

# مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية



مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 46 . العدد 14

1445 هـ - 2024 م

الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب

رئيس جامعة البعث

المدير المسؤول عن المجلة

|                  |                   |
|------------------|-------------------|
| أ. د. محمود حديد | رئيس هيئة التحرير |
| أ. د. وليد حماده | رئيس التحرير      |

مدير مكتب مجلة جامعة البعث

د. إبراهيم عبد الرحمن

|                |                  |
|----------------|------------------|
| د. محمد هلال   | عضو هيئة التحرير |
| د. فهد شريباتي | عضو هيئة التحرير |
| د. معن سلامة   | عضو هيئة التحرير |
| د. جمال العلي  | عضو هيئة التحرير |
| د. عباد كاسوحة | عضو هيئة التحرير |
| د. محمود عامر  | عضو هيئة التحرير |
| د. أحمد الحسن  | عضو هيئة التحرير |
| د. سونيا عطية  | عضو هيئة التحرير |
| د. ريم ديب     | عضو هيئة التحرير |
| د. حسن مشرقي   | عضو هيئة التحرير |
| د. هيثم حسن    | عضو هيئة التحرير |
| د. نزار عبشي   | عضو هيئة التحرير |

تهدف المجلة إلى نشر البحوث العلمية الأصيلة، ويمكن للراغبين في طلبها

الاتصال بالعنوان التالي:

رئيس تحرير مجلة جامعة البعث

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

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

. موقع الإنترنت : [www.albaath-univ.edu.sy](http://www.albaath-univ.edu.sy)

. البريد الالكتروني : [magazine@ albaath-univ.edu.sy](mailto:magazine@albaath-univ.edu.sy)

**ISSN: 1022-467X**

## شروط النشر في مجلة جامعة البعث

الأوراق المطلوبة:

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

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

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

أ . إذا كان المرجع أجنبياً:

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

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

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

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

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

ج. إذا كان المرجع أو البحث منشوراً باللغة العربية فيجب تحويله إلى اللغة الإنكليزية و التقيد

بالبنود (أ و ب) ويكتب في نهاية المراجع العربية: ( المراجع In Arabic )

## رسوم النشر في مجلة جامعة البعث

1. دفع رسم نشر (40000) ل.س أربعون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.
2. دفع رسم نشر (100000) ل.س مئة ألف 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 (6000) ل.س ستة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.

## المحتوى

| الصفحة  | اسم الباحث                                       | اسم البحث                                                                                                                             |
|---------|--------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 52-11   | د. عتاب قنديرية<br>ميامي حمدان                   | درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال<br>لأسلوب الإدارة بالأهداف في مدينتي حمّاه<br>وحمص من وجهة نظر المعلمات                               |
| 84- 53  | د. محوّد عبد الله العثمان                        | النشاط البدني من أجل الصحة والذات البدنية<br>لدى طلاب الجامعة: دراسة عرضانية تبعاً<br>لمتغيرات مستوى النشاط والاختصاص العام<br>والجنس |
| 130-85  | ديمّة الحسين<br>د. رازان عز الدين                | أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بقلق<br>الانفصال لدى أطفال ما قبل المدرسة في<br>مدينة حمص                                           |
| 172-131 | د. لينا بدور<br>د. أحلام ياسين<br>ولاء نضال منون | العلاقة بين حب الاستطلاع والتحصيل في<br>مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف<br>الخامس الأساسي<br>(دراسة ميدانية في مدينة حلب)    |





## **درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لأسلوب الإدارة بالأهداف في مدينتي حماه وحمص من وجهة نظر المعلمات**

إشراف الدكتورة: عتاب قنصرية

إعداد المعيدة الموفدة : ميامي حمدان

كلية التربية - قسم تربية طفل

### **ملخص البحث:**

هدف البحث تعرّف درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لأسلوب الإدارة بالأهداف في مدينتي حماه وحمص من وجهة نظر المعلمات، والكشف عن دلالة الفروق في استجابة المعلمات لدرجة ممارسة المديرات لأسلوب الإدارة بالأهداف تبعاً لمتغيرات (المدينة، والمؤهل العلمي).

ولتحقيق ذلك أعدت الباحثة قائمة بمبادئ الإدارة بالأهداف واستبانة موجهة لمعلمات رياض الأطفال، تألفت في صورتها النهائية من (25) عبارة موزعة على مبدأين (المشاركة في تحديد الأهداف، وتقويم الإنجاز). حيث اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (100) معلمة، (50) من حماه و(50) من حمص، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لأسلوب الإدارة بالأهداف من وجهة نظر المعلمات جاءت بدرجة منخفضة جداً، إضافة لوجود فروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح الإجازة والدبلوم، ووجود فروق تبعاً لمتغير المدينة لصالح مدينة حمص.

**الكلمات المفتاحية:** الإدارة بالأهداف ، مديرات رياض الأطفال .

## **The degree to which kindergarten principals management by objectives method in the cities of Hama and Homs from one point of view the teachers**

### **Abstract:**

The degree to which kindergarten principal's management by objectives method in the cities of Hama and Homs from one point of view the teachers, and to reveal the significance of the differences in the teacher's response to the degree of the principals practice of the management by objectives method depending on the variables of (the city and academic qualification).

To achieve this the researcher principles of management by objectives and questionnaire directed kindergarten teachers, which in its final from consisted of (25) statements divided into two principles (participation in setting goals, and evaluating achievement). Where the researcher followed the descriptive approach, and the research sample consisted of(100) teachers, (50) from Hama and(50) from Homs, the study reached several results the most important of which are: the degree of kindergarten principals practice management by objectives method from one point of view the teachers was a degree very low, in addition to the presence of differences according to the academic qualification variable in favor of the bachelor's degree and diploma, and the presence of differences according to the city variable in favor of the city of Homs.

**Key words:** management by objectives, kindergarten principals.

## مقدمة البحث:

نعيش في عصر تحدث فيه بين لحظة ولحظة أخرى الكثير من التغيرات والتطورات المعرفية والتكنولوجية، بالإضافة إلى التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والتي أثرت على مختلف مؤسسات المجتمع، ولعل المؤسسات التعليمية من أكثر المؤسسات تأثراً بهذه التغيرات. وفي ضوء هذه التغيرات والتحديات تزداد المسؤولية الملقاة على المديرين في المؤسسات التعليمية باعتبارها المسؤولة عن إحداث التغيير.

وتعتبر مرحلة رياض الأطفال من أهم المراحل التعليمية، إذ تتشكل فيها الصفات الأولى لشخصية الطفل، وتتحد اتجاهاته وميوله، كما تتبلور الأسس الأولية لتكوين مفاهيمه التي تتطور مع التقدم مع العمر.

ولذلك فالاهتمام بمرحلة رياض الأطفال في غاية الأهمية إذ أنه خلال هذه المرحلة ينمو الطفل نمواً متكاملًا، وتتاح له شتى الفرص لكي ينمو نمواً سليماً، وتتوسع مداركه وتصلق مهاراته من خلال الألعاب والأنشطة المختلفة، كما يتم إشباع حاجاته المختلفة وتوجيه ميوله بالشكل الصحيح. (الحريري، 2002، 19).

أثبتت دراسة (خليل، 2003) ودراسة (سليمان، 2001) في مجال التربية أن السنوات الخمس الأولى هي من أهم مراحل الحياة وأكثرها خطورة وتأثيراً في مستقبل الإنسان، ففيها يوضع الأساس لبناء شخصية الفرد.

مما يتطلب في مرحلة رياض الأطفال وجود إدارة واعية تنظم حركتها وتقود العمل فيها نحو بلوغ الأغراض والأهداف المحددة، ولعل من أهم العوامل التي تسهم في إحداث مظاهر تخلف الإدارة أو تقدمها في المؤسسات التعليمية هم المديرون وأنماط سلوكهم، حيث تمثل مديرة الروضة المركز الأول للعملية التربوية في الروضة، فعليها يقع عبء

تنظيمها للحصول على أفضل النتائج الممكنة، ويفرض عليها استخدام الإمكانيات والموارد المتاحة استخداماً أمثلاً وتوفير كل الظروف التي تؤدي إلى بلوغ أهداف الروضة.

ومهمة المديرية التربوية بمستوياتها المختلفة هي التوجيه والسيطرة على مجريات الأمور في مجالات التربية والتعليم مسترشدة بالأساليب الإدارية الحديثة بما يتفق مع تطلعاتها وأهدافها ولعل من أنسب هذه الأساليب الإدارية الحديثة أسلوب الإدارة بالأهداف.

وقد أشار بيتر دراكر (Peter Drucker) في كتابه ممارسة الإدارة أن على كل مؤسسة سواء في القطاع الحكومي أو الخاص أن تضع لها أهدافاً واضحة تسعى إلى تحقيقها، وأن تكون كافة المسؤوليات الإدارية والموظفين على علم ودراية بهذه الأهداف وكيفية تحقيقها، فتحديد الأهداف وآلية تحقيقها مع تحديد المسؤوليات والمهام والمتطلبات لكل قسم بل لكل موظف يعد الركيزة الأساسية لإدارة فعالة تتمتع الإدارة بالأهداف. (رضا، 2014، 11).

يقوم أسلوب الإدارة بالأهداف على أساس المشاركة بين الرؤساء والمرؤوسين في تحديد أهدافهم وخططهم للوصول إلى أغراض مشتركة عن طريق التعاون والتشاور، ويتلاءم مع الإدارة التربوية على وجه الخصوص، وذلك نتيجة لما يحققه هذا الأسلوب من نجاح في المجال التربوي لأنه يهدف إلى زيادة الدافعية إلى العمل، وينشط وسائل الاتصال ويرفع الروح المعنوية، ويزيد من الرضا الوظيفي، كما أنه يزود إدارة المؤسسة التعليمية بأسلوب جيد لتقييم الأداء. (سحاري، 2018، 337).

### مشكلة البحث:

يتمثل أسلوب الإدارة بالأهداف بالمؤسسات التعليمية في ممارسة مجموعة من العمليات التي يتشارك فيها كل من الإدارة مع المعلمات، حيث تتضمن هذه العمليات صياغة وتحديد أهداف المؤسسة التعليمية بصورة تتسم بالوضوح والمرونة، كما يتشاركون في وضع السياسات والاستراتيجيات والبرامج اللازمة لتحقيق هذه الأهداف، بالإضافة إلى وضع المعايير لمراقبة الأداء، والتأكد من أنه يسير في اتجاه تحقيق الأهداف، وأخيراً يتشاركون في قياس مدى تحقق الأهداف. (النوح، 2011، 85).

وقد أثبت هذا الأسلوب نجاحه من خلال الدراسات والأبحاث التي أوصت به كدراسة عيسى(2014)، كما أكدت دراسة النوح (2011) ودراسة البابطين (2003) بضرورة تبني وزارة التربية والتعليم أسلوب الإدارة بالأهداف والاهتمام به من خلال توعية المديرين والمعلمين وتدريبهم وتشجيعهم على حضور المؤتمرات الدولية في مجال الإدارة بالأهداف، في حين أظهرت نتائج دراسة الرحيلي (2009) ضرورة تعزيز استخدام أسلوب الإدارة بالأهداف كونه أسلوب إداري فعال، ودراسة صادق (2008) فقد أكدت على ضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول الإدارة بالأهداف، وأنه أسلوب إداري يقوم على مشاركة الرئيس للمرؤوسين.

لقد لاحظت الباحثة من خلال عملها كمشرفة على زمر التربية العملية وعملها في أحد رياض الأطفال، أن الإدارة فيها ما زالت عبارة عن إدارة تقليدية تتصف بالعمل الآلي الروتيني.

حيث قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على عينة من معلمات رياض الأطفال في محافظة حمص والبالغ عددهن (15) تم اختيارهن بالطريقة العشوائية وطبقت عليهن الأداة ملحق رقم (1). وقد أظهرت النتائج ضعف معرفة مديرة الروضة بالمبادئ التي

تقوم عليها الإدارة بالأهداف، حيث أن المتوسط العام للاستبانة بلغ (16,5) وهو ينتمي إلى التقدير المنخفض.

تكمن مشكلة البحث في حاجة ملحة لدراسة درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لأسلوب الإدارة بالأهداف من وجهة نظر المعلمات.

وتتحدد مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

ما درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لأسلوب الإدارة بالأهداف في مدينتي حماه وحمص من وجهة نظر المعلمات؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس السؤالين الفرعيين الآتيين:

1. ما درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لمبدأ المشاركة في تحديد الأهداف من وجهة نظر المعلمات؟

2. ما درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لمبدأ تقويم الإنجاز من وجهة نظر المعلمات؟

#### أهمية البحث:

1. تتبع أهمية البحث من أهمية المرحلة التي نتناولها وهي مرحلة رياض الأطفال التي تُعدّ النواة الأولى من مراحل التعليم.

2. قد يفيد هذا البحث مديرات رياض الأطفال من ناحية تعريفهن بأهمية أسلوب الإدارة بالأهداف والمبادئ التي يقوم عليها.

3. قد يفتح المجال أمام الباحثين لإجراء أبحاث أخرى حول الأساليب الإدارية في رياض الأطفال والعمل على تطويرها.

4. يعد هذا البحث - على حد علم الباحثة- من الأبحاث النادرة التي تناولت مبادئ أسلوب الإدارة بالأهداف لدى مديرات رياض الأطفال.

#### أهداف البحث:

1. تعرف درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لأسلوب الإدارة بالأهداف في مدينتي حماه وحمص من وجهة نظر المعلمات.
2. الكشف عن دلالة الفروق في استجابة المعلمات لدرجة ممارسة المديرات لأسلوب الإدارة بالأهداف تبعاً لمتغيرات (المدينة، والمؤهل العلمي).

#### فرضيات البحث:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة على أداة الدراسة حول درجة ممارسة أسلوب الإدارة بالأهداف لدى مديرات رياض الأطفال تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريا- إجازة- دبلوم - ماجستير وما فوق).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة على أداة الدراسة حول درجة ممارسة أسلوب الإدارة بالأهداف لدى مديرات رياض الأطفال تعزى لمتغير المدينة (حماه\_ حمص).

#### حدود البحث:

الحدود البشرية: معلمات رياض الأطفال.

الحدود الموضوعية: يقتصر البحث على مبدئين من مبادئ الإدارة بالأهداف هما (المشاركة في تحديد الأهداف وذلك لأن تحديد الأهداف والمشاركة في ذلك لأي مؤسسة تعليمية أو غير تعليمية يعد الركيزة الأساسية للتخطيط واتخاذ القرار والمتابعة والتقييم

حتى تصبح الإدارة ممكنة، وأكثر فعالية، وأكثر كفاءة) و(تقويم الإنجاز **وذلك** للتعرف على مدى تحقيق المؤسسة للأهداف والعمل على تطوير نقاط الضعف).

**الحدود الزمانية:** طبق البحث في العام 2023 - 2024.

**الحدود المكانية:** جرى تطبيق البحث في مؤسسات رياض الأطفال الخاصة في مدينتي حمص وحمص.

### مصطلحات البحث:

**أسلوب الإدارة بالأهداف:** هو منهج يتضمن في جوهره تحديد أهداف ونتائج واضحة ودقيقة، كما ويتضمن أيضاً وضع برامج واقعية لتحقيق تلك الأهداف، ثم تقييم الأداء في ضوء قياس مدى تنفيذ الأهداف المتوقعة. (الخطيب، 2000، 60).

**أسلوب الإدارة بالأهداف:** يقصد بها في هذا البحث: بأنها منهج إداري يتم فيه تحديد الأهداف بصورة جماعية لإنجاز العمل خلال فترة زمنية معينة، وتحديد العوامل التي تعيق تحقيق الأهداف لتجنبها، وفي نهاية الفترة المحددة تتم مراجعة النتائج وتحليلها لتقويم أداء المرووسين والابتعاد عن الأهداف غير الملائمة ووضع أهداف أخرى بديلة تمكن المؤسسة التعليمية من تحقيق أهداف أخرى بديلة بأقل جهد وتكلفة ممكنة.

**مديرة رياض الأطفال:** تعرف بأنها المسؤولة الإدارية التي تقوم بالإشراف على رياض الأطفال، وتعمل على توجيه العاملين فيها وتقويم أدائهم، والحرص على تطبيق البرنامج وفق الخطط الموضوعية، والاتصال مع البيئة المحيطة والمشرفين على رياض الأطفال. (علي، 2016، 168). (نقلاً عن مراد، 1998).

كما تعرف مديرة رياض الأطفال: بأنها الموجهة والمقومة بحكم مسؤوليتها على سير العملية التربوية في الروضة من خلال وضع البرامج والنشاطات الخاصة بالأطفال في سبيل تحقيق الأهداف التربوية للروضة. (علي، 2016، 167-168).

#### الدراسات السابقة:

الدراسات العربية التي تناولت الإدارة بالأهداف:

دراسة عيسى (2014) في غزة: بعنوان درجة ممارسة مديري المناطق التعليمية بوكالة الغوث للإدارة بالأهداف وعلاقتها بأداء مديري المدارس.

حيث هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المناطق التعليمية بوكالة الغوث للإدارة بالأهداف وعلاقتها بأداء مديري المدارس، حيث تكونت عينة الدراسة من (215) مديراً ومديرة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وأعدت الاستبانة كأداة للدراسة، حيث أظهرت النتائج:

1- أن درجة ممارسة مديري المناطق التعليمية بوكالة الغوث في محافظات غزة للإدارة بالأهداف كانت بدرجة مرتفعة حيث بلغ الوزن النسبي (79,39)

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المناطق التعليمية في وكالة الغوث الدولية لمجالي (تحديد الأهداف، وتقويم الإنجاز) تعزى لمتغير (سنوات الخدمة والمؤهل العلمي).

دراسة ارحيمو (2015) في إدلب: متطلبات تطبيق الإدارة بالأهداف في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة إدلب.

هدفت الدراسة إلى تعرّف متطلبات تطبيق الإدارة بالأهداف في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة إدلب، واعتمدت الباحثة العينة العشوائية التي تكونت من (523) معلماً ومديراً، واستخدمت الباحثة المنهج التحليلي الوصفي، وتم تصميم الاستبانة بهدف تعرّف متطلبات تطبيق الإدارة بالأهداف في مدارس التعليم الأساسي، وإجراء المقابلة: بهدف تعرّف آراء عينة البحث حول تحديد متطلبات تطبيق الإدارة بالأهداف بمدارس التعليم الأساسي، وبينت النتائج ما يلي:

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المديرين والمعلمات على الدرجة الكلية لاستبانة الإدارة بالأهداف لصالح المديرين.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على استبانة الإدارة بالأهداف فيما يتعلق بتحديد المتطلبات من وجهة نظر المعلمين والمديرين وفق متغير المؤهل العلمي لصالح الأفراد الحاصلين على إجازة في التربية.

دراسة سحاري (2018) في المملكة العربية السعودية: درجة ممارسة قادة مدارس محافظة العارضة لأسلوب الإدارة بالأهداف من وجهة نظرهم.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن ممارسة قادة مدارس محافظة العارضة لأسلوب الإدارة بالأهداف من وجهة نظرهم، حيث تكونت عينة الدراسة من (58) قائداً لمدارس محافظة العارضة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، أظهرت نتائج هذه الدراسة: أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة قادة مدارس محافظة العارضة لأسلوب الإدارة بالأهداف جاءت بدرجة منخفضة.

## دراسة الأكليبي (2018) في السعودية: درجة ممارسة قادة مدارس محافظة بيشة لأسلوب الإدارة بالأهداف.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة قادة مدارس محافظة بيشة لأسلوب الإدارة بالأهداف من وجهة نظرهم، واختار الباحث عينة عشوائية من معلمي مدارس محافظة بيشة والبالغ عددهم (325)، اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لتحقيق هدف البحث، أكدت نتائج الدراسة على أن درجة ممارسة قادة مدارس محافظة بيشة لأسلوب الإدارة بالأهداف من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة ممارسة كبيرة.

دراسة الجفيرات (2020) في الأردن: درجة ممارسة الإدارة بالأهداف وعلاقتها  
بالكفايات الفنية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة مأدبا من وجهة  
نظر المعلمين.

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة الإدارة بالأهداف وعلاقتها بالكفايات الفنية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة مأدبا من وجهة نظر المعلمين، تألفت عينة الدراسة من (303) معلماً ومعلمة في المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة مأدبا، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانتين: الأولى تقيس درجة ممارسة الإدارة بالأهداف لدى مديري المدارس، والثانية تقيس ممارسة الكفايات الفنية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين، حيث أظهرت النتائج:

1- أن درجة ممارسة الإدارة بالأهداف لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة  
مأدبا جاءت مرتفعة لكل المجالات.

2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد العينة لدرجة ممارسة الإدارة بالأهداف لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة مأدبا تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الدراسات الأجنبية التي تناولت الإدارة بالأهداف:

دراسة: ديفيد جون (Devedgon,2006) في بريطانيا: القادة في المدارس التي تتبع الإدارة بالأهداف

Leaders in schools which follow the method of management by "objectives".

حيث هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف الدور القيادي المهم لمدير المدرسة لضمان تحسين المدارس المدارة بالإدارة بالأهداف في ويلز البريطانية، اشتملت عينة الدراسة على (20) مديراً ومديرة من مدارس مقاطعة ويلز في بريطانيا، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام بطاقة الملاحظة بالإضافة إلى المقابلات الشخصية لعدد من مديري المدارس في ويلز، وبينت الدراسة:

1- أن الدور القيادي لمدير المدرسة يمثل العامل الرئيسي في وجود علاقة ناجحة ما بين الإدارة بالأهداف للمدرسة وتحسينها، وبذلك اعتبر دور مدير المدرسة بعداً أساسياً من أبعاد الإدارة بالأهداف الناجحة.

دراسة وينسلوس (Wncelaus,2010) في نيجيريا: الأهمية والمنافع المتوقعة من الإدارة بالأهداف في إدارة المدارس الثانوية في ولاية امبارا في نيجيريا من وجهة نظر المعلمين.

"Relevance and benefits of management by objectives to secondary school management in Anambra State: Teachers views".

هدفت الدراسة إلى تعرّف درجة الأهمية والمنافع المتوقعة من الإدارة بالأهداف في إدارة المدارس الثانوية في ولاية امبارا في نيجيريا من وجهة نظر المعلمين، وتكونت عينة

الدراسة من (1159) معلماً ومعلمة في مدارس الثانوية في المناطق التعليمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن المعلمين بغض النظر عن المناطق التعليمية اتفقوا على أن الإدارة بالأهداف ذات صلة وأهمية ومنفعة، ويمكن أن تكون مفيدة في تحقيق التحسين المستمر في الإدارة المدرسية.

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة نجدها جميعها تطرقت إلى الإدارة بالأهداف من حيث درجة ممارستها ومنهم من تطرق إلى متطلبات تطبيقها وأهميتها وضرورة إتباعها من قبل القادة، وقد استخدمت أغلب الدراسات المنهج الوصفي التحليلي وهو المنهج الذي اعتمدته الباحثة في البحث الحالي، واستخدم أغلب الباحثون الاستبانة لجمع البيانات والمعلومات لوصف مشكلة البحث، واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بالمرحلة التي تناولتها وهي مرحلة رياض الأطفال.

### الإطار النظري:

تعد عملية الإدارة بالأهداف، واحدة من أهم الأساليب الإدارية الحديثة، التي ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية منذ ستينيات وسبعينيات القرن الماضي، انتشرت في مختلف المؤسسات الإدارية العالمية، وعلى المستويات كافة. تعتمد الإدارة بالأهداف، أسلوب التوجيه، المباشر، لسائر جهود المدراء والعاملين بالمؤسسة وفي جميع المستويات، لتحقيق الأهداف العامة، بأحسن كفاية وأقل التكاليف. وتنمي الإدارة بالأهداف لدى المرؤوسين الإحساس بالمسؤولية وتوفر لهم التوجيه اللائق من رؤسائهم، وتجعل أهدافهم الشخصية منسجمة مع أهداف المؤسسة، التي يعملون فيها وتعزز فيهم العمل كفريق.

والواقع أن أسلوب الإدارة بالأهداف في الولايات المتحدة الأمريكية مر بثلاث مراحل، هي:

1 . مرحلة أواخر الخمسينات وأوائل الستينات: وقد تركز الاتجاه في الإدارة بالأهداف حول تقويم الأداء.

2 . مرحلة منتصف الستينات: وفيها تركز الاهتمام على محاولة إيجاد التوافق بين أهداف المؤسسة وأهداف الأفراد العاملين فيها.

3 . مرحلة السبعينات: أصبح التركيز فيها على الأهداف البعيدة المدى للمنظمة، وأصبح التوجه فيها شمولي النظرة. (HOWELL,1970, 41 – 45) (نقلاً عن البابطين، 2003).

#### مفهوم الإدارة بالأهداف:

يقوم المبدأ الأساسي في مفهوم الإدارة بالأهداف على مبدأ التشاركية الإدارية، بمعنى أن تحدد كل مؤسسة، عن طريق مشاركة العاملين فيها، أغراضها وأهدافها، ثم تعد وتطور خطط العمل اللازمة لبلوغ هذه الأهداف من خلال معرفة واضحة بالطاقات والإمكانات التي ستسهم في تنفيذ العمل خلال فترة زمنية معينة وتحدد الوسائل التقويمية لمعرفة مدى تحقق الأهداف ودور كل عامل في بلوغ أهدافه الخاصة أو أهداف المؤسسة ككل.

#### تعريف الإدارة بالأهداف:

اختلفت نظرة الباحثين في مجال الإدارة بصفة عامة، ومجال أسلوب الإدارة بالأهداف بصفة خاصة حول تحديد مفهوم أسلوب الإدارة بالأهداف. على الرغم من اتفاق الجميع حول المحور الذي يركز عليه هذا الأسلوب الإداري الحديث، ألا وهو تحديد أهداف النشاط الإداري والمشاركة في الإدارة داخل المنظمة. فمنهم من يرى أن أسلوب الإدارة بالأهداف هو طريقة للإدارة، ومنهم من يرى أنه أداة للتخطيط الإداري ومنهم من يرى أنه

أداة لتقويم الأداء، في حين أن فريقاً آخر يرى أن أسلوب الإدارة بالأهداف يعتبر فلسفة جديدة للإدارة.

ويرى بيتر دراكر-Drucker أن أسلوب الإدارة بالأهداف يعبر عن فلسفة إدارية متكاملة تقوم على الجانب الإنساني: سلوك الأفراد ودوافعهم وأدائهم، ويمكن أن يطبقها كل مدير بغض النظر عن مستواه الإداري أو الوظيفي في المنظمة. (البابطين، 2003، 30).

### مراحل الإدارة بالأهداف:

يمر أسلوب الإدارة بالأهداف بمراحل متعددة، تتجلى في:

وضع الأهداف والاستراتيجيات العامة: وذلك كخطوة أساسية في طريق التخطيط الاستراتيجي القريب والبعيد للمؤسسة. ومن الأمور التي يجب مراعاتها في هذه الأهداف (الدقة، والوضوح، والعقلانية، والدافعية، والقابلية للقياس)، بالإضافة إلى مشاركة جميع الإداريين والعاملين في وضعها.

تعرف الإمكانيات البشرية والمادية المتوفرة في المؤسسة، وتقويمها، للوقوف على مدى إمكانية الاستفادة منها.

توزيع المهمات والصلاحيات على العاملين في المؤسسة .

وضع برنامج للعمل والتنفيذ .

التقويم .

جمع البيانات عن سير العمل .

تحليل البيانات والنتائج لفهم مواطن القوة والضعف ودواعيها في تحديد أهداف جديدة .

استخدام الحوافز، في ضوء النتائج. (عابدين، 2001، 82).

### مبادئ الإدارة بالأهداف:

يعتمد أسلوب الإدارة بالأهداف على مجموعة من المبادئ التي تشكل العمود الفقري لهذا الأسلوب وهي: (المشاركة في تحديد الأهداف، المشاركة في وضع الخطط، الثقة بين الرئيس والمرؤوس، الرقابة الذاتية وتحمل المسؤولية، تقويم الإنجاز) وسوف يتم التركيز على مبدأ المشاركة في تحديد الأهداف، ومبدأ تقويم الإنجاز كمبدأين أساسيين للعمل وفق هذا الأسلوب.

#### أولاً: مبدأ المشاركة في تحديد الأهداف:

يقوم هذا المبدأ على عدة مبادئ فرعية منها:

الصياغة الجيدة للأهداف بحيث تعد مقياساً للتقدم ومعياراً لجودة الأداء، الذي يمكن قياسه بواسطة المدير والموظف، وذلك بافتراض أن هذه الأهداف واقعية وقابلة للتحقيق.

وضوح الهدف النهائي، بحيث يترجم إلى أهداف فرعية، لإمكانية تحقيقها ببسر وسهولة.

التمييز بين الأهداف ووسائل تحقيقها.

التدرج في تحقيق الأهداف ابتداء من الأهداف الفرعية، ثم انطلاق إلى الأهداف الكلية.

اختيار الوسائل والأساليب المناسبة لتحقيق الأهداف. (العبد، 2014، 21-22).

#### ثانياً: تقويم الإنجاز:

تبنى الإدارة بالأهداف على وضع معايير محددة لقياس أداء الرؤساء في إنجاز الأهداف، خلال الفترة الزمنية المحددة للوصول إلى النتائج المتوقعة، ثم التغذية الراجعة ومعالجة السلبيات التي تظهر. (العجمي، 2008، 337).

والواقع أن الإدارة بالأهداف بمختلف مستوياتها وبتعدد مبادئها، يجب أن يتم وضعها من خلال المشاورة والمشاركة الفعالة، والحوار بين الرؤساء والمرؤوسين، لتكون هذه الأهداف واضحة للجميع ومحددة، وأن المقاييس والمعايير هي التي تقيس وتفحص مستوى الإنجاز الذي تم تحقيقه، إضافةً إلى إشراك الفرد في صياغة الأهداف العامة، من خلال إشراكه في المناقشات والمشاورات المتبادلة، مما يساهم في تعزيز مكانة الفرد كأحد عناصر صنع القرار، بحيث يكون هناك احتمالاً قوياً في أن الأهداف الشخصية للعاملين قد تحققت ضمن الأهداف العامة، مما يقلل ظهور الصراع، مما ينعكس ذلك إيجابياً على نشاط العاملين وحماهم وانتماهم للمؤسسة. (كلادة، 2002، 274).

#### صفات المدير الناجح في ظل الإدارة بالأهداف:

- ينبغي على المدير الناجح في ظل أسلوب الإدارة بالأهداف أن يتمتع بصفات عديدة من أهمها:
- التعاون والتعاطف مع المرؤوسين لتحقيق النتائج الملموس.
- تحفيز ومكافئة المتميزين في الأداء، كما يحاسب ويسأل المقصرين.
- القدرة على إحراز النتائج وتحقيق الأهداف.
- تقويم النتائج وتعديل المسار لتحسين فرص الوصول إلى الأهداف المطلوبة.
- تنسيق جهود الأفراد والجماعات والإدارات المختلفة.
- القدرة على العمل بكفاءة مع الآخرين والارتقاء بهم.
- النجاح الذي يخص المدير يعتمد على كسب الثقة ومحبة المرؤوسين.

- التركيز على العمل وليس على المنصب.
- الاتسام بحسن الاستماع والإنصات إلى طلبات المرؤوسين. (العجمي، 2010، 342-343).

من خلال ما سبق ترى الباحثة أنّ المدير الناجح هو الذي يطلع على كل ما هو جديد في مجال عمله، ويوظف ذلك في تطوير أدائه وأداء العاملين، فالمدير ينبغي أن يكون على علم بالهدف الذي يريد الوصول إليه والتركيز على النتيجة أكثر من تركيزه على النشاط أو كيفية أداءه ببراعة.

#### فوائد تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف:

يحقق تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف مزايا عديدة أهمها:

يوجه الجهود نحو الأهداف العامة للمنظمة حيث يعد تحقيق الأهداف المبرر لوجود أي منظمة، ويوظف الأفراد في المنظمة لتحقيق أهدافها لأنه يمكنهم من الإسهام في الوصول إلى الأهداف.

يؤدي استخدامه إلى الوصول إلى مهام عمل أكثر عقلانية، ويقلل من حدوث المشكلات والتوتر، ويخلق جو عمل أكثر سروراً.

يلزم استخدام هذا الأسلوب الأفراد بالتخطيط لأعمالهم والتفكير المسبق لكيفية الوصول إلى الأهداف المتفق عليها وبالتالي يتحسن التخطيط، ويقلل من فشل البرامج ومواجهة المواقف الطارئة.

تحسين أداء الإدارة: إنّ من أحسن الوسائل لزيادة فعالية المديرين هي مساعدتهم على تحسين الطرائق التي يديرون بها أعمالهم والإدارة بالأهداف تزودهم بالوسيلة لقياس إسهام

كل مدير، وإن التزم المدير بتحقيق الأهداف (أهدافه وأهداف المنظمة) هو ما يقرر الفعالية الإدارية على المدى البعيد.

تحسين العلاقة بين الرئيس والمروؤوس: تحت ظل مفهوم الإدارة بالأهداف، يتحقق للمروؤوس مزيد من الحرية، ويشارك في القرارات، التي تؤثر فيه وفي عمله، ويعلم دوره في التنظيم، وتحسن الاتصالات، ونظراً للمساعدة التي يتلقاها إشباع رغباته، يكون راعياً في بذل أقصى الجهود لتلبية متطلبات التنظيم.

تعد الإدارة بالأهداف وسيلة مناسبة لتفويض السلطات وتحديد المسؤوليات وتوزيع الأعمال.

تحسن الإدارة بالأهداف عملية التغذية الراجعة.

تساعد الإدارة بالأهداف على تنفيذ المشاريع العامة، وخطط التنمية، مما يجعلها أسلوباً ناجحاً للإدارة في البلدان النامية بخاصة. (علي، 2005، 49).

### عيوب أسلوب الإدارة بالأهداف:

بالرغم من المزايا والفوائد التي يوفرها أسلوب الإدارة بالأهداف، فإن تطبيقه كشف عن بعض الجوانب السلبية:

يتطلب تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف مرونة تنظيمية ومعارضة قليلة للتغيير في حين أن بعض التنظيمات الإدارية - الخاصة أو العامة - تميل إلى المحافظة الشديدة على ما وضعته من هياكل تنظيمية، وما تعودت عليه من أساليب وإجراءات.

صعوبة صياغة أهداف لكل منصب إداري وتحديد مقاييس لقياس النتائج المطلوب تحقيقها، وذلك بسبب تعود المديرين على التفكير في الأنشطة التي يقومون بها بدلاً من النتائج المتوقعة من تلك الأنشطة.

شعور الكثير من المديرين بأن سمة المشاركة في وضع الأهداف قد تدفع المرؤوسين إلى تحديد أهداف سهلة وقريبة، فإذا كان نظام المكافآت مرتبطاً مثلاً بمدى تجاوز هذه الأهداف فإن ذلك سيؤدي إلى ميلهم لتحديد أهداف متواضعة. (الحري، 2012، 197-198).

ضعف نظام الحوافز في المنظمة وعدم تشجيعها لعاملها على المساهمة الجدية في حل مشكلات العمل يؤثر سلباً على مجريات تطبيق هذا الأسلوب.

ضعف الضمير المهني لدى بعض العاملين يؤدي إلى عدم الاعتماد عليهم في تحمل المسؤولية. (العجمي، 2010، 341).

يتطلب تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف وقتاً طويلاً من الأفراد من أجل استيعابه وفهمه ثم البدء في تطبيقه.

#### منهج الدراسة:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي لأنه يقوم على دراسة الظواهر كما هي في الواقع، فهو يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، كما أنه يقوم على وصف ما هو كائن وتفسيره وتحديد العلاقات والظروف الموجودة بين الوقائع، ولملاءمته لأهداف الدراسة.

### مجتمع البحث وعينته:

يتألف المجتمع الأصلي من جميع معلمات رياض الأطفال في مدينة حمص وحماه للعام الدراسي (2022-2023) والبالغ عددهن (611) معلمة حسب الإحصائية الصادرة عن مديرية الإحصاء في مديرية تربية حماه وحمص، حيث كان عدد المعلمات في مدينة حمص (426) معلمة، و(185) معلمة في مدينة حماه، وتكونت عينة البحث من (100) معلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية.

جدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة

| المتغير       | المستوى | التكرار | النسبة المئوية |
|---------------|---------|---------|----------------|
| المدينة       | حمص     | 50      | 50%            |
|               | حماه    | 50      | 50%            |
| المؤهل العلمي | بكلوريا | 24      | 24%            |
|               | إجازة   | 23      | 23%            |
|               | دبلوم   | 5       | 5%             |
|               | ماجستير | 2       | 2%             |
|               | المجموع | 54      | 54%            |
|               |         |         |                |
| المؤهل العلمي | بكلوريا | 22      | 22%            |
|               | إجازة   | 20      | 20%            |
|               | دبلوم   | 3       | 3%             |
|               | ماجستير | 1       | 1%             |
|               | المجموع | 46      | 46%            |
|               |         |         |                |

#### أدوات البحث:

كما قامت الباحثة بتطوير استبانة درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لأسلوب الإدارة بالأهداف من وجهة نظر المعلمات، وقد تألفت في صورتها الأولية من (32) عبارة موزعاً على مجالين كما يلي:

- المشاركة في تحديد الأهداف.

- تقويم الإنجاز.

#### صدق الاستبانة:

تم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين المختصين من السادة أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في كل من جامعة البعث وجامعة دمشق وجامعة حماه والبالغ عددهم (14) محكماً ملحق رقم (2)، وقد طلب منهم إبداء الرأي في عباراته من حيث صياغتها ومدى مناسبتها للمعيار الذي وضعت لقياسه، إما بالموافقة أو التعديل أو الحذف أو الإضافة، واستناداً لتلك الملاحظات فقد تم إجراء التعديلات المناسبة.

