الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ك: جاسر (2021)؛ الشربيني (2020)؛ و المالك (2020)، وقد تكونت القائمة في صورتها المبدئية من (30) بنداً مندرجة تحت مجالين: المتطلبات البشرية، المتطلبات التقنية والمادية.
- **ضبط القائمة:** بعد وضع القائمة في صورتها المبدئية، تم عرضها مجموعة من المحكمين المختصين من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة حمص-الملحق (1) -، لإبداء آرائهم في مدى مناسبة العبارات، وإجراء التعديلات التي يرونها

مناسبة: تم التعديل على عبارتين: 3،7، وحذف ثلاث عبارات، حيث تكونت القائمة في صورتها النهائية من (27) بنداً مندرجة تحت مجالين كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (2) قائمة بمتطلبات الإشراف الإلكتروني اللازمة للمشرف التربوي

م	متطلبات الإشراف الإلكتروني اللازمة للمشرف التربوي	عدد البنود
المتطلبات التقنية والمادية		
1	أعداد أدلة إرشادية إلكترونية توضح للعاملين آلية تطبيق الإشراف الإلكتروني.	9
2	أنشاء مكتبة إلكترونية تضم وسائل داعمة للإشراف الإلكتروني (حقائب تدريبية، نماذج تطبيقية، كتب،...).	
3	أنشاء مواقع إلكترونية خاصة بخدمات الإشراف التربوي وتطبيقاته الإلكترونية.	
4	الإسهام في توفير المواد الداعمة لموضوعات المناهج الدراسية (حقائب تعليمية، مصادر تعليمية، مستخلصات بحثية لأحدث الأبحاث،...).	
5	السعي إلى إتاحة المناهج الدراسية إلكترونياً لأطراف العملية التعليمية عبر الحسابات الإلكترونية.	
6	اتقان استخدام البرامج اللازمة لتطبيق الإشراف الإلكتروني.	
7	التنسيق مع إدارة المدرسة لتخصيص ميزانية كافية لتوفير وصيانة الأجهزة والشبكات باستمرار .	
8	الإسهام في توفير برامج إلكترونية تفاعلية بين أطراف العملية التربوية.	
9	أنشاء مواقع إلكترونية كمراكز للتعليم عبر الشبكة على مستوى المدرسة.	
المتطلبات البشرية		

18	10	نشر التعليمات والتوجيهات إلكترونياً لدعم تطبيق الإشراف الإلكتروني.
	11	أرسال تقارير اللقاءات التربوية إلكترونياً إلى الوزارة.
	12	مناقشة العاملين بمجريات العملية التعليمية عبر حلقات نقاشية ضمن برامج المحادثة.
	13	إبلاغ أطراف العملية التربوية بالتعليمات الطارئة عبر مواقع التواصل الاجتماعي
	14	أنشاء مجموعات تواصل إلكترونياً بين القائمين على العملية التربوية؛ لتبادل الخبرات والأفكار فيما بينهم.
	15	عقد دورات تدريبية إلكترونياً لأطراف العملية التربوية.
	16	تزويد المعلم بنشرات إلكترونية توضح أحدث الطرائق والاتجاهات في المناهج والوسائل والأساليب.
	17	تشجيع المعلم على المشاركة في الأنشطة التعليمية التفاعلية.
	18	تشجيع المعلم على تنفيذ دروس تفاعلية بالاشتراك مع أطراف العملية التعليمية.
	19	مشاركة المعلم عبر الإنترنت في تحليل المواقف التدريسية باستمرار.
	20	تدريب المعلم على آلية تطبيق الامتحانات الإلكترونية.
	21	مساعدة مدير المدرسة في تصميم قاعدة بيانات تضم المعلومات الإدارية الخاصة بالعاملين في المدرسة.
	22	توجيه مدير المدرسة نحو إعلان قواعد المساءلة عبر الموقع الخاص بالمدرسة.
	23	توجيه مدير المدرسة نحو إرسال التقارير إلكترونياً للجهات المختلفة.

24	تشجيع مدير المدرسة على الإعلان عن الأنشطة المدرسية عبر الموقع الخاص بالمدرسة.
25	توجيه مدير المدرسة نحو تنظيم الاجتماعات المدرسية إلكترونياً.
26	تزويد مدير المدرسة بنشرات إلكترونية توضح أحدث الاستراتيجيات الإدارية المتبعة.
27	تزويد مدير المدرسة بمواقع تهتم بتوصيات أحدث المؤتمرات التربوية في مجال الإدارة.

وقد توصلت الباحثة من خلال قائمة متطلبات الإشراف الإلكتروني إلى (27) أداءً للمشرف للتربوي.

10-3-2- استبانة الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين:

- **الهدف من الاستبانة:** تعرّف الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء متطلبات الإشراف الإلكتروني، وباعتماد على قائمة المتطلبات وضعت الاستبانة في صورتها المبدئية- وتكونت من (27) بنداً مندرجة تحت مجالين، حيث تم إعطاء كل بند وزناً متدرجاً وفق مقياس ليكرت الخماسي.
- **صدق الاستبانة:** تم التحقق من صدق الاستبانة بطريقتين، هما:
 - أ- **صدق المحكمين:** تم عرض الاستبانة في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين المختصين من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة حمص-الملحق (1) -، لإبداء آرائهم في مدى مناسبة العبارات، وإجراء التعديلات التي يرونها مناسبة: تم التعديل على ثلاث عبارات وهي: 3، 5، 14، ولم يتم حذف أي عبارة.
 - ب- **صدق الاتساق الداخلي:** لاستخراج دلالات صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية بلغت (12) مشرفاً تربوياً، ثم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمجال الذي ينتمي إليه، كما تم حساب معاملات الارتباط بين مجالات الاستبانة والاستبانة ككل، وقد كانت دالة إحصائياً كما هو موضح في الجداول التالية:

