نوقشت رسالة الطالبة المعيدة الموفدة داخلياً وئام عبد الرحيم الباشا

بعنـوان:

خطة مقترحة قائمة على نظريات التنشئة لتنمية المهارات الاجتماعية- حالة دراسية : طلبة معلم صف في كلية التربية بجامعة دمشق

وأجيزت يوم الثلاثاء الواقع في ٢٠٢٦/٤/١٤ من قبل السادة أعضاء لجنة الحكم التالية أسماؤهم:

الاسـم	الصفـة	التوقيـع
أ.د. جلال السناد	عضواً مشرفاً	
أ.د. غسان الخلف	عضواً	
أ.د محمد العبدالله	عضواً	
د.بشرى علي	عضواً	
د.لينا يونس	عضواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الدكتوراه في أصول التربية ـ قسم أصول التربية.

الجمهوريّة العربيّة السوريّة
جامعة دمشق
كليّة التربية
قسم أصول التربية

خطة مقترحة قائمة على نظريات التنشئة لتنمية المهارات الاجتماعية

حالة دراسية : طلبة معلم صف في كلية التربية بجامعة دمشق

أطروحة مقدّمة لنيل درجة الدكتوراه في أصول التربية

إعداد

وئام عبد الرحيم الباشا

إشراف

أ.د. جلال السناد

الأستاذ في قسم أصول التربية

كلية التربية – جامعة دمشق

2025 – 2026 م
1447 – 1448 هـ

شكـــر وتقديـــر

أتقدم بوافر الاحترام والتّقدير وجزيل الشّكر والامتنان لأستاذي الفاضل **الدّكتور جلال السّناد** الأستاذ في قسم أصول التّربية، الذي تكرّم بالإشراف على هذه الدراسة، فكان خير موجه ومرشد، ولم يبخل عليّ بجهد أو وقت أو علم، فله مني كل الإخلاص وعظيم الشّكر والاعتراف بالجميل.

وأتقدم بالشّكر **لأعضاء لجنة الحكم الأفاضل** لتفضلهم بقراءة الدراسة الحالية وتقويمها لما في ذلك من إثراء لهذا العمل.

كما أتوجه بالشّكر إلى **الأساتذة المحكّمين** الذين قدموا لي الكثير من خبراتهم ووقتهم في تحكيم أدوات الدراسة من حيث مدى مناسبتها: لأهداف الدراسة، وإجراءاتها.

كما أوجه شكري إلى **جميع أعضاء الهيئة التّدريسية والتّعليمية** بكلية التّربية في جامعة دمشق، والإداريين فيها، ولكل من ساهم في دعم هذا الدراسة حتى وصلت إلى الصّورة الحالية.

إلى مَنْ غابَ عن عالمي جسداً ولكن لم يغب روحاً.... **أبي الغالي رحمه الله**

وأخيراً شكري إلى كل من ساهم في دعمي لإنجاز هذه الدراسة وأخص بالذّكر **جميع أفراد عائلتي** الذين لولا حبهم وتحملّهم معي عبء العمل لما وصل بحثي إلى حيز النّور.

فهرس الموضوعات

الموضوع	رقم الصفحة
فهرس الموضوعات.	**أ-ج**
فهرس الجداول.	**د-و**
فهرس المخططات البيانية.	**ز**
فهرس الملاحق.	**ح**
ملخص الدراسة باللغة العربية.	**ط-ك**
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	**13-1**
مقدمة.	**3-2**
1- مشكلة الدراسة.	**5-3**
2- أهمية الدراسة.	**6-5**
3- أسئلة الدراسة.	**7**
4- مجتمع الدراسة وعينتها.	**7**
5- مجتمع الدراسة.	**8-7**
6- عينة الدراسة.	**8**
7- متغيرات الدراسة.	**8**
8- فرضيات الدراسة.	**9-8**
9- أدوات الدراسة.	**9**
10- المصطلحات والتعريفات الإجرائية.	**12-9**
11- خطوات الدراسة.	**13-12**
الفصل الثاني: الدراسات السابقة	**37-14**
1- الدراسات المرتبطة بالمهارات الاجتماعية.	**33-15**
2- التعقيب على الدراسات السابقة.	**37-33**

الفصل الثالث: الإطار النظري	**122-38**
تمهيد.	**39**
أولاً: المهارات الاجتماعية.	**68-40**
1- المهارات الاجتماعية: مفهومها، وأهميتها، ومكوناتها.	**50-40**
2- مهارات التواصل الاجتماعي.	**58-50**
3- مهارات التعاطف.	**63-58**
4- مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع.	**68-63**
ثانياً: نظريات التنشئة الاجتماعية.	**122-69**
تمهيد.	**69**
1- تعريف التنشئة الاجتماعية.	**70-69**
2- خصائص التنشئة الاجتماعية.	**71-70**
3- أهداف التنشئة الاجتماعية.	**72-71**
4- نظريات التنشئة الاجتماعية.	**122-72**
الفصل الرابع: منهج الدراسة وإجراءاتها	**139-123**
تمهيد.	**124**
1- منهج الدراسة.	**124**
2- مجتمع الدراسة وعينتها.	**126-125**
3- تحديد حدود الدراسة.	**127-126**
4- تصميم أدوات الدراسة.	**139-127**
الفصل الخامس: نتائج الدراسة وتفسيرها	**188-140**
تمهيد.	**141**
1- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول من أسئلة الدراسة.	**141**
2- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني من أسئلة الدراسة.	**169-141**
3- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث من أسئلة الدراسة.	**180-169**
4- نتائج اختبار فرضيات الدراسة.	**187-180**

مقترحات الدراسة.	**188-187**
الفصل السادس: الخطة المقترحة	**232-189**
المراجع.	**246-233**
المصادر والمراجع العربية.	**244-233**
المصادر والمراجع الأجنبية.	**246-244**
الملاحق.	**279-247**
ملخص الدراسة باللغة الأجنبية.	**I**

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
1	خصائص عينة الطلبة المعلمين وتوزعها على متغيرات الدراسة.	126
2	خصائص عينة المشرفين وتوزعها على متغيرات الدراسة.	126
3	التعديلات على العبارات للأبعاد الثلاثة لمحور مهارات التواصل الاجتماعي.	129-128
4	التعديلات على العبارات للأبعاد الثلاثة لمحور مهارات التعاطف.	130-129
5	التعديلات على العبارات لبعدي محور مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع.	131-130
6	معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه في الاستبانة (ن=14).	134-133
7	يوضح معاملات الثبات بين الأبعاد والدرجة الكلية لكل محور في الاستبانة(ن=14).	135-134
8	معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه في الاستبانة (ن=8).	138-137
9	يوضح معاملات الثبات بين الأبعاد والدرجة الكلية لكل محور في الاستبانة(ن=8).	138
10	متوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة توفر المهارات الاجتماعية لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف من وجهة نظرهم.	142
11	المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة توفر مهارات التواصل الاجتماعي لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف من وجهة نظرهم.	144
12	المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة توفر مهارة الاستماع والإنصات لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف من وجهة نظرهم.	148
13	المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة توفر مهارة التحدث والحوار لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف من وجهة نظرهم.	150-149
14	المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة توفر مهارة التواصل بتعبيرات الوجه ولغة الجسد لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف من	151

	وجهة نظرهم.	
15	المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة توفر مهارة التعاطف لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف من وجهة نظرهم.	153-152
16	المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة توفر مهارة فهم مشاعر الآخرين لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف من وجهة نظرهم.	156
17	المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة توفر مهارة مشاركة الآخرين مشاعرهم لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف من وجهة نظرهم.	158-157
18	المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة توفر مهارة مهارة نقل فهم المشاعر للآخرين لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف من وجهة نظرهم.	159
19	المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة توفر مهارة حل المشكلات وإدارة الصراع لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف من وجهة نظرهم.	161
20	المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة توفر مهارة حل المشكلات لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف من وجهة نظرهم.	165
21	المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة توفر مهارة إدارة الصراع لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف من وجهة نظرهم.	167
22	المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة توفر المهارات الاجتماعية لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف من وجهة نظر المشرفين.	170
23	المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة توفر مهارات التواصل الاجتماعي لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف من وجهة نظر المشرفين.	173-172
24	المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة توفر مهارات التعاطف لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف من وجهة نظر المشرفين.	175
25	المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة توفر مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف من وجهة نظر المشرفين.	178
26	نتائج اختبار (t-test) للفروق بين متوسطي استجابات عينة طلبة	180

	معلم الصف لدرجة توفر المهارات الاجتماعية تبعاً لمتغير الجنس.	
27	الجدول (27) يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one-way anova) للفروق بين متوسطات استجابات طلبة معلم الصف لدرجة توفر المهارات الاجتماعية تبعاً لمتغير تقديرات المعدل التراكمي	**182**
28	نتائج اختبار شيفيه(Scheffe) لفحص مصدر الفروق بين متوسطات استجابات طلبة معلم الصف تعزى لمتغير (تقديرات المعدل).	**183-182**
29	نتائج اختبار (t-test) للفروق بين متوسطي استجابات عينة طلبة معلم الصف لدرجة توفر المهارات الاجتماعية تبعاً لمتغير مكان السكن الأساسي.	**184**
30	الجدول (30) يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one-way anova) للفروق بين متوسطات استجابات المشرفين لدرجة توفر المهارات الاجتماعية للطلبة المعلمين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة التدريسية.	**185**
31	يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one-way anova) للفروق بين متوسطات استجابات المشرفين لدرجة توفر المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	**186**
32	نتائج اختبار شيفيه(Scheffe) لفحص مصدر الفروق بين متوسطات استجابات المشرفين لدرجة توفر المهارات الاجتماعية للطلبة المعلمين تعزى لمتغير (المؤهل العلمي).	**186**

فهرس المخططات البيانية

رقم المخطط	عنوان المخطط البياني	رقم الصفحة
1	درجة توفر المهارات الاجتماعية لطلبة معلم الصف من وجهة نظرهم.	142
2	درجة توفر مهارات التواصل الاجتماعي لدى طلبة معلم الصف من وجهة نظرهم.	145
3	درجة توفر مهارات التعاطف لدى طلبة معلم الصف من وجهة نظرهم.	153
4	درجة توفر مهارات احل المشكلات وإدارة الصراع لدى طلبة معلم الصف من وجهة نظرهم.	161
5	درجة توفر المهارات الاجتماعية لدى طلبة معلم الصف من وجهة نظر مشرفي التربية العملية.	170

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
1	استبانة الدراسة الاستطلاعية.	248
2	قائمة بأسماء السادة المحكمين لقائمة البحث وأدواته مرتبة حسب الرتبة العلمية.	249
3	الصورة الأولية لقائمة المهارات الاجتماعية الواجب توفرها لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية.	254-250
4	الصورة النهائية لقائمة المهارات الاجتماعية الواجب توفرها لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية.	257-255
5	الصورة الأولية لاستبانة المهارات الاجتماعية المتوفرة لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية.	262-258
6	الصورة النهائية لاستبانة المهارات الاجتماعية المتوفرة لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية.	266-263
7	الصورة الأولية لمقابلة المشرفين حول المهارات الاجتماعية المتوفرة لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية.	270-267
8	الصورة النهائية لمقابلة المشرفين حول المهارات الاجتماعية المتوفرة لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية.	273-271
9	صورة عن ورقة موافقة بالسماح بتطبيق أدوات البحث على العينة.	274
10	خطة التربية العملية.	279-275

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت الدراسة إلى إعداد خطة مقترحة لتنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية بجامعة دمشق، بتقصي واقع توفر هذه المهارات لدى الطلبة المعلمين من وجهة نظرهم ووجهة نظر المشرفين المكلفين بتدريس مقررات التربية العملية لهم في كلية التربية بجامعة دمشق، ثم تعرّف الفروق بين متوسطات درجات إجاباتهم حول تلك المهارات تبعاً لمتغيرات الدراسة: (الجنس، وتقديرات المعدل التراكمي، ومكان السكن) بالنسبة لعينة طلبة السنة الرابعة معلم صف، و(المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة التدريسية) بالنسبة لعينة المشرفين، ولتحقيق أهداف الدراسة اتُّبِعَ المنهج الوصفي التحليلي، واعتُمِدت استبانة مكونة من ثلاثة محاور: (مهارات التواصل الاجتماعي، ومهارات التعاطف، ومهارات حل المشكلات وإدارة الصراع) موجهة لعينة الطلبة المعلمين، واعتماد مقابلة مكونة من المحاور الثلاثة السابقة موجهة لعينة المشرفين، وقد تكونت عينة الاستبانة من (210) من طلاب السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية بجامعة دمشق، وعينة المقابلة شملت (27) مشرفاً ومشرفة من المشرفين المكلفين بتدريس مقرر التربية العملية لطلبة معلم الصف السنة الرابعة بكلية التربية بجامعة دمشق.

توصلت الدراسة لنتائج أهمها:

– توفر المهارات الاجتماعية بدرجة منخفضة لدى الطلبة المعلمين على محاور الاستبانة الثلاثة ككل بمتوسط قدره (1.64) ووزن نسبي (55%) في استجابات الطلبة المعلمين على استبانة المهارة الاجتماعية حيث جاء محور "مهارات التواصل الاجتماعي" بأقل درجة ووزن نسبي (52%)، يليه محور "مهارات التعاطف" بوزن نسبي (54%).

– توفر منخفضة في توفر المهارات الاجتماعية بدرجة منخفضة للطلبة المعلمين على محاور المقابلة الثلاثة ككل جاءت بدرجة ضعيفة بمتوسط قدره (1.62) ووزن نسبي (54%) في استجابات المشرفين على مقابلة المهارات الاجتماعية، حيث جاء محور "مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع " بأقل درجة ووزن نسبي (52%)،

يليه محور "مهارات التواصل الاجتماعي" بوزن نسبي (54%)، وأخيراً محور "مهارات حل التعاطف" بدرجة متوسطة وبوزن نسبي (57%).

– توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات عينة الطلبة المعلمين على استبانة المهارات الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

– توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات عينة الطلبة المعلمين على استبانة المهارات الاجتماعية تعزى لمتغير تقديرات المعدل التراكمي لصالح الطلبة المعلمين ذوي تقديرات المعدل التراكمي (جيد، جيد جداً، وامتياز).

– لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات عينة الطلبة المعلمين على تعزى لمتغير مكان السكن (ريف ومدينة).

– لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات عينة المشرفين على مقابلة المهارات الاجتماعية تعزى لمتغير سنوات الخبرة التدريسية.

– توجد فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات عينة المشرفين على مقابلة المهارات الاجتماعية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المشرفين ذوي درجة المؤهل العلمي الأعلى (ماجستير، ودكتوراه).

بناء على تلك النتائج أُعِدَّت خطة مقترحة استناداً للاحتياجات التدريبية للطلبة المعلمين في مجال المهارات الاجتماعية، التي حُدِّدَت بنتائج الاستبانة وبُنِّيَت في هذا البحث على عينة طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف ونتائج المقابلة مع المشرفين المكلفين بتدريس مقرر التربية العملية للطلبة المعلمين بهدف تحديد المهارات الاجتماعية الأقل توفراً لدى الطلبة المعلمين، التي تُعَدُّ احتياجاً تدريبياً يجب تضمينه ضمن الخطة المقترحة، حيث اعتُمِدَت "نظرية الدور الاجتماعي" كأساس لتصميم الخطة المقترحة لتدريب الطلبة المعلمين لتنمية المهارات الاجتماعية لديهم استناداً إلى نظرية الدور الاجتماعي.

بناء على النتائج السابقة توصلت الدراسة لعدة توصيات أهمها:

– تدريب أعضاء الهيئة التدريسية على الاستراتيجيات الحديثة التي تنمي المهارات الاجتماعية لدى الطلاب المعلمين.

– إعداد دليل عملي لتدريب الطلبة المعلمين على المهارات الاجتماعية ضمن المقررات العملية لبرامج إعداد المعلم، مع التركيز عليها في خطة التربية العملية بشكل خاص.

– التخطيط لأنشطة مجتمعية في الكلية بين الطلبة المعلمين وبين المعلمين في المدارس لتبادل الخبرات وتطوير المهارات الاجتماعية.

<u>الكلمات المفتاحية:</u> المهارات الاجتماعية، نظريات التنشئة الاجتماعية، طلبة معلم الصف.

1

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

- مقدمة.

1- مشكلة الدراسة.

2- أهمية الدراسة.

3- أسئلة الدراسة.

4- مجتمع الدراسة وعينتها.

5- مجتمع الدراسة.

6- عينة الدراسة.

7- متغيرات الدراسة.

8- فرضيات الدراسة.

9- أدوات الدراسة.

10- المصطلحات والتعريفات الإجرائية.

11- خطوات الدراسة.

الفصل الأول: الإطار العام للبحث

مقدمة:

تتزايد الحاجة إلى اكتساب مهارات متخصصة لدى خريجي التعليم الجامعي لمواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة، والانعكاسات المترتبة عليها في سوق العمل. وعليه، فقد تبنت غالبية النظم التعليمية الجامعية المعاصرة تزويد الطلاب بالمهارات الاجتماعية كمتطلب أساسي للتكيف مع بيئات العمل الحديثة، وتعزيز القدرة على بناء شبكات تواصل مهنية فعالة

ينطلق هذا التوجه من أهمية تدريب الأفراد وإكسابهم المهارات المناسبة وتطويرها بشكل مستمر تحقق إشباع لحاجاتهم وتلبية لطموحاتهم وبالتالي تُحسن أداء الجامعة، مما يحفظ للجامعة الميزة التنافسية ويجعلها تتميز عن غيرها في مستوى تحصيل طلتها وإكسابهم للمهارات وتمكنهم من مواكبة متطلبات سوق العمل والتطور التقني الحاصل في العالم (السناد والموسى، 2022، 318)

يبرز هذا التوجه بشكل كبير في الاختصاصات المرتبطة بتأهيل المعلمين كون هذه المهنة تتطلب درجات عالية من التفاعل الاجتماعي مع فئات المجتمع المختلفة، حيث يلعب المعلم دورًا محوريًا في بناء وتعزيز هذه المهارات لدى المتعلمين، إنّ قدرة المعلم على توفير بيئة تعليمية تتسم بالتفاعل الإيجابي والبناء هي عامل حاسم في تعزيز قدرات الطلاب على التواصل الفعال، والتعاون المثمر، والإدارة الحكيمة للصراعات، وصولاً إلى حل المشكلات بفاعلية. وبالتالي، فإنّ المهارات الاجتماعية لا تقتصر على التفاعل بين الأفراد فحسب، بل تمتد لتشمل القدرة على التكيف الاجتماعي، وتحقيق الذات، والاندماج المجتمعي السليم، وهي جوانب لا غنى عنها لتحقيق الكفاءة الاجتماعية الشاملة.

ولذلك كان لابدَّ من العمل على تنمية المهارات الاجتماعية لدى المعلمين وهم في طور التَّدريب، من خلال تطوير خطط التأهيل والتدريب للطلبة المعلمين وفق أحدث نظريات علم الاجتماع المناسبة كونها توفر أساس عملي حديث ومتوافق في هذا المجال، كما تهدف من خلال تطبيقاتها العملية إلى إكساب الطلبة المعلمين توقعات محددة اجتماعياً للممارسات التي يقومون بها في موقعهم الاجتماعي والمهني، بحيث تتنوّع هذه الأدوار تبعاً لتنوع ما يقومون به، وعلاقاتهم وواجباتهم ومهامهم.

يبرز في هذا السياق " نظرية الأدوار" أو نظرية الدور "Role Theory" كأهم نظريات التنشئة الاجتماعيَّة المناسبة لتنمية المهارات الاجتماعية للطلبة المعلمين، حيث تشكل منطلقاً لتحليل أدوار المعلم الاجتماعية في الصف الدراسي، باعتباره نموذجاً وقدوة ومثالاً يُحتذى به للتفاعل الاجتماعي الفعّال، ويتوقع منه أن يظهر مهارات متنوعة كالتعاطف، وإدارة العلاقات الاجتماعية والانسانية بين الطلبة، وتوجيه سلوكهم بطريقة تعزز التفاعل الاجتماعي الإيجابي، وذلك بالقيام بدوره الاجتماعي، حيث يتعلمون كيفية التصرف في المواقف الاجتماعية عبر مراقبة سلوك المعلم النموذج والقدوة وكيفية تعامله مع المواقف اليومية.

مما سبق يسعى البحث الحالي لتصميم خطة مقترحة لتنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة معلم الصف بالاستناد إلى أهم نظريات التنشئة الاجتماعية وهي نظرية الدور الاجتماعي وتوظيف تطبيقاتها العملية في بناء الأنشطة التدريبية في الخطة المقترحة.

1- مشكلة الدراسة:

تتطلب مهنة التعليم، بطبيعتها، امتلاك المعلمين لمجموعة واسعة من المهارات التي تتجاوز المعرفة الأكاديمية البحتة لتشمل الكفاءات الاجتماعية والإنسانية. فالمعلم لا يقتصر دوره على نقل المعلومات، بل يمتد ليشمل التأثير في بناء شخصية المتعلم وتوجيهه، وهو ما يستلزم قدرة على فهم مشاعر الطلاب، والتواصل معهم بفعالية، وإدارة مواقفهم المختلفة.

يؤكد على هذا ما أوصت العديد من المؤتمرات التربوية ومنها مؤتمر "التطوير التربوي" الذي انعقد في دمشق لعام(2019) حول أهمية تأهيل الطلاب المعلمين في كليات التربية في جميع برامجها وفق مهارات القرن الحادي والعشرين، وخاصة في مجال المهارات الاجتماعية، وتوصيات مؤتمر "دور كليات التربية في تحقيق الريادة المجتمعية" الذي تم في كلية التربية بجامعة حمص لعام (2022) التي أكدت أهمية تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة كلية التربية لتعزيز دورهم في الريادة المجتمعية.

تظهر في هذا السياق العديد من الدراسات التي سعت لاقتراح آليات تضمين هذه المهارات ضمن برامج إعداد المعلم كدراسة (الحارثي، 2020)؛ ودراسة "مارتينيز" (Martinez, 2022)؛ دراسة " شيرلنكس وآخرون" (Scheirlinckx, 2023).

وينعكس ضعف هذه المهارات لدى المعلم بشكل سلبي على البيئة التعليمية ككل، فهذا يجعله غير قادر على بناء بيئة تفاعل اجتماعي إيجابية وبناء علاقات صحية ومتينة مع المتعلمين مما يحد من قدرتهم على إدارة علاقاتهم الاجتماعية والتواصل بفعالية وحل المشكلات ما يؤثر بشكل كبير على تطورهم الاجتماعي والعاطفي.

تشير لهذا نتائج العديد من الدراسات التي سعت لمعالجة هذا الضعف في المهارات، ومنها دراسة (الأسود، 2022) التي طبقت برنامج تدريبي للطلبة لتنمية المهارات الاجتماعية الضعيفة لديهم؛ ودراسة "شاكي ودوبي" (Shakya & Dube, 2023) التي هدفت إلى تدريب طلبة كليات التربية على المهارات الاجتماعية التي يظهرون فيها ضعفاً، ودراسة (عويضة،2024) التي طبقت برنامج إرشادي للطلاب المعلمين ممن سجلوا درجات منخفضة على مقياس المهارات الاجتماعية، كما كشفت نتائج دراسة " بيرفين وكرشناسمي" (Perveen & Krishnasamy, 2024) أن هناك فجوة في التطبيق والنظرية تؤثر في علاقات المعلمين والطلاب؛ وتُفَسَّر بعدم تمكين المعلمين في فترات الإعداد من المهارات الاجتماعية كأداة تفاعلية في فصول التعليم لتعزيز التفاعلات الصفية.

يتفق ذلك مع ما لاحظته الباحثة في عملها ضمن الميدان التربوي وذلك بوجود تباين في امتلاك الطلبة المعلمين للمهارات الاجتماعية الأساسية المرتبطة بعملهم مستقبلاً كمعلمين مهمتهم إعداد متعلمين ناجحين في التعامل مع مشكلاتهم وبناء علاقات اجتماعية مع محيطهم، مما يؤكد ضرورة استكشاف وفهم العوامل التي تساهم في هذا التباين، وتحديد أبرز نقاط الضعف التي قد تعوق اكتسابهم لهذه المهارات، لذا أجرت الباحثة دراسة استطلاعيّة (الملحق1) تضمّنت استبانة هفت لتعرّف المهارات الاجتماعية التي تتوفر لديهم من وجهة نظرهم وتعرّف على درجة أهمية التدريب العملي لهذه المهارات ضمن المقررات العملية ، واشتملت الدراسة (55) طالباً وطالبة من السنة الرابعة معلم الصف في كلية التربية في جامعة دمشق، وقد بيّنت نتائجها أن هناك تبايناً في استجابات الطلبة للمهارات الاجتماعية ، حيث نجد درجة توفر متوسطة بمتوسط (1.85) ووزن نسبي(65%) في المهارات المرتبطة بالتعبير عن الأفكار بوضوح وثقة واستخدام لغة الجسد بشكل مناسب ومهارات فهم مشاعر الآخرين وتقديم الدعم التعاطفي الملائم بمتوسط (1.68) ووزن نسبي (57%) ، بينما

أظهرت درجة منخفضة بمتوسط (1.54) ووزن نسبي (51%) في القدرة على حل النزاعات في بيئة العمل سواء مع الزملاء أو ضمن الصف، إنّ هذا التباين قد يعود إلى عوامل متعددة، منها طبيعة المقررات الدراسية التي قد تركز على الجانب المعرفي دون الاهتمام الكافي بالجانب التطبيقي والمهاري، أو ربما بسبب عدم كفاية الخبرات التدريبية العملية الموجهة لتنمية هذه المهارات خلال فترة الإعداد.

وهذا يتوافق مع النتائج التي أظهرت مستوى مرتفعاً في استجابات الطلبة المعلمين بمتوسط قدره(2.54) ووزن نسبي (72%) حول أهمية التدريب العملي ضمن المقررات العملية حيث تساعدهم على تحقيق الاتصال الإيجابي مع المتعلمين وتزيد من قدرتهم على التعامل مع مواقف متنوعة ضمن بيئة العمل مما يعزز ثقتهم بأنفسهم كمعلمين.

بناء على ما سبق من نتائج الدّراسات السّابقة، ونتائج الدراسة الاستطلاعية للدراسة، التي أظهرت أهمية كبيرة لتدريب الطلبة المعلمين على المهارات الاجتماعية، حُدِّدَت مشكلة الدراسة بالسؤال الآتي:

ما الخطة المقترحة القائمة على نظريات التنشئة لتنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة معلم الصف السنة الرابعة في كلية التربية بجامعة دمشق؟

2- أهمية الدراسة:

2-1- يقدم البحث إطاراً نظرياً متيناً يرتكز على نظريات التنشئة الاجتماعية، مما يمكّن الطلاب المعلمين من فهم أعمق للأسس العلمية التي تقوم عليها تنمية المهارات الاجتماعية، كما يساعدهم في التعرف على النماذج النظرية ذات الصلة، مثل نظرية الدور الاجتماعي، وكيف يمكن تطبيقها في سياق الإعداد المهني.

2-2- يسلط البحث الضوء على نقاط القصور المحتملة في اكتساب المهارات الاجتماعية الأساسية (كالتعاطف، التواصل، وحل النزاعات) لدى فئات من الطلاب المعلمين، هذه المعرفة تمكّن الطلاب من التعرف على المجالات التي تحتاج إلى تطوير ذاتي لديهم، وتشجعهم على البحث عن فرص تعلم وتدريب إضافية لتجاوز هذه الثغرات.

2-3 – يمكن للباحثين الاستفادة من الأدوات المستخدمة في البحث، مثل الاستبانة المصممة لقياس المهارات الاجتماعية، كنموذج لتصميم أدوات تقييم مشابهة في دراساتهم المستقبلية أو في تقييم جوانب أخرى لديهم.

2-4- يقدم البحث قاعدة بيانات ونتائج يمكن أن يستفيد منها الأكاديميون والباحثون في تطوير مناهج إعداد المعلم، وتصميم برامج تدريبية أكثر فعالية. كما يمكن للطلاب المعلمين أنفسهم استخدام هذه النتائج كمنطلق لدراساتهم المستقبلية، أو في تطوير ممارساتهم التعليمية بشكل مستمر.

2-5- تساعد نتائج البحث صناع القرار والمسؤولين عن تطوير المناهج في تحديد الفجوات الفعلية في المهارات الاجتماعية لدى خريجي كليات التربية، مثل الحاجة إلى تعزيز مهارات التعاطف وحل النزاعات.

2-6- توفر النتائج والتفسيرات أساسًا منطقيًا لإعادة النظر في محتوى المقررات الدراسية، ودمج وحدات متخصصة تركز على تنمية هذه المهارات بشكل منهجي وعملي، وليس فقط نظري.

2-7- توفر نتائج البحث أساسًا لتحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية. يمكن للباحثين وللطلاب المعلمين، بالاستناد إلى هذه النتائج، أن يطلبوا من مؤسساتهم التعليمية توفير ورش عمل، دورات تدريبية، أو أنشطة تربية عملية تركز بشكل خاص على الجوانب التي أظهرت النتائج ضعفًا فيها.

2-8- تبرز النتائج أهمية التركيز على استراتيجيات التدريس التعاطفي وتطبيقات حل النزاعات خلال فترة التربية العملية، مما يدفع إلى تصميم برامج تدريب ميداني أكثر توجيهًا وفعالية.

2-9- تقدم نتائج هذا البحث بيانات تجريبية حول مستوى المهارات الاجتماعية لدى عينة من الطلاب المعلمين، وتحليلات للفروق بين الجنسين. هذه البيانات يمكن أن تكون نقطة انطلاق لدراسات مستقبلية تقاربية أو مقارنة، أو لدراسات طولية تتبع تطور هذه المهارات.

2-10- يعد هذا البحث –في حدود علم الباحثة–من البحوث الأولى الذي تتناول تنمية المهارات الاجتماعية من حيث الخطة التدريبية المعدة من قبل الباحثة والقائمة على نظرية الدور، والذي تأمل الباحثة أن يكون إضافة علمية ومنطلقاً للباحثين الآخرين في دراسات مستقبلية أخرى تتعلق بمهارات الإدارة التربوية والمدرسية.

3- أسئلة الدراسة:

3-1- ما المهارات الاجتماعية الواجب توفرها لدى طلبة السنة الرابعة معلم الصف؟

3-2- ما درجة توفر المهارات الاجتماعية لدى طلبة السنة الرابعة معلم الصف من وجهة نظرهم؟

3-3- ما درجة توفر المهارات الاجتماعية لدى طلبة السنة الرابعة معلم الصف من وجهة نظر المشرفين المكلفين بتدريس مقرر التربية العملية؟

3-4- ما الخطة المقترحة لبرنامج التربية العملية لتنمية المهارات الاجتماعي لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية بجامعة دمشق؟

4- مجتمع الدراسة وعينتها:

اختير مجتمع الدراسة الكلي يشمل طلبة السنة الرابعة من قسم معلم الصف كونهم قد مروا بخبرات اجتماعية مختلفة سواء مع الزملاء والأساتذة في البيئة الأكاديمية أو مع المعلمين والمتعلمين ضمن بيئة المدرسة خلال سنوات دراستهم وهم أكثر قدرة على تقييم احتياجاتهم التدريبية حول المهارات الاجتماعية التي يحتاجون للتدرب عليها تدريباً متخصص.

إضافة إلى ذلك اختير مجتمع المشرفين المكلفين بتدريس مقرر التربية العملية لطلبة السنة الرابعة من قسم معلم الصف، ذلك بهدف الوصول لنتائج متقاربة وأكثر دقة وموضوعية كون المشرفين هم الأكثر ملاحظة لأداء الطلبة المعلمين ضمن الصفوف المدرسية وأكثر قدرة على تحديد المشكلات التي تواجههم والمهارات التي يظهرون ضعفا في امتلاكها.

5- مجتمع الدراسة: اشتمل مجتمع البحث الحالي على ما يأتي:

5-1- جميع طلبة السنة الرابعة من قسم معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق، والمسجلين للعام الدراسي (2025/2024) وهو العام الذي طُبق فيه البحث، والبالغ عددهم (920) طالباً وطالبة.

5-2- جميع المشرفين المكلفين بتدريس مقرر التربية العملية لطلبة السنة الرابعة من قسم معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق والمسجلين للعام الدراسي (2025/2024) وهو العام الذي طُبق فيه البحث، والبالغ عددهم (38) مشرفاً ومشرفة.

6- عينة الدراسة: اختيرت عينة البحث وفق الآتي:

6-1- عينة الطلبة المعلمين: سُحِبَت العينة بالطريقة العشوائية بنسبة (22%) من مجتمع البحث حيث بلغ عددها (210) طالباً وطالبة في السنة الرابعة اختصاص معلم صف في كلية التربية جامعة دمشق، واستُعيدَت (193) استبانة من عينة الطلبة المعلمين بنسبة (21%) صالحة للتحليل الإحصائي.

6-2- عينة المشرفين: اعتُمِدَت جميع أفراد مجتمع البحث البالغ عددها (38) مشرفاً ومشرفة، ذلك نظراً لصغر حجمها، وذلك بعد استثناء المشرفين أفراد العينة الاستطلاعية الخاصة بالتحقق من خصائص أداة الدراسة – المقابلة – والبالغ عددهم (8)، وتمت استعادة (27) بطاقة من أفراد عينة المشرفين صالحة للتحليل الإحصائي.

7- متغيرات الدراسة:

المهارات الاجتماعيّة لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية بجامعة دمشق وتتحدد في ثلاث مهارات هي (مهارات التواصل الاجتماعي، مهارات التعاطف، مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع).

8- فرضيات الدراسة:

8-1- الفرضية الأولى: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي استجابات عينة طلبة معلم الصف على الاستبانة في درجة توفر المهارات الاجتماعية تعزي لمتغير الجنس.

8-2- الفرضية الثانية: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات عينة طلبة معلم الصف على الاستبانة لدرجة توفر المهارات الاجتماعية تعزى لمتغير تقديرات المعدل التراكمي.

8-3- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي استجابات عينة طلبة معلم الصف على الاستبانة في درجة توفر المهارات الاجتماعية تعزي لمتغير مكان السكن الأساسي (ريف، مدينة).

8-4- الفرضية الرابعة: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات عينة المشرفين على المقابلة لدرجة توفر المهارات الاجتماعية لطلبة معلم الصف تعزى لمتغير سنوات الخدمة التدريسية.

8-5- الفرضية الخامسة: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات عينة المشرفين على المقابلة لدرجة توفر المهارات الاجتماعية لدى طلبة معلم الصف تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

9- أدوات الدراسة:

9-1- الأداة الأولى: استبانة المهارات الاجتماعية لتحديد درجة توفر المهارات الاجتماعية لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية بجامعة دمشق من وجهة نظرهم.

9-2- الأداة الثانية: مقابلة المهارات الاجتماعية لتحديد درجة توفر المهارات الاجتماعية لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية بجامعة دمشق من وجهة نظر المشرفين المكلفين بتدريس مقرر التربية العملية.

10- مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

- المهارات الاجتماعية: Social Skills

تعرّف (عطار، 2007، 57) بأنها المقدرة على إدارة التفاعل بإيجابية مع الآخرين وحسن التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية، وضبط الانفعالات في مواقف التفاعل الاجتماعي، وكذلك التعرف على مشاعر الآخرين وتلميحاتهم، وحسن التصرف بما يتناسب مع الموقف.

وتعرّف إجرائياً بأنها: مجموعة من الأداءات المحددة المرتبطة بالموقف التعليمي والتي تتطلب تحقيق التواصل الفعال مع المتعلمين كالإصغاء والتحدث والتعبير باستخدام الإيماءات ولغة الجسد، وفهم لمشاعر المتعلمين والاستجابة لهم، إضافة إلى اتباع أساليب متنوعة لحل المشكلات والصراعات التي قد تحدث ضمن بيئة العمل في المدرسة والصف الدراسي، وتُقاس بالدرجة التي ستحصل عليها إجابات أفراد عينة طلبة معلم الصف على استبانة الدراسة، وإجابات أفراد عينة المشرفين الموكلين بتدريس مقرر التربية العملية ضمن برنامج معلم الصف على أسئلة مقابلة الدراسة.

- مهارات التواصل الاجتماعي Social Communication Skills:

تعرّف(الخوالدة والشهري،2020، 150) مهارات التواصل الاجتماعي بأنها: "المهارة المتقنة في تفاعل الفرد مع الآخرين في المواقف الاجتماعية، من خلال السلوك اللفظي أو غير اللفظي من حركات الجسم وتعبيرات الوجه وغيرها، التي تمكنه من التعبير عن أفكاره واتجاهاته ومشاعره نحو المواقف والأشياء والأشخاص، بصورة إيجابية بعيداً عن التعصب والغضب، وهي مكونة من مهارات فرعية مثل الإصغاء والتعبير وإدراك المشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين".

وتعرّف إجرائياً بأنها: مجموعة الأداءات اللازم تنميتها لدى الطالب المعلم بحيث تمكنه من تبادل الأفكار والآراء والمشاعر بين طرف أو أكثر بهدف تحقيق التفاهم والتفاعل بينه وبين الآخرين، وذلك بالاستماع والإنصات والتحدث والحوار وتوظيف لغة الجسد وتعبيرات الوجه ونبرات الصوت، وتُقاس بالدرجة التي ستحصل عليها إجابات أفراد عينة طلبة معلم الصف على استبانة الدراسة، وإجابات أفراد عينة المشرفين الموكلين بتدريس مقرر التربية العملية ضمن برنامج معلم الصف على أسئلة مقابلة الدراسة.

- مهارات التعاطف Empathy Skills:

يعرّف (عبد الحميد وحسن ومحمود، 2022، 190) " بأنها:" الاستجابات الانفعالية العاطفية المعتمدة على قدرة الفرد على فهم المشاعر ومشاركتها مع الآخرين والتناغم معهم ودعم الترابط الاجتماعي، وينتظم في ثلاثة أبعاد، هي: البعد المعرفي والبعد الوجداني والبعد السلوكي".

وتعرّف إجرائياً بأنها: مجموعة الأداءات التي تظهر قدرة الطالب المعلم على مشاركة وفهم الحالة العاطفية للمتعلمين، من خلال تبنيه لموقف المتعلم لاختبار وجهة نظره ومشاعره، بهدف اختيار التدخل المناسب لمساعدة المتعلم على فهم عواطفه ومشاعره والتعامل معها بأفضل طريقة ممكنة، وتُقاس بالدرجة التي ستحصل عليها إجابات أفراد عينة طلبة معلم الصف على استبانة الدراسة، وإجابات أفراد عينة المشرفين الموكلين بتدريس مقرر التربية العملية ضمن برنامج معلم الصف على أسئلة مقابلة الدراسة.

- مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع:

- مهارات حل المشكلات Problem-solving skills:

عرّفها (السمارات، 2013، 257) بأنها مجموعة من الإجراءات التي يتبعها المعلم مع طلبته ويسير بها وفق خطوات منهجية منظمة تتمثل في الشعور بالمشكلة المحددة ووضع الفرضيات وجمع المعلومات وإيجاد فكرة الحل والخروج بالحل والتوصل للقرار ثم تطبيق القرارات وذلك من أجل الوصول إلى حل المشكلة.

وتعرّف إجرائياً: بأنها مجموعة الأداءات التي تمكن الطالب المعلم من التعامل مع المشكلات التي تواجهه في تنفيذ المهام المرتبطة بتدريبه وتأهيله لعمله كمعلم، وذلك من خلال التحديد الدقيق للمشكلة وجمع المعلومات عنها، ومعرفة أسبابها والنتائج المترتبة عليها، ووضع البدائل والحلول الممكنة واختيار المناسب منها لحل المشكلة والتخطيط لتنفيذ متابعتها وتقويمها، وتُقاس بالدرجة التي ستحصل عليها إجابات أفراد عينة طلبة معلم الصف على استبانة الدراسة، وإجابات أفراد عينة المشرفين الموكلين بتدريس مقرر التربية العملية ضمن برنامج معلم الصف على أسئلة مقابلة الدراسة.

- مهارات إدارة الصراع Conflict Management:

عرّفها (السعودي، 2015، 123) بأنها عمليات تنطوي على مجموعة من الخطوات لمساعدة أطراف الصراع على التوصل إلى حل للمشكلة أساس الصراع، بحث الأطراف المتصارعة على التصرف بصورة حيادية أثناء موقف الصراع، للتوصل إلى اقتلاع جذوره من أصولها

وتعرّف إجرائياً": بأنها مجموعة من الأداءات التي تتطلب من الطالب المعلم السيطرة على الموقف الجديد وغير المألوف بهدف الوصول إلى حل واقعي وقابل للتنفيذ يحقق الرضى والتوافق لجميع الأطراف التي قد تدخل في صراع نتيجة هذا الموقف، وتُقاس بالدرجة التي ستحصل عليها إجابات أفراد عينة طلبة معلم الصف على استبانة الدراسة، وإجابات أفراد عينة المشرفين الموكلين بتدريس مقرر التربية العملية ضمن برنامج معلم الصف على أسئلة مقابلة الدراسة.

- التنشئة الاجتماعية" Socialization:

تعرّف (الشربيني وصادق، 2000، 18) بأنها: هي عملية تعلم وتعليم وتربية تقوم على التفاعل الاجتماعي وتهدف إلى اكتساب الفرد سلوكاً معايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي معها، وهي عملية التشكيل الاجتماعي الخاصة بالشخصية".

كما تعرّف (المعايطة، 2000، 67) بأنها عملية إدماج الأفراد ضمن الإطار الثقافي العام المحيط به، وهذه العملية تتم مباشرة عن طريق التدريب المباشر على نماذج السلوك المقبولة اجتماعياً، أو قد تتم بشكل غير مباشر عن طريق تقليد سلوك الآخرين ومحاكاة تصرفاتهم بحيث يصبح التراث الثقافي جزأً من شخصية الفرد.

- **الخطة التدريبية المقترحة Suggested Training Plan**: تعرّف إجرائياً بأنها: نسق من الإجراءات التدريبية المستندة إلى نظرية الدور الاجتماعي لتنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية بجامعة دمشق، وتتاح فيه الفرصة للمتدربين (الطلاب المعلمين) لتنمية مهاراتهم ورفع مستوياتهم في المهارات الاجتماعية، وذلك باستخدام أساليب تدريبية قائمة على الاستراتيجيات التدريبية المشتقة من نظرية الدور الاجتماعي (استراتيجيات لعب الأدوار)، ويستخدم فيه العديد من الوسائل والمواد التدريبية كالحاسوب وأجهزة العرض.

- **طلبة معلم الصف Teacher Students**: يَعَرَّفون إجرائياً بأنهم الطلبة المعلمون الذين يدرسون في قسم تربية الطفل (شعبة معلم الصف) للعام الدراسي 2025-2026م في كلية التربية بجامعة دمشق، والذين يُعَدُّون أكاديمياً لتدريس تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

- **المشرفون المكلفون بتدريس مقرر التربية العملية Teachers of Practical Education Course**: تعرّف إجرائياً بجميع الأساتذة والمحاضرين المكلفين بتدريس مقررات مادة التربية العملية لطلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق المحققين لشروط التدريس التي تعتمدها كلية التربية في جامعة دمشق.

- **مقرر التربية العملية Practical education course :** يعرّف إجرائياً بأنه مجموعة من المهام العملية التي ترتبط بتأهيل الطالب المعلم للتدريس في صفوف مرحلة التعليم الأساسي، والموصَّفة ضمن مقررات كلية التربية في جامعة دمشق، وتتضمن مهام مثل المشاهدة الصفية للمدرس وللأقران ضمن المدارس، وتحضير وتنفيذ الدروس المصغرة ضمن الكلية، إضافة إلى تخطيط وتنفيذ الدروس داخل الصفوف المدرسية.

11- خطوات الدراسة:

11-1- الاطلاع على الأدبيات والدراسات المتعلقة بموضوع البحث، وأُعِدَّ الإطار النظري بما يتوافق مع موضوع البحث الذي يتضمن المحاور التالية: (مهارات التواصل الاجتماعي، ومهارات التعاطف، ومهارات حل المشكلات وإدارة الصراع)

11-2- إعداد قائمة بالمهارات الاجتماعية الواجب توفرها لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف.

11-3- إعداد استبانة لتعرّف درجة توفر المهارات الاجتماعية لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية بجامعة دمشق من وجهة نظرهم، والتأكد من صدقها وثباتها.

11-4- إعداد مقابلة لتعرّف درجة توفر المهارات الاجتماعية لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية بجامعة دمشق من وجهة نظر المشرفين المكلفين بتدريس مقرر التربية العملية، والتأكد من صدقها وثباتها.

11-5- تطبيق الأدوات على عينة مكونة من (طلبة السنة الرابعة معلم صف، المشرفين المكلفين بتدريس مقرر التربية العملية) في كلية التربية بجامعة دمشق.

11-6- تعرّف المهارات الأقل توفراً لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف لتحديد الاحتياجات التدريبية للخطة المقترحة على ضوء نتائج تطبيق الأدوات.

11-7- إعداد الخطة التدريبية المقترحة لتنمية المهارات الاجتماعية لطلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية بجامعة دمشق وفقاً للمهارات الأقل توفراً لديهم استناداً لأحد نظريات التنشئة الاجتماعية وهي نظرية الدور الاجتماعي.

2

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

1- الدراسات المرتبطة بالمهارات الاجتماعية.

2- التعقيب على الدراسات السابقة.

الفصل الثاني: الدراسات السابقة

1- الدراسات المرتبطة بالمهارات الاجتماعية:

1-1- دراسة آل سعود (2017) بعنوان: فاعلية استخدام أنموذج ثيلين (Thelen) للتحري الجماعي في تنمية المهارات الاجتماعية والتحصيل المعرفي لدى طالبات قسم المناهج وطرق التدريس بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية استخدام أنموذج ثيلين (Thelen) للتحري الجماعي في تنمية المهارات الاجتماعية والتحصيل المعرفي لدى طالبات قسم المناهج وطرق التدريس بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، واستُخدِمَ المنهج شبه التجريبي ذي تصميم المجموعة الواحدة، التي خضعت للاختبار القبلي والبعدي، وذلك على عينة من (19) طالبة من طالبات مرحلة الماجستير بالقسم واستخدام أداتين للقياس هما مقياس المهارات الاجتماعية واختبار التحصيل المعرفي، وأظهرت النتائج عن درجة مرتفعة للأنموذج في تنمية المهارات الاجتماعية والتحصيل المعرفي بوجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجمعة في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح البعدي في كل من مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس التحصيل المعرفي، كما أظهرت علاقة ارتباطية قوية بين المهارات الاجتماعية والتحصيل المعرفي، وأوصت الدراسة باستخدام نموذج ثيلين (Thelen) ضمن طرق التدريس في برامج الماجستير وبرامج كلية التربية المختلفة.

1-2- دراسة الحربي (2020) بعنوان: برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم النشط لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب كلية التربية جامعة حائل.

هدفت الدراسة إلى لكشف عن أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمي ما قبل الخدمة بكلية التربية جامعة حائل، ولتحقيق ذلك اتُّبِعَ المنهج شبه التجريبي وتصميم المجموعة الواحدة الذي يعتمد على تطبيق أدوات البحث قبلياً وإجراء معالجة تجريبية متمثلة بالبرنامج ومن ثم تطبيق أدوات الدراسة بعدياً للكشف عن أثر البرنامج، وذلك على عينة مؤلفة من (30) طالباً و(30) طالبة من طلاب الفرقة

الثالثة من طلاب كلية التربية في جامعة حائل، وأظهرت النتائج وجود أثر كبير للبرنامج في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، ووجود فروق في القياس البعدي بين متوسطات الطلاب لصالح الذكور، كما أوصت بأهمية دمج هذه المهارات في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، والعمل على إكساب أعضاء هيئة التدريس لهذه المهارات كمتطلب أولي لإكسابها للطلبة.

1-3- دراسة الحارثي (2020) بعنوان: آليات تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في برامج الإعداد التربوي للمعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

هدفت الدراسة إلى تحديد أهم مهارات القرن الحادي والعشرين التي يمكن تضمينها في برامج الإعداد التربوي للمعلم، والكشف عن واقع تضمين تلك المهارات في هذه البرامج، بالإضافة لوضع آليات مقترحة لتضمينها في البرامج. وبواسطة المنهج الوصفي صُمِّمَت استبانة من(7) مهارات رئيسية بهدف تحديد درجة أهمية تلك المهارات ودرجة توفرها. وبعد تطبيق الاستبانة على عينة مؤلفة من (73) عضواً في هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك خالد بأبها، أوضحت النتائج أن جميع المهارات مهمة بدرجة كبيرة جداً، أهمها (مهارات الاتصال والتشاركية ومهارات فهم الثقافات المتعددة)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين استجابات أفراد العينة وفق متغير الدرجة العلمية، وأوصت بضرورة إضافة المزيد من الأنشطة التي تتطلب عملاً جماعياً ومناقشات لحل المشكلات واتخاذ القرارات ضمن برامج إعداد المعلم.

1-4- دراسة علي الدين (2022) بعنوان: فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب كلية التربية شعبة الفلسفة والاجتماع.

هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب شعبة الفلسفة والاجتماع بكلية التربية، ولتحقيق هذا الهدف استُخدِمَ المنهج التجريبي القائم على التصميم (القبلي-البعدي) لمجموعة تجريبية بلغ عددها (18) طالباً من طلاب الفرقة الأولى شعبة الفلسفة والاجتماع بكلية التربية، وتمثلت أداة البحث في اختيار المهارات الحياتية الثلاثة وهي(مهارات التفكير الناقد، ومهارات حل المشكلات، ومهارات التواصل مع الآخرين)، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج المقترح في تنمية

المهارات الحياتية كما أظهرت حجم تأثير كبير للبرنامج المقترح في تنمية هذه المهارات، وأوصت الدراسة بتطبيق برامج تدريبية لتنمية المهارات الحياتية والوعي بأهمية تدريسها لدى طلبة كلية التربية، ودمج الأنشطة الحياتية في البرامج والمناهج التعليمية.

1-5- دراسة بهنسي (2022) بعنوان: المهارات الناعمة اللازمة للمعلم في ضوء مفهوم تمهين التعليم.

هدفت الدراسة إلى التوصل لقائمة بالمهارات الناعمة اللازمة للمعلم في ضوء مفهوم تمهين التعليم 2022، وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، ومديري المدارس والمشرفين التربويين في المراحل التعليمية المختلفة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، بواسطة استبانة مكونة من خمس محاور تمثل المهارات الناعمة، وطبقت على عينة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية-جامعة الإسكندرية بلغ عددهم (98) عضواً، وتوصلت إلى قائمة تتضمن المهارات الناعمة اللازمة للمعلم(مهارات العمل في فريق وقيادته، ومهارات التفكير ومهارات التواصل، ومهارات تسويق الذات، والمهارات الرقمية)، وفي مجال مهارات التواصل أظهرت عينة أعضاء الهيئة التدريسية التركيز على أهمية (مهارة الاستماع والانصات بدرجة كبيرة)، ووجود فروق دالة إحصائياً في مجال مهارات الاتصال وفق متغير الدرجة العلمية لصالح درجة المدرس، وأوصت بأهمية التدريب على هذه المهارات ضمن برامج الإعداد للمعلمين.

1-6- دراسة الأسود (2022) بعنوان: فاعلية استخدام استراتيجية الجيكسو في تدريس مقرر التوجيه والإرشاد التربوي في تنمية المهارات الاجتماعية والتحصيل لدى طلبة علوم التربية بجامعة الوادي.

هدفت الدراسة إلى تعرّف مدى فاعلية استخدام استراتيجية الجيكسو في تدريس مقرر التوجيه والإرشاد التربوي في تنمية المهارات الاجتماعية والتحصيل لدى طلبة علوم التربية بجامعة الشهيد حمه لخضر الوادي، ولتحيقي هدف الدراسة اتبعت المنهج شبه التجريبي على عينة مؤلفة من (40) طالباً وطالبة من طلاب السنة الثانية علوم تربية في جامعة الوادي، واستخدام مقياس المهارات الاجتماعية ل "ريجيو" واختبار تحصيلي من إعداد الباحثة، وأظهرت النتائج فاعلية استراتيجية الجيكسو في تدريس مقرر التوجيه والإرشاد التربوي في تنمية المهارات الاجتماعية والتحصيل لدى طلبة علوم التربية بجامعة لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة

بأهمية تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة وتدريب أساتذة الجامعة على كيفية تطبيق استراتيجية الجيكسو في تنمية المهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى الطلبة.

1-7- دراسة "مارتينيز" (Martinez, 2022) بعنوان: تطوير مهارات التدريس في القرن الحادي والعشرين: دراسة حالة للتدريس والتعلم من خلال منهج قائم على المشاريع.

بحثت هذه الدراسة تجارب معلمي المرحلة الثانوية في تعلم تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين بتصميم وتطبيق منهج قائم على المشاريع .(PBL) ركزت عملية جمع البيانات على معلمين أثناء الخدمة أكملوا دورة تدريبية، مكونة من ثلاث وحدات دراسية، مدتها 16 أسبوعًا، ضمن برنامج ماجستير في المناهج والتدريس (C & I). جُمعت البيانات بواسطة استبانتين قبل وبعد الدورة -أحدهما لقياس المعرفة والآخر لقياس ثقة المعلمين في دمج وحدات PBL في المنهج الدراسي، بالإضافة إلى مقابلات بعد الدورة .كشفت النتائج أن استخدام PBL كاستراتيجية متكاملة للتدريس والتعلم في إعداد المعلمين يمكن أن يطور الكفاءة الذاتية اللازمة لدعم متطلبات المناهج الدراسية اللازمة لتلبية احتياجات التعلم لدى الطلاب في القرن الحادي والعشرين .يُعد التركيز المستمر على أصول التدريس والمناهج الدراسية واكتساب المهارات أمرًا بالغ الأهمية لتطوير مهارات التدريس في القرن الحادي والعشرين، كما تمت مناقشة الآثار المترتبة على تعلم المعلمين وأهمية إشراك المعلمين في تجربة التطوير المهني التي تدمج مناهج الاستعداد للكلية والمهنة وطرق التعلم القائم على المشروعات.

1-8- دراسة " شيرلنكس وآخرون" (Scheirlinckx, 2023) بعنوان: المهارات الاجتماعية والعاطفية للمعلمين: رسم خريطة لمساحة المحتوى وتحديد متطلبات التصنيف.

تهدف هذه الدراسة إلى تعرّف مفاهيم مختلفة حول مهارات المعلمين الاجتماعية والعاطفية (SEMS) في المجتمع المعاصربواسطة تحليل للدراسات لفهم هذه المهارات وكيفية تطورها وتحديد التحديات المفاهيمية والمنهجية، وذلك للوصول لاقتراح إطار مفاهيمي لمهارات المعلمين الاجتماعية والعاطفية قد يشكّل أساساً لإطار تجريبي يُوجّه البحوث التربوية في المستقبل، تستخدم الدراسة نموذج العوامل الخمسة (FFM) لوصف صفات المعلمين مثل الانفتاح، والضمير، والانبساط، والود، والعصابية، وتشير النتائج إلى أن المهارات الشخصية

للمعلمين قد تؤثر تأثيراً مختلفاً في نتائج الطلاب، وتقترح الدراسة إنشاء تصنيف موحد لمهارات SEMS للمعلمين، مستندة إلى أسس تجريبية مثل FFM تشمل مهارات اجتماعية وعاطفية متكاملة مثل التواصل والتعاطف وتنظيم الذات وحل المشكلات واتباع نهج متوازن وقائم على الأدلة لفهم وتطوير مهارات SEMS للمعلمين، بهدف دمج هذه المهارات في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، للمعلمين في فترة العمل.

1-9- دراسة " شاكي ودوبي" (Shakya & Dube, 2023) بعنوان: تأثير تدريب المهارات الشخصية على الكفاءة الاجتماعية للمعلمين المستقبليين.

هدفت الدراسة إلى تعرّف تأثير تدريب المهارات الشخصية على كفاءة التدريس لدى المعلمين المحتملين، واعتُمِدَ المنهج التجريبي وتصميم المجموعة الواحدة لاختبار قبلي وبعدي، تألفت العينة من (90) معلمًا محتملًا مسجلين في برنامج تدريبي للمعلمين لمدة عامين (بكالوريوس في التربية) في ثلاث كليات تدريب تابعة لجامعة بندلخاند في جانسي في الهند، خلال العام الدراسي 2022-2023، وأظهرت نتائج الدراسة فروقاً دالة إحصائياً في القياس البعدي لاختبار كفاءة التدريس للذين خضعوا للتدريب على المهارات الشخصية، وأظهرت النتائج أن التدريب على المهارات الشخصية له أثر كبير في الكفاءة الاجتماعية للمعلمين، وتؤكد النتائج الحاجة إلى إضافة المهارات الشخصية في برامج تدريب المعلمين لمنح المعلمين المستقبليين الذكاء الشخصي والاجتماعي اللازم للتدريس الناجح، حيث أوصت بدمج وحدات تدريبية مُخصصة للمهارات الشخصية في المناهج الدراسية لبرامج إعداد المعلمين، ويمكن أن تُغطي هذه الوحدات مجالات مثل التواصل الفعال، والتعاطف، والاستماع الفعّال، وحل النزاعات، والحساسية الثقافية. وينبغي أن يُصاحب هذا التكامل تمارين عملية ومحاكاة واقعية لضمان تطبيق المهارات المكتسبة.

1-10- دراسة " بيرفين وكرشناسمي" (Perveen & Krishnasamy, 2024) بعنوان: تعزيز مهارات التعامل مع الآخرين لدى المعلمين والطلاب كأداة تفاعلية لتعزيز التفاعل الصفي.

تهدف الدراسة إلى توضيح أهمية مهارات التعامل مع الآخرين (الوعي الذاتي، وتعاطف المعلمين، ومهارات التعاون) لنجاح الطلاب، حيث تناقش مهارات التعامل مع الآخرين لدى معلمي اللغة الإنجليزية

والطلاب الباكستانيين كأدوات تفاعلية فعّالة لتعزيز التفاعل الصفي. وقد استُخدم لهذا الغرض المنهج الوصفي، استنادًا إلى عينة عشوائية شملت معلمي اللغة الإنجليزية وطلابهم الجامعيين، وجُمعت البيانات في مقابلات شخصية معمقة مع المعلمين والطلاب بشكل فردي. استُخدمت تقنية التحليل الموضوعي لبراون وكلارك (2006) لتحليل البيانات، وكشفت النتائج أنه على الرغم من وجود تواصل جيد بين المعلمين والطلاب في فصول تعليم اللغة الإنجليزية، إلا أن هناك فجوة في التطبيق والنظرية تؤثر في علاقات المعلمين والطلاب وتؤثر في فرص تعلم الطلاب وشعورهم بالتمكين في مسيرتهم الأكاديمية، ويفسر ذلك لعدم تمكين المعلمين من المهارات الشخصية كأداة تفاعلية في فصول التعليم لتعزيز التفاعلات الصفية بين المعلمين والطلاب، وتقليل قلق التعلم لديهم. وبناء على ذلك توصي الدراسة بإجراء بحوث مستقبلية حول استخدام المهارات الشخصية للمعلمين وتعزيز المهارات الاجتماعية للطلاب للتعبير عن آرائهم بثقة.

1-11- دراسة عويضة (2024) بعنوان: فاعلية الإرشاد الانتقائي على تحسين المهارات الاجتماعية في خفض قلق التدريس والشعور بالخجل للطالب المعلم.

هدفت الدراسة إلى خفض قلق التدريس والشعور بالخجل لدى الطالب المعلم عبر برنامج إرشادي انتقائي قائم على تحسين المهارات الاجتماعية، ولتحقيق هدف الدراسة اتُّبِعَ المنهج التجريبي بمجموعتين تجريبية وضابطة على عينة من (50) طالب وطالبة من الفرقة الرابعة والدبلوم التربوي بجامعة السويس ممن سجلوا درجات منخفضة على مقياس المهارات الاجتماعية، ودرجات مرتفعة على مقياس قلق التدريس ومقياس الشعور بالخجل، وأظهرت النتائج فعالية البرنامج الإرشادي بوجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعتين لصالح التجريبية، كما أسفرت النتائج عن إسهام المهارات الاجتماعية في التنبؤ بقلق التدريس والشعور بالخجل لدى الطالب المعلم، وأوصت بضرورة عقد ورش عمل وبرامج إرشادية للتدريب على المهارات الاجتماعية لطلاب كلية التربية وذلك لإتاحة الفرصة لحل مشكلاتهم أثناء فترة التدريب والإعداد.

1-12- دراسة "حجي إيكسان وآخرون" (Haji Iksan et.al, 2012) بعنوان: مهارات التواصل لدى طلاب الجامعة.

هدفت إلى تعرّف مستوى مهارات التواصل اللفظي لدى الطلبة المعلمين في ماليزيا، واتُّبِعَ المنهج الوصفي بواسطة تطبيق استبانة متضمنة أربعة أبعاد هي تحضير الأفكار لفظياً والاستماع والعرض الشفوي وتقديم التغذية الراجعة، وذلك على عينة من (254) طالباً معلماً في السنة الدراسية الأخيرة بجامعة كيبنجسان، وأشارت النتائج إلى أن مستوى أفراد العينة في مهارات التواصل اللفظي كان متوسطاً للأبعاد الأربعة بشكل عام، بينما كان لديهم ضعف في مهارات الاستماع، وأوصت بضرورة تطوير استراتيجيات تدريس وإعداد للطلبة المعلمين في مجال التواصل اللفظي.

1-13- دراسة "كانا" (Kana,2015) بعنوان: تحقيق حول مهارات التواصل لدى المعلمين قبل الخدمة.

هدفت الدراسة إلى تحديد مستويات التواصل لدى الطلاب المعلمين في جامعة غرب تركيا، وطُبِّقَ المنهج الوصفي بواسطة استخدام بطاقة ملاحظة تضمن مهارات التواصل الاجتماعي ومهارات التواصل بحركات الجسم، وطُبِّقت على عينة مؤلفة من (218) طالباً معلماً، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تمكن الطلبة المعلمين من مهارات التواصل كانت بدرجة متوسطة، كما كشفت النتائج فروقاً دالة إحصائياً بين مهارات التواصل لصالح الإناث، وعدم وجود فروق تبعاً لمتغير المعدل الدراسي التراكمي، وأوصت بأهمية التركيز على تدريب الطلبة المعلمين على مهارات التواصل بحركات الجسم.

1-14- دراسة القرني (2015) بعنوان: مستوى مهارات التواصل الاجتماعي لدى الطلاب والطالبات المنتظمين في جامعة الملك عبد العزيز وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية.

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى مهارات التواصل الاجتماعي لدى الطلاب والطالبات المنتظمين في جامعة الملك عبد العزيز، كما هدفت إلى تحديد مدى وجود فروق في مستوى هذه المهارات لدى هؤلاء الشباب تبعاً لعدة متغيرات، ولتحقيق أهداف البحث اتُّبِعَ المنهج الوصفي بواسطة تطبيق مقياس لمهارات التواصل الاجتماعي من إعداد الباحث على عينة من (434) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج بأن مستوى مهارات التواصل

الاجتماعي لدى الشباب الجامعي بدرجة متوسطة، وتوجد فروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة في مستوى مهارات التواصل الاجتماعي لصالح الذكور، ولصالح الطلاب المشاركين بصفة دائمة.

1-15- دراسة "فنتس وآخرون" (Fuentes et.al, 2017) بعنوان: مهارات الاتصال لمعلمي المستقبل خلال تدريبهم الأولي.

هدفت الدراسة إلى تقييم مهارات الاتصال لدى الطلاب في برامج التدريس في جامعتين حكوميتين في إسبانيا، استُخدِمَ المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق استبانة وفق نظرية المعرفة الموحدة في مجال الاتصال التعليمي على عينة من (670) طالباً في السنوات الأولى والثانية والثالثة المسجلين في برامج التدريس الجامعية، وكشفت النتائج عن ضعف في مجال اكتساب وتطوير مهارات الاتصال المتعلقة بالتدريس، خاصةً في مجالات الإرسال والاستقبال مقارنة بمجالات أخرى كانت بدرجة أعلى كالمشاركة في الاجتماعات، والعمل ضمن الفصل والمحادثة التعليمية، وأوصت بضرورة التدريب المركز لمهارات التواصل ضمن برامج إعداد المعلمين في المرحلة الجامعية.

1-16- دراسة السامرائي والخالدي(2020) بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التدريب البصري في تنمية مهارات الاتصال لدى الطلبة /المعلمين في قسم التاريخ في الكلية التربوية المفتوحة/ مركز الموصل.

هدفت الدراسة لتعرّف فاعلية البرنامج التدريبي وفق استراتيجيات التدريس البصري في تنمية مهارات الاتصال لدى الطلبة المعلمين والمعلمات، واعتُمِدَ المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة والاختبارين القبلي والبعدي على عينة من الطلبة المعلمين في قسم التاريخ في كلية التربية المفتوحة لمركز نينوى في العراق، والبالغ عددهم (30) معلماً ومعلمة، وإعداد بطاقة ملاحظة لمهارات الاتصال لملاحظة الأداء التدريسي، وأظهرت النتائج فعالية البرنامج بوجود فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، ووجود فروق بين متوسطي درجات المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في مهارات الاتصال ولصالح الإناث، وأوصت الدراسة بتصميم برامج تدريبية قائمة على استراتيجيات التدريس البصري لمعلمات

صفوف التربية الخاصة، وتصميم برامج تدريبية على استراتيجيات مختلفة لتنمية مهارات الاتصال لدى الطلبة المعلمين.

1-17- دراسة الأسود، (2020) بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى طلبة معلم الصف وفق احتياجاتهم التدريبية في المناهج المطورة.

هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي اللازم توفرها لدى طلبة معلم الصف لتدريس المناهج المطورة، كذلك تعرف احتياجاتهم التدريبية الفعلية استناداً لذلك، كما هدفت لبناء برنامج تدريبي مقترح وقياس فاعليته في تنمية مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي وفق احتياجاتهم التدريبية لتدريس المناهج المطورة، وباستخدام المنهج التجريبي طُبِّقَت استبانة الاحتياجات التدريبية على عينة البحث البالغ عددها (71) طالباً معلماً وطالبة معلمة في تخصص معلم الصف (السنة الرابعة) في كلية التربية بجامعة حمص، وأظهرت النتائج فاعلية كبيرة لبرنامج التجريبي في تنمية المهارات، حيث كانت هناك فروق دالة إحصائياً بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح الضابطة في القياس البعدي، وأوصت الدراسة بتدريب طلبة معلم الصف في أثناء فترة الإعداد والتربية العملية على مواقف التواصل بين المعلم والتلاميذ، وتطوير برامج إعداد معلم الصف بكليات التربية استناداً إلى مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي.

1-18- دراسة الأسود والبصيص (2020) بعنوان: درجة تمكن طلبة معلم الصف في جامعة البعث (حمص) من مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي اللازمة لتدريس الكتب المطوّرة.

هدفت الدراسة إلى تعرّف درجة تمكن طلبة معلم الصف بجامعة البعث (حمص) من مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي اللازمة لتدريس الكتب المطوّرة. والكشف عما إذا كانت تختلف درجة التمكن لديهم باختلاف الجنس والمعدل التراكمي، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة مقياساً لتقييم مهارات التواص اللفظي وغير اللفظي، وتكونت عينة الدراسة من (70) طالباً وطالبة من طلبة معلم الصف، وأظهرت النتائج أن درجة تمكن الطلبة من مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي مجتمعة كانت متوسطة، وبينت النتائج عدم وجود فروق دالّة إحصائياً في درجة التمكّن من هذه المهارات لدى طلبة معلم الصف تبعاً لمتغيري الجنس، وأوصت الدراسة بضرورة تضمين

برامج إعداد الطلبة المعلمين على مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي والتدريب عليها تدريباً مخصصاً ضمن هذه البرامج.

1-19- دراسة الدروبي (2022) بعنوان: المرونة النفسية وعلاقتها بمهارات التواصل دراسة ميدانية على عينة من طلاب كلية التربية بجامعة دمشق.

هدفت الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين المرونة النفسية ومهارات التواصل لدى عينة من طلاب كلية التربية في جامعة دمشق، وفيما إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المرونة النفسية ومهارات التواصل وفق متغيرات الجنس والتخصص الدراسي والسنة الدراسية، وبتحقيق أهداف الدراسة قد اتُّبِعَ المنهج الوصفي بواسطة استخدام مقياس المرونة النفسية من إعداد " كونور وديفيدسون (Conner & Davidson, 2003) الذي ترجمه رضوان (2018)، ومقياس مهارات التواصل من إعداد الباحثة، وتطبيقه على عينة مؤلفة من (140) طالباً وطالبة في قسم علم النفس والإرشاد النفسي، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المرونة النفسية ومهارات التواصل، كم أظهرت درجة مرتفعة في مستوى المرونة النفسية لدى طلبة كلية التربية بوزن نسبي (70.9%)، ومستوى متوسط لمهارات التواصل بوزن نسبي (54%)، كما أظهرت عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس المرونة النفسية ومقياس مهارات التواصل تبعاً لمتغير الجنس ومتغير التخصص الدراسي، ووجود فروق تبعاً لمتغير السنة الدراسية لصالح السنة الخامسة، كما أوصت الدراسة بضرورة تطوير برامج إرشادية في تعزيز المرونة النفسية ومهارات التواصل لدى طلاب كلية التربية.

1-20- دراسة العدوي (2023) بعنوان: درجة توفر مهارات التواصل غير اللفظي لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي (اختصاص اللغة العربية) في كلية التربية الرابعة بجامعة دمشق.

هدف البحث إلى إعداد قائمة بمهارات التواصل غير اللفظي اللازمة لمدرسي اللغة العربية، وتعرف درجة توفرها لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي (اختصاص اللغة العربية) في كلية التربية الرابعة بجامعة دمشق وفق أبعاد مهارات التواصل غير اللفظي، ولتحقيق ذلك أعدّ الباحث بطاقة ملاحظة تكونت من (46) مهارة

موزعة على خمسة أبعاد؛ هي: حركات الجسد، والصوت، والاتصال البصري، ووضعية الوقوف والحركة، والمظهر الخارجي، طبقت على عينة من طلبة دبلوم التأهيل التربوي (اختصاص اللغة العربية) في كلية التربية الرابعة بالقنيطرة، بلغ عددهم (22) طالباً وطالبة. وتوصل البحث لنتائج هي أن درجة استخدام مدرسي اللغة العربية لمهارات حركات الجسد والمظهر الخارجي قد كانت متوسطة، ودرجة مهارات الصوت والاتصال البصري ووضعية الوقوف والحركة كانت ضعيفة، وأوصت الدراسة بإجراء دراسات تجريبية تتضمن تصميم برامج مقترحة لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي.

1-21- دراسة " وينك وآخرون" (Wink et.al,2021)

بعنوان: تعاطف المعلمين والطلاب ذوي السلوكيات الإشكالية: دراسة تصورات المعلمين واستجاباتهم وعلاقاتهم والإرهاق النفسي.

هدفت الدراسة إلى تعرّف قدرة المعلم على التعاطف وتأثيرها في الطلاب وتجاربهم الحياتية والتعامل مع سلوكياتهم الإشكالية؛ ومع ذلك، وقد عدّلت هذه الدراسة مقياسًا قائمًا للتعاطف لتقييم تعاطف المعلمين المعرفي والعاطفي تجاه الطلاب، استُخدِمَ المنهج الوصفي التحليلي بمشاركة (178) معلما ومعلمة في المرحلة الابتدائية (عددهم 178) في الإجابة عن مقاييس مستويات تعاطفهم، وعلاقات المعلمين بالطلاب، وسلوكياتهم، وأساليب التعامل مع سلوكيات الطلاب الأكثر تحديًا الذين أفادوا بأنفسهم، وأشارت النتائج إلى أن المقياس المُعدّل قيَّم تقييماً موثوقاً التعاطف المعرفي لدى المعلمين، وأحد أشكال التعاطف العاطفي، الذي يُوصف بالضيق التعاطفي (الشعور بضيق شخصي نتيجة لضيق الآخرين). أفاد المعلمون ذوو التعاطف المعرفي المرتفع بعقليات أكثر إيجابية تجاه سلوك الطلاب، وكفاءة أكبر في التعامل مع السلوكيات المُشكلة، واستخدام متزايد لاستراتيجيات فعّالة لحل المشكلات، وتقارب أكبر في العلاقات، وانخفاض مستويات الإرهاق الوظيفي. أما المعلمون ذوو الضيق التعاطفي المرتفع، فقد أظهروا نتائج معاكسة إلى حد كبير، حيث ازدادت عقلياتهم السلبية تجاه سوء السلوك، وزادت صراعاتهم في العلاقات، وتراجعت كفاءتهم، واستراتيجيات حل المشكلات لديهم، وارتفعت

مستويات الإرهاق الوظيفي لديهم. لهذه النتائج آثار في دعم المعلمين للتدخل بفعالية وبناء علاقات إيجابية مع الطلاب ذوي التحديات السلوكية.

1-22- دراسة " ألدروب وآخرون" (Aldrup et.al, 2022) بعنوان: هل التعاطف هو مفتاح التدريس الفعّال؟ مراجعة منهجية لارتباطه بتفاعلات المعلم والطلب ونتائج الطلاب.

في تلخيص الحالة المعرفية الحالية حول الارتباط بين التعاطف لدى المعلمين والمؤشرات على فاعلية التدريس لديهم، وتحديد إذا كان التعاطف عاملًا رئيسيًا في التعليم الفعال، وبشكل خاص كيف يرتبط بجودة تفاعلات المعلم والطالب ونتائج الطلاب اللاحقة واتبع لذلك المنهج الوصفي التحليلي بإجراء مراجعة منهجية للأدبيات ذات صلة حول تعاطف المعلمين، حيث حددوا (41) دراسة تلبي معايير الإدراج الخاصة بهم، وأظهرت الدراسة عدة نتائج أهمها: أن تأثير التعاطف المباشر على فعالية التعليم ونتائج الطلاب لا يزال غامضًا وغير واضح، لكنها وجدت أن المعلمين الذين أبلغوا عن مستويات أعلى من التعاطف أكثر احتمالًا للتدخل إيجابياً في سيناريوهات التنمر، مما يشير إلى أن التعاطف يمكن أن يؤثر على السلوك الاستباقي في إدارة الفصل، وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الأبحاث المستقبلية الخاصة بالتعاطف في البيئات التعليمية.

1-23- دراسة محسن، وعبد الله (2022) بعنوان: أثر برنامج إرشادي عقلاني –انفعالي لتنمية التعاطف الوجداني لدى طلبة الجامعة.

هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر برنامج إرشادي عقلاني في تنمية التعاطف الوجداني لدى طلبة الجامعة، ولتحقيق أهداف الدراسة اختير المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين على عينة من (60) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الرابعة في قسم الإرشاد في كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية، وأظهرت النتائج أن البرنامج الإرشادي أثر في تنمية التعاطف الوجداني لدى أفراد المجموعة التجريبية، بوجود فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في لصالح القياس البعدي، ووجود فروق بين درجات المجموعتين لصالح التجريبية، وأوصت الدراسة بإجراء دراسات تجريبية لتنمية التعاطف لشريحة طلاب أخرى، وأهمية تضمين أنشطة إرشادية لذلك ضمن برامج كلية التربية.

1-24- دراسة الزبيدي وعبد (2022) بعنوان: التعاطف الانفعالي عند طلبة كليات التربية.

هدفت إلى تعرّف مستوى التعاطف الانفعالي عند طلبة كليات التربية، ولتحقيق أهداف الدراسة اتُّبِعَ المنهج الوصفي التحليلي، بواسطة بناء مقياس التعاطف الانفعالي وفق مفهوم "هوفمان (Hoffman, 2000) وتطبيقه على عينة شملت (400) طالب وطالبة من طلبة كليات التربية في التخصصين العلمي والإنساني، وتوصلت الدراسة إلى أن عينة البحث تتمتع بدرجة عالية من التعاطف الانفعالي، ولا يوجد فروق بين الطلبة على مقياس التعاطف تعزى لمتغير الجنس، كما أوصت بإجراء دراسات تتناول التعاطف وعلاقته بمتغيرات مختلفة.

1-25- دراسة " كيانيزاد" (Kianinezhad, 2023) بعنوان: أهمية تعاطف المعلم في تعزيز مشاركة الطلاب في حصص اللغة الإنجليزية

هدفت الدراسة إلى تقديم مراجعة نقدية للأدبيات حول العلاقة بين تعاطف المعلم وتفاعل المتعلم في بيئات تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL). تُقدم دراسات متعددة أدلةً دامغةً تدعم وجود علاقة إيجابية وهامة بين تعاطف المعلم وتفاعل المتعلم. وقد ثبت تأثير علاقة المعلم بالمتعلم في تعزيز تفاعل المتعلم باستمرار. تُبرز الدراسات التجريبية الدور الحاسم لتعاطف المعلم في تعزيز ثقة المتعلم بنفسه في البيئات التعليمية. تُشدد مراجعة الأدبيات على أهمية خلق جو صفي إيجابي عبر التعاطف والتعاطف واللطف، مما يُسهم في زيادة تحفيز المتعلم ومشاركته الفعالة. علاوة على ذلك، تُشير الأبحاث إلى أن تعاطف المعلم يُقلل بشكل فعال من مستويات التوتر، مما يؤثر إيجابًا على تفاعل المتعلم. مع ذلك، أُهمِلَ تأثير تعاطف المعلم على مشاركة الطلاب في سياقات التعلم الإلكتروني نسبياً في الأدبيات البحثية. هناك حاجة إلى مزيد من الدراسات لاستكشاف الروابط المعقدة بين العوامل النفسية الإيجابية ومشاعر المعلمين في بيئات التعلم الإلكتروني. في الختام، تُقدِّم هذه الورقة البحثية رؤىً تربوية قيّمة للمتعلمين والمعلمين في البيئات الأكاديمية. وتُؤكِّد أهمية تعاطف المعلم في تعزيز مشاركة المتعلمين، وتُسلِّط الضوء على الحاجة إلى بحوث مستقبلية للتعمق في العلاقة بين العوامل النفسية الإيجابية ومشاعر المعلمين.

1-26- دراسة الأنصاري، وأبو عقل (2023) بعنوان: التعاطف المعرفي والوجداني وعلاقته بكل من فاعلية الذات الوالدية والتحصيل الأكاديمي بين طلاب الجامعة.

تهدف الدراسة إلى تعرّف مستوى التعاطف لدى طلاب وطالبات كلية التربية بدولة الكويت وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي وفعالية الذات والعلاقة الوالدية، وسعت للتأكد مما إذا كانت هذه العلاقات يمكن أن تظهر دوراً تنبؤياً للتحصيل الأكاديمي، واتُّبِعَ المنهج الوصفي التحليلي بواسطة استخدام مقاييس لمتغيرات التعاطف والتحصيل وفعالية الذات والعلاقة الوالدية وتطبيقها على عينة مؤلفة من (562) طالباً وطالبة في كلية التربية، وأظهرت النتائج درجة متوسطة من مستوى التعاطف ككل ولصالح الإناث، وارتبط التعاطف بعلاقة طردية بالجنس وفعالية الذات والتحصيل الأكاديمي، وأسفرت النتائج عن علاقة تنبؤية بين المتغيرات، إذ من الممكن اعتبار النوع والتعاطف وفعالية الذات على التوالي منبئات بارتفاع معدل التحصيل الأكاديمي، وأوصت الدراسة بضرورة تصميم برامج تربوية تستهدف رفع مستوى فعالية الذات والتعاطف وقدرات المعرفة الاجتماعية لدى الطلبة.

1-27- دراسة ضايع(2023) بعنوان التعاطف الانفعالي لدى طلبة الكلية التربوية المفتوحة قسم الصفوف الأولية اتجاه الحالات الإنسانية.

هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى التعاطف الانفعالي لدى طلبة الكلية التربوية المفتوحة قسم الصفوف الأولية تجاه بعض الحالات الإنسانية، وذلك باختبار فرضيات البحث، وتكون مجتمع البحث من طلبة الكلية التربوية المفتوحة قسم الصفوف الأولية في محافظة ديالى، الذي بلغ عددهم (75) طالب وطالبة، ولتحقيق هدف البحث وفرضياته اختير المنهج الوصفي وقد تبنت الباحثة مقياس التعاطف الانفعالي المعتد من قبل "آية رياض" (2018) ولجمع البيانات تمت معالجة البيانات باستخدام عدد من الوسائل الاحصائية ، وأظهرت النتائج أن عينة البحث لديهم مستوى عالي من التعاطف الانفعالي وبناء على النتائج خرجت الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات.

1-28- دراسة رضوان وكحيلة (2023) بعنوان: مهارة التعاطف وعلاقتها بأساليب حل مشكلة التحصيل المتدني " دراسة ميدانية لدى عينة من معلّمي الصف في مدينة جبلة.

تهدف الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين مهارة التعاطف وأساليب حل مشكلة التحصيل الدراسي لدى عينة من معلمي الصف في مدينة جبلة، وتعرّف مستوى التعاطف لديهم، وتحديد الأساليب الأكثر استخداماً من قبلهم في حل هذه المشكلة، إضافة لدراسة الفروق بين متوسطي درجات أفراد اللعينة على التعاطف وأساليب حل مشكلة التحصيل وفقاً لمتغير الجنس، استخدم المنهج الوصفي وبُنيَت استبانة تعاطف واستبانة أساليب حل مشكلة التحصيل الدراسي المتدني، حيث توصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين التعاطف وأساليب الحل الإيجابية وعلاقة سلبية بين التعاطف وأساليب الحل السلبية، وجاء مستوى مهارة التعاطف لدى أفراد العينة بدرجة متوسطة، الذي يرتبط بقلة الاهتمام في برامج إعداد المعلم بالتدريب على هذه المهارة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد العينة على استبانة مهارة التعاطف وفقاً لمتغير الجنس، وأوصت الدراسة بإعادة النظر في برامج إعداد المعلمين وتطويرها ليصبح ضمن أهدافها تدريب الطلبة المعلمين على مهارة التعاطف، وعلى الأساليب الفعالة في حل المشكلات التي يواجهونها في الصف.

1-29- دراسة " أمبوفو وآخرون" (Ampofo et.al, 2025) بعنوان: استكشاف دور تعاطف المعلمين في نتائج الصحة النفسية للطلاب: نهج مقارن قائم على نمذجة المعادلات الهيكلية (SEM) لفهم تعقيدات الدعم العاطفي في المجالات التربوية

هدفت الدراسة إلى تعرّف دور تعاطف المعلمين في التأثير في نتائج الصحة النفسية للطلاب بواسطة اتباع نهج مقارن قائم على نمذجة المعادلات الهيكلية (SEM). ونظرًا لتزايد انتشار تحديات الصحة النفسية بين الطلاب، فإن فهم تأثير العلاقات المتعاطفة بين المعلمين والطلاب أمر بالغ الأهمية، استخدم البحث عينة من (300) طالب من بيئات تعليمية متنوعة، لدراسة كيفية تأثير تعاطف المعلمين على مشاركة الطلاب وصحتهم النفسية. وتستخدم الدراسة نهجاً تحليلياً مقارناً لنمذجة المعادلات الهيكلية لتحليل العلاقات بين تعاطف المعلمين المُدرك، ومشاركة الطلاب، ونتائج الصحة النفسية، وأظهرت النتائج أن ارتفاع مستويات تعاطف المعلمين يرتبط

بانخفاض التوتر والقلق والاكتئاب، ويعزز مشاركة الطلاب في أنشطة التعلم. علاوة على ذلك، كما تؤكد النتائج ضرورة تعزيز العلاقات التعاطفية في السياقات التعليمية لتعزيز مرونة الطلاب ورفاهيتهم. كما تُناقش آثار ذلك في برامج تدريب المعلمين والممارسات الأكاديمية، مع تأكيد أهمية التعاطف في تهيئة بيئات تعليمية داعمة تُعزز الصحة النفسية للطلاب ومشاركتهم.

1-30- دراسة المسعودي (2015) بعنوان: إدارة الصراع المدرسي وعلاقته بالانتماء التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية العامة في مصر.

هدفت الدراسة إلى تعرّف أبعاد الانتماء التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم الثانوي العام، والوقوف على واقع إدارة الصراع المدرسي وتأثيره في الانتماء التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم الثانوي العام في مصر، ولتحقيق أهداف البحث استُخدِمَ المنهج الوصفي، وإعداد استبانة مكونة من خمسة محاور لإدارة الصراع المدرسي (التعاون، والتجنب، والقوة، والتسوية، والتفاوض) وخمسة أبعاد للانتماء التنظيم (الولاء، والالتزام، والهوية، والجماعة، والديمقراطية)، وطُبِّقَت على عينة مؤلفة من (530) معلما ومعلمة، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها أساليب إدارة الصراع المدرسي حققت درجة متوسطة فيما حقق محور التسوية والتجنب درجة مرتفعة في الأساليب المتبعة لإدارة الصراع، ووجود علاقة عكسية بين وجود الصراعات والانتماء التنظيمي، وأوصت بضرورة تضمين مهارات إدارة الصراع في برامج إعداد المعلمين، إضافة لعقد ورشات تنميتها لدى المعلمين أثناء الخدمة.

1-31- دراسة محاسنة والعظامات (2018) بعنوان: استراتيجيات إدارة الصراع لدى معلمي المدارس في لواء قصبة المفرق وعلاقتها بكفاءة الاتصال.

هدفت الدراسة إلى تعرّف العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات إدارة الصراع ومستوى كفاءة الاتصال لديهم، ولتحقيق أهداف الدراسة اتُّبِعَ المنهج الوصفي واستخدام مقياس استراتيجيات إدارة الصراع، ومقياس كفاءة الاتصال، على عينة مكونة من (488) معلماً ومعلمة من معلمي مديرية تربية وتعليم محافظة المفرق، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر استراتيجية صراع مستخدمة هي التكامل، تليها التجنب ثم استراتيجية التسوية

والإجبار وأخيراً السيطرة، ومستوى كفاءة الاتصال لدى أفراد العينة كان متوسطاً، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين استراتيجيات (التكامل، التجنب، التسوية) وكفاءة الاتصال، وعلاقة ارتباطية سالبة ودالة بين استراتيجيات (الإجبار والسيطرة) وكفاءة الاتصال، وأوصت بضرورة عقد دورات للمعلمين للتدريب على استراتيجيات إدارة الصراع المناسبة.

1-32- دراسة (كاظم، 2021) بعنوان: فاعلية برنامج قائم على نموذج التعلم P5BL لتنمية مهارات حل المشكلات في مادة التقنيات التربوية وتكنولوجيا التعليم

هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعلية برنامج قائم على نموذج التعلم P5BL لتنمية مهارات حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثالثة لكلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية في جامعة بغداد، وتحقيقاً لأهداف البحث استخدمت الباحثة المنهج التجريبي وتكونت عينة البحث من (62) طالب وطالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية مما يؤكد فاعلية البرنامج في تنمية هذه المهارات، كما أوصت بالاهتمام بتدريس مهارات التفكير لطلبة كلية التربية ومن أهمها مهارات حل المشكلات.

1-33- دراسة " مزيد واكليس" (Mizyed & Eccles, 2023) بعنوان: فهم التحديات التي يواجهها المعلمون الإماراتيون في تعزيز تنمية مهارات حل المشكلات في السنوات الأولى- دراسة أولية.

