

مجلة جامعة حمص

سلسلة العلوم التربوية



مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 47 . العدد 16

1447 هـ - 2025 م

الأستاذ الدكتور طارق حسام الدين رئيس جامعة حمص

المدير المسؤول عن المجلة

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

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

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

رئيس تحرير مجلة جامعة حمص

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

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

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

. البريد 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 ورد 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
78-11	مي العمري أ.د. محمد موسى د. إمنة شعبان	أثر برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات التقنية لدى عينة من معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي
140-79	د. هاني عباره	الاندفاعية وعلاقتها بظهور بعض المشكلات الدراسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص
170-141	عهد احمد ايبش أ.د. محمد علي إسماعيل د. ربا التامر	درجة توافر عمليات العلم التكاملية في محتوى مقرر العلوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي
211-171	عثمان طالب الحسو د. وليد حمادة د. مها ابراهيم	درجة توفّر بعض مهارات التواصل الاجتماعي لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات في مدينة حمص

أثر برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات التقنية لدى عينة من معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي

*مي العمري **أ.د. محمد موسى ***د.امنة شعبان

ملخص

هدف البحث إلى تعرف أثر برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات التقنية لدى عينة من معلمي الحلقة الأولى، وتعرف الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي من خلال بطاقة ملاحظة لمهارات التخزين السحابي على غوغل درايف Google Drive، ومهارة استخدام برنامج ارتكليت ستوري لاين (Articulate Storyline) في تصميم شرائح تفاعلية، واعتمد البحث المنهج شبه التجريبي، حيث تم تطبيق البحث على (20) معلم ومعلمة، وقد تم اختيار العينة بطريقة مقصودة، وبعد تطبيق البرنامج على أفراد العينة وتطبيق بطاقة الملاحظة، تم التوصل إلى النتائج الآتية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط الدرجات في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة مهارات التخزين السحابي على غوغل درايف.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارة استخدام برنامج ارتكليت ستوري لاين (Articulate Storyline) لتصميم الدروس التفاعلية

وفي ضوء النتائج قدّم البحث مجموعة من المقترحات منها: تعزيز المهارات التقنية المتعلقة بالتخزين السحابي على جوجل درايف ومهارات برنامج ارتكليت ستوري لاين (Articulate Storyline) لدى المعلمين وتشجيعهم على توظيفها في العملية التعليمية، توفير فرص التدريب التي تحسن من اكتساب المعلمين للمهارات التقنية، توفير الحوافز التي تدعم اكتساب المعلمين للمهارات التقنية.

* طالبة دكتوراه في جامعة حمص – قسم تربية الطفل
** أستاذ دكتور في كلية التربية – جامعة حمص-قسم تربية الطفل
*** مدرس في كلية التربية – جامعة طرطوس

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي – المهارات التقنية – معلمي الحلقة الأولى – التعليم الأساسي

The impact of a training program on developing some technical skills among a sample of first-cycle teachers

*Mai Al-Omari ** Professor Dr. Muhammad Musa *** Amna Shaaban

Abstract

The aim of the research was to identify the effect of a training program in developing some technical skills among a sample of first-cycle teachers, and to identify the differences between the average scores of the experimental group in the pre- and post-applications through an observation card for cloud storage skills on Google Drive, and the skill of using the program (Articulate Storyline) in designing interactive slides. The research adopted the quasi-experimental approach, as the research was applied to (20) male and female teachers. The sample was chosen intentionally, and after applying the program to the sample members and applying the observation card, the following results were reached: There are statistically significant differences at the 0.05 level between the mean scores in the pre- and post-test of the Google Drive cloud storage skills observation card.

There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the pre- and post-test of the Articulate Storyline skill observation card.

In light of the results, the research presented a set of proposals, including: enhancing the technical skills related to cloud storage on Google Drive and the skills of the Articulate Storyline program among teachers and encouraging them to employ them in the educational process, providing training opportunities that improve teachers' acquisition of technical skills Providing incentives that support teachers' acquisition of technical skills.

PhD student at Al-Baath University - Department of Child Education *

Professor at the College of Education - Al-Baath University - Department of Child Education **

Lecturer at the Faculty of Education - Tartous University ***

Keywords: Training Program – Technical Skills – First Cycle Teachers – Basic Education

1- مقدمة البحث:

إن التطور التكنولوجي المتسارع يفرض تحديات جديدة على قطاع التعليم، ويجعل من دمج التقنيات الحديثة في المناهج ضرورة حتمية لضمان جودة التعليم ومخرجاته، فقدرة المعلم على استخدام الأدوات الرقمية بكفاءة لم تعد مجرد إضافة، بل أصبحت عنصراً أساسياً في بناء بيئة تعليمية تفاعلية ومبتكرة. ويُعدُّ المعلم المتمكن تقنياً محوراً رئيسياً في إعداد جيل قادر على مواجهة متطلبات المستقبل وتحدياته، فقد تطور دور المعلم ليتجاوز التلقين والإلقاء، ليصبح مصمماً تربوياً يوظف جميع معطيات التقنية لخدمة الأهداف التعليمية، كما أن استخدام المعلم لتقنيات التعليم يساهم في نشر أكبر قدر من التعليم لأكبر عدد من المتعلمين وبأفضل طريقة ممكنة، بالإضافة إلى تنمية المعرفة والمهارات العلمية لديه.

حيث ركز Johnson (2013) على مجموعة من المهارات التقنية التي يجب على المعلمين اكتسابها والتدرب عليها، والمتمثلة في استخدام الموارد التقنية التي توفرها جهة العمل بما في ذلك أجهزة الحاسب المحمول، وتصميم أنشطة التعلم باستخدام التقنيات المتاحة، وتقييم المتعلمين ونشر أعمالهم عبر الانترنت ليطلع عليها أقرانهم وأولياء الأمور، وأكدت دراسة مرزوق (2015) على تنمية المهارات التقنية لدى المعلمين قبل الخدمة، بينما ركزت دراسة الشتيوي (2017) على تنمية المهارات التقنية لدى المعلمات لأهميتها البالغة في العملية التعليمية.

في هذا الإطار، ومع سعي وزارة التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية لدمج المهارات التقنية في التعليم، ومع الأهمية الكبيرة لمرحلة التعليم الأساسي التي تُعدُّ أساساً للمراحل اللاحقة، وأصبح تدريب المعلمين أثناء الخدمة أمراً ضرورياً (وزارة التربية، 2011، 158). فالتطورات العلمية جعلت من مواكبة المعلمين لكل ما هو جديد أمراً حتمياً، وهو ما يؤكد مفهوم النمو المهني المستمر الذي تحدث عنه Beach (2018) والذي النمو لم يعد يقتصر على برامج تعليمية تقليدية، بل أصبح يدعو إلى اعتماد برامج تتناسب في توازنها بين الجانبين النظري والتطبيقي،

وتراعي احتياجات المتدربين، وتساعدهم على اكتساب المزيد من المعارف والمهارات التي تسهم في رفع مستواهم الفكري والمهني.

ولذا سعت الباحثة لبناء برنامج تدريبي يهدف إلى تنمية بعض المهارات التقنية لدى عينة من معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي.

2- مشكلة البحث:

يشير ظهور المهارات التقنية في العملية التعليمية إلى دمج التكنولوجيا في التعليم، مما يؤدي إلى تغيير في أساليب التدريس والتعلم، حيث فتح هذا الدمج آفاقاً جديدة للمتعلمين والمعلمين على حد سواء، من خلال توفير أدوات وتقنيات مبتكرة لتعزيز العملية التعليمية وتطوير المهارات اللازمة للقرن الحادي والعشرين، بهدف خدمة الحاجات الأساسية للمتعلم وإكسابه مهارات التعلم الذاتي، والدافعية للتعلم المستمر (PARVIN,2017,160)، وقد شهدت المناهج التربوية السورية تطوراً متسارعاً في بنائها من خلال خطة شملت تطوير المناهج في كافة مراحلها، وسعت جاهدة لإدخال تقنيات الحاسوب والانترنت إلى المدارس، مما استدعى الاهتمام بتأهيل وتدريب المعلمين عن طريق الدورات التدريبية التي لا تزال غير قادرة على تلبية احتياجات المعلمين المتزايدة وذلك حسب دراسة حقي وحاكمة (2022)، وقد تمّ الاطلاع على نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي أكدت على أهمية تنمية المهارات التقنية لدى المعلمين بسبب افتقارهم إليها كدراسة علام (2012)، عبد المجيد(2013)، الشططي(2017)، وعبد الحكيم (2023)

كما جاءت توصيات المؤتمرات وأبرزها المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية في جامعة دمشق (2003)، الذي أكد على ضرورة إتقان المعلم للمهارات التقنية التي تمكنه من التواصل مع المعلمين ضمن إطار المواقف التعليمية المختلفة ، بالإضافة إلى توصيات المؤتمر التربوي النفسي الذي عقد في دمشق أيضاً في (2009) والذي أكد على ضرورة إعادة النظر ببرامج إعداد المعلمين لتصبح أكثر وظيفية.

وقامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على عينة عشوائية قوامها (15) معلم ومعلمة من معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي، حيث تمّ تطبيق استبانة المهارات التقنية (الملحق رقم 2)، وذلك بهدف التعرف على مدى استخدام المعلمين للمهارات التقنية، وقد بينت النتائج أن (75.4%) من المعلمين لديهم استخدام قليل للمهارات التقنية، بالمقابل فإن نسبة المعلمين الذين لديهم استخدام

متوسط لا تتجاوز (18.3%)، أما الذين يستخدمون المهارات بشكل كبير بلغت نسبتهم (6.3%)، وقد يعزى ذلك إلى ضعف برامج إعداد المعلمين في المؤسسات التربوية قبل وأثناء الخدمة، إضافة إلى افتقار هذه البرامج إلى التطبيقات والتدريبات العملية في التدريب، مما يفقدها القدرة على تحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها، وهذا ما دفع الباحثة إلى تطبيق برنامج تدريبي، في محاولة منها لتنمية بعض المهارات التقنية لدى معلمي الحلقة الأولى، وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة البحث في السؤال الآتي:

ما أثر برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات التقنية لدى عينة من معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي؟
أسئلة البحث:

- ما المهارات التقنية الواجب توفرها لدى معلمي التعليم الأساسي فيما يخص غوغل درايف Google Drive، واستخدام برنامج ارتكليت ستوري لاین (Articulate Storyline)؟
 - ما صورة البرنامج التدريبي لتنمية المهارات التقنية لدى المعلمين؟
 - ما أثر البرنامج في تنمية المهارات التقنية لدى المعلمين؟
- 3- أهمية البحث :

تتجلى أهمية البحث في الجوانب الآتية:

1. أهمية المهارات التقنية التي تُعدّ من المهارات الضرورية في العملية التعليمية الحديثة، التي تُعزّز من فاعلية المعلم وتُثري التجربة التعليمية للمتعلمين.
2. قد يساعد المعلمين من التعرف على أهمية غوغل درايف (Google Drive) الذي يوفر بيئة عمل تعاونية متكاملة، تُمكنهم من تنظيم المحتوى التعليمي، ومشاركة الموارد مع المتعلمين والزملاء، وبرنامج ارتكليت ستوري لاین (Articulate Storyline) الذي يُمكن المعلمين من إنتاج محتوى تعليمي إلكتروني تفاعلي ومُخصص، يتجاوز حدود العروض التقديمية التقليدية.
3. من الممكن أن يساهم في تطوير المهارات التقنية لمعلمي الحلقة الأولى الأمر الذي ينعكس إيجاباً على سلوك المتعلمين ويُشجعهم على التعلم.

4. قد يُساهم البرنامج التدريبي المقترح في البحث في رفع كفاءة المعلمين، مما ينعكس إيجاباً على جودة التعليم ومخرجاته، ويُعزّز من قدرة المنظومة التعليمية على تحقيق أهداف التنمية المستدامة

4- أهداف البحث:

- تحديد المهارات التقنية الواجب توفرها لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي فيما يخص غوغل درايف Google Drive، واستخدام برنامج ارتكليت ستوري لاين (Articulate Storyline)
- إعداد مقياس لقياس المهارات التقنية لدى معلمي الحلقة الأولى
- تصميم برنامج تدريبي لتنمية المهارات التقنية لدى معلمي الحلقة الأولى.
- تعرف الفروق في المهارات التقنية (مهارات التخزين السحابي على غوغل درايف Google Drive - مهارة استخدام برنامج Articulate Storyline في تصميم شرائح تفاعلية) قبل وبعد تنفيذ البرنامج .
- تعرف أثر البرنامج في تنمية المهارات التقنية (مهارة التخزين السحابي على غوغل درايف Google Drive - مهارة استخدام برنامج Articulate Storyline في تصميم شرائح تفاعلية) لدى المعلمين.

5- فرضيات البحث :

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التخزين السحابي على غوغل درايف Google Drive.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارة استخدام برنامج Articulate Storyline في تصميم شرائح تفاعلية.

6- حدود البحث :

- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2025/2024 في الفترة الزمنية الواقعة بين 2025/4/6 ولغاية 2025/5/12
- الحدود المكانية: مركز أكاميا للكمبيوتر
- الحدود البشرية : معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حماه.
- الحدود الموضوعية: المهارات التقنية (مهارات التخزين السحابي على غوغل درايف Google Drive - مهارة تصميم شرائح تفاعلية باستخدام برنامج Articulate Storyline)

7- مصطلحات البحث :

البرنامج : مجموعة الأنشطة المنظمة والمخططة التي تهدف إلى تطوير معارف وخبرات واتجاهات المتدربين؛ والتي تساعدهم على تجديد معلوماتهم ورفع كفاءتهم الإنتاجية وحل مشكلاتهم وتطوير أدائهم في عملهم (مصطفى، 2005، 36).

وتُعرف الباحثة البرنامج التدريبي إجرائياً بأنه: سلسلة من الخطوات المنظمة محددة الأهداف والمحتوى والوسائل وأساليب التقويم وتتضمن هذه الخطوات مجموعة من الإجراءات والأنشطة والممارسات والمهام المنظمة؛ التي يستخدمها القائم على عملية التدريب والتي تستهدف تكوين خبرات مترابطة في المجال التقني، على هيئة برنامج يضم مجموعة من التطبيقات والمهارات التقنية لتنمية مهارات معلمي الحلقة الأولى في مجال التخزين السحابي ، وبرنامج Articulate Storyline لتصميم الشرائح التفاعلية.

وتعرف المهارة بأنها: نوع من الأداء يقوم به الفرد بسهولة وكفاءة ودقة مع اقتصاد في الوقت والجهد، سواء كان هذا الأداء عقلياً أو اجتماعياً أو حركياً. (عبدالمجيد، 2013، 25)

عرفتها مرزوق (2015) بأنها امتلاك المعلم أو المعلمة القدرة على استخدام التقنية الحديثة التي تشتمل على الأجهزة أو البرامج أو الوسائل التعليمية الرقمية بكفاءة عالية. وتحقيق أفضل مستويات الفهم والمعرفة مع توفير الوقت والجهد الذي يبذله المعلم، ونقل البيئة المدرسية إلى بيئة فعالة وجاذبة.

المهارة التقنية إجرائياً: القدرة على استخدام مهارة التخزين السحابي(Google Drive - استخدام البريد الالكتروني) ومهارة تطبيق ارتكليات ستوري لاين في التخطيط والتنفيذ والتقويم بهدف توفير الوقت والجهد الذي يبذله المعلم في العملية التعليمية، وإضفاء الجاذبية التحفيزية على بيئة الصف

الدراسي، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في بطاقة الملاحظة للمهارات التقنية التي قامت الباحثة بإعدادها.

8- الاطار النظري

أولاً: مفهوم التدريب وأهميته:

يعرفه السكارنة (2011) بأنه: عملية مخططة، مستمرة ومنظمة تهدف إلى تنمية مهارات وقدرات الفرد وزيادة معلوماته وتحسين سلوكه واتجاهاته بما يمكنه من أداء وظيفته بكفاءة وفعالية. أما القطيفان فقد عرفها بأنها: "مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات والأنشطة التي يحتاجها المعلم لتدارك جوانب القصور والعجز في أدائه لعمله ليقوم به بكفاءة وفعالية." (القطيفان، 2020، 13).

بينما عرفها كل من نجم وأبو دية بأنها: "جميع الأنشطة والفعاليات التي يرى المعلم أنه بحاجة إليها للوصول إلى التكون المهني المتكامل، مما يمكنه من امتلاك مهارات تساعد على تطوير كفاياته وتحسين أدائه في مهنته (نجم وأبو دية، 2020، 52)

أنواع التدريب التربوي :

صنف الباحثون أنواع البرامج التدريبية بحيث شملت جميع المستويات وبحسب المتغيرات في العملية التدريبية :

📌 التدريب حسب مراحل الأهداف: وهو على أنواع:

- التدريب التكميلي: يهدف هذا التدريب إلى استكمال الناقص الناتج عن مرحلة إعداد المعلم؛ وقد يكون هذا النقص في الجانب الأكاديمي أو الجانب المسلكي.
- التدريب العلاجي: وذلك لمعالجة ضعف في إحدى الكفايات التي يجب أن تتوافر لدى المعلم.
- التدريب التجديدي: وذلك لمسايرة المستجدات العلمية والتربوية.
- التدريب للأعمال والمهام الجديدة: وذلك عندما يرشح المعلم لعمل تربوي آخر خارج حجرة الدراسة.
- التدريب الإنعاشي: وهو التدريب الذي يقدم للمعلم في أثناء الخدمة لإنعاشه بمزيد من المعارف والمهارات: إلى جانب تطوير الاتجاهات الإيجابية نحو العمل التربوي (الأحمد، 2004، 26).

التدريب من حيث الشكل:

- التدريب النظامي: ويتم وفق نظام محدد أي يتم تدريب المعلمين وفق هذا النظام بناء على الحاجات التدريبية للمعلمين، إن أهم ما يميز هذا النوع من التدريب وجود مراكز ثابتة للتدريب وأساتذة متخصصون وبرامج متنوعة، لذلك فإن هذا النوع يعطي شيء من الاستقرار.
- التدريب غير النظامي: وهذا التدريب يتم عن طريق إعلان أحد المراكز عن دورة للمعلمين في أحد المجالات؛ فيلتحق بهذه الدورة من يريد دون أن تراعى الحاجات التدريبية للمعلم. (المرجع السابق، 27)
- يعتمد البحث الحالي على برنامج تدريبي مصمم لتنمية بعض المهارات التقنية لدى عينة من معلمي الحلقة الأولى وفق منهجية تركز على الجانب التطبيقي والعملي من خلال تقسيم التدريب إلى جلسات متسلسلة، تبدأ بتقديم المفاهيم الأساسية لكل أداة، ثم الانتقال إلى مهام عملية وتدريب عملي يتيح للمتدربين تطبيق المهارات المكتسبة بشكل مباشر.

ثانياً: المهارات التقنية للمعلم:

المهارات التقنية للمعلم، هي مجموعة القدرات التي تمكنه من استخدام الأدوات والتقنيات الرقمية المختلفة في العملية التعليمية، سواء في تخطيط الدروس، أو تنفيذها، أو تقييمها، بالإضافة إلى مهارات التواصل الفعال عبر الإنترنت واستخدام المنصات التعليمية بشكل أكثر تفصيلاً (اندرأوس، 2012، 53).

تشمل المهارات التقنية للمعلم:

- استخدام الأدوات الرقمية: القدرة على استخدام برامج العروض التقديمية (مثل PowerPoint أو Google Slides)، ومعالجة النصوص (مثل Word)، والجداول الإلكترونية (مثل Excel)، وبرامج التصميم والمونتاج .
- استخدام المنصات التعليمية: إتقان التعامل مع منصات إدارة التعلم (مثل Google Classroom أو Moodle) والمنصات التعليمية التفاعلية .

- **التواصل الفعال عبر الإنترنت:** القدرة على استخدام البريد الإلكتروني ووسائل التواصل الاجتماعي بفعالية في التواصل مع الطلاب وأولياء الأمور .
 - **تطوير المحتوى الرقمي:** القدرة على تصميم وإنتاج مواد تعليمية رقمية جذابة، مثل مقاطع الفيديو التعليمية، والملفات الصوتية، والتمارين التفاعلية .(السعدني، 2011، 233)
 - **استخدام مصادر التعلم عبر الإنترنت:** القدرة على البحث عن المعلومات والمواد التعليمية الموثوقة على الإنترنت واستخدامها بفعالية .
 - **التقويم الإلكتروني:** القدرة على استخدام الأدوات الرقمية لتقييم أداء الطلاب، سواء من خلال الاختبارات الإلكترونية أو الواجبات الرقمية أو الاستبيانات.
 - **التفكير النقدي وحل المشكلات الرقمية:** القدرة على تحليل المعلومات الرقمية وتقييمها، وحل المشكلات التي قد تواجه الطلاب في استخدام التقنيات.
 - **التكيف مع التكنولوجيا المتغيرة:** القدرة على مواكبة التطورات التكنولوجية والتعلم المستمر لاستخدام التقنيات الجديدة في التعليم. (الأحمد، 2004، 150) (الشططي، 2017، 156)
- وبالتالي نستطيع القول بأن المهارات التقنية للمعلمين تشمل القدرة على استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية، مثل استخدام برامج العروض التقديمية، والتعامل مع الأجهزة الذكية، كما تشمل هذه المهارات القدرة على التواصل الفعال عبر البريد الإلكتروني واستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم .

أهمية المهارات التقنية للمعلم:

- تحسين جودة التعليم: تساهم المهارات التقنية في توفير بيئة تعليمية أكثر تفاعلية وجاذبية للطلاب.
- تسهيل عملية التدريس: تساعد المعلم على توفير الوقت والجهد في إعداد الدروس وتقديمها .
- تنمية مهارات الطلاب: تساعد الطلاب على اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين، مثل مهارات التعلم الرقمي والتفكير النقدي .

- التواصل الفعال مع الطلاب: تمكن المعلم من التواصل مع الطلاب بشكل فعال عبر الإنترنت، حتى في حالة التعلم عن بعد.
- مواكبة التطورات: تساعد المعلم على مواكبة التطورات التكنولوجية المتسارعة في مجال التعليم (كنعان، الونوس، ديب، 2022، 25)، (PARVIN,2017,155)
- المهارات التقنية اللازمة للمعلم:

🌈 أولاً: التخزين السحابي:

هو نموذج حوسبة سحابية يتيح تخزين البيانات والملفات على الإنترنت من خلال مُزود الحوسبة السحابية الذي يمكن الوصول إليه من خلال الإنترنت العام أو اتصال شبكة خاص مخصص لذلك (Johnson,2013,84)، ويتولى المُزود تخزين خوادم التخزين والبنية التحتية والشبكة، وإدارتها والاحتفاظ بها بأمان بهدف ضمان الوصول إلى البيانات عند الحاجة إليها على نطاق غير محدود تقريباً وبسعة مرنة.

أهمية الحوسبة السحابية ومزاياها :

وقد ذكرت الشيتي (2013) بعضاً من مميزات الحوسبة السحابية في المؤسسات التعليمية وفي:

- تمكن المستخدم من الدخول على ملفاته وتطبيقاته من خلال السحابة دون الحاجة لتوفر التطبيق في جهاز المستخدم، بالتالي تقل المخاطر الأمنية وموارد الأجهزة المطلوبة.
- الاستفادة من الخادمت الكبيرة في إجراء العمليات المعقدة التي قد تتطلب أجهزة بمواصفات عالية.
- تقليل التكاليف وذلك من خلال تقليل عدد الأجهزة الخاصة بالبنية التحتية، وتوفير عدد العاملين في صيانة الأجهزة والبرمجيات في المؤسسة.
- تتضمن البنية المعمارية الحالية للحوسبة السحابية توافر مراكز للبيانات والتي تكون قادرة على تقديم الخدمة للعملاء الموجودين على مستوى العالم ككل.
- لا تمتلك غالبية مؤسسات التعليم عن بعد الموارد والبنية التحتية المطلوبة لتشغيل تطبيقات التعليم الإلكتروني وشراء الإصدارات الحديثة والتي تتطور بشكل سريع. لذلك فإن استخدام

تقنية الحوسبة السحابية يساعد هذه المؤسسات على استخدام الإصدارات الحديثة من الأجهزة والبرامج.

أشهر تطبيقات التخزين السحابي:

غوغل درايف: هو من أشهر تطبيقات الحوسبة السحابية مقدمة من شركة غوغل لتخزين الملفات باختلاف أنواعها. تعطي مساحة تخزينية مجانية قرابة 15 جيجا، ويمكن الوصول إلى هذه الملفات من أي مكان من خلال شبكة الإنترنت. أو الأجهزة المختلفة. وتعتمد على سيرفرات جوجل (Leung,2018,24).

المميزات والخدمات المتاحة على غوغل درايف (Google Drive):

- تصنيف وتنظيم الملفات في مجلدات مخصصة.
- خاصية الحفظ التلقائي.
- سعة تخزينية كبيرة.
- إمكانية تمييز الملفات المهمة. لسهولة وسرعة الوصول إليها.
- يدعم العديد من صيغ الملفات المختلفة.
- خاصية البحث السريع والمتقدم عن الملفات أو الأشخاص.
- إمكانية إنشاء المستندات ومشاركتها مع الآخرين وإمكانية الرد والتعليق عليها. (Thomas, Ricardo, and Zaigham,2018,125-127).

🌈 ثانياً: برنامج Articulate Storyline

هو برنامج حاسوبي لتصميم الدروس التفاعلية، يحتوي العديد من الأيقونات المهمة لعمل المعلم، وتقديم العروض التقديمية التفاعلية والتسجيلات والاختبارات، وهو سهل الاستخدام من حيث إدراج الوسائط الثابتة والتفاعلية، ونشرها وتشغيلها عبر البرنامج نفسه، أو عرضها بمشغلات الفيديو ومتصفح الإنترنت بشكل تفاعلي، وهو برنامج داعم للغة العربية لا يشغل حيزاً كبيراً على جهاز الحاسوب (اندروس، 2012، 38).

ويعرفه السعدي (2011) بأنه الأداة التي تُمكنك من إنشاء و تصميم الدروس الإلكترونية بطريقة تفاعلية وجذابة، دون الحاجة إلى إتقان لغات برمجة.

استخدامات برنامج "ارتكيوليت ستوري لاين" (Articulate Storyline)

لقد حدد محمود (2015) استخدامات برنامج Articulate Storyline في النقاط الآتية:

- ❖ يستخدم برنامج "ارتكيوليت ستوري لاين" (Articulate Storyline) بشكل أساسي في تصميم وإنشاء دورات تدريبية إلكترونية تفاعلية وجذابة، دون الحاجة إلى كتابة كود
- ❖ يمكن استخدامه في إنشاء محتوى متنوع مثل النصوص، الصور، الفيديوهات، وحتى تسجيلات الشاشة، بالإضافة إلى تصميم الاختبارات التفاعلية.
- ❖ استخدام القوالب، دمج الوسائط المتعددة، وتطوير التعلم الإلكتروني هي من أفضل الممارسات لاستخدام Articulate Storyline بفعالية

ثالثاً : دور برنامج "ارتكيوليت ستوري لاين" (Articulate Storyline) في العملية التعليمية

:

يعد برنامج **Articulate Storyline** أداة قوية في العملية التعليمية، حيث يتيح للمدرسين تصميم دروس تفاعلية وجذابة دون الحاجة إلى خبرة في البرمجة، يساهم البرنامج في تحسين جودة التعليم من خلال تقديم محتوى تعليمي تفاعلي، واختبارات مخصصة، ومحاكاة للواقع (Çakır,2016,15)

وتتمثل أهمية برنامج Articulate Storyline في العملية التعليمية فيما يلي:

- **تصميم دروس تفاعلية:** يتيح البرنامج للمدرسين إنشاء دروس تفاعلية باستخدام مجموعة متنوعة من العناصر والوسائط، مما يجعل التعلم أكثر متعة وجاذبية للطلاب .
- **محاكاة للواقع:** يتيح البرنامج إنشاء محاكاة للبيئات التعليمية المختلفة، مما يساعد الطلاب على تطبيق ما تعلموه في سياقات واقعية .
- **توفير الوقت والجهد:** يمكن للمدرسين استخدام قوالب جاهزة لتسريع عملية تصميم الدروس التفاعلية، مما يوفر لهم الوقت والجهد .

- **جعل المحتوى متعدد الوسائط:** يمكن دمج النصوص والصور والفيديوهات والرسوم لجعل المحتوى التعليمي أكثر ثراء وتنوعاً (Wuryaningsih & et,2019,133)
 - **تعزيز التفاعل والمشاركة:** تشجع الدروس التفاعلية الطلاب على المشاركة الفعالة في العملية التعليمية .
 - **تلبية احتياجات التعلم المختلفة:** يمكن تخصيص الدروس لتلبية احتياجات الطلاب المختلفة، سواء كانوا يتعلمون بشكل فردي أو في مجموعات .
 - **تطوير مهارات الطلاب:** يساهم البرنامج في تطوير مهارات الطلاب في استخدام التكنولوجيا والتعامل مع المحتوى التفاعلي. (عبد الحكيم، 2023 ، 836)
- وترى الباحثة أن برنامج "ارتكبوليت ستوري لاين" (Articulate Storyline) لتصميم الدروس التفاعلية يعتبر أداة قيمة للمعلمين والمصممين التعليميين، حيث يساعدهم على تصميم محتوى تعليمي تفاعلي وفعال، مما يعزز جودة العملية التعليمية ويحسن تجربة التعلم للطلاب
- الدراسات السابقة :**
- دراسة السعدي (2011) السعودية:**
- بغنوان : برنامج تدريب الكتروني مقترح لتنمية مهارات توظيف الألعاب التعليمية لدى معلمي الصفوف الأولية**

سعت هذه الدراسة التعرف على فعالية برنامج تدريب إلكتروني مقترح لتنمية مهارات توظيف الألعاب التعليمية لدى معلمي الصفوف الأولية يقدم لهم عبر الإنترنت من خلال بحث الفروق في مهارات توظيف الألعاب التعليمية بين مجموعتين من معلمي الصفوف الأولية بالمملكة العربية السعودية، تم اختيارهم من خمسة من مدارس مدينة الرياض وعددهم أربعون معلماً مقسمون إلى مجموعتين ليتم تدريبهم وفقاً لطريقتي التدريب الإلكتروني عبر الإنترنت والتدريب المعتاد، وذلك باستخدام المنهج شبه التجريبي وفقاً لمتغير نمط التدريب المتبع في تنمية مهارات توظيف الألعاب التعليمية في الموقف التعليمي عبر بناء قائمة بمهارات توظيف الألعاب التعليمية المراد إكسابها لمعلمي الصفوف الأولية، و تحديد احتياجاتهم التدريبية، حيث أظهرت النتائج فعالية برنامج

التدريب الإلكتروني المقترح في تنمية مهارات توظيف الألعاب التعليمية عبر الإنترنت لدى معلمي الصفوف الأولية عينة الدراسة مقارنة بنمط التدريب المعتاد وجها لوجه.

دراسة كاكرا واكتاي: (Aktay & Çakır, 2016) (تركيا)

Primary school principals' experiences with smartphone apps.

بغنوان: تجارب مديري المدارس الابتدائية مع تطبيقات الهواتف الذكية.

هدفت هذه الدراسة لمعرفة تجارب مدراء المدارس الابتدائية مع استخدام تطبيقات أجهزة الهواتف الذكية، وهو بحث كيفي تم اختيار العينة بطريقة عمدية والتي تكونت من مدراء المدارس الابتدائية الذين يستخدمون الهواتف الذكية بنظام أو تطبيقات الأندرويد، وبلغ عددهم 10 منهم أنثى واحدة، كما تم جمع البيانات من خلال المسح باستخدام الأسئلة المفتوحة: وأشارت الدراسة أن معظم المدراء وجدوا أن تطبيقات الهواتف الذكية فعالة في إمكانية الوصول للمعلومات وتخزينها واختصار الوقت واجتتاب الوقوع في الخطأ. بينما ذكر بعضهم أنه قد يترتب عليه بعض السلبيات والتي تتمثل في تعذر الوصول إلى ما يحتاجه الشخص، وإدمان تلك التطبيقات، والشعور بالكسل عند محاولة التعلم باستخدام التطبيقات .

دراسة ورنقش وآخرون (Wuryaningsih et al, 2019) (أندونيسيا)

Effects of Web-Based Learning and F2F Learning on Teachers Achievement in Teacher Training Program in Indonesia

بغنوان: آثار التعلم عبر الإنترنت والتعلم وجهاً لوجه على إنجازات المعلمين في برنامج تدريب المعلمين في إندونيسيا

هذه الدراسة هدفت لمعرفة تأثير استخدام التعلم القائم الويب سايت (الإنترنت) على درجات المعلمين وذلك في برنامج التدريب. هذه الدراسة شبه تجريبية وكان المشاركون (115 ذكور، 189 إناث) معلم في إندونيسيا، استخدمت الدراسة اختبار قامت وزارة التربية بتطويره حيث تكون من 30 عنصر من اختيار من متعدد (10 أسئلة تربوية و 20 سؤال مهني) حيث تم إجراء الاختبار

في نهاية برنامج التدريبي، وأشارت النتائج إلى أن نموذج التعلم القائم على الإنترنت فعال جداً وله تأثير جيد على أداء المعلمين، كما أن أداء المعلمات (الإناث) كان أفضل من الذكور.

دراسة عبد الحكيم (2023) مصر:

بعنوان : فاعلية برنامج تدريبي قائم على المستحدثات التكنولوجية لتنمية بعض مهارات التحول الرقمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية

هدف البحث إلى تعرف فاعلية برنامج تدريبي قائم على المستحدثات التكنولوجية لتنمية بعض مهارات التحول الرقمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية، تكونت مجموعة البحث من (20) معلماً ومعلمة، استخدم البحث المنهج التجريبي تصميم المجموعة الواحدة ذات القياسين القبلي والبعدي، تم اعداد قائمة ببعض مهارات التحول الرقمي المطلوب تنميتها لدى معلمي المرحلة الابتدائية، تم تصميم البرنامج التدريبي، وفي ضوء قائمة المهارات السابق إعدادها، تم بناء أداتي البحث وهما اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات التحول الرقمي المتعلقة بالبرنامج، وبطاقة ملاحظة لملاحظة الأداء العملي لمهارات التحول الرقمي المتعلقة بالبرنامج، طبقت أدوات البحث قبلها وبعدياً على مجموعة البحث. وتوصلت نتائج البحث الى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة البحث بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، هذا يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي القائم على المستحدثات التكنولوجية لتنمية بعض مهارات التحول الرقمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وجاءت توصيات البحث بضرورة تصميم برامج تدريبية لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المعلمين أثناء الخدمة، ضرورة توفير بنية تعليمية ملائمة لتطبيق التحول الرقمي في جميع المدارس، الاستفادة من البرنامج التدريبي المعد للبحث الحالي في تدريب المعلمين في جميع المراحل التعليمية

التعقيب على الدراسات السابقة :

ما استفادت الباحثة من الدراسات السابقة : تم اعتماد المنهجية العلمية التي استخدمتها الدراسات السابقة في صياغة المشكلة، وكتابة الفرضيات ، معالجة ومناقشة النتائج، كما تمّ الاستفادة في بناء أدوات البحث، فبعد الاطلاع على معظم هذه الدراسات تم إعداد بطاقة الملاحظة للمهارات التقنية، كما أن الاطلاع على النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات ساعد الباحثة على توظيفها في نتائج الدراسة الحالية.

تشابهت الدراسة مع الدراسات السابقة: من حيث العينة فاقترنت معظم الدراسات السابقة على معلمي الحلقة الأولى، كما تشابهت بأن جميع الدراسات السابقة هدفت إلى تنمية مهارة من المهارات التقنية مع اختلاف نوع المهارة، وأيضاً توافقت من حيث المنهج فاستخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي كما في دراسة السعدني (2011) ودراسة ورنقش وآخرون (2019)

اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة : اختلفت في إعداد أدوات الدراسة فالدراسة الحالية استخدمت بطاقة ملاحظة خاصة بالمهارات التقنية والتي اقتصرت على (غوغل درايف - مهارة تصميم الشرائح التفاعلية) لمعلمي الحلقة الأولى، دراسة السعدني (2011) قائمة بمهارات توظيف الألعاب التعليمية المراد إكسابها لمعلمي الصفوف الأولية وتحديد احتياجاتهم التدريبية، دراسة كاكر واكتاي (2016) استخدمت المسح باستخدام الأسئلة المفتوحة، دراسة ورنقش وآخرون (2019) استخدمت اختبار اختيار من متعدد ، حين اعتمدت دراسة عبد الحكيم (2023) اعداد قائمة ببعض مهارات التحول الرقمي، كما اختلفت في مكان التطبيق فالدراسة الحالية تم تطبيقها في مدينة حماه في سوريا.

اجراءات البحث:

منهج البحث: تم استخدام المنهج شبه التجريبي في هذا البحث، والذي يعرف بأنه ذا تصميم على مجموعة واحدة تسمى المجموعة التجريبية يُختبر بقياس قبلي وآخر بعدي (أبو علام ، 2018)، والذي يهتم بدراسة تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع، نظراً لمرونته ولكونه يهتم بضبط المتغيرات الخارجية ذات الأثر على المتغير التابع (مراد، 2005).

مجتمع البحث وعينته: بلغ المجتمع الأصلي (2049) معلماً ومعلمة من معلمي الحلقة الأولى في المدارس الحكومية من مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة حماة للعام الدراسي 2024/2025، وتعزي الباحثة اختيارها لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، كون المعلم هو المصدر الرئيسي للمعرفة والإرشاد بالنسبة للمتعلمين في هذه المرحلة، فقدره المعلم على توظيف الأدوات الرقمية بفعالية تؤثر بشكل مباشر على كيفية تفاعل المتعلمين مع المحتوى

التعليمي والتكنولوجي، إضافةً لإدراكهم لها كأداة للتعلم لا للترفيه فقط، وبالتالي يمكن أن يكون التعلم ممتعاً وتفاعلياً.

- **عينة البحث:** اقتصر البحث على عينة مقصودة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، بلغ عددهم (20) معلم ومعلمة ممن أكملوا دورة تدريبية واحدة على الأقل في مجال الحاسوب، من المدارس الآتية وهي مدرسة (عمر يحيى فرجي - عبد الكريم الرجب، ذات النطاقين ، محدثة عدنان المالكي، طاهر الشعار) وتمّ تحديد المدارس السابقة بسبب قربها من مركز التدريب، إضافة إلى أنها تعتمد الدوام الصباحي الأمر الذي يساعد في تحديد أيام وأوقات التدريب.

أدوات البحث :

تتضمن أدوات البحث :

أولاً: قائمة المهارات التقنية الواجب توفرها لدى معلمي التعليم الأساسي فيما يخص غوغل درايف Google Drive، واستخدام برنامج ارتكليت ستوري لاين (Articulate Storyline) لإنشاء المحتوى التفاعلي

هدف القائمة: هدفت القائمة إلى تحديد المهارات التقنية الواجب توفرها لدى معلمي التعليم الأساسي فيما يخص غوغل درايف Google Drive، واستخدام برنامج ارتكليت ستوري لاين (Articulate Storyline)

مصادر بناء القائمة: تم الاطلاع على بعض الدراسات والأدبيات التربوية المرتبطة بكل من مهارة التخزين السحابي غوغل درايف Google Drive، واستخدام برنامج ارتكليت ستوري لاين (Articulate Storyline) إنشاء المحتوى التفاعلي كدراسة أحمد (2017)، محمود (2012)، اشتملت قائمة المهارات في صورتها الأولية على (7) مهارات رئيسة يندرج تحتها (50) مهارة فرعية.

صدق الأداة: عرضت القائمة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقها الظاهري، وإبداء آرائهم وأخذ الملاحظات، وبناء على الملاحظات تمّ دمج المحور الأول والثاني ضمن محور واحد، وحذف بعض البنود المكررة ضمن المحاور، وإعادة صياغة بعضها الآخر.

الصدق البنوي بطريقة الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بحساب الصدق التكويني للأداة من خلال إيجاد معامل الارتباط بيرسون بين كل بند في قائمة المهارات، والدرجة الكلية لها، وذلك بعد توزيع القائمة على (40) معلماً ومعلمة من معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي وقد تم استبعادهم من العينة الكلية للبحث من خلال الجدول الآتي:

الجدول (1) معامل الارتباط بيرسون بين كل بند في قائمة المهارات، والدرجة الكلية							
المهارة	معامل الارتباط	المهارة	معامل الارتباط	المهارة	معامل الارتباط	المهارة	معامل الارتباط
1	0.77	12	0.82	23	0.80	34	0.80
2	0.81	13	0.78	24	0.88	35	0.75
3	0.79	14	0.82	25	0.79	36	0.83
4	0.85	15	0.79	26	0.82	37	0.86
5	0.76	16	0.85	27	0.85	38	0.79
6	0.83	17	0.79	28	0.79	39	0.82
7	0.75	18	0.85	29	0.83	40	0.86
8	0.88	19	0.73	30	0.81	41	0.84
9	0.75	20	0.81	31	0.77	42	0.78
10	0.84	21	0.84	32	0.89		
11	0.78	22	0.74	33	0.75		

من خلال الجدول السابق يتبين ان القائمة تتمتع بالصدق التكويني فجميع البنود كانت بين (0.7 - 0.89)**

ثبات قائمة المهارات: تم حساب ثبات قائمة المهارات بطريقة ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات قائمة المهارات التقنية وبحساب معادلة الثبات ألفا كرونباخ وفق الجدول الآتي:

الجدول (2) قيم معاملات ثبات قائمة المهارات			
ثبات ألفا كرونباخ	مهارة التخزين السحابي	أرتكليت ستوري لاین لتصميم الشرائح التفاعلية	القائمة ككل
	0.86	0.91	0.89

نلاحظ من الجدول أن ثبات القائمة مرتفع حيث بلغت قيمة ألفا كرونباخ للقائمة 0.89

وبذلك أصبحت القائمة بصورتها النهائية تشمل (6) مهارات أساسية، (3) مهارات لغوغل درايف Google Drive و (3) مهارات أساسية لبرنامج ارتكليت ستوري لاين (Articulate Storyline) تتضمن القائمة (42) مهارات فرعية وهي موزعة كما في الجدول الآتي بصورتها النهائية:

الجدول (3) المهارات الأساسية والفرعية للتخزين السحابي على غوغل درايف Google Drive

الرقم	المهارة الأساسية	المهارة الفرعية	الرقم	المهارة الأساسية	المهارة الفرعية
1	إدارة	تنظيم المحتوى التعليمي	12		إضافة تعليقات
2	الملفات والمجلدات	إنشاء مجلدات واضحة ومنظمة للدروس، والمشاريع الطلابية.	13		إضافة اقتراحات لمراجعة أعمال الطلاب.
3	وانشاء المستندات	تصنيف الملفات باستخدام الألوان أو النجوم لسهولة الوصول إليها	14		ضبط إعدادات المشاركة بدقة، مثل إعطاء صلاحيات "الاطلاع فقط" أو "التعديل" لملف معين.
4		إنشاء المستندات	15		إنشاء روابط مشاركة عامة أو خاصة
5		تعديل المستندات	16	استخدام غوغل فورمز (Forms)	القدرة على إنشاء قوالب (Templates) للمستندات والمهام التعليمية.
6		القدرة على نقل الملفات بين المجلدات	17		تصميم نماذج جوجل (Google Forms) لإنشاء اختبارات
7		القدرة على نسخ الملفات بين المجلدات	18		تصحيح الاختبارات بشكل آلي
8		إنشاء عروض تقديمية في Google Slides	19		تقديم تغذية راجعة فورية للطلاب.
9		إضافة صوراً متحركة ووسائط متعددة.	20		تضمين (Embed) المستندات أو العروض التقديمية في مواقع الويب
10		تطبيق دوال بسيطة في Google Sheets لتنظيم درجات الطلاب	21		استخدام خاصية "البحث المتقدم"
11	المشاركة والتعاون	استخدام Google Docs لإنشاء مستندات تعاونية	22		تصفية الملفات حسب النوع، أو المالك، أو الكلمات المفتاحية

الجدول (4) المهارات الأساسية والفرعية لبرنامج ارتكليت ستوري لاين (Articulate Storyline) لإنشاء المحتوى التفاعلي

1	تصميم الشرائح الأساسية	إنشاء مشروع Articulate Storyline جديد	11	إضافة "طبقة" (Layer): قم بإنشاء طبقة جديدة على الشريحة	إضافة التفاعلات الأساسية
2		تغيير حجم المشروع إلى أبعاد مناسبة	12	إضافة محفز لفتح الطبقة	

إضافة محفز لإخفاء الطبقة.		13	إضافة شريحة فارغة جديدة إلى المشروع.	3
إدراج مقطع فيديو قصير على شريحة جديدة.		14	تغيير تخطيط الشريحة إلى تخطيط فارغ (Blank Layout).	4
إضافة محفز لتشغيل/إيقاف الفيديو		15	إنشاء شريحة رئيسية بسيطة.	5
إنشاء تفاعل سحب وإفلات (Drag-and-Drop)		16	إضافة عنوان ونص توضيح إلى الشريحة.	6
تخصيص رسالة تغذية راجعة لتفاعل السحب والإفلات.		17	إدراج صورة ذات صلة بالمحتوى (من مكتبة Articulate)	7
إنشاء متغير نصي بسيط، واعرض قيمته على الشريحة (مثلاً: اسم الطالب).		18	إدراج زر (Button) على الشريحة	8
معاينة المشروع (Preview): للتأكد من عمل جميع التفاعلات بشكل صحيح.	تصدير المحتوى	19	جعل الزر ينتقل إلى الشريحة التالية عند النقر عليه.	9
نشر المشروع في مجلد على جهاز الكمبيوتر.		20	إضافة "شكل" (Shape) وتغيير حالته (State)	10

وبذلك تمت الاجابة على السؤال ما المهارات التقنية الواجب توفرها لدى معلمي التعليم الأساسي فيما يخص غوغل درايف Google Drive، واستخدام برنامج ارتيكليت ستوري لاين (Articulate Storyline) وبناء على ماسبق يمكن بناء بطاقة الملاحظة وفق قائمة المهارات السابقة.

ثانياً: بطاقة ملاحظة الاختبار الادائي القبلي/ البعدي المتعلقة بالمهارات التقنية :

قامت الباحثة بإعداد بطاقة الملاحظة لقياس المهارات التقنية لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حماة، تعمل بطاقة الملاحظة في هذا البحث بوصفها سلّم تصحيح للاختبار الأدائي (القبلي والبعدي) الموضح في نهاية البحث، بمعنى أن بطاقة الملاحظة ليست مستقلة عن الاختبار الأدائي، لذلك جاءت على شكل قوائم شطب/ أو قوائم مراجعة للاختبار الأدائي، تم تطبيق بطاقة الملاحظة ذاتها (قبل و بعد) تطبيق البرنامج التدريبي على المعلمين في مركز أقاميا للكمبيوتر.

بحيث يكون لكل بند من البنود مستويان للتحقق (يؤدي المهارة/ لا يؤدي المهارة)، ويعطى المفحوص إذا أدى المهارة درجة، وإذا لم يؤدي المهارة حصل على صفر، وقد تم بناء بطاقة الملاحظة وفق الآتي:

هدف بطاقة الملاحظة: هدفت البطاقة إلى قياس مدى امتلاك معلمي الحلقة الأولى للمهارات التقنية، وذلك قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي، لبيان فاعليته في تنمية المهارات التقنية (المحددة في البرنامج التدريبي).

- **مصادر بطاقة الملاحظة:** تم اعتماد المصادر الآتية في إعداد بطاقة الملاحظة:
- قائمة المهارات التقنية الواجب توفرها لدى معلمي التعليم الأساسي فيما يخص غوغل درايف Google Drive، واستخدام برنامج ارتكليت ستوري لاین (Articulate Storyline)
- عدد من الدراسات السابقة المتعلقة بالمهارات التقنية كدراسة أبوهلال ومنصور (2023)، منور وأبوديه (2020)، المفرج، المطيري وحماة (2007) تم صياغة عبارات بطاقة الملاحظة بحيث تصف الأداء المطلوب ملاحظته بكل دقة، وتمثل كل عبارة أداء مباشر للمطلوب في الاختبار الأدائي.

جرت عملية الملاحظة في أثناء تطبيق المعلمين للمهارات المحددة في الاختبار القبلي والبعدي. توضع علامة ($\sqrt{\quad}$) لمن يؤدي المهارة بشكل صحيح في خانة (يؤدي المهارة)، وتوضع علامة (X) عندما لا يؤدي المفحوص المهارة بشكل صحيح في خانة (لا يؤدي المهارة).
وصف بطاقة الملاحظة

تتضمن بطاقة الملاحظة جزئيين وفيما يلي عرض لكيفية بنائها والاجراءات المتعلقة من صدقها وثباتها :

- 1- القسم الأول : يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف البحث ونوع المعلومات التي يراد جمعها من أفراد عينة البحث، والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي.
 - 2- القسم الثاني: المهارات الأساسية:
- المهارة الأولى : مهارة التخزين السحابي و تتضمن (الدخول إلى غوغل - استخدام غوغل درايف Google Drive)

- المهارة الثانية : مهارة استخدام تطبيق أرتكليت ستوري لاین (Articulate Storyline) لتصميم الشرائح التفاعلية.

الجدول (5) بطاقة الملاحظة ومحاورها وأبعادها					
المهارة	الرقم	البند	المهارة	الرقم	البند
Google Drive	1	أنشئ حساب جوجل (Gmail) جديد بنجاح	Articulate Storyline	20	استورد الملفات من برنامج ميكروسوفت
	2	سجل الدخول إلى غوغل درايف من خلال حساب جوجل.		21	أضف الصور
	3	رفع ملف واحد على الأقل إلى غوغل درايف		22	أضف الشخصيات
	4	أنشئ مجلدات رئيسية وفرعية بشكل منظم.		23	أضف الصوت المناسب للشخصية
	5	حمل مجلد من جهاز الكمبيوتر لـ (GoogleDrive)		24	نسق الصور والشخصيات
	6	عرض الملفات داخل (Google Drive)		25	طبق الاستايلات الجاهزة
	7	نقل الملفات والمجلدات داخل غوغل درايف		26	اضاف ملف فلاش
	8	نسخ الملفات والمجلدات داخل غوغل درايف		27	اضاف مقاطع الفيديو
	9	استخدم ميزة البحث للعثور على ملف محدد.		28	استخدم أدوات الصوت
	10	شارك مجلد أو ملف مع زميل بصلاحيّة "عارض".		29	نسّق الشريط الزمني
	11	شارك مجلد أو ملف مع زميل بصلاحيّة "محرر"		30	استخدم الطبقات لإنشاء تفاعل
	12	أنشئ اختبار قصير باستخدام نماذج جوجل.		31	أنشئ مشغل بسيط
	13	أضف أسئلة اختيار من متعدد		32	استورد الملفات من برنامج صانع الاسئلة
	14	أضف سؤال صح وخطأ.		33	استورد الملفات من مشروع ستوري لاین
	15	حوّل النموذج إلى اختبار يتم تصحيحه تلقائياً.		34	صمم سؤال من نوع "صح وخطأ".
	16	أنشئ مشروع جديد		35	خصص رسالة التغذية الراجعة (Feedback) للسؤال.
	17	اختار المقاس المناسب		36	أضف شريحة النتائج (Result Slide)
	18	أضف شرائح جديدة		37	نشر ورفع المشروع
	19	نظّم الشرائح في مشاهد			

وتتكون بطاقة الملاحظة من عدد من البنود تم توزيعها على المهارتين وبذلك يكون العدد الكلي للبنود (37) بند مقسمة إلى من (1- 15) مهارة التخزين السحابي، من (16-37) لبرنامج ستوري لاين لتصميم الشرائح التفاعلية

الخصائص السيكمترية لبطاقة الملاحظة :

1- صدق الأداة : تم التأكد من صدق بطاقة الملاحظة بالطرق الآتية:

صدق المحتوى : وتم التحقق منه باستخدام مفهوم صدق المحكمين، حيث عُرِضَت بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين، وذلك لإبداء الرأي وأخذ الملاحظات، والوقوف على مدى وضوح التعليمات والبنود، ومدى ملائمتها للهدف الذي أعدت لقياسه تم حذف وإضافة بعض البنود وإعادة صياغة بعضها الآخر، وقد تم إجراء التعديلات في ضوء الملاحظات التي أبدتها المحكمون

الصدق البنوي بطريقة الاتساق الداخلي: لاستكمال إجراءات صدق، وثبات بطاقة الملاحظة قامت الباحثة بسحب عينة عرضية من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة حماة، بلغ عدد أفرادها (15) معلماً ومعلمة، وهي خارج العينة الأساسية للدراسة، ثم قامت بحساب الصدق التكويني للأداة من خلال إيجاد معامل الارتباط بيرسون بين كل بند من بنود بطاقة الملاحظة مع الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، والجدول الآتي يبين معاملات الارتباط:

الجدول (6) معامل الارتباط بين كل بند من بنود بطاقة الملاحظة مع المجال الذي ينتمي إليه								
المجال	البند	معامل الارتباط	المجال	البند	معامل الارتباط	المجال	البند	معامل الارتباط
مهارة التخزين السحابي غزل دراف	1	**0.881	تصميم (Articulate Storyline)	14	0.960	تصميم (Articulate Storyline)	27	**0.828
	2	**0.903		15	0.951		28	**0.825
	3	**0.809		16	**0.922		29	**0.847
	4	**0.850		17	**0.824		30	**0.918
	5	**0.829		18	**0.911		31	**0.849
	6	**0.858		19	**0.888		32	**0.965
	7	**0.877		20	**0.958		33	**0.922
	8	**0.950		21	**0.941		34	**0.942
	9	**0.962		22	**0.962		35	**0.959
	10	**0.960		23	**0.941		36	**0.826
مهارة التخزين السحابي الشرائح التفاعلية	11	**0.881	ستوري لاين (Articulate Storyline)	14	0.960	ستوري لاين (Articulate Storyline)	27	**0.828
	12	**0.903		15	0.951		28	**0.825
	13	**0.809		16	**0.922		29	**0.847
	14	**0.850		17	**0.824		30	**0.918
	15	**0.829		18	**0.911		31	**0.849
	16	**0.858		19	**0.888		32	**0.965
	17	**0.877		20	**0.958		33	**0.922
	18	**0.950		21	**0.941		34	**0.942
	19	**0.962		22	**0.962		35	**0.959
	20	**0.960		23	**0.941		36	**0.826

**0.951	37	**0.804	24	**0.947	11
		**0.965	25	**0.953	12
		**0.960	26	**0.949	13

**Correlation is significant at the 0.01 level (2- tailed) *Correlation is significant at the 0.05 level (2- tailed)

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط كل بند من البنود موجبة ودالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.01)

ثبات بطاقة الملاحظة : تم حساب ثبات المقياس بطريقتين:

- ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)

للتأكد من ثبات بطاقة الملاحظة تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وبحساب معادلة الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لكل محور من بطاقة الملاحظة، كما تمّ حساب معامل الثبات لكل البنود كما في الجدول الآتي:

الجدول (7) معامل الثبات لكل البنود بطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)									
البند	ألفا كرونباخ	البند	ألفا كرونباخ	البند	ألفا كرونباخ	البند	ألفا كرونباخ	البند	ألفا كرونباخ
1	0.78	9	0.84	17	0.80	25	0.82	33	0.84
2	0.82	10	0.79	18	0.78	26	0.88	34	0.77
3	0.79	11	0.80	19	0.85	27	0.75	35	0.82
4	0.85	12	0.86	20	0.83	28	0.83	36	0.86
5	0.77	13	0.75	21	0.81	29	0.81	37	0.80
6	0.81	14	0.82	22	0.83	30	0.80		
7	0.83	15	0.84	23	0.86	31	0.85		
8	0.76	16	0.80	24	0.77	32	0.79		

إن قيم معامل الثبات تتراوح بين 0.75-0.88 مما يدل على أن بنود بطاقة الملاحظة تتمتع بدرجة ثبات عالية.

