

مجلة جامعة حمص

سلسلة العلوم التربوية



مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 48 . العدد 15

1448 هـ - 2026 م

الأستاذ الدكتور طارق حسام الدين رئيس جامعة حمص

المدير المسؤول عن المجلة

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

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

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

رئيس تحرير مجلة جامعة حمص

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

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

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

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

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة حمص

الأوراق المطلوبة:

- 2 نسخة ورقية من البحث بدون اسم الباحث / الكلية / الجامعة) + CD / word
من البحث منسق حسب شروط المجلة.
- طابع بحث علمي + طابع نقابة معلمين.
- إذا كان الباحث طالب دراسات عليا:
يجب إرفاق قرار تسجيل الدكتوراه / ماجستير + كتاب من الدكتور المشرف بموافقة
على النشر في المجلة.
- إذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية:
يجب إرفاق قرار المجلس المختص بإنجاز البحث أو قرار قسم بالموافقة على اعتماده
حسب الحال.
- إذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية من خارج جامعة البعث :
يجب إحضار كتاب من عمادة كليته تثبت أنه عضو بالهيئة التدريسية و على رأس عمله
حتى تاريخه.
- إذا كان الباحث عضواً في الهيئة الفنية :
يجب إرفاق كتاب يحدد فيه مكان و زمان إجراء البحث ، وما يثبت صفته وأنه على رأس
عمله.
- يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (العلوم الطبية والهندسية والأساسية
والتطبيقية):
عنوان البحث .. ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).
- 1- مقدمة
- 2- هدف البحث
- 3- مواد وطرق البحث
- 4- النتائج ومناقشتها .
- 5- الاستنتاجات والتوصيات .
- 6- المراجع.

- يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (الآداب - الاقتصاد - التربية - الحقوق - السياحة - التربية الموسيقية وجميع العلوم الإنسانية):
- عنوان البحث .. ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).
- 1. مقدمة.
- 2. مشكلة البحث وأهميته والجديد فيه.
- 3. أهداف البحث و أسئلته.
- 4. فرضيات البحث و حدوده.
- 5. مصطلحات البحث و تعريفاته الإجرائية.
- 6. الإطار النظري و الدراسات السابقة.
- 7. منهج البحث و إجراءاته.
- 8. عرض البحث و المناقشة والتحليل
- 9. نتائج البحث.
- 10. مقترحات البحث إن وجدت.
- 11. قائمة المصادر والمراجع.
- 7- يجب اعتماد الإعدادات الآتية أثناء طباعة البحث على الكمبيوتر:
 - أ- قياس الورق 25×17.5 B5.
 - ب- هوامش الصفحة: أعلى 2.54- أسفل 2.54 - يمين 2.5- يسار 2.5 سم
 - ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8
 - ث- نوع الخط وقياسه: العنوان . Monotype Koufi قياس 20
 - كتابة النص Simplified Arabic قياس 13 عادي - العناوين الفرعية Simplified Arabic قياس 13 عريض.
 - ج. يجب مراعاة أن يكون قياس الصور والجداول المدرجة في البحث لا يتعدى 12سم.
- 8- في حال عدم إجراء البحث وفقاً لما ورد أعلاه من إشارات فإن البحث سيهمل ولا يرد البحث إلى صاحبه.
- 9- تقديم أي بحث للنشر في المجلة يدل ضمناً على عدم نشره في أي مكان آخر، وفي حال قبول البحث للنشر في مجلة جامعة البعث يجب عدم نشره في أي مجلة أخرى.

10- الناشر غير مسؤول عن محتوى ما ينشر من مادة الموضوعات التي تنشر في المجلة
11- تكتب المراجع ضمن النص على الشكل التالي: [1] ثم رقم الصفحة ويفضل استخدام التهميش الإلكتروني المعمول به في نظام ورد WORD حيث يشير الرقم إلى رقم المرجع الوارد في قائمة المراجع.

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

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

الكنية بالأحرف الكبيرة - الحرف الأول من الاسم تتبعه فاصلة - سنة النشر - وتتبعها معترضة (-) عنوان الكتاب ويوضع تحته خط وتتبعه نقطة - دار النشر وتتبعها فاصلة - الطبعة (ثانية . ثالثة) . بلد النشر وتتبعها فاصلة . عدد صفحات الكتاب وتتبعها نقطة . وفيما يلي مثال على ذلك:

MAVRODEANUS, R1986- Flame Spectroscopy. Willy, New York, 373p.

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

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

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

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

رسوم النشر في مجلة جامعة حمص

1. دفع رسم نشر (600) ل.س ستمئة ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.
2. دفع رسم نشر (2000) ل.س الفا ليرة سورية عن كل بحث للباحثين من الجامعة الخاصة والافتراضية .
3. دفع رسم نشر (200) مئتا دولار أمريكي فقط للباحثين من خارج القطر العربي السوري .
4. دفع مبلغ (150) ل.س مئة وخمسون ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.

المحتوى

الصفحة	اسم الباحث	اسم البحث
54-11	ديما العيان	أنماط التعلق وعلاقتها بالوحدة النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص
90-55	عبد الرحمن بوبكي أ.د. أمينة رزق	سمات الشخصية كمنبئ بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة دمشق
130-91	سوزان العلي أ.د. منال مرسى د. مها ابراهيم	فاعلية حقيبة متحفية في تنمية مفاهيم الهوية الوطنية لدى طفل الروضة
168-131	كاتيا الأحمد د. عتاب قنصرية	دور التربية العملية في تطوير بعض مهارات الإدارة الصفية من وجهة نظر طلاب معلم الصف في كلية التربية بجامعة حمص - دراسة ميدانية
220-169	مها عليان أ.د. وليد حمادة د. فايز يزبك	مهارات التفكير الناقد وعلاقتها بالذكاء العاطفي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة حمص

أنماط التعلق وعلاقتها بالوحدة النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص

ملخص البحث:

هدف البحث إلى تعرّف العلاقة بين أنماط التعلق والوحدة النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة، وتعرّف فيما إذا كانت هناك فروق في أنماط التعلق، وفي مقياس الوحدة النفسية تبعاً لمتغير الجنس، وهدف البحث أيضاً إلى تعرّف نمط التعلق السائد، ومستوى الوحدة النفسية لدى أفراد عينة البحث، وتكوّنت العينة من 160 طالباً وطالبة، وذلك بواقع 81 من الذكور، و 79 من الإناث، واستخدمت الباحثة مقياس أنماط التعلق إعداد عبد النبي (2014)، واستخدمت أيضاً مقياس الوحدة النفسية لراسيل (Russell, 1996)، ترجمة مجدي الدسوقي (1998)، وقامت الباحثة بالتأكد من خصائصهم السيكمترية، وقد توصل البحث إلى النتائج الآتية:

وجود علاقة سالبة بين نمط التعلق الآمن والوحدة النفسية لدى أفراد عينة البحث، ووجود علاقة موجبة بين كل من أنماط التعلق المتناقض، التجنبي، والمنفصل، وبين الوحدة النفسية، وأن نمط التعلق السائد لدى أفراد العينة هو النمط المتناقض، وتبيّن أن الوحدة النفسية من مستوى متوسط، إضافة إلى عدم وجود فروق في كل من أنماط التعلق، وفي مقياس الوحدة النفسية تبعاً لمتغير الجنس.

الباحثة: ديما العيان

الكلمات المفتاحية: أنماط التعلق، الوحدة النفسية، طلبة المرحلة الثانوية.

**Attachment Styles and its Relationship to Psychological Loneliness
among a sample of Public High School Students In Homs City**

Abstract:

The research aims to know the relationship between attachment styles and psychological loneliness among a sample of public high school students, in addition to know differences to the according to the gender variable on the attachment styles and psychological loneliness scale, and the research aims to know the prevailing attachment style, and know the level of psychological loneliness among the sample of this study, the sample consisted of 160 students (81 males, 79 Females), the research had used the attachment styles prepared by Abdel Naby (2014), and psychological loneliness scale prepared by (Russell,1996), translated by Majdi Al Desouki (1998), and research reached to the following results:

there was negative correlative relationship between secure attachment style and psychological loneliness, there was positive correlative relationship between attachment styles ambivalent, avoidant, separate, and between psychological loneliness, and prevailing attachments style is the ambivalent, and the level of psychological loneliness is moderate, there are not differences on the attachment styles and psychological loneliness scale according to the gander.

keywords: Attachment styles, psychological Loneliness, High school students.

أولاً- مقدمة البحث:

يعتبر إشباع الحاجات لدى الأفراد كالحاجة إلى الحب والقبول وغيرها من الحاجات الأساس في تدعيم الشخصية السوية، وأساس التوازن النفسي والنجاح الاجتماعي، فهناك الكثير منها لا يمكن اشباعها إلا من خلال التواصل والتفاعل المثمر مع الآخرين، كالحاجة إلى الانتماء، والحاجة إلى القبول، والحاجة إلى الدعم الاجتماعي، ومن خلال العلاقات المتبادلة والمستمرة مع الآخرين يستطيع الفرد أن يشبع حاجاته، ويعبر عن ذاته وأفكاره ومشاعره، ويكتسب الخبرات التي تساعد على تطوير مهاراته وحل مشكلاته وبناء هويته، لكن قدرة الفرد على التواصل الفعال وبناء العلاقات مع الآخرين، لا تتوقف على شخصيته أو العوامل البيئية فحسب، إنما هناك عوامل جوهرية تساعد على ذلك، كأسلوب معاملة الوالدين، وما يتعرض له الفرد من أحداث في طفولته المبكرة، إضافة إلى نمط التعلق الذي شكله مع والديه وخاصة مع الأم منذ الصغر.

ويعبر نمط التعلق عن رابطة حميمية وقوية تنشأ بين الطفل ومقدم الرعاية كالأُم في مرحلة الطفولة المبكرة، ثم أنه يمتد إلى جميع العلاقات الثنائية بين الأفراد، كالعلاقة بين الأصدقاء، والعلاقة بين الزوجين، ولا يظهر هذا التعلق في مرحلة دون الأخرى، بل يظهر في جميع المراحل من خلال طريقة تفاعل الفرد مع الآخرين، أي أنه لا يقتصر على شكل التفاعل بين الأم وطفلها في الصغر، إنما تستمر هذه الرابطة المتشكلة مدى الحياة ومع جميع الأفراد (Ramu,2004,16)، فإن الخبرات المبكرة لرابطة التعلق قد تكون آمنة، عندما تمنح الأم الحب والدفع والدعم العاطفي واللمسات الآمنة، ما يُشعر الطفل بالأمان والتقبل، ويعد ذلك الأساس في تشكيل نمط تعلق آمن، ويمهد لبناء علاقات

سوية، وقد يُحرم الطفل من ذلك، وتتعدم الرابطة الانفعالية السوية مع أمه، وهنا يفقد الأمان، وبالتالي لا يستطيع تكوين علاقات متينة في مراحل حياته المستقبلية، وإذا اضطر للدخول فيها نجده غير مستمتع بها، وغير راضٍ عنها، وينسحب منها ويتجنبها، وذلك نتيجة لتشكيله أنماط تعلق غير آمنة منذ الصغر (Water, Homitio, & Weinfied, 2000, 678)، ويرى بيرى (Perry, 2006, 2) أن الأفراد ذو الأنماط غير الآمنة لا يشعرون بالأمان والطمأنينة، وغياب التفاعل في الطفولة يؤدي إلى غيابها في المراحل اللاحقة، ما يقوده إلى مشكلات متصلة بالعلاقات الاجتماعية كالتسلية وعدم الثقة بالآخرين والانسحاب والعزلة، ومن هنا تكمن أهمية دراسة أنماط التعلق، حيث تعد منبئاً للسلوك الاجتماعي التكيفي، ومؤشراً على الاستقرار الانفعالي للفرد، وتعد من الخبرات الهامة والمفصلية لديه، فإذا كانت تلك الخبرة مؤلمة سيؤدي ذلك إلى خلل في الجانب الانفعالي نتيجة لاختلال الرابطة الانفعالية مع الأم، وسيؤدي أيضاً إلى الفشل الاجتماعي و يمهّد للمعاناة النفسية، وفي هذا السياق أكد كل من ميكولينسير وشافير (Mikulincer & Shaver, 2012, 11) أن التعلق الآمن يعزز الصحة النفسية للأفراد، أما التعلق غير الآمن يهيئ الفرد للاضطراب النفسي ومشاكل العلاقات الشخصية، وترى الباحثة أن الوحدة النفسية من المشكلات الناجمة عن خلل النمو الاجتماعي، والعجز عن إقامة العلاقات المشبعة والأمنة، والتي قد ترتبط بأنماط التعلق، فالشعور بالوحدة النفسية يمثل شعور الفرد بأنه وحيداً رغم وجود الآخرين حوله، ما يعكس الاحساس بعدم الانتماء والشعور بعدم التقدير والعزلة، وقصور العلاقات الاجتماعية وعدم الشعور بالأمن والراحة والاطمئنان والمودة فيها، والاحساس بالنقص (Yavich, Davidovitch, & Frankel, 2019, 10)، كما ويؤكد روي (Roy, 1997) أن شعور الفرد بالوحدة النفسية ينشأ نتيجة الحرمان من الحب والمشاركة الوجدانية والاهتمام ونقص تفهم المشاعر الخاصة من قبل الآخرين، وإن ذلك يؤدي إلى إحساس الفرد بالفراغ، وما يؤدي إلى الشعور بالوحدة وقصور العلاقات، إضافة إلى دور العلاقة الحميمة بين الطفل وأمه في مرحلة الطفولة، فإن التواصل الوجداني في تلك المرحلة يعمل على تطوير قدرة الفرد على التعامل مع عزله في المراحل اللاحقة، والخروج منها من خلال التقرب والاندماج مع الآخرين (ورد في حميد، 2013، 21)، وترى الباحثة أن مرحلة المراهقة من المراحل الهامة التي يبدأ فيها الفرد

بالاستقلال وتشكيل العلاقات، فالمرهق يبحث عن علاقات آمنة مع المحيطين به خارج نطاق أسرته كجماعة الرفاق، ويدرك أهمية التواصل والتفاعل مع الآخرين، ويبحث عن الاستقلالية والقبول، ويكون بحاجة إلى جماعة يشعر بالانتماء إليها ويشتركها الخبرات والأفكار والمشاعر، فهي مرحلة بناء الهوية، وتتحدد فيها مسارات كثيرة في الشخصية، فإذا كان التعلق في مرحلة الطفولة آمناً وداعماً وكانت الروابط متينة خاصة مع الأم، يستطيع المراهق أن ينمو وجدانياً واجتماعياً بشكل سوي وتتعزيز لديه الثقة بالنفس وبالآخرين، ويستطيع تكوين علاقات ناجحة ويندمج مع الآخرين ويتفاعل معهم دون أن يعاني من الوحدة، أما إذا كانت هذه الخبرة مؤلمة وكَوّن روابط غير آمنة كالنمط التجنبي أو الرفض أو المنفصل، فإن نتائجها تظهر جلية في تلك المرحلة، فيفشل المراهق في تكوين علاقات والمحافظة عليها نتيجة لإحساسه بعدم الأمان وعدم الثقة بنفسه وبالآخرين، فانعدام الأمان يشعره بالتهديد، والعلاقات مع الآخرين لا تشكل له مصدر للأمان، ولا تخلصه من الشعور بالتهديد، لذا يلجأ لتجنبها والابتعاد والانفصال عن الآخرين، ويشعر بالضيق أثناء التفاعل معهم، فينغمس مع ذاته بشكل أكبر تعويضاً لما حُرِمَ منه، وينظر إليهم بطريقة سلبية، وينخفض بدوره تقديره لذاته نتيجة لفشل علاقاته معهم، فإن العلاقات المضطربة وغير الآمنة تزيد من إحساسه بالعزلة، ومن شعوره بالإهمال وتعرقل اندماجه معهم، ما قد يجعله يعاني الشعور بالوحدة النفسية.

ثانياً- مشكلة البحث:

تعد مرحلة المراهقة المقابلة للمرحلة الثانوية مرحلة هامة، إذ تشهد تغيرات كبيرة وتحولات مترافقة مع مرحلة البلوغ، وتبدأ التغيرات الجسدية والمزاجية بشكل واضح، ويبدأ المراهق بالاستقلال عن والديه ومحاولة اكتشاف ذاته وتشكيل هويته، وإقامة علاقات مشبعة مع الآخرين تمنحه الشعور بالقبول والانتماء والدعم وتعزز ثقته بنفسه (Khurshid & Najeeb, 2012, 2)، وتبدأ في هذه المرحلة تظهر آثار الروابط الانفعالية التي شكلها في طفولته، فأكد العديد من المهتمين بدراسة أنماط التعلق أن الأنماط التي شكلها المراهقون في طفولتهم لها تأثير بالغ على شخصياتهم، وعلى المظاهر السلوكية والمعرفية والانفعالية التي يتسمون بها، وعلى تشكيلهم لمجموعات الرفاق، ولها تأثير في نشاطاتهم الاجتماعية (Pearson & Child, 2007, 15)، فالمرهق الذي شكل نمط آمناً ينظر إلى ذاته نظرة

إيجابية، ويرى بأنه جدير بالحب ما يشجعه على دخول علاقات مرضية، وإن ذلك يشعره بالثقة والسعادة والقيمة والكفاءة ويصبح أقل خوفاً من الارتباط بالآخرين، وأكثر قدرة على الاندماج معهم ومبادلتهم الود (صالح و عبد الخالدي، 2021، 27)، وفي هذا الصدد بيّنت الكثير من الدراسات وجود علاقة موجبة بين النمط الآمن ومظاهر الصحة النفسية والنجاح الاجتماعي والتوافق النفسي لدى المراهق، كدراسة بن عرابة التي أجريت على المراهقين (2017) حيث أكدت وجود علاقة موجبة بين نمط التعلق الآمن والصحة النفسية، لكن الخطورة تكمن في فشل الوالدين بتقوية الروابط الآمنة وحرمان طفلهم من المودة والحب والتقبل ما يتشكل لديه مخاوف وفشل في العلاقات في مرحلة المراهقة، فتأخذ علاقاته شكل الانسحاب أو رفض الآخرين نتيجة عدم الثقة بهم، والخطورة الأكبر فيما أكدته الدراسات عن ارتباط أنماط التعلق غير الآمنة بالاضطراب النفسي والمشكلات التي تتعلق بالفشل الاجتماعي كالوحدة، وفي هذا السياق أكدت دراسة لي ووانك وزانك (Li,Wang,&Zhang,2026) التي أجريت على المراهقين بأن هناك علاقة موجبة بين أنماط التعلق غير الآمنة والانسحاب والوحدة النفسية، وبيّنت الدراسة أن الوحدة عاملاً وسيطاً ومباشرةً في الاضطرابات النفسية الشديدة كالاكتئاب والقلق، وبيّنت دراسة جوردان وويليامس وسميث (Jordan,Williams,&Smith,2015) والتي أجريت على المراهقين بأن هناك علاقة موجبة بين الأنماط غير الآمنة وسوء التوافق النفسي والاجتماعي، والمشكلات البيئية الشخصية، ونقاط ضعف الشخصية التي تتمثل بالوحدة النفسية، وانخفاض مستوى الدعم الاجتماعي، والضغوط النفسية الشديدة، في حين أكدت دراسة كل من محمد (2017)، وعتو (2020) وجود علاقة موجبة بين أنماط التعلق غير الآمنة والوحدة النفسية لدى المراهقين، وبيّنت التقارير الصادرة عن منظمة الصحة العالمية أن المراهقين هم أكثر الفئات العمرية معاناة من الوحدة النفسية، حيث بلغت نسبة انتشارها بين المراهقين ما يقارب 20.9%، كما وأكدت بأنها ليس شعوراً عابراً، بل تتطوي على مخاطر صحية ونفسية وتؤثر على الأداء الدراسي للمراهقين (Surkalim,2022,1)، وعلى الرغم من تأكيد الدراسات على العلاقة بين أنماط التعلق غير الآمنة ومظاهر سوء التوافق النفسي والاجتماعي كالوحدة النفسية، إلا أن الباحثة لم تعثر على دراسة حاولت الربط بين المتغيرين في البيئة السورية- في حدود علم

الباحثة- فأكثر ما يحتاجه المراهق في تلك المرحلة هو بناء علاقات آمنة يستطيع من خلالها تشكيل هويته والاحساس بقيمته بعلاقات مشبعة بالتقبل والود بعيداً عن العزلة والانفصال عن الآخرين والشعور بالوحدة، وبذلك يمكننا القول أن المراهق الذي تكوّن لديه نمطاً وجدانياً آمناً منذ طفولته مع والديه ينمو بكافة جوانبه الانفعالية والاجتماعية بشكل سليم، ما يحصّنه من الفشل في بناء العلاقات في المراهقة، ويجعله أكثر توازناً وسلاماً داخلياً وأكثر شعوراً بالدفع والأمان تجاه الآخر وأكثر ثقة بنفسه، وأقدر على الاندماج والفاعلية الاجتماعية بعيداً عن الشعور بالوحدة النفسية، أما المراهق الذي كوّن نمطاً وجدانياً غير آمن، فلم تنمو جوانبه الانفعالية بشكل سوي، ولم يكتسب طرق تواصل آمنة، فيشعر بالبعد العاطفي عن الآخرين المحيطين به، ويكون أقل ثقة وفاعلية، فإن تلك الخبرة المؤلمة قد تعد عاملاً مهماً ووسيطاً لشعوره بالوحدة النفسية، لذا تتحدد مشكلة البحث في السؤال الآتي؟

ما طبيعة العلاقة بين أنماط التعلق والوحدة النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص؟

ثالثاً- أهمية البحث: تكمن أهمية البحث في العديد من النقاط:

- 1 - تناوله لشريحة هامة يعول على دورها المستقبلي وهي المراهقين، حيث تقع على عاتقهم مسؤولية كبيرة وجادة في المساهمة بإعادة بناء سوريا الجديدة، والمشاركة في عملية التغيير وبناء المجتمع، فالوقوف على مشكلاتهم الحالية ومعالجة الرواسب النفسية الناجمة عن المرحلة السابقة (الحرب)، وتقديم الخدمات النفسية التي يحتاجونها في تلك المرحلة، يعد أمر بالغ الأهمية.
- 2 - الاستفادة من المقاييس المستخدمة في البحث الحالي، والتي قامت الباحثة بحساب خصائصها السيكومترية في البيئة المحلية، واستخدامها في أبحاثهم القادمة.
- 3 - ندرة الدراسات التي تناولت المتغيرين معاً (أنماط التعلق والوحدة النفسية) في البيئة المحلية في حدود علم الباحثة، فنأمل أن يكون هذا البحث إضافة علمية في مجال الأبحاث النفسية في البيئة السورية.

4 - من المتوقع أن تفيد نتائج البحث المختصين في مجال الإرشاد النفسي في التعرف على نمط التعلق المرتبط بالوحدة النفسية، من أجل إعداد برامج تسعى إلى خفض الوحدة النفسية ومساعدتهم على الاندماج مع الآخرين من خلال تعديل طرق التواصل ونمط التعلق الذي يتبناه الفرد في تشكيل علاقاته مع الآخرين.

5 - قد تفيد نتائج البحث الآباء في فهم الآثار المترتبة على طريقة تواصلهم الوجدانية مع أبنائهم في المرحلة العمرية الأولى من حياتهم، حيث تعد الأساس في تشكيل علاقاتهم مع الآخرين فيما بعد.

رابعاً- أهداف البحث: يهدف البحث إلى تعرف الآتي:

- نمط التعلق السائد لدى أفراد عينة البحث.
- مستوى الوحدة النفسية لدى أفراد عينة البحث.
- العلاقة بين درجات أفراد العينة على أنماط التعلق ودرجاتهم على مقياس الوحدة النفسية.
- الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة على أنماط التعلق تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث).
- الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس الوحدة النفسية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث).

خامساً- أسئلة البحث:

- ما نمط التعلق السائد لدى أفراد عينة البحث؟
- ما مستوى الوحدة النفسية لدى أفراد عينة البحث؟
- سادساً- فرضيات البحث: سيتم اختبار الفرضيات عند مستوى دلالة 0.05:

1 - لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على أنماط التعلق ودرجاتهم على مقياس الوحدة النفسية.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على أنماط التعلق تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس الوحدة النفسية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث).

سابعاً- تعريف المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

أولاً - أنماط التعلق Attachment Styles :

-تعريف بنجاميان وفيرجينيا (Benjamin&Virginia,2004,29): رابطة انفعالية قوية تتشكل بين الفرد والقائمين على رعايته كالوالدين، منذ الأشهر الأولى من الميلاد، وتعدّ الأساس في تشكيل علاقاته الاجتماعية مع الآخرين في المراحل اللاحقة من حياته، وقد تكون هذه الأنماط التي تم تشكيلها آمنة، وقد تكون غير آمنة.

وفيما يلي تعريف لأنماط التعلق التي يقيسها المقياس المستخدم في البحث الحالي:

-نمط التعلق الآمن: يشعر الفرد بالأمان ولديه ثقة بنفسه والآخرين، و قدرة على إقامة علاقات تفاعلية ناجحة.

-نمط التعلق المتناقض: يشعر الفرد بقلق كبير من رفض الآخرين له، وتنسم العلاقات بالتوتر والخوف من الابتعاد أو التجاهل، ولديه نظرة سلبية لذاته وعدم الثقة بها.

-نمط التعلق التجنبي: ينغزل الفرد عن الآخرين، لأن ليس لديه ثقة بهم، ولا يستطيع الاعتماد عليهم، ولا يشعر بالراحة معهم.

-نمط التعلق المنفصل: عدم قدرة الفرد على التواصل المباشر مع الآخرين، فلا يعطي أهمية للتفاعل والتواصل مع الأفراد المحيطين به، أو إقامة العلاقات معهم، إضافة إلى عدم ثقته بهم(Vandal,2015,147).

-التعريف الإجرائي لأنماط التعلق: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على كل نمط من أنماط التعلق الوجداني، والتي تعبر عن طبيعة العلاقة الوجدانية والتفاعلية للمفحوص مع الأفراد الآخرين، وذلك كما يقيسها مقياس عبد النبي (2014) المستخدم في هذا البحث.

ثانياً- الوحدة النفسية Psychological Loneliness:

- تعريف راسيل(Russell,1996): شعور الفرد بالفجوة والتباعد النفسي بينه وبين الأفراد المحيطين به على الرغم من أنه محاطاً بهم، وقصور الدخول في علاقات مشبعة بالحب والتقبل معهم، فيرى بأنه غير مرغوب به ويشعر بالإهمال وعدم تقبلهم له (ورد في الدليمي،2023،411).

- التعريف الإجرائي: الدرجة التي يعبر فيها المفحوص عن شعوره بالابتعاد النفسي عن الأفراد المحيطين به، على الرغم من وجودهم معه، وشعوره بأنه لا يتلقّى الود والتقبل منهم وغير قادر على إقامة علاقات ناجحة معهم، وذلك كما يقيسها مقياس راسيل(Russell,1996) المستخدم في هذا البحث، وتتوزع الدرجات في المستويات الآتية: من 20 إلى أقل من 40 درجة، مستوى منخفض من الشعور بالوحدة النفسية، من 40 إلى أقل من 60 درجة، مستوى متوسط من الشعور بالوحدة النفسية، من 60 إلى 80 درجة، مستوى مرتفع من الشعور بالوحدة النفسية.

ثامناً- حدود البحث: تكمن حدود البحث في الآتي:

- حدود زمنية: تم تطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي -2026
2025م.

- حدود مكانية: تم تطبيق البحث في أربعة مدارس ثانوية عامة في مدينة حمص.

- حدود بشرية: تشمل طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص (الصف الأول الثانوي، الصف الثاني الثانوي).

- حدود موضوعية: تتمثل في أنماط التعلق، الوحدة النفسية، طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص.

تاسعاً- الإطار النظري:

أولاً- أنماط التعلق:

- مفهوم أنماط التعلق:

لقد ابتكر مفهوم التعلق بولبي (Bowlby,1958)، ويعتبر من الأوائل الذين اهتموا بهذا المفهوم، ويرى أن للتعلق أساساً بيولوجياً، فدافع الطفل للتعلق بأمه ناتجاً عن دافعه البيولوجي وليس السلوكي، وهو حاجة يلبيها الطفل كوظيفة بيولوجية فطرية تحميه من المخاطر الخارجية والمخاوف البيئة المحيطة به، فيلتصق بأمه أو مقدم الرعاية لضمان الأمان والإحساس بالاطمئنان النفسي والوصول إلى الراحة والاستقرار والتكيف (الخوري، 2004، 16)، ثم توالى التعريفات المتعلقة بهذا المفهوم فيما بعد لزيادة بلورته، حيث يرى كيني (Kenny,1994,399) أن التعلق ناتج عن علاقة انفعالية ودية قائمة بين الفرد وآخر وتنتج عنها سلوكيات عديدة تنتقل إلى الآخرين، كما ويرى هونك وبارك (Hong&Park,2012,449) أن التعلق حاجة إنسانية قائمة بين الطفل وأمه وهي الموجه لبناء رابطة متينة وقوية، وقد تأخذ شكلاً آمناً تجعل الفرد ذو كفاءة وثقة ومرونة وقدرة على التواصل والتفاعل مع الآخرين، ما يحقق له النجاح الاجتماعي، وقد تأخذ شكلاً غير آمناً ما ينتج عنها ضعف الثقة بالنفس لدى الطفل، ويسبب له مشكلات في العلاقة والتفاعل مع الآخرين، فيقوم بالتجنب و

الخوف والابتعاد عنهم وعدم الثقة بهم، أو القلق الزائد من فقدانهم وخسارتهم، بينما يرى إيلينور وكيستون (Eleanor&Kiston,2006,105) أن التعلق ميل ثابت لدى الفرد في بذل طاقته للوصول إلى الأمان النفسي من خلال التقرب إلى فرد أو عدة أفراد ليستند إليهم عاطفياً، ويحصل على الأمان الداخلي من خلالهم.

- مراحل تشكيل التعلق:

يرى بيرك (Berk,2002) أن تطور التعلق يمر في أربع مراحل وهي:

- مرحلة ما قبل التعلق: تمتد منذ ولادة الطفل حتى الستة أسابيع من عمره، ولا يستطيع الطفل أن يميز من الناحية الاجتماعية الأفراد، ولا يصدر أي استجابات نحو مقدم الرعاية، ولا يستجيب لأي مثير يصدر أمامه.

- مرحلة تكوين التعلق: تمتد من ستة أسابيع إلى ثمانية أشهر من عمر الطفل، تبدأ هنا بعض القدرات بالظهور، فيصبح الطفل يميز بين الأشخاص الذين يراهم بشكل مستمر، ويستطيع أن يستجيب لأمه أو مقدم الرعاية بطريقة مختلفة عن باقي الأفراد.

- مرحلة التعلق الواضح: تمتد من الثمانية أشهر إلى عمر العامين من حياة الطفل، وهنا يسعى الطفل إلى البقاء مع أمه، وفي حال ابتعاد الأم عنه سرعان ما يشعر بالخوف والانفعال وتبدأ نوبات الصراخ والبكاء، وفي هذه المرحلة يلحظ التطور الانفعالي لديه، ويشعر بالقلق عند رؤية الأشخاص الغريباء.

- مرحلة تشكيل العلاقات المتبادلة: تبدأ هذه المرحلة بعد العامين، وهنا يظهر تطور ملحوظ في قدرة الطفل اللغوية فيصبح قادراً على الكلام والمناقشة، وفي السنوات المتقدمة يبدأ الطفل اكتساب المهارات الاجتماعية وتشرب المعايير من الأسرة والقائمين على رعايته، ثم الأفراد الآخرين الذي يتفاعل معهم،

ومع التقدم أكثر يقوم بتعميم ما تعلمه، وتصبح طريقة تواصله وتفاعله التي كانت في طفولته نمطاً تعليقاً تظهر في علاقاته وتفاعله مع الآخرين (ورد في أبو عريش، 2010، 19).

- العوامل التي تؤثر في عملية التعلق:

هناك العديد من العوامل التي تؤثر في عملية التعلق، منها:

- شخصية الطفل: تلعب شخصية الطفل دوراً كبيراً في التعلق، فالطفل سريع الغضب والهيجان والذي يصعب السيطرة عليه وقليل ما يتجاوب للمثيرات، قد يتشكل لديه نمط غير آمن، ويصعب تشكيل نمط آمن لديه مقارنة بالطفل الهادئ الذي يسهل التحكم به وتهديته، إضافة لذلك قد تحدث بعض الأمور عند الولادة كالمشكلات الخلقية والجسدية التي تؤثر سلباً على التفاعل الايجابي مع الأم مقارنة بالطفل السليم.

- شخصية مقدم الرعاية: إن لشخصية مقدم الرعاية أثر بالغ في تشكيل النمط، فقد يكون القائم بالرعاية يعاني من مشكلات نفسية كالاكتئاب أو تعاطي المخدرات، ما يؤثر سلباً على طريقة تفاعله مع طفله، إضافة إلى ذلك قد يكون مقدم الرعاية كالأم أو الأب ذو شخصية ديكتاتورية لا يشاركون الطفل ولا يتفاعلون انفعالياً معه، إضافة إلى أنه قد يكونوا غير متكيفين اجتماعياً، ويفضلون العزلة ويفتقدون لمهارات التواصل الانفعالي والاجتماعي الجيد، ما ينعكس سلباً على الطفل ويؤثر على علاقتهم وتفاعلهم معه.

- البيئة المحيطة بالفرد: قد يعيش الطفل في بيئة غير مستقرة وتعاني من الحروب والكوارث، ومشكلات اللجوء وغيرها من المشكلات الكارثية التي تحرم الطفل البيئة المستقرة، وقد يعيش في بيئة أسرية غير مستقرة تعاني الانقسامات والتفكك الأسري ويسودها العنف والعدوان، إن البيئات غير المستقرة التي ينشأ فيها الفرد تؤثر على عملية التعلق وشكله، و تجعله يطور أشكال تعلق غير آمنة (عايدي، 2008، 15-16).

ثانياً - الوحدة النفسية:

- التعريف بالوحدة النفسية:

كثيراً ما يتداخل مفهوم الوحدة النفسية مع غيره من المفاهيم كالاكتئاب والعزلة والاغتراب، إلا أنه استقر كمفهوم قائم بحد ذاته بعد أن قام الباحثون بتحديد ماهيته من خلال تقديم الكثير من التعريفات التي ساهمت في بلورته، وجعله مفهوم مستقلاً، ومن التعريفات تعريف (سلامة، 2000، 96) للوحدة النفسية حيث عرفها بأنها شعور ذاتي ينطوي على نقص الود والاهتمام من قبل الآخرين، مع عدم رضا الفرد عن علاقاته الاجتماعية مع المحيطين به، كما وعرفتها (شقيير، 2002، 279) بأنها نزعة لدى الفرد للابتعاد عن المحيطين به والراحة في الجلوس وحده، وينطوي هذا الشعور على أعراض غير سوية كالضيق والتوتر وعدم الثقة بالنفس وضعف المهارات الاجتماعية، وعرفها هاوكلي وكاسيو (Howkley&Cacioppo, 218, 2010) بأنها شعور مؤلم يحدث للفرد وبصاحبه تصور بأن علاقاته قاصرة ولا تشبع حاجاته من الناحية الكمية والكيفية أي من حيث عدد الأصدقاء وتلق الود والحب والاهتمام والمشاركة والتقبل المتبادل، ويرى آشور وجولي (Asher&Julie, 75, 2003) أن الوحدة النفسية شعور انفعالي داخلي عند الفرد، فالوحدة لا تنشأ عن العوامل الخارجية بحد ذاتها إنما تأتي نتيجة لشعور مؤلم داخلي يتعلق بالتفاعلات الاجتماعية، كما ويرى قشقوش (1989) أن الوحدة النفسية تنطوي على إحساس الفرد بالملل الناتج عن افتقاده لمشاعر الحب والود والتقبل، وإحساسه بالفراغ الداخلي والتباعد بينه وبين المحيطين به، وعدم وجود أشخاص يثق بهم، وفقدانه للمهارات الاجتماعية اللازمة لدخوله في علاقات ناجحة تلبي حاجاته مع الآخرين كالتقبل والانتماء، إضافة إلى ظهور عدد من الأعراض المرضية كالتوتر والتعب وصعوبة التركيز وأحلام اليقظة (ورد في بن دهنون وماحي، 2014، 71).

- أنواع الشعور بالوحدة النفسية:

وضع النبال(1994) ثلاث أنواع أساسية للشعور بالوحدة النفسية، وهي الوحدة النفسية العابرة، وفي هذا النوع تتسم حياة الفرد بالاستقرار والتوافق، لكن تتناوب مشاعر الوحدة النفسية في فترات متباعدة من حياته، والنوع الثاني الوحدة النفسية التحولية، تتسم الحياة الاجتماعية السابقة للفرد بالتفاعل، ولكنها أخذت حديثاً بالتغيير وبدأت مشاعر الوحدة النفسية تظهر لديه نتيجة لحدث ما كالانفصال أو الوفاة، أما النوع الثالث فهي الوحدة النفسية المزمدة التي تسيطر على حياة الفرد ولا يشعر الفرد بالرضا عن علاقاته الاجتماعية مع المحيطين به(ورد في بن عله،2022،47)، إضافة إلى ذلك قد تكون الوحدة النفسية أسرية، أي أنها تحدث داخل أسرة الفرد فلا يشعر الفرد داخل أسرته بالاهتمام ولا يتلق الحب والود الذي يشبع حاجاته العاطفية، بل يتم تجاهله من قبلهم ما يشعره بالملل ويؤدي به إلى العزلة والشعور بالوحدة، وقد تكون الوحدة النفسية عاطفية، تنشأ نتيجة لنقص العلاقات الودية مع شخص آخر أو فقدان العلاقة الحميمة مع شخص معين كالشريك، وعدم وجود الارتباط العاطفي مع الوالدين وغياب الشريك القادر على تحمل المسؤوليات معه، إضافة إلى ذلك قد يعاني الفرد المشاعر المؤلمة والوحدة النفسية عندما ينتقل من بيئة إلى بيئة أخرى مختلفة (علي،2019،431).

- مكونات الشعور بالوحدة النفسية:

حدد روكاش(Rokach,1988) أربع مكونات للشعور بالوحدة النفسية وهي:

- العزلة الاجتماعية: يعاني الفرد عزلة اجتماعية في علاقاته مع الآخرين مع الفشل في تكوين العلاقات، ويشعر بأنه وحيداً من الناحية الاجتماعية والانفعالية، أي لا يبادل الآخرين مشاعره ولا يتلق قبولاً منهم، ولا يشعر للانتماء إلى المحيطين به، إضافة إلى غياب المودة.

- الصداق: يعاني الفرد عدم التوازن الداخلي، وعدم القدرة على ضبط الانفعالات والغضب والتوتر، ما يجعله يعاني من الألم الجسدي بشكل مستمر.

- الاغتراب عن الذات: يشعر الفرد بتهديد في هويته الخاصة مع مشاعر غير حقيقية عنها، وشعوره بانعدام القيمة والأهمية والبعد عن ذاته، إضافة إلى تقدير ذات منخفض.

- ردود الفعل غير المناسبة: تظهر ردود أفعال غير منضبطة وغير متوازنة، ذلك نتيجة لخبرة الشعور بالألم الداخلي الذي يعاني منه الفرد (ورد في منى، 2020، 33).

- عوامل الشعور بالوحدة النفسية:

تعددت العوامل المساهمة في شعور الفرد بالوحدة النفسية، حيث تناول الباحثون هذه العوامل من زوايا مختلفة كزقوت (2011)، وعلي (2012)، وبن عابد (2008)، فقد تكون الأسباب راجعة إلى الشخصية نفسها، كالشخصيات الانطوائية والخجولة حيث يميلون إلى العزلة بدرجة أكبر من الشخصيات الاجتماعية، ما يؤدي إلى نقص التفاعل مع الآخرين ونقص المهارات الاجتماعية ويطور بدوره شعور الفرد بالوحدة، كما تلعب العوامل الوراثية دوراً في الشعور بالوحدة، فالاستعداد لدى الفرد كثيراً ما ينشط عند التعرض لظرف أو موقف ضاغط، فوجود هذا العامل الوراثي يجعل الفرد أكثر استعداداً وتهيئاً للمعاناة من الألم والوحدة، إضافة إلى ذلك قد تلعب العوامل الاجتماعية والصعوبات الحياتية كضغوطات العمل أو التعرض للأحداث الصادمة والمفاجئة كالوفاة والأزمات المختلفة التي قد يتعرض لها الفرد دوراً في الشعور بالوحدة النفسية (ورد في سلوم، 2022، 23-24)، ويرى روبنشتين وشافر (Rubenstein&Shaver, 1982) أن ما يتعرض له الفرد في الطفولة من سوء معاملة وإهمال ونبذ وصدمات نفسية، والتجارب الأسرية المؤلمة كالتفكك الأسري، قد تلعب دوراً كبيراً في شعور الفرد بالوحدة في مراحل حياته اللاحقة (ورد في حميد، 2013، 11).

عاشراً- الدراسات السابقة:

أولاً- الدراسات المتعلقة بأنماط التعلق:

1- دراسة غزال وفلوه (2014) الأردن: هدفت الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين أنماط التعلق وأساليب حل المشكلات الاجتماعية لدى المراهقين، وتعرف أكثر أنماط التعلق شيوعاً، وأكثر أسلوب حل المشكلات استخداماً، وتعرّف الفروق على أنماط التعلق وأسلوب حل المشكلات تبعاً لمتغير الجنس، تكوّنت العينة من 627 طالباً وطالبة، بواقع 260 من الذكور و367 من الإناث، وتم استخدام مقياس أنماط التعلق إعداد أبوغزال وجردات (2009)، ومقياس حل المشكلات الاجتماعية، وبيّنت نتائج البحث أن النمط الأمن هو الأكثر انتشاراً ثم التجنبي ثم القلق، وأن أسلوب حل المشكلات العقلاني الأكثر استخداماً، ووجود علاقة موجبة بين النمط الأمن وأسلوب حل المشكلات العقلاني والفعال، وذوي هذا النمط يميلون لاستخدام مهارات تخطيط منطقية وهادئة عند التعامل مع الأزمات الاجتماعية، ووجود علاقة موجبة بين الأنماط غير الأمانة المتمثلة بالنمط القلق والنمط التجنبي وبين أساليب حل المشكلات غير التكيفية كالأسلوب الاندفاعي وأسلوب اللامبالاة وأسلوب التجنب، وأن الأفراد ذوي الأنماط غير الأمانة يواجهون صعوبة في اتخاذ القرارات الاجتماعية السليمة ويميلون للاندفاع أو الانسحاب، وكشفت الدراسة عن وجود فروق في نمط التعلق القلق لصالح الذكور، ووجود فروق في نمط التعلق التجنبي لصالح الإناث، وعدم وجود فروق في نمط التعلق الأمن بين الجنسين.

2- دراسة بن عرابية (2022) سلطنة عمان: هدفت الدراسة إلى تعرّف أنماط التعلق السائدة لدى طلبة الصفين العاشر والحادي عشر بمدارس محافظة شمال الشرقية، وتعرّف الفروق تبعاً للجنس، تكونت العينة من 1000 طالباً وطالبة، بواقع 570 من الإناث و 430 من الذكور، وتم استخدام مقياس أنماط التعلق إعداد أبو غزال وجردات (2009)، وتوصّلت نتائج الدراسة إلى أن نمط التعلق الأمن هو الأكثر انتشاراً، ثم يليه القلق، ثم التجنبي، وعدم وجود فروق في الأنماط تبعاً لمتغير الجنس.

3 - دراسة التلاوي وسعد (2025) مصر: هدفت الدراسة إلى تعرّف طبيعة العلاقة بين أنماط التعلق وكل من التنظيم الانفعالي واضطراب المسلك لدى المراهقين، والكشف عن الفروق تبعاً لمتغير الجنس، حيث تكوّنت العينة من 351 من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة المينا، بواقع 157 طالباً، و194 طالبة، وتم استخدام مقياس أنماط التعلق ومقياس التنظيم الانفعالي ومقياس اضطراب المسلك

من إعداد الباحثين، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين نمط التعلق الآمن و التنظيم الانفعالي، وجود علاقة سالبة مع اضطراب المسلك، كما وبيّنت نتائج الدراسة وجود علاقة سالبة بين نمط التعلق القلق والتنظيم الانفعالي، وارتباطاً موجباً مع اضطراب المسلك، وبيّنت أيضاً النتائج وجود علاقة سالبة بين نمط التعلق التجنبي والتنظيم الانفعالي، والعدوان وتدمير الممتلكات، ووجود علاقة موجبة مع الكذب الخداع ومخالفة القوانين والدرجة الكلية لاضطراب المسلك، ووجود فروق في نمط التعلق الآمن لصالح الإناث، ووجود فروق في التعلق القلق لصالح الذكور، ولم تشير إلى وجود فروق في النمط التجنبي بين الجنسين.

4- دراسة سافورد وألوي وسكوت (Safford,Alloy&Scott,2004) أمريكا: هدفت الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين أنماط التعلق والأساليب المعرفية السلبية، والتنبؤ بظهور كل من القلق والاكتئاب من خلال أنماط التعلق، تكوّنت العينة من 167 من المراهقين، تم استخدام مقياس لأنماط التعلق ومقياس الأساليب المعرفية، وتم استخدام مقياس القلق والاكتئاب لكلارك وواتسون (Clark&Watson,1991)، بيّنت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة بين أنماط التعلق غير الآمنة والأسلوب المعرفي السلبي، ووجود علاقة موجبة بين الأنماط غير الآمنة والأعراض المرضية المتمثلة في أعراض الاكتئاب والقلق، كما ويمكن التنبؤ من خلال أنماط التعلق بكل من أعراض القلق والاكتئاب، وأن الانفعال السلبي فسر العلاقة بين التعلق غير الآمن والقلق، لكن عجز عن تفسير العلاقة بشكل مباشر بين تعلق غير الآمن و أعراض الاكتئاب.

5 -دراسة فليكت وآخرون (Flykt et al.,2021)فنلندا: هدفت الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين أنماط التعلق لدى المراهقين بالصحة النفسية وسلوكيات المخاطرة، تكوّنت العينة من 449 مراهقاً ومراهقة، وتم استخدام مقياس التقييم الذاتي للصحة النفسية وسلوكيات المخاطرة كتعاطي المواد والغضب وأنماط التعلق، وبيّنت نتائج الدراسة عن وجود علاقة سالبة بين التعلق الآمن والغضب وسلوكيات المخاطرة، وأن التعلق الآمن بالوالدين يمنع تعاطي المخدرات ومشاكل التحكم والغضب، وأن التعلق الآمن بالأقران يمنع المشكلات النفسية الداخلية كالقلق والاكتئاب، وأن نسبة المراهقين الذين كان جميعهم

غير آمنين 39%، وأظهروا مستويات أعلى في مشاكل الصحة النفسية وتعاطي المخدرات، ونسبة المراهقين الذين كانوا جميعهم آمنين 11%، أظهروا مستويات أدنى في مشاكل الصحة النفسية وتعاطي المخدرات.

ثانياً- الدراسات المتعلقة بالوحدة النفسية:

1-دراسة أمينة وعبد العزيز(2021) الجزائر: هدفت الدراسة إلى تعرّف مستوى الوحدة النفسية عند المراهقين، والكشف عن الفروق تبعاً لمتغيرات الجنس والشعبة الصفية والمستوى الدراسي، وتكوّنت العينة من 463مراهقاً ومراهقة، بواقع 181من الذكور و 282من الإناث، وتم سحبهم من ست ثانويات بمدينة الجلفة وباتنة بالجزائر، وتم استخدام مقياس الوحدة النفسية لراسيل(Russell,1996)، ترجمة مجدي الدسوقي(1998)، وبيّنت نتائج الدراسة أن مستوى الوحدة النفسية لدى أفراد العينة متوسط، ووقعت جميع الدرجات بين المستويين المتوسط والمنخفض، ولا يوجد درجات في المستوى المرتفع من الوحدة النفسية، وبيّنت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في الوحدة النفسية تبعاً لمتغيرات الجنس والشعبة الصفية والمستوى الدراسي.

2-دراسة تايموزيك وبينكووسكا وليغوكا وبيلات (Timoszyk,Pinkowska, Ligocka,&Pilat,2025) بولندا: هدفت الدراسة إلى الكشف عن الوحدة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال تحديد العوامل النفسية والأسرية المؤثرة فيها، وتكوّنت العينة من 136طالباً وطالبة، بواقع 32 طالباً، و 104طالبة من مدرستين ثانويتين في مدينة شتشين، وتم استخدام مقياس الوحدة النفسية(R-UCLA)، ومقياس القلق(STAL)، ومقياس العلاقات الأسرية(My Family)، وبيّنت نتائج الدراسة أن القلق يرتبط ارتباطاً موجباً بالوحدة النفسية، ووجود علاقة سالبة بين أبعاد العلاقات الأسرية الايجابية التي يقيسها المقياس والمتمثلة بالتماسك الأسري والتواصل والتحكم والاستقلالية والهوية الأسرية وبين الوحدة النفسية، أي أن قوة العلاقات الأسرية تقلل الشعور بالوحدة النفسية عند المراهقين، وبيّنت الدراسة أن القلق والعلاقات الأسرية عوامل مؤثرة في الوحدة النفسية لدى المراهق، والعلاقات السلبية والمضطربة داخل الأسرة تزيد من درجة الوحدة النفسية عند المراهقين.

3-دراسة سبير وميري وكيفيت (Speyer, Murray, & Kievit, 2026) هولندا: هدفت الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين الوحدة النفسية والأعراض الاكتئابية لدى المراهقين، ومعرفة المتغير الذي يبنى بشكل أقوى في المتغير الثاني عبر فترات زمنية قصيرة وطويلة المدى، وتعرّف الفروق في الوحدة النفسية تبعاً لمتغير الجنس، وتكوّنت العينة من 774 مرافقاً، بواقع 364 من الذكور، و410 من الإناث، وتم استخدام مقياس لوفين للوحدة النفسية (LEKA)، ومقياس أعراض الاكتئاب (CES-D)، وبيّنت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة بين الوحدة والاكتئاب لدى المراهقين، وأن الأعراض الاكتئابية المؤقتة تعمل كآلية دفاعية وحماية من الوحدة النفسية وتخفف من تفاقمها على المدى الطويل، وأن الوحدة النفسية تنبئ بشكل أقوى في الاكتئاب، وتعد محركاً لظهور الأعراض الاكتئابية، وأن الاستجابة الاكتئابية السريعة تحفز إعادة التواصل الاجتماعي وتمنع تحول الوحدة النفسية إلى مشكلة مزمنة لدى المراهق، والشعور المستمر بالوحدة يعزز الانسحاب الاجتماعي ويجعل المراهق أكثر عرضة للمرور بنوبات الاكتئاب، وأن الوحدة النفسية اللحظية تنبئ بزيادة المشاعر السلبية بعد عدة ساعات أي تأثير ممتد، لكن الاتجاه العكسي لم يكن بنفس القوة، وبيّنت الدراسة وجود فروق في الوحدة النفسية تبعاً لمتغير الجنس، وذلك لصالح الإناث، والوحدة النفسية لديهنّ تعد مؤشراً لبداية أعراض اكتئابية بدرجة أعلى من الذكور.