هدفت الدراسة إلى تعرّف كيف ينظر معلمو السنوات الأولى إلى دورهم في هذه العملية وثقتهم في قدراتهم على تعزيز تطوير مهارات حل المشكلات، ومعتقدات كفاءة المعلم الذاتية، وتعرّف أفضل السبل لدعم المعلمين في اكتساب نوع الممارسات التعليمية اللازمة لتعزيز تنمية مهارات حل المشكلات لدى طلابهم.، حيث اتُّبِعَ المنهج الوصفي لتحليلي بتطبيق أدوات الدراسة المتمثلة باستبانة ومقابلة وجهت لعينة شملت المعلمين في إحدى المدارس الحكومية في إمارة العين مكونة من (10) معلمات بدوام كامل، وأظهرت النتائج انخفاض كفاءة المعلم الذاتية وافتقار المعلمين إلى التعرض المناسب للتدريب قبل الخدمة وكذلك التدريب المهني على تنمية

مهارات حل المشكلات، أوصت الدراسة ببناء نموذج تطوير مهني موجه نحو الإدراك الاجتماعي للتعليم يعتمد على الأبحاث ذات الصلة بالتعليم من العلوم المعرفية.

1-34- دراسة المشمشي والشامي والجبه (2023) بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج التلمذة المعرفية في تنمية مهارات حل المشكلات والاندماج الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية.

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج التلمذة المعرفية في تنمية مهارات حل المشكلات والاندماج الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، وتكونت عينة البحث من (60) طالباً وطالبة بالفرقة الأولى من شعبتي التربية الخاصة وعلم النفس التربوي بكلية التربية جامعة دمياط، اعتُمِدَ المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، وأظهرت نتائج البحث وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، ووجود فروق بين متوسطي درجات المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت وجود حجم أثر كبير للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات حل المشكلات والاندماج الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، وأوصت الدراسة بإعداد بحوث مستقبلية في تنمية مهارات مهنية لدى طلاب كلية التربية.

1-35- دراسة عبد الحميد (2023) بعنوان: برنامج تدريبي لتطوير مهارة حل المشكلات المهنية لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة وأثره على مهارات العمل الجماعي لديهن

يهدف البحث الحالي إلى إعداد برنامج تدريبي لتطوير مهارة حل المشكلات المهنية لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة وقياس أثره في مهارات العمل الجماعي لديهن، وقد استُخدِمَ المنهج التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة على عينة من طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة وبلغ عددها (45) طالبة، وقد أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تطوير أبعاد مهارة حل المشكلات المهنية لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة ووجود أثر موجب ودال لتأثير البرنامج في تنمية مهارات العمل الجماعي، وأوصت الدراسة بأهمية تدريب الطالبات المعلمات على مهارات حل المشكلات المهنية بأساليب واستراتيجيات متنوعة.

1-36- دراسة "بمدي وآخرون" (pimdee & et.al, 2024) بعنوان: تعزيز مهارات حل المشكلات لدى الطلاب المعلمين في تايلاند والإنجاز الأكاديمي من خلال نهج التعلم المختلط القائم على حل المشكلات في الفصول الدراسية المقلوبة عبر الإنترنت. (تايلاند).

هدفت الدراسة إلى تطوير نموذج تعليمي يعزز مهارات حل المشكلات لدى الطالب والمعلم التايلاندي والإنجاز الأكاديمي بواسطة نهج التعلم القائم على المشكلات المختلط (PBL) في الفصول الدراسية المقلوبة عبر الإنترنت .اتُّبِعَ المنهج التجريبي، واختيار العينة باستخدام مجموعات عشوائية البالغ عددها (61) طالبًا معلمًا من طلاب السنة الأولى في برنامج بكالوريوس التربية في كلية التربية والآداب الحرة بجامعة تايلاندية خاصة للعام الدراسي 2021، وتوصلت الدراسة أن الأسلوب التجريبي المتبع وفق النموذج أظهر نتائج أعلى من تلك التي تستخدم أساليب الفصول الدراسية التقليدية، وأن النماذج تدرس العلوم الاجتماعية والنفسية دراسة فعالة وترفع درجات الإنجاز الأكاديمي للطلاب، وأوصت بأهمية تدريب الطلاب المعلمين على مهارة حل المشكلات ما يزيد من أدائهم الأكاديمي.

2- التعقيب على الدراسات السابقة:

2-1- يتفق البحث الحالي مع أغلب الدراسات السابقة:

<u>2-1-1- من حيث الأهداف:</u> التي تضمنت تحديد المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المعلمين في:

-تحليل المهارات اللازمة للمعلمين في ظل مهارات القرن الحادي والعشرين ومعايير تمهين التعليم كدراسة (بهنسي، 2022)؛ ودراسة "مارتينيز" (Martinez, 2022)؛ ودراسة " شيرلنكس وآخرون" (Scheirlinckx, 2023)

- إضافة لتعرّف درجة توفر هذه المهارات لدى طلبة كلية التربية ولدى الطلبة المعلمين بشكل خاص كدراسة "حجي إيكسان وآخرون" (Haji Iksan et.al, 2012)؛ ودراسة (الأسود وبصيص، 2020).

-دراسة الفروق بين الطلبة المعلمين في المهارات الاجتماعية وفق متغيرات كالجنس والمعدل التراكمي والتخصص.

– وضع تصورات وخطط لتطوير برامج تأهيل المعلمين في كليات التربية لتنمية هذه المهارات. دراسة (الحربي، 2020)؛ ودراسة (الحارثي، 2020)؛ ودراسة " وينك وآخرون" (Wink et.al,2021).

– استخدام استراتيجيات حديثة ومخصصة لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المعلمين كدراسة "كانا" (Kana,2015) ؛ ودراسة (الأسود، 2022)؛ ودراسة " شاكي ودوبي" (Shakya & Dube, 2023)؛ ودراسة "بمدي وآخرون" (pimdee & et.al, 2024).

2-1-2- من حيث العينة: فقد شملت العينات التي تمت دراستها طلاب كلية التربية وطلاب معلم الصف وأعضاء الهيئة التدريسية، كدراسة "حجي إيكسان وآخرون" (Haji Iksan et.al, 2012)؛ ودراسة (الأسود، 2020).

2-1-3- من حيث المنهج: اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي في تحقيق هدف الدراسة بواسطة دراسة المتغيرات وخائصها وعلاقتها بالمتغيرات النوعية المختلفة، كدراسة"كانا" (Kana,2015)؛ ودراسة "فنتس وآخرون" (Fuentes et.al, 2017))؛ ودراسة (الأسود والبصيص،2020)؛ ودراسة (الحارثي، 2020)؛ ودراسة (الزبيدي وعبد، 2022)؛ ودراسة " مزيد واكليس" (Mizyed & Eccles, 2023).

2-1-4- من حيث الأدوات: طُبِّقَت استبانات ترتبط بالمهارات الاجتماعية التي اعتُمِدَت في هذا البحث كدراسة (الأسود والبصيص،2020)؛ ودراسة (الحارثي، 2020)؛ ودراسة (بهنسي، 2022)؛ ودراسة (الدروبي، 2022)؛ ودراسة (الزبيدي وعبد، 2022)؛ ودراسة " مزيد واكليس" (Mizyed & Eccles, 2023).

2-2- يختلف البحث الحالي مع بعض الدراسات في:

2-2-1- من حيث الهدف: يسعى البحث لبناء خطة تدريبية لتنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة معلم الصف بتحديد درجة توفر هذه المهارات وتحديد الاحتياجات التدريبية وبناء الخطة وفق ذلك، التي تختلف عن الدراسات الأخرى التي تناولت المهارات الاجتماعية بشكل عام كدراسة (الحارثي2020)؛ ودراسة " شيرلنكس وآخرون" (Scheirlinckx, 2023)، أو بشكل محاور مستقلة كدراسة (القرني، 2015) التي تناولت مهارات التواصل الاجتماعي؛ ودراسة (محاسنة والعظامات، 2018) التي تناولت مهارات إدارة الصراع؛ ودراسة (الأسود

والبصيص، 2020) التي تناولت مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي؛ ودراسة (الزبيدي وعبد، 2022)؛ ودراسة " مزيد واكليس" (Mizyed & Eccles, 2023) التي تناولت مهارات حل المشكلات.

2-2-2- من حيث العينة: يختلف من حيث التخصيص عن باقي الدراسات التي شملت الطلبة المعلمين بكافة السنوات كدراسة (كاظم، 2021)؛ ودراسة (الدروبي، 2022)؛ ودراسة (عبد الحميد، 2023)؛ ودراسة (الأنصاري وأبو عقل، 2023)؛ ودراسة "بمدي وآخرون" (pimdee & et.al, 2024)، وأعضاء الهيئة التدريسية لكل مواد كلية التربية كدراسة (الحارثي، 2020)؛ ودراسة (بهنسي، 2022)، إضافة لدراسات ركزت على عينة المعلمين في المهنة كدراسة "وينك وآخرون" (Wink et.al,2021)؛ ودراسة " شيرلنكس وآخرون" (Scheirlinckx, 2023) ؛ ودراسة "بيرفين وكرشناسمي" (Perveen & Krishnasamy, 2024).

2-2-3- من حيث المنهج: اعتُمِدَ في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي لتحديد الاحتياجات التدريبية وبناء تصور مقترح لتنميتها لدى طلبة معلم الصف، في حين بعض الدراسات قارنت المهارات مع متغيرات أخرى واتبعت المنهج المقارن كدراسة (الدروبي، 2022)؛ ودراسة (الأنصاري وأبو عقل، 2023)؛ ودراسة (رضوان وكحيلة، 2023)؛ ودراسة "أمبوفو وآخرون" (Ampofo et.al, 2025)، إضافة للدراسات التي اتبعت المنهج التجريبي وشبه التجريبي لقياس فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات لدى الطلاب كدراسة (آل سعود، 2017)؛ ودراسة (السامرائي والخالدي، 2020)؛ ودراسة (كاظم، 2021)؛ ودراسة (علي الدين، 2022)؛ ودراسة (محسن وعبدالله، 2022)؛ ودراسة (المشمشي والشامي والجبه، 2023)؛ ودراسة (عويضة، 2024)؛ و دراسة "بمدي وآخرون" (pimdee & et.al, 2024).

- اعتُمِدَ في بناء الخطة التدريبية المقترحة في هذا البحث على نظريات التنشئة وتطبيقاتها التدريبية، وهذا يختلف مع الدراسات الأخرى التي اعتمدت في بناء برامجها وتصوراتها على نظريات ومداخل أخرى كدراسة (آل سعود، 2017) التي اعتمدت على نموذج ثيلين Thelen في التدريب؛ ودراسة (الحربي، 2020) التي بنت برنامجها وفق التعلم النشط؛ ودراسة (كاظم، 2021) التي اعتمدت برنامجاً قائماً على نموذج التعلم P5BL؛ ودراسة (علي

الدين، 2022) التي بُنيَ برنامجها على نظريات الذكاء الناجح؛ ودراسة (الأسود، 2022) التي اتبعت استراتيجية الجيكسو؛ ودراسة (المشمشي والشامي والجبه ،2023) وبرنامجها التدريبي القائم على نموذج التلمذة المعرفية.

2-2-4- <u>من حيث الأدوات:</u> يختلف البحث الحالي عن بعض الدراسات التي اعتمدت دراسة حالات كدراسة "مارتينيز" (Martinez, 2022)؛ ودراسة " شيرلنكس وآخرون" (Scheirlinckx, 2023)، أو تحليل دراسات مرجعية سابقة كدراسة " ألدروب وآخرون" (Aldrup et.al, 2022)؛ ودراسة" كيانيزاد" (Kianinezhad, 2023)؛ ودراسة " بيرفين وكرشناسمي" (Perveen & Krishnasamy, 2024)؛ دراسة " أمبوفو وآخرون" (Ampofo et.al, 2025)، أو تطبيق مقاييس كدراسة " وينك وآخرون" (Wink et.al,2021)؛ ودراسة (الدروبي، 2022)؛ ودراسة (الأنصاري وأبو عقل ،2023).

2-3- يتميز هذا البحث من الدراسات السابقة:

<u>2-3-1- من حيث الهدف:</u> يسعى هذا البحث في هدفه لتصميم خطة تدريبية مقترحة لتنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق، ولتحقيق ذلك سيتم تحديد الاحتياجات التدريبية بتعرّف درجة توفر المهارات الاجتماعية لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية بجامعة دمشق؛ ولذلك اختيرت بعض المحاور التي تصنف كمهارات أساسية تمثل المهارات الاجتماعية واعتمادها في أدوات الدراسة حيث تشمل ثلاث محاور هي: "مهارات التواصل الاجتماعي ومهارات التعاطف ومهارات حل المشكلات وإدارة الصراع"، بينما بعض الدراسات تناولت كل محاور المهارات الاجتماعية وبعضها الأخر تناول محور واحد من هذه المهارات.

- كما اعتُمِدَت نظرية لعب الأدوار -كأحد نظريات التنشئة الاجتماعية-وتطبيقاتها التدريبية في بناء الخطة التدريبية مقترحة لتنمية المهارات الاجتماعية طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية بجامعة دمشق، التي أظهرت كاحتياج تدريبي وفق نتائج تطبيق أدوات البحث على عينة طلبة معلم الصف وعينة المشرفين.

2-3-2- من حيث العينة: حُدِّدَت عينة البحث الحالي بطلبة السنة الرابعة معلم الصف، وعينة المشرفين المكلفين بتدريس مقرر التربية العملية، بهدف تعرف درجة توفر المهارات الاجتماعية لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية بجامعة دمشق.

2-3-3- من حيث الأدوات: تم بالإضافة لإعداد استبانة المهارات الاجتماعية المتوفرة لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية بجامعة دمشق، إعداد مقابلة مقننة للمشرفين المكلفين بتدريس مقرر التربية العملية لاستطلاع آرائهم حول درجة توفر المهارات الاجتماعية لدى طلبة معلم الصف السنة الرابعة بجامعة دمشق.

3

الفصل الثالث

الإطار النظري

تمهيد.

أولاً: المهارات الاجتماعية.

1- المهارات الاجتماعية: مفهومها، وأهميتها، ومكوناتها.

2- مهارات التواصل الاجتماعي.

3- مهارات التعاطف.

4- مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع.

ثانياً: نظريات التنشئة الاجتماعية.

تمهيد.

1- تعريف التنشئة الاجتماعية.

2- خصائص التنشئة الاجتماعية.

3- أهداف التنشئة الاجتماعية.

4- نظريات التنشئة الاجتماعية.

الفصل الثالث: الإطار النظري

تمهيد:

يعرض هذا الفصل مراجعة موسعة لأهم الأدبيات النظرية المرتبطة بالجانبين الأساسيين لعنوان البحث، حيث يعرض الجانب الأول شرحاً مفصلاً لأهم المهارات الاجتماعية اللازم توفرها لطلبة الجامعات بشكل عام ولطلبة معلم الصف بشكل خاص، التي حظيت بإجماع أغلب الكتاب والباحثين في علم الاجتماع والنفس والتربية والمتمثلة في (مهارات التواصل الاجتماعي ومهارات التعاطف ومهارات حل المشكلات وإدارة الصراعات)، ثم ينتقل العرض إلى الجانب الثاني المرتبط بأهم نظريات التنشئة الاجتماعية المرتبطة بتنمية هذه المهارات، التي تشمل (نظرية التحليل النفسي، ونظرية التعلم الاجتماعي، ونظرية التبادل الاجتماعي، والنظرية البنائية الوظيفية، ونظرية التفاعل الرمزي، وأخيراً الحديث عن نظرية الدور الاجتماعي واعتمادها ضمن هذا البحث كأساس في بناء الخطة المقترحة لتنمية المهارات الاجتماعية للطلبة المعلمين.

أولاً: المهارات الاجتماعية

1- المهارات الاجتماعية: مفهومها، وأهميتها، ومكوناتها.

1-1- المهارات الاجتماعية: مفهومها: social skills: concept

المهارات الاجتماعية "social skills" مفهوم يوضح مجموعة متكاملة من الجوانب (المعرفية والوجدانية والسلوكية)، التي يظهرها الفرد في تعامله مع جميع المواقف الاجتماعية التي يمر بها، وهذا يظهر في تنوع وجهات نظر المختصين (بالتربية وعلم النفس وعلم الاجتماع) عن تعريفهم لمفهوم المهارات الاجتماعية، وذلك تبعاً لاختلاف المواقف وما يحدث فيها من تفاعلات وطبيعة إدراك الفرد لأبعادها وطريقة استجابته لها.

فالمهارات الاجتماعية: هي منظومة من المعارف والأنماط السلوكية والمشاعر والاتجاهات والقيم التي تمكن طالب معلم الصف من التفاعل مع الآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة، التي تمكنه من تحقيق أهدافه بصورة جيدة، بواسطة هذه المهارات المتمثلة بالتعاون والتفاعل اللفظي وغير اللفظي، وحسن الإصغاء وتبادل الآراء والمهارات العملية وتوظيف عبارات المجاملة والأساليب الحضارية في التعامل وتقبل الآخرين، والدخول إلى المحادثات في الوقت المناسب، وإظهار التعاطف مع الآخرين (الخوالدة والشهري، 2020، 156). ويعرّفها آخر أنه حتى يصبح معلم الصف ذا كفاية اجتماعية عليه أن يكون قادراً على الاتصال مع غيره، وعلى إقامة صلات معهم يستطيع بها أن يتفاهم معهم ويفهمهم بلغة الحوار، كما يفهم ما عندهم من مشاعر وأحاسيس عن طريق لغة العيون، وما يبدو على وجوههم من ملامح، وعليه أن يمتلك أسلوباً يستميل به غيره نحو الإصغاء إليه، سواء بالوسائل اللفظية المباشرة أم بالإيحاءات والدلالات المعنوية، وقادراً على استخدام اللغة استخداماً سليماً يؤثر في نفوس الآخرين(عدس، 1997، 192).

ويعرفها آخر: بأنها نسق من المهارات المتعددة، التي تيسِّر صدور سلوكيات اجتماعية تتفق مع المعايير الاجتماعية والشخصية "personal and social standers"، وتسهم في تحقيق قدر من الفعالية والرضا في مختلف مواقف التفاعل الاجتماعي" social interaction" مع الآخرين، وتتضح مظاهر الكفاءة في

صور مهارات التواصل الاجتماعي وتوكيد الذات وحل المشكلات الاجتماعية والتوافق النفسي الاجتماعي للفرد(الغريب، 2003، 55).

وتُعرَّف المهارات الاجتماعية أيضاً بأنها: "القدرة على قراءة وفهم كل من السلوك الاجتماعي" social attitude" ومهارة المشاركة الاجتماعية مثل التعبير اللفظي والانفعالي والقدرة على لعب الدور الاجتماعي بكفاءة"(حسونة وأبو ناشي، 2006، 60).

وتعرف (عز الدين، 2004، 68) المهارات الاجتماعية أيضاً بأنها "سلوكيات تفاعلية لفظية وغير لفظية يتعلمها طالب معلم الصف بمعايشته للمواقف المختلفة، وهي مهارات لازمة وضرورية لنجاح الفرد في التواصل مع الآخرين وتحقيق ما يسعى إليه من أهداف، والحصول على ردود أفعال إيجابية من الآخرين أثناء تفاعله معهم.

وتعرّف أيضاً بأنها "المهارات التي تضمن التفاعل الاجتماعي الإيجابي مع الآخرين، والتي تتضمن مهارات التعاون والتقليد والمشاركة والاستقلالية والصداقة والانتماء الأسري والإيجابية والتفاعل الاجتماعي"(الحلواني، 2001، 33).

كما تُعَرَّف: بأنها المقدرة على إدارة التفاعل بإيجابية مع الآخرين وحسن التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية، وضبط الانفعالات في مواقف التفاعل الاجتماعي، وكذلك التعرف على مشاعر الآخرين وتلميحاتهم، وحسن التصرف بما يتناسب مع الموقف (عطار، 2007، 57).

ويضيف "فرج" أنها قدرة الفرد على أن يعبر بصور لفظية وغير لفظية عن مشاعره وآرائه وأفكاره للآخرين، وأن ينتبه ويدرك في الوقت نفسه الرسائل اللفظية وغير اللفظية عن مشاعره وآرائه وأفكاره للآخرين(فرج، 2003، 52).

ويشير " القعيب" إلى أنها القدرة على التواصل مع الآخرين، وتحقيق الأهداف والالتزامات والواجبات بطريقة مقبولة، وربما تتضمن القدرة على التفاعل مع الآخرين في سياق اجتماعي" social sequence"

وبأسلوب مقبول، فهي سلوكيات متعلمة يستخدمها الأفراد في مواقف التفاعل الإنساني والتفاعل مع البيئة(القعيب، 2003 135).

ويعتبر تعريف "ريجيو" Riggio أكثر شمولاً ودقة، الذي يرى فيه أن المهارات الاجتماعية هي قدرة الفرد على التعبير الانفعالي والاجتماعي واستقبال انفعالات الآخرين وتفسيرها، والوعي بقواعد وأعراف وأشكال التفاعل الاجتماعي ومهارة ضبط وتنظيم تعبيراته غير اللفظية وقدرته على لعب الدور وتقديم الذات بالصورة المناسبة في المواقف الاجتماعية (Riggio, 1986,650).

فهي تنتظم في مستويين (انفعالي واجتماعي) وكل مستوى يُفصَح فيه عن المهارة في ثلاثة مجالات، هي: (التعبير، والحساسية، والضبط)، وينتج عن محصلة التفاعل بين مستويات المهارات ومجالاتها ست مهارات اجتماعية هي: التعبير الانفعالي، والحساسية الانفعالية، والضبط الانفعالي، والتعبير الاجتماعي، والحساسة الاجتماعية، والضبط الاجتماعي (شوقي، 2002، 45).

من التعريفات السابقة يمكن تحديد خصائص المهارات الاجتماعية كما يراها "زيتون" بالآتي:

- تُكتسَب بالتعلم وتتضمن المهارات الاجتماعية مكونات لفظية وغير لفظية.
- هي تفاعلية بطبيعتها وتستلزم استجابات فعالة ومناسبة.
- تتأثر المهارات الاجتماعية بخصائص الأفراد الموجودين في الموقف الاجتماعي كالعمر والنوع والمكانة الاجتماعية للفرد وهو ما يؤثر في الأداء الاجتماعي للفرد. (زيتون، 2005، 79).

وبناء على التعريفات السابقة تعرّف **الباحثة** المهارات الاجتماعية بأنها (مجموعة من السلوكيات التي يمارسها طلبة معلم الصف في المواقف الاجتماعية المختلفة بهدف تحقيق أعلى درجة من التكيف والتقبل؛ بواسطة التوظيف الفعّال لمهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي في تلقي المشاعر والأفكار وإرسالها، والقدرة على إظهار التعاطف مع الآخرين بناء على ف دقيق لمشاعرهم، إضافة إلى امتلاكه المهارات المرتبطة بتطبيق خطوات محددة ومدروسة لحل أي مشكلة أو صراع قد يواجهه خلال تلك المواقف المختلفة.

وفي هذا السياق أيضاً تُعرِّف **الباحثة** المهارات الاجتماعية للطلبة المعلمين: بأنها مجموعة من الأداءات المحددة المرتبطة بالموقف التعليمي، التي تتطلب تحقيق التواصل الفعال مع المتعلمين وتشمل مهارات (الإصغاء والتحدث والتعبير باستخدام الإيماءات ولغة الجسد)، وما تتطلبها من فهم لمشاعر المتعلمين والاستجابة لهم استجابة واضحة ومفهومة، إضافة إلى المهارات المرتبطة باتباع أساليب متنوعة لحل المشكلات والصراعات التي قد تحدث ضمن بيئة العمل في المدرسة والصف الدراسي.

1-2- أهمية المهارات الاجتماعية:

المهارات الاجتماعية من المهارات ذات الأهمية في حياة المعلم عامةً؛ فهي التي تساعد على أن يتحرك نحو الآخرين فيتفاعل ويتعاون معهم ويشاركهم ما يقومون به من أنشطة ومهام وأعمال مختلفة، ويتخذ منها الأصدقاء ويقيم معهم العلاقات الاجتماعية "social relationships"، وبالتالي يصبح عضواً فعالاً في جماعته (عبد الله، 2005، 105).

مما يؤكد أهمية المهارات الاجتماعية كمتطلب أساسي في عملية إعداد المعلم، أن طبيعة هذه المهنة تفرض عليه التعامل تعاملاً مستمراً مع مواقف تفاعلية تتضمن التواصل؛ سواء مع المتعلمين في الصف الدراسي، أو مع المعلمين والإداريين في المدرسة، أو مع أولياء الأمور، حيث تتطلب هذه المواقف درجة عالية من المهارة في الإنصات والتحدث وتبادل الأفكار والآراء والمشاعر مع الجميع تبادلاً فعّالاً وإيجابياً يحقق الرضا لجميع الأطراف.

وهذا ما تؤكده أيضاً دراسة (قرماط، 2020) ودراسة (قانة والعزاوي،2020) في نتائجها بضرورة الاهتمام بتنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة معلم الصف كمكون هام في إعداد المعلم مستقبلاً لتحقيق درجة عالية من التكيف والمرونة في التعامل مع المواقف المختلفة التي قد تواجههم أثناء عملها، وتضمن قدرتهم على التواصل وحل الصراعات والمشكلات في بيئة العمل المعقدة التي يتداخل فيها العديد من العناصر البشرية بانفعالاتهم ووجهات نظرهم وخلفياتهم الثقافية المختلفة.

وللمهارات الاجتماعية دور مهم في إدارة المواقف الاجتماعية المختلفة للطالب المعلم، إضافة إلى التواصل والتفاعل الاجتماعي، وتحقيق التكيف الاجتماعي "social adaptive"، وتكوين علاقات اجتماعية إيجابية وناجحة، وتحقيق الاستقلال الذاتي، وتعزيز الثقة بالنفس، ومشاركة الآخرين في نشاطاتهم، وبناء علاقات إيجابية قائمة على الثقة وتجاوز الخلافات (الخفاف، 2013، 133).

في هذا السياق تبدو المهارات الاجتماعية كإجراء ديناميكي يشمل تطوير قدرات الطالب المعلم الاجتماعية واللغوية والمعرفية، لتصبح هذه القدرات استراتيجيات فعّالة تُستخدَم من قبل الفرد في مختلف المواقف والبيئات التي تتطلب التفاعل والتواصل مع الآخرين.

وتحتل المهارات الاجتماعية أهمية كبيرة في الحياة بشكل عام، وفي حياة الطالب المعلم بشكل خاص متمثلة في:

– تقدير الذات والشعور بفعاليته الذاتية: فالمهارات الاجتماعية المرتفعة تيسر على الطالب المعلم إدارة علاقات العمل سواء مع الزملاء أو الأساتذة بطريقة أفضل، وتجنبه نشوء الصراعات معهم، وحلها إن حدثت بصورة فعالة، ومواجهة للمواقف المحرجة والتخلص من المأزق بكفاءة، ومن ثم الشعور بفعاليته الذاتية نتيجة لذاك(المصدر، 2008، 604).

– الاستفادة من الآخرين وتعلم المزيد: فهي تساعد الطالب المعلم على الاستفادة من الآخرين، فالمنصت الجيد مثلاً ليس محبوباً فقط من المحيطين به، بل سيعرف أشياء جيدة منهم (عبد الحليم، وآخرون، 2003، 116).

فامتلاك الطالب المعلم لمهارات اجتماعية عالية تساعده على التكيف بفعالية ضمن المواقف المختلفة سواء في المرحلة الجامعية كطالب، أو في مرحلة العمل كمعلم. فهي تحقق درجة عالية من المرونة والتكيف التي تجنبه الصراعات بفهم سلوك ومقاصد الآخرين وتفسيرها، والمبادرة بردود أفعال مناسبة في أثناء تفاعلاته مع الآخرين، كما تزيد من ممارسة السلوك الاجتماعي الإيجابي باستخدام الفرد للأساليب ولغة التواصل المناسبة في إقناع الآخرين والتأثير فيهم وجعلهم راضين عن تصرفاته.

وبهذا نرى أهمية المهارات الاجتماعية للطلبة المعلمين لأنها تعزز لديهم المرونة النفسية في التعامل مع المشاعر المختلفة لديهم، وضبطها وإدارتها والتعبير عنها تعبيراً صحيحاً، والتعامل مع الآخرين وفهم مشاعرهم وتبادل حوار فعال معهم، مما يحقق درجة عالية من التوافق الاجتماعي "social adjustable" مع بيئة العمل والدراسة، سواء مع الأقران أو المعلمين أو المتعلمين، وهذا ما أكدته دراسة (العزري، 2016) في نتائجها بوجود علاقة إيجابية عالية بين توفر المهارات الاجتماعية لدى طلبة الجامعة وامتلاكهم لمستوى عال من المرونة النفسية، كما تظهر ذلك أيضاً نتائج دراسة (آل سعود ،2017) ودراسة (صالح، 2012) التي عرضت الأثر الكبير لتوفر المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المعلمين في تحصيلهم وأدائهم الأكاديمي وفي دافعيتهم للإنجاز.

1-3- مكونات المهارات الاجتماعية:

وضع " ريجيو" Riggio نموذجاً لتحديد مكونات المهارات الاجتماعية في ضوء التواصل الاجتماعي التي يقسمها إلى ثلاث مهارات، هي: مهارة التعبير (الإرسال) Sending، ومهارة الحساسية (الاستقبال)Receiving، ومهارة ضبط المعلومات وتنظيمها أثناء التواصل Controlling، وتقع هذه المهارات الثلاث في مستويين انفعالي واجتماعي (Riggio, 1986,592).

حيث قام البعض من الباحثين بتحديد مجموعة من المهارات التي تكون المهارات الاجتماعية التي تعد المهارات الأساسية واللازمة للطالب المعلم لمواجهة الحياة الدراسية والأسرية والتعامل مع الأقران وزملاء العمل وهي:

1- مهارات اجتماعية أولية: (مهارات الإصغاء والتساؤل والقدرة على التحاور).

2- مهارات اجتماعية متعددة مثل (طلب المساعدة والقدرة على التعامل مع الآخرين، إصدار التوجيهات والتعليمات، أو تنفيذها، والتقدم بالاعتذار، والقدرة على إقناع الآخرين).

3- مهارات خاصة بالتعامل مع المشاعر والأحاسيس وتشمل (القدرة على التعرف على المشاعر والتعبير عنها وتفهم مشاعر وأحاسيس الآخرين وتقديرها). (العزري، 2016، 33).

والبعض الآخر صنفها في تصنيفين رئيسين:

- السلوك اللفظي (Verbal Behavior) فمحتوى السلوك الكلامي يعمل على نقل ما يقصده الطالب المعلم بطريقة مباشرة أكثر من أي مظهر من مظاهر السلوك الاجتماعي " social attitude" لمكونات المهارة الاجتماعية ذات المحتوى اللفظي.
- السلوك غير اللفظي (Non Verbal Behavior) يلعب السلوك غير اللفظي دوراً مهماً في عملية التواصل بين الأفراد وعلاقتهم بعضهم ببعض، وغالباً ما تكون مظاهر هذا السلوك عبارة عن رسائل تقييم المهارة الاجتماعية للفرد بأي محادثة أكثر من محتوى كلامه. (المشاط، 2008، 56).

ويُرى أن مكونات المهارات الاجتماعية اللازمة للطالب المعلم تشمل جميع المكونات (المعرفية والسلوكية والوجدانية) المرتبطة بإرسال الأفكار والانفعالات واستقبالها ضمن الموقف التعليمي والاجتماعي، والمتضمنة التفاعل مع أقرانه وأساتذته في الكلية ومع المعلمين والمتعلمين ضمن المدارس، التي تُنَمَّى لديه بالانخراط بأنشطة تعليمية وتدريبية تطور من قدرته على فهم مشاعر الآخرين وأفكارهم، والاستجابة لها باستخدام أساليب متنوعة تحقق الرضا الانفعالي والاجتماعي لجميع أطراف الموقف.

1-4- تصنيفات المهارات الاجتماعية:

نتج عن تنوع المهارات الاجتماعية وتشعبها العديد من محاولات تصنيفها ضمن أطر معينة وفق أسس مختلفة يحددها الاتجاه الذي يتبناه الباحثون والمختصون، وذلك بهدف دراستها وتحليلها من جميع الجوانب، وهذا يساعد الباحثين على تحديد أدق للمهارات اللازمة للطلبة المعلمين وفق طبيعتهم وخصائصها ومشكلاتهم.

ولعل أبرزها هو تصنيف "ريجيو" Riggio الذي يرى أن المهارات الاجتماعية تنقسم إلى ثلاثة أقسام هي:

1- مهارات الإرسال أو ما يعرف بالتعبيرية " Expressive" التي تشير إلى المهارة التي يتصل بها الأفراد معاً

2- مهارات الاستقبال أو ما يعرف بالحساسية " Allergies "وتعبر عن المهارة التي تفسر بها رسائل التواصل مع الآخرين.

3- مهارات التحكم والضبط وتعبر عن المهارة التي تسمح للأفراد بتنظيم عملية التواصل في المواقف الاجتماعية. (Riggio, 1990,682)

المهارات الاجتماعية بسبعة أبعاد فرعية:

1-4-1 التعبير الانفعالي " **Emontional expression**": وهي عبارة عن مهارة في الإرسال اللفظي وتشمل (إرسال الرسائل الانفعالية وتظهر قدرة الفرد على التعبير بتلقائية وصدق عما يشعر به في حالاته الانفعالية).

1-4-2-الحساسية الانفعالية " **Emontioal sensitivity** ": وهي مهارة في (استقبال انفعالات الآخرين وقراءة رسائلهم الانفعالية اللفظية وتفسيرها).

1-4-3-الضبط الانفعالي" **Emontional control**": وهو عبارة عن القدرة على ضبط التعبيرات غير اللفظية والانفعالية وتنظيمها، والقدرة على إخفاء الملامح الحقيقة للانفعالات، والقدرة على التحكم فيما يشعر به الفرد من الانفعالات، ومن لديهم قدرة عالية في ذلك يجيدون ضبط التعبير الظاهري للانفعالات.

1-4-4-التعبير الاجتماعي" **Social expression** ": وهو عبارة عن مهارة التعبير اللفظي، والقدرة على لفت أنظار الآخرين عند التحدث في المواقف الاجتماعية.

1-4-5-الحساسية الاجتماعية" **Social sensitivity**": وهي القدرة على الإنصات (الاستقبال) اللفظي والفهم الكامل لآداب السلوك الاجتماعي، والوعي بالقواعد المستترة وراء أشكال التفاعل الاجتماعي.

1-4-6-الضبط الاجتماعي" **Social control**": وهو عبارة عن مهارة لعب الدور، وتحضير الذات اجتماعياً؛ أي أنه نوع من التمثيل الاجتماعي، يمكِّن الفرد من القيام بأدوار اجتماعية متنوعة وتكييف السلوك الشخصي ليكون ملائماً في أي موقف اجتماعي معين.

1-4-7-المراوغة "**Dodge** " :وتشير إلى الرغبة أو الميل للتلاعب في جوانب الموقف الاجتماعي للحصول على جوانب مقبولة للفرد. (السمادوني، 1991، 2-4).

كما صنف (البلعاوي، 2011) في دراسته المهارات الاجتماعية إلى أربع مهارات تتمثل في:

1- **مهارات القيمية** " **valuable skills**": وهي المهارات التي تتكون في إطار الخبرات التي يتعلمها الفرد، وبواسطة خبراته تنبثق القيمُ موجهاتٍ عامةً للسلوك، وتصبح تلك القيم تعبيراً عن الهوية، والكينونة لكل فرد وهي التي تحدد طبيعة التفاعل الاجتماعي بين الأفراد.

2- **مهارات الاتصال والتواصل** " **communication skills**": وهي العملية التي تُتَبادَل فيها الأفكار والمعلومات والمقترحات والأوامر والخطط والسياسات بطرق فعالة ومشاركة مستمرة مع المستقبلين.

3- **مهارة حل المشكلات**" **problem solving skills**": هي الأداة التي تتيح للفرد فرصة تكوين نهج شخصي خاص به، وتساعده على التكيف مع المعطيات الجديدة، والتأقلم مع المشكلات التي تعترض حياته، باستخدام طرق التفكير التحليلي والمنطقي وغيرها.

4- **مهارات العمل ضمن فريق**" **team working skills**": وهي مهارة ذاتية اتصالية تعني القدرة على التعاون مع أفراد فريق العمل الذين يؤدون عملاً متشابهاً أو مترابطاً من أجل تحقيق الأهداف وإسناد الآخرين في المجموعة. (نقلاً عن صقر، 2017، 165).

وقد تبَنَّى آخرَ تصنيفه للمهارات الاجتماعية أربعة مهارات أساسية، هي: (مهارات التواصل، ومهارات التعاطف، ومهارات توكيد الذات، ومهارات حل المشكلات)، وقد قام أيضاً بجمع أبرز التصنيفات للمهارات الاجتماعية وفق أسس معينة ضمن ثلاثة تصنيفات رئيسة، هي: (نقلاً عن الدخيل الله، 2014، 30-34).

1-4-1 **التصنيف على أساس المعرفة والتفاعل:** حيث صنف "ماجوير وبريسيل Magawer and Bressel" (1981) في ثلاث مجموعات:

- **مهارة الوعي بالذات** "**self-wearing skills":** مهارات تقييم الذات التي تتضمن محاولات التعرف إلى أوجه القصور والكمال في الفرد وفهم الدوافع ورسم الأهداف لاستخدامها في التعامل مع الآخرين وحل المشكلات.

- **مهارات التفاعل أو المهارات التفاعلية" interaction skills":** ويرتبط هذا النوع بمهارات التعامل مع الآخرين بغض النظر عن الموقف الذي يتطلبها، ومن أمثلة هذا النوع مهارات التعبير عن الذات والاتصال والتواصل والاستماع وتوكيد الذات والتعاطف والتأثير في الآخرين.
- **مهارة حل المشكلات problem solving skills":** ومنها مهارات (البحث والحصول على المعلومات ومهارة إدارة الصراع ومهارة اتخاذ القرار ومهارات التخطيط للحياة في أوساط العائلة أو التعليم أو العمل.

1-4-2 التصنيف على أساس المعرفة والسلوك: أبرز مثال لهذا النمط تصنيف "فوستر Fosteer " (1983):

- **المهارات الاجتماعية السلوكية "social behavior skills":** وهو ما يصدر عن الفرد من سلوك اجتماعي ماهر خلالَ أي موقف، وتتعدد أنماط التصرفات بتعدد المواقف، ومن أمثلته) مهارات التوكيد وبناء الصداقات وكف العدوان وحسن التصرف مع مواقف الاستفزاز والغضب) .
- **المهارات الاجتماعية المعرفية "social knowing skills**": وتصنف إلى) التعاطف أو الوعي) فيما بين الأشخاص، أي القدرة على تبني أدوار الآخرين والنظر للأشياء كما ينظر إليها الآخرون، والمعرفة الاجتماعية التي تمكنه من استقبال المعلومات في بيئته الاجتماعية والتصرف وفق أعرافها، وحل المشكلات البينية التي تتطلب تبني الكثير من القرارات عند تحديد المشكلة وتحديد كيفية حلها.

1-4-3 التصنيف على أساس المهارة في السلوك: يمكن النظر للمهارات على أنها على مستويات من المهارة في السلوك حيث صنف "تريفيثك" (2005) المهارات الاجتماعية على أنها:

- **مهارات أساسية "basic skills** ": وترتبط بالحاجة إلى التصرف في كثير من المواقف الاجتماعية، كمهارات معرفة الذات وضبط الذات والتحكم في الانفعالات ومهارات البحث والحصول على المعلومات.
- **مهارات متوسطة أو وسيطة "intermediate skills**": ترتبط بالحاجة إلى التعامل مع مواقف أكثر صعوبة كالبدء في التحدث والمحادثة، وما تتطلبها من فهم واستماع وإنصات، أو التوكيد في الطلب أو الرفض أو التعامل مع الأخرين والتعاطف معهم.

- **مهارات متقدمة " advanced skills**": وترتبط بالحاجة إلى التعامل مع مشكلات متعددة الأبعاد والأوجه، كمواقف الشقاق والصراع وحل المشكلات واتخاذ القرار.

ويقدم "موس" (Moos) أنواعاً أخرى للمهارات الاجتماعية تتمثل في:

– مهارات اجتماعية تساعد على بدء وتسهيل العلاقات الاجتماعية والحفاظ عليها بين الأشخاص مثل (تكوين صداقات والعلاقات المتجانسة مع الأسر).

– مهارات اجتماعية تشجع وتدعم الالتزام بالعلاقات الهامة أو النظم الاجتماعية الهامة والشعور بالرضا من ذلك، مثل (التواصل الإيجابي، ومهارات حل الصراعات في نطاق العمل الجماعي أو داخل الأسرة).

– مهارات اجتماعية تؤدي إلى التعزيز وتقلل من التغذية الراجعة السلبية لأنها ترتبط بالمعايير والوقعات الثقافية المرتبطة بالسلوك الاجتماعي (Moos, 2000, 370-371).

من العرض السابق لعدة تصنيفات للمهارات الاجتماعية، والاطلاع على العديد من التصنيفات التي تبنتها الدراسات المرتبطة بالمهارات الاجتماعية للطلبة المعلمين حاولت أخذ أهم المهارات الاجتماعية التي تهم الطلبة المعلمين، وتهم البحث الحالي وهي (مهارات التواصل الاجتماعي ومهارات التواصل بلغة الجسد ومهارات التعاطف ومهارات حل المشكلات وإدارة الصراع).

وبناء على ذلك ستُعرَض أهم المهارات الاجتماعية وفق هذه التصنيفات، التي أجمعت عليها أغلب الدراسات التي تناولت هذه المهارات لدى الطلبة المعلمين وفق الآتي:

2- مهارات التواصل الاجتماعي social communication skills:

2-1- مهارات التواصل الاجتماعي- مفهومها وتعريفها:

تعد عملية التواصل الاجتماعي المحرك الرئيسي لجميع التفاعلات التي تحدث في المواقف الاجتماعية المختلفة، التي تتطلب تبادل آراء وأفكار، والخوض في نقاشات مختلفة، وهذه المواقف تتكرر مع الطلبة المعلمين في مرحلة إعدادهم لمهنة التعليم إعداداً أكبر، وذلك وفقاً لطبيعة المهنة التي يعدون من أجلها، وتقوم على أسس

عملية التواصل الفعال بين الطلبة المعلمين، لذا نجد أن مهارات التواصل الاجتماعي هي القاعدة الأساسية التي يرتكز عليها عمل المعلم في المستقبل، التي يجب التركيز عليها في مرحلة الإعداد للطلبة المعلمين.

ويعرّف التواصل الاجتماعي على أنه " تشارك الأفراد وتفاعلهم في مكان ما، ويتضمن الفهم والإدراك بين طرفي عملية التواصل من مرسل ومستقبل، ويستخدم الفرد في هذه العملية مشاعره وحواسه المختلفة، لتبادل الأفكار والمشاعر بوجود رغبة في التواصل (الزعبي، 2016، 34).

فمهارات التواصل الاجتماعي: تمثل القدرة في المهارة المتقنة في تفاعل المعلم مع الطلبة في المواقف الاجتماعية، بواسطة السلوك اللفظي أو غير اللفظي من حركات الجسم وتعبيرات الوجه وغيرها، التي تمكِّنه من التعبير عن أفكاره واتجاهاته ومشاعره نحو المواقف والأشياء والأشخاص، بصورة إيجابية بعيداً عن التعصب والغضب، وهي مكونة من مهارات فرعية مثل الإصغاء والتعبير وإدراك المشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين.

ويرى "مولیندا" (molenda) أن الاتصال والتواصل التعليمي له ستة عناصر تتمثل فيما يأتي:

1- **المرسل (المعلم، الطالب):** وهو الشخص الذي يصوغ الرسالة الموجهة، فالمعلم يصوغ أهداف تعليمية محددة تتمثل في الخبرات من مفاهيم أو مهارات أو اتجاهات أو المواقف أو آراء يرسلها إلى الطالب، وقد تكون إجابة من قبل الطالب.

2- **المستقبل (المعلم، الطالب):** وهو من يستقبل الرسالة فالطالب يستقبل المعلومة من المعلم ويفهم محتواها ليكتسب خبرة جديدة، ويستقبل المعلم من الطلبة رسائلهم التي توضح فهمهم لرسائله وتساؤلاتهم للوصول إلى مزيد من الفهم.

3- **الرسالة (المحتوى):** وقد تكون الرسالة معلومة أو مفهوماً أو رأياً، أو مشاعر تتعلق بالمحتوى التعليمي.

4- **قناة الاتصال:** وهي الوسيلة التي ينقل بواسطتها المرسل إجابته، وقد تكون سمعية أو بصرية ويراعى في اختيارها أن تكون مناسبة للمتلقي وإمكانات البيئة التعليمية.

5- **التغذية الراجعة:** وهي توضح مدى استقبال المستقبل للرسالة، ووضوح الرسالة المتمثلة في المحتوى التعليمي، ومناسبة قناة الاتصال المستخدمة، ومدى تفاعل أطراف التواصل.

6- **التشويش:** ويتمثل في تأثير العوامل الخارجية المحيطة بالمتلقي والتي لا علاقة لها بموضوع الرسالة وهي تعمل على إعاقة وصول الرسالة بالطريقة الصحيحة الفعالة. (Molenda, 2015,36).

ونؤكد أهمية أن يكون الطالب المعلم مدركاً لعناصر عملية الاتصال، بحيث يمكنه ذلك من تعرّف جميع الأدوار التي يمكن أن يلعبها سواء كان مرسلاً أو مستقبلاً، وتعرّف أنواع الرسائل وقنوات الاتصال المختلفة التي يمكن أن يستخدمها في الموقف التعليمي والاستفادة من التغذية الراجعة في تعديلها وتطويرها لتحقيق الهدف من عملية الاتصال، إضافةً إلى اطلاعه على عوامل التشويش وتأثيرها بهدف تجنبها والحد من تأثيرها.

وللتواصل أهمية كبيرة للطالب المعلم في فهم ما يحيط به من ظواهر وأحداث، وفي الحصول على معلومات جديدة تساعد على اتخاذ القرارات، حيث إن اتصال الطلبة بأساتذتهم ورفاقهم خلال المحاضرات ومشاركتهم في النشاطات المختلفة تسهم في صقل شخصياتهم واندماجهم في المجتمع، وأنه لإتمام عملية الاتصال هناك حاجة إلى مجموعة من المهارات التي تحقق شروط نجاحها.

2-2- تصنيف المهارات الأساسية للتواصل الاجتماعي للطالب المعلم:

2-2-1- مهارات الاستماع والإنصات:

تعد مهارة الاستماع مهارة أساسية في المواقف الحياتية المختلفة، يتجلى ذلك في مواقف متعددة كالاستماع لكلام زميل أو في مواقف الاستماع لخطبة أو محاضرة او اجتماع، او عند محاولة حل مشكلة أو فض نزاع. فهو سبيل للحصول على معلومة والتعبير عن عطف أو تعاطف، وللتميز بين ما قد قيل ولتقويم ما قبل وتقديره وتثمينه.

كما تمر عملية الاستماع عبر خمس مراحل رئيسة:

1- مرحلة التلقي "receiving" وتتضمن الانتباه والتركيز أو الإنصات.

2- مرحلة الفهم " understanding" ويُركَّز فيها على التعلم من موضوع الاستماع.

3- التذكر "memorizing" وأداته الفاعلة قدرة المستمع على استدعاء ما قيل.

4- التقويم " evaluation"وينطوي على فحص ونقد لما قد قيل.

5- التغذية الراجعة " feed back " وتشير إلى الكفاءة في الاستجابة وإمداد المتكلم بتغذية راجعة لما قال.

هذه المراحل قد تتداخل أثناء عملية الاستماع؛ فالمستمع لا يقف نفسه على الانتباه لما قال فقط، وإنما يقوم بعملية تقويم لما قد قيل ويقدم تغذية راجعة على شكل استحسان أو استياء (Devito, 2007,108).

ويحصر (نلسون –جنسون) مهارات الاستماع الكفء في المهارات العشرة الآتية: (امتلاك اتجاه إيجابي نحو الآخرين قوامه الاحترام والتقبل، وفهم وجهة النظر الخاصة بالمتحدث، إرسال رسائل صوتية مناسبة، إرسال رسائل جسدية مناسبة، استخدام علامات افتتاح (تحية–سلام) وتعابير لفظية موجزة ومكافئة وأسئلة مفتوحة النهايات، إعادة التعبير عما قيل، عكس المشاعر، التوضيح والإيضاح باستخدام الأسئلة، التوضيح عن طريق التحدي والمواجهة لدفع المتحدث للتوسع في شرح وجهة نظره، واستخدام المهارات الذهنية (نقلاً عن الدخيل الله، 2014، 116).

وفي هذا المجال تحدد أهم مهارات الاستماع اللازمة لطلاب الجامعة، المتضمنة (إتاحة الفرصة للطرف الآخر للتعبير عن وجهة نظره، وتشجيعه على الاسترسال بعبارات محفزة، وإعطاء كامل الانتباه للمتحدث، والاستجابة للمتحدث حتى يدرك أن الرسالة وصلت، إضافة إلى تجنب المقاطعة المفاجأة والنقد الجارح للمتكلم وعدم الحكم على الكلام وفق انطباعات شخصية (القرني، 2015، 172-173).

كما يمكن تحديد مهارات الاستماع للطالب المعلم في الآتي: يدرك هدف المتحدث ومعاني الكلمات، ويدرك العلاقات بينها، وينظم الفِكر ويبوبها، ويلخص الفكر المطروحة، وينتقي المعلومات المهمة، ويحلل حديث المتحدث ويصدر حكماً على حديثه.

فمهارة الاستماع الفعّال هي البداية الصحيحة لعملية التواصل للطالب المعلم ضمن بيئة عمله المستقبلية؛ لما تُمكنه من فهم أدق لأفكار الطرف الآخر ومشاعره، وقراءة تعبيراته وما يقصده خلف كلامه، كما تساعد الطالب المعلم على تطوير آليات لتنظيم المعلومات التي تصل إليه ومعالجتها معالجة موضوعية وعلمية، مما يتيح له الاستجابة لها بما يتناسب مع طبيعة الموقف وخصائص المتحدث.

2-2-2- مهارات التحدث والحوار والإقناع:

مهارات التحدث والحوار لها أهمية كبيرة في تطوير أداء الطلبة المعلمين، إذ يكسبهم التدريب على هذه المهارات ثقة أكبر في النفس والقدرة على التعامل بفعالية وكفاءة مع المواقف التي تعتمد على الحوار والنقاش والتفاوض؛ لتحقيق الأهداف وإيصال الأفكار والإقناع وكسب ثقة الآخرين والتأثير فيهم.

وتُعرَّف مهارة التحدث: بأنها القدرة على استخدام الألفاظ المعبرة عن المراد من حقائق وأفكار دون إسهاب، وأن يستخدم الشخص ما في حوزته من مفردات للتعبير عما يحمل من أفكار ومشاعر وانفعالات بطريقة يسهل على الآخرين فهمها بدقة. (الدخيل الله، 2014، 123). وتشير إلى القدرة على التواصل باستخدام الألفاظ وإشراك الآخرين، والاشتراك معهم في المحادثات الاجتماعية، والكفاءة في بدء الحوار وتوجيهه.

وينبغي على الطالب المعلم أن يكون على وعي بعدة قواعد لكي يتمكن من الدخول في حديث مع الآخرين، وهي: الالتزام بالقواعد العامة للمحادثة، ومراعاة العمل بالمبادئ التي تحكم تداول الأدوار بين المتحدث والمستمع، وأن يفترض أن من يتحدث فهو يتحدث بهدف، بحيث ينشد إبلاغه رسالة ذات معنى وتنطوي على هدف، وأن يكون ملماً بالقواعد المرعية التي تحكم أي محادثة مع الآخر، ويلتزم بمبدأ التعاون عند الدخول في محادثة مع الآخر، حيث يوافق ضمناً مع الآخر للتعاون معه في فهم كل ما قيل من قبل كل منهما، ومن أوجه التعاون أيضاً الالتزام باستخدام قواعد المحادثة المتعارف عليها من قبل الناس في معظم الثقافات (Devito, 2007, 202).

إن أشكال التحدث في المواقف التعليمية والاجتماعية التي تشمل إلقاء الخطب حول موضوع ما ورواية قصص عن أحداث جديدة وتقديم عروض تقديمية حول مواضيع مختلفة، تتطلب من الطالب المعلم أن يمتلك مهارة خاصة ترتبط بالطلاقة في التحدث دون توقف أو تردد، وتوفير مخزون كبير من المفردات اللغوية واستخدامها استخداماً صحيحاً ومناسب للموضوع والموقف التعليمي، إضافة إلى مهارة استخدام نبرات الصوت المناسبة ومراعاة التنغيم وتهيئة جو تفاعلي للسيطرة على انتباه المستمعين وضمان عدم تشتتهم(manuel,2021,22).

وهكذا نرى أن عملية التحدث تحتاج من الطالب المعلم أن يمتلك مهارات ترتبط بالفرد نفسه وكيفية عرضه لأفكاره وتعبيره عن مشاعره وإيصالها إيصالاً صحيحاً للآخرين، بينما الحوار يتضمن مهارات ترتبط بتلقي هذه الأفكار والمشاعر من الطرف الآخر حول موضوع ما والاستجابة لها بهدف الوصول لاتفاق على تبني الرأي والفكرة الصحيحة استناداً للأدلة الواقعية والموضوعية.

بهذا السياق يُعَرَّف الحوار: بأنه أحد أنواع الحديث بين شخصين أو فريقين يُتَداوَل فيه الكلام بينهما بطريقة متكافئة بين الطرفين دون أن يستأثر به أحدهما، ويسوده غالباً الهدوء والبعد عن الخصومة والتعصب (الهاشمي، 2005، 12).

ويرى البعض أنه عبارة عن: محادثة بين شخصين أو فريقين حول موضوع معين لكل منهما وجهة نظر خاصة به، وتهدف هذه المحادثة إلى الوصول إلى أكبر درجة ممكنة من التوافق بين وجهات النظر بطرق علمية وموضوعية وإظهار الاستعداد التام لتقبل الحقيقة بناء على الأدلة والبراهين حتى لو خالفت رأي الطرف الآخر (الوقفي، 2000، 87).

ويعرف (الخطيب، 2010، 60) بأنه قدرة الفرد على محاورة الآخرين بفعالية وتفاعل وثقة، وتجعله قادراً على التصرف في المواقف الاجتماعية بذكاء، بقدرته على إقناع الآخرين في جميع مناحي حياته التي تتطلب ذلك

والحوار برأيي: هو النشاط الغالب ضمن المواقف التعليمية التي يمر بها الطالب المعلم خلال فترة الإعداد وهذا يظهر أهمية التركيز على النقاط الأساسية التي تحقق الحوار الفعال، حيث يمكن تلخيص أهم خطوات تنفيذ الحوار بـ:

- تحديد الهدف وموضوع الحوار مسبقاً، والتحضير والاستعداد للحوار استعداداً جيداً.
- اختيار الوقت والمكان المناسبين للحوار.
- عرض الأفكار بلغة سليمة وتسلسل منطقي، وضرب الأمثلة واستخدام الوسائل التوضيحية.
- إتقان فن صياغة السؤال من حيث مضمونه وهدفه بكشف خفايا المواضيع.
- التركيز على الاستماع الجيد لضمان استمرار الحوار والوصول لتحقيق هدفه (العامر، 1990، 55).

مما سبق نستنتج أن التحدث والحوار عمليتان تهدفان بالنهاية للوصول إلى إقناع طرف محدد بتبني الأفكار أو الآراء أو المشاعر المقدمة، وهذا الهدف هو قاعدة أساسية في عملية التعليم والذي يُركَّز عليه في جميع مقررات تدريس الطلبة المعلمين، حيث تشتمل الإدارة المناسبة للموقف التعليمي على اتقان أساليب المبادرة والابتداء في الحديث، والمحافظة على مسار الحديث وتعزيزه وتطويره بالشكل الذي يحقق أهداف عملية التدريس، إضافة إلى التحديد الواضح لعملية إغلاق المحادثة قبل الانتقال لعرض ومناقشة أفكار أخرى، واستخدام الصمت لتوفير الوقت اللازم للتفكير أثناء الحوار خاصةً في لحظات التوتر، والمحافظة على الابتسامة لتخفيض درجة الانفعال بين الأطراف وتوصيل رسائل إيجابية لهم.

2-2-3- مهارات التواصل بلغة الجسد وتعبيرات الوجه والرموز:

تبرز أهمية التواصل غير اللفظي في المواقف التفاعلية باعتماد الأفراد عليه أكثر من الرسائل اللفظية في التعبير عن الانفعالات، والرسائل غير اللفظية، خاصة تعابير الوجه وقرائن الصوت التي عادةً ما تكون مصدراً أولياً لمعلومة حول طبيعة العلاقة بين الأشخاص.

وهذا يؤكد دور المعلم في الإدارة الناجحة لعمليات التواصل غير اللفظي ضمن البيئة التعليمة في الصف كونها بيئة تفاعلية تتضمن مواقف تواصلية مستمرة بين المعلم وتلاميذه، فهي أكثر قدرة على إيصال المشاعر والتعبيرات للتلاميذ أقوى من الكلمات بطريقة أكثر صدقاً وتأثيراً.

لذا من المهم للطالب المعلم أن يتعرف عمليات التواصل غير اللفظية التي تؤثر في عمليات التواصل الفعال التي تجري بين المعلم وتلاميذه، وذلك بواسطة تمييزه للإشارات اللفظية التي تصدر عن التلاميذ وتحليلها، حتى يستطيع أن يبدأ الحوار معهم، باختيار الاستجابة المناسبة لتلك الإشارات (كفافي وآخرون، 2005، 15).

فهي نوع من اللغة غير اللفظية التي تشمل الحركات والإشارات والإيماءات والتعابير الصادرة عن أجزاء من جسم الإنسان في مواقف مختلفة، وهذه اللغة تحمل دلالات ومعاني رمزية وتساعد على التواصل مع الآخرين والتأثير فيهم لطريقة إيجابية أو سلبية (السالم، 2001، 28).

وتشمل كل ما يظهر على الفرد من تعبيرات غير لفظية، وهي تشكل مثيراً لاستجابات سلوكية مختلفة تسهم في إحداث عملية التواصل الاجتماعي وتنشيطها، ومنها: (حركات الجسم، والجلوس والوقوف، والإيماءات

بالجسم والرأس واليدين، وتعابير الوجه، واختيار الملابس والألوان)، التي تختلف دلالتها بالنسبة لعمليات التواصل ونتائجها باختلاف الثقافات والمجتمعات (بو بكر، 2006، 108).

وتعرّف بأنها عملية ديناميكية، يشترك فيها العقل والجسم وتظهر فيها معانٍ رمزية لسلوكيات الفرد الأدائية، وتضم أشكالاً متنوعة؛ كالإشارات اليدوية والإيماءات الجسمية والتعبيرات الوجهية التي يستخدمها الفرد مجتمعة أو منفردة مع اللغة التعبيرية خلال عملية التفاعل الاجتماعي (Cicce; Step & Turkstra, 2003,4).

ويذكر "توبس وموس،" Tubbs & Moss نمطين للتواصل غير اللفظي هما:

1- **تواصل غير لفظي صوتي:** يتضمن أصواتاً دون كلمات مثل (التمتمة والهمهمة ونبرات الصوت).

2- **تواصل غير لفظي غير صوتي:** ويقتصر فيه المرسل على (المظهر والإيماءات واستخدام حركات اليد وملامح الوجه).

وأهمية التواصل غير اللفظي تظهر في اعتماد الأفراد عليه أكثر من الرسائل اللفظية في التعبير عن الانفعالات، والرسائل غير اللفظية خاصة تعابير الوجه وقرائن الصوت، وهي عادة ما تكون مصدراً أولياً لمعلومة حول طبيعة العلاقة بين الأشخاص. (Tubbs & Moss, 2000, 15)

تقسيم هذه المهارات إلى:

- **التواصل البصري**": ويقصد بها النظرة التي تصدر عن المرسل والمستقبل وتشير إلى (الاهتمام والإنصات والتعاطف والتفهم).

- **لغة الجسد وتعبيرات الوجه:** وتشير إلى (وضع الجسم وتوجهه وما يمكن أن يصدر عنه من حركات وإيماءات وإشارات).

- **المسافة الشخصية:** حيث يؤثر تقدير المسافة الشخصية في التواصل مع الأشخاص ويجب مراعاة تحديد هذه المسافة وفق الاعتبارات الثقافية والاجتماعية.

-ا **لصمت:** أن يستخدم المرسل فترات الصمت لتحقيق أهدافه، وأن يميز بين أنواع الصمت ويقرأ صمت الآخر ودلالته (الكفافي، 1999، 56).

ويتفق هذا التصنيف العديد من الدراسات التي أظهرت اتفاق حول هذه المهارات ومنها (العدوي، 2015) و(القرني، 2015) أن مهارات التواصل غير اللفظي لدى الطلبة المعلمين تتضمن مهارات (حركات الجسم والإيماءات، والتواصل بالعين، وحركة اليدين والصمت).

وفي هذا السياق نجد أهمية كبيرة لتوفر مهارات التواصل بلغة الجسد وتعبيرات الوجه والرمز كمكونات أساسية لنجاح عملية التواصل ضمن البيئة التعليمة للطالب المعلم، وذلك نظراً لتأثيرها الكبير في تحقيق أهداف عملية التعليم والتعلم التي تقوم عليها مهنة المعلم، فتمكن الطالب المعلم من فهم التعبيرات غير اللفظية الصادرة عن الطالب المعلم تساعده على فهم ما يفكرون أو يشعرون به، فتتيح له التنبؤ بما ستكون عليه الاستجابة المناسبة للموقف، فيستطيع توظيف لغة الجسد وإيماءات الوجه والرموز لإرسال رسالته بقوة وتأثير كبير عليهم.

3- مهارات التعاطف " empathic skills":

3-1- مهارات التعاطف مفهومها وتعريفها:

يتضح دور التعاطف بوصفه مكوناً رئيسياً من مكونات المهارة الاجتماعية في علاقته بالتواصل الاجتماعي الذي يحتاجه الطالب المعلم خلال تفاعله مع الآخرين، فقدرة الطالب المعلم على فهم مشاعر الآخرين وإظهار ذلك لهم تتيح له بناء جو من الثقة والإيجابية معهم، وتزيد من قدرته على التأثير فيهم.

هذا النوع من المهارات يفرض تأثيره الكبير على العملية التعليمة وعلى دور المعلم في التأثير على تلاميذه وكسب ثقتهم، ويضمن نجاح عملية التواصل معهم، فإظهار درجات عالية من التعاطف وفهم أحاسيس المتعلمين يزيد من رغبتهم في التواصل معه، وبالتالي يصبح أكثر قدرة على فهم احتياجاتهم وتلبيتها بالشكل الذي يحقق أهداف عملية التعليم والتعلم بإحداث التغييرات المرغوبة في سلوكهم واتجاهاتهم وأفكاهم.

التعاطف ليس عملية عشوائية، بل عملية لها أصولها وقوانينها حيث أن النجاح الاجتماعي الذي يحققه الطالب المعلم يرتبط بامتلاكه لسمة التعاطف، فالتعاطف له ارتباط قوي بالمهارات الاجتماعية كمهارة يتمتع بها أولئك الأفراد الناجين في حياتهم العملية والعلمية، ويتمثل التعاطف بقدرة الفرد على إظهار مشاعره للآخرين والتفاعل معها والتعبير عنها بصدق (الخطيب، 2010، 64-65).

يعرف بأنه الاستجابات الانفعالية العاطفية المعتمدة على قدرة الفرد على فهم المشاعر ومشاركتها مع الآخرين والتناغم معهم ودعم الترابط الاجتماعي، وينتظم في ثلاثة ابعاد هم: البعد المعرفي والبعد الوجداني والبعد السلوكي" (عبد الحميد وحسن ومحمود، 2022، 190).

كما يُعرَّف التعاطف بأنه "القدرة على مشاركة الحالة العقلية أو العاطفية للآخرين وفهمها، وبأنه يتميز في أغلب الأحيان بالقدرة على أن يضع المرء نفسه مكان الآخر، أو بطريقة ما أن يختبر المرء وجهة نظر أو عواطف الشخص الآخر ضمن نفسه"(Ioannido & et.al , 2008, 118).

ويعرفه (إبراهيم، 2012، 298) بأنه: "القدرة على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم والتناغم معهم والاتصال بهم".

كما يعرفه بأنه القدرة على مشاركة الآخرين استجاباتهم الانفعالية، بمعنى الإحساس بمشاعر الآخرين، وتقديرها والتجاوب الانفعالي والسلوكي معها (أبو سعد، 2008، 5).

وبناء على هذه التعريفات يرى (عطا الله، 2004، 12)أن هناك مجموعة من المظاهر السلوكية المعبرة عن التعاطف يمكن ملاحظتها وتنميتها ومنها:

1) يبدي رغبة في فهم وجه نظر شخص آخر.

2) يمكن أن يقرأ ويحدد مشاعر شخص آخر.

3) يعمل باهتمام عندما يعامل شخص آخر.

4) يبدي تفهماً لمشاعر الآخرين.

5) يتفهم بسرعة تعبيرات الوجه لدى الآخر، ويرد عليها رداً مناسباً.

6) يجيد فهم الإرشادات غير اللفظية من قبل الآخرين.

وهذا يظهر أن التعاطف عملية لها سلوكيات ومعايير محددة ترتبط بالقدرة على فهم اهتمامات الآخرين، والشعور بها، بحيث يصبح المرء أكثر حساسية تجاه حاجات الآخرين ومشاعرهم، ويقدر ظروفهم ويساعدهم، ويتفهم المشاعر الوجدانية المصاحبة للحظات الألم والفرح، وهي ضرورية جداً للطالب المعلم كون طبيعة عمله

المستقبلية تتطلب تفاعلاً مؤثراً في الأفراد وبناء علاقات ثقة متينة وإيجابية معهم؛ لذا من المهم أن يُهتمَّ ببعد التعاطف خلال إعداد المعلم لما له من أثر كبير في رفع الكفاءة المهنية لهم مستقبلاً.

3-2- مكونات مهارات التعاطف:

يشير "ليوناردو ومول Leonardo & Moll "إلى ثلاثة مكونات للتعاطف:

- المكون المعرفي" knowledge": ويعنى الفهم العميق للحالة المعرفية للآخرين.
- المكون الديناميكي " dynamic": يقصد به الروابط الاجتماعية وبيولوجيا الأعصاب.
- المكون الوجداني "psychological": ويعنى استجابة عاطفية مناسبة عند مواجهة الحالة الانفعالية للشخص الآخر. (Leonardo & Moll, 2009,112)

وحدد بعضهم التعاطف لدى المعلم بثلاثة أبعاد:

- **البعد المعرفي:** وهو قدرة المعلم على استيعاب مشاعر الآخرين، ووجهات نظرهم والتعرف إلى أفكارهم وما يفكرون به.
- **البعد الوجداني:** وهو قدرة المعلم على مشاركة الآخرين مشاعرهم والإحساس بهم والشعور بما يشعرون به من انفعالات وتقديم المساعدة لهم.
- **البعد السلوكي:** وهو قدرة المعلم على نقل فهمه لمشاعر الآخرين إليهم في الأفعال والسلوكيات بأسلوب واضح. (عبد الحميد وحسن ومحمود، 2022، 201)

كما يرى "أيكس وسيمبسون" Ickes & Simpson ضرورة التمييز بين عناصر ثلاثة تمثل مركبات رئيسية لعملية التعاطف هي:

- **الفهم التعاطفي** (Empathic Understanding) ويتضمن قدرة المتعاطف على الاستدلال على مشاعر وأفكار الشخص المستهدف بالتعاطف بدقة.

- **التعبير التعاطفي** (Expression Empathic) وتتضمن قدرة الشخص المتعاطف على التعبير عن الأفكار والمشاعر المستدل عليها عند الشخص المستهدف بالتعاطف بشكل يتطابق مع الخبرة الواقعية لدى الشخص المستهدف بالتعاطف.
- **التواصل التعاطفي** (Empathic Communication) ويتضمن مظاهر الحوار أو الجدل بين المتعاطف والشخص المستهدف بالتعاطف (Ickes & Simpson, 2001, 258) .

هذا ويُرْبَط ربطاً دائماً بين بعد التعاطف وبعد المهارات الاجتماعية كجزء أساسي من المهارات لدى المعلمين، التي تضمن نجاح المعلم في مهنته، فتحقق له درجة عالية من الذكاء الوجداني الذي يتيح له التفاعل الإيجابي الفعال مع المتعلمين.

وعلى الطالب المعلم أن يكون قادراً على تحديد مكونات مهارات التعاطف المتمثلة في الجانب المعرفي المرتبط بقدرة الطالب المعلم على فهم مشاعر الطرف الآخر وتحليلها ودراسة أبعادها، والبعد الوجداني المرتبط تقمص مشاعر المتعلمين تقمصاً حقيقياً وتخيل أنفسهم في نفس الموقف، وأخيراً الجانب السلوكي المرتبط بإظهار الطالب المعلم فهمه لهذه المشاعر في استجابات محددة ومفهومة للطرف الآخر.

3-3- تصنيف مهارات التعاطف:

يرى "برونل" Brownell أن التعاطف يستخدم عامة للإشارة إلى ثلاث فئات من المهارات المستقلة، وإن كان بعضها ذا علاقة ببعض، وتتضمن هذه الفئات من المهارات:

- **المهارات المعرفية (Cognitive skills):** وتشير إلى القدرة على تبني دور الشخص الآخر المستهدف بالتعاطف والنظر للعالم كما يراه.
- **المهارات الإدراكية (Congnitive skills):** وتشير إلى مدى حساسية المتعاطف للاتصال غير اللفظي وقدرته على تفسير المشاعر الكامنة لديه بملاحظة الدلالات غير اللفظية والعوامل التي تحكم سياق التفاعل في الموقف.

- **المهارات السلوكية (Behavioral skills)** : تشير إلى قدرة المتعاطف على تقديم إشارات لفظية وغير لفظية تشير إلى أنه يستمع للشخص المستهدف بالتعاطف ويهتم به (Brownell, 2010, 174).

وتقسم المهارات المتفرعة عن التعاطف إلى ثلاث مهارات رئيسية:

- **البحث عن المشاعر:** وتتضمن تبني المتعاطف لموقف الآخر (المستهدف بالتعاطف) إلى درجة يشعر بما يشعر به الآخر، وتمثل محاولة فهم أفكار ومشاعر وخبرات الآخر من وجهة نظره في سبيل فهم كيف يشعر واستيعابه، أي تبني دوره أو منظوره.
- **عرض لفهم مشاعر الآخر:** ويشير إلى فهم المشاعر المعبر عنها كما تظهر على المستهدف بالتعاطف بواسطة الكلمات والإيماءات والتعابير ولغة الجسد كما هي دون تأويل من قبل المتعاطف.
- **صياغة مشاعر المستهدف:** صياغة المتعاطف لألفاظ تعبر عن مشاعر المستهدف بالتعاطف، خاصة عندما يجد المستهدف صعوبة في تحديد مشاعره والتعبير عنها (الدخيل الله، 2014، 167-177).

وتحديد هذه المهارات وتصنيفها يمكّن الطالب المعلم من معرفة الأداءات التي تتطلبها عملية التعاطف وتوظيفها كجزء من تطوير مهاراته الاجتماعية بشكل عام ومهاراته التدريسية بشكل خاص.

هناك مجموعة من الخطوات التي يمكن أن يتبعها الطالب المعلم، وتساعد على تنمية التعبير عن التعاطف لدى التلاميذ ومنها:

- تعزيز الوعي والمفردات العاطفية لدى التلاميذ والإنصات لطريقة تعبيرهم عن مشاعرهم.
- تعزيز الحساسية تجاه مشاعرهم بتقمصها، وتحديد ما يحتاجون إليه، ومدح سلوكياتهم العطوفة وتنمية القدرة لديهم على قراءة مشاعر الآخرين.
- تجسيد التعاطف الوجداني لوجهة نظر شخص آخر بأداء الدور وجعل التلاميذ يتبادلون الأدوار للشعور بالآخر وجعلهم يدركون نتائج سلوكهم المتفهم لمشاعر الآخرين (Ickes& Simpson, 2000,239).

ومما سبق يمكن القول إن تنمية هذا النوع من المهارات للطالب المعلم تتطلب أن يقوم بإدارة عملية التواصل ضمن بيئة الصف إدارة أكثر كفاءة باعتماده على بناء علاقات ارتباط عاطفي متينة مع المتعلمين، وبالتالي كسب ميول المتعلمين الإيجابية نحو عملية التعليم والتعلم.

4- مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع " conflict management and problem solving skills":

أصبحت مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع مطلباً أساسياً لعملية التعلم لطلبة الجامعات بشكل عام، وللطلبة المعلمين بشكل خاص، حيث يرافق المرحلة الجامعية تغيرات في أنماط التفاعل ونوع المسؤوليات المطلوبة والتعرض للخبرات الحقيقية التي تحدد مستقبل الطالب المعلم في مهنته، فالطالب المعلم سيواجه العديد من التحديات والمشكلات التي تتطلب مهارات في اتخاذ قرارات حاسمة في التعامل معها وحلها، ووجوده في بيئة تفاعلية مع أفراد مختلفين وما قد ينشأ عنها من صراعات يحتاج الفرد لمهارات خاصة في إدارتها والخروج منها بأفضل النتائج التي تعود إليه.

4-1- مهارة حل المشكلات problem solving skills:

هي القدرة على حل المشكلات، وأصبحت ذات أهمية بشكل متزايد من أجل تلبية مطالب الوظيفة في المستقبل، والحاجة إلى تطوير قدرات الطلاب على حل المشكلات تُعَدُّ من المهارات المعرفية عالية المستوى من أجل التعامل مع التطورات المعقدة في المجتمع مستقبلاً (شاهين، 40،2013).

وتُعرَّف مهارة حل المشكلات: بأنها القدرة على تحديد المشكلة وجمع المعلومات عنها، ومعرفة أسبابها والنتائج المترتبة عليها، ووضع البدائل والحلول الممكنة واختيار المناسب منها لحل المشكلة، ومتابعته وتقويمه(على الدين، 2022، 701).

وتعرّف مهارة حل المشكلات أيضاً: على أنها نوع من الأداء يتمكن الفرد به من الوصول للحقائق المجهولة التي يود اكتشافها من الحقائق المعروفة، وإدراك الأسباب والعوامل المتداخلة في المشكلات التي يقوم بحلها (العدل، 2003، 198).

ويعرفها آخر بأنها مجموعة من العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدماً المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها، والمهارات التي اكتسبها في التغلب على الموقف بشكل جديد، وغير مألوف في السيطرة عليه، والوصول إلى حل (العياصرة، 2015، 413).

وعرفها(Rahman, 2019, 71): بأنها عملية تتضمن الملاحظة المنهجية والتفكير النقدي لإيجاد حل مناسب أو طريقة للوصول للهدف المنشود.

وتتضمن مهارة حل المشكلات مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدماً المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها والمهارات التي اكتسبها للتغلب على الموقف الجديد وغير مألوف بشكل جدي(البارودي،2015، 44).

كما قسم " البغدادي" مهارة حل المشكلات إلى ست مهارات، وهي: (تحديد المشكلة، وتمثيل المشكلة أو إيضاحها، واختيار خطة العمل، وإيضاح خطة العمل، والاستنتاج، والتقويم أو التحقق (البغدادي، 2003، 396).

إن اتقان الطلبة لأسلوب مهارة حل المشكلات بمختلف المجالات يساعدهم في تحسين الدافعية للدراسة، ويزيد من قدرتهم على نقل الخبرات التي اكتسبوها للآخرين، كما ترفع من الثقة في نفوسهم ودفعهم لاكتشاف حل للمشكلات التي قد يتعرضون لها لاحقاً.

إن تنمية مهارات حل المشكلات متطلب أساسي لتطوير أداء الطالب المعلم في الجانب الأكاديمي خلال فترة الإعداد ورفع كفاءته المهنية خلال العمل مستقبلاً.

4-2- مهارات إدارة الصراع conflict management:

إن عملية إدارة الصراع هي: مهارة في حل المشكلات تظهر عند محاولة التوصل لإجماع يرتبط بتحديد الأسباب المرتبطة بالمشكلة أو عند اتخاذ القرار حول الحل المناسب.

فالصراع هو وضع تنافسي يدرك فيه طرفا الصراع التعارض بين مصالحهما، ويرغب كل طرف في الحصول على المنافع التي تتعارض مع رغبة الطرف الآخر، مما يؤدي إلى تعطيل اتخاذ القرارات لصعوبة إجراء المفاضلة بين البدائل (عبد العظيم وعبد العظيم، 2007، 76).

وبذلك تكون إدارة الصراع عبارة عن عملية تنطوي على مجموعة من الخطوات لمساعدة أطراف الصراع على التوصل إلى حل للمشكلة أساسِ الصراع، وتتطلب قيام الأطراف المتصارعة بالتصرف بصورة حيادية أثناء الموقف (حسين وحسين، 2007، 76).

فالطالب المعلم يواجه العديد من التحديات الجديدة نتيجة وجوده في بيئة عمل تفاعلية قد يحدث فيها العديد من المشاكل، التي قد تتطور لصراعات، سواء مع أقرانه ومدرسيه ضمن الجامعة، أو مع المعلمين والمتعلمين في المدراس كجزء من طبيعة برامج إعداده، وهذا يتطلب امتلاكه للعديد من المهارات التي تمكنه من تحقيق أعلى قدر من التكيف والمرونة في مواجهتها والتعامل معها.

والطلبة المعلمون يحتاجون إلى المساعدة في إيجاد حلول تلائم جميع أطراف النزاع وفهم المواقف المختلفة للمشتركين فيه وأسباب تفاقمه، وكذلك التعبير المناسب عن المشاعر، وبالتالي ضرورة تعليم الطلبة استخدام استراتيجيات فض النزاع التي تساعدهم على حل النزاعات حلاً فعالاً.

4-3- نموذج حل المشكلات وإدارة الصراع:

- **نموذج حل المشكلات:** يشير مصطلح المشكلات الاجتماعية إلى عملية سلوكية وانفعالية ومعرفية معقدة يستخدمها الفرد للتوافق مع المشكلات التي يواجها في حياته اليومية، ويعد "ديزوريلا وجولد" (D'Zurilla & Goldfried) أول من قدما نموذجاً لحل المشكلات الاجتماعية، وقد تضمن النموذج ثلاثة مفاهيم، هي: المشكلة وطرق حل المشكلة أو التوجه نحو حل المشكلة، والحل (نقلاً عن فلوه، 2014، 358).

ويمكن تحديد خطوات حل المشكلة:

1. الشعور بوجود المشكلة: وتعني الإحساس بالمشكلة واستشعار وجودها.
2. تحديد طبيعة المشكلة: وهي الأهم لأنه بواسطتها يُبنى فهم خاص للمشكلة من قبل من يقوم بحلها.

3. جمع المعلومات الملائمة لحل المشكلة وتنظيمها.

4. تشكيل الحل وتنفيذه.

5. التوصل إلى الحلول: وتعني الحكم على الحل الذي تُوصِّل اليه من حيث مدى ملائمته وفعاليته (الزغول والزغول، 2009).

- **نموذج إدارة الصراع:** يشبه نموذج حل المشكلات بافتراض أن الصراع في الحقيقة مشكلة تحتاج إلى حل: والخطوات كما وردت لدى "دي فيتو" هي: تحديد الصراع، اختيار الحلول الممكنة، فحص الحلول، تقويم الحل الذي اختير، قبول أو رفض الحل (الدخيل الله، 2014)

ويتحدد هذا النموذج في خمس خطوات وفق الآتي:

1- تحديد الصراع الخطوة الأهم، ومن التكنيكيات المستخدمة في تحديد الصراع أ- تحديد موضوع المحتوى وتحديد نوع العلاقة بين أطراف الصراع، ب- تحديد المشكلة باستخدام مصطلحات عملية، ج- التركيز على الحاضر وعدم زج مشاعر الغضب والغيظ في الموقف، د- التعاطف بتفهم طبيعة الصراع من وجهة نظر الآخر، هـ- تجنب بناء توقعات عن أفكار الآخر وطرح أسئلة مباشرة لفهم المشكلة من وجهة نظره، اختيار الحلول: دراسة الحلول التي تمكن كل طرف من أن يحصل على ما يريد، أي تحقيق التوازن بين المكاسب والعوائد التي تترتب على أي حل، واختيار الحلول التي تحقق المكاسب لجميع الأطراف، فحص الحلول: وهو محاولة لتقييم الحل قبل تطبيقه، تقييم الحلول، قبول الحلول أو رفضها (Devito, 2007, 246).

بناء على ما سبق نجد أن التشابه بين نماذج عمليتي حل المشكلات وإدارة الصراع في الخطوات المتبعة يؤكد أهمية التكامل بين العمليتين لتحقيق درجة عالية من التوافق والاندماج الاجتماعي بين الطلبة المعلمين ضمن مختلف المواقف الاجتماعية المتطلبة للتوصل لهذا الإجماع، لذلك سيُركَّز في هذا البحث على المهارات المميزة لإدارة الصراع ضمن عملية حل المشكلات كالآتي:

4-4- مهارات إدارة الصراع:

وتتضمن ثلاث مهارات رئيسة: الحوار والوساطة واتخاذ القرار بالإجماع.

4-4-1- مهارات الحوار: يتجلى الحوار بين الأطراف المتصارعة بما يساعد على التعرف على الاهتمامات المشتركة بين هذه الأطراف وذلك للوصول إلى موقف وسط يمثل أرضية مشتركة، وهي عملية تسلك خطوات محددة:

4-4-1-1- الموافقة والاستعداد للحوار وهو أن يقر كل طرف بأنه مختلف مع الطرف الآخر وأنه سوف يسعى للحوار معه.

4-4-1-2- تبادل الأدوار وهي أن يأخذ كل طرف دوره في الحوار وأن ينظر إلى الأمور من وجهة نظر الطرف الآخر.

4-4-1-3- الإفصاح عن المشاعر والمطالب: أن يصف كل طرف ما يريده وما يشعر به وأسباب هذه المطالب والمشاعر.

4-4-1-4- تبني منظور الآخر: أن يتبنى كل طرف وجهة نظر الآخر ويلخص فهمه لما يريده وما الذي يشعر به وأسباب هذه المطالب والمشاعر.

4-4-1-5- التفكير في الطرق المتنوعة لحل الصراع: كل طرف يفكر في الطرق المختلفة لإنهاء الصراع بما يرضيهم جميعاً.

4-4-1-6- اختيار الطريقة المناسبة لفض الصراع وتدوين اتفاق بين الأطراف المتحاورة للعمل عليها.

4-4-2- مهارات الوساطة: القيام بالتدخل لفض النزاع ويعرف عن نفسه بالوسيط خلال عملية التوسط، وهو يقوم بدور الملطف والمرشد الذي يساعد أطراف النزاع على الوصول إلى حل مرضٍ للجميع ينهي به الصراع، حيث تمثل عملية حل المشكلة بمساعدة الأطراف المتنازعة من قبل طرف ثالث وهو الوسيط.

مما سبق يتبين أنه لتحقيق دور الوسيط نجد أهمية امتلاك الطالب المعلم لمهارات الاتصال الفعال، التي تعد جوهر عملية حل الصراع بالاعتماد على أفضل السبل والوسائل لنقل المعلومات والمعاني والأحاسيس والآراء إلى الآخرين بطريقة لغوية أو غير لغوية.

4-4-3- مهارات اتخاذ قرار بالإجماع: ويتمثل في عملية الإجماع على قرار لحل المشكلة يعمل فيها كل الأطراف أو من يمثلهم على حل الصراع ويتضمن رسم خطة عمل تحظى بالدعم من كل الأطراف (أبو ناصر، 2008، 73).

من عرض مهارات إدارة الصراع نجد أن هذه المهارات ضرورية للطلبة المعلمين لما قد تواجههم خلال الأنشطة الأكاديمية الصفية واللاصفية في الجامعة وأنشطة التدريب الميداني في المدارس من المواقف التي تضمن مشكلات يترتب عليها صراعات تتطلب إيجاد حلول توافقية حول أسبابها تتطلب اتخاذ القرار الأفضل لمعالجتها.

وتبدو أهمية المهارات الاجتماعية والتعاطف وحل المشكلات وإدارة الصراعات باعتبارها من المجالات المتضمنة لمستوى عال الذكاء الانفعالي (الوجداني) الذي يجب ان يتميز به المعلمون في المدارس والطلبة المعلمون في كليات التربية، وأهمية هذه المهارات كجزء من المهارات الناعمة ومهارات القرن 21 الواجب توفرها لدى المعلمين.

ثانياً: نظريات التنشئة الاجتماعية

تمهيد:

إن أهمية نظريات التنشئة الاجتماعية تنطلق من كونها تمثل تفسيرات منطقية ومنظمة لقواعد ومعايير السلوك الاجتماعي التي ينشأ عليها الفرد، وتحكم علاقته وتفاعلاته ضمن بيئته، بواسطة دراسة عمليات التنشئة الاجتماعية من جوانبها كافة، وتحليل العوامل المؤثرة في هذه العمليات، والإحاطة بالأنماط المختلفة لأساليب التنشئة وتأثيرها في تكوين الشخصية الاجتماعية للفرد ضمن أدوار ووظائف محددة ضمن مجتمعه، للوصول لفهم أعمق لطبيعة هذه العمليات، وتوظيف ذلك في مجال التربية لتنشئة أفراد يتمتعون بأعلى درجات التكيف مع مجتمعهم.

1- تعريف التنشئة الاجتماعية:

تعتبر التنشئة الاجتماعية من العمليات الاجتماعية التفاعلية التي بها يكتسب الأفراد (القيم والمعايير، والفلسفات، والعادات والتقاليد والمعتقدات)، سواء للمجتمع الذي ينتمون إليه أو المجتمعات الأخرى، والهدف منها هو تحقيق التكيف والاندماج الاجتماعي، وهي تتسم بمجموعة من الخصائص والمميزات، التي تُرسَّخ بواسطة مجموعة من المؤسسات (كالأسرة، والمدرسة، والمؤسسات الدينية، وجماعة الرفاق، ووسائل الإعلام والاتصال).

فالتنشئة الاجتماعية" Socialization " إذاً: هي عملية تعلم وتعليم وتربية تقوم على التفاعل الاجتماعي والاندماج وتهدف إلى إكساب الفرد (سلوكاً ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة)، تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي معها، وتكسبه الطابع وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية التي يُعلَّم بواسطتها الفرد عن طريق التفاعل الاجتماعي لأدواره الاجتماعية، ويكتسب المعايير الاجتماعية التي توافق عليها الجماعة ويرتضيها المجتمع (عوض والدمنهوري، 1994، 65).

والتنشئة الاجتماعية: هي عملية تعليم تعتمد على التلقين والمحاكاة والتوحد مع الأنماط العقلية والعاطفية والأخلاقية للأفراد، بهدف إدماج عناصر الثقافة في نسق الشخصية، وهي عملية مستمرة لانهاية لها (الكتاني، 2000، 44).

ويعرفها " العيسوي": بأنها عملية تتشكل خلالها معايير الفرد ومهاراته ودوافعه واتجاهاته الراهنة وسلوكه لتكون متناغمة مع ما يعتبره المجتمع مرغوباً لأدواره الراهنة والمستقبلية في المجتمع (العيسوي، 2000، 267).

والتعريفات السابقة تظهر الدور الكبير الذي يقوم به المعلم في المدرسة كمؤسسة تنشئة اجتماعية أساسية بواسطة نقل جميع المعتقدات والأفكار والتوجهات والقيم والنظريات التي يتبناها المجتمع وترسيخها لدى المتعلمين، سواء بشكل مباشر بالمناهج التدريسية، أو بشكل غير مباشر باعتباره نموذج محاكاة يتلقى منه المتعلمون أساليب السلوك والتفكير والتعبير.

