مجلة جامعة حمص

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 47 . العدد 20

1447 هـ - 2025 م

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

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

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

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

رئيس تحرير مجلة جامعة حمص

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

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

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

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

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة حمص

الأوراق المطلوبة:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1- مقدمة

2- هدف البحث

3- مواد وطرق البحث

4- النتائج ومناقشتها .

5- الاستنتاجات والتوصيات .

6- المراجع.

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

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

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

أ- قياس الورق 17.5×25 B5.

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

ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8

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

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

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

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

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

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

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

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

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

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

وفيما يلي مثال على ذلك:

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

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

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

مثال على ذلك:

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

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

رسوم النشر في مجلة جامعة حمص

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

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
القابلية للاستهواء وعلاقتها بأزمة الهوية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة في مدينة سلمية	مرح إسماعيل سلوم د.حنان لطوف د.سوسن الشيخ محمود	58-11
درجة توفّر الكفايات اللازمة لاستخدام الأنشطة المتكاملة في العملية التعليمية لدى مربيات رياض الأطفال في مدينة حمص	ميسم أحمد أحمد أ.د.محمد موسى	110-59
مهارات التفكير الناقد المتضمنة في محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي	د.أحمد خليفة د.زينب الشنتا	142-111
مدى امتلاك تلاميذ مدارس الأنشطة التطبيقية لبعض المهارات الاجتماعية "دراسة مقارنة"	بارعه الدكر د. ضحى السباعي	192-143

القابلية للاستهواء وعلاقتها بأزمة الهوية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة في مدينة سلمية

كلية التربية – مرح اسماعيل سلوم

د. حنان لطوف+ د. سوسن الشيخ محمود

ملخص البحث:

يهدف البحث إلى تعرف طبيعة العلاقة بين القابلية للاستهواء وأزمة الهوية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، وتعرّف الفروق في كل من (القابلية للاستهواء وأزمة الهوية) لدى أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي)، وتعرّف درجة القابلية للاستهواء ودرجة أزمة الهوية لدى أفراد العينة، وقد شمل مجتمع البحث الطلاب في المدارس الثانوية العامة في مدينة سلمية، وقد تم سحب عينة البحث بطريقة عشوائية، وقد بلغ عددها (170) طالباً وطالبة.

وتم استخدام أداتي البحث وهما: مقياس القابلية للاستهواء من إعداد الباحثة، ومقياس أزمة الهوية لـ (محمود،2011). وتم التأكد من صدقهما وثباتهما بالوسائل المناسبة.

– بيّنت نتائج البحث وجود درجة مرتفعة من القابلية للاستهواء لدى أفراد العينة، ودرجة مرتفعة من أزمة الهوية (74.89).

– وبيّنت نتائج البحث أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالّة إحصائياً بين القابلية للاستهواء وأزمة الهوية.

– بينت النتائج أيضاً أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس القابلية للاستهواء وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي).

– كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس أزمة الهوية وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي).

الكلمات المفتاحية: القابلية للاستهواء– أزمة الهوية– طلاب المرحلة الثانوية العامة.

Susceptibility to seduction and its relationship to the identity crisis among high school students in Salamieh

Abstract

The research aims to identify the relationship between susceptibility to temptation and identity crisis among secondary school students. It also aims to identify differences in both (susceptibility to temptation and identity crisis) among the sample members according to the variable of academic specialization (scientific, literary), and to identify the degree of susceptibility to temptation and the degree of identity crisis among the sample members. The study population included students in public secondary schools in the city of Salamieh. The sample was randomly drawn, and its number reached (170) male and female students.

-Two research tools were used: Susceptibility to Temptation Scale, prepared by the researcher, Identity Crisis Scale by Mahmoud (2011). Their validity and reliability were verified using appropriate methods.

-The study results revealed a high degree of susceptibility to temptation and a high degree of identity crisis among the sample members(74.89).

-The study results also revealed a statistically significant positive correlation between susceptibility to temptation and identity crisis. The results also showed no statistically significant differences between the average scores of the research sample members on

the seduction scale according to the variable of academic specialization (scientific, literary).

The results also showed no statistically significant differences between the average scores of the research sample members on the identity crisis scale according to the variable of academic specialization (scientific, literary).

Keywords: susceptibility to temptation, Identity Crisis, secondary school students.

أولاً- مقدمة البحث:

تعد مرحلة المراهقة مرحلة انتقالية من الطفولة إلى الرشد، وهي أكثر المراحل العمرية حساسية، وفي كثير من الأحيان تكون هذه المرحلة مصدراً للإرباك، لأنها تمثل الفترة التي ينتقل فيها الفرد من مرحلة الطفولة التي تتسم بنمط حياة سهل نوعاً ما، والانتقال لمرحلة جديدة لها مفاهيمها وخصائصها المميزة ومتطلباتها التي تكون غالباً صعبة وتحتاج أساليب للتكيف معها، وتعود صعوبة وحساسية هذه المرحلة لما فيها من تغيرات وتقلبات مزاجية وفيزيولوجية ونفسية لدى المراهق، تعد سبباً لكثير من المشاكل السلوكية والنفسية التي يتعرض لها المراهق والتي تقف عائقاً في وجه التكيف والتوافق النفسي، لاسيما وأن المراهقين في هذه المرحلة يتأثرون بأصدقائهم أكثر من والديهم، وغالباً ما تكون أفكار هؤلاء الأقران والأصدقاء أكثر قبولاً لديهم، وتؤثر فيهم أكثر من المعايير والآراء التي يتبناها الراشدين.

وفي وقتنا الحالي، ومع تسارع الوقت، وفي ظل هذا التطور والتقدم السريع الذي يشمل كافة مجالات الحياة، توجهت الأنظار نحو مشكلة نفسية خطيرة تؤثر بشكل كبير على المراهقين وتترك آثارها على المدى البعيد، وهي القابلية للاستهواء حيث أن القابلية للاستهواء تعد من المشاكل النفسية الخطيرة التي تؤثر بشكل كبير وخطير على المجتمع عموماً وعلى

المراهقين خصوصاً، والتي تعبر عن استعداد وجاهزية الأفراد وميلهم بشكل عام لسرعة التصديق والتسليم لأفكار ومعتقدات وآراء الأشخاص الآخرين بدون أن يحاكموا الأمور محاكمة منطقية وبدون أي نقد أو تبصر أو تفكير في المواضيع المطروحة أمامهم والآراء التي يسمعونها والسلوكيات التي يرونها والتي تصدر عن غيرهم، حيث أن القابلية للاستهواء تعبر عن انتقال الأفكار والمعتقدات والآراء من شخص إلى شخص آخر بدون وجود الحجج المنطقية والأسباب المقنعة لتقبلها (القصوي،175،1993).

حيث إما أن يكون الاستهواء سلوكي بمعنى أن يقلد المراهق غيره ويحاكي سلوكيات الأشخاص والآخرين من حوله و أصواتهم وأعمالهم، وهذا ما ينتج عنه انحرافات شديدة عندما يكون الاستهواء متجهاً نحو نماذج سيئة من الأقران أو الأصدقاء، وإما أن يكون الاستهواء فكري، أي انتقال الأفكار بسرعة من مراهق إلى آخر بدون التبصر فيها والتأكد من صحتها ومصدرها، وإما أن يكون الاستهواء وجداني وهذا يعني أن يتأثر المراهق بشخص عاطفياً بأشكاله كافةً، لدرجة اندماج شخصيته بشخصية الطرف الآخر، وهذا كله يترتب عليه نتائج غير جيدة حيث أن المراهقين يصبحون مترددين وتنقصهم المهارة في مواجهة وحل مشكلاتهم، واتخاذ قرارات حاسمة ومنطقية تخص حياتهم بشكل عام (عمار،17،2020).

وإن ما يزيد من أهمية مرحلة المراهقة وحساسيتها أن تكوين شخصية الفرد وتشكيل هويته يحدث في هذه المرحلة، حيث يعتبر تشكيل هوية المراهق من سمات مرحلة المراهقة لأنه يعيد تقييم ذاته، ويحدد أهدافه ويصيغ أدواره، والتوصل إلى تشكيل الهوية يمر بحالة أزمة تتمحور حول صياغته لأدواره وتحديد مكانه في المجتمع ومن يكون وكيف يمكن أن يستغل ويستثمر قدراته بشكل جيد وهذا ما يسمى بأزمة الهوية، التي تعكس حالة القلق الشديد بسبب عدم تمكنه من تحقيق هوية شخصية تخصه وحده، فتؤدي لشعور العجز عن اختيار

عمل أو مهنة محددة، أو استمرارية تعليمه، ويصبح غير قادر على وضع أهداف لحياته وعلى تنظيم أموره الشخصية

.(Dameshghi & Kalantarkousheh,2016)

حيث أن أزمة الهوية تظهر لدى المراهق أثناء بحثه عن هويته الخاصة به وإخفاقه في تحقيقها، فهو في هذه المرحلة يحاول تحديد أهدافه ومعرفة موقعه في وسطه ومحيطه ومجتمعه، فتختلط الأدوار التي يتطلع المراهق لاختيارها فهو يريد أن يأخذ دور الراشد المستقل عن الأسرة، والصديق الجيد والمخلص لرفاقه، وأيضاً أن يكون الطفل في أسرته، حيث تتعارض هذه الأدوار وتختلف متطلباتها بالنسبة له ولا يستطيع التوفيق بين التوقعات المختلفة لكل دور، وهذا ما يؤدي لظهور مشكلات عند المراهقين كالتأخر الدراسي والانعزال والعدوانية والنشاط الزائد (معمرية وماحي، 2004).

مما تقدم تبين أن القابلية للاستهواء مشكلة خطيرة لما لها من نتائج سلبية وغير مرغوبة على المراهقين وعلى المجتمع بشكل عام، إضافةً لأزمة الهوية التي تعد من المشاكل التي تواجه المراهقين في هذه المرحلة الحرجة وما يصاحبها من مشاعر وأحاسيس العجز والاغتراب وعدم القدرة على رؤية مستقبل واضح المعالم، لذلك أولت الباحثة اهتماماً لدراسة هذه المتغيرات مع بعضها عند فئة المراهقين.

ثانياً- مشكلة البحث:

المراهقة تعد من أكثر المراحل حرجاً وحساسيةً سواءً للأهل والمراهق، فدراسة المشكلات النفسية والسلوكية للمراهقين يساعد في فهم التحديات التي يواجهونها، وأيضاً تفسير السلوكيات التي يقومون بها، ومن أبرز المشكلات النفسية التي بدأت تظهر بشكل أوسع وبأشكال مختلفة في شتى المجالات خاصةً في ظل التطور والتقدم التكنولوجي والمعرفي الحالي هي مشكلة القابلية للاستهواء، التي تعد خطراً على أفراد المجتمع ككل

والمراهقين بشكل خاص، وهذا ما أثبتته دراسة عبد الحميد (2017)، التي توصلت إلى أن المراهقين في الصف الأول الثانوي لديهم درجة مرتفعة من القابلية للاستهواء.

خاصةً وأن القابلية للاستهواء تعبر عن ميل المراهقين لتصديق كل ما يرونه ويسمعونه، ليس كذلك فحسب بل يقومون بتقليد السلوكيات والتصرف وفق ما يسلكه الآخرون كالأصدقاء والأقران وحتى مشاهير مواقع التواصل الاجتماعي، وهذا ما يجعل الأمر بغاية الخطورة، لاسيما وأن القابلية للاستهواء يرتبط بها مشكلات أكثر خطورة، كالاضطرابات النفسية والقلق، تبني المعتقدات الخرافية، تعدد العلاقات العاطفية، التطرف الفكري والتطرف المفضي للعنف إضافةً لتعاطي المخدرات (عمار،2021،5).

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الباحثة رأت من خلال الاطلاع على الدراسات الأجنبية مثل دراسة John et all (1996) ودراسة Adam et all, (2020) أن القابلية للاستهواء ارتبطت بالمشاكل السلوكية (كالانحرافات الجنسية، التدخين، تعاطي المخدرات) وهذا ما يبين خطورتها، إضافةً إلى أن هذا ما يميزها عن القابلية للإيحاء، حيث أن القابلية للإيحاء يمكن الاستفادة منه في العلاج النفسي. كما لاحظت الباحثة من خلال عملها في مجال الإرشاد النفسي ظهور هذه المشكلة، خاصةً الطلاب لمن ليس لديهم مشكلات سلوكية سابقة في المدرسة حيث بدا واضحاً تأثرهم بسلوكيات أصدقائهم السيئة كالتدخين، وإثارة الفوضى ضمن الحصص الدراسية، واللامبالاة من توجيهات الأهل والمدرسين، وتشابههم في التصرفات، وعند الحديث معهم وسؤالهم عن سبب سلوكهم يكون الجواب (كل أصدقائي يفعلون هكذا). إضافةً لدراسة محمد (2019)، التي توصلت لنتائج أهمها وجود علاقة بين إدمان المراهقين للألعاب الالكترونية الانتحارية والقابلية للاستهواء، وقد أشارت دراسة (Agrwal & panden, 1987) لانتشار مشكلة القابلية للاستهواء لدى المراهقين.

ويمكن القول أن الشخص الذي لديه قابلية مرتفعة للاستهواء تنقصه القدرة على التفكير السليم، والتفسير الدقيق للأحداث والنضج النفسي والانفعالي، وكلاهما يضر بالفرد نفسه

والمجتمع، وهذا ما يؤكد على خطورة هذه المشكلة على الأفراد بشكل عام والمراهقين بشكل خاص لانهم يتسمون بالانفعالية وعدم النضج الانفعالي و حب الاستقلالية وحاجتهم للانتماء لجماعة الأصدقاء و الحاجة للحب، الأمر الذي يجعلهم أكثر قابلية للاستهواء بالآخرين، حيث ينخرطون ضمن أنشطة وسلوكيات سيئة وخطرة تضر بهم وتضر بالمجتمع أيضاً، ويتبنون آراء أصدقائهم ليشعروا بالقبول ولتجنب السخرية منهم، أو يتأثرون بما يشاهدوه على مواقع التواصل الاجتماعي ويقومون بشراء أشياء ليسوا بحاجتها وإنما فقط لأنها انتشرت كثيراً و أصبحت "ترينذ" من دون أدنى تفكير أو نقد لما يقلدوه وهذا ما قد يؤثر على هويتهم الخاصة، وبما أننا نتحدث عن أكثر مرحلة حساسيةً وحرجاً في مراحل النمو وهي المراهقة، فمن الضروري أن نذكر أن أهمية هذه المرحلة تكمن أيضاً في تكوين شخصية المراهق وهويته، والتوصل لتشكيلها يجعل المراهق يمر بأزمة الهوية التي تعد مشكلة المراهق الأساسية في هذه المرحلة حول تحديد أدواره ومكانه وسط مجتمعه ومن يكون، وإحساسه بالعجز والضياع وتؤثر أيضاً في صقل شخصيته (برهوم،2021،51).

وقد أثبتت الدراسات ارتباط أزمة الهوية بالاضطرابات والمشكلات المختلفة التي تؤثر على المراهق سلباً على سلوكه وعلى شخصيته وحتى على الوسط المحيط به، حيث توصلت دراسة لباشي (2020) أن أزمة الهوية ترتبط بالسلوك المضاد للمجتمع عند المراهقين (السلوك العدواني)، إضافةً لدراسة Demir et all (2010) التي توصلت لنتيجة مفادها أن أزمة الهوية يوجد علاقة بينها وبين الاكتئاب لدى المراهقين.

بناءً على ما سبق، يمكن القول إن القابلية للاستهواء مشكلة خطيرة تهدد المراهقين والمجتمع بشكل عام لما لها من آثار سلبية تظهر في سلوك وأفكار المراهق وحتى وجدانه، خاصةً في مرحلة أهم ما يميزها هو أن المراهق ينفتح على العالم الخارجي والأصدقاء والأقران فيصبح معرضاً لشتى أنواع السلوكيات السيئة والمشكلات، غير أن انفتاحه على العالم الخارجي وحبه لاكتشافه واكتشاف ذاته ومعرفة دوره في محيطه ومجتمعه وتحديد تطلعاته

المستقبلية قد يجعله يقع في مشكلة أزمة الهوية التي أثبتت الدراسات أنها ترتبط بعدة اضطرابات ومشكلات سلوكية عند المراهقين، لذلك رأت الباحثة أهمية دراسة العلاقة بين هذين المتغيرين عند المراهقين، نظراً لحساسية هذه المرحلة العمرية ولخطورة مشكلة القابلية للاستهواء وأزمة الهوية، وتتحدد مشكلة البحث الحالي بالسؤال التالي:

ما طبيعة العلاقة القابلية للاستهواء بأزمة الهوية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة سلمية؟

ثالثاً– أهمية البحث:

تأتي أهمية البحث الحالي من عدة نقاط:

– يتناول البحث مرحلة عمرية مهمة وهي مرحلة المراهقة التي تعود أهميتها لحساسيتها وكثرة التغيرات والتقلبات النفسية والانفعالية.

– تسليط الضوء على مشكلة خطيرة وهي القابلية للاستهواء، لما لها من آثار سلبية على كافة جوانب حياة المراهق، لاسيما وأن المراهقين الذين لديهم درجات مرتفعة من الاستهواء قد تنتهي بهم إلى الجنوح والانحرافات السلوكية التي تشكل خطراً كبيراً على الأفراد والمجتمع خاصةً عندما يكون الاستهواء موجهاً نحو النماذج السيئة من الأفراد والمجرمين.

– قلة الدراسات العربية والمحلية التي تناولت مشكلة القابلية للاستهواء وأزمة الهوية عند المراهقين في حدود علم الباحثة، وقد يشكل البحث الحالي إضافة علمية جديدة للمكتبة العربية والمحلية.

– قد يستفيد من البحث الحالي مقدمي الرعاية والأهل والمرشدين النفسيين، من حيث فهم خصائص المرحلة العمرية للمراهقين، ومساعدتهم على تحقيق هويتهم، ورفع ثقتهم بنفسهم وإشباع حاجاتهم النفسية.

رابعاً– أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تعرف:

1- درجة القابلية للاستهواء لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة في مدينة سلمية.

2-درجة أزمة الهوية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة في مدينة سلمية.

3- العلاقة بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس القابلية للاستهواء ودرجاتهم على مقياس أزمة الهوية.

4- تعرف الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس القابلية للاستهواء تبعاً لمتغير التخصص العلمي (علمي- أدبي).

5- تعرف الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس أزمة الهوية تبعاً لمتغير التخصص العلمي (علمي- أدبي).

أسئلة البحث:

1- ما درجة القابلية للاستهواء لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة في مدينة سلمية؟

2- ما درجة أزمة الهوية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة في مدينة سلمية؟

خامساً- فرضيات البحث: سيتم دراسة الفرضيات عند مستوى دلالة 0.05

1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس القابلية للاستهواء ودرجاتهم على أزمة الهوية.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس القابلية للاستهواء تبعاً لمتغير التخصص العلمي (علمي- أدبي).

3- لا توجد فروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس أزمة الهوية تبعاً لمتغير التخصص العلمي (علمي- أدبي).

سادساً- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

أزمة الهوية (Identity Crisis) :

هي حالة من الالتباس والغموض حول تفرد وتميز الفرد عن الآخرين، ومرحلة نمو حرجة يواجه فيها المراهق صراعاً بين تكوين هوية متماسكة تتضمن القيم والأهداف والأدوار الاجتماعية، والتشوش في الدور (Erikson,1968).

يعرفها "ماير" بأنها درجة القلق والاضطراب المختلط، التي ترتبط بمحاولات المراهق العديدة لتحديد معنى لوجوده في الحياة عن طريق اكتشافه المبادئ والأهداف والأدوار والمعتقدات والعلاقات الاجتماعية التي تكون ذات قيمة أو معنى على الصعيد الشخصي (ورد في: الغامدي،2001،189).

التعريف الإجرائي: هي الدرجة التي يعبر من خلالها المراهق عن تشتته وضياعه وقلة تفاعله مع الوسط المحيط وعدم قدرته على توقع مستقبله وذلك من خلال مقياس أزمة الهوية من إعداد (محمود،2011)، والمستخدم في الدراسة الحالية.

القابلية للاستهواء(Susceptibility):

يعرفها "كانتريل" (1951) Cantril بأنها قبول رأي أو اقتراح معين بدون وجود عمليات التفكير الناقد (Cantril.,1951,74).

أما التعريف الإجرائي: فهي الدرجة التي يعبر المراهق من خلالها عن استعداده لسرعة التصديق والاقتناع بالآراء والأفكار والمعتقدات التي يخبرها من دون نقد أو تمحيص، مع عدم توافر الأدلة المنطقية الكافية لصحتها، وبالتالي يكون سلوكه غير منطقي، وذلك حسب مقياس القابلية للاستهواء من إعداد الباحثة، والمستخدم في البحث الحالي.

– طلاب المرحلة الثانوية: هم الطلبة الذكور والإناث الدارسون في المدارس الثانوية العامة في مدينة سلمية والذين تتراوح أعمارهم بين 16–18 سنة.

حدود البحث:

الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات البحث خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2024 ـ 2025) في الفترة بين 2025/2/25 /إلى 2025/3/6.

الحدود المكانية: تم تطبيق أدوات البحث في المدارس الثانوية العامة في مدينة سلمية.

الحدود الموضوعية: القابلية للاستهواء وأزمة الهوية.

الحدود بشرية: طلاب المرحلة الثانوية العامة في مدينة سلمية.

سابعاً – الإطار النظري والدراسات السابقة:

– القابلية للاستهواء (Susceptibility):

تعتبر إحدى المشكلات النفسية والاجتماعية التي لها دور كبير في سلوك الأفراد وتوجهاتهم، خاصةً وأن ارتفاع القابلية للاستهواء لدى البعض يجعلهم ضحية للإشاعات والخرافات، ورفاق السوء، ويصبحون عاجزون أمام الغزو الثقافي المنتشر بشكل كبير في أيامنا هذه (عبد الخالق،2010،15).

حيث تعد القابلية للاستهواء من المصطلحات الجدلية التي تختلف وفقاً للتخصصات والثقافات، لذا اختلف العلماء والباحثون في وضع تعريف موحد لها، ومن هذه التعريفات: تعريف شطب (2013) حيث عرف القابلية للاستهواء بأنها: نزعة الفرد لمسايرة الآخرين تجاه المواقف المختلفة والانصياع لأفكارهم ومعتقداتهم بما يضمن تقديراً ايجابياً لذواتهم.

ويعرف قاموس علم النفس القابلية للاستهواء بأنها: عملية الاقتناع والقبول غير النقدي للأفكار (Basavanna, ,2000).

ومن المصطلحات التي ترتبط بالقابلية للاستهواء ارتباطاً وثيقاً:

– الإيحاء (Suggestion):

هو من المصطلحات التي ترتبط بمصطلح الاستهواء، حيث تعرف موسوعة علم النفس الإيحاء بأنه: عملية نفسية يتم عن طريقها تقبل أفكار واتجاهات وآراء شخص آخر،

وربما أكثر من شخص بشكل طوعي ودون قهر من جانب الموحى إليه (طه، 1993،132).

وبرأي الباحثة، فإن القابلية للاستهواء تتشابه لحد كبير مع القابلية للإيحاء ولكن، القابلية للإيحاء تتم بشكل مقصود ولأداء هدف معين ويمكن أن تستخدم في الأساليب العلاجية، أما القابلية للاستهواء فتكون بشكل غير مقصود، وارتفاع درجتها عند الفرد تعني أن لديه مشكلة وينبغي التعامل معها، وتشير إلى فقدان الثبات العاطفي والفكري أمام مؤثرات معينة، كما تركز على سهولة تغيير الموقف أو الرأي أو السلوك بسبب انجذاب عاطفي، فكري أو ضغط الظروف، كما أن الإيحاء ممكن أن يكون تجاه نماذج إيجابية في الحياة، أما الاستهواء فهو يكون تجاه النماذج السيئة من السلوكيات أو الأفراد، مثل استهواء التدخين، الانحرافات السلوكية، الانحرافات الجنسية، وتعاطي المخدرات، وهذا ما أكدته أغلب الدراسات الأجنبية التي تحدثت عن الاستهواء تجاه السلوكيات المنحرفة، والتدخين وتعاطي المخدرات مثل دراسة (Pierce et all,1996) في كاليفورنيا

- أما المسايرة(Conformity): فتعرف على أنها رغبة الفرد في تغيير أفكاره ومعتقداته وسلوكه، ليكون مشابهاً مع أفكار ومعتقدات وآراء الجماعة، وأيضاً لتجنب معارضة الجماعة (بني مصطفى وأبوعصبة،2016).

– التشاكل (Uniformity): فهو التماثل في الاتجاهات والعقائد والسلوك القائم على الانتشار والعمومية بين أفراد جماعة ما (عثمان،1974،9).

حيث أن القابلية للاستهواء تشير إلى قدرة واستعداد الفرد على التأثر بالأفكار والسلوكيات والعوامل الخارجية مثل المغريات والرغبات أو الضغوط الاجتماعية، التي تدفعه للانخراط في سلوكيات غير جيدة، وضارة، وذلك بدون إجبار أو إكراه.

أما القابلية للإيحاء فهي تشير لمدى تأثر الفرد بالأفكار أو الاقتراحات المقدمة من الآخرين، وغالباً تكون من مصدر ثقة بالنسبة للفرد، تؤثر وتغير في السلوك وتستخدم كتقنية في

العلاج النفسي ولها تأثيرات إيجابية، حيث إن القابلية للإيحاء هي قبول فكرة أو معتقد من قبل شخص ذو سلطة أو له تأثير على الفرد بدون أي تفكير أو تمحيص (شمسي باشا،2022،52).

أنواع القابلية للاستهواء:

– الاستهواء الفكري: وهو تأثر المراهق بمراهق آخر من حيث أفكاره وآرائه ومعتقداته من دون تمحيص أو تبصر.

– الاستهواء الوجداني: وهو تأثر المراهق انفعالياً بمراهق آخر حيث تنتقل الحالة الانفعالية من المؤثر للمتأثر من دون إدراك واعي أو تبصر.

أما الاستهواء السلوكي: فهو يظهر ويتجلى بمحاكاة المراهق لسلوكيات الآخر في مظهره ولباسه وتصرفاته من دون أدنى تفكير أو نقد لهذه السلوكيات(الفرماوي،2009).

وفي ذات السياق وعند الحديث عن القابلية للاستهواء من المهم أن نذكر:

أهم العوامل المؤثرة في القابلية للاستهواء:

– طرق وأساليب التفكير والسمات الشخصية والانفعالية للفرد تجعله أكثر أو أقل ميلاً للاستهواء، كما أن الحالة الصحية والجسمية وقوة الشخصية للمؤثر تلعب دوراً، وبالمقابل يكون الشخص المتأثر يشعر بالنقص والخوف من الرفض وضعف الثقة بالنفس.

– كما تزداد القابلية للاستهواء عندما يعتقد المراهقون أن محاكاة سلوكيات الآخرين وتبني أفكارهم ومعتقداتهم سيحسن ويزيد من مكانتهم الاجتماعية ويشعروا بالقبول (Steinberg et Monahan,2007).

– ويرتبط عدم اكتمال النضج والنمو في القشرة الأمامية للدماغ (المسؤولة عن اتخاذ القرارات) بزيادة السلوكيات الاندفاعية وسلوكيات المخاطرة خاصةً بوجود الأقران (Steinberg,2008).

– إضافةً لدور وسائل التواصل الاجتماعي التي تعزز سلوكيات معينة مثل المخاطرة لدى المراهقين وإقناعهم بأساليب معينة بأفكار معينة وشراء منتجات قد لا يحتاجونها (Uhls et al.,2017).

– تقدير الذات: حيث أكدت الدراسات أن الأفراد الأكثر ميلاً إلى الاقتناع بأفكار وآراء الآخرين يسهل تغيير اتجاهاتهم، ويتملكهم الشعور بالنقص، وانخفاض في تقدير الذات، حيث توصلت دراسة كل من رجيعة (2013) ودراسة فؤاد (2018)، إلى أن الأفراد مرتفعي القابلية للاستهواء يعوزهم التقدير الذاتي، بخلاف الأشخاص مرتفعي التقدير الذاتي الذين كانوا أقل قابلية للاستهواء.

– فضلاً عن أن الأشخاص الذين يشعرون بالعجز والضعف نتيجة عدم قدرتهم على التحكم في ردود أفعالهم في المواقف السلبية، يكونوا أكثر قابلية للاستهواء(Cali, et.,al.,2015) .

مصادر القابلية للاستهواء:

يذكر "آرنولد" Arnold (2008)، عدة مصادر للقابلية للاستهواء عند المراهقين:

– مصادر غير حية: مثل المجلات والكتب والأفلام والمسلسلات التي يقرأوها ويشاهدها المراهق، إضافةً لمواقع التواصل الاجتماعي التي أصبحت بمتناول الجميع خاصةً الصغار والمراهقين والتي تؤثر سلباً عليهم وتلعب دوراً رئيسياً في ارتفاع قابليتهم للاستهواء.

– أما المصادر الحية: كالأسرة والأقران والأصدقاء والمشاهير والأشخاص الذين يقدمون محتوى على مواقع التواصل الاجتماعي والانترنت.

وبناءً عليه، لابد أن نذكر أهم النظريات التي فسرت القابلية للاستهواء:

النظريات المفسرة للقابلية للاستهواء:

بحسب هورني (Horny) فإن القابلية للاستهواء وسيلة دفاعية يستعين بها الفرد في مواجهة القلق، ويندرج الشخص مرتفع القابلية للاستهواء تحت ما أطلقت عليه "هورني" الشخصية الخاضعة، والتي تدفعه الحاجة لكسب التعاطف والموافقة من الآخرين، فيسلك

وفق فئة التوجه نحو الناس، ويعزى هذا إلى العلاقة المضطربة مع الوالدين في مرحلة الطفولة وحاجة الطفل الملحة للحب، وخوفه من الرفض من جانب الآخرين، فيسلك وفقاً لما يراه الآخرون طلباً لتعاطفهم، لحماية نفسه من الشعور بالعجز (Feist & Feist,2008,172).

إضافةً لتفسير فرويد (Freud) الذي اعتبر الاستهواء نزعة فطرية عامة تعبر عن دافع الأفراد للخنوع، وفي إطار إشباع هذا الدافع تأتي أفكار ومشاعر وتصرفات الشخص وفقاً لأفكار وتصرفات ومشاعر شخص آخر أو أشخاص آخرين ، بينما يرى اريكسون(Erickson) أن التقمص الزائد لسلوكيات ومواقف الآخرين، والميل الشديد للانصياع للآخرين تمثل سلوكاً دفاعياً من جانب الأفراد لإحساسهم بغموض الهوية ، أما فروم (Fromm) فيرى أن فقدان الذات المميزة المتفردة هي الدافع لاتخاذ استراتيجية الاستهواء والذوبان في الجماعة لتحقيق ذلك الهدف (صالح،2019،660).

وبعد أن تعرفنا على القابلية للاستهواء بمفهومها وتفسيراتها، من المهم أن نتعرف أيضاً على أزمة الهوية ومفهومها.

مفهوم أزمة الهوية:

انتشر مفهوم أزمة الهوية بشكل كبير، واهتم بها عدد كبير من العلماء، حيث أن أصل مفهوم الهوية جاء من الفلسفة وهي تعني بقاء الموضوع أو الشيء على حاله، وإذا أردنا أن نسقط هذا الكلام على الأفراد فهي تعني فكرة الفرد عن نفسه وكيف يعرف نفسه، بمعنى آخر أنها تنظيم دينامي لدوافع وحاجات الفرد، ومعتقداته وإدراكاته الذاتية، وكلما كان تنظيم الفرد لهذه الأمور جيداً كلما كان أكثر وعياً و إدراكاً بتميزه عن الآخرين وتشابهه معهم وأكثر وعياً لنقاط ضعفه وقوته، أما في حال لم يكن هذا التنظيم جيداً فإن الفرد يصيبه التشويش فيما يتعلق بتميزه عن الآخرين، ويصبح تقديره لذاته معتمد على الآخرين، فيفقد ثقته بنفسه وبمقدراته على التحكم بشؤون حياته ويبدأ بالابتعاد عن وسطه ومحيطه، أي أن

أزمة الهوية تشير إلى إخفاق المراهق في تنمية وتطوير هوية شخصية والسبب في ذلك يعود لأحوال وظروف اجتماعية وخبرات الطفولة السيئة، فيؤدي ذلك إلى عجز المراهق عن اختيار مهنة مناسبة له واستمرار تعليمه(محمد وعبد الستار،2023،12).

وتعرف أزمة الهوية أنها إحساس المراهق بالضياع ضمن محيط ووسط لا يتفهمه ولا يساعده في فهم ذاته، ولا في تحديد موقعه ودوره في الحياة، ولا يفسح له المجال أو يوفر له الفرصة بحيث تساعده في الإحساس بقيمته الاجتماعية (عبد الله، 59،2000).

وتعرف أيضاً أنها حالة من عدم تمكن الفرد من معرفة نفسه وذاته بشكل واضح في وقته الحالي، وماذا سيصبح في المستقبل أو ماذا سيكون عليه، وتتمثل في رتب الهوية الأقل نضجاً (الانغلاق والتشتت) (Rob cover,2021,301).

لذا من المهم التعرف على النظريات التي فسرت أزمة الهوية.

– نظرية "اريكسون" في تطور الهوية (نظرية النمو النفسي الاجتماعي):

تعتبر هذه النظرية من النظريات التي ترى أن النمو الإنساني هو حصيلة التفاعل بين العوامل البيولوجية والعوامل الاجتماعية، حيث ربطت بين عدة جوانب ألا وهي الجوانب البيولوجية والنفسية والاجتماعية لنمو الفرد وتشكل هويته، فقد أكد "اريكسون" أن مرحلة المراهقة هي المرحلة التي تتكون وتتشكل فيها هوية الأنا لدى المراهق، والوصول إلى تشكل الهوية يمر بمرحلة أو بحالة أزمة تتبلور و تتمحور حول أهمية تحديد وصياغة الأدوار المتوقعة منه، حيث أن مشكلة المراهق الأساسية في هذه الفترة هي تشكيل الإحساس بالهوية، أي تأكيد ما هو دوره في المجتمع ومن يكون، وما هي أهم قدراته و إمكانياته، بالإضافة للدعم الذي يقدمه المجتمع للمراهق، ورغم أنه تشابه مع نظرية "فرويد" في مكونات الشخصية (الهو والأنا والأنا الأعلى) إلا أنه يعتقد أن الأنا هي القوة المحركة للسلوك الإنساني، ونقطة الارتكاز في نظريته هي اكتساب هوية الأنا واختبار القضايا المتعلقة بالهوية التي تكون خصائص مرحلة المراهقة، ولتشكيل هوية الأنا ينظم الأنا الحاجات

والرغبات ويعمل على تسهيل موائمتها مع متطلبات المجتمع والوسط المحيط (Erikson,1994,30-32).

وفي سياق ذلك، من المهم أن نذكر أهم العوامل المؤثرة في أزمة الهوية

العوامل المؤثرة في أزمة الهوية عند المراهقين:

تعد العوامل الشخصية من العوامل المؤثرة، حيث أن المراهق الذي تتسم شخصيته بالمرونة والانفتاح العقلي على القيم والمعتقدات المتصارعة فإنه غالباً يطور هوية ناضجة، أما المراهق الذي يتوقع ويفترض إمكانية التوصل إلى الحقيقة المطلقة فإنه يميل إلى انغلاق الهوية، إضافةً إلى أن المراهق الذي لا يعرف أي شيء حوله وضمن محيطه يكون مشتت الهوية، أما الذي يفكر بعقلانية ويستخدم معايير منطقية للاختيار فهو غالباً يحقق هويته، أما بالنسبة للعوامل المعرفية فلها دور أيضاً في اكتساب هوية المراهق حيث يكون قادراً على تحديد إمكانياته وقدراته بصورة موضوعية، هذا بالإضافة للعوامل الاجتماعية التي تتمثل بالوسط الاجتماعي المحيط بالمراهق حيث أن لهذا الوسط دوراً في إتاحة الفرص له للاحتكاك خاصةً بعد المرحلة الثانوية، عندما يصبح طالباً في الجامعة فيكون له فرصة ليتعرف ويطلع على آراء و أفكار وثقافات مختلفة ويتشجع على التفكير باستقلالية في مختلف القضايا، حيث أن هذه الفترة التي يقضيها في الجامعة تسمح له بتكوين الهوية على أسس متينة وبعد هذه الفترة يحدد المراهق هويته بحسب الشكل الذي يراه هو مناسباً(رفاعي،2019، 85-113).

مظاهر أزمة الهوية لدى المراهقين:

- يشعر المراهق بالعزلة والشك ويصبح متردد في اتخاذ قراراته.
- عدم شعوره بالأمان ويرتبك في أي دور يقوم به.
- ينخفض تقديره لذاته، ويصبح تركيزه فقط على الأمور السلبية ويتغافل الشيء الإيجابي، إضافةً لشعوره بالذنب وكرهه لذاته.

– سريع الانفعال والاستثارة ويغضب على أبسط الأشياء.

– يشعر بأنه ليس له فائدة وأنه عاجز عن القيام بأي مهمة ولا يملك قدرات أو مهارات.

– إيذاء الذات ويتقصد أن يلحق الألم الجسدي بنفسه.

– عدم معرفته بما يجب أن يفعله وشعوره بالضياع والتبعية.

– يبحث أحياناً عن هوية سلبية مضادة للهوية التي وضع شكلها المجتمع والوالدين.

– لا يستفاد من المساعدة التي يقدمها له المحيطين(Safitri,2021).

مواجهة المراهقين لأزمة الهوية:

خلال مرحلة مواجهة أزمة الهوية عند المراهقين فإنهم يسلكون أربعة طرق يمكنهم عن طريقها تصنيفهم إلى أربع رتب بناءً على ما أنجزوه وحققوه خلال هذه الفترة وهم:

– مشتتو الهوية Identity Diffused: هم الأفراد الذين لم يمروا بأزمة ولم يشكلوا هوية بعد، وغير مدركين لحاجتهم لأن يمتلكوا معرفة خيارات أو بدائل بين المتناقضات.

– منغلقو الهوية Identity Foreclosed: وهم الأفراد الذين لم يمروا بأزمة، ولكنهم من خلال التفاعل مع محيطهم أخذوا معتقدات وأفكار من آبائهم والأشخاص المحيطين بهم، ولم يفكروا بمعتقداتهم أو يتبصروا بأفكارهم ومقارنتها بأفكار الآخرين، أي قبلوا بهذه المعتقدات بدون تبصر أو نقد.

– معلقو الهوية Identity Moratorium: هم الأفراد الذين يمرون بأزمة أو مروا بها وشعروا بهويتهم وبوجود أزمة الهوية وحاولوا بجدٍ لاكتشافها ولكنهم لم يكونوا بعد هوية واضحة.

– منجزو الهوية Identity Achieved: هم الأفراد الذين كونوا هوية واضحة بعد مرورهم بأزمة الهوية (العيساوي،27،2021).

الدراسات السابقة:

أ- الدراسات العربية المتعلقة بالقابلية للاستهواء:

1- دراسة عبد الحميد، (2017):

عنوان الدراسة: القابلية للاستهواء لدى المراهقين المستعملين لمواقع التواصل الاجتماعي.

أهداف الدراسة: التعرف على القابلية للاستهواء لدى المراهقين، والفروق في القابلية للاستهواء بحسب متغير النوع والتخصص الدراسي.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (160) طالباً وطالبة في الصف الأول الثانوي.

أدوات الدراسة: مقياس القابلية للاستهواء من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة:

- طلاب الصف الأول الثانوي الذين هم في مرحلة المراهقة لديهم قابلية للاستهواء مرتفعة.
- وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في القابلية للاستهواء لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق دالة بين التخصص الأدبي والعلمي في مستوى القابلية للاستهواء.

2- دراسة محمد (2019)، مصر:

-عنوان الدراسة: إدمان الألعاب الالكترونية الانتحارية وعلاقته بالتواصل الأسري والقابلية للاستهواء لدى عينة من المراهقين.

-أهداف الدراسة: التعرف على العلاقة بين إدمان الألعاب الالكترونية الانتحارية وعلاقته بالتواصل الأسري وعلاقته أيضاً بالقابلية للاستهواء.

-عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (320) طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي.

- أدوات الدراسة: مقياس إدمان الألعاب الالكترونية الانتحارية للمراهقين من إعداد الباحث، ومقياس القابلية للاستهواء للمراهقين من إعداد الباحث، ومقياس التواصل الأسري للمراهقين.

- نتائج الدراسة:

–وجود علاقة ارتباطية بين إدمان المراهقين للألعاب الالكترونية الانتحارية والقابلية للاستهواء.

– وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطلاب لصالح الذكور على مقياس القابلية للاستهواء بأبعاده (الاستهواء السلوكي، الفكري، الانفعالي).

– يمكن التنبؤ بإدمان المراهقين للألعاب الالكترونية الانتحارية من خلال التواصل الأسري والقابلية للاستهواء.

3– دراسة عمار (2021)، مصر:

عنوان الدراسة: علاقة إدمان الشبكات الاجتماعية بكل من مستوى القابلية للاستهواء ومعدلات الاكتئاب لدى المراهقين (دراسة سيكومترية– اكلينيكية).

أهداف الدراسة: معرفة مدى الارتباط بين إدمان شبكات التواصل الاجتماعية، والقابلية للاستهواء، والاكتئاب ومدى قدرة إدمان شبكات التواصل الاجتماعية بالتنبؤ بالقابلية للاستهواء من ناحية وبمستوى الاكتئاب من ناحية أخرى لدى عينة من المراهقين.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (471) طالب من المراهقين في الصفوف من الثالث الإعدادي حتى الثالث الثانوي.

أدوات الدراسة: مقياس "بيرجين" لإدمان الفيسبوك (BFAS)، ومقياس "أيوا" للقابلية للاستهواء متعدد الأبعاد، ومقياس "كتشير" للاكتئاب لدى المراهقين.

نتائج الدراسة:

– عدم وجود فروق دالة إحصائياً في إدمان شبكات التواصل الاجتماعية.

– وجود فروق في القابلية للاستهواء لصالح الذكور.

–وجود فروق بين مرتفعي القابلية للاستهواء مقارنة بمنخفضي القابلية للاستهواء، حيث كان المراهقون ذوي المستوى المرتفع من القابلية للاستهواء أكثر إدماناً للشبكات الاجتماعية.

– يمكن لإدمان شبكات التواصل الاجتماعية التنبؤ بمستوى القابلية للاستهواء.

ب- الدراسات الأجنبية التي تناولت القابلية للاستهواء:

1-- دراسة Kotov (2004) في أمريكا:

- عنوان الدراسة: القابلية للاستهواء لدى المراهقين.

- أهداف الدراسة: تعرف القابلية للاستهواء لدى المراهقين والفروق بين الذكور والإناث.

- عينة الدراسة: بلغت العينة (500) تراوحت أعمارهم بين (13- 17) سنة.

- نتائج الدراسة:

- انتشار القابلية للاستهواء لدى المراهقين.

- يوجد فروق بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

2-- دراسة Yildiz, et., al., (2018) في تركيا:

- عنوان الدراسة: العلاقة بين التعرض للسلوك الانتحاري ومحاولات الانتحار لدى عينة من المراهقين.

- أهداف الدراسة: هدفت الدراسة للتعرف على العلاقة بين المتغيرين لدى عينة من المراهقين.

- عينة الدراسة: بلغت العينة (2035) مراهق.

- نتائج الدراسة:

- المراهقين من ذوي القابلية المرتفعة للاستهواء يندفعون لمحاولات الانتحار بسبب التعرض للسلوك الانتحاري عبر شبكات التواصل الاجتماعي عن طريق ممارسة الألعاب الالكترونية الانتحارية.

- الإناث أكثر قابلية للاستهواء من الذكور، وأكثر تأثراً من الذكور بممارسة الألعاب الالكترونية الانتحارية.

أ- الدراسات العربية المتعلقة بأزمة الهوية:

1- دراسة أبو فضة (2013) في فلسطين:

– عنوان الدراسة: قلق المستقبل وعلاقته بأزمة الهوية لدى المراهقين الصم في محافظات غزة.

– هدف الدراسة: التعرف على العلاقة بين قلق المستقبل وأزمة الهوية لدى أفراد العينة.

– عينة الدراسة: بلغت العينة (190) طالباً وطالبة.

– أدوات الدراسة: مقياس قلق المستقبل ومقياس أزمة الهوية.

– نتائج الدراسة: – وجود مستوى فوق الوسط من قلق المستقبل لدى أفراد العينة.

– وجود مستوى فوق المتوسط من أزمة الهوية.

– وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل وأزمة الهوية لدى العينة.

2– دراسة حسين (2015) في الأردن:

– عنوان الدراسة: علاقة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي بالاغتراب النفسي وأزمة الهوية لدى طلبة المرحلة الثانوية.

– هدف الدراسة: التعرف على العلاقة بين استخدام شبكات التواصل الاجتماعي والاغتراب وأزمة الهوية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الكرك.

– عينة الدراسة: بلغت العينة (300) طالب وطالبة.

