جـــامـعـــة الـــشـرق الأوسـط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

تصميم منصّة رقميّة قائمة على الذّكاء الاصطناعيّ لقياس مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ لدى الطّلبة الموهوبين

Designing a Digital Platform based on Artificial Intelligence to measure Social-Emotional learning (SEl) Skills for Gifted Students

إعداد

أماني عين الرضا جوزع

إشراف

الدكتور فادي عبد الرحيم عودة

قدّمت هذه الرّسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات في التعليم

قسم تكنولوجيا التعليم

كليّة الاداب والعلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط

آيار، 2023

تفويض

أنا **أماني عين الرضا جوزع**، أفوّض جامعة الشّرق الأوسط بتزويد نسخ من رسالتي ورقيًا وإلكترونيًا للمكتبات، أو المنظمات، أو الهيئات والمؤسسات المعنية بالأبحاث والدراسات العلمية عند طلبها.

الاسم: أماني عين الرضا جوزع.

التاريخ: 2023/05/27.

التوقيع: أماني جوزع

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالةُ والموسومة ب: "**تصميم منصة رقميّة قائمة على الذّكاءالاصطناعيّ لقياس مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ لدى الطّلبة الموهوبين**"

للباحثة: أماني عين الرضا جوزع.

واجيزت بتاريخ: 2023/05/27

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم	الصفة	جهة العمل	التوقيع
د. فادي عبد الرحيم عودة	مشرفًا	جامعة الشرق الأوسط	
أ.د محمد محمود الحيلة	عضوًا من داخل الجامعة ورئيسًا	جامعة الشرق الأوسط	
د.صباح جميل النوايسة	عضوًا من داخل الجامعة	جامعة الشرق الأوسط	
د. اسامة محمد أمين الدلالعة	عضوًا من خارج الجامعة	جامعة جدارا	

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين.

أشكر الله تعالى أن منّ علينا بتمام عِلمه لنعمل به وننتفع وننفع به ومنَّ عليّ بتمام رسالتي حيث قال الله تعالى: "**قُلِ ٱعۡمَلُواْ فَسَيَرَى ٱللَّهُ عَمَلَكُمۡ وَرَسُولُهُۥ وَٱلۡمُؤۡمِنُونَ**". التوبة (105)

وأنني في هذا المقام؛ أود أن أتقدم ببالغ الشكر والتقدير **للمشرف الدكتور الفاضل / فادي عبد الرحيم عودة** لجهوده المبذولة، وعِلمه الذي ينتفع به في مجال التكنولوجيا، والأبحاث العلمية، وتوظيفها في التعليم، والذي لم يبخل علي به وأثرى معلوماتي في مجال تكنولوجيا التعليم، وتعاونه المستمر والمثمر لإنجاز هذه الرسالة.

ولا أنسى جميع أساتذتي الكرام في جامعة الشرق الأوسط الذين كانوا نعم الموجّهين، والمعلمين لي طيلة فترة دراستي، فلكم جميعاً أصدق التحيات، والشكر العميق.

كما أتقدم بالشكر والعرفان لجميع أعضاء لجنة المناقشة والامتنان لجهودكم المبذولة لإتمام الرسالة على أكمل وجه.

كما أتقدم بالشكر للدكتور أمجد أبو جدي عضو الجمعية الكندية للارشاد والعلاج النّفسي، وعضو كلية أونتاريو في كندا، على الدعم العلمي والتقني الذي قدمه لي.

ولا يسعفني إلى أن أشكر أيضا مدرسة اليوبيل/ مؤسسة الملك الحسين بكادرها الإداري والأكاديمي؛ على إيمانهم بأهمية بحثي وتسهيل وتسخير الإمكانيات المختلفة؛ لخدمة العلم والأبحاث، وتعاونهم لتسهيل المهمة وأشكر طلبتي من الصف العاشر على تفاعلهم الإيجابي في التطبيق.

الباحثة

أماني عين الرضا جوزع

الاهداء

إلى تلك الجذور التي تمتد في جيناتي الوراثية من فلسطين إلى الأردن ممزوجة بمحبة العلم والعلماء الذين يسطرون التاريخ بالإنجازات والنضال لإحياء أصالتنا وهويتنا العربية.

إلى من بثّ فيّ الروح، إلى الله العزيز الحق من دعانا إلى العلم والمعرفة بأول آية قرآنية في كتابه الكريم نزلت على نبيّه محمد صلى الله عليه وسلم "اقرأ"..

إلى من وهباني الحياة الكريمة منذ أن كنت نطفة ثم طفلة وإلى الآن، والدي ووالدتي اللذان لم يتوانى يومًا عن دعمي وتشجيعي والإيمان والثقة بي..

إلى إخوتي: محمود وإسلام وأختي فرح وعائلاتهم من اعتبروني قدوة وساندوني في كل مراحل حياتي..

إلى أصدقائي الحقيقيين الّذين أثاروا شغفي ودافعيّتي، وتأنس وتطيب بتواجدهم نفسي، من ذللوا أمامي الصّعوبات، وكانوا بلسمًا للقلب بكلماتهم وعباراتهم بأصعب الأوقات، من شاركوني فرحي وحزني وتفاصيل أيامي..

إلى كل الأيادي المخلصة التي ساعدتني ... شكرًا

أماني عين الرضا جوزع

فهرس المحتويات

الموضوع **الصفحة**

العنوان.....أ
تفويض ..... ب
قرار لجنة المناقشة ..... ج
الشكر والتقدير .....د
الاهداء .....هـ
فهرس المحتويات..... و
قائمة الجداول ..... ح
قائمة الأشكال.....ي
قائمة الملاحق.....ك
الملخّص باللغة العربية .....ل
الملخّص باللغة الإنجليزية .....م

الفصل الأول: خلفيّة الدّراسة وأهميّتها

مشكلة الدّراسة..... 5
أهداف الدّراسة وأسئلتها 6
أهمية الدّراسة..... 7
مصطلحات الدّراسة..... 8
حدود الدّراسة..... 11
مجتمع الدراسة 11
محددات الدراسة..... 11

الفصل الثاني الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الأدب النظري..... 12
ثانياً: الدراسات السّابقة..... 30
التّعقيب على الدراسات السابقة..... 38

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

منهج الدّراسة..... 43
مجتمع الدّراسة 44
عيّنة الدّراسة 44
أدوات الدّراسة 45
صدق وثبات أدوات الدّراسة..... 58
إجراءات الدّراسة..... 63

الفصل الرابع: عرض النّتائج

النتائج المتعلقة بالاجابة عن سؤال الدراسة الاول..... 66
النتائج المتعلقة بالاجابة عن سؤال الدراسة الثاني 67

الفصل الخامس: مناقشة النّتائج والتوصيات

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الاول 97
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 99
التوصيات.....107
المقترحات.....108

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية.....109
المراجع باللغة الانجليزية.....111
المراجع الالكترونية 116
قائمة الملاحق.....117

قائمة الجداول

رقم الفصل- رقم الجدول	محتوى الجدول	رقم الصفحة
2-1	تصنيف الدراسات السابقة	41
3-1	البرامج المستخدمة لإعداد المنصة التعليميّة	47
3-2	إحصاءات ثبات أداة الدّراسة بدلالة معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha Coefficient)	59
3-3	إحصاءات ثبات أداة الدّراسة – قيمة معامل ألفا كرونباخ عند حذف أي فقرة من فقرات الاستبانة (المقياس)	60
4-1	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات والرتب لاستجابات أفراد عينة الدّراسة لجمل بُعد المثابرة	67
4-2	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات والرتب لاستجابات أفراد عينة الدّراسة لجمل بُعد العقلية التطويرية	70
4-3	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات والرتب لاستجابات أفراد عينة الدّراسة لجمل بُعد الإدارة الذاتية	72
4-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات والرتب لاستجابات أفراد عينة الدّراسة لجمل بُعد الوعي الاجتماعيّ	77
4-5	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات والرتب لاستجابات أفراد عينة الدّراسة لجمل بُعد الكفاءة الذاتية	78
4-6	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات والرتب لاستجابات أفراد عينة الدّراسة لجمل بُعد الجهد المبذول في الصف	82
4-7	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات والرتب لاستجابات أفراد عينة الدّراسة لجمل بُعد أخذ المنظور الاجتماعي	82
4-8	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات والرتب لاستجابات أفراد عينة الدّراسة لجمل بُعد الكفاءة الذاتية حول موضوعات دراسية محددة	83
4-9	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات والرتب لاستجابات أفراد عينة الدّراسة لجمل بُعد التنظيم الانفعالي	86
4-10	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات والرتب لاستجابات أفراد عينة الدّراسة لجمل بُعد العلاقات بين المعلم والطالب	88

رقم الفصل- رقم الجدول	محتوى الجدول	رقم الصفحة
4-11	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات والرتب لاستجابات أفراد عينة الدّراسة للأبعاد الفرعية لمهارات التّعلم النّفسي.	90
4-12	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات والرتب لاستجابات أفراد عينة الدّراسة للأبعاد الكلية لمهارات التّعلم النّفسي	93

قائمة الأشكال

رقم الفصل–رقم الشكل	الشكل	رقم الصفحة
1–1	حدود الدّراسة	11
2–1	مكونات مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ	21
2–3	العلاقات المختلفة مع العوامل الداخلية والخارجية للطّلبة الموهوبين	27
3–1	مستويات عينة الدّراسة من العام إلى الخاص	44
3–2	واجهة منصة ريزيلينس	49
3–3	واجهة المساق (مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ) الخاصّة بالطالب	49
3–4–1	آلية إضافة أو إنشاء مورد أو نشاط أو ملف على المنصة الخاصّة بمصمم المساق	50
3–4–2	آلية إضافة أو إنشاء مورد أو نشاط أو ملف على المنصة الخاصّة بمصمم المساق (تتمة)	50
3–5	مثال على نشاط تفاعلي مصمم من خلال البرامج السّابقة والمرفوع على المنصة	51
3–6	مثال على إحدى الفيديوهات المصمّمة باستخدام الذّكاء الاصطناعيّ والمرفوعة على المنصة	51
3–7	مقياس **CASEL**، 2022 و **PANORAMA** 2022 المكوّن من الكفاءات الأساسية الخمس لـ **SEL** مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ الذي تبنته الباحثة	53
3–8	واجهة منصة مقياس مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ على منصة **Assess Solution**	55
3–9	اختيار من القائمة الرئيسية اختباراتي – ومن ثم اختيار المقياس	56
3–10	أمثلة على أسئلة المقياس	56
3–11	واجهة المدير أو المسؤول المتابع للطلبة	57
3–12	ظهور نتائج الامتحان للمدير أو المسؤول المتابع للطّلبة	57

قائمة الملاحق

الرقم	الملحق	رقم الصفحة
1	قائمة المحكمين	117
2	الاستبانة(المقياس) في صورتها النّهائية بعد التحكيم	119
3	مقياس التّعلم النّفسي الاجتماعيّ بالنسخة الأخيرة بعد التحكيم وتناول المحاور العشرة فقط	124
4	مقياس التّعلم النفسي الاجتماعيّ قبل التعديل	129
5	كتاب تسهيل مهمة	135
6	التّقرير الذي يظهر للطالب في مقياس التّعلم النّفسي الاجتماعيّ	136
7	المساق: مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ	141
8	خطاب تحكيم مقياس التّعلم النّفسي الاجتماعيّ (ريزيلينس)	146
9	خطاب تقييم مقياس التّعلم النّفسي الاجتماعيّ	149
10	خطاب تحكيم مقياس التّعلم النّفسي الاجتماعيّ	151
11	خطاب تقييم المنصة (مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ **(SEL**	154
12	صور عند التطبيق مع الطلبة	157

تصميم منصة رقميّة قائمة على الذّكاء الاصطناعيّ لقياس مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ لدى الطّلبة الموهوبين

إعداد: أماني عين الرضا جوزع

إشراف الدكتور فادي عبد الرحيم عودة

الملخّص

هدفت الدّراسة لاستقصاء مستوى مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ لدى الطلبة الموهوبينمن خلال تصميم منصة رقميّة قائمة على الذّكاء الاصطناعيّ في مدرسة اليوبيل في الأردن واستخدامها، ولتحقيق هدف الدّراسة تم استخدام المنهج الوصفيّ المختلط بين المنهجين الكميّ والنوعيّ، وتم اختيار عينة الدّراسة بالطريقة القصديّة حيث تكوّنت من (54) طالب وطالبة من طلبة الصف العاشر من مدرسة اليوبيل في العاصمة عمان للفصل الدراسيّ الثّاني من العام الدّراسيّ 2023/2022. استخدمت الباحثة في هذه الدّراسة المقياس أداةً لجمع البيانات لقياس أبعاد متغير التّعلم النّفسي الاجتماعيّ (الوعي الذاتي، الإدارة الذّاتية، الوعي الاجتماعيّ، مهارة العلاقات، صناعة القرار المسؤول) بواقع (61) فقرة. بعد توزيع الاستبانة (المقياس) على الطّلبة إلكترونيًا، استجاب (54) طالبًا. أظهرت النّتائج أن مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ وجدت بشكل مرتفع، بينما وجدت تفاوت في مستويات أبعاد مكونات مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ، كان أعلاها متغير الوعي الذاتي و أدناها متغير مهارة العلاقات. وفي ضوء نتائج الدّراسة قدّمت الباحثة عددًا من التّوصيات والمقترحات تلخصت بتطوير برامج تدريبية متخصصة عبر منصات رقمية تستهدف تحسين مهارات التعلم النفسي الاجتماعي، حث الباحثين على توظيف الذكاء الاصطناعي وتقنياته لخدمة رفد التعليم ببرامج اثرائية كمهارات التعلم النفسي الاجتماعي، اجراء المزيد من الدراسات حول الطلبة الموهوبين والمهارات النفسية والاجتماعية لديهم خصوصا بعد جائحة كورونا وثورة الذكاء الاصطناعي، وغيرها من التوصيات ووالمقترحات تم ذكرها بشكل موسع في الرسالة.

الكلمات المفتاحية: منصة رقميّة، التّعلم النّفسي الاجتماعيّ، الطّلبة الموهوبين، الذّكاء الاصطناعيّ.

م

Designing a Digital Platform based on Artificial Intelligence to measure Social-Emotional learning (SEl) Skills for Gifted Students

Prepared By:Amani Ain Alreda Jouza

Supervised By:Dr. Fadi Abdul Raheem Odeh Bani Ahmad

Abstract

The study aimed to investigate the level of socio-emotional learning skills among gifted students by designing a digital platform based on artificial intelligence at Jubilee School in Jordan and utilizing it. To achieve the study's objective, a mixed descriptive research method was used, combining quantitative and qualitative approaches. The study sample consisted of 54 tenth-grade students from Jubilee School in Amman for the second semester of the academic year 2022/2023. The researcher used a scale as a data collection tool to measure the dimensions of the socio-emotional learning variable (self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, responsible decision-making) with a total of 61 items. After electronically distributing the questionnaire (scale) to the students, 54 students responded. The results showed that socio-emotional learning skills were found to be high, while there was variation in the levels of the dimensions of socio-emotional learning skills. The highest was the self-awareness variable, and the lowest was the relationship skills variable. Based on the study's findings, the researcher provided a number of recommendations and proposals, summarized by developing specialized training programs through digital platforms that target enhancing socio-emotional learning skills. The researcher also encouraged utilizing artificial intelligence and its techniques to enrich education with enrichment programs such as socio-emotional learning skills. Furthermore, conducting further studies on gifted students and their psychological and social skills, especially after the COVID-19 pandemic and the revolution of artificial intelligence, was recommended, among other suggestions and proposals extensively discussed in the thesis.

Keywords: Digital Platform, Social Emotional learning, Gifted students, Artificial Intelligence.

الفصل الأول
خلفيّة الدّراسة وأهميّتها

في ظل التّطورات الحديثة في مجال الرقمنة والتّعليم التي أصبحت الطريق للارتقاء بجودة العملية التّعليمية، ولتحسين نواتج التّعلم لدى الطّلبة بكافة المجالات، لابدّ لنا من التّنويع في استراتيجيات التّدريس الحديثة من خلال دمج الرقمنة في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، حيث تسعى السّياسات التّعليمية لتوفير بيئة تعلم تفاعليّة تتميّز بالمرونة، وتحقق التّفاعل بين عناصر العملية التّعليمية التي توصف بأنها ذات جودة عالية، والدّليل على ذلك أنّها تُنتَج من خلال برامج محدثة بشكل مستمر، وتراعي الفروق الفردية والقدرات المتفاوتة لدى المتعلمين. وبالرغم من التطور التكنولوجي والتقدم العلمي، ما زال الجانب النّفسي والاجتماعيّ من أهم الجوانب التي تسهم في تحسين مستوى التّعليم والتّعلم لدى الطّلبة، وتحسن تحصيلهم وتنمّية أنماط التفكير لديهم بكافة أنواعها، كما أن مهارات التعلم النّفسيّ والاجتماعيّ مؤشران محوريان في تتبع جودة التحصيل الأكاديميّ لدى الفرد، ويسمحان بتطوير الفرد والمجتمع واستشراف المستقبل.

يعد التّعلم النّفسي الاجتماعيّ من ركائز التّعلم المستمرّ لتحقيق أهداف التّنمية المستدامة وتحديدًا الهدف الرابع منها: التعليم الجيّد، حسب أهداف التّنمية المستدامة المنصوص عليها من قبل الأمم المتحدة (UN, Sustainable Development Goals SDG, 2022)، والذي ينص على "ضمان التعليم الجيد المنصف الشامل للجميع" (UN, Quality Education, 2022) مما يعزّز فرص التّعلم مدى الحياة ويضمن التّطور المعرفيّ المهاريّ السلوكيّ للمتعلمين ويدمجه بالتّكنولوجيا وفق خطة التّنمية الشّاملة المستدامة، لضمان النّموّ الاقتصاديّ والرّعاية الاجتماعيّة التي حرص جلالة الملك عبدالله الثاني ابن الحسين على وضعها ضمن أولويّاته، فسعى –حفظه

الله ورعاه– لتوفير البيئة المناسبة لتحقيق هذه الأهداف بمختلف أبعادها: سياسيّةً واقتصاديّةً واجتماعيّةً للنّهوض بشعب أردني قادر على توظيف الأدوات المناسبة في خدمة الأردن وتطويره، مما يتيح رسم آفاق جديدة تنعكس إيجابيًّا على بيئة التّعلم على مستوى الفرد والمجتمع حسب الرؤية 2025 (الملك عبد الله الثاني ابن الحسين، 2021).

تساعد رعاية كفاءة المتعلّم وتطوّره الشخصيّ والاهتمام بتنمية مهاراته الشخصية على مواجهة التّحديات وتذليل الصّعوبات وتقليل النّزاعات لضمان الرّفاه النّفسيّ الاجتماعيّ، فيصبح الفرد قادرًا على استعادة مشاعره الإيجابية، وكفاءته الذاتية (Jones et al., 2017). فيركّز التعلم النّفسيّ الاجتماعيّ على عدّة مهارات: المهارات الحياتيّة والتّعلم النّفسيّ الاجتماعيّ والذّكاء العاطفيّ واستثمار نقاط القوة في النّموّ الشّخصي، التي تعدّ بمثابة جسر عبور يمهد للتّكيف والتّأقلم مع المتغيّرات والمواقف المستجدة، ثم مواجهة الضّغوطات المختلفة للوصول إلى المرونة النّفسية واليقظة الذهنية، حتى تحدّ من التّوتر والقلق، وتعزّز الشعور بالأمان والطّمأنينة والاستقرار وتزيد الدّافعية وترفع فرص النّجاح (Daunic et al., 2021).

تجدر الإشارة إلى الدّراسات والتّقارير العالميّة التي سلّطت الضّوء على مفهوم المدارس الآمنة، ومساحات التّعليم خارج الصّفوف المدرسيّة على أنها بيئات نافعة للأطفال والشّباب في مجال التّعلم النّفسيّ الاجتماعيّ، مما يسهم بشكل مباشر في حماية الأطفال والشّباب من الآثار السّلبية للكوارث المحتمل حدوثها (Masten et al., 2002)، وذلك من خلال المهارات الداعمة في إنشاء روتين يومي مستقر، فتتيح فرصًا لتكوين الصداقات وبناء العلاقات وتعزيز الثّقة بالذّات وتنمية المرونة النّفسية، إضافة إلى الحدّ من التوتر والإجهاد، وتشجيع القدرة على التّعبير عن الذّات، وتعزيز

السلوك التعاونيّ، والقدرة على فهم المشاعر وإدارتها، والتّمكن من مهارة اتخاذ القرار حسب تقرير اليونسيف (Unisef, 2022).

إنّ مهارات التعلم النّفسي والاجتماعيّ مؤشران محوريان في تتبّع جودة التحصيل الأكاديميّ لدى الفرد، وتطوير التّعليم، حيث إن آثاره واضحة على الآفاق المستقبليّة للأفراد والمجتمعات، ويمكن لبيئات التّعلم الدّاعمة نفسيًّا واجتماعيًّا أن تؤثر إيجابيًّا على تقدير الذّات لدى المتعلّمين (Unrwa, 2016)، وعلى إتقانهم الموادّ الدّراسيّة عامة مثل: الرياضيات، والقراءة، والعلوم، والعلوم الإنسانيّة حسب قانون التّعليم الوطنيّ (Essa, 2015) فتنشأ بذلك حلقة تغذية راجعة إيجابية؛ لأن إتقان الموادّ الأكاديمية يساعد المتعلم من الطلبة الموهوبين على بناء المزيد من الثّقة بالنّفس واحترام الذّات والكفاءة الذاتية، بل ويعطيه الأمل في المستقبل (الايني، 2018).

وقد أكد كل من (Zeidner & Gerald, 2017) أن الطّلبة الموهوبين بالرغم من اتقانهم للمواد الأكاديمية وتحصيلهم المرتفع فيها الى أنهم في المجال العاطفي يعانون أحيانًا من التّوتر والإحباط؛ بسبب خصائصهم النّفسية مثل التّنافسية، والشّعور بالكماليّة. كما ويمكن أن يعني ذلك افتقار الطّلبة الموهوبين لمهارات التّأقلم العاطفيّ لمعالجة مشاعرهم الكبيرة وحياتهم الدّاخليّة الغنيّة.

لهذا لم تعد إتاحة أدوات ملائمة لطلبة الموهوبين في مجال التّعلم النّفسيّ الاجتماعيّ رفاهية أو إضافة لا ضرورة لها، بل أصبحت من الأساسيّات الضّروريّة لمواكبة مهارات القرن الواحد والعشرين وعصر التكنولوجيا والتّحوّل الرّقميّ والذّكاء الاصطناعيّ، ومحاكاة متطلباتها. حيث أجمع الباحثون (Ruishu et al., 2022) على أهمية رفد التّعليم وإثرائه من خلال الذّكاء الاصطناعيّ ضمن خمسة أطر محوريّة: (أ) إدارة التّعليم وتطويره (ب) تمكين المعلمين وتنويع أساليب التدريس

(ج) تقييم العملية التّعلمية والتّعليميّة (د) تنمية القيم والمهارات اللازمة للحياة وسوق العمل في عصر الذّكاء الاصطناعيّ (هـ) تقديم فرص التّعلم للجميع مدى الحياة.

تداخل وتمازج أنظمة الذّكاء الاصطناعيّ مع العديد من التخصصات تعزّز بيئات التّعلم وترفدها بالأدوات اللازمة، ممّا يضفي مزيدًا من المرونة والشمولية والتنوّع كما ذكر (درويش، الليثي، 2020). وهذا ما أكّدته توصيات مؤتمر ليب(Leap, 2023) المنعقد في الرّياض عام 2023 لأهمية الذّكاء الاصطناعيّ، والتّعليم الرّقميّ لما يحقّقه من نقلة نوعيّة في مجال التّعليم، واقترح المؤتمر مجموعة من البرمجيات والتّطبيقات الدّاعمة للمدارس والطّلبة، وقدّم حلولًا رقميّة مبتكرة لتكامل المنظومة التّعليميّة التّكنولوجيّة؛ بهدف مراعاة تقديم الخدمات التّعليمية وفقًا لمهارات القرن الواحد والعشرين وعصر التّكنولوجيا ومراعياً لفئات الطلبة العمرية، والسّعي نحو التّطوير من خلال الحقائق العلميّة لاستشراف المستقبل وتحقيق الاستدامة.

تستنتج الباحثة أن التّعلم النّفسيّ الاجتماعيّ والذّكاء الاصطناعيّ عنصرين مترابطين بصورة وثيقة، خاصة إذا تم توظيفهما بما يخدم العمليّة التّعليميّة الفاعلة للطلبة الموهوبين ذوي القدرات العالية والذين يطمحون لتعلم المزيد من المهارات الشخصية لتوظيفها في حياتهم العملية. لأن تطبيقات الذّكاء الاصطناعيّ تزيد التفاعل بين المتعلم والمحتوى الرقمي الذي يقدم عبر المنصات الرقمية التفاعلية، ومن هنا تولد لدى الباحثة الرغبة في تصميم منصة رقميّة قائمة على الذّكاء الاصطناعيّ لقياس مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ لدى الطّلبة الموهوبين.

مشكلة الدّراسة

تنبع مشكلة الدّراسة من بيئة عمل الباحثة في مدرسة اليوبيل التي تعد أول مدرسة ترعى الطّلبة الموهوبين في الأردن، وتتحدد خبرة الباحثة كونها مسؤولة عن برامج تطوير الشّخصيّة في مدرسة اليوبيل/ التابعة لمؤسسة الملك الحسين، إذ لاحظت الباحثة أن هناك عددًا من الظّواهر القابلة للتّتبع والاستقصاء لدى الطّلبة الموهوبين في المدرسة، والمتمثّلة بظهور بعض الاضّطرابات العاطفية، مثل: القلق والتوتر والاكتئاب وغياب وعي الطّلبة بذواتهم وأفكارهم ومشاعرهم، وتجلّي بعض الاضطرابات السلوكية مثل التنمر والاستقواء والميل إلى العزلة، الأمر الّذي يؤثر سلبًا على بناء شخصية الطالب العلميّة والإنسانيّة، مما يؤدي إلى تراكم مثل هذه السّلوكيات غير المرغوبة في تدني الّنتاج التعليمي لدى الطّلبة، مما أثار تفكير الباحثة بالبحث عن الأسباب وكيفيّة معالجتها، وبالاستناد على البيانات التي توصلت إليها أحدث الدّراسات إلى حالة التّدهور المتزايد للصّحة العّقلية لدى الشباب مما يؤثر ذلك على سلوكهم الاجتماعيّ داخل المؤسسات التعليميّة وخارجها ومنها دراسة (Clarke Et Al., 2021)، وكما تشير بعض الدراسات إلى دور جائحة كورونا(كوفيد-19) في تدهور أوضاع الطّلبة في ظلّ التّحولات المستجدّة على صعيد الصحة النّفسية والجسدية والتعليم، والتي أنعكست مجملاً على الطّلبة وطريقة تعليمهم، وسلوكياتهم، ومهاراتهم المتنوعة كما اشارت دراسة (Linlin Et Al., 2021)، ومن الآثار النّفسية والمؤثرة على الصحة العقلية كذلك، والتي تعيق من صحة تنمية مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ تزايد القلق المجتمعيّ على الطلبة، ومن ذلك تدنّي الحدّ العمريّ لظهور الاضطرابات النّفسية إلى سن الرّابعة عشر ونصف، كما اكدته دراسة (Solmi et al.,2021) فتتّجه التّوصيات للاهتمام المتزايد-طنيًّا ودوليًّا-بالصحة العقلية والرفاهية النّفسية والتّعلم النّفسي الاجتماعيّ كنهجًا متكاملًا، وضرورة

التّدخل المبكر للحد من تطور المشكلات وتقليل العبء المرتبط بعلاجها. وكذلك أشارت مؤسسة الصحة النّفسية للمراهقين في تقريرها السنوي إلى المراجعة المنهجية لفعالية التدخلات المدرسية المقدّمة في مجال تعزيز الصحة العقلية والرّفاهية النّفسية من خلال التدخلات القائمة على التّعلم النّفسي الاجتماعيّ، والتّعلم العاطفي، والذكاء العاطفي، وعلم النفس الإيجابي، واليقظة الذهنية، والمرونة العقلية (Clarke et al., 2021).

مما سبق تنطلق رؤية الباحثة من إدراك ضرورة البحث عن حلول حديثة فاعلة تراعي ميول الطّلبة، ورغباتهم، واحتياجاتهم، لمعالجة السلوكيات غير المرغوبة أو حدّها وخصوصا في ظل الثورة التكنولوجية، فارتأت بضرورة السعي نحو تصميم منصة رقميّة توظّف الذّكاء الاصطناعيّ بهدف قياس وتنمية مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ لدى الطّلبة، باعتبارها مفهومًا علميًا بحتًا في ضوء التغيرات العالمية بعد كوفيد -19 وفي ظل الثورة التكنولوجيا وظهور عدد من تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والحاجة الملحة لتنمية مهارات التّعلم النّفسي العاطفي وتطويرها رقميًا، ثم تقصّي مدى استجابة الطّلبة عبر المنصة الرقمية لأبعاد التّعلم النّفسي الاجتماعيّ.

أهداف الدّراسة وأسئلتها

تسعى الدّراسة لتتبّع درجة استجابة الطّلبة الموهوبين لأبعاد التّعلم النّفسي الاجتماعيّ وقياسه لديهم، وذلك من خلال تطبيق مقترح تصميم منصّة الرقميّة قائمة على بعض برامج الذّكاء الاصطناعيّ في قياس مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ، ويتمحور الهدف من هذه الدّراسة في الإطار النّظري ثم التّطبيقيّ وفق ما يأتي:

أولاً: التأسيس لتصوّر مقترح فيما يتعلّق بتصميم المنصّة الرقميّة وفق برامج الذّكاء الاصطناعيّ ووفق أبعاد التّعلم النّفسي الاجتماعيّ بصورة علميّة موضوعيّة، وتتناول

المكونات الخمسة للتعلم النّفسي الاجتماعيّ: الوعي الذاتي، الإدارة الذاتية، الوعي الاجتماعيّ، مهارات العلاقات، مهارة اتخاذ القرار المسؤول من خلال المنصة الرقميّة المقترحة.

ثانيا: تحديد مدى امكانية استخدام المنصّة الرقميّة المقترحة والقائمة على الذّكاء الاصطناعيّ في قياس وتنمية مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ لدى الطّلبة الموهوبين. وبما يخدم متطلبات العصر ويناسب احتياجات الطّلبة الموهوبين وميولهم ورغباتهم ومهاراتهم ويلبّيها بهدف رصد درجات استجاباتهم.

تسعى الدّراسة للإجابة على الأسئلة الآتية:

1. ما هو التصور المقترح لتصميم المنصة الرقميّة القائمة على الذّكاء الاصطناعيّ لقياس مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ لدى الطّلبة الموهوبين؟
2. ما مستوى استجابة الطّلبة الموهوبين لمكونات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ الخمسة (الوعي الذاتي، الإدارة الذاتية، الوعي الاجتماعيّ، مهارات العلاقات، مهارة اتخاذ القرار المسؤول) من خلال المنصة الرقميّة القائمة على الذّكاء الاصطناعيّ من وجهة نظر الطّلبة؟

أهمية الدّراسة

تتمثّل أهمية الدّراسة في الدور الفاعل الواعد للتكنولوجيا في هذا المجال كما يأتي:

<u>الأهمية النظرية:</u> العمل على إثراء المكتبة العربية في ظلّ غياب المحتوى العلميّ نظرًا لأن جلّ الدراسات والأبحاث في اللغة الانجليزية، كما وتخدم هذه الدّراسة الدراسات الأخرى اللاحقة، والمحتملة من خلال بناء قاعدة إثرائيّة راسخة لتنمية مهارة التّعلم النّفسي الاجتماعيّ ضمن إطار مرجعيّ مستدام وقابل للتّطوير يعكس أثر بصمة الذّكاء

الاصطناعيّ المتوقّعة، حيث تتميّز بمواكبة التّطور المعرفي والتقني في القرن الواحد والعشرين، مما يثري خبرات المتعلمين ويبني مهارات جوهريّة مثل التّعلم الذاتي المستدام.

الأهمية التطبيقية: وعلى الصّعيد العملي المتنامي فإن الدّراسة ترفد قاعدة بناء منهج إثرائي للطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل، حيث إن تصميم منصة رقميّة إثرائية حياديّة ترتكز على قاعدة علمية متينة توفر فرصة حقيقيّة للطلبة الموهوبين في قياس وتتبع مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ لديهم وتنميتها، كما أن تزويد الطّلبة بوسائل تعلم فريدة خارج إطار الغرفة الصفيّة يعين الطّلبة على الانتقال من مرحلة اكتساب المعارف في مجال التعلم النفسي الاجتماعي إلى مرحلة توظيف هذه المعارف وتطبيقها، وبالتالي تنمية مفاهيم الوعي الذاتي، وإدارة المشاعر، والإحساس بالمسؤولية المجتمعية، وزيادة الدافعية و الابداع والابتكار عند الطّلبة الموهوبين.

مصطلحات الدّراسة

تتمثل أهم المصطلحات التي تناولتها الدّراسة الحالية والتي تحتاج إلى توضيح في الآتي:

التّعلم النّفسي الاجتماعيّ: يعرّف التّعلم النّفسي الاجتماعيّ **مفاهيميًا** على أنه "العلاقة الديناميكيّة بين البعدين: النّفسي والاجتماعيّ للفرد، حيث يتفاعلان معا ويؤثّر أحدهما على الآخر، فتشير الجوانب النّفسية لتطور أفكار الفرد، وعواطفه، وسلوكياته، وذكرياته، وتصوراته وفهمه، في حين تشير الجوانب الاجتماعيّة لتنمية التّفاعل، والعلاقات الانسانيّة بين الفرد، و الأسرة، والأقران، والمجتمع.(Pekrun and Linnenbrink, 2014)"

ويعرّف التّعلم النّفسي الاجتماعيّ **إجرائيًا** على أنه عملية اكتساب الكفاءات الأساسية للطلبة وهي الوعي الذاتي وإدراك العواطف والمشاعر وإدارتها، وتعيين الأهداف وتحقيقها من خلال الإدارة

الذاتية، وتقدير وجهات نظر الآخرين واحترامها كالوعي الاجتماعيّ، وإقامة العلاقات الإيجابية والحفاظ عليها، واتخاذ القرارات المسؤولة، والتي يمكن قياسها من خلال مقياس التعلم النفسي الاجتماعي المقنن والمطور الذي تم استخدامه.

الطالب الموهوب

الموهبة **مفاهيميًّا** هي: قدرة فطرية أو استعداد موروث في مجال واحد أو أكثر من مجالات الاستعداد العقلية، والإبداعية، والاجتماعيّة، والانفعالية، والفنية، وهي أشبه بمادة خام تحتاج إلى اكتشاف وصقل حتى تبلغ أقصى مدى لها. والطالب الموهوب هو: كل طالب يمتلك قدرة استثنائية، واستعدادًا فطريًا غير عادي في مجال أو أكثر من المجالات العقلية، والإبداعية، والاجتماعيّة، والانفعالية، والفنية، وذلك يقاس من خلال اختبار أو أكثر من اختبارات الذّكاء أو الاستعداد، والإبداع، والمهارات القيادية وغيرها (جروان،54،2016).

ويعرّف الطالب الموهوب إجرائيًا هو كل طالب في الصف العاشر في مدرسة اليوبيل لديه قدرات عقلية مرتفعة في الرياضيات، والذّكاء العقلي إضافة إلى قدرات مرتفعة في الذّكاء الاجتماعيّ، والابداع، والابتكار وتم قياس ذلك من خلال اختبارات عالمية تقدمها المدرسة كنوع من سياسة القبول والتسجيل في بيئة مدرسية متخصصة في رعاية الطّلبة الموهوبين.

الذّكاء الاصطناعيّ

عرفها غودمان (Goodman, 2021) **مفاهيميًا** على أنها التكنولوجيا المتقدمة القائمة على خوارزميات متسلسلة من التعليمات المستخدمة لحل مشكلة، وضعها المبرمجين لإرشاد الاجهزة لأداء المهمات المطلوبة، وهي اللبنات الأساسية في العالم الرقمي ليتشابه هذا الذّكاء مع الذّكاء البشري و ليكون قريبا من الحياة اليومية.

وتعرفها الباحثة **اجرائيا** هو: استخدام تطبيقات الذّكاء الاصطناعيّ كبيئة تعليمية –في جوهره– باعتباره مجالًا من مجالات علوم الكمبيوتر التي تسمح بمعالجة البيانات، واستخدام استراتيجيات في التدريس رقمية ضمن تطبيقات حديثة مبنية على المستوى الأول في الذكاء الاصطناعي، من خلال انتاج أفلام ومحتوى تفاعلي بتصميم المنصة الرقمية واعطاء مجال للطلبة باستخدام هذه البرامج بصورة تفاعلية ضمن المنصة المستخدمة.

المنصة الرقميّة

عرفها شن وآخرون (Chen et al., 2020) على أنها "برنامج افتراضي تتمثل وظيفته في إنشاء مساحات افتراضية لمشاركة المعلومات، ويتم استخدامه في الجامعات والمدارس لتقديم المحتوى الإلكتروني". كمجموعة متكاملة من الخدمات التفاعلية عبر الانترنت التي تزود المتعلمين وغيرهم من المشاركين في التعليم بالمعلومات والأدوات والموارد لدعم وتعزيز تقديم التعليم وإدارته.

وتعّرف إجرائيًا: على أنها نظام التعليم الإثرائي لمهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ عبر مساق تدريبي يحتوي مجموعة من الدروس التفاعلية والاختبارات والفيديوهات القائمة على برامج الذكاء الاصطناعي والألعاب التفاعلية الرقميّة والمحتوى الرقمي للأنشطة المختلفة باستخدام "المودل" الذي اعتمدته الباحثة في تصميم المنصة.

حدود الدّراسة

تتمثل حدود الدّراسة في ثلاث **حدود** رئيسة وهي كما يلي:

الحدود الزمانية	الحدود البشرية	الحدود المكانية
الفصل الدراسي الثاني للعام (2022-2023)	**طلبة الصف العاشر**	**مدرسة اليوبيل (مؤسسة الملك الحسين)، عمان/ الأردن.**

الشكل (1-1): حدود الدّراسة

مجتمع الدراسة

طلبة الصف العاشر في مدرسة اليوبيل.

محددات الدراسة

تحددت نتائج هذه الدراسة بمجتمعها، و درجة استجابة الطّلبة، وبطبيعة أداتها، إذ يمكن تعميم نتائج الدراسة على المجتمعات المشابهة لمجتمعها في ضوء صدق الأداة ومعامل ثباتها.

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الأدب النظري

يتناول هذا الفصل عرضًا للإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، إذ يشتمل الأدب النظري على خمسة محاور؛ المحور الأول تستعرض الباحثة المنصات الرقميّة التفاعلية بمفهومها ومميزاتها وخصائصها وتطبيقاتها. واشتمل المحور الثاني على الذّكاء الاصطناعيّ بمفهومه وعلاقته بالمنصة التي تم تصميمها وبنائها. وعرض المحور الثالث مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ من حيث مفهومه ومكوناته. انتهت الباحثة بعرض المحور الرابع عن الطّلبة الموهوبين في مدارس رعاية الموهوبين وخصائصهم ومميزاتهم وحاجاتهم الأساسية. واشتمل المحور الخامس على تأثير مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ على الطّلبة الموهوبين وذلك من خلال استخدام منصة رقميّة قائمة على الذّكاء الاصطناعيّ. واشتملت الدراسات السابقة على عرض الدراسات والأبحاث العلمية المرتبطة بموضوع الدّراسة، والتعقيب عليها.

المحور الأول: المنصات الرقميّة التفاعلية مفهومها، مميزاتها، خصائصها، تحدياتها وتطبيقاتها

يتيح التّعلم الإلكتروني عبر المنصات الرقميّة فرصة حقيقيّة للمشاركة الفعَّالة والتفاعل الإيجابي، مع الحفاظ على بقاء أثر التعليم في مختلف مواقف التّعلم، كما أن هذا التّعلم متمركز حول الطّلبة بما يتوافق مع نظريات التّعلم المختلفة والمتنوعة والتي تهتم بالطالب على أنه محور العملية التعليميّة، ويشمل الاهتمام بتنمية الجوانب المعرفية والسلوكية والمهارات الحياتية والمرونة العقلية من خلال توفير فرص التعامل مع مصادر متنوعة لإثراء المعلومات وتحقيق الأهداف التعليميّة التربوية والأخلاقية، حسب ما ورد في العديد من الأدبيات والمصادر والدراسات المرتبطة

في هذا المجال (El Mabrouk et al., 2017; Rueda et al., 2018; Elsayed Ahmed & Hasegawa, 2015; Claudiu et al., 2020).

يعتبر استخدام المنصات الرقميّة التعليميّة من الخيارات الحديثة والمفيدة للتعليم في الوقت الراهن، حيث تتميز هذه المنصات بعدّة ميّزات أساسية، فهي تساعد مؤسسات التعليم على تطوير مناهجها وأساليبها التقويمية وتقدم محتوى رقمي حديث وفعّال من خلال التعليم عن بعد، كما تمنح خدماتها التعليميّة لكافة شرائح المجتمع، وتتيح لهم التعليم عن بعد في أي وقت وفي أي مكان، وتمكن المنصات الرقميّة مبرمجيها ومطوّريها من إنشاء أدوات تفاعلية رقميّة عبر شبكات الإنترنت فتقلل من التكاليف الباهظة على الطّلبة، وتوفّر بيئة للابتكار وتبادل الخبرات وتحفّز التفاعل مع الآخرين مما يسهل اتاحة الفرص للتعلّم بطرق مختلفة حسب ما يراه كل من (Ouadoud et al.,2016 Dziuban et al., 2017).

تهدف منصات التّعلم الرقميّة إلى إيجاد بيئة تعليميّة تفاعليّة باستخدام التقنيات الرقميّة وتوفير مصادر متنوعة للمعرفة. كما تهدف إلى تنمية المهارات الحياتية والمهارات الحديثة لمواكبة التطوّرات العالمية في مجال التقنيات الرقميّة لتناسب جميع الفئات العمرية والتنوع اللغوي والثقافي. وكذلك إلى توسيع دائرة المعرفة للطلبة وتعليمهم مهارات التعامل الرقمي باستخدام البرامج والتطبيقات الحديثة مراعية الفروق الفردية بين الطّلبة وإمداد كافة الطّلبة بفرص تعلّم عالية الجودة و ثريّة ومتنوّعة، وذلك من خلال توفير بيئة تعلم رقميّة جذّابة لا تعتمد على المكان أو الزمان حسب ما ورد في دراسة (الثبيتي والاشي، 2021).

تواجه المنصات الرقميّة في التعليم العديد من التحديات التي تشكل عائقًا أمام تحقيق أهدافها وتوفير تجربة تعليمية فعّالة للطلاب كما ذكرها كل من (شريف والدولات، 2018) و (Wu & Chen,2015; Islam et al.,2017)، ومن أهم هذه التحديات:

- قلّة التوافر التكنولوجي: يعتبر هذا التحدي أحد أهم التّحديات التي تواجه المنصات الرقميّة في التعليم، حيث يجب أن تتوفر البنية التحتية التكنولوجيّة الكافية لدى المدارس والطّلبة لتمكينهم من استخدام هذه المنصات.
- قلة التفاعل والمشاركة: لابد من تشجيع الطّلبة على التفاعل والمشاركة بشكل فعّال عبر المنصات الرقميّة، وهذا يتطلب من المعلّمين والمصمّمين توفير تصاميم تفاعليّة و جذّابة ومحفّزة للإهتمام.
- ضعف الاتصال: يجب توفير وسائل اتصال فعّالة بين المعلّمين والطّلبة عبر المنصات الرقميّة، حيث يعتمد التواصل الفعّال على جودة الاتصال وسهولة الاستخدام.
- قلّة التوافق والتّنوع: يتطلب استخدام المنصّات الرقميّة توافقاً وتنوّعاً في المحتوى والأدوات المستخدمة، حيث لابدّ من تلبية احتياجات الطّلبة ومتطلّبات التّعلم المختلفة.
- الأمان والخصوصية: يجب ضمان الأمان والخصوصية للمستخدمين في المنصّات الرقميّة، ويجب تحقيق هذا الهدف من خلال اتّباع سياسات وإجراءات الأمان والخصوصية المناسبة.
- التحدّيات الاجتماعيّة والثّقافية: من المهم فهم التحديات الاجتماعيّة والثّقافية التي يمكن أن تؤثر على الطّلبة لوضع الحلول المناسبة لمواجهتها والتّقليل منها.