فعملية التنشئة الاجتماعية هي عملية إدماج الأفراد ضمن الإطار الثقافي العام المحيط به، وهذه العملية تتم بشكل مباشر عن طريق التدريب المباشر على نماذج السلوك المقبولة اجتماعياً، أو قد تتم بشكل غير مباشر عن طريق تقليد سلوك الآخرين ومحاكاة تصرفاتهم بحيث يصبح التراث الثقافي جزءاً من شخصية الفرد.

2- خصائص التنشئة الاجتماعية:

2-1- عملية مكتسبة: فمن عملية التنشئة الاجتماعية يكتسب الأفراد ثقافة المجتمع الذي ينتمون إليه، مثلا يكتسبون العادات، والتقاليد، والمعتقدات، وعملية اجتماعية تسهم كل المؤسسات الاجتماعية (الأسرة، والمدرسة، وجماعة الرفاق، ووسائل الإعلام، ..) في عملية التنشئة الاجتماعية للأفراد، وعملية نسبية في الزمان والمكان، بمعنى أنها تختلف من مجتمع لآخر ومن زمان لآخر حسب الوسائط الموجودة في زمن معين، وكذلك تختلف باختلاف ظروف المجتمع.

2-2- عملية مستمرة تبدأ من ميلاد الفرد حتى وفاته، فمنها يكتسب ويتعلم ثقافة مجتمعه كالمعايير والأدوار والعادات، ...الخ.

2-3- عملية شاملة بمعنى أن التنشئة الاجتماعية تشمل مختلف مجالات الحياة الاجتماعية كالتنشئة السياسية، والتنشئة الثقافية، والتنشئة الدينية وعملية هادفة تعتبر التنشئة الاجتماعية عملية لها الكثير من الأهداف (لغرس، 2022، 30-31).

مما سبق تتبين أهمية التنشئة الاجتماعية لأنها تُعنى بجميع العوامل المؤثرة في عملية بناء الفرد لمجموعة المعارف والقيم والمشاعر التي تترجم في سلوكه ضمن المواقف الاجتماعية المختلفة، حيث تعطي تفسيرات أوضح لعمليات بناء وتنمية المهارات المرتبطة بتحقيق تكيف إيجابي للفرد ضمن مجتمعه تبعاً لوظيفته ودوره ومكانته بين أفراد مجتمعه، مما يمكن من توظيف هذه التفسيرات في تطوير أساليب تدريب الأفراد لتطوير خبراتهم ومهاراتهم الاجتماعية في المجال الشخصي والمهني والاجتماعي.

3- أهداف التنشئة الاجتماعية:

تسعى التنشئة الاجتماعية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

3-1- ضبط السلوك (Behavior control): بتدريب الفرد على الحكم بسلوكه وضبط تصرفاته بداية باللغة والعادات والتقاليد، وصولاً إلى كل ما يتعلق بأساليب توجيه الحاجات النفسية والاجتماعية والقدرة على توقع سلوك الآخر.

3-2- اكتساب المعرفة (Acquiring kowledge) وتشمل أساليب التعامل والتفكير الخاصة بالجماعة والمجتمع.

3-3- تعلم الأدوار الاجتماعية Learn social roles بوضع تنظيم محدد للأدوار والمراكز الاجتماعية التي يشغلها كل فرد في جماعة معينة، والتي تختلف حسب السن والمهنة وثقافة المجتمع.

3-4- التكيف والتآلف مع الآخرين Adapting and becoming familiar with others بتكوين صداقات واتباع قوانين المجتمع وتقاليده بقبول ورضا.

3-5- الاستقلال الذاتي والاعتماد على النفس Autonomy بتدريب الفرد على التعبير عن نفسه وجعله قادراً على حل مشكلاته واتخاذ القرار بنفسه، حيث يشمل الاستقلال بالشعور بالمسؤولية والواجب مع الوعي بالحقوق والواجبات (خواجة، 2005، 34).

3-6- تشكيل القيم الروحية والوجدانية والخلقية Shaping values بغرس القيم الإيجابية وتعزيز الضوابط الاجتماعية لتحقيق التوازن بين الدوافع الغريزية والدوافع الاجتماعية المكتسبة في شخصية الفرد.

3-7- التعاون بتدريب الفرد على التفاعل والاحتكاك مع الآخرين لتحقيق أهدافه ومصالحه وأهداف الآخرين ومصالحهم.

3-8- أداء دور ناجح في المستقبل بإكساب المعارف العلمية والقيم الاجتماعية والثقافية، فالنجاح الفردي مطلب اجتماعي يدفع لنجاحات أخرى تظهر آثارها على المجتمع.

3-9- تنمية القدرات الاجتماعية Developing social capabilities المرتبطة بحسن التعامل مع الآخرين وإحراز مكانة بين الجماعة والقدرة على التكيف والانسجام مع الآخرين في إطار الموقف الاجتماعي (بدران ومحفوظ، 2000، 66).

مما سبق يمكن القول إن هدف التنشئة الاجتماعية هو بناء الفرد الفاعل من الجوانب المعرفية والسلوكية والروحية والوجدانية ليحقق أعلى درجة من التكيف مع مجتمعه، وبناء علاقات تواصلية قوية وإيجابية مع مختلف الأفراد، مع المحافظة على قدر كبير من الاستقلالية الذاتية والوعي بالواجبات والحقوق ضمن مجتمعه.

وفي هذا السياق ظهرت العديد من النظريات التي حاولت تفسير العمليات المرتبطة بالتنشئة الاجتماعية للفرد، بناء على جهود العديد من علماء النفس والتربية والاجتماع الباحثين في عدة وجهات نظر ومدارس تحليل نفسي وتربوي واجتماعي، بهدف توضيح هذه العمليات وتحليل العوامل المؤثرة فيها، ستُعرَض أهم النظريات التي تفسر عملية التنشئة الاجتماعية من مختلف جوانبها المتعددة.

4- نظريات التنشئة الاجتماعية:

4-1- نظرية التعلم الاجتماعي:

تتمحور فكرتها حول كيف يتعلم الناس عن طريق القدوة والمثال، وكيف تؤثر القدوة أو النموذج في سلوكنا، وخاصة في اكتساب أنواع السلوك المقبول اجتماعياً، والتي تتم عن طريق المحاكاة، ويعتقد أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي أنها ذات دور أساسي في عملية التنشئة الاجتماعية، وهم يطلقون على هذا النوع من التعلم "التعلم بالملاحظة".

وتعود هذه النظرية إلى العالم "ألبرت باندورا" Bandura وتهتم بتعزيز السلوك المرغوب فيه، وذلك بواسطة التفاعل مع الآخرين في سياق اجتماعي، ويتم هذا التفاعل عن طريق مراقبة سلوك الآخرين والتمثل به، لتطوير السلوك والتصرف الشخصي تطويراً إيجابياً، أي أن النظرية تشمل (الملاحظة والتقليد أو المحاكاة والتطوير واكتساب أنماط سلوكية مرغوبة وجديدة) في المواقف والأطر والسياقات الاجتماعية.

ويرى "باندورا" Bandura أن معظم سلوك الإنسان سلوك متعلم ويُتعلَّم بواسطة القدوة، إذ يمكن للفرد بملاحظة سلوك الآخرين أن يتعلم كيفية إنجاز السلوك الجديد والمقبول اجتماعياً، ويقوم مفهوم نموذج التعلم بالملاحظة على افتراض مفاده أن الإنسان ككائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكهم، أي إنه يستطيع أن يتعلم منهم عن طريق ملاحظة استجاباتهم وتقليدها (الحلو، 2006، 31-32).

4-1-1- أهمية نظرية التعلم الاجتماعي:

تُعَدُّ من أبرز النظريات التي تُفسر عملية التعلم البشري، وهي نظرية قدمها ألبرت باندورا Bandura في ستينات القرن العشرين، وفكرتها أن الناس يتعلمون من مراقبة الآخرين (النموذج، القدوة، المثال) وتقليد سلوكهم، وأن التعلم يحدث عبر عمليات إدراكية اجتماعية، وليست فقط نتيجة تعزيز أو عقاب مباشر، وأهمية هذه النظرية تتجلى فيما يلي:

4-1-1-1- **دور النمذجة والتقليد:** وفقًا للنظرية، يتعلم الأفراد عن طريق مراقبة نماذج سلوكية معينة في البيئة المحيطة بهم، فالأطفال على سبيل المثال، يقلدون سلوكيات والديهم أو معلميهم، ويطبقونها على أنفسهم، وهذه العملية تُظهر كيف يمكن أن ينتقل السلوك الإيجابي أو السلبي من شخص لآخر عن طريق عمليات إدراكية اجتماعية؛ فمثلاً: طفل يشاهد والده يعامل الآخرين باحترام، من المرجح أن يتبنى هذا السلوك في حياته اليومية.

4-1-1-2- **العوامل المعرفية وتأثيراتها:** لا يعتمد التعلم على التعزيزات الخارجية فحسب، بل على العمليات العقلية كالإدراك والتفكير، فالأفراد يتعلمون عن طريق معالجة المعلومات وفهم النتائج المحتملة لأفعالهم.

4-1-1-3- **التحفيز الداخلي (التعزيز الذاتي):** يوضح باندورا أن الأفراد لا يعتمدون فقط على التعزيز الخارجي، بل يتأثرون أيضًا بالتعزيز الداخلي، حيث يقيمون سلوكهم الخاص بناءً على معايير داخلية ويتعلمون

منها.

وفكرة التحكم الذاتي في السلوك، يعني أن الناس قد يتعلمون سلوكيات جديدة دون الحاجة إلى مكافآت أو عقوبات خارجية.

4-1-1-4- **تطبيقات تربوية وعلاجية:** في التعليم، يمكن استخدام نظرية التعلم الاجتماعي لتعزيز التعلم بواسطة تقديم نماذج

إيجابية للطلاب، يمكن أن يشمل ذلك استخدام التكنولوجيا التعليمية مثل مقاطع الفيديو التعليمية التي تعرض نماذج جيدة للسلوك أو الأداء لدعم الكفايات والمهارات والخبرات.

4-1-1-5- فهم السلوك الاجتماعي والتغيرات الثقافية:

تُستخدم النظرية في مجالات متعددة لفهم كيفية انتقال السلوكيات الثقافية والاجتماعية والتربوية عبر الأجيال، وكيفية تأثير وسائل الإعلام والشخصيات العامة على تشكيل سلوكيات الأفراد وتفسير التغيرات الاجتماعية والتأثير الكبير لوسائل الإعلام في نشر القيم والأفكار والسلوكيات بين المجتمعات (Schunk,2012.30-32).

تقدم نظرية التعلم الاجتماعي فهماً عميقاً لكيفية تأثير البيئة الاجتماعية المدرسية في اكتساب المعرفة والسلوك لدى المعلم والطالب؛ لأن البشر ليسوا متعلمين سلبيين فقط، بل هم فاعلون يسهمون في تشكيل سلوكهم وسلوك الآخرين، وهذا الفهم يمكن أن يعزز التوجهات التربوية والعلاجية، ويعمق الفهم لأثر الإعلام والتفاعل الاجتماعي في تشكيل أنماط السلوكيات لدى المعلم والطالب.

وتركز أيضاً النظرية على فهم كيفية تعلم الأفراد بالملاحظة والتفاعل الاجتماعي. وتعتبر النظرية مزيجاً بين النظريات السلوكية والمعرفية، حيث تؤكد أن التعلم لا يحدث فقط من التجربة المباشرة، ولكن أيضاً بمراقبة الآخرين.

4-1-2-مبادئ نظرية التعلم الاجتماعي:

تتمثل في العوامل التالية:

4-1-2-1- يتأثر السلوك الاجتماعي لدى الطالب والمعلم بتأثر العمليات المعرفية بما يحيطها من مثيرات في البيئة المدرسية.

4-1-2-2- لا يمارس الطالب والمعلم ردود أفعال استجابة للمثيرات الخارجية فحسب، بل يفكرون ويبتكرون ويوظفون العمليات المعرفية لمعالجة الأحداث والمواقف.

4-1-2-3- يتأثر السلوك بالمتغيرات الفسيولوجية والعاطفية والأحداث المعرفية تأثراً قبلياً، أما التأثر البعدي فيتعلق بالتعزيز المناسب.

4-1-2-4- الملاحظة لها الدور المهم في نظرية التعلم الاجتماعي واكتساب السلوك المناسب وتعلمه باتباع نموذج واقعي أو قدوة أو مثال يقوم بممارسة هذا السلوك.

4-1-2-5- التعلم الاجتماعي ما هو إلا اكتساب الفرد لأنماط سلوكية جديدة وتعلمها بواسطة مواقف أو إطارات وسياقات اجتماعية.

4-1-2-6- تخزين سلوكيات النموذج/القدوة في الذاكرة طويلة المدى وإمكانية استدعائها في مواقف جديدة.

4-1-2-7- استخدام التسميع السردي التصور وتخيل السلوك المتعلم (حنا، 2023، 20-22).

ويمكن القول إن هذه النظرية تُوَظَّف في مجال التعليم كونها تركز على عملية الملاحظة والمشاهدة والممارسة من قبل المتلقي بمراقبة سلوك المعلم بدقة وعناية، ومحاكاته بواسطة التقليد الحرفي، وتقييم الأداء بناء على التعزيز الذي يقدمه المعلم، لذلك يُعنى الطالب المعلم بالتدريب على عمليات التعلم وفق هذه النظرية وكيفية بناء نموذج محاكاة متكامل للمهارة التي يريد أن يدرسها لتلاميذه.

ويمكن تحديد مراحل التعلم لدى الطالب في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي:

أولاً: مرحلة الانتباه Attention stage: يعني انتباه المتعلم لأداء النموذج القدوة، لتعلم السلوك المطلوب تعلمه بحذافيره بدون أخطاء، ويتأثر الانتباه بعدة عوامل مرتبطة بالنموذج والملاحظ والمستوى الاجتماعي والذكاء والجنس والبيئة المدرسية.

ثانياً: مرحلة الاحتفاظ Retention phase: يترجم التعلم إلى رموز في هذه المرحلة، أي يتحول إلى صور ذهنية يحتفظ بها في ذاكرته ليقلد النموذج فيما بعد.

ثالثاً: مرحلة الإنتاج الحركي Motor production stage: وتسمى أيضاً مرحلة التنفيذ أو توليد السلوك، وفي هذه المرحلة يقلد المتعلم السلوك فعلياً في كافة مظاهره وأشكاله وجزئياته.

رابعاً: مرحلة التعزيز Reinforcement phase: ويطلق عليه مرحلة التحفز أو الدافعية، وفي هذه المرحلة يستقبل المتعلم عدداً من التعزيزات التي بموجبها إما أن يستمر في أداء سلوكه أو يتوقف عنه (خضراوي، 2020، 774).

4-2- العلاقة بين التعلم الاجتماعي والمهارات الاجتماعية:

1. التعلم الاجتماعي وتطوير المهارات الاجتماعية عند الطلبة:

في السياق التعليمي، يتعلم الطلاب المهارات الاجتماعية بملاحظة سلوكيات المعلمين وأقرانهم، وتظهر علاقة التعلم الاجتماعي والمهارات الاجتماعية في النقاط التالية:

- **النمذجة Modeling:** المعلمون وأقرانهم يلعبون دور النماذج الاجتماعية التي يقلدها الطلاب، عندما يظهر المعلم سلوكيات اجتماعية إيجابية (مثل التواصل الفعال، والتعاون، وحل المشكلات بطريقة بناءة)، يميل الطلاب إلى تقليد هذه السلوكيات.

- **التعزيز الاجتماعي Social reinforcement:** عندما يتلقى الطلاب تعزيزاً إيجابياً على سلوكيات اجتماعية مرغوبة (مثل الثناء أو التشجيع من المعلم أو الأقران)، فإنهم يصبحون أكثر ميلاً لتكرار تلك السلوكيات.

التفاعل الاجتماعي Social interaction: بيئة الصف والبيئة المدرسية تتيح فرصاً للتفاعل بين الطلاب مما يسهم في تطوير مهاراتهم الاجتماعية، فالتفاعل المستمر يعزز قدراتهم على العمل الجماعي، والتفاوض، وحل النزاعات (Zimich,2020,682).

2. دور المعلم في تعزيز المهارات الاجتماعية لدى الطلبة باستخدام التعلم الاجتماعي:

يتمثل في:

- **دور المعلم كنموذج (The role of the teacher as a model):** يؤدي المعلم دوراً رئيسيًا في توفير نماذج سلوكية إيجابية للطلاب، بتقديمه لسلوكيات اجتماعية إيجابية، مثل الاحترام المتبادل والعدالة، ويمكنه أن يساعد الطلاب على تبني تلك السلوكيات والأنماط والسياقات الاجتماعية.

- **استخدام التعزيز الإيجابي (Use positive reinforcement)**: المعلم يمكنه تعزيز السلوكيات الاجتماعية الإيجابية عن طريق تقديم التشجيع المعنوي أو مكافآت للطلاب الذين يظهرون تلك السلوكيات الإيجابية المثمرة.

- **تطوير الكفاءة الذاتية Developing self- efficacy:** يستطيع المعلم تعزيز كفاءة الطلاب الذاتية بإشراكهم في أنشطة تفاعلية صفية ولاصفية تعزز من مهاراتهم الاجتماعية وتشجعهم على الاعتماد على أنفسهم في التفاعل مع الآخرين (Egert et al,2018,429).

مما سبق تظهر نظرية التعلم الاجتماعي في البيئة المدرسية كإطار قوي لفهم كيفية اكتساب المهارات الاجتماعية، ليس فقط بالتفاعل المباشر عن طريق المواقف الاجتماعية، ولكن أيضًا عبر ملاحظة سلوكيات الآخرين. (المعلمين) الذين يدركون قوة تأثيرهم كنماذج يحتذى بها، ويستطيعون بها توجيه أنماط سلوكيات الطلاب نحو تعزيز المهارات الاجتماعية الفعالة وممارستها في البيئة المدرسية.

ومن المهم إدراك أن دور المعلم يتعدى نقل المعرفة الأكاديمية المعرفية ليشمل تنمية المهارات الاجتماعية الأدائية الضرورية لنجاح الطلاب في الحياة والتعليم والتعزيز المستمر في بيئة تعليمية تعلمية إيجابية، يمكن أن يؤدي إلى نتائج ملموسة في تحسين مهارات الطلاب الاجتماعية في الصف والمدرسة وفيما بينهم.

4-3- نظرية التبادل الاجتماعي:

تستند الأصول الفكرية لنظرية التبادل إلى رافدين هما: الاتجاه السلوكي في علم النفس، ومذهب المنفعة الاقتصادية، وتمكن العلماء بواسطتها من توجيه اهتماماتهم لتحديد السبب من قيام السلوك الاجتماعي وثباته في النسق الاجتماعي الذي يحدث فيه، وذلك باستخدام تصوراتهما لتفسير ظاهرة السلوك الفردي الذي يلقى الثواب من النسق الذي يحدث في إطاره هذا السلوك (العرابي، 2000، 157).

من أشهر رواد هذه النظرية "ستيفن ريتشارد" Richard و" جورج هومنز" Homens، ومن أهم مفاهيمها هو الكسب، وبمعنى آخر المعادلة التي يعيشها الفرد بين (المكافئة والتكلفة) حيث تشير هذه النظرية إلى ميل الأفراد أثناء تفاعلاتهم الاجتماعية لتحقيق أقصى فائدة وبأقل تكلفة، فالتفاعل قائم على أساس نفعي، وليس شرطاً أن يكون معيار الأخذ والعطاء مادياً، بل يدخل ضمنه العديد من المتغيرات الاجتماعية والنفسية، وبالتالي يتبين السلوك التبادلي بدخول الفرد في نشاط اجتماعي متعين متوقعاً الحصول على مكافأة منه، كلما زادت فيه المكافأة زاد نشاطه (سعيد، 2019، 12).

4-3-1- أسس نظرية التبادل الاجتماعي في البيئة المدرسية:

1- **السلوك الإنساني (Human behavior)**: إذ يتكون من النشاط والتفاعل والعاطفة يقوم بها الفرد، وهو يختلف عن السلوك الحيواني لأنه يملك إرثاً اجتماعياً وثقافة شاملة وقدرة عقلية عالية.

2- **المكافآت الاجتماعية (Social rewards)**: أي ثمن قيام الفرد بعمل يطلب المجتمع منه القيام به فهي محفز ما.

3- **المنفعة (Benefit)**: أي قدرة النشاط الإنساني على تقديم منفعة للآخرين وإمكانية تبادله بنشاط إنساني آخر.

4- **الكلفة الاجتماعية (Social cost)**: أي كمية النشاط الذي يستوجب من الفرد القيام به لقاء حصوله على منفعة مرتقبة أو متوقعة.

5- **المصالح (interests)**: أي الطموحات الذاتية مادية ومعنوية التي يريد الفرد تحقيقها.

6- **التبادل (Exchange)**: أي تقديم نشاط اجتماعي من قبل الطرف الأول المشترك في عملية المبادلة إلى الطرف الثاني لقاء حصول الأول على نشاط في الثاني.

7- **المنافسة (Competition)**: أي التسابق في الحصول على أكبر عدد ممكن من النشاطات الاجتماعية بأقل كلفة وأعلى قيمة في عملية المبادلة.

8- **الاستثمار الاجتماعي (Social investment)**: أي تنمية المناشط الاجتماعية لصالح ممارسها (عذراء، 2021، 44).

4-3-2- المبادئ الأساسية التي تستند إليها نظرية التبادل الاجتماعي:

تكمن المبادئ الاساسية التي تستند إليها نظرية التبادل الاجتماعي في الإضافات الخاصة التي قدمها جميع علمائها بثبوت وكيلي مروراً بجورج هوفز(Hoves) وانتهاءً ببيتر بلاو (Blau)، وهي عشرة مبادئ كما يلي:

- **الحياة الاجتماعية (Social life)**: التي نعيشها هي عملية أخذ وعطاء أي تبادل بين شخصين أو فئتين أو جماعتين أو مجموعتين.
- **العطاء (Giving)**: الذي يقدمه الفرد أو الجماعة للفرد الآخر أو للجماعة الأخرى هو الواجبات الملقاة على عاتقه، بينما الأخذ الذي يحصل عليه الفرد من الفرد الآخر هو الحقوق التي يتمتع بها بعد أدائه للواجبات.
- تتعمق العلاقات وتستمر وتزدهر (Relationships deepen, last and flourish) إذا كان هناك موازنة بين الأخذ والعطاء أي بين الحقوق والواجبات المنوطة بالفرد أو الجماعة.
- تتوتر العلاقات أو تنقطع أو تتحول (Relationships become strained, broken, or transformed): إلى علاقات هامشية في أحسن الأحوال إذا اختل مبدأ التوازن بين الأخذ والعطاء بين الشخصين المتفاعلين.
- يمكن تسجيل واجبات الفرد وحقوقه على قائمة ويمكن تحويل الحقوق والواجبات إلى بيانات كمية بطريقة لا بأس بها للموازنة بين الواجبات والحقوق.
- إذا تكررت الحقوق أو الامتيازات التي يتسلمها الفرد فإنها تصبح أقل أهمية بالنسبة له.
- الموازنة بين الحقوق والواجبات (Balancing rights and duties): لا تحدد بالمجالات المادية، بل تحدد أيضاً بالمجالات (القيمية والمعنوية والروحية والاعتبارية)، لذا لا يمكن اعتبار نظرية التبادل الاجتماعي نظرية مادية نفعية بحتة كما يتصور بعضهم، بل يمكن اعتبارها نظرية قيمية أخلاقية ومعنوية وروحية.

- لا تنطبق قوانين التبادل الاجتماعي على التفاعل الذي يحدث بين الأفراد بل تنطبق أيضاً على التفاعل الذي يحدث بين الجماعات والمؤسسات والمجتمعات المحلية والمجتمعات الكبيرة.
- نظرية التبادل الاجتماعي ليست هي قوانين شمولية كونية تعتمد على المصلحة المتبادلة بين الأفراد، وإنما هي تعاليم مبدئية وإنسانية تستطيع أن تفسر الظواهر المعقدة للعلاقات الاجتماعية والسلوك الاجتماعي الذي يقوم به الأفراد والجماعات في المجتمع.
- تعتقد نظرية التبادل الاجتماعي أن اختلال التوازن بين التكاليف والأرباح بين الأشخاص أو الجماعات لا يسبب قطع العلاقة بل تقوية العلاقة وديمومتها، إذا إن الطرف الذي يعطي أكثر مما يأخذ من الطرف الآخر يجعل الطرف الآخر يشعر أنه تحت المسؤولية من حيث تقديم التنازلات أو المكافآت أو الواجبات تجاه الطرف الآخر، وعندما يقوم الطرف الثاني بتقديم تنازلات للطرف الأول هذا يسبب تقوية العلاقات بين الطرفين كما يرى بيتر بلاو زعيم أو رائد نظرية التبادل الاجتماعي (عطاف، 2020، 20-21).

مما سبق نجد أن نظرية التبادل الاجتماعي هي إطار تحليلي يستخدم لفهم العلاقات الاجتماعية بناءً على مفهوم المكافآت والتكاليف، حيث ينظر الى العلاقات الإنسانية على أنها شكل من أشكال التبادل، يسعى الأفراد إلى تعظيم المكاسب وتقلقل التكاليف.

وفي هذا المجال على الطالب المعلم أن يكون على اطلاع جيد على أساسيات هذه النظرية وكيفية توظيفها في عملية تعديل أو بناء السلوك لدى المتعلمين بواسطة تعريف المتعلمين بجوانب السلوك من حيث الفائدة التي ستعود عليهم من أداء السلوك الجيد، وما قد يخسره لو لم يقم بأدائه، أو العواقب التي قد تنتج عن سلوك آخر سيئ والجزاء الإيجابي في العدول عنه، وبذلك تدريبهم على تحمل المسؤولية في قراراتهم وتفاعلاتهم مع الآخرين.

4-4- نظرية الدور والمكانة الاجتماعية:

علم الاجتماع هو علم دراسة الفعل والدور الإنساني في المجتمع، لذلك تنطلق الاتجاهات النظرية لنظرية الدور الاجتماعي Theatrical trends of the social role من حقيقة مفادها أن المجتمع شريك مع

كل أفراده في حياتهم العامة والخاصة، بل ومراقبتهم في ضوء معايير واضحة ومحددة وأن هذه المعيار يختلف من مجتمع لآخر، وهو مدى قيام الفرد بالدور الملائم للمكانة الاجتماعية Social status التي منحها المجتمع له أو وضع نفسه فيها، وبالتالي احتلت نظرية الدور الاجتماعي Social role theory محل اهتمام الباحثين والدارسين السوسيولوجين معتبرين موضوع علم السوسيولوجيا الاساسي هو دراسة الفعل الإنساني The human act في تكيفه وتكييف نفسه للبيئة المحيطة به، هذا الفعل هو بالأساس إسقاط للدور في الواقع الاجتماعي ضمن علاقات وتفاعلات بين فردين وتعاقدات وضوابط اجتماعية وثقافية تجعل الفرد الفاعل يحتل مركزاً ومكانة ضمن البناء الاجتماعي، ويعتبر النسق الاجتماعي أولاً وقبل كل شيء شبكة من العلاقات بين الناس وبين الجماعات، إنه يجمع مجموعة من الفاعلين في رابطة واحدة، بعبارة أخرى، ينظَر إلى أفعال الفاعلين داخل النسق الاجتماعي بواسطة تفاعلها مع أفعال الآخرين، من هذا المنطلق لا تتصل الموضوعات (الفيزيقية والرمزية والثقافية) بالنسق الاجتماعي: إنها تمثل عوامل خارجية تحدد التفاعل بين الفاعلين وتضع عليه شروط معينة، ويجب أن نشير في الحال الى أن الفاعلين داخل النسق الاجتماعي لا يجب أن يكونوا بالضرورة أفراداً، فمن الممكن أن يكونوا أيضاً جماعات أو تجمعات كالقرية مثلاً، أو المنطقة الجغرافية، أو طبقة اجتماعية أو أمة بأسرها، لهذا لا يرتبط تطبيق نموذج التفاعل الذي قدمه بارسونز بمستوى العلاقات الشخصية بين الأفراد فقط، ولكنه يمكن أن يمتد الى كل مستويات الواقع الاجتماعي.

يتضمن التفاعل الاجتماعي ثلاثة عناصر:

أولاً– يجب أن توجد توقعات متبادلة بين الفاعلين، فالفاعل (الطرف الأول في التفاعل هو الأنا Ego) يتوقع من الفاعل الآخر أو الفاعلين الآخرين وهو الطرف الثاني في التفاعل وهو يمثل الآخر Alter) أن يسلكوا بطريقة معينة، واضعاً في اعتباره ظروفهم المشتركة والعلاقة التي تربط بينهما، وفي نفس الوقت يعرف الأنا أن للآخر توقعات خاصة به عن نفس الموقف.

ثانياً– يجب أن توجد مجموعة من المعايير والقيم التي تحكم سلوك الفاعلين أو المفروض أن تحكمه، والحق أن التوقعات المتبادلة توجد بسبب وجود القيم والمعايير، وليس من المهم ما إذا كان الأنا والآخر يعتمدان (في تكوين

توقعاتهما) على نفس المعايير أو على معايير مختلفة، الشيء الأساسي هو أن الأنا يعرف ماهي المعايير التي تحكم سلوك الآخر، وفي نفس الوقت يعرف الآخر المعايير التي تحكم الأنا، وذلك يمكِّن الأنا من أن يكوّن لنفسه توقعاً معيناً عن سلوك الآخر، لأنه يستطيع من قواعد السلوك المعروفة أن يتنبأ بما يجب أن يفعله الآخر في موقف معين، وأخيراً تمثل الجزاءات عنصراً ثالثاً في عملية التفاعل، فالأنا والآخر يثيب أحدهما الآخر ويعاقبه طبقاً لتوافق أي منهم مع التوقعات المتبادلة أو عدم توافقه.

ولقد نظر بارسونز الى هذه العناصر الثلاثة (التوقعات والمعايير والجزاءات) على أنها مكونات للأدوار Roles، وقد اشتق بارسونز مفهوم الدور من تراث العلوم الاجتماعية الأمريكية خاصة علم الاجتماع والانتربولوجيا وعلم النفس الاجتماعي، واعتبر مفهوم الدور: فكرة أساسية في تحليله للعلاقات بين الفرد والمجتمع، ويفسر هذا استخدام علماء الاجتماع الأمريكيين على اختلاف مدارسهم الفكرية لمفهوم الدور استخداماً مفرطاً، وعندما انتقل مفهوم الدور إلى نظرية بارسونز أصبح يشير إلى تحديد نظامي ظاهري أو ضمني (للتوقعات والمعايير والجزاءات) التي تحكم سلوك فاعل في ضوء الوضع الذي يشغله في البناء الاجتماعي، فهناك على سبيل المثال: توقعات ومعايير وجزاءات تتعلق بسلوك كل فرد يشغل وضع الأب في أي مجتمع (Essays, 1949, 5051).

وفي اعتقاد بارسونز أن الأنا يدخل في علاقة التفاعل مع الآخرين في ضوء دور معين وبواسطة هذا الدور، والآخرون يدخلون معه في علاقة التفاعل بواسطة أدوارهم أيضاً، فالتفاعل يتضمن بالضرورة فاعلين يؤدون أدواراً معينة، ذلك لأنه عن طريق الأدوار فقط يصبح من الممكن بالنسبة للفاعلين أن يدخلوا في علاقات بعضهم مع بعض، وما النظم التي نعرفها– كالأسرة والمدرسة والمصنع– إلا مركَّب من الأدوار المتكاملة والمنظمة.

وقد وصف بارسونز هذا الاعتقاد المتبادل بين الأدوار على أنه موقف، تطابق مزدوج، فسلوك الأنا يعتمد على ما يتوقع الآخر منه، وعلى الجزاءات التي يمكن أن يوقعها عليه الآخر من جانبه، وفي نفس الوقت يرتبط سلوك الآخر بما يتوقعه الأنا منه، وفي أكثر حالاته تطرفا، يمكن أن يؤدي التطابق المزدوج إلى طريق مسدود

بين الأنا والآخر، لولا الأدوار التي تحدد التوقعات وتكسبها قدراً من الوضوح، ومن ثم تحول (التطابق المزدوج) إلى مبدأ لفعل يفتح مجالاً لمزيد من التفاعل.

وأخيراً، يجب التأكيد أن التفاعل، كما فهمه بارسونز، ما هو إلا ضرب من التبادل، إنه تبادل للمعلومات عن التوقعات المتبادلة، كما أنه تبادل للجزاءات، وبالتالي تبادل لمظاهر الإشباع والإحباط، والمحقَّق أن فهم التفاعل على أنه نوع من التبادل على كل مستوى من مستويات النسق الاجتماعي حيث يظهر هذا التفاعل، يعد فكرة هامة في نظرية بارسونز كما سنرى فيما بعد، وعادة ما يُخلَط بين الدور والمركز، وفي حقيقة الأمر أنهما متداخلان، فالكثير من المراكز هي أدوار والعكس بالعكس، ولكن الفرق بينهما يتمثل في كون المركز أو المكانة تصنيفات للكائنات الإنسانية في حين تعتبر الأدوار تصنيفات للسلوك الإنساني، وهذا ما يدفعنا الى التفريق بين كل من توقعات الدور Role expectations وسلوك الدورRole behavior حيث يشير الأول إلى تمثل الكيفية التي يفترض أن يتصرف بها الفرد الفاعل في حين يُشير سلوك الدور إلى وضعية الممارسة للفعل، فالدور يمثل الجانب الدينامي للمركز أو المكانة، ونقصد بالمركز أو المكانة أو الوضعية التي يشغلها الفرد في المجتمع بحكم (سنه أو جنسه أو ميلاده أو مكانته الاجتماعية أو وظيفته.... الخ)، لذلك يعتبر الدور مصنفاً اجتماعياً فالأفراد مثلاً الذين ينتمون لجماعة أو طبقة معينة يمارسون أدواراً تتناسب مع ثقافة تلك الجماعة وقيمها.

4-4-1- مفهوم الدور والمكانة الاجتماعية:

يُستخدَم مفهوم الدور The role بكثرة في العلوم الإنسانية بشكل عام، ويختلف المعنى والمدلول لهذا المفهوم بحسب المرجعية الفكرية والنظرية التي انبثق منها، وهذا المفهوم يحيطه الغموض والتداخل فهو مفهوم مركب يتضمن العديد من المفاهيم منها (مفهوم النشاط، ومفهوم النسق الاجتماعي، ومفهوم المركز، والقدرة والكفاءة)، وعلينا التفريق بين مفهوم المركز الذي يشير إلى مكانة الفرد داخل المجتمع نتيجة للدور والسلوك الذي يمارسه، وكلمة المركز التي تحيل إلى بنية مادية تضم بداخلها مؤسسة أو تنظيماً، أو إلى المكانة الاجتماعية داخل المجتمع، وسنتناول مفهومي الدور والمكانة الاجتماعية بالتعريف:

الدور في اللغة: دور دار الشيء يدور دوراً ودورانا واستدار، وأدرته أنا ودورته وأداره غيره، ودور به ودرت به وأدرات و استدرت، ودار معه، ويقال: دار دورة واحدة، ويكون دوراً واحداً من دور العمامة، ودور الخيل وغيره عام في الأشاء كلها، والدوار كالدوران يأخذ في الرأس ودير به وعليه وأدير به: أخذه الدوار من دوار الرأس وتدوير الشي: جعله مدوراً (منظور لسان العرب، 1450).

الدور اصطلاحاً: ارتبط الدور بالأساس بمهمة وظيفية يقوم بها فرد ما من قبيل دور الممثل على المسرح، وبالتالي يأخذ الدور معنى الوظيفية The function أو الصلاحيات ويعود الفضل في ظهور هذا المصطلح لعالم الانثروبولوجيا رالف لينتون Ralph Lintom حيث يعرف الأدوار: بصفتها أنظمة إلزامات معيارية يفترض من الفاعلين القيام بها والخضوع لها، وحقوقاً مرتبطة بهذه الالتزامات، وهكذا يحدد الدور (موجبات وإلزامات) نقلاً عن (بوريكو، 1986، 289). فالدور: عندما يقترن بكلمة الاجتماعي يصبح ذلك الفعل الفردي أو الجماعي الذي تتخلله علاقة تفاعلية مع الآخر، هذا التعريف بني عليه تالكوت بارسونز Talcott Parsons نموذج التنظيم المعياري للسلوك الاجتماعي (سكوت، 2009، 139). فعرف بارسونز الدور: بأنه كل ما يقوم به الفاعل الاجتماعي فرداً في علاقته مع الآخر أو جماعة في علاقتها مع أخرى، أو تنظيم في علاقات وآليات اشتغال مكوناته مع الأفراد والتنظيمات الاجتماعية الأخرى، ويشير مصطلح الدور وظيفياً: الى العملية التي تحدد فيها جماعة اجتماعية أعرافاً وقواعد محددة تحدد بها الضوابط لتفاعل الأفراد بعضهم مع بعض بغية تحقيق أهدافها من جهة، والحفاظ على الاستقرار الاجتماعي وتجنب الصراع داخل البنيات الاجتماعية من جهة أخرى، وتتميز الأدوار بسمات (تحديدية وتمييزية وحمولات اجتماعية وثقافية) من قبل (مرير، عامل، أب ...إلخ)، وعادة ما يرتبط الدور بالحقوق والواجبات التي يحددها المجتمع عبر استراتيجياته وتعاقداته، حيث يرى روبرت ميرتون Robert Mertom أن سلوك الدور المتصل بوضعية معينة يشمل مجموعة كاملة من السلوكيات المكملة تجاه آخرين معينين أسماها مجموعة الدور (المرجع نفسه، 195) كذلك عرف الدور لافلي Laville بمنزلة مركز متميز أو تنظيم اجتماعي أو اقتصادي معين، وعرّف راد كليف براون الدور: بأنه المركز الذي يحتله الفرد والذي يحدد واجباته وحقوقه الاجتماعية (Brown,1952,33)، فيما عرفه روبرت ماكيفر: بأنه

المكان الذي يشغله الفرد والذي بدوره يحدد أعماله ومنجزاته، وبطبيعة الحال، الأعمال والمنجزات التي يحققها الفرد هي التي ترسم مستوى الامتيازات والمكافآت التي يحصل عليها من المجتمع بعد أدائه للأعمال وتحقيقه للمنجزات (Maciver,1971,15). في حين عرّفه بدوي: هو الذي تحدده المعايير الثقافية ويضم مجموعة أنواع من السلوك المتوقعة ممن يقومون بالدور بحسب المكانة الممنوحة لهم من قبل المجتمع نفسه، وهو السلوك المتوقع من الفرد في الجماعة والجانب الدينامي لمركز الفرد، فبينما يشير المركز إلى مكانة الفرد في الجماعة، يشير الدور يشير إلى نموذج السلوك الذي يتطلبه المركز، ويتحدد دور الفرد في ضوء توقعاته وتوقعات الآخرين منه، وهذه التوقعات تتأثر بفهم الفرد والآخرين للحقوق والواجبات المرتبطة بمركزه الاجتماعي، والحدود التي تتضمن تلك الأفعال التي تتقبلها الجماعة في ضوء مستويات السلوك (بدوي، 1982، 152) وعرفه الزيود : بأنه الأسلوب الذي يؤدي به الشخص السلوك المطلوب منه في موقف ما حسب المعايير المرسومة، ومن أهم عناصره (السلوك، وشخصية الفرد، والعلاقات الاجتماعية، والمعايير الموضوعية)(الزيود، 2011، 120) ومن هذه التعريفات السابقة للدور نصل الى تعريف الدور: فهو ذلك الفعل الاجتماعي الذي يقوم به الفرد انطلاقاً من مركزه المتعاقد عليه اجتماعياً وثقافياً وما يفوضه المجتمع من مكانة وصلاحية لشاغل الدور، فيكون الدور هو الجزء المرئي لمكانة الفرد في المجتمع يتأثر بها والعكس صحيح. وهذا الدور يتغير بتغير الظروف أو المتغيرات الاجتماعية المحيطة به.

المكانة لغوياً: اسم مشتق من المكان أو الموقع فذكرت في القرآن الكريم بقوله تعالى: (واذكر في الكتاب مريم اذ أنبتت من أهلها مكاناً شرقياً) (سورة مريم، الآية 16). كما تأخذ المكانة مفهوم منزلة الشخص في المجتمع قوله تعالى: (قالوا فقد سرق أخ له من قبل فأسرها يوسف في نفسه ولم يبدها لهم قال أنتم شرٌّ مكاناً والله أعلم بما تصفون) (سورة يوسف، الأية177). وتعرف المكانة في لسان العرب فقيل التؤدة، وقد تمكن. ومر على مكينته أي على تؤدته المكانة، يعني المنزلة، والمكانة المنزلة عند الملك. والجمع مكانات، ولا يجمع جمع التكسير، وقد مكن مكانة فهو مكين والجمع مُكناء (ابن منظور، لسان العرب، 4250).

المكانة اصطلاحاً: من جهة هي (السمعة، والاحترام، والهيبة، والتقدير) التي يتمتع بها الفرد، وهي هالة تحيط بالفرد يُنتجها دوره الاجتماعي وتُنتجه في نفس الوقت. فيعرفها الحسن: هي السمعة التي يتمتع بها الفرد والتي تعتمد على المركز الاجتماعي الذي يحتله في البناء الطبقي للمجتمع...، وبأنها درجة الاحترام والتقدير التي يحظى بها الفرد، والتي تعتمد على سماته وخواصه الشخصية والاجتماعية والديمغرافية (الحسن،1999، 597-598)، وعليه فكل السمات والصفات السابقة للمكانة بدورها تعتمد على الكثير من المتغيرات (كسلوك الفرد، وعلاقاته الاجتماعية وسماته الشخصية) بل وعلى المركز الاجتماعي الذي يحتله الفرد ضمن النسق الاجتماعي ومن جهة أخرى، قد تأخذ المكانة النقيض لما ذكر سابقاً لتعبر عن درجات دنيا من (الوصم الاجتماعي والاحتقار والنظرة الدونية)، يعرف فيبر Feber المكانة: بأنها المطالبة الفعالة بالتقدير الاجتماعي، وهذه الأوضاع المتصلة بالمكانات تضفي على أصحابها امتيازات إيجابية كما تضفي جوانب سلبية نقلاً عن (مارشال، 2001، 1385). وتعرف أيضاً: بأنها المكان أو الحيز الذي يشغله الفرد على سلم التراتبيات الاجتماعية داخل النسق الاجتماعي، ويقصد بها الموقع الذي يشغله الفرد، وتحدد بناءً على تقييم المجتمع لدور الفرد، ويمكن تعريف المكانة الاجتماعية أيضاً بأنها: المركز الذي يحتله الفرد في السلم الاجتماعي والذي يعتمد على مجموعة الأدوار التي يؤديها في المجتمع، علماً بأنها تعد جزءاً من الحقوق التي يتمتع بها الفرد، وهذه الحقوق هي الحقوق المعنوية التي تمنح للفرد بعد أدائه لمهامه، ودوره، وأنشطته، وواجباته للمجتمع (محمد، 2021، 8). وتعرف أيضاً بأنها: المركز الذي يحتله الفرد على السلم الاجتماعي والذي يعتمد على مجموعة الأدوار التي يؤديها في المجتمع (Reading, 1977,200). أي أن المكانة الاجتماعية: هنا تشير مباشرة إلى مركز اجتماعي يعتمد على مجموعة من الأدوار يتطلب من الفرد مزاولتها والصراع في اكتسابها أو المحافظة عليها ليحظى بتقدير واحترام الأفراد والمجتمع بشكل عام، أو ليفرض ذلك التقدير على المجتمع، والمكانة الاجتماعية لها جانبان أولهما هو ادعاء الفرد بالمركز والمكانة التي يريد أن يحتلها ويجبر الآخرين على الاعتراف بها، بمعنى فرض الهيبة وعادة ما تنطلق من غريزة الهيمنة والاستحواذ وفرض السلطة على الآخر، سواء باقتناع المجتمع أو بدونه من قبيل الأفراد الذين يتمتعون بحظوة ورساميل اجتماعية مختلفة سلطوية ونخبوية موروثة، أو ممن يمتلكون نفوذاً

مالياً، أو أولئك الأشخاص الذين يستغلون الجانب الديني لفرض مكانة اجتماعية وقبول المجتمع بهم، أما الجانب الثاني منها هو خلال منح المجتمع للفرد مكانة اجتماعية ضمن تعاقدات وضوابط اجتماعية معينة تنطلق من الكل الاجتماعي والثقافي للمجتمع، فإذا ما اجتمع ادعاء الفرد للمكانة مع اعتراف الآخر بها تتعزز مكانة الفرد داخل المجتمع ومن قبيل منح المجتمع مثلاً لحاملي الشهادات العلمية مكانة مرموقة فيطلق عليهم (النخبة أو الصفوة أو المثقفة).

وبناءً على ما سبق، تحيلنا المكانة الاجتماعية للفرد على جملة الحقوق الاجتماعية الممنوحة من قبل المركز الذي يشغله الفرد من قبيل (السمعة والاحترام والتقدير .....حقوق) يمنحها المجتمع لذلك المركز عبر التعاقدات الاجتماعية المختلفة للمجتمع نفسه من جهة، وتطلعات المجتمع وتمثله لتلك المكانة ضمن المكيال الاجتماعي العام، لذلك تعتبر المكانة رأسمال معنوي يتحصل عليه الفرد عند قيامه بدور اجتماعي ما، تأخذ أكثر من جانب فقد تحمل جانباً قداسياً من قبيل قولنا الرجل أو الوالي الصالح، وقد تأخذ جانباً بيروقراطياً من قبيل حضرة المدير، أو تأخذ جانباً سلطوياً من قبيل قولنا جلالة الملك وفخامة رئيس الجمهورية وسيادة الوزير، أو أن تأخذ جانباً اجتماعياً وقرابةً فكلمة أب وأم وجد وجدة وربة البيت والسيدة المحترمة...الخ. كلها كلمات تحمل مكانة اجتماعية لصاحبها ضمن الحقل الاجتماعي المحيط.

4-4-2- مفاهيم نظرية الدور والمكانة:

- الأدوار الاجتماعية المحددة مسبقاً: الأدوار ليست ثابتة، بل تنشأ بالتفاعل الاجتماعي، وهي نتاج الثقافة والتوقعات المجتمعية.
- التوقعات الاجتماعية: الأفراد يواجهون توقعات حول كيفية تصرفهم بناءً على الدور الذي يفترض أن يقوموا به. على سبيل المثال قد يتوقع المجتمع من المرأة أن تكون أكثر اهتماماً بالأعمال المنزلية مقارنة بالرجل.
- التعلم الاجتماعي: الأفراد يتعلمون كيفية التصرف في أدوارهم بالملاحظة والمحاكاة، على سبيل المثال قد يتعلم الأطفال أدوارهم الاجتماعية بمشاهدة تصرفات البالغين في المجتمع (العرابي، 2000، 55).

4-4-3- المبادئ العامة لنظرية الدور الاجتماعي:

تستند نظرية الدور الاجتماعي إلى عدد من المبادئ العامة التي أهمها ما يأتي:

- يتخلل البناء الاجتماعي إلى عدد من المؤسسات الاجتماعية وتتخلل المؤسسة الاجتماعية الواحدة إلى عدد من الأدوار الاجتماعية.

- ينطوي الدور الاجتماعي الواحد على مجموعة واجبات يؤديها الفرد بناءً على مؤهلاته وخبراته وتجاربه وثقة المجتمع به وكفاءته وشخصيته.

- يشغل الفرد الواحد في المجتمع عدة أدوار اجتماعية وظيفية في آن واحد ويشغل دوراً واحداً، وهذه الأدوار هي التي تحدد منزلته أو مكانته الاجتماعية، ومنزلته هي التي تحدد قوته الاجتماعية وطبقته.

- عند تفاعل دور مع أدوار أخرى فإن كل دور يقيم الدور الآخر.

- عن طريق الدور يتصل الفرد بالمجتمع ويتصل المجتمع بالفرد، والاتصال قد يكون رسمياً أو غير رسمي(الحسن، 2005، 160).

4-4-4- أهمية نظرية الدور الاجتماعية:

نظرية الأدوار الاجتماعية هي مفهوم أساسي في علم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي، وتعد مهمة في تفسر كيفية تشكيل السلوك البشري بناءً على الأدوار الاجتماعية التي يشغلها الفرد في المجتمع، فالأدوار الاجتماعية Social roles : هي الأنماط المتوقعة للسلوك التي تحدد بحسب الوضع الاجتماعي للفرد، مثل كونه أباً أو طالباً، أو موظفاً، أو قائداً، وغيرها.

تتجلى قيمة النظرية في عدة جوانب:

- **فهم السلوك الاجتماعي:** تفسر نظرية الدور الاجتماعي كيف يتصرف الأفراد بناءً على التوقعات المرتبطة بأدوارهم الاجتماعية، فعلى سبيل المثال يتوقع من الطبيب أن يتصرف بطريقة معينة تتوافق مع المعايير المهنية والطبية وقسم سقراط، بينما يتوقع من الطالب اتباع سلوكيات تناسب دوره الأكاديمي.

- **التأثير في الهوية الشخصية:** الأدوار الاجتماعية تسهم في تشكيل الهوية الذاتية للفرد. حينما يتبنى الشخص دوره ويعي التوقعات المرتبطة به، فإنه يعني جزءاً من هويته على أساس هذا الدور، على سبيل المثال: الهوية الشخصية للأم تتشكل جزئياً بناءً على دورها كأم بالحمل والولادة والتنشئة.
- **تنظيم العلاقات الاجتماعية:** تساعد الأدوار الاجتماعية في تنظيم التفاعلات والتدخلات بين الأفراد والمجموعات، فهي توفر إطاراً مرجعياً يساعد الناس على توقع كيفية تصرف الآخرين في مواقف معينة، مما يعزز التواصل والاتصال والتفاعل الاجتماعي.
- **التأثير في السلوك الفردي:** توقعات الأدوار تؤثر في السلوك الفردي وتحد من تصرفات معينة وتحث على أخرى. هذا التوقع يعزز التماسك الاجتماعي لأنه يساعد في توجيه الأفراد نحو التصرف بطرق مقبولة اجتماعياً (زلاقي، 2018، 774).

4-4-5- خصائص الدور الاجتماعي:

تحدد مكانة الشخص في السياق الاجتماعي بواسطة الخصائص الآتية:

- توقع الدور Role prediction: هو ما تقرّره الثقافة من مواصفات لكل دور من الأدوار الاجتماعية.
- تصور الدور Role perception : وهو كما يتصوره الفرد الذي يشغل مركزاً ومكانة معينة.
- تقبل الدور Accept the role: هنا قد يتقبّل الفرد الدور الذي يفرضه عليه وضعه الاجتماعي وقد يرفضه، كما يمكنه تقبّل تصوره لدوره، ولكنه يرفض بالمقابل التوقعات التي تنتظر منه.
- - أداء الدور Role performance: وهو الأسلوب الذي يسلك به الفرد دوره، ويمكن أن يختلف هذا الأسلوب مع ما هو متوقع، وقد يتطابق مع ما هو متوقع (المرجع السابق، 775).

4-4-6- فكرة الفعل الاجتماعي:

تعتبر فكرة الفعل الاجتماعي Social action بالمعنى الذي استخدمه بارسونز هو كل ضروب السلوك البشري التي تدفعها وتوجهها المعاني التي يكوِّنها الفاعل عن العالم الخارجي، وهي معاني يأخذها في اعتباره ويستجيب لها، وبناء على ذلك يظهر أن الخاصية الجوهرية للفعل الاجتماعي هي حساسية الفاعل لمعاني الأفراد

والأشياء من حوله، وإدراكه لهذه المعاني وردود فعله تجاه المؤثرات التي تنقلها، وما دام الفاعل الاجتماعيSocial actor يعرف مما يوجد به من معنى، يجب أن يفسر تفسيراً ذاتياً من جانب الفاعل، ويشتمل التفسير الذاتي على إدراك الفاعل (للبيئة، والمشاعر والأفكار والدوافع) التي تشكل أفعاله، وردود فعل الآخرين تجاه هذه الأفعال، ويجب أن نؤكد أن الفاعل الذي نتحدث عنه يمكن أن يكون (فرداً، أو جماعة، أو تنظيماً، أو إقليماً معيناً، أو مجتمعاً برمته، أو حضارة)، وفضلاً عن هذا، لا تأخذ فكرة الفعل الاجتماعي في اعتبارها وجهة نظر الفاعل الذاتية فقط، بل على العكس الانتباه إلى دراسة الذاتية يؤدي الى تحليل الفعل الاجتماعي في ضوء ثنائية الفعل والموقف، وهي ثنائية هامة في نظرية بارسونز في الفعل، فالفاعل في نظر بارسونز هو كائن يعيش موقفاً معيناً being-in-situation لأن فعله ما هو إلا نتاج لإدراكه لمركب من الإشارات التي يتلقاها من بيئته ويستجيب اليها، وبيئة الفاعل الفرد ليست البيئة الفيزيقية المحيطة به فقط (كالموضوعات المادية، والظروف المناخية، والطبيعة الجغرافية والجيولوجية للمنطقة) وإنما تضم أيضاً جهازه العضوي البيولوجي، ويشعر الفاعل بتأثير وأهمية هذه الموضوعات، ويأخذها في اعتباره ويطور بعض المشاعر بصددها، ويستخدمها في تحقيق الغايات التي ينشدها من هذه الأشياء، وتفترض كل هذه العلاقات بالبيئة الفيزيقية وجود مجموعة من التفسيرات يدرك الفاعل بواسطتها الواقع وعن طريقها يوجه أفعاله.

ولكن أهم الموضوعات على الإطلاق في بيئة الفاعل هي (الموضوعات الاجتماعية) وفي المحل الأول منها الفاعلون الآخرون، فبهذه الموضوعات الاجتماعية يصير الفعل الاجتماعي إلى تفاعل على ذلك يشتمل تحليل ذاتية الفاعل على وجهين: فبجانب توجد ذاتية الآخر، وهناك فئة أخرى من الموضوعات الاجتماعية أكد بارسونز أهميتها القصوى وهي (الموضوعات الثقافية والموضوعات الرمزية) فالفعل الاجتماعي لا بد أن يتضمن بالضرورة جانباً رمزياً، ما دام فعلاً ذا معنى، فالفاعل يستطيع بواسطة الإشارات والرموز أن يتعرف بيئته وأن يخبرها ويقيمها ويتحكم بها، وتعتبر الرمزية من الأشياء الجوهرية في التفاعل الاجتماعي لأنها تحقق الاتصال بكل صورة، فعن طريق الاتصال يستطيع الفاعلون أن يرتبطوا بعضهم بالبعض الآخر، وبناءً على ذلك يظهر الفعل والتفاعل داخل عالم رمزي واسع، يأخذ داخله كل فعل معنى معيناً بالنسبة للفاعل وللآخرين، وهناك وظيفة

أخرى للرمزية في الفعل الاجتماعي مؤداها أنها تسهم في خلق قواعد السلوك، والمعايير والقيم التي تقود الفاعل في توجيهه لفعله، فالمحقق أن المعايير والقيم ذات طبيعة رمزية بالضرورة، فهي أولاً تجعل سلوك الفاعلين قابلاً لأن يفهم من جانب الآخرين، فالفعل البشري يصبح بفضل المعايير والقيم التي تتصل به أقل غموضاً بالنسبة للآخرين وبالنسبة للفاعل نفسه، لأنهم يستطيعون جميعاً أن يفهموا معناه وتوجهه واستمراريته، ثانياً: يصبح الفاعل بواسطة المعايير والقيم قادراً على أن يفسر الموقف وأن يحدد المعالم والحدود والقوى التي يجب أن يأخذها في اعتبارها في سلوكه، ثالثاً: تزود المعايير والقيم الفاعل بالأهداف والوسائل التي توجهه كما أنها تعطي لأفعاله معنى معيناً بالنسبة لنفسه وللآخرين (System, 1968, 112-113).

وبناء عليه فإن الفعل البشري يرتبط – كما أكد بارسونز– بمجالين ليس لهما خصائص الفعل non-action ولكنهما نوعان مختلفان من القيود عليه؛ الأول هو البيئة الفيزيقية Physical environment، التي تشتمل على جوانب من الواقع (كالمناخ، والمصادر الطبيعية، والأدوات والتقنيات المتاحة، والتركيب البيولوجي للفرد، ومعطيات الوراثة والخصائص المزاجية). وهذا النوع من القيود مألوف لدى كل الكائنات الحية، وهو يشكل مجموعة من الظروف تعتمد عليها كل الأفعال، أما المجال الثاني من القيود فيتعلق بالبيئة الرمزية والثقافية، وهي البيئة التي تؤدي إلى تحقيق هذه الأهداف، وتقيم الحدود التي يجب أن يتخطاها الفعل، وتحدد الأولويات والاختيارات الممكنة، والمستوى الثقافي هو الذي يكسب الفعل البشري خاصية التفرد بين ضروب الأفعال المختلفة، فالفعل البشري يختلف عن كل أنواع الأفعال الأخرى لأنه ذو طابع معياري ورمزي، نستنتج مما سبق أن الفعل الاجتماعي الذي اهتمت به أعمال بارسونز يتكون من أربعة عناصر:

1- فاعل ذاتي Subject actor وهو يمكن أن يكون فرداً أو جماعة أو مجموعة من الأفراد.

2- موقف Situation ويتكون من الموضوعات الفيزيقية والاجتماعية التي يرتبط بها الفاعل.

3- الرموز Symbols وبها يرتبط الفاعل بالعناصر المختلفة داخل الموقف وما تحويه من معاني.

4- القواعد rules المعايير norms والقيم values التي تتحكم في توجيه الفاعل – بمعنى علاقات الفاعل بالموضوعات الاجتماعية وغير الاجتماعية في بيئته (Societies, 1971, 44).

4-4-7- استجابات الفاعل:

أولاً: قد يحكم الفاعل على الموضوع الاجتماعي أو الفيزيقي في ضوء معايير عامة قد تنطبق على كل الموضوعات وهو بذلك يسلك في ضوء متغير العمومية Universalism ومن الناحية الأخرى قد ينظر إلى الخصائص التي تميز الموضوع من غيره من الموضوعات، ويقيم الموضوع لذاته، وفقاً لمعايير خاصة بهذا الموضوع والإطار الذي يوجد فيه، وهو بذلك يسلك وفق متغير الخصوصية Particularism فالمدرس – على سبيل المثال– يحكم على تلاميذه ويقيم أراءهم وفقاً لبعض المعايير العامة التي تعطى لأحكامه أساساً عادلاً. وعلى العكس من ذلك، الأب يحكم على طفله طبقاً لمعايير خاصة بطفله تختلف عما إذا كان مدرساً له. ولا يمنع من أن تتدخل في حكم المدرس درجة من الخصوصية، كما أن الأب قد يقيم أطفاله وفق معايير عامة الى حد ما. ولكن الاتجاه العم في حالة المدرس هو العمومية، أما في حالة الأب فهو الخصوصية. وهذا الاختلاف هو الذي اعتبره بارسونز استجابة مختلفة لمعضلة معينة. ثانياً: يستطيع الفاعل أن يحكم على موضوع اجتماعي أو فيزيقي في ضوء ما يفعله هذا الموضوع أو ما ينجزه أو ما يؤثر به في البيئة. وفي هذه الحالة يكون حكمه قائماً على أساس الانجاز Performance أو الأداء الذي يقوم به الموضوع. ومن الناحية الأخرى يمكن للفاعل أن يضفي أهمية على الموضوع في ذاته، منعزلاً عن إنجازه أو فائدته بالنسبة للفاعل. وفي هذه الحالة يكون الحكم قائماً على نوعية الموضوع. ثالثاً، يجب أن يختار الفاعل بين الحياد الوجداني effeclive neutrality وبين الوجدانية effectivity في علاقاته بالموضوعات الموجودة في الموقف الذي يسلك داخله. وهو يختار الحياد الوجداني عندما يطرح مشاعره وعواطفه جانباً، من أجل الاستفادة من علاقة غذائية تتجه لخدمة أغراض خارج العلاقة نفسها. وكقاعدة عامة فإن العلاقات داخل النطاق المهني يحكمها الحياد الوجداني. وتظهر الوجدانية بوضوح في العلاقات الاجتماعية في بعض المجالات المحددة كالأسرة والصداقة. رابعاً: قد يتصل الفاعل بالفاعلين الآخرين بواسطة بعض الأساليب القائمة على التخصص بحيث لا ينخرط معهم انخراطاً كاملاً، بعبارة أخرى قد تكون للفاعل علاقة بأفراد كثيرين (كالزبائن، والموضى، أو العمال). وفي هذه الحالة تقوم العلاقة على التخصيص specificity ومن الناحية الأخرى قد تقوم على الانتشار diffuseness وبمعنى أن

الفاعل ينخرط في علاقات كثيرة، ويرتبط مع الفاعلين الآخرين بروابط متعددة، ويندمج في العلاقات كشخص كلي. وفي هذه الحالة تقوم علاقة المدرس بتلمي على مبدأ التخصيص، أما علاقة الأب بأطفاله فهي قائمة على الانتشار (Mckinny and Tirya, 1970, 29).

4-4-8- المستلزمات الوظيفية للفعل الاجتماعي:

يعتبر مفهوم الوظيفة مفهوماً رئيسياً في فهم كل الأنساق القائمة، والمحقق أن مفهوم الوظيفة هو النتيجة المنطقية لمفهوم النسق فهو يحدد من ناحية بعض خصائص علاقة النسق بالبيئة، ويحدد من ناحية أخرى خصائص التباين الداخلي للنسق ذاته. ويكشف الأمر عن الطابع المزدوج لتحلي أنساق الفعل والذي دائماً ما استخدمه بارسونز. فأولاً: نجد أن أي مركب من السلوك يمكن التعامل معه كنسق للفعل (كالدور المهني أو الطبقة الاجتماعية مثلاً) يكون جزءاً من كل أشمل، ويرتبط به عدة طرق لأنه يعتمد على هذا الكل الأشمل وفي نفس الوقت يسهم بدرجة معينة في تكوينه. ومن هذه العلاقة بين الجزء والكل تظهر المجموعة الأولى من حاجات النسق- وهي تلك الحاجات التي تتصل بعلاقة النسق ببيئته. وثانياً: فان نسق الفعل ذاته يتكون من أجزاء أو وحدات أخرى من الحاجات بواسطة عمليتي التباين والتكامل. وتظهر هنا مجموعة أخرى من الحاجات هي تلك التي تتصل بتنظيمه الداخلي. ولكي يستمر النسق في أدائه الوظيفي ويحافظ على استمراره، يجب أن يستجيب لهذين النوعين من الحاجات أو المشاكل. ويعني ذلك أن النسق قادر على أن ينظم ويولد الأنشطة الضرورية (التي تشبع هذه الحاجات). وهذا هو مفهوم بارسونز عن الوظيفة، فداخل كل نسق من أنساق الفعل توجد بعض الوظائف أو مركبات من الأنشطة، بعضها يرتبط بعلاقات النسق ببيئته والبعض الآخر يرتبط بالحاجات التنظيمية الداخلية للنسق كدماغ الانسان أو يد الانسان. أما هذه الوظائف أو الأبعاد الأربعة لنسق الفعل فهي كالآتي:

أولاً: ما أطلق عليه بارسونز التكيف adaptation وهو مركب من وحدات السلوك التي تعمل على إقامة علاقات بين النسق وبيئته الخارجية. والبيئة الخارجية لنسق الفعل – كما يظهر من اسمها، تتضمن الأنشطة التي بها يستطيع النسق أن يتكيف مع بيئته ومع الضوابط والضرورات والحدود التي تفرضها هذه البيئة عليه، وكذلك

الأنشطة التي يستطيع النسق بواسطتها أن يكيف البيئة لإشباع حاجاته، وأن يعدل منها ويتحكم فيها ويستغلها. أما البعد الثاني لنسق الفعل فهو تحقيق الهدفgeal-attainment ووضع بارسونز في هذا البعد كل الأفعال التي تعمل على تحقيق أهداف النسق، وتتحكم في الموارد وتستغلها محاولة أن تحقق أهداف النسق وأن تحقق داخله ضرباً من الإشباع. ولا شك أن هذه القدرة على تحديد الأهداف والسعي نحو تحقيقها بطريقة منهجية هي التي تميز أنساق الفعل من غيرها من الأنساق التي تسمى الأنساق المادية non- action system وأعنى الأنساق الفيزيقية والبيولوجية.

ويوجد في كل نسق من أنساق الفعل بعض وحدات السلوك الغرض منها ضبط وكف الميول المنحرفة، والمحافظة على قدر من التنسيق بين الأجزاء، وتجنب أي مظاهر للاضطراب داخل النسق. وأطلق بارسونودز على هذه المجموعة من الأفعال أفعال التكامل. وهذا البعد هو الذي يحقق استقرار النسق حيث يتضمن مجموعة من الأفعال تهدف إلى حماية النسق من التغيرات الفجائية والاضطرابات الخطيرة، وإلى المحافظة على قدر من التماسك والتضامن الضروري لبقائه ولأدائه الوظيفي (P. A.sorokim, 1974,220-221). وأخيراً، أي نسق من أنساق الفعل يحتاج الى مجموعة من وحدات السلوك التي تزود الفاعلين بالدافعية اللازمة. وبمعنى هذا – بطبيعة الحال– أن أي نسق من أنساق الفعل يجب أن يعد جهازاً لشحن الدافعية. وهو جهاز يحتاج لأن يشحن باستمرار، لأنه دائماً ما يفرغ شحناته. فالفعل يحتاج دائماً الى حد أدنى على الأقل من الطاقة الدافعية. وهذه الوظيفة تشبه الى حد ما نسق القوى البدنية، الذي يجمع الطاقة ويوزعها في شكل دافعية. وهذا هو السبب في أن يطلق بارسونز على هذا البعد اسم الكمونLatency أو المحافظة على النمطPattern maintenance. وتعد وظيفة المحافظة على النمط نقطة الالتقاء بين أنساق الفعل والعالم الرمزي والثقافي. والمعروف أن العالم الرمزي والثقافي له علاقة بأنساق الفعل لأنه يزودها بالرموز والأفكار، وأشكال التعبير والأحكام الضرورية لخلق الدافعية وتوجيهها لدفع الفعل.

4-4-9- اختلاف الأدوار الاجتماعية وتصنيفها:

الأدوار الاجتماعية تختلف في ضوء المعايير التالية:

–الجبر والاختيار: حيث نجد بعض الأدوار تكون مفروضة على الفرد وبعضها يكون اختيارياً، فالدور الجنسي (ذكر أو أنثى) أو دور السن (طفل أو راشد) مثلا لا خيار للفرد فيهما، بينما الفرد يختار دوره في العمل (مدرس، مهندس، ضابط، ...إلخ)، ويختار دوره الاجتماعي فيتزوج ويصبح رب أسرة أو يظل أعزب مضرباً عن الزواج.

–الشمول: تختلف الأدوار الاجتماعية في شمولها، فالشاب قد يكون قائداً في جماعة وتابعاً في جماعة أخرى، وقد يكون الرجل مسيطراً في عمله لأنه في مركز قيادي ولكن سلوكه يختلف عن هذا عندما يكون في النادي أو في بيته.

– **تحديد السلوك:** تختلف الأدوار في مدى تحديدها للسلوك، فالأدوار العسكرية مثلا محددة تحديدًا جامداً، ومع هذا فهناك مجال للاختلاف، ولهذا نجد أن الضباط يختلفون في طريقة إصدارهم للأوامر ولكن هذا الاختلاف محدد، أما في أدوار أخرى كدور الابن في الأسرة حيث نجد مجالاً أوسع للتغيير والاختيار، فالابن يجب أن يكون مهذباً مع أبيه ويراعي ما يجب عمله أو قوله، أما خارج هذه الحدود العريضة يُترك سلوكه دون أن ينظمه الدور.

– **الاستمرار:** تختلف الأدوار في استمرارها أو دوامها، فأدوار الرجل والمرأة أدوار دائمة داخل المجتمع، ومن ناحية أخرى نجد كثيراً من الأدوار لا تستمر إلا لفترة قصيرة نسبياً كالمرشح لوظيفة أو عمل أو المفوض الذي يمثل شخصا في تسوية مسألة معينة.

– **الأهمية والشهرة:** تختلف الأدوار اختلافاً في أهميتها وشهرتها، فدور الصديق يتضمن علاقة شخصية وثيقة واستجابات انفعالية عميقة من تلك التي نجدها في دور الزمالة أو المعرفة العابرة، وفي أي ثقافة أو أي مجتمع نجد بعض الأدوار تقدر تقديراً أعلى وأرفع من غيرها حسب الثقافة والقيم السائدة.

– **الصعوبة والسهولة:** تختلف الأدوار من حيث الصعوبة والسهولة فدور المواطن العادي دور سهل نسبياً لا يتطلب منه إلا القيام بعمل يعيش منه، أما دور العالم الذي يكرس حياته لعمله وعلمه فهو دور صعب يتطلب منه بذل جهد كبير (جلول، 2022، 60–61). هناك من يعتمد على تصنيف آخر لهذه الأدوار وهي كالآتي:

– **الدور المستدمج:** هو دور يتبناه الفرد ويجعله جزءاً من مفهومه الذاتي أو صورته الذاتية، ولهذا ينبثق تحديد الدور الشخصي للفرد من الأدوار التي استدمجها أو تبناها من الآخرين وجعلها ملكاً له.

– الدور المتوقع: وهو توقعات الدور التي يعتقد أن الآخرين ملزمون بأدائها نحوه في موقع معين.

– الدور الملزم: هو دور تحدده المستويات الثقافية، وقد استخدم "تيودور" Teudor هذا المصطلح للإشارة إلى فئة السلوك المتوقع من الذين يشغلون دوراً معيناً، وقد فرق في هذا الصدد بين هذا المصطلح وبين مصطلح "سلوك الدور" الذي يشير إلى سلوك أي فرد في دور معين.

–الأدوار المتبادلة: هي أدوار اجتماعية تحدد نماذج التفاعل بين مكانتين أو أكثر من المكانات المترابطة، وتتميز الأدوار المتبادلة بارتباطها وعدم انفصالها، فالعلاقات بين الأستاذ والطالب، أو بين الزوج والزوجة أو الأب والأبناء هي من نوع العلاقات المتبادلة. وتحتل دراسة هذا النوع من العلاقات أهمية بالغة في تحليل بناء الحياة الاجتماعية وعملياتها، كما أن هناك وجهين لذات الدور، وجه مستقل ووجه تابع، إذ إن بعض الأدوار لا تُدرك دون علاقة مباشرة ومتناظرة مع أدوار أخرى، بمعنى أنه لا يمارس دوراً إلا بمواجهة دور آخر، كدور الأب والابن أو دور الأستاذ والطالب، وبالمقابل هناك أدوار مستقلة ليس من الضروري أن توجد في مواجهة أدوار مضادة محددة ومعرفة (حقي، 2001، 327).

4-4-10- صراع الأدوار وفقدان المكانة الاجتماعية:

صراع الدور" Role conflict" وغموض الدور" Role ambiguity" ونقصد بصراع الدور: عدم وضوح الرؤية للفرد لمتطلبات المركز الذي يشغله وعدم تمكن وتمكين الفرد من متطلبات الحقل أو متطلبات ومهارات دور المركز. وغالباً ما يكون هذا الغموض ناتج عن التناقض والتعارض بين ثقافة المجتمع وتطلعات الفرد وطموحاته، فيكون مؤشراً إلى عدم وضوح التوقعات الخاصة المتعلقة بمكانة معينة (الزيود،2011، 122). وعادة ما يؤدي غموض الدور إلى التشويش على النظام والنسق بأكمله، إما بصورة عفوية أو استراتيجية منه لتحقيق أهداف معينة، مثل احتكار القدرة أو الدور أو الزيادة في الرأسمال الاجتماعي والسلطوي. وهذا ما تناوله ريمون بوردن Bourdain" رائد الاتجاه الفرداني حيث يؤكد أن الفرد يمكن أن يقوم بأفعال غير منطقية وغير عقلانية بهدف

التشويش على النظام، أما صراع الأدوار فيحدث حينما تقابل الشخص توقعات منطقية، لكنه يجد أن إشباعها غير ممكن (فهمي،2006، 45) فيكون نتيجة ذلك الصراع بين الأفراد داخل النسق أو النظام الاجتماعي، وبحسب بارسونز: يحدث الصراع بين الأدوار عندما تتطلب المؤسسة من الفرد الواحد الذي يشغل فيها أدواراً يتعارض بعضها مع بعض، سواء من حيث القدرة أو الوقت...، ومن جهة أخرى يحدث الصراع عندما تتداخل أدوار الفاعلين لنقص في الجانب التنظيمي (شتا، 1999، 162)، وأداة تحريك هذا الصراع مصالح ذاتية أو مكانة اجتماعية، فصراع الأدوار فُسِّرَ من وجهة نظر العلماء أنه رد الفعل الناجم عن المكانة للشخص ضمن جماعة مرجعية (فهمي، 2006، 45)، أو أن المحرك للصراع الهايبتوس (استعداد مكتسب ذاتي أو وراثي) الفردي والاجتماعي، وهذا ما تطرق إليه عالم الاجتماع الفرنسي بيير بورديو Pierre Bourdieu في النظرية الصراعية التوليدية، فصراع الأدوار يحدث عندما يواجه الأفراد توقعات متناقضة ومتصارعة نتيجة لشغل الفرد لدورين أو أكثر في وقت واحد (غيث،1979، 260). وهذا الاستحواذ قد يكون تلقائياً من الفرد ناتجاً عن حب السيطرة، وفي أغلب الأحيان يصاحبه فقدان الفرد لمكانه من قبل المجتمع، وإن كانت في جل الحالات مخفية وضمنية لا يظهرها المجتمع، وبالأخص إذا كان الفرد الشاغل للدورين ذا نفوذ وسيطرة سياسية واجتماعية وثقافية، وقد يكون هذا الاستحواذ ناتجاً عن عدم الإدراك لما يقوم به الفرد بالأصل، وفي هذه الحالة يصبح عائقاً أمام البنية الاجتماعية للقيام بوظيفتها تجاه المجتمع، وبالتالي هناك أنواع من صراع الأدوار منها:

1- **الصراع الفردي Individual conflict**: وهذا النوع أبسط أنواع الصراع وتكون خلفياته واضحة المعاني، وعادة ما يعبر عنه بالتصادم الذي يحدث بين (الفرد وقيم الجماعة وأهدافها، أو التنظيم الذي ينتمي إليه) وتحركه بالتحديد أهداف شخصية تنطلق من المصلحة الفردية بوعي أو بدونه.

2- **الصراع البنيوي Structural conflict**: ويقصد به الصراع بين بنيات المجتمع ويكون بالعادة ناتجاً عن اختلال في البناء الاجتماعي من قبيل ظاهرة التفكك الاجتماعي، ومن أبرز حالات هذا النوع من الصراعات ذلك الصراع الذي ينتج بين أدوار الأفراد وحبهم في الخروج عن كل ما هو تقليدي وإيديولوجي، ويقود هذا الدور صفوة المجتمع.

3- **الصراع المتعدد الأدوار** Multi- role conflict: وينشأ صراع الأدوار المتعدد حينما يحدث صراع بين دورين أو أكثر، حين يؤدي تحقيق التوقعات المتصلة بأحد الأدوار إلى عدم القدرة على تحقيق التوقعات المرتبطة بالدور الآخر (رحيم، 2018، 361). ونعني بذلك الصراع الناتج عن القيام بأدوار (متداخلة ومتضاربة وغير محددة) من قبل أفراد الجماعة الواحدة، وينتج عنه هبوط المكانة الاجتماعية، ومن أبرز تلك الصراعات القائمة داخل الجماعة الواحدة في محاولة الأفراد النخب الهيمنة والسيطرة على الفعل الاجتماعي عن طريق استحواذ الأدوار من قبيل فقدان المكانة للأشخاص المهمشين اجتماعياً وللأشخاص الذين يعانون تمييزاً عنصرياً مهما كان نوعه.

4-4-11- خصائص العلاقة بين الدور والمكانة الاجتماعية:

إن الفرد الذي يشكل موقعاً اجتماعياً يكون مطالباً بأن يتصرف حسب ما تملي عليه توقعات موقعه، فيقوم بدور اجتماعي يُبيِّن فيه توقعات موقعة (العمر،2005، 61)، ومما سبق تتجلى العلاقات بين الدور والمكانة الاجتماعية للفرد بما يلي:

1- يعتبر الدور أحد المكونات التي يتكون منها المجتمع، وتتغير مكوناته وسلوكه تبعاً للتغيرات الاجتماعية في المجتمع وتغير المراكز الاجتماعية (فهمي، 2006، 42). وكل دور إيجابي وسلبي يحمل في طياته مكانة اجتماعية مقبولة أو مرفوضة اجتماعياً، فيما ليس كل من يملك مكانة اجتماعية ينتج دوراً اجتماعياً، والدور والمكانة يتحركان في مسار دائري وليس في مستقيم، لذلك يستطيع الفرد أن يبني من أدواره مكانة.

2- يمكن أن يُجزَّأ الدور لأدوار فرعية مترابطة، فيمكن للفرد أن يشغل أكثر من دور، فالفرد الواحد يشغل في المجتمع عدة أدوار اجتماعية وظيفية، في آن واحد، وهذه الأدوار هي التي تحدد منزلته ومكانته الاجتماعية ومنزلته هي التي تحدد قوته الاجتماعية ووظيفته (شتا، 1999، 165)، بينما لا يمكن تجزئة المكانة، فهي كلية وغير قابلة للتجزئة، لأنها بالأساس حقوق، والحقوق لا تتجزأ، فإما أن تكون أو لا تكون، وقد يحيلنا الدور على مجموعة واجبات الفرد تجاه المجتمع، فيما تحيلنا المكانة إلى مجموعة الحقوق الممنوحة للفرد

شاغل الدور، لا يتضمن دوراً واحداً وإنما مجموعة من الأدوار تربط بين شاغل كل وضع (فهمي، 2006، 44).

3- الأدوار الاجتماعية تتباين وفقاً لتغير مركز الفرد في الجماعة، فقد يكون الفرد قائداً في جماعة ما، وتابعاً في جماعة أخرى (الزعبي، 2003، 174) ويستمد الدور مشروعيته من التعاقدات الاجتماعية المختلفة وحاجيات المجتمع ويقوى بالممارسة والتحديث والتمكين، ويحدده السلوك والفعل والإنجاز، ويتغير ويتطور بحسب متطلبات الواقع والبيئة المحيطة، بينما المكانة تحددها التمثلات الاجتماعية وكل ما هو (قيمي وثقافي وأنثي)، ومن حمولات الدور نفسه؛ لذلك تتأثر الأدوار الاجتماعية بعوامل الضبط الاجتماعي والنسق الاجتماعي فيما تتأثر المكانة الاجتماعية بالوعي الاجتماعي والثقافة الاجتماعية السائدة.

4- يعتبر الاستبعاد الاجتماعي من محددات الدور، فيما يعتبر التهميش من محددات المكانة، والنمط السائد في المجتمع القبلي مثلاً هو أن المكانة تنتج الدور بعكس المجتمع المدني الحديث، فالدور والكفاءة هما من ينتجان المكانة الاجتماعية، والدور في الدول المتقدمة يكون في الغالب عبر التعاقدات الاجتماعية المختلفة، بينما تكون المكانة تكون بين ما هي (مكتسبة ذاتياً وموروثة من الأسرة والرساميل الخاصة بها)، وتتميز بأن الدور هو من ينتج المكانة الاجتماعية للفرد، والدور في دول العالم الثالث يكون بالغالب عن طريق التعاقدات الثقافية، والمكانة أغلبها موروثة؛ لذلك – وبعكس ما سبق – نجد أن الدور الاجتماعي للأفراد هو منتوج أو نتاج للمكانة.

5- الدور الاجتماعي هو الجانب الديناميكي أو الحركي للمركز أو المكانة الاجتماعية للفرد، وبصيغة أخرى المكانة هي مجموعة من الحقوق الاجتماعية، والدور هو المظهر الدينامي للمكانة والدور في أغلب حالاته يكون مكتسباً من (الكفاءة والقدرة والتمكين)، وتكون المكانة مكتسبة نتيجة للدور كشخصية كاريزمية أو موروثة من الآباء للأبناء، إما من الطبقة أو النخبة، والدور يؤثر في التغيير الاجتماعي، فيما المكانة الاجتماعية تحاول البقاء على الوضع كما هو، والدور أيضاً هو حلقة الوصل بين الفرد والمجتمع، فالفرد يتصل بالمجتمع بواسطة الدور الاجتماعي، فيما المجتمع يتصل بالفرد عن طريق المركز والمكانة

الاجتماعية، والدور الاجتماعي أيضاً يشير مباشرة للمركز الاجتماعي للفرد في البناء والتنظيم الاجتماعي، فدور المدرس يختلف عن دور السائق (الزيود، 2011، 128). والدور أشمل من المكانة، فالفرد الذي يقوم بأي فعل هو في نفس اللحظة يمارس دوراً عند عدم قيامه بذلك الفعل، ويتأثر الدور بالتعاقدات الاجتماعية وترتبط المكانة بالأنساق الثقافية المختلفة.

وهناك ثلاثة أنماط من الأدوار: فالدور إما أن يكون (موروثاً أو مكتسباً أو مفروضاً)، فالدور الموروث عادة ما ينبثق من توريث الأسرة أدواراً اجتماعية عبر التنشئة الاجتماعية، وتوريث الجماعة لرساميلها الاجتماعية، مثلاً ابن النجار نجار، أو أن تكون موروثة لخصائص طبيعية كدور الأم في الأسرة كونها أنثى، بينما يكون الدور المكتسب من قبيل الأدوار البيروقراطية في التنظيمات، وتكون عادة مبنية على مهارات ومكتسبات وتمكين، وأخيراً أدوار مفروضة، وهي أدوار تفرض على الفرد القيام بها، وتكون ضمن كلا النوعين السابقين، ولكن بنوع من الجبرية، وتقابل تلك الأدوار أربعة أنماط من المكانة الاجتماعية على النحو التالي:

- **مكانة طبيعية Natural position:** وهي مكانة تُخْلَع على الفرد لخصائص طبيعية من قبيل (الجنس والنوع والعمر)، فالأب مكانته لأنه أب، والجد له مكانة لأنه كبير السن.... إلخ.
- **مكانة مكتسبة ذاتياً Self- acquired status**: وهي مكانة يكتسبها الفرد على مدار حياته مما بذله من جهد من قبيل حصوله عل (المؤهلات العلمية والتمكين والتدريب)، وقد تكون مكتسبة نتيجة لخصائص سيكولوجية كالشخصية الكاريزمية، ومن المؤهلات والتمكين الذاتي.
- **مكانة موروثة Inherited status**: وتكون بالغالب مكانة مكتسبة عن طريق إعادة الإنتاج للنخب من الرساميل الاجتماعية المختلفة من قبيل القرابة والنسب والحالة الاقتصادية...إلخ.
- **مكانة مفروضة An imposed position:** وهي مكانة تفرضها أو تخلعها البنيات الاجتماعية على الفرد الذي يشغل مركزاً اجتماعياً ضمنها من قبيل التنظيم البيروقراطي والسياسي، وكل أنماط الدور والمكانة السابقة الذكر يتداخل بعضها مع بعض في دور واحد ومكانة واحدة.

-

4-4-12- الاتجاهات النظرية في دراسة الدور والمكانة الاجتماعية:

برزت نظريات الدور في علم الاجتماع بشكل عام، وعلم الاجتماع التنظيم بشكل خاص في مطلع القرن العشرين، وذلك لتعقد التنظيمات الإدارية الرسمية وغير الرسمية، فالنظريات الماكروسوسيولوجية الكلاسيكية اهتمت بدراسة المجتمع وتغيراته من منظور كلي (كالوظيفة البنائية)، أما النظريات الحديثة الميكروسوسيولوجية فقد اتخذت من الفرد منطلقاً لدراسة وفهم المجتمع في تغيراته ومشكلاته ومنها (الوظيفية الحديثة) مع بارسونز، و الاتجاه الصراعي التوليدي لبورديو، والاتجاه التفاعلي الرمزي، إلا أنهما يتفقان على أن الفرد في علاقته الاجتماعية إنما يعتمد على الدور أو الأدوار الاجتماعية التي يشغلها في المجتمع، هذا الدور يحتوي أو ينطوي على واجبات وحقوق اجتماعية، فواجبات الفرد يحددها الدور الذي يشغله، أما حقوقه: فتحددها الواجبات والمهام التي ينجزها في المجتمع، ويعتبر الدور الوحدة البنائية للمؤسسة، والمؤسسة الوحدة البنائية للتركيب الاجتماعي، والدور هو الحلقة الوسطية بين الفرد الفاعل والمجتمع (شتا،1999، 59).

4-5- النظرية البنائية الوظيفية:

وهو اتجاه محافظ لا يأخذ بعين الاعتبار في دراسته للفرد المجتمع بقدر ما يهتم بالبنية الكلية التي يتواجد فيها، فهي لا تنظر للدور الفردي لمدير المدرسة بقدر ما تهتم بالجانب الوظيفي القائم على التعاقدات الاجتماعية المختلفة ضمن المدرسة بنائياً، أي إن (البنيوية الوظيفية) تنظر للبناء الاجتماعي من منظور كلي يتحلل إلى أنساق فرعية تتحلل بدورها إلى عناصر بنيوية يطلق عليها الأدوار ولكل دور وظيفة، هذه الوظائف مكمل بعضها لبعض بنفس الكيفية التي تتكامل بها وظائف أجهزة الكائن الحي بيولوجياً وفيسيولوجياً (مثلاً جسم الانسان)، فالوظيفة هي بالأساس الدور الذي يشغله الجزء في أي نظام في البناء الاجتماعي، فالفرد هنا مجرد وكيل مسلوب الحرية الفردية ينفذ ما يتطلبه البناء فقط. وعليه فالدور الاجتماعي: وفق الاتجاه البنائي الوظيفي يمنح من قبل البناء الكلي للمجتمع، وفي نفس الوقت يمنح هذا الدور مكانة ضمن ما أطلق عليه (دوركايم) قانون الضمير الجمعي كآلية لضبط التباين الاجتماعي، وتحديد الأدوار داخل المجتمع مستمداً ذلك من الكل الثقافي والإثني ...الخ، فالبنيات الاجتماعيةsocial structures: ما هي إلا عبارة عن قيم وعلاقات اجتماعية ثابتة بين

أفراد يشغلون مكانات داخل المجتمع، وفي هذا الصدد يؤكد راد كليف براون الأنثروبولوجي البريطاني "أن البناء الاجتماعي Social construction: هو مجموعة من العلاقات الاجتماعية الثابتة والدائمة التي تربط أعضاء المجتمع الذين يؤدون أدواراً معينة، ويشكلون مكانات اجتماعية محددة، أو يكونون بالتالي جماعات اجتماعية متعددة داخل المجتمع نقلاً عن (عبدالعظيم، 2017، 181)، وهذا ما سيحيلنا إلى تنميط الأدوار في المجتمعات التقليدية من منطق القرابة أو من منطق عدم مخالفة الشرع أو ما يتطلبه المجتمع، أعمل مثلما يعمل قريبي، فابن النجار نجار، وهذا ما يحد من دور الأفراد في المجتمع وتعتمد النظرية أيضاً على فكرة أن غاية المجتمع هي الحفاظ على النظام الاجتماعي، وتأكيد ثباته النسبي واستمراريته، وبالمثل يكون هدف كل مكون من مكونات البناء، وكذلك الطريقة التي تُرتَّب وتُنظَّم بها هذه المكونات، هو تحقيق النظام والتوازن الاجتماعي (عبد المعطي، 1998، 111). أي إن كل فرد في المجتمع يشغل مكانة اجتماعية وظيفياً في سلم التراتب الاجتماعي بنائياً، ويترتب على هذه المراكز جملة من الحقوق والواجبات تلزم تفاعله مع الآخرين الشاغلين لمراكز اجتماعية أخرى، رغم اختلاف هذه المراكز إلا أنها يعتمد بعضها على بعض، أضف إلى ذلك أن كل مركز اجتماعي ترتبط به ثلاثة مستويات تحليلية، تمكن من تحديد أداء الأفراد لأدوارهم (حسن، 1982، 137).

