مجلة جامعة حمص

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 48 . العدد 18

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**

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

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

رئيس تحرير مجلة جامعة حمص

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

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

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

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

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة حمص

الأوراق المطلوبة:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1- مقدمة

2- هدف البحث

3- مواد وطرق البحث

4- النتائج ومناقشتها .

5- الاستنتاجات والتوصيات .

6- المراجع.

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

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

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

أ- قياس الورق 17.5×25 B5.

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

ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8

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

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

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

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

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

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

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

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

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

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

وفيما يلي مثال على ذلك:

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

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

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

مثال على ذلك:

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

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

رسوم النشر في مجلة جامعة حمص

1. **دفع رسم نشر (600) ل.س ستمئة ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة حمص.**
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

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
أساليب التفكير وفقاً لنظرية ستيرنبرج وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى عينة من طالبات رياض الأطفال في كلية التربية بجامعة حمص	باسمه السليمان أ.د. أحمد حاج موسى د. هاني عبارة	52-11
قلق المستقبل وعلاقته بمركز الضبط لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام في مدينة حمص	ختام جنيدي د. زياد الخولي د. أحمد سلوطة	92-53
مستوى تضمين مهارة التكامل بفرعيها (تلخيص- إعادة بناء) في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي	ساره فندي د. ربا التامر	132-93
التفكير الإيجابي وعلاقته بالعوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى عينة من طلبة معلم الصف في جامعة حمص	سماهر عبود أ.د. أحمد حاج موسى د. سوسن الشيخ محمود	172-133
تقييم دور الإدارة المدرسية في تعزيز بعض القيم الرقمية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة حمص -دراسة ميدانية	علي الخضور د. وفاء خليفه د. حنان الموسى	217-173

أساليب التفكير وفقاً لنظرية ستيرنبرج وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى عينة من طالبات رياض الأطفال في كلية التربية بجامعة حمص

إعداد : الطالبة باسمه شوكت السليمان– كلية التربية

إشراف الأستاذ الدكتور: أحمد حاج موسى و الدكتور المشارك: هاني عبارة.

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على أساليب التفكير الأكثر تفضيلاً وفقاً لنظرية سترنبرغ لدى طالبات رياض الأطفال في كلية التربية بجامعة حمص، ومعرفة مستوى المرونة النفسية لديهم، و التعرف على مدى إسهام أساليب التفكير بالتنبؤ بمستوى المرونة النفسية، بالإضافة للكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير والمرونة النفسية لدى أفراد عينة البحث، والتعرف على الفروق في أساليب التفكير والمرونة النفسية وفقاً لمتغير السنة الدراسية (الأولى– الرابعة) وقد تكونت عينة البحث من (300) طالبة من طالبات رياض الأطفال (150) في السنة الأولى و (150) في السنة الرابعة بكلية التربية سحبوا بالطريقة العشوائية الطبقية متساوية الحجم اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، و استخدمت مقياس أساليب التفكير لسترنبرغ وواجنز(1990) ترجمة وإعداد (عبود، 2022) تقنين (طرية، 2024) ومقياس المرونة النفسية لكورنر ودافيدسون(2003) ترجمة وتقنين (عزالدين، 2021) وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات طبقت على عينة البحث الأساسية، وقد توصل البحث إلى أن أساليب التفكير الأكثر تفضيلاً لدى أفراد عينة البحث هي الأسلوب التشريعي، يليه الأسلوب الهرمي، يليه الأسلوب الخارجي، في حين أن أساليب التفكير الأقل تفضيلاً هي الأسلوب الفوضوي، و الأقلي والملكي، وتبين أن مستوى المرونة نفسية لدى أفراد عينة البحث كان متوسطاً، بينت الدراسة أن أكبر تأثير إيجابي على المرونة النفسية كان الأسلوب التشريعي، و يليه الأسلوب الهرمي، و يليه الأسلوب الخارجي، و يليه الأسلوب المتحرر، وأخيراً الأسلوب العالمي، في حين كان للأسلوب الفوضوي تأثير سلبي على المرونة النفسية، وتبين وجود علاقة ارتباطية

إيجابية دالة إحصائياً بين المرونة النفسية وأساليب التفكير التالية (الأسلوب التشريعي- الأسلوب الحكمي- الأسلوب الهرمي- الأسلوب العالمي- الأسلوب الخارجي- الأسلوب المتحرر). وجود علاقة ارتباط سلبية بين المرونة النفسية والأسلوب الفوضوي، عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين المرونة النفسية وأساليب التفكير التالية (الأسلوب التنفيذي- الأسلوب الملكي -الأسلوب الأقلي -الأسلوب المحلي - الأسلوب الداخلي -الأسلوب المحافظ) لدى أفراد عينة البحث، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير التالية (الأسلوب التشريعي و الأسلوب الهرمي) لصالح طالبات السنة الرابعة وفي الأسلوب الفوضوي لصالح طالبات السنة الأولى، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في باقي أساليب التفكير، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المرونة النفسية لصالح السنة الرابعة حيث تمتعوا بمرونة أعلى مقارنة مع طلاب السنة الأولى.

الكلمات المفتاحية: أساليب التفكير- المرونة النفسية- نظرية سترنبرغ- طالبات رياض الأطفال.

Abstract

This study aimed to identify the thinking styles most preferred by female Kindergarten Education students at the Faculty of Education, University of Homs, based on Sternberg's Theory of Mental Self-Government. It also sought to assess their level of psychological resilience, examine the predictive power of thinking styles for psychological resilience, investigate the relationship between thinking styles and psychological resilience, and explore differences in both thinking styles and psychological resilience according to academic year .(first and fourth year)

The study employed a descriptive research design. The sample consisted of 300 female students enrolled in the Kindergarten Education program, including

150 first-year students and 150 fourth-year students, selected using proportionate stratified random sampling with equal allocation. Data were collected using the Thinking Styles Inventory developed by Sternberg and Wagner (1990), translated and adapted by Abboud (2022) and standardized by Tariah (2024), and the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) (Connor & Davidson, 2003), translated and standardized by Izz-AL-Din (2021). Following the establishment of the instruments' psychometric .properties, both measures were administered to the study sample

The findings indicated that the legislative thinking style was the most preferred among the participants, followed by the hierarchical and external thinking styles. In contrast, the anarchic, oligarchic, and monarchic thinking styles were the least preferred. Participants exhibited a moderate level of psychological .resilience

The results further showed that the legislative thinking style was the strongest positive predictor of psychological resilience, followed by the hierarchical, external, liberal, and global thinking styles. In contrast, the anarchic thinking .style was found to negatively predict psychological resilience

Correlation analysis revealed statistically significant positive relationships between psychological resilience and the legislative, judicial, hierarchical, global, external, and liberal thinking styles. A statistically significant negative relationship was found between psychological resilience and the anarchic thinking style. However, no statistically significant relationships were observed

between psychological resilience and the executive, monarchic, oligarchic, .local, internal, or conservative thinking styles

Regarding academic year differences, fourth-year students scored significantly higher than first-year students on the legislative and hierarchical thinking styles, whereas first-year students obtained significantly higher scores on the anarchic thinking style. No significant differences were found for the remaining thinking styles. Furthermore, fourth-year students demonstrated significantly .higher levels of psychological resilience than first-year students

Keywords: Thinking styles; Psychological resilience; Sternberg's theory of mental self-government; Kindergarten Education students.

مقدمة البحث: نالت دراسة التفكير اهتمام الباحثين وكل المؤسسات المجتمعية ولاسيما التربوية، وذلك للنهضة بكافة مجالات الحياة الاجتماعية والاقتصادية التربوية والأخلاقية، إذ يعد التفكير المحور الأساسي لإجراء التغيرات وحل المشكلات وتحقيق الاستفادة القصوى من قدرات الفرد وطاقاته، لاسيما في عصر التكنولوجيا الحديثة، ويعد تورانس (Torance) أول من استخدم أسلوب التفكير (Thinking) style حيث تشير أساليب التفكير إلى الطرق المفضلة التي يستخدمها الفرد لاكتساب المعرفة ولتوظيف قدراته، وتنظيم أفكاره والتعبير عنها بطريقة ملائمة، وتبعاً لذلك إن كل فرد أسلوب تفكيره الخاص والمفضل، وقد ظهرت العديد من نظريات أساليب التفكير منها نظرية مندكس(Mindix) التي تشير إلى أن أسلوب تفكيرنا هو طريقتنا الخاصة في معالجة المعلومات و اكتساب الخبرات والمعرفة (العتوم، 2004، 221).ونظرية هاريسون وبرامسون (Harison and Bramson) التي أشارت أن أساليب التفكير مجموعة من الطرق المعرفية والاستراتيجيات الفكرية التي يستخدمها الفرد لمشكلات والتعامل مع مواقفه الحياتية (عبد القوي ومحمد، 2023، 495). ولكن النظرية الرائدة والأكثر شهرة لأساليب التفكير هي نظرية الحكومة الذاتية العقلية لسترنبرغ (Government Self Mental) والتي تقوم على فكرة

محاكاة أشكال السلطة في العالم حيث قسمت أساليب التفكير إلى ثلاثة عشر أسلوباً وهي الأسلوب التشريعي، التنفيذي، القضائي، الملكي، الهرمي، الأقلي، الفوضوي، العالمي، المحلي، الداخلي، الخارجي، التحريري، التقليدي، وقد أشار ستيرنبرغ (Sternberg, 1992) إلى أن نجاح الطلبة أو فشلهم قد يعزوه إلى سوء الانسجام بين أساليب التدريس المتبعة والطرق التي يفكر بها الطلاب لذلك حمل المعلمين مسؤولية تعليم الطلبة بطريقة تنسجم مع أساليب تفكيرهم (العتوم، 2004، 222). وفي سياق متصل أشار تورانس لأهمية دراسة أساليب التفكير لأن أسلوب التفكير لا يقيس فقط تفضيلات الأفراد اللغوية والمعرفية، وإنما يقيس مستويات المرونة النفسية (Flexibility) لديهم في التعامل مع الأخرين (العتوم، 2004، 221-223). وتعد المرونة النفسية أحد مفاهيم علم النفس الإيجابي المعاصر التي تعمل كعامل حماية ووقاية من التأثيرات السلبية للأحداث السلبية والخبرات الضاغطة (رتيب، 2019، 332) فهي تشير لقدرة الفرد على التكيف الإيجابي مع الضغوطات والتحديات والقدرة على الصمود والعودة للحالة الطبيعية واستعادة العافية دون انكسارات (Wending,2012, 20). وتكتسب المرونة أهمية بالغة في السياق الأكاديمي والتربوي خاصةً لدى طلبة الجامعة الذين يخوضون مرحلة مفصلية في حياتهم تكاد لا تخلو من الضغوطات الأكاديمية والاجتماعية والمهنية، إذ تلعب دوراً محورياً وهاماً لدى الطالب الجامعي لأنها تعزز تكيفه مع التحديات والضغوطات التي تؤثر على بناء شخصيته وحفظ توازنها، وتتطلب منه القدرة على تلبية متطلبات الحياة الجامعية المتعدة (عز الدين، 2021، 63). بالإضافة إلى المرونة النفسية إن استخدم الطلبة لأساليب تفكير متنوعة ومرنة يعد شرطاً ضرورياً للتكيف مع متطلبات المرحلة الجامعية وتحدياتها، حيث أكدت دراسة غارسيا (Garcia,2012) أن تمتع طلبة الجامعة بأساليب تفكير متنوعة وإبداعية والتمتع بالمرونة نفسية يوفر عامل حماية ووقاية من الضغوط يعزز تكيفهم، ويمكنهم من التعامل الإيجابي مع التحديات والصعوبات، ويعزز قدرتهم على تجاوز العقبات الشخصية والدراسية بنجاح وفاعلية وكفاءة عالية (Garcia,2012,44-45). ونتيجةً لذلك أصبح التمتع بالمرونة نفسية وبأساليب تفكير متنوعة وإبداعية من متطلبات الأساسية لسوق العمل، خاصةً لدى الطلبة المعلمين الذين يستعدون لدخول مهنة تعليمية تربوية شاقة تتطلب امتلاك هذه المهارات لتكيف معها و لتلبية متطلباتها ومواكبة التغيرات والتطورات في السياق التربوي، و تتضاعف أهمية دراستهم لدى هذه الفئة بوصفهن مربيات الأجيال يتعاملن مع مرحلة عمرية بالغة الحساسية في حياة الطفل، وهي سنوات التكوين الأولى التي تشكل أساس النمو المعرفي والانفعالي والاجتماعي للطفل، وهي عنصر هام بالمنظومة التعليمة،

لذلك جاء البحث الحالي ليلقي الضوء على أهمية دراسة أساليب التفكير وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى طالبات رياض الأطفال في كلية التربية في جامعة حمص.

مشكلة البحث: يمثل التفكير أرقى أشكال النشاط العقلي لدى الإنسان، وهو أعظم هبة منحها الله للإنسان وميزه فيها عن سائر المخلوقات، وقد تزايد الاهتمام في الآونة الأخيرة بأساليب التفكير بالمؤسسات المجتمعية عامةً والتربوية خاصةً باعتبارها من أهم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية، إذا اعتقد سترنبرغ بأن أساليب التفكير تعبر عن طريقة الفرد المفضلة في أداء الأعمال، وهذا قد يساعد علماء النفس في فهم التغيرات في الأداء المدرسي والعمل المهني التي قد تعزى بطريق الخطأ إلى الفروق في القدرات العقلية (عبد الحفيظ و سيد، 2017، 29) وتتضاعف أهمية أساليب التفكير لدى طلبة الجامعات، حيث تعد مرحلة التعليم الجامعي من المراحل الحاسمة وأساس نهضة الدول المتقدمة التي كرست جل اهتمامهم لإعداد كوادر بشرية مؤهلة لإدارة عملية التقدم، ولتحقيق النهضة الحضارية، وقد أشارت العديد من الدراسات لأهمية أساليب التفكير ودورها الكبير في مساعدة الأفراد على حل المشكلات التي تعترضهم وتعزيز قدرتهم على الابتكار والإبداع وتحقيق الإنجازات وتحقيق الذات والتمتع بالصحة النفسية، ومن هذه الدراسات دراسة فان وزهانك (Fan and Zhang, 2008) التي توصلت لوجود علاقة بين بعض أساليب التفكير (التشريعي–القضائي –الهرمي) والدافعية للإنجاز لدى الطلبة الصينين، ودراسة علي وصاحب (2010) التي توصلت لوجود علاقة بين بعض أساليب التفكير ومستوى الطموح لدى طالبات رياض الأطفال بالعراق، ودراسة طرية (2023) التي توصلت لوجود علاقة بين بعض أساليب التفكير (التشريعي –المحلي –التقدمي) والتدفق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة حمص، و دراسة هيلات والخماسية (2016) التي توصلت لوجود علاقة بين بعض أساليب التفكير (التفكير الهرمي والتنفيذي والمحافظ) والصحة النفسية لدى طلبة العلوم التربوية بجامعة الأميرة عليا، و دراسة مارك وجريديلي (Mark and Gridley,2006) التي توصلت لوجود علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب التفكير (التشريعي –المتحرر–الهرمي–الخارجي) ومهارات حل المشكلات لدى طلبة الجامعة هايدلبرغ، ولا شك أن مواجهة طلبة الجامعة لتحديات هذه المرحلة وضغوطاتها بفعالية، والقدرة على الوفاء بمتطلباتها بكفاءة لا يتطلب فقط استخدام أساليب تفكير متنوعة و إبداعية بل يتطلب أيضاً التمتع بمستوى عال من المرونة النفسية، حيث تشكل أساليب تفكير متنوعة والمرونة نفسية درع حماية ووقاية

للطالب الجامعي يمكنه من التكيف مع ضغوطات هذه المرحلة، واجتيازها بفعالية، إذ تعد المرونة النفسية من أبرز العوامل التي تعزز قدرة الفرد على التعامل مع المواقف الضاغطة والصعوبات، وتخفيف من حدة القلق والتوتر المرافق لهذه المرحلة، فهي تساهم بتحقيق رفاهية يومية وصحة نفسية دائمة حيث تلعب دوراً محورياً في تحديد قدرة الطلبة على التكيف الإيجابي مع مواقف الحياة المختلفة، وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية المرونة نفسية كدراسة دراسة (صارة ونورية، 2023) التي بينت العلاقة بين المرونة النفسية وكفاءة الذات الأكاديمية لدى الطلبة، ودراسة (حمد، 2020) التي بينت وجود علاقة طردية بين المرونة النفسية والكفاءة الذاتية ، ودراسة (كاصد، 2025) التي أكدت دور المرونة النفسية في التخفيف من الأثر النفسي للضغوط الأكاديمية، لذلك أوصى رولف وجونسون (Rolf and Johnson,1990) بضرورة العمل على تعزيز المرونة النفسية لأنها تساهم في الوقاية من النتائج السلبية للطلبة الذين يتعرضون لضغوطات كبيرة (ورد في عبيد وخلف ورضا وغريب، 2017، 15-16). وعلى الرغم من أهمية دراسة العلاقة بين أساليب التفكير والمرونة النفسية إلا أن الباحثة لاحظت من خلال مراجعة الدراسات السابقة عدم وجود دراسات محلية تناولت العلاقة بين أساليب التفكير عند سترنبرغ والمرونة النفسية على حد علم الباحثة، وهذه الفجوة البحثية شكلت حافزاً لدى الباحثة لتسليط الضوء على أهمية دراسة العلاقة بين أساليب التفكير والمرونة النفسية لدى طالبات رياض الأطفال وانطلاقاً مما سبق تحدد مشكلة البحث الحالي:

ما طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ (Sternberg) والمرونة النفسية لدى عينة من طالبات رياض الأطفال في كلية التربية بجامعة حمص؟

-**أهمية البحث:** تكمن أهمية البحث من خلال النقاط الآتية

-أهمية المتغيرات التي يسلط البحث الحالي عليها وهي أساليب التفكير والمرونة النفسية خاصةً بالنسبة لطالبات رياض الأطفال لدورهما في تعزيز الصحة النفسية.

-تناول موضوع المرونة النفسية لدى الطلبة لما له من أهمية كبيرة في تكوين خصائص الشخصية المناعية التي تعمل كدرع حماية في ظل المتغيرات المتسارعة.

– إمكانية تصميم برامج إرشادية قائمة على بعض أساليب التفكير لرفع مستوى المرونة النفسية لدى طالبات رياض الأطفال في حال توصل البحث لوجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير والمرونة النفسية.

–**أهداف البحث:** يهدف البحث إلى تعرف

1. أساليب التفكير الأكثر تفضيلاً لدى أفراد عينة البحث.
2. مستوى المرونة النفسية لدى أفراد عينة البحث.
3. القدرة النسبية لأساليب التفكير في التنبؤ بمستوى المرونة النفسية لدى أفراد عينة البحث.
4. علاقة أساليب التفكير بمستوى المرونة النفسية لدى أفراد عينة البحث.
5. الفروق في أساليب التفكير لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير السنة الدراسية (أولى –رابعة).
6. الفروق في مستوى المرونة النفسية لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

–**أسئلة البحث:**

–ما أساليب التفكير الأكثر تفضيلاً لدى طالبات رياض الأطفال في كلية التربية بجامعة حمص؟

–ما مستوى المرونة النفسية لدى طالبات رياض الأطفال في كلية التربية بجامعة حمص؟

–ما هي إمكانية التنبؤ بالمرونة النفسية من خلال أساليب التفكير لدى طالبات رياض الأطفال؟

–**فرضيات البحث:** سيتم اختبار فرضيات البحث عند مستوى الدلالة (0,05):

1) لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على أبعاد مقياس أساليب التفكير ودرجاتهم على مقياس المرونة النفسية.
2) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على أبعاد مقياس أساليب التفكير تبعاً لمتغير السنة الدراسية (الأولى –الرابعة).
3) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس المرونة النفسية تبعاً لمتغير السنة الدراسية (الأولى –الرابعة).

حدود البحث:

-الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2025-2026.

-الحدود المكانية: تم تطبيق المقياس في كلية التربية قسم رياض الأطفال جامعة حمص.

-الحدود البشرية: تم تطبيق البحث على طالبات رياض الأطفال في السنة الأولى والرابعة.

-الحدود الموضوعية: البحث في العلاقة بين أساليب التفكير والمرونة النفسية والتعرف على مستوى كل منهما لدى أفراد عينة البحث والفروق تبعاً لمتغير السنة الدراسية (الأولى-الرابعة).

مصطلحات البحث: أساليب التفكير (Thinking Styles) عرفها ستيرنبرج(Sternberg, 1994): هي طريقة الفرد المفضلة في التفكير التي يستخدمها الفرد ليوظف قدراته أو ذكاءه وينجز أعماله، والأسلوب لا يعبر عن قدرة، وإنما هو تفضيل لاستخدام القدرات ويقع بين الشخصية والقدرات، وهي المفاتيح والطرق لفهم أداء الطلاب، وسوف تتبنى الباحثة تعريف سترنبرغ لأساليب التفكير لاعتماده بالدراسة الحالية، وقد أكد ستيرنبرج على وجود ثلاثة عشر أسلوباً وهو الأسلوب التشريعي، الأسلوب التنفيذي، الأسلوب الحكمي، الأسلوب الملكي، الهرمي، الأقلي، الفوضوي، العالمي، المحلي، الداخلي، الخارجي، المحافظ (الدرديري، 2004، 149-158).

-**التعريف الإجرائي لأساليب التفكير**: هي الطريقة التي يفضلها الأفراد في أداء واجباتهم ومهماتهم، والطريقة التي يفضلونها لإيجاد الحلول وضغوطات العمل، وتقاس بالدرجات التي يحصل عليها أفراد عينة البحث في كل أسلوب من أساليب التفكير وفق استجابته على بنود مقياس أساليب التفكير لسترنبرغ المستخدم بالدراسة الحالية.

-**المرونة النفسية:** عرفها نيومان (Newman,2002,62): هي القدرة على التكيف مع الأحداث الضاغطة، كالمحن والمواقف الصعبة، وهي عملية مستمرة يظهر الفرد من خلالها سلوكاً تكيفياً إيجابياً في مواجهة المحن والصعاب والمشكلات والضغوطات النفسية.

بينما عرفتها الجمعية النفسية الأمريكية بأنها: القدرة على التكيف الجيد في مواجهة الصدمات أو الشدائد أو التهديدات أو مواقف الضغط اليومية (American Psychological Association, 2002,2)

وتعرف إجرائياً: هي قدرة الفرد على التكيف مع المحن وتقاس من خلال الدرجة التي تحصل عليها الطالبة من خلال إجابتها على مقياس المرونة النفسية، حيث تتراوح درجات المقياس بين (0–100) درجة فتكون الدرجة المنخفضة بين (0 –33) والمتوسطة بين (34–66) ومرتفعة بين (67–100).

الإطار النظري: أولاً: أساليب التفكير:

–**مفهوم التفكير:** يعد التفكير من أكثر العملية تعقيداً ودراسةً، والتي حظيت باهتمام الباحثين وعلماء النفس ولاسيما علم النفس المعرفي، وعنيت به كل المدارس التربوية والفلسفية والفكرية، فالتفكير عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد، وما يكتسبه من معارف ومهارات بهدف تطوير الخبرات المعرفية والوصول لافتراضات وتوقعات جديدة (كريمة والعربي، 2017، 243).

–**النظريات المفسرة لأساليب التفكير:** لقد تعددت النظريات المفسرة لأساليب التفكير كنظريةغويغوريك (Gregorc theory 1982): (حسين، 2013، 30) ونظرية هاريسون وبرامسون Harrison and Bramson(1982) (Harrison and Bramson, 2002,) ونظرية القيادة المخية لهرمان(Herrmann, 1978) (الحيلاوي، 2023، 4) وبالرغم من تعدد النظريات المفسرة لأساليب التفكير، ولكن النظرية الأكثر شيوعاً هي نظرية سترنبرغ (خلف الله ومحمد، 2018، 410) حيث اعتقد سترنبرج أن أساليب التفكير (Thinking Styles) ستيرنبرج(Sternberg, 1994): هي طريقة الفرد المفضلة في التفكير التي يستخدمها الفرد ليوظف قدراته أو ذكاءه وينجز أعماله ، والأسلوب لا يعبر عن قدرة، وإنما هو تفضيل لاستخدام القدرات ويقع بين الشخصية والقدرات، وهي الطرق لفهم أداء الطلاب (الدرديري، 2004، 149–150).

–**نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرج :** استخدم سترنبرغ كلمة حكومة مجازياً، وأشار كما توجد طرقاً مختلف لإدارة المجتمع توجد طرق عديدة لإدارة أنشطتنا وتنظيمها، ويمكن اعتبار إدارة أنشطتنا بمثابة أساليب تفكيرنا، وأسلوب التفكير يعبر عن طرقنا المفضلة لاستخدام لقدرات التي نمتلكها في إدارة أنشطتنا حيث نختار الأساليب التي نشعر معها بالراحة Sternberg and Zhang, (2005,11) وتقوم فكرة هذه النظرية على اعتقاد (–Sternbergs Theory of Mental Self

Government,1990): أن الحكومات لها خمسة أبعاد، و **أن هناك ثلاث عشر أسلوباً للتفكير تندرج تحت الفئات الخمس:**

أولا: أساليب التفكير من حيث الشكل: وتضم الأسلوب الملكي: ويتصف هؤلاء الأفراد بأنهم يتوجهون نحو هدف واحد مرنون منخفضون في القدرة على التحليل والتفكير المنطقي، يميلون لحل المشكلات بسرعة متجاهلين كل العقبات متسامحون. والأسلوب الهرمي: يميلون لوضع أهدافهم في صورة هرمية تبعاً لأهمتها ولأولوياتهم فهم يحققون عدة أهداف في وقت واحد، وهم منظمون مرنون، يتميزون بحل المشكلات بمنطقية وواقعية، والأسلوب الفوضوي: هؤلاء مدفوعون بمجموعة من الاحتياجات، يكرهون النظام عشوائيين في معالجة المشكلات، مشوشون، متطرفون في مواقفهم، وعلى الرغم من أنهم يواجهون صعوبة في التكيف إلا أنهم يميلون لتجميع الأشياء والأفكار بطرق إبداعية ومميزة (Sternbarge, 2009, 23). والأسلوب الأقلي: يتصفون باندفاعهم خلال أهداف متساوية الأهمية، مشوشون، متوترون، لديهم أهداف متناقضة (محمد وسيد، 2017، 31).

ثانياً: أساليب التفكير من حيث الوظيفة: وتضم الأسلوب التشريعي: هؤلاء مبتكرون يميلون للتجديد بالتصميم، والتخطيط لحل المشكلات بطرق ابتكارية، يميلون لبناء النظام والمحتوى لحل المشكلة، ويكرهون تلقي الأوامر من الأخرين، وقد أكد سترنبرغ أن الأسلوب التشريعي يرتبط بالإبداع. Sternbarg, 2009, (33–20) والأسلوب التنفيذي: يميلون لتطبيق القوانين وتنفذها، ويتميزون بالواقعية والموضوعية بمعالجة مشكلاتهم والأسلوب الحكمي: يميل هؤلاء يتمتعون بالقدرة على التخيل والابتكار، لتقييم القواعد والإجراءات، وتحليل القواعد والإجراءات، وكتابة المقالات النقدية.

ثالثاً: أساليب التفكير من حيث المستوى: ويضم الأسلوب العالمي: هؤلاء يفضلون التعامل مع القضايا المجردة، والمفاهيم عالية الرتبة يهملون التفاصيل، يتصفون بالتجديد، الابتكار، التغيير، المواقف الغامضة والعموميات والأسلوب المحلي: يتجهون نحو المواقف العملية، ويهتمون بالتفاصيل.

رابعاً: أساليب التفكير من حيث النزعة: وتضم الأسلوب المتحرر: يفضلون التغيير، والميل للغموض، والذهاب لما وراء القوانين والإجراءات والأسلوب المحافظ: يحبون الألوف، يكرهون الغموض، يحرصون على الالتزام بالقوانين والأنظمة.

خامساً: أساليب التفكير من حيث المجال: ويضم الأسلوب الخارجي: لديهم حس اجتماعي يميلون للعمل مع فريق، يساعدون في حل المشكلات الاجتماعية، والأسلوب الداخلي: يميلون للانطواء، يفضلون العمل بمفردهم، يكون توجههم نحو المهمة والعمل، يتميزون بالتركيز الداخلي يستخدمون ذكائهم بالأشياء وليس مع الآخرين، يفضلون المشكلات الابتكارية والتحليلية (عبد الله، 2020، 315- 317).

ثانياُ: المرونة النفسية: تعد المرونة النفسية فرعاً من فروع علم النفس المعاصر، والتي ظهرت لحيز الوجود مع ازدهار علم النفس الإيجابي الذي كان جل اهتمامه تنمية سمات وقدرات الشخصية الإيجابية من خلال تعزيز وتفعيل الفرد لنقاط قوته، بدلاً من التركيز على نقاط الضعف، وتشير المرونة لقدرة الفرد على التعامل الإيجابي مع الصدمات والمشاكل في حياته، وتشتمل على بعدين أحدهما تعرض الفرد للتهديد والثاني قدرته على التكيف والمواجهة الإيجابية للمخاطر والمحن، فالأفراد المرنون يتعاملون مع التحديات باعتبارها فرصاً للتعلم والنمو، وتعد من أهم مفاتيح النجاح التي تمكن الفرد من التحكم بنفسه، والتكيف مع الصعوبات وصولاً لتحقيق أهدافه، ولاحقاً اتسع مفهوم المرونة حيث اعتقد رواد علم النفس الإيجابي أنها لا تقتصر على الأفراد الذين يتعرضون للشدائد بل يجب أن تكون نقطة رئيسية بحياة كل فرد لأننا جميعا نمر يومياً بضغوطات وتحديات (صارة ونورية ، 2023، 16-23).

الدراسات السابقة: الدراسات الخاصة بأساليب التفكير: -دراسة حاج موسى (2014) سوريا.

العلاقة بين أساليب التفكير واستراتيجيات التعلم لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية الثالثة بجامعة البعث، هدفت لمعرفة أكثر أساليب التفكير تفضيلاً لدى أفراد عينة البحث ومعرفة العلاقة بين أساليب التفكير واستراتيجيات التعلم لديهم، تكونت عينة الدراسة من (300) من طلبة كلية التربية، استخدمت الدراسة القائمة المختصرة لمقياس سترنبرغ وواجنر تعريب أبو هاشم (2007) واستبانة التعلم لبنترش وأخرين (1991). توصلت الدراسة أن أكثر أساليب التفكير تفضيلاً لدى أفراد عينة البحث هو الأسلوب الهرمي يليه الأسلوب الخارجي، وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين أساليب لتفكير ذات الطابع الابتكاري والتحليلي مثل التشريعي والقضائي وبين استخدام استراتيجيات التعلم العميقة والمنظمة ذاتياً مثل استراتيجية التنظيم -المراقبة- التقويم الذاتي، ووجود علاقة ارتباطية بين الأساليب المحافظة والتنفيذية واستراتيجيات التعلم السطحية القائمة على الحفظ الصم والتكرار المستمر.

- دراسة هايشن وزهانك (Haichen and Zhang, 2010) الصين.

العنوان: Mental health and thinking styles in Sternberg s theory: an exploratory study.، الصحة النفسية وأساليب التفكير وفقاً لنظرية سترنبرغ هدفت الدراسة التعرف العلاقة أساليب التفكير عند سترنبرغ والصحة النفسية لدى عينة من الطلبة الصيني، وتكونت العينة من (583) طالباً و استخدمت الدراسة مقياس أساليب التفكير لسترنبرغ وقائمة الأعراض، وتوصلت لوجود علاقة ارتباط إيجابية بين أساليب التفكير(الحكمي-المحلي-الداخلي-الخارجي-الفوضوي- الملكي) والصحة النفسية.

❖ **الدراسات المتعلقة بالمرونة النفسية:**

-دراسة (عز الدين، 2021) سوريا.

العنوان: التدفق النفسي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى عينة من طلاب جامعة البعث، هدفت الدراسة التعرف العلاقة بين التدفق النفسي والمرونة النفسية، تعرف الفروق في مستوى المرونة النفسية تبعاً لمتغير الجنس والاختصاص، تكونت عينة الدراسة من (800) من طلبة السنة الثانية والثالثة من كافة الكليات، استخدمت الدراسة مقياس التدفق النفسي جاكسون ومارش (1996) ومقياس المرونة النفسية (كورنور ودافيدسون (2003) توصلت الدراسة لوجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التدفق النفسي والمرونة النفسية لدى أفراد العينة، وجود فروق بين متوسطات درجات الأفراد على مقياس المرونة النفسية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور وتبعاً لمتغير الاختصاص لصالح الكليات النظرية.

-الدراسات الأجنبية: دراسة بروكمان و مارشال(Brockman and Marshall,2016)

العنوان: The Relationships Between Psychological Flexibility, Self Compassion, and Emotional Well-Being.

العلاقات بين المرونة النفسية والتعاطف مع الذات والرفاهية العاطفية، هدفت الدراسة لتعرف العلاقة بين المرونة النفسية والتعاطف مع الذات والرفاهية العاطفية لدى طلبة الجامعة، تكونت العينة من (144) طالباً من طلبة علم النفس، استخدمت الدراسة مقياس للمرونة نفسية ومقياس التعاطف مع الذات واستبانة

الرفاهية العاطفية، و توصلت لوجود ارتباط التعاطف مع الذات ارتباطاً وثيقاً مع المرونة النفسية عبر مؤشرات مختلفة للرفاه العاطفي.

-دراسة ساجون وكارولي(Sagone and Caroli,2013) إيطاليا.

-العنوان: Relationships between Resilience, Self-Efficacy, and Thinking Styles in Italian Middle Adolescents

العلاقة بين المرونة والكفاءة الذاتية وأنماط التفكير لدى المراهقين الإيطاليين في المرحلة المتوسطة هدفت للكشف عن العلاقة بين المرونة والكفاءة الذاتية وبين المرونة وأنماط التفكير، وتكونت العينةمن (130) مراهقاً واستخدمت الدراسة مقياس الكفاءة الذاتية العامة (سيبيليا وأخرون، 1995) ومقياس الكفاءة الذاتية الدراسية (باستوريلي وأخرون، 1998) ومقياس المرونة النفسية من إعداد (واغنيلد ويونغ، 1993) ومقياس أساليب التفكير (سترنبرغ و واغنر، 1992) و توصلت الدراسة أنه كلما ارتفع مستوى المرونة النفسية لدى المراهقين كلما ازدادت قدرتهم على التكيف في المواقف الجديدة التي تعترضهم وخاصةً المجال الدراسي، وازداد ميلهم لاستخدام جميع أنماط التفكير تقريباً، وتوصلت الدراسة لوجود ارتباط دال إحصائياً بين الكفاءة الذاتية العامة والدراسية وأنماط التفكير.

-دراسة غارسيا (Garcia,2012) جامعة أوكلاهوما. الولايات المتحدة الأمريكية.

العنوان: Relationship between Thinking Styles and Resilience

العلاقة بين أساليب التفكير والمرونة النفسية، هدفت الدراسة لتعرف العلاقة بين أساليب التفكير وفقاً لنظرية سترنبرغ والمرونة النفسية، و تكونت العينة من (194) من طلبة المعاهد المتوسطة، و استخدمت الدراسة قائمة أنماط التفكير لسترنبرغ و فاغنر وتشانغ(TSI-R2,2007) ومقياس المرونة نفسية إعداد فريبورع، هيمدال، روزنفينج، ومارتينوسن (RSA,2003) و توصلت الدراسة لوجود علاقة ارتباط قوية بين أساليب التفكير والمرونة النفسية وأن أسلوب التفكير الهرمي والتنفيذي والخارجي تعزز المرونة النفسية لدى طلبة الجامعة، وأن هناك ثلاثة أنماط تفكير تتنبأ بالمرونة النفسية وهي (التنفيذي – الخارجي-الهرمي).

التعقيب على الدراسات السابقة: تناولت الدراسات السابقة أساليب التفكير عند سترنبرغ والمرونة النفسية وعلاقتهما ببعض المتغيرات، وقد تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في دراسة أساليب التفكير عند طلبة الجامعة، بينما اختلفت معها أنها تناولت العلاقة بين أساليب التفكير ومتغيرات عدة منها استراتيجيات التعلم (حاج موسى، 2014)و (فان وزهانك، 2008) أما بالنسبة للدراسات التي تناولت دراسة المرونة النفسية فقد تناولت المرونة النفسية وعلاقتها مع بعض المتغيرات منها والتدفق النفسي (عز الدين، 2021) والتعاطف مع الذات والرفاهية العاطفية (بروكمان ومارشال، 2016) والكفاءة الذاتية (ساجون وكارولي، 2013) وأساليب التفكير (غارسيا، 2012)، وعلى ضوء مراجعة الدراسات السابقة فقد تبين أنه لا توجد دراسة في حدود علم الباحثة تناولت العلاقة بين أساليب التفكير والمرونة النفسية لدى طالبات رياض الأطفال، بالإضافة إلى أن الدراسة الحالية ركزت على معرفة أساليب التفكير التي تتنبأ بالمرونة النفسية، وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة مما قد يساهم في سد هذه الثغرة البحثية و إثراء المكتبة العربية، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في اختيار منهجية البحث، وفي إثراء الإطار النظري، وفي تفسير النتائج ومناقشتها.

أولا: منهج البحث: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، الذي يعتمد على رصد الظاهرة كما توجد بالواقع ووصفها وصفاً دقيقاً من خلال جمع البيانات وتصنيفها وتبويبها من خلال تحليلها تحليلاً دقيقا متعمقاً، ثم تفسير النتائج للوصول لتعميمات بشأن الظاهرة المدروسة (المحمودي، 2019، 47).

ثانياً: مجتمع البحث: يتألف مجتمع الأصلي من جميع طالبات رياض الأطفال في سنة الأولى والرابعة للعام الدراسي 2025–2026 يتوزعون كما يلي (442) طالبة في السنة الأولى و (370) طالبة في السنة الرابعة وذلك وفقاً لشعبة الإحصاء في جامعة حمص.

ثالثاً: عينة البحث: لتمثل العينة لمجتمع البحث تم سحب (300) طالبة حيث بلغ عدد طالبات السنة الأولى (150) وعدد طالبات السنة الأخيرة (150) طالبة، وقد تم سحبهم بالطريقة العشوائية الطبقية متساوية الحجم حيث تم تقسيم الطالبات إلى طبقتين (السنة الأولى –السنة الرابعة).

رابعاً: أدوات البحث: مقياس أساليب التفكير لستيرنبرج: وصف المقياس وطريقة تصحيحه:

المقياس من إعداد ستيرنبرج وواجنز (1990) وقد قامت عبود (2022) بتعريبه وقامت طرية (2024) بالتأكد من خصائصه السيكومترية وذلك بتطبيقه على طلبة الدراسات في جامعة حمص، يتكون المقياس من (94) بند موزعة على ثلاثة عشر أسلوباً من أساليب التفكير التشريعي من (1-7) التنفيذي (8-14) القضائي (15-21) الملكي (22-29) الهرمي (30-37) الأقلي (38-44) الفوضوي (45-51) العالمي (52-58) المحلي (59-65)الداخلي (66-72) الخارجي (73-79) التقدمي (80-86) المحافظ (87-94)، وجميع البنود موجبة وقد أعطي لكل بند وزن متدرج وفق سلم خماسي تنطبق تماما، تنطبق نوعا ما، لا أعرف ، لا تنطبق نوعا ما، لا تنطبق أبدا ويمنح المفحوص الدرجات حسب الإجابة على التتالي 5-4-3-2-1 .ولكل أسلوب درجة مستقلة لأنه بعد مستقل ولا يوجد درجة كلية للمقياس، وقد تأكدت (طرية ، 2024) من صدق المقياس وذلك باستخدام صدق المحكمين، وقد تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للأسلوب الذي ينتمي له البند، وذلك بعد تطبيقه على عينة من طلبة الدراسات العليا في جامعة حمص بلغت (184) طالب وطالبة ، حيث بلغت قيم معاملات الارتباط بين البند والأسلوب الذي تنتمي له بين (0,973-0,451) وقد كانت جميع البنود ارتباطها دال إحصائيا عند مستوى دلالة(0,01)، أيضاً تم التأكد من الصدق التمييزي، وقد أظهرت النتائج تمتع المقياس بالصدق التمييزي، وقد تم التأكد من ثبات المقياس باستخدام طريقة ألف كرونباخ: حيث تراوحت معاملات الثبات بين (0,949-0,874) وطريقة التجزئة النصفية: حيث تراوحت معاملات الثبات بين (0,951-0,842).

ثانياً: مقياس المرونة النفسية: وصف المقياس وطريقة تصحيحه: أعد هذا المقياس كونور ودافيدسون Connor & Davidson (2003) وقد قامت (عز الدين، 2021) بترجمة المقياس، وقد وتم تعديل صياغة بعض البنود بناء على آراء المحكمين، و يتكون المقياس من (25) بند، موزعة على أربعة أبعاد هي :(القدرة على التكيف- الجرأة والشجاعة- التفاؤل- الغرض أو الهدف)، وبتضمن بعد القدرة على التكيف البنود(1-2-4-13-19) ويتضمن بعد الجرأة والشجاعة البنود(5-7-11-14-15-16-17-18) ويتضمن بعد التفاؤل البنود(3-6-8-9 -10-12-20) ويتضمن بعد الغرض أو الهدف البنود(21 -22 - 2 - 24 - 25). طريقة تصحيح المقياس: تحدد الاجابة على مفردات المقياس

وفقاً لأسلوب ليكرت من خلال خمس استجابات كالتالي: اطلاقاً (1) نادراً (2) أحياناً (3) غالباً (4) دائماً (5) وتتراوح الدرجة على كل عبارة بين الدرجة وخمس درجات وعلى المقياس بين (25 –125) والدرجة الأعلى تعكس مرونة أكبر.

–**صدق وثبات المقياس:** للتحقق من صدق المقياس وثباته تم تطبيق المقياس على عينة من طالبات رياض الأطفال تكونت من (100) طالبة من غير عينة البحث وتم اتباع الطرق الآتية:

أولاً: الصدق: لقد تم التحقق من صدق المقياس بعدة طرق وهي: **صدق المحكمين:** حيث عرض المقياس على أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية قسم الإرشاد النفسي وقسم تربية الطفل وذلك للتأكد من مدى وضوح عبارات المقيس ومناسبتها لعينة البحث، وقد تم في ضوء نتائج التحكيم الإبقاء على جميع البنود لأن نسبة الاتفاق عليها كانت 80% وتم تعديل صياغة بعض البنود في ضوء آراء المحكمين وفيما يلي البنود التي طرأ على صياغتها تعديلات كما هو موضح بالجدول رقم (1)

جدول رقم (1) التعديلات على بنود المقياس وفقاً لآراء المحكمين

رقم	البند قبل التعديل	البند بعد التعديل
1	أنا قادر على التكيف مع التغيرات.	لدي القدرة على التكيف مع التغيرات.
2	لدي علاقات وثيقة وآمنة.	لدي علاقات اجتماعية موثوقة وأمنة.
4	أستطيع التعامل مع كل ما يواجهني من مشكلات	أستطيع مواجهة جميع أنواع المشكلات.
7	إن التعامل مع الضغوط يقويني.	إن التعامل مع الضغوط يزيد من عزيمتي وقوتي.
8	أميل إلى الوقوف مجدداً بعد تعرضي للمرض أو المعاناة.	باستطاعتي الوقوف مجدداً بعد تعرضي للمرض أو المعاناة.
10	أبذل أقصى جهدي مهما كان الأمر.	أبذل قصارى جهدي مهما كان الأمر صعباً.
15	أفضل أن أخذ زمام المبادرة في حل المشكلات.	أفضل استلام زمام المبادرة في حل المشكلات.
18	أنا قادر على اتخاذ قرارات صعبة وغير معتادة	أستطيع اتخاذ القرارات الصعبة بسهولة.
19	يمكنني التعامل مع المشاعر غير السارة.	يمكنني التعامل مع المشاعر السلبية.
21	شعوري قوي بهدفي.	أستطيع تحقيق أهدافي.
23	أحب التحديات.	لدي القدرة على تحدي الآخرين في مختلف المواقف.
24	أعمل جهدي لتحقيق أهدافي.	أبذل قصارى جهدي لتحقيق أهدافي.

-**صدق الاتساق الداخلي:** تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي له، وبين درجة البند والدرجة الكلية للمقياس، فكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، مما يعني أن المقياس يتمتع بصدق الاتساق الداخلي، والجدول رقم (2) يبين معاملات الاتساق الداخلي لبنود المقياس. **جدول رقم (2) معاملات ارتباط البنود مع الدرجة للكلية للبعد الذي ينتمي له وارتباط البعد مع الدرجة الكلية للمقياس ككل**

أبعاد مقياس المرونة النفسية	ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للبعد	ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للمقياس ككل	ارتباط درجة كل بعد مع درجة المقياس
القدرة على التكيف	**0.719 - **0.813	**0.419 - **0.591	**0.670
الجرأة والشجاعة	**0.694 - **0.762	**0.512 - **0.640	**0.811
التفاؤل	**0.660 - **0.735	**0.496 - **0.603	**0.769
الغرض أو الهدف	**0.710 - **0.808	**0.523 - **0.607	**0.724

جدول رقم (3) معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة للكلية للبعد المنتتمي له والدرجة الكلية للمقياس

القدرة على التكيف			الجرأة والشجاعة		
معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية			معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية		
البند	للبعد	للمقياس	البند	للبعد	للمقياس
1	**0.813	**0.522	5	**0.704	**0.571
2	**0.719	**0.458	7	**0.722	**0.608
4	**0.761	**0.591	11	**0.730	**0.640
13	**0.755	**0.562	14	**0.737	**0.569
19	**0.755	**0.419	15	**0.711	**0.515
معاملات ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس		**0.670	16	0.694 **	**0.617
			17	**0.696	**0.512
			18	**0.762	**0.640

		معاملات ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس	0.811**
التفاؤل		الغرض أو الهدف	
معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية		معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية	
البند	للبعد	للمقياس	البند	للبعد	للمقياس
3	0.732**	0.603**	21	0.758**	0.572**
6	0.734**	0.554**	22	0.710**	0.523**
8	0.701**	0.544**	23	0.769**	0.540**
9	0.720**	0.557**	24	0.784**	0.607**
10	0.715**	0.531**	25	0.808**	0.523**
12	0.660**	0.496**	معاملات ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس		0.724**
20	0.735**	0.562**			
معاملات ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس		0.769**			

من خلال الجدول السابق يتبين أن جميع معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للبعد التابعة له و معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس كانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (0.05) وحتى عند مستوى دلالة (0.01) **.

3-**الصدق التمييزي:** وفقاً لهذه الطريقة تم بترتيب درجات المبحوثين على كل من مقياس المرونة النفسية وأبعاده الفرعية من الأدنى إلى الأعلى، ثمّ تمّ أخذ مجموعة الطالبات اللواتي حصـــلن على أعلى الدّرجات (الربيع الأعلى) (أي أعلى25 %من الدّرجات) والطالبات اللواتي حصلن على أدنى الدّرجات (الربيع الأدنى) (أي أدنى 25% من الدرجات) للتّأكد فيما إذا كان المقياس قادراً على التمييز بين ذوي الدّرجات العليا وذوي الدّرجات الدّنيا في المقياس. والجدول رقم (4) يبيّن نتائج اختبار ت (T tes)

الجدول رقم (4) دلالة الفروق بين الربيع الأعلى والربيع الأدنى بالنّسبة إلى مقياس المرونة النفسية ككل وأبعاده الفرعيّة باستخدام اختبار ت(T test) (ن = 100)

أبعاد المقياس	الربيع الأدنى ن= 25		الربيع الأعلى ن= 25		ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية sig	القرار
	م	ع	م	ع				
القدرة على التكيف	7.44	1.530	22.80	1.000	42.023	48	0.00	دال
الجرأة والشجاعة	12.48	2.275	36.04	1.968	39.158	48	0.00	دال
التفاؤل	11.44	1.938	31.48	2.201	34.168	48	0.00	دال
الغرض أو الهدف	7.96	1.428	22.64	1.381	36.947	48	0.00	دال
مقياس المرونة	47.72	9.939	102.40	9.734	19.652	48	0.00	دال

من خلال الجدول السّابق يتبيّن أنّ الفروق بين متوسطي المجموعتين دالّة بالنّسبة إلى الدّرجة الكليّة المرونة النفسية وأبعاده الفرعيّة، وهذا يعني أنّه يتصف بالصّدق التمييزيّ، لأنه قادر على التّمييز بين ذوي الدّرجات العليا والدّرجات الدّنيا في المقياس ككل وكذلك بالنّسبة إلى مقاييسه الفرعية.

-**الثبات:** تمّ التّأكد من ثبات المقياس وأبعاده الفرعيّة باستخدام الطرق الآتية :ألفا كرونباخ، التّجزئة النّصفية يوضحها الجدول رقم (5). **الجدول رقم (5) معاملات ثبات مقياس المرونة النفسية ككل وأبعاده الفرعية الفرعيّة بطريقة ألفا كرونباخ والتّجزئة النّصفية**

أبعاد المقياس	قيمة معامل الثبات	
	ألفاكرونباخ	التجزئة النصفية
القدرة على التكيف	0.817	0.760
الجرأة والشجاعة	0.867	0.818
التفاؤل	0.839	0.791
الغرض أو الهدف	0.822	0.765
مقياس المرونة النفسية	0.905	0.884

من خلال الجدول السّابق يتبين أنّ المقياس يتصف بدرجة مرتفعة من الثّبات وأنه صالح للاستخدام.

جدول رقم (6) معاملات ارتباط أبعاد مقياس المرونة النفسية مع بعضها البعض

1		القدرة على التكيف	الجرأة والشجاعة	التفاؤل	الغرض أو الهدف
القدرة على التكيف	معامل ارتباط بيرسون	1	0.367**	0.362**	0.390**
	مستوى الدلالة sig من طرفين		0.000	0.000	0.000
الجرأة والشجاعة	معامل ارتباط بيرسون		1	0.461**	0.453**
	مستوى الدلالة sig من طرفين			0.000	0.000
التفاؤل	معامل ارتباط بيرسون			1	0.428**
	مستوى الدلالة sig من طرفين				0.000
الهدف	معامل ارتباط بيرسون				1

-التحقق من أسئلة وفرضيات البحث: الإجابة عن أسئلة البحث: السؤال الأول: ما أساليب التفكير الأكثر تفضيلاً لدى طالبات رياض الأطفال ؟ للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي لإجابات الطالبات حول كل أسلوب ومن ثم إيجاد المتوسط الرتبي والذي هو حاصل قسمة المتوسط الحسابي لإجابات الطالبات على عدد البنود لكل أسلوب، ومن ثم ترتيب الأساليب تنازلياً وفق المتوسطات الرتبية، حيث يعتبر الأسلوب الحاصل على أعلى متوسط رتبي هو الأسلوب الأكثر تفضيلاً وانتشاراً لدى الطالبة، والجدول رقم (7) يوضح ذلك.