إن من أهم الأدوات التي تستخدمها المنصات التعليميّة حسب ما ذكره كل من (Gonzalez et al., 2017; Kizilcec ,2019):

محاضرات الفيديو: نظراً لاحتوائها على أنماط عرض مختلفة فيتم تسجيل المحاضرات أو الفيديوهات، وفي ظل الذّكاء الاصطناعيّ عمل فيديوهات معتمدة على الذّكاء الاصطناعيّ وانتاجها واخراجها بصورة متكاملة، وعادة ما يرغب الطّلبة في مشاهدة المقاطع القصيرة التي تتراوح من دقيقة إلى 3 دقائق وخصوصا في عرض سرعة إنتاج الفيديوهات عبر مواقع التواصل الاجتماعيّ والمنصات المختلفة أو المحاضرات بحيث لا تزيد عن 15 دقيقة.

أدوات التقييم والاختبارات الشخصية: يرغب معظم الطّلبة في القيام باختبارات شخصيّة تقيس مهاراتهم المختلفة وتمنحهم تقارير مفصَّلة عن هذه المهارات وآليات تطويرها، حيث يتم التقييم من خلال استخدام أسئلة الاختيار من متعدد التي يتم تقديرها تلقائيًا أو المبرمجة والمصنفة تلقائيًا والتي ينتج عنها تقارير مستندة لبرمجيات الذّكاء الاصطناعيّ، حيث تسهم بعمل اختبارات شخصيّة واختبارات للمهارات الحياتيّة والاجتماعيّة والعاطفيّة وليس فقط للمواد الدراسيّة.

المنتديات: المكان الذي ينشر فيه الطّلبة آرائهم من خلال تفاعلهم مع أسئلة معينة أو يستطيعون طرح الأسئلة التي يجيبُ فيها ذوو الخبرة والاختصاص، وقد ذكر(Yahiaoui et al., 2021) في دراسته أهميّة المنتديات حيث تعتبر الطريقة الرئيسيّة لتفاعل الطّلبة وتلقي الخدمات المختلفة. وتتكون عادة من مناقشة عامة ومناقشة خاصة بالموضوع وملاحظات حول الموادّ المقدّمة.

موادّ للقراءة: ويتمّ تقديمها للطّلبة على شكل ملفّات Word أو PDF للقراءة أو محتوى من ضمن المنصة يستطيع فيه الطّالب القراءة أو تشغيل القارئ الآلي مراعياً ايضًا حاجات وخصائص أشخاص ذوي الإعاقة.

جلسات فيديو حيّة: هناك جلسات فيديو حية مع متخصصين وخبراء في المجالات التي تقدمها المنصّة وتكون مبرمجة بوقتٍ زمنيّ معيّن ، تمكّن الطّالب منَ التّفاعل المباشر مع المختصين عبر مؤتمرات الفيديو مثل زووم، ومايكروسوفت تيمز وغيرها.

الأنشطة التفاعليّة: يتم تقديم مجموعة من الأنشطة التعليميّة التفاعليّة كالألعاب مثل (الألعاب الالكترونية) أو الأنشطة الرقميّة مثل (الخرائط الذهنيّة، نقل الصورة، الرسم، اختيار من متعدد، وغيرها) بهدف السماح للطّلبة باختبار فهمهم للمحتوى بطريقة تفاعليّة وغير تقليديّة.

وسائل التواصل الاجتماعيّ: يتم تشجيع الطّلبة على مواصلة مناقشاتهم على صفحات مخصّصة على منصّات تواصل اجتماعيّة مثل Facebook و Instagram بالإضافة لنشر الإعلانات والتعليقات التي تسمح بها هذه الوسائل، والجدير بالذكر أن وسائل التواصل الاجتماعيّ تختلف استخداماتها من بلد إلى آخر إلّا أن إقبال الطّلبة عليها والدّراسة والإستفادة من المعرفة وتناقل المحتوى التعليمي عبرها أصبح أيسر كما أشارت دراسة (Yu et al., 2022).

اعتبر شريف والدولات (2018) المنصّات التعليميّة الإلكترونيّة والرقميّة بيئة تفاعليّة نشطة وحيويّة حيث تعمل على توظيف تقنية الويب ودمج مميزات أنظمة إدارة نشر المحتوى الإلكتروني مع شبكات التواصل الاجتماعيّ وتطبيقاته المختلفة، ويمكن من خلالها طرح الأنشطة التعليميّة الإثرائية المتنوّعة، والتواصل مع الطّلبة عبر تقنيات عديدة. وتساعد المنصات التعليميّة الرقميّة

على الوصول للمعرفة وتطبيقها بسهولة، ومشاركة المحتوى التعليمي للحصول على مخرجات تعليميّة ذات جودة عالية.

تعد منصات التعليم الرقمي بيئة تعلّم تفاعليّة تعاونية تعمل على توظيف تكنولوجيا الويب والشبكات الاجتماعيّة وإدارة المحتوى الإلكتروني مع تطبيقات الاتّصال والشبكات المختلفة، حيث يتيح للطلاب إمكانية الوصول إلى المواد والمرفقات التعليميّة بغض النظر عن الزمان أو المكان، والقيام بالتفاعل والمشاركة وتنفيذ الأنشطة التعليميّة (Wang et al., 2017).

وقد بدأنا نشهد في الفترة الأخيرة تزايد في استخدام المنصات التعليميّة في كافة المجالات التربويّة؛ وذلك بسبب تأثير هذه المنصات الرقميّة على التّعليم، فبالاعتماد على أنظمة ادارة التّعلم التي تتصف بأنها أكثر مرونة وقابليتها للتعامل مع الإنترنت مّما جعل أنشطة تعليم الطّلبة (LMS) توفّر بيئة محفزّه للتعلّم في كل مكان وزمان (Chung et al., 2018).

المحور الثاني: الذّكاء الاصطناعيّ

شهد علم الذّكاء الاصطناعيّ طفرة عالية في مستقبل البشرية والاندماج مع المؤسسات بمجملها، ومع التقدّم الهائل لتكنولوجيا المعلومات والاتّصالات والتّطور المعرفي والتقني في تطبيقات الأجهزة، اتّجهت المؤسسات التعليميّة لنشر المعرفة ومواكبة كل المستحدثات لدمجها بأساليب التدريس والتعليم الحديثة، لتفعيل كل الوسائل المتوفرة التي تسمح بالتفاعل بين المعلم والطالب، وأن هناك ضرورة للتحول من الطرق التقليدية بالتعليم إلى طرق فيها نشاط وتفاعل بين المعلم وطلّابه وهذا ما تحدّث عنه (قطيط ،2011).

وتحدّثت الورقة البحثية للباحثين جبريل ويوسف (Jibril & Yousif , 2019) عن كيفيّة نشوء ثورة التّعليم بفضل التقنيات الحديثة في مجال الذّكاء الاصطناعيّ وعرض تأثير التقنيات الحديثة

مثل الذّكاء الاصطناعيّ والتّعلم الآلي والروبوتات والواقع الافتراضي على التّعليم في مختلف المستويات التعليميّة. كما تمّ ذكر الآثار الإيجابيّة والسلبيّة لاستخدام تلك التقنيات في التّعليم و توضيح المجالات التي يمكن استخدامها فيها بشكل فعّال، وهنالك العديد من الأمثلة على التطبيقات المستخدمة في التّعليم مثل نظام الأسئلة والأجوبة الآلي، وأنظمة تحليل البيانات لتحسين النّتائج التعليميّة. حيث إن استخدام التقنيات الحديثة في التّعليم يمكن أن يساعد في تعزيز الفرص التعليميّة وتحسين النّتائج التعليميّة، ولكن يجب مراعاة الجوانب الأخلاقيّة والأمنيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة في استخدام هذه التّقنيات.

وقد أوصى مؤتمر ليب (LEAP, 2023) المقام في مدينة الرياض؛ بضرورة إدخال التقنيات الحديثة والذّكاء الاصطناعيّ والروبوت والمنصات الرقميّة التفاعليّة في العمليّة التعليميّة. كما أوصت بعض المؤسّسات التعليميّة بضرورة تدريب المعلّمين وإعدادهم للدّخول في عصر التّعلم الرقمي الذكي الذي يستخدم التقنيات والبرمجة والذّكاء الاصطناعيّ، وقدّم المؤتمر التوصيات والمقترحات التي تعمل على تفعيل هذه التقنيات الحديثة في التّعليم وهو ما يسعى إليه البحث الحالي.

وفي النظر الى أنواع الذكاء الاصطناعي حسب دراسة (العتل، العجمي ،2021) هنالك أربعة أنواع أساسية هي:

- **الآلات التفاعلية .Reactive Machines**

تقوم الآلات التفاعلية بتنفيذ مهام أساسية فقط، ويعدّ هذا النوع من الذكاء الاصطناعي أبسط الأنواع على الإطلاق. تستجيب الآلات التي تستخدم هذا النوع لبعض المدخلات ببعض المخرجات ولا تتضمّن آلية عملها أيّ عملية تعلّم ذاتي. وهي أوّل مراحل الذكاء الاصطناعي، ومن الأمثلة

عليها الأجهزة البسيطة التي تتعرّف على الوجه مثلاً، تطبيقات تقوم بعمل فيديو بعد اعطاءه سيناريو ما وغيرها.

- **الذاكرة المحدودة .Limited Memory**

وفي هذا النوع، يصبح لدى الذكاء الاصطناعي القدرة على تخزين البيانات، أو التوقّعات السابقة واستخدامها في في القيام بتنبؤات أفضل مستقبلاً. ومع الذاكرة المحدودة، تصبح هندسة وبناء تقنيات التعلّم الآلي (Machine Learning) أكثر تعقيدًا. من الأمثلة عليها نجد السيارات ذاتية القيادة، وتطبيقات المساعدة الشخصية وبرامج التعرّف على الصوت والصورة، وروبوتات المحادثة على المواقع الإلكترونية.

- **نظرية العقل .Theory of Mind**

هذا النوع من الذكاء الاصطناعي مازال العمل على تطويره حيث أن هذا النوع من التطبيقات ستكون مرافقة أفضل للانسان، ستفهم مشاعره، أفكاره ستساعده على تفسير مشاعره والشعور بحال أفضل، وهو ما يتم تطويره والعمل عليه الآن ضمن مجال الذكاء العاطفي الاصطناعي.

- **الوعي الذاتي Self-Aware**

المستقبل البعيد المجهول من تطوير ذكاء اصطناعي واعٍ بذاته. وهو ذاته الكيان الذي نراه في أفلام الخيال العلمي. هذا النوع من الذكاء الاصطناعي قد يوقد الكثير من الآمال، لكنّه أيضًا يبعث في النفس المخاوف. ففكرةُ وجود آلي واعٍ بنفسه وله ذكاءٌ خاصّ ومستقلّ أمرٌ مثير للقلق، لأنّ ذلك يعني أنّ على البشر التفاوض والحديث والتفاعل مع الآلة التي صنعوها بأيديهم.

وأشار (Khare, Stewart, 2018) الى أن الذكاء الاصطناعي له تأثير ايجابي على نجاح الطلبة عند استخدام النوع الأول والثاني من الذكاء الاصطناعي في التعليم وذلك من خلال

استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم والتدريس والتي تساعد الطلاّب والمدرّسين على تحقيق أكبر فائدة ممكنة من العملية التعلّمية كما تسهم في تحسين المستوى القيادي للطالب عن طريق تعليم نفسه بنفسه وتقييم مستواه، ومن الأمثلة المختلفة على ذلك: التعليم المتخصص حيث يتمّ الاستفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي في تخصيص التجربة التعليمية للأفراد من خلال تحليل أنماطهم التعلّمية وخبراتهم وقدراتهم السابقة ومن ثمّ تحديد المواد التعليمية المناسبة لهم، بالاضافة الى زيادة القدرة الابداعية والتخيلية للطالب من خلال الاستعانة بالرسوم التصويرية والافلام الرقمية في ابراز المادة العلمية. كما ويمكن استخدامه في مساعدة المعلّمين في أداء بعض المهام الإدارية كإجراء التقييمات، أدوات القياس، إعداد الاختبارات، تصميم الفيديوهات والعروض التوضيحية والألعاب التعليمية، و إدارة الأمور اللوجستية ذات العلاقة (Jena , 2018).

اضافة الى ميزة الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في كسر الحواجز الجغرافية من خلال جعل الفصول الدراسية العالمية في متناول الجميع بغضّ النظر عن لغتهم أو مكان تواجدهم أو أيّ معيقات أخرى، حيث تسهم تقنيات الذكاء الاصطناعي في تذليل هذه الحواجز والتغلّب عليها.(Khare, Stewart, 2018)

بناءً على ما سبق تُعدّ المنصات الرقميّة التي تستخدم الذّكاء الاصطناعيّ والمستحدثات التكنولوجية عنصر مهم لدعم العمليّة التعليميّة الإثرائية فهي تمتاز بالمرونة والتجديد، حيث تتيح للطّالب استخدامها في أيّ وقت ومن أيّ مكان، وذلك باستخدام الأجهزة الحديثة كأجهزة الحاسوب والأجهزة اللوحية والهاتف الذكي وأيّ جهاز يدعم هذه الفكرة.

المحور الثالث: مهارات التعلّم النّفسي الاجتماعيّ مفهومه ومكوناته

التّعلم النّفسي الاجتماعيّ

تم تعريف التعلّم النّفسي الاجتماعيّ بأنّه عمليّة اكتساب الكفاءات الأساسيّة لإدراك العواطف وإدارتها وتحديد الأهداف والعمل على تحقيقها، وتقدير واحترام وجهات نظر الآخرين، وإقامة علاقات إيجابيّة مع المحيط والحفاظ عليها، والقدرة والتّمكن من اتخاذ قرارات مسؤولة، والتّعامل مع الأمور الإنسانيّة بشكل فعّال (CASEL, 2022) وتهدف قيم مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ على تعزيز الوعي الذاتي، ومحو الأميّة العاطفيّة، والمرونة المعرفيّة، وتحسين الذاكرة، والمرونة العاطفيّة، و الاستمراريّة والاستدامة، والدّافع، والتّعاطف، والمهارات الاجتماعيّة والمهارات العلاقاتية والتواصل الفعّال، ومهارات الاستماع، واحترام الذّات، والثّقة بالنّفس، والتّقبّل واحترام الآخر، والتّنظيم الذّاتي وحل المشكلات (الايني، 2018)

مكوّنات مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ

شكل رقم (1–2): مكوّنات مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ– تصميم الباحثة بالرجوع إلى (CASEL, 2022)

حيث يمثل الشّكل مكوّنات مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ الخمسة، وآلية عملها معاً ضمن الفصول الدراسيّة والمدارس والبيت والمجتمع وقدرة مكوّنات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ على تعزيز العدالة التعليميّة والتميّز من خلال شراكات أصيلة بين المدرسة والأسرة والمجتمع لإنشاءِ بيئاتِ تعليمية وخبرات تتميز بالثّقة والعلاقات التعاونيّة المشتركة، والمناهج التعليميّة الحديثة والهادفة، والتقييم المستمر، حيث يمكن أن تساعد مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ في معالجة أشكالٍ من السلوكيات المختلفة غير المرغوب فيها وتعزيز السلوكيات الإيجابية و المرغوب فيها التي تنشأ عند الطّلبة، وتمكين الطّلبة من ممارسة هذا النّوع من المهارات الحياتيّة في بيئة رقميّة تكنولوجيّة آمنة وصحيّة وعادلة (CASEL, 2022). **حيث تشمل مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ على:**

1- الوعي الذاتي (Self-awareness): هو القدرة على فهم وتقييم مشاعرنا وأفكارنا و ممارساتنا وعلاقاتنا، ويعتبر أول جزء من مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ،و يتضمن الوعي الذاتي الفهم الدقيق لما يدفعنا وما يحفزنا، وقدرتنا على تقييم أهدافنا و أولوياتنا ومعرفة نقاط القوة والضعف لدينا (Llopis-Bueno & Casino-García, 2021). وعندما يكون الوعي الذاتي عالي فأنّه يمكّن الأفراد من إدارة أنفسهم بشكلٍ أفضل وتحقيق أهدافهم بشكلٍ أكثر فعالية ، وفقًا للمراجعة النظرية حول مفهوم الوعي الذاتي التي قامت بها دوفال ويكلوند (Duvalle and Wicklund, 1972) فإن الوعي الذّاتي يتضمّن تلك الأحاسيس الفعليّة والمعرفية للفرد، وأنّ الفرد يُنظّم سلوكه وتفكيره بما يتناسب مع هذه الأحاسيس، وبالتالي يشمل الوعي الذاتي فهم الذّات والمشاعر والأفكار الخاصّة بالفرد وتأثيرها على سلوكه وتفكيره.

2- الإدارة الذاتيّة (Self-Management): هي القدرة على التحكّم في السلوك والتفكير والعواطف الخاصّة بالفرد والعمل على تطويرها وتحسينها، وهي تعتبر مهارة أساسية في

التّعلم الذّاتي وتعزز مهارات الاستقلاليّة والمسؤوليّة الذاتية في حياة الفرد وتساعده في تحديد أهدافه والعمل على تحقيقها كما ذكرت دراسة(Teles and Pires, 2018) .

3- الوعي الاجتماعيّ Social Awareness : هو القدرة على التعرّف على مشاعرِ الآخرين وقدراتهم وإمكاناتهم ، والتعامل معها بشكلٍ فعّال ومسؤول، وهو جزء مهمٌ من مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ كما جاءت في دراسة (Llopis-Bueno & Casino-García, 2021)، وتشمل هذه المهارات العديد من القدرات الأساسيّة المتعلّقة بالقدرة على التّحديد والتّعبير عن المشاعر والتواصل مع العواطف والمشاعر بشكل فعّال، إضافة إلى فهم وتقّبل الآخرين بغضّ النظر عن الخلافات الثّقافية والاجتماعيّة وامتلاك مهارات تنظيم المشاعر والتعامل معها والتّحكم بها واستخدامها بطريقةٍ إيجابيّة وفعّالة في التّعامل مع الآخرين والبيئة المحيطة(Denham, 2006).

4- مهارات العلاقات(Relationship Skills): حيث تعدّ مهارات العلاقات الاجتماعيّة واحدة من مجموعة المهارات الاجتماعيّة والعاطفيّة النّفسية التي لابدّ أن يتعلّمها الطّلبة من خلال التّعلم النّفسي الاجتماعيّ. وتشمل هذه المهارات القدرة على التواصل بفعاليّة وفهم الآخرين، والتّعبير عن النّفس بصورة صحيحة وملائمة، وتطوير الصّداقات والعلاقات الإيجابيّة، والتّفاعل مع الآخرين بطريقةٍ متعاونة وذكيّة وبنّاءة كما جاء في دراسة (Llopis-Bueno & Casino-García, 2021).

وتعتمد مهارات العلاقات الاجتماعيّة على عدّة عوامل، منها القدرة على فهم شعور ورغبات واحتياجات الآخرين، والتّحكم في الانفعالات والتّعامل مع الضغوط والتوتّرات الاجتماعيّة بصورة صحيحة وإيجابية، كما تعتمد هذه المهارات على القدرة على العمل الجماعي والتعاون مع الآخرين، وحلّ المشكلات واتّخاذ القرارات بصورةٍ منطقيّة وبنّاءة، والاحترام والتقدير للثّقافات والخلفيّات

الاجتماعيّة المختلفة للآخرين. ويعتبر اكتساب مهارات العلاقات الاجتماعيّة أمرًا مهمًا جدًا للأفراد للنّجاح في العمل والحياة الاجتماعيّة، حيث تساعد على بناء علاقاتٍ إيجابيةٍ مع الآخرين، وتحسين الاتّصال والتّفاعل الاجتماعيّ، وزيادة الثقة بالنفس والتّمتُّع بالرّفاهية العاطفيّة والنّفسية (Llopis-Bueno & Casino-García, 2021).

5- صناعة القرار المسؤول Responsible Decision Making: هي إحدى المهارات الحيويّة التي يمكن تعلّمها من خلال مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ، وتعني القدرة على اتّخاذ القرارات المناسبة والمرضية في المواقف المختلفة، تتطلب هذه المهارة القدرة على تحليل المعلومات والتّفكير النّاقد، وتقييم الخيارات المتاحة، واتّخاذ القرار الأفضل بناءً على المعايير المحدّدة، حيث تتضمّن مهارة صناعة القرار أيضًا القدرة على التّعامل مع المشكلات والتحدّيات المختلفة بصورة فعّالة، واستخدام الخبرات السابقة والمعلومات المتاحة لتحديد الحلّ الأمثل، وتعتمد هذه المهارة على القدرة على التّعلم من الأخطاء والتحسين المستمر (الرقاد، 2016).

المحور الرابع: الطّلبة الموهوبين

أسهمَ اهتمام العديد من الدول المتقدمة برعاية وتربية الموهوبين إلى نهوضها وتطوّرها بشكلٍ ملحوظ في شتى نواحي الحياة، إذ أنّ الاهتمام بهذه الفئة قد تزايدَ منذ بداية القرن العشرين، حيث أن مفهوم الموهبة قد تطوّر عبر مراحل منذ تلك الفترة الزمنيّة وحتّى وقتنا الحاضر، فقد ارتبطت الموهبة بالأداء المميز في جانبٍ محدد، ثمّ اقتصرت بفترةٍ من الفترات على درجة الذّكاء العقلي ونسبته، وصولًا إلى اعتبار الموهبة قدرة، أو الاستعداد والقدرة على الأداء المميز في مختلف

المجالات العقلية والأكاديمية والفنية والإبداعية وغيرها (Gerald and Zeidner, 2017) و (جروان، 2016).

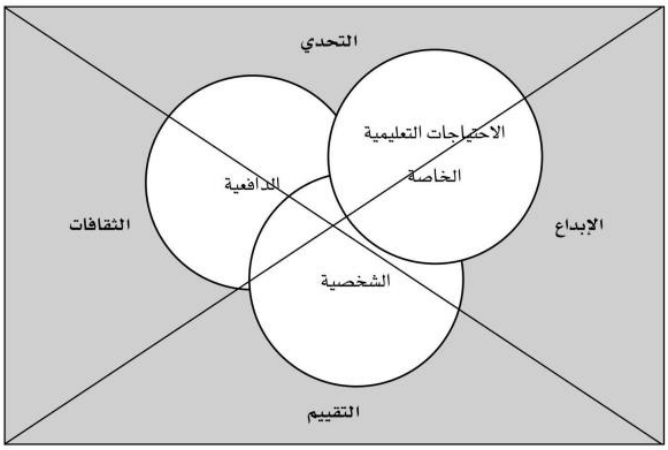
يعزى هذا التطوّر إلى العديد من الأسباب التي أسهمت في النّهوض بميدان تربية الموهوبين، والتي من ضمنها أن تقدّم حركة القياس العقلي وتنويع أساليبه، وشموليّته على الذّكاء العاطفيّ والاجتماعيّ (جروان، 2016). وتؤكد نظريات الذّكاء الحديثة على تعدّد الذّكاء، وأنّ كلّ فردٍ لديه ذكاءات متعددة ولكن بدرجاتٍ متفاوتة بين كل منها، وعلى سبيل المثال لا الحصر: الذّكاء المنطقي والذّكاء اللغوي والذّكاء العاطفي وغيرها، ويرى أيضاً أن كل منها ينمو داخل كل فرد بمعدّل مختلف وهذه الذّكاءات مستقلة نسبياً عن بعضها البعض، ولكلّ منها أساس بيولوجي داخل المخ، إلّا أنّها تتفاعل فيما بينها كلما دعت الحاجة إلى ذلك وفقًا لدراسة (Llopis-Bueno & Casino-García, 2021) ولا يمكن الفصل بينها عند حلّ مشكلة أو القيام بعمل معيّن حسب ما ذكرته الدّراسة، في حين أن تجربة كلّ طالب موهوب مختلفة عن الأخرى، فإن المصطلحين الرئيسيين المرتبطين بالتطوّر العاطفي في التّعلم النّفسي الاجتماعيّ للطلاب الموهوبين هما الشدّة وعدم التزامن (Davidson, 2022).

وقد أشار (المغربي 2014، 11) في كتابه إلى التعريفات الحديثة للطّالب الموهوب فقد اعتمدت على النظر للطالب الموهوب وأدائه الأكاديمي وقيمته الاجتماعيّة في المجتمع، وليس فقط إلى قدراته العقليّة كمعيار أساسي، بل وأصبحت طريقة تفكيره والمواهب التي يمتلكها والسّمات الشخصيّة التي يتحلى بها جميعها معايير أساسيّة للطّالب الموهوب، وذلك بالتّركيز على الأبعاد التالية: القدرات العقليّة والاستعداد الأكاديمي المتخصّص، إضافة إلى القدرة القياديّة والقدرات اللغوية والمهارات الفنيّة والرياضيّة المختلفة، ولابد من توفّر الدافعيّة والاستمراريّة. وهذه القدرات

تسهم مساهمة أساسيةً في السياق النّفسي والاجتماعيّ للطالب الموهوب، فيرى المغربي (2014) أن الطّلبة الموهوبين والمتفوّقين يشبهون الجميع في مشاعرهم وأفكارهم وسلوكيّاتهم، وتختلف في مقدار النّضج النّفسي الاجتماعيّ والثّبات والاستقرار العاطفيّ، فمقارنة بأقرأنهم لديهم القدرة على ضبط النفس والمرونة والانسجام مع التغييرات والقدرة على حل المشكلات بصورة إبداعيّة وابتكاريّة أكثر من غيرهم، وهذا يمكّنهم من مواجهة التوتّر والقلق والارتباك، حيث يبين (Cohen, 1994) أنّ الطّلبة الموهوبين عادة يحققون التكيّف الاجتماعيّ وهم سريعو الاندماج في المجموعات ويتمتّعون بقيم روح الصداقة والتعاون والانتماء، والشعور بالمسؤوليّة المجتمعيّة، والإنفتاح على الآخر ويظهرون اللطف والتعاطف في علاقاتهم الاجتماعيّة، حيث تناولت ذلك دراسة (عيسى، 2018).وكما أشار المغربي استنادًا لعدد من الأبحاث (2014)، أنّ الطّلبة الموهوبين لديهم حساسية زائدة لما يدور حولهم من أحداث، و لديهم توقّعات عالية على مستوى العائلة والمدرسة والمجتمع، مما يشعرهم بالتذبذب في مشاعرهم وظهور سلوكياتٍ من القلقِ والتوّتر والانفعال العاطفيّ ، ويذكر(Moon, 2003) أنّ معظم الطّلبة الموهوبين يتميّزون بردّات فعلٍ عاطفية، يغلب عليها الفرح والحزن وظهور الخوف والكآبة والشّعور بتأنيب الضّمير وجلد وتقييم الذّات بصورة مستمرّة، وهذا ما يُنمّي الحسَّ بالعدالةِ والموضوعية والكمالية.

وذكر ابراهيم والسمان (2018) في كتابه حول الطّلبة الموهوبين ذوي القدرات العالية، أنه من الممكن تدني مستوى تحصيل الطّلبة الأكاديمي بسبب عدم رضا الطّالب عن نفسه وعن إنجازاته والكمالية وجلد الذّات، وقيامهم بوضع أهداف وطموحات ذي معايير عالية، ومن الممكن أن يتعرضوا للضّغط النّفسي الخارجي نتيجة التغيّرات والتحديّات التي تحيط بهم، فيشعرون بظهور صورةٍ سيّئةٍ عنهم لا يرغبون بها، وهنا لابدّ من الحاجة الملحّة لرعاية الموهوبين، والتدخّل المباشر

للمحافظة على امكانيّاتهم وطاقاتهم ودافعيّتهم نحو التّعلم، ووضع استراتيجيّات للتغلّب على المشاكل التي يواجهونها، ومساعدتهم للعودة لتوازنهم النّفسي والاجتماعيّ. والشكل التالي يوضّح العلاقات المختلفة مع العوامل الداخليّة والخارجيّة للطّلاب الموهوبين والخصائص والسّمات الشخصيّة والتحصيل الاكاديمي.



شكل رقم (2-23): العلاقات المختلفة مع العوامل الداخليّة والخارجيّة للطّلاب الموهوبين-المصدر: (إبراهيم و السمان، 2018: ص: 25)

المحور الخامس: علاقة تصميم منصّة رقميّة معتمدة على الذّكاء الاصطناعيّ بالتّعلم النّفسي الاجتماعيّ للطّلبة الموهوبين

يشهد العالم في الوقت الحاضر تطورًا متسارعًا وتطبيقًا متزايدًا لأنظمة الذّكاء الاصطناعيّ (AI) في مختلف المجالات، حيث لا يقتصر استخدام تقنيات الذّكاء الاصطناعيّ في مجال التّصنيع أو تقديم الخدمات، بل يتجاوز ذلك إلى تحسين وتطوير التّعليم كأسلوب وأدوات تخدم الحياة، حيث يعدّ التّعليم أحد أهمّ المجالات التي تشهد استخداماً متزايداً لتطبيقات الذّكاء الاصطناعيّ، وتمتلك كذلك آفاقًا واسعةً لتطوير هذا الاستخدام في المستقبل، ويتجسّد دور الذّكاء الاصطناعيّ في التّعليم في هدفين:

الأول في جعل الطّلبة أكثر موائمةً وتكيّفًا في عالمٍ تشكّله أنظمة الذّكاء الاصطناعيّ. أما الهدف.

الثاني فيتركز على توفير إمكاناتٍ كبيرة للذّكاء الاصطناعيّ لتحسين وتطوير التّعليم بشكلٍ دائم وفي شتّى المجالات(Singh et al., 2021).

أكّد درويش والليثي (2020) أنّه في ضوء هذه التغيّرات على البيئة التعليميّة وفي ظل ثورة التكنولوجيا والاتصالات التي وفّرت للتعليم طرق متعددة داعمة للعملية التعليميّة، ظهرت الحاجة الماسّة للتحوّل بالتعليم نحو التقنيات وامتلاك المهارات للدروس الإلكترونيّة للمعلّم والطالب ليتماشى مع البيئة التفاعليّة الحديثة.

وترى الباحثة أن الذّكاء الاصطناعيّ والذّكاء النّفسي الاجتماعيّ يشيران إلى مفاهيم مختلفة، ولكن يمكن العثور على العلاقة بينهما، فإن الذّكاء الاصطناعيّ النّفسي يمثّل مجالًا حديثًا يجمع بين الذّكاء الاصطناعيّ وعلم النفس، ويشمل مواضيع مثل التعرّف على الصّوت والصّورة والتّعلم الآلي وعلم النفس الاجتماعيّ والسُّلوكيات البشرية. ومع ذلك، فإن بعض التّقنيّات الحديثة في مجال الذّكاء الاصطناعيّ تحاول دمج بعض الجوانب النّفسية والاجتماعيّة في التّعلم الآلي، ويشار إلى هذا النوع من الذّكاء الاصطناعيّ بـ "الذّكاء الاصطناعيّ النّفسي"، ويهدف هذا النّوع من الذّكاء الاصطناعيّ إلى تطوير قدرات الآلة على التعرّف على الصّوت والصورة والتعرّف على الأحاسيس والمشاعر والتّفاعل الاجتماعيّ والتّعلم من الآخرين بشكل أكثر فعالية وهذا هو المستقبل.

وبالاشارة إلى دراسة (Ayoub & Alabbasi, 2021) بالنسبة للطلّاب الموهوبين، فإن التّعلّم النّفسي الاجتماعيّ يمكن أن يساعدهم على تطوير مهاراتهم الاجتماعيّة والعاطفيّة، وتحسين قدراتهم على التواصل والعمل الجماعي، والتّفاعل مع الآخرين، وفيما يتعلّق بالطّلبة الموهوبين في

المجالات الأكاديميّة، فإن التّعلّم النّفسي الاجتماعيّ يمكن أن يساعدهم على تحسين مهاراتهم الاجتماعيّة والتعاونيّة، وهذا يمكن أن يساعدهم على النّجاح في حياتهم المهنيّة في المستقبل.

تتضمّن الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لتعزيز التّعلم النّفسي الاجتماعيّ للطلاب الموهوبين تحفيز التّعلم النشط والتّعلم التعاوني، وتعزيز التواصل الفعّال، وتطوير المهارات القياديّة والتحليليّة، وتعزيز الاهتمام بالموضوعات الاجتماعيّة والعاطفيّة، كما أشار (Prince & Swanson, 2019, 40) لأهميّة تعليم الطّلبة على المهارات الحياتيّة في المستقبل، حيث يتطرّق إلى الطريقة التي يتم فيها تعلّم المهارات الحياتيّة في المدارس، ويُقترح تحسين الطّريقة التي يتمّ بها تعلّم تلك المهارات ، حيث إنّ تعلّم المهارات الحياتيّة يمكن أن يؤثّر بشكل إيجابيّ على حياة الأشخاص في المستقبل، مثل زيادة فرص العمل وتحسين الصحّة العقليّة والجسديّة وتحسين العلاقات الاجتماعيّة. وهنالك عدد كبير من الطرق لتحسين تعليم المهارات الحياتيّة في المدارس، مثل تضمين تلك المهارات في المناهج الدراسيّة وتطبيقها عبر المشاريع التعليميّة والتدريس النشط واستخدام التكنولوجيا أدواتها.

يمكن للمدارس والمعلّمين الذين يتعاملون مع الطّلبة الموهوبين استخدام العديد من الاستراتيجيّات والأساليب لتعزيز التّعلم النّفسي الاجتماعيّ. ويتضمن ذلك استخدام الأنشطة التعاونيّة، وتشجيع المناقشة، وتحفيز الطّلبة على التعاون مع بعضهم البعض، وعند استخدام التكنولوجيا سيدفع ذلك إلى تبني فكر وتوجّه جديد مبني على مهارات القرن الواحد والعشرين وعصر الذّكاء الاصطناعيّ وأدوات وسائل التواصل الاجتماعي كما ورد في دراسة (Yu et al., 2022).

ويمثّل الشّكل التالي المطوّر للكاتب (Prince & Swanson, 2019, 17) حول الحاجة إلى تعزيز مهارات التّعلم القائم على حل المشكلات وهو المكون الخامس للتعلم النفسي الاجتماعي الذي يقع ضمن اتخاذ القرار المسؤول، وهذا التّعليم أساسيّ في رعاية الموهوبين الذي يتضمّن على المهارات اللازمة للتعاون الفعال، وتحديدًا المهارات المتعلّقة بالتواصل والتفاوض وحلّ المشكلات واتّخاذ القرارات الجماعيّة والتّعلم من الآخرين، وتعزيز الثقة بين الطّلبة وتحفيزهم على المساهمة الفعّالة في المجتمع المحيط بهم.

ثانياً: الدراسات السّابقة

يتناول هذا الجزء بعض الدّراسات السّابقة التي لها علاقة بموضوع الدّراسة، حيث أسهمت هذه الدراسات في إثراء الدّراسة الحاليّة، والاسترشاد بها لدعم هذه الدّراسة للمستجدّات في التطور التكنولوجي التّعليمي بمجالات العلوم الانسانيّة.

الدّراسات السّابقة ذات الصّلة

تناولت **دراسة (Yu et al., 2022)** التي أُجريت في الصين بعنوان : "تأثير تقنيات التّعلم المحمول وأدوات وسائل التواصل الاجتماعيّ على مشاركة الطّلبة ونتائج التّعلم في تعلّم اللغة الأنجليزية" حيث شملت الدّراسة 101 طالباً في المرحلة الجامعيّة وتم إخضاعهم لتعلّم اللغة الإنجليزية باستخدام تقنيات التّعلم المحمول وأدوات وسائل التواصل الاجتماعيّ لمدة 16 أسبوعاً وباستخدام المنهج التجريبي، حيث تم تقييم مشاركتهم ونتائج التّعلّم قبل وبعد التجربة، ووجدت الدّراسة أن استخدام تقنيات التّعلم المحمول وأدوات وسائل التواصل الاجتماعيّ يؤثر إيجابياً على مشاركة الطّلبة ونتائج التّعلم، حيث تحسّنت النّتائج الأكاديميّة للطلّاب وزادت مشاركتهم في التّعلم وفي المجتمعات الافتراضيّة. كما تبيّنت الدّراسة أن التفاعل بين الطّلبة والمعلّمين والتّعلم الذاتي

يلعب دورًا هامًا في زيادة مشاركة الطّلبة وتحسين نتائج التّعلم على الرّغم من أنّ التقنيّات المستخدمة في الدّراسة أثبتت فعاليّتها في تحسين مشاركة الطّلبة ونتائج التّعلم.

هدفت **دراسة الثبيتي والاشي (2021)**في الكشف عن العلاقة بين التّعليم الافتراضي والتّوافق النّفسي الدراسي بمحاوره المختلفة لدى عيّنة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، واعتمدت الدّراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتم استيفاء بيانات هذه الدّراسة باستخدام بعض أدوات الدّراسة وهي (استمارة البيانات العامّة، ومقياس التّعليم الافتراضي من إعداد الباحثة، ومقياس التوافق النّفسي الدّراسي من إعداد الباحثة)، واشتملت عيّنة الدّراسة الأساسيّة على عيّنة قصدية قوامها (206) من طالبات المرحلة الثانوية باختلاف مستوياتهم الدراسيّة (أولى ثانوي– ثاني ثانوي– ثالث ثانوي) من مدارس (حكوميّة– أهليّة) بمدينة مكة المكرمة، وقد تم إجراء التحليلات الإحصائيّة المناسبة لاستخلاص النّتائج والتحقق من مدى صحة الفروض ، ومن أهم النّتائج وجود علاقة ارتباطيّة طرديّة بين مقياس التّعليم الافتراضي ومقياس التّوافق النّفسي الدراسي بمحاوره المختلفة لدى طالبات المرحلة الثانوية، وكشفت النّتائج أن مستوى وعي طالبات المرحلة الثانويّة بالبيئة التعليميّة التفاعليّة جاء بدرجة متوسّطة و بنسبة (39.8%)، في حين بيّنت نتائج الدّراسة أنّ مستوى التّوافق النّفسي الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية مرتفع بنسبة (51.9%).

وقد تناولت **دراسة (Ayoub & Alabbasi, 2021)** الاجابة على سؤال: "هل الطّلبة الموهوبون أكثر ذكاءً عاطفيًا من أقرانهم الغير الموهوبين؟ على مقياس ميتا" حيث حقق تحليل ميتا في العلاقة بين الذّكاء العاطفي والموهبة، إذ ركزّت الدّراسة على ما إذا كان الطّلبة الموهوبين يملكون مستويات أعلى من الذّكاء العاطفي مقارنة بأقرأنهم غير الموهوبين، علاوة على ذلك، سعت إلى تحديد ما إذا كان الذكور والإناث الموهوبين يختلفون في قدراتهم ضمن الذّكاء العاطفي. وقد

أسفر البحث عن دراسات منشورة وغير منشورة باللغتين الإنجليزيّة و العربيّة من عام 1990 إلى 2018 وعن 21 دراسة قارنت الطّلبة الموهوبين مع غير الموهوبين، و 11 دراسة قارنت بين الموهوبين من الذكور والموهوبات من الإناث في قدرات الذّكاء العاطفيّة لديهم وكفاءة التّعلّم النّفسي الاجتماعيّ لديهم باستخدام نموذج التأثير العشوائي، أظهرت النّتائج أن الطّلبة الموهوبين تفوّقوا على الطّلبة غير الموهوبين في EI ، g = 0.226 ، SE = .036 ، 95٪ 0.155] CI ، 0.297] ، p <.001. علاوة على ذلك، فيما يتعلّق بالذّكاء العاطفي، تفوقت الإناث الموهوبات بشكل ملحوظ على الذكور الموهوبين، g = 0.164، SE = 0.046، 95٪ 0.074] CI، 0.255]، p <.001. أظهرت تحليلات الانحدار المتعدد أنّ العمر والجنس ومقاييس الذّكاء العاطفي ومهارات الذّكاء العاطفي أوضحت بشكل كبير 18 ٪ من التباين في متوسّط التأثير بين الطّلبة الموهوبين مقابل غير الموهوبين ، في حين فسّر مشرفو مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ ومهارات الذّكاء العاطفي بشكل كبير 49٪ من التباين في متوسط التأثير بين الطّلبة الموهوبين والطالبات الموهوبات.

وناقشت **دراسة (Llopis-Bueno & Casino-García, 2021)** معرفة تأثير الرفاه النّفسي للطّلاب الموهوبين على تحصيلهم الأكاديمي، والعلاقات الاجتماعيّة والتعايش المدرسي في المدارس الإسبانيّة، حيث ناقشت تأثير الموهبة لدى الطّلبة فيما يتعلق بوعيهم الذاتي وتقديرهم لذاتهم وهو أحد مكوّنات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ، حيث أثبتت أنّ الذّكاء العاطفي هو المفتاح والعامل الرئيسي لرفاهيّتهم النّفسية التي يجب أن تطوّرها المؤسسات التعليميّة، وقد حلّلت هذه الدّراسة العلاقات بين ملامح الذّكاء العاطفي وكل من مفهوم الذات واحترام الذات فقد ضمّت الطّلبة الموهوبين بين 8 و 18 عامًا الذين يدرسون في المدارس الإسبانية العاديّة وأقران غير محددين،

شارك فيها مجموعه 118 طالب موهوب تم تحديدهم و 122 طالب غير محدد الموهبة واستخدمت مقياس مفهوم الذات 5 (5AF)ومقياس روزنبرغ لتقدير الذّات(RSES) والسمات TMMS (24-Meta-Mood Scale-24)، وتم تحديد مجموعات الطّلبة على أساس درجاتهم في الأبعاد الثلاثة للذكاء العاطفي والتّعلم النّفسي الاجتماعيّ، وبعد ذلك، تم تحليل الاختلافات في احترام الذّات ومفهوم الذّات وفقًا لملف تعريف الذّكاء العاطفي للطالب، وأظهرت النّتائج تصنيف لمحات من ثلاث مجموعات في كلا المجموعتين ووجود اختلافات بين الملفات الشخصية في محور الذّكاء العاطفي في أبعاد احترام الذات ومفهوم تقدير الذات لدى الطّلبة الموهوبين مما جعل النّتائج لها آثار مهمّة على العاملين في مجال التّعليم والصحة النّفسية والتقييم وإدخال برامج التدّخل المعدّلة للطّلبة الموهوبين.

قدّمت **دراسة (Yahiaoui et al., 2021)** في التّعلم الإلكتروني كاستراتيجية أساسيّة في مسار التعليم العالي لتحسين نتائج العملية التعليميّة وإثارة دافعيّة الطّلبة على التحفيز، فقد فرضت جائحة كورونا COVID-19 على الجامعات الجزائرية اعتماد أنظمة التّعلّم الإلكتروني للبحث عن فعاليّة وكفاءة المناهج الأكاديميّة، حيث تسعى هذه الدّراسة إلى معالجة هذه المشكلات من خلال تحليل تأثير أنظمة التّعلم الإلكتروني على تحفيز الطّلبة ونتائجهم، تم استخدام المنهج المختلط في تحليل البيانات، حيث تمّ جمع البيانات عبر استبيانات ثمّ توزيعها على 398 طالبًا، ويتضمن الاستبيان أسئلة مفتوحة تم تحليلها نوعيًا باستخدام تحليل المحتوى مع Nvivo، إلى جانب أسئلة مقياس ليكرت التي تم تحليلها كميًا ونمذجتها باستخدام نمذجة المعادلة الهيكليّة (SEM). وقد أظهرت نتائج الدّراسة أنّ دافع الطّالب (الأنتباه والملاءمة والثقة والرضا) ونتائج الطّلبة (المعرفة

والمهارات والمواقف) تتأثّر بشكل كبير بأنظمة التّعلم الإلكتروني (المتطلّبات الفنيّة والإلكترونيّة، المتطلّبات الشخصيّة، القيمة المتصوّرة، ومصداقيّة التّعلّم الإلكتروني).