- الثبات بطريقة التجزئة النصفية : تم حساب معامل ثبات التجزئة النصفية للبطاقة والجدول الآتي يوضح النتائج

الجدول (8) قيم معاملات ثبات بطاقة الملاحظة

التجزئة النصفية	ثبات ألفا كرونباخ	مهارة التخزين السحابي
0.816	0.988	

0.830	0.994	مهارة استخدام تطبيق أرتيكليت ستوري لاين (ArticulateStoryline) لتصميم الشرائح التفاعلية
-------	-------	---

يتضح من الجدول السابق أن قيم كل من ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية مرتفعة، مما يدل على أن بطاقة الملاحظة صالحة للتطبيق.

تطبيق بطاقة الملاحظة:

- تم تطبيق بطاقة الملاحظة قبلياً في مركز أفايا للكمبيوتر خلال الفترة من 2025/4/6 وحتى 2025/4/8 لحساب الدرجات القبليّة في الأداء للمهارات المتضمنة بالبرنامج، وجرى حساب الدرجات ورصدها تمهيداً لمعالجتها احصائياً.

- تم تطبيق بطاقة الملاحظة بعدياً في مركز أفايا للكمبيوتر خلال الفترة من 2025/5/10 حتى 2025/5/12 لحساب الدرجات البعديّة في الأداء للمهارات المتضمنة بالبرنامج، وجرى حساب الدرجات ورصدها تمهيداً لمعالجتها احصائياً.

وفي كل من التطبيق القبلي والبعدي تم الاستعانة بإحدى الزميلات المتخصصات في تقنيات التعليم بالملاحظة بعد أن دربتها الباحثة على استخدام بطاقة الملاحظة.

تصميم البرنامج التدريبي:

فلسفة البرنامج: لنظريات التربوية التي اعتمدها البرنامج

يعتمد هذا البرنامج التدريبي على مجموعة من النظريات الحديثة في مجال التعليم والتدريب، وهي كالتالي:

1. النظرية البنائية والتي تعتمد أن التعلم عملية نشطة يبني فيها المتعلم معرفته بنفسه من خلال التجربة والتفاعل، تم تطبيقها في البرنامج من خلال تشجيع المعلمين على بناء مشاريعهم الخاصة، مثل تصميم عروض تقديمية تفاعلية واختبارات إلكترونية، بدلاً من تلقي المعلومات بشكل سلبي.
2. نظرية التعلم الاجتماعي: المبدأ الأساسي: التعلم يحدث من خلال الملاحظة والتقليد والتعاون مع الآخرين، تم تطبيقها في البرنامج: من خلال أدوات مثل غوغل درايف لتسهيل العمل الجماعي والمشاريع التعاونية، مما يسمح للمعلمين بتبادل الخبرات والأفكار.
3. النظرية الاتصالية: والتي تنص على أن التعلم هو القدرة على بناء شبكات واتصالات بين الأفراد ومصادر المعلومات المختلفة، تطبيقها في البرنامج: يعتمد البرنامج على أدوات تسمح

بالاتصال والمشاركة، مما يعزز فكرة أن التعلم مستمر ويتجاوز حدود الدورة التدريبية، هذه النظريات تشكل الأساس الفكري للبرنامج، وتضمن أنه تجربة تعليمية متكاملة تهدف إلى تمكين المعلم في العصر الرقمي.

الأسس التي يستند عليها البرنامج: يستند البرنامج إلى مجموعة من الأسس وهي:

- الاعتماد على المهارات التقنية المناسبة للمعلمين.
- ترجمة المهارات إلى أهداف تدريبية؛ يؤدي إنجازها إلى تنمية المهارات التقنية لدى المعلمين المتدربين.
- مراعاة مبدأ الاستمرارية عند تنظيم محتوى البرنامج؛ بحيث يتم تقديم المعلومات بصورة تدريجية؛ تيسر فهم المحتوى وتجنب تكرار المعلومات وتداخلها.
- مراعاة التنوع في المصادر التعليمية وطرق التدريب.
- التركيز على إيجابيات المعلمين ونشاطهم؛ وذلك من خلال الممارسة والتدريب على أداء مجموعة من الأنشطة المتنوعة والتي تركز على المهارات الأساسية للمهارات التقنية أثناء مشاركتهم في المناقشة أو التدريب.

مكونات البرنامج:

تم بناء البرنامج في ضوء الخطوات العلمية المتبعة في بناء البرامج التربوية وفق الخطوات الآتية:

أهداف البرنامج: تم تحديد الهدف العام لهذا البرنامج بالسعي إلى تنمية بعض مهارات التقنية لدى المعلم؛ ولكي يتحقق هذا الهدف؛ فإنه يتطلب تحقيق الأهداف الفرعية الآتية:

- تنمية مهارة التخزين السحابي و تتضمن (الدخول إلى غوغل انشاء بريد الكتروني- استخدام غوغل درايف(Google Drive))
- تنمية مهارة استخدام تطبيق أرتكليت ستوري لاین (Articulate Storyline) لتصميم الشرائح التفاعلية

محتوى البرنامج : تم مراعاة الأمور الآتية في اختيار محتوى البرنامج:

- مناسبة المحتوى للأهداف التي يسعى البرنامج لتحقيقها .

- أن تكون موضوعات البرنامج مرتبطة بالمهارات التقنية للمعلم في المواقف التعليمية التي يتعرض لها.
- اعتماد استراتيجيات حديثة للتعامل مع المتدربين خلال تنفيذ البرنامج.
- تنظيم الموضوعات وتوزيعها على شكل جلسات تدريبية بلغ عدد الجلسات (12) جلسة بواقع جلسة في اليوم الواحد وبمدة زمنية (2) ساعة في الجلسة الواحدة موزعة على (12) يوم، ويتخلل كل جلسة فترة استراحة تتراوح مدتها (15) دقيقة، تم تطبيق البرنامج في مركز أكاميا للكمبيوتر وذلك خارج أوقات الدوام الرسمي كما تم الاعتماد على بعض أيام العطل الرسمية

الجدول (9) محتوى الجلسات التدريبية		
رقم الجلسة	التاريخ	موضوع الجلسة
تم تطبيق بطاقة الملاحظة قبلياً من 2025/4/6 وحتى 2025/4/8		
1	الأربعاء 2025/4/9	تعارف وتعريف بالبرنامج التدريبي
2	السبت 2025/4/12	إعداد حساب جوجل
3	الثلاثاء 2025/4/15	أساسيات غوغل درايف وإدارة الملفات
4	الخميس 2025/4/17	إنتاج المحتوى التعليمي عبر تطبيقات غوغل
5	الأحد 2025/4/20	التقييم الرقمي والمهارات المتقدمة
6	الأربعاء 2025/4/23	مقدمة في Articulate Storyline والواجهة الرئيسية
7	السبت 2025/4/26	إضافة وتنسيق المحتوى
8	الثلاثاء 2025/4/29	تصميم الشريحة التفاعلية إضافة الشخصيات
9	الخميس 2025/5/1	بناء الاختبارات والتقييمات
10	السبت 2025/5/3	خيارات النشر والمراجعة النهائية للبرنامج
11	الثلاثاء 2025/5/6	مشروع تطبيقي تعاوني متكامل لتصميم شرائح تفاعلية لأحد الدروس
12	الخميس 2025/5/8	جلسة ختامية (مراجعة + تطبيقات)
تم تطبيق بطاقة الملاحظة بعدياً من 2025/5/10 حتى 2025/5/12		

الطرائق والاستراتيجيات المستخدمة في تنفيذ البرنامج التدريبي:

تتضمن طرائق تنفيذ البرامج التدريبية عدة أساليب وتقنيات تهدف إلى نقل المعرفة والمهارات للمتدربين وتحقيق أهداف التدريب تشمل هذه الطرق العروض التقديمية، والمناقشات، والعصف الذهني، والتدريب العملي، والتدريب عبر الإنترنت، وسيتم استخدام الطرائق الآتية في البرنامج التدريبي:

- العروض التقديمية: تعتبر وسيلة شائعة لنقل المعلومات والمعارف للمتدربين، وغالبًا ما تتضمن شرحًا للمفاهيم والأسس النظرية .
- المناقشات: والتي تتيح للمتدربين فرصة تبادل الآراء والأفكار حول موضوع معين، مما يعزز التفاعل والفهم .
- العصف الذهني: والذي يشجع على توليد الأفكار الإبداعية وحل المشكلات من خلال مشاركة المتدربين في اقتراح حلول لمشكلة معينة .
- التدريب العملي: يركز على الممارسة والتطبيق العملي للمهارات المكتسبة، مما يعزز من قدرة المتدربين على أداء المهام المطلوبة بكفاءة .
- التدريب عبر الإنترنت: يوفر مرونة كبيرة للمتدربين، حيث يمكنهم الوصول إلى المواد التدريبية والمشاركة في الأنشطة التدريبية في أي وقت ومن أي مكان .
- التعلم التعاوني: من خلال تقسيم المتدربين إلى مجموعات وتوزيع مهام على كل مجموعة ثم مناقشة ما تم التوصل إليه.

الأنشطة التدريبية : تم مراعاة الشروط الآتية عند تحديد أنشطة البرنامج :

- أن تكون الأنشطة مناسبة لمحتوى البرنامج وأهدافه.
- إعدادها بشكل يثير الدافعية لدى المعلم ويحثه على إنجاز المهام المطلوبة .
- أن تكون متنوعة و ممكنة التحقق في ضوء الإمكانيات المتاحة.
- الوسائل والمواد التعليمية: تعددت الوسائل المختارة لتنفيذ البرنامج : (جهاز عرض ، حاسوب، هاتف محمول ، إنترنت ، أوراق عمل، أقلام ملونة ..)

الأسلوب الذي يقوم عليه البرنامج التدريبي:

يقوم البرنامج التدريبي على أسلوب التدريب والعمل الجماعي مع المعلمين، لما له من مزايا في إثارة التفكير وإنتاج الأفكار الإبداعية، وتعزيز التعاون وتنمية العلاقات بين المعلمين، وأسلوب

الورش التدريبية حيث تحتوي كل جلسة أكثر من محتوى و على المعلم القيام بها، بالإضافة إلى تقديم المادة العلمية على شكل نماذج ورقية متعلقة بكل من المهارات المراد اكتسابها.

الوسائل المستخدمة في تنفيذ البرنامج التدريبي:

تنوعت الوسائل التدريبية المستخدمة في البرنامج التدريبي لتشمل أساليب مختلفة لنقل المعرفة والمهارات للمندربين، تشمل هذه الوسائل المحاضرات، المناقشات، الألعاب التدريبية، التدريب العملي، والتعلم الإلكتروني . كما تستخدم وسائل مساعدة مثل الشرائح، والملصقات، والسبورات، وأجهزة الكمبيوتر، السبورة، الأقلام ، شاشة عرض، انترنت، وحتى المحاكاة لتعزيز التجربة التدريبية ، كما يتضمن استمارات تقويم ، ودروس مطبوعة ورقياً.

أساليب التقويم :

التقويم القبلي: تم قبل البدء بتطبيق البرنامج من خلال تطبيق بطاقة الملاحظة وذلك خلال الفترة 2025/4/6 وحتى 2025/4/8.

التقويم المرحلي : تم القيام به بعد تقديم كل محتوى من محتويات الجلسات التدريبية، من خلال مجموعة من الأسئلة التي يتم فيها استخدام الحاسب أو الهاتف المحمول، والتي تتطلب إما اجابات فردية أو جماعية .

التقويم النهائي: تم تطبيق التقويم النهائي للبرنامج بعد الانتهاء من كافة الجلسات من خلال تطبيق بطاقة ملاحظة على المتدربين خلال الفترة 2025/5/10 حتى 2025/5/12.

إعداد البرنامج بصورته النهائية :

بعد الانتهاء من تصميم البرنامج عُرض على مجموعة من المحكمين، وبناء على توجيهاتهم تم إجراء بعض التعديلات تضمنت: إعادة ترتيب الأهداف السلوكية لتحقيق تسلسل منطقي، واستبعاد البعض منها والتي لم تتوافق مع محتوى الجلسات، تم إدراج جلسة افتتاحية لتعزيز التفاعل وكسر الجليد بين المشاركين. بالإضافة إلى ذلك، تم التدقيق اللغوي لتصحيح الأخطاء. وقد أخذت الباحثة جميع هذه الملاحظات بعين الاعتبار لضمان أن البرنامج يأخذ شكله النهائي قبل مرحلة التطبيق

إجراءات التطبيق النهائية الميدانية:

بعد الانتهاء من إعداد أدوات البحث نفذت التجربة وفق الآتي:

تم تطبيق بطاقة الملاحظة على المجموعة التجريبية والتي بلغ عدد أفرادها (20) معلم/ة وذلك بتاريخ 2025/4/6 وحتى 2025/4/8

تم تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية بمعدل جلسة في اليوم (2) ساعة واستراحة لمدة (15) دقيقة خلال الفترة 2024/4/9 ولغاية 2025/5/8

بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج تم تطبيق بطاقة الملاحظة خلال الفترة 2025/5/10 حتى 2025/5/12 على أفراد العينة التجريبية واستخراج الدرجات من أجل القيام بالمعاملات الاحصائية.

الأساليب الاحصائية :

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تمّ تجميعها، فقد تمّ استخدام العديد من الأساليب الاحصائية المناسبة باستخدام الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss).

1- اختبار (ت) للمجموعات المترابطة وذلك مع فروض الدراسة .

2- معامل ألفا كرونباخ للتأكد من الثبات للأدوات .

3- تم استخدام معادلة كوهن للتحقق من الأثر.

نتائج البحث :

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى : لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التخزين السحابي

على غوغل درايف Google Drive

للتحقق من الفرضية تم استخدام قانون ت لعينتين مترابطتين وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول (10) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التخزين السحابي على غوغل درايف Google Drive							
المهارات	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "T"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الدخول على موقع غوغل	القبلي	20	2.60	0.432	2.897	دال عند 0.01	0.897
	البعدي	20	2.95	0.388			
استخدام غوغل درايف	القبلي	20	2.61	0.381	2.883	دال عند 0.01	0.892
	البعدي	20	2.96	0.368			

نلاحظ من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.01) وهي أقل من (0.05) بين متوسط درجات أفراد عينة البحث، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط الدرجات في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة مهارات التخزين السحابي على غوغل درايف.

كما يتضح من الجدول ارتفاع درجات المعلمات في التطبيق البعدي عن درجاتهم في التطبيق القبلي في مهارات الدخول على موقع غوغل، حيث بلغ متوسط درجات التطبيق البعدي (2.95)، بينما بلغ متوسط درجات التطبيق القبلي (2.60)، بينما يبين الجدول ارتفاع درجات التطبيق البعدي عن التطبيق القبلي في استخدام غوغل درايف، حيث بلغ متوسط الدرجات في التطبيق البعدي (2.96)، بينما بلغ التطبيق القبلي (2.61)، مما يدل على وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.05)

وقد يعزى ذلك التحسن الذي طرأ على أفراد عينة البحث إلى أن تركيز أهداف البرنامج التدريبي على المهارات التقنية، الأمر الذي ساعد على انغماس المتدربين في أداء المهارات التقنية ومن ثم الاحتفاظ بها، كما أن تصميم البرنامج يتضمن أهداف ومحتويات تقنية تخصصية تتعلق بمجالات التخزين السحابي، إضافة إلى تركيز البرنامج على الممارسة العملية أكثر من العرض النظري، فضلاً عن تركيز موضوعات البرنامج على الربط بين المهارات التقنية و كيفية تطبيقها في المواقف التربوية مما عزز فعالية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات التقنية المتعلقة بالتخزين السحابي على غوغل درايف (الدخول إلى موقع غوغل - استخدام غوغل درايف).

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة السعدني (2011) التي بينت فعالية برنامج التدريب الإلكتروني المقترح في تنمية مهارات توظيف الألعاب التعليمية عبر الانترنت وتتفق مع نتيجة دراسة كل من كاترينا فالكنر وريبيكا فيفيان (2018) والتي بينت أهمية البرامج في تنمية وتعزيز التطوير المهني للمعلمين

ولتعرّف حجم الأثر: تمّ حساب الأثر باستخدام معادلة كوهن والذي يرمز له ب d، حيث يعتبر صغيراً عند القيمة (0.2)، ومتوسطاً عند القيمة (0.5) وكبيراً عند القيمة (0.8) ويلاحظ من

الجدول السابق أن قيمة الأثر كانت كبيرة، ويمكن تفسير ذلك بأنه تم تصميم البرنامج بطريقة تراعي اهتمامات المتدربين وعدم اهمالها أدى إلى وجود دافعاً قوياً لدى المتدربين، مما أدى إلى نجاح البرنامج الأمر الذي انعكس إيجاباً على تحسن المهارات التقنية لديهم .

الفرضية الثانية : لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارة استخدام برنامج ارتكليت ستوري لاين (Articulate Storyline) لتصميم الشرائح التفاعلية .

للتحقق من الفرضية تم استخدام قانون ت لعينتين مترابطتين وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول (11) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارة استخدام برنامج ارتكليت ستوري لاين (Articulate Storyline) لتصميم الشرائح التفاعلية						
المهارات	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "T"	مستوى الدلالة
مهارات تطبيق أرتكليت ستوري لاين (Articulate Storyline)	القبلي	20	2.76	0.551	2.653	دال عند 0.01
	البعدي	20	2.91	0.229		
حجم الأثر						0.874

نلاحظ من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.01) وهي أقل من (0.05) بين متوسط درجات أفراد عينة البحث، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارة استخدام برنامج ارتكليت ستوري لاين (Articulate Storyline) لتصميم الشرائح التفاعلية .

كما يتضح من الجدول ارتفاع درجات عينة البحث في التطبيق البعدي عن درجاتهم في التطبيق القبلي في مهارات الدخول على تطبيق ارتكليت ستوري لاين (Articulate Storyline) لتصميم الشرائح التفاعلية، حيث بلغ متوسط درجات التطبيق البعدي (2.91)، بينما بلغ متوسط درجات التطبيق القبلي (2.76) ، مما يدل على وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.05) كما بلغ حجم الأثر للبرنامج التدريبي (0.874)، وهو حجم تأثير كبير وبذلك يوجد فاعلية للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات تطبيق أرتكليت ستوري لاين

وقد يعزى ذلك إلى أن البرنامج التدريبي يركز على مهارات برنامج أرتكليت ستوري لاين باعتبارها من المهارات الأساسية لمعلم الحلقة الأولى والتي يحتاجها في العملية التعليمية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمود (2015) و دراسة احمد (2017).

في ضوء النتائج السابقة يمكن وضع مجموعة من المقترحات:

✚ تعزيز المهارات التقنية المتعلقة بالتخزين السحابي على جوجل درايف ومهارات برنامج ارتكليت ستوري لاين (Articulate Storyline) لدى المعلمين وتشجيعهم على توظيفها في العملية التعليمية.

✚ توفير فرص التدريب التي تحسن من اكتساب المعلمين للمهارات التقنية (انشاء حساب على غوغل درايف - انشاء بريد الكتروني- تطبيقات برنامج ارتكليت ستوري لاين(ArticulateStoryline)).

✚ توفير الحوافز التي تدعم اكتساب المعلمين للمهارات التقنية.

✚ اجراء تقويم مستمر لواقع اكتساب مهارات المعلمين مهارات انشاء حساب على غوغل درايف والبريد الالكتروني - ومهارات برنامج ارتكليت ستوري لاين(Articulate Storyline) .

المراجع:

المراجع باللغة العربية :

- أبو علام، رجا . (2018). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، دار النشر للجامعات ، القاهرة
- أبوهلال، سوسن ، منصور، عثمان. (2023). **درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 59-76**
- الأحمد ، خالد طه . (2004) . **إعداد المعلم وتدريبه، منشورات جامعة دمشق ، كلية التربية.**
- أندراوس ، رامي جمال . (2012). **الإدارة التربوية الفاعلة ومدرسة المستقبل ، دار عالم الكتب الحديثة ، عمان .**

- السكارنة، بلال.(2011). تحليل وتحديد الاحتياجات التدريبية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- حقي،شكرية، حاكمة، نورا. (2022). برنامج تدريبي مقترح قائم على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مناهج الرياضيات المطورة، مجلة جامعة حماة، 13(5)،ص 85-107.
- السعدني، محمد عبد الرحمن . (2011). تدريب إلكتروني مقترح لتنمية مهارات توظيف الألعاب التعليمية. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية ، 209- 243 .
- الشطيبي، فهد، (2017). واقع استخدام تطبيقات الحوسبة الحاسوبية في تدريس مقرر العلوم. مجلة الثقافة الرقمية ، 17(113)، 105-170.
- عبد الحكيم ، منى ، (2023). فاعلية برنامج تدريبي قائم على المستحدثات التكنولوجية لتنمية بعض مهارات التحول الرقمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية، المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، 116(116)، 805-880 .
- عبد المجيد ، أحمد، (2013). استخدام نظام التعلم الإلكتروني في تدريب الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الملك خالد لتنمية مهارات التواصل الإلكتروني وإنتاج المواد التعليمية الرقمية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة ، 2(11)، 1038 - 1063 .
- علام، إسلام ، (2012). فاعلية برنامج تدريبي عبر الانترنت في تنمية بعض مهارات استخدام تطبيقات الويب لدى عينة من معلمي الحلقة الاعدادية ، مجلة كلية التربية ، 3(36)، 9 - 71 .
- القطيفان، محمد . (2020). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة الأساسية العليا في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين، جامعة الشرق الأوسط ،عمان، الأردن.
- كنعان،سمر، الونوس، رويده، ديب،ريم،(2022).واقع استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة حمص.مجلة جامعة حمص، المجلد(44)،العدد (36)، الصفحات11-46.

- محمود ، ابراهيم، (2015)، أثر التفاعل بين نوع التدريب الالكتروني عن بعد ونمط الاسلوب المعرفي المعتمد- المستقل في وحدة مقترحة لتنمية مهارات انتاج الاختبارات الالكترونية، دار المنظومة، 4(162)، 299 – 384.
 - مراد، صلاح، سليمان، أحمد. (2005). الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، دار الكتاب الحديث ، ط2 ، القاهرة .
 - مرزوق ، سماح ، (2015). برنامج الكتروني لتنمية بعض المهارات التكنولوجية للطالبة المعلمة برياض الأطفال عبر الويب ، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، 9(1)، 124-137 .
 - المفرج، بدرية ،المطيري، عفاف،حمادة،محمد. (2007). الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا. الكويت: وزارة التربية، قطاع البحوث التربوية والمناهج.
 - منور، نجم، أبو ديه ، دنيا. (2020). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف الأول الابتدائي في مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الصفحات 48-80.
 - المؤتمر العلمي التربوي النفسي، كلية التربية ، جامعة دمشق ، 25-27 تشرين الأول 2003 تحت عنوان: نحو استثمار أفضل للعلوم النفسية التربوية في ضوء تحديات العصر .
 - المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية ، جامعة دمشق ، 28-29 نيسان 2003 تحت عنوان: المستلزمات النفسية التربوية لمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات الحديثة.
 - وزارة التربية السورية. (2016). وثيقة الاطار العام للمنهاج في سوريا. دمشق: وزارة التربية السورية.
 - وزارة التعليم العالي في الجمهورية العربية السورية. (2011). الخطة الوطنية لتطوير برامج التعليم العالي ومناهجه. دمشق: قطاع العلوم التربوية.
- المراجع باللغة الانكليزية :
- PARVIN, I. (2017). A Conceptual Framework of Virtual Interactive Teacher Training through Open and Distance Learning for the Remote

- Areas English Teachers of Bangladesh. **Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE)**, 18(1), 157–165.
- Beach, P., Martinussen, R., Poliszczuk, D., & Willows, D. (2018). A Window into the Classroom: Examining the Use of Virtual Classrooms in Teacher Education. **Contemporary Issues in Technology & Teacher Education**, 18(3), 578–600.
 - Çakır, R., & Aktay, S. (2016). Primary school principals' experiences with smartphone apps. **Journal of Education and Training Studies**, 4(12), 14–20.
 - Johnson, D. (2013). Technology Skills Every Teacher Needs. **Technology–Rich Learning**, 70(6), 84–85.
 - Leung, J. (2018). Discovering Utilization Patterns in An Online K–12 Teacher Professional Development Platform: Clustering and Data Visualization Methods. **Quarterly Review of Distance Education**, 19(3), 17–37
 - Murray, M. C., & Pérez, J. (2015): Informing and performing: A study comparing adaptive learning to traditional learning, Informing Science: **the International Journal of an Emerging Transdiscipline**, vol(18),pp 111–125.
 - Thomas Erl, Ricardo Puttini, and Zaigham Mahmood. (2013). Cloud Computing: Concepts, Technology & Architecture. **Prentice Hall**,p120–135
 - Wuryaningsih, W., Susilastuti, D. H., Darwin, M., & Pierewan, A. C. (2019). Effects of Web–Based Learning and F2F Learning on Teachers Achievement in Teacher Training Program in Indonesia.

International Journal of Emerging Technologies in Learning,
14(21), 123–147.

الملاحق:

ملحق (1) قائمة بأسماء السادة المحكمين لأداة البحث

م	اسم المحكم	الاختصاص	مكان العمل
1	د. أحمد الكنج	علم نفس تربوي	كلية التربية- جامعة حماه
2	د. باسل أحمد	اللعبة عند الأطفال	كلية التربية- جامعة حمص
3	د. خولة علي	التوجيه التربوي في التعليم الأساسي	كلية التربية- جامعة حمص
4	د. دارين سوداح	مناهج وطرائق التدريس	كلية التربية- جامعة حماة
5	د. رزان المرعي	تقويم تربوي	كلية التربية- جامعة حمص
6	د. رفيف سلامة	التوجيه التربوي في رياض الأطفال	كلية التربية- جامعة حمص
7	د. شكرية حقي	مناهج وطرائق التدريس	كلية التربية- جامعة حماة
8	د. عبد الغفور الأسود	مناهج تربوية	كلية التربية- جامعة حمص
9	د. علي حربا	تقنيات تعليم	كلية التربية- جامعة حماة
10	د. محمد إسماعيل	مناهج تربوية	كلية التربية- جامعة حمص
11	د. منال مرسي	رياض أطفال وتعليم ابتدائي	كلية التربية - جامعة حمص
12	د. يوسف شاهين	أنشطة علمية	كلية التربية- جامعة طرطوس

الملحق (2) استبانة المهارات التقنية التي طبقت على المعلمين للتعرف على مدى استخدامها

للمهارات التقنية

الزملاء والزميلات:

تحية طيبة :

تقوم الباحثة بإعداد بحث بعنوان " أثر برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات التقنية لدى عينة من معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي "

وقد قامت ببناء استبانة المهارات التقنية، والتي تهدف لتحديد استخدام المعلمين للمهارات التقنية، لذا أرجو التكرم بقراءة الفقرات والاجابة عليها بصورة موضوعية؛ علما بأن المعلومات بهدف البحث العلمي.

- وتعني المهارات التقنية للمعلم، هي مجموعة القدرات التي تمكنه من استخدام الأدوات والتقنيات الرقمية المختلفة في العملية التعليمية، سواء في تخطيط الدروس، أو تنفيذها، أو تقويمها، بالإضافة إلى مهارات التواصل الفعال عبر الإنترنت واستخدام المنصات التعليمية بشكل أكثر تفصيلاً.

- تشمل المهارات التقنية للمعلم:
- استخدام الأدوات الرقمية: وهي القدرة على استخدام برامج العروض التقديمية (مثل PowerPoint أو Google Slides)، ومعالجة النصوص (مثل Word)، واستخدام المنصات التعليمية: إتقان التعامل مع منصات إدارة التعلم (مثل المنصات التعليمية التفاعلية، والتواصل الفعال عبر الإنترنت: القدرة على استخدام البريد الإلكتروني ووسائل التواصل الاجتماعي بفعالية في التواصل مع الطلاب وأولياء الأمور، واستخدام مصادر التعلم عبر الإنترنت: القدرة على البحث عن المعلومات والمواد التعليمية الموثوقة على الإنترنت واستخدامها بفعالية.
- التقويم الإلكتروني: القدرة على استخدام الأدوات الرقمية لتقييم أداء الطلاب، سواء من خلال الاختبارات الإلكترونية أو الواجبات الرقمية أو الاستبيانات.

ولكم جزيل الشكر

الجزء الأول: البيانات الأساسية

الجنس: (ذكر/أنثى)

سنوات الخبرة في التدريس: (أقل من 5 سنوات، 5 - 10 سنوات، 11 - 15 سنوات، أكثر من 15 سنة)
الدورات التدريبية المتبعة في مجال الحاسوب (دورة - اثنان - ثلاثة - أكثر)

الرقم	العبارة	الدرجة		
		كبيرة	متوسطة	قليلة
1	استخدام محركات البحث للبحث عن معلومات			
2	استخدام برامج تحرير النصوص (مثل Word)			
3	استخدام برامج الجداول الإلكترونية (مثل Excel)			
4	استخدام برامج العروض التقديمية (مثل PowerPoint)			
5	استخدام البريد الإلكتروني للتواصل المهني			
6	استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في العملية التعليمية			
7	تصميم عروض تقديمية تفاعلية			
8	استخدام مقاطع فيديو تعليمية جاهزة			
9	إنشاء مقاطع فيديو تعليمية قصيرة بنفسه			
10	استخدام منصات تعليمية إلكترونية			
11	استخدام التخزين السحابي، Google Drive			
12	إنشاء اختبارات أو أوراق عمل تفاعلية عبر الإنترنت			

أثر برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات التقنية لدى عينة من معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي

13	استخدام الألعاب التعليمية الرقمية مع الطلاب		
14	توجيه الطلاب لإنشاء مشاريع رقمية (مثل فيديو)		
15	استخدام وسائل التواصل الاجتماعي للتواصل مع أولياء الأمور		
16	استخدام البرامج التي تسمح بإنشاء اختبارات للمتعلمين (Quizizz)		
17	استخدام تطبيقات لإنشاء خرائط ذهنية أو رسوم بيانية		
18	استخدام أدوات التعاون الرقمي في المشاريع الجماعية		
19	استخدام برامج لمراقبة تقدم الطلاب وتقييم أدائهم		
20	استخدام الكاميرا أو الميكروفون لتوثيق الأنشطة التعليمية		
21	أطلب من المتعلمين البحث عن المعلومات في مصادر رقمية موثوقة		

الملحق (3) نتائج استبانة المهارات التقنية التي طبقت على المعلمين للتعرف على مدى استخدامهم

للمهارات التقنية

الاستبانة :

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة		
				كبيرة	متوسطة	قليلة
1	استخدام محركات البحث للبحث عن معلومات	2.15	0.65	10%	30%	60%
2	استخدام برامج تحرير النصوص (مثل Word)	2.05	0.70	10%	35%	55%
3	استخدام برامج الجداول الإلكترونية (مثل Excel)	1.40	0.55	5%	20%	75%
4	استخدام برامج العروض التقديمية (مثل PowerPoint)	1.65	0.75	5%	25%	70%
5	استخدام البريد الإلكتروني للتواصل المهني	2.30	0.80	10%	40%	50%
6	استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في العملية التعليمية	1.25	0.45	10%	25%	65%
7	تصميم عروض تقديمية تفاعلية	1.75	0.80	2.5%	12.5%	85%
8	استخدام مقاطع فيديو تعليمية جاهزة	1.10	0.35	5%	10%	85%
9	إنشاء مقاطع فيديو تعليمية قصيرة بنفسه	1.35	0.50	0.5%	30%	65%
10	استخدام منصات تعليمية إلكترونية	1.30	0.40	5%	10%	85%
11	استخدام التخزين السحابي، Google Drive	1.25	0.45	0.5%	12.5%	85%
12	إنشاء اختبارات أو أوراق عمل تفاعلية عبر الإنترنت	1.05	0.25	15%	10%	75%
13	استخدام الألعاب التعليمية الرقمية مع الطلاب	1.20	0.45	0%	5%	95%
14	توجيه الطلاب لإنشاء مشاريع رقمية (مثل فيديو)	1.15	0.30	5%	15%	80%
15	استخدام وسائل التواصل الاجتماعي للتواصل مع أولياء الأمور	1.05	0.20	5%	25%	70%
16	استخدام البرامج التي تسمح بإنشاء اختبارات للمتعلمين (Quizizz)	1.00	0.00	0%	1%	90%

17	استخدام تطبيقات لإنشاء خرائط ذهنية أو رسوم بيانية	1.35	0.55	75%	10	15%
18	استخدام أدوات التعاون الرقمي في المشاريع الجماعية	1.10	0.30	80%	15%	5%
19	استخدام برامج لمتابعة تقدم الطلاب وتقييم أدائهم	1.05	0.25	90%	2.5%	5%
20	استخدام الكاميرا أو الميكروفون لتوثيق الأنشطة التعليمية	1.00	0.00	85%	10%	5%
21	أطلب من المتعلمين البحث عن المعلومات في مصادر رقمية موثوقة	1.45	0.60	65%	30%	5%
		1.37	0.51	75.4%	18.3%	6.3%

الملحق (4) الاختبار الأدائي: لغوغل درايف و أرتكليت ستوري لاین لإنشاء شرائح تفاعلية :

أولاً غوغل درايف :

1. أنشئ حساب جوجل (Gmail) جديد ، ثم سجل الدخول إلى غوغل درايف من خلال حساب جوجل. قم برفع ملف واحد على إلى غوغل درايف من سطح المكتب .
2. أنشئ مجلدات رئيسية وفرعية بشكل منظم ثم حمل مجلد من جهاز الكمبيوتر لـ (GoogleDrive) قم بعرض الملفات داخل (Google Drive)، وأبدأ بنقل الملفات والمجلدات داخل غوغل درايف، أجزى عملية نسخ الملفات والمجلدات داخل غوغل درايف، واستخدم ميزة البحث للعثور على ملف محدد.
3. شارك مجلد أو ملف مع زميل بصلاحيّة "عارض" ثم بصلاحيّة "محرر"
4. أنشئ اختبار قصير باستخدام نماذج جوجل، و أضف أسئلة اختيار من متعدد، وسؤال صح وخطأ من اختيارك.
5. حوّل النموذج إلى اختبار يتم تصحيحه تلقائياً.

ثانياً: أرتكليت ستوري لاین لإنشاء شرائح تفاعلية

- 1- أنشئ مشروع جديد باستخدام ارتكليت ستوري لاین، ثم قم بتسميته ، واحفظه على سطح المكتب، ثم غير حجم الشريحة (1024 x 768 بكسل).
- 2- أضف شريحة فارغة جديدة إلى المشروع، ثم خطط الشريحة إلى تخطيط فارغ (Blank Layout)، وأنشئ شريحة رئيسية بسيطة تحتوي على شعار أو عنوان ثابت، ثم أضف عنواناً ونصاً توضيحياً إلى الشريحة (مثلاً: "أحرف الجر").
- 3- ادرج صورة ذات صلة بالمحتوى (من مكتبة Articulate أو من جهازك) إلى الشريحة، ثم أدرج زر (Button) على الشريحة (لتكبير و تصغير الصور)، وأضف شخصية (انثى تقرأ أحرف الجر)
- 4- أضف "محفز" (Trigger) يجعل الزر ينتقل إلى الشريحة التالية عند النقر عليه.
- 5- قم بإنشاء طبقة جديدة على الشريحة (مثلاً: "طبقة معلومات إضافية") وأضف إليها نصاً قصيراً، وأضف محفز لفتح الطبقة ثم أضف محفز لإخفاء الطبقة.

- 6- خصص رسالة تغذية راجعة (صحيحة/خاطئة) لتفاعل السحب والإفلات، وأنشئ متغير نصي بسيط، واعرض قيمته على الشريحة (مثلاً: اسم الطالب).
- 7- قم معاينة المشروع (Preview): قم بمعاينة المشروع بالكامل للتأكد من عمل جميع التفاعلات بشكل صحيح، وانشر المشروع في مجلد على جهاز الكمبيوتر.
- 8- أضف شريحة سؤال (Question Slide) جديدة إلى المشروع، ثم أنشئ سؤال اختيار من متعدد (Multiple Choice) 3 خيارات إجابة (إحداها صحيحة)، قم بتعديل رسائل التغذية الراجعة (Correct Feedback و Incorrect Feedback) لهذا السؤال.
- 9- أضف سؤال نوع صح وخطأ (مساحة المثلث هي الطول ضرب العرض) وحدد الإجابة الصحيحة
- 10- خصص التغذية الراجعة لسؤال السحب والإفلات: قم بتخصيص رسالة تغذية راجعة (صحيحة/خاطئة) لهذا السؤال، أضف شريحة نتائج (Result Slide): قم بإضافة شريحة نتائج إلى المشروع لعرض نتيجة الاختبار، قم بمعاينة الاختبار بالكامل للتأكد من عمل جميع الأسئلة والتفاعلات والتغذية الراجعة بشكل صحيح، ثم انشر المشروع

جلسات البرنامج التدريبي:

الجلسة الأولى: مقدمة للبرنامج التدريبي ونشاط كسر الجليد

المدة: ساعة و45 دقيقة (105 دقائق)

أهداف الجلسة:

يتوقع من المتدرب في نهاية الجلسة أن:

- يُعرف البرنامج التدريبي
- يعدد المهارات المتضمنة ضمن البرنامج التدريبي
- تحديد احتياجاته من البرنامج التدريبي
- يعدد المهارات الواجب اكتسابها ضمن البرنامج التدريبي
- يُعرف بشكل مبدئي على غوغل درايف وأرنتكوليت ستوري لاین.
- الطرائق المستخدمة: العصف الذهني – الحوار والمناقشة
- الوسائل: سبورة أو لوح ورقي، أقلام ملونة، جهاز حاسوب وشاشة عرض.

محتوى الجلسة:

أقوم بالترحيب بالمتدربين ثم يليه نشاط كسر الجليد (20 دقيقة): "تطبيق في حقيبي" حيث يقوم كل معلم بمشاركة اسم تطبيق تعليمي أو إبداعي يستخدمه على هاتفه، مع توضيح الفائدة منه.

مقدمة عن البرنامج (30 دقيقة): عرض تقديمي موجز يوضح أهمية البرنامج التدريبي في تطوير المهارات التقنية، مع تقديم لمحة عامة عن غوغل درايف وأرنتكوليت ستوري لاین.

استعراض أهداف الجلسات (25 دقيقة): استعراض الأهداف التفصيلية لكل جلسة من الجلسات القادمة، وفتح باب النقاش حول توقعات المعلمين وما يأملون تحقيقه من البرنامج.
تحديات وتساؤلات (30 دقيقة): مناقشة مفتوحة حول التحديات التي يواجهها المعلمون حالياً في دمج التكنولوجيا، والرد على أي تساؤلات أولية حول البرنامج.

الجلسة الثانية: إعداد حساب جوجل والتعامل مع غوغل درايف

المدة: ساعة و 45 دقيقة (105 دقائق)

الهدف العام: القدرة على اجراء حساب غوغل

الأهداف الإجرائية:

يتوقع من المتدرب في نهاية الجلسة أن:

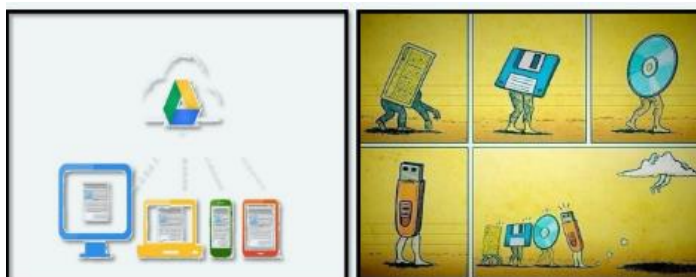
أهداف الجلسة:

- ينشئ حساب على جوجل (Gmail).
- يسجل الدخول إلى غوغل درايف.
- يعدد خيارات استخدام غوغل درايف (عبر الويب أو التطبيق).
- يرفع الملفات الأساسية إلى حسابه.

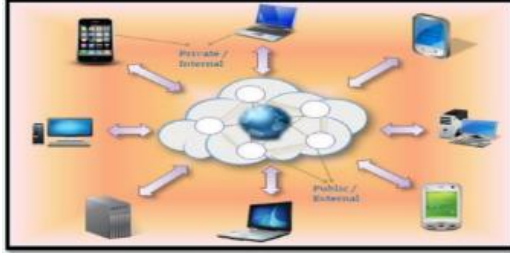
محتوى الجلسة:

مقدمة (15 دقيقة): أبدأ الجلسة بإلقاء التحية على المتدربين ثم أتحدث عن هدف الجلسة الحالية، وما سيتم التعرف عليه من محاور وأفكار.

أطلب من المتدربين الجلوس ضمن خمس مجموعات تعلم تعاوني بحيث تضم كل مجموعة (4) من المعلمين وأعرض الصورة التالية على الجهاز العارض.



بعد مناقشة الصورة السابقة أعرض صورة أخرى



ثم أبدأ بشرح أهمية حساب جوجل كإجابة لكل خدماته، مثل دراييف، وكيفية الوصول إليها.

إنشاء حساب جوجل (30 دقيقة):

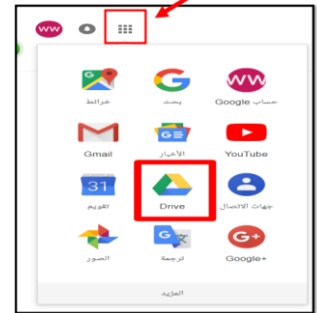
أطلب من كل متدرب الجلوس أمامه شرح خطوات إنشاء حساب بريد إلكتروني جديد على Gmail. توجيه المعلمين بملء البيانات الأساسية (الاسم، تاريخ الميلاد، اسم المستخدم) والتأكيد على أهمية اختيار كلمة مرور قوية تتضمن رموز وأحرف وأرقام.

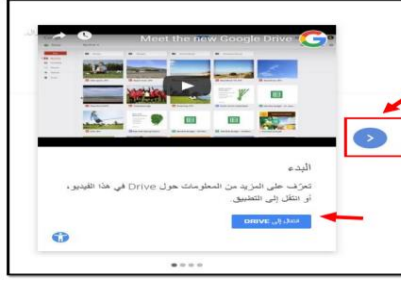
التطبيق العملي (30 دقيقة): قيام المعلمين بإنشاء حساباتهم الخاصة تحت إشراف المدرب. التأكد من قدرتهم على تسجيل الدخول والخروج من الحساب بنجاح.

التعامل مع غوغل دراييف (15 دقيقة): شرح كيفية الوصول إلى غوغل دراييف عبر أيقونة التطبيقات في Gmail،



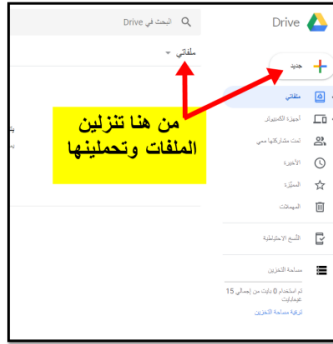
وتوضيح الفرق بين استخدامه عبر الويب وتطبيق سطح المكتب.





النشاط الأول (15 دقيقة):

بعد التعرف على واجهة البرنامج أطلب إليهم تنفيذ الخطوات السابقة عبر الحاسوب الشخصي لكل متدرب للانتقال إلى تحميل الملفات ثم أطلب إلى المتدربين رفع ملف بسيط (مثل صورة أو ملف نصي) من أجهزتهم إلى مجلد في غوغل درايف كخطوة أولى بعد عرض الخطوات على الجهاز العارض



تقويم الجلسة: أطلب من كل متدرب أن يشارك شاشته ويقوم بتسجيل الدخول والخروج بنجاح، ورفع ملف إلى حسابه.

الجلسة الثالثة: أساسيات غوغل درايف وإدارة الملفات

المدة: ساعة و 45 دقيقة (105 دقائق)

أهداف الجلسة:

الهدف العام: التعرف على أساسيات غوغل درايف

الأهداف الإجرائية:

يتوقع من المتدرب في نهاية الجلسة أن:

- يعدد مكونات واجهة غوغل درايف الرئيسية.
- ينشئ مجلدات وتنظيمها بشكل فعال.
- يرفع الملفات وإدارة مساحة التخزين الخاصة به.

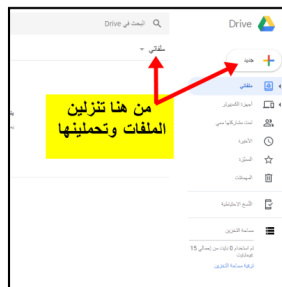
- **يشارك الملفات والمجلدات مع تحديد صلاحيات المستخدمين.**

الطرائق المستخدمة: التعلم التعاوني- الحوار والمناقشة

الوسائل: جهاز حاسوب لكل معلم، اتصال بالإنترنت وحسابات جوجل نشطة، شاشة عرض للمدرب.

محتوى الجلسة:

مقدمة (15 دقيقة): أبدأ الجلسة بالترحيب على المتدربين وإجراء نشاط البالون لاستذكّار معلومات الجلسة السابقة، ثمّ أبدأ بشرح أهداف الجلسة، وأطلب من المتدربين فتح الحواسيب والاتصال بالإنترنت والجلوس ضمن مجموعات .
الواجهة الأساسية (30 دقيقة): أقوم بتوزيع مهمة على كل مجموعة تتلخص في (البحث عن واجهة غوغل درايف، مكوّناتها، فوائدها)بعد انتهاء البحث من قبل المجموعات نقوم بمراجعة ما تمّ تناوله استكشاف واجهة غوغل درايف الرئيسية، والتعرف على "Shared with me, My Drive"، و "Recent".



التطبيق العملي (45 دقيقة):

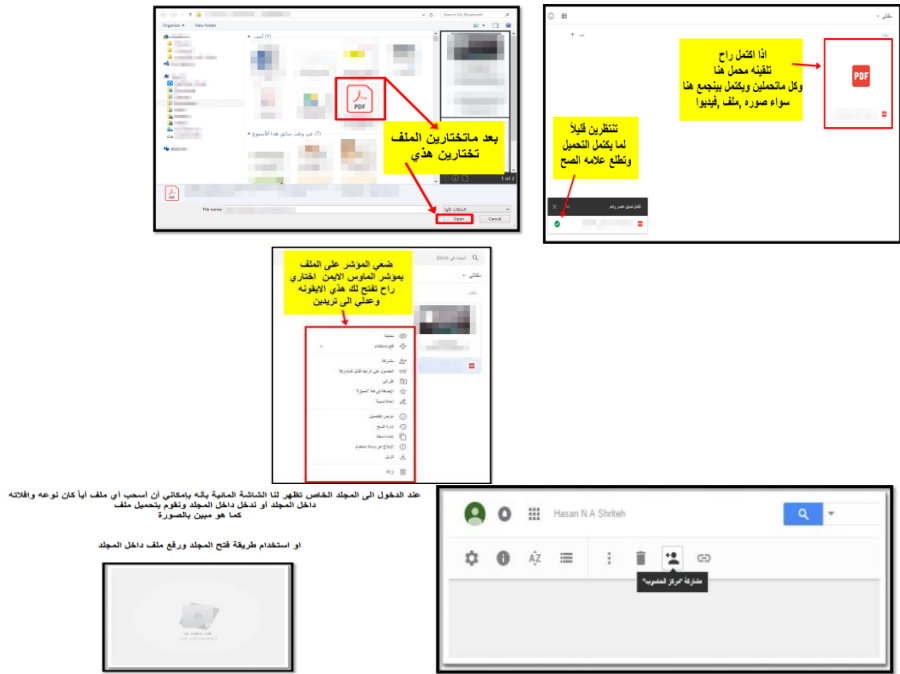
ثم نقوم بإنشاء مجلد جديد باسم "دروسي" داخله مجلدات فرعية بأسماء المواد

رفع الملفات: رفع ملفات متنوعة (نصية، صور، عروض) إلى المجلدات المنشأة.

أطلب من المتدربين الجلوس ضمن المجموعات والبحث عبر الشابكة عن الفرق بين الصلاحيات محرر وعارض،
نناقش الفرق بين الصلاحيات، ثم نبدأ بالتطبيق العملي، ومشاركة مجلد فرعي مع معلم آخر مع تحديد صلاحيات
"محرر" و"عارض".



نقوم بتحميل ملف من سطح المكتب حسب الخطوات الآتية:



مراجعة وتلخيص (15 دقيقة): مراجعة سريعة للمفاهيم الأساسية، وفتح باب الأسئلة، وإعطاء مهمة تحضيرية للجلسة القادمة.

تقويم الجلسة: أطلب من كل معلم أن ينشئ مجلداً باسم "مهمة تدريبية"، وينظم داخله ملفين ومجلداً فرعياً، ثم يشارك المجلد مع المدرب بصلاحيه "محرر".

الجلسة الرابعة: إنتاج المحتوى التعليمي عبر تطبيقات غوغل

المدة: ساعة و45 دقيقة (105 دقائق)

أهداف الجلسة:

الهدف العام: القدرة على انتاج محتوى تعليمي عبر تطبيقات غوغل
الأهداف الاجرائية:

يتوقع من المتدرب في نهاية الجلسة أن:

- يستخدم مستندات جوجل، وجداول البيانات، والعروض التقديمية.
- يتعاون مع زملائه على انشاء مشروع واحد في الوقت الفعلي.
- يستخدم التعليقات والملاحظات لتقديم التغذية الراجعة.
- يُوظف خرائط المفاهيم لتنظيم الأفكار التعليمية.

الطرائق المستخدمة: التعلم القائم على المشاريع، التعلم التعاوني، العمل في مجموعات صغيرة.

الوسائل: جهاز حاسوب لكل معلم، شاشة عرض للمدرب، انترنت

محتوى الجلسة:

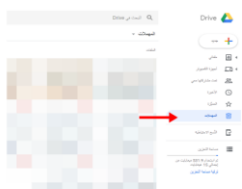
مقدمة ومراجعة (15 دقيقة): مراجعة سريعة للجلسة السابقة من خلال نشاط ساعي البريد، ثم نبدأ بعرض أهداف الجلسة الحالية.

مشروع تعاوني (60 دقيقة):

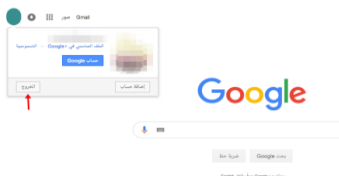
يُقسّم المعلمون إلى مجموعات تُطلب من كل مجموعة إنشاء "خطة درس رقمية" متكاملة عن أحد دروس الحلقة الأولى واختيار كل مجموعة مادة معينة مع توفر الكتاب باستخدام القرعة على أن تشمل المواد الآتية: (رياضيات - عربي - اجتماعيات - ديانة - علوم) باستخدام مستندات جوجل وجدول بيانات جوجل والعروض التقديمية في جوجل، نقوم بمناقشة كل محتوى من المجموعات وعرضه على الزملاء مع تقديم التوجيهات المناسبة.

أعرض على المتدربين فكرة حذف أي فكرة على غوغل درايف من خلال عرض الصورة التالية وتطبيقها

إن طُفقت شيئاً مؤخرًا باستخدام جوجل درايف، فقد تمكن من استعادة الملف بفكائه من المهملات.
انقر على المهملات Trash
حدد الملف الذي ترغب في استرداده.
انقر على استعادة Restore.



كما نقوم بتغيير الصورة الشخصية للحساب من خلال ما يلي:



تطبيق خرائط المفاهيم (15 دقيقة):

بعد انتهاء المشروع ومناقشة المحتوى ، تُشجع كل مجموعة على استخدام أداة "جوجل دراوينغ" (Google

(Drawing) لإنشاء خريطة مفاهيم توضح علاقة تطبيقات غوغل المختلفة بإنشاء خطة الدرس.

مراجعة ومناقشة (15 دقيقة): عرض المشاريع، ومناقشة التحديات التي واجهت المجموعات، والفوائد التي حققتها.

تقويم الجلسة: يتم تقييم الخطة الدراسية الرقمية التي أنشأتها كل مجموعة، مع التركيز على استخدامهم الصحيح

لأدوات غوغل المختلفة (المستندات، الجداول، العروض).

الجلسة الخامسة: التقييم الرقمي والمهارات المتقدمة

المدة: ساعة و 45 دقيقة (105 دقائق)

أهداف الجلسة:

الهدف العام: التعرف على التقييم الرقمي

الأهداف الاجرائية:

يتوقع من المتدرب في نهاية الجلسة أن:

- ينشئ من نماذج جوجل اختبار .
- يصمم مهمة تقييم رقمي بسيطة.
- يسجل الخروج من غوغل درايف

الطرائق المستخدمة: الحوار والمناقشة - العصف الذهني - تعلم تعاوني - التعلم عبر الانترنت.
الوسائل: جهاز حاسوب لكل معلم، شاشة عرض للمدرب، انترنت، .

محتوى الجلسة:

مقدمة ومراجعة (15 دقيقة): ألقى التحية على المتدربين ثمّ أبدأ بمراجعة سريعة لما تمّ تعلمه، وعرض أهداف الجلسة الحالية.

نماذج جوجل (30 دقيقة):

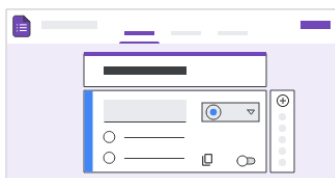
أطلب من المتدربين وضع تصور عن انشاء اختبار على غوغل درايف وأهميته، مع ذكر ايجابيات وسلبيات فكرة الاختبارات الالكترونية وذلك ضمن مجموعات التعلم التعاوني والاستعانة بالانترنت.