المجال الثاني						المجال الأول			
معامل الارتباط	رقم البند	معاملات الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند
**0.756	22	**0.788	16	**0.772	10	**0.895	7	**0.794	1
**0.688	23	**0.718	17	*0.682	11	*0.643	8	**0.712	2
**0.768	24	**0.803	18	*0.655	12	*0.700	9	*0.705	3
**0.776	25	*0.705	19	*0.619	13			**0.852	4
*0.655	26	*0.599	20	**0.718	14			*0.586	5
*0.642	27	*0.683	21	*0.701	15			**0.773	6

جدول (3) معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمجال الذي ينتمي إليه

جدول (3) معاملات الارتباط بين مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

م	المجال	معامل الارتباط
1	المتطلبات المادية والتقنية	**0.961
2	المتطلبات البشرية	**0.988

- ثبات الاستبانة: تم التحقق من ثبات الاستبانة بطريقتين، هما:
- أ- ألفا كرونباخ: بعد تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية، تم إدخال بيانات المستجيبين على برنامج SPSS وحساب معامل ألفا كرونباخ، حيث

بلغ (0.960^{**}) وهو دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) مما يدل على ثبات الاستبانة.

ب- **التجزئة النصفية:** لحساب التجزئة النصفية بين العبارات الفردية والزوجية للاستبانة، تم تجزئة الاستبانة إلى جزئين (بنود فردية وزوجية)، ثم حساب معامل الارتباط بين الجزئين، حيث بلغ (0.900^{**}) وهو دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير إلى ثبات الاستبانة.

- **تحديد معيار تقدير درجات الاستبانة:** تم استخدام معيار إحصائي للحكم على درجة الاحتياج بالاعتماد على قانون المدى (طول الفئة) كمحك، وذلك من خلال حساب المدى بين درجات المقياس الخماسي ($5-1$)؛ للحصول على طول الفئة (0.8)، ومن ثم تحديد معيار الحكم على درجة الاحتياج بإضافة طول الفئة إلى أقل قيمة في المقياس (1)، والجدول (4) يوضح فئات تقدير الاحتياج (معيار الحكم).

جدول (4) معيار الحكم على درجة الاحتياج التدريبي

الصفات	درجة الاحتياج
1-أقل من 1.8	ضعيفة جداً
1.8-أقل من 2.6	ضعيفة
2.6-أقل من 3.4	متوسطة
3.4-أقل من 4.2	كبيرة
4.2-5	كبيرة جداً

10-4- مناقشة نتائج البحث وفرضياته:

10-4-1. مناقشة أسئلة البحث وتفسيرها:

✧ السؤال الأول: ما متطلبات الإشراف الإلكتروني اللازمة للمشرف التربوي؟

الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء متطلبات الإشراف الإلكتروني في محافظة حمص

للإجابة عن هذا السؤال تم إعداد قائمة بمتطلبات الإشراف الإلكتروني اللازمة للمشرف التربوي، وقد تم عرضها سابقاً بالتفصيل الجدول (2).

✻ السؤال الثاني: ما الاحتياجات التدريبية اللازمة للمشرفين التربويين في ضوء بعض متطلبات الإشراف الإلكتروني؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي لكل بند من البنود ضمن المجال، ثم لكل مجال من مجالات الاستبانة، ثم للاستبانة ككل، مع تحديد درجة الاحتياجات التدريبية وترتيبها تنازلياً كما هو مبين في الجداول التالية:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للمجال الأول

م	العبارات	النسبة المئوية للاستجابات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الاحتياج	الرتبة
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً					
الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء المتطلبات المادية والتقنية											
1	أعد أدلة إرشادية إلكترونية توضح للعاملين آلية تطبيق الإشراف الإلكتروني.	41.2	33.8	17.6	1.5	5.9	4.02	1.092	80.59	كبيرة	3
2	أنشئ مكتبة رقمية تضم وسائل داعمة للإشراف الإلكتروني (حقائب تدريبية، نماذج تطبيقية، كتب،...).	60.3	33.8	4.4	1.5	0	4.52	0.657	90.59	كبيرة جداً	1
3	أنشئ مواقع إلكترونية خاصة بخدمات الإشراف التربوي وتطبيقاته الإلكترونية.	0	26.5	69.1	2.9	1.5	3.20	0.561	64.12	متوسطة	9
4	أسهم في توفير المواد الداعمة لموضوعات المناهج الدراسية (حقائب تعليمية، برمجيات،	11.8	48.5	32.4	7.4	2.9	3.61	0.864	72.35	كبيرة	4

										مستخلصات بحثية لأحدث الأبحاث،...،..
5	كبيرة	69.1 2	0.968	3.45	5.9	8.8	26.5	51. 5	7.4	5 أسعى إلى إتاحة المناهج الدراسية إلكترونياً لأطراف العملية التعليمية عبر الحسابات الإلكترونية.
2	كبيرة جداً	86.4 7	0.781	4.32	0	5.9	1.5	47. 1	45. 6	6 أنقن استخدام البرامج اللازمة لتطبيق الإشراف الإلكتروني.
8	متوسطة	65.2 9	0.682	3.26	2.9	1.5	64.7	27. 9	2.9	7 أنسق مع إدارة المدرسة لتخصيص ميزانية كافية لتوفير وصيانة الأجهزة والشبكات باستمرار.
7	كبيرة	68.2 4	1.162	3.41	8.8	13.2	20.6	42. 6	14. 7	8 أسهم في توفير برامج إلكترونية تفاعلية بين أطراف العملية التربوية.
6	كبيرة	68.5 3	0.630	3.42	0	1.5	60.3	32. 4	5.9	9 أنشئ مواقع إلكترونية كمراكز للتعلم عبر الشبكة على مستوى المدرسة.
-	كبيرة	73.9 2	-	3.69	الدرجة الكلية للمجال					