وتناولت **دراسة (Garg & Sharma, 2020)** أثّر الذّكاء الاصطناعيّ في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصّة في تعزيز الدّراسة الشاملة، فقد أثّر التّعليم المعتمد على الذّكاء الاصطناعيّ على القطاع التّعليمي لجعله أكثر شمولاً ويمكن الوصول من خلاله إلى الطّلبة من ذوي الإعاقات البصريّة والسمعيّة والحركيّة والفكريّة، و أيضًا تأثيره على المؤسسات التعليميّة في البحث عن فرص لإنشاء طرق تربويّة شاملة، حيث استند جمع البيانات إلى البحث النوعي الذي تمّ إجراؤه باستخدام المقابلات المركزّة من المعلّمين والطّلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة، وتركزّت الدّراسة بشكل خاص على ما إذا كانت الأدبيّات قد غطّت موضوع تحليل تأثير الذّكاء الاصطناعيّ على تعليم ذوي الاحتياجات الخاصّة، ومساعدة الذّكاء الاصطناعيّ المعلمين على تعزيز تعليم ذوي الاحتياجات الخاصّة، وحاولت الدّراسة أيضًا اقتراح إطار عمل لمستقبل شامل لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصّة بناءً على المقابلات التي تم إجراؤها.

في حين جاءت **دراسة (عيسى، 2018)** "الذّكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الاجتماعيّة لدى الطّلبة الموهوبين ذوي صعوبات التّعلم" بهدف التعرّف على علاقة الذّكاء الوجداني بالكفاءة الاجتماعيّة لدى الطّلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التّعلم"، وأيضاً التعرّف على الفروق في الذّكاء الوجداني والكفاءة الاجتماعيّة لدى عينة الدّراسة وفقاً لمتغير نوع صعوبة التّعلم والصف الدراسي، وكنت العيّنة عبارة عن 30 طالب من الصف الرابع والسادس الابتدائي الملتحقين ببرامج صعوبة التّعلم في مدينة الرياض من الذين حققوا مستوى مرتفع في الموهبة والقدرات الإبداعية، وتم تطبيق مقياس الذّكاء الوجداني، ومقياس الكفاءة الاجتماعيّة وقائمة تقدير المعلّم للخصائص

السلوكيّة للأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التّعلم، واختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن (Jon Raven)، واختبار الدوائر، وأشارت النّتائج إلى وجود علاقة ارتباطيّة موجبة دالة إحصائياً بين الذّكاء الوجدأني والكفاءة الاجتماعيّة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب درجات الطّلبة الموهوبين ذوي صعوبات التّعلم على مقياس الذّكاء الوجدأني تعزى لنوع الصعوبة لصالح الطّلبة من ذوي صعوبات التّعلم في الكتابة، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في متوسطات رتب درجات الطّلبة الموهوبين ذوي صعوبات التّعلم على مقياس الذّكاء الوجداني تعزى لصالح طلّاب الصف السادس، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب درجات الطّلبة الموهوبين ذوي صعوبات التّعلم على مقياس الكفاءة الاجتماعيّة تعزى لنوع الصعوبة لصالح الطّلبة من ذوي صعوبات التّعلم في الكتابة، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في متوسطات رتب درجات الطّلبة الموهوبين ذوي صعوبات التّعلم على مقياس الكفاءة الاجتماعيّة تعزى لصالح طلّاب الصّف السادس.

كما جاءت في **دراسة (Jones et al.,2017)** من جامعة هارفارد حول مشروع التّصنيف للتعلّم النّفسي الاجتماعيّ باستخدام معالجات بيانات ضخمة، هدفت الدّراسة في تقديم بيانات ضخمة كنوع من أنواع التحليلات الكميّة والنوعيّة لكل المفاهيم والمصطلحات والتعريفات المستخدمة في مهارات التّعلّم النّفسي الاجتماعيّ في مختلف الأطر غير الأكاديميّة (أي الأنظمة التنظيميّة المستخدمة لتوجيه البحث والسياسة الممارسة في هذا مجال التّعلم النّفسي الاجتماعيّ) ، وكيف ترتبط بأطر أخرى؟ فقد قام الباحثون بتطوير نظام تشفير يمكّنهم من وضع خريطة للمهارات غير الأكاديمية ضمن الأطر شائعة الاستخدام ومقارنتها بعضها البعض من أجل تحديد مدى تشابهها واختلافها وذلك بناءً على كيفيّة تعريفها بدلاً من كيفيّة تصنيفها، ومن خلال المشروع

التكنولوجي مستخدمين تقنيات في التحليل الاحصائي والذّكاء الاصطناعيّ تمنح دقة للنتائج وتسهّل ترجمة البحث في مجال التّعلم النّفسي الاجتماعيّ في صورة بصريّة. حيث يستخدم هذا البحث والمشروع نظام تشفير يرتكز على مجموعة أساسيّة من المعرفة من التنمية البشريّة وعلم النفس، وعلم الأعصاب الإدراكي والسلوكي، وعلوم التدخّل والوقاية لرسم خريطة لأطر العمل والمصطلحات المرتبطة ببعضها البعض عبر الأطر التي تخدم مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ، وقد تم تصميم النظام للحفاظ على سلامة كل إطار عمل دون التّعتيم على الفروق الدقيقة في المعنى أو الروابط بالأدلة وتترجم كل البيانات الضّخمة في هذا الإطار في كل أنحاء العالم.

وهدفت **دراسة (Gerald & Zeidner, 2017)** إلى إلقاء الضوء على الذّكاء العاطفي للطّلبة الموهوبين والمتميزّين من ذوي القدرات العالية حيث بدأت في تقديم لمحة موجزة عن نظرية وبحث الذّكاء العاطفي وعلاقته بتعليم الموهوبين، ثم قدّمت بعد ذلك الاعتبارات النظرية التي تؤثر على طبيعة العلاقة بين الإدراك والذّكاء العاطفي، و يلي ذلك مسح أبحاث الفروق الارتباطيّة والفرديّة التي تؤثر على ترابط القدرة العالية الذّكاء العقلي مع الذّكاء العاطفي، ثم انتقلت إلى تقديم عدد من الإرشادات العامّة لتطوير الذّكاء العاطفي ضمن برنامج تدريبي مصمم لتعزيز الكفاءات العاطفيّة والاجتماعيّة لدى الطّلبة الموهوبين واختتمت بتقديم بعض التعميمات العامّة حول الذّكاء العاطفي لدى الطّلبة الموهوبين والإشارة إلى مجالات البحوث المستقبلية المطلوبة.

وهدفت **دراسة (الرقاد، 2016)** بعنوان " الذّكاء الانفعالي لدى الطّلبة الموهوبين في الأردن" إلى التعرّف على مستويات الذّكاء الانفعالي لدى الطّلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل/الأردن، وقد اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي على 100 طالب وطالبة من الطّلبة الموهوبين من الصف العاشر، وتكونت أدوات القياس من مقياس الذّكاء الانفعالي لدى الطّلبة الموهوبين، وتوصّلت

الدّراسة إلى ارتفاع مستوى الذّكاء الانفعالي وأظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا تبعًا للمستوى التعليمي للأب ولمستوى الدّخل في جميع مجالات الدّراسة.

وحيث القت **دراسة (العربي، 2015)** الضوء على "الذّكاء الوجداني وعلاقته بالضّغوط النّفسية لدى الطّلبة الموهوبين أكاديميًا" إلى الكشف عن درجة العلاقة بين الذّكاء الوجداني والضّغوط النّفسية لدى الطّلبة الموهوبين أكاديميًا، ومعرفة نسق الضغوط النّفسية التي يعاني منها هؤلاء الطّلبة الموهوبين في مجمّع الأمير سلطان التعليمي في بريدة بالمرحلة الثانوية ومراكز الموهوبين والموهوبات التابعة للإدارة العامّة لرعاية الموهوبين بالقصيم/السعودية، كما هدفت إلى التعرّف على الفروق بين الذكور والإناث في مستوى الذّكاء الوجداني والضّغوط النّفسيّة، بالإضافة إلى معرفة إمكانيّة التنبؤ بمستوى الضّغوط النّفسية من خلال الذّكاء الوجداني، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (168) طالبًا وطالبة من الطّلبة الموهوبين، منهم (92) طالب من الطّلبة الموهوبين الذكور، و(76) طالبة من الطّالبات الموهوبات الإناث، وتتراوح أعمارهم بين (16–18) عاما، واستخدمت الدّراسة المنهج الوصفي، حيث تم استخدام مقياس بار –أون On–Bar للذّكاء الوجداني ومقياس الضّغوط النّفسية لدى الطّلبة الموهوبين أكاديميًا (من إعداد الباحث)، ومقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الرابعة ،وأسفرت نتائج الدّراسة عن وجود علاقة ارتباطيّة سالبة دالة إحصائيًا بين الذّكاء الوجداني وأبعاده والضغوط النّفسية وأبعادها لدى الطّلبة الموهوبين أكاديميًا، كما أوضحت النّتائج أنّ الضغوط النّفسية التي يعأني منها الطّلبة الموهوبون أكاديميًا وفقًا لأكثرها تأثيرًا على الطّلبة الموهوبين هي الضغوط الأكاديميّة، والضّغوط الاجتماعيّة، والضّغوط المستقبليّة، والضّغوط الشخصيّة على الترتيب، وأنّه لا توجد فروق دالّة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث الموهوبين أكاديميًا على مقياس الذّكاء الوجداني وأبعاده وعلى مقياس الضّغوط النّفسية وأبعادها.

التّعقيب على الدراسات السابقة

بعد استعراض الدراسات التي تناولت موضوع التّعلم النّفسي الاجتماعيّ للطلبة الموهوبين والمنصّات الرقميّة القائمة على الذّكاء الاصطناعيّ والتي قد أُجريت على بيئات مختلفة مع اختلاف الأهداف والمتغيّرات والنّتائج، لاحظت الباحثة تنوعًا في تلك الدّراسات من حيث الأهداف والمنهج وطبيعة عيّنة الدّراسة.

تصنيف الدراسات السابقة من حيث الهدف

- دراسات هدفت الى معرفة المهارات النفسية والاجتماعية لدى الطلبة مثل دراسة كل من: (Llopis-Bueno & Casino-García, 2021) ، (Ayoub & Alabbasi, 2021)، (Jones Nelson,Bailey 2018)،(Gerald & Zeidner, 2017)، (عيسى، 2018)، (الرقاد، 2016)، (العربي، 2015).
- دراسات هدفت الى معرفة أثر استخدام المنصات الرقمية والذكاء الاصطناعي على الطلبة مثل كل من: (Yu et al., 2022)، (الثبيتي، الاشي. 2021)، (Yahiaoui et al.) 2021، (Garg & Sharma, 2020).

تصنيف الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم

- دراسات استخدمت المنهج التجريبي مثل : (Yu et al., 2022)، (Llopis-Bueno & Casino-García, 2021) ، (Yahiaoui et al. 2021)، (Garg & Sharma, 2020)، (Jones Nelson,Bailey 2018)، (عيسى، 2018)، (العربي، 2015).

- دراسات استخدمت المنهج الوصفي مثل: (الثبيتي، الاشي. 2021)، (Ayoub & Alabbasi, 2021) ، (Garg & Sharma, 2020)، (Jones Nelson,Bailey 2018)، (Gerald & Zeidner, 2017)، (الرقاد، 2016).

تصنيف الدراسات السابقة من حيث عينة الدراسة

- دراسات بلغت عدد أفراد العينة أقل من 100: (عيسى، 2018)، (الرقاد، 2016).
- دراسات بلغت عدد أفراد العينة أكثر من 101: (Yu et al., 2022)، (الثبيتي، الاشي. 2021)، (Llopis-Bueno & Casino-García, 2021)، (Yahiaoui et al. 2021 ، (العربي، 2015).
- دراسات حول طبيعة أفراد العينة من الطلبة الموهوبين: (Ayoub & Alabbasi, 2021)، (Llopis-Bueno & Casino-García, 2021)، (Gerald & Zeidner, 2017)، (عيسى، 2018)، (الرقاد، 2016)، (العربي، 2015).
- دراسات حول طبيعة أفراد العينة من الطلبة العاديين: (Yu et al., 2022)، (الثبيتي، الاشي. 2021)، (Yahiaoui et al. 2021).
- دراسات حول طبيعة أفراد العينة من الطلبة من ذوي الاعاقة: (Garg & Sharma, 2020)
- دراسات من حيث عمر أفراد العينة (طلبة مدارس): (الثبيتي، الاشي. 2021)، (Ayoub & Alabbasi, 2021) ، (Llopis-Bueno & Casino-García, 2021)، (Garg & Sharma, 2020) ، (Gerald & Zeidner, 2017)، (عيسى، 2018)، (الرقاد، 2016)، (العربي، 2015).

- دراسات من حيث عمر أفراد العينة (طلبة جامعات): (Yu et al., 2022)، (Yahiaoui et al. 2021).

الاستفادة من الدراسات السابقة

استفادت الباحثة من مراجعة الدراسات السابقة مايلي:

- تحديد مشكلة الدّراسة .
- توظيف المنهج العلمي الأمثل لهذه الدّراسة.
- كيفيّة بناء منصة رقميّة تفاعليّة معتمدة على برامج تدريبيّة مختلفة.
- اختيار أداة الدّراسة والتحقق من كفاءتها.
- الاطّلاع على نتائج الدراسات وأسلوب عرضها ومناقشتها.

تميّزت هذه الدّراسة عن الدّراسات السّابقة

استخدمت الباحثة المقارنة في معرفة أوجه التشابه والاختلاف بين دراستها والدراسات السابقة ويتّضح بما يلي:

- معظم الدراسات السّابقة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي نظرًا لملائمتها طبيعة الدّراسة وأهدافها، تتفق الدّراسة الحالية مع الدراسات السّابقة في استخدام المنهج المختلط من منهج وصفي حيث ستستخدم أدوات وصفيّة في تصميم المنصة إضافة لاستخدام استبانة (مقياس) عالمي.
- عيّنة الدّراسة تشابهت مع عدد من الدراسات حول الطّلبة الموهوبين واختلفت بعدد أفراد عيّنة الدّراسة والفئة العمرية.

- اختلفت الدراسات السابقة مع الدّراسة الحالية في أنها من أوائل المنصات الرقميّة القائمة على الذّكاء الاصطناعيّ والتي تدعم مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ من خلال منصة رقميّة تفاعلية وباللغة العربية.
- لاحظت الباحثة في حدود اطّلاعها وعملها أن الدّراسات السّابقة معظمها كانت باللغة الأنجليزية وافتقار الدّراسات العربية للربط بين مفهومي التّعلم النّفسي الاجتماعيّ والذّكاء الاصطناعيّ لفئة الموهوبين تحديدا.
- يلاحظ من الدراسات السابقة التي اجريت في الاردن في حدود اطلاع الباحثة وعملها في مدرسة اليوبيل كمؤسسة لرعاية الموهوبين أنه لم يتم من قبل إجراء دراسة بالمنهج الوصفي المختلط مدعومة بالتّعلم الرقمي والذّكاء الاصطناعيّ لمهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ.

الجدول (2-1): تصنيف الدّراسات السابقة

تصنيف الدراسات السابقة من حيث الهدف	
دراسات حول طبيعة أفراد العيّنة من الطّلبة الموهوبين	دراسات هدفت إلى معرفة أثر استخدام المنصات الرقميّة والذّكاء الاصطناعيّ على الطّلبة
(Ayoub & Alabbasi)، (Llopis-Bueno & Casino-García, 2021) , (Jones Nelson,Bailey 2018)، (Gerald & Zeidner 2017) ,(عيسى، 2018)، (الرقاد، 2016)، (العربي، 2015).	(Yu et al., 2022)، (الثبيتي، الاشي. 2021), (Yahiaoui et al., 2021) و (Garg & Sharma, 2020).
تصنيف الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم	
دراسات استخدمت المنهج التجريبي	دراسات استخدمت المنهج الوصفي
(Llopis-Bueno & Casino-García, 2021) , (Yu et al., 2022), (Garg & Sharma، Jones et al) ,2020., 2018)، (عيسى، 2018)، (العربي، 2015).	(الثبيتي، الاشي. 2021), (Ayoub & Alabbasi, 2021) ,(Garg & Sharma, 2020), (Jones et al., 2018), (Gerald & Zeidner 2017), (الرقاد، 2016).

تصنيف الدّراسات السّابقة من حيث عيّنة الدّراسة
دراسات بلغت عدد أفراد العيّنة أقل من 100
(عيسى، 2018) و (الرقاد، 2016)
دراسات بلغت عدد أفراد العيّنة أكبر من 101
(Yu et al., 2022)، (الثبيتي، الاشي،2021) ، (Llopis-Bueno & Casino-García, 2021 ، Yahiaoui et al), 2021 (العربي، 2015).
دراسات حول طبيعة أفراد العيّنة من الطّلبة الموهوبين
(Gerald & Zeidner, 2017)، (عيسى، 2018) ، (الرقاد، 2016) ، (العربي، 2015) (Llopis-Bueno & Casino-García, 2021), (Ayoub & Alabbasi, 2021)
دراسات حول طبيعة أفراد العيّنة من الطّلبة العاديين
(Yu et al., 2022)، (الثبيتي، الاشي. 2021)، (Yahiaoui et al., 2021).
دراسات حول طبيعة أفراد العيّنة من الطّلبة من ذوي الإعاقة
(Garg & Sharma, 2020)
دراسات من حيث عمر أفراد العيّنة (طلبة مدارس)
(الثبيتي، الاشي. 2021), (Llopis-Bueno & Casino- García, 2021), (Garg & Sharma, 2020), (Gerald & Zeidner, 2017)، (عيسى، 2018)، (الرقاد، 2016)، (العربي، 2015) Ayoub & Alabbasi, 2021) ,
دراسات من حيث عمر أفراد العيّنة (طلبة جامعات)
(Yu et al., 2022) ، (Yahiaoui et al, 2021)

الفصل الثالث
الطريقة والإجراءات

تمهيد

يعرض الفصل الثالث من هذه الرسالة المنهجية المستخدمة في إجراء الدّراسة البحثيّة التي تبنتها الباحثة في هذا الفصل.

منهج الدّراسة

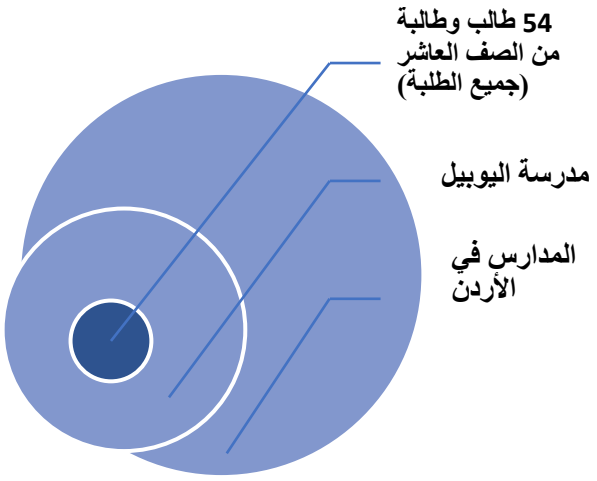
هدفت الدّراسة إلى تتبّع وقياس درجة استجابة الطّلبة الموهوبين لمهارات أبعاد التّعلم النّفسي الاجتماعيّ وذلك من خلال تطبيق مقترح تصميم المنصّة الرقميّة القائمة على بعض برامج الذّكاء الاصطناعيّ في قياس مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ، ولذلك تم تبني المنهج الوصفي المختلط الذي يجمع بين المنهج الكمي و المنهج النوعي، و الذي يعد الأفضل لدراسة المشكلات الاجتماعيّة والموضوعات المتعلقة بالميول الوصفية استنادًا لعدد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدّراسة الحالية (الثبيتي، الاشي. 2021) و Ayoub & Alabbasi, 2021 ()). تم اختيار المنهج المختلط بين الطريقة الوصفية لكونه من أكثر الطرق شيوعًا في البحث الاجتماعيّ، والذي يُعرّفه قلنديجي (2008) على أنه: "منهج يعتمد عليه الباحثون في الحصول على معلومات وبيانات دقيقة ووافية عن الواقع الاجتماعيّ أو الظواهر أو المجتمع أو الأحداث أو الأنشطة لوصف تلك الظاهرة أو النشاط والحصول على حقائق ذات علاقات بشيء ما، بالإضافة إلى تحديد وتشخيص الحالات التي تشتمل أو تحدث فيها المشكلات والتي تحتاج إلى إدخال التحسينات المطلوبة، بالإضافة إلى التنبؤ بالمتغيرات المستقبلية" ص:100.

مجتمع الدّراسة

طلبة الصف العاشر/ مدرسة اليوبيل–مؤسسة الملك الحسين.

عيّنة الدّراسة

تم اختيار عينة الدّراسة بالطريقة القصدية غير الاحتمالية (Intentional Sampling Technique)، من مدرسة اليوبيل – مؤسسة الملك حسين في العاصمة عمان، وتكونت العيّنة من 54 طالب وطالبة من الصف العاشر، ومن أسباب تحديد العيّنة بهذه الطريقة: هو مكان عمل الباحثة حيث تعتبر المدرسة بيئة مثالية للبحث، وكذلك التعاون من قبل إدارة المدرسة وتوفير الدعم الفني واللوجستي اللازم لإجراء الدّراسة بشكل فعّال، ومدى انسجام طبيعة الطّلبة في مدرسة اليوبيل وضمان تفاعلهم مع أدوات الدّراسة ومنهجيتها ، ووجود مركز اليوبيل للتميّز الذي يعنى برعاية الموهوبين والمتفوقين وعمل البرامج الخاصّة من قياس ورعاية لهذه الفئة.



الشكل رقم (3–1): مستويات عيّنة الدّراسة من العام إلى الخاص – من تصميم الباحثة

أدوات الدّراسة

لتحقيق أهداف الدّراسة تم إعداد أداتين رئيسيتين وهما:

(1)اعداد مقترح تصميم المنصة التعليميّة ريزلينس(Resilience) ومن ثم تصميم منصة (Resilience) عبر شراء موقع على المودل ومن ثم تصميم محتوى مساق التدريب الخاص في مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ على المنصة.

(2) ترجمة وتطوير وتطبيق مقياس مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ (Social Emotional Learning :SEL) ورفعه على منصة (Assess Solution – Electronic Assessment System).

أولاً: اعداد مقترح تصميم المنصة التعليميّة ريزيلينس (Resilience) وتصميم محتوى مساق تدريب مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّSEL وذلك بعد قيام الباحثة بمراجعة الأدبيات التربوية والاطّلاع على العديد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدّراسة الحالية كدراسة (وهبة والجراح، 2020) و دراسة (الحازمي وموكلي، 2022) في اطار تصميم أو بناء منصات تعليمية رقميّة، فقد تم إعداد محتويات منصة ريزيلينس (Resilience) وفق النموذج العام للتصميم Addie Model لملاءمته للدراسة الحالية.

النموذج المعتمد في التصميم

اعتمدت الباحثة نموذج (Analyze, Design, Develop, Implement, and Evaluate) **ADDIE** والذي يعد إطار تصميم تعليمي مستخدم على نطاق واسع والذي يرمز إلى التحليل والتصميم والتطوير والتنفيذ والتقييم. ومن أسباب اختياره لأنه يشتمل على جميع عمليّات التصميم والتطوير التعليمي، وكما يتميّز بالمرونة؛ حيث يمكن تطبيقه على كافة المستويات بدء من درس

واحد أو وحدة دراسية أو مقرر دراسي، سهولة التطبيق والوضوح في الخطوات الإجرائية للنموذج، كما يمتاز النموذج بالتسلسل المنطقي للخطوات بدون تعقيد ولقدرته على مراعاة التّعلم المتكافئ للجميع مراعيا الذّكاءات والأنماط التعليميّة المتعددة. وفيما يلي شرح لمراحل تصميم المنصة التعليميّة ريزلينس (Resilience) اعتمادًا على نموذج (Addie):

أولاً: مرحلة التحليل: القيام بتحليل المحتوى العام لمساق تدريب مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ وذلك بالاطلاع على أدلة عالمية مختلفة للوحدات الدراسية المتضمنة المكونات الأساسية للتعلم النّفسي الاجتماعيّ وأنشطته وأهدافه والمهارات التي يجب التركيز عليها ومقارنتها بمكونات أخرى ومهارات أخرى تبعا للدراسة التي أجرتها جامعة هارفرد ومؤسسات تعليمية مثل اليونسيف واليونسكو وغيرها (Jones et al., 2018).

ثانياً: مرحلة التصميم: جمع وتصميم وتأليف المحتوى الخاص بمهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ وتطوير وجمع الصور و الرسومات والوسائط المتعددة اللازمة لإنتاج الأشكال والرسوم والصور والأنشطة التفاعلية والفيديوهات الرقميّة، وإنشاء شراكات مع منصات وتطبيقات تعتمد برامج خاصة بالذّكاء الاصطناعيّ وذلك من أجل الأنشطة التفاعلية كبرامج (SCORM, Mentimeter, H5P, Electronic Assessment System , 360.Articulate, Tome.App , Miro). وقد تبع ذلك تصميم محتوى المنصة، الأنشطة التفاعلية، وسيناريوهات الفيديوهات القائمة على الذّكاء الاصطناعيّ والعروض التقديمية والصور والانفوغراف.

وذلك وفقًا للخطوات السابقة: تم تحديد عنوان المساق التدريبي (مهارات التعلم النفسي الاجتماعي–SEL)، ووضع الأهداف العامة والأهداف الفرعية، وتحديد الفئة المستهدفة، وتحديد

طبيعة الدروس والأنشطة التفاعلية، وتحديد مدة المساق التدريبي وخطوات الإنتقال من درس إلى الآخر، وتحديد مواصفات كل درس بما يحتويه من أنشطة تفاعلية وألعاب ومنتديات للمحادثة وحوارات وفيديوهات، إضافة إلى وضع تعليمات بسيطة لتوضيح كيفية عمل واستخدام المنصة من قِبل الطّلبة والتأكد من قدرتهم على استخدام المنصة بصورة مناسبة.

ثالثاً: مرحلة التطوير: تم تصميم المنصة بشكل إلكتروني من خلال مجموعة من برامج الذّكاء الصناعي كما هو موضح بالجدول التالي (الجدول رقم (3-1)):

الجدول (3-1) البرامج المستخدمة لإعداد المنصة التعليميّة

الرقم	البرامج/ التطبيقات المستخدمة	نبذه عنه
.1	منصة مودل Moodle.Rcrc.Ca	Moodle is a free and open-source learning management system written in PHP and distributed under the GNU General Public License. Moodle is used for blended learning, distance education, flipped classroom and other online learning projects in schools. مودل برنامج حر مفتوح المصدر ومنصّة للتعلّم الالكتروني معروف كذلك بنظام إدارة الفصل (ن إ ف)، أو أنظمة إدارة التّعلم (أ إ ت)، أو بيئة التّعلم الافتراضية. سعيا منها لتوفير أداة للتربويين تمكنهم من إنشاء مقررات إلكترونية مع إمكانية التفاعل. يمكن الإطلاع عليها في الملحق (7)
.2	منصة Assess Solution / Electronic Assessment System	منصة المقياس تم تطويرها بطرق إحصائية مدعومة في الذكاء الاصطناعي لتسجيل الطّلبة عليها وعمل المقياس والحصول على التقارير
.3	حزمة سكورم SCORM	معيار سكورم SCORM هو معيار دولي لتنسيق الملفات الأكثر اعتماد من أنظمة إدارة التّعلم Learning Management Systems (LMS) (وهي الأنظمة المسؤولة عن نشر وإدارة التعليم الإلكتروني). يتم إنشاء حزمة سكورم باستخدام أي من أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني.
.4	H5P	Create interactive activity تستخدم لعمل الأنشطة التفاعلية

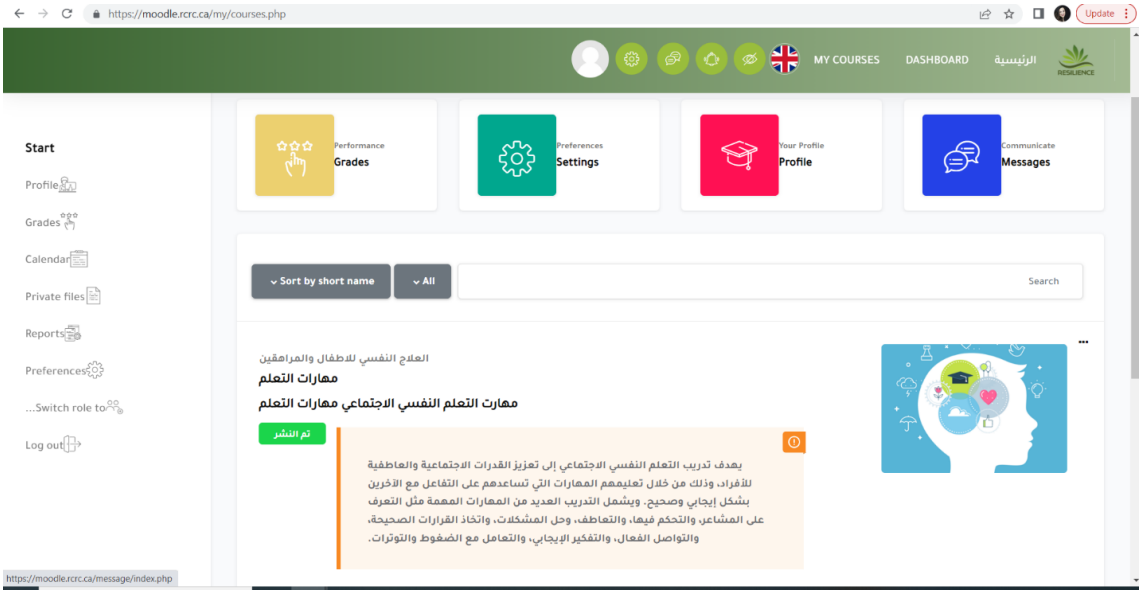
الرقم	البرامج/ التطبيقات المستخدمة	نبذه عنه
.5	Mentimeter	Create interactive activity تستخدم لعمل العروض التوضيحية التفاعلية والأنشطة التفاعلية
.6	360.articulate	Activity maker يستخدم لصناعة الأنشطة والألعاب
.7	Miro	Interactive bord يستخدم كمحتوى تفاعلي تشاركي
.8	tome.app	AI ppt تطبيق ذكاء اصطناعي لتصميم عروض تفاعلية
.9	synthesia	AI Video تطبيق ذكاء اصطناعي لتصميم الفيديوهات
.10	simplified	AI presentation maker تطبيق ذكاء اصطناعي لتصميم الصور و العروض التفاعلية
.11	canva	AI picture تطبيق ذكاء اصطناعي لتصميم الصور واللوجو و الانفوغراف

رابعاً: مرحلة التطبيق: رفع كل البرامج والتطبيقات والأنشطة والمحتوى على المنصة وتجربتها والتأكد من انسيابية ومرونة الاستخدام لتحقيق الهدف المرجو منها.

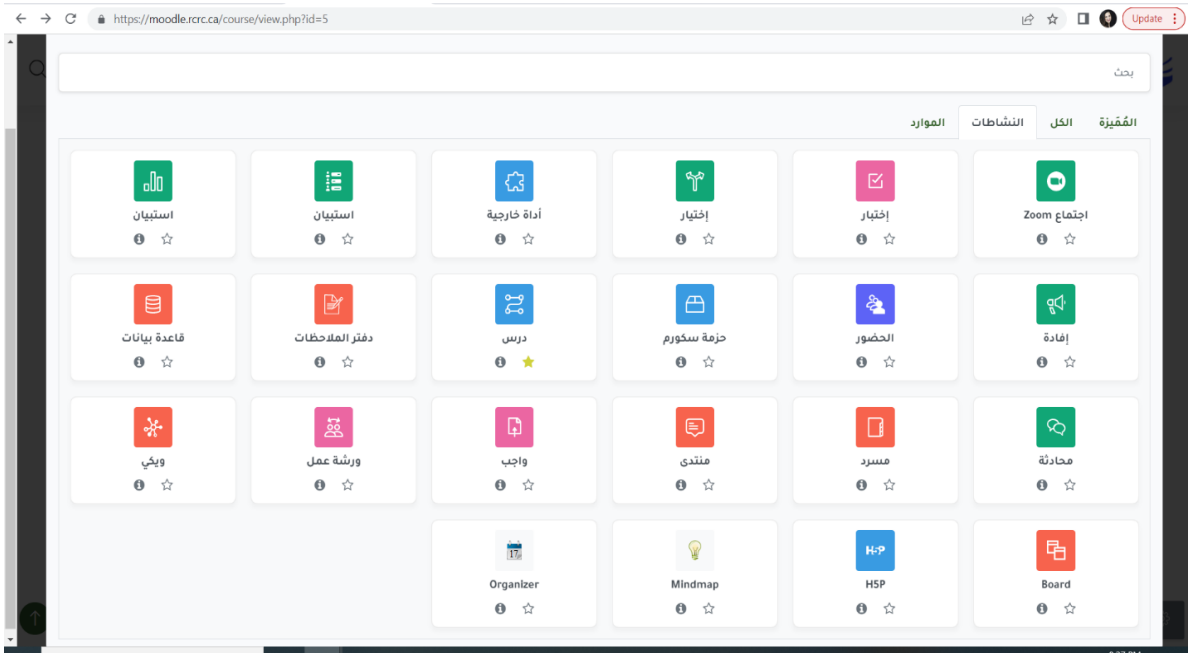
خامساً: مرحلة التقويم: عرض المنصة بما تحتويه بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين للوقوف على ملائمتها والهدف الذي أعدت من أجله.

وتوضح الأشكال التالية تصميم المنصة ريزلينس ومحتوياتها وتصميم المساق التدريبي (مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ):

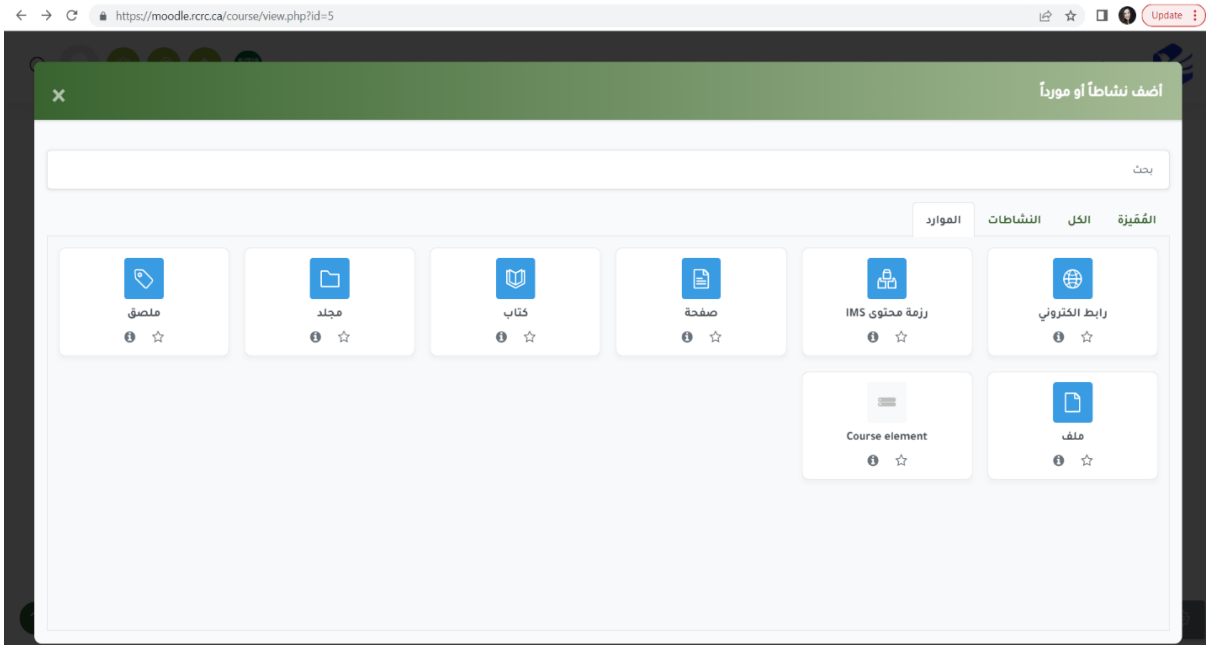
الشكل (3-2): واجهة منصة ريزيلينس



الشكل (3-3): واجهة المساق التدريبي (مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ) الخاصّة بالطالب

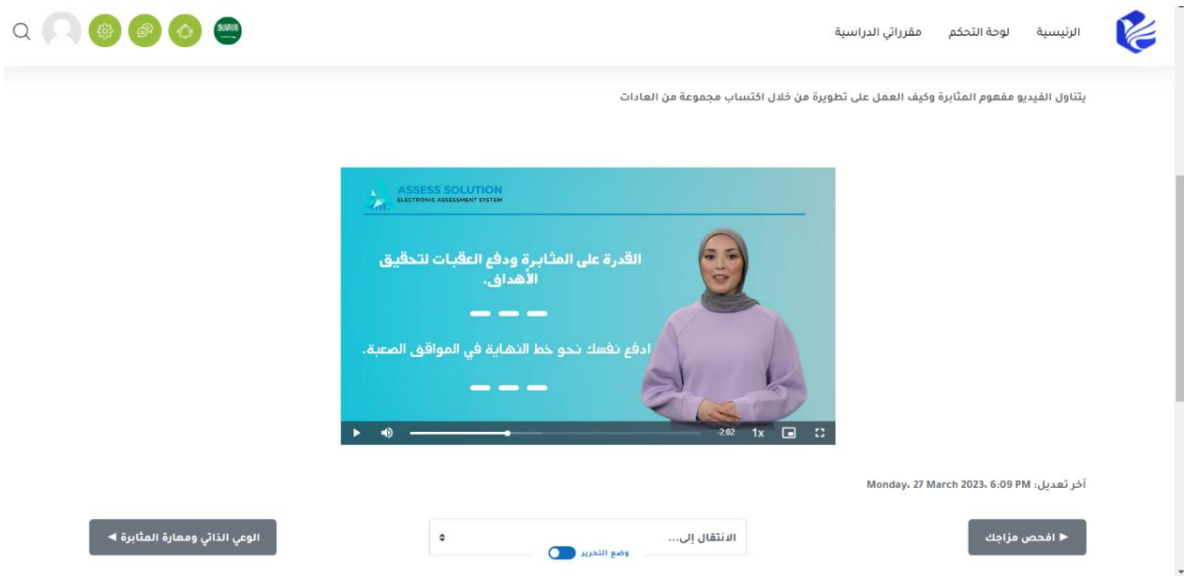


الشكل (3-4-1): آلية إضافة أو إنشاء مورد أو نشاط أو ملف على المنصة خاصة بمصمم المساق



الشكل (3-4-2): آلية إضافة أو إنشاء مورد أو نشاط أو ملف على المنصة خاصة بمصمم المساق

الشكل (3-5): مثال على نشاط تفاعليّ مُصمّم من خلال البرامج السابقة ومرفوع على المنصة



الشكل (3-6): مثال على أحد الفيديوهات التي تم تصميمها باستخدام الذّكاء الاصطناعيّ والمرفوعة على المنصة

صدق منصة ريزلينس

بعد الانتهاء من مقترح تصميم المنصة التعليميّة ريزلينس، ثم تصميمها على المودل تم عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكّمين المكونة من 7 محكّمين من ذوي

الاختصاص في بناء وتصميم المنصات، ومهندسين تقنين في مجال هندسة الحاسوب من أصحاب الاختصاص في المنصات التعليميّة، اضافة الى متخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم من الجامعات للوقوف على مراعاة المنصة للمعايير التربوية والفنية، وملاءمتها للفئة المستهدفة، وإبداء ملاحظاتهم، واتفق المحكّمين على جودتها ومراعاتها للفئة العمرية من خلال التأكد من مقدرة طلبة الصف العاشر على استخدام المنصة وذلك بفضل الخطة الأولية الاستباقية المتمثلة في تحكيم المنصة على مراحل مختلفة وأخذ ملاحظاتهم لتطويرها والتأكد من سهولة استخدامها وجاهزيتها للعمل.

ثانيًا: مقياس مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ (Social Emotional Learning SEL)

قامت الباحثة مع مجموعة من الخبراء في هذا المجال بترجمة وتطوير مقياس مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ ورفع المقياس الإلكتروني المطور على منصة(Assess Solution) ودمجه في منصة (Resilience)، حيث يعتبر هذا المقياس من الأدوات الشائعة التي تستخدم في العديد من المجالات مثل التعليم والتدريب والتوظيف والتنمية البشرية، حيث يمكن استخدامه لتقييم مستوى مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ للطلاب ومعرفة نقاط القوة والضعف لديهم، كما يمكن استخدامه لتحديد الاحتياجات التدريبية والتعليميّة لتعزيز هذه المهارات لدى الطّلبة (CASEL, 2020; PANORAMA, 2022).

وفي هذه الدّراسة تبنّت الباحثة مقياس (CASEL, 2022) و (PANORAMA, 2022) والذي

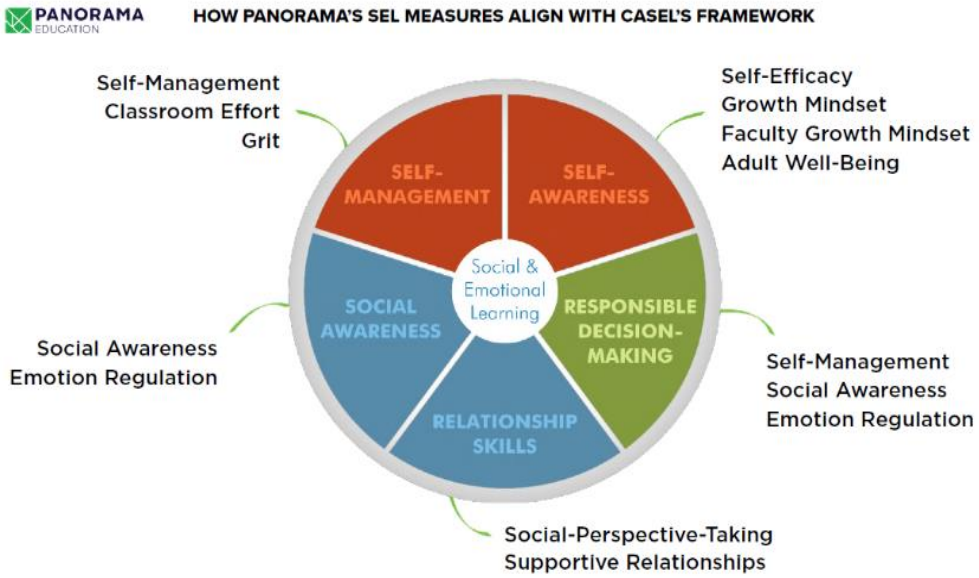


Figure 1. *Alignment between the "CASEL Five" competencies and topics from Panorama's SEL assessments.*

الشكل (3-7): مقياس Casel و Panorama, 2022 والذي يتكون من الكفاءات الأساسية الخمس لـ SEL مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ الذي تبنته الباحثة

يتكون من المكونات الأساسية الخمسة لـ SEL مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ والتي حددت بناءً على الشكل التالي:

1- **الوعي الذاتي:** القدرة على التعرف بدقة على مشاعر الطالب وأفكاره والعقلية التطورية وقيمه وكيفية تأثيرها على السلوك.