جدول رقم (2) تعديلات المحكمين

| العبارات المعدلة                                                                                |                                                                                           |                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| العبارات المحذوفة                                                                               | العبرة بعد التعديل                                                                        | العبرة قبل التعديل                                                                                 |
| تستشير المديرية المعلمات في تحديد الأهداف التربوية للروضة بشكل واضح.                            | تحرص على منح المعلمات الحرية لإبداء آرائهن واقتراحاتهن عند تحديد الأهداف المتعلقة بالروضة | ييدي كافة العاملين في الروضة أرائهم ومقترحاتهم بشأن الأهداف أو عند تحديد الأهداف المتعلقة بالروضة. |
| تشجع مديرية الروضة المعلمات على إجراء الدراسات والأبحاث الميدانية التي تساعد على تحقيق الأهداف. | تتعاون مع المعلمات في الكشف عن الصعوبات الممكن مواجهتها عند تحديد الأهداف.                | تتعاون المديرية مع المعلمات في الكشف عن الصعوبات قبل وقوعها.                                       |
| تضع مديرية الروضة أهداف الروضة بمشاركة جميع العاملين بالروضة                                    | تراعي القدرات الخاصة للمعلمات عند وضع الأهداف.                                            | تراعي مديرية الروضة القدرات الخاصة للموظفين عند وضع الأهداف.                                       |
| تفسح المديرية المجال للمعلمات للتقييم الذاتي لمعرفة أخطائهن وتصويبها.                           | تراعي السياسة العامة للروضة عند وضع الأهداف.                                              | تتوافق الأهداف الموضوعية مع السياسة العامة للروضة.                                                 |
| تقيس مديرية الروضة مستوى أداء المعلمات للواجبات المختلفة التي أوكلت إليهن.                      | تراعي الإمكانيات المادية للروضة عند وضع الأهداف.                                          | تتوافق الأهداف مع الإمكانيات المادية للروضة.                                                       |
| تتابع المديرية انتظام المعلمات في الدوام.                                                       | تعديل الأهداف بناءً على التغيرات التي تحصل في الروضة وما حولها.                           | تبدل الأهداف بناءً على التغيرات التي تحصل في الروضة وما حولها.                                     |
| تقيس مديرية الروضة مستوى أداء المعلمات للواجبات المختلفة التي أوكلت إليهن.                      | تنوع المديرية في طرائق التقويم المستخدمة.                                                 | تشارك المديرية المعلمات في طرق التقويم المناسبة.                                                   |

درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لأسلوب الإدارة بالأهداف في مدينتي حماه وحمص  
من وجهة نظر المعلمات

**صدق الاتساق الداخلي:** يعرف بأنه التجانس في أداء الفرد من فقرة لأخرى، أي اشتراك جميع فقرات الاستبانة في قياس سمة معينة في الفرد، وتم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية لها، وبين كل بند والبعد الذي ينتمي إليه كما هو مبين في الجدول (2) والجدول (3):

جدول رقم (3) معاملات الارتباط بين كل بند والبعد الذي ينتمي إليه

| البند | معامل الارتباط | البند | معامل الارتباط |
|-------|----------------|-------|----------------|
| 1     | 0,71**         | 14    | 0,76**         |
| 2     | 0,52**         | 15    | 0,66**         |
| 3     | 0,90**         | 16    | 0,59**         |
| 4     | 0,71**         | 17    | 0,50**         |
| 5     | 0,78**         | 18    | 0,66**         |
| 6     | 0,70**         | 19    | 0,44*          |
| 7     | 0,52**         | 20    | 0,76**         |
| 8     | 0,90**         | 21    | 0,75**         |
| 9     | 0,90**         | 22    | 0,66**         |
| 10    | 0,85**         | 23    | 0,66**         |
| 11    | 0,78**         | 24    | 0,67**         |
| 12    | 0,70**         | 25    | 0,66**         |
| 13    | 0,76**         |       |                |

جدول رقم (4) معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة

| البعد                     | معامل الارتباط |
|---------------------------|----------------|
| المشاركة في تحديد الأهداف | 0,96**         |
| تقويم الإنجاز             | 0,95**         |

ثبات الأداة: تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من معلمات رياض الأطفال بلغ عددها (30) معلمة، ثم تم حساب ثباتها بطريقة ألفا كرونباخ وبطريقة التجزئة النصفية كما يلي:

جدول رقم (5) ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ

| ألفا كرونباخ | مجالات الإدارة بالأهداف            |
|--------------|------------------------------------|
| 0.77         | الأول<br>المشاركة في تحديد الأهداف |
| 0,75         | الثاني<br>تقويم الإنجاز            |
| 0,76         | الثبات الكلي                       |

من الجدول السابق يتضح أن معامل الثبات الكلي هو (0,76) وهي درجة ثبات عالية مما يدل على صلاحية الأداة للتطبيق.

درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لأسلوب الإدارة بالأهداف في مدينتي حماه وحمص  
من وجهة نظر المعلمات

جدول رقم (6) ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية

| التجزئة<br>النصفية | مجالات الإدارة بالأهداف      |        |
|--------------------|------------------------------|--------|
| 0,97               | المشاركة في تحديد<br>الأهداف | الأول  |
| 0,93               | تقويم الإنجاز                | الثاني |
| 0,95               | الثبات الكلي                 |        |

من الجدول السابق يتضح أن معامل الثبات الكلي هو (0,95) وهي درجة ثبات عالية مما يدل على صلاحية الأداة للتطبيق العملي.

وبعد التأكد من صدق وثبات الأداة تكونت في صورتها النهائية من (25) بند موزع على مجالين (المشاركة في تحديد الأهداف، تقويم الإنجاز) وتمت الإجابة على بنود الاستبانة بوضع إشارة أمام كل بند في الحقل الذي يعبر عن رأيه باستخدام مقياس ليكرت الخماسي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً) ومن أجل تفسير النتائج اعتمدت الباحثة المعيار الآتي:

جدول رقم (7) المعيار المستخدم في تفسير نتائج الاستبانة

| الإجابة | كبيرة جداً | كبيرة     | متوسطة    | منخفضة جداً | منخفضة  |
|---------|------------|-----------|-----------|-------------|---------|
| المستوى | 5-4,2      | 4,2 - 3,4 | 3,4 - 2,6 | 2,6 - 1,8   | 1,8 - 1 |

وذلك من خلال الاعتماد على استجابات الاستبانة أعلى قيمة - أدنى قيمة ÷ أعلى قيمة

## عرض النتائج وتفسيرها:

### 1- عرض نتائج أسئلة البحث:

ما درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لأسلوب الإدارة بالأهداف من وجهة نظر المعلمات؟

لعرض الإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة (المعلمات) على أبعاد الاستبانة، والجدول الآتي يظهر نتائج هذا السؤال.

جدول رقم (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على أبعاد الاستبانة

| المجال                    | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التقدير    |
|---------------------------|-----------------|-------------------|------------|
| المشاركة في تحديد الأهداف | 2,60            | 0,47              | منخفض جداً |
| تقويم الإنجاز             | 2,54            | 0,37              | منخفض جداً |
| الإدارة بالأهداف ككل      | 2,57            | 0,42              | منخفض جداً |

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي الكلي لدرجة ممارسة الإدارة بالأهداف في رياض الأطفال بلغ (2,57) وانحراف معياري (0,37) وتقع ضمن المستوى المنخفض جداً، وإن البعد الأول جاء بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2,60) وانحراف معياري (0,47) ويقع ضمن المستوى المنخفض جداً، وإن البعد الأول جاء بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (2,54) وانحراف معياري (0,37) ويقع ضمن المستوى المنخفض جداً، ويعود السبب في ذلك إلى عدم توفر المعرفة الكافية لدى مديرات رياض الأطفال

درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لأسلوب الإدارة بالأهداف في مدينتي حماء وحمص  
من وجهة نظر المعلمات

بأساليب الإدارة الحديثة وخصوصاً الإدارة بالأهداف، إضافةً إلى تمسك الإدارة بالنمط التقليدي والخوف من التجديد في النمط الإداري، اختلفت هذه الدراسة مع دراسة الرحيلي (2009) التي أكدت على أن واقع تطبيق الإدارة بالأهداف جاء بدرجة مرتفعة. كما اختلف مع دراسة الجفيرات (2020) التي جاءت فيها درجة ممارسة الإدارة بالأهداف مرتفعة.

السؤال الثاني: ما درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لمبدأ المشاركة في تحديد الأهداف من وجهة نظر المعلمات؟

لعرض الإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية لكل بند من البنود التي تشير لدرجة ممارسة مبدأ المشاركة في تحديد الأهداف لدى مديرات رياض الأطفال.

جدول رقم (9) درجة ممارسة مبدأ المشاركة في تحديد الأهداف لدى مديرات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات

| الدرجة                                                       | التكرار والنسب | منخفض جداً | منخفض | متوسطة | مرتفعة | مرتفع جداً | المتوسط الحسابي | الحروف العجاري | التقدير     |
|--------------------------------------------------------------|----------------|------------|-------|--------|--------|------------|-----------------|----------------|-------------|
| 1-تحدد مهام معلمات الروضة بدقة ووضوح.                        | ك              | 7          | 11    | 32     | 47     | 3          | 3.28            | 0.95           | متوسطة      |
|                                                              | ن              | 7%         | 11%   | 32%    | 47%    | 3%         |                 |                |             |
| 2-تشارك المعلمات بوضع الأهداف.                               | ك              | 24         | 35    | 27     | 14     | 0          | 2.31            | 0.99           | منخفضة جداً |
|                                                              | ن              | 24%        | 35%   | 27%    | 14%    | 0%         |                 |                |             |
| 3-تسعى مديرة الروضة لوضع أهداف تنمي روح الفريق بين المعلمات. | ك              | 13         | 33    | 33     | 19     | 2          | 2.64            | 1.00           | متوسطة      |
|                                                              | ن              | 13%        | 33%   | 33%    | 19%    | 2%         |                 |                |             |

|             |      |      |                                                                |     |     |     |     |   |                                                                                              |
|-------------|------|------|----------------------------------------------------------------|-----|-----|-----|-----|---|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| متوسطة      | 0.74 | 2.88 | 0                                                              | 21  | 47  | 31  | 1   | ك | 4-تضع أهداف موضوعية قابلة للقياس.                                                            |
|             |      |      | %0                                                             | %21 | %47 | %31 | %1  | ن |                                                                                              |
| متوسطة      | 0.80 | 2.94 | 1                                                              | 25  | 41  | 32  | 1   | ك | 5-ترتب الأهداف حسب الأولوية في الروضة.                                                       |
|             |      |      | %1                                                             | %25 | %41 | %32 | %1  | ن |                                                                                              |
| منخفضة جداً | 0.98 | 2.60 | 1                                                              | 23  | 21  | 45  | 10  | ك | 6-تحرص على منح المعلمات الحرية لإبداء آرائهن واقتراحاتهن عند تحديد الأهداف المتعلقة بالروضة. |
|             |      |      | %1                                                             | %23 | %21 | %45 | %10 | ن |                                                                                              |
| منخفضة جداً | 0.96 | 2.53 | 0                                                              | 22  | 21  | 45  | 12  | ك | 7 -تجري الاجتماعات واللقاءات التشاورية لبحث الأهداف.                                         |
|             |      |      | %0                                                             | %22 | %21 | %45 | %12 | ن |                                                                                              |
| منخفضة جداً | 0.97 | 2.46 | 0                                                              | 15  | 36  | 29  | 20  | ك | 8-تتعاون مع المعلمات في الكشف عن الصعوبات الممكن مواجهتها عند تحديد الأهداف.                 |
|             |      |      | 0%                                                             | %15 | %36 | %29 | %20 | ن |                                                                                              |
| منخفضة جداً | 0.95 | 2.53 | 0                                                              | 18  | 32  | 35  | 15  | ك | 9-تزاعي القدرات الخاصة للمعلمات عند وضع الأهداف.                                             |
|             |      |      | %0                                                             | %18 | %32 | %35 | %15 | ن |                                                                                              |
| منخفضة جداً | 1.04 | 2.55 | 0                                                              | 22  | 31  | 27  | 20  | ك | 10-تزاعي السياسة العامة للروضة عند وضع الأهداف.                                              |
|             |      |      | %0                                                             | %22 | %31 | %27 | %20 | ن |                                                                                              |
| منخفضة جداً | 0.88 | 2.55 | 0                                                              | 18  | 27  | 47  | 8   | ك | 11-تزاعي الإمكانيات المادية للروضة عند وضع الأهداف.                                          |
|             |      |      | %0                                                             | %18 | %27 | 47% | %8  | ن |                                                                                              |
| منخفضة جداً | 1,00 | 1,96 | 0                                                              | 9   | 21  | 27  | 43  | ك | 12--تُعدل الأهداف بناءً على التغيرات التي تحصل في الروضة وما حولها.                          |
|             |      |      | %0                                                             | %9  | %21 | %27 | %43 | ن |                                                                                              |
| منخفضة جداً | 0,47 | 2,60 | البعد الأول: المشاركة في تحديد الأهداف جاء بدرجة (منخفضة جداً) |     |     |     |     |   |                                                                                              |

درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لأسلوب الإدارة بالأهداف في مدينتي حماه وحمص  
من وجهة نظر المعلمات

ومن العرض السابق يتضح أن درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال بالنسبة للبعد الأول (المشاركة في تحديد الأهداف) أتت بدرجة منخفضة جداً حيث حازت جميع البنود على درجة منخفضة جداً ما عدا المؤشرات ذوات الأرقام (1، 3، 4، 5) فقد جاءت درجة ممارستها متوسطة، ويمكن تفسير ذلك بقلة وعي وعدم إدراك مديرات رياض الأطفال بأهمية المشاركة في تحديد الأهداف ودوره في تحقيق نتائج إيجابية في مستوى الأداء داخل الروضة، وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة سحاري (2018) حيث حاز هذا المجال على درجة منخفضة.

السؤال الثالث: ما درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لمبدأ تقييم الإنجاز من وجهة نظر المعلمات؟

لعرض الإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية لكل بند من البنود التي تشير لدرجة ممارسة مديرات الرياض لمبدأ تقوم الإنجاز من وجهة نظر المعلمات.

جدول رقم (10) درجة ممارسة مبدأ تقييم الإنجاز لدى مديرات رياض  
الأطفال من وجهة نظر المعلمات

| الترتيب                                                                                   | النسبة والتكرار | متوسط | مؤشر | مؤشر | مؤشر | مؤشر | مؤشر | مؤشر |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------|------|------|------|------|------|------|
| 13-تقوم المديرية بالمتابعة المستمرة لضمان تحسين أداء المعلمات بما يتناسب مع أهداف الروضة. | ك               | 19    | 21   | 19   | 39   | 2    | 2,84 | 1,19 |
|                                                                                           | ن               | 19%   | 21%  | 19%  | 39%  | 2%   |      |      |
| 14-تتعاون المديرية مع المعلمات في وضع معايير تقييم الأداء.                                | ك               | 24    | 28   | 25   | 21   | 2    | 2,49 | 1,13 |
|                                                                                           | ن               | 24%   | 28%  | 25%  | 21%  | 2%   |      |      |
| 15- تكافئ المديرية المعلمات اللواتي يؤديان المهام الموكلة إليهم على أكمل وجه.             | ك               | 14    | 36   | 29   | 19   | 2    | 2,59 | 1,01 |
|                                                                                           | ن               | 14%   | 36%  | 29%  | 19%  | 2%   |      |      |

|             |       |      |                                                    |     |     |     |     |   |                                                                      |
|-------------|-------|------|----------------------------------------------------|-----|-----|-----|-----|---|----------------------------------------------------------------------|
| منخفضة جداً | 0.89  | 2.49 | 0                                                  | 15  | 31  | 42  | 12  | ك | 16-تشجع المديرية المعلمات على القيام بالتقويم الذاتي..               |
|             |       |      | %0                                                 | %15 | %31 | %42 | %12 | ن |                                                                      |
| متوسطة      | 0.99  | 2.74 | 0                                                  | 27  | 32  | 29  | 12  | ك | 17-تتعاون المديرية مع المعلمات لتصويب الأخطاء عند حدوثها.            |
|             |       |      | %0                                                 | %27 | %32 | %29 | %12 | ن |                                                                      |
| منخفضة جداً | 0,96  | 2.49 | 0                                                  | 14  | 41  | 25  | 20  | ك | 18-تقوم المديرية بمراجعة تنفيذ الخطط مع المعلمات أولاً بأول.         |
|             |       |      | %0                                                 | %14 | %41 | %25 | %20 | ن |                                                                      |
| منخفضة جداً | 1.02  | 2.18 | 0                                                  | 11  | 30  | 25  | 34  | ك | 19-تنوع المديرية في طرائق التقويم المستخدمة.                         |
|             |       |      | %0                                                 | %11 | %30 | %25 | %34 | ن |                                                                      |
| متوسطة      | 0.87  | 2.66 | 0                                                  | 16  | 45  | 28  | 11  | ك | 20-تناقش المديرية مع المعلمات نواحي التطوير المحتملة في الروضة.      |
|             |       |      | %0                                                 | %16 | %45 | %28 | %11 | ن |                                                                      |
| منخفضة جداً | 1.08  | 2.42 | 0                                                  | 23  | 19  | 35  | 23  | ك | 21-تستخدم نظام التغذية الراجعة كوسيلة لتقييم الأداء.                 |
|             |       |      | %0                                                 | %23 | %19 | %35 | %23 | ن |                                                                      |
| متوسطة      | 0.87  | 2.63 | 5                                                  | 12  | 42  | 25  | 16  | ك | 22-تستخدم المديرية بطاقة تقويم لمعرفة مدى تقدم المعلمات في عملهن.    |
|             |       |      | %5                                                 | %12 | %42 | %25 | %16 | ن |                                                                      |
| منخفضة جداً | 0.99  | 2.56 | 0                                                  | 20  | 33  | 30  | 17  | ك | 23-تركز مديرية الروضة اهتمامها على جوانب الضعف في أداء المعلمات.     |
|             |       |      | %0                                                 | %20 | %33 | %30 | %17 | ن |                                                                      |
| متوسطة      | 1.04  | 2,65 | 5                                                  | 12  | 42  | 25  | 16  | ك | 24-تتأكد المديرية من تحقيق الأهداف كما هو مخطط لها بعد كل فصل دراسي. |
|             |       |      | %5                                                 | %12 | %42 | %25 | %16 | ن |                                                                      |
| منخفضة جداً | .0,92 | 2,27 | 1                                                  | 7   | 32  | 38  | 22  | ك | 25-تتابع المديرية تقدم الأطفال بشكل يومي.                            |
|             |       |      | %1                                                 | %7  | %32 | %38 | %22 | ن |                                                                      |
| منخفضة جداً | 0.37  | 2,54 | البعد الثاني: تقويم الإنجاز أتى بدرجة(منخفضة جداً) |     |     |     |     |   |                                                                      |

درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لأسلوب الإدارة بالأهداف في مدينتي حمص ومن وجّهة نظر المعلمات

ومن الجدول السابق يتضح أن درجة ممارسة بعض مبادئ الإدارة بالأهداف لدى مديرات رياض الأطفال بالنسبة للبعد الثاني (تقويم الإنجاز) أتى بدرجة منخفضة جداً حيث حازت جميع البنود على درجة منخفضة جداً ما عدا المؤشرات ذوات الأرقام (13، 17، 20، 22) فقد جاءت درجة ممارستها متوسطة، وقد يعود ذلك إلى خوف وقلق مديرات رياض الأطفال من عدم تحقيق الأهداف التي يتم بناءً عليها تقويم الإنجاز، وبالتالي تزعزع مكانتها أمام العاملين، وهذا يختلف مع دراسة عيسى (2014) التي جاء فيها درجة ممارسة هذا البعد بدرجة مرتفعة. كما اختلفت مع دراسة الهندي (2017) التي جاء تطبيق هذا البعد بدرجة متوسطة.

## 2- عرض نتائج فرضيات البحث:

- الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة على أداة الدراسة حول درجة ممارسة الإدارة بالأهداف لدى مديرات رياض الأطفال تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريا - إجازة - دبلوم - ماجستير وما فوق).

لغرض التأكد من صحة الفرضية سيتم استخدام تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق في إجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، والجدول الآتي يبين نتائج هذه الفرضية:

جدول رقم (11) تحليل التباين الأحادي لفروق المتوسطات وفقاً لمتغير

المؤهل العلمي

| الأبعاد                   | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة F للتحليل التباين | قيمة الدلالة sig | مستوى الدلالة |
|---------------------------|-----------------|-------------------|------------------------|------------------|---------------|
| المشاركة في تحديد الأهداف | 2,60            | 0,47              | 40.55                  | .000             | دال           |
| تقويم الإنجاز             | 2,54            | 0,37              | 6.31                   | .001             | دال           |

ومن خلال تلك البيانات نجد أن مستوى الدلالة (0,00) أصغر من مستوى الدلالة (0,05) وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة بوجود فروق بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة على أداة الدراسة حول درجة ممارسة الإدارة بالأهداف لدى مديرات رياض الأطفال تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام اختبار شيفيه لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات، والجدول رقم (12) يوضح الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي:

جدول رقم (12) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية

| المشاركة في تحديد الأهداف، وتقويم الإنجاز | الفرق في المتوسطات | (Sig) القيمة الاحتمالية | الدلالة الإحصائية          |
|-------------------------------------------|--------------------|-------------------------|----------------------------|
| بكلوريا، إجازة، دبلوم، ماجستير            | 0.746*             | 0,00                    | دال لصالح الإجازة والدبلوم |
| دبلوم                                     | 0.466*             | 0,00                    | دال لصالح الإجازة والدبلوم |

وفق المعطيات المدونة في الجدول الآتي فإن الفروق بين المتوسطات جاءت بين أفراد العينة لصالح الإجازة والدبلوم للبعدين ( المشاركة في تحديد الأهداف، وتقويم الإنجاز) إذ بلغت قيمة الاحتمال (0,00) وهي أصغر من قيمة مستوى الدلالة (0,05)، ولعل من أسباب ذلك ربما لأنه كلما كان المؤهل العلمي للمعلمة أعلى زادت قدرتها على العمل بروح الفريق وبالتالي رفع كفاءة العملية الإدارية ومستوى الأداء في الروضة، إضافة إلى كونهم الشريحة الأكثر عملاً ضمن رياض الأطفال، كما أن أغلب موضوعات الإجازة والدبلوم تهتم كثيراً بمجال الإدارة، وهذا يختلف مع ما جاء في دراسة الجفيرات (2020) التي أظهرت عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة على أداة الدراسة حول درجة ممارسة الإدارة بالأهداف لدى مديرات رياض الأطفال تعزى لمتغير المدينة (حماه- حمص).

درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لأسلوب الإدارة بالأهداف في مدينتي حمص وحمص  
من وجهة نظر المعلمات

لغرض التأكد من صحة الفرضية تم استخدام إجراء اختبار (t) لعينتين مستقلتين والجدول  
الآتي يبين نتائج هذه الفرضية:

جدول رقم (13) اختبار (t) لعينتين مستقلتين لمتغير المدينة

| القرار        | مستوى الدلالة | الحرية (df) | مؤشر الاختبار t | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الدرجة | المدينة | الأبعاد                   |
|---------------|---------------|-------------|-----------------|-------------------|-----------------|--------|---------|---------------------------|
| دال لصالح حمص | 0,00          | 98          | -6,75           | 0,38              | 2,33            | 50     | حمص     | المشاركة في تحديد الأهداف |
|               |               |             |                 | .,4               | 2,87            | 50     | حمص     |                           |
| دال لصالح حمص | 0,00          | 98          | -7,03           | 0,2               | 2,32            | 50     | حمص     | تقويم الإنجاز             |
|               |               |             |                 | 0,38              | 2,76            | 50     | حمص     |                           |

ومن العرض السابق يتضح أن الفروق التي ظهرت بين درجات أفراد العينة هي فروق دالة وعند الأبعاد (المشاركة في تحديد الأهداف، تقويم الإنجاز) حيث جاءت قيمة الاحتمال أصغر من مستوى الدلالة (0,05) وكانت النتائج في البعدين لصالح مدينة حمص، وقد يعزى ذلك إلى العوامل الجغرافية، ويمكن تفسير ذلك بسبب افتتاح كلية التربية في مدينة حمص قبل حمص، وكذلك إدراج اختصاص رياض الأطفال في نظام التعليم المفتوح فيها لما أدى إلى زيادة عدد خريجين رياض الأطفال وبالتالي زيادة افتتاح رياض الأطفال.

**مقترحات البحث:**

- 1- السعي إلى رفع وتطوير مستوى ممارسة مديرات رياض الأطفال لأسلوب لإدارة بالأهداف.
- 2- أن تعمل مديرية تربية حماه على إقامة دورات ومؤتمرات وورش عمل لمديرات رياض الأطفال؛ لمتابعة كل ما هو جديد في مجال الإدارة وأساليبها، وتعريفهم بأهمية الإدارة بالأهداف وفوائدها التي تعمل على تنمية روح العمل كالفريق مما يرفع من سوية العمل داخل المؤسسة التربوية (رياض الأطفال).
- 3- استثمار طاقات المعلمات ذوات المؤهلات العلمية في تحديد الأهداف، في وضع معايير للأداء بهدف رفع درجة ممارسة الإدارة بالأهداف، وبالتالي تحسين وتطوير الأداء الإداري لمديرات رياض الأطفال.
- 4- إجراء أبحاث مشابهة لهذا البحث حول الإدارة بالأهداف لمديرات رياض الأطفال باستخدام متغيرات أخرى.
- 5- التوجه نحو أسلوب الإدارة بالأهداف كأسلوب إداري في إدارة مؤسسات رياض الأطفال.

## مراجع البحث:

### المراجع العربية:

- ارحيمو، عائشة. (2015). *متطلبات تطبيق الإدارة بالأهداف في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة إلب.* [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة دمشق.
- الأكلبي، عبد الرحمن. (2018). *درجة ممارسة قادة مدارس محافظو بيشة للإدارة بالأهداف.* مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية. 10(3). 55-102.
- البابطين، عبد الرحمن. (2003). *برنامج مقترح لتطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف في مجال إدارة المدرسة الثانوية في المملكة العربية السعودية.* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الجفيرات، بثينة. (2020). *درجة ممارسة الإدارة بالأهداف وعلاقتها بالكفايات الفنية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة من وجهة نظر المعلمين.* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.
- الحريري، رافدة. (2002). *نشأة رياض الأطفال، مكتبة الصيكان.*
- الحريري، محمد. (2012). *الإدارة الحديثة " الأسس العلمية والتطبيقية".* دار البداية ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
- الخضر، مرغاد، حدة، رايس. (2006). *الإدارة بالأهداف والإدارة بالقيم في منظمات الأعمال.* إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

الرحيلي، سمية. (2009). الإدارة بالأهداف بجامعة أم القرى بمكة المكرمة فاعلية التطبيق والمعوقات من وجهة نظر القائمات بالعمل الإداري بالجامعة. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

رضا، هاشم. (2014). الإدارة بالأهداف. دار الريبة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.

سحاري، عامر. (2018). درجة ممارسة قادة محافظة العارضة لأسلوب الإدارة بالأهداف من وجهة نظرهم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. 34(9). 335-369.

عابدين، محمد. (2001). الإدارة المدرسية الحديثة. دار الشروق، عمان، الأردن.

العبد، رامي. (2014). درجة تطبيق مديري مدارس محافظة رام الله والبيرة نظرية الإدارة بالأهداف وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين. [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة القدس.

عبودي، زيد. (2007). الإدارة بالأهداف. ط1. كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان.

العجمي، محمد. (2008). القيادة الإدارية. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

العجمي، محمد، (2010). الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية والتنمية البشرية. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

علي، عيسى. (2005). الإدارة التربوية ونظرياتها. ط1. منشورات جامعة دمشق.

علي، عيسى. (2016). إدارة مؤسسات التربية ما قبل المدرسة. منشورات جامعة دمشق.

عيسى، صفاء. (2014). درجة ممارسة مديري المناطق التعليمية بوكالة الغوث للإدارة بالأهداف وعلاقتها بأداء مديري المدارس. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإسلامية بغزة.

الفايز، عبد الله. (1993). الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية. ط2. دار مسعود للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية.

كلادة، ظاهر. (2002). الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية. دار الزهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

مراد، قمر. (1998). التخطيط التربوي في الجمهورية العربية السورية. جامعة دمشق.

مرسي، محمد (1979)، الإدارة التعليمية: أصولها وتطبيقاتها. ط2. عالم الكتب، القاهرة، مصر.

النوح، عبد العزيز. (2011). واقع وأهمية تطبيق مديري المدارس في مدينة الرياض لأسلوب الإدارة بالأهداف. مجلة رسالة التربية وعلم النفس. (37). 12- 83.

الهندب، عدنان. واقع تطبيق الإدارة بالأهداف في المؤسسات الحكومية وأثرها في تأهيل قيادة بديلة [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

1- Howell, O, (1970): “*Managing by Objectives – A Three Stages System*” Business Horizons (February).

2- Wencwslaus, O.(2010). Relevance and benefits of management by objectives to school of management in Anambara State teachers views, *International Journal of .Educational Administration and Policy Studies*.2(7).p 99- 104.

الملاحق:

ملحق رقم (1)

استبانة الدراسة الاستطلاعية

استبانة مبادئ الإدارة بالأهداف

عزيزتي معلمة الروضة:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية للكشف عن مدى توفر مبادئ الإدارة بالأهداف لدى مديرة الروضة يرجى الإجابة عن بنود الاستبانة بحسب توفرها.

إجراءات الدراسة الاستطلاعية: قامت الباحثة بإعداد استبانة للوقوف على درجة توفر مبادئ الإدارة بالأهداف لدى مديرة مديرات رياض الأطفال في مدينة حمص، حيث قامت بتوزيعها على 15 معلمة في رياض الأطفال مختلفة في مدينة حمص ومن ثم تفرغ البيانات واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة:

| م  | العبارات                                                            | نعم | أحياناً | لا |
|----|---------------------------------------------------------------------|-----|---------|----|
| 1- | تعمل المديرية مع المعلمات على تجزئة الأهداف العامة إلى أهداف فرعية. |     |         |    |
| 2- | تحدد المديرية أهداف الروضة تحديداً واضحاً بالتعاون مع المعلمات.     |     |         |    |
| 3- | تحرص المديرية على أن تكون الأهداف مرنة واضحة لدى الجميع .           |     |         |    |

|     |                                                                             |  |  |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------|--|--|
| 4-  | تحدد المديرية مع المعلمات الأهداف المتوقع إنجازها على مدار الفصل الدراسي.   |  |  |
| 5-  | تقوم المديرية بتوضيح فلسفة رياض الأطفال للمعلمات.                           |  |  |
| 6-  | تضع المديرية نظاماً مستمراً للتقويم.                                        |  |  |
| 7-  | تختار المديرية مع المعلمات الوسائل المناسبة لتنفيذ الأهداف.                 |  |  |
| 8-  | تعمل المديرية على تطوير السلوك والعلاقات مع المعلمات.                       |  |  |
| 9-  | تستعين المديرية بخدمات موجه رياض الأطفال كلما تهيأت الظروف لذلك.            |  |  |
| 10- | تطلع المديرية المعلمات على كل جديد في الإدارة بالأهداف.                     |  |  |
| 11- | تناقش المديرية خطة العمل مع الموجه للتوصل إلى الصلاحيات التي تحدد الواجبات. |  |  |
| 12- | تقوم المديرية بالتواصل مع أولياء الأمور.                                    |  |  |
| 13- | تراعي المديرية قدرات وإمكانات المعلمات في تحقيق الأهداف.                    |  |  |

ولتقدير درجة الإجابة تم اعتماد المعيار الآتي: من (13- أقل من 21,4) مستوى منخفض، من (21,4- أقل 34,4) مستوى متوسط، من (34,4- 39) مستوى مرتفع.

درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لأسلوب الإدارة بالأهداف في مدينتي حماه وحمص  
من وجهة نظر المعلمات

ملحق رقم (2) أسماء السادة المحكمين

| اسم المحكم         | المرتبة العلمية | الاختصاص                            | مكان العمل |
|--------------------|-----------------|-------------------------------------|------------|
| أ. د. محمد موسى    | أستاذ           | تاريخ الفلسفة                       | البعث      |
| أ. د. منال مرسي    | أستاذ           | تعليم ابتدائي ورياض أطفال           | البعث      |
| أ. د. وليد حمادة   | أستاذ           | علم النفس التربوي                   | البعث      |
| أ. د. رانيا صاصيلا | أستاذ           | أصول التدريس                        | دمشق       |
| أ. د. ابتسام ناصيف | أستاذ           | التربية المقارنة والإدارة التعليمية | دمشق       |
| د. مريم عويجان     | مدرس            | إعداد المعلم وتدريبه                | البعث      |
| د. ولاء صافي       | مدرس            | إدارة مدرسيّة                       | البعث      |
| د. خولة علي        | مدرس            | التوجيه التربوي في التعليم الأساسي  | البعث      |
| د. هديل الرفاعي    | مدرس            | إعداد الطفل للقراءة والكتابة        | البعث      |
| د. حنان موسى       | مدرس            | إدارة موارد تربوية                  | البعث      |
| د. لينا حسن        | مدرس            | الإدارة التربوية                    | حماه       |
| د. دارين سوداح     | مدرس            | المناهج وطرائق التدريس              | حماه       |
| د. أحمد خطاب       | مدرس            | تقويم وتطوير المناهج                | حماه       |
| د. أسماء الحسن     | مدرس            | التقويم والقياس التربوي             | حماه       |

## النشاط البدني من أجل الصحة والذات البدنية لدى طلاب الجامعة: دراسة عرضانية تبعاً لمتغيرات مستوى النشاط والاختصاص العام والجنس

د. محمود عبدالله العثمان ، أستاذ مساعد في كلية التربية الثالثة - جامعة دمشق

### الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى تقدير الذات البدنية ومقارنتها بين الطلاب الجامعيين وذلك تبعاً لمتغيرات الاختصاص العام والجنس. اتبع الباحث المنهج الوصفي المقارن لملاءمته لأهداف البحث ومجرياته. شارك في البحث (1251) طالباً وطالبة من جامعة دمشق وتم اختبارهم بالطريقة القصديّة لتمثيل أكبر شريحة ممكنة تمثل مجتمع الدراسة من مختلف السنوات الدراسية، واستخدم الباحث مقياس هوبرت مارش لتقدير الذات البدنية. خرجت الدراسة بأن مستوى تقدير الذات البدنية كان متوسطاً وأن مستوى بعض محاور المقياس كان متدنياً. ومع ذلك، يتفوق الذكور على الإناث في مختلف محاور المقياس وعلى المقياس ككل، وحتى ضمن الاختصاص العام ( $p > 5\%$ ). أما نتائج مقارنة الطلاب ككل بين الاختصاصين العامين (علوم إنسانية وعلوم طبيّية) فقد تبين أنه لا توجد فروقات ذات دلالة ( $p < 5\%$ ). تعود الفروقات بين الجنسين لعدة عوامل أهمها التنشئة الأسرية والإرث الثقافي من جهة، ومن جهة ثانية إلى درجة الوعي لدى الطلبة فيما يتعلق بمفهوم الذات البدنية خاصة ومفهوم الذات عامة. يعزو الباحث عدم وجود فروقات بين الطلاب من الاختصاصين إلى التشابه الكبير في تدني مستوى تقدير الذات البدنية ويوصي بالتوعية المنهجية وتأمين البنى التحتية لزيادة الاهتمام بالذات البدنية التي لها تأثير ملحوظ في الحياة العملية بعد التخرج.

**الكلمات المفتاحية:** النشاط البدني، الذات البدنية، الطلاب، الاختصاص العام، الجنس

## **Health related physical activity and physical self among university students: a cross-sectional study according to the variables of activity level, general specialization and gender**

**Dr. Mahmoud A. Othman, Associate professor, Third  
Faculty of Education, Damascus University**

### **Abstract**

Study aimed to find out the level of physical self-perception and compare it among university students through the variables of specialty and gender. The researcher followed the descriptive comparative approach for its relevance to the research objectives and course. (1251) male and female students from Damascus University participated in the research and were tested in an intentional way to represent the largest sample: Marsh scale was applied for estimation of physical self-perception. The level of physical self-perception was medium and the level of some of the subscale was low. Males overtake females on various subscales and on the scale as a whole, and even within the general specialty ( $p < 5\%$ ). As for the results of comparing student groups between the two general specializations (humanities and natural sciences), it was found that there are no significant differences ( $p > 5\%$ ). The differences between the sexes are due to several factors, the most important of which are family background and cultural heritage on the one hand, and on the other hand, the degree of awareness of students regarding the physical self-concept in particular and the self-concept in general. The researcher attributes the absence of differences between students from specialists to the great similarity in the low level of physical self-esteem and recommends methodological awareness and securing the infrastructure to increase interest in physical self, which has a noticeable impact on practical life after graduation.