– أدوات الدراسة: تم استخدام مقياس الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي ومقياس الاغتراب النفسي ومقياس أزمة الهوية

– نتائج الدراسة: – كانت درجة أزمة الهوية متوسطة لدى طلبة المرحلة الثانوية.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور على مقياس أزمة الهوية.

3– دراسة عسكر (2020) في مصر:

– عنوان الدراسة: أزمة لهوية والقابلية للاستهواء لدى عينة من المراهقين مرتفعي ومنخفضي تقدير الذات.

– هدف الدراسة: الكشف عن الفروق في رتب الهوية لدى المراهقين مرتفعي ومنخفضي تقدير الذات، بالإضافة للكشف عن الفروق بين الذكور والإناث مرتفعي ومنخفضي تقدير الذات في رتب الهوية.

– عينة الدراسة: بلغت العينة (200) طالباً وطالبة.

– أدوات الدراسة: مقياس أزمة الهوية ترجمة الربابعة (1994)، بالإضافة لمقياس القابلية للاستهواء من إعداد الباحثة واختبار تقدير لذات للمراهقين والراشدين ترجمة محمد (1995).

– نتائج الدراسة:

– وجود فروق بين متوسطي درجات المراهقين مرتفعي ومنخفضي تقدير الذات في تحقيق الهوية في اتجاه مرتفعي تقدير الذات.

– وجود فروق بين متوسطي درجات المراهقين مرتفعي ومنخفضي تقدير الذات في أبعاد الهوية الأقل نضجاً في اتجاه منخفضي تقدير الذات.

– عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث مرتفعي ومنخفضي تقدير الذات في أبعاد الهوية (التحقيق، التعليق، الانغلاق، التشتت).

4– دراسة لباشي (2020) في الجزائر:

– عنوان الدراسة: السلوك المضاد للمجتمع وعلاقته بأزمة الهوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

– هدف الدراسة: تعرف العلاقة بين السلوك المضاد للمجتمع وأزمة الهوية.

– عينة الدراسة: بلغت العينة (60) طالباً وطالبة.

– أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ومقياس أزمة الهوية ومقياس السلوك المضاد للمجتمع.

– نتائج الدراسة:

– عدم وجود علاقة بين السلوك المضاد للمجتمع وأزمة الهوية لدى عينة الدراسة.

- عدم وجود علاقة بين سلوك العنف وأزمة الهوية لدى العينة.
- وجود علاقة بين سلوك التمرد وأزمة الهوية لدى أفراد العينة.
- عدم وجود علاقة بين سلوك السرقة وأزمة الهوية لدى أفراد العينة.

الدراسات الأجنبية:

أ- الدراسات المتعلقة بأزمة الهوية:

1- دراسة Fadjukoff (2007) في فلندا:

-عنوان الدراسة: تشكل الهوية في مرحلة البلوغ.

- هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى دراسة العناصر المؤثرة في تشكيل الهوية المتعلقة بالشخصية والسياق الاجتماعي، كما هدفت الدراسة أيضاً إلى فحص تطور الهوية منذ مرحلة البلوغ المبكرة.

- عينة الدراسة: بلغ عدد أفراد العينة 173 أنثى و 196 ذكر.

- أدوات الدراسة: اعتمدت الدراسة الطولانية على إجراء مقابلات مع أفراد العينة وجمع معلومات عنهم واستبيانات شخصية.

- نتائج الدراسة: بينت النتائج أن تشكل الهوية في مرحلة البلوغ كان مسبوقاً بوضع تربوي ومهني عالي لوالدي الفرد في الأسرة ونجاحه المدرسي في مرحلة المراهقة المبكرة.

2- دراسة Mailman (2009) في الهند:

- عنوان الدراسة: نمط الهوية للمراهقين في فترة المراهقة المتوسطة.

- هدف الدراسة: التعرف على التغيرات في نمط الهوية للمراهقين الذكور في أعمار المراهقة المبكرة.

- عينة الدراسة: بلغت العينة (125) طالباً.

- أدوات الدراسة: تم استخدام قائمة "مارشيا" لرتب الهوية.

– نتائج الدراسة: توصلت النتائج إلى أن الأفراد المحققين لهويتهم العامة تزيد مع زيادة العمر، ويبتعدون عن الهوية المشتتة والمؤجلة.

3–دراسة Anderson, et., al., (2017) في أمريكا:

– عنوان الدراسة: أزمة الهوية وعلاقتها بالقلق الاجتماعي لدى طلبة الجامعة.

– هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تأثير وجود أزمة الهوية لدى الطلبة وعلاقتها بالقلق الاجتماعي.

– عينة الدراسة: بلغت العينة (200) طالباً وطالبة.

– أدوات الدراسة: تم تطبيق مقياس أزمة الهوية والقلق الاجتماعي.

– نتائج الدراسة: وجود علاقة وارتباط قوي بين وجود أزمة الهوية ومستوى القلق الاجتماعي الناشئ عنها.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة، يتبين أن متغير القابلية للاستهواء تمت دراسته مع متغيرات أخرى مثل دراسة محمد (2019) التي درست متغير القابلية للاستهواء مع متغير الألعاب الالكترونية الانتحارية، ودراسة عمار (2021) التي درست العلاقة بين القابلية للاستهواء وإدمان الشبكات الاجتماعية، ودراسة عبد الحميد (2021) التي تناولت القابلية للاستهواء لدى المراهقين المستعملين لمواقع التواصل الاجتماعي، وبعد الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة ككل نجد أن متغير القابلية للاستهواء قد تمت دراسته وفق عدة متغيرات تصنيفية (التخصص الدراسي والنوع)، وبينت النتائج وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في القابلية للاستهواء لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة بين التخصص الأدبي والعلمي في مستوى القابلية للاستهواء، كما اختلفت نتائج الدراسات بين بعضها حول تأثير متغير النوع، على القابلية للاستهواء، أما بالنسبة لعمر أفراد العينة فقد اختلفت الدراسات من حيث عمر العينة المدروسة، فبعضها شملت عينتها الطلاب من الثالث

الإعدادي حتى الثالث الثانوي، وبعضها شملت فقط الأول الثانوي، ومن حيث الأدوات المستخدمة فقد صمم الباحثون أدواتهم الخاصة بهم، ومنهم من استخدم مقاييس لباحثين آخرين مثل، مقياس (Kotove,2004)، أما بالنسبة لمتغير أزمة الهوية، فقد تمت دراسته مع عدة متغيرات مثل دراسة حسين (2015) التي تناولت علاقة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي بالاغتراب النفسي وأزمة الهوية ودراسة، أبو فضة (2013) التي تناولت قلق المستقبل وعلاقته بأزمة الهوية، حيث تناولت الدراسات متغير أزمة الهوية مع عدة متغيرات تصنيفية كالنوع، ومن الدراسات ما تناولت درجة أزمة الهوية لدى العينة، وتوصلت نتائج إحدى الدراسات إلى أن درجة أزمة الهوية متوسطة لدى طلبة المرحلة الثانوية، و وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور على مقياس أزمة الهوية، إضافةً لاختلاف نتائج الدراسات من حيث درجة ومستوى أزمة الهوية ف إحدى الدراسات توصلت إلى وجود مستوى فوق المتوسط من أزمة الهوية.

هذا وقد استفادت الباحثة من نتائج الدراسات السابقة في تفسير نتائج البحث الحالي، إضافة للاستفادة من المعلومات الواردة ضمن هذه الدراسات لإثراء الإطار النظري للبحث، وصياغة مشكلة البحث بعد أن تم الاطلاع على بعض الأفكار المهمة الواردة ضمن الدراسات السابقة.

ثامناً- منهج البحث وإجراءاته:

- منهج البحث: اقتضى تحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته، اتباع المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على دراسة الظاهرة وتحليلها وتفسيرها، من خلال تحديد خصائصها وأبعادها وتوصيف العلاقات بينها، بهدف الوصول إلى وصف علمي متكامل لها (جيدير،2004،100).

- مجتمع البحث: يتكون مجتمع البحث من جميع طلاب المرحلة الثانوية العامة في مدينة سلمية والبالغ عددهم حسب إحصائية العام الدراسي (2025/2024) حوالي (3660) طالباً وطالبة وفق إحصائيات مديرية التربية في محافظة حماه.

- عينة البحث: تم تطبيق المقياسين على طلاب المرحلة الثانوية العامة في مدينة سلمية بطريقة السحب العشوائية في المدارس الثانوية العامة والتي بلغ عددها (5) مدارس، حيث بلغ عدد العينة (170) مفحوص من طلاب الأول الثانوي والثاني الثانوي، وبلغ عدد الطلاب ذوي الاختصاص العلمي (96)، والاختصاص الأدبي (74).

جدول (1): توزع أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير التخصص الدراسي

الاختصاص العلمي	الاختصاص الأدبي	المجموع
96	74	170

- أدوات البحث:

- مقياس القابلية للاستهواء (Susceptibility):

وصف المقياس:

المقياس من إعداد الباحثة، للتعرف على القابلية للاستهواء لدى المراهقين والفروق في القابلية للاستهواء، حيث تم الرجوع لعدة دراسات والاستفادة منها في تصميم المقياس

منها دراسة(حميد،2015)، بالإضافة لدراسة (محمد،2019)، ويضم المقياس (32) عبارة مقسمة على ثلاثة أبعاد وهي: الاستهواء الفكري، الاستهواء الوجداني، الاستهواء السلوكي، تم تقسيم العبارات على كل بعد كما يلي: الاستهواء الفكري 14 عبارة/ الاستهواء الوجداني 8 عبارات/ الاستهواء السلوكي 10 عبارات.

طريقة التصحيح:

تضمن المقياس ثلاث بدائل للإجابة وهي (دائماً، أحياناً، أبداً)، وتعطى الدرجة على الترتيب (3 درجات/ دائماً، 2 درجة /أحياناً، 1 درجة أبداً).

بعد الاستهواء الفكري يضم البنود:(من 1 إلى 14) عدد البنود (14بند)

أعلى درجة لهذا البعد /42/ وأدنى درجة /14/

بعد الاستهواء الوجداني يضم البنود: (15 إلى 22) عدد البنود (8 بنود)

أعلى درجة للبعد /24/ وأدنى درجة /8/

بعد الاستهواء السلوكي يضم البنود: (من 23 إلى 32) عدد البنود (10 بنود) أعلى درجة للبعد /30/ أدنى درجة /10/.

الدرجة الكلية للمقياس: أعلى درجة /96/ وأدنى درجة /32/.

الدراسة السيكومترية لمقياس القابلية للاستهواء:

صدق المقياس وثباته:

تمّ التحقق من صدق المقياس وثباته من خلال قيام الباحثة بتطبيق المقياس على عيّنة سيكومترية خارج عينة البحث الأساسية مؤلّفة من (40) طالباً وطالبةً من الصف الأول الثانوي والثاني الثانوي في بحث سابق للباحثة وجاءت النتائج كما يأتي:

1. صدق المقياس Scale validity:

صدق المحكمين: تم عرض المقياس وتحكيمه من قبل (6) محكمين في كلية التربية بجامعة حمص، وتم إجراء بعض التعديلات على البنود (سلوم،2025،31).

– صدق المحتوى:

(الصدق البنيوي): قامت الباحثة بالتحقق من الصدق البنيوي للمقياس باتباع الخطوات الآتية:

– حساب ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، و أن معاملات ارتباط العبارات بالأبعاد التي تنتمي إليها تراوحت ما بين (0.536– 0.874) وهي معاملات ارتباط جيدة ودالة إحصائياً عند (0.01) ما يدل على الصدق البنيوي واتساق عبارات المقياس مع الأبعاد التي تنتمي إليها.

ب ـ حساب ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه:

قامت الباحثة بحساب معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية، حيث تبين أن معاملات ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (0.639– 0.753) وهي معاملات ارتباط جيدة ودالة إحصائياً عند (0.01) ما يدل على الصدق البنيوي أيضاً، واتساق أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس.

2. ثبات المقياس: قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية:

– ألفا كرونباخ: تم حساب معامل الثبات بطريقة " ألفا كرونباخ" حيث تتطلب هذه الطريقة حساب ارتباط درجات العبارات مع بعضها بعضاً، ويمثل معامل ألفا قيم المعاملات الناتجة

عن تجزئة المقياس إلى أجزاء بطرق مختلفة، وبذلك يمثل معامل الارتباط بين أي جزئين من أجزاء المقياس (ميخائيل،2012،201).

– التجزئة النصفية: وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين نصفي المقياس ثم تصحيح الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان براون.

– ألفا كرونباخ: تراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ بين (0.741 ـ 0.803) في حين بلغت قيمة معامل الثبات للعبارات ككل بطريقة ألفا كرونباخ (0.842).

– التجزئة النصفية: تراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية بين (0.719ـ 0.784) في حين بلغت قيمة معامل الثبات للعبارات ككل بهذه الطريقة (0.827).

مما تقدم من نتائج الصدق والثبات يؤكد صلاحية المقياس للتطبيق.

– مقياس أزمة الهوية:

– وصف المقياس:

قام بإعداد المقياس (محمود،2011)، واستخدمه في دراسته التي جرت في العراق في الموصل للتعرف على أزمة الهوية والفروق في أزمة الهوية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وتضمن المقياس (30) بند، ويوجد ثلاثة بدائل للإجابة على بنود الأداة، كالآتي:

– موافق / 3 درجات.

– موافق إلى حد ما/ درجتين.

–غير موافق/ درجة.

– صدق المقياس وثباته:

الصدق البنيوي: قامت الباحثة بالتحقق من الصدق البنيوي للمقياس من خلال حساب معامل ارتباط العبارات مع الدرجة الكلية للمقياس:

جدول (2) معامل ارتباط العبارات بالدرجة الكلية لمقياس أزمة الهوية

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	.676**	11	.817**	21	.694**
2	.702**	12	.643**	22	.684**
3	.719**	13	.793**	23	.776**
4	.741**	14	.722**	24	.832**
5	.694**	15	.809**	25	.711**
6	.646**	16	.673**	26	.658**
7	.690**	17	.618**	27	.693**
8	.795**	18	.716**	28	.737**
9	.791**	19	.703**	29	.654**
10	.685**	20	.692**	30	.698**

يُلاحظ من الجدول السابق (2) أن معاملات ارتباط العبارات مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (0.618- 0.832) وهي معاملات ارتباط جيدة ودالة إحصائياً عند (0.01) ما يدل على الصدق البنيوي أيضاً، واتساق أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس.

- **الصدق التمييزي:**

تم التحقق من الصدق التمييزي لمقياس أزمة الهوية بعد تطبيقه على أفراد العينة السيكومترية البالغة (40) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية وترتيب الدرجات ترتيباً تصاعدياً وحساب الفروق بين الربعين الأدنى (25%) والأعلى (25%) وذلك باستخدام اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات كما هو موضح في الجدول:

جدول (3) دلالة الفروق بين الربعين الأعلى والأدنى على مقياس أزمة الهوية

مقياس أزمة الهوية	الربع الأعلى		الربع الأدنى		قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
الدرجة الكلية	**68.23**	**13.464**	**24.61**	**1.074**	**7.886**	**8**	**0.000**	**دال**

يلاحظ من الجدول السابق (3) أن هناك فرق بين الربعين الأعلى والادنى على مقياس أزمة الهوية، وهذه الفروق لصالح الربع الأعلى ما يعني أن المقياس يميز بين ذوي الدرجات المرتفعة المقياس وذوي الدرجات المنخفضة ويتمتع بالصدق التمييزي.

2. **ثبات المقياس:** قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية:

جدول (4) قيم معاملات الثبات بطريقتي (ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية) لمقياس أزمة الهوية

مقياس أزمة الهوية	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
البنود ككل	30	0.853	0.799

يُلاحظ من الجدول السابق (4) ما يأتي:

إن قيمة معامل ثبات البنود لمقياس أزمة الهوية بطريقة معامل ألفا كرونباخ بلغت (0.853)، في حين بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (0.799) وهي مؤشرات جيدة ومرتفعة ما يعكس ثبات بنود مقياس أزمة الهوية.

ما تقدم من نتائج الصدق والثبات يؤكد صلاحية المقياس للتطبيق الميداني.

تاسعاً – عرض نتائج البحث وتفسيرها

أولاً- الإجابة على أسئلة البحث:

السؤال الأول:

1- ما درجة القابلية للاستهواء لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة في مدينة سلمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحديد أعلى درجة على المقياس وأدنى درجة، ومن ثم حساب الفرق بينهما وقسمته على (3) لوضع معيار يتم على أساسه تحديد ثلاث درجات للقابلية للاستهواء وهي (منخفضة، متوسطة، مرتفعة) وفق الآتي:

أدنى درجة: (32)، أعلى درجة (96).

طول الفئة = (أعلى درجة على المقياس- أدنى درجة على المقياس) /3، وعلى ذلك يكون المعيار المستخدم هو (96-32)/3= 21.33.

وبناء على ذلك تم تحديد ثلاث درجات للقابلية للاستهواء وهي (منخفضة، متوسطة، مرتفعة) وفق الآتي:

جدول (5) درجات للقابلية للاستهواء

مقياس القابلية للاستهواء	منخفضة	متوسطة	مرتفعة
الاستهواء الفكري	33.23 – 14	– 23,34 32.66	42 – 32.67
الاستهواء الوجداني	11.33 -8	16.66 -11.34	24 -16.67
الاستهواء السلوكي	16.67 -10	23.34 -16.68	30-23.35
الدرجة الكلية	53,33 – 32	74.66 -53.34	96-74.67

ولتحديد درجات للقابلية للاستهواء على المقياس تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (6) الإحصاء الوصفي لمقياس القابلية للاستهواء

مقياس القابلية للاستهواء	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
الاستهواء الفكري	32.19	3.623	متوسطة
الاستهواء الوجداني	18.59	2.427	مرتفعة
الاستهواء السلوكي	23.95	2.621	مرتفعة
الدرجة الكلية	74.73	6.833	مرتفعة

يلاحظ من الجدول السابق (6) أن درجة القابلية للاستهواء لدى طلاب المرحلة الثانوية كانت مرتفعة على مستوى الدرجة الكلية وعلى مستوى الاستهواء الوجداني والاستهواء السلوكي، وتكاد تقارب الدرجة المرتفعة على مستوى الاستهواء الفكري، ما يمكن القول:

إن درجات الطلاب على مقياس القابلية للاستهواء تميل إلى الارتفاع نسبياً.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأنه وفقاً لنظرية هورني "Horny" فإن القابلية للاستهواء وسيلة دفاعية يستعين بها الفرد في مواجهة القلق، ويندرج الشخص مرتفع القابلية للاستهواء تحت ما أطلقت عليه "هورني" الشخصية الخاضعة، والتي تدفعه الحاجة لكسب التعاطف والتقبل من الآخرين، وبسبب التطور السريع الذي تشهده حياتنا وغزو عالم الانترنت والمواقع الالكترونية لعقول وحياة الشباب المراهقين، وأصبح كل شيء متاح ومباح أمامهم، فيتأثرون بما يشاهدونه ويسمعونه ويسعون لتقليده حتى لو كان غير صحيح أو غير جيد فقط لأنه أصبح (تريند) حتى ولو كان المراهق غير مقتنع به، مثل متابعة مشاهير مواقع التواصل والمحتوى الذي يقدمونه وتقليده بدون سبب مقنع، بالتالي عندما يشاهد رفاقه من حوله يسلكون هذا السلوك فإنه تلقائياً وبدون تفكير سيقلدهم ليلقى القبول منهم وليشعر أنه ينتمي إليهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الحميد (2017) التي توصلت إلى أن المراهقين في الصف الأول الثانوي لديهم درجة مرتفعة من القابلية للاستهواء.

- السؤال الثاني:

2- ما درجة أزمة الهوية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة في مدينة سلمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحديد أعلى درجة على المقياس وأدنى درجة، ومن ثم حساب الفرق بينهما وقسمته على (3) لوضع معيار يتم على أساسه تحديد درجة أزمة الهوية وهي (منخفضة، متوسطة، مرتفعة) وفق الآتي:

أدنى درجة: (30)، أعلى درجة (90).

طول الفئة = (أعلى درجة على المقياس– أدنى درجة على المقياس) /3، وعلى ذلك يكون المعيار المستخدم هو (90–30)/3= 20.

وبناء على ذلك تم تحديد ثلاثة درجات وهي (منخفضة، متوسطة، مرتفعة) وفق الآتي:

جدول (7) درجات أزمة الهوية

مقياس أزمة الهوية	منخفضة	متوسطة	مرتفعة
الدرجة الكلية	50 – 30	70 – 51	90 – 71

ولتحديد درجة أزمة الهوية على المقياس تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (8) الإحصاء الوصفي لمقياس أزمة الهوية

مقياس أزمة الهوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الدرجة الكلية	74.89	3.958	**منخفض**

يلاحظ من الجدول السابق (8) أن درجة أزمة الهوية لدى طلاب المرحلة الثانوية كانت مرتفعة إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمقياس أزمة الهوية (74.89).

وتفسر الباحثة هذه النتيجة أن حساسية مرحلة المراهقة تكمن في تكوين شخصية المراهق وهويته، والتوصل لتشكيلها يجعل المراهق يمر بأزمة الهوية التي تعد مشكلة المراهق الأساسية في هذه المرحلة حول تحديد أدواره ومكانه وسط مجتمعه ومن يكون، فيحاول تحديد أهدافه ومعرفة موقعه في مجتمعه الذي يعيش فيه، فتختلط الأدوار التي يتطلع المراهق لاختيارها مما يجعل درجة أزمة الهوية ترتفع لديه، إضافةً للدور الذي تلعبه وسائل

التواصل الاجتماعي والمحتوى الذي يشاهده المراهقين على الانترنت ما يجعلهم يقارنوا بين أنفسهم وما يشاهدونه ويجعلهم غير مقتنعين بما لديهم ويسعون للمثالية (Branje, et., al.,2021).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو فضة (2013) في فلسطين.

ثانياً- الإجابة على فرضيات البحث:

- الفرضية الأولى:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس القابلية للاستهواء ودرجاتهم على أزمة الهوية.

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب معاملات الارتباط (معامل ارتباط بيرسون) بين الدرجة الكلية على مقياس أزمة الهوية والأبعاد والدرجة الكلية على مقياس القابلية للاستهواء لدى أفراد العينة المستهدفة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (9) معاملات ارتباط بيرسون بين أزمة الهوية والقابلية للاستهواء

أزمة الهوية	معاملات ارتباط بيرسون			
	الاستهواء الفكري	الاستهواء الوجداني	الاستهواء السلوكي	الدرجة الكلية
	.376**	.326**	.276**	.421**

يلاحظ من الجدول السابق (9) أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين كل من درجات الطلاب على مقياس أزمة الهوية ودرجاتهم على مقياس القابلية للاستهواء بمعنى أنه كلما ارتفعت أزمة الهوية لدى طلاب المرحلة الثانوية ازدادت معها القابلية للاستهواء.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن أزمة الهوية تعد من أخطر المشكلات التي تواجه المراهقين في أيامنا هذه، والتي تنشأ من عدم قدرتهم على فهم ذاتهم وتقبلها والتعامل معها، وفي وقتنا الحالي ومع تطور وسائل التواصل الاجتماعي أصبحت تساهم هذه المواقع في تشكيل وتكوين كثير من المعارف والقيم والمفاهيم لديهم مما جعلهم يقعون بأخطاء ومشاكل أكثر خطورة وهي القابلية للاستهواء التي أيضاً يسعى المراهق من خلالها للحصول على القبول الاجتماعي من أقرانه وأصدقائه والبيئة المحيطة حتى لو كان سلوكه خاطئاً، خاصةً و أنه يواجه بطبيعة الحال بسبب وجود أزمة الهوية لديه صعوبة في تحديد أدواره ومعرفة ذاته، وهناك عدة دراسات أكدت على ارتباط أزمة الهوية لدى الشباب والمراهقين بالعديد من المشكلات النفسية والسلوكية مثل دراسة لباشي(2020) التي توصلت إلى أن أزمة الهوية ترتبط بالسلوك المضاد للمجتمع عند المراهقين (السلوك العدواني).

- الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس القابلية للاستهواء تبعاً لمتغير التخصص العلمي (علمي- أدبي).

للتحقق من هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث على مقياس القابلية للاستهواء تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي- أدبي)، وتم استخدام اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (10) نتائج اختبار (T-Test) للدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس القابلية للاستهواء تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

المقياس	التخصص الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الاستهواء الفكري	علمي	96	31.97	3.931	0.880	168	0.380	غير دال
	أدبي	74	32.47	3.184				
الاستهواء الوجداني	علمي	96	18.61	2.621	0.161	168	0.872	غير دال
	أدبي	74	18.55	2.165				
الاستهواء السلوكي	علمي	96	23.87	2.757	0.407	168	0.684	غير دال
	أدبي	74	24.04	2.446				
الدرجة الكلية	علمي	96	74.46	7.567	0.585	168	0.573	غير دال
	أدبي	74	75.06	5.775				

يلاحظ من الجدول السابق (10) أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً بالنسبة لمتغير التخصص الدراسي في الدرجة الكلية والأبعاد على مقياس القابلية للاستهواء، فقد كانت القيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة (0.05) المتعمد، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي إجابات أفراد عينة البحث على مقياس القابلية للاستهواء تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي- أدبي).

وتفسر الباحثة هذه النتيجة وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن المراهقين يواجهون تجارب متشابهة فيما يتعلق بالعوامل التي تؤثر على القابلية للاستهواء، كالضغوط الاجتماعية، والبيئة المحيطة، إضافةً إلى أن المراهق في هذه المرحلة يتعلق برفاقه ويتأثر بهم، ونتيجة الحاجة لديهم الى تقبل الاخرين واستحسانهم، أي هناك توجهات نفسية مشتركة بين المراهقين سواءً كان تخصصهم أدبي أو علمي، خاصةً أن الاختلافات بين الاختصاصين العلمي والأدبي تكون في محتوى المواد الدراسية وليس في نمط أو أسلوب الدراسة حيث أن الاختصاصين يجمعهما مدرسة واحدة وبيئة تربوية واحدة وبيئات صفية متشابهة، كما أن القابلية للاستهواء قد تتأثر بعوامل أخرى غير التخصص الدراسي مثل العمر والسمات الشخصية والبيئة الاجتماعية.

- الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس أزمة الهوية تبعاً لمتغير التخصص العلمي (علمي- أدبي).

للتحقق من هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث على مقياس أزمة الهوية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، وتم استخدام اختبار(T-Test) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (11) نتائج اختبار (T-Test) للدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس ازمة الهوية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

مقياس أزمة الهوية	التخصص الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الدرجة الكلية	علمي	96	75.03	4.196	0.536	178	0.593	غير دال
	أدبي	74	74.70	3.644				

يلاحظ من الجدول السابق (11) أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً بالنسبة لمتغير التخصص الدراسي في الدرجة الكلية على مقياس أزمة الهوية، فقد كانت القيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة (0.05) المتعمد، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي إجابات أفراد عينة البحث على مقياس أزمة الهوية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي- أدبي).

وتفسر الباحثة هذه النتيجة أن المراهق في هذه المرحلة فإنه يسعى ليكون هويته ويحدد ملامح شخصيته، فيختار تخصصه الدراسي سواءً علمي أو أدبي في محاولة منه لتشكيل رؤية عن مستقبله واتباع ميوله الدراسية، لذلك عند فشل المراهق في تحديد أدواره في مجتمعه، وعند عدم تمكنه من تحديد رؤية مستقبلية لعمله أو دراسته فإنه يقع في مشكلة أزمة الهوية أياً كان تخصصه الدراسي، حيث أنه هناك عوامل أخرى أكثر تأثيراً في أزمة الهوية كالعوامل الاجتماعية والوسط المحيط والأسرة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العيساوي (2021)، ودراسة محمد وزكي (2018).

عاشراً – المقترحات:

– إعداد برامج إرشادية للحد من مشكلة القابلية للاستهواء عند المراهقين، وكيفية التعامل مع المراهقين في هذه المرحلة.

– دراسة مشكلة القابلية للاستهواء مع متغيرات تخص فئة المراهقين وخصائصهم العمرية، للتمكن قدر الإمكان من الإحاطة بالمشكلة من كافة جوانبها.

– إجراء دراسات عن القابلية للاستهواء وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل: القابلية للاستهواء وعلاقتها ببعض الحاجات النفسية، القابلية للاستهواء وعلاقتها بالضبط الذاتي، القابلية للاستهواء وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية.

المراجع العربية:

- أبو فضة، خالد. (2013). قلق المستقبل وعلاقته بأزمة الهوية لدى المراهقين الصم في محافظات غزة. *(رسالة ماجستير غير منشورة)*، الجامعة الإسلامية، غزة.
- برهوم، علا. (2021). أساليب الهوية وعلاقتها بمركز الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص. *مجلة جامعة حمص*، 44، (30)، 51.
- حسين، بثينة. (2015). علاقة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي بالاغتراب النفسي وأزمة الهوية لدى طلبة المرحلة الثانوية. *(رسالة ماجستير غير منشورة)*. جامعة مؤتة.
- رفاعي، عادل. (2019). استخدام الممارسة العامة المتقدمة في الحد من المشكلات السلوكية المرتبطة بأزمة الهوية الاجتماعية لدى الطلاب المراهقين مجهولي النسب المقيمين بالمؤسسات الإيوائية. دراسة تجريبية مطبقة على مؤسسة أحمد جبرة الإيوائية بمحافظة قنا. *مجلة العلوم التربوية*، 27 (2)، 58–113.

- سلوم، مرح. (2025). القابلية للاستهواء وعلاقتها بتوقعات الكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة في مدينة سلمية. كلية التربية، *جامعة حمص*، سوريا.
- شمسي باشا، ريده. (2024). أساليب التفكير وعلاقتها بالقابلية للإيحاء لدى طلاب جامعة حمص. كلية التربية، *جامعة حمص*، سوريا.
- صالح، صافي. (2019). التوجه الديني وعلاقته بالاتجاهات التعصبية لدى طلبة الدراسة الإعدادية العائدين من النزوح، *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية*،316،2،4-335.
- عبد الحميد، جديد. (2017). القابلية للاستهواء لدى المراهقين المستعملين لمواقع التواصل الاجتماعي دراسة ميدانية بثانوية الحاج علال بن بيتور متليلي الشعابنة. *مجلة العلوم الاجتماعية*، عدد 24.
- عبد العال، السيد. (2006). بعض متغيرات الذات والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى مضطربي الهوية من طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية في المنصورة*، 2، 61-67.
- عبد الله، عادل. (2000). *دراسات في الصحة النفسية (الهوية- الاغتراب- الاضطرابات النفسية)*. دار الرشاد.
- عسكر، سمر. (2020). أزمة الهوية والقابلية للاستهواء لدى عينة من المراهقين مرتفعي ومنخفضي تقدير الذات. *المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية*، 2، 189-215.
- عمار، أسامة. (2020). فاعلية برنامج قائم على بروفيلات التفكير في ضوء نظرية هاريسون وبراميسون في تدريس علم النفس لتنمية التفكير السابر وخفض القابلية للاستهواء الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية التجارية. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، 3،35.

- العيساوي، مهند. (2021). أزمة الهوية وعلاقتها بمفهوم الذات لدى المراهقين في مدارس محافظة بيت لحم. *(رسالة ماجستير غير منشورة)*. جامعة القدس، فلسطين.
- الغامدي، حسين. (2001). تشكل أزمة هوية الأنا لدى عينة من الجانحين وغير الجانحين بالمنطقة الغربية في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب وأكاديمية نايف للعلوم الأمنية، المجلد الخامس، ع 30، 182–213.
- الفرماوي، حمدي. (2009). *نظرية الركائز الأربعة للبناء النفسي*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- القصوي، عبد العزيز. (1993). *علم النفس أسسه وتطبيقاته التربوية، الأسس العامة والدوافع وسيكولوجية الجماعات*. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- لباشي، غنية. (2020). السلوك المضاد للمجتمع وعلاقته بأزمة الهوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. *(رسالة ماجستير غير منشورة)*. جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر
- لباشي، غنية. (2020). السلوك المضاد للمجتمع وعلاقته بأزمة الهوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، دراسة ميدانية بثانوية جابر بن حيان في المسيلة. *(رسالة ماجستير غير منشورة)*، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر.
- محمد، إياد وزكي، جيهان. (2018). أساليب مواجهة أزمة الهوية وعلاقتها بالتنشئة الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *مجلة الفتح*، 14 (76): 41–74.
- محمد، رشا، عبد الستار وهبة. (2023). الفروق بين الجنسين في العلاقة بين الفراغ الوجودي وكل من أزمة الهوية وقلق المستقبل لدى المراهقين مجهولي النسب. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 33،1،121.

- محمد، فاطمة. (2019). *إدمان الألعاب الالكترونية الانتحارية وعلاقته بالتواصل الأسري والقابلية للاستهواء لدى عينة من المراهقين*. كلية الدراسات الإنسانية. جامعة الأزهر. القاهرة.
- معمرية، إبراهيم، بشير وماحي. (2004). أبعاد السلوك العدواني وعلاقتها بأزمة الهوية لدى الشباب الجامعي. *مجلة شبكة العلوم النفسية العربية*، ع 4.
- ميخائيل، أمطانيوس. (2012). *القياس النفسي*. منشورات جامعة دمشق: دمشق.

المراجع الأجنبية:

- Adam R. Nicholls, David Morley, Mark A. Thompson, Chao Huang, Grant Abt, Martyn Rothwell, Edward Cope, Nikos Ntoumanis. *International Journal of Drug Policy.* 82 (2020) 102,820.
- Agarwal, A. &pandey, R (1987). Effect of Affectional Deprivation on Tribal Children: A study of sex Difference. *Asian Journal psychology*, Education, 15 (2), 8-14.
- Anderson, Li, Han, Liu (2017). Understanding how some university students suffer from an identity crisis and what this relates to the level of social anxity. *Journal of PLOS One*, 12, (4), pp 1- 24.
- Arnold, H. (2014*): Freedom from sinful thoughts*. New York: Plough Publishing House. Canada: Batoche Books.

- Bandura a (1986). *Social foundation of thought and action englem*. Wood cliffs prentice hall. Abstract international vol 56.
- Branje, S., de Moor, E.L., Spitzer, J., & Becht, A.I. (2021). Dynamics of identity development in adolescence: A decade in review. *Journal of Research on Adolescence, 31* (4), 908-927.
- Dameshghi, S. & Kalantarkousheh, S. (2016). The Relationship between Identity Crisis and Responsibility. *The International Journal of Indian Psychology*, 3 (1), Issue 2, 97-109.
- Demir, B. Kaynak-Demir, H.,& Sonmez, E. (2010). Sense of Identity and Depression in Adolescents. *The Turkish Journal of Pediatrics*, 72, 68- 72.
- Enright, R. (2020). Parental Influences on the development of adolescent autonomy and identity. *Journal of Youth & Adolescence*, 9 (6), 529- 537.
- Erikson, E, H. (1994). *Identity and the Life Cycle*. W.W. NORTON COMPANY, New York.
- Fadjukoff, Paivi (2007). *Identity Formation in Adulthood* , University of Jyvaskyla.75-462, 319. Finland.
- Feist, J., & Feist, G.J. (2008). *Theories of personality*. 7 Edition.McGraw-Hill.
- John P. Pierce, Won S. Choi, Elizabeth A. Gilpin, and Arthur J. Farkas. Validation of Susceptibilityas Predictor of Which

Adolescents Take Up Smoking in the United States. *Health Psychology* 1996, Vol 15, 5,355-361.

- Mailman, P. (2009): Cross-sectional age changes in ego identity status adolescence. *Journal of Developmental Psychology*, 15 (2), 117- 128.
- Rob Cover (2021). *Identity in the disrupted time of COVID-19: performativity*, crisis, mobility and ethics. social-sciences &-humanities-open, Volume 4, Issue 1,pp 301-307.
- Safitri,N. (2021). *Identity crisis experienced by Ben day in dark places novel*. English Department, UIN Sunan Ampel Surabaya. Advisor: Dr. Wahju Kusumajanti, M. Hum.
- Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28 (1), 78-106.
- Steinberg, L., & Monahan, K.C. (2007). Age differences in resistance to peer influence. *Developmental Psychology*, 43 (6), 1531-1543.
- Uhls, Y.T., Ellison, N.B.,& Subrahmanyam, K. (2017*). Benefits and costs of social media in adolescence*. Pediatrics, 140 (2), 67-70.

درجة توفّر الكفايات اللازمة لاستخدام الأنشطة المتكاملة في العملية التعليمية لدى مربيات رياض الأطفال في مدينة حمص

طالبة الدراسات العليا: ميسم أحمد أحمد

إشراف: أ.د. محمد موسى

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تعرّف درجة توفّر بعض الكفايات اللازمة لاستخدام الأنشطة المتكاملة لدى مربيات رياض الأطفال في مدينة حمص من وجهة نظرهن، اتّبعت الباحثة المنهج الوصفي من خلال الوقوف على المحاور النظرية للبحث، واختيار عينة البحث وتحليل استجاباتهن، حيث تكونت عينة البحث من (75) مربّية في الروضات الحكومية التابعة لمديرية التربية في مدينة حمص، ولتحقيق أهداف البحث أعدّت الباحثة استبانة تكونت من (35) بنداً موزعة على خمسة مجالات رئيسة.

ولمعالجة البيانات إحصائياً استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" واختبار تحليل التباين الأحادي، وقد أظهرت نتائج البحث تدنّي درجة توفّر بعض كفايات استخدام الأنشطة المتكاملة لدى مربيات رياض الأطفال في مدينة حمص، فضلاً عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مربيات رياض الأطفال في توفّر بعض كفايات استخدام الأنشطة المتكاملة تبعاً لمتغير المؤهل التربوي، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مربيات رياض الأطفال في توفّر بعض كفايات استخدام الأنشطة المتكاملة تبعاً لمتغير سنوات الخبر

الكلمات المفتاحية: الكفاية، مربيات رياض الأطفال، الأنشطة المتكاملة.

The degree of availability of the necessary competencies to use integrated activities in the educational process among kindergarten teachers in the city of Homs

Abstract:

The study aimed to identify the degree of availability of some competencies necessary for using integrated activities among kindergarten teachers in the city of Homs from their point of view. The researcher followed the descriptive approach by examining the theoretical axes of the research, selecting the research sample and analyzing their responses. The research sample consisted of (75) teachers in government kindergartens affiliated with the Education Directorate in Homs. To achieve the research objectives, the researcher prepared a questionnaire consisting of (35) items distributed over five main areas.

To process the data statistically, the researcher used arithmetic averages, standard deviations, and the t-test, one- way anova. The research results showed a low degree of availability of some

competencies in using integrated activities among kindergarten teachers in the city of Homs, In addition, there were no statistically significant differences between the average scores of kindergarten teachers in the availability of some competencies in using integrated activities according to the educational qualification variable, as well as the absence of statistically significant differences between the average scores of kindergarten teachers in the availability of some competencies in using integrated activities according to the variable of experience years.

Key words: Adequacy, kindergarten educators, Integrated activities.

المقدمة:

تعدّ مرحلة رياض الأطفال مرحلة تربوية حسّاسة ومهمة لتهيئة الأطفال للتعلّم، فهي الفترة التكوينية التي يتمّ خلالها وضع البذور الأولى لملامح شخصية الطفل وتكامل جوانب نموّه الأساسية جسمية، وعقلية، ولغوية...، وتتميّز بكونها مرحلة حاسمة في تحديد مسار النموّ المتكامل للطفل فإذا ما قُدّمت لها الرعاية والمساندة تطورت وازدهرت، أما إذا أُهمِلت فقد تتخذ منحى سلبيّ غير سويّ وغير مناسب.

ويعدّ الطفل في إطار المناهج الحديثة المحور الأساسي في جميع نشاطاتها، حيث تركز- المناهج الحديثة- على التعلّم الإيجابي من خلال اللعب والاكتشاف والملاحظة وحلّ

المشكلات وتوجيه الأسئلة، والاستفادة من كل فرصة للتفكير والمعرفة من خلال الأنشطة التي يمارسها الأطفال والمواقف التي يعيشونها بما يحقق لهم الفائدة في الحاضر والمستقبل.

ومن ضمن مناهج رياض الأطفال برز المنهج القائم على الأنشطة المتكاملة، والذي يُعنى بتنمية جوانب الطفل كافة، وبما يحقق النمو الشامل والمتوازن للطفل، حيث يؤكد الباحثون أن أسلوب الأنشطة المتكاملة أكثر قدرة من غيره على تحقيق أهداف التربية الرامية إلى مساعدة الطفل على النمو الشامل والمتكامل معرفياً ومهارياً ووجدانياً، والتعلّم عن طريق الأنشطة المتكاملة لا يتمّ إلا على أساس إيجابية الطفل ونشاطه؛ والذي لا يقتصر على الجانب الحركي فقط، بل يشمل الفن والموسيقى.. وغيرها، وهذا بالطبع سيحقق تعلماً أكثر فائدةً وأبقى أثراً، لأنه تعلّم قائم على رغبات الأطفال وميولهم (عاطف، 2001، 5).

وبالطبع فإن هذا لن يتمّ دون وجود المربية الكفء القادرة على القيام بهذا الدور بإيجابية وفاعلية خاصة في ظل ما يشهده العالم اليوم من تحولات متسارعة في جميع جوانب الحياة والتي أفرزت –ولاتزال– مواقف و مشكلات على الصعيدين المحلي والعالمي مما جعل مهمة التربية تزداد تعقيداً، وإذا كانت عملية إعداد المعلم بشكل عام عملية هامة وحيوية لتحقيق الأهداف التعليمية فإن إعداد مربيات رياض الأطفال تصبح أكثر أهمية، نظراً للطبيعة الخاصة لهذه المرحلة العمرية من حياة الطفل، ونظراً للمتطلبات النمائية والاجتماعية والمهارية التي تسعى المربية إلى إشباعها لدى الطفل في هذه المرحلة، ولعلّ ظهور برامج إعداد المعلمين القائمة على الكفايات أو على أساس الأداء عام (1996) في الولايات المتحدة الأمريكية كاستجابة لتنامي الشعور بعدم الرضا عن مسار التربية آنذاك، وكواحدة من أهم الاتجاهات المعاصرة وأكثرها بروزاً وانتشاراً في المؤسسات التربوية والتعليمية خاصة في البلدان الأكثر تطوراً (Jan, 2009, 15).

بصفة عامة يمكن القول بأن إعداد المعلم على أساس الكفايات يعد استراتيجية قائمة مفادها أن عملية التعلم الفعّال يمكن تحليلها إلى مجموعة من الكفايات يؤدي تمكّن المعلم منها إلى نجاحه في عمله، وأن التدريب بمفهومه المعاصر لم يعد مقتصراً على مجرد برامج تعليمية تقليدية تستهدف معالجة عيوب إعداد المعلمين قبل الخدمة، بل أصبح يؤكد على النمو المهني المستمر أثناء الخدمة (الفرا، 2019، 2)، ولا شك بأن هذا الجانب يشكّل محوراً رئيساً في تحقيق عملية تواصل إيجابي بين المربية والطفل، وجَعْل المربية قادرة على تعرّف الأنماط المختلفة للأطفال وتطبيق استراتيجيات وأنشطة التعلّم الحديثة المبنية وفق خطط تواكب النظريات التربوية الحديثة، بحيث تكون المربية نفسها عاملاً إيجابياً وعنصراً مساعداً يُبنى عليه نجاح العملية التربوية، وربما بذلك نجد أنفسنا في الطريق الصحيح الذي لطالما ترددت الأصداء عليه بأن يتحوّل دور المعلم من مصدر أساسي للمعلومات إلى ميّسر ومدرّب للمتعلمين في طريقة الحصول على تلك المعلومات، وأن يتحوّل دور المتعلم من مستمع سلبي إلى مشارك إيجابي وباحث وناقد ومقوّم لنتاج جهده.

مشكلة البحث:

لا شكّ بأن قطاع التربية والتعليم بعناصره المختلفة ليس بمنأى عن التغيّرات والتطورات الحاصلة في عالمنا الحاضر، خاصة أن هنالك علاقة طردية بين تطوّر التعليم وتطوّر المستقبل، وانطلاقاً من الدور الذي يؤدّيه النظام التربوي داخل المجتمع، فإن الهدف من إصلاحه هو خلق التفاعل الإيجابي مع المحيط الاجتماعي والثقافي وتقوية الشعور بالمسؤولية في مسايرة التغيّرات والتكيّف مع المستجدات (عاطف، 2012، 54)، لذا أصبح تأهيل مربيات رياض الأطفال والمعلمين ضرورة يتطلبها أي إصلاح، ويكاد يتفق المربون – على اختلاف اتجاهاتهم– على أنه مهما بُذلت من جهود علمية وفنية في إعداد المناهج الدراسية، ومهما استُخدم في العملية التعليمية من وسائل تكنولوجية وتقنيات تربوية، تبقى

الحاجة ماسة إلى وجود مربية كفء يمكنها التعامل مع أبعاد العملية التعليمية بكفاءة عالية، فالمربية هي التي تنظم الخبرات وتديرها في اتجاه تحقيق الأهداف المحددة، وهي أحد أطراف عملية الاتصال البشري التي تفتقدها الوسائل الآلية (حماد، 2009، 23).