نلاحظ من الجدول السابق أنَّ درجة الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين جاءت بدرجة كبيرة على المجال ككل، وبمتوسط حسابي (3.69)، وبوزن نسبي (73.92%)، بينما تراوحت ضمن المجال بين المتوسطة والكبيرة جداً، إذ جاءت في المرتبة الأولى العبارة رقم (2) والتي نصت على "أنشئ مكتبة إلكترونية تضم وسائل داعمة للإشراف الإلكتروني (حقائب تدريبية، نماذج تطبيقية، كتب،..)" بدرجة كبيرة جداً، وبمتوسط حسابي (4.52)، وبوزن نسبي (90.59%) وقد يعود ذلك إلى عدم وجود دعم فني كاف من قبل المتخصصين لتقديم الاستشارات الفنية التي تساعد المشرف التربوي على إنشاء

الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء متطلبات الإشراف الإلكتروني في محافظة حمص

مكتبة رقمية، وربما يعود إلى تدني مستوى البنية التحتية المتممة لنمط الإشراف الإلكتروني، وارتفاع التكلفة المادية اللازمة لتأمين أدوات تطبيقه من شبكات اتصال وأجهزة وبرمجيات وغيرها، بينما جاءت العبارة رقم (3) في المرتبة الأخيرة والتي نصت على "أنشئ مواقع إلكترونية خاصة بخدمات الإشراف التربوي وتطبيقاته الإلكترونية" بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (3.20)، وبوزن نسبي (64.12%)، وقد يعود ذلك إلى اعتقاد المشرفين التربويين بأنها من الأدوات التي لا تحتاج إلى مهارات تقنية متقدمة ظل العصر التقني.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Sarbini et al (2020)، والتي أشارت إلى وجود معوقات فنية ومادية تحد من تطبيق الإشراف الإلكتروني، بينما تختلف مع دراسة (Awadiji et al (2022)، والتي أشارت إلى توفر أدوات تطبيق الإشراف الإلكتروني بدرجة عالية في مدارس التعليم، ودراسة عداد (2024)، والتي أشارت إلى توفر متطلبات تطبيق الإشراف الإلكتروني بدرجة متوسطة.

وقد أوصت دراستا العمري (2022)؛ الصقرية والسالمي (2023) في هذا المجال، بضرورة العمل على توفير بنية تحتية متكاملة في مجال شبكة الاتصال والمعلومات، بالإضافة إلى تدريب طاقم فني متخصص بمعالجة المشكلات المختلفة التي تواجه نظام الإشراف الإلكتروني.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للمجال الثاني

الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء المتطلبات البشرية											
16	متوسطة	66.47	0.5 30	3.3 2	0	1. 5	66 .2	30 .9	1.5	أنشر التعليمات والتوجيهات إلكترونياً لدعم تطبيق الإشراف الإلكتروني.	1 0
10	كبيرة	72.06	1.0 94	3.6 0	5. 9	11 .8	16 .2	48 .5	17.6	أرسل تقارير اللقاءات التربوية إلكترونياً إلى الوزارة.	1 1
11	كبيرة	70.88	1.0 8	3.5 4	5. 9	13 .2	16 .2	50	14.7	أناقش العاملين بمجريات العملية	1 2

التعليمية عبر برامج المحادثة											
1 3	أبلغ أطراف العملية التربوية بالتعميمات الطارئة عبر مواقع التواصل الاجتماعي	7.4	44 .1	22 .1	13 .2	11 .8	3.1 7	1.2 0	63.53	متوسطة	18
1 4	أنشئ مجموعات تواصل إلكتروني بين القائمين على العملية التربوية؛ لتبادل الخبرات والأفكار فيما بينهم.	1.5	26 .5	69 .1	1 5	1 5	3.2 5	0.5 82	65	متوسطة	17
1 5	أعقد دورات تدريبية إلكترونيًا لأطراف العملية التربوية.	54.4	35 .3	4 4	1 5	0	4.5 5	0.7 20	91.18	كبيرة جداً	1
1 6	أزود المعلم بنشرات إلكترونية توضح أحدث الطرائق والاتجاهات في المناهج والوسائل والأساليب.	13.2	48 .5	19 .1	5 9	13 .2	3.4 2	1.2 00	68.53	كبيرة	14
1 7	أشجع المعلم على المشاركة في الأنشطة التعليمية التفاعلية.	19.1	41 .2	32 .4	2 9	4 4	3.6 7	0.9 68	73.53	كبيرة	9
1 8	أشجع المعلم على تنفيذ دروس تفاعلية بالاشتراك مع أطراف العملية التعليمية.	13.2	38 .2	33 .8	8 8	5 9	3.4 4	1.0 27	68.82	كبيرة	13
1 9	أشارك المعلم عبر الإنترنت في تحليل المواقف التدريسية باستمرار.	17.6	51 .5	17 .6	8 8	4 4	3.6 9	1.0 11	73.82	كبيرة	8
2 0	أدرب المعلم على آلية تطبيق الامتحانات الإلكترونية.	61.8	32 .4	4 4	1 5	0	4.5 44	0.6 56	90.88	كبيرة جداً	2
2 1	أساعد مدير المدرسة في تصميم قاعدة بيانات تضم المعلومات الإدارية	8.8	25	64 .7	1 5	0	3.4 11	0.6 74	68.24	كبيرة	15

الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء متطلبات الإشراف الإلكتروني في محافظة حمص

										الخاصة بالعاملين في المدرسة.	
7	كبيرة	75	1.1 37	3.7 5	4. 4	11 .8	17 .6	36 .8	29.4	أوجه مدير المدرسة نحو إعلان قواعد المساءلة عبر الموقع الخاص بالمدرسة.	2 2
6	كبيرة	76.47	1.0 35	3.8 2	4. 4	4. 4	33 .5	39 .7	27.9	أوجه مدير المدرسة نحو إرسال التقارير إلكترونياً للجهات المختلفة.	2 3
12	كبيرة	70	1.2 75	3.5 0	8. 8	11 .8	29 .4	20 .6	29.4	أشجع مدير المدرسة على الإعلان عن الأنشطة المدرسية عبر الموقع الخاص بالمدرسة.	2 4
5	كبيرة	78.24	0.8 76	3.9 1	1. 5	5. 9	16 .2	52 .9	23.5	أوجه مدير المدرسة نحو تنظيم الاجتماعات المدرسية إلكترونياً.	2 5
4	كبيرة	81.76	0.8 7	4.0 8	1. 5	5. 9	7. 4	52 .9	32.4	أزود مدير المدرسة بنشرات إلكترونية توضح أحدث الاستراتيجيات الإدارية المتبعة.	2 6
3	كبيرة	83.53	0.7 3	4.1 7	0	2. 9	10 .3	52 .9	33.8	أزود مدير المدرسة بمواقع تهتم بتوصيات أحدث المؤتمرات التربوية في مجال الإدارة.	2 7
—	كبيرة	74.33	-	3.7 1	الدرجة الكلية للمجال						
—	كبيرة	74.15	-	3.7	الدرجة الكلية للاستبانة						

نلاحظ من الجدول السابق أنَّ درجة الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين جاءت بدرجة كبيرة على المجال ككل، وبمتوسط حسابي (3.71)، وبوزن نسبي (74.33%)، بينما تراوحت ضمن المجال بين المتوسطة والكبيرة جداً، إذ جاءت في المرتبة الأولى العبارة رقم (15) والتي نصت على "أعقد دورات تدريبية إلكترونياً لأطراف العملية التربوية." بدرجة كبيرة جداً، وبمتوسط حسابي (4.55)، وبوزن نسبي (91.18%)، وقد يعود ذلك إلى عدم إلمام المشرفين التربويين بمهارات التدريب عن بعد، وعدم تعاون

أطراف العملية التربوي لعدم اقتناعهم بأهمية توظيف التقنيات الحديثة في العملية التدريبية، وربما يعود ذلك إلى قلة الدورات التدريبية التي ركزت على المهارات التقنية اللازمة للمشرف الإلكتروني مما انعكس على مستوى أداء المشرفين التربويين، وجعلهم في احتياج كبير للتدريب عليها، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة العبارة رقم (13) والتي نصت على "أبلغ أطراف العملية التربوية بالتعيمات الطارئة عبر مواقع التواصل الاجتماعي" بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (3.17)، وبوزن نسبي (63.53%)، وقد يعود ذلك إلى وعي المشرفين التربويين بأهمية استثمار مواقع التواصل الاجتماعي في تحقيق تواصل فعال مع أطراف العملية التربوية بأقل جهد ووقت ممكن، كونها لا تحتاج إلى مهارات تقنية متقدمة في ظل العصر التقني.

وقد أوصت دراستا عبد الرحمن (2019)؛ ودراسة قidal وآخرون (2021)، بضرورة دعم المشرفين التربويين، والعمل على تدريبهم تدريباً مكثفاً على استخدام التقنيات الحديثة وتوظيفها في العملية الإشرافية بما يمكنهم من الإلمام بكل ما يستجد بخصوص الإشراف التربوي باعتبارها فرصة للارتقاء بالنفس والمهنة والتطوير الذاتي.

وبشكل عام، نلاحظ أنَّ درجة الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين جاءت بدرجة كبيرة على الاستبانة ككل، وبمتوسط حسابي (3.7)، وبوزن نسبي (74.15%)، مما يدل على تدني مستوى إلمام المشرفين التربويين بممارسات الإشراف الإلكتروني، وهذه النتيجة منطقية، كون الإشراف الإلكتروني نمط إشرافي حديث يتطلب العمل به لإلمام بفنيات ومهارات استخدام التقنيات الحديثة في العملية الإشرافية، مما يشير إلى أهمية رسم خطط تدريبية تطويرية تقابل الاحتياجات الفعلية للمشرفين التربويين وتزودهم بالمعارف والمهارات الضرورية التي تمكنهم من تأدية أدوارهم على أكمل وجه، ومواكبة التغيرات والمستجدات الحاصلة في مجال تخصصهم لتوظيفها بما يخدم العملية التعليمية التعلمية، مما يسهم في إحداث تطورات نوعية في الخدمات الإشرافية التي يقدموها، إلى جانب توفير كفاءات تربوية قادرة على قيادة العملية التربوية نحو توجهاتها الحديثة

10-4-2- مناقشة فرضيات البحث وتفسيرها:

الفرضية الأولى: لا يوجد فروق دالة احصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

ولاختبار صحة هذه الفرضية، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة إذا ما كانت الفروق دالة، تمَّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول:

جدول (7) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين إجابات عينة البحث على استبانة الاحتياجات

مصدر التباين	مجموع المربعات	Df	متوسط المربعات (التباين)	F	Sig	القرار
بين المجموعات	2758.409	2	1379.204	15.167	0.01	دال
داخل المجموعات	5910.812	65	90.936			
الكلية	8669.221	67				

التدريبية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

وبدراسة الجدول السابق نلاحظ وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المشرفين التربويين على الدرجة الكلية للاستبانة، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي عند مستوى دلالة أقل من (0.05)، إذ بلغت قيمة $F:15.167$ ، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، أي توجد فروق دالة احصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ولتحديد اتجاهات هذه الفروق تمَّ استخدام اختبار Scheffe، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول:

جدول (8) نتائج اختبار شيفيه لمقارنة الفروقات بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجموعة (1)	المجموعة (2)	الفروق في المتوسطات بين المجموعتين	Sig	القرار
تعميق-إجازة	دبلوم	-0.9	0.926	غير دال
	دراسات عليا	*26.60135	0.001	دال
دبلوم	تعميق-إجازة	0.94	0.926	غير دال
	دراسات عليا	*27.54630	0.001	دال
دراسات عليا	تعميق-إجازة	-*26.60135	0.001	دال
	دبلوم	-*27.54630	0.001	دال

وبدراسة الجدول، نلاحظ وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بين متوسط درجات إجابات المشرفين ذوي مؤهل إجازة جامعية-تعميق، ومتوسط درجات إجابات المشرفين ذوي مؤهل دراسات عليا، وذلك لصالح المشرفين ذوي مؤهل إجازة جامعية-تعميق، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات المشرفين ذوي مؤهل دبلوم التأهيل التربوي، ومتوسط إجابات المشرفين ذوي مؤهل دراسات عليا، وذلك لصالح المشرفين ذوي دبلوم التأهيل التربوي، بينما لم تظهر النتائج وجود فروق بين متوسط درجات المشرفين ذوي مؤهل إجازة جامعية-تعميق، ومتوسط درجات إجابات المشرفين ذوي مؤهل دبلوم التأهيل التربوي، وقد يعود ذلك إلى أن المشرفين التربويين ذوي المؤهلات العلمية المرتفعة لديهم قدر أكبر من الخبرات التي تؤهلهم للتعامل مع التقنيات الحديثة بشكل أفضل، نظراً لما اكتسبوه من معارف ومهارات أثناء متابعتهم للدراسة في مراحل دراسية متقدمة، كما أصبح لديهم دافعية أكبر لتطوير أساليبهم الإشرافية وفق مستحدثات العملية التربوية في مجال عملهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة علا (2017)، والتي أشارت إلى وجود فروق لصالح المؤهل العلمي، بينما تختلف مع دراستي

(علي، 2022؛ قidal وآخرون، 2021) التي أظهرت ع عدم وجود فروق بين آراء عينة البحث تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

وتشير هذه النتيجة إلى أهمية تشجيع المشرف التربوي على متابعة دراسته في مراحل علمية متقدمة؛ للارتقاء بمستوى ممارساته، والعملية التربوية ككل في ظل التطورات التربوية الحاصلة في الميدان التربوي، لذا من الضروري العمل على تقديم كافة التسهيلات اللازمة له.

الفرضية الثانية: لا يوجد فروق دالة احصائية بين متوسط درجات إجابات افراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة.

ولاختبار صحة هذه الفرضية، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة، ولمعرفة إذا ما كانت الفروق دالة، تمَّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول:

جدول(9) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين إجابات عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية

مصدر التباين	مجموع المربعات	Df	متوسط المربعات (التباين)	F	Sig	القرار
بين المجموعات	1063.292	2	531.646	4.543	0.014	دال
داخل المجموعات	7605.929	65	117.014			
الكلية	8669.221	67				

وبدراسة الجدول السابق نلاحظ وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المشرفين التربويين على الدرجة الكلية للاستبانة، تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة عند مستوى دلالة أقل من (0.05)، إذ بلغت قيمة $F: 4.543$ ، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، أي توجد فروق دالة احصائية بين متوسط درجات إجابات افراد عينة البحث

على استبانة الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة، ولتحديد اتجاهات هذه الفروق تم استخدام اختبار Scheffe، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول:

جدول (10) نتائج اختبار شيفيه لمقارنة الفروقات بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة

المجموعة (1)	المجموعة (2)	الفروق في المتوسطات بين المجموعتين	Sig	القرار
دورة واحدة	دورتان	15.76316 *	0.036	دال
	ثلاث دورات	17.0111 *	0.014	دال
	فأكثر			
دورتان	دورة واحدة	15.76316 *	0.036	دال
	ثلاث دورات	1.24795 *	0.915	غير دال
	فأكثر			
ثلاث دورات	دورة واحدة	17.0111 *	0.014	دال
	دورتان	1.24795 *	0.915	غير دال