- **المستوى الأول:** أن يكون الفرد على معرفة ودراية بالمتطلبات التي يفرضها عليه دوره.
- **المستوى الثاني:** معرفة أن هذا الدور يتطابق بشكل أو بآخر مع متطلبات الدور والتوقعات الفعلية للآخرين.
- **المستوى الثالث:** القيام بالدور الذي يتوقع الآخرون القيام به، رغم ما قد يطرحه تداخل متطلبات سلوك الدور الذي قد ينتج عنه صراع بين الأدوار عندما يحدث "عدم الاتساق بين دورين أو أكثر يتوقع أن يقوم بهما الفرد في وضع معين، وحينئذ يتداخل أداء أحد الأدوار أو يتصارع معه على إمكانيات المجتمع" (السيد، 1985، 392). ومن هنا يعالج مارين ليفي هذه المتطلبات الوظيفية بقوله "إن الأدوار الاجتماعية تتوزع في المجتمع وفقاً للمعايير التالية: (العمر، الجنس، الموارد الاقتصادية، القوة السياسية، الدين، أنماط التفكير... الخ) فكل عامل من عوامل التباين يشبع أحد المتطلبات، ومنه يمكن تفسير أساليب تباين الأدوار انطلاقاً من الحاجات التي ينطوي عليها النسق" (محمد، 2005، 465). وهذه الأدوار تتغير بتغير الأنساق

الاجتماعية المختلفة، وعادة ما تؤثر في نفسية الأفراد خاصة في حالة عدم تكاملها، ويمكننا القول إنه كلما ازداد تباين الأدوار مع تمثلات المجتمع وتطلعاته من تلك الأدوار ازدادت احتمالية حدوث الصراعات الاجتماعية، وعلى العكس من ذلك، الاتزان بين كل من الدور والمكانة الاجتماعية في البنائية مؤشر على معيارية المجتمع، فنظرية الدور الاجتماعي ضمن البنائية ترتبط بمجموعة من المفاهيم مثل (المكانة الاجتماعية، تعدد الأدوار، الصفوة) التي أشار إليها العالم الإيطالي فالفريد باريتو باعتبارها دعامة من الدعائم التي يرتكز عليها بناء المجتمع ككل، وتتمثل هذه الدعائم في المتغيرات مثل (المصالح والرواسب)، التي يعتبرها أساسية لشاغل مركز اجتماعي معين، علماً أن هذه المتغيرات تسود بينها حالة من الاعتماد المتبادل لكونها هي الحالة المحددة لحركة المجتمع أفراداً وجماعات.

4-5-1- الاتجاه الوظيفي الحديث:

برزت الوظيفية الحديثة على الساحة السيوسيولوجية في منتصف القرن العشرين بحلة جديدة للوظيفية الكلاسيكية، فهي لم تلغي دور البناء الاجتماعي، وفي نفس الوقت لم تلغي دور الفرد داخل البناء، ومن أبرز روادها تالكوت بارسونز T. Parsons الذي يعتبره السوسيولوجيون حلقة الوصل بين النظرية الوظيفية الكلاسيكية والحديثة، فقد تمكن من المزج بين آراء (دوركايم وماكس فيبر وباريتو) فقدم تصوراً جديداً لمشكلات (التوازن والضبط والتغير والانحراف وغيرها (مرسي، 2001، 33). فإذا كان دوركايم استخدم البناء الاجتماعي الكلي للمجتمع فقد أخذ بارسونز بالنسق الاجتماعي Social System مشيراً إلى أن المجتمع يتكون من أنساق اجتماعية كلية، وهذه الأنساق بدورها تحتوي على أنساق فرعية تقوم بوظائف محددة، إذ تناول في كتابه النسق الاجتماعي The Social System دور الفرد وعلاقته بالتنظيمات والأنساق الاجتماعية المختلفة فالدور لديه عنصر مشترك بين البناء الاجتماعي والشخصية، ويعرفه بأنه: ما يستطيع الفاعل القيام به في علاقته بالآخرين (passons,1951,8) وأفعال الناس ليست عشوائية بل تسير وفق أنماط منظمة ومقننة بصورة يمكن معها أن تحمل في طياتها عنصر التنبؤ (حميدشة، 2010، 486). وتطورت النظرية كذلك في حقيقة الأمر على تحديات الماركسية : فكانت الماركسية نظرة عامة عن المجتمع تدين الرأسمالية، فقد غدت الوظيفية البنائية نظرية عامة

عن المجتمع لا تبرز الرأسمالية (كما يُعتَقَد العادة)، بقدر ما تقدم تفسيراً وفهماً لصعوبات الرأسمالية دون أن تدينها، فبارسونز يقدم نظرية تطورية في التغيير الاجتماعي، منطلقاً من المماثلة مع الكائن الحي في الطريقة التي تنقسم بها الخلية الحية وتتكاثر، ويرى أن تطور المجتمع الإنساني يمكن أن يُنْظَر إليه بنفس الطريقة. فالمجتمعات البسيطة باعتبارها خلايا أولى تنقسم في البداية الى أربعة أنساق فرعية لنسق الفعل العام، وهذه بدورها تنقسم وهلم جرًّا، وهذه العملية ذات ثلاث مراحل: التمايز: حيث يقوم النسق الفرعي الجديد بتمييز نفسه عن النسق الأصلي بوضع ترتيب جديد له، ثم يمر هذا الترتيب الجديد بمرحلة تكيف، واندماج جديد، وأخيراً، يقوم نسق للقيم له قاعدة أوسع ويحتضن النسق الفرعي الجديد، ويضرب مثلاً على ذلك وهو تحول المجتمعات ذات القاعدة الزراعية الفلاحية الى مجتمعات صناعية، فهذه العملية تقتضي انفصال النسق الاقتصادي عن نسق التنشئة الاجتماعية، ففي حين كانت العائلة في المجتمعات قبل الصناعية هي أيضاً وحدة إنتاج، وتحتفظ بالأرض وتعمل مجتمعة- بدرجة من تقسيم العمل- فإن عملية التصنيع فصلت العمل إلى مصانع ومكاتب، بينما أصبحت العائلة أسيرة المنزل، ومن أجل أن يكون هذا الفصل ناجحاً، يرى بارسونز، أن هذه العملية يجب أن تكون ذات قدرة تكيفية أكبر، لذا كان العمل في الوحدات الصناعية أكثر كفاءة وعقلانية وإنتاجاً، بينما تقوم العائلة بوظيفة التنشئة الاجتماعية بكفاءة أكبر من ذي قبل عند انتزاع وظائفها الاقتصادية منها، أما عملية الاندماج فتفترض التواؤم بين نسقين فرعيين (كنسق القوانين التي تحرم النساء والأطفال من أعمال معينة)، وتحتاج إلى خلق نظام هرمي جديد للتحكم الاقتصادي، لأن الأب لم يعد يقوم بذلك الدور كما كان يفعل في المجتمع قبل الصناعي، ولا بد لكلا النسقين الفرعيين أن يتكاملا مع نسق السياسة والروابط المجتمعية، وأخيراً لا بد لنسق القيم هو الآخر من أن يتطور ليضم اليه أدواراً ترتبط بمكانات جديدة: كالدور الجديد للأب الذي انتزع بعض نفوذه، أو كأدوار مديري المصانع، وهكذا، ففي المماثلة مع الكائن العضوي يفسر الجاني الوظيفي منه، فإذا ما أخذنا الجسم الإنساني بصفته نظاماً، فإنه يمكن النظر إليه على اعتبار أن لهذا الجسم حاجات – كالطعام مثلاً- ويتكون من عدد من الأجزاء المترابطة (الجهاز الهضمي، المعدة، والأمعاء الخ)، التي تعمل من أجل تلبية تلك الحاجات، ويرى النظام الاجتماعي للفعل على اعتبار أن له حاجات لا بد أن تلبي إذا ما أريد

البقاء والاستمرار، وأنه يتكون من عدد من الأجزاء التي تعمل لتلبية تلك الحاجات، وهو يرى أن كل الأنساق الحية تسعى لأن تكون في حالة التوازن، حالة من الاستقرار والعلاقات المتوازنة بين أجزائها المختلفة، من هنا نستطيع أن نكتشف الموضوعات الأساسية عند بارسونزر. فهو يرى الحياة الاجتماعية في أفكار البشر، خاصة معاييرهم وقيمهم، فالمعايير هي تلك القواعد المقبولة اجتماعياً التي يستخدمها البشر في تقرير أفعالهم، أما القيم فهي ما يعتقد البشر عما يجب أن تكون عليه الحياة، وهي أيضاً- لها تأثير في تحديد أفعال البشر. وأهم العمليات الاجتماعية هي عملية توصيل المعاني، أي توصيل الرموز والمعلومات، يهتم بارسونز بانتظام أفعال الأفراد وفقاً لأنساق من الأفعال، بتطبيق الاتجاهات النظرية الكلية والفردية من آن واحد. ففكرة النسق أو النظام أو الدور تزودنا بالاستعارة الأساسية في نظرية بارسونز: وهي المماثلة التي يقيمها بين النسق الاجتماعي والكائن العضوي، ويقول بارسونز في كتابة بنية الفعل الاجتماعيThe Structure of Social Action الذ أصدره عام 1937، إن كل النظريات التي فحصها يمكن أن تُرى على أنها تتجه نحو ما يسميه (النظرية الطوعية للفعل)، حيث ينظر إلى البشر على اعتبار أنهم يقومون بالاختيار- أو المفاضلة بين أهداف مختلفة ووسائل تحقيق تلك الأهداف، ويمكن أن يكون مثل هذا المفهوم منطلقاً لكل العلوم الإنسانية، وقد اقترح أنه من الممكن أن يُصطفى من تلك النظريات نموذج أساسي للفعل الإنساني، تحدد كل مكوناته بصيغة مجردة، وهذا النموذج يتكون من: أولاً، الإنسان الفاعل، ثانياً، نطاق الأهداف أو الغايات التي لا بد أن يختار من بينها الفاعل، ومختلف الوسائل الممكنة لبلوغ تلك الغايات، وهنا أيضاً على الفاعل أن يختار من بينها، على أن الاختيار لا يجري في فراغ بل وسط بيئة مكونة من عدد من العوامل المادية والاجتماعية التي تحدد الاختيارات المتاحة، مثلاً: قصور نظري بمعنى من أن أكون طياراً، وفي الوضع الاقتصادي الراهن ليس بإمكاني أن أكون مهندساً، لأنه لا توجد فرص عمل متاحة لذلك التخصص، وتتكون وحدة الفعل الصفري اذن من الفاعل، والوسائل، والغايات، والبيئة التي تضم أشياء اجتماعية ومادية فضلاً عن المعايير والقيم. وهذا وصف تجريدي لكل فعل وهو نقطة البدء في نموذج بارسونز الهائل، بارسونز ليس منصباً على فعل الفرد وحسب، بل على انساق الفعل أيضاً. وقد تطورت فكرته عن النسق والدور. فمن بين الأشياء الاجتماعية في بيئة الفعل هناك الفاعلون الآخرون، فالطريقة التي

طور بها بارسونز فكرة وحدة الفعل الصغرى إلى مفهوم النسق الاجتماعي. برأيه النسق يرتكز على معايير وقيم، تشكل مع الفاعلين الآخرين جزءاً من بيئة الفاعلين. ويفترض أن هدف كل فاعل هو الحصول على أقصى درجة من الاشباع، وإذا ما دخل الفاعل في تفاعل مع آخرين وحصل في ذلك الفاعل على الإشباع فذلك مدعاة لتكرار التفاعل. وسيصل الأمر بالفاعلين بعد حين الى أن يتوقعوا استجابات معينة من بعضهم البعض؛ وبذا ستتشكل بينهم قواعد ومعايير اجتماعية مع قيم متفق عليها، وتكون هذه القيم ضماناً لاستمرار تلك الاستجابات. مثلاً (علاقة الحب التي تنتهي بالزواج). فما دام كلا الطرفين يحس بالرضى تجاه الآخر، فإن كلا منهما يتوقع من الآخر الاستمرار في التصرف بطريقة ترضي الآخر. وتتطور مع الزواج القواعد غير الرسمية وحتى الرسمية التي تحكم العلاقة بين الزوجين، فكلاهما سيتوقع من الآخر التغاضي عن الخيانات العابرة أو مشاركته في شؤون المنزل، وسينتهي الأمر بكل منهما إلى الاقتناع بأن هذه التوقعات حقوق. وقد يؤمنان بأن ما يربطهما هو (علاقة مقدسة) رغم نظرة الاستخفاف التي كانا ينظران بها الى الزواج قبلئذ. ويتطور نسق من أدوار المكانة Status roles، أي شبكة من المراكز التي ترتبط بها توقعات سلوكية محددة بما فيها أنواع الثواب والعقاب، للوفاء أو عدم الوفاء بتلك التوقعات. هذه العملية تُدعى بلورة المؤسسات الاجتماعية institutionalisation وتعني أيضاً تعزيزاً في علاقات اجتماعية محددة عبر زمان معين، بحيث إن السلوك المرتبط بكل دور يبقى ثابتاً بغض النظر عمن يحتل تلك المكانة. ويمكن اعتبار المجتمع ككل، هو ومؤسسات مختلفة فيه، شبكة من الأدوار، تحكم كلا منها معايير وقيم ثابتة. ليس النسق الوحيد المتضمن بشكل جنيني في وحدة الفعل الصغرى. فبلورة المؤسسات وتطور النسق الاجتماعي تستلزم ثلاثة أنساق أخرى. تستلزم فاعلاً يرمي الى الحصول على الحد الأقصى من نسق الشخصية، وتستلزم بقدر ما يتعلق الأمر بالمجتمع نسقاً له انتشار واسع، حيث إن هذه القيم تمنح التماسك للمعايير المختلفة المرتبطة بمختلف أدوار المكانة النسق الثقافي. وأخيراً، تستلزم وجود على المجتمع أن يتكيف معها النسق العضوي، ويكون بارسونز من أوائل الذين أكدوا التكامل بين الخصائص النفسية والمطالب البنائية في تعريف الدور، فالبناء في نظره يقوم على أساس تبادل العلاقات بين الأدوار(فهمي،2006، 26)، وهذا الفعل أو الدور في نظره يجب أن يتميز بالطوعية وهو ما يخالف دوركايم الذي جعل منه جبرياً وإلزامياً من قبل البنيات

الكلية، وعليه لم يلغ بارسونز دور الأنساق في تحديد أدوار الأفراد وفي نفس الوقت لم يلغ دور الفاعل في التغيير داخل النسق، وهذا الدور الفردي يتوقف على مقدار وعي الفرد بما يحيط به من جهة، والتمكين المسبق للفرد وامتلاكه لمهارات ذاتية تمكنه من القيام بالدور الذي تطلبه مكانته داخل النسق من جهة أخرى، على اعتبار أن الفرد هو من ينتج الدور وليس العكس " فعندما يؤدي الفاعل دوره فلا بد أن يوفق بين واقعيته وبين التوجهات المعيارية التي تحكم سلوكه وسلوك الآخرين، وفي الحقيقة كل فاعل يسعى لتحقيق أهداف فاضلة، إلا أنها لا تتعارض مع معايير وقيم المجتمع، يعني يتم التوافق والتكامل بين دافعية الفاعل والتوجيه القيمي في المجتمع" (زايد، 1984، 122) لتحقيق التوازن الاجتماعي باعتماد الجزء على الكل بما يحقق التكامل بين جميع الأنساق. فبارسونز أدخل العديد من الإضافات لنظرية الدور في كتابه النسق الاجتماعي مشيراً إلى تعدد الأدوار للفرد في وضعية واحدة، فالفرد برأيه لا يشغل في المجتمع دوراً واحداً، وإنما يشغل عدة أدوار، ويحدد بارسونز (ثلاثة أنواع من الأدوار) داخل النسق أو التنظيم، وهي (الأدوار القيادية، والأدوار الوسطية، والأدوار القاعدية) وكل منها يكمل الآخر وفق ترتيب بيروقراطية، ويمكن تحليل النسق الاجتماعي إلى مجموعة من المؤسسات، ويمكن تحليل المؤسسة الواحدة على أدوار اجتماعية، ويمكن تحليل الدور الواحد في المؤسسة إلى حقوق وواجبات اجتماعية (Parssons,1951,16). ولما كان الاتجاه الوظيفي البنائي اتجاهاً محافظاً يحاول البقاء والحفاظ على بنيات المجتمع فإن "الوظيفيين يولون اهتماماً كبيراً بالأداء الوظيفي والدور الذي يقوم به كل جزء من أجزاء المجتمع في إطار القيم والمعايير السائدة في التنظيمات والجماعات التي يتكون منها المجتمع" (الزيات، 2009، 86). هذا التكامل والتناغم بين أنساق المجتمع من أجل "إحداث التكيف والتوافق بين عناصر النسق والأفراد عن طريق الالتزام بأداء الدور تجاه المجتمع الذي ينتمون إليه بشكل لا يتعارض مع الأدوار الاجتماعية الأخرى لتحقيق الانسجام بين مكونات البناء والتكامل بين الوظائف الأساسية لكل دور" (غربي، 2007، 85).فالدور وإن كان يشير إلى الفرد في نشاطه وتفاعله مع الآخر، فإن هذا الدور يتوافق مع مركز الفاعل في النسق الاجتماعي ومكانته، بما يتوافق مع الموقف الاجتماعي وتطلعات الجماعة من هذا الفرد، وانطلاقاً من رؤية بارسونز أن

مكانة الفرد داخل المجتمع تتناسب عكسياً مع سلطة القهر الذي يؤدي إلى ظهور اختلالات في سلوك الفرد وقيامه بأدوار وسلوكيات تنافي تطلعات المجتمع، وقد حدد بارسونز خصائص الدور بما يلي:

- الدور نموذج سلوك الفاعل الذي يشغل مركزاً أو مكانة ما.
- يخضع الدور لثقافة المجتمع وقيمه وقوانينه.
- يرتبط الدور بالمركز الذي تحدده المكانة الاجتماعية ويتحدد بالحقوق والواجبات وبتطلعات الجماعة ممن يشغل ذاك المركز.
- الدور مجموعة من المعوقات المرتبطة بالبنية الثقافية أو التنظيمية أو القيمية أو السياسية التي تواجه الفاعل وتحد من أدائه.
- يتضمن الدور تلك الأفعال التي تؤثر في صنع القرار والتوزيع السلطوي للقيم، ويشير إلى التوقعات للمجتمع وتمثلاتهم لمكانة الفرد. فالوظيفية الحديثة اذن، و بواسطة مفاهيمها المركزية (الدور، الوظيفة، النسق) تعتبر من أهم الاتجاهات الحديثة تعطينا رؤية نظرية واضحة نتعرف بها الدورَ الذي يقوم به الفرد كانعكاس أو مرآة الآخرين مثل السكن والملبس وأسلوب الحديث والوضع المهني، بالنظر لمفاهيم النظرية البنائية الوظيفية نجد أنها تهتم بدراسة كل فرد من حيث موقعه ضمن البناء الاجتماعي وتحليل وظيفته كجزء من مكونات المجتمع ككل، ودراسة التفاعلات بين الأفراد ووظائفهم وطبيعة موقفهم ضمن البناء الاجتماعي وما ينتج عنه من تأثيرات، وبذلك يمكن تفسير التنشئة الاجتماعية وفقها بإكساب الطالب والمعلم (المعارف والاتجاهات والسلوكيات) وفق موقعه ضمن المجتمع المدرسي ووظيفته التي يقدمها له.

4-5-2- العلاقة بين الوظيفية البنائية والمهارات الاجتماعية لدى المعلم والطلبة:

1. المعلم كعنصر وظيفي:

من منظور الوظيفية البنائية، المعلم هو أحد العناصر الأساسية في النظام التعليمي الذي يلعب دورًا مهمًا في تنشئة الاجتماعية، فالأجيال الجديدة وتزويدهم بالخبرات والمعارف والمهارات الاجتماعية. كما أن دوره في الصف ليس فقط نقل المعلومات، ولكن أيضاً تعزيز منظومة القيم الاجتماعية والمعايير والقيم، مثل (التعاون، والتفاعل

الاجتماعي، والاحترام المتبادل).

أما المهارات الاجتماعية للمعلم تشمل: القدرة على التواصل بفعالية مع الطلبة، والاستماع النشط، والقدرة على بناء علاقات إيجابية مثمرة مع الطلبة، والقدرة على إدارة التفاعلات الاجتماعية داخل الفصل، هذه المهارات تساعد المعلم على تأدية بشكل دوره فعال في تعليم الطلبة وتوجيههم نحو فهم القيم الاجتماعية التي تحافظ على استقرار المجتمع وتقريب المسافات الاجتماعية ووجهات النظر فيما بينهم.

2. الطلبة كعناصر بنائية:

الطلبة هم مكونات النظام التعليمي وأساسه ويعملون في إطار قواعد نظامية اجتماعية تساعدهم على التكيف والتوافق والاندماج مع المجتمع الأوسع، بالحوار الفعال والتعليم والتفاعل مع المعلمين والأقران، يتعلم الطلبة المهارات الاجتماعية التي تُمكنهم من المشاركة بفعالية في الحياة الاجتماعية والمهنية والعلمية والحياتية.

والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة التي تتأثر بالتعليم تشمل: (التفاعل الجماعي، واحترام الآخرين، وحل المشكلات الاجتماعية، والتفاوض)، هذه المهارات تشكل أساس تكيفهم واندماجهم مع المجتمع وتعزز تماسكه بمنظومة مستقرة.

3. التفاعل في الصف الدراسي:

بالتفاعل بين المعلم والطلبة في الصف الدراسي، تُطَوَّر المهارات الاجتماعية لدى الطرفين في الصف الدراسي والبيئة المدرسية اللذين يمثلان بيئة مصغرة للمجتمع، حيث تتم تجربة وممارسة الأدوار والتفاعل الاجتماعي ممارسة منظمة ومنسقة.

والمعلم يوجه الطلبة لتطوير هذه المهارات الاجتماعية بواسطة أساليب التدريس التي تشجع على (العمل الجماعي والتعوني والتفاعلي، التواصل والاتصال، والنقاش المثمر والهادئ). من جهة أخرى، يتعلم الطلبة كيفية التفاعل مع أقرانهم ومع المعلم بطريقة محترمة ومنظمة. (Mor,Kengsle,2002,243-244)

وفي هذا السياق يمكن توظيف النظرية البنائية التفاعلية في تنمية معارف وخبرات ومهارات الطالب المعلم وفق موقعه في البناء الاجتماعي كمعلم مستقبلاً، ووظيفته تجاه المجتمع بواسطة مهنة التعليم، إضافة إلى تدريبه على توظيف التطبيقات التربوية لهذه النظرية ضمن عمله كمعلم.

4-6- نظرية التفاعل الرمزي:

النظريات البنائية تنظر للعلاقة بين الذات والمجتمع من زاوية تأثير المجتمع في الذات. فأنصار التفاعلية الرمزية يتجهون في عملهم من الذات إلى خارجها، مؤكدين أن الناس يؤسسون المجتمع، ويرجع هذا التقليد في أصوله الأوربية إلى جورج زيميل وفي الولايات المتحدة الأمريكية إلى كل من (جورج هربرت ميد، وميلز، وغوفمان، وبلومر) " فالتفاعلية الرمزية Symbolic interactionism تواجه عملية التفاعل بين الأفراد، وخاصة فيما يتعلق بتكوين الذات، ويمثل هذا الاتجاه كل من هربرت ميد Mead.H.G وبلومرBlumer" (عبدالعظيم، 2017، 202). "وهذا الاتجاه يرتكز على تحليل الأنساق الاجتماعية الصغرى التي تدرس الأفراد ومفاهيمهم عن المواقف والمعاني والأدوار وأنماط الفعل" (الزيات، 2009، 127). اتجاه حاول رسم العلاقة بين الفرد والآخر- بين الأنا والآخر- ضمن جدلية العلاقات التفاعلية؛ لذلك عمل منظور التفاعل الرمزي على هذه النظرة إلى الذوات باعتبارها فاعلاً اجتماعياً قائلين إن الأدوار محل تفاوض، أو تُحَدَّد بصورة جماعية، حيث يصوغ كل فرد أداءه لدوره تبعاً لما يراه لمتطلبات كل موقف وتبعاً للباقين (سكوت،2009، 213). أي إن الفرد يبني مكانته الاجتماعية وفق تلك العلاقة التفاعلية مع الآخر ضمن تمثل المجتمع والآخر لهذه العلاقة التفاعلية، وعليه فأفعال الأفراد ما هي إلا أدوار تبين توقعات بعضهم تجاه بعض، وهنا يصبح التركيز على بنية الدور ضمن عملية التواصل داخل النسق أو كما يطلق عليه سلوك الدور والفعل الاجتماعي." فالتفاعلية الرمزية معنية بالطريقة التي يتبعها الأفراد الاجتماعيون القادرون على تشكيل عالمهم الاجتماعي الذي يعيشون فيه، وفهم حقيقته"، بمعنى أن التفاعلية الرمزية لا تحلل تفاعل الأدوار ما ينتج عنها من سياقات مختلفة بواسطة المعنى الذي يضيفه الأفراد لتلك الأدوار. وهذا المهني هو بالأساس مكانة حامل الدور، ومنه فإن قارنها بنظرية بارسونز كنموذج الاتجاه الوظيفي الحديث سنجد أنها لا تشتغل بالتحليل التوقعي على مستوى النسق بقدر اهتمامها

بالتفاعل الرمزي المتشكل عبر (اللغة والمعاني والصور الذهنية) مستندة إلى ركيزة أساسية، وهي أن على الفرد أن يستوعب أدوار الآخرين وأن يكون قادراً على خلق عوالم مشتركة معهم حتى يكون دوره مقبولاً اجتماعياً، وفي نفس الوقت تكون له مكانة ضمن الحقل التواصلي. ولا تنطلق من الفرد بحد ذاته، بل من الوضعيات التفاعلية له خلال موقف معين أو ضمن إطار تنظيمي معين، فالفرد الفاعل هنا يبني (تصوراته وأفعاله ومكانته الاجتماعية) تدريجياً بواسطة عملية التفاعل وليس بمعزل عن هذا التفاعل، أي تنطلق من الذات الداخلية إلى الذات الخارجية، "فالإنسان يقوم بصياغة وتشكيل الواقع الاجتماعي الذي يعيش فيه بعملية التفاعل الاجتماعي، عن طريق استخدام الرموز مثل اللغة" (الزيات، 2009، 129). فالتفاعلية الرمزية تستند إلى حقيقة مهمة مفادها أن على الفرد استيعاب أدوار الآخرين لأن التفاعل ما هو إلا دور يحمل في باطنه مكانة الفرد الاجتماعية. وهذه الأخيرة تُعطينا انعكاساً لثقة الفرد بذاته ليكون فاعلاً ضمن (عملية تبادلية ومقدرته على التوفيق بين الأنا والآخر). بين ذاته وذوات الآخرين مع مقدرته على التوفيق بين (أهدافه وغاياته ومتطلبات المجتمع وعاداته وتقاليده) لذلك يعتبر مفهوم الوعي الذاتي من أهم مصطلحات هذه النظرية ويشير إلى مقدرة الفرد على تمثل الدور وفق معطيات الواقع المعيش. هذا من جهة، ومن الجهة الأخرى فيما يخص اختبارات الفرد كفاعل لأهدافه فإن "الفاعل يختار من بين الأهداف ويختار الوسائل لتحقيق تلك الأهداف في موقف يتكون من موضوعات مادية واجتماعية" (كريت، 1999، 118). وفق هذا التقليد يصبح للفرد استراتيجيته أو سلوك تجعل منه فرداً له دور ومكانة مرتفعة بالمجتمع بناء على (قدرته الشخصية السيكولوجية الموروثة أو المكتسبة) في التوفيق بينه كمكانة ولآخرين كمتقبلين، وهذا الدور والمكانة لا ينحرفان عما هو رمزي ضمن الجماعة الاجتماعية بثقافتها وقيمها ومعتقداتها وكافة رموزها المختلفة." وتعد نظرية الوصم إحدى النظريات الحديثة في التفاعلية الرمزية وفي علم النفس الجنائي، ويعتبر أدوين ليمرت أحد رواد هذه النظرية، إذ يفترض أن أي فعل أو دور خارج تمثلات المجتمع يعتبره المجتمع انحرافاً أو خروجاً عن الوعي الجمعي، وهو عملية اجتماعية بين طرفين هما: الدور أو الفعل غير المرغوب فيه وردة فعل المجتمع بالانتقاص من مكانة الفرد، ووصمه نتيجة هذا الدور بوصمة قيمية تُنقص من مكانته، إما بالاشمئزاز أو الاحتقار أو التميز العنصري بأشكاله المختلفة، أو بإصدار أحكام أخلاقية

وقد يصل الوصم إلى حرمان الشخص من بعض المميزات الاجتماعية التي يتمتع بها أقرانه في نفس المجتمع. بأنه (منحرف، أو ناقص التربية، أو قليل الأصل، أو عديم الأصل...الخ) كلها مفاهيم وصمية اجتماعية كثيراً ما نلاحظها في مجتمعنا كأحكام وصمية لأشخاص وكنوع من العقاب الاجتماعي والإنقاص من مكانتهم الاجتماعية، فالنظرية التفاعل الرمزي انبثقت عن النظرية البنائية التي تقوم على أسس هي قدرة الفرد على الانتقال بواسطة الرموز وقدرته على تحميلها معانيَ وأفكاراً ومعلومات يمكن نقلها لغيره، وتركز هذه النظرية على أهمية التفاعل الرمزي في التنشئة الاجتماعية أو التواصل عن طريق الرموز واللغة في عمليات التفاعل الاجتماعي، وترى أن تعرُّفَ الفرد على صورة ذاته تحدث بتصور الآخرين له وبتصوره لتصور الآخرين له، إذ تتكون صورة الذات نتيجة تفاعل الفرد مع الآخرين (الهمشري، 2007، 73).

فنظرية التفاعل الرمزي ترتكز على ثلاثة أفكار أساسية:

1-المعاني تبنى بالتفاعل: الأفراد لا يستجيبون فقط للعالم المادي من حولهم، بل يستجيبون أيضاً للمعاني التي يمنحونها لهذا العالم. المعاني ليست ثابتة أو مطلقة، بل تُشَكَّل وتُغيَّر باستمرار عبر التفاعل الاجتماعي.

2-الأفراد يعطون معني للأشياء بالتفاعل: الأشياء، والأشخاص والأحداث تأخذ معانيها بناءً على التفاعلات التي يقوم بها الأفراد معها. بمعنى أن الأشخاص يبنون معانيهم بناء على خبراتهم وتفاعلاتهم مع المجتمع.

3-المعاني تعدل بعملية التفسير: الأفراد لا يتصرفون بناءً على المعاني فقط، بل يقومون بتفسير وتعديل تلك المعاني بتفاعلهم مع الآخرين، هذا يعني أن المعنى الذي يمنحه شخص ما لشيء ما يمكن أن يتغير بناءً على تفاعلاته المستمرة مع الأشخاص الآخرين. (المقاطي،2006، 70)

وتناولت هذه النظرية أهمية العلاقة بين التنشئة الاجتماعية واللغة باعتبار اللغة أول وسيلة رمزية من وسائل الاتصال بين الأفراد وحدوث التفاعل بينهم، وبالتالي اللغة تنتج كلاماً منظماً ومنسقاً ورمزياً متفقاً عليه اجتماعياً بين الأفراد تكتسب بالتنشئة الاجتماعية، كما تختلف من مجتمع لآخر ومن ثقافة لأخرى (خواجة، 2005، 66).

حيث يركز العالم "ميد" على التفاعل الرمزي المتبادل بين المتفاعلين بواسطة المؤثر والاستجابة، حيث يحدث التفاعل الاجتماعي عن طريق الاتصالات الرمزية واللغة، التي تساعد الإنسان على اكتساب الخبرة، فسلوك

الإنسان الذي يتعلمه خلال حياته هو نتاج عملية التفاعل بينه وبين الآخرين داخل الإطار الثقافي الذي يعيش فيه، فالموقف الاجتماعي هو الذي يحدد تصرف الفرد؛ لأن الإنسان يرمز ويتفاعل مع غيره ومع نفسه بعملية التفاعل الرمزي بواسطة المؤثر والاستجابة التي تكون مشتركة وقائمة على المعاني التي يفسرها المشتركون في عملية التفاعل الرمزي (المقاطي، 2006، 76).

مما سبق نستنتج أن كلاً من الاتجاهات السيوسيولوجية الكلاسيكية والحديثة تقر بوجود علاقة بين دور الفرد ومكانته إيجاباً وسلباً، إلا أن الاتجاه الكلاسيكي الميكروسوسيولوجي ينطلق من أبرز البنيات الكلية للمجتمع هي من تمنح الأدوار وتضفي لها مكانات اجتماعية، لذلك اهتمت بدور البنية الاجتماعية على حساب الدور الفردي وتعتبر أن مكانة الفرد هي من تحدد تلك البنيات الكلية. فيما اتخذت النظريات الحديثة الماكروسوسيولوجية الاتجاه الفرداني لتأثرها بالعديد من الإيدولوجيات المعاصرة منها الحداثة والعولمة، فجعلت محور دراستها هم الأفراد وأعطت للأفراد هامشاً كبيراً من الحرية في تحديد أدوارهم الاجتماعية، وأن بإمكانهم أن يحصلوا على مكانات اجتماعية، أي إن الفرد هو من يصنع الأدوار والتعاقدات الاجتماعية هي من تضفي عليها مكانة مع الأخذ بتمثلات المجتمع لتلك المكانات اجتماعياً وثقافياً، لتوضيح الارتباط بين الدور والمكانة فهما مرتبطان ضمن سلسة الفعل والتمثل الاجتماعي للفعل وفق معايير وعلاقات محددة اجتماعياً وثقافياً" فالدور يشير إلى السلوك المتوقع لأحد ما ممن يحمل مكانة معينة، ويحمل الأفراد مكانة ويؤدون أدواراً، وتتباين كلا المكانات والأدوار بحسب الثقافة". لذلك فالدور الاجتماعي، هو مصدر الفعل الديناميكي للمكانة الاجتماعية. بمعنى أن الدور هو السلوك المتوقع من شاغل المركز الاجتماعي، أي ما هو مطلوب من الفرد القيام به لتحقيق هذه المكانة، وفي الاتجاه الآخر، المكانة تشير مباشرة للدور الاجتماعي للفرد، فهي من حيث قياسها ومعرفة مستواها إنما تعتمد على ما يعطيه المجتمع من حظوة وجاه وامتيازات مادية واجتماعية للفرد بناءً على جملة مواصفات مادية واجتماعية يتمتع بها وبناءً على الأدوار الوظيفية التي يحتلها في المجتمع، وهذه الأدوار التي تجتمع وتحدد مكانة الفرد الاجتماعية.

4-7- العلاقة بين نظرية التفاعل الرمزي والمهارات الاجتماعية:

تعتبر نظرية التفاعلية الرمزية (Interactionism symbolic) واحدة من أهم النظريات الاجتماعية التي تركز على كيفية تأثير التفاعلات الاجتماعية في سلوك الأفراد. وفقاً لهذه النظرية تُطوَّر المعاني والرموز بواسطة التفاعل الاجتماعي بين الأفراد، وهذه المعاني تشكل أساس السلوك الاجتماعي بالنسبة للطالب المعلم في بيئة تعليمية، ويمكن الربط بين هذه النظرية وبين المهارات الاجتماعية بالنظر في كيفية تأثير التواصل بينهما في تطوير هذه المهارات:

- **التواصل اللفظي وغير اللفظي:** وفقاً للنظرية التفاعلية الرمزية يعتمد الأفراد على الرموز (مثل اللغة، والإشارات، والايماءات).

لِفَهْم بعضهم بعضاً في سياق التعليم يتبادل المعلم والطالب هذه الرموز باستمرار، الطالب يطور مهاراته الاجتماعية بناءً على كيفية تفاعله مع المعلم والزملاء، بينما يلاحظ المعلم ردود فعل الطلاب ويعدل أساليبه بناءً على التفاعل المتبادل.

- **تكوين الهوية الاجتماعية:** بالتفاعل مع الآخرين، يبدأ الطالب في تكوين تصورات عن ذاته، مثلاً إذا كان الطالب يحصل على تعزيزات إيجابية من المعلم، فإن هذه التفاعلات تؤثر في نظرته لذاته وثقته بالنفس، المعلم من جهته أيضاً يبني صورة عن الطلاب بناءً على التفاعل اليومي معهم، مما يؤثر في كيفية تقديم المعلومات والتعامل مع الطلبة المختلفين.
- **التفاوض حول المعاني:** أحد الجوانب المهمة في النظرية التفاعلية الرمزية هو أن المعاني ليست ثابتة بل يُتَفاوَض عليها بالتفاعل المستمر، على سبيل المثال: قد يقوم المعلم بشرح مفهوم بطريقة ولكن بواسطة ردود أفعال الطلاب وأسئلتهم يمكن أن يقوم المعلم بتعديل طريقته ليصل الى معنى مشترك ومفهوم.

- **تعزيز المهارات الاجتماعية:** التفاعل المستمر بين المعلم والطالب يعزز مهارات مثل الاستماع الفعّال، والقدرة على التعبير عن الأفكار، وحل النزاعات بطريقة سليمة، فالتواصل الفعّال يعزز من قدرة الطالب على المشاركة في النقاشات والتعاون مع الآخرين.
- **التغذية الراجعة:** بالتغذية الراجعة المتبادلة بين الطالب والمعلم تتطور المهارات الاجتماعية، فعندما يقدم المعلم ملاحظات حول سلوك معين للطالب لتعليم الأخير كيفية تحسين تفاعلاته مع الآخرين، وهو جزء من التعلم الاجتماعي المتأثر بالتفاعل الرمزي.

إن النظرية التفاعلية الرمزية تقدم رؤية متعمقة لدور التفاعل الاجتماعي في تكوين المهارات الاجتماعية وتطويرها داخل البيئة التعليمية، الطلاب والمعلمون يتفاعلون بعضهم مع بعض يومياً، ويعملون معاً على تطوير فهم مشترك للمعاني والرموز التي تشكل تجربتهم التعليمية، بواسطة التفاعل يكتسب الطلبة مهارات اجتماعية حيوية تساعدهم ليس فقط في الصف الدراسي ولكن في حياتهم المستقبلية، مما يؤكد أهمية توظيف مفاهيم وتطبيقات هذه النظرية في استخدام اللغة ورموزها استخداماً صحيح ضمن الإطار ثقافة مجتمعه بهدف توضيح تصوراته للمواضيع التي يقوم بتدريسها.

4-8- مفهوم التعلم وفق نظرية الأدوار الاجتماعية لدى المتعلم:

استمد مفهوم لعب الأدوار من الاستخدام المسرحي لكلمة (Role) الذي يعني الدور المسرحي للممثل وانتقل منها في ثلاثينات القرن الماضي إلى ميدان العلوم الاجتماعية على أيدي بعض العلماء مثل "لينتون" Linton و"ميد" Med و"مورينو"Moreno ، ويشار بمصطلح لعب الأدوار إلى ما يمارسه المتعلمون ضمن إطار المنظومة التعليمية سواء داخل الصف التعليمي أو خارجه من تمثيل تلقائي للمواقف التعليمية التي تشتمل على العلاقات الاجتماعية والإنسانية، التي تقتضي مرورهم بخبرة في التعامل مع مشكلة معينة تحت مجموعة محددات يهتمون خلالها بأنفسهم وبمن يؤدي الدور معهم في إطار متبادل من فهم المشاعر والأفكار والقرارات، وذلك بغرض طرح أفكار معينة لتعميق فهمها وإضفاء مزيد من الواقعية عليها، عبر تقمص شخصية في موقف معين لإنشاء بيئة آمنة تشجع على الإبداع (الترتوري والقضاة، 2006، 210).

وتقوم عملية لعب الأدوار على أربع فرضيات:

– **الفرضية الأولى:** تشير إلى أن لعب الأدوار يعتمد على الخبرة التي تمثل الأداة والهدف في نفس الوقت، حيث يتاح للطلاب التفاعل بعضهم مع بعض في موقف يشتمل مشكلة حياتية ويمثل عينة عن الحياة الحقيقية.

– **الفرضية الثانية:** تشير إلى أنه من الممكن الكشف عن مشاعر وعواطف الطلاب واتجاهاتهم ومواقفهم وآرائهم، وهذا يجعل عملية لعب الأدوار ذات مضمونين عقلي وعاطفي.

– **الفرضية الثالثة:** تستدعي إحضار المشاعر والقيم والأفكار إلى مركز الوعي في العقل بالتفاعل العفوي المصحوب بالنقاش التحليلي، مما يمكن المتعلم من تبني أفكار جديدة ومسارات للتغيير والنمو.

– **الفرضية الرابعة:** أن المتعلمين يمكن أن يقيسوا قدراتهم على التحكم في مشاعرهم واتجاهاتهم وقيمهم إذا هم تعرفوا عليها بالاحتكام إلى وجهات نظر الآخرين، والذي يمكن أن يعدل من الاتجاهات والقيم (السعدني، 2018، 294).

وينظر غالبية التربويين إلى عملية لعب الأدوار على أنها نوع من الاتصال المباشر الذي يستخدم في تحقيق أهداف تعليمية وتربوية متنوعة مثل نقل رسالة أو القيام بوصف أو إقناع، ويقابل هذا النوع من الأهداف تنوع في نماذج تمثيل الأدوار المناسب، مما يتيح تصنيفها إلى عدة نماذج تقع في مجملها تحت نوعين رئيسين هما:

–**الأول: المهارات Skills**: مثل ممارسة مواقف تشتمل على مقابلة أو القيام باجتماع بين مجموعة، بها تظهر نماذج سلوكية تحاكي الواقع الحقيقي، وهو ما يتطلب تعريف المتعلمين بالخطوط العريضة لاستخدام المهارات والخبرات.

–**الثاني: التطبيقات Applications** : مثل تقمص أدوار تتناول قضية اجتماعية أو شخصية سعياً لمساعدة المتعلمين على الوعي بمشاعرهم واتجاهاتهم، وهو ما يتطلب تقديم مدخل يصف المشكلة أكثر من تقديم الحلول بهدف السماح للمتعلمين بالاندماج في الموقف وإتاحة الفرصة لاستخدام خبراتهم وإظهار شخصياتهم (المرجع السابق، 2018، 295).

مما سبق، تُوصِّل إلى اتفاق العديد من الباحثين على أن تطبيق لعب الأدوار في العملية التعليمية يمر بعدة مراحل تمثل كل مرحلة منها إجراءً معيناً يسهم في تفعيل أداء المتعلمين للأدوار المنوط بهم القيام بها وهي تسعة خطوات:

أولاً: التهيئة Prepation بتحديد نوعية موضوع الموقف التعليمي والنتائج المتوقعة من لعب الأدوار في هيئة أهداف بتقديم المشكلة أو الموقف الذي سيُتَدرَّب عليه وشرح جوانبها وتصور نتائجها.

ثانياً: تحليل الأدوار أو تحديدها وتوزيعها وتوضيح كيفية القيام بها.

ثالثاً: تهيئة بيئة التنفيذ ومكان القيام ووضع نظام لتحرك الأفراد.

رابعاً: تحديد أدوار المشاهدين وما الذي سيهتمون به.

خامساً: تنفيذ الموقف الفعلي وفق الأدوار التي تُدُرِّب عليها.

سادساً: المناقشات وتقييم الأدوار المنفذة مع التركيز على الجوانب المهمة والإعداد لإعادة الموقف بعد الموقف.

سابعاً: إعادة لعب الأدوار مع تغير الأفراد أو تغيير أدوارهم.

ثامناً: تُناقَش الأدوار وتُقوَّم كما في الخطوة السادسة.

تاسعاً: التوصل إلى تعميمات للمعارف والخبرات والمهارات التي تُعُلِّمَت. (أسعدي، 2011، 50)

4-9- العلاقة بين نظرية الدور الاجتماعي والمهارات الاجتماعية لدى (المعلم والطالب):

نظرية الدور الاجتماعي تقدم إطاراً لفهم كيفية تشكيل التفاعلات الاجتماعية والسلوكيات في ضوء الأدوار الاجتماعية المحددة التي يتوقع من الأفراد أن يقوموا بها، ويُرَبَّى الأفراد منذ صغرهم على التعلم الاجتماعي بواسطة ما يعرف بـ "التمثيل الاجتماعي حيث يتعلمون القواعد والقيم المرتبطة بالأدوار الاجتماعية من محيطهم. سواء من الأسرة أو المدرسة أو المجتمع بشكل عام ويرتبط هذا التعلم ارتباطاً كبيراً بالمهارات الاجتماعية، التي هي القدرة على التفاعل بفعالية مع الآخرين وتحقيق الأهداف في سياقات اجتماعية مختلفة.

1- العلاقة بين نظرية الدور الاجتماعي والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة: في المدرسة يُدرَّب الطلبة على أداء أدوار معينة مثل دور الطالب (المجتهد، والزميل المتعاون، أو القائد في الأنشطة الاجتماعية)، هذه الأدوار

تساعدهم على تطوير مهارات اجتماعية متعددة مثل (التواصل الفعال، والتعاون، والقدرة على حل النزاعات) وفقاً لنظرية الدور الاجتماعي، الطلبة الذين يتبنون أدواراً معينة سيكونون أكثر نجاحاً في التفاعل والاندماج مع الآخرين اندماجاً إيجابياً، على سبيل المثال عندما يُشجَّع الطالب على أداء دور القيادة في مشروع جماعي، فإنه يتعلم كيفية توجيه الفريق، توزيع المهام، التواصل تواصلاً واضحاً مما يزيد من مهاراته الاجتماعية التي يوظفها في توضيح الترابط الوثيق بين نظرية الدور الاجتماعي والمهارات الاجتماعية للطلبة حيث يظهر دور المدرسة كبيئة تعليمية تعزز الأدوار الاجتماعية، مما يساعد الطلبة على تطوير مهاراتهم الاجتماعية بواسطة تلك الأدوار، يتعلم الطلبة التواصل، والتعاون وإدارة العلاقات، هذه المهارات تمكنهم من التفاعل تفاعلاً أفضل في المجتمع، وهي مهارات حيوية خارج الفصول الدراسية كذلك.

2- العلاقة بين نظرية الدور الاجتماعي والمهارات الاجتماعية لدى المعلم: المعلم كجزء من دوره الاجتماعي في الصف الدراسي، يُعْتَبَر نموذجاً وقدوة ومثالاً يحتذى به للتفاعل الاجتماعي الفعال، ويُتَوَقَّع منه أن يظهر مهارات التعاطف، وإدارة العلاقات الاجتماعية والإنسانية بين الطلبة، وتوجيه سلوكهم بطريقة تعزز التفاعل الاجتماعي الإيجابي، بواسطة القيام بدوره الاجتماعي، يساعد المعلم في تعزيز المهارات الاجتماعية لدى الطلبة، حيث يتعلمون كيفية التصرف في المواقف الاجتماعية بمراقبة سلوك المعلم النموذج والقدوة وكيفية تعامله مع المواقف اليومية، فالمعلم الناجح يستخدم المهارات الاجتماعية مثل (الاستماع الفعال، وإدارة الصراعات) ليس فقط في إدارة الصف وأيضاً لتعليم الطلبة كيفية التعامل مع المواقف الاجتماعية المتعددة.

ويُركَّز على المعلم كقدوة اجتماعية وفقاً لنظرية الدور الاجتماعي، إذاً يؤدي المعلم دوراً مزدوجاً فهو يعلم المهارات الاكاديمية والدراسية ويعزز أيضاً المهارات الاجتماعية والخبرات بتفاعله مع الطلبة، فأسلوب إدارة المعلم للتفاعل الاجتماعي اليومي في الصف يؤثر مباشرة في الطلبة، مما يعني أن نجاح الطلاب في اكتساب المهارات الاجتماعية يعتمد اعتماداً كبيراً على كيفية تمثيل المعلم لدوره الاجتماعي وكفاياته.

بناء على ما سبق نرى أن أهمية عملية لعب الأدوار في تنمية المهارات الاجتماعية (للطلبة المعلمين)، تظهر فيما تتضمنه من مواقف تفاعلية يتواصل فيها الأفراد مستخدمين مهارات التحدث والاستماع واستخدام لغة

الجسد وتعبيرات الوجه في تبادل الأفكار والمشاعر والتعبير عنها، إضافة إلى تركيز عملية الأدوار على إظهار الأفراد لدرجة عالية من التعاطف الذي يتيح لهم فهم مشاعر الآخرين تجاه الموقف بتبني وجهات نظر مختلفة ورؤية الأمور من منظور مختلف، كما تتيح أيضاً وضع المعلمين في مواقف نزاعات وصراعات بهدف تدريبهم على حل مثل هذه المشكلات عن طريق اتباع خطوات الحوار الفعّال وضبط الأعصاب ولعب دور الوساطة وفق معايير موضوعية لفض النزاعات وحل الصراعات والتوصل لاتفاق بين جميع الأطراف.

4-10- دور نظرية الدور الاجتماعي في تنمية مهارات (الإنصات والاستماع والتحدث وفهم مشاعر الآخرين) لدى المعلم والطلبة:

تشير نظرية الدور الاجتماعي (Social Role Theory) إلى أن الأدوار الاجتماعية التي يتبناها الأفراد في حياتهم اليومية تؤثر تأثيراً كبيراً في سلوكهم وتفاعلاتهم وتواصلهم مع الآخرين، وهذه النظرية تركز على كيفية تشكيل توقعات المجتمع للأدوار المختلفة (مثل الأدوار الجندرية، والأدوار العائلية، والأدوار المهنية)، وكيف تؤثر هذه التوقعات في تصرفات الأفراد وتفاعلاتهم الاجتماعية الفعالة في السياقات الاجتماعية.

تنمية مهارات الإنصات والتحدث وفهم مشاعر الآخرين، وعلاقتها بنظرية الدور الاجتماعي لدى المتعلم:

1. تنمية مهارات الإنصات: الأدوار الاجتماعية غالبًا ما تحدد مَن يُتوقع منه أن يكون مستمعاً جيداً.

2. مهارات التحدث: الأدوار الاجتماعية تحدد أيضاً من يُسمح له بالتحدث، وكيف يجب أن يتحدث، في سياقات مهنية أو اجتماعية معينة، يُتوقع من بعض الأفراد أن يكونوا أكثر تعبيرًا عن آرائهم أو قيادتهم للمحادثات، مما يُحفز على تطوير مهارات التحدث الفعّال والمقنع.

3. فهم مشاعر الآخرين: نظرية الدور الاجتماعي تؤكد أن فهم المشاعر والعواطف الوجدانية غالباً ما يكون مرتبطاً بالدور الاجتماعي الذي يلعبه الفرد، على سبيل المثال، المهن التي تتطلب دعماً عاطفياً (مثل التمريض أو التعليم) قد تجعل الأفراد الذين يشغلون هذه الأدوار أكثر استعداداً لتطوير مهارات فهم المشاعر والتعاطف، والأدوار الاجتماعية التي تتطلب التفاعل الإنساني المكثف تعزز الحاجة إلى تنمية القدرة على قراءة مشاعر الآخرين وفهمها (Eagly and Wood, 2012, 134).

فنظرية الدور الاجتماعي توفر إطاراً مفهوماً لتفسير كيفية تشكّل المهارات الاجتماعية وتطورها، بما في ذلك مهارات الإنصات والتحدث وفهم مشاعر الآخرين. هذا الربط يُظهر كيف تؤثر الأدوار الاجتماعية في توجيه سلوك الأفراد وفقاً للتوقعات المجتمع المعترف بها والمقبولة اجتماعياً.

فتنمية مهارات الإنصات مرتبطة بتوقعات المجتمع التي تُفرَض على الأفراد، فالأدوار التي تُعطى للنساء أو العاملين في مهن معينة تجعلهم أكثر ميلاً أو إجباراً على تطوير هذه المهارة والعمل فيها والمحافظة عليها والاستمرار فيها، هذا يُعزز الفكرة القائلة إن البيئة الاجتماعية هي العامل المحرك الرئيسي لتنمية هذه المهارات وتطويرها والعمل فيها والمحافظة عليها، وليس فقط الفروق الفردية، ومهارات التحدث تتشكل أيضًا تحت تأثير الأدوار التي يُفرض على الأفراد تمثيلها، سواء في البيئات المهنية أو الاجتماعية، فالفرد الذي يتوقع منه القيادة أو التعبير عن رأيه يُضطَر لتطوير قدراته الكلامية، وهو ما يُظهر التأثير العميق للهيكل الاجتماعي في أنماط التواصل والاتصال والتفاعل والاندماج بين الأفراد، أما فهم مشاعر الآخرين هو نتيجة مباشرة للأدوار الاجتماعية التي تتطلب التعاطف والتواصل العاطفي؛ المهن التي تتطلب تعاملات إنسانية مكثفة تُشجع على تطوير القدرة على قراءة مشاعر الآخرين ومواقفهم وفهمها.

مما سبق نرى أن قوة النظرية وشموليتها، أنها توضح كيفية ارتباط الدور الاجتماعي بتطور المهارات الاجتماعية ارتباطاً عملياً وتطبيقياً في الحياة اليومية.

4-11- دور نظرية الدور الاجتماعي في تنمية مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع لدى المعلم والطلبة:

نظرية الدور الاجتماعي تركز على الأدوار الاجتماعية التي يتوقع من الأفراد تأديتها بناءً على مواقعهم في المجتمع، مثل دور المعلم ودور الطالب في السياقات التعليمية داخل الصف وخارجه، وهذه النظرية تعدّ ذات أهمية كبيرة في فهم وتطوير مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع، سواء لدى المعلمين أو الطلبة، لأنها تساعد في تشكيل السلوك والتوقعات والمواقف والاتجاهات بناءً على الأدوار الاجتماعية المنوطة بكل طرف كيف يتقبلها وكيف يتعامل معها وماهي نتائجها.

4-12- تأثير النظرية الاجتماعية في تنمية مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع على المعلم يتمثل في:

- تطوير مهارات حل المشكلات: نظرًا لأن المعلم يعتبر قدوة في الصف الدراسي، فإن اتباعه لأدواره الاجتماعية المتوقعة (كمعلم ومرشد وميسر للعملية التعليمية والتعلمية) يساعده على تطوير استراتيجيات فعالة لحل المشكلات بينه وبين الطلبة والإدارة من جهة، وبين الطلبة بعضهم مع بعض، فعندما يواجه تحديات تربوية أو صراعات بين الطلاب، يستخدم المعلم مهاراته الاجتماعية لحل النزاعات حلاً تعاونياً تفاعلياً تفاهمياً عادلاً.

ويظهر كذلك في إدارة الصراع: من المتوقع أن يتحمل المعلم مسؤولية إدارة الصراعات داخل الصف، فنظرية الدور الاجتماعي تُبرز أن هذه المسؤولية الاجتماعية هي جزء من دوره المهني والاجتماعي والدراسي، مما يدفعه لاستخدام استراتيجيات مرنة وقائمة على الحوار والتفاهم واللطف لحل المشكلات الدراسية والنفسية والتربوية بين الطلاب.

وتعليم مهارات حل المشكلات بالنسبة للطلبة: تُحفز نظرية الدور الاجتماعي الطلابَ على اكتساب مهارات حل المشكلات بناءً على توقعات المعلمين وزملائهم والإدارة بمشاركتهم في الأدوار الاجتماعية المتوقعة داخل البيئة التعليمية حيث يتعلم الطلبة كيفية التفاعل والانخراط والاندماج مع زملائهم بطريقة بناءة وسلسة ويطورون مهارات مثل التفكير النقدي واتخاذ القرار والحوار العلمي المقنع.

ويظهر ذلك في إدارة الصراع: فمن تعلم الأدوار الاجتماعية في الصفوف الدراسية، يبدأ الطلاب في فهم أن جزءاً من دورهم كطلبة عليهم العمل بشكل تعاوني تفاعلي تفاهمي وحل النزاعات مع أقرانهم باستخدام وسائل سلمية وإيجابية مثمرة. هذا يعزز قدرتهم على إدارة الصراع داخل بيئة المدرسة وخارجها. (Turner,2001,240-245)

نظرية الدور الاجتماعي إذاً تؤكد أن التوقعات الاجتماعية المرتبطة بدور (المعلم والطالب) تسهم إسهاماً مباشر في تنمية مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع والتعلم التعاوني وتعزيز الحوار الفعال بين الأطراف داخل البيئة التعليمية، وتُعَدُّ من أهم الآليات التي يمكن أن تطور من هذه المهارات، وإن إدراك كلا الطرفين لدورهم الاجتماعي المسند إليه يجعلهم أكثر استعدادًا لتحمل المسؤولية الذاتية والاجتماعية نحو أقرانهم والمساهمة في تحسين بيئة التعلم المدرسية.

4-13- دور نظرية الدور الاجتماعي في تنمية مهارات التعاطف لدى كل من (المعلم والطلبة):

نظرية الدور الاجتماعي تلعب دوراً حاسماً في تنمية مهارات التعاطف بكل من البعدين السلوكي والوجداني لدى المعلم والطلاب ووفقاً لهذه النظرية، الأفراد يتعلمون أنماط سلوكياتهم ويطورون قدراتهم بواسطة الأدوار التي يتوقع منهم المجتمع أو البيئة التعليمية أن يؤدوها، وفي سياق التعاطف، يقسم هذا المفهوم إلى بعدين:

1- **البعد السلوكي للتعاطف:** يشير إلى الأفعال التي يقوم بها الشخص بناءً على تفهمه لمشاعر الآخرين، يمكن أن يشمل ذلك الاستجابة الفعّالة لمشاكل الآخرين ومساعدتهم على مواجهة التحديات، فعندما يُكوَّن دور اجتماعي يتوقع من المعلمين والطلاب أن يكونوا داعمين ومتعاونين ومتفاهمين ومتفاعلين بعضهم مع بعض، فإن هذه الأدوار تعزز البعد السلوكي والاجتماعي للتعاطف.

2- **البعد الوجداني للتعاطف:** يتناول هذا الجانب قدرة المتعلم على فهم المشاعر الداخلية للآخرين والشعور بها والتفاعل معها، المعلمون الذين يشجعون على بيئة تفاعلية اندماجية ويتبنون دوراً اجتماعياً يتسم بالعناية والاهتمام والدعم بالطلاب في تعزيز هذا البعد من التعاطف الوجداني، بنفس الطريقة، يتعلم الطلاب كيف يفهمون مشاعر الاخرين ويشعرون بها بواسطة الأدوار الاجتماعية التي تشجع على التعاون والاحترام المتبادل. (عبد الغني، 2018، 33)

عندما يُنْظَر إلى المعلمين والطلبة وفق نظرية الدور الاجتماعي، يمكن استخدام هذه الأدوار كوسيلة لتنمية سلوكيات التعاطف الوجداني الإنساني، فالمعلين القادرين على التفاعل والتعاون والتفاهم والاندماج مع زملائهم يسهمون في تنمية السلوكيات المرتبطة بالتعاطف لديهم. بالمقابل، يمكن للطلبة أن يطوروا التعاطف الوجداني بواسطة تجاربهم في البيئات المدرسية مع أقرانهم بحيث تشجع على الشعور بالآخرين والإحساس بهم.

4

الفصل الرابع

منهج الدراسة وإجراءاتها

تمهيد.

أولاً: منهج الدراسة.

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها.

ثالثاً: تحديد حدود الدراسة.

رابعاً: تصميم أدوات الدراسة.

الفصل الرابع: منهج الدراسة وإجراءاتها

تمهيد: يتناول هذا الفصل الحديث عن منهج الدراسة وإجراءاتها والمجتمع الأصلي للدراسة وعينتها وأدواتها والإجراءات المتبعة فيها للتحقق من صدقها وثباتها، وكذلك الحديث عن إجراءات تنفيذ الدراسة الحالية، وأهم الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة وصلاحيتها للتطبيق، وفيما يلي عرض لذلك.

1- منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة اتُّبِعَ المنهج الوصفي التحليلي الذي "يهتم بوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقنّنة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة"، حيث وظفت الباحثة المنهج في تحديد المهارات الاجتماعية الواجب توفرها لدى طلبة معلم الصف ودراستها من خلال مراجعة الدراسات والسابقة لوضع قائمة مفصلة في هذه المهارات، ومن ثم عرضها على المتخصصين التربويين والاجتماعيين في هذا المجال للتحقق من ملائمتها لمجتمع الدراسة ، ثم جمع أكبر قدر من المعلومات بهدف تحديد درجة توفر هذه المهارات لدى طلبة معلم الصف السنة الربعة من خلال أداتي البحث وهما الاستبانة المطبقة على عينة السنة الرابعة من طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق، والمقابلة الطبقة على عينة المشرفين المكلفين بتدريس مقرر التربية العملية لهم، وتحليل هذه المعلومات وتفسيرها ودراسة ارتباطها وتأثرها بمتغيرات مختلفة كالجنس والمعدل التراكمي ومكان السكن بالنسبة لعينة الطلبة المعلمين، ومتغيرات سنوات الخبرة التدريسية والمؤهل العلمي لعينة المشرفين، وذلك للوصول لصورة شاملة حول مهارات الطلبة المعلمين وتحديد أهم الأسباب المرتبطة بالضعف فيها بهدف اقتراح حلول عملية تحقق تنميتها لديهم.

2- مجتمع الدراسة وعينتها:

2-1- مجتمع الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة الحالية على ما يأتي:

– جميع طلبة السنة الرابعة من قسم معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق، والمسجلين للعام الدراسي (2025/2024) وهو العام الذي طبقت فيه الدراسة، والبالغ عددهم (920) طالباً وطالبة.

–جميع المشرفين المكلفين بتدريس مقرر التربية العملية لطلبة السنة الرابعة من قسم معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق والمسجلين للعام الدراسي (2025/2024) وهو العام الذي طبقت فيه الدراسة، والبالغ عددهم (38) مشرفاً ومشرفة.

2-2-عينة الدراسة:

يعد اختيار عينة الدراسة خطوة مهمة في البحث الميداني، لأن نتائجه التي سيتوصل إليها تتركز أساساً على خصائص العينة ومدى تمثيلها له، حيث تتحقق إمكانية تعميم النتائج على أفراد المجتمع الأصلي الذي سُحبت منه.

– لذا تم اختيار عينة الدراسة من طلبة معلم الصف سنة رابعة لأنهم نتيجة خبرتهم الأكاديمية المتراكمة في السنوات السابقة ومرورهم بتجارب مختلفة تمكنهم من تقييم مهاراتهم الاجتماعية التي يحتاجون فيها لتدريب متخصص وتنعكس على نجاحهم في مهنتهم كمعلمين مستقبلاً.

– إضافة لعينة المشرفين المكلفين بتدريس مقرر التربية العملية لطلبة السنة الرابعة من قسم معلم الصف في كلية التربية التي تم اختيارها بهدف الحصول على تقييم داعم لاحتياجات الطلبة المعلمين بناء على خبرتهم في العمل الميداني ضمن بيئة الصف الدراسي والاطلاع بشكل مباشر على أدائهم وأبرز المشكلات التي لدى الطلبة والمهارات التي تتطلب تدريبا لديهم

أ-**<u>عينة الطلبة المعلمين:</u>** سُحِبت العينة بالطريقة العشوائية بنسبة (22%) من مجتمع الدراسة حيث بلغ عددها (210) طالباً وطالبة في السنة الرابعة اختصاص معلم صف في كلية التربية جامعة دمشق، واستعيدت (193) استبانة من عينة الطلبة المعلمين بنسبة (21%) صالحة للتحليل الإحصائي.

والجدول (1) يبين خصائص عينة الطلبة المعلمين وتوزعها على متغيرات الدراسة

المتغير	الخصائص	العدد	النسبة
الجنس	إناث	121	%62.7
	ذكور	72	%37.3
مكان السكن الأساسي	ريف	119	%61.6
	مدينة	74	%38.4
تقديرات المعدل التراكمي	مقبول	51	%26.4
	جيد	68	%35.3
	جيد جداً	54	%28
	امتياز	20	%10.3

الجدول (1) يبين خصائص عينة الطلبة المعلمين وتوزعها على متغيرات الدراسة

ب-<u>عينة المشرفين:</u> اعتُمِدَ جميع أفراد مجتمع الدراسة البالغ عددها (38) مشرفاً ومشرفة، ذلك نظراً لصغر حجمها، وذلك بعد استثناء المشرفين أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (8)، واستعيدت (27) بطاقة من أفراد عينة المشرفين صالحة للتحليل الإحصائي، والجدول (2) يبين خصائص عينة المشرفين وتوزعها على متغيرات الدراسة:

المتغير	الخصائص	العدد	النسبة
سنوات الخبرة التدريسية	من 1-3 سنوات	7	%26
	من3-5 سنوات	11	%40.7
	أكثر من 5 سنوات	9	%33.3
المؤهل العلمي	إجازة	3	%11.2
	دبلوم	6	%22.2
	ماجستير	12	%44.4
	دكتوراه	6	%22.2

الجدول (2) يبين خصائص عينة المشرفين وتوزعها على متغيرات الدراسة

3- تحديد حدود الدراسة:

الحدود المكانية: كلية التربية في جامعة دمشق في مدينة دمشق.

الحدود الزمانية: طُبِّقَت الدراسة خلال العام الدراسي 2025/2024م.

الحدود العلمية: اقتُصِرَ على المهارات الاجتماعية المتوفرة لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية بجامعة دمشق، والمتضمنة لثلاثة محاور رئيسة، هي (مهارات التواصل الاجتماعي، ومهارات التعاطف، ومهارات حل المشكلات وإدارة الصراع)، وذلك من وجهة نظرهم ووجهة نظر المشرفين المكلفين بتدريس مقرر التربية العملية لهم، وتحديد الاحتياجات التدريبية بناء على المهارات التي أظهرت درجة توفر ضعيفة، وتصميم خطة مقترحة لتنمية هذه المهارات لدى الطلبة المعلمين.

4- تصميم أدوات الدراسة:

4-1- إعداد قائمة للمهارات الاجتماعية الواجب توفرها لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية.

4-1-1- الهدف من القائمة:

هدفت إلى تحديد المهارات الواجب توفرها لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية في مجالات التواصل الاجتماعي والتعاطف وحل والمشكلات وإدارة الصراع.

4-1-2- مصادر إعداد القائمة:

استندت الباحثة في إعدادها إلى المصادر الآتية:

-مسح مرجعي للأطر النظرية والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة؛ لاستخلاص المهارات الاجتماعية الواجب توفرها لدى الطلبة المعلمين، ومن هذه الأدبيات والبحوث والدراسات: (القرني، 2015؛ آل سعود،2017؛ محاسنة والعظامات، 2018؛ الأسود والبصيص، 2022؛ الحارثي، 2020؛ بهنسي، 2022؛ الزبيدي وعبد، 2022؛ الأنصاري وأبو عقل، 2023؛ رضوان وكحيلة، 2023؛ ضايع، 2023؛ العدوي، 2023؛ " بيرقدار ويلماز" (Bayraktar & Yilmaz,2016)؛" شيرلنكس وآخرون" (Scheirlinckx, 2023)؛ "بمدي وآخرون" ((pimdee & et.al, 2024)

- الاطّلاع على الخطة التدريسية المعتمدة من قبل وزارة التربية، والمتبعة من قبل كلية التربية بجامعة دمشق.

4-1-3- الصورة الأولية للقائمة:

استناداً إلى المصادر السابقة حدّدت الباحثة أبعاد قائمة المهارات وفقاً للمحاور الثلاث: المحور الأول يمثل مهارات التواصل الاجتماعي متضمناً (25) مهارة وموزعاً على (3) أبعاد، والمحور الثاني يمثل مهارات

التعاطف متضمناً (22) مهارة وموزعاً على (3) أبعاد، والمحور الثالث يمثل مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع متضمناً (21) مهارة وموزعاً على بعدين.

4-1-4- صدق مهارات القائمة:

عُرِضَت قائمة المهارات على (12) محكماً من المتخصصين (الملحق 2) للتحقق من مدى مناسبة هذه المهارات من حيث صحة الصياغة اللغوية والعلمية للعبارة التي تصف المهارة، وانتماء كل مهارة للبُعد الذي تندرج ضمنه، وابداء رأيهم حول تعديل المهارة أو حذفها أو إضافة مهارة أخرى.

وبعد جمع آراء المحكمين وتحليلها، ورصد استجاباتهم؛ قُدِّرت درجة أهمية المهارة وحساب النسبة المئوية للتكرارات، والتي أشارت إلى درجة اتفاق المحكمين على المهارات؛ تبين أنها تراوحت ما بين (43%-93%) وعلى هذا؛ استُبْعِدَ بعض المهارات التي حازت على أقل من نسبة (80%) من استجابات المحكمين، ويمكن تلخيص أبرز التعديلات المقترحة على النحو الآتي:

<u>محور مهارات التواصل الاجتماعي:</u>

- حُذِفت 3 عبارات في بعد " مهارة الاستماع والإنصات"، وحذف4 عبارات في بعد " مهارة التحدث والحوار"، وحذف عبارة واحدة في بعد " مهارة التواصل بتعبيرات الوجه ولغة الجسد".

- أُضيفت 3 عبارات في بعد "مهارة الاستماع والإنصات"، وإضافة عبارتين في بعد "مهارة التحدث والحوار"، وإضافة عبارتين في بعد " مهارة التواصل بتعبيرات الوجه ولغة الجسد".

- عُدِّلَت 3عبارات في بعد "مهارة الاستماع والإنصات"، وتعديل عبارتين في بعد " مهارة التحدث والحوار"، وتعديل عبارة في بعد " مهارة التواصل بتعبيرات الوجه ولغة الجسد".، كما يظهر الجدول (3)

العبارات المحذوفة	العبارات المضافة	العبارات التي عُدِّلَت
بعد مهارة الاستماع والإنصات		
تحقيق أكبر قدر من التواصل البصري مع المتعلمين	تجاهل أي مؤثر قد يشتت الانتباه عن المتحدث	إظهار الانتباه عبر عبارات تشجع الاستمرار بالحديث مثل (نعم، جيد، أكمل، صحيح، ...
اختيار وقت مناسب لمقاطعة الحديث	تجنب مقاطعة الحديث لإبداء الرأي	مراقبة حركات المتحدث عند الاستماع

إذا خُرِجَ عن الموضوع		لتميز ما تشير إليه
استخدام عبارات شكر وثناء بعد انتهاء المتحدث	استخدام عبرات محددة لإنهاء الحديث والانتقال لفكرة أخرى	الاهتمام بحديث الآخر وليس تحضير الرد
بعد مهارة التحدث والحوار		
إظهار التقبل للنقد دون التأثير في التعبيرات والتصرفات	تجنب استخدام التعميم في الرأي عند الرد على الآخرين	انتقاء كلمات وألفاظ بسيطة ومفهومة تناسب للمتعلمين
مناداة الآخرين بأسمائهم أو بالألقاب المناسبة مثل (أستاذ، حضرتك، أنسة، أستاذة، ...	طرح أسئلة للتأكد من أن الفكرة وصلت وصولاً صحيحاً من قبل المتعلمين	تجنب تكرار كلمات أثناء الحديث مثل (تمام، مثلاً، مفهوم، ...
الطلب بلباقة من المتعلم توضيح الأفكار غير المفهومة		
استخدام عبارات لطيفة لختام الحديث مثل (سُعدت بالتحدث معك، كان حديثاً ممتعاً		
بعد مهارة التواصل بتعبيرات الوجه ولغة الجسد		
القدرة على تعرّف وفهم معاني وتعابير الوجه لدى المتعلمين	تحقيق أكبر قدر من التواصل البصري مع المتعلمين	إظهار إيماءات بالرأس والجسد تعبر عن الانتباه للحديث
	تجنب إشارات اليد التحذيرية أو الموجهة للأشخاص أثناء الحديث	

الجدول (3) التعديلات على العبارات للأبعاد الثلاثة لمحور مهارات التواصل الاجتماعي

محور مهارات التعاطف:

– حُذِفَت عبارتان في بعد "مهارة فهم مشاعر الآخرين"، وحذف عبارتين في بعد "مهارة مشاركة الآخرين مشاعرهم"، وحذف عبارة في بعد " مهارة نقل فهم المشاعر للآخرين".

– أُضيفَت عبارة، وإضافة عبارتين، وإضافة عبارة.

– عُدِّلَت عبارة، وعُدِّلَت عبارة، وعُدِّلَت 3عبارات، كما يظهر الجدول (4).

العبارات المحذوفة	العبارات المضافة	العبارات التي عُدِّلَت
بعد مهارة فهم مشاعر الآخرين		
توقع مشاعر المتعلمين عندما يواجهون موقف ما	تجاهل أي مؤثر قد يشتت الانتباه عن المتحدث	إظهار الاهتمام عند الاستماع لحديث المتعلم حول ما يشعر به

بناء تصورات مختلفة لما قد تكون عليه ردات الفعل نحو موقف ما		
بعد مهارة مشاركة الآخرين مشاعرهم		
إظهار مشاعر المحبة والألفة في التعامل مع المتعلمين	تجنب العبارات التي تقلل من أهمية مشاعر الشخص مثل (الموقف لا يستحق، لا تبالغ، هناك من هو أسوأ أو أضل منك، ...	التعبير عن مشاره بطرق متنوعة بما يتطلبه الموقف
إظهار مشاعر شبيهة تدعم مشاعر الآخرين	القيام بسلوكيات الدعم والحضور حضوراً حقيقياً مع المتعلم	
بعد مهارة نقل فهم المشاعر للآخرين		
الاستئذان بعبارات لطيفة قبل القيام بأي خطوة ترتبط بالتعاطف	عدم تجاوز حدود المساحة الشخصية للشخص	اختيار طرق التعاطف المناسبة وفق طبيعة العلاقة مع الشخص
		إظهار لغة الجسد الموحية بالثقة والراحة والأمان
		تشجيع الشخص على التعبير عن مشاعره بأسلوبه بحرية

الجدول (4) التعديلات على العبارات للأبعاد الثلاثة لمحور مهارات التعاطف

محور مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع:

- حُذِفت 4 عبارات في بعد "مهارة إدارة الصراع".

- أُضيفَت عبارتان في بعد "مهارة حل المشكلات"، وعبارة في بعد "مهارة إدارة الصراع".

- عُدِّلَت عبارتين في بعد "مهارة إدارة الصراع"، وتعديل 5 عبارات في بعد " مهارة حل المشكلات". كما يظهر الجدول(5)

العبارات المحذوفة	العبارات المضافة	العبارات التي عُدِّلَت
بعد مهارة حل المشكلات		
	تقييم إمكانية تنفيذ هذه الحلول وفق معطيات الواقع المتوفرة	صياغة عدة حلول مقترحة لمعالجة المشكلة
	متابعة تنفيذ الحل والتعديل وفق المتغيرات	بناء خطة لتنفيذ الحل المقترح مع تحديد دقيق للخطوات فيها
بعد مهارة إدارة الصراع		
ضمان الموافقة والاستعداد للحوار لدى	يوظف الحوار في تحديد نقاط مشتركة	تحديد موضوع الصراع تحديداً مستقلاً

كل طرف رغم الاختلاف	بين الأطراف المتصارعة	عن الأطراف
السؤال مباشرة لفهم المشكلة من وجهة نظرهم		الأخذ بعين الاعتبار طبيعة العلاقة بين أطراف الصراع
توضيح مشكلة الصراع باستخدام عبارات علمية وواضحة		تبني وجهة نظر الطرف الآخر لفهم موقفه
إظهار التعاطف وتفهم طبيعة الموقف من وجهة نظر الآخر		تجنب بناء توقعات مسبقة عن أفكار الآخر
		تحقيق إجماع حول حل نهائي موحد يرضي جميع الأطراف ويلتزمون به

الجدول (5) التعديلات على العبارات لبعدي محور مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع

4-1-5- الصورة النهائية للقائمة:

بناءً على تعديلات المحكمين تُوصِّلَ للصورة النهائية لقائمة المهارات الاجتماعية الواجب توفرها لدى طلبة معلم الصف (الملحق 3) حيث شملت (66) مهارة وفقاً للمحاور الثلاثة: المحور الأول يمثل مهارات التواصل الاجتماعي متضمناً(25) مهارة وموزعاً على (3) أبعاد، والمحور الثاني يمثل مهارات التعاطف متضمناً(21) مهارة وموزعاً على (3) أبعاد، والمحور الثالث يمثل مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع متضمناً (20) مهارة وموزعاً على بعدين.

4-2- استبانة حول المهارات الاجتماعية المتوفرة لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية بجامعة دمشق من وجهة نظر الطلبة المعلمين.

4-2-1- هدف الاستبانة:

هدفت الاستبانة إلى تعرّف درجة الاحتياجات التدريبية الفعلية في المهارات الاجتماعية لطلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية بجامعة دمشق، ولذلك أُعِدَّت استبانة احتياجات وفق محاور البحث الثلاثة كالآتي: محور مهارات التواصل الاجتماعي، ومحور مهارات التعاطف، ومحور مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع.

4-2-2- الصورة الأولية للاستبانة:

بُنيَت الاستبانة بواسطة اشتقاق الاحتياجات التدريبية في المهارات الاجتماعية من القائمة التي أُعدّت سابقاً، حيث اشتملت الاستبانة في صورتها الأولية(الملحق4) على (65) عبارة موزعة على ثلاثة محاور: الأول مثّل

الاحتياجات التدريبية في مهارات التواصل الاجتماعي، وضمّ (25) مهارة موزعة على (3) أبعاد، والمحور الثاني: مثّل الاحتياجات التدريبية في مهارات التعاطف، وضمّ (21) مهارة موزعة على (3) أبعاد، والمحور الثالث، مثّل الاحتياجات التدريبية في مهارة حل المشكلات وإدارة الصراع، وضمّ (19) مهارة موزعة على بعدين. وقد صُدِّرَت الاستبانة بمقدّمة تبيّن للطالب المعلم الهدف منها، وأقسامها، وتعليمات الاستجابة لمفرداتها، إضافة إلى بعض البيانات الشخصية المرتبطة بمتغيرات البحث وهي (الجنس، مكان السكن الأساسي، وتقديرات المعدل التراكمي) كما قُدِّرَ الاحتياج وفق مقياس ليكرت الثلاثي (Likert) على النحو الآتي:

- المهارة متوفرة بدرجة ضعيفة (1) والاحتياج كبير.
- المهارة متوفرة بدرجة متوسطة (2) والاحتياج متوسط.
- المهارة متوفرة بدرجة كبيرة (3) والاحتياج قليل.

4-2-3- صدق الاستبانة:

تُحُقِّقَ من صدق الاستبانة بالطريقتين الآتيتين:

الصدق بواسطة المحكمين:

جرى تحكيم الاستبانة بعرضها على (14) محكماً من المتخصصين (الملحق1)؛ لإبداء الرأي فيها، وتعرّف ملحوظاتهم حول صحة الصياغة اللغوية والعلمية لمفردات الاستبانة ودقتها، وكفاية الاستبانة في قياس ما وضعت لقياسه، وصلاحية معيار تقدير الدرجات في قياس درجة الاحتياجات التدريبية.

بعد جمع التعليقات والملحوظات وتحليلها، أشار معظم المحكمين إلى الأمور الآتية:

- صحة الصياغة العلمية لمفردات الاستبانة ودقتها.

- تعديل في بعض الصياغة اللغوية لبعض العبارات في الصورة الأولية للاستبانة والتي تتضمن الأرقام (20) في محور مهارات التواصل الاجتماعي و(8) في محور مهارات التعاطف، و(13-15-17) في محور مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع.

– حُذِفَت بعض العبارات في الصورة الأولية للاستبانة والتي تمثل الأرقام (3–7) في محور مهارات التواصل الاجتماعي، والعبارات (4–15–17–18) في محور مهارات التعاطف، والعبارة (11) في محور مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع.

– تغطية مفردات الاستبانة لمعظم المهارات في مهارات التواصل الاجتماعي ومهارات التعاطف ومهارات حل المشكلات وإدارة الصراع، مما يدل على شمولية رصد الاحتياجات التدريبية.

– كفاية الاستبانة في قياس ما وضِعت لقياسه من احتياجات تدريبية.

– صلاحية معيار تقدير الدرجات في قياس درجة الاحتياجات التدريبية في المهارات الاجتماعية لطلاب السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية بجامعة دمشق.

صدق الاتساق الداخلي:

جرى تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (55) طالباً وطالبة؛ ثم حُسِبَت معاملات الارتباط بين درجات مفردات كل بُعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه؛ وذلك لتعرف قوة معامل الارتباط الناتج وفق الجدول (6) الآتي:

البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
المحور الأول: مهارات التواصل الاجتماعي						
1– مهارة الاستماع والإنصات	1	**0.851	2	**0.925	3	*0.619
	4	**0.837	5	**0.732	6	**0.834
	7	**0.713	8	**0.847		
2– مهارة التحدث والحوار	9	**0.853	10	**0.847	11	**0.830
	12	**0.684	13	**.6620	14	**0.781
	15	**0.950	16	*0.553		
3– مهارة التواصل بتعبيرات الوجه ولغة الجسد	17	**.8710	18	**.6900	19	**0.760
	20	**0.795	21	**0.701	22	**0.729
	23	**0.719	24	**0.739		

المحور الثاني: مهارات التعاطف						
1- مهارة فهم مشاعر الآخرين	1	**0.715	2	**0.666	3	**0.819
	4	**0.800	5	*0.653	6	**0.753
	7	**0.952	8	**0.922		
2- مهارة مشاركة الآخرين مشاعرهم	9	**0.981	10	**0.733	11	**0.771
	12	**0.759	13	**0.692		
3- مهارة نقل فهم المشاعر للآخرين	14	**0.803	15	**0.695	16	**0.748
	17	**0.732	18	**0.674		
المحور الثالث: مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع						
1- مهارة حل المشكلات	1	**0.838	2	**0.768	3	**0.711
	4	**0.857	5	**0.831	6	**0.925
	7	**0.760	8	*0.652	9	**0.732
3- مهارة إدارة الصراع	10	**0.704	11	**0.747	12	**0.846
	13	**0.749	14	**0.663	15	**0.730
	16	**0.787	17	**0.708	18	**0.770

الجدول (6) معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه في الاستبانة (ن=14)

ويتضح في الجدول (6) السابق، أن جميع معاملات الارتباط التي حُصِلَ عليها جيدة وهي دالة عند مستوى دالة(0.01) و(0.05)، مما يدل على أن استبانة المهارات الاجتماعية المتوفرة لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية بجامعة دمشق تتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

4-2-4- ثبات الاستبانة:

للتأكد من ثبات الاستبانة وجاهزيتها للتطبيق النهائي، حُسِبَ معامل الثبات لكلّ بُعد من أبعادها، وللدرجة الكلية لكل محور، بطريقتي ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية بواسطة برنامج (SPSS):

الأبعاد	أرقام المفردات	عدد المفردات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
المحور الأول: مهارات التواصل الاجتماعي				
1- مهارة الاستماع والإنصات	1-8	8	0.865	0.775
2- مهارة التحدث والحوار	9-16	8	0.828	0.872
3- مهارة التواصل بتعبيرات الوجه ولغة الجسد	17-24	8	0.892	0.762

الدرجة الكلية للمحور الأول	**24-1**	**24**	**0.864**	**0.870**
المحور الثاني: مهارات التعاطف				
1- مهارة فهم مشاعر الآخرين	8-1	8	0.721	0.718
2- مهارة مشاركة الآخرين مشاعرهم	13-9	5	0.828	0.831
3- مهارة نقل فهم المشاعر للآخرين	18-14	5	0.836	0.786
الدرجة الكلية للمحور الثاني	**18-1**	**18**	**0.912**	**0.827**
المحور الثالث: مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع				
1- مهارة حل المشكلات	9-1	9	0.801	0.794
1- مهارة تحديد الهدف من اتخاذ القرار	18-10	9	0.859	0.770
الدرجة الكلية للمحور الثالث	**18-1**	**18**	**0.956**	**0.784**

الجدول(7) يوضح معاملات الثبات بين الأبعاد والدرجة الكلية لكل محور في الاستبانة(ن=14)

يظهر من الجدول السابق أن معاملات ثبات أبعاد محاور الاستبانة كانت مرتفعة، فقد بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة " ألفا كرونباخ" للمحور الأول(a=0.864) وللثاني (a=0.912) وللثالث (a=0.956)؛ فيما بلغت بطريقة التجزئة النصفية للأول (0.870) وللثاني (0.827) وللثالث (0.784)؛ مما يشير إلى معاملات ثبات جيدة ومقبولة لأغراض البحث.

4-2-5- الصورة النهائية للاستبانة:

بعد أن تمّ التأكّد من صدق الاستبانة وثباتها، تُوصِّلَ إلى الصورة النهائية للاستبانة في الملحق (الملحق5) وأصبحت جاهزة للتطبيق، وتشمل (60) عبارة موزعة على المحاور كالآتي: (24) عبارة لمهارات التواصل الاجتماعي، و(18) عبارة لمهارات التعاطف، و(18) عبارة لمهارات حل المشكلات وإدارة الصراع.

4-3- مقابلة حول المهارات الاجتماعية المتوفرة لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية بجامعة دمشق من وجهة نظر المشرفين المكلفين بتدريس مقرر التربية العملية لطلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية بجامعة دمشق.

4-3-1- هدف المقابلة:

هدفت المقابلة إلى تعرّف درجة الاحتياجات التدريبية الفعلية في المهارات الاجتماعية لطلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية بجامعة دمشق، وذلك من وجهة نظر المشرفين المكلفين بتدريس مقرر التربية العملية لطلبة

السنة الرابعة معلم صف، ولذلك أُعِدَّت المقابلة وفق محاور البحث الثلاثة كالآتي: محور مهارات التواصل الاجتماعي، ومحور مهارات التعاطف، ومحور مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع.

4-3-2- الصورة الأولية للمقابلة:

بُنيَت المقابلة باشتقاق الاحتياجات التدريبية في المهارات الاجتماعية من القائمة والاستبانة التي أُعدّت سابقاً، حيث اشتملت المقابلة في صورتها الأولية (الملحق6)على (28) سؤالاً موزعاً على ثلاثة محاور: الأول مثّل الاحتياجات التدريبية في مهارات التواصل الاجتماعي، وضمّ (12) سؤالاً موزعة على (3) أبعاد، والمحور الثاني: مثّل الاحتياجات التدريبية في مهارات التعاطف، وضمّ (9) أسئلة موزعة على (3) أبعاد، والمحور الثالث، مثّل الاحتياجات التدريبية في مهارة حل المشكلات وإدارة الصراع، وضمّ (8) أسئلة موزعة على بعدين.

وقد تمّ تصدير المقابلة بمقدّمة تبيّن للطالب المعلم الهدف منها، وأقسامها، وتعليمات الاستجابة لمفرداتها، إضافة إلى بعض البيانات الشخصية المرتبطة بمتغيرات البحث وهي (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة التدريسية) كما قُدِّرَت الاحتياج وفق مقياس ليكرت الثلاثي (Likert) على النحو الآتي:

- المهارة متوفرة بدرجة ضعيفة (1) والاحتياج كبير.
- المهارة متوفرة بدرجة متوسطة (2) والاحتياج متوسط.
- المهارة متوفرة بدرجة كبيرة (3) والاحتياج قليل.