2- **الإدارة الذاتيّة:** القدرة على تنظيم عواطف الطالب وأفكاره وسلوكيّاته بشكل فعّال في المواقف المختلفة ومثابرته والجهد الذي يحققه داخل الصف.

3- **الوعي الاجتماعيّ:** القدرة على تبني منظور الآخرين والتعاطف معهم، بما في ذلك من ينتمون إلى خلفيات وثقافات متنوعة.

4- **مهارات العلاقات:** القدرة على إقامة علاقات صحية وصداقات مع أفراد ومجموعات متنوعة وتقبّل واحترام الآخر والحفاظ على هذه العلاقات.

5- **صناعة القرار المسؤول:** القدرة على اتخاذ خيارات بنّاءة بشأن السلوك الشخصي والتفاعلات الاجتماعيّة على أساس المعايير الأخلاقية، ومخاوف السلامة، والأعراف الاجتماعيّة ومسؤولية اتخاذ القرار والقدرة على حل المشكلات.

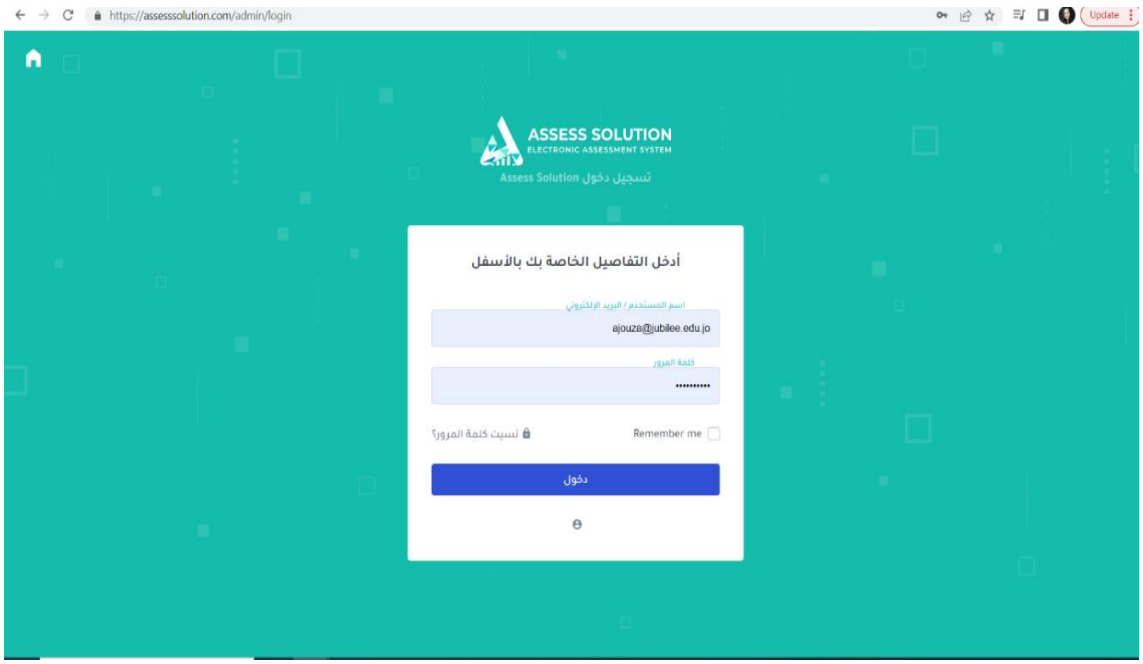
وبذلك قامت الباحثة بترجمة وتطوير المقياس وموائمته مع طبيعة الطّلبة في المنطقة العربية حيث يصف مقياس مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ (SEL) مجموعة المهارات والمواقف والعواطف التي تساعد الطّلبة على تحقيق النجاح في مسيرتهم التعليميّة و المهنية والشخصية، حيث يتركز مقياس مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ (SEL) في جوهره على الاحتياجات الأساسية للطلاب، مثل الحصول على الدّافع اللازم للمثابرة والنجاح والاندماج الاجتماعيّ والتحكّم الذاتي وفهم المشاعر، كمتطلبات أساسية للتعلم الناجح والفعال.

وقد تم تصميم مقياس مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ على منصة Assess Solution للطلاب لتُمكّنهم من الإجابة على الأسئلة من خلال التفكير ببيئتهم المدرسية وتجاربهم الشخصية، وبذلك تساعدهم على الوعي بذاتهم وتفاعلهم مع المساق التدريبي المقدم لهم على منصة ريزيلينس لإثراء الجانب الاجتماعيّ والنّفسي لديهم وتقديم تقرير شامل لهم.

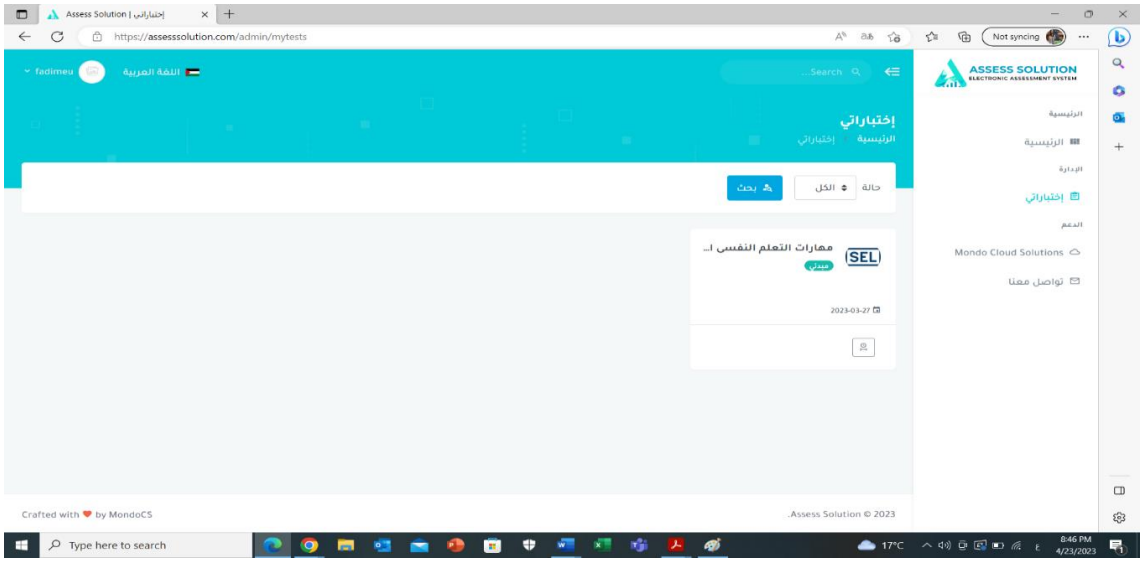
حيث يتكون مقياس التّعلم النّفسي الاجتماعيّ من سبعة عشر مجالًا (97 سؤالا) تتطور حول معتقدات الطّلبة ووجهات نظرهم عن أنفسهم، وعلاقاتهم مع الآخرين، وإنجازاتهم، والتحديات التي يواجهونها في المدرسة بشكل عام وفي مواضع معينة بشكل خاص، بالإضافة إلى ذلك، يقيس المقياس شعور الطّلبة بالانتماء والسلامة في المدرسة وكيف يقدّرون المدرسة والمواد الدراسية المختلفة وتكون الإجابة بين (على الأغلب لا، من حين لآخر، بعض الأحيان، في كثير من الأحيان، تقريباً دائماً)، وتم اعتماد في هذه الدّراسة عشرة مجالات

(61 سؤالا) وهي المجالات التي تقيس مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ ولم نتطرق لعلاقة الطّلبة مع المدرسة في المجالات السبعة الباقية التي تتحدث عن الانتماء والسلامة في المدرسة والمجتمع المحيط.

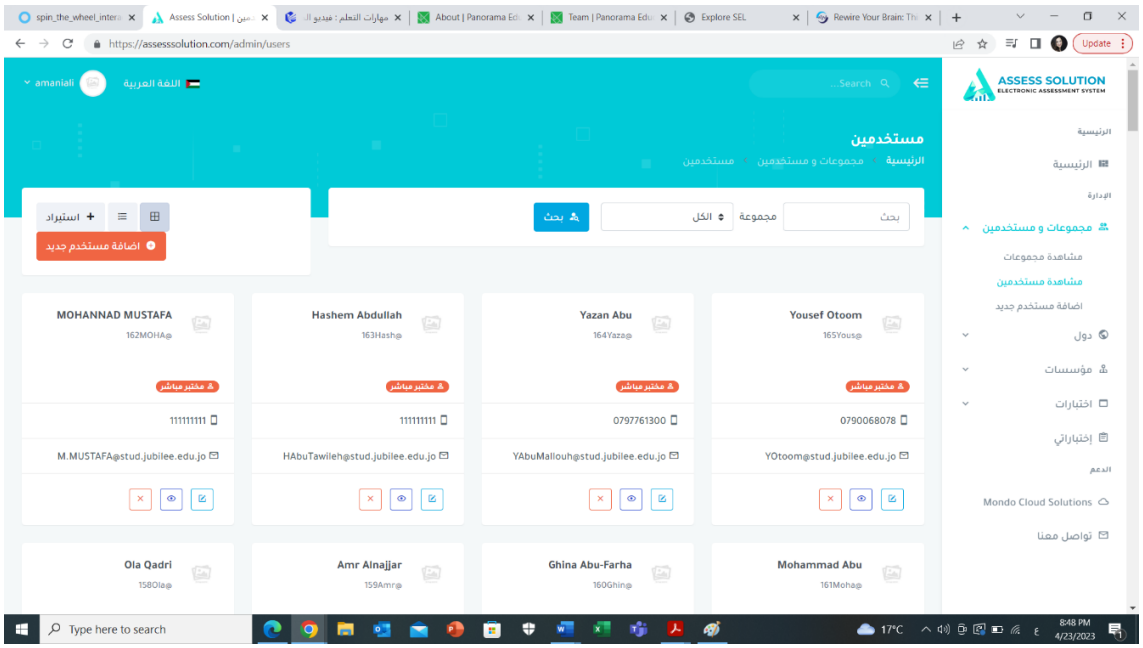
وتوضح الأشكال التالية طريقة تطبيق الطّلبة للمقياس منذ تسجيلهم لأخذ المقياس ولغاية ظهور التّقرير الخاص بهم إضافة لقدرة المعلم أو المدير على قراءة نتائج المقياس والوصول للتقارير المختلفة لضمان سير الحصول على الفائدة المرجوة من استخدام المقياس وتوجيه الطّلبة لاستخدام المنصة بطريقة فعالة.



الشكل (3-8): واجهة منصة مقياس مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ على منصة Assess Solution

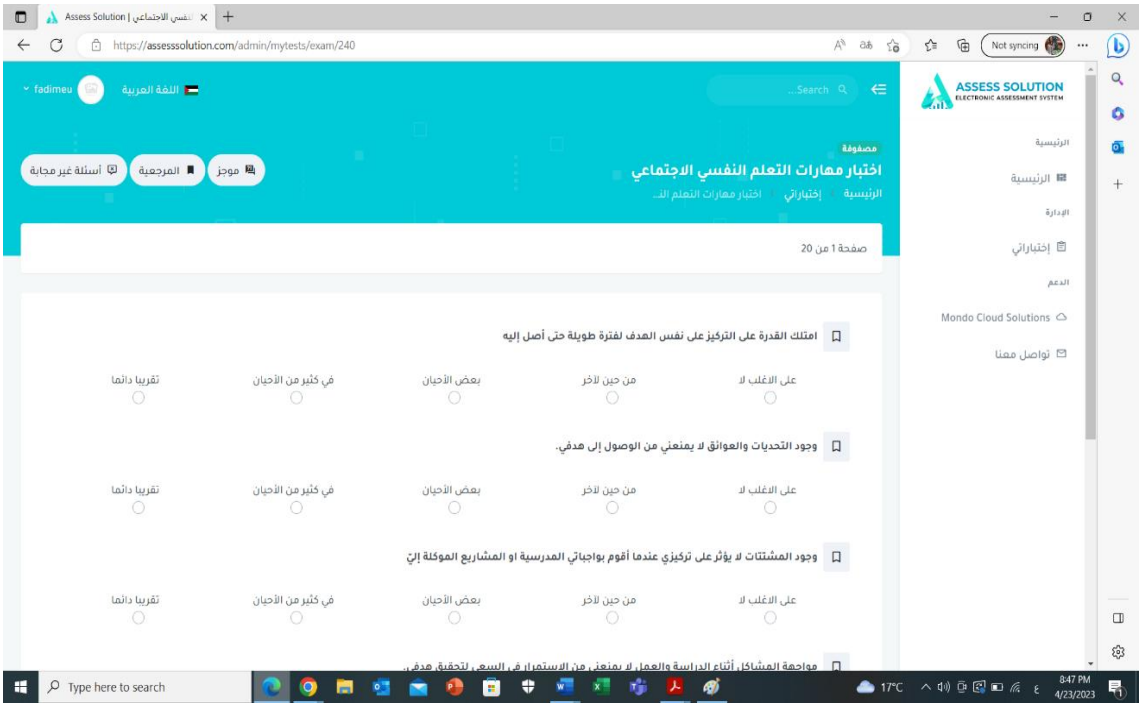


الشكل (3–9): اختيار من القائمة الرئيسية اختباراتي – ومن ثم اختيار المقياس

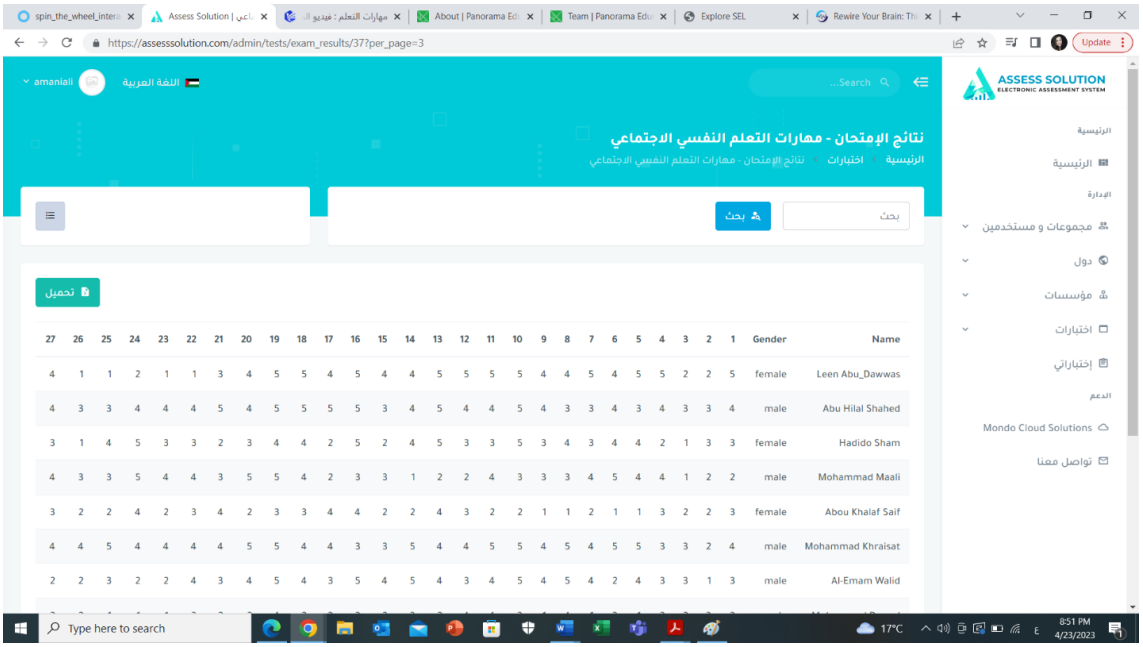


الشكل (3–10): أمثلة على أسئلة المقياس [1]

(1) يمكن الاطلاع على التّقرير في صورته الكاملة في الملحق رقم (6)



الشكل (3-11): واجهة المدير أو المسؤول المتابع للطلبة



الشكل (3-12): ظهور نتائج الإختبار للمدير أو المسؤول

صدق وثبات أدوات الدّراسة

تحكيم المقياس

المقياس: لقد تم إعتماد مقياس ليكرت الخماسي (Five Points Likert Scale) من أجل قياس فقرات استبانة الدّراسة حيث تم منح إجابة (على الأغلب لا (1)، من حين لآخر (2)، بعض الأحيان (3)، في كثير من الأحيان (4) درجات، تقريبا دائما (5) درجات (Likert, 1987).

صدق أداة الدّراسة الظاهري

صدق المقياس يعني التأكد من أن المقياس سوف يقيس أبعاد مهارات التعلم النفسي الاجتماعي، و للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس قامت الباحثة بعرض المقياس العالمي بعد ترجمته وتطويره وموائمته للبيئة العربية على خمسة محكمين من المختصين في مجال علم النفس التربوي وتكنولوجيا التعليم والتي ترد أسمائهم في الملحق رقم (1)، وقد استجابت الباحثة لآراء المحكمين وقامت بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل وتدقيق وموائمة وتطوير في ضوء المقترحات المقدمة، وبذلك خرج المقياس في صورته النهائية في الملحق (2).

ثبات الدراسة RELIABILITY

يقصد بثبات المقياس أن يعطي هذا المقياس نفس النتيجة أو مقاربة لها لو تم إعادة توزيعها أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط، لذلك فحصت الباحثة ثبات الاستبانة باستخدام فحص المصداقية (Reliability Analysis) بدلالة معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha Coefficient).شمل هذا الفحص فقرات (جُمل) الاستبانة جميعها، وعددها (61) (جُملة)، و (54) حالة (مُستجيبا)، تمثل عدد المقاييس المستردّة التي تخلو من النواقص.

كشفت نتائج التحليل (الجدول (3-2)) عن أن هذا المقياس على درجة عالية جدا من الثّبات؛

إذ كانت قيمة معامل ألفا كرونباخ (0.938) وهي أعلى من قيمة (0.70)، التي تمثل قيمة المعامل الدنيا المقبولة لأغراض البحث العلمي (Cronbach, 1970; Nunnaly, 1978) وأعلى من قيمة (0.80) الحدّيّة، والتي يعتبرها كثير من الباحثين مؤشرا قويا على ثبات الأداة المستخدمة؛ فحسب تصنيف هنتون وآخرين Hinton et al., 1980, 2004)) لقيم معامل ألفا كرونباخ فإن القيم التي تقع ضمن نطاق أعلى من (0.90) تدل على درجة عالية من الثّبات (High Reliability) ودرجة عالية من الترابط الداخلي (High Internal Consistency) بين فقرات أداة البحث، ويتفق ذلك مع جورج ومالّري(George & Mallery (2003) ، اللذان يريان أنّ قيَم معامل ألفا كرونباخ التي تزيد عن (0.90) تدل على درجة ممتازة (Excellent) من الثّبات ، وتأسيسًا على ذلك تستنتج الباحثة أن مقياس الدّراسة الحالية يمتاز بدرجة عالية من الثّبات ومن الترابط الداخلي بين فقراته.

الجدول (3-2): إحصاءات ثبات أداة الدّراسة بدلالة معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha Coefficient)

عدد الفقرات (جمل المقياس المدخلة في التحليل)	61
عدد الاستبانات الكاملة في الفحص	54
نسبة الاستبانات الكاملة من عدد أفراد العيّنة الكلّيّ	90%
معامل ألفا كرونباخ	0.938

سعت الباحثة لتحديد فقرات المقياس الأقوى والأضعف، والفقرات التي يُمكن أن تُحذف دون التأثير على درجة ثبات المقياس وترابط فقراته الداخلية ، وتدلُّ النّتائج المُدرجة في العمود الأخير في الجدول (3-3) على أن قيمة معامل ألفا كرونباخ عند حذف أي فقرة من فقرات المقياس لن تزيد عن الثّبات الذي حققته ، يعني ذلك أن الباحثة تستطيع الاحتفاظ بجميع فقرات المقياس، وأنه لا داعي لحذف أيّة فقرة؛ لأن حذف أي فقرة لن يقود إلى رفع درجة ثبات المقياس أو خفضها بقدر ملموس.

الجدول (3-3): إحصاءات ثبات أداة الدّراسة إحصاءات ثبات أداة الدّراسة–قيمة معامل ألفا كرونباخ عند حذف أي فقرة من فقرات المقياس

الفقرة	Cronbach's α	الوسيط	الانحراف المعياري
1. أمتلك القدرة على التركيز على نفس الهدف لفترة طويلة حتى أصل إليه.	0.937	3.352	1.200
2. وجود التحديات والعوائق لا يمنعني من الوصول إلى هدفي.	0.936	2.574	0.838
3. وجود المشتتات لا يؤثر على تركيزي عندما أقوم بواجباتي المدرسية أو المشاريع الموكلة إليّ.	0.936	2.796	1.250
4. مواجهة المشاكل أثناء الدّراسة والعمل لا يمنعني من الاستمرار في السعي لتحقيق هدفي.	0.936	3.519	1.077
5. يصفني أصدقائي بأني شخص مجتهد ويعمل بجد.	0.936	3.611	1.280
6. أنا حريص على أداء الأنشطة التي تنمي مواهبي.	0.937	3.574	1.143
7. أبذل الجهد حتى استمتع بالمواد المختلفة التي أدرسها.	0.936	3.130	1.304
8. أشارك في الأنشطة التي تدعم ذكائي.	0.936	3.611	1.188
9. أمتلك القدرة والدافعية على الإصرار والمثابرة	0.937	3.500	1.145
10. أعمل على زيادة الجهد الذي أبذله في الصف.	0.937	4.111	1.022
11. أمتلك القدرة على تحسين تصرفاتي داخل الصف.	0.935	3.870	1.065
12. خلال الشهر الماضي، ذهبتُ إلى الصف مستعدًا.	0.937	3.333	1.229
13. خلال الشهر الماضي، التزمتُ باتباع التعليمات في الحصص المختلفة.	0.938	3.981	1.124
14. خلال الشهر الماضي، التزمتُ بإنجاز واجباتي على الفور ولم أقُمْ بتأجيلها للحظة الأخيرة.	0.938	3.500	1.314
15. خلال الشهر الماضي، استطعتُ الحفاظ على تركيزي ومقاومة المشتتات.	0.936	3.185	1.100
16. خلال الشهر الماضي، عندما عملتُ بمفردي استطعتُ أن أحافظ على تركيزي بسهولة.	0.937	4.037	0.990
17. خلال الشهر الماضي، استطعتُ أن أبقى هادئًا حتى عندما أزعجني الآخرون.	0.938	3.352	1.320
18. خلال الشهر الماضي، سمحتُ للآخرين بالتحدث دون أن أقاطعهم.	0.937	3.907	1.120
19. خلال الشهر الماضي، تعاملتُ بلطف واحترام مع الكبار	0.938	4.444	0.883

الفقرة	Cronbach's α	الوسيط	الانحراف المعياري
20. خلال الشهر الماضي، تعاملتُ بلطف مع زملائي من الطّلبة.	0.937	3.907	0.976
21. خلال الشهر الماضي، استطعتُ التحكم في أعصابي وردات فعلي.	0.937	3.241	1.148
22. خلال الشهر الماضي، استمعتُ بعناية لوجهات نظر الآخرين.	0.936	3.370	1.069
23. خلال الشهر الماضي، اهتممتُ بمشاعر الآخرين.	0.937	3.444	1.341
24. خلال الشهر الماضي، أثنيتُ على إنجازات الآخرين وشكرتهم.	0.937	3.463	1.313
25. خلال الشهر الماضي، أنسجمتُ بسهولة عند التحدث مع طلاب مختلفين عني.	0.937	3.278	1.123
26. خلال الشهر الماضي، كانت لديّ القدرة على وصف ما أشعر به من أحاسيس ومشاعر.	0.936	2.685	1.163
27. خلال الشهر الماضي، احترمتُ آراء الآخرين حتى عندما اختلفتُ معهم في وجهات النظر.	0.936	3.556	1.076
28. خلال الشهر الماضي، استطعتُ الدفاع عن نفسي دون التقليل من شأن الآخرين.	0.936	3.407	1.158
29. خلال الشهر الماضي، استطعتُ أن أختلف مع الآخرين في الرأي دون اللجوء إلى النقاش العنيف معهم والسيطرة عليهم.	0.937	3.370	1.186
30. أنا واثق من قدراتي على إتمام جميع الواجبات والمشاريع المطلوبة مني في المواد الدراسية المختلفة.	0.936	4.148	1.123
31. أنا واثق من قدرتي على فهم أي أفكار معقدة يتم تقديمها في المواد الدراسية المختلفة.	0.936	4.093	1.086
32. أنا واثق من أنني أستطيع تعلم جميع المواد المقدمة في الصف.	0.936	4.333	0.952
33. أنا واثق من أنني سأتذكر ما تعلمته في صفي الحالي في العام المقبل.	0.936	3.222	1.313
34. أنا واثق من قدرتي على القيام بأصعب الأعمال التي يتم تكليفي بها في المواد الدراسية المختلفة.	0.936	3.704	1.160
35. أبذل جهدًا للمشاركة في المناقشات التي تحدث داخل الصف.	0.937	3.370	1.336

الفقرة	Cronbach's α	الوسيط	الانحراف المعياري
36. أبذل جهدًا في الانتباه للمعلم أثناء الحصة وعندما يتحدث.	0.937	3.926	1.079
37. أبذل جهدًا في أداء واجباتي المنزلية للمواد الدراسية.	0.937	3.907	1.086
38. بشكل عام، أبذل جهدًا في المادة الدراسية.	0.937	3.889	0.965
39. أبذل جهدًا في تعلم كل المواد الدراسية.	0.937	3.796	1.016
40. أحاول جاهدًا أن أفهم وجهة نظر المعلمين.	0.936	3.611	1.071
41. أثناء الحصص، أحاول جاهدًا أن أفهم ما يشعر به المعلم .	0.937	3.093	1.321
42. بشكل عام، أبذل جهدًا لمعرفة ما يفكر فيه المعلمون.	0.937	3.056	1.338
43. أبذل جهدًا لمعرفة الأهداف التي يسعى المعلم لتحقيقها في الصف.	0.936	3.019	1.221
44. أحاول فهم دوافع المعلمين أثناء القيام بأنشطة صفية مختلفة.	0.937	2.870	1.388
45. أحاول جاهدًا فهم الأسباب التي تعكر مزاج المعلمين في الصف.	0.939	3.037	1.414
46. أنا واثق من قدرتي على إكمال جميع الأعمال التي تم تكليفي بها في مواد اللغات الأجنبية.	0.937	3.796	1.105
47. عندما أدرس مفاهيم معقدة في مادة العلوم أكون على ثقة بأنني سأتمكن من فهم هذه المفاهيم الصعبة وتذكرها.	0.936	4.296	1.021
48. أنا واثق من قدرتي على تعلم جميع الموضوعات المقدمة في مادة الرياضيات.	0.936	3.667	1.360
49. أنا واثق من قدرتي على القيام بأصعب عمل يتم تكليفي به في مادة الحاسوب والتكنولوجيا.	0.938	3.537	1.328
50. أنا واثق بأنني سأتذكر ما تعلمته في مواد العلوم الاجتماعيّة في الفصل الحالي والعام المقبل.	0.938	3.093	1.431
51. يمكنني بسهولة أن أسيطر على انفعالاتي حتى عندما أشعر بالضغط.	0.937	3.130	1.401
52. غالبًا ما أكون قادرًا على إخراج نفسي من الحالة المزاجية السيئة.	0.937	3.315	1.315
53. عندما يغضب كل من حولي، يمكنني أن أبقى هادئًا في كثير من الأحيان.	0.937	3.796	1.122
54. غالبًا ما أكون قادرًا على التحكم في مشاعري عندما	0.936	3.704	1.192

الفقرة	Cronbach's α	الوسيط	الانحراف المعياري
أحتاج إلى ذلك.			
55. بمجرد أن أشعر بالضيق، يمكنني في كثير من الأحيان الاسترخاء (أن أجعل نفسي استرخى).	0.936	3.148	1.420
56. غالبًا ما أستطيع أن أبقى هادئًا حتى عندما تسوء الأمور	0.937	3.056	1.250
57. المعلمون يحترمونني.	0.938	4.537	0.818
58. يشعر المعلّمون بالقلق إذا دخلت الصف وأنا منزعج أو حزين.	0.937	2.630	1.405
59. إذا عدت لزيارة المدرسة بعد ثلاث سنوات من الآن، فسيكون المعلمون متحمسين لرؤيتي.	0.936	3.352	1.231
60. سيكون المعلمون متحمسين لاستضافتي مرة أخرى في المستقبل.	0.937	3.185	1.214
61. عندما يسأل المعلمون عن حالتي، فهم مهتمون حقًا بإجابتي.	0.936	2.981	1.310

إجراءات الدّراسة

من أجل تحقيق هدف الدّراسة و الاجابة على اسئلتها، قامت الباحثة بإتباع الخطوات التالية:

1- مراجعة واسعة للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدّراسة.

2- تحديد الفجوات البحثية عن طريق المراجعة الأدبية.

3- صياغة مشكلة الدّراسة بناءا على المسح النظري والخبرة العملية.

4- بناء أدوات الدّراسة بما يتناسب مع هدف الدّراسة (مقترح تصميم المنصة الالكترونية الرقمية وتصميم المنصة الرقمية ريزيلينس).

5- بناء أداة القياس لمهارات التعلم النفسي الاجتماعي (ترجمة وتطوير وموائمة المقياس لمهارات أبعاد التعلم النفسي الاجتماعي ورفعه على منصة خاصة للمقاييس) وبما يتناسب مع أهداف الدراسة.

6- تحكيم أداتا الدّراسة من قبل نخبة من الأساتذة والمختصين في هذا المجال والتي ترد أسماؤهم في الملحق رقم (1).

7- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الأوسط كما في الملحق رقم (5).

8- إجراء المقياس عن طريق المنصة وتجميع البيانات.

9- التأكد من صدق وموثوقية وثبات الأداة عن طريق المعالجة الإحصائية.

للإجابة على أسئلة الدّراسة وفحص فرضياتها وتحليل بياناتها تم استخدام برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعيّة (STATISTICAL PACKAGE FOR SOCIAL SCIENCES – SPSS) بنسخته الـ(V27.) بطرق الإحصائية التالية:

- تحليل التوزيع التكراري بهدف التعرف إلى أهم الخصائص الشخصية لأفراد عينة الدّراسة.
- استخراج المتوسطات الحسابية: وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدّراسة عن كل عبارة من عبارات محاور الدّراسة الأساسية.
- إستخراج الانحرافات المعيارية : وذلك للتعرف على مدى انحراف أو تشتت استجابات أفراد الدّراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدّراسة ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي، فكلما إقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض التشتت.
- اختبار ثبات الدّراسة بدلالة (Cronbach Alpha)لأداء الدّراسة، وفي حال حذف أي فقرة من فقرات الاستبانة(المقياس).
- معادلة طول الفئة والتي تقضي بقياس مستوى الأهمية لمتغيرات الدّراسة، والذي تم احتسابه وفقا للمعادلة التالية:

مدى التطبيق = العلامة القصوى – العلامة الدنيا/3

وبذلك يكون القرار للأهمية على النحو التالي:

التقدير	مستوى الأهمية
من 1إلى أقل من 2.34	منخفضة
من 2.34 إلى أقل من3.67	متوسطة
من 3.67 فأكثر	مرتفعة

الفصل الرابع
عرض النّتائج

مقدمة

في هذا الفصل، تقدم الباحثة نتائج تحليل البيانات التي أجريت لهذه الدّراسة. بالاعتماد على منهجية البحث الموضحة في الفصل الثالث (المنهجية)، حيث قامت الباحثة بتحليل البيانات التي تم جمعها من أجل معالجة أسئلة البحث وأهدافه. تم تنظيم النّتائج حسب أسئلة الدّراسة لتوضيح وتسهيل فهم الأنماط والاتجاهات المحددة في البيانات. من خلال توفير تحليل شامل ودقيق، يشكل هذا الفصل الأساس الذي ستبني عليه المناقشة اللاحقة في الفصل اللاحق، مما يسهم في النهاية في فهم قوي ودقيق لمشكلة الدّراسة.

وتستعرض الباحثة النتائج وفقًا لأسئلة الدراسة، على النحو الآتي:

ما هو التصور المقترح لتصميم المنصة الرقميّة القائمة على الذّكاء الاصطناعيّ لقياس مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ لدى الطّلبة الموهوبين؟

يعزى تصور مقترح لتصميم منصة رقميّة قائمة على الذّكاء الاصطناعيّ إلى الحاجة إلى اعتماد وتفعيل التّعلم عن بعد ودعمه وتطويره في ظل التطور الهائل في تطبيقات الذّكاء الاصطناعيّ حيث إن هذه المنصات التعليميّة الرقميّة تقوم بدورها بتزويد الطّلبة بالمعلومات والمهارات اللازمة خارج المقررات الدراسية والمناهج وتسمح هذه المنصة للطلبة بامكانية قياس مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ لديهم وتطويرها من خلال المحتوى المطروح حيث اعتمد تصميم المنصة على نموذج ADDIE والذي يعد إطار تصميم تعليمي يُفعّل استخدام المنصات التعليميّة الإلكترونية من خلال خطوات إجرائية واضحة مما يسهم في بناء وتطوير المنصة ضمن منهج

تعليم رقمي إلكتروني يتناسب مع نمط التّعلم الجديد، حيث أشارت هذه الدّراسة بأن هذا النموذج يسمح بتوفير الدعم الفني والتقني للمعلمين والطّلبة لتسهيل استخدام المنصات التعليميّة الإلكترونية المدعومة بتقنيات وتطبيقات الذّكاء الاصطناعيّ وايضًا قدرة النموذج المُتبع تُظهر التحديات التي تواجه المنصات التعليميّة الرقميّة مثل القدرة على توفير تجربة تعليمية ثرية مثل تلك التي يحصل عليها الطّلبة في التعليم الوجاهي و تسمح بإيجاد الحلول المناسبة لها من خلال التقييم المستمر.

حيث تم الاجابة على هذا السؤال في التفصيل في الفصل الثالث.

ما مستوى استجابة الطّلبة الموهوبين لمكونات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ الخمسة (الوعي الذاتي، الإدارة الذاتية، الوعي الاجتماعيّ، مهارات العلاقات، مهارة اتخاذ القرار المسؤول) من خلال المنصة الرقميّة القائمة على الذّكاء الاصطناعيّ من وجهة نظر الطّلبة؟

وتستعرض الباحثة الاجابة على هذا السؤال بحيث تعرض الاجابة على كل مهارة على حدى ثم تعرض الاجابة لأبعاد مهارات التعلم النفسي الاجتماعي الخمسة حيث يجمع كل بعد مهارات معينة بناءا على المقياس ومن ثم تعرض نتائج مهارات التعلم النفسي الاجتماعي بشكل شامل (بحيث يكون عرض النتائج من الخاص الى العام).

المثابرة

الجدول (4-1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات والرتب لاستجابات أفراد عينة الدّراسة لجمل بُعد المثابرة

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
1	أمتلك القدرة على التركيز على نفس الهدف لفترة طويلة حتى أصل إليه.	3.352	1.200	متوسط	3
2	وجود التحديات والعوائق لا يمنعني من الوصول إلى هدفي.	2.426	0.838	متوسط	1
3	وجود المشتتات لا يؤثر على تركيزي عندما أقوم	2.796	1.250	متوسط	2

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
	بواجباتي المدرسية أو المشاريع الموكلة إليّ.				
4	مواجهة المشاكل أثناء الدّراسة والعمل لا يمنعني من الاستمرار في السعي لتحقيق هدفي.	3.519	1.077	متوسط	4
5	يصفني أصدقائي بأني شخص مجتهد ويعمل بجد.	3.611	1.280	متوسط	5
الوسط الحسابي والانحراف المعياري العام لمتغير المثابرة		3.611	0.137	متوسط	

يبين الجدول التالي (4-1) النّتائج المتعلقة بمتغير المثابرة وهي كما يلي:

1. **الفقرة 1:** تشير النّتائج إلى أن الطّلبة يمتلكون قدرة متوسطة على التركيز على نفس الهدف لفترة طويلة حتى يصلوا إليه، مع وسط حسابي قدره 3.352 وانحراف معياري 1.200. يحتل هذا المتغير المرتبة الثالثة من حيث المستوى. يمكن أن يعكس الوسط للقدرة على التركيز على نفس الهدف لفترة طويلة حتى يصل الطّلبة إليه تأثير عوامل مختلفة مثل قوة الدافع الذاتي، والإصرار ومستوى المهارات. يمكن أن تكون هناك حاجة لاستكشاف تأثير هذه العوامل على قدرة الطّلبة على التركيز على أهدافهم.
2. **الفقرة 2:** تظهر النّتائج أن وجود التحديات والعوائق لا يمنع الطّلبة من الوصول إلى هدفهم بشكل متوسط، حيث يبلغ الوسط الحسابي 2.426 والانحراف المعياري 0.838. يأخذ هذا المتغير المرتبة الأولى من حيث المستوى. يشير الوسط المعتدل لتأثير التحديات والعوائق على الوصول إلى الأهداف إلى قدرة الطّلبة على التكيف والتغلب على الصعوبات. قد يكون من المفيد دراسة الاستراتيجيات والمهارات التي يستخدمها الطّلبة للتعامل مع التحديات والعوائق.
3. **الفقرة 3:** تُظهر النّتائج أن وجود المشتتات لا يؤثر بشكل كبير على تركيز الطّلبة عندما

يقومون بواجباتهم المدرسية أو المشاريع الموكلة إليهم، مع وسط حسابي قدره 2.796 وانحراف معياري 1.250. يحتل هذا المتغير المرتبة الثانية من حيث المستوى. قد يعكس الوسط المعتدل لتأثير المشتتات على تركيز الطّلبة في الواجبات المدرسية والمشاريع الموكلة إليهم قدرة معينة على التحكم في التركيز والانتباه. قد يكون من المفيد مواصلة دراسة استراتيجيات التحكم في الانتباه وتأثيرها على أداء الطّلبة في المهام المختلفة.

4. **الفقرة 4:** تشير النّتائج إلى أن مواجهة المشاكل أثناء الدّراسة والعمل لا يمنع الطّلبة من الاستمرار في السعي لتحقيق هدفهم بشكل متوسط، حيث بلغ الوسط الحسابي 3.519 والانحراف المعياري 1.077. يأخذ هذا المتغير المرتبة الرابعة من حيث المستوى. يشير الوسط المعتدل لتأثير مواجهة المشاكل أثناء الدّراسة والعمل على استمرار الطّلبة في السعي لتحقيق أهدافهم إلى قدرة معينة على التعامل مع الضغوط والتوترات. قد يكون من المفيد استكشاف كيفية تطبيق مهارات حل المشكلات ومقاومة التوتر لتعزيز التحمل والمثابرة في مواجهة التحديات.
5. **الفقرة 5:** توصف النّتائج للطّلبة بأنهم أشخاص مجتهدين ويعملون بجد بشكل متوسط، حيث يبلغ الوسط الحسابي 3.611 والانحراف المعياري 1.280. يشير الوسط المعتدل لوصف الطّلبة بأنهم أشخاص مجتهدين ويعملون بجد إلى اعتراف الآخرين بجهودهم وقوة عملهم. قد يكون من المفيد دراسة تأثير هذه السمعة على تحفيز الطّلبة للاستمرار في العمل الجاد والتفاني في تحقيق أهدافهم.

تظهر النّتائج أن الوسط الحسابي العام لمتغير المثابرة هو 3.611، مع انحراف معياري يبلغ 0.137. هذه القيم تشير إلى مستوى متوسط من المثابرة بين الطّلبة في الدّراسة. يمكن تفسير هذا

المستوى المعتدل للمثابرة بأن الطّلبة يتمتعون بقدر معين من الصمود والقدرة على التعامل مع التحديات والعوائق التي تواجههم. يجدر بالذكر أن الوسط الحسابي والانحراف المعياري العام قد يخفي بعض التباين الفردي بين الطّلبة. قد يواجه بعض الطّلبة صعوبات أكبر في التعامل مع التحديات والعوائق مقارنة بآخرين، مما يؤثر على مستويات المثابرة لديهم. يمكن للباحثين النظر في التوزيع الفردي للبيانات وتحليل العوامل التي قد تؤثر على المثابرة على مستوى الفرد لفهم أفضل لتفاعلات هذه العوامل وكيف يمكن تعزيز المثابرة لكل شخص.

العقلية التطويرية

الجدول (4-2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات والرتب لاستجابات أفراد عينة الدّراسة لجمل بعد العقلية التطويرية

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
1	أنا حريص على أداء الأنشطة التي تنمي مواهبي.	3.574	1.143	متوسط	3
2	أبذل الجهد حتى استمتع بالمواد المختلفة التي أدرسها.	3.130	1.304	متوسط	1
3	أشارك في الأنشطة التي تدعم ذكائي.	3.611	1.188	متوسط	4
4	أمتلك القدرة والدافعية على الإصرار والمثابرة	3.500	1.145	متوسط	2
5	أعمل على زيادة الجهد الذي أبذله في الصف.	4.111	1.022	مرتفع	5
6	أمتلك القدرة على تحسين تصرفاتي داخل الصف	3.574	1.143	متوسط	3
الوسط الحسابي والانحراف المعياري العام لمتغير العقلية التطويرية		3.583	1.181	متوسط	

يبين جدول (4-2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات والرتب لاستجابات

أفراد عينة الدّراسة لجمل بعد العقلية التطويرية، حيث إن:

1. المتوسط الحسابي 3.574 والانحراف المعياري 1.143 يشيران إلى أن الطّلبة يعطون أهمية لأداء الأنشطة التي تنمي مواهبهم، مما يعكس رغبتهم في التطور الشخصي والمهني. الفقرة تحتل المرتبة الثالثة.
2. **الفقرة 2:** المتوسط الحسابي 3.130 والانحراف المعياري 1.304 يوضحان أن الطّلبة يحاولون الاستمتاع بالمواد المختلفة التي يدرسونها ويبذلون جهداً في ذلك. هذه الفقرة تحتل المرتبة الأولى.
3. **الفقرة 3:** المتوسط الحسابي 3.611 والانحراف المعياري 1.188 يظهران اهتمام الطّلبة بالأنشطة التي تدعم ذكائهم وتطوير قدراتهم العقلية. هذه الفقرة تحتل المرتبة الرابعة.
4. **الفقرة 4:** المتوسط الحسابي 3.500 والانحراف المعياري 1.145 يشيران إلى أن الطّلبة لديهم دافعية للإصرار والمثابرة عند مواجهة التحديات. هذه الفقرة تحتل المرتبة الثانية.
5. **الفقرة 5:** المتوسط الحسابي 4.111 والانحراف المعياري 1.022 يوضحان التزام الطّلبة بزيادة الجهد الذي يبذلونه في الصف. هذا يعكس تطور المهارات والقدرات الأكاديمية. هذه الفقرة تحتل المرتبة الخامسة.
6. **الفقرة 6:** المتوسط الحسابي 3.574 والانحراف المعياري 1.143 يشيران إلى أن الطّلبة يمتلكون القدرة على تحسين تصرفاتهم داخل الصف. هذا يمكن أن يؤدي إلى بيئة تعليمية أكثر إيجابية وتعاونية. هذه الفقرة تحتل المرتبة الثالثة.