ثالثاً- الدراسات التي تربط بين أنماط التعلق والوحدة النفسية:

1-دراسة محمد (2017) مصر: هدفت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالوحدة النفسية والامتنان من خلال أنماط التعلق، والكشف عن الفروق تبعاً لمتغير الجنس، وتكوّنت العينة من 327 طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية وطلبة السنة الأولى والثانية في المرحلة الجامعية، بواقع 175 من الذكور، و152 من الإناث، وتتراوح أعمارهم بين 15-17 عاماً، وتم استخدام مقياس اليرموك لأنماط التعلق إعداد غزال وجردات (2009)، ومقياس كاليفورنيا للوحدة النفسية (1996)، ترجمة الدسوقي (2013)، ومقياس الامتنان ذو الست بنود، ترجمة وتعديل الباحثة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة بين التعلق الآمن والوحدة النفسية، ووجود علاقة سالبة بين التعلق القلق والتجنيبي وبين الوحدة النفسية،

وأنه يمكن التنبؤ بالوحدة النفسية من خلال أنماط التعلق، وأن الأنماط غير الآمنة أكثر تنبؤاً بالوحدة النفسية من النمط الآمن، وبيّنت وجود علاقة موجبة بين النمط الآمن والامتنان، وعلاقة سالبة بين النمط القلق والنمط التجنبي وبين الامتنان، وأظهرت الدراسة وجود فروق في التعلق الآمن لصالح الذكور، وعدم وجود فروق في التعلق القلق والتعلق التجنبي تبعاً للجنس، كما وبيّنت الدراسة وجود فروق في الوحدة النفسية لصالح الإناث، وعدم وجود فروق في الامتنان تبعاً للجنس.

2-دراسة عتو (2020) الجزائر: هدفت الدراسة إلى معرفة مدى مساهمة أنماط التعلق في التنبؤ بالوحدة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية في ولاية الشلف بالجزائر، تكونت العينة من 274 طالباً، بواقع 104 طالباً، و 170 طالباً، وتم استخدام مقياس اليرموك لأنماط التعلق إعداد غزال جرادات (2009)، ومقياس الوحدة النفسية إعداد راسيل (Russill, 1980)، وبيّنت نتائج الدراسة أن النمط الآمن والنمط القلق يمكنهما التنبؤ بالوحدة الإيجابية لدى المراهقين، وأن نمط التعلق الآمن والنمط القلق والنمط التجنبي يمكنهم التنبؤ بالوحدة النفسية السلبية لدى المراهقين.

- تعقيب حول الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة وعرضها تبين بأن هناك اهتمام كبير في الدراسات العربية والأجنبية بتلك المتغيرات على حدٍ سواء، بالنسبة لمتغير أنماط التعلق، فقد تمت دراسته مع العديد من المتغيرات النفسية الأخرى كأساليب حل المشكلات والقلق والتنظيم الانفعالي واضطراب المسلك والصحة النفسية وسلوكيات المخاطرة، فنلاحظ بأنه كثيراً ما يتم تناوله مع اضطرابات ومشكلات، ونرى بأن جميع الدراسات استهدفت المراهقين طلبة المرحلة الثانوية ما يتفق مع عينة الدراسة الحالية، إضافة إلى تنوع المقاييس المستخدمة و البيانات المطبق فيها، و أنها اتفقت مع الدراسة الحالية في المنهج المتبع، أما بالنسبة لمتغير الوحدة النفسية، نرى بأنه تم ربطها بمتغيرات متنوعة كالعوامل النفسية والأسرية والأعراض الاكتئابية، فنلاحظ ان اغلب الدراسات تحاول ربطه إما باضطرابات نفسية، أو بعوامل أسرية مؤثرة، وأن الدراسات استهدفت فئة المراهقين ما يتفق مع عينة الدراسة الحالية، ونلاحظ تنوع في الأدوات والبيئات المطبق فيها، واتفقت مع الدراسة الحالية في المنهج

المتبع، ونرى بأن دراسة محمد (2017)، ودراسة عتو (2020) حاولت دراسة المتغيرين معاً عند المراهقين ما يتفق مع الدراسات الحالية، لكنها طُبقت في بيئات مختلفة عن بيئة الدراسة الحالية، فلم تعثر الباحثة على دراسة محلية تناولت المتغيرين معاً، ونلاحظ أيضاً من خلال عرض جميع الدراسات السابقة المتعلقة بأنماط التعلق أو الوحدة النفسية التي تناولت الفروق تبعاً لمتغير الجنس أسفرت عن نتائج متضاربة، وهذا ما دفع الباحثة لإجراء هذه الدراسة في البيئة المحلية، والكشف عن الفروق تبعاً لمتغير الجنس، واستفادت الباحثة من عرضها للدراسات في تحديد المشكلة وصياغة الفرضيات واختيار المقاييس وتفسير النتائج.

- منهج البحث وإجراءاته:

- منهج البحث:

إن دراسة العلاقة بين أنماط التعلق والوحدة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية تقتضي استخدام المنهج الوصفي، حيث يهدف هذا المنهج إلى وصف الظاهرة المراد دراستها وصفاً علمياً دقيقاً وشاملاً، لتقديم فهم أفضل عنها، وذلك من خلال جمع المعلومات الكيفية والكمية، وتصنيفها وتحليلها وتفسير نتائجها للوصول إلى تعميمات بشأنها (المحمودي، 2019، 46-47).

- مجتمع البحث وعينته:

يتكوّن مجتمع البحث من جميع طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص الصف الأول الثانوي والصف الثاني الثانوي، والمسجلين في العام الدراسي 2025-2026م، والبالغ عددهم 11280 طالباً وطالبة، وذلك حسب دائرة الإحصاء التابعة لمديرية التربية والتعليم في مدينة حمص، حيث تم استبعاد طلاب الصف الثالث الثانوي نظراً لانشغالهم في التحضير لامتحان الشهادة الثانوية، وانقطاعهم عن الدوام المدرسي، كما وتكوّنت عينة البحث من 160 طالباً وطالبة، تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث قُسمت مدينة حمص إلى خمس مناطق تعليمية وفقاً لتقسيم مديرية التربية والتعليم في مدينة حمص، فتم سحب مدرسة واحدة للذكور، ومدرسة واحدة للإناث من كل منطقة من

المناطق التعليمية، ليصبح لدينا خمس مدارس ثانوية للذكور، وخمس مدارس ثانوية للإناث، وتم سحبهم بشكل عشوائي بسيط عن طريق القرعة، ومن هذه المدارس المسحوبة تم أيضاً سحب مدرستين فقط للذكور ومدرستين فقط للإناث، فوق الاختيار على ثانوية خالد بن الوليد للذكور وثانوية الحسن بن الهيثم للذكور، وثانوية خولة بنت الأزور للإناث وثانوية الجولان للإناث، أيضاً تم سحبهم بشكل عشوائي بسيط عن طريق القرعة، ثم تم سحب شعبة صفية واحدة من كل مدرسة من المدارس المذكورة و بشكل عشوائي بسيط عن طريق القرعة، وتم التطبيق على كامل طلبة هذه الشعب المسحوبة، والجدول رقم (1) يوضح كيفية توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس.

جدول رقم (1): توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس N=160

عدد أفراد العينة	الذكور	الإناث	المجموع
	81	79	160
النسبة المئوية	50.6	49.4	100%

- أدوات البحث:

- مقياس أنماط التعلق:

تم إعداد المقياس من قبل سامية عبد النبي (2014)، ويتكون من (16) عبارة لمقياس أربع أنماط للتعلق، وكل نمط يتم قياسه بأربع عبارة، وهي نمط التعلق الآمن وعباراته ذات الأرقام (13-9-5-5)، المتناقض وعباراته ذات الأرقام (14-10-6-2)، التجنبي وعباراته ذات الأرقام (15-11-7-7)، المنفصل وعباراته ذات الأرقام (16-12-8-4)، وتنتم الإجابة على المقياس وفقاً للتدرج الخماسي باختيار بديل واحد من البدائل الآتية (موافق بشدة، موافق، أحياناً، غير موافق، غير موافق بشدة)، وتصحح بالدرجات على التوالي (1-2-3-4-5)، وجميع العبارات في الاتجاه الإيجابي ولا يوجد

عبارات سلبية، وأعلى درجة يحصل عليها المفحوص على النمط (20)، وأدنى درجة يحصل عليها على النمط (4)، ومتوسط درجته على النمط (12)، ولا يوجد درجة كلية للمقياس، وكلما انخفضت درجة المفحوص على النمط انخفض مستوى نمط التعلق المقاس لديه، وكلما ارتفعت درجته على النمط ارتفع مستوى نمط التعلق المقاس لديه.

- حساب الخصائص السيكومترية للمقياس:

قامت الباحثة بإجراء دراسة سيكومترية على عينة سيكومترية مكونة من (80) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية العامة، وذلك من خارج عينة التطبيق النهائية، للتأكد من درجة صدق وثبات المقياس، وإمكانية استخدامه في البحث الحالي، وتم التأكد من ذلك من خلال استخدام العديد من الطرق.

تم التأكد من صدق المقياس من خلال الطرق الآتية:

- صدق المحكمين: عُرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية المختصين في الإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة حمص، حيث قاموا بإبداء رأيهم حول مناسبة العبارات للمجال المراد قياسه، وسلامة الصياغة اللغوية، وبناء على موافقة 80% من المحكمين لم يتم حذف أي عبارة من المقياس، لكن تم إجراء تعديل في صياغة بعض العبارات لتصبح أكثر وضوحاً.

- صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال تطبيقه على عينة الدراسة السيكومترية، وتم بموجب هذه الطريقة حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة مع البعد الذي تنتمي إليه، ويوضح الجدول رقم (2) قيم معاملات الارتباط.

الجدول رقم (2): قيم معاملات ارتباط أنماط التعلق بين العبارة والبعد الذي تنتمي إليه

النمط الآمن		النمط المتناقض		النمط التجنبي		النمط المنفصل	
العبارة	البعد	العبارة	البعد	العبارة	البعد	العبارة	البعد
1	0.625**	2	0.479**	3	0.411**	4	0.475**
5	0.738**	6	0.621**	7	0.687**	8	0.648**
9	0.566**	10	0.583**	11	0.594**	12	0.567**
13	0.614**	14	0.701**	15	0.670**	16	0.477**

يتضح من الجدول رقم (2) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين العبارة والبعد الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى دلالة 0.01.

- ثبات المقياس: تم التأكد من ثبات أبعاد المقياس باستخدام طريقة الثبات بالإعادة، حيث تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة السيكمترية، وتم إعادة التطبيق بعد مرور أسبوعين على نفس العينة، وذلك للتأكد من الثبات، كما وتم التأكد من الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، والجدول رقم (3) يوضح قيم معاملات الثبات.

جدول رقم (3): قيم معاملات ثبات أبعاد مقياس أنماط التعلق

الأنماط	الثبات بالإعادة	ألفا كرونباخ
الآمن	0.788	0.784
المتناقض	0.831	0.764
التجنبى	0.845	0.742
المنفصل	0.762	0.682

نلاحظ من الجدول رقم (3) أن المقياس يتصف بالثبات، ما يجعله صالحاً للاستخدام في البحث الحالي.

– مقياس الوحدة النفسية:

تم إعداد المقياس من قبل راسيل (Russell, 1996)، ترجمة أمجد الدسوقي (1998)، ويتكون من (20) عبارة لقياس الشعور بالوحدة النفسية عند الأفراد، وتتم الإجابة على عبارات المقياس باختيار بديل من البدائل التالية (دائماً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وتأخذ الدرجات (4-3-2-1) لجميع العبارات، وجميع العبارات بالاتجاه الإيجابي، وأعلى درجة يحصل عليها المفحوص على المقياس (80)، وأدنى درجة (20)، ومتوسط المقياس (50)، وكلما ارتفعت درجة الفرد على المقياس ارتفعت درجة الشعور بالوحدة النفسية لديه، وكلما انخفضت درجته على المقياس دل على انخفاض مستوى الشعور بالوحدة النفسية لديه.

- حساب الخصائص السيكومترية للمقياس:

قامت الباحثة بإجراء دراسة سيكومترية على عينة سيكومترية مكونة من (80) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية العامة، وذلك من خارج عينة التطبيق النهائية للتأكد من درجة صدق وثبات المقياس، وإمكانية استخدامه في البحث الحالي، وتم التأكد من ذلك من خلال استخدام العديد من الطرق.

تم التأكد من صدق المقياس من خلال الطرق الآتية:

- صدق المحكمين: عُرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية المختصين في الإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة حمص، حيث قاموا بإبداء رأيهم حول مناسبة العبارات للمجال المراد قياسه، وسلامة الصياغة اللغوية، وبناء على موافقة 80% من المحكمين لم يتم حذف أي عبارة من المقياس، لكن تم إجراء تعديل في صياغة بعض العبارات لتصبح أكثر وضوحاً.

- صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال تطبيقه على عينة الدراسة السيكومترية، وتم بموجب هذه الطريقة حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول رقم (4) قيم معاملات الارتباط.

الجدول رقم (4): قيم معاملات ارتباط مقياس الوحدة النفسية بين العبارة والدرجة الكلية

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	0.655**	11	0.603**
2	0.689**	12	0.596**
3	0.469**	13	0.494**
4	0.654**	14	0.689**

أنماط التعلق وعلاقتها بالوحدة النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص

0.740**	15	0.592**	5
0.550**	16	0.719**	6
0.643**	17	0.680**	7
0.475**	18	0.571**	8
0.685**	19	0.505**	9
0.533**	20	0.738**	10

يتضح من الجدول رقم (4) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية دالة عند مستوى دلالة 0.01.

- ثبات المقياس: تم التأكد من ثبات أبعاد المقياس باستخدام طريقة الثبات بالإعادة حيث تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة السيكمترية، وتم إعادة التطبيق بعد مرور أسبوعين على نفس العينة، وذلك للتأكد من الثبات، كما وتم التأكد من الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، والجدول رقم (5) يوضح قيم معاملات الثبات.

جدول رقم (5): قيم معاملات ثبات مقياس الوحدة النفسية

ألفا كرونباخ	الثبات بالإعادة	مقياس الوحدة النفسية
0.738	0.814	

يتضح من الجدول رقم (5) أن المقياس يتصف بالثبات، ما يجعله صالحاً للاستخدام في البحث الحالي.

- عرض النتائج وتفسيرها:

- السؤال الأول: ما نمط التعلق السائد لدى أفراد عينة البحث؟

للإجابة على السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية، لكل نمط من أنماط التعلق لدى أفراد عينة البحث، كما هو موضحاً في الجدول رقم(6).

جدول رقم(6): المتوسطات والانحرافات والأوزان النسبية لأنماط التعلق N=160

أنماط التعلق	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبي	الترتيب
الآمن	12.25	4.521	26.34	2
المتناقض	12.29	4.086	26.43	1
التجنبي	11.59	3.528	24.92	3
المنفصل	10.37	3.956	22.30	4

يتضح من الجدول رقم(6) أن نمط التعلق السائد لدى أفراد عينة البحث هو النمط المتناقض، ثم النمط الآمن، ثم النمط التجنبي، ثم النمط المنفصل، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة غزال وفلوه(2014)، ونتيجة دراسة بن عرابية(2022)، التي بينت أن النمط الآمن هو الأكثر انتشاراً لدى المراهقين، لكنها اتفقت مع دراسة فليكت وآخرون(Flykt et al.,2021)التي بينت أن التعلق غير الآمن أكثر انتشاراً من التعلق الآمن لدى المراهقين، ويمكن تفسير النتيجة بأن أفراد العينة تراوحت أعمارهم بين (15-16) عاماً، وأن مرحلة الطفولة المبكرة لديهم تزامنت مع بداية الحرب في سوريا عام 2011، فإن السنوات الأولى للحرب التي شهدتها مدينة حمص غيرت من شكل الحياة الأسرية، وسادت المخاوف والصدمات وعمليات التهجير والختف، ما جعل الحياة الأسرية أكثر خوفاً وتهديداً

وأقل أمنًا واستقراراً، وإن حالة انعدام الاستقرار أثرت على طريقة تواصل الوالدين وخاصة الأم مع أبنائهم وأخذت الرابطة التعلقية الأولى شكل التذبذب بين الخوف من فقدان والحرص الشديد والاهتمام والدعم العاطفي من جهة، وبين الإهمال وعدم الاهتمام نتيجة للانشغالات الكبيرة بالأمر الأخرى كالبحث عن مكان آمن وتوفير متطلبات الحياة اليومية في ظل الخطر الكبير المحاط بهم من جهة أخرى، ما جعلهم يهملون بعض الأحيان حاجات أطفالهم النفسية بشكل غير مقصود، فإن التذبذب بالاهتمام الشديد والإهمال وتجاهل الحاجات جعل أفراد العينة يطورون هذا النمط من التعلق، وإن من خصائص مرحلة المراهقة التناقض وعدم الاستقرار فأفراد العينة تارة يرغبون بالاعتماد على غيرهم ويخافون الابتعاد عنهم وفقدانهم، ويعانون الحساسية للرفض من قبلهم نتيجة لعدم ثقتهم بأنفسهم، وتارة يبحثون عن الاستقلال والاعتماد على الذات، وإن ما تعرضوا له في طفولتهم جاء معزراً وداعماً لتلك الخصائص في هذه المرحلة، ما جعل نمط التعلق المتناقض هو السائد لديهم، كما أن الأدبيات النظرية تؤكد أن البيئات غير المستقرة وغير الآمنة والتي شهدت حروب وكوارث تعتبر بيئات مساهمة في تشكيل أنماط تعلق غير آمنة، فالبيئة المحيطة بالفرد تؤثر بشكل أو بآخر على نوعية الرعاية المقدمة له، ما يؤثر بدوره على شكل الرابطة التعلقية (عايدي، 2008، 15).

– السؤال الثاني: ما مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى أفراد عينة البحث؟

للإجابة على السؤال تم استخراج مدى الفئة (أعلى قيمة – أدنى قيمة) ÷ عدد الفئات (20-80) $3 \div 60 = 20$ ، إن المدى بين الفئات هو 20 درجة، وبالتالي إن فئة المستوى المنخفض يشمل الدرجات بين 20 إلى أقل من 40، والمستوى المتوسط يشمل الدرجات من 40 إلى أقل من 60، والمستوى المرتفع يشمل الدرجات من 60 إلى 80 درجة، ثم تم حساب التكرارات والنسبة المئوية لكل مستوى من مستويات الوحدة النفسية لدى أفراد العينة، كما هو موضحاً في الجدول الآتي.

جدول رقم (7): مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى أفراد العينة N=160

الوحدة النفسية	المستوى المنخفض		المستوى المتوسط		المستوى المرتفع	
	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار
العينة	25%	40	56.25%	90	18.75	30

يتضح من الجدول رقم (7) أن الشعور بالوحدة النفسية لدى أفراد العينة من مستوى متوسط ونسبة تكرار 56.25%، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة أمينة وعبد العزيز (2021) حيث بيّنت وجود مستوى متوسط من الوحدة النفسية لدى المراهقين، ويمكن تفسير المستوى المتوسط من الوحدة النفسية لدى أفراد العينة إلى طبيعة المرحلة، حيث يتصف أفراد العينة بعدم النضج العاطفي والمعرفي، كما ويعتقد المراهق في هذه المرحلة أن لا أحد يفهمه ولا أحد يتعاطف معه، ويفسر استجابات الآخرين نحوه بطريقة سلبية نتيجة لعدم القدرة على المحاكاة العقلية الصحيحة للمواقف واستجابات الآخرين نحوه، ما يجعله يشعر بالسلبية تجاههم ويكرس عدم الثقة بهم، ويزيد من شعوره بالوحدة، إضافة إلى أنه يبدأ بكبت مشاعره وعدم التعبير عن أفكاره، أو الحديث عن مشكلاته، وهنا يبدأ عالمه الخاص بالسيطرة عليه وكثيراً ما يسيطر عليه الخيال فيبعده عن العالم الخارجي، ويصبح محاطاً بأفكاره ومشاعره بدلاً من أن يشعر بأنه محاطاً ومندمجاً مع الآخرين، ما يشعره بالبعد العاطفي عن الآخرين ويجعله يعاني الوحدة النفسية، وقد يكون الوالدين غير منفتحين لمتطلبات واحتياجات أبنائهم في تلك المرحلة كالحاجة إلى التفهم والدعم، وبالتالي لا يشجعوهم على التواصل والتعبير عن ذواتهم مع الآخرين، ما يعزز ذلك من شعورهم بعدم القبول ويرفع درجة الوحدة لديهم، إلا أن أفراد العينة نتيجة لالتزامهم بالدوام المدرسي وتفاعلهم الطبيعي مع أقرانهم نظراً لمشاركتهم نفس الاهتمامات والواجبات المدرسية والظروف الدراسية ما يمنحهم منفذاً للتواصل والتفاعل والاحساس بالمشاركة وتشكيل العلاقات، وحتى لو كانت تلك العلاقات محدودة في النطاق المدرسي، لكنها قد تمنع وجود الوحدة النفسية بدرجة مرتفعة لديهم.

- الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على أنماط التعلق ودرجاتهم على مقياس الوحدة النفسية عند مستوى دلالة 0.05.

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب معاملات الارتباط بيرسون Pearson بين درجات أفراد العينة على أنماط التعلق ودرجاتهم على مقياس الوحدة النفسية، والجدول رقم (8) يوضح نتيجة العلاقة.

جدول رقم (8): قيم معاملات الارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على أنماط التعلق ودرجاتهم على مقياس الوحدة النفسية

أنماط التعلق	مقياس الوحدة النفسية		
	القرار	القينة الاحتمالية	معامل الارتباط
الآمن	دال	0.000	0.874** -
المتناقض	دال	0.000	0.869**
التجنبى	دال	0.000	0.817**
المنفصل	دال	0.000	0.8.64**

نلاحظ من الجدول رقم (8) أن الفرضية محققة بشكل كلي، فيتضح وجود ارتباط سالب ودال إحصائياً بين درجات أفراد العينة على نمط التعلق الآمن ودرجاتهم على مقياس الوحدة النفسية، حيث أن معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة 0.01، وأن القيمة الاحتمالية أصغر من 0.05 وبالتالي توجد علاقة سالبة بين نمط التعلق الآمن والوحدة النفسية، أي أنه كلما ارتفعت درجة أفراد العينة على نمط التعلق الآمن كلما انخفضت درجة الوحدة النفسية لديهم، كما ويتضح وجود ارتباط موجب بين باقي الأنماط و الوحدة النفسية، حيث أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة 0.01، والقيم الاحتمالية جميعها أصغر من 0.05، وبالتالي توجد علاقة موجبة بين كل من النمط التجنبى والمتناقض والمنفصل، وبين الوحدة النفسية لدى أفراد العينة، أي أنه كلما ارتفعت درجاتهم على هذه الأنماط ارتفعت درجاتهم أيضاً على مقياس الوحدة النفسية.

ويمكن تفسير العلاقة السالبة بين نمط التعلق الآمن والوحدة النفسية لدى المراهقين انطلاقاً مما جاء في الأدبيات النفسية، حيث أكد كل من روث وويلكنسون وبورفي (Ross, Wilkinson, & Purvey, 2004, 301) أن التعلق الآمن مع مقدم الرعاية الأولية سيؤدي إلى علاقات آمنة ومستقرة مع الآخرين في مرحلة المراهقة، وأن الثقة بالنفس والإحساس بالأمن النفسي الذي تعزز وتشكل لديه في طفولته يزيد من قدرته على الدخول في علاقات اجتماعية متطورة في مراهقته و تمنحه القبول والود، وتبعده عن الشعور بالحرمان أو الإحساس بالرفض والدونية والعزلة، كما وأكد وتر وهوميشون وونفيد (Waters, Homiton, & Weinfied, 2000, 678) أن ذوي التعلق الآمن لديهم كفاءة اجتماعية وأكثر شجاعة وإيجابية مع المحيطين بهم، ولديهم قدرة على الدخول بعلاقات ناجحة وآمنة وتشاركية تلبي احتياجاتهم النفسية، وترى الباحثة أن المراهق ذو التعلق الآمن على الرغم من التقلبات الكثيرة لديه إلا أنه مُنح الكثير من التفهم والدعم العاطفي الناتج عن الرابطة التعلقية الآمنة منذ طفولته والتي حصنته وساعدته على بناء تكوين نفسي سليم ومتوازن وآمن، ظهرت آثارها الإيجابية جلية في تلك المرحلة، خاصة أن المراهق لا يمتلك الخبرة والتجربة الحياتية الكبيرة لتشكيل علاقات مشبعة ومستمرة، لذا أثار الخبرة الأولية الإيجابية مع الوالدين تمكنه من العيش بسلام داخلي مع الأفراد الآخرين، فيستطيع أن يندمج مع أقرانه ومحيطه دون أن ينعزل ويعاني الوحدة، فالثقة بالنفس تجعله أقل حساسية اجتماعية وذو شخصية متقبلة ولديها أداء اجتماعي مثمر، ما يبعدها عن الشعور بالوحدة النفسية، وجاءت دراسة محمد (2017) داعمة لهذه النتيجة، حيث أكدت وجود علاقة سالبة بين نمط التعلق الآمن والوحدة النفسية عند المراهقين.

ويمكن تفسير العلاقة الموجبة بين نمط التعلق المتناقض والوحدة النفسية، بأن المراهقين ذوي التعلق المتناقض لديهم مشاعر غير آمنة وصراع داخلي يجعلهم يبحثون عن طرف ما للاعتماد عليه غير قادرين على الاستقلال، ومن خصائص تلك المرحلة البحث عن الاستقلال من أجل اكتشاف الذات وتشكيل الهوية، فإن هذا الصراع بالاعتماد على الآخرين والخوف من فقدانهم، وبين رغبته بالاستقلال الذاتي يجعلهم يشعرون بانعدام الرضا وضعف الكفاءة وانعدام الثقة بالنفس والحساسية للرفض، لذا فالمراهق لا يشعر باحتواء الآخرين ودعمهم كما يريد، ولا يشعر بالراحة الاستقرار، ولا

يستطيع التواصل معهم بطريقة صحية، فيتكون لديه شعور بالتباعد النفسي والفجوة التي يملؤها الألم، ويحاول التخلص من صراعه من خلال إلقاء اللوم على الآخرين بأنهم لا يمنحونه الدعم والتفهم والتقبل، وإن تلك المخاوف لا تغذي إحساسه بالأمان والتعاطف ما قد يؤدي إلى رفع مستوى الوحدة النفسية لديه.

كما ويمكن تفسير العلاقة الموجبة بين كل من نمط التعلق التجنبي ونمط التعلق المنفصل بالوحدة النفسية، بأن هذه الأنماط غير آمنة، وبالتالي إن المراهق ذو النمط التجنبي أو المنفصل، يفضل تجنب الآخرين وعدم الاعتماد عليهم لعدم ثقته بهم، وهذا ما يحرمه من فرص التعلم من الآخرين، والاستفادة من نصائحهم ودعمهم، فتصبح العلاقات بالنسبة له شيء ثانوي، وبالتالي تزداد الفجوة والتباعد بينه وبين المحيطين به، وتصبح العلاقات سطحية خالية من مشاعر الود والتقبل وتتعذر فيها فرص المشاركة التي تغذي الشعور بالقبول والانتماء، ما يرفع ذلك من درجة الوحدة النفسية لديه، كما ونرى أن دراسة أحمد (2017) على المراهقين جاءت داعمة لهذه النتيجة، حيث بينت وجود علاقة موجبة بين الأنماط غير الآمنة والوحدة النفسية عند المراهق.

- **الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على أنماط التعلق تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث) عند مستوى دلالة 0.05.

لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على أنماط التعلق تبعاً لمتغير الجنس، تم استخدام اختبار ت ستودنت T Test للعينات المستقلة، والجدول الآتي يوضح نتيجة الفروق.

جدول رقم (9): نتائج اختبارات لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة على أنماط التعلق تبعاً لمتغير الجنس

الأنماط	النوع	العدد	المتوسط	انحراف	قيمة ت	درجة الحرية	دلالة sig	القرار
الآمن	ذكور	81	12.28	4.550	0.096	158	0.924	غير دال
	إناث	79	12.22	4.520				
المتناقض	ذكور	81	12.01	4.352	-0.881	158	0.379	غير دال
	إناث	79	12.85	3.802				
التجنبى	ذكور	81	11.42	3.681	-0.631	158	0.529	غير دال
	إناث	79	11.77	3.378				
المنفصل	ذكور	81	10.28	4.027	-0.308	158	0.759	غير دال
	إناث	79	10.47	3.905				

يتضح من الجدول رقم (9) أن جميع قيم الدلالات الاحتمالية sig أكبر من مستوى دلالة 0.05، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية ونرفض البديلة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على أنماط التعلق تبعاً لمتغير الجنس، اختلفت هذه الدراسة مع نتيجة دراسة غزال وفلوه (2014)، ودراسة التلاوي وسعد (2025) التي بيّنت وجود فروق تبعاً للجنس، في حين اتفقت مع دراسة بن عرابة (2022) التي بينت عدم وجود فروق تبعاً للجنس، ويمكن أن يرجع عدم الفروق في جميع أنماط التعلق تبعاً للجنس بأن هذه الأنماط تم تشكيلها في مرحلة الطفولة الأولى، فالعلاقة الوجدانية مع مقدم الرعاية كالأم كان لها الأثر البالغ في تشكيل الأنماط والتي تظهر في باقي

المراحل، بصرف النظر عن الجنس، فهي لا تتأثر بالخصائص المتعلقة بالجنس البشري، ويمكن تأكيد ذلك انطلاقاً من مما جاء في الأدبيات النظرية حيث أن تعلق الفرد هو امتداد لتعلقه في السنوات الأولى فشكل التعلق الذي يتكوّن في الطفولة مع الأم يأخذ الاستقرار فيما بعد، كما وأن التعلق سلوك بيولوجي وفطري ينشأ عند جميع الأفراد في جميع الثقافات والبيئات بهدف الحفاظ على البقاء والأمان النفسي، وإن الاستجابة لهذه الحاجة ترتبط بمقدم الرعاية وليس بالطفل نفسه (صالح والخالدي، 2015، 44)، وبالتالي إن متغير الجنس لا يؤثر في حد ذاته في تشكيل نمط تعلق دون غيره، ما يلغي الفروق بين الجنسين.

- **الفرضية الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس الوحدة النفسية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث) عند مستوى دلالة 0.05.

لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الوحدة النفسية تبعاً لمتغير الجنس، تم استخدام اختبار ت ستودنيت للعينات المستقلة، والجدول الآتي يوضح نتيجة الفروق.

جدول رقم (10): نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس الوحدة النفسية تبعاً لمتغير الجنس

مقياس الوحدة النفسية	النوع	العدد	المتوسط	انحراف	قيمة ت	درجة الحرية	دلالة sig	القرار
	ذكور	81	47.24	14.217	-0.126	158	0.900	غير دال
	إناث	79	47.53	14.380				

يتضح من الجدول رقم (10) أن قيمة الدلالة الاحتمالية sig أكبر من مستوى دلالة 0.05، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية ونرفض البديلة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس الوحدة النفسية تبعاً لمتغير الجنس، اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع

نتائج دراسة كل من محمد(2017)، وسلوم(2022) التي بينت وجود فروق في الوحدة النفسية لصالح الإناث، بينما اتفقت مع نتيجة دراسة أمينة وعبد العزيز(2021)، ودراسة رزيقة ومليكة(2022) التي بينت عدم وجود فروق في الوحدة النفسية تبعاً لمتغير الجنس، ويمكن تفسير النتيجة إلى أن جميع أفراد العينة يمرون في نفس المرحلة النمائية وهي مرحلة المراهقة، حيث تتطوي على العديد من الخصائص النفسية والانفعالية المشتركة، و تجعل المراهقين من الجنسين على حد سواء متقاربين في طبيعة علاقاتهم ونظرتهم لذاتهم وللآخرين، إضافة إلى أن حاجات الانتماء والقبول من أهم حاجات المرحلة للجنسين وهي حاجات مشتركة، والمراهق لا يملك المهارات الاجتماعية اللازمة ولا يمتلك الخبرة الكافية للتواصل المثمر مع الآخرين الذي يلبي حاجاته بغض النظر عن جنسه، ما يجعل الشعور بالوحدة النفسية متقارب لدى الجنسين، ويمكن أن ترجع النتيجة إلى تشابه الضغوط والتغيرات في تلك المرحلة وتشابه الظروف الحياتية والأسرية، لذا فإن متغير الجنس لا يؤثر في حد ذاته بدرجة الوحدة النفسية عند أفراد العينة.

- مقترحات البحث:

- اتباع طرائق تدريس تشجع العمل ضمن مجموعات، ما يساعد الطلاب على الاندماج والمشاركة، ويعزز الشعور بالانتماء والقبول، ويشجع التواصل الآمن في جو من الألفة والمودة، ما يخفف الشعور بالوحدة النفسية، ويدعم الجوانب الايجابية في الشخصية، ويساعد على تنمية روابط وجدانية آمنة.

- التحقق من العلاقة بين أنماط التعلق والوحدة النفسية باستخدام المنهج الطولي.

- إجراء دراسات تتناول العلاقة بين انماط التعلق ومتغيرات نفسية أخرى لدى المراهقين، مثل اضطرابات الشخصية، ودرسته أيضاً في ضوء متغيرات تصنيفية أخرى.

- إجراء دراسات تتناول العلاقة بين الوحدة النفسية ومتغيرات نفسية أخرى على المراهقين كاليقظة العقلية، ودرسته أيضاً على فئات مختلفة من المجتمع.

- مراجع البحث:

- أبو عريش، أريج. (2010). التعلق العاطفي لدى أطفال ما قبل المدرسة وعلاقته بالخوف من وجهة نظر الأمهات. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية الدراسات العليا، جامعة القدس، فلسطين.
- أمينة، عبد العزيز وشايب، محمد. (2021)، الشعور بالوحدة النفسية عند المراهقين في ظل متغيرات الجنس، الشعبة الدراسية، المستوى الدراسي. مجلة أنستة للبحوث والدراسات، 12(1)، 118-135.
- بن دهنون، سامية ومحي، ابراهيم. (2014). الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة الجامعة. مجلة العلوم النفسية والاجتماعية، 16، 48-69.
- بن عتو، عدة. (2020). مساهمة أنماط التعلق في التنبؤ بالوحدة النفسية. مجلة التكامل، 9، 118-138.
- بن عرابية، هلال بن خلفان. (2022). أنماط التعلق السائدة لدى الصفيين العاشر والحادي عشر بمدارس محافظة شمال الشرقية وعلاقتها ببعض المتغيرات في سلطنة عمان. المجلة الالكترونية الشاملة متعددة الاختصاصات، 48، 36-1.
- بن عرابية، هلال بن خلفان. (2017). انماط التعلق وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طلبة الصفيين العاشر والحادي عشر بمدارس مدينة شمال الشرقية. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عمان.
- بن عله، نصيرة. (2022). الذكاء الوجداني وعلاقته بالوحدة النفسية لدى عينة من المكفوفين. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة ابن خلدون تيارت، الجزائر.

- التلاوي، سعد وأحمد، شيماء. (2025). أنماط التعلق وعلاقتها بكل من التنظيم الانفعالي واضطراب المسلك لدى عينة من المراهقين. *مجلة كلية الآداب بقتا*، 34(66)، 472-552.
- حميد، خالد. (2013). الوحدة النفسية وعلاقتها بالمساندة الاجتماعية لدى الأسرى المحررين. *[رسالة ماجستير غير منشورة]*، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- خوري، لمى سميح. (2004). العلاقة بين أنماط تعلق الراشدين بأزواجهم والتكيف الزواجي. *[رسالة ماجستير غير منشورة]*، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.
- الدليمي، أسامة. (2023). الوحدة النفسية لدى طلبة الجامعة. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية*، 30(10)، 423-408.
- سلامة، ممدوحة. (2000). *علم النفس الاجتماعي أنا والآخرين*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- سلوم، مرح. (2022). الوحدة النفسية وعلاقتها بالقلق الاجتماعي لدى أبناء الشهداء من طلاب المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص. *مجلة جامعة حمص*، 44(24)، 55-11.
- شقير، زينب. (2002). *علم النفس العيادي المرضي للأطفال*. بيروت: دار الفكر.
- صالح، الخالد وعلي، حامد. (2021). *سيكولوجية التعلق*. العراق: مسامير للطباعة والنشر والتوزيع.
- عايدي، أميرة. (2008). أنماط التعلق وعلاقتها بالاكنتاب النفسي لدى المراهقين. *[رسالة ماجستير غير منشورة]*، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.
- علي، فدوى. (2019). الابتزاز العاطفي كمنبئ بالوحدة النفسية لدى طلبة الجامعة. *مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية*، 25(11)، 413-482.

- غزال، معاوية وقلوه، عايدة. (2014)، أنماط التعلق وحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 10(3)، 351-368.
- محمد، هبة محمود. (2017). أنماط التعلق الوجداني كمنبئ بكل من الشعور بالوحدة النفسية والامتتان لدى المراهقين من الجنسين. *مجلة دراسات عربية في مصر*، 16(1)، 177-228.
- المحمودي، محمد سرحان علي. (2019). *مناهج البحث العلمي*. ط3، صنعاء: دار الكتب.
- منى، عزيزة. (2020). الصحة النفسية وعلاقتها بالشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقين المصابين بالبدانة. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرياح ورقلة، الجزائر.
- Asher, S. & Julie. A. (2003). Loneliness and peer relation in childhood. *current in psychological science*, 12(3), 75-78.
- Benjamin, S. & Virginia, S. (2004). *Kaplan & Sadon's, synopsis of Psychiatry, Behavior sciences*. Lippincott william & Wilkins: USA.
- Elearnor, W. & Kriston, M. (2006). Attachment for Attorneys implication for in font placement Decisions. *Dissertation Abstracts International*, 51(4), 105-156.
- Flykt, M. Vanska, M. Punamaki, R. Heikkila, L. Tiitinen, A. Poikkeus, p. & Lindblom, J. (2021). Adolescent Attachment Profiles are Associated with mental Health and Risk- Taking Behaviot. *Frontier in psychology*, 12, 1-15.

Hawkley, C. & Cacioppo, T. (2010). Loneliness matters: A theoretical and empirical review of consequences and mechanisms. *Annals of Behavioral Medicine*, 40(2), 218–227.

– Hong, R. & Park, S. (2012). Impact of attachment, Temperament and parenting on human development. *Korean Journal of Pediatrics*, 55(12), 440–455.

– Jordan, P. Williams, G. & Smith, W. (2015). Interpersonal distinctions among hypochondriacal trait components, styles, goals, vulnerabilities, and perceptions of health care providers. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 34(6), 459–475.

– Kenny, M. (1994). Quality and correlates of parental Attachment among Late Adolescents. *Journal of Counseling & Development*, 72(4), 399–404.

– Khurshid, F. & Najeeb, B. (2012). Perceived Social Acceptance Among Visually Impaired Teenagers. *Pakistan Journal of Education*, 29(1), 1–12.

– Li, X. Wang, Y. & Zang, J. (2026). Insecure Attachment and Psychological Distress in Early Adolescence: Loneliness as a Mediator. *Journal of Adolescents*, 98(2), 251–230.

– Mikulincer, M. & Shaver, P. (2012). An Attachment Perspective on Psychopathology. *World Psychiatry*, 11(1), 11–15.

– Pearson, J. & Child, J. (2007). A cross-cultural comparison of parental and peer Attachment styles among Adult children from the United States and Puerto

Rico and India. *Journal of Intercultural communication Research*, 36(1),15-32.

– Perry, B.(2006). *Bonding and Attachment in Malteated children*. childtrauma Academy.

– Ramu, C.(2004). Lestyle D'attachement et L'estime de soi socialechez les Jenuns Adultes. *[Me'moire de Licence non Publie']*, Universite' de Ge'neve.

– Ross,B.Wilkinson,M.& Purvey,M.(2004).Attachment style Quality component of self Esteem in Adolescence Australian psychologs society. *Dissertation Abstracts International*, 39(5),301-305.

– Safford, S. & Alloy,L.(2004).The Relationship if cognitive style and Attachment style to Depression and Anxiety in young Adult. *Journal of Cognitive Psychotherapy*,18(4), 305-322.

– Speyer, G. Murray, L. & Kievit, R.(2026).Loneliness and depressive symptoms in adolescents: A multi- Timescale examination. *Development and Psychopathdology*, 38(2),115-130.

– Surkalim,L.(2022). The prevalence of Loneliness across 113 countries systematic review and mera analysis. *British Medical Journal*, 376,1-11.

– Timoszk, C. Pienkowska, E. Ligocka, M. & Pilat, M.(2025). Adolescents Feelings of Loneliness considering Anxiety and intrafamilial Relations. *Brain Sciences*, 15(12),1270.

- Vandal, L. (2015). Attachment styles emotional regulation and psychological well being. *Journal of Affective and Behavioral studies*, 22(3), 145–162.
- Waters, E. Hamilton, E. & Weinfield, S. (2000). The stability of Attachment security from infancy to Adolescence and Early Adulthood. *General interoduction child Delovopment*, 71(31), 678–683.
- Yavich, R. Davidovitch, N. & Frankel, Z. (2019). Social Media and Loneliness– Forever Connected. *Higher Education Studies*, 9(2), 10–21.

سمات الشخصية كمنبئ بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة دمشق

عبد الرحمن بويكي¹،

أ. د أمينة رزق²

1: طالب دكتوراه، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق

2: أستاذ دكتور، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق

الملخص:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن القدرة التنبؤية لسمات الشخصية بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة دمشق، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد تمثلت أدوات البحث في مقياس سمات الشخصية وفق قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من إعداد (Costa & McCrae. 1992) الذي ترجمه الأنصاري (2002)، ومقياس الاندماج الأكاديمي من إعداد الباحث، أما عينة البحث فقد تم سحبها بالطريقة العشوائية وتكونت من (260) طالب وطالبة من كلية التربية في جامعة دمشق، وقد خلص البحث إلى النتائج الآتية:

- سمات الشخصية الأكثر انتشاراً لدى طلبة كلية التربية هي على التوالي (الانفتاح على الخبرة بدرجة مرتفعة، الانبساطية بدرجة متوسطة، يقظة الضمير بدرجة متوسطة، الطيبة بدرجة متوسطة، العصابية بدرجة منخفضة).
- درجة الاندماج الأكاديمي لدى الطلبة عينة البحث متوسطة.
- إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى الطلبة عينة البحث من خلال سمات الشخصية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس سمات الشخصية تبعاً لمتغير القسم الدراسي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاندماج الأكاديمي تبعاً لمتغير القسم الدراسي.

الكلمات المفتاحية: سمات الشخصية، الاندماج الأكاديمي، طلاب كلية التربية.

Personality traits as a predictor of academic integration among students of the Faculty of Education at Damascus University

Abd alrhman.bobaky¹

Amena.Rizk²

1: PhD Candidate, Department of Psychology, Faculty of Education, Damascus University

2: Professor, Department of Psychology, Faculty of Education, Damascus University

Abstract

The current research aims to reveal the predictive ability of personality traits to predict academic integration among students at the Faculty of Education, Damascus University. To achieve this objective, a descriptive-analytical approach was used. The research instruments consisted of the Personality Traits Scale, specifically the Personality Partial Discriminant Selection Checklist (Costa & McCrae, 1992), translated by Al-Ansari (2002), and the Creativity in Invention Scale. The Creativity scale was omitted due to the limited number of female students surveyed at the Faculty of Education, Damascus University. The research concluded with the following results:

-The most diverse personality traits among students at the Faculty of Education are those on the right (high openness to experience, above average extraversion, average conscientiousness, average agreeableness, moderate neuroticism).

-The academic level of creative students is average.

-The ability to predict academic integration among innovative students is demonstrated through personality traits.

- There are no statistically significant differences between the mean scores of individuals who took the personality traits scale based on their academic department.
- There are no statistically significant differences between the average scores of individual researchers on the academic change scale according to the academic department variable.

Keywords: Personality traits, academic integration, students of the Faculty of Education.

مقدمة:

تُعد سمات الشخصية من المتغيرات النفسية الأساسية التي تسهم في تفسير سلوك الأفراد وأنماط تفاعلهم مع البيئة المحيطة، كما تساعد في التنبؤ بدرجة استجاباتهم للمواقف التعليمية والاجتماعية المختلفة. وقد حظيت هذه السمات باهتمام واسع في الدراسات النفسية والتربوية لارتباطها بالعديد من المتغيرات الأكاديمية كالدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي. وفي المقابل برز الاندماج الأكاديمي بوصفه أحد المفاهيم التربوية الحديثة التي تعكس درجة انخراط الطالب معرفياً وسلوكياً وانفعالياً في العملية التعليمية، ومدى تفاعله مع الأنشطة الأكاديمية المختلفة، مما يجعله مؤشراً مهماً على جودة الخبرة التعليمية والنجاح الأكاديمي. وانطلاقاً من أهمية هذين المتغيرين، سعى البحث الحالي إلى دراسة القدرة التنبؤية لسمات الشخصية بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة دمشق.

تُعد المرحلة الجامعية من أهم المراحل التي يمر بها الفرد في مسيرته التعليمية والنمائية، إذ تشكل نقطة تحول رئيسية في بناء شخصيته وصقل قدراته وإعداده للقيام بأدواره المستقبلية في المجتمع، إذ يواجه الطالب خلال هذه المرحلة

العديد من المتطلبات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية التي تستلزم منه التكيف مع بيئة تعليمية جديدة تتسم بقدر أكبر من الاستقلالية وتحمل المسؤولية مقارنة بالمراحل التعليمية السابقة، ومن ثم فإن قدرة الطالب على التفاعل الإيجابي مع هذه المتطلبات تمثل عاملاً أساسياً في نجاحه الأكاديمي واستمراره في تحقيق أهدافه التعليمية.

ويتميز طلاب الجامعة بتباين واضح في خصائصهم النفسية والشخصية، الأمر الذي ينعكس على أساليب تفكيرهم واستجاباتهم للمواقف التعليمية المختلفة، فبعض الطلبة يظهرون مستويات مرتفعة من المبادرة والمثابرة والالتزام، في حين قد يميل آخرون إلى التردد أو الانسحاب أو ضعف المشاركة في الأنشطة الأكاديمية، ويُعزى جانب من هذه الفروق إلى السمات الشخصية التي تعد من المحددات المهمة للسلوك الإنساني، حيث تسهم في توجيه أنماط التفاعل مع البيئة المحيطة وتؤثر في كيفية مواجهة التحديات والضغوط المختلفة (عبد الخالق، 2018).

وتشير الشخصية إلى التنظيم المتكامل للخصائص النفسية التي تميز الفرد وتمنحه نمطاً خاصاً من التفكير والشعور والسلوك، بينما تمثل سمات الشخصية أبعاداً مستقرة نسبياً يمكن من خلالها وصف الأفراد والتنبؤ بسلوكهم في المواقف المختلفة (McCrae & Costa, 2008)، وقد حظيت سمات الشخصية باهتمام واسع في الدراسات النفسية والتربوية نظراً لدورها في تفسير العديد من الظواهر المرتبطة بالتعلم والإنجاز والتوافق النفسي والاجتماعي.

وتبرز أهمية سمات الشخصية في البيئة الجامعية من خلال تأثيرها في سلوك الطالب الأكاديمي ومستوى مشاركته في الأنشطة التعليمية وقدرته على الالتزام بالواجبات والمتطلبات الدراسية، كما تؤثر هذه السمات في طبيعة العلاقات التي يقيمها الطالب مع زملائه وأساتذته، وفي درجة دافعيته نحو التعلم وإقباله على الاستفادة من الخبرات التعليمية المتاحة. لذلك يُنظر إلى سمات الشخصية بوصفها من العوامل الفردية التي يمكن أن تسهم في تفسير التباين بين الطلبة في مستوى تفاعلهم واندماجهم داخل البيئة الجامعية.

وفي السنوات الأخيرة ازداد الاهتمام بمفهوم الاندماج الأكاديمي باعتباره أحد المؤشرات المهمة على جودة الخبرة التعليمية التي يعيشها الطالب داخل الجامعة. ويشير الاندماج الأكاديمي إلى درجة انخراط الطالب معرفياً وسلوكياً وانهجياً في الأنشطة التعليمية، ومدى مشاركته الفاعلة في المواقف الأكاديمية المختلفة، وحرصه على بذل الجهد

اللازم لتحقيق أهدافه التعليمية (Kahu,2013)، كما يعكس هذا المفهوم مستوى ارتباط الطالب ببيئته التعليمية وشعوره بالانتماء إليها واهتمامه بالتعلم والاستمرار فيه.

يُعد الاندماج الأكاديمي من المتغيرات التي تتأثر بالعديد من العوامل الفردية والبيئية، ومن بين هذه العوامل سمات الشخصية التي قد تلعب دوراً مهماً في تحديد مستوى اندماج الطالب في الحياة الأكاديمية، فالطالب الذي يتمتع بسمات إيجابية مثل المثابرة والانفتاح على الخبرة والقدرة على التفاعل مع الآخرين قد يكون أكثر استعداداً للمشاركة في الأنشطة التعليمية والانخراط في الخبرات الأكاديمية المختلفة، مقارنة بغيره من الطلبة، ومن هذا المنطلق تبرز أهمية دراسة سمات الشخصية بوصفها متنبأً بالاندماج الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، لما قد تسهم به من فهم أعمق للعوامل الشخصية المرتبطة بتعزيز اندماج الطلبة في بيئتهم الجامعية ودعم نجاحهم الأكاديمي والمهني.

1- مشكلة البحث:

يُعد الاندماج الأكاديمي من المفاهيم التربوية المهمة التي تعكس مدى مشاركة الطالب الجامعي وتفاعله مع الأنشطة التعليمية وما يرتبط بها من جوانب معرفية وسلوكية وانفعالية، لما لذلك من دور في تحقيق الأهداف التعليمية ورفع مستوى التحصيل الأكاديمي والتكيف مع البيئة الجامعية، وفي المقابل، تُعد سمات الشخصية من المتغيرات الفردية التي تسهم في تفسير اختلاف استجابات الطلبة للمواقف التعليمية وتفاعلهم مع متطلبات الحياة الجامعية.

وقد أشارت الأدبيات التربوية والنفسية إلى أن مستوى اندماج الطلبة في الأنشطة الأكاديمية لا يتحدد بالعوامل البيئية والمؤسسية فقط، بل يتأثر أيضاً بمجموعة من الخصائص الشخصية التي تميز الطلبة عن بعضهم البعض، حيث تختلف درجة مشاركتهم وتفاعلهم والتزامهم بالأنشطة الأكاديمية تبعاً لما يمتلكونه من سمات شخصية مختلفة (McCrae & Costa,2008، ؛ Kahu,2013).

وقد حظيت العلاقة بين سمات الشخصية والاندماج الأكاديمي باهتمام متزايد في الدراسات الحديثة، حيث أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أن السمات الشخصية تمثل أحد العوامل المفسرة لاختلاف مستويات اندماج الطلبة في البيئة الجامعية. فقد توصلت دراسة (Dang et al,2025) إلى وجود تأثير مباشر لسمات الشخصية الخمس الكبرى في الاندماج التعليمي لدى طلبة الجامعة، كما بينت أن تنظيم الانفعال يسهم في تفسير هذه العلاقة.

كما أظهرت دراسة (Kara et al., 2024) أن سمات الشخصية ترتبط ارتباطاً دالاً بالاندماج الطلابي والتحصيل الأكاديمي، وأن بعض السمات الشخصية كانت قادرة على التنبؤ بمستويات أعلى من الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

وعلى الرغم من تزايد الدراسات الأجنبية التي تناولت العلاقة بين سمات الشخصية والاندماج الأكاديمي، فإن المراجعة الأولية للأدبيات العربية تشير إلى محدودية الدراسات العربية التي تناولت هذه العلاقة بصورة مباشرة لدى طلبة كليات التربية، الأمر الذي يكشف عن حاجة ميدانية وبحثية إلى دراسة هذا الموضوع في البيئة العربية الجامعية، ولا سيما في كليات التربية التي تتطلب طبيعة الدراسة فيها مستويات مرتفعة من التفاعل والمشاركة والاندماج في الأنشطة النظرية والعملية.