4-3-3- صدق المقابلة:

تُحُقِّقَ من صدق المقابلة بالطريقتين الآتيتين:

<u>الصدق بواسطة المحكمين:</u>

جرى تحكيم الاستبانة بعرضها على (12) محكماً من المتخصصين (الملحق 2)؛ لإبداء الرأي فيها، وتعرّف ملحوظاتهم حول: صحة الصياغة اللغوية والعلمية لمفردات المقابلة ودقتها، وصلاحية معيار تقدير الدرجات في قياس درجة الاحتياجات التدريبية.

بعد جمع التعليقات والملحوظات وتحليلها، أشار معظم المحكمين إلى الأمور الآتية:

– حُذِفَت عدة أسئلة في الصورة الأولية للمقابلة والاكتفاء بعدد محدد يمثل تمثيلاً رئيساً المهارات الاجتماعية والمتمثلة بالأرقام: الأسئلة (1–2–5–7–9–12) في محور مهارات التواصل الاجتماعي، والأسئلة (3–5) في محور مهارات التعاطف، والأسئلة (2–5) في محور مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع.

– صحة الصياغة العلمية لمفردات المقابلة ودقتها.

– تعديل في بعض الصياغة اللغوية لبعض المفردات.

– تغطية أسئلة المقابلة للمهارات الرئيسية الممثلة لمهارات التواصل الاجتماعي ومهارات التعاطف ومهارات حل المشكلات وإدارة الصراع، مما يدل على شمولية رصد الاحتياجات التدريبية.

– كفاية المقابلة في قياس ما وضِعت لقياسه من احتياجات تدريبية.

– صلاحية معيار تقدير الدرجات في قياس درجة الاحتياجات التدريبية في المهارات الاجتماعية لطلاب السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية بجامعة دمشق.

صدق الاتساق الداخلي:

جرى تطبيق المقابلة على عينة استطلاعية بلغت (8) مشرفين؛ ثم حُسِبَت معاملات الارتباط بين درجات مفردات كل بُعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه؛ وذلك لتعرف قوة معامل الارتباط الناتج وفق الجدول (7) الآتي:

البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
المحور الأول: مهارات التواصل الاجتماعي						
1–مهارة الاستماع والإنصات	1	0.792**	2	0.827**		
2–مهارة التحدث والحوار	3	0.940**	4	0.771**		
3–مهارة التواصل بتعبيرات الوجه ولغة الجسد	5	0.710**	6	0.792**		
المحور الثاني: مهارات التعاطف						
1–مهارة فهم مشاعر الآخرين	1	0.757**	2	0.834**		
2–مهارة مشاركة الآخرين مشاعرهم	3	0.838**	4	0.738**		
3–مهارة نقل فهم المشاعر للآخرين	5	0.705**	6	0.870**		
المحور الثالث: مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع						

1-مهارة حل المشكلات	1	**0.695	2	*0.657	3	**0.709
3-مهارة إدارة الصراع	4	**0.753	5	**0.705	6	**0.696

الجدول (8) معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه في الاستبانة (ن=8)

يتضح في الجدول(8) السابق، أن جميع معاملات الارتباط التي حُصِلَ عليها جيدة وهي دالة عند مستوى دالة(0.01) و(0.05)، مما يدل على أن المقابلة للمهارات الاجتماعية المتوفرة لدى طلاب معلم الصف سنة رابعة في كلية التربية بجامعة دمشق تتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

4-3-4- ثبات الاستبانة:

للتأكد من ثبات الاستبانة وجاهزيتها للتطبيق النهائي، حُسِبَ معامل الثبات لكلّ بُعد من أبعادها، وللدرجة الكلية لكل محور، بطريقتي ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية بواسطة برنامج (SPSS) كما يظهرها الجدول (9):

الأبعاد	أرقام المفردات	عدد المفردات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
المحور الأول: مهارات التواصل الاجتماعي				
1-مهارة الاستماع والإنصات	2-1	2	0.789	0.788
2-مهارة التحدث والحوار	4-3	2	0.864	0.870
3-مهارة التواصل بتعبيرات الوجه ولغة الجسد	6-5	2	0.828	0.831
الدرجة الكلية للمحور الأول	**6-1**	**6**	**0.923**	**0.857**
المحور الثاني: مهارات التعاطف				
1-مهارة فهم مشاعر الآخرين	2-1	2	0.801	0.794
2-مهارة مشاركة الآخرين مشاعرهم	4-3	2	0.956	0.784
3-مهارة نقل فهم المشاعر للآخرين	6-5	2	0.861	0.772
الدرجة الكلية للمحور الثاني	**6-1**	**6**	**0.963**	**0.868**
المحور الثالث: مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع				
1-مهارة حل المشكلات	3-1	3	0.888	0.802
1-مهارة تحديد الهدف من اتخاذ القرار	6-4	3	0.828	0.872
الدرجة الكلية للمحور الثالث	**6-1**	**6**	**0.912**	**0.853**

الجدول(9) يوضح معاملات الثبات بين الأبعاد والدرجة الكلية لكل محور في الاستبانة(ن=8)

يظهر من الجدول (9) السابق أن معاملات ثبات أبعاد محاور الاستبانة كانت مرتفعة، فقد بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة " ألفا كرونباخ" للمحور الأول(.0=a923) وللثاني (0.963=a) وللثالث (0.912=a)؛ فيما بلغت بطريقة التجزئة النصفية للأول (0.857) وللثاني (0.868) وللثالث (0.853)؛ مما يشير إلى معاملات ثبات جيدة ومقبولة لأغراض البحث.

4-3-5- الصورة النهائية للمقابلة:

بعد أن تمّ التأكّد من صدق المقابلة وثباتها، تُوصِّلَ إلى الصورة النهائية للاستبانة في الملحق (الملحق7) وأصبحت جاهزة للتطبيق، وتشمل (18) سؤالاً موزعاً على المحاور كالآتي: (6) أسئلة لمهارات التواصل الاجتماعي، و(6) أسئلة لمهارات التعاطف، و(6) أسئلة لمهارات حل المشكلات وإدارة الصراع.

5

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها

- تمهيد.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول من أسئلة الدراسة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني من أسئلة الدراسة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث من أسئلة الدراسة.

رابعاً: نتائج اختبار فرضيات الدراسة.

خامساً: مقترحات الدراسة.

الفصل الخامس: نتائج الدراسة وتفسيرها

تمهيد:

بناءً على نتائج تطبيق أدوات البحث سيتم في هذا الفصل تعرّف درجة توفر المهارات الاجتماعية للطلاب المعلمين بحسب تقديرات طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية جامعة دمشق، وتقديرات المشرفين المكلفين بتدريس مقرر التربية العملية للطلاب المعلمين، ومن ثم مناقشتها وتفسيرها، إضافة إلى دراسة الفروق في استجابات عينة الطلبة المعلمين وفق متغيري (الجنس وتقديرات المعدل التراكمي)، ودراسة الفروق في استجابات عينة المشرفين وفق متغيري (سنوات الخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي)، وبناء على تلك النتائج ستُحَدَّد المهارات الاجتماعية التي أظهرت مستوى منخفضاً لدى طلبة معلم الصف واعتمادها كاحتياج تدريبي يتم وفقه بناء الخطة التدريبية المقترحة لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المعلمين.

1- نتائج التساؤل الأول: ونصّه: ما المهارات الاجتماعية الواجب توفرها لدى طلبة السنة الرابعة معلم الصف؟

تمّت الإجابة عن هذا التساؤل في إجراءات ضبط القائمة الخاصة بالمهارات الاجتماعية في الفصل الرابع.

2- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما درجة توفر المهارات الاجتماعية لدى طلبة السنة الرابعة معلم الصف من وجهة نظرهم؟

اشتُقَّت أداة البحث، وهي استبانة مُعدّة من قبل الباحثة وفق ثلاثة محاور: المحور الأول: مهارات التواصل الاجتماعية، والمحور الثاني: مهارات التعاطف، والمحور الثالث: مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف، والقيام بإجراءات ضبط الأدوات، وتطبيقها على عينة البحث، ومن ثم حُسِبَت المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للاستبانة ككل، ولكل محور وعبارة من عبارات كل بعد ضمن المحور الذي تنتمي إليه.

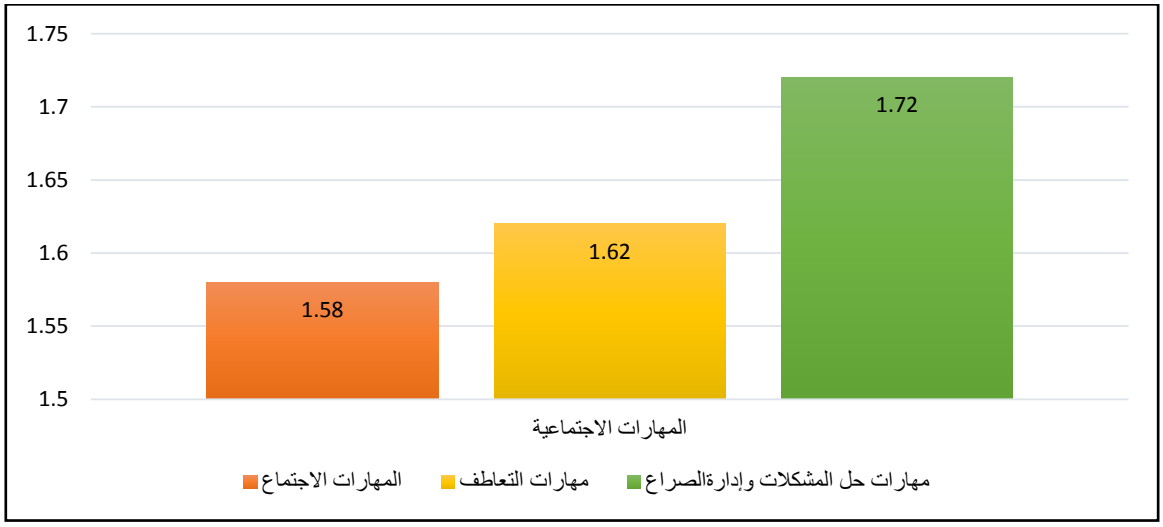
- فيما يأتي عرض لنتائج استجابات عينة الطلبة المعلمين بالتفصيل:

1-استبانة مجال المهارات الاجتماعية:

يعرض الجدول المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة توفر المهارات الاجتماعية لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف من وجهة نظرهم للمحاور الثلاثة، وهي مهارات التواصل الاجتماعي ومهارات التعاطف ومهارات حل المشكلات وإدارة الصراع كالآتي:

العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوفر
البعد الأول: مهارات التواصل الاجتماعي	1.58	0.62	%52	منخفضة
البعد الثاني: مهارات التعاطف	1.62	0.62	%54	منخفضة
البعد الثالث: ومهارات حل المشكلات وإدارة الصراع	1.72	0.65	%59	متوسطة
الدرجة الكلية للمجال	1.64	0.63	%55	منخفضة

الجدول (10) المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة توفر المهارات الاجتماعية لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف من وجهة نظرهم



المخطط (1) درجة توفر المهارات الاجتماعية لطلبة معلم الصف من وجهة نظرهم

في النتائج التي يظهرها الجدول (10) والمخطط (1) نجد أن درجة توفر المهارات الاجتماعية على محاور الاستبانة الثلاثة ككل جاءت بدرجة منخفضة بمتوسط قدره (1.64) ووزن نسبي (55%) في استجابات الطلبة المعلمين على استبانة المهارة الاجتماعية، حيث جاء محور "مهارات التواصل الاجتماعي" بأقل درجة ووزن نسبي (52%)، يليه محور "مهارات التعاطف" بوزن نسبي (54%)، وأخيراً محور "مهارات حل المشكلات وإدارة

الصراع" بدرجة متوسطة وبوزن نسبي (59%)؛ وهذا يتفق مع نتائج دراسة (عويضة، 2024)؛ و(علي الدين، 2022)؛ و(الأسود، 2022)؛ودراسة (الحارثي، 2020)؛ ودراسة (آل سعود، 2017).

– وقد فسرت الباحثة هذه النتائج لدى عينة البحث على محاور الاستبانة ككل، وعلى كل محور وأبعاده على النحو الآتي:

– اعتماد المناهج في إعداد المعلم على المقررات التربوية المهنية والتركيز على تأهيل الطالب المعلم لمهنة التدريس؛ حيث يغيب عن المناهج اعتماد مقررات متخصصة ترتبط بالمهارات الاجتماعية وتطبيقاتها في العملية التربوية وعملية التدريس، وغالباً تكون ضمن مقررات أخرى يُشار لها إشارة عرضية، وتقدم المعلومات عنها تقديماً نظرياً بدون إجراء تطبيقات عملية مخططة ومتكاملة للأبعاد المعرفية والانفعالية والسلوكية لهذه المهارات، يضاف إلى ذلك أن قلة عدد الحصص المتاحة لطلبة معلم الصف من أجل ممارسة التدريب لتنمية هذه المهارات تنمية فعّالة، وهذا يتفق مع دراسة (الحارثي، 2020) التي أكدت أن برامج الإعداد المعلم الحالية لا تركز على المهارات الاجتماعية كجزء من مهارات القرن الحادي والعشرين مما يؤكد ضرورة وضع آليات لتضمينها في برامج الإعداد يتوافق هذا التفسير مع ما خلصت إليه دراسة (Fuentes et al., 2017) من وجود قصور في اكتساب وتطوير مهارات الاتصال المرتبطة بالتدريس ضمن برامج إعداد المعلمين، خاصة في مجالي الإرسال والاستقبال مقارنة بمجالات أخرى كانت أعلى (كالمشاركة في الاجتماعات، والعمل داخل الصف، والمحادثة التعليمية). وقد أوصت الدراسة بالتدريب المركز على مهارات التواصل خلال المرحلة الجامعية. كما تتفق مع دراستي (الأسود، 2020) و(السامرائي والخالدي، 2020) اللتين أظهرتا احتياجًا تدريبيًا كبيرًا للطلبة المعلمين في مهارات الاتصال، وعزتا ذلك إلى ضعف التدريب الكافي عليها داخل برامج الإعداد، واستخدام استراتيجيات تقليدية غير فعالة، مع توصية مشتركة بتصميم برامج تدريبية قائمة على استراتيجيات متنوعة لتنمية هذه المهارات.

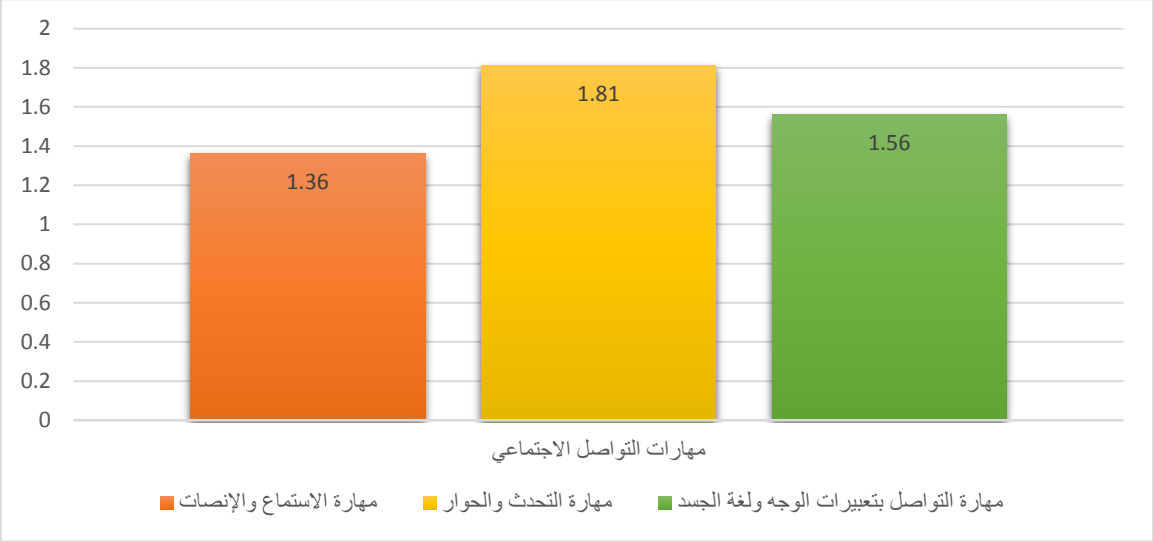
– وقد يرتبط هذا الضعف أيضاً بقلة خبرة المشرفين في تدريب الطلبة المعلمين على المهارات الاجتماعية، وذلك قد يعود لضعف تدريبهم على أن يكونوا مشرفين متمكنين اجتماعياً وعاطفياً قادرين على إظهار سلوكيات حقيقة تظهر تواصلاً اجتماعياً فعّالاً وتعاطفاً حقيقياً مع الطلبة المعلمين، إضافة إلى مهارتهم في تقديم التوجيه والتغذية الراجعة للطلبة في إدارة الصراع والتعامل مع المشكلات التي تواجههم في أثناء تدريبهم على مهارات التدريس، وهذا ما أشارت له دراسة (الأسود، 2022) بأن تدني مستوى طلبة علوم التربية في مستوى المهارات الاجتماعية يتأثر بقلة وجود مدرسين مدربين ومؤهلين على استخدام استراتيجيات متخصصة لتدريس المهارات الاجتماعية، وتتفق معها دراسة (الحارثي، 2020) التي وجد فيها المدرسين بغض النظر عن درجاتهم العلمية وخبراتهم بحاجة للتدريب على تطبيق أنشطة ضمن برامج إعداد المعلم ترتبط بالعمل الجماعي والمناقشات التي تسهم في تنمية مهارات اجتماعية متخصصة لدى الطلبة المعلمين كالاتصال والتشاركية و فهم الثقافات المتعددة وحل المشكلات واتخاذ القرار.

1-1 الاستبانة: المحور الأول: مهارات التواصل الاجتماعي:

يعرض الجدول المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة توفر مهارات التواصل الاجتماعي لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف من وجهة نظرهم للأبعاد الثلاثة وهي مهارة الاستماع والإنصات ومهارة التحدث والحوار ومهارة التواصل بتعبيرات الوجه والجسد كالآتي:

العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوفر
البعد الأول: مهارة الاستماع والإنصات	1.36	0.60	%51	منخفضة
البعد الثاني: مهارة التحدث والحوار	1.81	0.66	%60	متوسطة
البعد الثالث: مهارة التواصل بتعبيرات الوجه ولغة الجسد	1.56	0.63	%45	منخفضة
الدرجة الكلية للمحور	1.58	0.62	%52	منخفضة

الجدول (11) المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة توفر مهارات التواصل الاجتماعي لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف من وجهة نظرهم



المخطط (2) درجة توفر مهارات التواصل الاجتماعي لدى طلبة معلم الصف من وجهة نظرهم

في نتائج الجدول(11) وما يعرضه المخطط (2) نجد أن محور التواصل الاجتماعي أظهر درجة منخفضة على المحور ككل بمتوسط قدره (1.58) ووزن نسبي (52%) في استجابات الطلبة المعلمين على استبانة مهارات التواصل الاجتماعي، حيث جاء بعد "مهارة التواصل بتعبيرات الوجه ولغة الجسد " بأقل درجة ووزن نسبي (45%)، يليه بعد "مهارة الاستماع والإنصات" بوزن نسبي (51%)، وأخيراً بعد "مهارة التحدث والحوار" بدرجة متوسطة وبوزن نسبي (60%)؛ وهذا يتفق مع نتائج دراسة (الأسود، 2020)؛ ودراسة (السامرائي والخالدي، 2020)؛ ودراسة "فنتس وآخرون" (Fuentes et.al, 2017)، وتختلف مع نتائج دراسة (العدوي، 2023) و(الدروبي، 2022) (الأسود وبصيص، 2020)؛ ودراسة (القرني، 2015)؛ ودراسة حجي إيكسان وآخرون" (Haji Iksan et.al, 2012) التي جاءت بدرجة متوسطة لمهارات التواصل الاجتماعي.

– وقد فسرت الباحثة هذه النتائج لدى عينة البحث على أبعاد الاستبانة ككل، وعلى كل بعد من الأبعاد على النحو الآتي:

– تعد طرائق التدريس المتبعة في برامج إعداد المعلم من أبرز الأسباب التي أظهرت الضعف في مهارات التواصل الاجتماعي، إذ إن أغلبها تعتمد على المحاضرة والإلقاء التي يكون فيها الطالب المعلم مستمعاً سلبياً غير متفاعل أو قادر على تمييز الأفكار والمتابعة المستمرة وأكثر عرضة للتشتت، كما أن الأنشطة المطبقة في

الجانب النظري أو العملي للمقررات في مجملها لا تتضمن تنفيذ جلسات حوارية بين الطلبة والأساتذة أو بين الطلبة أنفسهم بحيث تنمي لديهم مهارات مخصصة في التواصل الاجتماعي سواء اللفظي وغير اللفظي في الاستماع والحوار واستخدام تعبيرات الوجه ولغة الجسد، وحتى التربية العملية التي يفترض أن توفر التدريب على هذه المهارات، تركز فقط تركيزاً محدداً على الجانب الأدائي في تنفيذ وتحضير الدروس المرتبطة بالجانب التربوي والمهني؛ وهذا ما تشير له دراسة (العدوي، 2023)؛ ودراسة (الدروبي، 2022)؛ ودراسة (الحارثي، 2020) التي أكدت حاجة برامج الإعداد التربوي للمعلم لتصميم أنشطة تتطلب عملاً جماعياً ومناقشات وحوارات تنمي قدرة الطالب المعلم في مهارات التواصل كجزء أساسي من مهارات القرن الحادي والعشرين.

طرائق التدريس في برامج إعداد المعلم :تعتمد غالبية المقررات على أسلوب المحاضرة والإلقاء، مما يجعل الطالب المعلم متلقيًا سلبيًا، غير قادر على التفاعل أو متابعة الأفكار باستمرار، بل يزداد عرضة للتشتت الذهني. كما تخلو الأنشطة –النظرية والعملية –من الجلسات الحوارية المنظمة بين الطلبة وأساتذتهم أو فيما بينهم، والتي من شأنها تنمية مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي (الإنصات، الحوار، تعبيرات الوجه، لغة الجسد). وحتى في سياق التربية العملية التي يُفترض أن تُوفّر تدريبًا على هذه المهارات، فإن التركيز يظل محدودًا ومتمركزًا حول الأداء التدريسي الفني المتعلق بالتحضير والتنفيذ للدروس المرتبطة بالجانبين التربوي والمهني. وهذا ما تؤكده دراسات (العدوي، 2023)، (الدروبي، 2022)، و(الحارثي، 2020)، التي أوضحت حاجة برامج الإعداد التربوي إلى تصميم أنشطة قائمة على العمل الجماعي والمناقشات والحوارات؛ لتطوير قدرات الطلبة المعلمين في مهارات التواصل باعتبارها مكونًا جوهريًا من مهارات القرن الحادي والعشرين.

يضاف إليه غياب لاستخدام استراتيجيات التدريس المرتبطة بتحليل المواقف وإدارة المشاعر التي تنمي قدرات الطلبة المعلمين في فهم مشاعرهم ومشاعر الآخرين وإظهار تعاطف حقيقي معهم، مما يظهر على قدراتهم في التعامل مع المشكلات والصراعات التي يواجهونها خلال حياتهم الجامعية وفي حياتهم المهنية مستقبلاً، وهذا يتفق مع دراسة (آل سعود، 2017)؛ ودراسة (علي الدين، 2022) التي أشارت إلى ضعف طلبة كلية التربية في المهارات الاجتماعية، وهو ضعف يرتبط بعدم استخدام استراتيجيات تدريس متخصصة وحديثة تناسب تنمية هذا

النوع من المهارات، ودراسة "مارتينيز" (Martinez, 2022)؛ ودراسة (الحربي، 2020) التي أظهرتا أن اتباع استراتيجيات تدريب قائمة على التعلم النشط وطرق التعلم القائم على المشروعات تنمي مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب كلية التربية ومن ضمنها المهارات الاجتماعية له فعالية أكبر من الطرق التقليدية المتبعة في برامج الإعداد.

– إضافة إلى معوقات تواصلية تعاني منها هذه البرامج والتي أشارت إليها دراسة (الأسود والبصيص، 2018) تُعاني البرامج من قلة المدة الزمنية المخصصة للتدريب على المهارات التواصلية، وقلة الحصص المتاحة لطلبة معلم الصف نظرًا لكثافة أعداد الطلبة، مما ينعكس سلبًا على جودة التواصل الفعال. إضافة إلى غياب التدريب المنهجي للمشرفين حول الوسائل والاستراتيجيات المُخططة لتدريب الطلبة المعلمين على هذه المهارات

– ومن ناحية أخرى، يعد إهمال أساليب التدريب التفاعلية إلى غياب توظيف استراتيجيات كالتعلم التعاوني ولعب الأدوار سببًا رئيسًا في ضعف إعداد الطلبة معلمي المستقبل في مجال مهارات التواصل الاجتماعي. فهذه الأساليب تتيح فرصًا واسعة للتدريب العملي على التفاعل مع الآخرين، وتطوير مهارات الاستماع والحوار. فتدريب الطالب في سياق دور محدد ضمن موقف تدريبي يُمكنه من إدراك كامل أبعاد الموقف، ومتطلبات الدور، وتطوير قدرته على توظيف لغة الجسد، وتعبيرات الوجه، ونبرات الصوت بشكل مناسب، مما يُسهم إيجابيًا في تنمية مهاراته التواصلية. وهذا يتفق مع دراسة "فنتس وآخرون" (Fuentes et.al, 2017) التي تشير إلى وجود ضعف في مجال اكتساب وتطوير مهارات الاتصال المتعلقة بالتدريس ضمن برامج الإعداد للمعلمين، خاصةً في مجالات الإرسال والاستقبال مقارنة بمجالات أخرى كانت بدرجة أعلى كالمشاركة في الاجتماعات، والعمل ضمن الفصل والمحادثة التعليمية، وأوصت بضرورة التدريب المركّز على مهارات التواصل ضمن برامج إعداد المعلمين في المرحلة الجامعية؛ ودراسة (الأسود، 2020)؛ ودراسة (السامرائي والخالدي، 2020) اللتان أظهرتا احتياجاً تدريبياً كبيراً للطلبة المعلمين في مهارات الاتصال قد أرجعا ذلك لضعف التدريب الكاف عليها ضمن برامج الإعداد واستخدام استراتيجيات تقليدية لا تحقق الفعالية المطلوبة، كما أوصتا بتصميم برامج تدريبية قائمة على استراتيجيات مختلفة لتنمية مهارات الاتصال لدى الطلبة المعلمين.

1-1-1 البعد الأول: مهارة الاستماع والإنصات:

العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوفر
1- يشجعك المشرف على تحقيق أكبر قدر من التواصل البصري مع المتحدث.	1.23	0.46	%41	منخفضة
2- يوجهك المشرف لمراقبة حركات المتحدث عند الاستماع لتمييز ما تشير إليه.	1.25	0.53	%42	منخفضة
3- يؤكد المشرف ضرورة الاهتمام بحديث الآخر وليس تحضير الرد.	1.91	0.76	%64	متوسطة
4- يوجهك المشرف للتركيز نحو الأفكار الأساسية للحديث مهما كان طويلاً.	1.81	0.72	%60	متوسطة
5- يحثك المشرف على تجاهل أي مؤثر قد يشتت انتباهك وتركيزك مع المتحدث.	1.25	0.46	%42	منخفضة
6- ينبهك المشرف على تجنب المقاطعة الحديث المتعلم لإبداء رأيك فقط.	1.79	0.70	%59	متوسطة
7- يراعي المشرف عدم توجيهك النقد مباشرة عند سماع أفكار مستفزة.	1.59	0.65	%53	منخفضة
8- يدربك المشرف على تمييز العبارات التي تدل على الانتقال لفكرة أخرى	1.28	0.52	%43	منخفضة
الدرجة الكلية للبعد الأول	1.36	0.60	%51	منخفضة

الجدول (12) المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة توفر مهارة الاستماع والإنصات لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف من وجهة نظرهم

يظهر الجدول(12) درجة منخفضة في استجابات عينة الطلبة المعلمين على بعد مهارة الاستماع والإنصات ككل بمتوسط قدره (1.36) ووزن نسبي (51%) حيث تراوحت أغلب الأوزان النسبية للبنود بين (41% و43%) وهذا قد يعود تُعزو الباحثة هذا الضعف إلى طبيعة نظام المحاضرات المعتمد في كليات التربية، والذي يقوم غالبًا على أسلوب الإلقاء المباشر، مع بعض الأسئلة والأجوبة 于限توضيحات إضافية محدودة. وقد أدى ذلك إلى ظهور نمط من "الاستماع السلبي" لدى معظم الطلبة، إذ يكتفون بتدوين بعض الأفكار دون تفاعل حقيقي. وبالنظر إلى طول زمن المحاضرات وكثافة الأعداد في القاعات الدراسية، يزداد تشتت الطلبة بفعل المؤثرات الخارجية والأحاديث الجانبية، مما يفقدهم القدرة على تتبع انتقال الأفكار داخل المحاضرة الواحدة.

أما في سياق التربية العملية، فإن تركيز جلسات الاستماع والمشاهدة ينصبّ على تسجيل ملاحظات عامة حول الأداء التدريسي وتقييمها، مما يجعل الطالب المعلم يهمل التركيز على المتحدث والتواصل البصري معه، مكتفيًا بتدوين ما يحتاجه ضمن بطاقات التقويم فقط.

يتوافق هذا التفسير مع ما توصلت له دراسة "فنتس وآخرون" (Fuentes et.al, 2017) من وجود ضعف لدى الطلبة المعلمين في مجالي الإرسال والاستقبال (ضمن مهارات الاتصال) مقارنة بمجالات أخرى، وأوصت الدراسة بضرورة تخصيص تدريب مركز على هاتين المهارتين ضمن برامج إعداد المعلم.

– لكن فيما يتعلق بعبارات "الاهتمام بحديث الآخر وليس تحضير الرد؛ والتركيز على الأفكار الأساسية مهما كان الحديث طويلاً، وتجنب مقاطعة الحديث " فقد جاءت بدرجة متوسطة تراوحت أوزانها بين (59%، 64%) وتُعزى هذه الدرجات المتوسطة إلى أن الطالب المعلم، أثناء تنفيذه الدروس وخلال جلسات تقييم الأداء، يتلقى ملاحظات من المشرف التربوي ترتبط مباشرة بهذه الجوانب. لكن في المقابل، يعاني الطالب المعلم من قلة التدريب السابق على كونه مستمعًا فاعلاً داخل الحوار مع الطلبة، إضافة إلى شعوره بقلق الظهور بمظهر الضعف، مما قد يؤدي إلى ردود فعل غير مضبوطة تجاه المواقف المستفزة، ومقاطعة الآخرين في غير وقتها المناسب، وعدم إدراكه للتوقيت والموقف الملائمين للمقاطعة، وهذا ما تؤكده دراسة (بهنسي، 2022) من أن التدريب المنظم يؤدي دورًا محوريًا في تطوير مهارة الاستماع والإنصات، مما يستدعي إدراج تدريب مخصص ومنظم على هذه المهارة ضمن برامج إعداد المعلم

1-1-2 البعد الثاني: مهارة التحدث والحوار

العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوفر
9- يوجهك المشرف نحو انتقاء كلمات وألفاظ بسيطة ومفهومة للمتعلمين.	2.26	0.73	%75	متوسطة
10- يزودك المشرف بعبارات استجابة للمتحدث ليدل على أن رسالته وصلت بواسطة عبارات مثل (مفهوم، وهو كذلك، وصلت الفكرة، عُلم، ...	1.25	0.46	%42	منخفضة
11- يحثك المشرف على استخدام كلمات متنوعة تظهر امتلاكه لثروة لغوية جيدة مثل (مرادفات الكلمات، التعبيرات المجازية، ...	1.48	0.61	%49	منخفضة
12- يركز المشرف على أن يكون نقدك موجهاً نحو سلوك المتعلم وليس شخصه.	1.52	0.60	%51	منخفضة
13- يشجعك المشرف على المبادرة بالاعتراف بالخطأ أمام الآخرين وتوظيفه كدرس للتعلّم منه.	2.14	0.73	%71	متوسطة
14- يوجهك المشرف نحو توظيف الأدلة العلمية والموضوعية خلال عرض الأفكار.	1.89	0.72	%63	متوسطة

15- يدربك المشرف على طرح أسئلة للتأكد من أن الفكرة وصلت وصولاً صحيحاً من قبل المتعلمين.	2.24	0.74	%75	متوسطة
16- ينبهك المشرف لتجنب تكرار كلمات أثناء الحديث مثل (تمام، مثلاً، مفهوم، ...	1.72	0.70	%57	متوسطة
الدرجة الكلية للبعد الثاني	1.81	0.66	%60	متوسطة

الجدول (13) المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة توفر مهارة التحدث والحوار لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف من وجهة نظرهم

جاءت النتائج في الجدول (13) بدرجة متوسطة على هذا البعد ككل بمتوسط قدره (1.81) ووزن نسبي (60%) حيث إن الطلبة المعلمين للدروس يظهرون درجة جيدة في أغلب العبارات تراوحت أوزانها النسبية بين (57% ،75%) وذلك قد يعزى للتوجيه التوجيه المكثف الذي يتلقاه الطلبة المعلمون من المشرفين أثناء تنفيذهم للدروس ضمن مقرر التربية العملية. ويتجلى هذا التوجيه في عدة جوانب، منها:

- توجيه الطلبة نحو اختيار الكلمات والألفاظ المناسبة للمستوى العمري والإدراكي للمتعلمين.
- توجيههم للاستفادة من الخطأ بوصفه ظاهرة طبيعية ودرسًا تعلميًا، خاصة أنهم ما زالوا في مرحلة الإعداد المهني.
- تدريبهم على توظيف الأدلة العلمية أثناء الشرح، والتأكد من وصول الأفكار إلى المتعلمين عبر طرح الأسئلة الاستقصائية والتأكيدية.

وهذا يتفق مع دراسة "حجي إيكسان وآخرون" (Haji Iksan et.al, 2012) التي أظهرت نتائجها أن الطلبة المعلمين لديهم مستوى متوسط من مهارات التواصل اللفظي، شملت: تحضير الأفكار، توظيف اللغة، الاستماع، مهارات العرض الشفوي، وتقديم التغذية الراجعة.

- إلا أن بعض العبارات المرتبطة بـ" استخدام عبارات استجابة للمتحدث، واستخدام التنوع في الكلمات تزيد من ثروتهم اللغوية كالمرادفات والتعبيرات المجازية، وأن يكون النقد موجهاً للسوك وليس الفرد "فقد أظهرت درجة منخفضة في استجابت الطلبة المعلمين تراوحت أوزانها النسبية بين (42%، 51%) وقد يفسر ذلك إلى أن الطلبة المعلمين يركزون بشكل أساسي على الخطة المُعدّة مسبقًا لتحضير الدرس وتنفيذه، دون إيلاء اهتمام كافٍ لجوانب الحوار المرتبطة بعبارات الاستجابة أو بتنوع المرادفات والتعبيرات البلاغية. إضافة إلى تأثير عامل

التوتر الذي يصاحب الطلبة المعلمين أثناء التنفيذ الفعلي للدرس، وعدم امتلاكهم المرونة النفسية الكافية التي تمكنهم من التحكم في ردود أفعالهم تجاه المتعلمين، والتمييز بين نقد السلوك ونقد الشخصية ذاتها، ويتسق هذا التفسير مع ما توصلت إليه دراسة (الدروبي، 2022) التي أكدت وجود علاقة إيجابية بين إظهار المرونة النفسية في التعامل مع المواقف التدريسية المختلفة، وبين قدرة الطالب المعلم على تحقيق مستوى متقدم من مهارات التواصل مع زملائه والمتعلمين داخل الصف الدراسي.

1-1-3 البعد الثالث: مهارة التواصل بتعبيرات الوجه ولغة الجسد:

العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوفر
17- يركز المشرف على توظيفك لفترات صمت أثناء الحديث لإظهار فكرة معينة.	2.25	0.69	%75	متوسطة
18- يحتك المشرف على توزيع النظرات عند التحدث مع مجموعة من المتعلمين.	1.30	0.52	%43	منخفضة
19- يوجهك المشرف نحو التنوع في نبرات الصوت لتلائم موضوع الحديث	1.53	0.61	%51	منخفضة
20-ي ركز المشرف على الإيماء بالرأس عند الاستماع دلالة على الانتباه للحديث.	1.95	0.73	%65	متوسطة
21- يشجعك على أن تظهر تعبيرات الوجه التي تظهر المودة والانفتاح في الحديث.	1.84	0.72	%61	متوسطة
22- يؤكد المشرف تجنبك القيام بحركات تظهر تململ من الحديث مثل (التثاؤب، طقطقة الأصابع، النظر في الساعة أو الجوال،	1.63	0.67	%54	متوسطة
23- ينبهك المشرف حول إشارات اليد التحذيرية الموجهة للأشخاص أثناء الحديث.	1.35	0.53	%45	منخفضة
24- يدربك المشرف على إظهار وضعيات الجسد الموحية بالثقة أثناء الحديث.	1.51	0.62	%50	منخفضة
الدرجة الكلية للبعد الثالث	1.50	0.63	%50	منخفضة

الجدول (14) المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة توفر مهارة التواصل بتعبيرات الوجه ولغة الجسد لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف من وجهة نظرهم

أظهرت النتائج في الجدول (14) درجة منخفضة لبعد مهارة التواصل بتعبيرات الوجه ولغة الجسد بمتوسط قدره (1.5) ووزن نسبي قدره (50%) فقد أظهر الطلبة المعلمون درجة منخفضة في أغلب المهارات بأوزان نسبية تراوحت بين (43%، 54%)؛ وقد يعود ذلك إلى أن مقررات التربية العملية لا تتضمن أنشطة مخططة للتدريب

على هذه المهارات بالرغم من التأثير الكبير لها في العلاقة التفاعلية بين الطالب المعلم والمتعلمين في الدرس، فالطلبة يظهرون ضعفاً في استخدام التلوين في نبرات الصوت وفق الأفكار والموضوع وأغلبهم ليس لديهم خلفية عن أهمية عدم استخدام إشارات اليد التحذيرية أو وضعيات الجسد الموحية بالثقة، كما أن عدم قيام الطالب بأنشطة التحدث أمام مجموعات في المقررات العملية الأخرى تبدو في ضعف قدرتهم على توزيع النظرات عند التحدث مع المتعلمين؛ هذا يتفق مع دراسة (العدوي، 2023) التي تظهر درجة ضعيفة في استخدام مهارات الصوت والاتصال البصري ووضعية الوقوف والحركة لدى الطلبة في برامج التأهيل التربوي والتي تفسر بأن برامج الإعداد لا تتضمن تطبيقات عملية بشكل مخطط للتدريب على هذه المهارات إضافة إلى ضعف إعداد المشرفين في التدريب عليها.

– إلا أن بعض العبارات قد أظهرت درجة جيدة لدى الطلبة المعلمين هي: "توظيف فترات الصمت لإظهار فكرة معينة، والإيماء بالرأس للدلالة على الانتباه للحدث، وإظهار تعبيرات وجه توحي بالمحبة والمودة" حيث تراوحت أوزانها النسبية بين (61%، و75%) وقد يعزى ذلك إلى أن هذه المهارات يُتَدرَّب عليها تدريباً غير مباشر من قبل المشرفين أثناء تنفيذ الجلسات بواسطة الملاحظات الدورية على طريقة تنفيذ الطلبة المعلمين للدرس. وهذا يتفق مع دراسة (الأسود، 2020) التي أظهرت في نتائجها أن الطلبة المعلمين رغم إظهارهم درجة جيدة في بعض المهارات غير اللفظية إلا أن القسم لأكبر منها يعد احتياجاً تدريبياً كبيراً في مهارات التواصل غير اللفظي وفسر ذلك بضعف برامج التربية العملية في تقديم تدريب متخصص للطلبة على هذه المهارات.

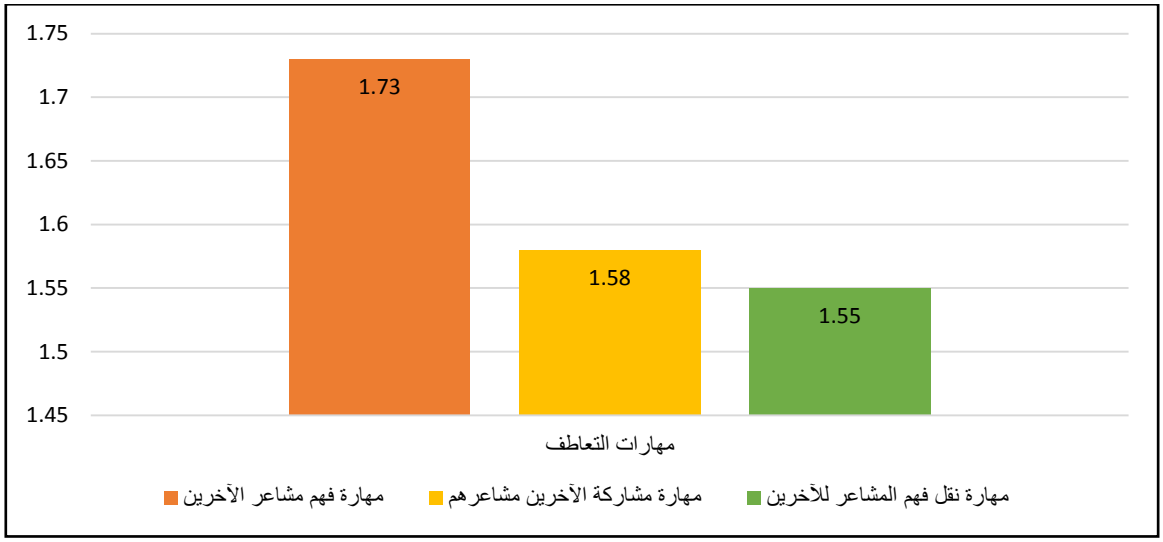
2-1 الاستبانة: المحور الثاني: مهارات التعاطف:

يعرض الجدول المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة توفر مهارات التعاطف لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف من وجهة نظرهم للأبعاد الثلاثة وهي مهارة فهم مشاعر الآخرين، ومهارة مشاركة الآخرين مشاعرهم، ومهارة نقل فهم المشاعر للآخرين كالآتي:

العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوفر
البعد الأول: مهارة فهم مشاعر الآخرين (البعد المعرفي للتعاطف)	1.73	0.65	%58	متوسطة

البعد الثاني: مهارة مشاركة الآخرين مشاعرهم (البعد الوجداني للتعاطف)	1.58	0.63	%53	منخفضة
البعد الثالث: مهارة نقل فهم المشاعر للآخرين (البعد السلوكي للتعاطف)	1.55	0.62	%51	منخفضة
الدرجة الكلية للمحور	1.62	0.63	%54	منخفضة

الجدول (15) المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة توفر مهارة التعاطف لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف من وجهة نظرهم



المخطط (3) درجة توفر مهارات التعاطف لدى طلبة معلم الصف من وجهة نظرهم

في نتائج الجدول(15) وما يعرضه المخطط (3) نجد أن محور مهارات التعاطف أظهر درجة منخفضة على المحور ككل بمتوسط قدره (1.62) ووزن نسبي (54%) في استجابات الطلبة المعلمين على استبانة مهارات التعطف، فقد جاء بعد مهارة نقل فهم المشاعر للآخرين" بأقل درجة ووزن نسبي (51%)، يليه بعد "مهارة مشاركة الآخرين مشاعرهم" ووزنه النسبي (53%)، وأخيراً جاء بعد " مهارة فهم مشاعر الآخرين" بوزن نسبيي (58%)؛ وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (محسن وعبد الله، 2022)؛ ودراسة "ألدروب وآخرون" (Aldrup et.al, 2022)؛ ودراسة "أمبوفو وآخرون" (Ampofo et.al, 2025) التي أشارت إلى مستويات منخفضة من التعاطف لدى طلاب كلية التربية.

كما يختلف مع دراسة (رضوان وكحيلة، 2023)؛ ودراسة (الأنصاري وأبو عقل، 2023)؛ التي توصلت لدرجة متوسطة من مستوى التعاطف لدى طلاب كلية التربية؛ ودراسة (ضايع، 2023)؛ ودراسة (الزبيدي وعبد، 2022) التي أظهرت مستوى عالياً من التعاطف لدى طلبة كلية التربية.

وقد فسرت الباحثة هذه النتائج لدى عينة البحث على أبعاد الاستبانة ككل، وعلى كل بعد من الأبعاد على النحو الآتي:

– قد يعود ضعف الطلبة المعلمين في مجال التعاطف إلى اعتماد المناهج في إعداد المعلم على المعرفة النظرية على حساب الممارسة الفعلية؛ فالمحتوى المعرفي الخاص بالتعاطف يُقدَّم بشكل نظري ضمن المقررات ذات الصلة، مع إعطاء الأولوية للمعلومات المجردة دون إتاحة فرص لتطبيقات عملية مخططة ومتكاملة تشمل الأبعاد المعرفية والانفعالية والسلوكية لعملية التعاطف. ولم تُصمَّم هذه المقررات لتمكين الطلبة من تحليل مواقف عملية تساعدهم على فهم مشاعر الآخرين، وتبنّي وجهات نظرهم، ومعايشة أدوارهم، إضافة إلى التدريب على الخطوات الصحيحة لمشاركة الآخرين مشاعرهم، وإظهار الفهم والدعم الحقيقي لهم؛ وهذا يتفق مع دراسة (الزبيدي وعبد، 2022) التي وجدت أن الطلبة لم يحصلوا على فرص كافية لتطبيق مهارات التعاطف عبر أنشطة ميدانية أو جلسات لعب أدوار موجهة فتضاءلت لديهم الفرص لبناء إدراك عاطفي متوافق يمكنهم من فهم مشاعر الآخرين في سياقات مختلفة، مع دراسة "أمبوفو وآخرون" (Ampofo et.al, 2025) التي أشارت في نتائجها لقلة التطبيقات العملية في برامج تدريب المعلمين التي تُحسّن وتُعزز الممارسات التعاطفية في المؤسسات التعليمية، ودراسة (محسن وعبدالله، 2022) التي أكدت أهمية دمج التعاطف في مناهج إعداد المعلمين مما يعزز قدراتهم على التواصل مع الطلاب وتهيئة بيئات تعلم داعمة عاطفياً.

– يضاف إلى ذلك غياب استخدام أساليب تدريسية تعاطفية ضمن برامج التربية العملية مخصصة لتطبيق مهارات الاستماع الانفعالي وفهم مشاعر الطلبة عبر أساليب تدريب مخصصة لذلك، كتحليل المواقف ودراسة الحالة ولعب الأدوار والمحاكاة الميدانية، حيث يُرَكَّز غالباً على الأساليب المرتبطة بالمهارات التدريسية من استراتيجيات تحضير وتنفيذ الدروس ومهارات إدارة الصف، بينما تُهَمَّش مهارات التعاطف والمرور عليها من قبل المشرفين مروراً عرضياً إذا تطلب الموقف ذلك، بالرغم من تأكيد العديد من الدراسات في نتائجها كدراسة "ألدروب وآخرون" (Aldrup et.al, 2022) دور ممارسات التدريس المتعاطفة من قبل المدرسين في تعزيز مشاركة الطلاب النشطة وتوفير الدعم العاطفي لهم ومساعدتهم في بناء وعي عاطفي للطلبة المعلمين؛ يتمكنون بواسطته

من تطوير مهارات تعاطفية متقدمة، ودراسة "وينك وآخرون" (Wink et.al,2021) اتي أكدت أن التدريب المركز على الذكاء العاطفي للطلبة المعلمين يمكنهم من إدارة استجاباتهم العاطفية وتعزيز التفاعلات الإيجابية مع الطلبة، ودراسة (محسن وعبدالله، 2022) التي أشارت أن الضعف لدى طلبة السنة الرابعة في كلية التربية تعزى لضعف الأساليب المرتبطة بالتدريب على الفنيات المعرفية والسلوكية والوجدانية للتعاطف.

-كما يمكن تفسير ذلك أيضاً بأن الطالب المعلم لا يشاهد خلال جلسات المشاهدة في التربية العملية نماذج حية لمعلمين متعاطفين يركزون أثناء الحصة الدراسية على فهم مشاعر المتعلمين ومشاركتهم إياها وإظهار التفهم لها. وهذا الغياب للنماذج يُصعِّب على الطالب المعلم اكتساب هذه السلوكيات عن طريق المحاكاة وتطوير مهارات تعاطفية متقدمة. فمعظم المعلمين في المدارس، خلال جلسات المشاهدة، ينصب تركيزهم على الجانب المعرفي والمهاري المرتبط بالدرس المُقدَّم، بما في ذلك استراتيجيات التدريس والتقويم وإدارة الصف، بينما يُغفل التعامل مع المواقف التعاطفية. وقد يعود ذلك إلى قلة تدريب هؤلاء المعلمين أنفسهم على الوعي بأهمية هذا الجانب وتأثيره في فعالية عملية التعلم والعلاقة مع المتعلمين؛ وهذا يتفق مع دراسة "أمبوفو وآخرون" (Ampofo et.al, 2025) التي أظهرت نتائجها التأثير الكبير لإدراك المعلمين للتعاطف وتطبيق أساليبه على تعزيز مشاركة المتعلمين في الفصل وخفض القلق والتوتر والاكتئاب لديهم، وأهمية تدريبهم على تنمية هذه المهارات.

– وقد يرتبط هذا الضعف أيضاً بقلة خبرة المشرفين في تدريب الطلبة المعلمين على مهارات التعاطف وذلك قد يعود لضعف تدريبهم على أن يكونوا مشرفين متمكنين عاطفياً قادرين إظهار سلوكيات تعاطف فعّالة وتدريب الطلبة المعلمين عليها وتقديم تغذية راجعة لهم في ذلك؛ حيث إن غياب جلسات تغذية راجعة وممنهجة يديرها مشرفون مؤهلون تتضمن تحليل مواقف تعاطفيه، وتدوين ملاحظات شخصية حول تجارب مشابهة، أو مناقشة تأثير سلوك ما في الآخرين، يحرم الطلب المعلم من القدرة على تطوير مهارات التعاطف والانتقال من نطاق المعرفة إلى الممارسة الفعالة، وهذا يتفق مع دراسة " كيانيزاد" (Kianinezhad, 2023) التي أكدت في نتائجها ضعف المعلمين في امتلاك مهارات الاتصال التعاوني والاستماع والتوجيه يؤثر في على أداء الطلبة في الاستفادة من الملاحظات وتطوير مهارات متعلقة بذلك. فالمشرف غير المدرب سيواجه صعوبة في تدريب الطلبة المعلمين على تطبيق مهارات التعاطف المرتبطة بإظهار الاستماع المركز والقدرة تحليل لغة الجسد لفهم مشاعر

الآخر وتوقعها، واستخدام نبرات الصوت وتعبيرات الوجه واختيار الكلمات الداعمة المناسبة للموقف، وصولاً لاختيار طرق التعاطف الملائمة لتساعد المتعلمين في فهم مشاعرهم والتعبير عنها بأفكار مناسبة.

1-2-1 البعد الأول: مهارة فهم مشاعر الآخرين (البعد المعرفي للتعاطف)

العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوفر
1- يركز المشرف على أن تستمع بدقة وتركيز لحديث المتعلم حول ما يشعر به.	1.94	0.73	%65	متوسطة
2- يشجعك المشرف على محاولة تبني دور المتعلم والنظر للموقف كما يراه هو.	2.27	0.81	%76	مرتفعة
3- يحثك المشرف على توقع مشاعر المتعلمين عندما يواجهون موقف ما.	1.89	0.72	%63	متوسطة
4-يطلب منك المشرف جمع تفاصيل أكثر من المتعلم لفهم كيف يشعر.	1.49	0.62	%50	منخفضة
5- يوجهك المشرف نحو مراقبة تعبيرات المتعلم ولغة جسده لفهم ما يشعر.	1.33	0.53	%44	منخفضة
6- يوجهك نحو تحليل الموقف تحليلاً واقعياً دون تحيز لفهم موقف المتعلم	2.26	0.78	%75	متوسطة
7- يدربك على كيفية تقبل ردات الفعل غير المتوقعة وغير الملائمة الموقف.	1.35	0.52	%45	منخفضة
8- يخطط المشرف معك لبناء تصورات مختلفة لما قد تكون عليه ردات الفعل نحو موقف ما.	1.30	0.51	%43	منخفضة
الدرجة الكلية للبعد الأول	1.73	0.65	%58	متوسطة

الجدول (16) المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة توفر مهارة فهم مشاعر الآخرين لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف من وجهة نظرهم

يظهر الجدول (16) درجة متوسطة في مهارة فهم مشاعر الآخرين ككل بمتوسط قدره (1.73) ووزن نسبي (58%)لاستجابات عينة الطلبة المعلمين على هذا البعد، حيث إن الطلبة يظهرون درجة جيدة في أغلب العبارات التي تراوحت أغلب الأوزان النسبية للعبارات فيها بين (63% و76%) يتفاعل الطلبة المعلمون في المرحلة الجامعية ضمن بيئة غنية بالتنوع، تضم طلبة وأساتذة من خلفيات ثقافية واجتماعية مختلفة، مما يعرّضهم لمواقف متباينة تتطلب الاستماع لوجهات نظر الآخرين، ومحاولة فهم مشاعرهم من خلال رؤية الموقف كما يراه الآخر. وهذا بدوره ينمي لديهم القدرة على توقع المشاعر وفقًا للسياقات المختلفة؛ وهذا يتفق مع نتائج دراسة (ضايع، 2023) التي أشارت للدور الكبير للأنشطة الجماعية على رفع مستوى التعاطف الانفعالي لدى الطلبة،

إضافة إلى ذلك تسهم الأنشطة العملية المرتبطة بحلقات البحث، ومقررات التربية العملية، والمواد التربوية الأخرى (كعلم النفس التربوي والاجتماعي) في توفير فرص للمناقشات بين الطلبة المعلمين وأساتذتهم حول موضوعات متنوعة. وتعمل هذه المناقشات على تنمية مهارات الطلبة في تحليل المواقف تحليلًا واقعيًا وموضوعيًا، بعيدًا عن التحيز، وبالاستناد إلى معايير البحث العلمي التي يتدربون عليها في هذه المواد، وهذا يتفق مع نتائج دراسة (الزبيدي وعبد، 2022) التي أظهرت نتائجها أن الدرجة المرتفعة من التعاطف الانفعالي لدى طلبة كلية التربية ترتبط بتفاعلهم المستمر مع زملائهم ومشاركتهم لمشاكلهم والصعوبات التي يمرون بها يكونون أكثر قدرة على الشعور بمشاعر الآخرين ورؤية العالم بمنظورهم الخاص.

– إلا أن العبارات المرتبطة "جمع تفاصيل من المتعلم ومراقبة تعبيراته ولغة جسده لفهم كيف بشعر، وكيفية التخطيط لبناء تصورات لما قد تكون ردات فعل الآخرين وتقبلها مهما كانت غير متوقعة وغير ملائمة للموقف" فقد جاءت إجابات الطلبة المعلمين بدرجة منخفضة وتراوحت أوزانها النسبية بين (43% و50%) يُعزى هذا الضعف إلى أن هذا النوع من المهارات الدقيقة لم يُخطط له بشكل منهجي على هيئة أهداف تعليمية وأنشطة تدريبية مُصممة خصيصًا لهذا المجال. فرغم ما بناه الطلبة المعلمون من خبرات في فهم المشاعر، إلا أن هذه الخبرات تشكلت بشكل تلقائي غير مقصود، سواء من خلال تفاعلاتهم اليومية مع الزملاء والأساتذة كجزء من الحياة الجامعية وأنشطتها الأكاديمية داخل كلية التربية، أو من خلال تفاعلاتهم مع المشرفين والمعلمين والمتعلمين في المدارس أثناء أنشطة برنامج التربية العملية؛ وهذا ما أشارت إليه دراسة (رضوان وكحيلة، 2023) من أن برامج إعداد المعلمين تفتقر إلى الاهتمام المنهجي بمهارات التعاطف، وتركز فقط على الجانب التعليمي الأكاديمي، مما يضعف قدرة الطلبة المعلمين على إتقان هذه المهارات وتوظيفها في ممارساتهم التدريسية المستقبلية

1-2-2 البعد الثاني: مهارة مشاركة الآخرين مشاعرهم (البعد الوجداني للتعاطف)

العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوفر
9- دربك المشرف على اختيار نبرة صوت المناسبة الموقف وتعبر عن	1.52	0.61	%51	منخفضة

المشاعر.				
10- يعطيك المشرف أمثلة للطرق التي يجب أن تعبر فيها عن مشاعرك بما يتطلبه الموقف.	1.55	0.62	%52	منخفضة
11- ينبهك المشرف على تجنب العبارات التي تقلل من أهمية مشاعر المتعلم مثل (الموقف لا يستحق، لا تبالغ، هناك من هو أسوأ أو أضل منك، ...	1.73	0.71	%58	متوسطة
12- يؤكد لك المشرف استخدام عبارات توكيدية تظهر مشاركتك لمشاعره (أفهم ما تشعر به، أعتقد أني أعرف كيف تشعر، من حقك الإحساس بهذا...	1.85	0.72	%62	متوسطة
13- يدربك المشرف على القيام بسلوكيات الدعم والحضور حضوراً حقيقياً مع المتعلم	1.28	0.51	%43	منخفضة
الدرجة الكلية للبعد الثاني	1.58	0.63	%53	منخفضة

الجدول (17) المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة توفر مهارة مشاركة الآخرين مشاعرهم لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف من وجهة نظرهم

يظهر الجدول (17) درجة منخفضة في استجابات عينة الطلبة المعلمين على بعد مهارة مشاركة الآخرين مشاعرهم ككل بمتوسط قدره (1.28) ووزن نسبي (53%) حيث تراوحت أغلب الأوزان النسبية للعبارات بين (43% و52%) ويمكن تفسير هذا الضعف يُعزى هذا الضعف إلى أن برامج التربية العملية لا تتناول بشكل منهجي الجانب المتعلق بتقديم سلوكيات الدعم العاطفي للمتعلمين، ولا توجِّه الطلبة المعلمين إلى الطرق المختلفة للتعبير عن المشاعر أو اختيار نبرة الصوت المناسبة في السياقات الانفعالية المختلفة. ويعود ذلك جزئيًا إلى افتراض خاطئ مفاده أن هذه الجوانب تقع ضمن اختصاص إعداد المرشدين النفسيين حصرًا، وأنها من مهام المرشد لا المعلم.

غير أن هذا الافتراض يتناقض مع ما تؤكده العديد من الدراسات حول أهمية تأهيل المعلمين في هذا المجال، حيث لا يكفي أن يتمكن المعلم من فهم مشاعر الآخرين، بل يحتاج أيضًا إلى أن يكون قادرًا على مشاركتهم فيها عبر أساليب علمية مدروسة تعزز ثقة المتعلمين وتدعم نموهم الانفعالي.

يتفق هذا التفسير مع ما أشارت إليه دراسة (محسن وعبد الله، 2022) من أهمية تدريب فئات مختلفة من طلاب كلية التربية –وليس فقط قسم الإرشاد النفسي –ومن بينهم معلم الصف، على تنمية مهارات تعاطفية متخصصة تتعلق بتقديم الدعم العاطفي للمتعلمين باستخدام أساليب وطرق علمية موثقة.

لكن فيما يتعلق بعباراتي: "تجنب العبارات التي تقلل من أهمية مشاعر المتعلم؛ واستخدام عبارات تظهر مشاركتك لمشاعره" فقد جاءت بدرجة متوسطة تراوحت أوزانها بين (58%، و62%) ويعزى ذلك إلى أن الطلبة المعلمين، أثناء تنفيذهم للدروس وملاحظتهم لزملائهم ضمن أنشطة برنامج التربية العملية، يتلقون ملاحظات مستمرة حول نوع العبارات المناسبة للتواصل مع المتعلمين، والتي تراعي طبيعتهم الانفعالية وتحافظ على مشاعرهم. وقد أسهمت هذه التغذية الراجعة المنتظمة في إكساب الطلبة المعلمين مستوى جيدًا من القدرة على استخدام العبارات الملائمة مع مشاعر المتعلمين، وتجنب ما يمكن أن يُقلل من شأن تلك المشاعر، وتكتسب هذه المهارة أهمية خاصة نظرًا لتأثيرها الكبير في طبيعة التفاعل بين المعلم والمتعلمين، وبالتالي في نجاح تنفيذ الخطة التعليمية المرتبطة بالدرس. وهذا ما يتسق مع دراسة (محسن وعبد الله، 2022) التي أشارت إلى تأثير برامج الإعداد في كلية التربية على رفع مستوى الذكاء الاجتماعي، وخاصة في مجال توظيف اللغة للتعبير عن المشاعر وإظهار التعاطف مع الآخرين.

1-2-3 البعد الثالث: مهارة نقل فهم المشاعر للآخرين (البعد السلوكي للتعاطف)

العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوفر
14- يطلب منك المشرف أن تحدد ما المتوقع تقديمه للمتعلم حسب طبيعة الموقف.	1.87	0.74	%62	متوسطة
15- يدربك على اختيار طرق التعاطف المناسبة وفق طبيعة العلاقة مع المتعلم.	1.51	0.61	%50	منخفضة
16- يذكرك المشرف بضرورة عدم تجاوز حدود المساحة الشخصية للمتعلم	1.52	0.62	%51	منخفضة
17- يدربك المشرف كيف تشارك المتعلم في تحليله للموقف لتحديد مشاعره بدقة.	1.47	0.61	%49	منخفضة
18- يوجهك المشرف لتساعد المتعلمين في فهم مشاعرهم والتعبير عنها بأفكار مناسبة.	1.36	0.56	%45	منخفضة
الدرجة الكلية للبعد الثاني	1.58	0.62	%53	منخفضة

الجدول (18) المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة توفر مهارة مهارة نقل فهم المشاعر للآخرين لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف من وجهة نظرهم

يبين الجدول(18) أن استجابات عينة الطلبة المعلمين على بعد مهارة نقل فهم المشاعر للآخرين جاءت بدرجة منخفضة على البعد ككل بمتوسط قدره (1.55) ووزن نسبي (51%) حيث تراوحت أغلب الأوزان النسبية

للعبارات بين (45%، و51%)؛ ويعزى ذلك يُعزى هذا الضعف إلى غياب التطبيقات العملية لهذا النوع من السلوكيات التعاطفية ضمن خطة تنفيذ الدرس، سواء في سياق الأنشطة التي ينفذها الطلبة المعلمون أنفسهم، أو في سياق جلسات المشاهدة الصفية الفعلية للمعلمين في المدارس. فالتوجه السائد في هذه السياقات يهتم بتقييم السلوكيات المرتبطة باستراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم، وكيفيات إدارة الصف وضبطه، دون تضمين أهداف أو أنشطة موجهة لتنمية قدرة الطلبة المعلمين على:

- مساعدة المتعلمين في فهم مشاعرهم والتعبير عنها.
- اختيار طرق التعاطف المناسبة مع مراعاة حدود المساحة الشخصية للمتعلمين.

يضاف إلى ذلك غياب النمذجة الواقعية (Real-life Modeling) لهذه السلوكيات التعاطفية من قبل المعلمين أثناء حصص المشاهدة الصفية. فالمعلمون في هذه الحصص يركزون على تقديم درس نموذجي يحقق أهدافه التعليمية، ويتعاملون مع المتعلمين بشكل تلقائي يستند إلى خبراتهم الشخصية مع الصف نفسه. وتتباين مظاهر السلوك التعاطفي بين معلم وآخر، ويعود هذا التباين إلى أن هؤلاء المعلمين لم يخضعوا أثناء تأهيلهم قبل الخدمة لتدريب منهجي على مهارات التعاطف، بل يتصرف كل منهم بناءً على خبراته الذاتية والشخصية المتراكمة في هذا المجال، وهذا يتوافق مع نتائج (رضوان وكحيلة، 2023) التي أشارت إلى أن المعلمين يظهرون مستوى منخفضاً من سلوكيات تعاطفية إيجابية في تعاملهم مع مشكلات المتعلمين، ويطبقون مهارات التعاطف بناء على خبراتهم الشخصية دون أن يكونوا حاصلين على تأهيل مسبق خلال مرحلة الإعداد، وهذا ما يظهر على مستوى أدائهم في الصف، ويؤكد ذلك "كيانيزاد" (Kianinezhad, 2023) في دراسته أهمية النمذجة في توفير تدريب مستمر للمعلمين بواسطة ورش العمل، واستخدام أنشطة عملية مثل لعب الأدوار والنقاشات الصفية لتعزيز التعاطف، وتطبيق استراتيجيات التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) في الفصول الدراسية لخلق بيئة تعليمية آمنة وداعمة.

– بينما أظهرت درجة متوسطة لاستجابات الطلبة المعلمين على عبارة " تحديد ما المتوقع تقديمه للمتعلم حسب طبيعة الموقف" بوزن نسبي (62%) يُمكن تفسير هذه الدرجة بأن الطلبة المعلمين، بحكم مرحلتهم العمرية

والخبرات التي تراكمت لديهم من العلاقات الاجتماعية داخل الأسرة والمجتمع والجامعة، يكونون قادرين بدرجة جيدة على توقع نوع الدعم العاطفي المناسب في مواقف حياتية معينة. لكن غياب التدريب المخطط والمخصص لمثل هذه المهارات قد يؤدي إلى ظهور تباينات بينهم في مستوى قدرتهم على تحديد ما يُتوقع تقديمه من دعم، واختيار الطريقة الأنسب لذلك، وخاصة في المواقف المرتبطة بالتعامل مع المتعلمين داخل غرفة الصف.

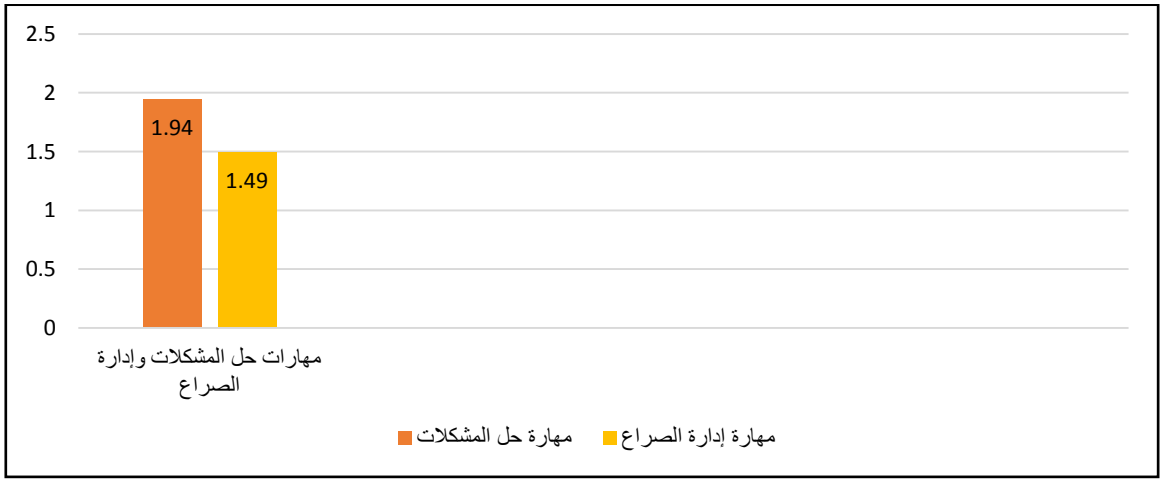
يتسق هذا مع نتائج دراسة (الزبيدي وعبد، 2022) التي وجدت أن المستوى الجيد للتعاطف لدى طلبة الجامعة يرتبط بطبيعة المرحلة العمرية التي تتيح لهم المرور بتجارب متنوعة، تزودهم بخبرات تُكتسب من خلال التفاعل في علاقات اجتماعية متعددة داخل المجتمع والكلية، وليس بالضرورة من خلال برامج تدريبية منهجية.

1-3 الاستبانة: محور مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع:

يعرض الجدول المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة توفر مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف من وجهة نظرهم للبعدين وهما مهارة حل المشكلات، ومهارة إدارة الصراع كالآتي:

العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوفر
البعد الأول: مهارة حل المشكلات	1.94	0.70	%64	متوسطة
البعد الثاني: مهارة إدارة الصراع	1.49	0.61	%51	منخفضة
الدرجة الكلية للمحور	1.71	0.65	%57	متوسطة

الجدول (19) المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة توفر مهارة حل المشكلات وإدارة الصراع لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف من وجهة نظرهم



المخطط (4) درجة توفر مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع لدى طلبة معلم الصف من وجهة نظرهم

في نتائج الجدول (19) وما يعرضه المخطط (4) نجد أن مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع أظهرت درجة متوسطة على المحور ككل بمتوسط قدره (1.72) ووزن نسبي (57%) في استجابات الطلبة المعلمين على استبانة مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع، فقد جاء بعد مهارة " إدارة الصراع" بأقل درجة ووزن نسبي (51%)، يليه بعد "مهارة حل المشكلات" ووزنه النسبي (64%)؛ وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (محاسنة والعظامات، 2018)؛ ودراسة المشمشي والشامي والجبه (2023)؛ ؛ ودراسة " بيرقدار ويلماز" (Bayraktar & Yilmaz,2016)؛ التي أظهرت درجة متوسطة في مهارات حل المشكلات إدارة الصراع.

وتختلف مع نتائج دراسة "بمدي وآخرون" (pimdee & et.al, 2024)؛ ودراسة عبد الحميد (2023)؛ ودراسة (المسعودي، 2015) التي أظهرت درجة منخفضة في مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع.

– وقد فسرت الباحثة هذه النتائج لدى عينة البحث على أبعاد الاستبانة ككل، وعلى كل بعد من الأبعاد على النحو الآتي:

أولاً: تفسير المستوى المتوسط لمهارة حل المشكلات (الوزن النسبي 64%)

1. أنشطة البحث العلمي في مقررات كلية التربية: تتيح هذه الأنشطة، المرتبطة بالجانب العملي في المقررات، فرصًا للطالب المعلم لتطوير قدرات جيدة في فهم المشكلات التربوية والاجتماعية، ودراسة طبيعتها من خلال الجمع المنظم والدقيق للمعلومات، وتحليلها، وصولاً إلى اقتراح الحلول المناسبة نظريًا ضمن هذه المقررات المختلفة.

2. الخبرة المكتسبة من برامج التربية العملية: توفر هذه البرامج أنشطة مرتبطة بمواقف واقعية تتصل مباشرة بعمل الطالب المعلم المستقبلي، مما يجعله أكثر قدرة على تحديد المشكلة، وصياغة عدة حلول مقترحة، وصولاً إلى اختيار الحل الأنسب، ويتفق هذا التفسير مع نتائج دراسة (المشمشي والشامي والجبه، 2022) التي أشارت إلى أن الدرجة الجيدة من مهارات حل المشكلات ترتبط بطبيعة الأنشطة في مقررات كلية التربية، حيث تتضمن تطبيقات عملية تحقق الاندماج الأكاديمي والمهني للطلبة المعلمين في التعامل مع مشكلات مماثلة لما سيواجهون مستقبلًا في مهنتهم.

ثانياً: العوامل المحدِّدة للمستوى المتوسط لمهارات حل المشكلات:

1. قصر التدريب على الجانب النظري دون التطبيق العملي: إن تدريب الطلبة المعلمين على خطوات حل المشكلات والتخطيط للحلول بشكل نظري، دون تنفيذ هذه الخطوات عمليًا على أرض الواقع، ومتابعة فعالية الحلول وتقييمها، يؤثر تأثيرًا كبيرًا في انخفاض كفاءتهم التطبيقية في حل المشكلات الفعلية.

2. غياب حصص تدريبية مخصصة: عدم تخصيص حصص تدريبية ضمن برامج التربية العملية تتعلق بالمشكلات المهنية وكيفية التعامل معها على أرض الواقع، يحرم الطلبة المعلمين من فرص تدريب تطبيقية مخططة وهادفة للتعامل مع مواقف المشكلات المختلفة. وهذا ما أشارت إليه دراسة (كاظم، 2021) التي أوضحت الأثر الكبير لضعف الاستراتيجيات التدريسية في تطوير مهارات حل المشكلات المهنية لدى الطلبة المعلمين.

3. الاعتماد على الاستراتيجيات التقليدية: يرتبط الضعف النسبي في استخدام الاستراتيجيات الحديثة لحل المشكلات بفعاليتها في تنمية هذه المهارات. فالاستراتيجيات التقليدية القائمة على التلقي، حيث تُدرس الحلول المقترحة لموقف مشكلة دون أن يكون الطالب المعلم فاعلاً ونشطًا، تقلل من أثر اكتساب المهارة، خاصة في الجوانب المرتبطة بتخطيط الحل وتنفيذه وتقييمه. يتفق هذا مع نتائج دراسة (Pimdee et al., 2024) ودراسة (المشمشي والشامي والجبه، 2023) اللتين أظهرتا أن أساليب التدريس التقليدية لا تحقق الأثر المرغوب في تنمية مهارة حل المشكلات لدى طلاب كليات التربية، وأوصتا بأهمية تطبيق استراتيجيات فعالة لتدريس حل المشكلات واختبارها.

ثانياً: في مجال إدارة الصراع فالنتيجة المنخفضة لتوفر هذه المهارات مقارنة مع مهارة حل المشكلات قد تعزى إلى:

1. غياب مقررات دراسية متخصصة: تفتقر برامج تأهيل المعلمين إلى مقررات دراسية مخصصة لإكساب مهارات إدارة الصراعات والتفاوض والتسوية، إذ تُتناول هذه المهارات باهتمام محدود كجزء ثانوي من المهارات الصفية للمعلم. وهذا الضعف في الإعداد الأكاديمي المنظم يحُد من قدرة الطلبة على اكتساب قواعد ومنهجيات

إدارة الصراعات، رغم أن هذه المهارات تُعد من المتطلبات الأساسية لمهارات إعداد المعلم في القرن الحادي والعشرين وفي ضوء معايير تمهين التعليم الحديثة. يتفق هذا مع نتائج دراسة (المسعودي، 2015) التي أظهرت أن ضعف المعلمين في إدارة الصراع المدرسي يرتبط بعدم الاهتمام بتضمين مقررات متخصصة في إدارة الصراع خلال مرحلة إعداد المعلم في الكليات.

2. الاعتماد على الأسلوب التقليدي في التدريس: تعتمد الاستراتيجيات المتبعة لتدريس مهارات إدارة الصراع على الأسلوب التقليدي الذي يقتصر على الشرح النظري لأساليب إدارة الصراع وخصائص كل أسلوب، مع الاكتفاء بأمثلة جاهزة. إن عدم توظيف استراتيجيات فعالة كتمثيل الأدوار (لعب الأدوار)، ومجموعات النقاش المركزة، وإدارة المشاعر، والتخيل، ودراسة الحالة، يحرم الطلبة المعلمين من اختبار مواقف محاكاة للصراعات وتعلم كيفية إدارتها بشكل تطبيقي، مما يؤثر سلبًا في قدراتهم على اكتساب هذا النوع من المهارات النوعية التي يحتاجونها في بيئة عملهم المستقبلية. يتفق هذا مع نتائج دراسة (محاسنة والعظامات، 2018) التي أظهرت أن الضعف في معرفة استراتيجيات حل النزاع وتوظيفها يعود إلى قلة التدريب المخصص على استراتيجيات إدارة الصراع ضمن مقررات إعداد المعلم.

3. نقص نماذج الإرشاد والتوجيه العملي من مشرفين مدربين: إن غياب الملاحظة المباشرة والنمذجة من قبل خبراء يمتلكون مهارات حقيقية في حل الصراعات يشكل عائقًا أمام تمكين الطلبة المعلمين من تبني سلوكيات تفاوضية فعالة. فمعظم المعلمين والمشرفين لم يحصلوا على تدريب متخصص على استراتيجيات إدارة الصراع كجزء من مهارات العمل، وبالتالي لا يمتلكون الأدوات المعرفية والعملية اللازمة لتوجيه الطلبة وفقًا لذلك. يتفق ذلك مع نتائج دراسة " مزيد واكليس" (Mizyed & Eccles, 2023) التي أظهرت أن ضعف الطلبة المعلمين في امتلاك استراتيجيات حل النزاع يعود إلى قلة التدريب المخصص لهم خلال فترة الإعداد، وخاصة من قبل المعلمين الموكّلين بتأهيل طلبة كلية التربية على مهارات إدارة الصراعات واستراتيجياتها.

1-3-1 البعد الأول: البعد الأول: مهارة حل المشكلات:

العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوفر
1- يساعدك المشرف في تحديد طبيعة المشكلة لبناء فهم خاص للمشكلة.	2.26	0.73	%75	متوسطة
2- يوجهك المشرف نحو جمع المعلومات الملائمة لحل المشكلة وتنظيمها.	2.24	0.74	%75	متوسطة
3- يركز المشرف على أن تحدد الهدف الرئيسي المطلوب تحقيقه في حل المشكلة.	2.25	0.74	%75	متوسطة
4- يشجعك على صياغة عدة حلول مقترحة لمعالجة المشكلة.	2.30	0.70	%77	مرتفعة
5-يعمل المشرف معك لتقييم إمكانية تنفيذ هذه الحلول وفق معطيات الواقع المتوفرة.	1.68	0.66	%51	منخفضة
6- يدربك المشرف على اختيار الحل الأنسب وفق الهدف ونتائج التقييم.	1.79	0.72	%60	متوسطة
7- يوجهك المشرف لبناء خطة لتنفيذ الحل المقترح وفق خطوات محددة بدقة.	1.48	0.61	%49	منخفضة
8- يتابع المشرف تنفيذك للحل ويوجهك نحو التعديل فيها وفقاً للمستجدات التي قد تواجهها.	1.88	0.73	%62	متوسطة
9- يركز المشرف على أن تقيّم نجاح الحل الذي اخترته بناء على تحقيق أهداف خطته.	1.60	0.72	%54	منخفضة
الدرجة الكلية للبعد الأول	1.94	0.70	%64	متوسطة

الجدول (20) المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة توفر مهارة حل المشكلات لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف من وجهة نظرهم

يظهر الجدول (20) درجة متوسطة في مهارة حل المشكلات ككل بمتوسط قدره (1.95) ووزن نسبي (67%) لاستجابات عينة الطلبة المعلمين على هذا البعد، حيث إن الطلبة يظهرون درجة جيدة في أغلب العبارات التي تراوحت أغلب الأوزان النسبية للعبارات بين (57%، و75%، و77%) وقد يعود ذلك لأن الطلبة المتعلمين يمارسون عملية حل المشكلات كجزء من أنشطة البحث العلمي المرتبطة بالقسم العملي في مقررات كلية التربية، لذلك طوروا مهارات جيدة في بناء فهم خاص للمشكلات بواسطة قراءة المؤشرات الدالة على وجودها وتحديد طبيعتها تحديداً دقيقاً بواسطة الجمع الدقيق والمنظم للمعلومات حولها، إضافة إلى اقتراح الحلول المناسبة لها اقتراحاً نظرياً ضمن هذه المقررات المختلفة، إضافة إلى لخبرة المكتسبة ضمن برامج التربية العملية التي تتطلب مهام متنوعة يواجه خلالها الطلبة المعلمون مواقف واقعية ترتبط بعملهم مباشرة ، وهذا ما يجعلهم

أكثر قدرة على تحديد المشكلة وتحديد الهدف الرئيسي المطلوب تحقيقه لحلها، ونتيجة هذه الخبرات في التعامل مع المشكلات يظهر الطلبة قدرة جيدة على صياغة عدة حلول مقترحة وصولاً لاختيار الحل الأنسب، وهذا ما أظهرته نتائج دراسة (المشمشي وآخرون، 2022) بأن الدرجة الجيدة من هذه المهارات في حل المشكلات تمكنهم من الاندماج الأكاديمي والمهني في التعامل مع مشكلات مشابهة خلال مرحلة دراستهم وبعد التخرج.

– إلا أن عبارات "تقييم إمكانية تنفيذ الحل وفق معطيات الواقع"، و"بناء خطة لتنفيذ الحل المقترح وفق خطوات محددة بدقة"، و"تقييم نجاح الحل بناء على تحقيق أهداف الخطة"، قد أظهرت درجة منخفضة في استجابات الطلبة المعلمين وأوزانها النسبية كانت (51%، و49%، و54%) ويعزى هذا إلى أن الطلبة المعلمين عند تقييم إمكانية تنفيذ الحل غالياً يحددون إيجابيات وسلبيات الحلول، دون وجود معايير تعطي وصفاً واقعياً للآثار المترتبة عن الحلول المقترحة وبالتالي تكون المفاضلة بين الحلول الممكنة غير دقيقة وقد لا تُقَيَّم تقييماً موضوعياً وفعّالاً، ورغم أن النتائج أظهرت قدرة جيدة للطلبة على اختيار حل الملائم للمشكلة، لكن الفشل في حلها قد يعود لأسباب تنفيذه، إن الضعف في إعداد خطة تنفيذ تتضمن خطوات منظمة وواضحة تجعل عملية متابعة تنفيذه واقعياً أمراً صعباً بالنسبة للطلبة المعلمين مما يؤثر في عملية تقييمها وفق أهداف الخطة تقييماً دقيقاً، وهذا الضعف يرتبط بعدم الاهتمام بهذه الخطوات ضمن عملية التدريب، حيث إن أغلب برامج التربية العملية تدرب نظرياً على خطوات حل المشكلات والتخطيط لحلها دون تنفيذ ذلك بخطوات عملية على أرض الواقع ومتابعة فعالية هذا الحل وتقييمها، هذا يتفق مع دراسة " مزيد واكليس" (Mizyed & Eccles, 2023) التي أظهرت أن انخفاض كفاءة المعلمين في تطوير مهارات حل المشكلات قد يعود لعدم تدربهم على حلها مسبقاً خلال مرحلة الإعداد، ووفق ذلك نجد دراسة "بمدي وآخرون" (pimdee & et.al, 2024) تشير في نتائجها إلى تأثير تدريب الطلبة وفق نهج معتمد في حل المشكلات يعزز لديهم الإنجاز الأكاديمي واتخاذ القرارات في مواقف المشكلات. ودراسة (كاظم، 2021) التي أكدت أن اتباع استراتيجيات تتبع المنهج النشط والتعلم ذي المعني تتيح للطلبة اكتساب المفاهيم والمهارات العملية والتطبيقية القائمة على الأداء الملموس في حلهم للمشكلات التي تواجههم بفعالية.

1-3-2 البعد الثاني: البعد الثاني: مهارة إدارة الصراع:

العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوفر
10- يشجعك المشرف على المبادرة بالتدخل لفض النزاع بين المتعلمين كوسيط.	1.29	0.51	%43	منخفضة
11- يطلب منك المشرف أن تحدد موضوع الصراع تحديداً مستقلاً عن الأطراف.	1.74	0.72	%58	متوسطة
12- يركز المشرف على أن تهتم بنوع العلاقة بين أطراف الصراع (المتعلمين).	1.29	0.49	%43	منخفضة
13- ينبهك المشرف إلى عدم بناء تصورات مسبّقة عن أفكار ومشاعر الآخر.	2.25	0.76	%75	متوسطة
14- يشجعك المشرف على تبني وجهة نظر الطرف الآخر لفهم موقفه.	2.23	0.76	%74	متوسطة
15- يدربك المشرف على توزيع الأدوار بين الأطراف في الحوار.	1.26	0.47	%42	منخفضة
16- يوضح المشرف لك كيف تقيّم الحوار بين الأطراف المتصارعة لتحديد الاهتمامات المشتركة بينهم.	1.4	0.62	%50	منخفضة
17- يحفزك المشرف على السعي لاختيار الحلول التي تحقق المكاسب لجميع الأطراف.	1.28	0.51	%43	منخفضة
18- يوجهك المشرف نحو تحقيق إجماع حول حل نهائي موحد يرضي جميع الأطراف ويلتزمون به.	1.91	0.72	%64	متوسطة
الدرجة الكلية للبعد الثاني	1.49	0.61	%51	منخفضة

الجدول (21) المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة توفر مهارة إدارة الصراع لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف من وجهة نظرهم

تبين نتائج الجدول(21) في استجابات الطلبة المعلمين درجة منخفضة لبعد مهارة إدارة الصراع من وجهة نظرهم وبمتوسط قدره (1.49) ووزن نسبي (51%) ويمكن تفسير الدرجة المنخفضة في أغلب العبارات التي تراوحت أوزانها بين (42%، و50%) في هذا البعد إلى أن الطلبة المعلمين يواجهون مواقف نزاعات وصراعات نتيجة تفاعلهم مع أفراد مختلفين في الأفكار أو الطباع أو الخلفيات الثقافية سواء ضمن بيئة العمل الجامعي من زملاء أو مدرسين أوضمن بيئة المدرسة من معلمين ومتعلمين، وفي ظل عدم الاهتمام بتدريبهم على التعامل مع مثل هذه المواقف ضمن خطة الإعداد والتأهيل فإن الطلبة المعلمين سيواجهون صعوبة في تحقيق التوافق الأكاديمي

حالياً وستؤثر في التوافق المهني مستقبلاً، وهذا ما تؤكده دراسة (عبد الحميد، 2023) حول أهمية أن يحظى الطلبة المعلمون بتدريب خاص ضمن مرحلة الإعداد للتعامل مع المشكلات المهنية مستقبلاً.

– إضافة إلى ما ذُكِرَ يرتبط الضعف في هذه المهارات ارتباطاً أكبر ببرامج التدريب العملي تكتفي بوضع تصورات لمواقف صراع وكيفية حلها نظرياً دون التطبيق العملي، حيث تقتصر التوجيهات في حال صراع مع المتعلمين بالعودة للمشرف أو المعلم أو مدير المدرسة وتوكيلهم بحله دون أن يُوجَّه الطلبة المعلمين للمبادرة في التدخل لفض النزاع كوسيط، أن المقررات تعتمد اعتماداً أساسياً على المحتوى النظري دون توفير تدريبات عملية كافية على استراتيجيات حل النزاع مثل ورش لعب الأدوار وحلقات النقاش الموجهة، مما يجعل الطلبة يفتقرون إلى الخبرة الفعلية في إدارة الخلافات ضمن الفصل الدراسي، كما أن عدم خبرة المشرفين على خطوات إدارة الصراع يعد من الأسباب التي تحول دون تمكن الطلبة المعلمين من إدارته بطريقة علمية؛ خاصة في مجال تدريبهم على خطوات تتضمن تحديد نوع العلاقة بين الأطراف المتصارعة وكيفية التعاون في توزيع الأدوار لإجراء حوار يؤدي لاختيار حلول تحقق المكاسب والرضا للطرفين، وهذا ما تؤكده دراسة الطلبة يشكون من ندرة المدربين المتمكنين عاطفياً وتقنياً من إدارة النزاع وهذا يتفق مع نتائج دراسة " مزيد واكليس" (Mizyed & Eccles, 2023) التي أكدت تأثير عدم تدريب المدرسين في تقديم مستوى معرفي ومهاري جيد للطلبة المعلمين في مجال مهارة إدارة الصراع واستراتيجياته وطرق توظيفه في العمل توظيفاً فعّالاً.