وعلى الرغم من تعددّ مناهج رياض الأطفال وتنوّع الأهداف التي ركزت عليها، إلاّ أنها اتفقت في معظمها على تنمية جوانب نمو الطفل العقلية والجسمية والنفسية، ويمكننا القول بأن الأنشطة المتكاملة من أكثر الأساليب ملاءمة لطبيعة الطفل وخصائص نموّه، فهي تأخذ بعين الاعتبار جميع العناصر والعوامل التي تساهم في نموّ الطفل وتطوره وإثارة دافعيته للبحث والتقصي (الياس ومرتضى، 2015، 200).

وبالعودة إلى بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، نجد بأن بعضها أشار إلى وجود ضعف في التكامل ما بين الأنشطة المتضمنة في البرنامج اليومي الذي يقدم للأطفال، حيث بينت دراسة حميرة (2015) أن المشكلة التي يعاني منها معظم الرياض في القطر العربي السوري؛ هي أن معظم معلمات رياض الأطفال يمارسن وينفذن بعض الأنشطة الفنية والموسيقية والحركية وغيرها بشكل ارتجالي وعفوي دون الربط فيما بينها أو بين المنهاج وأهدافه، الأمر الذي يجعل نمو الطفل غير متكامل ويؤدي إلى ضياع الجهود المبذولة فيما لو تم توظيفها بشكل أفضل.

وقد أكدت العديد من الدراسات ومنها دراسة الزهار (2010) الفلفلي والمواجدة (2018) على أهمية الأنشطة المتكاملة، وضرورة إدخالها والاعتماد عليها بشكل أكبر ضمن الأنشطة اليومية في الروضة بما يحقق النمو المتكامل للأطفال، وأوصت بضرورة تدريب مربيات رياض الأطفال على إعداد هذه الأنشطة وتنفيذها.

وفي دراسة قامت بها فاطمة (2021) على عينة من الروضات في مدينة دمشق، أشارت الدراسة إلى وجود ضعف في تطبيق الأنشطة المتكاملة من قبل المربيات، كما ويتم تطبيق بعضها دون التقيّد بالأسس الواجب مراعاتها عند تنفيذ هذه الأنشطة، وبعضهن الآخر لا يعرفن التسمية العلمية للأنشطة المتكاملة.

كما وتناول المؤتمر التربوي الثاني المنعقد في المغرب بتاريخ 11/ 11/ 2020 م تحت عنوان (التربية ومستجدات عصر) عدة محاور تتعلق بالإصلاح والتجديد التربوي، وضرورة استخدام الاستراتيجيات والأنشطة الحديثة وكان من بينها الأنشطة المتكاملة، حيث أوضح المشاركون أهمية استخدام هذه الأنشطة في خلق بيئة تعليمية جذابة تساعد في تحقيق أهداف المنهاج ومخرجاته.

وفي تقرير صدر عن المجلة الأمريكية US.News&World (2016) والتي ذكرت على أنه بالرغم من الجهود المبذولة لتحسين التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، إلا إعداد المعلمات لا يزال يعاني من ضعف في الجودة، كما أوصت دراسة قام بها Duraku et al (2022) بضرورة تطوير كفاءات المعلمات في استخدام الأنشطة التعليمية الحديثة في مرحلة الطفولة المبكرة، وقد أكدت وثيقة استشراف مستقبل العمل التربوي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي في القاهرة (2008) على ضرورة معاودة تثقيف المعلم نظرياً وعملياً وبصورة مستمرة مع متابعة نموه المهني وتحديد الكفايات العلمية والأدائية المطلوبة وتصميم البرامج المناسبة لدعم هذه الكفايات وتطويرها وتسخيرها للعملية التعليمية.

ومن خلال ما لاحظته الباحثة أثناء عملها في الميدان التربوي –كمشرفة على بعض زمر التدريب الميداني لطالبات رياض الأطفال– من ضعف لدى المربيات في تطبيق الأنشطة المتكاملة، وإن كان يتمّ ذلك في بعض الأحيان ولكن بعشوائية ودون التقيّد بالقواعد اللازمة لتطبيقها بفاعلية، وهذا ما دفع الباحثة إلى إجراء دراسة استطلاعية على خمس عشرة مربية

رياض أطفال (في مدينة حمص وريفها)، حيث تم اعتماد استبيان مكون من عشرين بنداً موزعة على خمس كفايات: (التخطيط للنشاط، التهيئة للنشاط، تنفيذ النشاط، ، التقويم، غلق النشاط) وكان الهدف من الدراسة معرفة مدى امتلاك مربيات الرياض لبعض الكفايات اللازمة لاستخدام الأنشطة المتكاملة في العملية التعليمية، وقد جاءت النتائج كما يأتي:

(37%) كفاية التخطيط للنشاط، (35.7%) كفاية التهيئة للنشاط، (45.2%) كفاية تنفيذ النشاط، (43.5%) كفاية التقويم، (38.2%) كفاية غلق النشاط، وكما نلاحظ فإن هذه النسب تشير جميعها إلى ضعف في درجة امتلاك المربيات للكفايات المذكورة.

مما سبق نجد أن مشكلة البحث تتحدد بالسؤال الرئيس الآتي:

ما درجة توفّر الكفايات اللازمة لاستخدام الأنشطة المتكاملة في العملية التعليمية لدى مربيات رياض الأطفال في مدينة حمص؟

أهمية البحث: تنبع أهمية البحث من النقاط الآتية:

1- أهمية موضوع الكفايات في مجال التعليم والتي تعدّ عنصراً جوهرياً في الأداء المهني لمربية الرياض، وهذا ما يؤثر بشكل مباشر في جودة العملية التعليمية ومخرجاتها.
2- قد يسلّط الضوء على بعض جوانب الضعف الموجودة لدى مربيات رياض الأطفال في استخدام الأنشطة المتكاملة في العملية التعليمية.
3- قد يزوّد المشرفين التربويين ومخططي البرامج التعليمية بمعلومات عن درجة توفّر بعض الكفايات لدى مربيات رياض الأطفال، ومن ثمّ العمل على معالجة جوانب الضعف الموجودة بها منذ مرحلة ما قبل الخدمة.

4- ينسجم هذا البحث مع التوجهات الحديثة في تطوير مناهج الطفولة المبكرة، مما قد يجعله مساهمة علمية لخدمة الميدان التربويّ في سوريا.

5- قد يكون هذا البحث دافعاً لباحثين آخرين لإجراء بحوث لاحقة تتعلق بمجالات أخرى للكفايات لدى مربيات رياض الأطفال وبيان كيفية تنميتها لديهن.

أهداف البحث: يهدف هذا البحث إلى تحقيق ما يأتي:

1- تعرّف درجة توفّر بعض الكفايات اللازمة لاستخدام الأنشطة المتكاملة في العملية التعليمية لدى عينة من مربيات رياض الأطفال في مدينة حمص.

2- إعداد قائمة ببعض الكفايات اللازمة لاستخدام الأنشطة المتكاملة في العملية التعليمية لدى مربيات رياض الأطفال.

3- بيان الفروق في درجة توفّر بعض الكفايات اللازمة لاستخدام الأنشطة المتكاملة في العملية التعليمية لدى مربيات رياض الأطفال تبعاً لمتغيّر المؤهل التربوي وسنوات الخبرة.

فرضيات البحث:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مربيات رياض الأطفال في توفّر بعض الكفايات اللازمة لاستخدام الأنشطة المتكاملة تبعاً لمتغير المؤهل التربوي.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مربيات رياض الأطفال في توفّر بعض الكفايات اللازمة لاستخدام الأنشطة المتكاملة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

1- تعرّف **الكفاية** بأنها: القدرة على عمل شيء أو إحداث نتائج متوقعة، أو هي بمعنى آخر القدرة على عمل شيء معيّن بكفاءة عالية وبمستوى معين من الأداء. (مرعي، 2014، 8)

ويعرفها رشدي طعيمه بأنها: مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسّر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها العقلية والوجدانية والنفسحركية. (طعيمة، 14، 2009)

2- **الأنشطة المتكاملة:** مجموعة من الخبرات المنظّمة تجمع بين مجالات معرفية ومهارية متعددة، تهدف إلى التنمية الشاملة والمتوازنة جسمياً وعقلياً وحركياً وانفعالياً واجتماعياً، بالاعتماد على أنشطة مختلفة مثل (اللعب، الفن، الموسيقى، الحركة، الغناء، التجارب العلمية) بطريقة مترابطة ومتفاعلة مع بعضها البعض (عبد المعين، 2022، 8).

وتعرّف أيضاً: مجموعة من الخبرات الموجهة وغير الموجهة التي يمارسها الطفل مع المربية أو الأصدقاء في الروضة، والتي تتكامل مع بعضها وتتفاعل معاً، وتشمل الأنشطة الرياضية والغنائية والفنية والاجتماعية والعلمية..، والتي تسهم في مجملها إلى تنمية الطفل في جميع الجوانب الجسمية والنفسية والاجتماعية والخلقية (مرسي، 2013، 13).

وتعرّف كفايات استخدام الأنشطة المتكاملة إجرائياً بأنها:

مجموعة من الأداءات المتعلّقة بـ (التخطيط للنشاط، التهيئة للنشاط، تنفيذ النشاط، التقويم، غلق النشاط) والتي يجب على مربية الرياض امتلاكها وتوظيفها بطريقة مناسبة أثناء استخدامها للأنشطة المتكاملة مع الأطفال داخل وخارج غرفة النشاط، مما يساعد على تحقيق تعلّم أفضل وذو فاعلية أكبر، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها مربية رياض الأطفال على أداة البحث المعدّة لذلك.

3- **مربيات رياض الأطفال:** المربيات اللواتي يعملن في رياض الأطفال، وحاصلات على إجازة في التربية باختصاص رياض أطفال أو وكلاء (وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية) .

4- مرحلة رياض الأطفال: مرحلة تعليمية مجانية غير إلزامية تتراوح مدّتها بين الثلاث والخمس سنوات (وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية).

الجانب النظري:

أولاً- الأنشطة المتكاملة:

تعد الأنشطة بشكل عام من الممارسات المهمة في حياة الفرد، حيث تقوم بدور رئيس في تكوين شخصيته من جهة وتأكيد ذاته ضمن الجماعة من جهة أخرى، والأنشطة ظاهرة سلوكية تسود عالم الكائنات الحية- ولا سيّما الإنسان- ففي مرحلة الطفولة يعد النشاط وسيطاً تربوياً هاماً يدرك الطفل من خلاله أن المشاركة في أيّ نشاط يتطلب من الشخص معرفة حقوقه وواجباته، ويبدأ في التعرّف على الأشياء وتصنيفها وتعلّم المفاهيم وتعميمها على أساس معرفيّ ولغويّ.

أكد كثير من علماء النفس والتربية على أهمية الأنشطة في عمليتي التعليم والتعلّم فهي تغطّي مجالات واسعة ضمن العملية التعليمية وتَجْلب الخبرات السّارة والممتعة وتنمّي المهارات وتزيد من دافعية المتعلمين للمعرفة والفهم، كما أنها تزيد درجة الانتباه للموقف التعليمي الحاضر مما يجعل التعلّم أكثر متعة عقليّة وبهجة نفسيّة، هذا بالإضافة إلى أنها تعدّ وسيلة للتعّرف على قدرات المتعلمين الذهنية والعقلية حتى يتسنّى العمل على تنميتها والارتقاء بها (حجازي، 2006، 28).

تنوعت الأنشطة مع التقدّم الذي حدث في المجال العلمي والصناعي، فظهرت الأنشطة السمعية والبصريّة والحركية والفردية والجماعيّة..، وظهرت العديد من وجهات النظر في تصنيف الأنشطة وتحديد دور المعلم والمتعلم بها؛ ونظراً لأهمية ذلك سوف يتضمن المحور

الآتي للبحث الحالي تعريفاً بالأنشطة المتكاملة ونشأتها، أهداف الأنشطة المتكاملة وأهميتها وأنواعها وعلاقتها ببعض طرائق التعليم والتعلّم.

1- مفهوم النشاط:

تعد الأنشطة وسيطاً مهماً في تنمية الطفل عقلياً وجسمياً ونفسياً واجتماعياً وثقافياً، ولها أثر فعال في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة وتهدف إلى إكساب الأطفال المفاهيم والمعلومات والمهارات وتساعد على تكوين العادات والاتجاهات كما تشبع ميول الأطفال وحاجاتهم.

- مفهوم الأنشطة المتكاملة:

ظهرت الأنشطة المتكاملة كرد فعل لأمرين أساسيين أولهما: التطور الذي حدث في الفكر التربوي وانتقال الاهتمام من المادة التعليمية كغاية في حد ذاتها إلى الاهتمام بالمتعلم وما صاحب ذلك من الاهتمام بعملية التدريس وعائدها، وجوهر هذا التطور أن العملية التعليمية بفلسفتها ومناهجها أصبحت تهدف أساساً إلى تربية المتعلم، والأمر الآخر الاهتمام بوظيفة المعلومات وواقعيتها وبُعدِها عن التجريد وتناولها لمشكلات المتعلم الرئيسة (مليجي، 2002).

يعرف النشاط بشكل عام بأنه: مجموعة من الممارسات الحرة التي يقوم بها الفرد من أجل المتعة والسرور يعبّر من خلاله عن رغبة ملحة في تأكيد الذات واكتشاف العالم المحيط، وهو وسيلة لنمو الشخصية من كافة جوانبها بالاعتماد على الخبرات السابقة والخبرات التي يتم اكتسابها أثناء ممارسة الأنشطة المختلفة (الزغبي،2012، 11).

تعددت تعريفات الأنشطة المتكاملة وسوف نستعرض بعضاً منها:

- يعّرف صومان (2019، 10) الأنشطة المتكاملة بأنها تلك البرامج والأنشطة التي تهتم بالطفل وتُعنى بما يبذله من جهد عقلي أو بدني بما يتناسب مع قدراته وميوله

واهتماماته داخل الروضة وخارجها بحيث يساعد ذلك على إثراء خبراته واكتسابه مهارات متعددة بما يخدم مطالب النمو البدني والذهني لدى الطفل.

- عمل إرادي يؤدى في حدود زمان ومكان معينين حسب قواعد وقوانين مقبولة ومتفق عليها ومفهومة من قبل من يمارسها للوصول إلى غايات معينة (الشحروري، 2018).

- مجموعة من المواقف التعليمية التي يتم تخطيطها وإعدادها، بحيث تضم مجموع الأنشطة الصحية والاجتماعية والرياضية والعلمية والفنية بشكل مترابط ومنظم (البشلاوي، 2023، 9).

- ترى الياس ومرتضى (2006، 188) أن الأنشطة التعليمية المتكاملة تستمد مفهومها وملامحها من ثلاث نقاط أساسية هي:

- نظرة المنهاج إلى الطفل ككيان واحد متكامل، فمنهاج رياض الأطفال يهدف إلى تحقيق نمو الطفل الشامل والمتوازن في الجوانب كافة المعرفية والوجدانية والحس حركية.
- تكامل جوانب المعرفة، حيث تتكامل الأنشطة اللغوية والرياضية والعلمية والدينية والاجتماعية والصحية والبيئية والحركية والموسيقية...إلخ بحيث يرى الطفل وحدة المعرفة وتكاملها.
- تكامل جوانب التعلم من مفاهيم وحقائق ومهارات وميول وقيم، فالأنشطة التعليمية المتكاملة تُصمم وتُخطط بحيث تتنوع موضوعاتها وأنشطتها وأدواتها وتتدرج مستوياتها، ثم تُطرح ليمارسها الأطفال، يتفاعلون معها وينمون من خلالها، وتتطور قدراتهم في يسر وسهولة من خلال وسط خصب ثري ممتع يتسم بالمرونة والحرية، فيشعر كلاً منهم بالإيجابية وإمكانية المبادرة.

من خلال استعراض التعريفات السابقة ترى الباحثة أن جميعها تلتقي في التأكيد على أهمية الدمج والتكامل بين الخبرات التعليمية، وبالتالي تجاوز التقسيم التقليدي والنظرة القديمة

للتعليم إلى مواد منفصلة، حيث تظهر الأنشطة المتكاملة كأسلوب فعّال في تنمية الطفل من جميع جوانبه: المعرفية، اللغوية، الانفعالية، الحركية... والاعتماد على مشاركة الطفل وإيجابيته.

2- خصائص الأنشطة المتكاملة:

تعتمد المناهج المعاصرة لرياض الأطفال على مبدأ النشاط الذاتي ضمن مواقف تعليمية منظمة وأنشطة هادفة تتسم بالشمول والمرونة والترابط والتكامل (بدر، 2009، 77) وفيما يلي شرح لخصائص الأنشطة المتكاملة:

- **التكامل:** مبدأ التكامل يرتبط بالخبرة التربوية والموقف التعليمي الذي يعيشه الطفل في وحدة متكاملة، بشكل يساعد الطفل على تطبيق ما اكتسبه من معرفة في مواقف جديدة، لذلك تبنى المناهج في الروضة على شكل وحدات تدور حول موضوعات معينة تنفذ على شكل أنشطة متنوعة تنمي بشكل عام المفاهيم في المجالات المعرفية والوجدانية والنفسحركية والاجتماعية (بدر، 2009، 84).

ويتم تنظيم المعرفة في المناهج المتكاملة وفق أسس جديدة لمواجهة التغيرات الاجتماعية والتطورات العلمية والتكنولوجية، فالمتعلم يتعلم المعارف والمهارات في إطار متكامل دون حواجز مصطنعة بين المواد، وتسهم الخبرات المتكاملة التي يحصل عليها المتعلم عن طريق نشاطه الذاتي في نموه وتطوره باستمرار، وتكون هذه الخبرات على صلة بحياتهم وتراعي ميولهم، وذلك رداً على المناهج الدراسية المنفصلة التي لا تراعي ميول المتعلمين، وتقوم بتجزئة المعرفة (بشارة وإلياس، 2006، 140).

- **الشمولية:** ويقصد بالشمولية إكساب مفهومات الطفل ومهاراته الأدائية واتجاهاته الاجتماعية والخلفية من خلال الخبرات والأنشطة التي يقدمها المنهاج، حيث تتماشى أهداف المنهاج مع تصنيف بلوم ويعمل على تحقيق مجالات نمو الطفل الثلاثة المعرفية والوجدانية والأدائية، ويقصد بالمجال المعرفي: المعارف

والمعلومات والمفهومات العلمية والرياضية والمهارات اللغوية وأسلوب التفكير العلمي والإبداعي، أما المجال الوجداني فيشمل القيم والاتجاهات والعادات والميول والاهتمامات والانفعالات، أما المجال النفس حركي يرتبط بالمهارات الحركية والأدائية مثل: الجري وتناول الأشياء والكتابة وتحقيق التوازن والتوافق الحركي فضلاً عن المهارات الأدائية المرتبطة بالتفكير وحل المشكلات والمهارات الاجتماعية .

- **المرونة:** ويقصد بها مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال ويتطلب هذا المبدأ من معلمة الروضة أن تختار المحتوى المتعدد والذي يتناسب وقدرات الأطفال واستعداداتهم المختلفة، وتعطي الفرصة للأطفال للتعلم والتقدم كل حسب قدراته ومعدلات النمو الفردي له؛ تتميز مناهج رياض الأطفال عن غيرها من المناهج بأنها مرنة وتعطي المعلمة الحرية في اختيار الأساليب والوسائل التي تراها محققة لمطالب النمو من جهة والمادة العلمية من جهة أخرى، وهذه المرونة تجعل المعلمة تراعي الفروق الفردية بين الأطفال، فلا تفرض النشاط على جميع الأطفال في الوقت نفسه، بل تراعي اهتماماتهم وميولهم، كما يمكن للمعلمة أن تعدل خطة توزيع أنشطة المنهاج وفق ما تفرضه الحاجة والظروف (بدر، 2009، 84).
- **الاستمرارية:** وتعني استمرار الخبرة في أن تظل مؤثرة في حياة الطفل بعد حدوثها بحيث تدفعه إلى خبرات أخرى ومجالات جديدة، فالخبرة الحاضرة قائمة على الخبرة الماضية لتستفيد منها، كما أنها تمهد للخبرة المستقبلية لتعدل فيها.

وتتصف مناهج رياض الأطفال بالاستمرارية، أي أنها تكمل الخبرات التي يمرّ بها الطفل في المنزل، وبالوقت نفسه تشكل الأساس الذى تبنى عليه الخبرات في مرحلة التعليم الأساسي.

- **التوازن:** ويقصد بالتوازن مراعاة الوزن النسبي لأهداف الخبرات والأنشطة في مناهج رياض الأطفال فلا تطغى الأهداف المعرفية لخبرة أو نشاط على الأهداف الاجتماعية والوجدانية، مما يؤدي إلى خلل في توازن نمو الطفل حيث أن النمو

المتوازن يسعى إلى تحقيق قدر متوازن في نمو الطفل العقلي والمعرفي والاجتماعي والانفعالي والحس حركي (بدر، 2009، 85-86).

وترى الباحثة أن توفّر هذه الخصائص تجعل من الأنشطة المتكاملة إطاراً غنياً قابلاً للتكيّف مع السياقات التعليمية المختلفة، وهذا يعكس أحد أهم جوانب قوة الأنشطة المتكاملة، وهو أنها ليست قالباً جامداً، بل يمكن توظيفها -بناءً على خصائصها- بطرائق متعددة تتناسب مع حاجات الأطفال، وهذا ما يجعل من الأنشطة المتكاملة ضرورة ملحّة لضمان تعلم فعّال يسهم في بناء شخصية الطفل وتنمية قدراته بطريقة طبيعية متدرجة.

3- خطوات بناء الأنشطة المتكاملة:

يمكن بناء النشاط التعليمي المتكامل وفق الخطوات التالية:

1- تعرف حاجات الطفل بواسطة القيام بدراسات علمية دقيقة.

2- تحديد الحاجات الضرورية التي يهتم الأطفال بها ويرغبون بالتعرف عليها واكتشافها.

3- تشجيع الأطفال على التفكير في الأنشطة المناسبة التي تساعد على إشباع حاجاتهم وتتناسب مع اهتماماتهم.

4- اختيار الأنشطة المناسبة، ويتم الاختيار بناءً على تحديد الحاجة وتعرف طرائق إشباعها.

5- التخطيط لهذه الأنشطة وتنظيمها ورسم الخطة المناسبة لتنفيذها والقيام بالعمل المناسب والنشاط الملائم لذلك.

6- التنفيذ بممارسة النشاطات المتكاملة لإيجاد حل للمشكلة التي تواجههم (البشلاوي، 25، 2023).

وترى الباحثة أن بدء هذه الخطوات "بتعرّف حاجات الطفل" يعكس مركزية المتعلم وأهميته في هذا النوع من الأنشطة وبناء النشاط وفق ما يلائم حاجاته، وهذا ما يزيد من دافعية التعلّم لديه ويجعله على صلة أكبر بالمواضيع التي تهمّه ومن ثمّ تقديمها بالطريقة الأنسب والأكثر جذباً إليه.

4- الأسس التي يجب اتباعها عند إعداد برامج الأنشطة المتكاملة لطفل الروضة:

من أهم الأسس التي يجب مراعاتها عند إعداد برامج الأنشطة المتكاملة لطفل الروضة ما يلي:

1- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال.

2- دعم النشاط الذاتي الفردي والجماعي في آن واحد.

3- الاهتمام بحواس الأطفال واختيار المواد والألوان المناسبة لتنميتهم.

4- توفير عنصر الجاذبية والتشويق في الأنشطة المقدمة للأطفال.

5- ارتباط الأنشطة بخبرات الحياة اليومية وتوجيه رغباتهم نحو الاستكشاف والملاحظة.

6- تناول الأنشطة لجميع جوانب نمو الطفل.

7- إتاحة الحرية للتعامل مع مكونات البيئة التعليمية بشكل إتاحة الحرية للتعامل مع مكونات البيئة التعليمية بشكل إيجابي (صومان، 2019، 14).

ومما سبق ترى الباحثة أنه من المهم أن تراعي الأنشطة المتكاملة الحاجات النفسية والاجتماعية والتربوية للأطفال مما يدعم النمو المتوازن لديهم، ويساعد في التغلب على

الصعوبات والمشكلات التي تعيق عملية تعلمهم سواء في المحتوى التعليمي أو في طريقة تقديمه.

ثانياً- حركة الكفايات المهنية:

يعد اتجاه الكفايات المهنية من أبرز الاتجاهات الحديثة التي سادت برامج إعداد المعلمين وتدريبهم خلال العقود الثلاثة الماضية، فقد قام الكثير من التربويين باعتماد الكفاية بدلاً من المعرفة في برامج تربية المعلمين (مرعي،2014) وقد بدأت في المجتمع الأمريكي كحركة ثقافية يتم فيها تقييم أداء المعلم من خلال سلوك المتعلم وتحصيله الدراسي، ثم اهتمت بتقويم أداء وتطبيق المعلم لمادة تخصصه "ما يمكنه عمله" أكثر مما يعرفه عن التخصص، ثم انتقل الاهتمام إلى تقويم المعلم من خلال برامج إعداده وتدريبه، والذي اعتمد على تعزيز الأسس التربوية والنفسية لديه، وقد انتشر هذا الاتجاه على شكل حركة واسعة عرفت بحركة إعداد المعلمين على أساس الكفايات، وتقوم على أساس فكرة ترى أن المعلم الكفء هو الذي يمتلك مجموعة من الكفايات تجعله قادراً على القيام بالمهام المرتبطة بأدواره المختلفة، ويؤديها بمستوى معين من التمكن في الأداء.

ويرى أنصار هذه الحركة أن التدريس المبني على الكفاية يركّز على طريقة التعليم بفاعلية ولا علاقة لطرق التعليم بالعاطفة الإنسانية، وأن التركيز على جانب الأداء لا يعني ذلك إهمالاً للمعارف والمعلومات التي هي جزء من الكفاية بل أنها تؤكد على عملية الربط والتكامل بين المجالين النظري والتطبيقي، كما يرى أنصار هذه الحركة ومؤيدوها أن تحليل عملية التعليم إلى مكوناتها الفرعية إنما يتم بهدف تيسير عملية إعداد المعلم وتدريبه حتى يتم إتقان هذه المكونات الفرعية لعملية التعليم في إطارها العام حتى تحقق الأهداف التربوية للعملية التعليمية.

وللكفايات أربعة أبعاد لابد أن تتوافر في المعلم الفعال، وهي كالآتي:

1- البعد الأخلاقي الذي يهتم بأخلاقيات المهنة العالية.

2- البعد الأكاديمي ويضم الكفايات اللازمة لتمكينه من ممارسة التدريس بفاعلية واقتدار.

3- البعد التربوي يقترن بالمقدرة على استخدام المفاهيم والاتجاهات وأنواع السلوك الأدائي في التدريس بسهولة ويسر وإتقان لتحقيق الأهداف.

4- البعد السلوكي/ المهاري.

ويتفق معظم المهتمين بالمجال التربوي على أن المعلم الكفء هو الذي يحدث التغيرات المطلوبة في إطار الأهداف التربوية في سلوك المتعلمين، ومن ثم فإنه لا تتحقق الكفاءة للمعلم إلا بقدر ما يحدث من تغيرات في سلوك طلابه، وهذا لا يتأتى إلا من خلال تمتعه بمجموعة من المهارات والأداء التدريسي الجيد الذي يعينه على القيام بأدواره المهنية.

ويتكون الأداء التدريسي الجيد من عدد كبير من الأداءات المختلفة التي تحدث متتابعة وعلى درجة من التماسك والترابط حيث تبدو ككفاية في شكل وحدة واحدة تساعد على التعلم الجيد، وتقلل من صعوبات التعلم لدى الطلاب، وفي هذا الإطار ظهرت حركة التربية القائمة على مدخل الكفايات المهنية.

تعد حركة التربية القائمة على مدخل الكفايات المهنية الأدائية من الحركات التربوية الحديثة نسبياً، والتي ارتبطت بحركات أخرى عديدة مثل حركة المساءلة أو المحاسبة (Accountability)، وحركة تقنين منح الشهادات القائمة على الكفايات، وحركة تحديد الأهداف على شكل نواتج تعليمية سلوكية، وحركة التعليم حتى التمكن، وحركة التدريب متعدد المناحي الموجه نحو العمل وغيرها، ولعل أهم ما يميز حركة التربية القائمة على مدخل الكفايات المهنية الأدائية اهتمامها بالأداء والقدرة على العمل من أجل امتلاك هذه الكفايات. (منسي والسلمي، 2018، 32)

وقد أشار (جاد، 2015) إلى أن طريقة إعداد المعلمين القائمة على التمكن من الكفايات تتميز على غيرها من الطرق بعدة مميزات من أهمها:

- أنها تتبع خطة منهجية منظمة في تحديد الكفايات ووضع برامج للتدريب عليها.
- تعتمد على آراء المتعلمين والمعلمين كأساس للحكم على مدى نجاح أو فشل العملية التعليمية.
- تجعل ما يتعلمه الطالب المعلم وظيفياً بحيث ينعكس على أدائه بشكل واضح.
- تستفيد هذه الطريقة من معظم المستحدثات التربوية المعروفة وتستخدمها وصولاً لتحقيق أهدافها.
- تصلح هذه الطريقة للإعداد الجماعي والفردي للمعلم.

ثالثاً– مفهوم الكفايات المهنية:

اختلف المربون حول تعريف محدد للكفاية ولكن معظم هذه التعريفات تتقارب فيما بينها، فقد اتفق (2009) Winton& Rouse على أن الكفايات هي ما تعرفه معلمة رياض الأطفال وما يمكن أن تفعله ومقدار المعرفة والمهارات اللازمة للعمل بفعالية، وكيفية الحصول على أفضل النتائج وتدعيمها، وهذه تعد خطوة أساسية في التطوير المهني لمعلمات رياض الأطفال.

كما عرفها (Mclean, 2019) على أنها تنظيم للمعرفة والمهارات مجتمعة مع بعضها البعض لتكوّن عنصراً أساسياً وفعالاً يتميز بالجودة العالية، ومن الاعتبارات الأساسية التي حددها في الكفايات هي المعرفة الواضحة لمدخلات المجال التعليمي في مرحلة الطفولة المبكرة.

ومن هنا يمكن تعريف الكفاية بصورة عامة على أنها "القدرة على القيام بعمل، وليمتلك الفرد كفاية ما لابد قبل كل شيء من التزود بمجموعة من المعارف الضرورية التي تكوّن الخلفية النظرية التي لا غنى عنها، وبعدد من المهارات التي تشكل الجانب العملي أو

الأدائي لها، حتى إذا ما توافر الأمران، تكوّن لديه موقف إيجابي نحو الكفاية المكتسبة يدفعه لممارستها بشكل تلقائي.

إذاً فعناصر الكفاية ثلاثة هي:

المعرفة، المهارات، الموقف الإيجابي.

رابعاً- الجوانب التي يتم إعداد مربية الرياض بها:

1- الجانب التخصصي: ونعني به جميع الخبرات التي ينبغي أن تكتسبها المربية في المجال التدريسي، بحيث يكوّن لديها أساساً قوياً يمكّنها من تقديم خبرات هذا المجال إلى الأطفال بناءً على فهم عميق لمفاهيم المادة واستيعاب كامل لحقائقها.

2- الجانب الثقافي: يهتم هذا الجانب بتزويد المربية بثقافة عامة تتيح لها التعرف على علوم أخرى غير تخصصها وإكسابها الخبرات المتعلقة بشؤون الحياة على وجه العموم، فالثقافة شرط أساسي لمهنة التعليم، وكلما ازدادت المعلومات العامة للمربية، كانت أقدر على احترام الأطفال لها وازدياد ثقتهم بها وقدرتها لمواجهة المواقف العملية المختلفة التي تدعو المربية لإبداء الرأي فيها، كما تساعدها الثقافة العامة على نضج شخصيتها واتساع أفقها، وعلى القيام بدورها الاجتماعي في التعرف على مشكلات البيئة المحلية التي تعيش فيها، وفي هذا الجانب يمكن التركيز على الإلمام بالموضوعات التي تفرضها المشكلات المعاصرة (البيئية و الصحية والاجتماعية، وحقوق الإنسان والسلام العالمي)، مقررات الثقافة العامة مثل: اللغات والتربية الوطنية والقومية والدينية والتربية البدنية والمعلوماتية...الخ (الحازمي، 2014، 64)

3- الجانب التربوي: ونعني به جميع الخبرات التي ينبغي أن تكتسبها المربية بما يساعدها على تحقيق الآتي على وجه الخصوص: فهم طبيعة الطفل وتكوينه ومعرفة خصائص ومراحل نموه وأهم مشكلاته، معرفة نظريات التعلّم وأساليبه وطرائقه وأدواته واكتساب المهارة في تطبيقها، دراسة المتطلبات التربوية المتعلقة في المجتمع ، مثل: (دور التربية في المجتمع بدءاً من تحقيق أهدافه وحل مشكلاته وصولاً إلى قيادة حركة التغيير واستشراف حاجات

المستقبل)، التعرف على أهم جوانب تطور الفكر التربوي قديماً وحديثاً والتي أثبتت نجاحها في ميدان التجريب والتطبيق، الإلمام بفعاليات عملية التعليم والتعلّم المطلوبة من المربية بالنسبة لكل من: المناهج الدراسية– وتقنيات التعليم – الإدارة – توجيه الأطفال وإرشادهم – التخطيط للتدريس.

4– الجانب العملي: ونعني به جميع الخبرات التي ينبغي أن تكتسبها المربية بما يساعدها على ممارسة التعليم بنجاح ملحوظ، ويعد هذا الجانب أهم جوانب إعداد المربية وهو المعيار الأساسي في مقدرة المربية أن تكون متقنة للجوانب الثلاثة السابقة، إذ ما فائدة نجاح المربية في المقرر الدراسي وفشلها في إعطاء هذه الدروس للمتعلمين، وتشكّل مقررات طرائق التدريس الخاصة عنصراً هاماً في هذا المجال إلى جانب تقنيات التعليم، والتعليم المصغر وممارسة التربية العملية بمراحلها المختلفة (الأحمد ، 2004 ، 126–127).

وترى الباحثة أن هذه الجوانب تظهر مدى اتساع وتعقّد الدور الذي تؤديه مربية رياض الأطفال، والتي يُبنى عليها نجاح أي برنامج تعليمي؛ خاصة في ظل التحوّلات التربوية المعاصرة التي لم تعد تقبل بنموذج المربية التقليدية، بل أصبحت تطالب بمربية متمكنة، مبدعة، واعية، قادرة على الدمج بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي بما يساعد في تحقيق أهداف التربية في مرحلة الطفولة المبكرة.

الدراسات السابقة:

1- دراسة أيوب (2016) بعنوان "أهمية مؤسسات رياض الأطفال في تحقيق التربية المتكاملة لأطفال ما قبل المدرسة" وكان الهدف منها معرفة أهمية مؤسسات رياض الأطفال في تحقيق التربية المتكاملة لأطفال ما قبل المدرسة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (120) مديرة ومربية، وتم استخدام استبانة من (44) فقرة، وقد أظهرت

النتائج أن نسبة (98%) من الأنشطة الممارسة داخل مؤسسات رياض الأطفال تساعد على النمو السليم للطفل في مختلف الجوانب الجسمية والعقلية والانفعالية، وبالتالي تحقيق التربية المتكاملة، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى لمتغيري طبيعة العمل والمؤهل العلمي.

2- دراسة بكر (2017) بعنوان "الكفايات الأدائية الأساسية ومدى توافرها لدى معلمات رياض الأطفال" وكان هدفها تحديد الكفايات الأدائية الأساسية والتعرف على مدى توافرها لدى معلمات رياض الأطفال في جمهورية مصر العربية، وقد تم استخدام المنهج الوصفي وبلغ حجم العينة (103) معلمة، ولقد قامت الباحثة بإعداد قائمة للكفايات، استناداً إلى المصادر التالية في اشتقاق تلك الكفايات:

• ملاحظة أداء بعض المعلمات برياض الأطفال.

• الاطلاع على بعض المراجع والدراسات والبحوث التي تناولت موضوع الكفايات بوجه عام، وتلك التي تناولت كفايات معلمة رياض الأطفال على وجه التخصيص.

• التعرف على آراء بعض العاملين والمهتمين بتربية الطفل قبل المدرسة وإعداد المعلم، وقد توصلت الباحثة إلى قائمة بالكفايات واشتملت على 61 كفاية قسمت إلى سبعة جوانب هي:

الكفايات اللازمة للتخطيط للتعليم، الكفايات اللازم توافرها للإعداد للتعليم، الكفايات اللازم توافرها لتنفيذ البرامج في رياض الأطفال، الكفايات اللازمة لإدارة العملية التعليمية، الكفايات اللازمة للتفاعل مع الآخرين، الكفايات اللازمة للتقييم، الكفايات اللازمة للنمو المهني.

وقد توصلت الدراسة إلى تحديد قائمة بالكفايات الأدائية الأساسية اللازمة لمعلمة رياض الأطفال، وإلى الإشارة إلى أن معلمات رياض الأطفال لا تتوافر لديهن الكفايات الأدائية

الأساسية بالقدر الذي يرضى عنه المتخصصون وإلى أنه لا توجد علاقة بين عدد سنوات الخبرة في العمل برياض الأطفال، وتوافر الكفايات الأدائية الأساسية لدى المعلمات.

3- دراسة زين الدين (2017) بعنوان " تطوير كفايات المعلمات في ضوء متطلبات إعداد برامج التعليم عبر الشبكات" هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع وجود الكفايات التعليمية لدى معلمات الرياض في ضوء معيار التقييم والتوصل إلى بعض المقترحات التي تسهم في تحسين هذا الواقع، وقد تكونت عينة الدراسة من 22 معلمة من 19 روضة. استخدم الباحث الاستبانة لتحديد الكفايات اللازمة لمعلمات رياض الأطفال التي ينبغي توافرها لديهن، حيث تم استخدام المنهج الوصفي لتحديد الكفايات والمنهج التجريبي لتطوير كفايات المعلمات، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

• عدم تأهيل المعلمات تربوياً مما جعلهن غير قادرات على تعليم الأطفال القراءة والكتابة وبعض العمليات الحسابية.

• التربية الحركية والجسمية للأطفال حصلت على أقل من المتوسط وذلك يرجع إلى ضعف المعلمات في كيفية تربية الأطفال حركياً.

• التربية العقلية حصلت على معدل أقل من المتوسط وذلك يرجع إلى عدم اقتناع ومعرفة المعلمات بأهمية اللعب والخبرات المباشرة في تنمية مدركات الطفل العقلية.

• وجود قصور واضح في كيفية أداء المعلمات للأنشطة الموسيقية وقراءة القصة والمكتبة والمسرح والأنشطة الصباحية.

• وأخيراً وجدت الدراسة أن المعلمات يهتمن بصورة واضحة في رعاية الطفل نفسياً ووجدانياً من خلال العلاقة بحرصهن على خلق علاقة تملؤها المودة والرحمة بينهم.

4- دراسة قام بها صابر (2018) بعنوان " الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال لتنمية الابتكارية عند الأطفال " هدفت الدراسة إلى معرفة الكفايات اللازمة لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في ضوء تطوير نماذج المنهج للقرن الحادي والعشرين من أجل تنمية الابتكارية لدى الأطفال وذلك من وجهة نظر 48 مديرة ومعلمة، حيث تم استخدام المنهج الوصفي وقد قام الباحث بإعداد قائمة بالكفايات التدريسية بلغ عددها "85" كفاية وتم الاستفادة من هذه القائمة في إعداد استبانة موزعة على خمس كفايات رئيسة هي: كفاية التخطيط وتنظيم الأنشطة وتضمنت (18 كفاية) فرعية، وكفاية ربط الأفكار والمعلومات واستخدامها في التعليم واشتملت على (16 كفاية) فرعية، وكفاية حل المشكلات والعمل مع الآخرين واحتوت (20 كفاية) فرعية، وكفاية جمع وتنظيم البيانات وتحليلها وتضمنت (16 كفاية) فرعية، وكفاية استخدامها وتضمنت (15 كفاية) فرعية، وأظهرت نتائج الدراسة حاجة المعلمات الماسة لجميع الكفايات التدريسية المقترحة .

5- دراسة Angel and Aldy (2014) بعنوان " النهوض بمعرفة معلمي رياض الأطفال وقدراتهم في التعليم المتمايز المرتبط بتنفيذ المنهج الموضوعي المتكامل" هدفت الدراسة إلى استكشاف النمو المهني لمعلمي رياض الأطفال في التعليم المتمايز (DI) وتم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة معلمتي رياض أطفال وفصل دراسي واحد مكوّن من (20)، وتمثلت أدوات الدراسة باستخدام الملاحظات شبه المنظمة والمقابلات.

تم التوصل إلى النتائج الآتية:

إن معلمتي الرياض تمتلكان مهنية مناسبة فيما يتعلق بالمعرفة والفهم في تصميم وتنفيذ المناهج الموضوعية المتكاملة في الفصول الدراسية، ومع ذلك فإن فهمهن غير ملائم نسبياً، حيث تمتلكان بعض المفاهيم الخاطئة عن التعليم المتمايز، وهذا ما يؤدي إلى ضعف في تطبيق المنهج الموضوعي المتكامل.

6- دراسة Bob (2024) بعنوان: "تقويم الكفايات التعليمية لمعلمات الرياض في صفوف الفئة الثالثة"، هدفت الدراسة إلى تقويم بعض الكفايات التعليمية لمعلمات رياض الأطفال، والتعرّف على الفروق امتلاك هذه الكفايات تبعاً لمتغيرات الدورات التدريبية، ونوع الروضة؛ وبلغت العينة (90) مربية، وتمثلت الأدوات باستخدام استبانة واختبار معرفي. توصلت هذه الدراسة إلى أهمية الكفايات التعليمية التالية (كفايات السمات الشخصية – كفايات تخطيط الدروس اليومية- كفايات تنفيذ الأنشطة- كفايات الوسائل التعليمية- كفايات المتابعة والتقويم) وبوجود فروق في امتلاك هذه الكفايات تبعاً لمتغيرات الدورات التدريبية لصالح المعلمات اللواتي اتبعن دورات تدريبية، وأيضاً لصالح معلمات الروضات الحكومية مقارنة بالخاصة.

- **التعقيب على الدراسات السابقة:**

اختلفت الأهداف التي سعت الدراسات السابقة إلى تحقيقها، فقد هدفت دراسة أيوب (2016) إلى معرفة أهمية مؤسسات رياض الأطفال في تحقيق التربية المتكاملة لأطفال ما قبل المدرسة، ودراسة بكر (2017) كان هدفها تحديد الكفايات الأدائية الأساسية والتعرّف على مدى توافرها لدى معلمات رياض الأطفال في جمهورية مصر العربية، بينما هدفت دراسة زين الدين (2017) إلى التعرف على واقع وجود الكفايات التعليمية لدى معلمات الرياض في ضوء معيار التقييم والتوصل إلى بعض المقترحات التي تسهم في تحسين هذا الواقع، أما دراسة صابر (2018) هدفت إلى معرفة الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في ضوء تطوير نماذج المنهج للقرن الحادي والعشرين من وجهة نظر 48 مديرة ومعلمة، بينما دراسة Angel and Aldy (2014) فقد هدفت إلى استكشاف النمو

المهني لمعلمي رياض الأطفال في التعليم المتمايز (DI)، وأخيراً دراسة Bob (2024) هدفت إلى تقويم الكفايات التعليمية لمعلمات الرياض في صفوف الفئة الثالثة.

وقد تشابه البحث الحالي مع بعض هذه الدراسات في المنهج المتّبع وهو المنهج الوصفي كدراستي أيوب (2016) ودراسة Angel and Aldy (2014) وتشابهت أيضاً مع بعضها الآخر في الأداة المستخدمة "الاستبانة" بينما اختلفت مع دراسة Angel and Aldy (2014) والتي اعتمدت على الملاحظة شبه المنظمة والمقابلات.

تميّز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في أنه تم تطبيقه على البيئة السورية، وفي تناول متغيرات المؤهل العلمي والمنطقة السكنيّة، وقد استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في تحديد المنهج المناسب المتّبع وهو المنهج الوصفي، وكذلك في تحديد أداة البحث وإغناء الجانب النظري وتفسير النتائج.

إجراءات البحث:

منهج البحث: اتّبعت الباحثة المنهج الوصفي، وذلك من خلال الوقوف على المحاور النظرية للبحث، واختيار عينة البحث وتحليل استجاباتهم على الاستبيان الذي تم وضعه ثم عرض النتائج ومناقشتها.

مجتمع البحث والعيّنة: يتكون مجتمع البحث من جميع مربيات رياض الأطفال في الروضات الحكومية في مدينة حمص، حيث بلغ عددهن (163) مربية موزعين على الروضات الحكومية والروضات المفتتحة ضمن المدارس الحكومية.

وقد تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث تم اعتبار "الروضة" وحدة عنقودية، وقد بلغ عدد العناقيد (21) عنقوداً موزعة بين الروضات الحكومية المستقلة والروضات الحكومية المفتتحة ضمن المدارس، وبلغ حجم العينة (75) مربية والجدول رقم (1) يبيّن توزّع أفراد العينة وفق متغيّرات البحث.