**Keywords:** Physical activity, physical self, students, general specialization, gender

## مقدمة :

تبين الدراسات الحديثة أن تقدير الذات هو مفهوم متعدد الأوجه والأبعاد ومفهوم تسلسلي يتضمن العديد من المحاور والمجالات التي تحتوي على مستويات مختلفة من إدراك الذات والتي يمكن تصنيفها إلى أكاديمية وغير أكاديمية [1]. تتضمن غير الأكاديمية مفهوم الذات الاجتماعية والذات العاطفية ومفهوم الذات البدنية ([1، 2])، والتي يمكن تحديده عن طريق تقدير الفرد ومعرفة لمجالاته الجسمية (البدنية) التي تشمل على القدرة البدنية والقوة وقدرة التحمل والمظهر الخارجي، بحيث يمكننا تعريفه بأنه الإحساس الإيجابي للفرد حول بدنه (جسمه) أي حول ذاته البدني [2، 3]. في جميع الأحوال، إن لتشكل صورة الفرد عن ذاته تأثيرات كبيرة وأهمية بالغة في المراحل العمرية وفي تحديد الشخصية ومجريات وتوجهات المستقبل، وذلك لما تعكسه في تصور ورؤية الفرد عن ذاته ومدى احترامه واعتباره وتقبله لها أو للآخرين. إذًا، الذات مفهوم يتطور من تجارب الفرد واحتكاكه بالواقع، كما يتكون من خلال العلاقات والأحكام والتقييمات التي يتلقاها الفرد من الآخرين أو من البيئة المحيطة به، ومن هذا المنطلق نستطيع القول إن الذات هي نتاج عملية التفاعل الاجتماعي، أي أنها لا تظهر إلا عندما يكون الشخص اجتماعيًا وبالتالي لا يتطور مفهوم الذات إلا في إطار العلاقات الاجتماعية، وإذا ما اضطربت هذه العلاقات فإن الفرد لا يستطيع أن يكون مفهومًا سويًا أو حقيقيًا عن ذاته. إضافةً لذلك، بينت الكثير من الأبحاث أن ممارسة النشاط البدني المنتظم أو الرياضة التي تزيد من اللياقة البدنية ومن القدرة القلبية الدورانية، تزيد من تقدير الذات بدرجة كبيرة مقارنة مع نمط الحياة غير النشط [2]، أما علاقة مفهوم الذات البدنية مع ممارسة النشاط البدني بأوجهه المختلفة فقد تبين أنها قوية وذات دلالات حيوية، حيث أشارت العديد من

الدراسات التي راجعت الأدب المختص خلال حقبة زمنية محددة، بأن مستوى مفهوم الذات البدنية يؤثر في مستوى المشاركة بممارسة الأنشطة البدنية، والعكس أيضاً صحيح، حيث تكون ممارسة الأنشطة البدنية ذات تأثير كبير على مفهوم الذات البدنية [2، 4].

### مشكلة البحث

تعدّ مرحلة الشباب من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته، حيث يجري خلالها اكتسابه للمعارف اللازمة والتي سترافقه خلال المراحل التالية وتبدأ شخصيته بالتبلور الحقيقي والمستقل بشكل سريع لينتقل بعدها إلى مرحلة المشاركة الفعلية في محيطه الاجتماعي والاعتماد على النفس، أيضاً، أشارت الكثير من الأبحاث التجميعية (Meta-analysis) إلى أن 40-50% من طلاب الجامعة غير نشيطين وغير ممارسين للأنشطة البدنية [5، 6]. لذلك، تتجلى مشكلة الدراسة الحالية في معرفة مستويات تقدير الذات البدنية وتوضيح العلاقة بين بعض المتغيرات (التخصص العام، الجنس) مع تقدير الذات لدى طبقة من الشباب في الجمهورية العربية السورية متمثلة بطلاب جامعة دمشق من الكليات العلمية والأدبية غير الممارسين للنشاط البدني. مع الأخذ بالحسبان أن عدم ممارسة الأنشطة البدنية أو الرياضات المختلفة سيقول من احتماليات الفرد وفرص اختلاطه بالآخرين مقارنة مع زملائه الممارسين من السن نفسه [2].

### أسئلة البحث :

سيجيب الباحث عن الأسئلة الآتية :

- (1) ما مستوى الذات البدنية لدى طلاب جامعة دمشق غير الممارسين للنشاط البدني؟
- (2) هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في مستوى الذات البدنية لدى الطلاب غير الممارسين للنشاط البدني تبعاً لمتغيري الجنس والاختصاص (علوم إنسانية-علوم طبيعية)؟
- (3) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مفهوم الذات البدنية لدى طلاب الجامعة غير الممارسين للنشاط البدني المنتظم حسب محاور المقياس تبعاً لمتغير الجنس؟
- (4) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذات البدنية لدى الطلاب غير الممارسين للنشاط حسب محاور المقياس تبعاً لمتغير الاختصاص (علوم إنسانية-علوم طبيعية)؟

### أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق ما يلي:

- معرفة مستوى مفهوم الذات البدنية لدى طلاب الجامعة غير الممارسين للنشاط البدني المنتظم حسب نوع الاختصاص (علوم إنسانية-علوم طبيعية) والجنس (ذكر-أنثى) وذلك للوقوف على كشف مواطن الضعف والقوة لدى طلاب الجامعة حسب مقياس وصف الذات البدنية ومحاورة الفرعية.

- مقارنة نتائج وصف الذات البدنية لدى طلاب الجامعة حسب مقياس وصف الذات البدنية ومحاورة الفرعية وذلك تبعاً لنوع الاختصاص (علوم إنسانية-علوم طبيعية) والجنس (ذكر-أنثى) ومعرفة الفروقات بين الاختصاصيين والجنسين.

#### أهمية البحث: تكمن أهمية البحث في النقاط التالية:

يمكن إبراز أهمية دراسة الذات البدنية لدى طلاب الجامعة في النقاط التالية:

- إن دراسة الذات البدنية عند طلاب الجامعة من يمكن أن يساعد في معرفة مستوى تقدير الذات لدى فئة عمرية حيوية متمثلة بطلاب الجامعة، وفي معرفة محاور ونقاط الضعف إن وجدت وطرح السبل المثلى لمعالجتها.
- مقارنة مع الدراسات الأجنبية والعربية المتعلقة بالذات البدنية من مختلف الفئات والطبقات الاجتماعية، فإن الدراسات التي تتعلق بمفهوم الذات البدنية نادرة، وتكاد تكون معدومة في بيئة الجامعات السورية، أو حتى في بيئة الجامعة العربية على حد علم الباحث.
- من خلال معرفة مستوى الذات البدنية لدى طلاب الجامعة، يمكن الاستدلال على سلوك الفرد وعلى حالته الصحية-البدنية وعلى مستوى تقديره لذاته، إضافة لذلك لها أبعاد وقائية وعلاجية وتقييمية في وصف الحالة الصحية-النفسية بشكل عام، وتعديل البرامج الجامعية وبرامج التوعية بما يتوافق مع النتائج المسحية.

### حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

- تقتصر الحدود المكانية للبحث على بعض كليات جامعة دمشق وفرعها في درعا (كليتي التربية، كليتي الآداب، كليتي كلية العلوم، كليتي الحقوق، كليتي الاقتصاد، كلية الهندسة المدنية بدمشق).
- أجري البحث وجمع البيانات في الفصل الأول من العام الدراسي 2021 - 2022 خلال الفترة ما بين 13 - 10 - 2021 حتى 21 - 12 - 2022 .  
أما الحدود البشرية فقد تحددت بطلبة بعض كليات جامعة دمشق وفرعها في درعا.

### منهج البحث وإجراءاته:

#### منهجية

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبق القوانين الإحصائية الوصفية والاستدلالية في تحليل النتائج وذلك لملائمتها لأهداف البحث.

### مجتمع البحث وعينته

اقتصرت البحث على بعض كليات جامعة دمشق وفرعها في درعا (التربية، الآداب، الحقوق، العلوم، الاقتصاد، الهندسة المدنية في دمشق)، مع العلم أن جميع طلاب الجامعة وفروعها ينتمون إدارياً وقانونياً إلى نفس الجامعة، جامعة دمشق، حيث تم سحب الكليات بالطريقة القصدية ليعكسوا كليات العلوم الإنسانية وكليات العلوم الطبيعية على حد سواء. بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (1251) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة

النشاط البدني من أجل الصحة والذات البدنية لدى طلاب الجامعة: دراسة عرضانية تبعاً لمتغيرات مستوى النشاط والاختصاص العام والجنس

القصدية لتمثيل أكبر شريحة ممكنة تمثل مجتمع الدراسة من مختلف السنوات الدراسية بالتساوي تقريباً، بينهم (626) طالباً و(625) طالبة من عمر 17-29 سنة، ويعرض الجدول (1) عدد أفراد العينة وتوزيعها وخصائصها.

جدول (1): التوزيع والخصائص والعدد والنسبة المئوية لأفراد العينة

| النسبة المئوية من الكل (%) | المجموع | %     | العدد | الجنس | الكلية                |
|----------------------------|---------|-------|-------|-------|-----------------------|
| 17.67                      | 221     | 45.70 | 101   | ذكور  | التربية (دمشق ودرعا)  |
|                            |         | 54.30 | 120   | إناث  |                       |
| 18.31                      | 229     | 50.22 | 115   | ذكور  | الآداب (دمشق ودرعا)   |
|                            |         | 49.78 | 114   | إناث  |                       |
| 16.36                      | 208     | 52.55 | 110   | ذكور  | الحقوق (دمشق ودرعا)   |
|                            |         | 47.12 | 98    | إناث  |                       |
| 14.07                      | 176     | 54.55 | 96    | ذكور  | العلوم (دمشق ودرعا)   |
|                            |         | 45.45 | 80    | إناث  |                       |
| 16.87                      | 211     | 46.92 | 99    | ذكور  | الاقتصاد (دمشق ودرعا) |
|                            |         | 53.08 | 112   | إناث  |                       |
| 16.47                      | 206     | 50.97 | 105   | ذكور  | هندسة مدنية (دمشق)    |
|                            |         | 49.03 | 101   | إناث  |                       |
| 100                        | 1251    | 50.04 | 626   | ذكور  | المجموع               |
|                            |         | 49.96 | 625   | إناث  |                       |

## مصطلحات البحث

الذات البدنية: الصورة التي يعتقد بها الفرد عن ذاته البدنية باعتبارها بعداً أساسياً في تكوين مفهوم الذات الكلي، والتي تتكون نتيجة للخبرة الاجتماعية التي يعيشها من خلال النشاط الذي يمارسه وأفكار الآخرين المحيطين به [7]. وإجرائياً هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس وصف الذات البدنية.

الجامعة: هي مؤسسة تعليم وبحث علمي، ذات شخصية اعتبارية مستقلة معترف بها من قبل الدولة القائمة فيها، تعنى بالتعليم بعد الثانوي وتقدم برامج لا تقل مدة الدراسة فيها عن أربع سنوات أو ما يعادلها من ساعات معتمدة في المرحلة الجامعية الأولى مع مراعاة النظم المعمول بها دولياً، ومنح إحدى الدرجات الجامعية من الإجازة إلى الدكتوراه [8].

طلاب الجامعة: تلك الفئة من الشباب بدءاً من سن 18 سنة والتي ترتاد إحدى الكليات في الجامعة ومسجلة في السنة الدراسية التي تم البحث خلالها.

غير ممارس للنشاط البدني المنتظم: هو الطالب الذي لا يفي بالمتطلبات الصحية للنشاط البدني المنتظم والمُحدّدة من منظمة الصحة العالمية 60 دقيقة يومياً على الأقل من النشاط معتدل إلى عالي الشدة [9].

## الإطار النظري

إن الطالب الجامعي الذي يتمتع بجسم متناسق ويقوام جيد غالباً ما يتمتع بشخصية محبوبة وقوية بينما قد يشعر الطالب ذو الجسم المترهل والقوام الضعيف بالاكنتاب والانطواء على نفسه، وبالتالي يتحاشى الظهور في التجمعات ويتجنب الاشتراك في النشاطات الطلابية والأنشطة البدنية والرياضية [10] فطلاب الجامعة كغيرهم من الأفراد

تتبلور الذات البدنية لديهم من مصادر شعورية ولا شعورية وتمثل مكوناً أساسياً في مفهومهم عن ذاتهم، فهي صورة ذهنية وعقلية يكونها الفرد عن جسمه سواء في مظهره الخارجي أو مكوناته الداخلية أو أعضائه المختلفة وقدرته على توظيف هذه الأعضاء وإثبات كفاءته وما قد يصاحب ذلك من مشاعر واتجاهات موجبة أو سالبة عن تلك الصورة الذهنية للجسم، إذ أن معظم طلبة الجامعة في الوقت الراهن يكونون من الشباب الذين نجدهم في صفوف الجامعة أكثر اهتماماً بجسمهم ومظهرهم الخارجي، حيث يعتبرون ذلك من بين الركائز الأساسية في حياتهم ومستقبلهم وبما أن تقدير الفرد لذاته البدنية متوقف على آراء ووجهات النظر التي يبديها الآخرون عن ذلك الفرد، فهنا مفهوم الذات البدنية لدى الطالب الجامعي يلعب دوراً كبيراً وأهمية بالغة في تكوين شخصيته وتحديد اتجاهاته وتكوين مستقبله الشخصي [10، 11]. من جهة أخرى، تشير دراسات عديدة [12] إلى أن عدم ممارسة النشاط البدني المنتظم أو الرياضة أو حتى ممارستها بشكل غير منتظم أو ضمن مستوى متدني يمكن أن تؤدي إلى أضرار عديدة لا تقتصر فقط على الحالة الجسمية أو الفيزيولوجية بل تتعدى ذلك إلى الحالة النفسية والذهنية في كثير من الأحيان، حيث تبين أن غير الممارسين من الأطفال والمراهقين والشباب يعانون من تأثيرات نفسية كثيرة، منها المستوى المتدني لتقدير الذات، القلق، الاكتئاب وانخفاض ملحوظ في مفهوم الذات البدنية. وهذا ما أكدته دراسة دولانك [10] التي أجريت على طلاب من سلوفينيا وأثبتت فيه الباحثة أن الشباب الممارسين للنشاط البدني أو لرياضة معينة كان لديهم مستوى مفهوم الذات البدنية أعلى بدرجة دالة إحصائية من أولئك الشباب غير الممارسين الذين صنفوا أنفسهم من خلال محاور المقياس على أنهم أضعف بدنياً، أقل مشاركة بالأنشطة الطلابية، أقل في مستوى التوافق الحركي، أقل جاذبية ومظهر خارجي وأقل رضا عن جسمهم. وأيضاً دراسة بينكلي وبراون [13] حيث بينت الدراسة أن

الطلاب الجامعيين الذين يتمتعون بمستوى عالٍ لتقدير الذات البدنية أكثر مشاركة وممارسة للأنشطة البدنية مقارنة مع أقرانهم الذين يتمتعون بمستوى متدني.

### الدراسات السابقة

اطلع الباحث على مجموعة من الدراسات المتعلقة ببحثه وفيما يلي أهم الدراسات مرتبة بحسب تاريخ نشرها من الأقدم إلى الأحدث.

(1) - دراسة الرحالة (الأردن، 2009): بعنوان "العلاقة بين مفهوم الذات البدنية والجسمية والمستوى الرقمي لطلاب كلية التربية الرياضية في بعض مسابقات ألعاب القوى". هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مفهوم الذات البدنية والجسمية عند طلبة كلية التربية الرياضية/ الجامعة الأردنية الذكور والإناث كذلك التعرف إلى العلاقة بين هذين المفهومين البدني والجسمي بالمستوى الرقمي لمسابقات عدو (100) م، والوثب الطويل، ودفع الكرة الحديدية، وتم اختيار عينة مكونة من (66) ذكور و(52) إناث حيث تم تطبيق مقياس مفهوم الذات البدنية ومفهوم الذات الجسمية إضافة إلى اختبارات المستوى الرقمي بعد إيجاد صدقها وثباتها، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مفهوم الذات البدنية جاء بدرجة عالية عند كل من الذكور والإناث ومفهوم الذات الجسمية بدرجة عالية جداً عند كل من الذكور والإناث، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذات الجسمية والمستوى الرقمي لمسابقات العدو للذكور والإناث وإلى وجود علاقة بين الذات الجسمية والمستوى الرقمي لمسابقات كل من الوثب الطويل ومسابقة دفع الكرة الحديدية عند الإناث، وإلى وجود علاقة دالة بين الذات البدنية والمستوى الرقمي لمسابقات كل من العدو (100) م والوثب الطويل ودفع الكرة الحديدية عند الإناث [14].

(2)- دراسة حرافشة ورفاقه (الأردن، 2010): بعنوان "مفهوم الذات لدى الطلبة الممارسين للأنشطة الرياضية في الجامعة الهاشمية". هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مفهوم الذات لدى طلبة الجامعة الهاشمية الممارسين للأنشطة الرياضية، وكذلك إلى التعرف على العوامل المؤثرة في مفهوم الذات لدى الجامعة الهاشمية، تبعاً لمتغيرات الجنس والكلية والمستوى الدراسي ونوع اللعبة الممارسة وعدد سنوات الممارسة. تكونت عينة الدراسة من (90) طالباً و(34) طالبة من الممارسين للأنشطة الرياضية المختلفة. تم استخدام مقياس تنسي لمفهوم الذات وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن ترتيب أبعاد مفهوم الذات كانت بالترتيب: بعد تقبل الذات، ثم بعد الهوية، ثم بعد السلوك، ثم الذات البدنية، ثم الذات الأخلاقية، ثم الذات الاجتماعية، ثم الذات الشخصية، ثم الذات الأسرية، وأخيراً نقد الذات. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع اللعبة وذلك في بعد الذات البدنية لصالح لاعبي كرة القدم وألعاب القوى وألعاب الدفاع عن النفس. كذلك ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الذات الأخلاقية لصالح لاعبي كرة السلة وألعاب المضرب. أما في بعد الشخصية فقد ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح لاعبي ألعاب القوى وألعاب الدفاع عن النفس [15].

(3)- دراسة سعيدي (الجزائر، 2013): بعنوان "تأثير عوامل السن والجنس ونوع الرياضة على ادراك الذات العام والبدنية عند تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية". هدفت الدراسة الحالية إلى اختبار الفروق في مفهوم الذات العام والبدني عند تلاميذ المرحلتين المتوسطة والثانوية الممارسين للأنشطة البدنية والرياضية الداخلية) حصة التربية البدنية(وخارجها) في الأندية الرياضية (تبعاً لكل من متغير السن والجنس ونوع الرياضة. استخدم الباحث مقياس فوكس (Fox 1990) لإدراك الذات البدنية الذي يحتوي على 25 عبارة ذات تدرج سداسي وتكونت عينة البحث من 229 تلميذ من المرحلتين المتوسطة والثانوية بحيث

كان توزيع العينة 127 تلميذ من المرحلة المتوسطة من سن 10 -- 14 سنة و 102 تلميذ من المرحلة الثانوية من سن 18 - 15 سنة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية تبعا لمتغير السن في أغلب أبعاد المقياس لصالح الفئة العمرية 10 -- 14 بالمقارنة مع الفئة 15 - 18 كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور في كل من بعد مفهوم الذات العام والمداومة والكفاءة الرياضية والقوة البدنية في حين كانت الفروق لصالح الإناث في بعد المظهر البدني ولم تكن هناك فروق في بعد قيمة الذات البدنية، أما النتائج المتعلقة بنوع الرياضة فقد دلت على عدم وجود فروق دالة إحصائية تبعا لنوع الرياضة وهذا في بعد مفهوم الذات العام وبعد قيمة الذات البدنية والبعد الكفاءة الرياضية والمظهر البدني في حين كانت الفروق دالة في بعد المداومة لصالح ممارسي الجودو وألعاب القوى بالمقارنة مع ممارسي كرة القدم وكرة الطائرة [16].

(4)- دراسة غزالي عبد القادر (الجزائر، 2015): بعنوان " إدراك مفهوم الذات وعلاقته بتكوين الاتجاهات النفسية نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية" في . هدفت الدراسة إلى بيان الفروق بين الذكور والإناث في مفهوم الذات البدنية، وإلى أبعاد الاتجاهات النفسية نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي، كما تهدف إلى التعرف على العلاقة الموجودة بينهما) الذات البدنية والاتجاهات النفسية (حيث تم استعمال مقياس إدراك الذات البدنية المعد من طرف فوكس 1990، ومقياس الاتجاهات النفسية نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي المعد من طرف جيرالد كنيون المعد للعربية من طرف محمد حسن علاوي. تكونت عينة البحث من 240 تلميذ (120 ذكور و 120 إناث) من المرحلة الثانوية. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين الذكور والإناث في معظم أبعاد الاتجاهات النفسية نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي باستثناء بعد الصحة واللياقة البدنية وبعد التفوق الرياضي. وأيضاً، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في إدراك مفهوم الذات البدنية وإلى وجود علاقة إيجابية بين مفهوم الذات البدنية وأبعاد الاتجاهات النفسية نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي عند مستوى الدلالة 0.01 [17].

5- دراسة خوان ورفاقه (2007) (Physical Self-Concept of Spanish Schoolchildren: Differences by Gender, Sport Practice and Levels of Sport Involvement) بعنوان "مفهوم الذات البدنية لدى أطفال المدارس الإسبانية: اختلافات الجنس والممارسة الرياضية ومستوى المشاركة الرياضية". هدفت الدراسة إلى اختبار الخصائص السيكمترية للنسخة الإسبانية من استبانة الذات البدنية للأطفال وكذلك مدى تأثير الجنس والممارسة الرياضية ومستوى المشاركة الرياضية داخل وخارج المدرسة على مفهوم الذات البدنية لدى الأطفال الإسبان. تكونت العينة من 1086 مشاركاً، 570 تلميذ و516 تلميذة من سن 10-11 سنة، واستخدم الباحثون مقياس فوكس وكوربين لقياس بروفايل الذات البدنية. خرجت الدراسة بأن الأفراد الذين يشاركون في الممارسة الرياضية خارج أوقات الدوام والذين يشاركون بتواتر منتظم، لديهم مستويات عالية من تقدير الذات والكفاية والثقة بالنفس عند ممارستهم للأنشطة البدنية المختلفة. وأيضاً، يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث ولصالح الذكور فيما يتعلق بالكفايات البدنية والثقة بالنفس عند تنفيذ الممارات وممارسة الأنشطة البدنية، بينما كانت الفروق ذات دلالة ولصالح الإناث فيما يتعلق بمحاور المظهر الخارجي (الجمالي) والقوة. هذا الأمر من شأنه أن يعطي معلومات قيمة عن نمو وتطور الأطفال في هذه المرحلة العمرية تبعاً لمتغير الجنس [18].

(6)- دراسة حميد ورأستيجار (2013) Comparison of Physical Self-Concept between Physical Education and Non-Physical Education University Students بعنوان "مقارنة مفهوم الذات البدنية بين طلاب جامعات التربية البدنية وطلاب الجامعات الأخرى". هدفت الدراسة إلى مقارنة الذات البدنية بين طلاب جامعات التربية البدنية وطلاب جامعات الاختصاصات الأخرى وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الجامعة من الذكور والإناث في مدينة راشيت في إيران، واقتصرت العينة على 180 طالباً و190 طالبة من اختصاصات التربية البدنية والاختصاصات الأخرى. استخدم الباحثان استبانة وصف الذات البدنية (PSDQ) وبينت النتائج أن محاور النشاط البدني والكفايات البدنية العامة والقوة الرياضية وقدرة التحمل والمرونة كانت أعلى لدى طلاب التربية البدنية مقارنة مع طلاب الاختصاصات الأخرى وكانت الفروقات ذات دلالة عند مستوى 5%. أيضاً كانت الفروقات ذات دلالة بين الذكور والإناث ولصالح الذكور في المحاور التالية: الصحة، التوافق، النشاط البدني، شحوم الجسم، الكفايات البدنية العامة، الرياضة، مفهوم الذات البدنية العامة ومحور تقدير الذات العام. استنتج الباحثان أن تفوق الطلاب من اختصاص التربية البدنية وتفوق الذكور على الإناث في محاور مقياس الذات البدنية يمكن أن يعود لقضائهم وقت أطول في ممارسة الأنشطة البدنية [19].

### أدوات البحث

#### مقياس وصف الذات البدنية

استخدم الباحث مقياس وصف الذات البدنية الذي وضعت في الأصل هوبرت مارش [7]، وأعدّ النسخة العربية منه محمد حسن علاوي [20]. يتكون المقياس من (60) فقرة موزعة على عشرة أبعاد: المظهر الخارجي: جمال المظهر الخارجي للجسم والوجه المقبول،

النشاط البدني من أجل الصحة والذات البدنية لدى طلاب الجامعة: دراسة عرضانية تبعاً لمتغيرات مستوى النشاط والاختصاص العام والجنس

سمنة الجسم: الوزن الزائد أو السمنة المفرطة، القوة العضلية: قوة الجسم مع وضوح عضلات الجسم، التحمل: القدرة على الجري لفترة طويلة نسبياً دون توقف وعدم سرعه الشعور بالتعب عند الاداء البدني الذي يتميز بالشده العاليه، المرونة: القدرة على ثنى ومد ودوران الجسم بسهولة في مختلف الاتجاهات، التوافق: إجابة الحركات التوافقية والقدرة على اداء الحركات البدنية بانسيابية ورشاقة، الصحة: ندرة الإصابة بالأمراض و الشفاء بسرعة عند الإصابة بمرض ما، النشاط البدني: المشاركة في ممارسه أنشطة بدنية متعددة، الكفاءة الرياضية: امتلاك مهارات رياضية وممارسة رياضة بشكل جيد، شمولية الجانب البدني: الشعور الإيجابي تجاه الذات البدنية (الملحق)، ولكل بعد عبارات إيجابية وأخرى سلبية وذلك كما هو مبين في الجدول (2).

جدول (2): أرقام العبارات الإيجابية والسلبية لكل بعد من أبعاد المقياس

| الأبعاد              | أرقام العبارات الإيجابية | أرقام العبارات السلبية | عدد العبارات |
|----------------------|--------------------------|------------------------|--------------|
| المظهر الخارجي       | 1-21-31-51               | 11-41                  | 6            |
| سمنة الجسم           | ----                     | 2-12-22-32-42-52       | 6            |
| القوة العضلية        | 13-23-43-53              | 3-33                   | 6            |
| التحمل               | 4-14-34-44               | 24-54                  | 6            |
| المرونة              | 5-25-35-55               | 15-45                  | 6            |
| التوافق              | 6-16-36-46-56            | 26                     | 6            |
| الصحة                | 17-27-47                 | 7-37-57                | 6            |
| النشاط البدني        | 8-18-28-38-58            | 48                     | 6            |
| الكفاءة الرياضية     | 9-19-29-39-59            | 49                     | 6            |
| شمولية الجانب البدني | 10-20-30-40-50-60        | ----                   | 6            |

يتم منح الدرجة التي حددها الطالب بالنسبة للعبارات التي في اتجاه البعد، أما بالنسبة للعبارات التي في عكس البعد فيتم عكس الدرجات لتصبح:  $1=6$ ,  $2=5$ ,  $3=4$ ,  $4=3$ ,  $5=2$ ,  $6=1$ . مع العلم أن درجة المقياس العظمى هي 360 درجة والصغرى هي 60 درجة أما درجة الحياد فتكون 210. اعتمدنا في الدراسة الحالية على استخراج المتوسطات الحسابية للإجابات، بحيث يتم حساب متوسط الاستجابة لكل بُعد من خلال تقسيم مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على عدد العبارات، وبناءً على هذه يتراوح متوسط كل بعد بين (1-6) درجات. تمثل الدرجة التي تقل عن (2,5) وصفاً متدنياً بينما تمثل الدرجة (2,51-4,5) وصفاً متوسطاً، والدرجة أعلى من أو تساوي (4,51) وصفاً عالياً. أما الدرجة الكلية للمقياس فيكون حسابها من خلال تقسيم متوسطات استجابات كل بعد على عدد الأبعاد.

#### صدق وثبات المقياس

على الرغم من التأكد من صدق وثبات المقياس في دراسات سابقة كثيرة ضمن البيئة العربية والبيئة الجامعية، منها دراسة حرافشة ورفاقه [15]، ودراسة الرحاحلة [14]، ومن أجل تأكيد صدق المقياس ضمن البيئة الجامعية السورية، فقد قام الباحث بالتأكد من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (50) جامعياً بينهم (25) طالبا و (25) طالبة تم اختيارهم بصورة عشوائية من مختلف سنوات الدراسة والتخصصات (حساب الثبات بالإعادة) وبعد مرور خمسة عشر يوماً تم تطبيق المقياس مرة أخرى على نفس العينة وتبين أن معامل ثبات المقياس ككل (0.82) وهي نسبة عالية. وقد تم احتساب معامل الاتساق (الفا كرونباخ) لاستجابات أفراد العينة، وكانت النتائج عالية (جدول 3) أي أن معامل الاتساق لأبعاد المقياس وللمقياس ككل كان عالياً، وهذه النتائج تؤكد ثبات أداة الدراسة الحالية على البيئة الجامعية السورية.

جدول (3): معامل الاتساق (ألفا كرونباخ) لدرجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد

المقياس

| الأبعاد              | معامل الاتساق | عدد العبارات |
|----------------------|---------------|--------------|
| المظهر الخارجي       | 0.87          | 6            |
| سمنة الجسم           | 0.78          | 6            |
| القوة العضلية        | 0.85          | 6            |
| التحمل               | 0.79          | 6            |
| المرونة              | 0.84          | 6            |
| التوافق              | 0.83          | 6            |
| الصحة                | 0.77          | 6            |
| النشاط البدني        | 0.88          | 6            |
| الكفاءة الرياضية     | 0.75          | 6            |
| شمولية الجانب البدني | 0.81          | 6            |
| المقياس ككل          | 0.82          | 60           |

الأساليب الإحصائية

من أجل استخلاص النتائج الملائمة لأهداف الدراسة، استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية: استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية، معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)، اختبار ت ستودنت لعينتين مستقلتين. استخدم الباحث البرنامج الإحصائي ستاتسوفت (Statsoft Statistica 10) للمعالجة الإحصائية.

### نتائج البحث ومناقشتها

السؤال الأول ما مستوى مفهوم الذات البدنية لدى طلاب الجامعة غير الممارسين للنشاط البدني المنتظم حسب محاور المقياس والمقياس الكلي؟

نلاحظ من الجدول (4) المرتبط بترتيب نتائج محاور وأبعاد مفهوم الذات البدنية لدى الطلاب الجامعيين غير الممارسين للأنشطة الرياضية أن الترتيب كان كالتالي: احتل محور الصحة المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.65) وانحراف معيار (1.39)، ومحور المظهر الخارجي بمتوسط حسابي (3.71) وانحراف معياري (0.98)، وجاء محور القوة العضلية بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.69) وانحراف معياري (1.33)، و كان في المرتبة الرابعة بالتساوي مع محور المرونة ومحور شمولية الجانب البدني بمتوسط حسابي (3.12) وانحراف معياري (1.16، 1.27) على التوالي. أما في المرتبة الرابعة فقد جاء محور سمعة الجسم بمتوسط حسابي (2.89) وانحراف معياري (1.09) وتساوى محوري التحمل والنشاط البدني في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (2.42) وانحراف معياري (1.21، 1.03) على الترتيب، أما في المرتبة السادسة فقد جاء محور الكفاءة الرياضية بمتوسط حسابي (2.49) وانحراف معياري (1.11) وفي المرتبة السابعة والأخيرة جاء محور التوافق بمتوسط حسابي (2.23) وانحراف معياري (0.93)، أما على المقياس ككل فكان المتوسط الحسابي (3.16) والانحراف المعياري (1.26). وأما من ناحية تقييم هذه المتوسطات الحسابية حسب تعليمات هوبرت مارش -مصمم المقياس- فكانت كما يلي: كان تقييم محور التحمل ومحور التوافق ومحور الكفاءة الرياضية متدنياً، وباقي المحاور متوسطاً، وتقييم الذات البدنية (المقياس ككل) كان متوسطاً لدى طلاب الجامعة. يمكن تفسير هذه النتائج بأن المحاور متدنية التقييم (التحمل والتوافق والكفاءة الرياضية) يمكن ملاحظتها وقياسها بشكل مستمر من خلال المهارات الوظيفية اليومية والتي لا تولد مع الإنسان إلا كأساس فقط، وتحتاج إلى تنمية مستمرة وبرامج مخططة بشكل مدروس.

وهذا ما أقرته عدة دراسات سابقة [9، 16]. وتؤكد تقييم نتائج باقي المحاور ونتيجة المقياس ككل بكونها متوسطة الدرجة أن آراء طلاب الجامعة عن ذاتهم البدنية ليست جيدة وأن العامل الأساسي في هذا التقييم هو المعتقدات والإرث الثقافي المجتمعي بالدرجة الأولى، وعدم امتلاكهم لتلك المهارات الحياتية اليومية بالشكل المرضي، والتطلع إلى تحسين الذات البدنية من خلال النقد الذاتي وتوفير السبل اللازمة لذلك بالدرجة الثانية [10].

**جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقييم لمحاور مقياس وصف الذات البدنية لدى أفراد العينة الكلية (1251 طالب وطالبة)**

| المحاور              | متوسط حسابي | انحراف معياري | التقييم |
|----------------------|-------------|---------------|---------|
| المظهر الخارجي       | 3.71        | 0.98          | متوسط   |
| سمنة الجسم           | 2.89        | 1.09          | متوسط   |
| القوة العضلية        | 3.69        | 1.33          | متوسط   |
| التحمل               | 2.42        | 1.21          | متدني   |
| المرونة              | 3.12        | 1.16          | متوسط   |
| التوافق              | 2.23        | 0.93          | متدني   |
| الصحة                | 4.65        | 1.39          | متوسط   |
| النشاط البدني        | 2.42        | 1.03          | متدني   |
| الكفاءة الرياضية     | 2.49        | 1.11          | متدني   |
| شمولية الجانب البدني | 3.12        | 1.27          | متوسط   |
| المقياس ككل          | 3.16        | 1.26          | متوسط   |

السؤال الثاني: هل توجد فروقات ذات دلالة في مستوى مفهوم الذات البدنية لدى طلاب الجامعة غير الممارسين للنشاط البدني المنتظم تبعاً لمتغيري الجنس والاختصاص (علوم إنسانية-علوم طبيعية)؟

للإجابة على هذا التساؤل يوضح الجدول (5) المعالجة الإحصائية لمقارنة نتائج الطلاب حسب الاختصاص (علوم إنسانية، علوم طبيعية) والجنس. حسب نتائج المقارنة فإن الفروقات كانت ذات دلالة بين الذكور والإناث ولصالح الذكور في اختصاص الإنسانية العلوم (ت= 4.061، الدلالة=0.0001) والعلوم الطبيعية (ت=8.773، الدلالة=0.0001) على حد سواء. أما من ناحية الفروقات بين الذكور في العلوم الإنسانية والذكور في العلوم الطبيعية فكانت النتيجة غير ذات دلالة (ت=0.172، الدلالة=0.8634)، ومن ناحية الإناث فكتبت النتيجة بعكس نتيجة الذكور حيث كانت الفروقات ذات دلالة (ت=3.967، الدلالة=0.00001) ولصالح إناث العلوم الإنسانية. إضافة لذلك، كانت النتائج ذات دلالة (ت=12.016، الدلالة=0.0001) بين الذكور والإناث على المقياس ككل. تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسة الحرافشة ورفاقه [15] ودراسة خوان ورفاقه [18] حيث لم يجد الباحثون أي فروقات معنوية بين الجنسين، إلا أنها تتفق مع نتائج دراسات سابقة كثيرة كدراسة محافظة والزعبي [21] ودراسة سوان ورفاقه [22] ودراسة تافارودي [23]. يرجع غالبية هؤلاء الباحثين وجود فروقات ذات دلالة بين الجنسين إلى التباينات البيولوجية الموروثة وإلى الإرث التربوي المكتسب بين الإناث والذكور. إضافة لذلك يمكن إرجاء هذه النتائج إلى أن الذكور يتمتعون بمستوى حرية أعلى من الإناث وذلك لوجود ضوابط مجتمعية تنحدر من التنشئة الأسرية والتي تسهم إلى حد كبير في تحديد الدور لكل جنس من الجنسين والتي تعتمد أساساً على التعزيز الاجتماعي لتصرفات الذكور والتي تتوافق مع تحمله للمسؤوليات والاعتماد على النفس، بينما تقدم هذه التنشئة الدعم للأُنثى لشلوك المساعدة والامتثال وتقبل الواقع.

وأيضاً إلى الفروقات الجوهرية في المعايير المعتمدة بين الجنسين عند تقدير الذات وتقييمها، حيث يذكر سوان ورفاقه [22] أن تلك المعايير تكاد تكون متطابقة عند الذكور،

النشاط البدني من أجل الصحة والذات البدنية لدى طلاب الجامعة: دراسة عرضانية تبعاً لمتغيرات مستوى النشاط والاختصاص العام والجنس

ولكنها مختلفة بفوارق كبيرة بين الإناث من مختلفات الحالات الصحية والطبقات المجتمعية والثقافية. إضافة لذلك، وهذا ما يؤكد نتيجة عدم وجود فروقات بين الذكور بين العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية، بينما عند الإناث فكانت النتائج ذات دلالة معنوية لصالح إناث العلوم الإنسانية اللاتي يرتسم عليهن طابع المواد المقررة في مناهج دراستهن والتي تشتمل على الفنون والجمالية. بينما يأخذ طابع الدراسة الكثيفة والتجارب العلمية التطبيقية لدى طالبات العلوم الطبيعية. وتنتضح هذه النتائج بشكل جلي عند التطرق للفروقات المعنوية على محاور المقياس وجزئياته كما هو مبين في الإجابة عن التساؤل الثالث.

