مجلة جامعة حمص

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 47 . العدد 22

1447 هـ - 2025 م

الأستاذ الدكتور طارق حسام الدين رئيس جامعة حمص **المدير المسؤول عن المجلة**

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

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

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

رئيس تحرير مجلة جامعة حمص

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

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

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

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

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة حمص

الأوراق المطلوبة:

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

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

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

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

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية من خارج جامعة 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 بالنسـبة لكليات (الآداب – الاقتصـاد– التربية – الحقوق – السياحة – التربية الموسيقية وجميع العلوم الإنسانية):**
- عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

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

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

أ- قياس الورق 17.5×25 B5.

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

ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8

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

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

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

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

9- تقديم أي بحث للنشـر في المجلة يدل ضـمناً على عدم نشـره في أي مكان آخر، وفي حال قبول البحث للنشر في مجلة جامعة 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:

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

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

وفيما يلي مثال على ذلك:

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

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

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

مثال على ذلك:

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

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

رسوم النشر في مجلة جامعة حمص

1. **دفع رسم نشر (50000) ل.س أربعون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.**
2. **دفع رسم نشر (200000) ل.س مئة الف 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 (15000) ل.س ستة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.**

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
الذكاء العاطفي وعلاقته بالأمن النفسّي لدى طلبة معلم صف في كلية التربية بجامعة حمص	عبير عبد الكريم سليمان أ.د. أحمد حاج موسى	58-11
الألكسيثيميا وعلاقتها بالتسوّيف الأكاديمي لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة حمص	عبير عبد الكريم سليمان أ.د. أحمد حاج موسى	102-59
دور الأنشطة القصصية في تنمية بعض مهارات التواصل الاجتماعي لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات في مدينة حمص	عثمان طالب الحسو أ.د.وليد حمادة د.مها إبراهيم	136-103
مستوى تضمين مهارات التفكير الإبداعي في محتوى مقرر الرياضيات للصف السادس الأساسي	غزل الخالد د.ربا التامر	176-137
درجة مساهمة كلية التربية في تعزيز السلوك البيئي لدى طلبة رياض الأطفال (دراسة ميدانية في جامعة اللاذقية)	ميرنا عبد الرحمن أسعد د. أحلام ياسين د.لمى القاضي	210-177

الذكاء العاطفي وعلاقته بالأمن النفسّي لدى طلبة معلم صف في كلية التربية بجامعة حمص

إعداد الطالبة :عبير عبد الكريم سليمان إشراف الأستاذ الدكتور: أحمد حاج موسى

كلية التربية –قسم الإرشاد النفسي –دكتوراه

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء العاطفي والأمن النفسّي لدى طلبة معلم صف في كلية التربية بجامعة حمص، والتعرّف على إمكانية التنبؤ بالأمن النفسّي من خلال الذكاء العاطفي والتعرف على مستوى كل منهما، بالإضافة إلى الفروق في الذكاء العاطفي وأبعاده الفرعية والأمن النفسي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) والسنة الدراسية(الأولى، الرابعة)، وتكونت عينة البحث من (291) طالباً وطالبة من طلبة معلم صف في السنة الأولى والرابعة بكلية التربية سُحبوا بالطريقة العشوائية الطبقيّة النسبيّة، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي،واستخدمت الباحثة مقياس درويش(2022) لقياس الذكاء العاطفي، ومقياس جبر (2020) لقياس الأمن النفسي، وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات طُبقت على عينة البحث الأساسية، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين الذكاء العاطفي والأمن النفسّي لدى أفراد عينة البحث،ويعتبر الذكاء العاطفي مؤشر تنبؤي للأمن النفسي أي أنَّ ازدياد درجة الذكاء العاطفي يترافق معه ازدياد في درجة الأمن النفسي والعكس صحيح، كما توصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء العاطفي ككل وأبعاده الفرعية (الوعي بالذات،تنظيم الذات،الدافعية) لصالح الطلبة الذكور، وفروق لصالح الطلبة الإناث في بعد (التعاطف، المهارات الإجتماعية)،ووجود فروق في الذكاء العاطفي ككل وأبعاده(التعاطف، الوعي بالذات وتنظيم الذات) لصالح طلبة السنة الرابعة وعدم وجود فروق في (الدافعية، مهارات اجتماعية) بين طلبة السنة الأولى والرابعة، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأمن النفسي تبعاً لمتغير الجنس والسنوات الدراسية(الأولى، الرابعة).

الكلمات المفتاحية: الذكاء العاطفي، الأمن النفسي، طلبة معلم الصف.

Emotional intelligence and its relationship to psychological security among classroom teacher students at the Faculty of Education at Homs University

The current research aimed to reveal the nature of the relationship between emotional intelligence and psychological security among classroom teacher students at the Faculty of Education at Homs University, and to identify the possibility of predicting psychological security through emotional intelligence and identify the level of each of them, in addition to the differences in emotional intelligence and its sub-dimensions and psychological security according to the variable of gender (males, females) and academic year (first, fourth), in addition to the differences in emotional intelligence and its sub-dimensions and psychological security. The research sample consisted of (291) male and female students of the classroom teacher students in the first and fourth year at the Faculty of Education, who were drawn by a random, stratified, proportional random method, and the researcher followed the descriptive method, and the researcher used Darwish scale (2021) to measure emotional intelligence, and Jabr scale (2020) to measure psychological security, and after checking the psychometric properties of the tools were applied to the main research sample, and the research results reached the following There is a direct correlation between emotional intelligence and psychological security among members of the research sample, and emotional intelligence is considered a predictive indicator of psychological security, meaning that an increase in the degree of emotional intelligence is accompanied by an increase in the degree of psychological security and vice versa, and the research results also found that there are statistically significant differences in emotional intelligence as a whole and its sub-dimensions (self-awareness, self-regulation, and motivation) in favor of male students male students, and differences in favor of female students in the dimension (empathy, social skills), and differences in emotional intelligence as a whole and its dimensions (empathy, self-awareness and self-regulation) in favor of fourth-year students and no differences in (motivation, social skills) between first and fourth-year students, in addition to the absence of statistically significant differences in psychological security depending on the variable of gender and academic years (first and fourth years), in addition to the absence of statistically significant differences in psychological security.
Fourth year).

Keywords: Emotional intelligence, psychological security, classroom teacher students.

أولاً:مقدمة البحث:

تعد العواطف والإنفعالات جزءاً مهماً في تكوين البناء النفسي للفرد ومن أقوى العوامل التي قد تسهم في تكوين شخصيته وتحقيق أمان نفسي يعمل من خلاله على فهم احتياجاته وإشباعها والتفكير والتوجه نحو هدف معين مما ينعكس إيجاباً على صحته النفسية.

والعواطف هي عمليات منسقّة متعددة المكوّنات تشمل أنظمة فرعية مختلفة للاستجابة كالانفعالية والمعرفية والتحفيزية والتعبيرية والفسيولوجية وعلى الرغم من اختلاف درجات كثافتها وقيمتها ومدتها إلا أنها رفيقة دائمة للبشر، ووجودها بشكل منظم وصحيح ليس أمراً سهلاًّ،فالعواطف ليست بمعزل عن التغيرات التي يمر بها الناس طوال حياتهم، ولا على السياقات المختلفة التي يشاركون فيها بل إنَّ النمو العاطفي في الواقع مستمر (Nieto et all,2024,48) وبذلك نجد أنه من المهم على الفرد العمل على تحسين هذا النمو العاطفي من خلال تمتعه بمستوى ذكاء يساعده في فهم العواطف والعمل على ضبطها وتنظيمها وتوجيهها بما يخدم مصالحه الشخصيَّة والإجتماعية في ظل التغيرات التي يعايشها في حياته وأطلق على هذا الذكاء بالذكاء العاطفي.

تعزز مفهوم الذكاء العاطفي على يد ماير وسالوفي(1990) بعد تقديمهم سلسلة من الأبحاث التي ساهمت بالاعتراف بأهميته في حياة الإنسان وبأنه ليس عملية منفصلة عن التفكير بل هي عمليات متداخلة ومتفاعلة مع بعضها، ووفقاً لذلك فإنَّه يمثل عملية تفاعل بين الجانب المعرفي والإنفعالي (Mayer & Salovy,2001,45).

ويعد جولمان أول من أسهم في انتشاره وبلورته (Golman,1995, 15) وعرّفه بأنه امتلاك الفرد مهارات انفعالية ذاتية واجتماعية تساعده على تحقيق النجاح وذلك من خلال وعي الفرد بعواطفه وعواطف الآخرين والسيطرة على اندفاعاته وتأجيل رغباته والتعاطف مع الآخرين والقدرة على تشجيعهم وتقديم المساعدة لهم.

وتُشكّل المهارات الإجتماعية والتنظيم الإنفعالي بعداً مهماً في الأداء المعرفي وعمليات التفكير والسلوك مما ينعكس إيجاباً على تطور قدرة الفرد في الإنتاج والتكيف وانخفاضها ليس في صالحه، حيث يشير القيسي(2013، 22) أنَّ الضعف في مستوى هذه المهارات يُشكّل صعوبة في التعامل مع إنفعالاتنا وعواطفنا بدرجة فاعلة وسيؤثر سلباً في حياتنا الصحية وسعادتنا بشكل عام مهما كانت معدلات ذكائنا العقلي مرتفعة، على حين أنَّ الأفراد الذين حصلوا على درجات مرتفعة في القدرة على إدراك وتخمين انفعالات الآخرين بدقة كانوا أكثر قدرة على التوافق للتغيرات التي تحدث في بيئاتهم، وأشار بار أون في هذا الصدد (1997) إلى أنَّ النقص في الذكاء العاطفي يعني عدم النجاح ووجود مشاكل من أبرزها والأكثر شيوعاً مشاكل التكيف مع البيئة (Ugoani et all,2015,246).

وبما أننا نعيش عصراً يتسم بالتغيرات السريعة وشديد التعقيد والضغوط النفسية التي يواجهها الأفراد في حياتهم قد يُشكّل بيئة معقدة وصعبة ويحتاجون لوجود خبرات وقدرات معرفية وإنفعالية لتحقيق الأهداف والحفاظ على صحتهم النفسية والجسدية وبالتالي انخفاض الذكاء العاطفي لديهم من حيث التحكم بالمشاعر وفهمهما بالإضافة

إلى سيطرة المشاعر السلبية قد تؤدي إلى انخفاض جودة الحياة اليومية لديهم المتمثلة بإشباع حاجاتهم العاطفية والإجتماعية والذاتية وغيرها.

وتعد الحاجة إلى الأمن من أهم وأقوى الحاجات التي يسعى الفرد إلى إشباعها فالأمن هو المحرك الأساسي والموجه للسلوك الإنساني، حيث أنَّ سلوك الفرد ما هو إلا استجابة لدوافعه ولا يغيّر طُرقه التي استقر عليها في استجاباته إلا للحصول على مزيد من الإشباع أو تجنباً لنقص في الإشباع للحاجات (الفهمي، 2019، 144) وقد تصبح هذه الحاجة أكثر إلحاحاً حينما يتعرض الفرد إلى تهديدات وصعوبات حقيقية أو تواجده ضمن سياق بيئي واجتماعي معقد وغير منظم حيث أشار الطهراوي(2007،12) أنَّ الفرد بطبيعته الفطرية يحتاج إلى الرعاية في جو آمن غير مُهدد كما يحتاج إلى الشعور بالإنتماء إلى جماعته وأسرته ورفاقه والمجتمع والشعور بالحب وبالأمان في ذاته وحاضره ومستقبله وهذا ما يطلق عليه بالأمن النفسي.

ويعرف الفار (2016، 44) أنَّ الامن النفسي هو تواجد الفرد في بيئة تشبع حاجاته المختلفة من الحب والقبول والإستقرار والتي تعد الأعمدة الثلاثة للأمن الذي هو شرط أساسي لنمو الفرد الإنفعالي وصحته النفسية، كما تتجسد أهميته من خلال تواجده ضمن هرم ماسلو للحاجات الإنسانية حيث وضعها في المستوى الثاني من النموذج الهرمي للحاجات والذي يبدأ بالحاجات الفسيولوجية ثم الحاجة إلى الأمن فالحاجة إلى الحب فالحاجة إلى التقدير والإحترام من الآخرين ثم الحاجة إلى تحقيق الذات(ورد في الدقوش وآخرون، 2020، 58).

ويعد الأمن النفسي من أهم العوامل التي تؤثر على جودة الأداء وتحقيق الصحة النفسية لكون وضعه ماسلو ضمن قاعدة الهرم من بعد الحاجات الفسيولوجية فهو من الحاجات القاعديّة التي يسعى الفرد لإشباعها كما أنَّه من المفاهيم المعقدة نظراً لتأثره بالتغيرات التكنولوجية والإجتماعية والإقتصادية والسياسية فهو يرتبط بحالة الفرد من كل الجوانب بالتالي فقدان الشعور بالأمن النفسي أو أي تأثير سلبي عليه بشكل مباشر أو غير مباشر من مصدر داخلي أو خارجي يؤدي إلى آثار شديدة تتجسد في شكل اضطرابات نفسية وعقلية فقد أكد ماسلو(1943) أنَّ إحباط الحاجة للأمن هو الجوهر الأكثر شيوعاً في حالات سوء التوافق وعلم النفس المرضي(خولة ومرابطي، 2023، 5).

ولكون مرحلة التعليم الجامعي هي المرحلة التي يسعى المجتمع من خلالها إلى تكوين نخبة تساهم في تطور المجتمع، ومن الأوساط البيئية والإجتماعية الهامة التي نلمس فيها الدور الذي يلعبه الذكاء العاطفي والأمن النفسي فإنَّ هذه المرحلة ليست مرحلة تكوين يمر بها الطالب الجامعي إنما قد تكون هي الحياة بذاتها انطلاقاً من قول جودانف "الجامعة في عصرنا لم تعد مجرد وسيلة لإعداد الحياة إنما أصبحت الحياة ذاتها(ورد في الخليفي، 2018، 42) وانطلاقاً من أهمية الذكاء العاطفي كأحد الصفات الجوهرية ذات التأثير العالي لحياة الفرد وأهمية الأمن النفسي لكونه حاجة أساسية لا يتوقف عند مرحلة معينة من مراحل الحياة بل أنه مستمر وقائم ومؤثر ومتأثر بمثيرات البيئة المحيطة وبالتالي إهماله في أي مرحلة سيكون له آثاره السلبية على النمو والثبات النفسي والإنفعالي لدى الفرد وخاصة في ظل البيئة الرقمية التكنولوجية وما فيها من تحدّيات ومشكلات

هدف البحث الحالي التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء العاطفي والأمن النفسي لدى طلبة معلم صف في كلية التربية جامعة حمص.

ثانياً: مشكلة البحث:

يشهد عالمنا المعاصر اليوم تطوراً متسارعاً في كافة الأصعدة فيشكّل صعوبة على الفرد في قدرته على مواكبة هذا التسارع المعلوماتي والإستعداد لمواجهة المشكلات والتحديات اليومية حيث أنَّ التطور التقني التكنولوجي وتطبيقات التواصل الإجتماعي والإنترنت قد تعتبر من الأدوات التي سيطرت على عقول الأفراد وجعلتهم يتبعّون نهجاً معيناً في التفكير والتفاعل معها بدون محاكمة منطقية وتكرار استجابات انفعالية متنوعة ومتقلّبة مما أدى إلى ظهور مشكلات تعكسها هذه المنصات الإعلامية من محتوى وإعلانات تجارية تلعب على انفعالات الفرد بشكل كبير خلال اليوم الواحد وقد لا نبالغ إنَّ قلنا في الساعة الواحدة وتُشكّل مصدر للقلق والتأهب وغيرها من المشاعر وبذلك يجد الفرد عائقاً في تنظيم هذه الإنفعالات وفهمها وضبطها بالإضافة إلى وجود صعوبة في التنظيم الذاتي واتخاذ القرار وتوظيف المعرفة في كل المواقف الإجتماعية والشخصية التي تعد من العمليات الجوهرية في نشاطات الفرد اليومية مما قد ينعكس سلباً على إشباع حاجاته وشعوره بعدم الإرتياح والإستقرار مما قد يغيب لديه الأمن النفسي وخاصة في ظل الظروف والضغوطات الإقتصادية والإجتماعية ومعايشة الخبرات والأحداث الضاغطة الخارجة عن سيطرة الفرد من أبرزها أضرار الكوراث الطبيعية كالزلازل التي عاشها الأفراد في الجمهورية العربية السورية وغيرها من التقلبّات والتغييرات الجذرية على كافة الجوانب مما قد يؤثر سلباً على الجانب العاطفي الذي يعتبر من أهم الجوانب التي تساعد الفرد على تحقيق التوازن والتكيف مع معطيات الحياة اليومية وأشار منسي(2002) في هذا الصدد أنَّ التحدّيات والصعوبات التي يعيشها الإنسان والطبيعة الإنسانية تتأثر بالعواطف، فالمشاعر تؤثر في كل كبيرة وصغيرة في حياة الإنسان أكثر من تأثير التفكير، وذلك عندما يتعلق الأمر بالمصائر والأفعال فالمشاعر ضرورية للتفكير والتفكير مهم للمشاعر إذا تجاوزت المشاعر ذروة التوازن في هذه الحالة يتغلب العقل الوجداني على المواقف ويكتسح العقل المنطقي وهذا على اعتبار أنه هناك عقلين عاطفي والآخر منطقي(ورد في أحمد، 2011، 479).

واستناداً لذلك يتوجب على الفرد أن يحقق التوازن بين الجانب المنطقي والعاطفي ليتمكّن من التقدم والتكيف مع متغيرات العصر بأقل خسائر ممكنة، ويوضح عثمان(2002، 249) بأنّ عملية التفاعل بين الجانب العقلي والوجداني يمكن أن تظهر وتتبلور من خلال الذكاء العاطفي والذي يتمثل في صور سلوكية متعددة منها إدراك الإنفعالات الذاتية وإدارتها وإدراك إنفعالات الآخرين.

وحقق الذكاء العاطفي أهمية وأثر حيث لم يعد الاهتمام فقط بالذكاء العقلي المعرفي وذلك لزيادة تأثير الوجدان في حياة الإنسان كما أنه لا ينفصل عن التفكير، مما أدى إلى أهمية الربط بين الجانب المعرفي والوجداني وتوفر مهارات الذكاء العاطفي لدى الفرد بجانب الذكاء العقلي حيث أشار جولمان(Golman,2000) بأنَّ مئات الدراسات العلمية أجريت في العقدين الأخيرين على عشرات الألوف من الأشخاص وتوصلت جميعها إلى نتيجة واحدة هي أنَّ نجاح الإنسان يتوقف على مهارات لا علاقة لها بالجانب الأكاديمي ويعزو ذلك إلى وجود مهارات انفعالية ومشاعر وجدانية ذاتية واجتماعية تمثل مهارات الذكاء العاطفي (الهواري،2013، 15).

وإذا نظرنا إلى الواقع فنجد أنَّ هناك الكثير من الأشخاص أذكياء معرفياً وأكاديمياً إلا أنهم يتعثرون نفسياً واجتماعياً ويكونوا أكثر عرضة للقلق والتوتر والضغط النفسي على حين أشخاص أقل ذكاءً معرفياً ولكن يتمتعون بصحة نفسية وناجحون ويتخذون مواقع مهمة في المجتمع وبذلك فإنَ ضعف الجانب الوجداني للفرد ليس بصالحه حيث أشار راضي(2001) أنَّ انخفاض الذكاء العاطفي لدى الفرد يزيد من إمكانية تعرض الفرد للأمراض النفسية والجسدية ويعيق التكيف الإجتماعي حيث أنّ منخفضي الذكاء العاطفي هم أقل شعبية وغير مقبولين بين أقرانهم وأكثر تعرضاً للمشكلات السلوكية(ورد في دهش،2021، 8)، كما توصلت دراسة سالم وأحمد(2012) بوجود علاقة ارتباطية عكسية بين الذكاء العاطفي والخجل ودراسة العبيدي وفريج(2021) بعلاقته العكسية مع الإكتئاب النفسي ودراسة غالية(2020) التي توصلت بأنَّ انخفاض الذكاء العاطفي يقلل من الشعور بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة ودراسة محمد وسعيد(2022) أنَّ انخفاضه يؤثر على الصحة النفسية، وبذلك فإنَ انخفاض الذكاء العاطفي يعيق الفرد في إشباع احتياجاته النفسية ومطالبه لتحقيق الصحة النفسية والنجاح لديه والعكس صحيح.