بناءً على التحليل المفصل للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات والرتب لكل فقرة، يمكن استنتاج النقاط التالية:

- الفقرات 1 و 6 تحتلان المرتبة الثالثة، مما يعكس اهتمام الطّلبة بتطوير مواهبهم وتحسين تصرفاتهم داخل الصف.
- الفقرة 2 تحتل المرتبة الأولى، مما يشير إلى أن الطّلبة يركزون على الإستفادة من المواد المختلفة التي يدرسونها والإستمتاع بها.
- الفقرة 3 تحتل المرتبة الرابعة، مما يعني أن الطّلبة يهتمون بالأنشطة التي تدعم ذكائهم وتعزيز قدراتهم العقلية.
- الفقرة 4 تحتل المرتبة الثانية، مما يوضح أن الطّلبة لديهم دافعية للإصرار والمثابرة عند مواجهة التحديات.
- الفقرة 5 تحتل المرتبة الخامسة، مما يعكس التزام الطّلبة بزيادة الجهد الذي يبذلونه في الصف وتطوير المهارات الأكاديمية.

يعكس هذا التحليل الاهتمام المشترك لأفراد العيّنة في التطور الشخصي والأكاديمي، ويوفر نظرة عامة على العوامل التي يعتبرونها مهمة في تعزيز العقلية التطويرية.

الإدارة الذاتية

الجدول (4-3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات والرتب لاستجابات أفراد عينة الدّراسة لجمل بعد الإدارة الذاتية

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
1	خلال الشهر الماضي، ذهبتُ إلى الصف مستعدًا.	3.333	1.229	متوسط	3
2	خلال الشهر الماضي، التزمتُ باتباع التعليمات في الحصص المختلفة.	3.981	1.124	مرتفع	8
3	خلال الشهر الماضي، التزمتُ بإنجاز واجباتي على الفور ولم أقُمْ بتأجيلها للحظة	3.500	1.314	متوسط	5

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
	الأخيرة.				
4	خلال الشهر الماضي، استطعتُ الحفاظ على تركيزي ومقاومة المشتتات.	3.185	1.100	متوسط	1
5	خلال الشهر الماضي، عندما عملتُ بمفردي استطعتُ أن أحافظ على تركيزي بسهولة.	4.037	0.990	مرتفع	9
6	خلال الشهر الماضي، استطعتُ أن أبقى هادئًا حتى عندما أزعجني الآخرون.	3.352	1.320	متوسط	4
7	خلال الشهر الماضي، سمحتُ للآخرين بالتحدث دون أن أقاطعهم.	3.907	1.120	مرتفع	6
8	خلال الشهر الماضي، تعاملتُ بلطف واحترام مع الكبار.	4.444	0.883	مرتفع	10
9	خلال الشهر الماضي، تعاملتُ بلطف مع زملائي من الطّلبة.	3.907	0.976	مرتفع	6
10	خلال الشهر الماضي، استطعتُ التحكم في أعصابي وردات فعلي.	3.241	1.148	متوسط	2
الوسط الحسابي والانحراف المعياري العام لمتغير الإدارة الذاتية		3.688	1.2	متوسط	

الجدول (4-3) يقدم لنا معلومات حول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات والرتب لاستجابات أفراد عينة الدّراسة لجمل بعد الإدارة الذاتية. سنقوم بتفسير النّتائج على النحو التالي:

1. الفقرة 1: يظهر الوسط الحسابي 3.333 والانحراف المعياري 1.229 أن الطّلبة في العيّنة قد حضروا إلى الصف مستعدين خلال الشهر الماضي. هذه الفقرة تحتل المرتبة الثالثة.
2. الفقرة 2: مع الوسط الحسابي 3.981 والانحراف المعياري 1.124، يمكننا استنتاج أن الطّلبة التزموا باتباع التعليمات في الحصص المختلفة. هذه الفقرة تحتل المرتبة الثامنة.

3. الفقرة 3: الوسط الحسابي 3.500 والانحراف المعياري 1.314 يشيران إلى أن الطّلبة التزموا بإنجاز واجباتهم على الفور ولم يقوموا بتأجيلها للحظة الأخيرة. هذه الفقرة تحتل المرتبة الخامسة.
4. الفقرة 4: مع الوسط الحسابي 3.185 والانحراف المعياري 1.100، يمكن استنتاج أن الطّلبة استطاعوا الحفاظ على تركيزهم ومقاومة المشتتات في الشهر الماضي.هذه الفقرة تحتل المرتبة الأولى.
5. الفقرة 5: يشير الوسط الحسابي 4.037 والانحراف المعياري 0.990 إلى أن الطّلبة استطاعوا الحفاظ على تركيزهم بسهولة عند العمل بمفردهم. هذه الفقرة تحتل المرتبة التاسعة.
6. الفقرة 6: يظهر الوسط الحسابي 3.352 والانحراف المعياري 1.320 أن الطّلبة استطاعوا البقاء هادئين حتى عندما أزعجهم الآخرون خلال الشهر الماضي. هذه الفقرة تحتل المرتبة الرابعة.
7. الفقرة 7: مع الوسط الحسابي 3.907 والانحراف المعياري 1.120، يمكننا استنتاج أن الطّلبة سمحوا للآخرين بالحديث دون مقاطعتهم خلال الشهر الماضي. هذه الفقرة تحتل المرتبة السادسة.
8. الفقرة 8: يشير الوسط الحسابي 4.444 والانحراف المعياري 0.883 إلى أن الطّلبة تعاملوا بلطف واحترام مع الكبار خلال الشهر الماضي. هذه الفقرة تحتل المرتبة العاشرة.
9. الفقرة 9: يظهر الوسط الحسابي 3.907 والانحراف المعياري 0.976 أن الطّلبة تعاملوا بلطف مع زملائهم من الطّلبة خلال الشهر الماضي. هذه الفقرة تحتل المرتبة السادسة أيضا.

10. الفقرة 10: يظهر الوسط الحسابي 3.241 والانحراف المعياري 1.148، يمكن استنتاج أن الطّلبة استطاعوا التحكم في أعصابهم وردات فعلهم خلال الشهر الماضي. هذه الفقرة تحتل المرتبة الثانية.

بناءً على النّتائج المذكورة أعلاه، يمكننا ملاحظة أن الوسط الحسابي والانحراف المعياري العام لمتغير الإدارة الذاتية هما 3.688 و1.2 على التوالي، مما يشير إلى أن الطّلبة قد استجابوا بشكل متوسط للبنود المتعلقة بالإدارة الذاتية، عند تحليل البيانات لـ "جمل بعد الإدارة الذاتية" ، يمكن استخلاص الاستنتاجات التالية:

1. أظهر الطّلبة مستوى متوسط من الإدارة الذاتية خلال الشهر الماضي. تشير النّتائج المتوسطة لفقرات الإدارة الذاتية إلى أن الطّلبة أبدوا مستوى متوسط من الإدارة الذاتية في إجاباتهم.
2. ترتبط الفقرات ذات التصنيف الأعلى بالتعامل مع الكبار باحترام ولطف (الفقرة 8)، والسماح للآخرين بالتحدث دون مقاطعة (الفقرة 7)، والتعامل بلطف مع زملاء الطّلبة (الفقرة 9). تشير هذه النّتائج إلى أن الطّلبة كانوا عمومًا محترمين و مراعين للآخرين خلال الشهر الماضي.
3. تعتبر الفقرات ذات التصنيف الأدنى متعلقة بالحفاظ على التركيز ومقاومة المشتتات (الفقرة 4) والتحكم في الأعصاب وإجابات الفعل (الفقرة 10). تشير هذه النّتائج إلى أن الطّلبة قد يواجهون صعوبات في إدارة انتباههم و استجابتهم العاطفية في بعض المواقف.
4. تلقى فقرات الإدارة الذاتية الأخرى، مثل الذهاب إلى الصف مستعدًا (الفقرة 1)، والالتزام باتباع التعليمات في الحصص المختلفة (الفقرة 2)، وإنجاز الواجبات على الفور دون

التسويف (الفقرة 3)، والبقاء هادئًا عندما يزعجهم الآخرون (الفقرة 6)، أيضًا درجات متوسطة. يشير ذلك إلى أن الطّلبة يتعاملون بشكل عام مع هذه الجوانب من حياتهم الأكاديمية والدراسية بشكل متوسط.

5. بالنظر إلى الانحرافات المعيارية للفقرات، تبدو الإجابات متنوعة بين الطّلبة. على سبيل المثال، يشير الانحراف المعياري الأعلى للفقرة 3 (1.314) والفقرة 6 (1.320) إلى تفاوت أكبر بين إجابات الطّلبة على هذه الفقرات مقارنة بالفقرات الأخرى.
6. بناءً على هذه النّتائج، يمكن التوصية بتطبيق برامج وورش عمل لتعزيز مهارات الإدارة الذاتية بين الطّلبة. يمكن أن تركز هذه البرامج على تطوير مهارات التحكم في الانتباه والتركيز، والتعامل مع المشتتات، والتحكم في الأعصاب والاستجابات لردات الفعل العاطفية. تشمل ذلك تقديم تدريب وتوجيه حول كيفية تطبيق استراتيجيات الإدارة الذاتية بشكل فعال ومستدام.
7. وبالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يساعد الدعم الأكاديمي والنّفسي المتوفر في المؤسسات التعليميّة على تحسين مهارات الإدارة الذاتية لدى الطّلبة، مما يساعدهم على التعامل بشكل أفضل مع التحديات والعوائق التي قد يواجهونها أثناء مسيرتهم التعليميّة والمهنية.

في المجمل، توفر النّتائج بيانات قيمة حول أداء الطّلبة في مجال الإدارة الذاتية. يمكن استخدام هذه المعلومات لتطوير وتنفيذ برامج تدريبية وتعليمية موجهة لتعزيز مهارات الإدارة الذاتية وتحسين النجاح الأكاديمي والمهني للطلاب.

الوعي الاجتماعيّ

الجدول (4-4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات والرتب لاستجابات أفراد عينة الدّراسة لجمل بُعد الوعي الاجتماعيّ

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
1	خلال الشهر الماضي، استمعتُ بعناية لوجهات نظر الآخرين.	3.370	1.069	متوسط	3
2	خلال الشهر الماضي، اهتممتُ بمشاعر الآخرين.	3.444	1.341	متوسط	6
3	خلال الشهر الماضي، أثنيتُ على إنجازات الآخرين وشكرتهم.	3.463	1.313	متوسط	7
4	خلال الشهر الماضي، أنسجمتُ بسهولة عند التحدث مع طلاب مختلفين عني.	3.278	1.123	متوسط	2
5	خلال الشهر الماضي، كانت لدي القدرة على وصف ما أشعر به من أحاسيس ومشاعر.	2.685	1.163	متوسط	1
6	خلال الشهر الماضي، احترمتُ آراء الآخرين حتى عندما اختلفتُ معهم في وجهات النظر.	3.556	1.076	متوسط	8
7	خلال الشهر الماضي، استطعتُ الدفاع عن نفسي دون التقليل من شأن الآخرين.	3.407	1.158	متوسط	5
8	خلال الشهر الماضي، استطعتُ أن أختلف مع الآخرين في الرأي دون اللجوء إلى النقاش العنيف معهم والسيطرة عليهم.	3.370	1.186	متوسط	3
الوسط الحسابي والانحراف المعياري العام لمتغير الوعي الاجتماعيّ		3.321	1.178	متوسط	

يوضح الجدول التالي (4-4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات والرتب لاستجابات أفراد عينة الدّراسة لجمل بعد الوعي الاجتماعيّ. يمكن استنتاج ما يلي:

1. الوسط الحسابي العام لمتغير الوعي الاجتماعيّ هو 3.321، مما يشير إلى مستوى متوسط للوعي الاجتماعيّ بين أفراد عينة الدّراسة.
2. الانحراف المعياري العام لمتغير الوعي الاجتماعيّ هو 1.178، مما يوضح التباين بين أفراد العيّنة.

3. الرتب الخاصّة بالفقرات تتراوح بين 1 و 8. الفقرة الخامسة (القدرة على وصف المشاعر والأحاسيس) حصلت على أدنى تصنيف بوسط حسابي قدره 2.685، بينما الفقرة السادسة (احترام آراء الآخرين حتى عند الاختلاف) حصلت على أعلى تصنيف بوسط حسابي قدره 3.556.

استنادًا إلى هذه النّتائج، يمكن توجيه التوصيات التالية لتحسين مستوى الوعي الاجتماعيّ بين الطّلبة:

1. توفير برامج تدريبية وتعليمية تركز على مهارات التواصل والتعاطف مع الآخرين.
2. تشجيع النقاش والحوار الجماعي والأنشطة التعاونية التي تساعد الطّلبة على تبادل وجهات النظر والاحترام المتبادل.
3. تعزيز الأنشطة التي تساعد الطّلبة على التعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم بشكل صحيح وفعال.
4. تنمية مهارات حل النزاعات بطرق سلمية وبناءة.

الكفاءة الذاتية

الجدول (4-5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات والرتب لاستجابات أفراد عينة الدّراسة لجمل بعد الكفاءة الذاتية

رقم –ى الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
1	أنا واثق من قدراتي على إتمام جميع الواجبات والمشاريع المطلوبة مني في المواد الدراسية المختلفة.	4.148	1.123	مرتفع	4
2	أنا واثق من قدرتي على فهم أي أفكار معقدة يتم تقديمها في المواد الدراسية المختلفة.	4.093	1.086	مرتفع	3
3	أنا واثق من أنني أستطيع تعلم جميع المواد المقدمة في الصف.	4.333	0.952	مرتفع	5
4	أنا واثق من أنني سأتذكر ما تعلمته في صفي	3.222	1.313	متوسط	1

رقم –ى الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
	الحالي في العام المقبل.				
5	أنا واثق من قدرتي على القيام بأصعب الأعمال التي يتم تكليفي بها في المواد الدراسية المختلفة.	3.704	1.160	مرتفع	2
الوسط الحسابي والانحراف المعياري العام لمتغير الكفاءة الذاتية		3.9	1.26	مرتفع	

من خلال تحليل نتائج الجدول (4–5) الخاص المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات والرتب لاستجابات أفراد عينة الدّراسة لجمل بعد الكفاءة الذاتية، يمكن استنتاج العديد من النقاط والملاحظات التالية:

1. الوسط الحسابي العام لمتغير الكفاءة الذاتية هو 3.9، وهذا يشير إلى أن هناك مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية بين أفراد عينة الدّراسة فيما يتعلق بالقدرة على إتمام الواجبات والمشاريع المدرسية وفهم المفاهيم المعقدة وتعلم المواد المختلفة.
2. الانحراف المعياري العام لمتغير الكفاءة الذاتية هو 1.26، وهذا يشير إلى وجود بعض التباين في استجابات الطّلبة بشأن مستوى الكفاءة الذاتية. قد يوجد اختلاف في درجة الثقة التي يشعر بها الطّلبة بقدرتهم على التفوق الأكاديمي وتنفيذ المهام بشكل مستقل.
3. فيما يتعلق بالرتب، حصلت الفقرة الثالثة على أعلى تصنيف برتبة 5، مما يشير إلى أن الطّلبة يشعرون بقدرة قوية على تعلم المواد المقدمة في الصف. وحصلت الفقرة الرابعة على أدنى تصنيف برتبة 1، وهذا يشير إلى أن بعض الطّلبة قد يشعرون بقلق بشأن القدرة على الاحتفاظ بالمعرفة والمهارات التي تعلموها.
4. يلاحظ أن الفقرتين الأولى والثانية حصلتا على تصنيف مرتفع برتبة 4 و3 على التوالي، مما يشير إلى أن الطّلبة يشعرون بثقة كبيرة في قدرتهم على إتمام الواجبات والمشاريع المطلوبة منهم في المواد الدراسية المختلفة، وفهم الأفكار المعقدة التي يتم تقديمها.

5. بالنسبة للفقرة الخامسة، حصلت على تصنيف مرتفع برتبة 2، مما يشير إلى أن الطّلبة يشعرون بالثقة في قدراتهم على التعامل مع المهام الصعبة والأعمال التي يتم تكليفهم بها في المواد الدراسية المختلفة.

بناءً على هذه النّتائج، يمكن استنتاج أنه في العموم، الطّلبة في عينة الدّراسة يعتمدون على الكفاءة الذاتية في أداء متطلباتهم الأكاديمية. ومع ذلك، هناك اختلاف في مستوى الثقة بين الفقرات المختلفة، وهذا يمكن أن يكون نقطة تركيز لتطوير برامج واستراتيجيات تعزز الثقة والكفاءة الذاتية في المجالات التي يواجه فيها الطّلبة تحديات أكبر.

الجهد المبذول في الصف

الجدول (4-6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات والرتب لاستجابات أفراد عينة الدّراسة لجمل بعد الجهد المبذول في الصف

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
1	أبذل جهدًا للمشاركة في المناقشات التي تحدث داخل الصف.	3.370	1.336	متوسط	1
2	أبذل جهدًا في الانتباه للمعلم أثناء الحصة وعندما يتحدث.	3.926	1.079	مرتفع	5
3	أبذل جهدًا في أداء واجباتي المنزلية للمواد الدراسية.	3.907	1.086	مرتفع	4
4	بشكل عام، أبذل جهدًا في المادة الدراسية.	3.889	0.965	مرتفع	3
5	أبذل جهدًا في تعلم كل المواد الدراسية.	3.796	1.016	مرتفع	2
الوسط الحسابي والانحراف المعياري العام لمتغير الجهد المبذول في الصف		3.773	1.09	متوسط	

من خلال نتائج الجدول (4-6)، يمكننا استنتاج العديد من النقاط المهمة وتوجيه التفسيرات اللازمة كما يلي:

1. الوسط الحسابي العام لمتغير الجهد المبذول في الصف هو 3.773. يشير هذا المتوسط

إلى أن أفراد العيّنة يبذلون جهودًا متوسطة في الصف لتحقيق النجاح الأكاديمي والمشاركة بفاعلية في الأنشطة الصفية. قد يتضمن ذلك الانتباه للمعلم، المشاركة في المناقشات، أداء الواجبات المنزلية، وتعلم المواد الدراسية.

2. الانحراف المعياري العام هو 1.09، وهذا يشير إلى وجود تباين في مستوى الجهد المبذول في الصف بين أفراد العيّنة. قد يكون هناك اختلاف في درجة التفرد والاهتمام الفردي بالأنشطة الصفية.
3. من بين الفقرات، تمت تصنيف الفقرة الأولى (المشاركة في المناقشات) برتبة 1، وهذا يشير إلى أن الطّلبة يبذلون جهودًا ملحوظة للمشاركة في المناقشات والتفاعل مع زملائهم والمعلم في الصف. قد يعكس هذا اهتمامهم بتوسيع معرفتهم والتّعلم من خلال التواصل والمناقشة الجماعية.
4. تمت تصنيف الفقرة الخامسة (الجهد في تعلم كل المواد الدراسية) برتبة 2، مما يشير إلى أن الطّلبة يسعون لتعلم جميع المواد الدراسية بجهود مستمرة. يمكن أن يشير هذا إلى رغبتهم في تحقيق التفوق الأكاديمي الشامل وفهم المفاهيم في جميع المجالات التعليميّة.
5. تمت تصنيف الفقرتين الثانية والثالثة برتب 5 و 4 على التوالي، مما يشير إلى أن الطّلبة يبذلون جهودًا كبيرة في الانتباه للمعلم أثناء الحصة وأداء الواجبات المنزلية للمواد الدراسية. يشير ذلك إلى رغبتهم في التركيز وفهم المحتوى الذي يتم تقديمه خلال الدروس وتنفيذ المهام المنزلية بشكل ملتزم ومنتظم.
6. الفقرة الرابعة حصلت على تصنيف مرتفع برتبة 3، مما يشير إلى أن الطّلبة يبذلون جهودًا جيدة وملتزمة في المواد الدراسية بشكل عام. قد يعكس ذلك استعدادهم للاستفادة القصوى من الفصول الدراسية وتطوير مهاراتهم ومعرفتهم في مجالات متعددة.

وهنا لا بد من مراعاة توصيات على مستوى المدرسة بهيئتها التعليميّة الإدارية وإشراك أولياء الأمور في تعزيز هذه المهارة.

أخذ المنظور الاجتماعيّ

الجدول (4-7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات والرتب لاستجابات أفراد عينة الدّراسة لجمل بعد أخذ المنظور الاجتماعي

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
1	أحاول جاهدًا أن أفهم وجهة نظر المعلمين.	3.611	1.071	متوسط	6
2	أثناء الحصص، أحاول جاهدًا أن أفهم ما يشعر به المعلم .	3.093	1.321	متوسط	5
3	بشكل عام، أبذل جهدًا لمعرفة ما يفكر فيه المعلمون.	3.056	1.338	متوسط	4
4	أبذل جهدًا لمعرفة الأهداف التي يسعى المعلم لتحقيقها في الصف.	3.019	1.221	متوسط	2
5	أحاول فهم دوافع المعلمين أثناء القيام بأنشطة صفية مختلفة.	2.870	1.388	متوسط	1
6	أحاول جاهدًا فهم الأسباب التي تعكر مزاج المعلمين في الصف.	3.037	1.414	متوسط	3
الوسط الحسابي والانحراف المعياري العام لمتغير أخذ المنظور الاجتماعي		3.114	1.29	متوسط	

جدول (4-7) يتضمن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات والرتب لاستجابات أفراد عينة الدّراسة لجمل بعد أخذ المنظور الاجتماعيّ. وفيما يلي تورد الباحثة قراءة مفصلة للنتائج:

1. الوسط الحسابي العام لمتغير أخذ المنظور الاجتماعيّ هو 3.114. يشير هذا المتوسط إلى أن أفراد العيّنة يبذلون مجهودًا متوسطًا لفهم واستيعاب وجهة نظر المعلمين والعوامل

الاجتماعيّة التي قد تؤثر على سلوكهم وتصرفاتهم في الصف.

2. الانحراف المعياري العام هو 1.29، وهذا يشير إلى وجود تباين في استجابات الطّلبة بشأن أخذ المنظور الاجتماعيّ. قد يعكس ذلك اختلافات في مدى الوعي الاجتماعيّ والتفاعل الاجتماعيّ للأفراد في الصف.
3. بالنسبة للرتب، تمت تصنيف الفقرة الخامسة برتبة 1، وهذا يشير إلى أن الطّلبة يسعون جاهدين لفهم دوافع المعلمين وما يؤثر على سلوكهم وتصرفاتهم في الصف. وتمت تصنيف الفقرة الرابعة برتبة 2، مما يشير إلى أن الطّلبة يبذلون جهودًا لمعرفة الأهداف التي يسعى المعلم لتحقيقها في الصف.
4. الفقرة الأولى (أحاول جاهدًا أن أفهم وجهة نظر المعلمين) والفقرة السادسة (أحاول جاهدًا فهم الأسباب التي تعكر مزاج المعلمين في الصف) حصلتا على تصنيف متوسط برتبة 6 و 3 على التوالي، مما يشير ذلك إلى أن هناك مجهودًا متوسطًا من قبل الطّلبة في محاولة فهم وجهة نظر المعلمين والتحليل للعوامل التي تؤثر بها على المزاج للمعلم في الصف. قد يكون ذلك يعكس رغبة الطّلبة في التواصل والتفاعل بشكل فعّال مع المعلمين وتطبيق ذلك الفهم للتفاعل بشكل مناسب والشعور بالتعاطف.

الكفاءة الذاتية حول موضوعات دراسية محددة

الجدول (4-8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات والرتب لاستجابات أفراد عينة الدّراسة لجمل بعد الكفاءة الذاتية حول موضوعات دراسية محددة

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
1	أنا واثق من قدرتي على إكمال جميع الأعمال التي تم تكليفي بها في مواد اللغات الأجنبية.	3.796	1.105	مرتفع	4
2	عندما أدرس مفاهيم معقدة في مادة العلوم أكون على ثقة	4.296	1.021	مرتفع	5

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
	بأنني سأتمكن من فهم هذه المفاهيم الصعبة وتذكرها.				
3	أنا واثق من قدرتي على تعلم جميع الموضوعات المقدمة في مادة الرياضيات.	3.667	1.360	متوسط	3
4	أنا واثق من قدرتي على القيام بأصعب عمل يتم تكليفي به في مادة الحاسوب والتكنولوجيا.	3.537	1.328	متوسط	2
5	أنا واثق بأنني سأتذكر ما تعلمته في مواد العلوم الاجتماعيّة في الفصل الحالي والعام المقبل.	3.093	1.431	متوسط	1
الوسط الحسابي والانحراف المعياري العام لمتغير الكفاءة الذاتية حول موضوعات دراسية محددة		3.677	1.249	مرتفع	

يتضمن الجدول التالي (جدول (4-8)) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات والرتب لاستجابات أفراد عينة الدّراسة لجمل بعد الكفاءة الذاتية حول موضوعات دراسية محددة. حيث قامت الباحثة بتقديم تفسيرات مفصلة للنتائج كما يلي:

1. الوسط الحسابي العام لمتغير الكفاءة الذاتية حول موضوعات دراسية محددة هو 3.677. يشير هذا المتوسط إلى أن أفراد العيّنة يمتلكون مستوى مرتفع من الثقة في قدراتهم على التّعلم والتفوق في الموضوعات الدراسية المحددة.

2. الانحراف المعياري العام هو 1.249، وهذا يشير إلى وجود تباين في استجابات الطّلبة بشأن الكفاءة الذاتية حول الموضوعات الدراسية المحددة. قد يعكس ذلك اختلافات في مستوى الثقة والتفوق بين الطّلبة في موضوعات محددة.

3. بالنسبة للرتب، تمت تصنيف الفقرة الثانية (فهم مفاهيم معقدة في مادة العلوم) برتبة 5، مما يشير إلى أن الطّلبة يمتلكون ثقة عالية في قدراتهم على فهم المفاهيم المعقدة في مادة العلوم. وتمت تصنيف الفقرة الأولى (إكمال الأعمال في مواد اللغات الأجنبية) برتبة 4، مما

يشير إلى ثقة الطّلبة في قدراتهم على إكمال المهام في مواد اللغات الأجنبية أيضا.

4. الفقرة الثالثة (تعلم جميع الموضوعات في مادة الرياضيات) حصلت على تصنيف متوسط برتبة 3، مما يشير إلى أن الطّلبة يمتلكون ثقة معتدلة في قدراتهم على تعلم جميع الموضوعات في مادة الرياضيات.

5. الفقرة الرابعة (قيام بأصعب عمل في مادة الحاسوب والتكنولوجيا) حصلت على تصنيف متوسط برتبة 2، مما يشير إلى ثقة معتدلة لدى الطّلبة في قدراتهم على تنفيذ المهام الصعبة في مادة الحاسوب والتكنولوجيا.

6. الفقرة الخامسة (تذكر ما تعلمته في مواد العلوم الاجتماعيّة) حصلت على تصنيف متوسط برتبة 1، مما يشير إلى أن الطّلبة يمتلكون ثقة متوسطة في قدراتهم على تذكر المفاهيم والمعلومات في مواد العلوم الاجتماعيّة.

بناءً على الجداول المقدمة والتحليل السابق، يمكن استنتاج العديد من النقاط المهمة حول متغير "الكفاءة الذاتية" في العيّنة المدروسة. كما يلي:

1. الطّلبة في العيّنة يظهرون مستوى عام مرتفع من الكفاءة الذاتية في مجالات مختلفة، مثل التركيز، والتحصيل الدراسي، والمرونة، والإصرار على تحقيق الأهداف.
2. هناك تباين في مستوى الكفاءة الذاتية بين أفراد العيّنة، حيث تراوحت الاستجابات بين مستويات مرتفعة ومتوسطة.
3. المواضيع الدراسية المحددة التي تمت معالجتها في الجداول تظهر نسب مرتفعة من الكفاءة الذاتية، مع تفاوتات طفيفة في الرتب وتوزيع الاستجابات.
4. يُلاحظ أن المستوى العام للكفاءة الذاتية في مجالات محددة قد يكون مرتفعًا مقارنةً

بمجالات أخرى، مما يشير إلى تفاوت في ثقة الطّلبة وقدراتهم في مجالات معينة من الدّراسة.

5. يمكن استخدام هذه النّتائج لتوجيه التوصيات وتصميم برامج تدريبية أو تطويرية تهدف إلى تعزيز الكفاءة الذاتية لدى الطّلبة في المجالات التي يظهرون فيها مستويات منخفضة أو متوسطة.

تعد هذه الخلاصة مبنية على النّتائج الإحصائية المقدمة في الجداول وتحليلها، وهي توجه لتفسير الاستجابات وتوجيه الاهتمام في المجالات ذات الأهمية العالية لتعزيز الكفاءة الذاتية لدى الطّلبة.

التنظيم الانفعالي

الجدول (4-9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات والرتب لاستجابات أفراد عينة الدّراسة لجمل بعد التنظيم الانفعالي

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
1	يمكنني بسهولة أن أسيطر على انفعالاتي حتى عندما أشعر بالضغط.	3.130	1.401	متوسط	2
2	غالبًا ما أكون قادرًا على إخراج نفسي من الحالة المزاجية السيئة.	3.315	1.315	متوسط	4
3	عندما يغضب كل من حولي، يمكنني أن أبقى هادئًا في كثير من الأحيان.	3.796	1.122	مرتفع	6
4	غالبًا ما أكون قادرًا على التحكم في مشاعري عندما أحتاج إلى ذلك.	3.704	1.192	مرتفع	5
5	بمجرد أن أشعر بالضيق، يمكنني في كثير من الأحيان الاسترخاء (أن أجعل نفسي استرخى).	3.148	1.420	متوسط	3
6	غالبًا ما أستطيع أن أبقى هادئًا حتى عندما تسوء الأمور	3.056	1.250	متوسط	1
الوسط الحسابي والانحراف المعياري العام لمتغير التنظيم الانفعالي		3.358	1.28	متوسط	

جدول (4–9) يعرض الوسط الحسابي والانحراف المعياري والمستويات والرتب لاستجابات أفراد عينة الدّراسة لبعد التنظيم الانفعالي. وتوردها الباحثة كما يلي:

1. يُلاحَظ أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العيّنة فيما يتعلق بالتنظيم الانفعالي هو 3.358، مما يشير إلى وجود متوسط عام في تنظيم الانفعالات بين أفراد العيّنة.

2. تتراوح الاستجابات في هذا المتغير بين المتوسط والمرتفع، حيث يظهر تنوع في مستوى قدرة الطّلبة على التحكم في انفعالاتهم والتعامل معها.

3. يُلاحَظ أن الفقرة رقم 6 تحتل المرتبة الأولى في الجدول، وهذا يشير إلى أن أكثر الطّلبة قدرة على البقاء هادئين حتى في حالات سوء الأمور.

4. بينما تحتل الفقرة رقم 2 المرتبة الأعلى في الجدول، وهذا يشير إلى قدرة الطّلبة على الخروج من الحالة المزاجية السيئة بسهولة.

5. يظهر الانحراف المعياري العام لهذا المتغير بقيمة 1.28، مما يشير إلى تباين واسع في مستوى قدرة الطّلبة على تنظيم انفعالاتهم.

تستند هذه التحليلات إلى البيانات المقدمة في الجدول وتوفير فهمًا أفضل لقدرة الطّلبة على التنظيم الانفعالي. يمكن استخدام هذه المعرفة لتطوير استراتيجيات وتدريبات تعزز قدرة الطّلبة على التحكم في انفعالاتهم وتحسين قدرتهم على التعامل معها بشكل صحيح وفعال.

توضح النّتائج في جدول (4–9) أهمية تطوير مهارات التنظيم الانفعالي لأفراد عينة الدّراسة. ينصح بتوفير الدعم والتوجيه للأفراد لتعزيز قدرتهم على التحكم في انفعالاتهم والتعامل معها بطريقة صحية. يمكن تحقيق ذلك من خلال توفير بيئة داعمة وتقديم التدريب والموارد اللازمة لتعلم استراتيجيات التنظيم الانفعالي وتعزيز التواصل الإيجابي وتعليم التقنيات المستخدمة لإدارة الضغط

وتحسين القدرة على التحكم في الانفعالات. يهدف كل ذلك إلى تعزيز صحة العقل النّفسية والتوازن العاطفي للأفراد.

العلاقات بين المعلم والطالب

الجدول (4-10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات والرتب لاستجابات أفراد عينة الدّراسة لجمل بعد العلاقات بين المعلم والطالب

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
1	المعلمون يحترمونني.	4.537	0.818	مرتفع	5
2	يشعر المعلّمون بالقلق إذا دخلت الصف وأنا منزعج أو حزين.	2.630	1.405	متوسط	1
3	إذا عدت لزيارة المدرسة بعد ثلاث سنوات من الآن، فسيكون المعلمون متحمسين لرؤيتي.	3.352	1.231	متوسط	4
4	سيكون المعلمون متحمسين لاستضافتي مرة أخرى في المستقبل.	3.185	1.214	متوسط	3
5	عندما يسأل المعلمون عن حالتي، فهم مهتمون حقًا بإجابتي.	2.981	1.310	متوسط	2
الوسط الحسابي والانحراف المعياري العام لمتغير العلاقات بين المعلم والطالب		3.337	1.956	مرتفع	

جدول (4-10) يتضمن الوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العيّنة بعد العلاقات بين المعلم والطالب. يهدف هذا الجدول إلى فهم مستوى العلاقة والتفاعل بين المعلم والطالب من خلال مجموعة من العبارات الخاصّة بهذا البعد.

1. "المعلمون يحترمونني": يشير الوسط الحسابي إلى أن الطّلبة يشعرون بمستوى عالٍ من الاحترام من قبل المعلمين، حيث يشعر الطالب بتقدير المعلم واحترامه.
2. "يشعر المعلمون بالقلق إذا دخلت الصف وأنا منزعج أو حزين": يشير الوسط الحسابي إلى أن الطّلبة يلاحظون قدرة المعلمين على تفهم مشاعرهم ومشاركة اهتمامهم بهم عندما يكونوا منزعجين أو حزينين.

3. "إذا عدت لزيارة المدرسة بعد ثلاث سنوات من الآن، فسيكون المعلمون متحمسين لرؤيتي": يشير الوسط الحسابي إلى أن الطّلبة يعتقدون أن المعلمين سيكونون متحمسين لرؤيتهم في المستقبل والتواصل معهم بعد فترة طويلة من الزمن.
4. "سيكون المعلمون متحمسين لاستضافتي مرة أخرى في المستقبل": يشير الوسط الحسابي إلى أن الطّلبة يعتقدون أن المعلمين سيكونون متحمسين لاستضافتهم مرة أخرى في المستقبل، مما يعكس وجود علاقة إيجابية بينهم.
5. "عندما يسأل المعلمون عن حالتي، فهم مهتمون حقًا بإجابتي": يشير الوسط الحسابي إلى أن الطّلبة يشعرون بأن المعلمين يظهرون اهتمامًا حقيقيًا بحالتهم ويستمعون إلى إجاباتهم عندما يستفسرون عنها، مما يدل على تواجد تواصل فعّال واهتمام من المعلمين بالطّلبة.

الوسط الحسابي والانحراف المعياري العام لمتغير العلاقات بين المعلم والطالب هو 3.337 و 1.956 على التوالي. يشير الوسط الحسابي إلى وجود مستوى متوسط في العلاقات بين المعلم والطالب في العيّنة المدروسة. من الناحية العامة، يبدو أن هناك توجه إيجابي في العلاقات بين المعلم والطالب، حيث يشعر الطّلبة بالاحترام والاهتمام من المعلمين وتواجد تواصل فعّال بينهم.

ومع ذلك، يجب ملاحظة أن الانحراف المعياري للمتغير مرتفع بقيمة 1.956، مما يشير إلى تباين في استجابات الطّلبة واختلاف في مستوى العلاقات مع المعلمين. قد يكون هناك بعض التباين في تجارب الطّلبة مع المعلمين، والتي يمكن أن تتراوح بين الاحترام والاهتمام الشديدين وحتى القليل أو الغير ملحوظ.

بناءً على هذه النّتائج، يمكن أن يكون هناك بعض الجوانب التي تحتاج إلى تطوير وتحسين في العلاقات بين المعلم والطالب، مثل تعزيز التواصل الفعّال وتعزيز الثقة والاهتمام بمشاعر

واحتياجات الطّلبة. يمكن أن يؤدي تحسين هذه العلاقة إلى تحفيز أكبر وتجربة تعلم أكثر إشراكًا وإيجابية للطلاب.

الجدول (4-11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات والرتب لاستجابات أفراد عينة الدّراسة للأبعاد الفرعية لمهارات التّعلم النّفسي

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
1	المثابرة	3.611	0.137	متوسط	6
2	العقلية التطويرية	3.583	1.181	متوسط	5
3	الإدارة الذاتية	3.688	1.2	متوسط	8
4	الوعي الاجتماعيّ	3.321	1.178	متوسط	2
5	الكفاءة الذاتية	3.9	1.26	مرتفع	10
6	الجهد المبذول في الصف	3.773	1.09	متوسط	9
7	أخذ المنظور الاجتماعي	3.114	1.29	متوسط	1
8	الكفاءة الذاتية حول موضوعات دراسية محددة	3.677	1.249	مرتفع	7
9	التنظيم الانفعالي	3.358	1.28	متوسط	4
10	العلاقات بين المعلم والطالب	3.337	1.956	مرتفع	3

يبين الجدول (4-11) النّتائج المتعلقة بمستويات الأبعاد التي تم دراستها من الجدول (1-10)، حيث تبين أن:

الأبعاد الكلية لمهارات التّعلم النّفسي:

1. المثابرة: المتوسط الحسابي لهذا البعد هو 3.611 والانحراف المعياري هو 0.137. يُشير المتوسط النسبي لهذا الفقرة إلى أن المشاركين يظهرون درجة جيدة من المثابرة في التّعلم.
2. العقلية التطويرية: المتوسط الحسابي لهذا البعد هو 3.583 والانحراف المعياري هو 1.181. يُشير المتوسط النسبي لهذا الفقرة إلى وجود درجة معتدلة من العقلية التطويرية بين المشاركين، وهي القدرة على تطوير وتحسين القدرات والمهارات الفردية.
3. الإدارة الذاتية: المتوسط الحسابي لهذا البعد هو 3.688 والانحراف المعياري هو 1.2.

يُشير المتوسط النسبي لهذا الفقرة إلى وجود درجة معتدلة من الإدارة الذاتية بين المشاركين، وهي القدرة على تنظيم الوقت والموارد والمهام الشخصية.

4. الوعي الاجتماعيّ: المتوسط الحسابي لهذا البعد هو 3.321 والانحراف المعياري هو 1.178. يُشير المتوسط النسبي لهذا الفقرة إلى وجود درجة معتدلة من الوعي الاجتماعيّ بين المشاركين، وهو القدرة على فهم المشاعر والاستجابة للعواطف واحتياجات الآخرين.
5. الكفاءة الذاتية: المتوسط الحسابي لهذه البعد هو 3.9 والانحراف المعياري هو 1.26. يُشير المتوسط النسبي لهذا الفقرة إلى وجود مستوى عالٍ من الكفاءة الذاتية بين المشاركين، يعني ذلك أن الطّلبة يعتقدون بقدرتهم على تنظيم وإدارة حياتهم وتحقيق الأهداف المهمة. يمكن أن يعكس هذا المستوى العالي من الكفاءة الذاتية الثقة في القدرات الشخصية والقدرة على التكيف مع التحديات والصعاب التي تواجههم في الحياة.
6. الجهد المبذول في الصف: المتوسط الحسابي لهذا البعد هو 3.773 والانحراف المعياري هو 1.09. يُشير المتوسط النسبي لهذا الفقرة إلى وجود مستوى متوسط من الجهد المبذول في الصف بين المشاركين. يشير ذلك إلى أن الطّلبة يبذلون جهودًا معتدلة في مجال التّعلم داخل الصف ويسعون لتحقيق النجاح الأكاديمي.
7. أخذ المنظور الاجتماعيّ: المتوسط الحسابي لهذا البعد هو 3.114 والانحراف المعياري هو 1.29. يُشير المتوسط النسبي لهذا الفقرة إلى وجود مستوى متوسط من أخذ المنظور الاجتماعيّ بين المشاركين. يشير ذلك إلى القدرة على فهم وتقدير وجهات نظر الآخرين والعواطف والاحتياجات الاجتماعيّة.
8. الكفاءة الذاتية حول موضوعات دراسية محددة: المتوسط الحسابي لهذا البعد هو 3.677 والانحراف المعياري هو 1.249. يُشير المتوسط النسبي لهذا الفقرة إلى وجود مستوى

مرتفع من الكفاءة الذاتية بين المشاركين في موضوعات دراسية محددة. يُشير ذلك إلى ثقتهم في قدرتهم على فهم وتعلم وتطبيق المواد الدراسية في مجالات محددة.

9. التنظيم الانفعالي: المتوسط الحسابي لهذا البعد هو 3.358 والانحراف المعياري هو 1.28. يشير المتوسط النسبي لهذا البعد إلى وجود مستوى متوسط من التنظيم الانفعالي بين المشاركين. يُشير ذلك إلى قدرتهم على التحكم في مشاعرهم وتنظيمها بطريقة صحية وفعالة، والتكيف مع التحديات العاطفية والضغوط النّفسية.
10. العلاقات بين المعلم والطالب: المتوسط الحسابي لهذا البعد هو 3.337 والانحراف المعياري هو 1.956. يُشير المتوسط النسبي لهذا البعد إلى وجود مستوى مرتفع من العلاقات بين المعلم والطالب بين المشاركين. يُشير ذلك إلى وجود تفاعل إيجابي وتواصل فعّال بين المعلمين والطّلبة، وتعاون في بيئة تعليمية آمنة مبنية على الاحترام والثقة.

بشكل عام، يُظهر الجدول تقدير الطّلبة لمهارات التّعلم النّفسي والعوامل المرتبطة بالتّعلم والعلاقات الإيجابية في بيئة التعليم. يُشير الوسط الحسابي العام للأبعاد الكلية إلى وجود مستوى متوسط إلى مرتفع من هذه المهارات والعوامل بين المشاركين. ومع ذلك، يجب مراعاة التباينات الفردية والعوامل الثقافية والتربوية التي قد تؤثر على هذه النّتائج.

بناءً على النّتائج المقدمة في الجدول (4-11)، يمكننا استنتاج عدة نقاط هامة:

1. التركيز على تعزيز الكفاءة الذاتية: يتضح أن الكفاءة الذاتية حول موضوعات دراسية محددة لديها متوسط عالي، مما يشير إلى ثقة الطّلبة في قدراتهم على تعلم تلك الموضوعات. لذا، ينبغي تعزيز هذه الكفاءة الذاتية وتقديم الدعم والموارد اللازمة للطلاب لتحقيق التفوق في مجالاتهم التعليميّة.

2. تعزيز العلاقات بين المعلم والطالب: تظهر العلاقات بين المعلم والطالب مستوى مرتفعًا من الرضا والثقة. هذا يعزز أهمية بناء علاقات إيجابية وداعمة بين المعلم والطالب، حيث يمكن لهذه العلاقات أن تعزز التّعلم والتطور الشخصي للطلاب وأن تعود بالرفاه النفسي والاجتماعي على المعلم والطالب.
3. تنمية مهارات التنظيم الانفعالي: على الرغم من أن التنظيم الانفعالي يظهر متوسطًا، إلا أنه لا يزال يعد جانبًا هامًا لتعزيز تنمية الطّلبة. يمكن تعزيز مهارات التنظيم الانفعالي من خلال توفير استراتيجيات وأدوات التحكم في المشاعر والتعامل مع التحديات العاطفية بشكل صحيح وفعال مثل إدارة الغضب و ادارة المشاعر.
4. التوجه نحو تعزيز العقلية التطويرية والإدارة الذاتية: تظهر العقلية التطويرية والإدارة الذاتية مستويات متوسطة، وهذا يعني أنه يمكن تعزيزهما لتطوير مهارات التّعلم والنمو الشخصي للطلاب. يمكن تحقيق ذلك من خلال تشجيع الطّلبة على الاستمرار في التحسين والتطوير الذاتي، وتعزيز قدراتهم في إدارة الوقت وتقبل الآخر والانفتاح على الثقافات والأفكار.