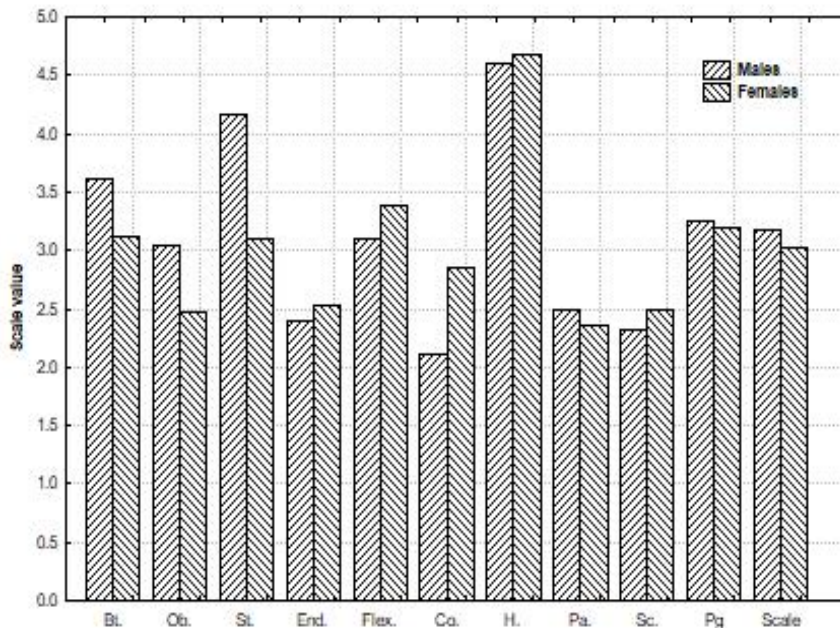
جدول (5): مقارنة نتائج الطلبة حسب الاختصاص والجنس على المقياس

| الاختصاص<br>(عدد)           | الجنس (العدد) | متوسط<br>حسابي | انحراف<br>معياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|-----------------------------|---------------|----------------|------------------|----------|---------------|
| علوم إنسانية<br>(658)       | ذكور (326)    | 3.97           | 1.19             | 4.061    | 0.0001*       |
|                             | إناث (332)    | 3.59           | 1.21             |          |               |
| علوم طبيعية<br>(593)        | ذكور (300)    | 4.01           | 0.94             | 8.773    | 0.0001*       |
|                             | إناث (293)    | 3.19           | 1.31             |          |               |
| علوم إنسانية<br>علوم طبيعية | ذكور (326)    | 3.97           | 1.19             | 0.172    | 0.8634        |
|                             | ذكور (300)    | 4.01           | 0.94             |          |               |
| علوم إنسانية<br>علوم طبيعية | إناث (332)    | 3.59           | 1.21             | 3.967    | 0.0001*       |
|                             | إناث (293)    | 3.19           | 1.31             |          |               |
| الكل (1251)                 | ذكور (626)    | 4.02           | 1.22             | 12.016   | 0.0001*       |
|                             | إناث (625)    | 3.16           | 1.31             |          |               |

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة في مستوى مفهوم الذات البدنية لدى طلاب الجامعة غير الممارسين للنشاط البدني المنتظم حسب محاور المقياس تبعاً لمتغير الجنس؟

يبين لنا الرسم البياني (1) أن الفروقات كانت ذات دلالة إحصائية على محاور المظهر الخارجي وسمنة الجسم والتحمل والمرونة وعلى المقياس الكلي، ولم تكن ذات دلالة على محاور القوة العضلية والتوافق والصحة والنشاط البدني والكفاءة الرياضية وشمولية الجانب البدني. حيث كانت قيمة (ت) 9.153 لمحور المظهر الخارجي وبدلالة إحصائية (0.0001) وكانت 7.153 (0.0001) لمحور سمنة الجسم و 15.384 (0.0001) لمحور القوة العضلية و 1.740 (0.0821) لمحور التحمل و 4.118 (0.0001) لمحور المرونة و 13.533 (0.0001) لمحور التوافق و 0.941 (0.3468) لمحور الصحة و 0.834 (0.4045) لمحور النشاط البدني و 1.562 (0.1185) لمحور الكفاءة الرياضية و 0.769 (0.4422) لمحور شمولية الجانب البدني و 2.330 (0.0199) للمقياس الكلي. تؤكد المعالجة الإحصائية ف الرسم البياني (1) ما توصل إليه الباحث في الإجابة على التساؤل السابق حيث يكون للتخصص العام أثراً ملحوظاً في تقدير الذات وذلك بما يتناسب مع المعارف والمكتسبات المفاهيمية الأسرية والمجتمعية التي يستحوذها الفرد خلال حياته. من ناحية ثانية، قد يكون السبب الرئيسي في هذه الاختلافات هو التباين الواضح في المعايير المعتمدة بين الذكور والإناث، وأيضاً عدم وضوح المفاهيم المرتبطة بالذات والذات البدنية لدى طلاب الجامعة، الأمر الذي يُسفر عن التباسات ورؤيا مشوشة عند التقدير والتقييم [24، 19].

الرسم البياني (1): مقارنة نتائج الطلبة لكامل العينة وحسب الجنس على المقياس



شرح الاختصارات: Males: ذكور، Females: إناث، Pt.: المظهر الخارجي، Ob.: سمنة الجسم، St.: القوة العضلية، End.: التجميل، Flex.: المرونة، Co.: التوافق، H.: الصحة، Pa.: النشاط البدني، Sc.: الكفاءة الرياضية، Pg.: شمولية الجانب البدني، Scale: المقياس الكلي، Value: قيمة المتغير

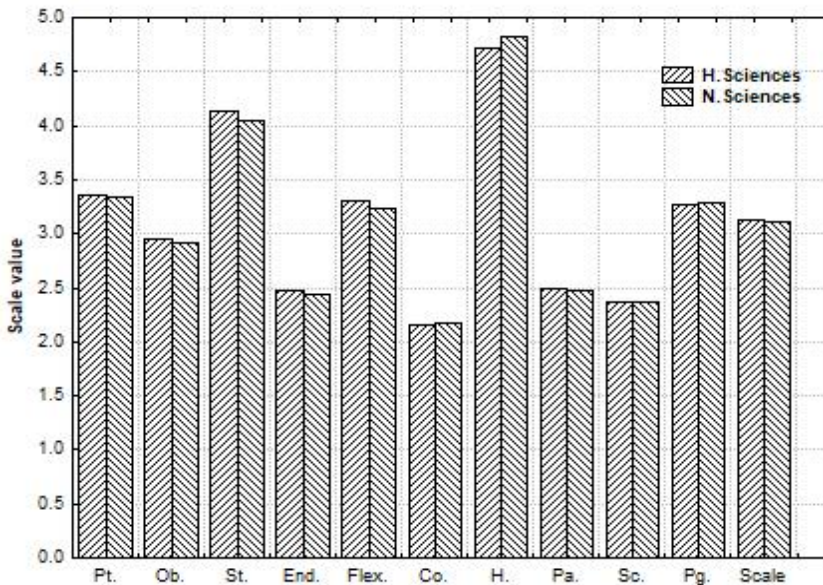
السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة في مستوى مفهوم الذات البدنية لدى طلاب الجامعة غير الممارسين للنشاط البدني المنتظم حسب محاور المقياس تبعاً لمتغير الاختصاص (علوم إنسانية-علوم طبيعية)؟

لم تُظهر المعالجة الإحصائية أي فروقات ذات دلالة بين عينة طلبة الجامعة من اختصاص العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية، حيث كانت قيم (ت) ومستوى الدلالة 0.126 و (0.8999) و 0.441 و (0.6591) و 1.267 و (0.2053) و 0.398 و (0.6907) و 0.915 و (0.3604) و 0.284 و (0.7764) و 1.269 و (0.2048) و

0.304 (0.7612) و 0.139 (0.8894) و 0.122 (0.9032) و 1.133 (0.8945) لمحاور المظهر الخارجي وسمنة الجسم والقوة العضلية والتحمل والمرونة والتوافق والصحة والنشاط البدني والكفاءة الرياضية وشمولية الجانب البدني وللمقياس ككل على التوالي.

على الرغم من أن الفروقات كانت ذات دلالة بين الجنسين (جدول 5، رسم بياني 1) إلا أن المقارنة بين مجموع الطلاب كعينة واحدة بين الاختصاصين (ذكور وإناث سوية) لم تُسفر عن فروقات ذات دلالة إحصائية. بالإضافة إلى المستوى المتدني لتقدير الذات في بعض المحاور والمستوى المتوسط لتقديرها ككل، يمكننا أن نُقرّ أن المجتمع السكاني للأفراد الجامعيين من مرحلة الشباب ومرحلة الرشد المبكرة غير راضين عن ذاتهم البدنية. الأمر الذي يجعلنا نتأكد أن هذا المجتمع السكاني لديه تصور واضح عن الذات البدنية الجيدة أو المناسبة إلا أنه لم يُحقق بعد الوصول إلى مبتغاه أو لا يستطيع ذلك [25].

الرسم البياني (2): مقارنة نتائج الطلبة لكامل العينة وحسب الاختصاص على المقياس



شرح الاختصارات: N.Sciences :: العلوم الطبيعية، H.Sciences: العلوم الإنسانية، وشرح باقي الاختصارات

كما في المخطط البياني السابق

### مقترحات البحث:

- زيادة الاهتمام بالبرامج والمقررات الجامعية الارشادية والصحية التي من شأنها رفع مستوى الذات البدنية لما لها من أهمية صحية بالغة، حيث تدني مستوى تقدير الذات البدنية سيؤدي إلى انتهاج سلوكيات غير صحية وذات نتائج غير محببة سواءً على مستوى الفرد أو على مستوى المجتمع.
- من خلال برامج توعوية متخصصة، تدبير دمج الطلاب الجامعيين ضمن مجموعات متباينة المستويات ليتمكن أصحاب المستويات المتدنية من اكتساب سلوكيات جديدة جيدة من زملائهم أصحاب المستويات الأعلى.
- تأمين المتطلبات الأساسية خلال الحياة الجامعية، خاصة البنية التحتية المجانية للطلاب لتحسين قدراتهم البدنية وبالتالي ذاتهم البدنية والتي سيكون لها تأثير ملحوظ جدا في حياتهم العملية خلال دراساتهم الجامعية أو بعد التخرج.
- على الرغم من وجود الاختلافات البيولوجية بين الجنسين، إلا أنه يجب توعية الطلاب أن تقدير الذات يرتبط برضا الفرد عن نفسه وذلك بغض النظر عن شكل الجسم وعن القدرات البدنية المتفاوتة بين الأفراد.

## المراجعReferences

1. Buckworth, J., Dishman, R. K., O'Connor, P. J., Tomporowski, P. D. (2013). **Exercise Psychology** (ed.): Human Kinetics.
2. Lox, C. L., Martin-Ginis, K. A. M., Petruzzello, S. J. (2014). **The psychology of exercise**. Holcomb Hathaway Publishers
3. Marsh, H. W., Martin, A. J., Jackson, S. (2010). Introducing a short version of the physical self-description questionnaire: new strategies, short-form evaluative criteria, and applications of factor analyses. **Journal of Sport & Exercise Psychology**, 32 (4), p. 438.
4. Marsh, H. W., Papaioannou, A., & Theodorakis, Y. (2006). Causal ordering of physical self-concept and exercise behavior: reciprocal effects model and the influence of physical education teachers. **Health Psychology**, 25 (3), p. 316.
5. Keating, X. D., Guan, J. et al. (2005). A meta-analysis of college students' physical activity behaviours. **Journal of American College Health**, 54, p. 116-126.
6. Pullman, A. W., Masters, R. C. et al. (2009). Effect of the transition from high school to university on anthropometric and lifestyle variables in males; **Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism**, 34, p. 162-171.

7. Marsh, H. W. (1996). Physical Self-Description Questionnaire: Stability and discriminant validity. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, 67: p. 249-264.
- اتحاد الجامعات العربية (2008). دليل التقويم الذاتي والخارجي والاعتماد العام للجامعات العربية، ط 2، عمان، الاردن. ص13.
8. Ittihad Al-jamaat Alarabiah (2008). Daleel altaqweem althathi walkharigi ,aliatimad alaam liljamaat. T2, Amman, Alurdun, Saffhah.13.
- العثمان محمود عبدالله (2019): دراسة انتشار الوزن الزائد والبدانة ومقارنة الاتجاهات نحو النشاط البدني لدى طلاب جامعة دمشق-فرع درعا البدينين والأصحاء. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية. المجلد (35)، العدد (2)، ص357-392.
9. Alothman Mahmoud Abdullah (2019). Dirasat intishar alwazk alzaad walbadanah wamuqaranit alittijahaat nahwa alnashad albadani lada tullab jamah Dimashq-Firih Daraa albadeeneen walassihaa. Majallat jamit Damashq liluum altarbawiih walnafsiiah. Mujallad (35), Adad (2), Saffhah.357-392.
- 10.Dolenc, P. (2016). Physical self-perceptions and self-esteem in relation to body mass status among female adolescents. **IIASS: Innovative Issues and Approaches in Social Sciences**, 9 (1), pp. 231-241.
- 11.Maiano, C., Morin, A., Mascret, N. (2015). Psychometric properties of the short form of the physical self-description

- questionnaire in a French adolescent sample. **Body Image**, 12, p. 89-97.
- 12.Tenenbaum, G., Eklund, R. C. (2012). Measurement in Sport and Exercise Psychology. **Sport Psychologist**, 26, p. 647-649.
- 13.Binkley, S. E., Brown, T. C. (2009). The relationship of college students' perceptions of their BMI and weight status to their physical self-concept. **American Journal of Health Education**, 40 (3), p. 139-145.
- الرحاحلة، أحمد وليد (2009). العلاقة بين مفهوم الذات البدنية والجسمية والمستوى الرقمي لطلاب كلية التربية الرياضية في بعض مسابقات ألعاب القوى. مؤتم للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (24)، العدد (3). ملخص دراسات.
- 14.Alrahaahlih, Ahmad Waleed (2009). Alalaaqah bain mafhoum althat albadaniah waljismiah walmistawah alraqami litullab kulliat altarbiah alriadiyah fi baath musabaqaat alaab alquwah. Mutah lillbuhouth waldirasaatK silsilat aluloum alinsaniah walijtimaiah. Mujallad (24), adad (3). Mulakhass dirasaat.
- حرافشة، محمد إبراهيم، أبو عيد، فالح سلطان، البيطار، عمر تغريد (2010). مفهوم الذات لدى الطلبة الممارسين للأنشطة الرياضية في الجامعة الهاشمية. دراسات، العلوم التربوية، المجلد (37)، العدد (1)، ص 189-210.
- 15.Harafshih Mohammad IbraheemK Abu aid Falih Sultan AlbitaarK Omar Taghreed (2010). Mafhoum althaat lada

altalabah almumariseen lilanshidah alriadiyah fi aljamiah  
alhashimiah. Dirasaat aluloum altarbawiah. Mujallad (37),  
adad (1). Safaha 189-210.

- سعيدي، زروقي يوسف (2013). تأثير عوامل السن والجنس ونوع الرياضة على  
ادراك الذات العام والبدنية عند تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية. الأكاديمية للدراسات  
الاجتماعية والإنسانية، العدد (9)، ص. 123-135

16.Saeedi Razouqi Yousef (2013). Tattheer awamil alsin waljins  
wanouh alriadah ala idraak althaat alaam walbadaniah inf  
talameeth almarhalah almutawassidah walthanawiah.  
Alakadimiat lilldirasaat alijtimaiah walinsaniah. Adad (9).  
Safaha 135-123.

- غزالي، عبد القادر (2015). إدراك مفهوم الذات وعلاقته بتكوين الاتجاهات النفسية  
نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. الأكاديمية للدراسات  
الاجتماعية والإنسانية، قسم العلوم الاجتماعية العدد (13)، ص 71-79.

17.Gazaali Abdilkader (2015). Idraak mafhoum althaat  
waalakatihi bitakween alittijahaat alnafsiah nahwa mumarasit  
alnashad albadani alriadi lada talameeth almarhala  
althanwaiah. Alakadimiaat lilldirasaat alijtimaiah walinsaniah,  
qism aluloum alijtimaiah. Adad (13), safahah 71-79.

18.Juan Antonio Moreno Murcia, Eduardo Cervelló Gimeno,  
Miguel Hernández, José Antonio Vera Lacárcel, Luís Miguel  
Ruiz Pérez (2007). Physical Self-Concept of Spanish  
Schoolchildren: Differences by Gender, Sport Practice and

- Levels of Sport Involvement. **Journal of Education and Human Movement**, 1 (2), p. 1-16.
- 19.Hamid Arazi, Rastegar Hosseini (2013). Comparison of Physical Self-Concept between Physical Education and Non-Physical Education University Students. **Physical Education and Rehabilitation Journal**, 5 (10), p. 6-13.
- علاوي، محمد حسن. (1998). موسوعة الاختبارات النفسية للرياضيين (ط 1) القاهرة: مركز الكتاب للنشر، ص112-113.
- 20.Illawi, Mohammad Hasan (1998). Mawsouit alikhtibaraat alnafsiah lilriadien. Ti. Alqahirah: Markaz alkitaab lilnashr, safahah112-113.
- محافظة، سامح والزعبي زهير (2006). أثر العوامل الاجتماعية والاقتصادية والأكاديمية في تشكيل مفهوم الذات لدى طلبة الجامعة الهاشمية. مجلة دراسات، المجلد (35)، (العدد1) ( الجامعة الأردنية، عمان.
- 21.Muhafithah, Samih walzubii Zuhair (2006). Athar alawamil alijtimaiah waliqtisadiyah walakadimiah fi tashkeel mafhoum althat lada talabit aljamiah alhashimiah. Mujallad (35), Adad (1).
- 22.Swann, W. B., Jr., Chang- Schnieder, C., & McClarty, K. L. (2007). Do people's self -views matter? Self-concept and self-esteem in everyday life. *American Psychologist*, 62, 84-94. doi: 10.1037/0003-066X.62.2.84
- 23.Tafarodi, R. W., & Ho, C. (2006). Moral value, agency, and the measurement of self-esteem. In M. H. Kernis (Ed.),

Self-esteem: Issues and answers (pp.110–116). New York:

Psychology Press.

- فتح الله الامين عبدالعزيز (2020). مستوى تقدير الذات لدى طلبة كلية التربية  
البدنية وعلوم الرياضة. مجلة علوم التربية الرياضية والعلوم الأخرى، العدد الخامس،  
ص51-17.

24.Fathallah lameen abdalazeez (2020). Mistawa taqdeer  
althat lada talabit kulliat altarbiah albadaniah wuloum  
alriadah. Majallat uloum altarbiah alriadih waluloum  
alukhrah. Aladad alkhamis, safah 17–51.

25.Liu, M., Wu, L., & Ming, Q. (2015). How does physical  
activity intervention improve self-esteem and self-concept in  
children and adolescents? evidence from a meta-analysis.  
**PloS One**, 10 (8), Doi//0134804.

## أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بقلق الانفصال لدى أطفال ما قبل المدرسة في مدينة حمص

ط.. ديمة الحسين ، اشراف: د. رازان عز الدين ، كلية : التربية ، جامعة: البعث

### ملخص البحث

هدف البحث إلى تعرف العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وقلق الانفصال لدى أطفال ما قبل المدرسة في مدينة حمص من وجهة نظر الأمهات، وتعرف الفروق بين الأمهات العاملات والأمهات غير العاملات في أساليب المعاملة الوالدية التي يتبعونها وأيضاً تعرف الفروق في قلق الانفصال لدى أطفالهن. وللتحقق من ذلك تم تطبيق البحث على عينه مكونه من (75) أم من أمهات أطفال ما قبل المدرسة باستخدام مقياس قلق الانفصال لدى الأطفال من وجهة نظر الأمهات من إعداد الباحثة ومقياس أساليب المعاملة الوالدية من إعداد ميلاد وبدور (2011). وبعد إجراء المعالجات الإحصائية توصل البحث إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أسلوب المعاملة الوالدية الديمقراطي وقلق الانفصال ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأسلوب المتساهل والتسلطي وقلق الانفصال لدى الأطفال، وكذلك وجود فروق دالة احصائياً لصالح الأمهات الموظفات في أساليب المعاملة الوالدية (الديمقراطي والمتساهل) ولصالح الأمهات غير الموظفات في أسلوب المعاملة الوالدية (التسلطي)، بالإضافة إلى وجود فروق في قلق الانفصال لصالح (أطفال) الأمهات غير العاملات وذلك عند مستوى دلالة (0.05).

**الكلمات المفتاحية:** قلق الانفصال . أساليب المعاملة الوالدية . أطفال ما قبل المدرسة

## **Parental treatment styles and their relationship to separation anxiety in pre-school children**

to identify the relationship between parental treatment styles and separation anxiety among pre-school children, and to estimate the difference between working mothers and non-working mothers in the parental treatment styles they follow and separation anxiety among their children. To verify this, the research was applied to a sample of 75 mothers of pre-school children Using the Separation Anxiety Scale prepared by the researcher and the Parental Treatment Styles Scale prepared by Milad and Baddour (2011). After conducting statistical treatments, the research found that there is a negative correlation between democratic parental treatment styles and separation anxiety, and the existence of a positive correlation between the permissive and authoritarian style and separation anxiety in children. There are also statistically significant differences in favor of employed mothers in parental treatment styles (democratic and permissive) and in favor of non-working mothers. Female employees in the authoritarian parental treatment style, in addition to the presence of differences in separation anxiety in favor of non-working mothers at a significance level (0.05).

### **key words:**

Separation anxiety - parental treatment styles, Preschool children.

## المقدمة:

يمر الإنسان عبر مراحل مختلفة من النمو المتسلسلة فيما بينها وذلك منذ بداية حياته حتى نهايتها، وبما أن مرحلة الطفولة هي المرحلة الأولى التي يمر بها الإنسان، فهي مرحلة مهمة في حياته، كما أنها مرحلة جهرية وتأسيسية. ولهذه المرحلة مطالب نمو قد تتحقق كلياً أو جزئياً وقد لا يتحقق بعضها، وهناك مؤثرات تؤثر في النمو بعضها يتعلق بالطفل وبعضها مؤثرات خارجية بيئية، قد تكون حسنة الأثر، وقد يكون تأثيرها سيئاً، ويتخلل مرحلة الطفولة بعض مشكلات النمو العادي، وبعض المشكلات والاضطرابات المتطرفة (زهران، 2005، 459).

ويعد القلق من أكثر الاضطرابات الانفعالية انتشاراً في مرحلة الطفولة المبكرة بحيث يمكن القول بأنه عصاب الطفولة، ففي معظم حالات الاضطراب لدى الأطفال نجد أن الطفل يعاني من القلق (مصطفى، 2011، 329).

فمن الطبيعي أن يمر الأطفال باختلاف أعمارهم بتجارب من الخوف والقلق وخاصة من المواقف الجديدة أو غير المألوفة أو من الغرباء حين انفصالهم أو ابتعادهم عن ذويهم أو والديهم أو عن أناس آخرين مقربين منهم. ولقد ذكر كامكو Camacho أن قلق الانفصال يظهر كمرحلة نمائية عادية ما بين (10-18) شهراً، وأعراض هذا القلق تمتد حتى عمر (2-3) سنوات ولكن يصبح قلق الانفصال اضطراباً عندما يحدث خلل في المستويات النمائية المتتالية لهذه المرحلة العمرية، حيث يتضح هذا الاضطراب عند دخول الطفل الروضة وقضاء وقت طويل فيها بعيداً عن والديه، فالاضطرابات التي تصيب الطفل نتيجة انفصاله عن الأم فترة وجوده في الروضة عديدة ومنها اضطراب قلق الانفصال، والذي يعد نقطة البداية بالنسبة لباقي الاضطرابات والأمراض النفسية إن لم يتم التعامل معه بشكل صحيح (عبد الرسول، 2013، 36).

لذلك فإن تحقيق النضج الانفعالي أي الوصول إلى صحة النفس لا يمكن أن يتم إلا من خلال طفولة منحت الحب والحنان والقوة الطيبة والطمأنينة فلا أحد غير الوالدين

يستطيع تزويد الطفل بذلك الاستقرار والنضج الانفعالي الذي لا غنى عنه لصحة النفس فالبيئة الأسرية تلعب دوراً هاماً في توجيه سلوك الطفل ومساعدته على تنظيم دوافعه الوجدانية وعلى أن يكتسب العادات الحميدة التي تقوي السلوك فالأسرة هي البيئة الأولى للإنسان التي تمدّه بالحوافز في سعيه نحو التأقلم ومواجهة الصعوبات (فهيم، 2014، 12).

فالآباء يعملون على اكساب أطفالهم السلوكيات الإيجابية المرغوب فيها والتي تساعد على تنمية وصل شخصية أطفالهم، كما أن الأسرة تمكن من الحصول على الاحتياجات الأساسية وتعطي الإحساس بالأمن والطمأنينة. فالأسرة هي المكان الذي يتم فيه باكورة الاتصال الاجتماعي الذي يمارسه الطفل في بداية سنوات حياته الذي ينعكس على نموه بشكل عام وعلى نموه الاجتماعي بشكل خاص فيما بعد ويعتبر الآباء نموذجاً للقدوة الذي يقتدي به الأطفال (موسى، 2016، 73)

فمن الطفولة إلى المراهقة، يلعب الآباء دوراً مهماً في تنظيم حياة الطفل وضمنها العواطف والسلوكيات، وكذلك في تنمية احترام الذات وتشكيل الهوية حيث يتشكل أسلوب الأبوة والأمومة مع مرور الوقت بسبب اختلاف تصورات الوالدين حول تربية الطفل ، بدءاً من الاختلافات الثقافية. وكذلك يقوم على أسس مختلفة من التنشئة الاجتماعية، التي تلقاها الوالدين من قبل، خاصةً بالفروق الدقيقة بين الجنسين لذلك نجد أن لأسلوب الوالدين دوراً كبيراً في كيفية مواجهة الطفل للمخاطر والتعامل مع المواقف الجديدة المختلفة (Dobre, 2014, 8)

وتعد تجارب السنوات الأولى من حياة الطفل (التي تهيئ للمراحل الأخرى من نضجه العقلي والنفسي والاجتماعي) مرتبطة بشكل وثيق الارتباط بتصورات الآخرين الذين يشكلون المجموعة التي ينتمي إليها بقيمها وعاداتها وعلى وجه الخصوص السلطة الوالدية التي يتأثر بها الطفل تأثراً عميقاً فهي تعتبر الممهدة لنمو الطفل ونضجه العقلي والنفسي والاجتماعي.

وبناءً على ذلك يسعى هذا البحث للإجابة على التساؤل التالي: هل هناك علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وقلق الانفصال لدى أطفال ما قبل المدرسة في مدينة حمص.

### مشكلة البحث:

ومن خلال عمل الباحثة كمرشدة نفسية في بعض مدارس مدينة حمص والتي تتضمن رياض للأطفال، وملاحظتها لما يحدث في الأسابيع الأولى من الالتحاق بالروضة للعديد من الأطفال وما يظهرونه من سلوكيات كال بكاء والصراخ والتعلق بالأم وعدم اندماجهم مع اقرانهم أو تفاعلهم معهم ورفضهم البقاء في الروضة عند الانفصال عن مقدم الرعاية لهم أثناء اوصولهم إلى الروضة، هذه السلوكيات استدعت انتباه الباحثة لفترة من الزمن، وهذا ما دفعها لمراجعة الأدبيات والبحوث السابقة للاطلاع على قلق الانفصال.

فالأطفال الذين لديهم قلق انفصال يقاومون الذهاب إلى الروضة ويتشبثون بوالديهم وخاصة الأم حتى لا تتركهم فيها بمفردهم ويظهر عليهم أعراض جسمية وسلوكية وانفعالية واجتماعية نتيجة هذا الاضطراب، وتؤثر تأثيراً سلبياً على شخصياتهم في المراحل النمائية المتتالية ، لذا لابد من تقديم المساعدة لهؤلاء الأطفال وتأمين مناخاً مستقراً لهم يسوده الهدوء والاستقرار النفسي وذلك من خلال التعرف على الأسباب المؤدية إليه. ومن الدراسات التي تناولت اضطراب قلق الانفصال لدى الأطفال في بحثها دراسة أمال وسهيلة (2022) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبه بين قلق الانفصال والسلوك العدواني لدى عينة بلغت 20 معلمة في رياض الأطفال في ولاية برج بوعرييج.

وقد توصلت دراسة كوسوسكي وآخرون (Kossowsky,et.al,2013) والتي تناولت بدراسة تحليلية تتبعيه ل (25) دراسة للمقارنة بين الأطفال الذين يعانون من اضطراب قلق الانفصال مع الأطفال الذين لا يعانون منه، والتي كانت فترة المتابعة فيها لأكثر من سنتين، إلى أن تشخيص قلق الانفصال في مرحلة الطفولة يزيد بشكل كبير من خطر الإصابة باضطراب الهلع وأي اضطراب قلق.

ولما كانت الأسرة هي أول من يتفاعل معها الطفل والمؤثر الأكبر في تربيته وتنشئته وخاصة الطريقة التي يتبعها الآباء في التنشئة لها تأثيراً كبيراً على انفعالات الطفل ونضج شخصيته وخبراته والطريقة التي يتعامل فيها مع المواقف والأحداث فقد تناولت

العديد من الدراسات العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والاضطرابات التي قد تصيب الأطفال كدراسة الدبوس (2019) التي طبقت على 200 من الآباء لأطفال تتراوح أعمارهم بين 6.5 سنوات في الكويت والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين أساليب المعاملة الوالدية والثقة بالنفس لدى الأطفال.

فعملية التنشئة التي يقوم بها الآباء لأبنائهم من خلال مجموعة من الاتجاهات والأساليب الوالدية، تعتبر من العوامل الأساسية التي تلعب دورها في تنشئة الطفل فترية الطفل ليست بالمهمة السهلة لذا يجب على الآباء أن يحاولوا كل امكانياتهم وخبراتهم للإسهام في تشكيل نموذج مثالي لتنشئة أطفالهم (موسى، 2016، 75).

فالطريقة التي يبني بها الآباء علاقاتهم مع أطفالهم هي العامل الأقوى الذي يؤثر على أنماط التفاعل الأسري، خاصة خلال فترات الحياة التي يحدث فيها للأطفال تغيرات أساسية في النمو العقلي والمعرفي والشخصية . فالآباء والأمهات الذين يعانون من الضعف وعدم الاستقرار ويفتقرون إلى الثقة في اتصالاتهم لن يتوصلوا إلى اتفاق في أساليب تربيتهم (Rostami, Saadati, 2018, 420).

وذلك سوف يؤثر على الطريقة التي يدرك بها الطفل قلقه عند انفصاله عن الوالدين والتعامل مع المواقف الجديدة التي تتطلب أن يكون بعيداً عن والديه وخاصة عند انفصاله للذهاب إلى الروضة لأول مرة وتطور ذلك القلق إلى اضطراب. ومن الدراسات التي تناولت ذلك، دراسة جريسات (Jreisat, 2023) التي طبقت على 300 طفل وطفلة في مدينة عمان من أطفال الروضة وتوصلت نتائج الدراسة أن أفراد العينة لديهم مستوى عال من قلق الانفصال، وكذلك وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق الانفصال وأسلوب التربية القاسية وأسلوب التربية المفرطة، وأكدت النتائج أن قلق الانفصال يرتبط بشكل كبير بأساليب المعاملة الوالدية غير السوية بشكل عام.

وكذلك دراسة خليل (2006) التي طبق على الأطفال من عمر 6 إلى 9 سنوات بمتوسط عمري من 5.7 سنوات وتوصلت إلى أن لأساليب المعاملة الوالدية أثراً في ظهور أو خفض أعراض قلق الانفصال.

وبذلك فإن أساليب المعاملة الوالدية تلعب دوراً مؤثراً في ظهور بعض الاضطرابات النفسية والاجتماعية للأطفال وبناءً على ما سبق فإن مشكلة البحث تتحدد في الإجابة على السؤال التالي:

ما طبيعة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وقلق الانفصال لدى أطفال ما قبل المدرسة في مدينة حمص.

### أهمية البحث: تنبع أهمية البحث من:

1. أهمية المرحلة العمرية وهي أطفال ما قبل المدرسة لما لهذه المرحلة من خصوصية كونها أول مرحلة تأسيس للمراحل التالية من مراهقة وشباب حيث يتم فيها ابتعاد الأطفال عن والديهم للذهاب إلى الروضة.

2. أهمية المتغيرات وهي اضطراب قلق الانفصال وهو قلق شائع لدى أطفال ما قبل المدرسة وقد يأخذ منحى الاضطراب اذا لم يتم التعامل معه بشكل منهجي وعلمي لكي لا يتفاقم ويتحول إلى اضطرابات أخرى في المراحل التالية. وكذلك متغير أساليب المعاملة الوالدية لما لها من دور كبير في الصحة والسواء للأطفال وتأثيرها الكبير في الحالة الانفعالية والشخصية للأطفال وكيفية تعاملهم مع المحيط ومع عوامل الخطر والأحداث التي يمكن أن يتعرضوا لها.

3. إضافة علمية وذلك بتسليط الضوء على أكثر أساليب المعاملة الوالدية التي تؤثر على قلق الانفصال لدى الأطفال وبالتالي تجنبها أو محاولة تعديلها.

4. يتضمن البحث مقياس لقلق الانفصال لدى الأطفال من وجهة نظر الأمهات الذي يمكن أن يكون له فائدة بالنسبة للقائمين على العملية التربوية.

## أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تعرف:

- 1- العلاقة بين درجات أفراد العينة على مقياس قلق الانفصال لدى أطفال ما قبل المدرسة ودرجاتهم على مقياس أساليب المعاملة الوالدية.
- 2- الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس أساليب المعاملة الوالدية تبعاً لمتغير عمل الأم (موظفة / غير موظفة).
- 3- الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس قلق الانفصال تبعاً لمتغير عمل الأم (موظفة / غير موظفة).

## فرضيات البحث:

تم اختبار فرضيات البحث عند مستوى دلالة (0.05) وفق الآتي:

- 1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على مقياس قلق الانفصال لدى الأطفال من وجهة نظر الأمهات ودرجاتهم على مقياس أساليب المعاملة الوالدية.
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس أساليب المعاملة الوالدية تبعاً لمتغير عمل الأم (موظفة / غير موظفة).
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس قلق الانفصال لدى الأطفال من وجهة نظر الأمهات تبعاً لمتغير عمل الأم (موظفة / غير موظفة).

## حدود البحث:

1. الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في العام الدراسي 2023 / 2024 في الفترة ما بين 9/10 حتى 9/24
2. الحدود المكانية: عدد من رياض الأطفال في مدينة حمص.

3- الحدود البشرية: تم تطبيق البحث على أمهات الأطفال في رياض الأطفال التابعة لمديرية التربية في مدينة حمص بعمر خمس سنوات.

4- الحدود الموضوعية: يتحدد البحث الحالي بالمتغيرات التالية: قلق الانفصال لدى الأطفال، أساليب المعاملة الوالدية.

### تعريف المصطلحات:

**أطفال ما قبل المدرسة pre-school children:** هم الأطفال ضمن المرحلة التي تسبق التعليم النظامي والتي تهدف فيها العملية التربوية إلى النمو الشامل للطفل فيما بين السنتين وسن السادسة تقريباً وهو ما يقابل في المؤسسات التربوية التعليمية مرحلة ما قبل التعليم الأساسي أو الابتدائي والتي تتضمن دور الحضانة ورياض الأطفال (العمراني، 2014، 18).

التعريف الاجرائي: هم الأطفال الذين عمرهم خمس سنوات ضمن رياض الأطفال.

**اضطراب قلق الانفصال Separation anxiety disorder:** هو قلق مفرط أو خوف غير مناسب تطورياً يتعلق بالانفصال عن البيت أو عن الأشخاص الذين يتعلق بهم، فقلق الانفصال شائع بين الأطفال وهو أحد اضطرابات القلق التي تصيب الأطفال (عز الدين، 2018، 102).

التعريف الاجرائي: هو الدرجة التي يحصل عليها الأطفال على مقياس قلق الانفصال من وجهة نظر الأمهات (حيث تقوم الأم بالإجابة على المقياس).

### أساليب المعاملة الوالدية Parental treatment styles:

هي استمرارية أسلوب معين أو مجموعة من الأساليب المتبعة في تنشئة الطفل وتربيته ويكون لها أثرها في تشكيل شخصيته وهي تنقسم إلى نوعين هما أساليب سوية وتشمل (الديمقراطية) وأساليب غير سوية وتشمل (الحماية الزائدة والتسلط والإهمال). (موسى، 2016، 12)

التعريف الاجرائي: هي الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس أساليب المعاملة الوالدية.

## الجانب النظري:

### أولاً قلق الانفصال :

يعتبر قلق الانفصال تجربة طبيعية وشائعة لدى الأطفال، خاصة خلال سنوات ما قبل المدرسة، حيث يشير إلى الضيق الذي يعاني منه الطفل عند فصله عن مقدم الرعاية الأساسي، مثل أحد الوالدين أو أحد أفراد الأسرة الآخرين، فقد يشعر الأطفال الذين يعانون من قلق الانفصال بالقلق بشكل مفرط بشأن فقدان مقدمي الرعاية لهم، أو يخافون من الابتعاد عن المنزل، أو يواجهون صعوبة في النوم دون وجود أحد الوالدين بالقرب منهم، وفي بعض الحالات، قد يعانون أيضاً من أعراض جسدية، مثل الصداع أو آلام المعدة.

في حين أن قلق الانفصال هو جزء طبيعي من النمو، إلا أنه يمكن أن يكون مؤلماً لكل من الأطفال ومقدمي الرعاية لهم، لمساعدة الطفل على التعامل مع قلق الانفصال، من المهم توفير الطمأنينة والاتساق في المعاملة، يمكن أن يشمل ذلك إنشاء روتين يمكن التنبؤ به، والتأكد من أن الطفل يعرف ما يمكن توقعه عند الانفصال، كما أن التعرض التدريجي للانفصال لفترة قصيرة يمكن أن يساعد الأطفال على التعود على الابتعاد عن مقدمي الرعاية لهم (Jreisat, 2023, 315).

ووفقاً لجمعية علم النفس الأمريكية فإن اضطراب قلق الانفصال هو المبالغة المفرطة في إظهار الخوف والضيق عند مواجهة حالات الانفصال عن العائلة أو شخص مقرب ويصنف القلق المقصود هنا بأنه قلق غير اعتيادي في هذه المرحلة العمرية من النمو وأن شدة الأعراض تتراوح بين عدم الارتياح الذي يسبق الانفصال والقلق التام من الانفصال وقد يسبب هذا الاضطراب آثاراً سلبية في حياة الطفل اليومية ويمكن ملاحظة هذه الآثار في مجالات العمل الاجتماعي والعاطفي والحياة الأسرية والصحة البدنية (الحانوتي، 330، 2016).