ومن خلال عمل الباحث في تدريس عدد من المقررات العملية بكلية التربية في جامعة دمشق، لاحظ تبايناً واضحاً بين الطلبة في مستوى مشاركتهم داخل المحاضرات والأنشطة العملية، ومدى تفاعلهم مع التكاليفات الأكاديمية والمناقشات الصفية والعمل التعاوني، حيث يبدي بعض الطلبة حماساً ومبادرة واندماجاً مرتفعاً، في حين يكتفي آخرون بالمشاركة المحدودة رغم تشابه الظروف التعليمية. وقد دفع ذلك الباحث إلى التساؤل عما إذا كانت هذه الفروق تعود - جزئياً - إلى الاختلاف في السمات الشخصية للطلبة، الأمر الذي قاد إلى بلورة مشكلة البحث الحالي والمتمثلة في الكشف عن مدى إسهام سمات الشخصية في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، ومن ثم تتحدد مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

- هل يمكن لسمات الشخصية أن تتنبأ بالاندماج الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية في جامعة دمشق؟

2- أسئلة البحث: يسعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما سمات الشخصية الأكثر انتشاراً لدى طلبة كلية التربية في جامعة دمشق؟
- ما درجة الاندماج الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة دمشق؟

3- أهمية البحث: تكمن أهمية البحث الحالي في النقاط الآتية:

- أهمية متغير سمات الشخصية بوصفه من المتغيرات الأساسية التي تساعد في فهم سلوك الفرد وتصرفاته.

- تبرز أهمية البحث من خلال استهدافه طلبة كلية التربية الذين يمثلون شريحة مهمة من الكوادر التربوية المستقبلية، إذ إن فهم السمات الشخصية ومستوى اندماجهم الأكاديمي يسهم في إعداد معلمين ومرشدين وأخصائيين نفسيين أكثر قدرة على التفاعل الإيجابي مع متطلبات المهنة التربوية.
- تسليط الضوء على متغير الاندماج الأكاديمي كأحد المفاهيم الحديثة التي تلعب دوراً مهماً في تحسين جودة التعلم الجامعي.
- تفيد نتائج الدراسة القائمين على العملية التعليمية في جامعة دمشق في فهم العوامل المؤثرة في اندماج الطلبة.
- تساعد أعضاء الهيئة التدريسية على فهم السمات الشخصية للطلاب، مما يمكنهم من التعامل معهم بشكل أكثر فاعلية.
- جدة البحث من حيث رصدتها القدرة التنبؤية لسمات الشخصية بالاندماج الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، حيث تعد الأولى محلياً وعربياً في حدود علم الباحث - التي تناولت هذه القدرة التنبؤية.

3- أهداف البحث: يهدف البحث إلى:

- تعرّف سمات الشخصية الأكثر انتشاراً لدى طلبة كلية التربية في جامعة دمشق.
- الكشف عن درجة الاندماج الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة دمشق.
- تعرّف إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية من خلال سمات الشخصية.

4- فرضيات البحث: يسعى البحث الحالي إلى اختبار صحة الفرضية الصفرية الآتية:

- لا يمكن التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية من خلال سمات الشخصية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس سمات الشخصية تبعاً لمتغير القسم الدراسي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاندماج الأكاديمي تبعاً لمتغير القسم الدراسي.

5- أدوات البحث:

-مقياس سمات الشخصية وفق قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من إعداد (Costa & McCrae.1992) الذي ترجمه الأنصاري (2002).

-مقياس الاندماج الأكاديمي من إعداد الباحث.

6- حدود البحث:

- الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2025-2026).
- الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في كلية التربية بجامعة دمشق.
- الحدود الموضوعية: تم الاقتصار على معرفة إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال سمات الشخصية (العصابية، الانبساطية، الانفتاح على الخبرة، الطيبة، يقظة الضمير) لدى طلاب كلية التربية في جامعة دمشق.

7- تعريفات البحث الإجرائية:

تعريف سمات الشخصية: هي صفة أو مجموعة من الصفات الفطرية أو المكتسبة التي تشكل في مجموعها شخصية الفرد وتميزه عن غيره من الأفراد (أحمد، 2007، 21).

ويعرفها الباحث بأنها مجموعة من الصفات التي يحملها طلاب كلية التربية وتظهر في سلوكهم وعند تعرضهم لمواقف اجتماعية معينة وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس سمات الشخصية المستخدم في هذا البحث.

تعريف الاندماج الأكاديمي: هو انخراط الطالب ومشاركته في الأنشطة الجامعية سواء داخل القاعات الدراسية أو خارجها (عابدين، 2019، 9).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: قدرة الطلبة الجامعيين على التوافق والمشاركة والانخراط بفاعلية في العملية التعليمية داخل القاعات الدراسية أو خارجها مما يساعد على تحقيق النجاح وبلوغ أهداف التعلم، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الاندماج الأكاديمي المستخدم في هذا البحث.

-الإطار النظري:

أولاً: سمات الشخصية:

1-الشخصية:

قدم علماء النفس تعاريف مختلفة ومتنوعة لمفهوم الشخصية، وذلك تبعاً لتعدد الاتجاهات العلمية والآراء التي يتبعها علماء نفس الشخصية، ومن الواضح أن هذه التعاريف تقسم إلى قسمين، فمنها من اهتم بالنواحي الداخلية للشخصية ومنها من أعطى اهتماماً أكبر لأسلوب توافق الفرد مع بيئته، فقد عرف ألبورت الشخصية بأنها " التنظيم الدينامي داخل الفرد لتلك النظم السيكوفيزيائية التي تحدد سلوكه الفريد في التوافق مع البيئة" ثم أدخل تعديلاً على هـ إذا التعريف وذلك بوضع عبارة "التي تحدد للفرد طابعه المميز في السلوك والتفكير" بدلاً من عبارة "التي تحدد أسلوبه الفريد في التوافق مع البيئة" (محمد، 2016، 137).

أما تعريف كاتل للشخصية فيقوم على التنبؤ فهو يؤكد على أن "الشخصية هي تلك التي تتيح لنا التنبؤ بما سوف يعمل به الفرد في موقف معين"، ويدور تعريف أيزيك للشخصية حول أربعة أنماط سلوكية هي: المعرفي "الذكاء"، والنزوعي "الخلق"، والعاطفي "المزاج"، والجسمي "الجلبة"، فهو يعرف الشخصية بأنها "المجموع الكلي للأنماط السلوكية الفعلية والممكنة للكائن الحي كما تتحدد بالوراثة والبيئة، وهي تنشأ وتنمو من خلال التفاعل الوظيفي للأجزاء المكونة التي تنظم فيها هذه الأنماط السلوكية" (محمد، 2016، 137).

ومن خلال ما سبق يتضح عدم وجود مفهوم الشخصية ثابت للشخصية، فكل باحث يعرفها وفق اتجاهاته وتخصصه العلمي، كما أن الشخصية ليست تنظيمياً ثابتاً بل دائمة التغير تبعاً للعوامل البيئية المادية والاجتماعية والثقافية المحيطة بها بما يمكن الفرد من التوافق مع البيئة المحيطة به.

2-نظريات السمات:

المقصود بلفظ سمة أي خاصية يختلف فيها الناس أو تتباين من فرد لآخر، مثال ذلك أن نقول أن فلان مسيطر أو مستكين، وقد تكون السمة استعداداً فطرياً كالسمات المزاجية، مثل شدة الانفعال أو ضعفه، وقد تكون السمة مكتسبة كالسمات الاجتماعية مثل الأمانة أو الخداع، فالسمة إذاً هي صفة فطرية أو مكتسبة يمكن أن تفرق أساساً بين فرد وآخر، والسمات الشخصية لدى الفرد ثابتة رغم أنها تتباين من فرد لآخر (صوالحة والعبوشي، 2011، 170).

وقد قُدمت مجموعة من النظريات للسمات الشخصية منها (محمد، 2016، 138-139):

أ-نظرية ألبرت: يعد ألبرت من الرواد الذين ساهموا اسهاماً مباشراً وفعالاً في سيكولوجية سمات الشخصية، فقد نظر ألبرت لسمات الشخصية باعتبارها الوحدة الطبيعية لوصف الشخصية، وعبر عنها بأنها خصائص متكاملة للشخص وليست مجرد جزء من خيال الملاحظ، وهي تشير إلى خصائص نفسية وعصبية واقعية تحدد سلوك الفرد، ويمكن الاستدلال عليها من خلال الملاحظة وعن طريق الاستدلال مما هو مركزي وأساسي ومما هو هامشي وغير هام بالنسبة للشخص، وميز ألبرت بين ثلاثة أنواع للسمات: السمات الرئيسية (الأصلية) وهي السمات المسيطرة على الفرد، والفرد يصبح مشهوراً بها مثلاً (كرم حاتم الطائي، صبر أيوب)، والسمات المركزية وهي الأكثر شيوعاً لدى الفرد، والسمات الثانوية: وهي الصفات التي تعمل في أوقات وأوضاع محددة مثل تفضيل شخص لنوع محدد من الأطعمة.

ب-نظرية كاتل: إن السمة هي العنصر الأساس في بناء الشخصية لدى كاتل، وتعد السمة بالنسبة له بنياناً عقلياً أو استنتاجاً يقوم به من السلوك الملاحظ لتفسير نظام أو اتساق هذا السلوك، واعتمد كاتل على التحليل العملي في تحديد السمات التي تنتظم بها الشخصية.

ج- نظرية أيزيك: يرى أيزيك أن هناك ثلاث أبعاد رئيسية للشخصية، فالبعد مكون أساسي في بناء الشخصية، ونهو متصل ثنائي القطب، ومصطلح البعد يشير إلى نظام بنائي "تكويني" في نظرية الشخصية، والأبعاد الثلاثة هي: بعد الانبساط-الانطواء، بعد العصابية، بعد الذهانية.

3- نموذج سمات الشخصية وفق قائمة العوامل الخمسة الكبرى:

تعتبر العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بمثابة نموذج هرمي من سمات الشخصية، وهذه العوامل الخمسة الواسعة تشكل قمة الترتيب الهرمي وهي تمثل الشخصية في أوسع مستوى من التجريد فكل عامل ثنائي القطب يلخص عدة جوانب أكثر تحديداً، ويشير نموذج العوامل الخمسة الكبرى إلى الفروقات الفردية في الشخصية التي يمكن تصنيفها إلى خمسة عوامل كبرى، هي:

-**العامل الأول: الانبساط:** عرفه كولز بأنه توجه أفكار الفرد نحو الأشياء الخارجية بينما حدد هونتي في معجمه (1899) الانطواء بأنه الميل العقلي أو الفيزيقي إلى الداخل، هذا ويؤكد رورشاخ أن الانبساط والانطواء ليسا حالات مؤقتة بل توجهات ثابتة في الفعل والإدراك ويقاس هذا البعد ميل الفرد للتفاعل مع الآخرين وطلب التحفيز الخارجي حيث يتميز ذوي الدرجات المرتفعة فيه بالاجتماعية والنشاط بينما يميل الانطوائيون إلى الهدوء والعزلة (الحسيني، 2012، 154).

-**العامل الثاني: العصابية:** العصابية هي السمة الصفة المجردة التي تميز العصبية (Neuroses)، وهي عامل ثنائي القطب يقابل الثبات الانفعالي، ويعرفها كوستا وماك بأنها بعد من أبعاد الشخصية يميل صاحبها إلى الانفعالات السلبية وعدم الاستقرار وضعف القدرة على التحمل (طالب، 2011، 6).

وتشير الدرجات المرتفعة من العصابية إلى عدم الثبات الانفعالي والتقلب وحدة رد الفعل حيث يميل أصحاب هذه الدرجات إلى استجابات مبالغ فيها وصعوبة في العودة إلى الحالة السوية بعد الخبرات الانفعالية كما تكون لديهم قدرة أقل على مواجهة ضغوطات البيت والعمل، في حين أن الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة من العصابية يتميزون بالهدوء والاستقرار العاطفي والقدرة على التعامل مع المواقف الصعبة وهذا ما أكدته دراسة الحسيني (2012).

-**العامل الثالث: الطيبة (المقبولية):** تمثل الطيبة أحد أبعاد الشخصية وهي صاحبة أقصر تاريخ في العوامل الخمسة، وقد يبدو أن هذا الأمر غريب لأن هذا العامل يشمل الحب والكره والصراع والتعاون والتعاطف، وهذا البعد يشبه بعد الانبساطية كونه بعداً في العلاقات الشخصية (بنيت حميد، 2007، 77).

وقد أقر كوستا وماك كاري أن الطيبة بعد أساسي للشخصية ويميل مرتفعو الطيبة إلى الود واحترام الآخرين والتعاطف معهم والاستعداد للمساعدة، في حين يمين منخفضو الطيبة إلى العدوانية وعدم التعاون (صفوت، 2008، 160).

-**العامل الرابع: يقظة الضمير (الضمير الحي):** يعد نورمان (1963) أول من استخدم مصطلح يقظة الضمير كأحد عوامل الشخصية وعرفه من خلال سمات مثل المسؤولية والمثابرة والمواظبة وهو يعبر عن التحكم في الدوافع وضبط السلوك وقد أطلق عليه تليجين (1982) عامل الضبط بينما سماه هوجمان عامل البصيرة وتشير الدرجات المرتفعة فيه إلى شخصية منظمة تؤدي واجباتها بإخلاص في حين تدل الدرجات المنخفضة على قلة الحذر وضعف التركيز في أداء المهام (بوسنة، 2015، 121).

-**العامل الخامس: الانفتاح على الخبرة:** يرى كوستا وماك كيري أن الانفتاح على الخبرات تسمية ملائمة تصف الأفراد الذين يجمعون بين الفضول العقلي والاهتمامات الواسعة والآراء الحرة وحب المغامرة والحاجة للتنوع فهي تعكس تفضيل الجديد والمختلف في مجالات الحياة (زروتي وصحراري، 2025، 238).

ثانياً: الاندماج الأكاديمي:

9-2-1- تعريف الاندماج الأكاديمي: هو كمية الطاقة المادية والنفسية التي يبذلها الطالب في الخبرة الأكاديمية كمشاركة الطالب في الأنشطة الدراسية في المؤسسة الجامعية، والتفاعل مع أعضاء الهيئة التدريسية، والطلبة الآخرين (Astin, 1993, 25)، وهو قدرة الطالب الجامعي على تحقيق التوافق الأكاديمي من خلال الانسجام مع إدارة الكلية، وأعضاء هيئة التدريس، والزملاء، والمساقات الدراسية، بما يعكس إيجابياً على إنجازه الأكاديمي، وارتفاعه الشخصي، وبذل الجهد لتحقيق الغاية من الدراسة، النجاح والتفوق (أبو مصطفى وآخرون، 2021، 308).

ومن خلال التعاريف السابقة يمكن القول بأن مفهوم الاندماج الأكاديمي يشير إلى قدرة الطلبة الجامعيين على التوافق والمشاركة والانخراط بفاعلية في العملية التعليمية داخل القاعات الدراسية أو خارجها مما يساعد على تحقيق النجاح وبلوغ أهداف التعلم.

9-2-2- النظريات المفسرة للاندماج الأكاديمي: قدم الباحثون والمنظرون العديد من النظريات التي حاولت تفسير الاندماج الأكاديمي، ويمكن ذكر أهم هذه النظريات على النحو الآتي:

9-2-2-1-نظرية المشاركة (نظرية استن Astin): تشير إلى أن الطلبة يتعلمون بشكل أفضل من خلال المشاركة والتفاعل، اللذين يصبان في مصلحتهم في نهاية المطاف، ووصف استن عملية الاندماج (المشاركة) بأنها مقدار الطاقة النفسية والجسدية التي يستثمرها الطالب في التجارب الأكاديمية، مثل المشاركة الفعالة في المنظمات الطلابية والتفاعل مع أقرانه وأعضاء هيئة التدريس (Astin, 1993,13).

9-2-2-2-نظرية نموذج الاندماج: صاحب هذا النموذج هو تينتو (Tinto) حيث يركز هذا النموذج على الدور الحاسم للمشاركة في النتائج التربوية الإيجابية لطلبة الجامعة، كما يركز على فهم أفضل للعلاقة بين مشاركة الطالب وتعلمه، والتأثير الذي تحدثه المشاركة على استمرار الطالب واندماجه في الجامعة (Tinto,1993,131).

9-2-2-3-نظرية نوعية الجهد: صاحب هذا النموذج بايس (Pace)، ولقد درس المشاركة (الاندماج) من خلال نموده نوعية الجهد ويعرفها بأنها مدى مشاركة الطالب خلال السنة الدراسية في أنشطة متنوعة مرتبطة باستخدامه للمرافق والفرص التي يوفرها الحرم الجامعي في سبيل تعلمه وتطوره (Pace,1984,5).

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية:

-دراسة جبارة (2013) في الأردن بعنوان: السمات الشخصية المميزة لطلاب كليات الطب، الهندسة، الحقوق، وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي في الجامعة الأردنية.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن السمات الشخصية المميزة لطلاب كليات الطب، الهندسة، الحقوق، وعلاقة هذه السمات بالتحصيل الأكاديمي في الجامعة الأردنية، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تطبيق مقياس سمات الشخصية على عينة مكونة من (450) طالباً وطالبة في كليات الطب، الهندسة، الحقوق في الجامعة الأردنية، وقد بينت النتائج أنه في كلية الطب تنبأت سمة الطموح بالتحصيل الأكاديمي، أما في كلية الهندسة تنبأت سمات تحمل المسؤولية والطموح بالتحصيل الأكاديمي، أما في كلية الحقوق فقد تنبأت سمة النظام بالتحصيل الأكاديمي.

-دراسة متوري وآيت حبوش وصالح (2021) في الجزائر بعنوان: تأثير العوامل الخمسة للشخصية على التحصيل الأكاديمي للطلاب الجامعي بجامعة الجزائر 2.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين سمات الشخصية والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الميداني، وتكونت عينة البحث من (302) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عرضية، أما أدوات البحث فتمثلت في مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية فيما اعتمدت المعدلات الأكاديمية مؤشر للتحصيل وأظهرت النتائج أن سمات مثل الإتقان والانفتاح تمثل عوامل إيجابية في رفع مستوى التحصيل الدراسي بينما ارتبطت العصابية سلباً بالنجاح الأكاديمي مما يؤكد الدور التنبؤي للعوامل الخمسة الكبرى في المجال الدراسي الجامعي.

-دراسة الأحمد (2023) في مصر بعنوان: التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية على في توجهات الهدف والاندماج الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الأزهر.

هدفت الدراسة إلى التوصل لنموذج سببي يوضح مسار التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين توجهات الهدف كمتغير مستقل والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية كمتغير وسيط والاندماج الأكاديمي كمتغير تابع لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الأزهر، تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (284) طالبة من طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الأزهر، أما أدوات الدراسة فتمثلت في مقياس للعوامل الخمسة للشخصية وللاندماج الأكاديمي ولتوجهات الهدف، وأوضحت النتائج وجود تأثير مباشر إيجابي لأهداف الإتقان في العوامل الخمس الكبرى للشخصية ماعد سمة العصابية، بينما لم يكن لأهداف الأداء- الإقدام أي تأثير في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، أما لأهداف الأداء- الإحجام كان لها تأثير مباشر إيجابي في سمة العصابية، وأظهرت النتائج أيضاً وجود تأثير مباشر إيجابي لأهداف الإتقان في الاندماج الأكاديمي، بينما لم يكن لأهداف الأداء- الإقدام وأهداف الأداء- الإحجام أي تأثير على الاندماج الأكاديمي، وكان للعصابية تأثير مباشر سلبي على الاندماج الأكاديمي.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

-دراسة زانج وشين وأكسو (Zang, Chen & Xu, 2020) بعنوان: تأثير تكوين الشخصية الخمسة الكبرى للمجموعة على مشاركة الطلاب في المناقشات عبر الإنترنت

The Influence of Group Big Five Personality Composition on Student Engagement in Online Discussion

هدفت الدراسة إلى تعرف تأثير تكوين الشخصية الجماعية في اندماج الطلاب أثناء المناقشات عبر الإنترنت، واستخدمت المنهج الوصفي بتطبيق مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ومقياس الاندماج الأكاديمي للطلاب على عينة مكونة من (301) طالباً جامعياً من تخصصات مختلفة، وأسفرت النتائج عن وجود تأثير ملحوظ لتكوين سمات الشخصية الجماعية في اندماج الطلاب في المناقشات، كما تبين أن سمات الانبساطية والضمير الحي لها تأثيرات إيجابية في مستويات المشاركة والأداء.

-دراسة كويجلي وآخرون (Quigley et al.,2022) بعنوان: سمات الشخصية وإدراك الإجهاد كعوامل تنبؤية لمشاركة الطلاب عبر الإنترنت خلال جائحة كوفيد-19.

Personality traits and stress perception as predictors of students' online engagement during the COVID-19 pandemic

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير العوامل الخمسة الكبرى لشخصية الطلاب وإدراكهم للضغط النفسي على مستوى اندماجهم الأكاديمي عبر الإنترنت في فترة جائحة كورونا، تم استخدام المنهج الوصفي، بتطبيق مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ومقياس الإدراك للضغط النفسي ومقياس للاندماج الأكاديمي على عينة مكونة من (301) طالب في السنة الأولى تخصص علم النفس، وقد بينت النتائج وجود علاقة إيجابية بين الضمير الحي وجميع أنواع الاندماج الأكاديمي للطلاب عبر الإنترنت، كما تنبأت سمة الانبساطية بمستويات المشاركة والأداء، في حين أظهرت العصابية تأثيراً في مهارات الاندماج والاندماج العاطفي والأداء، أما سمات الود والانفتاح على التجربة كان لها تأثيرات إيجابية على المشاركة والاندماج العاطفي على التوالي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في تناول متغير سمات الشخصية إلا أن الدراسة الحالية تتميز عنها بهدفها الرامي إلى دراسة القدرة التنبؤية لسمات الشخصية بالاندماج الأكاديمي في حين ربطت الدراسات الأخرى سمات الشخصية بمتغيرات أكاديمية أخرى كتوجهات الهدف كما في دراسة دراسة الأحمدى (2023)، والتحصيل الأكاديمي كما في دراسة جبارة (2013)، و دراسة متوري وآيت حبوش وصالحي (2021)، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة جبارة (2013) في استخدام المنهج الوصفي التحليلي بينما تختلف مع و دراسة الأحمدى (2023)، و دراسة كويجلي وآخرون (Quigley et al.,2022)، ودراسة زانج وشين وأكسو (Zang, Chen & Xu,2020) التي استخدمت المنهج الوصفي ، و دراسة متوري وآيت حبوش وصالحي (2021) التي استخدمت المنهج الوصفي الميداني، كما تتفق الدراسة الحالية مع كل من دراسة الأحمدى (2023)، و دراسة متوري وآيت حبوش وصالحي (2021) و دراسة كويجلي وآخرون (Quigley et al.,2022)، ودراسة زانج وشين وأكسو (Zang, Chen & Xu,2020) في استخدام مقياس العوامل الخمسة الكبرى لقياس سمات الشخصية، كما تتفق مع كل من دراسة الأحمدى (2023)، و دراسة متوري وآيت حبوش وصالحي (2021) و دراسة كويجلي وآخرون (Quigley et al.,2022)، ودراسة زانج وشين وأكسو (Zang, Chen & Xu,2020) في استخدام مقياس لاندماج الأكاديمي.

- إجراءات البحث الميدانية:

أولاً: منهج البحث:

من أجل تحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يعرف على أنه: " من أساليب البحث التي تدرس الظواهر الطبيعية والاجتماعية والنفسية دراسة كيفية توضّح خصائص الظاهرة ومقدار حجمها وتغيّراتها ودرجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى"

ثانياً: مجتمع البحث وعينه:

تكوّن مجتمع البحث من جميع طلبة كلية التربية جامعة دمشق والتي بلغ عددهم بناء على آخر إحصائية (9200) للعام الدراسي (2026/2025)، أما عينة البحث فقد تم اختيار الأقسام الدراسية التي سيتم تطبيق البحث على طلبتها بالطريقة العشوائية البسيطة والتي تعرف العينة بأنها العينة التي تتاح فيها فرصة متكافئة لكل فرد من أفراد المجتمع

الأصلي للدخول في العينة، ويتم اختيار أفرادها بصورة عشوائية دون تحيز، بما يضمن تمثيل المجتمع تمثيلاً مناسباً. وقد وقع الاختيار على ثلاثة أقسام وهي (علم النفس، الإرشاد النفسي، المناهج وطرائق التدريس)، كما تم اختيار العينة ضمن هذه الأقسام بالطريقة العشوائية من خلال توزيع المقاييس بشكل عشوائي على طلبة هذه الأقسام وتكونت عينة البحث من (260) طالب وطالبة، منهم (101) في قسم علم النفس بنسبة (38.8%)، و(86) في قسم الإرشاد النفسي بنسبة (33.08%)، و(73) في قسم المناهج وطرائق التدريس بنسبة (28.08%).

وقد وقع الاختيار على ثلاثة أقسام وهي (علم النفس، الإرشاد النفسي، المناهج وطرائق التدريس)، كما تم اختيار العينة ضمن هذه الأقسام بالطريقة العشوائية من خلال توزيع المقاييس بشكل عشوائي على طلبة هذه الأقسام وتكونت عينة البحث من (260) طالب وطالبة، منهم (101) في قسم علم النفس بنسبة (38.8%)، و(86) في قسم الإرشاد النفسي بنسبة (33.08%)، و(73) في قسم المناهج وطرائق التدريس بنسبة (28.08%).

ثالثاً: أدوات البحث:

الأداة الأولى: مقياس سمات الشخصية: تم استخدام مقياس سمات الشخصية وفق قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من إعداد (Costa & McCrae.1992) الذي ترجمه الأنصاري (2002)، وهو يتكون من (5) سمات كبرى للشخصية (العصابية، الانبساطية، الانفتاح على الخبرة، الطيبة، يقظة الضمير) يندرج تحت كل سمة (12) عبارة دالة عليها وبالتالي فعدد عبارات المقياس ككل بلغ (60) عبارة، وهو يستخدم مقياس ليكرت خماسي (غير موافق على الإطلاق، غير موافق، محايد، موافق، موافق جداً).

الدراسة السيكومترية للمقياس: : صدق المقياس: قام الباحث بالتحقق من صدق المحتوى للمقياس، وصدق البناء: -صدق محتوى المقياس: للتأكد من صدق المحتوى للمقياس تم عرضه على (5) محكمين من المتخصصين في علم النفس، في جامعة دمشق. وقد تلخّصت آراء السادة المحكمين في تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات.

-الصدق البنوي للمقياس: تم التأكد من صدق البناء من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (50) من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق من خارج عينة البحث ، ثم حُسبت معاملات ارتباط كل بند من بنوده بالدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه.

الجدول (1) معاملات ارتباط كل بند من بنود مقياس سمات الشخصية بالدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه:

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0.700**	16	0.696**	31	0.781**	46	0.656**
2	0.696**	17	0.711**	32	0.646**	47	0.684**
3	0.602**	18	0.769**	33	0.635**	48	0.597**
4	0.763**	19	0.899**	34	0.793**	49	0.736**
5	0.787**	20	0.663**	35	0.746**	50	0.548**
6	0.632**	21	0.754**	36	0.811**	51	0.633**
7	0.760**	22	0.663**	37	0.777**	52	0.738**
8	0.598**	23	0.611**	38	0.569**	53	0.542**
9	0.567**	24	0.765**	39	0.673**	54	0.611**
10	0.637**	25	0.744**	40	0.837**	55	0.716**
11	0.572**	26	0.739**	41	0.569**	56	0.724**
12	0.638**	27	0.743**	42	0.552**	57	0.747**
13	0.512**	28	0.665**	43	0.493**	58	0.616**
14	0.669**	29	0.611**	44	0.629**	59	0.638**
15	0.594**	30	0.736**	45	0.634**	60	0.793**

(**) دال عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول (1) أنَّ جميع بنود المقياس مرتبطة ارتباطاً موجباً ودالاً إحصائياً مع الدرجة الكلية للمحور التي تنتمي إليه ، إذ تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.512-0.899) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.01)، مما يشير إلى صدق البناء للمقياس.

ثبات المقياس: للتأكد من استقرار المقياس تم حساب الثبات بالطرق التالية: ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية.

الجدول (2) قيم معاملات ثبات مقياس سمات الشخصية:

المحور	عدد المفردات	قيمة معامل الثبات	
		ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
العصابية	12	0.856	0.871
الانبساطية	12	0.866	0.879
الانفتاح على الخبرة	12	0.876	0.864
الطيبة	12	0.853	0.868
يقظة الضمير	12	0.883	0.891

ومن خلال الجدول السابق يتبين أن المقياس يتصف بالثبات بناءً على الطرق المستخدمة، مما يشير إلى ثبات نتائجه.

الصورة النهائية لمقياس سمات الشخصية: تكونت الصورة النهائية لمقياس سمات الشخصية من (60) بنداً موزعة على خمسة أبعاد هي: العصابية، والانبساطية، والانفتاح على الخبرة، والطيبة، ويقظة الضمير، بواقع (12) بنداً لكل بعد. وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (60-300) درجة، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى السمة المقاسة لدى الفرد.

وهو يستخدم مقياس ليكرت خماسي (غير موافق على الإطلاق، غير موافق، محايد، موافق، موافق جداً)، بحيث تعطى الدرجات وفق الآتي: (موافق جداً=5، موافق=4، محايد=3، غير موافق=2، غير موافق على الإطلاق=1).
الأداة الثانية: مقياس الاندماج الأكاديمي: المقياس من إعداد الباحث ويتكوّن في صورته الأولى من (24) عبارة، وقد تم الاعتماد على مقياس ليكرت ثلاثي للإجابة على هذه العبارات (دائماً أحياناً، أبداً).

الدراسة السيكمومترية للمقياس: صدق المقياس: قام الباحث بالتحقق من صدق المحتوى للمقياس، وصدق البناء: -صدق محتوى المقياس: للتأكد من صدق المحتوى للمقياس تم عرضه على (5) محكمين من المتخصصين في علم النفس، وقد تلخّصت آراء السادة المحكمين في تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات، والجدول الآتي يوضح بعض هذه التعديلات:

الجدول (3) أمثلة عن عبارات مقياس الاندماج الأكاديمي قبل وبعد تعديل السادة المحكمين:

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
أجد صعوبة في الاندماج مع زملائي في الجامعة	ينتابني شعور الاغتراب عن زملائي في الجامعة
أفضل الأنشطة الطلابية الجماعية	أشارك في الأنشطة الجماعية المتعلقة بالمقررات
أحب الدوام في الجامعة	أحضر المحاضرات بانتظام

-الصدق البنوي للمقياس: تم التأكد من صدق البناء من خلال تطبيقه على عينة سيكومترية قوامها (50) من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق من خارج عينة البحث ، ثم حُسبت معاملات ارتباط كل بند من بنوده بالدرجة الكلية للمقياس.

الجدول (4) معاملات ارتباط كل بند من بنود مقياس الاندماج الأكاديمي بالدرجة الكلية له:

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0.721**	7	0.706**	13	0.493**	19	0.656**
2	0.646**	8	0.568**	14	0.629**	20	0.638**
3	0.665**	9	0.656**	15	0.634**	21	0.713**
4	0.713**	10	0.804**	16	0.716**	22	0.698**
5	0.742**	11	0.582**	17	0.724**	23	0.692**
6	0.809**	12	0.574**	18	0.767**	24	0.701**

(**) دال عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول (4) أن جميع بنود المقياس مرتبطة ارتباطاً موجباً ودالاً إحصائياً مع الدرجة الكلية للمقياس، إذ تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.493-0.802) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.01)، مما يشير إلى صدق البناء للمقياس.

ثبات المقياس: للتأكد من استقرار المقياس تم حساب الثبات بالطرق التالية: ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية.

الجدول (5) قيم معاملات ثبات مقياس الاندماج الأكاديمي:

قيمة معامل الثبات		المفردات	مقياس الاندماج الأكاديمي
ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية		
0.911	0.920	24	

ومن خلال الجدول السابق يتبين أن المقياس يتصف بالثبات بناءً على الطرق المستخدمة، مما يشير إلى ثبات نتائجه.

الصورة النهائية لمقياس الاندماج الأكاديمي: تكونت الصورة النهائية لمقياس الاندماج الأكاديمي من (24) بنداً بصيغته النهائية، وتُصحح البنود وفق تدرج ليكرت الثلاثي (دائماً، أحياناً، أبداً). وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (24-72) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى الاندماج الأكاديمي لدى الطالب، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى الاندماج الأكاديمي. وقد اشتمل المقياس على بنود إيجابية وبنود سلبية تم عكس درجاتها عند التصحيح.

رابعاً: عرض النتائج وتفسيرها:

1-الإجابة عن أسئلة البحث:

السؤال الأول: ما سمات الشخصية الأكثر انتشاراً لدى طلبة كلية التربية في جامعة دمشق؟ للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد عينة البحث على كل محور من محاور مقياس سمات الشخصية، ويمكن التعامل مع المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة على المقياس وفق الآتي:

الجدول (6) تقدير الدرجات على مقياس سمات الشخصية:

المتوسطات	1-1.80	2.60-1.81	3.40-2.61	4.20-3.41	5-4.21
التقدير	منخفض جداً	منخفض	متوسط	مرتفع	مرتفع جداً

الجدول (7) الإحصاء الوصفي لإجابات أفراد العينة على محاور مقياس سمات الشخصية:

الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقييم
1	العصابية	1.86	0.78	5	منخفض
2	الانبساطية	2.97	0.32	2	متوسط
3	الانفتاح على الخبرة	3.73	1.44	1	مرتفع
4	الطيبة	2.63	0.54	4	متوسط
5	يقظة الضمير	2.66	0.65	3	متوسط

يتضح من الجدول السابق أن سمات الشخصية الأكثر انتشاراً لدى طلبة كلية التربية في جامعة دمشق هي سمة الانفتاح على الخبرة بمتوسط حسابي (3.73)، وهو يشير إلى التقدير المرتفع، ثم تليها سمة الانبساطية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.97)، وهو يشير إلى التقدير المتوسط، ثم سمة يقظة الضمير في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.66)، وهو يشير إلى التقدير المتوسط أيضاً، وأخيراً سمة العصابية في المرتبة الخامسة بمتوسط (1.86) وهو يشير إلى التقدير المنخفض.

وقد يُعزى حصول سمة الانفتاح على الخبرة على أعلى درجة إلى أن الدراسة في كلية التربية تتطلب من الطلبة الانخراط في مواقف تعليمية متنوعة، والتعامل مع أفكار وأساليب تدريس حديثة، والمشاركة في الأنشطة التطبيقية والتدريب الميداني، الأمر الذي يعزز لديهم الميل إلى تقبل الخبرات الجديدة والبحث عن المعرفة والتجديد، كما أن طبيعة إعداد المعلم والمرشد والاختصاصي النفسي في كليات التربية تقتضي تنمية التفكير الإبداعي والمرونة الذهنية والقدرة على التكيف مع المواقف التعليمية المختلفة، وهي خصائص ترتبط ارتباطاً وثيقاً بسمة الانفتاح على الخبرة. وقد يكون الطلاب الذين يختارون الالتحاق بالتخصصات التربوية أكثر ميلاً بطبيعتهم إلى التعلم واكتساب الخبرات الجديدة والتفاعل مع الأفكار المتنوعة، مما يفسر ارتفاع هذه السمة لديهم.

أما حصول سمة العصابية على أدنى درجة فقد يشير إلى تمتع أفراد العينة بمستوى جيد من الاستقرار الانفعالي والقدرة على التحكم في مشاعرهم والتكيف مع الضغوط الأكاديمية والاجتماعية التي تواجههم خلال الدراسة الجامعية، كما أن البرامج التربوية وما تتضمنه من خبرات عملية وتدريب ميداني قد تسهم في تعزيز الثقة بالنفس وتنمية مهارات التواصل والتعامل مع المواقف المختلفة، الأمر الذي ينعكس في انخفاض مظاهر القلق والتوتر والانفعالات السلبية المرتبطة بالعصابية، كذلك قد تعود هذه النتيجة إلى طبيعة مهنة التعليم المستقبلية التي تتطلب قدرًا من الاتزان الانفعالي والصبر والقدرة على التفاعل الإيجابي مع الآخرين، مما يجعل الطلبة ذوي المستويات المرتفعة من العصابية أقل ميلاً للاستمرار أو التكيف مع هذا المجال.

السؤال الثاني: ما درجة الاندماج الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة دمشق؟ للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد عينة البحث على مقياس الاندماج الأكاديمي ويمكن التعامل مع المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث على المقياس وفق الجدول الآتي:

الجدول (8) تقدير الدرجات على مقياس الاندماج الأكاديمي:

المتوسطات	1.66-1	2.33-1.67	3-2.34
التقدير	منخفض	متوسط	مرتفع

وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد عينة البحث على مقياس الاندماج الأكاديمي:

المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم
الاندماج الأكاديمي	1.84	0.26	متوسط

يتضح من الجدول السابق أن درجة الاندماج الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة دمشق أفراد عينة البحث متوسطة، إذ بلغ متوسط إجاباتهم على المقياس (1.84) وهو يقع ضمن المستوى الثاني الذي يشير إلى التقييم المتوسط، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تداخل مجموعة من العوامل النفسية والتربوية والبيئية التي تحكم سلوك الطلبة في

المرحلة الجامعية، إذ تُعد هذه المرحلة انتقالية تنسم بالسعي نحو الاستقلالية، وهو ما يؤدي إلى تباين قدرة الطلبة على التكيف مع متطلباتها، فينعكس ذلك في مستوى اندماج متوسط، كذلك تلعب طبيعة التخصص دوراً في ذلك، حيث يجمع تخصص التربية بين الجانبين النظري والعملي، وقد يظهر الطلبة اندماجاً أكبر في الأنشطة التطبيقية مقارنة بالمحاضرات النظرية، مما يخلق حالة من الاندماج الجزئي، ويُضاف إلى ذلك بعض العوامل التعليمية مثل الاعتماد النسبي على أساليب تدريس تقليدية، وضعف التفاعل في بعض المواقف الصفية، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة ابراهيم (2025).

10-4-2- اختبار صحة فرضية البحث:

الفرضية الأولى: لا يمكن التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية من خلال سمات الشخصية. للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد لدرجات طلبة كلية التربية أفراد عينة البحث على مقياس سمات الشخصية ودرجاتهم على مقياس الاندماج الأكاديمي، وكانت النتائج وفق الآتي:

الجدول (10) تحليل التباين الأحادي (One-Way Anova) لسمات الشخصية مع الاندماج الأكاديمي:

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	قيمة (Sig)	القرار
العصبية	الانحدار (R)	3978.552	1	3978.552	163.703	0.00	دال
	البواقي	6049.452	248	24.393			
	المجموع	10028.004	249				
الانبساطية	الانحدار (R)	723.288	1	723.288	19.278	0.00	دال
	البواقي	9304.716	248	37.519			
	المجموع	10028.004	249				
الانفتاح على الخبرة	الانحدار (R)	3773.196	1	3773.196	149.605	0.00	دال
	البواقي	6254.808	248	25.221			

				249	10028.004	المجموع	
دال	0.00	108.971	3061.199	1	3061.199	الانحدار (R)	الطبية
			28.092	248	6966.805	البواقي	
				249	10028.004	المجموع	
دال	0.00	72.303	2263.656	1	2263.656	الانحدار (R)	يقظة الضمير
			31.308	248	7764.348	البواقي	
				249	10028.004	المجموع	

الجدول (11) تحليل الانحدار الخطي لسمات الشخصية مع الاندماج الأكاديمي:

مستوى الدلالة	قيمة (T)	المعاملات المقننة	المعاملات غير المقننة		المتنبات
		معامل بيتا (Beta)	الخطأ المعياري	العامل البائي (B)	
0.00	66.658	-0.630-	0.806	53.715	الثابت
0.00	-12.771-		0.033	-0.425-	العصابية
0.00	7.945	0.269	3.593	28.545	الثابت
0.00	4.391		0.100	0.440	الانبساطية
0.00	38.830		0.880	34.185	الثابت

0.00	12.231	0.613	0.018	0.224	الانفتاح
0.00	16.705	0.553	1.643	27.441	الثابت
0.00	10.439		0.051	0.532	الطيبة
0.00	21.705		1.476	32.041	الثابت
0.00	8.503	0.475	0.045	0.381	الضمير

يتضح من الجدول السابق أنَّ مستوى الدلالة في المتنبئ (سمات الشخصية) تساوي (0.00) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي يمكن التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية من خلال سمات الشخصية، وذلك وفق الآتي:

- يمكن التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية من خلال سمة العصابية، وذلك وفق العلاقة الآتية:

$$\text{الاندماج الأكاديمي} = (-0.425 \times \text{سمة العصابية}) + 53.715$$

- يمكن التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية من خلال سمة الانبساطية، وذلك وفق العلاقة الآتية:

$$\text{الاندماج الأكاديمي} = (0.440 \times \text{سمة الانبساطية}) + 28.545$$

- يمكن التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية من خلال سمة الانفتاح على الخبرة، وذلك وفق العلاقة الآتية:

$$\text{الاندماج الأكاديمي} = (0.224 \times \text{سمة الانفتاح على الخبرة}) + 34.185$$

- يمكن التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية من خلال سمة الطيبة وذلك وفق العلاقة الآتية:

$$\text{الاندماج الأكاديمي} = (0.532 \times \text{سمة الطيبة}) + 27.441$$

- يمكن التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية من خلال سمة يقظة الضمير، وذلك وفق العلاقة الآتية:

$$\text{الاندماج الأكاديمي} = (0.381 \times \text{سمة يقظة الضمير}) + 32.041$$

يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الدور الذي تؤديه سمات الشخصية في توجيه سلوك الطالب الجامعي وتفاعله مع البيئة التعليمية، حيث تشير إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال جميع سمات الشخصية الخمس الكبرى إلى

أن اندماج الطالب في الأنشطة الأكاديمية لا يعتمد على عامل واحد، بل يتأثر بمجموعة متكاملة من الخصائص الشخصية التي تنعكس على سلوكه المعرفي والانفعالي والاجتماعي داخل الجامعة.

فيقطة الضمير تسهم في تعزيز الاندماج الأكاديمي من خلال ما يرتبط بها من التنظيم الذاتي والالتزام والمثابرة وتحمل المسؤولية، حيث يميل الطلبة الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من هذه السمة إلى الالتزام بالمحاضرات وإنجاز الواجبات الأكاديمية والمشاركة الفاعلة في الأنشطة التعليمية، مما يزيد من مستوى اندماجهم الأكاديمي.

أما الانبساطية فتساعد على تعزيز الاندماج الأكاديمي من خلال تشجيع التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الزملاء وأعضاء هيئة التدريس والمشاركة في المناقشات والأنشطة الجماعية، الأمر الذي يسهم في زيادة شعور الطالب بالانتماء إلى البيئة الجامعية ورفع مستوى مشاركته الأكاديمية.

كما يمكن تفسير إسهام الانفتاح على الخبرة في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي بارتباط هذه السمة بحب الاستطلاع والرغبة في التعلم واكتشاف الأفكار الجديدة، إذ يكون الطلبة الأكثر انفتاحاً أكثر ميلاً إلى الانخراط في الخبرات التعليمية المتنوعة والاستفادة من الأنشطة الأكاديمية المختلفة، مما ينعكس إيجاباً على مستوى اندماجهم.

وفيما يتعلق بسمة الطيبة (المقبولية)، فإنها تسهم في تعزيز العلاقات الإيجابية والتعاون مع الآخرين واحترام القواعد والتعليمات، الأمر الذي يساعد الطالب على بناء شبكة من العلاقات الاجتماعية الداعمة داخل الجامعة، ويزيد من مشاركته وتفاعله في الأنشطة الأكاديمية والجماعية.

أما العصابية، فعلى الرغم من ارتباطها غالباً بالقلق وعدم الاستقرار الانفعالي، فإنها ظهرت ضمن السمات المتنبتة بالاندماج الأكاديمي، وهو ما يشير إلى أن الحالة الانفعالية للطالب تؤثر في درجة تفاعله مع البيئة التعليمية. فالطلبة منخفضو العصابية، الذين يتمتعون باستقرار انفعالي أكبر، يكونون أكثر قدرة على مواجهة الضغوط الأكاديمية والتكيف مع متطلبات الدراسة، ومن ثم يكونون أكثر اندماجاً أكاديمياً مقارنة بمرتفعي العصابية.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة الأحمدى (2023) ودراسة (Kara et al., 2024) ودراسة (Dang et al., 2025). (a).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس سمات الشخصية تبعاً لمتغير القسم الدراسي. لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار

تحليل التباين (One Way Aova) وذلك من أجل التحقق من دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس سمات الشخصية تبعاً لمتغير القسم الدراسي (علم النفس، الإرشاد النفسي، المناهج وطرائق التدريس):

الجدول (12) الإحصاء الوصفي لدرجات الطلبة على مقياس سمات الشخصية تبعاً لمتغير القسم الدراسي:

المحاور	القسم الدراسي:	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العصابية	علم النفس	95	22.052	9.493
	الإرشاد النفسي	84	23.047	9.397
	المناهج وطرائق التدريس	71	21.901	9.414
	الكلية	250	22.344	9.414
الانبساطية	علم النفس	95	35.621	4.446
	الإرشاد النفسي	84	35.642	3.500
	المناهج وطرائق التدريس	71	35.690	3.507
	الكلية	250	35.648	3.874
الانفتاح على الخبرة	علم النفس	95	44.252	17.569
	الإرشاد النفسي	84	44.928	17.343
	المناهج وطرائق التدريس	71	45.549	17.399
	الكلية	250	44.848	17.383

6.958	31.557	95	علم النفس	الطبية
6.365	31.476	84	الإرشاد النفسي	
6.440	31.662	71	المناهج وطرائق التدريس	
6.591	31.560	250	الكلية	
8.755	32.189	95	علم النفس	يقظة الضمير
7.311	31.761	84	الإرشاد النفسي	
7.517	32.028	71	المناهج وطرائق التدريس	
7.917	32.000	250	الكلية	

الجدول (13) نتائج اختبار One Way Aova لدرجات الطلبة على مقياس سمات الشخصية تبعاً للقسم الدراسي:

المحاور	التباين:	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	قيمة Sig	القرار
العصابية	بين المجموعات	63.560	2	31.780	0.357	0.700	غير دال
	داخل المجموعات	22006.856	247	89.097			
	الكلية	22070.416	249				
الانبساطية	بين المجموعات	.197	2	0.099	0.007	0.994	غير دال
	داخل المجموعات	3736.827	247	15.129			

				249	3737.024	الكلية	
غير دال	0.893	0.114	34.569	2	69.138	بين المجموعات	الانفتاح على الخبرة
			304.353	247	75175.086	داخل المجموعات	
				249	75244.224	الكلية	
غير دال	0.985	0.015	0.664	2	1.329	بين المجموعات	الطبية
			43.799	247	10818.271	داخل المجموعات	
				249	10819.600	الكلية	
غير دال	0.937	0.065	4.114	2	8.229	بين المجموعات	يقظة الضمير
			63.157	247	15599.771	داخل المجموعات	
				249	15608.000	الكلية	

يتضح من الجدول السابق أنه بالنسبة لسمات الشخصية (العصابية، الانبساطية، الانفتاح على الخبرة، الطبية، يقظة الضمير) تبلغ قيمة Sig (0.700) و (0.994) و (0.893) و (0.985) و (0.937) على التوالي وهي جميعها أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي فالفروق غير دالة ونقبل الفرضية الصفرية، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس سمات الشخصية تبعاً لمتغير القسم الدراسي.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية وفقاً للقسم الدراسي بأن طلبة كلية التربية، على الرغم من انتمائهم إلى أقسام مختلفة، يخضعون لبيئة تعليمية وأكاديمية متقاربة، ويتشاركون في العديد من الخبرات الجامعية والأنشطة التربوية والأهداف المهنية المستقبلية. كما أن السمات الشخصية تعد من الخصائص النفسية المستقرة نسبياً التي تتكون عبر مراحل عمرية طويلة وتتأثر بعوامل متعددة تتجاوز التخصص الدراسي، الأمر

الذي قد يفسر تشابه مستويات هذه السمات بين طلبة الأقسام المختلفة. كذلك فإن انتماء جميع أفراد العينة إلى كلية واحدة قد أسهم في تقارب خصائصهم الشخصية نتيجة تعرضهم لظروف أكاديمية واجتماعية متشابهة.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاندماج الأكاديمي تبعاً لمتغير القسم الدراسي. لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين (One Way Aova) وذلك من أجل التحقق من دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاندماج الأكاديمي تبعاً لمتغير القسم الدراسي (علم النفس، الإرشاد النفسي، المناهج وطرائق التدريس)، وكانت النتائج:

الجدول (14) الإحصاء الوصفي لدرجات الطلبة على مقياس الاندماج الأكاديمي تبعاً لمتغير القسم الدراسي:

المقياس	القسم الدراسي:	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاندماج الأكاديمي	علم النفس	95	44.642	6.589
	الإرشاد النفسي	84	43.904	6.189
	المناهج وطرائق التدريس	71	44.056	6.256
	الكلية	250	44.228	6.346

الجدول (15) نتائج اختبار One Way Aova لدرجات الطلبة على مقياس الاندماج الأكاديمي تبعاً للقسم الدراسي:

المقياس	التباين:	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	قيمة Sig	القرار
الاندماج الأكاديمي	بين المجموعات	27.160	2	13.580	0.335	0.715	غير دال
	داخل المجموعات	10000.844	247	40.489			
	الكلية	10028.004	249				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة الدالة (F) في مقياس الاندماج الأكاديمي بلغت (0.335)، في حين بلغت قيمة الدالة Sig (0.715) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي فالفروق غير دالة ونقبل الفرضية الصفرية، أي

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاندماج الأكاديمي تبعاً لمتغير القسم الدراسي ، ويمكن تفسير ذلك من خلال مجموعة من العوامل النفسية والاجتماعية والتعليمية التي تؤثر في سلوك الطالب الجامعي. إذ يُعد الاندماج الأكاديمي متغيراً يعتمد أساساً على خصائص الطالب الفردية مثل الدافعية، والانضباط الذاتي، وتنظيم الوقت، والمهارات الاجتماعية، وليس على التخصص الدراسي الذي يختاره، حيث يواجه جميع الطلاب تحديات أكاديمية متشابهة تشمل الحضور والمشاركة في المحاضرات والأنشطة العملية، والالتزام بالمتطلبات الدراسية، كما تلعب البيئة الجامعية المشتركة داخل الكلية دوراً مهماً في توحيد مستويات الاندماج، إذ يخضع جميع الطلاب لنفس السياسات التعليمية، ونفس أساليب التدريس، ونفس المتطلبات العملية والنظرية، إضافة إلى توفر الموارد والخدمات الطلابية بشكل متساوٍ بين الأقسام، مما يقلل من احتمال وجود فروق بين الطلاب، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة عثمان وسلام (2024).