الجدول رقم (7) أساليب التفكير الأكثر تفضيلاً لدى طالبات رياض الأطفال في جامعة حمص

	عدد البنود	عدد العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الرتبي	الانحراف المعياري	الرتبة
الأسلوب التشريعي	7	300	24.25	3.46	0.92	1
الأسلوب الهرمي	8	300	27.29	3.41	0.89	2
الأسلوب الخارجي	7	300	23.72	3.39	1.01	3
الأسلوب المتحرر	7	300	23.54	3.36	0.95	4
الأسلوب المحلي	7	300	23.37	3.34	0.93	5
الأسلوب الحكمي	7	300	23.23	3.32	0.94	6
الأسلوب التنفيذي	7	300	23.03	3.29	0.78	7
الأسلوب العالمي	7	300	22.83	3.26	0.93	8
الأسلوب المحافظ	8	300	25.63	3.21	0.87	9
الأسلوب الداخلي	7	300	21.49	3.07	0.59	10
الأسلوب الملكي	8	300	22.90	2.87	0.69	11
الأسلوب الأقلي	7	300	19.05	2.72	0.69	12
الأسلوب الفوضوي	7	300	18.30	2.61	0.83	13

من الجدول السابق يتبين أن أسلوب التفكير الأكثر تفضيلاً لدى طالبات هو التشريعي بمتوسط 3.46 ، يليه الهرمي بمتوسط 3.41 ، يليه الخارجي بمتوسط 3.39 ، في حين كانت أساليب التفكير الأقل تفضيلاً هو الفوضوي بمتوسط 2.61 ، و الأقلي بمتوسط 2.72 والملكي بمتوسط2.87 .وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عطيات (2013) التي توصلت إلى أن أكثر أساليب التفكير تفضيلاً لدى طلاب جامعة البلقان هي التشريعي والهرمي والخارجي، وبينما تختلف معها أن أقلها تفضيلاً المحلي والداخلي والفوضوي، وتتفق جزئياً مع دراسة حاج موسى (2014) التي توصلت إلى أن أكثر أساليب التفكير تفضيلاً لدى طلبة هي الأسلوب الهرمي والخارجي على التوالي، وتتفق جزئياً مع دراسة حسن (2016) التي توصلت أن أكثر أساليب تفضيلاً لدى طلبة هي التشريعي الهرمي ثم التنفيذي ثم الفوضوي وتختلف معها بأن أقلها تفضيلاً الملكي والمحلي، وتتفق جزيئاً مع دراسة حليمة (2022) التي توصلت أن أكثر أساليب تفضيلاً لدى طلبة جامعيين بالجزائر هو التشريعي، في حين احتل المحافظ المرتبة الأخيرة، وتختلف مع دراسة عبود (2022) أن أكثر الأساليب تفضيلا هي الهرمي– الخارجي –التشريعي، وتختلف مع دراسة برنارد وأخرون

(Bernardo, et all,2002) التي توصلت إلى أن أكثرها تفضيلاً هي التشريعي والمتحرر، وتختلف مع دراسة شراب (2020) التي توصلت أن أكثر أساليب التفكير تفضيلاً القضائي وأقلها تفضيلاً المحافظ.، وتفسر الباحثة أن أكثر الأساليب تفضيلاً لدى طالبات رياض الأطفال هي التشريعي، الهرمي، الخارجي، يعود لطبيعة التخصص التي تتطلب التمتع بأساليب تفكير إبداعية وابتكارية وتعتقد الباحثة أن تفضيلهم للأسلوب التشريعي ليس عشوائياً لأن مهنة مربيات الأطفال تتطلب التمتع بالقدرة على خلق أفكار إبداعية ابتكارية، وحل المشكلات التربوية بطرق إبداعية ، وهذا ما أكدته دراسة تشانغ (Zhang,1999) التي أكدت أن الطلبة ذوي التخصصات الإنسانية والتربوية يميلون لاستخدام أساليب التفكير التشريعي والخارجي، ويعود ذلك لطبيعة هذه التخصصات التي تتطلب التمتع بالقدرة على الابتكار وتصميم الوسائل التعليمة والأنشطة، وهو جوهر الأسلوب التشريعي، أما الهرمي يعكس هذا الأسلوب القدرة على ترتيب الأولويات والأهداف بتسلسل هرمي ومنطقي وهي من متطلبات العمل في الروضة لتنفيذ الجدول اليومي المنظم للأطفال بدقة، وهذا ما أكدته دراسة أبو هاشم (2011) أن الأساليب المفضلة لدى طلبة الجامعة التشريعي والهرمي بينما كانت الأساليب الأقل تفضيلاً الأقلي والفوضوي لعدم اتساقها مع متطلبات التخطيط التربوي، بينما احتل الأسلوب الخارجي المرتبة الثالثة: تعود لطبيعة التخصص الذي يقوم على التفاعل الاجتماعي المستمر والعمل الجماعي، وقد كانت أقل الأساليب تفضيلاً هي الأساليب التالية الفوضوي، الأقلي، الملكي هذه الأساليب لا تتناسب مع طبيعة التخصص الأكاديمي ومهنة المستقبل مربية أطفال، فأصحاب الأسلوب الفوضوي يميلون للفوضى ويكرهون الالتزام بالقيود والأنظمة، وهذه العشوائية لا تناسب التخصص الأكاديمي والأسلوب الأقلي لديهم صعوبة في ترتيب الأولويات حسب أهميتها، وهذا لا يتناسب مع بيئة الروضة المنظمة والآمنة، وأما الملكي يركزون على تحقيق هدف واحد وطالبات رياض الأطفال لا يمكنهن التركيز على هدف واحد سواء في دراستهن الأكاديمية أو في جلسات التدريب الميداني أو في مهنة مستقبلاً لأن بيئة الطفولة مبكرة بيئة متعددة المثيرات والمهام، فلا يمكن التركيز مثلاً على الجانب المعرفي وإغفال الجانب الانفعالي أو الحركي للأطفال.

-الإجابة عن السؤال الثاني: ما مستوى المرونة النفسية لدى طالبات رياض الأطفال ؟ للإجابة عليه قامت الباحثة بتقسيم درجات الطالبات لعدة مستويات (منخفض-متوسط -مرتفع) من خلال حساب المدى وطول الفئة، بما أن أعلى درجة على مقياس المرونة النفسية لأفراد العينة هي (125) وأقل درجة على

مقياس المرونة النفسية لأفراد العينة هو(25). فيكون المدى = 125 −25=100 . ومنه يكون طول الفئة = المدى\3 =100\3=33.3 و بناء عليه تم وضع المستويات أدناه كما هو موضح بالجدول رقم (8). **الجدول رقم(8) يوضح مستوى المرونة النفسية لدى طالبات رياض الأطفال**

مستوى المرونة النفسية	الدرجة الكلية	العدد	النسبة المئوية
منخفض	25- وأقل من 59	79	%26.3
متوسط	59- وأقل من93	166	%55.3
مرتفع	93- وأقل أو يساوي 125	55	%18.3

من الجدول يتبين أنه في المرتبة الأولى حل المستوى المتوسط للمرونة النفسية بنسبة 55.3%، يليه بالمرتبة الثانية حل المستوى المنخفض بنسبة 26.3% وفي المرتبة الأخيرة الثانية حل المستوى المرتفع بنسبة 18.3% وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الضيدان (2018) التي توصلت إلى أن مستوى المرونة النفسية كان متوسطاً لدى طلبة جامعة اليرموك، بينما تتعارض مع دراسة عز الدين (2021) ودراسة ميلاد وكاسوحة(2019) ودراسة الدروبي (2022) ودراسة صارة ونورية (2023) حيث توصلت هذه الدراسات إلى أن مستوى المرونة كان مرتفعاً لدى طلبة الجامعة، أيضاً تتعارض مع دراسة الخميس (2019) التي توصلت إلى أن مستوى المرونة النفسية كان منخفضاً لدى طلبة الجامعة، وتفسر الباحثة بأن مستوى المرونة متوسط يعود ذلك لطبيعة المرحلة العمرية حيث تمر طالبات الجامعة بمرحلة انتقالية تمثل الانتقال من مرحلة المراهقة إلى النضج، والانتقال إلى بيئة تعليمية جديدة مليئة بالضغوطات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية(الحربي وأخرون، 2025، 49) لذلك يحاول الطالب جاهداً التأقلم مع متطلبات هذه المرحلة للتكيف معها، وبناء هويته وتحقيق ذاته، والوفاء بمسؤولياتها وواجباتها ونتيجة لخبرته الحياتية تكون مرونته متوسطة وليست مرتفعة مما يتطلب إعداد برامج لتعزيز المرونة النفسية لدى طلبة الجامعة لتكون درع وقاية للشباب الجامعي.

-اختبار فرضيات البحث: الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات طالبات رياض الأطفال في كلية التربية بجامعة حمص على أبعاد مقياس أساليب التفكير ودرجاتهم على مقياس المرونة ؟ الجدول رقم 9 يوضح نتائج تحليل الارتباط باستخدام معامل الارتباط بيرسون

جدول(9) نتائج تحليل الارتباط باستخدام بيرسون

الاستراتيجيات		عدد العينة	معامل بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
الأسلوب التشريعي	المرونة النفسية	300	0.812**	0.000	دال
الأسلوب التنفيذي		300	0.080	0.166	غيردال
الأسلوب الحكمي		300	0.741**	0.000	دال
الأسلوب الملكي		300	0.062	0.284	غيردال
الأسلوب الهرمي		300	0.777**	0.000	دال
الأسلوب الأقلي		300	0.063	0.280	غيردال
الأسلوب الفوضوي		300	-0.630**	0.000	دال
الأسلوب العالمي		300	0.713**	0.000	دال
الأسلوب المحلي		300	0.060	0.299	غيردال
الأسلوب الداخلي		300	0.011	0.852	غيردال
الأسلوب الخارجي		300	0.775**	0.000	دال
الأسلوب المتحرر		300	0.760**	0.000	دال
الأسلوب المحافظ		300	0.094	0.104	غيردال

يتبين من الجدول رقم (9) أنه يوجد علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات طالبات على مقياس المرونة النفسية ودرجاتهم على كل من الأبعاد (الأسلوب التشريعي، الحكمي، الهرمي، العالمي، الخارجي والأسلوب المتحرر) وتوجد علاقة ارتباط سلبية ذات دلالة إحصائية بين درجات طالبات على مقياس المرونة النفسية ودرجاتهم على بعد (الأسلوب الفوضوي) في حين لا توجد أي علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين درجات طالبات على مقياس المرونة ودرجاتهم على (الأسلوب التنفيذي– الملكي – الأقلي – المحلي – الداخلي و المحافظ) وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة غارسيا (2012) التي توصلت لوجود علاقة ارتباطية بين أسلوب التفكير الهرمي والخارجي والتنفيذي والمرونة النفسية حيث اتفقت معها بوجود علاقة بين أسلوب التفكير الهرمي والخارجي والمرونة نفسية، واختلفت معها بعدم وجود علاقة

ارتباطية بين أسلوب التفكير التنفيذي والمرونة النفسية، وتتفق هذه الدراسة جزئياً مع دراسة إبراهيم (2024) التي توصلت لوجود علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب التفكير الإيجابية (التشريعي– الهرمي –المتحرر والملكي) ولكن الدراسة الحالية تتعارض معها بعدم وجود علاقة ارتباطية بين أسلوب التفكير الملكي والمرونة النفسية، كذلك توصلت دراسة إبراهيم (2024) وجود علاقة ارتباط سلبية بين أساليب التفكير (الفوضوي– المحافظ) وتتفق هذه الدراسة مع الحالية بوجود علاقة ارتباطية سلبية بين أسلوب التفكير الفوضوي والمرونة النفسية، ولكن تختلف معها بأن الدراسة الحالية توصلت لعدم وجود علاقة بين أسلوب التفكير المحافظ والمرونة النفسية، وتعتقد الباحثة أن وجود علاقة ارتباط إيجابية بين أساليب التفكير التالية (الأسلوب التشريعي، الحكمي، الهرمي، العالمي، الخارجي، المتحرر) والمرونة نتيجة منطقية لأن كلما استخدم الطلبة أساليب تفكير إيجابية وابتكارية وإبداعية ومرنة كلما زادت قدرتهم على مواجهة الضغوطات والشدائد وتمتعوا بمرونة نفسية، فأصحاب الأسلوب التشريعي يميلون لابتكار الحلول وصياغة قوانينهم الخاصة هذا ما يمنحهم مرونة عالية من خلال ابتكارهم حلولاً لتجاوز الأزمات، أما الأسلوب الهرمي يتميز بقدرته على ترتيب أولوياته وتنظيمها وحل المشكلات المعقدة وهذا التنظيم يحميه من الضغوطات، ويرفع مرونته النفسية، أما الأسلوب العالمي: أصحاب هذه الأسلوب يركزون على الصورة الكلية دون الغرق بالتفاصيل، وهذا قد يساهم في عدم تضخيم الأحداث السلبية التي يتعرضون لها، الأسلوب الخارجي: يفضل أصحابه العمل والابتكار من خلال التفاعل مع الأخرين ومشاركتهم أفكارهم، حيث يعتمدون على المساندة الاجتماعية في مواجهة المواقف الضاغطة، وهذا ما يعزز مرونتهم، الأسلوب المتحرر: يتميز بالانفتاح محب للتحديات وابتكار حلول جديدة، وهذا ما يجعله أكثر مرونة في مواجهة المواقف الضاغطة ، وتفسر الباحثة وجود علاقة ارتباط سلبية بين أسلوب التفكير الفوضوي والمرونة لأن صاحب التفكير الفوضوي يميل لحل عدة مشكلات وتحقيق عدة أهدف في وقت واحد، وهذا الاندفاع العشوائي وغياب التخطيط والتنظيم، قد يسبب العجز في حل مشكلة ، وهو ما ينعكس سلباً على مرونة الفرد وقدرته على مواجهة المواقف بكفاءة، وتفسر الباحثة عدم وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير (التنفيذي–الملكي –الأقلي –المحلي – الداخلي – المحافظ) والمرونة لأن الأساليب السابقة جامدة تعتمد على الالتزام بالتعليمات و القواعد الثابتة عند مواجهة الأزمات بدلاً من الابتكار، لديهم صعوبة في ترتيب الأولويات مما يعيق المواجهة الفعالة للأزمات، ويعيق التكيف ومقاومة التغيير والتجديد، مما يقلل من القدرة على التكيف مع الضغوط والمواقف الجديدة.

-الإجابة عن السؤال الثالث ماهي إمكانية التنبؤ بالمرونة النفسية من خلال أساليب التفكير عند سترنبرغ؟ لإيجاد نموذج تأثير أساليب التفكير على المرونة لدى طالبات تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Multiple Linear Regression Analysis)حيث كانت نتائج التحليل كما موضحة بالجدول (10). **جداول (10) نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد**

جدول المتغيرات المُدخلة (المتغيرات المستقلة التي تم إدراجها في نموذج التحليل)

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع
الأسلوب التشريعي–التنفيذي– الحكمي – الملكي– الهرمي–الأقلي– الفوضوي–العالمي– المحلي– الداخلي– الخارجي–المتحرر– المحافظ	المرونة النفسية

جدول (11) ملخص النموذج(Model Summary) و تحليل التباين(ANOVA)

ملخص النموذج	R	R Square	F	مستوى الدلالة sig
القيمة	0.919	0.845	120.08	0.000

جدول 12المعاملات(Coefficients)

المتغيرات المستقلة	معاملات النموذج	رمز المعامل	قيمة المعامل المعياري Beta	قيمة المعامل الغير معياري β	قيمة ت	مستوى الدلالة sig	11
	معامل الثبات	β_0		0.791	3.072	0.002	مؤثر
الأسلوب التشريعي	معامل الانحدار	β_1	0.230	0.213	5.210	0.000	مؤثر
الأسلوب التنفيذي	معامل الانحدار	β_2	0.110-	0.120-	3.26-	0.001	مؤثر
الأسلوب الحكمي	معامل الانحدار	β_3	0.142	0.128	3.43	0.001	مؤثر
الأسلوب الملكي	معامل الانحدار	β_4	0.014	0.017	0.577	0.564	غير مؤثر

الأسلوب الهرمي	معامل الانحدار	β_5	0.148	0.142	3.658	0.000	مؤثر
الأسلوب الأقلي	معامل الانحدار	β_6	0.090-	0.111-	3.68-	0.000	مؤثر
الأسلوب الفوضوي	معامل الانحدار	β_7	0.092-	0.095-	2.92-	0.004	مؤثر
الأسلوب العالمي	معامل الانحدار	β_8	0.127	0.116	3.383	0.001	مؤثر
الأسلوب المحلي	معامل الانحدار	β_9	0.077-	0.071-	3.01-	0.003	مؤثر
الأسلوب الداخلي	معامل الانحدار	β_{10}	0.044	0.064	1.858	0.064	غير مؤثر
الأسلوب الخارجي	معامل الانحدار	β_{11}	0.222	0.187	5.568	0.000	مؤثر
الأسلوب المتحرر	معامل الانحدار	β_{12}	0.185	0.166	4.514	0.000	مؤثر
الأسلوب المحافظ	معامل الانحدار	β_{13}	0.062-	0.061-	1.81-	0.072	غير مؤثر

وفيما يلي نتائج استخدام تحليل الانحدار المتعدد بين أساليب التفكير والمرونة النفسية لدى طالبات رياض الأطفال وفقاً لطريقة Enter (ن=300) وتبعاً لهذه الطريقة تم إدخال جميع المتغيرات المنبئة في معادلة الانحدار.

جدول(13) معادلة الانحدار

$\hat{Y}= \beta_{0+} \beta_1 *X_1 +\beta_2* X_2 + \beta_3*X_3+\beta_4*X_4+\beta_5*X_5+\beta_6*X_6+ \beta_7*X_7+ \beta_8*X_8 + \beta_9*X_9 + \beta_1 +\beta_{11}*X_{11}+\beta_{12}*X_{12}+\beta_{13}*X_{13}$ *التحليل الاحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS* (أبو علام، 2009، 331)
المرونة النفسية=0.791+0.213*(الأسلوب التشريعي) −0.12*(الأسلوب التنفيذي) + 0.128*(الأسلوب الحكمي) +0.017*(الأسلوب الملكي) +0.142*(الأسلوب الهرمي)− 0.111*(الأسلوب الأقلي)− 0.095*(الأسلوب الفوضوي) + 0.116*(الأسلوب العالمي)− 0.071*(الأسلوب المحلي)+0.064*(الأسلوب الداخلي) + 0.187*(الأسلوب الخارجي) + 0.166*(الأسلوب المتحرر) − 0.061*(الأسلوب المحافظ)

من خلال الجدول رقم (13) يتبين أنه كلما ازداد الأسلوب التشريعي بمقدار درجة واحد تزداد المرونة النفسية بمقدار 0.213، و كلما ازداد الأسلوب الحكمي بمقدار درجة واحد تزداد المرونة النفسية بمقدار 0.142، و كلما ازداد الأسلوب الملكي بمقدار درجة واحد تزداد المرونة النفسية بمقدار 0.014، و كلما ازداد الأسلوب الهرمي بمقدار درجة واحد تزداد المرونة النفسية بمقدار 0.148، و كلما ازداد الأسلوب العالمي بمقدار درجة واحد تزداد المرونة النفسية بمقدار 0.127، و كلما ازداد الأسلوب الداخلي بمقدار درجة واحد تزداد المرونة النفسية بمقدار 0.044، و كلما ازداد الأسلوب الخارجي بمقدار درجة واحد تزداد المرونة النفسية بمقدار 0.222، و كلما ازداد الأسلوب الخارجي بمقدار درجة واحد تزداد المرونة النفسية بمقدار 0.185، في حين أنه كلما ازداد الأسلوب التنفيذي بمقدار درجة واحد تنقص المرونة النفسية بمقدار 0.110، و كلما ازداد الأسلوب الأقلي بمقدار درجة واحد تنقص المرونة النفسية بمقدار 0.090، و كلما ازداد الأسلوب الفوضوي بمقدار درجة واحد تنقص المرونة النفسية بمقدار 0.092، و كلما ازداد الأسلوب المحلي بمقدار درجة واحد تنقص المرونة النفسية بمقدار 0.077، و كلما ازداد الأسلوب المحافظ بمقدار درجة واحد تنقص المرونة النفسية بمقدار 0.062.، وقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون الخطي (R) لهذا النموذج (0.919) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05، ، كما

بلغت قيمة معامل التحديد (R Square) والتي تمثل القدرة التفسيرية لنموذج الانحدار الخطي المتعدد (0.845) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05، وتعني هذه القيمة أن نموذج الانحدار الخطي المتعدد ومن خلال المتغيرات المستقلة ككل يمكنه أن يفسر ما نسبته (84.5%) من الاختلاف والتباين في المتغير التابع (المرونة النفسية) وبالاستناد على النتائج الموضحة في الجداول أعلاه باستخدام طريقة (Enter) تبين لنا أنه كان للمتغيرات (الأسلوب التشريعي– الأسلوب التنفيذي– الأسلوب الحكمي –الأسلوب الهرمي–الأسلوب العالمي– الأسلوب الأقلي – الأسلوب المحلي–الأسلوب الخارجي– الأسلوب المتحرر –الأسلوب الفوضوي) تأثير معنوي على المرونة النفسية لدى طالبات رياض الأطفال في كلية التربية بجامعة حمص باعتبار أن لها دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05، في حين أنه لم يكن للمتغيرات (الأسلوب الملكي– الأسلوب الداخلي–الأسلوب المحافظ) تأثير معنوي على المرونة النفسية لدى طالبات رياض الأطفال في كلية التربية بجامعة حمص باعتبار أنه ليس له دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 ويتبين من قيمة المعاملات المعيارية (Beta) أن أكبر تأثير إيجابي على المرونة النفسية كان الأسلوب التشريعي، و يليه الأسلوب الخارجي، ويليه الأسلوب المتحرر، ويليه الأسلوب الهرمي، يليه الأسلوب الحكمي، وأخيراً الأسلوب العالمي، في حين أن أكبر تأثير سلبي على المرونة النفسية كان الأسلوب التنفيذي، و يليه الأسلوب الأقلي، و يليه الأسلوب الفوضوي، وأخيراً الأسلوب المحلي، وقد أيدت هذه النتيجة دراسة غارسيا (Garcia, 2012) جزئياً والتي توصلت إلى أن هناك ثلاثة أساليب تتنبأ بالمرونة نفسية وهي (التنفيذي–الخارجي –الهرمي) اما باقي الأساليب لا تتنبأ بالمرونة النفسية، بينما اختلفت مع نتائج دراسة ويلسون (Wilson, 2018) التي توصلت إلى أن أساليب تفكير سترنبرغ لم تكن منبئات دالة إحصائياً بالمرونة النفسية، تفسر الباحثة أن أساليب تفكير (التشريعي– الخارجي –المتحرر– الهرمي– الحكمي – العالمي) تأثير إيجابي على المرونة لنفسية لأن أصحاب هذه الأساليب يتمتعون بمهارات تنظيمية وإبداعية واجتماعية تمكنهم من تخطي الأزمات والتعامل مع المواقف الضاغطة بفعالية مما يعزز المرونة النفسية، وتفسر الباحثة أن الأساليب التالية ذات تأثير سلبي على المرونة نفسية (التنفيذي–الأقلي– الفوضوي– المحلي) لأن هذه الأساليب تفتقر إلى آليات التكيف المرن وهي من أنماط التفكير تتسم بالجمود والتقييد بالقوانين والافتقار للمرونة والقدرة على ترتيب الأولويات والأهداف ، والميل للغرق بالتفاصيل وتضخيم المشكلات والافتقار للابتكار والإبداع بالتعامل مع المواقف

الضـــاغطة والأزمات كل هذا يعيق التكيف الإيجابي مع الأزمات وبالتالي يضـــعف المرونة النفســية، أما الأســاليب غير الدالة إحصــائياً كانت (الأســلوب الملكي – الأســلوب الداخلي–الأســلوب المحافظ) لأنها أســـــاليب جامدة تفضـــــل الالتزام بالقوالب الجامدة والقوانين الثابتة تقاوم التغيير، تفضـــــل العمل الفردي والانعزال الفكري بينما المرونة تشـــير للقدرة على التكيف مع المتغيرات المســـتجدة والمواقف الضـــاغطة المفاجئة.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات رياض الأطفال في كلية التربية بجامعة حمص على أبعاد مقياس أساليب التفكير تبعاً لمتغير السنة الدراسية.لاختبار الفروق على أبعاد مقياس أساليب التفكير تم استخدام اختبار T. test ويوضح الجدول رقم 14 نتيجة المعالجة الإحصائية لاختبار (ت) ستودنت للعينات المستقلة.

جدول رقم (14) يوضح نتائج مقارنة بين متوسطي درجات طالبات على أبعاد مقياس أساليب التفكير تبعاً لمتغير السنة الدراسية

الأسلوب	السنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة sig من طرفين	الفرق لصالح
الأسلوب التشريعي	أولى	150	23.2	6.33	2.844-	0.005	رابعة
	رابعة	150	25.3	6.42			
الأسلوب التنفيذي	أولى	150	23.4	5.60	1.204	0.230	لا يوجد
	رابعة	150	22.7	5.32			
الأسلوب الحكمي	أولى	150	22.8	6.33	1.178-	0.240	لا يوجد
	رابعة	150	23.7	6.89			
الأسلوب الملكي	أولى	150	23.4	5.15	1.669	0.096	لا يوجد
	رابعة	150	22.4	5.83			
الأسلوب الهرمي	أولى	150	26.4	7.04	2.256-	0.025	رابعة
	رابعة	150	28.2	7.09			

الأسلوب الأقلي	أولى	150	19.5	4.80	1.738	0.083	لا يوجد
	رابعة	150	18.6	4.83			
الأسلوب الفوضوي	أولى	150	19.1	5.60	2.508	0.013	أولى
	رابعة	150	17.5	5.91			
الأسلوب العالمي	أولى	150	22.2	6.58	1.647-	0.101	لا يوجد
	رابعة	150	23.4	6.46			
الأسلوب المحلي	أولى	150	23.3	6.02	0.080-	0.936	لا يوجد
	رابعة	150	23.4	6.94			
الأسلوب الداخلي	أولى	150	21.2	4.29	1.251-	0.212	لا يوجد
	رابعة	150	21.8	4.01			
الأسلوب الخارجي	أولى	150	23.0	6.96	1.708-	0.089	لا يوجد
	رابعة	150	24.4	7.17			
الأسلوب المتحرر	أولى	150	23.0	6.97	1.505-	0.133	لا يوجد
	رابعة	150	24.1	6.29			
الأسلوب المحافظ	أولى	150	25.7	7.11	0.216	0.829	لا يوجد
	رابعة	150	25.5	6.75			

من الجدول رقم (14) نجد أن قيم مستوى الدلالة sig من طرفين أصغر من0,025 لذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة وهي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسطي درجات طالبات رياض الأطفا تبعاً لمتغير السنة (أولى، رابعة) فقط على بعدي مقياس أساليب التفكير(الأسلوب التشريعي، الأسلوب الهرمي) لصالح طالبات السنة الرابعة وعلى البعد (الأسلوب الفوضوي) لصالح طالبات السنة الأولى، في حين كان مستوى الدلالة sig من طرفين أكبر من0,025 لذلك نقبل الفرضية الصفرية وهي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسطي درجات طالبات رياض الأطفال على باقي أبعاد مقياس أساليب التفكير تبعاً لمتغير السنة (أولى، رابعة) وتتفق هذه الدراسة مع دراسة محمد وعثمان سيد (2017) أن طالبات سنة الأولى في جامعة الدمام يستخدمن أسلوب

تفكير فوضوي والأقلي، وطالبات سنة ثالثة يستخدمن أسلوب تفكير التشريعي والتنفيذي والحكمي، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة هايش وزهانك (Haichenan and Zahang,2010) التي توصلت لعدم وجود فروق في أساليب التفكير لدى الطلبة الصينين تعزى لمتغير العمر، ودراسة علي وصاحب (2010) التي توصلت لعدم وجود فروق في أساليب التفكير لدى طالبات رياض الأطفال تعزى لمتغير السنة الدرسية، وتعتقد الباحثة أن تمتع طالبات سنة الرابعة بالأسلوب التشريعي والهرمي يعد نتيجة منطقية لأنها محصلة لعملية التنشئة الاجتماعية و الأكاديمية، وما تكتسب فيها الطالبة من خبرات حياتية لتعامل مع الضغوطات اليومية والأكاديمية على مدار سنوات الدراسة الجامعية، حيث تميل طالبات سنة الأولى لاستخدام أسلوب التفكير الفوضوي لضعف في مهارات تنظيم الذات وبسبب صدمة الانتقال من بيئة المدرسة للجامعة، فطالبة أول دخولها للجامعة يفتقر لمهارة ترتيب الأولوبات حسب الأهمية فتظهر لديها عشوائية بالتعامل مع الواجبات والمهام و المسؤوليات الجديدة كل ذلك قد يعكس تبني الطالبة الأسلوب الفوضوي، أما طالبات التخرج تستخدم أسلوب التفكير التشريعي والهرمي وهي نتيجة منطقية للنضج الأكاديمي والاجتماعي واكتساب مهارات التخطيط والابتكار، لتراكم سنوات الخبرة التي تعطي للطالبات مهارات ترتيب الأولويات وفق أهميتها، والتعامل بفعالية مع الضغوطات واكتساب القدرة على الابتكار وحل المشكلات بطرق إبداعية ويعود ذلك أيضاً لطبيعة التخصص التي توفر فرص التدريب الميداني في الروضة تحت إشراف أستاذة متخصصين.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسطي درجات طالبات رياض الأطفال في كلية التربية بجامعة حمص على مقياس المرونة النفسية تبعاً لمتغير السنة (أولى، رابعة)؟ لاختبار الفروق على مقياس المرونة النفسية بين طالبات رياض الأطفال السنة الأولى وطالبات رياض الأطفال السنة الرابعة تم استخدام اختبار T. test ويوضح الجدول رقم17نتيجة المعالجة الإحصائية لاختبار (ت) ستودنت للعينات المستقلة.

جدول(15) نتائج مقارنة متوسطي عينتين مستقلتين باستخدام ت للعينات المستقلة

البعد	السنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة sig من طرفين	الفرق لصالح
المرونة النفسية	أولى	150	67.25	20.92	3.829-	0.000	رابعة
	رابعة	150	76.46	20.72			

من الجدول نجد أن قيم مستوى الدلالة sig من طرفين أصغر من0,025 لذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة وهو توجد فروق بين متوسطي درجات طالبات رياض الأطفال على مقياس المرونة النفسية تبعاً لمتغير السنة حيث أن طالبات التخرج الأكثر امتلاكاً للمرونة النفسية مقارنة بطالبات السنة الأولى، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الدروبي (2022) لتي توصلت لوجود فروق في المرونة النفسية تعزى لمتغير السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الخامسة لدى طلاب كلية التربية بجامعة دمشق، وتختلف مع دراسة جمعة (2024) التي توصلت لعدم وجود فروق في المرونة نفسية تعزى لمتغير السنة الدراسية، وتعتقد الباحثة أن هذه نتيجة منطقية نتيجة حيث أن طالبات التخرج أكثر توازنا واستقراً من طالبات السنة لأولى وهن نتيجة تراكم الخبرات الأكاديمية والاجتماعية، وتطور مهارات مواجهة المشكلات والمواقف الصعبة ، فطالبة التخرج أكثر اندماجا بالجامعة وأكثر خبرة ونضج وأكثر قدرة على حل المشكلات مما ينعكس إيجابياً على استقرها النفسي وتحصيلها الدراسي وقدرته على الصمود ومواجهة التحديات مما يعزز المرونة النفسية لديها.

مقترحات البحث:

-توجيه أنظار القائمين على العملية التعليمة والتربوية لتضمين مقررات رياض الأطفال برامج متخصصة في تنمية أساليب التفكير خاصةً الإبداعية والابتكارية والمرونة النفسية.

-تطوير برامج إرشادية وتدريبية لتعزيز المرونة النفسية لدى طالبات رياض الأطفال.

-إجراء دراسات بحثية على علاقة هذه المتغيرات بمتغيرات أخرى لدى طالبات رياض الأطفال.

المراجع العربية:

-أبو علام، رجاء. (2009). **التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام Spss** . مصر: دار النشر للجامعات.

-أبو هاشم، محمود. (2011). أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، المجلد (35)، العدد (3)، ص 211-254.

-إبراهيم، شيماء. (2024). أساليب التفكير وعلاقتها بفعالية الذات الأكاديمية والمرونة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، **المجلة العربية للقياس والتقويم**، المجلد (6)، العدد(11)، ص 1-25.

-الدردير، عبد المنعم. (2004). دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، ط1، دار النشر عالم الكتب: القاهرة.

-الدروبي، رهام. (2022). المرونة النفسية وعلاقتها بمهارات التواصل دراسة ميدانية على عينة من طلاب التربية في جامعة دمشق، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد (6)، العدد (20)، ص 83-106.

-جمعة، نوري. (2024). المرونة النفسية لدى طلاب كلية الآداب بجامعة بني وليد في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة جامعة بني وليد** ، المجلد (9)، العدد (1)، ص 647-660.

-الحارثي، هلال.(2023). أساليب التفكير الشائعة وفق نظرية السلطة الذاتية العقلية لستيرنبرج لدى الطلاب الدوليين الدارسيين في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة دراسة مقارنة عبر ثقافية، **المجلة السعودية للعلوم التربوية**، ع. 13، ص61-82.

-حاج موسى، أحمد.(2014). العلاقة بين أساليب التفكير واستراتيجيات التعلم لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية الثالثة بجامعة البعث، **مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية**، المجلد (36)، العدد (17) ص 121-151.

-حمد، منيرة.(2020). المرونة النفسية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة القريات بالمملكة العربية السعودية. **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، المجلد (4)، العدد (34)، ص122-139.

-حسانين، أحمد و الخصوصي، أيمن.(2016). العلاقة بين تقدير الذات وكل من أساليب التفكير والتفاؤل لدى طلبة جامعة الأزهر في ضوء متغيري النوع والتخصص الدراسي دراسة تنبؤية فارقة. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر ، المجلد (35)، العدد (171)، ج1، ص 323-381.

-حليمة، ضيف.(2022). أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ وعلاقتها بنمط الشخصية وحل المشكلات لدى عينة من الطلبة الجامعيين، **(رسالة دكتوراه غير منشورة)**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين سطيف، الجزائر.

-حسن، أحمد.(2016). أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات لدى عينة من المراهقين في ضوء متغير الجنس، **مجلة البحث العلمي**، جامعة عين شمس، مج.2، ع. 17، ص441-470.

-حسين، نسمة. (2013). الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب التفكير لدى عينة من الطالبات المتفوقات والعاديات تحصيلاً بالمرحلة الإعدادية. **(رسالة ماجستير غير منشورة)**. جامعة أسيوط، كلية التربية.

-الحيلاوي، ماهر. (2023). نمط السيطرة الدماغية وعلاقتها بالتفكير الإحصائي لدى طلبة المحلة الثانوية، **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية**. المجلد (39)، العدد (4)، ص1-20.

-خلف الله، جابا ومحمد بوفاتح.(2018). أساليب التفكير السائدة في ضوء نظرية سترنبرغ لدى طلبة جامعة عمار ثليجي بالأغواط، **مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، العدد (34)، ص 409-424.

-الخميس، عواطف. (2019). مستوى المرونة النفسية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدىعينة من طلبة سنة أولى تحضيري في جامعة الجوف بمحافظة القريا، **المجلة التربوية الأردنية**، المجلد (4)، العدد (3)، ص 85-109.

-رتيب، ناديا. (2019). مرونة الأنا وعلاقتها بالقلق الاجتماعي لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد (35)، العدد (1)، ص329-366.

-سلام، طرية. (2023). أساليب التفكير وعلاقتها بالتدفق النفسي لدى عينة من طلاب الدراسات العليا في جامعة البعث. **(رسالة ماجستير غير منشورة)**. كلية التربية، جامعة حمص.

- شريفي، حليمة. (2018). الكفايات الواجب توافراها في مربية الطفولة الأولى ودورها في التعامل مع الطفل. دفاتر مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة، العدد (19)، ص 31-56. جامعة محمد بوضياف، المسلية.

-شراب، عبد الله. (2020). أنماط التفكير في ضوء نموذج ستيرنبرج لدى عينة من طلبة جامعة غزة، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث**، المجلد (34)، العدد (6)، ص1-28.

-الضيدان، محمد. (2018). مستويات المرونة النفسية وعلاقتها بالتقبل الاجتماعي لطلبة جامعة اليرموك، **المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية**، العدد (15)، ص 140-163.

-عبد الله، سماء. (2020). دراسة أساليب التفكير في ضوء ستيرنبرغ لدى طلبة كلية التربية الأساسية. **مجلة أبحاث الذكاء**، مج.14، ع. 29، ص 310-345.

-علي، بشرى وصاحب، وجدان. (2010). أساليب التفكير وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طالبات قسم رياض الأطفال كلية التربية الأساسية، **مجلة كلية التربية الأساسية**، ع. 63، ص 279-330.

-العزري، سالم. (2017). المرونة النفسية وعلاقتها بالمهرات الاجتماعية لدى طلبة كلية العلوم الشرعية بسلطنة عمان. **(رسالة ماجستير غير منشورة)**. كلية العلوم والآداب، سلطنة عمان.

-عبود، سماهر. (2022). أساليب التفكير وفقاً لنظرية ستيرنبرج وعلاقتها بالصلابة النفسية لدى الداعمين النفسيين ومديري الحالة في المنظمات والجمعيات الإنسانية في محافظة حمص. **(رسالة ماجستير غير منشورة)**. كلية التربية، جامعة حمص.

-عطيات، مظهر. (2013). أنماط التفكير في ضوء نموذج سترنبرغ لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية وعلاقتها ببعض التغيرات. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، كلية التربية، الجامعة الأردنية، مج 40، م 3، ص 1135-1159.

-عبيد، رملة وخلف، دعاء ورضا، رهام وغريب، رياب. (2017). المرونة النفسية لدى طلبة كلية التربية. **(رسالة ماجستير غير منشورة)**. جامعة القادسية.

-عطوان، مها. (2025). المرونة النفسية وعلاقتها بالأداء المهني لدى معلمات رياض الأطفال، **المجلات الأكاديمية العلمية العراقية**، الجامعة العراقية، مركز الدراسات والبحوث الإسلامية، المجلد (73)، العدد (10)، ص1113-1124.

-علوش، حياة. (2022). دور رياض الأطفال في بناء شخصية الطفل دراسة ميدانية برياض الأطفال مدينة خنشلة. **(رسالة دكتوراه غير منشورة)**، جامعة بسكرة. الجزائر.

-عثمان، الطيب حمد. (2022). مستوى المرونة النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى عينة من طلاب الفصلين الثاني والثالث بجامعة شندي، **مجلة جامعة شندي للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، العدد (6)، ص 136-174.

-عبد الحفيظ، غادة وسيد، علية. (2017). دراسة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طالبات كلية الآداب-جامعة الدمام، **مجلة جامعة السودان المفتوحة**، العدد (6)، ص 27-52.

-عبد القوي، رانيا ومحمد، صابر. (2023). أساليب التفكير وعلاقتها بقلق المستقبل لدى عينة من المعلمين السوريين المقيمين بجمهورية مصر العربية. **مجلة دراسات في التعليم الجامعي**، العدد (61)، ص447-515.

-عبد الرسول، خلف وعبد اللطيف، هناء وعلي، جيهان وعبد الحليم، نوار. (2020). الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب التفكير والتعلم لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، **مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية**، العدد (5)، ص632-660.

– العتوم، عدنان. (2004). علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق. ط1، دار المسيرة للنشر.

–صارة، برايح ونورية، بوشريط. (2023). المرونة النفسية وعلاقتها بكفاءة الذات الأكاديمية دراسة ميدانية بكلية العلوم الاجتماعية. **(رسالة ماجستير غير منشورة).** كلية العلوم الاجتماعية، جامعة ابن خلدون، تيارت، الجزائر.

–محمد، غادة وسيد، علية. (2017). دراسة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ لدى طالبات كلية الآداب– جامعة الدمام. **مجلة جامعة السودان المفتوحة،** العدد (6)، ص 27–52.

– كريمة، كروش والعربي، غريب. (2017). أساليب التفكير وفق نظرية سترنبرج وعلاقتها بأنماط التعلم وفق نظرية بيجز، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،** جامعة وهران، الجزائر، العدد (30)، ص241–256.

–كاصد، فيصل.(2025). الضغوط الأكاديمية وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى طلاب المرحلة الإعدادية. **مجلة الشرق الأوسط،** المجلد (5)، العدد (2)، ص241–256.

–ميلاد، محمود وكاسوحة، سليمان عيسى، ثائر.(2019). المرونة النفسية وفق بعض المتغيرات دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كليتي الهندسة المدنية والتربية في جامعة دمشق. **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية،** المجلد (41)، العدد (3)، ص 187–199.

–المحمودي، محمد. (2019). مناهج البحث العلمي. صنعاء: دار الكتب.

–هيلات، مصطفى والخماسية، عمر. (2016). أساليب التفكير وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طالبات العلوم التربوية في كلية الأميرة عليا. **مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية،** المجلد (5)، العدد (2)، ص 1–25.

–يوسف، محمود. (2014). العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى الطلاب المعلمين، **المجلة المصرية للدراسات النفسية،** المجلد (24)، العدد (85)، ص 161.

المراجع الأجنبية:

-American Psychological Association. (2002). The road to resilience, First street, Washington, DC: American Psychological Association.

-Brockman, R. Marshall, E. (2016). The Relationships Between Psychological Flexibility, Self Compassion, and Emotional Well-Being. *Journal of Cognitive Psychotherapy,* 30 (1) ,pp 60-72.

-Bernardo. A , Zhang. L, Callueng .C, Thinking styles and academic achievement among Filipino students. *The joumal of genetic Psychology* . (2002), 163 (2): pp 63-149.

-Fan, W. and Zhang ,L.F.(2008).Are achievement motivation and thinking styles related? A visit among Chinese University students, Learning and individual Differences, V(19) , ,pp 299-303.

-Gridley, M and Mark, C .(2006). Preferred thinking styles of professional fine artists. *Creativity Research Journal,* 18 (2): pp 247-248.

-Garcia, p. E. (2012). The Relationship between Thinking Styles and Resilience. *(Un published doctoral dissertation*). Oklahoma State University.

-Wending, H. (2012). The relation between psychological flexibility and the Buddhist practices of meditation nonattachment and Self-compassion. Unpublished Dissertation. The Graduate Faculty of University of Akron. USA,PP20-28.

-Harrison, A and Bramson, R.(2002*). The art of thinking*. Berkley publishing group. New York.

-Haichen, G. and Zhang, L.F. (2010). Mental health and thinking styles in Sternberg s theory: an exploratory study. *Psychology reports*, 107 (3), pp 784-794.

-Jabouri, S. (2025). Psychological resilience of Kindergarten teachers. Journal of basic sciences basic education college, Wasit University, 20 (34), pp 2791-3279.

-Newman. R. (2002). The road to resilience. Monitor on Psychology.

Vol.33. (9):62.

-Sagone, E. Caroli, M. (2013). Relationships between Resilience, Self-Efficacy, and Thinking Styles in Italian Middle Adolescents ,*Procedia- Social and Behavioral*, 92,pp 838-845.

-Sternberg, R. (2009*). Thinking styles.* Cambridge university, New York.

-Sternberg, R and Zhang, L. (2005). Threefold model of intellectual styles. *Educational Psychology Review*, 17 (1), pp1-53.

-Wilson, T. (2018). Exploring relationships between resilience, thinking styles, and PTSD scores in women veterans (Doctoral dissertation, Walden .University).

-Zhang, L. (1999). Further obligation of the theory of mental self-government. *The Journal of Psychology*, 133(2), pp 165-181.

قلق المستقبل وعلاقته بمركز الضبط لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام في مدينة حمص

طالبة الدراسات العليا: ختام عبد الكريم جنيدي كلية التربية – جامعة حمص
الدكتور المشرف: زياد الخولي الدكتور المشارك: أحمد سلوطة

ملخص البحث: يهدف البحث تعرف طبيعة علاقة قلق المستقبل بمركز الضبط لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام في مدينة حمص والتعرف على مستوى قلق المستقبل ومستوى الضبط الداخلي والتعرف إلى الفروق في مقياس قلق المستقبل ومركز الضبط تبعا لمتغير الجنس لديهم ولتحقيق هذه الأهداف تم تطبيق أدوات البحث على (316) طالباً وطالبة في مدارس الثانوية العامة في مدينة حمص واستخدمت الباحثة مقياس قلق المستقبل للمشيخي (2009) ومقياس روتر للضبط الداخلي والخارجي (1966) تعريب كفافي (1982) وقد تم التأكد من صدق وثبات كلا المقياسين وبعد إجراء المعالجة الإحصائية أظهرت نتائج البحث أن مستوى قلق المستقبل ومركز الضبط الداخلي لدى أفراد عينة البحث كان متوسطاً، ووجود علاقة دالة إحصائيا بين درجات أفراد العينة على كل من مقياسي قلق المستقبل ومركز الضبط الداخلي، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس قلق المستقبل ومركز الضبط الداخلي تبعا لمتغير النوع (الذكور والإناث) وكانت الفروق لصالح الذكور.

الكلمات المفتاحية: قلق المستقبل – مركز الضبط الداخلي.

Research Summary:

This research aims to identify the relationship between future anxiety and internal locus of control among second year secondary school students in Homs, and to determine their levels of future anxiety and internal locus of control. and identifying the difference in future anxiety and Control locus according to the variable of gender To achieve these objectives, the research was conducted on 316 male and female students in secondary schools in Homs. The researcher used the Al-Mashikhi (2009) Future Anxiety Scale and the Rotter Internal and External Locus of Control Scale(1966) translated in Arabic by kafafai (1982). The validity and reliability of both scales were confirmed. After statistical analysis, the results showed that the level of future anxiety and internal locus of control among the research sample was moderate. A statistically significant correlation was found between the scores of the sample on both the future anxiety and internal locus of control scales. Statistically significant differences were found between the mean scores of the sample on the future anxiety and internal locus of control scales with the differences favoring males.

Key words: future anxiety , internal locus of control.

مقدمة البحث:

يعد القلق من الانفعالات الطبيعية لدى الإنسان، حيث يعتبر في درجاته العادية والمتوسطة استجابة طبيعية للإنسان نحو مثيرات ومواقف معينة ويعد أحد وسائل الدفاع عن النفس والمحافظة على البقاء، مما يعطي مؤشراً هاماً لصحة الفرد النفسية، ولكن إذا تجاوز هذا القلق الحد المسموح به، أصبح إنذاراً خطراً لحدوث الأمراض النفسية لديه.

يواجه الطلاب أثناء مسيرتهم الدراسية أنواع مختلفة من القلق ومن أخطر هذه الأنواع قلق المستقبل الذي يؤثر على حياتهم وسلوكهم وشخصيتهم بشكل سلبي مما يؤدي إلى فشلهم وعجزهم في تحقيق طموحاتهم مستقبلاً ويعرف قلق المستقبل بأنه جزء من القلق العام المعمم على المستقبل ويتمثل في التشاؤم وإدراك العجز في تحقيق الأهداف وفقدان السيطرة على الحاضر وعدم التأكد من المستقبل(سعود، 2005، 5) ومن أبرز التأثيرات السلبية على الفرد شعوره بالوحدة والعزلة والتقوقع والافتقار إلى المرونة والفاعلية الذاتية بالإضافة إلى الاعتماد على الآخرين في تلبية حاجاته وتأمين مستقبله، ويؤدي بالفرد إلى عدم قدرته على التخطيط للمواقف الحياتية وتكوين ردود فعل سلبية قد تمنعه من تحقيق الأفضل بالمستقبل (الحويج، 2021، 726)

تشير نتائج الدراسات كدراسة الخطاف (2021) ودراسة الشوريجي وآخرون (2024) عن وجود مستويات مرتفعة من قلق المستقبل لدى المراهقين ذكور وإناث بصفة عامة وطلبة المرحلة الثانوية بصفة خاصة والتي يمرون بمرحلة المراهقة المتوسطة وهي مرحلة تكثر فيها أحلام اليقظة، بالإضافة إلى أن الطلبة في هذه المرحلة يتعرضون إلى ضغوط دراسية تتمثل في ضرورة حصولهم على مجموع مرتفع في الثانوية العامة يؤهلهم للالتحاق بالكلية، والعمل على إحراز مكانة اجتماعية مرموقة، وكما تتعرض إلى ضغوط اقتصادية تتمثل في أعباء الدروس الخصوصية التي ترهق ميزانية الأسرة فيرى المراهق معاناة أسرته لتوفر له ثمن الدروس الخصوصية الأمر الذي ينعكس سلبياً على الصحة النفسية للطالب(السيد، 2021، 225).

وهذا ما ذكره رابابروت (Rappaport, 1991) على أن المستقبل هو أكبر مسبب للقلق لدى المراهقين بينما الخطاف (2021) يقول أن قلق المستقبل يزداد في مرحلة المراهقة نظراً للتغيرات العضوية والنفسية والاجتماعية، وبسبب عدم الموازنة بين إمكانياتهم وقدراتهم وتوقعاتهم في مرحلة المراهقة، وأن الأجواء المدرسية والأسرية غالباً ما تسبب لهم قلق المستقبل، لذا فأن الرؤية المعرفية والعقلية للمستقبل هي مثيرات

هذا القلق يمكن أن تكون أسباباً حقيقية لانفعالات معينة وبنتيجة ذلك يكون الفرد قلقا واعياً يدرك بالفعل ما يخاف منه.

ولذلك فأن نجاح الطالب في حل المشكلات التي يمر بها أثناء تلك المرحلة يعتمد على عدد من المتغيرات النفسية التي تكسبه مناعة نفسية وتخفف من قلقه، ومن هذه المتغيرات مركز الضبط الداخلي فهو سمة مهمة لضبط السلوك، وتحمل المسؤولية عما يحدث له فعندما يواجه الأفراد الضغوط فإنهم يميلون داخلياً لتبني استراتيجيات معينة لحل المشكلات، وتبين نتائج الأبحاث العديدة ارتباط مركز الضبط الداخلي بمتغيرات نفسية واجتماعية إيجابية منها الصحة النفسية، ودافع الإنجاز العالي، والتوافق النفسي، ومفهوم الذات الإيجابي كدراسة آل شويل والزهراني(2022) ودراسة(karaman & watson, 2017) ودراسة (D souza, 2016)` التي أجريت على الطلبة في تركيا وأمريكا والسعودية.

بينما يرتبط مركز الضبط الخارجي بنقص الصحة النفسية وضعف الأنا، وسمة القلق، مما يثبت أن لمركز الضبط تأثيراً على تفكير الفرد، فالفرد ذو الضبط الداخلي يعد نفسه مسؤولا عما يحدث لذا يكون ذو تفكير سليم وقوي الإرادة ولديه إحساس بالثقة بالنفس(لموزة والجبوري، 2018، 433).

مشكلة البحث:

أن وجود مستوى من القلق لدى الطلبة هو أمر طبيعي من حيث أنها مرحلة تتسم بشحنة من الطاقة والطموح حيث يكون رسم المستقبل هو هدفهم الأساسي، ولكن هناك العديد من الأسباب التي تجعل الطالب ينظر إلى مستقبله الدراسي بترقب وقلق.

فقلق المستقبل يمثل أحد أنواع القلق التي تشكل خطورة في حياة الطلبة والتي تتمثل في الخوف من المجهول وتجعله يشعر بعدم الأمان وتسبب له قسطاً من التشاؤم واليأس يؤثر ذلك على طموحه ويعطله من تحقيق أهدافه وتنعكس خطورة قلق المستقبل السلبي على ادراكهم لفاعليتهم الذاتية وهذا ما أكدته عدة دراسات كدراسة بعلي(2014)`التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين قلق المستقبل والوحدة النفسية ودراسة سليمان وآخرون (2021) التي توصلت لوجود علاقة بين الضغوط وقلق المستقبل لدى الطلاب ودراسة (Rosselini & brown,2011) التي بينت عن علاقة موجبة بين قلق المستقبل والعصابية.

فالقلق هو العامل الأساسي للاضطرابات النفسية وتقبل الأفكار الهادمة للذات وتبني مركز ضبط خارجي بحسب ما أشارت إليه دراسة نويوة (2018) وأن أصحاب الضبط الخارجي لا يعتمدون على سلوكهم بل يرتبطون بعوامل خارجة عن ذواتهم(الحظ والصدفة) وهذا ما يولد لديهم قلق من المواقف المستقبلية بعكس أصحاب الضبط الداخلي الذين هم مسؤولون عن النجاح والفشل وهذا ما يجعلهم غير قلقين من المواقف المستقبلية، وهذا ما أكدته الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة للتعرف مستوى قلق المستقبل على

50 طالب وطالبة من الصف الثاني الثانوي في أحد مدارس مدينة حمص حيث كان مستوى قلق المستقبل لديهم مرتفعاً وكان معظم مركز الضبط لديهم خارجياً.

ومن خلال عمل الباحثة في إحدى الثانويات كمرشدة نفسية وجدت مستويات عالية من قلق المستقبل لدى الطلاب وذلك بسبب طموحاتهم وتطلعاتهم المستقبلية، إذ ينشغلون بالتفكير في كثير من الأمور التي تتعلق بمستقبلهم سواء من الناحية الدراسية أم الاقتصادية التي يرون أنها من الصعب تحقيقها في مجتمع محكوم بعوامل اقتصادية واجتماعية صعبة، الأمر الذي يولد لديهم حالة من القلق والتوتر ويضع أمامهم العديد من العوائق التي تحول دون تحقيق أهدافهم، وخوفهم من أن تكون النتائج التي سوف يحصلون عليها أقل من جهودهم المبذولة.

فمركز الضبط من المفاهيم المحورية في علم النفس والصحة النفسية نظراً لارتباطه بتوقعات حول المستقبل والتحكم في مجريات الأحداث التي تحيط بهم لذلك يهدف البحث إلى التعرف على نوع مركز الضبط الشائع ومستوى قلق المستقبل لدى الطلاب في هذه المرحلة والعلاقة بينهما، لذلك تتلخص مشكلة البحث بالسؤال الآتي: ما درجة العلاقة بين قلق المستقبل ومركز الضبط الداخلي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام في مدينة حمص؟

ويتفرع عنه الأسئلة التالية:

1- ما نوع مركز الضبط (الداخلي / الخارجي) الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث؟

2- ما مستوى قلق المستقبل لدى أفراد عينة البحث؟

أهداف البحث:

1- تعرف درجة العلاقة بين درجات أفراد العينة على كل من مقياسي قلق المستقبل ومركز الضبط لدى أفراد العينة.