ويعد الأمن النفسي مطلباً ضرورياً وهاماً بالنسبة للفرد والمجتمع حيث يعتبر من الحاجات الهامة للنمو النفسي السوي والمتوازن وتحقيق الصحة النفسية، فالشعور بالأمن النفسي والطمأنينة يورث الإنسجام التام بين شعور الفرد بالطمأنينة ومتطلبات الحياة، كما أشار ماسلو (1952) إلى أنَّ الأمن النفسي يمثّل الجانب النفسي في الشخصية في سوائها ومرضها،ويرى أنّ الإطمئنان النفسي والإنتماء والشعور بالحب للذات ومن الآخرين عوامل هامة تقابلها حاجات أساسية عند الفرد وعدم إشباعها أو إحباطها يؤدي إلى حالات مرضية ومشكلات نفسية (الصرايرة،2009، 106)، وفي هذا الصدد أكدت دراسة متولي (2018) إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين الأمن النفسي وجودة الحياة، وبذلك إذا وجد ما يهدد شعور الفرد بالأمن النفسي سيسهم إلى تعرضه للمشكلات وصعوبات في التأقلم والتكيف مع أحداث الحياة الضاغطة وانخفاضه بالنسبة له سيسهم في خلل صحته النفسية وتعرضه إلى العديد من الإضطرابات حيث توصلت دراسة الكوت وآخرون(2024) إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الأمن النفسي وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعة ودراسة حيدرة(2021) التي أشارت إلى علاقته العكسية مع قلق الموت لدى طلبة كلية التربية، بالإضافة إلى الإضطرابات السيكوسوماتية كما في دراسة خولة ومرابطي(2023)،ودراسة عيسى(2013) في علاقته العكسية مع الإغتراب النفسي لدى طلبة الجامعة.

وعلى ضوء مراجعة الباحثة للدراسات السابقة لاحظت على حد علمها وجود ندرة على مستوى الوطن العربي تناولت متغيري البحث حيث يوجد دراسة أحمد (2011) التي كشفت العلاقة بين الذكاء العاطفي والأمن النفسي لدى طالبات التربية في جامعة الملك عبد العزيز أما على المستوى المحلي لا يوجد على حد علمها سوى دراسة واحدة تناولت العلاقة بين الأمن النفسي والذكاء العاطفي لدى طلبة الجامعة في جامعة حلب وهي دراسة العوض (2014) التي هدفت التعرف على علاقة الأمن النفسي والذكاء الوجداني (دراسة مقارنة بين مرحلتي المراهقة المتأخرة والرشد المبكر) لدى عينة من طلبة جامعة حلب، على حين عدم وجود دراسة سابقة تناولت طلبة معلم صف بكلية التربية بشكل خاص على المستوى المحلي، وتعتبر المرحلة الجامعيّة من أكثر المراحل التي يتعرض فيها الفرد لتجارب وخبرات اجتماعية وأكاديمية كثيرة وبيئة غنيّة بالتحدّيات مما قد تسبب ضغوط

نفسيّة قد تهدد شعوره بالأمن والإستقرار وتثير المشاعر والإنفعالات السلبية وأبرزها الخوف من المستقبل أو النجاح الأكاديمي وتحقيق الذات والشعور بالحب والتقبل من الآخرين، ولربما تركيز المنهاج الجامعي على تنمية وتطوير الجانب المعرفي والقدرات العقلية أكثر من التركيز على الجوانب العاطفية قد يزيد احتمالية ظهور هذه المشاعر السلبية والإنفعالات مما يشكل لهم صعوبة كبيرة في كيفية التعامل معها واستثمارها في حل مشكلاتهم وخاصة أنَّ طلبة الجامعة يواجهون تحديات يومية كصعوبة الوصول إلى الجامعة وأداء الواجبات الأكاديمية المكثفة وتكاليفها الماديّة بالإضافة إلى تعرضهم لمتغيرات نفسية وبيئية قد تؤثر في نشاطهم وتحول بينها وبين تحقيق أهدافهم مما قد يؤثر على نموهم النفسي وأمنهم النفسي الذي يعتبر مطلباً أساسياً لنجاحهم، حيث لاحظت الباحثة من خلال عملها كمشرفة للتربية العملية وتدريس المواد العملي بأنَّ دافعية الطلبة في مناقشة الأعمال بشكل جماعي منخفضة ويعبرون عن عدم رغبتهم في المشاركة الجماعية خوفاً من عدم تقبل الزملاء الآخرين لآرائهم وأ فكارهم أو تعرضهم للنقد والتنمر بحسب وصف أحد الطلبة، وربما قد يعود ذلك إلى انخفاض مهارات الذكاء العاطفي التي تساعدهم أن يكونو أكثر قدرة على ضبط انفعالاتهم ومخاوفهم والتكيف معها بشكل يساعدهم على تحقيق النجاح الأكاديمي والإجتماعي، وبعد اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة التي تناولت كل من الذكاء العاطفي والأمن النفسي توصلت على حد علمها بوجود ندرة على المستوى المحلي على الرغم من أهميتهما، **وانطلاقاً مما سبق تتحدد مشكلة البحث في السؤال التالي:**

ما طبيعة العلاقة بين الذكاء العاطفي والأمن النفسّي لدى طلبة معلم صف في كلية التربية بجامعة حمص؟

ثالثاً: أهمية البحث:

1. تسليط الضوء على متغيرات نفسية تلعب دوراً كبيراً ومهماً في حياة الفرد وهما (الذكاء العاطفي والأمن النفسي) لكونهما من المتطلبات الأساسية واللازمة للنجاح والنمو النفسي السوي والتكيف وأي خلل بأحدهما قد يؤثر سلباً على مستوى الصحة النفسيّة للفرد.
2. أهمية العينة المستهدفة (طلبة معلم صف) معلموا المستقبل وبناة الأجيال والمقبلين على مهنة التعليم الأساسي التي تعد مرحلة أساسية في تكوين شخصية المتعلم لذلك التعرف على واقع الذكاء العاطفي والأمن النفسي لديهم قد يعد ضرورة وخاصة في ظل الظروف والضغوط الراهنة.
3. قد تفيد نتائج البحث بمعرفة إمكانية الذكاء العاطفي بالتنبؤ بالأمن النفسي بتوجيه المرشدين والمتخصصين النفسيين والتربويين لأهمية وفائدة تصميم برامج إرشادية لتنمية مهارات الذكاء العاطفي التي بدورها قد تُحسّن من مستوى الأمن النفسي.
4. قد تفيد نتائج البحث القائمين على العملية التربوية والتعليمية في الجامعة في أهمية إعداد ورشات تدريبية وتوعوية ودعم نفسي بهدف تحقيق الأمن النفسي لدى الطلبة لكونه مطلب نمائي وضروري للاستمرارية والتطور.

رابعاً:أهداف البحث:

1. تعرّف إمكانية التنبؤ بالأمن النفسي من خلال الذكاء العاطفي لدى أفراد عينة البحث من طلبة معلم صف في كلية التربية بجامعة حمص.
2. تعرّف مستوى كل من الذكاء العاطفي والأمن النفسي لدى أفراد عينة البحث من طلبة معلم صف في كلية التربية بجامعة حمص.
3. تعرّف العلاقة بين الذكاء العاطفي والأمن النفسي لدى أفراد عينة البحث من طلبة معلم صف في كلية التربية بجامعة حمص.
4. تعرّف الفروق في الذكاء العاطفي وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير الجنس(ذكور، إناث) والسنة الدراسية(الأولى، الرابعة).
5. تعرّف الفروق في الأمن النفسي تبعاً لمتغير الجنس(ذكور، إناث) والسنة الدراسية (الأولى، الرابعة).

خامساً:أسئلة البحث:

1. ما هي إمكانية الذكاء العاطفي على التنبؤ بالأمن النفسي لدى أفراد عينة البحث؟
2. ما مستوى الذكاء العاطفي لدى أفراد عينة البحث؟
3. ما مستوى الأمن النفسي لدى أفراد عينة البحث؟

سادساً:فرضيات البحث:

1. لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء العاطفي ودرجاتهم على مقياس الأمن النفسي.
2. لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء العاطفي وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء العاطفي وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير السنة الدراسية(الأولى، الرابعة).
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الأمن النفسي تبعاً لمتغير الجنس(ذكور، إناث).
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الأمن النفسي تبعاً لمتغير السنة الدراسية(الأولى، الرابعة).

سابعاً:حدود البحث:

- ✓ **الحدود الزمانية:** تمَّ تطبيق البحث خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2024 / 2025.
- ✓ **الحدود المكانية:** تمّ تطبيق في قسم معلم صف –كلية التربية –جامعة حمص.
- ✓ **الحدود البشرية:** جميع طلبة السنة الأولى والرابعة في قسم معلم صف في كلية التربية بجامعة حمص.

- ✓ **الحدود الموضوعية:** البحث في العلاقة بين الذكاء العاطفي والأمن النفسي والتعرف على مستوى كل منهما وإمكانية الذكاء العاطفي في التنبؤ بالأمن النفسي، بالإضافة إلى كشف الفروق تبعاً لمتغير الجنس والسنة الدراسية.

ثامناً: مصطلحات البحث(النظري والإجرائي):

أ.الذكاء العاطفي Emotional Intelligence: هو قدرة الفرد على معرفة مشاعره ومشاعر الآخرين وتحقيق ذاته وإدارة انفعالاته وعلاقاته مع الآخرين بشكل فاعل، أي هو مجموعة من المهارات الإنفعالية والإجتماعية التي يتمتع بها الفرد واللازمة للنجاح في جوانب الحياة المختلفة (Golman,1995,271).

التعريف الإجرائي: هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب عند إجابته على بنود مقياس الذكاء العاطفي المستخدم في البحث الحالي، وهو مقياس درويش(2022) حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع الذكاء العاطفي لدى الطالب والدرجة المنخفضة إلى انخفاض الذكاء العاطفي لديه.

ب.الأمن النفسي Psychological Security:

تعرفه شقير(2005، 6) بأنه شعور مركب من إحساس الفرد بالسعادة والرضا عن حياته بما يحقق له الإطمئنان والشعور بأنه محبوب ومقبول من الآخرين بما يحقق له الإنتماء والمودة والشعور بالأمان دون وجود خطر يهدد استقراره في الحياة، ويحقق هذا الشعور المركب الثبات الإنفعالي والتقبل الذاتي واحترام الذات.

يعرفه روبين وويس وكول (Rubin,Weiss &cill,2013,420) أنه شعور الفرد بالإيجابية تجاه حياته والكفاءة في إدارة بيئته وتحقيق الأهداف الشخصية وفقاً لقدراته والإحساس بالمعنى والهدف من الحياة والإتجاه الإيجابي نحو ذاته وتقبلها.

التعريف الإجرائي: هو الدرجة التي يحصل عيلها الطالب عند إجابته على بنود مقياس الأمن النفسي المستخدم في هذا البحث وهو مقياس جبر(2020) حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع الأمن النفسي لدى الطالب والدرجة المنخفضة تشير إلى انخفاض الأمن النفسي.

❖ **الإطار النظري:**

<u>أولاً: الذكاء العاطفي:</u>

أ.مفهوم الذكاء العاطفي:

يعد مفهوم الذكاء العاطفي من المفاهيم الحديثة نسبياً حيث يكتنف دراسته بعض الغموض نسبة لوقوعه في منطقة تفاعل بين النظام المعرفي والنظام الإنفعالي العاطفي فقد تعددت التعريفات نظراً لاختلاف رؤية العلماء حول تعريف محدد للذكاء العاطفي وما يتضمنه من مكونات وعناصر، وكان أول من قدّم مسمى للذكاء العاطفي(Emotional Intelligenc) هما ماير وسالوفي (Mayer & Salovy,1990) وعرفاه بأنه قدرة الفرد على تقييم مشاعره وإنفعالاته ومشاعر وإنفعالات الآخرين والتمييز بينهما وإستخدام ذلك في توجيهه لسلوكه وإنفعالاته، ثم جاء جولمان (Golman,1995,15) وعرفه بأنه امتلاك الفرد مهارات انفعالية

ذاتية واجتماعية تساعده على تحقيق النجاح وذلك من خلال وعي الفرد بعواطفه وعواطف الآخرين والسيطرة على اندفاعاته وتأجيل رغباته والتعاطف مع الآخرين والقدرة على تشجيعهم وتقديم المساعدة لهم.

كما **يعرفه بارتز**(Bartz,2019,2) هو مزيج من القدرات والمهارات العقلية التي تساعد الفرد على إدارة ذاته بنجاح والتواصل الفعّال وتلبية متطلبات الآخرين.

ويشير العيتي(2006) الذكاء العاطفي هو تمكّن الفرد من التعامل مع عواطفه وانفعالاته بما يعكس أكبر قدر ممكن من السعادة لنفسه وللمحيطين (ورد في حاج موسى وحسن،2024، 21)، يساعد الذكاء العاطفي الأفراد على الإبتكار والحب والمسؤولية والإهتمام بالآخرين بالإضافة الى تكوين أفضل الصداقات والعلاقات الإجتماعية(رابح، 2011، 62)

ب.المنظور البيولوجي للذكاء العاطفي:

أشار كل من روبنز وسكوت (Robbins & Scott, 2000) إلى أنَّ مفهوم الذكاء العاطفي ليس مجرد مفهوم نظري يعتمد على تطبيق الإختبارات وإنما قدرة يتحكم فيها جزء معين من الدماغ وذلك مثل العديد من القدرات العقلية كالذاكرة أو الإنتباه أوالإدراك حيث توصلت العديد من الدراسات المختلفة في علم الأعصاب إلى أنَّ للنصفين الكرويين للمخ قدرات معرفية مختلفة مما قد يؤدي الى عدم التماثل في السلوك بين الأفراد حيث أشارت الكثير من الأبحاث إلى أنَّ النصف الأيمن للمخ يتضمن مراكز تشارك في إدراك الإنفعالات وفي التعبير عنها بقدر أكبر مما يفعل النصف الأيسر، وأما بالنسبة للغة فإننا نجد أنَّ النصف الأيمن أفضل في تفسير النغمة الإنفعالية للصوت (نبرة الصوت) في الكلام، كما أكدت الدراسات الحديثة إلى الإرتباط بين الجوانب الحيوية والسيكولوجية للوجدان وما لها من تطبيقات تربوية مهمة، وقد أشار في هذا الصدد جولمان (Golman) إنه يجب على المربيّن أن يضعوا في عين الإعتبار أنَّ تعليم التلاميذ يحتاج طرق متنوعة ومختلفة تحفز الجانب الوجداني لديهم ولا تقتصر فقط على الجانب العقلي التحليلي لرفع ذكائهم الوجداني وذلك لكون الذكاء الوجداني تختص به مراكز مختلفة من الدماغ، كما تشير الدراسات الى أنَّ المنظومة الوجدانية مركبة ومعقدة ولكي نستطيع فهم المنظومة الوجدانية الدائمة التغيير وأثرها على كفاءة التعلم لابد من فهم جانبين أساسيين في هذه المنظومة:

1. الجزيئات الناقلة للمشاعر أو العواطف والوجدانات .
2. بناء الجسم والمخ الذي يستثير وينظم المشاعر والإنفعالات(لزنك، 2011، 33)

ج. مكونات الذكاء العاطفي:

قد حدد ماير وسالوفي (Mayer & Salovy,2001,134) خمس مكونات رئيسية للذكاء العاطفي هي **المعرفة بالانفعالات** وتشمل **الوعي الذاتي** والتعرف على المشاعر أثناء حدوثها ويمثل حجر الزاوية بالنسبة للذكاء العاطفي و**إدارة الإنفعالات** وهو التعامل مع المشاعر لموائمتها والقدرة على تنظيمها وتوجيهها وهي قدرة الوعي بالذات، و**تحفيز الذات** من حيث تعويد المشاعر والإنفعالات لتحقيق هدف ما ويعد هذا ضرورياً للإحتفاظ بالإنتباه وذلك بهدف تحقيق الدافعية الذاتية والإتقان والإستمرارية، و**التعرف على مشاعر الآخرين** وهو **التعاطف** ويمثل القدرة على بناء الوعي الذاتي الوجداني، والتحكم في العلاقات وهو مهارة إدارة مشاعر

الآخرين، وقد أوضح ماير وسالوفي (Mayer & Salovy,1990) إنَّ الاالأفراد القادرين على تنظيم حالاتهم العاطفية أو الإنفعالية يتمتعون بصحة أفضل لأنهم يدركون ويقيمون حالاتهم العاطفية على نحو دقيق، ويعرفون كيف ومتى يعبرون عن مشاعرهم وبإمكانهم تنظيم حالتهم المزاجية بصورة فعالة(ورد في أحمد وحسين ،2021، 160).

كما حدد جولمان (Golman,2000,77) خمسة أبعاد رئيسية للذكاء العاطفي وهي:

1.الوعي بالذات: يعد البعد الأول والركيزة الأساسية للذكاء العاطفي فهو معرفة وإدراك الإنفعالات والمشاعر وتتمثل في القدرة على الإنتباه والإدراك الجيد للذات، فهو حالة محايدة حتى في حالات التوتر والهياج والإكتئاب فتساعد الفرد على فهم إنفعالاته المضطربة وتزوده بما يحدث في الموقف كأن يدرك الفرق بين غضبه من شخص وبين غضبه من ذاته، فالوعي بالذات يعني مراقبة الإنفعالات حيث يؤدي وظيفة رقابية ويصدر أحكاماً على هذه الإنفعالات والمشاعر على إنها جيدة أو سيئة، مقبولة أم مرفوضة.

2. إدارة الذات: بمعنى إدارة الإنفعالات الذاتية وضبطها وتنظيمها والتحكم في الإنفعالات السلبية كالغضب والتوتر والقلق وتحويلها الى إنفعالات إيجابية أو العمل على كبح جماحها والتحكم في الإندفاعات بهدف تحقيق التوازن الإنفعالي وليس القمع العاطفي .

3. الدافعية (تحفيز الذات): هو القدرة على تأجيل الإشباع والتغلب على مشاعر الإحباط والمحافظة على استقرار المزاج وتوجيه المشاعر إلى تحقيق الإنجاز والتفوق واستعمال أو توجيه الإنفعالات في صنع أفضل القرارات.

4.التعاطف: وهو مهارة المشاركة الوجدانية من خلال القدرة على إدراك وفهم ما يشعر به الآخر من مشاعر وانفعالات ويستلزم أولاً القدرة على فهم مشاعرنا أولاً ومن ثم قراءة وإدراك مشاعر الآخرين وفهمها والعمل على تقديم المساعدة وتشجيعهم ودعمهم.

5.المهارات الإجتماعية(إدارة العلاقات): هي الفنون الإجتماعية من مهارات التواصل اللفظي والغير لفظي الفعّال ومهارات التفاوض والإقناع، والكفاءة في التواصل الإجتماعي والتأثير الإيجابي في الآخرين، والقدرة على بناء العلاقات الإجتماعية الناجحة والفعالة.

د. أهمية الذكاء العاطفي:

أشار السامرائي(2022) أنَّ مفهوم الذكاء العاطفي نال اهتمام العديد من الأوساط العلمية في نهايات القرن العشرين، عندما واجهت المجتمعات مشكلات ثقافية وعنصرية وعرقيّة، ونتيجة ذلك احتل العديد من المؤلفات الأدبية والتربوية، وكذلك شبكات الاتصالات العالمية لمعرفة كيف يتناول الباحثون في أبحاثهم وربطه بمتغيرات هامة ويرجع هذا الإهتمام الزائد لسببين الأول يعود إلى الفروق الفردية في المهارات العاطفية التي تكون قابلة للقياس والتي لم يتم استهدافها من خلال المقاييس المعروفة للشخصية الذكاء، والثاني يعود لأهمية النتائج المتوقعة عن ارتباط الذكاء العاطفي بالعديد من المتغيرات النفسيّة العامة كالعلاقات الإجتماعية والشخصية والمهارات الشخصية والإجتماعية(ورد في حاج موسى وحسن،2024، 22).

ط. سمات الأشخاص الأذكياء عاطفياً:

1. يتعاطف مع الآخرين خاصة في أوقات غضبهم.
2. يسهل عليه تكوين الأصدقاء والمحافظة عليهم.
3. يتحكم في الإنفعالات والتقلبات المزاجية.
4. يحترم الآخرين ويقدرهم.
5. يسهل عليه التعبير عن المشاعر والأحاسيس.
6. يظهر درجة عالية من الود والمودة في تعاملاته مع الآخرين .
7. يحقق الحب والتقدير من الذين يعرفونه .
8. يتفهم مشاعر الآخرين ودوافعهم، ويستطيع أن ينظر للأمور من وجهات نظرهم .
9. يميل إلى الاستقلال في الرأي والحكم وفهم الأمور .
10. يتكيف للمواقف الاجتماعية الجديدة بسهولة.
11. يواجه المواقف الصعبة بسهولة.
12. يشعر بالراحة النفسية في المواقف الحميمية التي تتطلب تبادل المشاعر والمودة
13. يستطيع أن يتصدى للأخطاء والامتهان الخارجي (الهاجري، 2021، 48).