المقترحات: في ضوء النتائج السابقة يقترح الباحث:

1. إجراء برامج تدريبية لتنمية سمات يقظة الضمير والطيبة والانبساطية لدى طلاب الجامعة.
2. تصميم البرامج الإرشادية المتخصصة لتعزيز الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
3. تدريب أعضاء الهيئة التدريسية على أساليب توفير البيئة التعليمية التي تعزز الاندماج الأكاديمي لدى الطلبة.
4. إجراء دراسات تتناول سمات الشخصية كمنبئ بمتغيرات أكاديمية أخرى مثل الطموح الأكاديمي، والذات الأكاديمية.

المراجع:

1. إبراهيم، فاطمة. (2025). الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالسيطرة المعرفية لدى طالبات قسم رياض الأطفال، مجلة منوال، 1(6)، 894-930.
2. أبو مصطفى، نظمي، الفورتية، سامية، وأبو مصطفى، مؤمن. (2021). التنبؤ بالاندماج الأكاديمي في ضوء مفهوم الذات الأكاديمي والطموح الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة مصراته، مجلة البحوث الأكاديمية (العلوم الإنسانية والاجتماعية)، (17)، 303-325.

3. الأحمدى، سحر. (2023). التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية على في توجهات الهدف والاندماج الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الأزهر. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (146)، 393-446.
4. بدوي، شيماء عصام عبد الحميد، رمضان، هالة عبد اللطيف، منصور، إيمان عطية حسين. (2024). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، 59(3)، 41-67.
5. بنت حميد، ريم. (2007). نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالذكاء والتفكير الناقد لدى عينة من طالبات الأقسام الأدبية والعلمية بكلية التربية للبنات [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى.
6. بوسنة، فطيمة. (2015). القدرة التنبؤية لسمات الشخصية والسلوك القيادي بالأداء الوظيفي [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الجزائر 2.
7. الحسيني، حبيب. (2012). العوامل الخمسة للشخصية: وجهة جديدة لدراسة وقياس بنية الشخصية. مكتبة الأنجلو المصرية.
8. زروتي، أسماء، وصحراوي، وافية. (2025). سمات الشخصية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية لدى طلبة الجامعة وفقاً لنموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية -دراسة ميدانية بجامعة الجزائر 2. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. 10(2)، 326-354.
9. صفوت، إيناس. (2008). البناء العاملي للذكاء الوجداني في علاقته ببعض سمات الشخصية لدى طلاب جامعة الزقازيق [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الزقازيق.
10. صوالحة، عونبة، والعبوشي، نوال. (2011). دراسة وصفية لمستوى بعض السمات الشخصية لطلبة جامعة عمان الأهلية وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة العلوم النفسية، (19)، 161-202.
11. عابدين، حسن. (2019). الاندماج الطلابي في ضوء التوجهات الدافعية الأكاديمية (الداخلية-الخارجية) وبيئة التعلم المدركة لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الاسكندرية. مجلة كلية التربية-جامعة سوهاج، (61).
12. عبد الخالق، أحمد محمد. (2018). الأبعاد الأساسية للشخصية. دار المعرفة الجامعية.
13. عثمان، إلهام، وسلام، وسام. (2024). القيمة التنبؤية لأساليب المعاملة الوالدية (السوية -غير السوية) والتشوهات المعرفية بالاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (152)، 427-481.

14. متوري، راضية، وآيت حبوش، سعاد، وصالح، سعيدة. (2021). استقراء مدى تأثير العوامل الخمسة الكبرى للشخصية على التحصيل الأكاديمي للطلاب الجامعي دراسة ميدانية بجامعة الجزائر 2. مجلة الروائز للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، 5(1)، 264-252.
15. محمد، جاجان. (2016). سمات الشخصية وعلاقتها بكشف الذات لدى المراهقين. مجلة جامعة زاخو، 4(1)، 151-134.
16. الهذلي، تغريد، والحري، نوار. (2023). التجول العقلي وعلاقته بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7(7)، 134-113.
17. Astin, A. W. (1993): *What matters in College?*. San Francisco: Jossey-bass
18. Dang, T., Du, W. & Niu, M., & XU, Z. (2025). The effects of personality traits on learning engagement among college students: The mediating role of emotion regulation. *Frontiers in Psychology*, (15).
19. Delfino, A. P. (2019). Student engagement and academic performance of students of Partido State University. *Asian Journal of University Education*, 15 (1), n1
20. Fredricks, J. A., Blumemheld, P. C., & Paris, A. H. (2019). *School Engagement: Potential of the Concept*. New York: Routledge.
21. Kahu, E. R. (2020). Framing Student Engagement in High Education. *Studies in High Education*, 45(4), 752-764.
22. Kara, A., Ergulec, F., & Eren, E. (2024). The mediating role of self-regulated online learning behaviors: Exploring the impact of student personality traits engagement. *Education and Information Technology*, (29), 23517-23546.
23. McCrae, R. & Costa, P. (2008). *The five factor theory of personality*. New York: Guilford Press
24. Pace, C. R. (1984). *Measuring the quality of college student experiences*. Los Angeles: UCLA Higher Education Research Institute .

25. Quigley, M., Bradley, A., Playfoot, D., & Harrad, R. (2022). Personality traits and stress perception as predictors of students' online engagement during the COVID-19 pandemic. *Personality and Individual Differences*, 194, 111645. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111645>
26. Tinto, V. (1987). *Leaving College: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press
27. Zhang, X., Chen, G., & Xu, B. (2020). The Influence of Group BigFive Personality Composition on Student Engagement in Online Discussion. *International Journal of Information and Education Technology*, 10(10), 748-755.

فاعلية حقيقية متحفية في تنمية مفاهيم الهوية الوطنية لدى طفل الروضة

سوزان العلي-كلية التربية-جامعة حمص

إشراف: أ. د. منال مرسي د. مها إبراهيم

ملخص البحث

هدف البحث الحالي إلى معرفة فاعلية حقيقية متحفية في تنمية مفاهيم الهوية الوطنية لدى طفل الروضة، ولتحقيق أهداف البحث الحالي تم إعداد قائمة مفاهيم الهوية الوطنية لدى طفل الروضة، واختبار مصور، واستخدم البحث المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة قياس (القبلي، البعدي)، وتألفت عينة البحث من أطفال الرياض الفئة الثالثة (5-6) سنوات، وقد توصلت نتائج البحث وجود فروق لصالح درجات الأطفال في تطبيق البعدي، وعدم وجود فروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والقبلي المؤجل على الاختبار المصور، مما يدل على فاعلية استخدام الحقيقية المتحفية، ويقترح البحث الحالي في ضوء ما توصل إليه من نتائج، ما يأتي: (استخدام الحقيقية المتحفية في تنمية مفاهيم الهوية الوطنية لدى أطفال الطيف التوحد، استخدام الحقيقية المتحفية المدعومة بتقنيات الواقع الافتراضي في تنمية مفاهيم الهوية الوطنية لدى طفل الروضة).

الكلمات المفتاحية: حقيقية متحفية _ الهوية الوطنية _ طفل الروضة.

The effectiveness of a museum bag in developing concepts of national identity among kindergarten children

Research Abstract

The current research aimed to know The effectiveness of a museum bag in developing concepts of national identity among kindergarten children. To achieve the objectives of the current research, a list of national identity concepts among kindergarten children and a video test were prepared. The research used the quasi-experimental approach with a single-group design measuring (pre-, post-). The research sample consisted of third-class Riyadh children (5-6) years old The research results found that there were differences in favor of the children's scores in the post-application, and that there were no differences between the average scores of the children in the experimental group in the post-application and the postponed post-application on the video test, which indicates the effectiveness of using the museum bag. The current research suggests, in light of its results, the following: (Using the museum bag to develop concepts of national identity among children on the autism spectrum, Using the museum bag supported by virtual reality technologies to develop concepts of national identity among kindergarten children).

Keywords: Museum bag _ National Identity _ Kindergarten child.

1- المقدمة:

تُعد مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة عمرية تتكون فيها شخصية الطفل وتتشكل خلالها القيم والمهارات والاتجاهات والجوانب الاجتماعية والأخلاقية والمفاهيم الأساسية، والهوية الوطنية تُسهم ببناء أطفال تنتمي إلى أوطانها بصدقٍ فهي تضمن نهضة كل من الطفل والوطن، إذ إن الأطفال الذين يشعرون بانتماء إلى المكان الذي يعيشون فيه ويفتخرون به، وبلغتهم وبهويتهم يربطون نجاحهم بنجاح الوطن كونهم جزء أساسي منه.

ويعد تنمية مفاهيم الهوية الوطنية لدى طفل الروضة ليست تلقينًا جافًا، بل زرع بذور الحب والانتماء عاطفيًا وسلوكيًا، ليكون حب الوطن جزءًا من كيان الطفل، فيكبر مواطنًا فخورًا بهويته، مخلصًا لوطنه، فاعلًا في مجتمعه، وتكمن أهمية تنمية الهوية الوطنية لطفل الروضة في عدة جوانب تربوية ونفسية واجتماعية، تؤثر في تشكيل شخصيته ومستقبله كمواطن صالح، فعند معرفة الطفل لرموز وطنه مثل (علمه) يشعر بالفخر والتميز، وهذا الوعي يساعده على تكوين هوية إيجابية.

وأهمية تنمية الهوية الوطنية للأطفال تسهم في توجيه السلوك الإيجابي اتجاه المكان الذي يسكن فيه الطفل؛ عندما يؤمن الطفل بقيمة وطنه، ينعكس ذلك على تصرفاته اليومية؛ فيحافظ على المعالم الوطنية في بلده، مما ينمي لديه الشعور بالفخر والاعتزاز.

أيضًا تسهم في الحفاظ على هوية الأجيال وبالأخص في عصر الشائبة الذي يتعرض فيه الطفل إلى ثقافات وأفكار مختلفة، ولهذا يجب تنمية الهوية الوطنية داخل عقل الطفل لتمنحه مرجعًا ثابتًا تساعده على التفاعل مع العالم دون أن يفقدوا جذورهم.

ويكتسب الطفل هويته الوطنية تدريجيًا من الأسرة والمدرسة والمنهج والمجتمع، فهي لا تُبنى عن طريق حفظ أسماء المعالم أو المعلومات والأناشيد الوطنية، بل من خلال الخبرات والتجارب اليومية الحسية التي يعيشها الطفل. (معنى، 2026)

ومن هنا جاءت فكرة الحقيبة المتحفية كأداة تعليمية تحول مفاهيم الهوية الوطنية المجردة عن طريق توفير قطعًا ومجسمات تحاكي الحقيقية ليتفاعل معها الطفل باللمس والنظر، وتقديم أنشطة متنوعة تراعي خصائص الطفل العقلية، مما يرسخ الهوية الوطنية لديه.

2- مشكلة البحث وأسئلته:

وقد شعرت الباحثة بمشكلة البحث الحالي من خلال الآتي:

- الاطلاع على الدراسات السابقة: كدراسة أحمد (2017)، ودراسة آمال ومريم (2017)، دراسة الأنصاري وفلاتة (2020)، دراسة الحارثي وآخرون (2020)، ودراسة حسين والصغير (2020)، دراسة الدين (2011)، دراسة علي (2018)، دراسة محمد (2023)، أكدت جميعها أهمية تنمية مفاهيم الهوية لدى طفل الروضة، مما يسهم في شعوره بالفخر والاعتزاز بهويته الوطنية.

كذلك قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية حول درجة توفر مفاهيم الهوية الوطنية لدى طفل الروضة على عينة قوامها (20) طفلًا من أطفال الروضة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من ثلاث روضات من رياض حصص، وتم توزيع الاختبار على الأطفال بتاريخ 2026/5/25م، حيث شمل الاختبار ستة أسئلة حول (علم، اسم، عاصمة، لغة، شعار وطنه، المعالم الوطنية)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط أفراد العينة بلغ (37%) حيث تشير النتائج إلى وجود ضعف ملحوظ في مفاهيم الهوية الوطنية لدى طفل الروضة.

وبناءً على ما سبق تتحدد مشكلة البحث بضعف مفاهيم الهوية الوطنية لدى طفل الروضة، ويحاول البحث الحالي حل هذه المشكلة باستخدام حقيبة متحفية فعالة في تقديم مفاهيم الهوية الوطنية المجردة بطريقة حسية مشوقة للتعلّم.

استنادًا لما سبق تتحدد مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية حقيبة متحفية في تنمية مفاهيم الهوية الوطنية لدى طفل الروضة؟

وينبثق من السؤال الرئيس مجموعة أسئلة فرعية كالاتي:

- 1- ما مفاهيم الهوية الوطنية المناسبة لدى طفل الروضة؟
- 2- ما إجراءات إعداد حقيبة متحفية في تنمية مفاهيم الهوية الوطنية لدى طفل الروضة؟
- 3- ما فاعلية حقيبة متحفية في تنمية مفاهيم الهوية الوطنية لدى طفل الروضة؟

3-أهمية البحث:

- الأهمية النظرية:

- 1- أهمية الحقيبة المتحفية في تعزيز مفاهيم الهوية الوطنية لدى طفل الروضة، حيث تلعب دوراً محورياً في تقديمها بأسلوب جذاب، يُمني حب الاستطلاع والرغبة في التعلّم لدى الطفل.
- 2- أهمية مرحلة الطفولة في الروضة التي تعد الفترة الذهبية في بناء الهوية الوطنية؛ ففيها تتكون النواة الأولى لشخصية الطفل.

- الأهمية التطبيقية:

- 1- إثراء مجلة حمص بدراسة تربوية حديثة تربط بين الحقيبة المتحفية وتربية الطفل.
- 2- قد تفيد مربيات الروضة على توظيف الحقيبة المتحفية في تنمية بعض المفاهيم المختلفة لدى الطفل.
- 3- قد تفيد مصممي مناهج رياض الأطفال في تنمية مفاهيم الهوية الوطنية المناسبة لطفل الروضة؛ لما لها من أهمية في ترسيخ الهوية الوطنية لدى الطفل.
- 4- قد تفيد الباحثين لإجراء بحوث أخرى متماثلة لهذا البحث في مراحل تعليمية أخرى.

4-أهداف البحث:

- 1- تحديد مفاهيم الهوية الوطنية المناسبة لدى طفل الروضة.
- 2- تصميم حقيبة متحفية في تنمية مفاهيم الهوية الوطنية لدى طفل الروضة.
- 3- الكشف عن فاعلية الحقيبة المتحفية في تنمية مفاهيم الهوية الوطنية لدى طفل الروضة.

5-حدود البحث: سيقصر البحث على الحدود الآتية:

- 1- الحدود الزمانية: تمّ إجراء البحث خلال العام الدراسي 2025 / 2026م.

- 2- **الحدود المكانية:** طُبِقَ البحث في روضة خطوات الخاصة في مدينة حمص.
- 3- **الحدود البشرية:** طُبِقَ البحث على أطفال الروضة الفئة الثالثة من (5-6) سنوات البالغ عددهم (35) طفلاً وطفلة.
- **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث على دراسة دور الحقيبة المتحفية في تنمية مفاهيم الهوية والانتماء الوطني لدى طفل الروضة، وتمثلت مفاهيم الهوية الوطنية في: (اسم الوطن، العاصمة، المحافظات، العلم، اللغة، العملة، الشعار الرسمي، الوثائق الرسمية، المعالم الوطنية).
- 6- **فرضيات البحث:** تمّ التحقق من فرضيات البحث عند مستوى دلالة (0.05).
 - 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على الاختبار المصور المُعد لقياس مفاهيم الهوية الوطنية لدى طفل الروضة.
 - 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل على الاختبار المصور المُعد لقياس مفاهيم الهوية الوطنية لدى طفل الروضة.
- 7- **متغيرات البحث:**
 - المتغيرات المستقلة: الحقيبة المتحفية.
 - المتغيرات التابعة: مفاهيم الهوية الوطنية.
- 8- **مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:**

يُعرّف جامونز (2018) Gammons الحقيبة المتحفية بأنها: "صندوق يعمل على تلبية احتياجات الأطفال واهتماماتهم وينمي معارفهم في كافة المجالات، وذلك بتوفير مجسمات الواضحة والشيقة التي تسمح بلمسها والتعرّف عليه، وإجراء تجارب مختلفة عليها". (P.29)

وتُعرفها الباحثة إجماعاً بأنها: مجموعة من المعارضات كالمجسمات والأنشطة المختلفة المعدة خصيصاً للأطفال الروضة، وتشمل أيضاً أدوات مشوقة مثل: (البازل، القطع الفنية) تهدف إلى تنمية بعض مفاهيم الهوية الوطنية لدى طفل الروضة.

يُعرف الهوية الوطنية كل من حسين والصغير (2020) بأنها: "مجموعة من الخصائص والسمات التي يتميز بها الأفراد، فهي تمثل خصائص كل شعب، وتعبّر عن خصوصيات وتميزات وانتماءات كل شعب عن غيره من الشعوب". (ص.177)

وتُعرفها الباحثة إجماعاً بأنها: "مجموعة من المفاهيم التي يكتسبها طفل الروضة، وتعرفه بنفسه كفرد ينتمي لوطن محدد، وتشمل التعرف على (اسم الوطن، العاصمة، المحافظات، العلم، اللغة، العملة، الشعار الرسمي، الوثائق الرسمية، المعالم الوطنية)، مما يساهم في تعزيز شعوره بالفخر والانتماء لوطنه.

9- الإطار النظري:

- الحقيقة المتحفية:

1- تعريف الحقيقة المتحفية:

يُعرفها أحمد (2017) بأنها: "وعاء تربوي متنقل يساهم في نقل المعرفة والمعلومات التاريخية والثقافية بطريقة حسية ممتعة". (ص.11)

2- أهداف الحقيقة المتحفية: تذكرها إيمان (2018) Emma كالتالي:

- تعزيز القيم والانتماء الوطني: غرس قيم الانتماء والاعتزاز بالتراث الوطني، وتوضيح دور الأطفال في حماية المعالم الأثرية بالإضافة إلى المحافظة على علم ولغة وطنه.
- تعزيز المعرفة بالهوية الوطنية: تزويد الأطفال بمعلومات عن اسم وعاصمة وشعار وطنه العريق، بالإضافة إلى أهم الوثائق الرسمية المستخدمة في بلده.
- تعزيز الوعي الثقافي: تعريف الأطفال بتراث محافظات وطنه. (P.45)
- أيضاً يضيف يوسف (2021) Joseph إلى أهداف الحقيقة المتحفية ما يأتي:
- أهداف تعليمية ومعرفية:

- 1- مراعاة الفروق الفردية: إتاحة الفرصة للأطفال للتعلم وفقاً لسرعتهم الخاصة واهتماماتهم الفردية من خلال محتوى الحقيبة المتحفية.
- 2- التعلم باستخدام الحواس: دمج الحواس المختلفة عبر التفاعل المباشر مع المجسمات، مما يثبت المعلومات بشكل أعمق.
- أهداف تكنولوجية ورقمية:
- 1- دمج التقنيات الرقمية: استخدام تطبيقات الواقع المعزز (AR) والواقع الافتراضي (VR) الملحق بالحقيبة المتحفية.
- أهداف اجتماعية وثقافية:
- تعزيز الهوية والانتماء: ربط الجيل الجديد بجذوره الوطنية والثقافية والتاريخية.
- 3- أهمية الحقيبة المتحفية: تذكرها أميليا (2011) Amelia كالتالي:
- أداة تعليمية فعالة: تسهم الحقيبة المتحفية بتقديم محتوى مشوق، تغير من طبيعة القاعة التقليدية للتعليم، مما يفعل حماس الأطفال للتعلم.
- جعل التعليم ملموساً: تحول الحقيبة المتحفية المفاهيم المجردة والنظرية إلى خبرة حسية ملموسة، مما يعزز فهمهم للموضوع بشكل جيد.
- إثراء العملية التعليمية: تدعم الحقيبة المتحفية المناهج التربوية والتعليمية والثقافية من خلال المساهمة في تقديم مجسمات ملموسة ثلاثية الأبعاد ترسخ الفهم العميق للمفاهيم المتنوعة للطفل في مراحل عمرية مبكرة. (P.81)
- وهذا ما أكدته عبد المنعم (2020) في دراسته على أهمية تنمية المفاهيم والمهارات عن طريق تقديم حقيبة متحفية تجعل التعليم مشوقاً ومحفزاً لدى طفل الروضة.
- 4- وظائف الحقيبة المتحفية: تذكرها إيما (2018) Emma في النقاط التالية:
- الوظيفة التعليمية والتربوية:
- 1- تحويل المعلومات والمفاهيم الصعبة إلى سهلة الفهم.
- 2- ربط محتويات الحقيبة المتحفية بالأنشطة بشكل تطبيقي.

- 3- إتاحة الفرصة للأطفال للمس نماذج تحاكي الحقيقة، مما يرسخ المفهوم.
- الوظيفة الثقافية والتوعوية:
- 1- نشر الوعي الأثري: تعريف المجتمع بأهمية التراث والحفاظ عليه.
- 2- تعزيز الهوية الوطنية: ربط الأجيال الناشئة بتاريخ بلادهم وحضارتها.
- الوظيفة الاجتماعية:
- 1- تخطي الحواجز الجغرافية: الوصول إلى المناطق النائية التي يصعب على سكانها زيارة مبنى المتحف.
- 2- دمج الفئات الخاصة: تقديم أنشطة تناسب ذوي الاحتياجات الخاصة (كالمكفوفين عبر مجسمات ملموسة).
- 3- تنشيط العمل الجماعي: تحفيز الأطفال على التفاعل والمشاركة في الأنشطة الجماعية المصاحبة للحقيبة المتحفية.
- الوظيفة الترفيهية والتفاعلية:
- 1- التعلم باللعب: دمج الألعاب والألغاز والأنشطة الفنية لجعل عملية التعلم ممتعة.
- 2- إثارة الفضول: تحفيز شغف الاستكشاف والبحث لدى الأطفال. (P55)
- 5- مميزات استخدام الحقيبة المتحفية لدى طفل الروضة:
- تذكر صوفيا (2012) Sophia أبرز مميزات استخدام الحقيبة المتحفية لدى طفل الروضة:
- 1- تحفيز التعلم الحسي: تتيح للطفل لمس المجسمات، ورؤية الأشكال، وفحص الأدوات العينية، مما يشرك الطفل حواسه المختلفة في عملية التعلم بدلاً من التلقين النظري.
- 2- تنمية مهارات التفكير العلمي: تشجع الطفل على الملاحظة، والمقارنة، والتصنيف، والتنبؤ من خلال تفاعله المباشر مع محتويات الحقيبة المتحفية.
- 3- تطوير الحصة اللغوية: تفتح باباً للحوار والمناقشة بين الأطفال والمربية، مما يساعدهم على اكتساب مصطلحات ومفاهيم جديدة.

- 4- **ترسيخ الهوية والثقافة:** تقرب المفاهيم التاريخية، والتراثية، إلى عقل الطفل، مما يعزز انتمائه وثقافته بأسلوب مبسط يناسب عمره.
- 5- **إثارة الفضول والشغف:** تحول التعلم إلى تجربة ممتعة تشبه اللعب والاستكشاف، مما يزيد من دافعية الطفل للتعلم والبحث.
- 6- **مراعاة الفروق الفردية:** تلبي احتياجات الأطفال بمختلف أنماط تعلمهم (البصري، والحركي، والسمعي) بفضل تنوع الأنشطة والمواد بداخلها.
- 7- **تنمية المهارات الاجتماعية:** تشجع على العمل الجماعي والمشاركة وتبادل الأدوار بين الأطفال أثناء استكشاف محتويات الحقيبة المتحفية معاً. (P80)
- 6- **الخصائص التربوية للحقيبة المتحفية:** يذكر مايكل (2015) Michael أهم الخصائص التربوية للحقيبة المتحفية، ما يأتي:
 - 1- تتيح للأطفال فحص القطع، مما يساهم في تعزيز التعلم الحسي، الذي يعمل على تثبيت المعلومة لدى الطفل، بما يتناسب مع خصائصه العقلية.
 - 2- تساهم في نقل المنظومة التعليمية من التلقين إلى التعلم بالاستكشاف والملاحظة، مما يدفع الطفل إلى التعلم برغبة.
 - 3- تكون فعالة بشكل خاص للأشخاص ذوي الإعاقات الجسمية، الغير قادرين على زيارة المتاحف بشكل جيد. (P.230)
- حيث أكدت دراسة كارتر (2020) Carter أن الحقيبة المتحفية تساعد على ترسيخ المعلومات والمفاهيم من خلال تقديم محتوى متنوع من الوسائل وتفاعل معها بشكل ملموس.
- 7- **مجالات استخدام الحقيبة المتحفية:** تتعدد مجالات الحقيبة المتحفية بحسب موضوعها والفئة العمرية المستهدفة، حيث تذكر إيلا (2015) Ella أبرز مجالاتها ما يأتي:
 - 1- **المجال التاريخي:** التعريف بالطفل بالأحداث والشخصيات التاريخية بطريقة مبسطة، باستخدام الصور والقصص والمجسمات.

- 2- **المجال الأثري:** عرض مجسمات أو صور للقطع الأثرية، والتعريف بأهميتها، مع توجيه الأطفال على ملاحظة خصائصها الدقيقة من خلال لمسها.
 - 3- **المجال التراثي والشعبي:** تعريف الطفل على الأزياء الشعبية، والأدوات المنزلية القديمة، والحرف، والألعاب، والأغاني والعادات والتقاليد الشعبية.
 - 4- **المجال الفني والجمالي:** يشمل تعريف الطفل على أهم الفنون القديمة والحديثة، مثل: (الرسم، النحت، الزخرفة، أدوات الكتابة القديمة، أنواع الخطوط، صناعة النماذج الفنية).
 - 5- **المجال العلمي والتقني:** عرض أدوات أو مجسمات مرتبطة بالعلوم، والاختراعات، والمهن، ووسائل النقل والاتصال قديماً وحديثاً.
 - 6- **المجال الوطني:** تنمية الانتماء والاعتزاز بالوطن من خلال التعريف بالرموز الوطنية، والمعالم، والشخصيات التاريخية، والمنجزات الحضارية، وعلم واسم وطنه. P(100)
- الهوية الوطنية:

1- تعريف الهوية الوطنية:

- يُعرف الحارثي وآخرون (2020) بأنها: "مجموعة من السمات التي تتصف بها مجموعة أو جماعة من الأفراد خلال فترة زمنية معينة، ومن خلالها يتولد لديهم الإحساس بالانتماء لشعب معين، وارتباطهم بوطن معين، بالإضافة إلى تعبيرهم عن مشاعر الاعتزاز والفخر بالشعب والوطن الذي ينتمون له". (P.421)
- 2- **أهمية تنمية الهوية الوطنية لدى طفل الروضة:** تعود أهمية تعزيز الهوية الوطنية لدى الطفل على النحو التالي:
- تقدير الأطفال لذواتهم.
 - تكوين الاتجاه الإيجابي نحو المسؤولية الاجتماعية.
 - احترام حقوق الآخرين.
 - زيادة احترام الأطفال لبعضهم البعض واحترامهم للمعلمين

- تحفيز الأطفال على التعرف على مزيد من حقوقهم وواجباتهم. (محمد، 2023، ص.112)

ويضيف الحارثي وآخرون (2020) أنَّ الهوية الوطنية مهمة من حيث أنَّها تربط أفراد المجتمع وتوحدهم، وتجعلهم مميزين عن أفراد المجتمعات الأخرى، بالإضافة إلى إسهامها في بث روح التعاون والأخوة بينهم، كما أنَّها تسهم في تنمية علاقة الطفل في مجتمعه، وتنمي لديه العادات والتقاليد التي يرغبها المجتمع. (ص.423)

وأضاف رافس (2012) Rivas على أن تنمية الهوية الوطنية لدى الأطفال تكون لها تأثيرًا على الجوانب الاجتماعية لديهم كلما بدأ في سن مبكر وهو ما من شأنه أن يؤثر على جميع جوانب النمو. كما يشير الطحان وآخرون (2020) إلى أنَّ أهمية تعزيز الهوية الوطنية يتجلى في شعور الأطفال بهويتهم الوطنية بالإضافة إلى إظهار القيم والسلوكيات التي تميّز بها المجتمع عن غيره. كذلك تحقيق العدالة الاجتماعية بين الأطفال والمساواة بينهم في كافة الحقوق والتعبير عن احتياجاتهم وتلبية رغباتهم، بالتالي تنمية الذات لديه بشكل مناسب.

3- أسس تنمية الهوية الوطنية لدى طفل الروضة:

- تنمية الأطفال بصورة شاملة، والاهتمام بحقوق الإنسان.
- توسيع نطاق التعددية الثقافية والثقافة داخل المجتمع الواحد من جهة والأمم الأخرى من جهة ثانية.
- خصوصية المجتمعات واحترام الاختلافات والأقليات.
- الحفاظ على الوطن من تحديات العولمة.
- بناء هوية الطفل الوطنية عملية أساسية قوامها الأخلاق النبيلة والوعي الصحيح، والمشاريع الجياشة، التجارب النافعة، التنشئة السليمة، المتابعة الدائمة، وهي من أهم مصادر القوة لصناعة الشخصيات الوطنية وصياغة المجتمعات، القوية. (أحمد، 2017، ص. 220)

حيث أكدت دراسة كامل (2020) غرس مقومات الهوية الوطنية المستدامة في رياض الأطفال، وتنمية آليات الهوية الوطنية الصحيحة لأطفال الروضة، وترسيخ مبادئ الهوية الوطنية لدى أطفال

الروضة في ظل العولمة الثقافية، وأيضًا إلقاء الضوء على المعوقات التي تحول دون غرس مقومات الهوية الوطنية المستدامة لطفل الروضة.

4- مكونات الهوية الوطنية:

الثقافة الوطنية من خلال معرفة الطفل لعلم وطنه ومدلولات ألوانه، والعملة والشعار والوثائق الرسمية للوطن، الرموز المؤثرة في تاريخ الوطن، اللغة، ويضيف كامل (2020) التراث الشعبي بمختلف ألوانه مجالًا لانطلاق شخصية الطفل، العادات والتقاليد والقيم السائدة في مجتمعه، المعالم الأثرية العريقة، المناسبات الوطنية التي تعز شعوره بالانتماء لتاريخ وطنه. حيث أكدت دراسة كل من مولدون وآخرون (Muldoon et al 2017) بتعريف الطفل على أهم رموز وطنه، وعملة وتراث وطنه، مما يعزز شعوره بالانتماء لوطنه، وقد اقتصر البحث الحالي على تنمية بعض مفاهيم الهوية الوطنية لدى طفل الروضة هي: (اسم الوطن، العاصمة، المحافظات، العلم، اللغة، العملة، الشعار الرسمي، الوثائق الرسمية، المعالم الوطنية، الأعياد الوطنية).

5- أساليب تربوية تشجع الطفل وتعميق روابطه بهويته الوطنية:

الوطنية هي حب الوطن، وكذلك الانتماء والوفاء وحب الأرض، والاعتزاز بقيم الوطن وعاداته ومكتسباته، بينما المواطنة هي سلوكيات وأفعال، والوطنية هي أعمق من المواطنة، فالمواطنة يمكن اكتسابها، بينما الوطنية، تولد منذ السنوات الأولى للأفراد بوطنهم، ولتعزيزها يجب اتباع هذه الأساليب التربوية التي يذكرها عبد الرحيم (2019) كالتالي:

- 1- للأسرة دور عظيم في تنشئة الأطفال، وتعزيز روح الوطنية في قلوبهم، وذلك بإعدادهم لأن يكونوا مواطنين صالحين متمسكين بعقيدتهم.
- 2- تنشئة الأبناء على العادات الصحيحة التي تعزز الوطنية، والحديث عن حب الوطن، كذلك تعزيز احترام القانون وأنظمة الدولة، وذلك بإيصال المعلومات صحيحة لديهم، بأنها قوانين لحماية الوطن وسلامة المواطنين.
- 3- غرس حب الوطن في نفوس الأبناء منذ الصغر، ليعملوا بحب في الكبر والشباب من أجل إعلاء شأن الوطن.

- 4- التجول مع الأبناء من وقت لآخر، للتعريف بصروح الوطن، التاريخية منها والتراثية مع التوضيح الشامل لكل منهم.
- 5- إكساب الطفل مهارات تمكنه من الانتماء لوطنه وعقيدته، كما يجب تعزيز ثقافة الحوار المشتركة، والتسامح وثقافة الحوار لتعزيز التآخي بين أبناء الوطن.
- 6- التدريب على المشاركة في العمل الجماعي، لتعزيز تحمل المسؤولية، وممارسة العقلانية في الحوار، للحفاظ على السلام الجماعي، والتمسك بالحقوق والعدالة الاجتماعية.
- 7- تدريب الطفل على ممارسة النقد الذاتي البناء، والمشاركة في اتخاذ القرار، والتحلي بالأخلاق الرفيعة وكذلك احترام آراء الآخرين.
- 8- تحفيز حب الوطن بالرسومات التي تشير لمقدسات الوطن، كرسم علم وطنه على الوجوه في المناسبات الوطنية، وحفظ الأناشيد الوطنية، التي تعزز حب الوطن.
- 9- تحفيز الهواة من الأطفال والموهوبين في فن الشعر والكتابة، بتأليف أشعار وكتابات تمدح الوطن، لتعزيز روح الوطنية.

ويضيف العمر (2024) يمكن تربية الأطفال على حُب الوطن وتعزيز انتمائهم إليه عبر مجموعة من الممارسات البسيطة التي تحمل في طياتها عُمقاً معنوياً، وتُناسب أعمارهم وإدراكهم النفسي والعقلي، ومن أبرزها ما يأتي:

- 1- **القدوة الحسنة للأطفال في حُب الوطن والانتماء إليه:** عندما يشاهد الأطفال والديهم يُمارسون القيم والمبادئ الوطنية التي تعكس حُبهم وانتماءهم إلى أوطانهم، مثل: الاحترام، والعطاء، والمسؤولية المجتمعية، فإنهم يستلهمون منهم هذه القيم بالقدوة؛ فالأطفال يتعلمون من المواقف اليومية التي يشاهدونها أمامهم بوصفها واقعاً عملياً أكثر من تعلمهم الكلام النظري والتوجيهات التي تُلقى إليهم، فمثلاً، يمكن للوالدين المشاركة في المبادرات المجتمعية والأنشطة الخيرية التي تفيد الوطن، مُجسّدين لأطفالهما أنموذجاً واقعياً يُعزّز ارتباطهم بوطنهم وحُبهم له.
- 2- **تعريف الأطفال بأبرز الرموز الوطنية:** يُعدّ تعريف الأطفال بأبرز الرموز الوطنية، مثل: العلم، والنشيد الوطني، وخريطة الوطن، وغيرها، من الأساليب الفعّالة لتعزيز حُبّه

والانتماء إليه؛ لأنّ هذه الرموز تحمل دلالات عميقة تُمثّل تاريخ الوطن وقيّمه، ويمكن للوالدين -مثلاً- شرح معاني العَلَم، بما فيها ألوانه ورموزه، وبيان ارتباطها بتاريخ الوطن وثقافته، ويمكن تعليمهم النشيد الوطني وترديده معهم، مع مناقشة معاني كلماته ودلالاتها، والوقوف باحترام عند الاستماع إليه؛ ممّا يُشعر الأطفال بأنّهم جزء من مجتمع أكبر، ويُعزّز انتماءهم وارتباطهم بالوطن.

3- تعليم الأطفال تاريخ وطنهم: يُعدّ تعليم الأطفال تاريخ وطنهم من أهمّ الأسس اللازمة لغرس حبّه في نفوسهم، وتعزيز الانتماء إليه؛ بتعريفهم بأبرز الأحداث التاريخية، والشخصيات الوطنية التي ساهمت في رفعة الوطن وتقدّمه، والتحديات والعقبات التي واجهها الوطن على مرّ السنين، وتعريفهم بقيادة الوطن وإنجازاتهم؛ ممّا يُنشئ شعوراً بالفخر والاعتزاز بالهوية الوطنية، لا يقتصر هذا التعليم على سرد المعلومات النظرية فحسب، وإنّما يتضمّن أيضاً مناقشة المفاهيم الأساسية، مثل: التضحية، والعطاء، والشجاعة، والولاء، وغيرها، ولتعزيز تعلّمهم، يمكن استخدام أفلام وثائقية مناسبة لأعمارهم، بالإضافة إلى القصص التاريخية، وزيارة المتاحف والمعالِم الوطنية؛ ممّا يُعمّق فهم الأطفال تاريخ الوطن وتراثه العريق، ويُعزّز حبّه له.

4- الاحتفال بالمناسبات والأعياد الوطنية مع الأطفال: يُعدّ الاحتفال بالمناسبات والأعياد الوطنية من الأساليب الفعالة لتعزيز حبّ الوطن والانتماء إليه لدى الأطفال؛ من خلال المشاركة باحتفالات اليوم الوطني، ومشاهدة العروض العسكرية، والمسيرات الوطنية، وحضور الأنشطة الثقافية الوطنية، وغيرها؛ ممّا يُعزّز شعور الأطفال بأنّهم جزء من هذا الوطن الكبير، ويدعم مشاعر الفخر والاعتزاز بهويتهم الوطنية، ويمكن للعائلة أيضاً تنظيم فعاليات خاصّة في المنزل لتعزيز حبّ الوطن في نفوس الأطفال، مثل: إعداد الأطباق التقليدية التي يشتهر بها الوطن، أو مشاهدة أفلام وثائقية تُبرز تاريخ الوطن وثقافته وتراثه؛ ممّا يخلق ذكريات إيجابية مرتبطة بالوطن في أذهان الأطفال.

5- رواية قصص للأطفال عن حب الوطن: من الأساليب الفعالة التي يمكن اعتمادها أيضاً سرد القصص والحكايا التي تُعزّز حبّ الوطن في نفوس الأطفال، ويمكن أن يكون

أبطالها من الشخصيات الوطنية المشهورة؛ سواء كانت قصصاً حقيقية، أو خيالية، وتُسهم هذه القصص في تعريف الأطفال بالتضحيات التي يبذلها الآخرون من أجل الوطن، وتُتيح لهم فهم القيم الوطنية، مثل: الشجاعة، والولاء، والإخلاص، والتضحية، وتُساعدهم على رؤية كيف يمكن أن يُترجم حُبّ الوطن إلى أفعال إيجابية، مع الحرص على أن تتناسب هذه القصص مع الفئة العمرية للأطفال، ومع مستوى إدراكهم.

6- العلاقة بين الهوية الوطنية والانتماء لطفل الروضة:

علاقة الانتماء بالهوية فإن الحديث عن الانتماء يرتبط بالحديث عن الهوية، فحينما يتدارس الطفل معنى انتمائه يستطيع أن يعرف من هو؟ فمع حاجة الطفل للانتماء يتولد مفهوم الهوية وهكذا تنشأ الهوية من الانتماء وتعود إليه، لتؤكد وجوده وتعمل على تقويمه من خلال مشاعر الولاء والإخلاص له، وعلى هذا تكون الهوية سبباً للانتماء، ونتيجة له في آن واحد فهي الوجه الايجابي الذي يؤكد وجوده وهو يؤدي إليها ما يحتم ضرورة الوعي بها، وتأسيساً على ذلك فإن الانتماء والولاء يمثلان النتيجة المنطقية للهوية، كما أنَّهما أساسان من أسس تشكيلها، وبهذا تكون هذه المفاهيم الثلاثة مرتبطة ومتلازمة لا تتفصل عن بعضها. إذ أنَّ الجماعة التي تشترك في هوية واحدة فلا بد من وجود للانتماء والولاء فيما بينهم. (فلانة والأنصاري، 2020، ص.299)

وعليه يضيف وزه و غرغوط (2018) إن العلاقة بين الهوية الوطنية و الانتماء هي علاقة تلازمية لأن الهوية الوطنية تمثل الجانب الروحي و العاطفي بالأرض و المجتمع، و هي تعبير قويم يعني حب الطفل و إخلاصه لوطنه الذي يشمل الانتماء إلى الأرض و العادات و التقاليد و الفخر بالتاريخ و التفاني في خدمة الوطن، في حين يمثل الانتماء الشعور الروحي و العاطفي لوطنه، فالهوية الوطنية هي النظرة التي يرى من خلالها المواطنون ما هو مناسب أو غير مناسب، صالح أو غير صالح لوطنهم، لأنه مبني على قاعدة من المعتقدات و القيم و المبادئ و المعايير التي تمثل هوية الشعب، و تتوضح العلاقة ما بين الهوية الوطنية و الانتماء الوطني، في أن الهوية الوطنية ملازمة للانتماء، و عليه فإن الهوية الوطنية هي المعيار الذي يرى من خلاله المواطنون أنفسهم في وطنهم، ولكن إخطبوط العولمة الذي بات يهدد الهويات الوطنية للشعوب بالاندثار، و شيوع هوية عالمية، و بات يخرب و يدمر كل ما هو عتيق و أصيل بحجة أنَّه تقليدي، يجب أن يحل محله الجديد و التكنولوجي، فأصبحت

العولمة تستهدف قيمنا و أصالتنا و انتماءنا و تعمل على صهر هويتنا الوطنية في مفهوم جديد "المواطنة العالمية" مواطنة لا تتعلق بوطن واحد، أو قيم و عادات و تقاليد و مبادئ و معايير، بل تتعلق بمجموعة دول متحالفة لمصالح محددة، أو باتحادات بين دول متعددة، وهنا لابد لها من هوية مشتركة لضمان نجاحه. (ص.90)

7- أبعاد الهوية الوطنية:

حسب علماء الاجتماع فالهوية الوطنية تمتلك عدة أبعاد هي:

1- **البعد الاجتماعي:** يتمحور حول الإحساس الخاص بالارتباط والمعاهدة القائمة مع

مجتمع الوطن.

2- **البعد الديني:** يشكل المذهب الديني المشترك والاعتقاد بأصوله والوفاء له.

3- **البعد الثقافي:** يشتمل على السنن والفلكلور واللغة وفن العمارة، أي كل العادات والتقاليد

التي هي جزء لا يتجزأ من الهوية الوطنية. (زعموش، 2011، ص.158)

- دور الحقيقة المتحفية في تنمية مفاهيم الهوية الوطنية لدى طفل الروضة:

للحقيقة المتحفية دور بارز في تكوين مفاهيم الهوية الوطنية للطفل، فهي تسهم في تعريف الطفل عن اسم وعلم ولغة وعملة وطنه، كذلك معرفته بأسماء محافظات بلده المتنوعة، والشعار الرسمي الذي يميز بلده، إضافة إلى أهم الوثائق الرسمية، والشعور بالاعتزاز والمحافظة على المعالم الأثرية المختلفة في بلده، فالحقيقة المتحفية هي وسيلة ثقافية تاريخية تعزز الهوية الوطنية لطفل، حيث تسهم في تنمية الشعور بالولاء والانتماء لوطنه، وتساعد الطفل على إدراك الوعي الثقافي والأثري المبكر من خلال اللمس والتجريب، وتزيد من دافعية الطفل وحماسه لاكتشاف موروثة الثقافي والاجتماعي، وتبني جسراً من التواصل المعرفي والعاطفي بين الطفل ووطنه منذ الطفولة المبكرة.

10- منهجية البحث وإجراءاته:

- منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي المنهج شبه التجريبي، وذلك لمناسبته في قياس " دور الحقيبة المتحفية في تنمية مفاهيم الهوية الوطنية لدى طفل الروضة"، وتم اختيار المجموعة التجريبية ذات التصميم الواحد باستخدام القياسين القبلي والبعدى.

- مجتمع البحث وعيّنته:

شمل مجتمع البحث جميع أطفال الرياض من الفئة الثالثة (5-6) سنوات للعام الدراسي 2025/2026م، أمّا عينة البحث تكوّنت من (35) طفلاً وطفلة (15 ذكور، 20 إناث) من روضة خطوات الخاصة في مدينة حمص، وتمّ اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة.

-أداة البحث:

- قائمة مفاهيم الهوية الوطنية لدى طفل الروضة (المساعدة في بناء أداة البحث الحالي).

1-وصف قائمة مفاهيم الهوية الوطنية لدى طفل الروضة:

الهدف من القائمة تحديد مدى حاجة الأطفال الرياض للمفاهيم الهوية الوطنية، والتي سوف يتم الاعتماد عليها في بناء أداة البحث حيث اعتمدت الباحثة في إعداد القائمة إلى الدراسات السابقة المتعلقة بتنمية الهوية الوطنية كدراسة أحمد (2017)، ودراسة آمال ومريم (2017)، دراسة الأنصاري وفلاتة (2020)، دراسة الحارثي وآخرون (2020)، ودراسة حسين والصغير (2020)، دراسة الدين (2011)، دراسة علي (2018)، دراسة محمد (2023)، حيث تضمنت القائمة في صورتها الأولية على مفهوم رئيس، و (8) مفاهيم فرعية.

2-صدق قائمة مفاهيم الهوية الوطنية لدى طفل الروضة:

للتأكد من صدق قائمة مفاهيم الهوية الوطنية لدى طفل الروضة، قامت الباحثة بعرضها على عدد من السادة المحكمين لإبداء ملاحظاتهم القيمة في الأمور الآتية: (صحة المفاهيم التي تمّ تحديدها ومناسبتها لطفل الروضة- سلامة الصياغة اللغوية- إضافة أو حذف أو تعديل)، وبعد جمع ملاحظات السادة المحكمين والأخذ بها قامت الباحثة بالتعديلات الآتية: (إضافة مفهوم اللغة إلى مفاهيم الهوية الوطنية- تعديل الصياغة اللغوية لمفهوم "المعالم الأثرية" لتصبح "المعالم الوطنية")، وبعد إجراء التعديلات

المناسبة أصبحت قائمة البحث بشكلها النهائي تشمل مفهومًا رئيسًا هو (الهوية الوطنية)، و (9) مفاهيم فرعية. ملحق (2)

-اختبار مصور من أجل قياس مفاهيم الهوية الوطنية لدى طفل الروضة:

1-وصف اختبار المصور لقياس مفاهيم الهوية الوطنية لدى طفل الروضة:

تمَّ إعداد الاختبار المصور من أجل قياس مفاهيم الهوية والانتماء الوطني لدى طفل الروضة، شمل الاختبار في صورته الأولى (9) سؤالاً على هيئة صور واضحة ومناسبة لخصائص طفل الروضة، وتمَّ التنوع في أسئلة الاختبار المصور من (اختيار من متعدد، التلوين، رسم إشارة (✓)، توصيل، كتابة)، حيث يحصل الطفل على درجة واحدة مقابل كل إجابة صحيحة لتكون الدرجة الكلية للاختبار (14) درجة، واعتمدت الباحثة في بناء الاختبار على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث كدراسة أحمد (2017)، ودراسة آمال ومريم (2017)، دراسة الأنصاري وفلاتة (2020)، دراسة الحارثي وآخرون (2020)، ودراسة حسين والصغير (2020)، دراسة الدين (2011)، دراسة علي (2018)، دراسة محمد (2023)، كذلك تمَّ الاستناد إلى قائمة البحث الحالي التي تمَّ تحديدها سابقاً في إعداد اختبار مفاهيم الهوية الوطنية لدى طفل الروضة.

2-صدق الاختبار المصور لقياس مفاهيم الهوية الوطنية لدى طفل الروضة:

-صدق المحتوى:

تمَّ عرض الاختبار على مجموعة من السادة المُحكمين لإبداء ملاحظاتهم حول الاختبار المُعد لقياس مفاهيم الهوية الوطنية لدى طفل الروضة، وتمَّ تعديل ملاحظات المُحكمين وفق الآتي: (إضافة كلمة معالم إلى السؤال الثالث، تعديل كلمة وطني إلى وطنك في السؤال الخامس، تعديل كلمة السورية إلى الوطنية في السؤال السادس، استبدال كلمة حوط إلى ارسم في السؤال الثامن)، وتكبير حجم الصور لتصبح الرؤية واضحة لطفل الروضة، بعد إجراء التعديلات المناسبة وفق آراء ملاحظات المُحكمين شمل الاختبار (9) سؤالاً، يقيس (9) مفاهيم فرعية. ملحق (3)

- ثبات الاختبار المصور:

حسب معامل ثبات الاختبار من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي للعينة نفسها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، فكان (0,76)، وهذه القيمة جيدة ومقبولة لأغراض البحث الحالي.

-معاملات السهولة والصعوبة للأسئلة الاختبار المصور:

بعد حساب معامل سهولة لجميع أسئلة الاختبار وفق المعادلة الآتية:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة}}{\text{عدد الإجابات الصحيحة} + \text{الإجابات الخاطئة}}$$

تبين أنَّها تتراوح بين (0,40-0,77) وهي معامل سهولة جيدة ومقبولة لكل سؤال من أسئلة الاختبار، وبعدها تمَّ حساب معامل الصعوبة وفق القانون الآتي:

$$\text{معامل الصعوبة} = 1 - \text{معامل السهولة}$$

تبين أنَّها تتراوح بين (0,50-0,65) وهي معامل صعوبة جيدة ومقبولة لكل سؤال من أسئلة الاختبار.

-معاملات التمييز للأسئلة الاختبار المصور:

لحساب معاملات التمييز لأسئلة الاختبار المصور، تمَّ تطبيق معادلة حساب معامل التمييز هي:

$$\text{معامل التمييز} = \text{معامل السهولة للفئة العليا} - \text{معامل السهولة للفئة الدنيا}.$$

بعد استخراج معامل السهولة للفئة العليا (معادلة السهولة السابقة) وتطبيق نفس المعادلة

لاستخراج معامل السهولة للفئة الدنيا، يمكن تطبيق معادلة التمييز واستخراج معامل التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار المصور.

أوضحت نتائج الاختبار أنَّ معامل تمييز أسئلة الاختبار المصور يتراوح بين (0,48-0,66) وهي معاملات تمييز جيدة ومقبولة.

-التجربة الاستطلاعية للاختبار المصور:

حيث تمّ تطبيق الاختبار المصور بشكله النهائي على عينة استطلاعية (خارج عينة البحث الأساسية) وبلغت (16) طفلاً وطفلة من أطفال الروضة الفئة الثالثة، والهدف من إجراء هذه الدراسة الاستطلاعية ما يأتي: (التحقق من وضوح التعليمات، صحة الصياغة اللغوية، دقة الصور لطفل الروضة، تحديد زمن تطبيق الاختبار المصور على الأطفال)، وبعد التطبيق على العينة الاستطلاعية تمّ تعديل بعض الكلمات المستخدمة في صياغة السؤال بحيث تصبح مناسبة لمستوى طفل الروضة، وتكبير حجم بعض الصور، وتحديد زمن الاختبار المناسب لجميع الأطفال.

-زمن الإجابة على الاختبار المصور:

تمّ حساب الزمن اللازم للتطبيق الاختبار من خلال حساب متوسط زمن انتهاء أول طفل وكان (11) دقيقة، وزمن انتهاء آخر طفل كان (19) دقيقة، في الإجابة على أسئلة الاختبار، وفق المعادلة التالية:

$$\text{زمن الإجابة على الاختبار} = \frac{\text{الزمن الذي استغرقه أول طفل} + \text{الزمن الذي استغرقه آخر طفل}}{2}$$

$$\text{زمن إجابة الطفل على الاختبار المصور} = \frac{11+19}{2} = 15 \text{ دقيقة}$$

حيث زمن إجابة الطفل على الاختبار المصور لقياس مفاهيم الهوية الوطنية لدى طفل الروضة هو (15) دقيقة.

-إعداد الحقيبة المتحفية وتطبيقها:

1- الهدف العام من الحقيبة المتحفية: تنمية مفاهيم الهوية الوطنية لدى طفل الروضة.