وبدراسة الجدول، نلاحظ وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بين متوسط درجات إجابات المشرفين ذوي دورة واحدة، ومتوسط درجات إجابات المشرفين ذوي دورتان، وذلك لصالح المشرفين ذوي دورتان، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات المشرفين ذوي دورة واحدة، ومتوسط درجات إجابات المشرفين ذوي ثلاث دورات فأكثر، وذلك لصالح المشرفين ذوي ثلاث دورات فأكثر، بينما لم تظهر النتائج وجود فروق بين متوسط درجات إجابات المشرفين ذوي دورتان، ومتوسط درجات إجابات المشرفين ذوي ثلاث دورات فأكثر، وقد يعود ذلك إلى أن المشرفين التربويين الذين التحقوا بدورات تدريبية أكثر، أصبحوا أكثر قدرة على تحديد احتياجاتهم التدريبية مقارنة بالمشرفين الملتحقين بدورات تدريبية أقل، وربما يعود ذلك إلى قلة الخبرات لدى القائمين على تدريب المشرفين التربويين في تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية للمشرفين وفق أحدث الأساليب

الإشرافية، و قلة الدورات التدريبية التي تركز على المهارات والكفايات التقنية اللازمة للمشرف الإلكتروني.

وفي هذا المجال أوصت العديد من الدراسات التي بحثت في أهمية تطوير أداء المشرفين التربويين كدراسات أحمد وعمار (2018)؛ و خليل (2024)؛ عبدالرحمن (2018)؛ (2015) michael et al ، بضرورة الاهتمام بهم و العمل على رفع كفاياتهم المهنية من خلال إقامة برامج تدريبية تلبي احتياجاتهم الفعلية وفق أحدث الأساليب الإشرافية في ظل التطورات التربوية والعلمية المتلاحقة في الميدان التربوي.

الفرضية الثالثة: لا يوجد فروق دالة احصائية بين متوسط درجات إجابات افراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

ولاختبار صحة هذه الفرضية، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة إذا ما كانت الفروق دالة، تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول التالي:

جدول(11) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين إجابات عينة البحث على استبانة الاحتياجات

مصدر التباين	مجموع المربعات	Df	متوسط المربعات (التباين)	F	sig	القرار
بين المجموعات	638.740	2	319.370	2.585	0.083	غير دال
داخل المجموعات	8030.481	65	123.046			
الكلي	8669.221	67				

التدريبية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

وبدراسة الجدول السابق نلاحظ أن sig أكبر من 0.05 مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات المشرفين التربويين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وقد يعود ذلك إلى تشابه الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين وإن اختلفت

خبرتهم الإشرافية باعتبار الإشراف الإلكتروني نمط إشرافي حديث، مما جعلهم أكثر جرأة في الإفصاح عن احتياجاتهم الفعلية وفق مستحدثات العملية التربوية، وربما يعود ذلك إلى ادراكهم بأن سنوات الخبرة لا تضيف في إمكاناتهم ومهاراتهم أي جديد، كونها خبرة في الأساليب الإشرافية المعتادة، مما يؤكد سعيهم الدائم لتطوير مهاراتهم في سبيل تحسين جودة أدائهم الإشرافية، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة علي (2022)، والتي أظهرت عدم وجود فروق بين آراء عينة البحث تبعاً لمتغير سنوات الخبرة الإشرافية.

11. مقترحات البحث:

وفي ضوء نتائج البحث، تقترح الباحثة:

- الاستفادة من نتائج البحث الحالي في تصميم برامج تدريبية للمشرفين التربويين في مجال الإشراف الإلكتروني، وبالتالي ستكون هذه البرامج ملبية للاحتياجات التدريبية الفعلية اللازمة للمشرفين التربويين.
- تطوير دليل عمل يساعد المشرف التربوي على تطبيق الإشراف الإلكتروني في المؤسسات التعليمية، يشتمل على توصيف دقيق للأعمال الإشرافية وآلية ممارستها وفق نموذج الإشراف الإلكتروني.
- عقد ورش عمل للمشرفين التربويين خاصة بالنماذج الإشرافية الحديثة، وخاصةً نموذج الإشراف الإلكتروني تركز على أهم المهارات والكفايات اللازمة للمشرف الإلكتروني.
- توفير الدعم المادي الكاف لدعم البنية التحتية المتممة لنمط الإشراف الإلكتروني من تجهيزات ومعدات...إلخ.
- الاهتمام بتدريب كوادر فنية داعمة لتطبيق الإشراف الإلكتروني من متخصصين، وفنيين، ومدرسين.
- تشجيع المشرفين التربويين على اتباع الإشراف الإلكتروني في العمل الإشرافي، مع تقديم الدعم المادي والمعنوي اللازم.

- تزويد أطراف العملية الإشرافية بأدلة إرشادية توضح آلية تطبيق الإشراف الإلكتروني.

المراجع

أبو حسين، فاطمة إبراهيم. (2021). معوقات ممارسة الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر

المشرفات في مدينة أبها الحضرية. مجلة الدراسات والبحوث التربوية، 1(1)، 277-316.

أحمد، أحمد إبراهيم، وعمار، هالة. (2018). تطوير أساليب الإشراف التربوي في ضوء الاتجاهات

العالمية المعاصرة. مجلة كلية التربية ببنها، 6(116)، 363-384.
آل مداوي، عبير محفوظ. (2022). الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات بمكاتب التعليم بمنطقة

عسير لتطبيق برنامج الفصول الافتراضية في الإشراف التربوي. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 30(2)، 337-371.

بخيت، وفاء محمد. (2021). واقع تطبيق الإشراف الإلكتروني في المدارس الحكومية خلال

فترة جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين في إقليم الشمال بالأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5(30)، 1-26.

خليل، رائد. (2024). العلاقة بين تطبيق الإشراف الوقائي ومهارات التفكير المستقبلي لدى الموجهين

التربويين في مدينة حمص. مجلة جامعة حمص، 46(9)، 11-48.