ثانياً:الأمن النفسي:

أ.مفهوم الأمن النفسي: اختلف مفهوم الأمن النفسي باختلاف وجهات نظر الباحثين، ويعد من المفاهيم الأساسية في علم النفس لكونه مفهوماً شاملاً تناولته الدراسات التربوية والنفسيّة بشكل خاص وترابطَ مع مفاهيم الأمن الاجتماعي والأمن الإنفعالي والأمن الشخصي (السِلْم الشخصي) والصحة النفسية والرضا عن الحياة وأشارت له على أنه عامل مهم من أجل المحافظة على حياة مستقرة وسعيدة (جرادات،2018، 13)

ومن أبرز التعريفات وأهمها:

يعرفه **زهران(2008)** بأنه هو شعور الفرد بأنَّ المحيط والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها هي بيئة صديقة ويشعر بأنَّ الآخرين يحترمونه ويقبلونه داخل الجماعة التي ينتمي إليها فيرى بهم الخير والحب ويقوم بالتعاون معهم في شؤون الحياة الهامة ويثق بهم فيغلب شعور الألفة والمحبة وبالتالي يكون أمناً. وفي نفس السياق يعرفه **ماسلو(Maslow,1952)** هو شعور الفرد بتقبل الآخرين له وحبهم إياه وبالتالي شعوره بالسعادة والرضا وأنَّ الأشخاص من بيئته يعاملونه بكل ود كما يشعر بالإنتماء للجماعة وندرة شعوره بالصراعات النفسية والخطر (ورد في خولة ونور الهدى، 2023، 27 –28).

كما **يعرفه الأحمد** (2004) أنه مفهوم نفسي مركب ينطوي أثر تحليله على شعور الطمأنينة والسلام الداخلي والأمن الذاتي، والرضا عن الذات والقدرة على التكيف وتحقيق المفهوم الإيجابي للذات،وهي حالة يكون فيها إشباع الحاجات مضموناً وغير معرّض للخطر وهو محرك للفرد لتحقيق أمنه ودرء المخاطر التي تهدده (ورد في أسعد، 2023، 23).

وأخيراً عرّف **العلماء الصينيون** تسونغتشونغ وآن ليجوان(Congzhong & an lijuan) الأمن النفسي على أنه الوعي بالمخاطر التي قد تحدث للجسم أو العقل بالإضافة إلى الشعور بالقوة في مواجهة تلك المخاطر،

كما أنه الإحساس بالأمان والسيطرة والثقة بالنفس والشعور بالرضا الشخصي والإستقرار والإنتماء(Danwen & zha,2018,475).

وانطلاقاً مما سبق أنَّ جميع التعريفات ربطت مفهوم الأمن النفسي بالعلاقة المشبعة والمتوازنة بين الفرد والبيئة المحيطة المساندة والمحبة وندرة الخطر والتهديد فيها والشعور بالحب والتقبل من قبل الآخرين والإنتماء.

ب.أبعاد الشعور بالأمن النفسي: يتكون الأمن النفسي من ثلاثة أبعاد أساسية أولية وأبعاد ثانوية.

- **الأبعاد الأساسية الأولية:** يوضح ماسلو من خلالها المؤشرات الأساسية للشعور / عدم الشعور بالأمن النفسي

1. شعور الفرد بالتقبل والحب وعلاقة الدفء والمودة مع الآخرين مقابل الشعور بأنه منبوذ وغير محبوب والجفاء والبرود بالعلاقات.
2. شعور الفرد بالإنتماء إلى الجماعة والإحساس بالمكانة فيها مقابل الشعور بالعزلة والوحدة والبعد عن الجماعة.
3. شعور الفرد بالطمأنينة والسلامة وندرة مشاعر التهديد والقلق والتوتر مقابل الشعور بالخطر والتهديد.

- **الأبعاد الثانوية:** يوضح ماسلو أنَّ هناك مؤشرات ثانوية للأمن تبدو جوانبها الإيجابية فيما يلي:

1. إدراك العالم والحياة كبيئة دافئة وسارّة يستطيع العيش فيها بأخوة وصداقة.
2. الإحساس بالتفاؤل وتوقع الخير.
3. الثقة بالآخرين والتسامح معهم.
4. إدراك الآخرين بصفتهم الخيّرة وبوصفهم بأنهم ودودين وخيرين.
5. الشعور بالسلام الداخلي والهدوء والاستقرار والخلو من الصراعات والقدرة على مواجهة الواقع.
6. الميل إلى الإنطلاق من خارج الذات والقدرة على التفاعل مع العالم الخارجي ومشكلاته بموضوعية دون التمركز حول الذات.
7. تقبل الذات والتسامح معها والثقة والخلو من الإضطرابات الذهانية أو العصابية.
8. الشعور بالكفاءة وتقدير الذات والقدرة على حل المشكلات من دون السيطرة على الآخرين.
9. الاهتمامات الاجتماعية وبروز روح التعاون والاهتمام بالآخرين.

ويرى ماسلو أنَّ الأبعاد الأساسية الأولية هي أسباب للصحة للنفسية أما الأبعاد الثانوية فهي ناتجة عنها، كما يرى أنَّ هذه الأبعاد مجتمعة تمثل الحاجات الأساسية للفرد(ورد في أسعد، 2023، 24 -25).

ج.عناصر الأمن النفسي:

يشير الصنيع(1993) أنَّ هناك ستة عناصر أساسية لتشكّل مفهوم الأمن النفسي وهي (خطاب، 2017، 472):

1. **تقبّل الذات:** تتمثل في تقبّل الفرد لذاته ونظرته الإيجابية لها.

2. **العلاقات الإيجابية مع الآخرين:** أي القدرة على إقامة علاقات سوية وإيجابية مع الآخرين وتتسم بالثقة والتقدير والإحترام المتبادل.
3. **الإستقلالية:** أي الاعتماد على النفس والمعايير الذاتية التي يضعها الفرد لنفسه شرط أن تكون هذه المعايير سوية.
4. **السيطرة على البيئة الذاتية:** تتمثل في قدرة الفرد على إدراك بيئته واستغلالها جيداً مع استغلال مهاراته وقدراته الشخصية في ذلك.
5. **الحياة ذات أهداف:** أي وضوح أهداف محددة يسعى الفرد إلى تحقيقها فتكون حياته ذات معنى وقيمة خالية من الفراغ.
6. **التطور الذاتي:** يمثل السعي نحو تطوير قدرات ومهارات الفرد التي يعيها جيداً وسعيه لبلوغ الأفضل.

د.العوامل المؤثرة في الأمن النفسي:

1.الحروب والخلافات: تؤدي الحروب والخلافات إلى شعور الفرد بالقلق والخوف وعدم الاستقرار مما يهدد شعوره بالأمن النفسي.

2.التغير في القيم: شيوع قيم التطرف والتعصب والعدوان وردود أفعال مضادة تقود إلى عدم الاستقرار وتبنّي سلوكيات تخرق الأمن النفسي والأمن الاجتماعي كأن يفسر العدوان دفاعاً عن النفس.

3.العوامل الاقتصادية: إنَّ الخلل في الوضع الاقتصادي يشكل ضغطاً للأفراد مما يسبب لهم شعور عدم الإطمئنان في إشباع الحاجات اليومية والقلق من عدم الكفاية والقدرة على إرضاء الحاجات الشخصية والأسرية.

4.العوامل الثقافية والتنشئة الاجتماعية المضطربة: التواجد ضمن سياق ثقافي ومحيط اجتماعي غير سوي ومتطرف والإنتقال من بيئة إلى بيئات أخرى مختلفة تتحول إلى صراعات تهدد شعور الفرد بالأمن النفسي.

5.العوامل الجسمية: الإصابة بأمراض خطيرة كالسرطان وأمراض القلب وما يصاحبها من مشاعر الحزن والخوف والقلق المرتفع مما يسبب الشعور بعدم الأمان.

6.العوامل الأسرية: تعرض الفرد لأساليب تربوية خاطئة يعتمدها الوالدين تجاهه، بالإضافة إلى مناخ أسري مفكك وغير سوي يسوده سوء معاملة والدية أو الحماية الزائدة أو الإهمال او الإنفصال بين الوالدين وغيرها من المشكلات الأسرية تؤثر على الأمن النفسي لديه (السويح، 2017، 253).

الدراسات السابقة العربية والأجنبية الخاصة بالذكاء العاطفي:

❖ **دراسة ماجد (2023) في العراق:**

- **العنوان: الذكاء العاطفي وعلاقته بالتنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة.**
- **الهدف:** تحديد العلاقة بين الذكاء العاطفي والتنظيم الذاتي لدى عينة من طلبة الجامعة في العراق والتعرف على مستوى كل من الذكاء العاطفي والتنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة والكشف عن الفروق في كل منهما تبعاً لمتغير الجنس.

- **العينة:** تكونت عينة الدراسة من (250)طالباً وطالبة من الكليات الإنسانية والتطبيقية في الجامعة.
- **المنهج:** منهج ارتباطي.
- **الأدوات والنتائج:** تم استخدام أدوات لقياس الذكاء العاطفي والتنظيم الذاتي من إعداد الباحثة، وتوصلت النتائج لوجود علاقة ارتباطية طردية بين الذكاء العاطفي والتنظيم الذاتي، ووجود مستوى مرتفع من الذكاء العاطفي والتنظيم الذاتي لدى أفراد عنية الدراسة بالإضافة إلى عدم وجود فروق في الذكاء العاطفي والتنظيم الذاتي تبعاً لمتغير الجنس(ذكور، إناث).

❖ **دراسة حرش وربعي(2023) في الجزائر:**

- **العنوان: الذكاء العاطفي واستراتيجيات المواجهة لدى طلاب الأولى الجامعي.**
- **الهدف:** هدفت الدراسة التعرف على مستوى الذكاء العاطفي واستراتيجيات المواجهة والكشف عن العلاقة بين الذكاء العاطفي واستراتيجيات المواجهة لدى طلاب السنة الأولى الجامعية في جامعة جيلالي اليابس بسيدي بلعباس في الجزائر.
- **العينة:** تكونت عينة الدراسة من (214)طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى في كلية العلوم الإجتماعية في جامعة جيلالي اليابس.
- **المنهج:** اعتمدت الدراسة المنهج الارتباطي.
- **الأدوات والنتائج:** تمَّ استخدام مقياس الذكاء العاطفي إعداد فاروق وعثمان(1998) ومقياس استراتيجيهات المواجهة أندلر وباركر (Andler & Barker,1998)، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين الذكاء العاطفي واستراتيجيات المواجهة، ويمتلكون مستوى عال من الذكاء العاطفي ويستخدمون استراتيجيات المواجهة على الترتيب التالي: الإنفعال، حل المشكلات، التجنب.

❖ **دراسة المالكي(2024) في السعودية:**

- **العنوان: الذكاء العاطفي وعلاقته بكفاءة التواصل الإلكتروني لدى طلبة جامعة طائف.**
- **الهدف:** هدفت الدراسة التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء العاطفي وكفاءة التواصل الإلكتروني لدى طلبة جامعة طائف بالإضافة إلى معرفة إمكانية التنبؤ بكفاءة التواصل الإلكتروني من خلال الذكاء العاطفي، والفروق في كل من كفاءة التواصل الإلكتروني والذكاء العاطفي تبعاً لمتغير الجنس.
- **العينة:** تكونت عينة الدراسة من (183) طالباً وطالبة.
- **المنهج:** اعتمدت الدراسة المنهج الإرتباطي.
- **الأدوات والنتائج:** قام الباحث باستخدام مقياس سبايتزبيرغ (Spitzberg,2006) لقياس كفاءة التواصل الإلكتروني ومقياس سشوت وآخرون(Schutt et all,1998) وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين الذكاء العاطفي وكفاءة التواصل الإلكتروني بالإضافة إلى إمكانية الذكاء العاطفي بالتنبؤ بكفاءة التواصل الإلكتروني لدى أفراد عينة الدراسة، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في الذكاء العاطفي تبعاً لمتغير الجنس، ووجود فروق لصالح الذكور في كفاءة التواصل الإلكتروني.

❖ **دراسة موسى(2024) في العراق:**

- **العنوان: الذكاء الوجداني وعلاقته بالمرونة النفسيّة لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية**

- **الهدف:** هدفت الدراسة التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني والمرونة النفسية لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية.
- **العنية:** تكونت عنية الدراسة من (138) طالباً وطالبة في كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة ذي قار في العراق.
- **المنهج:** اعتمدت الدراسة على المنهج الإرتباطي.
- **الأدوات والنتائج:** تم استخدام مقياس هاشم(2018) لقياس الذكاء الوجداني ومقياس قيس(2017) لقياس المرونة النفسية، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين الذكاء الوجداني والمرونة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة.

❖ **دراسة تيوكوفا وآخرون(Tuyakova,2022) في كازاخستان:**

- **العنوان: تطوير الذكاء العاطفي لدى الطلاب المعلمين في الجامعات**

Developing emotional intelligence in student teachers in universities

- **الهدف:** هدفت الدراسة بشكل أساسي إلى تحديد تأثير تدريب الطلاب على مهارات الذكاء العاطفي في الكفاءة العاطفية والعملية التعلميَّة لديهم من خلال قياس مستويات ذكائهم العاطفي قبل التدريب وبعده.
- **العينة:**تكونت العينة من (40) طالباً من طلاب التربية الاجتماعية من جامعة (L.N,GumilyovEurasian university) جوميليوف الأوراسية الوطنية في مدينة نور سلطان في كازاخستان، و(46) طالبًا من طلاب التربية الاجتماعية من جامعة (Zhubanov Aktobe Regional University) جامعة جوبانوف أكتوبي الإقليمية في مدينة أكتوبي.
- **المنهج:** اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي.
- **الأدوات والنتائج:** وتمَّ قياس الذكاء العاطفي باستخدام اختبار Hall للذكاء العاطفي (اختبار EQ) الذي يقيس مهارات(الوعي العاطفي، إدارة العواطف،التحفيز الذاتي، التعاطف، وإدارة مشاعر الآخرين) واستخدام برنامج تدريبي يتضمن أنشطة واستراتيجيات معرفية وسلوكية وغيرها، وتبين النتائج تحسناً كبيراً في جميع هذه المهارات وأثرها على عملية التعلم والكفاءة العاطفية لديهم، وأوضحت الدراسة بأنَّ رفع الذكاء العاطفي للطالب المعلم مفيد للتدريس والتعلّم.

❖ **دراسة لايو وسون(Lyu & Sun,2022) في الصين:**

- **العنوان: العلاقة بين الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية لدى طلاب الجامعات: الدور الوسيط لأنماط التأقلم**

Relationship between emotional intelligence and self-efficacy among college students: the mediating role of coping styles

- **الهدف:** هدفت الدراسة إلى ستكشاف العلاقة بين الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية والدور الوسيط لأساليب التكيف على كليهما.
- **العينة:**تكونت عنية الدراسة من (800) طالباً جامعياً في الصين.
- **المنهج:** اعتمدت الدراسة المنهج الإرتباطي.

- **النتائج:** وقد أظهرت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية ووجود علاقة ارتباطية طردية بين كل من الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية بأنماط التأقلم بالإضافة إلى لدورها الوسيط بين الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية، وأنَّ الذكاء العاطفي لا يؤثر بشكل مباشر على الكفاءة الذاتية فحسب، بل يؤثر أيضاً بشكل غير مباشر على الكفاءة الذاتية من خلال أنماط التأقلم (أساليب التكيف). كما أشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ طلاب الجامعات الذين يقيّمون قدراتهم الذاتية بناءً على حالتهم العاطفية والقادرين على إدارة عواطفهم سيختبرون مشاعر أكثر إيجابية من الناحية النفسية والسلوكية، وبالتالي يحققون مستوى أعلى من الثقة بالنفس في أنشطة مثل الفصول الدراسية والتدريب الداخلي والتفاعل الوظيفي.

❖ **دراسة كونستانتينوس وفولغاريدو(Constantinos &Voulgaridou, 2024) في اليونان:**

- **العنوان: الذكاء العاطفي عبر سمات الشخصية: دراسة لملامح شخصية طلاب الجامعات**

Emotional intelligence across the personality spectrum: A study of university students' personality profiles

- **الهدف:**هدفت الدراسة البحث في العلاقة بين الذكاء العاطفي وسمات الشخصية وفق نموذج العوامل الخمسة للشخصيّة، بالإضافة إلى الفروق بين الذكاء العاطفي وسمات الشخصية تبعاُ لمتغير الجنس(ذكور،إناث).
- **العينة:** تكونت العينة من (2041) طالباً وطالبة يونانيين جامعيين.
- **المنهج:** اهتمدت الدراسة المنهج الإرتباطي.
- **الأدوات والنتائج:** تم اسخدام مقياس الذكاء العاطفي وسمات الشخصية من إعداد الباحثين وهما مقاييس طبقت الكترونياً وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين الذكاء العاطفي وجميع سمات الشخصية ما عدا العصابية، وجود فروق في الذكاء العاطفي(تنظيم العاطفة واستخدامها) تبعاُ لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور، على حين وجود فروق لصالح الإناث في سمات الشخصية (التوافقية والعصابية)

❖ **دراسة روزيموروتوفنا(Ruzimurotovna,2024) في أذربيجان:**

- **العنوان: العلاقة بين الذكاء العاطفي والرضا عن الحياة**

Relationship between Emotional Intelligence and Life Satisfaction

- **الهدف:** هدفت الدراسة التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء العاطفي والرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة في أذربيجان.
- **العينة:** بكونت العينة من (235) طالباً جامعياً في أربيجان.
- **المنهج:** اعتمدت الدراسة المنهج الإرتباطي.
- **الأدوات والنتائج:** تم استخدام مقياس الرضا عن الحياة" إعداد من قبل دينير وإيمونز ولاريسن وغريفين (Diener, Emmons, Laresen, and Griffin,1985) وتم تكييفه إلى اللغة التركية بواسطة كوكر (Köker ,1991)، ومقياس الذكاء العاطفي إعداد ونغ ولاو (Wong & Law, 2002)وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية طردية قوية بين الذكاء العاطفي والرضا عن الحياة.

الدراسات السابقة العربية والأجنبيّة الخاصة بالأمن النفسي:

❖ **دراسة جبر(2020) في العراق:**

- **العنوان: اتجاه الهجرة وعلاقته بالأمن النفسي لدى طلبة الجامعة**
- **الهدف:** هدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين اتجاه الهجرة والأمن النفسي لدى طلبة الجامعة والكشف عن الفروق في كل من اتجاه نحو الهجرة والأمن النفسي تبعاً لمتغير الجنس(ذكور،إناث) والتخصص الدراسي(علمي،إنساني).
- **العينة:** تكونت عينة الدراسة من (225) طالباً وطالبة من طلبة جامعة المستنصرية في العراق.
- **المنهج:** اعتمدت الدراسة على المنهج الإرتباطي.
- **الأداوت والنتائج:** استخدمت الدراسة مقياس الإتجاه نحو الهجرة والأمن النفسي من إعداد الباحثة،وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الإتجاه نحو الهجرة والأمن النفسي، بالإضافة إلى وجود فروق لصالح الإناث في الأمن النفسي وفروق لصالح الذكور في الإتجاه نحو الهجرة، وعدم وجود فروق في الإتجاه نحو الهجرة والأمن النفسي تبعاً لمتغير التخصص(علمي، إنساني).