### تعريف قلق الانفصال

يعرف بولبي (Bowlby) قلق الانفصال بأنه خبرة انفعالية معرفية لدى كل البشر وفي كل المراحل نتيجة لفقد أو تهديد بفقد موضوع معين للتعلق، والأطفال الذين عاشوا خبرات انفصال باكرة هم أكثر احتمالية لاستمرار قلق

الانفصال لديهم عبر مراحل الحياة التالية خاصة في أوقات الأزمات والضغط والفقد والظروف المهددة بالفقد (مخير، علي، 2006، 141).

و يعرف بأنه حالة نفسية يعاني المصاب فيها من جراء القلق المفرط من الانفصال عن المنزل أو عن الأشخاص الذين تربطهم به علاقة عاطفية قوية كالوالدين أو الأجداد أو الأشقاء ( الحانوتي، 2016، 328)

### أسباب قلق الانفصال

يمكن أن ترتبط حالات القلق عند الأطفال بالتعرض لأحداث الحياة السلبية (انفصال الوالدين غالباً) وذلك بسبب التغيير أو الضغط في حياة الطفل. كما قد تتفاقم أعراض اضطراب القلق الانفصالي بسبب التغيير في الروتين، والمرض، ونقص الراحة الكافية، أو انتقال الأسرة، أو تغيير هيكل الأسرة (مثل الوفاة، والطلاق، والوالد الممرض، ولادة الأخ)، أو بدء مدرسة جديدة، أو حدث صادم، أو حتى العودة إلى المدرسة بعد العطلة الصيفية. قد تتأثر أعراض الطفل أيضاً بالتغيير في مقدمي الرعاية أو تغييرات في استجابة الوالدين للطفل من حيث التأديب أو التوفر أو يوميًا نمط. حتى لو كانت التغييرات إيجابية أو مثيرة، فقد يشعر نتيجة هذا التغيير بعدم الارتياح (Malgorzata, et.al., 2015, 321).

كما تتأثر شدة القلق من الانفصال بعوامل كثيرة، منها مدى ألفة الطفل بالمكان الذي يترك فيه، ونوع الأشخاص الذين يترك معهم، والفرص التي تتاح للطفل كي يفعل شيئاً بخصوص الانفصال، كما تتأثر أيضاً بنوع الارتباط الذي كونه مع الوالدين، ذلك لأن نوع التعلق الذي يكون بين الطفل ووالديه يحتمل أن يؤثر في شدة القلق من الانفصال، فالأطفال المتعلقون في طمأنينة تبدو لديهم القدرة على تحمل فترات الانفصال القصيرة عن الوالدين من وقت لآخر، في حين أن الأطفال المتجنبين تظهر لديهم علامات قلق الانفصال عن الوالدين ولا يسعون إليهما عند العودة ولكنهم يقاومون الاتصال البدني بينهما، فالتفاوت في أثر قلق الانفصال على الأطفال يتحدد في ضوء عدة عوامل منها: طبيعة تعلق الطفل بالفرد الأكبر منه، هل هي من النوع الآمن أم من النوع القلق، وطبيعة

العلاقات العاطفية التي يكونها الطفل مع الآخرين، فكلما كثرة الوجوه الأليفة المحيطة بالطفل، فإنها تساعد وتقلل من حدة أثر قلق الانفصال، كما تحدد أيضاً في ضوء الظروف التي تحيط بالطفل أثناء موقف الانفصال، وفي ضوء طول المدة التي يغيب فيها عن الكبار، وهل تدرجت هذه الفترة أم جاءت فجائية، وهل هي مؤقتة أم دائمة، كما تؤثر في شدة قلق الانفصال أيضاً نضج القدرات المعرفية لدى الطفل، ومزاجه (بسيوني، 2016، 136).

#### أعراض قلق الانفصال:

تظهر أعراض قلق الانفصال عند الانفصال الفعلي أو توقع الانفصال وأهم هذه الأعراض ما يلي:

- 1- أعراض جسمية:** تظهر كاضطراب في الجهاز الدوري (زيادة في دقات القلب)، اضطراب في المعدة والأمعاء (قيء . غثيان . اسهال) وصداع.
- 2- أعراض انفعالية:** تظهر كارتفاع مستوى أعراض الاكتئاب وما يصاحبه من اضطراب في النوم والأكل، مخاوف مرضية خاصة من المجهول أو الظلام، الاعتمادية الزائدة والخوف المستمر على من يعتمد عليهم، والانطوائية والحزن.
- 3- أعراض معرفية:** تظهر كصعوبة في التركيز والتذكر والتفكير، التوقع المستمر للشر والكوارث، الخوف المبالغ فيه على مصدر الرعاية والاعتماد (الوالد . الوالدة)، والتأخر الدراسي
- 4- أعراض سلوكية:**

ما يمكن ملاحظته هو أن الأطفال الذين يعانون من قلق الانفصال تظهر لديهم مجموعة من الاضطرابات السلوكية كعادات مص الأصابع وقضم الأظافر، التبول اللاإرادي ليلاً بالإضافة إلى البكاء المستمر ونوبات الغضب المتكرر، زد على ذلك السلوك العدواني، الخجل الشديد والعصبية التي لا تتناسب الموقف (مخيمر، علي، 2006، 145).

### تشخيص اضطراب قلق الانفصال لدى الأطفال:

أعراض قلق الانفصال كما ذكرت في المراجعة الخامسة للدليل التشخيصي الإحصائي للأمراض العقلية DSM5 تتمثل فيما يلي:

A - قلق أو خوف مفرط وغير مناسب تطورياً يتعلق بالانفصال عن البيت أو عن الأشخاص الذين يتعلق بهم، كما يتجلى بثلاثة أو أكثر من التالي:

1. انزعاج مفرط متكرر عند توقع أو حدوث الانفصال عن البيت أو الأشخاص الذين يتعلق بهم بشدة .

2. خوف مستمر ومفرط يتعلق بفقدان، أو بحدوث أذى محتمل للأشخاص الذين يتعلق بهم بشدة كالمرض، الإصابة، كارثة، أو الموت .

3. خوف مستمر ومفرط من أن حادثاً مشؤوماً سيسبب إلى الانفصال عن شخص يتعلق به بشدة مثل فقدانه أو خطفه.

4. ممانعة مستمرة أو رفض الذهاب إلى الخارج كالمدسة أو إلى مكان آخر بسبب الخوف من الانفصال.

5. الخوف المستمر المفرط أو ممانعة لأن يكون وحيداً أو دون وجود أشخاص يتعلق بهم بشدة في المنزل أو الأماكن الأخرى.

6. ممانعة مستمرة أو رفض النوم بعيداً عن البيت أو النوم دون أن يكون على مقربة من شخص يتعلق به بشدة .

7. كوابيس متكررة تتضمن موضوع الانفصال .

8. شكاوى متكررة من أعراض جسدية مثل (الصداع أو آلام المعدة أو الغثيان أو الاقياء) حين يحدث الانفصال أو حين يتوقع الانفصال عن شخص شديد التعلق به.

B. الخوف، القلق، التجنب، تستمر لمدة 4 أسابيع على الأقل عند الأطفال والمراهقين، ويشكل نموذجي ستة أشهر أو أكثر عند البالغين .

C- يسبب الاضطراب إحباطاً سريرياً مهماً أو انخفاضاً في الأداء الاجتماعي أو الأكاديمي أو المهني أو مجالات الأداء الهامة الأخرى.

. تحدث البداية قبل عمر 6 سنوات (ABA,2013,191).

### أساليب المعاملة الوالدية

تعرف أساليب المعاملة الوالدية بأنها تلك الأساليب التي يتبعها الوالدان في معاملة أبنائهما أثناء التنشئة الاجتماعية والتي تحدث التأثير الإيجابي أو السلبي في سلوك الطفل من خلال استجابة الوالدين لسلوكه (أبو زيد، عرفات ، 2023 ، 103).

ويعرفها مصطفى (2011، 33) بأنها الإجراءات والأساليب التي يتبعها الوالدان في تطبيع أو تنشئة أبنائهم اجتماعياً أي تحويلهم من مجرد كائنات بيولوجية إلى كائنات اجتماعية وما يعتنقه من أساليب معاملة توجه سلوكهم إما لآثار سلبية أو إيجابية في شخصية الأبناء.

كما تشير أساليب المعاملة الوالدية إلى كل سلوك يصدر عن الأب أو الأم أو كليهما ويؤثر على الابن وعلى نمو شخصيته سواء قصد بذلك النمو والتربية أو غير ذلك وتتفاوت أنماط وأساليب التربية والمعاملة الوالدية ما بين أساليب سلبية في المعاملة كالإسراف في التدليل أو القسوة الزائدة أو التذبذب في المعاملة أو فرض الحماية الزائدة على الأبناء وإخضاعهم للكثير من القيد أو عدم المساواة والعدالة في التعامل والتمييز بين الأبناء بناء على الجنس أو الترتيب، وأنماط وأساليب إيجابية تتمثل في التعرف على القدرات للأبناء وتوجيههم توجيهاً مثالياً بناءً على قدراتهم وامكانياتهم العقلية والجسمية والانفعالية وإتاحة الفرصة أمامهم للنمو والتفاعل الاجتماعي والتوافق مع البيئة الخارجية والتوسط والاعتدال وتحاشي القسوة الزائدة أو التدليل الزائد (جاد الرب، 2015، 175).

### تصنيف أساليب المعاملة الوالدية

تعتبر عالمة النفس ديانا بومريند (Baumrind, 1996) أول من عمل على نطاق واسع في مجال دراسة أسلوب الوالدين في التنشئة حيث أجرت دراسة عن الأطفال الذين يدرسون في مرحلة ما قبل المدرسة باستخدام مقابلات الوالدين والمراقبة الطبيعية وطرق البحث الأخرى، وحددت نتيجة لذلك أربعة أبعاد حتمية للأبوة والأمومة وهذه الأبعاد هي الموثوقة، السلطوية، المتساهلة، المهملة. وكل والد له خصائص مختلفة في كل نمط.

كما ويتم تصنيف أنماط الأبوة والأمومة بناءً على بعدين لسلوك الأبوة والأمومة - متطلب وسريع الاستجابة، الطلب يشير إلى كيفية سيطرة الوالدين على سلوك

أطفالهم أو المطالبة بالنضج، تشير الاستجابة إلى مدى تقبل الوالدين وحساسيتهم لاحتياجات أطفالهم العاطفية والنمائية.

### 1. أسلوب الأبوة الموثوق (الديمقراطي) شدة عالية استجابة عالية:

لكي يتم تصنيف الآباء على أنهم موثوقون ، يجب أن يكون لديهم درجات منخفضة من حيث القبول السلبي، يشجعون على الأخذ والعطاء اللفظي، ومشاركة الأطفال في اتخاذ القرارات (مزيج من السيطرة والعاطفة)

فأسلوب الأبوة والأمومة الموثوق به تكون الاستجابة والمطالب العالية و يساعد الأطفال على التطور بشكل أعلى مستوى من الاعتماد على الذات واحترام الذات والقدرة على استخدام التأقلم الفعال والاستراتيجيات المناسبة أثناء تطوير الصورة الذاتية الإيجابية ، ويعلم الأطفال أن يتوجهوا ويعالجوا القضايا بشكل معقول ومنضبط وكذلك يشرح الأسباب الكامنة وراء القواعد والآباء الموثوقون حازمون ولكن ليسوا متطرفين أو مقيدين، أما أساليبهم التأديبية فتكون داعمة وليست عقابية ويمنحون الكثير من الحرية ويشجعون على الاستقلال (sarwar,2016, 227).

وبمساعدة المشاعر اللفظية والجسدية، يكون الآباء الموثوق بهم مع أطفالهم علاقات عطوفة ووثيقة مع أطفالهم، هؤلاء الآباء يتعاملون مع أطفالهم بطريقة أكثر تعاونًا، تستند توقعاتهم على قدرات أطفالهم ويحاول هؤلاء الآباء تشكيل سلوك أطفالهم التعاوني والحساس. إنهم على دراية بأفكار أطفالهم ومشاعرهم ومواقفهم، ويعاملونهم باحترام (Kong, Yasmin, 52, 2022) إن معايير الأبوة الموثوقة ، والتي يُنظر إليها على نطاق واسع على أنها النوع الأكثر مثالية من رعاية الوالدين والمواقف ، منفتحة وواضحة وقابلة للنقاش بسبب هيكلها القابل للتكيف، يمكن إعادة تشكيلها.

### 2. أسلوب الأبوة الاستبدادي أو السلطوية (تأديبية) شدة عالية استجابة منخفضة

يكون الآباء في هذا الأسلوب صارمون ومتطلبون للغاية هذا النمط لديه سيطرة عالية ويتطلب باستمرار من الأطفال أن يكونوا ناضجين ويفرض عقوبات شديدة على الأطفال اذا خالفوا القواعد أو الأوامر التي طلبت منهم، فالأطفال الذين

يعاملون بطريقة استبدادية يميلون لأن يكونوا أكثر قلقاً وأقل رضا وأقل تنشئة اجتماعية (kushwaha,et al.,2023, 1746)

كما يستخدم الآباء المستبدون قواعد وقيود صارمة تشكل مستوى مفرط من السلطة للسيطرة على سلوك أطفالهم. المهم بالنسبة لهؤلاء الآباء هو أن يتبع أطفالهم القواعد دون استجابتهم، وأن يتدخل والديهم وينظمون سلوك أطفالهم دون تردد من أجل الطفل. على الرغم من إخفاقاتهم في رعاية الأطفال ، فإن هؤلاء الآباء لديهم عقلية امتلاك أكبر قدر من الرقابة الأبوية و يستخدمون العقوبات اللفظية وغير اللفظية (الجسدية) لمعاقبة سلوك الطفل غير المرغوب فيه بينما يفشل في تقدير السلوك الإيجابي، علاوة على ذلك في أسلوب الأبوة والأمومة هذا ، يضع الآباء توقعات غير واقعية لأطفالهم ( هؤلاء هم الآباء الأكثر مقاومة للتغيير وأيضاً يتخذون قرارات سريعة) (Song, et al.,1020,2022).

### 3. أسلوب الأبوة المتساهل. صعوبة منخفضة استجابة عالية

يتميز أسلوب الأبوة المتساهلة بعدم سيطرة الوالدين والاستجابة لرغبة الطفل فيحاول الآباء المتساهلون إعداد بيئة دافئة ومريحة ومحترمة لأطفالهم لكن ليس لديهم سيطرة وإشراف على أعمال أطفالهم كما يعطي الآباء باستخدام أسلوب الأبوة المتساهلة قواعد غير مستقرة أو غير منظمة، على الرغم من أن هؤلاء هم آباء ذوي المشاعر النبيلة، لكنهم يفشلون في تنظيمهم سلوك أطفالهم وسيؤدي الفشل إلى انخفاض احترام الذات للأطفال لأنهم يفشلون أيضاً في تعلم الأشكال المناسبة للتنظيم الذاتي، كما يتخذ الآباء المتساهلون استراتيجية التسامح والتأييد للسلوك بناءً على رغبات أطفالهم دون النظر في أسباب السلوك، فعلى الرغم من أن سلوك الطفل ضار بالبيئة ، إلا أنه يتم التسامح معه ، ولا يستطيع الوالدان تشجيع الطفل على اتباع القواعد. في حين أن هؤلاء الآباء يتمتعون بمواهب أكبر فيما يتعلق برعاية الأطفال ، فإن لديهم قدرة أقل على التحكم في سلوك أطفالهم. إنهم يمنحون أطفالهم الكثير من الحرية ويفتقرون إلى الانضباط ولديهم توقعات منخفضة من أطفالهم ( Verrocchio, et al., 1780, 2015).

#### 4. الأبوة المهيمة (غير متورطة أو غير متورطة) صعوبة منخفضة. استجابة منخفضة.

الآباء المهملون لا يضعون حدوداً صارمة أو معايير عالية. إنهم غير مباليين باحتياجات أطفالهم وغير مشاركين في حياتهم. قد يواجه هؤلاء الآباء المهملين مشكلات لم يتم حلها بأنفسهم ، مثل الاكتئاب أو سوء المعاملة أو الإهمال العاطفي عندما كانوا أطفالاً. فأطفال الآباء المهملين لديهم أسوأ نتائج الطفل من بين أساليب الأبوة الأربعة (rostami, saadati, 2018, 422)

#### أثر الأساليب المختلفة في التربية الوالدية

الأسلوب المتبع في التربية الوالدية له أثر مهم جداً على الأبناء، فهناك دراسات عدة استخلصت العديد من النتائج، كما ذكر (Gemma, Cherry, 2014) كالآتي:  
الأسلوب التسلطي الدكتاتوري : عادة ما ينتج عنه أبناء مطيعون ماهرون، ولكنهم قليلو السعادة والتوازن الاجتماعي والثقة بالنفس. الأسلوب الحازم الواعي :ينتج عنه أبناء سعداء متمكنون وناجحون.

الأسلوب المتساهل : غالباً ما ينتج عنه أبناء قليلو السعادة والقدرة على ضبط النفس، في حين أنهم يكونون أكثر عرضة لمواجهة مشكلات مع السلطة ويكون أدائهم ضعيفاً في الدراسة.

الأسلوب المهمل: وهو من أدنى الدرجات في مختلف نواحي الحياة، حيث يفتقر أبناء هذا الأسلوب الثقة بالنفس والقدرة على التحكم في الذات، وتكون كفاءتهم أقل من أقرانهم ( الطالب وآخرون، 2019، 85).

#### الأهمية التربوية للأسرة تتجسد فيما يلي:

1. إن الوالدين هما أول من يتفاعل معهما الطفل بصورة مستمرة فهما يقدمان له نماذج حية عن الحياة الإنسانية لذلك فسلوك الوالدين يعد أحد العوامل الرئيسية المؤثرة في حياته.

2. يلعب الأبوان دوراً أساسياً في تنمية قدرة الطفل على استخدام الألفاظ للدلالة على الأشياء المحيطة به.

3. إذا كانت الأسرة هي أول من يحتضن الطفل ويتولى رعايته فإن من الحقائق المسلم بها عند علماء النفس والتربية أن السنوات الأولى من حياة الطفل من أهم وأخطر الفترات في تكوين شخصيته وتحديد ملامحها الرئيسية وليس معنى ذلك أن هذه السنوات المبكرة تحدد نمو الطفل إلى درجة لا يمكن معها إحداث تغيير فيما بعد ولكن المقصود هو أن الأسس ذات الأهمية البالغة في حياة الطفل توضح وتترسخ في تلك الفترة (كزيز، 2019، 21).

### الأساليب السوية في التربية الوالدية

يمكن القول إن الأساليب السوية في التربية الوالدية هي أساليب إيجابية تشير إلى العديد من السلوكيات والتصرفات الإيجابية والتي تعمل على إحداث تأثير إيجابي على سلوكيات الأبناء وتصرفاتهم الظاهرة ويمكن استعراضها فيما يلي.

1. أسلوب التقبل والاهتمام: ويتمثل في محاولة الوالدين لتهيئة الطفل لتقبل ذاته وجسمه وامكانياته ومساعدته على الاهتمام بميوله وهواياته واهتماماته وتنميتها مما يجعل الطفل يشعر بالأمان النفسي وتقبل ذاته.

2. الأسلوب الديمقراطي: يتصف الوالدين باحترام الطفل وخصوصيته وبيدلان جهدهما لتزويده بالمعلومات التي يحتاجها ويتعاملون معه بالتسامح والتقبل لأفكاره وتشركهم في الشؤون الاجتماعية واتخاذ القرار.

3. المساواة في المعاملة: ويقصد بها العدالة في معاملة الأبناء وعدم التفرقة بينهم.

4. التشجيع والمكافئة: فالتشجيع والمكافئة وكلمة الثناء متى أعطيت للطفل في الوقت المناسب تجعلهم يحسون بقيمتهم الذاتية ويتقديرهم لأنفسهم فهي تمي قدراتهم وتدفعهم إلى الأمام في السلوك الإيجابي.

أما الأساليب التي يمكن اعتبارها غير السوية في التربية فهي:

1. التحكم والسيطرة: القسوة والصرامة وتحميل الأطفال أكثر من طاقتهم في العقاب والحرمان والأمر والرفض يشكل طفلاً تابعاً فاقداً لإرادته.

2. الحماية الزائدة: الحماية الزائدة والاتصال المفرط بالطفل أو السيطرة التامة عليه أو التدليل المبالغ فيه تجعل الطفل يجد صعوبة في مواجهة المشاكل التي تعترضه مستقبلاً

مما يؤدي الى حدوث سوء التوافق الذي يؤثر سلباً على تكوين علاقاته الاجتماعية سليمة وفي تشكيل مفهوم ذات لديه

3. أسلوب الإهمال: اتباع الإباء الإهمال في أسلوب تعاملهم مع أبنائهم بشكل مقصود أو غير مقصود من خلال عدم اكرائهم بنظافتهم ورغباتهم وحاجاتهم الضرورية الفيزيولوجية والنفسية يؤثر سلباً في بلورية شخصية الطفل الامر الذي ينعكس على رؤيته لذاته.

4. أسلوب التهاون والتراخي: قد يتبع الإباء هذا الأسلوب مل بين حاجاتهم أيا كانت مقبولة او غير مقبولة فالطفل يحتاج إلى الضبط من خلال التوجيه والإرشاد أما التهاون والتراخي ومنح الحرية المطلقة دون توجيه سيؤثر سلباً في بناء شخصيتهم سيعزز الاعتمادية على والديه وعدم الايثار كما سيؤدي الى عدم النضج الانفعالي والاجتماعي السوي.

5. أسلوب التذبذب: عدم الاستقرار على منهجية ثابتة يخلق عند الأبناء القلق والخوف والتردد اذ يستخدم هؤلاء الإباء الثواب والعقاب بشكل عشوائي.

6. أسلوب التفرقة: من خلال تفضيل أحدهم أو بعضهم على الآخر لأسباب مختلفة كالنوع او العمر الزمني او الترتيب او الصحة او الشكل ويؤثر ذلك على نظرة الأبناء لأنفسهم وفي تشكيل مفهوم الذات لديهم.

7. الحرمان العاطفي: يقصد به فقدان العلاقة مع الوالدين أو احدهما نتيجة غيابه او عدم تواجده لأي سبب (خليفة، 2021، 12)

### تأثير التنشئة الوالدية على الطفل

إن التنشئة الوالدية هي كل سلوك يصدر عن الوالدين ويؤثر على الطفل وعلى نمو شخصيته سواء كان بسبب التوعية أو التربية ولذلك يدخل ضمن التنشئة الوالدية ما يلي:

1. التأثير الذي يحدث في شخصية الطفل من جراء استجابة الوالدين لسلوكه.

2. التأثير الذي يحدث في شخصية الطفل وسلوكه من جراء أساليب الثواب والعقاب التي يتخذها الوالدين بقصد تعليمه أو تربيته.

3. التأثير الذي يحدث في شخصية الطفل وسلوكه من جراء اشتراكه في المواقف الاجتماعية التي ينتجها له الوالدين بهدف تعليمه والأساليب الصحية للسلوك في مظهرها.

4. التأثير الذي يحدث في شخصية الطفل وسلوكه من جراء التوجيهات المباشرة والتعليمات اللفظية التي يواجهها الوالدين بقصد توجيهه على الأساليب الصحية للسلوك.
5. التأثير الذي يحدث في شخصية الطفل وسلوكه من جراء التعارض بين أسلوب الوالد وأسلوب الوالدة في طريقة تربية الطفل وأسلوب معاملته (جندل، 2011، 165).

### الدراسات السابقة

دراسة محرز (2005) بعنوان أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بتوافق الطفل الاجتماعي والشخصي في رياض الأطفال. والتي أجريت في مدينة دمشق حيث سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى العلاقة الارتباطية بين أساليب المعاملة الوالدية للأطفال من عمر (4-5) سنوات وبين درجة توافقهم الاجتماعي والشخصي في رياض الأطفال.. وتألفت عينة البحث من (265) من الوالدين، و(262) طفلاً وطفلة. طبق عليهم استبانة أساليب المعاملة الوالدية، وبطاقة ملاحظة سلوك الطفل في الروضة. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: - وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين كل من الأسلوب الديمقراطي والتقبل وبين التوافق الاجتماعي والشخصي في الروضة. - وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائياً بين كل من الأسلوب التسلطي، والقسوة، والنبد، والإهمال والتفرقة والتوافق الاجتماعي والشخصي للطفل في رياض الأطفال. - عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أسلوب الحماية الزائدة والتوافق الاجتماعي والشخصي للطفل

دراسة خليل (2006) بعنوان أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بقلق الانفصال في مرحلة الطفولة والتي أجريت في مدينة الزقازيق حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وقلق الانفصال في مرحلة الطفولة و كذلك تأثير عمل الأم على قلق الانفصال لدى الطفل وقد اختيرت العينة من أطفال المرحلة الابتدائية ممن تتراوح أعمارهم ما بين (6-9) سنوات

واستخدمت مقياس أساليب المعاملة الوالدية من إعداد الباحثة وكذلك مقياس قلق الانفصال وكشفت الدراسة عن وجود علاقة موجبه ذات دلالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية المتمثلة في الحماية الزائدة والرفض والقسوة والإهمال وقلق الانفصال عند الأطفال بالإضافة لوجود فروق بالنسبة لمتغير عمل الأم.

دراسة سادات ورستوم ( Rostami & Saadat , 2018 ) والتي أجريت في طهران بعنوان: دور أنماط الأمومة في التنبؤ باضطراب العناد والسلوك والمزاج وقلق الانفصال لدى الطلاب. حيث هدفت هذه الدراسة إلى دراسة دور أساليب تربية الأمهات في التنبؤ باضطرابات التحدي والسلوك والسلوك والمزاج والقلق الانفصالي لدى طلاب المرحلة الابتدائية. في هذا البحث ، تم اختيار 86 طفلاً من بين جميع أولئك الذين يشيرون إلى مركز الاستشارة في المنطقة التعليمية الخامسة في طهران بشكل ملائم وطلب من أمهاتهم الإجابة على استبيانات أنماط الأبوة والأعراض المرضية في بامرند CSI-4 (نموذج الوالدين). تم استخدام الارتباط والانحدار المتعدد لتحليل البيانات. أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية بين قلق الانفصال وأسلوب الأبوة المتساهلة. يمكن أن يتنبأ أسلوب الأبوة المستبدة وكذلك يمكن أن يتنبأ أسلوب الأبوة المتساهلة باضطراب قلق الانفصال. دراسة جريسات (jresat,2023) بعنوان قلق الانفصال لدى أطفال الروضة وارتباطه بالتنشئة الاجتماعية والتي أجريت في مدينة عمان وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين قلق الانفصال وأساليب التنشئة الوالدية لدى عينة من أطفال الروضة في مدينة عمان، الأردن. واعتمدت الدراسة التصميم الوصفي المقطعي. تم تسجيل عينة مكونة من 300 طفل من أطفال الروضة في هذه الدراسة. واستخدمت الباحثة نسخة معدلة من مقياس قلق الانفصال بالإضافة إلى مقياس أنماط التنشئة الاجتماعية الوالدية. تم تحليل البيانات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). أظهرت نتائج الدراسة أن من المشاركين المسجلين لديهم مستوى عال من قلق الانفصال، وتم

اعتماد أسلوب الأبوة والأمومة الطبيعي أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق الانفصال وأسلوب التربية القاسية، أسلوب التربية المفرطة (أسلوب الأبوة والأمومة الإهمال والحياة الطبيعية) أظهرت النتائج أن قلق الانفصال يرتبط بشكل كبير بأساليب التنشئة الاجتماعية الوالدية بشكل عام.

### تعقيب على الدراسات السابقة

كانت الفائدة من الدراسات السابقة من حيث الاسهام في صياغة فرضيات الدراسة وتحديد أهدافها، كذلك الاطلاع على أدوات القياس المستخدمة فيها للتعرف على أكثر الأدوات التي تناسب الدراسة الحالية وكذلك عينة الدراسة وكذلك التعرف على أكثر المتغيرات التي درست و التي لها دور في التأثير على متغيرات الدراسة الحالية والتي لم تدرس أو درست بقله للعمل على دراسة تأثيرها، هذا بالإضافة إلى المعلومات والمفاهيم النظرية التي كان لها دوراً في إثراء الإطار النظري الخاص بالدراسة الحالية.

واختلف البحث الحالي مع بعض الدراسات في المدى العمري للعينة حيث اعتمد البحث الحالي عمر (5) سنوات أما في دراسة سادات ورستوم (2018) , Rostami & Saadat) كانت العينة طلاب المرحلة الابتدائية وفي دراسة خليل (2006) كان العمر من (6-9) سنوات واتفقت مع دراسة محرز (2005) و دراسة جريسات (jresat,2023) وكذلك استخدم البحث الحالي مقياس أساليب المعاملة الوالدية ومقياس قلق الانفصال لدى الأطفال حيث تقوم الأم بالإجابة على المقياسين حيث وجدت الباحثة من خلال الدراسات السابقة صعوبة تطبيق مقياس قلق الانفصال على الأطفال وأنه يمكن للأُم الاجابة عليه من خلال ملاحظتها للأعراض التي تظهر على طفلها والتي وجدت ضمن فقرات المقياس.

## إجراءات البحث

**منهج البحث:** تم استخدام المنهج الوصفي: فهو عبارة عن دراسة عامة لظاهرة موجودة في جماعة ما، في مكان معين وفي الوقت الحاضر. ومن أهم خصائصه أنه يعتبر الأنسب في التعامل مع الظواهر الانسانية والاجتماعية، ويستخدمه الباحث عندما تكون لديه معلومات كافية عن الظاهرة وهو واقعي لأنه يدرس الظاهرة كما هي موجودة في الواقع (درويش ، 119، 2018).

**مجتمع وعينة البحث:** يتكون مجتمع البحث من أمهات الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ضمن رياض الأطفال التابعة لمديرية التربية في مدينة حمص حيث بلغ عدد الأطفال (1523) طفل ضمن عمر (5) سنوات موزعين على (23) روضة ضمن المدارس الحكومية و (8) رياضات في مباني خاصة منفصلة وقد تم اختيار (5) رياضات بالطريقة العشوائية البسيطة مع مراعات توزيع الروضات ضمن مدينة حمص وتم سحب عينة البحث الأساسية المكونة من (75) أم من أمهات الأطفال ضمن الرياض بالطريقة العشوائية البسيطة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (1) الرياض التي تم اختيارها مع العينة

| اسم الروضة           | العدد الكلي للأطفال بعمر خمس سنوات | العينة المسحوبة |
|----------------------|------------------------------------|-----------------|
| الشهيد سبيع رجب      | 60                                 | 15              |
| صفية أم المؤمنين     | 34                                 | 15              |
| الشروق               | 97                                 | 15              |
| التضامن              | 27                                 | 15              |
| عبد الفتاح النشيواتي | 80                                 | 15              |
| المجموع              | 289                                | 75              |

## أدوات البحث

### 1. مقياس قلق الانفصال من وجهة نظر الأمهات من إعداد الباحثة:

من خلال مراجعة الأدبيات النظرية حول اضطراب قلق الانفصال عند الأطفال تم الاطلاع على بعض المقاييس الخاصة بقلق الانفصال كمقياس سليمان (2003)، ومقياس صالح والسميري (2009)، ومقياس سبنس للقلق ومقياس مندر وآخرين (Mendez et al., 2014)، وبعد الرجوع إلى ما ورد في المراجعة الخامسة للدليل التشخيصي الإحصائي للأمراض العقلية DSM5 والاطلاع على أعراض قلق الانفصال قامت الباحثة بإعداد مقياس لقلق الانفصال. يتكون من (41) بند وفق ما يلي.

### جدول رقم (2) أبعاد مقياس قلق الانفصال

| الأبعاد                           | عدد البنود   |
|-----------------------------------|--------------|
| البعد الأول: الأعراض الفيزيولوجية | من 1 إلى 10  |
| البعد الثاني: الأعراض الانفعالية  | من 11 إلى 21 |
| البعد الثالث: الأعراض المعرفية    | من 22 إلى 30 |
| البعد الرابع: الأعراض السلبية     | من 31 إلى 41 |

وقد تم توزيع النتائج على ثلاثة بدائل بحيث يحصل المفحوص على (3) درجات عندما يختار دائماً و(2) درجتان عندما يختار أحياناً ودرجة واحدة عندما يختار نادراً وذلك للعبارة الإيجابية أما العبارة السلبية فيحصل المفحوص على (3) درجات ل نادراً و(2) درجتان أحياناً و(1) درجة واحدة غالباً.

### الدراسة السيكمترية لمقياس قلق الانفصال:

العينة الاستطلاعية لأدوات البحث:

قامت الباحثة بتطبيق أدوات البحث على عينة تقنين مكونة من (30) أم من مجتمع البحث الأصلي - ولم تشملهم عينة التطبيق النهائي للبحث- لدراسة الصدق والثبات لأدوات البحث.

أولاً: دراسة صدق مقياس قلق الانفصال: تم حساب صدق المقياس بطريقتين

### 1. صدق المحتوى لمقياس قلق الانفصال (صدق المحكمين):

حيث تم عرض المقياس في صورته الأولى على (10) من الأساتذة المختصين في مجال الصحة النفسية والارشاد النفسي وتربية الطفل في جامعة البعث وجامعة دمشق لإبداء الرأي فيما يخص معاني البنود وانتماء البنود للأبعاد، من حيث ملائمة الفقرات لمقياس قلق الانفصال، وصياغة الفقرات بصورة سليمة وواضحة، وشطب أو تعديل أو إضافة فقرات جديدة يجدونها مناسبة. وفي ضوء آراء السادة المحكمين قامت الباحثة بتعديل صياغة بعض الفقرات ويوضح الجدول التالي ذلك.

### جدول (3) التعديلات التي أجريت على المقياس

| قبل التعديل                                                                        | بعد التعديل                                                                       |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| الأعراض الفيزيولوجية<br>4- لا يتعرق بكثرة عند تركه في الروضة.                      | 4- عند تركه في الروضة لا يتعرق كثيراً                                             |
| 2- يشعر بأنه يريد أن يتقيأ عندما يحين موعد الذهاب للروضة.                          | 2- يبدأ بالغثيان عندما يحين موعد الذهاب إلى الروضة.                               |
| 8- لا يشكو من التعب والمرض أثناء غيابك عنه.                                        | 8- أثناء غيابك عنه لا يشتكي من تعب أو مرض                                         |
| الأعراض الانفعالية<br>12- يبكي بشكل متواصل عند خروجه من دونه، وعند تركه في الروضة. | 12- يبكي بشكل متواصل عند خروجه من دونه<br>13- يبكي بشكل متواصل عند تركه في الروضة |
| 16 . مناداة الأم كل مرة مصحوبة بالبكاء.                                            | 16- يكون نداؤه لك مصحوب بالبكاء في كل مرة                                         |
| 20- يبقى وحيداً بالرغم من وجود الآخرين حوله أثناء غيابك.                           | 20- يبدو عليه أنه وحيداً بالرغم من وجود الآخرين حوله أثناء غيابك                  |
| الأعراض المعرفية<br>27. يحلم بأنك سوف تتركينه ولن يراك.                            | تتكرر أحلامه بأنك سوف تتركينه ولن يراكي                                           |
| الأعراض السلوكية<br>30 - نومه غير منقطع.                                           | 30- ينام جيداً نوم غير منقطع                                                      |
| 41- الجري خلفك عند مغادرتك الروضة.                                                 | 41- يجري خلفك عند مغادرتك الروضة                                                  |

**. صدق الاتساق الداخلي Internal consistency:**

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس قلق الانفصال والدرجة الكلية للمقياس، لهدف التحقق من مدى صدق المقياس، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (4) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس قلق الانفصال والدرجة الكلية للمقياس

| الأبعاد                           | معاملات الارتباط |
|-----------------------------------|------------------|
| البعد الأول: الأعراض الفيزيولوجية | 0.714**          |
| البعد الثاني: الأعراض الانفعالية  | 0.809**          |
| البعد الثالث: الأعراض المعرفية    | 0.811**          |
| البعد الرابع: الأعراض السلوكية    | 0.755**          |

\*\*دال عند مستوى دلالة (0.01)

تبين من الجدول (4) أن أبعاد مقياس قلق الانفصال تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.01)، وحيث بلغت معاملات الارتباط لأبعاد مقياس قلق الانفصال بين (0.714 \_ 0.811) وهذا دليل على أن مقياس قلق الانفصال يتمتع بمعامل صدق عالٍ.

وبما أن مقياس قلق الانفصال لديه أربعة أبعاد فقد تم حساب معاملات الارتباط بين فقرات كل بعد من الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية لكل بعد على حده ويتضح ذلك من خلال ما يلي:

جدول (5) معاملات الارتباط بين فقرات الأبعاد والدرجة الكلية لكل بعد

| معاملات | البعد الرابع | معاملات | البعد الثالث | معاملات | البعد الثاني | معاملات | البعد الأول |
|---------|--------------|---------|--------------|---------|--------------|---------|-------------|
| 0.662** | 31           | 0.543** | 22           | 0.655** | 11           | 0.519** | 1           |
| 0.661** | 32           | 0.425*  | 23           | 0.329** | 12           | 0.638** | 2           |
| 0.588** | 33           | 0.542** | 24           | 0.662** | 13           | 0.491** | 3           |
| 0.664** | 34           | 0.657** | 25           | 0.478** | 14           | 0.521** | 4           |
| 0.590** | 35           | 0.637*  | 26           | 0.594** | 15           | 0.761** | 5           |
| 0.365*  | 36           | 0.535** | 27           | 0.621** | 16           | 0.561** | 6           |
| 0.600** | 37           | 0.644** | 28           | 0.457*  | 17           | 0.686** | 7           |
| 0.767** | 38           | 0.467** | 29           | 0.399*  | 18           | 0.401** | 8           |
| 0.555** | 39           | 0.655** | 30           | 0.611** | 19           | 0.511** | 9           |
| 0.678** | 40           |         |              | 0.722*  | 20           |         | 10          |
| 0.637** | 41           |         |              | 0.583** | 21           |         |             |

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

تبيين من جدول رقم (5) أن فقرات البعد الأول (الأعراض الفيزيولوجية) تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين ( 0.0401 . 0.761)، وهذا يدل على أن البعد الأول وفقراته يتمتع بمعامل صدق عالي.