الجدول رقم (1)

توزع أفراد عينة البحث وفق متغيّر المؤهل التربوي، وسنوات الخبرة

المتغير		عدد الأفراد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	إجازة	42	%56
	دبلوم فأعلى	33	%44
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	22	%30
	من 5- 10 سنوات	29	%38
	أكثر من 10 سنوات	44	%32
المجموع		75	

أداة البحث:

1- من أجل تحقيق أهداف البحث، وبعد الاطّلاع على البحوث والأدبيات التربوية ذات الصلة بموضوع البحث، ومنها دراسة الرشوان (2018) صابر (2018) صومان (2019) البشلاوي (2023) فاطمة ومرتضى (2023) السباعي (2024)، قامت الباحثة بإعداد قائمة ببعض الكفايات اللازمة لاستخدام الأنشطة المتكاملة في العملية التعليمية.

2- وبناءً على القائمة السابقة قامت الباحثة بإعداد استبانة آراء لمربيات رياض الأطفال حول درجة امتلاكهن لبعض الكفايات اللازمة لاستخدام الأنشطة المتكاملة في العملية التعليمية، وقد تألفت الاستبانة من قسمين:

القسم الأول: يتضمن البيانات الضرورية لأفراد العينة، وإرشادات الإجابة على بنود الأداة.

القسم الثاني: يتضمن بنود الأداة موزعة على خمسة مجالات رئيسة، وقد اعتُمِد في التقدير على مقياس ليكرت الخماسي (بدرجة كبيرة جداً ولها 5 درجات، بدرجة كبيرة ولها 4 درجات، بدرجة متوسطة ولها 3 درجات، بدرجة ضعيفة ولها درجتان، بدرجة ضعيفة جداً ولها درجة واحدة)، وقد اعتمد المعيار الآتي في الحكم:

المدى = أكبر قيمة – أصغر قيمة = 5-1=4

طول الفئة = المدى / عدد فئات الحكم = 5/4 = 0.8

إذاً من 1- 1.8 متدني جداً

من 1.8 إلى 2.6 متدني

من 2.6 إلى أقل من 3.4 متوسط

من 3.4 إلى أقل من 4.2 مرتفع

من 4.2 إلى 5 مرتفع جداً.

صدق أداة البحث:

1- تم التحقق من الصدق المنطقي لقائمة البحث بعرضها على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة حمص، من أجل إبداء رأيهم حول أهمية البنود وسلامة الصياغة اللغوية لها وتعديل ما يجب تعديله وحذف بعضها الآخر، وقد تكونت القائمة في صورتها الأوليّة من (40) بنداً موزعة على خمسة كفايات رئيسة: 1-التخطيط للنشاط، 2- التهيئة للنشاط، 3- تنفيذ النشاط، ، 4- التقويم، 5- غلق النشاط.

وبناءً على آراء السادة المحكمين وملاحظاتهم المتمثلة بحذف بعض البنود وتعديل بعضها الآخر، أصبحت القائمة في صورتها النهائية مكونة من (35) بنداً موزعة على خمسة كفايات رئيسة، والجدول الآتي يوضح التعديلات المطلوبة:

الجدول رقم (2) تعديلات المحكمين

المجال	البند	التعديل المطلوب
التخطيط للنشاط	أستخدم أنشطة تم التخطيط لها مسبقاً	حذف بسبب عدم وضوح البند
	أتأكد مسبقاً من المعلومات التي يقدمها النشاط	تعديل الصياغة اللغوية: أتحقق مسبقاً من أن النشاط المخطط له لا يقدّم معارف أو مهارات خاطئة.
التهيئة للنشاط	أربط بين خبرات الأطفال	تعديل الصياغة اللغوية: أربط بين الخبرات السابقة والخبرات الجديدة التي يتضمنها النشاط.
تنفيذ النشاط	أنفذ الأنشطة ضمن قوالب محددة	حذف بسبب عدم وضوح البند
	أجذب الطفل لتنفيذ النشاط	حذف بسبب تكرار فكرة البند
التقويم	أنوّع من الأسئلة لتقابل احتياجات كل طفل	حذف بسبب تكرار فكرة البند
	أتأكد من فائدة الأدوات المستخدمة	تعديل الصياغة اللغوية: أُقيّم فائدة المواد والأدوات المستخدمة في النشاط.

غلق النشاط	أحدد نهاية كل نشاط	حذف بسبب عدم وضوح البند

2- وكذلك تم التحقق من الصدق المنطقي للاستبانة بعرضها على مجموعة من المحكمين من أجل إبداء رأيهم حول وضوح البنود وسلامة الصياغة اللغوية لها، حيث لم يتم إجراء أي تعديل.

كذلك تم إيجاد صدق الاتساق الداخلي للاستبانة عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المجال والدرجة الكلية لجميع عبارات هذا المجال الذي تنتمي إليه العبارة، وكذلك حساب معامل الارتباط بين كل مجال من مجالات الاستبانة مع الاستبانة ككل، وذلك موضّح وفق ما يلي من جداول:

جدول رقم (3) يوضّح معاملات الارتباط بين درجات عبارات المحور الأول مع الدرجة الكلية لهذا المحور
(التخطيط للنشاط)

رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.754
2	**0.788
3	**0.728
4	**0.757
5	**0.865
6	**0.669
7	**0.885
8	**0.868

جدول رقم (4) يوضّح معاملات الارتباط بين درجات عبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية لهذا المحور

(التهيئة للنشاط)

رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.889
2	**0.688
3	**0.738
4	**0.748
5	**0.865
6	**0.875

جدول رقم (5) يوضّح معاملات الارتباط بين درجات عبارات المحور الثالث مع الدرجة الكلية لهذا المحور

(تنفيذ النشاط)

رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.722
2	**0.858
3	**0.856
4	**0.810
5	**0.755
6	**0.722
7	**0.764
8	**0.767

جدول رقم (6) يوضّح معاملات الارتباط بين درجات عبارات المحور الرابع مع الدرجة الكلية لهذا المحور (التقويم)

رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.857**
2	0.662**
3	0.878**
4	0.657**
5	0.762**
6	0.778**

جدول رقم (7) يوضّح معاملات الارتباط بين درجات عبارات المحور الخامس مع الدرجة الكلية لهذا المحور

(غلق النشاط)

رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.862**
2	0.767**
3	0.878**
4	0.762**
5	0.662**
6	0.778**
7	0.871**

يتضح من الجداول السابقة أن العبارات ترتبط بالمحاور التي تنتمي إليها، وأن جميع معاملات الارتباط الواردة في الجداول السابقة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)** .

جدول رقم (8) يوضّح معاملات الارتباط بين مجالات الاستبانة مع الاستبانة ككل

المجال	معامل الارتباط
التخطيط للنشاط	0.874**
التهيئة للنشاط	0.857**
تنفيذ النشاط	0.768**
التقويم	0.768**
غلق النشاط	0.897**

يتّضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين مجالات الاستبانة مع الاستبانة ككل دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) ** مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للاستبيان.

ثبات الاستبانة:

1- طريقة إعادة الاختبار: قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (22) مربية، ثم أعيد تطبيقها مرة أخرى على العينة نفسها بعد (20) يوماً، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين الدرجات في كلتا المرتين، وقد بلغت قيمته (0.93) وهذا يدل على ثبات الاستبانة.

2- طريقة التجزئة النصفية: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين الأسئلة ذات الأرقام الفردية والأسئلة ذات الأرقام الزوجية، والنتائج موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (9) معامل ثبات التجزئة النصفية لكل من مجالات الاستبانة والاستبانة ككل

المجال	معامل الثبات "التجزئة النصفية"
التخطيط للنشاط	0.88
التهيئة للنشاط	0.84
تنفيذ النشاط	0.87

التقويم	0.91
غلق النشاط	0.90
الاستبانة ككل	0.97

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

1- للإجابة عن سؤال البحث (ما درجة توفّر الكفايات اللازمة لاستخدام الأنشطة المتكاملة في العملية التعليمية لدى مربيات رياض الأطفال في مدينة حمص؟) استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من المحاور ثم ترتيبها تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي كما هو موضح في الجداول الآتية:

الجدول رقم (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور (التخطيط للنشاط) مرتبة تنازلياً

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
أتحقق مسبقاً من أن النشاط المخطط له لا يقدّم معارف أو مهارات خاطئة.	2.58	1.554	1
أضع تصوّراً لتوفير فرص ممارسة النشاط لجميع الأطفال.	2.51	1.581	2
أراعي توافر عنصر التشويق في الأنشطة المتكاملة المخطط لها.	2.42	1.585	3
أراعي توافر عنصري الأمن والسلامة في الأنشطة المتكاملة المخطط لها .	2.33	1.680	4
أراعي التنوّع في الأنشطة المتكاملة المخطط لها.	2.31	1.698	5
أراعي اختيار الأنشطة المتكاملة التي يسهل تعديلها عند الضرورة.	2.19	1.746	6
أُشترك مع مربيات الروضة في التخطيط للأنشطة المتكاملة.	1.31	1.987	7

أعدّ خططاً أسبوعية وشهرية وسنوية للأنشطة المتكاملة في ضوء احتياجات الأطفال.	1.22	1.995	8
المجال ككل	**2.10**	**1.821**	---

نلاحظ من خلال الجدول رقم (10) أن المتوسطات الحسابية للمؤشرات الفرعية للمجال تراوحت بين الضعيفة والضعيفة جداً وذلك وفق تقديرات مقياس ليكرت الخماسي والذي تمّت الإشارة إليه سابقاً، حيث نلاحظ أن المؤشرات ذات الأرقام (1- 2- 3- 4- 5- 6) تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.58 وحتى 2.19) وهذا يعتبر تقديراً ضعيفاً بحسب تقديرات مقياس ليكرت الخماسي، أما المؤشرين (7- 8) فقد بلغا متوسطا حسابياً وقدره (1.31- 1.22) على التوالي وهذا يعتبر تقديراً ضعيفاً جداً؛ وبناء عليه تم حساب المتوسط الحسابي للمجال ككل وقد بلغ (2.10) وهو تقدير ضعيف مما يشير إلى ضعف امتلاك مربيات رياض الأطفال للكفايات المتعلقة بمحور (التخطيط للنشاط)، وقد ويُعزى ذلك إلى عدة عوامل، من أبرزها نقص التدريب الممنهج في هذا المجال، واعتماد أغلب المربيات على الخبرة الشخصية أو التلقين التقليدي دون الرجوع إلى أسس علمية لبناء الأنشطة، كما قد يُعزى الضعف إلى غياب الأدلة الإجرائية الواضحة أو النماذج التطبيقية التي تساعد في التخطيط الفعّال للأنشطة المتكاملة، خاصة في ظل افتقار الكثير من الروضات للإشراف التربوي المتخصص الذي يوجه عمليات التخطيط ويراقب جودتها.

الجدول رقم (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور (التهيئة للنشاط) مرتبة تنازلياً

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
أربط بين الخبرات السابقة والخبرات الجديدة التي يتضمنها النشاط.	2.31	1.388	1
أخصص للتهيئة زمناً مناسباً.	2.11	1.490	2
أنوّع من أشكال التهيئة المناسبة لنوع كل نشاط.	1.79	1.530	3
أتأكد من جاهزية جميع الأطفال للبدء بالنشاط.	1.59	1.588	4
أثير اهتمام الأطفال للنشاط المستخدم من خلال تهيئة جذّابة.	1.53	1.597	5
أنتقل من الإثارة إلى محتوى النشاط بشكل متسلسل.	1.40	1.599	6
المجال ككل	**1.78**	**1.541**	---

نلاحظ من خلال الجدول رقم (11) أن المتوسطات الحسابية للمؤشرات الفرعية للمجال تراوحت بين الضعيفة والضعيفة جداً وذلك وفق تقديرات مقياس ليكرت الخماسي والذي تمّت الإشارة إليه سابقاً، حيث نلاحظ أن المؤشرات ذات الأرقام (1- 2) بلغت متوسطاتها الحسابية (2.31 - 2.11) على التوالي، وهذا يعتبر تقديراً ضعيفاً بحسب تقديرات مقياس ليكرت الخماسي، أما المؤشرات (3- 4- 5- 6) فقد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (1.79- 1.40) وهذا يعتبر تقديراً ضعيفاً جداً؛ وبناء عليه تم حساب المتوسط الحسابي للمجال ككل وقد بلغ (1.78) وهو تقدير ضعيف جداً مما يشير إلى ضعف كبير في امتلاك مربيات رياض الأطفال للكفايات المتعلقة بمحور (التهيئة للنشاط)، وترى الباحثة أن هذا الضعف يعكس عدم قدرة المربيات على إعداد بيئة مشجعة ومحفّزة للطفل قبل البدء بالنشاط، وقد يُعزى هذا الضعف إلى قلة وعي بعض المربيات بأهمية مرحلة التهيئة في

إثارة دافعية الطفل ومشاركته، أو إلى غياب المعرفة بكيفية التنوع في الأساليب المستخدمة للتهيئة مثل طرح الأسئلة التمهيدية، واستخدام الوسائل المحفزة، والربط بخبرات الطفل السابقة. كما أن ضيق الوقت وكثرة الأعباء التعلمية–الإدارية قد تضعف تركيز المربية على هذه المرحلة الهامة.

الجدول رقم (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور (تنفيذ النشاط) مرتبة تنازلياً

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
أُقدّم المساعدة للأطفال عند الحاجة.	2.42	1.354	1
أراعي توفير الأدوات والمواد اللازمة لتنفيذ النشاط.	2.37	1.367	2
أقوم بتنظيم البيئة التعليمية لتصبح مناسبة لتنفيذ النشاط.	2.15	1.386	3
أُعطي نبذة تعريفية عن النشاط وإجراءات تنفيذه.	1.29	1.577	4
أحدد دور كل طفل حسب طبيعة النشاط.	1.20	1.585	5
أنوّع من أدوار الأطفال في كل مرة يتم فيها تنفيذ الأنشطة.	1.18	1.596	6
أراعي تنفيذ النشاط ضمن الوقت المحدد.	1.11	1.631	7
أتجنبُ إنهاء النشاط بشكل مفاجيء.	1.09	1.675	8
المجال ككل	**1.60**	**1.758**	---

نلاحظ من خلال الجدول رقم (12) أن المتوسطات الحسابية للمؤشرات الفرعية للمجال تراوحت بين الضعيفة والضعيفة جداً وذلك وفق تقديرات مقياس ليكرت الخماسي والذي تمّت الإشارة إليه سابقاً، حيث نلاحظ أن المؤشرات ذات الأرقام (1– 2– 3) تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.42 وحتى 2.15) وهذا يعتبر تقديراً ضعيفاً بحسب تقديرات مقياس ليكرت

الخماسي، أما المؤشرات (4-5-6-7- 8) فقد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (1.29-1.09) وهذا يعتبر تقديراً ضعيفاً جداً؛ وبناء عليه تم حساب المتوسط الحسابي للمجال ككل وقد بلغ (1.60) وهو تقدير ضعيف جداً مما يشير إلى ضعف كبير في امتلاك مربيات رياض الأطفال للكفايات المتعلقة بمحور (تنفيذ النشاط)، وترى الباحثة أن هذا يمثّل قصوراً في قدرة المربيات على تنفيذ النشاط بشكل فعّال يحقق الأهداف التعليمية والتربوية المرجوة، وقد يُعزى ذلك إلى ضعف التأهيل الأكاديمي أو نقص الدورات التدريبية الخاصة بالأنشطة المتكاملة وهذا ما يدفع بالمربيات إلى اتّباع أساليب تقليدية أو عشوائية في التنفيذ، وعدم القدرة على إدارة تنفيذ النشاط بشكل فعّال.

الجدول رقم (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور (التقويم) مرتبة تنازلياً

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
أراعي أن يكون التقويم مرتبطاً بموضوع النشاط.	2.51	1.324	1
أراعي الفروق الفردية في عملية التقويم.	2.42	1.451	2
أعتمد على أسئلة التقويم المتضمنة في الكرّاس فقط.	2.38	1.488	3
أُجري التقويم البنائي في الوقت المناسب من النشاط.	1.59	1.489	4
أسعى إلى أن يشمل التقويم البنائي للنقاط المتضمنة في النشاط كافةً.	1.29	1.945	5
أُقيّم فائدة المواد والأدوات المستخدمة في النشاط.	1.19	1.999	6
المجال ككل	**1.89**	**1.582**	---

نلاحظ من خلال الجدول رقم (13) أن المتوسطات الحسابية للمؤشرات الفرعية للمجال تراوحت بين الضعيفة والضعيفة جداً وذلك وفق تقديرات مقياس ليكرت الخماسي والذي تمّت

الإشارة إليه سابقاً، حيث نلاحظ أن المؤشرات ذات الأرقام (1- 2- 3) تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.51 وحتى 2.38) وهذا يعتبر تقديراً ضعيفاً بحسب تقديرات مقياس ليكرت الخماسي، أما المؤشرات (4-5-6) فقد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (1.59- 1.19) وهذا يعتبر تقديراً ضعيفاً جداً؛ وبناء عليه تم حساب المتوسط الحسابي للمجال ككل وقد بلغ (1.89) وهو تقدير ضعيف مما يشير إلى ضعف في امتلاك مربيات رياض الأطفال للكفايات المتعلقة بمحور (التقويم)، وهذا ما يدلّ على غياب استراتيجيات واضحة لتقويم مدى تحقيق النشاط للأهداف المرجوة منه، ويُحتمل أن يكون سبب ذلك هو تركيز المربيات على الإجراءات الفعليّة للنشاط (الجانب التطبيقي فقط) دون متابعة نتائج النشاط، والاعتماد على انطباعات عامة بدلًا من أدوات تقويم موضوعية، كقوائم الملاحظة وبطاقات الأداء، كما قد يكون ضعف هذه الكفاية ناتجاً عن غياب الثقافة الأكاديميّة لدى المربيات والمتعلقة بالتقويم البنائي والتقويم النهائي وأهميته في مرحلة رياض الأطفال.

الجدول رقم (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور (غلق النشاط) مرتبة تنازلياً

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
أجذب انتباه الأطفال وأوجّههم لنهاية النشاط.	2.45	1.552	1
أُلخّص النقاط الأساسية في النشاط.	2.31	1.561	2
أجيب عن استفسارات الأطفال.	2.15	1.557	3
أعطي واجبات متنوعة مناسبة للنشاط.	2.14	1.687	4
أقدّم الإرشادات والتعليمات المناسبة التي تمكن من إنجاز الواجبات.	1.23	1.697	5

أُصلح ما أتلفه الأطفال من أدوات – إن وُجِد –.	1.20	1.755	6
أناقش الأطفال في الأنشطة التي تم استخدامها، وأحددّ مدى استفادتهم منها.	1.19	1.786	7
المجال ككل	**1.81**	**1.597**	---

نلاحظ من خلال الجدول رقم (14) أن المتوسطات الحسابية للمؤشرات الفرعية للمجال تراوحت بين الضعيفة والضعيفة جداً وذلك وفق تقديرات مقياس ليكرت الخماسي والذي تمّت الإشارة إليه سابقاً، حيث نلاحظ أن المؤشرات ذات الأرقام (1- 2- 3 -4) تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.45 وحتى 2.14) وهذا يعتبر تقديراً ضعيفاً بحسب تقديرات مقياس ليكرت الخماسي، أما المؤشرات (5-6-7) فقد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (1.23- 1.19) وهذا يعتبر تقديراً ضعيفاً جداً؛ وبناء عليه تم حساب المتوسط الحسابي للمجال ككل وقد بلغ (1.81) وهو تقدير ضعيف مما يشير إلى ضعف في امتلاك مربيات رياض الأطفال للكفايات المتعلقة بمحور (غلق النشاط)، وترى الباحثة أن هذه النتيجة الضعيفة في كفاية غلق النشاط تدل على عدم اهتمام بعض المربيات بخطوة الخاتمة، والتي تعتبر ضرورية لترسيخ المفاهيم والمهارات التي يتضمنها النشاط وإنهاء النشاط بشكل هادئ ومنظّم. وقد يرجع هذا القصور إلى عدم إدراك مربيات رياض الأطفال لأهمية غلق النشاط كجزء من النشاط نفسه وليس مجرد نهاية زمنية فقط، إضافةً إلى الاعتماد على الانتقال المفاجئ أو العشوائي من نشاط لآخر دون توفير وقت كافٍ للتلخيص أو الربط بما سيتعلمه الطفل لاحقًا.

- ✓ كشفت النتائج كما أوضحتها الجداول رقم (10، 11، 12، 13، 14) تدني درجة توفر بعض الكفايات اللازمة لاستخدام الأنشطة المتكاملة في العملية التعليمية لدى مربيات رياض الأطفال وذلك فيما تعلق بمجالات الكفايات الخمسة التي تم اختيارها في هذا البحث، وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة الرشوان (2018) وأحمد (2023)، وقد أرجعت الباحثة ذلك إلى ضعف برامج إعداد مربيات الرياض والتي لا تزال –على الرغم من كل دعوات التجديد فيها– تتصف بالتقليدية وتركيزها على الجوانب النظرية في عملية الإعداد، وكذلك قلة الدورات التدريبية للمربيات أثناء الخدمة فيما يتعلق بتطبيق الاستراتيجيات والأنشطة الحديثة في التعليم، وقد يكون أيضاً لازدحام غرفة الدراسة وضعف الإمكانات المادية وعدم توافر الكثير من الأدوات والمواد اللازمة لتوظيف أساليب التدريس الحديثة.

– **نتائج الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مربيات رياض الأطفال في توفّر بعض الكفايات اللازمة لاستخدام الأنشطة المتكاملة في العملية التعليمية تبعاً لمتغير المؤهل التربوي؛ ولمعرفة دلالة الفروق استخدمت الباحثة اختبار "ت" ستيودنت، والنتيجة موضحة في الجدول رقم (15).

الجدول رقم (15) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين درجتي توفّر بعض الكفايات اللازمة لاستخدام الأنشطة المتكاملة في العملية التعليمية لحملة الإجازة وحملة درجة دبلوم فأعلى

المؤهل التربوي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة	القرار
إجازة	42	1.84	0.81	0.116	0.617	غير دال
دبلوم فأعلى	33	1.82	0.83			

تشير النتائج كما هو موضح في الجدول السابق إلى قبول الفرض الصفري أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات مربيات رياض الأطفال تبعاً لمتغير المؤهل التربوي "إجازة/ دبلوم فأعلى"، وهذا ما يتفق مع دراسة الفهد (2012) والسباعي (2024) ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال عدد من الأسباب التربوية والعلمية، أبرزها:

1. **التقارب العملي بين المؤهلين في بيئة العمل:** في كثير من الأحيان، لا يتم التفريق بين المربية الحاصلة على الدبلوم وما هو أعلى أو الإجازة من حيث توزيع المهام أو طبيعة العمل داخل الروضة، مما يجعل فرص الممارسة العملية والتعلم العملي متساوية إلى حد كبير، ويقلل من أثر المؤهل الأكاديمي.

2. **ضعف التركيز في برامج الإعداد الأكاديمي على الكفايات المرتبطة باستخدام الأنشطة المتكاملة:** سواء في برامج الدبلوم وما فوق أو الإجازة الجامعية، قد تكون مقررات إعداد المعلمات لا تركّز بشكل كافٍ على التطبيقات العملية والتدريب الفعلي على الأنشطة المتكاملة، وهذا ما أدى إلى ضعف في توفر هذه الكفايات لدى كلا التصنيفين.

3. **عدم وجود برامج تدريب مستمرة ومحدّثة:** قد تفتقر المربيات في كلتا الفئتين إلى فرص التدريب المستمر أو ورش العمل التي تسهم في تطوير كفاياتهن التربوية، ما يؤدي إلى تدنٍ عام في هذه الكفايات بغض النظر عن الخلفية الأكاديمية.

وهذا يختلف مع دراسة أحمد وكنجو (2020) والتي أظهرت وجود فروق في امتلاك المعلمين للكفايات ككل بالنسبة لمتغيّر المؤهل العلمي لصالح حاملي شهادة دبلوم التأهيل التربوي.

– **نتائج الفرضية الثانية:** 2– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مربيات رياض الأطفال في توفّر بعض الكفايات اللازمة لاستخدام الأنشطة المتكاملة في العملية التعليمية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة؛ ولمعرفة دلالة

الفروق استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي(One-Way ANOVA) والنتيجة موضحة في الجدول رقم (16).

الجدول رقم (16) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لدلالة الفروق بين درجة توفّر بعض الكفايات اللازمة لاستخدام الأنشطة المتكاملة في العملية التعليمية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	Sig	القرار
أقل من 5 سنوات	22	1.82	0.38	0.395	0.678	غير دال
من 5-10 سنوات	29	1.84	0.42			
أكثر من 10 سنوات	24	1.83	0.36			
مصدر التباين	**مجموع المربعات**	**درجات الحرية**	**متوسط المربعات**			
بين المجموعات	0.128	2	0.064			
داخل المجموعات	11.64	72	0.162			
الإجمالي	11.77	74				

يُلاحظ من الجدول السابق أن (F = 0.395) عند مستوى دلالة (Sig = 0.678) وهي أكبر من مستوى الدلالة **(0.05)** وبالتالي نقبل الفرض الصفري أي أنه لا توجد فروق

ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مربيات رياض الأطفال في توفّر بعض الكفايات اللازمة لاستخدام الأنشطة المتكاملة في العملية التعليمية تبعاً سنوات الخبرة، وهذا يتفق مع دراسة الحشاني (2016) ودراسة السباعي (2024) ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال عدد من الأسباب التربوية والعلمية، أبرزها:

1. الروتين التربوي وثبات أساليب العمل: كثير من المربيات ذوات الخبرة الطويلة يعتمدن على طرق تقليدية في التعليم دون تطوير أو تجديد، وهذا ما قد يجعل الخبرة أحيانًا تؤدي إلى الجمود التربوي بدل التطوير المهني.

2. ضعف التدريب أثناء الخدمة: غياب برامج تدريب منتظمة ومحدثة للمربيات يؤدي إلى عدم تعزيز أو تحديث كفاياتهن العملية العلمية، فتتساوى المربيات –بغض النظر عن سنوات الخبرة– من حيث امتلاكهن للكفايات وممارستهن للأنشطة التربوية كالأنشطة المتكاملة.

3. ظروف العمل الموحدة: قد تكون الموارد المتاحة، وعدد الأطفال، والمناهج والأنشطة مفروضة ومتشابهة، وهذا ما يقلل من فرص التباين بين المربيات بغض النظر عن عدد سنوات الخبرة.

4. قلة التوجيه والإشراف التربوي الفعّال: المربية بحاجة إلى تقييم دوري وتوجيه لتحسين أدائها، وفي حال غيابه، قد تمر سنوات طويلة دون تطوير فعلي لكفاياتها التربوية والمهنية، حتى عندما يحصل ذلك فهناك تشابه في الدورات التدريبية والزيارات التوجيهية من قبل المشرفات التربويات والموجهين لكل المربيات في أغلب رياض الأطفال.

وهذا يختلف مع دراسة Rien (2013) التي أظهرت فروقاً في امتلاك الكفايات العملية لدى المعلمين لصالح سنوات الخبرة أكثر من 10 سنوات، كذلك دراسة أحمد وكنجو (2020) والتي أظهرت وجود فروق في امتلاك المعلمين للكفايات ككل بالنسبة لمتغيّر سنوات الخبرة– أكثر من 10 سنوات.

مقترحات البحث: بناء على نتائج البحث، يمكن تقديم المقترحات الآتية:

– تدريب مربيات رياض على تطبيق الأنشطة المتكاملة، وكيفية توظيفها بشكل فعّال.

– عقد الندوات والمؤتمرات والمربيات أثناء الخدمة لتسليط الضوء على أحدث الأساليب والطرائق التربوية وإكسابهم المهارات والكفايات اللازمة لتوظيفها.

– الاعتماد على الأنشطة المتكاملة بشكل أكثر وإيلائها أهمية أكبر في المناهج التعليمية.

– إجراء مزيد من الدراسات في مجال الكفايات المهنية وتطويرها وتطبيقها في الميدان التربوي.

– تطوير برامج إعداد مربيات رياض الأطفال، والتركيز على الجانب العملي والمهاري فيها.

المراجع العربية:

1. أحمد، باسل. (2023)، درجة توفّر بعض كفايات الأداء المهني لدى مربيات رياض الأطفال في مدينة حمص، مجلة جامعة حمص للأبحاث العلمية، 45 (30).
2. الأحمد، عبد العزيز. (2004)، دليل المعلم العصري، دار النهضة، بيروت، 205ص.
3. أحمد، مطيعة، كنجو، راما. (2020)، درجة توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي الحلقة الأولى دراسة ميدانية في مدارس التعليم الأساسي في مدينة اللاذقية، مجلة جامعة تشرين، 42 (2).
4. أيوب، نافر. (2016)، أهمية مؤسسات رياض الأطفال في تحقيق التربية المتكاملة لأطفال ما قبل المدرسة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4 (1)، 164- 185.
5. إلياس، أسما، مرتضى، سلوى. (2015)، اتجاهات حديثة في تصميم وتطوير المناهج في رياض الأطفال، دار الإعصار العلمي، عمان.
6. بدر، سهام. (2009)، مدخل إلى رياض الأطفال، ط1، دار المسيرة، الأردن.
7. بشارة، جبرائيل، إلياس، أسما. (2006)، المناهج التربوية، منشورات جامعة دمشق، دمشق.
8. البشلاوي، لوسين. (2023)، فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة المتكاملة في إكساب طفل الروضة السلوكات الصحيّة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة حمص، كلية التربية.
9. بكر، حلمي. (2017)، تطوير برامج إعداد مربيات رياض الأطفال وتدريبهن في ضوء مفهوم الأداء التطوري، المؤتمر الرابع عشر(مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء)، كلية التربية، جامعة عين شمس.

10.جاد، محمد. (2015)، الكفايات الأدائية الأساسية ومدي تواف رها في معلمات رياض الأطفال، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.
11.الحازمي، رشيد. (2014)، سيكولوجية التدريس الصفي، دار هومة، الجزائر، ص234.
12.الحشاني، علي محمد. (2016). الكفايات التدريسية ودرجة توافرها لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة مصراتة، المجلة العلمية لكلية التربية، 2(6).
13.حماد، بدر. (2009)، مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل، دار قباء، القاهرة، 290ص.
14.حميرة، ديالا. (2015)، فاعلية المسرح التعليمي والأنشطة المتكاملة في إكساب طفل الرياض بعض المفاهيم (العلمية، اللغوية، الرياضية) والمهارات (الاجتماعية، الحركية، الفنية)، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
15.خالد، عبد الفتاح. (2014)، إدارة المعرفة وفن التعليم، عالم الكتب، القاهرة، 3.2ص.
16.الخطيب، رضا. (2009)، وظائف منظمة التعليم المعاصرة، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 345ص.
17.الرشوان، سلمى. (2018)، دراسة تحليلية لدور معلمة رياض الأطفال في استخدام استراتيجيات التعلم الحديثة، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة الشرق، الأردن، 252ص.
18.الزغبي، نور الدين. (2012). الأنشطة الحركية في رياض الأطفال. الأردن: منشورات جامعة جرش الأهلية.

19.الزهار، نجلاء. (2010)، فاعلية برنامج مقترح قائم على الوحدات التعليمية المتكاملة لتنمية عوامل الصحة والسلامة لدى طفل الروضة، مجلة دراسات الطفولة، يناير، ص41- 64.

20.زين الدين، محمد. (2017 " تطوير كفايات المعلمات في ضوء متطلبات إعداد برامج التعليم عبر الشبكات، رسالة دكتوراه (منشورة)، كلية التربية، جامعة حلوان.

21.السباعي، صفاء. (2024)، درجة توفر الكفايات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال في مدينة حمص وعلاقتها بمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي، مجلة جامعة حمص للأبحاث العلمية، 46 (13)، ص11- 48.

22.الشحروري، عصام. (2018). الأنشطة المتكاملة ودورها في تحقيق التوافق الجسمي الحركي لدى عينة من أطفال الرياض (رسالة ماجستير منشورة). جدة: جامعة الملك عبد العزيز.

23.الشريف، طلعت. (2006)، المعلم ومهنة التعليم المعاصر، عالم الكتب، القاهرة، 318ص.

24.صابر، حسن. (2018)، الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال لتنمية الابتكارية عند الأطفال، ورقة مقدمة إلى اللقاء الحادي عشر لقادة العمل التربوي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم توصيات المؤتمر الفكري الثاني لوزراء التربية العرب، المنعقد في دمشق.

25.صومان، أحمد. (2019)، فاعلية برنامج قائم على الأنشطة المتكاملة في إكساب المفاهيم التبولوجية لطفل ما قبل المدرسة، كلية العلوم التربوية، جامعة الأردن، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، ع7.

26.طعيمه، رشدي. (2009)، المعلم كفايته، إعداده، تدريبه، القاهرة، دار الفكر العربي.

27.عاطف، طه. (2012)، المعلمين بين الإعداد والتدريب، مؤسسة الوراق، الأردن، 350ص.

28.عاطف، هيام. (2001)، الأنشطة المتكاملة لطفل الروضة، دار الفكر العربي، القاهرة،.

29.عبد المعين، مرشد. (2022)، مدخل إلى رياض الأطفال، ط2، دار هومة، الجزائر، ص412.

30.العلي، حسين. (2007)، الإصلاح التربوي في العالم الثالث، دار الهدى، عين مليلة، 292ص.

31.فاطمة، علياء، مرتضى، سلوى. (2023)، واقع تطبيق الأنشطة المتكاملة في رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات دراسة ميدانية في مدينة دمشق، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، 39 (3)، 1-22.

32.الفرا، الياس. (2019)، تصور مقترح لإعداد المعلمين وفقا لمنحي الكفايات التعليمية لمواجهة تحديات العصر، المؤتمر العلمي الثاني، دور المعلم العربي في عصر التدفق المعرفي كلية العلوم التربوية جامعة جرش، عمان، الأردن.

33.الفلفلي، هناء، المواجدة، عبير. (2018)، فاعلية برنامج قائم على الأنشطة المتكاملة في اكتساب المهارات الصحية والبيئية لدى طفل الروضة في الكرك، المجلة العربية العلمية والتقنية، 7، ص92- 120.

34.الفهد، عبد الرحمن. (2012)، واقع ممارسة معلمي المرحلة الأولى لألعاب الفيديو التعليمية، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة اليرموك، إربد، 275ص.

35.مرسي، إيمان. (2013)، فعالية برنامج مقترح في الأنشطة المتكاملة لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلّم غير اللفظية، رسالة ماجستير، جامعة المينا، مصر.

36.مرعي، توفيق. (2014)، الكفايات التعليمية في ضوء النظم، دار الفرقان للنشر وللتوزيع، الاردن.

37.مليجي، وهيبة. (2002).أثر الأنشطة المتكاملة في النمو النفسي للأطفال والمراهقين. المجلة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، 5 (10)، 190-225.

38.منسي، عبير، السلمي، فاطمة. (2018)، تقويم برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بجامعة الملك سعود في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي" المؤتمر العلمي الرابع للجمعية التكنولوجيا التربية، بالاشتراك مع معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، تكنولوجيا التربية وتعليم الطفل العربي.

39.نوفل، عادل. (2008)، الأسس النظرية والتطبيقية للتعليم، دار الميسرة، عمان، 363ص.

المراجع الأجنبية:

1- Angel, Su-Chiao. Aldy, Yu-Liang. (2014), Advancing kindergarten teacher's knowledge and capabilitias of differentiated instruction associated with implementation of thematic integrated curriculum Global conference on contemporary issues in education, Las Vagas, USA.

2- Bob, J. (2024), Evaluation of educational competencies for third-grade kindergarten teachers, VCH, Mannheim, Vol. 54 (2A), pp 54- 90.

Gergus, H. (2013), Continuing learning in the professions, Jossey, Sanfrancisco, 3 -p296.

4- Jan, Hymes. (2009),Teaching The Child Under Six. Third E.D.

5- McLean, T. (2019), California Early Childhood Educator Competencies, California Departement of Education and First 5.

RIEN, S. (2013), Teachers practice modern learning, University of Tornto, 6-Canada, p284.

7- Winton, P, & Rous, B. (2009), a definition of professional development Reaching consensus for the early childhood field Topics in Early Childhood .Special Education, 28, 235-243.

مهارات التفكير الناقد المتضمنة في محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي

Critical thinking skills included in the content of the fifth-grade science book

الدكتور أحمد حسن خليفة **الدكتورة زينب الشنتا**

ملخص البحث باللغة العربية

مهارات التفكير الناقد المتضمنة في محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي في الجمهورية العربية السورية

هدف البحث الحالي إلى معرفة درجة تضمين مهارات التفكير الناقد في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي بجزأيه الأول والثاني في الجمهورية العربية السورية، واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكّون مجتمع البحث وعينته من كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي (الفصل الدراسي الأول والثاني من العام 2024 – 2025) وقام الباحثان بإعداد أداة البحث التي تمثلت بقائمة مهارات التفكير الناقد و استمارة تحليل محتوى، وتم التأكد من صدقها وثباتها بالطرق العلمية، وخلصت نتائج البحث إلى تحديد قائمة مهارات التفكير الناقد، التي تمثلت في خمس مهارات رئيسة ، تفرعت كل منها إلى خمس مهارات فرعية، بحيث مجموعها خمس وعشرون مهارة فرعية ، وخلصت نتائج تحليل محتوى الكتاب في ضوء مهارات التفكير الناقد إلى ما يلي:

بلغ عدد مهارات التفكير الناقد 552 مهارة توزعت (329) مهارة للاستنتاج أي بنسبة 59.6% وبدرجة مرتفعة، و(170) مهارة للتفسير أي بنسبة 30.7% وبدرجة متوسطة، و(31) مهارة للمقارنة أي بنسبة 5,7% وبدرجة منخفضة، و (15) مهارة للتقويم أي بنسبة 2,7% وبدرجة منخفضة، و (7) مهارات للتمييز أي بنسبة 1.3% وبدرجة منخفضة، ويقترح الباحثان تضمين مهارات التقويم والمقارنة والتمييز بنسبة أعلى مما وردت في الكتاب المقرر وتوزيع مهارات التفكير الناقد بشكل متوازن فيما بينها.

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير الناقد، تحليل المحتوى، كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي.

ملخص البحث باللغة الأجنبية

Summary of the study in Arabic

The skills of critical thinking included in the book of science for the fifth grade in the Syrian Arab Republic

The purpose of the current study is to determine the degree of guaranteeing critical thinking skills in the first and second parts of the science book for the fifth grade in the Syrian Arab Republic, and to use the descriptive and analytical method of the study, and to form a research complex and sample from the science book for the fifth grade (the first and second semesters of 2024-2025), and the researchers prepared a research tool that represented the list of critical thinking skills and the content analysis form, and the truths and validity were confirmed by methods Scientifically, the conclusion of the results of the study is to determine the list of critical thinking skills, which is represented by five main skills, all of them are divided into five sub-skills, so that there are twenty-five sub-skills, and the conclusion of the results of the analysis of the content of the book in the light of critical thinking skills is as follows, The total number of critical thinking skills is 552, distribution skills (329) and inference skills with a high percentage of 59.6%. and (170) the skill of interpretation with a ratio of 30.7% and a medium grade, and (31) the skill of comparison with a ratio of 5.7% and a low grade, and (15) the skill with evaluation with a ratio of 2.7% and a low grade, and (7) skills with discrimination with a percentage of 1.3% and with a low grade, and the researchers suggest to guarantee the skills of evaluation, comparison and discrimination with a higher percentage than what is found in the prescribed book and distribute critical thinking skills in a balanced way.

Key words: critical thinking skills, content analysis, the book of science for the fifth grade.

الفصل الأول –التعريف بالبحث

أولا–مقدمة البحث:

لا شك أن التعليم هو أساس بناء المجتمعات الراقية وتطورها، فهو المحرك الرئيسي لتقدم المجتمعات وازدهارها، وهو الضمانة الأكيدة لبناء مستقبل أفضل للأجيال القادمة، كما يعد حجر الزاوية في بناء مجتمعات مبدعة قادرة على مواكبة التطورات العالمية وإيجاد الحلول للتحديات التي تواجهها.

ومن هنا اهتمت المجتمعات والحكومات بتطوير التعليم والأنظمة التربوية؛ فقد عملت المؤسسات التربوية في سورية على تطوير النظام التربوي فيها، وذلك من خلال تطوير المناهج التربوية وتحديثها، حيث تمّ إحداث المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية في سورية، واعتمدت عملية تطوير المناهج على وضع إطار عام للمنهاج الوطني تتوفر فيه معايير بناء المنهاج وأسس متطلبات الحياة لتجعله منهاجا قادراً على المحاكمة العقلية المنطقية للمشكلات التي تواجهه ويضع لها حلول مبنية على التحليل المنهجي والاستنتاج العلمي، حيث تناول تطوير المناهج المحتوى وأهميته في تعزيز التفكير الناقد والابداعي للانتقال من حالة الحفظ والتكرار إلى حالات الفكر الإنساني الذي يجيب عن الأسئلة الحقيقية للتعلم.

لقد أكدت جميع المؤسسات التربوية على ضرورة توفير مناهج تربوية تتوفر فيها مهارات التفكير الناقد ولا تقتصر على حفظ الحقائق والمعلومات، (الشمري ،2021)، وقد أكَد السيد (2012) على ضرورة بناء مناهج تنهض بالمجتمعات وترتقي بها وذلك من خلال تنمية مهارات التفكير بكل أشكاله في المناهج التعليمية.

لا شك أن التفكير أرقى أشكال النشاط البشري، وهو مفتاح حل المشكلات والتغلب على المعوقات وهو مظهر من مظاهر الذكاء، وله أشكال عديدة ولعل التفكير الناقد من أهمها.

التفكير الناقد Thinking Critical هو نشاط عقلي منظم يتسم بالدقة والموضوعية ، ويتحقق من خلال مجموعة من المهارات وسلسلة من النشاطات العقلية المعقدة والمنظمة والواعية التي تستهدف التعرف على أبعاد المشكلة وفحص الأفكار والمعلومات والمواقف لفهمها، وتعتمد على التنبؤ والتأمل وربط النتائج بأسبابها وعلى الاستدلال الصحيح وتقويم الفرضيات والأدلة والبراهين ومقارنتها وتركيب ذلك كله وتقييمه والوصول إلى استنتاجات صحيحة بطريقة منطقية وإصدار قرارات مضبوطة وأحكام صائبة وفق معايير مقبولة بهدف حل مشكلة (حاج موسى، 2021).

وتأتي أهمية وجود هذه المهارات في المناهج التعليمية عامة وفي كتاب العلوم خاصة ضرورية لإكساب المتعلمين مهارات حل المشكلات وتحليل الأفكار وتفحص الظواهر وتقييم المعلومات وينمي لديهم روح التساؤل وعدم التسليم بالحقائق دون تحقق، وينمي لديهم مهارة اتخاذ القرارات باستقلالية بما يتماشى مع مهارات التفكير الناقد. (602

Arifah & et al 2023,). وكذلك يجعل المتعلمين موضـــوعيين في تفكيرهم وينمي لديهم مهارات التعلم الذاتي لذلك من الضـــروري أن تتضـــمن كتب العلوم مهارات التفكير الناقد في جميع المراحل الدراســـية لقيمتها العلمية والحياتية وتطبيقاتها الواسعة. (الهيلات،٢٠١٣، 239).

من هنا أراد الباحثان الوقوف وبشـكل علمي على مدى تضـمين كتاب علوم الصـف الخامس بجزأيه الأول والثاني لمهارات التفكير الناقد في الجمهورية العربية السورية.

ثانيا-مشكلة البحث:

تشـكل مهارات التفكير الناقد منطلقا اسـتراتيجيا مهما في العملية التعليمية، وجزءًا أسـاسـيا من مكونات الشـخصـية التربوية للمعلم، وانطلاقا من أهمية التفكير الناقد، والتأكيد على تنمية مهاراته، فقد أجريت دراسـات متعددة في هذا المجال ومنها: دراسـة السـيوف (2022)، ودراسـة شـاهين (2019)، ودراسـة (الخليفات، 2019) ودراسـة رجب (2016)، واتفقت الدراســات الســابقة على أهمية تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة ، وضــرورة إدراجها في المناهج التعليمية، ولذلك عقدت مؤتمرات تربوية للتعمق بهذا الموضـوع وأوصـت نتائجها بضـرورة تضـمين مهارات التفكير الناقد في المنـاهج التعليميـة كمؤتمر (آفاق التفكير النـاقد في العلوم الإنســـانيـة رؤيـة نقديـة بين الحداثـة والتقليد) المنعقد في دبي عام (2023).