❖ **دراسة الدقوش وآخرون(2020) في ليبيا:**

- **العنوان: الأمن النفسي والصلابة النفسية وعلاقتهما بالإنتحار لدى طلبة جامعة عمر المختار**
- **الهدف:** هدفت الدراسة التعرف على طبيعة العلاقة بين الأمن النفسي والصلابة النفسية وإمكانية التنبؤ من خلالهما بالإنتحار لدى طلبة جامعة عمر المختار، والكشف عن الفروق في كل من الأمن النفسي والصلابة النفسية تبعاً لمتغير الجنس والتخصص.
- **العينة:** تكونت عينة الدراسة من (750) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة عمر المختار في ليبيا.
- **المنهج:** اعتمدت الدراسة المنهج الإرتباطي.
- **الأدوات والنتائج:** تم استخدام مقياس رمضان (2014) لقياس الأمن النفسي ومقياس مخيمر (2002)لقياس الصلابة النفسية ومقياس معمرية(2006) لقياس الأفكار السلبية المسببة للإنتحار،وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين الأمن النفسي والصلابة النفسية وإمكانية التنبؤ بالإنتحار من خلال الأمن النفسي والصلابة النفسية، بالإضافة إلى وجود فروق لصالح الإناث في الأمن النفسي وعدم وجود فروق في الصلابة النفسية تبعاً لمتغير الجنس ما عدا بعد الإلتزام كان لصالح الإناث ووجود فروق في الأمن النفسي لصالح طلبة كلية الطب البيطري وكلية العلوم وفي الصلابة النفسية لصالح كلية الطب البشري.

❖ **دراسة بسيوني(2021) في مصر:**

- **العنوان: إسهام النضج الإنفعالي والأمن النفسي في التنبؤ بالصمود النفسي لدى طلبة الجامعة**
- **الهدف:** هدفت الدراسة إلى التنبؤ بالصمود النفسي من خلال النضج الإنفعالي والأمن النفسي لدى طلبة جامعة دمياط في مصر.
- **العينة:** تكونت عينة الدراسة من (350) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية في جامعة دمياط في مصر.
- **المنهج:** اعتمدت الدراسة على المنهج الارتباطي.
- **الأدوات والنتائج:** استخدمت الدراسة مقياس النضج الإنفعالي والأمن النفسي والصمود النفسي من إعداد الباحثة، وتوصلت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالصمود النفسي من خلال النضج الإنفعالي(الضبط والإستقرار النفسي، الإستقلالية ،التكيف الإجتماعي) وإسهام الأمن النفسي بالتنبؤ بالصمود النفسي .

❖ **دراسة خولة ونور الهدى(2023) في الجزائر:**

- **العنوان: الأمن النفسي وعلاقته بالإضطرابات السيكوسوماتية لدى الطالب الجامعي**
- **الهدف:** هدفت الدراسة التعرف على طبيعة العلاقة بين الأمن النفسي والإضطرابات السيكوسوماتية لدى الطالب الجامعي في الجزائر، والكشف عمَّا إذا كان هناك فروق في الأمن النفسي والإضطرابات السيكوسوماتية تبعاً لمتغير الجنس(ذكور،إناث).
- **العينة:** تكونت عينة الدراسة من (120) طالب وطالبة جامعيين من التخصصات الإنسانية والعملية.
- **المنهج:**اعتمدت الدراسة المنهج الإرتباطي.
- **الأدوات والنتائج:** استخدمت الدراسة مقياس الأمن النفسي إعداد شقير (2005) ومقياس الإضطرابات السيكوسوماتية إعداد قويدري (2020)،وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الأمن النفسي والإضطرابات السيكوسوماتية لدى أفراد عينة الدراسة وعدم وجود فروق في الأمن النفسي تبعاً لمتغير الجنس ووجود فروق لصالح الإناث في الإضطرابات السيكوسوماتية.

❖ **دراسة تاتيانا وآخرون(Tatianan et all,2022) في روسيا:**

- **العنوان: العلاقة بين الأمن النفسي لدى الطلاب ومتغيرات المشاركة والأداء الأكاديمي في البيئة التعليمية الرقمية**

The relationship between students' psychological security,academic engagement and performance variables in the digital educational environment

- **الهدف:** هدفت الدراسة التعرف على طبيعة العلاقة بين الأمن النفسي والمشاركة الأكاديمية والأداء الأكاديمي، وإمكانية الأمن النفسي بالتنبؤ بالمشاركة الأكاديمية والأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، والتعرف على الفروق في كل من الأمن النفسي والأداء الأكاديمي والمشاركة الأكاديمية تبعاً لمتغير الجنس(ذكور، إناث).

- **العينة:** تكونت عينة الدراسة من (351) من طلاب المرحلة الجامعية في المعهد الإنساني التابع لجامعة بطرس الأكبر سانت بطرسبرغ للفنون التطبيقية في سان بطرسبرغ الذين تتراوح أعمارهم بين(19 و 21)عاماً،والذين شاركوا في منصة مودل التعليمية عبر الإنتريت.
- **الأدوات والنتائج:** تم تطبيق استبيان لتقييم الأمن النفسي في البيئة التلعيمية عبر الإنترنت حيث تم استخدام استبيان ميغل وآخرون(Migul et all,2017) وتم استخداد مقياس المشاركة الأكاديمية تشمل ثلاثة أبعاد (مشاركة عاطفية ومعرفية وسلوكية) وقد تم قياس المشاركة السلوكية من خلال سجلات حضور الطلاب للمحاضرات عبر الإنترنت في مايكروسوفت تيمز ((MS Teams) وسجلات تسجيلات الدخول عبر الإنترنت إلى منصة مودل ولتحديد المشاركة العاطفية تم استخدام استبيان التحفيز من إعداد الباحثين،(2019)،كما تمَّ استخدام الدرجات الفصلية للطلاب في التخصصات المهنية كمقاييس للأداء الأكاديمي،وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين الأمن النفسي وكل من المشاركة الأكاديمية والأداء الأكاديمي وتنبأ الأمن النفسي بشكل إيجابي بكل منهما، بالإضافة إلى وجود فروق في الأمن النفسي والمشاركة الأكاديمية والأداء الأكاديمي في البيئة التعليمية الإلكترونية لصالح الطلبة الإناث.

❖ **دراسة شالتش وآخرون(Shalchi et all,2024) في إيران:**

- **العنوان: سوء المعاملة في مرحلة الطفولة والتعرض لاضطرابات تعاطي المخدرات: الدور الوسيط للأمن النفسي**

Childhood maltreatment and vulnerability to substance use disorders: The mediating role of psychological security

- **الهدف:** هدفت هذه الدراسة لفحص العلاقة بين سوء المعاملة في مرحلة الطفولة والقابلية للإصابة باضطرابات تعاطي المخدرات، مع الأخذ في الاعتبار الدور الوسيط للأمن النفسي لدى طلبة جامعات تبريز في إيران.
- **العينة:** تكونت عينة الدراسة من (400) طالباً وطالبة من طلبة جامعات تبريز في إيران(جامعة شهيد مدني وجامعة آزاد الإسلامية).
- **الأدوات والنتائج:** تم استخدام مقياس سوء معاملة الطفولة إعداد برنشتاين وآخرون(Bernstein et al,1994) ومقياس الأمن النفسي إعداد ماسلو وآخرون(Maslow et all,1952) واضطرابات تعاطي المخدرات إعداد آنسي وآخرون (Anisi et all ,2013)، توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين سوء المعاملة الوالدية في مرحلة الطفولة والقابلية للإصابة باضطرابات تعاطي المخدرات كما أنَّ ارتفاع مستوى الأمن النفسي يقلل من احتمالية التعرض لإضطرابات التعاطي والعكس صحيح.

التعقيب على الدراسات السابقة: نلاحظ من الدراسات السابقة على أهمية كل من الذكاء العاطفي والأمن النفسي لما لهما دور في تحقيق الصحة النفسية والتوازن في عدة جوانب لحياة الفرد كما في دراسة ماجد(2023) التي توصلت إلى علاقة الذكاء العاطفي بالتنظيم الذاتي ودراسة حرش وربعي(2024) بعلاقته باستراتيجيات المواجهة، بالإضافة إلى دراسة الدقوش وآخرون(2020) التي توصلت إلى علاقة الأمن النفسي بالصلابة النفسية ودراسة بسيوني (2021) التي توصلت إلى إسهام الأمن النفسي بالتنبؤ بالصمود النفسي، كما نلاحظ من خلال الدراسات إلى أنَّ انخفاض الأمن النفسي لدى الفرد يؤدي إلى تعرضه للإضطرابات النفسية كما في دراسة خولة ونور الهدى(2023) بعلاقة الأمن النفسي بالإضطرابات السيكوسوماتية، وإسهام الأمن النفسي بالتنبؤ بالإنتحار كما في دراسة الدقوش وآخرون(2020)، واتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية باعتماد المنهج الإرتباطي ما عدا دراسة تيوكوفا وآخرون(Tuyakova,2022) في كازاخستان التي اعتمدت المنهج التجريبي، واتفقت مع جميع الدراسات بتناول عينة طلبة الجامعة بشكل عام ولكن لم تتفق مع أي دراسة سابقة بتناول عينة طلبة معلم صف في كلية التربية بشكل خاص ما عدا دراسة تيوكوفا وآخرون(Tuyakova,2022) التي تناولت الطلاب المعلمين في الجامعات، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الحصول على أدوات البحث والمراجع الأجنبية والعربية لإثراء الجانب النظري والإستفادة من منهجية الدراسات السابقة في كتابة البحث الحالي من حيث صياغة المشكلة والأهمية والأهداف وكيفية تحليل البيانات وتفسيرها.

❖ منهج البحث:

أولاً– منهج البحث: اعتمدت الباحثة لتحقيق الأهداف على المنهج الوصفي الذي يعني بدراسة العلاقة بين مكونات الظاهرة ويصفها وصفاً كمياً لأنَّ الغرض من جمع البيانات تحديد الدرجة التي ترتبط بها متغيرات كمية بعضها بالبعض الآخر(أبو علام، 2004، 245)، وبالتالي يتوافق هذا المنهج مع البحث الحالي والإجراءات المتبّعة والأهداف التي يسعى إليها.

ثانياً–مجتمع البحث: يتكون مجمتع البحث الأصلي من جميع طلبة معلم صف في السنة الأولى والرابعة للعام الدراسي 2024 – 2025البالغ عددهم (1200) طالباً وطالبة بحسب شعبة الإحصاء في جامعة حمص يتوزعون كما يمثل الجدول رقم (1):

جدول (1) توزع أفراد مجتمع البحث حسب متغير الجنس والسنة الدراسية

مجتمع البحث			
1200 (100%)			
السنة الأولى		السنة الرابعة	
250(21%)		950 (79%)	
ذكور	إناث	ذكور	إناث
41 (3 %)	209(18%)	322 (27%)	628(52 %)

ثالثاً–عينة البحث: لتمثّل العينة مجتمع البحث، وبعد الإطلاع على جدول حجوم العينات المناسبة لمجتمعات البحث بحسب الرابطة الإميركية لكيرجسي ومورجان(Krejcie &Morgan,1970) تبيّن أنَّ حجم العينة الواجب سحبها يبلغ(291) طالباً وطالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)(حسن،2011، 543).

واستناداً لما سبق تمَّ تحديد حجم العينة ب(291) طالباًوطالبة بنسبة سحب (24 %) من المجتمع الأصلي، وتمَّ سحب العينة بالطريقة العشوائية الطبقيّة النسبية حيث تمَّ تقسيم المجتمع إلى طبقتين طبقة الجنس (ذكور، إناث) و طبقة السنة الدراسية (الأولى ، الرابعة) قد سحبت الباحثة من كل طبقة عدداً يتناسب ويتساوى مع نسبة عدد أفرادها في المجتمع الأصلي (أبو علام، 2011، 176)، ويمثل الجدول رقم (2) توزع أفراد عينة البحث حسب متغير الجنس (ذكور،إناث) ومتغير السنة الدراسة (الأولى ، الرابعة).

جدول (2) توزع أفراد عينة البحث وفقاً لمتغيرا ت البحث الجنس والسنة الدراسية

عينة البحث			
291 (100%)			
السنة الأولى		السنة الرابعة	
61 (21 %)		230 (79%)	
ذكور	إناث	ذكور	إناث
9 (3 %)	52 (18%)	79 (27 %)	151 (52 %)

رابعاً–أدوات البحث:

أولاً:مقياس الذكاء العاطفي:

أ.وصف المقياس وطريقة تصحيحه: تمَّ في البحث الحالي استخدام مقياس للذكاء العاطفي إعداد درويش(2022) وطبقته على عينة من طلبة كلية التربية في جامعة حمص، وقد تضمن المقياس بصورته الأصلية من (50) بنداً موزعة على خمسة أبعاد تمثل مهارات الذكاء العاطفي وفق نظرية جولمان وهي (الوعي بالذات، تنظيم الذات، الدافعية، التعاطف، المهارات الإجتماعية)، ويتم منح المفحوص (5 درجات) في حال كانت إجابته (دائماً)، و(4 درجات) في حال كانت إجابته (غالباً) و(3 درجات) في حال كانت إجابته (أحياناً) و(2 درجة) في حال كانت إجابته (نادراً) ودرجة واحدة في حال كانت إجابته (أبداً) وذلك بالنسبة للبنود الموجبة والعكس بالنسبة للبنود السالبة، وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها المفحوص (250) وأدنى درجة يحصل عليها المفحوص (50).

ب.الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء العاطفي:

قامت الباحثة بالتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء العاطفي من خلال تطبيقه على عينة سيكومترية مكونة من (60) طالباً وطالبة من طلبة معلم صف بكلية التربية في جامعة حمص وهم خارج عينة البحث الأساسية.

أولاً–الصدق: تمَّ التحقق من الصدق من خلال استخدام الطرق الآتية: صدق الإتساق الداخلي، الصدق التمييزي.

1.الصدق البنائي(الإتساق الداخلي): تمَّ التحقق من الصدق البنائي للمقياس عن طريق حساب معاملات الإرتباط بيرسون بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، وذلك باستخدام برنامج spss ويوضح الجدول رقم (3) والجدول (4) يوضح النتائج:

جدول (3) معاملات الإرتباط بيرسون بين درجة البند والدرجة الكلية للبعد التابع له ن=60

البعد	رقم البند	معامل الإرتباط مع البعد التابع له	البعد	رقم البند	معامل الإرتباط مع البعد التابع له
الوعي بالذات	1	0.379**		26	0.621**
	2	0.439**		27	0.741**
	3	0.466**		28	0.590**
	4	0.557**		29	0.611**
	5	0.377**		30	0.536**
	6	0.374**	التعاطف	31	0.700**
	7	0.662**		32	0.663**
	8	0.481**		33	0.409**
	9	0.591**		34	0.657**
	10	0.586**		35	0.592**
تنظيم الذات	11	0.699**		36	0.481**
	12	0.586**		37	0.720**
	13	0.624**		38	0.682**
	14	0.756**		39	0.487**
	15	0.537**		40	0.671**
	16	0.420**	المهارات الإجتماعية	41	0.651**
	17	0.604**		42	0.609**
	18	0.598**		43	0.433**
	19	0.532**		44	0.626**
	20	0.636**		45	0.356**
الدافعية	21	0.648**		46	0.621**
	22	0.828**		47	0.739**
	23	0.633**		48	0.581**
	24	0.468**		49	0.621**
	25	0.591**		50	0.655**

كما تمَّ التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس،ويوضح الجدول النتائج:

جدول (4) معاملات ارتباط بيرسون الأبعاد مع الدرجة الكلية ن=60

البعد	الدرجة الكلية
الوعي بالذات	0.652**
تنظيم الذات	0.735**
الدافعية	0.748**
التعاطف	0.608**
المهارات الإجتماعية	0.580**

**** دال عند مستوى دلالة (0.01)**

نلاحظ من الجدول رقم (3) والجدول رقم (4) أنَّ معاملات الإرتباط جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يعني أنَّ المقياس يتسم بصدق اتساق داخلي جيد.

2.الصدق التمييزي(صدق الفروق الطرفية): باستخدام الربيعيات تمَّ تحديد مجموعة الأداء الأعلى(25%) ومجموعة الأداء الأدنى (25%) على مقياس الذكاء العاطفي ككل، ومن ثمَّ تمَّ التأكد من دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين باستخدام اختبار (ت) الخاص بالمجموعتين المستقلتين وفق الجدول الآتي:

جدول(5) دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين الدنيا والعليا على مقياس الذكاء العاطفي ككل

المقياس	المجموعة الدنيا ن = 15		المجموعة العليا ن = 15		ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري				
الذكاء العاطفي	142.13	11.294	194.67	12.927	11.853	28	0.000	دال يوجد فروق

نلاحظ أنّ قيمة ت عند مستوى دلالة (0.000) وهي أصغر من (0.05) وبذلك يوجد فروق بين متوسطي المجموعتين العليا والدنيا وبذلك المقياس يتمتع بصدق تمييزي.

ثانياً: الثبات: تمَّ التحقق من الثبات من خلال استخدام الطرق الآتية: ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

1.طريقة ألفا كرونباخ: للتحقق من ثبات المقياس ككل وثبات كل بعد من أبعاده باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، تمَّ استخدام لرنامج الإحصاء **spss** وكانت النتائج وفق الجدول رقم(6).

2.طريقة التجزئة النصفية: حيث تمَّ تقسيم بنود المقياس إلى جزأين الأول يتضمن البنود الفردية والثاني يتضمن البنود الزوجية ثمَّ تمَّ حساب معامل الإرتباط بينهما بمعادلة سبيرمان– براون وذلك للمقياس ككل ولكل بعد من أبعاد المقياس، والجدول (6) يوضح النتائج:

جدول(6) معامل الثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الذكاء العاطفي وأبعاده الفرعية

أبعاد المقياس والدرجة الكلية	معامل الإرتباط سبيرمان - براون	معامل ألفا كرونباخ
الوعي بالذات	0.710	0.647
تنظيم الذات	0.818	0.800
الدافعية	0.825	0.830
التعاطف	0.837	0.809
المهارات الإجتماعية	0.791	0.753
الذكاء العاطفي	0.924	0.884

نلاحظ من الجدول السابق رقم (6)أنَّ معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية مرتفعة مما يدل على تمتع المقياس بثبات بدرجة جيدة ومقبولة.

ثانياً:الأمن النفسي:

أ.وصف المقياس وطريقة تصحيحه: تمَّ استخدام مقياس الأمن النفسي في البحث الحالي إعداد جبر(2020) حيث قامت بإعداده وتطبيقه على عينة من طلبة الجامعة في جامعة المستنصرية في العراق، ويتكون المقياس من (30) بنداً تقيس مكونات الأمن النفسي من شعور الفرد بأنه محبوب ومُتقبّل من قبل الآخرين وشعور بالإنتماء وله مكانة في المجتمع بالإضافة إلى ندرة الشعور بالخطر والتهديد والقلق، وتأخذ الإجابات على البنود البدائل الآتية (تنطبق عليَّ دائماً، تنطبق عليَّ غالباً، تنطبق عليَّ أحياناً، تنطبق عليَّ نادراً، لا تنطبق عليَّ أبداً) وتحمل الأوزان على التوالي(5، 4 ، 3، 2 ، 1) على التوالي وذلك بالنسبة للبنود الإيجابية والعكس بالنسبة للبنود السلبيّة، وبذلك تتراوح الدرجة التي يحصل عليها الطالب بين (30 – 150).

الخصائص السيكومترية لمقياس الأمن النفسي: قامت الباحثة بالتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الأمن النفسي من خلال تطبيقه على عينة سيكومترية مكونة من (60) طالباً وطالبة من طلبة معلم صف في كلية التربية في جامعة حمص وهم خارج عينة البحث الأساسية.

1.الصدق البنائي(الإتساق الداخلي): تمَّ التحقق من الصدق البنائي للمقياس عن طريق حساب معاملات الإرتباط بيرسون بين درجة كل بند والدرجة للمقياس، وذلك باستخدام برنامج spss ويوضح الجدول رقم (7) يوضح النتائج:

جدول (7) معاملات ارتباط البند بالدرجة الكلية للمقياس ن=60

رقم البند	معامل الإرتباط	رقم البند	معامل الإرتباط
1	0.485**	16	0.391**
2	0.450**	17	0.464**
3	0.554**	18	0.449**
4	0.536**	19	0.818**
5	0.600**	20	0. 457**
6	0.485**	21	0. 565**
7	0.483**	22	0.739**
8	0.756**	23	0.554**
9	0.557**	24	0.691**
10	0.414**	25	0.491**
11	0.518**	26	0.538**
12	0.344**	27	0.675**
13	0.536**	28	0.505**
14	0.633**	29	0.598**
15	0.600**	30	0.577**

نلاحظ من الجدول رقم (7) أنَّ معاملات الإرتباط جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يعني أنَّ المقياس يتسم بصدق اتساق داخلي جيد.