– في حين أظهرت النتائج درجة متوسطة لعدة عبارات هي " تحديد موضوع الصراع بشكل مستقل عن الأطراف"، و"عدم بناء تصورات مسبقة عن أفكار ومشاعر الآخر"، و" تبني وجهة نظر الطرف الآخر لفهمه"، و" تحقيق إجماع حول حل نهائي موحد يرضي جميع الأطراف" وذلك بأوزان نسبية تراوحت بين (58%، و75%) وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة المعلمين يعملون ضمن مجموعات لتنفيذ مشروعات وأنشطة ترتبط بالجوانب العملية للمقررات، وأغلب هذه المجموعات تُقَسَّم عشوائياً، مما يضطر أغلب الطلبة لمواجهة مواقف صراع بينهم قد يكون سببها سوء تفاهم ناتج عن عدم معرفة مسبّقة بزملائهم إضافة إلى اختلاف كل فرد في التفضيلات وأساليب التعامل واستخدام العبارات، هذا التنوع يساعدهم في تبني وجهات نظر الآخرين لفهم موقفهم فهماً

موضوعياً، وتحديد موضوع الصراع تحديداً مستقل، فالاستماع لعدد كبير من وجهات النظر المختلفة حول موضوع ما؛ يطور لدى الطلاب المعلمين مهارات التفكير تطويراً مستقلاً بعيداً عن بناء تصورات مسبّقة حوله، يضاف إلى ذلك بأن سعي الطلبة في المشاريع العملية لتحقيق نجاح تحصيلي يدفعهم لتنمية مهاراتهم التفاوضية للوصول لحل موحد يحقق رضا جميع الأطراف، وهذا ما أشارت إليه دراسة (الحارثي، 2020) بأن أنشطة كليات التربية المتضمنة مهارات القرن الحادي والعشرين في برامج الإعداد التربوي تعزز تعزيزاً كبيراً تطور مهارات متخصصة للطلاب المعلمين ترتبط بالاتصال والتشاركية وفهم الثقافات المتعددة؛ ودراسة (الدروبي، 2022)التي أشارت نتائجها أن طلاب كلية التربية وخاصة في السنة الأخيرة نتيجة تفاعلهم مع بيئة الجامعة وانخراطهم بأنشطة جماعية مع زملائهم قد طوروا بواسطتها مستوى جيداً من المرونة النفسية في التعامل مع عدد كبير من الثقافات والأفكار المختلفة.

3- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما درجة توفر المهارات الاجتماعية لدى طلبة السنة الرابعة معلم الصف من وجهة نظر المشرفين المكلفين بتدريس مقرر التربية العملية؟

اشتُقَّت أداة البحث، وهي مقابلة مُعدّة من قبل الباحثة وفق ثلاث محاور: المحور الأول: مهارات التواصل الاجتماعية، والمحور الثاني: مهارات التعاطف، والمحور الثالث: مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف، والقيام بإجراءات ضبط الأدوات، وتطبيقها على عينة البحث، ومن ثم حُسِبَت المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للاستبانة ككل ولكل محور وعبارة من عبارات كل بعد ضمن المحور الذي تنتمي إليه.

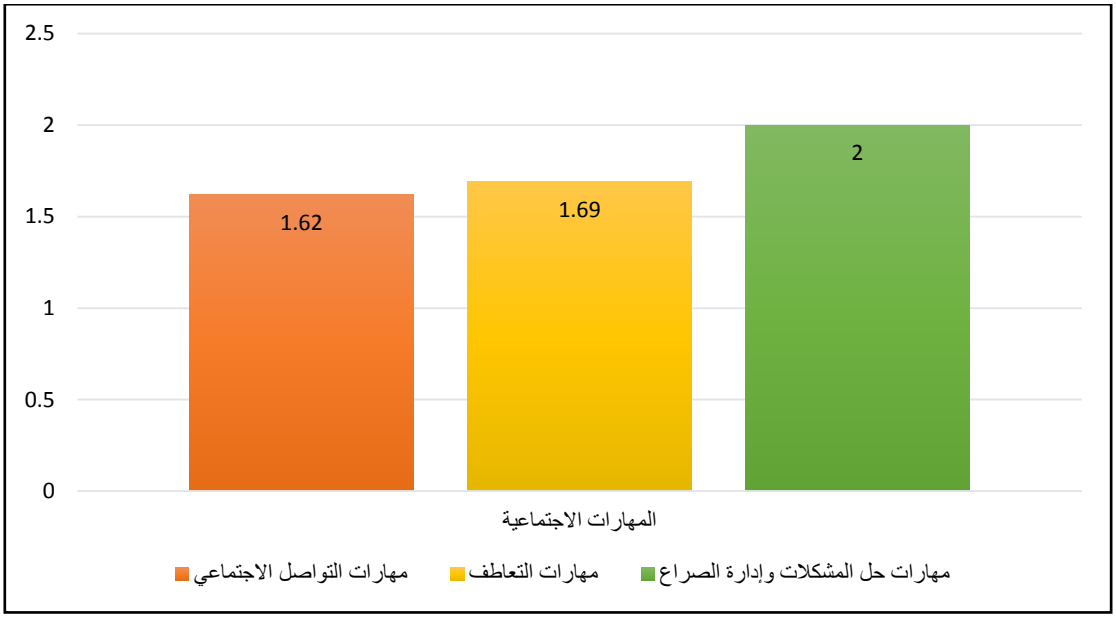
-فيما يأتي عرض لنتائج استجابات عينة المشرفين بالتفصيل:

2- مقابلة مجال المهارات الاجتماعية:

يعرض الجدول المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة توفر المهارات الاجتماعية لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف من وجهة نظر المشرفين المكلفين بتدريس مقرر التربية العملية وذلك للمحاور الثلاثة وهي مهارات التواصل الاجتماعي ومهارات التعاطف ومهارات حل المشكلات وإدارة الصراع كالآتي:

العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوفر
المحور الأول: مهارات التواصل الاجتماعي	1.62	0.58	%54	منخفضة
المحور الثاني: مهارات التعاطف	1.69	0.60	%57	متوسطة
المحور الثالث: ومهارات حل المشكلات وإدارة الصراع	1.57	0.56	%52	منخفضة
الدرجة الكلية للمجال	1.62	0.58	%54	منخفضة

الجدول (22) المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة توفر المهارات الاجتماعية لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف من وجهة نظر المشرفين



المخطط (5) درجة توفر المهارات الاجتماعية لدى طلبة معلم الصف من وجهة نظر مشرفي التربية العملية

بواسطة ما يظهره الجدول(22) والمخطط (5) نجد أن درجة توفر المهارات الاجتماعية للطلبة المعلمين على محاور المقابلة الثلاثة ككل جاءت بدرجة ضعيفة بمتوسط قدره (1.62) ووزن نسبي (54%) في استجابات المشرفين على مقابلة المهارات الاجتماعية، حيث جاء محور "مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع " بأقل درجة ووزن نسبي (52%)، يليه محور "مهارات التواصل الاجتماعي" بوزن نسبي (54%)، وأخيراً محور "مهارات حل التعاطف" بدرجة متوسطة وبوزن نسبي (57%)؛ وهذا يتفق مع نتائج دراسة (عويضة، 2024)؛ ودراسة (علي الدين، 2022)؛ ودراسة (الأسود، 2022)؛ ودراسة (الحارثي، 2020)؛ ودراسة (آل سعود، 2017).

وقد فسرت الباحثة هذه النتائج لدى عينة البحث على محاور المقابلة ككل، وعلى كل محور وأبعاده على النحو الآتي:

– غياب التناول المنفصل والمخطط للمهارات الاجتماعية في مناهج إعداد المعلم يلاحظ المشرفون أن مناهج التدريب والإعداد الحالية لا تتضمن وحدات أو برامج مستقلة ومخططة بشكل واضح لمجال المهارات الاجتماعية وتطبيقاتها العملية. فبدلاً من ذلك، يُشار إلى هذه المهارات بشكل عابر ضمن المناهج كجزء ثانوي من المهارات التدريسية العامة. وهذا الإهمال في تنمية قدرة الطلبة المعلمين على توظيف المهارات الاجتماعية بشكل تطبيقي أثناء التدريس، يحرمهم من فرص حقيقية لرفع أدائهم المهني مستقبلاً، سواء في مجال تطوير المهارات اللفظية وغير اللفظية للتواصل مع المتعلمين، أو في إظهار سلوكيات تعاطفية تساعد على فهم المشاعر والتعبير عنها بما يبني بيئة صفية داعمة نفسياً، وصولاً إلى فشلهم في إدارة الصراعات وحل المشكلات المهنية التي تواجههم.، وهذا يتفق مع دراسة (عويضة، 2024)؛ ودراسة دراسة " شيرلنكس وآخرون" (Scheirlinckx, 2023) التي أشارتا إلى أن تحسين المهارات الاجتماعية لطلبة كلية التربية يتطلب دمج برامج تدريب متخصصة على هذه المهارات واتباع نهج متوازن وقائم على الأدلة لفهم وتطوير هذه المهارات.

– اعتماد طرائق تدريب تقليدية لا ترتقي إلى طبيعة المهارات الاجتماعية: يشير المشرفون إلى أن طرائق التدريب والإعداد المعتمدة لا تستخدم استراتيجيات متخصصة في تنمية المهارات الاجتماعية، رغم أن هذا النوع من المهارات يحتاج – بطبعه – إلى طرائق نوعية تحقق مشاركة نشطة وفاعلة للطالب المعلم. فالتدريب الفعال يستوجب أن يعمل الطالب المعلم كجزء من مجموعة لها أدوار محددة ضمن مواقف مرتبطة بمشكلات وقضايا مستمدة من واقعه الاجتماعي والمهني، مما يزيد من أثر التعلم ويجعله ذا معنى. غير أن الواقع الميداني يظهر غلبة الأساليب التقليدية القائمة على الإلقاء والحفظ، مما يُفقد المهارات الاجتماعية بعدها التفاعلي والتطبيقي، وهذا يتفق مع نتائج دراسة " شاكي ودوبي" (Shakya & Dube, 2023)؛ و دراسة (الأسود، 2022)؛ ودراسة "مارتينيز" (Martinez, 2022) التي أشارت إلى أن اعتماد أساليب تدريس تقليدية لا تحقق فعالية كافية في تحسين المهارات الاجتماعية للمعلمين في مرحلة الإعداد مما يؤثر في أدائهم في العمل مستقبلاً.

3- غياب التدريب المخصص للمشرفين أنفسهم حول جوانب المهارات الاجتماعية.

يلفت المشرفون التربويون الانتباه إلى أن المشرفين المكلفين بتدريس الطلبة المعلمين – سواء في الكلية أو في التربية العملية – لم يحصلوا هم أنفسهم على تدريب كافٍ ومخصص يتعلق بكيفية توجيه الطلبة المعلمين نحو تنمية المهارات الاجتماعية ضمن أنشطة المواد التربوية. فالمشرف الذي لا يتمتع بمستوى مناسب من التأهيل في هذا المجال يفتقر إلى القدرة على:

- تعزيز الدعم العاطفي والتواصل الفعال مع الطلبة المعلمين.
- مشاركتهم في تحليل المواقف التعليمية وفهم أدوارهم داخلها.
- زيادة وعيهم حول تأثير مهاراتهم التعاطفية في دعم العلاقة مع المتعلمين.

كما أن المشرف غير المدرب لا يستطيع تقديم سلوكيات تواصلية نموذجية تظهر تعاطفًا عاليًا ومرونة جيدة في إدارة المشاعر والتعامل مع الصراعات والمشكلات، مما يحرم الطالب المعلم من فرصة ملاحظة هذه السلوكيات ومحاكاتها ليتعلم منها كيفية تطوير مهاراته، وهذا يتفق مع نتائج دراسة " شيرلنكس وآخرون" (Scheirlinckx, 2023)؛ ودراسة (بهنسي، 2022)؛ ودراسة (الحارثي، 2020)؛ ودراسة (الحربي، 2020) التي أكدت في نتائجها ضرورة تأهيل المدرسين في كليات التربية ليتمتعوا بمستوى عالٍ من المهارات الحديثة المرتبطة بمهنة التعليم ومنها المهارات الاجتماعية؛ كونهم المسؤولين المباشرين عن نقلها للطلبة المعلمين وتدريبهم عليها.

2-1 المحور الأول: مهارات التواصل الاجتماعي:

العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوفر
البعد الأول: مهارة الاستماع والإنصات				
1- هل يحقق الطالب المعلم أكبر قدر من التواصل البصري مع المتعلمين؟	1.52	0.63	%51	منخفضة
2- هل يستطيع الطالب المعلم التركيز على الأفكار الأساسية للحديث مهما كان طويلاً؟	1.56	0.62	%52	منخفضة
البعد الثاني: مهارة التحدث والحوار				
3- هل يهتم الطالب المعلم بانتقاء كلمات وألفاظ بسيطة ومفهومة	2.30	0.75	%76	متوسطة

للمتعلمين؟				
4- هل يستخدم الطالب المعلم كلمات متنوعة تظهر امتلاكه لثروة لغوية جيدة مثل (مرادفات الكلمات، التعبيرات المجازية، ..؟	1.44	0.49	%48	منخفضة
البعد الثالث: مهارة التواصل بتعبيرات الوجه ولغة الجسد				
5- هل يقوم الطالب المعلم بتوزيع النظرات عند التحدث مع المتعلمين؟	1.41	0.49	%47	منخفضة
6- هل ينوع الطالب المعلم في نبرات الصوت لتلائم موضوع الحديث؟	1.48	0.49	%49	منخفضة
الدرجة الكلية للمحور	1.62	0.58	%54	منخفضة

الجدول (23) المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة توفر مهارات التواصل الاجتماعي لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف من وجهة نظر المشرفين

أظهرت نتائج الجدول(23) درجة منخفضة لتوفر مهارات التواصل الاجتماعي لدى الطلبة المعلمين بمتوسط قدره (1.62) ووزن نسبي (54%)، وذلك وفق إجابات عينة المشرفين على أسئلة المقابلة للمحور الأول ككل، حيث تراوحت الأوزان النسبية لعبارات الأبعاد الثلاثة بين (76%، 47%) حيث حصلت كل عبارة على الآتي:

- حصلت عبارتا "تحقيق أكبر قدر من التواصل البصري" و "التركيز على الأفكار الرئيسية في الحديث الطويل" على درجة منخفضة بوزن نسبي (51% ،52%) لدى الطلبة المعلمين من وجهة نظر المشرفين في بعد "مهارة الاستماع والإنصات"؛ التي قد تعزى بأن مهارة الاستماع الفعّال تحتاج إلى تنمية متخصصة لدى الطلبة خاصة في مجال تحقيق التواصل البصري الفعال مع المتحدث، حيث يغلب على الطلبة تدوين الملاحظات والكتابة لما يقوله المعلم أو المتحدث دون تركيز الانتباه على الشخص نفسه، كما أن أغلب الطلبة المعلمون يظهرون ضعفاً في تحديد الأفكار الرئيسية عندما يكون الحديث طويلاً، والتي قد تعزى لعدم تدربهم على مهارات تمييز الكلمات المفتاحية التي توضح الأفكار وتشتتهم بسهولة عن متابعة المتحدث متابعة دقيقة، وهذا يتفق مه نتائج دراسة (بهنسي، 2022) التي أكد فيها أعضاء الهيئة التدريسية والمشرفين التربويين ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الاستماع والإنصات كجزء أساسي من المهارات الناعمة اللازمة للمعلمين في ضوء تمهين التعليم.

- كما جاءت عبارة "الاهتمام بانتقاء كلمات وألفاظ بسيطة ومفهومة للمتعلمين" على درجة متوسطة ووزن نسبي قدره (76%) للطلبة المعلمين من وجهة نظر المشرفين في بعد "مهارة التحدث والحوار"؛ التي قد تعود إلى التدريب ضمن برنامج التربية العملية الذي يركز على استخدام كلمات تناسب أعمار المتعلمين، ويساعدهم في

ذلك اعتمادهم في تحضير وتنفيذ الدروس على لغة المناهج الدراسية المستخدمة التي تستخدم لغة معدة وفق مستويات المتعلمين، بينما جاء "استخدام كلمات متنوعة تظهر امتلاك ثروة لغوية" بدرجة منخفضة ووزن نسبي (48%) لدى الطلبة المعلمين، ويعزى ذلك لعدم وجود تدريب كاف حول استخدام المرادفات والتعبيرات المجازية ضمن خطة التدريب للتربية العملية لطلبة معلم الصف، حيث يقتصر استخدام الطالب المعلم لها ضمن دروس اللغة العربية التي تتضمن ذلك في المناهج فقط دون تدريب واضح عليها سواء في مادة اللغة العربية أو في المواد الأخرى؛ وهذا ما تظهره نتائج دراسة (الأسود، 2020) التي أشارت إلى الضعف في مهارات التعبير الشفوي لدى الطلاب المعلمين باعتباره أهم الاحتياجات التدريبية التي يجب على الطلبة المعلمين التدرب عليها ضمن برامج الإعداد وخاصة برامج التربية العملية.

– بينما جاءت عبارتا " توزيع النظرات عند التحدث مع المتعلمين" و " التنوع في نبرات الصوت لتلائم موضوع الحديث" بدرجة منخفضة ووزن نسبي (47%، 49%) على بعد "مهارة التواصل بتعبيرات الوجه ولغة الجسد" من وجهة نظر المشرفين؛ التي قد تعزى إلى قلة المواقف التدريبية المتاحة في برامج إعداد المعلم سواء في الجانب العملي العام أو ضمن مقرر التربية العملية تحديدًا، والتي تتيح للطالب المعلم فرصة تنمية ثقته في التحدث أمام الآخرين – سواء كانوا زملاءه ضمن أنشطة الكلية أو متعلمين داخل غرفة الصف. فما يرصده المشرفون في الزيارات الميدانية هو افتقار الطلبة إلى الممارسة الكافية لتوزيع النظرات والتحكم بنبرات الصوت. كما تؤكد خبرة المشرفين أن مناهج التدريب والإعداد العملي لا تتضمن بشكل مخطط وممنهج تطويرًا للمهارات غير اللفظية في التواصل المرتبطة باستخدام نبرات الصوت، ولغة الجسد، وتعبيرات الوجه، مما ينعكس سلبًا على أداء الطلبة المعلمين في توظيف هذه المهارات رغم أهميتها الكبرى في نجاح عملية التواصل الصفي.

وهذا ما أظهرته نتائج دراسة (العدوي، 2023) بأن درجة مهارات الصوت والاتصال البصري ووضعية الوقوف والحركة كانت ضعيفة لدى الطلبة وترتبط بقلة التدريب عليها ضمن أنشطة مخططة ضمن فترة الإعداد، إضافة إلى ذلك لا تتضمن مناهج التدريب والإعداد العملي للطالب المعلم بشكل مخطط تطوير المهارات غير اللفظية في التواصل والمرتبطة باستخدام نبرات الصوت ولغة الجسد وتعبيرات الوجه، مما يؤثر في ضعف أدائهم في

توظيفها رغم أهميتها الكبيرة في عملية التواصل؛ هذا يتفق مع دراسة "كانا" (Kana,2015) التي أظهرت درجة متوسطة لدى الطلبة المعلمين في مهارات التواصل الاجتماعي ومهارات التواصل بلغة الجسد حيث أكدت أهمية تطوير أساليب تدريبة تتضمن مواقف تعليمية ينمي فيها الطالب المعلم مهاراته فيها.

2-2 المحور الثاني: مهارات التعاطف:

العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوفر
البعد الأول: مهارة فهم مشاعر الآخرين (البعد المعرفي للتعاطف)				
1-هل يقوم الطالب المعلم بتبني دور المتعلم والنظر للموقف كما يراه هو؟	1.85	0.64	%62	متوسطة
2-هل يراقب الطالب المعلم باهتمام تعبيرات المتعلم ولغة جسده لفهم ما يشعر؟	1.37	0.48	%46	منخفضة
البعد الثاني: مهارة مشاركة الآخرين مشاعرهم (البعد الوجداني للتعاطف)				
3-هل يستخدم للطالب المعلم طرق متنوعة ليعبر فيها عن مشاعره بما يتطلبه الموقف؟	1.56	0.62	%52	منخفضة
4-هل يظهر الطالب المعلم مشاعر شبيهة بالتي يقابلها من المتعلمين لدعم مشاعرهم؟	2.22	0.70	%74	متوسطة
البعد الثالث: مهارة نقل فهم المشاعر للآخرين (البعد السلوكي للتعاطف)				
5-هل يطبق الطالب المعلم أساليب تشجيع المتعلم على فهم مشاعره والتعبير عنها بحرية؟	1.78	0.68	%59	متوسطة
6-هل يشارك الطالب المعلم للمتعلم في تحليله للموقف وتحديد مشاعره بدقة؟	1.41	0.49	%47	منخفضة
الدرجة الكلية للمحور	1.69	0.60	%57	متوسطة

الجدول (24) المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة توفر مهارات التعاطف لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف من وجهة نظر المشرفين

أظهرت نتائج الجدول (24) درجة متوسطة لتوفر مهارات التعاطف لدى الطلبة المعلمين بمتوسط قدره (1.62) ووزن نسبي (57%)، وذلك وفق إجابات عينة المشرفين على أسئلة المقابلة للمحور الثاني ككل، حيث تراوحت الأوزان النسبية لعبارات الأبعاد الثلاث بين (46%، و74%) حيث حصلت كل عبارة على الآتي:

– حصلت عبارة "تبني دور المتعلم والنظر للموقف كما يراه هو " على درجة متوسطة ووزن نسبي قدره (62%) للطلبة المعلمين من وجهة نظر المشرفين في بعد "مهارة فهم مشاعر الآخرين"؛ التي قد تعود إلى طبيعة التفاعل والحوار بين الطلبة المعلمين وبينهم وبين المشرف في مناقشة المواقف التعليمية ضمن أنشطة برنامج التربية العملية، الذي يتيح للطلبة المعلمين تعرّف وجهات نظر مختلفة للموقف التعليمي الذي يواجهونه وتصرف المتعلمين فيه، مما يسهم في تطوير قدرتهم على تبني دور المتعلمين والنظر للموقف كما يروه هم وفق أعمارهم وخلفياتهم البيئية والثقافية، بينما جاءت عبارة "مراقبة تعبيرات المتعلم ولغة جسده لفهم ما يشعر" بدرجة منخفضة ووزن نسبي (46%) لدى الطلبة المعلمين، ويعزى ذلك لإهمال الاهتمام بهذا الجانب ضمن خطة التربية العملية بالرغم من أهميته كون اللغة غير اللفظية تظهر مشاعر أصدق من الكلمات وخاصة للمتعلمين في السنوات الأربع الأولى من المرحلة الأساسية؛ حيث أنهم لم يطورا بعد مهارات لغوية كافية للتعبير عن مشاعرهم باستخدام اللغة، فالمعلم القادر على تفسير التعبيرات ولغة الجسد قادر على فهم مشاعر المتعلم فهماً أكبر، كما في دراسة " كيانيزاد (Kianinezhad, 2023) التي أظهرت أن المعلمين ذوي القدرات التعاطفية الكبيرة يمكنهم تحديد الإشارات العاطفية للطلاب بفعالية و الاستجابة لاحتياجاتهم استجابة أعلى مما يعزز علاقتهم مع طلابهم ويزيد من ثقتهم بأنفسهم.

– كما جاءت عبارة " استخدام طرق متنوعة ليعبر عن مشاعره بما يتطلبه الموقف" بدرجة ضعيفة ووزن نسبي (52%) لدى الطلبة المعلمين كما يراها المشرفون، وهذا قد يُفسر بأن الطلبة المعلمون يعتمد في أغلبهم على نمط معين اكتسبوه بواسطة خبراتهم الاجتماعية في مواقف مشابهة، وأنهم لم يحظوا بالتدريب وفق أساليب متخصصة على استخدام الطرق المختلفة لإظهار التعاطف وفقاً لاختلاف المواقف ومتطلباتها، وهذا يتوافق مع دراسة (محسن وعبدالله، 2022) التي أشارت نتائجها بأن طلبة كلية التربية خلال مرحلة الإعداد في الجامعة لم يحظوا بالتدريب وفق أساليب فعالة لتنمية التعاطف الوجداني لديهم . إلا أن عبارة " إظهار مشاعر شبيهة بالتي يقابلها من المتعلمين لدعم مشاعرهم" فقد حصلت على درجة جيدة ووزن نسبي (74%) التي قد تعود لشخصية الطالب المعلم كجزء من المجتمع؛ الذي يُنَشَّأ فيه الفرد على الاستجابات الاجتماعية المقبولة والتي تلائم المواقف

الاجتماعية المختلفة، حيث يكتسب ويطور أنماط تعاطفية مع الآخرين ويظهر مشاعر شبيهة وفق تلك المواقف، وهذا يتوافق مع دراسة " شاكي ودوبي" (Shakya & Dube, 2023) التي تؤكد تأثير المجتمع والأدوار الاجتماعية التي ينشَّأ الفرد على تبنيها وتطبيقها لإظهار التعاطف وانعكاسها انعكاساً كبيراً على قدرة طلبة الجامعة في إظهار درجات جيدة من الذكاء الاجتماعي المتمثل بإظهار مشاعر شبيهة لما يقابلونها من الآخرين.

– بينما أظهرت نتائج استجابات على عبارة " تطبيق أساليب تشجع المتعلم على فهم مشاعره والتعبير عنها بحرية" درجة متوسطة ووزن نسبي (59%) والتي قد تعزى لتوجيه المشرفين وملاحظاتهم على أداء الطلبة المعلمين في الصف نحو استخدام أساليب متنوعة ضمن خطط تنفيذ الدروس؛ وذلك كجزء من تدريبهم في الحصول على استجابات من المتعلمين حول موضوع الدرس، مما قد يحسن لدى الطالب المعلم مهارات تشجيع المتعلم على التحدث وقول أفكاره ومشاعره والتعبير عنها بحرية، وهذا ما ذُكِرَ في نتائج دراسة (الزبيدي وعبد، 2022)، لكن اقتصار ربط ذلك بخطط الدرس وعدم تدريب الطلبة المعلمين على ذلك تدريباً مخصصاً كجزء من تنمية مهارات التعاطف يظهر أن هذا الدرجة غير كافية لمساعدة المتعلمين على فهم مشاعرهم؛ فالمتعلمين في المرحلة الأساسية وخاصة لا يمتلوكن المهارات التي تساعدهم على فهم مشاعرهم فهماً صحيحاً، بالتالي هم بحاجة لمعلمين مؤهلين لتنمية ذلك لديهم، وهذا تؤكده نتائج عبارة " مشاركة المتعلم في تحليله للموقف وتحديد مشاعره بدقة" التي أظهرت درجة منخفضة ووزن نسبي (47%) حيث يرى المشرفون أن الطلبة المعلمون لا يتمتعون بالمستوى المناسب ليساعدوا المتعلمين على تحليل المواقف وفهم مشاعرهم والتعبير عنها، فأغلب الاهتمام ضمن تنفيذ الدرس يكون على الأنشطة المخصصة للمهارات المعرفية والسلوكية على حساب الأنشطة المرتبطة بالمجال الوجداني المرتبط بتدريب المعلمين على فهم مشاعرهم ومشاعر طلابهم، وتعزيز الدعم العاطفي والتواصل الفعّال بينهم، وهذا يتفق مع نتائج دراسة " وينك وآخرون" (Wink et.al,2021)؛ ودراسة "أمبوفو وآخرون" (Ampofo et.al, 2025) التي أظهرت نتائجها التأثير الكبير لتدريب المعلمين في إدراك التعاطف وتطبيق أساليبه في تعزيز مشاركة المتعلمين وتوفير الدعم الفعال لهم في الفصل وخفض القلق والتوتر والاكتئاب لديهم، وأهمية تدريبهم على تنمية هذه المهارات.

2-3 المحور الثالث: مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع:

العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوفر
البعد الأول: مهارات حل المشكلات				
1-هل يتمكن الطالب المعلم من تعرّف إشارات تستشعر وجود مشكلة في العمل؟	1.96	0.69	%65	متوسطة
2-هل يقوم الطالب المعلم باقتراح أكبر عدد من الحلول المتوقعة للمشكلة؟	1.48	0.52	%49	منخفضة
3-هل يضع الطالب المعلم خطة لتنفيذ الحل المقترح وفق خطوات محددة؟	1.56	0.56	%52	منخفضة
البعد الثاني: مهارات إدارة الصراع				
4-هل يظهر للطالب المعلم قدرة ثبات عالية بعدم زج مشاعره في الموقف؟	1.44	0.49	%48	منخفضة
5-هل يهتم الطالب المعلم بالتوزيع العادل للأدوار بين أطارف الصراع خلال الحوار؟	1.33	0.47	%44	منخفضة
6-هل يعمل الطالب المعلم بمشاركة أطراف الصراع لاختيار حل يحظى بالإجماع؟	1.70	0.65	%57	متوسطة
الدرجة الكلية للمحور	1.57	0.56	%52	منخفضة

الجدول (25) المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة توفر مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف من وجهة نظر المشرفين

أظهرت نتائج الجدول (25) درجة ضعيفة لتوفر مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع لدى الطلبة المعلمين بمتوسط قدره (1.57) ووزن نسبي (52%)، وذلك وفق إجابات عينة المشرفين على أسئلة المقابلة للمحور الثالث ككل، حيث تراوحت الأوزان النسبية لعبارات الأبعاد الثلاث بين (44%، و65%) حيث حصلت كل عبارة الآتي:

- جاءت عبارة " تعرّف الطالب المعلم على إشارات تستشعر وجود مشكلة في العمل" بدرجة متوسطة ووزن (65%) وفق إجابات عينة المشرفين على بعد "مهارة حل المشكلات"؛ تعزى هذه النتيجة لطبيعة المقررات العملية في برامج إعداد المعلم، التي تتضمن أنشطة بحث وتحليل حول مشكلة ما ومناقشتها، ومرور طلبة السنة الرابعة بالعديد من التجارب التعليمية المشابهة ، مما ساهم في زيادة حبراتهم المعرفية في توقع المشكلات بناء على تحليل واكتشاف الإشارات التي تنبئ بحدوثها مسبقاً، بينما أظهرت عبارتي " اقتراح أكبر عدد من الحلول

المتوقعة"، وعبارة " وضع خطة لتنفيذ الحل المقترح وفق خطوات محددة" درجة منخفضة لدى الطلبة المعلمين من وجهة نظر المشرفين في هذ البعد بوزن نسبي (49%، و52%)، وقد يفسر ذلك بأن الطلبة المعلمين يستطيعون تحديد المشكلات التي تواجههم تحديداً جيداً، إلا أن ضعف خبرتهم في استخدام إستراتيجيات الحديثة لحل المشكلات بطريقة تطبيقية يعوق قدرتهم على رؤية جميع الحلول المقترحة ووضع معايير لدراستها وتحليلها بهدف اختيار الحل المناسب ووضع خطة تنفيذ واضحة الخطوات–خاصة في مجال المشكلات المهنية للطلبة المعلمين– حيث تفتقد برامج التربية العملية للتدريب المخصص حول أفضل الاستراتيجيات للتعامل مع المشكلات المهنية، وهذا يتفق مع دراسة (عبد الحميد، 2023)؛ ودراسة (المشمشي، والشامي، والجبه، 2023) التي أشارت نتاجها للأثر الكبير لضعف الاستراتيجيات التدريبية في تطوير مهارة حل المشكلات لدى الطلبة، إضافة إلى دراسة "بمدي وآخرون" (pimdee & et.al, 2024) التي أشارت إلى أن الطلبة اللذين اتّبعوا أساليب تقليدية حققوا نتائج منخفضة مقارنة مع اللذين اتبعوا أساليب متطورة.

– كما أظهرت عبارتي " إظهار الطالب المعلم قدرة ثبات عالية بعدم زج مشاعره في المواقف"، وعبارة " التوزيع العادل للأدوار بين أطراف الصراع خلال الحوار" درجة منخفضة ووزن نسبي (4%، و44%) وفق إجابات عينة المشرفين على بعد " مهارة إدارة الصراع"، ويفسر ذلك بأن الطلبة المعلمين لم يحصلوا على فرص كافية من التدريب في هذا المجال، فهم يتعاملون مع الصراعات بأساليب أقرب لردّات الفعل، و يظهرون سلوكيات بسيطة غير منظمة قد لا تتلائم مع موقف الصراع ومتطلبات إدارته، وهذا يتفق مع دراسة (Bayraktar & Yilmaz,2016) التي وجدت أن كل المعلمين يتبعون نهج توافقي يتضمن أساليب تقليدية عامة، كما تشير أن المعلمين يعانون من ضعف في التدريب على استراتيجيات الإدارة الفعالة له. وفي المقابل جاءت عبارة " مشاركة أطراف الصراع لاختيار حل يحظى بالإجماع" بدرجة متوسطة ووزن (57%)، وقد يعود ذلك لانخراط طلبة معلم الصف في أنشطة جماعية مع زملاء متنوعين في الأفكار والاهتمامات والتفضيلات؛ مما يمكنهم من تطوير مهارات التفاوض بين جميع الأفكار المختلفة للوصول لحل يرضي الجميع ويحظى بالإجماع وذلك باعتبار هذه المهارات جزء من هدف الأنشطة الجماعية التي تسعى لتنمية مهارات التعاون والعمل ضمن فريق، وهذا ما أكدته

دراسة (بهنسي، 2022) التي أظهرت نتائجها أن برامج إعداد المعلم تسعة لتنمية المهارات الناعمة ضمن تمهين التعليم المتمثلة في مهارات العمل في فريق وقيادته، ومهارات التواصل، ودراسة (الدروبي، 2022) التي أشارت بأن الأنشطة في كلية التربية قد ساهمت في مساعدة الطلبة على إظهار مرونة جيدة في التعامل مع عدد كبير من الثقافات والأفكار المختلفة.

4- نتائج اختبار الفروض ومناقشتها:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي استجابات عينة طلبة معلم الصف على الاستبانة في درجة توفر المهارات الاجتماعية تعزي لمتغير الجنس

للتحقق منها استُخدِم اختبار (t-test) بين مجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابات لأفراد العينة كما في الجول الآتي.

المحور	المتغير	العينة	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمةt	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مهارات التواصل الاجتماعي	الجنس	إناث	121	1.90	0.421	11.195	191	0.001
		ذكور	72	1.27	0.287			
مهارات التعاطف	الجنس	إناث	121	1.85	0.437	10.792	191	0.001
		ذكور	72	1.23	0.285			
مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع	الجنس	إناث	121	1.474	0.312	14.967	191	0.001
		ذكور	72	2.196	0.342			
المهارات الاجتماعية	الجنس	إناث	121	1.890	0.373	10.970	191	0.001
		ذكور	72	1.336	0.273			

الجدول (26) يبين نتائج اختبار (t-test) للفروق بين متوسطي استجابات عينة طلبة معلم الصف لدرجة توفر المهارات الاجتماعية تبعاً لمتغير الجنس

تظهر نتائج الجدول (26) أن قيم (t) هي (10.970) ومستوى الدلالة (0.001) هو أقل من مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي يوجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث لصالح الإناث في مستوى المهارات الاجتماعية ككل ، وفي مستوى محوريّ "مهارات التواصل الاجتماعي" و "مهارات التعاطف" لصالح الإناث أيضاً وبمستوى دلالة (0.001) وذلك من وجهة نظر عينة الطلبة المعلمين على استبانة المهارات الاجتماعية؛ وقد يعزى ذلك لطبيعة أدوار الإناث في المجتمع السوري واللواتي يبدين اهتماماً أكبر في تطوير المهارات الاجتماعية بواسطة التنشئة الأسرية والاجتماعية التي تدربهن على التعامل الأفضل اجتماعياً ضمن المواقف الاجتماعية سواء من حيث التواصل الفعّال واستخدام اللغة وإظهار التعاطف مع الآخرين، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (السامرائي والخالدي، 2020)؛ ودراسة "كانا" (Kana,2015) التي ترى أن الإناث أكثر قدرة على بناء علاقات اجتماعية متنوعة مع المجتمع المحيط سواء زملائهم في الجامعة أو مع المتعلمين ضمن المدارس، لكن هذه النتيجة تختلف مع دراسة (الحربي،2020)؛ التي أظهرت نتائجها الفروق لصالح الذكور، الذي يمكن تفسيره باختلاف المجتمعات التي قد لا تعطي نفس الأدوار ودرجة الحرية للإناث في التواصل الاجتماعي و توفير بيئة عمل داعمة ومشجعه لهن، كما تختلف مع نتائج دراسة (الدروبي، 2022)؛ دراسة (الزبيدي وعبد، 2022)؛ ودراسة (الأسود وبصيص، 2020) التي لم تجد فروق بين الذكور والإناث فهي تجد أن الضعف في المهارات يرتبط بطريقة التدريب ولا يتأثر بعوامل أخرى كمتغير الجنس.

-إلا أن نتائج الجدول (17) تظهر أن قيم (t) هي (14.967) ومستوى الدلالة (0.001) وهو أقل من مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي يوجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث لصالح الذكور في مستوى محور" مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع" من وجهة نظر عينة الطلبة المعلمين على استبانة المهارات الاجتماعية؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة كون الذكور يميلون بيولوجياً لأن يكونوا أكثر حدةً وانفعالاً لذلك قد يدخلون في مواقف صراعات مختلفة خلال فترة التنشئة قبل الجامعة وخلال الجامعة مما مكنهم من تطوير مهارات أكبر في المبادرة ضمن مثل هذه المواقف والجرأة في التدخل لحل الخلافات والصراعات مقارنة بالإناث اللواتي يميلون للانسحاب وتوكيل مهمة التعامل مع مثل هذه المواقف للذكور، إلا أن هذه النتيجة تختلف مع دراسة (كاظم، 2021) التي

أظهرت عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس حيث أن الذكور حتى لو أظهروا تفوق في مثل هذه المواقف إلا أن الطرفين يفتقرون للمهارات النوعية في حل مشكلاتهم ضمن الحياة الجامعية للإعداد للتدريس، كما أنهم غير مدربين على خطوات إدارة الصراعات والنزاعات التي ستواجههم مستقبلاً ضمن المدرسة سواء مع زملائهم المعلمين أو مع المتعلمين أو مع أولياء الأمور.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات عينة طلبة معلم الصف على الاستبانة لدرجة توفر المهارات الاجتماعية تعزى لمتغير تقديرات المعدل التراكمي

للتحقق منها استُخدِم اختبار تحليل التباين الأحادي (one-way anova) لفحص دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابات لأفراد العينة وفق الجدول الآتي:

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمةf	مستوى الدلالة
تقديرات المعدل التراكمي	بين المجموعات	25.515	3	8.505	154.95	0.001
	خلال المجموعات	10.374	189	0.055		
	المجموع	35.889	192			

الجدول (27) يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one-way anova) للفروق بين متوسطات استجابات طلبة معلم الصف لدرجة توفر المهارات الاجتماعية تبعاً لمتغير تقديرات المعدل التراكمي

يتضح من الجدول (27) أن قيمة (F) تساوي (145.95) ومستوى دلالته (0.001) وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 أي أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات عينة الطلبة المعلمين على استبانة المهارات الاجتماعية، ولتحديد مصدر الاختلاف أُجريَ اختبار شيفيه(Scheffe) والنتائج يبينها الجدول الآتي:

الفروق	مقبول	جيد	جيد جداً	امتياز
	Sig(p.value)	Sig(p.value)	Sig(p.value)	Sig(p.value)
مقبول	–	0.000	0.001	0.001
جيد	0.001	–	0.001	0.043

جيد جداً	0.002	0.001	-	0.278
امتياز	0.001	0.043	0.278	-

الجدول (28) نتائج اختبار شيفيه(Scheffe) لفحص مصدر الفروق بين متوسطات استجابات طلبة معلم الصف تعزى لمتغير (تقديرات المعدل)

تظهر نتائج الجدول (28) أن الفروق لصالح الطلبة المعلمين ذوي تقديرات المعدل التراكمي (جيد، جيد جداً، وامتياز) في مجال المهارات الاجتماعية ككل وفي المحاور الثلاثة "مهارات التواصل الاجتماعي ومهارات التعاطف ومهارات حل المشكلات وإدارة الصراع"؛ ويمكن تفسير ذلك بأن طبيعة مقررات اختصاص معلم الصف التي تتطلب لتحقيق أهدافها أن يطور الطلبة مستوى جيد في المهارات الاجتماعية -كالتواصل والحوار البناء وفهم الآخرين ومشاعرهم والتعامل معها إضافة إلى إظهار مرونة في حل المشكلات والصراعات- أي أن الطالب المعلم الذي يحقق تفوقاً أكاديمياً يظهر قدراً كبيراً من الذكاء الاجتماعي المرتبط بالتوافق الاجتماعي والأكاديمي بواسطة التواصل الفعّال مع زملائه ومع الأساتذة في الجامعة، وتؤكد ذلك نتائج دراسة "بمدي وآخرون" (pimdee & et.al, 2024)؛ ودراسة (الأنصاري وأبو عقل، 2023) دراسة (الأسود، 2022)؛ ودراسة (آل سعود، 2017) التي وجدت أن الطلاب الذين يظهرون مستوى مرتفع في المهارات الاجتماعية يظهرون درجة عالية من في التحصيل الأكاديمي، وتؤكد أهمية التدريب على المهارات الاجتماعية لما تظهره من أثر كبير في زيادة التحصيل لدى طلبة كلية التربية، بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة " كانا" (Kana,2015) اللتين لم تجدا في نتائجهما فروقاً بالمعدل الجامعي بين الطلبة حيث ربطت ذلك بأن الطلبة قد يظهرون قدرات تحصيلية عالية بغض النظر عن المهارات التي يمتلكونها امتلاكاً حقيقياً في المجال الاجتماعي لكنها أكدت ضرورة قياس هذه العلاقة ودعم الطلاب في تنمية مهاراتهم الاجتماعية لما لها من تأثير في فعالية عملهم وعزيز تفاعلهم مع بيئة العمل في المستقبل.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي استجابات عينة طلبة معلم الصف على الاستبانة في درجة توفر المهارات الاجتماعية تعزي لمتغير مكان السكن الأساسي (ريف، مدينة)

للتحقق منها استُخدِم اختبار (t-test) بين مجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابات لأفراد العينة كما في الجول الآتي.

المحور	المتغير	العينة	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمةt	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مهارات التواصل الاجتماعي	مكان السكن	ريف	119	1.621	0.489	1.685	191	0.094
		مدينة	74	1.742	0.469			
مهارات التعاطف	مكان السكن	ريف	119	1.851	0.489	1.476	191	0.142
		مدينة	74	1.689	0.491			
مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع	مكان السكن	ريف	119	1.70	0.488	1.651	191	0.093
		مدينة	74	1.816	0.477			
المهارات الاجتماعية	مكان السكن	ريف	119	1.645	0.426	1.603	191	0.11
		مدينة	74	1.747	0.437			

الجدول (29) يبين نتائج اختبار (t-test) للفروق بين متوسطي استجابات عينة طلبة معلم الصف لدرجة توفر المهارات الاجتماعية تبعاً لمتغير مكان السكن الأساسي

تظهر نتائج الجدول (29) أن قيم (t) هي (1.603) ومستوى الدلالة (0.11) هو أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين سكان الريف والمدينة في مستوى المهارات الاجتماعية ككل ، وفي مستوى محاورّ "مهارات التواصل الاجتماعي" و "مهارات التعاطف" و " مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع" وذلك من وجهة نظر عينة الطلبة المعلمين على استبانة المهارات الاجتماعية؛ وقد يعزى ذلك لطبيعة المجتمع السوري الذي يبدي اهتماماً كبيراً للعادات الاجتماعية المرتبطة بالواجبات الاجتماعية في المناسبات المتنوعة ضمن المجتمع في الريف والمدينة، حيث أن العادات المشتركة والتدريب على الأدوار الاجتماعية متشابهة إلى حد كبير بين جميع أفراد المجتمع سواء أقارب أو جيران أو أصدقاء وزملاء عمل، مما يتيح للأفراد بناء علاقات اجتماعية متنوعة مع أفراد مختلفين من ثقافات المجتمع المختلفة في الريف والمدينة، وأن جميع الطلاب المعلمين على اختلاف مكان سكنهم الأساسي أظهروا درجات متقاربة في المهارات الاجتماعية المتوفرة

لديهم، وهذا يتفق مع دراسة (بهنسي، 2022)؛ ودراسة (علي الدين، 2022) التي أظهرت حاجة لتدريب جميع الطلبة المعلمين على المهارات الاجتماعية كجزء من تطويرهم المهني.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات عينة المشرفين على المقابلة لدرجة توفر المهارات الاجتماعية لطلبة معلم الصف تعزى لمتغير سنوات الخدمة التدريسية.

استُخدِم اختبار تحليل التباين الأحادي (one-way anova) لفحص دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابات لأفراد العينة وفق الجدول الآتي:

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمةf	مستوى الدلالة
سنوات الخدمة التدريسية	بين المجموعات	0.26	2	0.013	0.066	0.936
	خلال المجموعات	4.733	24	0.197		
	المجموع	324.752	26			

الجدول (30) يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one-way anova) للفروق بين متوسطات استجابات المشرفين لدرجة توفر المهارات الاجتماعية للطلبة المعلمين تبعاً لمتغير سنوات الخدمة التدريسية

يتضح من الجدول (30) أن قيمة (F) تساوي (0.066) ومستوى دلالته (0.936) وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 أي أنه لا يوجد فروقاً دالة إحصائياً في استجابات عينة المشرفين على المقابلة تعزى لمتغير سنوات الخدمةة التدريسية في مجال المهارات الاجتماعية ككل وفي المحاور الثلاثة "مهارات التواصل الاجتماعي ومهارات التعاطف ومهارات حل المشكلات وإدارة الصراع"؛ ويعزى ذلك بأن المشرفين رغم اختلاف سنوات خدمتهم إلا أنهم مؤهلين وقادرين على تقديم تقييم واضح عن سلوك الطلبة المتعلمين وما يظهرونه من مهارات، فهم يعملون مع الطلبة عملاً ميدانياً ومكثفاً على تخطيط وتنفيذ مهام أدائية متعلقة بأنشطة برنامج التربية العملية مما يتيح لهم ملاحظة مستوى طلبتهم ملاحظة واقعية ومباشرة، لذا فهم أكثر قدرة على تقديم وصف دقيق لمستواهم بغض النظر عن سنوات خبرتهم في التدريس، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة

(الحارثي، 2020) التي وجدت أن جميع المدرسين باختلاف سنوات خبرتهم توصلوا لتقارب واحد في تحديد المهارات التي يحتاج فيها الطلبة المعلمون للدعم والتدريب.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات عينة المشرفين على المقابلة لدرجة توفر المهارات الاجتماعية لدى طلبة معلم الصف تعزى لمتغير المؤهل العلمي

استُخدِم اختبار تحليل التباين الأحادي (one-way anova) لفحص دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابات لأفراد العينة وفق الجدول الآتي:

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمةf	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي	بين المجموعات	2.829	3	0.943	11.238	0.000
	خلال المجموعات	1.930	23	0.084		
	المجموع	4.759	26			

الجدول (31) يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one-way anova) للفروق بين متوسطات استجابات المشرفين لدرجة توفر المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

يتضح من الجدول (31) أن قيمة (F) تساوي (11.238) ومستوى دلالته (0.000) وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 أي أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في استجابات عينة المشرفين على المقابلة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولتحديد مصدر الاختلاف أُجريَ اختبار شيفيه(Scheffe) والنتائج يبينها الجدول الآتي:

الفروق	إجازة	دبلوم	ماجستير	دكتوراه
	Sig(p.value)	Sig(p.value)	Sig(p.value)	Sig(p.value)
إجازة	–	0.179	0.004	0.001
دبلوم	0.179	–	0.023	0.000
ماجستير	0.004	0.023	–	0.019
دكتوراه	0.001	0.000	0.019	–

الجدول (32) نتائج اختبار شيفيه(Scheffe) لفحص مصدر الفروق بين متوسطات استجابات المشرفين لدرجة توفر المهارات الاجتماعية للطلبة المعلمين تعزى لمتغير (المؤهل العلمي)

تظهر نتائج الجدول (32) أن الفروق لصالح المشرفين ذوي درجة المؤهل العلمي الأعلى (ماجستير، ودكتوراه) في مجال المهارات الاجتماعية ككل وفي المحاور الثلاثة "مهارات التواصل الاجتماعي ومهارات التعاطف ومهارات حل المشكلات وإدارة الصراع"؛ ويمكن تفسير ذلك بأن المشرفين ذوي التأهيل الأعلى في ظل متطلبات الحصول على هذه الدرجة يقومون بإعداد بحوث متخصصة في مجال التربية ومشكلاتها مما مكنهم من الاطلاع

على النتائج الموضوعية والمفصّلة للعديد من الدراسات وحضور المناقشات العلمية التي ترتبط بذلك ، إضافة إلى تطبيقهم لأدوات قياس مهارات متنوعة في مجال التخصص التربوي والذي يتيح لهم رؤية أشمل وقدرة أكبر على الملاحظة الدقيقة لنقاط الضعف التي تعد كمشكلات تؤثر في جوانب إعداد المعلمين، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (بهنسي، 2022) التي أظهرت نتائجها فروقاً لصالح المدرسين الأعلى درجة في تقديم تقييم للمهارات الناعمة اللازمة للمعلم في ضوء مفهوم تمهين التعليم 2022 ومن أهمها المهارات الاجتماعية حيث أكدّوا حاجة الطلبة المعلمين للتدرب عليها كأساس لمتطلبات المهنة مستقبلاً.

مقترحات الدراسة:

1- إعادة هيكلة المناهج الحالية في كليات التربية لتشمل وحدات دراسية متخصصة ومستقلة تُعنى بتنمية مهارات التعاطف، حل المشكلات، وإدارة النزاعات، حيث تتضمن هذه الوحدات:

- دراسة الحالات والمواقف المحاكاة: لتنمية القدرة على فهم وجهات نظر الآخرين، والتعامل مع التحديات العاطفية.

- تمارين لعب الأدوار والمناقشات الموجهة: لتعزيز مهارات الاستماع الانفعالي، والتعبير عن المشاعر بوضوح، وإدارة الحوارات الصعبة.

- دمج تطبيقات عملية: ربط هذه المهارات بمواقف تعليمية واقعية يمكن أن يواجهها المعلم في الميدان، وذلك لتعزيز الانتقال من التعلم النظري إلى الأداء المهني الفعال.

2- إدراج تدريب مكثف على استراتيجيات التدريس التعاطفي ضمن برامج التربية العملية، مع التركيز على ممارسات مثل الاستماع النشط، وتقديم الدعم العاطفي، وفهم السياقات المتنوعة لطلاب.

3- زيادة فرص التدريب الميداني للطلبة المعلمين في بيئات مدرسية متنوعة، مع توفير إشراف مباشر وموجه يركز على تطبيق المهارات الاجتماعية في مواقف حقيقية.

4- تدريب أعضاء الهيئة التدريسية على الاستراتيجيات الحديثة التي تنمي المهارات الاجتماعية لدى الطلاب المعلمين.

5- إعداد دليل عملي لتدريب الطلبة المعلمين على المهارات الاجتماعية ضمن المقررات العملية لبرامج إعداد المعلم، مع التركيز عليها في خطة التربية العملية تركيزاً خاصاً.

6- عقد ورشات تدريبية لتعزيز مهارات التواصل الاجتماعية بواسطة جلسات حوار ومناظرة لتطوير مهارات الطلاب المعلمين في الاستماع الفعال والحوار البناء، والتخطيط لأنشطة مجتمعية في الكلية بين الطلبة المعلمين وبين المعلمين في المدارس لتبادل الخبرات وتطوير المهارات الاجتماعية.

7- إجراء بحوث مستقبلية تصمم وتقيّم فعالية برامج تدريبية متكاملة تجمع بين الجوانب النظرية والتطبيقية لتعزيز المهارات الاجتماعية، مع قياس أثرها على أداء المعلمين المستقبلي، وتأخذ في الاعتبار الفروق الفردية، بما في ذلك الفروق الجنسية، لتقديم تجربة تعليمية وتدريبية فعالة تلبي احتياجات سوق العمل والمجتمع.

6

الفصل السادس

الخطة المقترحة

خطة مقترحة قائمة على نظريات التنشئة لتنمية المهارات الاجتماعية لطلاب معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق

أولاً: منطلقات الخطة المقترحة

ثانياً: مصادر تصميم الخطة المقترحة

ثالثاً: خطوات بناء الخطة المقترحة

رابعاً: الأسس التي تستند عليها الخطة المقترحة

خامساً: استراتيجيات التدريب المتبعة ضمن الخطة المقترحة

سادساً: أهداف الخطة المقترحة

سابعاً: محتوى الخطة المقترحة

ثامناً: الإجراءات التطبيقية للخطة المقترحة

خطة مقترحة قائمة على نظريات التنشئة لتنمية المهارات الاجتماعية لطلاب معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق

فهرس الخطة المقترحة

العنوان	رقم الصفحة
1-منطلقات الخطة المقترحة	191
2-مصادر تصميم الخطة المقترحة	192
3-خطوات بناء الخطة المقترحة	193
4-الأسس التي تستند عليها الخطة المقترحة	193
5-استراتيجيات التدريب المتبعة ضمن الخطة المقترحة	196
6-أهداف الخطة المقترحة	199
7-محتوى الخطة المقترحة	201
8-الإجراءات التطبيقية للخطة المقترحة لتنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف:	202
8-1 مسار المقررات التدريبية:	202
8-2 مسار تدريب المشرفين:	204
8-3 مسار تدريب الطلبة المعلمين:	205
8-3-1الجلسة التدريبية (1) المهارات الاجتماعية وتأثيرها في العملية التدريسية-مراجعة	206
8-3-2 الجلسة التدريبية (2) الاستماع والإنصات	208
8-3-3 الجلسة التدريبية (3) التحدث والحوار	211
8-3-4 الجلسة التدريبية (4) لغة الجسد وتعبيرات الوجه	213
8-3-5 الجلسة التدريبية (5) فهم مشاعر الآخرين	216
8-3-6 الجلسة التدريبية (6) مشاركة الآخرين مشاعرهم	220
8-3-7 الجلسة التدريبية (7) نقل فهمه لمشاعر الآخرين	223
8-3-8 الجلسة التدريبية (8) حل المشكلات وإدارة الصراع	227

خطة مقترحة لبرنامج التربية العملية معلم صف -سنة رابعة في كلية التربية بجامعة دمشق

تمهيد:

يعرض هذا الفصل الحالي خطة مقترحة لتدريب طلاب معلم الصف على المهارات الاجتماعية باعتبارها من أهم المهارات المطلوبة من العمل، التي يجب على المعلم إتقانها في ظل الأدوار الحديثة له بهدف إدارة عملية تعليم وتعلم فعّالة تحقق النمو النفسي والاجتماعي للمتعلمين إضافة إلى النمو المعرفي، وذلك في ضوء ما أفاد منه البحث في الأدبيات وتجارب بعض الدول المرتبطة بتطوير برامج إعداد المعلمين فيها ليلائم متطلبات مهنة التعليم الحديثة وخاصة في المجال النفسي والاجتماعي، التي أكدت أن المعلم الذي يمتلك مستوى مرتفعاً من المهارات الاجتماعية قادر على تقديم خبرات تعليمية تعلمية للمتعلمين تنمي لديهم هذه المهارات، إضافةً إلى نتائج الاستبانة التي طبقت في هذا البحث على عينة طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف ونتائج المقابلة مع المشرفين المكلفين بتدريس مقرر التربية العملية للطلبة المعلمين بهدف تحديد المهارات الاجتماعية الأقل توفراً لدى الطلبة المعلمين، التي تعد احتياجاً تدريبياً يجب تضمينه ضمن خطة قائمة على نظريات التنشئة الاجتماعية وتطبيقاتها العملية بهدف في تنمية المهارات الاجتماعية للطلاب المعلمين.

يسير بناء الخطة المقترحة وفقاً للخطوات الآتية:

1-منطلقات الخطة المقترحة:

- الواقع الحالي لأهم مجالات المهارات الاجتماعية للطلبة المعلمين، التي يحتاج طلبة معلم الصف إلى التدرب عليها، والتي أشيرَ لها ضمن المعايير العالمية لمتطلبات مهنة التدريس في الثورة الصناعية الرابعة، وكجزء من مهارات العمل في القرن الحادي والعشرين.

-اهتمام وزارة التعليم العالي في الجمهورية العربية السورية ببرامج إعداد المعلم في كليات التربية لرفع مستواهم الأكاديمي والمهني في جميع الجوانب المعرفية والعاطفية والسلوكية، حيث تؤكد معايير برامج إعداد المعلم تضمين مهارات نوعية ترتبط بمتطلبات عملية التدريس الحديثة، ومنها المهارات الاجتماعية.

-التجارب الدولية العربية والأجنبية التي قامت بتطبيق دمج المهارات الاجتماعية في برامج إعداد المعلم قبل وأثناء الخدمة.

-الدراسات السابقة في مجالات المهارات الاجتماعية وما توصلت له من نتائج وتوصيات بأهمية تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المعلمين، واستخدام استراتيجيات متخصصة في تدريبهم عليها ضمن كليات التربية.

-نتائج البحث الحالي التي أظهرت أن هناك ضعفاً في مجال المهارات الاجتماعية للطلاب المعلمين رغم المستوى المرتفع من التحصيل العلمي للطلبة في مجال الاختصاص التربوي.

2-مصادر تصميم الخطة المقترحة:

-الاحتياجات التدريبية للطلبة المعلمين في مجال المهارات الاجتماعية والتي حُدِّدَت بواسطة نتائج الاستبانة التي طبقت في هذا البحث على عينة طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف ونتائج المقابلة مع المشرفين المكلفين بتدريس مقرر التربية العملية للطلبة المعلمين بهدف تحديد المهارات الاجتماعية الأقل توفراً لدى الطلبة المعلمين، التي تعد احتياجاً تدريبياً يجب تضمينه ضمن الخطة المقترحة.

-الأدلة والبرامج المتوفرة من قبل الجهات الحكومية العربية والأجنبية والمنظمات العالمية الدولية والمحلية، التي تهدف إلى لتدريب على المهارات الاجتماعية للمعلمين قبل وأثناء الخدمة.

-الاطلاع على الأدبيات ذات الصلة بتخطيط برامج إعداد المعلمين والنماذج المعتمدة فيها والاستراتيجيات المتعبة لتدريب الطلاب المعلمين وأساليب تقويمه ضمنها ومنها دراسة (عويضة، 2024)؛ دراسة (عبد الحميد، 2023)؛ دراسة " شاكي ودوبي" (Shakya & Dube, 2023)؛ دراسة (بهنسي، 2022)؛ دراسة (علي الدين، 2022)؛ دراسة (محسن وعبد الله، 2022)؛ دراسة (الأسود، 2020)؛ دراسة (الحارثي، 2020)؛ دراسة (لحربي، 2020)؛ دراسة (السامرائي والخالدي، 2020)؛ دراسة (آل سعود، 2017)؛ دراسة (زيدان وقاسم، 2017).

3-خطوات بناء الخطة المقترحة:

الخطة المقترحة بأنها عبارة عن الأنشطة والخبرات التدريبية المستندة إلى نظريات التنشئة والتي صمِّمَت وفقاً لنتائج البحث لتنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة معلم الصف، وبعد اطلاع الباحثة على مختلف النماذج، اعتمدت الباحثة على نموذج "كمب " Terrold Kemp الذي حدد فيه التصميم التدريبي ب بثماني خطوات شاملة ومتكاملة هي:

1. تحديد حاجات المتدربين، عن طريق التركيز على نقاط الضعف فيما يتعلق بالمهارات الاجتماعية.
2. تحديد خصائص المتدربين وخاصةً ما يمتلكونه من مهارات اجتماعية.
3. ترجمة هذه المهارات إلى أهداف تدريبية عامة وإجرائية وصياغتها.
4. تحديد المحتوى المناسب لتحقيق الأهداف.
5. تصميم الأنشطة التدريبية وفق نظريات التنشئة الاجتماعية.
6. تحديد الإمكانات المادية: وسائل توضيحية، تجهيزات الكترونية، ميزانية.
7. تصميم أدوات تقويم مناسبة للأهداف.
8. التقويم.

4-الأسس التي تقوم عليها الخطة المقترحة:

-"**المهارات الاجتماعية**" التي يحتاج الطلبة المعلمون للتدرب عليها كمتطلب أساسي لتحقيق الأدوار الجديدة لمهنة التعليم في العصر الحديث، وما يرتبط بها من مهارات نوعية تمكنهم من التعامل بمرونة وفعالية مع مواقف مختلفة في بيئتهم المهنية والاجتماعية حسب ما يتطلبه دوره ضمن هذه المواقف، مما يؤكد ضرورة تأهيل الطلبة المعلمين تأهيلاً مسبقاً لهذه الأدوار بواسطة رفع مستوى المهارات لديهم.

-اعتماد "**نظرية الدور الاجتماعي**" كأساس لتصميم الخطة المقترحة -تم تناولها بالتفصيل في الجانب النظري للبحث-لتدريب الطلبة المعلمين لتنمية المهارات الاجتماعية لديهم استناداً إلى نظرية الدور الاجتماعي، فهي تقوم على مفهومين أساسيين وهما "**المكانة الاجتماعية والدور الاجتماعي**" ، فالفرد يجب أن يعرف الأدوار الاجتماعية

للآخرين ولنفسه، حتى يعرف كيف يسلك وماذا يتوقع من غيره وما مشاعر هذا الغير كما أن المقصود بالمكانة الاجتماعية هي المركز والمكانة أو الوظيفة التي يقوم بها الفرد باعتباره عضواً في جماعة ما، بحيث يشير المركز إلى الوضع الذي يشغله الفرد في مجتمع ما بحكم سنه أو جنسه أو ميلاده أو حالته الاجتماعية أو وظيفته وتحصيله، أما المكانة الاجتماعية فهي مجموع الامتيازات والواجبات الاجتماعية، أما الدور الاجتماعي فهو القيام بأعباء هذه الواجبات وتلك الامتيازات، وله جانبان، جانب نظري (أفكار) وجانب عملي (سلوك).

تستند نظرية الدور الاجتماعي في أساسها الفلسفي إلى التفاعلية الرمزية، التي تعتبر السلوك الإنساني نتاجاً للتفاعل الاجتماعي والرموز المشتركة، حيث يشغل الأفراد مراكز اجتماعية تفرض عليهم توقعات سلوكية محددة (أدوار). تعود جذورها الفلسفية إلى جورج هربرت ميد (الذات والتفاعل)، وإرفينغ غوفمان (المسرحية الاجتماعية)، وتؤكد أن الإنسان يحدد هويته ويتصرف بناءً على تبني الأدوار وتوقعات الآخرين، معالجًا الاغتراب كفقدان للذات في الأدوار الميكانيكية.

ومن أهم الأسس الفلسفية للنظرية:

- **التفاعلية الرمزية:** تركز على أن الدور لا يُفرض فقط، بل يتم تفاوضه وتفسيره من خلال التفاعل والتواصل الرمزي بين الأفراد.
- **المسرحية الاجتماعية (Goffman):** تصور الحياة الاجتماعية كمسرح، حيث الأفراد ممثلون يؤدون أدواراً أمام "جمهور" (الآخرين) لضبط الانطباعات، مما يجعل الدور أداءً واعيًا.
- **الذات الاجتماعية (Mead):** تتكون ذات الفرد من خلال رؤية نفسه من خلال عيون الآخرين، وتبني مواقفهم (أدوارهم) تجاه نفسه.
- **البنيوية الوظيفية:** تنظر للأدوار كواجبات وحقوق محددة مسبقاً من قبل البنية الاجتماعية لضمان استقرار المجتمع.

– توظيف نظرية الدور في التدريب ضمن الخطة بواسطة "**استراتيجيات لعب الأدوار**" التي تشير إلى ما يمارسه المتعلمون ضمن إطار المنظومة التعليمية سواء داخل الصف التعليمي أو خارجه من تمثيل تلقائي للمواقف

التعليمية التي تشمل على العلاقات الإنسانية، التي تقضي مرورهم بخبرة في التعامل مع مشكلة معينة تحت مجموعة محددات يهتمون خلالها بأنفسهم وبمن يؤدي الدور معهم في إطار متبادل من فهم المشاعر والأفكار والقرارات، وذلك بغرض طرح أفكار معينة لتعميق فهمها وإضفاء مزيد من الواقعية عليها، عبر تقمص شخصية في موقف معين لإنشاء بيئة آمنة تشجع على الإبداع.

وتستند نظرية لعب الأدوار (Role-Playing Theory) إلى أسس فلسفية تربط بين الحرية، الهوية، والتفاعل الاجتماعي .فلسفياً، يُنظر للعب كأداة تعبير عن الحرية وتجاوز للذات، يساهم في بناء الثقافة وفهم العالم، ومن أهم **الأسس الفلسفية الرئيسية التي تستند عليها:**

- **الوجودية :(Existentialism)** يرى فلاسفة مثل "كيركغور" و"نيتشه" أن الأفراد يبدعون قيمهم الخاصة من خلال اختياراتهم الحرة، وهو ما يشبه "تقمص الأدوار" لتعريف وتشكيل طبيعة وجودهم وهويتهم.
- **فلسفة اللعب كحرية :(Play as Freedom)** يُنظر للعب كفضاء حر يحافظ على خصوصية الثقافة، ويسمح بتجربة محاكاة عوالم متعددة، مما يعزز الفهم الذاتي.
- **النظرية البراغماتية والتربوية :(Pragmatism)** تركز على التعلم من خلال التجربة (Learning by Doing)، حيث يساهم لعب الأدوار في تنمية شخصية المتعلم وقدراته الاجتماعية من خلال الخبرة المباشرة.
- **التفاعل الاجتماعي والرمزي :**بناء العقلانية من خلال حوار جدلي بين التجربة والعقل، مما يعني أن "لعب الدور" هو تجربة عقلية وممارسة عملية في آن واحد .

– وتقوم عملية لعب الأدوار على أربع فرضيات:

– **الفرضية الأولى:** تشير إلى أن لعب الأدوار يعتمد على الخبرة التي تمثل الأداة والهدف في نفس الوقت، حيث يتاح لمتدربين التفاعل بعضهم مع بعضهم بعض في موقف يشتمل مشكلة حياتية ويمثل عينة عن الحياة الحقيقية.

– **الفرضية الثانية:** تشير إلى أنه من الممكن الكشف عن مشاعر المتدربين واتجاهاتهم، وهذا يجعل عملية لعب الأدوار ذات مضمونين عقلي وعاطفي.

– **الفرضية الثالثة:** تستدعي إحضار المشاعر والقيم والأفكار إلى مركز الوعي في العقل بالتفاعل العفوي المصحوب بالنقاش التحليلي، مما يمكن المتعلم من تبني أفكار جديدة ومسارات للتغيير والنمو.

–**الفرضية الرابعة:** أن المتدربين يمكن أن يقيسوا قدراتهم على التحكم في مشاعرهم واتجاهاتهم وقيمهم إذا هم تعرفوا عليها بالاحتكام إلى وجهات نظر الآخرين، والذي يمكن أن يعدل من الاتجاهات والقيم.

5– استراتيجية التدريب المتبعة ضمن الخطة المقترحة:

5–1–<u>تعتمد الخطة على استراتيجية لعب الأدوار في التدريب التي تصنف لنوعين رئيسين هما:</u>

–**الأول: المهارات:** مثل ممارسة مواقف تشتمل على مقابلة أو القيام باجتماع بين مجموعة، عبرها تظهر نماذج سلوكية تحاكي الواقع الحقيقي، وهو ما يتطلب تعريف المتعلمين بالخطوط العريضة لاستخدام المهارات.

–**الثاني: التطبيقات:** مثل تقمص أدوار تتناول قضية اجتماعية أو شخصية سعياً لمساعدة المتعلمين على الوعي بمشاعرهم واتجاهاتهم وهو ما يتطلب تقديم مدخل يصف المشكلة أكثر من تقديم الحلول بهدف السماح للمتعلمين بالاندماج في الموقف وإتاحة الفرصة لاستخدام خبراتهم وإظهار شخصياتهم.

5–2–<u>يُعتَمد في تصميم الأدوار ضمن الاستراتيجية على التنوع بين عدة نماذج تلائم الأهداف التدريبية وهي:</u>

– **نماذج الوصف:** يكون تمثيل الدور وصفياً حينما يقتصر غرضه على عرض موقف أو مشكلة معينة باستخدام تشكيلات من المتعلمين في الفصل أو باستخدام اللغة.

– **نماذج العرض:** الهدف من هذا النوع من لعب الأدوار أن يقوم مجموعة من المتعلمين بعرض أسلوب أو تكنيك معين عن طريق المحاكاة، ويمتاز هذ النوع بأن شاعر المتعلمين تظهر بصورة سطحية على غرار النوع السابق بينما يكون التركيز على الأسلوب كما ينبغي تنبيه المتعلمين على ماهية النقاط المهمة التي ينبغي ملاحظتها أثناء المشهد.

– **نماذج التمرين:** يعتبر هذا النوع من أكثر أنواع لعب الأدوار شيوعاً نظراً لكونه الأكثر استخداماً عند التدريب على المهارات الاجتماعية في مواقف مشابهة للمواقف الحياتية، ويتطلب غالباً النوعين السابقين ويحتاج سيناريو المشهد في هذا النوع أن يكون أكثر تفصيلاً، إذ ينبغي أن تكون المهمة واضحة للمتدرب وأن يصاحب ذلك توجيهات من المدرب على كيفية أداء العمل، ويتطلب إعطاء المتدربين المراقبين قائمة ملاحظة للتأكد أن المشاركين تقيدوا بمراحل التمرين، ويمكن في هذا النوع إعادة لعب الدور وذلك بغرض التمكن من المهارات.

– **نماذج التمعن في التمرين:** رغم التشابه في طريقة الأداء مع النموذج السابق إلى أن الاختلاف في الهدف فهنا يتمثل في مساعدة المتعلمين المشاركين على تقديم مبررات على سبب قيامهم بسلوكيات معينة، ففي المناقشة التي تلي المشهد يسأل المراقبين المتدربين المؤدين للدور ماذا قصدوا من السلوك، ولماذا قاموا به ولماذا استخدموا هذه الجملة، يتميز هذا النوع بالتركيز على التمرين والملاحظات لمساعدة المتدربين في معرفة كيفية رؤية الآخرين لسلوكهم اللفظي وغير اللفظي.

– **نماذج الإحساس:** يهدف هذا النوع إلى مساعدة المتعلمين على الوعي بمشاعرهم والتعرف على دوافعهم عند القيام بأداء معين أثناء تمثيل الأدوار مما يساعدهم على تطوير مشاعرهم وتعديل اتجاهاتهم نحو الآخرين، ويحتاج تحقق أهداف هذا النوع إلى بيئة مناسبة في التعبير عن الآراء دون خوف أو خجل، لذا يجب على المتدرب تجنب نقد المتدربين.

5-3-<u>طرق التدريب ضمن استراتيجية لعب الأدوار المتبعة ضمن الخطة المقترحة:</u>

– **التمثيل الحر (lmprovisation)** يُعطى المتدربون موقفاً معيناً ويطلب منهم تمثيله دون نص مسبق.

– **التمثيل الموجه أو المكتوب (Scripted Role-Play)** يُعطى المتدربون نصاً أو سيناريو محدداً لتأدية الدور.

– **التمثيل العكسي (تبادل الأدوار) (Role Reversal)** يؤدي المتدرب دور الطرف الآخر في الموقف.

–**التكرار مع التعديل** يعاد التمثيل بعد تقديم تغذية رجعة لتطبيق التعديلات على الأداء.

- **المراقبة والتحليل أو حوض السمك (Fishbowl)** حلقة داخلية تمثل مجموعة متدربين يمثلون موقفاً بينما الخارج يراقب ويعلق.

- **المحاكاة الكاملة (Simulation)** هو عبارة عن بيئة مصغرة تُحاكَى فيها جميع جوانب الموقف من أدوات ومقاييس وزمن

- **المنصة الساخنة (Hot-Seating)** يجلس متدرب واحد في المنصة الساخنة ويجيب عن أسئلة زملائه وفق الدور الذي يمثله.

- **مسرح المنتدى (Forum Theatre)** عرض قصير لموقف يتوقف عند لحظة حرجة، ويُدعى الجمهور للتدخل.

-**التدريب بالملاحظة المتبادلة (Peer Coaching Role-Play)** بعد كل تمثيل يعطي كل متدرب زميله ملاحظات بناءة فورية.

5-4-مراحل التخطيط لعملية لعب الأدوار:

يمر التخطيط وفق لعب الأدوار بعدة مراحل تمثل كل مرحلة منها إجراء معين يسهم في تفعيل أداء المتعلمين للأدوار المنوط بهم القيام بها وهي:

أولاً: التهيئة بتحديد نوعية موضوع الموقف التعليمي والنتائج المتوقعة من لعب الأدوار في هيئة أهداف بواسطة تقديم المشكلة أو الموقف الذي سيُتَدرَّب عليه وشرح جوانبها.

ثانياً: تحليل الأدوار أو تحديدها وتوزيع الأدوار وتوضيح كيفية القيام بالأدوار.

ثالثاً: تهيئة بيئة التنفيذ ومكان القيام ووضع نظام لتحرك الأفراد.

رابعاً: تحديد أدوار المشاهدين وما الذي سيهتمون به.

خامساً: تنفيذ الموقف الفعلي وفق الأدوار التي تُدُرِّب عليها.

سادساً: المناقشات وتقييم الأدوار المنفذة مع التركيز على الجوانب المهمة والإعداد لإعادة الموقف بعد الموقف.

سابعاً: إعادة لعب الأدوار مع تغير الأفراد أو تغيير أدوارهم.

ثامناً: تُناقَش وتُقوَّم الأدوار كما في الخطوة السادسة.

تاسعاً: التوصل إلى تعميمات للمعارف والخبرات والمهارات التي تُعُلِّمت.

5-6- عناصر استراتيجية لعب الأدوار:

الأدوار، والقواعد والقوانين محددة ومتفق عليها، والأهداف لكل لعبة، والطقوس، فلكل لعبة نمط سلوكي متعارف عليه، واللغة، فلكل لعبة مصطلحاتها وقاموسها الخاص، القيمة والمعيار، فلكل لعبة معايير نجاح معينة.

5-7-دور المدرب في استراتيجية لعب الأدوار:

- تحديد الهدف والموضوع بتحديد المعارف والمهارات التدريبية.
- كتابة سيناريو قصير ومركز ومفهوم للمتدربين المشاركين والمتابعين، وتحديد الأدوار التي ستُمثَّل.
- اختيار المتدربين الذين سيقومون بالتمثيل.
- تحديد دور كل متدرب وما هو المطلوب منه وشرح موضوع المشهد والأدوار التي سيُقام بها بإيجاز.
- تذكير المتدربين بالهدف العام وما تريد منهم عند الانتهاء من رؤية المشهد، هل تريد إجابة عن أسئلة معينة، أو إيجاد حلول معينة، أو الانتباه لممارسات معينة.
- تحديد زمن المشهد التمثيلي وزمن الإجابة عن الأسئلة والحوار الذي يتبع المشهد.

6-أهداف الخطة المقترحة:

-تهدف الخطة إلى تنمية المهارات الاجتماعية التي أظهرت نتائج البحث الحالي درجة منخفضة في توفرها لدى الطلبة المعلمين التي حظيت بإجماع وتوافق من عينتي الدراسة (طلبة السنة الرابعة معلم صف، والمشرفين المكلفين بتدريس مقرر التربية العملية لهم)، وتعد احتياجاً تدريباً يجب تضمينه ضمن خطة التربية العملية لطلاب معلم الصف السنة الرابعة لتنمية المهارات الاجتماعية ومحاورها الثلاثة "مهارات التواصل الاجتماعي، ومهارات التعاطف، ومهارات حل المشكلات وإدارة الصراع" وأبعاد كل محور الذي يعرضه الجدول الآتي:

المهارات الاجتماعية	
الأبعاد	**الأهداف**
أهداف محور مهارات التواصل الاجتماعي	
بعد الاستماع والإنصات	تحقيق أكبر قدر من التواصل البصري مع المتحدث
	مراقبة فعالة لتفسير حركات المتحدث عند الاستماع وما تشير إليه
	تجاهل المؤثرات التي تشتت الانتباه والتركيز مع المتحدث
	التركيز على الأفكار الأساسية للحديث مهما كان طويلاً
	اتباع أساليب غير نقدية عند سماع أفكار مستفزة
	تمييز العبارات التي تدل على الانتقال لفكرة أخرى
بعد التحدث والحوار	استخدام عبارات استجابة للمتحدث ليدل على أن رسالته وصلت
	استخدام كلمات متنوعة تظهر امتلاكه لثروة لغوية جيدة
	توظيف النقد ليكون نحو سلوك المتعلم وليس شخصه
	تجنب تكرار كلمات ثابتة أثناء الحديث
بعد التواصل بتعبيرات الوجه ولغة الجسد	توزيع النظرات عند التحدث مع مجموعة من المتعلمين
	التنوع في نبرات الصوت لتلائم موضوع الحديث
	تجنب القيام بحركات تظهر تململ من الحديث
	تجنب إشارات اليد التحذيرية الموجهة للأشخاص أثناء الحديث
	إظهار وضعيات الجسد الموحية بالثقة أثناء الحديث
أهداف محور مهارات التعاطف	
بعد فهم مشاعر الآخرين	جمع تفاصيل أكثر من المتعلم لفهم كيف يشعر
	مراقبة تعبيرات المتعلم ولغة جسده لفهم ما يشعر
	تقبل ردات الفعل غير المتوقعة والغير ملائمة الموقف
	بناء تصورات مختلفة لما قد تكون عليه ردات الفعل نحو موقف ما
بعد مشاركة الأخرين مشاعرهم	اختيار نبرة صوت المناسبة الموقف وتعبر عن المشاعر
	استخدام الطرق التي يجب أن تعبر فيها عن مشاعرك بما يتطلبه الموقف
	القيام بسلوكيات الدعم والحضور حضوراً حقيقياً مع المتعلم
بعد نقل فهم المشاعر للأخرين	اختيار طرق التعاطف المناسبة وفق طبيعة العلاقة مع المتعلم
	احترام حدود المساحة الشخصية للمتعلم
	مشاركة المتعلم في تحليله للموقف لتحديد مشاعره بدقة
	مساعدة المتعلمين في فهم مشاعرهم والتعبير عنها بأفكار مناسبة

أهداف محور مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع	
بعد حل المشكلات	اقتراح أكبر عدد من الحلول المتوقعة للمشكلة
	وضع خطة لتنفيذ الحل المقترح وفق خطوات محددة
	تقييم إمكانية تنفيذ هذه الحلول وفق معطيات الواقع المتوفرة
	بناء خطة لتنفيذ الحل المقترح وفق خطوات محددة بدقة
	تقيّم نجاح الحل الذي اخترته بناء على تحقيق أهداف خطته
بعد إدارة الصراع	إظهار قدرة ثبات عالية بعدم زج مشاعره في الموقف
	المبادرة بالتدخل لفض النزاع بين المتعلمين كوسيط
	الاهتمام بنوع العلاقة بين أطراف الصراع (المتعلمين)
	توزيع الأدوار توزيعاً عادلاً بين الأطراف في الحوار
	تقييم الحوار بين الأطراف المتصارعة لتحديد الاهتمامات المشتركة بينهم
	اختيار الحلول التي تحقق المكاسب لجميع الأطراف

7-محتوى الخطة المقترحة:

تشمل الخطة التدريبية المقترحة ثلاثة مسارات لتنمية المهارات الاجتماعية لطلبة معلم الصف حيث يتضمن المحتوى لكل مسار سيُعْمَل عليه وفق الآتي:

المحتوى	الأهداف العامة
مسار المقررات التدريبية: إضافة مقرر إرشادي نظري ضمن برنامج التربية العملية يتضمن شرح مفصل للطلبة حول:	-تعرّف المهارات الاجتماعية مفهومها وخصائصها وأهميتها في مهنة التدريس، وتأثيرها في فاعلية وكفاءة العملية التدريسية.
	-تقديم شرح مفصل لكل مهارة وجوانبها الأدائية والمواقف الاجتماعية والتعليمية التي توظف فيها.
	-توظيف للمهارات الاجتماعية وفق الأدوار المكلف بها المعلم ضمن مجتمعه وبيئة عمله.
مسار تدريب المشرفين: عقد ورشات تدريبية في كلية التربية للمدرسين وللمشرفين على طلبة معلم الصف تشمل الجانبين النظري والتطبيقي في مجال:	-تعرّف المهارات الاجتماعية التي يحتاج الطلبة المعلمين التدرب عليها.
	-تعرف مؤشرات الأداء الخاصة بكل مهارة سيم تدريب الطلبة المعلمين عليها.
	-تعرّف الاستراتيجيات المختلفة التي يمكن تطبيقها لتنمية المهارات وتوضيح التطبيقات العملية لها.
	-تدريب مخصص للاستراتيجية لعب الأدوار -المعتمدة في الخطة المقترحة لتدريب الطلبة المعلمين-وطرق التدريب المتبعة ضمنها لتنمية المهارات الاجتماعية.

مسار تدريب الطلبة المعلمين: تنفيذ خطة تدريبية مخصصة لتنمية المهارات الاجتماعية لطلبة السنة الرابعة معلم صف وتشمل:	-تطبيق أنشطة تدريبية لتنمية المهارات الاجتماعية وفق استراتيجية لعب الأدوار وطرق التدريب التي تشملها.
	-استخدام أساليب التقويم مخصصة للمهارات الاجتماعية بهدف قياس تحسن طلبة معلم الصف في أداء المهارات.

8-الإجراءات التطبيقية للخطة المقترحة لتنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف:

8-1 مسار المقررات التدريبية:

وذلك بإضافة مقرر إرشادي نظري ضمن برنامج التربية العملية يتضمن تقديم (10) محاضرات نظرية للطلبة المعلمين حول المهارات الاجتماعية بمعدل (محاضرتين أسبوعياً)، يُشرَح فيها مفصل للطلبة حول المهارات الاجتماعية وجوانبها الأدائية وتوظيف المعلم لها ضمن دوره في عملية التدريس، وفي نهاية ذلك يُجرَى اختبار نظري تضاف علاماته إلى سجل علامات الطالب المعلم في ملف الإنجاز الخاص بمادة التربية العملية.

الأهداف العامة: -تعرّف المهارات الاجتماعية مفهومها وخصائصها وأهميتها في مهنة التدريس، وتأثيرها في الفاعلية والكفاءة العملية التدريسية. -تقديم شرح مفصل لكل مهارة وجوانبها الأدائية والمواقف الاجتماعية والتعليمية التي توظف فيها. -توظيف للمهارات الاجتماعية وفق الأدوار المكلف بها المعلم ضمن مجتمعه وبيئة عمله.
توصيف المحتوى: تُقدَّمُ (10) محاضرات نظرية للطلبة المعلمين حول المهارات الاجتماعية بمعدل محاضرتين أسبوعياً وفق الآتي
المحاضرة (1) المهارات الاجتماعية مفهومها وخصائصها وتصنيفاتها مهارات التواصل الاجتماعي مفهومها وخصائصها وتصنيفاتها مهارات التعاطف مفهومها مظاهرها مكوناتها وأبعادها مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع نماذجها ومؤشراتها
المحاضرة (2) أهمية المهارات الاجتماعية في مهنة التدريس تأثير مهارات التواصل الاجتماعي في كفاءته المهنية وفي فعالية عملية التدريس تأثير مهارات التعاطف مفهومها في كفاءته المهنية وفي فعالية عملية التدريس تأثير مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع في كفاءته المهنية وفي فعالية عملية التدريس
المحاضرة (3) مهارة الاستماع والإنصات مفهومها وأهميتها عناصر عملية الاستماع الإنصات الناجح المهارات التي يجب أن يمتلكها المعلم لتحقيق استماع فعّال توظيف المعلم مهارة الاستماع والإنصات وفق دوره في المجتمع وفي بيئة الصف

المحاضر (4) مهارة التحدث والحوار مفهومها وأهميتها متطلبات عملية إدارة الحوار البناء والتحدث الصحيح المهارات التي يجب أن يمتلكها المعلم لتحقيق حوار فعّال توظيف المعلم مهارة التحدث والحوار وفق دوره في المجتمع وفي بيئة الصف
المحاضرة (5) مهارة التواصل بتعبيرات الوجه ولغة الجسد أنواع التواصل غير اللفظي واستخدام الصوت وتعبيرات الوجه ولغة الجسد المهارات التي يجب أن يمتلكها المعلم في التواصل غير اللفظي توظيف المعلم مهارة التواصل تعبيرات الوجه ولغة الجسد وفق دوره في المجتمع وفي بيئة الصف
المحاضرة (6) مهارة فهم مشاعر الآخرين مفهومها خصائصها المهارات التي يجب أن يمتلكها المعلم لفهم مشاعر الآخرين توظيف المعلم مهارة فهم مشاعر الآخرين وفق دوره في المجتمع وفي بيئة الصف
المحاضرة (7) مهارة مشاركة الآخرين مشاعرهم مفهومها خصائصها المهارات التي يجب أن يمتلكها المعلم لمشاركة مشاعر الآخرين توظيف المعلم مهارة مشاركة مشاعر الآخرين وفق دوره في المجتمع وفي بيئة الصف
المحاضرة (8) مهارة نقل فهم المشاعر للآخرين مفهومها خصائصها المهارات التي يجب أن يمتلكها المعلم لنقل فهم المشاعر للآخرين توظيف المعلم مهارة نقل فهم المشاعر للآخرين وفق دوره في المجتمع وفي بيئة الصف
المحاضرة (9) مهارة حل المشكلات مفهومها وخصائصها استراتيجيات حل المشكلات مراحل عملية حل المشكلات المهارات التي يجب أن يمتلكها المعلم لحل المشكلات بفعالية توظيف المعلم مهارة حل المشكلات وفق دوره في المجتمع وفي بيئة الصف
المحاضرة (10) مهارة إدارة الصراع مفهومها وخصائصها استراتيجيات إدارة الصراع مراحل عملية إدارة الصراع المهارات التي يجب أن يمتلكها المعلم لإدارة ناجحة للصراع توظيف المعلم مهارة إدارة الصراع وفق دوره في المجتمع وفي بيئة الصف

8-2 مسار تدريب المشرفين:

عقد ورشة تدريبية في كلية التربية للمدرسين وللمشرفين على طلبة معلم الصف مدة (ثلاثة أيام) يهدف إلى تزويد المشرفين بمنهجية لعب الأدوار كوسيلة رئيسية لتعليم المهارات الاجتماعية، يجمع بين نظري وعملي وتصميم سيناريوهات تفاعلية وتنفيذ جلسات لعب أدوار مع تغذية رجعة فورية وصياغة خطة متابعة.