ولاحظ الباحثان من خلال اطلاعهما على مقرر العلوم للصــف الخامس الأســاســي بجزأيه الأول والثاني وجود نقص في مهارات التفكير الناقد المتضــمنة في دروســه، وما أكد ملاحظاتهما نتائج دراســة رجب (2016) في الجمهورية العربية الســورية والتي أكدت على ضــرورة تضــمين مهارات التفكير الناقد في محتوى مناهج العلوم، وكذلك نتائج دراسات عربية التي أظهرت وجود نقص في مهارات التفكير الناقد المتضمنة في كتاب العلوم كدراسة كل (حيدر (2016)، والجبوري (2021).

وقام الباحثان بتحليل وحدة دراسية من منهاج علوم الصف الخامس (الوحدة الرابعة من وحدات الفصل الأول) وفقًا لاستمارة تحليل المحتوى التي أعدت لهذا الغرض، فوجدا أن بعض مهارات التفكير الناقد قد وردت بنسـبة ضـعيفة كمهارات التقويم والمقارنة والتمييز، وبعض المهارات وردت بنسب متوسطة كمهارة التفسير والاستنتاج.

ولذلك أراد الباحثان الوقوف بشـكل علمي على مهارات التفكير الناقد المتضـمنة في كتاب العلوم للصـف الخامس بجزأيه الأول والثاني للعام الدراسي 2024-2025 في الجمهورية العربية السورية لما لهذه المهارات من أهمية في حياة التلاميذ.

ثالثا-أسئلة البحث: سيجيب البحث عن السؤالين الآتيين:

١-ما مهارات التفكير الناقد اللازم تضمينها في كتاب العلوم (الفصل الأول والثاني) للصف الخامس الأساسي؟

٢-ما مهارات التفكير الناقد المتضمنة في كتاب العلوم (الفصل الأول والثاني) للصف الخامس الأساسي؟

رابعا-أهداف البحث: يهدف البحث إلى تحقيق ما يلي:

١-تحديد مهارات التفكير الناقد اللازم تضمينها في كتاب العلوم (الفصل الأول والثاني) للصف الخامس الأساسي؟

٢-تحديد مهارات التفكير الناقد المتضمنة في كتاب العلوم (الفصل الأول والثاني) للصف الخامس الأساسي؟

خامسا-أهمية البحث: تنبثق أهمية البحث الحالي من أهمية النقاط الآتية:

1- يعتبر البحث الحالي استجابة للاتجاهات التربوية الحديثة التي تؤكد على ضرورة مواكبة المستجدات والقضايا العلمية المعاصرة.

2- أهمية مادة العلوم للصف الخامس الأساسي باعتبارها مادة علمية تراكمية سيعتمد عليها التلاميذ في الصفوف اللاحقة، لذلك كان لابد من التعمق بدراستها وتقييم محتواها وهي حقل خصب لتنمية مهارات التفكير الناقد.

3- تفيد نتائج البحث في تحديد مهارات التفكير الناقد اللازم تضمينها في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي.

4- تفيد القائمين على تطوير المناهج التعليمية حيث تقدم لهم مهارات التفكير الناقد المتضـــمنة في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي واللازم تضمينها أيضا.

5- تفيد في تقديم أداة موضوعية لتحليل محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي في ضوء مهارات التفكير الناقد.

6- تفيد في تقديم نموذج لتحليل مهارات التفكير الناقد المتضمنة في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي.

7- تقديم مقترحات يمكن أن تفيد في تطوير مناهج العلوم للصف الخامس الأساسي.

سادسا-حدود البحث:

- الحدود الموضـوعية: شـملت عملية التحليل محتوى كتاب العلوم للصـف الخامس الأسـاسـي (الفصـلين الأول والثاني).

- الحدود الزمانية والمكانية: تمت عملية التحليل للكتاب المقرر على الطلاب للعام الدراســي 2024-2025 في الجمهورية العربية السورية.

سابعا-مراحل تنفيذ البحث:

- تحديد الكتاب الذي سيتم تحليله (مجتمع البحث وعينته)، وهو كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي.
- إعداد قائمة تتضمن مهارات التفكير الناقد اللازم تضمينها في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي.
- التحقق من صدق أداة البحث وثباتها.
- إعداد استمارة لرصد مهارات التفكير الناقد المتضمنة في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي.
- قراءة محتوى كتاب العلوم قراءة متأنية دقيقة مع التركيز على وحدة الفكرة التي تتوافق مع مهارات التفكير الناقد.
- اسـتخراج مهارات التفكير الناقد المتضـمنة في كتاب العلوم للصـف الخامس الأسـاسـي، وتبويبها في جداول وحساب التكرارات والنسب المئوية لها.
- التوصل إلى النتائج والإجابة عن أسئلة الدراسة، ومناقشتها، وتقديم المقترحات.

ثامنا-مصطلحات البحث:

مهارات التفكير الناقد: مجموعة من العلميات العقلية والمهارات التي يستخدمها الطلبة في حل المشكلات. (الخوالدة، 2015).

ويعرفها الباحثان إجرائيًا بأنها هي المهارات التي وردت في قائمة مهارات التفكير الناقد التي أعدها الباحثان، وهي مهارات التفسير، الاستنتاج، التمييز، المقارنة، والتقويم.

تحليل المحتوى: أحد المناهج المستخدمة في دراسة مضمون وسائل الاتصال المكتوبة أو المسموعة بوضع خطة منظمة تبدأ باختيار عينة من المادة المراد تحليلها وتصنيفها كماً وكيفا. (طعيمة، 2004).

ويعرفه الباحثان بأنه هو أحد أساليب المنهج الوصفي التحليلي لتحليل محتوى كتاب علم الأحياء للصف الخامس الأساسي المقرر من قبل وزارة التربية السورية لطلاب الصف الخامس الأساسي للعام 2024-2025 ويتضمن قائمة بمهارات التفكير الناقد التي أعدها الباحثان.

كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي: كتاب العلوم المقرر على تلاميذ الصف الخامس الأساسي للعام 2024-2025 الصادر عن وزارة التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية، ويمثل مجتمع البحث وعينته.

الفصل الثاني -الدراسات السابقة

اطلع الباحثان على مجموعة من الدراسات المتعلقة بدراستهما وأورد الباحثان الدراسات الأكثر حداثةً والتصاقًا بدراستهما وبحسب قدمها الزمني من الأقدم إلى الأحدث وهي كما يلي:

دراسة العجاجي(2015):

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة تضمين مهارات التفكير الناقد في الأنشطة العلمية في كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

قام الباحث بتصميم بطاقة تحليل للتعرف على مهارات التفكير الناقد المتضمنة في الأنشطة العلمية لكتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية ، وقام بتصنيف مهارات التفكير الناقد إلى خمس مهارات رئيسية. توصلت نتائج الدراسة إلى أن جميع مهارات التفكير الناقد التي حددها الباحث موجودة في كتب العلوم في الصفوف الثلاث بنسب متفاوتة، وقد حصلت مهارة التفسير على (47.7%) والمعرفة (43,3%) وجاءت بنسب عالية، بينما حصلت مهارة التقويم على نسبة منخفضة (9%)، ويقترح الباحث تضمين مهارة التقويم في محتوى الكتب المقررة.

دراسة حيدر(2016):

هدفت الدراسة إلى تحديد مدى تضمين مهارات التفكير الناقد في كتب الأحياء للمرحلة الثانوية في اليمن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم تحديد قائمة بمهارات التفكير الناقد الرئيسة والفرعية وتحويلها إلى أدا ة لتحليل المحتوى، وبعد التأكد من صدقها وثباتها تم استخدامها في تحليل كتب الأحياء للصفوف الأول والثاني والثالث الثانوي في الجمهورية اليمنية، وقد أظهرت النتائج أن مهارات التفكير الناقد المتضمنة في محتويات منهج الأحياء للمرحلة الثانوية جاءت بنسبة متدنية.

دراسة رجب (2016):

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة توافر مهارات التفكير الناقد في محتوى منهج العلوم للصف الثاني الأساسي في الجمهورية العربية السورية، ولتحقيق ذلك اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي من خلال استخدام أسلوب تحليل محتوى منهج العلوم للصف الثاني الأساسي، وقامت بتصميم قائمة لمهارات التفكير الناقد تضمنت أربعة مجالات أساسية لمهارات التفكير الناقد تفرع عنها (16) مهارة فرعية، وأظهرت نتائج التحليل توافر مهارات التفكير الناقد وفق الترتيب الآتي:

مهارة الاستنتاج: مهارة استنتاج واحد أو أكثر من حدث أو مجموعة من الأحداث المشاهدة بنسبة (16.19%)، مهارة استخلاص معلومة جديدة من تعميم موجود بنسبة (15.23%)، مهارة تحديد الاستنتاجات الصحيحة من الاستنتاجات المطروحة بنسبة (12.38%)، مهارة اختيار أدق الاستنتاجات المتاحة بنسبة (11.42%).

مهارة التفسير: مهارتي "تفسير ظاهرة معينة ملاحظة" و "نسب الشيء إلى المجموعة التي ينتمي إليها" بنسبة 7.61%، ومهارتي "تحديد التفسيرات الصحيحة من التفسيرات المطروحة" و "اختيار أدق التفسيرات المتاحة" بنسبة 6.66%.

مهارة تقويم الحجج: مهارة طرح الحجج المنطقية التي تدعم الفكرة المطروحة بنسبة 3.80%، مهارة تحديد الدليل الذي يدعم قبول أو رفض الفكرة المطروحة بنسبة 2.85%، مهارتي "تحديد حجج تتعارض مع حجج أخرى" و "اختيار أقوى الحجج المتاحة" بنسبة 1.90%.

مهارة المقارنة: مهارتي "تحديد أوجه الاختلاف بين شيئين أو فكرتين" و "تحديد أوجه التشابه بين شيئين أو فكرتين بنسبة 1.90%، مهارتي "تعليل سبب التشابه بين فكرتين أو شيئين و "تعليل سبب الاختلاف بين فكرتين أو شيئين" بنسبة 0.95% وخلصت الدراسة إلى مجموعة من المقترحات أهمها تضمين كتاب العلوم مهارات الاختلاف والتشابه والتعليل.

دراسة الخليفات (2019):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة تضمين مهارات التفكير الناقد في كتب العلوم في الأردن، وذلك من خلال تحليل محتوى تلك الكتب بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت الأداة في بناء قائمة بمهارات التفكير الناقد، اشتملت على أربع مهارات، تم تطبيقها على عينة من كتب العلوم للصف الرابع والخامس والسادس ، وبالمعالجة الإحصائية لبيانات التحليل كشفت نتائج الدراسة عن توافر مهارات التفكير الناقد بدرجات متفاوتة في كتب العلوم للصفوف المذكورة ، حيث جاءت مهارة الاستنتاج والاستنباط، بنسبة مرتفعة، وجاءت المهارات الأخرى بنسب متدنية على التوالي التفسير، المقارنة، واقترحت الدراسة إجراء مزيد من الدراسات للتعرف على مهارات التفكير الناقد في كتب ومراحل دراسية أخرى.

دراسة شاهين (2019):

هدفت الدراسة تعرف مدى تضمين محتوى كتاب العلوم الجديد 2018-2019م للصف الثامن الأساسي بفلسطين لمهارات التفكير المنتج، واتبع الباحث المنهج الوصـــفي التحليلي للمحتوى ولتحقيق أهداف الدراســـة قام الباحث باستخدام بطاقة تحليل محتوى لقائمة مهارات التفكير المنتج، وقد تضمنت خمسة مهارات للتفكير المنتج، تكونت من ثلاثة مهارات للتفكير الابداعي وهي (المرونة والطلاقة والأصـــالة)، ومهارتين للتفكير الناقد وهي (التفســـير والاستنتاج) وقد اشتملت (15) مؤشرًا ، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن المرتبة الأولى هي مهارة التفسير بوزن نســـبي 27.7% وأن المرتبة الثانية هي مهارة الاســـتنتاج بوزن نســـبي 27.3% و أن المرتبة الثالثة هي مهارة الطلاقة بوزن نسبي 24.1% والمرتبة الرابعة هي مهارة المرونة بوزن نسبي 12.9% والمرتبة الأخيرة هي مهارة الأصالة بوزن نسبي 8% . وقد خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات أهمها ضرورة إثراء منهاج العلوم للصف الثامن الأساسي لمهارات التفكير المنتج ولاسيما لمهارات قليلة التوافر كمهارة الأصالة.

دراسة الجبوري (2021):

هدفت الدراسة إلى تحديد قائمة مهارات التفكير الناقد الواجب توفرها في كتاب العلوم للصف الخامس الابتدائي.

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الابتدائي في العراق ، وتم بناء اســـتبانة لمهارات التفكير الناقد تضـــمنت خمس مهارات رئيســـية هي (الاســـتنتاج، معرفة الافتراضـات، تقويم المناقشـات، التفسـير، الاسـتنباط)، وتوصـل البحث إلى أن مهارة معرفة الافتراضـات توفرت بنسـبة (33.09%) ،ومهارة الاسـتنتاج توفرت بنسـبة (26.2%) ،ومهارة التفسـير توفرت بنسـبة (17.67%) ، ومهارة الاسـتنباط توفرت بنسـبة (12.93%) ،وتوفرت مهارة تقويم المناقشـات بنسـبة (10%)، واقترحت الدراسـة ضرورة النظر في كتاب العلوم لتضمين مهارات التفكير الناقد بشكل متوازن.

دراسة السيوف(2022):

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة تضمين مهارات التفكير الناقد في كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في الأردن للعام 2021-2022، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتكون مجتمع الدراسة من محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في الأردن في الفصلين الأول والثاني، وتمثلت أداة الدراسة باستمارة تحليل محتوى وذلك بعد تحكيمها والتأكد من صدقها وثباتها ، وتوصلت الدراسة إلى تحديد قائمة مهارات التفكير الناقد اللازم تضمينها في محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي وتضمنت خمس مهارات رئيسة تشمل 24 مهارة فرعية ، وحصلت كل من مهارة التفسير والاستنتاج على أعلى نسبة وبدرجة مرتفعة، بينما حصلت كل من مهارة المقارنة والتمييز على نسبة منخفضة وعزا الباحث ذلك إلى ضعف خبرات المؤلفين ، وأن مستوى التلاميذ قد لا يسمح بذلك.

تعقيب على الدراسات السابقة: لقد استفاد الباحثان من خلال اطلاعهما على الدراسات السابقة في تحديد قائمة مهارات التفكير الناقد، وفي كتابة الإطار النظري للدراسة وفي دراسة أساليب المعالجة الإحصائية.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة: لقد تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بـ:

- منهج البحث: فقد استخدمت الدراسة الحالية والدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي، لأنه المناسب لمثل هذا النوع من الدراسات.
- أداة الدراسة: استخدمت الدراسة الحالية والدراسات السابقة استبانة تحليل المحتوى وهي قائمة تتضمن المهارات الرئيسة للتفكير الناقد ومؤشرات كل مهارة وقد تشابهت في بعض مؤشراتها.

واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بـ:

- عينة الدراسة: فقد تم تحليل كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي بجزأيه الأول والثاني للعام الدراسي 2024-2025 في الجمهورية العربية السورية.
- مكان الدراسة: تمت الدراسة الحالية في الجمهورية العربية السورية بينما تمت الدراسات السابقة خارج سورية عدا دراسة (رجب، 2016).

الفصل الثالث-الإطار النظري للبحث

مفهوم التفكير: ما يميز الإنسان عن غيره من المخلوقات القدرة على التفكير، فالتفكير عملية عقلية تتم في مراكز خاصة في الدماغ مع مشاركة مكونات الدماغ المختلفة في التفكير بنسب متفاوتة ومساعدة أعضاء الحواس.

لا شك أن التفكير عملية فطرية وكل البشر يفكرون، أي لهم القدرة على معالجة المعلومات الحسية التي ترد عن طريق الحواس لإيجاد حلول لمشكلات أو ابتكار أشياء جديدة مفيدة لهم، ويختلف البشر في أنماط تفكيرهم فمنهم من يعتمد التفكير العلمي أو الموضوعي أو الاستقرائي أو الاستنباطي أو التأملي أو الإبداعي أو الناقد أو التقاربي أو التباعدي. (زيتون، 1996، 88).

أهمية التفكير: يحقق التفكير فوائد مهمة وكثيرة وقد لخصها الباحثان عن (جروان، 2002، 68):

- يساعد التفكير في تحليل المشكلات واتخاذ القرارات وابتكار حلول مبتكرة، سواء كانت شخصية أو مهنية.
- يمكّن التفكير من تحفيز التعلم واستيعاب المعلومات الجديدة وربطها بالمعلومات السابقة، مما يسهّل الفهم العميق ويساعد على النمو المستمر.
- تكسب القدرة على التفكير الطالب بناء الثقة بالنفس والاستقلالية في اتخاذ قراراته الخاصة.
- يسمح التفكير برؤية الأمور من زوايا مختلفة وابتكار أفكار وحلول جديدة في مختلف المجالات مثل الفنون والعلوم التفكير فهو مفتاح الإبداع.
- يساعد التفكير في فهم مشاعر الآخرين ومواقفهم بشكل أفضل، مما يحسن العلاقات الشخصية والمهنية.
- التفكير هو أساس لبناء مجتمع واعٍ ومتحضر، من خلال المشاركة في الحوار البناء وتبادل الأفكار.

أنواع التفكير: يصنف التفكير إلى أنماط متعددة وذلك بحب المعيار المعتمد في تصنيفها ، فبحسب هدفها نجد التفكير التحليلي، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، والتفكير المنطقي، والتفكير التباعني، والتفكير التقاربي، ، وبحسب أسلوبها نجد وذلك التفكير الموضوعي، والتفكير العاطفي والتفكير الجانبي.

مفهوم التفكير الناقد: هو أحد أنماط التفكير الذي يعتمد على القدرة التأملية والتحليل والفرز والاختبار للأفكار والمعلومات والأحداث والمشـــكلات، بهدف إصـــدار حكم على أمر ما، أو التمييز بين الأفكار الســـليمة والأفكار الخاطئة، في ضوء معايير ومحكات موضوعية واتخاذ القرارات بعيدًا عن التأثير العاطفي. (حاج موسى، 2021، 344).

أو هو القدرة على تقييم وتحليل المعلومات والأفكار بشكل منطقي ومنهجي، بغض النظر عن مصدرها. ويتضمن النظر بعمق في الموضوعات، وفحص الأدلة المقدمة، واستنتاج النتائج بناءً على تقييم دقيق، ويعزز التفكير الناقد القدرة على تطوير وجهات نظر صحيحة واتخاذ قرارات موضوعية (جروان، 2002، 65).

- **أهمية التفكير الناقد:** يرى الكثير من المفكرين أن الهدف من تعليم التفكير الناقد هو تطوير قدرة المتعلمين على الموضوعية والالتزام بالوضوح والدقة، وتكمن أهمية التفكير الناقد بالآتي: (الهيلات،٢٠١٣، 239):
- يجعل المتعلمين أكثر صدقًا مع ذواتهم، من خلال معرفة امكانياتهم الإيجابية والسلبية بكل صدق فمعرفة الإمكانات الإيجابية يسهم في المحافظة عليها، في حين تسهم معرفة الإمكانات السلبية في التخلص منها.
- يقود المتعلمين إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي الذي يتعلمونه، حيث يتحول المتعلم عند توظيف التفكير الناقد في العملية التعليمية من متلق سلبي للمحتوى التعليمي إلى متعلم إيجابي متقن له.
- ينمي لدى المتعلمين روح التساؤل والبحث، وعدم التسليم بالحقائق دونما تحقق وتمحيص.
- ينمي لدى المتعلمين القدرة على التعلم الذاتي، تقديرهم لذواتهم ومنجزاتهم.
- يجعل المتعلمين متقبلين للتنوع المعرفي، ومرنين بشكل أفضل، وقادرين على توظيف ذلك في سلوكياتهم اليومية.
- يكسب المتعلمين مهارات التعامل مع الكم الهائل مع المعل ومات والبيانات التي يتعرضون لها بكل يسر واقتدار.
- يشجع على خلق بيئة أسرية ومجتمعية دافئة محبة، يسودها الحوار الهادف، الحوار الذي يعد المدخل إلى التواصل والتفاهم بين الناس والجماعات والحضارات.
- يسهم في بناء شخصية موضوعية، وفاعلة في المجتمع، حيث يولد لدى الفرد حسًا عاليًا بالمجتمع المحيط به، والتفاعل معه، والسعي لرقيه وتقدمه.
- يساعد المتعلمين على تغليب التفكير العقلي على التفكير العاطفي مما يساعدهم في اتخاذ قرارات صحيحة.
- تنمية التفكير الناقد ضرورة للقيام بأنواع أخرى من التفكير كالتفكير الإبداعي، وحل المشكلات واتخاذ القرارات.

- وقد لخص الباحثان أهمية التفكير الناقد في مجال التدريس بما يلي:
- يحسن من قدرة المعلمين في مجال التدريس.
- يحسن من تحصيل الطلبة في المواد الدراسية المختلفة.

- يشجع الطلبة على حل المشكلات واتخاذ القرارات.
- يوفر بيئة صفية مريحة تتسم بحرية الحوار والمرونة والمناقشة الهادفة وتوليد الأفكار.
- ينمي قدرة الطالب على التعلم الذاتي بالبحث والتقصي عن المعرفة الواضحة.
- يكسب المتعلمين القدرة على النقد الموضوعي وتقبل أفكار الآخرين.
- ضروري لإعادة النظر في الثقافات والممارسات المجتمعية، مما يساهم في تطور المجتمع.
- يكسب المتعلمين القدرة على الملاحظة الدقيقة لما يدور حولهم، وتمييز ما هو نافع وما هو ضار.
- يكسب المتعلمين مهارات التفكير الإبداعي والتأملي والذاتي.
- يشجع المتعلمين على تطوير مهاراتهم الحياتية.

أنواع التفكير الناقد: ويمكن تصنيف التفكير الناقد إلى عدة أنواع: (جروان ،2009، 71).

- التفكير الناقد التحليلي: ينطوي على تفكيك المشـكلة أو الموضـوع إلى أجزائه المكونة، واسـتنتاج العلاقات بينها.
- التفكير الناقد التقييمي: ينطوي على تقييم معتقدات أو أفكار معينة باستخدام معايير محددة.
- التفكير الناقد الإبداعي: يتضمن إيجاد حلول جديدة أو أفكار مبتكرة لمشكلة معينة، والتفكير خارج الصندوق.
- التفكير الناقد اللغوي: يتعلق بتحليل وتقييم الخطابات والكلمات من حيث المعنى والمنطق.

*** خطوات التفكير الناقد:**

يمكن تحديد الخطوات التي يمكن أن يسـير بها المتعلم لكي تحقق لديه مهارات التفكير الناقد على النحو الآتي: (سعادة، 2003).

- جمع سلسلة من نتائج الدراسات والأبحاث والمعلومات والوقائع المتصلة بموضوع الدراسة.
- استعراض الآراء المختلفة المتصلة بالموضوع.
- مناقشة الآراء المختلفة لتحديد الصحيح منها وغير الصحيح.
- تمييز نواحي القوة ونواحي الضعف في الآراء المتعارضة.
- تقييم الآراء بطريقة موضوعية بعيدة عن التحيز والذاتية.
- البرهنة وتقديم الحجة على صحة الرأي الذي تمت الموافقة عليه.
- الرجوع إلى مزيد من المعلومات إذا ما استدعى البرهان والحجة ذلك.

- **الشروط الواجب اتباعها لتنمية التفكير الناقد:** تتطلب تنمية التفكير الناقد مجموعة من الشروط وأهمها: (حاج موسى،2021).

- الدقة في ملاحظة الوقائع والأحداث، وعدم الانقياد للآراء الشائعة التي يتناقله الناس.
- توفر الموضوعية لدى الفرد والبعد عن العوامل الشخصية وعدم النظر إلى الأمور من وجهة النظر الخاصة.

- عدم التعصب للأفكار وعدم أخذ وجهات النظر المتطرفة.
- عدم القفز إلى النتائج وتقييم موضوعي للموضوعات والقضايا.
- التمسك بالمعاني الموضوعية، وعدم الانقياد لمعان عاطفية.

* **مهارات التفكير الناقد:** لعل أشهر تصنيفات مهارات التفكير الناقد تصنيف واطسون وغليسر 1980 وقد صنفها في خمس مهارات وهي مهارة التعرف على الافتراضات، ومهارة الاستنباط، ومهارة الاستنتاج، ومهارة تقويم الحجج، ومهارة التفسير. (حاج موسى، 2021، 348).

وكذلك حددها معهد كاليفورنيا بخمس مهارات وهي مهارة التحليل ومهارة الاستقراء ومهارة الاستنتاج ومهارة الاستدلال ومهارة التقييم. (الشرقي محمد راشد، 2005، 89). وقد شرحها الحارثي وسعدي (2016):

1- مهارات التحليل: القدرة على تحليل المعلومات وتفكيكها إلى أجزائها المكونة لفهمها بشكل أعمق.

2- مهارات التقييم: القدرة على تقييم الأدلة والمعلومات واستنتاج النتائج بناءً على معايير محددة.

3- مهارات الاستنتاج: القدرة على استخلاص نتائج واستنتاجات من المعلومات المتاحة.

4- مهارات الاستنباط: القدرة على استنتاج بعض النتائج المترتبة على المعلومات السابقة لها.

5- مهارات الافتراضات: القدرة على تميز درجة صدق معلومات محددة أو عدم صدقها، والتمييز بين الحقيقة والرأي والغرض من المعلومات المعطاة.

6- مهارات التمييز: القدرة على تمييز المعلومات الهامة وغير الهامة.

7- مهارات تقويم الحجج: القدرة على تقويم الفكرة وقبولها، أو رفضها وتمييز المصادر الأساسية والثانوية والحجج القوية والضعيفة.

8- مهارات النقد: القدرة على تقديم آراء نقدية مبنية على أدلة قوية.

9- مهارات الاستدلال: القدرة على استخدام المنطق في توجيه الحجج والاستدلال بشكل فعال.

وقد اعتمد الباحثان المهارات الآتية: مهارة التفسير ومهارة الاستنتاج ومهارة المقارنة ومهارة التمييز ومهارة التقويم.

- **معايير التفكير الناقد:** يقصد بمعايير التفكير الناقد تلك المواصفات العامة المتفق عليها لدى الباحثين في مجال التفكير، والتي تتخذ أساسًا في الحكم على نوعية التفكير الاستدلالي، أو التقويمي الذي يمارسه الفرد في معالجة الموضوع ويمكن تحديد هذه المعايير في الآتي: (جروان، 2002، 80).

-الوضوح: وهو من أهم معايير التفكير الناقد باعتباره المدخل الرئيس لباقي المعايير الأخرى، فإذا لم تكن العبارة واضحة فلن نستطيع فهمها، ولن نستطيع معرفة مقاصد المتكلم، وعليه فلن يكون بمقدورنا الحكم عليه.

- الصحة: وهو أن تكون العبارة صحيحة وموثقة، وقد تكون العبارة واضحة ولكنها ليست صحيحة.

-الدقة: تعني استيفاء الموضوع حقه من المعالجة، والتعبير عنه بلا زيادة أو نقصان.

-الربط: ويقصد به مدى العلاقة بين السؤال أو المداخلة بموضوع النقاش.

- العمق: ويقصد به ألّا تكون المعالجة الفكرية للموضوع أو المشكلة مفتقرة إلى العمق المطلوب الذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة، وألّا يلجأ في حلها إلى السطحية.
- الاتساع: ويعني الأخذ بجميع جوانب الموضوع.
- المنطق: ويعني أن يكون الاستدلال على حل المشكلة منطقيًا، لأنه المعيار الذي استند إليه الحكم على نوعية

التفكير، والتفكير المنطقي هو تنظيم الأفكار وتسلسلها وترابطها بطريقة تؤدي إلى معنى واضح، أو نتيجة مترتبة على حجج معقولة.

- **معوقات التفكير الناقد:** وقد ذكرها أبو جادو ونوفل (2013، 254).
- **معوقات شخصية:** وتشمل التعصب للأفكار والتحيز، والتكبر وعدم التواضع، والخوف من الخطأ والفشل والمواجهة وضعف الإرادة وضعف الثقة بالنفس، والقلق والتردد.
- **معوقات اجتماعية:** فبعض الثقافات أو المجتمعات لديها عادات لا تشجع على التفكير الناقد، بل تشجع على تقبل الواقع كما هو والرضوخ له، إضافة إلى ضغط العمل والأسرة.
- **معوقات اقتصادية:** إن الوضع الاقتصادي عامل مؤثر على التفكير الناقد، فالتفكير الناقد يحتاج إلى حالة اجتماعية واقتصادية ومادية مريحة.
- **معوقات تعليمية:** عدم توفر بيئة تعليمية تشجع التفكير الطلاب على الناقد، فالمناهج الدراسية التقليدية وأسلوب
- الاختبارات القائم على حفظ المعلومات وطرائق التدريس التقليدية وعدم توفر تقنيات حديثة كلها عوامل تحد من مهارات التفكير الناقد.

الفصل الرابع-إجراءات البحث

تتضمن إجراءات البحث منهج البحث ومجتمعه وعينته وأدواته والمعالجة الإحصائية.

أولا-منهج البحث: استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، وهو المنهج المناسب لتحقيق هدفي البحث والإجابة على سؤاليها ويقوم هذا المنهج على جمع البيانات التي تصف الظاهرة المدروسة للوصول إلى استنتاجات أو تعميمات تتعلق بواقع الحال. (عدس، وآخرون، 2004، 25).

ثانيا-مجتمع البحث وعينته: تطابقت عينة البحث مع مجتمعه حيث تمثل بكتاب العلوم للصف الخامس الأساسي بجزأيه الأول والثاني، الذي أقرته وزارة التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية للعام 2024-2025.

بلغ عدد وحدات الكتابين سبع وحدات دراسية وبلغ عدد دروس الوحدات أربعون درسا وفيما يلي توزيع الوحدات الدراسية ودروسها في كتاب العلوم بجزأيه الأول والثاني.

جدول (1) توزيع دروس وحدات كتاب العلوم للصف الخامس للفصلين الدراسيين

الفصل الدراسي الأول			الفصل الدراسي الثاني		
الوحدة	تسلسل الدروس	عنوان الدروس	الوحدة	م	عنوان الدروس
الوحدة الأولى	1	نبضُ الحياةِ	الوحدة الخامسة	1	موجبٌ وسالبٌ
	2	شبكةُ الحياةِ		2	ناقلٌ وعازلٌ
	3	أنقلُ، أحمي، وأُغذّي		3	تسلسلٌ ... تفرعٌ
	4	رحلة في جسمي		4	كهرباءٌ تتحوّل
	5	وقاية وحماية		5	ساكنة أم متحرّكة
	6	تتشابهُ وتختلفُ	الوحدة السادسة	1	بوابة الهواء
	7	المسافة والزمن		2	نُعطِي ونأخذُ
الوحدة الثانية	1	نافذةٌ على العَالَم		3	سر الوجود
	2	أَبيض وأَسود		4	صِحَّةُ تَنفُّسِي
	3	مِنظارُ الصُّورة		5	أسمعُ بِها
	4	عَيْنِي على عَيْنِي		6	رحلة الصوت
	5	أَلوان	الوحدة السابعة	1	تَهُبُّ وتَشْتَدُّ
الوحدة الثالثة	1	أَتحرَّكُ بِمرونة		2	المخروط الملتهب
	2	هَيكلي يدعمُني		3	أحسّ بها
	3	ثروةٌ تعيشَ مَعي		4	عجائب المياه 2
	4	التَّبدّل		5	مَصدَرُ الحَياةِ
	5	كيفَ تتغيّر		6	معاً لمستقبل مشرق
الوحدة الرابعة	1	في حديقتي			
	2	بُستاني الصَّغير			
	3	بُذوري تتنوّع			
	4	نبتتي ثروتي			
	5	حيثُ نعيش			

	6	إحياءُ الأرضِ	

ثالثا–أداة البحث: تمثلت أداة البحث بقائمة تتضـــمن مهارات التفكير الناقد المقترح تضـــمينها في كتاب العلوم للصـف الخامس الأسـاسـي واسـتمارة لرصـد مهارات التفكير الناقد المتضـمنة في كتاب العلوم للصـف الخامس الأساسي.

1–إعداد أداة البحث: من أجل الوصول إلى قائمة مهارات التفكير الناقد، واستخدام تلك القائمة في تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي بجزأيه الأول والثاني، الذي أقرته وزارة التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية للعام 2024–2025. قام الباحثان بالخطوات التالية:

- تحديد الهدف من عملية تحليل المحتوى، حيث هدفت هذه العملية إلى التعرف إلى مدى توافر مهارات التفكير الناقد في محتوى كتاب العلوم للصـف الخامس الأسـاسـي بجزأيه الأول والثاني والمقرر لطلاب الخامس الأساسي للعام 2024–2025.
- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بدراستهما، مثل دراسة (السيوف، 2022) ودراسة (الذياب، 2020) ودراسة (الخليفات، 2019) ودراسة (لزنك ،2023).
- بناء قائمة مهارات التفكير الناقد بشكلها الأولي: استفاد الباحثان من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب التربوي في بناء قائمة مهارات التفكير الناقد بشكلها الأولي، وتكونت من خمس مهارات رئيسة ولكل مهارة خمس مؤشرات تدل عليها. ملحق رقم (1).

2–صدق أداة البحث: تم عرض أداة البحث على مجموعة من المحكمين الخبراء من أساتذة كليات التربية للتأكد من صدق أداة البحث ويقصد بصدق أداة البحث مدى توافق وتطابق مهارات التفكير الناقد المقترحة في البحث مع المعنى الحقيقي والاصـطلاحي للتفكير الناقد، أي مدى تمثيل ومناسـبة المهارات المقترحة للغرض المحدد في البحث الحالي. وقد قدم السادة المحكمون ملاحظات علمية ولغوية حول بعض فقرات القائمة. ملحق رقم (3).

3– **تطوير أداة البحث:** قام الباحثان بتعديل القائمة في ضوء ملاحظات السادة المحكمين وأخذت القائمة شكلها النهائي. ملحق رقم (2).

4– **استمارة تحليل المحتوى:** تم اعتماد قائمة مهارات التفكير الناقد المعدة في الخطوة السابقة كاستمارة لتحليل المحتوى، وتم استخدامها في تحليل كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي في ضوء مهارات التفكير الناقد.

- **التحقق من ثبات اســـتمارة التحليل:** للتأكد من ثبات أداة تحليل المحتوى (اســـتمارة التحليل) قام الباحثان بحساب قيمة "الثبات عبر الأفراد كالآتي:
- تم حســـاب ثبات تحليل المحتوى بأســـلوب اختلاف المحلّلين، حيث حلل الباحثان الوحدة الأولى من كتاب العلوم للصـف الخامس الأسـاسـي وفقا لاسـتمارة تحليل المحتوى المعدة للتحليل (ملحق 2)، وتم حسـاب معامل الاتفاق باستخدام معادلة كوبر Cooper للتحليل عبر الأفراد (عطية ،2009، 109)،

معامل الاتفاق = عدد مرات الاتفاق÷ (عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف) ×100

ويوضح الجدول (2) نتائج التحليل ونسبة الاتفاق بين التحليلين.

جدول رقم (2) يوضح نتائج تحليل المحللين ونسبة الاتفاق بين التحليلين

مهارات التفكير الناقد	تحليل الباحث الأول	تحليل الباحث الثاني	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق معامل الثبات
الاستنتاج	45	40	40	5	%89
التفسير	53	61	53	8	%87
التقويم	18	21	18	3	%86
المقارنة	19	15	15	4	%79
التمييز	23	17	17	6	%74
المجموع	158	154	143	26	%90.5

يتبين من الجدول السابق أن نسبة الاتفاق بلغت 90.5 %، وهي نسبة مرتفعة، وتدل على ثبات مقبول، حيث أنها تعتبر مناسبة إذا كانت النسبة 80 % أو تزيد (عطية، 2009). وبذلك أصبحت الاستمارة جاهزة للاستخدام.

- **تحديد معيار تضمين مهارات التفكير الناقد:** تم تحديد معيار تضمين مهارات الناقد باستخدام المعادلة الآتية (الشراري، 2017).

مدى الفئة = (أعلى نسبة – أدنى نسبة) ÷3

مدى الفئة = 59.6-1.3= 58.3

58.3÷3= 19.43

وبالتالي فإن فئات الدرجات تتوزع كما يأتي:

الدرجة المنخفضة: من 1.3 إلى 20.73

الدرجة المتوسطة: من 20.73إلى 40.16

الدرجة المرتفعة: من 40.16 إلى 95.59

- **ضبط عملية التحليل:** تم محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي بجزأيه الأول والثاني والمقرر لطلاب الخامس الأساسي للعام 2024-2025، وشمل التحليل محتوى الدروس والأسئلة والصور والجداول والواجبات، وتم استثناء المفاهيم المكررة فقط.
- تحديد فئات التحليل (المهارات الرئيسة) حيث شمل البحث على خمس مهارات رئيسة للتفكير الناقد وهي: مهارة التفسير ومهارة الاستنتاج ومهارة المقارنة ومهارة التقويم ومهارة التمييز. ولكل مهارة خمس مؤشرات (مهارات فرعية). ملحق (2)

- تمت عملية تحليل محتوى كتاب العلوم في ضـــوء فئات التحليل ووحدة التحليل، وتمثلت فئات التحليل بالمحاور الرئيســة، وتمثلت وحدة الفكرة مثل (يدفع القلب الدم في .....)، (اســتنتج علاقة الســرعة بالزمن) أو الفقرات (تتألف مصورة الدم من .... و..... و.....).

5-إجراءات التحليل:

- قراءة محتوى كتاب العلوم للصف الخامس قراءة تحليلية للوقوف على وحدة الفئات والتحليل في كل درس.
- تصنيف الأفكار حسب فئات التحليل (مهارات التفكير الناقد الأساسية والفرعية).
- تفريغ نتائج التحليل في الاستمارة المعدة لهذا الغرض، وحساب التكرارات والنسب المئوية.

الفصل الخامس-نتائج البحث

سيتم في هذا الفصل الإجابة عن سؤالي البحث ومناقشة نتائجه وتقديم المقترحات.

السؤال الأول: ما مهارات التفكير الناقد اللازم تضمينها في كتاب العلوم (الفصل الأول والثاني) للصف الخامس الأساسي؟

تمت الإجابة عن السؤال الأول من خلال إعداد قائمة مهارات التفكير الناقد، وتم إعدادها بالاطلاع على الدراسات التربوية في هذا المجال وعلى المراجع المختصة والاستفادة منها، وتم التحقق من صدقها وثباتها.

بلغ عدد مهارات التفكير الناقد خمس مهارات رئيسة، ولكل مهارة رئيسة خمس مهارات فرعية (مؤشرات)، وبذلك يكون عدد المهارات الفرعية خمس وعشرون مهارة موضحة في الجدول رقم (3).

جدول رقم (3) يوضح قائمة مهارات التفكير الناقد اللازم تضمينها في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي

محاور القائمة (المهارات الرئيسة)	م	مؤشرات المحاور (المهارات الفرعية)
المحور الأول مهارة التفسير القدرة على تفسير المعطيات وشرحها وربط وتوضيح سبب الظاهرة	1	يشرح المفهوم بشكل واضح
	2	يدعم المفهوم بالأمثلة
	3	يحدد فكرة الموضوع بشكل دقيق
	4	يعلل الظواهر بشكل صحيح
	5	يربط بين المفاهيم بشكل منطقي
المحور الثاني مهارة الاستنتاج القدرة على استنتاج معلومات من خلال الربط بين المعطيات	1	يقدم شواهد تساعد في تعميم المعلومات الفرعية
	2	يقدم استنتاجات مبنية على ربط الخبرات والمعلومات مع بعضها
	3	يربط النتائج بالأسباب
	4	يستدل على وجود الأشياء من خلال معطيات معينة
	5	ينتقل من الحقائق إلى المفاهيم المتعلقة بها
المحور الثالث	1	يميز بين الحقائق والمفاهيم والمبادئ

مهارة التمييز القدرة على التفريق بين الظواهر العلمية والمفاهيم المبادئ والقوانين	2	يميز بين المعلومات الأساسية والثانوية
	3	يميز بين المقدمات والنتائج
	4	يميز بين المعلومات المرتبطة بالموضوع وغير المرتبطة
	5	يميز بين المعلومات الحديثة والقديمة
المحور الرابع مهارة التقويم القدرة على تحديد مواطن القوة والضعف في الحكم على قضية ما في ضوء الأدلة المتاحة	1	يتضمن معايير للحكم على مصداقية المعلومات
	2	يتضمن معايير للحكم على الحلول المختلفة للموضوعات
	3	يحدد نقاط القوة والضعف في موضوع ما
	4	يتيح للمتعلمين تقديم آراء نقدية مبنية على أدلة علمية.
	5	يتيح للمتعلمين إبداء الرأي في موضوع ما
المحور الخامس مهارة المقارنة القدرة على فحص الأشياء والظواهر ومعرفة أوجه التشابه والاختلاف بينهما	1	يوضح للمتعلمين خصائص المفهوم أو الظاهرة
	2	يوضح نقاط الاختلاف بين المفاهيم
	3	يبرز الاختلافات بين المعلومات الخاطئة والصحيحة
	4	يوضح نقاط التشابه بين المفاهيم
	5	يقارن بيانيا بين مفاهيم الموضوع

السؤال الثاني: ما مهارات التفكير الناقد المتضمنة في كتاب العلوم (الفصل الأول والثاني) للصف الخامس الأساسي؟

تمت الإجابة عن السؤال الثاني من خلال تحليل كتاب العلوم للصف الخامس بجزأيه الأول والثاني، وتم تحليله من قبل الباحثين مناصفة (الباحث الأول حلل دروس وحدات كتاب الفصل الدراسي الأول، وحلل الباحث الثاني دروس وحدات كتاب الفصل الدراسي الثاني، وذلك لتحقيق الصدق والانسجام في التحليل، معتمدين على استمارة التحليل التي أعدت لهذا الغرض. والجدول رقم (4) يوضح نتائج التحليل، أي التكرارات والنسب المئوية ودرجة تضمين مهارات التفكير الناقد في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي.

جدول رقم (4) يوضح نتائج التحليل، أي التكرارات والنسب المئوية ودرجة تضمين مهارات التفكير الناقد في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي.