2- الأهداف الخاصة من الحقيبة المتحفية:

- تنمية حب الاستطلاع: إثارة دافعية الطفل للمس المعروضات المتحفية، مما يحثه على التعلم.
- تعزيز التعلم الحسي: مما يعزز التعلم بشكل فعال.

- **تعريفه بهويته الوطنية:** تعريفه باسم ولغة وعملة وطنه، إضافة إلى أسماء محافظات بلده، وأبرز الوثائق الرسمية المستخدمة بداخل وخارج وطنه، ومعرفة الشعار الرسمي الذي يميز وطنه، وأهم المعالم الوطنية العريقة، بطريقة مبسطة، مما يعزز شعوره بالانتماء لوطنه.
 - **تطوير المهارات اللغوية:** تشجيعه على التحدث ما يراه، وطرح الأسئلة، المتعلقة بمعروضات الحقيبة المتحفية.
 - **تنمية مهارة الملاحظة:** مساعدته على ملاحظة أدق التفاصيل المتعلقة بمعروضات الحقيبة المتحفية (كاللون، الشكل، الحجم).
- 3- الفئة المستهدفة من الحقيبة المتحفية:** أطفال روضة خطوات الخاصة في مدينة حمص
الفئة الثالثة (5-6) سنوات.
- 4- المعايير التربوية الأساسية التي تم إعداد الحقيبة المتحفية بناءً عليها:**
- صياغة اسم الحقيبة المتحفية بشكل واضح.
 - أن تكون الحقيبة المتحفية ذات مواصفات جذابة ومشوقة.
 - ذات قوة متينة لتحمل معروضات الحقيبة المتحفية.
 - تتوع معروضات الحقيبة المتحفية التي تناسب الخصائص العقلية لطفل الروضة.
 - أن تكون قابلة للمس بشكل آمن.
 - تتوع أساليب تقويم لمعروضات الحقيبة المتحفية التي تناسب مستوى النمو لدى طفل الروضة.

5- محتوى الحقيبة المتحفية:

جدول (1)

محتويات الحقيبة المتحفية

الجلسة	عنوان الجلسة	محتوى الجلسة	الأنشطة المستخدمة في الجلسة	زمن الجلسة	مكان الجلسة
التعارف	تعارف بين الأطفال والباحثة	(الوحات، كرة، فيلم فيديو، أقلام، تلوين)	فني	25د	المتحف
الأولى	اسم وطني	(مجسم عن اسم سوريا، أقلام غراء وتلوين اسم سوريا، زهرة الياسمين، أوراق تلوين زهرة الياسمين، أنشودة سوريا يا بلدي)	فني موسيقي	25د	قاعة نشاط الروضة
الثانية	عاصمة وطني سوريا	(مجسم عن اسم عاصمة سوريا دمشق، أقلام وأوراق تلوين عاصمة سوريا، زهرة الياسمين، دمية صغيرة، صور قديم، مجسم عن الجامع الأموي، أنشودة دمشق يا وردة الياسمين.. يا عاصمة سوريا)	فني مسرحي موسيقي	30د	قاعة نشاط الروضة
الثالثة	محافظات وطني سوريا	(خريطة سوريا، بطاقات صغيرة عن أسماء المحافظات السورية، صور صغيرة لكل محافظات، أقلام وأوراق عمل تلوين الرمز المقابل لاسم محافظة طفل الروضة، أنشودة المحافظات السورية)	فني موسيقي	25د	قاعة نشاط الروضة
الرابعة	علم وطني سوريا	(علم سوريا كبير، بطاقات كبيرة بالألوان أخضر وأبيض وأسود، 3 نجوم حمراء، أقلام وأوراق تلوين علم سوريا، أنشودة علم سوريا)	فني موسيقي	25د	قاعة نشاط الروضة
الخامسة	لغة وطني سوريا	(مجسم عن اسم اللغة العربية، حروف عربية مجسمة، زهرة	فني موسيقي	25د	قاعة نشاط الروضة

			الياسمين، بطاقات لكلمات بسيطة عربية، أنشودة لغة وطني)		
قاعة نشاط الروضة	30د	فني حركي مسرحي	(فئات العملات السورية، عينات من القطن والتوت والبرتقال ووردة الجوري والزيتون والقمح، لعبة متجر صغير يوجد بها فواكه وخبز بطاطا، أقلام وأوراق تلوين العملات السورية)	عملة وطني سوريا	السادسة
قاعة نشاط الروضة	25د	فني موسيقي	(مجسم عن طائر العقاب الذهبي، صورة طائر، 3 نجمات، 19 ريشة وورق رسم، ألوان، لاصق، أنشودة عقاب سوريا)	الشعار الرسمي لوطني	السابعة
قاعة نشاط الروضة	25د	فني	(بطاقة شخصية، دفتر عائلة، جواز سفر، أقلام وأوراق تلوين الوثائق الرسمية لوطني سوريا)	الوثائق الرسمية في وطني سوريا	الثامنة
قاعة نشاط الروضة	25د	فني	(مجسم عن مسرح تدمر، قلعة حمص، سيف الدمشقي، ساعة حماء، أقلام وأوراق تلوين المعالم الوطنية في سوريا)	المعالم الوطنية في سوريا	التاسعة

6- تقويم جلسات الحقيبة المتحفية:

- **التقويم القبلي:** وفيه طُبِّقت أداة البحث الاختبار المصور على أطفال المجموعة التجريبية، قبل البدء بتنفيذ جلسات الحقيبة المتحفية.
- **التقويم المرحلي:** استخدام طرح أسئلة شفوية أثناء تنفيذ الطفل للنشاط.
- **التقويم النهائي:** تم توزيع أوراق عمل شاملة عن محتوى الجلسة لتقييم مدى تحقيق أهداف الجلسة.

- **التقويم البعدي:** وفيه طُبقت أداة البحث الاختبار المصور على أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق جلسات الحقيبة المتحفية.
- **التقويم المؤجل:** وفيه تم إعادة تطبيق أداة البحث الاختبار المصور على أطفال المجموعة التجريبية بعد (15) يوماً من التطبيق البعدي للتحقق من مدى بقاء أثر جلسات الحقيبة المتحفية في تنمية مفاهيم الهوية الوطنية لدى طفل الروضة.
- 7- **صدق جلسات الحقيبة المتحفية:** بعد إعداد جلسات الحقيبة المتحفية في صورتها الأولى، تم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين لإبداء ملاحظاتهم العلمية وفق ما يأتي: (مدى صياغة الهدف العام والأهداف الخاصة للحقيبة المتحفية، دقة الصياغة اللغوية، تنوع معروضات الحقيبة المتحفية، شمولية أساليب تقويم جلسات الحقيبة المتحفية، صلاحية جلسات الحقيبة المتحفية للتطبيق على أطفال الروضة)، وبعدها تم إجراء التعديلات المناسبة وفق ملاحظات المحكمين كالآتي: (تعديل صياغة بعض الأهداف الخاصة للحقيبة المتحفية، تدقيق لغوي لمحتوى الجلسة الثانية والرابعة).
- 8- **زمن تطبيق جلسات الحقيبة المتحفية:** طُبقت جلسات الحقيبة المتحفية بعد التأكد من صحة تطبيقها على أطفال الروضة الفئة الثالثة في روضة خطوات الخاصة في مدينة حمص.

جدول (2)

زمن تطبيق الحقيبة المتحفية

الجلسة	عنوان الجلسة	تاريخ تطبيق الجلسة
التطبيق القبلي	تطبيق أداة البحث (الاختبار المصور)	2026/6/1
التعارف	تعارف بين الأطفال والباحثة	2026/6/2
الأولى	اسم وطني	2026/6/3
الثانية	عاصمة وطني سوريا	2026/6/4
الثالثة	محافظات وطني سوريا	2026/6/7
الرابعة	علم وطني سوريا	2026/6/8

2026/6/9	لغة وطني سوريا	الخامسة
2026/6/10	عملة وطني سوريا	السادسة
2026/6/11	الشعار الرسمي لوطني	السابعة
2026/6/14	الوثائق الرسمية في وطني سوريا	الثامنة
2026/6/15	المعالم الوطنية في سوريا	التاسعة
2026/6/21	تطبيق أداة البحث (الاختبار المصور)	التطبيق البعدي
2026/7/7	تطبيق أداة البحث (الاختبار المصور)	التطبيق البعدي المؤجل

9- الأساليب الإحصائية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار "ت" (T-test) للعينات المرتبطة (مقارنة متوسطي القياسين القبلي والبعدي).
- معادلة هريدي (Haridy) للكسب.
- حجم التأثير (Effect Size) باستخدام معادلة مربع إيتا.

- إجراءات البحث: اتبع البحث الحالي لتحقيق أهدافه، والإجابة عن أسئلته الإجراءات الآتية:

- 1- الاطلاع على الأدبيات التربوية ذات الصلة بموضوع البحث.
- 2- الاطلاع على الدراسات السابقة بموضوع البحث الحالي.
- 3- إعداد قائمة البحث، وتحكيمها.
- 4- تصميم أداة البحث، وتحكيمها.
- 5- إجراء التطبيق الاستطلاعي؛ للتحقق من صدق وثبات الأداة.
- 6- تصميم جلسات الحقيقة المتحفية، وعرضها على السادة المحكمين، وإجراء التعديلات المناسبة عليه.
- 7- إجراء التطبيق الاستطلاعي لجلسات الحقيقة المتحفية.
- 8- إجراء التطبيق القبلي/ البعدي على أطفال المجموعة التجريبية.
- 9- إجراء التطبيق البعدي المؤجل على أطفال المجموعة التجريبية بعد (15) يوماً.
- 10- جمع البيانات وتفرغها في الجداول.

11-إجراء الأساليب الإحصائية.

12-تحليل النتائج ومناقشتها، ووضع المقترحات في ضوء نتائج البحث.

12_ نتائج البحث ومناقشتها:

- نتائج السؤال الأول ومناقشتها: ما مفاهيم الهوية الوطنية المناسبة لدى طفل الروضة؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال إعداد قائمة مفاهيم الهوية الوطنية لدى طفل الروضة، واعتمدت الباحثة في إعدادها على الدراسات السابقة المتعلقة بتنمية الهوية الوطنية كدراسة أحمد (2017)، ودراسة آمال ومريم (2017)، دراسة الأنصاري وفلاتة (2020)، دراسة الحارثي وآخرون (2020)، ودراسة حسين والصغير (2020)، دراسة الدين (2011)، دراسة علي (2018)، دراسة محمد (2023)، يمكن الاطلاع عليها في الملحق (2).

_ نتائج السؤال الثاني ومناقشتها: ما إجراءات إعداد حقيبة متحفية في تنمية مفاهيم الهوية

والانتماء الوطني لدى طفل الروضة؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال الاعتماد على قائمة مفاهيم الهوية الوطنية لدى طفل الروضة، يمكن الاطلاع عليها في ص(18).

_ نتائج السؤال الثالث ومناقشتها: ما فاعلية الحقيبة المتحفية في تنمية مفاهيم الهوية الوطنية

لدى طفل الروضة؟

اعتمدت الباحثة طريقة حساب نسبه الكسب البسيطة لدرجات أطفال المجموعة التجريبية في الاختبار

المصور لقياس مفاهيم الهوية الوطنية لدى طفل الروضة، حسب معادلة هريدي البسيطة التالية:

(سيد، 2017، ص.160)

$$H - SGR = (M_2 - M_1) / P$$

والجدول (3) الآتي يوضّح ذلك:

جدول (3)

نسبة الكسب البسيطة لدرجات أطفال المجموعة التجريبية في الاختبار المصور

أداة البحث	الدرجة العظمى	المتوسط الحسابي للاختبار القبلي	المتوسط الحسابي للاختبار البعدي	نسبة الكسب البسيطة
الاختبار المصور	14	15.23	23.47	0.58

يلاحظ من الجدول (3) أنَّ نسبة الكسب البسيطة في الاختبار المصور لقياس مفاهيم الهوية الوطنية لدى طفل الروضة بلغت (0.58)، وهي وفق معيار هريدي البسيط تقع بين (0.3) (0.7) فإنَّ استخدام الحقيقة المتحفية فاعلة بنسبة متوسطة ومقبولة في تنمية مفاهيم الهوية الوطنية لدى طفل الروضة.

-نتائج فرضيات ومناقشتها: تمَّ التحقق من فرضيات البحث عند مستوى دلالة (0.05).

- نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على الاختبار المصور المُعد لقياس مفاهيم الهوية الوطنية لدى طفل الروضة.

للتحقق من هذه الفرضية تمَّ استخدام اختبار "ت" (T-test) للعينات المرتبطة، حيث حُسب الفرق بين متوسط درجات الأطفال في التطبيق القبلي للاختبار المصور ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي للاختبار المصور، كما هو موضح في الجدول (4).

جدول (4)

نتائج الفرضية الأولى باستخدام اختبار "ت" (T-test) للعينات المرتبطة

فاعلية حقيبة متحفية في تنمية مفاهيم الهوية الوطنية لدى طفل الروضة

الاختبار المصور	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسطين	(T-test)	Df	القيمة الاحتمالية (Sig)	حجم الأثر
القبلي	35	15.23	4.46	8.24	13.72	29	0.000	84.3
البعدي	35	23.47	3.19					

يُلاحظ من الجدول (4) أنَّ القيمة الاحتمالية (0.000) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، مما يشير إلى وجود فروق لصالح درجات الأطفال في تطبيق البعدي، مما يدل على فاعلية استخدام الحقيبة المتحفية، وهذا يتفق مع العديد من الدراسات السابقة التي أثبتت دور الحقيبة المتحفية في تنمية العديد من المفاهيم في مرحلة الطفولة المبكرة في كدراسة أحمد (2017)، ودراسة الحمراوي وعبد النعيم (2023)، وهذا يدل على فاعلية استخدام الحقيبة المتحفية لمثيرات الحسية كالمجسمات القابلة للمس بأمان، والبازل التعليمي الذي حوّل المعالم الوطنية (مثل خريطة الوطن والآثار) من رموز مجردة إلى ألعاب حسية، مما ساعد الأطفال على فهمها بصريًا، وتنوع الأنشطة التي تعمل على تلبية الخصائص العقلية لطفل الروضة، والتنوع في استخدام استراتيجيات التعلّم الحديثة المعتمدة على التعلّم بالاكتشاف، والتعلّم بالملاحظة، مما أدى إلى تعميق الفهم وظهور الفروق بين التطبيقين، وقد بلغ (84.3%) هو حجم أثر كبير جدًا وفق معيار كوهين (Cohen,1988) في تنمية مفاهيم الهوية الوطنية لدى طفل الروضة.

-نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل على الاختبار المصور المُعد لقياس مفاهيم الهوية الوطنية لدى طفل الروضة.

للتحقق من هذه الفرضية تمّ استخدام اختبار "ت" (T-test) للعينات المرتبطة، حيث حُسب الفرق بين متوسط درجات الأطفال في التطبيق البعدي للاختبار المصور ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي المؤجل للاختبار المصور، كما هو موضح في الجدول (5).

جدول (5)

نتائج الفرضية الثانية باستخدام اختبار "ت" (T-test) للعينات المرتبطة

الاختبار المصور	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسطين	T-) (test	Df	القيمة الاحتمالية (Sig)
البعدي	35	18.25	6.18	0.72	2.52	9	0.198
البعدي المؤجل	35	25.87	5.46				

يُلاحظ من الجدول (5) أنَّ القيمة الاحتمالية (0.198) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل على الاختبار المصور، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى استخدام الحقيقة المتخفية ألعاب البازل والأنشطة الحسية التي تترك أثراً قوياً عند الطفل، بالإضافة إلى أنَّ الأطفال بعد انتهاء التعلّم نقلوا هذه الخبرات إلى منازلهم، وتحدثوا مع والديهم عن المعالم الوطنية، أو العلم واللغة، وهذا الحوار الأسري المستمر في الفترة بين التطبيقين البعدي والمؤجل كان بمثابة مثيرات داعمة، وجميعها عززت من الفهم العميق لدى الطفل، مما ساعد على الاحتفاظ بالمعلومات لفترة أطول، بالتالي ساهم في رفع من درجاته في الاختبار المؤجل.

13-مقترحات البحث:

يقترح البحث الحالي في ضوء ما توصل إليه من نتائج، ما يأتي:

- 1- استخدام الحقيقة المتخفية في تنمية مفاهيم الهوية الوطنية لدى أطفال الطيف المتوحد.
- 2- استخدام الحقيقة المتخفية المدعومة بتقنيات الواقع الافتراضي في تنمية مفاهيم الهوية الوطنية لدى طفل الروضة.
- 3- فاعلية الحقيقة المتخفية في تنمية الفضول المعرفي لدى طفل الروضة.
- 4- فاعلية برنامج قائم على الحقيقة المتخفية في تنمية التفكير الاستقصائي لدى طفل الروضة.
- 5- دور الحقيقة المتخفية في تنمية مهارات الحوار والمناقشة لدى أطفال الروضة.
- 6- دور الحقيقة المتخفية في تعريف أطفال رياض بأهم عملات وطنه القديمة.

14-المراجع:

1-المراجع العربية:

- أحمد، أمل محمد. (2017). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الدرامية والمنزلية لإكساب طفل الروضة الهوية الوطنية. مجلة الطفولة والتربية، 4(32)، 207-279.
- أحمد، رحاب أحمد شرقاوي. (2017). فاعلية حقيبة متحفية متعددة الوسائط في إكساب طفل الروضة الدلالات التصويرية لرموز الأبجدية الهيروغليفية "في ضوء مخروط الخبرة". مجلة كلية التربية، 2(5)، 10-20.
- آمال، لعديدي، مريم، حميدة. (2017). دور المتحف في تشكيل الهوية الثقافية دراسة ميدانية -متحف سيدي علي [رسالة ماجستير، جامعة الحميد بن باديس]. قاعدة معلومات دار المنظومة.
- الحارثي، سها عمر حامد، حسن، حنان أحمد زكي، حسين، حنان حسن إبراهيم، الروقي، راشد محمد عبود، السلامة، محمد خير محمود. (2020). فعالية برنامج تعليمي مقترح للأنشطة الفنية لتعزيز الهوية الوطنية لطفل الروضة السعودي في ضوء رؤية ٢٠٣٠. مجلة البحث العلمي في التربية، 13(21)، 418-441.
- حسين، شحته حسنى، الصغير، لمياء أحمد محمد. (2020). فاعلية برنامج قائم على الأفلام الوثائقية التسجيلية في تنمية وتعزيز الهوية الوطنية لطفل الروضة. مجلة الطفولة والتربية، 3(44)، 167-219.
- الحمراوي، سولاف أبو الفتح، عبد النعيم، مروة أحمد. (2023). حقيبة متحفية لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي لطفل الروضة. مجلة دراسات في الطفولة والتربية، 5(24)، 1-52.
- الدين، هبة فيصل سعد. (2011). قيم المواطنة في محتوى مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سورية "دراسة تحليلية" [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة حمص.
- رجب، عديلة عبد الحميد عبد الوهاب. (2025). برنامج في التربية المتحفية لتنمية الانتماء الوطني والوعي بالتراث لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة. مجلة كلية التربية، 6(130)، 777-801.

زعموش، نادية بوضياف بن. (2011). برنامج رياض الأطفال وبناء ملامح الهوية الوطنية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2(2)، 146-166.

سيد، مصطفى محمد هريدي. (2017). الفاعلية الإحصائية مفهومًا وقياسًا /نسبتي الكسب البسيطة والموقوتة لهريدي/. مجلة تربويات الرياضيات، 20(1)، 149-164.

الطحان، حسين عباس حسين علي، محمد، محمد علي بن عمر أبو بكر، العلياني، طامي مشعل سابر، مصطفى، مصطفى، عبدالحفيظ، المالكي، عطية محمد راجح المعافي، الشرييني، نبيل عوض محمد، وسحلول، السيد أحمد محمد. (2020). قائمة معايير مقترحة لتشكيل الهوية الوطنية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء آراء معلمهم. المجلة التربوية، 70 (4) 205 - 231.

عبد الرحيم، غادة. (2019، شباط 8). كيف تعززين حب الوطن لدى طفلك؟. البوابة.

<https://www.albawabhnews.com/3479330>

عبد المنعم، رنا علاء الدين. (2020). معايير تصميم الحقيبة المتحفية المقدمة لطفل الروضة. مجلة الطفولة المبكرة، 4(34)، 1059-1079.

علي، أمل غازي الشيخ. (2018). مستوى تضمين معايير الهوية الثقافية الوطنية في منهج الدراسات الاجتماعية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة حمص.

العمر، عرين. (2024، كانون الأول). تربية الطفل على حب الوطن والانتماء إليه. الشارقة.

<https://sharjah24.ae/ar/Articles/2024/12/11/NJ1403>

فلاتة، أبرار بنت محمد بن عثمان، الأنصاري، وداد بنت مصلح بن وكيل. (2020). فاعلية وحدة تعليمية قائمة على المواطنة الصالحة في إكساب مفاهيم وقيم الهوية الوطنية لأطفال الروضة في محافظة القنفذة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 4(122)، 287-330.

- كامل، هناء عبد المنعم عطية. (2020). تصور مقترح لغرس مقومات الهوية الوطنية المستدامة لطفل الروضة في ظل العولمة الثقافية. *المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال*, 5(17)، 789-878.
- محمد، خيرية علي. (2023). أثر الأنشطة الإلكترونية في تعزيز الهوية الوطنية في مرحلة رياض الأطفال. *المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل*, 6(5)، 107-126.
- معنى، فريق. (2026، تموز 20). تعزيز الهوية الوطنية للأطفال " كيف تبني المناهج جيلاً معتزاً بوطنه". <https://fyededu.com> .
- وزة، خديجة بن، غرغوط. (2018). العلاقة بين الهوية الوطنية والمواطنة. *مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع*, 5(5)، 75-92.

2-المراجع الأجنبية:

- Joseph, W. (2021). *Museum Education*. Hachette Livre.
- Amelia, M. (2011). *Children's Museum*. Hachette Livre.
- Carter, N. (2020). *The impact of the museum bag on the development of citizenship values among blind children*. *Journal Curriculum*, 6 (11), 200-400.
- Ella, M. (2015). *The role of museums in spreading civilizational awareness*. *Journal of Educational Psychology*, 5 (8), 22-90.
- Emma, N. (2018). *Museology and design*. Oxford University Press.
- Gammons, R. (2018). *Museum Education*. Hachette Livre.
- Michael, H. (2015). *Museum Education*. Fischer Verlag.
- Muldoon, O. & O'Donnell, A & Minescu, A. (2017). *Parents' and children's understanding of their own and others' national identity: The importance of including the family in the national group*. *Journal of community & Applied Social Psychology*, 27(5), 347-357.

Rivas, D. (2012). *Preliminary Analysis of Associations among Ethnic-Racial Socialization, Ethnic Discrimination, and Ethnic Identity among Urban Sixth Graders*, *Journal of Research on Adolescence*, 19 (3), 55-100.

Sophia, T. (2012). *Applying experiments on the use of the museum pouch*. *Journal Eric*, 11 (9), 30-40.

15-الملاحق:

ملحق رقم (1) قائمة أسماء المُحكِّمين

م	المحكّم	الاختصاص	الجامعة	تحكيم القائمة	تحكيم الاختبار
1	أ. د. وليد حمادة	علم نفس التربوي	كلية التربية / جامعة حمص	✓	
2	أ. د. محمد إسماعيل	مناهج وطرائق التدريس	كلية التربية / جامعة حمص	✓	
3	أ.د. يوسف خضور	تغيير اجتماعي	كلية التربية / جامعة حمص	✓	
4	أ.د. سلوى مرتضى	رياض الأطفال	كلية التربية / جامعة دمشق		✓
5	أ.د. أوصاف ديب	تقنيات التعليم	كلية التربية / جامعة دمشق		✓

فاعلية حقيبة متحفية في تنمية مفاهيم الهوية الوطنية لدى طفل الروضة

6	د. ديابا حميرة	مسرح الطفل	كلية التربية/ جامعة دمشق	✓
7	د. فلورة أسعد	أنشطة اجتماعية	كلية التربية /جامعة حمص	✓
8	أ.د. منى صبح	رياض الأطفال	كلية التربية/ جامعة القاهرة	✓
9	د. محمد صيام	تقنيات التعليم	كلية التربية/ جامعة دمشق	✓
10	د. جلال مبارك	مناهج تربوية	كلية التربية / جامعة درعا	✓
11	د. ولاء الصافي	إدارة المؤسسات التربوية	كلية التربية / جامعة حمص	✓
12	د. نيفين عيسى	إعلام تربوي	كلية التربية /جامعة حمص	✓

ملحق رقم (2) قائمة البحث بصورتها النهائية

الملاحظات والتعديلات والإضافات	مناسبتها لأطفال الروضة		المفاهيم الفرعية	الرقم	المفاهيم الرئيسية
	غير مناسبة	مناسبة			
			اسم الوطن	1	مفاهيم الهوية الوطنية
			العاصمة	2	
			المحافظات	3	
			العلم	4	
			اللغة	5	

			العملة	6	
			الشعار الرسمي	7	
			الوثائق الرسمية	8	
			المعالم الوطنية	9	

ملحق رقم (3) اختبار البحث بصورته النهائية

السؤال الأول: لَوْن الكلمة التي تدل على اسم وطنك باللون الأخضر.

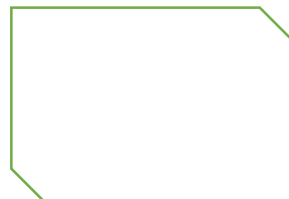
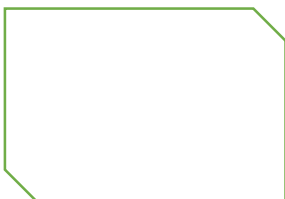
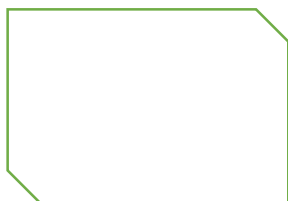
حمص

سوريّة

السؤال الثاني: اكتب فوق الصورة عاصمة وطنك سوريا.



السؤال الثالث: لَوْن إطار معالم المحافظات السورية.



فاعلية حقيقية متحفية في تنمية مفاهيم الهوية الوطنية لدى طفل الروضة



السؤال الرابع: اختر العلم السوري، بوضع دائرة حوله.



السؤال الخامس: لون الكلمة التي تدل على لغة وطنك سوريا.

العربية

الأجنبية

سورية بعملتنا الوطنية.



السؤال السابع: لون الصورة التي تدل على الشعار الرسمي لوطنك سوريا.



السؤال الثامن: ارسم دائرة حول الوثيقة الرسمية المستخدمة خارج وطنك.



السؤال التاسع: صل كل معلم وطني إلى اسمه.



قلعة الحصن

مسرح تدمر الأثري

ساعة حماة

السيف الدمشقي

دور التربية العملية في تطوير بعض مهارات الإدارة الصفية من وجهة نظر طلاب معلم الصف في كلية التربية بجامعة حمص - دراسة ميدانية

إعداد طالبة الماجستير: كاتيا عيسى الأحمد

كلية التربية - جامعة حمص

إشراف:

الدكتورة: عتاب قنصرية

الأستاذ المساعد في كلية التربية - جامعة حمص

الملخص

يهدف البحث إلى الكشف عن دور التربية العملية في تطوير بعض مهارات الإدارة الصفية من وجهة نظر طلاب معلم صف في كلية التربية بجامعة حمص، وإلى الكشف عن الفرق بين متوسطي استجابات أفراد عينة البحث على استبانة مهارات الإدارة الصفية، ومحاورها تبعاً لمتغير الجنس، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، مستخدمة استبانة موزعة على أربعة محاور، هي (مهارات إدارة البيئة الفيزيائية المناسبة، ومهارات الضبط الصفّي وإدارة سلوك المتعلمين، ومهارات إدارة الوقت، ومهارات التواصل مع المتعلمين)، وبلغت عينة البحث (206) طالباً وطالبة من الطلاب المعلمين في السنة الرابعة (معلم صف) في قسم تربية الطفل في كلية التربية بجامعة حمص، وتم اختيارهم بالطريقة القصدية.

بينت نتائج البحث أن دور التربية العملية في تطوير بعض مهارات الإدارة الصفية من وجهة نظر طلاب معلم صف في كلية التربية بجامعة حمص جاء بدرجة متوسطة، وجاءت مهارات الضبط الصفّي وإدارة سلوك المتعلمين في المرتبة الأولى، ثم جاءت في المرتبة الثانية مهارات إدارة الوقت، تلتها مهارات التواصل مع المتعلمين، وفي المرتبة الأخيرة جاءت مهارات إدارة البيئة الفيزيائية المناسبة وقد حصلت المهارات الأربعة على درجة متوسطة. كما بينت النتائج عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات أفراد عينة البحث على استبانة مهارات الإدارة الصفية، ومحاورها الأربعة تبعاً لمتغير الجنس.

الكلمات المفتاحية: التربية العملية، التطوير، مهارات الإدارة الصفية، طلاب معلم الصف.

**The role of Practical Education in Developing Some Classroom
Management Skills from the Point of View of Students of a Classroom
Teacher in the College of Education at Homs University – a field study**

Abstract

This research aims to reveal the role of practical training in developing certain classroom management skills from the perspective of primary school teacher students at the Faculty of Education, University of Homs. It also aims to identify differences in the average responses of the research sample on a classroom management skills questionnaire and its sub-sections, based on gender. The researcher employed a descriptive methodology, using a questionnaire distributed across four sub-sections: (skills for managing a suitable physical environment, classroom discipline and student behavior management, time management, and communication with students). The research sample consisted of 206 fourth-year primary school teacher students in the Early Childhood Education Department at the Faculty of Education, University of Homs, they were selected using the purposive sampling.

The research findings indicated that the role of practical training in developing certain classroom management skills, from the perspective of primary education students at the Faculty of Education, University of Homs, was moderate. Classroom management and student behavior management skills ranked first, followed by time management skills, then communication skills, and finally, managing a suitable physical environment. All four skills received a moderate rating. The results also showed no statistically significant difference between the average responses of the research sample on the classroom management skills questionnaire and its four sub-sections, based on gender.

Key words: Practical training, Development, Classroom Management Skills, Classroom Teacher Students.

مقدمة البحث:

تُشكل مهنة التعليم حجر الزاوية في بناء المجتمعات وتنمية قدرات الأفراد، وتقع على عاتق كليات التربية مسؤولية إعداد المعلمين وفق رؤية تربوية متجددة. ويأتي مسار التربية العملية كأحد أهم مراحل هذا الإعداد، حيث يتيح للطالب المعلم ترجمة النظريات التربوية والنفسية إلى ممارسات فعلية داخل غرفة الصف، مما يضمن تحويل التعليم من ممارسة تقليدية إلى تخصص مهني رصين، يتواءم مع المتغيرات المعرفية والتقنية المعاصرة.

تحظى التربية العملية باهتمام بالغ في أدبيات البحث التربوي، لما لها من دور محوري في صقل شخصية الطالب المعلم وتهيئته لسوق العمل التعليمي، وقد تعددت الدراسات التي تناولت أهميتها وأهدافها، ومنها دراسة كل من حشاني (2018) وزلوم (2020) والزهراني (2020).

كما تُعد التربية العملية تجربة تعليمية فريدة تُمكن الطالب المعلم من التفاعل مع المتعلمين والعاملين في المدرسة في سياقات متنوعة، كما تُكسبه المهارات الأساسية للتعليم، بدءاً من التخطيط والتنفيذ وصولاً إلى التقويم، بالإضافة إلى مهارات إدارة الصف وتجاوز الصعوبات التعليمية (البقيعي، 2010). وتبرز مهارات إدارة الصف بشكل خاص بوصفها جوهر الأداء التدريسي الجيد، إذ إنّ تمكن الطالب المعلم من هذه المهارات ينعكس إيجاباً على جودة البيئة التعليمية بأكملها، وفي هذا السياق شدّد بروفي (Brophy, 2009) على أهمية العلاقة التفاعلية والفعالة بين الإدارة الصفية المتميزة وعملية التدريس والمناهج الفعالة، ونظراً للتحديات المتزايدة التي تتسم بها الصفوف الدراسية المعاصرة، والتي تضم فئات متنوعة من المتعلمين، من أبرزها التحديات السلوكية، يصبح تطبيق الإدارة الصفية الفعالة أمراً بالغ الأهمية (عبد العزيز وعبد العظيم، 2007).

وبالنظر إلى أهمية هذه المهارات، أثبتت العديد من الأبحاث الميدانية أن إتقان إدارة الصف يُشكّل عاملاً حاسماً في نجاح العملية التعليمية برمتها، كما يسهم في خاق مناخ صفّي آمن ومحفّز للتعلّم، ومنها دراسة كل من زلوم (2020) والسعدية (2017) والطعاني (2011)، والتي أكدت جميعها على الأثر الإيجابي لهذه المهارات في تحسين المخرجات التعليمية.

ومن خلال ما تقدم جاء البحث الحالي ليسلط الضوء على دور التربية العملية في تطوير بعض مهارات الإدارة الصفية من وجهة نظر طلاب معلم صف في كلية التربية بجامعة حمص.

مشكلة البحث:

تُعد الإدارة الصفية المنظومة المتكاملة التي تحول الصف الدراسي من مساحة مادية إلى بيئة تعلّم حيوية، حيث ترتكز على استثمار الوقت والموارد لضبط التفاعل الإنساني وتوجيه سلوك المتعلمين، وبذلك تتجاوز مفهوم فرض النظام لتصبح فناً إرشادياً يضمن تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية في أجواء تسودها الثقة والدافعية للإنجاز.

وقد لاحظت الباحثة من خلال عملها كمشرفة للتربية العملية ضعف في قدرة بعض الطلاب المعلمين في أثناء إعطاء الدرس في القدرة على التوفيق بين مهامهم كمعلمين (كتحديد الأهداف التعليمية، وشرح الدرس وتصويب الأخطاء وتقديم المعلومات للتلاميذ، والتنوع بين أساليب التعلّم ووسائله)، وبين مهامهم في ضبط الصف (كالقدرة على توفير المناخ المناسب للقيام بعملية التعلّم والتعلّم، والقدرة على جعل التلاميذ في حالة من الانضباط في أثناء إعطاء الدرس، والقدرة على ضبط الشغب، بالإضافة إلى ضبط حركة التلاميذ والتقيّد بالتعليمات في أثناء إعطاء الدرس).

وأشارت دراسة علي (2023) إلى أن الكثير من المعلمين يفتقدون إلى بعض مهارات إدارة الصف، بل إنّ البعض منهم يعتقد أن إدارة الصف هي السيطرة التامة على سلوك التلاميذ حتى لا يزعجونهم، وهذا يعني أن افتقار المعلم للمهارات اللازمة لضبط الصف تجعله يلجأ إلى أساليب سلبية لضبط الصف كالعقاب، والضرب، واستخدام الألفاظ السيئة، والطرّد من الصف، وأوضحت دراسة المودي (2015) أن قدرة المعلمين في مدارس التعلّم الأساسي على إدارة سلوك التلاميذ وضبط الصف تتأثر سلباً بازدياد أعداد التلاميذ في الصف الواحد، مما يؤدي إلى صعوبات في الحفاظ على النظام، ويتسبب في حدوث الفوضى داخل الصف، وأضافت دراسة عبد الله (2021) أن المشكلات المتعلقة بالإدارة الصفية تحول

دون تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، إذ يستغرق الحفاظ على النظام والانضباط وقتاً وجهداً كبيرين من المعلمين، مما يؤثر سلباً على جودة التدريس ومخرجات التعلم. وأشارت دراسة حسن (2018) أن هناك فجوة بين ما يدرسه الطلاب المعلمون على مقاعد الدراسة في الجامعة وبين ما يمارسوه بالفعل داخل غرفة الصف. وأضافت دراسة جريج (2025) أن المدارس تواجه تحديات كبيرة في إدارة الصفوف المتنوعة، لا سيما عندما يكون على المعلمين التعامل مع مجموعة واسعة من الاحتياجات التعليمية. واقتُرحت العديد من الدراسات تنمية مهارات إدارة الصف خلال فترة إعداد الطلبة المعلمين ومنها دراسة كل من إبراهيم (2013)، والمكصوصي (2013)، ودراسة بيليغرينو (Pellegrino, 2010)، وزلوم (2020)، وأيضاً اقترحت دراسة يوسف (2025) بضرورة قيام المعلمين بإجراء دورات تدريبية لتطوير مهاراتهم في الإدارة الصفية في ظل التطورات التعليمية الحديثة، كما أوصت دراسة كنعان (2003) بضرورة إعداد المعلمين وتأهيلهم على المستوى الجامعي في مراحل التعليم كافة والإفادة من التجارب العالمية والعربية في إعدادهم وتعزيز الرؤية الجديدة في سورية لإعداد المعلمين وتدريبهم، وبالإضافة لذلك تم عقد العديد من المؤتمرات والندوات المتخصصة التي كان من أهم توصياتها ضرورة تطوير برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، ومنها: مؤتمر "نظام التربية العملية الجديد وانعكاساته على التعليم في فلسطين" (2014)، و المؤتمر الخامس لإعداد المعلم (2016) بجامعة أم القرى في السعودية تحت عنوان "إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر"، ومؤتمر "المعلم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات، تحت شعار معلم متجدد لعالم متغير" في جامعة الملك خالد (2016)، بالإضافة إلى الندوة التربوية الأولى في جامعة حمص بعنوان "التدريب الميداني للطلبة المعلمين بين الواقع والمأمول" (2023).

بناءً على ما سبق ذكره من ملاحظة الباحثة الشخصية، والدراسات السابقة، وتوصيات المؤتمرات، رأت الباحثة ضرورة إجراء دراسة علمية؛ للتعرف على دور التربية العملية في تطوير بعض مهارات الإدارة الصفية من وجهة نظر طلاب معلم صف في كلية التربية بجامعة حمص، ومن هنا يسعى البحث إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما دور التربية العملية في تطوير بعض مهارات الإدارة الصفية من وجهة نظر طلاب معلم الصف في كلية التربية بجامعة حمص؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما دور التربية العملية في تطوير مهارة إدارة البيئة الفيزيائية المناسبة من وجهة نظر طلاب معلم الصف؟

2. ما دور التربية العملية في تطوير مهارة الضبط الصفّي وإدارة سلوك المتعلمين من وجهة نظر طلاب معلم الصف؟

3. ما دور التربية العملية في تطوير مهارة إدارة الوقت من وجهة نظر طلاب معلم الصف؟

4. ما دور التربية العملية في تطوير مهارة التواصل مع المتعلمين من وجهة نظر طلاب معلم الصف؟

فرضية البحث: اختبرت فرضية البحث عند مستوى الدلالة (0.05): لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات أفراد عينة البحث من طلاب معلم الصف في كلية التربية بجامعة حمص على استبانة دور التربية العملية في تطوير مهارات الإدارة الصفية، ومحاورها تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث).

أهمية البحث:

تتبع أهمية البحث من أهمية:

1. تسليط الضوء على مهارات الإدارة الصفية، وأهميتها في العملية التعليمية، وكيف يمكن تطوير هذه المهارات بشكل فعال، حيث أن هذه المهارات تُعد أساساً متيناً لممارسة الإدارة الصفية الفعالة، فالمعلم الذي يتقن مهارات إدارة الصف يكون أكثر قدرة على إعطاء الدرس بكفاءة.
2. قد يسهم البحث في إثراء الأدبيات النظرية حول التربية العملية وأثرها في تطوير مهارات المعلمين.
3. قد يقدم البحث مقترحات من شأنها أن تنمي مهارات الطلاب المعلمين في إدارة الصف وضبطه.
4. قد يساعد البحث على توجيه أنظار الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات في مجال التربية العملية ودورها في تطوير العملية التعليمية.

أهداف البحث:

سعى البحث الحالي إلى:

- تعرّف دور التربية العملية في تطوير مهارة إدارة البيئة الفيزيائية المناسبة من وجهة نظر طلاب معلم الصف.
- تعرّف دور التربية العملية في تطوير مهارة الضبط الصفّي وإدارة سلوك المتعلمين من وجهة نظر طلاب معلم الصف.
- تعرّف دور التربية العملية في تطوير مهارة إدارة الوقت من وجهة نظر طلاب معلم الصف.

▪ تعرّف دور التربية العملية في تطوير مهارة التواصل مع المتعلمين من وجهة نظر طلاب معلم الصف.

حدود البحث:

شملت حدود البحث الحدود الآتية:

- الحدود البشرية: الطلاب المعلمين اختصاص (معلم صف) في السنة الرابعة في كلية التربية بجامعة حمص
- الحدود المكانية: كلية التربية جامعة حمص في الجمهورية العربية السورية.
- الحدود الزمانية: الفصل الثاني للعام الدراسي 2025 - 2026.
- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على دور التربية العملية في تطوير بعض مهارات الإدارة الصفية (مهارة إدارة البيئة الفيزيائية المناسبة_ مهارة الضبط الصفّي وإدارة سلوك المتعلمين_ مهارة إدارة الوقت_ مهارة التواصل مع المتعلمين) من وجهة نظر طلاب معلم الصف في كلية التربية بجامعة حمص.

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

- **التربية العملية (Practical Education) :** كافة الأنشطة والخبرات المعرفية والمهارية والقيمية التي توفرها كليات إعداد المعلمين خلال فترة زمنية محددة وبإشراف مباشر، وتهدف هذه الأنشطة والخبرات إلى تمكين الطلاب المعلمين من تطبيق معارفهم وأفكارهم ومفاهيمهم النظرية بشكل عملي داخل المدارس، مما يساهم في اكتسابهم الكفايات الضرورية لممارسة مهنة التدريس في المستقبل (البيعي، 2010). ويعرف برنامج التربية العملية وفقاً لدليل التربية العملية في كلية التربية بجامعة حمص (2018): بأنه برنامج تدريبي تربوي متكامل تقدمه كليات التربية لطلابها، يهدف إلى تأهيلهم لممارسة مهنة التدريس قبل الخدمة. يُنفذ هذا البرنامج ضمن فترة زمنية محددة، حيث يمارس الطالب المعلم التدريس الفعلي وما يتطلبه من أنشطة ومهام متنوعة، تحت إشراف تربوي وفني متخصص من المؤسسة الأكاديمية التي تُعدّهم.
- **مهارات الإدارة الصفية (Class Management Skills):** يعرفها أبو صعيلىك (2015): بأنها مجموعة متكاملة من المبادئ والإجراءات التنظيمية، تُصمم وتُنفذ بهدف تنظيم وتنسيق عناصر العملية التعليمية، وتوجيه الطاقات والإمكانات المتاحة لتحقيق أهداف تربوية وتعليمية واضحة. وتُعرّف إجرائياً: هي الممارسات السلوكية والأداءات التنظيمية التي يطبقها الطلاب

المعلمين اختصاص (معلم صف) في السنة الرابعة في كلية التربية بجامعة حمص داخل الغرفة الصفية، بقصد ضبط الغرفة الصفية والحفاظ على بيئة تعليمية آمنة، ومنظمة، ومحفزة، وداعمة للتعلم، وتعد هذه المهارات ضرورية وهامة للطلاب المعلمين ليكونوا قادرين على إدارة الصف بطريقة ناجحة، وقيست بالدرجة التي حصل عليها الطلاب المعلمون عند الإجابة على الاستبانة. وتُعرف هذه المهارات إجرائياً:

- **مهارة إدارة البيئة الفيزيائية المناسبة:** هي مجموعة من الممارسات والسلوكيات المترابطة التي يطبقها الطالب المعلم داخل الغرفة الصفية لضبط البيئة المادية، وتتمثل إجرائياً في قدرته على ترتيب مقاعد المتعلمين بما يلائم الأنشطة التعليمية، وتنظيم جلوسهم، بالإضافة إلى تنظيم المواد والأدوات التعليمية وتوظيف السبورة بطريقة منظمة، والمحافظة على نظافة الصف مع مراعاة توفير شروط الإضاءة والتهوية الجيدة. وقيست هذه المهارة بالدرجة الكلية التي حصل عليها الطالب المعلم وفق الاستبانة المعدة لذلك.
- **مهارة الضبط الصفّي وإدارة سلوك المتعلمين:** هي مجموعة الممارسات السلوكية والتدابير التربوية التي يطبقها الطالب المعلم لضمان بيئة تعليمية منضبطة، وتتمثل إجرائياً في قدرته على توضيح قواعد الصف، والوقوف بوضعية تتضمن الرؤية الشاملة لجميع المتعلمين، مع التوظيف الفعال للإشارات اللفظية وغير اللفظية للتحكم في السلوكيات، والتعامل الهادئ مع التجاوزات وتقديم التعزيزات المناسبة. وقيست هذه المهارة بالدرجة الكلية التي حصل عليها الطالب المعلم وفق الاستبانة المعدة لذلك.
- **مهارة إدارة الوقت:** هي قدرة الطالب المعلم على الاستثمار الأمثل للزمن المتاح للحصة الدراسية من خلال التقيد بنقاط البداية والنهاية، والتوزيع المتوازن للوقت على الأنشطة التعليمية والمناقشات، ومنح المتعلمين فرصاً متكافئة للمشاركة، بهدف استثمار طاقاتهم طوال وقت الحصة. وقيست هذه المهارة بالدرجة الكلية التي حصل عليها الطالب المعلم وفق الاستبانة المعدة لذلك.
- **مهارة التواصل مع المتعلمين:** هي الأداءات التعبيرية (اللفظية وغير اللفظية) التي يمارسها الطالب المعلم لنقل الرسالة التعليمية وبناء تفاعل إيجابي مع المتعلمين، من خلال التزامه بالحديث بلغة عربية سليمة وصوت مسموع ذي طبقة تتناسب مع الموقف التعليمي، بالإضافة الى التقدير المعنوي للمتعلمين من خلال مناداتهم بأسمائهم، وإظهار الاهتمام الحقيقي بأرائهم عبر الإيحاء بالرأس أو إعادة صياغة ما يطرحونه، مع الحرص على بناء علاقة تربوية تنسم بالود والمرونة

مع جميع المتعلمين على اختلاف مستوياتهم. وقيست هذه المهارة بالدرجة الكلية التي حصل عليها الطالب المعلم وفق الاستبانة المعدة لذلك.

الدراسات السابقة: فيما يلي عرض أهم البحوث والدراسات ذات الصلة بموضوع البحث مرتبة من الأقدم إلى الأحدث.

■ **دراسة المكصوسي (2013) العراق، بعنوان "تقويم مهارات إدارة الصف وضبطه لدى مطبقي قسم التاريخ".** هدفت الدراسة إلى تقويم مهارات إدارة الصف وضبطه لدى مطبقي قسم التاريخ، ولتحقيق هذا الهدف اتبع الباحث عدة خطوات منها مراجعة الدراسات السابقة لغرض الحصول على قائمة مهارات إدارة الصف وضبطه إذ تم إعداد بطاقة الملاحظة في ضوءها بعدما تأكد من صحتها وثباتها كما تم اختيار عينة بلغت (80) مطبقاً من طلبة قسم التاريخ في كلية التربية / الجامعة المستنصرية للعام الدراسي 2012 / 2013 ومشاهدتهم وتقويم أدائهم طبقاً لبطاقة الملاحظة، وبعد استكمال إجراءات البحث وتحليل البيانات إحصائياً توصل الباحث إلى مجموعة نتائج تمثلت في وجود ضعف في مستوى أداء الطلبة المطبقين في مهارات إدارة الصف وضبطه، وأن مقررات الإعداد المهني لهؤلاء المطبقين لا تهيئهم في الوضع الحالي إلى حد ما لممارسة مهنة التدريس بسبب ضعف امتلاكهم مهارات التدريس المطلوبة.

■ **دراسة المودي (2014) طرطوس، بعنوان "واقع ممارسة الطلبة المعلمين لإدارة البيئة الصفية من وجهة نظرهم"** هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة إدارة البيئة الصفية من قبل الطلبة المعلمين، من وجهة نظر الطلبة المعلمين أنفسهم، وتكونت عينة الدراسة من (104) طالباً وطالبة من كلية التربية الثانية /معلم صف في محافظة طرطوس، وتم بناء استبانة مكونة من (66) فقرة تقيس ممارسات إدارة البيئة الصفية، موزعة على خمسة محاور هي: حل مشكلات التلامذة و التواصل و تنظيم البيئة المادية وإدارة وقت الحصة الدراسية و القواعد والإجراءات الصفية، من أجل جمع البيانات وإخضاعها للتحليل الإحصائي حيث تم استخدام المنهج الوصفي، وقد أظهرت الدراسة أن ممارسة الطلبة المعلمين لإدارة البيئة الصفية من وجهة نظرهم جاءت بدرجة جيدة للأداة ككل، وقد احتل محور تنظيم البيئة المادية المرتبة الأولى بينما احتل محور حل مشكلات التلامذة المرتبة الأخيرة، كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية حول واقع ممارسة إدارة البيئة الصفية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

- دراسة حبيب (2016) طرطوس، بعنوان: "مستوى الأداء في التربية العملية لدى عينة من طالبات كلية التربية في ضوء كل من قلق التدريس ومفهوم الذات الأكاديمي". هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين درجات الطالبات على مقياس إدارة الصف ومستوى أداء الطالبات/المعلمات في التربية العملية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت خلال العام 2014-2015، على عينة من طالبات السنة الرابعة/ معلم صف في كلية التربية بجامعة طرطوس شملت 164 طالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأدوات الآتية: مقياس إدارة الصف_ بطاقة تقييم طالبات التربية العملية المستخدمة في كلية التربية بطرطوس، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أبرزها، وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لإدارة الصف وبين مستوى أداء الطالبات/المعلمات في التربية العملية.
- دراسة السعيدة (2017) سلطنة عمان، بعنوان: درجة ممارسة طلبة التربية العملية في كلية العلوم التطبيقية بالرساق للمهارات الإدارية الصفية من وجهة نظرهم. هدفت الدراسة إلى تعرف درجة ممارسة طلبة التربية العملية في كلية العلوم التطبيقية بالرساق للمهارات الإدارية الصفية من وجهة نظرهم، كما سعت إلى تعرف أثر النوع، وقامت الباحثة بإعداد أداة الدراسة التي تكونت من (46) فقرة موزعة على أربعة مجالات، تم تطبيقها على عينة الدراسة البالغة (52) طالباً وطالبة ببرنامج التربية العملية، واستخدمت المنهج الوصفي لمناسبة طبيعة الدراسة، بينت نتائج الدراسة: أن أعلى المتوسطات الحسابية من حيث مجالات الدراسة هو مجال إدارة السلوك، وأقل المتوسطات الحسابية في مجالات كل من التمكن من المادة العلمية والتخطيط للدرس، ومجال الدافعية، أما بما يتعلق بأثر المتغيرات المستقلة فقد اشارت النتائج إلى: عدم وجود فروق إحصائية في جميع المجالات تعزى لمتغير النوع.
- دراسة رضوان (2019) الأردن، بعنوان "درجة ممارسة طلبة التربية العملية في جامعة اليرموك لمهارات إدارة الصف من وجهة نظرهم". هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة طلبة التربية العملية في جامعة اليرموك لمهارات إدارة الصف من وجهة نظرهم، تكونت عينة الدراسة من (284) طالباً وطالبة، اختبروا بالطريقة الطبقيّة العشوائية، حيث وزعت عليهم استبانة تكونت من (32) فقرة، توزعت على أربعة مجالات وهي /مهارة التخطيط للحصة - مهارة تهيئة البيئة الصفية - مهارة التواصل مع الطلبة - مهارة ضبط الصف/ تم تطويرها لغايات تحقيق أهداف الدراسة،

واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة طلبة التربية العملية في جامعة اليرموك لمهارات إدارة الصف كانت متوسطة.

