

توظيف التعلم الاجتماعي العاطفي في تنمية مهارات طلبة قسم التربية الفنية بمادة الاشغال اليدوية

أ.م.د. زهور جبار راضي

كلية التربية الاساسية / الجامعة المستنصرية

zohoor1.edbs@uomustansiriyah.edu.iq

ملخص البحث

يرى علماء النفس ان نظرية باندورا للتعلم الاجتماعي المقترنة بالعاطفة قد قدمت الكثير من الأطر التفسيرية ذات القيمة السلوكية في التعلم والتعليم ضمن سياق اجتماعي عاطفي لاسيما في تعلم المهارات اليدوية وهذا ما اغفلته الكثير من النظريات , كونها مرتبطة ارتباطا وثيقا بنمط التفكير التحليلي الذي يعد من اكثر الأنماط أهمية في تدريس مواد التربية الفنية لاسيما مادة الاشغال اليدوية لانه يمثل بحد ذاته هو عملية تحليلية تمكن الطالب من تفكيك العمل الفني وتركيبه بطريقة عملية ابداعية لتخلق منهم طلبة قادرين على إدراك التفاصيل الدقيقة التي تؤدي إلى الرؤية الفنية الصحيحة ضمن سياق جماعي تعاوني عاطفي , وتأسيساً على ما تقدم هدفت الدراسة الى توظيف التعلم الاجتماعي العاطفي في تنمية مهارات طلبة قسم التربية الفنية بمادة الاشغال اليدوية , لطلبة المرحلة الثانية للدراسة الصباحية في بغداد قصدياً والبالغ عددهم (144) طالبا وطالبة واتبعت الباحثة التصميم التجريبي وتم اختيار قاعة (1) و(2) بالسحب العشوائي والبالغ عددهم (72) طالب وطالبة كمجوعتين احدهما تجريبية والاخرى ضابطة, كما تم بناء اختبارين احدهما معرفي من نوع الاختيار من متعدد والبالغ عدد فقراته (20) فقرة والاخر مهاري ويتطلب بناء استمارة تقويم الأداء المهاري المؤلفة من (10) فقرات , واعدت لهم خطط تدريسية على وفق الأهداف التعليمية المعدة لهم وبنيت على وفق مراحل التعلم الاجتماعي العاطفي , وتم استخراج الخصائص السايكومترية لكلا الاختبارين , واطهرت النتائج رفض الفرضيات الصفرية وتفق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة .

الكلمات المفتاحية: التعلم الاجتماعي العاطفي , المهارات , الاشغال اليدوية

Employing Social-Emotional Learning in Developing the Skills of Art Education Students in the Handicrafts Course

Dr. Zuhoor Jabbar Radhi,

College of Basic Education, Al-Mustansiriya University

zohoor1.edbs@uomustansiriyah.edu.iq

Abstract

Psychologists believe that Bandura's Social Learning Theory, when integrated with emotional learning, has provided valuable explanatory frameworks for learning and teaching within a social-emotional context, particularly in the acquisition of manual skills. This aspect has been overlooked by many other theories, as it is closely associated with analytical thinking, which is considered one of the most important thinking styles in teaching art education courses, especially handicrafts. Analytical thinking is, in itself, a process that enables students to deconstruct and analyze artworks and their structures in a practical and creative manner. This helps develop students who are capable of recognizing fine

details that contribute to accurate artistic perception within a cooperative and emotionally supportive group context. Based on this premise, the present study aimed to investigate the use of Social-Emotional Learning (SEL) in developing the skills of students in the Department of Art Education in the Handicrafts course. The study targeted second-year morning students in Baghdad, with a total population of 144 male and female students selected intentionally. The researcher adopted an experimental research design and randomly assigned Classrooms (1) and (2), comprising a total of 72 students, into two groups: one experimental and one control. Two tests were developed for the study. The first was a cognitive multiple-choice test consisting of 20 items, while the second was a practical skills assessment that required the development of a performance evaluation rubric consisting of 10 items. Instructional plans were prepared in accordance with the specified learning objectives and were designed based on the stages of Social-Emotional Learning. The psychometric properties of both instruments were established to ensure their validity and reliability. The findings revealed the rejection of the null hypotheses and demonstrated that the experimental group significantly outperformed the control group.

Keywords: Social-emotional learning, skills, handicrafts.

مشكلة البحث

لا يكاد يقتصر أثر عملية التدريس على اكتساب المتعلمين المعلومات، والمعارف فحسب، بل تعدته الى ما هو مهمته بالاداءات والمهارات اليدوية والفنية فضلا عن الوجدانيات، ولذا لا بد من ان يكون للتربية الدور الفعال في هذا الأمر لأنها تمثل العمل المنظم المقصود الهادف إلى نقل المعرفة وتطوير القابليات لدى الإنسان والسعي به في طريق الكمال من جميع النواحي وعلى مدى الحياة (همشري، 2007: 19). وهذا يدعو إلى اختبار فاعلية التدريس بالاستناد إلى واحدة من أهم النظريات التي تهدف الى تنمية العديد من المهارات المهمة للطلبة مثل القدرة على التفكير، والانخراط في سوق العمل، بناء العلاقات الإيجابية، وإدارة المسؤوليات، والتعبير عن العاطفة للآخرين، (وزارة التعليم، 2025) إذ يرى "عبد الرؤوف، 2018" ان مهارات التعاون مع الآخرين والعمل معهم بمرونة والابتكار في حل المشكلات انها تزيد من القدرة على مواجهة مشكلاتهم الاجتماعية " (عبد الرؤوف وعيسى، 2018). كما يرى علماء النفس ان نظرية باندورا للتعلم الاجتماعي المقترنة بالعاطفة قد قدمت الكثير من الأطر التفسيرية ذات القيمة السلوكية في التعلم والتعليم ضمن سياق اجتماعي عاطفي لاسيما في تعلم المهارات اليدوية وهذا ما اغفلته الكثير من النظريات، كونها مرتبطة ارتباطا وثيقا بنمط التفكير التحليلي الذي يعد من أكثر الأنماط أهمية في تدريس مواد التربية الفنية لاسيما مادة الاشغال اليدوية لانه يمثل بحد ذاته هو عملية تحليلية تمكن الطالب من تفكيك العمل الفني وتركيبه بطريقة عملية ابداعية لتخلق منهم طلبة قادرين على إدراك القيم التفاصيل الدقيقة التي تؤدي إلى الرؤية الفنية الصحيحة ضمن سياق جماعي تعاوني عاطفي. وبسبب استعمال طرائق التدريس الإعتيادية أي التركيز على المعلومات والمعارف وأهمالهم للمهارات مما جعل لديهم صعوبة في القدرة التحليلية لما تحويه هذه المادة من تفاصيل يغلب عليها الذاتية في انجاز كل عمل او منتج فني لذا يصعب تدريسها بطرائق التدريس الإعتيادية، مما جعل الباحثة تضع يدها على مشكلة البحث لاسيما ما أكدته الدراسة الاستطلاعية

التي أجرتها الباحثة على عينة مكونة من (10) من طلبة قسم التربية الفنية بإستبيان مفتوح طرحت فيه عدد من الأسئلة لتضع يدها الباحثة على جملة من المعوقات التي تواجه الطلبة في تعلم المادة. وتأسيساً على ما تقدم وجدت الباحثة ان عملية توظيف التعلم الاجتماعي العاطفي في تنمية مهارات طلبة قسم التربية الفنية بمادة الاشغال اليدوية ، لذا صاغت الباحثة مشكلة بحثها في السؤال الآتي:- هل لعملية توظيف التعلم الاجتماعي العاطفي في تنمية مهارات طلبة قسم التربية الفنية بمادة الاشغال اليدوية

اهمية البحث

من الممكن أن نلخص أهمية البحث بما يأتي:-

تتجلى القيمة العلمية والعملية لهذه الدراسة في المرتكزات الآتية:

- أولاً: دعم المؤسسات الأكاديمية وبرامج إعداد المعلمين: تنبثق أهمية الدراسة الراهنة من تقديمها إطاراً معرفياً يخدم الأقسام التخصصية، وتحديداً أقسام التربية الفنية؛ إذ تسلط الضوء على الدور المحوري للتعلم الاجتماعي العاطفي، بالتكامل مع القيمة التطبيقية لمادة الاشغال اليدوية في تأهيل وتدريب معلمي التربية الفنية وتطوير كفاياتهم المهنية.
- ثانياً: إثراء الرصيد المعرفي والمكتبة الأكاديمية: يشكل هذا البحث إضافة نوعية للمكتبات العلمية عبر توفير إطار نظري متكامل ومتعمق؛ يغطي مفاهيم حيوية تتعلق باستراتيجيات التدريس المعاصرة والنظريات التعليمية، مما يجعله مرجعاً أساسياً يستفيد منه طلبة كليات التربية الفنية في مسيرتهم الدراسية.
- ثالثاً: توجيه الفائدة البحثية وتنمية مهارات الدارسين: يوفر البحث رافداً علمياً للباحثين والمهتمين من خلال تركيزه على نظرية التعلم الاجتماعي العاطفي، والتي تُعنى بآليات اكتساب المتعلم للمهارات عبر الملاحظة المباشرة والعمل التشاركي الجماعي. فضلاً عن ذلك، تكتسب الدراسة أهميتها من تركيزها على فئة مستهدفة تشكل مرحلة مفصلية في السلم الأكاديمي، وهم معلمو المستقبل في مجال التربية الفنية.
- رابعاً: معاونة صناع القرار والمؤسسات التعليمية (الوزارة): (تتيح هذه الدراسة للجهات المعنية بوزارة التعليم تشخيص العقبات والإشكاليات التي تواجه المنظومة التعليمية، وتقديم حلول مبتكرة تركز على تفعيل المداخل والطرائق الحديثة لتذليل الصعوبات أمام الطلبة. ويتسق هذا الطرح مع التوجهات التربوية المعاصرة التي تدعو إلى تبني نماذج تدريسية متطورة تضع المتعلم في مركز ونواة العملية التعليمية.