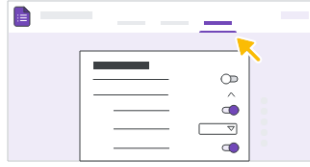
أستمع لاجابات المجموعات وأقوم بتقويمها مع ذكر التعريف المناسب، ثمّ نبدأ بشرح كيفية إنشاء نموذج جديد وتحويله إلى "اختبار" (Quiz).

أوضح أنواع الأسئلة المختلفة (مثل الاختيار من متعدد، الإجابة القصيرة، مربعات الاختيار) وتحديد الإجابات الصحيحة.

شرح كيفية عرض وتحليل إجابات الطلاب تلقائياً.

1. افتح اختبارًا في "نماذج Google"، 2. انقر على رمز إضافة سؤال 3. على يسار عنوان السؤال، اختر نوع السؤال الذي تريده، 4. أدخل سؤالك 5. بالنسبة إلى أنواع الأسئلة السارية، أدخل الإجابات المحتملة 6 . اختيار لتحديد الإجابة الصحيحة أو تحديد النقاط أو تقديم الملاحظات، انقر على مفتاح الإجابة .يرجى مراجعة القسم إضافة أسئلة تحدّد الإجابات والنقاط. ملاحظة :لمنع المستخدمين من عدم الإجابة عن السؤال، فَعِّل الخيار مطلوب.



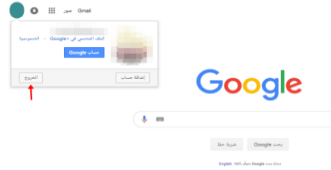


تطبيق عملي (45 دقيقة):

أطلب من المعلمين العمل في مجموعات لإنشاء اختبار قصير بسيط باستخدام "تماذج جوجل" لموضوع دراسي، يُطلب منهم مشاركة الاختبار مع زملائهم لملئه، تُشجع المجموعات على مناقشة كيفية توظيف هذه الأداة في تقييم الطلاب.

خاتمة الجلسات (15 دقيقة): تلخيص شامل للبرنامج التدريبي بأكمله، والإجابة على أي أسئلة متبقية، وفتح باب النقاش حول كيفية تطبيق هذه المهارات في الفصول الدراسية، مع تشجيعهم على الاستمرار في التعلم والتطوير المهني.

للخروج من غوغل درايف نتبع الخطوات الآتية:



تقويم الجلسة: أطلب من كل مجموعة تصميم اختبار قصير من 5 أسئلة وتحويله إلى اختبار يتم تصحيحه تلقائياً، ثم أطلب من المجموعات عرض تقرير بسيط يوضح كيفية تحليل نتائج الاختبار.

الجلسة السادسة: مقدمة في Articulate Storyline والواجهة الرئيسية

المدة: ساعة و 45 دقيقة (105 دقائق)

أهداف الجلسة:

الهدف العام: التعرف على برنامج Articulate Storyline

الأهداف الإجرائية

يتوقع من المتدرب في نهاية الجلسة أن:

- 1- يعرف برنامج Articulate Storyline
- 2- يوضح بأسلوبه الخاص أهمية برنامج Articulate Storyline لتصميم الدروس التفاعلية
- 3- يشغل برنامج Articulate Storyline
- 4- يعدد أقسام واجهة Articulate Storyline
- 5- يعرض شريحة واحدة (الشريحة الحالية)
- 6- ينشئ مشروع جديد.

7- يحفظ المشروع .

الطرائق المستخدمة: الحوار والمناقشة، خرائط المفاهيم، التعلم التعاوني.

الوسائل: جهاز حاسوب لكل معلم مثبت عليه برنامج Articulate Storyline، شاشة عرض للمدرب، انترنت.

محتوى الجلسة:

مقدمة عن البرنامج (15 دقيقة): شرح أهمية Articulate Storyline في إنشاء محتوى تفاعلي وتجاوزه لبرامج العروض التقديمية التقليدية.

أبدأ الجلسة بنشاط تمهيدي عن البرنامج، ثم أطلب من المتدربين استخدام الشبكة للبحث عن برنامج Articulate Storyline و أهم استخداماته ، ومميزاته، أدون المعلومات التي استخرجها المتدربون على السبورة، ثم أنتقل لعرض تقديمي يشمل الأفكار الآتية:

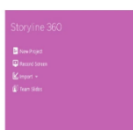
هو برنامج حاسوبي لتصميم الدروس التفاعلية، يحتوي العديد من الأيقونات المهمة لعمل المعلم، وتقديم العروض التقديمية التفاعلية والتسجيلات والاختبارات، وهو سهل الاستخدام من حيث إدراج الوسائط الثابتة والتفاعلية، ونشرها وتشغيلها عبر البرنامج نفسه، أو عرضها بمشغلات الفيديو ومتصفح الإنترنت بشكل تفاعلي، وهو برنامج داعم للغة العربية لا يشغل حيزاً كبيراً على جهاز الحاسوب.

الواجهة الرئيسية (40 دقيقة):

بعد مناقشة اجابات المتدربين أنتقل لعرض الخطوات الآتية لتشغيل البرنامج مع التأكيد على تحميله مسبقاً على أجهزة الحاسوب لدى كل متدرب، أبدأ بتشغيل البرنامج حسب الخطوات الآتية:



- نقوم بالنقر مرتين بالزر الأيمن للفأرة على صورة البرنامج

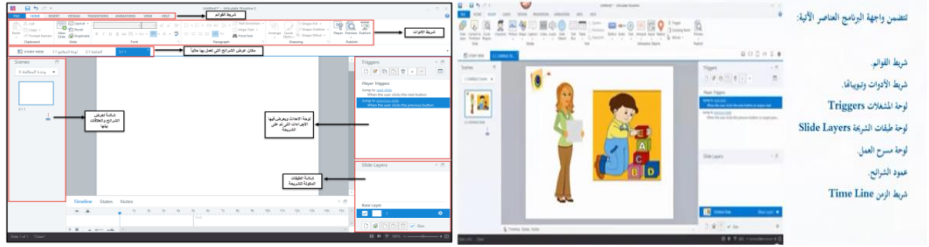


- تظهر صفحة البرنامج من الجانب الأيمن نختار new project كما في الشكل الآتي:

1) عند فتح البرنامج تظهر الواجهة الرئيسية للبرنامج كما في الشكل التالي :



أطلب من المتدربين فتح البرنامج والتعرف على الواجهة الأساسية له ثم أبدأ بشرح واجهة البرنامج باستخدام الجهاز العارض والحاسوب



تتضمن واجهة البرنامج العناصر الآتية:

شريط القوائم، Menu bar ، شريط الأدوات وتبويباتها، لوحة المشغلات، Triggers ، لوحة طبقات الشريحة Slide Layers، لوحة مسرح العمل، عمود الشرائح، شريط الزمن Time Line قبل البدء في شرح القوائم والأدوات أطلب إلى المتدربين أن نفرق بين ثلاث أشياء رئيسية وهامة وهي المشهد Scene والشريحة Slide والطبقات Layer فالمشهد يتكون من مجموعة شرائح والشريحة تتكون من مجموعة طبقات وذلك من خلال عرض الخريطة الآتية

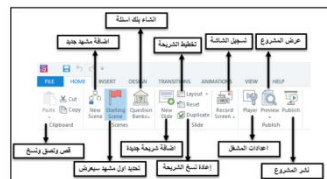


أطلب من كل مجموعة تعلم تعاوني أن تحاول البحث عبر الشبكة عن مكونات كل أداة من الأدوات الموجودة بكل القائمة بعد الاستماع لآراء المجموعات أقدم لهم أوراق مطبوعة تحتوي المعلومات الآتية مع شرح مفصل عن كل منها ثم ننتقل للحاسوب للتعرف على القوائم مباشرة:

لنبدأ بقائمة File



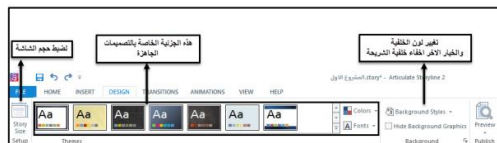
قائمة Home :



قائمة Insert



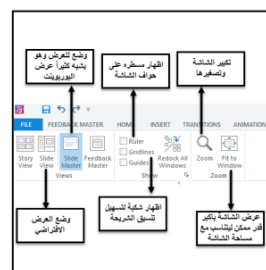
قائمة Design



قائمة Transitions



قائمة View



- لوحة المشغلات :

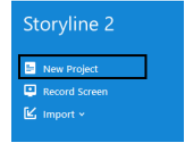
استكشاف الأجزاء الرئيسية للواجهة: الشريط العلوي (Ribbon)، الشرائح، المشاهد، المخطط الزمني (Timeline)، الألواح الجانبية.

إنشاء الشرائح (35 دقيقة):

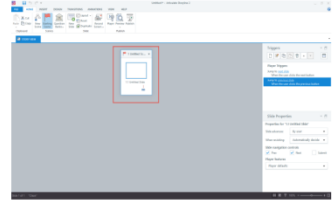
إضافة شرائح جديدة فارغة ومن القوالب الجاهزة، شرح كيفية تغيير تخطيط الشريحة (Layout).
تنظيم الشرائح في مشاهد مختلفة (Scenes) لترتيب المحتوى التعليمي.

1- إنشاء مشروع جديد :

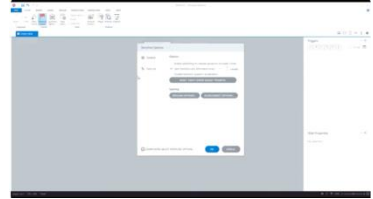
لإنشاء مشروع جديد علينا أوال فتح البرنامج من قائمة أبدا ثم اختيار Project New



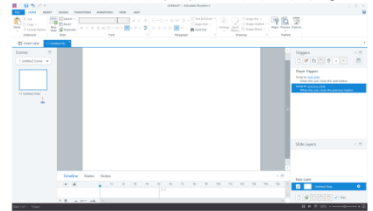
تظهر أمامنا واجهة البرنامج الأساسية وبها مشهد مضاف و معد للعمل



نقوم بحفظ الملف باسم وذلك من قائمة ملف نختار إعدادات ستوري لاین تظهر قائمة نختار منها الخيار الثاني ونحدد التوقيت (1 د) لحفظ التعديلات بشكل تلقائي.



بعد ذلك نقوم بالضغط على المشهد ليظهر كاملاً وبه شريحة مضافة، نقوم بتصميم مشروعنا وحفظه ونشره.



مراجعة وتلخيص (15 دقيقة): تلخيص ما تم تعلمه وفتح باب الأسئلة.

تقويم الجلسة: أطلب من كل معلم إنشاء مشروع جديد، وإضافة مشهدين يحتوي كل منهما على 3 شرائح.

الجلسة السابعة: إضافة وتنسيق المحتوى

المدة: ساعة و 45 دقيقة (105 دقائق)

أهداف الجلسة:

الهدف العام : القدرة على تنسيق محتوى الشرائح ضمن برنامج Articulate

الأهداف الإجرائية:

يتوقع من المتدرب في نهاية الجلسة أن:

- يضيف العناصر المطلوبة للشريحة المختلفة (نصوص، صور، أشكال).
- ينسق الشرائح حسب المطلوب (الألوان، الخطوط، الأحجام).
- يستخدم المعلم مكتبة Articulate لإضافة شخصيات وأيقونات.
- يرتب العناصر على الشريحة.

الطرائق المستخدمة: التعلم التعاوني- العصف الذهني- حوار ومناقشة
الوسائل: جهاز حاسوب لكل معلم، البرنامج التدريبي (ملفات العمل)- إنترنت - شاشة عرض - سبورة .
محتوى الجلسة:

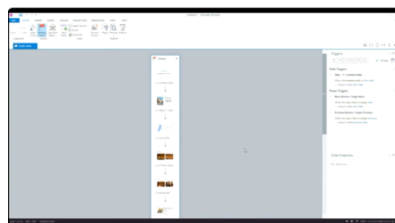
مقدمة (15 دقيقة): مراجعة سريعة لما تم تعلمه، وعرض أهداف الجلسة.

إضافة المحتوى (45 دقيقة):

نبدأ بتشغيل الحاسوب والطلب من كل متدرب فتح البرنامج والدخول إلى العمل السابق، أقوم بالبداة بخطوات إضافة المحتوى بعد توزيع كراسات للمتدربين عن تعريف إضافة المحتوى وخطواتها.
استخدام قائمة "Insert" لإضافة مربعات نص، صور من الجهاز ومن الإنترنت، أشكال (Shapes)، وشخصيات (Characters) من مكتبة Articulate.

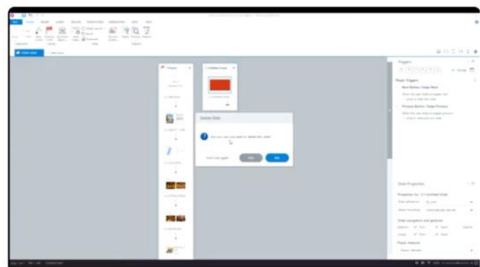
طريقة تصميم المشهد الأول (المقدمة):

أولاً باستيراد أحد العروض التقديمية (بور بوينت) أو نبدأ باختيار أحد الدروس وتصميم مجموعة من الشرائح ضمن المشهد الأول



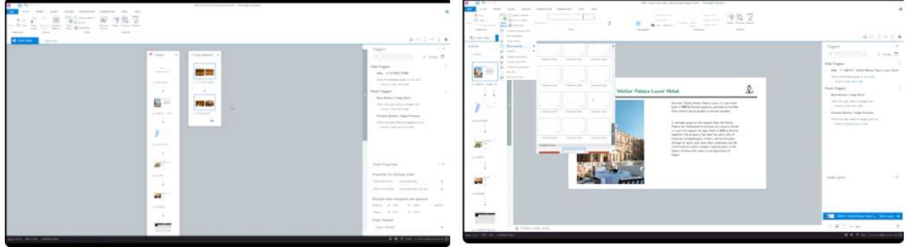
- تقسيم المشروع إلى مشاهد :

أولاً نذهب إلى story view ننقر على new seen فيظهر المشهد الثاني، في حال عدم الحاجة إلى المقدمة أو الشريحة الرئيسية نقوم بحذفها من خلال النقر بالزر الأيمن ونختار Delete (حذف)



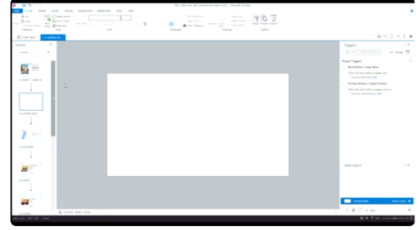
أثر برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات التقنية لدى عينة من معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي

نقوم بتسمية المشهد حسب ما يقضيه الدرس، نقوم بتحديد عدد من الشرائح الذي يرغب المعلم بنقلها إلى المشهد الثاني ومن خلال السحب والافلات تتم عملية النقل بظهور السهم الأخضر بجانب المشهد .

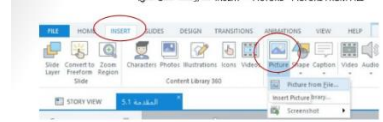


- طريقة اضافة شريحة جديدة مع التصميم :

من خلال التصميمات السابقة نختار تصميم يناسب الدرس وليكن تصميم الشريحة فارغ



لتعديل مكان الشريحة نقوم بالسحب والافلات بزر الفأرة نملاً الشريحة الفراغة حسب الدرس المعطى فمثلاً لإضافة صورة كخلفية : insert-picture- picture from file



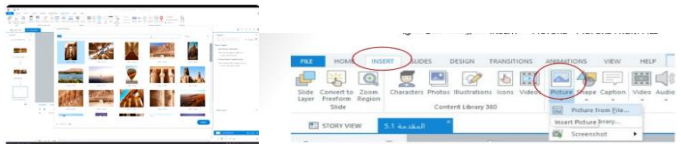
نقوم بضافة الصور والأشكال كما في الشكل الآتي:



- إضافة الصور :

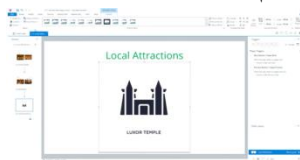
- لاضافة صورة إما من :

- insert – contain library واختار الصورة المناسبة بعد كتابة ما نبحث عنه في مكان البحث كما يلي :



أما إذا كانت الصورة موجودة على جهاز الحاسوب فإننا نختار من:

insert – picture نحدد مكان الصورة ثم موافق



بعد الانتهاء من إضافة المحتوى أطلب من المتدربين البدء بالعمل كل متدرب على حاسوبه واتباع الخطوات السابقة، وإضافة صورة ومحتوى مناسبين.

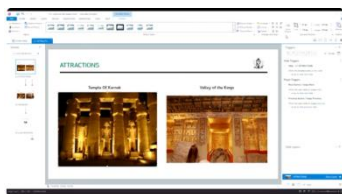
أصحح أعمال المتدربين وننتقل إلى فقرة تنسيق المحتوى

تنسيق المحتوى (30 دقيقة):

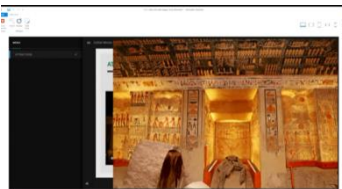
ننتقل إلى تغيير ألوان وحجم الخطوط:

استخدام خيارات التنسيق السريع (Format Painter)، محاذاة وترتيب العناصر على الشريحة باستخدام أدوات المحاذاة.

يمكن إجراء جميع التعديلات على الصورة (تكبير – تصغير – تغيير مكانها – طريقة عرضها.....) من خلال النقر على الصورة ، يتم إضافة زر مكبر للصورة لتعرض بشكل كامل وذلك من خلال تحديد الصورة المطلوبة و والنقر على زر zoom picture فتظهر إشارة zoom أسفل الصورة



للقيام بتجربة عرض الصورة نضغط على زر preview الموجود على يمين الصورة



لإعادة الصورة إلى حجمها الطبيعي نقر بأي مكان خارج الصورة ، كما يمكن تطبيق هذه الخاصية على أكثر من صورة داخل الشريحة الواحدة .

مراجعة وتلخيص (15 دقيقة): مراجعة سريعة للمفاهيم الأساسية، والرد على الأسئلة.

تقويم الجلسة: أطلب من كل معلم تصميم شريحة واحدة تحتوي على عنوان، نص، صورة، وشخصية، مع تنسيق وترتيب جميع العناصر بشكل احترافي.

الجلسة الثامنة: التفاعل والمشغلات (Triggers)

المدة: ساعة و 45 دقيقة (105 دقائق)

أهداف الجلسة:

الهدف العام : القدرة على انشاء تفاعلات ضمن شرائح برنامج أرنكليت ستوري لاين.

الأهداف الاجرائية :

يتوقع من المتدرب في نهاية الجلسة أن:

1- يضيف الشخصيات

2- يعدل على الشخصيات

3- يضيف شكل محدد.

4- ينسق الخط حسب المطلوب

5- يحدد مفهوم الارتباط التشعبي

6- يضيف الارتباطات التشعبية للتنقل بين الشرائح

7- يربط الأداة بالشريحة التالية

8- يضيف مقطع صوتي .

9- يحدد الصوت المدرج (ذكر / انثى)

الطرائق المستخدمة: الحوار والمناقشة- التعلم التعاوني

الوسائل: جهاز حاسوب لكل معلم، أمثلة لسيناريوهات تفاعلية، شاشة عرض، انترنت.

مقدمة (15 دقيقة): أقوم بمراجعة لما تم تناوله في الجلسات السابقة وأعرض فيديو تفاعلي لشرح مفهوم التفاعلية في

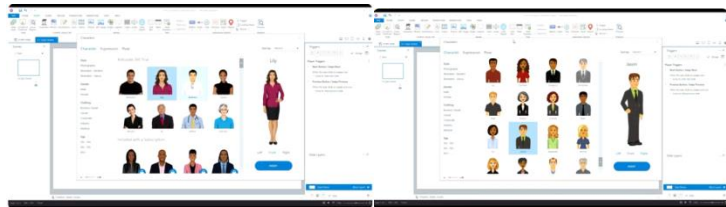
المحتوى التعليمي ثم أطلب من المتدربين صياغة تعريف شامل له من خلال ما تم عرضه، ندون التعريف على

السبورة ويتم التأكيد على أهمية البرنامج في تصميم الدروس التفاعلية وإضفاء روح المتعة والتسلية لدى المتعلم .

نتابع بإضافة المحتوى (45 دقيقة):

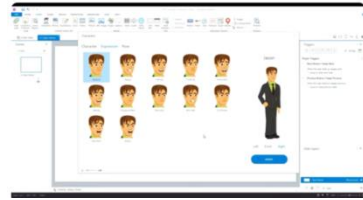
بعد تشغيل الحاسوب وفتح البرنامج أبدأ بإضافة الشخصيات : من قائمة insert – caracar نختار الشخصية

المطلوبة وليكن :

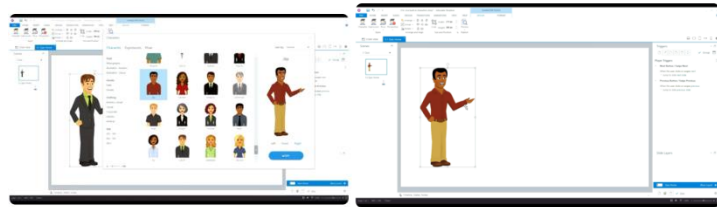


- ثم أشرح طريقة التعديل على الصورة

- إذا أردنا التعديل على شكل الشخصية (طريقة الوقوف - تعابير الوجه) نختار expiration

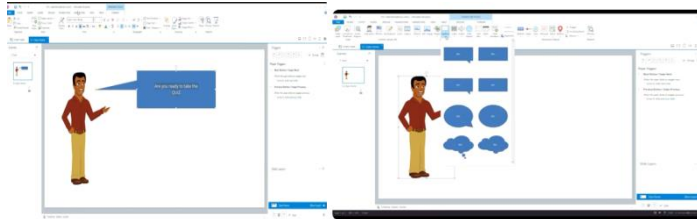


نختار التعبير المناسب ثم نضغط أسفل الشكل على insert تظهر الشخصية على الشريحة ثم نقوم بالتعديلات المرغوبة عليها، في حال أردنا تغيير الشخصية ولم تكن مناسبة للمحتوى نقوم بتحديد الصورة والنقر على الشخصية واختيار الشخصية المناسبة فتظهر بنفس الإعدادات للشخصية السابقة

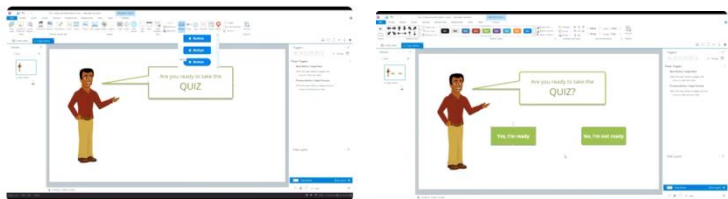


إضافة نص ضمن الأشكال :

من قائمة insert ثم نختار الشكل المناسب بعدها ادراج فيظهر الشكل بجانب الشخصية يمكن الكتابة ضمن الشكل وإجراء كافة التعديلات عليها



إضافة الأزرار : insert - button نختار أحد الخيارات السابقة وليكن الأخير ثم موافق يظهر الزر ونكتب بداخله



بعد الانتهاء من فقرة اضافة الشخصيات أطلب من المتدربين تطبيق ماتم تناوله في الفقرة السابقة على المشروع الذي سبق وأن تم العمل عليه في الجلسات السابقة

الارتباط التشعبي:

أقسم المتدربين إلى مجموعات وأطلب منهم البحث عبر الشبكة عن مفهوم الارتباط التشعبي والفائدة منه، ثم أعرض بعض المعلومات عن الارتباط التشعبي.

- **الارتباط التشعبي:** يُعرف الارتباط التشعبي في برنامج Articulate Storyline هو وسيلة لربط عناصر داخل

الدرس أو إلى موارد خارجية، مما يتيح للمتعلم التنقل بين الشرائح أو إلى مواقع ويب خارجية أو ملفات أخرى.

• **الارتباطات التشعبية داخل الدرس:** يمكنك استخدام الارتباطات التشعبية للانتقال من شريحة إلى أخرى داخل

الدرس، أو إلى أجزاء محددة من شريحة معينة. هذا مفيد لإنشاء مسارات تعليمية مخصصة أو لتوفير

معلومات إضافية عند الحاجة.

• **الارتباطات التشعبية إلى موارد خارجية:** يمكنك ربط العناصر في الدرس بمواقع ويب أو ملفات خارجية. هذا

يتيح للمتعلمين الوصول إلى موارد إضافية، مثل مقاطع فيديو أو مقالات أو ملفات قابلة للتنزيل.

استخدامات الارتباطات التشعبية:

❖ **التنقل بين الشرائح:** قم بإنشاء أزرار للانتقال إلى الشرائح السابقة أو التالية، أو إلى شريحة معينة بناءً

على اختيار المتعلم.

❖ **توفير معلومات إضافية:** قم بربط الكلمات الرئيسية أو العبارات في الدرس بمصادر خارجية توفر

معلومات إضافية.

❖ **إضافة تفاعلية:** استخدم الارتباطات التشعبية لإنشاء ألعاب أو اختبارات تفاعلية.

❖ **توجيه المتعلمين إلى موارد خارجية:** قم بربط العناصر في الدرس بمقاطع فيديو أو مواقع ويب ذات

صلة.

أبدأ بتطبيق الارتباط التشعبي على المشروع من خلال الخطوات الآتية

كيفية إنشاء الارتباطات التشعبية:

☒ حدد العنصر الذي تريد ربطه (نص أو صورة أو زر) .

☒ انقر بزر الماوس الأيمن واختر "ارتباط تشعبي".

☒ اختر الوجهة (شريحة داخلية، موقع ويب، ملف خارجي) .

☒ أضف أي نص بديل لغرض الوصولية.

لنعد إلى الشخصيات ونقوم بإضافة ارتباطات تشعبية :

- لربط الزر الأول "yes I'm ready" بالشريحة التالية بالنقر على زر "الأول" تظهر قائمة في الجانب الأيمن "next side" معناه الانتقال إلى الشريحة التالية نقوم بتفعيلها فتظهر قائمة في المنتصف نضغط موافق .



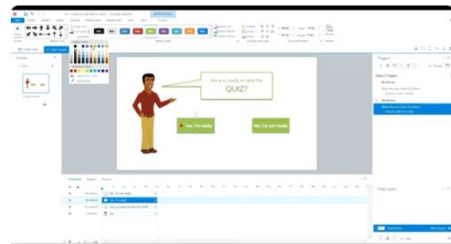
- لتفعيل زر الخروج من البرنامج للزر الثاني "no I'm not ready" بنفس الطريقة السابقة ولكن نختار jump to seen وهي شريحة أخرى ولكن شريحة البداية "home"



- يمكن إضافة بعض الأشكال بجانب الأزرار لإظهار الناحية الجمالية تضغط على الرموز فتظهر القائمة التالية

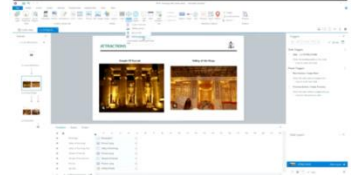


- نختار الشكل المناسب و نجري بعض التعديلات عليه من خلال تحديد نقوم (بتغيير اللون - الشكل - مكان توضع)

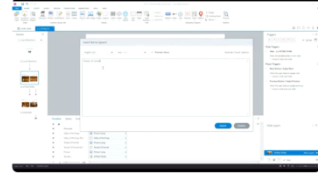
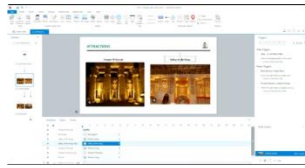


- إضافة صوت :
من قائمة insert نختار odious تظهر قائمة تحوي ثلاثة خيارات وهي :
ملف مسجل مسبقاً
تسجيل ملف

وأخيراً  و texts to speech وهذا الخيار سنتعامل معه.

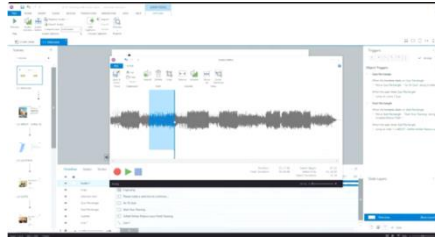


نقوم بتحديد الخيار الأخير فتظهر قائمة نكتب فيها ما نريد أن يظهر على شكل صوت مع تحديد اللغة المطلوبة والصوت (ذكر - أنثى) ويمكن اجراء تجربة للصوت من خلال preview ثم نضغط على insert يظهر ملف الصوت على جانب الصورة



أطلب من المتدربين تطبيق الخطوات السابقة كل متدرب على حاسوبه.

الطبقات (30 Layers دقيقة): شرح مفهوم الطبقات وأهميتها في إنشاء التفاعلات، إنشاء تفاعل "انقر للكشف" (Click to reveal) باستخدام الطبقات، يمكن إضافة ملف صوت لشريحة البداية كترحيب بالمتعلمين أو تمهيد للدرس، يمكن التحكم بحجم الصوت أو اقتصاص جزء من الموسيقى أو الصوت المعروض



مراجعة وتلخيص (15 دقيقة): تلخيص للمفاهيم الأساسية ومناقشة التطبيقات الممكنة في الفصل الدراسي.

تقويم الجلسة: يطلب المدرب من كل معلم تصميم شريحة تحتوي على 3 أزرار، بحيث يؤدي كل زر إلى إظهار طبقة مختلفة تحتوي على معلومات جديدة.

الجلسة التاسعة: بناء الاختبارات والتقييمات

المدة: ساعة و 45 دقيقة (105 دقائق)

أهداف الجلسة:

الهدف العام : القدرة على انشاء اختبار.

الاهداف الاجرائية:

يتوقع من المتدرب في نهاية الجلسة أن:

• يذكر أنواع أسئلة الاختبارات في Articulate Storyline.

• يصمم اختبار قصير (Quiz) من عدة أسئلة.

• يخصص رسائل التغذية الراجعة

• يضيف شريحة النتائج النهائية.

الطرائق المستخدمة: عصف ذهني - تعلم تعاوني - حوار ومناقشة

الوسائل: جهاز حاسوب لكل معلم، أمثلة لمسابقات تعليمية.

محتوى الجلسة:

مقدمة (15 دقيقة): بعد اللقاء التحية على المتدربين ومراجعة أفكار الجلسة السابقة، وأهداف الجلسة الحالية أقوم

بعرض فيديو عم أهمية التقييم الرقمي الفوري للطلاب.

بناء الاختبار (45 دقيقة):

نفتح برنامج أرتكليت ستوري لاین المسبق وتم العمل عليه خلال الجلسات السابقة مع انشاء شريحة جديدة وشرح

خطوات العمل على الاختبار كما يلي:

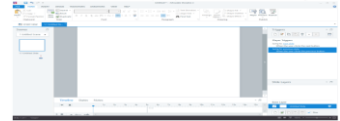
استخدام قائمة "Slides" ثم "Quiz" لإنشاء أنواع أسئلة مختلفة (مثل الاختبار من متعدد، صح أو خطأ).

إدخال الأسئلة والإجابات الصحيحة وتحديد الدرجات.

تخصيص رسائل التغذية الراجعة (Feedback) للإجابات الصحيحة والخاطئة.

خطوات انشاء اختبار الكتروني :

بعد فتح البرنامج تظهر الشاشة التالية:



1- أسئلة صح وخطأ :

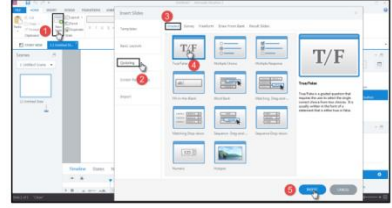
بعد فتح البرنامج وعند الضغط على New slide تظهر شاشة بها مجموعة خيارات على اليمين وأمام كل خيار

مجموعة صور لاختيار منها.



قبل البدء في شرح أنواع الأسئلة دعونا نناقش أنواع الخيارات التي يقدمها البرنامج

ذكرنا سالفاً أنواع الأسئلة في هذا الاختبار لنبدأ بأسئلة الصح والخطأ F/T. لإنشاء سؤال صح وخطأ علينا اتباع الخطوات التالية بالترتيب الظاهر في الصورة من الخطوة رقم 1 إلى الخطوة رقم 5.



ثم نقوم بكتابة رأس السؤال والخيارات وتحديد الإجابة الصحيحة والتعزيز الخاص بالإجابة الصحيحة والاجابة الخاطئة.

ملاحظة: جميع الخطوات التي نجرها على تنسيق السؤال ستتكرر في جميع الأسئلة التي سيتم شرحها لاحقاً. نحدد أيضاً عدد الخيارات المتاحة للطلاب في الإجابة؛ وعدد المحاولات المتاحة في حال أخطأ الطالب في الإجابة.



بعد الانتهاء من إدخال السؤال وضبط إعداداته نقوم بإغلاق الشريحة وإنشاء غيرها حتى ننتهي من هذا النوع من الأسئلة.

يقوم المعلم بتكرار العملية نفسها حسب عدد الأسئلة المراد إضافتها .

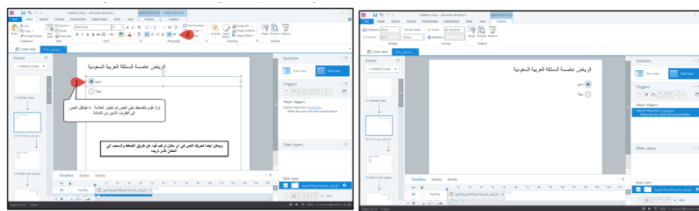
يطلب من كل تدريب إنشاء سؤال حسب اختياره ومن ثم تقويمه .

شريحة النتائج (30 دقيقة):

إضافة شريحة النتائج (Result Slide) وتخصيصها.

شرح كيفية عرض النتيجة النهائية للطلاب.

تنسيق السؤال في شاشة الـ View Slide قد نقابلنا مشكلة وهي عند القيام بكتابة السؤال والخيارات باللغة العربية نجد التنسيق على اليسار والخيارات أيضاً على اليسار لجعلها صحيحة كما في اللغة العربية نقوم بالضغط على الكلمة للكتابة من اليمين لليسار كما في الصورة. بعد الانتهاء من التنسيق تصبح الشاشة كالتالي:



مراجعة وتلخيص (15 دقيقة): مراجعة سريعة للمفاهيم ومناقشة كيفية استخدام الاختبارات في التقييم التكويني.
تقويم الجلسة: أطلب من كل معلم بناء اختبار قصير من 3 أسئلة مع شريحة نتائج، ونشره كملف عمل للمدرب.

الجلسة العاشرة: خيارات النشر والمراجعة النهائية للبرنامج

المدة: ساعة و 45 دقيقة (105 دقائق)

أهداف الجلسة:

الهدف العام : التعرف على المهارات المكتسبة خلال البرنامج التدريبي

يتوقع من المتدرب في نهاية الجلسة أن :

يحدد خيارات نشر المحتوى (Publishing).

ينشر المشروع كملف للويب (Web)

ينشر المشروع لأنظمة إدارة التعلم (LMS).

يحدد أهم النقاط التي تعلمها في Articulate Storyline.

الطرائق المستخدمة: تعلم تعاوني - عصف ذهني - حوار ومناقشة

الوسائل: جهاز حاسوب لكل معلم.

محتوى الجلسة:

مقدمة (15 دقيقة): أقيم بمراجعة محتوى الجلسات السابقة وتحديد أهداف الجلسة الحالية ثم شرح أهمية نشر

المحتوى التعليمي بصيغة قابلة للتشغيل.

خيارات النشر (45 دقيقة):

باستخدام الانترنت أطلب من المتدربين البحث عن الفرق بين النشر للويب، وأنظمة إدارة التعلم (LMS)، والأجهزة

اللوحية (Tablet)

بعد الاستماع لاجابات المجموعات أقدم عرض تقديمي وأوضح الفرق بين طريقتي النشر السابقتين، ثم أشرح

خطوات نشر مشروع بسيط كملف للويب، وكيفية فتح المحتوى في المتصفح.

أطلب من كل متدرب البدء بنشر ملفه الذي تم انجازه خلال الجلسات السابقة مرة كملف ويب، و مرة كأنظمة إدارة

التعلم.

المراجعة النهائية (30 دقيقة): مراجعة شاملة لجميع المهارات التي تم تعلمها في Articulate Storyline

تبادل الخبرات والتحديات التي واجهها المعلمون.

خاتمة الجلسات (15 دقيقة): تلخيص شامل للبرنامج التدريبي بأكمله، والإجابة على أي أسئلة متبقية، وفتح باب

النقاش حول كيفية تطبيق هذه المهارات في الفصول الدراسية، مع تشجيعهم على الاستمرار في التعلم والتطوير

المهني.

تقويم الجلسة: أطلب من كل معلم نشر المشروع الذي أنشأه في الجلسة السابقة ومشاركة الرابط النهائي.

الجلسة الحادية عشرة: مشروع تطبيقي تعاوني متكامل

المدة: ساعة و 45 دقيقة (105 دقائق)

أهداف الجلسة:

الهدف العام : التعرف على المهارات المكتسبة خلال البرنامج التدريبي

الأهداف الاجرائية :

يتوقع من المتدرب في نهاية الجلسة أن :

- يصمم مشروعاً تعليمياً متكاملًا باستخدام غوغل درايف و Articulate Storyline.
- يتعاون في مجموعات لإدارة المشروع وتوزيع المهام.
- يستخدم مهاراته في Articulate Storyline لإنشاء شرائح تفاعلية وأسئلة تقييم
- يستخدم غوغل درايف لتخزين ومشاركة موارد المشروع.
- ينشر المشروع التعليمي النهائي وعرضه.

الطرائق المستخدمة: التعلم القائم على المشاريع (Project-Based Learning): تطبيق عملي لجميع المهارات في مشروع واحد.

التعلم التعاوني (Collaborative Learning): العمل في فرق لإنشاء محتوى مشترك.

الوسائل: جهاز حاسوب لكل معلم، حسابات جوجل، برنامج Articulate Storyline.

محتوى الجلسة:

مقدمة المشروع (15 دقيقة): شرح المشروع الختامي: "تصميم درس رقمي تفاعلي". يُقسّم المعلمون إلى مجموعات، ويتم تحديد موضوع الدرس (مثال: درس عن دورة حياة النباتات).

مرحلة التخطيط والتعاون (30 دقيقة): تستخدم المجموعات مستندات جوجل للتخطيط للدرس، وكتابة المحتوى، وتوزيع الأدوار. ويستخدمون غوغل درايف لتخزين ومشاركة الموارد التعليمية (صور، نصوص).

مرحلة التطوير (45 دقيقة): يبدأ كل فريق باستخدام Articulate Storyline لبناء الدرس. يتعاونون في إنشاء الشرائح التفاعلية، وإضافة المشغلات، وبناء اختبار قصير باستخدام مهاراتهم التي اكتسبوها.

النشر والعرض (15 دقيقة): يقوم كل فريق بنشر مشروعه التعليمي بصيغة الويب، ثم يعرضه بشكل موجز على باقي المجموعات.

تقويم الجلسة: تقييم المنتج النهائي: يتم تقييم المشروع بناءً على جودته، وتفاعليته، وكيفية توظيفه للأدوات التي تم تعلمها.

الجلسة الثانية عشرة: خاتمة البرنامج وتلخيص المهارات المكتسبة

المدة: ساعة و 45 دقيقة (105 دقائق).

أهداف الجلسة:

الهدف العام : التعرف على المهارات المكتسبة خلال البرنامج التدريبي

الأهداف الاجرائية :

يتوقع من المتدرب في نهاية الجلسة أن :

يحدد المهارات التي تم اكتسابها خلال البرنامج.

يعبر عن رأيه في التحديات التي يمكن أن تواجهه خلال تطبيق المهارات

بيدي رايه في كيفية تطبيق البرنامج التدريبي في العملية التعليمية

يشارك بأفكاره حول كيفية تطوير مشاريعهم التعليمية المستقبلية، يتم جمع التغذية الراجعة النهائية من المشاركين حول البرنامج.

الطرائق المستخدمة: مناقشة مفتوحة، التأمل الذاتي، التفكير في رحلة التعلم- انترنت - حاسوب - شاشة عرض

الوسائل: لوح أبيض أو أداة رقمية للرسم.

محتوى الجلسة:

مراجعة سريعة (30 دقيقة): يُطلب من كل معلم مشاركة أبرز مهارتين اكتسبهما خلال البرنامج، واحدة من غوغل درايف وواحدة من Articulate Storyline.

وذلك من خلال عرضها على شريحة تفاعلية باستخدام ارتكليت ستوري لاين ومناقشتها مع زملائه

مائدة مستديرة (45 دقيقة): مناقشة مفتوحة حول "كيف يمكننا تطبيق هذه المهارات في فصولنا الدراسية؟" مع التركيز على الأمثلة العملية، والصعوبات التي يمكن مواجهتها في الفصل الدراسي

كما أطلب من كل متدرب قام باستخدام إحدى هذه المهارات في الفصل الدراسي عرضها على زملائه للاستفادة من تجاربه

التغذية الراجعة (30 دقيقة): ملء استبيان إلكتروني نهائي لتقييم البرنامج، واقتراح التحسينات الممكنة.

كلمة الختام (15 دقيقة): تقديم الشكر للمشاركين، وتشجيعه

الاندفاعية وعلاقتها بظهور بعض المشكلات الدراسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة

حمص

الدكتور: هاني عباره

كلية: التربية جامعة: حمص

المخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى تعرّف العلاقة بين الاندفاعية وظهور بعض المشكلات الدراسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص وتعرّف مستوى الاندفاعية ومستوى المشكلات الدراسية لدى أفراد العينة، وأيضاً تعرّف فيما إذا كان هناك فروق في الاندفاعية والمشكلات الدراسية تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص، وشملت العينة (375) طالباً وطالبة (192 ذكور، 183 إناث) في بعض المدارس الثانوية العامة في مدينة حمص. واستخدم الباحث الأدوات الآتية: مقياس الاندفاعية من إعداد الباحث، ومقياس المشكلات الدراسية من إعداد الباحث، وقام الباحث الحالي بالتحقق من صدقها وثباتها على طلبة الثانوية العامة. وتوصلت الدراسة أن مستوى انتشار الاندفاعية والمشكلات الدراسية مرتفع لدى أفراد عينة البحث، وتبين أنه توجد علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين درجات الطلبة على مقياس الاندفاعية ككل وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس المشكلات الدراسية ككل وأبعاده الفرعية، كما تبين أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات الذكور والإناث على مقياس الاندفاعية ككل وأبعاده الفرعية لصالح الذكور، بينما تبين وجود فروق بين الذكور والإناث في المشكلات الدراسية ككل وبعض الأبعاد الفرعية (السلوك الفوضوي، التأخر الدراسي) لصالح الذكور، وتبين وجود فروق لصالح الإناث في بعد القلق الامتحاني، بينما تبين أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في بعض الأبعاد الأخرى (نقص التركيز، ضعف الدافعية للتعلم، إهمال الواجبات المنزلية)، كما تبين أنه لا توجد فروق بين طلبة الفرع العلمي والأدبي في مقياسي الاندفاعية والمشكلات الدراسية وأبعادهما الفرعية.

الكلمات المفتاحية: الاندفاعية، المشكلات الدراسية، طلبة الثانوية العامة.

Impulsivity and its relationship to the emergence of some academic problems among a sample of Public high school students in Homs city.

Abstract : The current study aimed to identify the relationship between impulsivity and the emergence of some academic problems among a Public high school students in Homs city, and to identify the level of prevalence of impulsivity and the level of academic problems among the sample members, and also to determine whether there are differences in impulsivity and academic problems according to the variables of gender and specialization. The sample consist of 375 male and female students (192 males, 183 females) in some public secondary schools in Homs city. The study found that the level of prevalence of impulsivity and academic problems was high among members of the research sample, and it was found that there was a statistically significant positive relationship between students' scores on the impulsivity scale as a whole and its sub dimensions and their scores on the academic problems scale as a whole and its sub dimensions. It was also shown that there are statistically significant differences between the scores of males and females on the impulsivity scale as a whole and its sub dimensions in favor of males, while it was found that there are differences between males and females in academic problems as a whole and some sub dimensions (disruptive behavior, academic delay) in favor of males, and it was found that there were differences in favor of females in exam anxiety, while it was found that there were no differences between males and females in some other dimensions (lack of concentration, weak motivation to learn, neglecting homework). It was found that there were no statistically significant differences between students specializing in the scientific stream and students specializing in the literary stream in the measures of impulsivity and academic problems and their sub dimensions

.Keywords: impulsivity, academic problems, high school students

1- مقدمة:

تعدُّ مرحلة المراهقة إحدى مراحل النمو المهمة التي يمر فيها الفرد، فهي تؤثر على شخصيته، واتجاهاته، وميوله، وانفعالاته وقيمه؛ وهي تقع بين الطفولة واکتمال النضج وتمثل مرحلة صراع الفرد مع نفسه ومع الآخرين، وينشأ هذا الصراع لدى المراهق بسبب ما يحدث لديه من تغييرات بيولوجية ونفسية، كما أنه يبدأ بالتححرر من سلطة والديه ليشعر بالاستقلالية، ولكنه في الوقت ذاته لا يستطيع أن يستقل عن الوالدين تماماً لأنه ما زال بحاجة إلى رعايتهما له في أمور كثيرة، ويؤدي هذا التعارض بين الحاجة للاستقلال والاعتماد على الوالدين وعدم فهم الوالدين لطبيعة المرحلة وكيفية التعامل مع سلوكيات المراهق، إضافة إلى التغيرات التي تطرأ على المراهق إلى إحداث خلل في التوازن النفسي للمراهق ويزيد من حدة المرحلة ومشكلاتها، حيث "تجد البعض من هؤلاء المراهقين يقومون بسلوكيات تظهر عدم الصبر والرغبة في الاشباع الفوري لمتطلباته، فيكون غير قادر على التحكم في ردود أفعاله أو انفعالاته، ويتصرف بناء على هذه الانفعالات ويتسرع في اختياراته أو أفعاله، ويصدر رد الفعل قبل جمع معلومات كافية عن المواقف التي يواجهها، فهو لا يعرف عواقب الفعل الذي يقوم به، وغالباً ما تصاحب هذه الأفعال والتصرفات عواقب سلبية قد تؤدي إلى الشعور بالندم، أو قد تؤثر على العلاقات الشخصية للفرد وتكيفه في البيئة التي يعيش فيها، ويتصف من يحمل هذه السمات بالشخص المندفِع Impulsive" (الحسيني وعبد الصمد وعلي، 2024، 1078). وتعود البدايات الأولى للاهتمام في دراسة السلوك الاندفاعي إلى "كاجان" (Kagan) أثناء عمله في تصنيف الأساليب التحليلية مقابل الأساليب غير التحليلية، حيث لاحظ وجود ميل من قبل بعض المبحوثين من ذوي الاتجاه التحليلي أو التأملي إلى تأخير الاستجابة التي تصدر منهم، فهم يتأملون البدائل المتاحة للحل في الموقف الإدراكي، في حين يميل بعض المفحوصين من الاتجاه الشمولي أو الاندفاعي إلى إعطاء استجابة فورية وسريعة بالنسبة لنفس الموقف ويرتكبون عدداً أكبر من الأخطاء أثناء سعيهم للوصول إلى الاستجابة الصحيحة، وبذلك يؤكد كاجان على أن ميل الفرد للاستجابة الاندفاعية في المواقف الصعبة دون قدر كاف من التروي يكون أكثر احتمالاً لإنتاج استجابة غير صحيحة، عند مقارنته بقرينه الذي يميل للتروي والتأني لمعرفة الفروق بين فروض

الحل المتاحة أمامه ويأخذ في اعتباره نوعية الإجابة التي يقررها ودرجة صحتها (Kagan, 1966, 75)

ولا تختلف الآثار السلبية الناتجة عن الاندفاعية باختلاف المرحلة العمرية التي يمر فيها الفرد، فهي تلعب دوراً مهماً في نشوء العديد من المشكلات في جميع المراحل عموماً، وفي مرحلة المراهقة على وجه الخصوص (Grant & Potenza, 2012, 68) ولكن عادة ما يظهر السلوك الاندفاعي جلياً في مرحلتَي البلوغ والمراهقة حيث يعد من أكثر الاضطرابات السلوكية المنتشرة في هاتين المرحلتين ويظهر في التصرف دون تفكير في عواقب ذلك، سواء على الفرد نفسه أم على الآخرين (Ravert & Donnellan, 2020, 7-8). ولا شك أن هذه العواقب عادة ما تكون ذات آثار سلبية على أداء الفرد بشكل عام وعلى أداء الطلبة بشكل خاص، وهذا ما يجعلهم يعانون من صعوبات كبيرة في التركيز والانتباه، فالطلبة المندفعون لا يمكنهم التركيز على التفاصيل والكلمات بالضبط، وإنه من الصعب التركيز لمدة طويلة على موضوع واحد لذلك قد تتعرض الأهداف طويلة الأجل والاستراتيجية المخطط لها للخطر وتكون نتيجتها الفشل (Madden, 2010, 38) ولا شك أن ضعف قدرة هؤلاء المراهقين على وجه الخصوص على الاستجابة المتزنة والمناسبة للمواقف التي يتعرضون لها تترك آثاراً سلبية عدة على شخصياتهم، مما يعيق ظهور إمكانيات الطلبة الحقيقية، فهو يشوّه أداءهم وقد يؤدي إلى معاناتهم من العديد من المشكلات فيما يتعلق بعلاقاتهم مع المحيطين بهم من الأهل والرفاق وغيرهم في الوسط الاجتماعي الذي يتفاعلون فيه، وقد يتجاوزها إلى درجة أكثر خطورة فيتشوش التفكير وتضعف قدرتهم على التركيز على الجوانب التعليمية في حياتهم، كما تضعف رغبتهم في متابعة دراستهم، ويهملون ما هو مطلوب منهم من واجبات ومسؤوليات دراسية، نتيجة لما يعانون منه من إثارة وعدم تحكم وسيطرة على اندفاعاتهم في مواقف الحياة المختلفة وهذا ما يؤدي بطبيعة الحال تأخر مستواهم الدراسي وظهور مشكلات دراسية عدة، ولعل من أبرز هذه المشكلات الدراسية لدى المراهقين "انخفاض الدافعية للتعلم، والتأخر عن وقت الدراسة أو الهروب من المدرسة، وعادات الدراسة الخاطئة، واستخدام العنف والقوة مع الزملاء في الفصل الدراسي، والسلوك الفوضوي داخل المدرسة، والتسرب والهروب من المدرسة، وعدم القدرة على تنظيم الوقت، وقلق الامتحان، والتأخر الدراسي، والخوف من الرسوب، والقلق من عدم الحصول على الدرجات المطلوبة التي يترتب عليها تحديد اتجاهات المراهق الدراسية المناسبة، وجمود بعض المواد الدراسية

وعدم مناسبتها مع اهتمامات المراهقين وميولهم واستعداداتهم وقدراتهم. (عباره، 2019، 34-35) ولا شك أن لكل مشكلة من هذه المشكلات أسبابها ومظاهرها وآثارها، وسنتناول فيما يأتي الاندفاعية وعلاقتها بظهور بعض المشكلات الدراسية مثل القلق الامتحاني، السلوك الفوضوي، التأخر الدراسي، ضعف الدافعية للتعلم، ضعف التركيز، اهمال الواجبات المنزلية لدى المراهقين.

2- مشكلة البحث:

تعد الاندفاعية أحد أهم المفاهيم النفسية التي حظيت باهتمام الباحثين في المجال النفسي لارتباطها بالنجاح الأكاديمي والصحة النفسية وآثارها الواسعة على نطاق السلوك الخارجي للفرد على المدى الطويل (Moffitt et al, 2011, 2694) فعادة ما يهتم هؤلاء الاندفاعيون بالمكافآت المباشرة بدلاً من المكافآت طويلة الأمد، ولا شك أن تنظيم الفرد لذاته ومواجهته للاندفاعات المباشرة من أبرز التحديات التي تواجه الطلبة خلال مسيرتهم لتحقيق أهدافهم المستقبلية، فالطلبة يحتاجون إلى التخطيط في المستقبل وتكييف سلوكياتهم لتحقيق أهدافهم طويلة المدى، والتي قد لا تتحقق خلال أسابيع أو أشهر أو حتى سنوات، وخلال تخطيطهم للمستقبل يمكن أن تعترضهم العديد من الاندفاعات (Deyoung, 2011, 86).

ومن خلال مراجعة الباحث للأدبيات النظرية التي تناولت موضوع الاندفاعية لدى المراهقين نجد أن الاندفاعية تترك آثار سلبية في شخصيات هؤلاء المراهقين حيث ترتبط الاندفاعية بالكثير من الاضطرابات العصبية السلوكية كاضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه واضطرابات السلوك واضطراب الشخصية المضادة للمجتمع (Fossati et al., 2001, 817) وكذلك ترتبط الاندفاعية باضطرابات أخرى حيث ترتبط بتكرار الشراهة بالأكل والقمار وسوء السلوك الأكاديمي وتناول الكحول، وتدخين السجائر ووجود أفكار انتحارية. (Vasconcelos et al., 2012, 55) وهذا ما أكدته نتائج بعض الدراسات السابقة التي أشارت إلى الأثر السلبي للاندفاعية في شخصيات هؤلاء المراهقين حيث ترتبط الاندفاعية بزيادة السلوكيات الخطرة عند المراهقين وهذا ما أكدته دراسة إبراهيم والحسيني (2013) على عينة من المراهقين في مصر حيث أشارت النتائج أن الاندفاعية ترتبط بزيادة السلوكيات الخطرة لدى المراهقين.

كما ترتبط الاندفاعية بانخفاض الذكاء الاجتماعي لدى المراهقين وهذا ما أكدته دراسة النعيمات (2014) في الأردن والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة سالبة بين الاندفاعية والذكاء الاجتماعي لدى المراهقين.

وقد لا يقتصر الأثر السلبي للاندفاعية على هذه المشكلات الاجتماعية والسلوكية لدى الطلبة إنما قد يتجاوزها إلى درجة أشد خطورة حيث ترتبط الاندفاعية أيضاً بالانتحار وزيادة أعراض اضطراب الشخصية الحدية وهذا ما أكدته دراسة " مارك وتوني وكاد" (Mark, Tony & Chad, 2019) في أمريكا على عينة من المراهقين حيث أشارت النتائج أن الاندفاعية وعدم التخطيط كانت تعتبر مهمة في التنبؤ بخطر الانتحار. كما ظهر أن الاندفاعية مرتبطة بزيادة أعراض اضطراب الشخصية الحدية وهذا ما أكدته دراسة (طلب، 2020) التي أظهرت أن الاندفاعية ترتبط إيجاباً بزيادة أعراض اضطراب الشخصية الحدية.