2.الصدق التمييزي(صدق الفروق الطرفية): باستخدام الربيعيات تمَّ تحديد مجموعة الأداء الأعلى(25%) ومجموعة الأداء الأدنى (25%) على مقياس الأمن النفسي ككل، ومن ثمَّ تمَّ التأكد من دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين باستخدام اختبار (ت) الخاص بالمجموعتين المستقلتين وفق الجدول الآتي:

جدول(8) دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين الدنيا والعليا على مقياس الأمن النفسي

المقياس	المجموعة الدنيا ن = 15		المجموعة العليا ن = 15		ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري				
الأمن النفسي	76.13	10.232	120.60	7.159	13.791	28	0.000	دال يوجد فروق

نلاحظ أنّ قيمة ت عند مستوى دلالة (0.000) وهي أصغر من (0.05) وبذلك يوجد فروق بين متوسطي المجموعتين العليا والدنيا وبذلك المقياس يتمتع بصدق تمييزي.

ثانياً: الثبات: تمَّ التحقق من الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

1.طريقة ألفا كرونباخ: للتحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، تمَّ استخدام البرنامج الإحصاء **spss** وكانت النتائج وفق الجدول (9) الآتي:

2.طريقة التجزئة النصفية: حيث تمَّ تقسيم بنود المقياس إلى جزأين الأول يتضمن البنود الفردية والثاني يتضمن البنود الزوجية ثمَّ تمَّ حساب معامل الإرتباط بينهما بمعادلة سبيرمان– براون وذلك للمقياس ككل، والجدول (9) يوضح النتائج:

جدول(9) معامل الثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الأمن النفسي ن=60

نلاحظ من الجدول السابق أنَّ معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية مرتفعة مما يدل

الدرجة الكلية	عدد البنود	معامل الإرتباط سبيرمان -براون	معامل ألفا كرونباخ
الأمن النفسي	30	0.920	0.906

على تمتع المقياس بثبات بدرجة جيدة ومقبولة.

بعد التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث الذكاء العاطفي والأمن النفسي نجد أنها تتمتع بالصدق والثبات بدرجة جيدة ومقبولة وبذلك تصبح صالحة لتطبيقها على عينة البحث الأصلية لتحقيق أهداف البحث، ولاختبار صحة الفرضيات قامت الباحثة بالاعتماد على ستخدام الأساليب الإحصائية وهي معامل الإرتباط بيرسون، واختبار (T–test) للمجموعات المستقلة وتحليل الإنحدار البسيط Simple Regression Analysis.

❖ **التحقق من أسئلة وفرضيات البحث وتفسيرها:**

أولاً: الإجابة على أسئلة البحث:

1.ماهي إمكانية الذكاء العاطفي على التنبؤ بالأمن النفسي لدى طلبة معلم صف في كلية التربية بجامعة حمص؟

للإجابة على هذا السؤال تمَّ استخدام تحليل الإنحدار البسيط لمعرفة فيما إذا كان من الممكن التنبؤ بالأمن النفسي من خلال الذكاء العاطفي والجداول الآتية توضح النتائج:

الجدول رقم (10)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للذكاء العاطفي والأمن النفسي ومعامل الارتباط بين المتغيرين ودلالته الإحصائية

المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الأمن النفسي	291	95.13	17.249	0.535	0.000
الذكاء العاطفي	291	165.11	19.491		

بدراسة الجدول رقم (10) نلاحظ أنه يوجد ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من(0.01) بين درجات أفراد العينة على مقياس الذكاء العاطفي ودرجاتهم على مقياس الأمن النفسي إذ بلغ معامل الارتباط (0.535)، مما يدل على أنَّ العلاقة بين الذكاء العاطفي والأمن النفسي علاقة طردّية، بمعنى أن زيادة الذكاء العاطفي لدى الطالب يترافق معه ازدياد مستوى الأمن النفسي والعكس صحيح.

الجدول(11) ملخص تحليل الإنحدار

النموذج	R	R^2	R المعدل	الخطأ المعياري المقدر
تحليل الانحدار	0.535[a]	0.286	0.284	14.597

جدول (12) نتائج تحليل تباين الإنحدار اختبار دلالة مربع الارتباط R

النموذج		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف F	مستوى الدلالة
تحليل تباين الإنحدار	الإنحدار	24707.643	1	24707.643	115.958	0.000[b]
	البواقي	61578.653	289	213.075		
	المجموع	86286.296	290			

بدراسة الجدولين (11)، (12) نلاحظ أنه تم حساب قيمة R^2 والتي بلغت(0.286) والتي تدل على قدرة الذكاء العاطفي على التنبؤ بالأمن النفسي لدى أفراد عينة البحث، وهي مربع معامل الارتباط، وقد بينت دلالة هذه القيمة المبيّنة في جدول تحليل انحدار التباين من خلال اختبار F الذي بيّن أنَّ قدرة متغير الذكاء العاطفي في التنبؤ بالأمن النفسي دالة إحصائياً إذ بلغت قيمة F (115.958) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من(0.01)، كما تم حساب قيمتي a و B اللتين يوضحهما الجدول الآتي:

جدول(13) نتائج تحليل الإنحدارa

النموذج	المتغيرات	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة ت t	مستوى الدلالة
		المعامل البائي B	الخطأ المعياري للمعامل البائي	معامل بيتا		
المعاملات	الثابت	16.939	7.311		2.317	0.021
	المستقل (الذكاء العاطفي)	0.474	0.044	0.535	10.768	0.000

بدراسة الجدول رقم (13) نلاحظ من خلال قيمة اختبار t أنّ قيمة كل من الثابت البالغة (16.939)، ومعامل المتغير المستقل بيتا B والبالغ (0.535) دالتان إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من(0.01)، وبالتالي فإنَّ معادلة التنبؤ بالأمن النفسي خلال الذكاء العاطفي ستكون على الشكل التالي::

الأمن النفسي = 16.939 + 0.474 الذكاء العاطفي

وهذه المعادلة تدل على أنَّ الزيادة في الذكاء العاطفي يرافقها ازدياد في الأمن النفسي بمعنى كل زيادة في الذكاء العاطفي بقيمة درجة واحدة يرافقها زيادة في الأمن النفسي بمقدار 0.474 والعكس صحيح بأنه كلما انخفض الذكاء العاطفي درجة كلما زاد احتمال انخفاض الأمن النفسي درجة واستناداً لذلك يتضح أنَّ الذكاء العاطفي يعتبر مؤشر تنبؤي للأمن النفسي.

وعلى حد علم الباحثة لا يوجد دراسة سابقة درست إمكانية الذكاء العاطفي في التنبؤ بالأمن النفسي، وتعد هذه النتيجة منطقية لأنّ الأمن النفسي يتحقق بالحب والإنتماء والتعاطف الوجداني الكبير الذي هو أساس التجمع الإنساني واستمراره وإنَّ مهارات الذكاء العاطفي بشكل عام ومهارات الكفاءة الإجتماعية بشكل خاص من تعاطف ومهارات اجتماعية من حيث التواصل الفعّال وبناء العلاقات الصحيحة قد تعد المفتاح الأساسي والحل الأمثل في قدرة الفرد على إحاطة ذاته بأمن نفسي الذي يتمثل بشعور الفرد بالحب والتقبل من قبل الآخرين والشعور بالإنتماء إلى الجماعة وهذا ما تحققه مهارة الشعور بالآخرين وتفهمهم بالإضافة إلى مهارات التواصل والقيادة التي تساعده على الإنتماء وتحقيق مكانة اجتماعية، أما بالنسبة لندرة شعوره بالخطر أو القلق والتوتر التي تعد من أبعاد الأمن النفسي فإنّ مهارات الكفاءة العاطفية الذاتية من وعي بالذات الوجدانية وتنظيم الإنفعالات وضبطها والدافعية للإنجاز قد تساعده على التحكم بمجريات حياته اليومية في ظل البيئة الضاغطة مما يقلل لديه سيطرة المشاعر السلبية والإستجابات الإنفعالية السريعة فيسهم بالشعور بالأمن والسيطرة وانخفاض الشعور بالخطر والتوتر والعمل على كيفية إشباع حاجاته المختلفة بشكل منظّم فيحقق حالة من التوازن والتوافق الأمني.

ويعتبر الذكاء العاطفي من العوامل المساهمة في توافق الفرد مع بيئته حيث يمنحه القدرة على فهم نفسه والآخرين وبالتالي يصبح لديه شعور بالأمن النفسي تجاه ذاته والآخرين حيث أنّ الأفراد ذوي الذكاء العاطفي المرتفع يستطيعون تحديد وإدارة عواطفهم وانفعالاتهم وعواطف الآخرين تجاههم وكيفية الإستجابة لها بشكل جيد مما يسهم في تمتعهم بصحة نفسية جيدة وأمن نفسي (نصرات وممادي، 2022، 97)

2.ما مستوى الذكاء العاطفي لدى أفراد عينة البحث؟

للإجابة على هذا السؤال تَّم حساب الدرجة الكلية للمقياس وهي(250) درجة وأدنى درجة على المقياس وهي(50) درجة ثَّم حساب المدى (أعلى درجة – أدنى درجة=250−50= 200)،ومن ثَّم تقسيم المدى على عدد الفئات (3) لحساب طول الفئة (200÷ 3= 66.7 ≈67) وذلك لتقسيم الدرجات على المقياس إلى ثلاثة مستويات:

1. **المستوى المنخفض من الذكاء العاطفي** (50 –أقل من 117)
2. **المستوى المتوسط من الذكاء العاطفي** (117– أقل من 184).
3. **المستوى المرتفع من الذكاء العاطفي** (184–250).

ومن ثم تمَّ حساب النسبة المئوية لدرجات أفراد العينة على المقياس ككل، والجدول الآتي يوضح نتائج اختبار السؤال الثاني:

جدول (14) مستوى الذكاء العاطفي لدى أفراد عينة البحث

الذكاء العاطفي	المستوى المنخفض		المستوى المتوسط		المستوى المرتفع	
عينة البحث	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
	104	%36	138	%47	49	%17

نلاحظ من الجدول السابق أنَ المستوى السائد من الذكاء العاطفي هو المستوى المتوسط حيث بلغت نسبة المئوية(47%) على حين المستوى المنخفض (36 %) أما المرتفع(17%) وبالتالي وجود مستوى متوسط من الذكاء العاطفي لدى أفراد عينة البحث،واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أحمد وحسين (2021) التي توصلت لوجود مستوى منخفض من الذكاء العاطفي لدى طلبة الجامعة،ودراسة حرش وربعي(2023) ودراسة ماجد(2023) التي توصلتا لوجود مستوى مرتفع،على حين اتفقت مع دراسة عباس(2023) ودراسة سندران(Sandran,2017) بوجود مستوى متوسط من الذكاء العاطفي لدى طلبة الجامعة ويمكن تفسير أنّ الوصول إلى المستوى المتوسط هو أمر إيجابي قد يرجع إلى أنَّ الغالبية العظمى للعينة في البحث الحالي من طلبة السنة الرابعة وهم في مرحلة عمرية ونمائية وضمن مستوى خبرات حياتية وتجارب قد تجعلهم قادرين بشكل مقبول نوعاً ما في التعرف على مشاعرهم وعواطفهم وإدراكها وتوجيهها بشكل يخدم مصالحهم وإشباع احتياجاتهم الوجدانية والإجتماعية، حيث أنهم في هذه المرحلة قد وصلوا إلى درجة مقبولة من النضج العقلي والإنفعالي إذ يتحتم عليهم تسيير انفعالاتهم بصورة إيجابية حتى يحققوا قدرا من النجاح في إطار البيئة الجامعية بصفة خاصة والحياة بصفة عامة. إلا أنَّ المستوى المتوسط قد لا يحقق جميع الأهداف وغير كافي لتحقيق الصحة النفسية والنجاح والأمن ويمكن تفسير المستوى المتوسط للذكاء العاطفي لدى العينة بأنه قد يرجع إلى عدة عوامل قد تسهم في تجاهله أو عدم الاهتمام به منها العوامل الأكاديمية حيث أنَّ غالبية الأساليب التعليمية والمنهاج الجامعي لا يركز على الجانب الوجداني بقدر التركيز على الجانب العلمي المعرفي التقني وخاصة لدى طلبة معلم صف حيث يتم التركيز على كيفية التدريب والتطوير من عملية التعليم والتعلم وكل ما تحتويه من عناصر كاستراتيجيات تعلّم وتصميم دروس وطرق تدريسية حديثة وغيرها فتُشكّل الضغوط الأكاديمية التي تجعلهم يركزون أكثر على الأداء الأكاديمي، بالإضافة إلى العوامل الإجتماعية والبيئة المحيطة حيث يعيش الطلبة بنمط حياة معاصر ووضع معيشي صاخب بالتغييرات والتحدّيات القائمة على مواجهة الضغوط المتزايدة والإنشغال والسعي الدائم في تلبية متطلبات هذا العصر وحل مشكلاته وخاصة المادية منها، وأخيراً العوامل التكنولوجية الرقمية من سيطرة التواصل الإلكتروني والتطبيقات الإلكترونية التي لربما ساهمت في إفراغ المعنى الحقيقي للحياة مما لا يدع ذلك مجالاً أو توفر لهم الوقت الكافي لتطوير مهاراتهم العاطفيَّة وزيادة التركيز والإهتمام بالعواطف والإنفعالات والتعامل معها بشكل منظم وصحيح.

3.ما مستوى الأمن النفسي لدى أفراد عينة البحث؟

للإجابة على هذا السؤال تَّم حساب الدرجة الكلية للمقياس وهي(150) درجة وأدنى درجة على المقياس وهي(30) درجة ثُّم حساب المدى (أعلى درجة – أدنى درجة=150−30= 120)،ومن ثم ثُّم تقسيم المدى على عدد الفئات (3) لحساب طول الفئة (120÷ 3= 40) وذلك لتقسيم الدرجات على المقياس إلى ثلاثة مستويات:

1. **المستوى المنخفض من الأمن النفسي** (30 –أقل من 70)
2. **المستوى المتوسط من الأمن النفسي** (70– أقل من 110).
3. **المستوى المرتفع من الأمن النفسي** (110 –150).

ومن ثم تمَّ حساب النسبة المئوية لدرجات أفراد العينة على المقياس ككل، والجدول الآتي يوضح نتائج اختبار السؤال الثاني:

جدول (15) مستوى الأمن النفسي لدى أفراد عينة البحث

الأمن النفسي	المستوى المنخفض		المستوى المتوسط		المستوى المرتفع	
عينة البحث	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
	112	%38.5	143	%49	36	%12.5

نلاحظ من الجدول السابق أنَ المستوى السائد من الأمن النفسي هو المستوى المتوسط حيث بلغت نسبة المئوية(49%) على حين المستوى المنخفض (38.5 %) أما المرتفع (12.5 %) وبالتالي وجود مستوى متوسط من الأمن النفسي لدى أفراد عينة البحث، واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جبر(2020) ودراسة وداعه (2023) التي توصلت لوجود مستوى مرتفع من الأمن النفسي لدى طلبة الجامعة واتفقت مع دراسة أحمد(2011) ودراسة الزهراني(2022) ودراسة أفولابي وبلوغن(Afolabi & Balogun 2017) التي توصلت لوجود مستوى متوسط من الأمن النفسي لدى طلبة الجامعة.

ويمكن تفسير ذلك بأنّ وجود مستوى متوسط من الذكاء العاطفي لدى الطلبة قد ساهم بتوسط مستوى الأمن النفسي ولكون الأمن النفسي هو من الإحتياجات التي يعد إشباعها مطلب أساسي وضروري لا غنى عنه في حياة الفرد، وعلى الرغم من أنَّ غالبية الطلبة في مرحلة نمو ووعي إلا أنهم ليسوا بالنضج الفكري الكافي الذي يساعدهم على رفع مستوى الأمن النفسي لديهم بالإضافة إلى العديد من العوامل الإجتماعية والظروف الإقتصادية الضاغطة ومعايشة الكوارث الطبيعية (الزلازل) التي حصلت في الآونة الأخيرة وما نتج عنها من أضرار بالإضافة إلى الضغوط الأكاديمية والتقدم العلمي التكنولوجي والتغيرات العالمية من انتشار أوبئة وحروب في الآونة الأخيرة الذي ساهم إلى وجود الكثير من التغييرات المتسارعة والتي بدورها شكّلت صعوبة وتحدي كبير بالنسبة للطلبة في التكيف والتأقلم مع هذه التغييرات والظروف مما يؤثر سلباً على الجانب العاطفي لديهم لكون العواطف والمشاعر تتأثر وتؤثر بالأفراد بالتفاعل مع التحديات والصعوبات وتقلّبات الحياة المعاصرة وبدوره قد يؤثر سلباً على إشباع إحتياجاتهم وشعورهم بالقلق والتوتر والخطر في معظم الأوقات فيخفض من إمكانية تحقيق الأمن النفسي لديهم وخاصة في

المرحلة الجامعية التي تعد من المراحل الحياتية الصاخبة والمكثفة بالأحداث والمواقف والتجارب التي قد تفرض على الطالب تحمل مسؤوليته الذاتية والشعور بالإستقلالية مما يعيق توازنه النفسي، كما أنَّ العوامل الذاتية كضعف الثقة بالنفس وعدم تقدير ذات والمخاوف الاجتماعية وتوقع الفشل وعدم الإستمتاع في الحياة والتعلم من التجارب وأساليب التنشئة الإجتماعية والأسرية الخاطئة يضعف قدرة الفرد على إشباع احتياجاته فيؤثر سلباً على الشعور بالأمن النفسي(حمزة، 2001، 137).

ثانياً:اختبار صحة الفرضيات:

- **الفرضية الأولى: لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء العاطفي ودرجاتهم على مقياس الأمن النفسي.**

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام معامل الإرتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث من طلبة معلم صف بكلية التربية على مقياس الذكاء العاطفي ودرجاتهم على مقياس الأمن النفسي.

جدول (16) معامل بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس الذكاء العاطفي ودرجاتهم على مقياس الأمن النفسي

العينة 291	الأمن النفسي	مستوى الدلالة	الحكم
الذكاء العاطفي	0.535**	0.000	دال /علاقة طردية

نلاحظ من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية طردية بين الذكاء العاطفي والأمن النفسي،حيث معامل الإرتباط دال عند مستوى دلالة (0.01) وتشير هذه العلاقة أنه كلما ارتفع مستوى الذكاء العاطفي لدى الطالب كلما ارتفع لديه مستوى الأمن النفسي والعكس صحيح، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أحمد (2011) ودراسة العوض(2014) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين الذكاء العاطفي والأمن النفسي لدى طلبة الجامعة وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه الأدبيات السابقة بأنَّ الأمن النفسي هو حالة من الإستقرار العاطفي وإشباع الحاجات المختلفة من الشعور بالحب والتقبل والإنتماء وندرة الشعور بالتهديد والخطر والتي تؤدي إلى تأقلم وانسجام الفرد مع البيئة المحيطة وهذا ما يحققه الذكاء العاطفي لكونه مجموعة من المهارات والميول يشار إليها بالمهارات الذاتية (داخل الشخص) ومتمثلة بمهارات الوعي بالذات وتنظيم العواطف والإنفعالات والإنضباط التي تسهم بارتفاع مستوى الرضا وانخفاض مستوى القلق وعدم الطمأنية والشعور بالخطر، ومهارات اجتماعية (بين الأشخاص) متمثلة بالتعاطف والشعور بالآخرين وإدراك عواطفهم وانفعالاتهم والعمل على مساعدتهم وتكوين علاقات اجتماعية داعمة وقوية معهم مما يسهم في شعور الفرد بأنه محبوب من قبل الآخرين والإنتماء إلى الجماعة(عيسى ورشوان، 20026، 2). وأشار كلاً من ريفين وجيمس(Reven & Games,1999) بأنَّ" الإدراك والفهم والتعبير عن المشاعر والعواطف بدقة والتحكم بها هو أساس للإتصال الفعال والمؤثر في حياة الفرد ويُمكّن الفرد من التكيف الاجتماعي والإدراك الذاتي والسعادة الشخصية والإحساس بالطمأنينة النفسية".