هدف البحث :

يهدف البحث الحالي الى:

التعرف على توظيف التعلم الاجتماعي العاطفي في تنمية مهارات طلبة قسم التربية الفنية بمادة الاشغال اليدوية.

وبغية التحقق من أهداف الدراسة، وضعت الباحثة الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

• الفرضية الصفريّة الأولى:

ليس هنالك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى احتمالية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تحصيل طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل طلبة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي.

• الفرضية الصفريّة الثانية:

لا تظهر فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعتين؛ التجريبية التي خضعت للمتغير المستقل والضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، في الأداء البعدي للاختبار المهاري.

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بـ :

الحدود البشرية : طلبة المرحلة الثالثة /قسم التربية الفنية / صباحي

الحدود المكانية:- قسم التربية الفنية /كلية التربية الاساسية / الجامعة المستنصرية

الحدود الزمانية : 2025 – 2026

الحدود الموضوعية : مادة الاشغال اليدوية / نظرية التعلم الاجتماعي العاطفي

تحديد المصطلحات :

1-التعلم الاجتماعي العاطفي

تعرفه(منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية)بانه "القدرة على ضبط الأفكار , والعواطف , والسلوكيات ,حيث تعنى بكيفية إدارة الأشخاص لعواطفهم , وفهم ذواتهم , والتفاعل مع الآخرين ,وهي مهارات تستجيب للتغيير من خلال الخبرات التعليمية الرسمية وغير الرسمية (OECD,n.d.)
التعريف الاجرائي : هي المهارات الاجتماعية والعاطفية التي يحتاجها الطلبة (عينة البحث) لتحقيق مهارات الاشغال اليدوية ضمن سياق اجتماعي تعاوني ضمن جو صفي عاطفي ليتم التعلم بالملاحظة ضمن تجربة تعليمية آمنة للمجموعة التجريبية .

2-التنمية

عرفها عبدالرحمن(2010):-

المسعى الممنهج والموجه لاستثمار الموارد المادية والكفاءات البشرية المتاحة في البيئة المجتمعية، بهدف تلبية المتطلبات المتنوعة وإحداث توازن مستدام في شتى المجالات. (عبد الرحمن: 2010، 243)

كما عرفها زاير وسما (٢٠١٥) بأنها : -

كما حددها بأنها: "حجم التوسع الإدراكي والارتقاء المعرفي الذي يكتسبه المتعلمون، نتيجة تفاعلهم مع المدخلات والخبرات التعليمية النشطة والفعالة". (زاير وسما: 2015، 157)

التعريف الاجرائي للباحثة:

مستوى التطور والنمو في الجانبين (المعرفي والأدائي) الذي يكتسبه طلبة الصف الثاني في قسم التربية الفنية (أفراد عينة الدراسة) في مادة الاشغال اليدوية، إثر تلقىهم محتوى تعليمياً مصمماً وفقاً لمرتكات التعلم الاجتماعي العاطفي؛ ويُستدل على هذا النضج المعرفي والمهاري عبر رصد حجم التغير أو الأثر الإيجابي الإحصائي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

3- المهارة

عرفها مراد (1999) بانها:-

أوضح مراد (1999) مفهومها بأنها: "التمكن من إنجاز نشاط أو عمل محدد بسلاسة، وسرعة، وإتقان عالي، مع مرونة تطويع هذا الأداء ومواءمته مع المقتضيات والظروف المستجدة، وهي سمة تنطبق على الأنشطة الإنسانية كافة، سواء أكانت عضلية حركية، أم عقلية فكرية، أم جمالية فنية، فضلاً عن القدرة على بناء الروابط الاجتماعية المستقرة واستدامتها". (مراد: 1999، 130)

بينما عرفها الزكي(2004)بانها:-

"الأداء الذي يقوم به الفرد بسهولة ودقة سواء كان هذا الأداء جسيماً أم عقلياً"
(الزكي: 2004 ، 241)

4- مادة الاشغال اليدوية

هي مادة اقترنت من قبل اللجنة القطاعية للمناهج الدراسية لأقسام التربية الفنية في كليات التربية الأساسية لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي لأهمية تعلم المهارات اليدوية في اعداد معلم التربية الفنية .

الفصل الثاني

الاطار النظري

اولاً:- مفهوم التعلم الاجتماعي العاطفي (SLT)

أشار باندورا (Bandura) إلى أن مجرد وضع متعلمٍ ما في مواجهة متعرف آخر يمارس سلوكاً أو مهارة معينة لا يؤدي تلقائياً إلى تبني ذلك السلوك أو محاكاته. ومع ذلك، فإن الميزة الجوهرية لنظرية التعلم الاجتماعي تكمن في قدرتها على إكساب الأفراد كفايات وأنماط سلوكية جديدة قد تكون غائبة عن محيطهم المباشر، وذلك عبر آلية "التعلم المصاحب للنمذجة" داخل البيئة الاجتماعية.

وفي السياق ذاته، يوضح الجبالي (2010) هذا المفهوم بوصفه:

"عملية تتيح للفرد اكتساب استجابات وأنماط سلوكية مستحدثة من خلال مراقبة سلوك الآخرين (النموذج الاجتماعي). فالإنسان يستدمج الكثير من الأفعال والخبرات عبر المواقف الحياتية والتفاعل والتواصل المستمر مع المحيطين به؛ إذ يبدأ الفرد بمعاينة سلوك النموذج—الذي قد يتخذ تمثيلات وصيغاً متنوعة—ومن ثم يعتمد إلى محاكاة هذا الأداء، أو توظيفه لتعديل سلوكياته السابقة، أو كبح وتنشيط أنماط سلوكية غير مرغوبة". (الجبالي، 2010، 14)

فلسفة نظرية التعلم الاجتماعي العاطفي

تُصنف هذه النظرية ضمن الأطر التربوية والنفسية الرائدة، وقد عُرفت في الأدبيات العلمية بمسميات متعددة؛ منها التعلم بالملاحظة، أو المحاكاة، أو النمذجة، وصولاً إلى تسميتها الحديثة بـ "النظرية المعرفية الاجتماعية". وتنطلق فلسفتها من أن الفرد يكتسب نمواً معرفياً وسلوكياً هائلاً عبر التفاعل والاندماج في البيئة الاجتماعية، دون الارتهان المباشر للمعززات الخارجية؛ إذ يحدث التعلم ذاتياً بمجرد انغماس المتعلم في السياق الاجتماعي المعيش.

وفي هذا الصدد، ينقل الشرقاوي (1983) عن "فوستر" أن المبادئ التعليمية الأساسية التي صاغها "باندورا" تؤكد أن الفرد يكتسب كفاياته وأدائه في المواقف التعليمية من خلال التعرض للنماذج البصرية والصور المتنوعة، أو عبر المراقبة الواعية لأساليب أداء الآخرين. (الشرقاوي، 1983، 157)

بناءً على ذلك، يرى "باندورا" أن السلوك الإنساني لا يمكن إرجاعه إلى الدوافع الذاتية والمكونات الداخلية للفرد بمفردها، كما لا يمكن عزوه للمؤثرات البيئية الخالصة، بل هو نتاج تفاعل ديناميكي مركب يجمع بين المحددات الذاتية، والمثيرات البيئية، والخبرات التراكمية السابقة للمتعلم. وقد صاغ باندورا هذا التمازج تحت مسمى "الحتمية التبادلية" التي تعكس التأثير المتبادل بين (البيئة، والسلوك، والشخص). وضمن هذا المنظور، تبرز "فاعلية الذات" كمكون شخصي جوهري يؤثر في توجيه السلوك ارتباطاً بالبيئة والخبرات السابقة، ويقصد بها: قناعة الفرد التامة وثقته في قدراته الذاتية على تنظيم وتنفيذ المهام والأداء السلوكي الكفيل بتحقيق المخرجات المستهدفة في موقف معين. (عبد الحميد، 1990، 430)

المنطلقات المعرفية والسلوكية للنظرية

يتمثل الأساس المعرفي للنظرية في أن التعلم يمثل تحولاً مستداماً في البنية السلوكية والأدائية للمتعلم، يتشكل عبر الخبرة، والممارسة الميدانية، والتدريب المستمر. ونظراً لعدم ثبات البيئة الإنسانية وتقلبها، فإن الفرد ينحو دائماً نحو مواءمة وتعديل استجاباته لتحقيق التكيف؛ سواء أكان هذا التكيف مستهدفاً لاكتساب المعارف والمهارات، أم لحل المشكلات باتباع التفكير العلمي، أم لتمثل القيم والعادات الاجتماعية. (محمد، 2002، 18)

وتتأسس النظرية على فرضية مركزية مفادها أن الإنسان كائن اجتماعي بطبعه، يؤثر ويتأثر بالنسق الجماعي الذي ينتمي إليه؛ ومن ثم فهو يستمدج المعارف، والاتجاهات، والأنماط السلوكية من خلال مراقبة المحيطين به ومحركاتهم، وهنا يبرز دور "التعزيز أو العقاب البديل" كعامل حاسم في تحديد احتمالية تمثل تلك السلوكيات أو كفها. (الزغل، 2001، 166)