الأهداف العامة: -إكساب المشرفين مهارات تصميم وإدارة جلسات لعب الأدوار لتعليم المهارات الاجتماعية -تمكين المشرفين من استخدام تقنيات التوجيه، المرقبة والتغذية الراجعة أثناء اللعب -تطوير قدرة المشرفين على تقييم سلوك المتدربين وتحديد النقاط التحسينية -إعداد خطة متابعة لقياس الأثر وتثبيت المهارات في بيئات المتدربين الفعلية.
برنامج الورشة التدريبية
اليوم الأول: الجلسة (1) مدخل إلى لعب الأدوار في تدريب المهارات الاجتماعية 60 د. الأهداف: فهم قيمة لعب الأدوار في بناء الثقة والتواصل، استعراض مراحل تدريب لعب الأدوار: التحضير، التنفيذ، التقييم. الأنشطة: عرض تقديمي مع أمثلة فيديو مختصرة، نقاش جماعي حول الخبرات الفردية مع اللعب التمثيلي. الجلسة (2) نموذج المدرب في لعب الأدوار 90 د. الأهداف: تجربة المشرف لدوره كفاعل في سيناريو اجتماعي محدد، ملاحظة تقنيات التمثيل والمراقبة الفورية. الأنشطة: المدرب الرئيسي يؤدي سيناريو أمام المشاركين، تحليل المشهد وتفكيك السلوكيات الفعالة وغير الفعالة الجلسة (3) استراتيجية التغذية الراجعة الفورية 60 د. الأهداف: تعلم استخدام بطاقات ملاحظات معيارية للتعليق الفوري، صياغة أسئلة بناءة تحفز المتدرب على التفكير الذاتي. الأنشطة: تمارين قصيرة لتقديم ملاحظات فورية بواسطة التدريب المصغر.
اليوم الثاني: الجلسة (4) بناء سيناريوهات لعب الأدوار 60 د. الأهداف: تحديد عناصر السيناريو (لأدوار، الأهداف، المعوقات، السياق)، مراعاة تنويع مستويات الصعوبة وتحفيز التفاعل الأنشطة: القيام بورشة عمل جماعية لتصميم نموذج سيناريو متكامل، تبادل السيناريوهات بين المجموعات للتنفيذ الاختباري الجلسة (5) تدريب المشرفين على التيسير 40 د. الأهداف: تطبيق المدرب لتقنيات إدارة الحوار وتوجيه الأدوار، ضبط الوقت وضمان مشركة جميع المتدربين بفعالية

المنهج: تقسيم المشاركين إلى ثلاث مجموعات يتناوب فيها المدربون على التيسير، مراقبون يسجلون الممارسات الجيدة والتحديات لكل متدرب، وفي نهاية الجلسة استخلاص الدروس المستفادة من التيسير والتنفيذ، تحديد النقاط القابلة للتحسن في كل سيناريو، بواسطة نقاش مفتوح مع اعتماد نموذج sowt مبسط في التحليل.
اليوم الثالث: استراتيجية لعب الأدوار الجلسة (8) سيناريوهات متقدمة وتحديات مفاجئة 90د الأهداف: اختبار قدرة المدربين على ضبط اللعب تحت ظروف غير متوقعة، تطبيق استراتيجيات التدرج في الدعم التدريجي المنهج: كل متدرب يقدم سيناريو يتضمن عنصر مفاجأة (سوء تفاهم نقد حاد)، تبادل الأدوار وتنفيذ السيناريوهات مع تقييم زمني الجلسة (9) أدوات التقييم والمتابعة 60د الأهداف: اختيار مؤشرات قياس الأداء في جلسات لعب الأدوار، صياغة خطة متابعة دورية لقياس انتقال المهارة إلى الميدان المنهج: عرض استبيانات قبل وبعد التدريب، وضع جلسات مراجعة شهرية وربطها بأهداف واضحة

8-3 مسار تدريب الطلبة المعلمين: تنفيذ خطة تدريبية مخصصة لتنمية المهارات الاجتماعية لطلبة السنة الرابعة معلم صف بجلسات تدريبية عددها (8) بمعدل جلستين أسبوعياً تتضمن تطبيق الأنشطة التي تهدف إلى تنمية هذه المهارات والتي تعتمد استراتيجية لعب الأدوار وطرق التدريب التي تشملها، إضافة إلى استخدام أساليب التقويم مخصصة للمهارات الاجتماعية بهدف قياس تحسن طلبة معلم الصف في أداء المهارات.

الجلسة التدريبية (1) المهارات الاجتماعية وتأثيرها في العملية التدريسية– مراجعة	**الزمن:** ساعتان
الهدف العام: تعرّف المهارات الاجتماعية اللازمة للمعلم وتأثيرها في العملية التدريسية	
طرق التدريب: حوار ومناقشة، عصف ذهني، حوض السمك، التمثيل الارتجالي، تبادل الأدوار	
أهداف الجلسة	**إجراءات الجلسة**
–تحديد توقعات المتدربين من التدريب –الاتفاق على قواعد الجلسات التدريبية –تعريف المتدربين بخطوات وقواعد عملية لعب الأدوار	**تمهيد: 10د** –يُبدَأ بتحية وتعريف بالبرنامج التدريبي والهدف منه وطرح أسئلة على المتدربين حول توقعاتهم من نتيجة التدريب على المهارات. –بواسطة جلسة عصف ذهني يُتَّفقُ مع المتدربين على أهم القواعد التي يجب الالتزام بها خلال تنفيذ جلسات التدريب. **نشاط (1) حوض السمك 30د** الإجراء: *يتم بطريقة الرؤوس المرقمة اختيار مجموعة من المتدربين ويطلب منهم تمثيل أدوار لموقف مكتوب حول مشكلة واجهت طالب معلم في تنفيذ أحد الدروس، وباقي المتدربين يشكلون حلقة مراقبين حول المجموعة. *يقوم المدرب بالعمل مع مجموعة الممثلين المختارين على تحديد نوعية موضوع الموقف التعليمي والنتائج المتوقعة من لعب الأدوار في هيئة أهداف عبر تقديم المشكلة أو الموقف الذي سيُتَدَرَّب عليه وشرح جوانبها. وتحليل الأدوار أو تحديدها وتوزيع الأدوار وتوضيح كيفية القيام بالأدوار. *يقوم المدرب بتهيئة بيئة التنفيذ ومكان القيام ووضع نظام لتحرك الأفراد، وتحديد أدوار المشاهدين وما لذي سيهتمون به. *يُنَفَّيذ الموقف الفعلي وفق الأدوار التي تُدُرِّب عليها. * تُعْقَد مناقشات بين المتدربين وتقييم الأدوار المنفذة مع التركيز على الجوانب المهمة وطرح أسئلة عن خطوات عملية لعب الأدوار التي نُفِّذَت، ويوضح للمتدربين خطوات لعب الأدوار والتي ستُتَفَّذُ في كل أنشطة الجلسات. تقييم النشاط: كل متدرب عليه أن يرسم خريطة ذهنية توضح جميع خطوات عملية لعب الأدوار.
تعرّف المهارات الاجتماعية مفهومها	يقدم عرض تقديمي يتضمن معلومات نظرية عن قسم قُدِّمَ في القسم النظري المرتبط بالمهارات الاجتماعية **النشاط(2) تبادل الأدوار 30د**

وخصائصها وأهميتها في مهنة التدريس	الإجراء: يوزع على كل مجموعة من 3 متدربين أوراق عمل تتضمن اسم بعد واحد لمهارة من المهارات الاجتماعية، وكل مجموعة يجب أن تحدد من العرض الأفكار الرئيسية الخاصة بالمهارة (مفهومها وخصائصها وأهميتها في مهنة التدريس)، وكل فرد في المجموعة عليه أن يعرضها لزملائه ويعيد صياغتها بأسلوبه، ثم يتبادل الأدوار مع أفراد المجموعة. تقييم النشاط: ورقة تقييم أداء متدرج يتضمن المؤشرات (تحديد الأفكار الرئيسية، إعادة الصياغة بلغة صحيحة)
تعرّف تأثيرها في فاعلية وكفاءة العملية التدريسية.	**نشاط (3) حوض السمك 20د** الإجراء: يُمَثِّل موقف من قبل مجموعة حول موقف تعليمي يتضمن طريقة تعامل المعلم ضمنها، وعلى الباقين تدوين ملاحظاتهم حول: 1-تحليل الموقف والأدوار 2-تحديد الدور الذي قام به المعلم 3-المهارات الملاحظة في الموقف 4-مؤشرات المهارات الأدائية 5-تقييم أداء المعلم في الموقف (نقاط القوة والضعف) 6-كيف يمكن أن تحسين أداء المعلم في الموقف تقييم النشاط: بطاقة ملاحظات المراقبين على نقاط القوة وفرص التحسين **نشاط (3) تمثيل ارتجالي 30 د.** الإجراء: يقسم المتدربون لمجموعة من ثلاث وتُوَزَّع مواقف مختلفة لكل مجموعة فيها تمثيل أدوار (طالب معلم وزملائه، أو طالب معلم وتلاميذه، أو طالب معلم وأستاذه) يتضمن مهارة واحدة من المهارات، وكل مجموعة عليها أن ترتجل الحوار وكيفية التعامل مع الموقف، اثنان يمثلان الموقف والثالث يدون الملاحظات، وتُحَدَّدُ المدة زمنية: 3د لكل مجموعة. تقييم النشاط: مناقشة مع المراقبين لتحديد المهارة التي رُكِّزَ عليها في الموقف ودور المعلم فيها، وتحديد مستوى المعلم في المهارة عبر مناقشة تقييم الأداء بناء على مؤشرات المهارة، ووضع اقتراحات لتحسين الأداء.
تقييم الجلسة:	توزيع اختبار مواقف على المتدربين وكل متدرب يجب أن يحدد المهارة التي نُفِّذَت من قبل المعلم وتقييمه لمستوى المعلم فيها

<table>
<tr><td>الجلسة التدريبية (2) الاستماع والإنصات</td><td>الزمن: ساعتان</td></tr>
<tr><td colspan="2">الهدف العام: تنمية مهارة الاستماع والإنصات</td></tr>
<tr><td colspan="2">طرق التدريب: التمثيل العكسي، المحاكاة الكاملة، مثلث الاستماع، حوض السمك، الملاحظة المتبادلة</td></tr>
<tr><td>أهداف الجلسة</td><td>إجراءات الجلسة</td></tr>
<tr><td>-تحقيق أكبر قدر من التواصل البصري مع المتحدث
-مراقبة فعالة لتفسير حركات المتحدث عند الاستماع وما تشير إليه</td><td>نشاط (1) التمثيل العكسي (تبادل الأدوار) (Role Reversal) 20د
الإجراء: يؤدي المتدرب دور الطرف الآخر في الموقف. يتشارك كل متدربين في أزواج المتحدث يصف موقفاً تعليمياً والمستمع يعيد صياغة ما سمعه بعباراته الخاصة، يركز الراوي على دقة المعلومات وتنظيمها تيف حركات جسد ملائمة، المستمع يهتم بتحقيق التواصل البصري ومراقبة حركات المتحدث عند الاستماع والتركيز على موضوع الرسالة.
يستخدم كل متدرب قائمة تحقق عناصر مثل: انتباه العين، حركات الجسد وتدوين الملاحظات، الدقة في إعادة الصياغة.
يقيم المتدربون أنفسهم عبر نقاط من 1-5 على مستوى التركيز والتفاعل أثناء الاستماع.
<table>
<tr><th>مؤشرات الأداء</th><th>الوصف</th><th>درجة التقييم (1-5)</th><th>ملاحظات</th></tr>
<tr><td>التواصل البصري</td><td>المحافظة على تواصل بصري مناسب دون مبالغة أو تجاهل</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>تعابير الوجه</td><td>يظهر اهتماما في (تعابير وجه مناسبة ابتسامة، دهشة، تركيز)</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>وضعية الجسم</td><td>يجلس بوضعية تدل على الانتباه (جسم مائل للأمام، عدم التراخي)</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>الايماءات</td><td>يستخدم إشارات غير لفظية تدل على المتابعة (هز الرأس تعبيرات اليد)</td><td></td><td></td></tr>
</table>
تقييم النشاط: مناقشة نتائج التقييم مع المتدربين مناقشة جماعية حول التواصل البصري الفعال والتحليل الدقيق لحركات جسد المستمع وتفسيرها تفسيراً صحيحاً</td></tr>
<tr><td>تجاهل المؤثرات التي تشتت الانتباه والتركيز مع المتحدث</td><td>نشاط (2) المحاكاة الكاملة (Simulation) 30 د.
الإجراء: يُطَبَّقُ النشاط في بيئة الصف الدراسي في الجامعة يقوم أحد ميسري التدريب بالتحدث أمام المتدربين ويقوم المدرب وبمساعدة ميسري تدريب على محاكاة سيناريوهات تشتتت انتباه المستمعين مثل الضوضاء الجانبية مثل أو قيام المدرب إظهار حركات تململ أو حديث جانبي مع أحد الطلاب والقيام بأصوات خارج الصف، والتأثير في البيئة الصفية غير المريحة مثل الإضاءة السيئة أو المقاعد غير المريحة.
* تُوَزَّعُ ورقة تقييم على المتدربين ليذكروا</td></tr>
</table>

	–المشتتات التي أثرت تأثيراً كبيراً في استماعهم –عدد مرات التشتت في الجلسة –الزمن المقدر حتى استعادوا التركيز تُناقَش أفضل الاستراتيجيات لتجنب تأثير المشتتات (استراتيجيات ذهنية: الوعي بالمشتتات، تحديد الهدف بوضوح، التنفس العميق والتأمل اللحظي) (استراتيجيات عملية: ابعاد المشتتات المادية، استخدام أدوات تنظيم الوقت، الجلوس في مكان مناسب، كتابة المشتتات على ورقة جانبية) (استراتيجيات اجتماعية: طلب بيئة أكثر هدوءاً، تجاهل المحفزات الاجتماعية غير الضرورية) كل متدرب يضع خطة خاصة تناسبه وفق نوع المشتت وأثره. تقييم النشاط: تُعادُ المحاكاة مع أن يقوم المتدربون باستخدام أساليب تجاهل المؤثرات ثم تدوين ملاحظاتهم على ورقة العمل السابقة ومقارنة النتائج قبل تطبيق الأساليب وبعدها.
التركيز على الأفكار الأساسية للحديث مهما كان طويلاً	**نشاط (3) مثلث الاستماع 20 د** الإجراء: يقسم الطلاب إلى مجموعات ثلاثية ويحدد دور لكل مدرب في المجموعة على النحو الآتي: المتدرب الأول: متحدث، أوزع له نص يتضمن موضوع يحوي على العديد من الأفكار والمعلومات المفصلة ومهمته قراءته على أفراد مجموعته، المتدرب لثاني: مستمع جيد ويطرح أسئلة في نهاية الحديث على المتدرب الأول لمزيد من التفصيل وتوضيح التحليل، المتدرب الثالث: يراقب العملية وسير الحديث بين زميليه ويقدم تغذية راجعة ويدون رؤوس أقلام رئيسية للأفكار ثم تُبَدَّل الأدوار بين المتدربين وإعادة التدريب في كل مجموعة تقييم النشاط: يوزع على كل مجموعة ورقة عمل تتضمن الأفكار الأساسية ليقيموا قدرتهم على تحديد الأفكار الرئيسية وتمييز الأفكار غير المرتبطة ارتباطاً أساسياً بفكرة الموضوع الأساسية
اتباع أساليب غير نقدية عند سماع أفكار مستفزة	**نشاط (4) المراقبة والتحليل أو حوض السمك (Fishbowl) 20د** الإجراء: تُوَزَّعُ الأدوار على مجموعة تتضمن متحدث يقدم أفكار مستفزة غير متلائمة مع قيم وأفكار المجتمع، وعدد من المستمعين ينقدون هذه الفكرة بأساليب مختلفة، بينما يراقب باقي المتدربين المشهد. تُوَزَّعُ أوراق عمل على المراقبين تتضمن شرح للأساليب غير النقدية التي تركز على ضبط النفس وتجنب المواجهة المباشرة وقد تتضمن التجاهل وتحويل الموضوع أو استخدام الفكاهة ومنها: الفكاهة الذكية وهو الرد بطريقة ساخرة أو مرحة لتخفيف التوتر، والتعاطف دون تأييد: وهو إظهار تفهم للمشاعر دون الموافقة على الفكرة، وعلى كل متدرب أن يحدد الأساليب الغير نقدية التي قدمها الأفراد. تقييم النشاط: مناقشة مع المجموعة التي مثلت الموقف والمتدربين لتحديد قائمة بالأساليب الغير نقدية ومتى تستخدم وفق طبيعة الموقف وطبيعة الأشخاص وأهمية الفكرة وتأثيرها.

تمييز العبارات التي تدل على الانتقال لفكرة أخرى	**نشاط (5) الملاحظة المتبادلة (Peer Coaching Role-Play) 20د** الإجراء: أقسم الطلاب إلى مجموعات ثنائية مع بطاقة تتضمن أفكار عن موضوع محدد، وكل متدرب عليه أن يتحدث باستخدام عبارات الانتقال بين الأفكار تُوَزَّعُ ورقة عمل تتضمن أمثلة لعدة تصنيفات كالآتي: **ورقة عمل** -للسبب: لأن، بسبب، نظراً ل -للنتيجة: لذلك، وبالتالي، نتيجة لذلك -للمقارنة بالمثل، كما أن، على غرار ذلك -للتباين: ولكن، على النقيض، بالرغم من -للترتيب: أولاً، ثانياً، أخيراً وبعد كل تمثيل يعطي كل متدرب زميله ملاحظات بناءة فورية. تقييم النشاط: يعيد توزيع المواضيع مرة ثانية ويتبادل المتدربون الأدوار حيث كل متدرب يقوم صياغة أفكار حول المواضيع باستخدام عبارات انتقال مختلفة
تقييم الجلسة:	**نشاط تقييمي 15د** توزيع فيديو مصور لمحاضرة لمعلم والمطلوب من كل متدرب الاستماع بدقة وتركيز والاجابة وكتابة تقييم لمهارتهم وفق الآتي: -تحليل وتقييم لغة جسد المتحدث لفهم ما يريد قوله -تحديد المشتتات التي واجهته أثناء الاستماع وكيف تعامل معها -تحديد الأفكار الرئيسية المرتبطة بموضوع الفيديو -تحديد العبارات المميزة للانتقال بين الأفكار وتصنيفها -تحديد العبارة التي قد تكون مستفزة واختيار أسلوب الرد غير النقدي

الجلسة التدريبية (3) التحدث والحوار	**الزمن:** ساعة ونصف
الهدف العام: تنمية مهارة التحدث والحوار	
طرق التدريب: التمثيل الموجه، المنصة الساخنة، التمثيل العكسي، حوض السمك	
أهداف الجلسة	**إجراءات الجلسة**
استخدام عبارات استجابة للمتحدث ليدل على أن رسالته وصلت	**نشاط (1) المراقبة والتحليل أو حوض السمك (Fishbowl) 20د** الإجراء: يُعَدُّ سيناريو حوار مؤتمر أولياء الأمور ويقوم المتدرب بدور المعلم وآخر بدور ولي الأمر بموقف شكوى حول أداء الطالب، يستخدم فيه المعلم عبارات تدل على أن الرسالة وصلت مثل (أعتقد أني فهمت فكرتك فهماً جيداً، لقد أوضحت لي الفكرة بدرجة كبيرة، إنها فكرة مثيرة للاهتمام جداً، لدي صورة واضحة عما تريد إيصاله لي...) وطرح أسئلة تشجع المتحدث على التعبير عن فكرته شكل أكبر. تُوَزَّعُ بطاقات ملاحظة على باقي المتدربين تتضمن –تقييم استخدام العبارات تقييماً مناسباً في التوقيت –استخدام أسئلة تشجيع المتحدث على التحدث –إيصال إشارات تعبيرية للمتحدث بأن الرسالة وصلت تقييم النشاط: يُناقَشُ ويُقيَّم استخدام العبارات، ثم يُعادُ تمثيل موقف آخر مع متدربين مختلفين واستخدام عبارات الاستجابة المناسبة
استخدام كلمات متنوعة تظهر امتلاكه لثروة لغوية جيدة	**نشاط (2) التمثيل العكسي (تبادل الأدوار) (Role Reversal) 20د** الإجراء: يوزع على كل مجموعة من متدربين اثنين أوراق عمل تتضمن أفكار متنوعة حول موضوع تربوي أو تعليمي أو اجتماعي وعلى كل متدرب القيام بشرحه لكن بشرط استخدام كلمات جديدة تعبر عن نفس الأفكار، وكل متدرب يدون ملاحظاته حول الكلمات الجديدة التي سمعها. تقييم النشاط: تُناقَشُ المجموعات التي تناولت نفس الموضوع لتبادل الكلمات المتنوعة فيما بينهم والتي استُخدِمت للتعبير عن هذه الأفكار
توظيف النقد ليكون نحو سلوك المتعلم وليس شخصه	**نشاط (3) التمثيل الموجه أو المكتوب (Scripted Role-Play) 20د** الإجراء: يُقسَّمُ المتدربون لمجموعات وكل مجموعة لديها نص مكتوب حول موقف لسلوك غير مرغوب أو سيء خلال الصف أو المدرسة أو بين الزملاء، وأدوار الأفراد عن كيفية نقد المتبعة. أثناء أداء كل مجموعة يطلب من المتدربين مراقبة الموقف وتدوين ملاحظاتهم حول الموقف والسلوك ونوعه وكيف تم التعامل مع الشخص صاحب السلوك. حيث يُناقَش المتدربون بعد كل تنفيذ لموقف حول كيفية التمييز بين (من قام بنقد الشخص ومن نقد سلوكه)، إضافة إلى تعرّف أساليب النقد المختلفة وتقييمها (بين الإيجابية والسلبية والعنيفة والضعيفة، والقوية والحازمة والبناءة) تقييم النشاط: أوزع على المتدربين أوراق عمل وعلى كل متدرب بعد أن يكتب كيف يجب

	أن يوظف النقد للمواقف التي عُرِضَت في النشاط.
تجنب تكرار كلمات ثابتة أثناء الحديث	**نشاط (4) المنصة الساخنة (Hot-Seating) 30د** الإجراء: يجلس متدرب واحد في المنصة الساخنة ويجيب عن أسئلة زملائه وفق الدور الذي يمثله (معلم لديه خبرة في تطبيق استراتيجية تدريس حديثة وفعالة وزملائه يستفسرون عن هذه الاستراتيجية) ومطلوب من المتدرب عدم تكرار كلمات ثابتة أثناء شرحه لذلك، مع تسجيل النشاط، ثم تُتَبادَل الأدوار بين عدة متدربين على مواضيع مختلفة. يُسْتَمَع بعدها للتسجيلات وتقييم جماعي مع المتدربين على أكثر الكلمات التي يكررونه. بعد ذلك يُختارُ متدربون لتمثيل موقف مشابه لكن مع تدريبهم على أساليب تجنب التكرار مثل (التنوع بالكلمات، استخدام عبارات قصيرة بدل الكلمات، طرح أسئلة بسيطة وقصيرة) وتزويدهم بتغذية راجعة فورية تقييم النشاط: إعادة تمثيل الأدوار مع تجنب التكرار وذلك بتوظيف الأساليب التي تُدُرِّبَ عليها لتحقيق ذلك.
تقييم الجلسة	**نشاط تقيمي:** يتم باستخدام استراتيجية الرؤوس المرقمة اختيار مجموعات من المتدربين لمناظرة حول موضوع محدد، حيث أوزع الأدوار على كل مجموعة بمحاورين اثنين والباقي مراقبين يسجلون ملاحظاتهم حول أداء المتدربين من حيث: -استخدام عبارات استجابة لتوضيح أن رسالة الآخر وصلت -استخدام كلمات متنوعة ومرادفات حول أفكار الموضوع -النقد الذي يظهر حول فكرة وسلوك الآخر وليس لشخصه -تجنب تكرار كلمات ثابتة أثناء الحديث وتقيم ذلك وفق مقياس ليكرت الثلاثي (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة)

الجلسة التدريبية (4) لغة الجسد وتعبيرات الوجه	**الزمن:** ساعتان
الهدف العام: تنمية مهارة التواصل بتعبيرات الوجه ولغة الجسد	
طرق التدريب: التمثيل الحر، التمثيل المكتوب، حوض السمك، التكرار مع التعديل	

أهداف الجلسة	**إجراءات الجلسة**
توزيع النظرات عند التحدث مع مجموعة من المتعلمين	**نشاط (1) المراقبة والتحليل أو حوض السمك (Fishbowl) 30د** الإجراء: يُعَدُّ سيناريو مكتوب يجسد موقفاً تعليميا محددا ويوزع النص على جميع المتدربين، ثم نختار بطريقة الرؤوس المرقمة عدة متدربين وعلى كل متدرب أن يلعب دوره بالتحدث عن جزء من النص مع التركيز على توزيع النظرات على المستمعين، ثم يتابع بعده متدرب آخر بنفس الطريقة، والتناغم بين الكلام وتعبيرات الوجه. يُسَجَّل فيديو للنشاط الذي عُرِض، وأطلب من المتدربين إضافة إلى المتدرب الذي مثل الدور أن يقيّم قدرته على توزيع النظرات وفق بطاقة الملاحظة كالآتي:

مؤشر الأداء	الوصف	درجة التقييم من 1-5	ملاحظات
تنوع النظرات	يزع نظراته على جميع الحضور دون التركيز على جهة واحدة فقط		
المدة الزمنية للنظر	يحافظ على تواصل بصري مناسب من حيث المدة		
الطبيعية والعفوية	تبدو النظرات طبيعية وغير مصطنعة أو متوترة		
الانسجام مع الحديث	تتماشى النظرات مع محتوى الحديث وتدعمه		
الاستجابة لتفاعل الجمهور	يلاحظ تفاعل الجمهور ويعدل من نظراته بناءً على ردود أفعالهم		

تقييم النشاط: يُخْتارُ متدرب بناء على رغبته لإعادة دوره وفق التغذية الراجعة المقدمة من الملاحظات لتحسين الأداء

التنوع في نبرات الصوت لتلائم موضوع الحديث	**نشاط (2) التمثيل الحر (Improvisation) 30د** الإجراء: يقسم المتدربين لمجموعات من ثلاث ويوزع على كل مجموعة نصاً موحداً (جملة أو فقرة قصيرة) ويطلب من كل متدرب على حدة يقوم بتسجيل صوته بإحدى النبرات المختلفة (حماسية، هادئة، استفسارية)، تُتَبادَل التسجيلات بين أفراد المجموعة وكل فرد يستمع للنص ويضع تقييم وفق بطاقة التقييم للأداء كالآتي:

مؤشر الأداء	الوصف	درجة التقييم من 1-5	ملاحظات
التنويع في نبرة الصوت	يغير نبرة صوته بما يتناسب مع المعنى والمحتوى (حماس، هدوء، تساؤل)		
التحكم في طبقة الصوت	يستخدم طبقات صوت مختلفة (عالية، منخفضة) لتوضيح الفكرة وجذب الانتباه		
الإيقاع والتسريع والإبطاء	يغير سرعة الكلام بحسب السياق (يبطئ للتأكيد، يسرع للحماس)		
الانسجام مع المشاعر	يظهر في نبرة الصوت المشاعر المناسبة (فرح، حزن، دهشة، حزم)		
تجنب الرتابة	يتجنب التحدث بنبرة واحدة مملة طول الوقت		

تقييم النشاط: يُعْرَض تسجيل معد سابقاً من قبل المدرب يتضمن الطريقة النموذجية لاستخدام نبرات الصوت، ووفقه يقارن المتدربون بين المسجل وما عُرِضَ في النشاط وكل متدرب يحدد 3 نقاط قوة و3نقاط تحتاج للتحسين في نبرات الصوت وفق مؤشرات الأداء في بطاقة التقييم السابقة

-تجنب القيام بحركات تظهر تململ من الحديث
-تجنب إشارات اليد التحذيرية الموجهة للأشخاص أثناء الحديث

نشاط (3) التمثيل العكسي (تبادل الأدوار) (Role Reversal) 30د

الإجراء: يقسم المتدربون لمجموعات من ثلاث (معلم، طاب، موجه)، يُتَدَرَّب على شكل أزواج لموقف (معلم وطالب ويدرب المستمع (الطالب) على إظهار الحركات التي تظهر تململ، ويدرب المتحدث (المعلم) على استخدام إشارات تحذيرية موجهة مباشر للشخص.

ثم يتبادل الأزواج الأدوار مع عكس المهام حيث يتجنب المستمع إظهار حركات تململ ويستبدلها بحركات ضبط للغة جسده لتبدو مهتمة

ويتجنب المتحدث الإشارات التحذيرية ويستبدلها

يكون دور (الموجه) هنا تدوين الملاحظات حول تنفيذ الأدوار وتقديم تغذية راجعة مباشرة لكل متدرب وفق بطاقة تقييم علامة لكل إشارة منفذة وبديلها مع كل مجموعة وفق الآتي

المتحدث		**المستمع**	
إشارات تحذيرية	الإشارات المناسبة	حركات تظهر تململ	الحركات المناسبة
-رفع الأصبع -الإشارة المباشرة باليد كالضرب على الطاولة أو السبورة -وضع اليدين على الخصر -التصفيق	-استخدام نبرة صوت واضحة وحازمة -التواصل البصري الإيجابي -استخدام إشارات يد مفتوحة ومحايدة مثل بسط الكف للأمام أو	-التثاؤب -النظر للساعة -تحريك القدمين دون توقف -تحريك اليدين والعبث بالأشياء على الطاولة	-الجلوس بظهر مستقيم دون استرخاء مفرط -الميل بجسده قليلاً نحو المتحدث -إبقاء الأقدام ثابتة -إبقاء اليدين على

		الإشارة للجميع إشارة عامة دون تحديد الشخص		الطاولة أو في حجره –استخدام إشارات بسيطة بالرأس مثل الإيماء ورفع الحاجبين قليلاً
	الدرجة:	الدرجة:	الدرجة:	الدرجة:
	تقييم النشاط: يُختيار اثنان من المتدربين الذين كانوا يلعبون دور الموجه للقيام بتنفيذ موقف تعليمي أمام المتدربين لمرة واحة (معلم وطالب) باستخدام الإشارات الحركات المناسبة، ومناقشة العرض مع باقي المتدربين			
إظهار وضعيات الجسد الموحية بالثقة أثناء الحديث	**نشاط (4) التكرار مع التعديل 20د** الإجراء: يُختار أحد المشاركين للقيم بدور (المعلم) ويشرح موضوعاً بسيطاً مثل أهمية القراءة، أهمية الرياضة، الغذاء المتوازن) المطلوب من المعلم أثناء الشرح أن يركز على استخدام وضعيات جسد توحي بالثقة، ثم تُقَدَّمُ تغذية راجعة فورية للمتدرب ويعاد التمثيل لتطبيق التعديلات على الأداء وفق الآتي:			
	وضعية الوقوف: الوقوف بثبات على القدمين دون اهتزاز أو تردد وضعية الجسد: الكتفان تتحركان بهدوء واتزان والرأس مرفوع حركة اليدين: حركات يد داعمة للكلام غير مشتتة التواصل البصري: يوزع نظراته على جميع الطلاب تعبيرات الوجه: متناغمة مع نبرة الصوت والمحتوى الاقتراب من الطلبة: يتحرك بثقة عند الحاجة دون تردد أو تراجع			
	تقييم النشاط: يُختار متدربون بطريقة عشوائية للتحدث عن موضوع بسيط بزمن لا يتجاوز 5د مع توظيف وضعيات الجسد التي تُدُرِّب عليها في النشاط، ويقدم له تغذية راجعة فورية عن الأداء			
تقييم الجلسة	**نشاط تقييمي:** يعرض المتدرب مشهداً درامياً قصيراً بدون كلام، بالاعتماد على تعابير الوجه وحركات اليدين، وعلى الآخرين توقع المشاعر أو المواقف ثم يناقشون الاختلافات في التفسير			

الجلسة التدريبية (5) فهم مشاعر الآخرين	**الزمن:** ساعتان ونصف
الهدف العام: تنمية قدرة الطالب المعلم على فهم وتحليل مشاعر الآخرين	
طرق التدريب: المنصة الساخنة، التمثيل الموجه أو المكتوب، التكرار مع التعديل، مسرح المنتدى	

أهداف الجلسة	**إجراءات الجلسة**
جمع تفاصيل أكثر من المتعلم لفهم كيف يشعر	**نشاط (1) المنصة الساخنة 30د** الإجراء: يجلس المتدرب في المنصة ويتقمص دور طالب يواجه مشكلة أسرية تؤثر على تفاعله بالصف حيث يزود المتدرب بمعلومات حول الموقف وأسبابه ودوافعه، ثم يُختار طالب للمقابلة تُوزَّع بطاقات على عدد من المتدربين ودورهم طرح أمثلة أسئلة استكشافية مع توضيح (نوعها، أسلوب طرحها، التوقيت المناسب للسؤال) بهدف فتح حوار يكشف الخلفيات العاطفية، وباقي المتدربين بطاقات يقوم فيها المتدربون المراقبون بتلخيص المعطيات وتعرّف الدوافع لفهم كيف يشعر الطالب. تُجرى بعد ذلك جلسة مراجعة يُعرَض فيها ما توصل له المراقبون، وتُجرى مناقشة جماعية لتقييم الأسئلة طريقة طرحها المناسبة.

نوع الأسئلة	توقيت طرح السؤال	أسلوب الطرح
أسئلة عن التجربة العاطفية نفسها: ما الشعور الذي كان حاضراً بقوة في تلك اللحظة؟ كيف وصفت هذا الشعور لو كان له لون أو شكل؟ ما الذي جعلك تدرك أنك تشعر بهذا؟	-بعد لحظة مشاركة وجدانية -عند وجود تردد أو صمت -بعد الاستماع بانتباه -عند ملاحظة مشاعر غير معلنة -في نهاية الحديث	-نبرة هادئة ومحايدة -لغة غير مباشرة -احترام الصمت والتردد
أسئلة عن السياق والمحفزات: ما الذي حدث قبل أن تشعر بذلك؟ هل هناك شخص أو شيء أثر في	**تجنب طرح الأسئلة** -في لحظات الانفعال الشديد	استخدام كلمات تظهر التقدير مثل -أقدر مشاركتك

مشاعرك في تلك اللحظة؟ هل هذا الشعور مألوف لكظ متى شعرت به من قبل؟	-عند الشعور بالمقاومة والانغلاق -إذا لم تكن مستعدا للاستماع بصدق	هذا لي -يبدو أن ما مررت به كان مهما جدا	

تقييم النشاط: أقسم الطلاب لمجموعات ثلاثية (مثلث الاستماع) بحيث تكون كل مجموعة (متحدث ومستمع ومراقب،) وكل متحدث يختار موقف لديه تجاهه مشاعر وعلى المستمع طرح الأسئلة كما تُدُرِّب عليها، والمراقب يقيّم المشهد ويزودهم بملخص وبتغذية راجعة فورية.

مراقبة تعبيرات المتعلم ولغة جسده لفهم ما يشعر

نشاط (2) تمثيل موجه مكتوب 60د

الإجراء: تقسيم المتدربين لمجموعات من ثلاث لتأدية دور (معلم، طالب، ملاحظ) لمواقف مثل (طالب تلقى ملاحظة سلبية من المعلم، طالب لا يشارك رغم معرفة الجواب، طالب مشتت، طالب متمس للإجابة)

-دور المتعلم أن يؤدي مشهد يعبر عن مشاعر معينة (قلق، إحباط، حماس، حزن، ملل)

-دور المعلم يتفاعل تفاعلاً طبيعياً ومهمته ملاحظة الإشارات غير اللفظية ولغة الجسد

-دور الملاحظ يسجل فيديو ويدون ما لاحظه من تعبيرات جسدية ومشاعر محتملة

بعد كل مشهد يُطرَح سؤال:

-المعلم: ما المشاعر التي لاحظها وما الإشارات التي اعتمدت عليها؟

-المتعلم: ما الذي كنت تشعر به فعلاً؟ وهل شعر المعلم بذلك؟

-الملاحظ يشارك ملاحظاته حول دقة الملاحظة

تقييم النشاط: يوزع على المتدربين أوراق ملاحظة تساعدهم على مراقبة التعبيرات ولغة الجسد، حيث كل مجموعة تشاهد تسجيل مختلف أُدِّيَ من قبل مجموعة أخرى وتُناقَش ملاحظاتهم وفق الآتي:

تعبيرات الوجه	العينان: تجنب النظر قد يل على خجل أو شعور بالذنب أو الإحباط التحديق المطول قد يشير لغضب أو تحدي رمش متكرر قد يدل على توتر أو إثارة
	الفم: شد الشفاه أو عضها يدل على توتر أو كبت مشاعر ابتسامة مصطنعة تدل على محاولة إخفاء المشاعر الحقيقية ارتخاء الفم أو انحناؤه للأسفل حزن أو تعب
	الحاجبان:

		مرفوعان: دهشة أو قلق مقطبان: غضب أو تركيز شديد
	وضعية الجسد	الانكماش أو الانغلاق: شعور بعدم الأمان، دفاعية، حزن الانفتاح: راحة، ثقة، استعداد للتواصل الحركة الزائدة: توتر، قلق، عدم ارتياح، حماس زائد
	حركة اليدين	فرك اليدين أو الأصابع: قلق أو توتر إخفاء اليدين أو وضعها بالجيب: تحفظ أو رغبة في الانسحاب
	حركة القدمين والجسم	تحريك القدمين: توتر أو نفاذ صبر أو ملل الابتعاد بالجسم: رغبة في الانسحاب أو شعور بالتهديد
	التناسق بين الكلام والجسد	درجة تتطابق الكلمات مع تعبيرات الوجه ونبرة الصوت

تقبل ردات الفعل غير المتوقعة وغير الملائمة للموقف

نشاط (3) التكرار مع التعديل 30د

الإجراء: تُجَهَّز مواقف صفية واقعية بين طالب ومعلم، وتُوزَّع الأدوار على أزواج ويتم المشهد بتفاعل طبيعي حيث تعطى ردة الفعل للمتدرب بدور الطالب دون علم المعلم يطلب من المعلم التعامل مع الموقف (دون مقاطعة التعلم، أو فقدان السيطرة، مع الحفاظ على احترام الطالب)

يُقَيَّمُ المعلم من قبل المدرب وتُقَدَّم تغذية راجعة له وفق استمارة تقييم تتضمن:

السؤال	نعم	لا
هل استمع للطالب حتى النهاية؟		
هل تجنب الرد الانفعالي أو العقابي الفوري؟		
هل استخدم نبرة صوت هادئة؟		
هل حاول فهم سبب ردة الفعل؟		
هل أعاد توجيه الموقف توجيهاً تربوياً؟		

ثم يعاد التمثيل لكن بموقف مختلف بعد تقديم تغذية راجعة لتطبيق التعديلات على الأداء.

تقييم النشاط: يقوم المتدربون بوضع ملاحظاتهم بحيث يجرون مقارنة بين أداء كل متدرب (بدور المعلم قبل وبعد الملاحظات) بالاستناد لنفس استمارة التقييم.

بناء تصورات مختلفة لما قد تكون عليه ردات الفعل نحو موقف ما

نشاط (4) مسرح المنتدى (Forum Theatre)30د

الإجراء: يقدم المدرب موقف قصير تمثيلي حول معلم يقوم بشرح درس ما ويقاطعه طالب بالقول بأن هذا الكلام غير منطقي، أنا لا أفهم شيئاً، ويظهر عله الانفعال.

يتوقف المشهد هنا ويُقْسَم المتدربون لمجموعتين كل مجموعة عليها أن تبني تصورين مختلفين لردة فعل الطالب (التصور الأول سلبي أو تقليدي، التصور الثاني تفسير متعاطف

مرن)، ويوزع لكل مجموعة بطاقة تحليل التصور، وكل مجموعة تعرض تصورها النهائي. يناقش الطلبة حول كيف تؤثر تصوراتنا على ردود أفعالنا؟ وذلك بعرض نموذج لتحليل التصور حول الموقف السابق وفق الآتي:

التصور السلبي التقليدي		التصور المتعاطف المرن	
البند	التحليل	البند	التحليل
ما التفسير المباشر للسلوك؟	الطالب غير منضبط، يريد التشويش	ما التفسير البديل للسلوك	الطالب غير منضبط، يريد التشويش
ما المشاعر التي قد تكون وراء هذا التفسير؟	غضب، تح، عدم احترام	ما المشاعر المحتملة خلف السلوك؟	ارتباك، خيبة أمل، رغبة في الفهم
ما رد الفعل المتوقع من المعلم؟	توبيخ، تجاهل، تحذير	ما رد الفعل التربوي المناسب؟	تهدئة، استفسار، دعم
ما أثر هذا التصور في العلاقة التعليمية	توتر، فقدان ثقة، مقاومة	ما أثر هذا التصور في العلاقة التعليمية	تعاطف، بناء ثقة، تحسين تواصل

تقييم النشاط: يُعادُ تمثيل المشهد بالتصورين السلبي والإيجابين ومقارنة النتائج التربوية المحتملة لكل موقف.

تقييم الجلسة:

نشاط تقييمي: تُختارُ مجموعة باستخدام الرؤوس المرقمة لتمثيل موقف تعليمي حيث يوزع لهم ظرف يتضمن فقط جملة (موقف طالب ينهار باكياً أمام الفصل) وتُزوَّد المجموعة بملخص الموقف دون نص مكتوب، ودورهم هو تصميم مشهد وتوزيع الأدوار والمهام، يُصوَّر المشهد ويُناقَش جميع المتدربين، ويُقَيَّم أداء المجموعة بحيث حققت المهام الآتية:

-توزيع الأدوار على معلم يطرح الأسئلة، معلم يراقب تعبيرات ولغة الجسد، ومعلم يتعامل مع ردود الفعل غير المتوقعة وسبب الحزن، طالب يعبر عن حزنه مع التركيز على التعبير الصوتي ولغة الجسد، ويُسَجَّل فيديو قصير لمراجعة لغة الجسد والنبرة الصوتية، التصور الذي على أساسه تعامل المعلم مع الموقف.

الجلسة التدريبية (6) مشاركة الآخرين مشاعرهم	**الزمن:** ساعة ونصف
الهدف العام: تنمية قدرة الطالب المعلم على فهم وتحليل مشاعر الآخرين	
طرق التدريب: حوض السمك، التمثيل الارتجالي، تبادل الأدوار	

أهداف الجلسة

اختيار نبرة صوت المناسبة للموقف والتي تعبر عن المشاعر

إجراءات الجلسة

نشاط (1) حوض السمك 20د

الإجراء: يُعرَض نموذج (معلم يشجع طالب لتخفيف قلقه ورفع ثقته بنفسه) والمراقبون يدونون الكلمات التي استُخدِمت للتعبير عن المشاعر مع التركيز على نبرة الصوت المناسبة، ثم تُناقَش أهمية تأثير نبرة الصوت في التعبير عن مشاعر التعاطف وهي تعطي المصداقية للكلمات التعاطفية وتبني ثقة بين المعلم والطرف الآخر كالآتي:

المعيار	التفسير	أمثلة
حدة الصوت	يفضل أن تكون منخفضة أو متوسطة لتجنب إثارة القلق أو الدفاعية	صوت هادئ غير مرتفع خال من الحدة
الإيقاع	بطيء نسبياً مع توقفات قصيرة تسمح بالتفكير والتقاط الأنفاس	أفهم أن هذا صعب عليك " بنبرة حنونة"
الوضوح والاتزان	وضوح النطق دون تردد مع توزان بين الحزم واللطف	نبرة مستقرة لا مهزوزة ولا قاسية
الانسجام مع معاني الكلمات	يجب أن تُظهر النبرة معنى الكلمات وإلا تفقد قدرتها على تحقيق التواصل وبناء الثقة	استخدام نبرة جادة عند في موقف يتضمن كلمات مواساة حزن أو السيطرة على الغضب نبرة مرحة ودافئة في موقف يتطلب تشجيع أو مشاركة فرح
المرونة حسب السياق	تختلف النبرة حسب حالة الشخص: حزن، غضب، خجل، صدمة	مع الحزن نبرة هادئة، مع الغضب نبرة ثابتة ومستقرة
الانسجام مع لغة الجسد	يجب أن تتناغم النبرة مع تعبيرات الوجه ولغة الجسد	نبرة دافئة، نظرة جانبية وإيماءة بالجسد

تقييم النشاط: يقسم المتدربون لمجموعات ثلاثية (مثلث الاستماع) حول موضوع

<table>
<tr><td></td><td>موقف تعاطفي وعليهم تقديم التعاطف مع التركيز على نبرة الصوت، والمتدرب الثالث يدون التقييم وفق البطاقة التي تُدُرِّب عليها ويتبادلون الأدوار والملاحظات حول ذلك؟</td></tr>
<tr><td>استخدام الطرق التي يجب أن تعبر فيها عن مشاعرك بما يتطلبه الموقف</td><td>نشاط (2) مسرح المنتدى 40د
الإجراء: يقسم المتدربون إلى عدة مجموعات من (4) متدربين: جمهور مراقب (2) وممثلين اثنين هما: معلم يجب أن يعبر عن مشاعره ضمن موقف مثل (أحد الطلاب يقاطع المعلم باستمرار أثناء الشرح، طالبة خجولة تشارك لأول مرة وتخطئ، طالب يرفض تنفيذ التعليمات، ولي أمر ينتقد بحدة أداء المعلم، زميل يشعر بالغضب نتيجة ضغط العمل)، ويتوقف عند لحظة حرجة تتصاعد فيها المشاعر، حيث يعبر المعلم وفق السيناريو المكتوب وعلى باقي أفراد المجموعة هنا التدخل بدورهم فيما كما لو كانوا هم المعلم ، يُسَجَّل فيديو للمواقف وتُناقَش كل مجموعة وفق الآتي:
<table><tr><td>*ما الشعور الذي حاول المعلم التعبير عنه؟
*هل كانت النبرة منسجمة مع الكلمات؟
*كيف شعرتم كمستمعين؟</td><td>*كيف تقيمون تدخلكم في الموقف كمعلمين وفق الآتي:
1-تحديد الشعور
2-التعبير عن هذا الشعور بجملة واحدة أو اثنتين مراعياً:
-استخدام كلمات مناسبة مثل: أنا أشعر ب...لأن...، أنا أرى أنك...وهذا أمر..
-نبرة صوت منسجمة مع الشعور مثل: نبرة هادئة أو حازمة أو مرحة
-لغة جسد داعمة مثل: نظرة حانية، إيماءة بالرأس، أو باليد</td></tr></table>تقييم النشاط: تضع كل مجموعة الملاحظات وفق ما تُدُرِّب عليه وتعيد تمثيل الموقف</td></tr>
<tr><td>القيام بسلوكيات الدعم والحضور حضوراً حقيقياً مع المتعلم</td><td>نشاط (3) المنصة الساخنة 30د
الإجراء: يلعب كل ثنائي المنصة الساخنة (يجسد طالب يشعر بالإحباط وآخر يحاول تحفيزه) ويجيب الطرفان على أسئلة الزملاء حول ما يحتاجونه من دعم سواء في تقديم الدعم أو تلقيه كالآتي:
<table><tr><th>أسئلة للمتدرب (دور المعلم)</th><th>أسئلة للمتدرب (دور الطالب)</th></tr><tr><td>ما الذي يحتاجه الطالب (دعم، أمان، تفهم، خصوصية، ...؟</td><td>ما السلوك الداعم الذي استخدمه المعلم؟</td></tr></table></td></tr>
</table>

ما السلوك الداعم الذي يظهر التواجد الحقيقي؟ مثل: الجلوس بجانب الطالب، استخدام نبرة صوت دافئة، طرح سؤال مفتوح، منح وقت إضافي، السماح بالاعتراف بالمشاعر دون إصدار حكم	هل شعر الطالب (الممثل) بأن المعلم حاضر معه؟ كيف يمكن تطوير الاستجابة لتكون أكثر دعماً؟

يقوم المدرب بشرح حول أهمية التواجد الحقيقي بأن يكون المعلم (حاضراً ذهنياً وعاطفياً ينصت يلاحظ ويستجيب بصدق واهتمام)

بطاقة تقييم: تُوزَّع مواقف مختلفة بين كل زوجين وإعادة تمثيل الموقف مع مراعاة الملاحظات السابقة وعلى باقي المتربين المراقبين تقييم ذلك وفق البطاقة الآتية:

بطاقة تقييم المراقبين	
الأداء	من 1-5
الإصغاء الكامل (تواصل بصري فعّال، استخدام فترات الصمت، عدم مقاطعة)	
نبرة الصوت الداعمة	
التفاعل مع المشر لا فقط السلوك	
تقديم الدعم دون إظهار انتقاد أو شفقة	

تقييم الجلسة:	**نشاط تقييمي:** يقسم المتدربون إلى مجموعتين، الأولى تنفذ مجموعة من المتدربين تمثيل ارتجالي ضمن إطار محدد سيناريو (وصول معلم جديد، وعلى فريق العمل دمجه وتشجيعه على الاسهام بالنقاش والتعبير عن مخاوفه وآماله) بالاستناد إلى ما تُدُرِّبَ عليه في الجلسة، والمجموعة الثانية تقيّم وتقديم التغذية الراجعة للمجموعة ثم تتبادل الأدوار وفق ذلك

الجلسة التدريبية (7) نقل فهمه لمشاعر الآخرين	**الزمن:** ساعتان
الهدف العام: تنمية قدرة الطالب المعلم على نقل فهمه لمشاعر الآخرين	
طرق التدريب: التدريب بالملاحظة المتبادلة، التمثيل العكسي، المنصة الساخنة	

أهداف الجلسة	**إجراءات الجلسة**
اختيار طرق التعاطف المناسبة وفق طبيعة العلاقة مع المتعلم	**نشاط (1) التدريب بالملاحظة المتبادلة (Peer Coaching Role-Play) 60** الإجراء: يُقسَم المتدربون لمجموعات من (اثنين) وكل مجموعة لديها موقف بين طالب ومعلم ويحتاج إظهار تعاطف وأوزع (بطاقات إرشادية) تتضمن شرح لطرق التعاطف ووقتها المناسب، وعلى كل مجموعة تحليل الموقف وتمثيله بعد اختيار طريقة التعاطف المناسبة وفقاً لطبيعة الموقف والعلاقة وشخصية الطالب، وبعد نهاية التمثيل تقدم المجوعة شرحاً لطريقة التعاطف وأسبابها وتتبادل الملاحظات مع باقي المتدربين

بطاقة إرشادية للتعاطف

طريقة التعاطف	الوصف	متى تستخدم	مناسبة ل..
اللفظي المباشر	استخدام كلمات واضحة تعبر عن الفهم والمشاركة	عندما تكون العلاقة قائمة على الثقة والانفتاح	طلاب لديهم علاقة جيدة مع المعلم أو في مواقف تتطلب دعماً مباشراً
غير اللفظي	نظرة حانية، إيماءة بالرأس، اقتراب جسدي مدروس، صمت داعم	عندما لا يكون الوقت مناسب للكلام أو مع طلاب خجولين أو متوترين	طلاب خجولين أو في لحظات انفعالية حساسة
غير المباشر	استخدام تعبيرات عامة أو قصص مشابهة دون الإشارة المباشرة للطالب	عندما تكون العلاقة رسمية أو لاتزال في بدايتها	طلاب جدد أو بيئة صفية رسمية
عن طرق الأسئلة الاستكشافية	طرح أسئلة بلطف لفهم المشاعر	عندما يكون الطالب مستعداً للحديث والمعلم يريد الفهم لا التفسير	طلاب لديهم الاستعداد للتعبير أو في المواقف الغير واضحة

			عاطفياً
التعاطف الوقائي	توقع المشاعر وتقديم دعم استباقي	قبل مواقف قد تثير قلقاً أو إحباطاً	طلاب قلقون أو ذويي احتياجات خاصة، أو في بداية تجربة جديدة
التعاطف الحازم	الجمع بين التفهم والحزم	في مواقف فيها سلوك غير مقبول مع وجود مشاعر قوية	طلاب مندفعون أو في حالات سلوك غير لائق
التعاطف الفردي الخاص	التحدث مع الطاب على انفراد بلغة شخصية وداعمة	عندما تكون العلاقة متوترة أو الطالب لا يجب التعبير أمام الآخرين	طلاب حساسون أو في مواقف تتطلب خصوصية
التعاطف الجماعي	التعبير عن تفهم مشاعر مجموعة من الطلاب	في مواقف عامة تؤثر على الصف بأكمله	صفوف أو في نهاية يوم صعب
التعاطف الصامت	مشاركة الطالب الصمت دون ضغط مع تواجد داعم	عندما لا يرغب الطالب بالكلام أو في لحظة بكاء أو صدمة	طالب في حالة انغلاق أو حزن شديد

تقييم النشاط: بعد تبادل الملاحظات تقوم كل مجموعة بوضع إرشادات تعاطفية على الأوراق التي وُزِّعَت عليهم وتبادل الملاحظات بين المتدربين

احترام حدود المساحة الشخصية للمتعلم

نشاط (2) التمثيل العكسي (تبادل الأدوار) (Role Reversal) 20د

الإجراء: نقسم المتدربين لأزواج، توزع بطاقات مواقف على المتدربين مثل (طالب يبكي بصمت، زميل يشارك قصة شخصية مؤلمة، متعلم يرفض الإجابة على سؤال عاطفي)، أحدهم يؤدي دور المتعاطف وعليه أن يظهر الدعم دون تجاوز الحدود باستخدام: نبرة صوت هادئة، أسئلة مفتوحة غير ضاغطة، طلب الإذن قبل الاقتراب أو السؤال، ثم يقومان بتبادل الأدوار فوراً، وكل متدرب في المجموعة يقيم هل المتعاطف احترم الإشارات غير اللفظية؟، هل أعطى مساحة؟، هل طلب الإذن؟

تُعْرَض بطاقات الملاحظة والتقييم وشرحها للمتدربين، وتُقارَن مع الأداء المجموعة وتدوين الملاحظات:

بطاقة تقييم: ضع إشارة على ما لوحِظ في أداء المتعاطف
الموقف:

	أولاً ملاحظة الإشارات غير اللفظية لدى الطرف الآخر	سلوكيات إعطاء مساحة	أسلوب طلب الأذن
	تجنب النظرات المباشرة	خفض نبرة الصوت	سؤال مفتوح مثل هل تحي التحدث في الأمر؟
	تراجع جسدي أو تصلب	التراجع خطوة أو احترام المسافة	عرض الدعم دون فرضه
	تشابك الذراعين أو وضع حاجز	عدم المبادرة باللمس أو الاقتراب	قبول الرفض أو التردد دون ضغط
	تعبير وجه يوحي بالتوتر والانزعاج	استخدام عبارات تيح الصمت أو التأجيل	
	صمت أو إجابات مقتضبة		
	ملاحظات أخرى:		

تقييم النشاط: توزع بطاقات مواقف على المتدربين تتضمن كيف تعامل المتعاطف مع الحالة وعليهم باستخدام بطاقات حدود توب عليها (مناسب، غير مناسب، يحتاج إذن) بهدف تقييم الأسلوب في احترام حدود المساحة الشخصية (هل التدخل مناسب؟، هل يحتاج إذن أو إشارات قبل التعاطف؟، هل من الأفضل احترام الصمت؟)، ثم نقاش جماعي لماذا اختاروا هذه البطاقة؟ ما العلامات التي تشير أن الشخص لا يريد تدخلاً؟

–مشاركة المتعلم في تحليله للموقف لتحديد مشاعره بدقة

–مساعدة المتعلمين في فهم مشاعرهم والتعبير عنها بأفكار مناسبة

نشاط (3) المنصة الساخنة 30د

الإجراء: يتم باستخدام الرؤوس المرقمة اختيار مجموعة من المتدربين وكل متدرب يوزع له بطاقة موقف عليه أن يتقمص هذا الدور مشاعر الشخص في الموقف مثل (ألقيت كلمة أمام مجموعة كبيرة من الزملاء، أعطيت درس بحضور مشرف التربية العملية، قرأت نصاً تعبيرياً لأول مرة في الصف، واجهت شغب وعدم احترام المتعلمين لك في الصف)

ويُختار عدد من المتدربين توزع عليهم بطاقة (خريطة المشاعر) ليطرحوا أسئلة تساعده على فهم مشاعره والتعبير عنها بأفكار مناسبة كالآتي:

بطاقة خريطة المشاعر		
أسئلة استكشافية	القيام بنشاط	تشجيع على وصف الشعور
ماذا حدث؟ من كان موجوداً أين كنت؟	اختيار بطاقة مشاعر	أوصف الشعور بكلمة واحدة
ماذا شعرت في جسدك؟ دقات قلب، توتر بالمعدة تعرق باليدين، رغبة	رسم وجه تعبيري عن	أوصفه بجملة كاملة مثل أنا أشعرب....لأن

	بالبكاء أو الصراخ، لا شيء واضح،	حالته	
	لو كان لمشاعرك لون؟ ما هو؟		
	هل هذا الشعور مألوف؟ متى شعرت به من قبل؟		

بينما تُوزَّع بطاقات على المتدربين المراقبين لتقييم أداء المتعاطف كالآتي:

بطاقات تقييم المتعاطف	
أجب بنعم، لا، إلى حد ما على الأسئلة الأتية	
هل استخدم المتعاطف نبرة صوت هادئة وغير حاكمة؟	
هل أعطى الطرف الآخر وقتاً كافياً للتفكير؟	
هل تجنب المتعاطف تفسير المشاعر نيابةً عن الآخر؟	
هل شجعه على التعبير دون ضغط أو تقييم؟	

ثم تُناقَش بعد كل عرض موقف الملاحظات مع جميع المتدربين وتُدَوَّن.

تقييم النشاط: اختيار مجموعة اختياراً عشوائي لتعد سيناريو تعاطف لموقف محدد وفق الإجراءات السابقة، ثم يُعرَض المشهد وتُقَدَّم الملاحظات من المدرب والمتدربين.

تقييم الجلسة:	نشاط تقييمي: يُوزَّع سيناريو موقف تعاطفي على كل مجموعة وعليها تطبيق إجراءات التعاطف كما تُدُرِّب عليها خلال الجلسة، وتمثيلها أمام باقي المتدربين، وإجراء تقييم فوري وتغذية راجعة للأخطاء وتحسين الأداء.

<table>
<tr><td colspan="2">الجلسة التدريبية (8) حل المشكلات وإدارة الصراع</td><td>الزمن: ثلاث ساعات</td></tr>
<tr><td colspan="3">الهدف العام: تنمية قدرة الطالب المعلم على حل المشكلات وإدارة الصراع</td></tr>
<tr><td colspan="3">طرق التدريب: مسرح المنتدى، حوض السمك، التمثيل الحر، التدريب بالملاحظة المتبادلة، التكرار مع التعديل، التمثيل المكتوب</td></tr>
<tr><td>أهداف الجلسة</td><td colspan="2">إجراءات الجلسة</td></tr>
<tr><td>-اقتراح أكبر عدد من الحلول المتوقعة للمشكلة
- تقييم إمكانية تنفيذ هذه الحلول وفق معطيات الواقع المتوفرة</td><td colspan="2">نشاط (1) مسرح المنتدى 20د
الإجراء: يُمَثَّل موقف يتضمن مشكلة تواجه المعلم في الفصل الدراسي مثل (عدم قدرته على ضبط المتعلمين، عدم وجود تفاعل مع المتعلمين في الدرس) وعند الوصول للمشاهد التي تظهر المشكلة إظهاراً واضحاً يُوقَفُ المشهد ويُطْلَب من باقي المتدربين التدخل في تحديد المشكلة واحتمالات أسبابها ووضع أكبر عدد من الحلول المتوقعة للمشكلة.
تُقيَّم الحلول وفق المعايير والأهداف لحل المشكلة وفق بطاقة تقييم توزع على المتدربين لتُوضَع درجات من 1-5 لاختيار أكثر البدائل مناسبة وفق الآتي:
<table>
<tr><td>الحل المقترح</td><td>ملائمته للأهداف</td><td>إمكانية تنفيذه على أرض الواقع</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>
تقييم النشاط: تُختار أكثر المشكلات التي تعد الأكثر مواجهة والأصعب حلاً والتي تواجههم في تنفيذهم للدروس في مادة التربية العملية، وتطبيق الخطوات السابقة لاختيار أنسب الحلول وفق التقييم السابق.</td></tr>
<tr><td>بناء خطة لتنفيذ الحل المقترح وفق خطوات محددة
تقيّم نجاح الحل الذي اخترته بناء على تحقيق أهداف خطته</td><td colspan="2">نشاط (2) التمثيل الحر 30د
الإجراء: يقسم المتدربون لعدة مجموعات وكل مجموعة تختار أحد المشكلات التي اختيرت في النشاط السابق، وكل مجموعة تعد لتمثيل موقف لاجتماع طلاب معلمين ومشرفهم بهدف بناء خطة لحل المشكلة، وأن تشرح خطوات بناء الخطة كالآتي:
(وضع الأهداف، الإجراءات، المنفذون، الموارد اللازمة، الزمن المستغرق، أدوات التقييم والمتابعة للخطة)
وعى المراقبين تقييم نجاح الحل بناء على الأهداف التي وضعتها المجموعة، ثم تُتَبادَل الأدوار والملاحظات بين المتدربين.
تقييم النشاط: يُوزَّع نموذج خطة مفصلة لحل مشكلة ما، وعلى المتدربين وضع التعديلات التي يرونها مناسبة لتحسنها ومناقشة ذلك مع زملائهم.</td></tr>
</table>

إظهار قدرة ثبات عالية بعدم زج مشاعره في الموقف المبادرة بالتدخل لفض النزاع بين المتعلمين كوسيط	**نشاط (3) حوض السمك 20د** الإجراء: تُختار مجموعة من ثلاثة متدربين لتمثيل دور مكتوب لموقف (اعتراض ولي أمر على أسلوب تأديب) دور ولي أمر: غاضب احتجاجاً على طريقة تعامل المعلم مع ابنه عند ارتكابه خطأ صفي، ودور معلم يحتد ويناقش بأن الخطأ على المتعلم وأن تصرفه صحيح، ومدير دوره أن يظهر ضبط الانفعالات والحديث بنبرة محترمة، إضافة إلى شرح سياسة الصف والمدرسة بوضوح دون تحميل مسؤوليات إضافية، والوصل لاتفاق حول أسلوب متابعة السلوك ومكافأة التحسن. وباقي المتدربين يراقبون الأدوار ويقيمون أداء المدير من حيث: (إظهاره قدرة ثبات عالية بعدم زج مشاعره، ومبادرته كوسيط بالتدخل لفض نزاع بين المتعلمين) تقييم النشاط: يقسم المتدربون لمجموعات ثلاثة ممثلين ومراقبين اثنين وكل مجموعة يوزع عليها موقف نزاع وعليهم أن يصيغوا أفضل أسلوب للمبادرة والتدخل كوسيط لحل الصراع.
الاهتمام بنوع العلاقة بين أطراف الصراع (المتعلمين)	**نشاط (4) التدريب بالملاحظة المتبادلة (Peer Coaching Role–Play) 30د** الإجراء: يقسم المتدربون لمجموعات ثلاثية (طرف أول في الصراع، طرف ثان في الصراع، مراقب ومحلل)، يوزع على كل مجموعة سيناريو مثال عنه: (طالب يرفض تنفيذ التعليمات ويقاطع المعلم –معلم–طالب، خلاف حول تقاسم المهام في نشاط مدرسي مشترك –معلم–معلم، مشادة كلامية بسبب توزيع الأدوار في نشاط جماعي طالب–طالب) يؤدي كل فريق المشهد مع التركيز على (أسلوب التعبير عن الموقف، استخدام لغة الجسد، ضبط الانفعالات، مراعاة نوع العلاقة في طريقة الحوار) ثم توزع على المراقب بطاقة تحليل تتضمن:

البند	ملاحظات
نوع العلاقة بين الطرفين	معلم–طالب مثلاً
أسلوب إدارة الصراع	توجيه، تفاوض، تهدئة، استماع، ...
هل احتُرِمت العلاقة	نعم/لا...كيف؟
هل حُوفظَ على كرامة كل الأطراف	نعم/لا...كيف؟
اقتراحات لتحسين التدخل	

بعد مناقشة الأدوار وتقديم تغذية راجعة من المراقبين لتأثير نوع العلاقة وأهميتها في اختيار

أسلوب الصراع حيث تُعْرَض بطاقة على المتدربين تتضمن أهم المعايير لذلك وفق الآتي:

المعيار	طبيعة العلاقة	الأسلوب الذي يفضل اتباعه
درجة القرب العاطفي بين الأطراف	علاقة وثيقة (ثقة، دعم، تواصل دائم)	أسلوب الحوار التشاركي أو الوساطة
	علاقة رسمية أو متوترة	أسلوب الحزن المنضبط أو التوجيه الواضح
السلطة والمسؤولية داخل العلاقة	المعلم في موقع السلطة (مع المتعلم)	أسلوب الحزم التربوي مع فتح باب التفاهم
	علاقة متكافئة (بين زملاء أو متعلمين)	أسلوب التفاوض أو التيسير
الهدف المشترك أو التباين في المصالح	وجود هدف مشترك واضح:	يشجع على أسلوب التعاون أو التوفيق
	تباين في المصالح أو القيم:	أسلوب التهدئة أولاً ثم التفاوض
الاستعداد النفسي والانفعالي للأطراف	أطراف منفعلة أو غاضبة	أسلوب التهدئة أو التأجيل المؤقت
	أطراف هادئة أو مستعدة للحوار	أسلوب الحوار المباشر أو التحليل المشترك
سياق الموقف (زمن، مكان، حضور أطرا ف أخرى)	موقف عام أمام طلاب	أسلوب الحزم الهادئ مع الحفاظ على هيبة الموقف
	موقف خاص أو فردي	أسلوب الإصغاء العميق أو التفاوض الشخصي
تاريخ العلاقة وسوابق الصراع	وجود سوابق إيجابية	تشجيع أسلوب التفاهم والتسامح
	وجود سوابق سلبية أو متكررة	أسلوب الحزم مع وضع حدود واضحة

تقييم النشاط: يطلب من مجموعة من المتدربين إعادة تمثيل موقف مع مراعاة المعايير السابقة ويقدم المتدربون المراقبون تغذية راجعة فورية وتُتَبادل الأدوار مع مجموعة أخرى لتمثيل الموقف وفق ذلك.

توزيع الأدوار توزيعاً	**نشاط (5) التكرار مع التعديل 30د**

عادلاً بين الأطراف في الحوار

الإجراء: يُمَثَّل موقف نزاع بين طلاب خلال العمل الجماعي، حول مجموعة طلاب تقدم مشروعاً ثم شعر بعضهم بأن زميلاً لهم لم ينه جزء الموكل به وارتفعت الأصوات وتوقف الحركة، عند هذه النقطة الحرجة يمثل متدرب دور المعلم: (الاصغاء الفعّال لكل طرف دون مقاطعة، إعطاء كل طرف فرص متساوية، مراعاة الفروق الفردية)، وعلى المراقبين تقييم المشهد بواسطة بطاقة تقييم معايير توزيع الأدوار من 1-5كالآتي:

المعيار	الوصف	الدرجة
وضوح الأدوار	وُضِّحَ دور كل طرف (متحدث، مستمع، ميسر) توضيحاً صريحاً	
العدالة في توزيع الوقت	حصل كل طرف على وقت متساوٍ للتعبير عن وجهات نظره	
الاحترام المتبادل للأدوار	التزم كل طرف بدوره دون مقاطعة أو تجاوز	
توازن التدخل من قبل المعلم	تدخل المعلم تدخلاً متوازناً دون الانحياز لطرف	
مرونة التبديل بين الأدوار	تُبُودِلت الأدوار بسلاسة وبدون توتر	
تمثيل وجهات النظر بعدل	أتيحت الفرصة لكل طرف لعرض وجهة نظره بوضوح	

تُقَدَّم التغذية الراجعة وتوضَع التعديلات على الأداء، ثم ينفذ المشهد مرة أخرى وفق ذلك.

تقييم النشاط: بناء على بطاقة التقييم يُعاد تمثيل المشهد لكن بمجموعة أخرى من المتدربين مع تقديم ملاحظات وتعديلات مباشرة على الأداء

تقييم الحوار بين الأطراف المتصارعة لتحديد الاهتمامات المشتركة بينهم

نشاط (6) التمثيل الموجه أو المكتوب (Scripted Role-Play) 30د

الإجراء: يقدم سيناريو قصير لصراع بين طالبين مثل (طالبان اختلفا حول من يجب أن يقود مشروعاً والمعلم يلعب دور الوسيط)، يعطى كل متدرب بدور طالب ورقة تتضمن خلفية بسيطة عن شخصية الدور، يعطى للمتدرب بدور المعلم بطاقة دعم لطرح أسئلة وأمثلة عنها كالآتي:

السؤال	أمثلة عنه
استكشاف الدوافع	ما الذي يجعلك تهتم بهذا الموضوع؟
فهم المشاعر	كيف شعرت عندما حدث ذلك؟
البحث عن نقاط التقاء	هل هناك شيء تتفقان عليه؟
إعادة الصياغة	هل تقصد أنك تشعر أنك لم تسمع؟

	تعزيز التعاون | كيف يمكن أن تعملا معاً لتحقيق هدفكما المشترك؟ تُوزَّع بطاقات الدعم على المتدربين على شكل بطاقات ملاحظة لتقيم دور المعلم وتحليله، ثم تُناقَش أهمية تقييم الحوار بواسطة أسئلة تتيح للوسيط إيجاد أرضية مشتركة للوصول لحل ينهي الصراع. تقييم النشاط: يطلب من كل متدرب وضع بدائل لأمثلة حول الأسئلة التي تقيم الحوار للوصول لاهتمامات مشتركة بين الأطراف المتصارعة كما عُرِضَ، وعرضها أمام باقي المتدربين.
اختيار الحلول التي تحقق المكاسب لجميع الأطراف	**نشاط (7) مسرح المنتدى 30د** الإجراء: يمثل فريق الموقف ثم يتوقف عند لحظة حاسمة (طالبان يتصارعان حول أحقية استخدام أدوات في الدرس، مجهر في مخبر، جهاز كومبيوتر)، يدعى المتدربون لتجريب حلول جديدة عبر الانضمام إلى المشهد، يستمر العرض بإدراج أفضل الحلول التشاركية وفق (معيار win–win) وتبرير تحقيق هذه الحلول لمصلحة الطرفين. يُناقَش المتدربون في أن هذا المعيار يتطلب الخطوات الآتية: 1–فهم الموقف الظاهر: ما هو موضوع الخلاف؟ من هما الطرفان المتنازعان؟ ما الذي يطالب به كل طرف؟ 2–استكاف الاحتياجات الحقيقية: أسأل كل طرف ما الذي يهمك في هذا الموقف، فرق بين الموقف (ما يُقال) والاحتياج (ما يُراد فعلاً) 3–البحث عن نقاط التقاء: ما القيم أو الأهداف المشتركة بين الطرفين؟ 4–توليد بدائل متعددة: هل يمكن تقسيم الأدوار؟ تدوير القيادة؟ دمج الأفكار؟ 5–تقييم الحلول المقترحة: هل يُشبع كل حل احتياجات الطرفين؟ هل يشعر كل طرف بأنه مقُدر وغير خاسر؟ هل الحل قابل للتنفيذ في السياق الواقعي؟ 6–اختيار الحل الأفضل: الحل الذي يحقق أكبر قدر من الرضا للطرفين، الاتفاق على خطوات تنفيذ واضحة. 7–المتابعة والتقييم: مراقبة النتائج وسؤال الأطراف إن كان الحل منصفاً، هل يحتاجون لتعديله؟ تُقيَّم الحلول التي تُوُصِّل إليها وتعديلها وفق الخطوات السابقة للوصول للحل الأنسب. تقييم النشاط: يقسم المتدربون لمجموعات ويوزع عليهم مواقف ناع بين طرفين ولى كل مجموعة أن تضع مخطط للخطوات اللازمة للوصول لحل مناسب وفق معيار win–win السابق، ويُقَيَّم أداؤهم وتُقَدَّمُ تغذية راجعة لهم.
تقييم الجلسة:	**نشاط تقييمي:** يُقسَم المتدربون لمجموعات وكل مجموعة تحصل على ورقة سيناريو مكتوب لموقف صراع، وكل مجموعة عليها أن تقوم بالمهام الآتية: (تحليل الموقف، تحديد

	أطراف الصراع، سبب الصراع، طبيعة العلاقة بين الوسيط والأطراف، الأسلوب الأفضل لإدارة الصراع)، ثم تسجيل عرض تمثيلي لتقمص الأدوار وتطبيق إجراءات تقييم الحوار والوصول لاهتمامات مشتركة وحل يرضي الجميع من قبل الوسيط، حيث يقوم المدرب بمشاهدته مع المجموعة وتقييم أدائهم.

المصادر والمراجع:

1- المصادر والمراجع العربية:

- القران الكريم.
- إبراهيم، سليمان. (2012). الذكاء الإنساني بين الأحادية والتعددية. الإسكندرية. دار الجامعة الجديدة.
- أبو النصر، مدحت. (2012). التفكير الابتكاري والإبداعي طريق إلى التميز والنجاح. المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة.
- أبو ناصر، فتحي. (2008). مدخل إلى الإدارة التربوية. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- أحمد، غادة أمين. (2023). الذكاء الوجداني لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحلية الخرطوم بحري. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، 7(21)، 1-20.
- أسعدي، محمد. (2011). فاعلية استخدام لعب الأدوار في تنمية مهارة الكلام بحث تجريبي في المدرسة المتوسطة الإسلامية الحكومية بيطان بربولنجو جاوي الشرقية (*رسالة ماجستير غير منشورة*). جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج، جمهورية إندونيسيا.
- الأسود، الزهرة. (2022). فاعلية استخدام استراتيجية الجيكسو في تدريس مقرر التوجيه والإرشاد التربوي في تنمية المهارات الاجتماعية والتحصيل لدى طلبة علوم التربية بجامعة الوادي. *مجلة الروائز*، 6(1)، 255-273.
- الأسود، عبد الغفور. (2020). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى طلبة معلم الصف وفق احتياجاتهم التدريبية في المناهج المطورة (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة البعث.
- الأسود، عبد الغفور وبصيص، حاتم. (2020). درجة تمكن طلبة معلم الصف في جامعة البعث من مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي اللازمة لتدريس الكتب المطورة. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 16(4)، 439-459.

- آل سعود، سارة. (2017). فاعلية استخدام أنموذج ثيلين (Thelen) للتحري الجماعي في تنمية المهارات الاجتماعية والتحصيل المعرفي لدى طالبات قسم المناهج وطرق التدريس بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *مجلة كلية التربية–جامعة الإسكندرية*، (27) 2، 267–303.
- آل مترك، عائشة. (2008). العلاقة بين الدراسة في الجامعة وأداء الطلاب والطالبات لمهارات التواصل اللفظي دراسة ميدانية على طلاب وطالبات جامعة الملك سعود بالرياض (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، الرياض.
- البارودي، منال. (2015). الطرق الإبداعية في حل المشكلات واتخاذ القرارات. المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة.
- بدران، شبل ومحفوظ، أحمد فاروق (2000). أسس التربية. دار المعارف الجامعية، الإسكندرية.
- البغدادي، محمد رضا. (2003). تاريخ العلوم وفلسفة التربية العلمية. القاهرة. دار الفكر العربي.
- البلعاوي، بلال. (2011). المهارات الاجتماعية في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية ومدى اكتساب التلاميذ لها (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.
- بهنسي، فتحية (2022). المهارات الناعمة اللازمة للمعلم في ضوء مفهوم تمهين التعليم. *مجلة كلية التربية –جامعة المنصورة*، 1(117)، 1230–1265.
- بو بكر، بو خريسة. (2006). المفاهيم والعمليات الأساسية في علم النفس الاجتماعي. جامعة باجي مختار.
- الترتوري، محمد والقضاة، محمد. (2006). المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية *الفعالة*. دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.
- جلول، أحمد. (2022). الأدوار الاجتماعية–مدخل نظري. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، 10(1)، 54–63.

- الجهني، عبد الرحمن. (2011). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك التوكيدي والصلابة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية*، 4(1)، 191-238.
- الحارثي، عبد الرحمن (2020). أليات تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في برامج الإعداد التربوي للمعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *المجلة التربوية-جامعة سوهاج*،72(72)، 9-50.
- الحربي، بدر بن عبد الله 2020 برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم النشط لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب كلية التربية جامعة حائل، مجلة تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث، 1(42)، 225-260
- الحسن، إحسان. (2005). النظريات الاجتماعية المتقدمة. بغداد. دار وائل للنشر.
- الحسن، احسان محمد. (1999). موسوعة علم الاجتماع (الاصدار الأول). الدار العربية للموسوعات. بيروت.
- حسن، عبد الباسط محمد. (1982). أصول البحث الاجتماعي. مكتبة وهبة. القاهرة. الإصدار بدون.
- حسونة، أمل وأبو ناشي، منى (2006). الذكاء الوجداني للقيادة التربوية عمان. دار الفكر ناشرون وموزعون.
- حقي، ألفت. (2001). علم النفس المعاصر. مصر. مركز الإسكندرية للكتاب.
- الحلو، محمد وفائي. (2006). علم النفس التربوي: نظرة معاصرة. الطبعة الرابعة، مكتبة آفاق للطباعة والنشر، غزة.
- الحلواني، برهان حسين. (2001). المهارات الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة وبرامج الأطفال. منشورات مجلس التعاون الخليجي، الرياض.
- حميدشة، نبيل. (2010). البنائية الوظيفية ودارسة الواقع. مجلة البحوث والدراسات الإنسانية (5).

- حنا، كريسيتين. (2023). أثر استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية التعلم الاجتماعي لتنمية مهارات التحدث المكثف والكتابة الروائية الرقمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مزدوجي اللغة. *مجلة كلية التربية بجامعة بور سعيد*، 42(42)، 1-48.
- خضراوي، زين العابدي. (2020). فاعلية برنامج في الدراسات الاجتماعية قائم على نظرية التعلم الاجتماعي باستخدام خرائط السلوك على تنمية مهارات التواصل الاجتماعي للتلاميذ الصم بالحلقة الإعدادية. مجلة شباب البحثين في العلوم التربوية، (3)، 2682-2997.
- الخطيب، عبد الله عبد الهادي. (2010). برنامج إرشادي مقترح لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أبناء الشهداء في قطاع غزة (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الخفاف، إيمان عباس (2013). الذكاء الانفعالي: تعلم كيف تفكر انفعالياً. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- خواجة، عبد العزيز. (2005). مبادئ في التنشئة الاجتماعية. دار العرب للنشر والتوزيع، عمان.
- الخوالدة، ناصر والشهري، أشواق (2020). أثر برنامج تعليمي مستند إلى المهارات الاجتماعية في اكتساب مهارات التواصل الاجتماعي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الوطنية والمدنية. *مجلة جامعة أسيوط*، 136(11)، 142-178.
- الدخيل الله، الدخيل (2014). تعلم وتدريس المهارات الاجتماعية والقيم. الرياض. مكتبة العبيكان.
- رزوقي، عبد الحسين والقريشي، ماجد وأثير، عدي وخضير، سليما وحيدر، لازم. (2018). الأمن النفسي وعلاقته بالتوافق الجامعي لدى طلبة كلية التربية في الجامعة المستنصرية. *مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، العراق، 2(218)، 179-202.
- الزعبي، مروان. (2016). مهارات التواصل بين الأفراد في العمل. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- الزغلول، رافع وزغلول، عماد. (2009). علم النفس المعرفي. دار الشروق للنشر والتوزيع.
- زكي، أحمد (1982). معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية. مكتبة لبنان. بيروت. الإصدار الثاني.

- زلاقي، حبيبة. (2018). نظرية الدور بين الأصول الاجتماعية والتوظيف في التحليل السياسي. *مجلة العلوم القانونية والسياسية*، (17)، 770-787.
- زيتون، منى أبو بكر. (2005). اختلاط المراهقين في التعليم. دار الكتاب الجامعي، العين.
- زيدان، ندى وقاسم، ميساء. (2017). أثر برنامج تربوي في تنمية استراتيجيات حل النزاع لدى طلبة جامعة الموصل. (بحث مقدم للمؤتمر الدولي الأول للعلوم والآداب 3أيار 2017)، أربيل، العرق، 48-49.
- الزيود، أسماعيل محمد. (2011). علم الاجتماع. دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع. عمان. الإصدار الأول.
- السالم، عبد الله عبد الكريم. (2001). أهمية لغة الجسد في الاتصال مع الآخرين. مجلة الإدارة، اتحاد جمعيات التنمية الإدارية، القاهرة، 33(4،3)، 24-39.
- السامرائي، قصي والخالدي، أحمد. (2020). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التدريب البصري في تنمية مهارات الاتصال لدى الطلبة /المعلمين في قسم التاريخ في الكلية التربوية المفتوحة/ مركز الموصل. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية*، 27(10)، 438-417.
- السعدني، محمد عبد الرحمن. (2018). التفاعل بين استراتيجيات التعليم (المشروعات الالكترونية، لعب الأدوار) وحجم مجموعات العمل (صغيرة، متوسطة) في التعلم المقلوب وأثره على إكساب الاطلاب المعلمين مهارات توظيف منصة التعليم الاجتماعي "أدمودو" في التعلم. *مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*، 28(4)، 271-372.
- السعودي، رمضان محمد (2015). إدارة الصراع المدرسي وعلاقته بالانتماء التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية في مصر. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية-كلية التربية-جامعة دمنهور.7(2)، 113-224.

- سعيد، محمد البشري عبد الله. (2019). دور المهنة في تغيير المكانة الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية دراسة حالة جامعة النيلين (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الدراسات العليا، جامعة النيلين.
- سكوت، جون. (2009). علة الاجتماع المفاهيم الأساسية. ت: محمد عثمان. الشبكة العربية للأبحاث والنشر والتوزيع. بيروت. الإصدار الأول.
- السمادوني، إبراهيم السيد. (1991). مقياس المهارات الاجتماعية: كراسة التعليمات. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- السمارات، ياسمين داوود (2013). أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس مادة التربية الوطنية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. *مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 2(1)، 247-274.
- السيد، عبد المعطي السيد والرامح، السيد محمد وعمر، نادية محمد. (1997). *نظرية علم الاجتماع*. دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية.
- شاهين، محمد أحمد. (2013). مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، 33(4)، 1-16.
- شتا، سيد علي. (1999). نظرية الدور الاجتماعي والنظور الظاهري لعلم الاجتماع. مطبعة الاشعاع الفنية. الإسكندرية. الإصدار الأول.
- الشرايعة، محمد عرفات. (2006). التنشئة الاجتماعية. عمان. دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.
- الشربيني، زكريا وصادق، يسرية. (2000). تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته. دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة.
- شوقي، طريف. (2003). المهارات الاجتماعية والتواصلية، مجلة دراسات وبحوث نفسية. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

- صالح، هناء. (2012). أثر أنموذج التحري الجماعي –ثيلين–في تحصيل طالبات الصف الثاني بمعهد إعداد المعلمات في مادة علم النفس العام ودافعيتهم للإنجاز. مجلة العلوم التربوية والنفسية –العرق، 20 (3)، 316–363.
- صقر، ناصح حسين سالم. (2017). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ الصم وذوي صعوبات التعلم. *مجلة العلوم التربوية*، 2(4)، 153–206.
- العامر، نجيب. (1990). من أساليب الرسول (صلى الله عليه وسلم) في التربية. دار البشري الإسلامية، الكويت.
- عبد الحميد، سحر فتحي. (2023). برنامج تدريبي لتطوير مهارة حل المشكلات المهنية لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة وأثره على مهارات العمل الجماعي لديهن. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة*، جامعة أسيوط، (27)، 106–188.
- عبد العظيم، حسني إبراهيم (2017). النظريات السيوسيولوجية. دار الأصول. بني سويف. الإصدار بدون.
- عبد العظيم، طه وعبد العظيم، سلامة. (2007). استراتيجيات إدارة الصراع المدرسي. دار الفكر، عمان.
- عبد الله، مهنا بشير. (2005). الأمن النفسي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب معهد إعداد المعلمين–نينوى. *مجلة التربية والعلم*، 17(3).
- عبد المعطي، عبد الباسط. (1998). اتجاهات نظرية في علم الاجتماع. سلسلة عالم المعرفة. المجلد (44).
- عبدالغني، محمد عبدالرحمن. (2018)."التعاطف والسلوكيات الاجتماعية: دور نظرية الدور الاجتماعية في التعليم". مجلة العلوم التربوية والنفسية. العدد 22
- عدس، محمد. (1997). الذكاء من منظور جديد. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

- العدل، عادل محمود. (2003). القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقلياً. *مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس*، 3(27)، 181-258.
- العدوي، داليا. (2023). فاعلية الخراط الذهنية الرقمية في تنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لدى أداء طلاب كلية التربية الفنية. *مجلة بحوث في التربية الفنية والفنون-جامعة حلوان*، (45)، 1-39.
- العرابي، حكمت. (2000). النظريات المعاصرة في علم الاجتماع. دار المؤلفة، الرياض.
- عز الدين، رزان (2004). التوافق الأسري وعلاقته ببعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال الرياض (رسالة ماجستير غير منشورة). معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.
- العزري، سالم بن صالح. (2016). المرونة النفسية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى طلبة كلية العلوم الشرعية بسلطنة عمان (*رسالة ماجستير غير منشورة*). كلية العلوم والآداب-جامعة نزوى، سلطنة عمان.
- عطا الله، السيد. (2004). التدخل المهني واستخدام برنامج مقترح لتنمية المهارات الاجتماعية مع جماعة المعاقين وأمهاتهم. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*، جامعة حلوان، 1(16).
- عطار، إقبال. (2007). المهارات الاجتماعية والخجل وعلاقتهما بالتحصيل لدى الطالبات من مراحل دراسية مختلفة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس*، (31)، 57-84.
- عليّ الدين، رشا. (2022). فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب كلية التربية شعبة الفلسفة والاجتماع، *المجلة التربوية-جامعة سوهاج*، 104 (104)، 671-739.
- العمر، معن خليل. (2005). المشكلات الاجتماعية.. عمان. الإصدار الثني. دار الشروق للنشر والتوزيع.

- عوض، عباس محمود والدمنهوري، رشاد صالح. (1994). *علم النفس الاجتماعي نظرياته وتطبيقاته*. دار المعرفة الجامعية، مصر.
- عويضة، أيمن حلمي (2024). فاعلية الإرشاد الانتقائي على تحسين المهارات الاجتماعية في خفض قلق التدريس والشعور بالخجل للطالب المعلم. *مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية*، (4)، 507-556.
- العياصرة، حنان عبد الحميد. (2015). استراتيجيات تعلم التفكير ومهاراته. دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان.
- العيسوي، عبد الرحمن. (2000). *التربية النفسية للطفل والمراهق*. بيروت. دار الراتب الجماعية.
- غربي، علي. (2007). علم الاجتماع الثنائيات النظرية التقليدية والمحدثة. بدون دار نشر. قسطينة. الإصدار بدون.
- الغريب، أسامة. (2003). بعض مظاهر اضراب مهارات الكفاءة الاجتماعية لدى ذوي تعاطي الكحول. *مجلة دراسات عربية في علم النفس*، 4(1)، القاهرة.
- فايد، نعمة محمد صالح عطية (2020). التوافق النفسي والاجتماعي وتأثيره على الأبناء. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة*، جامعة المنصورة، 7(1)، 272-294.
- فلوه، عايدة. (2014). أنماط التعلق وحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين وفقاً لمتغيرات النوع الاجتماعي والفئة العمرية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 10(3)، 351-368.
- فهمي، سامية محمد. (2006). المرأة الريفية والتنمية رؤية لتمكين وتفعيل الدور. مطبعة البحيرة. الإسكندرية. الإصدار بدون.
- قرماط، سعاد. (2020). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى الطلبة الجامعيين –دراسة ميدانية بجامعة جيجل–قطب تاسوست (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة محمد الصديق بن يحي–جيجل.

- القرني، يعن الله. (2015). مستوى مهارات التواصل الاجتماعي لدى الطلاب والطالبات المنتظمين في جامعة الملك عبد العزيز وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز للآداب والعلوم الإنسانية*، 22(6)، 147-490.
- القعيب، سعد. (2003). الأنشطة اللاصفية والمهارات الاجتماعية لطالب الجامعة: دراسة وصفية تحليلية مطبقة على عينة مختارة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *مجلة الخدمة الاجتماعية*، (2)47، 135-166.
- كاظم، انتظار جواد. (2021). فاعلية برنامج قائم على نموذج التعلم P5BL لتنمية مهارات حل المشكلات في مادة التقنيات التربوية وتكنولوجيا التعليم. مجلة كلية التربية-جامعة واسط، 2(45)، 419-452.
- الكتاني، فاطمة منتصر. (2000). الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية. دار الشروق.
- كريت، ايان. (1999). النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابر مارس. ت: محمد حسين علوم. عالم المعرفة.الكويت. مجلد (244).
- الكفافي، علاء الدين. (1999). الإرشاد والعلاج النفسي والأسري. دار الفكر العربي، القاهرة.
- كفافي، علاء الدين والضبيان، صالح وجمال الدين، هناء وكفافي، وفاء ومحمد، وائل ووهدان، جمال (2005). *مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي العليم والتعلم*. (تحرير: مصطفى عبد السميع محمد). دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- لطفي والزيات، طلعت وكمال. (2009). النظريات المعاصرة في علم الاجتماع. دار غريب للطباعة والنشر. القاهرة. الإصدار الثاني.
- لغرس، سوهيلة. (2022). النظريات الاجتماعية-النفسية لعملية التنشئة الاجتماعية. *مجلة دراسات إنسانية جامعة مستغانم*، 8(1)، 28-42.