وقد تبين للباحث لدى مراجعة الدراسات التي تناولت موضوع الاندفاعية وعلاقتها بالمشكلات الدراسية لدى المراهقين أنه يوجد نقص -على حد علم الباحث- في الدراسات التي تناولت الاندفاعية وعلاقتها بالمشكلات الدراسية حيث لم يجد الباحث -في حدود علمه- أية دراسة محلية أو عربية أو أجنبية تناولت هذه العلاقة.

وقد لا حظ الباحث من خلال تعامله مع الأخصائيين النفسيين والتربويين، ومن خلال شكاوى الأهالي أثناء التعامل مع أبنائهم وأثناء متابعتهم لدراساتهم أن نسبة كبيرة من المراهقين يعانون من القلق من الامتحانات المدرسية حيث تتناوب حالات من التوتر والأرق أثناء فترة الامتحانات، فيصبحون سريع الانفعال، مما يضعف قدرتهم على التفكير والتركيز، ونتيجة لذلك تضعف رغبتهم بمتابعة دراستهم وواجباتهم، وقد يميل البعض منهم إلى الاعتماد الزائد على زملائهم فيما يتعلق بواجباتهم ومسؤولياتهم الدراسية، ويميل البعض الآخر منهم إلى التأخر عن وقت الدراسة أو الهروب من المدرسة، واستخدام العنف والقوة مع الزملاء في الصف الدراسي، إضافة إلى السلوكيات الفوضوية والتهريج داخل المدرسة، ولا شك أن هذه المشكلات السابقة إنما تدل على ازدياد حدة المشكلات الدراسية لدى هؤلاء المراهقين.

وبناءً على ما سبق فقد جاءت الدراسة الحالية للكشف عن العلاقة بين الاندفاعية وظهور بعض المشكلات الدراسية لدى المراهقين في مدينة حمص، وللتصدي لهذه المشكلة نطرح السؤال الآتي:

ما العلاقة بين الاندفاعية وظهور بعض المشكلات الدراسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة حمص؟

3- أهمية الدراسة: تأتي أهمية الدراسة من خلال النقاط الآتية:

1. أهمية المشكلة التي تناولتها الدراسة الحالية وهي الاندفاعية وعلاقته بظهور بعض المشكلات الدراسية لدى المراهقين، وذلك لتجنب الآثار السلبية الناتجة عن الاندفاعية لدى المراهقين.
2. أهمية المرحلة العمرية التي تجري عليها الدراسة وهي مرحلة المراهقة التي تمثل مرحلة حرجية لأنها السن الذي يتحدد فيه مستقبل الفرد إلى حد كبير ويمر فيه بكثير من الصعوبات، ولا سيما أن سنوات المراهقة هي السنوات الأكثر احتمالاً لظهور الاندفاعية مقارنة ببقية مراحل العمر، وبالتالي فإن دراسة هذا السلوك يمكن أن يساهم في الحد من كثير من أشكال سوء التوافق الذي تتسم به هذه المرحلة.
3. ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين الاندفاعية والمشكلات الدراسية لدى المراهقين، وهذا في حدود علم الباحث.
4. تمكن الدراسة الحالية من توفير أدوات خاصة بالبيئة السورية تقيس (الاندفاعية، والمشكلات الدراسية) مما يساهم في إثراء مجال القياس النفسي، ولا سيما في ظل قلة وجود مقاييس للاندفاعية في البيئة العربية تستند إلى نظريات، حيث يمكن أن يتم استخدام مقياس الاندفاعية من قبل الأطباء النفسيين لتحديد أنواع الاضطرابات النفسية المرتبطة بالسلوكيات الاندفاعية، مثل اضطراب فرط النشاط أو القلق.
5. من الممكن أن تفيد نتائج الدراسة الحالية الباحثين الآخرين حيث تدفعهم للمزيد من الدراسة والبحث فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة وربطها بمتغيرات أخرى.

4- أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. تعرف مستوى انتشار الاندفاعية لدى أفراد عينة البحث
2. تعرف مستوى انتشار المشكلات الدراسية لدى أفراد عينة البحث.

3. تعرّف العلاقة بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاندفاعية ككل وأبعاده الفرعية (الإلحاح الإيجابي، الإلحاح السلبي، الافتقار إلى التخطيط المستقبلي، عدم المثابرة، السعي وراء الاحساس) ودرجاتهم على مقياس المشكلات الدراسية ككل وأبعاده الفرعية (القلق الامتحاني، السلوك الفوضوي، التأخر الدراسي، نقص التركيز، ضعف الدافعية للتعلم، اهمال الواجبات المنزلية)
4. تعرّف الفروق بين درجات الذكور والإناث على مقياس الاندفاعية ككل وأبعاده الفرعية.
5. تعرّف الفروق بين درجات الذكور والإناث على مقياس المشكلات الدراسية ككل وأبعاده الفرعية.
6. تعرّف الفروق بين درجات طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي على مقياس الاندفاعية ككل وأبعاده الفرعية.
7. تعرّف الفروق بين درجات طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي على مقياس المشكلات الدراسية ككل وأبعاده الفرعية.

5- أسئلة البحث:

يمكن تحديد أسئلة البحث وفق الآتي:

- أ- ما مستوى انتشار الاندفاعية لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص؟
- ب- ما مستوى انتشار المشكلات الدراسية لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص؟

6-فرضيات الدراسة:

- 1-لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاندفاعية ككل وأبعاده الفرعية (الإلحاح الإيجابي، الإلحاح السلبي، الافتقار إلى التخطيط المستقبلي، عدم المثابرة، السعي وراء الاحساس) ودرجاتهم على مقياس المشكلات الدراسية ككل وأبعاده الفرعية (القلق الامتحاني، السلوك الفوضوي، التأخر الدراسي، نقص التركيز، ضعف الدافعية للتعلم، اهمال الواجبات المنزلية).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاندفاعية ككل وأبعاده الفرعية تُعزى لمتغير الجنس.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس المشكلات الدراسية ككل وأبعاده الفرعية تُعزى لمتغير الجنس.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاندفاعية ككل وأبعاده الفرعية تُعزى لمتغير التخصص (أدبي، علمي).

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس المشكلات الدراسية ككل وأبعاده الفرعية تُعزى لمتغير التخصص (أدبي، علمي).

7-تحديد مصطلحات الدراسة:

أ-الاندفاعية Impulsivity

يعرف دي يونغ (DeYoung, 2011, 57) الاندفاعية بأنها الضعف في السيطرة على السلوك وعدم أخذ الوقت لكافي في التفكير قبل القيام بالفعل، ومحاولة إنجاز المهام قبل الفهم الكامل للتعليمات، كما أنها نزعه للفعل بشكل ملح مباشر دون الأخذ بالاعتبار النتائج السلبية أو تقليل من أهمية هذه النتائج والتوابع، وبالتالي الفشل في مقاومه الدافع والاعراض والذي من المحتمل أن يكون مؤذيا للشخص نفسه أو للآخرين.

ويمكن تعريف الاندفاعية إجرائياً بأنها "ميل المراهقين إلى القيام بتصرفاتهم دون تفكير كاف عند المواقف الانفعالية الإيجابية أو السلبية، وعدم التفكير في نواتج سلوكياتهم قبل القيام بها، وصعوبة استمرارهم في أعمالهم اليومية، وسعي هؤلاء المراهقين إلى وراء الأنشطة والتجارب المثيرة" وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس (الاندفاعية) المستخدم بالدراسة، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى أن الطالب لديه مستوى عال من الاندفاعية بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى أن الطالب لديه ضعف في مستوى الاندفاعية.

ب-المشكلات الدراسية Educational Problems

يرى ملحم (2007، 409) أن المشكلات الدراسية تشير إلى "المشكلات التي تتعلق بعلاقة الطالب مع مدرسيه وزملائه في الصف ومدى تكيفه معهم، وتشمل أيضاً المشكلات المتعلقة بالمواد الدراسية، والمشكلات المرتبطة بالتحصيل الدراسي وطرق الاستذكار والامتحانات المدرسية، حيث يفرض الجو المدرسي التعامل مع المدرسين والمنهاج الدراسي وواجبات المدرسة وأنظمتها التي تحد من حرية المراهق، مما قد يدفع المراهق إلى العصيان والتمرد على النظام المدرسي، وبذلك يفشل

المراهق في إقامة علاقات متوازنة داخل المدرسة". وسوف تهتم الدراسة الحالية بالمشكلات الدراسية التالية: القلق الامتحاني، السلوك الفوضوي، التأخر الدراسي، نقص التركيز، ضعف الدافعية للتعلم، اهمال الواجبات المنزلية.

وتعرف إجرائياً بأنها مجموعة المشكلات الدراسية التي يعاني منها المراهقون والتي تشمل ستة أبعاد (القلق الامتحاني، السلوك الفوضوي، التأخر الدراسي، نقص التركيز، ضعف الدافعية للتعلم، اهمال الواجبات المنزلية) وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس المشكلات الدراسية حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى أن المراهق لديه مستوى عال من المشكلات الدراسية، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى أن الفرد لديه مستوى منخفض من المشكلات الدراسية.

7- حدود الدراسة: تحدد نتائج الدراسة الحالية وفق الآتي:

- أ- الحدود الزمنية: طبقت الدراسة خلال الفصل الأول للعام الدراسي 2025/2024.
- ب- الحدود البشرية: عينة عشوائية من طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص (ذكور، إناث) من الصف الأول الثانوي والثاني الثانوي والثالث الثانوي.
- ج- الحدود المكانية: طبقت الدراسة في بعض مدارس الثانوية العامة في مدينة حمص.
- د- الحدود الموضوعية: تحدد الدراسة موضوعياً بدراسة العلاقة بين الاندفاعية والمشكلات الدراسية (القلق الامتحاني، السلوك الفوضوي، التأخر الدراسي، نقص التركيز، ضعف الدافعية للتعلم، إهمال الواجبات المنزلية) وفق متغير الجنس (ذكور، إناث)، والتخصص (أدبي، علمي).

8- الإطار النظري:

أولاً-الاندفاعية Impulsivity:

لقد قدمت الجمعية الدولية لبحوث الاندفاعية International Society for Research on Impulsivity (ISRI) تعريفاً للاندفاعية يشير للاندفاعية بأنها سلوك انفعالي من دون تفكير كافٍ، ويتضمن الميل للتصرف بتدبر أقل مما يفعله معظم الأفراد الآخرين المتساوين في القدرة والمعرفة، كما يظهر في النزعة نحو ردود الأفعال السريعة وغير المخطط لها تجاه المثيرات الداخلية والخارجية ومن دون اعتبار لأية عواقب سلبية لردود الأفعال تلك (DeYoung , 2010, 346).

1-خصائص المراهقين ذوي السلوك الاندفاعي:

يشير كل من "ويبستر وجاكسون" (Webster & Jackson, 1997, 13) إلى أن أبرز خصائص الأفراد الذين لديهم اندفاعية هي: "النظر إلى الآخرين بوصفهم جيدين أو سيئين، ضعف القدرة على التخطيط، الرغبة بالإرضاء الفوري والإشباع، محاولة تجنب المشاعر، الثورة والغضب والعدوان، عدوان موجه نحو الأسرة والأصدقاء، عدم تحمل النقد، عدم الراحة والقلق، وعادة ما ينعكس تأثير الاندفاعية على السلوك العام للفرد، إذ ينظر المندفع وكأن لديه ضعف في القدرة على التخطيط، ورغبة في الإرضاء الفوري والإشباع، ومحاولة تجنب المشاعر، وعدم تحمل النقد، فضلاً عن إلى عدم الراحة والقلق، وهو عاطفي المزاج كما أنه ليس عميقاً في إدراكه، وسلوكه موجه لتحقيق رغباته الحالية التي قد تتداخل مع أهدافه بعيدة المدى".

ويتصف الشخص المندفع بالتحدي والمعارضة والعناد، وهذا يجعله عرضة لكثير من الحوادث والإصابات، ويفقده صفة الاجتماعية والاستمرار في الصداقة؛ لذلك فهو سلبي في كسب صداقات الآخرين (Stevenson, Meares, & Comerford, 2013, 168).

ويؤكد "دي يونغ" (DeYong, 2011, 488) بأن أعراض السلوك الاندفاعي ومظاهره تتمثل في التهور والفوضوية وسرعة الانفعال وسهولة الاثارة وتغير المزاج بسرعة وعدم القدرة على ضبط النفس، وعدم التعاطف مع الآخرين، وعدم وجود علاقات جيدة مع الآخرين، والسلبية والابتعاد عن مناقشة الآخرين والشعور بالإحباط لأبسط الأسباب والانطوائية والخجل وتعريض النفس للمخاطر دون تفكير في النتائج، واللامبالاة بعواقب الأمور، والتحدث بطريقة سريعة.

ويتميز الطلبة المندفعين بأنهم لا يفكرون في الحدث وردة الفعل، فهم يجيبون عن السؤال قبل الانتهاء منه، ولا ينتظرون دورهم في الحديث أو اللعب، كثيراً ما يقاطعون الآخرين في الكلام واللعب، وهو ما يؤدي إلى عدم قدرتهم على بناء علاقات مستمرة مع الآخرين، فما يلاحظ على البالغين المندفعين هو عدم استمرارهم في عمل أو وظيفة معينة، كما أنهم ينفقون أموالهم بدون تفكير أو حكمة فهم يتميزون بعدم القدرة على ضبط ذاتها والتحكم بها وأن التفكير لديهم يكون بعد القيام في العمل كما أن الشعور بالذنب ومحاسبة الذات من خلال تأنيب الضمير يظهر بعد كل سلوك اندفاعي، فاستجابة الاندفاعي سريعة فهو لا يأخذ وقته في التفكير في المهمة التي تستلزم التأمل والتأني والتركيز (النعيمات، 2014، 8-9)

2- النماذج النظرية المفسرة للاندفاعية:

يعد مصطلح الاندفاعية وليداً لاتجاهات نظرية متعددة كالمدخل المعرفي والسلوكي، فقد تصور آيزنك أن الاندفاعية ذات علاقة بسلوك المخاطرة وفقدان القدرة على التخطيط، وقد أخذت بعض الاتجاهات النظرية مفهوم آيزنك، ووضعت تحت مسميات عدة مثل توجيه السلوك *Approche Behavior* والبحث عن الجديد *Novelty Seeking* والاعتماد على المكافأة *Reward Dependence* (Moeller et al., 2001: 1783)

وقد حاولت التيارات السلوكية والمعرفية تقديم تفسيرات مختلفة للاندفاعية فقد أوضح "إيفيندين" (Evenden, 1999, 384) أن الاندفاعية هي مجموعة من الأفعال التي تنسم بضعف القدرة على التصور، والتعبيرات السريعة والسلوكيات غير الملائمة، والتي تؤدي إلى عواقب سلبية، ثم عاد لوصفها ببساطة على أنها نقيض للتحكم الذاتي".

وفي سياق العلوم التجريبية فقد اعتبر "هو وزملائه" (Ho et al., 1995, 362) أن اندفاعية بعض الأفراد قد تكون بسبب اختيارهم للمكافآت الحالية بدلا من تأجيل الاشباع؛ فاختيار المكاسب الحالية حتى لو كانت قليلة مفضل على المكاسب الكبيرة المؤجلة.

وافترض ديكمان (Dickman, 1990, 101) ضمن نموذج معالجة المعلومات أن الاندفاعية "قد يكون لها نواتج إيجابية وأخرى سلبية، وميز بين نوعين من الاندفاعية هما الاندفاعية الوظيفية وهي الميل إلى الفعل بتروي والاندفاعية المختلة وظيفيا وهي الميل إلى الفعل بتروي أقل من الآخرين وبصورة لا تلاءم الموقف، وأوضح النموذج أن الاندفاعية المختلة وظيفيا ترتبط بالمستويات المختلفة من الاضطرابات والمشكلات النفسية، وتنسم بالميل إلى تجاهل الحقائق الواضحة عند اتخاذ قرار وبالميل إلى الانخراط في عمليات تؤدي إلى معالجة خطأ للمعلومات بسبب عدم القدرة على استخدام العناصر المنطقية التي تنسم بالتأني طبقا لظروف الموقف، بينما تكون هذه الاندفاعية وظيفية عندما تجلب هذه الاستجابة السريعة وغير الدقيقة نتائج مثالية.

وأما التفسير الأحدث والأكثر شمولاً فقد ظهر لدى "وايتسايد ولينام" (Whiteside & Lynam, 2001, 672-676) فقد وجدا في نظريتهم أن هنالك تنوعا كبيرا في مفاهيم سلوك الاندفاعية وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية. وقد وجدا في التحليل العاملي للعديد من استبانات الاندفاعية الأكثر شيوعا أربعة أوجه مميزة للشخصية مقترنة وموجودة ضمن مفهوم الاندفاعية

والسلوك الاندفاعي وهي: الإلحاح السلبي، الافتقار إلى التخطيط المستقبلي، عدم المثابرة، السعي وراء الاحساس، ويمكن تعريف هذه الأبعاد وفق الآتي:

البُعد الأول: الإلحاح السلبي (Negative Urgency): عُرِف الإلحاح السلبي على أنه الميل إلى اتخاذ سلوكيات متهورة استجابة للمشاعر السلبية الشديدة، إذ يسلك الفرد بشكل مندفع في أثناء مواجهة المواقف العاطفية السلبية، يمكن فهم هذا الميل للانخراط في عمل متهور رداً على المشاعر السلبية الشديدة على أنه وسيلة للتخفيف من هذه المشاعر أو علاجها بنفسك. (Cyder, Littlefield, Coffey & Karyadi, 2014, 1374) وأظهرت الدراسات أن الأشخاص الذين يظهرون مستويات عالية من الاندفاع في ظل المشاعر السلبية يكونون أكثر عرضة لاتخاذ قرارات خاطئة ومؤذية في حالات الضغط. على سبيل المثال، يتضح أن الأفراد الذين يعانون من اضطرابات القلق أو الاكتئاب يُظهرون مستويات أعلى من الاندفاعية عند مواجهتهم لمواقف ضاغطة، ما يزيد من خطر انخراطهم في سلوكيات مؤذية للذات (Smith et al., 2007, 156). ويُعتقد أن هذا النوع من الاندفاعية يرتبط باضطرابات المزاج، حيث يتعرض الأفراد للضغوط ويتصرفون بطريقة غير محسوبة، ما يؤثر سلباً على قراراتهم ويزيد من احتمالية اتخاذهم لقرارات خاطئة (Smith et al., 2007, 155). وفي دراسة أجرتها "سايدرز وسميث" (Cyders & Smith, 2007, 841) تم التوصل إلى أن الأفراد الذين يعانون من اندفاعية عالية تحت تأثير المشاعر السلبية يكونون أكثر عرضة للسلوكيات الخطرة، حيث أشارت الدراسة إلى أن هؤلاء الأفراد يظهرون ميلاً كبيراً للتصرف بشكل غير عقلاني في المواقف الحرجة، مما قد يؤدي إلى عواقب سلبية على حياتهم الشخصية والمهنية.

البُعد الثاني: الافتقار للتخطيط المستقبلي (Lack of Premeditation): ويقصد بعدم وجود تخطيط مسبق الميل للتصرف دون تفكير، وهو ميل الفرد للعمل دون تقييم العواقب وعدم القدرة على التخطيط، عدم الأخذ بالنتائج قبل القيام بالفعل. فالافتقار للتفكير المستقبلي هو أحد الأبعاد الأساسية للاندفاعية ويعني عدم التفكير في عواقب الأفعال قبل القيام بها، مما يؤدي إلى اتخاذ قرارات غير مدروسة. يتميز الأفراد الذين يظهرون هذا السلوك بعدم قدرتهم على تصور النتائج المحتملة لأفعالهم، وبالتالي يُقدمون على قرارات قد تكون غير مناسبة أو ضارة (Smith et al., 2007, 157). وهذا البُعد من الاندفاعية يؤثر بشكل خاص على اتخاذ القرارات، حيث يميل الأفراد إلى التصرف بدون

تخطيط مسبق، مما قد يؤدي إلى نتائج سلبية في المجالات الأكاديمية والعملية وحتى في العلاقات الشخصية. وفي دراسة قام بها "ليمان ووايت سايد" (Lynam & Whiteside, 2001, 675) وُجد أن الأشخاص الذين يعانون من نقص التفكير المستقبلي يظهرون انخفاضاً في الأداء عندما يتعلق الأمر بالمهام التي تتطلب التخطيط والتنظيم. ويمثل هذا البُعد أساساً مهماً في فهم كيف يتخذ الأفراد قراراتهم، حيث أن غياب التفكير المستقبلي يؤدي إلى تخطيط غير ملائم وسلوكيات غير مسؤولة، ويتضح ذلك بشكل كبير لدى الأفراد الذين يواجهون صعوبة في التنبؤ بالعواقب السلبية التي قد تتجم عن قراراتهم.

البُعد الثالث: عدم المثابرة (Lack of Perseverance): يقصد بعدم المثابرة أنها عدم القدرة على الاستمرار في التركيز على مهمة ما، وجود صعوبة في التركيز على المهام الصعبة والمملة، عدم قدرة الفرد على الاستمرار في المهام الموكلة إليه، وعدم رؤية المهمة حتى النهاية. وبالمثل، يمكن فهم عدم القدرة أو انخفاض القدرة على المثابرة على أنها اضطراب في الانضباط الذاتي يتميز بانخفاض الدافع الداخلي. (Cyder, Littlefield, Coffey & Karyadi, 2014, 1374) ويُعد الانقار للمثابرة عاملاً أساسياً في تدني الإنتاجية وضعف الأداء الأكاديمي، حيث يميل الأفراد الذين يعانون من هذا البُعد إلى تجنب المهام التي تتطلب مجهوداً ثابتاً. وهذا قد يكون له آثار سلبية كبيرة على تحقيق الأهداف والالتزامات الشخصية والمهنية (Whiteside & Lynam, 2001, 676). وقد أظهرت الأبحاث أن نقص المثابرة يرتبط ارتباطاً كبيراً بتدني مستوى الأداء في مجالات متعددة، حيث يميل هؤلاء الأفراد إلى التخلي عن المهام التي تتطلب التركيز أو العمل الشاق، كما أن هذا السلوك قد يؤدي إلى تأثيرات سلبية على التحصيل الأكاديمي، حيث يميل الطلاب الذين يعانون من نقص المثابرة إلى الانسحاب من المهام الدراسية بسرعة عند مواجهتهم لصعوبة معينة (Cyders & Smith, 2007, 843).

البُعد الرابع: السعي وراء الإحساس (Seeking Sensation): ويقصد به ميل الفرد لمتابعة التحفيز والإثارة، والبحث عن تجارب جديدة ومثيرة، ويشير إلى الاستمتاع ومتابعة الأنشطة المحفزة أو المثيرة والانفتاح على تجارب جديدة وغير تقليدية (Willie, Gill, Teese, Stavropoulos & Jago, 2022, 3-7) وتشير الدراسات إلى أن الأفراد الذين يظهرون مستويات عالية من السعي نحو الإحساس يكونون أكثر اندفاعية، حيث ينجرون في نشاطات تهدف إلى الحصول على الإثارة

دون النظر إلى المخاطر المحتملة. يُعد هذا البُعد مهما لفهم التصرفات التي تتسم بالمجازفة، ويعكس جانباً من الاندفاعية الذي يجعل الأفراد يتصرفون بطرق قد تكون محفوفة بالخطر، ويرتبط السعي نحو الإحساس بالرغبة في الاستكشاف والانغماس في التجارب غير المألوفة، حيث يكون الأفراد الأكثر ميلاً للسعي نحو الإحساس أكثر عرضة للتصرف باندفاعية وارتكاب سلوكيات خطيرة دون الاهتمام بالمخاطر (Smith et al., 2007, 159).

ولم تقتصر الدراسات في مجال الاندفاعية على هذه الأبعاد التي تم ذكرها سابقاً، فبعد ذلك قد قام كل من "سايدرز وسميث" (Cyders & Smith, 2007, 842) بالتعرّف على البُعد الخامس من الاندفاعية وهو الإلحاح الإيجابي. وبناءً عليه أضيف البُعد الخامس لقياس مظاهر الاندفاعية.

البُعد الخامس: الإلحاح الإيجابي (Urgency positive): والإلحاح الإيجابي على عكس الإلحاح السلبي، ويُعرّف على أنه الميل إلى اتخاذ إجراءات متهورة استجابة للمشاعر الإيجابية الشديدة، وينطوي على التصرف بتهور استجابة للمشاعر الشديدة، يعمل بشكل متسرع في أثناء مواجهة المواقف العاطفية الإيجابية الشديدة.

فالاندفاع الناتج عن المشاعر الإيجابية يُعرف بكونه ميل الفرد إلى التصرف باندفاعية عند الشعور بمشاعر إيجابية قوية، مثل السعادة المفرطة أو الإثارة، ويظهر هذا السلوك عند الأشخاص الذين يجدون صعوبة في تنظيم مشاعرهم، ما يؤدي إلى تصرفات اندفاعية غير محسوبة تحت تأثير السعادة الشديدة (Cyders & Smith, 2007, 841). وتشير الدراسات إلى أن الأفراد الذين يظهرون مستويات عالية من الاندفاعية في حالات المشاعر الإيجابية يكونون أكثر عرضة للقيام بأفعال خطيرة، لأنهم غالباً ما يقللون من المخاطر عندما يكونون في مزاج جيد (Whiteside & Lynam, 2001, 673). وأوضحت دراسة أخرى أن هذا النوع من الاندفاعية قد يرتبط بالسلوكيات المحفوفة بالمخاطر مثل الإسراف في الإنفاق أو المشاركة في نشاطات تتسم بالمجازفة العالية (Smith et al., 2007, 157).

ويُعد هذا البُعد مهماً لأنه يكشف كيف يمكن للمشاعر الإيجابية أن تؤدي إلى قرارات اندفاعية غير محسوبة، على عكس الافتراض السائد بأن الاندفاعية تقتصر على حالات المشاعر السلبية، فالأشخاص الذين يعانون من هذا النوع من الاندفاعية قد يتصرفون بطرق غير مسؤولة، مثل إنفاق

أموالهم بتهور أو القيام بنشاطات محفوفة بالمخاطر فقط لأنهم في مزاج إيجابي (Whiteside & Lynam, 2001, p. 673).

وتعتبر هذه الأبعاد التي تم ذكرها مترابطة بشكل يجعل كل بُعد منها يسهم في تشكيل السلوك الاندفاعي بطريقة معقدة. فعلى سبيل المثال، قد يُظهر الأفراد الذين يعانون من نقص في التفكير المستقبلي وفي نفس الوقت لديهم اندفاعية عالية نتيجة المشاعر الإيجابية أو السلبية سلوكيات غير محسوبة قد تكون لها آثار خطيرة (Cyders & Smith, 2007, 844). وتشير الأبحاث إلى أن هذه الأبعاد قد تتفاعل بطرق تؤدي إلى تكوين أنماط سلوكية معقدة تجعل من الصعب التنبؤ بتصرفات الأفراد في مواقف معينة، إذ قد يظهر تداخل بين السعي نحو الإحساس والاندفاع الناتج عن المشاعر السلبية مما يزيد من احتمالية القيام بتصرفات محفوفة بالمخاطر (Whiteside & Lynam, 2001, 677).

في الختام، يمكن القول أن هذه الأبعاد تمثل أداة شاملة تساعد في فهم الجوانب المتعددة للاندفاعية. ويظهر تحليل هذه الأبعاد الخمسة كيف يمكن أن يؤثر كل منها على سلوك الأفراد في مواقف مختلفة، حيث يساهم كل بُعد بشكل مستقل في تحديد تصرفات الفرد. بناءً على ذلك، يمكن استخدام هذا المقياس بشكل فعال في مجالات العلاج النفسي والتدخل السلوكي، وذلك لفهم نمط الاندفاعية لدى الأفراد ووضع خطط علاجية مناسبة.

ثانياً- المشكلات الدراسية:

يرى ملحم (2007، 409) أن المشكلات الدراسية تشير إلى "المشكلات التي تتعلق بعلاقة الطالب مع مدرسيه وزملائه في الصف ومدى تكيفه معهم، كما تتضمن هذه المشكلات ما يواجهه الطالب من مشكلات متعلقة بالمواد الدراسية، وأيضاً المشكلات المرتبطة بالتحصيل الدراسي وطرق الاستذكار والامتحانات المدرسية، حيث يفرض الجو المدرسي التعامل مع المدرسين والمنهاج الدراسي وواجبات المدرسة وأنظمتها التي تحد من حرية المراهق، مما قد يدفع المراهق إلى التمرد على النظام المدرسي، وبذلك يفشل المراهق في إقامة علاقات متوازنة داخل المدرسة".

ومن خلال مراجعة الباحث للأدبيات النظرية والدراسات السابقة ومنها دراسة كل من (تنيرة، 2010؛ داوود، 2014؛ الرايقي، 2018؛ عبّاره، 2019؛ الغزالي والزحيلي، 2022؛ سالم وغيلان،

2023؛ آل علي، 2024) سيتم التركيز على أبرز المشكلات الدراسية التي يمكن أن يتعرض لها المراهقين في هذه المرحلة، وتتضمن هذه المشكلات: مشكلة القلق الامتحاني، السلوك الفوضوي، التأخر الدراسي، نقص التركيز، إهمال الواجبات المنزلية، وضعف الدافعية للتعلم، ويمكن تناول هذه المشكلات وفق الآتي:

1- مشكلة القلق الامتحاني:

ترى العبيدي (2021، 160) أن القلق الامتحاني هو حالة من القلق النفسي التي يشعر بها الطلاب قبل أو أثناء الامتحانات، وتتميز بمشاعر التوتر والخوف والقلق من الفشل، ويظهر هذا القلق عندما يصبح ضغط الأداء الأكاديمي مرهقا، مما يؤدي إلى صعوبة في التركيز، وتشتت الذهن، وأعراض جسدية مثل الصداع أو آلام المعدة، ويعتبر القلق الامتحاني عائقاً أمام الأداء الأكاديمي الجيد وقد يؤثر على الصحة النفسية للطلاب.

مظاهر القلق الامتحاني

قد يؤثر القلق الامتحاني سلباً على العلاقات الأسرية، حيث يمكن أن يتسبب في توترات بين الطلاب وذوئهم بسبب الضغوط المرتبطة بالأداء الأكاديمي، ويشعر المراهقون الذين يعانون من القلق الامتحاني بتقلبات مزاجية مثل الاكتئاب، والعصبية، والانفعالات السريعة. (العلي، 2023، 40) فالقلق المرتفع يمكن أن يؤدي إلى تدني مستوى الأداء الأكاديمي، حيث يواجه الطلاب صعوبة في تذكر المعلومات أو تطبيق المهارات خلال الامتحانات. (الفايد، 2022، 135) وقد يلجأ بعض المراهقين إلى تبني سلوكيات قهرية مثل مراجعة المواد بشكل مفرط أو الاعتماد على الطقوس قبل الامتحانات للتخفيف من القلق. (الزعبي، 2021، 99)

وتتضمن الأعراض الأخرى شكاوي جسدية مثل الصداع، وآلام المعدة، وزيادة معدل ضربات القلب. تشير الدراسات إلى أن العديد من الطلاب يعانون من هذه الأعراض في فترة الامتحانات (العلي، 2023، 42). وقد يميل الطلاب إلى التفكير السلبي أو التوقعات السيئة بشأن نتائج الامتحانات، مما يؤدي إلى زيادة مستويات القلق. (الفايد، 2022، 130). وقد يواجه المراهقون صعوبة في التركيز على المهام الدراسية بسبب التفكير المفرط في النتائج، مما يؤثر على قدرتهم على التعلم. (حيدر، 2023، 185)

2- مشكلة السلوك الفوضوي:

يعرف الغزالي والزحيلي (2022، 592) السلوك الفوضوي بأنه أي سلوك يصدر عن التلميذ يتضمن مخالفة الأنظمة والتعليمات والقوانين، وإثارة الشغب وتعطيل الحصة الدراسية، والحديث دون إذن مسبق وإتلاف الممتلكات الخاصة، وممتلكات الآخرين.

مظاهر السلوك الفوضوي لدى الطلبة:

يرى الدسوقي (2014، 98) بأن السلوك الفوضوي الذي يصدر عن الطالب يتمثل بمخالفة القوانين والأنظمة والتعليمات، والمعارضة المستمرة للمعلمين، وإثارة الشغب وتعطيل سير الحصة، وإتلاف الممتلكات الشخصية وممتلكات الآخرين، والحديث، والتعدي على حقوق الآخرين، ورفض تحمل المسؤولية.

وفي ضوء المعايير السلوكية يوصف الطالب الفوضوي بأنه طالب كثير العناد والفوضى ، ومحاولاً جذب انتباه الآخرين إليه ، ويكون ضعيف الدافعية للتعلم ، وغالباً ما يتحدى سلطة مُدْرِسه ويسبب التوتر والإرباك لسير الدرس ، وأما عن الصفات التي يتميز بها الطالب الفوضوي ، فإنه يكون كثير الانفعال والتقاطع مع المدرسين ويميل الى الاستهزاء إثارة الفوضى باستمرار ، ويتعامل بعنف مع زملائه ، وتكون إجاباته فظةً وغلظة ، ويتميز بانحراف في السلوك والتغيب وعدم الانتظام في دوامه ، ويقوم بأعمال تخريبية داخل الفصل الدراسي ، ويكون منفلقاً في قدرته على ضبط سلوكه الحركي واللفظي ، ويعمل على إثارة المشكلات السلوكية مع الآخرين (التميمي وسهيل، 2008، 455)

وعلى صعيد متصل، يعد السلوك الفوضوي من أكثر المشكلات الشائعة لدى طلبة المدارس، وأكثرها تعقيداً؛ لما له من تأثير في نمو الفرد النفسي والمعرفي والاجتماعي والأخلاقي، وفي المهارات الاجتماعية التي تؤدي دوراً محورياً في تحقيق التكيف النفسي والاجتماعي لدى الفرد، وهذا ما يؤدي إلى تزايد المشكلات لدى الفرد ويؤثر في تفاعله الاجتماعي (Esturgo & Sala, 2010, 835) ويتمثل السلوك الفوضوي في غرفة الصف بالكلام غير الملائم، والضحك والغناء والصفير، والضرب بالقدم، وسلوكيات أخرى تعيق النشاطات القائمة، وتتضمن هذه السلوكيات العجز في الاشتراك بالنشاطات واستخدام الألفاظ السيئة. (إسماعيل، 2009، 31).

ووفقاً لما يراه الديب وعبد الوهاب (2020، 4) فإن السلوك الفوضوي من أكثر المشكلات الشائعة بين التلاميذ المعرضين للفشل الأكاديمي، مثل ممارسات العدوانية فيما بينهم، ومخالفاتهم للأنظمة والتعليمات المدرسية، والهروب المتكرر من المدارس، وتخريب الممتلكات، وإثارة الفوضى والإزعاج في الفصل الدراسي، وغيرها من الممارسات السلوكية غير السوية، وتؤثر في سير العملية التعليمية لدى التلاميذ المعرضين للفشل الأكاديمي.

3- مشكلة التأخر الدراسي:

يعرّف الزعبي (2013، 214) مشكلة التأخر الدراسي بأنها "مشكلة تظهر على شكل تأخر في مستوى تحصيل الطالب عن المستوى المتوسط، أي تأخر في مستوى الطالب عن مستوى أقرانه العاديين، حيث يكون مستوى تحصيله أقل من مستوى قدراته التحصيلية الحقيقية، وقد يكون هذا التأخر في مادة دراسية أو أكثر، وقد يكون دائماً أو مؤقتاً".

خصائص المتأخرين دراسياً:

يتميز المتأخرون دراسياً "بضعف القدرة على التفكير الاستنتاجي، وضعف القدرة على حل المشكلات التي تحتاج إلى المكونات أو المعاني العقلية العامة، وسطحية الإدراك، وضعف القدرة على الحفظ أو الفهم العميق ويؤدي ذلك إلى عجزهم عن الاستفادة من الخبرات والتجارب التي سبق لهم تعلمها، كما أنهم بصفة عامة أقل تقديراً للعواقب أو إدراكاً لنتائج أعمالهم" (عبد السلام، 2009، 12). كما يتسم هؤلاء ببعض الخصائص الانفعالية مثل فقدان أو ضعف الثقة بالنفس، عدم الاستقرار والخجل، قدرات محدودة في توجيه الذات، والخمول، والاكتئاب، الإجهاد والتوتر والكسل والحركات العصبية، والأزمات النفسية (الجرجاوي، 2002، 31). ويتميزون باضطراب العاطفة والقلق، وعدم الأمن، والبلادة، والاكتئاب العابر، وعدم الثبات الانفعالي، والشعور بالذنب، والشعور بالنقص، والغيرة، والاستغراق في أحلام اليقظة، وشروذ الذهن (زهران، 2005، 418). ويميل الطلبة المتأخرون دراسياً إلى السلبية، وبعد العدوان أو الانطواء أبرز مظاهره، كما يقل مستوى هؤلاء المتأخرين دراسياً عن العاديين من حيث الرغبة في تكوين الصداقات وفي القدرة على الاحتفاظ بها، كما يسهل انقيادهم للمنحرفين والخارجين على القانون، وقد يجدون في الانحراف تنقيساً عما يحسون به من نقص، وأما البعض الآخر والذي يميل إلى الانطواء فقد يهرب من مواجهة المشكلة أو ينتهي

به الأمر إلى الإصابة ببعض الأمراض النفسية، فالمستوى العقلي المنخفض الذي يصاحب مشاعر النذب والنقص والإحباط وسلبية الاتجاهات نحو الذات يسهل انجذاب هؤلاء التلاميذ إلى عصابات المنحرفين (عبد السلام، 2009، 14).

4- مشكلة نقص التركيز:

يعرف "باركلي" (Barkley, 2018, 214) صعوبة التركيز على المراهقين بأنه التي يجد فيها المراهق هو صعوبة في الحفاظ على الانتباه والانخراط في الأنشطة التعليمية أو اليومية لفترات طويلة، مما يؤثر على الأداء الأكاديمي والاجتماعي، ويتميز هذا النقص بعدم القدرة على التركيز على المهام، تشتت بسهولة، والنسيان المستمر، مما قد يؤدي إلى تدنٍ في التحصيل الدراسي ويؤثر على ثقة المراهق بنفسه.

خصائص المراهقين الذين يعانون من نقص التركيز:

يتميز الأفراد الذين يعانون من نقص التركيز وتشتت الانتباه بمجموعة من الخصائص منها ضعف القدرة على الانصات، وضعف القدرة على التفكير، وعدم القدرة على إنهاء العمل الذي يقومون به، وعدم الاعتراف بأخطائهم والميل إلى عزوها للآخرين، والتردد، وعدم الثبات الانفعالي فهم غير ناضجين انفعاليا وتكون انفعالاتهم متقلبة، وليس لديهم القدرة على الحديث بطريقة منطقية متسلسلة، كما أنهم لا يستطيعون وصف الأشياء ودائماً ينسون الأسماء (أحمد وبدر، 1999، 50-56).

ويرى "ماكديول وهوسيتلر" (2008، 469) أن من صفات ضعيفي الانتباه والتركيز "عدم المقدرة على التركيز لفترة طويلة، يصابون بالملل ويتململون بشكل سريع، وعدم التنظيم، وعدم الحساسية للتفاصيل أو الانتباه لها، ولديهم صعوبات بالنسبة إلى نظرتهم لذواتهم، والإفراط بالنشاط والحركة، وتشتت الذهن، وذاكرة قصيرة ضعيفة، ويتميزون بعقلية تحب المخاطرة، ونمط تعلم يعتمد على السمع والحركة".

وأوضح بروكس وآخرون (Brooks et al., 2012, p. 210) أنه عادة ما يجد هؤلاء المراهقون صعوبة في إتمام المهام الأكاديمية أو الأنشطة التي تتطلب تركيزاً لفترات طويلة، حيث يشعرون بسرعة بالملل أو الإرهاق، مما يؤدي إلى تركهم للمهام قبل الانتهاء منها. ويعاني المراهقون ذوو

نقص التركيز من تقلبات في المزاج وسرعة الغضب، خاصةً إذا واجهوا صعوبة في إتمام المهام أو التعامل مع المواقف المعقدة، فقد تبين أن الصعوبات المستمرة التي تواجههم قد تؤدي إلى شعورهم بالإحباط بشكل متكرر (Reid, 2013, p. 45).

ويرى توماس (Thomas, 2016, 99) أن صعوبات التنظيم تعتبر سمة رئيسية مرتبطة بنقص التركيز وتؤثر على أداء المراهقين في المدرسة والحياة اليومية، حيث يعاني المراهقون المصابون بنقص التركيز من ضعف في التنظيم الشخصي، مثل عدم القدرة على ترتيب المهام أو الأدوات بشكل جيد، ما قد يؤدي إلى ضياع الأشياء وتشتت الوقت.

5- مشكلة إهمال الواجبات المنزلية:

تشير شبر (2013، 320) إلى مشكلة إهمال الواجبات المنزلية بأنها تتمثل في إهمال الطالب أو تهاونه أو تقصيره في أداء ما يكلفه به المدرس من واجبات خارج حدود الصف الدراسي.

مظاهر إهمال الواجبات المنزلية:

يوصف هؤلاء المراهقون الذين يهملون الواجبات المدرسية أنهم غالبًا ما يفتقرون إلى الاهتمام بالمحتوى الدراسي، مما يؤدي إلى عدم الرغبة في إنجاز الواجبات، حيث يعبرون عن مشاعر الملل أو عدم القيمة تجاه ما يتعلمونه، ولا شك أن غياب الاهتمام يمكن أن يؤثر على تحصيلهم الأكاديمي (Douglas, 2005, 45) وقد يفضل هؤلاء المراهقون الانخراط في أنشطة ترفيهية أو اجتماعية بدلاً من التركيز على الواجبات المدرسية، ولا شك أن الانشغال بالأنشطة الأخرى يمكن أن يؤثر سلباً على تخصيص الوقت اللازم للدراسة (Reid, 2013, 45) والعكس من ذلك فقد يميل البعض من هؤلاء المراهقين على الابتعاد عن المشاركة في الأنشطة الصفية مع الرفاق مما يزيد من عزلتهم الاجتماعية (Hammond, 2015, 66).

كما يعاني المراهقون المهملون لواجباتهم من ضعف في إدارة الوقت، مما يجعل من الصعب عليهم تنظيم جدول زمني للمهام والواجبات، فلا شك أن التنظيم الضعيف للوقت يؤثر على قدرتهم على إنجاز الواجبات في الوقت المحدد (Tobiner, 2016, p. 77) وقد يميل هؤلاء المراهقون إلى استخدام الأعذار المتكررة لتبرير إهمالهم للواجبات المدرسية، مثل "لم أكن أملك الوقت" أو

"تسيت الواجب". وقد تبين أن هذه الأعدار تكون وسيلة لتجنب تحمل المسؤولية عن تصرفاتهم. (Mars, 2017, 132).

6- مشكلة ضعف الدافعية للتعلم:

يعرف "روبنز" ضعف الدافعية للتعلم (Robbins et al., 2021, 115) بأنها "الحالة التي يكون فيها الطالب غير قادر على استحضار الرغبة أو الطاقة الكافية للانخراط بفعالية في الأنشطة التعليمية وتحقيق الأهداف الأكاديمية"

صفات ذوي دافعية التعلم المتدنية:

إن من أبرز مميزات الطلبة ذوي دافعية التعلم المتدنية أنهم يميلون إلى أداء المهام السهلة جداً لأن احتمال الفشل فيها محدود، والمهام الصعبة جداً لأن فشلهم فيها يستثير لديهم درجة محدودة من الخجل وإعجاب الآخرين بهم نظراً لقيامهم بها (خليفة، 2000، 92). ويتميز الطلبة الذين يعانون من ضعف الدافعية للتعلم بمجموعة من الميزات منها إدامة تلفتهم إلى من حولهم، الانشغال بأغراضهم على المقعد أو في حقائبهم، سلوك رمي الأغراض، الحركة المتكررة في المقعد والخروج من الصف، عدم الالتزام بأنظمة المدرسة وقوانين الصف، عدم المشاركة في التفاعل الصفّي، تدني الحماس لإجراء ما يطلب إليهم من عمل صفّي، تدني الانفعال لما يحرزونه من علامات عالية ومتدنية، تمزيق الكتب أو الأوراق، عدم ميلهم للتحدث أو الاشتراك في الحديث عن المدرسة أو مواقف التعلم مع الآخرين أو أمام والديه، ضياع كتبهم أو حقائبهم وعدم الاهتمام بكل ما يتعلق بالعمل الصفّي مثل الدفاتر والأقلام... (منصور ورزق، 2005، 135-136).

ووجد "هاسيغاوا" (Hasegawa, 2000, 156) أن الطلاب الذين يعانون من ضعف الدافعية للتعلم يميلون إلى التركيز على الأهداف قصيرة الأجل بدلاً من الأهداف الطويلة الأجل، ويفتقدون القدرة على رؤية الفائدة المستقبلية للتعليم. ويعد الإجهاد والتوتر المفرطين من الخصائص التي تؤثر سلباً على دافعية الطلاب، إذ يعاني هؤلاء الطلاب من مشاعر التوتر حيال الفشل المحتمل، مما يؤدي إلى تقليل مشاركتهم في الأنشطة التعليمية، ولذا فهم عادة ما يميلون إلى فقدان الاهتمام بسرعة ولا يتمتعون بالإصرار الضروري لتحقيق أهدافهم التعليمية.

ويفتقر الطلاب ذوو الدافعية الضعيفة إلى الفضول الطبيعي والرغبة في استكشاف المفاهيم الجديدة أو الانخراط في الأنشطة التعليمية التي تتطلب تفكيراً أعمق، حيث أن الفضول يرتبط بالدافعية الذاتية ويعتبر دافعاً قوياً للتعلم (Ryan & Deci, 2000, 69). وعادة فإن الطلاب الذين يعانون من ضعف الدافعية لا يحددون أهدافاً تعليمية واضحة لأنفسهم، مما يؤدي إلى فقدان الاتجاه وصعوبة التركيز على الدراسة (Locke & Latham, 2002, p. 707)

ثالثاً-الاندفاعية وعلاقتها بالمشكلات الدراسية لدى المراهقين:

يظهر المندفعون من الناحية الأكاديمية صعوبة في العمليات العقلية مثل الانتباه والإدراك والتذكر والتفكير وهذا ما يؤدي إلى مشكلات تعليمية واجتماعية (السيد، 2014، 56) فقد ينطقون بعبارات غير ملائمة أو يتلفظون بألفاظ غير لائقة دون التفكير بنتائجها مسبقاً، أو قد يقومون بأعمال خطيرة هؤلاء تجدهم يجيبون عن الأسئلة بسرعة قبل الاستماع الى نهاية السؤال أو أن يجيبوا عن السؤال قبل التفكير ، إضافة الى ذلك لا يستطيعون الانتظار حتى يحين دورهم في الفعاليات المختلفة، فهم يريدون الحصول على حاجياتهم مباشرة ودون عناء ، كما أنهم يتطفلون في شؤون الآخرين وقد يلجؤون الى الضرب عندما يحبطون دون تفكير بنتيجة أعمالهم (زينب، 2019، 59) ويرتبط الاندفاع بتناقص القدرات المعرفية مثل الوظائف التنفيذية ويظهر المندفعين رد فعل قصير في الاختبارات البسيطة، ويظهرون ضعفاً في الذاكرة المستقبلية التي تتمثل في القدرة على التخطيط للمستقبل (Cuttler et al., 2014, 566)

ويضاف لما سبق فعادة ما يتسم الطلبة الذين يعانون من مشكلة السلوك الاندفاعي بصفات عدة منها التأخر الدراسي، عدم النضج الفكري، اصدار القرارات السريعة، سرعة الانفعال في المواقف الصعبة، شرود الذهن وتشتت الانتباه، ضعف الثقة في النفس، أكثر جموداً وأقل سعادة، فرط النشاط (شرقي، 2006، 88).

9-الدراسات السابقة:

يمكن تناول الدراسات التي تناولت العلاقة بين الاندفاعية والمشكلات الدراسية وفق الآتي:

أولاً-الدراسات التي تناولت الاندفاعية لدى المراهقين:

قام بها "باتون وبارت وستانفورد" (Patton , Barratt & Stanford, 1996) بدراسة في أمريكا عن الاندفاعية وعلاقتها بسلوك المخاطرة لدى طلاب المدارس الثانوية والجامعات والتي

هدفت إلى تعرف العلاقة بين الاندفاعية وسلوكيات المخاطرة مثل: السلوك العدواني وتعاطي المخدرات والعقاقير. وتكونت عينة الدراسة من طلاب المدارس الثانوية والجامعات (ن=592) واستخدمت الدراسة أدوات لقياس الاندفاعية بطارية باريت Barratt، ومقاييس تقرير ذاتي لقياس سلوك المخاطرة، والعدوان وتعاطي المخدرات والعقاقير، وأظهرت النتائج أن مرتفعي الاندفاعية هم الأكثر اندماجا في سلوك المخاطرة، وأن طلاب المدارس الثانوية أكثر اندفاعية في سلوك المخاطرة من طلاب الجامعة بسبب كونهم مازالوا في مرحلة المراهقة، واقترحت الدراسة أن المراهقين مرتفعي الاندفاعية يعتبرون مصدرا لإيذاء الآخرين.

وهدف دراسة "هيرندون" (Herndon, 2008) في أمريكا للكشف عن الآثار المترتبة على تأجيل الاشباع الأكاديمي والاندفاعية على التحصيل الدراسي وإساءة استخدام المواد المخدرة والسلوكيات العنيفة لدى الطلبة المراهقين، وتكونت العينة من (245) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، وتم استخدام مقياس تأجيل الاشباع الأكاديمي ومقياس بارت للاندفاعية، وتبين وجود علاقة موجبة بين الاندفاعية وتعاطي المواد المخدرة والسلوك العنيف، وتبين وجود ارتباط سلبي بين الاندفاعية والتحصيل الدراسي.

وأجرى إبراهيم والحسيني (2013) دراسة في مصر هدفت للكشف عن العلاقة بين سلوك المخاطرة والاندفاعية لدى المراهقين، وتكونت عينة الدراسة من (225) طالبا وطالبة من المراهقين، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس سلوك المخاطر ومقياس الاندفاعية من إعداد الباحثين، وتبين وجود ارتباط موجب بين سلوك المخاطرة والاندفاعية، وأن الاندفاعية قادرة على التنبؤ بسلوك المخاطرة، وتبين وجود فروق في مستوى الاندفاعية لصالح الاناث، وتبين وجود فروق تعزى لمتغير نوع التعليم لصالح طلبة التعليم الفني، ووجود فروق في سلوك المخاطرة لصالح الذكور ولصالح طلبة التعليم العام.

وفي دراسة قامت بها النعيمات (2014) في الأردن هدفت الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين السلوك الاندفاعي والذكاء الاجتماعي لدى عينة من المراهقين. وقد تألفت عينة الدراسة من (546) مراهقا ومراهقة، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد تم استخدام قائمة السلوك الاندفاعي ومقياس الذكاء الاجتماعي، وقد توصلت الدراسة الى النتائج: إن مستوى السلوك الاندفاعي متوسطاً، وكان مستوى الذكاء الاجتماعي لديهم مرتفعاً جداً وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط سالبه دالة إحصائياً

بين السلوك الاندفاعي والذكاء الاجتماعي وأظهرت أيضاً وجود فروق دالة احصائية في درجات الطلبة على مقياس السلوك الاندفاعي تعزى للجنس ولصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة في درجات الطلبة على مقياس الذكاء الاجتماعي تعزى للجنس وكانت لصالح الاناث، في حين لم تظهر النتائج فروقا دالة تعزى للصف.

وفي دراسة قام بها الجنابي والطيف (2019) على عينة من المراهقين في العراق بلغت (400) مرافقاً ومرافقة، وهدفت لمعرفة الفروق في العنف الاسري والاندفاعية بحسب متغيري الجنس والصف، وكذلك العلاقة بين العنف الأسري والاندفاعية، وتم استخدام مقياس العنف الأسري من إعداد (رند رحيم عبد، 2010) ومقياس الاندفاعية من إعداد بارت (1995)، وتوصلت النتائج إلى أن عينة البحث تعاني من العنف الأسري بدرجة متوسطة، وأن عينة البحث تتصف بالاندفاعية وأن الذكور لديهم اندفاعية أعلى من الاناث، وتبين وجود علاقة بين العنف الأسري والاندفاعية.

وفي دراسة قام بها حسين والسعدي (2020) على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في العراق، هدفت إلى التعرف على مستوى الشخصية الاندفاعية لدى طلبة المرحلة الثانوية، ومعرفة الفروق في مستوى الشخصية الاندفاعية تبعا لمتغيرات النوع والتخصص، والتعرف على الفروق في الشخصية الاندفاعية تبعا لمتغيرات النوع (ذكور، وإناث) والتخصص (علمي، إنساني) ولتحقيق أهداف البحث اعتمدت الباحثة في دراستها على مقياس الشخصية الاندفاعية الذي أعده (كيجان، 1996) بعد ترجمته إلى العربية والتأكد من صدقه وثباته وملائمته لعينة البحث، وطبق المقياس على عينة من 400 طالب وطالبة، وأشارت النتائج أن عينة البحث لها مستوى عال من الاندفاعية، وتبين أن الاناث لديهم مستوى أعلى من الذكور في الاندفاعية، وتبين أنه لا توجد فروق في التخصصات الإنسانية والعلمية في الاندفاعية.

وفي دراسة قام بها الخزاعي وعبد الحسين (2021) في العراق هدفت إلى معرفة الاندفاعية لدى المراهقين من طلبة المرحلة الإعدادية، وكذلك معرفة دلالة الفروق في الاندفاعية لدى طلبة الإعدادية على وفق متغيرات الجنس (ذكور، إناث)، والتخصص (علمي، أدبي)، والصف (الرابع، الخامس)، ومن أجل التحقق من ذلك قامت الباحثة ببناء مقياس الاندفاعية وأظهرت نتائج البحث الآتي: أن طلبة الإعدادية يشيع لديهم الاندفاعية. أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاندفاعية على وفق متغير الجنس (ذكور، إناث)، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في

الاندفاعية على وفق متغير الصفوف الدراسية (الرابع - الخامس) وباتجاه الصف الخامس، وأنه لا توجد فروق بدرجة الاندفاعية بين طلبة الإعدادية على وفق التخصص الدراسي (العلمي - الأدبي). وتبين أنه توجد فروق بدرجة الاندفاعية نتيجة للتفاعلات بين متغيرات الجنس (ذكور - إناث)، والتخصص الدراسي (علمي - أدبي)، والصفوف الدراسية (الرابع - الخامس).