وتبين من جدول رقم (5) أن فقرات البعد الثاني (الأعراض الانفعالية) تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة أقل من 0.01، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين ( 0.0392 \_ 0.0722)، وهذا يدل على أن البعد الثاني وفقراته يتمتع بمعامل صدق عالي.

كذلك تبين من جدول رقم (5) أن فقرات البعد الثالث (الأعراض المعرفية) تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0.01، حيث تراوحت

معاملات الارتباط بين (0.0452 \_ 0.0655)، وهذا يدل على أن البعد الثالث وفقراته يتمتع بمعامل صدق جيد.

كذلك تبين من جدول رقم (5) أن فقرات البعد الثالث (الأعراض السلوكية) تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0.01، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.359 \_ 0.769)، وهذا يدل على أن البعد الثالث وفقراته يتمتع بمعامل صدق جيد.

ثانياً- ثبات مقياس قلق الانفصال : تم حساب الثبات بطريقتين هما:

#### 1- الثبات بطريقة التجزئة النصفية Split-Half Method

تم حساب معاملات الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية، حيث تم قسمة فقرات المقياس الكلي إلى نصفين وتم حساب معامل الارتباط بين مجموع فقرات النصف الأول ومجموع فقرات النصف الثاني للمقياس، فقد بلغ معامل الارتباط ليبرسون للمقياس بهذه الطريقة ( 0.761)، وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائياً.

#### -الثبات بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha:

تم حساب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha حيث وجد أن قيمة ألفا كرونباخ لمقياس قلق الانفصال تساوي (0.801) ، وهذا يدل على أن معامل الثبات لدى المقياس مرتفع ودال إحصائياً ويمكن تطبيقه..

وبناءً على نتائج التحقق من الصدق والثبات، يمكننا ملاحظة أن المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية تؤهله للاستخدام على عينة البحث ضمن البيئة المحلية.

#### 2. مقياس أساليب المعاملة الوالدية

اعتمدت الباحثة على مقياس أساليب المعاملة الوالدية من إعداد ميلاد و بدور (2011) وذلك لملائمته لعينة البحث، و يتكون من 36

بند موزعة على ثلاث أبعاد وهي الأسلوب الديمقراطي والأسلوب التسلسلي والأسلوب المتساهل وكما تصحح الفقرات وفق مقياس ليكرت الخماسي أبداً (1) درجة، نادراً (2) درجة ، أحياناً (3) درجات، غالباً (4) درجات ، دائماً (5) درجات.

#### . صدق الاتساق الداخلي Internal consistency:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس أساليب المعاملة الوالدية والدرجة الكلية للمقياس ، لهدف التحقق من مدى صدق المقياس ، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (6) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس أساليب المعاملة الوالدية والدرجة الكلية للمقياس

| البعد          | الأسلوب الديمقراطي | التسلسلي | المتساهل |
|----------------|--------------------|----------|----------|
| معامل الارتباط | *0.614             | **0.745  | **0.699  |

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

تبين من الجدول (6) أن أبعاد مقياس أساليب المعاملة الوالدية تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.01)، وأقل من (0.05) وحيث بلغت معاملات الارتباط لأبعاد مقياس قلق الانفصال بين (0.614 \_ 0.745) وهذا دليل على أن مقياس قلق الانفصال يتمتع بمعامل صدق عالٍ.

وبما أن مقياس أساليب المعاملة الوالدية لديه ثلاثة أبعاد فقد تم حساب معاملات الارتباط بين فقرات كل بعد من الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية لكل بعد على حده ويتضح ذلك من خلال ما يلي:

جدول (7) معاملات الارتباط بين فقرات الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية لكل بعد

| البعد الأول | معاملات الارتباط | البعد الثاني | معاملات الارتباط | البعد الثالث | معاملات الارتباط | البعد الثالث | معاملات الارتباط |
|-------------|------------------|--------------|------------------|--------------|------------------|--------------|------------------|
| 1           | *0.514           | 13           | **0.717          | 21           | **0.631          | 33           | **0.511          |
| 2           | **0.738          | 14           | **0.429          | 22           | *0.588           | 34           | **0.617          |
| 3           | **0.591          | 15           | **0.662          | 23           | **0.643          | 35           | **0.531          |
| 4           | **0.632          | 16           | **0.478          | 24           | **0.669          | 36           | **0.614          |
| 5           | *0.451           | 17           | **0.594          | 25           | *0.677           |              |                  |
| 6           | **0.655          | 18           | **0.621          | 26           | *0.565           |              |                  |
| 7           | **0.598          | 19           | *0.457           | 27           | **0.444          |              |                  |
| 8           | **0.524          | 20           | *0.455           | 28           | **0.668          |              |                  |
| 9           | **0.561          |              |                  | 29           | **0.566          |              |                  |
| 10          | *0.628           |              |                  | 30           | **0.569          |              |                  |
| 11          | **0.548          |              |                  | 31           | *0.709           |              |                  |
| 12          | **0.630          |              |                  | 32           | **0.512          |              |                  |

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

تبين من جدول رقم ( 7 ) أن فقرات البعد الأول (الأسلوب الديمقراطي) تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، و (0.05) حيث تراوحت معاملات الارتباط بين ( 0.0514 . 0.655)، وهذا يدل على أن البعد الأول وفقراته يتمتع بمعامل صدق عالي.

وتبين من جدول رقم (7) أن فقرات البعد الثاني (الأسلوب المتساهل) تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة أقل من 0.01، و (0.05) حيث تراوحت

معاملات الارتباط بين (0.0429 \_ 0.0717)، وهذا يدل على أن البعد الثاني وفقراته يتمتع بمعامل صدق عالي.

كذلك تبين من جدول رقم (7) أن فقرات البعد الثالث (الأسلوب المتسلط) تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0.01، و (0.05) حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.0511 \_ 0.0709)، وهذا يدل على أن البعد الثالث وفقراته يتمتع بمعامل صدق جيد.

## 2-الصدق التمييزي Discriminant Validity:

تم ترتيب درجات الأمهات على مقياس أساليب المعاملة الوالدية تنازلياً وتم أخذ أعلى 25% (الفئة العليا 8) وأدنى 25% (الفئة الدنيا 8)، ثم تم حساب متوسطات هاتين المجموعتين وانحرافهما المعياري، ومن ثم أجرت الباحثة اختبار (ت) لبيان دلالة الفروق بين المتوسطين على الدرجة الكلية للمقياس والجدول يوضح الفرق بين هاتين المجموعتين:

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت ستودنت" ودلالاتها في مقياس أساليب المعاملة الوالدية جدول (8):

| المجموعة | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحرية | القيمة الاحتمالية | القرار       |
|----------|--------|-----------------|-------------------|--------|-------------|-------------------|--------------|
| الدنيا   | 8      | 48.87           | 8.35              | 9.67   | 14          | 0.000             | دال إحصائياً |
| العليا   | 8      | 76.50           | 7.96              |        |             |                   |              |

نلاحظ أن القيمة الاحتمالية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05 أي أن بنود المقياس قادرة على التمييز بين المجموعتين مما يشير إلى تمتع المقياس بالقدرة التمييزية.

ثانياً. ثبات مقياس أساليب المعاملة الوالدية: تم حساب الثبات بطريقتين هما:

### 1- الثبات بطريقة التجزئة النصفية Split-Half Method

تم حساب معاملات الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية، حيث تم قسمة فقرات المقياس الكلي إلى نصفين وتم حساب معامل الارتباط بين مجموع فقرات النصف الأول ومجموع فقرات النصف الثاني للمقياس، فقد بلغ معامل الارتباط لبيرسون للمقياس بهذه الطريقة ( 0.856)، وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائياً.

### -الثبات بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha:

تم حساب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha حيث وجد أن قيمة ألفا كرونباخ لمقياس أساليب المعاملة الوالدية تساوي ( 0.841 ) ، وهذا يدل على أن معامل الثبات لدى المقياس مرتفع ودال إحصائياً ويمكن تطبيقه.. وبناءً على نتائج التحقق من الصدق والثبات، يمكننا ملاحظة أن المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية تؤهله للاستخدام على عينة البحث ضمن البيئة المحلية.

### الأساليب الإحصائية

تم استخدام برنامج spss لاستخراج معاملات صدق وثبات قلق الانفصال ومقياس أساليب المعاملة الوالدية وكذلك ولإيجاد:

- معامل ارتباط بيرسون: لتحديد الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقاييس البحث

. معامل ألفا كرونباخ: لحساب معامل الثبات لمقاييس البحث

. معامل سبيرمان - براون: لتصحيح الثبات بالتجزئة النصفية لمقاييس البحث

- اختبار ت ستيودنت: لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقاييس البحث

## عرض النتائج وتفسيرها:

### أولاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

التي تنص (لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين درجات أفراد العينة على مقياسي أساليب المعاملة الوالدية وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس قلق الانفصال لدى الأطفال من وجهة نظر الأمهات) للتأكد من صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على أبعاد مقياس أساليب المعاملة الوالدية ودرجاتهم على مقياس قلق الانفصال، وذلك باستخدام برنامج spss كما يظهر الجدول الآتي:

الجدول (9) قيم معامل بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس الدراسة

| أساليب المعاملة الوالدية |                 |                  |             |              | المقياس       |
|--------------------------|-----------------|------------------|-------------|--------------|---------------|
| الأسلوب الديمقراطي       | الأسلوب التسلطي | الأسلوب المتساهل | المقياس ككل | قلق الانفصال | ارتباط برسون  |
| -0.465                   | 0.851           | 0.832            | 0.911       |              |               |
| 0.041                    | 0000            | 0.001            | 0.006       |              | مستوى الدلالة |

من خلال الجدول يظهر أن الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)

يتضح من الجدول (9) أن قيمة معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس أساليب المعاملة الوالدية ودرجة مقياس قلق الانفصال وكذلك قيمة معاملات ارتباط درجات الأبعاد الفرعية لمقياس أساليب المعاملة الوالدية ودرجات مقياس قلق الانفصال كانت تتراوح بين (0.832 - 0.911) وهي دالة عند مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) أي أنه يوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على مقياس أساليب المعاملة الوالدية بأبعاده الثلاثة

ودرجاتهم على مقياس قلق الانفصال وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة.

وهذا يتفق مع دراسة سادات ورستوم (، 2018 Rostami & Saadat) و دراسة دوبري (2014 Dobre) و دراسة (2017 yaffa, ودراسة خليل (2006)

فالآباء والأمهات الذين يعانون من الضعف وعدم الاستقرار ويفتقرون إلى الثقة في اتصالاتهم لن يتوصلوا إلى اتفاق في أساليب تربيتهم و يستخدمون أنماط الأبوة والأمومة بما في ذلك النفي ، والحماية الزائدة مع التسامح أو الهيمنة، والسعي غير المعقول إلى الكمال وعدم الاستقرار العاطفي. سيؤدي ذلك إلى استقرار السلوكيات العصبية لدى الأطفال ويجعل الأطفال أكثر احتياجاً عاطفياً وفي هذه الحالة سيصابون بخيبة أمل ويصبحون أكثر عرضة للإصابة بالقلق.

فعندما يمارس الوالدان سيطرة مفرطة على الطفل ، ينعكس ذلك من خلال النقد والعقوبات وانتهاك الخصوصية، والضغط والقواعد الصارمة فإن هذا الطفل سوف يصاب بالقلق

ويساهم أسلوب الأبوة المتسلط في تطوير نموذج معرفي يؤمن فيه الطفل بأن جميع النتائج تحددها عوامل خارجية و سيشعر الطفل بفقدان السيطرة على أي موقف يتعلق به وسيؤدي ذلك إلى شعوره بالقلق ( Heimberg & Spokas,2009)

ويوضح الجدول علاقة ارتباطية سالبة بين الأسلوب الديمقراطي وقلق الانفصال حيث أن في أسلوب الأبوة الديمقراطي يرتبط الدفء العاطفي للوالدين سلباً بالقلق وبما أن الطفل يشعر بمزيد من المودة من جانب والديه ، فإن فرص أن يصبح قلقاً تصبح أقل حيث أنه يشرح الأسباب الكامنة وراء القواعد ويساعدهم على الاعتماد على الذات والمشاركة و

يؤكد هذا الأسلوب على التواصل المفتوح والاحترام المتبادل ويشجع الاستقلال والتنظيم الذاتي لدى الأطفال (jresat,2023,23).

أما في الأسلوب المتساهل يتميز أسلوب الأبوة المتساهل من خلال انخفاض الطلب ومستويات عالية من استجابة. هذا النمط مرتفع في الوفاء لكنها منخفضة في النضج والتحكم ولا يكون هناك مطالب من الآباء لأطفالهم ولا يشجعونهم على التعبير عن مشاعرهم مما يسهم في تعرضهم لمشاعر القلق

**النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:** والتي تنص ( لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس أساليب المعاملة الوالدية وفقاً لمتغير عمل الأم ( موظف/ غير موظف)

الجدول(11) الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة (موظفة/غير موظفة) على مقياس أساليب المعاملة الوالدية

| البعد      | موظفة (ن= 40)   |                   | غير موظفة (ن=35) |                   | قيمة (ت) | درجة الحرية | مستوى الدلالة | القرار |
|------------|-----------------|-------------------|------------------|-------------------|----------|-------------|---------------|--------|
|            | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي  | الانحراف المعياري |          |             |               |        |
| الديمقراطي | 13.77           | 1.05              | 11.54            | 1.1               | 3.238    | 73          | 0,001         | دال    |
| التسلطي    | 18.91           | 1.50              | 19.31            | 2.01              | 4.059    |             | 0,000         | دال    |
| المتساهل   | 22.18           | 2.54              | 20.49            | 2.71              | 4.546    |             | 0,000         | دال    |

من خلال الجدول رقم (10) نجد أن قيم مستوى الدلالة أصغر من 0.05 لذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل وهو توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس أساليب المعاملة الوالدية تبعاً لمتغير عمل الأم (موظفة، غير موظفة).

ومن خلال بيانات الجدول نلاحظ أن هذه الفروق في الأسلوب الديمقراطي كانت لصالح الموظفين حيث بلغ المتوسط الحسابي لعينة العاملات (13.77) وفي الأسلوب المتساهل كان أيضاً لصالح العاملات حيث بلغ المتوسط الحسابي (22.18) أما في الأسلوب التسلطي فقد كانت الفروق لصالح غير العاملات حيث بلغ المتوسط (19.31).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الأم العاملة أكثر استخداماً للأسلوب الديمقراطي وذلك بحكم وظيفتها التي يمكن أن تمكنها من الاطلاع على أساليب التربية الأفضل من خلال زملائها في العمل وتبادل الخبرات بينهم. أما بالنسبة للأسلوب المتساهل فإنه يمكن أن يكون نتيجة التعب والارهاق الذي تمر بها المرأة جراء ساعات العمل خارج المنزل وتلبية متطلبات المنزل والحاجة إلى الراحة وشعورها نتيجة لذلك بأنها تترك أطفالها لفترة من الزمن لذلك لا تفرض عليهم رأيها ولا تناقشهم فيما يريدون وتتركهم يتصرفون كما يشاؤون، أما بالنسبة للأسلوب المتسلط فإن الأمهات غير العاملات أكثر ميلاً له وذلك بسبب وجودها طوال الوقت مع أطفالها والتحكم في تصرفاتهم لإثبات حسن تربيتها وفرض وجودها داخل المنزل وأنها أعلم بمصلحتهم وتتفق هذه النتيجة مع دراسة خليل (2006) ودراسة صالح (2010)

**النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:** والتي تنص ( لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس قلق الانفصال لدى الأطفال من وجهة نظر الأم وفقاً لمتغير عمل الأم) موظفة/ غير موظفة)

الجدول (11) الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة (موظفة/غير موظفة) على مقياس قلق الانفصال.

| القرار | مستوى الدلالة | درجة الحرية | قيمة (ت) | موظفة (ن=40)      |                 | غير موظفة (ن=35)  |                 |               |
|--------|---------------|-------------|----------|-------------------|-----------------|-------------------|-----------------|---------------|
|        |               |             |          | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي |               |
| دال    | 0,002         | 73          | 5.021    | 4.66              | 51.36           | 4.95              | 58.42           | الدرجة الكلية |

من خلال الجدول رقم (11) نجد أن قيم مستوى الدلالة أصغر من 0,05 لذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل وهو توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس قلق الانفصال تبعاً لمتغير عمل الأم (موظفة، غير موظفة).

ومن خلال بيانات الجدول نلاحظ أن هذه الفروق كانت لصالح الغير موظفات حيث بلغ المتوسط الحسابي لعينة الغير موظفات (58.43) بانحراف معياري بلغ (4,95) وهو أعلى من متوسط عينة الموظفات والذي بلغ (51,36) وبانحراف معياري بلغ (6,4)، كما جاءت قيمة (ت) (5,021) بمستوى دلالة أصغر من (0,002) وهو أصغر من مستوى الدلالة (0,05) وعليه نقرر أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05)، وذلك في الدرجة الكلية للمقياس ، لذا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة.

حيث أن عمل الأم وغياها عن الطفل لفترات يجنب الطفل الذي يلقي الحب والاهتمام من بقية أفراد الأسرة أو المربية قلق الانفصال عموم. ويشجع الطفل على الاستقلالية وتحمل المسؤولية.

فالأُمّهات العاملات أكثر توجيهاً لأطفالهن نحو الاستقلالية خاصة إذا كان لديه أخوة فيتحمّل مسؤولية الأصغر منه في الأسرة، كما يشارك في بعض مسؤوليات المنزل مما

يجنبه الإصابة بقلق الانفصال، فعمل الأم كمثير من أحد المتغيرات المؤثرة في رعاية الطفل وصحته النفسية، حيث ينفصل الطفل الصغير عن الأم في مراحل مبكرة من العمر ليعهد إلى رعايته إلى دور الرعاية أو أحد الأقارب ويسبب هذا الانفصال المتكرر عن الأم تحصناً ضد اضطراب قلق الانفصال. كما أن عمل الأم يشجع الأطفال على الثقة في النفس والاستقلال النفسي. وتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات العربية لكل من محم ود حمودة وإلهامي عبد العزيز (1991)، حيث يتأثر قلق الانفصال عموماً بالمستوى التعليمي أو المهني للوالدين. وكذلك دراسة خليل (2006).

### مقترحات البحث

- 1- إجراء المزيد من الأبحاث حول قلق الانفصال مع متغيرات أخرى للوقوف على مدى تأثيرها (كالتعلق ووجود الأب أو غيابه، والحالة الاجتماعية للأهل).
- 2- إجراء المزيد من الأبحاث حول الاضطرابات التي يمكن أن تحدث في هذه المرحلة العمرية (الطفولة المبكرة).
- 3- إجراء دراسات وأبحاث حول أثر أساليب المعاملة الوالدية على الحالة النفسية للأطفال.
- 4- العمل على إجراء محاضرات وندوات حول أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية.
- 5- العمل على إقامة ورشات تدريبية للوالدين حول كيفية التعامل مع الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة لتجنب الاضطرابات النفسية.
- 6- العمل على إقامة دورات لمعلمات رياض الأطفال للتدريب على كيفية التعامل مع اضطراب القلق من الانفصال عند دخول الأطفال إلى الروضة.

## المراجع والمصادر

- . أبو زيد، شيماء؛ عرفات، سحر. (2023). **التربية الوالدية للأطفال**. مكتبة نورالالكترونية.
- . الحانوتي، سعيد. (2016). **الاضطرابات العصابية**. السعودية: العبيكان للنشر.
- . الدبوس، رنا. (2019). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى طفل الروضة. **مجلة الطفولة والتربية**، مجلد 11، العدد 85: 72.
- . الطالب، هشام؛ أبو سليمان، عبد الحميد؛ الطالب، عمر . (2019). **التربية الوالدية رؤية منهجية تطبيقية في التربية الأسرية**. المعهد العالي للفكر الإسلامي، الولايات المتحدة الأمريكية.
- . العمراني، عبد الغني. (2014). **مشكلات أطفال ما قبل المدرسة وأساليب المساعدة فيها**. صنعاء: دار الكتاب الجامعي.
- . أمال، العيداني؛ سهيلة، دريدي. (2023). قلق الانفصال وعلاقته بالسلوك العدواني لدى أطفال قسم التحضير من وجهة نظر المربين. **مذكرة لنيل درجة الماجستير في علم النفس**، جامعة محمد بشر الابراهيمى، الجزائر.
- بسيوني، سوزان. (2016). قلق الانفصال وعلاقته بأنماط التعلق الوالدي لدى الأطفال. **مجلة الارشاد النفسي، كلية التربية، جامعة المنيا**، العدد2، المجلد10:130. 160.
- . جاد الرب، أحمد. (2015). **اضطراب السلوك الفوضوي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- . جندل، جاسم. (2011). **موسوعة الطفل**. بيروت: دار الكتب العلمية.
- . خليفة، آسيا. (2012). **سيكولوجيا الطفل الصحة النفسية للطفل**. الطبعة الثالثة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- . خليل، ليلي. (2006). أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بقلق الانفصال في مرحلة الطفولة. **رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق**.

- . درويش، محمود. (2018). **مناهج البحث في العلوم الإنسانية**. كلية الآداب، جامعة بنها.
- . زهران، حامد عبد السلام. (2005). **التوجيه والإرشاد النفسي**. الطبعة الرابعة، القاهرة: عالم الكتب.
- . سليمان، ميار. (2003). **فعالية برنامج إرشادي لخفض قلق الانفصال لدى أطفال الروضة**. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- . عبد الرسول، هند. (2013). **اضطراب قلق الانفصال الأم الطفل**. الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.
- . عبد الله الطاسان، غدير. (2022). **أساليب المعاملة الوالدية ودورها في تحقيق الرفاه النفسي قبول الذات للطفل في مرحلة رياض الأطفال في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، مجلة التربية، جامعة الأزهر، المجلد 2، العدد 196: 110 - 148**.
- . عز الدين، رزان. (2018). **الصحة النفسية لطفل الروضة**. منشورات جامعة البعث ، مديرية الكتب والمطبوعات.
- . فهميم، كلير. (2014). **الصحة النفسية في مراحل العمر المختلفة**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- . كزيز، أمل. (2019). **الممارسات الثقافية في التربية والتعليم**. عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.
- . محرز، نجاح. (2005). **اساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بتوافق الطفل الاجتماعي والشخصي في رياض الأطفال**. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، العدد 21، المجلد 1: 285 - 323.
- . مخيمر، عماد؛ علي، هبة. (2006). **المشكلات النفسية للأطفال بين عوامل الخطورة وطرق الوقاية والعلاج**. الطبعة الأولى، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- . مصطفى، أسامة. (2011). **مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية ( الأسباب، التشخيص العلاج)**. عمان: دار المسيرة.
- . موسى، موسى. (2016). **رعاية الأطفال الموهوبين**. مركز الكتاب الأكاديمي.

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic & statistical Manual of Mental disorders* (5th ed.): American Psychiatric. Washington.
- Bowlby, John. (1973). Attachment and Loss: Volume II: Separation, Anxiety and Anger. *The international psycho-analytical library*, 11(95): 50-369.
- Dobre, C. (2014). Parenting style and child anxiety. - Socioeconomic Status, and Working Status of parents. *Journal of Survey in Fisheries Sciences*, 10(3): 1743-1752.
- Jreisat, S. (2023). Separation Anxiety among Kindergarten Children and its Association with Parental Socialization. *Journal of Health Psychology*, 11(10): 310-330.
- Kossowsky, J. Pfaltz, M. Schneider S. (2013). The separation anxiety hypothesis of panic disorder revisited: a meta-analysis. *Am J Psychiatry*, 170(7): 81-768.
- Kushwaha, Y., Chakravarty, R., Srivastava, A. (2023). A Study of the Relationship Between Parenting Styles and Happiness of School-going Adolescents with Reference to Educational Background Romanian *Journal of Cognitive Behavioral Therapy and Hypnosis*, 1(4): 1-13
- Kong, Ch. Yasmin, F. (2022). Impact of Parenting Style on Early Childhood Learning: Mediating Role of Parental Self-Efficacy. *Eur. Child Adolesc. Psychiatry*, 13 (6): 45-60.
- Malgorzata, D. Agnieszka, M. Monika, W. (2015). Separation Anxiety in Children and Adolescents, *J Can Acad Child Adolesc Psychiatry*, 16 (1): 313-338.
- Rostami, M. Saadati, N. (2018). Role of maternal parenting styles in predicting oppositional defiant, behavior, conduct,

mood, and separation anxiety disorders among students. *Journal of Research & Health*,8(5): 418-424

-Sarwar. S. (2016). Influence of Parenting Style on Children's Behaviour, *Journal of Education and Educational Development*, 3(2): 222-249.

-Song. C. Xue. J. Yao. W. (2022). Physical exercise of primary and middle school students from the perspective of educational psychology and parents' entrepreneurship education. *Front. Psychol*,12(8):1015-1035.

-Spokas. M. Heimberg. R. (2009). Overprotective parenting, social anxiety, and external locus of control: Cross-sectional and longitudinal relationships. *Cognitive Therapy and Research*, 33, 543-551.

-Yaffa. K.(2017). Establishing Specific Links Between Parenting Styles and the S-Anxieties in Children: Separation, Social, and *SchoolJournal of Family Issues* 39(5):1419 - 1437

- Verrocchio. M. Marchetti. D. Fulcheri. M. (2015). Perceived parental functioning, self-esteem, and psychological distress in adults whose parents are separated/divorced. *Front. Psychol.* 6(3):1765-1789.

### مقياس قلق الانفصال كما تلاحظه الأم

عزيزتي الأم أرجو الإجابة على البنود التالية التي تهدف إلى خدمة البحث العلمي وذلك بوضع إشارة صح أو خطأ أمام العبارة ، علماً أنه لا توجد إجابة خاطئة أو صحيحة وإنما الغرض هو خدمة البحث العلمي.

موظفة / غير موظفة ..... يقيم الطفل مع الأم والأب ..... عدد.....

الأخوة:.....

| الفقرات                                                      | دائماً | أحياناً | نادراً |
|--------------------------------------------------------------|--------|---------|--------|
| 1. يشعر بأنه بصحة جيدة عند الذهاب إلى الروضة.                |        |         |        |
| 2. يبدأ بالغثيان عندما يحين موعد الذهاب إلى الروضة.          |        |         |        |
| 3. يشكو من سرعة ضربات قلبه في وقت الذهاب إلى الروضة.         |        |         |        |
| 4. عند تركه في الروضة لا يتعرق كثيراً                        |        |         |        |
| 5. يشتكي من آلام في البطن عندما تتركينه وتذهبين.             |        |         |        |
| 6. يتناول طعامه بشكل اعتيادي عندما تكونين خارج المنزل.       |        |         |        |
| 7. يشكو من ألم في يديه أو قدميه عند غيابك عن المنزل.         |        |         |        |
| 8. أثناء غيابك عنه لا يكثر من شكوى التعب أو المرض            |        |         |        |
| 9. يشكو من ضيق في التنفس عندما تريدان الذهاب بدونيه.         |        |         |        |
| 10. يشكو من الصداع عند غيابك عنه.                            |        |         |        |
|                                                              |        |         |        |
| 11. يظهر عليه الحزن الشديد عندما تخرجين وتتركينه.            |        |         |        |
| 12. يبكي بشكل متواصل عند تركه في الروضة                      |        |         |        |
| 13. يبكي بشكل متواصل عند خروجك من دونه                       |        |         |        |
| 14. يصرخ بصوت عالي عند تركه في الروضة.                       |        |         |        |
| 15. يتحدث مع الآخرين عندما تكونين بعيدة عنه.                 |        |         |        |
| 16. يكون نداءه لك مصحوب بالبكاء في كل مرة.                   |        |         |        |
| 17. يشعر بالهدوء عندما تأتي إليه بعد قضائك وقتاً بعيداً عنه. |        |         |        |
| 18. ينام بمفرده دون طلبه للبقاء بجانبك طوال الليل.           |        |         |        |

أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بقلق الانفصال لدى أطفال ما قبل المدرسة في مدينة حمص

|  |  |  |                                                                  |
|--|--|--|------------------------------------------------------------------|
|  |  |  | 19. يعبر عن سعادته بعد قضاء وقت في الروضة.                       |
|  |  |  | 20. يبدو عليه أنه وحيداً بالرغم من وجود الآخرين حوله أثناء غيابك |
|  |  |  | 21. يبتسم عند رؤية معلمته                                        |
|  |  |  |                                                                  |
|  |  |  | 22. يظهر عليه شروذ الذهن أثناء غيابك عنه.                        |
|  |  |  | 23. يستطيع التركيز بالواجبات المدرسية عندما لا تكوني موجودة.     |
|  |  |  | 24. يحدثك عن فكرة أنك سوف تتركه ولن تعودي.                       |
|  |  |  | 25. يعتقد أنك سوف تتعرضين لحادث ما.                              |
|  |  |  | 26. يتفاعل مع الآخرين عندما لا تكوني موجودة.                     |
|  |  |  | 27. تتكرر أحلامه بأنك سوف تتركه ولن يراكي                        |
|  |  |  | 28. يحدثك أنه لن يضيع إذا ابتعدت عنه.                            |
|  |  |  | 29. ينشغل بألعابه عند ابتعادك عنه.                               |
|  |  |  | 30. يؤدي المهام التي طلبتي منه القيام بها قبل مغادرتك.           |
|  |  |  |                                                                  |
|  |  |  | 31. يرتمي على الأرض عندما يحين وقت الذهاب إلى الروضة.            |
|  |  |  | 23. يستيقظ بنشاط ويغادر السرير للذهاب إلى الروضة.                |
|  |  |  | 33. يمكن تركه لفترة من الوقت دون أن يلاحقك من غرفة إلى أخرى.     |
|  |  |  | 34. يتشبث بملابسك أو يدك ويرفض تركهما.                           |
|  |  |  | 35. يرتدي ثيابه بحماس عند الذهاب إلى الروضة.                     |
|  |  |  | 36. يرفض الذهاب إلى الروضة.                                      |
|  |  |  | 37. يمص أصابعه أو يقضم أظافره عندما تتركه.                       |
|  |  |  | 38. ينام جيداً (نوم غير متقطع)                                   |
|  |  |  | 39. يدخل مسرعاً إلى الروضة بدون تردد.                            |
|  |  |  | 40. لوح ويطلب الرعاية والاهتمام بشكل دائم.                       |
|  |  |  | 41. يجري خلفك عند مغادرتك الروضة                                 |

| الفقرات                                                               | أبداً | نادراً | أحياناً | غالباً | دائماً |
|-----------------------------------------------------------------------|-------|--------|---------|--------|--------|
| 1. أسمح لطفلي باختيار ملابسه عند شرائها                               |       |        |         |        |        |
| 2. أشجع طفلي على التعبير عن رغباته                                    |       |        |         |        |        |
| 3. أدرب طفلي على كيفية المحافظة على ممتلكاته                          |       |        |         |        |        |
| 4. أشجع طفلي كلما اعتمد على نفسه                                      |       |        |         |        |        |
| 5. أسمح لطفلي بالأكل بمفرده                                           |       |        |         |        |        |
| 6. أوجه طفلي للاهتمام بنظافته الشخصية                                 |       |        |         |        |        |
| 7. أمدح طفلي أمام الآخرين عندما ينجز عملاً جيداً بمفرده               |       |        |         |        |        |
| 8. أدرب طفلي على حل المشكلات التي تعترضه                              |       |        |         |        |        |
| 9. أكافئ طفلي عندما يرتب أغراضه                                       |       |        |         |        |        |
| 10. أكافئ طفلي لقيامه بسلوك مرغوب بمفرده                              |       |        |         |        |        |
| 11. أتيح لطفلي الحرية للقيام بنشاطه                                   |       |        |         |        |        |
| 12. أدرب طفلي على تنفيذ الأعمال المنزلية البسيطة (تحضير طاولة الطعام) |       |        |         |        |        |
|                                                                       |       |        |         |        |        |
| 13. أتغاضى عن تقصير طفلي في أداء واجباته المدرسية                     |       |        |         |        |        |
| 14. أسمح لطفلي باللعب مع أقرانه دون تدخل                              |       |        |         |        |        |
| 15. لا أبالي بالدرجات التي يحصل عليها طفلي في دروسه                   |       |        |         |        |        |
| 16. أتجاهل بقاء طفلي وحيداً في المنزل                                 |       |        |         |        |        |
| 17. لا أهتم بمراقبة سلوك طفلي                                         |       |        |         |        |        |
| 18. أتجاهل أخطاء طفلي المتكررة                                        |       |        |         |        |        |
| 19. أسمح لطفلي بطلب مساعدة الآخرين                                    |       |        |         |        |        |
| 20. أسمح لطفلي بالنوم في غرفتنا (غرفة الوالدين)                       |       |        |         |        |        |
|                                                                       |       |        |         |        |        |
| 21. أضرب طفلي أمام الآخرين عندما يخطئ                                 |       |        |         |        |        |
| 22. أحدد لطفلي قواعد صارمة لكل تصرفاته                                |       |        |         |        |        |

أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بقلق الانفصال لدى أطفال ما قبل المدرسة في مدينة حمص

|  |  |  |  |  |                                                   |
|--|--|--|--|--|---------------------------------------------------|
|  |  |  |  |  | 23. أضرب طفلي لرفضه النوم في غرفته منفرداً        |
|  |  |  |  |  | 24. أعاقب طفلي عندما يرفض تنفيذ أعماله            |
|  |  |  |  |  | 25. أفرض على طفلي إطاعة أوامري                    |
|  |  |  |  |  | 26. أجبر طفلي على التخلي عن بعض ألعابه لأخوته     |
|  |  |  |  |  | 27. أحرم طفلي من مصروفه اليومي عندما يخطأ         |
|  |  |  |  |  | 28. أرفض أن يناقشني طفلي في قراراتي               |
|  |  |  |  |  | 29. أعاقب طفلي عندما يقاطع حديثي معه              |
|  |  |  |  |  | 30. أفرض على طفلي الصمت متى أشاء                  |
|  |  |  |  |  | 31. أحدد لطفلي برامج التلفاز المسموح له بمشاهدتها |
|  |  |  |  |  | 32. أعاقب طفلي لإهمال نظافته الشخصية              |
|  |  |  |  |  | 34. أ منع طفلي من القيام بأي تصرف قبل استشارتي    |
|  |  |  |  |  | 35. أعاب طفلي بالعزلة عندما يفشل في إنجاز واجباته |

## العلاقة بين حب الاستطلاع والتحصيل في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي (دراسة ميدانية في مدينة حلب)

\* د. لينا بدور \* د. أحلام ياسين \* ولاء نضال منون

### ملخص

هدف البحث إلى تقصي مستوى حب الاستطلاع و مستوى التحصيل في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي ، ثم تعرّف العلاقة بينهما. ولتحقيق هذا الهدف استخدم المنهج الارتباطي ، وتمّ إعداد اختبار " حب الاستطلاع " و "اختبار تحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية" وبعد التأكد من صدق وثبات الاختبارين طبقا على عينة قوامها (240) تلميذاً وتلميذةً من تلاميذ الصف الخامس الأساسي في مدينة حلب للعام الدراسي 2024/2023 . وأظهرت النتائج أن مستوى حب الاستطلاع لدى أفراد عينة البحث كان منخفضاً بالنسبة للدرجة الكلية للاختبار و للبعد الإدراكي ، بينما كان مستوى حب الاستطلاع المعرفي متوسطاً لدى أفراد العينة ، كما أظهرت النتائج أن مستوى التحصيل في مادة الدراسات الاجتماعية كان متوسطاً بالنسبة إلى الدرجة الكلية وبالنسبة إلى مستويات بلوم الدنيا، بينما كان مستوى التحصيل منخفضاً بالنسبة إلى مستويات بلوم العليا ، كما تبين وجود علاقة ارتباطية بين درجات التلاميذ على اختبار حب الاستطلاع ودرجاتهم على الاختبار التحصيلي، وهذه العلاقة طردية .

**الكلمات المفتاحية:** حب الاستطلاع - التحصيل الدراسي - الدراسات الاجتماعية -  
تلاميذ الصف الخامس الأساسي

\* أستاذ مساعد في قسم الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة تشرين.

\* أستاذ مساعد في قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة تشرين.

\*طالبة دكتوراه في قسم تربية الطفل \_ كلية التربية \_ جامعة تشرين، اللاذقية.

## The relationship between Curiosity and Achievement in social studies among fifth-grade students (a field study in Aleppo)

\*Lina Badour \*Ahlam Yasin walaa Nedal Manoun \*

### Abstract

The research aimed to investigate the level of curiosity and the level of Achievement in social studies among fifth graders, and then to know the relationship between them. To achieve this goal, the descriptive approach was used, and a curiosity test and an achievement test in social studies were prepared, after verifying the validity and reliability of the two tests according to a sample of 240 male and female fifth grade students in the city of Aleppo for the academic year 2023/2024.

The results showed that the level of curiosity among the fifth grade students was low in relation to the total score of the test and the perceptual dimension, while the level of the students was medium in relation to the cognitive dimension. The results also showed that the level of achievement in social studies was average in relation to the overall grade and in relation to Bloom's minimum levels. . While the level of achievement was low in relation to Bloom's higher levels, it was also shown that there is a correlation between the students' scores on the curiosity test and their scores on the achievement test, and this relationship is direct.

**Key words:** curiosity - Achievement -social studies- fifth-grade students.

---

\* Assistant Professor, Department of Psychological Counseling,  
Faculty of Education, Tishreen University .

\* Assistant Professor, Department of Fundamentals of Education,  
Faculty of Education, Tishreen University..

\* PhD student in the Department of in Child education- Faculty of  
Education - Tishreen University, Lattakia.