2- تعرف الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس قلق المستقبل تبعاً لمتغير النوع (ذكور/ إناث).

3- تعرف الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس مركز الضبط تبعاً لمتغير النوع (ذكور/ إناث).

فرضيات البحث:

1-لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين درجات أفراد العينة على مقياس قلق المستقبل ودرجاتهم على مقياس مركز الضبط.

2-لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس قلق المستقبل تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث).

3-لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس مركز الضبط تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث).

أهمية البحث:

1. تزويد المكتبات العربية والباحثين بمعلومات خاصة عن مفهوم مركز الضبط وقلق المستقبل وتأثيرها على مجرى الحياة لدى الطلبة وخاصة طلبة المرحلة الثانوية.
2. يمكن أن يسهم البحث في إثراء الدراسات التجريبية في هذا المجال من حيث تناوله لموضوع مركز الضبط وقلق المستقبل.
3. تأتي أهمية البحث من أهمية المرحلة العمرية التي يمر بها طلبة المرحلة الثانوية للتخلص من قلق المستقبل كونها مرحلة فاصلة من الناحية الاجتماعية مما يساعدهم على الشعور بمزيد من الصحة النفسية والرضا عن الحياة والتوافق في حياتهم.
4. يفيد الباحثين من طلبة كليات التربية من أدوات البحث والنتائج المستخلصة مما يساعد على فتح آفاق جديدة للبحث العلمي.

مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

1. **قلق المستقبل (Future anxiety)** : ويعرفه زاليسكي(zaleski, 1996, 16) بأنه حالة من التوجس والخوف وعدم الاطمئنان والخوف من التغيرات غير المرغوبة حدوثها في المستقبل وفي الحالة القصوى يكون هناك تهديد بأن شيئاً ما غير حقيقي سوف يحدث للشخص. وتعرفه مسعود (2006، 15) بأنه الشعور بالانزعاج والتوتر والضيق عند التفكير الزائد والشعور بأن الذات غير جديرة بالاهتمام مع فقدان الأمان والطمأنينة نحو المستقبل ويعرف إجرائياً: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس قلق المستقبل المستخدم في البحث.
2. **مركز الضبط (Locus of Control)**: يعرفه روتر(Rotter, 1966, 1) بأنه مدى إدراك الفرد لوجود علاقة سببية بين سلوكه وبين ما يتلو سلوكه من مكافأة أو تدعيم، ويعرف مركز الضبط على أنه مدى ادراك الفرد للتحكم في نتائج سلوكياته (promsri, 2018, 38).
3. **مركز الضبط الداخلي (internal Locus of Control)** هو اعتقاد الفرد أن كل ما يتعرض له من نتائج إيجابية أو سلبية يعتمد على سلوكياته، خصائصه الشخصية، مهاراته، قدراته، وكمية الجهد

الذي يبذله لتحقيق أهدافه(حسين وسيد، 2020، 366) ويعرف إجرائياً: أنه الدرجة التي يحصل عليها الطلبة على مقياس روتر(Rotter, 1966) للضبط الداخلي والخارجي وتمثل الدرجات من (0–8) ذوي الضبط الداخلي والدرجات من (9–23) ذوي الضبط الخارجي.

4. **المرحلة الثانوية secondary stage**: وهي تلك المرحلة الدراسية التي يصل إليها كل طالب ناجح في شهادة الاعدادية لإتمام الدراسة في تخصص معين وتكون فيها مرحلة المراهقة المتوسطة والذي سوف يطبق مقاييس البحث عليهم(المصري، 2023، 275).

حدود البحث:

- **الحدود البشرية:** طلاب الصف الثاني الثانوي في مدارس مدينة حمص.
- **الحدود المكانية:** تم التطبيق في بعض الثانويات العامة من مدينة حمص وحددت في الجدول رقم (1).
- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي2025–2026.
- **الحدود الموضوعية:** سيدرس البحث المتغيرات الآتية : مركز الضبط الداخلي وقلق المستقبل والفروق بينهما حسب متغير النوع.

الإطار النظري:

أولاً: قلق المستقبل

تعريف قلق المستقبل:

ويشير قلق المستقبل إلى حالة يشعر فيها الفرد بالتوتر وعدم اليقين والقلق بشأن احتمالية تغيرات سلبية في المستقبل فيتصور الأحداث المستقبلية على أنها مخيفة وتؤدي على تغيرات سلبية وينبع من المواقف التي تسود فيها العمليات المعرفية والعاطفية السلبية ويكون فيها الخوف أقوى من الأمل (Oztekin, 2025, 2). بينما يذكر(الحمداني، 2011، 80) إلى أن قلق المستقبل حالة انفعالية تتصف بالترقب والتوقع، وتترافق بعدم الاطمئنان بالأيام القادمة، تؤدي إلى الخوف في التفكير المستقبل.

وقد ذكر (المومني، 2013، 174) نقلا عن كرميان (2008) في تحديد مفهوم قلق المستقبل بأنه شعور انفعالي يتسم بالارتباك والضيق والغموض وتوقع السوء والخوف من المستقبل وعدم القدرة على التفاعل الاجتماعي.

بينما يظهر قلق المستقبل كسمة نفسية بارزة من خلال تعرض الفرد لمجموعة من المتغيرات تعبر عن شعور سائد بعدم الوثوق بالمستقبل. (القاضي، 2009، 29).

وأضاف (المشيخي، 2009، 46) في تعريفه لقلق المستقبل حسب ما عرفته نجلاء العجمي بأنه قلق محدد يدرك الفرد أسبابه ودوافعه ويصاحبه عادة صور من الخوف والشك والاهتمام والتوجس بما سيحدث من تغيرات سواء كانت شخصية أو غير شخصية ينتج من الشعور باليأس وعدم الأمان وعدم الثقة من حيث التحكم بالنتائج أو البيئة.

أسباب قلق المستقبل : يعتبر قلق المستقبل هو قلق ناتج عن التفكير اللاعقلاني في المستقبل والخوف من الأحداث السيئة المتوقعة حدوثها، والشعور بالارتباك والضيق، والغموض، وتوقع السوء أي النظرة السلبية للحياة (القاضي ، 2009، 30).

وتنقسم إلى:

1. **أسباب شخصية** : مثل انعدام الثقة في المستقبل، والأفكار السلبية بشأنه، بالإضافة إلى ضعف الكفاءة الذاتية وعدم القدرة على التعامل مع ردود الفعل السلبية تجاه أحداث المستقبل، بالإضافة إلى غموض المستقبل وعدم وضوحه وشعور الفرد بالعجز والقلق المفرط، وعدم القدرة على التحكم في مستقبله، مما يجعله غير قادر على التفكير والتخطيط له(Mahammad, 2016, 55) .
2. **أسباب اجتماعية:** التفكك الأسري وما يحتويه من مشاكل وعدم مساعدة الفرد من قبل الوالدين أو من يقوم مقامهم على حل مشاكله والشعور بالعزلة وعدم الانتماء للأسرة والمجتمع والشعور بعدم الأمان والاحساس بالضياع، فخبرات الماضي الحزينة وضغوط الحياة والطموح والتكامل نحو تحقيق الذات لإيجاد معنى خاص لوجوده في هذه الحياة كلها تفرز حالات من الخوف والاضطراب والقلق (دبار وبن موسى، 2021، 195).

مظاهر قلق المستقبل

هناك ثلاث مظاهر صنفها (الداهري، 2005، 327) وهي كالتالي :

1. **المظاهر المعرفية:** وتتعلق بالأفكار التي تدور في تفكير الشخص وتكون متذبذبة لتجعله متشائم من الحياة معتقداً قرب أجله وان الحياة أصبحت نهايتها وشيكة أو التخوف من فقدان السيطرة على الوظائف الجسدية والعقلية .
2. **مظاهر سلوكية:** تتمثل في سلوك الفرد النابعة من أعماقه تتمثل في تجنب المواقف المثيرة للقلق والانعزال (دبار وبن موسى، 2021، 195)
3. **مظاهر جسدية:** من خلال ما يظهر على الفرد من ردود أفعال بيولوجية وفسيولوجية، مثل: ضيق النفس، وجفاف الحلق، وبرودة الأطراف، وارتفاع ضغط الدم، وغماء، وتوتر عضلي، وعسر الهضم (إبراهيم، 2019، 29).

سمات ذوي قلق المستقبل:

وذكر حسانين (2000) إلى مجموعة من السمات التي يتسم بها الأشخاص ذوو قلق المستقبل والتي من أهمها ما يلي:

1. التركيز الشديد على أحداث الوقت الحاضر أو الهروب نحو الماضي.
2. الانتظار السلبي لما قد يقع والانسحاب السلبي من الأنشطة البناءة.
3. الحفاظ على الظروف الروتينية والطرق المعروفة في التعامل مع مواقف الحياة (إبراهيم، 2019 ، 32).
4. اتخاذ اجراءات وقائية من أجل الحفاظ على الوضع بدلا من المخاطرة من زيادة الفرص في المستقبل .
5. استخدام آليات دفاعية ذاتية مثلا الإزاحة والكبت من أجل التقليل من الحالات السلبية.
6. الانطواء وظهور علامات الحزن والشك والتردد وظهور الانفعالات لأدنى الأسباب ويصل الأمر به إلى البكاء لأسباب تافهة (زقاوة، 2013 ،102).

الآثار السلبية لقلق المستقبل:

يؤثر القلق من المستقبل على الأفراد العاديين في المرحلة الثانوية بسبب خوفهم وقلقهم من عدم تحقيق طموحاتهم المستقبلية، والتي تتجاوز قدراتهم مما يجعلهم عرضة للاضطرابات النفسية والسلوكية، وعدم القدرة على التكيف، والتوازن ويجعلهم يشعرون بالتشاؤم والإحباط تجاه المستقبل(Jumah and Al-Khamra, 2022, 8250) ويمكن أن نوجز الآثار السلبية لقلق المستقبل فيما يلي:

- ✓ الهروب من الماضي والتشاؤم وعدم الثقة في أحد .
- ✓ الشعور بالتوتر والانزعاج لأتفه الأسباب، والأحلام المزعجة ، واضطرابات النوم، وسوء الإدراك الاجتماعي والانطواء.
- ✓ عدم القدرة على التخطيط للمستقبل، والجمود وقلة المرونة والاعتماد على الآخرين في تامين المستقبل (قمر، 2015 ، 82).
- ✓ التوقع السلبي للأحداث المستقبلية.
- ✓ اضطراب في التفكير وعدم التركيز والانطواء والشعور بالوحدة .

- ✓ تشوه نفسية الفرد فلا يستطيع أن يحقق ذاته أو يبدع وإنما يضطرب وينعكس ذلك في صورة إضرابات متعددة الأشكال والخرافات والانحراف واختلال الثقة بالنفس والعجز والأفكار اللاعقلانية (بلال، 2021، 100).

ثانيا: تعريف مركز الضبط:

يعد مركز الضبط مفهوم نفسي ويستدل به على اعتقاد أو توقع بشأن طبيعة العلاقة السببية بين سلوك الفرد ونتائجه(Caliendo et al, 2016, 2) ويعرف كونلي مركز الضبط (connolly) بأنه بناء من بنى الشخصية يعكس اعتقاد الفرد وادراكه بالقوى المسيطرة على سلوكه وكذلك على حوادث الحياة ويؤدي إلى نشوء توقع لدى الشخص يتعلق بمدى السيطرة على هذه الحوادث (ناصري، 2020 ، 16).

مركز الضبط هو مفهوم يتعلق بمن تعزى مسؤولية أسباب ظهور الأحداث التي يواجهها، أي يعبر عن التقييمات فيما يتعلق بتوجيه حياة الأفراد والأحداث التي يواجهونها ونتائج هذه الأحداث(Akkay, Akyol , 2016, 71)

بينما يعرَّف مركز الضبط الداخلي بأنه قوة الاختيار التي تنطوي على كلٍّ من حرية الاختيار وحق الفرد فيه، وعبء المسؤولية عن اختياره ويتطور التحكم الداخلي للفرد من خلال قرار واعٍ وفعّال بتقبُّل المسؤولية عن اختياراته والتحكم في مشاعره(Ome et al , 2014, 220).

أما عريشة (2025، 1437) هو اعتقاد الفرد بأنه مسؤول عن الأحداث التي حدثت في حياته ونتائجها وأنه يشعر بالتمكن والكفاية والقدرة على التحكم بحيث يقبل المسؤولية عن الأحداث التي يواجهها في حياته.

ويذكر لازاروس Lazarus " إن الضبط الداخلي يتأثر بمعتقدات الفرد حول كفاءاته وقدراته على ضبط النتائج في عالمه الخاص، وهو توقعات الفرد الإيجابية المتعلقة بالثقة والاعتماد على الآخرين في محيطه، أما الضبط الخارجي فهو عبارة عن توقعات الفرد السلبية مثل عدم قدرته على التحكم في نتائج الأحداث، أو اعتقاده بأنه يعمل في عالم عدائي "(المشوح، 2009، 159).

مصادر مركز الضبط

تتعدد المصادر سواء لفئة الضبط الداخلي أو فئة الضبط الخارجي حيث يحدد بشير معمريه هذه المصادر في:

1. الذكاء والقدرات العقلية فالفرد يعتقد انه يستطيع فهم البيئة وضبط أحداثها وهو المسؤول عن ما يناله من عقاب أو ثواب.
2. المهارة والكفاءة وذلك من خلال الاستفادة من الخبرات السابقة للتحكم بالبيئة.

3. السمات الانفعالية والمزاجية فالفرد يكوّن اعتقادا حول نفسه بأنه يمتلك صفات تجعله يتحكم بالأحداث البيئية وينال التعزيزات المرغوبة وهذه الخصائص هي: الثقة بالنفس، الاكتفاء الذاتي، الطموح، المثابرة، الجدية(ناصري ، 2020، 18).

أهمية وجهة الضبط :

1. أن وجهة الضبط سمة من سمات الشخصية العامة والتي تبدأ في الثبات من العمر 8-9.
2. أن أصحاب الوجهة الداخلية لديهم القدرة على التأثير في الحياة الاجتماعية ومقاومة الضغوط ويبذلون جهودهم لتحقيق المزيد من النجاح، أما أصحاب الوجهة الخارجية فيفتقرون إلى التوافق مع البيئة التي يعيشون فيها نتيجة عجزهم عن تحقيق التوافق بين رغباتهم وبين أوضاع حياتهم.
3. أن مفهوم مركز الضبط كمفهوم يرتبط بالنظم الثقافية والقوانين الاجتماعية السائدة في المجتمع مما يعطي نتائج قد تختلف باختلاف المجتمعات(الزبيدي، 2007، 11).

سمات الاشخاص ذوي الضبط الداخلي:

1. يتحملون مسؤولية أفعالهم ويتمتعون بإحساس قوي بالكفاءة الذاتية ويُبدعون في إنجاز المهام بوتيرتهم الخاصة
2. يتأثرون بشكل أقل بآراء الآخرين ويعملون بجد لتحقيق ما يريدون وعندما يواجهون تحديًا، يكونون واثقين من أنفسهم ويكونون أكثر استقلالية وفي مكان عملهم ويتمتعون بصحة بدنية أفضل.(Mwamwenda & Kariuki, 2020, 1129- 1130).
3. كثرة حذرهم ووعيهم لسلوكهم المستقبلي يقاومون المحاولات المغرية للتأثير عليهم ويتخذون خطوات فعالة لتحسين حال بيئتهم.
4. يضعون قيمة كبيرة لتعزيزات مهاراتهم ويكونون أكثر اهتماماً بقدراتهم ويفشلون أيضاً(الزبيدي، 2007، 11).

العوامل المؤثرة في مركز الضبط:

1. **أساليب التنشئة الأسرية:** ينشأ مركز الضبط الداخلي من الأساليب التي تربي الطفل فيها على الاعتماد على الذات، وتحمل المسؤولية، والتعبير عن الرأي ومناقشة الوالدين، بينما ينشأ مركز الضبط الخارجي من الأساليب التي تربي الطفل فيها على التبعية والحماية الزائدة، والتفرقة بين الأبناء والتسلط.

2. **العمر:** كلما زاد العمر اتجه مركز الضبط إلى الداخلي فحسب ما أوضحت دراسة (Lifshitz,1973) أن الضبط الداخلي يزداد حتى سن الرابعة عشر ثم يصل إلى الثبات في نهاية مرحلة المراهقة(Alsubhi, 2023, 141)
3. **النوع:** تخضع الإناث لقوى خارجية تؤثر على حياتها وقد يؤدي ذلك إلى وجهة الضبط الخارجية في ادراك مصادر التدعيم، بعكس الذكور والتي تميل إلى الضبط الداخلي.
4. **المستوى الاجتماعي والاقتصادي:** أن أفراد المستويات الاجتماعية المتوسطة والمرتفعة لديهم مركز الضبط الداخلي لتوفر الاحساس بالكفاءة والقدرة على تغيير مسار الأحداث من حولهم لأنهم ينشئون على الاستقلال وتشجيع للفروق الفردية ، والأفراد من المستويات الاجتماعية المنخفضة يميلون إلى أن يكون مركز الضبط خارجياً بسبب غياب الاستقلال وتشجيع القدرات(جرمان، 2020، 50).

الدراسات السابقة

أولاً: دراسات عن قلق المستقبل:

1- **دراسة حسانين(2000) سوريا:** تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين قلق المستقبل وقلق الامتحان ودافعية الإنجاز والطموح والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث وتكونت عينة الدراسة من(311) طالب وطالبة بالصف الثاني الثانوي واستخدم الباحث مقياس قلق المستقبل زاليسكي ومقياس قلق الاختبار لسبيلبرجر ومقياس الدافعية للإنجاز إعداد هرمانز ومقياس مستوى الطموح إعداد كاميليا عبد الفتاح وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة سالبة بين قلق المستقبل وبين الدافعية للإنجاز ومستوى الطموح وكذلك وجود علاقة ايجابية بين قلق المستقبل وبين قلق الاختبار كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية بين الذكور والإناث في قلق المستقبل.

2- **دراسة بولانسكي (Bolanowski, W, 2005) بولاندا:** التي اهتمت بدراسة مستوى القلق المهني نحو المستقبل لدى طلبة كليات الطب في بولاندا، بلغت عينة الدراسة 992 طالبًا وطالبة في السنة الأخيرة بكليات الطب استخدمت استبانة من إعداد الباحثة لتنفيذ أهداف الدراسة. توصلت الدراسة إلى أنّ 81% من أفراد العينة يعانون من مستوى مرتفع من قلق المستقبل المهني، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل تعزى للجنس.

3- **دراسة (Ari, 2011) تركيا:** هدفت إلى الكشف عن قلق المستقبل والهوية النفسية وأنماط التعاطف لدى طلبة المدارس الثانوية العليا والكليات، تكونت عينة الدراسة من 1525 طالب وطالبة وأظهرت النتائج وجود اختلاف فروق بين بعدي الاستكشاف والتزام في ضوء مستوى الحميمية والقلق من

المستقبل، ولصالح الذكور في مجال الاستكشاف، ووجود فروق ذات دالة إحصائية في تدني المخاوف والقلق من المستقبل لدى الذكور مقارنة بالإناث.

4- **عابد (2015) فلسطين:** هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين قلق المستقبل وفاعلية الذات ومستوى الطموح لدى طلبة الثانوية العامة في ضوء المتغيرات كالنوع والتخصص ومستوى التحصيل الدراسي حيث تشكلت عينة الدراسة (220) من طلبة الثانوية العامة كما تم استخدام المقاييس من إعداد الباحثة وأشارت النتائج لوجود مستوى مرتفع من قلق وفاعلية الذات ووجود علاقة طردية بين المتغيرات لدى أفراد العينة ووجود علاقة دالة إحصائيا ومستوى الطموح، ووجود فروق في مستويات قلق المستقبل تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور

5- **دراسة زقاوة (2017) الجزائر:** هدفت التعرف إلى الفروق في مستوى قلق المستقبل لدى عينة من طلبة لمتغير النوع (ذكور، إناث) لمستوى المرحلة الدراسية التعليمية (ثانوي، جامعي، تكوين مهني) وتم استخدام استبيان لقلق المستقبل تضمن (30) فقرة من أعداد الباحث، طبقت على عينة من (1200) طالب وطالبة ينتمون إلى المراحل الدراسية الثلاثة، وأظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من قلق المستقبل الطلاب عينة الدراسة بلغت (60.08%)، و(28.83%) قلق منخفض، (11.08%) قلق مرتفع، كما وجدت فروق دالة في مستوى قلق المستقبل بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

ثانياً: دراسات عن مركز الضبط:

1- **دراسة نويوة (2018) الجزائر:** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة علاقة بين مركز الضبط وقلق المستقبل وفعالية الأنا وقلق المستقبل والتعرف على الفروق وفق متغيرات الجنس، التخصص الدراسي و لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس فعالية الأنا لمار كستروم وآخرون(2005) ومقياس قلق المستقبل لشقير (2005) بالإضافة إلى مقياس مركز الضبط لروتر(1966) تعريب كفافي(1982) على عينة من 311 مراهقين في مرحلة الثانوية. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين فعالية الأنا وقلق المستقبل، و جود ارتباط بين مصدر الضبط وقلق المستقبل، ولا توجد فروق في كل من مستوى فعالية الأنا، مصدر الضبط وقلق المستقبل وفق متغير النوع والشعبة.

2- **دراسة سالم وحجازي (2018) مصر:** تهدف الدراسة إلى التعرف على علاقة كل من تحديد الذات واستراتيجيات مواجهة الضغوط ومركز الضبط لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام والفني والفرق بين

الذكور والإناث في تلك المتغيرات وتكونت العينة من (379) طالبة وطالباً وطبق عليهم مقياس وجهة الضبط ومقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط من إعداد الباحثين، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى تحديد الذات متوسط وكان مركز الضبط داخلي لدى أفراد العينة وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في هذه المتغيرات وعلاقة موجبة بين تحديد الذات وكل من مواجهة الضبط الداخلية واستراتيجيات مواجهة الضغوط الإيجابية.

3- **دراسة موهانتي(Mohanty, 2021) الهند:** هدفت الدراسة الحالية إلى اكتشاف الفرق بين الجنسين لدى طلاب الجامعات في مركز الضبط، وتكونت عينة من 30 طالبًا و30 طالبة، من جامعة خاليكوت وكلية إس. بي. آر. الحكومية (الآلية) للبنات في الهند من طلاب السنة النهائية في المسار العلمي تم استخدام "مقياس مركز الضبط روتر (1966) تم استخدام الأسلوب الإحصائي المناسب لإيجاد النتائج وأشارت النتائج إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الجنسين في مركز الضبط.

4- **دراسة أداك وساركار (Adak and sarkae,2021) الهند:**

هدفت الدراسة الحالية إلى ملاحظة الفروق بين الجنسين في تقدير الذات، ومركز الضبط، والمرونة بين المراهقين الصغار وتألفت العينة من (250) من الطلاب المراهقين الصغار في مقاطعتي هوجلي وكولكاتا في ولاية البنغال الغربية. تم استخدام ثلاث أدوات مختلفة لقياس هذه الجوانب المختلفة من تصميم الباحثين وأظهرت النتائج وجود مستوى أعلى من مركز الضبط الداخلي، وأكثر مرونة وتقدير الذات لدى الذكور.

5- **دراسة ابن عبدالله (2024) الجزائر:** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة علاقة مركز الضبط (الداخلي والخارجي) بالتمرد النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، والفروق حسب متغيرات النوع والتخصص والمستوى الدراسي حيث أجريت الدراسة على مستوى ثانويتين ببلدية بولاية غرداية وبلغت العينة من (440) طالب أو طالبة، تم تطبيق مقياس مركز الضبط من اعداد نويكي ودوك" (1987) ومقياس التمرد النفسي من اعداد "محمد ماجد ديب الشاعر "(2014)، توصلت النتائج إلى أن مركز الضبط لدى الطلاب داخلي، وأن مستوى التمرد النفسي منخفض، وأنه توجد علاقة ارتباطية سلبية بين مركز الضبط والتمرد النفسي، وأن لا توجد فروق في مركز الضبط حسب النوع ويوجد فروق والتخصص والمستوى الدراسي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة تنوع في الأدوات المستخدمة وتنوع النتائج فجميعها اعتمدت المنهج الوصفي وطبقت فيها الدراسات على عينات مختلفة كطلبة الجامعة مثل دراسة بولانسكي (Bolanowski, W, 2005) بينما بعضها استهدف الطلبة كدراسة دراسة نويوة (2018) بينما من حيث الأهداف نلاحظ تنوع في المتغيرات المدروسة الدراسات ربطه بمتغيرات أخرى كقلق الامتحان دراسة حسانين(2000) والتمرد النفسي مثل دراسة ابن عبدالله (2024) وتقدير الذات كدراسة أداك وساركار (Adak and sarkae,2021) ومتغيرات أخرى عديدة، وقد تباينت النتائج فاتفقت نتائج البحث مع بعضها دراسة موهانتي(Mohanty, 2021) ودراسة نويوة (2018) واختلف مع بعضها كدراسة عابد (2015) ودراسة (Ari, 2011) وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في صياغة مقدمة ومشكلة البحث، واختيار الأداة المناسبة، كما استفادت من هذه الدراسات السابقة في تفسير نتائج الدراسة الحالية

منهج البحث: تسعى الدراسة الحالية إلى تعرف العلاقة بين قلق المستقبل ومركز الضبط، وبالتالي ستقوم الباحثة باستخدام المنهج الوصفي، وهو المنهج الذي يهتم بدراسة العلاقة بين مكونات الظاهرة وتوضيح خصائصها وأشكالها، يقوم برصد الظاهرة بطريقة كمية ونوعية من أجل التعرف على العوامل والظروف التي أدت إليها مما يساعد في فهم الحاضر والتنبؤ بالمستقبل(شلي، 2016، 61).

مجتمع البحث وعينته: يتألف المجتمع الأصلي للبحث من جميع طلبة الثانوية العامة من الصف الثاني الثانوي بفرعيه الأدبي والعلمي في مدينة حمص، وبعد الرجوع إلى دائرة الاحصاء في مديرية التربية بلغ عدد الطلاب المسجلين للعام الدراسي (2025-2026) (5473) طالباً وطالبة. وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية العنقودية التي تناسب المجتمعات الكبيرة وغير المتجانسة مع الأخذ بعين الاعتبار متغير البحث (النوع) وبلغ حجمها (316) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية من ثمان مدارس تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من 35 ثانوية حيث تم تقسيم المدينة إلى أربع مناطق جغرافية (جنوبية، شمالية، غربية، شرقية) وتم اختيار ثانويتين(مدرسة للذكور- مدرسة للإناث) من كل منطقة جغرافية والجدول الآتي يوضح عدد أفراد العينة والمجتمع.

جدول (1): المدارس وعدد الطلبة الذي تم اختيارهم للعينة

المنطقة	اسم المدرسة	عدد الشعب	عدد الطلاب
شمالية	وصفي قرنفلي ذكور	1	40
	اشرف زين العابدين إناث	1	42
جنوبية	حنا عبود ذكور	1	34
	فدوى سليمان للإناث	1	36
شرقية	أحمد درويش ذكور	1	43
	الفتح للإناث	1	46
غربية	خالد بن الوليد ذكور	1	40
	الجلاء أناث	1	35
المجموع			316

أدوات البحث:

أولاً: مقياس قلق المستقبل بعد مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع قلق المستقبل مثل دراسة (zaleski, 1996) ودراسة (ناهد سعود،2005) ودراسة (شقير،2005) ودراسة (المشيخي، 2009) تم اعتماد مقياس المشيخي كونه الأقرب إلى خصائص العينة ويتألف من خمسة أبعاد وهي:

البعد الأول: التفكير السلبي تجاه المستقبل ويضم الأفكار والمعتقدات الخاطئة والسلبية التي تجعله يشعر بعدم الارتياح والخوف من المستقبل.

البعد الثاني: النظرة السلبية للحياة والتوقعات السلبية لأحداث الحياة المستقبلية.

البعد الثالث: القلق من الأحداث الضاغطة ويقصد بها الضغوط التي يعاني منها الفرد وتنعكس على نظرته على المستقبل.

البعد الرابع: المظاهر النفسية لقلق المستقبل وردود الفعل الانفعالية .

البعد الخامس: المظاهر الجسمية وردود الفعل الفسيولوجية للمواقف التي يستجيب لها الفرد وتشكل تهديداً له ويدرك أنها تؤثر على مستقبله (صبح وليفا، 2021، 357) والجدول الآتي يوضح توزع العبارات في أبعاد المقياس كما يتضح وفق الجدول (2) الآتي:

جدول رقم (2): توزيع البنود على أبعاد مقياس قلق المستقبل

الأبعاد	البنود	عدد البنود
التفكير السلبي تجاه المستقبل	36.-31-26-21-16-11-6-1	8
النظرة السلبية للحياة	41-37-32-27-22-17-12-7-2	9
القلق من الأحداث الحياتية	42.-38-33-28-23-18-13-8-3	9
المظاهر النفسية لقلق المستقبل	39-34-29-24-19-14-9-4	8
المظاهر الجسمية لقلق المستقبل	43-40-35-30-25-20-15-10-5	9

ويتألف المقياس من (43) بند موزعة على الأبعاد الخمسة وقد تم اعتماد المقياس الثلاثي في الإجابة على البنود بثلاث بدائل وهي (تنطبق- أحياناً- لا تنطبق) وتعطى الدرجات على التوالي (3-2-1) وبالتالي فأن أعلى درجة يحصل عليها الطالب (129) وأدنى درجة (43) ومن ثم تم تحديد مستويات قلق المستقبل وفق الجدول الآتي .

الجدول رقم (3): مستويات قلق المستقبل

مستويات	الدرجات
ضعيف	من 43 - 72درجة
متوسط	من 73- 102 درجة
مرتفع	من 103- 129 درجة

الخصائص السيكومترية لمقياس قلق المستقبل:

أولاً: **صدق المقياس** تم التأكد من صدق المقياس باستخدام الطرائق الآتية:

1. **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس بصورته الأولية على عدد من المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية والمختصين في الإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة حمص، وذلك للحكم على عبارات المقياس من حيث صياغتها اللغوية ومن حيث كفايتها و قدرتها على قياس ما وضعت لقياسه، وبناءً على آراء المحكمين بقي المقياس كما هو دون إجراء أي تعديل عليه.
2. **صدق الاتساق الداخلي:**

تم حساب الثبات بهذه الطريقة على عينة سيكومترية مؤلفة من (50) طالبا وطالبة من طلاب الصف الثاني الثانوي العام في محافظة حمص خارج عينة البحث حيث تم التحقق من الاتساق الداخلي لبنود

مقياس قلق المستقبل وبموجب هذه الطريقة تم حساب معامل الارتباط بين درجة المفحوص على كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي يمثله، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (Spss). ويوضح الجدول رقم (4) معاملات الاتساق الداخلي لبنود مقياس قلق المستقبل.

الجدول رقم (4) يوضح معاملات ارتباط بنود مقياس قلق المستقبل مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

التفكير السلبي تجاه المستقبل		النظرة السلبية للحياة		القلق من الأحداث الحياتية		المظاهر النفسية لقلق المستقبل		المظاهر الجسمية لقلق المستقبل	
البند	للبعد	البند	للبعد	البند	للبعد	البند	للبعد	البند	للبعد
1	0.37** 7	2	0.501**	3	0.309*	4	0.394**	5	0.477**
6	0.42** 7	7	0.440**	8	0.411**	9	0.477**	10	0.476**
11	0.39** 2	12	0.392**	13	0.543**	14	0.521**	15	0.455**
16	0.43** 9	17	0.527**	18	0.428**	19	0.352*	20	0.470**
21	0.33** 3	22	0.249*	23	0.198*	24	0.471**	25	0.533**
26	0.310*	27	0.405**	28	0.243*	29	0.512**	30	0.401**

31	0.68**0	32	0.249*	33	0.323*	34	0.149*	35	0.290*
36	0.263*	37	0.548**	38	0.535**	39	0.389**	40	0.361*
		41	0.321*	42	0.622**			43	0.398**

كما تم حســاب الارتباط بين كل بعد مع الأبعاد الأخرى ومع الدرجة الكلية عند مســتوى دلالة (0.05) و(0.01) الجدول الآتي يوضح معاملات ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية

الجدول رقم (5): معاملات ارتباط الأبعاد مع بعضها ومع الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل

الأبعاد	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس	الدرجة الكلية
البعد الأول	1	0.461**	0.470**	0.425**	0.439**	0.738**
البعد الثاني	0.461**	1	0.428**	0.390**	0.447**	0.749**
البعد الثالث	0.470**	0.428**	1	0.468**	0.490**	0.774**
البعد الرابع	0.425**	0.390**	0.468**	1	0.409**	0.695**
البعد الخامس	0.439**	0.447**	0.490**	0.409**	1	0.762**
الدرجة الكلية	0.738**	0.749**	0.774**	0.695**	0.762**	1

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط السابقة جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05 −0.01) وهذا يعني أن المقياس يتمتع بصدق اتساق داخلي

3. الصدق التميزي:

للتّأكد فيما إذا كان المقياس قادراً على التمييز بين ذوي الدّرجات العليا وذوي الدّرجات الدّنيا في المقياس ووفقاً لهذه الطّريقة تم ترتيب درجات المفحوصين على كل بعد من أبعاد المقياس من الأدنى إلى الأعلى، ثمّ تمّ أخذ مجموعة المفحوصين الذين حصلوا على أعلى الدّرجات(الربع الأعلى)، والمفحوصين الذين حصلوا على أدنى الدّرجات(الربع الأدنى) ومن ثم تم التأكد من دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين باستخدام اختبار ت والجدول الآتي(T test) يوضح ذلك الجدول رقم 6

الجدول رقم (6) دلالة الفروق بين الربيع الأعلى والربيع الأدنى بالنّسبة لمقياس قلق المستقبل ككل وأبعاده

أبعاد المقياس	الربيع الأدنى ن= 12		الربيع الأعلى ن= 12		ت المجدولة	ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية sig	القرار
	م	ع	م	ع					
البعد الأول	21.750	.8660	16.250	1.138	13.322	0.647	22	0.00	دال
البعد الثاني	24.500	1.000	18.250	.7530	17.289	1.355	22	0.00	دال
البعد الثالث	24.166	1.114	18.250	.7530	15.232	1.599	22	0.00	دال
البعد الرابع	21.083	1.083	15.750	.7530	13.996	1.015	22	0.00	دال
البعد الخامس	24.833	1.193	18.750	1.288	12.001	0.131	22	0.00	دال
المقياس ككل	112.16	3.563	90.50	3.580	14.859	0.659	22	0.00	دال

من خلال الجدول السّابق يتبيّن أنّ الفروق بين متوسطي المجموعتين دالّة بالنّسبة إلى الدّرجة الكليّة لمقياس ككل وأبعاده الفرعيّة، وهذا يعني أنّ المقياس يتصف بالصّدق التمييزيّ، حيث أنّه قادر على التّمييز بين ذوي الدّرجات العليا وذوي الدّرجات الدّنيا بالنسبة للمقياس ككل وكذلك بالنّسبة إلى أبعاده الفرعية.

ثانياً: ثبات المقياس

تم التأكد من ثبات المقياس باستخدام الطرائق الأتية وهي:

معامل ألفا كرومباخ (Cronbach's alpha) و ثبات التجزئة النصفية (Split –half methods)، والجدول رقم (7) يوضح معامل الثبات ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية بعد تعديله باستخدام معامل سبيرمان –براون في مقياس قلق المستقبل

جدول رقم (7) معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية و الفا كرونباخ لمقياس قلق المستقبل

الأبعاد	التفكير السلبي تجاه المستقبل	النظرة السلبية للحياة	القلق من الأحداث الحياتية	المظاهر النفسية لقلق المستقبل	المظاهر الجسمية لقلق المستقبل	المقياس ككل
معامل ألفا كرومباخ	0.748	0.757	0.774	0.758	0.781	0.794
معامل التجزئة النصفية	0.771	0.750	0.791	0.624	0.774	0.865

يتضح من الجدول رقم (12) أن معاملات ثبات أبعاد المقياس جيدة مما يسمح بقبول هذه الأبعاد وعباراتها، وتدل على درجة ثبات عالية.

ثانياً: مقياس مركز الضبط جوليان روتر(Rotter, 1966):

ينسب إلى جوليان روتر (Rotter, 1966) ويتكون من تسع وعشرين بند، وكل بند يتضمن عبارتين أحدهما تعبر عن الضبط الداخلي، والثانية تعبر عن الضبط الخارجي وتشير الدرجة المرتفعة للمقياس على التوجه الخارجي، بينما الدرجة المنخفضة تشير إلى التوجه الداخلي في الضبط وترتبط بنود المقياس بتوقعات الفرد عن الكيفية التي يتم به التحكم في التعزيزات أو التدعيمات تتراوح الدرجة من (صفر – 23)، (Rotter,

1966, 21) وقد قام بتعريبه الدكتور علاء الدين كفافي(1982) وقامت العبيد (2016) بتطبيقه على البيئة السورية يتم تصحيح المقياس على النحو الآتي:

جدول رقم (8): مفتاح تصحيح مقياس مركز الضبط

الفقرات	فقرات تمويه	الفقرات
-18-17-16-9-7-6-2 29-25-23-21-20	27-24-19-14-8-1	-13-12-11-10-5-4-3 28-26-22-15
تعطى علامة واحدة عند الإجابة عنها بالرمز (أ) وتعطي صفراً عند الإجابة عنها بالرمز (ب).	لا تعطى لها أي علامة	تعطى علامة واحدة عند الإجابة عنها بالرمز (ب) وتعطى صفراً عند الإجابة عنها بالرمز (أ)

ويصنف المستجيبون على المقياس إلى فئتين:

- من (0-8) درجة ذوي ضبط داخلي
- من (9-23) درجة ذوي ضبط خارجي

أولاً: صدق مقياس مركز الضبط

تم التحقق من صدق وثبات المقياس بتطبيقه على (50) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية خارج العينة وللتحقق من صدق والثبات وفق الآتي

1. **صدق المحتوى لمقياس مركز الضبط(صدق المحكمين):**

تم عرض المقياس على آراء المحكمين من دكاترة جامعة حمص للوقوف على مدى صلاحية وصدق عبارات المقاييس وبناء على ملاحظاتهم ومقترحاتهم تم تعديل بعض الكلمات و توضيح بعض العبارات حيث عدلت البنود التي وافق على تعديلها من 8-5 دكاترة وبلغت نسبة الاتفاق في مقياس مركز الضبط 90% وبناء على ذلك تم تعديل البنود في بعض العبارات و تغيير بعض العبارات وإضافة عبارات أخرى ويبين الجدول الآتي العبارات التي تم تعديلها

جدول رقم(9) العبارات التي تم تعديلها على مقياس مركز الضبط

نص العبارة قبل التعديل	نص العبارة بعد التعديل
هناك بعض الناس الذين هم سيئون	هناك بعض الناس السيئين
لا استطيع أحيانا أن افهم كيف يتوصل المدرسون للعلامات التي يعطونها	لا أستطيع أحيانا أن افهم كيف يُقدر المدرسون العلامات للطلاب
اعتماد المرء على القدر في تصريف أموره لا يجدي بالمرة .	اعتماد المرء على القدر في تصريف أموره لا يجدي اطلاقاً

2. صدق الاتساق الداخلي لمقياس مركز الضبط:

تم حســاب معامل ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للمقياس بعد حذف فقرات التمويه المشــار اليها في الجدول رقم (10) والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (10) يوضح معاملات الاتساق الداخلي لبنود مقياس مركز الضبط

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	تمويه	11	0.794*	21	0.385**
2	0.358**	12	0.713*	22	0.218**
3	0.265**	13	0.228**	23	0.210**
4	0.425**	14	تمويه	24	تمويه
5	0.584*	15	0.394**	25	0.543*
6	0.371**	16	0.303**	26	0.703*
7	0.636*	17	0.502*	27	تمويه
8	تمويه	18	0.435**	28	0.260**
9	0.327**	19	تمويه	29	0.503*
10	0.340**	20	0.371**		

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط السابقة جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05− 0.01) وهذا يعني أن المقياس يتمتع بصدق اتساق داخلي

3. الصدق التمييزي:

فبعد جمع البيانات وتفريغها ثم ترتيب درجات الأفراد تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة ثم قسمت إلى مجموعتين العليا والدنيا نأخذ 27% من الدرجات الدنيا و27% من الدرجات العليا ونحسب باختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات لعينين مستقلتين كما هو موضح في الجدول الآتي رقم (11) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت ستيودنت" ودلالتها في مقياس مركز الضبط

الجدول رقم (11) دلالة الفروق بين الربيع الأعلى والربيع الأدنى بالنّسبة لمقياس مركز الضبط

العينة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة عند 0,01
المجموعة العليا	12	14.92	1.26	0.040	15.58	دالة
المجموعة الدنيا	12	7.58	0.996			

ونلاحظ من الجدول السابق أن ت المحسوبة التي بلغت (0.040) والتي هي أصغر من (0.05) وبالتالي يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) وهذا مما يجعلنا نطمئن لصدق المقياس الذي يتمتع بصدق تميزي عال

ثانياُ: ثبات مقياس مركز الضبط

تم التأكد من ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية بعد تعديله باستخدام معادلة سبيرمان – بروان وثبات الفا كرونباخ والثبات بالإعادة الجدول الأتي يوضح نتائج الثبات بالطرق المذكورة:

جدول (12) يبين معامل الثبات في مقياس مركز الضبط

مقياس مركز الضبط	العدد	التجزئة النصفية	ألفا –كرونباخ	الثبات بالإعادة
29	50	0.629	0.616	0.675

يتبين من الجدول السابق أن معاملات الثبات جيدة وهذا يعني أنه صالح للاستخدام.

عرض النتائج وتفسيرها:

أولاً: النتائج المتعلقة بأسئلة البحث

1- ما مستوى قلق المستقبل لدى أفراد عينة البحث؟

للإجابة هن هذا السؤال تم حساب الدرجة الكلية للمقياس وهي (129) وأدنى درجة (43) ثم حساب المدى (129-43=86) ومن ثم تم تقسيم المدى على عدد الفئات (منخفض- متوسط – مرتفع) وفق الجدول (2) السابق ومن ثم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات افراد عينة البحث على مقياس قلق المستقبل لأفراد العينة والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول رقم (13): المتوسط والانحراف المعياري ومستوى لدى أفراد العينة.

المقياس	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى قلق المستقبل
قلق المستقبل	316	101.08	7.115	مرتفع

نلاحظ من خلال النتائج السابقة أن مستوى قلق المستقبل مرتفع وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بولانسكي (Bolanowski, W, 2005) وكان المستوى مرتفع لدى أفراد العينة التي طبقت فيها هذه الدراسات وتتعارض مع دراسة زقاوة(2017) والتي كان مستوى القلق متوسط يعود السبب برأي الباحثة إلى توقعات الأهل العالية من أولادهم فعادة ما تولد نسبة التوقع العالية من الوالدين الخوف والاضطراب في نفوس الأبناء لديه مما يؤدي إلى الخوف من المستقبل والتفكير فيه والقلق وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أن هذه المرحلة مهمة في مستقبل الطالب الدراسي حيث تعد مفترق طرق وفيها الكثير من التطلعات والتوقعات للمستقبل والتخوف من أن هذه التوقعات لا تتناسب مع قدراتهم وإمكانياتهم مما يتولد لديهم التوتر والخوف من المستقبل

2- ما نوع مركز الضبط (داخلي- خارجي) الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث.

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق القاعدة الآتية (المتوسط الحسابي- الانحراف المعياري)

جدول رقم (14): المتوسط والانحراف المعياري و لدى أفراد العينة.

المقياس	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نوع مركز الضبط
مركز الضبط	316	11.70	2.875	خارجي

يتبين من الجدول رقم (14) أن المتوسط الحسابي(11.70) يقع ضمن الضبط الخارجي وهو (9-23) والذي يوضح أن مركز الضبط السائد هو الخارجي وتختلف عن دراسة سالم وحجازي (2018) ودراسة ابن عبدالله (2024) اللتان كان المركز السائد لدى أفراد العينة داخلي حيث أن هناك محددات وعوامل تربوية واجتماعية وثقافية كأساليب التربية وثقافة المجتمع وتنمي الاعتقاد بوجهة الضبط الداخلي أو الخارجي وتفسر الباحثة ذلك أن الطلاب في هذه المرحلة يفسرون نتائج سلوكهم لعوامل خارجية كالحظ أو صعوبة المهمات أو صعوبة المقررات ويشعرون بأنهم غير مسؤولين عن الأحداث التي تحيط بهم وغير قادرين على التحكم فيها ويعتقدون أن الأمور الخارجية كالآخرين أو الحظ هي المسؤولة عن نجاحهم أو فشلهم.

ثانياً: النتائج المتعلقة بفرضيات البحث.

الفرضية الأولى: التي تنص: "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين درجات أفراد العينة على مقياس قلق المستقبل ودرجاتهم على مقياس مركز الضبط"، لاختبار صحة الفرضية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون وذلك باستخدام برنامج spss كما يظهر الجدول الآتي:

الجدول رقم (15) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقاييس البحث

المتغير		أبعاد مقياس قلق المستقبل					
	معامل الارتباط	**التفكير السلبي**	**النظرة السلبية للحياة**	**القلق من الأحداث**	**المظاهر النفسية**	**المظاهر الجسمية**	**المقياس ككل**
مركز الضبط	**Sig**	**0.612**	**0.733**	**0.677**	**0.755**	**0.818**	**0.822**
	الحكم	الارتباط دال عند 0,01	الارتباط دال عند 0,01	الارتباط دال عند0,05	الارتباط دال عند 0,01	الارتباط دال عند 0,01	الارتباط دال عند 0,01

من الجدول السابق تبين أن معامل ارتباط بيرسون بين قلق المستقبل ومركز الضبط بلغت(0.822) عند مستوى دلالة (0.01) أي أنه يوجد علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على قلق المستقبل بأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس مركز الضبط وبذلك نرفض الفرضية الصفرية

ونقبل الفرضية البديلة، أي كلما زادت الدرجات على مقياس قلق المستقبل زادت الدرجات على مقياس مركز الضبط أي(انخفض مركز الضبط الداخلي) و العكس صحيح.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة نويوة (2018) وقد جاءت النتائج متسقة مع ما ذهب إليه الكثير من الباحثين في أن التوقع، وهو دافع معرفي بعد عاملا أساسيا لنشوء القلق. فلقد ثبت أن الأشخاص القلقين تنقصهم الفاعلية في استبصارهم بالواقع، وفهمهم للأحداث البيئية والسيطرة عليها. ويحملون توقعات سلبية عن إمكاناتهم الشخصية في ضبط أسباب الحصول على التعزيزات، وهذا نتيجة للتوتر الذي ينتابهم بصورة مزمنة (معمرية، 2012 ، 98) وتبدو هذه النتيجة منطقية فأصحاب مركز الضبط الداخلي يدركون أنهم هم المسؤولون عن نتائج سلوكهم، وهو ما يقلل من مستوى قلقهم مما سيحدث في المستقبل، في حين أن من يعتقدون في الضبط الخارجي يدركون أن أحداث الحياة لا تتوقف أو تعتمد على سلوكهم فقط، بل أنها ترتبط بعوامل خارجية ومستقلة عن ذواتهم، وهو ما يترتب عنه قلق وتوجس من الأحداث المستقبلية

الفرضـية الثانية: لا توجد فروق دالة إحصـائياً عند مسـتوى الدلالة (0.05) بين متوسـطي درجات أفراد العينة على مقياس قلق المستقبل تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث).

الجدول رقم (18) الفروق بين متوسط درجات الذكور والإناث على مقياس قلق المستقبل

البعد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة sig	النتيجة
التفكير السلبي تجاه المستقبل	ذكور	157	31.44	2.874	0.499	0.751	غير دال
	إناث	159	31.91	3.251			
النظرة السلبية للحياة	ذكور	157	33.13	3.891	0.294	0.553	غير دال
	إناث	159	32.29	3.591			
القلق من الأحداث الحياتية	ذكور	157	32.25	3.783	1.27	0.332	غير دال
	إناث	159	33.62	3.371			
المظاهر النفسية لقلق المستقبل	ذكور	157	29.31	3.646	0.770	0.587	غير دال
	إناث	159	30.26	4.249			

المظاهر الجسمية لقلق المستقبل	ذكور	157	34.75	3.396	0.343	0.334	غير دال
	إناث	159	34.32	4.312			
مقياس قلق المستقبل	ذكور	157	161.25	11.981	0.330	0.268	غير دال
	إناث	159	162.68	15.159			

يلاحظ من خلال الجدول رقم (18) أن قيمة (**sig**) قد بلغت (0.268) وهي قيمة أكبر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) ، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة من أفراد العينة على مقياس قلق المستقبل وفق متغير النوع وتتفق نتائج البحث مع دراسة بولانسكي (Bolanowski, W, 2005) ودراسة حسانين(2000) اللتان توصلتا لعدم وجود فروق بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة(Ari, 2011) ودراسة عابد (2015) ويعود ذلك برأيهم بأن الذكور لديهم احساس نفسي كبير بأنهم سيتحملون المسؤولية أكثر من الاناث كما ان الذكور هم ارتباطا بمشكلات الواقع لذلك فان فشلهم في تحقيق طموحاتهم يوقعهم في الاكتئاب والانحراف والقلق من المستقبل بينما تختلف مع دراسة زقاوة (2017) والتي كشفت عن فروق لصالح الإناث وتفسر الباحثة ذلك إلى أساليب التنشئة الاجتماعية الأسرية تعتمد في وقتنا على المسؤولية والاستقلالية فأن كلا الجنسيان يتطلب منهم مواجهة المواقف والاستعداد الكافي والخوف والتوجس من المجهول والأوضاع غير المستقرة التي تجعلهم في حال قلق دائم وبذلك أصبح قلق المستقبل من الأمور التي تشغل الذكور والإناث على حد سواء

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: والتي تنص (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس مركز الضبط وفقاً لمتغير النوع / ذكور وإناث)والنتائج المتحصل في الجدول(19) تبين الفروق بين متوسط درجات الذكور والإناث على مقياس مركز الضبط

الجدول رقم (19) الفروق بين متوسط درجات الذكور والإناث على مقياس مركز الضبط

مقياس	**النوع**	**العدد**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**قيمة ت**	**مستوى الدلالة sig**	**النتيجة**
مركز الضبط	ذكر	157	10.61	2.796	7.183	0.417	غير دالة
	أنثى	159	12.77	2.536			

يلاحظ من خلال الجدول رقم (19) أن قيمة (**sig**) قد بلغت (0.417) وهي قيمة أكبر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، لذا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة من أفراد عينة الدراسة على مقياس مركز الضبط ونجد أن هذه النتيجة تتفق مع دراسة سالم وحجازي (2018) ودراسة ابن عبدالله (2024)، ويفسر ابن عبدالله(2024 ،78) عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مركز الضبط الداخلي إلى التشابه في الضغوط النفسية والاجتماعية التي يتعرض لها الجنسان في مرحلة المراهقة مما يؤدي إلى تجانس السلوك بينهما وأيضاً يتعرضان لنفس التطورات والتغيرات الاجتماعية والجسدية وكما يتأثر كل منهما بتوقعات المجتمع والثقافة المحيطة بينما دراسات أخرى أكدت بوجود فروق لصالح الذكور مثل دراسة أداك وساركار (Adak and sarkae,2021) حيث يؤكد عبدالله (2024، 84) الذكور يختلفون في شتى الخصائص والسمات عن مما قد يكون سبب وجود الاختلافات لصالح الذكور حيث يميل الذكور إلى تحمل المسؤولية والثقة بالنفس مما يعزز وجهة الضبط الداخلية.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أن البيئة الأسرية والاجتماعية للفرد هي واحدة وظروف التنشئة الاجتماعية هي التي تؤثر على مركز الضبط الداخلي والخارجي.

توصيات البحث:

- أعداد البرامج الإرشادية لخفض قلق المستقبل ورفع مستوى الضبط الداخلي لدى الطلاب المراهقين.
- اعداد ندوات ودروس التوجيه والتوعية للطلاب المراهقين من قبل المرشدين في المدارس لأعدادهم للمرحلة القادمة وتدريبهم على تحمل المسؤولية.
- عقد ورشات لتدريب للمرشدين للتعامل مع حالات قلق المستقبل ورفع مستوى الضبط الداخلي.
- أعداد الأنشطة المدرسية والرياضية والترفيهية للطلاب في المدارس من أجل مساعدتهم في التفريغ والتخفيف من قلق المستقبل.