وفي دراسة قام بها هياجنة وملحم والشريدة ومومني (2022) على عينة من المراهقين في الأردن بلغت 742 مراهقاً، هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية الانفعالية والاندفاعية لدى عينة من المراهقين، وتم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية الانفعالية الذي أعده جولتر وجاردنر وبول وولز، (2015)، ومقياس الاندفاعية الذي أعده سيدرز وليتفيلد وكوفي وكاريدي (2014). أظهرت النتائج أن المراهقين لديهم مستوى متوسط من الكفاءة الذاتية الانفعالية، في حين جاءت ثلاثة أبعاد من أبعاد مقياس الاندفاعية بمستوى (متدنٍ)، وهي على الترتيب (عدم المثابرة، الإلحاح الإيجابي، البحث عن المغامرة)، وبُعدين بمستوى متدنٍ جداً، وهما على الترتيب (الحاح سلبي، التأمل)، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى للجنس، وكذلك بين تقديراتهم على أبعاد الكفاءة الذاتية الانفعالية وعليها مُجتمعة، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاندفاعية بين الكفاءة الذاتية الانفعالية وبعدي الاندفاعية (التأمل والإلحاح السلبي).

وفي دراسة قامت بها سكيك (2023) في فلسطين تهدف الدراسة إلى الكشف عن درجة السلوك الاندفاعي لدى الطلاب المراهقين المتميزين في المحافظات الجنوبية في فلسطين، وتقديم تصور مقترح لخفض السلوك الاندفاعي لديهم، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من (200) طالب في المرحلة الثانوية، واستخدمت الباحثة استبانة السلوك الاندفاعي (إعداد الباحثة) كأداة للدراسة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتفاع عالٍ في درجات أبعاد السلوك الاندفاعي، كما وأشارت إلى ضرورة بناء تصور مقترح لخفض السلوك الاندفاعي لدى الطلاب المراهقين المتميزين في المحافظات الجنوبية في فلسطين.

ثانياً-الدراسات التي تناولت المشكلات الدراسية:

يمكن تقسيم الدراسات السابقة التي تناولت المشكلات الدراسية إلى قسمين، الأول منها تناول المشكلات الدراسية ككل، والقسم الآخر تناول الأبعاد الفرعية للمشكلات الدراسية:
أ-الدراسات السابقة التي تناولت المشكلات الدراسية ككل:

في دراسة قام بها شراب (2015) في الأردن، هدفت إلى التعرف على أكثر مصادر الضغوط الدراسية شيوعاً وتأثيرها على التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى دراسة الفروق حسب الجنس ومستوى تعليم أولياء الأمور، وشملت العينة 285 طالباً وطالبة من الصف الحادي عشر (علمي، علوم إنسانية، وشرعي) من مديرية تعليم شرق محافظة خان يونس، وتم استخدام مقياس مصادر الضغوط المدرسية (استبانة) وتحليل البيانات باستخدام اختبار t -test وتحليل الانحدار. وأشارت النتائج أن أهم مصادر الضغوط: ضغوط الامتحانات وضغوط المناهج، وتبين أن الطالبات أظهرن مستويات أعلى من الضغوط مقارنة بالطلاب، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط بين التخصصات المختلفة، وتبين أن الفروق في ضغوط المناهج تبعاً لمستوى تعليم رب الأسرة، حيث كانت لصالح الطلاب الذين مستوى تعليم أولياء أمورهم أقل من الثانوية العامة.

وأجرت أبو منديل (2016) دراسة على عينة من أولياء الأبناء المراهقين في غزة بلغت (408) فرداً، هدفت إلى تعرف العلاقة بين المشكلات السلوكية (النفسية والاجتماعية والدراسية) والتواصل الأسري لدى المراهقين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقامت الباحثة بإعداد مقياس المشكلات السلوكية، ومقياس التواصل الأسري، تبين فيها أنه توجد علاقة سلبية بين المشكلات السلوكية لدى المراهقين والتواصل الأسري، وتبين عدم وجود فروق في هذه المشكلات السلوكية حسب متغير الجنس.

ب-الدراسات التي تناولت الابعاد الفرعية للمشكلات الدراسية:

1-دراسات حول القلق الامتحاني:

قام الفايد (2022) بدراسة في الرياض، هدفت هذه إلى تحديد العوامل المؤدية للقلق الامتحاني وتأثيره على الأداء الأكاديمي، وتكونت العينة من (300) طالبا وطالبة من ثلاث مدارس ثانوية في مدينة الرياض، واستخدمت الدراسة استبيان يتكون من 30 سؤالاً مقسماً إلى ثلاث فئات: العوامل المسببة للقلق، مستوى القلق، وأثر القلق على الأداء، وأظهرت الدراسة أن 65% من الطلاب يعانون من مستوى عالٍ من القلق. كما وجد أن الطلاب الذين يعانون من قلق مرتفع حصلوا على درجات أقل بمعدل 10% مقارنة بالطلاب ذوي القلق المنخفض، كما أظهرت النتائج أن الإناث كن أكثر عرضة للقلق الامتحاني بنسبة 70% مقارنة بالذكور الذين كانت نسبتهم 60%، وتبين أنه توجد فروق لصالح الاناث في القلق الامتحاني فهم أكثر شعورا بالقلق الامتحاني.

وفي دراسة قامت بها العلي (2023) في مصر وهدفت إلى استكشاف دور العوامل الاجتماعية والثقافية في زيادة القلق الامتحاني، وتكونت العينة من 250 طالب وطالبة من مدارس ثانوية في القاهرة، واستخدمت الدراسة استبيان يتضمن مقياس العوامل الاجتماعية والثقافية ومستوى القلق، وأظهرت النتائج أن العوامل الاجتماعية مثل الضغط من الأسرة والمقارنات مع الأقران لها تأثير كبير على مستويات القلق الامتحاني، وكانت الإناث أكثر تأثراً بالضغط الاجتماعية بنسبة 68% مقارنة بالذكور الذين كانت نسبتهم 55%.

2-دراسات حول السلوك الفوضوي:

أجرت نعيمة (2015) دراسة على عينة من طلبة الثانوية في سوريا، هدفت إلى تعرف انتشار السلوك الفوضوي، ومعرفة العلاقة بين الانتماء الأسري والمدرسي والسلوك الفوضوي لدى طلبة الصف الأول الثانوي، وتعرف الفروق على مقياس السلوك الفوضوي ومقياس الانتماء الأسري تبعاً لمتغيرات الترتيب الولادي للطلاب والمستوى التعليمي للوالدين) واستخدمت الباحثة مقياس السلوك الفوضوي ومقياس الانتماء الأسري والاجتماعي من إعداد الباحثة، وتكونت العينة من 279 طالبا وطالبة ، وأشارت النتائج إلى وجود فروق في السلوك الفوضوي لصالح الطالب الوحيد في متغير الترتيب الولادي، ووجود فروق لصالح الطلبة الذين كان مستوى تعليم الوالدين ثانوي فما دون، ووجود فروق في مقياس الانتماء الأسري والاجتماعي لصالح الطلبة الأكبر في الترتيب الولادي ولصالح الذين كان مستوى تعليم الوالدين الإجازة الجامعية فأعلى.

وقام الغزالي والزحيلي (2022) بدراسة في دمشق على عينة من المراهقين بلغت (1530) مراهقا ومراهقة وهدف البحث إلى تعرف درجة السلوك الفوضوي لدى المراهقين، وتم استخدام السلوك الفوضوي من إعداد الباحثين، وأشارت النتائج أن درجة السلوك الفوضوي مرتفعة، وأنه لا توجد فروق في السلوك الفوضوي تبعاً لمتغيرات الجنس والترتيب الولادي للطلبة.

3-دراسات حول التأخر الدراسي:

وفي دراسة قام بها العصيمي (2010) على عينة من طلبة المرحلة الثانوية بلغت (400) طالباً، وهدفت لمعرفة العلاقة بين التحصيل الدراسي والسلوكيات المضادة للمجتمع، واستخدمت مقياس السلوكيات المضادة للمجتمع من إعداد الباحث، وتبين فيها أن الطلبة ذوي التحصيل

المنخفض أكثر تعرضاً لارتكاب السلوكيات الخطرة والسلوكيات المضادة للمجتمع (الميل للانتحار، اللجوء إلى المخدرات، التهور).

وقامت داوود (2014) بدراسة على عينة من المراهقين في الجزائر بلغت (364) مراهقاً، منهم (182) مراهقاً متفوقاً دراسياً، ومنهم (182) مراهقاً متأخراً دراسياً، واستخدمت الباحثة مقياس التوافق الدراسي إعداد هنري مورو (1974)، وآليات الكشف المدرسية والملاحظات لمعرفة درجة التحصيل الدراسي، تبين فيها أنه توجد فروق في التوافق الدراسي بين المتأخرين دراسياً وغير المتأخرين دراسياً لصالح غير المتأخرين.

4-دراسات تناولت ضعف الدافعية للتعلم:

في دراسة قام بها الرايقي (2018) في السعودية، هدفت إلى التعرف على العوامل المدرسية المؤدية لانخفاض الدافعية للتعلم من وجهة نظر طالبات المرحلة الثانوية، وقامت الباحثة بإعداد استبيان لقياس ضعف الدافعية للتعلم، وتكونت العينة من (250) طالبة. وأظهرت الدراسة النتائج التالية: جاءت العوامل المدرسية المرتبطة بالمعلمة والمؤدية لانخفاض الدافعية للتعلم بدرجة (متوسطة) وتمثل أبرزها في (افتقار المعلمة للمرونة ومراعاة ظروف الطالبة، استخدام المعلمة أسلوب التهديد لضبط نظام الصف، ضعف اهتمام المعلمة بتوفير مناخا صفيا يشجع على الحوار، ضعف اهتمام المعلمة بتقديم حوافز معنوية (كالثناء والمدح). جاءت العوامل المدرسية المؤدية لانخفاض الدافعية للتعلم بدرجة (كبيرة) وتمثل أبرزها في: (عدم تجهيز الفصول بوسائل تعليمية حديثة، عدم توافق الأنشطة المدرسية الصفية مع اهتمامات الطالبات، تهوية الصف غير الجيدة، الفوضى والإزعاج داخل الصف). لا توجد فروق حول كل من (العوامل المدرسية المؤدية لانخفاض الدافعية للتعلم والمرتبطة بالمعلمة والبيئة الصفية) تعزى إلى (السنة الدراسية، التخصص). توجد فروق حول دور المرشدة الطلابية في حل مشكلة انخفاض الدافعية للتعلم تعزى إلى (السنة الدراسية، التخصص) لصالح طالبات الصف الأول والتخصص الأدبي العام.

وقامت آل علي (2024) بدراسة في الامارات العربية المتحدة، وهدفت لمعرفة أسباب ضعف دافعية التعلم لدى طالبات الصف العاشر، وتم اجراء مقابلات شخصية واستبيانات الدافعية للتعلم من إعداد الباحثة، وتكونت العينة من (90) طالبة كمن ذوات التحصيل المتدني، وأشارت النتائج طول اليوم المدرسي يؤثر بنسبة 60% وطريقة التدريس المتبعة تؤثر بنسبة 55% وضعف التأسيس

في المواد الدراسية يؤثر بنسبة 46%، وتأثير ضعف الحوافز التشجيعية 44%، والمشكلات الأسرية بنسبة 34%، وسائل الاتصال 40% من أبرز أسباب ضعف الدافعية للتعلم لدى الطالبات.

5-دراسات حول نقص التركيز:

قامت عبد الله (2010) بدراسة على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في الخرطوم بلغت (802) طالباً وطالبة، هدفت إلى تعرف العلاقة بين مشكلات التركيز وأساليب التنشئة الأسرية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي فقد قامت الباحثة باستخدام مقياس المشكلات السلوكية اعداد الباحثة، ومقياس القبول الرضا الوالدي إعداد (سلامة والمتوكل، 2005)، واستبيان المستوى الاقتصادي إعداد (أبو مصطفى، 1990)، وأشارت النتائج أنه توجد علاقة سلبية بين مشكلات التركيز وأسلوب التقبل من قبل الوالدين، بينما توجد علاقة إيجابية بين مشكلات التركيز وأسلوب العدائية والإهمال والرفض من قبل الوالدين.

وقام هاموند (Hammond, 2015) بدراسة في بريطانيا على عينة من المراهقين بلغت 250 مراهقا وهدفت إلى تحليل العلاقة بين المشاركة الطلابية ومستويات التركيز، واستخدمت الدراسة مقياس مستوى المشاركة، ومقياس تقييمات الأداء الأكاديمي، وأشارت النتائج أن المشاركة الفعالة في الأنشطة الصفية مرتبطة بتحسين مستويات التركيز والأداء.

6-دراسات حول اهمال الواجبات:

في دراسة قامت بها تنيرة (2010) في فلسطين وهدفت الدراسة إلى معرفة الأنماط السلبية الشائعة التي يمارسها طلبة المرحلة الثانوية، وتم إعداد استبانة السلوك السلبي للطلبة من قبل الباحث، وقد تم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية مكونة من (277) معلم ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتقدير درجة شيوع أنماط السلوك السلبي تعزى لمتغيرات الدراسة الجنس (ذكر، أنثى)، التخصص (أدبي، علمي) سنوات الخدمة. - وأوضحت الدراسة أن (إهمال الواجبات البيتية) احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي (69 %).

وأجرت شبر (2013) دراسة على عينة من الطلبة والمدرسين بلغت (120) طالباً و(35) مدرساً، هدفت على تعرف أسباب إهمال الطلبة لواجباتهم الدراسية وقامت الباحثة بإعداد أداة لقياس إهمال الواجبات المنزلية، تبين فيها أن من أبرز أسباب إهمال الطلبة لواجباتهم المنزلية عدم

الاستخدام الصحيح للتقنيات الحديثة من الموبايل والإنترنت والمبالغة في ذلك وضياح الوقت فيه، والانشغال الزائد بالرفاق.

تعليق على الدراسات السابقة:

بالعودة إلى الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الاندفاعية والمشكلات الدراسية نجد أن هذه الدراسات تناولت الموضوع من زوايا متعددة، وركز البعض منها على تأثيرات الاندفاعية على الأداء الأكاديمي والسلوك الدراسي كإنخفاض التحصيل الدراسي مثل دراسة "هيرندون" Herndon, (2008) ودراسة (سكيك، 2023) وكانت هذه الدراسات على عينات من المراهقين وطلبة المرحلة الثانوية، وقد تناولت دراسات أخرى العلاقة بين الاندفاعية وبعض المتغيرات الأخرى، كما تناولت الفروق بين الذكور والإناث في الاندفاعية، في حين أن عدد قليل من الدراسات ركز على دراسة متغير التخصص في هذه الدراسات وكان من أبرزها دراستي (حسين والسعدي، 2020؛ الخزاعي وعبد الحسين، 2021) تناولتا معرفة الفروق حسب متغير التخصص، ومن خلال مراجعة هذه الدراسات فقد ظهر تأثير سلبي للاندفاعية في زيادة السلوكيات الخطرة لدى المراهقين ومنها دراسة كل من "باتون وبارت وستانفورد" (Patton , Barratt & Stanford, 1996) ودراسة (إبراهيم والحسيني، 2013) وانخفاض الذكاء الاجتماعي (النعيمات، 2014) وخطر الانتحار مثل دراسة "مارك وتوني وكاد" (Mark, Tony & Chad, 2019) وانخفاض الكفاءة الذاتية الانفعالية (هياجنة وملحم والشريدة ومومني، 2022).

وفيما يتعلق بالدراسات التي تناولت المشكلات الدراسية فقد تم إجراء هذه الدراسات على عينات من المراهقين وطلبة المرحلة الثانوية وقد تناولت علاقة المشكلات الدراسية بمتغيرات عدة مثل التواصل الأسري (أبو منديل، 2016) وضعف مهارات إدارة الوقت واستراتيجيات التعلم (العواودة، 2022)، والخبرات الصادمة (العبيدي ويحيى، 2018)، والسلوكيات المضادة للمجتمع (العصيمي، 2010)، وأساليب التنشئة الأسرية (عبد الله، 2010)، وقد أشارت هذه الدراسات إلى ارتباط المشكلات الدراسية بمشكلات عدة.

وبشكل عام، أكدت الدراسات السابقة أهمية تصميم برامج تدخل تربوية ونفسية تستهدف تقليل مستويات الاندفاعية بين طلبة المرحلة الثانوية العامة، بهدف التخفيف من الصعوبات الدراسية التي قد تواجههم. ومع ذلك، تظل هناك حاجة لإجراء مزيد من الأبحاث لتوضيح الفروق الفردية بين

الطلبة وكيفية تأثير عوامل مثل الجنس، والتخصص الدراسي على العلاقة بين الاندفاعية والمشكلات الدراسية، ويتطلب هذا المجال استمرار البحث العلمي، إلى جانب تطوير تدخلات مبتكرة تستهدف تقليل آثار الاندفاعية وتعزيز الأداء الأكاديمي في هذه المرحلة الحرجة. وعلى الرغم من أهمية ما توصلت إليه هذه الدراسات، إلا أنه من خلال مراجعة الباحث لهذه الدراسات لم يجد الباحث أي دراسة في حدود علمه تناولت العلاقة بين الاندفاعية والمشكلات الدراسية لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة، ونظراً لعدم وجود دراسات عربية أو دراسات في البيئة السورية تناولت العلاقة بين الاندفاعية والمشكلات الدراسية لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة، فقد كان هذا دافعا للقيام بهذه الدراسة.

10- منهج البحث وإجراءاته:

أ- **منهج الدراسة:** أستخدم المنهج الوصفي الارتباطي وذلك لدراسة العلاقة بين الاندفاعية والمشكلات الدراسية لدى طلبة المرحلة الثانوية، حيث يعد هذا المنهج أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وذلك لقدرته على تزويدنا بالمعلومات الضرورية ومن ثم تحليل هذه المعلومات وتفسيرها بهدف الوصول إلى النتائج التي يمكن أن تحقق الأهداف المرجوة من هذا الدراسة..

ب- **مجتمع الدراسة:** شمل مجتمع الدراسة جميع طلبة الثانوية العامة (الأول الثانوي، والثاني الثانوي، والثالث الثانوي) في مدينة حمص للعام الدراسي 2025/2024 والبالغ عددهم (14501) طالباً وطالبة، حسب دائرة الإحصاء في مديرية التربية في مدينة حمص، والجدول (1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفق متغيري الجنس والتخصص.

جدول (1): توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفق متغيري الجنس والتخصص.

عدد أفراد المجتمع	ذكر	أنثى	فرع أدبي	فرع علمي
	6736	7765	5923	8578
النسبة المئوية	46.45%	53.55%	40.85%	59.15%

ج- **عينة الدراسة:** بلغ العدد الأولي لأفراد عينة الدراسة (407) طالباً وطالبة، أختيروا بالطريقة العشوائية العنقودية من بعض المدارس الثانوية العامة في مدينة حمص، إذ قُسمت مدينة حمص إلى خمس مناطق تعليمية، وذلك حسب تقسيم مديرية التربية للمناطق التعليمية في مدينة حمص، ثم سُحب مدرستين من كل منطقة بالطريقة العشوائية (مدرسة للذكور، ومدرسة للإناث) ومن داخل كل مدرسة أختيرت شعبتين بطريقتين عشوائية، على أن تكون إحدى هذه الشعب من الفرع العلمي

والشعبة الأخرى من الفرع الأدبي، ثم طُبّق على كامل أفراد الشعبة المختارة. وبعد التطبيق استُبعد (32) استبياناً بسبب عدم الإجابة على بعض بنود الاستبيان، ولذلك أصبح العدد النهائي للعينة (375) طالباً وطالبة منهم (192 ذكراً، 183 أنثى)، ومنهم (176 من الفرع الأدبي، 199 من الفرع العلمي)، وقد بلغ متوسط أعمار أفراد العينة (17.33) بانحراف معياري (1.02). والجدول (2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيري الجنس والتخصص.

جدول (2): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيري الجنس والتخصص.

عدد أفراد العينة	ذكر	أنثى	فرع أدبي	فرع علمي
	192	183	176	199
النسبة المئوية	%51.20	%48.80	%46.93	%53.06

د- أدوات الدراسة:

مقياس الاندفاعية: تم إعداد مقياس الاندفاعية في صورته الأولية بعد الاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الاندفاعية، ومنها دراسة (النعيمات، 2014؛ الجنابي والطف، 2019؛ طلب، 2020؛ حسن، 2023؛ الحسيني وعبد الصمد وعلي، 2024)، وبعد مراجعة الأطر النظرية تم اشتقاق مكونات المقياس وفق نظرية Whiteside & Lynam (2001) (المؤلف من الأبعاد الخمسة الآتية: البُعد الأول : الإلحاح الإيجابي (urgency positive)، البُعد الثاني الإلحاح السلبي (Urgency Negative)، البُعد الثالث: الافتقار إلى التخطيط المستقبلي (Premeditation of Lack)، البُعد الرابع: عدم المثابرة (Lack of Premeditation)، البُعد الخامس البحث عن الإحساس (المغامرة) (sensation Seeking)، وبناءً على ذلك تم صياغة (55) بنداً موزعة على خمسة أبعاد فرعية تمثل المجالات السابقة، وقد تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في علم النفس والإرشاد النفسي ممن يدرسون في كلية التربية في جامعة البعث وبلغ عددهم (8) محكمين. وبناءً على آرائهم واقتراحاتهم تم حذف خمسة بنود، وتم تعديل بعض البنود الأخرى. ونتيجة لذلك أصبح المقياس يتألف المقياس من (50) بنداً موزعة على خمسة أبعاد فرعية هي: الإلحاح الإيجابي ويتكون هذا البعد من 10 بنود، وبنوده ذات الأرقام (1، 6، 11، 16، 21، 26، 31، 36، 41، 46)، الإلحاح السلبي ويتكون هذا البعد من 10 بنود، وبنوده ذات الأرقام (2، 7، 12، 17، 22، 27، 32، 37، 42، 47)، الافتقار إلى التخطيط المستقبلي ويتكون هذا البعد من 10 بنود، وبنوده ذات

الأرقام (3، 8، 13، 18، 23، 28، 33، 38، 43، 48)، عدم المثابرة ويتكون هذا البعد من 10 بنود، وينوده ذات الأرقام (4، 9، 14، 19، 24، 29، 34، 39، 44، 49)، السعي وراء الإحساس ويتكون هذا البعد من 10 بنود، وينوده ذات الأرقام (5، 10، 15، 20، 25، 30، 35، 40، 45، 50)، وكانت جميع بنود المقياس في الاتجاه الإيجابي ولا يوجد بنود سلبية، وأعطى لكل بند وزن مدرج وفق سلم خماسي (ينطبق تماماً، ينطبق بشكل كبير، ينطبق بشكل متوسط، ينطبق بدرجة صغيرة، لا ينطبق مطلقاً) وتعطى الدرجات (5-4-3-2-1)، ويتم حساب درجة الطالب في كل مقياس من خلال جمع الدرجات في البنود الخاصة بكل مقياس، وتتراوح درجة المفحوص على المقياس ككل بين (50-250).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

1. صدق المقياس: تم التأكد من صدق المقياس باستخدام الطرق الآتية:

أ. صدق المحكمين: عُرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من أعضاء الهيئة التعليمية من المتخصصين في علم النفس والإرشاد النفسي ممن يعملون في كلية التربية في جامعة البعث والبالغ عددهم (8) محكماً، إذ قاموا بإبداء آرائهم حول مدى مناسبة بنود المقياس للمجال المراد قياسه، وتم الإبقاء على البنود التي حصلت على نسبة اتفاق بين المحكمين (80%) فما فوق، ونتيجة لذلك فقد تم حذف (5) بنود وتعديل بعضها الآخر، ويوضح الجدول رقم (3) البنود التي تم حذفها. وأما البنود التي تم تعديلها فهي موضحة بالجدول رقم (4) ليصبح عدد بنود المقياس بشكل نهائي (50) بنداً. ويوضح الجدول التالي البنود التي تم حذفها:

جدول رقم(3): البنود التي تم حذفها في مقياس الاندفاعية:

البعد الذي ينتمي إليه البند	نص البند
الإلحاح الإيجابي	إذا كنت متحمساً لمهمة جديدة، أبدأ العمل عليها فوراً
الإلحاح السلبي	أشعر بالإحباط إذا لم تلب طلباتي فوراً
الافتقار إلى التخطيط المستقبلي	أتابع مهماتي ولو كانت لها عواقب سلبية
السعي وراء الإحساس	تنتابني الرغبة بالانتقال إلى مكان سكن جديد
عدم المثابرة	أجد صعوبة في متابعة الأنشطة أو الواجبات التي تحتاج إلى وقت طويل لإنجازها

وأما البنود التي تم تعديلها فهي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (4): البنود التي تم تعديلها في مقياس الاندفاعية:

البند قبل التعديل	البند بعد التعديل
أقوم بالبداية بتنفيذ الأنشطة قبل معرفة التعليمات اللازمة للقيام بها	أبدأ بتنفيذ الأنشطة قبل معرفة التعليمات اللازمة لها
أبحث دائماً عن تجارب تجلب لي الاثارة والمتعة وتجعلني أشعر بالحماس	أبحث دائماً عن تجارب مثيرة تجعلني أشعر بالحماس
أأخذ قراراتي اليومية والمدرسية قبل التفكير في المزايا والعيوب لكل منها	أأخذ قراراتي قبل التفكير في المزايا والعيوب لكل منها
أجد نفسي عاجزاً عن التفكير في لحظات الحزن التي أبدا فيها يائساً	أجد نفسي عاجزاً عن التفكير في لحظات الحزن

ب. صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحث بالتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (180) طالباً وطالبة وهي من خارج عينة الدراسة الأساسية، وتم بموجب هذه الطريقة حساب معامل الارتباط بين درجة المفحوص على كل بند والدرجة الكلية على البعد الذي ينتمي إليه هذا البند، والدرجة الكلية على المقياس ككل. كما حُسب معامل ارتباط البعد مع الدرجة الكلية للمقياس وبوضح الجدول (5) قيم معاملات الارتباط:

جدول (5): معامل ارتباط بنود المقياس بالدرجة الكلية للمقياس ككل والدرجة الكلية للبعد التابع

له

الإلحاح الإيجابي			الإلحاح السلبي			الافتقار للتخطيط المستقبلي			عدم المثابرة		
ارتباط البند مع الدرجة الكلية			ارتباط البند مع الدرجة الكلية			ارتباط البند مع الدرجة الكلية			ارتباط البند مع الدرجة الكلية		
للبعد	للمقياس		للبعد	للمقياس		للبعد	للمقياس		للبعد	للمقياس	
1	**0.748	**0.648	2	**0.684	**0.741	3	**0.754	**0.677	4	**0.793	**0.566
6	**0.801	**0.617	7	**0.780	**0.631	8	**0.739	**0.620	9	**0.578	**0.534
11	**0.808	**0.512	12	**0.562	**0.547	13	**0.716	**0.745	14	**0.714	**0.769
16	*0.790	**0.647	17	**0.633	**0.611	18	**0.715	**0.801	19	**0.711	**0.563
21	**0.622	**0.647	22	**0.605	**0.689	23	**0.785	**0.714	24	**0.680	**0.688
26	**0.658	**0.514	27	**0.649	**0.600	28	**0.690	**0.685	29	**0.698	**0.748
31	**0.748	**0.569	32	**0.576	**0.660	33	**0.614	**0.582	34	**0.589	**0.702
36	**0.793	**0.566	37	**0.711	**0.712	38	**0.679	**0.543	39	**0.691	**0.608
41	**0.678	**0.738	42	**0.810	**0.741	43	**0.689	**0.688	44	**0.767	**0.582

الاندفاعية وعلاقتها بظهور بعض المشكلات الدراسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص

**0.677	*0.795	49	**0.601	**0.648	48	**0.701	**0.796	47	**0.596	**0.693	46
ارتباط الدرجة الكلية للبعد بالمقياس ككل			ارتباط الدرجة الكلية للبعد بالمقياس ككل			ارتباط الدرجة الكلية للبعد بالمقياس ككل			ارتباط الدرجة الكلية للبعد بالمقياس ككل		
**0.790			**0.856			**0.811			**0.478		
السعي وراء الإحساس											
**0.690	**0.676	50	**0.563	**0.687	35	**0.633	**0.679	20	**0.789	**0.677	5
**0.775	ارتباط الدرجة الكلية للبعد بالمقياس		**0.658	**0.729	40	**0.606	**0.720	25	**0.755	**0.620	10
			**0.788	**0.786	45	**0.749	**0.886	30	**0.648	**0.686	15

يتضح من الجدول (5) أن جميع معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للبعد، والدرجة الكلية للمقياس كانت دالة عند مستوى دلالة 0.01، مما يدل على أن المقياس يتمتع بالصدق الداخلي.

ج. الصدق التمييزي: قام الباحث بترتيب درجات الطلبة على مقياس الاندفاعية ككل وأبعاده من الأدنى إلى الأعلى، ثم أخذت مجموعة الطلبة الذين حصلوا على أعلى الدرجات (الرابع الأعلى) والطلبة الذين حصلوا على أدنى الدرجات (الرابع الأدنى) للتأكد فيما إذا كان المقياس قادراً على التمييز بين ذوي الدرجات العليا والدنيا في المقياس. والجدول (6) يبين نتائج استخدام اختبار ت (t-test):

جدول (6): دلالة الفروق بين الربع الأعلى والربع الأدنى بالنسبة لمقياس الاندفاعية وأبعاده الفرعية باستخدام اختبار ت (t-test):

مقياس الاندفاعية	الربع الأعلى ن=45		الربع الأدنى ن=45		درجة الحرية	ت المحسوبة	الدلالة Sig	القرار
	ع	م	ع	م				
الإلحاح الإيجابي	2.11	41.11	3.1	23.14	88	4.55	0.000	دال
الإلحاح السلبي	3.11	37.24	2.14	24.55	88	6.12	0.000	دال
الافتقار إلى التخطيط المستقبلي	2.45	41.57	3.26	27.46	88	3.47	0.000	دال
عدم المثابرة	2.47	40.56	2.44	25.41	88	3.15	0.000	دال
السعي وراء الإحساس	3.14	42.47	2.57	29.14	88	4.61	0.000	دال
المقياس ككل	4.78	202.95	4.58	129.7	88	5.21	0.000	دال

من خلال الرجوع إلى الجدول (6) يتبين لنا أن الفروق بين متوسطي المجموعتين دالة بالنسبة إلى الدرجة الكلية للمقياس ومقاييسه الفرعية، وهذا يعني أن مقياس الاندفاعية لدى المراهقين يتصف بالصدق التمييزي.

2. ثبات المقياس: تم التأكد من ثبات المقياس وأبعاده باستخدام الطرق الآتية:

أ. ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ: حُسب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ.

ب. الثبات بطريقة التجزئة النصفية: حُسب الثبات بطريقة التجزئة النصفية بين درجات نصفي المقياس (البنود الفردية والبنود الزوجية).

ج. الثبات بطريقة الإعادة: قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (180) طالباً وطالبة (90 ذكر 90 أنثى)، ثم أعيد تطبيقه بعد أسبوعين. ويوضح الجدول (7) معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية والإعادة:

جدول (7): معاملات ثبات مقياس المشكلات الدراسية ككل ومقاييسه الفرعية

قيمة معامل الثَّبات			بعد المقياس	قيمة معامل الثَّبات			بعد المقياس
بالإعادة	التَّجزئة النِّصفية	ألفا كرونباخ		بالإعادة	التَّجزئة النِّصفية	ألفا كرونباخ	
0.854	0.847	0.811	عدم المثابرة	0.798	0.741	0.745	الإلحاح السلبي
0.796	0.715	0.703	السعي وراء الاحساس	0.802	0.735	0.714	الافتقار للتخطيط المستقبلي
0.804	0.871	0.865	المقياس ككل	0.698	0.796	0.715	الإلحاح الإيجابي

من خلال الجدول (7) يتبين أنَّ مقياس الاندفاعية ككل ومقاييسه الفرعية يتصف بالثبات بناءً على الطرق المستخدمة. وبناءً على ما سبق نجد أنَّ المقياس يتصف بالصدق والثبات بدرجة مرتفعة، وهذا يعني أنَّه صالح للاستخدام. ويوضح الملحق رقم (2) مقياس الاندفاعية بصورته النهائية.

2-مقياس المشكلات الدراسية لدى المراهقين:

من خلال مراجعة الباحث للأدبيات النظرية والدراسات السابقة ومنها (تنيرة، 2010؛ بارود، 2010؛ داود، 2014؛ الرايقي، 2018؛ عباره، 2019؛ الغزالي والزحيلي، 2022) قام الباحث بالتركيز على ستة أبعاد للمشكلات الدراسية وهي: القلق الامتحاني، السلوك الفوضوي، التأخر الدراسي، ونقص التركيز، وضعف الدافعية للتعلم، وإهمال الواجبات المنزلية). وبناءً على ذلك تم صياغة (68) بنداً موزعة على ستة أبعاد فرعية تمثل المجالات السابقة، وقد تم عرض المقياس في صورته الأولى على مجموعة من

المتخصصين في علم النفس والإرشاد النفسي ممن يدرّسون في كلية التربية في جامعة البعث وبلغ عددهم (8) محكمين. وبناءً على آرائهم واقتراحاتهم تمّ حذف ثلاثة بنود، وتم تعديل بعض البنود الأخرى. ونتيجة لذلك أصبح المقياس يتألف المقياس من (65) عبارة موزعة على ستة مقاييس فرعية هي: مقياس القلق الامتحاني ويتكون من (10) بنود، وبنوده ذات الأرقام (1، 6، 12، 18، 24، 30، 36، 42، 47، 53)، ومقياس السلوك الفوضوي ويتكون من 11 بنداً، وبنوده ذات الأرقام (2، 7، 13، 19، 25، 31، 37، 43، 48، 54، 59)، ومقياس التأخر الدراسي ويتكون من 10 بنود، وبنوده ذات الأرقام: (3، 8، 14، 20، 26، 32، 38، 49، 55، 60)، ومقياس ضعف التركيز ويتكون من 12 بنداً، وبنوده ذات الأرقام: (4، 9، 15، 21، 27، 33، 39، 44، 50، 56، 61، 63)، ومقياس ضعف الدافعية للتعليم ويتكون 10 بنود، وبنوده ذات الأرقام (10، 16، 22، 28، 34، 40، 45، 51، 57، 65)، ومقياس اهمال الواجبات ويتكون من 12 بنداً، وبنوده ذات الأرقام: (5، 11، 17، 23، 29، 35، 41، 46، 52، 58، 62، 64) وأعطى لكل بند وزن مدرج وفق سلم خماسي (ينطبق تماماً، ينطبق بشكل كبير، ينطبق بشكل متوسط، ينطبق بدرجة صغيرة، لا ينطبق مطلقاً) وتعطى الدرجات (1-2-3-4-5) وذلك بالنسبة للبنود الإيجابية، علماً أنه لا توجد بنود سلبية للمقياس، ويتم حساب درجة الطالب في كل مقياس من خلال جمع الدرجات في البنود الخاصة بكل مقياس، وتتراوح درجة المفحوص على المقياس ككل بين (65-325).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

1. صدق المقياس: تم التأكد من صدق المقياس باستخدام الطرق الآتية:

أ. صدق المحكمين:

عُرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من أعضاء الهيئة التعليمية من المتخصصين في علم النفس والإرشاد النفسي ممن يعملون في كلية التربية في جامعة البعث والبالغ عددهم (8) محكماً، إذ قاموا بإبداء آرائهم حول مدى مناسبة بنود المقياس

للمجال المراد قياسه، وتم الإبقاء على البنود التي حصلت على نسبة اتفاق بين المحكمين (80%) فما فوق، ونتيجة لذلك فقد تم حذف بعض البنود وتعديل بعضها الآخر، وأما البنود التي تم حذفها فهي "لا أستطيع اتباع تعليمات المدرسين في الصف" وهو ينتمي لبعد نقص التركيز، وبنود درجتي كلها منخفضة في الامتحانات" وهو ينتمي لبعد التأخر الدراسي، وبنود "يقوم زملائي بحل واجباتي المنزلية" وهو ينتمي لبعد إهمال الواجبات المنزلية. ليصبح عدد بنود المقياس (65) بنوداً. وأما البنود التي تم تعديلها فهي موضحة في الجدول رقم (8):

جدول رقم (8): تعديلات المحكمين على مقياس الحساسية للرفض الاجتماعي:

البند قبل التعديل	البند بعد التعديل
أربط دراستي بأهداف مستقبلية أسعى إلى تحقيقها.	أخطط لوضع أهداف مستقبلية لدراستي الحالية
أشغل وقتي بالتسلية بدلاً من الدراسة.	أحب التسلية بدلاً من الدراسة
أنسخ الواجب من زملائي بدلاً من أن أنجزه بنفسي.	أطلب من رفاقي كتابة واجباتي المنزلية
أجد أن مستواي الدراسي أقل من السنوات السابقة	لقد كان مستواي الدراسي أسوأ مما هو عليه الآن
أجنب المواقف الدراسية التي تتطلب جهداً عالياً	أبتعد عن المواد الدراسية التي تتطلب التركيز الدقيق

ب. صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحث بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (180) طالباً وطالبة، وتم بموجب هذه الطريقة حساب معامل الارتباط بين درجة المفحوص على كل بند والدرجة الكلية على البعد الذي ينتمي إليه هذا البند، والدرجة الكلية على المقياس ككل. كما حُسب معامل ارتباط البعد مع الدرجة الكلية للمقياس ويوضح الجدول (9) قيم معاملات الارتباط:

جدول (9): معامل ارتباط بنود المقياس بالدرجة الكلية للمقياس ككل والدرجة الكلية للبعد

التابع له

مشكلة القلق الامتحاني			مشكلة السلوك الفوضوي			مشكلة التأخر الدراسي		
ارتباط البند مع الدرجة الكلية			ارتباط البند مع الدرجة الكلية			ارتباط البند مع الدرجة الكلية		
للمقياس	للمشكلة		للمقياس	للمشكلة		للمقياس	للمشكلة	
1	**0.787	**0.583	2	**0.684	**0.741	3	**0.754	**0.677
6	**0.801	**0.617	7	**0.780	**0.631	8	**0.739	**0.620
12	**0.707	**0.512	13	**0.456	**0.443	14	**0.591	**0.686

**الاندفاعية وعلاقتها بظهور بعض المشكلات الدراسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة
في مدينة حمص**

**0.789	**0.843	20	**0.549	**0.633	19	**0.647	*0.785	18
**0.755	**0.785	26	**0.689	**0.606	25	**0.647	**0.622	24
**0.648	**0.661	32	**0.596	**0.649	31	**0.492	**0.655	30
**0.582	**0.614	38	**0.660	**0.576	37	**0.555	**0.748	36
**0.631	**0.780	49	**0.631	**0.780	43	**0.701	**0.719	42
**0.674	**0.678	55	**0.556	**0.550	48	**0.542	**0.550	47
**0.741	**0.770	60	**0.631	**0.785	54	**0.690	**0.701	53
ارتباط الدرجة الكلية للمشكلة بالمقياس ككل			**0.705	**0.745	59	ارتباط الدرجة الكلية للمشكلة بالمقياس ككل		
**0.846			**0.814			**0.770		
مشكلة ضعف الدافعية للتعلم			مشكلة إهمال الواجبات المنزلية			مشكلة نقص التركيز		
ارتباط البند مع الدرجة الكلية			ارتباط البند مع الدرجة الكلية			ارتباط البند مع الدرجة الكلية		
للمقياس	للمشكلة		للمقياس	للمشكلة		للمقياس	للمشكلة	
**0.677	**0.754	10	**0.741	**0.684	5	**0.583	**0.787	4
**0.620	**0.739	16	**0.631	**0.780	11	**0.617	**0.801	9
**0.686	**0.591	22	**0.443	**0.456	17	**0.512	**0.707	15
**0.647	*0.784	28	**0.689	**0.606	23	**0.631	**0.783	21
**0.647	**0.658	34	**0.601	**0.655	29	**0.540	**0.456	27
**0.789	**0.843	40	**0.549	**0.633	35	**0.647	*0.785	33
**0.755	**0.785	45	**0.689	**0.606	41	**0.647	**0.622	39
**0.648	**0.661	51	**0.596	**0.649	46	**0.492	**0.655	44
**0.568	**0.614	57	**0.583	**0.683	52	**0.592	**0.618	50
**0.617	**0.710	65	**0.614	**0.700	58	**0.578	**0.714	56
ارتباط الدرجة الكلية للمشكلة بالمقياس ككل			**0.598	**0.632	62	**0.685	**0.699	61
			**0.660	**0.576	64	**0.555	**0.748	63
			ارتباط الدرجة الكلية للمشكلة بالمقياس ككل			ارتباط الدرجة الكلية للمشكلة بالمقياس ككل		
**0.852			**0.879			**0.785		

يتضح من الجدول (9) أن جميع معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للبعد، والدرجة الكلية للمقياس كانت دالة عند مستوى دلالة 0.01، مما يدل على أن المقياس يتمتع بالصدق الداخلي.

ج. الصدق التمييزي: قام الباحث بترتيب درجات الطلبة على مقياس المشكلات الدراسية ككل وأبعاده من الأدنى إلى الأعلى، ثم أخذت مجموعة الطلبة الذين حصلوا على أعلى الدرجات (الربع الأعلى) والطلبة الذين حصلوا على أدنى الدرجات (الربع الأدنى) للتأكد فيما إذا كان المقياس قادراً على التمييز بين ذوي الدرجات العليا والدنيا في المقياس. والجدول (10) يبين نتائج استخدام اختبار ت (t-test):

جدول (10): دلالة الفروق بين الربع الأعلى والربع الأدنى بالنسبة لمقياس المشكلات الدراسية وأبعاده الفرعية باستخدام اختبار ت (t-test):

مقياس المشكلات الدراسية	الربع الأعلى ن=45		الربع الأدنى ن=45		درجة الحرية	ت المحسوبة	الدلالة Sig	القرار
	ع	م	ع	م				
القلق الامتحاني	2.87	33.21	2.64	20.23	88	21.98	0.000	دال
السلوك الفوضوي	2.45	30.17	1.56	19.14	88	2.88	0.000	دال
التأخر الدراسي	2.71	31.14	3.67	19.01	88	19.14	0.000	دال
نقص التركيز	3.53	35.55	2.65	22.20	88	24.26	0.000	دال
اهمال الواجبات المنزلية	3.76	29.28	3.35	21.18	88	20.01	0.000	دال
ضعف الدافعية للتعلم	2.46	30.17	2.46	20.29	88	18.48	0.000	دال
المقياس ككل	8.96	189.52	5.60	122.05	88	21.80	0.000	دال

من خلال الرجوع إلى الجدول (10) يتبين لنا أن الفروق بين متوسطي المجموعتين دالة بالنسبة إلى الدرجة الكلية للمقياس ومقاييسه الفرعية، وهذا يعني أن مقياس المشكلات الدراسية لدى المراهقين يتصف بالصدق التمييزي.

2. ثبات المقياس: تم التأكد من ثبات المقياس وأبعاده باستخدام الطرق الآتية:

أ. ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ: حُسب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ.

ب. الثبات بطريقة التجزئة النصفية: حُسب الثبات بطريقة التجزئة النصفية بين درجات نصفي المقياس (البند الفردية والبند الزوجية).

ج. الثبات بطريقة الإعادة: قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (180) طالباً وطالبة (90 ذكر 90 أنثى)، ثم أُعيد تطبيقه بعد أسبوعين. ويوضح الجدول (11) معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية والإعادة:

جدول (11): معاملات ثبات مقياس المشكلات الدراسية ككل ومقاييسه الفرعية

قيمة معامل الثبات			مقياس المشكلة	قيمة معامل الثبات			مقياس المشكلة
بالإعادة	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ		بالإعادة	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ	
0.801	0.863	0.880	السلوك الفوضوي	0.807	0.783	0.745	القلق الامتحاني
0.790	0.812	0.871	اهمال الواجبات	0.801	0.814	0.789	التأخر الدراسي
0.846	0.719	0.741	ضعف الدافعية للتعلم	0.841	0.698	0.790	نقص التركيز
				0.847	0.880	0.896	المقياس ككل

من خلال الجدول (11) يتبين أنَّ مقياس المشكلات الدراسية ككل ومقاييسه الفرعية يتصف بالثبات بناءً على الطرق المستخدمة. وبناءً على ما سبق نجد أنَّ المقياس يتصف بالصدق والثبات بدرجة مرتفعة، وهذا يعني أنَّه صالح للاستخدام. ويوضح الملحق رقم (2) مقياس المشكلات الدراسية بصورته النهائية.

نتائج الدراسة وتفسيراتها:

السؤال الاول: ما مستوى انتشار الاندفاعية لدى أفراد عينة الدراسة؟

في سبيل تحديد المستوى المتعلق بنسبة انتشار الاندفاعية لدى أفراد عينة الدراسة، فقد تم حساب الدرجة الكلية لمقياس الاندفاعية وتم حساب أعلى درجة وأدنى درجة على المقياس ككل، ثم تم حساب المدى من خلال (أعلى درجة(250) - أدنى درجة(50))= 200 ثم تقسيم هذا المدى على عدد الفئات ($66.66 = 200/3$)، بحيث تصبح المجالات على النحو الآتي:

جدول رقم (12) مستويات الاندفاعية ونسبة انتشارها:

طول الفئة	المجال	مجال المقياس ككل	عدد الطلبة بكل مجال	النسبة المئوية
66.66	منخفض	116.66---50	40	10.66%
	متوسط	183.33---116.67	87	23.2%
	مرتفع	250---183.34	248	66.13%

ويتبين من الجدول رقم (12) أن مستوى انتشار الاندفاعية لدى المراهقين مرتفع، حيث بلغت نسبة انتشار الاندفاعية (66.13%) وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (الجنابي والطيف، 2019؛ حسين والسعدي، 2020؛ سكيك، 2023) التي أشارت أن مستوى الاندفاعية مرتفع لدى المراهقين، وتختلف هذه

النتيجة مع دراسة (النعيمات، 2014؛ الذبابات والمقابلة، 2021) اللتين أشارتا أن مستوى الاندفاعية لدى المراهقين متوسطاً، ويمكننا تفسير ذلك بأنه من الممكن أن يعود إلى طبيعة مرحلة المراهقة والتغيرات الجسمية والانفعالية التي يمر بها هؤلاء المراهقون، حيث يكون المراهقون حساسين نحو ذاتهم، مدفوعين إلى الاستقلال والرغبة في إثبات ذاتهم، إلا أنهم يشعرون أن أسرهم تعاملهم كما لو كانوا أطفالاً، وهذا ما يجعلهم يشعرون بتقييد حريتهم، ولذا فقد يميلون إلى التطرف وكثرة الاندفاع، وسرعة الغضب من أبسط المثيرات، ونتيجة لذلك يميل هؤلاء المراهقون إلى اتخاذ قرارات سريعة وغير مدروسة استجابةً للتوتر أو المواقف الاجتماعية، مما يعكس اندفاعية واضحة في سلوكياتهم وتصرفاتهم دون التفكير في نتائجها.

ومن ناحية أخرى فإن الفصول الدراسية المزدحمة أو غير المنظمة قد تُزيد من التصرفات الاندفاعية للهروب من حالة الملل التي يشعرون بها، كما أن المناهج الدراسية التي تقتصر إلى التفاعل أو التحفيز قد تؤدي إلى الإحباط والبحث عن نشاطات بديلة بطريقة اندفاعية. ويضاف لما سبق فإن الضغط الزائد من الأسرة لتحقيق إنجازات أكاديمية قد يُولد استجابات اندفاعية أو محاولات للهروب من المسؤولية. ومما يعزز من التصرفات الاندفاعية لدى المراهقين التأثير القوي للأقران خلال مرحلة المراهقة يجعل المراهقين أكثر عرضة للتصرف بطريقة اندفاعية للحصول على القبول الاجتماعي. ويتفق هذا التفسير مع ما أشارت إليه بعض الدراسات ومنها دراسة (Gardner and

(Steinberg, 2005) التي أظهرت أن المراهقين أكثر عرضة للسلوكيات الاندفاعية عند تواجدهم مع أقرانهم مقارنة بالأوقات التي يكونون فيها بمفردهم.

السؤال الثاني: ما مستوى انتشار المشكلات الدراسية لدى أفراد عينة الدراسة؟

في سبيل تحديد المستوى المتعلق بنسبة الانتشار فقد تم حساب الدرجة الكلية لمقياس المشكلات الدراسية وتم حساب أعلى درجة وأدنى درجة على المقياس، ثم تم حساب المدى من خلال (أعلى درجة - أدنى درجة) ثم تقسيم هذا المدى على عدد الفئات، بحيث تصبح المجالات على النحو الآتي: (325-3/65=86.66)، ويوضح الجدول (13) مستوى انتشار المشكلات الدراسية لدى أفراد عينة الدراسة:

جدول رقم (13) مجالات ومستويات المشكلات الدراسية:

طول الفئة	المجال	مجال المقياس ككل	عدد الطلبة بكل مجال	النسبة المئوية
86.66	منخفض	151.66--65	59	15.73%
	متوسط	238.33--151.67	101	26.93%
	مرتفع	325--238.34	215	57.33%

ويتبين من الجدول رقم (13) أن مستوى انتشار المشكلات الدراسية مرتفع حيث بلغت نسبة الانتشار (57.33%) ويمكننا تفسير ارتفاع مستوى انتشار المشكلات الدراسية بأنه من الممكن أن يعود إلى ضعف اهتمام الطلبة بموادهم الدراسية نتيجة لتعقدها وعدم مراعاتها لميولهم واهتماماتهم في هذه المرحلة العمرية ولا سيما أن هذه المناهج التعليمية تركز على الحفظ والتلقين بدلاً من الفهم والتفاعل وهذا ما يؤدي إلى تراجع اهتمام الطلبة وصعوبات في الاستيعاب وهذا ما يجعل تفكيرهم يتشتت بأبسط المثيرات، ونتيجة لذلك تتناوب حالة من الخوف والقلق تجاه أدائهم الامتحاني، ولا سيما مع تزايد الضغوط المفروضة عليهم من قبل ذويهم وزيادة التوقعات المطلوبة منهم مما يشكل ضغطاً كبيراً عليهم، فالضغط الأكاديمي المتمثل في توقعات الأسرة والمدرسة لتحقيق أداء عالٍ يمكن أن تسبب التوتر والقلق الأكاديمي، وفقاً لـ (Lee & Larson, 2000, 256-260) فإن الإجهاد المرتبط بالدراسة هو أحد الأسباب الرئيسية للمشكلات الدراسية بين المراهقين.

نتائج الدراسة وتفسيراتها:

اختبار الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين درجات الطلبة على مقياس الاندفاعية ككل وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس المشكلات الدراسية ككل وأبعاده الفرعية.

في سبيل التحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على مقياس الاندفاعية ككل وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس المشكلات الدراسية ككل وأبعاده الفرعية، والجدول الآتي يبين قيم معاملات الارتباط بين درجات الطلبة على مقياس الاندفاعية ككل وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس المشكلات الدراسية ككل وأبعاده الفرعية:

جدول (14) معاملات الارتباط بين درجات الطلبة على مقياس الاندفاعية ككل وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس المشكلات الدراسية ككل وأبعاده الفرعية (ن = 375)

مقياس الاندفاعية ككل	أبعاد مقياس الاندفاعية					أبعاد مقياس المشكلات الدراسية
	الإلحاح الإيجابي	الإلحاح السلبى	ضعف التخطيط المستقبلى	عدم المثابرة	السعي وراء الاحساس	
**0.259	**0.298	**0.234	**0.211	**0.214	**0.204	القلق الامتحاني
**0.480	**0.341	**0.307	**0.301	**0.391	**0.388	السلوك الفوضوي
**0.311	**0.215	**0.147	**0.152	**0.199	**0.312	التأخر الدراسي
**0.389	**0.356	**0.310	**0.357	**0.348	**0.386	نقص التركيز
**0.212	**0.287	**0.304	**0.235	**0.314	**0.288	اهمال الواجبات المنزلية
**0.314	**0.379	**0.422	**0.293	*0.256	**0.354	ضعف الدافعية للتعلم
**0.482	**0.388	**0.310	**0.457	**0.396	**0.359	المقياس ككل

يتبين من الجدول (14) أن هناك معامل ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين درجات الطلبة على مقياس الاندفاعية ككل وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس المشكلات الدراسية ككل وأبعاده الفرعية حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين مقياس الاندفاعية ككل ومقياس المشكلات الدراسية ككل (**0.482) وبالتالي فإنه كلما زادت درجات الطلبة على مقياس الاندفاعية كلما زادت درجاتهم على مقياس المشكلات الدراسية. ولذا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل بالفرضية البديلة، أي توجد علاقة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة قام بها "هيرندون" (Herndon, 2008) في أمريكا والتي أشارت لوجود ارتباط سلبي بين الاندفاعية والتحصيل الدراسي. ويمكن تفسير ذلك بأن الاندفاعية قد تؤدي إلى تبني سلوكيات مجازفة، مثل الغياب المتكرر أو الإهمال في الدراسة، مما

يزيد من احتمالات التعرض لمشكلات دراسية خطيرة مثل الرسوب أو التسرب من التعليم، كما أن طبيعة النمو الانفعالي وحالة الصراع التي يمر بها هؤلاء المراهقين، يجعلهم في حال من التوتر وتشوش التفكير مما يضعف من قدرتهم على التركيز ويضعف من دافعيتهم على متابعة الدراسة ويترتب على ذلك ضعف قدرتهم على التخطيط لمستقبلهم ولأهداف التي يسعون إليها وينعكس ذلك سلباً على أدائهم الدراسي فيميلون إلى إهمال واجباتهم الدراسية، ويتجهون نحو السلوكيات الفوضوية ويتفق هذا مع ما يراه "باركلي" (Barkley, 1997, p. 70). بأن الاندفاعية تعيق أداء الوظائف التنفيذية مثل التخطيط وإدارة الوقت والتحكم في الانفعالات، مما يؤدي إلى صعوبات أكاديمية.

ويتبين من الجدول (14) أن أعلى معامل ارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس المشكلات الدراسية والدرجة الكلية لمقياس الاندفاعية كان بعد السلوك الفوضوي حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.480^{**}) ويتفق ذلك مع ما يراه "مفيت" ورفاقه (Moffitt et al., 2011, 269) بأن الاندفاعية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بضعف ضبط النفس والتحكم السلوكي، مما يجعل الطلاب أقل قدرة على كبح دوافعهم الآتية، وبالتالي أكثر عرضة لإظهار سلوكيات فوضوية في البيئات التي تتطلب الالتزام بالقواعد". ويمكن تفسير ذلك بأن الأفراد الذين يتميزون بمستويات عالية من الاندفاعية غالباً ما يتخذون قرارات دون تقييم عواقبها، مما يؤدي إلى تصرفات غير متوقعة أو مخالفة للقواعد، وهذه التصرفات قد تُظهرهم في سياق السلوك الفوضوي، مثل التحدث أثناء الدرس أو عدم الالتزام بتعليمات المعلم، كما أن الطلاب الاندفاعيون غالباً ما يسعون إلى التحفيز الفوري أو الإثارة، مما يدفعهم إلى التصرف بطرق قد تُعتبر فوضوية في بيئة تعليمية منظمة، وبالتالي يمكن القول إن ضعف ضبط النفس، والسعي وراء التحفيز الفوري، يؤدي إلى تصرفات غير منتظمة، وبالتالي يظهر السلوك الفوضوي.