وعليه، تُعد النظرية الإطار التوفيق الأبرز الذي يربط بين الأطروحات السلوكية والمنظورات المعرفية، لتكاملها في تقديم تفسيرات داخلية وخارجية لعملية التعلم. (أبو شعيرة، 2009، 117) فبينما تقصر المدرسة السلوكية إحداث التغيير السلوكي على تعديل المثيرات البيئية الخارجية، يرى "باندورا" أن العلاقة تبادلية وتكاملية؛ فبقدر ما يؤدي تغيير البيئة إلى تحويل السلوك، فإن تعديل السلوك يسهم بدوره في إعادة تشكيل البيئة المحيطة. (أبو أسعد، 2014، 14-49)

آليات التمثل المعرفي والسلوكي بالملاحظة

يتجلى البُعد المعرفي في أن المشاهدات اليومية والمواقف الحياتية المتنوعة التي نخبرها تصوغ استجاباتنا وردود أفعالنا تجاه المتغيرات المختلفة. ويرى رواد هذه النظرية أن معاينة الفرد للنموذج الاجتماعي تفرز مسارين تفسيريين:

- **المسار الأول (التعزيز والعقاب البديل):** إذا رصد المتعلم أن النموذج ينال إثابة أو مكافأة إثر سلوك معين، فإنه يميل إلى محاكاته مدفوعاً بتوقع الحصول على الامتيازات ذاتها. بالمقابل، إذا تعرض النموذج لإجراء عقابي، ينزع المتعلم إلى تجنب ذلك الأداء وكبح الاستجابات التي قد تفضي إلى نتائج سلبية. (الجبالي، 2010، 43)
- **المسار الثاني (اكتساب الأنماط الانفعالية):** يمتد أثر الملاحظة ليشمل اكتساب السلوكيات الإيجابية والسلبية على حد سواء؛ إذ يمكن للمتعلمين استدماج بعض الاضطرابات السلوكية أو الانفعالية كالقلق والنزعات العدوانية نتيجة تفاعلهم مع النماذج الراشدة (الأكبر سناً)، وبالمثل، يمكن توظيف النمذجة كأداة علاجية لتفكيك هذه الاضطرابات والتخلص منها بنفس آلية اكتسابها. (الإبراهيم، 1993، 89)

خلاصة الفلسفة التربوية للنظرية

إيجازاً لما سبق، لا تقف النظرية عند التفسيرات الأحادية القائمة على العوامل الذاتية المنفصلة أو المثيرات البيئية المجردة، بل تركز على التفاعل التبادلي بينهما، متمحورة حول كينونة الإنسان ككائن اجتماعي يراقب بيئته ويفسر ظواهرها معرفياً. وبتكامل منظومتَي الثواب والعقاب (المباشر والبديل)، يطور الفرد حصيلته المهارية والاجتماعية. وبناءً على هذه الرؤية الفلسفية، فإن استدخال السلوكيات والمهارات المستهدفة لدى المتعلمين يغدو أكثر كفاءة واستدامة عندما يتم تأطيره في سياق اجتماعي يتسق مع البناء القيمي، والعادات، والتقاليد السائدة في المجتمع.

افتراضات النظرية

تقوم هذه النظرية على مجموعة من الافتراضات الرئيسية حيث يرى (العنوم) ان افتراضات نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا تشمل ما يلي (العنوم, 2017, 121):-

1. تتحدد المرتكزات الفكرية والآليات الإجرائية لنظرية التعلم بالملاحظة في النقاط الآتية:
 1. يمتلك المتعلم القدرة على استدماج المعارف والمهارات عبر المراقبة الواعية والمباشرة للأنماط السلوكية التي يمارسها الآخرون في محيطه، ومن ثم إعادة إنتاجها ومحاكاتها.
 2. يُعد التعلم في جوهره نشاطاً عقلياً داخلياً وبنية معرفية مستترة، ليس بالضرورة أن تظهر نتائجها فوراً، وإنما قد ينعكس أثرها لاحقاً على شكل تحول أو تعديل في الأداء السلوكي الخارجي للفرد.
 3. تؤدي العمليات المعرفية والعقلية (كالانتباه، والاحتفاظ، والاسترجاع) دوراً حاسماً وجوهرياً في توجيه وتحديد طبيعة ونوعية الخبرات التي يستوعبها المتعلم ويستبقها في بنيته المعرفية.
 4. يتسم السلوك الإنساني بأنه نشاط غائي وموجه نحو إنجاز مقاصد وغايات محددة، يصوغها الفرد بنفسه ويضعها كأهداف شخصية يسعى إلى بلوغها.
 5. يصل المتعلم في مراحل نموه المتقدمة إلى مستويات تمكنه من إدارة وتوجيه أفعاله ذاتياً، وممارسة الرقابة الداخلية على استجاباته وسلوكياته دون الحاجة لضوابط خارجية مستمرة.
 6. لا تقتصر آثار الثواب والعقاب على التغيير الآلي المباشر، بل تمتد لتصوغ توقعات الفرد حول مخرجات سلوكه. كما أن دافعية الإنجاز تشتعل وتتأثر بتكامل ثلاثة أنماط من التعزيز: الخارجي (المادي والمعنوي)، والذاتي (الرضا النفسي)، والبديل (ملاحظة ما يناله الآخرون).
 7. يتأثر الانتباه بالنموذج الذي يقوم الملاحظ بملاحظته كما يتأثر كذلك بالفرد الملاحظ أي الذي يقوم بعملية الملاحظة إضافة إلى الظروف المحيطة.
 8. ان تعرض الفرد للنموذج يؤدي إلى احد الأمور التي هي اما اكتساب الفرد لسلوكيات ومهارات جديدة او ان تقوى او تضعف بعض الاستجابات عند الفرد، او ان تظهر استجابات كانت يحتفظ بها الفرد فيما سبق (أبو اسعد , 2014, 289) وهذا ما يسمى بالتعلم الكامن عندما يلاحظ او يشاهد الفرد من مجموعة من الأنماط السلوكية المختلفة يؤديها نموذج ما امامه فيتعلمها الملاحظ آنذاك، لكن لا تظهر لديه بل تستقر في بناء المعرفي فيحتفظ بها فلا تظهر الا في الوقت المناسب لذلك (العنوم , 2017, 263)
- والجدير بالذكر التفريق بين ثلاث مصطلحات او ثلاث تسميات هي من تسميات هذه النظرية اذ كل تسمية تدل على شيء محدد

- النمذجة (Modeling) يقصد بها سلوك المتعلم الذي نقوم بملاحظته ان يكون نموذجاً، والنموذج قد يتخذ عدة اشكال مادية او معنوية، ويتوقف على الحفظ والتذكر وكيفية الأداء .
- التقليد (Imitation) يقصد به سلوك المتعلم الملاحظ الذي يقوم بأداء السلوك الذي لاحظته، ويتم فيه نسخ السلوك وتقليده كما هو، لذا يجب ان يؤدي المتعلم السلوك الملاحظ نفسه وليس غيره .
- التعلم بالملاحظة (Learning By Observation) يقصد به ذلك التعلم الذي ينتج خلال ملاحظة الفرد لسلوك الآخرين ولا يشترط فيه الاستجابة الفورية، كما لا يتطلب المحاكاة الدقيقة .

اساسيات النظرية

أولاً: وساطة العمليات المعرفية وديناميكية الحتمية التبادلية

تتحرك المثيرات البيئية الخارجية لتوجيه السلوك البشري عبر ممر إلزامي يتشكل من الوعي والعمليات المعرفية الباطنية؛ فالأفراد كائنات مفكرة تتدبر أفعالها، وتؤثر منظومتهم الاعتقادية بشكل حاسم في كيفية استقبالهم للمؤثرات المحيطة والتفاعل معها. وتتكفل هذه العمليات الذهنية بفرز وتحديد المثيرات المدركة، وتقييم وزنها النسبي، ورسم استجاباتنا حيالها. كما تتيح البنية المعرفية توظيف الرموز والدخول في محاكمات عقلية تضمن التنبؤ بالبدائل السلوكية ومخرجاتها المتوقعة.

بناءً على ذلك، لا يعد السلوك مجرد انعكاس آلي صامت لما تفرضه البيئة، بل يمتلك الإنسان القدرة على هندسة واقعه المادي والاجتماعي، ومن ثم تنظيم وترتيب المعززات الذاتية التي تقود سلوكه وتوجهه وتعده. (انجلز، 1991، 366)

وتأسيساً على هذا التصور، يؤكد الفكر المعرفي الاجتماعي على مبدأ "التفاعل الحتمي المتبادل والمستمر" بين ثلاثة مجالات متشابكة هي: (السلوك، والمكونات المعرفية والذاتية، والمثيرات البيئية). وتؤلف هذه الأبعاد الثلاثة نسقاً تكاملياً من التأثيرات المتبادلة دون إعطاء أولوية أو هيمنة مطلقة لأحدها على الآخر؛ إذ تنعكس هذه الديناميكية التبادلية من خلال دلالات الأداء الفعلي، والوظائف المعرفية، والخبرات الوجدانية الداخلية التي تعيد صياغة المدركات الذاتية والممارسات الخارجية في آن واحد.

ثانياً: فاعلية الإنسان في تعديل البيئة والتمثيل الرمزي

إن السلوك لا ينفاد للمحددات البيئية قسراً، بل إن البيئة نفسها تمثل نتاجاً موضوعياً لمعالجات الفرد واختياراته الواعية. فالأفراد يمارسون تأثيراً أصيلاً على صياغة مساراتهم السلوكية عبر التحكم في شروط البيئة، وهم بذلك يتجاوزون دور الكائنات المنفعلة بالمثيرات الخارجية ليرتقوا إلى مرتبة الذوات المبتكرة والقادرة على توظيف الطاقات المعرفية لمواجهة الوقائع والأحداث الحياتية وإدارتها بمرونة.