وبالتالي يمكننا القول بأنَّ الكفاءات العاطفية الذاتية والإجتماعية للذكاء العاطفي هي فنون قيادة وتنظيم الإنفعالات المعقدة والمتداخلة والتعبير عن المشاعر الممتزجة ببعضها ببعض كالرهبة المصاحبة للخوف والفزع أو الغضب المصاحب للخيبة والخذلان وغيرها من الحالات العاطفية المعقدة التي قد تنتج من معايشة خبرات صادمة وأحداث يومية ضاغطة وبذلك يمكننا اعتبار هذا الفن هو الأداة القوية لتحقيق متطلبات ومكونات الأمن النفسي والسلاح الذي يواجه به الفرد تحديات البيئة المحيطة وعدم امتلاكه له سيؤثر سلباً على أمنه النفسي وقد أشار جولمان (Golman,1995, 145) أنَّ الصراع الذي يعيشه الفرد وإخفاقه في إشباع حاجاته للأمن من خلال التوازن النفسي بين حالته الداخلية وبين المادية البيئية المتمثلة في التلوث البيئي والتحدّي المادي الحضاري قد يظهر نتيجة انفعالات مضطربة داخل نفسه وسعي حثيث لامتلاك الأدوات العاطفية والمهارات التي تخفف لوعة الإنفعالات وتقلل حدة الصراع. وأشار جولمان(Golman,2005, 70) إلى أنّ الذكاء العاطفي يدفعنا إلى التقمص الوجداني وهو مهارة إنسانية تدفع الإنسان إلى الإيثار والمساعدة، وإنَّ الأشخاص الذين يتمتعون بهذه الخاصية يكونون أكثر قدرة على التقاط الإشارات الإجتماعية التي تدل على أن هناك ممن يحتاج إليهم وهذا يجعلهم أكثر استعداداً لأن يتولو المهمة التي تتطلب المساعدة وتقديم الددعم كالتعليم والرعاية والطبابة و .... كما أنه يوضح لنا كيفية توجيه العلاقات الإنسانية إذ أنَّ فن العلاقات بين الأفراد هو في معظمه مهارة تطويع عواطف الآخرين وهذه المهارة هي التي تكمن وراء التمتع بالشعبية والقيادة والفاعلية في عقد التواصل مع الآخرين، وهذا بدوره يسهم في تحقيق شعور الحب والدفء والتقبل من قبل الآخرين بالإضافة إلى الشعور بالانتماء إلى الجماعة من خلال الصداقات الناجحة وقلة الشعور بالخطر والعزلة مما يسهم برفع مستوى الأمن النفسي لدى الفرد.

- **الفرضية الثانية: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء العاطفي وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير الجنس(ذكور،إناث).**

لمعرفة دلالة الفروق في الذكاء العاطفي ومهاراته الفرعية بين الطلبة الذكور والطلبة الإناث من طلبة معلم صف في كلية التربية أفراد عينة البحث، تمَّ استخدام اختبار (ت) ستيودنت للعينات المستقلة وكانت النتائج وفق الجدول الآتي:

جدول (17) نتائج اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق في الذكاء العاطفي ومهاراته الفرعية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور ، إناث)

المتغير	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الحكم
الوعي بالذات	ذكور	88	36.39	3.489	13.771	289	0.000	يوجد فروق
	إناث	203	27.74	5.421				
تنظيم الذات	ذكور	88	38.34	3.403	11.254	289	0.000	يوجد فروق
	إناث	203	31.26	5.456				
الدافعية	ذكور	88	35.34	5.399	6.781	289	0.000	يوجد فروق
	إناث	203	30.90	5.009				
التعاطف	ذكور	88	31.69	5.095	5.075-	289	0.030	يوجد فروق
	إناث	203	34.90	4.891				
المهارات الإجتماعية	ذكور	88	32.72	2.155	7.053-	289	0.000	يوجد فروق
	إناث	203	36.24	4.466				
الذكاء العاطفي	ذكور	88	174.48	12.498	5.684	289	0.000	يوجد فروق
	إناث	203	161.04	20.574				

يتبيَن من الجدول السابق أنه عند حساب اختبار (ت) للعينات المستقلة أنَّ قيمة ت كانت عند مستوى دلالة أصغر من (0.05) بالنسبة لمقياس الذكاء العاطفي ومهاراته (أبعاده) الفرعية (الوعي بالذات،تنظيم الذات،الدافعية والتعاطف والمهارات الإجتماعية) وبذلك نرفض الفرضيّة الصفريّة ونقبل البديلة: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء العاطفي ككل وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) وكانت الفروق لصالح الطلبة الذكور بالنسبة لمقياس الذكاء العاطفي ككل ومهاراته الفرعية (الوعي بالذات، تنظيم الذات والدافعيَّة) حيث كانت قيمة متوسطات درجاتهم أعلى من متوسطات درجات الإناث، أما مهارات (التعاطف والمهارات الاجتماعية) فكانت الفروق لصالح الطلبة الإناث حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي لدرجاتهن على هذين البعدين أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة الذكور، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سالم وأحمد (2012) ودراسة الأسطل (2010) ودراسة طعمة(2018) التي توصلت لوجود فروق في الذكاء العاطفي لصالح الطلبة الذكور،واختلفت مع نتيجة دراسة موساوي وسامية (2022) ودراسة أحمد وحسين(2021) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في الذكاء العاطفي تبعاً لمتغير الجنس كما اتفقت مع نتيجة دراسة الزهراني (2014) التي أشارت إلى تفوق الطلبة الإناث بمهارات التعاطف والمهارات الإجتماعية، ويمكننا تفسير تفوق الذكور بمهارات الذكاء العاطفي قد ترجع للتنشئة الاجتماعية والأسرية التي تحدد للذكور نمط تنشئة قائم على تحمل المسؤولية وضرورة حل المشكلات ومواجهة التحديات والصعوبات من خلال تحمل المصروف والبحث عن العمل مما يجعله أكثر تركيزاً على توكيد ذاته وما يمتلك من إمكانيات فيبقى أكثر وعياً وأكثر

منطقية في مفهومه للذات هذا ما يجعله أكثر انضباطاً وتحكماً بانفعالاته ومشاعره الذي بدوره سيسهم في قدرته على التحفيز والإنضباط بالعمل على عكس الإناث التي قد تكون أكثر عرضة للإضطرابات المزاجية لأسباب فسيولوجية وضغوط أسرية وقيود اجتماعية تجعلها أكثر حساسية وانفعالية مما يؤثرعلى ضبطها للذات ودافعيتها والتزامها بالعمل أو الدراسة،كما أنَّ دورها الأساسي قد يقتصر على حل مشكلاتها المرتبطة بدورها الإجتماعي والأسري كالإهتمام والرعاية بأخوتها الصغار مثلاً وكل الأدوار التي تجعلها موجه للآخرين أكثر من الذات وتكون شديدة الحساسية بالآخرين مما يجعل عندها مهارات التعاطف والمهارات الإجتماعية أكبر من الذكور حيث تهتم بالتفاصيل الدقيقة للمواقف والمثيرات وبذلك قد تصبح أكثر تأثراً انفعالياً بمثيرات المحيط على عكس الذكور الذين يتم برمجتهم على التفكير المنطقي والتحمل والإنجاز أكثر من التفكير الوجداني والتركيز على الآخرين، وأشار العمران(2006، 161) بأنَّ الصورة النمطية للذكور أنهم مستقرين عاطفياً وأكثر ثبات ورباطة جأش، على حين تفوق الإناث بالمهارات الاجتماعية وذلك لأنهم قد يكونوا أكثر استعداداً ورغبة في التوجه نحو الآخرين وتكوين العلاقات الاجتماعية بسبب أنَّ الإناث لديهن ملكة القدرات اللغوية والتواصل اللفظي التي تسهل عملية الإنخراط الاجتماعي لديهن كما انَّ مستويات هرمون الأوكسيتوسن (هرمون الحب) يكون أكبر عند الإناث بالإضافة إلى الدماغ الأنثوي الذي يجعلها أكثر تكيفاً مع المحيط الاجتماعي والحساسية إليه.

الفرضية الثالثة: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عنية البحث على مقياس الذكاء العاطفي وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير السنة الدراسية (السنة الأولى، السنة الرابعة).

لمعرفة دلالة الفروق في الذكاء العاطفي وأبعاده الفرعية بين الطلبة السنة الأولى والسنة الرابعة من طلبة معلم صف في كلية التربية، تمَّ استخدام اختبار (ت) ستيودنت للعينات المستقلة وكانت النتائج وفق الآتي:

جدول (13) نتائج اختبار(ت) لمعرفة دلالة الفروق في الالذكاء العاطفي تبعاً لمتغير السنة الدراسية (الأولى، الرابعة)

المتغير	السنة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الحكم
الوعي بالذات	الأولى	61	27.74	5.741	3.716-	289	0.000	يوجد فروق
	الرابعة	230	31.05	6.297				
تنظيم الذات	الأولى	61	28.89	5.459	7.307-	289	0.000	يوجد فروق
	الرابعة	230	34.60	5.423				
الدافعية	الأولى	61	31.67	4.795	0.911-	289	0.363	لا يوجد فروق
	الرابعة	230	32.40	5.688				
التعاطف	الأولى	61	31.48	5.585	4.305-	289	0.000	يوجد فروق
	الرابعة	230	34.58	4.850				
المهارات الإجتماعية	الأولى	61	35.30	4.492	0.248	289	0.804	لا يوجد فروق
	الرابعة	230	35.14	4.171				
الذكاء العاطفي	الأولى	61	155.07	17.475	4.686-	289	0.000	يوجد فروق
	الرابعة	230	167.77	19.160				

نلاحظ من الجدول السابق أنَّ قيمة ت للعينات المستقلة كانت عند مستوى دلالة أصغر من (0.05) بالنسبة لمقياس الذكاء العاطفي ككل وأبعاده الفرعية (تنظيم الذات، الوعي بالذات والتعاطف) وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل البديلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس االذكاء العاطفي ككل وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير السنة الدراسية (الأولى، الرابعة) وكانت الفروق لصالح الطلبة في السنة االرابعة في الذكاء العاطفي ككل وأبعاده (تنظيم الذات،الوعي بالذات والتعاطف) حيث قيمة متوسطات درجاتهم أعلى من قيمة متوسطات درجات الطلبة في السنة الأولى على المقياس ككل وهذه الأبعاد، أما بالنسبة للبعدين (الدافعية والمهارات الاجتماعية) فلا يوجد فروق بين متوسطي درجات الطلبة تبعاً لمتغير السنة الدراسية على هذين البعدين لأنَّ قيمة ت كانت عند مستوى دلالة أكبر من (0.05) اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كاسوحة وآخرون(2020) واختلفت مع نتيجة دراسة أحمد وحسين(2021) التي توصلت بعدم وجود فروق في الذكاء العاطفي تبعاً لمتغير السنة الدراسية وهناك العديد من العوامل التي تجعل طلبة السنة الرابعة لديهم مستوى اعلى في مهارات الذكاء العاطفي منها عوامل نمائية وذاتية واجتماعية وأكاديمية حيث أنهم في مرحلة عمرية ودراسية أكبر من طلبة السنة الأولى فمع تقدمهم في العمر والدراسة يسهم في رفع النضج الشخصي والعاطفي لديهم فغالباً ما يكونوا خلال حياتهم الجامعية مرّو بتجارب حياتية وتفاعلات اجتماعية متعددة ومتنوعة ساهمت في تطوير قدرتهم بالتعرف على مشاعرهم وانفعالاتهم وفهمها وكيفية التحكم بها عند التعرض إلى مواقف اجتماعية مشابه للماضي بالإضافة إلى أنَّ الشعور بالإستقلالية والاعتماد على الذات يكون أكبر كون

طلبة السنة الرابعة في مرحلة التخرج وأكثر استعداداً للاندماج بالحياة العملية والمهنية بعد الجامعة فيساعدهم على تكوين الوعي الذاتي وفهم أنفسهم ومشاعرهم وتكوين وعي اجتماعي يساعدهم على فهم مشاعر الآخرين والإحساس بهم، أما بالنسبة لبعدي الدافعية والمهارات الاجتماعية فلا يوجد فروق حيث أنَّ الإنضباط والتحفيز يكون لدى طالب السنة الأولى لكونه انتقل إلى مرحلة تعليمية جديدة وبيئة جديدة مما يشكل له دافع في اكتشاف هذه المرحلة والبيئة من خلال المثابرة والمتابعة من أجل التأقلم والتكيف مع المتغيرات والمثيرات أما طالب السنة الرابعة فيكون لديه دافع المثابرة والمتابعة من أجل التخرج والحصول على الشهادة الجامعية والإستعداد إلى الإنتقال إلى الحياة العملية ضمن المجتمع، وبعد المهارات الاجتماعية لا يوجد فروق لكون الإنسان كائن اجتماعي بطبعه ويسعى دائماً إلى الإنتماء مع الجماعة والعمل على تكوين العلاقات الاجتماعية بمختلف مهارات التواصل اللفظي والغير لفظي وبذلك التوجهات الشخصية تكون واحدة بالاهتمام بالآخرين والمشاركة في الأنشطة التعليمية والورش والدورات التدريبية التي تتطلب الإندماج مع الآخرين لتحقيق الأهداف الأكاديمية وغيرها بالإضافة إلى البيئة الجامعية بتنوعها الثقافي والإجتماعي تعطي فرصاً متساوية لاهتمام الطلبة بكافة المراحل الدراسية بالتواصل الاجتماعي وتبادل الخبرات والتفاعل الاجتماعي.

- **الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عنية البحث على مقياس الأمن النفسي تبعاً لمتغير الجنس(ذكور، إناث).**

لمعرفة دلالة الفروق في الأمن النفسي بين الطلبة الذكور والإناث من طلبة معلم صف في كلية التربية، تمَّ استخدام اختبار (ت) ستيودنت للعينات المستقلة وكانت النتائج وفق الآتي:

جدول (14) نتائج اختبار(ت) لمعرفة دلالة الفروق في الأمن النفسي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور ، إناث)

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ت ستيودنت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الحكم
الأمن النفسي	ذكور	88	94.53	14.054	0.386-	289	0.700	غير دال
	إناث	203	95.38	18.490				

نلاحظ من الجدول السابق أنَّ قيمة ت للعينات المستقلة كانت عند مستوى دلالة أكبر من (0.05) بالنسبة لمقياس الأمن النفسي وبذلك نرفض الفرضية البديلة ونقبل الصفرية: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الأمن النفسي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة خولة ونور الهدى (2023) ودراسة عيسى (2013) اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة زهراء (2023) التي توصلت إلى وجود فروق لصالح الطلبة الذكور ودراسة تاتيانا(Tatiana,2022) التي توصلت إلى وجود فروق في الأمن النفسي لصالح الطلبة الإناث. ويعتبر الأمن النفسي مطلباً أساسياً وحاجة نفسية إشباعها ضروري لبناء الشخصية الإنسانية تمتد جذوره من الطفولة حتى الشيخوخة سواء ذكر أو أنثى، بالإضافة إلى أنَّ مستوى الأمن النفسي لكلا الجنسين يتأثر بالمحيط والبيئة الاجتماعية والمتغيرات المعاصرة والتنشئة الأسرية والظروف الاقتصادية والإجتماعية والعوامل السياسية وغيرها وكونهم يتعرضون بشكل تقريبي لنفس هذه

العوامل ومشاركتهم نفس التجارب الحياتية لن يكون هناك اختلاف بمستوى الأمن النفسي لديهم وأشار نعيسة (2012، 131) أنَّ الامن النفسي من نعم الله عز وجل التي يبحث عنها الناس بمختلف الأجناس والمراحل العمرية بكل الطرق والوسائل فهو من أهم الإحتياجات الأساسية التي يبدأ تكوينها عند الفرد منذ بداية نشأته ومن أبرز الحاجات التي تقف وراء استمرار السلوك الإنساني وترتبط بجميع أنواعه، كما هو الحالة العقلية والنفسية التي من خلالها تتحدد علاقة الفرد بالمجتمع وتتحدد قدرته على مواجهه التحديات والإحباطات التي يتعرض لها بشكل يضمن له التوافق الأمني والتكيف، وعلى الرغم من تفوق الطلبة الذكور في مستوى مهارات الذكاء العاطفي إلا أنَّ الطلبة الإناث كان مستوى مهارات التعاطف والمهارات الاجتماعية أكبر مما ساهم في تساوي الأمن النفسي لديهم لكون مكونات الأمن النفسي تتطلب الحب والتقبل من قبل الآخرين وإشباع الإحتياجات والثقة بالنفس وهذا ما تحققه مهارت الذكاء العاطفي بشكل عام ومهارات االتعاطف والكفاءة الاجتماعية بشكل خاص.

- **الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عنية البحث على مقياس الأمن النفسي تبعاً لمتغير السنة الدراسية (السنة الأولى، السنة الرابعة).**

لمعرفة دلالة الفروق في الأمن النفسي بين الطلبة السنة الأولى والسنة الرابعة من طلبة معلم صف في كلية التربية، تمَّ استخدام اختبار (ت) ستيودنت للعينات المستقلة وكانت النتائج وفق الآتي:

جدول (15) نتائج اختبار(ت) لمعرفة دلالة الفروق في الأمن النفسي تبعاً لمتغير السنة الدراسية (الأولى، الرابعة)

المتغير	السنة	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ت ستيودنت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الحكم
الأمن النفسي	السنة الأولى	61	92.48	15.717	1.352-	289	0.177	غير دال
	السنة الرابعة	230	95.83	17.598				

نلاحظ من الجدول السابق أنَّ قيمة ت للعينات المستقلة كانت عند مستوى دلالة أكبر من (0.05) بالنسبة لمقياس الأمن النفسي وبذلك نرفض الفرضية البديلة ونقبل الصفرية: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الأمن النفسي تبعاً لمتغير السنة الدراسية (الأولى، الرابعة) اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الجاجان ونحيلي(2016) على حين اختلفت مع دراسة العمر(2016) التي توصلت لوجود فروق لصالح طلبة السنة الرابعة في الأمن النفسي، كما ذكرنا سابقاً لا يوجد فروق في الأمن النفسي بالنسبة لطلبة السنة الرابعة والأولى لكونه مطلباً أساسياً لاستمرارية الحياة بكافة المراحل العمرية بالإضافة إلى إنَّ الطلبة بمختلف سنواتهم الدراسية يشتركون بنفس الخبرات الأكاديمية والبيئة التعليمية والأساليب التعليمية بالإضافة إلى نفس المنهجية الأكاديمية والتحديات الجامعية التي تؤثر بالأمن النفسي لديهم سلباً أو إيجاباً وبالتالي يتكون لديهم نفس المستوى من الأمن النفسي، كما أن طلبة السنة الأولى والرابعة لم يكون بينهم فروق في المهارات الاجتماعية التي تعد من أهم الوسائل لتحقيق الأمن النفسي للفرد والتي بدورها جعلت مستواهم متقارب في الأمن النفسي.

❖ **المقترحات:**

1. العمل على إجراء برامج تدريبية وورش عمل لتعزيز الذكاء العاطفي لدى طلبة الجامعة مما يساعدهم في تحسين مهاراتهم الإجتماعية والعاطفية.

2. العمل على تضمين مهارات الذكاء العاطفي في المنهج التعليمي الجامعي النظري والعملي(التدريبي) وذلك لأجل تنمية قدراتهم والإستفادة القصوى منها وما تحويها من مهارات وإمكانات وتوظيفها لتحقيق النجاح،وحل المشكلات ذات الصلة بالحياة الجامعية واليومية على حد سواء، بما قد يسهم في نقل أثر ذلك إلى أساليبهم التعليمية مستقبلاً، ويشكل نماذج قدوة للمتعلمين لاحقاً.

3. العمل على تصميم برامج إرشادية لتنمية مهارات الذكاء العاطفي لرفع مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الجامعة.

4. إجراء البحث الحالي على عينات مختلفة وبمراحل عمرية مختلفة،وإجراء دراسات حول علاقة كل من الذكاء العاطفي والأمن النفسي بمتغيرات أخرى سواء معرفية أو شخصية أو وجدانية...

❖ **المراجع العربية:**

1. إبريعيم، سامية.(2020).**سيكولوجية الأمن النفسي**.الاسكندرية:دار التعليم الجامعي.
2. أبو علام، رجاء.(2004).**مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**.القاهرة: مكتبة إنجلو المصرية.
3. أبو علام، رجاء.(2011). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**. مصر: دار النشر للجامعات.
4. أحمد، رشيد حسين وحسين،محمد طه.(2021).الخوف من الحب والذكاء العاطفي لدى طلبة الجامعة. **مجلة كوفاري**.25(1)، 155 -167.
5. أحمد، هدى.(2011).الذكاء الوجداني وعلاقته بالأمن النفسي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز .**دراسات عربية في التربية وعلم النفس**،5 (4)،497 -511.
6. الأسطل، مصطفى.(2010).الذكاء العاطفي وعلاقته بمهارات بمواجهة الضغوط لدى طلبة كليات التربية بجامعات غزة.**[رسالة ماجستير غير منشورة]**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
7. أسعد، رنا.(2023).الأمن النفسّي وعلاقته بأساليب مواجهة الضغوط النفسيّة لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة حمص.**مجلة جامعة حمص**، 45(39)، 11-60.
8. بسيوني،نداء الشربيني.(2021). إسهام النضج الإنفعالي والأمن النفسي في التنبؤ بالصمود النفسي لدى طلبة الجامعة.**مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**،15(4)، 278 -317.
9. جاجان،ياسر ونحيلي، علي.(2016). دراسة الفروق بين طلبة السنة الأولى والثالثة في كلية التربية على مقياس الأمن النفسي.**مجلة جامعة حمص**، 38(5)،73 -102.
10. جبر، نيران يوسف.(2020). اتجاه الهجرة وعلاقته بالأمن النفسي لدى طلبة الجامعة.**مركز البحوث النفسية**،31 (3)، 467 -504.