المراجع العربية:

- إبراهيم، أشرف. (2019). الاغتراب النفسي وعلاقته بقلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
- ابن عبدالله، هناء .(2024). علاقة مركز الضبط (الداخلي والخارجي) بالتمرد النفسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بثانويات بريان–غرداية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة غرادية، الجزائر.
- أحمد، زقاوة. (2014). قلق المستقبل وعلاقته بالمشروع الشخصً للحياة، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة وهران، الجزائر.
- أحمد، زقاوة. (2017).الفرق في مستوى قلق المستقبل لدى عينة من طلاب التعليم الثانوي والجامعي والتكوين المهني. **المجلة العربية لعلم النفس**، ع3، 51–75.
- آل شويل، سعيد والزهراني، صالح.(2022). وجهة الضبط والتوافق النفسي لدى طلبة جامعة الباحة في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة العلوم التربوية** ، 8(12)،121 –154.
- البعلي، مصطفى.(2014). قلق المستقبل وعلاقته بالوحدة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية** ، 4(6)، 63–77.
- بلال، نجمة.(2021). قلق المستقبل وعلاقته بدافعية الإنجاز الدراسي لدى الطلبة الجامعيين المقبلين على التخرج دراسة ميدانية على عينة من طلاب الجامعة. **تامدة –تيزي وزو**، 15(1) ، ص 96–108.
- حسين، عمرو وسيد، شيماء.(2020) فعالية برنامج قائم على القصص لتنمية الذكاء الوجداني وأثره في تحسين وجهة الضبط الداخلية لدى الطلاب ضعاف السمع في مدارس الدمج الأعدادية بمدينة بني السويف. **مجلة كلية التربية بعين شمس**، ع 42، 351– 417.
- الحويج، أحمد عبد الهادي.(2021). قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات. **مجلة العلوم الانسانية بجامعة المرقب**، ع 22، 725–755.
- الخطاف، نهى.(2021). قلق المستقبل لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في بريدة. **المجلة العلوم التربوية والاجتماعية**، 1(5) ، 26– 54.
- جرمان، أكرامان .(2020). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بمركز الضبط لدى الطلا ب المرحلة الثانوية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي، الجزائر.
- الداهري، صالح. (2005). **مبادئ الصحة النفسية** : دار وائل للنشر والتوزيع، **الأردن**.

- دبار، حنان وبن موسى ،عبد الوهاب. (2021). قلق المستقبل وعلاقته بتقدير الذات لدى الطلبة المقبلين على التخرج. **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، 7(1) ، 190-205.
- دندي، إيمان .(2017). المساندة الاجتماعية وعلاقته بقلق المستقبل لدى عينة من طلبة جامعة دمشق، **مجلة جامعة حمص**، 83-51 (27) 39.
- عابد، هيام زياد. (2015). قلق المستقبل وعلاقته بفاعلية الذات و مستوى الطموح لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة غزة . **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية – غزة.
- عريشة، رويدا.(2025). مركز الضبط وعلاقته باضطراب التحدي المعارض لدى أطفال الروضة باستخدام تطبيقات الذكاء الصناعي. **مجلة الطفولة**،50(1)، 1422-1459.
- سالم، هانم وحجازي، إحسان. (2018). تحديد الذات وعلاقته بكل من وجهة الضبط واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام والفني والفرق بين الذكور والإناث في. **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، 99(2)، 136-266.
- سعود، ناهد.(2005). قلق المستقبل وعلاقته بسمتي التفاؤل والتشاؤم ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ، جامعة دمشق، سورية.
- سليمان، إيمان و حسانين، اعتدال و عفيفي، منال.(2021). التحصيل الدراسي وعلاقته بقلق المستقبل والضغوط الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية بالإسماعلية**، ع 50، 100-130.
- السيد، هند.(2021). الضغوط النفسية عند طلاب المرحلة الثانوية من العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة . **مجلة العلوم التربوية بجامعة الغردقة**، 4(2)، 215-235.
- شقير، زينب.(2002). مقياس قلق المستقبل: مكتبة الأنجلو المصرية، ط1 ، مصر.
- الشلاش، عمر.(2015).قلق المستقبل وعلاقته بالصلابة النفسية والافكار اللاعقلانية لدى عينة من طلبة جامعة الشقراء .**مجلة البحث العلمي في** التربية، العدد 16، 283-265.
- شلي،كمال.(2016). **منهجية البحث العلمي**: مديرية الكتب والمطبوعات بجامعة حماة ، سوريا.
- الشوريجي، أبو المجد و حليم، شيري والغريب، بسبوسة و محمد، هدى.(2024). قلق المستقبل والحساسية الانفعالية لدى طلبة المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، 134(39)،351 – 396.

- الصبحي، حنين.(2023).الابتكارية الانفعالية وعلاقتها بالتمثيل المعرفي ومركز الضبط لدى الطالبات الموهوبات وغير الموهوبات بالمرحلة الثانوية بمكة المكرمة. **مجلة العلوم النفسية التربوية العلمية**، 7(7) ، ص158-135.
- صبح، صفاء وليفا، رهام.(2021). قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية بجامعة تشرين. **مجلة جامعة تشرين** ، 43(1) 349- 464،.
- القاضي، وفاء. (2009). قلق المستقبل وعلاقته بصورة الجسم ومفهوم الذات لدى حالات البتر بعد الحرب على غزة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية – غزة.
- قمر، مجذوب.(2015). تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني وقلق المستقبل وبعض المتغيرات الديموغرافية. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة دنقلا، السودان.
- ناصري، ابتسام .(2020). مركز التحكم وعلاقته بدافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة بوضياف مسيلة، **الجزائر**.
- مسعود، سناء.(2006). بعض المتغيرات المرتبطة بقلق المستقبل لدى عينة من المراهقين، دراسة تشخيصية. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة طنطا، مصر.
- المشيخي، غالب.(2009). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات وبمستوى الطموح لدى عينة من طلاب التربية بجامعة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، فلسطين.
- المصري، أسماء.(2023). تطوير التعليم الثانوي الحكومي في ضوء استراتيجية التنمية المستدامة. **مجلة كلية التربية بجامعة دمياط**، 38(85)، 265-332.
- مصطفى ، بن مريحة. (2021). قلق المستقبل و علاقتـه بكل من فاعلّية الذات و وجهة الضبط لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعلّم الثانوي، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة عبد الحميد ابن باديس، مستغانم، الجزائر.
- نويوة ، فيصل. (2018). النمو النفس اجتماعي (فاعليات الأنا) ومصدر الضبط وعلاقتهما بقلق المستقبل المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي.(**رسالة ماجستير غير منشورة**) ،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس، جامعة المسيلة.
- لموزة ،أشواق والجبوري، ميعاد.(2018). الكفاية المدركة وعلاقتها بموقع الضبط لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، ع 85، 409-442.

المراجع الأجنبية:

-Adak, CH & sarkae, K . (2021). the gender differences on self-esteem locus of control and resilience among young adolescents. **Journal of Research in Humanities and Social Science**, 9(2), p1-6.

- Alsubhi, H. (2023). Emotional Creativity and its relationship to Cognitive Representation and Locus of Control among Talented and Untalented High School female students in Makkah Al-Mukarramah. **Journal of Educational and Psychological Sciences (JEPS)**, 7(7), 135- 158.

- Ari, R. (2011): Analysis of Ego Identity Process of Adolescents in terms of attachment styles and Gender', **Social and Behavoiral Science**, 2(10), P 744-750.

-Bolanowski, w.(2005). Anxiety about professional future among young doctors. **International journal of occupational medicine and environmental health**, 18(4), 367-374.

- Caliendo, M., Cobb-Clark, D. A., Seitz, H,& Uhlendorff, A.(2016). Locus of control and investment in training(No. 10406), **IZA discussion papers**.

- D `souza, G (2016). Self-efficacy and locus of control mediators of stress in adolescents **International journal of Advanced Research**, 4 (5), 711 - 715.

- García, P.J., Delgado, J.C., Llanes, L.R., Fernández, F.M., & Pando E.V. (2017). Locus of Control in Mexican University Students Comparisons by Gender. **European scientific journal**, 13, 235-235.

-Hammad, M.(2016).Future Anxiety and its Relationship to Students' Attitude toward **Academic Specialization Journal of Education and Practice**, 7(15), 54-65.

-Jumah, Farah ,& Al-Khamra, H.(2022). Future Anxiety Among High-School Students With Visual Hearing Impairments, And Non-Disabled Students And

Its Relationship To Their Parents' Educational Level In The Capital Amman .**Journal of Positive School Psycholo**g, 6(8), 8249- 8269

-Kutanis, M. & Ovdur, Z. (2011). The Effects of Locus of Control on Learning Performance: A Case of an Academic Organization. **Journal of Economic & Social Studies** (JECOSS), 1(2), 113-136.

-Karaman, M. & Waston, J. (2017). Examining associations among achievement motivation, Locus of control, academic stress and life stratification: A comparison of U.S and international Undergraduate students, ،**Personality and Individual Differences,** 111, 110- 160.

-Mohanty, A.(2021). Gender Difference in Locus of Control: A Comparative Study. **International Journal of Indian Psychology**, 9(4), p 949

-Ome, N, & Okorie, A, & Azubuike, E. (2014). Assertiveness, self-esteem and locus of control as predictors of aggression in a Nigerian sample. **International Journal of Research in Arts and Social Sciences,** 7(2), 217-229.

- Öztekin, G.,& Gómez-Salgado, J, & Yıldırım, M. (2025). Future anxiety, depression and stress among undergraduate students: Psychological flexibility and emotion regulation as mediators. **Frontiers in Psychology**, 16, 1- 9.

Mwamwenda, T & Kariuki, H. (2020). University of Nairobi Students' Locus of Control . **Turkish journal of Computer and Mathematics Education** , 1(3), 1129- 1135.

- Promsri, Ch.(2018).The Influence of External Locus of Control on Life Stress: Evidence from Graduate Students in Thailand . **International Journal of Social sciences perspectives, 3(1), p 38-41.**

- Rana, K., Muammer, M., & Zeynep, O. (2011). The Effect of Locus of Control on Learning Performance: A Case of an Academic Organization. **Journal of Economic and social Studie**s, 1(2) 113-133

- Rappaport, H. (1991)Measuring defensiveness against future anxiety elepression. **Current Psychology**, 10, 1, 65-77.

-Rotter, J.B. (1966). Generalized expectation for internal versus external control of reinforcement. **psgchological monographs**,p 2-24-34-76.

-Rosellini, A. J., & Brown, T. A. (2011). The NEO Five-Factor Inventory: Latent structure and relationships with dimensions of anxiety and depressive disorders in a large clinical sample. **Assessment,** 18(1), 27-38.

- Roy, B, & Arora, A. (2017). Locus of control and emotional intelligence among high and low self-efficacious school students. **The International Journal of Indian Psychology,** 4, 19-24

- Zaleski, Z.(1996). Future Anxiety: Concept Measurement and Preliminary Research. **Journal of Personality and Individual Differences**, 21 (2), 174-163.

مقياس(المشيخي) قلق المستقبل

عزيزتي الطالبة / عزيزي الطالب الاسم.....النوع.....

نضع بين يديك مجموعة من العبارات التي تعبر عن مدى قلقك وخوفك من المستقبل يرجى قراءة كل من تلك الفقرات ووضع إشارة (x) في المكان المناسب في ورقة الإجابة الذي تعتقد أنه ينطبق عليك، كما يرجى التأكد من الإجابة عن جميع الفقرات دون استثناء وبكل صدق وأمانة علماً أن الإجابة لأغراض البحث العلمي فقط وشاكرين لكم حسن تعاونك

الرقم	العبارات	لا تنطبق	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق تماما
1	أشعر بخيبة امل كلما فكرت في المستقبل			
2	أخشى الفشل في المستقبل			
3	أشعر بقلق شديد من نتيجة ما يحدث من عنف وتطرف وارهاب			
4	أشعر بالعصبية والتوتر وعدم الاستقرار			
5	أشعر بالضعف العام ونقص الطاقة الحيوية			
6	تنتابني حالة من التوتر وعدم الارتياح عندما أفكر في المستقبل			
7	أشعر بأن آمالي وطموحاتي لن تتحقق			
8	يزعجني ازدياد تكاليف الزواج			
9	أشعر بعدم القدرة على تجاوز الصعوبات التي تواجهني			
10	أشعر بالخمول وتوتر العضلات			
11	تفكيري المستمر في المستقبل هو مصدر قلقي			
12	ينتابني شعور بأن الأيام القادمة غير سعيدة			
13	أشعر بقلق من ارتفاع الاسعار وغلاء المعيشة			
14	أشعر بالارتباك والحيرة عندما أفكر في المستقبل			
15	أعاني من بعض الاضطرابات في المعدة			

16	أشعر بالقلق من سرعة تحقيق أهدافي			
17	أخشى من أن تتغير حياتي إلى الإسوء في المستقبل			
18	أخشى الدخول في علاقات جديدة خوفا من الفشل			
19	أجد صعوبة في التخطيط للمستقبل			
20	أعاني من ضيق في التنفس			
21	أشعر بعدم الأمان كلما فكرت في المستقبل			
22	نظرتي للحياة مليئة بالتشاؤم			
23	يزعجني ارتفاع نسبة الطلاق في المجتمع			
24	أشعر بضعف التركيز وشرود الذهن			
25	أعاني من اضطراب في النوم			
26	مشاكل الحياة المستقبلية تفرض نفسها على تفكيري			
27	تلازمني فكرة الموت في كل وقت			
28	قلق أهلي الدائم على مستقبلي يشكل ضغطا نفسيا علي			
29	أخشى بأنني لن أستطيع تحقيق ذاتي			
30	أشعر بسرعة نبضات القلب			
31	أشعر أن المستقبل لا يحمل أي صورة مشرقة			
32	أخشى من وقوع بعض المصائب في المستقبل			
33	يشغلني التفكير في مستقبلي الدراسي			
34	أشعر بالضيق والحزن وانشغال الفكر			
35	أعاني من صداع مستمر			
36	يسيطر علي شعور بالخوف من المستقبل			
37	أشعر أن المستقبل يحمل في طياته كثير من الصعوبات			
38	أخشى قلة فرص العمل بعد التخرج			
39	أشعر بعدم القدرة على اتخاذ القرارات			
40	يتصبب مني العرق دون سبب واضح			
41	أشعر بأنني لن أحقق السعادة في حياتي المقبلة			
42	يشغلني كثرة متطلبات الحياة والتزاماتها المادية المتزايدة			
43	أعاني من ارتفاع في ضغط الدم			

مقياس مركز الضبط

الاسم..... النوع.....

عزيزي الطالب / الطالبة نضـــع بين يديك مجموعة من العبارات أرجو الإجابة بوضـــع إشـــارة دائرة على الفقرة(أ) او الفقرة (ب) التي تناسب رأيك بكل أمانة ، علماً أنه ليس هناك إجابة خاطئة أو صحيحة ، بل الإجابة صحيحة طالما تعبر عن رأيك و إجابتك سوف تبقى سرية لأغراض البحث العلمي وشاكرين لكم حسن تعاونكم .

الرقم	رمـــــز الإجابة	فقرة السؤال
1	أ-	- يقع الأولاد في المشكلات لان إبائهم يعاقبونهم كثيراً
	ب-	- مشكلة غالبية الأولاد في هذه الأيام تساهل إبائهم الزائد معهم .
2	أ-	- يعود الكثير مما يصيب الناس من تعاسة جزئيا إلى حظهم السيئ .
	ب-	- يعود سوء حظ الناس إلى الأخطاء التي يرتكبونها .
3	أ-	- من الأساليب الرئيسية لوقوع الحروب عدم اهتمام الناس الكافي بالسياسة
	ب-	- ستقع الحروب باستمرار مهما حاول الناس منع حدوثها
4	أ-	- يحصل الناس في النهاية على الاحترام الذي يستحقونه في هذا العالم
	ب-	- لسوء الحظ غالباً ما تمضي حياة الفرد دون أن يقدر قيمته أحد مهما بلغ من جهد .
5	أ-	- إن فكرة عدم عدالة المدرسين تجاه طلابهم لا معنى لها .
	ب-	-غالبية الطلاب لا يدركون مدى تأثر علاماتهم بعوامل الصدفة
6	أ-	- لا يمكن للمرء أن يكون قائداً فعالاً دون توفر الفرص المناسبة .
	ب-	- الأكفاء الذين يفشلون في أن يصبحوا قادة هم أناس لم يحسنوا استغلال فرصهم
7	أ-	- مهما تبذل من جهد في كسب ود الآخرين فسيظل هناك أناس يكرهونك .
	ب-	- الذين لا يستطيعون كسب ود الآخرين لا يفهمون كيفية التعامل معهم
8	أ-	- تلعب الوراثة الدور الرئيسي في تحديد شخصية الفرد .
	ب-	- خبرات الفرد في الحياة هي التي تحدد ما ستكون عليه شخصيته .
9	أ-	- غالبا ما أجد الأشياء المقدر لها أن تحصل ، تحصل فعلاً .
	ب-	- اعتماد المرء على القدر في تصريف أموره لا يجدي اطلاقاً
10	أ-	- يندر أن يجد الطالب الامتحان غير عادل إذا كان استعداده لهذا الامتحان تاماً .

	ب-	– في كثير من الأحيان تكون أسئلة الاختبار عديمة الصلة بالمادة الدراسية مما يجعل الاستعداد لها عديم الجدوى
11	أ- ب-	– يعتمد النجاح على العمل الجاد ولا دخل للحظ به إلا نادراً . – الحصول على وظيفة جيدة يعتمد بشكل أساسي على وجود الفرد في المكان و الوقت المناسبين
12	أ- ب-	– يستطيع المواطن العادي أن يؤثر بشكل ما على قرارات الحكومة – يسيطر على العالم مجموعة من الناس ولا يستطيع الشخص العادي أن يفعل شيئا إزاء ذلك .
13	أ- ب-	– عندما أقوم بوضع الخطط فإنني غالبا ما أكون على يقين بقدرتي على تنفيذها . – ليس من الحكمة أن تخطط للمستقبل البعيد ، لأن كثيرا من الأشياء يتحكم فيها الحظ الجيد أو الحظ السيئ على أي حال
14	أ- ب-	– هناك بعض الناس السيئين . – هناك شيء جيد في كل إنسان تقريباً
15	أ- ب-	– بالنسبة لي فان ما أسعى للحصول عليه لا علاقة له بالحظ . – لا بأس في كثير من الأحيان أن يكون قرارنا على أساس الوجه الذي يظهر عند رمي قطعة نقود في الهواء .
16	أ- ب-	– من يصل إلى مركز الرئاسة هو في الغالب ذلك الشخص الذي خدمه الحظ في أن يكون في الموقع . – لكي يقوم الناس بعملهم على الوجه الصحيح لا بد من وجود القدرة لديهم حيث إن دور الحظ في ذلك يكون قليلا أو معدوماً
17	أ- ب-	– بالنسبة لما يجري في هذا العالم يمكن القول بأن معظمنا ضحايا لقوى لا نستطيع فهمها أو السيطرة عليها . – يمكن للناس بالمشاركة الإيجابية في الشؤون الاجتماعية والسياسية أن يسيطروا على ما يجري في هذا العالم .
18	أ- ب-	– غالبية الناس لا يدركون مدى سيطرة عوامل الصدفة على مجريات حياتهم . – في الحقيقة ليس هناك شيء اسمه الحظ .
19	أ- ب-	– على المرء أن يكون لديه الاستعداد الدائم للاعتراف بأخطائه . – من الأفضل عادة أن يتستر الفرد على أخطائه .
20	أ-	– من الصعب أن تعرف إذا كان شخص ما يحبك حقاً أم لا .

	ب-	- إن عدد الصداقات التي تكونها يعتمد على كم أنت شخص طيب
21	أ- ب-	- الأمور السيئة التي تصيبنا تتساوى على المدى البعيد مع الأمور الحسنة . - إن معظم ما يصيبنا من سوء الطالع هو سبب الجهل أو الكسل أو الافتقار إلى القدرة أو الثلاثة معاً
22	أ- ب-	- بمزيد من الجهد نستطيع القضاء على الفساد السياسي . - من الصعب على الناس العاديين أن يكون لهم سيطرة كافية على الأعمال التي يقوم بها السياسيون وهم في مراكز الحكم
23	أ- ب-	- لا أستطيع أحيانا أن أفهم كيف يُقدر المدرسون العلامات للطلاب . - هناك ارتباط مباشر بين ما أبذل من جهد في الدراسة والعلامات التي أحصل عليها .
24	أ- ب-	- القائد الجيد هو الذي يتوقع أن يقرر الناس لأنفسهم ما يجب أن يفعلوه . - القائد الجيد هو الذي يحدد لكل فرد الأعمال التي يقوم بها .
25	أ- ب-	- في كثير من الأحيان اشعر أني لا أستطيع السيطرة على الأشياء التي تحدث لي . - يستحيل علي أن أقتنع أن الحظ أو الصدفة يلعبان دورا هاماً في حياتي .
26	أ- ب-	- يعزل بعض الناس أنفسهم عن الآخرين لأنهم لا يحاولون كسب صداقتهم . - لا فائدة كبيرة ترجى من بذل الجهد أكثر مما يجب في كسب صداقة الآخرين لأنهم إذا أرادو أن يحبوك فهم يحبوك .
27	أ- ب-	- هناك مبالغة في التأكيد على الرياضة في المدارس الثانوية . - إن ممارسة الرياضة ضمن فريق تعتبر طريقة ممتازة لبناء الشخصية
28	أ- ب-	- إن ما يحدث لي هو ما تفعله يداي . - اشعر أحيانا أني لا أستطيع التحكم في الاتجاه الذي تسير فيه حياتي
29	أ- ب-	- في كثير من الأحيان لا استطيع أن أفهم لماذا يتصرف السياسيون بالطريقة التي يتصرفون بها - في المدى البعيد الناس هم المسئولون عن سوء الحكم سواء على المستوى القومي أو المحلي

مستوى تضمين مهارة التكامل بفرعيها (تلخيص – إعادة بناء) في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي

تقديم الطالبة : ساره علي فندي

إشراف الدكتورة : ربا التامر

مستخلص البحث : هدف البحث إلى الكشف عن مستوى تضمين مهارة التكامل بفرعيها (تلخيص – إعادة بناء) في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي للفصلين الأول والثاني .

ولتحقيق ذلك اتبعت الباحثة المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى . وتكونت عينة البحث من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي(الفصلين الأول الثاني) ، والصادر عن وزارة التربية السورية للعام الدراسي 2025– 2026.

وتوصل البحث إلى تحديد قائمة بمهارات التكامل (تلخيص – إعادة بناء) الواجب توافرها في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي.

وأوضحت النتائج أن مهارة التلخيص جاءت بالمرتبة الأولى حيث توفرت بنسبة 58.90% ،تلتها مهارة إعادة البناء حيث توفرت بنسبة 41.09%.

الكلمات المفتاحية : مهارة التكامل – مهارة التلخيص– مهارة إعادة البناء – الصف الرابع الأساسي– الدراسات الاجتماعية .

Research Abstract: The research aimed to reveal the level of inclusion of the integration skill in its two branches (summarization – reconstruction) in the content of the Social Studies book for the fourth grade of basic education for the first and second semesters.

To achieve this, the researcher followed the descriptive approach based on the content analysis method. The research sample consisted of the Social Studies book for the fourth grade of basic education (first and second semesters), issued by the Syrian Ministry of Education for the academic year 2025-2026.

The research resulted in identifying a list of integration skills (summarization – reconstruction) that should be available in the content of the Social Studies book for the fourth grade of basic education.

The results showed that the summarization skill ranked first, with an availability rate of 58.90%, followed by the reconstruction skill, with an availability rate of 41.09%.

Keywords: Integration Skill – Summarization Skill – Reconstruction Skill – Fourth Grade of Basic Education – Social Studies.

مقدمة : إن التطور الذي طرأ على مفهوم المنهج التعليمي في ظل الفلسفة التربوية الحديثة، أدى إلى تغيير مفهوم المنهج وتطويره من المفهوم الضيق التقليدي والمحدود الذي اقتصرت أهدافه على تحقيق النمو المعرفي، والاهتمام بالمعلومات من خلال المقررات الدراسية إلى المفهوم الواسع والحديث الذي يتضمن– حسب النظرية التربوية الحديثة – كل الخبرات التي تقدم للمتعلم.

وأدت المتغيرات السريعة التي طرأت على المجتمع إلى ضرورة مراجعة المناهج وتحليلها للوقوف على نقاط القوة والضعف بها ومدى تحقق أهدافها وبالتالي تطويرها وتحسينها أو إلغائها من أجل التعامل مع المستجدات، ومواكبتها حتى يستطيع مجتمعنا التعايش والتكيف مع جميع عناصر الواقع الجديد ليحيا حياة آمنة ويتسلح بالمهارات العلمية اللازمة للقرن الحادي والعشرين.

والإنسان يتميز عن سائر الكائنات بالعقل الذي يعد مركز التفكير، ويعد الاهتمام بتعليم مهارات التفكير مطلبا أساسيا لجميع الدول نتيجة الانفجار المعرفي، فمهارات التفكير مكتسبة تنمو بالتدريب والممارسة.

وقد عرف باير (2001، 226) التفكير بأنه : العملية العقلية التي يعمل من خلالها المتعلم بناءً على الخبرة التي حصلها، وتبين الأدبيات التربوية أن هناك اتجاها في البلاد العربية لتعليم التفكير(الكثيري والنذير ، 2000، 495).

والتفكير وهو عملية تمتاز بفاعلية عالية يقوم العقل من خلالها بتنظيم وترتيب الأفكار وصوره الذهنية ووضعها في مجالات خاصة بكل تجربة وخبرة ماضية وتطبيقها على مواقف جديدة وفق حاجات الانسان في الوقت الحاضر(النقشبندي ، 2002 ، 30).

هذا التطورالمعرفي السريع استدعى التركيز على تعلم المهارات التفكير أكثر من التركيز على تعلم المعارف الأساسية الي أصبح بإمكان المتعلم اكتسابها من مصادر التعلم الأخرى (دياب، 57،2000)، ولذابرزت الحاجة الماسة إلى تبني نظريات وفلسفات عصرية يكون المتعلم محورها لتنمية جميع مهاراته و أساليب تفكيره ، وانتهاج أساليب وطرائق حديثة في التدريس، لتفعيل تعلم وتعليم العلوم والمعارف، ومواجهة التحديات في الألفية الثالثة (عطية، 2007 ،115).

وأمام هذا الواقع تظهر أهمية تعلم مهارات التفكير ، وضرورة تدريسها ، فهي تزود المتعلم بمفاتيح لتحسين تكيفه بتنظيم سلوكه وبناء وعي من خلال تحليل المهمة وإصدار الأحكام (العتوم وآخرون ، 2015 ، 266).

وكان من أهم هذه المهارات : مهارات التفكير العلمي ، والتي صنفتها الجمعية الأمريكية لتطوير المناهج والتعليم إلى :

1-مهارة التركيز.2- مهارة جمع المعلومات .3- مهارة التذكر.4- مهارة تنظيم المعلومات .5- مهارة التحليل.6- المهارة التوليدية .7- مهارة التكامل .8- مهارة التقويم .(جراون، 2007، 50).

وخص هذا البحث مهاراة التكامل بفرعيها (تلخيص- إعادة بناء) لما لها من أهمية في مساعدة التلميذ على تحويل المعلومات الخام إلى معرفة شخصية راسخة.فمهارة التكامل تتجاوز مجرد الحفظ السطحي لتصل إلى الفهم العميق ، الاستيعاب النقدي ، والقدرة على التطبيق العملي .

وتعتبرمادة الدراسات الاجتماعية من أكثرالمواد قدرةعلى تنمية هذه المهارات لأن محورها هوالحياة،وهي تهدف في الصف الرابع الأساسي إلى تعزيزشخصية المتعلم،وتنمية فهمه لبيئته ومجتمعه وتاريخه ، وتعزيز روح المواطنة والانتماء لديه رليكون مواطنا فاعلاً (وزارةالتربية، 2019).وبما أن تضمين المهارات في التعليم الأساسي يعد أمرا منطقيا تزداد صعوبته وتركيبه في المراحل التالية،فإن تزويد التلاميذ منذ البداية يعد إعدادا لحياة اجتماعية أفضل يسودها فهم الواقع(مازن، 2002،295).وانطلاقاًمن هذه الأهمية،يأتي البحث الحالي ليلقي الضوءعل مستوى تضمين مهارة التكامل بفرعيها (تلخيص – إعادة بناء) في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي في سورية.

مشكلة البحث :

تعد مهارات التفكير العلمي وخاصة مهارة التكامل بفرعيها (تلخيص – إعادة بناء) أحد الأهداف الرئيسة التي تسعى التربية إلى تحقيقها ، وتعد مادة (الدراسات الاجتماعية) مجالا خصبا لتنمية هذا النوع من

المهارات التي تتطلب تنسيق الأفكار وترتيبها وتجميع عناصرها ثم صياغتها بأسلوب جديد يحافظ على المعنى الأصلي والتسلسل المنطقي مما يعزز الفهم العميق والاحتفاظ بالمعلومات على المدى الطويل .

وقد بنت الباحثة مشكلتها في عدة مسوغات تمثلت فيما يلي :

- من خلال خبرة الباحثة وعملها كمعلمة صف في صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمدة 15 عاما ، لاحظت وجود ضعف في امتلاك التلاميذ لمهاراة التكامل بفرعيها (تلخيص – إعادة بناء) وبخاصة في (الدراسات الاجتماعية) فهم يعتمدون على الحفظ بدلا من محاولة فهم المفاهيم والمصطلحات الجديدة والتفريق بينها ، مما يؤدي إلى نسيان المعلومات بسرعة .

- توصيات المؤتمرات بضرورة تنمية مهارات التفكير، كالمؤتمر التربوي الثامن في الجامعة الإسلامية 2020، والمؤتمر العربي الثالث للتفكير والإبداع عام 2019 في الأردن ، والمؤتمر الدولي (إعادة التفكير في التعليم للجميع نحو مقارنة متنوعة للتعلم مدى الحياة) في تونس عام 2024.

- دراسات أوصت بضرورة الاهتمام بتمنية التفكير عند التلاميذ وإكسابهم مهارات التفكير الأساسية ، مثل دراسة كل من العاتكي (2011) ، والمحيميد (2016) وصليبي (2021) و الدماني (2021).

- ولتأكيد ضعف امتلاك التلاميذ لمهارة التكامل بفرعيها (تلخيص – إعادة بناء) ، قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على عينة مكونة من (65) تلميذا وتلميذة من تلاميذ مدرستي (حسن عيد و السنديان) التابعتين لمجمع القبو التربوي، وبمعدل شعبة واحدة في كل مدرسة، حيث تم تطبيق اختبار مؤلف من (25) سؤالا يتناول مهاراةالتكامل (تلخيص – إعادة بناء)، وبعد تصحيح أوراق الاختبار لتلاميذ العينة أظهرت النتائج أن متوسط درجات التلاميذ على الاختبار بلغ(45.7%) وهذا يدل على ضعف امتلاك التلاميذ لمهارة التكامل (تلخيص – إعادة بناء)

- وقد تعزو الباحثة السبب ربما لضعف توفر هذه المهارات في المناهج الدراسية . لذلك قامت الباحثة باختيار وحدة من وحدات كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي عشوائياً وتحليلها في ضوء

مهارات تكامل المعلومات لمعرفة مدى توفر هذه المهارات وتشير النتائج إلى توفر هذه المهارات ولكن بنسب متفاوتة حيث توفرت مهارة التلخيص بنسبة 30.23% وإعادة البناء بنسبة 10% .

- وبناء على نتائج هذه الدراسة الاستطلاعية ، واستجابة لتوصيات الدراسات السابقة ، ونظرا لأهمية مهارة التكامل بفرعيها (تلخيص– إعادة بناء) ، وأهمية مقرر الدراسات الاجتماعية ، كان من الضروري البحث في هذا المجال وتسليط الضوء على مستوى تضمين محتوى منهاج (الدراسات الاجتماعية) للصف الرابع الأساسي لمهارة التكامل بمهاراتيها الفرعييتين .

- **وبالتالي تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي :**

ما مستوى تضمين مهارة التكامل بفرعيها (تلخيص – إعادة بناء) في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي؟

أهمية البحث : تأتي أهمية البحث من:

- أهمية الدراسات الاجتماعية كأحد أهم العلوم التي لا يمكن الاستغناء عنها، وأهمية مهارة التكامل بفرعيها (تلخيص– إعادة البناء) وضرورة تنميتها لدى التلاميذ.

- أهمية الفئة المستهدفة وهي تلاميذ الصف الرابع في مرحلة التعليم الأساسي.

- قد يوجّه البحث نظر المعلمين والعاملين في الميدان التربوي إلى الاهتمام بتنمية مهارة التكامل بفرعيها (تلخيص – إعادة بناء) لدى التلاميذ.

- قد يوجه نظر القائمين على تطوير المناهج إلى ضرورة إغناء مناهج الدراسات الاجتماعية بأنشطة تحفّز التفكير ومهاراته.

- قد يفتح المجال أمام الباحثين للعمل على إجراء أبحاث ودراسات تتناول مهارة التكامل بفرعيها (تلخيص – إعادة بناء) في مناهج أخرى أو مراحل تعليمية أخرى.

أهداف البحث : يهدف البحث إلى :

- تعرف مهارة التكامل بفرعيها (تلخيص – إعادة بناء)المتوفرة في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي.

- تحديد مستوى تضمين مهارة التكامل بفرعيها (تلخيص – إعادة بناء) في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي .

- تحديد مستوى تضمين مهارة التلخيص في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي.

- تحديد مستوى تضمين مهارة إعادة البناء في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي.

أسئلة البحث : يسعى البحث للإجابة عن الأسئلة التالية :

1- ما مهارات التكامل الواجب توفرها في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي ؟
2- **ما مستوى تضمين مهارات التكامل في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي؟**
3- ما مستوى تضمين مهارة التلخيص في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي؟
4- ما مستوى تضمين مهارة إعادة البناء في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي؟

حدود البحث :

حدود زمانية :تم إجراء البحث خلال العام الدراسي 2025- 2026

حدود مكانية :تم إجراء البحث في الجمهورية العربية السورية

حدود موضوعية:

- محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي – 2025 –2026 للفصلين الأول والثاني والمطبوع لأول مرة في العام الدراسي 2018– 2019 ، ويشمل جميع الوحدات والدروس والتمرينات والأنشطة ماعدا المقدمة والفهرس.
- تناول البحث مهارة التكامل بفرعيها (تلخيص – إعادة بناء)

مصطلحات البحث :

1- **مهارة التكامل :** وتعني ربط وتوحيد المعلومات التي يمكن أن توجد بينها علاقات مشتركة بحيث تؤدي إلى فهم أعمق لتلك العلاقات . ويندرج ضمنها مهارتي (التلخيص – إعادة البناء) .(جراون ، 2007، 51) .

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها :مجموعة الإجراءات من جمع المعلومات بكفاءة في عبارة أو عبارات متماسكة بعد إيجاد لب الموضوع ، واستخراج الأفكار الرئيسة فيه والتعبير عنها بإيجاز ووضوح ،بالإضافة إلى صياغة معلومة من صيغة إلى أخرى وتحمل المعنى نفسه.

2- **مهارة التلخيص :** هي مهارة معرفية ولغوية تقوم على استيعاب النص أو المحتوى المعرفي ، واستخلاص جوهره وأفكاره الرئيسة، ثم إعادة صياغته بشكل موجز مع المحافظة التامة على المضمون والأفكار الساسية ، وبدون تحريف أو تعديل في المعنى الأصلي .**(زيتون وزيتون ، 1995، 184)**

3- **مهارة إعادة البناء :** عملية عقلية تالية أو موازية للتلخيص ، وتتمثل في إعادة تنظيم وترتيب الأفكار والمفاهيم المستخلصة في هيكلية جيدة تناسب استيعاب المتعلم ، وتتضمن الربط بين الأفكار المنفصلة وتوليفها بناء على علاقات منطقية جديدة ، وربطها بالخبرة السابقة لدى المتعلم . **(زيتون وزيتون ، 1995 ، 189).**

مرحلة التعليم الأساسي : هي "مرحلة تعليميّة مدتها تسع سنوات تضم الصفوف من (1 – 9) وهي مجانية وإلزامية "(وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية ، 2005 ، 2) .

الدراسات السابقة

أولا : الدراسات العربية

1- دراسة قاسم(2010) : بعنوان:المهارات الحياتية المتضمنة في مادة الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

هدفت إلى تعرّف مدى تضمين المهارات الحياتية في مادة الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة الأولى في سورية ،واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي (تحليل محتوى). أظهرت النتائج أن نسبة توافرالمهارات بلغت(74.43%) حيث تصدرت مهارة اتخاذ القرارفي المرتبة الأولى بنسبة (37.09%)،تليها مهارة حل المشكلات بنسبة(28.16%)،ثم مهارة الحوار(11.73%)،والعمل الجماعي (10.79%)وحصلت مهارة كسب الأصدقاء على نسبة(8.92%)، بينما جاءت مهارة إدارة الوقت في المرتبة الأخيرة بنسبة(3.28%) .

2- دراسة البجعة (2018) : بعنوان : المهارات الحياتية المتضمنة في منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي ودرجة ممارسة التلاميذ لها من وجهة نظر المعلمين .

هدفت الدراسة إلى تحديد المهارات الحياتية المتضمنة في منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي في سورية وقياس درجة ممارستها لدى التلاميذ من وجهة نظر المعلمين، وتكونت العينة من (40) معلما .واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي وأداتي (قائمة تحليل واستبانة). وأظهرت نتائج التحليل أن محورمهارات الاتصال احتل المرتبة الأولى بوزن نسبي (64%)، يليه محور المهارات الاجتماعية (24%) ، ثم البيئية (8%) ، وجاء في المرتبة الأخيرة المهارات اليدوية (4%).

بينما أظهرت نتائج الممارسة أن المهارات البيئية حصلت على أعلى درجة ممارسة بنسبة (84.32%)، تلاها الاتصال ثم الاجتماعية ،بينما كانت المهارات اليدوية الأقل ممارسة (64.4%).كما أظهرت عدم وجود فروق إحصائية في آراء المعلمين تعزى للمؤهل العلمي ، بينما توجد فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الخبرة لصالح الخبرة (أكثر من عشر سنوات) .

3- دراسة ربايعة (2018) : بعنوان :دراسة تحليلية لمقررات الدراسات الاجتماعية لصفوف المرحلة الأساسية العليا في فلسطين في ضوء معايير التكامل .

هدفت الدراسة إلى تحليل مقررات الدراسات الاجتماعية لصفوف المرحلة الأساسية العليا في فلسطين في ضوء مفهوم معايير التكامل. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، ووضع قائمة مصنفة إلى معايير عدة كأداة للدراسة، وخلصت الدراسة إلى أن المقررات التي استخدمت كعينة للدراسة قد راعت معايير التكامل إلى حد كبير في معظم وحدات التحليل المستخدمة في هذه الدراسة.

4- دراسة سلامة (2022): بعنوان : تضمين المهارات الحياتية في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي وتصميم أنشطة إثرائية لتنميتها.

هدفت إلى تحليل مضمون كتاب الدراسات الاجتماعية للعام (2018-2019) للصف الرابع الأساسي في سورية لتقصي المهارات الحياتية المتضمنة فيه . استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي (أسلوب تحليل المضمون) معتمدة استمارة تحليل شملت ست مهارات أساسية . أظهرت النتائج وجود (68) تكرارا للمهارات توزعت كالآتي : مهارة حل المشكلات جاءت في المرتبة الأولى بنسبة (33.82%). ثم جاءت مهارتي التعاون والحوار في المرتبة الثانية بنسبة (23.53%)،ثم مهارة السلامة والأمان بنسبة (8.82%) ، ثم مهارة التفاوض بنسبة (7.35%) ، وجاءت مهارة تحمل المسؤولية في المرتبة الأخيرة بنسبة (2.94%).

5- دراسة علي (2022) : بعنوان : تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية الأردنية.

هدفت الدراسة إلى تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية الأردنية، وتحليل النصوص والأنشطة والأسئلة الواردة فيها لتحديد مدى تحقيق الأهداف التعليمية المختلفة. .

واعتمدت الدراسة على قائمة مرجعية تحليلية تتضمن معايير تغطي الجوانب المعرفية والحركية النفسية والعاطفية. وأظهرت النتائج أن الكتاب غني بالمفاهيم الجغرافية والتاريخية ويساهم في تحقيق الأهداف المعرفية إلى حد كبير ومع ذلك، تظل الأنشطة العملية المتعلقة بتطبيق هذه المفاهيم محدودة، مما يؤدي

إلى ضعف تحقيق الأهداف الحركية، كما أن هناك نقص في الأنشطة التفاعلية التي تعزز وعي الطلاب بأهمية القيم الاجتماعية.

6- دراسة أحمد (2023) : بعنوان : درجة تطبيق مهارات التفكير التأملي لدى متعلمي الصف الخامس الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية" دراسة ميدانية في مدينة اللاذقية"

يهدف البحث إلى تعرُّف درجة تطبيق مهارات التفكير التأملي لدى متعلمي الصف الخامس الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية في مدينة اللاذقية، وللتحقق من أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي، وتم إعداد اختبارمهارات التفكيرالتأملي، وتكونت عينة البحث من (268) متعاماً ومتعلمة، للعام الدراسي(2022 -2023) .أظهرت النتائج أن تطبيق متعلمي الصف الخامس الأساسي في مدينة اللاذقية لمهارات التفكير التأملي في مادة الدراسات الاجتماعية جاءت بدرجة متوسطة. وأن درجات تطبيق متعلمي الصف الخامس الأساسي لمهارات التفكير التأملي جاءت متوسطة لكل من مهارة التأمل والملاحظة ومهارة الكشف عن المغالطات ومهارة إعطاء تفسيرات مقنعة ومهارة الوصول إلى استنتاجات، في حين جاءت مهارة وضع حمول مقترحة بدرجة منخفضة. كما أظهرت وجود فرق ذو دلالة إحصائية حول تطبيق مهارات التفكير التأملي لدى متعلمي الصف الخامس الأساسي ككل وكل مهارة على حدة في مادة الدراسات الاجتماعية تبعاً لمتغير الجنس، لصالح الإناث.

ثانيا : الدراسات الأجنبية :

1- دراسة Adesoye Isiaka (2019) : بعنوان : Methodological Usefulness of Content Anaiysis in Social Science Research

هدفت الدراسة إلى بلورة القيمة المنهجية لتحليل المحتوى كأداة في بحوث العلوم الاجتماعية ، ولتحقيق ذلك وضعت الدراسة تصورا لتحليل المحتوى ووضعه ضمن المعايير التشغيلية المشتركة مع تصميمات البحث الأخرى ، وقد تم النظر بإيجاز في المراحل المختلفة لتحليل المحتوى ولا سيما تحديد المشكلة واختيار وتعريف وحدات التحليل، وأظهرت النتائج فائدة هذه الطريقة ، وخاصة قوتها التي تكمن في قدرتها على معالجة نقاط الضعف والتحديات التي تواجهها الأدوات المنهجية الأخرى . ومن بين نقاط القوة هذه ، قدرة تحليل المحتوى على التعامل بفاعلية مع حالة عملية جمع البيانات.

2- دراسة Tas & Minas(2022) : بعنوان: Evaluating the Content of Social Studies Textbook

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين في منهج الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي في التعليم الابتدائي في تركيا ، واستخدمت المنهج المختلط، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت مقياس ليكرت لجمع البيانات الكمية واستمارة المقابلة لجمع البيانات النوعية ، وتكونت مواد الدراسة من منهج الدراسات الاجتماعية للصِف الرابع في التعليم الابتدائي. وأظهرت النتائج أن منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الرابع في التعليم الابتدائي غير عملي ولم يكن كاف لنقل مهارات القرن الحادي والعشرين .

التعليق على الدراسات السابقة :

أوجه الاتفاق :

اتفقت الدراسة الحالية مع كل الدراسات السابقة باستخدام المنهج الوصفي القائم على تحليل المحتوى ماعدا دراسة (تاش وميناز).كما أن كل الدراسات السابقة جميعها كانت عينتها مادة الدراسات الاجتماعية .

أوجه الاختلاف :

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث المهارات ، الدراسة الحالية تناولت مهاراة التكامل (تلخيص _ إعادة بناء) بينما بقية الدراسات تنوعت ، فدراسة (قاسم) و(البجعة) و(سلامة) تناولت المهارات الحياتية ، بينما تناولت دراسة (ربايعة) معايير التكامل ، ودراسة (علي) الأهداف التعليمية المختلفة ، ودراسة (أحمد) مهارات التفكير التأملي ، بينما تناولت دراسة (تاش وميناز) مهارات القرن الحادي والعشرين .

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة: تتفق مع كل الدراسات من حيث استخدام المنهج الوصفي التحليلي(ماعدا دراسة تاش وميناز) ،ومادة الدراسات الاجتماعية، وتختلف معها من حيث نوع المهارات التي تم حساب درجة توفرها في منهاج الدراسات الاجتماعية، وبالتالي توصلت الدراسة الحالية إلى نتائج جديدة مختلفة عن نتائج الدراسات السابقة.

الإفادة من الدراسات السابقة :

أفادت الدراسات السابقة الباحثة في إعداد الإطار النظري والعملي :حيث استفادت الباحثة من بعض الدراسات في اختيار موضوع البحث والمنهج المتبع ، والأساليب الإحصائية التي يمكن الاستعانة بها في تحليل البيانات، واستخراج النتائج وتفسيرها.

الجانب النظري

تمهيد:استعرضت الباحثة بالاطلاع على الأدب التربوي المرتبط بموضوع البحث؛ لتحديد مستوى تضمين مهارة التكامل بفرعيها (تلخيص – إعادة بناء) في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي وقد قُسّم هذا الفصل إلى ثلاثة محاور :الأول يتناول مهارات التفكير، والثاني مهارة التكامل بفرعيها (تلخيص– إعادة بناء)، والثالث يتناول مادة الدراسات الاجتماعية.

المحور الأول : مهارات التفكير الأساسية :

التفكير هو الميزة الأسمى التي وهبها الله للإنسان ،والركيزة الأولى في توجيه السلوك الإنساني وبناء الحضارات . ولم يعد التفكير مجرد نشاط عشوائي يمارسه الفرد تلقائيا ، بل أصبح منظومة عقلية متكاملة تسعى المؤسسات التربوية الحديثة إلى فهم آلياتها وتطبويرها.

وفي ضوء التحولات المعرفية المعاصرة ، أصبحت الحاجة ملحة لدراسة مهارات التفكير كأدوات معرفية تمكن الفرد من استيعاب المتغيرات وحل المشكلات بفاعلية .

ومهارات التفكير الأساسية هي التي تناولها هذا البحث ، ونعرضها بالتسلسل كمايلي :

1- مهارات التركيز : وتضم : تحديد المشكلة وصياغة الأهداف .
2- مهارات جمع المعلومات : وتضم :الملاحظة وصياغة الأسئلة .
3- مهارات التذكر : وتضم : الترميز والاستدعاء .

4- مهارات تنظيم المعلومات : وتضم : التصنيف والترتيب والمقارنة والتمثيل .(**الربيعي ، مازن ،2013 ، 126**).

5- مهارات التحليل: وتضم : تحديد الخصائص والمكونات ، تحديد العلاقات والأنماط ،تحديد الأفكار الرئيسة ، وتحديد الأخطاء .

6- مهارات التوليد : وتضم : الاستدلال ، التنبؤ ، والإسهاب.(**العتوم ، 2010 ، 71**) .

7- مهارات التكامل : وتضم : التلخيص وإعادة البناء .

8- مهارات التقويم : وتضم : بناء المعايير والتأكد .(غانم ، 2009 ، 240) .

وهذا البحث سيتناول مهارات التكامل (تلخيص – إعادة بناء)

المحور الثاني: مهارات التكامل : تمثل مهارة التكامل المرحلة النهائية التي يتم فيها دمج أنواع متباينة من المعرفة بطريقة تجعلها مترابطة بشكل وثيق ، كما تتضمن التحقق من مصداقية وصحة النتائج الناتجة عن الأنظمة المعرفية السابقة ، حيث يتم استخدام جميع المعارف والمفاهيم النظامية وتطبيقها على المعرفة الجديدة لتحقيق التكامل .

بمعنى آخر تعتبر مهارة التكامل إحدى المهارات الرئيسة أو المحورية في تعليم التفكير ، وتتضمن وضع أو ترتيب الأجزاء التي تتوافر فيما بينها علاقات مشتركة مع بعضها البعض بحيث تؤدي إلى فهم أعمق لتلك العلاقات .(حجاج ، آية ، 2025 ، 20) وتشمل مهارتين فرعيتين :

1- مهارة التلخيص :

تعرف مهارة التلخيص :بأنها عملية فكرية تعتمد على استخلاص الأفكار الرئيسة للنص الأصلي ، وحذف الحشو والتكرار ، لنقل المعنى بعبارات موجزة ودقيقة (الأنصاري ، 2020 ، 45).

وفي تعريف آخر :هي القدرة على إيجاز المعلومات بكفاءة في عبارات واضحة ومتماسكة، وانتقاء المهم منها، وحذف غير المهم أو الحشوالزائد. ويمكن أن يتدرب الطالب على كيفية التلخيص عن طريق قراءة المادة المراد تلخيصها قراءة إجمالية بهدف معرفة محتواها ومعناها العام، ومن ثم استخدام لغته وأسلوبه الخاص في الكتابة للتعبير عن مضمون هذه المادة على ألاَّ ينقل حرفيًا من المادة المراد تلخيصها،مع

الالتزام بالترتيب الموضوعي للمادة المراد تلخيصها، والإبقاء على الأفكار الرئيسية واستبعاد الحشو والتكرار بها.(**حسن وآخرون ، 2019 ، 54) (كتاب تعلم مهارات التعلم والتفكير والبحث)**.

كما تعد مهارة التلخيص إحدى الاستراتيجيات المعرفية الجوهرية التي تتجاوز مجرد تقليص حجم النصوص إلى تنظيم وإعادة بناء البنية المعرفية للمعلومات ، حيث تساهم عملية استخلاص الأفكار الرئيسة وحذف الحشو في تمكين المتعلم من صياغة تمثيل عقلي عميق وواضح للمادة المقروءة ، وهو مايعزز الفهم القرائي المستدام وتكامل المعارف الجديدة مع البنية المعرفية السابقة للفرد (Oczkus, 2018, 42).

أي أنها ليست مجرد عملية آلية لاختصار الكلمات أو حذف الجمل ، بل هي نشاط عقلي مركب يعتمد على الفهم العميق ، والتحليل ، وإعادة البناء المنطقي للنص الأصلي بأسلوب لغوي ذاتي وموجز ، دون الإخلال بالمضمون أو تشويه أفكار الكاتب الأساسية .

أهمية مهارة التلخيص : تتجاوز مهارة التلخيص فكرة اختصار النصوص لتشكل أداة تعليمية وفكرية متكاملة ، وتبرز أهميتها في الجوانب التالية :

- تمكين الفهم العميق : إن التلخيص يفرض على القارئ الغوص في أعماق النص لفصل اللب عن القشور ، فلا يمكن صياغة ملخص دقيق دون استيعاب العلاقات المنطقية بين الأفكار . (عبد الباري ، 2019، 88) .

حيث يتطلب الاستيعاب القرائي المتقدم قدرة عالية على معالجة النصوص ، والتي تتجلى في تمييز الأفكار المحورية ، وعزل التفاصيل الثانوية أو الحشو ، هذه الآلية المعرفية المتمثلة في التلخيص المنظم تعد مهارة أساسية لضمان تفاعل المتعلم النشط مع المحتوى التعليمي واستخلاص المعاني العميقة منه. (Sweet & Snow, 2003, 112)

- تطوير القدرة على التحليل والنقد : يتطلب التلخيص مهارات تفكير عليا كالتحليل والتركيب والتقويم ، حيث يتدرب المتعلم على فحص النص وتحديد قيمته المعرفية ، مما ينمي لديه روح النقد الأكاديمي .(عبد الباري ، 2019 ، 90).