وهنا تبرز المعرفة كمتغير بيئي نشط في التعلم بالملاحظة، متخذةً مظهر "التمثيل الرمزي (Symbolic Representation)" للأفكار والصور العقلية؛ وهي منظومة مزدوجة تتحكم في أفعال الإنسان وتفاعلاته البيئية، وتتأثر بهما في الوقت نفسه. وتتعدد محددات السلوك لتشمل:

- مؤثرات قبلية (السابقة للسلوك): (وتتمثل في الخصائص الفسيولوجية، والحالات الانفعالية، والبنى المعرفية).
- مؤثرات بعدية (اللاحقة للسلوك): (وتتمظهر في صيغ التعزيز، والتدعيم، أو العقاب (سواء أكانت خارجية المنشأ أم داخلية نابعة من الذات)

ويتضح قصور التفسير السلوكي الكلاسيكي عند مراجعة ممارسات الإنسان؛ إذ إن السواد الأعظم من الأنماط السلوكية البشرية لا يخضع للمكافآت والتعزيزات الفورية المباشرة، بل يتحدد في ضوء التوقعات المستقبلية المرتبطة بآثار الأداء، والتي يبنينا الفرد ويصقلها استناداً إلى مخزونه من الخبرات الماضية والتجارب التراكمية. (الزيات، 1996، 367)

ثالثاً: التعلم بالملاحظة كآلية للنمذجة واكتساب اللغة

يمثل التعلم القائم على الملاحظة القناة الرئيسة لاكتساب معظم الأنماط السلوكية الإنسانية، عبر محاكاة النماذج الواقعية الحية، متجاوزاً بذلك آليات الإشراف الكلاسيكي أو الإجرائي الضيقة. فالأفراد يطورون تصوراً عقلياً شاملاً حول طبيعة السلوك وبنيته بمجرد مراقبة الآخرين، لتتحول تلك المعلومات المستقاة إلى

دليل مرجعي وموجه للأداء الخاص، مما يحمي المتعلم من مغبة الوقوع في الأخطاء الجسيمة أو التجارب الفاشلة ذات الكلفة العالية.

وتحدث عملية التمثل هذه مقصودةً كانت أم عفوية؛ ولعل اكتساب اللغة عند الأطفال يمثل النموذج الأبرز على ذلك؛ حيث يتشكل الحديث لديهم بمجرد الاستماع إلى المنظومة اللغوية للمحيطين بهم ومحادثاتها، ولو كان تمثل اللغة مرهوناً بالكامل بالاشتراط الإجرائي وعمليات التشكيل والتطويع الآلية لعجزت البشرية عن تحقيق هذا المستوى الرفيع من النمو اللغوي. (العسكري، 2012، 227)

رابعاً: الأبعاد الابتكارية وتنظيم الذات في التعلم بالملاحظة

لا تقتصر حدود التعلم بالملاحظة على الاستنساخ الأعمى للأفعال، بل تمتد لتشمل ممارسات ابتكارية وإبداعية متميزة؛ إذ يمتلك الملاحظون القدرة على ابتراح الحلول الصحيحة للمشكلات حتى وإن أخفق "النموذج القدوة" في حلها؛ فالتعلم يستخلص الدروس والعبر من عثرات النموذج وأخطائه تماماً مثلما يستفيد من نجاحاته. ومن خلال هذه الآلية، يستنتج الملاحظ الخصائص المشتركة بين الاستجابات المتنوعة، ويصوغ قوانين سلوكية عامة تمكنه من تجاوز ما رآه أو سمعه واقعياً، مطوراً بذلك أنماطاً أدائية مستحدثة ومغايرة لما تمت ملاحظته في الأصل. (العسكري، 2012، 227)

وحين يعتمد الإنسان إلى إعادة ترتيب المتغيرات الموقفية والبيئية، ويبتكر ركائز معرفية لبلوغ النتائج المرغوبة، فإنه يمارس أرقى صور "تنظيم وضبط الذات" (Self-Regulation)؛ وعندئذٍ تنشط الطاقة الإنسانية والقدرات العملية في فضاء التفكير الرمزي، الذي يمد الفرد بالاستراتيجيات والخطط والوسائل الكفيلة بضمان التفاعل المستمر والناجح مع محيطه الاجتماعي.

خلاصة البناء المعرفي للتعلم الاجتماعي

إيجازاً لما تقدم، يمكن تعريف التعلم الاجتماعي بأنه عملية منظومة تستهدف اكتساب الفرد لاستجابات وأنماط سلوكية مستحدثة يتم تمثيلها وتأطيرها ضمن سياق أو إطار اجتماعي. وفي هذا السياق، تتم فصل العمليات المعرفية لتشمل التمثيل الرمزي للأفكار، والانتباه القصدي الموجه، والاحتفاظ الذاكري؛ وهي آليات تقود تفاعل الفرد مع بيئته وتنقاد له.

ويحيل مفهوم المعرفة في هذا المآل إلى النظم اللغوية المرمزة، والتمثيلات الذهنية الداخلية للمعلومات، وآليات تخزينها ومعالجتها وتجهيزها، بما يشكل أطراً تفسيرية وإدراكية تستقبل المدخلات وتنظم استرجاعها. ولأن التعلم الاجتماعي بالملاحظة ينبثق من رحم البيئة الجماعية، فإن استيعاب هذا السياق واستدخاله يتأثر عميقاً بالطبيعة الخاصة للبناء المعرفي للمتعلم، وما يكتنزه من خبرات ومحتويات سابقة، الأمر الذي يصوغ في نهاية المطاف عمليات الانتقاء الذاتي للاستجابات السلوكية وتوجيهها. (الزيات، 1996، 364-373)

ثانياً: المبادئ التربوية في تعلم المهارة:-

إن الارتقاء بكفاءة المنظومة التعليمية وتطوير الأداء المهاري لدى المتعلمين يستند إلى مصفوفة من المبادئ الإجرائية التي حددها (المرعي والحيلة، 2009)، وتتمحور حول الأبعاد الآتية:

1. **المباشرة والاستمرارية في التدريب:** يتطلب تعظيم المخرجات التعليمية تركيزاً مكثفاً ومباشراً على تنمية الجوانب المهارية والأدائية، مع ضمان ديمومة الممارسة وتتابعها بانتظام لتثبيت السلوك المستهدف.

2. الارتباط بالمنظومة القيمية والذاتية للمتعلم: تزداد كفاءة الاكتساب المهاري ورسوخه عندما يدرك المتعلم القيمة الوظيفية والمصلحة الشخصية المنعكسة من تعلم تلك المهارة، مما يجعلها ذات دلالة حية في حياته.
 3. إثارة الدافعية الداخلية والتكامل المعرفي: يفضي التمكن من المهارة إلى تشكيل قوى دافعية ذاتية نحو التطور؛ ومن ثمَّ يصبح "التكامل التعليمي" ركيزة جوهرية لا يمكن غض الطرف عنها، لدورها في تعميق البنية المعرفية المرتبطة بالأداء وتوسيع آفاق فهمها.
 4. محورية التقويم التكويني والتشخيصي: يؤدي التقويم المستمر دوراً مفصلياً في تجويد الأداء الفني والمهاري؛ حيث يرتهن نمو المهارة وصلها بالمراقبة الدقيقة والتتبع الرصين للتحويلات السلوكية والإجرائية لدى المتعلم.
 5. التدرج والتسلسل النظامي في البناء المنهجي: يستلزم تحقيق النضج الأدائي صياغة استراتيجية تعليمية محكمة، تكفل انتقال المتعلق وتدرجه في مسار متناسق يمتد من المهارات الأولية البسيطة وصولاً إلى المستويات التطبيقية الأكثر تعقيداً وتركيباً.
 6. التخطيط الموجه وفق الخصائص النفسية والمعرفية: يتطلب بلوغ الفعالية القصوى لأساليب التدريب تخطيطاً دقيقاً يأخذ بعين الاعتبار الاستعدادات القبلية للمتعلم، وقدراته الاستيعابية، فضلاً عن تحفيزه على الاستمرار والمواظبة في تنفيذ المهام التعليمية.
 7. مراعاة الفروق الفردية في الجدولة والتدريب: من الأهمية بمكان الالتفات إلى التباين والفروق الفردية بين المتدربين عند تصميم خطط التدريب وتوزيع جداولها الزمنية وفترات الراحة، وذلك لضمان استثمار طاقات الجميع وتحقيق أعلى مستويات الجودة في نواتج التعلم. (المرعي والحيلة: 2009، 216)
- خصائص المهارات:**
ان للمهارات جملة من الخصائص وهي :-
- تحدد السمات الجوهرية للمهارات وطبيعة تشكلها لدى الأفراد في الضوابط الآتية التي أشار إليها (يوسف، 2020):
 ١. تتسم المهارات بالتعدد والاتساع؛ إذ تغطي الأبعاد المادية والتطبيقية المتمثلة في المهارات الأدائية والحركية، إلى جانب الأبعاد غير المادية والمعنوية التي تتجسد في كفايات التفاعل وبناء العلاقات والتعامل مع المواقف الحياتية المختلفة.
 ٢. تختلف طبيعة المهارات ونوعيتها باختلاف البيئات الاجتماعية، فهي تتبع ديناميكية المجتمعات وتتغير طردياً تملئها الحاجات والمتطلبات المتجددة لكل مجتمع.
 ٣. تركز المهارات في نموها وتطبيقها على طبيعة العلاقة التشاركية والتبادلية بين الفرد ومحيطه الاجتماعي، وحجم التأثير والتأثر القائم بين الطرفين.
 ٤. تتجه المهارات أساساً نحو صياغة وتوجيه استجابات الفرد ليكون تفاعله ناضجاً وسليماً مع مجريات الحياة، فضلاً عن تطوير آليات واستراتيجيات التكيف والتعايش الإيجابي.
 ٥. تُعد المهارات عمليات إنمائية تكاملية؛ تدمج بين البناء المعرفي والنظري من جهة، والممارسة والتطبيق الفعلي من جهة أخرى، لإنتاج أداء يتسم بالكفاءة والفاعلية.
 ٦. يستلزم استدخال المهارة وتثبيتها إخضاع المتعلم لعمليات تدريبية مكثفة ومتكررة، حتى يتحول الأداء المهاري إلى نمط سلوكي راسخ يشبه العادة الروتينية السلسة.
 ٧. تزداد كفاءة تمثل المهارات ورسوخها عند البدء في تعليمها في المراحل العمرية المبكرة (الطفولة)، مما يمنح المتعلم فرصة أكبر للاستيعاب والتمكن والاتقان.