ويتبين من الجدول (14) أن أعلى معامل ارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس الاندفاعية والدرجة الكلية لمقياس المشكلات الدراسية كان بعد الافتقار إلى التخطيط المستقبلي حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.457^{**}) ويتفق هذا مع نتائج دراسة اجراها "شانك وزيمرمان" (Schunk & Zimmerman, 2007, 164) والتي أظهرت أن التخطيط المستقبلي له تأثير كبير على الدافعية الأكاديمية، حيث أشاروا إلى أن الطلاب الذين يفكرون إلى أهداف بعيدة المدى أو خطة محددة للمستقبل غالباً ما يواجهون مشكلات دراسية متكررة مثل التسويف وضعف التحصيل. وتؤكد هذا

أيضا مع نتائج دراسة "موفيت" وآخرون (Moffitt et al., 2011, 269) والتي أظهرت أن ضعف القدرة على التخطيط للمستقبل يرتبط مباشرة بمشكلات تنظيمية وأكاديمية لدى الطلاب، بما في ذلك تأخرهم الدراسي وصعوبة الالتزام بالقواعد الأكاديمية. ويمكن تفسير ذلك بأن ضعف التخطيط المستقبلي يُعتبر أحد العوامل النفسية والاجتماعية التي تؤثر بشكل كبير على الأداء الأكاديمي لدى الطلاب، مما يؤدي إلى مشكلات دراسية متعددة مثل ضعف التحصيل الدراسي، التأخر في تسليم الواجبات، أو ضعف الدافعية للتعلم، كما أن التخطيط المستقبلي يُعد سمة أساسية يتطلب من الأفراد تصور العواقب المستقبلية لأفعالهم الحالية واتخاذ القرارات بناءً على أهداف طويلة الأجل، وعندما يفتقر الطلاب إلى هذه القدرة، يصبحون أقل قدرة على تنظيم وقتهم والالتزام بالأهداف الأكاديمية، مما يؤدي إلى ظهور المشكلات الدراسية مثل الإهمال الأكاديمي أو ضعف التحصيل، ومن ناحية أخرى فإن التخطيط المستقبلي يرتبط ارتباطا وثيقا بقدرة الطلاب على التنبؤ بالعواقب المستقبلية وتنظيم السلوك لتحقيق أهداف طويلة المدى، وعندما يفتقر الطلاب إلى هذه المهارات، يكون لديهم صعوبة في التحكم في سلوكياتهم الدراسية، مما يؤدي إلى تراكم المشكلات مثل الإهمال في الواجبات أو عدم التركيز في الفصول الدراسية.

اختبار الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) على مقياس الاندفاعية ككل وأبعاده الفرعية تُعزى لمتغير الجنس.

في سبيل اختبار صحة الفرضية الثانية قام الباحث باستخدام اختبار ت (T-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور ودرجات الاناث في مقياس الاندفاعية ككل وأبعاده الفرعية، والجدول الآتي يوضح نتائج المعالجة الإحصائية:

جدول (15): دلالة الفروق بين درجات الذكور والاناث في مقياس الاندفاعية ككل وأبعاده باستخدام

اختبار ت (T-test) (ن=375).

القرار	الدلالة Sig	درجة الحرية	ت محسوبة	الاناث ن=183		الذكور ن=192		مقياس الاندفاعية
				ع	م	ع	م	
دال	0.000	373	3.44	1.6	34.87	1.18	36.77	الإلحاح الإيجابي
دال	0.000	373	2.15	2.09	32.88	2.12	37.56	الإلحاح السلبي
دال	0.000	373	4.15	2.22	31.21	1.59	39.48	الافتقار إلى التخطيط المستقبلي
دال	0.000	373	3.54	1.78	33.55	2.04	40.01	عدم المثابرة
دال	0.000	373	2.15	1.56	34.55	2.07	42.15	السعي وراء الإحساس

الاندفاعية وعلاقتها بظهور بعض المشكلات الدراسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص

المقياس ككل	195.97	2.28	167.07	3.4	3.59	373	0.000	دال
-------------	--------	------	--------	-----	------	-----	-------	-----

يتبين من الجدول (15) أن قيمة الدلالة الإحصائية Sig أصغر من 0.05 مما يدل على أنه توجد فروق بين الذكور والاناث في مقياس الاندفاعية ككل وأبعاده الفرعية، وكانت الفروق لصالح الذكور، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة أي توجد فروق، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (النعيمات، 2014؛ الجنابي والطيف، 2019) اللتين أشارتا لوجود فروق لصالح الذكور في الاندفاعية، وتختلف هذه النتيجة مع بعض الدراسات التي أشارت لوجود فروق في مستوى الاندفاعية لصالح الاناث ومنها دراسة (إبراهيم والحسيني، 2013؛ حسين والسعدي، 2020) وتختلف هذه النتيجة أيضاً مع بعض الدراسات التي أشارت أنه لا توجد فروق بين الذكور والاناث في الاندفاعية ومنها دراسة (آمال، 2013؛ الزيادات ومقابلة، 2021؛ الخزاعي وعبد الحسين، 2021؛ هياجنة وملحم والشريدة ومومني، 2022) ويتفق هذا أيضاً مع ما توصل إليه "كروس ورفاقه" (2011) Cross et al. بأن الذكور لديهم معدلات أعلى من السلوكيات الاندفاعية المتعلقة بالمخاطرة مقارنة بالاناث، مثل قيادة السيارات بتهور أو الانخراط في أنشطة محفوفة بالمخاطر. وتدعم هذه الآراء نتائج بحث (Van den Bos et al., 2013, 43) حيث أظهر أن الذكور أكثر ميلاً لاتخاذ قرارات سريعة وغير مدروسة في تجارب الاختيار بين المكافآت، مما يوضح وجود فروق عصبية وسلوكية في الاندفاعية.

ويمكن تفسير وجود فروق لصالح الذكور في مستوى الاندفاعية بأنه من الممكن أن يعود إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية وتنميط السلوك لدى الذكور والاناث في المجتمعات الشرقية، حيث تشكل التنشئة الاجتماعية قناعات ذاتية لدى أدوار كل جنس في الحياة، فجد أن الذكر يظهر بمظهر القوة وبالتالي ينعكس على سلوكه ويتجه نحو حب السلطة وإثبات ذاته بالقوة ويتصرفاته الاندفاعية، ولذا تظهر لديهم ردود فعل سريعة تبعاً للمؤثرات الخارجية حسب الموقف الذي يعترضهن دون استعمال التأمل الواعي بينما تشجع التنشئة الاجتماعية الاناث على الالتزام في القوانين الاجتماعية، وهذه الأدوار لا تيسر تنمية مهارات سلوكية اندفاعية واضحة لدى الاناث بل تنمي توقعات ذاتية بالعقاب والقبول الاجتماعي، وبذلك يكون سلوكهم الاندفاعي والمتهور غير ظاهر بشكل واضح أمام الآخرين.

ومن ناحية أخرى يمكن تفسير وجود فروق لصالح الذكور في مستويات الاندفاعية من خلال مجموعة من العوامل البيولوجية والعصبية ويتفق ذلك مع ما يراه "فيرميرش وآخرون"

(Vermeersch et al., 2008, p. 120). بأن ارتفاع مستويات التستوستيرون لدى الذكور يرتبط بزيادة السلوكيات التنافسية والاندفاعية، خاصة في المواقف التي تتطلب اتخاذ قرارات سريعة أو تنطوي على المخاطرة.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في درجات الطلبة على مقياس المشكلات الدراسية ككل وأبعاده الفرعية تُعزى لمتغير الجنس.

في سبيل معرفة فيما إذا كان هناك فروق بين بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في مقياس المشكلات الدراسية وأبعاده الفرعية فقد قام الباحث بتطبيق اختبار ت (T-test) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور والإناث في مقياس المشكلات الدراسية ككل وأبعاده الفرعية، والجدول الآتي يبين نتائج المعالجة الإحصائية.

جدول (16): نتائج تطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ودرجات الإناث في مقياس المشكلات الدراسية ككل وأبعاده الفرعية (ن=375).

مقياس المشكلات الدراسية	الذكور ن=192		الإناث ن=183		ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة Sig	القرار
	ع	م	ع	م				
القلق الامتحاني	2.21	36.55	2.50	39.25	3.43	373	0.000	دال
السلوك الفوضوي	1.08	43.18	2.02	35.17	4.70	373	0.000	دال
التأخر الدراسي	2.271	40.56	2.21	38.02	3.11	373	0.000	دال
نقص التركيز	3.09	40.18	3.20	40.10	3.636	373	0.000	غير دال
إهمال الواجبات المنزلية	2.34	39.22	3.21	38.29	2.88	373	0.000	غير دال
ضعف الدافعية للتعلم	2.18	39.48	2.19	39.10	3.87	373	0.000	غير دال
المقياس ككل	3.53	239.17	4.937	229.93	4.132	373	0.000	دال

يتبين من الجدول (18) وجود فروق بين متوسط درجات الذكور والإناث في الدرجة الكلية لمقياس المشكلات الدراسية ككل وبعض أبعاده الفرعية فقد كانت قيمة Sig أصغر من 0.05 وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية بالنسبة للفروق بين متوسط درجات الذكور والإناث في الدرجة الكلية لمقياس المشكلات الدراسية ككل وبعض أبعاده الفرعية، أي توجد فروق. وكانت هذه الفروق لصالح الذكور في الدرجة الكلية لمقياس المشكلات الدراسية وفي الأبعاد التالية (السلوك الفوضوي، التأخر الدراسي)، بينما كانت هذا الفروق لصالح الإناث في مشكلة القلق الامتحاني، بينما تبين أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في ضعف الدافعية للتعلم وإهمال الواجبات المنزلية، ونقص

التركيز. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة بعض الدراسات التي أشارت لوجود فروق لصالح الذكور في التأخر الدراسي ومنها دراسة (عبارة، 2019) التي أشارت لوجود فروق لصالح الذكور في التأخر الدراسي، ودراسة (نتيرة، 2010) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في اهمال الواجبات المنزلية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة بعض الدراسات التي أشارت لعدم وجود فروق بين الذكور والاناث في ضعف الدافعية للتعلم (العلوان، 2010)، وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع نتيجة بعض الدراسات التي أشارت لوجود فروق لصالح الاناث في القلق الامتحاني ومنها دراسة (الفايد، 2022؛ العلي، 2023). وتختلف هذه النتيجة مع بعض الدراسات التي أشارت لعدم وجود فروق بين الذكور والاناث في المشكلات الدراسية ومنها دراسة (أبو منديل، 2016) وعدم وجود فروق بين الذكور والاناث في السلوك الفوضوي مثل دراسة (صالحى ومزيانى، 2016؛ الغزالي والزحيلي، 2022).

ويمكن تفسير وجود فروق لصالح الذكور في الدرجة الكلية لمقياس المشكلات الدراسية وفي بعض الابعاد مثل (التأخر الدراسي والسلوك الفوضوي) بأنه عادة ما يكون الذكور أكثر انشغالاً من الإناث فيما يتعلق بالأنشطة الخارجية والعلاقات الاجتماعية والتفكير بعمل لتأمين مصرفهم الشخصي، كما انهم يميلون إلى الانخراط في سلوكيات محفوفة بالمخاطر وبيتعدون عن المهام الأكاديمية دون التفكير بمستقبلهم الدراسي والأهداف التي يريدون الوصول إليها، وأيضاً دون التفكير بالعوامل التي يمكن أن تساعدهم على تحقيق هذه الأهداف، كتنظيم الوقت والاهتمام بموادهم الدراسية، ونتيجة لذلك فمن الممكن أن يتأثر مستواهم الدراسي ويتأخرون دراسياً، بينما يتضح أن الأنثى لديها الفرصة بشكل أكبر من الذكور لتنظيم وقتها، ولا سيما أن المجتمع أقل تسامحاً مع خروج الأنثى من المنزل والانخراط في الأنشطة الخارجية. ومن ناحية أخرى فسرعان ما الذكور بالملل عند البدء بأنشطة الدراسة، مما يضعف رغبتهم في متابعة دراستهم، لذا فقد يميلون إلى الانشغال بأنشطة أخرى داخل الغرفة الصفية كمقاطعة المعلم وإحداث بعض الفوضى وهذا ينعكس سلباً على مستواهم الدراسي فيتأخرون دراسياً. ويتفق هذا مع ما يراه "هايدي" بأن الثقافة المجتمعية قد تشجع الذكور على التركيز على الأنشطة البدنية والاجتماعية بدلاً من الأكاديمية، بينما يتم تحفيز الإناث على الالتزام بالدراسة والاجتهاد الأكاديمي (Hyde, 2005, 592).

أضف لما سبق فإن التنشئة الاجتماعية غالباً ما تسمح للذكور بالتعبير عن أنفسهم بحرية أكبر مقارنة بالإناث، مما يؤدي إلى تعزيز السلوكيات الفوضوية كجزء من "الطبيعة الذكورية" المقبولة اجتماعياً، بينما نجد أن الإناث يتم تعليمهن الالتزام بالنظام منذ الصغر بشكل أكبر مقارنة بالذكور، مما يؤدي إلى فروق واضحة في السلوكيات المرتبطة بالفوضى، فالذكور لديهم ميل أكبر للبحث عن الإثارة والتجارب الجديدة، مما قد يؤدي إلى تصرفات فوضوية، كما أن الذكور يميلون إلى التعبير عن التوتر أو الإحباط من خلال السلوكيات الخارجية مثل الفوضى أو الانفعال، مقارنة بالإناث اللواتي يعبرن عن ذلك بطرق أكثر هدوءاً.

ومن خلال العودة إلى الجدول رقم (18) يمكن تفسير وجود فروق لصالح الاناث في القلق الامتحاني بأنه من الممكن أن يعود إلى لخوف الإناث من المستقبل أكثر من الذكور، ويلاحظ في مجتمعنا أن الإناث أكثر حرصاً على المستقبل التعليمي من الذكر الذي يعيش في حالة اللامبالاة في معظم الأحيان، وهذا ما يجعل الذكور في حالة عزوف عن الدراسة كما أن زيادة نسبة القلق عند الإناث يرجع إلى أنها مطالبة بأدوار وأعمال منزلية، الأمر الذي يضيق من هامش الوقت لديها وهو ما يزيد من حدة قلق الامتحان مع اقتراب الاختبارات بالإضافة إلى أن العادات والتقاليد الاجتماعية.

ومن خلال نتائج الجدول رقم (18) يمكن تفسير عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في إهمال الواجبات المنزلية وضعف الدافعية للتعلم ونقص التركيز بأن كل من الذكور والإناث في المرحلة العمرية ذاتها وهي مرحلة المراهقة، يتعرضون للمناهج ذاته والمواد التعليمية ذاتها، ويتعرضون لطرائق التقويم والتدريس ذاتها، وهذا ما يجعل مستوى هذه المشكلات لديهم متقارباً، ويضاف لما سبق فإن التوتر الناتج عن الدراسة أو المشاكل الشخصية يمكن أن يعيق التركيز لدى كلا الجنسين بشكل مشابه، حيث أن استجاباتهم للإجهاد متقاربة في هذه الحالات، أضف لما سبق فإن إهمال الواجبات المدرسية، ضعف الدافعية للتعلم، ونقص التركيز هي سمات لا تتأثر بالجنس بشكل جوهري، بل تتحدد بناءً على عوامل بيئية، تعليمية، ونفسية تؤثر على الذكور والإناث بالتساوي.

4- اختبار الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) على مقياس الاندفاعية ككل وأبعاده الفرعية تُعزى لمتغير التخصص.

الاندفاعية وعلاقتها بظهور بعض المشكلات الدراسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص

في سبيل معرفة فيما إذا كان هناك فروق بين بين متوسط درجات طلبة الفرع العلمي ومتوسط درجات طلبة الفرع الأدبي في مقياس الاندفاعية وأبعاده الفرعية فقد قام الباحث بتطبيق اختبار (T-test) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة الفرع العلمي والفرع الأدبي في مقياس الاندفاعية وأبعاده الفرعية، والجدول الآتي يبين نتائج المعالجة الإحصائية.

جدول (17): نتائج تطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين درجات طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي على مقياس الاندفاعية ككل وأبعاده الفرعية (ن=375).

مقياس الاندفاعية	علمي ن=199		أدبي ن=176		ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة Sig	القرار
	ع	م	ع	م				
الإلحاح الإيجابي	38.24	1.12	38.89	3.595	3.55	373	0.470	غير دال
الإلحاح السلبي	40.39	1.56	40.12	3.627	3.350	373	0.124	غير دال
الافتقار إلى التخطيط المستقبلي	38.55	2.50	38.41	2.801	4.47	373	0.33	غير دال
عدم المثابرة	35.11	2.00	36.01	2.11	3.55	373	0.214	غير دال
السعي وراء الإحساس	36.41	1.89	36.55	1.78	4.22	373	0.198	غير دال
المقياس ككل	188.7	3.25	189.98	3.14	3.87	373	0.471	غير دال

يتبين من الجدول السابق أن قيمة الدلالة الإحصائية Sig بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الاندفاعية وأبعاده الفرعية كانت أكبر من 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق بين طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي في درجاتهم على مقياس الاندفاعية ككل وأبعاده الفرعية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة بعض الدراسات التي أشارت لعدم وجود فروق بين التخصصات العلمية والأدبية في الاندفاعية (حسين والسعدي، 2020؛ الخزاعي وعبد الحسين، 2021) ويتفق هذا مع ما يراه "داكورت وسيلغمان" (Duckworth & Seligman, 2006, 201) حيث وجد أن السلوكيات الاندفاعية ترتبط بسمات مثل ضبط النفس، التي لا تتأثر بالتخصص الأكاديمي بل بعوامل مثل التربية الشخصية.

ويمكننا تفسير ذلك بأن التخصص الدراسي سواء كان علمي أم أدبي من الممكن ألا يؤثر في الاندفاعية الشخصية كونه من الأمور البيئية المحدود أثرها على الشخصية ولا سيما أن التخصص الدراسي للطالب في المرحلة الثانوية، كما أن كل من طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي في نفس المرحلة العمرية، كما أن النظام التعليمي يُحدد السلوكيات المقبولة وغير المقبولة لجميع الطلبة

في المدرسة. فالبيئات المدرسية لكلا التخصصين تُعرض الطلاب لنفس الأنماط التعليمية والاجتماعية، مما يجعلهم متشابهين في التعامل مع الضغوط والمواقف التي قد تُبرز الاندفاعية. كما أنهم يتعرضون لنفس الظروف والمؤثرات المحيطة بهم سواء كان ذلك فيما يتعلق بالتغيرات التي تطرأ عليهم والتي تترك أثرها الواضح في حالتهم النفسية وطريقة تعاملهم مع الآخرين وطريقة تفكيرهم وأسلوبهم في الحياة، حيث يصبح البعض منهم سرّيعي الانفعال من أدنى المثيرات، في حين يحاول البعض الآخر الحصول على مركز الاهتمام من خلال الاسراف في الانفاق أو الاندفاع بسلوكيات طائشة ومتهورة، وعندما يفشلون في ذلك فقد يستجيبون بغض وانفعال شديدين ويستجيبون باندفاعية،

أضف لما سبق فإن اختيار التخصص العلمي أو الأدبي في المرحلة الثانوية يعتمد غالباً على عوامل مثل الميول الأكاديمية أو الدرجات، وليس على سمات شخصية مثل الاندفاعية، مما يفسر عدم وجود فروق جوهرية بين طلبة الفرعين، كما أن الضغوط الأكاديمية والاجتماعية، مثل الامتحانات أو توقعات الأسرة، تؤثر على طلبة الفرعين بنفس الطريقة، مما يؤدي إلى تشابه في ردود الفعل الاندفاعية، فالاندفاعية تُعد سمة شخصية عامة لا تتأثر بالتوجهات والعوامل الأكاديمية بل تعتمد على بشكل أكبر على العوامل النفسية والعمرية تؤثر على التخصصين بشكل متساوٍ.

5- اختبار الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) على مقياس المشكلات الدراسية ككل وأبعاده الفرعية تُعزى لمتغير التخصص.

في سبيل معرفة فيما إذا كان هناك فروق بين طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي في درجاتهم على مقياس المشكلات الدراسية فقد قام الباحث بتطبيق اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة الفرع العلمي ومتوسط درجات طلبة الأدبي في مقياس المشكلات الدراسية. والجدول الآتي يبين نتائج المعالجة الإحصائية:

جدول (18): نتائج تطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة الفرع العلمي ودرجات طلبة الفرع الأدبي على مقياس المشكلات الدراسية (ن=375).

مقياس المشكلات الدراسية	علمي ن=199		أدبي ن=176		ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة Sig	القرار
	ع	م	ع	م				
القلق الامتحاني	2.56	11.70	2.14	12.11	0.200	373	0.55	غير دال
السلوك الفوضوي	0.803	9.96	0.422	9.52	0.431	373	0.67	غير دال

الاندفاعية وعلاقتها بظهور بعض المشكلات الدراسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص

التأخر الدراسي	10.78	2.423	11.12	1.019	0.218	373	0.45	غير دال
نقص التركيز	12.37	0.755	11.96	1.49	0.652	373	0.353	غير دال
إهمال الواجبات المنزلية	9.80	1.671	10.12	2.11	0.346	373	0.44	غير دال
ضعف الدافعية للتعلم	12.22	1.066	12.54	1.10	0.523	373	0.624	غير دال
المقياس ككل	10.65	2.443	10.29	2.44	0.743	373	0.370	غير دال

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق بين طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي في درجاتهم على مقياس المشكلات الدراسية ككل وأبعاده الفرعية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (نتيرة، 2010) التي أشارت لعدم وجود فروق بين طلبة الفرع العلمي والأدبي في إهمال الواجبات المنزلية، ويتفق هذا ما يراه إكلز ورويزر" دراسة (Eccles & Roeser, 2009, 410) حيث أشارا أن المشكلات الدراسية، مثل انخفاض التحصيل أو صعوبة التكيف مع الضغوط الأكاديمية، تتأثر بالعوامل النفسية والاجتماعية أكثر من التوجه الأكاديمي، مما يفسر عدم وجود فروق بين طلاب الفرعين. وتؤكدت هذه النتيجة بأفكار "هايدي" (Hyde, 2005, 590) حول الفروق بين الجنسين أشار إلى أن التأثيرات البيئية والتعليمية الموحدة تقلل من احتمال وجود اختلافات جوهرية في المشكلات الدراسية بين التخصصات.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين طلبة الفرع العلمي والفرع الأدبي في مقياس المشكلات الدراسية ككل وأبعاده الفرعية بأن كل من طلبة الفرع العلمي والأدبي في المرحلة العمرية ذاتها وهي مرحلة المراهقة تتميز بتحديات نفسية مشتركة، مثل التغيرات العاطفية والضغوط الأكاديمية، التي تؤثر على جميع الطلاب بغض النظر عن توجههم الأكاديمي، كما أن الطلاب بكلا التخصصين يتعرضون لنفس أسس التقويم الدراسي ويخضون لنظم الامتحانات ذاتها، وكثيراً ما تتشابه البيئة المدرسية لدى كل من طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي من حيث كثافة عدد الطلبة في الصفوف، والبيئة الفيزيائية داخل المدرسة، فالبيئات التعليمية في المدارس الثانوية غالباً ما تكون متماثلة في أساليب التدريس، التوقعات الأكاديمية، والضغوط المدرسية، مما يؤدي إلى تشابه في المشكلات الدراسية بين طلاب الفرعين العلمي والأدبي، ولا سيما أن برامج التدريس والمناهج الدراسية تُعرض جميع الطلاب لمستويات مقاربة من الصعوبة والتحديات، مما يفسر عدم وجود فروق ملحوظة في المشكلات الدراسية

كما أن كل من طلبة الفرع العلمي والأدبي يعيشون في البيئة الأسرية ذاتها ويتأثرون بطبيعة التفاعلات الأسرية ذاتها والتي يكون لها الأثر الكبير في دافعية الطلبة للتعلم وتركيزهم أثناء دراستهم، وكذلك يتأثرون بالمستوى المادي للأسرة ذاته من حيث تأمين الاحتياجات الأساسية للدراسة. وبالتالي فإن عدم وجود فروق بين طلبة الفرع العلمي والأدبي في المشكلات الدراسية يُعزى إلى عوامل نفسية، اجتماعية، وسياقية متشابهة تؤثر على الطلاب في كلا التخصصين. فالطلاب في الفرعين العلمي والأدبي يتشاركون في مستويات مشابهة من القلق الدراسي، التوتر، وصعوبة إدارة الوقت، مما يؤدي إلى تشابه في المشكلات الدراسية مثل ضعف التحصيل، ضعف التركيز، أو الإهمال الدراسي، وبالتالي فإن هذا المشكلات ليست مرتبطة مباشرة بالتخصص الأكاديمي، بل تعكس تأثير عوامل بيئية وشخصية عامة.

مقترحات:

- 1- تصميم برنامج إرشادي لمساعدة المراهقين على خفض الاندفاعية.
- 2- إعداد برامج إرشادية لخفض مستوى المشكلات الدراسية لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة.
- 3- دراسة العلاقة بين الاندفاعية وبعض المتغيرات الأخرى لدى طلبة الثانوية العامة مثل المناخ الأسري، تقدير الذات، أساليب التفكير، المشكلات الدراسية.
- 4- إجراء دراسة تتناول العلاقة بين الاندفاعية وظهور بعض المشكلات الاجتماعية على عينات أخرى تختلف عن عينة الدراسة الحالية كطلبة الجامعات مثلاً.

المراجع:

- إبراهيم، الشافعي إبراهيم؛ الحسيني، أحمد محمد. (2013). سلوك المخاطرة والاندفاعية لدى عينة من المراهقين في بيئات تعليمية مختلفة، *مجلة كلية التربية في جامعة طنطا*، 1(49) 595-632. DOI: 10.13140/RG.2.2.15131.11049
- أبو مندیل، وسام. (2016). *المشكلات السلوكية وعلاقتها بالتواصل الأسري لدى المراهقين مستخدمي الهواتف الذكية من وجهة نظر الوالدين*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الصحة النفسية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أحمد، السيد؛ بدر، فائقة. (1999). *اضطراب الانتباه لدى الأطفال أسبابه وتشخيصه وعلاجه*. الطبعة الأولى، القاهرة: مكتبة النهضة.
- إسماعيل ياسر يوسف. (2009). *المشكلات السلوكية لدى الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية*، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في الصحة النفسية، قسم علم النفس كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

الاندفاعية وعلاقتها بظهور بعض المشكلات الدراسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص

- آل علي، سارة محمد. (2024). أسباب ضعف الدافعية للتعلم لدى طالبات الصف العاشر في مدارس غمارة الشارقة، مجلة الناطقين بغير اللغة العربية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، 7(20)، 69-90.
- بارود، محمد سعيد. (2010). بعض المتغيرات الانفعالية والاجتماعية وعلاقتها بتدني التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في محافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- التميمي، محمود كاظم محمود؛ سهيل، حسن أحمد. (2008). فاعلية الذات وعلاقتها بالسلوك الفوضوي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. مجلة الأستاذ. ع. 72(1)، 452-486.
<https://search.shamaa.org/fullrecord?ID=56765>
- تنيره، كمال حسن مصطفى. (2010). أنماط السلوك السلبي الشائعة لدى طلبة المرحلة الثانوية و علاجها في ضوء معايير التربية الإسلامية مقدم أطروحة جامعية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم أصول التربية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- الجرجاوي، زياد. (2002). التأخر الدراسي ودور التربية في علاجه، الطبعة الثانية، الرياض.
- الجنابي، إيمان حسن جعدان؛ والطيف، حنين أحمد. (2019). العنف الأسري وعلاقته بالاندفاعية لدى المراهقين. مجلة العلوم النفسية، 30(2)، 561-598.
- حسن، نجلاء فاتح. (2023). الاندفاعية لدى طلبة الجامعة. مجلة ديالي للبحوث الإنسانية، 1(96)، 188-228.
(<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)
- حسين، فائق جمعة؛ السعدي، إياد هاشم. (2020). الشخصية الاندفاعية لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة ديالى، 83(1)، 362-385.
- الحسيني، نادية السيد؛ عبد الصمد، أيمن حصافي؛ علي، احمد عبد السلام. (2024). البنية العاملية لمقياس الاندفاعية (UPPS-P) لدى طلاب الجامعة. المجلة المصرية للدراسات المتخصصة، 12(42)، 1.77-1.118.
- حيدر، فاطمة علي (2023). أثر القلق الامتحاني على الصحة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية. المجلة العربية للصحة النفسية، 9(3)، 178-196.
- الخزاعي، علي صكر جابر؛ عبدالحسين، أسماء علي. (2021). الاندفاعية لدى طلبة الإعدادية. مجلة القادسية للعلوم الإنسانية، 24(4)، 28-47.
- خليفة، عبد اللطيف. (2000). الدافعية للإنجاز. القاهرة: دار غريب.
- داوود، شفيقة. (2014). دراسة مقارنة في مستوى التوافق الدراسي بين المراهقين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي بولاية تيزي وزو. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، ع(8)، 141-161.
- الدسوقي، مجدي محمد. (2014). مقياس تقدير أعراض السلوك الفوضوي، القاهرة: دار جونا للنشر والتوزيع.

- الديب، محمد مصطفى؛ عبد الوهاب، داليا خيرى. (2020). فعالية برنامج للتعليم الملطف في خفض السلوك الفوضوي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي المعرضين للفشل الأكاديمي. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 30(108)، 1-50.
- الذبابات، جميلة محمد؛ المقابلة، نصر يوسف. (2021). العلاقة بين تأجيل الاشباع الأكاديمي والاندفاعية لدى الطلبة المراهقين. *المجلة العالمية للبحوث العلمية المتعددة التخصصات*. 2(4)، 753-774.
- الرايقي، وثام بنت حامد صالح. (2018). العوامل المدرسية المؤدية لانخفاض الدافعية للتعليم من وجهة نظر الطالبات: دراسة ميدانية على عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جدة. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، 1(11)، 397-783.
- الزعبي، أحمد عمر (2021). استراتيجيات مواجهة القلق الامتحاني لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة العربية للعلوم النفسية*، 8(2)، 89-107.
- الزعبي، أحمد. (2013). *الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية والدراسية عند الأطفال*. الطبعة الأولى، عمان: دار زهران.
- زهران، حامد. (2005). *الصحة النفسية والعلاج النفسي*. الطبعة الرابعة، القاهرة: عالم الكتب.
- زينب، معيزة. (2019). *مفهوم الذات الأكاديمي وعلاقتها بالسلوك الاندفاعي*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف الجزائر.
- سالم، نور غريب؛ غيلان، خضر عباس. (2023). السلوك الفوضوي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *مجلة المستنصرية للعلوم الإنسانية*، 1(1)، 580-591.
- سكيك سها مها. (2023). تصور مقترح لخفض السلوك الاندفاعي لدى الطلاب المراهقين المتميزين في المحافظات الجنوبية في فلسطين. *مجلة الشرق الأوسط للعلوم التربوية والنفسية*، 3(1)، 161-188.
<https://doi.org/10.56961/mejeps.v3i1.370>
- السيد، محمد علي. (2014). *الخصائص النفسية والبيئية للطفل الاندفاعي: الدلالات التشخيصية ومقومات العلاج*. المكتب العربي للمعارف.
- الشافعي، إبراهيم (2013). سلوك المخاطرة والاندفاعية لدى عينة من المراهقين في بيئات تعليمية مختلفة. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، 49(1)، 594 - 631
- شير، عفاف حسن. (2013). تقاعس الطلاب في أداء الواجبات البيتية. *مجلة كلية التربية*، العدد الرابع عشر، 315-355
- شراب، عبد الله. (2015). مصادر الضغوط المدرسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي العام لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء عدد من المتغيرات. *منشور في المؤتمر العلمي الدولي الثاني، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين*. المصدر: مستودع جامعة النجاح

الاندفاعية وعلاقتها بظهور بعض المشكلات الدراسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص

- شرقي، سميرة. (2006). *العلاقة بين اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي والاسلوب المعرفي: التروي/الاندفاع*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر، مدينة باتنة: الجزائر.
- صالح، هناء؛ مزياني، الوناس. (2016). *فاعلية الذات والسلوك الفوضوي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة ورقلة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 1(27)، 273-283.*
- طلب، أحمد. (2020). *فاعلية برنامج ارشادي سلوكي جدلي في خفض السلوك الاندفاعي لدى طلاب الجامعة ذوي أعراض اضطراب الشخصية الحدية. مجلة البحث العلمي في التربية 1(21)، 220-278.*
- عبار، هاني. (2019). *عدم تقبل المسؤولية الذاتية وعلاقته بظهور بعض المشكلات واضطرابات الشخصية لدى المراهقين. دراسة ميدانية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الارشاد النفسي، كلية التربية، جامعة البعث.*
- عبد السلام، محمد. (2009). *صعوبات التعلم والتأخر الدراسي عند الأطفال*. الطبعة الأولى، القاهرة: إقرأ للنشر.
- عبد الله، هاجر ادريس. (2010). *المشكلات السلوكية وسط طلاب مدارس الثانوية الحكومية بمحلية الخرطوم وعلاقتها بالقبول والرفض الوالدي والمستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الخرطوم.
- العبيدي، عفراء إبراهيم؛ يحيى، أنور قاسم. (2018). *الخبرات الصادمة وعلاقتها بالسلوك الفوضوي لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية. 1(2)، 127-152*
- العبيدي، فاطمة (2021). *القلق الامتحاني لدى الطلاب: المفاهيم والأبعاد. المجلة العربية للدراسات النفسية، 14(2)، 157-175.*
- العصيمي، منصور. (2010). *تقييم السلوك الخطر لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الاجتماعية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف للعلوم الأمنية.
- العلوان، أحمد الفلاح والعطيات، خالد عبد الرحمن. (2010). *العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 18(2)، 683-717.*
- العلي، سعاد أحمد (2023). *العوامل الاجتماعية والثقافية وتأثيرها على القلق الامتحاني لدى طلبة المرحلة الثانوية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 12(1)، 34-56.*
- العواودة، تسنيم عبد الرحمن. (2022). *واقع البيئة الصفية وعلاقته بمستوى امتلاك طلبة المرحلة الثانوية لاستراتيجيات التعلم ومهارات إدارة الذات*. رسالة ماجستير منشورة، جامعة القدس، فلسطين. المصدر: المستودع الرقمي لجامعة القدس.

- الغزالي، احمد قاسم؛ الزحيلي، غسان. (2022). قياس درجة السلوك الفوضوي لدى عينة من تلاميذ الصف السابع الأساسي في مدراس محافظة درعا. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية* ع 38، 585-617.
- الفايذ، محمد بن علي (2022). القلق الامتحاني لدى طلبة المرحلة الثانوية: العوامل والأثر على الأداء الأكاديمي. *مجلة الدراسات النفسية*، 15(3)، 123-145.
- ماكديول، ماكداو؛ هوستيتلر، بوب. (2008). دليل تقديم المشورة إلى الشبيبة. الطبعة الثامنة، ترجمة عصام خوري وسمير الشوملي، الأردن: أوفيرا للنشر.
- ملحم، سامي. (2007). *مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي*. الطبعة الأولى، عمان: دار المسيرة.
- منصور، علي؛ رزق، أمينة. (2005). *علم النفس التربوي*. كلية التربية، جامعة دمشق.
- نعيمة، رغداء علي. (2015). السلوك الفوضوي وعلاقته بمستوى الانتماء الأسري والمدرسي لدى عينة من طلبة الأول الثانوي، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 13(3)، 124-154.
- النعيمات، بيان حابس. (2014). *سلوك الاندفاعي وعلاقته في النكاء الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية وتعليم لواء المزار الجنوبي*. رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الأردن.
- هياجنه، وليد؛ ملحم، محمد؛ الشريدة، محمد؛ المومني، حازم. (2022). الكفاءة الذاتية الانفعالية لدى عينة من المراهقين وعلاقتها بالاندفاعية. *دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 4(44)، 151-164.

- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121(1), 65-94.
- Barkley, R. A. (2018). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4th ed.). Guilford Publications.
- Brooks, R. B., & Goldstein, S. (2012). *Raising resilient children: Fostering strength, hope, and optimism in your child*. McGraw Hill.
- Cross, C. P., et al. (2011). Sex differences in risk-taking behavior: Meta-analytic evidence. *Psychological Bulletin*, 137(6), 983-1023.
- Cuttler, C., Relkov, T., & Taylor, S. (2014). Quick to Act, Quick to Forget: The Link Between Impulsiveness and Prospective Memory. *European Journal of Personality*, 28(6), 560-568. <https://doi.org/10.1002/per.1926>
- Cyders, M. A., Littlefield, A. K., Coffey, S., & Karyadi, K. A. (2014). Examination of a short English version of the UPPS-P Impulsive Behavior Scale. *Addictive behaviors*, 39(9), 1372-1376.
- Cyders, M.A. & Smith, G. T. (2007). Mood-based rash action and its components: Positive and negative urgency. *Personality and Individual Differences*. 43(4), 839-850.

- DeYoung, G. (2011). Impulsivity as a personality trait . In R. Baumeistes and K, Vohs (Ed.) , ed.) . New York : The nd2regulation : research , Theory and application (- Handbook of selfGuilford Press.
- Dickman, S. J. (1990). Functional and Dysfunctional impulsivity Personality and Cognitive Correlates. ***Journal of Personality and Social Psychology***, 58, 95-102.
- Douglas, V. I. (2005). Cognitive control processes in attention-deficit/hyperactivity disorder. ***Developmental Disabilities Research Reviews***, 11(3), 32-44.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. ***Journal of Educational Psychology***, 98(1), 198-208.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2009). ***Schools, academic motivation, and stage-environment fit. Handbook of Adolescent Psychology***, 2, 404-434.
- Esturgo, E. & Sala, R. (2010). Disruptive behavior of students in primary education and emotional intelligence. ***Teaching and Teacher Education***, 26 (4), 830- 837.
- Evenden, J. L. (1999). Varieties of impulsivity. ***Psychopharmacology***, 146, 348-361.
- Fossati, A., Di Ceglie, A., Acquarini, E., & Barratt, E. S. (2001). Psychometric properties of an Italian version of the Barratt Impulsiveness Scale- 11 (BIS- 11) in nonclinical subjects. ***Journal of clinical psychology***, 57(6), 815-828.
- Gardner, M., & Steinberg, L. (2005). Peer influence on risk taking, risk preference, and risky decision making in adolescence and adulthood. ***Developmental Psychology***, 41(4), 625-635.
- Grant, J. & Potenza, M. (2012). ***Impulse control disorder***. New York: Oxfird University Press.
- Hammond, L. (2015). Student engagement and academic performance. ***Educational Research Journal***, 25(1), 66-74.
- Hasegawa, Y. (2000). Short-term orientation and educational achievement. ***Educational Psychology Review***, 12(2), 156-168.
- Herndon, J. (2008). ***The effects of delay of gratification and impulsivity on the academic achievement substance abuse & violent behavior of Florida muddle school and high school students in alternative Learning Settings***. Unpolished PhD Dissertation, University of Central Florida, USA.
- Ho, M. Y, Alzahrani, S. S., Al Ruwaitea, A. S,& Brad Shaw, C. M. (1995). Hydroxytryptamine and impulse control: Perspective for a behavioral analysis. ***Journal of Psychopharmacology***, 12, 68-78.
- Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. ***American Psychologist***, 60(6), 581-592.
- Kagan, J. (1966). Reflection impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo, ***J. of Abnormal psychology***, 71,1,1724.
- Lee, M., & Larson, R. (2000). The Korean "examination hell": Long hours of studying, distress, and depression. ***Journal of Youth and Adolescence***, 29(2), 249-271.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. ***American Psychologist***, 57(9), 705-717.

- Madden, Gregory J. & Johnson, Patrick S. (2010). "A Delay-Discounting Primer". In **Madden, Gregory Jude, Bickel, Warren K. Impulsivity: The Behavioral and Neurological Science of Discounting**. Washington, DC: American Psychological Association. – 23 33. ISBN 978-1-4338-0477-9
- Mark, L., Tony, M. & Chad, L. (2019). College Student Suicide Risk: The Relationship between Alexithymia, Impulsivity, and Internal Locus of Control. **International Journal of Educational Psychology**, 8(3), 248-269.
- Mars, M. (2017). Excuses and responsibility in academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 132-140.
- Moeller, F. G., Barratt, E. S., Dougherty, D. M., Schmitz, J. M., & Swann, A. C. (2001). Psychiatric aspects of impulsivity. **American Journal of psychiatry**, 158, 1783-1793
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. **Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America**, 108 (7), 2693– 2698. doi:10.1073/pnas.1010076108.
- Patton J. H., Barratt E. S., Stanford & M. S. (1996). Factor structure of Barratt Impulsiveness Scale, **Journal of Clinical psychology**, 51(6). 763-791
- Ravert, R. D., & Donnellan, M. B. (2020). Impulsivity and Sensation Seeking: Differing Associations with Psychological Well-Being. **Applied Research in Quality of Life**, 1-13
- Reid, R. (2013). **Attention deficit hyperactivity disorder: Classroom interventions and strategies**. Guilford Press
- Robbins, R. N., Bryan, A. (2004). Relationships Between Future Orientation, Impulsive Sensation Seeking, and Risk Behavior Among Adjudicated Adolescents. **Journal of Adolescent Research**, 19(4), 428-445. doi: 10.1177/0743558403258860.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, 55(1), 68-78.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). **Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications**. Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, G. T., Fischer, S., Cyders, M. A., Annus, A. M., Spillane, N. S., & McCarthy, D. M. (2007). On the validity and utility of discriminating among impulsivity-like traits. ***Assessment***, 14(2), 155-170.
- Stevenson, J., Meares, R., & Comerford, A. (2003). Diminished impulsivity in older patients with borderline personality disorder. **American Journal of Psychiatry**, 160(1), 165-166.
- Tobiner, H. (2016). Time management and academic performance in adolescents. **Journal of Educational Psychology**, 108(2), 77-89.
- Thomas, R. (2016). Managing attention and distraction in adolescence. **Journal of Adolescent Research**, 31(3), 95-105.
- Van den Bos, W., et al. (2013). Adolescent impulsivity: Neural mechanisms. **Frontiers in Psychology**, 4, 43.

- Vasconcelos, A. G., Malloy-Diniz, L., & Correa, H. (2012). Systematic review of psychometric proprieties of Barratt Impulsiveness Scale Version 11 (BIS-11). *Clinical Neuropsychiatry*, 9(2).pp45-65.
- Vermeersch, H., et al. (2008). Testosterone, cortical thickness, and impulsivity in adolescent boys. *Biological Psychology*, 79(1), 120-128.
- Webster and M. Jackson (1997.). Impulsivity : Theory, assessment and treatment . New York ; Guilford Press.
- Whiteside, S. & Lynam, D. (2001). The five-factor model and impulsivity: Using a structural model of personality to understand impulsivity. *Personality and Individual Differences*, 30(4), 669–689; oi:10.1016/s0191-8869(00)00064-7.
- Willie, C., Gill P. R., Teese, R., Stavropoulos, V. & Jago A. (2022). Emotion-driven problem behaviour: The predictive utility of positive and negative urgency, *Brain and Neuroscience Advances*, 6, 1–9, <https://doi:10.1177/23982128221079573>.

درجة توافر عمليات العلم التكاملية في محتوى مقرر العلوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي

طالبة الدراسات العليا: عهد احمد ايبش

كلية التربية- جامعة حمص

بإشراف الأستاذ الدكتور: محمد علي إسماعيل

ومشاركة الدكتورة: ربا التامر

المخلص

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على درجة توافر عمليات العلم التكاملية في مقرر العلوم بجزأيه الأول والثاني لتلاميذ الصف الرابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية، وقد اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي، وصممت أداة تحليل المحتوى التي تم التأكد من صدقها وثباتها، إضافة إلى استخدام التكرارات والنسب المئوية للمعالجة الإحصائية، ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها.

توفرت عمليات العلم التكاملية في محتوى مقرر العلوم الفصل الأول وفق الترتيب الآتي: عملية التجريب بنسبة (28%)، وتليها عملية فرض الفروض بنسبة (21%)، وعملية تفسير البيانات بنسبة (21%)، وعملية ضبط المتغيرات بنسبة (18%)، وعملية التعريف الإجرائي بنسبة (8%).

كما وتوفرت عمليات العلم التكاملية في محتوى مقرر العلوم الفصل الثاني وفق الترتيب الآتي: عملية تفسير لبيانات بنسبة (40،38)، وعملية التجريب بنسبة (23،07)، وعملية فرض الفروض بنسبة (15،88)، وعملية ضبط المتغيرات بنسبة (15،38)، وعملية التعريف الإجرائي بنسبة (3،84).

الكلمات المفتاحية: تحليل محتوى مقرر العلوم، عمليات العلم التكاملية، تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

The degree of availability of integrative science processes in the content of the science syllabus for fourth-grade students.

Summary:

The current research aims to identify the degree of inclusion of integrative science processes in the science syllabus in its first and second parts for fourth-grade students in the Syrian Arab Republic. The research followed the descriptive analytical approach, and an analysis tool was designed. The content has been verified for its validity and stability, in addition to the use of frequencies and percentages for statistical processing, and is one of the most important results reached. Integrated science processes were present in the content of the first semester science course according to the following order: the experimentation process with a percentage of (289), followed by the process of imposing hypotheses with a percentage of (219), the process of interpreting data with a percentage of (219), the process of controlling variables with a percentage of (189), and the procedural definition process with a percentage of (% 8). Integrated science processes were also present in the content of the second semester science course according to the following order: the process of interpreting data at a rate of (40.38), the process of experimentation at a rate of (23.07), the process of imposing hypotheses at a rate of (15.88), and the process of controlling variables at a rate of (15). ,38), and the process of procedural definition by (3.84).

Keywords: analysis of science course content, integrative science processes, fourth grade students

مقدمة البحث :

تعد المناهج مصدر قوة المجتمع إذا ترتبط إلى حد كبير بفلسفة المجتمع وثقافته، وإذا كانت التربية هي الأداة لتحقيق التنمية البشرية والتنمية الشاملة فإن المناهج هي العنصر الأهم في العملية التربوية إذ تعد بمثابة الأداة العلمية لتحقيق أهدافها، لذلك تحرص النظم التربوية على مراجعة مناهجها؛ وتحليلها وتقويمها للتعرف على مكان القوة والضعف فيها، من أجل الارتقاء بها، ولما كانت سمة المجتمعات المعاصرة التجديد والتغير فإن من البديهي أن تكون المناهج من متطلبات هذا المنحى. (مرعي، 2014، 2)

وبما أن العصر الحالي يشهد ثورة علمية في شتى المجالات ، وخاصة في مجال العلوم مما أدى الى تضخم وزيادة حجم المعرفة العلمية، حيث أصبح الفهم والممارسة واكتساب مهارات العلم من أهم الأهداف الرئيسي لتدريس العلوم ، ونتيجة التعقد المتزايد في العلم والبيئة حول الإنسان، يصبح من الصعب على الفرد التعامل مع هذا العالم والتلاؤم معه من دون الحصول على أساسيات العلم والمعرفة واكتساب الأسلوب العلمي ، وتعد عمليات العلم مفتاحاً أساسياً للتقدم والتطور ، ويؤكد التربويون على جعلها هدفاً رئيسياً لتدريس العلوم، مما يتوجب على الفرد الإلمام بالقدر الكافي من المعارف والمهارات العلمية حتى يستطيع مسايرة هذا العصر .

وإذا كانت المناهج المدرسية في مختلف المباحث ، تسعى إلى إعداد المواطن لتفاعل مع الواقع المعاصر ، فإن مناهج العلوم مطالبة أكثر من بقية المناهج للإسهام في هذا الدور ، ومطالبة بتنمية عمليات العلم لدى التلاميذ ، بما يؤهلهم لمواكبة المستجدات التكنولوجية والتغيرات المتلاحقة في مختلف ميادين الحياة.

حيث أن أكثر دول العالم تخضع المناهج فيها لعمليات التحليل والتقويم المستمر، وتهدف من وراء ذلك إلى تحسينها ، لإن المنهج الذي لا يطور ويعدل سينظر إليه على أنه منهج متخلف.

وتشكل عمليات العلم القاعدة الأساسية للتحقق العلمي والوصول إلى نتائج العلم (البنية المعرفية للعلم) وتعرف عمليات العلم "بأنها مهارات عقلية قابلة للتعليم ذات طبيعة استدلالية تؤكد أن العلم

ليس مجرد سرد، أي تغيير النظرة إلى العلم بأنه جسم منظم من المعرفة العلمية إلى العلم كعملية". (علي، 2010، 13)

ولقد ظهر العديد من التصنيفات لعمليات العلم، أهمها تصنيف المنظمة الأمريكية لتقدم العلوم 1997 American A association for The Advancement Of Science حيث صنفت عمليات العلم إلى قسمين، وهما عمليات العلم الأساسية وهي (الملاحظة، التصنيف، القياس، الاستنتاج، التنبؤ، الاتصال، استخدام الأرقام، استخدام العلاقات الزمانية والمكانية)، وعمليات العلم التكاملية وهي (ضبط المتغيرات، فرض الفروض، تفسير البيانات، التعريف الإجرائي، التجريب). (زيتون، 2008، 18)

وترى الباحثة ضرورة تضمين عمليات العلم التكاملية في محتوى مقررات العلوم لمرحلة التعليم الأساسي لأن تضمين هذه العمليات سيتيح الفرصة للتلاميذ للممارسة هذه العمليات، ولأن ممارسة هذه العمليات أمر مهم للتلاميذ حيث يسامح في تنمية مهارات التفكير المختلفة لديهم والوصول إلى تفسيرات منطقية لما يواجههم من مشكلات وإثارة الاهتمامات العلمية لديهم مما يدفعهم إلى مزيد من البحث والاكتشاف.

وكما أن عملية تحليل المحتوى هي الوسيلة التي تعرفنا بجودة الكتاب المدرسي وصلاحيته، وتكشف لنا عن مدى مواكبة المنهج للتقدم العلمي والتغيرات في العصر الحالي، وتسهل عملية تأليف الكتب المدرسية.

وقد جاءت هذه الدراسة منسجمة مع الدراسات التي دعت إلى ضرورة تحليل محتوى مقررات العلوم على ضوء عمليات العلم الأساسية والتكاملية، والكشف عن نقاط القوة والضعف فيها، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة توافر عمليات العلم التكاملية في محتوى مقرر العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

مشكلة البحث:

نظراً لأهمية الكتاب المدرسي في العملية التعليمية ؛ فإنه يحظى بمكانة خاصة أثناء عملية تطوير المنهاج، وذلك حتى يتمكن الكتاب المدرسي من مواكبة التطورات والتغيرات السريعة، وبالرغم من أن هناك حاجة ماسة لتقويم الكتب المدرسية كافة؛ إلا أن كتاب العلوم من أهم الكتب التي تحتاج لتقويم كونه أداة لبناء شخصية المتعلم المتكاملة، وذلك بما تتضمنه من محتوى ووسائل وأنشطة فإن تقويم هذا الكتاب بعناصره المتعددة سيزيد من فاعليته، وذلك من خلال الوقوف على مناحي التطوير فيه وقدرته على الاستجابة لتحديات التي تستوجب إعداد المتعلم للتفاعل معها بشكل إيجابي وعلمي.

وتعد ممارسة عمليات العلم من الأهداف الرئيسي في تدريس العلوم للمراحل الدراسية كافة ، وقام المتخصصون بالتربية العملية بمساعدة الطلبة على استعمال عمليات العلم الأساسية والتكاملية واكدوا حاجة الطلبة إلى تطوير مهاراتهم العلمية وقيمهم المرتبطة بالعلم، وتبرز أهمية عمليات العلم كونها تساعد المتعلمين على توسيع تعلمهم من خلال الخبرة ، ثم يبدوون بأفكار بسيطة ، ثم تتجمع هذه الأفكار لتشكل أفكاراً جديدة أكثر تعقيداً ، وكذلك تساعدهم على اكتشاف المعلومات المفيدة وتمكنهم من تجميع المعرفة من خلال بناء الفهم داخل غرفة الصف وخارجها.(خطابية، 2011، 24).

وقد أشار مارتن(Martin,1997) إلى إن ممارسة عمليات العلم أمر مهم للتلاميذ، حيث أنها تساعدهم على استخدام المعارف التي لديهم للتوصل إلى المعارف الجديدة ، وتساعدهم على تنمية مهارات التفكير المختلفة من خلال قيامهم بملاحظة الظواهر ، وجمع المعلومات والبيانات وتحليلها، للتوصل إلى تفسيرات منطقية لهذا الظواهر .

ولقد أكدت الوثيقة الصادرة عن وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية (2007) على أهمية إكساب التلاميذ المفاهيم العلمية وحثهم على إجراء التجارب العلمية في مختلف المراحل التعليمية ، بما ينعكس بشكل إيجابي على زيادة التحصيل العلمي وربط خبراتهم العلمية بتجاربهم الحياتية. وبما أن تحليل المحتوى يعد الركيزة الأساسية التي نعرفنا بجود الكتاب المدرسي وصلاحيته، ولأهمية عمليات العلم وارتباطها بشكل مباشر في مادة العلوم فن التحليل بشكل علمي وفق أسس وقواعد

محددة قد يسهم في توضيح مدى تضمين عمليات العلم التكاملية في محتوى كتب العلوم للمرحلة الأساسية.

ولقد شعرت الباحثة بالمشكلة من خلال:

الدراسات والبحوث السابقة التي أكدت على ضرورة تضمين عمليات العلم الأساسية والتكاملية في مقررات العلوم لمختلف المراحل الدراسية كدراسة هاني (2015) ودراسة عبد المجيد (2004) ودراسة عبد الهادي (2003) ودراسة الأغا والزعائين (2000).