- ❖ توفير الوقت والجهد في المراجعة والبحث : يتيح التلخيص للباحثين والطلاب اختزال مجلدات ضخمة في صفحات معدودة ، مما يسهل عليه استرجاع المعلومات واستذكارها لاحقا دون الحاجة للعودة للمصادر المطولة .(شحاتة ، 2018، 45)
- ❖ تنمية الثروة اللغوية والأسلوب التعبيري : يسهم التلخيص في تدريب الكاتب على صياغة الأفكار بكلماته الخاصة ، مما يخلصه من التبعية لأسلوب الآخرين ، ويكسبه مهارة الإيجاز البلاغي والابتعاد عن الحشو والتكرار (شحاتة ، 2018، 47).
- ❖ تنشيط الذاكرة طويلة المدى : إن إعادة صياغة المعلومات وترتيبها في قوالب جديدة يساعد الدماغ على تشفيرها وتخزينها بشكل منظم ، مما يمنع تشتت المعلومات ويسهل توظيفها عند الحاجة (عاشور والحوامدة ،2017، 112).
- ❖ الاعتماد على النفس والاستقلال الفكري: عندما يضع المتعلم بصمته اللغوية على النص الملخص ، يتولد لديه شعور بالملكية الفكرية للمعلومة ، مما يعزز ثقته بأدائه الأكاديمي وقدرته على الإنتاج المعرفي (عاشور والحوامدة ، **2017، 114)**

خطوات مهارة التلخيص :

تخضع عملية التلخيص لمنهجية وخطوات متسلسلة تضمن المحافظة على الهيكل الموضوعي للنص الأصلي ، وتتمثل في الآتي :

1- مرحلة الفهم والاستكشاف : وتضم :

- القراءة الاستكشافية السريعة : وتهدف إلى تكوين انطباع عام حول النص ، والتعرف على موضوعه العام ومناخ الكاتب ، وتحديد الملامح الأساسية للأطروحة المطروحة .(الناقة ، 2016 ، 76).
- القراءة الفاحصة والتحليلية : وهي قراءة متأنية ومتكررة يتم فيها تقسيم النص إلى فقرات، وتحديد الجمل المفتاحية، ووضع علامات أو خطوط تحت الأفكار الجوهرية التي لا يقوم النص بدونها .(الناقة ،2016، 78)

2- مرحلة المعالجة والفرز : وتضم :

- استبعاد الحشو والمعلومات الهامشية : يقوم الملخص في هذه الخطوة ، بحف الاستطرادات ، والأمثلة المكررة ، والشروحات الزائدة ، والصفات والنعوت التي لا تؤثر في جوهر الفكرة .(مدكور ، 2021، 134).
- تجميع وتنظيم الأفكار الرئيسة : يتم رصد الأفكار الأساسية المستخلصة وترتيبها وفق سياق منطقي يحاكي تدفق الأفكار في النص الأصلي لضمان ترابط المعنى (مدكور ، 2021، 136)

3- مرحلة الصياغة والمراجعة : (الإنتاج النهائي): وتضم :

- كتابة المسودة الأولى بأسلوب شخصي : يتم نسج الأفكار الرئيسة معا باستخدام أدوات ربط مناسبة ، وبألفاظ وعبارات من إنشاء الملخص نفسه ، مع الحذر التام من النقل الحرفي إلا في حدود الضرورة كالمصطلحات الثابتة (شحاتة ، 2018، 50).
- المطابقة والمراجعة الدقيقة : تتم مقارنة المسودة بالنص الأصلي للتأكد من أمرين (أولا) عدم تحريف المعنى أو إهمال فكرة أساسية ، و(ثانيا) ألا يتجاوزحجم الملخص الحجم المتعارف عليه أكاديميا (عادة ربع النص الأصلي) (شحاتة ، 2018، 52).
- التنقيح اللغوي والكتابة النهائية : إخراج النص في صورته الأخيرة بعد التأكد من سلامته من الأخطاء الإملائية والنحوية ، ووضوح علامات الترقيم ، وانسجام الجمل والفقرات (شحاتة ،2018، 53).

وبناء على ماسبق فإن مهارة التلخيص ليست مجرد أداة آلية لاختصار النصوص ، بل هي استراتيجية معرفية متكاملة تدمج بين الفهم القرائي العميق والقدرة على صياغة الأفكار بأسلوب ذاتي ومتميز .

2- مهارة إعادة البناء :

تعرف مهارة إعادة البناء بأنها : عملية ذهنية وكتابية تعتمد على استيعاب نص معين ، ومن ثم تفكيك بنيته التركيبية السابقة ، وإعادة إنتاجه عبر توظيف ألفاظ وتراكيب نحوية مغايرة للنص الأصلي مع الإبقاء التام على المعنى العام والعمق الدلالي ذاته .(عبد الباري ، 2019، 99).

هذا وتشير العمليات المعرفية أثناء قراءة النص إلى أن المتعلم لا يكتفي باستيعاب الكلمات ، بل يقوم بباء نموج عقلي متكامل للمحتوى ،حيث تسهم عملية إعادة صياغة النص وبنائه لغويا في تحويل

المعلومات من الاكرة قصيرة المدى إلى بنى معرفية ثابتة ومستقرة ، مما يتيح توظيفها لاحقا في سياقات جديدة .(kintsch, 1998, 74)

أي أنها من الكفايات اللغوية والإنتاجية المتقدمة ، فهي تتجاوز مجرد استبدال الألفاظ بمفرادفاتها إلى إعادة هيكلة الجمل والعبارات في قالب تعبيري جديد كليا ، يظهر شخصية الكاتب اللغوية دون أن بؤدي ذلك إلى تحريف المضمون الفكري الأصلي .

أهمية مهارة إعادة البناء :

- ❖ تحسين المستوى الإنشائي ومعالجة الركاكة : تساعد مهارة إعادة البناء على تبسيط النصوص المعقدة أوتوضيح التراكيب الغامضة في المراجع القديمة في المراجع القديمة ، فضلا عن دورها في تحويل الجمل المفككة إلى سياقات محكمة ومترابطة تفيد البحث .
- ❖ إثراء الملكة البلاغية والتمكن من هندسة الجمل : إن التدريب المستمر على صياغة الفكرة الواحدة بأساليب متعددة ينمي لدى الدراس مهارات اختيار المفردات الدقيقة وتحويل صيغ الجمل (شحاتة ، 2018، 60).
- ❖ مؤشر دقيق لقياس الفهم القرائي : لا يمكن للكاتب إعادة بناء نص ما بكفاءة إلا كان قد استوعب مدلولاته العميقة ، ومن ثم تصبح المهارة أداة تقييم ذاتية واختبارا حقيقيا لمدى هضم المادة المعرفية وتخزينها بالشكل السليم .(عاشور والحوامدة ، 2017، 122)

خطوات مهارة إعادة البناء :

1- مرحلة التفكيك والتحليل المعرفي : وتضم :

- القراءة الاستيعابية المتكررة : تبدا العملية بقراءة النص الأصلي بهدف استخلاص (الفكرة الجوهرية .
- تحديد الكلمات المفتاحية وحجب النص: يتم عزل المصطلحات العلمية أو الأسماء التي لا يمكن استبدالها ، ثم يقوم الكاتب بحجب النص الأصلي عن ناظريه تماما للاعتماد على ذاكرته وفهمه ، تلافيا للوقوع تحت سطوة وتأثير الأسلوب اللغوي للمؤلف.(الناقة ، 2016، 83).

2- مرحلة إعاة الهندسة والتركيب اللغوي : وتضم :

- صياغة الأفكار بالاعتماد على مخزون المفردات الشخصي : يبدأ الكاتب بصياغة الفكرة المستوعبة بكلماته الخاصة ، مستخدما استراتيجيات بديلة مثل تبديل المرادفات الدقيقة ،ى أو إعادة ترتيب أجزاء الجملة .
- تغيير البنية النحوية و التركيبية : لا تقتصر هذه الخطوة على تغيير الكلمات فقط بل تشمل تفكيك العلاقات النحوية ، كتحويل الجمل المركبة إلى بسيطة (أو العكس) ، وتغيير الأفال لضمان الحصول على بناء نصي جديد تماما من حيث المظهر ومتطابق من حيث الجوهر.(مدكور ، 142،2021).

3- مرحلة المراجعة السلوكية والتوثيق :

- المطابقة والمقارنة المعيارية : تتم مقارنة النص الي تم إعادة بناؤه بالنص الأصلي للتأكد من عدم إسقاط أي تفصيل جوهري ، والتأكد من عدم تشابه التراكيب لددرجة التطابق الفاضح.
- التدقيق اللغوي والتوثيق الأكاديمي : مراجعة النص لضمان سلامته النحوية والإملائية ، وتختتم الخطوة بوضع التوثيق المناسب . لأن إعادة البناء لا تعني بأي حال من الأحوال مصادرة الجهد الفكري للغير ، بل هي اقتباس غير مباشر.(مدكور ، 2021، 145).

مما سبق يتبين لنا أن مهارتي النلخيص وإعادة البناء تشكلان معا منظومة أدائية متكاملة وحجر الزاوية في الكفاية اللغوية والأكاديمية لدى الباحثين والطلاب على حد سواء .

فالعمليتان لا تقفان عند حدود الاختصار الآلي أو التلاعب اللفظي بالمفردات ، بل هما عمليتان عقليتان تندمجان لتطوير مستويات الفهم القرائي والتحليل والتركيب .

المحور الثالث : مادة الدراسات الاجتماعية :

تعريف مادة الدراسات الاجتماعية والغاية من تدريسها: يمكن تعريف الدراسات الاجتماعية بأنها: برنامج دراسي تكاملي يجمع فروع المعرفة بالعلوم الاجتماعية والإنسانية في وحدات دراسية يكتسب المتعلمون من خلالها مجموعة من المعارف والمهارات والقيم المشتقة من التاريخ والجغرافية والاقتصاد وعلم الاجتماع

وعلم السياسة وعلم النفس والفلسفة واللغة والتقانة، بشكل مندمج في الصفوف من (1-4) الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

وتتحدد الغاية من تدريس الدراسات الاجتماعية في مساعدة المعلم على فهم نفسه ومجتمعه وبيئته والعالم من حوله وعلى اكتساب المعارف والمهارات والقيم التي تجعل منه مواطناً مزوداً بحس المسؤولية وفاعلاً في مجتمعه وقادراً على تفهم القضايا المحلية والعربية والعالمية والمشاركة في معالجتها وعلى اكتساب مهارات التفكير وإبداء الرأي واتخاذ القرار بما يخدم الصالح العام (وزارة التربية في ج.ع.س.، 2007 ، 331) .

دور محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين :تتناول مناهج الدراسات الاجتماعية جانباً مهماً من الحياة ألا وهو الماضي والحاضر والمستقبل لذا فإن تنمية التفكير في الحياة بكل أبعادها على درجة كبيرة من الأهمية إذا كان هدفنا إعداد الشخصية الفاعلة في مجتمعها والقادرة على بناء العلاقات السليمة.

وانطلاقاً من كون الدراسات الاجتماعية ملتصقة بالواقع المتغير وتستطيع متابعة التغيرات التي تطرأ في المجالات كافة وتشخيص المشكلات الحالية ودراستها وتوقع المستقبلية منها، فإن مضمونها يقدم سياقاً تعليمياً مثالياً لإكساب المتعلمين مهارات التفكير المختلفة، من خلال إتاحة الفرصة للحكم على الحوادث والأشخاص والظواهر الطبيعية المختلفة، كما أنها تسهم في جعلهم يمرون في مدى واسع من الخبرات الحياتية من خلال فحص المشكلات الإنسانية في الماضي والحاضر واستقصاء حلول لها واتخاذ قرارات إزاءها، وهذا ما يجعلهم قادرين على فهم ما يحيط بهم من مشكلات وظاهرات متغيرة ومدركين لاتجاهات الماضي وعلاقتها بالحاضر والمستقبل (المصري ، 2003، 98) .

إضافة إلى أن الدراسات الاجتماعية تساعد التلميذ في فهم بيئته التي يعيش فيها وإدراك ما لها من مزايا ليستغلها وينميها، وإدراك ما بها من عيوب ليسهم في التغلب عليها، فالمعارف التي يتعلمها التلميذ من هذه المادة تحثه على اتباع الأسلوب العلمي في التفكير لاستخلاص المفاهيم والأحكام العامة والتدريب

على التمييز بين آراء عدة،فيتعرف مصادر المعلومات وكيفية استخدامها ويدرك وجوب عدم الاعتماد على مصدر واحد لجمع الحقائق والمعلومات.(**أبو سريع ، 2008، 19)**

ولا بد من الإشارة إلى أن الدراسات الاجتماعية كمادة دراسية لا تحتاج إلى متعلم يذكرها ويحفظها بقدر ما تحتاج إلى متعلم مفسر ومقيم للمعلومات التي تتضمنها بحيث تساعده في فهم واقعه الحياتي والتنبؤ بمستقبله الآتي، لا ولاسيما وأن المحتوى الدراسي يعمل بوصفه أرضية يحدث فيها التفكير لذا لا بد من اختياره بعناية واهتمام إذ لا تكمن قيمته بذاته فقط وإنما بما ينعكس إيجاباً على طريقة التدريس وعلى المعلم بما يشجعه أن يعلم بطريقة تسهم في تنمية مهارات التفكير التي يتضمنها ذلك المحتوى.

هذا و يرتبط تطور مهارات التفكير ارتباطا وثيقا بقدرة الفرد على معالجة المعلومات وتقييمها بأسلوب تحليلي ناقد ، إذ لا تقتصر مهارات التفكير على استرجاع المعارف ، بل تتضمن عمليات معرفية معقدة مثل تفكيك المشكلات وتحديد العلاقات بين المفاهيم ، واستخدام آليات الاستدلال لحل المشكلات واتخا القرارات السليمة في المواقف التعليمية والحياتية المختلفة .(Halpern, 2014, 8).

دور الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارتي التلخيص وإعادة البناء :

تجمع الأدبيات التربوية الحديثة على أن مناهج الدراسات الاجتماعية (التاريخ ، الجغرافية ، والتربية الوطنية) تشكل بيئة تعليمية وميدانيا تطبيقيا خصبا لتنمية المهارات اللغوية والتنظيمية العليا لدى المتعلمين ، وفي مقدمتها مهارتا التلخيص وإعادة البناء ، وتتجلى هذه العلاقة الوظيفية في الجوانب الآتية :

1- معالجة النصوص التاريخية والجغرافية الطويلة والمعقدة :

تتميز مادة الدراسات الاجتماعية بزخم مادتها المعرفية وتعدد تفاصيلها (كالأحداث السياسية ، والمعاهدات ، والظواهر الطبيعية) ، مما يفرض على المتعلم استخدام مهارة التلخيص كأداة لا غنى عنها لضغط هذه المجلدات ، واستخلاص الأسباب والنتائج الجوهرية ، وتنظيمها في جداول أو مخططات مفاهيمية تسهل استيعابها.(شحاتة ، 2018، 72).

2- تحويل البيانات وتحليل الوثائق والمصادر الأولية :

تتطلب الدراسات الاجتماعية التعامل مع وثائق تاريخية قديمة ،أو تقارير جغرافية وإحصائية معقدة .وهنا تبرز مهارة إعادة البناء ، حيث يتدرب الطالب على تفكيك لغة الوثائق الأصلية الصعبة وإعادة صياغتها بلغة معاصرة ومبسطة ومفهومة ، دون تفريغ الحدث التاريخي من سياقه المعرفي الحقيقي.(عبد الباري، 2019 ، 115) .

3- بناء الفكر النقدي وحل المشكلات المجتمعية :

إن مناقشة القضايا الاجتماعية والمعاصرة تحفز الطلاب على قراءة وجهات نظر متعددة ومتباينة حول القضية الواحدة ، ثم دمج هذه الرؤى وصهرها عبر مهارة إعادة البناء والتلخيص لتقديم مخرجات متماسكة تعبر عن فهمهم الذاتي واستقلالهم الفكري .(عاشور والحوامدة ، 2017، 138).

فتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي داخل البيئة المدرسية لا تتم بمعزل عن المحتوى الدراسي ، بل من خلال دمج استراتيجيات تدريسية تشجع المتعلمين على التساؤل والتحليل والربط بين المفاهيم ، وهو مايسهم في إعداد جيل قادر على مواجهة المشكلات المعقدة وحلها بأسلوب علمي ومنهجي.(Grigg& Lewis, 2018, 53)

إجراءات البحث الميدانية:

منهج البحث: اتبعت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى وذلك لمناسبته لموضوع البحث وتحقيق أهدافه.

مجتمع البحث وعينته: يشمل مجتمع البحث محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي2025 / 2026 للفصلين الأول والثاني.

عينة البحث: مطابقة لمجتمع البحث.

والجدول رقم (1) يوضح عناوين دروس وحدات الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي.

الفصل	الوحدات	عناوين الدروس	الصفحات
الأول	الأولى (الطبيعة في بلدي سورية)	موقع بلدي سورية- المجموعات التضاريسية في بلدي سورية- البيئات الطبيعية في بلدي سورية – الطقس والمناخ في بلدي سورية- الموارد المتجددة وغير المتجددة في بلدي سورية – الموارد المائية في بلدي سورية	33-8
	الثانية (سورية والتاريخ)	سورية مهد الحضارة – مواقع تاريخية – وسائل النقل في سورية – وسائل الاتصال	50 -34
	الثالثة (الحياة في بلدي سورية)	السكان في بلدي سورية – الحياة في البادية	62-51
الثاني	تتمة الثالثة (الحياة في بلدي سورية)	الحياة في الريف – الحياة في المدينة – من المدن السورية	75 -63
	الرابعة (دعائم الاقتصاد في سورية)	العمل في الزراعة في سورية – العمل في الصناعة في سورية – العمل في التجارة في سورية – السياحة في سورية	97- 76
	الخامسة (المواطنة)	الحقوق – الواجبات – الشهداء	112 -98

تصميم أدوات البحث:

استمارة تحليل المحتوى:

الهدف من القائمة: قامت الباحثة بتصميم استمارة تحليل المحتوى بهدف تحديد درجة توفر مهارة التكامل بفرعيها (تلخيص – إعادة بناء) في منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي، للفصلين الأول والثاني .

مصادر اشتقاق القائمة: اطلعت الباحثة على الأدبيات التربوية وعدد من الدراسات السابقة والبحوث التي تناولت مهارات التفكير ، كما اطلعت على معايير منهاج الدراسات الاجتماعية، وبالاستفادة من كل ما سبق قامت الباحثة بإعداد قائمة بمهارة التكامل.

الصورة الأولية للقائمة:

قامت الباحثة بإعداد قائمة بمؤشرات مهارة التكامل ومهاراتيها الفرعيتين(تلخيص – إعادة بناء) ، حيث تضمنت القائمة بصورتها الأولية: (5) مؤشرات لمهارة التلخيص و(8) مؤشرات لمهارة إعادة البناء .

وللتحقق من صدق القائمة تم عرضها في صورتها الأولية على عدد من المحكمين بلغ عددهم (18) محكما من السادة المختصين بالمناهج التربوية والسادة المتخصصين في طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية بالإضافة إلى موجهين مختصين بمادة الدراسات الاجتماعيةومعلمين حيث طلب منهم إبداء آرائهم في الآتي:

- مدى كفاية المؤشرات الواردة في القائمة
- ارتباط المؤشرات بمادة الدراسات الاجتماعية
- ملاءمة المؤشرات لتلاميذ الصف الرابع الأساسي

المهارة الرئيسية	المهارات الفرعية	المؤشرات
التكامل	التلخيص	تحديد الأفكار الرئيسة لموضوع ما . تحديد الأفكار الفرعية لموضوع ما. حذف الكلمات أو العبارات الزائدة من نص ما. حذف المعلومات المكررة في موضوع ما. سرد قصة ما بأسلوب خاص. اقتراح عنوان لنص أو لفقرة معينة . كتابة تقريرعن نشاط أو عمل تمت المشاركة فيه. إيجاز موضوع وفق خطوات محددة
	إعادة البناء	وضع نهاية لقصة معينة (مواقف بديلة) . استبدال مفردات نص ما بمفردات أجمل تحمل نفس المعنى. إتمام جملة ما بما ينقصها (ما يطلب منه). صياغة جملة صحيحة معبرة عن موضوع معين. التعبير عن ظاهرة ما باسلوب شفوي أو كتابي. محاكاة نص وصفي، انطلاقا من صورة أو لوحة معروضة .

		إعادة صياغة نص مسموع أو مقروء صياغة تفصيلية معبرة عن الفهم. صياغة أسئلة بالاستعانة بنماذج معينة. إعاد صياغة موضوع ما بشكل نهائي باستخدام أسلوب خاص.

المهارة الرئيسية	المهارات الفرعية	المؤشرات
التكامل	التلخيص	تحديد الأفكار الرئيسة لموضوع ما . تحديد الأفكار الفرعية لموضوع ما. حذف الكلمات أو العبارات الزائدة من نص ما. حذف المعلومات المكررة في موضوع ما. سرد قصة ما بأسلوب خاص. اقتراح عنوان لنص أو لفقرة معينة . كتابة تقريرعن نشاط أو عمل تمت المشاركة فيه. إيجاز موضوع وفق خطوات محددة
	إعادة البناء	وضع نهاية لقصة معينة (مواقف بديلة) .

		استبدال مفردات نص ما بمفردات أجمل تحمل نفس المعنى. إتمام جملة ما بما ينقصها (ما يطلب منه). صياغة جملة صحيحة معبرة عن موضوع معين. التعبير عن ظاهرة ما باسلوب شفوي أو كتابي. محاكاة نص وصفي، انطلاقا من صورة أو لوحة معروضة . إعادة صياغة نص مسموع أو مقروء صياغة تفصيلية معبرة عن الفهم. صياغة أسئلة بالاستعانة بنماذج معينة. إعاد صياغة موضوع ما بشكل نهائي باستخدام أسلوب خاص.

- الصحة العلمية والسلامة اللغوية
- حذف أو تعديل أو إضافة ما يرونه مناسبا.

وبعد الأخذ بتوجيهات وتعديلات السادة المحكمين تم وضع القائمة في صورتها النهائية .

الصورة النهائية للقائمة : تم تعديل القائمة وفق اقتراحات السادة المحكمين وآرائهم ، حيث تم حذف بعض المؤشرات غير المناسبة وتعديل صياغة بعضها الآخر. كما تم إضافة بعض المؤشرات لتحقيق التوازن بين عدد مؤشرات كل مهارة .

والجدول رقم (2) يوضح القائمة بشكلها النهائي .

بعد إعداد قائمة بمؤشرات مهارة التكامل ومهاراتيها الفرعيتين الواجب توافرها لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي قامت الباحثة بتصميم استمارة تحليل المحتوى بهدف تحديد درجة توفر مهارة التكامل ومهاراتيها الفرعيتين في منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي.

- **وصف استمارة تحليل المحتوى:**

1- الهدف من التحليل: تحديد درجة توفر مهارة التكامل ومهاراتيها الفرعيتين في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي 2025 – 2026 في الجمهورية العربية السورية وللفصلين الأول والثاني.

2- عينة التحليل: تضمنت عينة التحليل جميع وحدات كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي 2025 –2026 في الجمهورية العربية السورية للفصلين الأول والثاني.

3- فئات التحليل: اعتمدت الباحثة مهاراتي التكامل (تلخيص – إعادة بناء) كفئات للتحليل.

4- وحدات التحليل: استخدمت الباحثة في هذه الدراسة الفكرة لتحليل محتوى الوحدات في كل فصل وذلك لمناسبتها لمشكلة الدراسة وطبيعة مادة الدراسات الاجتماعية. وتساعد الباحثة على تحقيق أهداف الدراسة

5- ضوابط عملية التحليل:

- جرى التحليل في إطار المحتوى العلمي للوحدات المتضمنة في منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي والصادر عن وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي 2025– 2026
- شملت عملية التحليل جميع النصوص والأسئلة وجميع التمارين والأنشطة المتضمنة في دروس كل وحدة من وحدات الكتاب.
- شملت عملية التحليل الصور والرسوم والأشكال.
- شملت عملية التحليل أسئلة (تقويم الوحدة) الموجودة في نهاية الوحدة الخامسة من الكتاب.

6- تصميم استمارة تحليل المحتوى :صممت استمارة تحليل محتوى منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي بما يتناسب مع هدف التحليل في هذه الدراسة، والجدول الآتي رقم (3) يوضح استمارة التحليل:

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	المؤشرات	شكل الورود ورقم الصفحة					التكرار	نسبة مئوية %
			عبارة	سؤال	نشاط	صورة	شكل		

ثبات التحليل:

تأكدت الباحثة من ثبات التحليل باستخدام الثبات عبر الأفراد حيث قامت الباحثة بتحليل محتوى وحدات منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي ، كما قامت محللة أخرى اختصاص مناهج وطرائق تدريس بإجراء تحليل وفق القائمة نفسها ،ثم تم تطبيق معادلة هولستي لحساب معامل الاتفاق بين التحليلين

معامل ثبات هولستي يعطى بالصيغة: $PA=\frac{2A}{N1+N2}$ حيث (Aعدد مرات الاتفاق) و (N1 عدد مرات تحليل الباحثة) و(N2 عدد مرات تحليل المحلل الآخر)

وجاءت النتائج موضحة بالجدول رقم (4)

المهارات الرئيسية	المهارات الفرعية	المؤشرات	تحليل الباحثة	تحليل المحلل 1	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف	معامل الثبات
التكامل	التلخيص	1	25	26	25	1	0.98
		2	44	45	44	1	0.99
		3	0	0	0	0	0
		4	2	1	1	1	0.66
		5	3	3	3	0	1

		6	0	0	0	0	0
		7	2	2	2	0	1
		8	10	10	10	0	1
	إعادة البناء	1	3	4	3	1	0.86
		2	0	0	0	0	0
		3	12	13	12	1	0.96
		4	26	26	27	1	0.98
		5	5	6	5	1	0.90
		6	0	0	1	1	0
		7	4	5	4	1	0.88
		8	0	0	0	0	0
		9	8	9	8	1	0.94
		المجموع	143	150	146	10	0.96

ويتضح من الجدول أن نسبة الثبات 0.96 وهي نسبة مرتفعة

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الثبات بلغت 0.96 وهذا يشيرإلى اتساق كبير بين تحليل المحللين وبالتالي ثبات قوي للتحليل.

إجراءات التحليل:

1- الحصول على أحدث طبعة من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي للعام الدراسي 2025 / 2026 وهو كتاب واحد للفصلين الأول والثاني.

2- قراءة أولية كاملة لكل وحدة من وحدات الكتاب للتعرف على المهارات المتوفرة فيه.

3- قراءة بتأنٍ مرة أخرى لكل وحدة من وحدات الكتاب وتأمل كل ما جاء فيها من دروس وموضوعات وأسئلة وصور وأشكال ورسوم لعد التكرارات .

4- حساب تكرار المؤشرات الفرعية ووضع علامة عند تكرار المؤشر.

5- تفريغ نتائج التحليل وذلك بحساب عدد التكرارات وحساب النسبة المئوية.

المعالجة الإحصائية:

1- حساب معامل الثبات عبر الأفراد وفق معادلة هولستي.

2- تحليل البيانات التي تم جمعها وحساب عدد تكرارات المؤشرات في وحدات الكتاب للفصلين الأول والثاني.

3- حساب النسبة المئوية لتوفر كل مؤشر من مؤشرات المهارة بالنسبة للمهارة نفسها.

4- - حساب النسبة المئوية لتوفر كل فئة من الفئات الفرعية بالنسبة للفئات جميعها.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتم في هذا الفصل عرض النتائج والإجابة عن أسئلة الدراسة:

- **السؤال الأول** :ما مهارات التكامل الواجب توفرها في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إعداد قائمة بمهارة التكامل ومهارتيها الفرعيتين الواجب توافرها في محتوى منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي.والجدول رقم (2) يبين أن مهارات التكامل الواجب توافرهما لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي هي(التلخيص – إعادة البناء) وقد تضمنت مهارة التلخيص (8) مؤشرات فرعية ، بينما تضمنت مهارة إعادة البناء (9) مؤشرات فرعية .

السؤال الثاني: ما مستوى تضمين مهارات التكامل في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويل قائمة مهارات التكامل إلى استمارة لتحليل المحتوى والتأكد من صدقها وثباتها ثم حساب تكرار كل مهارة من المهارات وحساب النسبة المئوية لدرجة توفرها بالنسبة للمهارات الأخرى والجدول رقم (5) يوضح مستوى تضمين مهارات التكامل في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع للفصلين الأول والثاني .

الجدول رقم (5)

المهارة	الوحدة	التكرارات	النسبة المئوية	درجة التوفر
التلخيص	1	8	%9.30	درجة مرتفعة
	2	11	%12.79	
	3	26	%30.23	
	4	30	%34.88	
	5	11	%12.79	
	المجموع	86	%58.90	
إعادة البناء	1	12	%20	درجة متوسطة
	2	7	%11.66	
	3	6	%10	
	4	22	%36.66	
	5	13	%21.66	
	المجموع	60	%41.09	

نلاحظ من الجدول السابق أن مهارة التلخيص جاءت بالمرتبة الأولى ، تلتها مهارة إعادة البناء وتعزو الباحثة ذلك إلى تلميذ الصف الرابع في سن (9- 10سنوات) يقع ضمن نهاية مرحلة العمليات المادية المحسوسة وبداية التفكير المجرد (استنادا إلى نظرية بياجيه في التطور المعرفي) وفي هذه المرحلة يسهل على التلميذ التعامل مع نصوص واضحة أمامه واستخراج الأفكار الرئيسة منها والتمييز بين المحتوى الأساسي والثانوي ، في المقابل فإن مهارة إعادة البناء تتطلب قفزة ذهنية نحو التفكير الإبداعي ، حيث يطلب من التلميذ إعادة صياغة المفهوم أو الأحداث من منظور جديد .

بالإضافة إلى أن التدرج المعرفي تصنيف بلوم ، تصنف مهارة التلخيص ضمن مستويات الفهم والاستيعاب والتخليل الأولي ، وهي مهارات أولية لا بد من تمكين التلميذ منها كارضية صلبة ، أما مهارة إعادة البناء فتقع في قمة الهرم المعرفي تحت (التركيب والإنتاج الإبداعي) والمنطق التربوي يفرض عدم

الانتقال إلى مهارات التركيب قبل أن يتقن مهارات التفكيك والاختصار، فالتلميذ الذي لا يجيد استخلاص الفكرة الأساسية من نص جغرافي أو تاريخي لن يتمكن بالتأكيد من إعادة بناء رأي عنه.

كما أ طبيعة مادة الدراسات الاجتماعية تفرض نفسها ، حيث يهدف المنهاج في الصف الرابع إلى بناء المفاهية الأساسية والتلخيص هنا يضمن استيعاب وثبات هذه المفاهيم بدقة .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ربايعة (2018) من حيث أن المنهاج قد راعى معايير التكامل إلى حد كبير.

السؤال الثالث : ما مستوى تضمين مهارة التلخيص في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب تكرار كل مؤشر كل مؤشر من المؤشرات بالنسبة للمهارة ثم حساب النسبة المئوية لكل مؤشر.

والجدول رقم (6) يوضح النتائج:

مستوى تضمين تضمين مهارة التلخيص في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي.

المؤشرات	التكرار	النسبة المئوية
تحديد الأفكار الرئيسة لموضوع ما .	25	%29.06
تحديد الأفكار الفرعية لموضوع ما	44	%51.16
حذف الكلمات أو العبارات الزائدة من نص ما	0	%0
حذف المعلومات المكررة في موضوع ما.	2	%2.32
سرد قصة ما بأسلوب خاص.	3	%3.48

اقتراح عنوان لنص أو لفقرة معينة	0	%0
كتابة تقريرعن نشاط أو عمل تمت المشاركة فيه	2	%2.32
إيجاز موضوع وفق خطوات محددة	10	%11.62
المجموع	86	%100

يلاحظ من الجدول السابق أن (تحديد الأفكار الفرعية لموضوع ما) جاء بأعلى نسبة ، وتعزو الباحثة التركيز على هذا المؤشر إلى أنه يتماشى مع الخصائص النمائية لتلاميذ هذه المرحلة، والتي كما ذكرنا سابقا أنها تمثل فترة الانتقال الحرجة من التفكير المادي الملموس إلى بداية التفكير المجرد والمنطقي ، مما يتطلب تزويد المتعلم بقدرة على تفكيك النصوص المعرفية وتجزيء المحتوى إلى وحدات فكرية أصغر يسهل استيعابها ومعالجتها ذهنيا .كما أن بينية مادة الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي تمتاز بكثافة الحقائق الجغرافية والتاريخية والوطنية المتداخلة، وعليه فإن تمكين التلميذ من رصد الأفكار الجزئية يشكل أداة لتصنيف المعارف وتحديد العلاقات الارتباطية بين الأسباب والنتائج كالظواهر الطبيعية أو الأحداث التاريخية .

وتتسق هذه النتيجة مع ما أسفرت عنه دراسة قاسم (2010) ودراسة البجعة (2019) واللتان أكدتا أن المناهج المطورة تركز بشكل مكثف على المهارات العقلية كجزء لا يتجزأ عن المهارات الحياتية للتلميذ، فارتفاع مؤشر (تحيد الأفكار الفرعية) يمثل المرتكز الذي تتقاطع فيه مهارة التلخيص مع مهارات حياتية أساسية مثل حل المشكلات والتفكير الناقد .

وتفسير هذا الارتباط يكمن في أن مواجهة المشكلات البيئية والمجتمعية والتاريخية تتطلب أولا قدرة التلميذ على تفكيك المشكلة وتحديد عناصرها الجزئية ، وهو مايتيحه هذا المؤشر.حيث تجمع الأدبيات التربوية

أن تدريب التلميذ في هذه المرحلة على غربلة المحتوى يبني لديه مهارة اتخاذ القرار الواعي القائم على فهم التفاصيل .

السؤال الرابع : ما مستوى تضمين مهارة إعادة البناء في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي؟

للإجابة عن السؤال الرابع تم حساب تكرار كل مؤشر من مؤشرات مهارة إعادة البناء ثم حساب النسبة المئوية لتكرار المؤشر بالنسبة للمهارة.

والجدول رقم(7) يوضح نتائج مستوى تضمين مهارة إعادة البناء في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي

الجدول رقم (7)

المؤشرات	التكرار	النسبة المئوية
وضع نهاية لقصة معينة (مواقف بديلة) .	3	%5
استبدال مفردات نص ما بمفردات أجمل تحمل نفس المعنى.	0	%0
إتمام جملة ما بما ينقصها (ما يطلب منه).	12	%20
صياغة جملة صحيحة معبرة عن موضوع معين.	27	%45
التعبير عن ظاهرة ما باسلوب شفوي أو كتابي.	5	%8.33
محاكاة نص وصفي، انطلاقا من صورة أو لوحة معروضة	1	%1.66
إعادة صياغة نص مسموع أو مقروء صياغة تفصيلية معبرة عن الفهم.	4	%6.66
صياغة أسئلة بالاستعانة بنماذج معينة.	0	%0

إعادة صياغة موضوع ما بشكل نهائي باستخدام أسلوب خاص.	8	%13.33
المجموع	60	%100

يلاحظ من الجدول السابق أن (صياغة جملة صحيحة معبرة عن موضوع معين) جاء بأعلى نسبة ، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن هذا المؤشر يمثل معيارا أساسيا للانتقال من مستوى التذكر إلى مستوى الإنتاج المعرفي ، فمادة الدراسات الاجتماعية لا تهدف إلى حشو ذهن التلميذ بالحقائق التاريخية والجغرافية المجردة، بل تسعى إلى بناء منظومة من القيم والمفاهيم ترتبط ببيئة المتعلم ومجتمعه.وبناء على ذلك فإن قدرة التلميذ على تفكيك موضوعات مركبة مثل (البيئات الطبيعية ، المناخ، الطقس ، الحياة في الريف والبادية والمدن .....) وإعادة تركيبها في جمل تعبيرية من إنشائه ، تعد دليلا قاطعا على وصوله إلى المعرفة الاجتماعية ، وتحويلها من نصوص نظرية جامدة إلى مفاهيم ومعانٍ مصاغة بأسلوبه الخاص. وتتسق هذه النتيجة بشكل وثيق مع مبادئ النظرية البنائية التي تؤكد أن التعلم الحقيقي يحدث عندما يقوم التلمي ببناء معرفته بنفسه ،

من جهة أخرى تتفق هذه النتيجة مع دراسة أحمد (2023) والتي أظهرت أن متعلمي الصف الخامس يمتلكون درجة تطبيق متوسطة لمهارات التفكير التأملي عموما ، لا سيما في مهارات إعطاء تفسيرات مقنعة والوصول إلى استنتاجات ،ويظهر هذا الاتفاق في ان تمكن التلاميذ من مؤشر (صياغة جملة صحيحة معبرة عن موضوع معين) يعد بمثابة الحجر الأساس والقاعدة المعرفية التي تمهد لتطور مهارات التفكير التأملي اللاحقة في الصف الخامس مثل (التفسير والاستنتاج كما بينت دراسة أحمد .)

مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث وضعت الباحثة المقترحات الآتية:

1- ضرورة إعادة صياغة محتوى كتاب الرابع الأساسي بحيث يراعي مهارات التكامل الواجب توافرها في كتاب الدراسات الاجتماعية للحلقة الأولى وبخاصة مهارة إعادة البناء.

2- دعوة القائمين على تطوير منهاج الدراسات الاجتماعية إلى ضرورة مراعاة التوازن والشمول بين مهارات التكامل (تلخيص ، إعادة بناء) والتركيز على أنشطة تحقق هذه المهارة.

3- إجراء دراسة تحليلية لمحتوى منهاج الدراسات الاجتماعية لجميع صفوف الحلقة الأولى للتعليم الأساسي لبيان مراعاتها لمهارات التكامل .

4- إجراء دراسات أخرى لمراحل تعليمية أخرى أو مناهج تعليمية أخرى.

5- الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية في ضوء مهارات التكامل.

6- إقامة دورات تدريبية للمعلمين أو عقد ندوات أو ورش عمل لتدريبهم على كيفية تعزيز مهارات التكامل واستخدام طرائق تدريس تحفز التفكير لتلاميذهم بمختلف المراحل الدراسية، ويكون هذا للمعلمين قبل وأثناء الخدمة.

7- لفت انتباه المشرفين التربويين والمعلمين إلى ضرورة تضمين الاختبارات التحصيلية أسئلة تقيس اكتساب التلاميذ لمهارات التكامل؛ مما يؤثر في المستوى التحصيلي لديهم، ويؤدي إلى تحسينه.

8- وضع وزارة التربية والتعليم خطة تقويم مستمرة لتطوير المناهج في ضوء نتائج أبحاث التقويم.

9- إجراء دراسة مقارنة بين محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي في سورية مع محتوى كتب الدراسات الاجتماعية لإحدى الدول التي أحرزت نتائج متقدمة في مهارات التكامل .

قائمة المراجع وفق— APA 7

أولًا :المراجع العربية

1-Al Kathiri, & Al Nadhir(2000).

2- النقشبندي، بشرى عثمان أحمد .(2002) .أساليب التفكير وعلاقتها بالمتغيرات النفسية المعرفية [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.

3-الكثيري، راشد بن حسين، والنذير، محمد بن عبد الله .(2000) .التفكير :ماهيته، أبعاده، أنواعه، أهميته .أعمال المؤتمر العالمي الثاني عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس : مناهج التعليم وتنمية التفكير (مج2 .). مصر.

4-عطية، محسن علي .(2000) .تعليم العلوم والمعارف ومواجهة التحديات في الألفية الثالثة . عمّان :دار المناهج للنشر والتوزيع.

5-العتوم، عدنان يوسف، والجراح، عبد الناصر ذياب، وبشارة، موفق السليم .(2005) .علم النفس المعرفي :النظرية والتطبيق .عمّان، الأردن :دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

6-جروان، فتحي عبد الرحمن .(2002) .تعليم التفكير :مفاهيم وتطبيقات (ط2) . عمّان، الأردن : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

7-الربيعي، محمود، والشمري، مازن، وكزار، مازن .(2013) .نظريات التعلم والعمليات العقلية . بيروت، لبنان :دار الكتب العلمية.

8-العتوم، عدنان يوسف .(2010) .تنمية مهارات التفكير :نماذج نظرية وتطبيقات عملية (ط2 .. عمّان، الأردن :دار المسيرة للنشر والتوزيع.

9-غانم، محمود محمد .(2009) .مقدمة في تدريس التفكير (ط1 .. عمّان، الأردن :دار الثقافة للنشر والتوزيع.

10-الأنصاري، بدر محمد .(2002) .مهارات [عنوان غير واضح :التفكير والتلخيص الأكاديمي : نماذج وتطبيقات؟]. الكويت :دار الكتاب الحديث.

11-حجاج، آية أحمد عبد الفتاح .(2025) .فاعلية استخدام استراتيجية البنتاجرام في العلوم لتنمية مهارات التفكير المحوري والشغف الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .مجلة كلية التربية ببنها، [جامعة بنها؟[.

12-حسن، محمد أحمد، وأحمد، محمود علي، وخليل، إبراهيم حامد .(2012) .مهارات التعلم والتفكير الموجّه في بيئات التعلم الرقمية .دار المعرفة الجامعية.

13-عاشور، راتب، والحوامدة، محمد .(2017) .أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق .عمّان :دار المسيرة للنشر والتوزيع.

14-عبد الباري، ماهر شعباني .(2011) .المهارات اللغوية الإبداعية :كتابة وتحدثًا .دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

15-شحاتة، حسن .(2018) .تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق .القاهرة :الدار المصرية اللبنانية.

16-مدكور، علي أحمد .(2021). تدريس فنون اللغة العربية .القاهرة :دار الفكر العربي.

17-المصري، قاسم .(2003) .تعليم التفكير في الدراسات الاجتماعية .عمّان :دار المسيرة.

18-الناقة، محمود كامل .(2016) .تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام :أسسه ومداخله وطرق تدريسه .القاهرة :جامعة عين شمس.

19-أبو سريع، محمود .(2008) .المرجع في تدريس المواد الاجتماعية .الجيزة :الدار العالمية.

20-وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية .(2004) .النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي .دمشق :وزارة التربية.

21-وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية .(2007) .وثيقة المعايير الوطنية لمناهج الدراسات الاجتماعية في التعليم العام ما قبل الجامعي .دمشق :وزارة التربية.

ثانيًا :المراجع الأجنبية

Halpern, D. F. (2014). Thought and knowledge: An introduction to critical thinking (5th ed.). Routledge.

Kintsch, W. (1998). Comprehension: A paradigm for cognition. Cambridge University Press.

Oczkus, L. D. (2018). Reciprocal teaching at work: Powerful strategies and lessons for improving reading comprehension (3rd ed.). ASCD.

Sweet, A. P., & Snow, C. E. (Eds.). (2003). Rethinking reading comprehension. Guilford Publications.

التفكير الإيجابي وعلاقته بالعوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى عينة من طلبة معلم الصف في جامعة حمص

إعداد الطالبة: سماهر عبود

إشراف: أ.د. أحمد حاج موسى مشرف مشارك: د. سوسن الشيخ محمود

الملخص: هدف البحث الحالي إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير الإيجابي والعوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى عينة من طلبة معلم الصف في جامعة حمص، وتعرف نسبة انتشار التفكير الإيجابي، وأكثر العوامل الخمسة سيادة، والفروق في المتغيرين تبعاً لمتغير الجنس. تكونت عينة البحث من (347) طالباً وطالبة من طلبة السنة الرابعة في كلية التربية بجامعة حمص، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية النسبية. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وطبقت مقياس التفكير الإيجابي إعداد الباحثة، ومقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية (كوستا وماكري، 1992، تعريب الأنصاري، 1997، تقنين الجهني، 2018). أظهرت النتائج أن نسبة انتشار التفكير الإيجابي بلغت: منخفض 14%، متوسط 66%، مرتفع 20%. كما جاء ترتيب العوامل الخمسة وفق الوزن النسبي: يقظة الضمير (52.7%)، المقبولية (51.1%)، الانبساطية (50.9%)، العصابية (48.0%)، الانفتاح على الخبرة (47.8%). وكشفت النتائج عن وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين التفكير الإيجابي وجميع عوامل الشخصية الخمسة، حيث كانت العلاقة عكسية مع العصابية، وطردية مع كل من الانبساطية، والانفتاح على الخبرة، والمقبولية، ويقظة الضمير. كما لم تظهر فروق دالة بين الذكور والإناث في التفكير الإيجابي، في حين ظهرت فروق في العصابية والمقبولية لصالح الإناث، ولم تظهر فروق في العوامل الأخرى. ويوصي البحث بإدراج برامج إرشادية وتدريبية قائمة على تعزيز التفكير الإيجابي ضمن مناهج إعداد المعلمين، وإجراء المزيد من الدراسات الطولية والمقارنة.

الكلمات المفتاحية: التفكير الإيجابي، العوامل الخمس الكبرى للشخصية.

Positive Thinking and Its Relationship with the Big Five Personality Factors among a Sample of Classroom Teacher Students at Homs University

This study examined the relationship between positive thinking and the Big Five personality factors among 347 fourth-year classroom teacher students at Homs University, using a descriptive design and stratified random sampling. Positive thinking was measured with the Abboud (2026) scale, and personality was assessed with the Big Five scale (Costa & McCrae, 1992; Arabized by Al-Ansari, 1997; standardized in Syria by Al-Juhani, 2018). Results showed positive thinking prevalence of 14% low, 66% moderate, and 20% high. Personality factors ranked by relative weight as conscientiousness (52.7%), agreeableness (51.1%), extraversion (50.9%), neuroticism (48.0%), and openness (47.8%). Positive thinking correlated negatively with neuroticism and positively with extraversion, openness, agreeableness, and conscientiousness. No gender differences appeared in positive thinking, but females scored higher on neuroticism and agreeableness; no other gender differences were found. The study recommends integrating positive-thinking counseling and training into teacher preparation curricula and conducting further longitudinal and comparative **.research**.Keywords: Positive Thinking, Big Five Personality Factors

الإطار النظري

مقدمة: يحتل التفكير الإيجابي مكانة أساسية في علم النفس الإيجابي كمنظومة معرفية وسلوكية تمنح الفرد التكيف والاتزان، ويمكن تحويل الخبرات السلبية إلى مصدر للنمو. ويؤكد سليجمان (Seligman, 1998, 52)أن الأنماط الإدراكية توجه المشاعر والسلوك، وتتكامل مع رؤية إبراهيم (2008) التي تربط التفكير الإيجابي بالدافعية والنجاح وإدارة الأزمات (العازمي، 2017، 104). ويرتبط هذا النمط بالبنية المستقرة للشخصية (راجح، 1979، 491)، وقد استقل علم الشخصية كمجال أكاديمي (عبد الخالق، 1992، 40)، وأفرز نموذج العوامل الخمسة الكبرى (العصابية، الانبساطية، الانسجام، يقظة الضمير، الانفتاح على الخبرة)، الذي أكد بوبكنز أهميته في التشخيص والتفسير (ذيب، 2012، 465)، وخلصت دراسة باثلمي إلى أن السلوك البشري يعود إلى هذه العوامل (بركات والعنزي، 2016، 279). ولأهمية هذه المتغيرات لدى طلبة معلم الصف، فإن دراسة تفكيرهم الإيجابي وسماتهم الشخصية يسهم في تصميم برامج إعداد تراعي الفروق الفردية في ظل البيئة التعليمية السورية.

مشكلة البحث: يعد التفكير الإيجابي مفهوماً أساسياً في علم النفس الإيجابي، إذ يشير إلى ميل الفرد لتوقع النتائج الإيجابية وتفسير الخبرات بتفاؤل والتركيز على الجوانب البناءة (Seligman & Csikszentmihalyi, 2014, p. 278)، وهو نمط معرفي ودافعي يؤثر في مواجهة التحديات وجودة القرارات والعلاقات، ويُعد مؤشراً للصحة النفسية والرفاهية. وقد بينت دراسة مزاري وبرزوان (2021) علاقة ارتباطية إيجابية بين التفكير الإيجابي والفاعلية الذاتية. وفي المجال التربوي، تبرز أهمية دراسة التفكير الإيجابي لدى طلبة معلم الصف لأنهم في مرحلة بناء الهوية المهنية، وامتلاكهم مستويات مرتفعة منه ينعكس على صحتهم النفسية وأدائهم الأكاديمي وعلاقاتهم المستقبلية مع التلاميذ وإدارة الصف، بينما يؤدي ضعفه إلى الانسحاب أو التفسير السلبي للتحديات. ولا يتشكل التفكير الإيجابي في فراغ، بل يتفاعل مع البنية الشخصية، لذا يُعتمد نموذج العوامل الخمسة الكبرى (العصابية، الانبساطية، الانفتاح على الخبرة، المقبولية، يقظة الضمير) إطاراً نظرياً، خاصة عند تطبيقه على المعلمين، إذ تسهم يقظة الضمير والانبساطية والمقبولية في تعزيز الدافعية والتواصل وبناء بيئة صفية جاذبة، في حين قد تؤدي

العصابية المرتفعة إلى الاحتراق النفسي وتدني الكفاءة التدريسية (العكايشي، 2017، 135). وأشارت دراسة دينير وآخرين (Diener et al., 2020) إلى ارتباط الانبساطية ويقظة الضمير والمقبولية بمستويات أعلى من التفكير الإيجابي، وارتباط العصابية بمستويات أقل، كما أظهرت دراسة فورنهيم وليستر (Furnham & Lester, 2022) تبايناً في مستوى التفكير الإيجابي تبعاً لأنماط الشخصية وفق مؤشر مايرز بريغز .(MBTI) وتتجلى مشكلة البحث في إعداد المعلمين، إذ تتطلب مهنة التعليم سمات مرنة وأنماطاً تفكيرية إيجابية، ولا تتوفر دراسة رصدت هذه العلاقة في البيئة السورية، لذا تسعى الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التفكير الإيجابي والعوامل الخمسة الكبرى لدى طلبة معلم الصف في جامعة حمص.

أهمية البحث

1. الدراسة الأولى محلياً التي تربط التفكير الإيجابي بالعوامل الخمسة الكبرى لدى طلبة معلم الصف في جامعة حمص، مما يسد فجوة معرفية.
2. تعميق فهم تأثير سمات الشخصية في التفكير الإيجابي، وتفسير الفروق الفردية في الصحة النفسية والأداء والتنبؤ بالاستجابات.
3. طلبة معلم الصف يمثلون مستقبل التربية في بناء شخصيات التلاميذ، مما يجعل دراستهم ضرورة تنعكس على جودة التعليم.
4. التفكير الإيجابي مؤشر للصحة النفسية والتكيف مع الضغوط، خاصة في البيئة السورية، مما يعزز استكشاف العوامل الشخصية للوقاية.
5. نموذج العوامل الخمسة الكبرى يتيح تحديد السمات المرتبطة بالتفكير الإيجابي وتصميم برامج إرشادية لتعزيز عوامل الحماية ومعالجة عوامل الخطر لإعداد معلمين أكفاء.

أهداف البحث يهدف البحث تعرف:

1. نسبة انتشار التفكير الإيجابي لدى افراد عينة البحث.

2. العوامل السائدة من العوامل الخمس الكبرى لدى أفراد عينة البحث.
3. طبيعة العلاقة بين التفكير الإيجابي والعوامل الخمس الكبرى لدى أفراد عينة البحث.
4. الفروق في التفكير الإيجابي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور– اثاث).
5. الفروق في العوامل الخمس الكبرى تبعاً لمتغير الجنس (ذكور– اثاث).

أسئلة البحث

1. ما مستوى التفكير الإيجابي لدى افراد عينة البحث؟
2. ما العوامل الخمس الكبرى الأكثر سيادة لدى افراد عينة البحث؟

فرضيات البحث: يتم اختبار فرضيات البحث عند مستوى دلالة (0.05):

1. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصـــائية بين درجات أفراد العينة على مقياس التفكير الإيجابي وبين درجاتهم على أبعاد مقياس العوامل الخمس الكبرى في الشخصية.
2. لا توجد فروف ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير الإيجابي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور– اناث)
3. لا توجد فروف ذات دلالة إحصـائية بين متوسـطي درجات أفراد عينة البحث على أبعاد مقياس العوامل الخمس الكبرى في الشخصية تبعاً الجنس(ذكور– اثاث).

حدود البحث:

1. الحدود الزمانية: تم إجراء البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي 2025–2026.
2. الحدود المكانية: كلية التربية بجامعة حمص.
3. الحدود البشرية: طلبة معلم الصف في جامعة حمص.

4. الحدود الموضـــوعية: تتحدد بمتغيرات البحث الرئيســـية وهي: التفكير الإيجابي– العوامل الخمس الكبرى للشخصية.