الأبعاد الكلية لمهارات التّعلم النّفسي

الجدول (4-12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات والرتب لاستجابات أفراد عينة الدّراسة للأبعاد الكلية لمهارات التّعلم النّفسي

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
1	الوعي الذاتي ● الكفاءة الذاتية ● العقلية التطويرية ● الكفاءة الذاتية حول موضوعات دراسية محددة	3.72	0.051	**مرتفع**	5
2	الإدارة الذاتية ● المثابرة	3.690	0.477	**مرتفع**	4

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
	• الإدارة الذاتية • الجهد المبذول في الصف				
3	الوعي الاجتماعيّ • الوعي الاجتماعيّ • التنظيم الانفعالي	3.452	0.001	**متوسط**	2
4	مهارة العلاقات • أخذ المنظور الاجتماعيّ • العلاقات بين المعلم والطالب	3.347	0.338	**متوسط**	1
5	صناعة القرار المسؤول • الإدارة الذاتية • التنظيم الانفعالي • الوعي الاجتماعيّ	3.455	0.043	**متوسط**	3
الوسط الحسابي والانحراف المعياري العام للأبعاد الكلية لمهارات التّعلم النّفسي		3.532	1.956	مرتفع	

يقدم الجدول التالي (جدول 4–12) معلومات حول المتوسطات والانحرافات المعيارية والمستويات والرتب لاستجابات أفراد عينة الدّراسة للأبعاد الكلية لمهارات التّعلم النّفسي الاجتماعي. يظهر الجدول خمسة أبعاد رئيسية لهذه المهارات: الوعي الذاتي، الإدارة الذاتية، الوعي الاجتماعيّ، مهارات العلاقات، وصناعة القرار المسؤول.

يبين الجدول أن أعلى المتوسطات الحسابية يتواجد في مهارة الوعي الذاتي (3.72)، مما يعني أن المشاركين في العيّنة لديهم مستوى عال من الوعي بأنفسهم وقدرتهم على تحليل إمكاناتهم وقدراتهم الشخصية. تأتي الإدارة الذاتية في المرتبة الثانية (3.690) بفارق ضئيل عن الوعي الذاتي. تعكس هذه المهارة قدرة الطّلبة على تنظيم حياتهم وتحديد أهدافهم وتحقيقها بشكل فعّال.

بالمقابل، يظهر الجدول أن أدنى المتوسطات الحسابية يتواجد في مهارة العلاقات (3.347)، مما يعني أن أفراد العيّنة لديهم مستوى متوسط في مهارات التواصل والتفاعل مع الآخرين. يظهر

أيضًا أن الوعي الاجتماعيّ وصناعة القرار المسؤول يحتلان المستوى المتوسط بمتوسطات حسابية قريبة من بعضها البعض (3.452 و3.455 على التوالي).

من الجدير بالذكر أن الانحراف المعياري يعطي فكرة عن تشتت البيانات حول المتوسط. في هذا الجدول، يظهر أنحراف معياري منخفض نسبياً لأبعاد مثل الوعي الذاتي وصناعة القرار المسؤول، مما يعني أن البيانات متجانسة نسبياً في هذه المجالات. في حين، تظهر أبعاد أخرى مثل الإدارة الذاتية ومهارة العلاقات انحرافات معيارية أعلى، مما يعني أن هناك تباين أكبر بين استجابات الطّلبة في هذه المجالات.

بالنظر إلى المستويات، يمكن تصنيف الوعي الذاتي والإدارة الذاتية كمهارات ذات مستوى مرتفع بين أفراد العيّنة، بينما يظل الوعي الاجتماعيّ ومهارة العلاقات وصناعة القرار المسؤول على مستوى متوسط.

وفي النهاية، يوضح الجدول أن المتوسط الحسابي العام للأبعاد الكلية لمهارات التّعلم النّفسي يبلغ 3.532، بينما يبلغ الانحراف المعياري العام 1.956. يشير هذا إلى أن أفراد العيّنة يتمتعون بمستوى مرتفع من المهارات النّفسية العامة.

بناءً على هذه النّتائج، يمكن أن توصي الباحثة، الباحثون المستقبليون بإجراء مزيد من التدريب والتطوير في مجالات الوعي الاجتماعيّ ومهارة العلاقات وصناعة القرار المسؤول لتحسين مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعي للطلاب بشكل عام. كما يمكن استخدام هذه المعلومات لتوجيه التدريب والتعليم وتحسين الأداء العام للطلاب.

الوسط الحسابي والانحراف المعياري العام للأبعاد الكلية لمهارات التّعلم النّفسي يشير إلى أن

الطّلبة في العيّنة يتمتعون بمستوى مرتفع من المهارات النّفسية العامة. ومع ذلك، يظل هناك مجال لتطوير بعض المهارات، مثل الوعي الاجتماعيّ ومهارة العلاقات وصناعة القرار المسؤول.

لتحسين هذه المهارات بين الطّلبة، يمكن تنفيذ الاستراتيجيات المذكورة سابقًا، مثل تطوير برامج تدريبية متخصصة وتبني منهج التّعلم المستند إلى المشروع وتعزيز ثقافة التّعلم المستمر ونقل التعلم للآخرين وتقييم ومراجعة النّتائج بشكل دوري.

وتم ذكر اجابة السؤال في الفصل الثالث عند استخدام المقياس كما أنه تم وضع التوصيات في صورة مفصلة بالفصل الخامس.

الفصل الخامس
مناقشة النّتائج والتوصيات

تم ذكر نتائج هذه الدّراسة في الفصل السابق، ويتم في هذا الفصل مناقشة هذه النّتائج بشكل مفصل، مع التركيز على مقارنتها بنتائج الدراسات السابقة المتعلقة بهذا الموضوع. وبعد النقاش، تقدم الباحثة أهم الاستنتاجات التي تم استخلاصها من هذه الدّراسة ونتائجها، وتقوم بتقديم توصيات للبحوث المستقبلية، والتي يمكن أن تكون نقاط انطلاق للباحثين المستقبليين أو مصدر إلهام لأبحاثهم المقبلة.

يتناول هذا الفصل مناقشة النّتائج والتوصيات وفقًا لأسئلة الدراسة، على النحو الآتي:

وللاجابة على السؤال الأول في الدراسة: ما هو التصور المقترح لتصميم المنصة الرقميّة القائمة على الذّكاء الاصطناعيّ لقياس مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ لدى الطّلبة الموهوبين؟

يعزى تصور مقترح لتصميم منصة رقميّة قائمة على الذّكاء الاصطناعيّ إلى الحاجة إلى اعتماد وتفعيل التّعلم عن بعد ودعمه وتطويره في ظل التطور الهائل في تطبيقات الذّكاء الاصطناعيّ حيث إن هذه المنصات التعليميّة الرقميّة تقوم بدورها بتزويد الطّلبة بالمعلومات والمهارات اللازمة خارج المقررات الدراسية والمناهج وتسمح هذه المنصة للطلبة بامكانية قياس مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ لديهم وتطويرها من خلال المحتوى المطروح حيث اعتمد تصميم المنصة على نموذج ADDIE والذي يعد إطار تصميم تعليمي يُفعّل استخدام المنصات التعليميّة الإلكترونية من خلال خطوات إجرائية واضحة مما يسهم في بناء وتطوير المنصة ضمن منهج تعليم رقمي إلكتروني يتناسب مع نمط التّعلم الجديد، حيث أشارت هذه الدّراسة بأن هذا النموذج يسمح بتوفير الدعم الفني والتقني للمعلمين والطّلبة لتسهيل استخدام المنصات التعليميّة الإلكترونية المدعومة بتقنيات وتطبيقات الذّكاء الاصطناعيّ وايضًا قدرة النموذج المُتبع تُظهر التحديات التي

تواجه المنصات التعليميّة الرقميّة مثل القدرة على توفير تجربة تعليمية ثرية مثل تلك التي يحصل عليها الطّلبة في التعليم الوجاهي و تسمح بإيجاد الحلول المناسبة لها من خلال التقييم المستمر.

وتتفق مع دراسة (Yu et al., 2022) حيث أكدت أن استخدام تقنيات التّعلم المحمول وأدوات وسائل التواصل الاجتماعيّ يؤثر إيجابياً على مشاركة الطّلبة ونتائج التّعلم، حيث تحسنت النّتائج الأكاديمية للطلاب وزادت مشاركتهم في التّعلم في المجتمعات الافتراضية ، كما أكدت الدّراسة أن التفاعل بين الطّلبة والمعلمين والتّعلم الذاتي يلعب دورًا هامًا في زيادة مشاركة الطّلبة وتحسين نتائج التّعلم ، وقد أخذت الباحثة في توصيات الدّراسة من حيث استخدام التقنيات الحديثة في مجال التّعلم الرقمي لتحسين مشاركة الطّلبة ورفع نتائج التّعلم لديهم.

وتتفق مع نتيجة دراسة (وهبة والجراح، 2021) التي أشارت إلى أن استخدام المنصات التعليميّة وما تحتويها من مقاطع فيديو ومنتديات للنقاش باستخدام منصة Edmodo قد أثر في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي في اللغة العربية وقد خلق ذلك بيئات تعلم نشطة وذاتية وبالتالي رفع من معدل تحصيل الطّلبة، وقد استفادت الباحثة في دراستها من الإطار التصميمي المستخدم في بناء المنصة الرقميّة التفاعلية حيث راعت استخدام نموذج التصميم المتعارف عليه عالميا والمستخدم في الدّراسة مع انتباه الباحثة في تصميمها للمنصة الفئة العمرية وإضافة تطبيقات الذّكاء الاصطناعيّ المختلفة وعرض نموذج تصميم المنصة على عدد من الخبراء والطلبة لتقييمه وأخذ ملاحظاتهم بعين الاعتبار.

وللاجابة على السؤال الثاني في الدراسة: ما مستوى استجابة الطّلبة الموهوبين لمكونات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ الخمسة (الوعي الذاتي، الإدارة الذاتية، الوعي الاجتماعيّ، مهارات العلاقات، مهارة اتخاذ القرار المسؤول) من خلال المنصة الرقميّة القائمة على الذّكاء الاصطناعيّ من وجهة نظر الطّلبة؟

سعت الباحثة لوضع التوصيات المناسبة حسب الأبعاد الخمسة لمهارات التعلم النفسي الاجتماعي كالتالي:

1. مهارة الوعي الذاتي (الكفاءة الذاتية، العقلية التطويرية، الكفاءة الذاتية حول موضوعات دراسية محددة).

أشارت نتائج مهارة الكفاءة الذاتية والكفاءة الذاتية حول موضوعات دراسية محددة التي ظهرت في الدّراسة حيث كان المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمهارتين على التوالي 3.9 / 1.26، 3.677 / 1.249، حيث يُشير المتوسط النسبي لهذا الفقرة إلى وجود مستوى عالٍ من الكفاءة الذاتية بين الطّلبة، يمكن استنتاج أنه في العموم، الطّلبة في عينة الدّراسة يعتمدون على الكفاءة الذاتية في أداء متطلباتهم الأكاديمية، خصوصا أن العيّنة طبقت على الطّلبة الموهوبين ، ومع ذلك هناك اختلاف في مستوى الثقة بين الفقرات المختلفة، وهذا يمكن أن يكون نقطة تركيز لتطوير برامج واستراتيجيات تعزز الثقة والكفاءة الذاتية في المجالات التي يواجه فيها الطّلبة تحديات أكبر. وبناءً على هذه الفهم، قدمت الباحثة التوصيات التالية: تشجيع الطّلبة على الاستفادة من قدراتهم الذاتية وتطويرها في الموضوعات الدراسية المحددة. يمكن توفير برامج التّعلم الذاتي والتدريبات العملية التي تعزز القدرة على التّعلم المستمر والمستدام الذي يحقق أهداف الطلبة ويلبي طموحاتهم ويوفر عليهم الوقت والجهد المبذول من خلال توفير بيئة داعمة وتحفيزية في الصف تشجع الطّلبة على تحقيق التفوق الذي يطمح له الطّلبة الموهوبين في مدارس رعاية الموهوبين.

أما بالنسبة للعقلية التطويرية فإن المتوسط الحسابي لها هو 3.583 والانحراف المعياري هو 1.181 مما يُشير إلى المتوسط النسبي الذي جعل الباحثة توصي بالاهتمام في بعض المهارات التي تثري العقلية المتنامية أو التطويرية وهي التركيز على الطّلبة في التّعلم من الأخطاء وأن الأخطاء والعثرات جزء من عملية التّعلم والتطوير، وأنها لا تعني الفشل، وكشفت عن أهمية العمل مع الهيئة التعليميّة والإدارية في وضع استراتيجيات تعليمية تضمن التّعلم المستمر والمساءلة والمشاركة والتعاون الذي يساعد في رفد مهارة العقلية التطويرية لتعلم أشياء جديدة وامتلاك فكر حل المشكلات والتفكير المنتج والإبداعي واكتساب قيم تقبل الآخر والانفتاح على الثقافات المختلفة.

بينما ترى الباحثة أن مهارة الوعي الذاتي بشكل عام تمتلك أعلى المتوسطات الحسابية (3.72)، مما يعني أن الطلبة في العيّنة لديهم مستوى عال من الوعي بأنفسهم وقدراتهم وإمكاناتهم وهذا ما أكدت عليه دراسة(Llopis-Bueno & Casino-García,2021) وأيضا (جروان ،2016) حول مفهوم الوعي الذاتي الذي يُمكن الأفراد من فهمهم لذواتهم وتطوير أنماط التفكير لديهم وانعكاس ذلك على سلوكهم في مجالات الحياة المختلفة وقد أكد (جروان ،2016) ان الطلبة الموهوبين يمتلكون ذكاءات مختلفة ومهارات قيادية وشخصية ترفع من مستوى الوعي الذاتي لديهم ، وأن حاجة الطلبة للتدريب على المهارات الحياتية وعلى الوعي الذاتي تأتي على شكل تمكين وتطوير وذلك ليتمكنوا من اكتساب فرصة للعيش بالرفاه النفسي الاجتماعي من خلال العمل على نقاط قوتهم وكفائتهم وإمكاناتهم حسب ما أشارت اليه دراسة. (CASEL, 2022)

2. مهارة الإدارة الذاتية (المثابرة، الإدارة الذاتية، الجهد المبذول في الصف)

تظهر نتائج الدّراسة أن الطّلبة يتمتعون بمستوى متوسط من المثابرة حيث بلغ الوسط الحسابي العام لمتغير المثابرة هو 3.611، مع انحراف معياري يبلغ 0.137 في مختلف الجوانب المدروسة، حيث يمكن أن تكون هناك عوامل متعددة تؤثر على تفسير هذه النّتائج، مثل البيئة التعليميّة والاجتماعيّة والثقافية للطلبة ، علاوة على ذلك يمكن أن يساعد التحقق في مفهوم المثابرة مع متغيرات أخرى مثل دعم الأقران والمعلمين والأهل وتفضيلات أساليب التّعلم والتحصيل الدراسي في تحديد العوامل المساعدة والمعيقة لتطوير المثابرة من خلال دراسة هذه العوامل بشكلٍ أكثر تفصيلًا، يمكن للباحثين والممارسين توجيه الجهود نحو تعزيز التحمل والمثابرة بطرق فعالة ولا تتسبب بالإرهاق والإحباط للطالب.

كما يمكننا ملاحظة أن الوسط الحسابي والانحراف المعياري العام لمهارة الإدارة الذاتية هما 3.688 و1.2 على التوالي، مما يشير إلى أن الطّلبة قد استجابوا بشكل متوسط لمهارة الإدارة الذاتية. وبناءً على هذه النّتائج، يمكن التوصية بتطبيق برامج وورش عمل لتعزيز مهارات الإدارة الذاتية بين الطّلبة ، ويمكن أن تركّز هذه البرامج على تطوير مهارات التحكم في الانتباه والتركيز، والتعامل مع المشتتات، والتحكّم في الانفعالات العصبية والاستجابات العاطفية، حيث تشمل تقديم تدريب وتوجيه حول كيفية تطبيق استراتيجيات الإدارة الذاتية للمعلمين لمساعدة الطلبة في تعلّمها و للطلبة كنوع من تقديم الدعم والإرشاد الأكاديمي والنّفسي المتوفر في المؤسسات التعليميّة وخصوصا في هذه المرحلة العمرية وذلك لتحسين مهارات الإدارة الذاتية لديهم ، مما يساعدهم على التعامل بشكل أفضل مع التحديات والعوائق التي قد يواجهونها أثناء مسيرتهم التعليميّة والمهنية. و بناءً على النّتائج المتعلقة بمجال الإدارة الذاتية التي حصلت عليها الباحثة وما أفضت إليه

دراسة(**Teles and Pires, 2018**)، تتقدم الباحثة بالمزيد من التوصيات لتحسين مهارات الطّلبة في هذا المجال من خلال: تعزيز الوعي بأهمية الإدارة الذاتية، تطبيق تقنيات التّعلم النشط، تعزيز بيئة تعليمية إيجابية، تشجيع الذهاب عند المختصين في المدرسة كقسم الإرشاد أو شؤون الطلبة لمساعدة الطلبة في مجال إدارة الذات، وتوفير التدريب وورش العمل الخاصّة بالإدارة الذاتية لتعزيز مهارات الطّلبة وتطوير قدراتهم على التحكم في ادارة وقتهم و تعلم مهارة التركيز واتخاذ القرارات.

3. كما ورد في الدّراسة فإن الجهد المبذول في الصف وسطه الحسابي 3.773، و يشير هذا المتوسط إلى بذل الطّلبة جهودًا متوسطة وذلك بسبب تفرّدهم وتميّزهم كونهم من فئة الطّلبة الموهوبين حيث الانحراف المعياري هو 1.09، ومن النّتائج المستخلصة، يمكننا التوصل إلى عدة نقاط توصيات:

- تعزيز وتشجيع المشاركة الفعالة في المناقشات والحوارات الصفّية، حيث تعتبر هذه الممارسة فرصة لتبادل الأفكار والتفاعل وتعزيز التّعلم النشط.
- تقديم توجيهات واضحة ودعم مستمر للطلاب للمحافظة على التركيز والانتباه أثناء الحصة، مما يساعدهم على استيعاب المعلومات وتحقيق الفهم العميق للموضوعات.
- تعزيز الوعي والمسؤولية في أداء الواجبات المنزلية، وتوفير الدعم اللازم للطلاب للتنظيم وإدارة وقتهم بشكل فعال لإكمال المهام بجودة عالية.
- توفير بيئة صفية مناسبة وداعمة، حيث يشعر الطّلبة بالراحة والأمان للتعبير عن آرائهم وطرح الأسئلة والمشاركة في النقاش ، ويمكن استخدام استراتيجيات تفاعلية وتعليمية متنوعة لتشجيع المشاركة النشطة للطلاب بحيث تعتمد على حاجات الطّلبة التكنولوجية والرقميّة من الأمثلة عليها (استخدام التصويت الإلكتروني، المنتديات عبر وسائل التواصل الاجتماعي الخاصة بالمدرسة، استخدام التكنولوجيا في إدارة الوقت والتخطيط لعمل المشاريع والأنشطة).

- تعزيز التوازن بين العمل الأكاديمي والحياة الشخصية للطلاب، بما في ذلك التشجيع على ممارسة النشاطات الرياضية والاهتمام بالصحة العامة والأنشطة اللامنهجية أو الإثرائية.

4. مهارة الوعي الاجتماعيّ (الوعي الاجتماعيّ والتنظيم الانفعالي)

توجه الباحثة بعض التوصيات والاستنتاجات المهمة التي تتعلق بالتنظيم الانفعالي والوعي الاجتماعيّ، وذلك لأن معظم النّتائج تقع بين المتوسط فقد حصلت على متوسط حسابي (3.452) وبهذا تعتبر هذه المهارة من المهارات التي يمكن تعلمها وتحسينها عن طريق الممارسة والتدريب المنتظم من خلال التدرب على مهارات التنظيم الانفعالي التي تساعد الطّلبة على التحكم في انفعالاتهم و البقاء هادئين في المواقف المختلفة ، والاهتمام بتوفير الدعم النّفسي والاجتماعيّ لهم من قبل المدرسة في بيئة داعمة تشجّع على التعاطف والمشاركة الاجتماعيّة، و تنصح الباحثة بزيادة التوعية وتطوير حصص اثرائية أو أنشطة تفاعلية أو لقاءات فردية حول أهميّة التنظيم الانفعالي وفوائده، من خلال توفير برامج تثقيفية وورش عمل لشرح مفهوم التنظيم الانفعالي وتوضيح الاستراتيجيات المحددة لتعزيز التنظيم الانفعالي، مثل ممارسة التأمل الإيجابي أو استخدام بعض التطبيقات التي تساعد في التأمل أو التهدئة، إضافة إلى تطوير مهارات إدارة الضغط وتعليم الطّلبة تقنيات التواصل الفعال والتواصل اللاعنفي، وتعزيز مفهوم السلام الداخلي والتعاطف. يمكن أيضًا التعاون مع قسم الرياضة والفنون لتشجيع المشاركة في أنشطة ترويحية وتحفيزية مثل الرياضة، والرسم وذلك لتخفيف التوتر وتحسين التوازن العاطفي وهذا ما أكد عليه (Denham, 2006) في التعامل مع الآخرين ضمن البيئة المحيطة والقيام بأنشطة مختلفة تعزز مهارة الوعي الاجتماعيّ والاستقرار الانفعالي.

وتوصي الباحثة بالعمل مع الطّلبة بشكل فردي وحسب الحاجة من خلال التدريب على

الاسترخاء وتقنيات إدارة الضغط مثل التنفس العميق والتأمل حيث يمكن أن تساعد هذه التقنيات في تهدئة الانفعالات وتحسين القدرة على التحكم فيها وخصوصا للطلبة الموهوبين حيث أشار المغربي (2014) استنادًا لعدد من الأبحاث عن الحساسية الزائدة التي يعاني منها الطّلبة الموهوبين التي تسهم في زيادة القلق والتوتر ورغبتهم احيانا بالوحدة والانعزال وذلك بسبب السّمات الخاصّة التي يتمتع بها هؤلاء الطّلبة وقد اتفقت الدّراسة في أهمية الانتباه إلى جانب الوعي الاجتماعيّ الانفعالي وتطويره وتحسينه ضمن مدارس رعاية الموهوبين وقد أسهمت هذه الدراسات في تشكيل التوصيات المذكورة أعلاه.

كخلاصة، يعتبر الوعي الاجتماعيّ بمكوناته مهارة هامة للتأقلم مع التحديات الحياتية وتحسين الصحة العقلية والعاطفية حيث أنّ هذه المهارة تساعد في تعزيز الرفاهية الشخصية والعلاقات الاجتماعيّة الصحية ، لذا يوصى بتوفير الدعم والتوجيه للطلاب في تنمية هذه المهارة وتعزيزها للحصول على حياة أكثر توازنًا وسعادة.

5. مهارة العلاقات (أخذ المنظور الاجتماعيّ، العلاقات بين المعلم والطالب)

تشير مهارة العلاقات بأقسامها إلى أخذ المنظر الاجتماعيّ والعلاقات بين المعلم والطالب إلى أدنى المتوسطات الحسابية (3.347)، مما يعني أن أفراد العيّنة من الطّلبة لديهم مستوى متوسط من هذه المهارة، وهذا يؤدي إلى استخلاص الباحثة إلى النّتائج والتوصيات التالية:

- أهمية تعزيز الوعي الاجتماعيّ والتفاعل الفعّال في الصف، حيث يمكن توفير فرص للمناقشة والتبادل الثقافي ومهارة الحوار وتحفيز الطّلبة على فهم وجهات نظر المعلمين وتقدير السلوكيّات الإيجابية المختلفة عند العمل التعاوني والجماعي.

- توفير برامج تدريب للطلاب حول مهارات التواصل الاجتماعيّ والتعاون، بما في ذلك تعزيز القدرة على القيادة التشاركية.
- توجيه المعلمين لدمج الجوانب الاجتماعيّة والقيم الإنسانية في تصميم الدروس وأنشطة الصف، وتحفيز وتشجيع الطّلبة على مشاركة تجاربهم وآرائهم في الصف كما يمكن تنفيذ ذلك من خلال استخدام استراتيجيّات التّعلم التعاوني و عمل المشاريع، حيث يتاح للطلاب فرصة التعبير عن آرائهم والاستماع إلى آراء الآخرين وبناء فهم أعمق للموضوعات المطروحة ومن خلال هذه الدراسة اقترحت الباحثة في تصميم المنصة ضرورة تفعيل صندوق الدردشة والمنتديات والأنشطة الجماعية وإضافة أنشطة تفاعلية قائمة على برامج الذكاء الاصطناعي لضمان مشاركة الطّلبة وتفاعلهم وتعاونهم.
- تشجيع التعاون بين المدرسة وأولياء الأمور في تعزيز الوعي الاجتماعيّ لدى الطّلبة، وتبادل المعلومات والتجارب التي تدعم الجوانب الاجتماعيّة للتعلم. يمكن عقد ورش عمل أو اجتماعات مع الأهل لتعزيز فهمهم ومساعدتهم في دعم تطور الطّلبة الاجتماعيّ.

وتتفق ايضًا هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (عيسى، 2018) التي أشارت إلى أهمية اندماج الطّلبة في مجموعات عمل تعاونية والتركيز على مهارة اللطف والتعاطف في العلاقات الاجتماعية ونتيجة لما ذكره (المغربي، 2015) في العلاقات المختلفة التي يبنيها الطّلبة الموهوبين وتأثرها بالعوامل الداخلية مثل السمات الشخصية والمهارات النّفسية والعوامل الخارجية مثل الثقافات والتفاعلات الاجتماعيّة.

6. مهارة صناعة القرار المسؤول (الإدارة الذاتية ، التنظيم الانفعالي، الوعي الاجتماعيّ):

وتشير نتيجة مهارة صناعة القرار المسؤول التي تشمل ثلاث مكونات رئيسية للمهارات السابقة والتي حصلت على مستوى متوسط حيث الوسط الحسابي 3.455 إلى تقديم الباحثة التوصيات التالية:

- التركيز على تدريب الطّلبة على عملية اتخاذ القرار من حيث الأساليب والخطوات واستخدام الأدوات والتقنيات المختلفة لتحسين عملية اتخاذ القرارات مثل تحليل البيانات والنمذجة واستخدام تقنيات الذّكاء الاصطناعيّ.
- تطوير مهارات التواصل والعمل الجماعي لدى الطّلبة والمعلمين مثل العمل التعاوني والاستماع الفعال والتفاوض والحوار وإدارة المخاطر.

وتعد هذه آخر مكون من مكونات مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ وهي مهارة حيوية وذلك لأنها تتضمن قدرات تفكير عليا في التعامل مع المشكلات والتحديات والصعوبات وإيجاد حلول لها كما أكدت ذلك (CASEL,2022).

وبالنظر إلى المستويات الخمسة لمهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ يمكن تصنيف الوعي الذاتي والإدارة الذاتية كمهارات ذات مستوى مرتفع بين أفراد العيّنة، بينما يظل الوعي الاجتماعيّ ومهارة العلاقات وصناعة القرار المسؤول على مستوى متوسط.

وفي النهاية، حسب نتائج الدّراسة في الفصل السابق فإن المتوسط الحسابي العام للأبعاد الكلية لمهارات التّعلم النّفسي يبلغ 3.532، بينما يبلغ الانحراف المعياري العام 1.956. حيث يشير هذا إلى أن أفراد العيّنة يتمتعون بمستوى مرتفع من المهارات النّفسية الاجتماعيّة العامة.

وبناءً على هذه النّتائج، يمكن أن توصي الباحثة، الباحثون المستقبليون بإجراء مزيد من التدريب والتطوير في مجالات الوعي الاجتماعيّ ومهارة العلاقات وصناعة القرار المسؤول لتحسين مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ للطلاب الموهوبين بشكل خاص وللطلّاب بشكل عام.

ولم تعثر الباحثة–في حدود عملها–على أي دراسة بحثت في تطوير وقياس مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ من خلال استخدام منصة رقميّة قائمة على تطبيقات الذّكاء الاصطناعيّ المختلفة ومنصة خاصة بالمقاييس لاخراج تقارير مفصلة للطلبة في مجال مهارات التعلم النفسي الاجتماعي، بينما وجدت دراسات ناقشت كل موضوع من مواضيع دراستها على حدى، وتعد هذه الدّراسة بداية لمثل هذه الدراسات المتشعبة لأكثر من مستوى من قياس المهارات النّفسية الاجتماعيّة وتصميم منصة رقميّة تفاعلية والعمل مع الطّلبة الموهوبين واستخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة المواكبة للانفجار المعرفي والثورة التكنولوجية.

التوصيات

في ضوء النّتائج المستخرجة السابقة، يمكن تقديم بعض التوصيات لتحسين مهارات التّعلم النّفسي وتطوير الطّلبة في مجالاته المختلفة وباستخدام منصة رقميّة من خلال:

- تطوير برامج تدريبية متخصصة عبر منصات رقميّة من خلال تصميم برامج تدريبية تستهدف تحسين مهارات الوعي الاجتماعيّ ومهارة العلاقات وصناعة القرار المسؤول، يمكن أن تتضمن هذه البرامج تمارين تفاعلية وورش عمل وجاهية والكترونية وأنشطة معتمدة على برمجيات وتطبيقات مختلفة لتعزيز الفهم العميق للمفاهيم والمهارات الأساسية في هذه المجالات للطلبة والمعلمين.

- تبني التّعلم المستند إلى المشروع الذي يمكن أن يساعد الطّلبة في تطبيق مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ في سياقات حقيقية ومعقدة ، يمكن للأفراد تطبيق مهاراتهم في الوعي الاجتماعيّ ومهارة العلاقات وصناعة القرار المسؤول في تنفيذ مشاريع تعاونية تستلزم التفاعل مع الآخرين وتوجيه المشاعر والتحليل النقدي وإثراء التفكير الإبداعي والتفكير المنتج ومهارة حل المشكلات.
- ضرورة تبني أصحاب القرار تفعيل المنصات الإلكترونية الرقميّة التعليميّة في العملية التعليميّة وتطويرها ودمجها بتقنيات الذّكاء الاصطناعيّ الحديثة.
- حث الباحثين على توظيفات تقنيات وتطبيقات الذّكاء الاصطناعيّ لخدمة العملية التعليميّة التّعلمية وخدمة تصميم وبناء المقاييس والبرامج التدريبية التابعة لها.
- توجيه الأنظار من وزارة التّربية والتعليم نحو تطوير المناهج المستندة لمهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ كبرامج إثرائية وخصوصا بعد جائحة كوفيد-19 وباستخدام وتوظيف التكنولوجيا والتعليم الرقمي.

المقترحات

- إجراء المزيد من الدراسات حول الطّلبة الموهوبين والجوانب النّفسية والاجتماعيّة لديهم وخصوصا في ظل أهداف التنمية المستدامة 2030.
- المساهمة في تصميم المنصات التعليميّة القائمة على الذّكاء الاصطناعيّ وذلك لتحقيق التقدم العلمي والتقني والتكنولوجي في الثورة الصناعية الرابعة وذلك من خلال مواكبة البرمجيات الالكترونية والحداثة فيما يتعلق بالمنصات التعليميّة الإلكترونية بشكل مستمر للتغلب على المشكلات والمعوقات التي تواجه الطّلبة والمعلمين خلال استخدامهم للمنصات.

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية

الملك عبد الله الثاني بن الحسين (2021). Progress. تم الاسترداد من kingabdullah:_ https://kingabdullah.jo/ar

إبراهيم، أسامة ، والسمان، غازي. (2018). *الطلاب الموهوبون ذوو القدرات متدني التحصيل*. مكتبة العبيكان.

الثبيتي، اسماء مشعل، والأشي، عبد العزيز. (2021). التعليم الافتراضي وعلاقته بالتوافق النفسي الذاتي. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (70)، 119-149. DOI: 70.2021.548.10.33193/JALHSS

جروان ، فتحي. (2016). *الموهبة والتفوق*. عمان،الأردن: دار الفكر.

جونية، عون. (2020). *برنامج الدعم النفسي الاجتماعي*. لبنان: المركز التربوي للبحوث والإنماء.

درويش، عمرو. والليثي، أحمد. (2020). أثر استخدام منصات الذكاء الاصطناعي في تنمية عادات العقل. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، *جامعة عين شمس*، 63.

الرقاد، هناء. (2016). الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، 780-518.

شريف، أسماء، والدولات، عدنان. (2018). أثر استخدام المنصات التعليمية في تعديل المفاهيم البيولوجية البديلة لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 6(27)، 484-498.

العربي، محمد علي (2015). الذكاء الوجداني وعلاقته بالضغوط النفسية لدى الطلبة الموهوبين أكاديميا. *مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر*، 289-227.

عيسى، يسري أحمد سيد. (2018). الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. مجلة العلوم التربوية، ع14 ، 205 - 274. مسترجع من 890407/http://search.mandumah.com/Record

قطيط، غسان يوسف. (2011). *حوسبة التدريس*. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

قلنديجي، عامر إبراهيم.(2008). *البحث العلمي، واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والالكترونية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المغربي، أحمد عدنان. (2015). *الموهبة والإبداع والتفوق*: الكشف عن الموهوبين المبدعين. دار أمجد للنشر والتوزيع.

مؤسسة الايني (2018). *المذكرة التوجيهية للايني حول الدعم النفسي الاجتماعي*. نيويورك: الشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ.

وهبة، فاطمة؛ والجراح عبدالمهدي. (2021). "فاعلية المنصة التعليمية ادمودو في التحصيل والدافعية للتعلم وتنمية مهارات التفكير المحورية في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي". *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، المجلد 29، الصفحات 318-340.

المراجع باللغة الانجليزية

Ayoub, A., & Alabbasi, A. (2021). Are gifted students more emotionally intelligent than their non-gifted peers? A meta-analysis. *Cogent Education 9:1*, 189-217.

Blair.C, Diamond.A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology-Cambridge University*، 899-911.

Castro، C. A...; Fonseca, J., Novais; P., & Neves; J. (Eds.). (2019). Psychological AI: *A Multidisciplinary Approach. Springer International Publishing.*

Chang, B., Shih, Y.A., & Lu, F.C. (2018). Co-construction concept through cloud-based social network platform design, implementation, and evaluation. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 19(5). Athabasca University Press.

Chen، L., Cheng, C., Dobinson, T.; & Kent; S. (2020). Students' perspectives on the impact of Blackboard Collaborate on Open University Australia (OUA) online learning. Journal of Educators Online, 17(1), 259-270.

Christensen, C. & Horn; M. B. (2008). Disrupting Class: How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns. McGraw Hill.

Chung, C.H...; Yu; C.Y., & Kuo; C.H. (2018). Exploring faculty's using behaviors in the LMS platform to improve training programs. In E. Langran & J. Borup (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 123-127). Washington، D.C., United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Clarke, A., Sorgenfrei, M., Mulcahy, J., Davie, P. ,& McBride, T. (2021). *Adolescent mental health (A systematic review on the effectiveness of school-based interventions.* London: Early Intervention Foundation https://www.eif.org.uk/.

Claudiu، C., Laurent, G., Luiza, M., & Carmen, S. (2020). Online teaching and learning in higher education during the coronavirus pandemic: Students' perspective. Sustainability Journal, 12, 1-24.

Daunic، A. P., Corbett; N. L., Smith, S. W., Algina, J., Poling, D...; Worth, M.; ... & Vezzoli; J. (2021). Efficacy of the social-emotional learning foundations curriculum for kindergarten and first grade students at risk for emotional and behavioral disorders. Journal of School Psychology, 86, 78-99.

Denham; S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? Early Education and Development, 17(1), 57-89.

Duval, S., & Wicklund; R. (1972). A theory of objective self-awareness. Academic press.

Dziuban; C.; Moskal; P.; Cassisi; J.; & Fawcett; A. (2016). Adaptive learning in psychology: Wayfinding in the digital age. Online Learning Journal, 20(3). The Online Learning Consortium.

El Mabrouk, M., Gaou, S., & Rtili, M. (2017). Towards an intelligent hybrid recommendation system for e-learning platforms using data mining. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 12(6), 52-76. Kassel, Germany: International Association of Online Engineering.

Elsayed Ahmed; M...; & Hasegawa; S. (2015). A proposed model combining instructional design and software engineering for developing virtual learning platforms. In Proceedings of Global Learn Berlin 2015: Global Conference on Learning and Technology (pp. 654-663). Berlin‹ Germany: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Garg‹ S., & Sharma, S. (2020). Impact of Artificial Intelligence in Special Need Education to Promote Inclusive Pedagogy. International Journal of Information and Education Technology, 10(7), 1418

George, D., & Mallery, P. (2003). SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Gerald‹ M.; & Zeidner, M. (2017). Emotional intelligence in gifted students. *SAGE*, 163-182.

Gonzalez, M., Rivallia, A., & Domingues‹ M. (2019). The learning platform in distance higher education: Student's perceptions. Turkish Online Journal of Distance Education, 20(1), 71-79.

Hess, M. (2021). *Social and Emotional Curriculum for Gifted Students.* New York: https://doi.org/10.4324/9781003238003.

Hinton, P.R., Brownlow, C., McMurray, I., & Cozens, B. (1980). SPSS Explained. London: Routledge.

Hinton, P.R., Brownlow, C., McMurvay, I., & Cozens, B. (2004). SPSS explained. East Sussex, England: Routledge Inc.

Islam, N., Beer, M. D., & Slack, F. (2015). E-Learning challenges faced by academics in higher education: A literature review. Journal of Education and Training Studies‹ 3(5), 102-112. doi:10.11114/jets.v3i5.947

Jena, A. K. (2018, June). Predicting learning outputs and retention through neural network artificial intelligence in photosynthesis, transpiration and translocation. In *Asia-Pacific Forum on Science Learning & Teaching* (Vol. 19, No. 1).

Jibril‹ M. S., & Yousif; I. (2019). Revolutionising Education with Artificial Intelligence: Insights from a Literature Review. In Artificial Intelligence in Education (pp. 3-10). Springer, Cham.

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. Educational researcher, 33(7), 14-26.

Jones, Stephanie M. Kahn & Jennifer. (2017). *The Evidence Base for How we learn: Supporting Students' Social, Emotional, and Academic Development.* Washington, DC: National Commission on Social, Emotional, & Academic Development (NCSEAD), Aspen Institute.

Jones‹ S. M., Nelson, B. A., & Bailey, R. (2018). Exploring the landscape of social-emotional learning assessment: A report from the ecological approaches to social-emotional learning (EASEL) lab. Harvard Graduate School of Education.

Khare, K., Stewart, B., & Khare, A. (2018). Artificial intelligence and the student experience: An institutional perspective. *The International Academic Forum (IAFOR).*

Kizilcec, R. F, Pérez-Sanagustín, M., & Maldonado, J. J. (2017). Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in massive open online courses. Computers & Education‹ 104, 18–33. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.10.001

LeBuffe‹ P. A., Shapiro, V. B...; & Naglieri; J. A. (2014). A measure of social-emotional competencies of children in kindergarten through eighth grade: DESSA manual (40100) and DESSA kit (40080). In: 978-0-9911504-3-4.

Li, M., & Liu; R. (2021). The Relationship Between Self-Awareness and Social-Emotional Learning Skills in Chinese Students. Frontiers in Psychology, 12, 662654. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.662654

Linlin; Li. Kylie S.Flynn; DeRosier.S. & Melissa; E. (2021). Social-Emotional Learning Amidst COVID-19 School Closures: Positive Findings from an Efficacy Study of Adventures Aboard the S.S. GRIN Program. *Frontiers in Education*, 2-3.

Llopis-Bueno, M., & Casino-García‹ A. (2021). Emotional Intelligence Profiles and Self-Esteem/Self-Concept: An Analysis of Relationships in Gifted Students. *Int. J. Environ. Res. Public Health*‹ 18(3), 1006; https://doi.org/10.3390/ijerph18031006.

Llopis-Bueno‹ H. A., & Casino-García, A. M. (2021). Relationship between Social and Emotional Learning and Academic Performance: A Systematic Review. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(2), 472. doi: 10.3390/ijerph18020472.

Masten, A. S., & Reed, M. G. J. (2002). Resilience in development. Handbook of positive psychology, 74, 88.

Nunnaly, J. (1978). Psychometric theory. New York, the USA: McGraw-Hill.

Ouadoud; M.; Chkouri; M.; Nejjari; A.; & El Kadiri; K. (2017). Exploring a recommendation system of free e-learning platforms: Functional architecture of the system. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET),

12(2), 219-226. Kassel, Germany: International Association of Online Engineering.

Pekrun, R. , Linnenbrink ,G. (2014). *International Handbook of Emotions in Education.* New York: Routledge.

Prince, K., & Swanson, J. (2019). The Future of Learning: Redefining Readiness from the Inside Out. KnowledgeWorks.

Prince، K., & Swanson, J. (2019). The Future of Learning: Redefining Readiness from the Inside Out. KnowledgeWorks Foundation.

Rueda, C., Godínes, J...; & & Rudman; P. (2018). Categorizing the educational affordances of 3-dimensional immersive digital environments. Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice, 17(1), 83-112. Informing Science Institute.

Ruishu; W.;Jiannan; Li. & Wanbing;Sh. (2022). Application of Artificial Intelligence Techniques in Operating Mode of Professors' Academic Governance in American Research Universities. *Hindawi; Artikel* ID 3415125, 7 pages.

Singh، S., Sharma, C., Sharma, S., & Verma; N. K. (2021). Re-Learning Emotional Intelligence Through Artificial Intelligence. *2021 9th International Conference on Reliability, Infocom Technologies and Optimization (Trends and Future Directions) (ICRITO)* (p. 25). India: IEEE

Solmi, M., Radua, J., Olivola, M., Croce, E., Soardo, L., Salazar de Pablo, G., Il Shin, J., Kirkbride, J. B., Jones, P., Kim, J. (2021). Age at onset of mental disorders worldwide: Large-scale meta-analysis of 192 epidemiological studies. *Molecular Psychiatry; 1-15.*

Teles, L., & Pires, C. (2018). The relationship between self-regulation، motivation and academic performance in a distance education setting. Journal of New Approaches in Educational Research, 7(2), 110-117.

UN. (2018-2022). *Sustainable Development Goals SDG*. Retrieved from jordan.un.org/ar/sdgs: https://jordan.un.org/ar/sdgs

UN. (2022). *Quality Education*. Retrieved from United Nation In Jordan: https://jordan.un.org/ar/sdgs/4

UNICEF. (2020; August 31). Middle East & North Africa Region COVID-19 Situation Report No. 9. https://www.unicef.org/media/83451/file/MENARO-COVID-19-SitRep-31-August-2020.pdf

UNISEF. (2022). *The Mental Health and Psychosocial Support Minimum Service Packag.* Weissbecker Inka, Bhaird a Nic Caoimhe,WHO.

UNRWA. (2016). *Psychosocial Support for UNRWA Schools: a Conceptual Framework.* Amman: UNRWA.

Wang، Z., Anderson, T., Chen, L., & Barbera, E. (2017). Interaction pattern analysis in cMOOCs based on the connectivist interaction and engagement framework. British Journal of Educational Technology, 48(2), 683-699.

Williamson, B. (2017). Decoding ClassDojo: psycho-policy, social-emotional learning and. *LEARNING, MEDIA AND TECHNOLOGY*, 440–453.

Wu, B., & Chen, X. (2017). Continuance intention to use MOOCs: Integrating the technology acceptance model (TAM) and task technology fit (TTF) model. Computers in Human Behavior, 67, 221-232.

Yahiaoui; F.; Aichouche; R.; Chergui; K.; Brika; S. K. M., Almezher, M., Musa, A. A., & Lamari, I. A. (2021). The Impact of e-Learning Systems on Motivating Students and Enhancing Their Outcomes During COVID-19: A Mixed-Method Approach. Frontiers in Education, 6, 740697. doi: 10.3389/feduc.2021.740697

Yu; Z.; Yu; L.; Xu; Q.; Xu; W.; & Wu; P. (2022). Effects of mobile learning technologies and social media tools on student engagement and learning outcomes of English learning. Technology, Pedagogy and Education, 31(3), 381-398. DOI: 10.1080/1475939X.2022.2045215.