11.جرادات،حمزة عبد الله.(2018). الأمن النفسي وعلاقته بالأداء المهني لدى عينة من منتسبي المؤسسة الأمنية الفلسطينية في الضفة الغربية.**[رسالة ماجستير غير منشورة]**،كلية الدراسات العليا ،جامعة الخليل، فلسطين.

12.حاج موسى،أحمد وولاء،حسن.(2024).الذكاء العاطفي وعلاقته بعقلية النمو لدى العاملين في الجمعية السورية للتنمية الاجتماعية في حمص وحماه. **مجلة جامعة حمص**، 46(3)، 11-54.

13.حرش،كريم وربعي محمد.(2023).الذكاء العاطفي واستراتيجيات المواجهة لدى طلاب الأولى الجامعي.**مجلة دراسات في سيكولوجية الإنحراف**، 8(1)، 549 -593.

14.حمزة،جمال.(2001).سلوك الوالدين الإيذائي للطفل وأثره على الأمن النفسي.**مجلة علم النفس**،58 ن 135 -145.

15.خطاب، محمد شفيق محمود.(2017).الأمن النفسي وتأثيره على الأبناء.**المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال**.4(1)، 463 -482.

16.الخليفي، نادية.(2018).الصحة النفسية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة.**مجلة الجامعة في الدراسات النفسية والتربوية**.3(1)، 39 -67.

17.خولة، سهلة ومرابطي،نور الهدى.(2023).الأمن النفسي وعلاقته بالإضطرابات السيكوسوماتية لدى الطالب الجامعي.**[رسالة ماجستير غير منشورة]**، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية ، جامعة 8 ماي قالما،الجزائر.

18.درويش، ديانا.(2022).الذكاء العاطفي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى الممرضين العامليين بالمشافي العامة في مدينة حمص.**مجلة جامعة حمص**،44(3)، 57 -99.

19.الدقوشي،حليمة وعوض،سالمة وبدر، هند.(2020). الأمن النفسي والصلابة النفسية وعلاقتهما بالإنتحار لدى طلبة جامعة عمر المختار.**مجلة المختار للعلوم الإنسانية**، 38(1)، 58-92.

20.دهش، كرار كريم عبد العباس.(2021). تشييء الذات وعلاقته بالذكاء الإنفعالي لدى طلبة الجامعة.**[رسالة ماجستير غير منشورة]**، كلية الآداب، جامعة القادسية، العراق.

21.رابح،أنس الطيب الحسين.(2011).الذكاء الوجداني للعاملين ببعض الجامعات في ولاية الخرطوم السودانية.**المجلة العربية لتطوير التفوق**، 2(3)، 58 -72.

22.زهراء، وداعه.(2023).الأمن النفسي لدى طلبة الجامعة.**مجلة نسق**، 38(8)،434-463.

23.الزهراني، بشرى.(2022).الإنتماء الوطني المدرك وعلاقته بالأمن النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة بمدينة جدة. **مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والإجتماع**، 75 (3)، 102-117.

24.الزهراني، عبد الله أحمد.(2014). الذكاء الوجداني وعلاقته بالضغوط الحياتية لدى طلبة جامعة الملك سعود.**دراسات العلوم الإنسانية والإجتماعية**،41(3)، 763- 783.

25.سالم، طالب عبد وأحمد،سافرة سعدون.(2012). الذكاء العاطفي وعلاقته بالخجل لدى طلبة جامعة بغداد.**مجلة البحوث التربوية والنفسية**، 34(2)، 377-412.

26.سعيد، سعاد جبر.(2015).**الذكاء الإنفعالي وعلم النفس التربوي**.ط1.الأردن: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

27.السويح، مفتاح سالم.(2017). الأمن النفسي لدى طلبة الجامعة.**المجلة العلمية لكلية التربية،4(2)**،239 -265.

28.الصرايرة، خالد أحمد.(2009). التماثل التنظيمي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية العامة وعلاقته بإحساسهم بالأمن،منتدى الأستاذ العدد 5و6، الجزائر، 100-133.

29.طعمة، شيناز فرح.(2018). الذكاء الانفعالي وعلاقته بكفاءة الذات لدى عينة من طلبة كلية التربية فى جامعة دمشق.**مجلة جامعة حمص**، 40(16)، 101 -133.

30.الطهراوي، جميل حسن.(2007).الأمن النفسي لدى طلبة الجامعات في محافظات غزة وعلاقته باتجاهاتهم نحو الانسحاب الإسرائيلي.**مجلة الجامعة الإسلامية**،15(2)،

31.عباس،رنا.(2023).علاقة التفكير الناقد بمستويات الذكاء الوجداني لدى طلبة معلم صف (دراسة ميدانيةفي كلية التربية بجامعة تشرين).**مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية**، 39(4)، 82-103.

32.العبيدي،عمار عوض وفريح، فؤاد محمد.(2021). الذكاء العاطفي وعلاقته بالإكتئاب النفسي لدى طلبة جامعة الأنبار.**مجلة البحوث التربوية والنفسية**،69(18)، 397 – 421.

33.عثمان، عبد الحي.(2002).**الذكاء العاطفي(مفاهيم وتطبيقات)**.الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

34.العمر،محمد صابر.(2016). قلق الموت وعلاقته بالأمن النفسي: دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق.**مجلة جامعة حمص**،38(38)،39 -70.

35.العمران،جيهان عيسى أبو راشد.(2006).الذكاء الوجداني لدى عينة من الطلبة البحرينيين تبعاً لاختلاف مستوى التحصيل الأكاديمي والنوع والمرحلة الدراسية.**مجلة جامعة دمشق**،22(2)،131 -168.

36. العوض، نبال.(2014). الأمن النفسي وعلاقته بالذكاء الوجداني(دراسة ميدانية مقارنة بين مرحلتي المراهقة المبكرة والرشد المبكر على عينة من طلبة جامعة حلب فرع إدلب).**[رسالة ماجستير غير منشورة]**، كلية التربية، جامعة دمشق.

37.عيسى،تواتي.(2013).علاقة الأمن النفسي بالإغتراب النفسي لدى طلاب الجامعة(دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة الوادي).**المجلة الجزائرية للطفولة والتربية**،4(3)، 31- 54 .

38.غالية،أحمد.(2020).الذكاء العاطفي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة.**مجلة المنارة**،1(1)،63-89.

39.الفار،خالد.(2016).**سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والأمن النفسي لدى متعاطي المخدرات**.القاهرة: مكتبة جزيرة الورد.

40.الفهمي، فهد.(2019). الأمن النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمكة المكرمة.**مجلة كلية التربية بالمنصورة**،108 (5)، 144 - 148.

41.القيسي، عامر ياس خضر.(2013). النضج الإنفعالي وتقبل الآخرين عند الطلبة المسرعين والمتميزين وأقرانهم العاديين دراسة مقارنة.**[أطروحة دكتوراه غير منشورة]**، كلية التربية، جامعة بغداد، العراق.

42.الكوت،سليمة والجراي،أحلام وبالنور،عفاف.(2024).قلق المستقبل والأمن النفسي وعلاقته بجائحة كورونا لدى طلبة المرحلة الجامعية ببعض كليات جامعة المرقب /الخمس.**مجلة العلوم الإنسانية**،28(2)، 545 – 586.

43.لزنك،أحمد.(2011). بعض مهارا ت الذكاء الوجداني وعلاقتها بتقدير الذات في التفوق الرياضي لدى ممارسي الرياضة القتالية.**[رسالة ماجستير غير منشورة]**، معهد التربية الرياضية، جامعة الجزائر.

44.ماجد،هدلة يحيى.(2023).الذكاء العاطفي وعلاقته بالتنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة.**مجلة آداب الفراهيدي**،15(52)،374-395.

45.المالكي، عطية محمد راجح.(2024).الذكاء العاطفي وعلاقته بكفاءة التواصل الالكتروني لدى طلبة جامعة طائف.**مجلة كلية التربية جامعة طنطنا**،90(1)،444-501.

46.متولي، راندا حسيني.(2018). الأمن النفسي وعلاقته بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة.**مجلة البحث العلمي في التربية**، 19(3)، 271-300.

47.محمد، عبد السلام وسعيد،عائشة سالم.(2022).الذكاء الإنفعالي وعلاقته بالصحة النفسية(دراسة على عينة من طلبة كلية الآداب والعلوم المرج). **الجمعية الليبية لعلوم التربية**،3 (12)، 221 -240.

48.موساوي،ام السعد وسامية،إبراهيمي.(2022).الفروق في الذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات (دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة).**مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية**،12(2)،436 -456.

49.موسى،إسراء نزار.(2024). الذكاء الوجداني وعلاقته بالمرونة النفسية لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية. **مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة ذي قار**،14(3)، 659 -676.

50.نصرات، السعيد وممادي،شوقي.(2022).الذكاء العاطفي وعلاقته بالأمن النفسي لدى عينة من طلبة جامعة الوادي.**مجلة العلوم النفسية والتربوية**، 8(4)، 95-113.

51.نعيسة،رغداء. (2012).الإغتراب النفسي وعلاقته بالأمن النفسي "دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق القاطنين بالمدينة الجامعية ".**مجلة جامعة دمشق**،3(28)،113 -153.

52.الهاجري، وفاء شافي.(2021).الألكسيثيميا وعلاقتها بالذكاء الوجداني والسعادة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية.**مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، 17(2)، 35 -85.

❖ **المراجع الأجنبية:**

1. Afolabi, A. & Baloguna, A. (2017).Impacts of Psychological Security, Emotional Intelligence and Self Efficacy on Undergraduates' Life Satisfaction. *Psychological Thought.*, 10 (2), 247 -261

2. Bartz, D. (2019). Grit, Emotional Intelligence, and Mindset: Three Skill Sets for Fostering Career Advancement for Organization Members. *International Journal of Education and Human Developments,* 5(1), 1-6.
3. Constantinos, M., & Voulgaridou,I.(2024). Emotional intelligence across the personality spectrum: A study of university students' personality profiles. *Personality and Individual Differences*,222, 112-126.
4. Dawnen,C& zha,X.(2018).Psychological security of first born children under a Tho-child policy, World Conference on Management Science and Human Social Development. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research.*120, 475-481.
5. Goleman, D. (1995***). Emotional Intelligence***: Why it can matter More then IQ.New York: Bantm Books.
6. Golman,D.(1995). *The Emotional Intelligence* .New York: Bantam Books.
7. Golman,D.(2000). *The Emotional Intelligence In Individual* .Groups and Organization,San Francisco: Jossey –Bass.
8. Lyu,B.,& Sun,G.(2022). Relationship between emotional intelligence and self-efficacy among college students: the mediating role of coping styles. *Discover Psychology,*42(2),1-8.
9. Mayer,J.,Salovey،P.(2001).Emotional Intelligence and Giftedness..*Journal of Intelligence*،23(3)31 -49.
10. Nieto, A., Sánchez-Rosas, J., & Gómez-Iñiguez, C. (2024). Identifying the role of emotional intelligence in achievement emotions and their effects on deep learning strategies in university students. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 29(1), 47-56.
11. Rubin, A., Weiss, E. L., and Coll, J. E. (2013). *Handbook of social work*. New Jersey, USA, John Wiley & sons, Inc.
12. Ruzimurotovna, A. D. (2024). RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND LIFE SATISFACTION. *Conferencea*, 1-6.
13. Sadeghian, E., & Heidariyann, A. (2010). Stressful Factors and their Relation with Psychological Security of Students at Hamedan Medical University, Iran University of Medicine. *Journal of Nursing and Midwifery, 1*.70-93.

14. Shalchi, B., Beigzadeh, M. N., Shafiee-Kandjani, A. R., Shahrokhi, H., & Khanmiri, B. H. (2024). Childhood maltreatment and vulnerability to substance use disorders: The mediating role of psychological security. *Health promotion perspectives*, 14 (2), 193.

15. Tatiana, B., Kobicheva, A., Tokareva, E., & Mokhorov, D. (2022). The relationship between students' psychological security level, academic engagement and performance variables in the digital educational environment. *Education and information technologies*, *27*(7), 9385-9399.

16. Tuyakova, U., Baizhumanova, B., Mustapaeva, T., Alekeshova, L., & Otarbaeva, Z. (2022). Developing emotional intelligence in student teachers in universities. *Humanities & Social Sciences Communications*, *9* (1),.

17. Ugoani John N. N., Amu, Christain U., Kalu Emenike O(2015). Dimensions of emotlonal intelligence and Transformational Leadership :A Correlation*, 6.(2)* , 236-269.

أدوات البحث:

مقياس الذكاء العاطفي إعداد درويش (2022).

الرقم	البند	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أشعر بالثقة في ذاتي.					
2	أستطيع تغيير انفعالاتي بسرعة عندما تتغير الظروف.					
3	عند سماعي عن مشكلة لشخص ما يتداعى إلى ذهني حلول كثيرة لها.					
4	أبادر بمحادثة الآخرين.					
5	أفضل إنجاز الأعمال التي تتطلب جهداً.					
6	أشعر بالضيق عند مواجهة شخص غاضب.					
7	أقدر انفعالاتي تقديراً واقعياً.					
8	عادة أكون هادئ وإيجابي حتى في الظروف الصعبة.					
9	لديَّ نظرة إيجابية تجاه مستقبلي.					
10	ينتابني الشعور بالضيق تجاه أي شخص يخالف القانون.					
11	أستطيع أن أنّحي عواطفي جانباً عندما أقوم بإنجاز أعمالي.					
12	أعتبر نفسي مسؤولاً عن مشاعري.					
13	لديَّ القدرة على تحديد جوانب القوة والضعف في ذاتي.					
14	لديَّ كفاءة في إدارة المناقشات الاجتماعية.					
15	أستطيع التركيز جيداً عند أدائي أي عمل في ظروف ضاغطة.					
16	لديَّ القدرة على التحكم في انفعالاتي .					
17	أتأثر بردود أفعال الآخرين.					
18	أفضل العمل على تحقيق الأهداف التي تتطلب مستوى عالٍ من التحدي.					
19	أستطيع التعبير عن مشاعري بوضوح.					
20	تأخذ القضايا العامة حيزاً كبيراً من تفكيري.					
21	أستطيع فهم نشاط الجماعة والتناغم معه.					
22	عندما اشعر بالتوتر والعصبية تجاه شخص ما فإنني أتراجع وأعيد تقييم الموقف.					
23	أتابع باهتمام أخبار الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة.					
24	أستطيع حل الخلافات التي تنشب بين أفراد الجماعة.					
25	أبذل قصارى جهدي في أي عمل حتى وإن لم يقدره الآخرين.					
26	أستطيع إنجاز أعمالي بنشاط وبتركيز عالٍ.					
27	استمع إلى مشكلات الآخرين وأسعى إلى حلها.					
28	أستطيع تغيير وجهة نظر الجماعة تجاه موضوع ما.					
29	أدرك أنّ لديَّ مشاعر رقيقة .					
30	أستطيع ربط مشاعري بما أفكر فيه.					
31	أفضل العمل مع فريق عمل متميز.					
32	أستطيع تحقيق النجاح تحت الضغوط.					

33	أحاول تعزيز السلوكيات الإيجابية لدى الآخرين.					
34	لديَّ الوعي بما أقوم به من أعمال يومية.					
35	عندما يكون مزاجي متكدر فإنني أذهب إلى (صديق، نادي) كي أغير حالتي المزاجية.					
36	أحب القيام بمسؤولياتي بغض النظر عن النتائج.					
37	لا أظهر مشاعري السلبية للآخرين.					
38	إحساسي بانفعالات الآخرين الحزينة يجعلني مشفقاً عليهم.					
39	أحرص على تكوين علاقات ناجحة مع الآخرين.					
40	أقدر العقبات الممكنة قبل الشروع في أي عمل.					
41	لدي قدرة في التأثير على الآخرين.					
42	أفعل ما يتوقعه الناس مني مهما كلفني ذلك من جهد.					
43	أشعر بالضيق لما يصيب الآخرين من أحداث مؤلمة.					
44	أستطيع التحدث أمام حشد من الناس.					
45	عندما أشعر بالضيق فأنني أشغل نفسي في عمل أفضله.					
46	أستطيع السيطرة على انفعالاتي بعد أي موقف محزن.					
47	أعتبر نفسي موضع ثقة في الآخرين.					
48	لدي القدرة على تحديد سبب الضيق الذي ينتابني .					
49	لا توقفني العقبات عن تحقيق أهدافي.					
50	أتذكر الأحداث السارة أكثر من الاحداث غير السارة.					

مقياس الأمن النفسي إعداد جبر(2020)

الرقم	البند	تنطبق علي دائماً	تنطبق علي غالباً	تنطبق علي أحياناً	تنطبق علي نادراً	لا تنطبق علي أبداً
1	أرغب عادة في أن أكون مع الآخرين أكثر مما أكون لوحدي.					
2	أشعر بالإرتياح عند وجودي مع الآخرين.					
3	أشعر بعدم الثقة بنفسي.					
4	أشعر أني أحصل على قدر كاف من الثناء من قبل الآخرين.					
5	أحس مراراً بأني مستاء ممن حولي.					
6	أشعر بأن الناس يحبونني كمحبتهم للآخرين.					
7	أحس بقلق لمدة طويلة عند تعرضي لبعض الإهانات والمواقف المحرجة.					
8	أرتاح مع نفسي.					
9	أميل إلى تجنب الأشياء غير السارة بالتهرب منها.					
10	ينتابني الشعور بالوحدة حتى لو كنت بين الناس.					
11	أشعر بأني حاصل على حقي في هذه الحياة.					
12	أتقبل النقد بروح رياضية.					
13	تهبط عزيمتي بسهولة.					
14	أشعر بالود نحو معظم الناس.					
15	أشعر بأن هذه الحياة لا تستحق أن يعيشها الإنسان.					
16	أنا شخص عصبي.					
17	ينتابني الشعور بعدم الرضا عن الذات.					
18	أنا شخص سعيد.					
19	أنسجم مع الآخرين بسهولة.					
20	أشعر بأني عبء على الآخرين.					
21	أقضي وقتاً طويلاً قلقاً على مستقبلي.					
22	يقلقني شعوري بالنقص.					
23	أشعر أني مُهمل من الآخرين ولا أحظى باهتمامهم اللازم.					
24	أميل إلى الشك بالآخرين.					
25	أفرح لسعادة الآخرين وحسن حظهم.					
26	أشعر بالأسى والشفقة على نفسي عندما تسير الأمور بشكل خاطئ.					
27	أشعر بأني ناجح بدراستي.					
28	أغضب وأثور بسهولة.					
29	أعيش كما أريد وليس كما يريد الآخرون.					
30	أعتقد على وجه العموم بأن هذا العالم مكان جميل للعيش فيه.					

الألكسيثيميا وعلاقتها بالتسوّيف الأكاديمي لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة حمص

طالبة الدراسات العليا : عبير سليمان كلية التربية – قسم الإرشاد النفسي

إشراف :أ.د.أحمد حاج موسى

هدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى الألكسيثيميا والتسويف الأكاديمّي والكشف عن طبيعة العلاقة بين الألكسيثيميا والتسويف الأكاديمّي لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة حمص، بالإضافة إلى التعرف على الفروق في الألكسيثيميا وأبعادها الفرعية والتسويف الأكاديمّي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) والسنة الدراسية (أولى، رابعة)، وتكونت عينة البحث من (285) طالباً وطالبة من طلبة معلم الصف في السنة الأولى والرابعة بكلية التربية سُحبوا بالطريقة العشوائية الطبقيّة النسبيّة، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي، واستخدمت الباحثة مقياس شبيب(2015) لقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس تورنتو (TAS–20) لقياس الألكسيثيميا ترجمة الباحثة، وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات طُبقت على عينة البحث الأساسية، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود مستوى متوسط من الألكسيثيميا والتسويف الأكاديمي ووجود علاقة ارتباطية طردية بين الألكسيثيميا والتسويف الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث، كما توصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الألكسيثيميا ككل وأبعادها الفرعية(صعوبة تحديد المشاعر،صعوبة وصف المشاعر) لصالح الطلبة الذكور، وفروق لصالح الإناث في بعد (التفكير الموجه نحو الخارج)، بالإضافة إلى عدم وجود فروق في التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس، ووجود فروق في الألكسيثيميا ككل والتسويف الأكاديمي تبعاً لمتغير السنة الدراسية وكانت الفروق لصالح طلبة السنة الأولى.