ولقد قامت الباحثة بدراسة استطلاعية هدفت إلى التعرف على درجة توافر عمليات العلم التكاملية في محتوى مقرر العلوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي 2023-2024م، حيث تم اختيار عينة عشوائية من وحدات مقرر العلوم، وجرى تحليل محتواها في ضوء عمليات العلم التكاملية، وأظهرت النتائج تدني مستوى عمليات العلم التكاملية في محتوى مقرر العلوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي، وجاءت عملية تفسير بالمرتبة الأولى بنسبة مئوية مرتفعة وقدرها 50% يليها عملية التجريب بنسبة مئوية متوسطة 40% ومن ثم فرض الفروض بنسبة مئوية ضعيفة 10% ومن ثم عملية ضبط المتغيرات وعملية التعريف الإجرائي لم تحسلا على إي تكرار يذكر .

وفي ضوء ندرة الدراسات المتعلقة بدرجة توافر عمليات العلم التكاملية في محتوى مقررات العلوم لمرحلة التعليم الأساسي وعدم وجود دراسة متعلقة على مستوى البيئة المحلي على حد علم الباحثة.

بناءً على ما سبق تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيسي الآتي:

- ما درجة توافر عمليات العلم التكاملية في محتوى مقرر العلوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي؟
ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:
- ما عمليات العلم التكاملية التي ينبغي توافرها في محتوى مقرر العلوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي؟

- ما درجة توافر عمليات العلم التكاملية في محتوى مقرر العلم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي؟
أهمية البحث:

تتبع أهمية البحث من النقاط التالية:

- تساعد نتائج الدراسة في لفت القائمين على تطوير المناهج بأهمية عمليات العلم التكاملية وضرورة تضمينها في مناهج العلوم في مختلف المراحل الدراسية.
- قد يفتح هذا البحث المجال للبحوث أجرى بتناول عمليات العلم التكاملية ومدى توافرها في مختلف المقررات الدراسية.

أهداف البحث واسئلته:

يهدف البحث إلى التعرف على درجة توافر عمليات العلم التكاملية في محتوى مقرر العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

ويسعى هذا البحث إلى الإجابة على الأسئلة الآتية:

- ما عمليات العلم التكاملية التي ينبغي توافرها في محتوى مقرر العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي؟
 - ما درجة توافر عمليات العلم التكاملية في محتوى مقرر العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي؟
- حدود البحث:

تتخصر حدود البحث فيما يأتي:

الحد الزمني: تم تطبيق البحث خلال العام الدراسي 2023-2024م.

الحد المكاني: اقتصر البحث على مقرر العلوم (الفصل الأول، الفصل الثاني) لتلاميذ الصف الرابع الأساسي.

الحد الموضوعي: اقتصر البحث على عمليات العلم التكاملية (ضبط المتغيرات، فرض الفروض، تفسير البيانات، التعريف الإجرائي، التجريب). ولقد اقتصرَت الباحثة على هذه العمليات العلمية المتقدمة لارتباطها الوثيق بمقرر العلوم ولمناسبتها لطبيعة المادة العلمية بحيث تمكن التلاميذ من إجراء التجارب وإعطاء تفسيرات علمية دقيقة للظواهر المدروسة بما ينعكس بشكل إيجابي على التحصيل العلمي للتلاميذ وربط ما تعلموه بواقع حياتهم اليومية.)

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

عمليات العلم التكاملية:

عمليات عقلية متقدمة تعتمد على عمليات العلم الأساسية وبالتالي تكون في قمة هرم تعلم العمليات الأساسية، وترتبط بأسلوب حل المشكلات وتشمل خمس عمليات، التعريف الإجرائي، ضبط المتغيرات، فرض الفروض، تفسير البيانات، التجريب (زيتون، 2010، 44).

وتعرفها الباحثة إجرائياً:

بأنها تلك المهارات التي تساعد المتعلمين إلى الوصول إلى المعلومات بأسلوب علمي وتشمل خمسة عمليات وهي (التعريف الإجرائي، فرض الفروض، ضبط المتغيرات، التفسير، التجريب) والتي سيتم التحقق من نسبة توافرها في محتوى مقرر العلوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي من خلال بطاقة التحليل التي أعدت لهذا الغرض.

مقرر العلوم:

هو الكتاب المقرر على تلاميذ الصف الرابع الأساسي من قبل وزارة التربية والتعليم للعام (2020-2021).

تلاميذ الصف الرابع الأساسي:

هم التلاميذ المسجلين في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم، والذين تتراوح أعمارهم بين (9-10) سنة.

• تعريف عمليات العلم (Science Process):

عرفها زيتون (2010): بأنها مجموعة من القدرات والعمليات العقلية الخاصة اللازمة لتطبيق طرق العلم، والتفكير والبحث العلمي بشكل صحيح.

عرفتها أبو عاذرة (2012): بأنها مجموعة من العمليات العقلية الأساسية للإنسان، وتضم هذه العمليات عدداً من المهارات العقلية الضرورية لحل المشكلات بطريقة منطقية سليمة، وتساعد هذه العمليات الإنسان على تنظيم ملاحظاته وجمع بياناته، وتحديد جهوده وتوجيهها الوجهة الصحيحة نحو المشكلة.

وعرفها martin (1997): بأنها عبارة عن مجموعة من القدرات العقلية التي تمثل سلوك العلماء وتناسب فروع العلم كافة وهي قابلة للانتقال من موقف إلى مواقف أخرى ويمكن تعلمها بأي محتوى علمي.

• تصنيف عمليات العلم:

تعددت وتنوعت تصنيفات عمليات العلم حسب كل عالم، هناك الكثير من التصنيفات لعناصر عمليات العلم نذكر منها:

تصنيف روبرت جانييه (Jagne) لعمليات العلم:

وضع روبرت جانييه عمليات العلم في ترتيب هرمي يتوافق مع مراحل النضج الإدراكي كما يلي (الملاحظة، التصنيف، استخدام علاقات الزمان والمكان، الاتصال، التنبؤ، الاستنتاج، التعريف الإجرائي، تكوين الفروض، تفسير البيانات، التحكم في المتغيرات، التجريب). (نصر الله، 2005، 14)

تصنيف معهد التربية بوكالة الغوث الدولية:

صنف معهد التربية بوكالة الغوث الدولية عمليات العلم إلى اثني عشرة عملية في تدريس العلوم وهي (الملاحظة، التصنيف، الاستنتاج، التنبؤ، القياس، العلاقات الزمانية والمكانية، الاتصال، صياغة الفرضيات، التجريب، تميز المتغيرات، تفسير البيانات، بناء النماذج) (نصر الله، 2005، 24).

وتصنيف الرابطة الأمريكية لتقديم العلوم:

قامت الرابطة الأمريكية لتقديم العلوم بتحديد عمليات العلم الثلاث عشرة وصنفها إلى نوعين وهما: عمليات العلم الأساسية وتشمل: (الملاحظة، التصنيف، القياس، الاستنتاج، التنبؤ، الاتصال، استخدام الأرقام، استخدام علاقات الزمان والمكان) عمليات العلم التكاملية وتشمل: (التعريف الإجرائي، ضبط المتغيرات، فرض الفروض، تفسير البيانات، التجريب). (تميمي، 2018، 10)

عمليات العلم التكاملية Integrated Science Processes:

عمليات عقلية متقدمة تعتمد على عمليات العلم الأساسية وتشمل: فرض الفروض، وتفسير البيانات، وضبط المتغيرات، والتعريف الإجرائي، والتجريب.

• فرض الفروض Hypothesizing:

من تعريفات استخدام فرض الفروض في الأدب التربوي:

القدرة على وضع حل مبدئي لمشكلة ما يصف العلاقة بين متغيرات الدراسة ويحتل الصواب والخطأ بناء على نتائج التجربة. (أبو ججوح، 2008، 1333)

وعملية فرض الفروض تتضمن مجموعة من السلوكيات منها:

- تحديد الأسئلة المراد الإجابة عنها لعبور الفجوة بين ما هو معلوم وما هو مجهول.
- فصل الأسئلة التي يمكن إجابتها فلسفياً من تلك الأسئلة التي يمكن إجابتها عن طريق الخبرة.

- صياغة إجابة محتملة لكل سؤال بحيث تكون قابلة للقياس.
 - التمييز بين الفروض التي يمكن اختبارها وصفيًا والتي يمكن اختبارها كميًا. (الغامدي، 54، 2017)
- وترى الباحثة بأنها القدرة على طرح حلول مؤقتة ذكية لمشكلة معينة، بحيث تكون الحلول منطقية وقابلة للقياس والبحث.

تفسير البيانات Data Interpreting:

من تعريفات استخدام تفسير البيانات في الأدب التربوي:

- العثور على الأسباب التي من أجلها تقع الأحداث، أو البحث عن الشروط أو الظروف المحددة التي تعين وقوع الأحداث، والتفسير يفيدنا في الانطلاق بالمعرفة العلمية إلى الأمام، ويكشف الثغرات القائمة في فهمنا، ويحاول تدبير الظروف التي تشيد فيها الجسور التي تصل بين الثغرات (زيتون، 2002، 99).
 - قدرة عقلية عند الفرد تمكنه من فهم وتفسير ما جمعه من بيانات ومعلومات تتطلب منه معالجتها من خلال ما يقوم به من عمليات التصنيف والتنبؤ وتتطلب عملية نمو مهارة التفسير المعلومات عند المتعلم أن يتقن مجموعة من المهارات المنظمة بصورة هرمية رأسية تبدأ من البسيط إلى الأكثر تعقيداً (عطا الله، 330، 2000).
 - القدرة على التوصل إلى الأسباب الحقيقية للمعلومات التي تم جمعها أو الظواهر التي تم ملاحظتها في ضوء الخبرات السابقة. (أبو جحجوح، 1935، 2008)
- ومن المهارات الفرعية التي تتضمنها عملية تفسير البيانات:

- استخدام البيانات لعمل عمليات الاتصال والتنبؤ والاستنتاج وفرض الفروض.
- استعمال قياسات إحصائية مثل الوسيط والمتوسط الحسابي لوصف أنواع معينة من البيانات.
- التمييز بين العلاقات الخطية والغير خطية التي تحتويها البيانات.
- إخضاع التفسير في حدود الافتراض.

- فحص البيانات لتحديد مدى اتفاقها مع كل من المشكلة والفرض.
 - تفسير العلاقة بين السبب والنتيجة.
 - تجنب الحكم حتى تتوفر البيانات الكافية. (الغامدي، 2017، 55)
- وترى الباحثة أن عملية تفسير البيانات هي القدرة على بناء أحكام منطقية على مجموعة من الملاحظات أو بيانات تم جمعها وتصنيفها، وتقديم تفسيرات والتوصل إلى استنتاج يساعد في التنبؤ بحلول لمشكلات مستقبلية متوقعة.

• ضبط المتغيرات Controlling Variables:

تعد عملية ضبط المتغيرات أهم العمليات بالنسبة للبحث والتجريب العلمي، فهي تؤدي إلى الكشف عن العلاقة بين السبب والنتيجة، ولدراسة لأي موقف أو ظاهرة يجب علينا التعرف على المتغيرات المختلفة المؤثرة فيها وهي عملية يقصد بها قدرة المتعلم على إبعاد أثر العوامل الأخرى، عدا العامل التجريبي حيث يتمكن من الربط بين المتغير التجريبي وأثره على المتغير التابع (الغامدي، 2017، 55).

ومن المهارات المتضمنة بعملية ضبط المتغيرات:

- تحديد المتغيرات التي تؤثر بحدث أو ظاهرة.
 - التمييز بين المتغيرات التابعة والمستقلة.
 - معرفة أسباب التغيرات التي تؤثر بالظاهرة.
 - ضبط المتغيرات التي تعد جزء من فرض الاختبار (الغامدي، 2017، 56).
- وترى الباحثة أن عملية ضبط المتغيرات أنها القدرة على تحديد العوامل المؤثرة في المتغير التابع، وضبطها ماعدا المتغير المستقل المراد دراسته.

• التجريب: Experimenting

من تعريفات التجريب في الأدب التربوي:

- يعرف بأنه قدرة الفرد العقلية التي تمكنه من إجراء التجارب العلمية بحيث تتكامل فيها طرق العلم وعملياته من حيث التخطيط للقيام بالتجربة وجمع البيانات، ثم الوصول إلى النتائج وتفسيرها وإصدار الأحكام المناسبة وفقاً للمشكلة (عطا الله، 2001، 338).
 - ويعرف بأنه موقف اصطناعي لاختبار صحة الفروض يعزل فيه المتعلم المتغيرات الدخيلة ويدرس أثر المتغير المستقل على المتغير التابع، لتأكد من صحة معلومات معينة أو لمحاولة التوصل إلى التعميمات التي تحكم سلوك المتغير التابع (علي، 2001، 71).
 - ويعرف بأنه تصميم ظروف اصطناعية، تسهل دراستها استجابة لنظام ما، ولقيود تفرض بطريقة تحكمية وبعد التجريب جزءاً أساسياً من المسعى العلمي، ويسير ضمن تصميم دقيق يعرف بالتجربة الضابطة. (زيتون، 2002، 78)
- ويتضمن التجريب مجموعة من السلوكيات:**

- تحديد المتغيرات ذات العلاقة بعدد من الملاحظات.
- صياغة عدد من الفروض المطلوب اختبارها.
- تصميم التجربة العلمية.
- اختبار الأدوات اللازمة لتحقيق مما سبق.
- الممارسة العلمية وتنفيذ خطة العمل.
- التعرف على مصادر الخطأ في التجربة.
- كتابة تقرير مفصل عن التجربة يستفد منه مستقبلاً من يود تكرار التجربة (الغامدي، 2017، 56).

وترى الباحثة أن يشمل استخدام التجارب لتأكد من مدى صحة الفروض التي تم وضعها ويتضمن التجريب كلا من التخطيط وجمع البيانات وفرض الفروض

أهمية عمليات العلم:

وأضاف (أبوججوح، 2008) في أهمية عمليات العلم مايلي:

- توليد الدافعية لدى المتعلم.
- زيادة الثقة بالنفس لدى المتعلم، والاحتفاظ بالمعلومات المتعلمة مدة أطول.
- يمكن أن تشكل مهارات عمليات العلم عموداً فكرياً لطرائق تدريس العلوم (أبو ججوح، 2008، 1391).

ويضيف حمّادة (1993) أن أهمية تعلم واكتساب عمليات العلم في المراحل التعليمية المختلفة تتمثل فيما يلي:

- يمكن المتعلمين في مختلف المراحل الدراسية تعلم عمليات العلم بحيث يبدئون بتعلم أبسطها وهي الملاحظة ثم يتدرجون إلى أعقدها.
- إن اكتساب المتعلم لعمليات العلم يساعده على التعلم الذاتي، والتعامل مع المتغيرات والمشكلات، والكشف عن المزيد من المعرفة.
- تساعد المتعلمين على اكتساب بعض الاتجاهات العلميّة مثل حب الاستطلاع والبحث عن مسببات الظواهر والأحداث.
- تساعد المتعلمين على اكتساب اتجاهات إيجابية نحو البيئة والمحافظة عليها الأمر الذي يساعد في حل المشكلات التي تواجههم داخل وخارج المدرسة. (حمادة، 1993، 105)

طرائق تحليل محتوى الكتاب المدرسي:

توجد طريقتان لتحليل محتوى الكتاب المدرسي وهما:

- الطريقة التي تقوم على تجميع العناصر المتماثلة في المادة الدراسية في مجموعة واحدة مثل مجموعة المفاهيم، مجموعة رموز.....الخ.
- الطريقة التي تقوم على تقسيم المادة الدراسية إلى موضوعات رئيسية ثم تجزئة الموضوعات الرئيسية إلى موضوعات فرعية. (الدسوقي، 2008، 48)

الدراسات السابقة:

دراسة عبد المجيد (2004):

" تحليل محتوى منهج العلوم بالمرحلة الإعدادية في مصر لأبعاد العلم وعملياته وفهم التلاميذ لها" هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تناول محتوى منهج العلوم بالمرحلة الإعدادية في مصر لأبعاد العلم وعملياته وفهم التلاميذ لها، واقتصرت الدراسة على ست عمليات وهي (التصنيف، التنبؤ، الاستنتاج، فرض الفروض، تفسير البيانات، ضبط المتغيرات) من كتب الفصل الدراسي الأول لكل مرحلة من المراحل الثلاثة واستخدمت الدراسة استمارة تحليل المحتوى وأظهرت نتائج الدراسة غياب معظم أبعاد العلم وطبيعته في محتوى كتب العلوم الثلاثة، وظهور عمليات العلم بدرجة ضعيفة باستثناء عملية التصنيف ظهرت بدرجة مقبولة.

د راسة هاني (2015):

"تحليل محتوى مقرر العلوم للصف الرابع الأساسي في ضوء عمليات العلم الأساسية"

هدفت الدراسة إلى تحليل محتوى مقرر العلوم للصف الرابع الأساسي استناداً إلى عمليات العلم الأساسية في الجمهورية العربية السورية وتكونت عينة الدراسة من مقرر العلوم للصف الرابع الابتدائي للعام الدراسي 2015-2016م و استخدمت الدراسة استمارة تحليل المحتوى و أظهرت نتائج الدراسة توافر عمليتي الاستنتاج والملاحظة بنسبة مرتفعة وحصلت عمليتي التنبؤ والاتصال على نسبة منخفضة.

دراسة كوستر (Coster, 2016):

"Investigating the science process skills in popular science Activity books in Turkey"

"تحليل مهارات العلم المتضمنة في كتب نشاط العلوم للمرحلة الأساسية والثانوية في المدارس التركية"

هدفت الدراسة إلى تحليل مهارات العلم المتضمنة في كتب النشاط للمرحلة الأساسية والثانوية و تكونت عينة الدراسة من كتب العلوم للمرحلتين الأساسية والثانوية واستخدمت الدراسة استبانة تحليل المحتوى وأظهرت النتائج توافر عمليتي الاستقصاء والتجريب بنسبة مرتفعة أما الاستنتاج والملاحظة وفرض الفروض فقد حصلنا على نسبة منخفضة.

التعليق على الدراسات السابقة:

- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث منهجية الدراسة حيث استخدمت المنهج الوصفي القائم على أسلوب التحليل.
- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث أدوات الدراسة حيث استخدمت الدراسة الحالية استمارة التحليل كأداة للكشف عن توافر عمليات العلم التكاملية في محتوى مقرر العلوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي.
- ركزت معظم الدراسات السابقة على الكشف عن مدى توافر عمليات العلم الأساسية في كتب العلوم مما يدل على أهمية عمليات العلم وضرورة تنميتها لدى التلاميذ واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها ركزت على الكشف عن مدى توافر عمليات العلم التكاملية في محتوى مقرر العلوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي.

إجراءات البحث:

- **منهج البحث:** لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته، تم استخدام المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى لملائمته لطبيعة البحث.

• مجتمع البحث وعينتها:

تم اختيار مقرر العلوم للصف الرابع الأساسي من مرحلة التعليم الأساسي، المعتمد من قبل وزارة التربية في سوريا للعام والمقرر تدريسه للعام الدراسي 2023-2024 واعتباره مجتمع البحث وعينته.

أدوات البحث:

• لتحقيق أهداف البحث تم القيام بإعداد الآتي:

قائمة بعمليات العلم التكاملية والمؤشرات الفرعية الدالة عليها.

بطاقة تحليل المحتوى القائمة على عمليات العلم التكاملية.

أولاً: قائمة عمليات العلم التكاملية.

الهدف من القائمة: توضيح عمليات العلم التكاملية والمؤشرات الفرعية التي تدل عليها.

مصادر اشتقاق القائمة:

• الدراسات والبحوث السابقة التي تتعلق بعمليات العلم من دراسة (ابيش، 2023) (معاذ، 2021) (أبو ججوح، 2008).

• الأدبيات المرتبطة بعمليات العلم التكاملية.

• خصائص المرحلة العمرية لتلاميذ الصف الرابع الأساسي.

وصف القائمة:

تكونت القائمة في صورتها الأولية على خمس عمليات علم تكاملية يندرج تحتها (16) مؤشراً فرعياً.

جدول رقم (1) الأداة في صورتها الأولية.

العملية	المؤشر
التفسير	1- وضع البيانات التي أسفرت عنها نتائج التجريب في جداول .
	2- اختبار صحة التفسير والتوصل إلى التعميم.
فرض الفروض	1- يقترح حلاً مؤقتاً لعلاقة محتملة بين متغيرين.
	2- يقدم إجابة محتملة لسؤال أو مشكلة.
	3- يصيغ فرضاً بطريقة يمكن اختباره من خلالها.

4- تأكيد أو تعديل الفروض في ضوء نتائج البحث.	
5- إلغاء الفروض في ضوء نتائج البحث.	
6- تحديد إجراءات اختبار مدى صحة الفروض.	
1- إدراك الخصائص المميزة لظاهرة موضوع الدراسة.	التعريف الإجرائي
2- صياغة تعريف يصف هذه الخصائص بصورة إجرائية.	
1- تحديد جميع المتغيرات التي تؤثر في الظاهرة موضوع الدراسة.	ضبط المتغيرات
2- عزل المتغيرات التي قد تؤثر على نتائج التجربة.	
3- تحديد المتغيرات المستقلة المراد بيان أثرها على المتغيرات التابعة.	
1- تسجيل الخطوات والإجراءات المتبعة أثناء تنفيذ التجربة.	التجريب
2- تسجيل المشاهدات أثناء إجراء التجربة.	
3- كتابة تقرير مفصل عن نتائج التجربة.	

صدق قائمة عمليات العلم التكاملية:

للتأكد من صدق القائم تم عرضها على مجموعة من الذكّاترة المحكمين ذوي الخبرة في اختصاص المناهج وطرائق التدريس في جامعتي البعث وحماة وقد أشار بعض المحكمين إلى إجراء بعض التعديلات المتعلقة بمؤشرات الفرعية، حيث تمثلت التعديلات بالآتي: حذف المؤشر الخامس (إلغاء الفروض في ضوء النتائج البحث) المتعلقة بعملية فرض الفروض ودمجه مع التعدد الرابع (تأكيد أو تعديل الفروض في ضوء نتائج البحث).

وإضافة مؤشر إلى عملية التفسير وتمثل في الآتي: إعطاء تفسير علمي عن سبب حدوث الظاهرة. وفي ضوء ملاحظات المحكمين، تم وضع الأداة في صورتها النهائية وأصبحت خمس عمليات أساسية تدرج تحتها (16) مؤشراً فرعياً

جدول رقم (2) الأداة في صورتها النهائية

العملية	المؤشر
التفسير	1- وضع البيانات التي أسفرت عنها نتائج التجريب في جداول .
	2- اختبار صحة التفسير والتوصل إلى التعميم.
	3- يعطي تفسيراً علمياً عن سبب حدوث الظاهرة.
فرض الفروض	1- يقترح حلاً مؤقتاً لعلاقة محتملة بين متغيرين.
	2- يقدم إجابة محتملة لسؤال أو مشكلة.
	3- يصيغ فرضاً بطريقة يمكن اختباره من خلالها.
	4- تأكيد أو تعديل أو إلغاء الفروض في ضوء نتائج البحث.
التعريف الإجرائي	تحديد إجراءات اختبار مدى صحة الفروض.
	1- إدراك الخصائص المميزة لظاهرة موضوع الدراسة.
	2- صياغة تعريف يصف هذه الخصائص بصورة إجرائية.
ضبط المتغيرات	1- تحديد جميع المتغيرات التي تؤثر في الظاهرة موضوع الدراسة.
	2- عزل المتغيرات التي قد تؤثر على نتائج التجربة.
	3- تحديد المتغيرات المستقلة المراد بيان أثرها على المتغيرات التابعة.
التجريب	1- تسجيل الخطوات والإجراءات المتبعة أثناء تنفيذ التجربة.
	2- تسجيل المشاهدات أثناء إجراء التجربة.
	3- كتابة تقرير مفصل عن نتائج التجربة.

صدق أداة تحليل المحتوى:

اعتمدت الباحثة على صدق قائمة عمليات العلم التكاملية، لأن القائمة هي ذاتها التي تم استخدامها في بطاقة تحليل المحتوى.

تحديد الهدف من عملية التحليل:

هدفت عملية تحليل المحتوى إلى التعرف على درجة توافر عمليات العلم التكاملية في محتوى مقرر العلوم للصف الرابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

تحديد عينة التحليل:

تم تحليل محتوى مقرر العلوم للصف الرابع الأساسي بجزأيه الأول والثاني.

اتحديد وحدة التحليل:

اختارت الباحثة الصفحة والفقرة بوصفها وحدة تحليل تعتمد عليها فئات التحليل.

تحديد فئة التحليل:

وقد حددت فئات التحليل في هذا البحث بالمهارات الفرعية لعمليات العلم التكاملية وعددها (5) عمليات تكاملية تندرج تحتها (16) مؤشراً فرعياً.

ضوابط عمليات التحليل:

- أجري التحليل على ضوء المهارات الفرعية لعمليات العلم التكاملية الآتية: (التفسير، فرض الفروض، التعريف الإجرائي، ضبط المتغيرات، التجريب).
- استخدمت استمارة التحليل لرصد نتائج هذا البحث.

إجراءات عملية التحليل:

- تقسيم كل درس من الدروس إلى صفحات ولأفكار.
- تحديد مهارات عمليات العلم التكاملية في كل صفحة وفكرة.
- جمع التكرارات وحساب النسبة المئوية.

ثبات أداة تحليل محتوى:

أولاً الثبات عبر الأفراد:

تم حساب ثبات أداة التحليل بأسلوب اختلاف المحللين، حيث قامت الباحثة بتحليل مقرر العلوم وفق عمليات العلم التكاملية. ومن ثم قامت زميلة أخرى وهي خبيرة في مجال التحليل بتحليل المقرر نفسه، وتم حساب معامل الاتفاق بين التحليلين باستخدام معادلة (كوبر).

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق} \times 100}{\text{عدد مرات الاختلاف}}$$

عدد مرات الاختلاف

وجاءت نتائج الثبات كالآتي: $100 \times 40 = 80\%$

50

وتدل هذه النتائج على أن معامل الثبات عبر الأفراد مرتفع، مما يشير إلى إمكانية تطبيق الأداة على كتاب العلوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي.

ثانياً: الثبات عبر الزمن:

قامت الباحثة بإعادة تحليل محتوى مقرر العلوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي باستخدام بطاقة تحليل المحتوى القائمة على عمليات العلم التكاملية، وتم إعادة التحليل مرة أخرى بعد أسبوعين، وحساب معامل الثبات بين التحليلين باستخدام معادلة كوير:

وجاءت النتائج كالآتي: $100 \times 30 = 75\%$

40

وتدل هذه النتائج على أن معامل ثبات الأداة عبر الزمن مرتفع مما يمكن تطبيقها على مقرر العلوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي.

إجراءات البحث:

قامت الباحثة باتباع الإجراءات الآتية:

- الاطلاع على الأدبيات ذات الصلة بموضوع الدراسة.
- تحديد المقرر الذي سوف يتم تحليله
- إعداد قائمة بعمليات العلم التكاملية والمؤشرات الفرعية الدالة عليها.
- تحويل القائمة إلى بطاقة تحليل محتوى.
- التحقق من صدق وثبات الأداة.
- قراءة محتوى مقرر العلوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي قراءة متأنية وبدقة، واستخراج عمليات العلم التكاملية المتضمنة في محتوى مقرر العلوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي وتنظيمها في جداول وحساب التكرارات والنسب المئوية الدالة عليها.

- التوصل إلى النتائج والإجابة عن أسئلة الدراسة.

المعالجات الإحصائية:

- للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:
- معامل الثبات
- التكرارات والنسب المئوية.

نتائج البحث:

جاءت النتائج المتعلقة بالإجابة عن أسئلة البحث على النحو التالي:
أولاً:

ما علميات العلم التكاملية التي ينبغي توافرها في محتوى مقرر العلوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحديد عمليات العلم التكاملية التي ينبغي توافرها في محتوى مقرر العلوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي، وذلك بالرجوع إلى الدراسات السابقة والأدب النظري كدراسة (ايش، 2023) ودراسة (العنزي، 2015) حيث اشتملت على خمس عمليات تكاملية ويندرج تحت كل عملية مجموعة مؤشرات فرعية كالتالي:

1- عملية التفسير ومؤشراتها:

- وضع البيانات التي أسفرت عنها نتائج التجريب في جداول.
- اختبار صحة التفسير والتوصل إلى التعميم.
- يعطي تفسيراً علمياً عن سبب حدوث الظاهرة.

2- عملية فرض الفروض ومؤشراتها:

- يقترح حلاً مؤقتاً لعلاقة محتملة بين متغيرين.
- يقدم إجابة محتملة لسؤال أو مشكلة.
- يصيغ فرضاً بطريقة يمكن اختباره من خلالها.
- تأكيد أو تعديل أو إلغاء الفروض في ضوء نتائج البحث.
- تحديد إجراءات اختبار صحة الفروض.

3- عملية التعريف الإجرائي ومؤشراتها:

- إدراك الخصائص المميزة لظاهرة موضوع الدراسة.
- صياغة تعريف يصف الخصائص بصورة إجرائية.

4- عملية ضبط المتغيرات ومؤشراتها:

- تحديد جميع المتغيرات التي تؤثر في الظاهرة موضوع الدراسة.
- عزل المتغيرات التي قد تؤثر على نتائج التجربة.
- تحديد المتغيرات المستقلة المراد بيان أثرها على المتغيرات التابعة.

5- عملية التجريب ومؤشراتها:

- تسجيل الخطوات والإجراءات المتبعة أثناء تنفيذ التجربة.
- تسجيل المشاهدات أثناء إجراء التجربة.
- كتابة تقرير مفصل عن نتائج التجربة.

جدول رقم (3) جدول يوضح النسب المئوية المتضمنة في محتوى مقرر العلوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي للفصل الدراسي الأول.

الوحدة	الفصل الأول	التعريف الإجرائي	ضبط المتغيرات	فرض الفروض	تفسير البيان ات	التجريبي	المجموع	النسب المئوية
الوحدة الأولى	بنى تتحرك	-		-	-		3	2,37
	عظامي تدعمني	-	-		- - -	- -	9	11,39

درجة توافر عمليات العلم التكاملية في محتوى مقرر العلوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي

10,12	8	-	- - -	- -	- -		أصبح ت أكبر	
6,32	5	- -	-	- -			ألعب وأتحرك	
6,32	5		- - -	- -			جسمي السليم	
8,86	7	- - -		- -	- -		طاقتي الخفية	
5,06	4	-		- - -			أصبح ت أسرع	
5,06	4	- -			- -		ألعب بالكرة	
7,59	6	-		- -	- -	-	مركز القيادة	الوحدة الثانية
8,86	7	-	-	- - -	-	-	منبه وحركة	
3,79	3	-		-	-		عالمي الصغير	
6,32	5	- -	-	-	-		أشياء لا أراها	
3,79	3	-	-		-		أمزاج ألواني	
3,79	3	-		-	-		مشروبي المفضل	

الوحدة الثالثة	استمرار الحياة							2,53	2	-	-
	لم نعد نراها	-						1,26	1		
	تضيء الكون							1,26	1	-	
	دولاب الهواء							5,06	4	--	--
المجمو ع		5	15	20	17	22	79				
النسبة المئوية		%8	%18	%25	%21	%28	%100	100 %			

يتضح من الجدول رقم (3): احتواء مقرر العلوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي الفصل الأول على (79) مهارة علم تكاملية حيث جاءت في المرتبة الأولى مهارة التجريب بنسبة (28%) تليها مهارة فرض الفروض بنسبة (21%) ومن ثم مهارة تفسير البيانات بنسبة (21%) ومن ثم مهارة ضبط المتغيرات بنسبة (18%) وجاء في المرتبة الأخيرة مهارة التعريف الإجرائي بنسبة (8%).

جدول رقم (4) جدول يوضح النسب المئوية المتضمنة في محتوى مقرر العلوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي للفصل الدراسي الثاني

الوحدة	الفصل الثاني	التعريف الإجرائي	ضبط المتغيرات	فرض الفروض	تفسير البيانات	التجريبي	مجموع التكرارات	النسبة المئوية
الوحدة الرابعة	نباتي تتغذى	-			- - -		4	7,96
	طاقة الحياة		- -	-	- -	- -	7	13,46
	رحلة المواد			-		-	2	3,84
	التغيرات الفيزيائية		-	-	- -	- - -	7	13,46
	التغيرات الكيميائية		-	-	- -	-	5	9,61
الوحدة الخامسة	الصخور من حولنا				- -		2	3,84
	كيف تتغير الصخور		-	-	-	- -	5	9,61

15,3 8	8	--	--	--	--	قوة الطفو	
3,84	2		--			مصادر الطاقة	الوحدة السادسة
9,61	5	-	--	-	-	تحولات الطاقة	
1,92	1		-			تكيف الكائنات مع بيئاتها	
5,76	3		--			التلوث وإعادة التدوير	
	52	12	21	8	8	2	المجمو ع
100 %	%100	23,0 7	40,3 8	15,38	15,88	3,84	النسبة المئوية

يلاحظ من الجدول رقم (4): احتواء مقرر العلوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي للفصل الدراسي الثاني على (52) مهارة علم تكاملية
حيث جاءت في المرتبة الأولى مهارة التفسير بنسبة (40,38%) تليها مهارة التجريب بنسبة (23,07%) ومن ثم مهارة فرض الفروض بنسبة (15,88%) ومن ثم مهارة ضبط المتغيرات بنسبة (15,38%) وجاء في المرتبة الأخيرة مهارة التعريف الإجرائي ونسب 3,8%).
تفسير النتائج:

يتّضح من جدول رقم (3) وجدول رقم (4) إن عمليات العلم التكاملية توافرت في محتوى مقرر العلوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي بجزأيه الأول والثاني بنسب متفاوتة حيث حصلت عملينا التفسير والتجريب على أعلى نسبة تكرار مقارنة بعملية فرض الفروض وضبط المتغيرات والتجريب و قد تعزي الباحثة ذلك إلى عدم ظهور الاهتمام الكافي بعمليات العلم التكاملية، على الرغم من أنها جانب هام من جوانب الثقافة العلمية ، وقد يرجع ذلك إلى ازدحام كتب العلوم بالمعرفة العلمية على حساب عناصر أخرى مثل عمليات العلم التكاملية ، وعدم وجود أنشطة تكمن التلاميذ من ممارسة هذه العمليات وتطبيقها ، وحيث اتفقت هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة كدراسة عبدالمجيد(2004)و كوستر(2016) في ضرورة التركيز على عمليات العلم التكاملية التي توافرت بنسبة مرتفعة ، والاهتمام بباقي عمليات العلم التكاملية وضرورة تضمينها في محتوى مقرر العلوم مع مراعاة الخصائص النمائية للمرحلة العمرية للتلاميذ والتطور في البناء المعرفي للتلاميذ وطبيعة محتوى المادة العلمية.

المقترحات:

- 1- اجراء برامج تدريبية للمعلمين تعرفهم بعمليات العلم التكاملية وأهميتها، واتبع أحدث الاستراتيجيات التعليمية التي تسهم في تنميتها.
- 2- أجراء العديد من الدراسات التي تهدف إلى الكشف عن مدى تضمين عمليات العلم التكاملية في مواد دراسية أخرى.
- 3- العمل على التوسع بعمليات العلم التكاملية التي حصلت على نسبة منخفضة وهي ضبط المتغيرات، فرض الفروض ، التعريف الإجرائي.
- 4- توعية التلاميذ بأهمية عمليات العلم التكاملية وأثرها على مواجهة مشاكل حياتهم اليومية.

المراجع:

- أبو عاذرة، سناء محمد. (2012). التربية العملية وتنمية عمليات العلم، ط1، عمان، دار الميسرة.
- أبوججوح، يحيى. (2008). مدى توفر عمليات العلم في كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي، فلسطين، مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، 22(5)، 1386-1420.
- الأغا، إحسان والزعانين، جمال. (2000). مدى توفر بعض عناصر التطور العلمي في كتب العلوم للمرحلة الابتدائية، المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للتربية العلمية، التربية العلمية للمجتمع، 31-3 اغسطس 2000، (1) 163-201.
- ايبش، عهد احمد. (2023). فاعلية طريقة التدريس بالفريق في تنمية عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مادة علم الأحياء والأرض، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، حمص.
- خطابية، عبد الله وبعارة، حسين. (2002). فهم طلبة الكيمياء في كليات العلوم في الجامعات الأردنية الرسمية لمهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 1(2) 171-194.
- زيتون، كمال عبد المجيد. (2009). عمليات العلم والتربية العملية الإطار العلمي لتقييم العلوم في ضوء الدراسات الدولية للعلوم والرياضيات. ط1، القاهرة، عالم الكتب.
- زيتون، عايش. (2008). مدى اكتساب عمليات العلم الأساسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن وعلاقته بالتحصيل العلمي، دراسات العلوم التربوية 35(2) 372-392.
- زيتون، كمال. (2002). تدريس العلوم رؤية بنائية، عمان، عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- عبد المجيد، ممدوح. (2004). مدى تناول محتوى منهج العلوم بالمرحلة الإعدادية لإبعاد العلم وعملياته وفهم الطلاب لها، مجلة التربية العلمية، 7(3)، 103-144.
- عبد الهادي، جمال الدين. (2003). تقويم كراسة التدريبات والأنشطة لمناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء أساليب الاتصال البصري وعمليات العلم الأساسية، مجلة التربية العلمية، 6(37) 122-122.
- عطا الله، ميشل كامل. (2001). طرق وأساليب تدريس العلوم، دار الميسرة للنشر والتوزيع.

- علي، حسين. (2010). فاعلية استخدام المدخل البيئي في تدريس العلوم على تنمية المفاهيم البيئية ومهارات العلم والاتجاه نحو التنوع والتكيف البيئي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، دراسات في المناهج وطرائق التدريس، اليمن 1(178-177).
- علي، محمد السيد. (2009). التربية العملية وتدريب العلوم، ط3، دار الميسرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
- مرعي، توفيق أحمد والحيلة، محمد محمود. (2014). المناهج التربوية الحديثة، عمان، دار الميسرة للنشرة والتوزيع.
- معاذ، علي. (2021). مستوى تضمين مهارات عمليات العلم الأساسية لمحتوى كتب العلوم للمرحلة الأساسية في الجمهورية اليمنية، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية 6، (14)، 156-157.
- نصر الله، ريم صبحي نصر الله. (2005). العلاقة بين امتلاك تلاميذ الصف السادس الابتدائي لعمليات العلم والاتجاهات العلمية ومدى اكتسابهم لها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- هاني، مروة محمد سعيد. (2017). فاعلية برنامج مقترح قائم على المحطات العلمية في تنمية بعض مهارات عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة البعث، سورية.
- هاني، مروة محمد سعيد. (2015). تحليل محتوى مقرر العلوم للصف الرابع الأساسي على ضوء عمليات العلم الأساسية، مجلة جامعة البعث، 37(8)، 185-221.

المراجع الأجنبية:

- Coster, H.(2016).Investing the Science Process Skills in Popular science activity books in turkey, *Journal of research in science teaching*.4,(34),213-233.
- Martin, D.I.(1997).Elementary science methods. San Francisco: Delmar Publishers.

درجة توفر بعض مهارات التواصل الاجتماعي لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات في مدينة حمص

إعداد الطالب:

عثمان طالب الحسو

إشراف:

د. مها ابراهيم

د. وليد حمادة

الملخص:

هدف البحث الحالي تعرّف درجة توفر بعض مهارات التواصل الاجتماعي لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات، ولتحقيق ذلك تم إعداد قائمة بمهارات التواصل الاجتماعي وتضمنت خمسة محاور رئيسية (مهارات الاستماع، مهارات التحدث، مهارات التواصل غير اللفظي، مهارات التعامل مع الآخرين، مهارات التعبير عن المشاعر)، وإعداد استبانة على ضوئها مكونة من (48) بنّاء، وبعد التأكد من دلالاتها صدقها وثباتها، طبقت على عينة البحث المكونة من (115) معلمة من معلمات رياض الأطفال الحكومي والخاص وأطفالهن ، وللإجابة عن أسئلة البحث استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بالإضافة إلى اختبار(ت)، واعتمد البحث المنهج الوصفي.

وأكد البحث النتائج الآتية:

1-إن درجة توفر مهارة الاستماع كانت منخفضة، وتوفرت مهارة التحدث بدرجة متوسطة، ومهارة التواصل غير اللفظي بدرجة منخفضة، مهارات التعامل مع الآخرين بدرجة متوسطة، أما مهارات التعبير عن المشاعر فكانت بدرجة متوسطة أيضاً، وذلك من وجهة نظر المعلمات.

2-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابة المعلمات على الاستبانة ككل وعلى الأبعاد الفرعية للاستبانة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح المعلمات حملة الشهادة الجامعية.

3-وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابة المعلمات على الاستبانة ككل وعلى الأبعاد الفرعية للاستبانة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، وذلك لصالح المعلمات ذوات الخبرة من (5-10) سنة.

الكلمات المفتاحية: مهارات التواصل الاجتماعي، مهارة الاستماع، مهارة التحدث، مهارة التواصل غير اللفظي، مهارات التعامل مع الآخرين، مهارات التعبير عن المشاعر.

The degree of availability of some social communication skills among the kindergarten child from the point of view of teachers

Abstract:

The aim of the current research is to identify the degree of availability of some social communication skills among kindergarten children from the point of view of teachers. To achieve this, a list of social communication skills was prepared and included five main axes (listening skills, speaking skills, non-verbal communication skills, skills for dealing with others, skills for expressing Feelings In light of it, a questionnaire consisting of (48) items was prepared, and after ensuring its validity and reliability, it was applied to the research sample

consisting of (115) public and private kindergarten teachers and their children. To answer the research questions, arithmetic means and standard deviations were extracted, in addition to a t-test. and the research adopted the descriptive method.

The research confirmed the following results:

- 1- The degree of availability of listening skill was low, the skill of speaking was available to a moderate degree, the skill of non-verbal communication was available to a low degree, the skills of dealing with others were to a moderate degree, and the skills of expressing feelings were also to a moderate degree, from the point of view of the teachers.
- 2- There are statistically significant differences between the mathematical calculations of the response parameters on the questionnaire and on the theoretical dimension of the questionnaire due to the diversity of academic qualifications, thanks to the unique campaign coefficients.
- 3- There is a statistically significant difference between the mathematical analyzes of the teachers' response to the questionnaire and the geometric dimension of the questionnaire, attributed to the diversity of experience, in cooperation with female teachers with (5-10) years of experience.

Keywords: Social communication skills, listening skill, speaking skill, non-verbal communication skill, skills of dealing with others, skills of expressing feelings.

المقدمة:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة من أهم المراحل في حياة الفرد، فهي مرحلة اكتساب للقيم والعادات والتقاليد والمهارات التي يحتاجها الطفل وتعدده للحياة فيما بعد، والتي تشكل شخصيته وتجعله يترجم المعرفة، والقيم التي اكتسبها إلى قدرات فعلية تجعله يسلك بطريقة إيجابية، ومن خلال اكتساب الطفل مهارات الحياة اليومية تتعدل سلوكياته، وتتحول إلى سلوكيات إيجابية، تمكنه من التعامل مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها، وعليه يقع على عاتق التربية مسؤولية تطوير قدرات و مهاراته الطفل وعقله ليكون قادراً على الاندماج في المجتمع وتحقيق أهدافه، وبالتالي فإن أهداف التعليم ازدادت وتعددت فلم تعد مقتصرة على نقل المعارف إلى الطفل أو تدريبه على بعض المهارات المحدودة، بل أصبحت تتناول جميع أبعاد الشخصية الانسانية بصفة عامة ومهارات التواصل الاجتماعي لديه بصفة خاصة مما يلعب دوراً هاماً في اعداده إعداداً يتناسب مع التغيير السريع والتطور المتلاحق الذي يشهده العصر في مختلف نواحي الحياة (علي، 2015:64)

والقدرة على التواصل الاجتماعي مع المحيطين بالطفل، هي المحدد الأساسي لنوعية أو جودة الحياة التي يحصل 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: 68).

فالتواصل الاجتماعي يتضمن مجموعة الاستجابات والأنماط السلوكية الهادفة اللفظية وغير اللفظية التي تحقق لدى الطفل المقدرة على المبادأة بالتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وتكوين صداقات والتعاون معهم ومشاركتهم فيما يقومون به من أنشطة وألعاب ، لذلك فإن قصور أو ضعف مهارات التواصل الاجتماعي لدى طفل الروضة تؤثر على نموه النفسي والاجتماعي والتعليمي ولا يقتصر أثرها عليه وإنما تمتد لتشمل المحيطين بهم، فكلما كان على وعي بأساليب ومهارات التواصل الاجتماعي، وبكيفية تكوينه علاقات اجتماعية مع الآخرين كلما تنوعت فرص الحياة الاجتماعية والنجاح الاجتماعي، ومن ثم تحقيق الذات، ولكن ضعف أو نقص هذه

المهارات تجعله يواجه صعوبة في تطوير علاقاتهم الشخصية والاجتماعية مع الآخرين والاحتفاظ بمثل هذه العلاقة،(Hallahan, & Martinez, 2005:24).

ولمعلمات الأطفال أدوار عدّة مهمة ورئيسة من بينها دورهم كمراقبين لنمو الأطفال وتعلمهم وتواصلهم مع المحيطين بهم من خلال ما يمتلكونه من إعداد أكاديمي ومهني، ومن خلال قدرتهم على ملاحظة سلوك الأطفال والإفادة من هذه الملاحظة في تعرّف مهاراتهم ونواحي الضعف والنقص لديهم، ويقع على عاتقهن مسؤولية كبيرة في الكشف عما لدى الأطفال من مهارات بشكل عام، ومهارات التواصل الاجتماعي بشكل خاص لأهمية التواصل الاجتماعي لدى هؤلاء الأطفال ولاسيما في مرحلة رياض الأطفال.

ولهذا جاءت الدراسة الحالية لتعرّف درجة توفر مهارات التواصل الاجتماعي لدى طفل الروضة من وجهة نظر معلماتهم.

مشكلة البحث: شعر الباحث بمشكلة البحث من خلال الآتي:

- الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة الخاصة بهذا الموضوع التي تناولت مهارات التواصل الاجتماعي كدراسة عبد الصادق (2019)، ودراسة زيد (2018)، دراسة لقوقي (2016) ودراسة أبو زيد (2013) ودراسة (Li, M. Sureki, 2019)، ودراسة (Yan, Omunda, 2021)، ودراسة (Kanyagui, 2023) و الدراسات السابقة التي أولت الأهمية الكبيرة لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال، مثل دراسة (Saeed, 2022)، ودراسة مسعود (2018)، ودراسة زيد (2018)، (Atabey, 2018)، التي تناولت جميعها مهارات التواصل الاجتماعي لدى طفل الروضة.

-الخبرة الشخصية للباحث: من خلال الزيارات الميدانية لبعض رياض الأطفال في مقرر التدريب الميداني منذ عام 2017 وحتى تاريخه؛ فقد تم ملاحظة تدني مستوى بعض مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال مثل (ضعف التواصل مع الأطفال الآخرين، وعدم قدرتهم على ضبط انفعالاتهم في الكثير من المواقف التعليمية، وعدم القدرة على التفاعل بما يتناسب مع طبيعة الموقف).

-توصيات بعض المؤتمرات حول أهمية التواصل الاجتماعي: مثل مؤتمر التواصل والحوار التربوي المنعقد في الجامعة الإسلامية بغزة (30-31) تشرين الأول، 2011 والذي أوصى بأهمية توافر مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال، بالإضافة إلى توصيات المؤتمر العلمي الخامس والدولي الثالث لكلية التربية، المنعقد بجامعة بور سعيد في مصر عام 2016، الذي أوصى بضرورة تدريب الأطفال على مهارات التواصل مع الأنماط الشخصية المختلفة، وفقاً لما هو متوقع منهم في القرن الحادي والعشرين.

وبناء على ما ذكر سابقاً فقد تمّ تحديد مشكلة البحث في تفاوت في درجة امتلاك الأطفال لمهارات التواصل الاجتماعي، لذلك كان البحث الحالي محاولة لتعرّف درجة توفر مهارات التواصل الاجتماعي لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات. وينبثق عن مشكلة البحث الأسئلة الآتية:

1- ما مهارات التواصل الاجتماعي اللازمة لطفل الروضة؟

2- ما درجة توفر مهارات التواصل الاجتماعي لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات؟

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

1-توعية المعلمات القائمات على تعليم أطفال الروضة ولفت انتباههن إلى أهمية تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى هؤلاء الأطفال.

2-قد يفيد الأطفال أنفسهم لأن تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لديهم يعد من المهارات الأساسية اللازمة للانطلاق في التعلم في مراحل التعليم الأساسي اللاحقة والاندماج الاجتماعي مع المحيطين بهم.

3-إفادة واضعي المناهج للاهتمام بمهارات التواصل الاجتماعي، وتضمينها في المقررات الدراسية حتى يتاح المجال أمام المعلمات لتخطيط أنشطة وفعاليات تتيح تنميتها لدى أطفالهن.

4-الاستفادة من أدوات البحث والبرامج، وما قد ينتج عنه من نتائج قد تفتح المجال لإجراء المزيد من البحوث المستقبلية في هذا المجال ومع مراحل تعليمية لاحقة.

أهداف البحث: سعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1-وضع قائمة مهارات التواصل الاجتماعي لدى طفل الروضة.

2-تعرّف درجة توفر مهارات التواصل الاجتماعي لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات.

2. فرضيات البحث: تم اختبار الفرضيات عند مستوى الدلالة (0.05):

- 1- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات استجابة المعلمات على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (جامعي، غير جامعي).
- 2- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات استجابة المعلمات على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

3. حدود البحث:

- 1- الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي الأول من عام 2024/2025م.
- 2- الحدود المكانية: تم تطبيق أدوات البحث في رياض الأطفال (عام، خاص) في مدينة حمص.
- 3- الحدود الموضوعية: يقتصر هذا البحث على تعرّف درجة توفر مهارات التواصل الاجتماعي لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات، وتعرّف الفروق بين متوسطات درجات الأطفال على الاستبانة تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

4. 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).

وتعرّف إجرائياً بأنها مؤشر الأداء المقيسة لدى طفل الروضة، والتي تعتمد على التعبير بصورة لفظية وغير لفظية عن مشاعره، وانفعالاته، وأفكاره، ليتمكن من إدارة المواقف التي يتعرض لها إيجابياً، بما يضمن له تنمية مهارات الاستماع، ومهارات التحدث، ومهارات التواصل غير اللفظي، ومهارات التعبير عن المشاعر، ومهارات التعامل مع الآخرين، وتقاس بالدرجة التي سيحصل عليها طفل الروضة على الاستبانة المعدة من قبل الباحث.

الدراسات السابقة والإطار النظري:

الدراسات السابقة:

-دراسة عبد الصادق، أماني (2019)

بعنوان: برنامج لتنمية مهارتي التفاوض (التواصل والاقناع) لدى طفل الروضة

استهدف البحث استهدف البحث إعداد برنامج لتنمية مهارتي التفاوض (التواصل والاقناع) لدى طفل الروضة، وتكونت عينة البحث من (30) طفلاً وطفلة من مدرسة طه حسين الرسمية للغات تراوحت أعمارهم من (6-7) سنوات، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد مقياس لمهارتي التفاوض المصور لدى طفل الروضة، و، إعداد برنامج لتنمية مهارتي التواصل، وإعداد بطاقة ملاحظة معلمة الروضة، وأسفرت نتائج البحث عن فاعلية البرنامج في تنمية مهارتي التفاوض (التواصل والاقناع) لدى طفل الروضة، حيث أكدت النتائج وجود فروق لصالح التطبيق البعدي.

-دراسة زيد، سلوى (2018) جمهورية مصر العربية

بعنوان: أثر الألعاب التربوية والموسيقية في تنمية التواصل الاجتماعي لدى طفل الروضة

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر الألعاب التربوية والموسيقية في تنمية التواصل الاجتماعي لدى طفل الروضة ولتحقيق الأهداف تم تصميم مجموعة من الألعاب التربوية والموسيقية لتنمية التواصل الاجتماعي، عرض مهارات التواصل الاجتماعي لدى طفل الروضة، وقياس أثر الألعاب التربوية والموسيقية في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى طفل الروضة، وبناء مقياس التواصل الاجتماعي المصور لطفل الروضة.

لتحقيق أهداف الدراسة تم وضع الفرضيات التي تتناسب مع طبيعة الدراسة، وقد أجريت الدراسة على عينة من أطفال مرحلة رياض الأطفال بمدرسة الشعراوي بالمنصورة التابعة لإدارة غرب المنصورة (محافظة الدقهلية) وبلغ حجم العينة (38) طفل بنين وبنات مجموعة واحدة تجريبية. وتوصلت الدراسة لنتائج التالية: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسط درجات أفراد المجموعة نفسها في القياس البعدي على مقياس التواصل الاجتماعي المصور (التواصل الاجتماعي اللفظي، إدراك العلاقات الزمانية والمكانية، التواصل غير اللفظي، محور المهارات الشخصية) الإجمالي لصالح القياس البعدي،

وتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسط درجات أفراد المجموعة نفسها في القياس البعدي في بطاقة الملاحظة.

-دراسة لقوقي، الهاشمي (2016)

بعنوان: " فاعلية برنامج مقترح في الألعاب التربوية لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال التربية التحضيرية بمدينة ورقلة

هدفت هذه الدراسة إلى تسلط الضوء على مفهوم المهارات الاجتماعية، الذي يعتبر من المتغيرات التي يهتم بها علم النفس الايجابي، كما تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج مقترح في الألعاب التربوية لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لأطفال التربية التحضيرية. تكونت عينة الدراسة من (52) طفلاً سنهم بين 5 و 6 سنوات، مقسمين بالتساوي إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتم تثبيت بعض المتغيرات الدخيلة بين المجموعتين: العمر، الذكاء، الترتيب الميلادي، المستوى التعليمي للوالدين.

واستخدمت الدراسة مجموعة من الأدوات تتمثل في: مقياس جودإنف هاريس للذكاء، واستمارة بيانات الطفل، ومقياس المهارات الاجتماعية المصور بالإضافة إلى البرنامج التدريبي. واعتمدت الدراسة الحالية المنهج التجريبي واستخدمنا تصميم المجموعة الضابطة غير العشوائية ذا اختبارين قبلي وبعدي، وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) وتم اختبار الفرضيات بحساب اختبار(ت) وتحليل التباين المشترك ومربع ايتا (η^2).وانتهت الدراسة إلى التحقق من فاعلية البرنامج المقترح، حيث تحسنت المهارات الاجتماعية لأطفال المجموعة التجريبية. وعلى أساس هذه النتائج، اختتمت هذه الدراسة بعدد من التوصيات.