- دراسة Pham and others (2020)، فيتنام، بعنوان:

Teaching practicum: The impacts on classroom management skills of novice lecturers

(التربية العملية: تأثيرها على مهارات الإدارة الصفية للمحاضرين المبتدئين).

هدفت الدراسة إلى استقصاء وجهات نظر المحاضرين المبتدئين في كلية إعداد معلمي اللغة الإنجليزية فيما يتعلق بتأثير التربية العملية على مهاراتهم في الإدارة الصفية، باستخدام منهجية البحث المسحي، تم جمع البيانات من خلال استبيانات وزعت على جميع المشاركين في الدراسة والبالغ عددهم (29) مشاركاً، تبعها إجراء مقابلات شبه منظمة للحصول على فهم أعمق لتجارب المشاركين، وأظهرت نتائج الدراسة أن المحاضرين المبتدئين حققوا بشكل عام تقدماً ملحوظاً في مهارات الإدارة الصفية، وخاصة في جذب الانتباه وتشجيع الاستجابة، وخلق بيئة محفزة، بالإضافة إلى التفاعلات الجسدية والعاطفية مع الطلاب. من ناحية أخرى، تبين أن المدة غير الكافية والتوقيت غير المناسب أعاقا بشكل عام مكاسب المحاضرين المبتدئين خلال فترة التربية العملية.

- دراسة الأشقر (2023) حمص، بعنوان "درجة ممارسة الطلبة المعلمين مهارات التدريب الميداني

من وجهة نظر الأساتذة المشرفين في جامعة حمص". هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة الطلبة المعلمين مهارات التدريب الميداني من وجهة نظر الأساتذة المشرفين في جامعة حمص، تألف مجتمع البحث من جميع الأساتذة المشرفين في كلية التربية بالنسبة لأقسام (معلم صف، مناهج وطرائق التدريس، رياض الأطفال)، وكان العدد الكلي لهم تبعاً لإحصائيات جامعة حمص لعام 2022-2023 هو (128) مشرفاً وتم سحبها بالطريقة المقصودة، ولتحقيق أهداف البحث تم تصميم استبانة حول مهارات التدريب الميداني تتضمن خمسة محاور، تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن مهارة التواصل والإصغاء جاءت بالمرتبة الأولى، ومهارة اتخاذ القرار بالمرتبة الثانية، ومهارة حل النزاع بالمرتبة الثالثة، ومهارة إدارة الوقت بالمرتبة الرابعة، ومهارة ضبط الصف بالمرتبة الخامسة.

التعقيب على الدراسات السابقة: يتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في تحديد الهدف من البحث وهو التعرف على دور التربية العملية في تطوير مهارات الإدارة الصفية، ويتفق البحث الحالي مع

الدراسات السابقة من حيث العينة (الطلاب المعلمين)، مع دراسة المكصوصي (2013)، ودراسة المودي (2014)، ودراسة حبيب (2016)، ودراسة السعدية (2017)، ودراسة رضوان (2019)، ودراسة Pham and others (2020)، واختلف مع دراسة الأشقر (2023)، التي اعتمدت في عينتها على مشرفي التربية العملية، واتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم (المنهج الوصفي التحليلي)، واختلف مع دراسة رضوان (2019)، الذي اعتمد على المنهج المسحي في دراسته، كما اتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة من حيث الأدوات المستخدمة (الاستبانة)، مع دراسة المودي (2014)، ودراسة حبيب (2016)، ودراسة رضوان (2019)، ودراسة الأشقر (2023)، ودراسة السعدية (2017)، ودراسة Pham and others (2020)، واختلف مع دراسة المكصوصي (2013) الذي اعتمد في أدواته على بطاقة الملاحظة، وقد استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة البحث، وفي تصميم أداة البحث (الاستبانة)، والاطلاع على المفاهيم المتعلقة بالتربية العملية ومهارات الإدارة الصفية بما يخدم الإطار النظري للبحث الحالي، بالإضافة إلى الاستفادة من نتائجها للمقارنة مع نتائج البحث الحالي.

■ الجانب النظري للبحث:

المحور الأول: التربية العملية:

1. مفهوم التربية العملية: تشكل التربية العملية ركيزة محورية في إعداد المعلم بكليات التربية، وتتمثل في دمج طلاب المراحل ما قبل النهائية في تدريب ميداني واقعي بالمدارس، بهدف استيعاب مهنة التدريس بكل جوانبها من وظائف ومسؤوليات، هذه المعايير الشاملة للواقع التعليمي تزود الطالب المعلم بالخبرة العملية الضرورية لأداء مهامه المستقبلية بكفاءة (طعيمه، 2006). وترتكز فلسفة التربية العملية على محورين أساسيين: أولهما، تأهيل الطالب المعلم لإدراك جوهر مهنة التدريس بكافة أبعادها. يتضمن ذلك تنمية كفاياته في العرض المنظم للدرس، وتطبيق استراتيجيات التدريس التي تعزز الفهم والاستيعاب، وتوظيف التقنيات الميسرة للعملية التعليمية، وثانيهما، رفد المجتمع بالكوادر التعليمية المؤهلة وفق أحدث الأساليب والطرائق التربوية العملية، بما يدعم مسيرة التنمية المستدامة في شتى المجالات. هذا الدور المزدوج للتربية العملية يتكامل بشكل وثيق مع رسالة كلية التربية وفلسفتها، محققاً رؤيتها ورسالتها التربوية الشاملة (آدم، 2022). ويُعرفها مرعي ومصطفى (2014): بأنها الجانب التطبيقي المنهجي من برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم، سواء كان ذلك في مرحلة (ما قبل الخدمة أو في أثناءها)، وتنفذ هذه العملية داخل وخارج البيئة الصفية، بواسطة الطالب المعلم، وتتم تحت إشراف متكامل يضم هيئة

الإعداد الأكاديمية في الجامعة، ومعلماً متعاوناً، ومدرسة متعاونة، وتتطور هذه العملية عبر مراحل منهجية متسلسلة تشمل: المشاهدة، ثم المشاركة، وصولاً إلى الممارسة الكاملة. كما تتضمن التربية العملية ثلاثة مكونات رئيسة متكاملة تسهم في بناء الكفاءة المهنية للمعلم، وهي: المكون المعرفي الإدراكي، والمكون الوجداني الانفعالي، والمكون الأدائي. وعرفت الباحثة بأنها: خطة عمل تربوية متكاملة ومصممة بعناية، تضعها كليات التربية ومؤسسات إعداد المعلمين، لترسم الإطار المنهجي للتدريب الميداني للطلاب المعلمين، تحدد هذه الخطة الأهداف التعليمية والمهنية المراد تحقيقها، وتُفصّل الأنشطة التطبيقية والأساليب الإشرافية ومعايير التقويم، بهدف تمكين الطالب المعلم من ترجمة المعارف النظرية إلى ممارسات فعلية، وتنمية كفاياته الشاملة، وإعداده بكفاءة لمواجهة تحديات مهنة التعليم في الواقع الميداني.

2. أهمية التربية العملية: أكد التميمي (2017) أن التربية العملية تُعد عملية محورية في إعداد الطالب المعلم، إذ تمكنه من تطبيق المعارف النظرية وتنمية كفاياته المهنية والشخصية، هذا التدريب الشامل يؤهله لمعالجة التحديات الصفية والمشاركة الفاعلة في كافة الأنشطة التربوية، متجاوزاً دور التدريس التقليدي، إذ تتجلى أهمية التربية العملية في البنود الآتية:

- تعريف الطالب المعلم بالجوانب الشاملة للعملية التربوية داخل المدرسة وغرفة الصف، مما يُمكنه من فهم طبيعة مهنته المستقبلية.
- إتاحة الفرصة له لتطبيق المعارف النظرية والمبادئ التربوية في مواقف تدريسية حقيقية.
- توفير تدريب موجه لتنمية مهاراته التدريسية، والمساهمة في بناء اتجاهات وميول إيجابية لديه نحو مهنة التعليم.
- تمكينه من استكشاف قدراته الذاتية وكفاياته التدريسية، وتطويرها عبر الخبرة المباشرة، مما يُعزز حسّه المهني.
- المساعدة في تكيفه مع المواقف التربوية المتنوعة، وتقليل المخاوف الأولية المرتبطة ببدء التدريب تدريجياً.

3. أهداف التربية العملية: يُشير كل من الرشايدة (2008) وعطية والهاشمي (2008) إلى أن للتربية العملية أهدافاً محددة ينبغي السعي لتحقيقها، ويُعتمد مستوى تحقق هذه الأهداف معياراً أساسياً لتقويم نجاح برنامج التربية العملية. نوجز هذه الأهداف في البنود الآتية: - تعريف الطالب المعلم بالجوانب الشاملة للعملية التربوية داخل المدرسة والبيئة الصفية، مما يُمكنه من فهم طبيعة مهنته المستقبلية. -

إتاحة الفرصة له لترجمة المعارف النظرية والمبادئ والأفكار إلى مواقف تدريسية حقيقية. - توفير تدريب موجه لتنمية مهاراته التدريسية، والمساهمة في بناء اتجاهات وميول إيجابية لديه نحو مهنة التعليم. - المساعدة في تكيفه مع المواقف التربوية المتنوعة، وتقليل المخاوف الأولية المرتبطة ببدء التدريب تدريجياً. - تمكينه من فهم سلوك الطلبة والتعامل معهم بفاعلية، من خلال المعاشية المباشرة للبيئة المدرسية. - التدريب على مواجهة المواقف التعليمية غير المتوقعة، من الجوانب الفنية والعملية والإدارية.

4. مراحل التربية العملية المعتمدة في كلية التربية في جامعة حمص: بناءً على ما ذكر في دليل التربية العملية (2018) المعتمد في كلية التربية بجامعة حمص تُصنف تطبيقات خطة التربية العملية ضمن مرحلتين أساسيتين: مرحلة المشاهدات والتدريس الجماعي، ومرحلة التدريس الانفرادي المدرسي. يُطبق هذا التصنيف على برنامجي إعداد معلم الصف ودبلوم التأهيل التربوي، وتتوزع خطة التربية العملية الخاصة بقسم معلم الصف على ثلاثة فصول أكاديمية، تبدأ بالفصل الثاني من السنة الجامعية الثالثة، وممتداً عبر الفصلين الأول والثاني من السنة الرابعة. تُخصص لهذه الخطة ست ساعات أسبوعياً، تُنفذ في يوم واحد محدد ضمن الجدول الأسبوعي، وضمن برنامج معلم الصف، تُخصص تطبيقات المرحلة الأولى (المشاهدة والتدريس الجماعي) في الفصل الثاني من السنة الثالثة والفصل الأول من السنة الرابعة. بينما تُفرد المرحلة الثانية (التدريس الانفرادي) للفصل الثاني من السنة الرابعة.

المحور الثاني: مهارات الإدارة الصفية:

مفهوم الإدارة الصفية: تُشكّل الإدارة الصفية Classroom Management حجر الزاوية في بناء بيئة تعليمية فعالة ومنتجة؛ فهي ليست مجرد مجموعة من القواعد والإجراءات لضبط سلوك الطلاب، بل هي عملية ديناميكية وشاملة تهدف إلى تهيئة الظروف المثلى لتحقيق الأهداف التربوية، ويُعد دور المعلم في إدارة الصف من أهم أدواره، إذ أن فعالية التدريس والتعلم ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمدى قدرته على تهيئة بيئة صفية ملائمة ومحفزة. فالتمكن من المادة الدراسية وحده لا يكفي؛ بل إن تهيئة مناخ صفي إيجابي، يتضمن إجراءات فعالة لتعزيز التعلم، هو أمر جوهري، وبدون هذه القدرة الإدارية، يفقد المعلم جانباً حيوياً من جوانب العملية التعليمية. ولهذا، حظيت الإدارة الصفية باهتمام متزايد من المنظرين والممارسين التربويين. ومع ذلك، لا يوجد تعريف موحد للإدارة الصفية، ربما بسبب اتساع نطاقها واختلاف المنظورات البحثية حولها (الهنداوي، 2012).

وفي ضوء ذلك، يشير الطناوي (2009) بأنها مجموعة الإجراءات التي يطبقها المعلم لخلق بيئة تعليمية ملائمة ومنظمة، تهدف لتحقيق الأهداف التعليمية، حيث يتجلى نجاح المعلم في وضع قواعد فعالة واتخاذ إجراءات تسهم في بيئة صفية منتجة تسودها سلوكيات إيجابية وعلاقات إنسانية جيدة، مع الالتزام بالقواعد والتدخل الاستباقي لمنع السلوكيات غير الملائمة، مما يضمن استمرارية المناخ التعليمي الداعم. وأخيراً، تُشير الإدارة الصفية إلى قدرة المعلم على التعليم وتهيئة الأنشطة والمواقف التعليمية التي تُعزز كفاءة أداء التلاميذ لأدوارهم، فالمعلم يوجه تلاميذه لتطوير أساليب فهمهم وتوجيه سلوكهم، ولا تقتصر الإدارة الصفية على الضبط الإجرائي والتعديبي، بل تتسع لتشمل توفير بيئة تعليمية ميسرة ومحفزة للتفاعل الإيجابي (أبو خليل، 2011). وهذا يتفق مع ما أشار إليه بول بردن (Paul R. Burden, 2009) بأن الإدارة الصفية تشمل جهود المعلم الرامية إلى بناء بيئة تعلم تُعزز التفاعل الاجتماعي الإيجابي، وتشجع على الانخراط النشط والفعال في التعلم، وتنمي الدافعية الذاتية لدى التلاميذ، كما أوضح أيفرتسون ونيل (Evertson and Neal, 2005) نقلاً عن زلوم (2020) بأن الإدارة الصفية تتضمن كافة الجهود التي يبذلها المعلم لتعزيز مشاركة المتعلمين وتهيئة بيئة تعليمية مثمرة.

2. أهمية الإدارة الصفية: تتجلى أهمية الإدارة الصفية الفعالة، وفقاً لما أشار إليه الركابي والتميمي (2021)، في عدة جوانب جوهرية، منها: - تهيئة بيئة تعليمية مثلى - تعزيز الشعور بالأمان النفسي للمتعلمين - تيسير التفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلمين - التخطيط الاستراتيجي للموارد والتقنيات التعليمية - التنفيذ الفعال للأنشطة بما يحقق الأهداف المرجوة - الإدارة الزمنية المثلى لضمان إنجاز الأنشطة التعليمية - الحد من المشكلات والصراعات الصفية.

3. أهداف الإدارة الصفية: يمكن تحديد أهداف الإدارة الصفية بالبنود الآتية، كما أشار إليها كل من دحلان (2020)، والنبهان (د.ت، ص 18):

- تعزيز التنشئة الاجتماعية للمتعلمين
- إيجاد بيئة تعليمية تعليمية مثلى، وداعمة عاطفياً واجتماعياً
- ترسيخ القيم الأخلاقية والمبادئ السلوكية الإيجابية، بما يضمن تبني المتعلمين لسلوكيات اجتماعية سوية، وذلك من خلال التأثيرات الإيجابية للأقران بدلاً من الاعتماد على الضغوط الخارجية كالقلق أو الخوف.

- توفير بيئة صفية آمنة وداعمة للمتعلمين.
- الارتقاء بالمستوى التحصيلي والمعرفي للمتعلمين.

- مراعاة التطور الشامل للمتعلمين، وتوفير الخبرات التعليمية الملائمة لاحتياجاتهم.
4. **مهارات الإدارة الصفية:** تشير دراسات تربوية متعددة إلى أن نجاح المعلم في تنظيم بيئته التعليمية يعتمد على امتلاكه لمجموعة من المهارات الأساسية، فوفقاً لكل من العبد الله وكحيل (2021)، وعبد العزيز وعبد العظيم (2007)، هناك مجموعة من المهارات الجوهرية التي تشكل جوهر الإدارة الصفية الناجحة، وهي:
- 1 - **المهارات الإدارية:** تشمل القدرة على التخطيط، وتنظيم المعلومات، وتطوير رؤية واضحة لتنفيذ الدروس. وتتجسد إجرائياً في إدارة البيئة المادية (ترتيب المقاعد)، وتوزيع المهام التعليمية، ومتابعة حضور المتعلمين.
- 2 - **المهارات الفنية:** تركز على قدرة المعلم على بناء تواصل فعال مع المتعلمين داخل وخارج الصف، وتهدف إلى جعل المعلم منسقاً للمعرفة وليس مجرد مصدر لها مما يسهل تبادل الأفكار بين أطراف العملية التعليمية.
3. **مهارة إدارة الوقت:** تتطلب تبني اتجاهات إيجابية نحو تقدير الوقت واستثماره بفعالية، كما تشمل القدرة على تحديد الأولويات بدقة، وتوزيع زمن الحصة على الأنشطة.
4. **إدارة السلوك الصفّي:** تعد من أهم المسؤوليات الأساسية للمعلم، حيث تهدف إلى توجيه سلوكيات المتعلمين بشكل إيجابي لخدمة التعلم، وتكتسب أهميتها من كونها حجر الزاوية في نجاح الإدارة الصفية وتسهيل العملية التعليمية، حيث أن الإدارة الصفية تعد مهمة بالغة التعقيد تتأثر بالظروف المحيطة داخل الصف وبسلوكيات المتعلمين، لذلك تعد مهارة إدارة سلوك المتعلمين وضبطه جزءاً من عملية إدارة الصف الفعال.
5. **مهارة احتواء الصراع:** تعني القدرة على التعامل مع المشكلات والنزاعات التي قد تنشأ نتيجة التفاعلات بين التلاميذ داخل الصف، وتتطلب فحص جذور الصراع واحتوائه بفعالية لمنع تعقد قنوات الاتصال بين الأفراد.
6. **مهارة التواصل والتفاعل مع المتعلمين:** تتمثل في إقامة تفاعل إيجابي مع المتعلمين وتشجيع العمل التعاوني.
- إجراءات البحث**
1. **منهج البحث:**

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لغرض البحث، وهو المنهج الذي يساعد على وصف طبيعة الظاهرة موضع البحث، ويساعد على تفسير الظواهر التربوية والنفسية الموجودة كما يفسر العلاقة بين هذه الظواهر (حمصي، 2003).

2. مجتمع البحث وعينته:

مجتمع البحث (الطلاب المعلمين): تكون من جميع الطلاب المعلمين في السنة الرابعة (عام وموازي) اختصاص معلم صف في قسم تربية الطفل في كلية التربية بجامعة حمص والبالغ عددهم حسب الإحصائيات الصادرة من شعبة الامتحانات للعام الدراسي 2025 - 2026 (900) طالباً وطالبة. عينة الطلاب المعلمين:

تكونت عينة الدراسة من طلبة معلم الصف في السنة الرابعة في كلية التربية بجامعة حمص، بعد استبعاد أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (42) طالباً وطالبة، وقد تم اختيار أفراد العينة الأساسية بطريقة قصدية من مجتمع البحث، إذ قامت الباحثة بتوزيع أداة البحث (الاستبانة) على الطلاب الحاضرين في أثناء تدريسها للمقرر العملي، وقد بلغت عند تطبيق أداة البحث (215) طالباً وطالبة، وتم استبعاد غير الصالح منها للتحليل الإحصائي، وقد بلغت (206) طالباً وطالبة، موزعة إلى (19) ذكور بنسبة (9.22%)، و(187) إناث بنسبة (90.78%).

2. أداة البحث (الاستبانة):

لتحقيق أهداف البحث تم إعداد استبانة موجهة لطلاب معلم الصف للتعرف على دور التربية العملية في تطوير بعض مهارات الإدارة الصفية. وقد تكونت الاستبانة بشكلها النهائي من 24 بند موزعة على أربعة محاور وهي: المحور الأول: مهارة إدارة البيئة الفيزيائية المناسبة، وتتضمن (7) بنود من (1-7)، المحور الثاني: مهارة الضبط الصفّي وإدارة سلوك المتعلمين، وتتضمن (6) بنود من (8-13)، المحور الثالث: مهارة إدارة الوقت، وتتضمن (5) بنود من (14-18)، - المحور الرابع: مهارة التواصل مع المتعلمين، وتتضمن (6) بنود من (19-24). وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للإجابة على بنود الاستبانة، حيث أعطيت الإجابات القيم الرقمية التالية: (كبيرة جداً = 5، كبيرة = 4، متوسطة = 3، ضعيفة = 2، ضعيفة جداً = 1). ولغرض تحديد مستوى الاستجابة، تم حساب طول الفئة من خلال المدى المتاح (أعلى قيمة - أدنى قيمة) مقسوماً على عدد المستويات (3).

ولتقدير دور التربية العملية في تطوير بعض مهارات الإدارة الصفية، وبغرض المقارنة بين المتوسطات الحسابية، قُسم المعيار إلى ثلاث فئات متساوية، وحددت النقاط الفاصلة على التدرج من خلال حساب المدى الدرجة لمقياس ليكرت (الأعلى - الأدنى)، أي (5 - 1 = 4)، ثم قُسمت الدرجات إلى ثلاثة مستويات: (4 ÷ 3 = 1.33)، ووصفت درجة الإجابة عن بنود الاستبانة تبعاً لدرجة المتوسط الحسابي، وقد اعتمد المعيار الآتي لتقدير مستوى الإجابة: (أبو علام، 2017، 239).

الجدول (1): المعيار المعتمد لتقدير درجة الإجابة على استبانة البحث بناء على المتوسط الحسابي

المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	درجة الإجابة
1 - 2.33	1 (46.6) فأقل	منخفضة
2.34 - 3.67	(46.7 - 73.4)	متوسطة
3.68 - 5	(73.6) فأكثر	مرتفعة

2 - صدق استبانة البحث: يعرف صدق الاستبانة أن تقيس الأداة الظاهرة التي وضعت لقياسها، وقد تم التحقق من صدق الأداة من خلال:

أ - صدق المحكمين (الصدق الظاهري): قامت الباحثة بعرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين وقد بلغ عددهم (21) محكماً من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بكل من جامعة (حمص، حماه، اللاذقية، طرطوس)، وذلك لاستطلاع آرائهم وتحكيم بنود الاستبانة، من حيث الدقة العلمية للبنود وانتماء البند للمحور المخصص له، والسلامة اللغوية ووضوح الصياغة للبنود، وحذف وإضافة وتعديل ما يراه المحكمون مناسباً، وقد تألفت الاستبانة بصورتها الأولية من (29) بنداً موزعة على أربعة محاور، وقد تم الأخذ بمقترحاتهم، إلى أن تم التوصل للاستبانة بشكلها النهائي وتألفت من (24) بنداً، ويوضح الجدول (2) التعديلات التي طرأت على بنود الاستبانة بناءً على مقترحات المحكمين.

الجدول (2) التعديلات التي طرأت على بنود الاستبانة بناءً على مقترحات المحكمين

الرقم	قبل التعديل	بعد التعديل
1	ترتيب مقاعد التلاميذ بطريقة تدعم نوع النشاط التعليمي المخطط له.	ترتيب مقاعد المتعلمين بشكل مناسب للأنشطة التعليمية المخطط لها.

2	تحديد مسارات حركة واضحة في الصف لتجنب الازدحام والتشتت.	تنظيم جلوس المتعلمين في الصف لتجنب الازدحام والتشتت.
3	تنظيم المواد التعليمية والأدوات بشكل يسهل على التلاميذ الوصول إليها عند الحاجة.	تنظيم المواد والأدوات التعليمية بما يحقق أهداف العملية التعليمية.
4	استخدام السبورة لعرض أعمال التلاميذ والمعلومات الهامة بشكل منظم وجذاب.	استخدام السبورة بطريقة منظمة وهادفة.
5	المحافظة على نظافة وترتيب الصف بشكل عام	- المحافظة على نظافة وترتيب الصف بشكل عام. - تزيين الصف بأعمال المتعلمين.
6	مراعاة توفير الإضاءة والتهوية المناسبة في الصف لضمان بيئة تعليمية مريحة	مراعاة توفير الإضاءة الجيدة في الصف.
7	تحديد قواعد الصف السلوكية بوضوح. مثل: (تحديد كيفية دخول التلاميذ إلى الصف والجلوس بهدوء، وكيفية الخروج من الصف بطريقة منظمة وهادئة).	توضيح قواعد الصف السلوكية عند مخالفتها من قبل المتعلمين.
8	توزيع الانتباه على جميع التلاميذ داخل الصف.	الوقوف بمكان مناسب في الصف لرؤية جميع المتعلمين.
9	استخدام إشارات غير لفظية (مثل التواصل البصري، الإيماءات، القرب الجسدي) للتحكم في السلوكيات البسيطة.	- استخدام إشارات لفظية للتحكم في سلوكيات المتعلمين. - استخدام إشارات غير لفظية (مثل التواصل البصري، الإيماءات، القرب الجسدي) للتحكم في السلوكيات البسيطة.
10	- التدخل بشكل سريع وفوري لمعالجة السلوكيات غير المرغوب بها داخل الصف	حذف

11	المحافظة على نبرة صوت هادئة عند التعامل مع السلوكيات غير المرغوب فيها، دون رفع الصوت أو الانفعال.	التعامل بهدوء مع السلوكيات غير المرغوب بها وعدم تجاهلها (كالحديث أثناء الدرس).
12	تقديم تعزيزاً إيجابياً وفورياً للسلوكيات المرغوبة (مثل الثناء على طالب يجلس بهدوء ويشارك بفاعلية أو المكافآت الرمزية).	تقديم التعزيزات المناسبة حسب سلوك كل متعلم.
13	بناء علاقة إيجابية وودية مع التلاميذ.	حذف
14	معاملة جميع التلاميذ بعدالة والابتعاد عن التحيز والتمييز.	حذف
15	بدء الدرس والأنشطة في الوقت المحدد بدقة.	التقيد بالوقت المحدد للدرس (بدايته _ نهايته).
16	الانتقال بسلاسة بين أجزاء الدرس المختلفة دون إضاعة وقت أو فترات توقف طويلة	توزيع الوقت المناسب على الأنشطة حسب كل نشاط تعليمي.
17	إدارة وقت الأسئلة والمناقشات بفعالية، مع إعطاء فرصة كافية للجميع للمشاركة.	- تخصيص وقت مناسب للأسئلة والمناقشات. - إعطاء فرصة كافية لجميع المتعلمين للمشاركة.
18	استخدام مؤقتات أو إشارات مرئية لتنبيه التلاميذ بانتهاء وقت النشاط بشكل فعال	حذف
19	إبقاء التلاميذ منخرطين في مهام تعليمية ذات معنى حتى نهاية الحصة، دون ترك وقت فراغ.	استثمار طاقات المتعلمين بمهام متنوعة بشكل مستمر طول وقت الحصة
20	إنهاء الدرس في الوقت المحدد مع التأكد من تغطية النقاط الأساسية وتقديم ملخص	حذف
21	إعداد أنشطة إثرائية للتعامل مع أي وقت إضافي غير متوقع.	حذف

22	التحدث بلغة واضحة وبصوت مسموع ومناسب لعدد التلاميذ ومستوى فهمهم واحتياجاتهم.	- الالتزام باللغة العربية السليمة وتجنب اللغة العامية. - التحدث بصوت مناسب لجميع المتعلمين.
23	طرح الأسئلة بأسلوب يحفز التفكير العميق بدلاً من الاكتفاء بالإجابات السطحية.	حذف
24	إظهار اهتماماً حقيقياً بآراء التلاميذ والاستماع إليهم بانتباه وصبر (مثل الإيماء بالرأس أو إعادة صياغة ما قاله المتعلم).	إظهار اهتمام حقيقي بآراء المتعلمين (مثل الإيماء بالرأس أو إعادة صياغة ما قاله المتعلم).
25	استخدام لغة الجسد (مثل التواصل البصري، الإيماءات، الوقوف بالقرب من التلميذ المتحدث) لتعزيز التواصل	حذف
26	تغيير نبرة الصوت ومعدل الحديث للحفاظ على انتباه التلاميذ.	استخدام طبقة الصوت المناسبة للموقف التعليمي.
27	طرح أسئلة تحفيزية تشجع التفكير الناقد عند التلاميذ.	حذف
28	استخدام الفكاهة المناسبة لكسر الجمود وتعزيز الأجواء الإيجابية في الصف.	حذف
29	إبداء أسلوباً ودياً ومحترماً في التعامل مع جميع التلاميذ، بغض النظر عن أدائهم.	- التعامل بشكل ودي ومرن مع جميع المتعلمين، بغض النظر عن أدائهم. - منادات المتعلمين بأسمائهم.

ب - **الصدق البنوي:** لدراسة الصدق البنوي للاستبانة قامت الباحثة بتطبيقها على عينة استطلاعية مكوّنة من (42) طالباً وطالبة من خارج عينة البحث. وتم حساب صدق الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3): معامل الارتباط بين درجة كل محور من

محاور استبانة دور التربية العملية في تطوير بعض مهارات الإدارة الصفية والدرجة الكلية لها

دور التربية العملية في تطوير بعض مهارات الإدارة الصفية من وجهة نظر طلاب معلم الصف في كلية التربية بجامعة حمص - دراسة ميدانية

محاو الاستبانة	عدد العبارات	معامل الارتباط بيرسون	قيمة الاحتمال
مهارة إدارة البيئة الفيزيائية المناسبة.	7	**0.806	0.000
مهارة الضبط الصفّي وإدارة سلوك المتعلمين.	6	**0.819	0.000
مهارة إدارة الوقت.	5	**0.85	0.000
مهارة التواصل مع المتعلمين.	6	**0.89	0.000

** عند مستوى دلالة 0.01.

كما تم حساب الاتساق الداخلي بين كل عبارة من عبارات استبانة دور التربية العملية في تطوير بعض مهارات الإدارة الصفية مع الدرجة الكلية لها، كما في الجدول (4).

جدول (4): معاملات الارتباط الداخلية بين كل عبارة من

عبارات لاستبانة دور التربية العملية في تطوير بعض مهارات الإدارة الصفية مع الدرجة الكلية لكل

محور

المحور الأول			المحور الثاني			المحور الثالث			المحور الرابع		
رقم العبارة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	رقم العبارة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	رقم العبارة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	رقم العبارة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
1	*0.703	0.000	8	*0.711	0.000	14	*0.803	0.000	19	*0.719	0.000
	*			*			*			*	
2	*0.715	0.000	9	*0.476	0.001	15	**0.8	0.000	20	*0.816	0.000
	*			*			*			*	
3	*0.732	0.000	10	*0.752	0.000	16	*0.821	0.000	21	*0.619	0.000
	*			*			*			*	
4	*0.469	0.002	11	*0.785	0.000	17	*0.729	0.000	22	**0.78	0.000
	*			*			*			*	

0.000	*0.703	23	0.000	*0.735	18	0.001	*0.475	12	0.005	*0.424	5
	*			*			*			*	
0.000	*0.622	24	-	-	-	0.000	*0.579	13	0.004	**0.43	6
	*						*				
-	-	-	-	-	-	-	-	-	0.001	*0.508	7
										*	

*دال عند مستوى دلالة (0.05) **دال عند مستوى دلالة (0.01).

يظهر الجدول (4) وجود معاملات ارتباط جيدة، ودالة عند مستوى دلالة (0.01)، مما يؤكد صدق الاستبانة وإمكانية الاعتماد عليها في تطبيق البحث الحالي.

ج - ثبات الاستبانة: تم حساب ثبات الاستبانة بالطريقتين الآتيتين:

1. الطريقة الأولى: ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha): تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ لتقدير درجة التجانس والاتساق الداخلي للاستبانة الموجهة إلى أفراد العينة الاستطلاعية، على النحو الموضح في الجدول (5).

الجدول (5): معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ على استبانة

دور التربية العملية في تطوير بعض مهارات الإدارة الصفية

معامل ألفا كرونباخ (Alpha's Cronbach)	عدد العبارات	استبانة دور التربية العملية في تطوير بعض مهارات الإدارة الصفية
**0.661	7	المحور الثاني: مهارة إدارة البيئة الفيزيائية المناسبة.
**0.699	6	المحور الثاني: مهارة الضبط الصفّي وإدارة سلوك المتعلمين.
**0.834	5	المحور الثالث: مهارة إدارة الوقت.
**0.799	6	المحور الرابع: مهارة التواصل مع المتعلمين.
**0.905	24	الدرجة الكلية للاستبانة

يشير الجدول (5) إلى أن قيم معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ تراوحت بين (0.661)، و(0.834)، وقيمة معامل الثبات للاستبانة ككل بلغت (0.905)، وهي قيم مرتفعة تشير إلى ثبات الاستبانة.

2. الطريقة الثانية: ثبات الاستبانة باستخدام طريقة التَّجْزئة النِّصْفِيَّة (Split- Half Method):
لحساب ثبات الاستبانة الموجهة إلى أفراد العينة الاستطلاعية بطريقة التَّجْزئة النِّصْفِيَّة، قُسمت بنود الاستبانة إلى نصفين، بحيث يضم النِّصف الأول البنود الفرديَّة، والنِّصف الثَّاني يضم البنود الزوجيَّة، وتم حساب مجموع درجات النِّصف الأول، وكذلك مجموع درجات النِّصف الثَّاني، وتم حساب معامل الثبات بطريقة التَّجْزئة النِّصْفِيَّة والتصحيح بمعادلة سبيرمان براون على النحو المبين في الجدول (6).

الجدول (6): معامل الثبات بطريقة (التَّجْزئة النِّصْفِيَّة) على استبانة دور التربية العملية في تطوير بعض مهارات الإدارة الصفية

استبانة دور التربية العملية في تطوير بعض مهارات الإدارة الصفية	عدد العبارات	معامل الارتباط بيرسون قبل التَّعديل	معامل الارتباط سبيرمان براون بعد التَّعديل
	24	0.867	0.929

يتبين من الجدول (6) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون على استبانة دور التربية العملية في تطوير بعض مهارات الإدارة الصفية الموجهة إلى العينة الاستطلاعية قبل التَّعديل بلغ (0.926)، ثم تمَّ التَّعديل باستخدام معادلة سبيرمان براون، إذ بلغ (0.924)، أي أن الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات بحيث يمكن تطبيقها على أفراد عينة البحث.

نتائج البحث:

نتائج أسئلة البحث: الإجابة عن السؤال الرئيس: ما دور التربية العملية في تطوير بعض مهارات الإدارة الصفية من وجهة نظر طلاب معلم صف في كلية التربية بجامعة حمص؟

لمعرفة دور التربية العملية في تطوير بعض مهارات الإدارة الصفية من وجهة نظر طلاب معلم صف في كلية التربية بجامعة حمص، تم حساب المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لإجابات أفراد العينة بناء على درجة المتوسط الحسابي، ويبين الجدول (7) هذه النتائج.

جدول (7) الدرجة الكلية لدور التربية العملية في تطوير بعض مهارات الإدارة الصفية

من وجهة نظر طلاب معلم صف في كلية التربية بجامعة حمص لكل ولكل مهارة على حدة

الرقم	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الاجابة
1	مهارة إدارة البيئة الفيزيكية المناسبة.	3.23	0.60	64.6	4	متوسطة

متوسطة	1	71	0.51	3.55	مهارة الضبط الصفّي وإدارة سلوك المتعلمين.	2
متوسطة	2	69	0.75	3.45	مهارة إدارة الوقت.	3
متوسطة	3	66.4	0.68	3.32	مهارة التواصل مع المتعلمين.	4
متوسطة		67.6	0.48	3.38	الدرجة الكلية	

يتبيّن من قراءة الجدول (7) أن دور التربية العملية في تطوير بعض مهارات الإدارة الصفية من وجهة نظر طلاب معلم صف في كلية التربية بجامعة حمص جاء بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (3.38)، ووزن نسبي (67.6)، وجاءت مهارة الضبط الصفّي وإدارة سلوك المتعلمين في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.55)، ووزن نسبي (71)، ثم جاءت في المرتبة الثانية مهارة إدارة الوقت الذي بلغ (3.45)، ووزن نسبي مقداره (69)، تبعثها مهارة التواصل مع المتعلمين، بمتوسط حسابي بلغ (3.32)، ووزن نسبي مقداره (66.4)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت مهارة إدارة البيئة الفيزيائية المناسبة بمتوسط حسابي بلغ (3.23)، ووزن نسبي مقداره (64.6) وبدرجة متوسطة للمهارات الأربعة. وتدل هذه النتيجة على أن الطلبة المعلمين يظهرون مستوى مقبولاً نوعاً ما لكنها تبقى دون المستوى المأمول الذي تهدف إليه خطة التربية العملية في كليات التربية، ويمكن تفسير الدرجة المتوسطة التي أظهرته هذه النتيجة بأن مهارات الإدارة الصفية بطبيعتها هي مهارات أدائية ترتبط بالخبرة الموقفية أكثر من ارتباطها بالمعرفة النظرية؛ فالطالب المعلم وإن أمضى عامين في التدريب الميداني، إلا أن تكرار المواقف الصفية التي تحتاج إلى ضبط وإدارة وقت وبيئة فيزيائية يختلف باختلاف المدارس المتعاونة وكثافتها الطلابية، مما يجعل فرص التطبيق غير متكافئة بين الطلاب المعلمين. كما أن مهارة إدارة البيئة الفيزيائية التي جاءت في المرتبة الأخيرة هي الأكثر تأثراً بإمكانيات المدرسة نفسها (كالمساحة والإضاءة والتهوية) وليست بقدرة الطالب بالمعلم وهذا يفسر تدنيها مقارنة بالمهارات الأخرى.

وانتقلت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الرضوان (2019) ودراسة المودي (2014) ودراسة حبيب (2016) التي توصلت إلى أن مهارة إدارة الصف هي مهارة جوهرية في التربية العملية، وتشمل تنظيم وتوجيه كافة الأنشطة والفعاليات داخل الصف الدراسي والتي تتطلب من الطالبة المعلمة إتقانها لتحقيق الفعالية في العملية التعليمية، ونتائج دراسة Pham and others (2020) التي توصلت إلى أن طلاب التربية العملية حققوا بشكل عام تقدماً ملحوظاً في مهارات الإدارة الصفية، وخاصة في جذب الانتباه وتشجيع الاستجابة، وخلق بيئة محفزة، بالإضافة إلى التفاعلات الجسدية والعاطفية مع الطلاب. وتختلف مع

دراسة (المكصوصي، 2013) التي توصلت إلى وجود ضعف في مستوى أداء الطلاب المطبقين في مهارات إدارة الصف وضبطه.

السؤال الفرعي الأول: ما دور التربية العملية في تطوير مهارة إدارة البيئة الفيزيائية المناسبة من وجهة نظر طلاب معلم صف؟

يشير الجدول (8) إلى إجابات أفراد عينة البحث من طلاب معلم صف حول درجة دور التربية العملية في تطوير مهارة إدارة البيئة الفيزيائية المناسبة، وقد تم ترتيبها تبعاً لدرجة المتوسط الحسابي، على النحو الآتي:

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لإجابات أفراد عينة البحث من طلاب معلم صف حول درجة دور التربية العملية في تطوير مهارة إدارة البيئة الفيزيائية المناسبة

الرقم	العبارات	المتوسط الحسبي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الإجابة
2	تنظم جلوس المتعلمين في الصف لتجنب الازدحام والتشتت.	4.01	1.39	80.2	1	مرتفعة
3	تنظم المواد والأدوات التعليمية بما يحقق أهداف العملية التعليمية.	3.96	1.25	79.2	2	مرتفعة
4	تستخدم السبورة بطريقة منظمة وهادفة.	3.74	1.06	74.8	3	مرتفعة
7	تراعي توفير الإضاءة الجيدة في الصف.	3.7	1.42	74	4	مرتفعة
5	تحافظ على نظافة وترتيب الصف بشكل عام	2.79	1.21	55.8	5	متوسطة
6	ترتّب الصف بأعمال المتعلمين.	2.30	0.88	46	6	منخفضة

1	ترتب مقاعد المتعلمين بشكل مناسب للأنشطة التعليمية المخطط لها.	2.09	0.89	41.8	7	منخفضة
	الدرجة الكلية لمهارة إدارة البيئة الفيزيائية المناسبة.	3.23	0.60	64.6		متوسطة

يتبين من قراءة الجدول (8) أن العبارات الواردة ضمن مهارة إدارة البيئة الفيزيائية المناسبة التي حازت على درجة مرتفعة هي: (2، 3، 4، 7) بمتوسطات حسابية تزيد على (3.7)، ووزن نسبي يزيد على (74)، ووردت العبارة رقم (5) بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (2.79)، ووزن نسبي بلغ (55.8)، في حين وردت العبارتان (6، 1) بدرجة منخفضة، بمتوسطات حسابية بلغت (2.3)، و(2.09)، وأوزان نسبية بلغت (46)، و(41.8)

وتشير هذه النتيجة إلى امتلاك طلاب معلم الصف مستوى جيداً من الكفاءة في إدارة البيئة الفيزيائية، يتجلى في إدراكهم لأهمية تنظيم الجلوس، وترتيب الأدوات التعليمية، والاستخدام الأمثل للسطح والإضاءة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة المودي (2014) ونتائج دراسة الرضوان (2019). ومع ذلك، أظهرت النتائج ضعفاً نسبياً في مهارات ترتيب المقاعد بما يتناسب مع الأنشطة التعليمية وتزيين الصف بأعمال المتعلمين، يمكن أن تفسر هذه النتيجة بعدم امتلاكهم الخبرة الكافية في ترتيب المقاعد لتلبية احتياجات الأنشطة التعليمية المختلفة، ويعتبرون أن تزيين الصف هو أمر ثانوي، ويركزون فقط على إيصال المعلومات للتلاميذ.

السؤال الفرعي الثاني: ما دور التربية العملية في تطوير مهارة الضبط الصففي وإدارة سلوك المتعلمين من وجهة نظر طلاب معلم صف؟

يشير الجدول (9) إلى إجابات أفراد عينة البحث من طلاب معلم صف حول درجة دور التربية العملية في تطوير مهارة الضبط الصففي وإدارة سلوك المتعلمين، وقد تم ترتيبها تبعاً لدرجة المتوسط الحسابي، على النحو الآتي:

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لإجابات أفراد عينة البحث

من طلاب معلم صف حول درجة دور التربية العملية في تطوير مهارة الضبط الصففي وإدارة سلوك المتعلمين

الرقم	العبارات	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الإجابة
-------	----------	---------	----------	--------------	---------	--------------

			المعيار ي	الحساب ي		
11	تستخدم إشارات غير لفظية (مثل التواصل البصري، الإيماءات، القرب الجسدي) للتحكم في السلوكيات البسيطة.	4.16	1.05	83.2	1	مرتفعة
9	تقف بمكان مناسب في الصف لرؤية جميع المتعلمين.	4.09	1.28	81.8	2	مرتفعة
13	تقدم التعزيزات المناسبة حسب سلوك كل متعلم.	3.9	1.20	78	3	مرتفعة
10	تستخدم إشارات لفظية للتحكم في سلوكيات المتعلمين.	3.5	1.56	70	4	متوسطة
12	تتعامل بهدوء مع السلوكيات غير المرغوب بها وعدم تجاهلها (كالحديث أثناء الدرس).	3.35	1.31	67	5	متوسطة
8	توضح قواعد الصف السلوكية عند مخالفتها من قبل المتعلمين.	2.28	0.74	45.6	6	منخفضة
الدرجة الكلية لمهارة الضبط الصفّي وإدارة سلوك المتعلمين.		3.55	0.51	71	متوسطة	

يتبيّن من قراءة الجدول (9) أن العبارات الواردة ضمن مهارة الضبط الصفّي وإدارة سلوك المتعلمين التي حازت على درجة مرتفعة هي: (11، 9، 13) بمتوسطات حسابية تبلغ (3.9)، وما فوق ووزن نسبي (78) وما فوق، ووردت عبارتان رقم (10، 12) بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (3.5)، و(3.5)، ووزن نسبي بلغ (70)، و(67)، في حين وردت العبارة (8) بدرجة منخفضة، بمتوسط حسابي بلغ (2.28)، ووزن نسبي بلغ (45.6).

تدل هذه النتيجة على الدور الفعال للتربية العملية في تطوير مهارات الضبط الصفّي وإدارة سلوك المتعلمين لدى الطلاب المعلمين خلال فترة التدريب الميداني، ويتجلى ذلك في قدرتهم على التعامل الناضج مع التحديات الصفية المختلفة، والحفاظ على سير الدرس دون انقطاع، ومع ذلك، تشير النتائج

إلى وجود قصور في توضيح قواعد السلوك للمتعلمين عند حدوث حالات شغب، ويعزى ذلك بشكل رئيسي إلى القيود الزمنية التي تفرضها طبيعة التدريس الميداني على الطلاب المعلمين، فغالباً ما يكون الطلاب المعلمون ملتزمين بجدول زمني محدد لإعطاء الدروس، مما يحد من فرصهم في تخصيص وقت كافٍ لترسيخ قواعد السلوك وتوضيحها بشكل دوري، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الأشقر (2023).

السؤال الفرعي الثالث: ما دور التربية العملية في تطوير مهارة إدارة الوقت من وجهة نظر طلاب معلم صف؟

يشير الجدول (10) إلى إجابات أفراد عينة البحث من طلاب معلم صف حول درجة دور التربية العملية في تطوير مهارة إدارة الوقت، وقد تم ترتيبها تبعاً لدرجة المتوسط الحسابي، على النحو الآتي:

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لإجابات أفراد عينة البحث من طلاب معلم صف حول درجة دور التربية العملية في تطوير مهارة إدارة الوقت

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الإجابة
14	تتقيد بالوقت المحدد للدرس (بدايته - نهايته).	3.99	1.32	79.8	1	مرتفعة
16	تخصص وقت مناسب للأسئلة والمناقشات.	3.93	1.41	78.6	2	مرتفعة
15	توزع الوقت المناسب على الأنشطة حسب كل نشاط تعليمي.	3.91	1.48	78.2	3	مرتفعة
18	تستثمر طاقات المتعلمين بمهام متنوعة بشكل مستمر طول وقت الحصة.	3.27	1.30	65.4	4	متوسطة
17	تعطي فرصة كافية لجميع المتعلمين للمشاركة.	2.16	0.85	43.2	5	منخفضة
الدرجة الكلية لمهارة إدارة الوقت.		3.45	0.75	69	متوسطة	

يتبين من قراءة الجدول (10) أن العبارات الواردة ضمن مهارة إدارة الوقت التي حازت على درجة مرتفعة هي: (14، 16، 15) بمتوسطات حسابية تزيد على (3.91)، ووزن نسبي يزيد على (78.6)، ووردت العبارة رقم (18) بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (3.27)، ووزن نسبي بلغ (65.4)، في حين وردت العبارة (17) بدرجة منخفضة، بمتوسط حسابي بلغ (2.16)، ووزن نسبي بلغ (43.2) تدل هذه النتيجة إلى أن الطلبة المعلمين يظهرون وعياً بأهمية مهارة إدارة الوقت كعنصر أساسي في تنظيم البيئة الصفية وتحسين العملية التعليمية، ويتجلى ذلك في التزامهم ببدء وانتهاء الحصة في الوقت المحدد، والتقيد بالوقت المخصص لكل نشاط تعليمي. ويعكس هذا الالتزام وعي الطالب المعلم بأهمية التخطيط والتنظيم الفعال، مما يساهم في خلق بيئة صفية منظمة ومحفزة للتعليم. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة المودي (2014)، والتي أشارت إلى أهمية إدارة الوقت كمهارة أساسية للمعلمين، واختلفت مع دراسة Pham and others (2020) التي توصلت إلى أن المدة غير الكافية والتوقيت غير المناسب أعاقا بشكل عام مكاسب الطلاب المعلمين خلال فترة التربية العملية.

السؤال الفرعي الرابع: ما دور التربية العملية في تطوير مهارة التواصل مع المتعلمين من وجهة نظر طلاب معلم صف؟

يشير الجدول (11) إلى إجابات أفراد عينة البحث من طلاب معلم صف حول درجة دور التربية العملية في تطوير مهارة التواصل مع المتعلمين، وقد تم ترتيبها تبعاً لدرجة المتوسط الحسابي، على النحو الآتي:

الجدول (11): المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لإجابات أفراد عينة البحث

من طلاب معلم صف حول درجة دور التربية العملية في تطوير مهارة التواصل مع المتعلمين

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الإجابة
20	تتحدث بصوت مناسب لجميع المتعلمين.	3.99	1.07	79.8	1	مرتفعة
22	تستخدم طبقة الصوت المناسبة للموقف التعليمي.	3.91	1.32	78.2	2	مرتفعة

مرتفعة	3	76.6	1.44	3.83	23	تتعامل بشكل ودي ومرن مع جميع المتعلمين، بغض النظر عن أدائهم.
مرتفعة	4	75	1.49	3.75	21	تظهر اهتمام حقيقي بأراء المتعلمين (مثل الإيماء بالرأس أو إعادة صياغة ما قاله المتعلم).
منخفضة	5	45.4	0.81	2.27	24	تتأدي المتعلمين بأسمائهم.
منخفضة	6	43.8	0.89	2.19	19	تلتزم باللغة العربية السليمة ويتجنب اللغة العامية.
متوسطة		66.4	0.68	3.32	الدرجة الكلية لمهارة التواصل مع المتعلمين.	

ينبئ من قراءة الجدول (11) أن العبارات الواردة ضمن مهارة إدارة الوقت التي حازت على درجة مرتفعة هي: (20، 22، 23، 21) بمتوسط حسابي يزيد على (3.75)، ووزن نسبي يزيد على (75)، ووردت العبارتان رقم (19، 24) بدرجة منخفضة، بمتوسط حسابي بلغ (2.27)، و(2.19)، ووزن نسبي بلغ (45.4)، و(43.8)

تدل هذه النتيجة على أن التربية العملية تلعب دوراً فعالاً في تطوير مهارات التواصل الأساسية مع المتعلمين لدى طلاب معلم الصف، خاصة فيما يتعلق بالجوانب غير اللفظية والتفاعلية، فالنتائج تشير إلى أن الطلاب المعلمين يمتلكون وعياً بأهمية استخدام الصوت المناسب، وتعديل طبقة الصوت حسب الموقف التعليمي، والتعامل الودي والمرن مع المتعلمين، وإظهار الاهتمام بأرائهم. هذه المهارات تعكس قدرة على بناء علاقات إيجابية مع المتعلمين، وخلق بيئة صفية داعمة ومشجعة على التعلم، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (المودي، 2014) التي توصلت إلى أن الوعي بمهارة التواصل مع المتعلمين يعزى إلى التوجهات الحديثة في التربية التي تؤكد على الدور المحوري للمعلم كموجه ومرشد ومربي، وليس مجرد ناقل للمعلومات، كما اتفقت أيضاً مع دراسة (Pham and others، 2020).

مناقشة الفرضية الرئيسية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث من طلاب معلم الصف في كلية التربية بجامعة حمص على استبانة مهارات الإدارة الصفية، ومحاورها تبعاً لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث)، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (t - test) كما هو مبين في الجدول (12):

الجدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (t) على استبانة مهارات الإدارة الصفية تبعاً لمتغير الجنس

محاوِر الاستبانة	متغير الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	قيمة الاحتمال (p)	القرار
مَهارة إدارة البيئة الفيزيائية المناسبة	ذكور	19	22.89	4.40	0.325	0.745	غير دال
	إناث	187	22.57	4.16			
مَهارة الضبط الصفّي وإدارة سلوك المتعلمين	ذكور	19	22.21	3.99	1.374	0.171	غير دال
	إناث	187	21.19	2.97			
مَهارة إدارة الوقت	ذكور	19	17.58	4.30	0.393	0.695	غير دال
	إناث	187	17.22	3.69			
مَهارة التواصل مع المتعلمين	ذكور	19	19.84	4.99	-0.106	0.916	غير دال
	إناث	187	19.95	3.99			
الدرجة الكلية للاستبانة	ذكور	19	82.53	13.9	0.571	0.568	غير دال
				8			
	إناث	187	80.93	11.3			
				4			

يتضح من خلال الجدول (12) لاختبار (t - test) عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات أفراد عينة البحث من طلاب معلم الصف في كلية التربية بجامعة حمص على استبانة مهارات الإدارة الصفية، ومحاورها تبعاً لمتغير الجنس، إذ جاءت قيمة الاحتمال أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، على مستوى الدرجة الكلية للاستبانة، وعند كل محور من محاورها.