نتائج تحليل كتاب العلوم للصف الخامس في ضوء مهارات التفكير الناقد													
المحور الأول–مهارة التفسير: القدرة على تفسير المعطيات وشرحها وربط وتوضيح سبب الظاهرة													
كتاب العلوم للصف الخامس	الفصل الدراسي الأول						الفصل الدراسي الثاني						
مهارات التفكير الناقد	الوحدة الأولى	الوحدة الثانية	الوحدة الثالثة	الوحدة الرابعة	مجموع ف1		الوحدة الخامسة	الوحدة السادسة	الوحدة السابعة	مجموع ف2	مجموع الفصلين		المجموع
عدد دروس الوحدة	7دروس	5دروس	5 دروس	6 دروس	23 درس		5 دروس	6 دروس	17 درس		40 درس		النسبة
يشرح المفهوم بشكل واضح	3	3	1	2	9		1	1	6		15		%8.8
يدعم المفهوم بالأمثلة	1	1	4	8	14		3	1	7		21		%12.3
يحدد فكرة الموضوع بشكل دقيق	2	2	4	4	12		0	4	7		19		%11.17
يعلل الظواهر بشكل صحيح	5	6	10	9	30		5	14	34		64		%37.6
يربط بين المفاهيم بشكل منطقي	6	2	6	5	19		5	15	32		51		%30
المجموع	17	14	25	28	84		14	35	86		170		%100
المحور الثاني–مهارة الاستنتاج القدرة على استنتاج معلومات من خلال الربط بين المعطيات													
كتاب العلوم للصف الخامس	الفصل الدراسي الأول						الفصل الدراسي الثاني				المجموع		
مهارات التفكير الناقد	الوحدة الأولى	الوحدة الثانية	الوحدة الثالثة	الوحدة الرابعة	المجموع		الوحدة الخامسة	الوحدة السادسة	الوحدة السابعة	المجموع	مجموع الفصلين		النسبة
يقدم شواهد تساعد في تعميم المعلومات الفرعية	5	2	5	2	14		5	4	12	21	35		%10.6
يقدم استنتاجات مبنية على ربط الخبرات والمعلومات مع بعضها	33	16	18	29	96		22	12	20	54	150		%45.6

يربط النتائج بالأسباب	13	12	10	12	47	23	12	18	53	100	%30.4
يستدل على وجود الأشياء من خلال معطيات معينة	10	4	2	7	23	10	3	6	19	42	%12.7
ينتقل من الحقائق إلى المفاهيم المتعلقة بها	2	0	0	0	2	0	0	0	0	2	%0.6
المجموع	63	34	35	50	182	60	31	56	147	329	%100
المحور الثالث–مهارة التمييز: القدرة على التفريق بين الظواهر العلمية والمفاهيم المبادئ والقوانين											
كتاب العلوم للصف الخامس	الفصل الدراسي الأول					الفصل الدراسي الثاني			المجموع		
مهارات التفكير الناقد	الوحدة الأولى	الوحدة الثانية	الوحدة الثالثة	الوحدة الرابعة	المجموع	الوحدة الخامسة	الوحدة السادسة	الوحدة السابعة	المجموع	مجموع الفصلين	النسبة
يميز بين الحقائق والمفاهيم والمبادئ	1	1	0	0	2	0	0	0	0	2	%28.6
يميز بين المعلومات الأساسية والثانوية	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	%14.2
يميز بين المقدمات والنتائج	0	0	0	0	0	1	0	1	2	2	%28.6
يميز بين المعلومات المرتبطة بالموضوع وغير المرتبطة	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	%0
يميز بين المعلومات الحديثة والقديمة	0	0	0	0	0	1	0	1	2	2	%28.6
المجموع	2	1	0	0	3	2	0	2	4	7	%100
المحور الرابع–مهارة التقويم: القدرة على تحديد مواطن القوة والضعف في الحكم على قضية ما في ضوء الأدلة المتاحة											
كتاب العلوم للصف الخامس	الفصل الدراسي الأول					الفصل الدراسي الثاني			المجموع		
مهارات التفكير الناقد	الوحدة الأولى	الوحدة الثانية	الوحدة الثالثة	الوحدة الرابعة	المجموع ف1	الوحدة الخامسة	الوحدة السادسة	الوحدة السابعة	مجموع ف2	مجموع الفصلين	النسبة

يتضمن معايير للحكم على مصداقية المعلومات	1	0	0	1	0	0	0	0	1	%6.7
يتضمن معايير للحكم على الحلول المختلفة للموضوعات	0	0	0	0	0	0	0	0	0	%0
يحدد نقاط القوة والضعف في موضوع ما	0	0	0	1	1	0	0	0	1	%6.7
يتيح للمتعلمين تقديم آراء نقدية مبنية على أدلة علمية.	0	0	1	3	2	0	0	0	3	%20
يتيح للمتعلمين إبداء الرأي في موضوع ما	0	0	1	3	2	0	2	5	10	%66.6
المجموع	1	0	2	8	5	0	2	5	15	%100

المحور الخامس–مهارة المقارنة: القدرة على فحص الأشياء والظواهر ومعرفة أوجه التشابه والاختلاف بينهما

كتاب العلوم للصف الخامس	الفصل الدراسي الأول					الفصل الدراسي الثاني			المجموع	
مهارات التفكير الناقد	الوحدة الأولى	الوحدة الثانية	الوحدة الثالثة	الوحدة الرابعة	مجموع ف1	الوحدة الخامسة	الوحدة السادسة	الوحدة السابعة	مجموع ف2	مجموع الفصلين	النسبة
يوضح للمتعلمين خصائص المفهوم أو الظاهرة	1	1	0	0	2	1	0	0	1	3	%9.7
يوضح نقاط الاختلاف بين المفاهيم	2	1	2	1	6	0	2	1	2	8	%25.8
يبرز الاختلافات بين المعلومات الخاطئة والصحيحة	2	2	1	0	5	4	0	2	6	11	%35.4

يوضح نقاط التشابه بين المفاهيم	**1**	**1**	**0**	**0**	**1**	**2**	**0**	**1**	**1**	**3**	**%9.7**
يقارن بيانيا بين مفاهيم الموضوع	**1**	**3**	**1**	**0**	**1**	**5**	**0**	**1**	**1**	**6**	**%19.3**
المجموع	**7**	**8**	**4**	**1**	**3**	**6**	**20**	**5**	**11**	**31**	**%100**
المجموع الكلي	90	57	66	84	71	82	296	105	255	**552**	

جدول (5) يبين التكرارات والنسب المئوية ودرجة تضمين مهارات التفكير الناقد في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي

الوحدة الدراسية	الصف الخامس الأساسي–الفصل الدراسي الأول					الصف الخامس الأساسي–الفصل الدراسي الثاني					مجموع الفصلين	النسبة المئوية	الرتبة	الدرجة
مهارات التفكير الناقد	الوحدة الأولى	الوحدة الثانية	الوحدة الثالثة	الوحدة الرابعة	المجموع	الوحدة الخامسة	الوحدة السادسة	الوحدة السابعة	المجموع				
عدد دروس الوحدة	7 دروس	5 دروس	5 دروس	6 دروس	23 درس	5 دروس	6 دروس	6 دروس	17 درس		40 درس			
مهارة الاستنتاج	**63**	**34**	**35**	**50**	**182**	**60**	**31**	**56**	**147**		**329**	%59.6	1	مرتفعة
مهارة التفسير	17	14	25	28	84	14	35	37	86		170	%30,7	2	متوسطة
مهارة المقارنة	**7**	**8**	**4**	**1**	**20**	**6**	**3**	**5**	**11**		**31**	%5.7	3	منخفضة
مهارة التقويم	**1**	**0**	**2**	**5**	**8**	**0**	**2**	**5**	**7**		**15**	%2.7	4	منخفضة
مهارة التمييز	**2**	**1**	**0**	**0**	**3**	**2**	**0**	**2**	**4**		**7**	%1.3	5	منخفضة
المجموع	90	57	66	84	296	82	71	105	255		552	%100		

يلاحظ من الجدول (5) أن مهارات التفكير الناقد الواردة في كتاب العلوم للصف الخامس بجزأيه الأول والثاني بلغ مجموعها (552) مهارة، وقد حصلت مهارة الاستنتاج على المرتبة الأولى أي بتكرار 329 ونسبة مئوية 59,6 % وبدرجة مرتفعة بحسب المعيار المعتمد في الدراسة، وجاءت في المرتبة الثانية مهارة التفسير حيث حصلت في الفصلين الدراسيين على 170 تكرارا، أي بنسبة 30.7 % وبدرجة متوسطة، وفي المرتبة الثالثة جاءت مهارة المقارنة حيث حصلت في الفصلين الدراسيين على تكرار قدره (31) أي بنسبة 5.7 % وبدرجة منخفضة، وجاءت مهارة التقويم في المرتبة الرابعة حيث حصلت في الفصلين الدراسيين على تكرار قدره 15 أي بنسبة 2.7 %

وبدرجة منخفضة، وفي المرتبة الأخيرة جاءت مهارة التمييز، حيث حصلت في الفصلين الدراسيين على تكرار قدره 7 فقط أي بنسبة 1.3 % وبدرجة منخفضة.

التفسير: يرى الباحثان أن مهارة الاستنتاج حصلت على نسبة مرتفعة 59.6%، ويليها مهارة التفسير بنسبة 30.7% وبلغت نسبة المهارتين معا 90.03وبرأي الباحثين أن طبيعة مادة العلوم الطبيعية التي تهدف إلى تفسير الظواهر الطبيعية واستنتاج التعميمات أو نتائج التجربة أو النشاط كانت سببا في ارتفاع نسبة هاتين المهارتين ، وكذلك طريقة عرض المحتوى في المقرر فقد جاء بطريقة استنتاجية تكاد تخلو من التقويم وإبداء الرأي، والتمييز والمقارنة ، وتم التركيز على الاستنتاج والتفسير ، حيث تم تقديم التجارب أو الأنشطة أو اللوحات التعليمية ويطلب من التلميذ استنتاج المفاهيم أو القوانين ثم تفسير هذه النتائج مثل:

تم عرض جهاز الدوران في لوحة تعليمية وتم توجيه أسئلة للتلاميذ لاستنتاج أقسامه، وتم تقديم عرض (شخص يمارس رياضة الجري فماذا يحصل لنبضات قلبه؟ ولماذا يتسرع قلبه؟ أي يطلب الاستنتاج و التفسير)، وهكذا تم عرض محتوى الكتاب بهذه الطريقة كاملا ، وفي حالات قليلة كان يطلب من التلميذ المقارنة بين مفهومين مثل قارن بين عاريات البذور ومغلفات البذور مع تقديم الأمثلة، لذلك جاءت درجة مهارة المقارنة منخفضة وبنسبة 5.7% ، وأما مهارة التقويم فكانت بدرجة منخفضة أيضا أي بنسبة 2,7% وحصلت على المرتبة الرابعة واقتصرت على إبداء رأي الطالب في حماية البيئة من التلوث ومنع الانقراض، وأما مهارة التمييز فحصلت على الدرجة الخامسة والأخيرة أي بنسبة 1.3% واقتصرت في المحتوى على سؤال تمييز الفقاريات من اللافقاريات وربط الدارات الكهربائية على التسلسل والتفرع.

ويرى الباحثان أن تلاميذ الصف الخامس بحاجة إلى رصيد كاف من المعلومات والحقائق والتجارب كي يتمكنوا من تفحص المفاهيم والأفكار لإظهار مزاياها وعيوبها وتقويمها وتمييزها. فلابد للتفكير بكل أنواعه من مخزون معرفي وقاعدة علمية ولذلك يتم التركيز في هذه المراحل التعليمية على إغناء ذهن الطالب بالمعلومات والحقائق والمفاهيم والتجارب وتعليم الطالب على المهارات البسيطة مثل الاستنتاج والتفسير لذلك جاءت بنسبة مرتفعة.

وفيما يأتي تفسير نسبة ورود كل مهارة من مهرات التفكير الناقد خلال تحليل مقرر العلوم للصف الخامس الأساسي بجزأيه الأول والثاني للعام 2024-2025.

جدول رقم (6) يوضـــح تكرارات مهارة الاســـتنتاج من مهارات التفكير الناقد في كتاب العلوم للصـــف الخامس الأساسي

نتائج تحليل كتاب العلوم للصف الخامس في ضوء مهارات التفكير الناقد											
المحور الثاني–مهارة الاستنتاج القدرة على استنتاج معلومات من خلال الربط بين المعطيات											
كتاب العلوم للصـــف الخامس	الفصل الدراسي الأول						الفصل الدراسي الثاني					المجموع
مهارات التفكير الناقد	الوحدة الأولى	الوحدة الثانية	الوحدة الثالثة	الوحدة الرابعة	المجموع	الوحدة الخامسة	الوحدة السادسة	الوحدة السابعة	المجموع	مجموع الفصلين	النسبة
يقدم شواهد تساعد في تعميم المعلومات الفرعية	5	2	5	2	14	5	4	12	21	35	%10.6
يقدم استنتاجات مبنية على ربط الخبرات والمعلومات بعضها مع بعض	33	16	18	29	96	22	12	20	54	150	%45.6
يربط النتائج بالأسباب	13	12	10	12	47	23	12	18	53	100	%30.4
يستدل على وجود الأشياء من خلال معطيات معينة	10	4	2	7	23	10	3	6	19	42	%12.7
ينتقل من الحقائق إلى المفاهيم المتعلقة بها	2	0	0	0	2	0	0	0	0	2	%0.6
المجموع	63	34	35	50	182	60	31	56	147	329	%100

يبين الجدول رقم (6) أن **مهارة الاستنتاج** قد حصلت على تكرار 329 /522 وبنسبة مئوية 59,6 % وبدرجة مرتفعة بحسب المعيار المعتمد في الدراسة، وقد حصلت على المرتبة الأولى، وهو أمر منطقي، لأن مهارة الاستنتاج محورية في مادة العلوم وهي تتوافق مع طبيعة المادة، وتوافقت هذه النتيجة مع دراسة كل من السيوف، (2022) والخليفات(2023) والعجاجي(2015). وجاءت مهارة تقديم الاستنتاجات وربط المعلومات بعضها مع بعض بنسبة 45.6%، وتلتها مهارة ربط النتائج بالأسباب بنسبة 30.4 % ، أي بأعلى نسبة كمهارتين فرعيتين من مهارات الاستنتاج، وهذا يدل على أهمية الاستنتاج وربط النتائج بالأسباب في تدريس العلوم وخاصة في هذه المرحلة.

جدول رقم (7) يوضح تكرارات مهارة التفسير من مهارات التفكير الناقد في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي

نتائج تحليل كتاب العلوم للصف الخامس في ضوء مهارات التفكير الناقد											
المحور الأول–مهارة التفسير : القدرة على تفسير المعطيات وشرحها وربط وتوضيح سبب الظاهرة											
كتاب العلوم للصف الخامس	الفصل الدراسي الأول						الفصل الدراسي الثاني					
مهارات التفكير الناقد	الوحدة الأولى	الوحدة الثانية	الوحدة الثالثة	الوحدة الرابعة	مجموع ف1	الوحدة الخامسة	الوحدة السادسة	الوحدة السابعة	مجموع ف2	مجموع الفصلين	المجموع
عدد دروس الوحدة	7دروس	5دروس	5 دروس	6 دروس	23 درس	5 دروس	6 دروس	6 دروس	17 درس	40 درس	النسبة
يشرح المفهوم بشكل واضح	3	3	1	2	9	1	1	4	6	15	%8.8

يدعم المفهوم بالأمثلة	1	1	4	8	14	3	1	3	7	21	%12.3
يحدد فكرة الموضوع بشكل دقيق	2	2	4	4	12	0	4	3	7	19	%11.17
يعلل الظواهر بشكل صحيح	5	6	10	9	30	5	14	15	34	64	%37.6
يربط بين المفاهيم بشكل منطقي	6	2	6	5	19	5	15	12	32	51	%30
المجموع	17	14	25	28	84	14	35	37	86	170	%100

يظهر الجدول (7) أن **مهارة التفسير** قد تكررت 170 /522 مرة بنسبة 30.5% بدرجة متوسطة، وهو أمر منطقي لأن مهارة التفسير أساسية في مادة العلوم وهي تتوافق مع طبيعة المادة وتوافقت هذه النتيجة مع دراسة كل من السيوف، (2022) والخليفات(2023) والعجاجي(2015). وجاءت مهارة تعليل الظواهر بنسبة 37,6 %، ومهارة

ربط المفاهيم بعضها مع بعض بشكل منطقي بنسبة 30% أي بأعلى نسبة كمهارتين فرعيتين من مهارات التفسير وهذا يدل على أهمية مهارة التعليل والتفسير في تدريس العلوم وخاصة في هذه المرحلة.

جدول رقم (8) يوضح تكرارات مهارة المقارنة من مهارات التفكير الناقد في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي

نتائج تحليل كتاب العلوم للصف الخامس في ضوء مهارات التفكير الناقد											
المحور الخامس–مهارة المقارنة: القدرة على فحص الأشياء والظواهر ومعرفة أوجه التشابه والاختلاف بينهما											
كتاب العلوم للصف الخامس	الفصل الدراسي الأول					الفصل الدراسي الثاني					المجموع
مهارات التفكير الناقد	الوحدة الأولى	الوحدة الثانية	الوحدة الثالثة	الوحدة الرابعة	مجموع ف1	الوحدة الخامسة	الوحدة السادسة	الوحدة السابعة	مجموع ف2	مجموع الفصلين	النسبة
يوضح للمتعلمين خصائص المفهوم أو الظاهرة	1	1	0	0	2	1	0	0	1	3	%9.7
يوضح نقاط الاختلاف بين المفاهيم	2	1	2	1	6	0	2	1	2	8	%25.8
يبرز الاختلافات بين المعلومات الخاطئة والصحيحة	2	2	1	0	5	4	0	2	6	11	%35.4
يوضح نقاط التشابه بين المفاهيم	1	1	0	0	2	1	0	1	1	3	%9.7
يقارن بيانيا بين مفاهيم الموضوع	1	3	1	0	5	0	1	1	1	6	%19,3
المجموع	7	8	4	1	20	6	3	5	11	31	%100

يظهر الجدول (8) أن مهارة المقارنة قد تكررت 31 /522 مرة بنسبة 30.5% بدرجة منخفضة، ويرى الباحثان أن مهارة المقارنة في مادة العلوم يجب أن ترد بنسبة أعلى من ذلك، لأن المقارنة بين الظواهر والأشياء تتوفر في طبيعة المادة بل هي جزء من بنيتها ومحتواها فمهارة المقارنة أساسية في مادة العلوم، وقد أغفل المحتوى هذه

المهارة، وقد وتوافقت هذه النتيجة مع دراسة كل من الخليفات(2023)، ودراسة السيوف، (2022)، ودراسة رجب (2016)، وجاءت مهارة إبراز الاختلافات بين المفاهيم بنسبة 35.4 % ، وتلتها مهارة توضيح نقاط الاختلاف بين الأشياء وربط المفاهيم مع بعضها بشكل منطقي بنسبة 25,8% أي بأعلى نسبة كمهارتين فرعيتين من مهارات المقارنة.

جدول رقم (9) يوضح تكرارات مهارة التقويم من مهارات التفكير الناقد في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي

نتائج تحليل كتاب العلوم للصف الخامس في ضوء مهارات التفكير الناقد												
المحور الرابع–مهارة التقويم: القدرة على تحديد مواطن القوة والضعف في الحكم على قضية ما في ضوء الأدلة المتاحة												
كتاب العلوم للصف الخامس	الفصل الدراسي الأول						الفصل الدراسي الثاني					المجموع
مهارات التفكير الناقد	الوحدة الأولى	الوحدة الثانية	الوحدة الثالثة	الوحدة الرابعة	الوحدة الخامسة	المجموع ف1	الوحدة السادسة	الوحدة السابعة	مجموع ف2	مجموع الفصلين	النسبة
يتضمن معايير للحكم على مصداقية المعلومات	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	%6.7
يتضمن معايير للحكم على الحلول المختلفة للموضوعات	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	%0
يحدد نقاط القوة والضعف في موضوع ما	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	%6.7
يتيح للمتعلمين تقديم آراء نقدية مبنية على أدلة علمية.	0	0	1	2	0	3	0	0	0	3	%20
يتيح للمتعلمين إبداء الرأي في موضوع ما	0	0	1	2	0	3	2	5	7	10	%66.6
المجموع	1	0	2	5	0	8	2	5	7	15	%100

يظهر الجدول (9) أن مهارة التقويم قد تكررت 522/15 مرة بنسبة 2.7% بدرجة منخفضة، ويرى الباحثان أن مهارة التقويم ذات مستوى عال من التفكير، وقد يعود انخفاض نسبة ورودها في محتوى كتاب العلوم في الصف الخامس إلى قلة خبرة المؤلفين وعدم اعتيادهم على هذا النوع من التأليف، ولأن المؤلفين اعتادوا على التركيز على المعلومات في الكتاب المقرر وليس على تقويمها، وجاءت مهارة إبداء الرأي بنسبة 66% حيث كانت ترد في بعض الواجبات إبداء الرأي وهي حالات نادرة ، وقد وتوافقت هذه النتيجة مع دراسة كل من السيوف، (2022)، والخليفات(2023)، والعجاحي(2015)، وحيدر (2016) ، والجبوري(2021) ، ورجب(2016).

جدول رقم (10) يوضـــح تكرارات مهارة التمييز من مهارات التفكير الناقد في كتاب العلوم للصـــف الخامس الأساسي

نتائج تحليل كتاب العلوم للصف الخامس في ضوء مهارات التفكير الناقد											
المحور الثالث–مهارة التمييز: القدرة على التفريق بين الظواهر العلمية والمفاهيم المبادئ والقوانين											
كتاب العلوم للصـــف الخامس	الفصل الدراسي الأول					الفصل الدراسي الثاني					المجموع
مهارات التفكير الناقد	الوحدة الأولى	الوحدة الثانية	الوحدة الثالثة	الوحدة الرابعة	المجموع	الوحدة الخامسة	الوحدة السادسة	الوحدة السابعة	المجموع	مجموع الفصلين	النسبة
يميز بين الحقـائق والمفاهيم والمبادئ	1	1	0	0	2	0	0	0	0	2	%28.6
يميز بين المعلومـات الأساسية والثانوية	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	%14،2
يميز بين المقـدمـات والنتائج	0	0	0	0	0	1	0	1	2	2	%28.6
يميز بين المعلومـات المرتبطة بالموضـوع وغير المرتبطة	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	%0
يميز بين المعلومـات الحديثة والقديمة	0	0	0	0	0	1	0	1	2	2	%28.6
المجموع	2	1	0	0	3	2	0	2	4	7	%100

يظهر الجدول (10) أن مهارة التمييز قد تكررت 522/7 مرة بنسـبة 1.3% بدرجة منخفضـة، ويرى الباحثان أن ورود مهارة التمييز بنسبة منخفضة قد يعزى ذلك إلى قلة اهتمام المؤلفين بهذه المهارة واعتبارها ضمن المستويات المعرفية المرتفعة التي قد تناسب المراحل المتقدمة من التعليم، حيث لم ترد أنشطة تتضمن مؤشرات مهارة التمييز، وقد جاءت جميع المؤشـرات بنسـبة منخفضـة، وقد وتوافقت هذه النتيجة مع دراسـة كل من الخليفات(2023)، والسيوف، (2022)، والجبوري (2021)، والعجاحي(2015).

مقترحات البحث: في ضوء نتائج البحث يقترح البحث الآتي:

– الاسـتفادة من قائمة مهارات التفكير الناقد من قبل الموجهين والاطلاع عليها، والعمل على تضـمينها في مناهج العلوم وفي المراحل الدراسية المختلفة.

– الاستفادة من قائمة مهارات التفكير الناقد من قبل المعلمين والاطلاع عليها، والعمل على إكسابها للمتعلمين.

– تطوير كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي ليتضمن مهارات التفكير الناقد التي جاءت بمستوى منخفض.

– إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بدرجة تضمين مهارات التفكير الناقد في مادة العلوم لمراحل دراسية أخرى.

– إقامة ورشات عمل متخصصة لمؤلفي المناهج لتدريبهم على لحظ مهارات التفكير الناقد في محتوى المناهج.

– عقد دورات للمعلمين لتدريبهم على مهارات التفكير الناقد وتوضـــيح أهميتها في حياة التلاميذ كمهارات علمية واجتماعية.

مراجع البحث

أولا–المراجع العربية:

- أبو جادو، صالح ونوفل، محمد (٢٠١٣): تعليم التفكير النظرية والتطبيق، ط 4، دار المسيرة، عمان.
- الجبوري، حسام (2021): **مهارات التفكير الناقد المتضمنة في محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الابتدائي**، مجلة الفتح، العدد 88، ديالي، العراق.
- جروان، فتحي عبد الرحمن(2002): تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الحارثي، ابراهيم وسعدي، عبد الله (2016): **أثر استخدام التفكير على مراقبة المعرفة في مادة العلوم لدى طلبة الصف السابع الأساسي بمحافظة مسقط**، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، المجلد (10) العدد 1.
- حاج موسى، أحمد (2021): **علم النفس التربوي**، كلية التربية، جامعة البعث، سورية.
- حيدر، عبد الواحد عبد الوهاب (2016): **مدى تضمين مهارات التفكير الناقد في كتب الأحياء للمرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية**. المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية، ع 5.
- الخليفات، مها داود سليمان (2019): **مهارات التفكير الناقد المتضمنة في كتب العلوم للصفوف (الرابع، الخامس، السادس) للمرحلة الأساسية في الأردن**، مديرية التربية والتعليم، الأردن.
- الذياب، إبراهيم (2020): **تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الأساسي في الأردن في ضوء مهارات التفكير**، جامعة اليرموك، الأردن.
- خليفة، أحمد (2025): **طرائق تدريس العلوم**، كلية التربية، جامعة حمص، سورية.
- **رجب، رماء(2016): درجة توافر مهارات التفكير الناقد في محتوى منهج العلوم للصف الثاني الأساسي في الجمهورية العربية السورية**، مجلة جامعة البعث.
- زيتون، عايش (1996): **أساليب تدريس العلوم**، الأردن، دار الشروق.
- سعادة، جودت أحمد (2003): **تدريس مهارات التفكير**، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، دار الشروق.
- السيوف، نهيل هاني (2022): **مهارات التفكير الناقد المتضمنة في كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في الأردن**، (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- **السيد، محمود (2012) النظام التعليمي في سورية واقعًا وتحدياتٍ رئيسة وارتقاء، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، المجلد (86)، الجزء (4).**
- شاهين، إبراهيم(2019): **مهارات التفكير المنتج المتضمنة في كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي بفلسطين، مجلة** الجامعة، السالمية للدراسات التربوية والنفسية.

- **الشـرقي، محمد راشـد(2005): التفكير الناقد لدى طلاب الصـف الأول الثانوي بمدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد 6، العدد الثاني.**
- الشـراري، أحمد(2017). **درجة تضـمين القيم الأخلاقية في كتب التربية الوطنية للمرحلة الأسـاسـية العليا (الثامن، التاسع، العاشر) في الأردن**، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، المجلد1 ، العدد2.
- الشـمري، عفاف عليوي سـعد. وآل رشـيد هياء معجب مهدي (2021): **التفكير الناقد**، المجلة العربية للنشـر العلمي، العدد(29)، جامعة حائل، السعودية.
- طعيمة، رشـدي (2004): **تحليل المحتوى في العلوم الإنسـانية، مفهومه، أسـسـه، استخداماته**، دار الفكر العربي، القاهرة.
- العجاحي، صـــالح بن عبد الله (2015). **مهارات التفكير الناقد المتضـــمنة في الأنشـــطة العلمية في كتب العلوم المطورة (سلسـلة ماجروهل) بالمرحلة المتوسـطة بالمملكة العربية السـعودية**، المجلة العلمية لكلية التربية النوعية العدد الرابع، جامعة القصيم، كلية التربية.
- عدس، عبد الرحمن، وآخرون (2004). **البحث العلمي**، الرياض، دار أسامة.
- عطية، محســـن علي(2009): **البحث العلمي في التربية**، (مناهجه، وأدواته)، عمان، الأردن، دار المعارف العامة للنشر والتوزيع.
- لزنك، أحمد (2023). **اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد حسب المستوى الدراسي**، دراسة على طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية الرياضية، جامعة بسكرة، الجزائر.
- المؤتمر الدولي الثالث للدراســات العليا والبحث العلمي بجامعة الوصـــل بدبي (آفاق التفكير الناقد في العلوم الإنسانية رؤية نقدية بين الحداثة والقليد) 2023 – 15–16–نوفمبر، https://training.alkhaleej.com.sa/
- الهيلات ، مصطفى قسيم (٢٠١٣) **كيف تكون مفكر ناقدا لامعا؟** : مركز ديبونو لتعليم التفكير، الأردن.

ثانيا–المراجع الأجنبية

- Arifah, F, Suprapto, N, & Setiawan, B. (2023). Profile of critical thinking skills in science learning class at junior high school on additive materials. Studies in Learning and Teaching, 4(3), 601-607.

ملحقات البحث

ملحق رقم (1)

السيد الدكتور..... تحية طيبة وبعد

نضـــع بين أيديكم (أداة البحث) قائمة بمهارات التفكير الناقد، وقد تم تحديدها بعد الرجوع إلى عدد من الأدبيات والدراسات السابقة، وذلك لاستخدامها في دراسة بعنوان" مهارات التفكير الناقد المتضمنة في محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي، ونظرا لما تتمتعون به من خبرة في هذا المجال، لذا نأمل منكم التفضل بإبداء رأيكم فيها والحكم عليها من ناحية:

* مدى انتماء العبارة للمحور الذي تندرج تحته
* وضوح الصياغة اللغوية وملاءمتها.
* مدى مناسبة العبارة للمرحلة التعليمية"
* إضافة مهارات تفكير ناقد أخرى.
* ملاحظات وتعديلات تسهم في تطوير أداة البحث.....وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة: د. زينب الشنتا الباحث: د. أحمد خليفة

البيانات الشخصية للدكتور المحكم:

الاسم.....

الاختصاص.....

الجامعة.....

قائمة مهارات التفكير الناقد الأولية

م	المؤشرات	الانتماء للمحور		مناسبتها للصف الخامس	
		تنتمي	لا تنتمي	مناسبة	غير مناسبة
أولا–مهارة التفسير: القدرة على تفسير المعطيات وشرحها وربطها بالنتائج، وتوضيح سبب الظاهرة					
1	يوضح المفهوم بالأمثلة				
2	يشرح المفهوم بوضوح				
3	يحدد فكرة الموضوع بشكل دقيق				
4	يعلل الظواهر ويحدد أسبابها				
5	يربط بين المفاهيم منطقيا				

6					
ثانيا–مهارة الاستنتاج: القدرة على تقديم أدلة تثبت حدوث الظاهرة.					
1	يقدم أنشـــطة تســـاعد على التوصـــل إلى تعميم من المعلومات الفرعية				
2	يقدم استنتاجات مبنية على ربط الخبرات والمعلومات مع بعضها				
3	يربط النتائج بالأسباب				
4	يستدل على وجود الأشياء من خلال معطيات معينة				
5	يستنتج أسباب حدوث الظاهرة				
6					
ثالثا–مهارة التمييز: القدرة على التفريق بين الظواهر العلمية والمفاهيم المبادئ والقوانين					
1	يميز المحتوى بين الحقائق والمفاهيم والمبادئ				
2	يميز المحتوى بين المعلومات الأساسية والثانوية				
3	يميز المحتوى بين المقدمات والنتائج				
4	يميز المحتوى بين المعلومات المرتبطة بالموضوع وغير المرتبطة				
5	يميز المحتوى بين المعلومات الجديدة والقديمة				
6					
رابعا–مهارة التقويم: القدرة على تحديد مواطن القوة والضعف في الحكم على قضية ما في ضوء الأدلة المتاحة					
1	يحكم المحتوى على مصداقية المعلومات				
2	يقـدم المحتوى معـايير للحكم على الحلول المختلفـة للموضوعات				
3	يحدد نقاط القوة والضعف في موضوع ما				
4	يتيح المحتوى للطلبة تقديم آراء نقدية مبنية على أدلة علمية.				
5	يتيح المحتوى للطلبة إبداء الرأي في موضوع ما				
6					
خامسا–مهارة المقارنة: القدرة على فحص الأشياء والظواهر ومعرفة أوجه التشابه والاختلاف بينهما					
1	يوضح المحتوى خصائص وصفات المفهوم أو الظاهرة				
2	يظهر أوجه الاختلاف بين المفاهيم				

3	يوضـــح المحتوى الاختلاف بين المعلومات الخاطئة والصحيحة				
4	يبرز المحتوى مواطن الشبه بين المواضيع				
5	يقارن المحتوى بالجداول بين مفاهيم الموضوع				
6					

إضافات أخرى.....

ملحق رقم (3)

قائمة بأسماء السادة المحكمين

م	اسم المحكم	الدرجة العلمية	مكان العمل	الاختصاص
1	أ. د. محمد إسماعيل	أستاذ	جامعة حمص	مناهج وطرائق تدريس
2	أ. د. فؤاد صبيرة	أستاذ	جامعة اللاذقية	علم نفس الصحة
3	د. مهند إبراهيم	أستاذ مساعد	جامعة حمص	علم نفس النمو
4	د. لينا بدور	أستاذ مساعد	جامعة اللاذقية	الموهبة والتفوق
5	د. عبد الغفور الأسود	مدرس	جامعة حمص	مناهج وطرائق تدريس
6	د. يحيى عبارة	مدرس	جامعة حمص	تقويم المناهج
7	د. ولاء طيفور	مدرس	جامعة حمص	طرائق تدريس التعليم الأساسي
8	د. رشا خضور	قائم بالأعمال	جامعة حمص	طرائق تدريس اللغة العربية
9	د. فريا ل حمود	قائم بالأعمال	جامعة حمص	أصول التربية
10	أ. ماهر الكردي	قائم بالأعمال	جامعة حمص	طرائق تدريس العلوم

والله ولي التوفيق

مدى امتلاك تلاميذ مدارس الأنشطة التطبيقية لبعض المهارات الاجتماعية "دراسة مقارنة"

إعداد الطّالبة: بارعه الدكر

إشراف الدّكتورة : ضحى السباعي

مدى امتلاك تلاميذ مدارس الأنشطة التطبيقية لبعض المهارات الاجتماعية

الملخص:

هدف البحث الحالي تعرّف مدى امتلاك تلاميذ مدارس الأنشطة التطبيقية لبعض المهارات الاجتماعية ورصد الفرق بينهم وبين تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من حيث امتلاكهم المهارات الاجتماعية أيضا، ولتحقيق ذلك تم إعداد قائمة بالمهارات الاجتماعية وتضمنت خمسة محاور رئيسة (التعامل مع الرفاق، التعبير الاجتماعي، أداء الأعمال، مهارة التعبير الانفعالي، المهارات التوكيدية) وإعداد بطاقة ملاحظة على ضوئها مكونة من (43) بنداً، وبعد التأكد من دلالاتها صدقها وثباتها، طبقت على عينة البحث المكونة من (75) تلميذا من تلاميذ مدارس الأنشطة التطبيقية،

و(75) تلميذا من تلاميذ مدارس التعليم الأساسي، وللإجابة عن أسئلة البحث استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بالإضافة إلى اختبار(ت)، واعتمد البحث المنهج الوصفي.

وأكد البحث النتائج الآتية:

1-أن الدرجة الكلية لتوفر المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ مدارس الأنشطة التطبيقية محقق بدرجة متوسطة، كما كانت مهارة التعامل مع الرفاق محققة بدرجة مرتفعة، أما مهارة التعبير الاجتماعي محققة بدرجة متوسطة، ومهارة أداء الأعمال محققة بدرجة متوسطة، ومهارة التعبير الانفعالي محققة بدرجة متوسطة، أما المهارات التوكيدية فهي محققة بدرجة متوسطة.

2-أن الدرجة الكلية لتوفر المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ مدارس التعليم الأساسي محقق بدرجة متوسطة، كما كانت مهارة التعامل مع الرفاق محققة بدرجة متوسطة، أما مهارة التعبير الاجتماعي محققة بدرجة متوسطة، ومهارة أداء الأعمال محققة بدرجة متوسطة، ومهارة التعبير الانفعالي محققة بدرجة منخفضة، أما المهارات التوكيدية فهي محققة بدرجة متوسطة.

3-وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ على البطاقة ككل وعلى الأبعاد الفرعية للبطاقة، وذلك لصالح تلاميذ مدارس الأنشطة التطبيقية.

الكلمات المفتاحية: المهارات الاجتماعية، مهارة المحادثة، التعامل مع الرفاق، التعبير الاجتماعي، أداء الأعمال، مهارة التعبير الانفعالي، المهارات التوكيدية، مدارس الأنشطة التطبيقية.

The extent to which students in pioneering activities schools possess social skills “a comparative study”

Abstract

The aim of the current research is to reach approximately the students of the three pioneer schools for social skills and to monitor the difference between them and the students of the basic education stage, who also possess social skills. To achieve this, a list of social skills was prepared, and five main axes (dealing with companions, Social expression, business performance, emotional expression skill, assertive skills) and preparing a note card based on it consisting of (43) items, and after ensuring its implications, validity and reliability, It was applied to the research sample consisting of (75) students from activity schools, and (75) students from basic education schools., and to answer the research questions, it was extracted Arithmetic means and standard deviations in addition to the t-test. The research adopted the descriptive method.

The research confirmed the following results:

1-The overall score for the availability of social skills among students of pioneering activities schools was achieved to a moderate degree, and the skill of dealing with companions was achieved to a high degree, while the skill of social expression was achieved to a moderate degree, the skill of performing work was achieved to a moderate degree, and the skill of emotional expression was achieved to a moderate degree. Assertive skills are achieved to a moderate degree.

2- The overall score for the availability of social skills among basic education school students was achieved to a moderate degree, and the skill of dealing with companions was achieved to a moderate degree, while the skill of social expression was achieved to a moderate degree, the skill of performing work was achieved to a moderate degree, and the skill of emotional expression was achieved to a low degree, as for assertive skills. It is achieved to a moderate degree.

3- There is a statistically significant difference between the average scores of students on the card as a whole and on the sub-dimensions of the card, in favor of students in pioneering activities schools.

Keywords: Social skills, conversational skills, dealing with companions, social expression, business performance, emotional expression skills, assertive skills, pioneering activities schools.

المقدمة:

تسعى الأنظمة التربوية في مختلف دول العالم إلى توفير فرص التعلم المناسب للتلاميذ على اختلاف إمكاناتهم وقدراتهم؛ لتمكينهم من تحقيق أقصى درجات التكيف والإفادة في المجتمعات الإنسانية التي يعيشون فيها. وتعد المهارات الاجتماعية التي يمتلكها التلاميذ عاملا رئيساً في تحسين الاستفادة من فرص التعلم تلك، حيث أن امتلاك المهارات الاجتماعية لدى الأفراد القاعدة الرئيسة التي ينطلقون منها لاكتساب العادات والتقاليد والقيم السائدة في المجتمع الذي يعيشون فيه، ويتعرفون من خلالها ضوابط المجتمع ، وينمو وعيهم ، وتمكنهم من الالمام بالمشكلات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي تحيط بهم، وتمكنهم من المساعدة في فهم الآخرين وتعزيز التضامن معهم، كما تسهم في اكتساب الأفكار والمعلومات وتجعلهم قادرين على تبني وجهات نظر مختلفة تزيد من خبراتهم في المجالات كافة، وتمكنهم من تقديم وجهات نظرهم الخاصة بهم للآخرين بشكل واضح ومفهوم وبالطريقة التي يعبرون فيها عن أنفسهم دون خلق مجال لسوء الفهم من قبل الآخرين (محمد،2022،ص.٦٩). كما أن للمهارات الاجتماعية أهمية كبيرة في حياة الناس اليوم، فالتغيرات الاجتماعية والاقتصادية السريعة التي يمر بها المجتمع تتطلب من الأفراد أن يكونوا مزودين بالمهارات التي تمكنهم من التلاؤم والتكيف مع ظروف المجتمع، فهي ضرورية في جميع مواقف الحياة المختلفة (البلوي،2004، ص.20) ويبدأ الفرد باكتساب المهارات الاجتماعية منذ مراحل الطفولة المبكرة انطلاقا من المنزل وصولا إلى المدرسة، حيث تمثل المدرسة حلقة هامة ورئيسة في إكمال عملية التنشئة الاجتماعية للتلاميذ من حيث تنمية العادات، والتقاليد، وآداب السلوك، وتحقق النمو الاجتماعي السوي ليصبح

التلاميذ أعضاء فاعلين في خدمة أنفسهم والمجتمع. فالمدرسة كما تتأثر بالمجتمع وتؤثر فيه من خلال إعدادها للتلميذ ليتمكن من التفاعل والمشاركة مستقبلا في جميع أنشطة الحياة، فهي ليست مكان للتعلم فقط بل هي بيئة تربوية لا تكتفي بنقل وحشو المعلومات للتلاميذ، بل تهتم بتربيتهم من جميع الجوانب النفسية، الجسدية، والانفعالية، كما تعمل على توفير بيئة مناسبة للكشف عن قدراتهم واستعداداتهم الفطرية من أجل زرع الروح الإيجابية في المتعلم وتحقيق الذات وتطوير المواهب الفردية وتحسين التعليم ونوعية الحياة ككل، وتحقق المدرسة أهدافها من خلال كوادرها التعليمية ومنظماتها التربوية التي تتكامل مع المدرسة في تحقيق الأهداف التربوية (إسماعيل ومحمود،2005،ص.32).

إن تنوع برامج الأنشطة المقدمة في مدارس الأنشطة التطبيقية مثل الأنشطة المسرحية والأنشطة الرياضية والأنشطة الثقافية، بالإضافة إلى الأنشطة الكشفية ولعب الأدوار، والصحافة المدرسية وغيرها من الأنشطة، يعطي الفرص للتلاميذ لمزاولة أكبر قدر من تلك الأنشطة، وفق ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم ومراحل نموهم، ويتوقف ذلك على الجو المدرسي والعلاقات الاجتماعية التي تسود بين التلاميذ بعضهم البعض وبين مشرفيهم، وكلما أتيحت الفرص لهم لاختيار الأنشطة التي تناسبهم كان ذلك أجدى لهم، مع الأخذ بعين الاعتبار أن اختيارهم للأنشطة أفضل من فرضها عليهم، حتى تكون ممارسة ومزاولة الأنشطة أكثر تحقيقا لأهدافها التربوية المنشودة.

ولهذا جاءت الدراسة الحالية لإجراء مقارنة بين تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في المدارس العامة والتلاميذ في مدارس الأنشطة التطبيقية في مدى امتلاكهم للمهارات الاجتماعية.

مشكلة البحث: لقد أصبح من المتفق عليه أن المهارات الاجتماعية من المحددات الرئيسة لنجاح الفرد أو فشله في المواقف المتنوعة، فهي التي تمكنه في حالة ارتفاعها من أداء الاستجابة المناسبة للموقف بفاعلية وفي المقابل فإن ضعفها يعد أكثر العوائق في سبيل توافق الفرد مع الآخرين (السيد وآخرون،2003، ص.63). لذلك سعت الباحثة لمعرفة

درجة امتلاك التلاميذ للمهارات الاجتماعية، وقد شعرت الباحثة بمشكلة البحث من خلال الآتي:

-الخبرة المهنية للباحثة وممارستها عملها في المجال التعليمي والاحتكاك المباشر مع التلاميذ؛ فقد لاحظت تفاوتا لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في المدارس العامة ومدارس الأنشطة التطبيقية في امتلاكهم بعض المهارات الاجتماعية لديهم مثل التواصل فيما بينهم، وعدم قدرتهم على ضبط انفعالاتهم في الكثير من المواقف التعليمية، وعدم القدرة على التفاعل بما يتناسب مع طبيعة الموقف.

-الدراسات السابقة التي أولت الأهمية الكبيرة للمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، كدراسة خليفة، (2003)، ودراسة زايد (2004). ودراسة ستيفن Stephen N. Elliot (2007)، ودراسة السباعي (2015)، ودراسة عيسى وآخرون (2016)، ودراسة عريان (2018)، ودراسة زيتوسواري (2018)، ودراسة آدام وآخرون (2019)، ودراسة الشاذلي (2019)، ودراسة الحسو (2019)، ودراسة بدر وآخرون (2020)، ودراسة محمد (2022) ودراسة Kutnick (2021) ودراسة Mootz & Beaumont (2022)

- الدراسات السابقة التي تناولت الأنشطة التطبيقية مثل دراسة الدسوقي (2012)، ودراسة البطاشي (2019)، ودراسة أمين (2023)، ودراسة علي، وسالم (2022)، ودراسة يوسف (2022).

وبناء على ما ذكر سابقاً، ونظراً لعدم وجود دراسات -في حدود علم الباحثة - تناولت هذا الموضوع فقد تمّ تحديد مشكلة البحث في تفاوت المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ مدارس الأنشطة التطبيقية ومدارس التعليم الأساسي وينبثق عن مشكلة البحث الأسئلة الآتية:

1-ما درجة امتلاك تلاميذ مدارس الأنشطة التطبيقية للمهارات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين؟

2-ما درجة امتلاك تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للمهارات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين؟

3-ما الفرق بين درجة امتلاك تلاميذ مدارس الأنشطة التطبيقية وتلاميذ المدارس العامة للمهارات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين؟

أهمية البحث: تتجلى أهمية هذا البحث من خلال الآتي:

1-توعية المعلمين ولفت انتباههم إلى أهمية المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ هذه المرحلة لما ينعكس إيجاباً على أدائهم داخل المدرسة وخارجها وعلى علاقتهم مع بعضهم أثناء تواجدهم داخل المدرسة.

2-قد يفيد التلاميذ أنفسهم لأن توفر المهارات الاجتماعية لديهم يعد من المهارات الأساسية اللازمة للانطلاق في التعلم والاندماج الاجتماعي مع المحيطين بهم.

3-تقديم الإفادة للقائمين على وضع المناهج التعليمية من أجل الاهتمام بالمهارات الاجتماعية، وضرورة تواجد الأنشطة التي تنمي تلك المهارات لدى التلاميذ.

4-قد يفيد التلاميذ أنفسهم من خلال ممارستهم للأنشطة التربوية التي تراعي ميولهم واهتماماتهم، وتشبع حاجاتهم، وتنمي مهاراتهم كافة.

5-تسليط الضوء على مدارس الأنشطة التطبيقية وتفعيل دورها في تنمية المهارات كافة لدى التلاميذ من خلال إتاحة الأنشطة المناسبة.

6-إثراء الأدب التربوي بالمزيد من المعلومات حول موضوع تنمية المهارات لدى التلاميذ ومواكبة كل ما هو جديد وتسليط الضوء تجاه الاهتمام بتنمية المهارات على أسس علمية وتربوية حديثة.

7-تزويد الباحثين الآخرين الراغبين في إجراء مزيد من الدراسات من خلال ما تقدمه الدراسة من مقترحات ونتائج قد تسلط الضوء على دراسات جديدة من الممكن القيام بها مستقبلاً لتغطية ما ينتج عن نقص في الدراسة الحالية.

أهداف البحث: سعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1-تحديد المهارات الاجتماعية اللازمة لتلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

2-تعرّف درجة امتلاك تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي للمهارات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين

3–تعرّف درجة امتلاك تلاميذ مدارس الأنشطة التطبيقية للمهارات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين.

4–الكشف عن دلالة الفرق بين درجة امتلاك تلاميذ مدارس الأنشطة التطبيقية وتلاميذ المدارس العامة للمهارات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين.

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

1–لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات التلاميذ على بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية تبعا لمتغير نوع المدرسة (المدارس العامة، مدارس الأنشطة التطبيقية).

حدود البحث:

1–الحدود الزمانية: تمّ تطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي الثاني من عام 2024/2023م.

2–الحدود المكانية: تمّ تطبيق أدوات البحث في مدارس مرحلة التعليم الأساسي ومدارس الأنشطة التطبيقية في مدينة حمص.