جاسر، جاسر جورج. (2020). معوقات تطبيق المشرفين التربويين للإشراف الإلكتروني في

ظل التعليم عن بعد من وجهة نظر المعلمين في لواء وادي السير. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 2(7)، 94-119.

الحاج، سمر عبد الرزاق. (2020). واقع الإشراف التطويري في مدارس الأونروا بمحافظات غزة وسبل

تطويره [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأقصى.

حمدان، محمد محمد. (2015). درجة توافر متطلبات تطبيق الإشراف الإلكتروني في المدارس الحكومية

بمحافظة غزة وسبل تطويرها [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

الدوسري، نورة مبارك، والسحيم، هيفا بنت عبدالله. (2022). واقع الإشراف الإلكتروني ومعوقات تطبيقه

من وجهة نظر المشرفات التربويات. مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، (28)، 29-

السلطان، جميلة علي. (2022). متطلبات تطبيق الإشراف الإلكتروني في مؤسسات التعليم العام

في الجمهورية اليمنية. مجلة الباحث الجامعي للعلوم الإنسانية، 1(46)، 170-202.

شحاده، فضل قسيم. (2016). الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الحلقة الأولى في مرحلة التعليم

الأساسي في مدينة دمشق في ضوء إدارة الأزمات [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة دمشق.

الشربيني، محمد محمد. (2020). متطلبات استخدام الإشراف الإلكتروني في التدريب الميداني

في الخدمة الاجتماعية: المودل نموذجاً. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، 1(49)، 137-175.

الصائغ، عهود. (2018). واقع استخدام الإشراف الإلكتروني في رياض الأطفال من وجهة نظر

المشرفات التربويات والمعلمات بمدينتي مكة المكرمة وجدة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

الصقرية، رابعة محمد؛ والسالمي، محسن ناصر. (2023). واقع ومعوقات تطبيق الإشراف الإلكتروني

في التدريب الميداني بجامعة السلطان قابوس نت وجهة نظر المشرفين والمرشحين. مجلة العلوم التربوية والانسانية، 7(22)، 100-123.

الفضالة، فهد. (2023). تحديد الاحتياجات التدريبية. المعهد العربي للتخطيط.

فليه، فاروق عبده، والزكي، أحمد عبد الفتاح. (2004). معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً.

دار الوفاء.

عبد الرحمن، إيمان جميل. (2018). واقع ممارسة الأنماط الإشرافية لدى المشرفين التربويين وأهميتها

في ضوء الاتجاهات الإشرافية المعاصرة. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، 33(6)، 319-351.

عداد، علي. (2024). درجة توافر متطلبات الإدارة الإلكترونية من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية

في محافظة دمشق. مجلة جامعة حمص، 46(1)، 81-106.

العظامات، محمد. (2020). درجة ممارسة المشرفين التربويين في مديرية تربية الزرقاء الأولى للإشراف

الإلكتروني من وجهة نظرهم. مجلة جامعة العلوم التربوية والنفسية، 4(3)، 1-20.

علي، خولة محمد. (2022). فاعلية برنامج تدريبي مقترح للموجهين التربويين في ممارسة بعض نماذج

التوجيه الحديثة وفق احتياجات تطوير المناهج [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة البعث.

العمرى، سعد عبدالله. (2022). دور الإشراف الإلكتروني في تحقيق جودة أداء المشرفين التربويين بإدارة تعليم محاليل عسير. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، (25)، 236-300.

عوض الله، إيمان أحمد. (2021). واقع تطبيق الإشراف الإلكتروني في المدارس الحكومية من

وجهة نظر المشرفين والمديرين للمرحلة الثانوية في مدارس العاصمة عمان. المجلة العربية للنشر العلمي، (37)، 382-401.

قدال، عبد العاطي موسى، أبو ليلة، حسن عبدالكريم، وخلف الله، محمود إبراهيم. (2021).

مستوى كفاءة المشرفين التربويين في ضوء احتياجاتهم التدريبية وفقاً لمعايير الجودة الشاملة. *مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية*، (1)، 209-237.

المالك، منيرة. (2020). واقع تطبيق الإشراف الإلكتروني لدى المشرفات التربويات في مدينة

الرياض. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 14 (3)، 503-545.

مؤتمر التطوير التربوي الأول (2019، 11، 26-28). توصيات مؤتمر التربوي الأول، وزارة التربية دمشق، تم الاسترجاع بتاريخ 1-4-2024 من [الرابط](https://www.sana.sy) <https://www.sana.sy>

هزايمة، علي. (2020). مدى توافر متطلبات تطبيق الإشراف الإلكتروني في محافظات شمال

الأردن من وجهة نظر المشرفين التربويين. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، 10 (1)، 114-136.

Awodiji, O, Ayanwale, M, & Oyedoyin. (2022). Availability and Utilisation

of E-Supervision of Instruction Facilities the Post-COVID-19 Era. *E-Journal of Humanities, Arts & Social Sciences (EHASS)*, 3(11), 140-157.

Fasasi, Y, A, Awodiji. O, A, & Adewale, S.(2018). E-Supervision of Students Research Writing in Nigerian Open and Distance Educational Institutions: Challenges and

Prospects. *International Journal of Distance Education and E-Learning (IJDEEL)*, 2(1), 1-8.

Habibi, G, Mandasari, M, Rukun, K, & Hadiyanto, E. (2020).
E-Supervision Using Web: Elementary School Teachers'
Reaction. *Series Sciences & Technology (GCSST)*, 3, 25-30.