مصطلحات البحث

- التفكير الإيجابي: هو وعي الفرد بذاته وقدراته والقدرة على قيادتها بشـــكل إيجابي لتحقيق أهدافه مع القدرة على التحكم في انفعالاته وأفكاره والتحلي بالتفاؤل ومقاومة الأفكار الســـلبية (الخولي، 2014، 198)
- التعريف الإجرائي للتفكير الإيجابي: هو الدرجة التي يحصـــل عليها المفحوص على مقياس التفكير الإيجابي المستخدم في البحث الحالي
- العوامل الخمس الكبرى للشخصية: وهو نموذج يصف الشخصية وصفاً اقتصادياً من خلال خمس عوامل رئيســـية: وهي الانســـجام، الانبســـاطية، الانفتاح على الخبرة، العصـــابية، يقظة الضمير (Mccrae& John, 1992, 176)
- التعريف الاجرائي للعوامل الخمس الكبرى للشخصية: هي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقاييس الفرعية لكل عامل على حدا (الانسجام، الانبساطية، الانفتاح على الخبرة، العصابية، يقظة الضمير).

الاطار النظري: التفكير هو العملية العقلية التي ميزت الإنســـان، ويعمل كمحرك للســـلوك وموجه له نحو التكيف مع متطلبات الحياة، ومنذ بدء التســاؤل بدأت عجلة التطور الإنســاني. وقد بحث علماء النفس في طرق تحقيق السعادة والرضا، فتوصلوا إلى أن أسلوب تفكير الفرد يعكس مشاعره، فالتفكير الإيجابي يقترن بالســـعادة والعكس. ويُعرف التفكير الإيجابي بأنه عملية اســـتبدال أنماط التفكير الســـلبية بأخرى إيجابية متفائلة تركز على الجوانب المشرقة وتتوقع نتائج إيجابية، وهو أسلوب واقعي في التعامل مع التحديات مع الحفاظ على الأمل والثقة في التغيير .(Seligman, 1998, 215) وتستنتج الباحثة أن التفكير الإيجابي محرك ديناميكي يحفز الفرد على استثمار طاقاته لتحقيق فاعلية مستدامة، ويمتد ليجعل التجارب الحياتية

والمهنية رافداً للتطوير الذاتي وبناء توازن نفسي وصلابة انفعالية، وتكتسب هذه الآلية أهمية مضاعفة لدى طلبة معلم الصف لتحويل الضغوط الأكاديمية والتدريسية إلى خبرات نمو معرفي، مما ينعكس على دافعيتهم المهنية وقدرتهم على قيادة البيئة الصفية بكفاءة.

خصائص الفرد ذو التفكير الإيجابي: الفرد ذو التفكير الايجابي يتميز بالعديد من السمات الهامة للفرد لاستمرار حياته بفاعلية وسعادة منها: القدر على التحكم بأفكاره وتصحيحها لجعلها أكثر جودة والسعي للتعلم واكتساب المعلومات المختلفة مما يجعله قادرا على الحوار والمناقشة وتقديم حلول ناجحة للمواقف والمشكلات التي تعترضه والضبط الانفعالي والذكاء الوجداني وتقبل الذات والأخرين بالرغم من الاختلاف وتحمل المسؤلية الشخصية (المطيري ، 2022 ، 185)

استراتيجيات التفكير الإيجابي: يعتبر التفكير الإيجابي من اهم أساليب التفكير التي تجعل الفرد يعيش حياة مليئة بالرضا والإنجازات فالفرد الذي يتسم أسلوبه بالإيجابية لديه العديد من الاستراتيجيات يستخدمها، ومنها: استراتيجية القيادة الذاتية للتفكير واستراتيجية التحدث الذاتي واستراتيجية إعادة التعريف (السبيعي ، 2018 ، 21) واستراتيجية تغيير التركيز (الفقي، 2007، 35)واستراتيجية التخيل (روبرت ،2005، 76)

أبعاد التفكير الإيجابي: تتحدد أبعاد التفكير الإيجابي في مجموعة من الجوانب المتكاملة التي تشكل بنيته الأساسية، إذ يبدأ ببعد الثقة بالنفس (عبد اللطيف، 2018، 74)، ثم بعد حل المشكلات (العتوم، 2021، 142)، ويليه بعد التوقعات الإيجابية والتفاؤل (عبد الخالق، 2015، 114)، ثم بعد تقبل الخبرات الماضية (الأنصاري، 2019، 88)، ويأتي بعده بعد الشعور العام بالرضا (Diener & Lucas, 2019, 161)، ثم بعد تقبل اختلاف الآخرين (الشناوي، 2020، 213)، ويليه بعد التقبل غير المشروط للذات(Corey, 2020, 295) ، ثم بعد حب التعلم والانفتاح المعرفي (الزغلول، 2022، 119)، ويليه بعد الذكاء الوجداني بوصفه مجموعة من المهارات العاطفية والاجتماعية التي توجه سلوك الفرد نحو المثابرة(Goleman, 2018, 63) ، وأخيراً بعد تقبل المسؤولية الشخصية.(Seligman, 2019, 142)

العوامل الخمس الكبرى في الشخصية: تهدف السمات الخمس الكبرى، إلى تحليل وتوصيف الشخصية الإنسانية وفق أبعاد شاملة وعامّة شبه مستقلة، (اليزيدي، 2024، 2- 7). وهي: الأول الانفتاح على الخبرة، ويشير إلى مدى تقبل الفرد للتجارب الجديدة والأفكار غير التقليدية وتفضيل البساطة والوضوح والابتعاد عن التعقيد. والثاني يقظة الضمير، ويعبر عن درجة تنظيم الفرد لسلوكه وتوجيهه نحو الأهداف، ويتجسد في المثابرة والمسؤولية والدقة. والثالث الانبساطية، ويمثل الطاقة والحماسة والتوجه نحو العالم الخارجي والتفاعلات الاجتماعية والنشاط والثقة بالنفس. والرابع المقبولية، ويعبر عن طبيعة العلاقات الاجتماعية ومستوى التعاطف والتعاون ومراعاة مشاعر الآخرين والثقة بهم. والخامس العصابية، ويمثل الاستقرار الانفعالي واستعداد الفرد المزمن لتجربة المشاعر السلبية كالقلق والغضب والاكتئاب والخجل والشعور بالضعف أمام الضغوط (Costa & McCrae, 1992, 14-19).

الدراسات السابقة:

- دراسة عبود (2025) تناولت العلاقة بين التفكير الإيجابي والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى 272 طالباً وطالبة من طلبة معلم الصف في جامعة حمص، من السنة الأولى والرابعة، باستخدام مقياسين من تصميم الباحثة. وأظهرت النتائج علاقة ارتباطية إيجابية بين التفكير الإيجابي والاتجاه نحو المهنة، مع مستوى منخفض من التفكير الإيجابي واتجاه سلبي نحو التدريس، ووجود فروق لصالح طلبة السنة الرابعة في كلا المتغيرين.
- ودراسة الدرويش وقوشحة (2018) بحثت العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأساليب التفكير لدى 184 طالباً وطالبة من كلية التربية في جامعة حماة، باستخدام مقياس العوامل الخمسة (كوستا وماكري، وتقنين الضحاك على البيئة السورية) ومقياس أساليب التفكير (هاريسون وآخرون، تعريب مجدي حبيب). وتوصلت إلى سيادة الأسلوب الواقعي، وجاء الانبساط أولاً ثم يقظة الضمير ثم الانفتاح ثم المقبولية ثم العصابية، مع علاقات ارتباطية موجبة وسالبة بين بعض الأساليب والعوامل، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث على المقياسين.

ودراسة نيشات (Nishaat, 2023)

Exploring the relationship between realistic optimism and Big Five personality traits among Indian university students.

فحصت العلاقة بين التفاؤل الواقعي وأبعاد الشخصية الخمسة لدى 209 طالباً وطالبة من جامعات هندية، باستخدام مقياس التفاؤل الواقعي وقائمة شخصية قصيرة. وأظهرت علاقة إيجابية بين التفاؤل الواقعي وأبعاد الشخصية الخمسة، وكانت أقوى العلاقات مع الاستقرار الانفعالي (العصابية المعكوسة)، ثم المقبولية، ثم الانفتاح على الخبرة، وأخيراً يقظة الضمير

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات نجد ان التفكير الإيجابي كثيرا ما يرتبط بالجوانب النجاح والنمو لدى الفرد كما في دراسة عبود(2026) ارتبط التفكير الإيجابي ارتباطاً وثيقاً مع كل من التوجه نحو مهنة التدريس والدافعية للإنجاز الأمر الذي يؤكد أهمية التفكير الإيجابي في النجاح المهني والاكاديمي، كما برزت أهمية التفكير الإيجابي في دراسة نيشات(2023) التي أكدت على الارتباط بين التفاؤل وأبعاد الشخصية الإيجابية كالاستقرار الانفعالي والمقبولية، وأيضاً اكدت دراسات كل من الدرويش وقوشحة (2018) على ارتباط عوامل الشخصية المختلفة بأساليب التفكير المتنوعة، أي أن الشخصية ليست مجرد سلوك، بل هي تنظيم ديناميكي داخلي للنظم النفسية، والتي تتكون من أنماط مستقرة من السلوك والتفكير كما يفسرها البورت (Engler,1990, 223)

كما استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في الحصول على مراجع للإطار النظري، والوصول إلى المنهج الوصفي الذي سارت عليه تلك الدراسات، والاستفادة من منهجيتها العلمية في صياغة مشكلة البحث وأهميته وأهدافه وفرضياته، وكذلك في تحديد الإجراءات المنهجية وكيفية معالجة النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة.

منهج البحث: تم الاعتماد على المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع ووصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كمياً وكيفياً، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح

خصائصها، أما التعبير الكمي يقدم وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة، وحجمها (عبيدات،1993، 69).

مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث الحالي من طلبة معلم الصف في السنة الرابعة (البالغ عددهم 954 طالب وطالبة) بحسب مكتب الإحصاء في جامعة حمص

عينة البحث: اشتملت عينة البحث على 36 % من مجتمع البحث وفق مايلي 347 طالب وطالبة موزعة 109 ذكور و238 إناث وتم سحب العينة بالطريقة العشوائية الطبقية النسبية حيث تم تقسيم المجتمع لطبقتين (ذكور –اناث).وتشير البيانات في الجدول رقم (1) إلى توزع أفراد عينة البحث حيث شكل الذكور نسبة (31.4 %) من العينة المدروسة، فيما شكل الاناث نسبة (68.6 %).

الجدول رقم (1) توزع أفراد عينة البحث حسب السنة الدراسية

السنة الدراسية	العينة	
	التكرار	النسبة المئوية
الذكور	109	%31.4
الاناث	238	%68.6
المجموع	347	%100

أدوات البحث:

1. **مقياس التفكير الإيجابي:** قامت الباحثة باستخدام مقياس التفكير الإيجابي في دارسة عبود (2026) ،وهو مقياس تقدير ذاتي من تصميم الباحثة تضمن المقياس عشرة أبعاد وهي: (الثقة بالنفس– حل المشكلات– التوقعات الإيجابية والتفاؤل– تقبل الخبرات الماضية– الشعور العام بالرضا– تقبل اختلاف الآخرين– التقبل غير المشروط للذات– حب التعلم والانفتاح المعرفي– الذكاء الوجداني– تقبل المسؤولية الشخصية)،ويتكون المقياس من 81 عبارة، 60 عبارة إيجابية 21 عبارة سلبية والمقياس

تقرير ذاتي وتصـــحح الاســـتجابة عليه، بعد اختيار بديل واحد من البدائل الخمس بالشـــكل التالي: (لا تنطبق أبداً) درجة واحدة– (لا تنطبق) درجتان– (لا اعرف) 3 درجات–(تنطبق)4درجات – (تنطبق تماماً) 5 درجات للعبارات الإيجابية، وبالعكس للعبارات السلبية، وتم التحقق من صدق المقياس وثباته، وصلاحيته للتطبيق واعتماد نتائجه في دراسة عبود(2026). وكالنت كالتالي:

الخصائص السيكومترية: للتأكد من صلاحية المقياس للبحث الحالي، تم إجراء دراسة سيكومترية للتحقق من صـــــدق المقياس وثباته، وصـــــلاحيته للتطبيق لاعتماد نتائجه في الدراســـــة، تم تطبيقه على عينة اســـتطلاعية مكونة من 100 طالب وطالبة من طلبة معلم الصـــف في جامعة حمص: **1–صـــدق المقياس:** لقد تم التأكد من صـدق المقياس باسـتخدام الطرق الاتية: صـدق المحكمين، صـدق الاتسـاق الداخلي، الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية ضمن المقياس نفسه).

صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صـورته الأولية على مجموعة من أعضـاء الهيئة التدريسـية في كليات التربية بجامعة حمص وحماه وطرطوس المتخصـصـين في علم النفس والإرشـاد النفسـي والقياس النفســي، والبالغ عددهم (11)، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول بنود المقياس ومدى مناســبتها وملائمتها للمجال المراد دراسته، وللعينة المستهدفة في البحث الحالية، إضافة لصياغتها اللغوية.

الصدق التميزي:

الجدول (2) دلالة الفروق بين الربيع الأعلى والربيع الأدنى بالنّسبة إلى مقياس التفكير الإيجابي ككل ومقاييسه الفرعيّة باستخدام اختبار ت((T test) (ن = 100)

أبعاد المقياس	الربيع الأدنى ن= 25		الربيع الأعلى ن= 25		ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	القرار
	م	ع	م	ع				
الثقة بالنفس	16.72	4.016	35.20	3.500	17.346	48	0.00	دال
حل المشكلات	17.08	4.545	34.40	3.317	15.391	48	0.00	دال
التوقعات الإيجابية والتفاؤل	19.60	3.873	34.80	2.598	16.296	48	0.00	دال
تقبل الخبرات الماضية	19.32	3.485	36.52	2.888	19.000	48	0.00	دال
الشعور العام بالرضا	17.68	3.038	35.24	3.811	18.016	48	0.00	دال
قبل اختلاف الآخرين	17.76	3.609	35.00	2.217	20.351	48	0.00	دال
التقبل غير المشروط للذات	17.16	4.100	35.60	2.754	18.669	48	0.00	دال
حب التعلم والانفتاح المعرفي	17.36	4.009	34.76	3.004	17.366	48	0.00	دال
الذكاء الوجداني	20.72	5.144	40.72	3.076	16.685	48	0.00	دال
تقبل المسؤولية الشخصية	17.44	5.189	35.04	3.458	14.113	48	0.00	دال
مقياس التفكير الإيجابي	221.52	51.811	311.76	43.837	6.648	48	0.00	دال

وفقاً لهذه الطّريقة قامت الباحثة بترتيب درجات أفراد العينة على كل بعد من ابعاد مقياس التفكير الإيجابي من الأدنى إلى الأعلى، تمّ أخذ الذين حصلوا على أعلى الدّرجات) الربيع الأعلى) (أي أعلى25 %من الدّرجات) الذين حصلوا على أدنى الدّرجات (الربيع الأدنى) (أي أدنى 25% من

الدرجات) للتّأكد فيما إذا كان المقياس قادراً على التمييز بين ذوي الدّرجات العليا وذوي الدّرجات الدّنيا في المقياس

من خلال الجدول (2) يتبيّن أنّ الفروق بين متوسطي المجموعتين دالّة بالنّسبة إلى الدّرجة الكليّة لمقياس التفكير الإيجابي ومقاييسه الفرعيّة، وهذا يعني أنّ مقياس التفكير الإيجابي يتصف بالصّدق التمييزيّ، حيث إنّه قادر على التّمييز بين ذوي الدّرجات العليا والدّرجات الدّنيا في المقياس ككل وكذلك بالنّسبة إلى مقاييسه الفرعية.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

لقد تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط كما هو موضح في الجدول (3) والجدول (4):

جدول(3) معامل ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للبعد وللمقياس

الثقة بالنفس			حل المشكلات			التوقعات الإيجابية والتفاؤل		
معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية			معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية			معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية		
البند	للبعد	للمقياس	البند	للبعد	للمقياس	البند	للبعد	للمقياس
1	0.674**	0.381**	9	0.541**	0.257**	17	0.472**	0.409**
2	0.692**	0.339**	10	0.577**	0.253*	18	0.528**	0.444**

3	0.602**	**0.270	11	0.556**	**0.355	19	0.622**	**0.459
4	0.651**	**0.362	12	0.651**	**0.418	20	0.649**	**0.407
5	0.639**	**0.268	13	0.575**	**0.475	21	0.648**	**0.443
6	0.605**	**0.334	14	0.669**	**0.385	22	0.606**	**0.390
7	0.575**	**0.391	15	0.590**	**0.379	23	0.651**	**0.476
8	0.588**	**0.318	16	0.561**	**0.345	24	0.624**	**0.386
تقبل الخبرات الماضية			الشعور العام بالرضا			تقبل اختلاف الآخرين		
معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية			معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية			معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية		
البند	للبعد	للمقياس	البند	للبعد	للمقياس	البند	للبعد	للمقياس

25	0.687**	33	0.538**	0.353**	41	0.680**	0.471**	
26	0.580**	34	0.657**	0.424**	42	0.676**	0.434**	
27	0.682**	35	0.579**	0.438**	43	0.663**	0.462**	
28	0.628**	36	0.627**	0.368**	44	0.698**	0.476**	
29	0.548**	37	0.626**	0.477**	45	0.553**	0.405**	
30	0.764**	38	0.670**	0.430**	46	0.682**	0.421**	
31	0.679**	39	0.678**	0.434**	47	0.422**	0.380**	
32	0.510**	40	0.592**	0.430**	48	0.447**	0.327**	

التقبل غير المشروط للذات			حب التعلم والانفتاح المعرفي			الذكاء الوجداني			تقبل المسؤولية الشخصية		
معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية			معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية			معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية			معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية		
البند	للبعد	للمقياس	البند	للبعد	للمقياس	البند	للبعد	للمقياس	البند	للبعد	للمقياس
49	0.639*	0.370**	57	0.599**	0.416**	65	0.600**	0.352*	74	0.636**	0.472**
50	0.567*	0.402**	58	0.559**	0.414**	66	0.600**	0.308*	75	0.607**	0.428**
51	0.571*	0.378**	59	0.670**	0.525**	67	0.657**	0.462*	76	0.568**	0.370**
52	0.707*	0.416**	60	0.683**	0.533**	68	0.741**	0.433*	77	0.591**	0.473**
53	0.548*	0.342**	61	0.574**	0.472**	69	0.571**	0.463*	78	0.576**	0.470**

54	0.68***	0.389**	62	0.718**	0.470**	70	0.678**	0.41***	79	0.650**	0.470**
55	0.67***	0.467**	63	0.672**	0.453**	71	0.674**	0.95***	80	0.663**	0.493**
56	0.52***	0.430**	64	0.453**	0.326**	72	0.625**	0.86***	81	0.593**	0.422**
						73	0.443**	0.17***			

(**) دالة عند مستوى دلالة 0.01 ، (*) دالة عند مستوى دلالة 0.05

الجدول (4) معاملات ارتباط أبعاد مقياس التفكير الإيجابي مع بعضها البعض

أبعاد التفكير الإيجابي		الثقة بالنفس	حل المشكلات	التوقعات	تقبل الخبرات الماضية	الشعور العام	تقبل اختلاف	التقبل غير	حب التعلم	الذكاء الوجداني	تقبل المسؤولية الشخصية
الثقة بالنفس	معامل ارتباط بيرسون	1	0.214*	0.297**	0.145	0.195	0.422**	0.289**	0.220*	0.286**	0.410**
حل المشكلات	معامل ارتباط بيرسون		1	0.424**	0.330**	0.401**	0.310**	0.269**	0.383**	0.375**	0.318**

التفكير الإيجابي وعلاقته بالعوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى عينة من طلبة معلم الصف في جامعة حمص

التوقعات الإيجابية والتفاؤل	معامل ارتباط بيرسون			1	0.55** 4	0.47** 1	0.4*83*	0.31** 7	0.489**	0.31** 9	0.46** 5
تقبل الخبرات الماضية	معامل ارتباط بيرسون				1	0.45** 8	0.3*71*	0.27** 2	0.307**	0.24* 5	0.37** 1
الشعور العام بالرضا	معامل ارتباط بيرسون					1	0.3*20*	0.33** 6	0.498**	0.40** 1	0.40** 1
تقبل اختلاف الآخرين	معامل ارتباط بيرسون						1	0.44** 6	0.487**	0.37** 5	0.45** 0
التقبل غير المشروط للذات	معامل ارتباط بيرسون							1	0.467**	0.40** 1	0.36** 4
حب التعلم والانفتاح المعرفي	معامل ارتباط بيرسون								1	0.48** 0	0.50** 3
الذكاء الوجداني	معامل ارتباط بيرسون									1	567.**
تقبل المسؤولية الشخصية	معامل ارتباط بيرسون										1

جدول(5) معاملات ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس

البعد	معـاملات ارتبـاط البعـد بالدرجة الكلية للمقياس
الثقة بالنفس	0.529**
حل المشكلات	0.606**
التوقعات الإيجابية والتفاؤل	0.712**
تقبل الخبرات الماضية	0.602**
الشعور العام بالرضا	0.674**
تقبل الاخرين	0.700**
التقبل غير المشروط للذات	0.636**
حب الانفتاح والتعلم المعرفي	0.731**
الذكاء الوجداني	0.688**
تقبل المسؤولية الشخصية	0.737**

من خلال الجداول(3-4-5) يتبين أن جميع معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للبعد ومعامل ارتباط البعد مع الدرجة الكلية ومعاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للمقياس كانت جميعها دالة عند مستوى دلالة(0.05) وحتى عند مستوى دلالة (0.01) **

1. **الثبات**تمّ التّأكد من ثبات المقياس وأبعاده الفرعيّة باستخدام الطرق الآتية :ألفا كرونباخ، التّجزئة النّصـــفية . ويوضـــح الجدول رقم (6) معاملات ثبات المقياس بطريقة ألفاكرونباخ ، والتجزئة النصفية.

الجدول رقم (6) معاملات ثبات مقياس التفكير الإيجابي ككل ومقاييسه الفرعيّة بطريقة ألفا كرونباخ والتّجزئة النّصفية

أبعاد المقياس	قيمة معامل الثبات	
	ألفاكرونباخ	التجزئة النصفية
الثقة بالنفس	0.781	0.778
حل المشكلات	0.731	0.783
التوقعات الإيجابية والتفاؤل	0.746	0.767
تقبل الخبرات الماضية	0.791	0.811
الشعور العام بالرضا	0.771	0.788
قبل اختلاف الآخرين	0.747	0.781
التقبل غير المشروط للذات	0.780	0.789
حب التعلم والانفتاح المعرفي	0.765	0.786
الذكاء الوجداني	0.803	0.825
تقبل المسؤولية الشخصية	0.758	0.795
مقياس التفكير الإيجابي	0.937	0.947

من خلال الجدول (6) أنّ المقياس يتصف بدرجة مرتفعة من الثّبات .

ثانيا: مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية:

استخدمت الباحث مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصي المستخدم في دراسة سليمان(2022) وهو من إعداد كوستا وماكري(1992) وتعريب بدر الدين الأنصاري (1997) وقد تم تقنينه على البيئة السورية من قبل (الجهني، 2018). تشتمل القائمة المقننة على البيئة السورية على 52 بند، وبدائل خمسة للإجابة هي الفئات(1، 2، 3، 4، 5) ،وهو مقياس تقدير ذاتي ، تتم الإجابة باختيار بديل واحد من خمسة بدائل وفق مقياس ليكرت (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة)

ويتم تصـــحيح الاختبار بمنح الطالب (5درجات) في حال كانت إجابته (موافق بشـــدة)، و(4درجات) في حال كانت إجابته (موافق)، و(3 درجات)في حال كانت إجابته متردد و درجتين في حال كانت إجابته (معارض) و(درجة واحدة) في حال كانت إجابته(معارض بشـــدة) وذلك بالنســـبة للبنود الإيجابية، أما بالنسبة للبنود السلبية فيحصل المفحوص على الدرجات بشكل معاكس، ويتم حساب درجة المفحوص في وكانت الدراسة السيكومترية في دراسة (سليمان،2022) كالتالي:

- **صدق المقياس:** تم التأكد من صدق المقياس بالدراسة الحالية باستخدام الطرق الآتية: **صدق الاتساق الداخلي:** تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس على عينة سيكومترية تكونت من (60) طالب وطالبة من طلاب جامعة البعث. وتم بموجب هذه الطريقة حســـاب معامل الارتباط بين درجة الفرد على كل بند من بنود المقياس مع البعد الذي ينتمي إليه، وتم ذلك باســـتخدام البرنامج الإحصـائي (Spss). ويوضـح الجدول رقم (7) معاملات الاتسـاق الداخلي للبنود مع الأبعاد التي تنتمي إليها.

الجدول (7) معاملات الاتساق الداخلي لبنود مقياس العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية

بعد العصابية		بعد الانبساطية	
البند	معامل ارتباط البند مع البعد	البند	معامل ارتباط البند مع البعد
1	0.812**	3	0.898**
7	0.832**	6	0.961**
9	0.836**	12	0.962**
11	0.806**	20	0.962**
14	0.852**	21	0.826**
18	0.815**	29	0.945**
23	0.851**	39	0.822**
25	0.790**	43	0.819**
28	0.818**		

31	**0.791		
34	**0.779		
37	**0.809		
بعد الانفتاح على الخبرة		بعد الطيبة(الانسجام)	
البند	معامل ارتباط البند مع البعد	البند	معامل ارتباط البند مع البعد
8	**0.975	4	**0.820
13	**0.967	5	**0.866
17	**0.458	10	**0.851
26	**0.970	15	**0.875
35	**0.616	19	**0.353
40	**0.952	22	**0.892
45	**0.647	27	**0.812
48	**0.975	32	**0.838
50	**0.975	38	**0.822
52	**0.952	46	**0.834
		51	**0.579
بعد يقظة الضمير			
البند	معامل ارتباط البند مع البعد		
2	**0.901		
16	**0.888		
24	**0.837		
30	**0.870		
33	**0.907		
36	**0.873		
41	**0.562		

42	**0.880
44	**0.847
47	**0.823
49	**0.878

من خلال الجدول رقم (7) يتبين أن جميع معاملات ارتباط البنود مع الأبعاد التي تنتمي إليها دالة عند مستوى دلالة (0.01).

الصـــــدق التمييزي: يقوم هذ النوع من الصـــــدق على المقارنة بين درجات المجموعات الطرفية للاختباروالجدول رقم (8) يبين نتائج اختبار Tستيودنت(T–Student).

الجدول (8) دلالة الفروق بين الربع الأعلى و الربع الأدنى بالنّسبة إلى أبعاد مقياس العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية باستخدام اختبار Tستيودنت(T–Student) (ن = 60)

مقياس العوامل الخمسة الكبر في الشخصية	الربع الأدنى ن= 15		الربع الأعلى ن= 15		ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية sig	القرار
	م	ع	م	ع				
العصابية	27.66	11.07	42.66	13.28	3.119	28	0.072	دال
الانبساطية	16.53	6.19	29.13	7.75	4.916	28	0.000	دال
الانفتاح على الخبرة	21.20	11.58	32.00	8.56	2.215	28	0.031	دال
الانسجام	25.80	8.41	41.53	6.59	5.696	28	0.000	دال
يقظة الضمير	28.46	9.58	43.53	8.76	4.493	28	0.000	دال

من خلال الجدول رقم (8) يتبين أن الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين دالة بالنسبة إلى أبعاد المقياس، وهذا يعني أن المقياس يتصف بالصدق التمييزي، حيث أنَّه قادر على التمييز بين ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الدنيا بالنسبة لكل بعد من أبعاد المقياس.

ثبات المقياس: تمّ التّأكد من ثبات المقياس بالدراسة الحالية باستخدام طريقتي :ألفا كرونباخ، التّجزئة النّصفية. ويوضح الجدول رقم (9) معاملات ثبات أبعاد مقياس العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية بطريقة ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية.

الجدول (9) معاملات ثبات مقياس العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية بطريقة ألفا كرونباخ و التجزئة النصفية

	قيمة معامل الثبات	
	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
العصابية	0.954	0.948
الانبساطية	0.800	0.716
الانفتاح على الخبرة	0.760	0.761
الانسجام (المقبولية)	0.777	0.776
يقظة الضمير	0.783	0.763

ومن خلال الجدول رقم (9) يتبين أن أبعاد المقياس تتصف بدرجات مرتفعة من الثبات، وهذا يعني أنه صالح للاستخدام في الدراسة الحالية.

الإجابة عن أسئلة البحث:

السؤال الأول: ما نسبة انتشار التفكير الإيجابي المرتفع لدى افراد عينة البحث؟ تم الاعتماد على طول الفئة في تقسيم المقياس لثلاث مستويات وذلك بحساب الفرق بين اعلى درجة على المقياس وأدنى درجة على المقياس \3 كالتالي:$(\mathbf{405 - 81}) \div \mathbf{3} = \mathbf{108}$

الجدول(10) مستويات التفكير الإيجابي ونسبة انتشارها لدى افراد العينة

مستوى التفكير الإيجابي	المجال	التكرار	النسبة
منخفض	189-81	48	%14
متوسط	297-190	229	%66
مرتفع	405-298	70	%20

نلاحظ من الجدول (10) أن نسبة التفكير الإيجابي المتوسط تبلغ 66% من أفراد العينة في حين بلغت نسبة التفكير الإيجابي المرتفع 20% ونسبة التفكير الإيجابي المنخفض 14%، حيث اختلفت نتيجة الدراسة مع دراسة دنبوس وراهي(2026) التي اشارت نتائجها الى تمتع طلبة معلم الصف الى قدرات مرتفعة من التفكير الإيجابي، واتفقت مع دراسة الوعيل (2021) التي اشارت نتائجها ان افراد العينة من طلبة كلية التربية يتمتعون بمستوى متوسط من التفكير الإيجابي، كما واختلفت مع نتيجة دراسة عبود (2025) على طلبة معلم الصف أيضاً في جامعة حمص حيث اشارت الى مستوى منخفض من التفكير الإيجابي لدى الطلبة، يمكن أن يعزى هذا الاختلاف في نتائج الدراسات إلى الأزمات المتعددة التي طرأت على البيئة السورية، حيث يعتبر مستوى التفكير الإيجابي المتوسط مساعداً للطلبة على التكيف والمرونة، لا سيما أنه خلال الأشهر الماضية قد تطورت النظرة لمهنة المعلم نتيجة الزيادات النوعية على أجور المعلمين في البيئة السورية، الأمر الذي يعكس أثره الإيجابي على تفكير أفراد عينة البحث. إذ لا يمكننا فقط النظر إلى أجر المعلم من الناحية الاقتصادية فقط، بل من ناحية أثره على الأمن النفسي للفرد، حيث أن مستوى الدخل الاقتصادي للفرد يلعب دوراً في تأمين الاحتياجات الفيزيولوجية الأساسية وفق هرم ماسلو. فحين يكون الأجر متدنياً ولا يكفي الاحتياجات الأساسية للإنسان، يعيش الفرد في صراع من أجل البقاء، الأمر الذي يستنزف طاقته وأمانه النفسي، وهذا ما يتعارض بشكل مباشر مع الأمن النفسي والرفاهية النفسية اللازمة لتبني مستوى تفكير إيجابي مرتفع.

السؤال الثاني ماهي العوامل الخمس الكبرى الأكثر سيادة لدى افراد عينة البحث؟

الجدول رقم (11) الوزن النسبي للعوامل الخمس الكبرى لأفراد العينة

العامل	الوزن النسبي	المتوسط الفعلي	الترتيب
يقظة الضمير	%52.7	34.9	الأول
المقبولية	%51.1	33.48	الثاني
الانبساطية	%50.9	24.29	الثالث
العصابية	%48.0	35.02	الرابع
الانفتاح على الخبرة	%47.8	26.19	الخامس

من خلال الجدول (11) نجد أن عامل يقظة الضـــمير يأتي في المرتبة الأولى لدى أفراد عينة البحث بوزن نسـبي 52.7% ويليه عامل المقبولية بوزن نسـبي 51.1% ثم يليه عامل الانبسـاطية بوزن نسـبي 50.9 %ثم يليه عامل العصـــابية بوزن نســبي 48.0% وفي الترتيب الأخير يأتي عامل الانفتاح على الخبرة بوزن نسبي 47.8%،

يفســر تبوء عامل يقظة الضــمير المركز الأول أنه انعكاس للدور المهني المســتقبلي الخاص بطلبة معلم الصــف، فمهنة التدريس تتطلب تنظيماً دقيقاً، والتزاماً بالمواعيد، ودقة في التحضــير للدروس وإعداد الخطط الدراســية، وإدارة الصــفوف، وتقييم أداء الطلاب. وكون طلبة الســنة الرابعة هم في مرحلة متقدمة من الإعداد المهني، فقد تكونت لديهم هذه الســمة كنتيجة لطبيعة التخصــص الذي يفرض عليهم هذه الممارسـات المهنية، حيث توافقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسـة مصـطفى حدف وبتو (2005) التي خلصـــت إلى تبوء عامل يقظة الضـــمير المرتبة الأولى لدى طلبة الجامعة جاءت المقبولية في المرتبة الثانية، وهي تعكس درجة التعاطف، الثقة بالآخرين، والتعاون، والتســـامح. هذا الترتيب منطقي في مهنة تعتمد على العلاقات الإنسانية وإدارة الفصول الدراسية بطرق إيجابية. فالمعلم بحاجة إلى أن يكون داعماً

ومتفهماً لتلاميذه، خاصة في مراحل التعليم الأولى. وهذه النتيجة تتوافق مع الطويرقي (2022) أن معلمي صعوبات التعلم يتمتعون بمستوى مرتفع من السمات الشخصية المرتبطة بالمسؤولية والاتزان الانفعالي، وهي سمات ترتبط ارتباطًا وثيقًا بمفهوم المقبولية وتؤثر بشكل مباشر في قدرتهم على التعامل مع التحديات السلوكية للطلاب ، كما جاء عامل انبساطية في المرتبة الثالثة بوزن نسبي 50.9%، هذا الترتيب المتوسط أو المتدني للانبساطية يتوافق مع ما أشارت إليه دراسة (علي، 2008) على عينة من طلبة كلية التربية الأساسية، حيث لم تكن الانبساطية من السمات الأكثر هيمنة، مما يشير إلى أن الصفات المرتبطة بالانبساط مثل الحيوية، الحماس، والجرأة الاجتماعية تظهر بقدر معتدل لدى العينة، إذ قد تكون طبيعة مهنة التدريس لا تستدعي بالضرورة مستويات عالية من هذه السمة وقد تكون ممارسات التعليم التقليدية في سوريا لا تشجع على مستويات مرتفعة من الحزم أو الاجتماعية المفرطة بالمقارنة مع عوامل أخرى مثل التنظيم والانضباط ، وعلى الرغم من أن العصابية حصلت على المرتبة الرابعة، إلا أن وزنها النسبي (48.0%) قد يشير إلى مستويات من القلق والانفعالات السلبية، كما أشارت نتائج دراسة خلف والمعمري (2022) أن العصابية تميل إلى أن تكون أقل شيوعاً من السمات الأخرى لدى الطلبة المعلمين وهو ما قد يعكس أيضاً حالة من التوازن النفسي لدى الطلبة في ظل الضغوط النفسية.، جاء الانفتاح على الخبرة في المرتبة الأخيرة، وهو أمر يمكن تفسيره بطبيعة التخصص ذاته أو بالواقع الاجتماعي المحيط؛ فطلبة التربية غالباً ما يفضلون الأساليب التعليمية المعروفة. وقد أظهرت دراسات أخرى أن المربين يميلون إلى درجات أقل في الانفتاح، حيث أظهرت نتائج دراسة على معلمي المستقبل أن الترتيب التصاعدي للسمات كان: العصابية، الانفتاح، الانبساطية، المقبولية، ويقظة الضمير (Shodhganga, 2016)

الفرضية الأولى لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على مقياس التفكير الإيجابي وبين درجاتهم على أبعاد مقياس العوامل الخمس الكبرى في الشخصية.

الجدول (12) الارتباط بين التفكير الإيجابي والعوامل الخمس الكبرى باستخدام t-test

	التفكير الإيجابي		
العامل	معامل الارتباط	Sig	الحكم
العصابية	-**0.342	0.000	دال-علاقة عكسية
الانبساطية	**0.408	0.000	دال- علاقة طردية
الانفتاح على الخبرة	**0.219	0.000	دال- علاقة طردية
المقبولية	**0.381	0.000	دال- علاقة طردية
يقظة الضمير	**0.456	0.000	دال- علاقة طردية

من الجدول (12) نجد وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين التفكير الإيجابي وجميع عوامل الشخصية الخمسة، مما يؤدي الى رفض الفرضية الصفرية .وتتمثل هذه العلاقات فيما يلي:

- وجود علاقة عكسية مع العصابية أي أن كلما انخفضت درجة العصابية لدى الفرد، ارتفع مستوى التفكير الإيجابي، والعكس صحيح. يمكن تفسير ذلك علمياً بأن العصابية تعكس الاستعداد لتجربة المشاعر السلبية كالقلق والاكتئاب والغضب(Costa & McCrae, 1992, 17) وبالتالي، فإن الأفراد الأقل عصابية يتمتعون باستقرار انفعالي أكبر، مما يجعلهم أكثر قدرة على تبني نظرة إيجابية تجاه الذات والعالم والمستقبل. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه شارب (Sharpe et al., 2011, 949) من أن الاستقرار الانفعالي يمثل العامل الشخصي الأقوى في التنبؤ بالتفاؤل والتفكير الإيجابي، حيث أن الأفراد المستقرين عاطفياً يكونون أقل عرضة للتفسيرات الكارثية للأحداث وأكثر قدرة على تنظيم انفعالاتهم في مواجهة الضغوط.

- وجود علاقة ارتباطية طردية أي أن الأفراد المنبسطين (الاجتماعيين، النشيطين، ذوي المشاعر الإيجابية) يميلون إلى مستويات أعلى من التفكير الإيجابي، حيث أن المشاعر الإيجابية (التي تتسم بها

الانبساطية) توسع نطاق التفكير والسلوك، وتبني موارد نفسية دائمة كالمرونة والدعم الاجتماعي، مما يعزز النظرة المتفائلة للحياة (Fredrickson, 2001, 220).

- وجود علاقة طردية إيجابية بين التفكير الإيجابي والانفتاح على الخبرة تشير إلى أن الأفراد المنفتحين على التجارب الجديدة يميلون إلى تفكير إيجابي أعلى، يمكن تفسير ذلك بأن الانفتاح يتضمن الاستعداد لتبني وجهات نظر بديلة، والقدرة على رؤية الجوانب الإيجابية في المواقف الجديدة وغير المألوفة (Costa& McCrae, 1992, 14).

كما وجد شارب (Sharpe et al., 2011, 950)أن الانفتاح يرتبط بتقبل الغموض والتنوع، مما يساعد الفرد على إعادة تفسير الأحداث السلبية بشكل أكثر إيجابية، ويسهل عليه إيجاد معنى في التجارب الصعبة.

- وجود علاقة طردية بين التفكير الإيجابي والمقبولية تشير إلى أن الأفراد المتعاونين، المخلصين، والمتعاطفين يتمتعون بتفكير إيجابي أعلى ويعود ذلك الى أن المقبولية تعكس الثقة بالآخرين والإيثار والتعاطف، وهي سمات تعزز الدعم الاجتماعي، والذي يُعد مورداً وقائياً مهماً للصحة النفسية الإيجابية (Costa & McCrae, 1992,16). فالأفراد المقبولون اجتماعياً يميلون إلى تكوين علاقات داعمة تزودهم بتجارب إيجابية تعزز نظرتهم المتفائلة للحياة. وقد أظهرت دراسة عيسى وعيسى (2023) أن المعلمين ذوي المقبولية العالية كانوا أكثر قدرة على تحمل ضغوط المهنة وأكثر رضاً عن حياتهم العملية، مما يعكس دور هذه السمة في تعزيز التفكير الإيجابي.

- وجود علاقة ارتباطية طردية قوية بين التفكير الإيجابي وعامل يقظة الضمير وتشير إلى أن الأفراد المنظمين، المسؤولين، والمجتهدين يتمتعون بأعلى مستويات التفكير الإيجابي .يمكن تفسير ذلك بأن يقظة الضمير ترتبط بالسعي لتحقيق الأهداف، والتخطيط المنهجي، والتحكم في الدوافع، وكلها مهارات تعزز الشعور بالكفاءة الذاتية والإنجاز، مما يولد مشاعر إيجابية (Costa & McCrae, 1992, 15)

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة اوسوليفان (O'Sullivan, 2011) من أن يقظة الضمير هي أقوى عامل شخصي في التنبؤ بالرضا عن الحياة والرفاهية النفسية والتي هي أحد أبعاد التفكير الايجابي. فالأفراد ذوو الضمير الحي يضعون أهدافاً واقعية ويخططون لتحقيقها، وعندما يحققون هذه الأهداف، يشعرون بالإنجاز والرضا، مما يعزز نظرتهم الإيجابية للحياة.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير الإيجابي تبعا لمتغير الجنس (ذكور – اناث)

الجدول (13) الفروق بين الذكور والاناث على مقياس التفكير الايجابي باستخدام t-test

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	Sig	الحكم
الذكور	109	241.3	28.45	-1.672	345	0.096	غير دال
الاناث	238	247.6	29.10				

أظهرت النتائج في الجدول (15) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في مستوى التفكير الإيجابي، مما أدى إلى قبول الفرضية الصفرية حيث تتفق هذه النتيجة مع دراسة عيسى(2023) على معلمين في اللاذقية التي لم تجد فروقاً بين الجنسين في التفكير الإيجابي، واختلفت مع كل من دراسة الجازي (2020) التي وجدت فروقاً لصالح الإناث، ودراسة بوزاد(2016) التي وجدت فروق لصالح الذكور. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن تعرض الطلبة من كلا الجنسين لنفس الظروف الصعبة (الحرب، الضغوط الاقتصادية، فقدان الأمان) مما قد يفسر تقارب مستويات التفكير الإيجابي لديهم. ففي ظروف الأزمات، تصبح استجابات الأفراد للتكيف موجهة نحو البقاء والمواجهة المشتركة، مما قد يطغى على الفروق الجندرية المعتادة.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس العوامل الخمس الكبرى في الشخصية تبعاً الجنس(ذكور – اثاث).

الجدول (14) الفروق بين الذكور والاناث على مقياس العوامل الخمس الكبرى باستخدام t-test

العامل	الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف	ت	درجة الحرية	Sig	الحكم
العصابية	ذكور	109	32.45	7.30	-3.892	345	0.000	دال
	اناث	238	36.20	8.15				
الانبساطية	ذكور	109	24.80	5.10	1.124	345	0.262	غير دال
	اناث	238	24.05	5.45				
الانفتاح على الخبرة	ذكور	109	26.50	4.85	0.873	345	0.384	غير دال
	اناث	238	26.05	5.10				
المقبولة	ذكور	109	31.80	6.45	-2.935	345	0.004	دال
	اناث	238	34.25	7.20				
يقظة الضمير	ذكور	109	33.20	6.90	-1.518	345	0.130	غير دال
	اناث	238	24.65	7.35				

من الجدول رقم(14) نجد أن الإناث أعلى عصابية بمتوسط الإناث 36.20 مقابل 32.45 للذكور، وفقاً لفيغول(Feingold, 1994, 438) تعتبر الفروق بين الجنسين في العصابية من أكثر النتائج ثباتاً، حيث تسجل الإناث باستمرار درجات أعلى من الذكور في مقاييس العصابية والقلق والاكتئاب .هذا النمط يتكرر عبر الثقافات المختلفة، مما يشير إلى أساس بيولوجي ونفسي-اجتماعي لهذه الفروق، حيث تعزى هذه الفروق إلى عوامل بيولوجية (كالاختلافات الهرمونية)، وعوامل نفسية-اجتماعية

كالتنشـئة الاجتماعية التي تشـجع الإناث على التعبير عن المشـاعر السـلبية والذكور على كبتها، وكثرة الضغوط التي تواجهها الإناث في المجتمعات العربية من متطلبات أسرية وتوقعات اجتماعية متعددة

كما اشـارت النتائج أن الإناث أعلى مقبولية بمتوسـط الإناث 34.25 مقابل 31.80 للذكور) حيث اتفقت هذه النتيجة مع العديد من الدراسات الأجنبية التي وجدت أن الإناث تسجل درجات أعلى في المقبولية(Costa & McCrae, 1992, 18. Feingold, 1994, 440) ، وتتفق مع دراسـات عربية مختلفة كدراسـة بقيعي(2012)ودراسـة علي(2008) التي وجدت أن الإناث أكثر تعاوناً وتواضـعاً من الذكور.

وتتفق هذه النتيجة مع نظرية التشـكيل الاجتماعي للجندر (Gender Socialization Theory) التي تؤكد أن التنشـئة الاجتماعية تشـجع الإناث منذ الطفولة على سـمات الرعاية والتعاون والتعاطف، بينما تشجع الذكور على الاستقلالية والتنافس .(Eagly, 2009) ففي معظم المجتمعات العربية، تربى الفتيات على الاهتمام بالعلاقات، والتعبير عن المشاعر، والمساعدة، بينما يربى الأولاد على القوة والاستقلالية.

في حين لم تظهر فروق دالة بين الجنسين في الانبساطية والانفتاح على الخبرة ويقظة الضمير (فروق غير دالة) أن الدرجة الكلية للانبساطية غالباً لا تظهر فروقاً جوهرية بين الجنسين كما في دراسة (Costa & McCrae, 1992, 18) وترجع الباحثة هذه النتيجة الى ان طبيعة التخصـص (معلم الصف) قد تجتذب ذكوراً أكثر دفئاً ووداً، وإناثاً أكثر حزماً، مما قد يسهم في تقارب المستويات الكلية. كما أن ظروف الحرب قد تجعل الطلبة من كلا الجنسين يميلون إلى التكيف مع الضغوط بطرق متشابهة.

كما أن عدم وجود فروق في عامل الانفتاح على الخبرة قد يعكس تأثير البيئة السورية المتشابهة على كلا الجنسـين، حيث تُقيد الحروب والتقاليد الاجتماعية كلاً من الذكور والإناث في الانفتاح على الأفكار والخبرات الجديدة بدرجة متقاربة. ففي ظل الحروب، يصبح الجميع أكثر تحفظاً وتمسكاً بالمألوف كآلية دفاعية، مما يقلل من الفروق الجندرية المحتملة.

أما بالنسبة لعامل يقظة الضمير ففي دراسة (Feingold, 1994) وجدت فروقاً لصالح الإناث في المسـؤولية والتنظيم، إلا أن هذه الفروق غالباً ما تكون ضـعيفة وغير دالة في عينات محددة، خاصـة

في الثقافات الجماعية التي تفرض توقعات متشـابهة على الجنسـين فيما يتعلق بالانضـباط والالتزام. كما تجد الباحثة أن طبيعة مهنة التدريس تتطلب مسـتوى معيناً من المسـؤولية والتنظيم من كلا الجنسـين، مما قد يقلل من الفروق المرتبطة بالجنس في هذه السمة.

مقترحات البحث:

1. إدماج مفهوم التفكير الإيجابي في برامج إعداد المعلمين بوصـفه كفاية نفسـية أسـاسـية لا موضـوعاً هامشياً

2. تصميم برامج إرشادية معرفية سلوكية موجهة لطلبة معلم الصف، تستهدف تعزيز استراتيجيات التفكير الإيجابي لديهم

3. مراعاة الفروق الفردية في سمات الشخصية الخمسة الكبرى عند تصميم البرامج الإرشادية والتدخلية

المراجع العربية:

- الأنصاري، بدر الدين .(1997) .*تعريب مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية* .القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أنتوني، روبرت .(2005) .**ما وراء التفكير الإيجابي** . مكتبة جرير.
- انجلر، باربرا.(1990). **مدخل الى نظريات الشخصية**.ط2. ترجمة فهد بن عبد الله دليم. بوسطن: هوتون ميفلين.
- بدر السيد، شيماء. (2016). التفكير الإيجابي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية الفنية التجارية "دراسة ارتباطية تنبؤية .**مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد**، *20*، 774-799.
- بركات، زياد، والعنزي، سعود .(2016) .**علم النفس التربوي** .الرياض: دار الزهراء.
- بقيعي، نافز أحمد عبد. (2012). أساليب التفكير والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى الطلبة المعلمين في الجامعات الأردنية .**مجلة جامعة الخليل للبحوث (العلوم الإنسانية)**، *7*(1)، 107-131.
- بوزاد، عيشة. (2016). التفكير الإيجابي وعلاقته بالتوافق النفسي لدى طلبة الجامعة .**مجلة العلوم الإنسانية**، 12(3)، 55-78.
- الجازي، نورة. (2020). التفكير الإيجابي وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة الجامعة .**مجلة التربية**، *35*(2)، 89-110.
- الجهني، عبد الله .(2018) .تقنين مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية على البيئة السورية. **(رسالة ماجستير غير منشورة)**. جامعة دمشق.

- خلف، رانية، والمعمري، سعيد. (2022). الشخصية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى الطلبة المعلمين .**مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 23(4)، 112-135.
- الخولي، منال علي محمد.(2014). أثر برنامج تدريبي قائم على تحسين التفكير الإيجابي في مهارات اتخاذ القرار ومستوى الطموح الاكاديمي لدى طالبات الجامعة المتأخرات دراسياً. **مجلة الدراسات عربية في التربية وعلم النفس**. 48(2)، 196-242.
- دنبوس، علي ناصر، وراهي، علي محمد. (2026). التفكير الإيجابي وعلاقته بالدافعية نحو التعلم لدى طلبة قسم معلم الصفوف الأولى .**المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعي**ة، 71، 113-126
- ذيب، محمد .(2012) .**نظريات الشخصية** .عمان: دار المسيرة.
- راجح، أحمد عزت .(1979) . **أصول علم النفس** .دار المعارف.
- الزحيلي، غسان محمود. (2019). التفكير الإيجابي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة كليتي العلوم والتربية بجامعة دمشق .**مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، *35*(2)**، 225-281
- الساباعي، سلمى .(2018) .فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الإيجابي في تحسين مستوى الضبط الداخلي لدى عينة من طالبات الصف الأول الثانوي العام في مدينة دمشق. **(رسالة ماجستير غير منشورة)**. جامعة دمشق.
- سليمان، ريم .(2022) .العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الأساسية **(رسالة ماجستير غير منشورة)**. جامعة حمص.
- الطويرقي، جهاد حسن محسن. (2022). السمات الشخصية لدى معلمي صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات بمدينة الطائف .**مجلة العلوم الطبيعية والحياتية**، *3*.(4)

- العازمي، محمد حمود صالح مويهان. (2017). التفكير الإيجابي لدى الأطفال .**المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال**، جامعة المنصورة، 3(3)، 98-128.
- العتيبي، بدر عايد. (2020). التشـــوهات المعرفية وعلاقتها بالضـــغوط النفســـية لدى طلبة الجامعة .**مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، 31(124)، 1-30.
- عبد الخالق، أحمد محمد .(1992) .**علم النفس الشخصية** .القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
- العكايشي، بشرى أحمد جاسم. (2017). قياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية عند المعلمين والمعلمات. **مجلة العلوم التربوية**،25(3)، 135-176
- الدرويش، لمى وقوشحة، رنا عبدالرحمن. (2018). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأساليب التفكير لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة حماة .**مجلة جامعة حمص للعلوم الإنسانية**، 40(99)، 39-80.
- عبيدات، ذوقان؛ عدس، عبد الرحمن؛ وعبد الحق، كايد .(1993) .*البحث العلمي: مفهومه، أدواته، وأساليبه* (ط 6). دار الفكر.
- عبود، سماهر .(2025) .التفكير الإيجابي وعلاقته بالاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلبة معلم الصف. **مجلة جامعة حمص**. 47(25)، 11-60.
- الفقي، إبراهيم .(2007) .**قوة التفكير** .دار الراية.
- الفقي، إبراهيم. (د.ت) . **قوة التفكير الإيجابي** .القاهرة: دار الراية.
- الوعيل، أمل بنت عمر. (2021). التفكير الإيجابي وعلاقته بأبعاد الصحة النفسية لدى طالبات كلية التربية في جامعة الأميرة نورة بالمملكة العربية السعودية .**مجلة التربية**، 189(1)، 190-233.

- مزاري، سهلة، وبرزوان، حسيبة. (2021). التفكير الإيجابي وعلاقته بالفاعلية الذاتية لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة. **مجلة المرشد**، 11(2)، 253-266.
- المطيري، بشـــاير. (2022). التفكير الإيجابي وعلاقته بالتمكين النفســـي لدى معلمي التربية الخاصـة بدولة الكويت .**مجلة الدراسـات التربوية والاجتماعية**، جامعة حلوان، *28*(3)، 178-251.
- مصطفى، محمد، وبتو، أحمد. (2005). سمات الشخصية لدى طلبة الجامعة .**مجلة الدراسات النفسية**، *15*(2)، 45-72.
- اليزيدي، رضـا. (2024). نموذج العوامل الخمسـة الكبرى للشـخصـية: دراسـة في تاريخ النشـأة والتطور ومجالات التطبيق في السياق الرقمي .**المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث**، *10*(4)، 47-63.
- عيسى، ريم، وعيسى، مدار. (2023). الشخصية وعلاقتها بضغوط المهنة لدى معلمي الحلقة الأولى في محافظة اللاذقية .**مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية**، 45(3)، 141-164.
- الأنصـــاري، بدر. (2019). **المرونة النفســية ومواجهة الصــدمات:** رؤية عيادية حديثة. دار الكتاب الحديث.