3–الحدود الموضوعية: اقتصر هذا البحث على تعرّف مدى امتلاك تلاميذ مدارس الأنشطة التطبيقية للمهارات الاجتماعية وهي التعامل مع الرفاق، مهارة التعبير الاجتماعي، مهارة أداء الأعمال، مهارة التعبير الانفعالي، المهارات التوكيدية، وما الفرق بين تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في المدارس العامة ومدارس الأنشطة التطبيقية في امتلاكهم المهارات الاجتماعية.

مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

المهارات الاجتماعية: يعرفها شوقي (2003) بأنها قدرة الفرد على أن يعبر بصورة لفظية وغير لفظية، عن مشاعره، وآرائه وأفكاره للآخرين، وأن ينتبه ويدرك في الوقت نفسه الرسائل اللفظية وغير اللفظية الصادرة عنهم، ويفسرها على نحو يسهم في توجيه سلوكهم حيالهم، وأن يتصرف بصورة ملائمة في مواقف التفاعل الاجتماعي معهم، ويتحكم في سلوكه اللفظي وغير اللفظي فيها ويعدله كدالة لمتطلباتها على نحو يساعد على تحقيق أهدافه.

أما جاد الرب (2003) فإنه يعرفها بأنها مجموعة من السلوكيات الاجتماعية يكتسبها الفرد وعن طريقها يحقق التكيف والتفاعل الإيجابي مع الآخرين في إطار يرتضيه المجتمع.

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها السلوكيات الصادرة عن تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في مدارس الأنشطة التطبيقية والتي يمارسها التلاميذ من خلال معايشتهم للمواقف الحياتية المختلفة للتمكن من التواصل مع الآخرين والحصول على ردود أفعال إيجابية اثناء تفاعلهم معهم، ومنها مهارة التعبير الاجتماعي، ومهارة العلاقة مع الآخرين، ومهارة أداء الأعمال، ومهارة التعبير الانفعالي، والمهارات التوكيدية.

تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي: تعرفهم الباحثة إجرائيا بأنهم تلاميذ الصفوف (الرابع والخامس والسادس) الملتحقين بمدارس مدينة حمص للعام الدراسي 2024/2023.

تلاميذ مدارس الأنشطة التطبيقية: تعرفهم الباحثة إجرائيا بأنهم التلاميذ الملتحقين بمدارس الأنشطة التطبيقية بمدينة حمص للعام الدراسي 2024/2023 والتي يلتحق بها التلاميذ طوعيا خارج أوقات الدوام الرسمي.

مدارس الأنشطة التطبيقية: تعرفها الباحثة إجرائيا بأنها المدارس المحددة من قبل مديرية التربية في مدينة حمص، والتي يمارس بها التلاميذ الأنشطة الثقافية والفنية والموسيقية والمسرحية والكشفية، بالإضافة إلى الأنشطة الإعلامية مثل الإذاعة والصحافة المدرسية وغيرها من الأنشطة، طوعيا وخارج أوقات الدوام الرسمي.

الدراسات السابقة والإطار النظري:

*** الدراسات السابقة:**

-دراسة (السباعي،2015) الجمهورية العربية السورية:

بعنوان: فاعليّة استراتيجية التعلّم بالأقران في تنمية بعض المهارات الاجتماعيّة لدى أطفال الروضة

هدف البحث الكشف عن فاعلية استراتيجية التعلّم بالأقران في تنمية بعض المهارات الاجتماعيّة لدى أطفال الروضة، واستخدمت هذه الدراسة عينة مكونة من 60 طفلا وطفلة تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية، ثم تقسيمها إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، اتبع

البحث المنهج التجريبي، ومن أدواته مقياس مصور للمهارات الاجتماعية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين بين متوسطي أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي البعدي للمقياس المصور لصالح المجموعة التجريبية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين بين متوسطي أطفال المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للمقياس المصور لصالح المجموعة التجريبية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين بين متوسطي أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي البعدي للمقياس المصور لصالح التطبيق البعدي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين بين متوسطي أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي البعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي،

دراسة (المالكي وآخرون، 2022) المملكة العربية السعودية:

بعنوان: المهارات الاجتماعية للطلاب بمدارس الطفولة المبكرة (إسناد) والمدارس الابتدائية في التعليم عن بعد في المملكة العربية السعودية:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في المهارات الاجتماعية بين الذكور من الطلاب الملتحقين بمدارس الطفولة المبكرة وطلاب المدارس الابتدائية بالصف الأول الابتدائي عبر برامج التعليم عن بُعد، أتبعت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من طلاب الصف الأول ، وبلغ عددهم (182) طالبا موزعين على مدارس مدينة جدة ، طبقت أداة مُعدة خصيصاً لتقييم المهارات الاجتماعية في التعليم عن بُعد، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية لطلاب الصف الأول تعزى لنوع المدرسة عند مستوى دلالة 5%. لصالح مدارس الطفولة المبكرة ممن يعمل بالتدريس بها معلمات حيث كانت الأعلى في قيم المتوسطات الحسابية في المهارات الاجتماعية بنسبة (85 %) بينما كانت في المدارس الابتدائية ممن يعمل بالتدريس بها معلمين بنسبة (76.6 %)، واستناداً للنتائج أوصت الباحثات بضرورة إجراء المزيد من التجارب العلمية على الصفوف الأولية للمرحلة الابتدائية لتوضيح فاعلية برنامج الطفولة المبكرة التابع لوزارة التعليم بالمملكة.

-دراسة (محمد، 2022) جمهورية مصر العربية:

بعنوان: تقويم المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي:

هدفت الدراسة إلى تقويم المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، بهدف التعرف على مدى تمكن هؤلاء التلاميذ من تلك المهارات، لقياس المهارات طبق مقياس المهارات الاجتماعية على مجموعة من التلاميذ في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة أسوان، حيث بلغ حجم العينة (180) تلميذا وتلميذة، حيث تكون المقياس من (30) موقفا اجتماعيا موزعة على (15) مهارة اجتماعية، وهي التعبير عن الرأي، واحترام آراء الآخرين، والمشاركة الوجدانية، وموضوعية الحوار والمناقشة، وكسب الأصدقاء، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي مرتفع، وأوصى الباحث بضرورة التركيز على قياس قدرة المتعلمين على التمكن من المهارات الاجتماعية، وتدريب المعلمين على كيفية بناء أدوات لقياس المهارات الاجتماعية لدى تلاميذهم.

-دراسة (Selimović,2018) البوسنة

Development of social skills among elementary school children

تنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال المدارس الابتدائية:

هدف البحث استكشاف كيفية تنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال المدارس الابتدائية وتحديد أوجه التشابه والاختلاف على أساس الخصائص الاجتماعية والديموغرافية. تم إجراء البحث في عام 2017. واستخدمت هذه الدراسة عينة مكونة من 1639 طالباً من طلاب الصفين الخامس والثامن من 17 مدرسة ابتدائية في منطقة كانتون البوسنة الوسطى. قدمت النتائج التي تم الحصول عليها نتائج هامة. تم تحديد المستوى العالي للتقييم الذاتي للكفاءة الاجتماعية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في تقييم الكفاءة الاجتماعية يعزى إلى الجنس والمرحلة الدراسية للطلبة. تم تحديد العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والأداء المدرسي للطلاب. سيكون لهذه النتائج تطبيق عملي في عملية التدريس، وستساعد المعلمين والطلاب في تطوير الكفاءة الاجتماعية من خلال عملية التدريس.

دراسة (Shahabi,2020) تركيا

Importance of social skills in regular basic education.

أهمية المهارات الاجتماعية في التعليم الأساسي النظامي

كان الهدف من هذا البحث هو إجراء مراجعة منهجية للمقالات المتعلقة بالموضوع الاجتماعي المهارات في التعليم الأساسي العادي. تم تطبيق البحث الأول، مع تصميم المراجعة المنهجية. كانت العينة 30 مقالة علمية تم اختيارها في عمليات البحث الأكاديمية، بدأ البحث واختيار المقالات في الفترة من عام 2017 إلى2021. ومن ناحية أخرى، تم العثور على مقالات مهمة باللغتين الإسبانية والبرتغالية.

وأسفر عن نتائج مشابهة جدًا للبحث، وكانت التقنية المستخدمة هي المراجعة الوثائقية، من خلال تحليل النتائج والنتائج والاستنتاجات التي تم الحصول عليها، والبحوث النوعية والكمية والوصفية هي السائدة. المعلومات في الشبكة العلمية، أي أن جميع الوثائق التي تمت مراجعتها كانت من مجلات مفهرسة ذات طبيعة أكاديمية، من الدراسات الوطنية إلى الدولية لتكون قادرة على إنقاذ المناهج المختلفة لهذه المشكلة مع وجهات النظر المختلفة، ومنهجها، والمشاكل، والحلول وحلولها، يتم التوصل إلى أهمية المهارات الاجتماعية في التعليم الأساسي العادي، الرضع و المراهقون الذين لديهم معدلات منخفضة من المهارات الاجتماعية، عادة ما يعكسون ذلك في وجود شخصية متضاربة أو إظهار القليل من مشاعرهم، قد يكون هذا مشكلة عندما يتعلق الأمر بأشكال التعامل مع الآخرين و لحل الصراعات.

-دراسة (Suswandari,2020) **اندونيسيا**

Social Skills for Primary School Students: Needs Analysis to Implement the Scientific Approach Based Curriculum

المهارات الاجتماعية لطلاب المرحلة الابتدائية: تحليل الاحتياجات لتطبيق المنهج القائم على النهج العلمي

هدف هذا البحث إلى وضع المهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الابتدائية كجانب مهم في تنفيذ منهج 2013 بمنهج علمي. يستخدم هذا البحث المنهج الوصفي النوعي ويطبق أخذ العينات الهادفة لاختيار أفراد العينة، الذين يتألفون من 20 طالبًا في ثلاث مدارس ابتدائية مختلفة، تقنيات جمع البيانات المستخدمة من قبل الباحث تشمل

الملاحظة والتوثيق، مع تحليل البيانات اللاحقة باستخدام تقنيات تقليل البيانات وعرض البيانات واستخلاص الاستنتاجات. أظهرت النتائج أن 35% من الطلاب (7) لديهم إتقان جيد للمهارات الاجتماعية، في حين أن 65% المتبقية من الطلاب (13) لم يظهروا إتقانًا قويًا للمهارات الاجتماعية في الفصل. وتشير البيانات إلى أن المهارات الاجتماعية لطلاب المدارس الابتدائية لا تزال محدودة، الأمر الذي قد يؤدي بدوره إلى أن يكون تنفيذ المنهج العلمي أقل من المستوى الأمثل في مناهج عام 2013.

-دراسة (Bernal 2023) البيرو

Social skills in the context of basic education in Peru

المهارات الاجتماعية في سياق التعليم الأساسي في بيرو

إن الافتقار إلى المهارات الاجتماعية يجعل المراهقين والشباب أكثر عرضة للفشل في حياتهم المهنية في المستقبل، ويرجع ذلك إلى أنها تبدأ في التطور في المدرسة وتتعزز في المرحلة الجامعية. ولذلك فإن هدف هذه الدراسة هو التعرف على تأثير المهارات الاجتماعية في حياة الطلاب. من خلال مراجعة منهجية، تم دمج هذه الدراسة باستخدام PRISMA كدليل للتحليل. وكانت معادلة البحث هي "المهارات الاجتماعية"، و"الطلبة"، "التعليم". تم استخدام تقييم الأهلية ومحتوى كل نص كمعايير؛ ونتيجة لذلك تم في البداية اختيار 37 مقالة مسبقًا من إجمالي 56 دراسة بحثية، مما أدى إلى ترك 14 مقالة تستوفي معايير الاشتمال. وكانت أهم النتائج تؤكد أن الافتقار إلى المهارات الاجتماعية له تأثير على التحكم العاطفي، واحترام الذات، والحزم، والتعلم، والاستقلالية في اتخاذ القرار، والممارسة الكاملة لحقوقهم.

*** التعقيب على الدراسات السابقة:**

– من خلال عرض الدراسات السابقة نجد أنَّ بعض تلك الدراسات هدفت تعرّف مستوى المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ، وتعرّف فاعلية بعض الأنشطة في تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ، وبعضها الآخر هدف إلى تعرّف الفرق في درجة امتلاك المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ العاديين ونظائرهم من المعوقين بصريا وبين التلاميذ في مدارس

الطفولة المبكرة والمدارس الابتدائية في التعليم عن بعد ، أما الدراسة الحالية فقد هدفت تعرّف درجة امتلاك كل من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي وتلاميذ مدارس الأنشطة التطبيقية للمهارات الاجتماعية والكشف عن الفرق بينهما.

– وقد اعتمدت الدراسة الحالية على **المنهج** الوصفي، وهي بذلك تتفق مع دراسة (المالكي وآخرون، 2022)، ودراسة (محمد، 2022)، ودراسة (Selimović,2018)، ودراسة (Shahabi,2020)، ودراسة (Suswandari,2020)، ودراسة (Bernal 2023) وتختلف مع دراسة (مرشد ،2010) حيث استخدم المنهج التجريبي.

– أما بالنسبة **للأدوات**، فقد أعدّت الدراسة الحالية بطاقة ملاحظة لتعرّف درجة امتلاك التلاميذ للمهارات الاجتماعية، تختلف مع دراسة (المالكي وآخرون) طبقت اداة مُعدة خصيصا لتقييم المهارات الاجتماعية في التعليم عن بُعد، ودراسة السباعي (2015) التي استخدمت بطاقة ملاحظة بينما دراسة (محمد، 2022) طبقت مقياسا مُعد خصيصا لتقييم المهارات الاجتماعية في التعليم عن بُعد.

– وقد اقتصر **عيِّنة** الدراسة الحالية على (75) تلميذا من تلاميذ مدارس الأنشطة التطبيقية، و(75) تلميذا من مدارس التعليم الأساسي، بينما تكونت دراسة المالكي وآخرون من(182) طالبا موزعين على مدارس مدينة جدة ، وتكونت دراسة السباعي(2015) من (60) طفلا وطفلة من أطفال الروضة، ودراسة (محمد، 2022) حيث بلغ حجم العينة (198) تلميذا وتلميذة ، أما دراسة (Selimović,2018) فقد بلغ عدد أفراد العينة 1639 طالباً من طلاب الصفين الخامس والثامن من 17 مدرسة ابتدائية ، ودراسة (Shahabi,2020) استخدمت 30 مقالة علمية تم اختيارها في عمليات البحث الأكاديمية،، ودراسة (Suswandari,2020)تم تطبيق الدراسة على 20 طالبًا في ثلاث مدارس ابتدائية مختلفة ، ودراسة (Bernal 2023) استخدمت 37 مقالة .

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

1–يوجد فروق ذات دلالة في المظاهر الإيجابية للنمو الانفعالي والاجتماعي لدى التلاميذ (أفراد عينة البحث) تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث) لصالح الإناث.

ولا يوجد فروق ذات دلالة في المظاهر الإيجابية للنمو الانفعالي والاجتماعي لدى التلاميذ (أفراد عينة البحث) تعزى لمتغير البيئة (مدينة –ريف).

2–إمكانية تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلاميذ من خلال استراتيجيات التدريس الحديثة.

3–كان المستوى الكلى للمهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين مرتفعاً، كما تراوحت المستويات في أبعاد المقياس بين المتوسط والمرتفع، بينما كان المستوى الكلى للمهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعوقين بصرياً متوسطاً وكذلك في الأبعاد.

كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين الأطفال العاديين والمعوقين بصرياً في المهارات الاجتماعية بأبعادها المختلفة لصالح الأطفال العاديين. وأيضاً وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث من عينة العاديين في بعدي إدراك مشاعر الآخرين وعواطفهم والتواصل الاجتماعي لصالح الإناث، وبالنسبة لعينة المعوقين بصرياً، وجدت فروق في بعد التواصل الاجتماعي لصالح الإناث، بينما لم توجد فروق بين الذكور والإناث من العاديين والمعوقين بصرياً في بقية أبعاد المقياس.

4 -أن المهارات الاجتماعية لطلاب المدارس الابتدائية لا تزال محدودة، وأن الافتقار إلى المهارات الاجتماعية له تأثير على التحكم العاطفي، واحترام الذات، والحزم، والتعلم، والاستقلالية في اتخاذ القرار، والممارسة الكاملة لحقوقهم.

*** 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 امتلاك التلاميذ للمهارات الاجتماعية في كل من المدارس العامة ومدارس الأنشطة التطبيقية.

الإطار النظري:

عرفت صالح (2011) المهارات الاجتماعية بأنها قدرة الفرد على التعبير الانفعالي الاجتماعي واستقبال انفعالات الاخرين وتفسيرها ووعيه بالقواعد الكامنة وراء أشكال التفاعل الاجتماعي ومهارته في ضبط وتنظيم تعبيراته غير اللفظية وقدرته على لعب الأدوار وتحضير الذات اجتماعياً (صالح،2011، ص.56).

وعرفها الببلاوي (2022) قدرة الفرد على التواصل مع الأفراد الآخرين والافصاح عن ذاته والتعبير عن مشاعره من خلال مجموعة من المواقف الاجتماعية المختلفة عبر مجموعة من السلوكيات المتعلمة والمكتسبة والتي تمكنه من نجاح عملية التواصل الاجتماعي (الببلاوي، وأبو نبيل،2022، ص.7).

أهمية المهارات الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي:

تحتل المهارات الاجتماعية مكانا بارزا في حياة الفرد لكي يكونوا قادرين على تكوين اتجاهاتهم والاستعداد لتحمل المسئولية وتنمية المهارات العقلية والاجتماعية التي تساعدهم على تحسين قدرات التلاميذ التعليمية وسلوكهم الاجتماعي (أبو حجير، 2015، ص.30) حيث أن مرحلة التعليم الاساسي هي الاساس لنمو الشخصية الانسانية وتشكيل سماتها وتطويرها لتنشئة مواطن صالح وندافع، وهم بمثابة العمود الفقري بالنسبة لمراحل التعليم المختلة حيث أنها تضم فئة عمرية فى مرحلة متميزة من مراحل نموهم حيث يمثلون طاقة نشطة وأساس الهيكل التعليمي

ويمكن أن تتمثل أهمية المهارات الاجتماعية.على النحو الآتي (جاد الرب، 2003، ص.27):

-يعد التواصل والتفاعل الاجتماعي والقدرة على مشاركة الأخرين عوامل مهمة وضرورية لنمو العلاقات الاجتماعية للفرد مند المراحل المبكرة في حياته، لذا تعد المهارات الاجتماعية

التي يستطيع الفرد توظيفها بالصورة الصحيحة أحد المؤشرات المهمة على الصحة النفسية، و يعد افتقارها عائقا يحول دون إشباع حاجاته النفسية.

–تؤهل الفرد للاندماج مع الأخرين والتفاعل معهم بصورة إيجابية.

–تمكنه من إظهار مودته للآخرين وبدل الجهد في مساعداتهم مع القدرة على تعديل السلوك في الاتجاه المرغوب والمفيد للفرد.

–كما أن لها أهمية مستقبلية على مستوى الفرد والمجتمع حيث أنها تؤمن للفرد التكيف مع النفس ومع الأخرين وهو الأمر الذي ينعكس إيجابيا على المجتمع.

– إشباع الاحتياجات الاجتماعية والعاطفية مع الأصدقاء والأقارب وإيجاد مكان للمعيشة والاستفادة من التسهيلات الاجتماعية

وتذكر الديب (2010) إن تنمية المهارات الاجتماعية ضروري لأسباب الآتية:

1. تعد المهارات الاجتماعية عاملا هاما في تحقيق التكيف الاجتماعي داخل الجماعات التي ينتمون إليها.
2. تفيد المهارات الاجتماعية للأطفال التغلب على مشكلاتهم.
3. اكتساب المهارات الاجتماعية يساعد في إشباع الحاجات النفسية.
4. تساعد الأطفال على مشاركة الآخرين في الأعمال التي تتفق مع قدراتهم وإمكانياتهم بالإضافة إلى إتاحة الفرصة لهم للابتكار والإبداع في حدود طبقاتهم الذهنية والجسدية.

كما أن المهارات الاجتماعية تساعد التلاميذ على مواجهة مشكلاتهم اليومية، كما تساعدهم على التعامل مع المواقف الحياتية، والتوافق مع المحيطين والأقران، بالإضافة إلى أهميتها في تحقيق التكيف الاجتماعي داخل الجماعات التي ينتمي إليها التلاميذ.

وترى الباحثة أن المهارات الاجتماعية تمكن المتعلم من تعلم تبادل المشاعر مع الآخرين واستخدام أساليب فعالة في التوافق مع المواقف والصراعات اليومية في الحياة، واكتساب مهارات التواصل، وجعل العملية التعلمية مرغوبا فيها، وتحسين وتطوير احترام الذات، وتطوير الاستقلال وتطوير الأحكام الأخلاقية والقيم الاجتماعية، وتعمل على تنمية الحساسية الاجتماعية، وتقوية العلاقات مع الآخرين والعمل مع الجماعة ومساعدتهم على

اتخاذ القرار المناسب للمواقف كافة، والتكييف والاستجابة للإشارات البيئية ومواجهة ضغوط الحياة والحصول على التفاعلات الاجتماعية والعلاقات التي يحتاج إليها الأفراد ضمن الجماعة، لتعزيز الدور الانفعالي الصحي والتكيفات النفسية، والتفاعل بطرائق مقبولة اجتماعياً.

طرائق وأساليب تعلم المهارات الاجتماعية:

إن المهارات الاجتماعية لدى الفرد ليست مهارات نظرية وموروثة، ولكنها مهارات يتعلمها الفرد ويكتسبها عند التفاعل الاجتماعي وفق المعايير الاجتماعية والثقافية خاصة بكل مجتمع تنظم أساليب وطرق التفاعل الشخصي بين الأفراد.

ويتعلم الفرد المهارات الاجتماعية من خلال التعامل والتفاعل في المواقف الاجتماعية المختلفة ومن خلال الملاحظة وتقليد سلوك الآخرين وخاصة الوالدين والرفاق الذين يعددون بمثابة النماذج التي تشكل من خلالها سلوكيات الفرد وتقيمه طبقا لمدى ما يحققه من نجاح أو فشل. حيث يتم تعلم المهارات الاجتماعية أساسا من خلال النماذج والأمثلة التي يعيشها الفرد في حياته، والموجودة في بيئته ومن حوله ومن خلال الطرائق والأساليب التي يستجيب بها الآخرين لسلوكيات الفرد فيتعلمون على تدعيمها أو كفها (مطوع،2001، ص29-30).

وهناك طرائق عدة لتنمية المهارات الاجتماعية أورد (عامر، 2015، ص. 59-55). بعضها على النحو الآتي:

- **النمذجة:** ترجع إلى **ألبرت باندورا** في صياغته لنظرنة التعلم الاجتماعي التي استفد منها في نظريتي التشريط الكلاسيكي والتشريط الأدائي وأطلق علبها التقليد، والنمذجة هي جزء رئيس من التدريب التوكيدي التي تعلم الفرد كيفية التفاعل مع الاخرين بشكل أكثر راحة وفاعلية، حيث يعطي للشخص فرصة ملاحظة النماذج، ويطلب منه أداء نفس العمل الذي يقوم به النموذج، كما أنّه لا يوجد اتفاق عام في كيفية عملها، إلّا أنّ في التحليل الإجرائي قد تعمل النمذجة على أساس تدعيم الشخص نتيجة تقليده لسلوك وذلك من خلال نمذجة بعض المهارات الاجتماعية والمهنية مثل طلب عمل أو مقاومة الضغوط الاجتماعية الموجهة إليهم، ورغم إن إجراءات النمذجة قد تختلف من وقت لآخرّ إلاّ أنها تبدأ عادة

بتقديم المعالج في خطوات سلسة نماذج حية أو رمزية (تسجيلات صوتية أو مرئية، او أوصاف مكتوبة).

– لعب الدور: برجع الفضل في إرساء النظرية لأداء الادوار في مورينو الذي افترض أنه بمكن علاج العديد من المشكلات الانفعالية طبق الاشخاص والمواقف وعملوا على حلها ويستند مورينو لتأثير أداء الأدوار في تغيير السلوك على أساس التلقائية ويعرف بأنها الاستجابة المناسبة لموقف جديد أو استجابة جديدة ومناسبة لموقف معيّن قديم، ويتم اللجّوء إلى أداء الدور بعد أن يكون المتدربون قد تعرضوا للأمثلة من النماذج الاجتماعية أثناء النمذجة، فيعطوا الفرصة للتدريب أشكال السلوك التي تعرضوا لها، ويقوموا المتدربون بأداء الدور في ظّل استجابات صريحة وضمنية مع توقع أن الممارسة الفردية تؤدي إلى زيادة المهارات الاجتماعية للمتدربين في مواقف الحياة الواقعية

3 –الدافعية: تؤدي الدافعية دوراً رئيسيا في التعلم وإكتساب الكائن الحي من أنماط السلوك التي يمارسها في حياته اليومية وتحقق الدافعية ثلاث وظائف رئيسه في التعلم هي:

– أنّها تحرر الطاقة الانفعالية الكامنة للكائن الحي، والتي تثير نشاط معين سواء كانت الدوافع فطرية أو مكتسبة.

– أنها تملي على الشخص ان يستجيب لموقف معين ويهمل المواقف الأخرى ولذلك فإنها تؤدي دوراً في توجيه السلوك.

– أنها توجه السلوك لوجهة معينة حتى يستطيع الفرد إشباع حاجاته ووفقا لعملاء النفس فإنّ قوة الدافعية الأساسية لسلوك الإنساني هي ميل باتجاه النمو والسواء لتحقيق الذّات، فكل منا حاجة أساسية لأن بنمي إمكاناته إلى أقصى درجة وأن يتقدم بأبعاد ممّا هو عليه الآن، ورغم أنه قد تعترضنا كل أنواع العقبات البيئية والثقافية إلاّ أن سعينا الطبيعي هو اتجاه تحقيق إمكاناتنا.

– التعزيز والتدعيم: يؤدي دوراً ملحوظا في التعلم وإكتساب الفرد لكثير من أنماط السلوك ويظل المتعلم يستجيب إلى المثيرات والموضوعات الموجودة في الموقف التعليمي مرات

عدّة حتى يصل إلى الاستجابة الصحيحة التي تؤدي به إلى حلّ المشكلة والوصول إلى الهدف وبالتالي يعزز ويدعم هذا النمط من السلوك.

5 –تكرار الاستجابة: يستمر المتعلم في إصدار استجابات ويكررها حتى يصل إلى الاستجابة الصحيحة، وقد يصل إليها ويربط بين عوامل النجاح في محاولة واحدة أو سلسة من المحاولات ويتوقف على مدى تطورها وصعوبة الخبرة أو المهارة المطلوب تعلمها بالإضافة إلى مستوى نضجه.

6 –الممارسة: بعد أن يصل المتعلم إلى الاستجابة الصحيحة نتيجة التعزيز، فإنه يبدأ في اكتساب مهارة وسهولة الأداء من خلال ممارسة هذه الاستجابة ويؤدي ذلك إلى تقوية الاستجابات المنتقاة حتى تصبح عادات قوية لدى المتعلم، وتخلق الممارسة عن التكرار في أن الممارسة هي تكرار معزز وموجه، مما يجعل الممارسة أكثر جدوى وأشد فاعلية من التكرار في مواقف التعلم المختلفة.

7 –الملاحظة: يجب اكتساب الكثير من الأنماط السلوكية المرغوبة وغير المرغوبة من خلال مراقبة وملاحظة أفعال الآخرين، فمن خلال الملاحظة يتبنى الفرد معايير ومستويات الأداء.

العوامل المؤثرة في تشكيل المهارات الاجتماعية:

ترتبط المهارات الاجتماعية بمتغيرات عدة وتسهم العديد من العوامل في تشكيلها منها ما يتصل بالفرد نفسه ومنها ما يتصل بالطرف الأخر ومنها ما يتصل بالخصائص موقف التفاعل، وتتحدد المهارات الاجتماعية للفرد بمدى قدرته على التفاعل الاجتماعي، مع المواقف المختلفة ومن أهم العوامل المؤثرة في تشكيله كما ذكراها (رويبح وبعيو،2020، ص.70) و(موفق،2017، ص.20) على النحو الاتي:

–النوع الاجتماعي: يلعب النوع الاجتماعي دوراً مهماً في تحديد السلوك الفرد في المواقف التفاعل المختلفة حيث نلاحظ أن الذكور تتميز بطابع مختلف عما تتميز به الاناث من مهارات اجتماعية، ويرجع ذلك للفروق في عملية التنشئة الاجتماعية والمعايير الاجتماعية المقبولة لكل من الذكور والاناث، فإناث يتعلمن اللغة بشكل أسرع وأسهل من الذكور وهن خبيرات في قراءة الاستثارات العاطفية اللفظية وغير اللفظية وفي التعبير عن المشاعر

وتوصيلها للأخرين، أما الذكور فهم حريصون على الحد من الانفعالات التي تعرضهم للانتقاد أو انفعالات الشعور بالذنب أو الخوف أو الأذى.

–السن: تعد مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة أساسية لنمو السلوك الاجتماعي وتحقيق مستوى النضج الاجتماعي اللازم لعملية التكيف الاجتماعي، فالفرد مند طفولته نمو لديه القدرة بالتدريج على إنشاء العلاقات الفعالة مع الآخرين ويتعلم الأدوار الاجتماعية، لذا يتأثر سلوك الفرد بسنه وخبرته فالأكبر سنا تعرض لخبرة أكبر من التي يتعرض لها لأصغر سنا وهدا ينعكس على سلوكه

– التنشئة الاجتماعية: ترتبط التنشئة الاجتماعية خاصة الاسرية والمدرسة، فالأسرة هي العامل الأول والمسؤول على تعلم الأنماط السلوكية المعارف عليها اجتماعيا، بينما المدرسة البيئة الثانية التي يقضى فيها الفرد جزءاً كبيراً من حياته.

–جماعة الرفاق: ترتبط التنشئة الاجتماعية بالجماعة الرفاق التي تتكون من مجموعة الأفراد المتقاربين في سن ويشتركون في نفس الاهتمامات كالميول والاتجاهات.

–سمات الشخصية: يعد نجاح العلاقات الاجتماعية للفرد غير مرتبط بمواقف التفاعل الاجتماعي فقط، بل يرتبط أيضا بقدراته الشخصية فهي تلعب دوراً هاما في تحديد سلوكه.

–العادات والتقاليد: إن العادات والتقاليد والأعراف الاجتماعية تمثل بالنسبة للفرد إطار عاما يعيش في وسطه يتأثر به ويؤثر فيه.

– المهنة: تمثل المهارات الاجتماعية جانب مهم من جوانب إعداد القيادات المهنية وكذلك القيادات الاجتماعية وتكمن أهميتها من خلال المواقف المختلفة في ميدان العمل لأن الكثير من المهن تملي على الفرد تعاملا خاصا مع المجتمع كالأطباء والممرضين والمساعدين الاجتماعين والأخصائيين النفسانيين.

مراحل تعلم المهارات الاجتماعية:

يذكر (القاضي وبكر،2010، ص. 29) أربع مراحل لتعلم المهارات الاجتماعية على النحو الآتي:

–المرحلة الأولى مرحلة التهيؤ للخبرة: قبل ممارسة المهارة عادة ما يتلقى الطلاب توجيهات نظرية للتعريف بالمهارة قد تكون على شكل توجيهات لفظية أو أثناء الدرس مكتوبة في شكل مقرر، كما يمكن أن يعرض المعلم نموذجا حتى يتمكن التلاميذ من ملاحظة كيف تؤدي، وفي هذه المرحلة يقوم الفرد بتطوير عملية تحويل ترميزي معلن للمهارة وذلك بجلب قائمة من الحقائق ذات الصلة بالمهارة، ويتدرب عليها نموذجيا عند أدائه للمهارة في البداية. وفي هذه المرحلة يقوم الطلاب بجمع المعلومات حول المهارة التي يكتسبها الفرد وذلك من خلال تسطير وتحديد الطريق الذي سيسلكه لكيلا يتعثر في المستقبل وفي هذه المرحلة عندما تمارس المهارة الأول مرة قد لا يجيدها الطالب بل يبدو غريبة وغير متناسقة وكلما كانت الرغبة في التعلم واكساب المهارة كان التعلم أسرع والانتقال للمرحلة الثانية، كما أنه من الضروري إعطاء التعليمات اللفظية لتوضيح مفهوم المهارة وإعطاء الفرصة للتدريب.

–المرحلة ثانية فرص ممارسة المهارة: في هذه المرحلة يمنح للطلاب فرصة ممارسة المهارة في شكل محاكاة وتقليد وتتمثل أو تمارس أخرى، والتمثيل موقف افترض قريب من الواقع وعادة ما يطلب من الطلاب تمثيل أدوار بكيفية ممارسة المهارة وكذلك تبادل الأدوار فيما بينهم لكي يتمكن من معرفة كيفية عمل المهارة.

في هده المرحلة يقوم الطالب بممارسة المهارة التي تعلمها في الحياة الواقعية حتى يتحسن أداؤه وذلك مع متابعة عن طريق إعطائه واجبا منزليا محدد يقوم فيه بممارسة المهارات التي تعلمها، وتتمثل أهمية تلك الواجبات أيضا في أنها تكشف عن نقاط التقدم لدى الطالب ونقاط الضعف التي تختلف عن أقرانه.

–المرحلة الثالثة التغذية الراجعة والانعكاس على الخبرة: تتلخص هذه المرحلة في أداء الطلبة وما قدموه والتغذية الراجعة هي معلومات حول كيفية أدائهم للمهارة وكيف يمكن لهم تحسين ذلك الأداء، ويتم الحصول على التغذية الراجعة من المعلم أو الزملاء ويمكن للطلاب أن يستخدموا هذه المعلومات لتنعكس على نوع خبراتهم للتخطيط حول تطوير وتحسين اكتسابهم للمهارة، والتغذية الراجعة الذاتية التي يقدمها لنفسه تأتي من خلال الممارسة المهارة وحذف الأخطاء السابقة والتغذية الراجعة تزود المتعلم بما توصل اليه ويقارن بين أدائه الحقيقي والأداء القياسي المتوقع للمهارة، ويتضمن ذلك تزويد الطالب بالمعلومات الصحيحة

التي تمكنه من تحسين أدائه ووصوله للمستوى المطلوب، وعليه فإن التغذية الراجعة تعتمد على التفاعل الذي يتم بين أعضاء المجموعة الواحدة لتزويد الطلاب بتغذية راجعة إيجابية مرضة (الدخيل الله، 2014،ص. 64).

-المرحلة الرابعة التمرن على المهارة أكثر: في هده المرحلة يزود الطالب بفرص أكثر لمزيد من التمرن على المهارة وفي أوضاع مختلفة وهذا ما يسمح لهم بالتعرف على الاستخدامات المتعددة لها في مواقف الحياة المختلفة ويساعدهم على اكتشاف حقائق وسلوكيات جديدة حولها ويمكنهم من نقل ما تعلموه للتطبيق في مواقف جديدة، ويتلقوا على إثر ذلك مزيدا من التغذية الراجعة، في هذه المرحلة تجري الأمور بتلقائية وتفتح باب الابداع ولا يتطلب الأمر حتى التفكير بكيفية القيام بالمهارات لأنها تأتي بشكل تلقائي وهذا راجع لتكرار المهارات والتدرب عليها بشكل مكثف وتطبيقها، لأنه لبرمجة العقل الباطن أو اللاشعور على مهارة معينة لابد من تكرارها من7-21 مرة حتى تصبح جزء من السلوك والشخصية الفردية وفي هذه المرحلة يصبح المتدرب قادراً على القيام بالمهارة رغم الصعوبات والضغوط الخارجية التي تواجهه(القاضي وبكر،2010،ص. 29).

الأنشطة التطبيقية: هي الأنشطة التي يتم تطبيقها في المدارس الحكومية المخصصة لممارسة

الأنشطة خارج أوقات الدوام الرسمي، وتابعة لمديرية التربية، تهدف إلى تعرف قدرات التلاميذ، وميولهم، وتنمية استعداداتهم ومواهبهم الشخصية، وتشجيع الاتجاه العلمي، وإكسابهم المعرفة بأغنى مضامينها، وممارسة المهارات اليدوية عن طريق ربط المعارف النظرية بالتطبيقات العلمية، وتنمية مواهب التلاميذ من خلال ممارسة الهوايات والمناشط الثقافية والعلمية والفنية والاجتماعية والرياضية، والعمل على تفتيحها في أفضل الشروط التربوية.

أهداف الأنشطة التطبيقية:

تهدف الأنشطة التطبيقية إلى مجموعة من الأهداف على النحو الآتي:

1-حب الوطن العربي وتنمية روح الاستعداد للتضحية والفداء من أجله.

2-غرس مفاهيم التراث العريق لأمتنا العربية وتنمية الحس الوطني.
3-التأكيد على الاخلاص واتقان العمل والانضباط والتعاون والعمل الجاد.
4-تنمية الثقة بالنفس والاعتماد على الذات وادخال الفرح الى نفوس الأطفال
5-العمل على تفتيح ميول الأطفال واكتشافها وتنمية مواهبهم ورعايتهم
6-العمل على ربط المدرسة بالأسرة.
7-السعي للحصول على المعرفة بأعلى درجاتها
8-الاسهام في تحقيق الاهداف الاساسية لمرحلة التعليم الابتدائي والأساسي
9-الاهتمام بمشكلات الطفولة ومنع استخدام الاطفال في العمالة والتشغيل المبكر
10-السعي لتكوين شخصية الطفل المتوازنة المتكاملة
11-العمل على ربط العمل اليدوي بالعمل العقلي من خلال ربط المعارف النظرية بتطبيقاتها (الدسوقي،2021، ص.194).

كما إن أهداف الأنشطة التطبيقية تشمل المتعلمين والمنهج والإدارة المدرسية والبيئة.

ففيما يتعلق بالمتعلمين تهدف الأنشطة التطبيقية إلى تحقيق الاتي:

-تشجيع النمو الخلقي والروحي وتقوية الصحة العقلية والبدنية .
-تقوية العلاقات الاجتماعية السليمة وتعميق الصلات بين المتعلمين وبيئتهم .
-توفير الفرص أمام المتعلمين كي يشبعوا قدراتهم على الابتكار بطريقة أكثر فاعلية.
-اكتساب المتعلمين مهارات ومعارف جديدة وتحقيق النمو الاجتماعي الشامل .
-يسهم في عملية التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي ويحفظ النظام المدرسي .

أما فيما يتعلق بالمنهج فإن الأنشطة التطبيقية تهدف إلى تحقيق الآتي:

-تقوية الخبرات التي يكتسبها المتعلمون في الصف .
-الكشف عن خبرات تعليمية جديدة لا يحتويها المنهج.
-تهيئة فرص جديدة للتوجيه النفسي الفردي والجماعي.
-تنشيط التعليم داخل الصفوف الدراسية (الصغير، 2021، ص. 83).

كما تهدف الأنشطة التطبيقية بالنسبة للإدارة المدرسية إلى إيجاد تعاون قوي بين المتعلمين وأعضاء هيئة التدريس بالمدرسة، وتعد وسيلة من الوسائل المهمة في تحقيق النظام

المدرسي، كما أنها توفر علاقات إنسانية سليمة داخل المدرسة (الصغير، 2021، ص. 84).

وقد وجدت الباحثة أن ممارسة التلاميذ للأنشطة خارج أوقات الدوام الرسمي يعزز روح التعاون والألفة بين التلاميذ، ويفعهم نحو العمل معا لتحقيق أهداف تربوية تعود بالفائدة والخير للجميع، بالإضافة إلى اندفاع التلاميذ لممارسة الأنشطة دونما قيود واختيار ما مع ميولهم ورغباتهم وإمكاناتهم.

1. منهج البحث وإجراءاته:

اعتمد البحث المنهج الوصفي الذي يدرس الواقع كما هو عليه، بهدف تعرّف مدى امتلاك تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في المدارس العامة ومدارس الأنشطة التطبيقية للمهارات الاجتماعية، إذ يتم في هذا المنهج جمع البيانات وإجراء التحليل الإحصائي لاستخراج النتائج المطلوبة (الأغا والأستاذ،2007، ص.23).

2. إجراءات البحث:

المجتمع الأصلي للبحث: يتمثل المجتمع الأصلي للبحث بجميع تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس التعليم الأساسي في مدينة حمص وتلاميذ مدارس الأنشطة التطبيقية في الفصل الثاني للعام الدراسي 2024/2023، والبالغ عددهم وفقاً لإحصائية مديرية التربية (240) تلميذا وتلميذة من تلاميذ مدارس الأنشطة التطبيقية، و(20678) تلميذا وتلميذة من مدارس التعليم الأساسي في مدينة حمص.

عينة البحث: تم اختيار عينة البحث من التلاميذ في مدارس مدينة حمص المكونة من (75) تلميذا وتلميذة من تلاميذ مدارس الأنشطة التطبيقية، و(75) تلميذا وتلميذة من مدارس التعليم الأساسي في مدينة حمص ومعلميهم، حيث تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من مدارس الأنشطة التطبيقية، وكذلك تم اختيار مجموعة من المدارس العامة وهي (محمد الهنداوي، حسين جراد، محمد علي غالي، أحمد ياسين) بشكل قصدي بحيث يكون مقرها بعيداً عن مدارس الأنشطة التطبيقية والتأكد من عدم وجود أي تلميذ من تلامذتها مسجلا

في مدارس الانشطة التطبيقية من خلال مراجعة قوائم التلاميذ في مدارس الأنشطة التطبيقية والعامة.

تصميم أدوات البحث: وتتضمن:

الأداة الأولى: قائمة بالمهارات الاجتماعية اللازمة للتلاميذ؛ ليتم على أساسها إعداد بطاقة الملاحظة لرصد مدى امتلاك تلاميذ مدارس الأنشطة التطبيقية وتلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي للمهارات الاجتماعية.

مصادر إعداد القائمة: اعتمدت الباحثة في إعداد القائمة على الإطار النظري، والاطلاع على خصائص التلاميذ، بالإضافة إلى الدراسات السابقة التي تناولت المهارات الاجتماعية مثل دراسة (عواد، والشوارب ،2012) ودراسة (المالكي وآخرون، 2022)، ودراسة (محمد، 2022)، ودراسة (Selimović,2018)، ودراسة (Shahabi,2020)، ودراسة (Suswandari,2020)، ودراسة (Bernal 2023)، ودراسة (مرشد ،2010).

وصف القائمة: اشتملت القائمة بصورتها الأولية على خمسة محاور رئيسة (التعامل مع الرفاق، التعبير الاجتماعي، أداء الأعمال، مهارة التعبير الانفعالي، المهارات التوكيدية) يندرج تحت هذه المحاور الخمس (43) بنداً فرعياً[1] موزع على كل محور من هذه المحاور على النحو الآتي:

-التعامل مع الرفاق: يندرج تحت هذا المحور (10) بندا فرعياً

-التعبير الاجتماعي: يندرج تحت هذا المحور (6) بندا فرعياً

-أداء الأعمال: يندرج تحت هذا المحور (12) بندا فرعياً

-مهارة التعبير الانفعالي: يندرج تحت هذا المحور (7) بندا فرعياً

-المهارات التوكيدية: يندرج تحت هذا المحور (8) بندا فرعياً

صدق الأداة (القائمة): للتأكد من أن الأداة تقيس ما وضعت لقياسه قامت الباحثة بحساب صدق القائمة من خلال الصدق الظاهري، إذ عُرضت القائمة على (11) محكماً[1] في تخصص تربية طفل والمناهج وعلم النفس لإبداء آرائهم فيما يأتي:

[1]انظر الملحق رقم (1)

- التأكد من وضوح الصياغة اللغوية للمهارات المتضمنة بالقائمة وصحتها.
- مدى ملاءمة المهارات المختارة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي.
- حذف بعض المهارات غير المناسبة للتلاميذ.
- إضافة أو تعديل بعض المهارات التي تناسب التلاميذ.

وبعد جمع آراء المحكمين وتحليلها تم حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين على المهارات الأساسية والفرعية التي تتدرج تحتها، وذلك باستخدام معادلة كوبر (Cooper)، وقد تبينت أنها تراوحت بين (75-85%).

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

وكانت ملاحظات المحكمين تتركز في النقاط الآتية:

- أجمع المحكمون على أهمية المهارات الاجتماعية للتلاميذ.
- تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات (يساعد أقرانه عندما يدعونه عدلت إلى يساعد أقرانه وقت الحاجة)، (يتعرف بسهولة على الآخرين عدلت إلى يبادر للتعرف على الآخرين)، (بالإضافة إلى تعديل يسيطر على غضبه عند الانفعال لتصبح يسيطر على غضبه رغم شدة الانفعال).