- دراسة حمدي، لميس (2014)

بعنوان: " أثر برنامج تدريبي متعدد الأنشطة في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى أطفال الرياض هدفت الدراسة الحالية إلى تعرّف دور برنامج تدريبي متعدد الأنشطة في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى طفل الروضة، طبق البحث على عينة مكونة من (60) طفلاً وطفلة، واستخدم مقياس مهارات التواصل الاجتماعي وبطاقة ملاحظة واستبانة موجهة لأمهات الأطفال. وأكدت النتائج وجود فروق لصالح التطبيق البعدي.

– دراسة. (2021). Yan,

Development of Social Skills in Kindergarten: A Latent Class Growth Modeling Approach.

تنمية المهارات الاجتماعية في رياض الأطفال: منهج نمذجة النمو في الصف المتأخر

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف مسارات النمو المتعددة للمهارات الاجتماعية بين الأطفال في رياض الأطفال باستخدام نهج نمذجة النمو الطبقي الكامل. كما يدرس أيضا ما إذا كانت بيئة التربية المنزلية في سن مبكرة تتنبأ بمسارات تنمية المهارات الاجتماعية وإلى أي مدى. تم تقييم الأطفال في هذه الدراسة على المهارات الاجتماعية في ثلاث موجات، وأربعة أبعاد بيئة التربية المنزلية (التحيز البشري، والتحفيز الاجتماعي، وتجنب العقاب، والدعم الاجتماعي للأبوة) والخلفية الديموغرافية تم قياسها في الموجة. أشارت النتائج إلى أن ثلاثة توجد مسارات نمو متميزة للمهارات الاجتماعية خلال مرحلة رياض الأطفال: مستويات زيادة عالية، ومستويات زيادة معتدلة، ومستويات منخفضة. لقد تنبأ تجنب العقاب وجنس الأطفال بشكل كبير بمسارات نمو المهارات الاجتماعية. وبالتالي، تشير النتائج إلى ضرورة إيلاء المزيد من الاهتمام لبيئة التربية المنزلية والأولاد

–دراسة (2022) Adheisat,

Family Educational Role in Developing Social Skills in Kindergarten Children of Jordan

الدور التربوي للأسرة في تنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال الرياض

هدفت الدراسة إلى التعرف على الدور التربوي للأسرة في تنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال رياض الأطفال أطفال الأردن في ضوء المتغيرات التالية: عمر الأم للطفل، والمؤهل العلمي، والوظيفة، عدد الأطفال في الأسرة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهدافها تم إعداد استبانة مكونة من (50) فقرة في المجالات الثلاثة التالية: مهارات الاتصال، ومهارات التفاعل والمشاركة العاطفية، وتأكيد الذات والمسؤولية، وقد تم تصميم هذه الدراسة وتطبيقها على عينة مكونة من (351) أمّاً من محافظة عمان. النتائج وكشفت الدراسة أن الدور حصل على مرتبة متوسطة، بينما حصل الثاني على المرتبة الأولى بدرجة عالية، والمركز الثالث بالمرتبة الثانية

بدرجة متوسطة. وكشفت النتائج أيضا أن هناك إحصائية الاختلافات المتعلقة بمسألة التنمية التي يمكن أن تعزى إلى المتغيرات: (المؤهل العلمي، عمر الأم، عدد الأطفال في الأسرة). وكانوا لصالح: مؤهل الأمهات، والأمهات اللاتي تزيد أعمارهن عن 40 عاماً، والأسر التي لديها (5) أطفال فأكثر.

—دراسة (Saeed, (2022)

Impact of Preschool Education on The Social and Communication Skills of Primary School Students

تأثير التعليم قبل المدرسي على المهارات الاجتماعية ومهارات الاتصال لدى الأطفال في المدارس العامة والخاصة في لاهور

تهدف الدراسة الكمية الحالية إلى دراسة تأثير التعليم قبل المدرسي على المهارات الاجتماعية ومهارات الاتصال لدى الأطفال في المدارس العامة والخاصة في لاهور. تم جمع البيانات من 45 مدرسة (23 حكومية و22 خاصة). تضمنت العينة 502 طالباً من طلاب الصف الأول حيث تم اختيار 251 P و 83 غير P من المدارس العامة و 251 P و 41 غير P من المدارس الخاصة. ولجمع البيانات، تم تطوير الأدوات: أداتين؛ (أ) استبيان للمعلمين مقتبس من نظام تقييم المهارات الاجتماعية الذي طوره جريشام واليوت (1990) لتقييم المهارات الاجتماعية للطلاب، و(ب) بروتوكول مقابلة للطلاب لتقييم قدرتهم على التواصل. تم التحقق من صحة الأدوات من خلال خبراء ذوي صلة بالمجال وكانت موثوقة الاختبار التجريبي عند 0.87 نقطة. تم استخدام الإحصاء الوصفي لتحديد تواتر البيانات حيث تكونت الإحصائيات الاستدلالية من اختبار t لعينة مستقلة، وتم تطبيق تحليل التباين (ANOVA) وما بعد المخصص لفحص التباين بين الطلاب الذين عانوا من التعليم قبل المدرسي وأولئك الذين لم يفعلوا ذلك. وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب ذوي الخبرة في مرحلة ما قبل المدرسة كانوا أفضل بكثير في تنمية المهارات الاجتماعية والتواصل مع أقرانهم والمعلمين من الطلاب الذين لم يتمتعوا بالخبرة. أشارت النتائج إلى أن التعليم ما قبل المدرسة يغذي الطلاب اجتماعياً ويدربهم على التواصل بطريقة أفضل. كما

خلصت الدراسة إلى أن التعليم ما قبل المدرسة له آثار إيجابية على التنمية الاجتماعية والتواصلية لدى الطلاب.

-دراسة (Atabey, 2018)

A Study into the Effective Communication and Social Skills of Preschool Children, Inonu University

دراسة في التواصل الفعال والمهارات الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة، جامعة إينونو
أجريت الدراسة الحالية لمعرفة العلاقة بين مهارات الاتصال والمهارات الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة. تتكون الدراسة من أطفال يلتحقون برياض الأطفال في وسط مدينة جوروم. تم اختيارهم عشوائياً في كل فصل، وكان إجمالي 160 طفلاً يشكلون عينة البحث. أداة جمع البيانات للدراسة هي "نموذج المعلومات الشخصية"، مقياس السلوك لصف رياض الأطفال والحضانة (قسم مقياس المهارات الاجتماعية) وتم استخدام "مقياس تقييم مهارات الاتصال للفئة العمرية 5-6 سنوات". وفي نهاية البحث تبين ارتفاع مستويات التواصل الفعال لدى الأطفال، وكذلك ارتفع مستوى التعاون الاجتماعي والاجتماعي الاستقلال - القبول الاجتماعي ومستويات التفاعل الاجتماعي.

*** التعقيب على الدراسات السابقة:**

- من خلال عرض الدراسات السابقة نجد أن بعض تلك الدراسات هدفت تنمية مهارات التواصل الاجتماعي وبعضها الآخر هدف إلى تعرّف فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي، أما الدراسة الحالية فقد هدفت تعرّف درجة توفر مهارات التواصل الاجتماعي لدى طل الروضة من وجهة نظر المعلمات.

- وقد اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي، وهي بذلك تتفق مع دراسة (Yan ,tong,zhu, 2016). بينما كل من دراسة عبد الصادق (2019)، ودراسة زيد(2018) و دراسة لقوي (2016)، دراسة حمدي (2014) ، و دراسة (Adheisat, 2022) ودراسة (Saeed, 2018،Atabey) حيث استخدمت الدراسات المنهج التجريبي.

- أما بالنسبة للأدوات، فقد أعدت الدراسة الحالية استبانة موجهة لمعلمات الأطفال، لتعرّف درجة توفر مهارات التواصل الاجتماعي لديهم، وتتفق مع دراسة حمدي (2014)، و دراسة (Saeed 2022) ، وتتفق مع دراسة (Adheisat, 2022) بينما استخدمت دراسة عبد الصادق (2019)

مقياس للمهارات، وبطاقة ملاحظة موجهة للمعلمات، ودراسة زيد (2018) استخدمت مقياس للمهارات، أما دراسة لقوقي (2016) فقد استخدمت مقياس جود إنف للذكاء مع مقياس المهارات واستمارة بيانات الأطفال، أما دراسة (Atabey، 2018) استخدمت مقياس سلوك الأطفال. - وقد اقتصر عينة الدراسة الحالية على (115) معلمة من معلمات الرياض وأطفالهن، بينما تكونت عينة دراسة حمدي (2014) من (60) طفلاً وطفلة، ودراسة (Saeed 2022) تكونت من (502) تلميذاً، أما دراسة Adheisat (2022) فقد تكونت من (351) أما، بينما دراسة عبد الصادق (2019) فقد بلغت عينتها (30) طفلاً وطفلة ودراسة زيد (2018) بلغت العينة (38) طفلاً وطفلة، أما دراسة لقوقي (2016) فقد بلغت العينة (52) طفلاً، أما دراسة (Atabey، 2018) كانت العينة (160) طفلاً.

- وقد كانت أبرز نتائج الدراسات السابقة النقاط الآتية:

- 1- إمكانية تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال من خلال استراتيجيات التدريس الحديثة.
- 2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.
- 3- وجود فروق دالة إحصائية فيما يتعلق بدرجة الممارسة للمؤهل العلمي لصالح المؤهل العلمي الأعلى، وسنوات الخبرة لصالح سنوات الخبرة الأكثر، فيما تبين وجود فروق دالة إحصائية تعزى للأطفال الروضة.

* 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 أطفال الروضة من وجهة نظر المعلمات.

الإطار النظري: عرف سليمان (2006) مهارات التواصل الاجتماعي بأنها تلك السلوكيات الأساسية المؤثرة في التواصل اللفظي وغير اللفظي 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 (سليمان، 2006:48)

ويعرف الباحث مهارات التواصل الاجتماعي إجرائياً: بأنها مؤشرا الأداء المقيسة لدى طفل الروضة، والتي تعتمد على التعبير بصورة لفظية وغير لفظية عن مشاعره، وانفعالاته، وأفكاره، ليتمكن من إدارة المواقف التي يتعرض لها إيجابياً، بما يضمن له تنمية مهارات الاستماع، ومهارات التحدث، ومهارات التواصل غير اللفظي، ومهارات التعبير عن المشاعر، ومهارات التعامل مع الآخرين، وتقاس بالدرجة التي ستحصل عليها طفل الروضة على بطاقة الملاحظة المعدة من قبل الباحث.

أهمية مهارات التواصل الاجتماعي:

تعد مهارات التواصل الاجتماعي جوهر عملية التواصل مع الآخرين ومن هنا تكتسب دورها الفعال في علاقة الطفل بالمحيطين به، فمن خلالها يتمكن الطفل من التواصل في أمور الحياة كافة، وسهولة تكوين علاقات اجتماعية وتقبل آراء الآخرين له وتبادل الخبرات معهم.

وتتصف عملية التواصل الاجتماعي بالتكامل والمرونة، حيث إنها عملية مركبة من أكثر من عمليات فرعية عدة، تسعى للوصول إلى تعلم فعال داخل غرفة النشاط، فهي الوسيط بين المعلم والمتعلم والمنهج، حيث يمثل المنهج بما يحتويه من خبرات ومهارات الرسائل التي يرغب المعلم في توصيلها للمتعلمين (George, 2013:117)

ويمكن تعزيز مهارات التواصل الاجتماعي من خلال التواصل أثناء عملية التعلم، باستخدام أنماط تعليمية تعتمد على التواصل والتفاعل بين أطراف العملية التعليمية كافة، لصقل مهارات التواصل الاجتماعي وتمييزها لدى المتعلمين؛ ليمكنهم الاندماج في المجتمع بشكل فعال. ويتجلى الاهتمام

بموضوع المهارات الاجتماعية لكونها تمثل مع القدرات العقلية ركني الكفاءة والفاعلية في مواقف الحياة اليومية للطفل وتفاعلاته مع المحيطين به، ويفسر ذلك الإخفاق الذي يعانيه البعض في تلك المواقف ممن يملكون قدرًا منخفضًا منها، على الرغم من ارتفاع قدراتهم العقلية والذي يتمثل في عدم استثمار الفرص المتاحة لإقامة علاقات ودية مع المحيطين بهم وزياد الخجل في مواقف التفاعل الاجتماعي مما يترتب عليه من عزلة اجتماعية، وبالتالي يقعون فريسة للأمراض النفسية والعقلية. (القحطاني، 2015:67)

وتتطور مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال التي بدأ تشكلها خلال وجودهم ضمن أسرهم عندما ينتقلون إلى رياض الأطفال، كما تتطور علاقاتهم الاجتماعية داخل الروضة، وتزايد حاجاتهم لتوظيف مهارات التواصل الاجتماعي مع أقرانهم، وتتضمن هذه المهارات المناقشات الجماعية وتبادل وجهات النظر، ورواية القصص للآخرين، والتفاعل خلال اللقاءات اليومية وممارسة الأنشطة المتنوعة. (Diener, 2013:197).

مبادئ التواصل الاجتماعي: إن معظم الخصائص والصفات التي يمتلكها الأفراد بشكل أو بآخر تتم من خلال التواصل الاجتماعي، الذي يتم بين الطفل ومجتمعه منذ اللحظة الأولى التي يولد فيها، إذ يبدأ اتصاله بالمجتمع عن طريق الأسرة والجو الاجتماعي المحيط به، ولابد من مجموعة من المبادئ وهي كما ذكرتها (علي، 2012:57):

- 1- يحثك الطفل منذ ولادته بأفراد الأسرة وخاصة الأم، فالأم تسلك نحوه سلوكاً يشبع الكثير من حاجته، ويبدأ في الشهر الثامن بالتمييز بين الكائنات البشرية التي حوله والأشياء المحيطة به.
- 2- إن من يهتمون بالطفل قادرون على الإدراك والانتباه فيعطونه اهتماماً في أوقات معينة، ويتجاهلونه في أوقات أخرى، إذ يهتمون به إذا بكى أو ابتسم ويتجاهلونه إذا أحسوا أنه ليس بحاجة لهم، وهذا كله يساعد على التفاعل الاجتماعي.
- 3- إن الطفل قادر على الإحساس والإدراك وتساعد حواسه على اختبار ما حوله والاتصال به.
- 4- إن الطفل قادر على القيام بالسلوك الذي يؤدي إلى جذب انتباه الآخرين والاهتمام به.

5-إن للطفل القدرة على الربط بين المنبهات والاستجابات فإذا بكى مثلاً جاءت الأم وهكذا نجد أن عملية التواصل الاجتماعي تتم عن طريق الإدراك والاستجابات تبعاً لهذا الإدراك، إذ يقدم الطفل عدداً محدوداً من الأفراد هم أسرته لملاحظة السلوك نحوه بطريقة معينة.

خصائص التواصل الاجتماعي: للتواصل الاجتماعي مجموعة من الخصائص ذكرها (الحموي، 2007: 45) على النحو الآتي:

- 1-يعد التواصل الاجتماعي وسيلة اتصال وتفاعل بين أفراد المجموعة فمن غير المعقول أن يتبادل أفراد المجموعة الأفكار من غير ما يحدث تفاعل اجتماعي بين أفرادها.
- 2-إن لكل فعل رد فعل مما يؤدي إلى حدوث التواصل الاجتماعي بين الأفراد.
- 3-التفاعل بين الأفراد يؤدي إلى ظهور القيادات وبروز القدرات والمهارات الفردية.
- 4-إن تفاعل الجماعة مع بعضها البعض يعطيها حجماً أكبر من تفاعل الأعضاء وحدهم دون الجماعة.
- 5-توتر العلاقات الاجتماعية بين الأفراد المتفاعلين مما يؤدي إلى تقارب القوي بين أفراد الجماعة.

5. منهج البحث وإجراءاته:

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

المجتمع الأصلي للبحث: المجتمع الأصلي للبحث: جميع معلمات طفل الروضة في مدينة حمص في الفصل الأول للعام الدراسي 2025/2024 والبالغ عددهن وفقاً لإحصاء مديرية التربية (323) معلمة، موزعين ما بين روضة حكومية (67) معلمة وروضة خاصة (247) معلمة.

عينة البحث: تم اختيار عينة البحث المكونة من (115) معلمة من معلمات الأطفال الحكومي والخاص في مدينة حمص، بالطريقة العشوائية حيث تم الحصول على قائمة بأسماء معلمات الروضة الحكومي والخاص، من مديرية التربية بحمص وتم سحب العينة بالطريقة العشوائية البسيطة.

6. تصميم أدوات البحث: وتتضمن:

الأداة الأولى: قائمة بمهارات التواصل الاجتماعي لدى طفل الروضة؛ ليتم على أساسها إعداد استبانة موجهة للمعلمات.

مصادر إعداد القائمة: اعتمد الباحث في إعداد القائمة على الإطار النظري، بالإضافة إلى الدراسات السابقة التي تناولت مهارات التواصل الاجتماعي مثل دراسة حمدي (2014)، ودراسة Saeed (2022) ودراسة Adheisat, (2022)

وصف القائمة: اشتملت القائمة بصورتها الأولى على خمسة محاور رئيسة (مهارات الاستماع، مهارة التحدث، مهارة التواصل غير اللفظي، مهارة التعامل مع الآخرين، مهارة التعبير عن المشاعر) يندرج تحت هذه المحاور الخمس (49) بنداً فرعياً¹ موزعة على النحو الآتي:

مهارة الاستماع يندرج تحتها (8) مهارة فرعية

مهارة التحدث يندرج تحتها (11) مهارة فرعية

مهارة التواصل غير اللفظي يندرج تحتها (8) مهارة فرعية

مهارة التعامل مع الآخرين يندرج تحتها (14) مهارة فرعية

مهارة التعبير عن المشاعر يندرج تحتها (8) مهارة فرعية

صدق الأداة (القائمة): للتأكد من أن الأداة تقيس ما وضعت لقياسه قام الباحث بحساب صدق القائمة من خلال الصدق الظاهري، إذ عُرضت القائمة على (11) محكماً¹ في تخصص تربوية طفل والمناهج وعلم النفس لإبداء آرائهم فيما يأتي:

-التأكد من وضوح الصياغة اللغوية للمهارات المتضمنة بالقائمة وصحتها.

-مدى ملاءمة المهارات المختارة لطفل الروضة.

-حذف بعض المهارات غير المناسبة لطفل الروضة.

-إضافة أو تعديل بعض المهارات التي تناسب طفل الروضة.

¹انظر الملحق رقم (1)

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

عدد مرات الاتفاق

100 x

عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق

وكانت ملاحظات المحكمين تتركز في النقاط الآتية:

- أجمع المحكمون على أهمية مهارات التواصل الاجتماعي لطفل الروضة.
- تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات (يسمى رفاقه عدلت إلى ينادي رفاقه بأسمائهم)، (يظهر المتابعة لكل ما يقوله الشخص المتحدث إليه، بدلا من يعطي انتباها كاملا للشخص المتحدث)، (بالإضافة إلى يستخدم عبارات تشجع الآخر على الحديث معه بدلا من يستخدم عبارات مشجعة للطرف الآخر).
- حذف العبارة يمدح الطرف الآخر بالكلمات مناسبة كونها أعلى من مستوى طفل الروضة.

وبناء على الملاحظات التي أبداه المحكمون، تم إجراء التعديلات المطلوبة، إذ اشتملت القائمة في صورتها النهائية على خمسة محاور أساسية يندرج تحت هذه المحاور الخمسة (48) بنداً فرعياً موزعة على الشكل الآتي:

- المحور الأول: محور مهارات الاستماع: ويشمل (8) بنود.
- المحور الثاني: محور مهارات التحدث: ويشمل (10) بنود.
- المحور الثالث: محور مهارات التواصل غير اللفظي: ويشمل (8) بنود.
- المحور الرابع: محور مهارات التعامل مع الآخرين: ويشمل (14) بنود.
- المحور الخامس: محور مهارات التعبير عن المشاعر: ويشمل (8) بنود.

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

م	اسم المحور	عدد البنود	المهارة الفرعية
1	مهارات الاستماع	8	من 1-8
2	مهارات التحدث	10	من 9-18
3	مهارات التواصل غير اللفظي	8	من 19-26

4	مهارات التعامل مع الآخرين	14	من 27-40
5	مهارات التعبير عن المشاعر	8	من 41-48
المجموع		48	

الأداة الثانية: استبانة موجهة لمعلمات الأطفال لتعرف درجة توفر مهارات التواصل الاجتماعي لدى طفل الروضة من وجهة نظرهم، من إعداد الباحث.

مصادر إعداد الاستبانة: اعتمد الباحث في تصميم الاستبانة على الإطار النظري، وبالرجوع إلى الدراسات السابقة التي اعتمدت مثل هذه الأداة مثل دراسة حمدي (2014)، ودراسة (Saeed 2022)، ودراسة (Adheisat، 2022)، وقائمة مهارات التواصل الاجتماعي المعدة من قبل الباحث.

وصف الاستبانة وطريقة تطبيقها: تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من خمسة محاور رئيسة (مهارات المحادثة، مهارات الاستماع، مهارات التواصل غير اللفظي، مهارات التعامل مع الآخرين، مهارات التعبير عن المشاعر)، ويندرج تحت هذه المحاور الثلاثة (48) بنداً فرعياً²، وتطبق الاستبانة من قبل المعلمات على عينة من أطفال الفئة الثالثة في رياض الأطفال بطريقة فردية، إذ تقوم المعلمات بملء الاستبانة، وذلك بوضع إشارة في العمود الذي تختاره من البدائل المقترحة في الاستبانة.

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

صدق الأداة (الاستبانة): للتأكد من أن الأداة تقيس ما وضعت لقياسه قام الباحث بحساب صدق الاستبانة من خلال:

*** صدق المحتوى:** قام الباحث 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 ومراعاة خصائص أطفال الروضة، 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 قام الباحث بحساب النسب المئوية للتكرارات، والتي تشير إلى درجة الاتفاق على بنود الاستبانة، وذلك باستخدام معادة 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، قام الباحث بتطبيقها على عينة استطلاعية مؤلفة من (30) معلمة في رياض الأطفال؛ 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**

4	مهارات التعامل مع الآخرين	0.74**
5	مهارات التعبير عن المشاعر	0.76**
	الاستبانة ككل	0.77**

يتضح من الجدول رقم (2) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين كل بعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية لأبعادها قد تراوح بين (0.74-0.85) 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	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	0.82**	11	0.77**	21	0.76**	31	0.71**	41	0.76**
2	0.75**	12	0.76**	22	0.81**	32	0.74**	42	0.83**
3	0.74**	13	0.83**	23	0.77**	33	0.81**	43	0.81**
4	0.80**	14	0.71**	24	0.79**	34	0.75**	44	0.80**
5	0.82**	15	0.78**	25	0.71**	35	0.71**	45	0.79**
6	0.76**	16	0.81**	26	0.74**	36	0.82**	46	0.70**
7	0.83**	17	0.69**	27	0.72**	37	0.77**	47	0.71**
8	0.71**	18	0.68**	28	0.73**	38	0.73**	48	0.80**
9	0.78**	19	0.74**	29	0.72**	39	0.74**		
10	0.81**	20	0.80**	30	0.71**	40	0.83**		

** 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 قام الباحث باستخدام الآتي:

*** الثبات بطريقة التجزئة النصفية:** بعد تطبيق الاستبانة على عينة التجربة الاستطلاعية، قام الباحث 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 (0.82)، وهذا يشير إلى ارتفاع معامل ثبات الاستبانة، والجدول رقم (5) يوضح النتائج.

*** الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:** بعد أن قام الباحث بتطبيق الاستبانة على العينة المذكورة، تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ لقياس التناسق الداخلي بين بنود الاستبانة، وقد تبين أن معامل ثبات

الاستبانة، وفق هذه الطريقة (0.90)، 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	8	0.74	0.78
مهارات الاستماع	10	0.87	0.83
مهارات التواصل غير اللفظي	8	0.81	0.83
مهارات التعامل مع الآخرين	14	0.69	0.84
مهارات التعبير عن المشاعر	8	0.81	0.86
الاستبانة ككل	48	0.82	0.90

وتبين في الجدول رقم (5)، 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 (48) بنداً، تتطوي تحت خمسة محاور رئيسية: (مهارات المحادثة، مهارات الاستماع، مهارات التواصل غير اللفظي، مهارات التعامل مع الآخرين، مهارات التعبير عن المشاعر)، ومن ثم تكون الدرجة الكلية للاستبانة (144) درجة كحد أعلى، و(48) درجة كحد أدنى، موزعة على الشكل الآتي:

- المحور الأول: مهارات المحادثة، ويشمل (8) بنود.
 - المحور الثاني: مهارات الاستماع، ويشمل (10) بنود.
 - المحور الثالث: مهارات التواصل غير اللفظي، ويشمل (8) بنود.
 - المحور الرابع: مهارات التعامل مع الآخرين، ويشمل (14) بنود.
 - المحور الخامس: مهارات التعبير عن المشاعر، ويشمل (8) بنود.
- وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية صالحة للتطبيق.

11. عرض نتائج البحث ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مهارات التواصل الاجتماعي اللازمة لطفل الروضة؟

وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال بعد الاطلاع على الإطار النظري، والدراسات السابقة، وإعداد قائمة مهارات التواصل الاجتماعي لطفل الروضة، وقد تكونت قائمة المهارات التي أعدها الباحث في الصورة النهائية (48) مهارة فرعية موزعة على خمسة محاور رئيسية. وبذلك فقد تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما درجة توفر مهارات التواصل الاجتماعي لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات؟

للإجابة على هذا السؤال، تمّ حساب طول الفئة فأعطيت كل درجة من الدرجات قيمةً متدرجة وفقاً للاستبانة المستخدمة ومفتاح التصحيح، وذلك للحكم على آراء المعلمات 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) (2/3=0.66)، 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 مهارات التواصل الاجتماعي لدى طفل الروضة

فئات قيم المتوسط الحسابي	درجة توفر المهارات لدى طفل الروضة
(من 1-1.66)	متوفر بدرجة منخفضة
من 1.67-2.32	متوفر بدرجة متوسطة
(2.33-3)	متوفر بدرجة مرتفعة

ومن ثمّ تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات والانحرافات المعيارية نحو الأبعاد الفرعية والاستبانة ككل.

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

الأبعاد	عدد البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر
الاستماع	8	1.55	0.26	متوفر بدرجة منخفضة
التحدث	10	1.76	0.23	متوفر بدرجة متوسطة
التواصل غير اللفظي	8	1.59	0.30	متوفر بدرجة منخفضة
مهارات التعامل مع الآخرين	14	1.67	0.21	متوفر بدرجة متوسطة
مهارات التعبير عن المشاعر	8	1.68	0.22	متوفر بدرجة متوسطة
الاستبانة ككل	48	1.65	0.24	متوفر بدرجة منخفضة

يتضح من الجدول رقم (6) النتائج الآتية:

1- أن متوسط استجابات المعلمات على الاستبانة ككل، قد بلغ (1.65) بانحراف معياري (0.24) مما يدل وفقاً للمعيار الذي تم الاستناد إليه، أن الدرجة الكلية لتوفر مهارات التواصل الاجتماعي لدى طفل الروضة محقق بدرجة منخفضة.

2- أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (1.49-1.78) على الأبعاد الفرعية وهي متقاربة من حيث القيمة، ويتضح ذلك من خلال الانحرافات المعيارية المصاحبة للمتوسطات التي بدت متقاربة وتراوحت ما بين (0.20-0.34)، وقد تبين أن الدرجة الكلية لتوفر مهارات الاستماع محقق بدرجة منخفضة، وبمتوسط قدره (1.55)، وأن الدرجة الكلية لتوفر مهارات التحدث محقق بدرجة متوسطة، وبمتوسط قدره (1.76)، وأن الدرجة الكلية لتوفر مهارات التواصل غير اللفظي محقق بدرجة منخفضة، وبمتوسط قدره (1.59)، وأن الدرجة الكلية لتوفر مهارات التعامل مع الآخرين محقق بدرجة متوسطة، وبمتوسط قدره (1.67)، وأن الدرجة الكلية لتوفر مهارات التعبير عن المشاعر محقق بدرجة متوسطة، وبمتوسط قدره (1.68)، وقد يعود ذلك إلى اهتمام معلمات الأطفال بأن يتكلم الطفل أكثر من اهتمامهن بتنمية مهارة الاستماع لدى طفل الروضة ولكن مع زياد حصيلة الطفل اللغوية تزداد قدرة الطفل على التواصل مع الآخرين وتزداد قدرته على التعامل مع المحيطين به ، وبالتالي قدرته على التعبير عن مشاعره تجاه الآخرين، وهذا ما يتفق مع دراسة لقوقي(2016)، ودراسة زيد(2018).

ولتعرّف طبيعة استجابة المعلمات نحو مضمون بنود الاستبانة، حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات على بنود الأبعاد الفرعية كما هو موضح في الجدول رقم (8).

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

الأبعاد	البنود الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	التحقق بدرجة
* مهارات الاستماع	* أن يكون التلميذ قادراً على:			
	يظهر المتابعة لكل ما يقوله الشخص المتحدث إليه	1.62	0.22	منخفضة
	ينتظر المتحدث حتى انتهاء فكرته قبل الأخذ بالحديث	1.16	0.28	منخفضة
	يطرح أسئلة تتعلق بما استمع إليه	1.76	0.31	متوسطة
	يستمع للمتحدث عند الضرورة أكثر مما يتحدث	1.54	0.22	منخفضة
	يتجنب مقاطعة المتحدث في حديثه	1.65	0.32	منخفضة
	يتذكر الأفكار المطروحة في حديث الطرف الآخر	1.67	0.22	متوسطة
	يستخلص الغرض من الحديث المطروح	1.49	0.29	منخفضة
	يستفسر عن الكلمات غير المفهومة	1.54	0.30	منخفضة
	متوسط استجابات المعلمات على المحور الأول	1.55	0.26	منخفضة
* مهارات التحدث	* أن يكون التلميذ قادراً على:			
	ينطق الكلمات نطقاً سليماً	1.74	0.23	متوسطة
	يتحدث بثقة مع الآخرين	1.62	0.21	منخفضة
	يستخدم ألفاظ بسيطة ومفهومة	1.74	0.32	متوسطة
	يستخدم كلمات مناسبة تتعلق بالموضوع المطروح	1.81	0.32	متوسطة
	يعرض أفكاره بطريقة بسيطة	1.67	0.21	متوسطة
	يشارك في الحديث في الوقت المناسب	1.63	0.31	منخفضة
	يستخدم عبارات تشجع الآخر على الحديث معه	1.67	0.24	متوسطة

درجة توفر بعض مهارات التواصل الاجتماعي لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات في مدينة حمص

يتحدث بطلاقة	1.61	0.28	منخفضة
ي طرح أسئلة تتعلق بالحديث	1.82	0.22	متوسطة
ينادي رفاقه بأسمائهم	2.33	0.31	مرتفعة
متوسط استجابات المعلمات على المحور الثاني			
* أن يكون التلميذ قادراً على:			
يوظف إشارات اليد عندما يتحدث مع الآخرين	1.67	0.21	متوسطة
يوظف تعابير الوجه أثناء الحديث	1.61	0.24	منخفضة
يحرص على التنوع في نغمات صوته أثناء التحدث مع الآخرين	1.56	0.25	منخفضة
يستخدم الإيماءات المناسبة للموقف	1.63	0.24	منخفضة
يجذب الآخرين لحديثه من خلال الإيماءات المناسبة	1.69	0.26	متوسطة
يتبادل التحية مع الآخرين	1.71	0.23	متوسطة
ينظر للآخرين عندما يتحدثون إليه	1.67	0.21	متوسطة
يتجاوب مع الإيماءات التي تصدر عن الآخرين	1.22	0.34	منخفضة
متوسط استجابات المعلمات على المحور الثالث			
مهارات			
يتقبل اعتذار الطرف الآخر بسهولة	1.75	0.22	متوسطة
يرحب بالآخرين بطريقة مناسبة	1.77	0.23	متوسطة
يعتذر من الطرف الآخر عندما يخطأ في حقه	1.67	0.31	متوسطة
يقدم المساعدة للآخرين	1.68	0.24	متوسطة
يتعامل بإيجابية مع من يقابل من أشخاص	1.65	0.25	منخفضة
يضبط انفعالاته أثناء تعامله مع الآخرين	1.64	0.22	منخفضة
يراعي مشاعر الآخرين أثناء حديثه معهم	1.63	0.21	منخفضة
يستطيع تكوين صداقات جديدة	1.68	0.31	متوسطة
يتعامل مع الجميع بلطافة	1.69	0.33	متوسطة
يتعاون مع الآخرين في الأنشطة	1.70	0.20	متوسطة

يمكنه أن يشارك الآخرين ألعابهم	1.69	0.21	متوسطة
يقدم الشكر لمساعدة الآخرين له	1.62	0.25	منخفضة
يتجنب الشجار مع المحيطين به	1.67	0.24	متوسطة
يتقبل النقد من الآخرين	1.61	0.22	منخفضة
متوسط استجابات المعلمات على المحور الرابع			
يستخدم كلمات مناسبة ليعبر عن مشاعره	1.65	0.22	منخفضة
يعبر عن مشاعر الحزن بإيماءات مناسبة	1.66	0.31	منخفضة
يستخدم كلمات مناسبة للمواقف الفرحة	1.69	0.33	متوسطة
يضحك مع رفاقه في مواقف الفرح	1.78	0.31	متوسطة
يوظف تعبيرات الوجه للتعبير عن الغضب	1.66	0.24	منخفضة
يستخدم ألفاظ مناسبة في حديثه	1.67	0.21	متوسطة
يعبر عن إعجابه بالآخرين	1.73	0.20	متوسطة
يستخدم كلمات تشجيعية لمواساة زملائه في أحزانهم	1.62	0.23	منخفضة
متوسط استجابات المعلمات على المحور الخامس			
متوسط استجابات المعلمين على الاستبانة ككل	1.65	0.24	منخفضة

يتضح من الجدول رقم (7) النتائج الآتية:

1- أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمات نحو مضمون بنود الاستبانة، قد تراوحت ما بين (1.49-1.78) وأن الانحرافات المعيارية للاستجابات على البنود قد تراوحت ما بين (0.20-0.34) وحسب المعيار المعتمد في البحث الحالي، يتضح أن غالبية البنود، تراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (1.49- 1.66) وجميعها أوضحت أن درجة توفر مهارات التواصل الاجتماعي محققة بدرجة منخفضة، في حين وجد (22) بنوداً، تراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (1.67-1.78) والتي أوضحت أن هنالك بعض البنود قد تحقق بدرجة متوسطة.

وقد أكدت نتائج البحث أن درجة توفر مهارات التحدث، تحققت بدرجة متوسطة، بمتوسط قدره (1.76)، وانحراف معياري قدره (0.23)، وهذا ما يعود إلى خصائص الأطفال في هذه المرحلة من حيث عدم قدرتهم على التحدث بثقة مع الآخرين، وعدم قدرتهم على المشاركة في الحديث في الوقت المناسب، رغم محاولة الأطفال استخدام كلمات مناسبة تتعلق بالموضوع المطروح، وطرح أسئلة تتعلق بالحديث إلا أنها تبقى محدودة ويحتاج الطفل إلى التدريب والممارسة لزيادة قدرته على التحدث وهذا ما يتفق مع دراسة حمدي (2014)، ودراسة الأشقر (2023)، ولكن مع نمو حصيلة الطفل اللغوية تنمو قدرته على التعامل مع الآخرين وقدرته على التعبير عن المشاعر وبالتالي تزداد قدرة الطفل على التواصل الاجتماعي.

وأما فيما يتعلق بدرجة توفر مهارات الاستماع، فقد تحققت بدرجة منخفضة بمتوسط قدره (1.55) وانحراف معياري قدره (0.26)، ودرجة توفر مهارات التواصل غير اللفظي، فقد تحققت بدرجة منخفضة أيضاً بمتوسط قدره (1.59) وانحراف معياري قدره (0.30)، وقد يعود ذلك إلى عدم قدرة الطفل على الاستماع للمتحدث أكثر مما يتحدث هو، فهو يعطي الأولوية في الكلام لنفسه بالدرجة الأولى، وقد يجد صعوبة في استخلاص الغرض من الحديث المطروح، ولذلك يحتاج الأطفال إلى تشجيع على إعادة صياغة ما سمعوه وتقديم التغذية الراجعة لهم، كما يعاني بعض الأطفال صعوبة في استخدام الإيماءات المناسبة للموقف، وصعوبة في فهم إيماءات الأطفال الآخرين والمحيطين به مما يضعف التواصل الاجتماعي لديهم، وهذا ما يتفق مع دراسة صناع (2017)، وما يتفق مع دراسة أحمد (2024).

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات استجابة المعلمات على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (جامعي، غير جامعي)، تم اختبار الفرضية الآتية عند مستوى دلالة 0.05.

إذ تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات على الأبعاد الفرعية وللاستبانة ككل، حسب متغير المؤهل العلمي.

الجدول رقم (8) يوضح دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين استجابات المعلمات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

م	النوع الاجتماعي	معلمات رياض الأطفال من حملة الإجازة الجامعية		معلمات رياض الأطفال من حملة الشهادة الثانوية		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		ع	م	ع	م		
1	مهارات الاستماع	1.61	0.22	1.50	0.21	2.61	0.001
2	مهارات التحدث	1.78	0.21	1.70	0.23	1.83	0.001
3	مهارات التواصل غير اللفظي	1.62	0.27	1.52	0.26	2.73	0.001
4	مهارات التعامل مع الآخرين	1.69	0.21	1.51	0.24	2.14	0.001
5	مهارة التعبير عن المشاعر	1.70	0.26	1.58	0.20	3.28	0.001
	الكلية	1.68	0.21	1.56	0.21	3.12	0.001

تبين من الجدول رقم (8) أن مستوى الدلالة (0.001) وهي أصغر من (0.05) فإننا نقبل الفرضية البديلة أي أنه يوجد فرق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمات على الاستبانة ككل وعلى الأبعاد الفرعية للاستبانة، تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح المعلمات من حملة الشهادات الجامعية، وقد يعزو الباحث ذلك إلى أن المعلمات من حملة الشهادات الجامعية أكثر قدرة وخبرة في ملاحظة الأطفال وتقصي جوانب المهارات المختلفة لديهم ولاسيما مهارات التواصل الاجتماعي، بالإضافة إلى ما تم تقديمه في الكليات والجامعات من مقررات توضح أهمية تناول وتنمية المهارات لدى طفل الروضة ، ولاسيما مهارات التواصل الاجتماعي، وهذا ما أكدته دراسة Saeed (2022)، وما أكدته دراسة مسعود (2018).

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابة المعلمات على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

حيث تم حساب قيمة (F) بالاعتماد على تحليل وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات على الأبعاد الفرعية وللاستبانة ككل، حسب متغير سنوات الخبرة والتي تضمنت خمس مستويات أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات من 10-15 سنة والمستوى الخامس 20 سنة وما فوق.

الجدول (9) يوضح دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين استجابات المعلمات تبعاً لمتغير مدة الخبرة

عدد سنوات الخدمة	الفئة أقل من 5 سنوات	الفئة من 5-10 سنوات	الفئة من 10-15 سنة	الفئة من 15-20 سنة	الفئة 20 سنة وما فوق
العدد	27	21	24	25	18
المحور	ع م	ع م	ع م	ع م	ع م
مهارات الاستماع	0.21	0.2	0.2	0.27	0.22
مهارات التحدث	0.29	0.23	0.22	0.29	0.21
مهارات التواصل غير اللفظي	0.23	0.26	0.21	0.26	0.26
مهارات التعامل مع الآخرين	0.25	0.21	0.24	0.28	0.24
مهارات التعبير عن المشاعر	0.24	0.22	0.21	0.27	0.23
الكلية	0.26	0.21	0.23	0.21	0.29

يتضح من الجدول (9) عدم وجود فروق ظاهرية في متوسطات استجابات المعلمات على الاستبانة ككل تبعاً لسنوات الخبرة.

ولمعرفة دلالة الفروق بين تلك المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي

الجدول رقم (10) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات المعلمات على الاستبانة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
مهارات الاستماع	بين المجموعات	1.41	6	1.59	1.82	0.001
	داخل المجموعات	202.1	109	0.31		
	الكلية	203.5	115			
مهارات التحدث	بين المجموعات	1.96	6	1.52	0.96	*0.001
	داخل المجموعات	202.3	109	0.32		
	الكلية	204.2	115			
مهارات التواصل غير اللفظي	بين المجموعات	1.63	6	1.52	1.74	0.001
	داخل المجموعات	202.5	109	0.66		
	الكلية	204.1	115			
مهارات التعامل مع الآخرين	بين المجموعات	1.68	6	1.24	1.12	0.001
	داخل المجموعات	203.4	109	0.37		
	الكلية	205.0	115			
مهارات التعبير عن المشاعر	بين المجموعات	1.62	6	1.33	1.74	0.001
	داخل المجموعات	201.5	109	0.67		
	الكلية	203.1	115			
الكلية	بين المجموعات	1.69	6	1.35	1.64	0.001
	داخل المجموعات	202.5	109	0.65		

				المجموعات	
		115	204.19	الكلي	

يتضح من الجدولين (9-10) عدم وجود فروق ظاهرية في متوسطات استجابات المعلمات على الاستبانة تبعاً لسنوات الخبرة، أما بالنسبة للأبعاد الفرعية للاستبانة، يبين الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمات في كل مهارات الاستماع، ومهارات التعبير عن المشاعر، ومهارات التواصل غير اللفظي، ومهارات التعامل مع الآخرين، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمات في مهارات التحدث تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وبما ان النتائج أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الفئات، فقد تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات تبعاً لسنوات الخبرة الجدول (11) بين نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة تبعاً لسنوات الخبرة

المتغير	فئات سنوات الخدمة	المتوسط	الفروق بين المتوسطين
مهارات التحدث	أقل من 5 سنوات	1.8	0.4-
	من 5-10 سنوات	2.2	
	أقل من 5 سنوات	1.8	0.7
	من 10-15 سنة	1.1	
	أقل من 5 سنوات	1.8	0.2
	من 15-20 سنة	1.6	
	أقل من 5 سنوات	1.8	0.1
	من 20 سنة وما فوق	1.7	
	من 5-10 سنوات	2.2	1.1*
	من 10-15 سنة	1.1	
	من 5-10 سنوات	2.2	0.6
	من 15-20 سنة	1.6	
	من 5-10 سنوات	2.2	0.5
	من 20 سنة وما فوق	1.7	
	من 10-15 سنة	1.1	0.5-
	من 15-20 سنة	1.6	

0.6-	1.1	من 10-15 سنة
	1.7	20 سنة وما فوق
-0.1	1.6	من 15-20 سنة
	1.7	20 سنة وما فوق

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 وجود فروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة (من 5-10) سنة وفئة (10-15) سنة لصالح الفئة من 5-10 سنوات وبمتوسط مقداره (2.2) مقابل متوسط (1.1) وقد يعود ذلك إلى أن المعلمات بعد مضي فترة من الخدمة يخضعن لدورات تدريبية حديثة ولبرامج وندوات حول المستجدات التربوية وما يلزم لتطوير وإغناء خبراتهن التربوية والعملية في ميدان تعليم الأطفال، والعمل على توفير أنشطة وخبرات تتيح تدريب الأطفال على مهارات كافة، ولاسيما مهارات التواصل الاجتماعي والتشجيع على الاندماج مع الآخرين وتكوين علاقات طيبة معهم، ولذلك تعمل روضات الأطفال على تشجيع الأطفال على تكوين علاقات جيدة مع المحيطين بهم، والرفع من سوية علاقاتهم وتواصلهم الاجتماعي مع من حولهم وهذا ما يتفق مع دراسة عبد الصادق (2019)، ومع دراسة الحجيلي (2022) التي أكدت تفوق أدوار معلمات رياض الأطفال ذوات الخبرة أكبر من 5 سنوات وأقل من 10 في تنمية مهارات التواصل مقارنة بذوات الخبرة (5 سنوات فأقل) و (10 سنوات فأكثر)

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

- 1- توجيه معلمات رياض الأطفال لاختيار الأنشطة المناسبة لعمر الأطفال والتنوع في أساليب تطبيقها لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى أطفالهن.
- 2- إعداد دورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال بهدف الاطلاع على أحدث الأساليب التربوية في مجال تنمية المهارات لدى طفل الروضة، بالإضافة إلى تزويدهن باستراتيجيات تدريس حديثة التي تنمي مهارات التواصل لدى الأطفال
- 3- إجراء بحوث مكملة للبحث الحالي تتضمن مهارات أخرى من وجهة نظر المعلمات في رياض الأطفال.

4-تطوير المناهج المقدمة لطفل الروضة، وتضمينها الخبرات والأنشطة التي تنمي مهارات التواصل الاجتماعي لديهم.

المراجع:

المراجع العربية:

- أحمد، مها أحمد عبد الحليم محمد. (2024). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية المهارات التعبيرية والتفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسة. *مجلة العلوم التربوية، جامعة قطر*، 24(1)، ص 237-258

-آل مراد، نبراس. (2004). أثر استخدام برنامج بالألعاب الحركية، والألعاب الاجتماعية والمختلطة في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الرياض بعمر (5-6) سنوات، *إرسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية التربية الرياضية، جامعة الموصل: العراق.

- حمدي، لميس. (2014). أثر برنامج تدريبي متعدد الأنشطة في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى أطفال الرياض، *إرسالة دكتوراه غير منشورة*، جامعة دمشق، كلية التربية، قسم تربية الطفل.

- سليمان، أحمد. (2006). فاعلية السيكدوراما في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم، *إرسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية بنها، مصر.

-زيود، لينا. (2013). أثر الألعاب الاجتماعية في تنمية التواصل الاجتماعي لدى أطفال الرياض (5-6) سنوات "دراسة تجريبية على رياض الأطفال في مدينة دمشق"، *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، المجلد (35) العدد 1*، ص 169-184

-زيد، سلوى. (2018). أثر الألعاب التربوية والموسيقية في تنمية التواصل الاجتماعي لدى طفل الروضة، *مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، العدد (51)*، ص 206-233

-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). *إرسالة دكتوراه غير منشورة*. كلية التربية. جامعة دمشق.

- الحجيلي، بيان. (2022). دور معلمات رياض الأطفال في تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى الأطفال من وجهة نظرهن، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المجلد 6، العدد (40)، ص 76-106 -الحموي، شريف. (2007). *مهارات الاتصال*. عمان، دار يافا العلمية العربي .
- الزراع، نايف. (2007). *إضطراب ضعف الإنتباه والنشاط الزائد*. دليل عملي للآباء والمختصين. دار الفكر. عمان. الأردن.
- عبد الصادق، أماني. (2019). برنامج لتنمية مهارتي التفاوض (التواصل والاقناع) لدى طفل الروضة، *مجلة البحث العلمي في التربية (JSRE)*، المجلد 20، الجزء السادس، الصفحة 239-258
- علي، أماني عبد الفتاح. (2015). *مهارات الاتصال والتفاعل والعلاقات الإنسانية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو.
- القحطاني، عبد الله صالح. (2015). *مهارات الاتصال*، الرياض: مكتبة المتنبى.
- لقوقي، الهاشمي. (2016). فاعلية برنامج مقترح في الألعاب التربوية لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال التربية التحضيرية بمدينة ورقلة، *مجلة العلوم التربوية والإنسانية*، العدد (24)، ص 161-172
- 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، عدد 3، ص 270-253.
- عبد الله، مجدي احمد محمد. (2005). *الاضطرابات النفسية للأطفال (الأعراض، الأسباب والعلاج)*. دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية. مصر.
- مسعود، آمال. (2018). *مهارات التواصل الاجتماعي لدى طفل الروضة وعلاقته ببعض المتغيرات*، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المجلد (19)، العدد 1، ص 305-329.

المراجع الأجنبية:

- Fresnel ،H (2003). Comparison between the test scores of third graduates children who receive drama in place of traditional social studies instruction and third graduates children who receive traditional social studies instruction. Thesis University service no d 479760
- Weestroun, M (2007). Communicating Communication: the fundamentals of Human Interaction, communication Journal, VOL (3), no (1) winter, PP 109-103.
- Riggio, R. E. (1986). Assessment of basic social skills. Journal of Personality and Social Psychology, 51(3), pp.649-660.
- Supartono, H., (2017). Enhancing Students' Communication Skills through Problem Posing and Presentation. International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE), 6(1), 17- 22.
- George, V., (2013). A communication – Focused model for learning and education. Education & Accreditation Journal, 5(2), 117- 130.
- Kol, S. (2016). The Effects of the Parenting Styles on Social Skills of Children Aged 5-6, The Malaysian Online. Journal of Educational Sciences, 4(2), 49-58.
- Cartledge, G., Singh, A., & Gibson, L. (2008). Practical Behavior-Management Techniques to Close the Accessibility Gap for Students Who Are Culturally and Linguistically Diverse. Preventing School Failure, 52(3), 29-38.

- McFarlane, Donovan, (2010): Social Communication in a Technology Driven Society: A Philosophical Exploration of Factor-Impacts and Consequences, American Communication Journal.
- Yan, tong,zhu.(2021).Development of Social Skills in Kindergarten: A Latent Class Growth Modeling Approach , Journal The National library of medicine, Oct; 8(10): 870
- Adheisat, Majdi.(2022). Family Educational Role in Developing Social Skills in Kindergarten Children of Jordan. Journal of Positive School Psychology, Vol. 6, No. 5, 1236 – 1253
- Saeed, Amna. (2022). Impact Of Preschool Education On The Social And Communication Skills Of Primary School Students, Journal of Webology ISSN: 1735-188X ,Volume 19, Number
- Gürbüz, Binnaz Kıran. (2018).Research of Social Skills of Children Who Attend to Kindergarten According to the Attitudes of Their Mothers, Journal of Education and Training Studies, Vol. 6, No. 3; ISSN 2324-805X E-ISSN 2324-8068

الملاحق:

ملحق رقم (1)

أسماء السادة المحكمين لأدوات البحث

م	اسم المحكم ³	الرتبة العلمية	القسم والاختصاص	جهة العمل
1	محمد إسماعيل	أستاذ	قسم المناهج وطرائق التدريس	/كلية التربية/ جامعة حمص
2	محمد موسى	أستاذ	قسم تربية الطفل	/كلية التربية/ جامعة حمص
3	منال مرسي	أستاذ	قسم تربية الطفل	/كلية التربية/ جامعة حمص
4	حنان لطفوف	أستاذ مساعد	قسم الإرشاد النفسي	/كلية التربية/ جامعة حمص
5	رنا التامر	أستاذ مساعد	قسم المناهج وطرائق التدريس	/كلية التربية/ جامعة حمص
6	هبة الشاويش	أستاذ مساعد	قسم تربية الطفل	/كلية التربية/ جامعة حمص
7	أريج شعبان	مدرسة	قسم المناهج وطرائق التدريس	/كلية التربية/ جامعة حمص
8	ضحى السباعي	أستاذ مساعد	قسم تربية الطفل	/كلية التربية/ جامعة حمص
9	رنا الأسعد	مدرسة	قسم الإرشاد النفسي	/كلية التربية/ جامعة حمص
10	سلام خطاب	مدرسة	قسم المناهج وطرائق التدريس	/كلية التربية/ جامعة حمص
11	هديل الرفاعي	مدرسة	قسم تربية الطفل	/كلية التربية/ جامعة حمص

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

ملحق رقم (2)

قائمة مهارات التواصل الاجتماعي اللازمة لطفل الروضة

المهارات				
مهارات الاستماع				الرقم المتسلسل
ملاحظات	غير مناسب	مناسب		
			يظهر المتابعة لكل ما يقوله الشخص المتحدث إليه	1
			ينتظر المتحدث حتى انتهاء فكرته قبل الأخذ بالحديث	2
			يطرح أسئلة تتعلق بما استمع إليه	3
			يستمع للآخرين عند الضرورة أكثر مما يتحدث	4
			يتجنب مقاطعة الآخرين في حديثهم	5
			يتذكر الأفكار المطروحة في حديث الطرف الآخر	6
			يستخلص الغرض من الحديث المطروح	7
			يستفسر عن الكلمات غير المفهومة	8
مهارات التحدث				
			ينطق الكلمات نطقاً سليماً	9
			يتحدث بثقة مع الآخرين	10
			يستخدم ألفاظ بسيطة ومفهومة للطرف الآخر	11

12	يستخدم كلمات مناسبة تتعلق بالموضوع المطروح			
13	يعرض أفكاره بطريقة بسيطة			
14	يشارك في الحديث في الوقت المناسب			
15	يستخدم عبارات مشجعة للطرف الآخر			
16	يتحدث بطلاقة أمام الآخرين			
17	يطرح أسئلة تتعلق بالحديث			
18	ينادي رفيقه بأسمائهم			
مهارة التواصل غير اللفظي				
19	يوظف إشارات الأيدي بفاعلية عندما يتحدث مع الآخرين			
20	يوظف تعابير الوجه بإيجابية أثناء الحديث			
21	يحرص على التنويع في نغمات صوته أثناء التحدث مع الآخرين			
22	يستخدم الإيماءات المناسبة للموقف			
23	يجذب الآخرين لحديثه من خلال الإيماءات المناسبة			
24	يتبادل التحية مع الآخرين			
25	ينظر للآخرين عندما يتحدثون إليه			
26	يتجاوب مع الإيماءات التي تصدر عن الآخرين			
مهارة التعامل مع الآخرين				
27	يقبل اعتذار الطرف الآخر بسهولة			

درجة توفر بعض مهارات التواصل الاجتماعي لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات في مدينة حمص

28	يرحب بالآخرين بطريقة مناسبة			
29	يعتذر من الطرف الآخر عندما يخطأ في حقه			
30	يقدم المساعدة للآخرين			
31	يتعامل بإيجابية مع من يقابل من أشخاص			
32	يضبط انفعالاته أثناء تعامله مع الآخرين			
33	يراعي مشاعر الآخرين أثناء حديثه معهم			
34	يستطيع تكوين صداقات جديدة			
35	يتعامل مع الجميع بلطافة			
36	يتعاون مع الآخرين في الأنشطة			
37	يشارك الآخرين ألعابهم			
38	يقدم الشكر لمساعدة الآخرين له			
39	يتجنب الشجار مع المحيطين به			
40	يتقبل النقد من الآخرين			
مهارة التعبير عن المشاعر				
41	يستخدم كلمات مناسبة ليعبر عن مشاعره			
42	يعبر عن مشاعر الحزن بإيماءات مناسبة			
43	يستخدم كلمات مناسبة للمواقف الفرحة			
44	يضحك مع رفاقه في مواقف الفرح			
45	يوظف تعبيرات الوجه للتعبير عن الغضب			
46	يستخدم ألفاظ مناسبة في حديثه			
47	يعبر عن إعجابه بالآخرين			

				يستخدم كلمات تشجيعية لمواساة زملائه في أحزانهم	48
--	--	--	--	---	----