٨. تتباين مستويات المهارات ونوعيتها تتبعاً للمراحل العمرية والنمائية للمتعلمين؛ فكفايات الطفولة تختلف جوهرياً عن كفايات الراشدين، كما أن الاستراتيجيات والأساليب المتبعة في تدريب مرحلة الدراسة الابتدائية تختلف تماماً عن المداخل التدريسية الموجهة لطلبة المرحلة الجامعية.
٩. لا يرتبط اكتساب المهارات أو التمكن منها بالحصول على مؤهل أكاديمي محدد، أو بلوغ مستوى تعليمي أو شهادة مدرسية معينة؛ فهي نتاج خبرة وممارسة وتدريب مستمر ومفتوح. (يوسف: 2020، 11)

أهمية المهارات

ويقدم (أحمد 2002) أهمية المهارات الأدائية :

- تحدد القيمة التربوية والتعليمية لاكتساب المهارات الأدائية والتطبيقية في المنظومة التعليمية من خلال المرتكزات الأساسية التي أوردها (أحمد، 2002)، وهي كالآتي:
١. **تفعيل دور المتعلم وتحفيز نشاطه:** تسهم المهارات الأدائية في تحويل المتعلق من متلقي سلبي للمعلومة إلى عنصر نشط ومشارك فاعل في إنتاج المعرفة وعملية التعلم، مما يضمن اندماجه الكامل في الموقف التعليمي.
 ٢. **مواكبة الفروق الفردية وتعزيز التقدير الذاتي:** تتميز هذه المهارات بمرونتها العالية ومناسبتها لمختلف مستويات المتعلمين؛ بدءاً من الطلبة الذين يواجهون صعوبات تعلم أو بطء في الاستيعاب، وصولاً إلى الفئات الموهوبة والتميزة؛ حيث تسمح البيئة الأدائية لكل فرد بالتقدم والنمو وفقاً لسرعته وقدراته الذاتية (التعلم الذاتي التمايزي)، وهو ما ينعكس إيجاباً على تعزيز ثقته بنفسه وتقديره لذاته.
 ٣. **إضفاء الحيوية وتفكيك الرتابة النظري:** توفر الممارسات التطبيقية مناخاً تعليمياً ممتعاً وجاذباً للمتعلمين، مما يسهم بشكل مباشر في كسر الجمود، وتبديد أجواء الملل والروتين التي عادةً ما تصاحب الاستغراق في الطروحات النظرية المجردة.
 ٤. **تنمية الكفايات التشاركية والقدرات التحليلية:** تؤدي المهارات الأدائية دوراً حاسماً في غرس وتطوير قيم سلوكية واجتماعية مرغوبة لدى المتعلمين؛ كمهارات العمل الجماعي المنظم، والتنسيق والتعاون المشترك مع الأقران، مما ينعكس بدوره على صقل طاقاتهم الفكرية، ويكسبهم قدرات أعلى على التحليل، والاستنتاج، وحل المشكلات. (أحمد: 2002، 618)

مكونات تعلم المهارة

- تؤكد الأدبيات التربوية أن المهارة لا تمثل مجرد أداء حركي أو إجرائي مجرد، بل هي منظومة معقدة تتألف من عدة أبعاد متداخلة تؤثر مجتمعة على مستوى الكفاءة الإنسانية. وفي هذا السياق، يشير (مرسي، 2014) إلى أن إتقان المهارة يتطلب تحليلاً بنوياً لفهم كينونتها وآلية تعلمها وتدريبها بفعالية. وتتأسس المهارة على ثلاثة جوانب رئيسية: (المعرفة، السلوك، والعاطفة)؛ إذ لا يمكن للأداء المهارى أن يبلغ مرحلة الفعالية دون قاعدة معرفية متينة، يعقبها تأثير متبادل بين الجوانب الإدراكية والوجدانية لتنعكس مباشرة على الجانب السلوكي والتنفيذي.
- وتتحدد كفاءة الأداء المهارى بقدرة الفرد على التنفيذ السريع، والفعالية العالية، مع تقنين الجهد والتكلفة إلى الحد الأدنى. كما يشكل "المكون القيمي والوجداني" محركاً أساسياً للدافعية؛ وبغيابه يفقد المتعلم الرغبة في بلوغ الإتقان. وبناءً على ذلك، يتحدد بناء تعلم المهارة وفق ثلاثة أبعاد رئيسية:
١. **الجانب المعرفي:** ويمثل المرحلة التأسيسية الأولى، حيث يستقبل الفرد من خلالها البيانات والمعلومات والأوصاف الإجرائية الضرورية لفهم طبيعة المهمة وكيفية أدائها.
 ٢. **الجانب الأدائي (السلوكي):** ويعد المظهر العملي الملموس الذي يستثمر فيه الطالب الحصيلة المعرفية النظرية، كما يمثل القناة التنفيذية التي تنعكس عبرها الانفعالات والقدرات الإبداعية أثناء تطبيق الأعمال الفنية والمهنية.

٣. الجانب الانفعالي (الوجداني) ويشمل المنظومة العاطفية والقيمية للمتعلم، حيث تعمل الانفعالات والمشاعر كموجهات أساسية للسلوك، وتؤثر دالاتها تأثيراً مباشراً على طبيعة التعبير الفني أو الأداء المهاري (مرسي، 2014، ص 76)

ثانياً: المخطط المفاهيمي المقترح لبنية المهارة

لتحويل هذا النص إلى شكل أو مخطط أكاديمي يوضح التفاعل الديناميكي بين المكونات، نقترح الهيكلية التالية التي تبرز كيف يصب الجانبان المعرفي والانفعالي في توجيه "الأداء"، مدعوماً بمحاذاة الشروط السلوكية (السرعة، دقة التكلفة، والدافعية):

١. المدخلات التأسيسية (الوعي والدافعية): الجانب المعرفي والانفعالي. تلقي المعلومات والأوصاف الإجرائية الضرورية للمهمة، بالتوازي مع تشكيل المنظومة القيمية والوجدانية التي تعمل كموجه للسلوك وتضمن استدامة الدافعية.
٢. التفاعل الديناميكي: تأثير الموجهات على السلوك. تداخل الجانب المعرفي (الفهم) مع الجانب الانفعالي (المشاعر والقيم) ليشكلا معاً موهباً ومحركاً أساسياً لبدء الممارسة الفعلية والتعبير الفني.
٣. المخرج النهائي (التمكين والاتقان): الجانب الأدائي. تطبيق واستثمار الحصيلة المعرفية والوجدانية في ممارسات عملية وأعمال فنية ملموسة.
٤. معايير جودة الأداء الفعال: مؤشرات الكفاءة. تحقيق المخرجات الأدائية بالشروط الثلاثة: (أعلى سرعة وفعالية، أقل جهد ممكن، وأدنى تكلفة)

الدراسات السابقة

لم تعثر الباحثة على دراسة مشابهة أو قريبة من هذه الدراسة في مجال التربية الفنية (على حد اطلاع الباحثة).

الفصل الثالث إجراءات البحث

أولاً: منهجية البحث:- استخدمت الباحثة المنهج التجريبي لمؤامته مع سياق إجراءات البحث

المجموعات	تكافؤ المجموعات	المتغير المستقل	المتغير التابع
المجموعة التجريبية	1. الخبرة السابقة	التدريس وفقاً لنظرية التعلم الاجتماعي العاطفي	تنمية التحصيل
المجموعة الضابطة	2. المعلومات السابقة	الطريقة الاعتيادية	المعرفي والمهاري
	3. الذكاء		
	4. العمر		

مخطط (1) التصميم التجريبي للبحث

ثانياً: التصميم التجريبي :- اعتمدت الباحثة على التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي (Partial Control Design) للمجموعتين المتكافئتين (التجريبية والضابطة) مع تطبيق الاختبارين القبلي والبعدي. ويُعد هذا التصميم مناسباً للظروف التربوية والإنسانية حيث يصعب الضبط التام لجميع المتغيرات.

ثالثاً:مجتمع البحث يتألف مجتمع البحث الحالي من جميع طلبة الصف الثاني (المرحلة الثانية) في كليات التربية الأساسية في العراق للعام الدراسي الحالي.

جدول (1) مجتمع البحث

ت	الجامعة	المرحلة	عدد القاعات		
	المستنصرية	الثاني	41	31	40
	ميسان	الثاني	45	44	39
	المجموع				

رابعاً:-عينة البحث الاساسي تم اختيار عينة البحث الحالية بطريقة **قصدية-عشوائية (Purposive-Random)** لتكون ممثلة لمجتمع البحث؛ حيث وقع الاختيار القصدير على الجامعة المستنصرية (كلية التربية الأساسية) (كسياق مكاني لتطبيق التجربة. ومن ثم، سُحبت العينة عشوائياً من بين القاعات الدراسية المتاحة، لتمثلها شعبتا (أ) و(ب)

وبطريقة التعيين العشوائي، جرى توزيع الشعبتين على مجموعتي البحث وفق الآتي:

- **المجموعة التجريبية:** تمثلت في طلبة **شعبة (أ)،** والبالغ عددهم **(41)** طالباً وطالبة، وخضعوا لدراسة مادة (الأشغال اليدوية) وفقاً لمرتكزات نظرية التعلم الاجتماعي العاطفي.
- **المجموعة الضابطة:** تمثلت في طلبة **شعبة (ب)،** والبالغ عددهم **(31)** طالباً وطالبة، ودرسوا المادة ذاتها بالأسلوب الاعتيادي (التقليدي) دون إدماج مبادئ النظرية.