## المقدمة:

يعكس المنهاج بمكوناته المختلفة فلسفة المجتمع وسياسته، والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، وهو الأداة الفعّالة في بناء شخصيات المتعلمين بما يتناسب مع طموحات المجتمع وثقافته؛ وذلك من خلال تضمين المواد الدراسية المختلفة مهارات علمية وعملية تساعد المتعلم على التعامل بشكلٍ إيجابيٍّ وسلبيٍّ مع واقع مجتمعه.

ولعلّ مادة الدراسات الاجتماعية من المواد المهمة التي يمكن توظيفها لتحقيق هذا الهدف؛ إذ تهدف مادة الدراسات الاجتماعية إلى تربية المتعلم اجتماعياً من خلال مساعدته على فهم ماضي مجتمعه وتراثه من جهة، وفهم العالم من حوله من جهة أخرى، وإكسابه كفايات ومهارات يتفاعل من خلالها مع قضايا مجتمعه إيجابياً (وزارة التربية، 2007، ص9). خاصةً أن الطفل في هذه المرحلة يتفاعل بشكل أكبر مع العالم من حوله ويسعى لاكتشاف المكونات والعلاقات التي تحكم المواقف المختلفة. وتعدّ مرحلة التعليم الأساسي نقطة تحوّل في حياة الطفل، تتسع فيها بيئته ويخرج فيها إلى المجتمع (ميلاد، 2015، ص56). فيزداد تعرضه لمواقف يحتاج إلى مناقشة مكوناتها و تقييم عناصرها وعلاقاتها مما يثير لدى التلميذ فضوله وحبّه للاستطلاع والاكتشاف.

وحب الاستطلاع دافع فطري يستحث النشاط الاستكشافي للفرد بهدف إشباع هذا الدافع وخفض مستوى التوتر الناشئ عن عدم إشباعه، ويمكن التمييز بين نوعين لحب الاستطلاع وهما: حب الاستطلاع الإدراكي المرتبط بالمشغولات الحسية، وحب الاستطلاع المعرفي المرتبط بالأفكار ومعانيها (الزيات، 2004، ص488). فميل الفرد لاكتشاف عالمه وتعرّف محتوياته المادية والمعنوية يعد المحفز الأول نحو المعرفة والتعلّم فالطفل يولد غير مدرك للعالم من حوله، ومع الاكتشاف التدريجي للعالم الخارجي باستخدام حواسه المختلفة يستطيع التفاعل مع محيطه تفاعلاً مثمرًا يكتسب من خلاله خبرات ومعلومات مختلفة. إذ يترجم دافع حب الاستطلاع أولاً من خلال التفات الوليد الجديد للشيء المتحرك وتلمس الأشياء ومسكها ومن ثم تلعب التنشئة الاجتماعية دوراً مهماً في تنمية هذا الدافع عن طريق التشجيع الذي يؤدي إلى تنمية مهارة الاستكشاف، وبالتالي تنمية القدرات العقلية للطفل (الرابغي، 2015، ص122). فكلما أحيط الطفل بجو غني

بالمثيرات المحفزة للحواس والعقل، متقبل لأسئلة الطفل ومشجعاً لها زاد حب الطفل للاستطلاع وميله للبحث وتقصي العالم من حوله.

لذا جاء هذا البحث محاولةً لتسليط الضوء على مستوى حب الاستطلاع وعلاقته بتحصيل مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

### مشكلة البحث:

يتضح دافع حب الاستطلاع واكتشاف البيئة المحيطة في مرحلة التعليم الأساسي، وهذا يتطلب تنمية ميل التلميذ نحو الاستطلاع وتوجيهه وجعله يأخذ منحاً علمياً بعيداً عن العشوائية لحمايته من تقبل أي شيء يعرض أمامه، ويقدم له دون التحقق من صحته وتعريف خلفيته ومصادره وما يمكن أن ينتج عنه إيجابياً أو سلبياً من خلال مراعاة اهتمامات التلاميذ وجذبهم وتوظيف الطرائق والوسائل التعليمية المناسبة.

وقد راعت المناهج الدراسية المطوّرة في الجمهورية العربية السورية هذه الناحية إلى حد ما؛ من خلال تضمين المناهج أنشطة تعمل على تحفيز الدافع الاستطلاعي لدى التلاميذ كالإضاءات التي تتضمن معلومات جزئية عن موضوع ما، مما يحفز التلميذ للبحث عن معلومات أوسع عن ذاك الموضوع، وكذلك استخدام نمط أسئلة يشجع التلميذ على البحث مثل: ماذا تعرف عن موضوع ما، اعط المزيد من المعلومات عن عنصر ما، ابحث في الشبكة أو في مصادر البحث الأخرى عن فكرة أو موضوع ما. إضافة إلى مطالبة التلاميذ بمشروع فصلي يتناول موضوعاً من مواضيع المنهاج بشكل موسع ومفصل في كل مادة من المواد الدراسية ومنها مادة الدراسات الاجتماعية التي تقدم مواقف حياتية متنوعة ذات صلة بحياة التلميذ مما يزيد الفرصة لمواجهة التلميذ لمواقف مماثلة لها في الواقع وبالتالي تمكينه من التعامل بشكل سليم معها. وذلك بما يتماشى مع ما أقره إعلان إنشيون (Incheon) (2015) أنه بحلول عام (2030) يجب أن يتم تنمية حب الاستطلاع لدى جميع المتعلمين. كما أكد تقرير المجلس الثقافي البريطاني (2016) أن تطوير استطلاع المتعلمين من بين المهارات التي يجب تنميتها للوصول إلى تعلم عميق. وقد تناولت عدة دراسات تعرف مستوى حب الاستطلاع لدى فئات مختلفة من المتعلمين كدراسة عبد الهادي (2019) في مصر والتي أكدت أن مستوى حب

الاستطلاع كان متوسطاً لدى متعلمي المرحلة الإعدادية، بينما تناولت دراسة الجبوري (2016) في العراق طلاب المرحلة الجامعة وبيّنت نتائجها أن مستوى حب الاستطلاع كان متوسطاً لدى أفراد عينة الدراسة، أما في البيئة المحلية فقد تناولت دراسة الكفروني (2016) في دمشق طلاب المرحلة الثانوية وبيّنت أن مستوى حب الاستطلاع كان متوسطاً لديهم.

مما دفع الباحثة إلى تعرّف العلاقة بين مستوى حب الاستطلاع لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي الذين تمّ تعليمهم وفقاً للمناهج الدراسية المطوّرة وبين مستوى تحصيلهم في مادة الدراسات الاجتماعية، وقد تمّ اختيار تلاميذ الصف الخامس لتمكينهم من مهارات القراءة والكتابة، ولقدرتهم على استخدام مصادر البحث والأجهزة الذكية أكثر من غيرهم. ونظراً لأهمية الدافعية في عملية التعلم بشكل عام، ودافع حب الاستطلاع بشكل خاص، وانطلاقاً من التوجه التربوي الحديث نحو تنمية مهارات البحث والتعلم الذاتي وتضمين المنهاج المطور لمادة الدراسات الاجتماعية ما يحفز وينمي دافع حب الاستطلاع لدى التلاميذ، تتحدد مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي:

ما مدى توفر حب الاستطلاع لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي في مدينة حلب، وما العلاقة بين حب الاستطلاع و التحصيل في مادة الدراسات الاجتماعية لديهم؟  
**أسئلة البحث:**

- ما مستوى حب الاستطلاع لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي في مدينة حلب؟
- ما مستوى التحصيل في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي في مدينة حلب؟
- ما العلاقة بين حب الاستطلاع والتحصيل في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي في مدينة حلب؟

#### **أهمية البحث ومحدّدتها:**

وتتلخص أهمية البحث الحالي بالنقاط الآتية:

- 1- أهمية الفئة العمرية التي يتناولها البحث والمتمثلة بتلاميذ الصف الخامس الأساسي؛ كونها تعد حلقة وصل تهيء التلميذ لمرحلة جديدة من سلسلة التعليم

الأساسي، ولأن تلميذ هذه المرحلة أكثر قدرة على التواصل واستخدام الأجهزة الذكية و وسائل التواصل الاجتماعي.

2- أهمية مادة الدراسات الاجتماعية؛ كونها تهدف إلى تربية الفرد اجتماعياً، وتسعى إلى تنشئة التلميذ ضمن السياق المقبول في مجتمعه، وإكسابه المهارات الحياتية اللازمة للتأقلم مع بيئته الاجتماعية والمادية.

3- أهمية حب الاستطلاع؛ كونه يعدّ المحفز الأول للمعرفة والخطوة الأولى لاكتشاف البيئة المادية والاجتماعية المحيطة، فضلاً عن أهمية حب الاستطلاع في العملية التعليمية فثاماً ما تبدأ الحصص الدراسية بتحفيز فضول التلاميذ نحو موضوع الدرس ومادته العلمية.

4- قد تقيد نتائج البحث العاملين في مجال تخطيط المناهج في إعداد أنشطة تقيد في تعزيز حب الاستطلاع في مادة الدراسات الاجتماعية.

5- قد تقيد نتائج البحث التربويين الميدانيين لتبني طرائق ووسائل تعزز حب الاستطلاع لدى التلاميذ

#### أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تعرّف:

- 1- مستوى حب الاستطلاع ببعديه (حب الاستطلاع الإدراكي \_ حب الاستطلاع المعرفي) لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي في مدينة حلب .
- 2- مستوى التحصيل في مادة الدراسات الاجتماعية ببعديه (مستويات بلوم العليا \_ مستويات بلوم الدنيا) لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي في مدينة حلب.
- 3- العلاقة بين حب الاستطلاع والتحصيل في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي.

#### فرضيات البحث:

- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات التلاميذ على اختبار "حب الاستطلاع" و درجاتهم على "الاختبار التحصيلي" في مادة الدراسات الاجتماعية.

### حدود البحث:

- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2024/2023.
- الحدود المكانية: مدارس الحلقة الأولى لمدارس التعليم الأساسي في مدينة حلب.
- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على حب الاستطلاع ببعديه (حب الاستطلاع الإدراكي \_ حب الاستطلاع المعرفي)، والتحصيل في مادة الدراسات الاجتماعية ببعديه (مستويات بلوم العليا - مستويات بلوم الدنيا).

### مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

**حب الاستطلاع:** يعرف ماو وماو (Maw&Maw) حب الاستطلاع بأنه: الاستجابة الإيجابية للعناصر والمكونات الجديدة أو غير المألوفة أو الغريبة بمحاولة الاقتراب منها واكتشافها والتعامل معها، وتأتي من حاجة الفرد إلى معرفة الكثير عن نفسه وبيئته، ومحاولة التعرف على ما يحيط به بحثاً عن خبرات جديدة (الشرقاوي، 2012، ص243). ويعرّف إجرائياً: بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على اختبار حب الاستطلاع من إعداد الباحثة.

**حب الاستطلاع المعرفي:** يشير إلى إمعان التفكير حول مدلول الأفكار ومعانيها أو مضمونها من خلال قراءتها جيداً وتأملها. ويعرّف إجرائياً: بأنه الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على البعد المعرفي من اختبار حب الاستطلاع.

**حب الاستطلاع الإدراكي:** يشير إلى اهتمام الفرد بالعناصر الجديدة في البيئة والانشغال بالمشكلات والأنشطة البصرية أو السمعية أو الحركية وغيرها (الزيات، 2004، ص489). ويعرّف إجرائياً: بأنه الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على البعد الإدراكي من اختبار حب الاستطلاع.

**الصف الخامس الأساسي:** أحد صفوف الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، والتي تبدأ من الصف الأول وحتى الصف السادس، وتتراوح أعمار تلاميذ الصف الخامس ما بين (10-11) سنة عادة.

**تعريف التحصيل:** يعرف بأنها: درجة الاكتساب التي يحققها الفرد، أو مستوى النجاح الذي يحرزه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريبي معين (علام، 2000، ص305).

**ويعرف إجرائياً:** بأنه الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على الاختبار التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية.

**تعريف مادة الدراسات الاجتماعية:** برنامج دراسي تكاملي يجمع فروع المعرفة بالعلوم الاجتماعية والإنسانية في وحدات دراسية يكتسب التلامذة من خلالها مجموعة من المعارف والمهارات والقيم المشتقة من التاريخ والجغرافية والاقتصاد وعلم الاجتماع والسياسة وعلم النفس والفلسفة واللغة والتقانة بشكلٍ مندمجٍ في صفوف الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي (وزارة التربية، 2007، ص331).

**الجانب النظري للبحث:**

**أولاً: حب الاستطلاع**

**مفهوم حب الاستطلاع:**

يولد الإنسان مزوداً بمجموعة من الدوافع التي تساعد على الاستمرار والتكيف مع البيئة المحيطة، ومن الدوافع ذات الأهمية في حياة الفرد دافع حب الاستطلاع أو ما يسمى بالفضول المعرفي؛ فحاجة الطفل لتعرف محيطه والتواصل معه تولّد لديه الدافع لاستكشافه واستطلاع مكوناته.

ونظراً لأهمية حب الاستطلاع تعددت وجهات النظر في تعريفه، فهناك من نظر إليه على أنه دافع، فقد عرف الزيات حب الاستطلاع بأنه دافع فطري يستحث النشاط الاستكشافي للفرد بهدف إشباع هذا الدافع وخفض مستوى التوتر الناشئ عن عدم إشباعه (الزيات، 2004، ص488). وكذلك تعريف عجاج إذ عرف حب الاستطلاع بأنه أحد مظاهر الدافعية المعرفية يشير إلى الرغبة الملحة للمعرفة والفهم عن طريق طرح العديد من الأسئلة التي تشبع رغبته في الحصول على مزيد من المعلومات عن نفسه وعن بيئته، وقد يتأتى ذلك عن طريق إثارة رمزية أو غير رمزية تتصف بعدم الاتزان والجدة (عجاج، 2000، ص104) وهناك أيضاً من نظر إليه على أنه حاجة كتعريف (الصقير) بأن

حب الاستطلاع حاجة إنسانية أساسية يترتب عليها تساؤلات واستفسارات تثار في ذهنه ويحاول إيجاد إجابة لها (الصقير، 2004، ص3).

فحب الاستطلاع دافع فطري موجود لدى جميع الأفراد بنسب متفاوتة، تثيره مثيرات وعوامل قد تكون خارجية أو داخلية ويحتاج إلى تنمية وتوجيه من خلال الأساليب التربوية والتعليمية المتنوعة والغنية والجاذبة.

ويحدد برلين (Berlen) بعدين أساسيين لحب الاستطلاع وهما: حب الاستطلاع الإدراكي و

يشير إلى اهتمام الفرد بالعناصر الجديدة في البيئة والانشغال بالمثيرات والأنشطة البصرية أو السمعية أو الحركية أو غيرها، وحب الاستطلاع المعرفي ويشير إلى إيمان التفكير حول مدلول الأفكار ومعانيها أو مضمونها من خلال قراءتها جيداً وتأملها (الزيات، 2004، ص489). فحب الاستطلاع الإدراكي يرتبط بالحواس وما تدركه من مثيرات، أما حب الاستطلاع المعرفي فيرتبط بالأفكار والمعاني والبحث عن مدلولات أعمق، وكلاهما ذو أهمية في العملية التربوية.

ويعبر عن حب الاستطلاع بطرق ثلاث يمكن الاستفادة منها تربوياً، وهي: أولاً: يعبر حب الاستطلاع عن نفسه كطريقة نقص مبنية على التساؤل والتأمل، وهذا ضروري لحل المشكلات والحصول على المعرفة.

ثانياً: يعبر حب الاستطلاع عن نفسه كطريقة للبحث عن المشكلات وهي أعلى درجات حب الاستطلاع؛ فالإنسان عادة لا يبحث عن المشكلات وإنما يتعثر بها.

ثالثاً: يعبر حب الاستطلاع عن نفسه كطريقة لتقصي الغموض والألغاز، والحساسية نحو اللاتوافق في المواقف (Mandl, 2007, p.118).

قد يظهر حب الاستطلاع لدى الفرد بأي طريقة من الطرق السابقة، وأياً كانت الطريقة التي يعبر فيها الفرد عن فضوله وميله نحو الاستطلاع يمكن استغلالها من خلال طرائق التعليم المختلفة واستخدام الوسائل المتنوعة.

### صفات الطفل المحب للاستطلاع:

الدافع نحو الاستطلاع موجود لدى جميع الأطفال بنسب متفاوتة؛ فهناك من يظهر مستوى عالٍ من حب الاستطلاع وهناك من يظهر مستوى أقل. وهناك مجموعة من الصفات التي يتسم بها الطفل المتميز بحب الاستطلاع، وهي:

- يستجيب بشكل إيجابي للأشياء المتعارضة والغامضة والمعقدة بالتحرك تجاهها محاولاً فحصها واكتشافها ومعرفة المزيد عنها.
- يكثر من الأسئلة حول المثيرات والتنبيهات المقدمة إليه.
- يتفحص بيئته المحيطة محاولاً البحث عن الخبرات الجديدة.
- التوقف إزاء العناصر الجديدة، وتعميق النظر إليها.
- التعامل مع المجهول والغامض.
- التوجه نحو المنبهات ذات الخصائص الجديدة والغريبة وتغيير نظامها والتدخل في تركيبها.
- الفحص الدقيق للأشياء والموضوعات والأفكار .
- إظهار الحاجة إلى معرفة نفسه وبيئته والمحيطين به والتحرك نحو إشباعها.
- ممارسة التفكير الخيالي وممارسة الهوايات المتنوعة.
- الميل نحو التأكد مما تم التوصل إليه من نتائج أو خبرات.
- الجرأة والتحدي والمغامرة (قطامي، 2000، ص 335).

### خصائص الموقف المثير لدافع حب الاستطلاع:

لابدّ ان يتوفر في الموقف المثير لدافع حب الاستطلاع مجموعة من الخصائص المحددة، والتي يمكن الاستفادة منها وتوظيفها في جذب استطلاع التلميذ وتوجيهه في العملية التعليمية. وقد حدد برلاين خمس خصائص ينبغي توافرها في المثير المحفز لحب الاستطلاع، وهي:

- التعقيد: وهو درجة التباين والتغاير بين عناصر المثير الواحد، ويزداد التعقيد كلما زاد اختلاف تلك العناصر ويقل كلما نظرنا إلى المثير الواحد كوحدة متكاملة.
- التنافر: هو مواجهة عناصر غير متوقعة (عكس ماتعرفه) في المثير.

- الحادثة (الجدّة): وهي غرابة المثير وحداثته بالنسبة إلى الفرد.
- الدهشة: وهي خاصية أعم وأشمل من خاصية التنافر، فهي عبارة عن مواجهة مثير غريب كلياً عن الفرد، وليس غريباً في بعض عناصره كما هو الحال بالنسبة لخاصية التنافر.
- عدم التحديد: يعني وجود معلومات واحتمالات متنوعة حول المثير (Loewenstein, 1994, p.16).

### ثانياً: التحصيل في مادة الدراسات الاجتماعية تعريف الدراسات الاجتماعية:

تعرف الدراسات الاجتماعية بأنها: دراسة متكاملة للعلوم الاجتماعية والإنسانية لتشجيع الكفاءة الاجتماعية للمتعلمين ضمن البرنامج المدرسي، وتوفير هذه الكفاءة من خلال الاعتماد على دراسات منهجية في تخصصات متعدّدة من مثل: علم الإنسان، وعلم الآثار، والاقتصاد، والجغرافيا، والتاريخ، والقانون، والفلسفة، والعلوم السياسية، وعلم النفس، والاجتماع وغيره. (المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية، 2019، ص807).

ويمكن تعريف مادة الدراسات الاجتماعية بأنها: مجموعة المعارف والمهارات والقيم التي تسعى المؤسسة التربوية إلى تنميتها لدى المتعلم بهدف إعداد مواطن فعّال قادر على الاندماج في مجتمعه.

### أهداف الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي:

تهدف مادة الدراسات الاجتماعية بشكل عام إلى إعداد المواطن الصالح المتمسك بتراث مجتمعه وقيمه من جهة والمنفتح على مخرجات العالم الخارجي من جهة أخرى. ويمكن تلخيص أهداف مادة الدراسات الاجتماعية في بناء شخصية متميزة لمتعلم قادر على أن:

- يعبر عن رأيه باحترام.
- يدافع عن فكره، ويناقش بالحجة والدليل والبرهان.
- يحترم آراء الآخرين.
- يتعاون مع الآخر.
- يحمي نفسه.

- يعرف حقوقه وواجباته.
- يحافظ على بيئته الطبيعية.
- يحافظ على تراثه وآثاره (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2019، ص5).

#### المهارات المتضمنة في منهاج الدراسات الاجتماعية:

يتضح من الفقرة السابقة أن تنمية المهارات بشكلٍ عامٍ تشغل حيزاً واسعاً من الأهداف التي تسعى مادة الدراسات الاجتماعية إلى تحقيقها، وقد تمّ تصنيف المهارات التي يهدف منهاج الدراسات الاجتماعية في الجمهورية العربية السورية للصف الخامس إلى تحقيقها ضمن ثلاث مجموعات، وهي:

#### المجموعة الأولى: المهارات الحياتية:

وتتضمن المهارات الحياتية المدرجة ضمن منهاج الصف الخامس أربعة مجالات، وهي: (التعلم، التوظيف، تمكين الذات، المواطنة الفعالة).

#### المجموعة الثانية: المهارات التاريخية:

وتتضمن مهارات الإدراك الزمني والإدراك المكاني و الفهم التاريخي والتفسير التاريخي والتحليل التاريخي والبحث التاريخي والتفكير الناقد واتخاذ القرار.

#### المجموعة الثالثة: المهارات الجغرافية:

وتتضمن مهارات قراءة الصور والخرائط، وتحليل الخريطة أو الرسم البياني، تحليل النص الجغرافي، تحليل الخريطة (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2019، ص81-84).

#### الدراسات السابقة:

#### دراسات تناولت حب الاستطلاع:

& دراسة ليتمان (Litman, 2003) في فلوريدا.

عنوان الدراسة: Measuring Epistemic Curiosity its Diverse and

Specific Component.

#### قياس حب الاستطلاع المعرفي: بنيته ومكوناته المحددة

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف مستوى حب الاستطلاع، وتعرّف أثر متغير

الجنس في مستوى حب الاستطلاع، وتعرّف مكونات حب الاستطلاع.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي .  
أدوات الدراسة: استبيان لقياس الفضول المعرفي والإدراكي.  
عينة الدراسة: شملت (739) طالباً جامعياً من طلاب جامعة فلوريدا.  
نتائج الدراسة: أن مستوى حب الاستطلاع كان متوسطاً، كما أظهر الذكور درجات أعلى في البعدين.

#### & دراسة (الجبوري، 2016) في العراق.

##### عنوان الدراسة: الفضول الإدراكي لدى طلبة الجامعة .

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف مستوى الفضول الإدراكي لدى طلبة الجامعة، وكذلك تعرّف الفروق في مستوى الفضول الإدراكي تبعاً لمتغير (الجنس، التخصص، الصف).

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي.

أدوات الدراسة: مقياس الفضول الإدراكي.

عينة الدراسة: شملت الدراسة (500) طالب وطالبة من طلبة جامعة القادسية.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن مستوى حب الاستطلاع الإدراكي كان متوسط، كما أن الفضول الإدراكي لا يتأثر تبعاً لمتغيرات: الجنس (ذكور - إناث)، الصف (ثاني - رابع)، التخصص (علمي - إنساني).

#### & دراسة (الكفروني، 2016) في دمشق.

##### عنوان الدراسة: أصالة التفكير وعلاقتها بدافع حب الاستطلاع لدى عينة من طلبة

##### الصف الثاني الثانوي في مدارس محافظة دمشق الرسمية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف مستوى حب الاستطلاع، وتعرّف أثر بعض المتغيرات (الجنس، التخصص الدراسي) في مستوى حب الاستطلاع، وتعرّف العلاقة بين حب الاستطلاع وأصالة التفكير.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي.

أدوات الدراسة: مقياس حب الاستطلاع الذي أعدته الحموي (2008)، مقياس أصالة التفكير.

عينة الدراسة: شملت العينة (362) طالباً من طلبة الصف الثاني الثانوي في محافظة دمشق.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن مستوى حب الاستطلاع كان متوسطاً لدى أفراد العينة، كما أكدت وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين حب الاستطلاع وأصالة التفكير لدى أفراد العينة، وكذلك وجود فروق على مقياس حب الاستطلاع تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وعدم فروق تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

& دراسة (عبد الهادي، 2019) في مصر.

عنوان الدراسة: الدافعية لحب الاستطلاع المعرفي وعلاقتها بالاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الأول الإعدادي.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف قوة واتجاه العلاقة بين دافعية حب الاستطلاع المعرفي لدى التلاميذ واتجاهاتهم نحو العلوم.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي.

أدوات الدراسة: مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم، مقياس دافع حب الاستطلاع.

عينة الدراسة: شملت العينة (90) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الإعدادي في محافظة الفيوم.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن مستوى حب الاستطلاع المعرفي كان متوسطاً، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين حب الاستطلاع والاتجاه نحو العلوم.

& دراسة (عيسى، 2020) في العراق.

عنوان الدراسة: قياس الفضول المعرفي ومظاهره لدى طالبات المرحلة الإعدادية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى قياس مستوى الفضول المعرفي (حب الاستطلاع) لدى طالبات المرحلة الإعدادية، والتعرّف على مستوى الفضول المعرفي وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي - إنساني).

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي.

أدوات الدراسة: مقياس الفضول المعرفي لسلاتر.

عينة الدراسة: شملت الدراسة (200) طالبةً من طالبات المرحلة الإعدادية.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن مستوى الفضول المعرفي كان مرتفعاً، وكذلك عدم وجود فروق تعزاً لمتغير التخصص الدراسي.

& دراسة (الربيع، 2020) في الأردن.

عنوان الدراسة: الفضول المعرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة جامعة اليرموك.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف مستوى الفضول المعرفي ومستوى الكفاءة الذاتية المدركة، وكذلك الكشف عن العلاقة بين الفضول المعرفي والكفاءة الذاتية. منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي.

أدوات الدراسة: مقياس فوسكولين، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة الذي وضعه علوان (2014).

عينة الدراسة: شملت الدراسة (488) طالباً من طلبة جامعة اليرموك. نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن مستوى الفضول المعرفي كان متوسطاً، ويوجد فروق في مستوى الفضول المعرفي تعزاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، والتخصص لصالح التخصصات العلمية، ومستوى التحصيل لصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع. دراسات تناولت مادة الدراسات الاجتماعية:

& دراسة (حبيب، 2015) في سورية.

تقويم تجربة تطوير منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الرابع من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في الجمهورية العربية السورية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحليل منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الرابع ومسح المفاهيم الاجتماعية فيه، التعرف على جوانب القوة والضعف في منهاج الدراسات الاجتماعية المطور من وجهة نظر المعلمين، التعرف على الصعوبات والمشكلات التي تواجه المعلمين في تعاملهم مع المنهاج المطور.

منهج الدراسة: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي.

أدوات الدراسة: أعدت الباحثة لهذا الغرض استبانة وجهت للمعلمين.

عينة الدراسة: شملت الدراسة (272) معلماً ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية.

نتائج الدراسة: بينت النتائج أن المفاهيم الاجتماعية المتضمنة في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية غير متوازنة في التوزيع على المجالات الثلاثة وبالتالي يوجد إهمال لبعض المفاهيم، كما تبين قلة التركيز على القيم في المنهاج المطور.

#### & دراسة (ججاج، 2019) في سورية.

عنوان الدراسة: اتجاهات المعلمين نحو منهاج الدراسات الاجتماعية المطور " الصف الرابع الأساسي أنموذجاً" دراسة ميدانية في مدارس محافظة اللاذقية.  
هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف اتجاهات المعلمين نحو منهاج الدراسات الاجتماعية المطور للصف الرابع الأساسي في ضوء متغيرات: (المؤهل العلمي، الخبرة، التدريب).

منهج الدراسة: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس للاتجاهات من إعداد الباحثة.

عينة الدراسة: شملت الدراسة (96) معلماً من معلمي الصف الرابع.

نتائج الدراسة: بينت النتائج أن اتجاهات المعلمين نحو المنهاج المطور كانت سلبية بشكل عام، كما بينت وجود فروق حسب المؤهل العلمي لصالح المعلمين من حملة شهادات الدراسات العليا، وحسب متغير الخبرة لصالح المعلمين ممن لديهم خبرة أقل من خمس سنوات، بينما لم توجد فروق تبعاً لمتغير التدريب.

#### & دراسة (وادي، 2020) في فلسطين.

عنوان الدراسة: عوامل تدني التحصيل الدراسي في مادة الدراسات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس.

هدفت الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف العوامل المؤدية إلى تَوْنِي التحصيل الدراسي في مادة الدراسات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية ومدراء المدارس.

منهج الدراسة: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة استبانة من إعداد الباحث.

عينة الدراسة: وشملت الدراسة (71) معلماً ومعلمةً من معلمي الدراسات الاجتماعية، و(49) مديراً ومديرةً.

نتائج الدراسة: بينت النتائج أن العوامل التي تتعلق بالمنهاج الدراسي أخذت المرتبة الأولى في التسبب بتدني تحصيل الطلاب في مادة الدراسات الاجتماعية، تليها العوامل المتعلقة بمعلم المادة.

### موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة:

اطلعت الباحثة على مجموعة من الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت متغيري الدراسة (حب الاستطلاع و تحصيل مادة الدراسات الاجتماعية)، وتبين أن معظم الدراسات السابقة استخدمت مقاييس واختبارات من إعداد الباحثين لقياس مستوى حب الاستطلاع وبذلك تتفق مع البحث الحالي في استخدام اختبار من إعداد الباحثة، بينما استخدمت دراسات أخرى اختبارات مقننة كدراسة (الربيع، 2020) و(الكفروني، 2016). تناولت بعض الدراسات عوامل تدني تحصيل مادة الدراسات الاجتماعية كدراسة (وادي، 2020) واتجاهات المعلمين نحو منهاج الدراسات الاجتماعية كدراسة (جحجاح، 2019). أما البحث الحالي يتناول تعرّف مستوى تحصيل مادة الدراسات الاجتماعية وعلاقته بحب الاستطلاع لدى أفراد عينة البحث.

وأجريت الدراسات السابقة على عينات مختلفة، حيث استهدفت دراسة (الربيع، 2020) (الجبوري، 2016) و(ليتمان، 2003) طلبة المرحلة الجامعية، كما شملت دراسة (الكفروني، 2016) طلاب المرحلة الثانوية، وتمت دراسات أخرى على طلبة المرحلة الإعدادية كدراسة (عيسى، 2020) و(عبد الهادي، 2016)، واستهدفت دراسة (حبيب، 2015) و(جحجاح، 2019) عينة من المعلمين. أما عينة البحث الحالي فهي تلاميذ الصف الخامس الأساسي. ويتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي الارتباطي. كما يتميز بمحاولة قياس حب الاستطلاع لدى التلاميذ بشكل مستقل عن المواد الدراسية، وتعرف العلاقة بين كل من حب الاستطلاع و تحصيل مادة الدراسات الاجتماعية لدى عينة الدراسة مما يعطي البحث عنصر الجودة.

### الطريقة وإجراءات البحث:

لتحقيق أهداف البحث في استقصاء مستوى حب الاستطلاع ومستوى التحصيل في مادة الدراسات الاجتماعية لدى أفراد العينة، ثم تعرّف العلاقة بينهما؛ اعتمد البحث المنهج الارتباطي؛ لتعرّف العلاقة بين متغيرات الدراسة.

### المجتمع الأصلي للبحث وعينته:

تكوّن مجتمع البحث من جميع تلاميذ الصف الخامس الأساسي والمسجلين في المدارس العامة للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حلب للعام الدراسي (2023/2024). ولإيجاد عينة ممثلة للمجتمع الأصلي تم اختيار عينة عشوائية طبقية نسبية؛ إذ تم اختيار (10) مدارس بشكل عشوائي، ومن ثمّ تمّ سحب عدد من تلاميذ الصف الخامس من كل مدرسة يتناسب مع العدد الكلي لتلاميذ المدرسة. وتألّفت العينة من (244) تلميذاً وتلميذة، تمّ استبعاد (4) منهم لعدم إكمال إجاباتهم، ليصبح العدد النهائي لأفراد العينة (240) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الأساسي في مدارس مدينة حلب.

### أدوات البحث:

#### أولاً: اختبار حب الاستطلاع

أعدّ اختبار من قبل الباحثة لقياس مستوى حب الاستطلاع لدى أفراد العينة في ضوء دليل المهارات الحياتية لمرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية، والأهداف العامة لمرحلة التعليم الأساسي، وبعد الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة، ومنها دراسة (الكفروني، 2016). وتكوّن الاختبار بصورته الأولى من (27) عبارة يتمّ الإجابة عنها بـ (نعم، أحياناً، لا) موزعة على بعدين (البعد المعرفي، البعد الإدراكي)، وتمّ عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تشرين لتحديد صلاحية الاختبار للتطبيق، حيث أشار السادة المحكمون إلى صلاحية الاختبار للتطبيق مع ضرورة تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات.

وقد تمّ الأخذ بملاحظات السادة المحكمين ليصبح عدد عبارات الاختبار (26) عبارة، ثمّ تمّ إجراء تجربة استطلاعية على عينة مكونة من (30) تلميذاً وتلميذة من خارج عينة

البحث بهدف التأكد من ملائمة عبارات الاختبار لمستوى التلاميذ، وقد أكدت التجربة الاستطلاعية ملائمة عبارات الاختبار لمستوى التلاميذ.

#### صدق اختبار حب الاستطلاع:

للتأكد من الصدق الذاتي للاختبار تمّ حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات، ووجد أنه يساوي (0.87) وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

#### ثبات اختبار حب الاستطلاع:

يقصد بالثبات دقة الاختبار أو اتساقه؛ بحيث يعطي النتائج نفسها عند تطبيقه أكثر من مرة (أبو علام، 2004).

وقد تم التأكد من ثبات الاختبار بطريقتين:

1- طريقة إعادة تطبيق الاختبار: تمّ إعادة تطبيق الاختبار على أفراد العينة

الاستطلاعية نفسها بعد (15) يوم من التطبيق الأول. واستخدم معامل الارتباط

بيرسون، وبلغ معامل الثبات (0.76) وهو معامل ثبات عال.

2- طريقة حساب معامل الاتساق الداخلي: حيث تمّ حساب معامل الاتساق الداخلي

لألفاكرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات وفقاً لهذه الطريقة (0.80).

الصورة النهائية لاختبار حب الاستطلاع: تكون الاختبار في صورته النهائية من (26)

عبارة، موزعة على الشكل الآتي: (13) عبارة تتناول البعد المعرفي، و(13) عبارة تتناول

البعد الإدراكي. انظر الملحق (1).

#### ثانياً: الاختبار التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية

##### بناء الاختبار التحصيلي:

تمّ بناء اختبار تحصيلي يهدف إلى قياس تحصيل تلاميذ الصف الخامس الأساسي في

الدراسات الاجتماعية وذلك في وحدتي (أنا، أنا والآخر) وفقاً للخطوات الآتية:

##### تحديد الأهداف التعليمية:

تمّ تحديد الأهداف التعليمية لكل درس من دروس المحتوى التعليمي المحدد في ضوء

دليل المعلم المقرر من قبل وزارة التربية، وقد توزعت هذه الأهداف بين المستويات الدنيا

(تذكر - فهم - تطبيق)، والمستويات العليا (تحليل - تركيب - تقويم) وذلك وفقاً لتصنيف بلوم للأهداف المعرفية.

### صياغة فقرات الاختبار التحصيلي:

تمت صياغة فقرات الاختبار التحصيلي بحيث تقيس الأهداف التعليمية، وتغطي المحتوى التعليمي المحدد وفقاً لجدول المواصفات. وقد تم توزيع الأسئلة في أربع مجموعات، وهي:

**المجموعة الأولى:** وتشمل (27) سؤالاً من نمط الاختيار من متعدد تقيس مستويي (التذكر والفهم) أمام كل سؤال أربعة بدائل واحد منها صحيح فقط.

**المجموعة الثانية:** وتشمل (5) أسئلة تقيس مستوى التحليل، ويطلب من التلميذ ملء جدول بالكلمة المناسبة أو وضع إشارة (X) في الحقل المناسب.

**المجموعة الثالثة:** وتشمل (4) أسئلة تقيس مستوى التركيب، ويطلب من التلميذ التعامل مع موقف أو فكرة ما من خلال وضع خطة أو اقتراح حل.

**المجموعة الرابعة:** وتشمل (5) أسئلة تقيس مستوى التقويم. ويطلب من التلميذ اختيار أحد بديلين تبعاً لرأي التلميذ، ثم تفسير سبب اختياره لهذا البديل أو ذاك.

### وضع تعليمات الاختبار:

تم وضع تعليمات الاختبار التي تحدد طريقة الإجابة على البنود مثل وضع دائرة حول الإجابة الصحيحة، واختيار إجابة صحيحة واحدة لكل سؤال، وعدم ترك أي سؤال بدون إجابة، وكتابة بيانات التلميذ اللازمة.

### عرض الاختبار على المحكمين:

تم عرض الاختبار بصورته الأولى على مجموعة من السادة المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعات (تشرين و حلب و البعث) لإبداء آرائهم في: سلامة ووضوح بنود الاختبار، صلاحية بنود الاختبار لقياس ما

وضعت لقياسه، ملائمة بنود الاختبار للعينة المدروسة، تحديد ما ينبغي حذفه أو تعديله أو إضافته، طرح أي ملاحظات أو مقترحات أخرى.

وقد وجه المحكمون مجموعة من الملاحظات والتعديلات، أهمها الاختصار في صياغة بعض البدائل وتعديل صياغة بعض العبارات.