Zimmerman, M. (2018). *Teaching AI: Exploring New Frontiers for Learning.* International Society for Technology in Education.

.

المراجع الالكترونية

CASEL (Director). (2022). *https://youtu.be/ouXhi_CfBVg* [Motion Picture]. Retrieved from https://youtu.be/ouXhi_CfBVg

CASEL. (2022). *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.* Retrieved from CASEL: https://casel.org/

Clarke; A.; Sorgenfrei; M.; Mulcahy; J.; Davie; P. & Friedrich; C. (2021). *Adolescent mental health: A systematic review on the effectiveness of school-based interventions.* UK: Early Intervention Foundation.

Davidson. (2022). *Gifted Social and Emotional Resources*. Retrieved from Davidson Institute: https://www.davidsongifted.org/prospective-families/social-emotional-resources/

ESSA . (2015). *Every Student Succeeds Act (ESSA).* Retrieved from U.Sdepartment of education: https://www.ed.gov/essa?src%3Drn

Goodman, B. (2021). Hard Choices and Hard Limits for Artificial Intelligence. Proceedings of 2021 AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society (AIES'21). https://doi.org/10.1145/3461702.3462539

Joseph L. Mahoney, Joseph A. Durlak, und Roger P. Weissberg. (2018; November 26). *An update on social and emotional learning outcome research*. Retrieved from https://kappanonline.org: https://kappanonline.org/social-emotional-learning-outcome-research-mahoney-durlak-weissberg/

LEAB (2023) https://connect.onegiantleap.com/event/leap-2023

قائمة الملاحق

الملحق رقم (1): قائمة المحكمين

جدول أسماء المحكمين للمنصة

اسم المحكم	رتبته العلمية / مكان عمله
د. فادي بني احمد عودة	دكتوراه تكنولوجيا التعليم / أستاذ مشارك ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم في جامعة الشرق الأوسط
د. امجد ابو جدي	دكتوراه في علم النفس الإرشادي / عضو الجمعية الكندية للارشاد والعلاج النّفسي / عضو كلية أونتاريو للمعالجين النّفسين / مدير مركز بانا / محاضر في جامعة Yorkville
د.منال العقباني	دكتوراه في اللغة العربية / مديرة قسم التدريب والإشراف في مدرسة اليوبيل
د. خولة السعايدة	دكتوراه القياس والتقييم في الإرشاد النّفسي / اختصاصي الإرشاد النّفسي/ مديرة قسم الاختبارات والتقييم في مركز اليوبيل للتميز
د. محمد السمكري	دكتوراه تكنولوجيا التعليم / أستاذ مساعد وعضو هيئة تدريس في جامعة الشرق الأوسط
المهندس ماجد الشيخ	مهندس علم حاسوب / مدير فرع كلاسيرا للتعلم الذكي في الاردن
استاذ محمد باعيشرة	استاذ موهبة وإبداع في المملكة العربية السعودية ومدير البرامج الإثرائية في كلاسيرا

جدول أسماء المحكمين للمقياس (ملاحظة المقياس عالمي وتمت ترجمته وموائمته لبيئتنا العربية بموافقة من مؤسسة التّعلم النّفسي الاجتماعيّ بانوراما).

اسم المحكم	رتبته العلمية / مكان عمله
د. فادي بني احمد عودة	دكتوراه تكنولوجيا التعليم / أستاذ مشارك ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم في جامعة الشرق الأوسط
د. امجد ابو جدي	دكتوراه في علم النفس الإرشادي / عضو الجمعية الكندية للارشاد والعلاج النّفسي / عضو كلية أونتاريو للمعالجين النّفسين / مدير مركز بانا / محاضر في جامعة Yorkville
د.منال العقباني	دكتوراه في اللغة العربية / مديرة قسم التدريب والإشراف في مدرسة اليوبيل
د. خولة السعايدة	دكتوراه القياس والتقييم في في الإرشاد النّفسي / اختصاصي الإرشاد النّفسي/ مديرة قسم الاختبارات والتقييم في مركز اليوبيل للتميز
د.عز الرشدان	دكتوراه علم نفس تربوي / مؤسسة نهر الأردن قسم التدريب

الملحق رقم (2): الاستبانه (المقياس) في صورته النهائية بعد التحكيم

أمتلك القدرة على التركيز على نفس الهدف لفترة طويلة حتى أصل إليه.	المثابرة
وجود التحديات والعوائق لا يمنعني من الوصول إلى هدفي.	المثابرة
وجود المشتتات لا يؤثر على تركيزي عندما أقوم بواجباتي المدرسية أو المشاريع الموكلة إليّ.	المثابرة
مواجهة المشاكل أثناء الدّراسة والعمل لا يمنعني من الاستمرار في السعي لتحقيق هدفي.	المثابرة
يصفني أصدقائي بأني شخص مجتهد ويعمل بجد.	المثابرة
أنا حريص على أداء الأنشطة التي تنمي مواهبي.	العقلية التطويرية
أبذل الجهد حتى استمتع بالمواد المختلفة التي أدرسها.	العقلية التطويرية
أشارك في الأنشطة التي تدعم ذكائي.	العقلية التطويرية
أمتلك القدرة والدافعية على الإصرار والمثابرة	العقلية التطويرية
أعمل على زيادة الجهد الذي أبذله في الصف.	العقلية التطويرية
أمتلك القدرة على تحسين تصرفاتي داخل الصف.	العقلية التطويرية
خلال الشهر الماضي، ذهبتُ إلى الصف مستعدًا.	الإدارة الذاتية
خلال الشهر الماضي، التزمتُ باتباع التعليمات في الحصص المختلفة.	الإدارة الذاتية
خلال الشهر الماضي، التزمتُ بإنجاز واجباتي على الفور ولم أقُمْ بتأجيلها للحظة الأخيرة.	الإدارة الذاتية
خلال الشهر الماضي، استطعتُ الحفاظ على تركيزي ومقاومة المشتتات.	الإدارة الذاتية
خلال الشهر الماضي، عندما عملتُ بمفردي استطعتُ أن أحافظ على تركيزي بسهولة.	الإدارة الذاتية
خلال الشهر الماضي، استطعتُ أن أبقى هادئًا حتى عندما أزعجني الآخرون.	الإدارة الذاتية
خلال الشهر الماضي، سمحتُ للآخرين بالتحدث دون أن أقاطعهم.	الإدارة الذاتية
خلال الشهر الماضي، تعاملتُ بلطف واحترام مع الكبار	الإدارة الذاتية
خلال الشهر الماضي، تعاملتُ بلطف مع زملائي من الطّلبة.	الإدارة الذاتية
خلال الشهر الماضي، استطعتُ التحكم في أعصابي وردات فعلي.	الإدارة الذاتية

خلال الشهر الماضي، استمعتُ بعناية لوجهات نظر الآخرين.	الوعي الاجتماعيّ
خلال الشهر الماضي، اهتممتُ بمشاعر الآخرين.	الوعي الاجتماعيّ
خلال الشهر الماضي، أثنيتُ على إنجازات الآخرين وشكرتهم.	الوعي الاجتماعيّ
خلال الشهر الماضي، أنسجمتُ بسهولة عند التحدث مع طلاب مختلفين عني.	
خلال الشهر الماضي، كانت لدي القدرة على وصف ما أشعر به من أحاسيس ومشاعر.	الوعي الاجتماعيّ
خلال الشهر الماضي، احترمتُ آراء الآخرين حتى عندما اختلفتُ معهم في وجهات النظر.	الوعي الاجتماعيّ
خلال الشهر الماضي، استطعتُ الدفاع عن نفسي دون التقليل من شأن الآخرين.	الوعي الاجتماعيّ
خلال الشهر الماضي، استطعتُ أن أختلف مع الآخرين في الرأي دون اللجوء إلى النقاش العنيف معهم والسيطرة عليهم.	الوعي الاجتماعيّ
أنا واثق من قدراتي على إتمام جميع الواجبات والمشاريع المطلوبة مني في المواد الدراسية المختلفة.	الكفاءة الذاتية
أنا واثق من قدرتي على فهم أي أفكار معقدة يتم تقديمها في المواد الدراسية المختلفة.	الكفاءة الذاتية
أنا واثق من أنني أستطيع تعلم جميع المواد المقدمة في الصف.	الكفاءة الذاتية
أنا واثق من أنني سأتذكر ما تعلمته في صفي الحالي في العام المقبل.	الكفاءة الذاتية
أنا واثق من قدرتي على القيام بأصعب الأعمال التي يتم تكليفي بها في المواد الدراسية المختلفة.	الكفاءة الذاتية
عندما أواجه صعوبة عند تعلمي شيئًا جديدًا، أجرب طرقًا تعليمية مختلفة.	استراتيجيات التعليم
أنا واثق من قدرتي على اختيار طرق وأساليب فعالة لإنجاز واجباتي المدرسية بشكل جيد.	استراتيجيات التعليم
أُخطط جيدًا قبل أن أبدأ في أي مشروع مليء بالتحديات.	استراتيجيات التعليم
بشكل عام، تساعدني طرق وأساليب التّعلم الخاصّة بي على التّعلم بشكل أكثر فعالية.	استراتيجيات التعليم
غالبًا ما أستخدم طرقًا متنوعة للتعلم بشكل أكثر فعالية.	استراتيجيات التعليم
أبذل جهدًا للمشاركة في المناقشات التي تحدث داخل الصف.	الجهد المبذول في الصف

أبذل جهدًا في الانتباه للمعلم أثناء الحصة وعندما يتحدث.	الجهد المبذول في الصف
أبذل جهدًا في أداء واجباتي المنزلية للمواد الدراسية.	الجهد المبذول في الصف
بشكل عام، أبذل جهدًا في المادة الدراسية.	الجهد المبذول في الصف
أبذل جهدًا في تعلم كل المواد الدراسية.	الجهد المبذول في الصف
أحاول جاهدًا أن أفهم وجهة نظر المعلمين.	أخذ المنظور الاجتماعي
أثناء الحصص، أحاول جاهدًا أن أفهم ما يشعر به المعلم .	أخذ المنظور الاجتماعي
بشكل عام، أبذل جهدًا لمعرفة ما يفكر فيه المعلمون.	أخذ المنظور الاجتماعي
أبذل جهدًا لمعرفة الأهداف التي يسعى المعلم لتحقيقها في الصف.	أخذ المنظور الاجتماعي
أحاول فهم دوافع المعلمين أثناء القيام بأنشطة صفية مختلفة.	أخذ المنظور الاجتماعي
أحاول جاهدًا فهم الأسباب التي تعكر مزاج المعلمين في الصف.	أخذ المنظور الاجتماعي
أنا واثق من قدرتي على إكمال جميع الأعمال التي تم تكليفي بها في مواد اللغات الأجنبية.	الكفاءة الذاتية حول موضوعات دراسية محددة
عندما أدرس مفاهيم معقدة في مادة العلوم أكون على ثقة بأنني سأتمكن من فهم هذه المفاهيم الصعبة وتذكرها.	الكفاءة الذاتية حول موضوعات دراسية محددة
أنا واثق من قدرتي على تعلم جميع الموضوعات المقدمة في مادة الرياضيات.	الكفاءة الذاتية حول موضوعات دراسية محددة
أنا واثق من قدرتي على القيام بأصعب عمل يتم تكليفي به في مادة الحاسوب والتكنولوجيا.	الكفاءة الذاتية حول موضوعات دراسية محددة
أنا واثق بأنني سأتذكر ما تعلمته في مواد العلوم الاجتماعيّة في الفصل الحالي والعام المقبل.	الكفاءة الذاتية حول موضوعات دراسية محددة
يمكنني بسهولة أن أسيطر على انفعالاتي حتى عندما أشعر بالضغط.	التنظيم الانفعالي
غالبًا ما أكون قادرًا على إخراج نفسي من الحالة المزاجية السيئة.	التنظيم الانفعالي
عندما يغضب كل من حولي، يمكنني أن أبقى هادئًا في كثير من الأحيان.	التنظيم الانفعالي
غالبًا ما أكون قادرًا على التحكم في مشاعري عندما أحتاج إلى ذلك.	التنظيم الانفعالي
بمجرد أن أشعر بالضيق، يمكنني في كثير من الأحيان الاسترخاء (أن أجعل نفسي استرخى).	التنظيم الانفعالي
غالبًا ما أستطيع أن أبقى هادئًا حتى عندما تسوء الأمور	التنظيم الانفعالي
المعلمون يحترمونني.	العلاقات بين المعلم والطالب

يشعر المعلّمون بالقلق إذا دخلت الصف وأنا منزعج أو حزين.	العلاقات بين المعلم والطالب
إذا عدت لزيارة المدرسة بعد ثلاث سنوات من الآن، فسيكون المعلمون متحمسين لرؤيتي.	العلاقات بين المعلم والطالب
سيكون المعلمون متحمسين لاستضافتي مرة أخرى في المستقبل.	العلاقات بين المعلم والطالب
عندما يسأل المعلمون عن حالتي، فهم مهتمون حقًا بإجابتي.	العلاقات بين المعلم والطالب
الناس في مدرستي يفهمونني جيدًا.	الشعور بالانتماء
أشعر بسهولة التواصل مع الكبار في مدرستي.	الشعور بالانتماء
الطّلبة في مدرستي يظهرون لي الاحترام والتقبل.	الشعور بالانتماء
أنا مهم للآخرين في هذه المدرسة.	الشعور بالانتماء
بشكل عام، أشعر أنني أنتمي إلى مدرستي.	الشعور بالانتماء
الناس لا يحترمون الآخرين (بعضهم البعض) في مدرستي.	السلامة في المدرسة
من المحتمل أن أتعرّض للتّنمّر الإلكتروني عبر مواقع التواصل الاجتماعيّ من قبل طالب آخر فى مدرستي.	السلامة في المدرسة
كثيرًا ما أشعر بالقلق من التّعرّض لأي شكل من أشكال العنف في مدرستي.	السلامة في المدرسة
يعامل الكبار الطّلبة بشكل غير عادل في مدرستي.	السلامة في المدرسة
إذا تعرّض الطالب للتّنمّر في المدرسة، فمن الصعب عليه / عليها الحصول على مساعدة من شخص بالغ.	السلامة في المدرسة
غالبًا ما يتورّط الطّلبة في معارك جسدية (ضرب) في مدرستي.	السلامة في المدرسة
أشعر بالحماس عند الذهاب إلى حصصي في الصف.	الاندماج المدرسي
اندمج في الأنشطة المختلفة داخل الصف لدرجة أنى لا ألاحظ مرور الوقت.	الاندماج المدرسي
أَحرص على المشاركة داخل الصف فى المواد الدراسية المختلفة.	الاندماج المدرسي
عندما أكون خارج المدرسة، أتحدث كثيراً عن أفكار ناقشتها داخل الصف.	الاندماج المدرسي
بشكل عام، أنا مهتم بالمواد الدراسية المختلفة التي تقدم في الصف.	الاندماج المدرسي
لا يكتفى المعلمون بسماع إجابتى على الأسئلة ولكن أيضا يتوقعون منى القدرة على شرح هذه الإجابة.	التوقعات المرتفعة
عندما أشعر بالرغبة في التخلي عن مهمة صعبة، يدفعني المعلمون لمواصلة المحاولة.	التوقعات المرتفعة
يشجعني المعلمون على بذل قصارى جهدي.	التوقعات المرتفعة

يهتم المعلمون بالتأكد من فهمي للمواد الدراسية المختلفة.	التوقعات المرتفعة
بشكل عام، المعلمون لديهم توقعات عالية مني.	التوقعات المرتفعة
استمتع بتعلم اللغات الأجنبية.	تقدير/ الاهتمام بموضوعات دراسية معينة
غالبًا ما أستخدم معلومات من مادة العلوم فى حياتى اليومية.	تقدير/ الاهتمام بموضوعات دراسية معينة
اهتم بمادة الرياضيات و أهتم بتحصيلي العلمي فيها.	تقدير/ الاهتمام بموضوعات دراسية معينة
أهتم بمادة الحاسوب و التكنولوجيا.	تقدير/ الاهتمام بموضوعات دراسية معينة
أعتقد أن ما أتعلّمه في مادة العلوم الاجتماعيّة سيكون مفيدًا لي في المستقبل.	تقدير/ الاهتمام بموضوعات دراسية معينة
أجد الأشياء التي أتعلمها في الصف مثيرة للاهتمام.	تقدير/ الاهتمام بالمدرسة
غالبًا ما أستخدم أفكارًا مما تعلّمته في المدرسة في حياتي اليومية.	تقدير/ الاهتمام بالمدرسة
من المهم بالنسبة لي أن أبلي بلاءً حسنًا في الصف.	تقدير/ الاهتمام بالمدرسة
أُحب المدرسة وأُقدِر تجربتي التعليميّة فيها.	تقدير/ الاهتمام بالمدرسة
أعتقد أن المدرسة ستكون خطوة مفيدة لي في المستقبل.	تقدير/ الاهتمام بالمدرسة

الملحق (3): مقياس التّعلم النّفسي الاجتماعيّ بالنسخة الاخيرة بعد التحكيم واخذ فقط المحاور العشرة

العبارة	مكونات المهارات	1	2	3	4	5	ملاحظات
1. أمتلك القدرة على التركيز على نفس الهدف لفترة طويلة حتى أصل إليه.	المثابرة						
2. وجود التحديات والعوائق لا يمنعني من الوصول إلى هدفي.	المثابرة						
3. وجود المشتتات لا يؤثر على تركيزي عندما أقوم بواجباتي المدرسية أو المشاريع الموكلة إليّ.	المثابرة						
4. مواجهة المشاكل أثناء الدّراسة والعمل لا يمنعني من الاستمرار في السعي لتحقيق هدفي.	المثابرة						
5. يصفني أصدقائي بأني شخص مجتهد ويعمل بجد.	المثابرة						
6. أنا حريص على أداء الأنشطة التي تنمي مواهبي.	العقلية التطويرية						
7. أبذل الجهد حتى استمتع بالمواد المختلفة التي أدرسها.	العقلية التطويرية						
8. أشارك في الأنشطة التي تدعم ذكائي.	العقلية التطويرية						
9. أمتلك القدرة والدافعية على الإصرار والمثابرة	العقلية التطويرية						
10. أعمل على زيادة الجهد الذي أبذله في الصف.	العقلية التطويرية						
11. أمتلك القدرة على تحسين تصرفاتي داخل الصف.	العقلية التطويرية						
12. خلال الشهر الماضي، ذهبتُ إلى الصف مستعدًا.	الإدارة الذاتية						
13. خلال الشهر الماضي، التزمتُ باتباع التعليمات في الحصص المختلفة.	الإدارة الذاتية						
14. خلال الشهر الماضي، التزمتُ بإنجاز واجباتي على الفور ولم أقُمْ بتأجيلها للحظة	الإدارة الذاتية						

العبارة	مكونات المهارات	1	2	3	4	5	ملاحظات
الأخيرة.							
15. خلال الشهر الماضي، استطعتُ الحفاظ على تركيزي ومقاومة المشتتات.	الإدارة الذاتية						
16. خلال الشهر الماضي، عندما عملتُ بمفردي استطعتُ أن أحافظ على تركيزي بسهولة.	الإدارة الذاتية						
17. خلال الشهر الماضي، استطعتُ أن أبقى هادئًا حتى عندما أزعجني الآخرون.	الإدارة الذاتية						
18. خلال الشهر الماضي، سمحتُ للآخرين بالتحدث دون أن أقاطعهم.	الإدارة الذاتية						
19. خلال الشهر الماضي، تعاملتُ بلطف واحترام مع الكبار	الإدارة الذاتية						
20. خلال الشهر الماضي، تعاملتُ بلطف مع زملائي من الطّلبة.	الإدارة الذاتية						
21. خلال الشهر الماضي، استطعتُ التحكم في أعصابي وردات فعلي.	الإدارة الذاتية						
22. خلال الشهر الماضي، استمعتُ بعناية لوجهات نظر الآخرين.	الوعي الاجتماعيّ						
23. خلال الشهر الماضي، اهتممتُ بمشاعر الآخرين.	الوعي الاجتماعيّ						
24. خلال الشهر الماضي، أثنيتُ على إنجازات الآخرين وشكرتهم.	الوعي الاجتماعيّ						
25. خلال الشهر الماضي، أنسجمتُ بسهولة عند التحدث مع طلاب مختلفين عني.							
26. خلال الشهر الماضي، كانت لدي القدرة على وصف ما أشعر به من أحاسيس ومشاعر.	الوعي الاجتماعيّ						
27. خلال الشهر الماضي، احترمتُ آراء الآخرين حتى عندما اختلفتُ معهم في وجهات النظر.	الوعي الاجتماعيّ						
28. خلال الشهر الماضي، استطعتُ الدفاع عن نفسي دون التقليل من شأن الآخرين.	الوعي الاجتماعيّ						
29. خلال الشهر الماضي، استطعتُ أن	الوعي الاجتماعيّ						

العبارة	مكونات المهارات	1	2	3	4	5	ملاحظات
أختلف مع الآخرين في الرأي دون اللجوء إلى النقاش العنيف معهم والسيطرة عليهم.							
30. أنا واثق من قدراتي على إتمام جميع الواجبات والمشاريع المطلوبة مني في المواد الدراسية المختلفة.	الكفاءة الذاتية						
31. أنا واثق من قدرتي على فهم أي أفكار معقدة يتم تقديمها في المواد الدراسية المختلفة.	الكفاءة الذاتية						
32. أنا واثق من أنني أستطيع تعلم جميع المواد المقدمة في الصف.	الكفاءة الذاتية						
33. أنا واثق من أنني سأتذكر ما تعلمته في صفي الحالي في العام المقبل.	الكفاءة الذاتية						
34. أنا واثق من قدرتي على القيام بأصعب الأعمال التي يتم تكليفي بها في المواد الدراسية المختلفة.	الكفاءة الذاتية						
35. أبذل جهدًا للمشاركة في المناقشات التي تحدث داخل الصف.	الجهد المبذول في الصف						
36. أبذل جهدًا في الانتباه للمعلم أثناء الحصة وعندما يتحدث.	الجهد المبذول في الصف						
37. أبذل جهدًا في أداء واجباتي المنزلية للمواد الدراسية.	الجهد المبذول في الصف						
38. بشكل عام، أبذل جهدًا في المادة الدراسية.	الجهد المبذول في الصف						
39. أبذل جهدًا في تعلم كل المواد الدراسية.	الجهد المبذول في الصف						
40. أحاول جاهدًا أن أفهم وجهة نظر المعلمين.	أخذ المنظور الاجتماعي						
41. أثناء الحصص، أحاول جاهدًا أن أفهم ما يشعر به المعلم .	أخذ المنظور الاجتماعي						
42. بشكل عام، أبذل جهدًا لمعرفة ما يفكر فيه المعلمون.	أخذ المنظور الاجتماعي						
43. أبذل جهدًا لمعرفة الأهداف التي يسعى المعلم لتحقيقها في الصف.	أخذ المنظور الاجتماعي						
44. أحاول فهم دوافع المعلمين أثناء القيام	أخذ المنظور						

العبارة	مكونات المهارات	1	2	3	4	5	ملاحظات
بأنشطة صفية مختلفة.	الاجتماعي						
45. أحاول جاهدًا فهم الأسباب التي تعكر مزاج المعلمين في الصف.	أخذ المنظور الاجتماعي						
46. أنا واثق من قدرتي على إكمال جميع الأعمال التي تم تكليفي بها في مواد اللغات الأجنبية.	الكفاءة الذاتية حول موضوعات دراسية محددة						
47. عندما أدرس مفاهيم معقدة فى مادة العلوم أكون على ثقة بأنني سأتمكن من فهم هذه المفاهيم الصعبة وتذكرها.	الكفاءة الذاتية حول موضوعات دراسية محددة						
48. أنا واثق من قدرتي على تعلم جميع الموضوعات المقدمة في مادة الرياضيات.	الكفاءة الذاتية حول موضوعات دراسية محددة						
49. أنا واثق من قدرتي على القيام بأصعب عمل يتم تكليفي به في مادة الحاسوب والتكنولوجيا.	الكفاءة الذاتية حول موضوعات دراسية محددة						
50. أنا واثق بأنني سأتذكر ما تعلمته في مواد العلوم الاجتماعيّة في الفصل الحالي والعام المقبل.	الكفاءة الذاتية حول موضوعات دراسية محددة						
51. يمكنني بسهولة أن أسيطر على انفعالاتي حتى عندما أشعر بالضغط.	التنظيم الانفعالي						
52. غالبًا ما أكون قادرًا على إخراج نفسي من الحالة المزاجية السيئة.	التنظيم الانفعالي						
53. عندما يغضب كل من حولي، يمكنني أن أبقى هادئًا في كثير من الأحيان.	التنظيم الانفعالي						
54. غالبًا ما أكون قادرًا على التحكم في مشاعري عندما أحتاج إلى ذلك.	التنظيم الانفعالي						
55. بمجرد أن أشعر بالضيق، يمكنني في كثير من الأحيان الاسترخاء (أن أجعل نفسي استرخى).	التنظيم الانفعالي						
56. غالبًا ما أستطيع أن أبقى هادئًا حتى عندما تسوء الأمور	التنظيم الانفعالي						
57. المعلمون يحترمونني.	العلاقات بين المعلم والطالب						

العبارة	مكونات المهارات	1	2	3	4	5	ملاحظات
58. يشعر المعلّمون بالقلق إذا دخلت الصف وأنا منزعج أو حزين.	العلاقات بين المعلم والطالب						
59. إذا عدت لزيارة المدرسة بعد ثلاث سنوات من الآن، فسيكون المعلمون متحمسين لرؤيتي.	العلاقات بين المعلم والطالب						
60. سيكون المعلمون متحمسين لاستضافتي مرة أخرى في المستقبل.	العلاقات بين المعلم والطالب						
61. عندما يسأل المعلمون عن حالتي، فهم مهتمون حقًا بإجابتي.	العلاقات بين المعلم والطالب						

الملحق رقم (4): مقياس التّعلم النفسي الاجتماعيّ قبل التعديل

1. عندي القدرة على التركيز على نفس الهدف لفترة طويلة حتى أصل إليه	المثابرة
2. وجود التحديات والعوائق لا يمنعني من الوصول إلى هدفي.	المثابرة
3. وجود المشتتات لا يؤثر على تركيزي عندما أقوم بواجباتي المدرسية أو المشاريع المطلوبة مني.	المثابرة
4. مواجهة المشاكل أثناء الدّراسة والعمل لا يمنعني من الاستمرار في السعي لتحقيق هدفي.	المثابرة
5. يصفني أصدقائي بأني شخص مجتهد ويعمل بجد.	المثابرة
6. أنا حريص على أداء الأنشطة التي تنمي مواهبي.	العقلية التطويرية
7. ابذل الجهد حتى استمتع بالمواد المختلفة التي أدرسها.	العقلية التطويرية
8. أشارك في الأنشطة التي تدعم ذكائي.	العقلية التطويرية
9. عندي القدرة والدافعية على الاصرار والمثابرة	العقلية التطويرية
10. اعمل على زيادة مقدار الجهد الذي أبذله في الصف.	العقلية التطويرية
11. عندي القدرة على تحسين تصرفاتي داخل الصف.	العقلية التطويرية
12. خلال الشهر الماضي أذهب إلى الصف مستعداً.	الإدارة الذاتية
13. خلال الشهر الماضي التزم باتباع التعليمات في الحصص المختلفة.	الإدارة الذاتية
14. خلال الشهر الماضي التزم بإنجاز واجباتي على الفور ولا أقوم بتأجيلها للحظة الأخيرة.	الإدارة الذاتية
15. خلال الشهر الماضي، أستطيع الحفاظ على تركيزي ومقاومة المشتتات.	الإدارة الذاتية
16. خلال الشهر الماضي، عندما أعمل بمفردي أستطيع أن أحافظ على تركيزي بسهولة.	الإدارة الذاتية
17. خلال الشهر الماضي، أستطيع أن أبقى هادئا حتى عندما يزعجني الآخرون.	الإدارة الذاتية
18. خلال الشهر الماضي، اسمح للآخرين بالتحدث دون أن أقاطعهم.	الإدارة الذاتية
19. خلال الشهر الماضي، أتعامل بلطف واحترام مع الكبار	الإدارة الذاتية
20. خلال الشهر الماضي،. أتعامل بلطف مع زملائي من الطّلبة.	الإدارة الذاتية
21. خلال الشهر الماضي.	الإدارة الذاتية

أستطيع التحكم في أعصابي وردات فعلي.	
22. خلال الشهر الماضي، استمع بعناية لوجهات نظر الآخرين.	الوعي الاجتماعيّ
23. خلال الشهر الماضي، اهتم بمشاعر الآخرين.	الوعي الاجتماعيّ
24. خلال الشهر الماضي، أثنيت على أنجازات الآخرين وشكرتهم.	الوعي الاجتماعيّ
25. خلال الشهر الماضي، أنسجم بسهولة عند التحدث مع طلاب مختلفين عنى.	
26. خلال الشهر الماضي،. لدي القدرة على وصف ما أشعر به من أحاسيس ومشاعر.	الوعي الاجتماعيّ
27. خلال الشهر الماضي. احترم آراء الآخرين حتى عندما أختلف معهم في وجهات النظر.	الوعي الاجتماعيّ
28. خلال الشهر الماضي، أستطيع الدفاع عن نفسي دون التقليل من شأن الآخرين.	الوعي الاجتماعيّ
29. خلال الشهر الماضي، أستطيع أن أختلف مع الآخرين في الرأي دون اللجوء إلى النقاش العنيف معهم. والسيطرة عليهم.	الوعي الاجتماعيّ
30. أنا واثق من قدراتي على اتمام جميع الواجبات والمشاريع المطلوبة مني في المواد الدراسية المختلفة.	الكفاءة الذاتية
31. أنا واثق من قدرتي على فهم أي أفكار معقدة يتم تقديمها في المواد الدراسية المختلفة.	الكفاءة الذاتية
32. أنا واثق من أنني أستطيع تعلم جميع المواد المقدمة في الصف.	الكفاءة الذاتية
33. أنا واثق من أنني سأتذكر ما تعلمته في صفي الحالي، والعام المقبل.	الكفاءة الذاتية
34. أنا واثق من قدرتي على القيام بأصعب الأعمال التي يتم تكليفي به في المواد الدراسية المختلفة.	الكفاءة الذاتية
35. عندما أواجه صعوبة عند تعلمي شيئًا جديدًا، أجرب طرق تعليمية مختلفة.	استراتيجيات التعليم
36. أنا واثق من أنه يمكنني اختيار طرق وأساليب فعالة لإنجاز واجباتي المدرسية بشكل جيد.	استراتيجيات التعليم
37. أُخطط جيدا قبل أن أبدأ في أى مشروع مليء بالتحديات.	استراتيجيات التعليم
38. بشكل عام، تساعدني طرق وأساليب التّعلم الخاصّة بي على	استراتيجيات التعليم

التّعلم بشكل أكثر فعالية.	
39. غالبًا ما أستخدم طرق متنوعة للتعلم بشكل أكثر فعالية.	استراتيجيات التعليم
40. أبذل جهدًا للمشاركة في المناقشات التي تحدث داخل الصف.	الجهد المبذول في الصف
41. أبذل جهدًا في الانتباه للمعلم أثناء الحصة و عندما يتحدث.	الجهد المبذول في الصف
42. أبذل جهداً في أداء واجباتي المنزلية للمواد الدراسية.	الجهد المبذول في الصف
43. بشكل عام، أبذل مجهودًا في المادة الدراسية.	الجهد المبذول في الصف
44. أبذل جهداً في تعلم كل المواد الدراسية.	الجهد المبذول في الصف
45. أحاول جاهدًا أن أفهم وجهة نظر المعلمين.	أخذ المنظور الاجتماعي
46. أثناء الحصص، أحاول جاهداً أن أفهم ما يشعر به المعلم .	أخذ المنظور الاجتماعي
47. بشكل عام، أبذل جهدًا لمعرفة ما يفكر فيه المعلمين.	أخذ المنظور الاجتماعي
48. أبذل جهدًا لمعرفة أهداف الأهداف التي يسعى المعلم لتحقيقها في الصف.	أخذ المنظور الاجتماعي
49. أحاول فهم دوافع المعلمين أثناء القيام بأنشطة صفية مختلفة.	أخذ المنظور الاجتماعي
50. أحاول جاهداً فهم الأسباب التي تعكر مزاج المعلمين في الصف.	أخذ المنظور الاجتماعي
51. أنا واثق من أنه يمكنني إكمال جميع الأعمال التي تم تكليفي بها في مواد اللغات الأجنبية.	الكفاءة الذاتية حول موضوعات دراسية محددة
52. عندما أدرس مفاهيم معقدة في مادة العلوم أكون على ثقة من أنني سأتمكن من فهم هذه المفاهيم الصعبة وتذكرها.	الكفاءة الذاتية حول موضوعات دراسية محددة
53. أنا واثق من أنه يمكنني تعلم جميع الموضوعات المقدمة في مادة الرياضيات.	الكفاءة الذاتية حول موضوعات دراسية محددة
54. أنا واثق من أنني أستطيع القيام بأصعب عمل يتم تكليفي به	الكفاءة الذاتية حول

في مادة الحاسوب والتكنولوجيا.	موضوعات دراسية محددة
55. أنا واثق من أنني سأتذكر ما تعلمته في مواد العلوم الاجتماعيّة في الفصل الحالي أو العام المقبل.	الكفاءة الذاتية حول موضوعات دراسية محددة
56. يمكنني بسهولة أن أسيطر على انفعالاتي حتى عندما أشعر بالضغط.	التنظيم الانفعالي
57. غالبًا ما أكون قادرًا على إخراج نفسي من الحالة المزاجية السيئة.	التنظيم الانفعالي
58. عندما يغضب كل من حولي، يمكنني أن أبقى هادئًا في كثير من الأحيان.	التنظيم الانفعالي
59. غالبًا ما أكون قادرًا على التحكم في مشاعري عندما أحتاج إلى ذلك.	التنظيم الانفعالي
60. بمجرد أن أشعر بالضيق، يمكنني في كثير من الأحيان الاسترخاء (أن أجعل نفسي استرخى).	التنظيم الانفعالي
61. غالبًا ما أستطيع أن أبقى هادئًا حتى عندما تسوء الأمور	التنظيم الانفعالي
62. المعلمون يحترمونني.	العلاقات بين المعلم والطالب
63. يشعر معلميني بالقلق إذا دخلت الصف وأنا منزعج أو حزين.	العلاقات بين المعلم والطالب
64. إذا عدت لزيارة المدرسة بعد ثلاث سنوات من الآن، فسيكون المعلمين متحمسين لرؤيتي.	العلاقات بين المعلم والطالب
65. سيكون معلميني متحمسين لاستضافتي مرة أخرى في المستقبل.	العلاقات بين المعلم والطالب
66. عندما يسأل معلميني عن حالتي، فهم مهتمون حقًا بإجابتي.	العلاقات بين المعلم والطالب
67. الناس في مدرستي يفهمونني جيدًا كشخص.	الشعور بالانتماء
68. أشعر بسهولة التواصل مع الكبار في مدرستي.	الشعور بالانتماء
69. الطّلبة في مدرستي يظهرون الاحترام والتقبل لي.	الشعور بالانتماء
70. أنا مهم للآخرين في هذه المدرسة.	الشعور بالانتماء
71. بشكل عام، أشعر أنني أنتمي إلى مدرستي.	الشعور بالانتماء
72. الناس لا يحترمون الآخرين (بعضهم البعض) في مدرستي.	السلامة في المدرسة
73. من المحتمل أن أتعرض للتنمر الإلكتروني عبر مواقع التواصل الاجتماعيّ من قبل طالب آخر فى مدرستي.	السلامة في المدرسة

74. كثيرا ما أشعر بالقلق من التعرض لأي شكل من أشكال العنف في مدرستي.	السلامة في المدرسة
75. يعامل الكبار الطّلبة بشكل غير عادل في مدرستي.	السلامة في المدرسة
76. إذا تعرض الطالب للتنمر في المدرسة، فمن الصعب عليه / عليها الحصول على مساعدة من شخص بالغ.	السلامة في المدرسة
77. غالبًا ما يتورط الطّلبة في معارك جسدية (ضرب) في مدرستي.	السلامة في المدرسة
78. أشعر بالحماس عند الذهاب إلى حصصي في الصف.	الاندماج المدرسي
79. أندمج في الأنشطة المختلفة داخل الصف لدرجة أنى لا ألاحظ مرور الوقت.	الاندماج المدرسي
80. أَحرص على المشاركة داخل الصف في المواد الدراسية المختلفة.	الاندماج المدرسي
81. حتى عندما أكون خارج المدرسة، أتحدث كثيراً عن أفكار ناقشتها داخل الصف.	الاندماج المدرسي
82. بشكل عام، أنا مهتم بالمواد الدراسية المختلفة التي تقدم في الصف.	الاندماج المدرسي
83. لا يكتفى المعلمون بسماع إجابتى على الأسئلة ولكن أيضا يتوقعون منى القدرة على شرح هذه الإجابة.	التوقعات المرتفعة
84. عندما أشعر بالرغبة في التخلي عن مهمة صعبة، يدفعني المعلمين لمواصلة المحاولة.	التوقعات المرتفعة
85. يشجعني المعلمين على بذل قصارى جهدي.	التوقعات المرتفعة
86. يهتم المعلمون بالتأكد من فهمي للمواد الدراسية المختلفة.	التوقعات المرتفعة
87. بشكل عام، المعلمين لديهم توقعات عالية مني.	التوقعات المرتفعة
88. استمتع بتعلم اللغات الأجنبية.	تقدير/ الاهتمام بموضوعات دراسية معينة
89. غالبًا ما أستخدم معلومات من مادة العلوم فى حياتى اليومية.	تقدير/ الاهتمام بموضوعات دراسية معينة
90. أهتم بمادة الرياضيات و أهتم بتحصيلي العلمي فيها.	تقدير/ الاهتمام بموضوعات دراسية معينة
91. أهتم مادة الحاسوب و التكنولوجيا.	تقدير/ الاهتمام بموضوعات دراسية

92. اعتقد أن ما اتعلمه في مادة العلوم الاجتماعيّة سيكون مفيد لي في المستقبل.	تقدير/ الاهتمام بموضوعات دراسية معينة
93. أجد الأشياء التي أتعلمها في الصف مثيرة للاهتمام.	تقدير/ الاهتمام بالمدرسة
94. غالبًا ما أستخدم أفكارًا مما اتعلمها في المدرسة في حياتي اليومية.	تقدير/ الاهتمام بالمدرسة
95. من المهم بالنسبة لي أن أبلي بلاءً حسنًا في الصف.	تقدير/ الاهتمام بالمدرسة
96. أُحب المدرسة وأُقدِر تجربتي التعليميّة فيها.	تقدير/ الاهتمام بالمدرسة
97. أعتقد أن المدرسة ستكون خطوة مفيدة لي في المستقبل.	تقدير/ الاهتمام بالمدرسة

الملحق رقم (5): كتاب تسهيل مهمة

جـامـعـة الـشـرق الأوسـط
MEU MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

مكتب رئيس الجامعة
Office of the President

الرقم: د ر/خ/1478
التاريخ: 2023/03/27

السادة مدرسة اليوبيل المحترمون

تحية طيبة وبعد...

فتهديكم جامعة الشرق الأوسط أطيب وأصدق الأمنيات، وحيث إنّ المسؤولية المجتمعية قيمة أساسية في تحقيق رسالة الجامعة ورؤيتها، وبهدف تعزيز وترسيخ أسس التعاون المشترك الذي يُسهم في تأدية الجامعة التزامها نحو خدمة المجتمع المحلي وتنميته، يرجى التكرم بالموافقة على تقديم التسهيلات الممكنة للطالبة **اماني عين الرضا جوزع** ورقمها الجامعي **(402120046)** المسجلة في برنامج ماجستير **تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم/ كلية الآداب و العلوم التربوية**؛ والتي تتولى القيام بتوزيع استبانة (مقياس مهارات التعلم النفسي الاجتماعي) في مدرسة اليوبيل – مؤسسة الملك الحسين في عمان؛ لاستكمال رسالتها الجامعية والموسومة بعنوان " **تصميم منصة قائمة على الذكاء الاصطناعي لقياس مهارات التعلم النفسي الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين**"، علمًا أنّ المعلومات التي ستحصل عليها ستبقى سرية ولن تُستخدم إلاّ لأغراض البحث العلمي.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير...

رئيسة الجامعة

أ.د. سلام خالد المحادين

Tel. (+9626) 4790222 Fax: (+9626) 4129613 P.O.Box. 383 Amman 11831 Jordan e-mail: dir-presdepart@meu.edu.jo

www.meu.edu.jo

الملحق رقم (6): التّقرير الذي يظهر للطالب في مقياس مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ

(ا.م.ا) أخذ المنظور لاجتماعي حصل المفحوص على درجة "17"

يشير المجال إلى استثمار الطلاب الوقت في فهم وجهات نظر معلميهم ويقيس مقدار الجهد الذي يستثمرونه في فهم مشاعر معلميهم ووجهات نظرهم وأهدافهم.

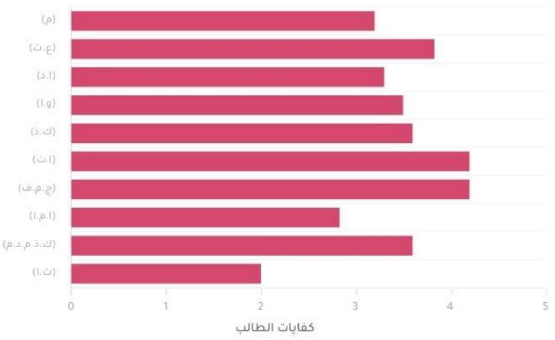
(ك.ذ.م.د.م) الكفاءة الذاتية حول موضوعات دراسية محددة حصل المفحوص على درجة "18"

يشير المجال إلى مستوى ثقة الطلاب في تحقيق النتائج الأكاديمية في مواد محددة ويقيس مدى ثقتهم في تعلم المواد الصفية وقدرتهم على تذكرها واستخدامها في العام الدراسي المقبل.

(ت.ا) التنظيم الانفعالي حصل المفحوص على درجة "12"

يشير المجال إلى قدرة الطلاب على تنظيم عواطفهم ويقيس مدى إدارتهم لمشاعرهم بشكل جيد عندما يتعرضون للضغط أو التحدي أو عندما يكونون في حالة مزاجية سيئة.

الرسم البياني للنتائج الخاصة بـ كفايات الطالب



نتائج تقييم المفحوص

المثابرة

يشير المجال إلى قدرة الطلاب على التركيز على المشاريع طويلة وقصيرة المدى ومثابرتهم في مواجهة العقبات والمشتتات ويقيس قدرتهم على البقاء على المسار الصحيح والعمل الجاد.

حصل المفحوص على درجة "3.20" تظهر هذه النتيجة أن الطلاب لديهم درجة معتدلة في مجال العزيمة، وهذه السلوكيات تعكس أن قيمة العزيمة ليست قوية والطلاب يظهرون العزيمة تجاه العمل المدرسي والأهداف إلى حد ما. وتظهر مستويات مثابرتهم وتركيزهم إلى المستوى المطلوب والمتوقع في بعض الأحيان.

العقلية التطويرية

يشير المجال إلى حرص الطلاب على تنمية مواهبهم وشغفهم بالمواد الدراسية وذكائهم ويقيس قدرتهم على تحسين سلوكهم في الفصل الدراسي، والمثابرة، والجهد الذي يبذلونه في الفصل.