وتدل هذه النتيجة إلى عدم وجود فرق بين طلاب معلم الصف الذكور والإناث، وقد يعزى ذلك إلى تعرضهم لمناهج دراسية وبيئة تعليمية موحدة، وهو ما يسهم في اكتسابهم مهارات متشابهة بغض النظر عن الجنس. تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (السعدية، 2017)، التي لم تجد فروقاً بين الجنسين في مهارات إدارة الصف أثناء تنفيذ التربية العملية في المدارس، ومع ذلك، تختلف هذه النتيجة مع دراسة المودي (2014) التي أشارت إلى وجود فروق لصالح الذكور.

مقترحات البحث:

- بناءً على النتائج التي توصل إليها البحث، قدمت الباحثة المقترحات الآتية:
 - زيادة عدد ساعات التربية العملية: لتعزيز دور التربية العملية في تطوير مهارات الإدارة الصفية، مما يتيح للطلاب المعلمين فرصاً أكبر لتطبيق المعرفة النظرية واكتساب الخبرة العملية في بيئة واقعية.
 - تقويم خطة التربية العملية في كلية التربية في ضوء مهارات الإدارة الصفية لتحديد نقاط الضعف ومعالجتها بهدف التحسين والتطوير المستمر.
 - إجراء دراسات وأبحاث متعمقة في مجال إدارة البيئة الصفية، بهدف تطوير نماذج وأدوات عملية لتفعيل دور البيئة الصفية في تعزيز التعلم، وتحسين سلوك المتعلمين، وزيادة دافعيتهم.
 - التأكيد على أهمية اللغة العربية الفصحى في العملية التعليمية، وتقديم تدريب عملي على استخدامها بشكل صحيح وواضح.
 - استخدام المنصات التعليمية التفاعلية لتوفير فرص للطلاب المعلمين لممارسة مهاراتهم في التواصل مع المتعلمين عبر الإنترنت.

مراجع البحث:

المراجع العربية

- إبراهيم، زينب. (2013). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات إدارة الصف لدى معلمي التعليم الثانوي التجاري أثناء الخدمة. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 4(44)، 64-108.
- أبو علام، رجا. (2017). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. القاهرة: دار النشر الجامعات.
- أبو خليل، فاديا. (2011). *إدارة الصف وتعديل السلوك الصفية*. دار النهضة العربية.
- أبو صعيلىك، حامد. (2015). *الإدارة الصفية*. دار غيداء للنشر والتوزيع.

- آدم، مختار. (2022). مشكلات التربية العملية لطلاب كليات التربية الفيدرالية بنيجيريا، مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، 2(13)، 281-311.
- الأشقر، هيفاء. (2023). درجة ممارسة الطلبة المعلمين مهارات التدريب الميداني من وجهة نظر الأساتذة المشرفين في جامعة حمص. مجلة جامعة حمص، 45(44)، 49-92.
- بصيص، حاتم. (2018). دليل التربية العملية. كلية التربية، جامعة حمص.
- البيعي، نافز. (2010). التربية العملية الفاعلة. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- بيردن، بول. (2009). الإدارة الصفية: تكوين بيئة صفية ناجحة. ترجمة: محمد طالب السيد سليمان. دار الكتاب الجامعي (العمل الأصلي نشر في عام 2003).
- التميمي، رائد. (2017). التربية العملية. مؤسسة دار الصادق الثقافية.
- جامعة الملك خالد. (2016، 22-23 نوفمبر). مؤتمر "المعلم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات، تحت شعار معلم متجدد لعالم متغير". أبها: السعودية.
- <https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/kku-marfaa.aspx>
- جامعة حمص. (2023، 23 آب). الندوة التربوية الأولى بعنوان "التدريب الميداني للطلبة المعلمين بين الواقع والمأمول". حمص. <https://homs-univ.edu.sy>
- الجامعة العربية الأمريكية في فلسطين (2014، 24 يونيو). المؤتمر المحلي - نظام التربية العملية الجديد وانعكاساته على التعليم في فلسطين. فلسطين.
- <https://www.aaup.edu/ar/media-center/news/local-conference-modern-practicum-system-and-its-reflections>
- جريج، فادي جرجس. (2025). مستوى معرفة معلمي الصفوف باستراتيجيات الإدارة الصفية الدامجة في مدارس الدمج بمحافظة دمشق: دراسة تحليلية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة حماه، 8(2)، 242-262.
- حبيب، علا. (2016). مستوى الأداء في التربية العملية لدى عينة من طالبات كلية التربية في ضوء كل من قلق التدريس ومفهوم الذات الأكاديمي [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة اللاذقية.
- حسن، مازن سلمان. (2018). درجة توافر مهارات إدارة الصف لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف من وجهة نظرهم. مجلة جامعة اللاذقية للبحوث والدراسات العلمية، 40(4)، 143-161.
- حمصي، أنطون. (2003). أصول البحث في علم النفس (ط.3). منشورات جامعة دمشق.

حشاني، راجح. (2018). دور برنامج التربية العملية في اكتساب المهارات التدريسية لدى طلبة معاهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية [رسالة دكتوراه منشورة، جامعة محمد خيضر بسكرة]. قاعدة معلومات شمعة التربية. <https://search.shmaa.org>

دحلان، عمر علي. (2020). زاد المعلم في التعليم والتعلم (ط.2). مكتبة سمير منصور للطباعة والنشر والتوزيع

زلوم، أماني. (2020). مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصف من وجهة نظر المعلم المرشد [رسالة ماجستير منشورة، جامعة الخليل] قاعدة معلومات شمعة التربية. <https://search.shmaa.org>

الزهراني، بدرية. (2020). دور التربية العملية في تطوير الكفايات التدريسية للطلبات المعلمات من وجهة نظرهن "دراسة ميدانية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية". المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 4(16)، 173-196.

رضوان، أحمد. (2019). درجة ممارسة طلبة التربية العملية في جامعة اليرموك لمهارات إدارة الصف من وجهة نظرهم، مجلة العلوم التربوية، 46 (2)، 631-647.

الرشادة، محمد. (2008). التربية العملية بين النظرية والتطبيق. دار يافا العمية للنشر.

الركابي، رائد؛ التميمي، رائد. (2021). مهارات التدريس. مؤسسة دار الصادق الثقافية.

السعيدة، حمدة. (2017). درجة ممارسة طلبة التربية العملية في كلية العلوم التطبيقية بالرساق للمهارات الإدارية الصفية من وجهة نظرهم. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 45(1)، 194-212.

الطعاني، حسن. (2011). درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية لدى معلمي التعليم الثانوي في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، 27(1)، 691-729.

طعيمة، رشدي. (2006). المعلم كفاياته-إعداده-تدريبه (ط.2). دار الفكر العربي.

الطناوي، عفت. (2009). التدريس الفعال تخطيطه-مهاراته-استراتيجياته-تقويمه. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الله، حنان. (2021). مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة وسبل تفعيلها من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية]

- رسالة ماجستير منشورة، جامعة القدس المفتوحة]. قاعدة معلومات شمعة التربية.
<https://search.shmaa.org>
- العبد الله، فواز؛ كحيل، أمل. (2021). *الإدارة الصفية والمدرسية وتشريعاتها*. منشورات جامعة دمشق.
- عبد العزيز، صفاء؛ عبد العظيم، سلامة. (2007). *إدارة الفصل وتنمية المعلم*. دار الجامعة الجديدة.
- عطية، محسن علي؛ الهاشمي، عبد الرحمن. (2008). *التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل*. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- علي، حسين. (2023). تنمية بعض مهارات إدارة الفصل اللازمة لمعلمي المرحلة الأولى من التعليم الأساسي على ضوء المعايير القومية للمعلم. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، 28(1)، 577-656.
- كنعان، أحمد علي. (2003). تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية. *مجلة جامعة دمشق*، 25(3+4)، 93-15.
- المكصوسي، عبد الكريم. (2013). *تقويم مهارات إدارة الصف وضبطه لدى مطبقي قسم التاريخ*. مجلة الآداب، (107)، 495-524.
- المودي، ريماء. (2015). *دور ممارسة القواعد الصفية في تحقيق الانضباط الذاتي لدى المتعلمين* دراسة ميدانية على عينة من مدارس وتلامذة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس [رسالة ماجستير منشورة، جامعة اللاذقية] قاعدة معلومات شمعة التربية. <https://search.shmaa.org>
- المودي، ريماء. (2014). واقع ممارسة الطلبة المعلمين لإدارة البيئة الصفية من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة اللاذقية للبحوث والدراسات العلمية*، 36(4)، 339-357.
- مرعي، توفيق؛ مصطفى، شريف. (2014). *التربية العملية*. جامعة القدس المفتوحة.
- نهبان، يحيى محمد. (د ت). *الإدارة الصفية والاختبارات*. دار اليازوري.
- الهنداوي، ياسر. (2012). *إدارة المدرسة وإدارة الفصل أصول: نظرية وقضايا معاصرة*. المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- وزارة التعليم السعودية. (2016، 5 فبراير). المؤتمر الخامس لإعداد المعلم تحت عنوان "إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر". الرياض: السعودية.
- <https://www.spa.gov.sa/1414515>

يوسف، ديانا إبراهيم. (2025). واقع امتلاك المعلمين مهارات الإدارة الصفية (دراسة ميدانية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة اللاذقية). مجلة جامعة اللاذقية، 47(6)، 299-314.
المراجع الأجنبية:

Evertson, C., Neal, K. (2005). *Looking into learning-centered classrooms: Implications for classroom management*. In B. Demarest (Ed.) *Benchmarks for excellence*. Washington. DC: NEA.

Pham, T. T. L., Nguyen, V. T., Ho, T. T., Hoang, T. M. N., & Pham, V. P. T. (2020). Teaching Practicum: The impacts on classroom management skills of novice lecturers. *Ho Chi Minh City Open University Journal of Science*, 10(1), 29-42.

Pellegrino, A. (2010): Pre-Service Teachers and Classroom Authority. *American Secondary Education*, 38(3), 62-78.

مهارات التفكير الناقد وعلاقتها بالذكاء العاطفي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة حمص

إعداد الطالبة مها حبيب عليان

طالبة دكتوراه في كلية التربية جامعة حمص

المشرف الرئيس: الأستاذ الدكتور وليد حمادة

المشرف المشارك: الدكتور فايز يزبك

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى التحقق من وجود علاقة بين مهارات التفكير الناقد والذكاء العاطفي لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي، وقد تألفت عينة البحث من (375) تلميذاً وتلميذة من الصف الخامس الأساسي في مدارس مدينة حمص، ولتحقيق هدف البحث صممت الباحثة مقياس التفكير الناقد مكون من (35) بنداً موزعين على خمسة محاور، ومقياس الذكاء العاطفي مؤلف من (35) بنداً موزعين على خمسة أبعاد، وتم استخدام المنهج الوصفي، وقد توصلت نتائج البحث إلى أن مستوى مهارات التفكير الناقد كان منخفضاً، ومستوى الذكاء العاطفي كان بتقدير منخفض، بالإضافة إلى وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس التفكير الناقد ومقياس الذكاء العاطفي لمصلحة الإناث، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين التفكير الناقد والذكاء العاطفي.

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير الناقد، الذكاء العاطفي.

Critical Thinking Skills and Its Relationship with Emotional intelligence of the Pupils of the First-Cycle of the Basic Education in Homs City Schools

Abstract:

This study aimed to determine the relationship with the critical thinking skills and academic achievement among fifth grade students. The research sample was (375) fifth grade students in Homs city schools. To achieve the aim of the study, the researcher designed a critical thinking scale consisting of 35 items distributed across five axes and designed an emotional intelligence scale consisting of 35 items distributed across five axes .The researcher used the descriptive method. The study found that the level of the critical thinking skills was low, and the level of the emotional intelligence was low, and there is a significant differences between males and females on critical thinking skills scale in favor of females, and there is a significant differences between males and females on emotional intelligence skills scale in favor of females furthermore the results found a correlational relationship between critical thinking skills and emotional intelligence.

Key words: critical thinking skills, emotional intelligence.

المقدمة:

يمثل التفكير حجر الأساس في بناء المعرفة الإنسانية، فهو يمكن الفرد من تحليل الظواهر واتخاذ قرارات صحيحة وابتكار حلول جديدة، ويعد التفكير مطلب إلهي وسلوك إنساني لا يمكن الاستغناء عنه لإيجاد حلول للمشكلات والعوائق التي تحول دون تحقيق حاجات التلميذ ودوافعه الفطرية والمكتسبة، فمن دون التفكير لا يتم إشباع تلك الحاجات مما يؤدي إلى خلل في التوازن النفسي، وبذلك تفشل عملية التكيف مع البيئة، فالتفكير الفاعل يعتمد على ما لدى التلميذ من قدرة على الاهتمام بما يفكر فيه وعلى قدرته على التركيز وشد الانتباه وعلى ما يمتلكه من خبرة واسعة وقدرة على المفاضلة والتمييز بين ما مر به من تجارب وما يتأثر به من عادات واتجاهات سائدة والقدرة على التحليل والاستنتاج والتفسير، ويعد التفكير نشاط عقلي يستعمل الرموز مثل الصور الذهنية والمعاني والألفاظ والأرقام والإشارات والذكريات التي تحل محل الأشياء والأشخاص والمواقف والأحداث المختلفة التي يمر بها الشخص بهدف فهم موضوع أو حل مشكلة أو موقف معين، كما يلعب دوراً بارزاً في توسيع المجال المعرفي للتلميذ حيث يتيح له رؤية الأشياء بشكل أفضل والانتقال من مرحلة اكتساب المعرفة إلى مرحلة توظيفها في استقصاء ومعالجة المشكلات. (رزوقي وسهيل، 2018، 6)

ومع تعقد الحياة المعاصرة وتزايد حجم المعلومات أصبحت مهارات التفكير العليا ضرورية لفهم الظواهر وتحليل المشكلات للوصول إلى حلول فعالة ومواجهة التغييرات المتسارعة في العالم من حولنا والتطور الحاصل في مختلف مجالات الحياة وتضخم حجم المعرفة والعلوم فإن التلميذ يحتاج إلى أن يتعلم كيف يختار الضروري من المعلومات، كما أصبح معرضاً لمواجهة مواقف كثيرة تتطلب منه مواجهتها بوعي، والتمييز بين ما هو صحيح وما هو خاطئ واتخاذ قرارات سليمة بعيداً عن عواطفه والتأثر السلبي بالظروف وآراء الآخرين (علي، 2009) وهنا تبرز أهمية تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ بدءاً من الصفوف الأولى في مرحلة التعليم الأساسي كون هذه المرحلة تشكل حجر الأساس في تشكيل أنماط التفكير وبلورة اتجاهاتهم المعرفية والسلوكية، ومن بين هذه الأنماط التي يجب تميئتها التفكير الناقد ومهاراته، نظراً لأنه لا يكفي بمجرد استقبال المعلومات بل يتجاوزها

إلى فحصها وتحليلها وتقييمها والتمييز بين الحقائق والآراء، ويمكنهم من اتخاذ قرارات مبنية على أسس منطقية وموضوعية، وإن ما يدعم تنمية مهارات التفكير الناقد العمل على تنمية الذكاء العاطفي بأبعاده بحيث يعزز قدرة التلميذ على اتخاذ القرارات الواعية وحل المشكلات وإصدار الأحكام على الأشياء طبقاً لمعايير معينة من خلال طرح أسئلة وعقد مقارنات ودراسة الحقائق بشكل دقيق وتصنيف الأفكار للوصول إلى الاستنتاجات الصحيحة بشكل موضوعي بعيداً عن العواطف.

وفي الجمهورية العربية السورية يعد الصف الخامس الأساسي مرحلة انتقالية مهمة في التعليم حيث تتوسع مدارك التلميذ وتتطور مهاراته الفكرية بشكل أعمق، ويتحول من التعليم التأسيسي إلى التعليم التحليلي، لذلك يتم البدء بالتركيز على مهارات التفكير الناقد والعمل على تنمية مهاراته لدى تلاميذ هذا الصف، ولكن نظراً إلى أن تنمية مهارات التفكير الناقد ترجع إلى أمرين الأول الممارسات الصفية وأساليب التعليم لصقل قدرات التلاميذ على الاستنتاج والتحليل والتفسير والفهم، أما الأمر الثاني فهو قدرته على ضبط انفعالاته والتفاعل الإيجابي مع زملائه ومعلميه فقد برزت الحاجة إلى دراسة العلاقة بين التفكير الناقد والذكاء العاطفي باعتبار أن الذكاء العاطفي يهيئ البيئة الداخلية للتفكير الناقد فعندما يستطيع الفرد أن يفهم مشاعره ويتحكم بها في حالات الغضب والقلق والحماس فإنه سيتجنب التحيزات الشخصية ويتخذ قرارات واعية بالتالي فإنه سيفكر بشكل ناقد وسليم، ومن هذا المنطلق يمكننا القول بأن الاستثمار في تنمية الذكاء العاطفي لدى التلميذ هو استثمار في تحسين وتنمية مهارات التفكير الناقد وبالتالي تحسين تعليمه ونقله من المتلقي للمعلومة إلى الباحث والمفكر في أي موقف. (وزارة التربية، 2016)

انطلاقاً من أهمية مهارات التفكير الناقد والذكاء العاطفي جاء البحث الحالي لتعرف مهارات التفكير الناقد وعلاقتها بالذكاء العاطفي لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي في مدارس مدينة حمص.

مشكلة البحث:

إن التغيرات المتسارعة في العالم من حولنا وازدياد متطلبات الحياة المعاصرة جعلت التفكير بمستوياته البسيطة غير كافٍ، بل أصبح من الضروري تنمية أنماط التفكير الأكثر عمقاً وفاعلية وفي مقدمتها مهارات التفكير الناقد التي أصبحت من المهارات الأساسية التي يحتاجها التلميذ في الصفوف الأولى من التعليم الأساسي، فهي تمكنه من الفهم والتفسير والاستنتاج والتحليل واتخاذ القرارات وحل المشكلات والسيطرة على مشاعره وتنظيمها والتفاعل الإيجابي مع الآخرين.

وانطلاقاً مما سبق اهتمت الحكومات بتطوير التعليم والأنظمة التربوية بصورة مستمرة لمواكبة التغيرات المتسارعة في العالم من حولنا، وفي الجمهورية العربية السورية عمل المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية على تطوير المناهج وتحديثها بصورة مستمرة بحيث يتم تضمين مهارات التفكير العليا فيها وفي مقدمتها مهارات التفكير الناقد سعياً منه إلى نقل التلميذ من الحفظ والتكرار إلى الفهم والاستنتاج، "وهنا تؤكد وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية على أهمية اكتساب التلاميذ لمهارات التفكير الناقد والعمل على تنميتها ثم ممارستها في مواقف تحدى تفكيرهم وتتطلب استعمال عمليات عقلية عليا كالتحليل والاستنتاج والمقارنة، ليصبح التفكير خبرة مألوفة يمارسونها في كل المواقف التي تواجههم، لذلك أصبح تعليم التفكير الناقد هدفاً تبنته السياسة التربوية في الجمهورية العربية السورية مع التركيز على أهمية قياس مهاراته". (وزارة التربية، 2016، 23)

ورغم أهمية التفكير الناقد والذكاء العاطفي في تنمية قدرات التلاميذ على الملاحظة والفهم التحليل والاستنتاج وحل المشكلات واتخاذ قرارات عقلانية واعية بعيداً عن العواطف، لكن تشير نتائج بعض الدراسات التي أجريت في الجمهورية العربية السورية إلى مستويات منخفضة ومتوسطة لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي، ففي دراسة عباس (2014) في سوريا توصلت نتائج الدراسة إلى وجود تدني في مستوى مهارات التفكير الناقد عند تلاميذ الصفين الرابع والخامس ووجود فروق بين متوسط درجات التلاميذ في الريف المدينة على مقياس مهارات التفكير الناقد لصالح تلاميذ الريف، ودراسة سلامة (2022) في سوريا توصلت النتائج إلى أن مستوى مهارات التفكير الناقد كان متوسطاً لدى تلاميذ الصفين

الخامس والسادس، ودراسة الزير (2023) توصلت إلى أن مستوى الذكاء العاطفي كان متوسطاً.

ومن خلال عمل الباحثة معلمة في الميدان التربوي لاحظت وجود ضعف لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي في الإجابة عن الأسئلة التي تتطلب استخدام مهارات التفكير العليا، بينما يحصلون درجات مرتفعة في الأسئلة التي تتطلب الحفظ والتذكر، فالممارسات الصفية تبين وجود تفاوت في قدرتهم على تحليل المواقف التي يتعرضون لها وطرح الأسئلة واتخاذ قرارات، كما يوجد اختلافات فردية في قدرتهم على فهم مشاعرهم وضبط انفعالاتهم، وللتحقق من وجود المشكلة قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على عينة من تلاميذ الصف الخامس الأساسي في مدرسة زينب الكبرى في مدينة حمص من خارج عينة التطبيق النهائي في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2025\2026)، وتألفت العينة من 38 تلميذاً وتلميذة، وقد جرى تطبيق استبيان مؤلف من 20 بنداً موزعين في محورين الأول عن مهارات التفكير الناقد والثاني عن الذكاء العاطفي، وقد بينت نتائج الدراسة الاستطلاعية أن مستوى مهارات التفكير الناقد كان متوسطاً، وفي المقابل فإنهم يفتقرون إلى الذكاء العاطفي.

وللتحقق من وجود المشكلة ونظراً لأهمية مهارات التفكير الناقد وضرورة امتلاك تلاميذ الحلقة الأولى لها، سعى هذا البحث إلى تعرف مهارات التفكير الناقد وعلاقتها بالذكاء العاطفي لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي، وتلخص مشكلة البحث في السؤال الآتي:

ما طبيعة العلاقة بين مهارات التفكير الناقد والذكاء العاطفي لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي؟

أهمية البحث: تتجلى أهمية البحث في الآتي:

- 1- قد يفيد معلمي الحلقة الأولى في تركيز اهتمامهم على تنمية مهارات التفكير الناقد والذكاء العاطفي لدى التلاميذ.

2- تقديم أداة موضوعية لتعرف مستوى مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي قد يستفيد منها المعلمون.

أهداف البحث: هدف البحث الحالي إلى تعرف:

- مستوى مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي.
- مستوى الذكاء العاطفي لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي.
- العلاقة بين مهارات التفكير الناقد والذكاء العاطفي لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي.
- الفرق بين متوسط درجات الذكور والإناث على مقياس التفكير الناقد.
- الفرق بين متوسط درجات الذكور والإناث على مقياس الذكاء العاطفي.

سؤال البحث: هدف البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مستوى مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي؟.
- ما مستوى الذكاء العاطفي لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي؟.

فرضيات البحث: سعى البحث الحالي التحقق من صحة الفرضيات الآتية:

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين درجات التلاميذ على مقياس التفكير الناقد ودرجاتهم على مقياس الذكاء العاطفي.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات تلاميذ الصف الخامس الأساسي على مقياس مهارات التفكير الناقد يعزى لمتغير الجنس.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات تلاميذ الصف الخامس الأساسي على مقياس الذكاء العاطفي يعزى لمتغير الجنس.

حدود البحث: وهي:

- الحدود الزمانية: العام الدراسي (2025\2026).

- الحدود المكانية: مدرسة أحمد عيسى الحسن، مدرسة المقداد بن الأسود، ومدرسة السادس من تشرين في مدينة حمص.
- الحدود البشرية: عينة من تلاميذ الصف الخامس الأساسي في مدارس مدينة حمص.
- الحدود العلمية: وهي مهارات التفكير الناقد وعلاقتها بالذكاء العاطفي لدى تلاميذ الصف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة حمص.

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

ويعرف التفكير الناقد بأنه نشاط عقلي مركب هادف، محكوم بقواعد المنطق والاستدلال، يقودنا إلى نتائج يمكننا التنبؤ بها بهدف التحقق من الأفكار وتقييمها استناداً إلى معايير معينة. (جروان، 2007، 426)

وتعرف مهارات التفكير الناقد بأنها مجموعة واسعة من المهارات المعرفية والفكرية اللازمة لتحديد وتحليل وتقييم الحجج بفاعلية، واكتشاف المفاهيم المسبقة والتحيزات الشخصية وتغييرها، بما يساعد على تقديم أسباب مقنعة لدعم الاستنتاجات واتخاذ القرارات بموضوعية بعيداً عن التحيز. (Bassham&others,2010,1)

أما الذكاء العاطفي فعرفه جولمان (Golman) بأنه مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد واللازمة للنجاح المهني في الحياة وهذه المهارات تشمل الوعي الذاتي والتحكم بالانفعالات والمثابرة والحماس والدافعية الذاتية واللياقة الاجتماعية، وانخفاض هذه المهارات سيعيق النجاح المهني والتفكير السليم للفرد. (الجبالي، 2016، 144)

كما عرفه ماير وسالوفي (Mayer&Salovy) بأنه قدرة الفرد على مراقبة مشاعره وانفعالاته الذاتية وانفعالات الآخرين وقدرته على التمييز بين هذه الانفعالات واستخدام عرفته بها في توجيه تفكيره وسلوكه. (عبد الرحمن، 2026، 9)

وتعرف الباحثة مهارات التفكير الناقد إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها تلميذ الصف الخامس الأساسي على مقياس التفكير الناقد.

كما تعرف الذكاء العاطفي إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها تلميذ الصف الخامس الأساسي على مقياس الذكاء العاطفي.

الدراسات السابقة:

دراسات عربية تناولت التفكير الناقد:

دراسة عباس (2014) في سوريا بعنوان: مستوى مهارات التفكير الناقد لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات وعلاقته بمتغيري الجنس والبيئة دراسة ميدانية في مدارس التعليم الأساسي في مدينة اللاذقية:

هدفت الدراسة تعرف مستوى مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات وأثر الجنس والبيئة على هذا المستوى، واستخدم المنهج الوصفي، وتألّفت عينة الدراسة من (127) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة اللاذقية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مقياس مهارات التفكير الناقد، وقد أظهرت النتائج أن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ ضعيف، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث، كما توصلت إلى أن تلاميذ الريف يمتلكون التفكير الناقد بدرجة أكبر مما يمتلكها تلاميذ المدينة.

دراسة بوطي (2015) في الجزائر بعنوان: التفكير الناقد لدى تلاميذ التعليم الثانوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي:

هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلاب التعليم الثانوي، واستخدم المنهج الوصفي، وتألّفت عينة الدراسة من (200) طالباً وطالبة من الصف الثالث ثانوي، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد مقياس للتفكير الناقد

واختبار تحصيلي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الناقد لدى طلاب التعليم الثانوي باختلاف الجنس والتخصص لصالح الإناث، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي باختلاف الجنس والتخصص.

دراسة المطوع (2018) في الكويت بعنوان: فاعلية التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة:

هدف البحث التعرف على فاعلية التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة، واستخدم المنهج الوصفي، وتألّفت عينة الدراسة من (63) طالبة من الصف الثالث متوسط، ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بإعداد اختبار التفكير الناقد واختبار تحصيلي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، كما تفوقت المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الناقد.

دراسة خضور (2022) في سوريا بعنوان: فاعلية برنامج قائم على نموذج مارزانو في تنمية مهارات التفكير الناقد ودافعية التعلم لدى تلاميذ الصف الرابع:

هدفت الدراسة إلى فاعلية برنامج قائم على نموذج مارزانو في تنمية مهارات التفكير الناقد ودافعية التعلم لدى تلاميذ الصف الرابع، واستخدم المنهج الوصفي، وتألّفت عينة الدراسة من (25) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع، ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة اختبار للتفكير الناقد ومقياس دافعية التعلم، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد

لمصلحة المجموعة التجريبية، كما بينت النتائج وجود فروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار التفكير الناقد لمصلحة التطبيق البعدي، بالإضافة إلى وجود فروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الدافعية نحو التعلم لمصلحة التطبيق البعدي،

دراسة سلامة (2022) في سوريا بعنوان: درجة اكتساب تلاميذ التعليم الأساسي لمهارات التفكير الناقد في ضوء المناهج الحالية القائمة على الأنشطة في مدارس مدينة حماه:

هدفت الدراسة تعرف مدى تحقيق المناهج الحالية القائمة على الأنشطة على تنمية مهارات التفكير الناقد، واستخدم المنهج الوصفي، وتألقت عينة الدراسة من (146) تلميذاً وتلميذة في الصف الخامس الأساسي و(124) تلميذاً وتلميذة من الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة حماه، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد اختبار للتفكير الناقد مؤلف من خمسة محاور، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تلاميذ الصفين الخامس والسادس يمتلكون مهارات التفكير الناقد بدرجة متوسطة، إضافة إلى وجود أثر لمتغير الجنس في كلا الصفين لصالح الإناث.

دراسة الزهراني (2022) في السعودية بعنوان: العلاقة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة:

هدف البحث إلى قياس مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث متوسط، واستخدم المنهج الوصفي، وتألقت عينة البحث من (704) طالبة من طالبات الصف الثالث متوسط، ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بتطبيق اختبار واطسون وغليسر للتفكير الناقد وإعداد اختبار تحصيلي، وقد توصلت النتائج إلى ضعف مستوى مهارات التفكير الناقد ووجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد تعزى إلى متغير التحصيل الدراسي لصالح ذوات التحصيل المرتفع.

دراسات عربية تناولت التفكير الذكاء العاطفي:

دراسة جاري (2021) في الجزائر بعنوان: علاقة الذكاء العاطفي بالتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية:

هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين علاقة الذكاء العاطفي بالتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، واستخدم منه الوصفي، وتألّفت عينة الدراسة من (121) تلميذاً وتلميذة من المرحلة الثانوية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مقياسي الذكاء العاطفي وتفكير الناقد والاطلاع على درجات التلاميذ التحصيلية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين الذكاء العاطفي والتفكير الناقد، وبين الذكاء العاطفي والتحصيل الدراسي، وبين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي.

دراسة الزير (2023) في سوريا بعنوان: أنماط الشخصية وعلاقتها بالذكاء العاطفي لدى عينة من المراهقين:

هدفت الدراسة تعرف أنماط الشخصية ومستوى الذكاء العاطفي ووجود علاقة ارتباطية بينهما، واستخدم المنهج الوصفي، وتألّفت عينة الدراسة من (150) مراهقاً، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد مقياس الشخصية ومقياس الذكاء العاطفي، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين أنماط الشخصية على أبعاد مختلفة من الذكاء العاطفي، بالإضافة إلى أن الذكاء العاطفي كان متوسطاً، ووجود فروق دالة إحصائية على مقياس أنماط الشخصية لمصلحة الذكور في نمط الشخصية الاكتئابية، ووجود فروق على مقياس الذكاء العاطفي لمصلحة الإناث على بعد إدارة الانفعالات والتواصل الاجتماعي.

دراسة عوالي (2023) في الجزائر بعنوان: الذكاء العاطفي في ضوء نظرية جولمان لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط:

هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى الذكاء العاطفي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وتعرف وجود فروق تبعاً لمتغير الجنس والتحصيل الدراسي والبيئة، واستخدم المنهج الوصفي، وتألّفت عينة الدراسة من (200) طالباً وطالبة في المرحلة المتوسطة، ولتحقيق أهداف

الدراسة تم إعداد مقياس للذكاء العاطفي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الذكاء العاطفي كان متوسطاً، ولا توجد فروق تبعاً لمتغير الجنس بينما توجد فروق تبعاً لمتغيري التحصيل الدراسي والبيئة لمصلحة ذوي التحصيل المرتفع وطلاب المدينة.

دراسات أجنبية تناولت التفكير الناقد:

دراسة الشمراني Shamrani Al (2022) في السعودية بعنوان: **Critical thinking skills for primary education teacher's preceptions.** التفكير الناقد في المرحلة الابتدائية وتصورات المعلمين حولها:

هدفت الدراسة تحديد مهارات التفكير الناقد الواجب توافرها عند التلاميذ من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية، واستخدم المنهج الوصفي، وتألقت عينة الدراسة من (385) معلمة في المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية في مدينة الرياض، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبيان، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى عالٍ من المعرفة بمهارات التفكير الناقد وضرورة تضمينها في كافة المناهج الدراسية في المرحلة الابتدائية، كما بينت عدم وجود تأثير لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي على وجهات نظر المعلمين.

دراسة مظفر وأختر Muzaffar&Akhtar (2024) في باكستان بعنوان: **Assessment of primary school student's developed through curriculum.** تقييم مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال المنهج الدراسي:

هدفت الدراسة تحليل مدى تنمية المنهج الدراسي لمهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتألقت عينة الدراسة من (700) طالباً من الصف الثالث إلى الخامس الابتدائي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد اختبار للتفكير الناقد في مادتي الرياضيات واللغة الانكليزية، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق جوهرية في المهارات بين تلاميذ الصفوف الثالث والرابع والخامس مع حصول تلاميذ الصف الخامس على أعلى الدرجات ولصالح الإناث.

يتفق هذا البحث مع دراسة مظفر وأختر Muzaffar&Akhtar (2024)، ودراسة الشمراني Alshamrani (2022)، ودراسة سلامة (2022)، ودراسة عباس (2014)، في الهدف من إجراء البحث وهو تعرف درجة توافر مهارات التفكير الناقد.

ويتفق مع دراسة مظفر وأختر Muzaffar&Akhtar (2024)، ودراسة سلامة (2022) في عينة الدراسة وهم تلاميذ الصف الخامس الأساسي.

بينما يختلف مع الدراسات السابقة في إضافة متغير الذكاء العاطفي، واستخدام مقياس للتفكير الناقد وتعرف ارتباطه بالذكاء العاطفي لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي.

الإطار النظري:

المحور الأول: التفكير الناقد:

أهمية التفكير الناقد: تتجلى أهمية التفكير الناقد في النقاط الآتية:

- إن القدرة على التفكير الناقد تساعد التلميذ على التكيف بشكل أكبر في وجهت نظرهم من الذين يفتقدون هذه القدرة في مجتمع يتغير بدرجة سريعة وتتشارك أحداثه وتتعدد بشكل مستمر.
- تتعدد الاختبارات أماناً كلما ازداد التقدم التكنولوجي مما يزيد المسؤولية أمام التلميذ بضرورة الاختيار واتخاذ القرارات، ويتطلب ذلك القدرة على قياس البدائل وتقويمها تقويماً صحيحاً وهو جوهر التفكير الناقد.
- إن التواصل بين الناس عبر الأجهزة الحديثة المتطورة التي تجعل من العالم قرية صغيرة يتعرض فيها الفرد إلى تأثيرات من جهات مختلفة في مختلف المجالات

- وتفسير الأحداث ولكي يحدد التلميذ موقفاً من هذا لا بد له من تعلم التفكير الناقد الذي يفاضل بين الأشياء ليتبين مميزات كل منها حتى يتخذ القرارات الصائبة في حياته.
- إن التلميذ مطالب بالتكيف مع الأحداث المحيطة والمساهمة في صنع المستقبل وتشكيله وصوغه ولتحقق هذا الهدف لا بد له من أن يتعلم مهارات التفكير الناقد.
 - إن التفكير الناقد يساعد التلميذ على التصدي للأفكار السلبية والابتعاد عن التطرف والانقياد العاطفي، كما يزيد قدرة التلميذ على التعامل مع المشكلات بكفاءة.
 - التفكير الناقد يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل لمحتوى وربط عناصر التعلم ببعضها ما يزيد قدرة التلميذ على التمييز بين الرأي والحقيقة والتحقق من صحة مصادر المعلومات. (التميمي، 2016،

(38)

أما من الناحية النفسية فإن التفكير الناقد يزيد وعي التلاميذ بقدراتهم وإمكانياتهم، وبالتالي يكسبهم العديد من الخصائص والسمات النفسية المرغوبة كالجرأة والثقة بالنفس والتي من شأنها أن تخلصه من الخصائص النفسية السلبية وتجعله أكثر إيجابية مع نفسه والآخرين. (العنوم، 2007، 36)

العوائق التي تحول دون تعليم التفكير الناقد:

على الرغم من أهمية التفكير الناقد ولكن توجد العديد من العوائق التي تحول دون تعلم تلاميذ الحلقة الأولى لمهاراته، ومن هذه العوائق ما يأتي:

- 1- الأنانية: هي الميل لرؤية الواقع يتمحور حول الذات، فالأنانيون ينظرون إلى اهتماماتهم على أنها شخصية وأهم من اهتمامات وحاجات الآخرين، وللأنانية شكلان:
 - التفكير القائم على المصلحة الذاتية: هو الميل إلى قبول المعتقدات التي تقوم على المصلحة الخاصة والدفاع عنها، وهو يعد عائقاً أمام تعليم التفكير الناقد لأنه يفضل الذات ويتمسك بالمعتقدات والاتجاهات بعيداً عن التفكير في الأدلة والحجج الموضوعية.

- التحيز لتقدير الذات: هو الميل إلى المبالغة في تقدير الذات ورؤيتها أنها الأفضل، وادعاء المعرفة والتميز عن باقي الناس، وذلك ليرضي شعوره بالرضا عن نفسه، ويشكل عائقاً أمام تعليم التفكير الناقد لأن الشخص المتحيز لذاته غير قادر على تحديد نقاط القوة والضعف.

2- المركزية الاجتماعية: هي تفكير يتمحور حول الجماعة، وتعيق التفكير الناقد كون الفرد يفكر بالجماعة بشكل مفرط بعيداً التفكير المنطقي العقلاني، وذلك من خلال طريقتين:

- التحيز الجماعي: هو ميل الفرد إلى رؤية الجماعة الخاصة به على أنها أفضل بطبيعتها من غيرها، والنظر إلى باقي المجموعات بعين الشك والاستياء.
- المطابقة: ميل الفرد إلى اتباع الجماعة دون تفكير وبما يتوافق مع معايير السلوك والمعتقدات الاجتماعية السائدة.

3- الافتراضات غير المبررة: الافتراض هو أمر نعتقد صحته دون دليل، فكل ما نفكر به تقريباً يقوم على الافتراضات، وأحد أكثر الافتراضات غير المبررة شيوعاً هي الصورة النمطية التي تجعل كل الأشخاص متشابهين في تفكيرهم والمفاهيم والاتجاهات حتى لو كانت خاطئة، وهذه الصورة النمطية تعرف بالتعميم.
(Bassham&others,2010,11-24)

تصنيف مهارات التفكير الناقد:

تتعدد مهارات التفكير الناقد وتعرض الباحثة فيما يأتي المهارات التي سيتم قياسها عند تلاميذ الصف الخامس الأساسي وهي:

1- مهارة الملاحظة: هي عملية تفكير تتضمن المشاهدة والمراقبة والإدراك، وتقترن بوجود سبب يستدعي الانتباه إلى التفاصيل وجوهر الموضوع بالاعتماد على الحواس.

وتمثل مهارة الملاحظة نقطة البداية والنهاية للمهارات العقلية، فهي نقطة البداية عندما يلاحظ التلميذ ما يطرأ على الظاهرة من تغيرات، ونقطة النهاية عندما يعتمد عليها في ملاحظة بقية الظواهر التي تشبه هذه الظاهرة وصولاً إلى قانون أو نظرية معينة، ولنجاح هذه المهارة يجب مراعاة التخطيط المناسب وتحديد الوقائع التي يجب ملاحظتها وزمانها ومكانها، وملاحظة كل العوامل التي لها أثر على أحداث الظاهرة بشكل موضوعي، ثم إرشاد الطفل إلى الانتباه والتركيز الذهني، واستخدام أدوات حسية مناسبة تحفزه على هذا الانتباه بما يتناسب مع المحتوى الذي يتم العمل عليه. (ابراهيم وآخرون، 2022، 129-126)

2- **مهارة الفهم:** هي المهارة التي يستخدمها التلميذ في استرجاع معلومات سابقة وتوظيفها في حل المسائل والإشكاليات التي تعرض أمامه، والفهم يعني أن يدرك معنى أو فكرة حيث يتعرف على تفاصيل هذه الفكرة ويعيد صياغة المعلومات بأسلوبه الخاص. (بيت وآخرون، 2020، 140)

ويمثل الفهم المستوى الثاني في تصنيف بلوم للأهداف المعرفية، وكان سابقاً يشير إلى أنه يتعلق فقط بحفظ الحقائق واسترجاعها ولكن لاحقاً أصبح يمثل مستوى معرفياً يتجاوز حفظ المعلومات إلى تفسيرها وشرحها والتعبير عنها بأسلوبه الخاص. (Adeli&Soozandehfar, 2016, 2)

وتتطلب مهارة الفهم قدرة التلميذ على ترتيب الأفكار والمعاني والمفاهيم وشرحها بأسلوبه الخاص، ثم نقلها إلى الآخرين بدقة وعناية، كما تتطلب قدرة على التنبؤ بالمعلومات والعلاقات التي سبق له دراستها. (داود والعدوان، 2016، 94)

3- **مهارة التحليل:** يتمثل مفهوم التحليل في قدرة التلميذ على تجزئة الفكرة الواحدة أو المادة التعليمية إلى عناصرها الثانوية وإدراك ما بينها من علاقات مما يساعد على فهم بنيتها وتنظيمها، ويشمل ذلك تحديد الأجزاء وتحليل العلاقات بينها وإدراك الأسس التنظيمية المتبعة، وتمثل نواتج التعلم هنا مستوى ذهنياً أعلى ما هو عليه في مرحلتي الاستيعاب أو التطبيق لأنها تتطلب فهماً عميقاً لكل من محتوى المواد التعليمية وبنيتها. (الريضي، 2008، 132)

4-مهارة الاستنتاج: تشير هذه المهارة إلى تحديد وتوفير العناصر اللازمة لاستخلاص النتائج المنطقية للعلاقات لاستدلالية بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة، كما يقصد به القدرة على تكوين نقاش أو جدال من خلال خطوات منطقية. (خضيرات، 2019، 239)

5-التحقق من صحة مصادر المعلومات: هي الاعتماد على مصادر موثوقة مثل وكالات الأنباء والأبحاث الأكاديمية والواقع الرسمية، بالإضافة إلى التحقق من مصداقية المعلومات عند مقارنة أكثر من مصدر وتجنب الأخبار الزائفة والمعلومات غير الموثوقة. (العزة، 2025، 53)

وهذه المهارة تمكننا من التعامل مع الكم الهائل والمتنوع من المعلومات عبر وسائل الإعلام والمطبوعات والتي تأتي من مصادر لا حصر لها، فوجود كم كبير من المعلومات ومن مصادر متنوعة لا يعني أنها جميعاً صحيحة ويمكن الوثوق بها. (kwafoa,2022,3)

المحور الثاني: الذكاء العاطفي:

أهمية الذكاء العاطفي: يعد الذكاء العاطفي أحد الأسباب الرئيسة التي تساعد في بناء شخصية قوية تتسم بالتناؤل والمرونة والثقة والاحترام والتفاهم المتبادل، وهو يعزز الابتكار ويقوي النسج الاجتماعي من خلال القدرة على التكيف والتعاون وإقامة علاقات إيجابية بين الأفراد. (Dahir,2025)

ويمكن تلخيص أهمية الذكاء العاطفي بالنقاط الآتية:

- يلعب الذكاء العاطفي دوراً هاماً في توافق التلميذ مع والديه وإخوته وأقرانه وبيئته، فينمو سوياً ومنسجماً مع الحياة.
- يؤدي إلى تحسين ورفع كفاءة التحصيل الدراسي.
- يعتبر عاملاً هاماً في استقرار حياة التلميذ فالتعبير الجيد عن المشاعر وتفهم مشاعر الآخرين بشكل ناضج يضمن التوافق معهم.
- يعد من أسباب النجاح في الدراسة والعمل والحياة فالأكثر ذكاءً وجدانياً يتميزون بالثابرة والقدرة على التواصل والقيادة والإصرار على النجاح.

- يساعد في التكيف مع الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين بالتالي يؤدي دوراً كبيراً في التوافق والتكيف مع الحياة والتفاعل مع الانفعالات والمشاعر وإدارتها بوعي، والتحكم بالغضب والقلق. (عيسى والمصري، 2018، 56)
- القدرة على تفهم أسباب المشكلات وتحليلها والتوصل إلى حلها والتغلب عليها.
- التمتع بصحة نفسية وعقلية جيدة تضمن له ممارسة أعماله بكفاءة عالية.
- يحظى التلميذ باحترام الآخرين وتقدير جهوده مما يولد الثقة المتبادلة معهم.
- يكون التلميذ أكثر نجاحاً وإنتاجاً في عمله والتزاماً بمواعيده. (السامرائي، 2021، 69)

قدرات الذكاء العاطفي: حدد غولمان قدرات الذكاء العاطفي بخمسة محاور هي:

- قدرة التلميذ على معرفة وفهم مشاعره الخاصة: فالبدائية تكون فهم التلميذ لنفسه لأن قدرته على مراقبة مشاعره وإدراكه لأسبابها وأبعادها في سكونها وتقلباتها هو من أهم أسس بناء الذكاء العاطفي، وعندما يعجز عن فهم مشاعره فإنه سيكون ضحية التقلبات التي تجري من حوله، وبشكل عام فإن الأشخاص الأكثر إدراكاً وتفهماً لما يشعرون به هم الأكثر قدرة على إدارة شؤون حياتهم بنجاح.
- القدرة على التحكم بالمشاعر النفسية: ولا تتحقق هذه القدرة إلا بتحقيق القدرة الأولى، فالأشخاص العاجزون عن تحقيق السيطرة على المشاعر النفسية هم دوماً في حالة قلق وضغوط عصبية، أما الأشخاص الأكثر قدرة على التحكم بمشاعرهم هم أكثر قدرة على النهوض بعد السقوط ومعاودة المحاولة عند الفشل والعمل من جديد بروح التفاؤل.
- القدرة على تحفيز الذات: إن القدرة على تحفيز الذات والمشاعر والعواطف على العمل لتحقيق الأهداف هي أهم مقومات النجاح، كما أن القدرة على الاندماج بالعمل لكامل العواطف والمشاعر هي من أهم مقومات الإبداع.
- القدرة على ملاحظة وفهم وإدراك العواطف والمشاعر الإنسانية للآخرين: إن القدرة على التعاطف مع الآخرين هي من أهم عوامل النجاح في العلاقات الإنسانية والأشخاص ذوو القدرة العالية في هذا المجال قادرون على ملاحظة التغيرات

الاجتماعية البسيطة للناس من حولهم وفهم احتياجاتهم النفسية، وهم بلك أفضل من غيرهم في إنجاز الأعمال التي تتطلب التعامل مع البشر.

- القدرة على التعامل مع العلاقات الشخصية والتحكم فيها: هذه القدرة هي أهم العوامل الأساسية للنجاح في الحياة وجزء كبير منها يكمن في القدرة على التحكم في مشاعر الآخرين من خلال فهمها، وهذا ما يجعل التلميذ قادراً ذا شخصية محبوبة وموثوقة وقادراً على قيادة الآخرين بسهولة ونجاح. (الجبالي، 2016، 40)

مكونات الذكاء العاطفي وفق غولمان: لخص غولمان مكونات الذكاء العاطفي بأربعة مكونات رئيسة تمثل محاور مقياس الذكاء العاطفي وهي:

- الوعي بالذات: تعني أن تعرف عواطفك وانفعالاتك ومشاعرك حال حدوثها والتميز بينها، وهو أساس الثقة بالنفس.
- إدارة الانفعالات: تعني معالجة الجوانب الوجدانية وذلك بتعرف التلميذ على كيفية التعامل مع المشاعر التي تسبب له الانزعاج والإيذاء، وتمثل هذه المعالجة أساس الذكاء العاطفي، ويرتبط هذا البعد بالقدرة على التحكم في الرغبات والانفعالات ما يزيد درجة التوافق.
- تحفيز الذات: تعني سعي التلميذ نحو تحقيق دوافعه، ويتم ذلك من خلال المثابرة والتفاؤل والحماس لاستمرار السعي رغم وجود بعض الشك في الذات.
- التعاطف: يعني قراءة وفهم مشاعر الآخرين وعواطفهم من خلال كلامهم أو تعبيرات وجوههم.
- إدارة الانفعالات: وهي إحدى المهارات الاجتماعية وتعني التفاعل الشخصي مع انفعالات الآخرين وإدارتها، ومساعدتهم في حل مشكلاتهم. (محمد، 2009)

منهج البحث: نظراً لطبيعة البحث وهدفه استخدم المنهج الوصفي لأنه يسعى إلى وصف وتحليل وتفسير ومقارنة الظواهر وتقييمها، ما يساعد على زيادة فهمها. (العزاوي، 2008،

مجتمع البحث وعينته: تألف مجتمع البحث من جميع تلاميذ الصف الخامس الأساسي في محافظة حمص والبالغ عددهم (12595) تلميذاً وتلميذة في العام الدراسي (2025-2026) حسب دائرة الإحصاء والتخطيط في مديرية التربية في محافظة حمص، ولضمان تمثيل العينة للمجتمع الأصلي والحصول على نتائج دقيقة قامت الباحثة بحساب العينة لكل من تلاميذ المدينة والريف حسب العدد الكلي لكل منهما بشكل منفصل، وتم تطبيق معادلة كيرجسي ومورغن وهي:

$$n = \frac{x^2 NP(1 - P)}{d(N - 1) + x^2 P(1 - P)}$$

n: العينة، N: مجتمع الدراسة، P: نسبة المجتمع 0.05، d: نسبة الخطأ 0.05، x: قيمة كاي مربع بدرجة حرية واحد وتساوي 3.84 عند مستوى دلالة 0.05 (Darle&Robert, 1970, 607) وبلغت عينة البحث بعد تطبيق المعادلة (375) تلميذاً.

وقد تم اختيار المدارس بناءً على اقتراح مديرية التربية في محافظة حمص للحصول على موافقة التطبيق في ثلاثة مدارس هي: مدرسة المقداد بن الأسود، ومدرسة زينب الكبرى، ومدرسة الأقصى، حيث تألفت العينة عند التطبيق النهائي من (375) تلميذاً، وقد بلغ عدد الذكور (196) والإناث (179).

أدوات البحث: لتحقيق هدف البحث قامت الباحثة بما يأتي:

أولاً: إعداد مقياس التفكير الناقد بعد الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة منها دراسة السيوف (2022) ودراسة الشمراني Alshamrani (2022) ودراسة نولد Nold (2017)، ويتألف المقياس من خمسة محاور يمثل كل محور مهارة من مهارات التفكير الناقد، وتتدرج تحت كل محور مجموعة من المهارات الفرعية، وهي مبينة في الجدول الآتي:

جدول (1) عدد بنود مقياس التفكير الناقد

المحور	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	المجموع
--------	-------	--------	--------	--------	--------	---------

مهارات التفكير الناقد وعلاقتها بالذكاء العاطفي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة حمص

المهارة الرئيسية	الملاحظة	الفهم	التحليل	الاستنتاج	التحقق من صحة مصادر المعلومات	5
عدد المهارات الفرعية	7	7	7	7	7	35

بلغ عدد البنود الكلي (35) بنداً تطلبت الإجابة عليها استخدام مقياس ليكرت ثلاثي الإجابة، وأعطيت الدرجات على النحو الآتي: كبيرة 3، متوسطة 2، قليلة 1. ولتصحيح المقياس تم اعتماد المعيار الآتي: من (1-1.67) منخفض، من (1.68-2.33) متوسط، من (2.34-3) مرتفع.