### الدراسة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي:

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار التحصيلي على العينة الاستطلاعية ؛ بهدف تعرّف مدى فهم التلاميذ لأسئلة الاختبار واستجاباتهم لها، وقد تبين أنّ الأسئلة واضحة وسهلة الفهم بالنسبة إلى التلاميذ.

### صدق وثبات الاختبار التحصيلي:

#### & صدق المحتوى:

بهدف التحقق من أنّ الاختبار التحصيلي يقيس المحتوى المراد قياسه؛ تمّ إعداد جدول مواصفات، وهو عبارة عن مخطط تفصيلي يربط الأهداف بالعناصر الأساسية للمحتوى، ويحدد الوزن النسبي لكلّ موضوع ونسبة الأهداف وعدد الأسئلة، وقد تمّ بناء جدول المواصفات وفق ما يأتي:

أولاً: تحديد الوزن النسبي (الأهمية النسبية) لكلّ موضوع تبعاً لعدد أهداف الموضوع، حسب القانون:

الوزن النسبي للموضوع = عدد أهداف الموضوع / المجموع الكلي للأهداف  $100 \times$

ثانياً: تحديد الوزن النسبي (الأهمية النسبية) لكل مستوى من مستويات الأهداف، حسب القانون:

الوزن النسبي للمستوى = عدد أهداف كل مستوى / المجموع الكلي للأهداف  $100 \times$

والجدول (1) يبيّن الوزن النسبي لكلّ موضوع من موضوعات الوجدتين التعليميتين، والوزن النسبي لكل مستوى من مستويات الأهداف المعرفيّة لكلّ موضوع وفقاً لتصنيف بلوم.

العلاقة بين حب الاستطلاع والتحصيل في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس  
الأساسي (دراسة ميدانية في مدينة حلب)

جدول (1) الوزن النسبي للأهداف التعليمية

| الدرس                | تذكر  | فهم   | تطبيق | تحليل | تركيب | تقويم | عدد أهداف الدرس | الوزن النسبي للموضوع |
|----------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-----------------|----------------------|
| أفهم الآخرين         | 1     | 1     | 1     | -     | -     | 1     | 4               | 10.81                |
| أنا إيجابي           | 1     | 1     | -     | 1     | 1     | 1     | 5               | 13.51                |
| لي هدف               | 1     | 1     | -     | 1     | 1     | -     | 4               | 10.81                |
| أسيطر على قلقي       | 2     | 1     | -     | 1     | 1     | -     | 5               | 13.51                |
| أنا معك              | 2     | 3     | -     | 1     | -     | -     | 6               | 16.22                |
| أنا وأصدقائي         | -     | 2     | -     | 1     | -     | 1     | 4               | 10.81                |
| نتحاور لنرتقي        | 1     | 1     | 1     | -     | -     | 1     | 4               | 10.81                |
| نتواصل لنتألف        | 1     | 1     | -     | -     | 2     | 1     | 5               | 13.51                |
| مجموع أهداف المستوى  | 9     | 11    | 2     | 5     | 5     | 5     | 37              | %100                 |
| الوزن النسبي للمستوى | 24.32 | 29.73 | 5.41  | 13.51 | 13.51 | 13.51 | %100            |                      |

ثالثاً: تحديد عدد أسئلة كل خلية من الخلايا الناتجة عن تقطيع (موضوع - مستوى)

حسب القانون:

عدد أسئلة الخلية = الوزن النسبي للموضوع X الوزن النسبي للمستوى X العدد المقترح لأسئلة الاختبار.

والجدول (2) يبين توزع أسئلة الاختبار على مستويات الأهداف والمحتوى التعليمي.

جدول (2) توزع أسئلة الاختبار على مستويات الأهداف والمحتوى التعليمي

| الموضوع        | عدد الأسئلة في كل موضوع - مستوى |     | المجموع |       |       |       |    |
|----------------|---------------------------------|-----|---------|-------|-------|-------|----|
|                | تذكر                            | فهم | تطبيق   | تحليل | تركيب | تقويم |    |
| أفهم الآخرين   | 1                               | 2   | -       | -     |       | 1     | 4  |
| أنا إيجابي     | 2                               | 2   | -       | 1     | 1     | 1     | 7  |
| لي هدف         | 1                               | 2   | -       | 1     | 1     |       | 5  |
| أسيطر على قلقي | 2                               | 2   | -       | 1     | 1     |       | 6  |
| أنا معك        | 2                               | 2   | -       | 1     |       |       | 5  |
| أنا وأصدقائي   | -                               | 2   | -       | 1     |       | 1     | 4  |
| نتحاور لنرتقي  | 1                               | 2   | -       |       |       | 1     | 4  |
| نتواصل لنتألف  | 2                               | 2   | -       |       | 1     | 1     | 6  |
| المجموع        | 11                              | 16  | -       | 5     | 4     | 5     | 41 |

يتضح من الجدول (2) أن عدد أسئلة الاختبار قد بلغ (41) سؤالاً، (27) سؤالاً في المستويات الدنيا، و(14) سؤالاً في المستويات العليا. وقد تم توزيع الأسئلة في أربع مجموعات، وهي:

**المجموعة الأولى:** وتشمل (27) سؤالاً من نمط الاختبار من متعدد تقيس مستويي (التذكر والفهم) أمام كل سؤال أربعة بدائل واحد منها صحيح فقط.

**المجموعة الثانية:** وتشمل (5) أسئلة تقيس مستوى التحليل، ويطلب من التلميذ ملء جدول بالكلمة المناسبة أو وضع إشارة (X) في الحقل المناسب.

**المجموعة الثالثة:** وتشمل (4) أسئلة تقيس مستوى التركيب، ويطلب من التلميذ التعامل مع موقف أو فكرة ما من خلال وضع خطة أو اقتراح حل.

**المجموعة الرابعة:** وتشمل (5) أسئلة تقيس مستوى التقويم. ويطلب من التلميذ اختيار أحد بديلين تبعاً لرأي التلميذ، ثم تفسير سبب اختياره لهذا البديل أو ذاك. انظر الملحق (2).

**&الصدق البنائي:** قامت الباحثة بحساب صدق البناء للاختبار باستخراج قيم معامل الارتباط بين درجات تلاميذ العينة الاستطلاعية على كل بعد من أبعاد الاختبار والدرجة الكلية له، والجدول (3) يبين قيم معاملات الارتباط.

**الجدول (3) قيم معاملات صدق البناء للاختبار التحصيلي**

| أبعاد الاختبار التحصيلي | معامل الارتباط | احتمال الدلالة | القرار |
|-------------------------|----------------|----------------|--------|
| مستويات بلوم الدنيا     | 0.83           | 0.000          | دال    |
| مستويات بلوم العليا     | 0.82           | 0.000          | دال    |

**\*\*\*0.01**

يتضح من الجدول (3) أن معامل الارتباط لبعد (مستويات بلوم الدنيا) قد بلغ (0.83)، ولبعد (مستويات بلوم العليا) قد بلغ (0.82). وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يعني أن الاختبار يتمتع بصدق البناء.

## 8 ثبات الاختبار التحصيلي:

تم التأكد من ثبات الاختبار التحصيلي بطريقتين:

**ثبات الإعادة:** تم تطبيق الاختبار بعد تعديله بشكله النهائي على العينة الاستطلاعية بتاريخ (2023/11/5)، وأعيد تطبيقه على نفس العينة بتاريخ (2023\11\20)، أي بعد أسبوعين من تطبيقه لأول مرة. وتم استخراج معامل الارتباط بيرسون بين درجات التلاميذ في التطبيقين الأول والثاني. والجدول (4) يوضح قيم معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني.

**الجدول (4) قيم معاملات ثبات الإعادة للاختبار التحصيلي**

| القرار | احتمال الدلالة | معامل الارتباط |               |
|--------|----------------|----------------|---------------|
| دال    | 0.000          | 0.84           | الدرجة الكلية |

**\*\*0.01**

يتبين من الجدول (4) أن معامل الارتباط للدرجة الكلية للاختبار التحصيلي كان (0.84)، وهو دال عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يعني أن الاختبار يتمتع بثبات الإعادة.

**ثبات الاتساق الداخلي:** تم حساب معامل الاتساق الداخلي بطريقة ألفا كرونباخ، والجدول (5) يوضح قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي للاختبار التحصيلي وفقاً لهذه الطريقة.

**الجدول (5) قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي للاختبار التحصيلي**

|                                              |                                    |
|----------------------------------------------|------------------------------------|
| معامل الاتساق الداخلي<br>بطريقة ألفا كرونباخ |                                    |
| 0.78                                         | الدرجة الكلية للاختبار<br>التحصيلي |

يوضح الجدول (5) أن معامل ثبات الاتساق الداخلي للدرجة الكلية للاختبار التحصيلي قد بلغ (0.81)، مما يعني أن الاختبار التحصيلي يتمتع بثبات الاتساق الداخلي.

### النتائج والمناقشة:

السؤال الأول: ما مستوى حب الاستطلاع ببعديه (حب الاستطلاع الإدراكي، حب الاستطلاع المعرفي) لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي في مدينة حلب؟  
للإجابة على هذا السؤال تم تقسيم الاختبار إلى مستويات واستخراج النسب المئوية، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول(6): مستويات حب الاستطلاع لدى أفراد عينة البحث

| الأبعاد               | المستوى | الدرجات | عدد الأفراد | النسبة المئوية |
|-----------------------|---------|---------|-------------|----------------|
| الدرجة الكلية         | منخفض   | 43 - 26 | 110         | 45.83          |
|                       | متوسط   | 60 - 44 | 83          | 34.58          |
|                       | عال     | 78 - 61 | 47          | 19.58          |
| حب الاستطلاع الإدراكي | منخفض   | 21 - 13 | 98          | 40.83          |
|                       | متوسط   | 29 - 22 | 74          | 30.83          |
|                       | عال     | 39 - 30 | 68          | 28.34          |
| حب الاستطلاع المعرفي  | منخفض   | 21 - 13 | 80          | 33.34          |
|                       | متوسط   | 29 - 22 | 102         | 42.5           |
|                       | عال     | 39 - 30 | 58          | 24.16          |

يتبين من الجدول (6): لدى أفراد العينة مستوى منخفض من حب الاستطلاع على الدرجة الكلية للاختبار وعلى البعد الإدراكي، بينما كان مستوى أفراد العينة متوسط بالنسبة للبعد المعرفي. وبذلك تتفق النتيجة مع نتيجة دراسة (ليتمان، 2003)، و(عبد الهادي، 2019)، و(الربيع، 2020) التي توصلت إلى أن مستوى حب الاستطلاع كان متوسطاً، وأيضاً تختلف مع نتيجة دراسة (عيسى، 2020) التي توصلت إلى أن مستوى حب الاستطلاع لدى أفراد عينة الدراسة كان مرتفعاً.

قد تعود هذه النتيجة إلى استخدام معظم الأطفال للأجهزة الذكية بشكل سلبي؛ إذ تقدّم لهم الكثير من المثيرات السمعية والبصرية الجذابة، محملة بالرسائل الجاهزة التي قد تكون إيجابية أو سلبية دون أن تتيح لهم فرصة البحث عن المعلومة واستطلاع تفاصيلها، مما

العلاقة بين حب الاستطلاع والتحصيل في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي (دراسة ميدانية في مدينة حلب)

قد يعطل النشاط الاستكشافي عند الطفل. من جهة أخرى يعد ميل الطفل للقراءة واستخدام المعاجم وإجراء التجارب من أهم صفات الطفل المحب للاستطلاع، وهذا مالا تتاح له الفرص الكافية سواء في البيئة الأسرية أو المدرسية للطفل.

وقد بينت النتائج أن مستوى حب الاستطلاع المعرفي لدى أفراد عينة الدراسة كان متوسطاً؛ قد تعود هذه النتيجة إلى أن الطفل في مرحلة المدرسة قد بدأ باستخدام التفكير المجرد والاعتماد عليه بشكل أكبر من الإدراك الحسي للمثيرات، وقد أكد برلاين أن حب الاستطلاع المعرفي لدى الأطفال في مرحلة المدرسة يتفوق على حب الاستطلاع الإدراكي (عجاج، 2000، ص104).

السؤال الثاني: ما مستوى التحصيل في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي في مدينة حلب؟

للإجابة على هذا السؤال تمّ تقسيم الاختبار إلى مستويات واستخراج النسب المئوية، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول(7): مستويات تحصيل مادة الدراسات الاجتماعية لدى أفراد عينة البحث

| الأبعاد             | المستوى | الدرجات  | عدد الأفراد | النسبة المئوية |
|---------------------|---------|----------|-------------|----------------|
| الدرجة الكلية       | منخفض   | 0 - 34   | 62          | 25.83          |
|                     | متوسط   | 35 - 69  | 108         | 45             |
|                     | عال     | 70 - 100 | 70          | 29.17          |
| مستويات بلوم الدنيا | منخفض   | 0 - 18   | 67          | 27.92          |
|                     | متوسط   | 19 - 37  | 121         | 50.42          |
|                     | عال     | 38 - 54  | 52          | 21.66          |
| مستويات بلوم العليا | منخفض   | 0 - 15   | 104         | 43.34          |
|                     | متوسط   | 16 - 31  | 78          | 32.5           |
|                     | عال     | 32 - 46  | 58          | 24.16          |

يتبين من الجدول (7): أن مستوى أفراد العينة في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية كان متوسطاً، كما كان مستوى أفراد العينة متوسطاً بالنسبة لمستويات بلوم الدنيا، بينما كان مستوى أفراد العينة منخفض بالنسبة لمستويات بلوم العليا.

قد تعود هذه النتيجة إلى قرب المواقف التي تعرضها مادة الدراسات الاجتماعية في المناهج المطورة من واقع التلميذ ومن مشكلات بيئته الاجتماعية والمادية؛ مما قد يجعله منهاجاً أكثر واقعية، ويزيد التلاميذ فهماً له ومعرفةً به وهذا ما قد يفسر المستوى المتوسط لدى التلاميذ في مادة الدراسات الاجتماعية.

كما قد يعود تباين مستوى أفراد عينة البحث بين المتوسط في مستويات بلوم الدنيا والمنخفض في مستويات بلوم العليا إلى أن طرائق التدريس المتبعة مازال تركز على الحفظ والاسترجاع وإبلاء الأهمية لتركيز المعلومات في أذهان التلاميذ بدلاً من توجيههم للبحث عنها والتوصل إليها بأنفسهم، خاصة أن آراء المعلمين نحو توجهات المناهج المطورة في التركيز على تنمية مهارات التفكير والبحث والقدرات العقلية العليا ودعم التعلم الذاتي بدلاً من التعليم التقليدي كانت سلبية، وهذا ما أكدته دراسة (ججاج، 2019).

#### فرضية البحث:

لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات التلاميذ على اختبار "حب الاستطلاع" و درجاتهم على "الاختبار التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية".

للتأكد من صحة الفرضية، تم حساب معامل الارتباط بيرسون (Person) لدلالة العلاقة بين درجات تلاميذ عينة البحث على اختبار حب الاستطلاع ودرجاتهم على الاختبار التحصيلي، ويبين الجدول (8) النتائج الخاصة باختبار بيرسون (Person):

الجدول (8) قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات تلاميذ عينة البحث على اختبار

حب الاستطلاع ودرجاتهم على الاختبار التحصيلي

| معامل الارتباط<br>(بيرسون)             | حب الاستطلاع | احتمال الدلالة | القرار |
|----------------------------------------|--------------|----------------|--------|
| التحصيل في مادة<br>الدراسات الاجتماعية | 0.661        | 0.000          | دال    |

**0.01\*\***

يوضح الجدول (3) أنّ قيمة معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات التلاميذ على اختبار حب الاستطلاع و درجاتهم على الاختبار التحصيلي هي (0.661) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01)؛ لأنّ احتمال الدلالة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة (0.01) وهذا يعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ على اختبار حب الاستطلاع ودرجاتهم على الاختبار التحصيلي. لذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات تلاميذ عينة البحث على اختبار حب الاستطلاع ودرجاتهم على الاختبار التحصيلي عند مستوى الدلالة (0.01). وهذه العلاقة طردية تشير إلى أنّ زيادة درجة التلميذ على اختبار حب الاستطلاع ترافقها زيادة درجته على الاختبار التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية.

قد تعود هذه النتيجة إلى أن مادة الدراسات الاجتماعية في المنهاج المقرر في الجمهورية العربية السورية تهدف إلى إعداد المواطن المنفتح القادر على استطلاع العالم من حوله مع الحفاظ على هويته، فتنمية قدرة التلميذ على الاستكشاف وتعزيز روح البحث لديه تقع ضمن المخرجات المرجوة من مادة الدراسات الاجتماعية. كما أن الرغبة في الاستطلاع تعدّ من الدوافع الأساسية للتعلم والتحصيل (الشرقاوي، 2012، ص244).

### مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث يمكن تقديم مجموعة من المقترحات:

- إثراء المناهج ببرامج وأنشطة تنمي حب الاستطلاع لدى التلاميذ، وفتح الفرص أمامهم للبحث والاكتشاف واستخدام مصادر المعرفة المتنوعة.

- زيادة الحصص الدراسية المخصصة لمادة الدراسات الاجتماعية في الأسبوع الواحد؛ لإتاحة الوقت الكافي أمام المعلمين لتنمية مهارات البحث والاستطلاع لدى التلاميذ.

- إقامة دورات تدريبية حول مفهوم حب الاستطلاع ومهاراته وطرائق تنميته تستهدف معلمي مرحلة التعليم الأساسي.

المراجع:

- أبو علام، رجاء. (2004). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية (ط.4)*. دار النشر للجامعات.
- الجبوري، عباس رمضان. (2016). *الفضول الإدراكي لدى طلبة الجامعة. مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، 17(1)، 133-164.*
- ججاج، ريم. (2019). *اتجاهات المعلمين نحو مناهج الدراسات الاجتماعية المطور (الصف الرابع الأساسي أنموذجاً)*. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية. 5(41)، 668-683.*
- حبيب، علا. (2015). *تقويم تجربة تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية للصف الرابع من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في الجمهورية العربية السورية (رسالة ماجستير، جامعة دمشق)*.
- الرايغي، خالد. (2015). *عادات العقل (دافعية الإنجاز)*. مركز ديبونو.
- الربيع، فيصل. (2020). *الفضول المعرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة جامعة اليرموك. مجلة اتحاد الجامعات العربية. 42(2)، 35-52.*
- الزيات، فتحي. (2004). *سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي*. دار النشر للجامعات.
- الشرقاوي، أنور. (2012). *التعلم نظريات وتطبيقات*. مكتبة الأنجلو.
- الصقير، هناء. (2004). *الاستطلاع لدى أطفالنا لماذا وكيف ومتى؟ (ندوة)*. ورقة مؤتمر الطفولة المبكرة، جامعة الملك سعود. الرياض، المملكة العربية السعودية.
- عبد الهادي، عوض. (2019). *الدافعية لحب الاستطلاع المعرفي وعلاقتها بالاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي*. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية. 13(1)، 127-163.*

- عجاج، خيرى. (2000). *دافعية حب الاستطلاع (الابتكارية الأولية)*. مكتبة الأنجيلو المصرية.
- علام، صلاح الدين محمود. (2000). *القياس والتقويم النفسي والتربوي - أساسياته وتطبيقاته واتجاهاته المعاصرة*. دار الفكر العربي.
- عيسى، هبة. (2020). قياس الفضول المعرفي ومظاهره لدى طالبات المرحلة الإعدادية. *المجلة العربية لعلم النفس*. 1(5)، 123-140.
- قطامي، يوسف. (2000). *نمو الطفل المعرفي واللغوي*. الأهلية للنشر والتوزيع.
- الكفروني، نبيل. (2016). *أصالة التفكير وعلاقتها بدافع حب الاستطلاع لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس محافظة دمشق الرسمية* (رسالة ماجستير، جامعة دمشق).
- المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية في الجمهورية العربية السورية. (2019). *دليل المعلم "الدراسات الاجتماعية من الصف الرابع حتى الصف الخامس الأساسي"*.
- ميلاد، محمود. (2015). *علم نفس نمو الطفل المعرفي*. دار الإعصار العلمي.
- وادي، أكرم. (2020). *عوامل تدني التحصيل الدراسي في مادة الدراسات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس*. *المجلة العربية للنشر العلمي*. 18(1)، 512 \_ 540.
- وزارة التربية. (2007). *المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية*، المجلد الأول.

المراجع الأجنبية:

- Mandl, M.(2007). *the Relationship Between Adolescent Parental Attachment, Curiosity, and Coping With Stress*. Doctoral dissertation, Department OF Psychology , Wayne State University.
- Litman, J.(2003). *Measuring Epistemic Curiosity and its Divesive and Specific Components*. Jornal of personality assessment, 80(1), 75-86.
- Loewenstein, G.(1994). *The psychology of curiosity: A review and reinterpretation*. Psychological Bulletin, 116,75 – 98.

## الملحق (1)

### اختبار حب الاستطلاع

عزيزي التلميذ ....

إليك اختبار حب الاستطلاع الخاص بتلاميذ الصف الخامس الأساسي، يتألف الاختبار من خمسة أجزاء .

أرجو منك أن:

- تقرأ تعليمات كل جزء من الاختبار جيداً.
- اقرأ المثال التوضيحي الخاص بكل جزء.
- ابدأ بالإجابة على العبارات التي تليه.
- لا تترك أي عبارة بدون إجابة.
- استعمل قلم الرصاص بالإجابة عن العبارات، لتتمكن من تغيير إجابتك إذا أردت.

اسم التلميذ: .....

الجنس: .....

شكراً لحسن تعاونك

### اختبار حب الاستطلاع

أولاً: البعد الإدراكي

| رقم العبارة | العبارة                                | نعم | أحياناً | لا |
|-------------|----------------------------------------|-----|---------|----|
| 1           | انتبه لأي صوت أو حركة                  |     |         |    |
| 2           | أستطيع وصف الشيء الذي أراه لمرة واحدة. |     |         |    |
| 3           | أفضل الأنشطة والتدريبات العملية        |     |         |    |
| 4           | تجذبني الأشياء الملونة                 |     |         |    |
| 5           | أجرب الألعاب الجديدة                   |     |         |    |
| 6           | أغير طريقة ترتيب خزانتي من حين لآخر    |     |         |    |

العلاقة بين حب الاستطلاع والتحصيل في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس  
الأساسي (دراسة ميدانية في مدينة حلب)

|    |                                                                 |  |  |
|----|-----------------------------------------------------------------|--|--|
| 7  | تلفتني اللوحات والإعلانات الطرقية في الشارع                     |  |  |
| 8  | أحاول استكشاف الأشياء الموجودة في الأماكن التي أزورها لأول مرة. |  |  |
| 9  | أقتني الألعاب التقليدية غير المعقدة                             |  |  |
| 10 | أحب السفر والرحلات                                              |  |  |
| 11 | أحاول فك الأجهزة أو الدمى الموجودة لدي وتركيبها.                |  |  |
| 12 | عندما لا تتوفر لدي أداة ما، أستبدلها بشيء يشبهها                |  |  |
| 13 | أفضل مشاهدة فيلم عن موضوع ما بدلاً من القراءة عنه               |  |  |

ثانياً: البعد المعرفي

| رقم العبارة | العبارة                                                     | نعم | لا | أحياناً |
|-------------|-------------------------------------------------------------|-----|----|---------|
| 1           | أفضل عدم المشاركة في مناقشة الأفكار التي يتم طرحها في الصف. |     |    |         |
| 2           | تجذبني قراءة القصص                                          |     |    |         |
| 3           | أطرح الأسئلة أثناء الدرس                                    |     |    |         |
| 4           | أزور مكتبة المدرسة بشكل متكرر                               |     |    |         |
| 5           | أحاول التأكد من صحة أي فكرة لم أقتنع بها                    |     |    |         |
| 6           | أجرب طرائق عدّة في حل المسائل                               |     |    |         |
| 7           | أفكر في أحداث القصص التي أسمعها                             |     |    |         |
| 8           | أحاول تعلّم برامج الحاسوب أو الهاتف المحمول                 |     |    |         |
| 9           | أبحث عن معلومات إضافية حول الأشياء التي أتعلمها             |     |    |         |
| 10          | أفضل الموضوعات المختلفة والمثيرة                            |     |    |         |
| 11          | أبحث عن معنى كلمة جديدة قرأتها                              |     |    |         |
| 12          | أكتفي بالمعلومات الموجودة الكتاب المدرسي عن موضوع ما        |     |    |         |
| 13          | يثير فضولي الحديث عن مواضيع لم أسمع بها مسبقاً              |     |    |         |

## الملحق (2)

### الاختبار التحصيلي

الاسم: .....

الشعبة: .....

#### تعليمات الاختبار:

#### عزيزي التلميذ:

يتكوّن الاختبار من أربع مجموعات من الأسئلة، تشمل المجموعة الأولى (27) سؤالاً من نمط الاختيار من متعدد، والمجموعة الثانية أسئلة عليك ملء الجدول بالكلمة المناسبة أو وضع إشارة (X) في الحقل المناسب، المجموعة الثالثة تشمل أربعة أسئلة تتضمن مواقف يطلب منك التعامل مع كلّ منها، والمجموعة الرابعة تتضمن سؤالاً واحداً والمطلوب منك اختيار إجابة تبعاً لرأيك ثم تفسر سبب اختيارك لها.

- اقرأ السؤال جيداً، وحدد إجابتك حسب ما يطلبه السؤال

- لا تترك أي سؤال دون إجابة

- ضع دائرة حول الإجابة الصحيحة.

سيوضح لك المثال الآتي طريقة الإجابة:

من وسائل التواصل الاجتماعي الحديثة:

أ- التلفاز ج- الإذاعة

ب- المجلات د- تطبيق الفيس بوك

### المجموعة الأولى:

ضع دائرة حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة:

|    |                                                                                                                                                                     |                                                         |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| 1  | أ- الضحك      ب- السعادة      ج- الفرح      د- الابتسام                                                                                                             | من المشاعر الرئيسة عند الإنسان:                         |
| 2  | أ- تكرار المحاولة      ب- التراجع      ج- الرغبة بالعمل      د- التفكير بحل                                                                                         | ليس من سلوكيات التفكير الإيجابي:                        |
| 3  | أ- نتائج إيجابية      ب- نتائج سلبية      ج- نتائج مكررة      د- نتائج أصيلة                                                                                        | تؤدي الأفكار الإيجابية إلى:                             |
| 4  | أ- هدف يحتاج إلى قدرات عالية.      ج- هدف يحتاج إلى موهبة حقيقية      د- هدف يعتمد على مساعدة الآخرين      ب- هدف واضح ومحدد                                        | حتى يتحقق الهدف لابدّ من أن يكون:                       |
| 5  | أ- التعرّف على ثقافات مختلفة.      ج- التعرّف على آخر الاختراعات العلمية.      د- التعرّف على جديد الشعراء والأدباء.      ب- التعرّف على عادات غير مناسبة لثقافتنا. | من المشكلات الناتجة عن استخدام وسائل التواصل الاجتماعي: |
| 6  | أ- لتمر      ب- الخضار      ج- الفواكه      د- المعجنات                                                                                                             | من الأغذية التي تزيد من القلق والتوتر:                  |
| 7  | أ- الشفقة      ب- التقاهم      ج- التعاطف      د- الصداقة                                                                                                           | تسمى القدرة على فهم مشاعر الآخرين بالآتي:               |
| 8  | أ- الاستماع للطرف الآخر      ج- تشجيع فريقي أثناء الحوار      د- النظر في عيون المتكلم      ب- تقبل وجهات نظر الآخرين                                               | ليست من مهارات الحوار الناجح:                           |
| 9  | أ- وجود خطر ما.      ج- حدوث موقف إيجابي.      د- توقع حدوث خطر ما.      ب- حدوث موقف جديد.                                                                         | تصيب حالة القلق الإنسان عند:                            |
| 10 | أ- التعرّف على أصدقاء جدد      ج- التعرّف على ثقافات متنوعة      د- أ وب      ب- استغلال الأطفال                                                                    | يؤدي الاستخدام السيء لوسائل التواصل الاجتماعي إلى:      |

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 11 | الخطوة الأولى في التعاطف مع الآخرين:<br>أ- تحديد الشعور ب- تحديد سبب الشعور ج- التصرف بشكل بناء د- تأييد الشعور                                                                                                                                                                             |
| 12 | يعاني ليث من تشنج في معدته قبل كل تسميع شفهي تقوم به المعلمة، تسمى الحالة التي يمر بها ليث:<br>أ- خوف ب- إهمال وتقصير ج- قلق د- تشاؤم                                                                                                                                                       |
| 13 | عند التعاطف مع موقف ما فإن الخطوات الواجب اتباعها هي:<br>أ- تأييد الشعور ثم التصرف البناء نحوه.<br>ب- تحديد سبب الشعور ثم التصرف البناء.<br>ج- التصرف بشكل بناء ثم تحديد الشعور.<br>د- تحديد الشعور وسببه ثم تأييده والتصرف البناء.                                                         |
| 14 | تواجه رامي صعوبة في مادة اللغة الإنكليزية؛ لذا قرر الالتحاق بدروس تقوية في اللغة الانكليزية، أي من سلوكيات التفكير الإيجابي استخدم رامي:<br>أ- تكرار المحاولة. ب- التفكير بحد ج- النقاول د- الرغبة بالعمل                                                                                   |
| 15 | تحب ريم تعلم اللغات الأجنبية، لذا قررت تعلم ثلاث لغات خلال شهر واحد، إن هدف ريم:<br>أ- واضح وغير قابل للتحقيق ج- غير واضح وغير مناسب<br>ب- غير واضح وغير قابل للتحقيق د- غير واضح وقابل للتحقيق.                                                                                            |
| 16 | أي من العبارات الآتية تمثل سلوك "الرغبة في العمل":<br>أ- القراءة عن موضوعات بيئية. ج- المشاركة في أنشطة تطوعية في اليوم العالمي للبيئة.<br>ب- الشعور بالمسؤولية نحو البيئة. د- المشاركة في الأنشطة المفروضة من قبل المعلم.                                                                  |
| 17 | عندما تخطط لتحقيق هدف ما فإنك تقوم بما يأتي:<br>أ- ننفذ الهدف الرئيس مباشرة<br>ب- تقسم الهدف الرئيس إلى أهداف فرعية ثم تضع خطة التنفيذ.<br>ج- تضع خطة التنفيذ ثم تحدد الأهداف د - تضع خطة تنفيذ دون الالتفات للأهداف                                                                        |
| 18 | تصرّ والدّة يمنى على شرب يمنى للحليب قبل أداء يمنى لأي امتحان، السبب في ذلك هو:<br>أ- تساعد منتجات الألبان على التخفيف من القلق والتوتر.<br>ب- تعدّ منتجات الالبان من الأغذية الأساسية في نمو الطفل.<br>ج- تدخل منتجات الألبان في تركيب العظام<br>د- تعدّ منتجات الألبان أغذية مفيدة للجسم. |

العلاقة بين حب الاستطلاع والتحصيل في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس  
الأساسي (دراسة ميدانية في مدينة حلب)

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 19 | خسر صديقك في مباراة لكرة القدم للناشئين وشعر بحزن وإحباط فخفت عنه وحاولت مساعدته وتشجيعه ليشترك في مباراة قادمة، تسمى هذه الحالة:<br>أ- محبة      ب- مساعدة      ج- تعاون      د- تعاطف                                                                                                         |
| 20 | أحافظ على أصدقائي فأقوم ب:<br>أ- مشاركة صديقي بالأفراح فقط.      ج- تشجيع صديقي أياً كان سلوكه.<br>ب- مشاركة صديقي في أي عمل يقوم به.      د- مساعدة صديقي عندما يحتاج المساعدة                                                                                                                 |
| 21 | تحتاج للدفاع عن وجهة نظرك في الحوار إلى:<br>أ- ذكر الدليل إن كان مناسباً للرأي الذي تقدمه.      ج- لا ضرورة لذكر الدليل.<br>ب- ذكر الدليل وإن لم يكن مناسباً للرأي الذي تقدمه      د- ذكر الدليل فقط إذا طُلب منك.                                                                              |
| 22 | إذا أردت تكوين صداقات مع ابن الجيران الجدد فإنك:<br>أ- تساعد إذا بادر هو بمساعدتك.      ج- تساعد فقط إذا طلب منك.<br>ب- تساعد إذا احتاج المساعدة      د- لا تساعد لأنه لم يصبح صديقك بعد.                                                                                                       |
| 23 | عند الحوار مع الآخرين لابد من مراعاة ما يلي:<br>أ- الاستماع لرأي الفريق الآخر وعدم تقبل وجهة نظره      ب- الاستماع لرأي الفريق الآخر والتحيز لرأي فريقه<br>ج- الاستماع لرأي الفريق الآخر وفرض رأي فريقه<br>د- الاستماع لرأي الفريق الآخر وعدم تقبل وجهة نظره.                                   |
| 24 | من ميزات استخدام وسائل التواصل الاجتماعي: "التواصل مع المختصين" وهذا يعني:<br>أ- التواصل مع الأصدقاء البعيدين      ج- التواصل مع الأقرباء البعيدين<br>ب- التواصل مع ذوي الخبرة في مجال ما      د- التواصل مع الأصدقاء الافتراضيين                                                               |
| 25 | يمكن الحد من انتشار الجرائم الالكترونية الموجهة ضد الأطفال من خلال:<br>أ- منع الأطفال من استخدام وسائل التواصل.<br>ب- ترك الأطفال يكتشفون بأنفسهم آثار استخدام وسائل التواصل.<br>ج- توعية الأطفال عن الاستخدام الصحيح لوسائل التواصل.<br>د- السماح للأطفال المتفوقين فقط باستخدام وسائل التواصل |
| 26 | (احمرار الوجه - تقطيب الحاجبين ) من الإيماءات التي تعبّر عن مشاعر:<br>أ- الغضب      ب- الحزن      ج- الفرح      د- الخوف                                                                                                                                                                        |
| 27 | يختلف الأفراد فيما بينهم في التعبير عن:<br>أ- مشاعر الحزن      ب- مشاعر الفرح      ج- مشاعر الغضب      د- كل ماسبق صحيح                                                                                                                                                                         |

### المجموعة الثانية:

املاً الجدول بالمناسب:

(28) صنف ما يلي إلى سلوكيات تخفف القلق وسلوكيات تزيد القلق، بوضع (x) في الحقل المناسب:

| العبارة                | سلوكيات تزيد القلق | سلوكيات تخفف القلق |
|------------------------|--------------------|--------------------|
| تناول الحلويات والساكر |                    |                    |
| قضاء وقت كاف من الأسرة |                    |                    |
| التنفس بهدوء           |                    |                    |
| ممارسة الرياضة         |                    |                    |

(29) قارن بين الهدف القابل للتحقيق والهدف غير القابل للتحقيق من حيث:

| العبارة         | الهدف القابل للتحقيق | الهدف الغير قابل للتحقيق |
|-----------------|----------------------|--------------------------|
| الوضوح والتحديد |                      |                          |
| القدرات         |                      |                          |

(30) قارن بين التفكير الإيجابي والتفكير السلبي من حيث:

| العبارة   | التفكير الإيجابي | التفكير السلبي |
|-----------|------------------|----------------|
| السلوكيات |                  |                |
| النتائج   |                  |                |

(31) قارن بين القلق والتعاطف من حيث:

| العبارة | القلق | التعاطف |
|---------|-------|---------|
| السبب   |       |         |
| النتيجة |       |         |
|         |       |         |

(32) قارن بين الصديق الجيد والصديق السيء من حيث:

| العبارة | الصديق الجيد | الصديق الغير جيد |
|---------|--------------|------------------|
| الصفات  |              |                  |
| التأثير |              |                  |

المجموعة الثالثة:

(33) ضع خطة لتحقيق الهدف الآتي " قراءة ثلاثين كتاباً في ثلاثة أشهر "

.....

.....

.....

.....

(34) " سامي تلميذ في الصف الخامس يعاني من حالة توتر عندما يشاهد قطة أو أي حيوان آخر "

- اقترح حلّين يساعدان على تخفيف حالة القلق عند سامي.

.....

.....

.....

(35) "قررت والدتك السفر إلى القرية لمدة أسبوع بسبب مرض جدك"

كيف ستتصرف بإيجابية في هذا الموقف؟

سأفكر بـ

.....

.....

سأقوم بـ

.....

.....

(36) اقترح فكرتين لترشيد استخدام وسائل التواصل الاجتماعي.

- 1.....
- .....
- 2.....
- .....

#### المجموعة الرابعة:

(37) "مزق أخوك الصغير مجلة الحائط التي قمت بصنعها" اختر التصرف الصحيح مع

الموقف موضحاً السبب:

(أ) أبدأ بصنع مجلة جديدة (ب) أغضب من أخي وأبقى حزينا

السبب:

- .....
- .....
- .....

(38) " لاحظت انعزال تلميذ جديد انضم إلى صفك " اختر التصرف الصحيح مع

الموقف موضحاً السبب:

(أ) أحاول التقرب والتحدث معه (ب) أترك له المبادرة في الحديث معي.

السبب:

- .....
- .....
- .....

(39) "يعتقد البعض أن استخدام الأدلة في الحوار مع الآخرين يهدف إلى إخراجهم وانسحابهم من الحوار" وضّح موقفك من الاعتقاد السابق مبيناً السبب.

(أ) أوافق (ب) لا أوافق

السبب:

.....  
.....  
.....

(40) "حاول شخصٌ ما استغلالك من خلال إحدى وسائل التواصل الاجتماعي" اختر التصرف الصحيح مع الموقف موضحاً السبب:

(أ) أخبر شخصاً أثق به (ب) أتوقف عن استخدام وسائل التواصل الاجتماعي.

السبب:

.....  
.....  
.....

(41) "يعتقد البعض أن جميع الناس يشتركون بأسلوب التعبير عن المشاعر" وضّح موقفك من الاعتقاد السابق مبيناً السبب.

(أ) أوافق (ب) لا أوافق

السبب:

.....  
.....  
.....