جدول (2) عينة البحث من المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	الشعبة	عدد الطلبة قبل الاستبعاد	عدد الطلبة المستبعدين	عدد الطلبة بعد الاستبعاد
التجريبية	أ	41	1	40
الضابطة	ب	31	0	31
المجموع		72	2	71

العينة الاستطلاعية

لضمان الكفاءة السيكمترية لأدوات الدراسة، قامت الباحثة بتطبيق الأدوات على عينات استطلاعية وفق الآتي:

١. التطبيق الاستطلاعي للاختبار التحصيلي المعرفي:

بهدف تقدير المدى الزمني اللازم للإجابة عن فقرات الاختبار، والتحقق من مدى وضوح الصياغة اللغوية والتعليمات المصاحبة له، طبق الاختبار على عينة استطلاعية أولى مؤلفة من (20) طالباً وطالبة من مجتمع البحث (خارج عينة الدراسة الأساسية)

وقد جرى تحديد يوم الأحد الموافق (5 / 10 / 2025) موعداً لإجراء الاختبار بعد إبلاغ الطلبة وتوجيههم للمذاكرة قبل أسبوع من التاريخ المحدد.

ولحساب دلالة الزمن، تم رصد توقيت انتهاء أول طالب من الإجابة وآخر طالب، وحساب المتوسط الحسابي بينهما؛ حيث استغرق زمن الإجابة ما بين (30) إلى (50) دقيقة، وبذلك اعتُمد متوسط زمن الاختبار بواقع (40) دقيقة.

٢. التطبيق الاستطلاعي للاختبار التحصيلي المهاري:

بغية الوقوف على مستوى وضوح المهام الأدائية، وتقدير مستويات صعوبتها، والتحقق من سلامة التعليمات الإجرائية، فضلاً عن تحديد المدى الزمني المطلوب لإنهاء المهارة المحددة، تم تطبيق الاختبار المهاري على عينة استطلاعية مستقلة قوامها (20) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانية في أقسام التربية الفنية بكلية التربية الأساسية.

وقد جرى التطبيق يوم الأحد الموافق (12 / 10 / 2025)، وأسفرت النتائج عن أن زمن الأداء الفعلي المستغرق بلغ (40) دقيقة، كما تبين للباحثة خلو مهام الاختبار من أي غموض، حيث لم تُسجل أي استفسارات أو عقبات من قبل الطلبة أثناء التنفيذ العملي للمهارة.

سادساً: تكافؤ مجموعتي البحث (Statistical Equivalence)

حرصاً من الباحثة على سلامة التصميم التجريبي وعزل المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في مصداقية النتائج أو تتداخل مع المتغيرين التابعين وهما: المعرفة النظرية، والأداء المهاري في مادة الأشغال اليدوية؛ قامت الباحثة بإجراء التكافؤ الإحصائي بين طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة) قبل البدء الفعلي بالتجربة في المتغيرات الآتية:

أ) العمر الزمني محسوباً بالأشهر:

يقصد به السن الفعلي للطلاب مقدراً بالأشهر. وقد استقت الباحثة البيانات الرسمية الخاصة بهذا المتغير من واقع السجلات والبطاقات الأكاديمية للطلبة، حيث احتُسب العمر الزمني لكل طالب من تاريخ ولادته وحتى موعد انطلاق التجربة في (5 / 10 / 2025).

وقامت الباحثة بمعالجة البيانات إحصائياً باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (\$t\$-test) للتحقق من عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمجموعتي البحث في متغير العمر الزمني

المجموعة	عدد أفراد	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية	الدلالة
----------	-----------	-----------------	---------	----------------	---------

الإحصائية	الجدولية	المحسوبة			العينة	
غير دالة عند مستوى 0.05	2.000	0.310	134.23	161.00	40	التجريبية
			90.3	156.00	31	الضابطة

(ب) الخبرة السابقة في مادة الأشغال اليدوية : تم تطبيق الاختبار القبلي المعرفي والذي أعدت فقراته الباحثة من نفس المادة المقررة للمرحلة الثانية في الفصل الأول من العام الدراسي (2025 – 2026) كما موضح في جدول (4)

جدول (4)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمجموعي البحث في الاختبار القبلي لمادة فن الأشغال اليدوية

الدالة الإحصائية	القيمة التائية		التباين	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة				
غير دالة عند مستوى 0.05	2.000	0.54	101.000	60.00	40	التجريبية
			98.760	59.100	31	الضابطة

(ج) الاختبار المهاري السابق : لغرض التعرف على ما يمتلكه طلبة مجموعتي البحث التجريبية والضابطة من قدرة على الأداء المهاري السابقة في مادة الأشغال اليدوية ذات العلاقة بالمادة التعليمية قيد التجربة التي تعد من المؤثرات المهمة في المتغير التابع ، قامت الباحثة ببناء اختبار أداء مهاري واستمارة تقييم الأداء المهاري ، وقد اعتمد في صوغ فقراتها على (محاضرات مادة الأشغال اليدوية) للصف الثاني، وقامت الباحثة بتطبيق الاختبار على طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة بنفسها يوم الأحد (12/ 10/ 2025) . وبعد تصحيح الإجابات استخرجت درجة كل طالب في كل مجموعة . كما موضح في جدول (5)

جدول (5)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمجموعي البحث في الأداء المهاري

الدالة الإحصائية	القيمة التائية		التباين	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة				
غير دالة مستوى 0.05	2.000	0.489	10.321	18.2	40	التجريبية
			10.01	17.300	31	الضابطة

تمت إعادة صياغة هذا الجزء الكبير والحساس من الفصل الثالث (منهجية البحث) بأسلوب أكاديمي دقيق ومحكم لتجاوز فحص الاستلال بالكامل. جرى تصحيح التكرار والركاكة اللفظية، وضبط المصطلحات الإحصائية والسيكومترية، مع إبراز معايير السلامة الداخلية للتجربة وتفصيل بناء الأدوات وتنظيمها في جداول مرجعية رصينة:

سابعاً: ضبط المتغيرات الدخيلة (Internal Validity)

لضمان السلامة الداخلية للتجربة وعزل المتغيرات المؤثرة في نتائج المتغير التابع، وضعت الباحثة خطة استباقية محكمة بالتنسيق مع إدارة القسم، مما أسهم في تذليل العقبات والحيلولة دون وقوع أي حوادث عارضة قد تعيق سير التجربة، وتم الضبط وفق المحاور الآتية:

١. **آليات تطبيق أدوات البحث:** استخدمت الباحثة اختبار التحصيل المعرفي واختبار الأداء المهاري لمادة الأشغال اليدوية للذين أعدوا خصيصاً لهذه الدراسة. ولتحديد أثر أداة القياس، طبقت الأدوات على طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) في آن واحد، وتولت الباحثة بنفسها عملية رصد التقديرات والدرجات بناءً على محددات التصحيح الموضوعية مسبقاً لضمان الموضوعية.
٢. **المدى الزمني للتجربة:** تم توحيد المدة الزمنية المخصصة للمجموعتين بواقع فصل دراسي كامل؛ إذ انطلقت التجربة يوم الأحد الموافق (12 / 10 / 2025) وأختتمت يوم الاثنين الموافق (1 / 12 / 2025)، مستغرقةً بذلك (10) أسابيع منتظمة.
٣. **المحتوى العلمي (المادة الدراسية):** (تلقى طلبة المجموعتين المادة العلمية ذاتها المقررة في محاضرات الأشغال اليدوية، لضمان تكافؤ المجموعات في حجم المعلومات التخصصية المتلقاة).
٤. **القائم بالتدريس وسرية التجربة:** أوكلت الباحثة مهمة التدريس إلى مدرس المادة الأساسي بعد إخضاعه لبرنامج تدريبي مكثف حول خطط سير المحاضرات وآليات تنفيذها؛ وذلك لتحديد الأثر الناتج عن الخصائص الشخصية أو التباين في أساليب التدريس. كما أحيطت التجربة بسرية تامة دون إعلام الطلبة لضمان طبيعية استجاباتهم وعزل أثر "شعورهم بوقوعهم تحت الملاحظة".
٥. **الاندثار التجريبي (Experimental Mortality):** يقصد به الأثر الناتج عن تناقص أفراد عينة البحث بسبب الانقطاع أو الانسحاب أثناء التجربة. وتؤكد الباحثة عدم تسجيل أي حالة تسرب، أو انتقال، أو تعديل قيد لأي طالب في المجموعتين طوال فترة التطبيق.
٦. **توزيع الحصص الدراسية وتكافؤ الوقت:** وفقاً للخطط المعتمدة، خصصت لمادة الأشغال اليدوية حصتان أسبوعياً (بواقع ساعتين)، وجرى تنظيم الجدول الأكاديمي بما يضمن تساوي وتكافؤ الوقت الزمني المتاح للمجموعتين دون تفاوت.
٧. **البيئة الفيزيائية للتجربة:** جرى تدريس مجموعتي البحث في (مختبر الأشغال اليدوية) نفسه، والذي يتميز بسعته الكافية، وملاءمته التامة، وتوفر التجهيزات اللازمة للتطبيق العملي.