المراجع الأجنبية

- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T., Jr., McCrae, R. R., & Dye, D. A. (1991). Facet scales for agreeableness and conscientiousness: A revision of the NEO Personality Inventory. *Personality and Individual Differences, 12*(9), 887–898.
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2020). *Advances in subjective well-being research*. Guilford Press.
- Corey, G. (2020). Theory and practice of counseling and psychotherapy (10th ed.). Cengage Learning.
- Diener, E., & Lucas, R. E. (2019). The science of well-being: Subjective well-being selected works. Springer.
- Goleman, D. (2018). Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ (25th anniversary ed.). Bantam Books.
- Seligman, M. E. (2019). Learned optimism: How to change your mind and your life. Vintage Books.
- Eagly, A. H. (2009). The his and hers of prosocial behavior: An examination of the social psychology of gender. *American Psychologist, 64*(8), 644-658.

- O'Sullivan, M. (2011). The relationship between personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 35*(2), 145-158.
- Segerstrom, S. C. (2007). Optimism and resources: Effects on each other and on health over 10 years. *Journal of Research in Personality, 41*(4), 772-786.
- Seligman, M. E. P. (1998). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Pocket Books.

تقييم دور الإدارة المدرسية في تعزيز بعض القيم الرقمية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة حمص –دراسة ميدانية

إعداد طالب الماجستير : علي محمد الخضور–كلية التربية – جامعة حمص

إشراف :

الدكتورة : وفاء خليفه–الاستاذ المساعد في كلية التربية – جامعة حمص

الدكتورة : حنان الموسى–المدرس في كلية التربية – جامعة حمص

الملخص

يهدف البحث إلى الكشف عن دور الإدارة المدرسية في تعزيز قيم الأمن والصحة والاتصال الرقمي من وجهة نظر المعلمين والمدراء في مدينة حمص، وإلى الكشف عن الفرق بين متوسطي استجابات أفراد عينة البحث على استبانة دور الإدارة المدرسية في تعزيز القيم الرقمية، ومحاورها تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي ومسنوات الخبرة ، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، مستخدماً استبانة موزعة على ثلاثة محاور، هي (قيم الأمن الرقمي ، قيم الصحة الرقمية، قيم الاتصال الرقمي)، وبلغت عينة البحث (240) معلماً ومعلمةً من المعلمين في الصف الأول الثانوي ، و(25) مديراً ومديرةً في مدينة حمص.

بينت نتائج البحث أن دور الإدارة المدرسية في تعزيز قيم الصحة والأمن والاتصال الرقمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي من وجهة نظر المعلمين والمدراء في مدينة حمص جاء بدرجة متوسِّطة، وجاءت قيم الصحة الرقمية بالمرتبة الأولى، ثم جاءت في المرتبة الثانية قيم الاتصال الرقمي، وفي المرتبة الأخيرة جاءت قيم الأمن الرقمي، وقد حصلت القيم الثلاثة على درجة متوسطة. كما بينت النتائج وجود فروق ذو دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة البحث (المعلمين والمدراء) على استبانة القيم الرقمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: الإدارة المدرسية ،التعزيز، القيم الرقمية، الطلاب، المعلمين، المدراء.

Evaluation of the Role of School Administration in Promoting Some Digital Values among First-Year Secondary Students in the City of Homs — A Field Study

Abstract

The research aims to reveal the role of school administration in promoting the values of digital security, digital health, and digital communication from the perspective of teachers and principals in the city of Homs, and to reveal the differences between the mean responses of the research sample members on the questionnaire concerning the role of school administration in promoting digital values and its domains according to the educational qualification and years of experience variables. The researcher adopted the descriptive approach, using a questionnaire distributed across three domains: (digital security values, digital health values, digital communication values). The research sample comprised (240) male and female first-year secondary school teachers and (25) male and female principals in the city of Homs.

The research results showed that the role of school administration in promoting digital health, security, and communication values among first-year secondary students from the perspective of teachers and principals in the city of Homs came at a moderate degree. Digital health values ranked first, followed by digital communication values in second place, and digital security values came in the last place; all three values received a moderate rating. The results also indicated that there were statistically significant

differences in the responses of the research sample members (teachers and principals) on the digital values questionnaire attributable to the educational qualification variable, whereas no statistically significant differences were found attributable to the years of experience variable.

Keywords: school Administration, Reinforcement, Digital values, Students, Teachers, Principals.

مقدمة البحث:

يعد التعليم الركيزة الأساسية للنهوض بالمجتمعات وتطويرها في ظل التغيرات والتحولات المعرفية والتكنولوجية المتسارعة التي يشهدها العالم اليوم ، وتبرز المدرسة بصفتها المؤسسة والوحدة التنظيمية المحورية الكفيلة بتنفيذ هذا الدور ، من خلال تقديم تعلم قائم على التجديد والإبداع واستراتيجيات التطوير المستمر لتعديل العمليات التعليمية، حيث تهدف المدرسة إلى إعداد الطالب القادر على التفاعل الإيجابي مع معطيات عصر العولمة والثورة التكنولوجية ، مما يتطلب وجود قيادة تربوية داعمة ومداخل إصلاحية حديثة تسهم في رفع مستوى الكفاءة والفاعلية الإنتاجية والقدرة التنافسية للتعامل مع مختلف التحديات.(هلل،2014).

وتعدّ الإدارة المدرسية فرع من فروع الإدارة التعليمية، وهي من المجالات التربوية الجديدة، والتي فرضت نفسها لأهمّيتها على علوم التربية بعد أن صار مفهومها الجديد واضحاً كعلم وفن ومهارة ، وانطوى مفهومها التقليدي ، حيث تغيّرت أهدافها ولم تعد في حد ذاتها غاية ، بل أصبحت وسيلة لغاية هدفها تحقيق العملية التربوية تحقيقاً وظيفيّاً واتّسع مجالها في الوقت الحاضر ، فلم تعد مجرد عملية روتيّنية تهدف إلى تسيير شؤون المدرسة سيراً روتيّنياً وفق قواعد وتعليمات معينة ، بل صارت عملية إنسانيّة محور عملها الطالب ، ولم تعد الإدارة مقتصرة على النواحي الإداريّة فقط بل أصبحت تجمع بين النواحي الفنية والمالية وكل ما يتصل بالطلاب ، والمعلمين ، والمناهج ، وطرائق التدريس ، والنشاط المدرسي ، والإشراف الفني ، وتنظيم

العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي ، وعلاج مشكلات الطلاب وترسيخ القيم الاجتماعية والأخلاقية لديهم وتعزيزها ، وإشراك أولياء الأمور في كل ما يعود بالمنفعة على أبنائهم (البدري، 2005)

إن القيم الرقمية تقع ضمن منظومة متكاملة من الأبعاد والجوانب التي تشكل مفهوم المواطنة الرقمية وترشد سلوك الطلاب في البيئة الرقمية ، حيث تحكم هذه المنظومة المعايير الرقمية ، وآليات الاتصالات الحديثة ، والتعليم التكنولوجي المبني على طرق تدريس التقنية واستخدامها بشكل فعال من قبل الطلاب ، فضلاً عن تكافؤ فرص الوصول الرقمي لجميع الطلاب بحيث تتكامل هذه القيم مع ترسيخ مبادئ المسؤولية الكاملة عن كافة الممارسات الرقمية ، بجانب كفالة الحقوق وتوفير السلامة والأمان أثناء تعاملهم مع التكنولوجيا.(السليحات،2018).

وتعدّ القيم الرقمية ذات علاقة وطيدة بالتعليم، لأنها الوسيلة التي تساعد الطالب والمعلم وولي الأمر، لفهم ما يجب فهمه من أجل الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا من خلال اكساب الطالب قيم ومهارات أخلاقية تفكيرية اجتماعية وتحصينه بنسيج متين يحميه من أخطار التقنية، حيث تشمل مجموعة قواعد وضوابط ومعايير وأعراف ومبادئ متقدمة في التفاعل مع التكنولوجيا والتي يحتاجها المواطنين صغار أو كبار من أجل المساهمة في رقي الوطن (خليل، 2020).

ومن خلال ما تقدم جاء البحث الحالي ليسلط الضوء على دور الإدارة المدرسية في تعزيز بعض القيم الرقمية من وجهة نظر المعلمين في مدارس مدينة حمص.

مشكلة البحث:

مع انتشار الاستخدام السلبي للتطبيقات الرقمية المختلفة تأثرت شخصية الطلاب وتكوينهم الأخلاقي والقيمي والعلمي، وتتمثل طبيعة الاستخدام السلبي في الإفراط غير المنضبط في تصفح تطبيقات التواصل الاجتماعي والترفيه وقضاء ساعات طويلة دون هدف تعلمي أو قيمي والتفاعل مع محتوى غير أخلاقي ، ومشاركة بيانات شخصية، والانخراط في نقاشات عدائية ، وتشكل تطبيقات مثل : فيسبوك، يوتيوب، واتساب، سناب شات، خطورة أكبر على شخصية الطالب ، لأنها تعتمد على خوارزميات تحفز الاستهلاك المستمر ، وتضعف التركيز ، وتسهم في تشكيل هوية هشة قائمة على الإعجاب والمظهر أكثر من القيم والمعرفة ، في ظل عالم رقمي خالي في أغلب الأحيان من القواعد المرتبطة بالسلوكيات السلبية والإيجابية الرقمية، مما يعكس حاجة ملحة لوضع رؤية واضحة للمؤسسة التربوية، تُرسّخ الممارسات المثلى للقيم الرقمية وخاصة قيم الأمن والاتصال والصحة الرقمية ، وفي ظلّ الثورة الرقمية يعد طلاب الصف الأول الثانوي من أكثر الفئات تأثراً بالفضاءين المادي والرقمي، لكونهم يمرون بمرحلة تحول نمائي حرجة تتمثل

في بداية المراهقة وسن الفترة (15–16) سنة، وهي مرحلة تتسم بالحساسية الانفعالية ، والاندفاع نحو الاستقلالية ، وتشكيل الهوية، حيث يتعرضون يومياً عبر الفضاء الرقمي لخبرات وتفاعلات تؤثّر على سلوكياتهم وقيمهم، ومع زيادة انتشار شبكات التواصل الاجتماعي والتطبيقات الرقمية، واستخداماتها الواسعة والكثيرة من قبل الطلاب في هذه المرحلة الانتقالية، زادت معها المخاطر والمشكلات التي قد يتعرضوا لها ومنها : انتشار الشائعات ، إدمان الانترنت، انتحال الشخصيات وغيرها، حيث تكمن خطورتها في الأضرار النفسية والاجتماعية التي قد تلحق الضرر على شخصيات طلاب الصف الأول الثانوي تحديداً نظرا لعدم اكتمال نضجهم الوجداني مثل ضعف الانضباط وتشتت الانتباه ، وتراجع التحصيل الدراسي، والعزلة عن الأسرة والمجتمع، والتعرض للاكتئاب والقلق (شرف الدين، 2019).

وخلال عمل الباحث في الميدان التربوي كمعلم وخبرته لاحظ من خلال احتكاكه بالطلاب داخل المدرسة ، إنّه وبالرّغم من الحاجة الماسّة لوسائل الاتصالات الإلكترونية والتطبيقات الرقمية ، وما تقدّمه لهم من خدمات رائعة في طرق الحصول على المعلومات والمعرفة ،إلّا أنّ هناك بعض السلوكيات السلبية الناجمة عن سوء فهم واستخدام التطبيقات الرقمية والإنترنت بشكل عام كالاستخدام المفرط للهواتف الزكية والألعاب الالكترونية ، والتي قد تلحق الضرر بالطلاب، وخاصةً في مرحلة التعليم الثانوي التي يتوجب فيها على الادارة المدرسية أن تعنى بتكوين وبلورة القيم الإيجابية لدى طلابها وترسيخها في عقولهم ونفوسهم ، وهذه مسؤولية مجتمعية تستدعي القائمين على التعليم صياغة رؤى مستقبلية تستطيع مواجهة التغيرات المتسارعة ، وهنا تجدر الإشارة إلى أن المشكلة ليست في التطبيقات الرقمية ذاتها، بل في سوء استخدامها من قبل الطلاب نتيجة ضعف الجاهزية الأخلاقية والقيمية لديهم وغياب الوعي بقواعد السلوكيات الرقمية الإيجابية .

وقد أكدت دراسات حديثة كدراسة شرف وشلدان (2025)، ودراسة المريخي (2021)، أهمية الدور المحوري للإدارة المدرسية في تعزيز القيم الرقمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، من خلال تهيئة بيئة تعليمية آمنة تشجع على الاستخدام الأخلاقي والمسؤول للتكنولوجيا ، وتوفير التوعية بمخاطر الإنترنت وتوضيح إيجابيات خدماته التعليمية، وتعزيز محاور الاحترام والتعليم والحماية الرقمية ، وأيضاً دراسة آغا (2025)، أكدت أن الإدارة المدرسية تلعب دوراً مهماً في تعزيز الجوانب الرقمية .

ورغم أهميّة القيم الرقمية في تسليح الطلاب وحمايتهم عند استخدام التقنية، إلّا أن البعض يفتقرون إلى الوعي بقوانين الاتصال الرقمي ومهارات التعامل الإيجابي، فقد أثبتت دراسة المسلماني (2014) أن الطلاب

لا يمتلكون مهارات ومعايير السلوك السليم للتعامل مع التكنولوجيا مما يجعلهم غير قادرين على التكيف معها واستخدامها بفاعلية.

وقد ناقشت العديد من الدراسات مثل دراسة الزيوود (2023)، ودراسة عبد الهادي وعاروري (2022)، ودراسة مارتن وجيزر(Martin,Gezer,2019) ، مفهوم القيم الرقمية وأكدت على أهميتها كأداة تربوية اجتماعية في بناء مجتمعات رقمية آمنة ومستدامة، وأيضاً كما نُظّمت العديد من المؤتمرات والندوات والملتقيات التي تناولت القيم الرقمية، مسلطة الضوء على أهمية تعزيز السلوكيات والقيم الرقمية المسؤولة لدى الطلاب من قبل المدرسة في ظلّ التحوّل الرقمي السريع، وناقش مؤتمر المواطنة والهوية وقيم العيش المشترك (2025) في الامارات العربية المتحدة تأثير الفضاء الرقمي على هوية الشباب الوطنية والمواطنة، وسلط الضوء على أهمية القيم الأخلاقية في السياقات الرقمية، وأكد ضرورة تفعيل دور المدرسة في ترسيخ القيم الرقمية لدى طلابها، أيضاً ركز المؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية الثالثة (20023) في سوريا، على تعزيز الثقافة الرقمية ، وتدريب الإدارات التربوية ، وأوصى بعقد ورش ودورات للإدارات المدرسية والمعلمين على التقنيات الحديثة، وأكدت ندوة المواطنة الرقمية (2019) في السعودية على أهمية القيم الإسلامية والأخلاق النبيلة في تعزيز السلوكيات الرقمية الآمنة لدى الشباب.

بناءً على ما سبق ذكره من ملاحظة الباحث الشخصية، والدراسات السابقة، والمؤتمرات والندوات، رأى الباحث ضرورة إجراء ضرورة إجراء دراسة علمية؛ للتعرف على دور الإدارة المدرسية في تعزيز قيم الأمن والصحة والاتصال الرقمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة حمص، ومن هنا يسعى البحث إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما دور الإدارة المدرسية في تعزيز بعض القيم الرقمية للصحة والأمن الاتصال لدى طلاب الصف الأول الثانوي من وجهة نظر المعلمين والمدراء في مدارس مدينة حمص؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما دور الإدارة المدرسية في تعزيز قيم الأمن الرقمي من وجهة نظر المعلمين والمدراء؟
2. ما دور الإدارة المدرسية في تعزيز قيم الصحة الرقمية من وجهة نظر المعلمين والمدراء؟
3. ما دور الإدارة المدرسية في تعزيز قيم الاتصال الرقمي من وجهة نظر المعلمين والمدراء؟

فرضيات البحث:

- ✓ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على استبانة القيم الرقمية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة(أقل من5 سنوات، 5 سنوات فأكثر).

- ✓ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على استبانة القيم الرقمية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (معهد، إجازة جامعية، دبلوم تأهيل تربوي، دراسات عليا "ماجستير–دكتوراه").
- ✓ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة من المدراء على استبانة القيم الرقمية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة(أقل من5 سنوات، 5 سنوات فأكثر).
- ✓ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة من المدراء على استبانة القيم الرقمية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (معهد، إجازة جامعية، دبلوم تأهيل تربوي، دراسات عليا "ماجستير–دكتوراه").

أهمية البحث: تنبع أهمية البحث من أهمية:

- ✓ تسليط الضوء على القيم الرقمية (الأمن، الصحة، الاتصال) وأهميتها في العملية التعليمية، وكيف يمكن للإدارة المدرسة تعزيز هذه القيم بشكل فعال لدى الطلاب وأن تقود التطور الأخلاقي الرقمي داخل المدرسة نحو بناء جيل واعي ومسؤول وآمن قادر على تحقيق التفاعل الإيجابي مع التقنيات والتطبيقات الرقمية
- ✓ قد يسهم البحث في إثراء الأدبيات النظرية حول الإدارة المدرسية ودورها في تعزيز بعض القيم الرقمية لدى الطلاب .
- ✓ قد يقدم البحث مقترحات من شأنها أن تنمي قيم الأمن والاتصال والصحة الرقمية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
- ✓ قد يساعد البحث على توجيه أنظار الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات في مجال الإدارة المدرسية ودورها في تعزيز قيم الصحة والاتصال والصحة الرقمي.

أهداف البحث: سعى البحث الحالي إلى:

- تعرف دور الإدارة المدرسية في تعزيز قيم الأمن الرقمي من وجهة نظر المعلمين والمدراء
- تعرف دور الإدارة المدرسية في تعزيز قيم الصحة الرقمية من وجهة نظر المعلمين والمدراء
- تعرف دور الإدارة المدرسية في تعزيز قيم الاتصال الرقمي من وجهة نظر المعلمين والمدراء
- الكشف عن الفرق بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث من المعلمين والمدراء في مدارس الثانوية العامة بمدينة حمص على استبانة دور الإدارة المدرسية في تعزيز بعض القيم الرقمية (الأمن والاتصال

والصحة)، تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي (معهد، إجازة جامعية، دبلوم تأهيل تربوي، دراسات عليا "ماجستير، دكتوراه") ، وسنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات ، 5 سنوات فأكثر).

حدود البحث: شملت حدود البحث الحدود الآتية:

- **الحدود البشرية:** المعلمين والمدراء في مدارس الثانوية العامة بمدينة حمص
- **الحدود المكانية:** مدارس مدينة حمص
- **الحدود الزمانية:** العام الدراسي 2025–2026
- **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث على دور الإدارة المدرسية في تعزيز بعض القيم الرقمية (الأمن والصحة والاتصال) .

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

- **الإدارة المدرسية (School Administration):** هي جميع الجهود والأنشطة والعمليات من (تخطيط وتنظيم ومتابعة وتوجيه ورقابة) والتي يقوم بها المدير مع العاملين معه من مدرسين وإداريين بغرض إعداد وبناء الطالب من جميع النواحي عقلياً وأخلاقياً واجتماعياً وجسمياً، لمساعدته على أن يتكيف بنجاح مع المجتمع، ويحافظ على بيئته المحيطة به ويساهم في تقدم المجتمع ورقي الوطن. (دياب، 2001).
- **قيم الاتصال الرقمي:(Digital communication values):** ويقصد به عملية التبادل والتفاعل الإلكتروني للبيانات والمعلومات بين الأفراد (الطلاب)، أو المؤسسات التعليمية عبر وسائط وشبكات التكنولوجيا الحديثة، وهي عملية لا تقتصر على نقل الرسائل والمعلومات ، بل تمتد لتشمل الإدراك الواعي والمسؤول لمعايير المحتوى المتبادل، من خلال استيعاب الأطر والضوابط التي تحدد ما يسمح بنشره وتداوله وما يحظر مشاركته وذلك تفادياً للمساءلة القانونية والتنظيمية (الزهراني،2019). **وتعرف إجرائياً:** هي الأنماط السلوكية والالتزامات الأخلاقية التي يمارسها الطلاب المستخدمون للإنترنت أثناء عملية التواصل الالكتروني.
- **قيم الصحة الرقمية: (Digital Health): هي** مجموعة من المبادئ والمعايير السلوكية التي تضمن سلامة الطلاب الجسدية والنفسية أثناء استخدامهم للتكنولوجيا الرقمية ، من خلال وقايتهم من الأضرار العضوية والإجهاد البدني ، وحمايتهم من المظاهر السلبية كالاستخدام غير المسؤول والإدمان الرقمي(العمري،2020، ص21). **وتُعرّف إجرائياً:** مستوى الالتزام الفعلي والممارسات السلوكية لدى

طلاب الصف الأول الثانوي بالسلوكيات الوقائية التي تحمي سلامتهم البدنية والنفسية أثناء التعامل مع التطبيقات والتقنيات الرقمية.

- **قيم الأمن الرقمي: (digital security)**: يقصد بها جميع الإجراءات الوقائية التي يجب أن يتخذها جميع مستخدمي التقنية، لضمان سلامتهم الشخصية وأمن شبكتهم، لحماية ما لديهم من معلومات من أي قوة خارجية من شأنها تخريبها مثل سرقة الهوية والاحتيال. (الشريف،2023، ص210). **وتُعرّف إجرائياً**: هي الاحتياطات التي يجب أن يتخذها جميع مستخدمي الانترنت والتكنولوجيا بما فيهم طلاب الصف الأول الثانوي لضمان سلامتهم الشخصية وما لديهم من معلومات وأمن شبكتهم بعدم الوصول لها من أي جهة معادية أو شخص آخر.

الدراسات السابقة: فيما يلي عرض أهم البحوث والدراسات ذات الصلة بموضوع البحث .

- **دراسة اناستسايد وفيتالكي (Anastasiades&Vitalaki.,2011) بعنوان:**

The Role of Primary School Teacher in Digital Financial Citizenship Opportunity and Its Students

"دور المعلمين في تعزيز المواطنة الرقمية والسلامة على الانترنت لطلابهم بالمدرسة الابتدائية في اليونان"

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور المعلمين في تعزيز المواطنة الرقمية والسلامة على الإنترنت لطلابهم بالمدارس الابتدائية وتقييم مهاراتهم التكنولوجية من حيث قدرتهم على تعزيز وعي الطلاب بقضايا المواطنة الرقمية والسلامة على الإنترنت، وتكونت العينة من (179) معلماً ومعلمة في المدارس الابتدائية في اليونان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن للمعلمين الذين يميلون لدمج التكنولوجيا في عاداتهم اليومية دور كبير وكانوا أكثر فاعلية في تعزيز الصحة والسلامة الرقمية للطلاب على الإنترنت.

- **دراسة الصاعدي (2018) السعودية، بعنوان "دور المدرسة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة"**

هدفت الدراسة للكشف على دور المدرسة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، ولتحقيق هدف البحث تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وإعداد أداة البحث الاستبانة والتي اشتملت على (15) فقرة، وتكونت عينة البحث من (300) من معلمين وإداريين ، حيث بلغ متوسط التقديرات الكلية لأفراد العينة (4.25) ، حصلت (11) فقرة على تقديرات مرتفعة جداً، وحصلت (3) فقرات على تقديرات

مرتفعة، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على استبانة دور الإدارة المدرسية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة تبعاً للمتغيرات (طبيعة العمل ،سنوات الخبرة).

- **دراسة خليفة (2021) بعنوان " القيم الرقمية لدى الطلاب الدوليين بالجامعة الإسلامية وعلاقتها ببعض المتغيرات "**

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة الطلاب الدوليين بالجامعة الإسلامية للقيم الرقمية ، اعتمد الباحث على المنهج الوصفي ، استخدم الاستبانة الإلكترونية أداة لجمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من (444) طالباً ، جاءت درجة ممارسة الطلاب الدوليين بالجامعة الإسلامية للقيم الرقمية الإجمالية بدرجة متوسطة.

- **دراسة مهادير وبهارودين وآخرون (Noor Banu et al .,2021) بعنوان " مستوى مهارات المواطنة الرقمية لدى طلاب الدراسات الاجتماعية في جامعة سلطان إدريس للتعليم في بيراك "**

Digital citizenship Skills among Undergraduate Student in Malaysia; A Preliminary study International Journal of Evaluation and Research in Education

هدفت الدراسة إلى فحص مستوى مهارات المواطنة الرقمية لدى طلاب الدراسات الاجتماعية في جامعة سلطان إدريس للتعليم في بيراك في ماليزيا ، استخدمت المنهج الوصفي ، والأداة استبانة على عينة بلغت (1000) طالب من تسعة كليات مختلفة ، وركزت الدراسة على ثلاثة متغيرات فرعية لمهارات المواطنة الرقمية (الرفاهية عبر الانترنت ، التعلم عبر الانترنت ، والسلامة عبر الانترنت) ، أظهرت النتائج أن مستوى المهارات الثلاثة للطلاب هو جاء تحقق بدرجة مرتفعة.

- **دراسة الرقب (2022) بعنوان " درجة ممارسة القيادة الرقمية من قبل مديري المدارس الخاصة في العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين"**

هدفت الدراسة التعرف على درجة ممارسة القيادة الرقمية من قبل مديري المدارس الخاصة في العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين، واتبعت المنهج الوصفي، والأداة الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (370) معلماً ومعلمة، وبينت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة القيادة الرقمية من قبل مديري المدارس الخاصة مرتفعة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

- **دراسة الحارثي (2022) بعنوان " القيم الرقمية وتعزيزها في ضوء التربية الإسلامية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في مدينة مكة المكرمة ".**

هدفت الدراسة إلى تعرف القيم الرقمية وتعزيزها في ضوء التربية الإسلامية من وجهة نظر معلمين التربية الإسلامية في مدينة مكة المكرمة ، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، والأداة الاستبانة ، وشملت عينة الدراسة (250) معلماً ومعلمةً، أظهرت النتائج أن القيم الرقمية وآليات تعزيزها في ضوء التربية الإسلامية جاءت بدرجة كبيرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول القيم الرقمية وآليات تعزيزها في ضوء التربية الإسلامية تبعاً للمتغيرات(الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

- **دراسة حمامة (2024) بعنوان " درجة ممارسة طلبة جامعة دمشق مهارات المواطنة الرقمية ".**

هدف البحث الحالي لتحديد درجة ممارسة طلبة جامعة دمشق مهارات المواطنة الرقمية بعصر التحول الرقمي ، تم اتباع المنهج الوصفي ، تم سحب عينة مكونة من (400) طالباً وطالبة بطريقة عشوائية بسيطة من طالبة كلية التربية اختصاص معلم صف ، تم تصميم استبانة مكونة من تسعة محاور شملت مجالات (الوصول الرقمي ، الامن الرقمي ، الاتصال الرقمي ، التجارة الرقمية ، السلوك الرقمي ، السلامة الرقمية ، الحقوق والمسؤوليات الرقمية ، القوانين الرقمية)، وتوصل البحث الحالي إلى أن درجة امتلاك الطلبة لمهارات الوصول الرقمي قد جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (2،74)، وجاء بالمرتبة الثانية مجال الامن الرقمي بمتوسط حسابي قدره (2،71)، وجاء بالمرتبة الثالثة مجال الاتصال الرقمي بمتوسط حسابي قدره (2،69)، بينما جاء بالمرتبة الخامسة مجال السلوك الرقمي بمتوسط حسابي قدره (2،42) ، وجاء بالمرتبة الأخيرة مجال القوانين الرقمية بمتوسط حسابي قدره (2،13) وهو درجة متوسطة.

- **دراسة الدين ومندو (2025) ، بعنوان " درجة الوعي بثقافة المواطنة الرقمية لدى طلبة الجامعة في كلية التربية جامعة طرطوس" .**

هدف البحث إلى تعرف درجة الوعي بثقافة المواطنة الرقمية لدى طلبة قسم تربية الطفل في جامعة طرطوس ، اعتمد المنهج الوصفي التحليلي ، بلغ عدد مجتمع البحث (725) طالب وطالبة ، أما عينة البحث فهي طبقية عشوائية تم تحديد حجمها الإجمالي بالاعتماد على قانون العينة الإحصائي ، وبلغت (251) طالباً وطالبة ، تمثلت أداة البحث بمقياس الوعي بثقافة المواطنة الرقمية لدى طلبة الجامعة ، أظهرت النتائج أن درجة الوعي بثقافة المواطنة الرقمية لدى طلبة قسم تربية الطفل متوسطة ، ولا يوجد تأثير لمتغير السنة الدراسية على درجة الوعي بثقافة المواطنة الرقمية.

- **دراسة ساينغسانغ وآخرون** (Saengsang et al.,2026) **بعنوان:**

Digital Citizenship of Undergraduate Students at Suan Dusit University

هدفت الدراسة إلى قياس مستوى المواطنة الرقمية لدى طلاب الجامعة ومقارنة مستوياتها بين الكليات المختلفة، مع التركيز على أبعاد الأمن والاتصال والصحة الرقمية واستخدمت المنهج الوصفي، والأداة كانت استبانة مكونة من (11) بُعداً للمواطنة الرقمية ، شملت العينة (400) طالب وطالبة من جامعة سوان دوسيت ، ومن حيث النتائج: جاء المستوى العام للمواطنة الرقمية مرتفعاً وأعلى الأبعاد ممارسةً كان بعد الأمن في استخدام التكنولوجيا الرقمية، والاتصال عبر القنوات الرقمية، والتفكير النقدي.

التعقيب على الدراسات السابقة: اختلفت الدراسة الحالية من حيث الهدف وعينة البحث مع دارسة (حمامه،2024) ودراسة (الدين ومندو،2025) ودراسة ساينغسانغ وآخرون (Saengsang et al.,2026)، ومن حيث العينة أيضاً اختلفت مع دراسة (الدين ومندو،2025) ، واختلفت مع دراسة مهادير وبهارودين وآخرون (Noor Banu et al .,2021)، حيث كانت العينة (طلاب الجامعة) ، وأيضاً مع دراسة (خليفة ،2021)، كانت العينة الطلاب بينما عينة الدراسة الحالية شملت المعلمين في المدارس الثانوية، واختلفت من حيث العينة مع دراسة (الصاعدي ،2018)، وفي المقابل اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في منهجية البحث بتقديم المنهج الوصفي التحليلي، والأداة المستخدمة المتمثلة في الاستبانة. وقد أثمر هذا التقاطع المنهجي في الاستفادة من تلك الدراسات في تحديد مشكلة البحث ، وتصميم أداة الدراسة (الاستبانة)، وبناء الإطار النظري، ومن خلال قراءة هذه الأدبيات، يتبين اقتصار معظمها على بيئات تعليمية جامعية محددة دون إفساح المجال لتقديرات المعلمين ؛ الأمر الذي يبرز حاجة علمية ماسة لتقصي دور الإدارة المدرسية في تعزيز بعض القيم الرقمية لدى طلاب الصف الأول الثانوي داخل المدارس الثانوية العامة بمدينة حمص من وجهة نظر المعلمين .

الإطار النظري:

المحور الأول: الإدارة المدرسية:

مفهوم الإدارة المدرسية: الإدارة المدرسية هي الوحدة المسؤولة عن تنفيذ السياسة التعليمية، وهي جزء من الإدارة التربوية الأوسع، ويترأسها مدير تكون مسؤولياته الرئيسية توجيه المدرسة نحو أداء رسالتها وتنفيذ اللوائح والقوانين التعليمية الصادرة عن الوزارة، ولا يمكن فهم الإدارة المدرسية بمعزل عن الإدارة التربوية، حيث تستمد شخصية المدرسة من النظام التعليمي ككل، كونها جزءاً من كيان أكبر (البدري، 2005)

ويرى سميث (Smith, 2019) أن الإدارة المدرسية الفعالة هي التي تتميز بخصائص متعددة، منها: الإدارة الحازمة التي تجمع بين القوة والحنكة، والإدارة الإنسانية التي تولي اهتماماً بالعواطف والاحتياجات الشخصية

للمعلمين والطلاب بالإضافة إلى ذلك تعتمد الإدارة المدرسية الفعالة على الاعتقاد الراسخ بأن جميع الطلاب قادرون على التعلم والنمو الشخصي.

وكما يرى العمايرة (2002) ، أن الإدارة المدرسية ما هي إلا نتاج مجموعة من الإجراءات والعمليات التي توجه الطاقات البشرية والإمكانات المادية لخدمة غايات معينة ، مشيراً إلى أن الدور الجوهري للإدارة المدرسية يتحقق من خلال التوجيه والتأثير في سلوك الأفراد ، كما عُرِّفت "بأنها مجموعة من العمليات الوظيفية التي تُمارس بهدف تنفيذ المهام عبر الآخرين، وذلك من خلال تخطيط وتنظيم وتنسيق ورقابة جهودهم لتحقيق أهداف المنظمة التعليمية". (المعايطة،2007). وتوصل الباحث استناداً إلى هذه التعريفات والمفاهيم المتعددة الى تعريف شامل هو أن الإدارة المدرسية هي مجموعة من العمليات الوظيفية المتشابكة والمترابطة (كالتخطيط والتنسيق والتوجيه) التي تتفاعل إيجابياً ضمن بيئة مناسبة داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، وذلك بما يتوافق مع السياسات العامة للدولة وأهداف المجتمع وغاياته التربوية.

أهمية الإدارة المدرسية: تنبع أهمية الإدارة المدرسية من الدور المحوري الذي تضطلع به في تحقيق أهداف المدرسة من خلال القضايا التالية: تحديد منهجية التعليم مع توضيح الكيفية التي يتم بها التعليم داخل المدرسة، تحقيق الأهداف التربوية حيث تسعى الإدارة المدرسية عبر التنظيم المدرسي إلى تحقيق الأهداف التربوية التي تتناسب مع طبيعة المرحلة التعليمية ونوعية المدرسة، مواجهة تحديات العصر ويتم ذلك من خلال حسن اختيار وتقديم البرامج التعليمية، والاستغلال الأمثل للإمكانات البشرية والمادية المتاحة، تجويد التعليم وتطويره بالإضافة إلى الاهتمام بتسيير العملية التعليمية وتحقيق نموها الكمي والكيفي، التحول من العفوية إلى المنهجية العلمية تكتسب الإدارة المدرسية أهميتها من نشأة التنظيم المدرسي الذي يمثل نقلة نوعية في إدارة التعليم ، كما أن ظهور النظرية في الإدارة قد أحدث تحولًا في إدارة المدرسة من نمط يعتمد على العفوية، والتجربة والخطأ، والخبرات الشخصية، واتباع العرف والتقاليد، إلى نمط جديد يرتكز على الأسس العلمية والنظم التي تُوضح وتُنظم كيفية إنجاز العمل داخل المؤسسة التعليمية. (آل ناجي ،2016).

أهداف الإدارة المدرسية: تعد أهداف الادارة المدرسية هي البوصلة التي توجه كافة الجهود التربوية والادارية داخل المؤسسة التعليمية ويمكن تلخيص أهداف الإدارة المدرسية في البنود الآتية: – النمو المتكامل للطلاب وتوفير الظروف والإمكانيات التي تساعد على هذا النمو بشكل متوازن ومتكامل – تحقيق الأغراض الاجتماعية التي يدين بها المجتمع ويحرص على نشرها، بهدف تحقيق التكيف والتوافق الاجتماعيين – التوجيه والنمو الشخصي للطلاب ومساعدتهم على اختيار الخبرات التي تساهم في نموهم الشخصي –

المساهمة في تنمية المجتمع وحل مشكلاته، وتحقيق أهدافه – إعداد الطلاب للمستقبل وفهم الحياة ومتطلباتها والاستعداد لمواجهة المستقبل– الكشف عن الطلاب الموهوبين ورعايتهم (القريوني ،2008).

المحور الثاني: القيم الرقمية:

مفهوم القيم الرقمية: تعرف بأنها مجموعة من المعايير التي يجب على الفرد الالتزام بها عند استخدام التقنيات الرقمية، تتضمن هذه المعايير حقوقاً ينبغي مراعاتها وواجبات ومسؤوليات يجب الوفاء بها، بهدف تعزيز الاحترام، التعليم، والحماية الذاتية في العالم الرقمي (السحيم، 2019). وعرفها حرب (2022) بأنها مجموعة من الضوابط السلوكية التي تُعد الطلبة للتعامل مع المجتمع المعاصر المشبع بالتكنولوجيا، وتُلزمهم بهذه السلوكيات في جميع سياقات استخدام التقنية ، في حين أشار نجم الدين (2021) إليها كمعارف وسلوكيات تُمكن من الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا لتحقيق النفع والفائدة ، وكما ورد تعريف لها بأنها عملية تزويد الطلبة بالأدوات والمهارات اللازمة للاستخدام الآمن للتكنولوجيا، مما يُعزز إدراكهم لحقوقهم وواجباتهم في هذه البيئة (البسام، 2021).

أهمية القيم الرقمية: تتجلى أهميتها في الدور المحوري للمؤسسات التعليمية في إعداد جيل من المواطنين الرقميين ويتحقق ذلك من خلال تبني مجموعة من الممارسات والسلوكيات الأساسية منها: – تعليم التقنيات مع التركيز على كيفية استثمار ايجابياتها بفعالية– تخطيط استخدام الإنترنت في المدارس – تدريب وتأهيل المعلمين على استخدام تطبيقات الإنترنت– تزويد المتعلمين بمهارات التحقق من صحة المعلومات ومصادرها المتنوعة المتاحة عبر الإنترنت – توجيه المتعلمين لتجنب إساءة استخدام الإنترنت، وتوضيح الآثار السلبية المترتبة على ذلك. (زوين، 2017؛ نصار، 2019).

أهداف القيم الرقمية: يشير كل من الحافظي(2019) والملحم (2018) إلى مجموعة من الأهداف يمكن أن نوجزها في البنود الآتية: – تعزيز الوعي الرقمي لدى المتعلمين– إكساب المتعلمين مهارات التعلم المستمر – تعزيز الصورة الإيجابية للدولة من خلال السلوك الرقمي المسؤول للأفراد– المساهمة في استقرار الأمن الوطني بمواجهة الأفكار الهدامة التي تنتشر عبر الإنترنت – توعية المتعلمين بفرص العمل الآمنة والمتاحة عبر الإنترنت – معالجة القضايا المجتمعية: المساهمة في معالجة القضايا الاجتماعية والثقافية، توفير بيئة تعلم آمنة من خلال رفع مستوى الحماية في بيئة التعلم الإلكتروني، مع توفير بيئة تواصل اجتماعية خالية من العنف والعنصرية والابتزاز، الحد من الإدمان الرقمي والتقليل من المخاطر الجسدية والنفسية المرتبطة بالإدمان الرقمي، تنمية الرقابة الذاتية: الانتقال من مفهوم الرقابة الخارجية المشددة إلى

الرقابة الذاتية، مع مراعاة الخصوصية والالتزام بالضوابط الشرعية والقيم الاجتماعية، ضمان الوصول العادل: تحقيق المساواة في الحقوق وإتاحة الوصول الرقمي العادل لجميع فئات المجتمع.

قيم الصحة الرقمية: ويحتل محور الصحة الرقمية مكانة محورية ضمن القيم الرقمية، حيث ينطلق هذا المحور من إدراك أن الاستخدام المكثف للتقنيات الرقمية لم يعد مجرد خيار تقني، بل أصبح عاملاً محدداً للصحة النفسية والجسدية للمواطن(الطالب) الرقمي. وعليه، يسعى إلى بناء ثقافة صحية رقمية متكاملة تقوم على الوعي والممارسة المعتدلة، بما يضمن الحفاظ على التوازن الصحي أثناء الإبحار في الفضاء السيبراني ، يتركز اهتمام محور الصحة الرقمية على إكساب المواطن(الطالب)الرقمي مجموعة من الكفايات الأساسية، أبرزها مهارة الاستعمال الآمن والاستخدام المسؤول والمعتدل للتقنيات. ويتضمن ذلك القدرة على تنظيم أوقات التعرض للشاشات، واختيار الوضعيات الجسدية الصحيحة أثناء الاستخدام، والتحكم في مستويات الإضاءة والصوت، فضلاً عن تطبيق مبادئ «التصميم الصحي» للتفاعل مع الأجهزة. كما يُعنى المحور بتعزيز الوعي العميق بالآثار الجسدية والنفسية المترتبة على الاستخدام المطوّل، مثل اضطرابات الجهاز العضلي الهيكلي، وإجهاد العين الرقمي، واضطرابات النوم، والقلق، والاكتئاب، والإدمان السلوكي المرتبط بالتقنيات.(نوفل وآخرون،2022). وتُعد صحة الفرد، بشقيها البدني والنفسي، ركيزة أساسية لرفاهيته، يتطلب الاستخدام المستمر للأجهزة الرقمية المتطورة الالتزام بمجموعة من الممارسات الوقائية للحفاظ على الصحة وتجنب المخاطر، تتضمن هذه الممارسات مراعاة الوضعيات الجسدية السليمة، تنظيم مدة التعرض للشاشات، وتطبيق إجراءات وقائية. (المسلماني، 2014).

قيم الأمن الرقمي: يُعرض التواجد في البيئة الرقمية الأفراد لمخاطر التفاعل مع جهات تمارس سلوكيات غير قانونية، وهي ظاهرة لا يمكن تجنبها في الفضاء السيبراني كما في الواقع ، مما يتوجب اتخاذ تدابير وقائية لضمان حماية البيانات والمعلومات الشخصية، تشمل هذه التدابير تثبيت برامج مكافحة الفيروسات، والامتناع عن نشر المعلومات الشخصية الحساسة، وغيرها من الإجراءات الاحترازية، يبرز دور المؤسسات التعليمية (المدارس) في توعية الطلاب بهذه المخاطر، وتدريبهم على استخدام برامج الحماية، وتوجيههم بشأن مشاركة البيانات، لتمكينهم من مواجهة هذه التحديات. (حشيش، 2018). ويتجسد الأمن الرقمي، بوصفه بعداً محورياً للحماية الذاتية في البيئة التعليمية الحديثة، في المنظومة الإجرائية والوقائية المتكاملة التي تضمن سلامة الطلاب وصيانة بيئاتهم الإلكترونية من مختلف المخاطر والتهديدات السيبرانية المتزايدة. ويتأسس هذا المفهوم على فرضية أكاديمية مفادها أن الفضاء الرقمي الشامل يتشابه مع المجتمعات التقليدية في عدم خلوه من أشكال السلوك المنحرف والممارسات غير الأخلاقية، والمتمثلة في القرصنة والسرقة

الرقمية، أو تشويه البيانات الأكاديمية والشخصية، أو التعطيل المتعمد للمشاريع والأنشطة التعليمية الخاصة بالآخرين ، مما يجعل اتخاذ كافة التدابير الاحترازية والوقائية ضرورة ملحة لحماية الطلاب وضمان خصوصيتهم. وتتكامل هذه المنظومة الوقائية من خلال حرص المربين والمؤسسات التربوية على توفير وتفعيل الحلول البرمجية المتخصصة لدى جميع الطلاب، وفي مقدمتها برمجيات الحماية من الفيروسات والبرامج الخبيثة، بالإضافة إلى تطبيقات مكافحة التجسس والتصدي لاختراق الخصوصية في الفضاء الرقمي. وتكتسب هذه البرامج والتطبيقات التقنية أهمية استراتيجية بالغة، حيث تُعد بمثابة الدرع الواقي الذي يعزز الاستجابة الوقائية للطلاب، ويمنحهم الحماية اللازمة أثناء استكشافهم للوسائط والتكنولوجيا الرقمية وتفاعلهم المستمر معها. (السيد،2016).

قيم الاتصال الرقمي: تُشابه عملية الاتصال الرقمي نظيرتها التقليدية في كونها تتضمن تبادل المعلومات بين مرسل ومستقبل. لقد أسهمت المنصات الرقمية في تحويل العالم إلى قرية كونية، مما يُتيح التواصل الفوري مع أي فرد في أي وقت. لذا، يتوجب على الأفراد إدراك آليات التعامل والتواصل الآمن والمسؤول في هذه البيئة (السردية، 2020). وتتجلى الاتصالات الرقمية في المنظومة التعليمية المعاصرة كمرتكز تنموي حاد الأهمية، حيث تترجم عملية بناء وتطوير قدرة الطالب على تبادل المعلومات والبيانات إلكترونياً مع مختلف الأطراف الفاعلة في محيطه الأكاديمي والاجتماعي، وتتيح هذه الديناميكية المتقدمة حراكاً تفاعلياً شاملاً يستجيب لمستجدات التحول الرقمي عبر تقويض العوائق المكانية والزمانية وتجاوز المسافات الجغرافية بين الأفراد، مما يؤمن استمرارية التواصل والتعاون البنّاء بين أطراف العملية التعليمية بغض النظر عن تباين أماكن تواجدهم وخلفياتهم البيئية، وتتداخل مسارات هذا السرد التكنولوجي وتتكامل عبر منظومة عريضة من الوسائط والأدوات الاتصالية المتباينة؛ إذ تندمج الأدوات التفاعلية اليومية كالبريد الإلكتروني والهواتف الذكية ومنصات التواصل الاجتماعي، مع البيئات التعليمية المتقدمة المتمثلة في أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني الشاملة كمنصة "بلاك بورد" وغيرها من المنصات الرقمية الحديثة، رغم كل ذلك يواجه قطاع واسع من مستخدمي هذه الوسائل المتنوعة نقصاً حاداً في برامج التدريب التأهيلية المنهجية الموجهة نحو صقل الكفايات الرقمية ، وينعكس هذا القصور في التدريب بشكل مباشر وملموس على إرباك قدرة الطلاب وتضعف مهارتهم في اتخاذ قرارات رقمية واعية ورشيدة عند تعاملهم المتزايد والمستمر مع الإنترنت.(أبو جبل والبدرشيني،2022).

إجراءات البحث:

1-**منهج البحث:** اعتمدت الباحث على المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لغرض البحث، وهو المنهج الذي يساعد على طبيعة الظاهرة موضع البحث، ويساعد على تفسير التربوية والنفسية الموجودة كما يفسر العلاقة بين الظواهر (حمصي، 2003)

2- **مجتمع البحث وعينته** : تألف مجتمع البحث من جميع المعلمين والمدراء في المرحلة الثانوية العامة والبالغ عددهم (825) معلماً ومعلمةً، و(35) مديراً ومديرةً ، وتسهيلاً لإجراءات البحث تم سحب عينة استطلاعية البالغ عددها (90)، شملت (80) معلماً ومعلمةً، و (10) مديراً ومديرةً ، وتم استبعادهم نهائياً من العينة الأصلية ، ليصبح المجتمع الأصلي المتاح للبحث (745) معلماً ومعلمةً ، و(25) مديراً ومديرةً موزعين على المدارس الثانوية العامة بمدينة حمص ، وبناءً على جدول (Krejcie & Morgan .1970) ، لتحديد حجم العينة ، بلغ حجم العينة الممثلة المطلوبة بالنسبة للمعلمين (254) معلماً ومعلمةً، تم اختيارهم العينة بالطريقة العشوائية البسيطة ، و(25) مديراً ومديرةً تم سحبهم بأسلوب الحصر الشامل نتيجة صغر حجم العينة، من مدارس الثانوية العامة في مدينة حمص فقط، وأسماؤهم موضحة في الملحق رقم (1)، وبعد توزيع الاستبانة الكترونياً عبر تطبيق الواتساب على المجموعات الرسمية للمعلمين والمدراء ، تم الحصول على الردود والإجابات، وتم استبعاد غير الصالح منها ، وبلغت العينة الأصلية الخاضعة للتحليل الإحصائي (240) معلماً ومعلمةً، و(25) مديراً ومديرةً ، ليتم التطبيق النهائي عليهم.

3- أداة البحث (الاستبانة) : لتحقيق أهداف البحث تم اعداد استبانة الكترونية موجهة للمعلمين والمدراء في المرحلة الثانوية العامة لتعرف على دور الإدارة المدرسية في تعزيز بعض القيم الرقمية (الأمن ، الصحة ، الاتصال)، لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، وقد تكونت الاستبانة بشكلها النهائي من (19) بند موزعة على ثلاثة محاور وهي : المحور الأول : قيم الأمن الرقمي وتضمن (9) بنود من (1-9)، المحور الثاني: قيم الصحة الرقمية وتضمن (5) بنود من (10-14)، المحور الثالث : قيم الاتصال الرقمي وتضمن (5) بنود من (15-19) ، وتم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي ، حيث أعطيت الاجابات القيم الرقمية التالية (كبيرة =3 ، متوسطة =2، ضعيفة =1)، ولتقدير دور الإدارة المدرسية في تعزيز بعض القيم الرقمية لدى الطلاب ، وبغرض المقارنة بين المتوسطات الحسابية، قُسم المعيار إلى ثلاث فئات متساوية، وحدَّدت النقاط الفاصلة على التدرج من خلال حساب المدى الدَّرجة لمقياس ليكرت(الأعلى -الأدنى)، أي (3 – 1 = 2) ، ثم قسمت الدرجات إلى ثلاثة مستويات (2 ÷ 3= 0.66) ، ووصفت درجة الإجابة عن بنود

الاستبانة تبعاً لدرجة المتوسط الحسابي، وتم وصف الكفايات الرقمية كما يلي :من (1 – 1.66) منخفضة، من (1.67 – 2.33) متوسطة، من(2,34– 3) مرتفعة.

صدق استبانة البحث: صدق الاستبانة يعني أن تقيس الأداة الظاهرة التي وضعت من أجل قياسها، وقد تم التحقق من صدق الأداة من خلال:

أ- صدق المحكمين (الصدق الظاهري) : قام الباحث بعرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم (16) محكماً من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بكل من جامعة (حمص ، اللاذقية ، حماة)، 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 (25) موزعة على ثلاثة محاور ، وقد تم الأخذ بمقترحاتهم ، إلى أن تم التوصل للاستبانة بشكلها النهائي وتألفت من (19) بنداً ، ويوضح الجدول(2) التعديلات التي طرأت على بنود الاستبانة بناءً على مقترحات المحكمين.

لجدول (2) التعديلات التي طرأت على البنود بعد عرضها على المحكمين

البند	قبل التعديل	بعد التعديل
9	تعرف احتياجات الامان عند استخدام شبكات الانترنت العامة.	إدراك متطلبات الأمان عند استخدام شبكات الإنترنت العامة
12	الموازنة بين وقت الشاشة والأنشطة الأخرى في حياته اليومية مثل (الدراسة، الرياضة، الجلوس مع العائلة).	حث الطلاب على الموازنة بين وقت الشاشة والأنشطة الأخرى في حياته اليومية مثل (الدراسة، الرياضة، الجلوس مع العائلة).
13	ادراك علامات الإفراط بسبب الاستخدام المفرط للإنترنت .	التوجيه على عدم الإفراط في استخدام الإنترنت
14	ممارسة فترات استراحة منتظمة عند استخدام الانترنت لإنهاء الواجبات.	أخذ فترات استراحة منتظمة عند استخدام الإنترنت
15	الحفاظ على وضعيات جلوس صحيحة ومراعات صحة العينين عند استخدام الأجهزة الرقمية.	ممارسة وضعيات جلوس صحيحة عند استخدام الإنترنت

16	ادراك تأثير بعض المحتويات الرقمية على حالته النفسية .	توضيح تأثير بعض المحتويات الرقمية التي قد تسبب القلق والتوتر للطلاب

ب- الصدق البنيوي: لدراسة الصدق البنيوي للاستبانة قام الباحث بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (90) حيث شملت (80) معلم ومعلمة، و(10) مديراً ومديرةً خارج عينة البحث وتمَّ حساب صدق الاتِّساقِ الدَّاخليّ، وذلكَ بحسابِ معامل الارتباطِ بينَ درجةِ كلِّ محور والدَّرجةِ الكُليَّةِ للاستبانة، والجدول (3) يوضح ذلك.

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

محاور استبانة دور الإدارة المدرسية في تعزيز قيم الصحة والأمن والاتصال الرقمي والدرجة الكلية لها

محاور الاستبانة	عدد البنود	معامل الارتباط
المحور الأول: قيم الأمن الرقمي	**9**	**0.849** **
المحور االثاني: قيم الصحة الرقمية	**5**	**0.748** **
المحور الثالث: قيم الاتصال الرقمي.	**5**	**0.805** **

****عند مستوى دلالة 0.01**

كما تم حساب الاتساق الداخلي بين كل عبارة من عبارات استبانة دور الإدارة المدرسية في تعزيز قيم الصحة والأمن والاتصال الرقمي مع الدَّرجة المحور المنتمية له، كما في الجدول(4).