الخصائص السيكمترية للمقياس:

أ- الصدق: تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعتي حمص وطرطوس لإبداء ملاحظاتهم حول سلامة اللغة ووضوح البنود والمهارات الفرعية، وتم تعديل بعض بنود المقياس بناء على ملاحظاتهم وهي البنود (1-3-6-7-8-11-12-16-17-21-22-26-29-32-34)، ويبين الملحق رقم (1) الصورة الأولية لمقياس التفكير الناقد. وللتحقق من صدق البناء الداخلي للمقياس قامت الباحثة بتطبيقه على عينة استطلاعية مؤلفة من (37) تلميذاً وتلميذة في مدرسة زينب الكبرى من خارج عينة التطبيق النهائي، ثم قامت بحساب معاملات ارتباط البنود مع محاورها ومع الدرجة الكلية للمقياس، وارتباط المحاور ببعضها وبالدرجة الكلية للمقياس، ويبين الجدول الآتي ارتباط البنود مع محورها:

جدول (2) معامل ارتباط بيرسون لبنود مقياس التفكير الناقد مع محورها

المحور										
البنود	الملاحظة	البنود	الفهم	البنود	التمييز	البنود	المقارنة	البنود	التقويم	
1	0.72	8	0.36	15	0.77	22	0.38	29	0.71	الارتباط
	0.00		0.04		0.00		0.04		0.00	الدلالة
2	0.76	9	0.65	16	0.76	23	0.99	30	0.61	الارتباط

0.00		0.00		0.00		0.00		0.04		الدالة
0.75	31	0.36	24	0.96	17	0.66	10	0.82	3	الارتباط
0.00		0.004		0.00		0.00		0.00		الدالة
0.94	32	0.68	25	0.83	18	0.77	11	0.79	4	الارتباط
0.00		0.00		0.00		0.00		0.00		الدالة
0.67	33	0.88	26	0.38	19	0.89	12	0.37	5	الارتباط
0.00		0.00		0.04		0.00		0.04		الدالة
0.52	34	0.36	27	0.77	20	0.66	13	0.58	6	الارتباط
0.004		0.07		0.00		0.00		0.002		الدالة
0.39	35	0.74	28	0.67	21	0.66	14	0.59	7	الارتباط
0.04		0.00		0.00		0.00		0.001		الدالة

يتبين من الجدول (2) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون بين البنود والمحاور التي تنتمي لها تتراوح بين (0.36-0.99) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) وتدل على الاتساق الداخلي.

جدول (3) معامل ارتباط بيرسون للمحاور مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس

المحور		الملاحظة	الفهم	التمييز	المقارنة	التقويم
الملاحظة	الارتباط p	-	0.87	0.71	0.76	0.66
	الدالة	-	0.00	0.00	0.00	0.00
الفهم	الارتباط p	-	-	0.64	0.91	0.34
	الدالة	-	-	0.00	0.00	0.04
التمييز	الارتباط p	-	-	-	0.81	0.65
	الدالة	-	-	-	0.00	0.00
المقارنة	الارتباط p	-	-	-	-	0.36
	الدالة	-	-	-	-	0.00
التقويم	الارتباط p	-	-	-	-	-

مهارات التفكير الناقد وعلاقتها بالذكاء العاطفي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة حمص

		الدلالة	-	-	-	-
الدرجة	الارتباط p	0.77	0.72	0.54	0.81	0.32
الكلية	الدلالة	0.00	0.01	0.04	0.00	0.01

يتبين من الجدول (3) أن قيمة معاملات ارتباط بيرسون بين المحاور والدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (0.32-0.91) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، ما يدل على اتساق المحاور مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس.

ب- الثبات: تم التحقق من الثبات من خلال برنامج التحليل الإحصائي spss، حيث بلغ بطريقة ألفا كرونباخ (0.79)، وبطريقة التجزئة النصفية بلغ (0.7) وهي قيم تدل على ثبات مقبول بالتالي صلاحية المقياس للتطبيق، ويبين الملحق رقم (2) الصورة النهائية لمقياس التفكير الناقد.

ثانياً: إعداد مقياس الذكاء العاطفي: بعد الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة منها دراسة دياب (2025)، ودراسة الزير (2023)، ودراسة عوالي (2023)، ودراسة الحراصي (2022)، وتألف المقياس في صورته الأولى من خمسة محاور تتدرج تحت كل محور عدد من المهارات الفرعية وهي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (4) عدد بنود مقياس الذكاء العاطفي

البعد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	المجموع
عنوان البعد	الوعي بالذات	إدارة الانفعالات	التعاطف	المهارات الاجتماعية	التحفيز الذاتي	5
عدد البنود الفرعية	5	5	5	5	5	25

بلغ عدد البنود الكلي (35) بنوداً تطلبت الإجابة عليها استخدام مقياس ليكرت ثلاثي الإجابة، وأعطيت الدرجات على النحو الآتي: كبيرة 3، متوسطة 2، قليلة 1.

ولتصحيح المقياس تم اعتماد المعيار الآتي: من (1-1.67) ذكاء عاطفي منخفض، من (1.68-2.33) ذكاء عاطفي متوسط، من (3-2.34) ذكاء عاطفي مرتفع.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ- **الصدق:** تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة طرطوس لإبداء ملاحظاتهم حول سلامة اللغة ووضوح البنود، وتم تعديل بعض بنود المقياس بناء على ملاحظاتهم، ويبين الملحق رقم (3) الصورة الأولية لمقياس الذكاء العاطفي.

وللتحقق من صدق البناء الداخلي للمقياس قامت الباحثة بتطبيقه على عينة استطلاعية مؤلفة من (22) تلميذاً وتلميذة في مدرسة أحمد عيسى الحسن من خارج عينة التطبيق النهائي، ثم قامت بحساب معاملات ارتباط البنود مع محاورها ومع الدرجة الكلية للمقياس، وارتباط المحاور ببعضها وبالدرجة الكلية للمقياس، ويبين الجدول الآتي ارتباط البنود مع محورها:

جدول (5) معامل ارتباط بيرسون لبنود مقياس الذكاء العاطفي مع محورها

المحور										
الارتباط	البند	الوعي بالذات	البند	إدارة الانفعالات	البند	التعاطف	البند	المهارات الاجتماعية	البند	التحفيز الذاتي
1	0.72	8	0.93	15	0.64	22	0.7	29	0.66	الارتباط
الدلالة	0.00		0.00		0.00		0.00		0.00	
2	0.79	9	0.65	16	0.8	23	0.61	30	0.68	الارتباط
الدلالة	0.00		0.00		0.00		0.04		0.00	
3	0.93	10	0.59	17	0.94	24	0.388	31	0.47	الارتباط
الدلالة	0.00		0.001		0.00		0.004		0.001	
4	0.65	11	0.33	18	0.72	25	0.9	32	0.36	الارتباط
الدلالة	0.00		0.07		0.00		0.00		0.07	

مهارات التفكير الناقد وعلاقتها بالذكاء العاطفي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة حمص

الارتباط	5	0.79	12	0.89	19	0.82	26	0.66	33	0.79
الدلالة		0.00		0.00		0.00		0.00		0.00
الارتباط	6	0.38	13	0.82	20	0.47	27	0.826	34	0.72
الدلالة		0.003		0.00		0.01		0.00		0.00
الارتباط	7	0.53	14	0.364	21	0.64	28	0.714	35	0.55
الدلالة		0.004		0.07		0.00		0.00		0.002

يتبين من الجدول (5) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون بين البنود والمحاور التي تنتمي لها تتراوح بين (0.33-0.93) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) وتدل على الاتساق الداخلي.

جدول (6) معامل ارتباط بيرسون لمحاور مقياس الذكاء العاطفي مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس

المحور	الوعي بالذات	إدارة الانفعالات	التعاطف	المهارات الاجتماعية	التحفيز الذاتي
الوعي بالذات					
الارتباط p	-	0.66	0.57	0.77	0.72
الدلالة	-	0.00	0.00	0.00	0.01
إدارة الانفعالات					
الارتباط p	-	-	0.91	0.75	0.36
الدلالة	-	-	0.00	0.04	0.004
التعاطف					
الارتباط p	-	-	-	0.82	0.88
الدلالة	-	-	-	0.00	0.00
المهارات الاجتماعية					
الارتباط p	-	-	-	-	0.32
الدلالة	-	-	-	-	0.004
التحفيز الذاتي					
الارتباط p	-	-	-	-	-
الدلالة	-	-	-	-	-
الارتباط p	0.74	0.72	0.55	0.75	0.64

الدرجة الكلية	الدلالة	0.00	0.00	0.04	0.00	0.00
---------------	---------	------	------	------	------	------

يتبين من الجدول (6) أن قيمة معاملات ارتباط بيرسون بين المحاور والدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (0.32-0.91) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، ما يدل على اتساق محاور مقياس الذكاء العاطفي مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس.

ب- **الوثبات:** تم التحقق من الثبات من خلال برنامج التحليل الإحصائي spss، حيث بلغ بطريقة ألفا كرونباخ (0.69)، وبطريقة التجزئة النصفية بلغ (0.66) وهي قيم تدل على ثبات مقبول بالتالي صلاحية المقياس للتطبيق، ويبين الملحق رقم (4) الصورة النهائية لمقياس الذكاء العاطفي.

نتائج البحث ومناقشتها:

أسئلة البحث:

السؤال الأول: ما مستوى مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم رصد درجات تلاميذ الصف الخامس الأساسي في مقياس التفكير الناقد ومتوسط هذه الدرجات، وذلك لتعرف مستوى مهارات التفكير الناقد لديهم وفق المعايير التي اعتمدها الباحثة، ويبين الجدول الآتي متوسط درجات التلاميذ في محاور مقياس التفكير الناقد والمقياس ككل:

جدول (7) متوسط درجات التلاميذ على مقياس التفكير الناقد

المحور	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التقدير
الملاحظة	0.61	2.19	مرتفع
الفهم	0.53	2.11	متوسط
التحليل	0.33	1.24	ضعيف
الاستنتاج	0.26	1.31	ضعيف

التحقق من صحة مصادر المعلومات	0.16	1.01	ضعيف
المجموع	0.48	1.57	ضعيف

يتبين من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي للتلاميذ في محور الملاحظة بلغ (2.19) وهو يدل على تقدير مرتفع، وكان التقدير متوسطاً في محور الفهم بمتوسط حسابي (2.11)، بينما كان التقدير ضعيفاً في ثلاثة محاور وبمتوسط حسابي بلغ في التحليل (1.24) والاستنتاج (1.31) والتحقق من صحة مصادر المعلومات (1.01)، أما متوسط الدرجات على المقياس ككل فقد بلغ (1.57) بتقدير ضعيف.

تشير النتائج إلى قدرة التلاميذ على تمييز الفروق بين الأشياء ولانتباه للتفاصيل الدقيقة، والقدرة على اكتشاف الأخطاء والتناقضات في المعلومات المعروضة أمامه، وتأتي أهمية هذه النتيجة في أنها قد تدل على استخدام المعلمين أنشطة صافية متنوعة تعتمد على المشاهدات المباشرة والاستكشاف وبما يتناسب مع هذه المرحلة العمرية ويثير فضول التلاميذ وتفكيرهم.

في حين أن تقدير مهارة الفهم بدرجة متوسطة يدل على امتلاك التلاميذ لدرجة مقبولة من القدرة على التفسير واستخلاص الأفكار الرئيسة من النصوص وفهم المعنى العام، أي أنهم يميزون هذه الأفكار الرئيسة ولكنهم قد لا يمتلكون القدرة على التعبير عنها بأسلوبهم الخاص.

وتشير نتائج محور التحليل إلى تقدير هذه المهارة بدرجة ضعيفة وهذا يدل على أن التلاميذ يواجهون صعوبة في تفكيك المعلومات وفهم العلاقات بين الأفكار ومقارنتها لمعرفة أوجه الشبه والاختلاف، كما أنهم يجدون صعوبة في تحديد الأسباب والنتائج، كما قد تدل هذه النتيجة إلى أنهم يعتمدون على الحفظ أكثر من الفهم أو أن المعلم يعتمد على طرائق تعليم تقليدية تقوم على التلقين بعيداً عن المناقشة وطرح الأسئلة.

وفي محور الاستنتاج تشير النتائج إلى تقدير ضعيف وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن التلاميذ يواجهون صعوبة في استخلاص معلومات وأفكار جديدة من معطيات سبق تعلمها، كما أن لديهم ضعفاً في الربط بين الأدلة للوصول إلى النتائج المنطقية.

أما نتائج محور التحقق من صحة مصادر المعلومات فهي تشير إلى درجة منخفضة وقد يرجع سبب هذه النتيجة إلى قلة الخبرة الرقمية فيما يتعلق بالبحث عن المعلومات، كما أن التلاميذ في الصف الخامس الأساسي هم في مرحلة الطفولة المتوسطة حيث يكون التفكير المجرد في بداياته ما قد يجعل من الصعب عليهن تقييم مصادر المعلومات، وهم يتأثرون بالشائعات والمعلومات المضللة.

وتشير نتائج درجات التلاميذ على المقياس ككل إلى تقدير ضعيف ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المدارس تركز في مناهجها على الحفظ والتلقين بعيداً عن التحليل والفهم وممارسة الأنشطة الصفية، بالإضافة إلى ضعف تدريب التلاميذ على النقاش وطرح أسئلة في مواقف تتطلب منهم اتخاذ قرارات جديّة وإصدار أحكام مبنية على مهارات التفكير الناقد.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عباس (2014) والتي توصلت إلى أن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ كان منخفضاً، بينما تختلف مع نتيجة دراسة سلامة (2022) والتي توصلت إلى أن تلاميذ الصف الخامس الأساسي يمتلكون التفكير الناقد بدرجة متوسطة، ودراسة الشمراني Alhsamrani (2022) التي توصلت إلى توافر مهارات التفكير الناقد كانت بدرجة مرتفعة.

السؤال الثاني: ما مستوى الذكاء العاطفي لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم رصد درجات تلاميذ الصف الخامس الأساسي في مقياس الذكاء العاطفي ومتوسط هذه الدرجات، وذلك لتعرف مستوى الذكاء العاطفي لديهم وفق المعايير التي اعتمدها الباحثة، ويبين الجدول الآتي متوسط درجات التلاميذ في محاور مقياس الذكاء العاطفي والمقياس ككل:

جدول (8) متوسط درجات التلاميذ على مقياس الذكاء العاطفي

المحور	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التقدير
الوعي بالذات	0.15	1.71	متوسط
إدارة الانفعالات	0.9	1.12	منخفض
التعاطف	0.19	1.86	متوسط
المهارات الاجتماعية	0.4	2.52	مرتفع
التحفيز الذاتي	0.29	1.04	منخفض
المجموع	0.11	1.65	منخفض

يتبين من الجدول (8) أن المتوسط الحسابي للتلاميذ في محور الوعي بالذات بلغ (1.71) وهو يدل على تقدير متوسط، بينما كان التقدير منخفضاً في محور إدارة الانفعالات بمتوسط حسابي (1.12)، وفي محور التعاطف بلغ المتوسط الحسابي (1.86) بتقدير متوسط، أما محور المهارات الاجتماعية فقد بلغ المتوسط الحسابي (2.52) بتقدير مرتفع، وكان التقدير منخفضاً على محور التحفيز الذاتي وبلغ المتوسط الحسابي (1.04)، أما متوسط الدرجات على المقياس ككل فقد بلغ (1.65) بتقدير منخفض.

تشير النتائج إلى أن تقدير مهارة الوعي بالذات كان بدرجة متوسطة وقد يرجع سبب هذه النتيجة إلى أن التلميذ في هذه المرحلة العمرية ينتقل من الطفولة إلى المراهقة وتكون القدرة على التأمل الداخلي في بدايتها لذلك يكون الوعي بالذات غير مستقر، كما أنه في هذا العمر يعتمد على ردود أفعال الناس المحيطين به لفهم ذاته أكثر من اعتماده على تقييم ذاتي،

وفي محور إدارة الانفعالات كان المتوسط الحسابي بتقدير منخفض، وقد يرجع سبب هذه النتيجة إلى أن مهارة ضبط الانفعالات عند التلميذ في هذا العمر غير مكتملة بعد وهي تحتاج إلى تدريب، فالنضج العصبي لديه غير مكتمل كون القشرة المخية الأمامية المسؤولة عن التنظيم الانفعالي واتخاذ القرارات ما تزال في طور التكون ولا يكتمل نموها حتى سن

الثامنة عشرة (السيد، 2014، 18)، وهنا يمكننا تفسير سبب سيطرة الانفعالات على التلميذ كأسلوب للتعبير عن مشاعره بعيداً عن التعبير اللفظي.

أما محور التعاطف فتشير النتائج إلى تقدير متوسط، وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن التلميذ في هذه المرحلة العمرية يمر بمرحلة انتقالية من الطفولة المبكرة إلى الطفولة المتوسطة، حيث يبدأ التعاطف بالتطور لكنه لم يصل إلى مستوى النضج الكامل نظراً لأن القشرة الجبهية الأمامية المسؤولة عن تثبية الاحتياجات الشخصية والتفكير في احتياجات الآخرين لم تكتمل بعد (علون، 2025، 36)، كما قد ترجع هذه النتيجة إلى أن التوجه في المدارس نحو تركيز الاهتمام على التحصيل الدراسي ما يزيد روح التنافس والرغبة في التفوق وهذا ينعكس على مستوى التعاطف نحو الآخرين.

أما في محور المهارات الاجتماعية كان التقدير بدرجة مرتفعة وقد يرجع سبب هذه النتيجة إلى أن التلميذ في مرحلة نمو اجتماعي يميلون فيها إلى تكوين الصداقات المستقرة مع أقرانهم، كما يميلون إلى العمل معاً في المشاريع المدرسية وحصلوا الرياضة والفنون ما يعزز التعاون والتواصل بينهم.

وفي محور التحفيز الذاتي كان التقدير منخفضاً، وقد يرجع السبب في هذه النتيجة إلى اعتماد التلميذ في هذه المرحلة على تقدير الأهل والمعلمين له تبعاً لدرجته التحصيلية لذلك فإن أي نقد أو مقارنة مع غيره من أقرانه تنعكس على تقديره لذاته، فهو في مرحلة نمو نفسي واجتماعي لا تسمح له بتكوين صورة مستقرة عن نفسه.

وتشير نتائج درجات التلاميذ على المقياس ككل إلى تقدير منخفض وقد يكون سبب هذه النتيجة هو أن مهارات الذكاء العاطفي كالتعاطف وحل الخلافات والوعي الذاتي وإدارة الانفعالات تكون غير مستقرة بعد، خاصة أن التلميذ في هذا الصف تتروح أعمارهم بين (10-12) عاماً وهي مرحلة انتقالية بين الطفولة والمراهقة وهي ترتبط بتغيرات نفسية تتميز بالانفعالات الحادة وصعوبة ضبطها والتحكم فيها، كما قد يرجع سبب هذه النتيجة إلى أساليب التعلم التقليدية التي تحد من قدرة التلميذ على التعبير بوضوح عن أفكاره، وتقدير المعلم للتلميذ الذي ينال أعلى الدرجات.

تختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الزير (2023) في سوريا ودراسة عوالي (2023) في الجزائر واللتين توصلتا إلى أن الذكاء العاطفي كان بتقدير متوسط.

فرضيات البحث:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين درجات تلاميذ الصف الخامس الأساسي على مقياس التفكير الناقد ودرجاتهم على مقياس الذكاء العاطفي.

جدول (13) قيمة معامل ارتباط بيرسون لمقياس التفكير الناقد ومقياس الذكاء العاطفي لتلاميذ الصف الخامس الأساسي

المتغير	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
التفكير الناقد	2.33	0.02	دال
الذكاء العاطفي			

يتبين من الجدول (13) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بلغت (2.33) ومستوى الدلالة (0.02) وهي أصغر من (0.05) ما يعني أنها دالة إحصائياً، فنرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ في اختبار التفكير الناقد ودرجاتهم في مقياس الذكاء العاطفي.

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الكثير من الأدبيات التربوية والأبحاث أشارت إلى العلاقة بين التفكير الناقد والذكاء العاطفي كونهما يتطلبان نفس القدرات أكرز ولور (2020)، عيسى ومحمد (2018)، فالتفكير الناقد يعتمد على التحليل والتمييز والتقييم واتخاذ القرارات وإصدار الأحكام وهذه المهارات تتطلب الضبط الانفعالي المناسب حتى يكون الحكم موضوعياً بعيداً عن المشاعر، ومن جهة أخرى فإن الذكاء العاطفي يتضمن الوعي بالمشاعر وفهمها والتحكم فيها والتعبير عنها وتقدير مشاعر الآخرين وهذا الأمر يتطلب تحليل المواقف والأفكار وفهمها قبل إصدار الأحكام وهو جوهر التفكير الناقد.

تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة نعيمة (2021) في الجزائر التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين الذكاء العاطفي والتفكير الناقد.

- **الفرضية الثانية:** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات تلاميذ الصف الخامس الأساسي على مقياس مهارات التفكير الناقد يعزى لمتغير الجنس.

لاختبار صحة هذه الفرضية استخدم اختبار (T.test) لعينتين مستقلتين لمعرفة وجود فرق بين متوسطي درجات التلاميذ تبعاً لمتغير الجنس، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (9) الفرق بين الذكور والإناث في مهارات التفكير الناقد

المهارة	الجنس	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	قيمة T	الدلالة	القرار
الملاحظة	ذكور	0.19	1.78	2.326	0.03	دال
	إناث	0.99	2.5			
الفهم	ذكور	0.23	1.88	1.751	0.04	دال
	إناث	0.78	2.41			
التحليل	ذكور	0.14	1.33	1.554	0.06	غير دال
	إناث	0.34	2.11			
الاستنتاج	ذكور	0.76	2.1	1.554	0.06	غير دال
	إناث	0.81	2.2			
التحقق من صحة مصادر المعلومات	ذكور	0.43	2.31	1.405	0.08	غير دال
	إناث	0.43	2.3			

يتبين من الجدول (9) أن الذكور والإناث حصلن على درجات متفاوتة في محاور مقياس التفكير الناقد ويمكن تفسير لنتائج على النحو الآتي:

- محور الملاحظة: بلغت قيمة (T) في محور الملاحظة (2.326) ومستوى الدلالة (0.03) وهي أصغر من (0.05) ما يعني أنها دالة إحصائياً، فنرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث لمصلحة الإناث.

قد يرجع تفوق الإناث على الذكور في محور الملاحظة لأنهن غالباً يمتلكن قدرة على الانتباه للتفاصيل الصغيرة، كما أنهن يظهرن نضجاً أكبر في التنظيم وضبط الذات ما ينعكس على قدرتهن على الملاحظة والانتباه بينما يميل الذكور إلى السلوك الحركي والنشاط البدني.

- محور الفهم: بلغت قيمة (T) في محور الفهم (1.751) ومستوى الدلالة (0.04) وهي أصغر من (0.05) ما يعني أنها دالة إحصائياً، فنرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث لمصلحة الإناث.

تفوقت الإناث على الذكور في محور الفهم، وقد يرجع سبب هذه النتيجة إلى اختلاف تركيب الدماغ، فعند الإناث يكون الاتصال بين نصفي الدماغ أكثر كثافة ما يجعلهن أعلى قدرة في دمج المعلومات والفهم والتنبؤ والتفسير (عامر ومحمد، 2008)، كما قد يرجع سبب هذا الفرق إلى أن الإناث أكثر ميلاً إلى أسلوب التعلم التحليلي الذي يركز على الفهم، بينما يفضل الذكور النشاط الحركي.

- محور التحليل: بلغت قيمة (T) في محور التحليل (1.554) ومستوى الدلالة (0.06) وهي أكبر من (0.05) ما يعني أنها غير دالة إحصائياً، فنقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث.

قد يرجع عدم وجود فرق بين الإناث والذكور في محور التحليل إلى أن التلاميذ في هذه المرحلة العمرية يكون النمو المعرفي لديهم متقارباً بالتالي فإن العمليات العقلية

التي تقوم عليها مهارة التحليل لا تتأثر بالجنس، كما قد ترجع هذه النتيجة إلى أن المناهج الدراسية تقدم نفس المحتوى التعليمي والأنشطة والمهام ما يجعل جميع التلاميذ يتعرضون لنفس المواقف التي تمكنهم من ممارسة مهارة التحليل.

- محاور الاستنتاج: بلغت قيمة (T) في محور المقارنة (1.554) ومستوى الدلالة (0.06) وهي أكبر من (0.05) ما يعني أنها غير دالة إحصائياً، فنقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث.

قد يرجع سبب عدم وجود فروق بين الجنسين إلى أن مهارة الاستنتاج إلى أن هذه المهارة تتطلب تفكيراً مجرداً يناسب هذه المرحلة العمرية دون التمييز بين الجنسين، فهذه المهارة تتطلب الاعتماد على المنطق ليصل التلميذ إلى نتائج صحيحة ويتمكن من حل المشكلات التي تواجهه.

- محاور التحقق من صحة مصادر المعلومات: بلغت قيمة (T) في هذا المحور (1.405) ومستوى الدلالة (0.08) وهي أكبر من (0.05) ما يعني أنها دالة إحصائياً، فنرفض الفرضية الصفرية فنقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث.

قد يرجع سبب عدم وجود فرق بين الذكور والإناث في مهارة التحقق من صحة مصادر المعلومات إلى أن هذه المهارة يمتلكها التلميذ نتيجة التدريب لذلك فإن تعريض التلاميذ من الجنسين لنفس الخبرات والتعليم والأنشطة قد يكون سبباً في عدم وجود فروق بينهم في هذه المهارة.

جدول (10) نتائج اختبار (T.test) في مقياس التفكير الناقد ككل

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة	القرار
ذكور	196	1.15	0.21	374	2.28	0.02	دال
إناث	179	1.76	0.42				

يتبين من الجدول (10) أن قيمة (T) في مقياس التفكير الناقد بلغت (2.28) ومستوى الدلالة (0.02) وهي أصغر من (0.05) ما يعني أنها دالة إحصائياً، فنرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث لمصلحة الإناث.

قد يرجع سبب هذه النتيجة إلى أن الإناث غالباً يمتلكون نضجاً معرفياً أسرع من الذكور ما ينعكس على قدرتهم على الانتباه لتفاصيل الدقيقة والتحليل والاستنتاج والفهم، كما أنهم أكثر انضباطاً والتزاماً بالمهام الصفية ولديهم اهتمام بإنجاز هذه المهام باستخدام استراتيجيات تعلم منظمة كالخطيطة ومراجعة الدروس وتدوين الملاحظات وهي مهارات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتفكير الناقد أكثر من الذكور الذين يميلون إلى النشاط الحركي الذي لا يتماشى دائماً مع أساليب التدريس الصفية والتي تركز على التحليل اللفظي والنقدي.

تتفق نتيجة هذه الفرضية مع نتيجة دراسة بوحمد ولكحل (2024) ودراسة سلامة (2022) دراسة مظفر وأختر Muzaffar&Akhtar (2024) بوجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس التفكير الناقد لصالح الإناث.

تختلف نتيجة هذه الفرضية مع نتيجة دراسة عباس (2014) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس التفكير الناقد.

الفرضية الثالثة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين درجات تلاميذ الصف الخامس الأساسي على مقياس الذكاء العاطفي يعزى لمتغير الجنس.

لاختبار صحة هذه الفرضية استخدم اختبار (T.test) لعينتين مستقلتين لمعرفة وجود فرق بين متوسطي درجات التلاميذ تبعاً لمتغير الجنس، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (11) الفرق بين الذكور والإناث في الذكاء العاطفي

المهارة	الجنس	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	قيمة T	الدلالة	القرار
الوعي بالذات	ذكور	0.21	2.331	1.82	0.06	غير دال
	إناث	0.21	2.334			
إدارة الانفعالات	ذكور	0.43	1.33	2.15	0.03	دال
	إناث	0.49	2.56			
التعاطف	ذكور	0.11	2.19	1.73	0.08	غير دال
	إناث	0.11	2.191			
المهارات الاجتماعية	ذكور	0.2	1.62	2.23	0.02	دال
	إناث	0.21	2.44			
التحفيز الذاتي	ذكور	0.32	1.42	2.11	0.03	دال
	إناث	0.29	2.42			

يتبين من الجدول (11) أن الذكور والإناث حصلوا على درجات متفاوتة في محاور مقياس الذكاء العاطفي ويمكن تفسير النتائج على النحو الآتي:

- بعد الوعي بالذات: بلغت قيمة (T) في بعد الوعي بالذات (1.82) ومستوى الدلالة (0.06) وهي أكبر من (0.05) ما يعني أنها غير دالة إحصائياً، فنقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث.

قد يرجع سبب عدم وجود فرق بين الذكور والإناث في بعد الوعي بالذات إلى أن هذه العملية ترجع إلى عليات نفسية داخلية مشتركة بين الجنسين أكثر من ارتباطها بالعوامل الاجتماعية، كما قد ترجع هذه النتيجة إلى أن الوعي بالذات يرتبط بالتجارب والخبرات اليومية ومستوى التعليم والظروف المحيطة بالتلميذ لذلك لا يظهر أي فرق منهجي بين الجنسين.

- بعد إدارة الانفعالات: بلغت قيمة (T) في بعد إدارة الانفعالات (2.15) ومستوى الدلالة (0.031) وهي أصغر من (0.05) ما يعني أنها دالة إحصائياً، فنرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث لمصلحة الإناث.
قد يرجع سبب هذه النتيجة إلى أن الإناث يُشجعون على التعبير عن مشاعرهم ومناقشتها، في حين أن الذكور في مجتمعاتنا العربية يتم تربيتهم على التحمل والقوة ما يقلل فرص تدريبهم على ضبط انفعالاتهم لذلك نجدهم أكثر ميلاً للتعبير السلوكي عند الغضب والتوتر.
- بعد التعاطف: بلغت قيمة (T) في بعد التعاطف (1.73) ومستوى الدلالة (0.08) وهي أكبر من (0.05) ما يعني أنها غير دالة إحصائياً، فنقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث.
قد ترجع هذه النتيجة إلى أن التعاطف مع الآخرين هي مهارة مكتسبة ترجع إلى الثقافة السائدة في البيئة وطريقة التربية والخبرات الاجتماعية ما يعني أن التلاميذ من الجنسين ربما يعيشون في ظروف متقاربة جعلتهم يمتلكون نفس الدرجة من المهارة.
- بعد المهارات الاجتماعية: بلغت قيمة (T) في بعد المهارات الاجتماعية (2.23) ومستوى الدلالة (0.02) وهي أصغر من (0.05) ما يعني أنها دالة إحصائياً، فنرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث لمصلحة الإناث.
قد يرجع سبب هذه النتيجة إلى عوامل اجتماعية وتربوية واختلاف التنشئة الاجتماعية بين الذكور والإناث، فالبنات يُشجعون في المنزل والمدرسة على التعبير عن مشاعرهم وضبط انفعالاتهم أما الذكور فهم يشجعون على الاستقلالية والحزم.
- بعد التحفيز الذاتي: بلغت قيمة (T) في بعد المهارات الاجتماعية (2.11) ومستوى الدلالة (0.03) وهي أصغر من (0.05) ما يعني أنها دالة إحصائياً، فنرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث لمصلحة الإناث.

قد ترجع هذه النتيجة إلى أساليب التنشئة الاجتماعية وتوقعات الدور، ففي المجتمعات العربية تُشجّع الإناث منذ الصغر على تحمل المسؤولية والاهتمام بالتفاصيل الدقيقة أكثر من الذكور وهذا ما يجعلهن أكثر قدرة على الصمود أمام الضغوطات ما يعزز التحفيز الذاتي من أجل تخطي العقبات وتحقيق النجاح.

جدول (12) نتائج اختبار (T.test) في مقياس الذكاء العاطفي ككل

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة	القرار
ذكور	196	1.31	0.9	374	2.25	0.02	دال
إناث	179	1.97	0.13				

يتبين من الجدول (12) أن قيمة (T) في مقياس الذكاء العاطفي بلغت (2.25) ومستوى الدلالة (0.02) وهي أصغر من (0.05) ما يعني أنها دالة إحصائياً، فنرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث لمصلحة الإناث.

قد يرجع سبب هذه النتيجة إلى أن الذكاء العاطفي يتأثر بأساليب التنشئة الاجتماعية والخبرة في التعامل مع المشاعر فالإناث أكثر خبرة في التواصل اللفظي حول مشاعرهم وفي قراءة مشاعر الآخرين وفهمها، كما قد تُفسّر هذه النتيجة بأن الثقافة السائدة في المجتمع تشجّع الإناث على التعبير والمناقشة بعيداً عن التعبير السلوكي خلافاً لما يتم تنشئة الذكور عليه.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتيجة دراسة دياب (2023) في سوريا ودراسة الزير (2023) في سوريا التي بينت وجود فروق بين الجنسين لمصلحة الإناث.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة عوالي (2023) في الجزائر والتي بينت عدم وجود فرق بين الذكور والإناث في مقياس الذكاء العاطفي.

المقترحات: بناء على نتائج الدراسة تقترح الباحثة ما يأتي:

- إدماج استراتيجيات التفكير الناقد في المناهج الدراسية وتدريب المعلمين على طرائق توظيفها داخل الصف.
- تصميم برامج تعليمية تنمي الذكاء العاطفي لدى تلاميذ الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.
- استخدام معلمي الصفوف الأولى طرائق تعليمية نشطة وتنظيم نشاطات تخلق بيئة صافية تفاعلية تحفز التلاميذ على التساؤل والبحث عن المعلومات والمناقشة والتفكير بعمق وإصدار الأحكام عند تعليم كافة المواد الدراسية.
- إجراء بحوث تتناول أثر برامج تعليمية في تنمية التفكير الناقد والذكاء العاطفي، كما تدرس الفروق بين مختلف الصفوف والمراحل الدراسية.

مراجع البحث:

- ابراهيم، حيدر وداود، ضياء ورزوقي، رعد. (2022). *التدريس وأهدافه*. دار الكتب العلمية: بيروت.
- آكرز، جيل وديانا، لور. (2020). *تنمية حب الاستطلاع الفطري من خلال التعلم القائم على المشروعات*. دار العبيكان للنشر: الرياض.
- بوطي، نادية. (2015). *التفكير الناقد لدى تلاميذ التعليم الثانوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي*. [رسالة ماجستير]. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.
- بيت، برايان وبيلانكا، جيمس وفوجارتي، روبن. (2020). *طرق تدريس مهارات التفكير وفقاً للمعايير الأساسية المشتركة في الولايات المتحدة*. (ترجمة علا صلاح). مجموعة النيل العربية: القاهرة.
- التميمي، أسماء. (2016). *مهارات التفكير العليا*. مركز دبيونو لتعليم التفكير: عمان.
- جاري، نعيمة. (2021). *علاقة الذكاء العاطفي بالتفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية*. [رسالة دكتوراه]. كلية علم النفس، جامعة الوادي، الجزائر.
- الجبالي، حمزة. (2016). *الذكاء العاطفي*. دار الأسرة للنشر والتوزيع: الأردن.
- جروان، فتحي. (2007). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. دار الفكر: الأردن.
- الحراصي، سيف. (2022). *تقنين مقياس الذكاء العاطفي لجولمان وترجمته ودراسة خصائصه السيكومترية*. *المجلة التربوية*. 142(2)، 165-203.
- خضور، نادين. (2022). *فاعلية برنامج قائم على نموذج مارزانو في تنمية مهارات التفكير الناقد ودافعية التعلم لدى تلاميذ الصف الرابع*. [رسالة دكتوراه]. كلية التربية، جامعة حمص، سوريا.
- خضيرات، محمد. (2019). *استراتيجيات التفكير العميق*. دار الكتاب للنشر والتوزيع: الأردن.
- داود، أحمد والعدوان، زيد. (2016). *النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس*. دار المنهل للنشر والتوزيع: عمان.
- دياب، رامي. (2025). *الذكاء العاطفي وعلاقته بالشخصية المتصنعة لدى طلبة كلية التربية في جامعة حمص*. *مجلة جامعة طرطوس*. 9(13)، 55-70.
- الرضي، مريم. (2008). *التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية بين النظرية والتطبيق*. دار الكتاب الثقافي للنشر والتوزيع: الأردن.
- رزوقي، رعد وسهيل، جميلة. (2018). *سلسلة التفكير وأنماطه 2*. دار الكتب العلمية: بيروت.

- الزهراني، أميرة. (2022). العلاقة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثالث متوسط بمكة المكرمة. *مجلة السلطان للدراسات الإنسانية والاجتماعية*. 61(4).
- الزير، نيرمين. (2013). أنماط الشخصية وعلاقتها بالذكاء العاطفي لدى عينة من المراهقين. *مجلة جامعة حمص*. 45(39)، 133-182.
- السامرائي، مهدي. (2021). *الذكاء العاطفي*. دار اليازوري: عمان.
- سلامة، مروة. (2022). درجة اكتساب تلاميذ التعليم الأساسي لمهارات التفكير الناقد في ضوء المناهج الحالية القائمة على الأنشطة في مدارس مدينة حماه. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*. 38(3)، 346-386.
- السيد، عزيزة. (2014). *أسرار الذاكرة الإنسانية وإمكانات العقل البشري*. دار النشر للجامعات: القاهرة.
- السيوف، نهيل. (2022). مهارات التفكير الناقد المتضمنة في كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في الأردن. [رسالة ماجستير]. كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- عامر، طارق ومحمد، ربيع. (2008). *توظيف أبحاث الدماغ في التربية*. دار اليازوري: الأردن.
- عبد الرحمن، نسرين. (2026). *كيف تنمي ذكاء ابنك العاطفي*. دار الأنجلو المصرية: القاهرة.
- عوالي، يحيى. (2023). الذكاء العاطفي في ضوء نظرية جولمان لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. [رسالة ماجستير]. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ابن خلدون، الجزائر.
- عيسى، إيهاب ومحمد، طارق. (2018). *الذكاء العاطفي والذكاء الاجتماعي*. المجموعة العربية للتدريب والنشر: مصر.
- عباس، بلسم. (2014). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات وعلاقته بمتغيري الجنس والبيئة. *مجلة جامعة اللاذقية للبحوث والدراسات العلمية*. 3(4)، 303-317.
- العتوم، عدنان. (2007). *تنمية مهارات التفكير*. دار المسيرة: عمان.
- العزاوي، رحيم. (2008). *مقدمة في منهج البحث العلمي*. عمان: دار دجلة.
- العزة، مالك. (2025). *الإعداد البرمجي للإذاعة والتلفزيون*. دار المعزز للنشر والتوزيع: عمان.
- علون، عامر. (2025). *علم الأعصاب والتحكم بالقلق*. دار اليازوري للنشر: عمان.
- علي، اسماعيل. (2009). *التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق*. دار المناهل للنشر والتوزيع: عمان.

- عيسى، إيهاب والمصري، عامر. (2018). *النكاء العاطفي والنكاء الاجتماعي. المجموعة العربية للتدريب والنشر: مصر.*
- محمد، علا. (2009). *النكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الأطفال. دار الفكر موزعون وناشرون: عمان.*
- المطوع، انتصار. (2018). *فاعلية التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة. المجلة التربوية. 32(126)، 169-228.*
- وزارة التربية. (2016). *وثيقة الإطار العام للمنهاج الوطني في الجمهورية العربية السورية. دمشق: المركز الوطني لتطوير المناهج.*
- Adeli, Mohammad& Soozandehfar, Seyed; (2016). Article Appraisal of Bloom's Taxonomy. *American research journal of English and literature*,2, 1-9.
- Akhtar, Zarina& Muzaffar, Misbah (2024). Assessment of primary school student's developed through curriculum. *Qlantic journal of social sciences*. 5(4), 323-328.
- Al Shamrani, Lubna (2022). Critical thinking skills for primary education teacher's preceptions. *Multicultural education*. 8(12), 81-97.
- Bassham, George& Irwin, William; Nardone, Henry& Wallace, James (2010). *Critical thinking: student's introduction*. Mc Grow Hill: USA.
- Dahir, Mohamed. (2025). The Importance of Emotional Intelligence in Leadership. *Journal of Human Resource & Leadership*9(3),114-123..
- Daryle, Morgan; Robert, Krejci (1970). Determindng sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*. (30), 607-610.
- Kwafoa, Ppaulina. (2022). *Information literacy skills. Institute of education: USA.*
- Nold, Herbart. (2017). Using critical thinking teaching methods to increase students success. *International journal of teaching and learning in high education*, 29(1), 17-32.

ملحق (1): الصورة الأولية لمقياس التفكير الناقد

مهارة الملاحظة				الرقم
البند	درجة منخفضة	درجة متوسطة	بدرجة كبيرة	
1	أستخدم جميع حواسي لجمع المعلومات.			
2	أنتبه إلى الإشارات غير اللفظية كتعابير الوجه ونبرة الصوت.			
3	أنتبه إلى التفاصيل الدقيقة المعروضة أمامي.			
4	أنتبه إلى التناقضات والأخطاء في المعلومات.			
5	أتذكر معلومات سابقة تشبه المعلومات التي تعرض أمامي.			
6	أحدد وجود تكرار في المعلومات.			
7	أحدد وجود ترابط بين المعلومات.			
مهارة الفهم				
8	أشرح الفكرة الرئيسة في النص بسهولة.			
9	أستخدم المعلومات التي تعلمتها سابقاً في فهم المعلومات الحالية.			
10	أعيد ترتيب الأفكار المعروضة بشكل متسلسل.			
11	أتوقع النتائج بناء على الأسباب المعروضة أمامي.			
12	أحدد الأسباب التي أدت إلى النتائج.			
13	أطبق ما تعلمته سابقاً في حل المشاكل والأسئلة التي تعرض أمامي.			
14	أعطي أمثلة إضافية عن الموضوع المعروض.			
مهارة التحليل				

15	أطرح أسئلة تساعدني على فهم الموضوع بشكل أفضل.		
16	أستخرج الفكرة الرئيسة من النص.		
17	أستخرج الأدلة التي تدعم فكرة يطرحها النص الذي أقرأه.		
18	أميز بين المعلومات المهمة وغير المهمة في النص.		
19	أتوقع الأسباب التي أدت إلى النتائج.		
20	أتحقق من صحة رأي زميلي في أي فكرة يطرحها.		
21	أستطيع ربط النتائج بالأسباب.		
مهارة الاستنتاج			
22	أستنتج القاعدة في الدرس.		
23	أستنتج الفكرة لرئيسة من النص دون مساعدة المعلمة.		
24	أقترح عدة حلول لمشاكل أتعرض لها.		
25	أتحقق من صحة الحلول المختلفة لأحدد أفضل حل.		
26	أربط بين الأحداث في نص أقرأه وأميز الأسباب والنتائج.		
27	أستنتج نتيجة محتملة لمشكلة مطروحة أمامي.		
28	أستنتج مشاعر كاتب النص.		
مهارة التحقق من صحة مصادر المعلومات			
29	أتحقق من وجود اسم للكاتب.		
30	أتحق من وجود تاريخ نشر للنص.		
31	أرجع إلى عدة مصادر عندما أبحث عن معلومة معينة.		

مهارات التفكير الناقد وعلاقتها بالذكاء العاطفي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة حمص

32	أميز بين مصادر المعلومات.		
33	أسأل المعلمة أو أهلي عندما أشك بصحة معلومة.		
34	أتجنب تصديق الأخبار على الفيس بوك قبل التحقق منها.		
35	أميز بين المعلومات التي تعبر عن رأي شخصي وتلك التي تقدم حقائق وأخبار موثوقة.		

ملحق (2): الصورة النهائية لمقياس التفكير الناقد

الرقم	مهارة الملاحظة	البنء	بءءة كبءرة	بءءة متوسطة	بءءة منءفظة
1	أنتبه إلى الإءارات غير اللفظية كءابءر الوجه ونبرة الصوت.				
2	أنتبه إلى التفاصء الءقءة المعروضة أمامي كالألوان والأشكال والتغءارات البسطة.				
3	أنتبه إلى التناقضات والأخطاء في المعلومات المعروضة أمامي.				
4	أءذكر معلومات سابقة تشبه المعلومات التي تعرض أمامي.				
5	أنتبه إلى وجود التكرار في المعلومات المعروضة أمامي.				
6	أنتبه إلى وجود الترابط بين المعلومات المعروضة أمامي.				

7	أحدد الجزء الأهم في النص أو الصورة المعروضة أمامي.		
مهارة الفهم			
8	أحدد الفكرة الرئيسة في النص بسهولة.		
9	أستخدم المعلومات التي تعلمتها سابقاً في فهم المعلومات الحالية.		
10	أعيد ترتيب الأفكار المعروضة بشكل متسلسل.		
11	أطبق ما تعلمته سابقاً في حل المشكلات والأسئلة التي تعرض أمامي.		
12	أعطي أمثلة إضافية عن الموضوع المعروض.		
13	أميز بين الآراء والحقائق.		
14	أفسر المفاهيم العلمية الصعبة بأسلوب واضح.		
مهارة التحليل			
15	أطرح أسئلة تساعدني على فهم الموضوع بشكل أفضل.		
16	أجزئ الفكرة إلى أجزاء صغيرة لأتمكن من فهمها بشكل صحيح.		
17	أستخرج الدليل على صحة الفكرة التي يطرحها النص.		
18	أميز بين المعلومات المهمة وغير المهمة في النص.		
19	أتوقع الأسباب التي أدت إلى النتائج.		
20	أتحقق من صحة رأي زميلي في أي فكرة يطرحها.		
21	أستطيع ربط نتائج تجربة تعلمتها بمواقف أمر بها في حياتي اليومية.		

مهارة الاستنتاج				
			أستنتج القاعدة في الدرس من خلال الأمثلة التي تقدمها المعلمة.	22
			أستنتج الفكرة لرئيسة من النص دون مساعدة المعلمة.	23
			أقترح عدة حلول لمشاكل أتعرض لها.	24
			أتحقق من صحة الحلول المختلفة لأحدد أفضل حل.	25
			أميز بين الأسباب والنتائج في أحداث النص.	26
			أستنتج نتيجة محتملة لمشكلة مطروحة أمامي.	27
			أستنتج مشاعر كاتب النص.	28
مهارة التحقق من صحة مصادر المعلومات				
			أتحقق من وجود اسم للكاتب في نهاية النص الذي أقرأه.	29
			أتحق من وجود تاريخ نشر للنص.	30
			أرجع إلى عدة مصادر عندما أبحث عن معلومة معينة.	31
			أميز بين مصدر المعلومة الموثوق والمصدر غير الموثوق	32
			أسأل المعلمة أو أهلي عندما أشك بصحة معلومة.	33
			أتجنب تصديق الأخبار على وسائل التواصل الاجتماعي قبل التحقق منها.	34
			أميز بين المعلومات التي تعبر عن رأي شخصي وتلك التي تقدم حقائق وأخبار موثوقة.	35

ملحق (3) الصورة الأولى لمقياس الذكاء العاطفي

الرقم	بعد الوعي بالذات			
	البنء	بءءة كءبيرة	بءءة مءءسطة	بءءة مءءفضة
1	أءءء مءاعري عءءما أشعر بها بسهولة.			
2	أعرف سبب غضبي أو حزني في أغلب الأوءاء.			
3	أسءطيع أن أعر عن مءاعري.			
4	ألاحظ الءقلباء المءاجية عءءما ءغير مءاعري فجأة.			
5	أعرف الأشياء ءي ءجعلني سعيداً.			
	بعد إءارة الانفعاءاء			
6	أسءطيع أن أهدأ عءءما أغضب.			
7	أءاول الءفكير قبل أن أنصرف.			
8	أسءطيع الءءكم بنفسي عءءما أشعر بالحزن.			
9	لا أصرء على الآخرين عءءما أنفعل.			
10	أءاول الءنفس بعءق عءءما أشعر بالءوتر.			
	بعد الءعاطف			
11	أشعر بالحزن عءءما أرى صءيقي حزناً.			
12	أساعء من يءءاء المءاعءة في الصف.			
13	أصغي لصءيقي جيداً عءءما يءءء عن مشكلءه.			
14	أءاول فهم مءاعر الآخرين ءءى لو لم يءكلموا.			
15	أفرء عءءما يءءء أءء أصدقاء.			
	بعد المهاراء الاءءماعية			

مهارات التفكير الناقد وعلاقتها بالذكاء العاطفي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة حمص

16	أستطيع تكوين صداقات بسهولة.			
17	أتعاون مع أصدقائي في الأنشطة المدرسية.			
18	أحل الخلافات مع أصدقائي دون شجار.			
19	أحترم رأي الآخرين حتى لو كان مختلفاً عن رأيي.			
20	أشارك في العمل الجماعي دون أن أزعج الآخرين.			
بعد التحفيز الذاتي				
21	أكمل واجباتي حتى لو كانت صعبة.			
22	أحاول تحسين علاماتي دائماً.			
23	لا أستسلم بسهولة عندما أفشل.			
24	أشجع نفسي عندما أشعر بالإحباط.			
25	أضع لنفسني أهدافاً صغيرة وأحاول تحقيقها.			

ملحق (4) الصورة النهائية لمقياس الذكاء العاطفي

الرقم	بعد الوعي بالذات			
	البند	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة منخفضة
1	أحدد مشاعري عندما أشعر بها سواء غضب أو حزن أو خوف			
2	أحدد سبب مشاعر الحزن والخوف والغضب			
3	أعبر عن مشاعري لفظياً بسهولة			
4	ألاحظ التقلبات المزاجية عندما تغيّر مشاعري فجأة			

5	أعرف الأشياء التي تجعلني سعيداً			
	بعد إدارة الانفعالات			
6	أهدأ بسرعة عندما أغضب			
7	أحاول التفكير قبل أن أتصرف.			
8	أستطيع التحكم بنفسني عندما أشعر بالحزن			
9	لا أصرخ على الآخرين عندما أنفعل			
10	أحاول التنفس بعمق عندما أشعر بالتوتر			
	بعد التعاطف			
11	أشعر بالحزن عندما يكون صديقي حزيباً			
12	أساعد من يحتاج المساعدة في الصف			
13	أصغي لصديقي جيداً عندما يتحدث عن مشكلته			
14	أحاول فهم مشاعر الآخرين حتى لو لم يتكلموا			
15	أفرح عندما ينجح أحد أصدقائي			
	بعد المهارات الاجتماعية			
16	أستطيع تكوين صداقات بسهولة			
17	أتعاون مع أصدقائي في إنجاز المشاريع والأنشطة المدرسية			
18	أحل الخلافات مع أصدقائي بهدوء دون شجار أو صراخ			
19	أحترم رأي الآخرين حتى لو كان مختلفاً عن رأيي			
20	أشارك في العمل الجماعي دون أن أزعج الآخرين			
	بعد التحفيز الذاتي			
21	أكمل واجباتي حتى لو كانت صعبة			
22	أسعى إلى تحسين علاماتي دائماً			
23	لا أستسلم بسهولة عندما أفشل			

مهارات التفكير الناقد وعلاقتها بالذكاء العاطفي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة حمص

24	أشجع نفسي عندما أشعر بالإحباط			
25	أضع لنفسي أهدافاً صغيرة وأحاول تحقيقها			