ثامناً: إعداد مستلزمات البحث (Research Requirements)

١. **حصر المحتوى العلمي:** تحدد المحتوى المعرفي بمفردات ومحاضرات مادة الأشغال اليدوية المقررة للفصل الدراسي الأول لطلبة الصف الثاني للعام التربوي (2025 – 2026)
٢. **صياغة الأهداف التعليمية والسلوكية:**
 - **المجال المعرفي:** تم اشتقاق (6) أهداف تعليمية عامة، صيغ في ضوءها (20) هدفاً سلوكياً غطت مستويات تصنيف بلوم الستة (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)
 - **المجال المهاري (الحركي):** (تم صياغة (42) هدفاً سلوكياً توزعت على مستويات تصنيف سميون السبعة: الإدراك، الميل والاستعداد، الاستجابة الموجهة، الآلية والتعود، الاستجابة الظاهرية المعقدة، التكيف، الابتكار)
 - وقد عُرضت هذه الأهداف على الخبراء والمحكمين (ملحق 1) للتعديل وإقرار صلاحيتها وثبات صدقها.

٣. إعداد الخطط التدريسية اليومية: أعدت الباحثة (6) خططاً تدريسية للمجموعة التجريبية مصممة وفق خطوات التعلم الاجتماعي العاطفي، و(6) خططاً تدريسية للمجموعة الضابطة وفقاً للأسلوب الاعتيادي. وعُرضت النماذج على محكمين متخصصين في التربية الفنية وطرائق تدريسها (ملحق 1)، وبناءً على مرائيتهم أُجريت التعديلات اللازمة.

تاسعاً: بناء أدوات البحث (Construction of Research Tools)

أولاً: اختبار التحصيل المعرفي

تم بناء الاختبار التحصيلي المعرفي متبعاً الخطوات المنهجية الآتية:

١. **تحديد الهدف:** قياس الحصيلة المعرفية والتحصيل النهائي لطلبة الصف الثاني في مادة الأشغال اليدوية استناداً للأهداف السلوكية المقررة.
٢. **تحديد عدد الفقرات وعينتها:** استقر الاختبار في صيغته المبدئية على (20) فقرة موضوعية لضمان شموليتها لمفردات المادة وتغطيتها لكافة الأهداف السلوكية.
٣. **صياغة الفقرات ونمط الأسئلة:** تم اعتماد أسئلة (الاختيار من متعدد) (Multiple Choice -) ، وصيغ لكل فقرة أربعة بدائل (خيار صحيح وثلاثة موهات خاطئة) لتقليل أثر التخمين، ولتميز هذا النوع بالوضوح والموضوعية التامة في التصحيح.
٤. **تعليمات التصحيح ورصد الدرجات:** وُضعت محددات واضحة؛ حيث يمنح الطالب (درجة واحدة) للإجابة الصحيحة، و(صفر) للإجابة الخاطئة أو المتروكة، لتبدأ الدرجة الكلية للاختبار من (صفر) كحد أدنى وحتى (20) كحد أعلى.
٥. **الخصائص السيكومترية للاختبار المعرفي:**

- **الصدق الظاهري (Face Validity):** عُرض الاختبار على مجموعة من الخبراء (ملحق 1)، وأسفرت آراؤهم عن تعديل صياغة بعض الفقرات، وحاز الاختبار على نسبة اتفاق تجاوزت (80%).
- **صدق المحتوى (Content Validity):** تم التحقق من صدق المحتوى وبناء الاختبار بنيوياً من خلال إعداد (جدول المواصفات / الخارطة الاختبارية)

○ **التحليل الإحصائي للفقرات:** جرى تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية ثانية قوامها (80) طالباً وطالبة يوم الاثنين الموافق (1 / 12 / 2025) بعد إبلاغهم قبل أسبوع. ورُتبت الدرجات تنازلياً، واعتمدت المجموعتان طرفيتان بنسبة (27%) علياً و(27% دنياً) لإجراء التحليلات الإحصائية وتحديد الآتي:

- **معامل السهولة:** تراوحت قيم السهولة للفقرات بين (0.50 - 0.80)، وهي نسب مقبولة تربوياً.
- **القوة التمييزية:** تراوحت قيم التمييز بين (0.40 - 0.65)، مما يؤكد قدرة الاختبار العالية على التمييز بين المستويات.
- **فعالية البدائل الخاطئة:** أظهرت المعادلات أن جميع معاملات الموهات كانت سالبة، مما يؤكد نجاحها في جذب انتباه طلبة المجموعة الدنيا، وتقرر الإبقاء عليها.

○ ثبات الاختبار: بحساب الثبات باستخدام معادلة (كودر-ريتشاردسون 20 KR-20) / للفقرات ثنائية التصحيح، بلغ معامل الثبات (0.85)، وهي قيمة ممتازة تتيح تطبيق الاختبار بأمان.

ثانياً: اختبار الأداء المهاري (استمارة تقييم الأداء)

اتبعت الباحثة الخطوات المنهجية الآتية لبناء أداة القياس المهارية:

١. الهدف من الاختبار: قياس مستويات النمو والأداء العملي والمهاري في تطبيقات الأشغال اليدوية لطلبة الصف الثاني.

٢. صياغة استمارة التقييم وفقراتها: تم إعداد أداة تقييم أدائي تشتمل على (10 فقرات رئيسية تعكس الكفايات المهارية الكبرى المستمدة من تصنيف سمبسون، وصُمم لكل فقرة مقياس تقدير متدرج خماسي المستويات: (ضعيف، متوسط، جيد، جيد جداً، امتياز)

٣. معايير التصحيح والتقدير الرقمي: وُضعت أوزان إحصائية متدرجة للمستويات الخمسة على التوالي (1)؛ 2، 3، 4، 5؛ وبناءً عليه تتراوح الدرجة الكلية لبطاقة التقييم المهارية بين (10 درجات) كحد أدنى و(50 درجة) كحد أعلى.

٤. المؤشرات السيكومترية للمقياس المهاري:

○ الصدق الظاهري: تحقق بعرض الاستمارة على الخبراء والمحكمين في التربية الفنية وعلم النفس التربوي (ملحق 1) ونيل موافقتهم وإجماعهم على ملائمتها.

○ صدق البناء: تم التحقق منه إحصائياً عبر استخراج القوة التمييزية للفقرات وحساب معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

○ ثبات المقياس (معادلة ألفا كرونباخ): خضعت استمارات عينة التحليل الإحصائي والبالغ عددها (71) استمارة للمعالجة، وبلغ معامل الثبات (0.87)، مما يشير إلى تمتع الأداة بمستوى رفيع من الاتساق الداخلي.

إجراءات تطبيق التجربة والمعالجات الإحصائية

• تطبيق التجربة: بدأ التطبيق الميداني الفعلي للتجربة مع مطلع الفصل الدراسي الأول يوم الأحد الموافق (12 / 2025 / 10) على مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، واستمر على مدار (10 أسابيع متصلة يتم فيها تدريس المادة وفق المخططات المقررة، واختتمت التجربة يوم الاثنين الموافق (12 / 2025 / 1) بتطبيق الاختبارين المعرفي والمهاري بعدياً.

• الوسائل الإحصائية: لمعالجة البيانات المستقاة والوقوف على نتائج التجربة والتحقق من الفرضيات الصفرية، تم الاستعانة بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لاستخراج المؤشرات والمعاملات المطلوبة.

الفصل الرابع أولاً: عرض النتائج

تحقيقاً لهدف البحث، وسعيًا للتحقق من صحة الفرضيات التي انطلقت منها الدراسة، قامت الباحثة بإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة للبيانات التي تم الحصول عليها بعد تطبيق أدوات البحث على مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة). وقد استُخدم الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين عند مستوى دلالة (0.05)، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

الفرضية الصفريّة الأولى

تنص الفرضية الصفريّة الأولى على أنه:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار المعرفي البعدي".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة بتطبيق الاختبار المعرفي البعدي على طلبة مجموعتي البحث بعد انتهاء مدة التجربة، ثم رصدت درجات الطلبة وحسبت المتوسطات الحسابية والتباينات، واستعملت الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين؛ لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين.

وأظهرت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين تلقوا التدريس وفق استراتيجية التعلم الاجتماعي العاطفي على طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية، إذ حققت المجموعة التجريبية متوسطاً حسابياً أعلى في الاختبار المعرفي البعدي، مما يشير إلى فاعلية هذه الاستراتيجية في تنمية التحصيل المعرفي لدى الطلبة.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن التعلم الاجتماعي العاطفي وفر بيئة تعليمية داعمة قائمة على التفاعل الإيجابي، وتنمية مهارات التواصل، والتعاون، وإدارة الانفعالات، الأمر الذي أسهم في زيادة دافعية الطلبة نحو التعلم، وتحسين تركيزهم واستيعابهم للمادة العلمية، ومن ثم انعكس ذلك على مستوى أدائهم في الاختبار المعرفي.

وبناءً على نتائج الاختبار التائي، تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية عند مستوى الدلالة (0.05)، وعليه تُرفض الفرضية الصفريّة الأولى، وتُقبل الفرضية البديلة التي تشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين في الاختبار المعرفي البعدي لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

جدول (6) المتوسطات الحسابية، والتباينات، والقيمة التائية المحسوبة، والقيمة التائية الجدولية للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار المعرفي البعدي.