- مارشال، جوردون. (2001). موسوعة علم الاجتماع. ت: محمد الجواهري واخرون. المجلس الأعلى للثقافة. القاهرة الإصدار (1). المجلد (3).
- محاسنة، أحمد والعظامات، عمر (2018) استراتيجيات إدارة الصراع لدى معلمي المدارس في لواء قصبة المفرق وعلاقتها بكفاءة الاتصال.
- محسن، سيف وعبد الله، حنان. (2022). أثر برنامج إرشادي عقلاني –انفعالي لتنمية التعاطف الوجداني لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية الأساسية–الجامعة المستنصرية*، 28(117)، 421–451.
- محمد ابن منظور (بلا تاريخ). لسان العرب. دار المعارف. مصر. المجلد (3).
- محمد، علي محمد. (2005). تاريخ علم الاجتماع. دار المعرفة الجامعية. القاهرة.
- محمد، محمد علي. (1995). تاريخ علم الاجتماع الرواد والاتجاهات المعاصر. دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- مرسي، محمد عبد المعبود. (2001). علم الاجتماع عن تالكوت بارسونز بين نظريتي الفعل والنسق الاجتماعي. مكتبة العليقي. بريدة. الإصدار الأول.
- المشاط، هدى. (2008). العلاقة بين نمط السلوك (أ) والمهارات الاجتماعية والفعالية الذاتية لدى عينة من طالبات كلية إعداد المعلمات بمحافظة جدة: دراسة وصفية. *مجلة العلوم التربوية*، (16)2، 32–76.
- المصدر، عبد العظيم سليمان. (2008). الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة. *مجلة الجامعة الإسلامية سلسلة الدراسات الإنسانية* (10)1، 56–74.
- المطوع، آمنة. (2001). المهارات الاجتماعية والثبات الانفعالي لدى التلاميذ أبناء الأمهات المكتئبات (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القاهرة.

- المعايطة، خليل عبد الرحمن (2003). التنشئة الاجتماعية للطفل. دار الصفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- المعايطة، خليل عبد الرحمن. (2000). علم النفس الاجتماعي. دار الفكر، عمان.
- المقاطي، طعيس. (2006). أساليب التنشئة الاجتماعية في ضوء الخصائص الأسرية دراسة ميدانية على الأسر السعودية في مدينة الرياض (*رسالة دكتوراه غير منشورة*). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
- الموسى، حنان والسناد، جلال. (2022). إستراتيجية تمكين الموارد البشرية وعلاقها بتحقيق الريادة في جامعتي البعث والقلمون من وجهة نظر الإداريين الأكاديميين. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية. (38)4، 295-326.
- الهاشمي، عبد الحميد. (2005). الرسول المربي. الطبعة الرابعة، دار الثقافة للجميع، دمشق.
- الهمشري، عمر أحمد. (2003). التنشئة الاجتماعية للطفل. دار الصفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- الوقفي، إبراهيم. (2000). مهارات الحوار. الطبعة الثانية، دار الفكر العربي، القاهرة.

2- المصادر والمراجع الأجنبية:

- Riggio, R. (1986). *Assessment of basic social skills*. Journal of Personality and Social Psychology, 51, 649-660.
- Brownell, j (2010). Listening: *Attitude Principle and Skills*. 4. th Ed, Allyn & BACON, ,Boston. USA.
- DeVito, J.A (2003). A Review of General Semantics. *MEDUSA*, 1(60), 241-245.
- DeVito, Joseph. A. (2007). *The Interpersonal Communication Book*. Texas Pearson, Boston.
- Fuentes, A. R., Blanco, M. F. A., Ortega, J. L. G., & Pérez, I. A. G. (2017). The communication skills of future teachers during their initial training. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, *7*(1), 88-120.
- Ioannidou. F& Konstantikaki, V. (2008). Empathy and Emotional intelligence: What is really about .*International Journal of Caring Sciences*. vol. (1).N.(3). pp.118 – 123

- Molenda, M., (2015). *Instructional Media and the new communication*. Macmillan Pup, NY.
- Moos, R. (2000). Social skills training. Encyclopedia of psychology, In A. Kazdin .Ed, Vol. 7. Washington: Oxford University Press.
- Parchomiuk.M (2019).Teacher Empathy and Attitudes towards Individuals with Disabilities. *International Journal of Disabilit*y .development and education. 66 (1), 56 – 69.
- Rahman, Md. M. (2019). 21st Century Skill "Problem Solving": Defining the Concept. *Asian Journal of Interdisciplinary Research*, 2 (1), 71-81.
- Riggio, R. (1990). Social Skills and Self Esteem. Personality and individual Differences Vo.4, No. 8
- Trevithick, P. (2005). *Social Work Skills: A practice handbook* (2nd Ed). Open University Press, McGraw-Hill, England.
- . Bruner, J. S. (2005). The Culture of Education. Cambridge, MA: Harvard Univer sity Press
- . Egert, F., Fukkink, R. G., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service profess ional development programs for early childhood teachers on quality ratings and ch ild outcomes: A meta-analysis. Review of Educational Research, 88(3), 401-433.
- .Some Principles of Stratification" ،Mor, W.Kengsle, D. (2002). "American Sociological Review
- . Zimlich, S. (2020). Social Learning in the Classroom: Teacher's Role in Shaping Behavior. Journal of Educational Psychology, 112(4), 678-690
- Brown, A. R. (1952). Structure and function in primitive society. England: the pre ss golcoe ilinos.
- Eagly, A. H., & Wood, W. (2012). Social Role Theory. In P. Van Lange, A. Krugl anski, & E. T. Higgins (Eds.), Handbook of Theories of Social Psychology (pp. 45 8-476). SAGE Publications.
- -Ickes, W.& Simpson, J.(2000). Motivational Aspects of Empathic .*Accuracy. Blackwell* Publisher, Ltd, 229-249.
- Kana. F (2015). Investigation of Pre-service Teachers' Communication Skills. *The International Journal of Educational Researchers*, Educational Research Association, Turkey, 6(3), 34-42.
- -Leonardo & Moll (2009). Empathy and symptoms dimension of patients with obsessive compulsive disorders. *Journal of psychiatric research*. vol. (43).N.(4).PP.455 – 463.
- Maciver, R. (1971). Society. England: Published by Macmillan.
- Martinez, C. (2022). Developing 21st century teaching skills: A case study of teaching and learning through project-based curriculum. *Cogent Education*, 9(1).

- Max, W. (1948)> Thery of social and economic organization. (A. M. Person , Ed) New York: Oxford University press.
- Parssons, T. (1951). The social system. New York: Glencoe the fre press.
- Perveen, S., & Krishnasamy, H. N. (2024). Empowering Interpersonal Skills of Teachers and Students as an Interactional Tool for Enhancing Classroom Interaction. *Pakistan Journal of Life & Social Sciences*, 22(2).
- Reading, H. (1977). D ictionary of social sciences. London, United Kingdom: Routlede and Kegan paul London
- Scheirlinckx, J., Van Raemdonck, L., Abrahams, L., Teixeira, K. C., Alves, G., Primi, R & De Fruyt, F. (2023, April). Social–emotional skills of teachers: mapping the content space and defining taxonomy requirements. *In Frontiers in Education*, 1(8).
- Schunk, D. H. (2012). Learning Theories: An Educational Perspective (6th ed.). P earson
- Shakya, A., & Dube, K. (2023). Effect of soft skills training on teaching competency of prospective teachers. *Asian Journal of Education and Social Studies*, *48*(3), 129-135
- -Tubbs. S & Moss. S. (2000). Human Communication.8th.Ed, McGraw-Hill, USA.
- Turner, R. H. (2001). Role Theory. In Handbook of Sociological Theory (pp. 23-2 54). Springer.

.

ملاحق الدراسة

ملحق (1): استبانة الدراسة الاستطلاعية.

الملحق(2): قائمة بأسماء السادة المحكمين لقائمة البحث وأدواته مرتبة حسب الرتبة العلمية.

الملحق (3): الصورة الأولية لقائمة المهارات الاجتماعية الواجب توفرها لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية.

الملحق (4): الصورة النهائية لقائمة المهارات الاجتماعية الواجب توفرها لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية.

الملحق (5): الصورة الأولية لاستبانة المهارات الاجتماعية المتوفرة لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية.

المحلق (6): الصورة النهائية لاستبانة المهارات الاجتماعية المتوفرة لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية.

المحلق (7): الصورة الأولية لمقابلة المشرفين حول المهارات الاجتماعية المتوفرة لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية.

الملحق (8): الصورة النهائية لمقابلة المشرفين حول المهارات الاجتماعية المتوفرة لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية.

الملحق (9) صورة عن ورقة موافقة بالسماح بتطبيق أدوات البحث على العينة.

الملحق (10) خطة التربية العملية.

ملحق (1) استبانة الدراسة الاستطلاعية

الأسئلة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
هل تستطيع التعبير عن أفكارك ومشاعرك بوضوح وثقة أمام الآخرين؟			
هل تمتلك الخبرة في استخدام لغة الجسد المناسبة للموقف أثناء التحدث؟			
هل تعتقد أنك تفهم مشاعر الآخرين بسهولة وتحل النزاعات بين الآخرين بطرية مرضية للجميع؟			
هل تجد أن التدريب على المهارات الاجتماعية يساعدك على التفاعل تفاعلاً أفضل مع زملائك؟			
هل ترى أن التدريب على المهارات الاجتماعية يساعدك على التعامل مع المواقف الصعبة ضمن الصف؟			
هل تعتقد أن التدريب على المهارات الاجتماعية يعزز ثقتك بنفسك كمعلم وتساعدك على إدارة الصف بشكل أفضل في المستقبل؟			

الملحق(2) قائمة بأسماء السادة المحكمين لقائمة البحث وأدواته مرتبة حسب الرتبة العلمية

الرقم	الاسم	الرتبة العلمية	الاختصاص	الجامعة
1	أ.د أحمد الأصفر	أستاذ	علم اجتماع التنظيم	قسم علم الاجتماع كلية الآداب جامعة دمشق
2	أ.د أديب زيد عقيل	أستاذ	علم الاجتماع الريفي	قسم علم الاجتماع كلية الآداب جامعة دمشق
3	أ.د أنور حميدوش	أستاذ	علم نفس تربوي	قسم تربية الطفل كلية التربية جامعة طرطوس
45	أ.د ريم سلمون	أستاذ	علم نفس تربوي	قسم تربية الطفل كلية التربية جامعة طرطوس
6	أ.د غسان الخلف	أستاذ	اقتصاديات التعليم	قسم أصول التربية كلية التربية جامعة دمشق
7	أ.د محمد اسماعيل	أستاذ	المناهج وطرائق التدريس	قسم المناهج وطرائق التدريس كلية التربية جامعة حمص
8	أ.د يوسف خضور	أستاذ	التغيير الاجتماعي	قسم المناهج وطرائق التدريس كلية التربية جامعة حمص
9	د. حسن عماد	أستاذ مساعد	علم نفس تربوي	قسم علم الاجتماع كلية الآداب جامعة دمشق
10	د. محمد القش	أستاذ مساعد	علم السكان	قسم علم الاجتماع كلية الآداب جامعة دمشق
11	د. لينا يونس	أستاذ مساعد	تربية عامة	قسم أصول التربية كلية التربية جامعة دمشق
12	د. فدى القحف	مدرس	تخطيط تربوي	قسم أصول التربية كلية التربية جامعة دمشق

الملحق (3)

الصورة الأولية لقائمة المهارات الاجتماعية الواجب توفرها لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية

جامعـة دمشق

كليــة التربيــة

قسـم أصول التربية (الدراسات العليا)

طلب تحكيم قائمة

الأستاذ الدكتور: .....

الاختصاص: .....، مكان العمل: .....

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته....

يشرفني أن أضع بين يديكم هذا القائمة المتعلقة بالجانب الميداني لدراستي التي بعنوان "خطة مقترحة قائمة على نظريات التنشئة لتنمية المهارات الاجتماعية "حالة دراسة: طلبة معلم صف في كلية التربية/ جامعة دمشق".

ورغبة في الاستفادة من خبرتكم وعلمكم الوفير أرجو التكرم بإفادتي عن مدى ملاءمة المجالات والفقرات المسجلة وذلك بوضع إشارة (✓) للفقرات المناسبة وإجراء التعديل على الفقرات التي تحتاج إلى تعديل أو اقتراح ما ترونه مناسباً لتخرج هذا القائمة بصورة مفيدة للقارئ أملاً في زيادة العائد العلمي.

أوردت الباحثة لهذا القائمة (68) بنداً حول المهارات الاجتماعية التي ينبغي أن يمتلكها طلبة معلم الصف في كلية التربية، حيث توزعت القائمة على ثلاث محاور رئيسية: (مهارات التواصل الاجتماعي مهارات التعاطف، ومهارات إدارة الذات).

شاكرين جهودكم

الباحثة: وئام عبد الرحيم الباشا

التعريفات الإجرائية:

– **المهارات الاجتماعية:** مجموعة من الأداءات المحددة المرتبطة بالموقف التعليمي، التي تتطلب تحقيق التواصل الفعال مع المتعلمين وتشمل مهارات الإصغاء والتحدث والتعبير باستخدام الإيماءات ولغة الجسد، وما تتطلبها من فهم لمشاعر المتعلمين والاستجابة لهم استجابة واضحة ومفهومة، إضافة إلى المهارات المرتبطة باتباع أساليب متنوعة لحل المشكلات والصراعات التي قد تحدث ضمن بيئة العمل في المدرسة والصف الدراسي، وتُقاس بالدرجة التي ستحصل عليها إجابات أفراد عينة الدراسة والمتمثلة بطلبة معلم الصف حول المهارات التي يُتَدرَّب عليها من قبل المشرفين الموكلين بمهمة تدريس مقرر التربية العملية ضمن برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق.

– **مهارات التواصل الاجتماعي:** مجموعة الأداءات اللازم تنميتها لدى الطالب المعلم بحيث تمكنه من تبادل الأفكار والآراء والمشاعر بين طرف أو أكثر بإرسال واستقبال الرسائل اللفظية وغير اللفظية بهدف تحقيق التفاهم والتفاعل بينه وبين الآخرين، وذلك بالاستماع والإنصات والتحدث والحوار وتوظيف لغة الجسد وتعبيرات الوجه ونبرات الصوت، وتُقاس بالدرجة التي ستحصل عليها إجابات أفراد عينة الدراسة المتمثلة بطلبة معلم الصف على استبانة الدراسة حول توافر التدريب على هذه المهارات من قبل المشرفين الموكلين بتدريس مقرر التربية العملية ضمن برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق.

– **مهارات التعاطف:** مجموعة الأداءات التي تظهر قدرة الطالب المعلم على مشاركة وفهم الحالة العاطفية للمتعلمين، بتبنيه لموقف الآخر محاولة لفهمها فهماً موضوعياً يختبر بواسطته وجهة نظر وعواطف المتعلم، بهدف اتخاذ التدخل المناسب الذي يساع المتعلم على فهم عواطفه ومشاعره والتعامل معها بأفضل طريقة ممكنة، وتُقاس بالدرجة التي ستحصل عليها إجابات أفراد عينة الدراسة المتمثلة بطلبة معلم الصف على استبانة الدراسة حول توافر التدريب على هذه المهارات من قبل المشرفين الموكلين بتدريس مقرر التربية العملية ضمن برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق.

– **مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع:** مجموعة من الأداءات التي تتطلب من الطالب المعلم استخدام المعلومات وتحليلها تحليلاً يُمكّنه من السيطرة على الموقف الجديد وغير المألوف بهدف الوصول إلى حل واقعي وقابل للتنفيذ يحقق الرضى والتوافق لجميع الأطراف التي قد تدخل في صراع نتيجة هذا الموقف، وتُقاس بالدرجة التي ستحصل عليها إجابات أفراد عينة الدراسة المتمثلة بطلبة معلم الصف على استبانة الدراسة حول توافر التدريب على هذه المهارات من قبل المشرفين الموكلين بتدريس مقرر التربية العملية ضمن برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق.

محور مهارات التواصل الاجتماعي			
البنود	مناسبة	غير مناسبة	الملاحظات
أولاً: بعد مهارة الاستماع والإنصات			
1-إظهار الانتباه في عبارات تشجع الاستمرار بالحديث.			
2-مراقبة حركات المتحدث عند الاستماع لتعرّف ما تشير له.			
3-استخدام عبارات استجابة للمتحدث للدليل على وصول رسالته.			
4-الاهتمام بحديث الآخر بدلاً من التفكير بالرد.			
5-تحقيق أكبر قدر من التواصل البصري مع المتعلمين.			
6-التركيز نحو الأفكار الأساسية للحديث مهما كان طويلاً.			
7-اختيار وقت مناسب لمقاطعة الحديث إذا خُرِج عن الموضوع.			
8-عدم توجيه النقد مباشرة عند سماع أفكار مستفزة..			
ثانياً: بعد مهارة التحدث والحوار			
9-اختيار كلمات وألفاظ بسيطة ومفهومة للمتعلمين.			
10-توظيف فترات صمت أثناء الحديث لإظهار فكرة معينة.			
11-إظهار التقبل للنقد دون التأثير في التعبيرات والتصرفات.			
12-استخدام كلمات متنوعة تظهر امتلاكه لثروة لغوية جيدة.			
13-النقد يكون موجهاً نحو سلوك المتعلم وليس شخصه.			
14-مناداة الآخرين بأسمائهم أو بالألقاب المناسبة مثل (أستاذ، حضرتك، آنسة، أستاذة، ...			
15-الاعتراف بالخطأ أمام الآخرين وتوظيفه كدرس للتعلّم منه.			
16-توظيف الأدلة العلمية والموضوعية خلال عرض الأفكار.			
17-تجنب تكرار كلمات ملازمة أثناء الحديث.			
18-الطلب بلباقة من المتعلم توضيح الأفكار غير المفهومة			
19-استخدام عبارات لطيفة لختام الحديث مثل (سُعدت بالتحدث معك، كان حديثاً ممتعاً وبناءً،			
ثالثاً: بعد مهارة التواصل بتعبيرات الوجه ولغة الجسد			
20-التنوع في نبرات الصوت لتلائم موضوع الحديث.			
21-الإيماء بالرأس عند الاستماع دلالة على الانتباه للحديث.			
22-القدرة على تعرّف وفهم معاني وتعابير الوجه لدى المتعلمين.			
23-إظهار تعبيرات الوجه التي تعبر عن المودة والانفتاح في الحديث.			
24-تجنب القيام بحركات تظهر تململاً من الحديث مثل (التثاؤب، طقطقة			

الأصابع، النظر في الساعة أو الجوال			
25-إظهار وضعيات الجسد الموحية بالثقة والراحة أثناء الحديث			

محور مهارات التعاطف			
البنود	**مناسبة**	**غير مناسبة**	**الملاحظات**
أولاً: بعد مهارة فهم مشاعر الآخرين			
1-الاستماع بدقة وتركيز لحديث المتعلم حول ما يشعر به.			
2-محاولة تبني دور المتعلم والنظر للموقف كما يراه هو.			
3-توقع مشاعر المتعلمين عندما يواجهون موقفاً ما.			
4-جمع تفاصيل أكثر من المتعلم لفهم كيف يشعر.			
5-الفصل بين المشاعر تجاه المتعلم وبين ما يمر به.			
6-مراقبة تعبيرات المتعلم ولغة جسده لفهم ما يشعر.			
7-تجنب التحيز وتحليل الموقف تحليلاً واقعياً.			
8-بناء تصورات مختلفة لما قد تكون عليه ردات الفعل نحو موقف ما.			
9-مراعاة وجود اختلاف بين المتعلمين في مشاعرهم تجاه موقف ما.			
ثانياً: بعد مهارة مشاركة الآخرين مشاعرهم			
10-إظهار مشاعر المحبة والألفة في التعامل مع المتعلمين.			
11-اختيار نبرة صوت التي تناسب الموقف وتعبر عن المشاعر.			
12-التنوع في طرق التعبير عن المشاعر وفق الموقف.			
13-إظهار مشاعر شبيهة تدعم مشاعر الآخرين.			
14-استخدام عبارات توكيدية تظهر مشاركتك لمشاعره (أفهم ما تشعر به، أعتقد أني أعرف كيف تشعر، من حقك الإحساس بهذا.			
15-التعبير عن الرغبة في الاستماع ومشاركة المتعلم مشاعره.			
ثالثاً: بعد مهارة نقل فهم المشاعر للآخرين			
16-تحديد المتوقع تقديمه للشخص حسب طبيعة الموقف.			
17-التعاطف بطرق تتوافق مع طبيعة علاقتنا بالشخص المقصود بالتعاطف.			
18-إظهار وضعيات الجسد موحية بالثقة والراحة والأمان.			
19-الاستئذان بعبارات لطيفة قبل القيام بأي خطوة ترتبط بالتعاطف.			
20-اختيار أساليب تشجيع الشخص على التعبير عن مشاعره بأسلوبه بحرية..			

21-مشاركة الشخص في تحليله للموقف لتحديد مشاعره بدقة.			
22-مساعدة الآخرين في فهم مشاعرهم والتعبير عنها بأفكار مناسبة.			

محور مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع			
البنود	**مناسبة**	**غير مناسبة**	**الملاحظات**
أولاً: بعد مهارة حل المشكلات			
1-تعرّف الإشارات التي تستشعر وجود مشكلة.			
2-تحديد طبيعة المشكلة لبناء فهم خاص للمشكلة.			
3-جمع المعلومات الملائمة لحل المشكلة وتنظيمها.			
4-تحدد الهدف الرئيسي المطلوب تحقيقه في حل المشكلة.			
5-صياغة أكبر عدد مكن من الحلول مقترحة لمعالجة المشكلة.			
6-اختيار الحل الأنسب وفق الهدف ونتائج التقييم.			
7-التخطيط لإجراءات تطبيق الحل المقترح.			
8-تقيّم نجاح الحل الذي اخترته بناء على تحقيق أهداف خطته.			
ثانياً: بعد مهارة إدارة الصراع			
9-إظهار المبادرة بالتدخل لفض النزاع كوسيط.			
10-ضمان الموافقة والاستعداد للحوار لدى كل طرف رغم الاختلاف.			
11-تحديد موضوع الصراع تحديداً موضوعياً.			
12-الاهتمام بنوع العلاقة بين الأطراف المتصارعة.			
13-السؤال مباشرة لفهم المشكلة من وجهة نظرهم.			
14-توضيح مشكلة الصراع باستخدام عبارات علمية وواضحة.			
15-عدم زج المشاعر الخاصة به في الموقف.			
16-عدم وضع تصورات عن أفكار الآخر.			
17-إظهار التعاطف وتفهم طبيعة الموقف من وجهة نظر الآخر.			
18-تبني وجهة نظر الآخر ومشاعره وأسباب هذه المطالب والمشاعر.			
19-الاهتمام بتوزيع الأدوار بين الأطراف في الحوار.			
20-السعي لاختيار الحلول التي تحقق المكاسب لجميع الأطراف.			
21-تقييم الحل قبل تطبيقه بمشاركة أطراف الصراع للوصول لإجماع حول قبوله أو رفضه.			

الملحق (4) الصورة النهائية لقائمة المهارات الاجتماعية الواجب توفرها لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية

محور مهارات التواصل الاجتماعي
أولاً: بعد مهارة الاستماع والإنصات
1-إظهار الانتباه في عبارات تشجع الاستمرار بالحديث مثل (نعم، جيد، أكمل، صحيح، ...
2-مراقبة حركات المتحدث عند الاستماع لتمييز ما تشير إليه.
3-استخدام عبارات استجابة للمتحدث للدليل على وصول رسالته.
4-الاهتمام بحديث الآخر وليس تحضير الرّد
5-التركيز نحو الأفكار الأساسية للحديث مهما كان طويلاً.
6-تجاهل أي مؤثر قد يشتت الانتباه عن المتحدث.
7-اختيار وقت مناسب لمقاطعة الحديث إذا خُرِج عن الموضوع.
8-تجنب مقاطعة الحديث لإبداء الرأي.
9-استخدام عبارات محددة لإنهاء الحديث والانتقال لفكرة أخرى.
ثانياً: بعد مهارة التحدث والحوار
10-انتقاء كلمات وألفاظ بسيطة ومفهومة تناسب للمتعلمين.
11-توظيف فترات صمت أثناء الحديث لإظهار فكرة معينة.
12-استخدام كلمات متنوعة تظهر امتلاكه لثروة لغوية جيدة.
13-النقد يكون موجهاً نحو سلوك المتعلم وليس شخصه.
14-تجنب استخدام التعميم في الرأي عند الرد على الآخرين.
15-الاعتراف بالخطأ أمام الآخرين وتوظيفه كدرس للتعلّم منه.
16-توظيف الأدلة العلمية والموضوعية خلال عرض الأفكار.
17-طرح أسئلة للتأكد من أن الفكرة وصلت وصولاً صحيحاً من قبل المتعلمين.
18-تجنب تكرار كلمات أثناء الحديث مثل (تمام، مثلاً، مفهوم، ...
ثالثاً: بعد مهارة التواصل بتعبيرات الوجه ولغة الجسد
19-تحقيق أكبر قدر من التواصل البصري مع المتعلمين.
20-التنوع في نبرات الصوت لتلائم موضوع الحديث.
21-إظهار إيماءات بالرأس والجسد تعبر عن الانتباه للحديث.
22-إظهار تعبيرات الوجه التي تعبر عن المودة والانفتاح في الحديث.
23-تجنب القيام بحركات تظهر تململ من الحديث مثل (التثاؤب، طقطقة الأصابع، النظر في الساعة أو الجوال.
24-تجنب إشارات اليد التحذيرية أو الموجهة للأشخاص أثناء الحديث.
25-إظهار وضعيات الجسد الموحية بالثقة والراحة أثناء الحديث.

محور مهارات التعاطف
أولاً: بعد مهارة فهم مشاعر الآخرين
1-إظهار الاهتمام عند الاستماع لحديث المتعلم حول ما يشعر به.
2-محاولة تبني دور المتعلم والنظر للموقف كما يراه هو.
3-جمع تفاصيل أكثر من المتعلم لفهم كيف يشعر.
4-الفصل بين المشاعر تجاه المتعلم وبين ما يمر به.
5-مراقبة تعبيرات المتعلم ولغة جسده لفهم ما يشعر.
6-تحليل الموقف تحليلاً واقعياً دون تحيز لفهم موقف المتعلم.
7-تقبل ردات الفعل غير المتوقعة وغير الملائمة للموقف.
8-مراعاة وجود اختلاف بين المتعلمين في مشاعرهم تجاه موقف ما.
ثانياً: بعد مهارة مشاركة الآخرين مشاعرهم
9-اختيار نبرة صوت التي تناسب الموقف وتعبر عن المشاعر.
10-التعبير عن مشاعره بطرق متنوعة بما يتطلبه الموقف.
11-تجنب العبارات التي تقلل من أهمية مشاعر الشخص مثل (الموقف لا يستحق، لا تبالغ، هناك من هو أسوأ أو أضل منك.
12-استخدام عبارات توكيدية تظهر مشاركتك لمشاعره (أفهم ما تشعر به، أعتقد أني أعرف كيف تشعر، من حقك الإحساس بهذا.
13-القيام بسلوكيات الدعم والحضور حضوراً حقيقياً مع المتعلم.
14-التعبير عن الرغبة في الاستماع ومشاركة المتعلم مشاعره.
ثالثاً: بعد مهارة نقل فهم المشاعر للآخرين
15-تحديد المتوقع تقديمه للشخص حسب طبيعة الموقف.
16-اختيار طرق التعاطف المناسبة وفق طبيعة العلاقة مع الشخص.
17-إظهار لغة الجسد الموحية بالثقة والراحة والأمان.
18-عدم تجاوز حدود المساحة الشخصية للشخص.
19-تشجيع الشخص على التعبير عن مشاعره بأسلوبه بحرية.
20-مشاركة الشخص في تحليله للموقف لتحديد مشاعره بدقة.
21-مساعدة الآخرين في فهم مشاعرهم والتعبير عنها بأفكار مناسبة.

محور مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع
أولاً: بعد مهارة حل المشكلات
1-تعرّف الإشارات التي تستشعر وجود مشكلة.
2-تحديد طبيعة المشكلة لبناء فهم خاص للمشكلة.
3-جمع المعلومات الملائمة لحل المشكلة وتنظيمها.
4-تحدد الهدف الرئيسي المطلوب تحقيقه في حل المشكلة.
5-صياغة عدة حلول مقترحة لمعالجة المشكلة.
6-تقييم إمكانية تنفيذ هذه الحلول وفق معطيات الواقع المتوفرة.
7-اختيار الحل الأنسب وفق الهدف ونتائج التقييم.
8-بناء خطة لتنفيذ الحل المقترح مع تحديد دقيق للخطوات فيها.
9-متابعة تنفيذ الحل والتعديل وفق المتغيرات.
10-تقييم نجاح الحل الذي اخترته بناء على تحقيق أهداف خطته.
ثانياً: بعد مهارة إدارة الصراع
11-إظهار المبادرة بالتدخل لفض النزاع كوسيط.
12-تحديد موضوع الصراع تحديداً مستقلاً عن الأطراف.
13-الأخذ بعين الاعتبار طبيعة العلاقة بين أطراف الصراع.
14-تبني وجهة نظر الطرف الآخر لفهم موقفه.
15-تجنب بناء توقعات مسبقة عن أفكار الآخر.
16-تبني وجهة نظر الآخر ومشاعره وأسباب هذه المطالب والمشاعر.
17-الاهتمام بتوزيع الأدوار بين الأطراف في الحوار .
18-يوظف الحوار في تحديد نقاط مشتركة بين الأطراف المتصارعة.
19-السعي لاختيار الحلول التي تحقق المكاسب لجميع الأطراف.
20-تحقيق إجماع حول حل نهائي موحد يرضي جميع الأطراف ويلتزمون به.

الملحق (5) الصورة الأولية لاستبانة المهارات الاجتماعية المتوفرة لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية

جامعـة دمشق

كليــة التربيــة

قسـم أصول التربية

طلب تحكيم استبانة

الأستاذ الدكتور: .....

الاختصاص: .....، مكان العمل: .....

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته....

يشرفني أن أضع بين يديكم هذا الأداة المتعلقة بالجانب الميداني لدراستي للحصول على درجة الدكتوراه بعنوان "خطة مقترحة قائمة على نظريات التنشئة لتنمية المهارات الاجتماعية "حالة دراسة: طلبة معلم صف في كلية التربية/ جامعة دمشق."

ورغبة في الاستفادة من خبرتكم وعلمكم الوفير أرجو التكرم بإفادتي عن مدى ملاءمة المجالات والفقرات المسجلة وذلك بوضع إشارة (✓) للفقرات المناسبة وإجراء التعديل على الفقرات التي تحتاج إلى تعديل أو اقتراح ما ترونه مناسباً لتخرج هذا القائمة بصورة مفيدة للقارئ أملاً في زيادة العائد العلمي.

أوردت الباحثة لهذه الاستبانة (65) عبارةً حول المهارات الاجتماعية التي ينبغي أن يمتلكها طلبة معلم الصف في كلية التربية، حيث توزعت القائمة على ثلاث محاور رئيسية: (مهارات التواصل الاجتماعي مهارات التعاطف، ومهارات حل المشكلات وإدارة الصراع)، والتي سيجيب عنها طلبة معلم الصف حول المهارات الواجب تدريبهم عليها من قبل المشرفين الموكلين بمهمة تدريس مقرر التربية العملية ضمن برنامج معلم الصف في كلية التربية.

شاكرين جهودكم

الباحثة: وئام عبد الرحيم الباشا

ثانياً: العبارات		مناسبة	غير مناسبة	الملاحظات
المحور الأول: مهارات التواصل الاجتماعي	**البعد الأول: مهارة الاستماع والإنصات**			
	1-يوجهك المشرف لإظهار الانتباه في عبارات تشجيع الاستمرار بالحديث			
	2-يحثك المشرف على مراقبة حركات المتحدث عند الاستماع لتمييز ما تشير إليه			
	3-يشجعك المشرف على استخدام عبارات استجابة للمتحدث للدليل على وصول رسالته			
	4-يؤكد المشرف ضرورة الاهتمام بحديث الآخر وليس تحضير الرد			
	5-يوجهك المشرف للتركيز نحو الأفكار الأساسية للحديث مهما كان طويلاً			
	6-يحثك المشرف على تجاهل أي مؤثر قد يشتت انتباهك وتركيزك مع المتحدث			
	7-يدربك المشرف لاختيار الوقت المناسب لمقاطعة الحديث إذا خُرِج عن الموضوع			
	8-ينبهك المشرف على تجنب المقاطعة لحديث المتعلم لإبداء رأيك			
	9-يدربك المشرف على استخدام عبارات محددة للانتقال لفكرة أخرى			
	البعد الثاني: مهارة التحدث والحوار			
	10-يوجهك المشرف نحو انتقاء كلمات وألفاظ بسيطة ومفهومة للمتعلمين			
	11-يحثك المشرف على توظيف فترات صمت أثناء الحديث لإظهار فكرة معينة			
	12-يوجهك المدرب نحو استخدام كلمات متنوعة تظهر امتلاكك لثروة لغوية جيدة			
	13-يركز المشرف على أن يكون نقدك موجهاً نحو سلوك المتعلم وليس شخصه			
	14-ينبهك المشرف نحو تجنب استخدام التعميم في الرأي عند الرد على الآخرين			
	15-يشجعك المشرف على المبادرة بالاعتراف بالخطأ أمام الآخرين وتوظيفه كدرس للتعلّم منه			
	16-يوجهك المشرف نحو توظيف الأدلة العلمية والموضوعية خلال عرض الأفكار			
	17-يدربك المشرف على طرح أسئلة للتأكد من أن الفكرة وصلت وصولاً صحيحاً من قبل المتعلمين			
	18-ينبهك المشرف لتجنب تكرار كلمات أثناء الحديث مثل (تمام، مثلاً، مفهوم..			
	البعد الثالث: مهارة التواصل بتعبيرات الوجه ولغة الجسد			
	19-يشجعك المشرف على تحقيق أكبر قدر من التواصل البصري مع المتعلمين			

	20-يوجهك المشرف نحو التنوع في نبرات الصوت لتلائم موضوع الحديث				
	21-يركز المشرف على إظهارك إيماءات بالرأس والجسد تعبر عن الانتباه للحديث				
	22-يشجعك على أن تظهر تعبيرات الوجه التي تظهر المودة والانفتاح في الحديث				
	23-يؤكد المشرف تجنبك القيام بحركات تظهر تململاً من الحديث مثل (التثاؤب، طقطقة الأصابع، النظر في الساعة أو الجوال،				
	24-ينبهك المشرف حول إشارات اليد التحذيرية الموجهة للأشخاص أثناء الحديث				
	25-يدربك المشرف على إظهار وضعيات الجسد الموحية بالثقة أثناء الحديث				
المحور الثاني: مهارات التعاطف	**البعد الأول: مهارة فهم مشاعر الآخرين (البعد المعرفي للتعاطف)**				
	1-يركز المشرف على ان تستمع بدقة وتركيز لحديث المتعلم حول ما يشعر به				
	2-يشجعك المشرف على محاولة تبني دور المتعلم والنظر للموقف كما يراه هو				
	3-يحثك المشرف على توقع مشاعر المتعلمين عندما يواجهون موقفاً ما				
	4-يوجهك المشرف لأهمية الفصل بين المشاعر تجاه المتعلم وبين ما يمر به				
	5-يطلب منك المشرف جمع تفاصيل أكثر من المتعلم لفهم كيف يشعر				
	6-يوجهك المشرف نحو مراقبة تعبيرات المتعلم ولغة جسده لفهم ما يشعر				
	7-يوجهك نحو تحليل الموقف تحليلاً واقعياً دون تحيز لفهم موقف المتعلم				
	8-يدربك على كيفية تقبل ردات الفعل غير المتوقعة وغير الملائمة للموقف				
	9-ينبهك المشرف نحو ضرورة مراعاة الاختلاف بين المتعلمين في مشاعرهم تجاه موقف ما				
	البعد الثاني: مهارة مشاركة الآخرين مشاعرهم (البعد الوجداني للتعاطف)				
	10-يدربك المشرف على اختيار نبرة صوت المناسبة الموقف وتعبر عن المشاعر				
	11-يعطيك المشرف أمثلة للطرق التي يجب أن تعبر فيها عن مشاعرك بما يتطلبه الموقف				
	12-ينبهك المشرف على تجنب العبارات التي تقلل من أهمية مشاعر المتعلم مثل (الموقف لا يستحق، لا تبالغ، هناك من هو أسوأ أو أفضل منك، ...				
	13-يؤكد لك المشرف على استخدام عبارات توكيدية تظهر مشاركتك لمشاعره (أفهم ما تشعر به، أعتقد أني أعرف كيف تشعر، من حقك الإحساس بهذا...				
	14-يدربك المشرف على القيام بسلوكيات الدعم والحضور حضوراً حقيقياً مع المتعلم				
	15-يوجهك المشرف نحو التعبير عن الرغبة في الاستماع ومشاركة المتعلم مشاعره				

	البعد الثالث: مهارة نقل فهم المشاعر للآخرين (البعد السلوكي للتعاطف)			
	15-يطلب منك المشرف أن تحدد ما المتوقع تقديمه للمتعلم حسب طبيعة الموقف			
	16-يدربك على اختيار طرق التعاطف المناسبة وفق طبيعة العلاقة مع المتعلم			
	17-يشجعك المشرف على إظهار لغة الجسد الموحية بالثقة والراحة والأمان			
	18-يوجهك المشرف نحو تشجيع المتعلم على التعبير عن مشاعره بأسلوبه بحرية			
	19-يذكرك المشرف بضرورة عدم تجاوز حدود المساحة الشخصية للمتعلم			
	20-يدربك المشرف كيف تشارك المتعلم في تحليله للموقف لتحديد مشاعره بدقة			
	21-يوجهك المشرف لتساعد المتعلمين في فهم مشاعرهم والتعبير عنها بأفكار مناسبة			
المحور الثالث: مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع	**البعد الأول: مهارات حل المشكلات**			
	1-يدربك المشرف على تعرّف الإشارات التي تستشعر وجود مشكلة			
	2-يساعدك المشرف في تحديد طبيعة المشكلة لبناء فهم خاص للمشكلة			
	3-يوجهك المشرف نحو جمع المعلومات الملائمة لحل المشكلة وتنظيمها			
	4-يركز المشرف على أن تحدد الهدف الرئيسي المطلوب تحقيقه في حل المشكلة			
	5-يشجعك على صياغة عدة حلول مقترحة لمعالجة المشكلة.			
	6-يعمل المشرف معك لتقييم إمكانية تنفيذ هذه الحلول وفق معطيات الواقع المتوفرة			
	7-يدربك المشرف على اختيار الحل الأنسب وفق الهدف ونتائج التقييم			
	8-يوجهك المشرف لبناء خطة لتنفيذ الحل المقترح مع تحديد دقيق للخطوات فيها			
	9-يتابع المشرف تنفيذك للحل والتعديل فيها وفقاً للمتغيرات			
	10-يركز المشرف على أن تقيّم نجاح الحل الذي اخترته بناء على تحقيق أهداف خطته			
	البعد الثاني: مهارات إدارة الصراع			
	11-يشجعك المشرف على المبادرة بالتدخل لفض النزاع بين المتعلمين كوسيط			
	12-يطلب منك المشرف أن تحدد موضوع الصراع تحديداً مستقلاً عن الأطراف			
	13-يوجهك المشرف نحو الأخذ بالاعتبار نوع العلاقة بين أطراف الصراع			
	14-ينبهك المشرف نحو تجنب بناء توقعات مسبقة عن أفكار ومشاعر الآخر			
	15-يشجعك المشرف على تبني وجهة نظر الآخر ومشاعره وأسباب هذه المطالب والمشاعر			
	16-يدربك المشرف على توزيع الأدوار بين الأطراف في الحوار			
	17-يوضح المشرف لك كيف توظف الحوار في تحديد نقاط مشتركة بين الأطراف المتصارعة			

	18-يحفزك المشرف نحو السعي لاختيار الحلول التي تحقق المكاسب لجميع الأطراف				
	19-يوجهك المشرف نحو تحقيق إجماع حول حل نهائي موحد يرضي جميع الأطراف ويلتزمون به				

المحلق (6)

الصورة النهائية لاستبانة المهارات الاجتماعية المتوفرة لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية

جامعـة دمشق
كليــة التربيــة
قسـم أصول التربية

استبانة المهارات الاجتماعية

السيد/ة الطالب المعلم .....

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته....

يشرفني أن أضع بين يديكم هذا الأداة المتعلقة بالجانب الميداني لدراستي وأرجو منكم التكرم بالإجابة عنها حول المهارات الاجتماعية التي تلاحظون تحقيقها ضمن الأنشطة المرتبطة بمقرر التربية العملية ضمن برنامج معلم الصف في كلية التربية، علماً بأن الإجابات ليست تقيماً لأدائك وستكون سرية بالكامل وتستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرين تعاونكم

الباحثة: وئام عبد الرحيم الباشا

أولاً: البيانات الشخصية:				
النوع الاجتماعي	◯ أنثى		◯ ذكر	
مكان السكن الأساسي	◯ ريف		◯ مدينة	
تقديرات المعدل التراكمي	◯ مقبول	◯ جيد	◯ جيد جداً	◯ امتياز

ثانياً: العبارات		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
المحور الأول: مهارات التواصل الاجتماعي	**البعد الأول: مهارة الاستماع والإنصات**			
	1-يشجعك المشرف على تحقيق أكبر قدر من التواصل البصري مع المتحدث.			
	2-يوجهك المشرف لمراقبة حركات المتحدث عند الاستماع لتميز ما تشير إليه.			
	3-يؤكد المشرف على ضرورة الاهتمام بحديث الآخر وليس تحضير الرد.			
	4-يوجهك المشرف للتركيز نحو الأفكار الأساسية للحديث مهما كان طويلاً.			
	5-يحثك المشرف على تجاهل أي مؤثر قد يشتت انتباهك وتركيزك مع المتحدث.			
	6-ينبهك المشرف على تجنب المقاطعة لحديث المتعلم لإبداء رأيك.			
	7-يراعي المشرف عدم توجيهك النقد مباشرة عند سماع أفكار مستفزة.			
	8-يدربك المشرف على تمييز العبارات التي تدل على الانتقال لفكرة أخرى.			
	البعد الثاني: مهارة التحدث والحوار			
	9-يوجهك المشرف نحو انتقاء كلمات وألفاظ بسيطة ومفهومة للمتعلمين			
	10-يزودك المشرف بعبارات استجابة للمتحدث ليدل على أن رسالته وصلت في عبارات مثل (مفهوم، وهو كذلك، وصلت الفكرة، عُلم، ...			
	11-يحثك المشرف على استخدام كلمات متنوعة تظهر امتلاكه لثروة لغوية جيدة مثل (مرادفات الكلمات، التعبيرات المجازية، ...			
	12-يركز المشرف على أن يكون نقدك موجهاً نحو سلوك المتعلم وليس شخصه.			
	13-يشجعك المشرف على المبادرة بالاعتراف بالخطأ أمام الآخرين وتوظيفه كدرس للتعلّم منه			
	14-يوجهك المشرف نحو توظيف الأدلة العلمية والموضوعية خلال عرض الأفكار			
	15-يدربك المشرف على طرح أسئلة للتأكد من أن الفكرة وصلت وصولاً صحيحاً من قبل المتعلمين			
	16-ينبهك المشرف لتجنب تكرار كلمات أثناء الحديث مثل (تمام، مثلاً، مفهوم..			
	البعد الثالث: مهارة التواصل بتعبيرات الوجه ولغة الجسد			
	17-يركز المشرف على توظيفك لفترات صمت أثناء الحديث لإظهار فكرة معينة.			
	18-يحثك المشرف على توزيع النظرات عند التحدث مع مجموعة من المتعلمين.			
	19-يوجهك المشرف نحو التنوع في نبرات الصوت لتلائم موضوع الحديث.			
	20-يركز المشرف على الإيماء بالرأس عند الاستماع دلالة على الانتباه للحديث.			
	21-يشجعك على أن تظهر تعبيرات الوجه التي تظهر المودة والانفتاح في الحديث.			
	22-يؤكد المشرف على تجنبك القيام بحركات تظهر تململ من الحديث مثل (التثاؤب، طقطقة الأصابع، النظر في الساعة أو الجوال،			

	23-ينبهك المشرف حول إشارات اليد التحذيرية الموجهة للأشخاص أثناء الحديث.			
	24-يدربك المشرف على إظهار وضعيات الجسد الموحية بالثقة أثناء الحديث.			
المحور الثاني: مهارات التعاطف	البعد الأول: مهارة فهم مشاعر الآخرين (البعد المعرفي للتعاطف)			
	1-يركز المشرف على ان تستمع بدقة وتركيز لحديث المتعلم حول ما يشعر به.			
	2-يشجعك المشرف على محاولة تبني دور المتعلم والنظر للموقف كما يراه هو.			
	3-يحثك المشرف على توقع مشاعر المتعلمين عندما يواجهون موقفاً ما.			
	4-يطلب منك المشرف جمع تفاصيل أكثر من المتعلم لفهم كيف يشعر.			
	5-يوجهك المشرف نحو مراقبة تعبيرات المتعلم ولغة جسده لفهم ما يشعر.			
	6-يوجهك نحو تحليل الموقف تحليلاً واقعياً دون تحيز لفهم موقف المتعلم.			
	7-يدربك على كيفية تقبل ردات الفعل غير المتوقعة وغير الملائمة للموقف.			
	8-يخطط المشرف معك لبناء تصورات مختلفة لما قد تكون عليه ردات الفعل نحو موقف ما.			
	البعد الثاني: مهارة مشاركة الآخرين مشاعرهم (البعد الوجداني للتعاطف)			
	9-يدربك المشرف على اختيار نبرة صوت المناسبة الموقف وتعبر عن المشاعر			
	10-يعطيك المشرف أمثلة للطرق التي يجب أن تعبر فيها عن مشاعرك بما يتطلبه الموقف			
	11-ينبهك المشرف على تجنب العبارات التي تقلل من أهمية مشاعر المتعلم مثل (الموقف لا يستحق، لا تبالغ، هناك من هو أسوأ أو أضل منك، ...			
	12-يؤكد لك المشرف على استخدام عبارات توكيدية تظهر مشاركتك لمشاعره (أفهم ما تشعر به، أعتقد أني أعرف كيف تشعر، من حقك الإحساس بهذا...			
	13-يدربك المشرف على القيام بسلوكيات الدعم والحضور حضوراً حقيقياً مع المتعلم			
	البعد الثالث: مهارة نقل فهم المشاعر للآخرين (البعد السلوكي للتعاطف)			
	14-يطلب منك المشرف أن تحدد ما المتوقع تقديمه للمتعلم حسب طبيعة الموقف			
	15-يدربك على اختيار طرق التعاطف المناسبة وفق طبيعة العلاقة مع المتعلم			
	16-يذكرك المشرف بضرورة عدم تجاوز حدود المساحة الشخصية للمتعلم			
	17-يدربك المشرف كيف تشارك المتعلم في تحليله للموقف لتحديد مشاعره بدقة			
	18-يوجهك المشرف لتساعد المتعلمين في فهم مشاعرهم والتعبير عنها بأفكار مناسبة			
المحور الثالث: مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع	**البعد الأول: مهارات حل المشكلات**			
	1-يساعدك المشرف في تحديد طبيعة المشكلة لبناء فهم خاص للمشكلة			
	2-يوجهك المشرف نحو جمع المعلومات الملائمة لحل المشكلة وتنظيمها.			
	3-يركز المشرف على أن تحدد الهدف الرئيسي المطلوب تحقيقه في حل المشكلة			
	4-يشجعك على صياغة عدة حلول مقترحة لمعالجة المشكلة			

	5-يعمل المشرف معك لتقييم إمكانية تنفيذ هذه الحلول وفق معطيات الواقع المتوفرة.			
	6-يدربك المشرف على اختيار الحل الأنسب وفق الهدف ونتائج التقييم.			
	7-يوجهك المشرف لبناء خطة لتنفيذ الحل المقترح مع تحديد دقيق للخطوات فيها.			
	8-يتابع المشرف تنفيذك للحل ويوجهك نحو التعديل فيها وفقاً للمستجدات التي قد تواجهها.			
	9-يركز المشرف على أن تقيّم نجاح الحل الذي اخترته بناء على تحقيق أهداف خطته.			
	البعد الثاني: مهارات إدارة الصراع			
	10-يشجعك المشرف على المبادرة بالتدخل لفض النزاع بين المتعلمين كوسيط .			
	11-يطلب منك المشرف أن تحدد موضوع الصراع تحديداً مستقلاً عن الأطراف.			
	12-يركز المشرف على أن تهتم بنوع العلاقة بين أطراف الصراع (المتعلمين).			
	13-ينبهك المشرف على ضرورة عدم بناء تصورات عن أفكار ومشاعر الآخر.			
	14-يشجعك المشرف على تبني وجهة نظر الطرف الآخر لفهم موقفه.			
	15-يدربك المشرف على توزيع الأدوار بين الأطراف في الحوار.			
	16-يوضح المشرف لك كيف تقيّم الحوار بين الأطراف المتصارعة لتحديد الاهتمامات المشتركة بينهم.			
	17-يحفزك المشرف على السعي لاختيار الحلول التي تحقق المكاسب لجميع الأطراف.			
	18-يوجهك المشرف نحو تحقيق إجماع حول حل نهائي موحد يرضي جميع الأطراف ويلتزمون به.			

المحلق (7)

الصورة الأولية لمقابلة المشرفين حول المهارات الاجتماعية المتوفرة لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية

جامعـة دمشق

كليــة التربيــة

قسم أصول التربية

طلب تحكيم مقابلة

الأستاذ الدكتور: .....

الاختصاص: .....، مكان العمل: .....

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته....

يشرفني أن أضع بين يديكم هذا الأداة المتعلقة بالجانب الميداني لدراستي للحصول على درجة الدكتوراه بعنوان "خطة مقترحة قائمة على نظريات التنشئة لتنمية المهارات الاجتماعية "حالة دراسة: طلبة معلم صف في كلية التربية/ جامعة دمشق."

ورغبة في الاستفادة من خبرتكم وعلمكم الوفير أرجو التكرم بإفادتي عن مدى ملاءمة المجالات والفقرات المسجلة وذلك بوضع إشارة (✓) للفقرات المناسبة وإجراء التعديل على الفقرات التي تحتاج إلى تعديل أو اقتراح ما ترونه مناسباً لتخرج هذا القائمة بصورة مفيدة للقارئ أملاً في زيادة العائد العلمي.

أوردت الباحثة لهذا المقابلة (28) سؤالاً حول المهارات الاجتماعية التي ينبغي أن يمتلكها طلبة معلم الصف في كلية التربية، حيث توزعت على ثلاثة محاور رئيسية: (مهارات التواصل الاجتماعي مهارات التعاطف، ومهارات حل المشكلات وإدارة الصراع)، والتي سيجيب عنها المشرفون الموكلون بمهمة تدريس مقرر التربية العملية ضمن برنامج معلم الصف في كلية التربية.

شاكرين جهودكم

الباحثة: وئام عبد الرحيم الباشا

المحور الأول: مهارات التواصل الاجتماعي			
الأسئلة	**مدى مناسبة كل سؤال**		
	مناسبة	**غير مناسبة**	**الملاحظات**
البعد الأول: مهارة الاستماع والإنصات			
1-هل يستخدم الطالب المعلم عبارات استجابة للمتحدث ليدل على أن رسالته وصلت؟			
2-هل يظهر للطالب المعلم الاهتمام بحديث الآخر وليس تحضير الرد؟			
3-هل يحقق الطالب المعلم أكبر قدر من التواصل البصري مع المتعلمين؟			
4-هل يقوم الطالب المعلم بتجاهل أي مؤثر قد يشتت انتباهه وتركيزه مع المتحدث؟			
5-هل يستطيع الطالب المعلم التركيز على الأفكار الأساسية للحديث مهما كان طويلاً؟			
أسئلة أخرى مقترحة:			
البعد الثاني: مهارة التحدث والحوار			
6-هل يهتم الطالب المعلم بانتقاء كلمات وألفاظ بسيطة ومفهومة للمتعلمين؟			
7-هل يوجه الطالب المعلم نقده نحو سلوك المتعلم وليس شخصه؟			
8-هل يستخدم الطالب المعلم كلمات متنوعة تظهر امتلاكه لثروة لغوية جيدة؟			
9-هل يوظف الطالب المعلم الأدلة العلمية خلال عرضه للأفكار؟			
أسئلة أخرى مقترحة:			
البعد الثالث: مهارة التواصل بتعبيرات الوجه ولغة الجسد			
10-هل يقوم الطالب المعلم بتوزيع النظرات عند التحدث مع المتعلمين؟			
11-هل ينوع الطالب المعلم في نبرات الصوت لتلائم موضوع الحديث؟			
12-هل يظهر الطالب المعلم نحو وضعيات الجسد الموحية بالثقة والراحة عند الحديث؟			
أسئلة أخرى مقترحة:			

المحور الثاني: مهارات التعاطف			
الأسئلة	مدى مناسبة كل سؤال		
	مناسبة	غير مناسبة	الملاحظات
البعد الأول: مهارة فهم مشاعر الآخرين (البعد المعرفي للتعاطف)			
1-هل يقوم الطالب المعلم بتبني دور المتعلم والنظر للموقف كما يراه هو؟			
2-هل يراقب الطالب المعلم باهتمام تعبيرات المتعلم ولغة جسده لفهم ما يشعر؟			
3-هل يظهر الطالب المعلم تقبلاً لردّات الفعل غير المتوقعة الموقف؟			
أسئلة أخرى مقترحة:			
البعد الثاني: مهارة مشاركة الآخرين مشاعرهم (البعد الوجداني للتعاطف)			
4-هل يستخدم للطالب المعلم طرقاً متنوعة ليعبر فيها عن مشاعره بما يتطلبه الموقف؟			
5-هل يظهر الطالب المعلم مشاعر شبيهة بالتي يقابلها من المتعلمين لدعم مشاعرهم؟			
6-هل يطبق الطالب المعلم سلوكيات الدعم والحضور حضوراً حقيقياً مع المتعلم؟			
أسئلة أخرى مقترحة:			
البعد الثالث: مهارة نقل فهم المشاعر للآخرين (البعد السلوكي للتعاطف)			
7-هل يختار الطالب المعلم القدرة طرق التعاطف المناسبة وفق طبيعة العلاقة مع المتعلم؟			
8-هل يطبق الطالب المعلم أساليب تشجيع المتعلم على التعبير عن مشاعره بحرية؟			
9-هل يشارك الطالب المعلم للمتعلم في تحليله للموقف وتحديد مشاعره بدقة؟			
أسئلة أخرى مقترحة:			

المحور الثاني: مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع			
الأسئلة	مدى مناسبة كل سؤال		
	مناسبة	غير مناسبة	الملاحظات
البعد الأول: مهارات حل المشكلات			
1-هل يتمكن الطالب المعلم من تعرّف الإشارات التي تستشعر وجود مشكلة في العمل؟			
2-هل يحدد الطالب المعلم بدقة للهدف الرئيسي المطلوب تحقيقه للحل؟			
3-هل يقوم الطالب المعلم باقتراح أكبر عدد من الحلول المتوقعة للمشكلة؟			
4-هل يضع الطالب المعلم خطة لتنفيذ الحل المقترح وفق خطوات محددة؟			
أسئلة أخرى مقترحة:			
البعد الثاني: مهارات إدارة الصراع			
5-هل يبادر الطالب المعلم بالتدخل لفض النزاع بين المتعلمين كوسيط؟			
6-هل يظهر للطالب المعلم قدرة ثبات عالية بعدم زج مشاعره في الموقف؟			
7-هل يهتم الطالب المعلم بالتوزيع العادل بين أطارف الصراع في أدوارهم الحوار؟			
8-هل يعمل الطالب المعلم بمشاركة أطراف الصراع لاختيار حل يحظى بالإجماع؟			
أسئلة أخرى مقترحة:			

الملحق (8) الصورة النهائية لمقابلة المشرفين حول المهارات الاجتماعية المتوفرة لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في كلية التربية

جامعـة دمشق

كليــة التربيــة

قسـم أصول التربية

مقابلة للمهارات الاجتماعية المتوفرة لدى طلبة معلم الصف

الأستاذ/ة المشرف/ة: .....

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته....

يشرفني أن أضع بين يديكم هذا الأداة المتعلقة بالجانب الميداني لدراستي وأرجو منكم التكرم بالإجابة عنها حول المهارات الاجتماعية التي تلاحظون توفرها لدى طلبة معلم الصف السنة الرابعة، وذلك بملاحظتكم لأدائهم للأنشطة المرتبطة بمقرر التربية العملية ضمن برنامج معلم الصف في كلية التربية، علماً أن الإجابات ليست تقييماً لأدائك وستكون سرية بالكامل وتستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرين جهودكم

الباحثة: وئام عبد الرحيم الباشا

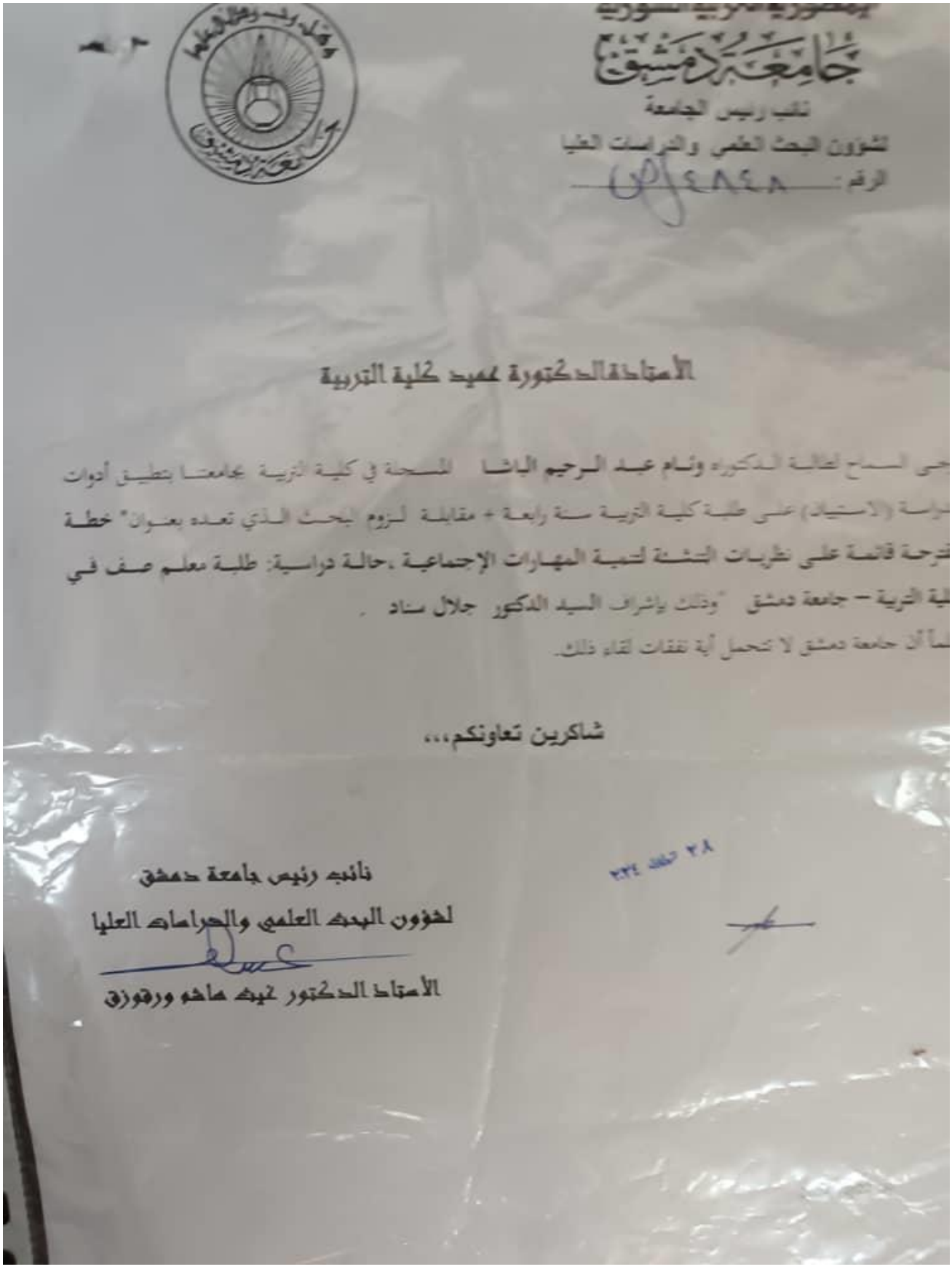
أولاً: البيانات الشخصية:				
المؤهل العلمي	◯ إجازة جامعية	◯دبلوم تأهيل تربوي	◯ ماجستير	◯ دكتوراه
سنوات الخبرة التدريسية	◯ من1–3 سنوات	◯ من 3–5 سنوات	◯ أكثر من 5 سنوات	

المحور الأول: مهارات التواصل الاجتماعي			
الأسئلة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
البعد الأول: مهارة الاستماع والإنصات			
1-هل يحقق الطالب المعلم أكبر قدر من التواصل البصري مع المتعلمين؟			
2-هل يستطيع الطالب المعلم التركيز على الأفكار الأساسية للحديث مهما كان طويلاً؟			
البعد الثاني: مهارة التحدث والحوار			
3-هل يهتم الطالب المعلم بانتقاء كلمات وألفاظ بسيطة ومفهومة للمتعلمين؟			
4-هل يستخدم الطالب المعلم كلمات متنوعة تظهر امتلاكه لثروة لغوية جيدة مثل (مرادفات الكلمات، التعبيرات المجازية، ..؟			
البعد الثالث: مهارة التواصل بتعبيرات الوجه ولغة الجسد			
5-هل يقوم الطالب المعلم بتوزيع النظرات عند التحدث مع المتعلمين؟			
6-هل ينوع الطالب المعلم في نبرات الصوت لتلائم موضوع الحديث؟			

المحور الثاني: مهارات التعاطف			
الأسئلة	**بدرجة كبيرة**	**بدرجة متوسطة**	**بدرجة ضعيفة**
البعد الأول: مهارة فهم مشاعر الآخرين (البعد المعرفي للتعاطف)			
1-هل يقوم الطالب المعلم بتبني دور المتعلم والنظر للموقف كما يراه هو؟			
2-هل يراقب الطالب المعلم باهتمام تعبيرات المتعلم ولغة جسده لفهم ما يشعر؟			
البعد الثاني: مهارة مشاركة الآخرين مشاعرهم (البعد الوجداني للتعاطف)			
3-هل يستخدم للطالب المعلم طرقاً متنوعة ليعبر فيها عن مشاعره بما يتطلبه الموقف؟			
4-هل يظهر الطالب المعلم مشاعر شبيهة بالتي يقابلها من المتعلمين لدعم مشاعرهم؟			
البعد الثالث: مهارة نقل فهم المشاعر للآخرين (البعد السلوكي للتعاطف)			
5-هل يطبق الطالب المعلم أساليب تشجيع المتعلم على فهم مشاعره والتعبير عنها بحرية؟			
6-هل يشارك الطالب المعلم للمتعلم في تحليله للموقف وتحديد مشاعره بدقة؟			

المحور الثاني: مهارات حل المشكلات وإدارة الصراع			
الأسئلة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
البعد الأول: مهارات حل المشكلات			
1-هل يتمكن الطالب المعلم من تعرّف إشارات تستشعر وجود مشكلة في العمل؟			
2-هل يقوم الطالب المعلم باقتراح أكبر عدد من الحلول المتوقعة للمشكلة؟			
3-هل يضع الطالب المعلم خطة لتنفيذ الحل المقترح وفق خطوات محددة؟			
البعد الثاني: مهارات إدارة الصراع			
4-هل يظهر للطالب المعلم قدرة ثبات عالية بعدم زج مشاعره في الموقف؟			
5-هل يهتم الطالب المعلم بالتوزيع العادل للأدوار بين أطراف الصراع خلال الحوار؟			
6-هل يعمل الطالب المعلم بمشاركة أطراف الصراع لاختيار حل يحظى بالإجماع؟			

الملحق (9) صورة عن ورقة موافقة بالسماح بتطبيق أدوات البحث على العينة



جامعة دمشق

نائب رئيس الجامعة

لشؤون البحث العلمي والدراسات العليا

الرقم: ٤٨٤٩

الأستاذة الدكتورة عميد كلية التربية

حى السماح لطالبة الدكتوراه وئام عبد الرحيم الباشا المسجلة في كلية التربية بجامعتنا بتطبيق أدوات
راسة (الاستبيان) على طلبة كلية التربية سنة رابعة + مقابلة لتزوم البحث الذي تعده بعنوان" خطة
درجة قائمة على نظريات التنشئة لتنمية المهارات الإجتماعية ،حالة دراسية: طلبة معلم صف في
لية التربية – جامعة دمشق "وذلك بإشراف السيد الدكتور جلال سناد .

لماً أن جامعة دمشق لا تتحمل أية نفقات لقاء ذلك.

شاكرين تعاونكم،،،

٢٨ تشرين الأول ٢٠٢٢

نائب رئيس جامعة دمشق

لشؤون البحث العلمي والدراسات العليا

الأستاذ الدكتور نبيه هاشم ورقوزق

الملحق (10) خطة التربية العملية

التربية العملية

تُعد التربية العملية إحدى الفعاليات التربوية المهمة في مجال إعداد المعلمين وتدريبهم، باعتبارها عملية تساعد الطالب المعلم في امتلاك الكفايات التعليمية التي تستلزمها طبيعة دوره المهني في التعليم، إذ يمارس التدريب في مواقف ميدانية طبيعية، يترجم فيها الطالب المعلم معارفه النظرية إلى وقائع عملية ملموسة، فهي فترة تدريب موجهة يقضيها الطالب المعلم في مدرسة محددة يقوم في أثنائها بالتدرب على تدريس مادة تخصصه لطلاب صف معين وتحت إشراف مشرف متخصص، إذ يمارس فيها مهارات التدريس، ويُوجَّه خلالها من أجل إتقان المهارات التي تمكنه من أداء عمله بشكل فعال.

1. فلسفة التربية العملية:

تقوم فلسفة التربية العملية على تعريف الطالب المعلم بحقيقة التدريس من جوانبه كافة: العرض المنظم للدرس، الطريقة التي تركز على الفهم والاستيعاب، اعتماد التقنيات التي تيسر العملية التعليمية التعلمية.

رؤية التربية العملية: النهوض بالتعليم في الجمهورية العربية السورية عموماً، واعداد المعلمين خصوصاً للوصول إلى التميز العالمي، وترجمة ذلك إلى ممارسات في التخطيط والتنفيذ والتقويم والمتابعة.

رسالة التربية العملية: تعمل التربية العملية على رفد المجتمع بالكوادر التعليمية المؤهلة وفق أحدث الأساليب والطرائق التربوية العملية التي تقارب الجامعات العالمية، والتنمية المستدامة في المجالات كافة، وهي تتناغم مع رسالة كلية التربية وفلسفتها في تحقيق رؤيتها ورسالتها النفسية التربوية الشاملة.

2-أهداف التربية العملية:

تهدف التربية العملية إلى إتاحة الفرصة أمام الطالب لتطبيق المفاهيم والمبادئ والنظريات التربوية تطبيقاً أدائياً على نحو معرفي- سلوكي وفي الميدان الحقيقي الذي يتمثل في المدرسة، بشكل يؤدي إلى اكتساب الطالب للكفايات التربوية التي تتطلبها طبيعة الأدوار المتعددة والمتجددة للمعلم، بحيث يصبح في النهاية قادراً على ممارسة هذه الكفايات بكفاية وفاعلية، وتتمثل الأهداف الخاصة للتربية العملية في مساعدة الطالب المعلم على تحقيق الأهداف والنتاجات الآتية:

1. إلمامه بالمفاهيم الأساسية المرتبطة بالتربية العملية.
2. تعرفه إلى الأسس والمعايير التربوية الحديثة للتربية العملية.
3. مساعدته على الحد من المخاوف التي تراوده قبل قيامه بعملية التدريس.
4. مساعدته على الاستفادة من خبرات غيره من خلال ملاحظته وتعاونه مع معلم لديه خبرة (المعلم النموذج) ومن خلال احتكاكه بالطلبة وزملائه المتدربين.
5. استخدامه أساليب التعليم والتعلم النشطة في غرفة الصف.
6. اكتسابه التطبيقات العملية لمهارات التدريس " التخطيط، والتنفيذ، والتقويم والمتابعة".
7. استثمار التكنولوجيا الحديثة كالحاسوب والانترنت في تعليم التلاميذ والطلبة وتعلمهم.
8. اكتسابه التطبيقات العملية في مهارات إدارة الصف.
9. اكتسابه التطبيقات العملية في مهارات الاتصال والتواصل الصفي.
10. تنمية التفكير المنظم لديه، وحل مشكلاته بطرائق وأساليب نفسية تربوية ناجحة.

11. مساعدته على تصميم الوسائل التعليمية التعلّمية واستثمارها في غرفة الصف.

12. إكسابه اتجاهات إيجابية مرغوب فيها نحو مهنة التدريس.

3- مراحل التربية العملية:

تقسم التربية العملية إلى ثلاث مراحل، وهي مرحلة الملاحظة ومرحلة الإلقاء ومرحلة التدريس منفرداً، وفيما يأتي توضيح كل مرحلة من هذه المراحل:

4. 1. مرحلة الملاحظة: هي الملاحظة الفاحصة الهادفة، وفيها يُتاح للطالب المعلم الفرصة لمشاهدة ما يدور حوله من أنشطة وفعاليات داخل حدود المدرسة والغرفة الدراسية، ويستطيع التعرف إلى جميع ما يتم من أنشطة وإجراءات مثل: حفظ النظام، وتنظيم التلاميذ في أثناء دخولهم وخروجهم، وما يدور من أنشطة تعليمية وممارسات تدريبية لرفع كفايات المعلمين من دروس وعروض توضيحية، ولقاءات دراسية، واجتماعات تربوية وغير ذلك. ويخصص لهذه المرحلة مدة شهر على الأقل منذ بدء العام الدراسي.

4. 2. مرحلة الإلقاء: ويقصد بها قيام الطالب المعلم بمهمة التدريس، وقيادة العملية التعليمية بنفسه وأمام زملائه ومشرفه، وهنا يقوم الطالب المعلم بتدريس حصة كاملة أمام زملائه ومشرفه وبحضور مدرس الصف والمدير إذا رغبا في ذلك، ويعقب ذلك مباشرة تقويم الدرس من قبل الطالب المعلم نفسه وزملائه ومشرفه ومن حضر من مدرسي الصفوف والإدارة، إضافة إلى تقويم الطلبة، وهي مرحلة مهمة جداً للطالب المعلم الذي يمارس كثيراً من الخبرات والمهارات التي اكتسبها سابقاً، بالإضافة إلى اكتسابه الثقة بنفسه، وتعزيز الإيجابيات والتخلص من بعض المواقف السلبية كالتردد والمخاوف من تحمل مسؤولية إدارة الصف وغير ذلك. بالاعتماد على التغذية الراجعة الفورية، ويخصص لهذه المرحلة المدة المتبقية للتربية العملية في الفصل الأول على ألا يقل عدد الدروس التي يلقيها الطالب عن درسين.

4. 3. مرحلة التدريس منفرداً: وهي المرحلة الأخيرة في التربية العملية، ويقصد بها استقلالية الطالب المعلم بمهمة التدريس، وقيادة العملية التربوية في الصفوف خلال أربعة أسابيع وبما لا يقل عن ثلاثين حصة درسية. إذ يقوم الطالب المدرس بمهمات مدرس الصف كاملة، من حيث تقيده بمواعيد الحصص الدرسية، والبرنامج الأسبوعي، وتسلسل الدروس وفق المناهج المقررة. بالإضافة إلى إدارة الصفوف ومعالجة مشكلات الطلبة، والتعاون مع الإدارة وأولياء الطلاب وغير ذلك. ويتم تقويم كل ذلك من خلال زيارات المشرف المتكررة للوقوف على مدى تمكن الطالب المدرس من القيام بواجباته المهنية على أكمل وجه، ويتم من خلال ذلك تقديم التوجيهات الموضوعية التي تدفع بالطالب المعلم قدماً نحو اتقانه لمهنة التدريس التي رغب ونذر نفسه للقيام بمهماتها وفق أنجع الطرائق التدريسية وأحدث التقانات التربوية.

5. التقويم: يستخدم التقويم في التربية العملية للحكم على مدى قدرة المتدرب على تطبيق المهارات التي اكتسبها خلال إعداده النظري في الكلية وذلك بمتابعة مستمرة لتنمية تلك المهارات وزيادة مستوى أدائه التدريسي.

5. 1. أهداف التقويم:

يهدف التقويم إلى:

تشخيص نواحي القوة والضعف في أداء الطالب المدرس بغرض معالجة الأسباب التي أدت إلى الضعف، وتنمية نواحي القوة.
توجيه الطالب المدرس وتنمية شخصيته علمياً ومهنياً.

5. 2. معايير التقويم:

يتم تقويم الطالب المدرس من قبل المشرف المتخصص والمدرس المتعاون ومدير المدرسة وذلك حسب المعايير الآتية:

القدرات والمهارات التدريسية والمواظبة على حضور الدروس.
مهارة إدارة الصف.
مهارة المشاركة في النشاطات اللاصفية.
المواظبة والتقيد بالأنظمة والقوانين.
الحرص على بناء علاقات ايجابية بالطلبة والمعلمين والإداريين في مدرسة التطبيق والمشرفين في كلية التربية.
الاهتمام بإعداد الدروس التي يُكلف بها.
الاسهام بفعالية في المناقشات الصفية.
التحلي بالروح العلمية في أثناء توجيه الملاحظات له من زملائه أو من المشرفين.
الاستفادة من الملاحظات التي يقدمها الآخرون، والتركيز في مرحلة التقويم على النواحي الإيجابية التي تهدف إلى تطوير العملية التعليمية التعلمية.
10. التحلي بالخصائص الشخصية الإيجابية التي تمكنه من إنشاء علاقات طيبة مع طلبته مستقبلاً.

5. 3. بطاقات التقويم :

وفيما يلي البطاقات الأربع المعتمدة في تقويم الطالب المدرس .

بطاقة ملاحظة الطالب المعلم (التخطيط – التنفيذ – التقويم)
بطاقة تقويم الطالب المعلم (المشاهدة – الإلقاء – الانفراد)
ويتم توزيع درجات المقرر/ المئة /على النحو الآتي :

40 درجة لمرحلة المشاهدة بموجب بطاقة تقويم الطالب المعلم (المشاهدة – الإلقاء – الانفراد)

60 درجة لمرحلة الالقاء بموجب بطاقة تقويم الطالب المعلم (المشاهدة – الإلقاء – الانفراد)

100 درجة لمرحلة الانفراد بموجب بطاقة تقويم الطالب المعلم (المشاهدة – الإلقاء – الانفراد)

مسؤوليات التربية العملية

أولاً: مسؤوليات مكتب التربية العملية:

تحديد فترة التسجيل للتربية العملية.
إنشاء بنك معلومات حول المدارس المتعاونة المميزة والمعلمون المتعاونون.
التنسيق مع الجهات المعنية في وزارة التربية لتحديد المدارس المختارة ومخاطبتها رسمياً.
توزيع الطلبة المعلمين على المدارس وفقاً للمعايير التي يحددها القسم وتزويدهم بمخاطبة رسمية من الكلية.
توزيع الطلبة المعلمين على المشرفين.
عقد لقاء مع الطلبة المعلمين قبل بدء برنامج التربية العملية وفي نهايته.
متابعة حسن سير برنامج التربية العملية ميدانياً.
عقد لقاء مع المشرفين التربويين واطلاعهم على كل ما هو مستحدث وجديد.
استقبال التقارير مع نهاية كل فصل دراسي.
رصد درجات الطلبة المعلمين النهائية وفق نموذج التقييم المعتمد.
ثانياً: مسؤوليات مشرف التربية العملية:

وضع خطة لبرنامج التربية العملية.
تعريف الطالب المعلم بمراحل عملية التربية العملية، ومتطلبات كل مرحلة) الملاحظة، الألقاء، التدريس منفرداً)
متابعة دفاتر تحضير الطلبة المعلمين بشكل مستمر.
شرح أسلوب المشرف في الزيارات والمتابعة والتقييم.
الترتيب المنظم لكل زيارة) جلسة مسبقة - حضور حصة صفية- جلسة بعدية (.
تزويد الطلبة المتدربين بالمعلومات التي تمكنهم من إدراك المفاهيم، والمرور بالخبرات، واكتساب المهارات في

مجال التخطيط وتحديد الأهداف، وتنفيذ الدرس، والتطبيق، والمتابعة، والتقييم، والتغذية الراجعة.
توفير نماذج تحضير مناسبة للطلبة المعلمين، وتوجيههم نحو طريقة التحضير المناسبة.
بيان سلوكيات المعلم الجيّد والفعّال والمبدع، وكيفية الوصول إليها وممارستها.
تشجيع الطلبة المعلمين على النقد الذاتي المستمر لتطوير أدائهم وفق التجديدات والتطورات الحادثة في التربية.

توجيه الطالب المعلم إلى أهمية التعاون مع مدير المدرسة والجهاز الإداري.
تدعيم تعاون وتفاعل واستفادة الطلبة المعلمين من خبرات المعلم المتعاون.
حث الطلبة المعلمين على المشاركة في الأنشطة التعليمية داخل الفصل وخارجه.
مساعدة الطالب المعلم في كل ما يواجهه من صعوبات ومشكلات قد تعترضه.
تقييم أداء الطلبة المعلمين وتقديم التغذية الراجعة الفورية.
إعداد تقرير عن أداء الطلبة المعلمين وفق النموذج المصمم.
كتابة تقرير فصلي عن سير العمل في مدراس التدريب التي أشرف عليها، والآليات التي استخدمها، وتقديم اقتراحاته بشأن تحسين برنامج التربية العملية مستقبلاً، ورفعه إلى منسق التربية العملية.
الحرص على تمثيل كلية التربية تمثيلاً مشرفاً، والالتزام بجميع المهام والواجبات الامتحانية (المراقبات) التي يكلف بها في كلية التربية.
علماً بأنه لا يجوز للمشرف تكليف أي شخص بالحضور إلى المدارس ومتابعة الطلبة والإشراف عليهم بدلاً منه، وفي حال كُلف المشرف بالإشراف على زمرتي تربية عملية في الفصل الدراسي الواحد فيجب تخصيص يوم للإشراف على كل زمرة، وعدم الدمج بين الزمرتين في يوم واحد.

ثالثاً: مسؤوليات طالب التربية العملية:

لكي يجتاز الطالب المعلم مرحلة التربية العملية بنجاح ينبغي أن يتعرف على الأدوار التي يتوقع منه القيام بها، ويعي جيداً المسؤوليات المناطة به تجاه التربية العملية ومن ذلك:

الالتزام باللوائح المدرسية التنظيمية بشكل دقيق.
الالتزام بتوجيهات مدير المدرسة والمعلم المتعاون ومشرف التربية العملية.
الالتزام بأوقات الدوام الرسمي التي تحددها إدارة الكلية.
الحرص الشديد على لالتزام بالدوام الكامل بدءاً من الطابور الصباحي وحتى موعد الانصراف.
تنفيذ الجدول الدراسي المكلف به وسائر الأعمال التربوية، والأنشطة المدرسية التي يكلف بها من المدرسة.
إقامة علاقات مهنية طيبة مع أسرة المدرسة.
إشعار المشرف عن أي مشكلات أو صعوبات تواجهه في التدريب.
التعاون مع معلمي مادة التخصص لتنسيق كافة الأنشطة المرتبطة بتدريس المادة.
الحرص على تمثيل كلية التربية تمثيلاً مشرفاً، والتمسك بآداب المهنة وأخلاقها في المظهر العام والسلوك الجيد والقدوة الحسنة.
الاهتمام بمصلحة التلاميذ والاستجابة بموضوعية وانسانية لحاجاتهم المختلفة.
تجنب العقاب البدني للتلاميذ.
المشاركة في الاجتماعات الدورية التي تعقدها المدرسة لمعلميها أو أولياء الأمور.
المشاركة في الاجتماعات الدورية التي تعقدها الكلية لطلاب التربية العملية.
الاستفادة مما يتوافر في المدرسة من وسائل تعليمية وأجهزة تكنولوجية واستخدامها.
الاطلاع الدائم على النشرات التوجيهية ونظم الامتحانات والتعليمات التنفيذية للعمل بموجبها.
تقديم اقتراحات التي من شأنها تطوير برامج التربية العملية في الكلية.
التقويم الذاتي لمدى التقدم الذي يحرزه المتدرب أثناء التربية العملية على تحسين الأداء التدريبي ورفع مستوى المها رات المسلكية المرتبطة بهذا الأداء باستمرار حتى تصل الى درجة الإتقان.
الجوانب التنظيمية للتربية الميدانية

أولاً: التسجيل في التربية الميدانية:

لا يحق للطالب التقدم بدراسة مقرر التربية العملية إلا بعد الانتهاء من المتطلبات اللازمة لدراسة هذا المقرر وفقا للخطة الدراسية.

توزيع الطلبة على مدارس التدريب الميداني بما يتناسب مع رغبات الطلبة، وظروف أعضاء هيئة التدريس والمشرفين، وأعبائهم التدريسية.
عرض التوزيع النهائي للطلبة على عمادة الكلية لاعتمادها.
ثانياً: الحضور في التربية العملية:

يجب أن لا يقل عدد الجلسات في مقرر التربية العملية (الفصل الأول) عن خمس عشرة جلسة عملية، وفي حال عدم تحقق ذلك في الفصل الأول يجب تدارك ذلك في العطلة الانتصافية أو في بداية الفصل الدراسي الثاني من خلال مجموعة جلسات مكثفة يحدد مكانها وزمانها مشرف الزمرة بالتنسيق مع مكتب التربية العملية.
يستحق الطالب الذي يتغيب أكثر من ثلاث جلسات متتاليات أو منفصلات في التربية العملية (في الفصل الأول) علامة الصفر من أعمال الفصل الدراسي الأول، ولا يحق له متابعة التربية العملية في الفصل الثاني. بحيث تعد التربية العملية في الفصل الأول متطلباً لمتابعة الطالب التربية العملية في الفصل الثاني
تحدد الفترة الزمنية للتربية العملية (الفصل الثاني) وهي مرحلة التدريس منفرداً بأربعة أو خمسة أسابيع على الأقل، ويجب ألا يقل عدد زيارات المشرف للطلبة في هذه المرحلة عن أربع زيارات لكل طالب، وتكون الزيارة دون موعد سابق.
يحق للطالب المستنفد لفرص الرسوب أن يستفيد من دورة المرسوم على أن يعيد الدوام في فصل واحد شريطة أن يدرس دورة مكثفة في الفصل بكامله (ثلاثين ساعة على الأقل) ولا يحق لمشرف الزمرة البدء بدورة مكثفة للطالب قبل الحصول على كتاب خطي من رئيس القسم مصدق أصولاً.
ثالثاً: الرسوب والحرمان:

يرسب الطالب المتدرب إذا حصل على درجة أقل من 50%
يُحرم الطالب المتدرب من مواصلة التربية العملية إذا تجاوزت نسبة غيابه النسبة المسموح بها.
يُنذر الطالب المتدرب إذا أخل بالأنظمة واللوائح المعمول بها بالمدارس والكلية ويُحال إلى لجنة تأديب الطلبة.

وقد تم تصميم موقع الكتروني خاص بالتربية العملية وفق الرابط التالي:

http://damasuniv.edu.sy/faculties/edu/praedu

Syrian Arab Republic
Damascus University
Faculty of Education

Department of Education Foundations

A Proposed Plan Based on Socialization Theories for Developing Social Skills

Case Study: Class Teacher Students at the Faculty of Education, Damascus University

A dissertation submitted for the degree of Ph.D

in Education Foundations

By

Wiaam Abdulraheim Albasha

Supervisor By

prof. Jalal Al Sanad

Professor at Department of Educational Foundations

2026 – 2025 م

1448 – 1447 هـ

A Proposed Plan Based on Socialization Theories for Developing Social Skills

Case Study: Primary School Teacher Students at the Faculty of Education, Damascus University

Abstract:

This study aimed to develop a proposed training plan for enhancing the social skills of fourth-year primary school teacher students at the Faculty of Education, Damascus University. This was achieved by investigating the extent to which these skills are present among the student teachers from both their own perspective and that of the supervisors responsible for teaching their practical training courses at the Faculty of Education, Damascus University. The study then sought to identify differences in the average scores of their responses regarding these skills based on the following variables: (gender, cumulative GPA, and place of residence) for the fourth-year student teacher sample, and (academic qualification and years of teaching experience) for the supervisor sample. To achieve the study's objectives, a descriptive-analytical approach was employed. A questionnaire consisting of three sections—(social communication skills, empathy skills, and problem-solving and conflict management skills)—was administered to the student teacher sample. An interview covering the same three sections was conducted with the supervisor sample. The questionnaire sample comprised 210 students. A fourth-year primary school teacher student at the Faculty of Education, Damascus University, was interviewed, along with (27) male and female supervisors responsible for teaching the practical training course to fourth-year primary school teacher students at the Faculty of Education, Damascus University. The interview sample included (27) supervisors who were assigned to teach the practical training course to fourth-year primary school teacher students at the Faculty of Education, Damascus University.

The study reached several key findings, including:

- A low level of social skills among student teachers across all three questionnaire axes, with an average score of (1.64) and a relative weight of (55%) in their responses. The "Social Communication Skills" axis received the lowest score and relative weight (52%), followed by the "Empathy Skills" axis with a relative weight of (54%).

- A low level of social skills among student teachers across all three interview axes, with a weak average score of (1.62) and a relative weight of (54%) in the responses of supervisors conducting the social skills interview. The "Problem-Solving and Conflict Management Skills" axis received the lowest score and relative weight (52%), followed by the "Social Communication Skills" axis with a relative weight of (54%), and finally the "Empathy Skills" axis with a moderate score and relative weight of (57%).

- There are statistically significant differences were found between the average responses of the student teacher sample on the social skills questionnaire, attributable to the gender variable, favoring females.

- There are statistically significant differences between the mean responses of the student teachers sample on the social skills questionnaire, attributable to the variable of cumulative grade point average (GPA), favoring student teachers with GPAs of (Good, Very Good, and Excellent).

- There are no statistically significant differences between the mean responses of the student teachers sample attributable to the variable of place of residence (rural and urban).

- There are no statistically significant differences between the mean responses of the supervisors sample on the social skills interview attributable to the variable of years of teaching experience.

- There are statistically significant differences between the mean responses of the supervisors sample on the social skills interview attributable to the variable of academic qualification, favoring supervisors with higher academic qualifications (Master's and PhD).

Based on these findings, a proposed training plan was developed, focusing on the social skills training needs of student teachers. These needs were identified through a questionnaire administered to a sample of fourth-year students in the primary education program, as well as interviews with supervisors responsible for teaching the student teacher practicum. The aim was to pinpoint the social skills that student teachers lacked, which constituted a training need to be included in the proposed plan. The "Social Role Theory" was adopted as the foundation for designing the proposed training plan to develop student teachers' social skills, based on this theory.

Based on the aforementioned findings, the study reached several recommendations, the most important of which are:

- Training faculty members on modern strategies that develop student teachers' social skills

- Developing a practical guide for training student teachers in social skills within the practical courses of teacher preparation programs, with a particular emphasis on these skills in the practicum plan.

- Planning community activities within the college between student teachers and teachers in schools to exchange experiences and develop social skills.

Keywords: Social skills, socialization theories, classroom teacher.