وبناء على الملاحظات التي أبداها المحكمون، تمّ إجراء التعديلات المطلوبة، إذ اشتملت القائمة في صورتها النهائية على خمسة محاور رئيسة يندرج تحت هذه المحاور الخمس (43) بنداً فرعياً[2]، موزعة على الشكل الآتي:

- المحور الأول: التعامل مع الرفاق: يندرج تحت هذا المحور (10) بندا فرعياً
- المحور الثاني التعبير الاجتماعي: يندرج تحت هذا المحور (6) بندا فرعياً
- المحور الثالث أداء الأعمال: يندرج تحت هذا المحور (12) بندا فرعياً
- المحور الرابع مهارة التعبير الانفعالي: يندرج تحت هذا المحور (7) بندا فرعياً

[2] انظر الملحق رقم (2)

- المحور الخامس المهارات التوكيدية: يندرج تحت هذا المحور (8) بندا فرعياً

الجدول رقم (2) المهارات الاجتماعية الفرعية موزعة على المحاور الرئيسة.

م	اسم المحور	عدد المهارات الفرعية	المهارة الفرعية
1	التعامل مع الرفاق	10	من 1-10
2	التعبير الاجتماعي	6	من 11 -16
3	أداء الأعمال	12	من 17-28
4	مهارة التعبير الانفعالي	7	من 29-35
5	المهارات التوكيدية	8	من36-43
المجموع		43	

الأداة الثانية: بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية لتعرّف درجة توفر المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ، من إعداد الباحثة.

مصادر إعداد بطاقة الملاحظة: اعتمدت الباحثة في تصميم بطاقة الملاحظة على الإطار النظري وقائمة المهارات الاجتماعية، وبالرجوع إلى الدراسات السابقة التي اعتمدت مثل هذه الأداة مثل دراسة (Shahabi,2020)، ودراسة (Kanyagui,2023).

وصف بطاقة الملاحظة وطريقة تطبيقها: تكونت بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية من خمسة محاور رئيسة (التعامل مع الرفاق، التعبير الاجتماعي، أداء الأعمال، مهارة التعبير الانفعالي، المهارات التوكيدية)، ويندرج تحت هذه المحاور الخمسة (43) بنداً فرعياً[3]، وقد تم اختيار هذه المحاور لأن الباحثة قد لاحظت تفاوتا في درجة امتلاك التلاميذ لهذه المهارات من خلال زياراتها المتكررة للمدارس العامة والتطبيقية، وتم تطبيق بطاقة الملاحظة من قبل المعلمين بعد تدريبهم على تطبيقها من قبل الباحثة، وذلك على التلاميذ في مدارس مرحلة التعليم الأساسي ومدارس الأنشطة التطبيقية، بوضع إشارة في العمود الذي يتم اختاره من البدائل المقترحة في بطاقة الملاحظة.

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

١

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

*** صدق المحتوى:** قامت الباحثة بالتأكد من صدق الأداة من خلال عرضها على عدد من المحكمين المختصين في مجال تربية الطفل، والمناهج وعلم النفس، البالغ عددهم (11) محكماً وذلك لإبداء الرأي ومعرفة ملاحظاتهم حول مدى ملاءمة فقرات بطاقة الملاحظة، من حيث وضوح صياغتها اللغوية ومدى شمولها للجوانب المرتبطة بالمهارات الاجتماعية وللتلاميذ، حيث جرى إدخال جميع التعديلات التي أشار إليها المحكمون من حيث تعديل صياغة بعض البنود.

وبعد جمع آراء المحكمين قامت الباحثة بحساب النسب المئوية للتكرارات، والتي تشير إلى درجة الاتفاق على بنود بطاقة الملاحظة، وذلك باستخدام معادة كوبر (Cooper)، وقد تبينت أنها تراوحت بين (80-90%).

وقد تلخصت ملاحظات السادة المحكمين بالآتي:

- انتماء بنود بطاقة الملاحظة للمحور الذي تندرج تحته.
- وضوح التعليمات الخاصة بالاستجابة على فقرات بطاقة الملاحظة.
- الالتزام بالتعديلات المتعلقة بصياغة بنود بطاقة الملاحظة

تم إجراء التعديلات في ضوء الملاحظات المطلوبة التي أبداها المحكمون، وبذلك تم التحقق من صدق محتوى بطاقة الملاحظة.

*** صدق الاتساق الداخلي:** ويقصد بصدق الاتساق الداخلي قوة الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية للبطاقة وكذلك درجة ارتباط كل بند من بنود بطاقة الملاحظة مع المحور الذي تنتمي إليه (الأغا والأستاذ، 2007، 110).

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للبطاقة، قامت الباحثة بتطبيقها على عينة استطلاعية مؤلفة من (30) تلميذا وتلميذة في المدارس؛ وذلك للوقوف على مدى وضوح الفقرات وتعليمات الإجابة عنها، وأيضاً لغرض التوصل إلى إحصائيات عن مدى ملاءمة فقرات بطاقة الملاحظة (ارتباط الدرجة على المحور بالدرجة الكلية للبطاقة) بحساب

معاملات الارتباط بين كل بند من بنود بطاقة الملاحظة والبنود الأخرى للبطاقة وكذلك كل بعد بالدرجة الكلية للبطاقة.

جدول رقم (3) معاملات الاتساق الداخلي لكل بعد من أبعاد بطاقة الملاحظة مع الدرجة الكلية للبطاقة

م	محاور الاستبانة	قيمة معامل الارتباط
1	التعامل مع الرفاق	0.84**
2	التعبير الاجتماعي	0.73**
3	أداء الأعمال	0.76**
4	التعبير الانفعالي	0.75**
5	المهارات التوكيدية	0.85**

يتضح من الجدول رقم (3) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين كل بعد من أبعاد بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية لأبعادها قد تراوح بين (0.73-0.85) مما يشير إلى الاتساق الداخلي للبطاقة.

الجدول رقم (4) 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	0.81**	11	0.76**	21	0.77**	31	0.74**	41	0.81**
2	0.75**	12	0.76**	22	0.81**	32	0.69**	42	0.84**
3	0.73**	13	0.84**	23	0.77**	33	0.71**	43	0.71**
4	0.80**	14	0.71**	24	0.79**	34	0.73**		
5	0.82**	15	0.78**	25	0.71**	35	0.81**		
6	0.76**	16	0.81**	26	0.74**	36	0.83**		
7	0.83**	17	0.69**	27	0.69**	37	0.71**		
8	0.71**	18	0.68**	28	0.73**	38	0.82**		
9	0.78**	19	0.74**	29	0.72**	39	0.79**		
10	0.81**	20	0.80**	30	0.71**	40	0.80**		

** الارتباط عند المستوى 0.01 (ثنائي الطرف)

يتضح من الجدولين (3+4) أن جميع الأبعاد مرتبطة مع بعضها البعض وبالدرجة الكلية للبطاقة، ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يدل على أن بطاقة الملاحظة تتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

ثبات بطاقة الملاحظة: للتأكد من ثبات بطاقة الملاحظة قامت الباحثة باستخدام الآتي:

* **الثبات بطريقة إعادة التطبيق:** بعد تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة التجربة الاستطلاعية تطبيقا أوليا وتدوين النتائج، ثم تطبيق بطاقة الملاحظة للمرة الثانية بعد مضي (15) يوما، تبين أن معامل ثبات بطاقة الملاحظة ككل (0.91)، وهذا يشير إلى ارتفاع معامل ثبات بطاقة الملاحظة، والجدول رقم (5) يوضح النتائج.

* **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:** بعد أن قامت الباحثة بتطبيق بطاقة الملاحظة على العينة المذكورة، تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ لقياس التناسق الداخلي بين بنود بطاقة الملاحظة، وقد تبين أن معامل ثبات بطاقة الملاحظة، وفق هذه الطريقة (0.90)، وهذا يشير إلى ارتفاع ثبات الأداة وصلاحيتها للتطبيق، والجدول رقم (5) يوضح ذلك

جدول رقم (5) قيم معاملات بطاقة الملاحظة ككل وأبعادها الفرعية

البعد	عدد المفردات	قيمة معامل الثبات	
		إعادة التطبيق	ألفا كرونباخ
التعامل مع الرفاق	10	0.71	0.78
التعبير الاجتماعي	6	0.82	0.84
أداء الأعمال	12	0.86	0.82
مهارة التعبير الانفعالي	7	0.79	0.86
المهارات التوكيدية	8	0.90	0.89
البطاقة ككل	43	0.91	0.90

وتبين في الجدول رقم (5)، أن جميع معاملات الثبات مرتفعة، وكلها دالة إحصائياً، وتشير إلى ثبات مقبول على محاور بطاقة الملاحظة 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 بطاقة الملاحظة على عينة البحث الأساسية.

الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة: تكونت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية من (43) بنداً، تنطوي تحت خمسة محاور رئيسة: (التعامل مع الرفاق، التعبير الاجتماعي، أداء الأعمال، مهارة التعبير الانفعالي
المهارات التوكيدية)، ومن ثم تكون الدرجة الكلية للبطاقة (129) درجة كحد أعلى، و(43) درجة كحد أدنى، موزعة على الشكل الآتي:

- المحور الأول: التعامل مع الرفاق، ويشمل (10) بنود.
- المحور الثاني: التعبير الاجتماعي، ويشمل (6) بنود.
- المحور الثالث: أداء الأعمال، ويشمل (12) بندا.

-المحور الرابع: التعبير الانفعالي، ويشمل (7) بنود

-المحور الخامس: المهارات التوكيدية، ويشمل (8) بنود

وبذلك أصبحت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية صالحة للتطبيق.

11. عرض نتائج البحث ومناقشتها:

<u>النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:</u> ما درجة امتلاك تلاميذ مدارس الأنشطة التطبيقية للمهارات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة على هذا السؤال، تمّ حساب طول الفئة فأعطيت كل درجة من الدرجات قيماً متدرجة وفقاً للبطاقة المستخدمة ومفتاح التصحيح، لكل بند من البنود التي تضمنتها بطاقة الملاحظة باستخدام القانون الآتي:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{أعلى درجة للاستجابة في البطاقة} - \text{أدنى درجة للاستجابة في البطاقة}}{\text{عدد فئات تدرّج البطاقة}}$$

تمّ حساب المدى وذلك بطرح أصغر قيمة في البطاقة من أكبر قيمة (3-1=2)، وحساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى وهو (2) على عدد الفئات (3) (3/2=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 (6):

جدول رقم (6) توزع الفئات لدرجة امتلاك المهارات الاجتماعية للتلاميذ

فئات قيم المتوسط الحسابي	توفر المهارات لدى التلاميذ بدرجة تحقق
(من1-1.66)	محققة بدرجة منخفضة
(1.67 -2.32)	محققة بدرجة متوسطة
(2.33 -3)	محققة بدرجة مرتفعة

ومن ثمّ تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للاستجابات والانحرافات المعيارية نحو الأبعاد الفرعية وبطاقة الملاحظة ككل.

الجدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين على بطاقة الملاحظة

الأبعاد	عدد البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التحقق
التعامل مع الرفاق	10	2.35	0.36	محقق بدرجة مرتفعة
التعبير الاجتماعي	6	2.04	0.22	محقق بدرجة متوسطة
أداء الأعمال	12	2.07	0.35	محقق بدرجة متوسطة
التعبير الانفعالي	7	1.72	0.32	محقق بدرجة متوسطة
المهارات التوكيدية	8	1.87	0.20	محقق بدرجة متوسطة
البطاقة ككل	43	2.01	0.29	محقق بدرجة متوسطة

يتضح من الجدول رقم (7) النتائج الآتية:

1-أن متوسط استجابات المعلمين على البطاقة ككل، قد بلغ (2.01) بانحراف معياري (0.29) مما يدل وفقاً للمعيار الذي تم الاستناد إليه، أن الدرجة الكلية لتوفر المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ مدارس الأنشطة التطبيقية محقق بدرجة متوسطة.

2- أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (1.61-2.69) على الأبعاد الفرعية وهي متقاربة من حيث القيمة، ويتضح ذلك من خلال الانحرافات المعيارية المصاحبة للمتوسطات التي بدت متقاربة وتراوحت ما بين (0.16-0.36)، وقد تبين أن الدرجة الكلية لتوفر مهارات التعامل مع الرفاق محقق بدرجة مرتفعة، وبمتوسط قدره (2.35)، وأن الدرجة الكلية لتوفر مهارات التعبير الاجتماعي محقق بدرجة متوسطة، وبمتوسط قدره (2.04)، وأن الدرجة الكلية لتوفر مهارات أداء الأعمال محقق بدرجة متوسطة، وبمتوسط قدره (2.07)، وأن الدرجة الكلية لتوفر مهارات التعبير الانفعالي محقق بدرجة متوسطة، وبمتوسط قدره (1.72)، وأن الدرجة الكلية لتوفر المهارات التوكيدية محقق بدرجة متوسطة، وبمتوسط قدره (1.87)،وقد يعود ذلك إلى الأنشطة التطبيقية المقدمة للتلاميذ قد أسهمت في تنمية جوانب اجتماعية مهمة لدى التلاميذ، وحظيت باهتمامهم ولعبت دورا في تكوين شخصياتهم وتنميتها

ولاسيما في الجوانب النفسية والاجتماعية وكسر الحواجز والعلاقات التقليدية بين التلاميذ ولاسيما أنها تمارس خارج الصفوف والقاعات الدراسية مما يخلق جوا أكثر راحة وطمأنينة وتقاربا بين التلاميذ وبالتالي يوسع مدارك التلاميذ ومهاراتهم ويجعلهم أكثر قدرة على مواجهة المواقف التي يتعرضون لها وهذا ما يتفق مع دراسة مكاحلي وسعيداني(2020))والتي أكدت دور الأنشطة اللاصفية في تنمية المهارات الاجتماعية ، ودراسة مرشد(2009)) التي وجدت علاقة إيجابية بين ممارسة التلاميذ للأنشطة اللاصفية و النمو الاجتماعي لدى تلاميذ الدراسة.

ولتعرّف طبيعة استجابة المعلمين نحو مضمون بنود بطاقة الملاحظة، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على بنود الأبعاد الفرعية كما هو موضح في الجدول رقم (8).

الجدول رقم (8) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على البنود الفرعية لبطاقة الملاحظة

الأبعاد	البنود الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	التحقق بدرجة
* مهارات التعامل مع الرفاق	**تسهم الأنشطة الحرة في مدارس الأنشطة التطبيقية في أن يصبح التلميذ قادرا على أن:**			
	يساعد أقرانه وقت الحاجة	2.31	0.24	متوسطة
	يشارك أقرانه أفراحهم	2.36	0.29	مرتفعة
	يعبر عن اعجابه بأعمال أقرانه	2.69	0.33	مرتفعة
	يكون صداقات جديدة بسهولة	2.33	0.36	مرتفعة
	يشارك أقرانه في المناقشات والحوارات	2.65	0.31	مرتفعة
	يشارك أقرانه الألعاب والأنشطة	2.63	0.24	مرتفعة
	يقوم بدور القائد بين جماعة أقرانه	2.32	0.34	متوسطة
	يشارك أقرانه أحزانهم	1.94	0.30	متوسطة
	يبادر للحديث مع أقرانه	2.34	0.32	مرتفعة
	يهتم بمظهره عند تقديم نفسه للآخرين	1.99	0.24	متوسطة
	متوسط الاستجابات على المحور الأول	**2.35**	**0.36**	**مرتفعة**
	يشارك في الحفلات والرحلات	2.44	0.23	مرتفعة

* مهارات التعبير الاجتماعي	يشارك بفاعلية في المواقف الاجتماعية	1.92	0.36	متوسطة
	يتفاعل مع الغرباء بتلقائية	1.63	0.33	منخفضة
	يبادر للتعرف على الآخرين	2.31	0.32	متوسطة
	يواسي أقرانه في أحزانهم بكلمات مناسبة	1.61	0.21	منخفضة
	يتسامح مع أقرانه عند الاساءة	2.33	0.31	مرتفعة
	متوسط الاستجابات على المحور الثاني	**2.04**	**0.22**	**متوسطة**
*مهارات أداء الأعمال				
	يقرأ القصص المتنوعة بطلاقة	2.66	0.35	مرتفعة
	يلتزم بتوجيهات المعلمين	1.99	0.32	متوسطة
	يقدم الواجب المنزلي بشكل لائق	2.31	0.25	متوسطة
	ينفذ الأعمال المطلوبة منه بفاعلية	1.97	0.29	متوسطة
	يتقيد بتعليمات المحددة من قبل الادارة	1.69	0.25	متوسطة
	ينفذ الواجب المنزلي في الوقت المحدد	1.74	0.21	متوسطة
	يكمل الأنشطة الموكلة إليه حتى نهايتها	1.67	0.31	متوسطة
	يساعد رفاقه في أداء المهام الجماعية	2.22	0.36	توسطة
	يشارك في الحوار والمناقشة داخل الصف	2.33	0.22	مرتفعة
	يجيب المعلم عن الأسئلة الموجهة إليه	1.73	0.34	متوسطة
	يشارك أقرانه في إعداد الوسائل التعليمية	2.21	0.28	متوسطة
	يتطوع لأداء المهمات المطلوبة	2.32	0.31	متوسطة
	متوسط استجابات التلاميذ على المحور الثالث	**2.07**	**0.35**	**متوسطة**
*مهارات التعبير الانفعالي				
	يبدي المشاعر المناسبة للموقف	1.86	0.25	متوسطة
	يستخدم الايماءات المناسبة للتعبير عن أفكاره	1.67	0.32	متوسطة
	يضبط نبرة صوته وفق الموقف الاجتماعي	1.92	0.28	متوسطة
	يلتزم بآداب الحديث	1.67	0.24	متوسطة
	يسيطر على غضبه رغم شدة الانفعال	1.61	0.26	منخفضة
	يحافظ على مسافة مناسبة بينه وبين أقرانه عند الغضب	1.64	0.23	منخفضة
	يعبر بإيماءات وجهية مناسبة للموقف	1.67	0.31	متوسطة
	متوسط استجابات التلاميذ على المحور الرابع	**1.72**	**0.32**	**متوسطة**

*المهارات التوكيدية	يبادل أقرانه السلوك الجيد بمثله	1.67	0.31	متوسطة
	يتمكن من التواصل مع رفاقه من النوع الاجتماعي الآخر	1.87	0.30	متوسطة
	يتبادل مع الآخرين وجهات النظر	1.96	0.25	متوسطة
	يلتزم بالمواعيد مع أقرانه	1.68	0.24	متوسطة
	يشارك الآخرين نجاحاتهم	1.69	0.26	متوسطة
	يبادر لحل المشكلة عند تعرضه لمشكلة ما	1.84	0.24	متوسطة
	يعزز ثقة أقرانه بأنفسهم	1.97	0.31	متوسطة
	يقدم المساعدة لأقرانه عند حاجتهم له	2.33	0.16	مرتفعة
متوسط استجابات التلاميذ على المحور الخامس		**1.87**	**0.20**	**متوسطة**
متوسط استجابات التلاميذ على البطاقة ككل		**2.01**	**0.29**	**متوسطة**

ولتعرف الفروق بين درجة امتلاك تلاميذ مدارس الأنشطة التطبيقية وتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للاستجابات والانحرافات المعيارية نحو الأبعاد الفرعية وبطاقة الملاحظة ككل لتلاميذ مدارس التعليم الأساسي.

الجدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ على بطاقة الملاحظة

الأبعاد	عدد البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التحقق
التعامل مع الرفاق	**10**	**2.00**	**0.26**	**محقق بدرجة متوسطة**
التعبير الاجتماعي	**6**	**1.83**	**0.28**	**محقق بدرجة متوسطة**
أداء الأعمال	**12**	**1.91**	**0.25**	**محقق بدرجة متوسطة**
التعبير الانفعالي	**7**	**1.52**	**0.22**	**محقق بدرجة منخفضة**
المهارات التوكيدية	**8**	**1.69**	**0.20**	**محقق بدرجة متوسطة**
البطاقة ككل	**43**	**1.79**	**0.26**	**محقق بدرجة متوسطة**

يتضح من الجدول رقم (7) النتائج الآتية:

1-أن متوسط استجابات المعلمين على البطاقة ككل، قد بلغ (1.79) بانحراف معياري (0.26) مما يدل وفقاً للمعيار الذي تم الاستناد إليه، أن الدرجة الكلية لتوفر المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ مدارس الأنشطة التطبيقية محقق بدرجة متوسطة.

2- أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (1.61-2.69) على الأبعاد الفرعية وهي متقاربة من حيث القيمة، ويتضح ذلك من خلال الانحرافات المعيارية المصاحبة للمتوسطات

التي بدت متقاربة وتراوحت ما بين (0.16–0.36)، وقد تبين أن الدرجة الكلية لتوفر مهارات التعامل مع الرفاق محقق بدرجة مرتفعة، وبمتوسط قدره (2.35)، وأن الدرجة الكلية لتوفر مهارات التعبير الاجتماعي محقق بدرجة متوسطة، وبمتوسط قدره (2.04)، وأن الدرجة الكلية لتوفر مهارات أداء الأعمال محقق بدرجة متوسطة، وبمتوسط قدره (2.07)، وأن الدرجة الكلية لتوفر مهارات التعبير الانفعالي محقق بدرجة متوسطة، وبمتوسط قدره (1.72)، وأن الدرجة الكلية لتوفر المهارات التوكيدية محقق بدرجة متوسطة، وبمتوسط قدره (1.87)،وقد يعود ذلك إلى الأنشطة التطبيقية المقدمة للتلاميذ قد أسهمت في تنمية جوانب اجتماعية مهمة لدى التلاميذ، وحظيت باهتمامهم ولعبت دورا في تكوين شخصياتهم وتنميتها ولاسيما في الجوانب النفسية والاجتماعية وكسر الحواجز والعلاقات التقليدية بين التلاميذ ولاسيما أنها تمارس خارج الصفوف والقاعات الدراسية مما يخلق جوا أكثر راحة وطمأنينة وتقاربا بين التلاميذ وبالتالي يوسع مدارك التلاميذ ومهاراتهم ويجعلهم أكثر قدرة على مواجهة المواقف التي يتعرضون لها وهذا ما يتفق مع دراسة محمد(2022) التي وجدت أن المهارات الاجتماعية متوفرة لدى التلاميذ بنسبة مرتفعة ، ودراسة يوسف(2021) التي أكدت على دور النشاطات اللاصفية في تنمية الملكة التواصلية لدى التلاميذ ، ودراسة الرقاد(2018) التي اتفقت مع الدراسة الحالية في توضيح دور الانشطة اللاصفية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ.

ولتعرّف طبيعة استجابة المعلمين نحو مضمون بنود الاستبانة، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على بنود الأبعاد الفرعية كما هو موضح في الجدول رقم (8).

الجدول رقم (8) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على البنود الفرعية لبطاقة الملاحظة

الأبعاد	البنود الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	التحقق بدرجة
* مهارات				
	يساعد أقرانه وقت الحاجة	2.1	0.21	متوسطة

التعامل مع الرفاق	يشارك أقرانه أفراحهم	2.2	0.27	متوسطة
	يبدي اعجابه بأعمال أقرانه	1.99	0.23	متوسطة
	يكون صداقات جديدة بسهولة	2.04	0.26	متوسطة
	يتفاعل مع أقرانه في المناقشات والحوارات	2.01	0.21	متوسطة
	يشارك أقرانه الألعاب والأنشطة	2.33	0.24	مرتفعة
	يقوم بدور القائد بين جماعة أقرانه	2.05	0.24	متوسطة
	يشارك أقرانه أحزانهم	1.89	0.20	متوسطة
	يبدأ الحديث مع أقرانه	1.78	0.22	متوسطة
	يبدي اهتمامه بمظهره عند تقديم نفسه للآخرين	1.69	0.24	متوسطة
	متوسط استجابات التلاميذ على المحور الأول	**2.00**	**0.26**	**متوسطة**
*** مهارات التعبير الاجتماعي**				
	يشارك في الحفلات والرحلات	2.31	0.21	مرتفعة
	يشارك بفاعلية في المواقف الاجتماعية	1.99	0.26	متوسطة
	يتفاعل مع الغرباء بتلقائية	1.67	0.23	منخفضة
	يبادر للتعرف على الآخرين	1.65	0.29	متوسطة
	يواسي أقرانه في أحزانهم بكلمات مناسبة	1.69	0.24	منخفضة
	يتسامح مع أقرانه عند الاساءة	1.67	0.32	مرتفعة
	متوسط استجابات التلاميذ على المحور الثاني	**1.83**	**0.28**	**متوسطة**
***مهارات أداء الأعمال**				
	يقرأ القصص المتنوعة بطلاقة	2.63	0.35	مرتفعة
	يلتزم بتوجيهات المعلمين	1.89	0.32	متوسطة
	يقدم الواجب المنزلي بشكل لائق	2.21	0.25	متوسطة
	ينفذ الأعمال المطلوبة منه بفاعلية	1.87	0.29	متوسطة
	يتقيد بتعليمات المحددة من قبل الإدارة	1.68	0.25	متوسطة
	ينفذ الواجب المنزلي في الوقت المحدد	1.71	0.21	متوسطة
	يكمل الأنشطة الموكلة إليه حتى نهايتها	1.67	0.31	متوسطة
	يساعد رفاقه في أداء المهام الجماعية	2.01	0.36	متوسطة
	يشارك في الحوار والمناقشة داخل الصف	1.89	0.22	مرتفعة
	يجيب المعلم عن الأسئلة الموجهة إليه	1.71	0.34	متوسطة
	يشارك أقرانه في إعداد الوسائل التعليمية	1.87	0.28	متوسطة
	يتطوع لأداء المهمات المطلوبة	1.88	0.31	متوسطة

متوسط استجابات التلاميذ على المحور الثالث		**1.91**	**0.25**	**متوسطة**
***مهارات التعبير الانفعالي**				
	يبدي المشاعر المناسبة للموقف	1.66	0.21	متوسطة
	يستخدم الايماءات المناسبة للتعبير عن أفكاره	1.67	0.22	متوسطة
	يضبط نبرة صوته وفق الموقف الاجتماعي	1.72	0.24	متوسطة
	يلتزم بآداب الحديث	1.63	0.21	متوسطة
	يسيطر على غضبه رغم شدة الانفعال	1.27	0.24	منخفضة
	يحافظ على مسافة مناسبة بينه وبين أقرانه	1.34	0.22	منخفضة
	تظهر على وجهه الايماءات المناسبة للموقف	1.37	0.27	متوسطة
متوسط استجابات التلاميذ على المحور الرابع		**1.52**	**0.22**	**منخفضة**
***المهارات التوكيدية**				
	يبادل أقرانه السلوك الجيد بمثله	1.63	0.21	متوسطة
	يتمكن من التواصل مع رفاقه من النوع الاجتماعي الآخر	1.61	0.28	متوسطة
	يتبادل مع الآخرين وجهات النظر	1.67	0.23	متوسطة
	يلتزم بالمواعيد مع أقرانه	1.60	0.22	متوسطة
	يشارك الآخرين نجاحاتهم	1.68	0.23	متوسطة
	يتصرف بشكل مناسب عند تعرضه لمشكلة ما	1.64	0.21	متوسطة
	يعزز ثقة أقرانه بأنفسهم	1.67	0.22	متوسطة
	يقدم المساعدة لأقرانه عند حاجتهم له	2.03	0.16	مرتفعة
متوسط استجابات التلاميذ على المحور الخامس		**1.69**	**0.20**	**متوسطة**
متوسط استجابات التلاميذ على البطاقة ككل		**1.79**	**0.26**	**متوسطة**

يتضح من الجدول رقم (8) النتائج الآتية:

1-أن متوسط استجابات التلاميذ على البطاقة ككل، قد بلغ (1.79) بانحراف معياري (0.26) مما يدل وفقاً للمعيار الذي تم الاستناد إليه، أن الدرجة الكلية لتوفر المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ مدارس التعليم الأساسي محقق بدرجة متوسطة.

2- أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (1.34-2.33) على الأبعاد الفرعية وهي متقاربة من حيث القيمة، ويتضح ذلك من خلال الانحرافات المعيارية المصاحبة للمتوسطات التي بدت متقاربة وتراوحت ما بين (0.16-0.36)، وقد تبين أن الدرجة الكلية لتوفر

مهارات التعامل مع الرفاق محقق بدرجة متوسطة، وبمتوسط قدره (2.00)، وأن الدرجة الكلية لتوفر مهارات التعبير الاجتماعي محقق بدرجة متوسطة، وبمتوسط قدره (1.83)، وأن الدرجة الكلية لتوفر مهارات أداء الأعمال محقق بدرجة متوسطة، وبمتوسط قدره (1.91)، وأن الدرجة الكلية لتوفر مهارات التعبير الانفعالي محقق بدرجة منخفضة، وبمتوسط قدره (1.52)، وأن الدرجة الكلية لتوفر المهارات التوكيدية محقق بدرجة متوسطة، وبمتوسط قدره (1.69)،وقد يعود ذلك إلى قلة الاهتمام بالأنشطة المقدمة للتلاميذ ووجود الحواجز والعلاقات التقليدية بينهم قد يؤدي إلى اهمال في جانب النمو الاجتماعي لدى التلاميذ، وإلى غياب المشاركة في المواقف الاجتماعية، وصعوبة الاندماج مع الآخرين بتلقائية ويؤدي إلى قلة التفاعل مع الغرباء مما يخلق تحفظاً لدى التلاميذ مع المحيطين بهم، وهذا ما يتفق مع دراسة محمد(2022) التي أكدت أن غالبية المهارات الاجتماعية تتوفر لدى التلاميذ بدرجة متوسطة ولاسيما مهارات التعبير الانفعالي.

<u>النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:</u> لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات التلاميذ على بطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير نوع المدارس (مدارس الأنشطة التطبيقية/مدارس التعليم الأساسي)، تمّ اختبار الفرضية الآتية عند مستوى دلالة 0.05. إذ تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على الأبعاد الفرعية ولبطاقة الملاحظة ككل، حسب متغير نوع المدارس.

الجدول رقم (9) يوضح دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين استجابات المعلمين تبعاً لمتغير نوع المدارس

م		مدارس الأنشطة التطبيقية		مدارس التعليم الأساسي		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المجال	م	ع	م	ع		
1	التعامل مع الرفاق	2.35	0.36	2.00	0.26	2.45	0.001
2	التعبير الاجتماعي	2.04	0.22	1.83	0.28	3.68	0.001
3	أداء الأعمال	2.07	0.35	1.91	0.25	3.36	0.001
	التعبير الانفعالي	1.72	0.32	1.52	0.22	2.24	0.001
	المهارات التوكيدية	1.87	0.20	1.69	0.20	4.32	0.001
	الكلي	2.01	0.29	1.79	0.26	4.42	0.001

تبين من الجدول رقم (9) أن مستوى الدلالة (0.001) وهي أصغر من (0.05) فإننا نقبل الفرضية البديلة أي أنه يوجد فرق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين

على بطاقة الملاحظة ككل وعلى الأبعاد الفرعية للبطاقة، تعزى إلى متغير نوع المدارس، وذلك لصالح التلاميذ من مدارس الأنشطة التطبيقية، وقد تعزو الباحثة ذلك إلى ما توفره مدارس الأنشطة التطبيقية من جو تسوده علاقات الألفة والتعاون بين التلاميذ مما يسهم في نمو شخصية التلاميذ وإشباع حاجاتهم وميولهم مما يعزز لديهم العلاقات الاجتماعية ويسهم في نمو مهاراتهم الاجتماعية ولاسيما التعامل مع جماعة الرفاق، و الأداء الانفعالي فيما يواجههم من مواقف، كما ان الأنشطة التطبيقية تمثل جانبا مهما في تكوين شخصية التلاميذ وتنميتها في مختلف الجوانب العقلية والنفسية والاجتماعية، كما أن الانشطة تعمل على كسر الحواجز والعلاقات التقليدية بين المعلم والتلاميذ في القاعات الصفية وذلل من خلال المواقف المتنوعة التي يشارك فيها من خلال هذه الأنشطة والتي تعمل على تنمية مهاراته وقدراته ومقاومة المشكلات التي تواجهه، وهذا ما يتفق مع دراسة محمد(2022) والتي أكدت توفر المهارات الاجتماعية بدرجة مرتفعة لدى التلاميذ الذين مارسوا الأنشطة اللاصفية ، ودراسة الرقاد(2018) والتي أكدت أهمية ممارسة التلاميذ للأنشطة اللاصفية ودورها في تطور المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ، ودراسة مكاحلي وسعيداني(2020) التي أكدت فاعلية الأنشطة اللاصفية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

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

1- تضمين البرامج والمقررات الدراسية المقدمة لتلاميذ التعليم الأساسي مقررات تتعلق بتنمية المهارات الاجتماعية لديهم.

2- توجيه المعلمين إلى أهمية تنمية المهارات لدى تلاميذ التعليم الأساسي كافة ولا سيما المهارات الاجتماعية ليتمكنوا من الاندماج مع المحيطين بهم والتواصل الاجتماعي الناجح

3- تدريب المعلمين على تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ من خلال إخضاعهم لدورات تدريبية خاصة على أيدي مختصين في مجال المهارات الاجتماعية.

4- تدريب معلمي المدارس العامة على إعداد وتخطيط الدروس بحيث تتضمن أنشطة ثقافية أو فنية أو مسرحية وغيرها من الأنشطة التي تفيد التلاميذ في تنمية المهارات لديهم ولاسيما المهارات الاجتماعية.

5- إجراء بحوث حول دور الأنشطة المقدمة في المدارس التطبيقية وأثرها في تنمية مهارات أخرى لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي.

6- إجراء بحوث أخرى مكملة للبحث الحالي تتضمن مهارات أخرى (كالقراءة، والكتابة) من وجهة نظر المعلمين في المدارس.

المراجع:

المراجع العربية:

-الأغا، إحسان والأستاذ، محمد. (2007). *مقدمة في تصميم البحث التربوي*، الجامعة الإسلامية: مكتبة الطالب.

-أبو حجير، لمعان. (2015). محمد أحمد :فاعلية برنامج ارشادي عقلاني انفعالى لتنمية بعض المهارات

الاجتماعية، *[رسالة ماجستير غير منشورة]*، الجامعة الإسلامية، غزة.

-آدام، سارة، وهاشم، مهبة، وشلبي، أحمد. (2019). تأثير استخدام نموذج التحري الجماعي في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية بعض المهارات الاجتماعية والانتماء لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*،4(117). 165-175

-إسماعيل، فائقة، ومحمود، فوزية. (2005). *آفاق جديدة في عالم الطفولة "دراسات ميدانية"*، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

-أمينة، أمين. (2023). أثر التفاعل بين الأنشطة (حرة/موجهة) في مجتمع ممارسة افتراضي، وتشكيل المجموعات (متجانسة/غير متجانسة) على تنمية مهارات تطوير

العروض التفاعلية، والاتجاه نحو مجتمع التعلم لدى طلاب الدبلوم العام، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، 33 (5). 115-214.

-البلاوي، إيهاب، وأبو النبيل، اسماعيل. (2022). الخصائص السيكومترية لمقياس المهارات الاجتماعية لمرحلة الطفولة المتأخرة، *مجلة التربية الخاصة*، 11 (38). 5-27

-بدر، شيرين. (2020). المتغيرات الاجتماعية والنفسية المؤثرة في نمو المهارات الاجتماعية عند تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، *مجلة العلوم البيئية*، جامعة عين شمس، 49 (11). 60-86

-البطاشي، ناصر. (2019). الأنشطة التربوية ودورها في بناء شخصية الطالب، *مجلة الفتح*، 77. 289-325.

-البلوي، خولة بنت سعد. (2004). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق النفسي والمهارات الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمدينة تبوك، كلية التربية للبنات *[رسالة ماجستير غير منشورة]*، بالرياض.

- جاد الرب، أحمد (2003): المهارات الاجتماعية وعلاقتها بمهارات الانتباه لدى تلاميذ الحقلة الأولى

من التعليم الأساسي، *[رسالة ماجستير غير منشورة]*، كلية التربية، جامعة حلوان.

-الحسو، عثمان. (2019). تقويم أداء معلمات رياض الأطفال على ضوء المهارات الاجتماعية اللازمة لهن، *[رسالة ماجستير غير منشورة]*، كلية التربية، جامعة حمص.

-خليفة، عزيزة. (2003). فاعلية الاستقصاء في تنمية المهارات الاجتماعية والتحصيل الأكاديمي الابتكاري في العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية، *[رسالة ماجستير غير منشورة]* كلية التربية: جامعة طنطا.

-الدسوقي، محمد غازي. (2021). الأنشطة الحرة في المؤسسات التعليمية، *المجلة العربية للقياس والتقويم*، 1(4). 191-204

-الدخيل الله، خليل. (2014). *المهارات الاجتماعية تعليم وتدريس المهارات الاجتماعية والقيم*، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر: الرياض.

-الديب، هالة. (2010). *تنمية المهارات الاجتماعية باستخدام الوسائط المتعددة*، القاهرة: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.

-ربيح، سعاد، وبعبو، ابتسام، التعلم التعاوني وفعاليته في إكساب المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الطور

الابتدائي من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي، *[رسالة ماجستير غير منشورة]*، جامعة محمد الصديق بن يحيى جيجل، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

-الرقاد، هناء. (2018). أثر الانشطة اللاصفية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي من وجهة نظر معلميهم بمحافظة العاصمة عمان، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، جامعة بابل،3(39). 130-147.

-زايد، علاء. (2004). أثر استخدام مصادر البيئة المحلية في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية القيم البيئية والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة العلوم التربوية*، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، 12 (1).139-189.

-زيتوسواري، عزيز. (2018). فاعلية برنامج سلوكي معرفي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية، *مجلة دراسات في علوم التربية*، 1(4).234-256

-السباعي، ضحى. (2015). فاعليّة استراتيجية التعلّم بالأقران في تنمية بعض المهارات الاجتماعيّة لدى أطفال الروضة، *[رسالة ماجستير غير منشورة]*، كلية التربية، جامعة حمص

-السيد، عبد الحليم محمود وفرج، طريف شوقي ومحمود، عبد المنعم شحاته. (2003). علم النفس الاجتماعي المعاصر، القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.

-الشاذلي، عادل. (2019). فاعلية المدخل التفاوضي في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي الأزهري، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*،3 (117). 219-256

-شوقي، طريف. (2005). *المهارات الاجتماعية والاتصالية*، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

صالح، عواطف. (2011). *علم النفس الاجتماعي (منظور تكاملي تطبيقي)*، القاهرة: – مطبعة آية.

–الصغير، إبراهيم. (2021). الأنشطة اللاصفية ودورها في تكوين الطالب، *مجلة القرطاس*2،(78) 12. –96

– عامر، طارق عبد الرؤوف. (20215). المهارات الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة، مصر: دار الجوهر.

–عريان، سهام. (2018). وحدة مقترحة في مادة الدراسات الاجتماعية لتنمية الانتماء الوطني وبعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة تطوير الأداء الجامعي،6 (4).37

– علي، أحمد، وسالم، مروة. (2022). الأنشطة المدرسية اللاصفيَّة ودورها في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بمدينة سرت من وجهة نظر المعلمين، *مجلة جامعة سرت للعلوم الإنسانية* 12 (1). 201–230.54

–عواد، أحمد، والشوارب، إياد. (2012). المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والمعوقين بصرياً في مرحلة ما قبل المدرسة بالمملكة الأردنية الهاشمية، *مجلة جامعة دمشق*، 28(1). 222–183.

–عيسى، رانيا، وأبو علي، ماجدة، وسعيد، عاطف. (2016). نموذج قائم على النظرية البنائية لتدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، 85(9)، ص 190–212

–القاضي علاء وحمدان بكر (2010). *مهارات الاتصال*، عمان: المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

–المالكي، أمل، وزقزوق، تغريد، ومديني، منال. (2022). المهارات الاجتماعية للطلاب بمدارس الطفولة المبكرة (إسناد) والمدارس الابتدائية في التعليم عن بعد في المملكة العربية السعودية، *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث: مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 6(39) . 72–89

– مرشد، مرسل. (2009). الأنشطة اللاصفية وعلاقتها في النمو الانفعالي والاجتماعي، *[رسالة دكتوراه غير منشورة]*، جامعة دمشق.

–محمد، محمد. (2022). تقويم المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 6(39).607–646.

– المطلوع، آمنة. (2001). المهارات الاجتماعية والثبات الانفعالي لدى التلاميذ أبناء الأمهات المكتئبات، *[رسالة ماجستير غير منشورة]*، جامعة القاهرة، مصر.

–مكاحلي، سعيدة وسعيداني، سمية. (2020). دور الأنشطة اللاصفية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *[رسالة ماجستير غير منشورة]*، جامعة محمد الصديق بن يحيى، جيجل، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.

– موفق، كروم. (2017). البنية العالمية لاختيار المهارات الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية، *[رسالة دكتوراه غير منشورة]*، جامعة وهران.

–يوسف، شاهيناز. (2022). أثر النشاطات اللاصفية في تنمية الملكة التواصلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *[رسالة ماجستير غير منشورة]*، جامعة محمد خيضر بسكرة كلية الآداب واللغات.

المراجع الأجنبية:

–Aguilar, A. (2021). Importance of social skills in regular basic education, Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI) Volume 12, Issue 9, August 2021: 2379–2389

– Selimović, Z. (2018). development of social skills among elementary school children, International Journal of Cognitive Research in Science, *Engineering and Education*, Vol. 6, No. 1.

–Kanyagui, H., Warring, S., Kartikowati, R. S, Rorimpandey, W. H., & Gunawan, W. (2023). Study creativity with diverse social skills to support the learning process in future education. Journal of diversity in learning (JDIL), 1(2), 85–89.

- Suswandari, M. (2020). Social Skills for Primary School Students: Needs Analysis to Implement the Scientific Approach Based Curriculum, 11 (1), 153-162

- Bernal, E. (2023). Social skills in the context of basic education in Peru, Horizontals. *Revest de Investigating a Ciancia's de la Educating*, ISSN: 2616-7964, pp. 1962 - 1974

-Kutnick, P., & Manson, I. (2021). Social life in the primary school: Towards a relational concept of social skills for use in the classroom. *In The social child*, (pp. 165-187).

-Mootz, C. A., Lemelman, A., Giordano, J., winter, J., & Beaumont, R. (2022). Brief Report: Feasibility of Delivering the Secret Agent Society Group Social Skills Program via Telehealth During COVID-19: A Pilot Exploration. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-6.

-Stephen, N. (2007). *Social skills intervention guide: practical strategies for social skills training*, American Guidance Service.

-Shahabi, m. (2020). Importance of social skills in regular basic - education, *Science Research Society*. Vol. 12 No.

الملاحق:

ملحق رقم (1)

بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي

المهارات					
الرقم المتسلسل		درجة التوفر			
		مرتفعة	متوسطة	منخفضة	ملاحظات
	التعامل مع الرفاق				
1	يساعد أقرانه وقت الحاجة				
2	يشارك أقرانه أفراحهم				
3	يعبر عن اعجابه بأعمال أقرانه				
4	يكون صداقات جديدة بسهولة				
5	يشارك أقرانه في المناقشات والحوارات				
6	يشارك أقرانه الألعاب والأنشطة				
7	يقوم بدور القائد بين جماعة أقرانه				
8	يشارك أقرانه أحزانهم				
9	يبادر للحديث مع أقرانه				
10	يهتم بمظهره عند تقديم نفسه للآخرين				
	التعبير الاجتماعي				
11	يشارك في الحفلات والرحلات				
12	يشارك بفاعلية في المواقف الاجتماعية				
12	يتفاعل مع الغرباء بتلقائية				
14	يبادر للتعرف على الآخرين				
15	يواسي أقرانه في أحزانهم بكلمات مناسبة				
16	يتسامح مع أقرانه عند الاساءة				
	أداء الأعمال				
17	يقرأ القصص المتنوعة بطلاقة				
18	يلتزم بتوجيهات المعلمين				

19	يقدم الواجب المنزلي بشكل لائق				
20	ينفذ الأعمال المطلوبة مني بفاعلية				
21	يتقيد بتعليمات المحددة من قبل الادارة				
22	ينفذ الواجب المنزلي في الوقت المحدد				
23	يكمل الأنشطة الموكلة إليه حتى نهايتها				
24	يساعد رفاقه في أداء المهام الجماعية				
25	يشارك في الحوار والمناقشة داخل الصف				
26	يجيب المعلم عن الأسئلة الموجهة إليه				
27	يشارك أقرانه في إعداد الوسائل التعليمية				
28	يتطوع لأداء المهمات المطلوبة				
	مهارة التعبير الانفعالي				
29	يبدي المشاعر المناسبة للموقف				
30	يستخدم الايماءات المناسبة للتعبير عن أفكاره				
31	يضبط نبرة صوته وفق الموقف الاجتماعي				
32	يلتزم بآداب الحديث				
33	يسيطر على غضبه رغم شدة الانفعال				
34	يحافظ على مسافة مناسبة بينه وبين أقرانه عند الغضب				
35	عبر بإيماءات وجهية مناسبة للموقف				
	المهارات التوكيدية				
36	يبادل أقرانه السلوك الجيد بمثله				
37	يتمكن من التواصل مع رفاقه من النوع الاجتماعي الآخر				

38	يتبادل مع الآخرين وجهات النظر				
39	يلتزم بالمواعيد مع أقرانه				
40	يشارك الآخرين نجاحاتهم				
41	يبادر لحل المشكلة عند تعرضه لمشكلة ما				
42	يعزز ثقة أقرانه بأنفسهم				
43	يقدم المساعدة لأقرانه عند حاجتهم له				