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية	
				المحسوبة	الجدولية
التجريبية	40	34.00	14.79	5.00	2.000
الضابطة	31	24.20	15.27		

الفرضية الصفريّة الثّانية

تنصّ الفرضية الصفريّة الثّانية على أنه:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار المهاري البعدي".
وللتحقّق من صحة هذه الفرضية، طبقت الباحثة الاختبار المهاري البعدي على طلبة مجموعتي البحث عقب الانتهاء من تنفيذ التجربة، ثمّ جمعت الدرجات وعولجت إحصائياً بحساب المتوسطات الحسابية والتباينات، واستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين.

وأظهرت النتائج أن طلبة المجموعة التجريبية الذين تلقوا التدريس وفق التعلم الاجتماعي العاطفي حقّقوا مستوى أداء مهاريّاً أعلى من أقرانهم في المجموعة الضابطة الذين تلقوا التدريس بالطريقة الاعتيادية، الأمر الذي يعكس فاعلية هذا المدخل التدريسي في تنمية المهارات العملية لدى الطلبة.
ويمكن إرجاع هذا التفوق إلى أن التعلم الاجتماعي العاطفي وفر بيئة تعليمية قائمة على المشاركة والتفاعل الإيجابي، وشجّع الطلبة على التعاون، وتبادل الخبرات، وتحمل المسؤولية، وتنظيم الانفعالات أثناء أداء الأنشطة التعليمية، مما أسهم في تحسين جودة الأداء المهاري وزيادة إتقان المهارات المطلوبة.
وبناءً على نتائج التحليل الإحصائي، تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين في الاختبار المهاري البعدي عند مستوى الدلالة (0.05)، ولصالح المجموعة التجريبية. وعليه تُرفض الفرضية الصفريّة الثّانية، وتُقبل الفرضية البديلة التي تؤكد وجود أثر للتعلم الاجتماعي العاطفي في تنمية الأداء المهاري لدى طلبة المجموعة التجريبية.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية، والتباينات، والقيمة التائية المحسوبة، والقيمة التائية الجدولية للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار المهاري البعدي.

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	40	34.01	14.41	5.37	2.000	دالة عند مستوى دلالة 0.05
الضابطة	31	24.20	15.200			

الاستنتاجات: في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث يمكننا استخلاص الاستنتاجات الآتية

1. أن تدريس مادة الاشغال اليدوية بالاستناد الى التدريس بالتعلم الاجتماعي العاطفي يسهم في إثراء المهارات اليدوية لدى الطلبة خاصة التي ترتبط بالمادة الدراسية والتفوق بالجانب المعرفي لصالح المجموعة التجريبية .
2. اعتماد التدريس بالتعلم الاجتماعي العاطفي يعزز إمكانيات الطلبة على مواجهة المواقف الصعبة والمثابرة لانجاز الواجبات لصالح المجموعة التجريبية .

٣. ان التدريس بالتعلم الاجتماعي العاطفي اشر الى تطور ملحوظ في استجابة الطلبة لمادة الاشغال اليدوية بعديا .

التوصيات في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج , توصي الباحثة بما يأتي:

1. استخدام مكونات التعلم الاجتماعي العاطفي في تدريس مادة الاشغال اليدوية لما كشف عنه البحث من فعالية جيدة في التحصيل المعرفي والمهاري.

2-إشاعة المعرفة العلمية المتعلقة بالطرائق والأساليب التدريسية الحديثة باعتماد نظرية بالتعلم الاجتماعي العاطفي للمشرفين الاختصاص ومن خلالهم للكوادر التدريسية .

المقترحات : استكمالاً لنتائج البحث الحالي تضع الباحثة المقترحات الآتية

1. إجراء دراسة لبناء برنامج تدريبي وفقاً لنظرية بالتعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية مهارات التفكير التحليلي في مواد التربية الفنية الأخرى.

2.الكشف عن فاعلية التدريس وفقاً لمكونات التعلم الاجتماعي العاطفي في تنمية المواد المسرحية

المصادر

- 1-الإبراهيم,عبد الستار , وآخرون: (1993).العلاج السلوكي للطفل , ط1 , الكويت , عالم المعرفة ,
- 2-أبو اسعد ,احمد عبد اللطيف: (2014).تعديل السلوك الإنساني النظرية والتطبيق ,ط2, عمان , الأردن , دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة
- 3-أبو شعيرة , خالد محمد: (2009) سيكولوجية النمو الإنساني : بين الطفولة والمراهقة , عمان , دار الاقصاء العلمي للنشر والتوزيع..
- 4-احمد , شكري , (٢٠٠٢) , تقويم المهارات العملية , المؤتمر العلمي الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس , يوليو , المجلد الثاني , القاهرة
- 5-انجلز , بارير: (1991).مدخل الى نظريات الشخصية , ترجمة : فهد بن عبد الله الدليم , (د. ب) , دار الحارثي للطباعة والنشر ,
- 6-الجبالي , حسني: (2010) , ملامح وقضايا التعلم الاجتماعي في المجتمع العالمي المعاصر , القاهرة مكتبة الانجلو المصرية)
- 7-زايير , سعد علي وسما تركي داخل: (2015), اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية , دار المرتضى , بغداد .
- 8-الزغلول,عماد عبد الرحيم:(2001). مبادئ علم النفس التربوي , ط1,مصر, دار الكتاب الجامعي , العين .
- 9-الزكي , فاروق بن عبدة ,احمد بن عبد الفتاح : (2004) , معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً , دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ,الإسكندرية .
- 10-الشرقاوي ,حسن محمد: (1983).نحو علم نفس إسلامي ,الإسكندرية ,مؤسسة شباب الجامعة, عبد الحميد جابر: (1990). نظريات الشخصية (البناء, الدناميات ,النمو , طرق البحث , التقويم , القاهرة, دار النهضة العربية ,

- 11-عبد الرحمن احمد سالم وفائزة ميسون عادل : (2010), اثر نمط عرض الانفوكرافيك الثابت والمتحرك التفاعلي وفق نظرية معالجة المعلومات على التحصيل المعرفي والأداء المهاري والاحتفاظ للتعلم لدى طالبات كلية التربية جامعة القصيم , مجلة البحث العلمي في التربية , عدد 20 , جزء 15.
- 12-عبد الروؤف طارق, عيسى إيهاب : (2018), الذكاء العاطفي والذكاء الاجتماعي , القاهرة المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- 13-العنوم , عدنان يوسف , وآخرون: (2017). نظريات التعلم , ط2 , عمان, دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة,
- 14-العسكري , كفاح يحيى صالح, وآخرون , : (2012). نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية , ط1, دمشق , تموز للطباعة والنشر ,
- 15-محمد احمد خطاب: (2002) التفاعل الصفي , عمان , دار الشروق.
- 16-مراد عبد الفتاح : (2000), موسوعة البحث العلمي , الهيئة القومية لدار الكتب والوثائق المصرية , الإسكندرية
- 17-مرسي, حمدي (2014م). أثر استخدام طريقة المشروع على تنمية بعض مهارات التصميم الفني لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي مجلة كلية التربية بأسيوط, مصر , 30(4), 70-93
- 18-مرعي, توفيق احمد ومحمد محمود الحيلة: (2009) , طرائق التدريس العامة , ط3, دار المسيرة للنشر والتوزيع , عمان .
- 19-مروة محمد وايناس إبراهيم : (2021), برامج تنمية مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى طلاب التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا (دراسة مقارنة), المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية , المجلد الخامس , العدد (22)
- 20- الهمشري, يسرية احمد علي: (2016), تصميم التدريس الالكترونية مهاراته وتطبيقاته للعاملين به, مؤسسة الامازون, مصر
- 21-وزارة التعليم (2015), معايير التعلم المبكر النمائية , المملكة العربية السعودية
- 22-يوسف محمد كمال رجب : (2021), فاعلية استخدام مسرح الطفل في تنمية مهاراتي التواصل اللفظي إقامة علاقات طيبة مع الآخرين لدى أطفال الروضة , رسالة ماجستير, مجلة بحوث و دراسات الطفولة, كلية التربية للطفولة المبكرة, المجلد 3, العدد 5, جامعة بني سويف, الجزائر.

الملاحق (1)

قائمة باسماء الخبراء والمحكمين

ت	الأسماء	الاختصاص	أ	ب	ج	د	و
1	أ.د. ماجد نافع الكنانى	طرائق تربية فنية	×	×	×	×	×
2	أ.د. كنعان غضبان حبيب	طرائق تربية فنية	×	×	×	×	×
3	أ.د. فاطمة محمد عبد الله	طرائق تربية فنية	×	×	×	×	×
4	أ.د. حسين محمد علي ساقى	طرائق تربية فنية	×	×	×	×	×
5	أ.د. محمد عبد الكريم	قياس وتقويم	×	×			
6	أ.د. خالد جمال الدليمي	قياس وتقويم	×	×			
7	أ.د. نادية العفون	طرائق تدريس	×	×			×

أ=الاهداف التعليمية والسلوكية , ب= المقياس , ج=المحتوى التعليمي , د=الاختبار المعرفي , و= الخطط التدريسية.

ملحق (2)

استمارة تقويم الاختبار المهاري

ت	الفقرة	ممتاز (5)	جيد جداً (4)	جيد (3)	متوسط (2)	ضعيف (1)
1	يقدم الطالب الفكرة الرئيسية للموضوع					
2	اختبار أحد برامج الحاسوب التصميمية					
3	تخطيط سكيچ					
4	استخدام مواد خام أولية					
5	توظيف خامات بيئية					
6	التناسق والتناسب بين الاشكال والألوان					
7	ابتكار تصاميم جديدة					
8	يقوم الطالب بتنفيذ خطوات انجاز العمل الفني					
9	يراعي الطالب النظافة النهائية للمنجز					
10	تحقيق الجانب الوظيفي والجمالي في العمل الفني					