حصل المفحوص على درجة "3.83" تُظهر هذه النتيجة أن الطلاب يتمتعون بمستوى عالٍ في مجال التنمية العقلية وأن بعض السلوكيات والمواقف تعكس قيم التنمية العقلية نحو تحسين المواهب والذكاء والسلوك في الفصل، وأن الطلاب ملتزمون دائمًا بالعمل الجاد لتحسين أنفسهم وتعزيز مهاراتهم.

الإدارة الذاتية

حصل المفحوص على درجة "3.30" تظهر هذه النتيجة أن الطلاب لديهم درجة معتدلة في مجال الإدارة الذاتية، وتعكس هذه السلوكيات أن قيمة الإدارة الذاتية ليست قوية وأن الطلاب يظهرون الإدارة الذاتية إلى حد ما تجاه بعض الجوانب مثل الأدب تجاه الأقران والبالغين، والتحكم في المزاج، والعمل داخل الصف، وتبدو رغبتهم في تحقيق النمو إلى المستوى المطلوب والمتوقع في بعض الأحيان.

الوعي الاجتماعي

يشير المجال إلى قدرة الطلاب على التفاعل مع الآخرين وإظهارهم الاحترام والرحمة لهم و في نفس الوقت يقيس قدرتم على التعبير الدفاع عن أنفسهم و يقيس قدرتهم على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين والتعبير عن آرائهم وخلافاتهم باحترام.

حصل المفحوص على درجة "3.50" تظهر هذه النتيجة أن الطلاب لديهم درجة معتدلة في مجال الوعي الاجتماعي، وأن سلوكياتهم تعكس أن قيمة الوعي الاجتماعي ليست قوية؛ إلى حد ما يظهرون وعياً ورحمة تجاه الآخرين، ويعكسون القدرة على إدارة الخلافات، ويظهر مستوى وعيهم الاجتماعي بالمستوى المطلوب والمتوقع أحياناً.

الكفاءة الذاتية

يشير المجال إلى ثقة الطلاب في قدرتهم على فهم المواد المدرسية الصعبة وإنجاز المهام المعقدة ويقيس مدى ثقتهم في قدرتهم على تذكر المحتوى الذي تم تعلمه في السنوات السابقة واستخدامه في السنوات المقبلة.

حصل المفحوص على درجة "3.60" تظهر هذه النتيجة أن الطلاب لديهم درجة معتدلة في مجال الكفاءة الذاتية، وأن سلوكياتهم تعكس أن قيمة الكفاءة الذاتية ليست قوية وأنهم يظهرون الثقة في قدرتهم على فهم وتذكر المواد الصعبة إلى حد معين، ويظهر مستوى كفاءتهم الذاتية إلى المستوى المطلوب والمتوقع في بعض الأحيان.

استراتيجيات التعليم

يشير المجال إلى استخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم لتسهيل تعلمهم والتعامل مع المواد والمشاريع الصعبة ويقيس كيفية استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المختلفة ليس فقط لإنجاز المهام الصعبة، ولكن أيضًا للتعلم بشكل أكثر فعالية.

حصل المفحوص على درجة "4.20" تُظهر هذه النتيجة أن الطلاب يتمتعون بمستوى عالٍ في مجال استراتيجيات التعلم وأن بعض السلوكيات والمواقف تعكس استخدام استراتيجيات تعلم مختلفة لتعلم محتوى المدرسة، وخاصة المواد الصعبة، وأن الطلاب يستخدمون دائمًا استراتيجيات تعلم مختلفة من أجل التعلم بشكل فعال.

الجهد المبذول في الفصل

يشير المجال إلى مقدار الجهد الذي يبذله الطلاب في الفصل الدراسي ويقيس مقدار الجهد الذي يبذلونه لتعلم المواد المدرسية، والاستماع إلى معلميهم، والمشاركة في المناقشات الصفية.

حصل المفحوص على درجة "4.20" تُظهر هذه النتيجة أن الطلاب يتمتعون بمستوى عالٍ في مجال بذل الجهد في الفصل الدراسي وأن بعض السلوكيات والمواقف تعكس مستوى عالٍ من الجهد المبذول في الفصل، وأن الطلاب دائمًا ما يبذلون جهدًا للتعلم والاهتمام والمشاركة في الفصل.

أخذ المنظور لاجتماعي

يشير المجال إلى استثمار الطلاب الوقت في فهم وجهات نظر معلميهم ويقيس مقدار الجهد الذي يستثمرونه في فهم مشاعر معلميهم ووجهات نظرهم وأهدافهم.

حصل المفحوص على درجة "2.83" تظهر هذه النتيجة أن الطلاب لديهم درجة معتدلة في مجال تبني المنظور الاجتماعي، وأن سلوكياتهم تعكس أن قيمة تبني المنظور الاجتماعي ليست قوية وأنهم يبذلون جهدًا في فهم وجهات نظر معلميهم وأهدافهم إلى حد معين، ويبدو أن جهودهم تصل إلى المستوى المطلوب والمتوقع في بعض الأحيان.

الكفاءة الذاتية حول موضوعات دراسية محددة

قوية فهم يشعرون باليقظة والاستثمار إلى حد معين، ويبدو أن إحساسهم بالمشاركة يكون عند المستوى المطلوب والمتوقع في بعض الأحيان.

التوقعات المرتفعة

يشير المجال إلى مدى شعور الطلاب بأن معلميهم لديهم توقعات عالية منهم ويقيس توقعات المعلم حول الجهد والفهم والمثابرة والأداء في الفصل.

حصل المفحوص على درجة "4.60" تظهر هذه النتيجة أن الطلاب يتمتعون بمستوى عالٍ في مجال توقعات معلميهم المرتفعة وأن بعض السلوكيات والمواقف تعكس مستوى عالٍ من التوقعات، وأن الطلاب يشعرون دائمًا أن معلميهم لديهم توقعات عالية منهم.

تقدير/ الاهتمام بموضوعات دراسية معينة

يشير المجال إلى كيفية رؤية الطلاب لموضوع معين على أنه مثير للاهتمام ومفيد ومهم ويقيس كيف يقدر الطلاب موادا معينة وكيف يمكن أن تكون المعلومات المستفادة مفيدة داخل الفصل وخارجه.

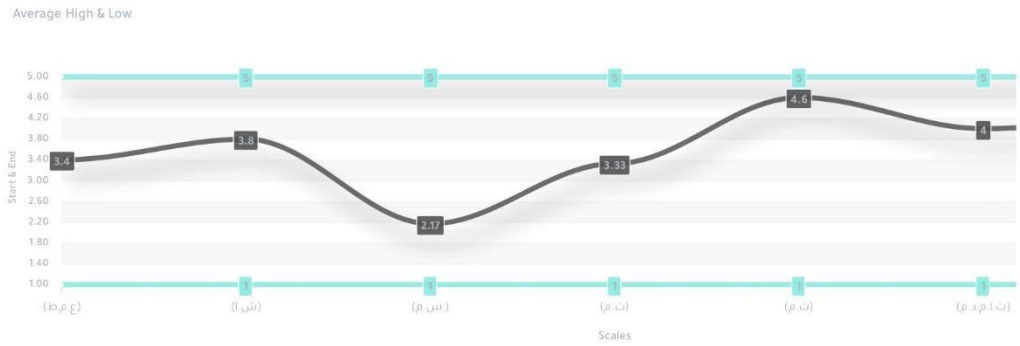
حصل المفحوص على درجة "4.00" تُظهر هذه النتيجة أن الطلاب يتمتعون بمستوى عالٍ في مجال الاهتمام بمواد معينة وأن سلوكيات ومواقف معينة تعكس مستوى عالٍ في هذا المجال، وأن الطلاب يشعرون أن بعض المواد الأكاديمية ليست مثيرة للاهتمام فحسب، بل إنها مفيدة أيضًا ومهمة.

تقدير/ الاهتمام بالمدرسة

يشير المجال إلى نظرة الطلاب إلى المدرسة باعتبارها شيقة ومهمة ومفيدة ويقيس كيف يقدر الطلاب المدرسة والمعلومات التي يتعلمونها فيها.

حصل المفحوص على درجة "4.20" تظهر هذه النتيجة أن الطلاب يتمتعون بمستوى عالٍ في مجال تقدير المدرسة وأن بعض السلوكيات والمواقف تعكس تقدير المدرسة والمعلومات التي تم تعلمها فيها، وأن الطلاب ملتزمون دائمًا باستخدام المعلومات التي تم تعلمها في المدرسة داخل وخارج الفصل.

تحليل ونتائج دعم الطالب والبيئة



توصيات

- لتحسين المستوى الحالي من المثابرة، يوصى بالمشاركة في مشاريع قصيرة وطويلة المدى وكتابة قائمة بالمهام المختلفة التي تحتاج إلى إنجازها لمساعدتك في البقاء على المسار الصحيح. يُنصح بالاحتفاظ بمذكرات للتفكير في عوامل التشتيت المختلفة التي واجهتها ومدى نجاحك في تخطيها.
- للحفاظ على مستوى عالٍ من النمو العقلي، يوصى بمواصلة تطوير مواهبك وذكائك وسلوكياتك في الفصل. نشجعك على التفكير في المزيد من المواهب التي ترغب في استكشافها والمهارات الإضافية التي يجب عليك اكتسابها.

- لتحسين المستوى الحالي للوعي الاجتماعي، يوصى بمناقشة الطرق المختلفة لتعزيز وعيك وتعاطفك تجاه الآخرين مع مستشار مدرستك النفسي (أخصائي مدرستك الاجتماعي). نشجعك على المشاركة في مناقشات ومواقف تخيلية للخلافات مع مستشارك النفسي أو والديك و التحدث عن كيفية التعامل معها بشكل أفضل.

- لتحسين المستوى الحالي من الكفاءة الذاتية، يوصى بأن تناقش مع معلميك ما تجده يمثل تحديًا في المواد المختلفة وأن تطلب مشورتهم حول كيفية معالجة هذه الصعوبات. نشجعك على استكشاف فرص الدروس الخصوصية المتوافرة لمساعدتك في المواد المدرسية الصعبة.

- للحفاظ على المستوى العالي لاستراتيجيات التعلم، يوصى بالاستمرار في استخدام طرق التعلم المختلفة واستكشاف استراتيجيات إضافية مع معلميك.

- للحفاظ على المستوى العالي من الجهد المبذول في الصف، يوصى بمواصلة المشاركة وبذل الجهد في الصف والتواصل مع معلميك لاستكشاف فرص إضافية للمشاركة.

- لتحسين المستوى الحالي لتبنى المنظور الاجتماعي، يوصى باستكشاف تقنيات مختلفة مع مستشار مدرستك أو والديك لفهم مشاعر المعلمين ووجهات نظرهم وأهدافهم بشكل أفضل. ونشجعك على قياس مدى فائدة هذه الأساليب.

- لتحسين المستوى الحالي من الكفاءة الذاتية فيما يتعلق ببعض المواد دراسية، يوصى بأن تناقش مع معلميك ما تجده يمثل تحديًا في هذه المواد وأن تطلب مشورتهم حول كيفية معالجة هذه الصعوبات. نشجعك على استكشاف فرص الدروس الخصوصية الممكنة لمساعدتك في المواد المدرسية الصعبة.

- لتحسين المستوى الحالي لتنظيم المشاعر، يوصى بالعمل مع مستشار مدرستك لاستكشاف تقنيات لإدارة مشاعرك بشكل أفضل عندما تتعرض للضغط أو التحدي أو عندما تكون في حالة مزاجية سيئة. نشجعك على استخدام هذه الأساليب ثم التناقش مع مستشارك في مدى فعاليتها من عدمه.

- لتحسين المستوى الحالي للعلاقة بين المعلم والطالب، يوصى بالتواصل مع مستشار مدرستك أو والديك لاستكشاف تقنيات إضافية للاستثمار بشكل أفضل في علاقاتك مع معلميك. نشجعك على تقييم إلى أي مدى تعمل هذه الأساليب على تحسين علاقاتك مع معلميك.

- للحفاظ على مستوى عالٍ من الشعور بالانتماء، يوصى بمواصلة الاستثمار في علاقاتك في مجتمعك المدرسي لتعزيز إحساسك بالانتماء والتفكير فيما ساعدك على الوصول إلى هذه الحالة من الشعور بالاحترام والتقدير.

- لتحسين المستوى الحالي من الشعور بالأمان في المدرسة، يوصى بالتواصل مع مستشار مدرستك أو والديك لمناقشة كيفية تحسين إحساسك بالأمان ومناقشة أسباب هذا الشعور وتحديد أي مشكلات تشعرك بالتهديد. نشجعك على الإبلاغ عن أي ضرر جسدي أو نفسي تتعرض له، على سبيل المثال، التنمر أو الشجارات أو المعاملة غير العادلة.

- لتحسين المستوى الحالي للمشاركة، يوصى بأن تناقش مع معلميك التقنيات المختلفة التي يمكنك استخدامها لتعزيز مشاركتك ويقظتك والتزامك في الصفوف الدراسية المختلفة. نشجعك على تقييم مدى تأثير هذه الأساليب على مستويات مشاركتك والتفكير في الخطوات الأخرى التي يمكنك اتخاذها.

- للحفاظ على مستوى عالٍ من توقعات معلميك المرتفعة، يوصى بالتواصل مع معلميك وفهم توقعاتهم منك وكيف يمكنك الاستمرار في تلبية هذه التوقعات وتجاوزها.

- للحفاظ على المستوى العالي في الاهتمام بمواد دراسية معينة، يوصى بالتفكير في الكيفية التي يمكن أن تساعدك بها المواد المختلفة ليس فقط في المدرسة، ولكن أيضًا في الجامعة وفي حياتك المهنية المستقبلية.

- للحفاظ على المستوى العالي من تقييم المدرسة، يوصى بمواصلة استثمار جهودك في المدرسة والتفكير في الكيفية التي يمكن أن تساعدك بها المواد المدرسية في تحقيق أهدافك المستقبلية.

Crafted with ♥ by MondoCS

.Assess Solution © 2023

مهارت التعلم النفسي الاج...

لوحة التحكم / مقرراتي الـ... / مهارات التـ...

إيقاف التحرير

المقرر الإعدادات المشاركون التقديرات التقارير المزيد

عام

طي الكل

مهارات التعلم النفسي الاجتماعي

منذ ما يقارب الستة وعشرين عاما قدمت منظمة (CASEL) مصطلح التعلم النفسي الاجتماعي او " العاطفي الاجتماعي" ومنذ ذلك الوقت توسع المصطلح و دعت الحاجة لتوضيحه وتحويله لتدريبات والكشف عن الخطوات لتطبيقه داخل العملية التعليمية، لذلك نرى أن أحدث تعريف من المنظمة لعام (2020) يصف التعلم النفسي الاجتماعي:

> *"بأنه دمج جزءا من التعليم بالتنمية البشرية، وهي العملية التي يستطيع الناس من خلالها -صغارا وكبارا- تطبيق المعرفة والمهارات والاتجاهات التي اكتسبوها لتنمية الذات بصورة صحيّة"*

وذلك من خلال تمكين الأفراد من مهارات في الوعي الذاتي و إدارة العواطف وتحقيق الأهداف الشخصية والجماعية وإظهار مشاعر التعاطف للآخرين، وتأسيس وإدارة علاقات داعمة سليمة واتخاذ قرارات صحيحة ومسؤولة.

خيارات

الملحق رقم (7): شكل المنصة–المساق: مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ

الأهداف

- الأهداف العامة: يحتوي على مجموعة الأهداف التي تم الاستناد عليها لتصميم الأنشطة التفاعلية داخل الدرس، بحيث يراعي كل نشاط تحقيق هدف أو جملة من الأهداف. وستلاحظ أن الأهداف تم تقسيمها إلى ثلاثة أنواع: معرفية، ومهارية وتوجهات وقيم.

- الأهداف المعرفية: هي الأهداف المرتبطة بالإطار النظري والمعرفي للتعلم النفسي الاجتماعي الذي يمكن للمشاركين اكتسابه خلال ورشات العمل.

- الأهداف المهارية: هي الأهداف المرتبطة باكتساب المهارات، والأدوات التي تمكّن المشارك من عملية الممارسة الفعلية المستندة على المعرفة. أي أن المشارك سيكتسب أداةً أو مهارةً جديدةً يمكن تطبيقها في حياته بحيث يكون لها تأثير عملي على حياته في نطاق التعلم النفسي الاجتماعي.

- أهداف التوجهات والقيم والسلوكيات: هي الأهداف المرتبطة بتوجهات المشاركين، أي أن المشارك قد يتغير لديه، من خلال اكتسابه المعرفة والمهارة الجديدتين، بعض التوجهات نحو الأمور والقضايا التي من شأنها تحقيق نمو وتطور في مهارات التعلم النفسي الاجتماعي.

أساسي

تسلسل محتوى تدريب مهارات التعلم النفسي الاجتماعي

الدرس الأول: خلفية حول مفهوم التعلم النفسي الاجتماعي

الدرس الثاني: الوعي الذاتي

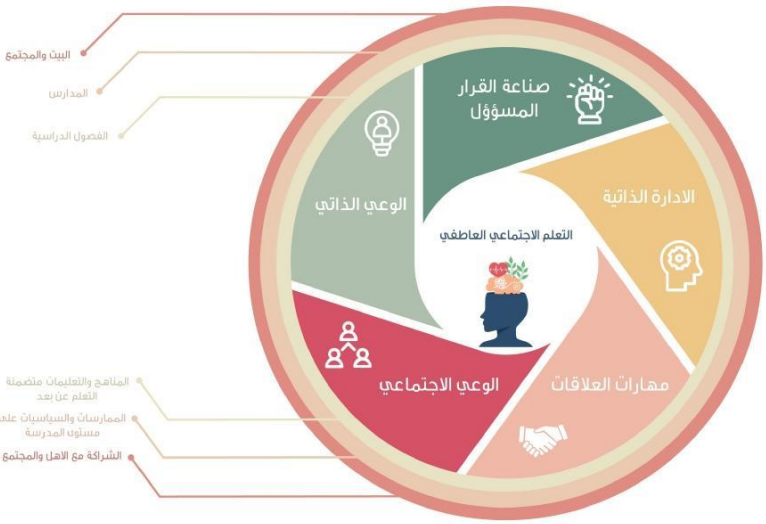
الدرس الثالث: ادارة الذات

الدرس الرابع: الوعي الاجتماعي

الدرس الخامس: مهارة تكوين العلاقات والمحافظة عليها

الدرس السادس: مهارة اتخاذ القرار المسؤول

خيارات



رابط إلكتروني
فيديو مقدمة عن التعلم النفسي الاجتماعي

منتدى
منتدى التعارف الثاني (شاركنا اختيارك)

الدرس
مكونات التعلم النفسي الاجتماعي

دفتر الملاحظات
دفتر يوميات

الاستبيان
مقياس مهارات التعلم النفسي الاجتماعي

أضف نشاطاً أو مورداً

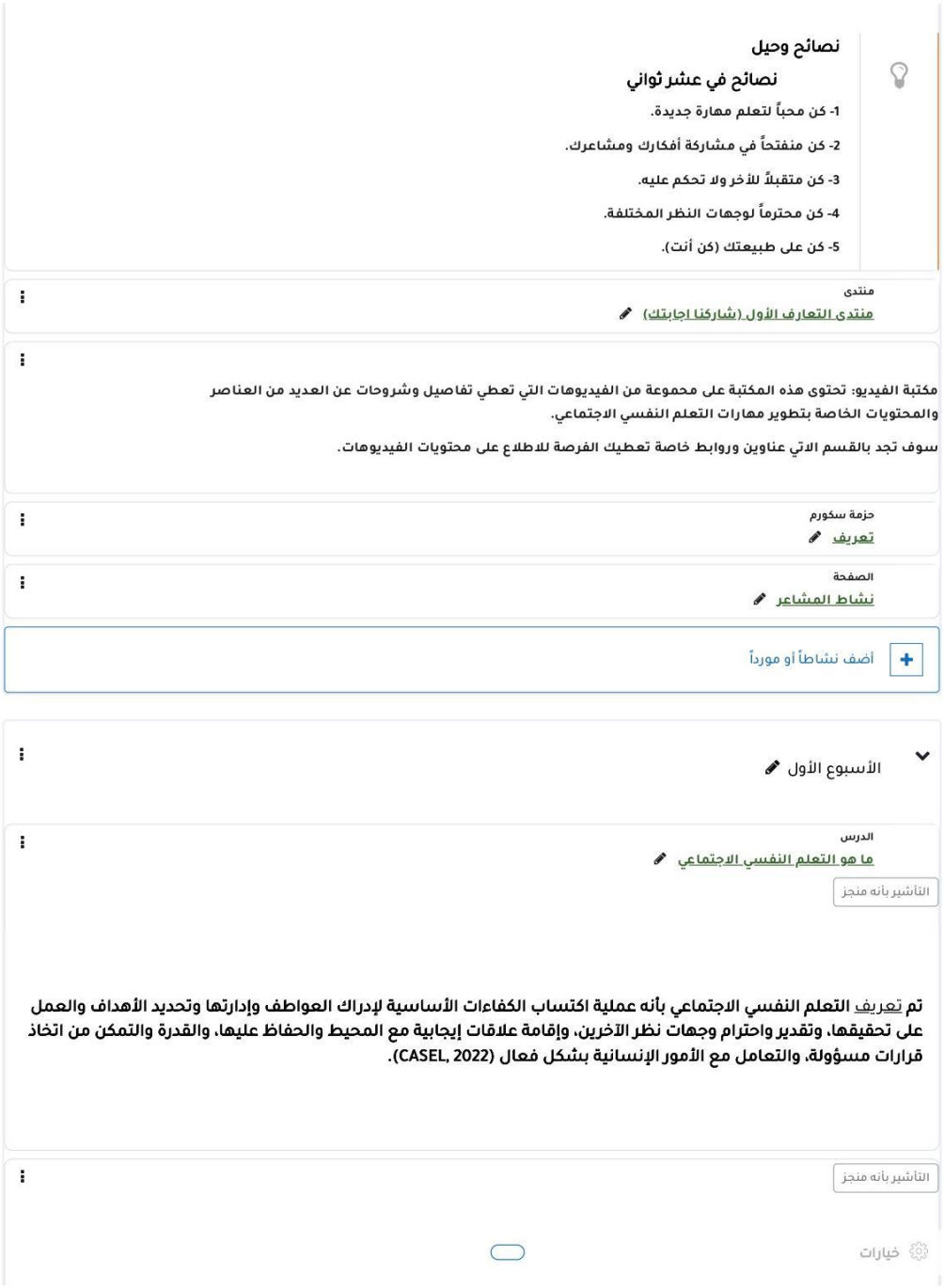
الاسبوع الثاني

الدرس
الوعي الذاتي

المحادثة
افحص مزاجك

الصفحة
فيديو المثابرة والاصرار

خيارات
الوعي الذاتي ومهارة المثابرة



نصائح وحيل

نصائح في عشر ثواني

1- كن محباً لتعلم مهارة جديدة.

2- كن منفتحاً في مشاركة أفكارك ومشاعرك.

3- كن متقبلاً للأخر ولا تحكم عليه.

4- كن محترماً لوجهات النظر المختلفة.

5- كن على طبيعتك (كن أنت).

منتدى

منتدى التعارف الأول (شاركنا اجابتك)

مكتبة الفيديو: تحتوى هذه المكتبة على مجموعة من الفيديوهات التي تعطي تفاصيل وشروحات عن العديد من العناصر والمحتويات الخاصة بتطوير مهارات التعلم النفسي الاجتماعي.

سوف تجد بالقسم الاتي عناوين وروابط خاصة تعطيك الفرصة للاطلاع على محتويات الفيديوهات.

حزمة سكورم

تعريف

الصفحة

نشاط المشاعر

أضف نشاطاً أو مورداً

الأسبوع الأول

الدرس

ما هو التعلم النفسي الاجتماعي

التأشير بأنه منجز

تم تعريف **التعلم النفسي الاجتماعي بأنه عملية اكتساب الكفاءات الأساسية لإدراك العواطف وإدارتها وتحديد الأهداف والعمل على تحقيقها، وتقدير واحترام وجهات نظر الآخرين، وإقامة علاقات إيجابية مع المحيط والحفاظ عليها، والقدرة والتمكن من اتخاذ قرارات مسؤولة، والتعامل مع الأمور الإنسانية بشكل فعال (CASEL, 2022).**

التأشير بأنه منجز

خيارات

الصفحة
فيديو العقلية النامية والوعي الذاتي

منتدى
منتدى الحوار (العقلية النامية)

أضف نشاطاً أو مورداً

الأسبوع الثالث

الدرس
إدارة الذات

المحادثة
قيم التصرف التالي، وشاركنا رأيك بالتعليق عند أحد زملائك.

رابط إلكتروني
فيديو حول ادارة الذات

حزمة سكورم
تدزير المشاعر

الصفحة
ادارة المشاعر

الصفحة
ادارة الغضب

الصفحة
ادارة الوقت

منتدى
منتدى الحوار (ادارة الذات)

أضف نشاطاً أو مورداً

الدرس الرابع

الدرس
الوعي الاجتماعي

الكتاب
متاب اكورس

الصفحة
تجربة

خيارات

Waterloo St 111
London ON N6B2M4
Tel: +1(226) 721-0161
Email: info@rcrc.ca

.Copyright © 2023 RCRC All rights reserved

خيارات

الملحق رقم (8): خطاب تحكيم مقياس التّعلم النّفسي الاجتماعيّ (ريزيلينس)

Gmail amani jouza <jouzaamani@gmail.com>

خطاب تحكيم منصة مساق التعلم النفسي الاجتماعي (ريزلينس)

amani jouza <jouzaamani@gmail.com> Sun, Apr 23, 2023 at 9:31 PM
To: fodah@meu.edu.jo, maltawalbeh@meu.edu.jo, atabieh@meu.edu.jo, fwahbeh@meu.edu.jo, ralsaifi@meu.edu.jo, sbanat@meu.edu.jo, mhabib@meu.edu.jo

خطاب تحكيم منصة رقمية (مهارات التعلم النفسي الاجتماعي SEL)

تحية طيبة وبعد:

معكم الباحثة أماني جوزع

ماجستير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم

من جامعة الشرق الأوسط

إشراف الدكتور فادي عودة

تقوم الباحثة بالدراسة الموسومة بعنوان " **تصميم منصة رقمية قائمة على الذكاء الاصطناعي لقياس**

مهارات التعلم النفسي الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين / في مدرسة اليوبيل للطلاب من عمر 15-16 سنة في العاصمة عمان /الاردن.

تهدف هذه الدراسة لتتبّع درجة استجابة الطلبة الموهوبين لأبعاد التعلم النفسي الاجتماعي وقياسه لديهم، ومدى فاعلية المنصّة الرّقمية المصمّمة والقائمة على بعض برامج الذكاء الاصطناعي في قياس مهارات التعلم النفسي الاجتماعي، ويتمحور الهدف من هذه الدّراسة في الإطار النّظري ثم التّطبيقيّ وفق ما يأتي:

أولاً: التأسيس لتصوّر مقترح فيما يتعلّق بتصميم المنصّة الرّقميّة وفق برامج الذّكاء الاصطناعي ووفق أبعاد التعلم النفسي الاجتماعي بصورة علميّة موضوعيّة، وتتناول المكونات الخمسة للتعلم النفسي الاجتماعي: الوعي الذاتي، الادارة الذاتية، الوعي الأجتماعي، مهارات العلاقات، مهارة اتخاذ القرار المسؤول من خلال المنصة الرقمية المقترحة.

ثانيا: تحديد مدى فاعلية المنصّة الرّقمية المقترحة والقائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التعلم النّفسي الاجتماعّي لدى الطلبة الموهوبين. وبما يخدم متطلبات العصر ويناسب احتياجات الطّلبة وميولهم ورغباتهم ومهاراتهم ويلبّيها بهدف رصد درجات استجاباتهم.

وتسعى هذه المنصة للاجابة على السؤال التالي:

1. ما هو التصور المقترح لتصميم المنصة الرقمية القائمة على الذكاء الاصطناعي لقياس مهارات التعلم النفسي الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين؟

بما تعهدت به الباحثة فيكم من خبرة و دراية و معرفة عميقة في هذا المجال، أضع بين أيديكم (رابط الكتروني لمقترح المنصة الرقمية القائمة على الذكاء الاصطناعي وعدد من الوسائط المتعددة لتنمة مهارات الطلبة في مجال مهارات التعلم النفسي الاجتماعي SEL) عبر منصة ريزلينس RESILENCE ، راجية منكم ابداء ملاحظاتكم بشان المنصة الالكترونية الرقمية ومدى ملائمتها لموضوع الدراسة و هدفه ومناسبتها للفئة المستهدفة، لذلك يرجى وضع اشارة بالحقل الذي ترونه مناسبا مقابل كل فقرة من الفقرات التقييم التي تتفق مع رأيكم الكريم، وفضلا منكم لأي ملاحظة ترونها مناسبة للتعديل بهدف التطوير كون المنصة في مرحلة الاعداد والتصميم.

مع بالغ الاحترام والتقدير

رابط المنصة:

https://moodle.rcrc.ca/login/index.php

الدخول للحساب عبر:

الدخول على شكل ضيف .

هنالك مرافق لواجهات ومكونات المنصة بالملفات المرفقة.

الباحثة: أماني جوزع

باشراف الدكتور: فادي عودة

نموذج استبانة تحكيم منصة مهارات التعلم النفسي الاجتماعي

الاسم	
الرتبة الأكاديمية	
التخصص	
جهة العمل (الجامعة)	

اسئلة تحكيم المنصة الرقمية

الرقم	الفقرة	موافق	محايد	معارض	ملاحظات
1	هل الهدف العام من المنصة محدد؟				
2	هل تتناسب أدوات المنصة - المراد الكشف عنها - مع حاجات الفئة المستهدفة 15-16 سنة؟				

	(الشمول)				
3	هل تتنوع الوسائل الالكترونية والرقمية المستخدمة في المنصة ؟				
4	هل تتوافر العناصر المناسبة للتفاعل مع المحتوى المطروح في المنصة؟				
5	هل تراعي أنماط التعلم والفروق الفردية؟				
6	هل اللغة المستخدمة واضحة ومناسبة للفئة العمرية؟				

ملاحظات أخرى من قبل المحكمين:

شكرا لدعمكم للعلم والبحث العلمي

3 attachments

خطاب تحكيم منصة مهارات التعلم النفسي الاجتماعي.docx
21K

واجهة المنصة الخاصة بمساق مهارات التعلم النفسي الاجتماعي.docx
1785K

المساق_ مهارت التعلم النفسي الاجتماعي.pdf
1109K

الملحق رقم (9): خطاب تقييم مقياس التّعلم النّفسي الاجتماعيّ

Gmail amani jouza <jouzaamani@gmail.com>

خطاب تقييم مقياس التعلم النفسي الاجتماعي

amani jouza <jouzaamani@gmail.com> Fri, Mar 31, 2023 at 10:31 PM
To: fodah@meu.edu.jo

خطاب تحكيم مقياس (التعلم النفسي الاجتماعي SEL)

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بالدراسة الموسومة بعنوان " **تصميم منصة رقمية قائمة على الذكاء الاصطناعي لقياس مهارات التعلم النفسي الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين** / في مدرسة اليوبيل للطلاب من عمر 15-16 سنة في العاصمة عمان /الاردن.

تهدف هذه الدراسة لتتبّع درجة استجابة الطلبة الموهوبين لأبعاد التعلم النفسي الاجتماعي وقياسه لديهم، ومدى فاعلية المنصّة الرّقمية المصمّمة والقائمة على بعض برامج الذكاء الاصطناعي في قياس مهارات التعلم النفسي الاجتماعي، ويتمحور الهدف من هذه الدّراسة في الإطار النّظري ثم التّطبيقيّ وفق ما يأتي:

أولاً: التأسيس لتصوّر مقترح فيما يتعلّق بتصميم المنصّة الرّقميّة وفق برامج الذّكاء الاصطناعي ووفق أبعاد التعلم النفسي الاجتماعي بصورة علميّة موضوعيّة، وتتناول المكونات الخمسة للتعلم النفسي الاجتماعي: الوعي الذاتي، الادارة الذاتية، الوعي الأجتماعي، مهارات العلاقات، مهارة اتخاذ القرار المسؤول من خلال المنصة الرقمية المقترحة.

ثانيا: تحديد مدى فاعلية المنصّة الرّقمية المقترحة والقائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التعلم النّفسي الاجتماعّي لدى الطلبة الموهوبين. وبما يخدم متطلبات العصر ويناسب احتياجات الطّلبة وميولهم ورغباتهم ومهاراتهم ويلبّيها بهدف رصد درجات استجاباتهم.

حيث يسعى هذا المقياس العالمي من قبل مؤسسة PANORAMA والمطور باللغة العربية والموائم لثقافتنا وعاداتنا وتقاليدنا والفئة العمرية من قبل مؤسسة ASSESS SOLUTION ويسعى المقياس للاجابة على السؤال التالي:

1. ما مستوى استجابة الطلبة الموهوبين لمكونات التعلم النفسي الاجتماعي الخمسة (الوعي الذاتي، الادارة الذاتية، الوعي الأجتماعي، مهارات العلاقات، مهارة اتخاذ القرار المسؤول) من خلال المنصة الرقمية القائمة على الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر الطلاب؟

بما تعهدت به الباحثة فيكم من خبرة و دراية و معرفة عميقة في هذا المجال، أضع بين أيديكم (مقياس التعلم النفسي الاجتماعي SEL) عبر منصة ASSESS SOLUTION واضع بين ايديكم (رابط ملف يحتوي على اختبار بانوراما وطريقة قياسه وايضا التقرير الذي يخرج عند اجراء الطالب لهذا المقياس) فراجية منكم ابداء ملاحظتكم بشأن هذا المقياس و مدى مالائمته لموضوع الدراسة و هدفها و مناسبتها للفئة المستهدفة ، لذلك يرجى وضع اشارة بالحقل الذي ترونه مناسبا مقابل كل فقرة من الفقرات التقييم التي تتفق مع رأيكم الكريم ، وفضلا منكم لأي ملاحظة ترونها مناسبة للتعديل بهدف التطوير.

مع بالغ الاحترام والتقدير

رابط المقياس العالمي وتقريره وطرق اجراؤه من قبل مؤسسة PANORAMA

https://drive.google.com/drive/folders/1PbCEZ1TChUzaAdb1UgT9lGyySjE3Q3RN?usp=sharing

رابط المقياس المطور من قبل مؤسسة ASSESS SOLUTION

https://assesssolution.com/admin/login

الاسم:

Fodah@meu.edu.jo

password الرقم السري:

meu1234

الباحثة: أماني جوزع

باشراف الدكتور: فادي عودة

خطاب تحكيم مقياس التعلم النفسي الاجتماعي.docx
21K

الملحق رقم (10): خطاب تحكيم مقياس (مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ SEL)

خطاب تحكيم مقياس (مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ SEL)

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بالدّراسة الموسومة بعنوان "تصميم منصة رقميّة قائمة على الذّكاء الاصطناعيّ لقياس مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ لدى الطّلبة الموهوبين/ في مدرسة اليوبيل للطلاب من عمر 15–16 سنة في العاصمة عمان/ الاردن.

تهدف هذه الدّراسة لتتبّع درجة استجابة الطّلبة الموهوبين لأبعاد التّعلم النّفسي الاجتماعيّ وقياسه لديهم، ومدى فاعلية المنصّة الرقميّة المصمّمة والقائمة على بعض برامج الذّكاء الاصطناعيّ في قياس مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ، ويتمحور الهدف من هذه الدّراسة في الإطار النّظري ثم التّطبيقيّ وفق ما يأتي:

أولاً: التأسيس لتصوّر مقترح فيما يتعلّق بتصميم المنصّة الرقميّة وفق برامج الذّكاء الاصطناعيّ ووفق أبعاد التّعلم النّفسي الاجتماعيّ بصورة علميّة موضوعيّة، وتتناول المكونات الخمسة للتعلم النّفسي الاجتماعيّ: الوعي الذاتي، الإدارة الذاتية، الوعي الاجتماعيّ، مهارات العلاقات، مهارة اتخاذ القرار المسؤول من خلال المنصة الرقميّة المقترحة.

ثانياً: تحديد مدى فاعلية المنصّة الرقميّة المقترحة والقائمة على الذّكاء الاصطناعيّ في تنمية مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ لدى الطّلبة الموهوبين. وبما يخدم متطلبات العصر ويناسب احتياجات الطّلبة وميولهم ورغباتهم ومهاراتهم ويلبّيها بهدف رصد درجات استجاباتهم.

حيث يسعى هذا المقياس العالمي من قبل مؤسسة PANORAMA والمطور باللغة العربية والموائم لثقافتنا وعاداتنا وتقاليدنا والفئة العمرية من قبل مؤسسة ASSESS SOLUTION ويسعى المقياس للإجابة على السؤال التالي:

1. ما مستوى استجابة الطّلبة الموهوبين لمكونات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ الخمسة (الوعي الذاتي، الإدارة الذاتية، الوعي الاجتماعيّ، مهارات العلاقات، مهارة اتخاذ القرار المسؤول) من خلال المنصة الرقميّة القائمة على الذّكاء الاصطناعيّ من وجهة نظر الطّلبة؟

بما تعهدت به الباحثة فيكم من خبرة و دراية و معرفة عميقة في هذا المجال، أضع بين أيديكم (مقياس التّعلم النّفسي الاجتماعيّ SEL) عبر منصة ASSESS SOLUTION واضع بين ايديكم (رابط ملف يحتوي على اختبار بانوراما وطريقة قياسه وأيضًا التّقرير الذي يخرج عند إجراء الطالب لهذا المقياس) راجية منكم ابداء ملاحظاتكم بشأن هذا المقياس ومدى ملائمته لموضوع الدّراسة و هدفها و مناسبتها للفئة المستهدفة، لذلك يرجى وضع إشارة بالحقل الذي ترونه مناسبا مقابل كل فقرة من الفقرات التقييم التي تتفق مع رأيكم الكريم ، وفضلا منكم لأي ملاحظة ترونها مناسبة للتعديل بهدف التطوير.

مع بالغ الاحترام والتقدير

https://drive.google.com/drive/folders/1PbCEZ1TChUzaAdb1UgT9lGyySjE3Q3RN?usp=sharing

رابط المقياس المطور من قبل مؤسسة Assess Solution

https://assesssolution.com/admin/login

الاسم: Fodah@meu.edu.jo

الرقم السري: meu1234

الباحثة: اماني جوزع

بإشراف الدكتور: فادي عودة

نموذج استبانة تحكيم مقياس مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ

الاسم	
الرتبة الأكاديمية	
التخصص	
جهة العمل (الجامعة)	

أسئلة تحكيم المقياس

الرقم	الفقرة	موافق	محايد	معارض	ملاحظات
1	هل الهدف العام من المقياس محدد؟				
2	هل تتناسب الأسئلة مع الكفايات الأساسية–المراد الكشف عنها–مع الفئة المستهدفة 15–16 سنة؟ (الشمول)				
3	هل تتنوع الأسئلة مع المكونات الأساسية للتعلم النّفسي الاجتماعيّ– المراد الكشف عنها–مع الفئة المستهدفة؟ (الشمول)				
4	هل بناء أسئلة المقياس وصياغتها يراعي الفروق الفردية بين طلبة الفئة العمرية المستهدفة ؟				
5	هل يمكن تطبيق هذا المقياس في بيئتنا المدرسية في الأردن؟				
6	هل اللغة المستخدمة واضحة ومناسبة للفئة العمرية؟				

ملاحظات أخرى من قبل المحكمين:

الملحق رقم (11): خطاب تقييم المنصة مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ

خطاب تحكيم منصة رقميّة مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ (SEL)

تحية طيبة وبعد:

معكم الباحثة اماني جوزع

ماجستير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم

من جامعة الشرق الأوسط

إشراف الدكتور فادي عودة

تقوم الباحثة بالدّراسة الموسومة بعنوان " تصميم منصة رقميّة قائمة على الذّكاء الاصطناعيّ لقياس مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ لدى الطّلبة الموهوبين / في مدرسة اليوبيل للطلاب من عمر 15–16 سنة في العاصمة عمان /الاردن.

تهدف هذه الدّراسة لتتبّع درجة استجابة الطّلبة الموهوبين لأبعاد التّعلم النّفسي الاجتماعيّ وقياسه لديهم، ومدى فاعلية المنصّة الرقميّة المصمّمة والقائمة على بعض برامج الذّكاء الاصطناعيّ في قياس مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ، ويتمحور الهدف من هذه الدّراسة في الإطار النّظري ثم التّطبيقيّ وفق ما يأتي:

أولاً: التأسيس لتصوّر مقترح فيما يتعلّق بتصميم المنصّة الرقميّة وفق برامج الذّكاء الاصطناعيّ ووفق أبعاد التّعلم النّفسي الاجتماعيّ بصورة علميّة موضوعيّة، وتتناول المكونات الخمسة للتعلم النّفسي الاجتماعيّ: الوعي الذاتي، الإدارة الذاتية، الوعي الاجتماعيّ، مهارات العلاقات، مهارة اتخاذ القرار المسؤول من خلال المنصة الرقميّة المقترحة.

ثانيا: تحديد مدى فاعلية المنصّة الرقميّة المقترحة والقائمة على الذّكاء الاصطناعيّ في تنمية مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ لدى الطّلبة الموهوبين. وبما يخدم متطلبات العصر ويناسب احتياجات الطّلبة وميولهم ورغباتهم ومهاراتهم ويلبّيها بهدف رصد درجات استجاباتهم.

وتسعى هذه المنصة للاجابة على السؤال التالي:

1. ما هو التصور المقترح لتصميم المنصة الرقميّة القائمة على الذّكاء الاصطناعيّ لقياس مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ لدى الطّلبة الموهوبين؟

بما تعهدت به الباحثة فيكم من خبرة و دراية و معرفة عميقة في هذا المجال، أضع بين أيديكم (رابط الكتروني لمقترح المنصة الرقميّة القائمة على الذّكاء الاصطناعيّ وعدد من الوسائط المتعددة لتنمية مهارات الطّلبة في مجال مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ SEL) عبر منصة ريزلينس RESILENCE، راجية منكم ابداء ملاحظاتكم بشأن المنصة الإلكترونية الرقميّة ومدى ملائمتها لموضوع الدّراسة وهدفه ومناسبتها للفئة المستهدفة، لذلك يرجى وضع إشارة بالحقل الذي ترونه مناسبا مقابل كل فقرة من الفقرات التقييم التي تتفق مع رأيكم الكريم، وفضلا منكم لأي ملاحظة ترونها مناسبة للتعديل بهدف التطوير كون المنصة في مرحلة الإعداد والتصميم.

مع بالغ الاحترام والتقدير

رابط المنصة: https://moodle.rcrc.ca/login/index.php
الدخول للحساب عبر:
الاسم: Fodah@meu.edu.jo
الرقم السري: meu1234
الباحثة: اماني جوزع
بإشراف الدكتور: فادي عودة

نموذج استبانة تحكيم منصة مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ

الاسم

الرتبة الأكاديمية

التخصص

جهة العمل (الجامعة)

أسئلة تحكيم المنصة الرقميّة

الرقم	الفقرة	موافق	محايد	معارض	ملاحظات
1	هل الهدف العام من المنصة محدد؟				
2	هل تتناسب أدوات المنصة–المراد الكشف عنها–مع حاجات الفئة المستهدفة 15–16 سنة؟ (الشمول)				
3	هل تتنوع الوسائل الالكترونية والرقميّة المستخدمة في المنصة ؟				
4	هل تتوافر العناصر المناسبة للتفاعل مع المحتوى المطروح في المنصة؟				
5	هل تراعي أنماط التّعلم والفروق الفردية؟				
6	هل اللغة المستخدمة واضحة ومناسبة للفئة العمرية؟				

ملاحظات أخرى من قبل المحكمين:

الملحق رقم (12): صور من تطبيق الطلبة حول (مهارات التّعلم النّفسي الاجتماعيّ SEL)