ملاحق البحث

الملحق (1) أسماء السادة المحكمين لأدوات البحث في جامعة حمص

الدرجة العلمية	اسم المحكم
مدرس في قسم تربية الطفل	د. رهدف سلامة
أستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس	د. محمد إسماعيل
أستاذ في قسم تربية الطفل	د. منال مرسي
مدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس	د. مها درويش
مدرس في قسم أصول التربية	د. ناديا المنشف
مدرس في قسم تربية الطفل	د. هديل الرفاعي

الملحق (2) استبانة الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في صورتها النهائية

المشرف التربوي المحترم/ المشرفة التربوية المحترمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الباحثة بدراسة عنوانها: "الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء متطلبات الإشراف الإلكتروني" وذلك لنشره في مجلة جامعة حمص.

الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء متطلبات الإشراف الإلكتروني في محافظة حمص

وقد استلزم تحقيق هدف هذه الدراسة إعداد استبانة لرصد احتياجاتكم التدريبية في ضوء بعض متطلبات الإشراف الإلكتروني، لذا أرجو من حضرتكم التكرم بقراءة بنود هذه الاستبانة بدقة والإجابة عنها بكل موضوعية، مع العلم أن إجاباتكم لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي، مع فائق الشكر والاحترام.

القسم الأول (المعلومات العامة): يرجى التفضل بوضع إشارة (✓) في المربع المناسب:			
المؤهل العلمي ☐	تعميق -إجازة جامعية ☐	دبلوم التأهيل التربوي ☐	دراسات عليا ☐
سنوات الخبرة الإشرافية ☐	أقل من (5) سنوات ☐	بين (5-10) ☐	أكثر من (10) سنوات ☐
الدورات التدريبية المتبعة ☐	دورة واحدة ☐	دورتان ☐	ثلاث دورات فأكثر ☐

م	الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء متطلبات الإشراف الإلكتروني	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
المجال الأول: الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء المتطلبات التقنية والمادية						
1	أعد أدلة إرشادية إلكترونية توضح للعاملين آلية تطبيق الإشراف الإلكتروني.					
2	أنشئ مكتبة رقمية تضم وسائل داعمة للإشراف الإلكتروني (حقائب تدريبية، نماذج تطبيقية، كتب،...).					
3	أنشئ مواقع إلكترونية خاصة بخدمات الإشراف التربوي وتطبيقاته الإلكترونية.					

4	أسهم في توفير مواد داعمة لموضوعات المناهج الدراسية (حقائب تعليمية، برمجيات، مستخلصات بحثية لأحدث الأبحاث،...).				
5	أسعى إلى إتاحة المناهج الدراسية إلكترونياً لأطراف العملية التعليمية عبر الحسابات الإلكترونية.				
6	أتقن استخدام البرامج اللازمة لتطبيق الإشراف الإلكتروني.				
7	أنسق مع إدارة المدرسة لتخصيص ميزانية كافية لتوفير وصيانة الأجهزة والشبكات باستمرار.				
8	أسهم في توفير برامج إلكترونية تفاعلية بين أطراف العملية التربوية.				
9	أنشئ مواقع إلكترونية كمراكز للتعليم عبر الشبكة على مستوى المدرسة.				
المجال الأول: الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء المتطلبات البشرية					
10	أنشر التعليمات والتوجيهات إلكترونياً لدعم تطبيق الإشراف الإلكتروني.				
11	أرسل تقارير اللقاءات التربوية إلكترونياً إلى الوزارة.				
12	أناقش العاملين بمجريات العملية التعليمية عبر برامج المحادثة				
13	أبلغ أطراف العملية التربوية بالتعميمات الطارئة عبر مواقع التواصل الاجتماعي				

الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء متطلبات الإشراف الإلكتروني في محافظة حمص

					14	أنشئ مجموعات تواصل إلكتروني بين القائمين على العملية التربوية؛ لتبادل الخبرات والأفكار فيما بينهم.
					15	أعد دورات تدريبية إلكترونياً لأطراف العملية التربوية.
					16	أزود المعلم بنشرات إلكترونية توضح أحدث الطرائق والاتجاهات في المناهج والوسائل والأساليب.
					17	أشجع المعلم على المشاركة في الأنشطة التعليمية التفاعلية.
					18	أشجع المعلم على تنفيذ دروس تفاعلية بالاشتراك مع أطراف العملية التعليمية.
					19	أشارك المعلم عبر الإنترنت في تحليل المواقف التدريسية باستمرار.
					20	أدرب المعلم على آلية تطبيق الامتحانات الإلكترونية.
					21	أساعد مدير المدرسة في تصميم قاعدة بيانات تضم المعلومات الإدارية الخاصة بالعاملين في المدرسة.
					22	أوجه مدير المدرسة نحو إعلان قواعد المساءلة عبر الموقع الخاص بالمدرسة.
					23	أوجه مدير المدرسة نحو إرسال التقارير إلكترونياً للجهات المختلفة.

					24	أشجع مدير المدرسة على الإعلان عن الأنشطة المدرسية عبر الموقع الخاص بالمدرسة.
					25	أوجه مدير المدرسة نحو تنظيم الاجتماعات المدرسية إلكترونياً.
					26	أزود مدير المدرسة بنشرات إلكترونية توضح أحدث الاستراتيجيات الإدارية المتبعة.
					27	أزود مدير المدرسة بمواقع تهتم بتوصيات أحدث المؤتمرات التربوية في مجال الإدارة.