جدول (4): معاملات الارتباط الداخلية بين كل عبارة من العبارات لاستبانة دور الإدارة المدرسية في تعزيز قيم الصحة والأمن والاتصال الرقمي مع الدَّرجة الكليَّة لكل محور، كما في الجدول (4).

المحور الأول			المحور الثاني			المحور الثالث		
رقم البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	رقم البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	رقم البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
1	0.548**	0.000	**16**	0.755**	0.000	**21**	0.613**	0.001
2	0.610**	0.000	**17**	0.734**	0.000	**22**	0.711**	0.001
3	0.542**	0.000	**18**	0.709**	0.000	**23**	0.763**	0.001
4	0.612**	0.000	**19**	0.672**	0.000	**24**	0.742**	0.001
5	0.671**	0.000	**20**	0.647**	0.000	**25**	0.758**	0.001
6	0.679**	0.000	-	-	-	-	-	-
7	0.562**	0.000	-	-	-	-	-	-

8	0.481**	0.000	–	–	–	–	–	–
9	0.608**	0.000	–	–	–	–	–	–

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

يظهر الجدول (4) وجود معاملات ارتباط موجبة وقوية، ودالة عند مستوى دلالة (0.01)، ممَّا يؤكِّدُ صدقَ الاستبانة وإمكانيَّةَ الاعتمادِ عليها في تطبيقِ البحث الحاليَّ.

ج- ثبات الاستبانة: تم حساب الاستبانة بالطريقتين الآتيتين:

الطريقة الأولى: الطريقة الأولى: ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha): تمَّ 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 الإدارة المدرسية في تعزيز قيم الصحة والأمن والاتصال الرقمي

المحاور	عدد البنود	قيمة معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول: قيم الأمن الرقمي	**9**	**0.767**
المحور الثاني: قيم الصحة الرقمية	**5**	**0.740**
المحور الثالث: قيم الاتصال الرقمي.	**5**	**0.765**
الدرجة الكلية للاستبانة	**19**	**0.856**

يشير الجدول (5) إلى أن قيم معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ تراوحت بين (0.740)، و(0.767)، وقيمة معامل الثبات للاستبانة ككل بلغت (0.856)، وهي قيم مرتفعة تشير إلى ثبات الاستبانة.

الطريقة الثانية: ثبات الاستبانة باستخدام طريقة التَّجزئة النّصفيّة (Split- Half Method): لحساب ثبات الاستبانة الموجهة إلى أفراد العينة الاستطلاعية بطريقة التَّجزئة النّصفيّة، تم حساب معامل الثبات وتعديله باستخدام معادلة سبيرمان- بروان وباستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSSv.25) وتوضيح النتائج الخاصة بالمحاور والدرجة الكلية للاستبانة على النّحو المبيَّن في الجّدول (6).

محاور الاستبانة	عدد البنود	معامل الارتباط بيرسون قبل التَّعديل	معامل الارتباط بيرسون بعد التَّعديل
المحور الأول: قيم الأمن الرقمي	**9**	**0.644**	**0.785**

المحور الثاني: قيم الصحة الرقمية	5	0.579	0.739
المحور الثالث: قيم الاتصال الرقمي.	5	0.605	0.760
الدرجة الكلية للاستبانة	**19**	**0.733**	**0.846**

يتبين من الجّدول (6) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون على استبانة دور الإدارة المدرسية في تعزيز بعض قيم الصحة والأمن والاتصال الرقمي إلى العينة الاستطلاعية قبل التَّعديل بلغ (0.733)، ثمَّ تمَّ التعديل باستخدام معادلة سبيرمان براون، إذ بلغ (0.846)، أي أن الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثَّبات بحيث يمكن تطبيقها على أفراد عيِّنة البحث.

نتائج البحث:

الاجابة عن السؤال الرئيس: ما دور الإدارة المدرسية في تعزيز بعض القيم الرقمية للصحة والأمن والاتصال لدى طلاب الصف الأول الثانوي من وجهة نظر المعلمين والمدراء في مدارس مدينة حمص؟

لمعرفة دور الادارة المدرسية في تعزيز قيم الصحة والأمن والاتصال الرقمي من وجهة نظر المعلمين والمدراء بمدينة حمص، تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة، ويبين الجدول (7) هذه النتائج.

الجدول رقم (7) الدرجة الكلية لدور الادارة المدرسية في تعزيز قيم الصحة والأمن والاتصال الرقمي من وجهة نظر المعلمين والمدراء بمدينة حمص ككل ولكل مهارة على حدة

الرقم	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	درجة الاجابة
1	قيم الأمن الرقمي	2.13	0.236	%71.1	3	متوسِّطة
3	قيم الصحة الرقمية	2.24	0.305	%74.6	1	متوسِّطة
4	قيم الاتصال الرقمي.	2.19	0.303	%73.0	2	متوسِّطة
الدرجة الكلية		2.18	0.212	%73.5	**متوسِّطة**	

يتبيَّن من قراءة الجدول (7) أن دور الادارة المدرسية في تعزيز بعض قيم الصحة والأمن والاتصال الرقمي من وجهة نظر المعلمين والمدراء بمدينة حمص جاء بدرجة متوسِّطة، بمتوسط حسابي بلغ (2.18)، ونسبة مئوية (73.5 %)، جاءت في المرتبة الأولى قيم الصحة الرقمية التي بلغ متوسطها الحسابي (2.24)، ونسبة مئوية مقدارها(74.6%)، ثم جاءت قيم الاتصال الرقمي بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي

بلغ (2.19)، ونسبة مئوية مقدارها(73.0%)، وجاءت قيم الأمن الرقمي في المرحلة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.13)، ونسبة مئوية مقدارها (71.1%)، وبدرجة متوسطة للقيم الثلاثة.

وتعزو هذه النتيجة المتوسطة إلى اهتمام الإدارة المدرسية بالجانب الإداري والروتين اليومي فقط على حساب الأنشطة الرقمية الحديثة وقلة البرامج التدريبية حول كيفية دمج وتفعيل القيم الرقمية بفاعلية ، وأيضاً محدودية الأدوات والتقنيات الرقمية داخل المدارس الثانوية، اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (خليفة،2022) التي بينت أن درجة ممارسة الطلاب للقيم الرقمية جاءت بدرجة متوسطة، واتفقت أيضاً مع دراسة(الدين ومندو،2025)، حيث بينت أن درجة الوعي بثقافة المواطنة الرقمية لدى طلبة قسم تربية الطفل متوسطة، واختلفت مع دراسة (الصاعدي،2018)، التي جاءت نتائجها مرتفعة من حيث دور المدرسة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب، وأيضاً اختلفت مع دراسة (الرقب ، 2022)،التي أظهرت أن درجة ممارسة القيادة الرقمية من قبل مديري المدارس الخاصة مرتفعة، وأيضاً اختلفت مع دراسة مهادير وبهارودين (Noor Banu et al .,2021)، والتي بينت أن درجة ممارسة الطلاب لمهارات المواطنة الرقمية مرتفعة، واختلفت مع دراسة ساينغسانغ (**Saengsang et al.,2026**) ، التي توصلت إلى أن المستوى العام لأبعاد المواطنة الرقمية تحقق بدرجة مرتفعة.

السؤال الفرعي الأول: ما دور الإدارة المدرسية في تعزيز قيم الأمن الرقمي من وجهة نظر المعلمين والمدراء؟

يشير الجدول (8) إلى إجابات أفراد عينة البحث من المعلمين حول درجة دور الادارة المدرسية في تعزيز قيم الأمن الرقمي، على النحو التالي:

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة البحث من المعلمين حول درجة دور الادارة المدرسية في تعزيز قيم الأمن الرقمي لدى طلاب الصف الثانوي الأول من وجهة نظر المعلمين والمدراء

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	درجة الإجابة
1	تقدم الإدارة المدرسية إرشادات واضحة للطلاب حول إنشاء كلمات مرور قوية وفريدة لحساباتهم الالكترونية المختلفة.	2.42	0.517	%80.8	**6**	**مرتفعة**

2	تشجع الإدارة المدرسية الطلاب فيها على تغيير كلمات المرور الخاصة بهم بشكل دوري	2.43	0.547	% 81.0	4	مرتفعة
3	توعي الإدارة المدرسية الطلاب بأهمية عدم مشاركة معلوماتهم الشخصية الحساسة مثل (رقم الهوية، عنوان الإقامة، رقم الحساب البنكي) عبر الإنترنت	2.55	0.589	%85.0	1	مرتفعة
4	تعد الإدارة مصدراً موثوقاً للمعلومات حول طرائق التصدي لمحاولات الاحتيال الإلكتروني وتزويد الطلاب بالمعرفة اللازمة لذلك.	2.43	0.518	%81.0	5	مرتفعة
5	تشجع الإدارة الطلاب على التعرف على علامات الاحتيال والتصيد الإلكتروني وتقديم أمثلة على ذلك.	1.86	0.351	%61.9	7	متوسطة
6	تنظم جلسات تعريفية حول تحديث برامج مكافحة الفيروسات على أجهزة الطلاب أو أجهزة المدرسة.	1.26	0.438	%41.9	8	منخفضة
7	تعمل الإدارة المدرسية بالتعاون مع المرشد غلى تقديم إرشادات بانتظام حول تحديث برامج التشغيل والتطبيقات المستخدمة .	1.23	0.422	%41.0	9	منخفضة
8	توضح الإدارة المدرسية للطلاب مخاطر استخدام شبكات الإنترنت العامة وكيفية تجنبها.	2.55	0.528	%85.0	2	مرتفعة

9	تقدم الإدارة المدرسية دليلًا للطلاب حول احتياجات الأمان عند استخدام شبكات الإنترنت العامة مثل شبكة (Wi–Fiغير المشفر).	2.46	0.529	%82.1	**3**	**مرتفعة**
الدرجة الكلية لقيم الأمن الرقمي		2.13	0.236	%71.1	**متوسطة**	

يتبين من قراءة الجدول (8) أن العبارات الواردة ضمن قيم الأمن الرقمي والتي حازت على درجات مرتفعة هي: (1،2،3،4،8،9)، بمتوسطات حسابية تزيد على (2.42)، ونسبة مئوية تزيد على (80.8%)، ووردت العبارة (5) بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (1.86)، ونسبة مئوية بلغت (61.9%)، في حين وردت العبارات (6،7) بدرجة منخفضة، بمتوسط حسابي بلغ (1.26) و (1.23)، ونسبة مئوية بلغت (41.0%) و(41.9%).

ورغم أن معظم الطلاب لا يمتلكون حسابات بنكية ، إلا أن حصول البند(3) على المرتبة الأولى يعزو لأن العبارة شملت مجموعة من المعلومات الشخصية الحساسة (رقم الهوية، عنوان الإقامة ، رقم الحساب البنكي)، والتي ينظر إليها مجتمعةً كأحد أهم جوانب الحماية الرقمية، وأن ذكر رقم الحساب البنكي جاء كمثال فقط وليس لأن الطلاب يمتلكون حسابات بالفعل، ويبدو أن المستجيبين ركزوا على أهمية التوعية بعدم مشاركة البيانات الشخصية بشكل عام ، أكثر من تركيزهم على الأمثلة، وتدل نتيجة البنود (1.2.8.9)، إلى امتلاك الإدارة المدرسية مستوى جيداً من تقديم إرشادات للطلاب حول حساباتهم الالكترونية وتشجيعهم على تغيير كلمات المرور الخاصة، والتوعية بشأن معلوماتهم الشخصية ، وكونها تعد مصدراً موثوقاً للمعلومات ، وتوضيح مخاطر الإنترنت، وتقديم دليلاً لهم حول احتياجات الأمان ، أما فيما يخص قدرة المدير على القيام بهذه الممارسات رغم عدم تخصصه في مجال الأمن الرقمي ، فيمكن القول أن هذه البنود تمثل إجراءات توعوية أساسية وواضحة المعالم ، ويمكن تنفيذها من خلال الوسائل المتاحة داخل المدرسة مثل النشرات الإرشادية ، أو الاستعانة بمعلمي الحاسب الآلي والموجهين، دون أن يتطلب ذلك تخصصاً تقنياً عميقاً من جانب المدير نفسه، وبالتالي ارتفاع درجات هذه البنود يعكس اهتمام الإدارة المدرسية بالجوانب التوعوية الأساسية أكثر مما يعكس امتلاكها لخبرات متخصصة في مجال الأمن الرقمي. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة ساينغسانغ (Saengsang et al.,2026)، حيث جاء بعد الأمن الرقمي بدرجة مرتفعة، وبالمقابل أظهرت نتائج البنود(7،9)، ضعفا في تقديم إرشادات منتظمة حول تحديث برامج التشغيل

والتطبيقات المستخدمة ، ويمكن تفسير ذلك بعدم امتلاك الإدارة المدرسية للخبرة التقنية الكافية في هذا الجانب ، أو بغياب خطة واضحة للتوعية بهذه الموضوعات، إضافة إلى أن صيانة الأجهزة وتحديث برامجها تتم عادة من خلال طلب رسمي يرفعه المدير إلى الوزارة أو مديرية التربية، مما قد يحد من قدرة الإدارة على تنفيذ مثل هذه الجلسات بشكل دوري داخل المدرسة.

السؤال الفرعي الثاني: ما دور الإدارة المدرسية في تعزيز قيم الصحة الرقمية من وجهة نظر المعلمين والمدراء؟

يشير الجدول (10) الى اجابات افراد عينة البحث من المعلمين والمدراء حول دور الإدارة المدرسية في تعزيز قيم الصحة والسلامة الرقمية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة من وجهة نظر المعلمين والمدراء، وتم ترتيبهم تبعاً لدرجة المتوسط الحسابي، على النحو التالي:

لجدول (10) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة البحث من المعلمين والمدراء حول دور الإدارة المدرسية في تعزيز قيم الصحة الرقمية لدى طلاب المصف الأول الثانوي من وجهة نظر المعلمين

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	درجة الإجابة
10	تحث الإدارة المدرسية الطلاب على الموازنة بين الأنشطة المتنوعة في حياته اليومية مثل (الدراسة، الرياضة، والجلوس مع العائلة) .	2.48	0.533	%82.6	**3**	**مرتفعة**
11	توعي الإدارة المدرسية الطلاب بمخاطر الإفراط في استخدام الإنترنت.	2.50	0.571	%83.3	**2**	**مرتفعة**
12	تشجع الإدارة المدرسية الطلاب على أخذ فترات استراحة منتظمة عند استخدام الإنترنت.	2.53	0.555	%84.3	**1**	**مرتفعة**
13	تشجع الإدارة المدرسية الطلاب على ممارسة وضعيات جلوس صحيحة عند استخدام الإنترنت.	1.95	0.344	%65	**4**	**متوسطة**

14	توضح الإدارة المدرسية للطلاب تأثير بعض المحتويات الرقمية التي قد تسبب القلق والتوتر.	1.89	0.317	%63	**5**	**متوسطة**
الدرجة الكلية لقيم الصحة الرقمية		2.27	0.278	%75.6	**متوسطة**	

يتبين من قراءة الجدول (10) أن العبارات الواردة ضمن قيم الصحة والسلامة الرقمية والتي حازت على درجات مرتفعة هي: (12،11،10)، وبمتوسطات حسابية تزيد على (2،48)، ونسبة مئوية تزيد على (82.6%)، في حين وردت العبارتان (14،13)، بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (1،95) و(1.89)، ونسبة مئوية بلغت (65%) و (63%). وتشير هذه النتيجة إلى أن الإدارة المدرسية تسهم بشكل فعال وإيجابي في تعزيز جوانب أساسية من قيم الصحة الرقمية لدى الطلاب وخاصةً في مجالات التوازن بين الأنشطة اليومية ، والتوعية بمخاطر الإفراط في استخدام الإنترنت ، وتشجيع الطلاب على أخذ فترات استراحة منتظمة، حيث جاءت هذه العبارات بدرجات مرتفعة تعكس وعياً مؤسسياً واضحاً بأهمية بناء عادات رقمية صحية لدى الطلاب، وفي المقابل تظهر الدرجات المتوسطة في عبارتي تشجيع الوضعيات الصحيحة للجلوس وتشجيع قيم الصحة الرقمية بشكل عام وجود حاجة إلى مزيد من الاهتمام العملي والتطبيقي بهذين الجانبين ، مما يشير إلى أن الجهود الحالية تركز أكثر على الجانب التوعوي والتنظيمي ، بينما الجانب السلوكي والجسدي لا يزال بحاجة إلى تعزيز، وبذلك تؤكد النتائج الخاصة بالمحور ككل أن الإدارة المدرسية تسهم بشكل ملموس في دعم الصحة الرقمية للطلاب، إلا أن تحقيق توازن أشمل يتطلب توسيع نطاق الجهود ليشمل الممارسات اليومية والسلوكيات الجسدية المرتبطة باستخدام الأجهزة الرقمية. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Anastasiades&Vitalaki,2011)، والتي بينت أن للمعلمين دور في تعزيز الصحة والسلامة الرقمية للطلاب .

السؤال الفرعي الثالث: ما دور الإدارة المدرسية في تعزيز قيم الاتصال الرقمي من وجهة نظر المعلمين والمدراء ؟

يشير الجدول (11) إلى إجابات أفراد عينة البحث من المعلمين والمدراء حول درجة دور الادارة المدرسية في تعزيز قيم الاتصال الرقمي، وقد تم ترتيبها تبعاً لدرجة المتوسط الحسابي، على النَّحو الآتي:

الجدول (11) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة البحث من المعلمين والمدراء حول درجة دور الادارة المدرسية في تعزيز قيم الاتصال الرقمي لدى طلاب المصف الأول الثانوي من وجهة نظر المعلمين

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	درجة الإجابة
15	توصي الإدارة المدرسية الطلاب بضرورة الاستجابة الواعية للرسائل الالكترونية	2.42	0.519	%80.6	**2**	**مرتفعة**
16	تشجع الادارة المدرسية الطلاب على استخدام لغة تواصل مهذبة ورصينة عند التواصل والتفاعل مع المعلمين والزملاء.	2.46	0.500	%82	**1**	**مرتفعة**
17	توجه الإدارة المدرسية الطلاب بضرورة الإيضاح والإيجاز في الرسائل الالكترونية	2.40	0.499	%79.9	**3**	**مرتفعة**
18	توصي الادارة المدرسية الطلاب بضرورة اختيار الوسيلة الرقمية الملائمة لنوع الرسالة مثل (استخدام البريد الالكتروني الرسمي للمراسلات الرسمية مع المدرسة والتطبيقات الفورية للزملاء).	1.90	0.319	%63.3	**4**	**متوسطة**
19	تشجع الادارة المدرسية الطلاب على استخدام أدوات التواصل الاجتماعي لتعزيز الفهم المتبادل وبناء علاقات إيجابية مع الاخرين	1.86	0.349	% .62	**5**	**متوسطة**
الدرجة الكلية لقيم الاتصال الرقمي		2.21	0.301	%73.6	**متوسطة**	

يتبين من قراءة الجدول (11) أن المتوسطات الحسابية لعبارات محور قيم الاتصال الرقمي تراوحت بين (1.86) و (2.47)، مع انحرافات معيارية منخفضة نسبياً تشير إلى تجانس أفراد العينة ، وقد حصلت

ثلاث عبارات على درجة مرتفعة ، وهي العبارات ذات الأرقام (15.16.17)، حيث تجاوزت متوسطاتها الحسابية (2.40) وبلغت نسبها المئوية أكثر من (79%)، أما العبارتان (18) و(19)، فقد جاءتا بدرجة متوسطة ، بمتوسطين حسابيين (1.90) و (1.86)، ونسب مئوية (63%) و (62%) على التوالي ، أما المتوسط العام للمحور فقد بلغ (2.21)، وبنسبة مئوية _73%)، وهو ما يصنف ضمن الدرجة المتوسطة. وتدل هذه النتيجة أن الطلاب يظهرون وعياً ومعرفة في قيم الاتصال الرقمي ، وأن للإدارة المدرسية دور فعال في تعزيز هذه القيم لديهم ، خاصةً فيما يتعلق بقواعد وسياسات الاتصال الرقمي كاستخدام لغة مهذبة تواصل مهذبة ورصينة مع المعلمين والزملاء والمجتمع المحلي وضرورة الإيضاح والإيجاز في الرسائل الالكترونية عبر وسائل التواصل الاجتماعي، والاستجابة الواعية للرسائل الالكترونية، وتدل هذه النتائج على وجود مستوى جيد من الوعي لدى الطلاب بقيم الاتصال الرقمي الأساسية، خاصةً فيما يتعلق بتشجيع الإدارة المدرسية على استخدام لغة مهذبة ورصينة في التواصل مع الزملاء والمعلمين ، والالتزام بالإيضاح والإيجاز في الرسائل الإلكترونية، والاستجابة الواعية لها ، ويُظهر حصول العبارات المتعلقة بقواعد وآداب التواصل الرقمي على درجات مرتفعة أن للإدارة المدرسية دوراً ملحوظاً في تعزيز هذه القيم لدى الطلاب ، مما يعكس فاعلية بعض الممارسات الإدارية في هذا الجانب، وفي المقابل يشير حصول العبارتين المتعلقتين باستخدام أدوات التواصل الاجتماعي لتعزيز التفاهم المتبادل وبناء علاقات إيجابية ، وتوفير وسائط رقمية متعددة مثل البريد الإلكتروني الرسمي والمنصات الرسمية، إلى درجة متوسطة ، وإلى فجوة نسبية في تفعيل هذه الجوانب بشكل كافٍ، ويشير ذلك بأن التركيز الإداري ينصب بشكل أكبر على الجوانب الشكلية للاتصال الرقمي أكثر من الجوانب التفاعلية والبنائية للعلاقات الرقمية، وبذلك تؤكد النتائج الخاصة بالمحور ككل أن جهود الإدارة المدرسية في تعزيز قيم الاتصال حققت مستوى مقبولاً، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة(حمامة،2024)، حيث جاءت قيم الأمن الرقمي بالمرتبة الثالثة.

مناقشة فرضيات البحث:

- ✓ **لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة من المعلمين في مدينة حمص على استبانة القيم الرقمية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات – خمس سنوات على فأكثر). للتحقق من صحة الفرضية تبعاً لمتغير 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 محاور القيم الرقمية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المحور	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	قيمة الاحتمال (p)	القرار
قيم الأمن الرقمي والحماية الذاتية	أقل من خمس سنوات	100	2.17	0.19	1.229	0.220	غير دال
	خمس سنوات فأكثر	140	2.14	0.22			
قيم الصحة والسلامة الرقمية	أقل من خمس سنوات	100	2.27	0.25	0.227	0.821	غير دال
	خمس سنوات فأكثر	140	2.27	0.30			
قيم الاتصال الرقمي.	أقل من خمس سنوات	100	2.24	0.30	1.453	0.148	غير دال
	خمس سنوات فأكثر	140	2.18	0.30			
دور الإدارة المدرسية في تعزيز بعض قيم المواطنة الرقمية	أقل من خمس سنوات	100	2.22	0.17	1.344	0.180	غير دال
	خمس سنوات فأكثر	140	2.19	0.20			

يتضح من خلال الجدول (12) لاختبار (t – test) يتبين عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات أفراد عينة البحث من المعلمين على استبانة القيم الرقمية ومحاورها الثلاثة تبعاً لمتغير سنوات

الخبرة، إذ جاءت قيمة الاحتمال أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، على مستوى الدرجة الكلية للاستبانة، وعند كل محور من محاورها.

تعزى هذه النتيجة إلى تجانس البيئة التنظيمية والمهنية التي يعمل بها المعلمون في المدارس ، وخضوعهم لنفس التوجيهات التربوية والسياسات التعليمية ، وأساليب الإشراف والمتابعة، كما تشير إلى أن برامج التدريب الحديثة الموجهة للمعلمين الجدد في مستهل مسيرتهم قد أسهمت بفاعلية في بناء معارفهم وردم الفجوة المفهومية والمهنية بينهم وبين زملائهم من ذوي الخبرة الطويلة، ويعكس هذا التماثل حالة التكافؤ في الوعي المهني ، حيث يعوض المعلمون الجدد نقص الخبرة الميدانية بالاطلاع على المستجدات التربوية ، في حين يستند المعلمون الأكثر خبرة إلى الممارسة الميدانية التكاملية، وهذا ما أدى لتقارب آرائهم. بغض النظر عن سنوات الخبرة. تتفق هذه النتيجة مع دراسات الرقب (2022) و (الصاعدي،2018) و (الحارثي،2022)، التي لم تجد فروقاً بين بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

- ✓ **لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على استبانة القيم الرقمية تبعا لمتغير المؤهل العلمي (معهد ، إجازة جامعية ، دبلوم تأهيل تربوي ، دراسات عليا)**. لاختبار فرضية الفرق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة ككل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (معهد ، إجازة جامعية ، دبلوم تأهيل تربوي ، دراسات عليا" ماجستير، دكتوراه") ، وعند كل محور من محاورها ، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)،ولتحديد مصدر الاختلاف تم تطبيق اختبار المقارنات المتعددة (Scheffe). وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول(13).

جدول رقم (13) : نتائج اختبار تحليل التباين الأحاديANOVA للفرق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة القيم الرقمية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المحاور	متغير المؤهل العلمي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (F) المحسوبة	قيمة الاحتمال (Sig)	القرار
قيم الأمن الرقمي	معهد	45	2.12	0.184	7.217	0.000	دال
	إجازة جامعية	130	2.14	0.229			
	دبلوم تأهيل تربوي	35	2.13	0.176			
	دراسات عليا	30	2.32	0.143			
قيم الصحة الرقمية	معهد	45	2.20	0.278	5.824	0.001	دال
	إجازة جامعية	130	2.26	0.281			
	دبلوم تأهيل تربوي	35	2.23	0.262			
	دراسات عليا	30	2.45	0.210			
قيم الاتصال الرقمي.	معهد	45	2.20	0.268	6.195	0.000	دال
	إجازة جامعية	130	2.17	0.311			
	دبلوم تأهيل تربوي	35	2.17	0.275			

	دراسات عليا	30	2.42	0.254			
استبانة القيم الرقمية	معهد	45	2.16	0.162	12.533	0.000	دال
	إجازة جامعية	130	2.18	0.201			
	دبلوم تأهيل تربوي	35	2.17	0.124			
	دراسات عليا	30	2.38	0.093			

يوضح الجدول (13) أنه باستخدام اختبار " تحليل التباين الأحادي" تبين أن القيمة الاحتمالية كانت أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ومن ثم فإنه يمكن قبول الفرض البديل أي توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة ككل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

كما يشير الجدول (14) إلى استخدام اختبار جدول المقارنات المتعددة (Scheffe) :

جدول(14) المقارنات المتعددة باستخدام (Scheffe)

المحور	المؤهل العلمي	المؤهل العلمي	الفرق	مستوى الدلالة	الدلالة لصالح
قيم الأمن الرقمي	دراسات عليا(ماجستير، دكتوراه)	معهد	*0.19656	0.001	دراسات عليا
		إجازة جامعية	*0.18072	0.000	دراسات عليا
		دبلوم تأهيل تربوي	*0.18748	0.004	دراسات عليا
		معهد	*0.24889	0.002	دراسات عليا

قيم الصحة الرقمية	دراسات عليا(ماجستير، دكتوراه)	إجازة جامعية	*0.19333	0.007	دراسات عليا
		دبلوم تأهيل تربوي	*0.22476	0.012	دراسات عليا
قيم الاتصال الرقمي.	دراسات عليا(ماجستير، دكتوراه	معهد	*0.22444	0.015	دراسات عليا
		إجازة جامعية	*0.24923	0.001	دراسات عليا
		دبلوم تأهيل تربوي	*0.24857	0.009	دراسات عليا
استبانة القيم الرقمية	دراسات عليا(ماجستير، دكتوراه)	معهد	*0.21800	0.000	دراسات عليا
		إجازة جامعية	*0.20190	0.000	دراسات عليا
		دبلوم تأهيل تربوي	*0.21324	0.000	دراسات عليا

يظهر الجدول (14) أنه يوجد ارتفاع في متوسط آراء حملة شهادة الدراسات العليا "ماجستير، دكتوراه" مقارنة بحملة الشهادات الادنى، بينما لم يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء حملة الشهادات الأدنى من شهادة الدراسات العليا عند مقارنة بعضها البعض .

وبناءً على ذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على استبانة القيم الرقمية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي(معهد، إجازة جامعية، دبلوم تأهيل تربوي، دراسات عليا "ماجستير، دكتوراه")،لصالح حملة الدراسات العليا (ماجستير، دكتوراه). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الى العمق الأكاديمي والمعرفي لدى المعلمين من حملة الدراسات العليا حيث يمتلك معلمو هذه الفئة حصيلة معرفية وثقافية أعمق حول المفاهيم الحديثة المتعلقة بالقيم الرقمية نظراً لتعرضهم أثناء دراستهم المتقدمة لمناهج بحثية ودراسات تناولت أثر

التكنولوجيا على السلوك التربوي للطلاب، كما يعزى ذلك إلى إدراكهم الشامل لأدوار الإدارة المدرسية ، مما يجعلهم أكثر قدرة على تقييم دور الإدارة المدرسية في تعزيز القيم الرقمية لدى الطلاب. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الحارثي والرقب (2022) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق لصالح متغير المؤهل العلمي.

- ✓ **لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة من المدراء في مدينة حمص على استبانة القيم الرقمية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات – خمس سنوات فأكثر)**. للتحقق من صحة الفرضية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة تم حساب متوسط الرتب ومجموع الرتب واختبار مان ووينتي (Mann–Whitney) للمجموعات المستقلة واستخراج قيمة (u) وقيمة (z) ومستوى الدلالة الإحصائية، كما هو مبين بالجدول رقم (15).

الجدول رقم (15): نتائج اختبار مان وينتي (Mann–Whitney) لدلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة من المدراء حول استبانة القيم الرقمية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المحور	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	قيمة Z	مستوى الدلالة	القرار
قيم الأمن الرقمي	أقل من خمس سنوات	10	14.25	142.50	62.5	0.707-	0.480	لا يوجد فروق
	خمس سنوات فأكثر	15	12.17	182.50				
قيم الصحة الرقمية	أقل من خمس سنوات	10	12.40	124.00	69.0	0.341-	0.733	لا يوجد فروق

	خمس سنوات فأكثر	15	13.40	201.00			
قيم الاتصال الرقمي.	أقل من خمس سنوات	10	12.50	125.00	70.0	0.294-	0.769	لا يوجد فروق
	خمس سنوات فأكثر	15	13.33	200.00			
استبانة القيم الرقمية	أقل من خمس سنوات	10	13.35	133.50	71.5	0.196-	0.845	لا يوجد فروق
	خمس سنوات فأكثر	15	12.77	191.50			

يتضح من خلال قراءة الجدول (12) لاختبار مان ويتني (Mann-Whitney)، عدم وجود فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات أفراد عينة البحث من المدراء على استبانة القيم الرقمية ومحاورها الثلاثة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، إذ بلغت قيمة مستوى الدلالة الإحصائية للمقياس الكلي (0.845)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05)، على مستوى الدرجة الكلية للاستبانة، وعند كل محور من محاورها، مما يعني قبول الفرضية الصفرية وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى وجود تجانس وتشابه في أطر العمل واللوائح الإدارية والتنظيمية المتبعة لدى كافة المدراء في مدارس الثانوية العامة بمدينة حمص بغض النظر عن سنوات خبرتهم ، مما أوجد بيئة عمل ذات توجه موحّد نحو التعامل مع المفاهيم والقيم الرقمية تتجاوز أيضاً أثر الخبرة التربوية، كما يعود تقارب الإجابات إلى الشمولية التي تتسم بها ثقافة القيم الرقمية والتحول الرقمي المرتبط بها ، حيث يعوض المدراء الأكثر خبرةً تفاوت التأهيل التقني والرقمي بمهاراتهم التراكمية ووعيهم الإداري ، بينما يمتلك المدراء الأقل خبرة تأهيلاً حديثاً ومواكبة مستمرة للتكنولوجيا، بالإضافة إلى دور برامج التدريب والتطوير المهني المشتركة في ردم الفجوة المعرفية بين الفئتين، مما جعل إدراك الفئتين لأهمية للقيم الرقمية لدى الطلاب متقارباً ومستقراً بمستوى متماثل، تتفق هذه النتيجة مع دراسات الرقب (2022) و (الصاعدي،2018) و (الحارثي،2022)، التي لم تجد فروقاً بين بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

- ✓ **لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة من المدراء في مدينة حمص على استبانة القيم الرقمية تبعاً لمتغير لمؤهل العلمي (معهد ، إجازة جامعية ، دبلوم تأهيل تربوي ، دراسات عليا).** لاختبار صحة الفرضية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي تم استخدام اختبار" كروسكال واليس (Kruskal–Wallis test) اللامعلمي لعينات ذات مستويات متعددة، والمقترن بمتوسط الرتب كما هو مبين بالجدول رقم (16).

الجدول رقم (16) : نتائج اختبار " كروسكال واليس (Kruskal–Wallis test)" لمتوسطات الرتب للكشف عن الفروق بين أفراد عينة البحث من المدراء على الاستبانة ككل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المحاور	متغير المؤهل العلمي	العينة	متوسط الرتب	قيمة إحصائية الاختبار (H)	قيمة الاحتمال (Sig)	القرار
قيم الأمن الرقمي	معهد	4	8.00	9.836	0.020	دال
	إجازة جامعية	11	12.00			
	دبلوم تأهيل تربوي	6	11.58			
	دراسات عليا	4	22.88			

قيم الصحة الرقمية	معهد	4	10.00	10.721	0.013	دال
	إجازة جامعية	11	12.32			
	دبلوم تأهيل تربوي	6	9.33			
	دراسات عليا	4	23.38			
قيم الاتصال الرقمي.	معهد	4	11.75	10.773	0.013	دال
	إجازة جامعية	11	11.64			
	دبلوم تأهيل تربوي	6	9.50			
	دراسات عليا	4	23.25			
استبانة القيم الرقمية	معهد	4	9.13	10.633	0.014	دال
	إجازة جامعية	11	12.36			
	دبلوم تأهيل تربوي	6	9.75			
	دراسات عليا	4	23.50			

يوضح الجدول (16) أنه وباستخدام اختبار "كروسكال واليس" تبين أن القيمة الاحتمالية كانت أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ومن ثم فإنه يمكن قبول الفرض البديل أي توجد فروق بين متوسطات رتب درجات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة ككل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي .

ويشير الجدول (17) إلى استخدام الاختبار البعدي مان وينتي (Mann–Whitney) للمقارنة بين كل زوجين من المجموعات لمعرفة مصدر فروق الدلالة الإحصائية بشكل تفصيلي بين الفئات.

الجدول رقم (17): نتائج اختبار مان وينتي (Mann–Whitney) لدلالة الفروق بين كل زوجين من مجموعات أفراد عينة الدراسة من المدراء حول استبانة القيم الرقمية ككل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	المؤهل العلمي	قيمة u	قيمة Z	مستوى الدلالة	الدلالة لصالح
قيم الأمن الرقمي	دراسات عليا(ماجستير، دكتوراه)	معهد	0.000	2.337-	0.019	دراسات عليا
		إجازة جامعية	1.500	2.721-	0.007	دراسات عليا
		دبلوم تأهيل تربوي	1.000	2.360-	0.018	دراسات عليا
		معهد	0.000	2.397-	0.017	دراسات عليا

قيم الصحة الرقمية	دراسات عليا(ماجستير، دكتوراه)	إجازة جامعية	0.500	2.875-	0.004	دراسات عليا
		دبلوم تأهيل تربوي	0.000	2.598-	0.009	دراسات عليا
قيم الاتصال الرقمي.	دراسات عليا(ماجستير، دكتوراه	معهد	0.000	2.397-	0.017	دراسات عليا
		إجازة جامعية	1.000	2.816-	0.005	دراسات عليا
		دبلوم تأهيل تربوي	0.000	2.640-	0.008	دراسات عليا
استبانة القيم الرقمية	دراسات عليا(ماجستير، دكتوراه)	معهد	0.000	2.323-	0.020	دراسات عليا
		إجازة جامعية	0.000	2.880-	0.004	دراسات عليا
		دبلوم تأهيل تربوي	0.000	2.566-	0.010	دراسات عليا

يظهر الجدول (17) أنه يوجد ارتفاع في متوسط رتب آراء حملة شهادة الدراسات العليا "ماجستير، دكتوراه" مقارنة بحملة الشهادات الادنى، بينما لم يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء حملة الشهادات الأدنى من شهادة الدراسات العليا عند مقارنة بعضها البعض .

وبناءً على ذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد عينة الدراسة من المدراء على استبانة القيم الرقمية ككل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي(معهد، إجازة جامعية، دبلوم تأهيل تربوي، دراسات عليا "ماجستير، دكتوراه")،لصالح حملة الدراسات العليا (ماجستير، دكتوراه). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن برامج الدراسات العليا (ماجستير– دكتوراه) تُكسب القادة والمدراء عمقاً معرفياً وتفكيراً نقدياً ووعياً شاملاً بأهمية القيم الرقمية ومتطلبات التحول الرقمي في المؤسسات التربوية، فضلاً عن امتلاكهم مهارات البحث والاطلاع المستمر على التطورات التربوية الحديثة ، مما جعل استجاباتهم وتقييمهم لهذه المفاهيم والقيم الرقمية أكثر إدراكاً

وأعلى متطلباً مقارنةً بأصحاب المؤهلات العلمية الأخرى ، في حين يعود تشابه آراء حملة الشهادات الأدنى فيما بينهم إلى تقارب خلفياتهم المعرفية وتلقيهم ذات الممارسات والتطبيقات الميدانية اليومية، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الحارثي والرقب (2022) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق لصالح متغير المؤهل العلمي.

مقترحات البحث: بناءً على النَّتائج التي توصل إليها البحث، قدم الباحث المقترحات الآتية:

- تنظيم دورات تدريبية متخصصة وورش عمل تستهدف مدراء المدارس لتنمية قدراتهم في مجال دمج القيم الرقمية عموماً وخاصةً قيم الصحة والأمن والاتصال داخل البيئة المدرسية، وتعزيز دورهم القيادي في نشر هذه القيم بين المعلمين والطلبة.
- تعزيز الشراكة بين المدرسة وأولياء الأمور من خلال تنظيم لقاءات توعوية حول متابعة استخدام أبنائهم للتقنيات الرقمية، وتقديم إرشادات عملية حول مخاطر الإفراط في استخدام الإنترنت.
- تشكيل لجنة متخصصة تضم نخبة من الخبراء في مجالات التربية والتعليم وتقنية المعلومات، تتولى مهمة التخطيط الاستراتيجي لتضمين القيم الرقمية ضمن المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية، سواء من خلال دمجها في المواد الدراسية القائمة .
- إجراء دراسات وأبحاث متعمقة في مجال قيم الأمن والاتصال والصحة الرقمية، بهدف تطوير نماذج نظرية وتطبيقية قابلة للتنفيذ، تسهم في تفعيل دور الإدارة المدرسية في تعزيز هذه القيم لدى الطلبة، وتقديم آليات إجرائية داعمة لصناع القرار التربوي.

مراجع البحث: (المراجع العربية):

- آغا. قمر قاسم. (2025). القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمات. *مجلة جامعة حماة*، *7*(12).19-35.
- أبو جبل، مصطفى والبدرشني ، ياسر. (2022). تصور مقترح لمقرر في المواطنة الرقمية لطلاب كلية التربية جامعة الأزهر. *مجلة التربية*، *4*(193)،68-139.
- آل ناجي، محمد بن عبد الله. (2016). *الادارة التعليمية والمدرسية نظريات وممارسات*. مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.
- البدري، طارق عبد الحميد. (2005). *الاتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية في تنمية القيادة التدريسي*ة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- البسام، نجلاء صلاح، (2021)، درجة توافر أبعاد قيم المواطنة الرقمية في مقررات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلماتها في مكة المكرمة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *5* (19)، 117-134.
- البوسعيدية، زينب بنت هلال، (2019)، *دور الإدارة المدرسية في تقرير المواطنة الرقمية لدى الطلبة بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان* [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة السلطان قابوس.
- الجزار، هالة بن سعد. (2014). *دور المؤسسة في غرس قيم المواطنة الرقمية تصور مقترح*. مجلة نقد وتنوير، *56* (3)، 385-418.
- جامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية [2025، أبريل15-16]. *المواطنة والهوية وقيم العيش المشترك*. [مؤتمر]. أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة.
- الحارثي، عبد العزيز بن مسفر عايض.(2022). القيم الرقمية وتعزيزها في ضوء التربية الإسلامية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في مدينة مكة المكرمة. *مجلة العلوم التربوية*، *30*(3)،463-489.
- الحافظي، فهد سليم. (2019). فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظام إدارة التعلم الالكتروني وقياس فاعليته في تنمية قيم المواطنة الرقمية ومهارات التفكير التأملي لدى طلاب الكلية الفنية في مدينة جدة، *مجلة تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث*، *2*(39)، 121-174.
- حمامة ، بشرى موفق . (2024) . درجة ممارسة طلبة جامعة دمشق مهارات المواطنة الرقمية . *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية* ، *40* (1) ،311-330.
- حمصي، أنطون. (2003). *أصول البحث في علم النفس* (ط.3). منشورات جامعة دمشق.

- حشيش، نسرين يسري. (2018). مهارات المواطنة الرقمية اللازمة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*، (39)، 408-427.
- حرب، سليمان أحمد. (2021). مستوى توافر قيم المواطنة الرقمية في المناهج الفلسطينية الجديدة من وجهة نظر معلمي التكنولوجيا بغزة. *مجلة كلية فلسطين للأبحاث والدراسات*، *9*(1)،83-103.
- خليفة ،عبد الحكم سعد محمد. (2021). القيم الرقمية لدى الطلاب الدوليين بالجامعة الإسلامية وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة التربية*،*1*(189)، 99-180.
- خليل، سمر عيسى. (2020). دور أتمته التعليم الثانوي في تأهيل قيم المواطنة الرقمية. *المجلة التربوية جامعة سوهاج*، *1*(73)، 594-542.
- الدهشان، جمال علي. (2016). المواطنة الرقمية مدخلاً للتربية العربية في العصر الرقمي. *مجلة نقد وتنوير*، *2*(33)، 53-71.
- الدين ، هبة سعد ومندو، راما .(2025). درجة الوعي بثقافة المواطنة الرقمية لدى طلبة الجامعة في كلية التربية جامعة طرطوس. *مجلة جامعة حمص سلسلة العلوم التربوية*،*47*(1)،11-38.
- دياب، إسماعيل محمد. (2001). *الإدارة المدرسية*. دار الجامعة الجديدة.
- الرقب، يوسف حابس.(2022). *درجة ممارسة القيادة الرقمية من قبل مديري المدارس الخاصة في العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين*[رسالة ماجستير غير منشورة]جامعة الشرق الأوسط.
- الزهراني ، معجب بن أحمد معجب. (2019). إسهام المدرسة في تحقيق المواطنة الرقمية لدى طلابها في ظل التحديات المعاصرة. المجلة التربوية،*68*(68)،393-422.
- زوين، سما حمدي. (2017). فاعلية استخدام المدونات الإلكترونية في تدريب الجغرافيا على تنمية مهارات المواطنة الرقمية لدى الطالب المعلم، كلية التربية، *مجلة كلية التربية*، *33*(9)، 461-531، قاعدة بيانات دار المنظومة.
- الزيود، خديجة محمد.(2023).دور المدارس الحكومية الثانوية في تحقيق أبعاد المواطنة الرقمية لدى طلبتهم من وجهة نظر معلميهم. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث*، *2*(8)، 67-52.
- ساري، عبير. (2021). *مستوى مهارات المواطنة الرقمية لدى طالبات ومعلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة*[رسالة ماجستير منشورة، جامعة طيبة] قاعدة معلومات شمعة التربوية. https://search.shmaa.org

- السحيم، أماني بنت عبد الله. (2019). مدى تفعيل معلمات المجلس الآلي لمعايير المواطنة الرقمية في المرحلة الثانوية، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، *8*(4)، 1-38.
- السليحات، روان يوسف . (2018). درجة الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية لدى طلبة البكالوريوس في كلية العلوم التربوية . *مجلة دراسات العلوم التربوية* ، *30*(4)،11-25.
- السردية، عهود حمد. (2020). *فاعلية برنامج تدريبي في ضوء محاور المواطنة الرقمية في تنمية سلوك المواطن الرقمي لدى طالبات صف الثامن الأساسي* [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة اليرموك.
- السيد، يسرى مصطفى. (2016). *برنامج مقترح وفقاً لنموذج التعلم المعكوس لتنمية مفاهيم ومهارات المواطنة الرقمية لدى طالبات كلية التربية واتجاهاتهن نحو ممارسة أخلاقيتها*. مجلة كلية التربية،*32*(4)،466-542.
- شرف ، بلال وشلدان، فايز.(2025). دور الإدارة المدرسية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلبة محافظة جنوب فلسطين وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *33*(5)،29-49.
- شرف الدين، احمد محمد. (2019). *المواطنة الرقمية: الوقاية والحل. مجلة دراسات بالتعليم الجامعي بمركز التطوير*، (45)،407-412.
- الشريف، إيمان فهد فايز. (2023). المواطنة الرقمية دراسة تحليلية للمفهوم. *المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي*، *4*(46)، 201-223.
- الصاعدي، أحمد عيد.(2018).دور لمدرسة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية جامعة عين شمس*،*2*(99)، 127-133.
- عابدين، حمد عبد القادر. (2001). *الإدارة المدرسية الحديثة*. دار الشروق للنشر والتوزيع.
- العبادي، محمد. (2014). القيم المتضمنة في كتب القراءة للصفوف الأربعة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان. *مجلة رسالة الخليج العربي*، *9*(1)، 65-11.
- عبد الهادي، دارين نهيد وعاروري، يوسف. (2023). درجة امتلاك طلبة مرحلة الثانوية لمهارات المواطنة الرقمية. *مجلة جرش للدراسات والبحوث*، *23*(2)، 3942-3923.
- العجمي، نوف بنت عبد. (2017). دور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية، *مجلة العلوم التربوية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، *1*(2)،33-44.

- العمري، ربى أحمد. (2020). درجة وعي طلبة الجامعات الأردنية لمفهوم المواطنة الرقمية وعلاقتها بمحاورها [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة الشرق الأوسط.
- العمايرة، محمد حسن. (2002). *المشكلات الصفية السلوكية والتعليمية الاكاديمية*.دار المسيرة.
- القريوني، محمد قاسم. (2008). *نظرية المنظمة والتنظيم* (ط3). دار وائل للنشر والتوزيع.
- كلية التربية الثالثة (13،2023 تشرين الثاني). *المؤسسات التربوية والتحول الرقمي في التعليم*[مؤتمر علمي]. المؤتمر العلمي الثاني، صالة المركز الثقافي، درعا، سوريا.
- كلية العلوم الإنسانية. (2022). *الملتقى الوطني حول المواطنة الرقمية ودورها في ترسيخ القيم الوطنية*[ملتقى]. جامعة مسكرة، الجزائر.
- المريخي، ريم عويض عبيد. (2021). *دور الإدارة المدرسية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة* [رسالة ماجستير غير منشورة].جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
- المسلماني، لمياء إبراهيم. (2014). التعليم والمواطنة الرقمية رؤية مقترحة، *مجلة عالم التربية*، *15*(47)، 15-94.
- الملحم، بندر بنت محمد. (2018). *تقييم مقرر المهارات الجنائية والتربية الأسرية في ضوء تضمينه المهارات المواطنة الرقمية لدى طلاب المرحلة الثانوية* [رسالة ماجستير منشورة، جامعة القصيم]، قاعدة بيانات دار المنظومة. https://search.mandumah.com
- المعايطة، عبد العزيز .(2007). *الادارة المدرسية في ضوء الفكر الاداري المعاصر*.دار الحامد.
- مركز الأمير مشعل بن ماجد للبحوث الاجتماعية الإنسانية. (2019). *ندوة المواطنة الرقمية*[ندوة]. جامعة الملك عبد العزيز سعود، السعودية.
- الملاح، تامر مغاوي. (2017). *المواطنة الرقمية تحديات وآمال*. دار السحاب للنشر.
- نجم الدين، حنان. (2021). درجة تضمين عناصر المواطنة الرقمية في مقررات الدراسات الاجتماعية والمواطنة للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، *مجلة رسالة الخليج العربي*، *42*(162)، 55-77.
- نصار، نور الدين محمد. (2019). تصورات طلاب الجامعة العربية المفتوحة بالمملكة العربية السعودية نحو المواطنة الرقمية وسبل تعزيزها. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *27*(1)، 152-184.
- نوفل، مصطفى والعمري ،جهاد .(2022). *آفاق المواطنة الرقمية*. جامعة الطائف

- هلل، شعبان أحمد. (2014). *مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العامة* . [رسالة دكتوراه غير منشورة] . جامعة دمنهور .

المراجع الأجنبية:

- Anastasiades, P. S., & Vitalaki, E. (2011). The role of primary school teachers in digital financial citizenship opportunity and its students. *Journal of Educational Technology & Society*, *14*(2), 71-80
- Saengsang, J., Deethanaya, R., Jisupa, J., & Masantiah, C. (2026). Results of tha study on digital citizenship of undergraduate students at Suan Dusit Universty, Thailand . *Journal of Educational and Learning, 15*(1)
- Smith, R. (2019). Characteristics of effective school system in Georgia Dissertation Abstracts International,*51*(7)2228-A
- Martin, F, Gezer, T, & Wang, C. (2019). Teachers investigate the level of digital citizenship among their students in the American city of Florida, *Journal Name4* (36) 258-254.
- Mahadir, N. B, B.,Baharudin, N. N.(2021). Digital citizenship Skills among Undergraduate Student in Malaysia; A Preliminary study. International Journal of Evaluation and Research in Education(IJERE),10 (3), 835-844.

الملحق(1) قائمة أسماء المدارس الثانوي الصادرة عن مديرية التربية بحمص

اسم المدرسة	ذكور-إناث	المرحلة	عنوان المدرسة بالتفصيل
أسماء	إناث	ثانوي	الانشاءات
المتفوقين الأولى إناث	إناث	ح2+ثانوي	طريق الشام
المتفوقين الثانية	ذكور	ح2+ثانوي	باب الدريب
الحسن بن الهيثم	ذكور	ثانوي	الوعر
خولة بنت الزور/علي سليمان هلال	ذكور	ثانوي	الوعر
الجلاء	إناث	ثانوي	المحطة

خالد بن الوليد	ذكور	ثانوي	باب هود
المأمون/فداء يوسف الخطيب	إناث	ثانوي	المهاجرين
صالح العلي	ذكور	ثانوي	المهاجرين
باسل مصطفى العباس	إناث	ثانوي	المهاجرين
محسن عباس	ذكور	ثانوي	الأرمن
نظير نشواتي	إناث	ثانوي	الزهراء
عبد الحميد الزهراوي	ذكور	ثانوي	طريق طرابلس
غرناطة	إناث	ثانوي	الغوطة
الفارابي	ذكور	ثانوي	باب السباع
قتيبة	إناث	ثانوي	عكرمة الجديدة
حمدان محفوض	ذكور	ثانوي	عكرمة الجديدة
عليوي الناصر	ذكور	ثانوي	دير بعلبة
منير العلي	ذكور	ثانوي	دير بعلبة
عبد المعين الملوحي	إناث	ثانوي	الشماس
الشماس المحدثة	ذكور	ثانوي	الشماس
مجد عيسى عنقة	إناث	ح2+ثانوي	وادي الذهب
وصفي قرنفلي	إناث	ثانوي	الحميدية
امطانيوس حنا	ذكور	ح2+ثانوي	باب تدمر
الجولان المحدثة	إناث	ثانوي	بابا عمرو
أحمد متعب الدرويش	ذكور	ثانوي	السبيل
بدر حرفوش	إناث	ثانوي	الإدخار
زينب للإناث	إناث	ح2+ثانوي	حي الخضر
جابر بن حيان/امجد الجوراني	ذكور	ح2+ثانوي	ضاحية الوليد
عبد الوهاب الأسعد	إناث	ثانوي	ضاحية الوليد
محمد الماغوط	ذكور	ثانوي	بابا عمرو
محمد ضياء الدين كلاليب	إناث	ثانوي	القصور
حيدر قيس	ذكور	ثانوي	القصور
المثنى بن حارثة	إناث	ثانوي	باب الدريب
عمار بن ياسر	إناث	ثانوي	حي الخالدية