الكلمات المفتاحية: الألكسيثيميا، التسويف الأكاديمي، طلبة معلم الصف.

Alexithymia and its relationship to academic procrastination among classroom teacher students at the Faculty of Education at Homs-University

The current research aimed to identify the level of alexithymia and academic procrastination and reveal the nature of the relationship between alexithymia and academic procrastination among classroom teacher students at the Faculty of Education at Homs University, in addition to identifying the differences in alexithymia and its sub-dimensions and academic procrastination according to the gender variable (The research sample consisted of (285) male and female classroom teacher students in the first and fourth year at the Faculty of Education who were drawn by the proportional stratified random method, and the researcher followed the descriptive method, and the researcher used the Shabib scale (2015) to measure academic procrastination, and the Toronto scale (TAS- 20) to measure alexithymia translated by the researcher, and after checking the psychometric properties of the instruments, they were applied to the main research sample, and the research results found that there is a moderate level of alexithymia and academic procrastination and there is a direct correlation between alexithymia and academic procrastination in the research sample, and the research results also found that there are statistically significant differences in the dimensions of alexithymia as a whole and academic procrastination. alexithymia as a whole and its sub-dimensions (difficulty identifying emotions, difficulty describing emotions) in favor of male students, and differences in favor of females in the dimension of (outward-oriented thinking), in addition to no differences in academic procrastination depending on the gender variable, and differences in alexithymia as a whole and academic procrastination depending on the academic year variable, and the differences were in favor of first-year students.

Keywords: Alexithymia, academic procrastination, student teacher.

أولاً- مقدمة البحث:

تعتبر الانفعالات من أهم العوامل التي تساعد الفرد على البقاء وتهيئته للتأقلم مع مواقف الحياة المعقدة أو البسيطة فهي جزء مهم من الجوانب الحيوية التي ترتبط بشكل وثيق بتفكير الشخص لكونها تؤثر في توجيه سلوكه وتتحكم بقراراته وتتدخل في صحته النفسية والجسدية والعقلية.

ويشير حسين (2023، 2) إلى أنَّ الانفعالات والمشاعر هي حالة داخلية تدفع الكائن الحي للعمل حتى يحقق الهدف ويخفض من حدة التوتر الذي يسببه وهذا بفضل دورها الإيجابي في القدرة على مواجهة المواقف والتفاعل معها وإعطاء الفرد قوة وقدراً أكبر من الهمة والعزيمة للعمل في حالة من الهدوء والإنضباط، وفي الوقت ذاته إذا لم يكن هناك إتزان ومستوى طبيعي وسليم في التعبير عن هذه الانفعالات وتنظيمها فسيكون لها دور سلبي فالمبالغة في الإنفعال أو انخفاض التعبير عنه بدرجة معينة سيؤثر على سير حياة الفرد من حيث التفكير واتخاذ القرارات وحل المشكلات، وبذلك نجد أنَّ الانفعالات والمشاعر إما أن تكون مظهر من مظاهر السلوك السوي والسليم من خلال تناسبها مع طبيعة الموقف أو مظهر من مظاهر السلوك المضطرب إذا لم تتناسب مع طبيعة الموقف الذي يواجهه الفرد.

وفي ظل التطور التكنولوجي قد يتعرض الفرد للكثير من التحديات والمشكلات نتيجة صعوبة في مواكبة هذا التطور المتسارع والمتجدد مما يؤثر على أفكاره ومشاعره وسلوكه، وقد تعتبر العواطف والانفعالات من أكثر الجوانب التي تتأثر بهذا التطور فيواجه الفرد صعوبة في التعبير عنها أو تحديدها، وهذه الصعوبة قد تجعل من الفرد أكثر عرضة للعوامل الخارجية التي قد تؤثر سلباً على نمط تفكيره وسلوكياته في حال لم يتم معالجة هذه الصعوبة فينخفض مستوى الصحة النفسية لديه ويصبح أكثر عرضة للمشكلات النفسية، فالعالم الافتراضي وما يحتويه من مواقع التواصل الإجتماعي وتطبيقات إلكترونية ومثيرات بصرية وسمعية تؤثر في عواطف الفرد بالإضافة إلى ما تحتويه من نقل أحداث وأخبار عالمية ومحلية متنوعة تجعل الفرد يتعرض لكثير من المثيرات التي تستدعي استجابات انفعالية متعددة في الوقت ذاته من مشاعر حزن وخوف وفرح وغضب وحماس وغيرها مما قد يؤثر على قدرته في ضبط هذه الانفعالات المتزاحمة في الوقت ذاته، فيصبح فرداً غير قادراً على فهم ووصف عالمه الداخلي من عواطف وانفعالات وأحاسيس جسدية ناجمة عن هذا العالم بشكل فعّال وسوي، ويعرف القصور المعرفي في معالجة الانفعالات والعواطف من تحديد ووصف وتركيز على الذات الداخلية من خبرات وتجارب وميول واهتمامات بمصطلح الألكسيثيميا.

ويشير السقا (2022، 194) بانَّ الألكسيثيميا ترتبط بوجود خصائص معرفية وانفعالية تتمثل بالقصور في تحديد ووصف المشاعر والانفعالات، والقدرة التخيلية المحدودة مع نمط معرفي يتميز بالتوجه نحو الخارج، كما تعد الألكسيثيميا من أبرز المشكلات الإنفعالية التي تتعلق بضعف القدرة على التواصل اللفظي والغير لفظي للأفراد مما يؤثر على حياة الأفراد الشخصية والإجتماعية، ويشير آلدو وآخرون (Aldo et all,2010,123) إلى أنَّ الألكسيثيميا عامل خطورة للاضطرابات الإنفعالية لاحقاً حيث تترافق الصعوبة في معالجة وضبط العمليات الانفعالية مع فئة واسعة من المشكلات النفسية.

وإنَّ الألكسيثيميا بما تسببه من صعوبة في تنظيم الانفعالات والتعبير عنها وضبطها قد تؤدي إلى تراجع التوافق النفسي والاجتماعي للفرد بشكل عام والتوافق الدراسي والأكاديمي بشكل خاص وخاصة في المرحلة الجامعية التي تتطلب من الفرد امتلاكه قدرة على التحكم بانفعالاته وفهمها ووصفها وتوجيهها كقوة داعمة في التكيف مع مختلف المواقف التي يواجهها داخل الجامعة، ولربما عدم امتلاك الطالب الجامعي لمهارات التعبير عن المشاعر والانفعالات وفهمها بشكل صحيح وخاصة التي تكون ناجمة عن الضغوط الدراسية قد تخفض لديه المرونة والقدرة على أداء واجباته الأكاديمية وامتحاناته العملية والنظرية مما يجعله غير قادر على المواجهة والهروب المتعمد من هذه الواجبات مما قد يجعله أكثر عرضة لاتباع سلوكيات هروبية وتأجيلية لإنجاز المهام وضياع للوقت وهذا ما يسمى بالتسويف الأكاديمي.

ويعرف هنري(Henry,2011,236) التسويف الأكاديمي بأنه ليس مجرد وجود عجز في إدارة الوقت أو عادات دراسية سيئة بل هو ظاهرة معقدة من العناصر المعرفية والإنفعالية والسلوكية والتي تتضمن التأجيل المتعمد للأعمال الأكاديمية التي يُكلّف بها الطالب بالرغم من وعيه بالنتائج السلبية المتوقعة لهذا التأجيل، ويظهر هذا التسويف من خلال تأجيل السلوك المرغوب فيه إلى وقت لاحق مما يضعف تحقيق الأهداف ويأخذ شكلاً من اشكال المقاومة والتجنب.

ويعد التسويف الأكاديمي من أكثر المشكلات الشائعة والخطيرة بين طلبة الجامعة وتؤثر على الجانب الأكاديمي للطالب من جهة وعلى الجانب النفسي من جهة أخرى حيث أشارت الدراسات النفسية والتربوية إلى أنّ التسويف الأكاديمي يعرقل سير العملية التعلمية والدراسية للطالب فتؤدي إلى الرسوب او الإستنفاذ حيث أكد صوالحة (2018، 162) بأنَّ الطالب المسوف أكاديمياً لا يكمل واجباته الدراسية ويتجنب أدائها خوفاً من الفشل أو انخفاض الثقة بقدراته الشخصية، كما أشار حسين (2023، 3) بأنه ظاهرة تؤثر على حالته الداخلية النفسية والإنفعالية والمتمثلة بظهور القلق والإحساس بالندم ولوم الذات وفقدان الشغف وعلى حالته الخارجية المتمثلة في عدم التقدم بالعمل وفقدان فرص كبيرة ومهمة في الحياة بالإضافة لكونه يعد من المعوقات الكبيرة التي تواجه عمل الجامعة وتقف عائقاً بينها وبين أداء رسالتها وتحقيق أهدافها على أكمل وجه.

وانطلاقاً من خطورة هذه المتغيرات وأثرهما السلبي على كافة جوانب حياة الفرد بشكل عام والجانب الدراسي بشكل خاص كان من المهم إجراء بحث للتعرف على طبيعة علاقة الألكسيثيميا بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية في جامعة حمص للكشف عن دور الألكسيثيميا في خلق حالة من التسويف الأكاديمي أو العكس فالتكتم الإنفعالي قد يحفز حالة التسويف الأكاديمي أو سيطرة العبء الأكاديمي والتأجيل قد تسبب حالة من القلق والضغط النفسي فيؤدي إلى قصور في فهم المشاعر والتعبير عنها والذي قد يؤثر بدوره سلباً على تحقيق نجاحهم الأكاديمي وسلامتهم النفسية، كما قد يلحق بأضرار على تقدم المجتمع وتطوره لكون طلبة معلم الصف مقبلين على أداء مهنة التعليم في مرحلة التعليم الأساسي وبدورهم هم معلموا المستقبل وصناع الأجيال الذي يمثلون قدوة لهم.

ثانياً–مشكلة البحث:

أدى التقدم العلمي والتكنولوجي في الآونة الآخيرة إلى العديد من التغيرات المتسارعة بالإضافة إلى ضغط الظروف الاقتصادية والإجتماعية ومعايشة الخبرات والأحداث الصادمة كالكوارث الطبيعية (الزلازل) التي عاشها الأفراد في الجمهورية العربية السورية والتي تفرض بدورها الكثير من العقبات والضغوطات التي قد تؤثر على الجانب العاطفي لديهم بشكل سلبي مما قد تجعلهم غير قادرين بشكل جيد في التعرف على المشاعر والانفعالات وتحديدها وما يرتبط بها من مشكلات نفسية، وطلبة الجامعة ليسوا بمنأى عن هذه الصراعات والتناقضات والتغيرات وخاصة أنَّ المرحلة الجامعية تعتبر من المراحل المكثفة والصاخبة بالأحداث والمواقف والخبرات وذلك بسبب اختلافها عن المراحل التعليمية الأخرى من حيث الحياة الاجتماعية والأكاديمية بالإضافة إلى شعور الطالب بالمسؤولية الذاتية والإستقلالية ما يؤثر سلباً على أداءه وتكيفه مع ذاته ومع البيئة المحيطة.

وتعرف صعوبة التعرف على المشاعر والانفعالات وتحديدها والتمييز بينها وبين الأحاسيس الجسدية الناجمة عنها بالألكسيثيميا ويشير روش وآخرون(Rosch et all,2022,229) بأنَّ الألكسيثيميا ترتبط بقصور قدرة الفرد على التكيف والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين وذلك لضعف القدرة على فهم مشاعر وانفعالات الآخرين اللفظية وغير اللفظية، بالإضافة إلى عمليات التخيل المحدودة والإنشغال بالأحداث الخارجية وانخفاض التنظيم العاطفي والتوضيح الواعي الكامل للرموز والألفاظ والكلمات المتعلقة بالمشاعر وعدم الميل في التفكير ومعالجة العواطف الذاتية والآخرين والإنشغال بالأشياءالملموسة وإبراز التفاصيل السطحية.

وانطلاقاً من أنَّ الوعي بالعواطف والانفعالات الذاتية والآخرين دليلاً على الكفاءة الوجدانية الإجتماعية للفرد وشكل من أشكال السلوك الإيجابي للفرد الذي يمكن من خلاله التواصل مع الآخرين ويجذب انتباههم ويؤثر بهم فإنَّ ضعف القدرة على وصف وفهم حالته الوجدانية سيفقده فرصة التعاطف مع الآخرين، هذا ما أكدته الدراسات السابقة ومنها دراسة محمد (2017) التي توصلت إلى ارتباط الألكسيثيميا بالإكتئاب التفاعلي لدى طلبة الجامعة، وارتباطها سلبياً باتخاذ القرار كما في دراسة مصطفى (2018)، ويؤكد الباحثون كدراسة موريك وآخرون(Morice et all,2018) على ارتباط الألكسيثيميا سلبياً بالمرونة والشعور بالإنجاز وإلى وجود تأثير على الجانب الدافعي للتعلم في أداء المهام والمشاعر الإيجابية نحو التعلم ومهامه، وعلى اليقظة العقلية والإنهماك في عملية التعلم (Karbasdehi et all, 2018, 74) واستناداً لما سبق قد تدفع الألكسيثيميا الفرد إلى اتباع سلوكيات هروبية من الإندماج مع الآخرين وانخفاض الدافعية للقيام لمهام التعلم والأعمال الأكاديمية مما يلجأ إلى تأجيلها إلى وقت لاحق وهذا ما يعرف بالتسويف الأكاديمي، حيث وفقاً لعلماء النفس إذا كان دافع الإنجاز المتمثل بالرغبة في بذل الجهود لتحقيق أهداف التعلم فإنَّ التعلم التحفيزي يعد عاملاً مهماً في التنبؤ بجودة النجاح والتقدم الأكاديمي والتسويف الأكاديمي ينطوي على مشكلة تحفيزية تؤدي إلى التراجع والتأجيل الدراسي فالمتعلم ذو التسويف الأكاديمي هو على دراية بما هو مطلوب ولكن لا يتم إنجازه ويتجه نحو المشاركة إلى الأنشطة غير الأكاديمية بشكل عام بدلاً من التركيز على المهام والأنشطة المنهجية المتضمنة داخل المنهاج الدراسي الأكاديمي (Fentwa

et all,2022, 4)، كما يذكر بعض الباحثين بأن التأجيل والتأخر المتعمد هو العنصر الأساسي للتسويف الأكاديمي بينما يذكر البعض الآخر بأن العنصر الفعال يتضمن الأعراض الجسدية المرتبطة بالقلق كما يشير آخرون إلى الطبيعة الصعبة أو غير السارة للمهمة الأكاديمية كمصدر للتسويف كما اتفقوا جميعاً انَّ عدد كبيراً من طلبة الجامعة يظهرون التلكؤ أو المماطلة بالأداء الأكاديمي بشكل متكرر حيث انَّ هناك نسبة (85%) من طلبة الجامعة تقوم بتأخير المهام الأكاديمية ونسبة (50%) من الطلاب تقوم بتأخر عام في إكمال المهام الأكاديمية (Zarrin et all,2020, 33)، كما توصلت دراسة أبو غزال (2012) أنّ نسبة (25%) من طلبة الجامعة لديهم مستوى مرتفع من التسويف الأكاديمي ودراسة العبيدي (2013) توصلت إلى أنَّ (62%) من الطلبة من ذوي التسويف الأكاديمي الدائم أو شبه دائم في دراستهم أو ما يكللفون به من مهام وأنشطة دراسية.

وعلى الرغم من أنَّ التسويف الأكاديمي ينظر إليه كأنه وسيلة فعالة للهروب من الضغوط والتنفيس والراحة المؤقتة إلا أنَّ تكراره بشكل مستمر وعلى المدى البعيد يعد مشكلة حقيقية ولها آثار سلبية حيث أشار كانديمر (Kandemir,2014) بأنه يؤثر سلباً على الأداء الأكاديمي للطلبة فلا يستطيعون إظهار قدراتهم الحقيقية في الجانب الدراسي مما يسبب الفشل الأكاديمي والرسوب والتسرب من الجامعة وقد يؤدي إلى آثار تلحق الضرر بالصحة النفسية للطالب، بالإضافة إلى انخفاض الثقة بالنفس والكبت والنسيان وعدم التنظيم العاطفي ومعاناة من مشاعر داخلية سلبية كالخوف والشعور بالذنب وعدم الكفاءة والتوتر مما يشكل لديهم صراع نفسي قوي عندما يتعلق الأمر باتخاذ قرار معين ونظراً لانخفاض تقديرهم لذاتهم يؤدي إلى عدم القدرة على اتخاذ القرار فيحدث لهم سوء في التعامل مع هذا الصراع (ورد في زغيبي، 2020، 88- 89)، حيث يعاني أصحاب التسويف الأكاديمي من مستويات عالية من القلق والتدخين وصعوبات في النوم(السرحان والصوالحة، 2017، 163)، وفي هذا الصدد توصلت دراسة الكربي (2022) إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين التسويف الأكاديمي والمرونة النفسية لدى طلبة الجامعة،ودراسة حسين(2023) إلى وجود ارتباط عكسي بين استراتيجيات التنظيم الإنفعالي والتسويف الأكاديمي ودراسة حسين(2022) وجود ارتباط عكسي بين التسويف الأكاديمي وتقدير الذات لدى طلبة الجامعة، كما أشارت منصور(2021، 305) انَّ خطورة التسويف الأكاديمي تكمن في الآثار السلبية الناجمة عنه حيث يؤثر على جودة مخرجات التعلم والتعليم ويعيق تحقيق أهداف الخطط التربوية والتعليمية،كما يؤدي إلى إثارة مشاعر الضيق والقلق والتوتر الدائم لدى الطالب مما يؤدي إلى تدني مستوى التحصل الدراسي وسوء الإندماج الجامعي.

ومن خلال احتكاك الباحثة بمجتمع طلبة كلية التربية كمشرف لزمر تربية العملية في كلية التربية لاحظت بأنَّ غالبية الطلبة بشكل عام وطلبة معلم الصف بشكل خاص لديهم ميل إلى تأخير مناقشة الأعمال الأكاديمية وتأجيلها إلى المواعيد الأخيرة من تقديم حلقات البحث وفي الوقت ذاته لاحظت بأنَّ الطلبة الذين يطلبون المناقشة إلى آخر موعد أو تأخير في تقديم الأعمال لديهم تردد وضعف في الثقة بالنفس في المشاركة أثناء المحاضرات وانشغال تركيزهم بشيء آخر بالإضافة إلى وجود صعوبة في التعبير عن أفكارهم وميولهم تجاه المواضيع المطالبين بها وتكوين دافع تحفيزي للتعلم وذلك قد يرجع إلى وجود صعوبة في التنظيم المعرفي والانفعالي في مواجهة التحديات والضغوط الجامعية بشكل عام والأكاديمية بشكل خاص حيث أنَّ الحالة الانفعالية للفرد قد تلعب دوراً هاماً في نجاح عملية التعلم وأداء

المهام والإلتزام بإنجاز الواجبات الدراسية المختلفة، وبعد اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة الإرتباطية بين الالكسيثيميا والتسويف الأكاديمي لاحظت بوجود ندرة في الدراسات السابقة على المستوى الوطن العربي حيث لا يوجد على حد علمها سوى دراسة واحدة وهي دراسة طلبة(2024) التي هدفت تعرف العلاقة بين الألكسيثيميا والتسويف الأكاديمي لدى طلاب جامعة نبها أما على المستوى المحلي فلا يوجد أي دراسة سابقة تناولت العلاقة بين هذين المتغيرين.

وانطلاقاً مما سبق نجد أنَّ ظاهرة التسويف الأكاديمي عائقاً أمام تحقق أهداف الطلبة بالتقدم والنجاح الأكاديمي والتخرج الجامعي نظراً لما تحدثه من عواقب وخيمة وسلبية على الصعيد النفسي والأكاديمي ومن جانب آخر فإن أعراض الألكسيثيميا تعتبر من أهم العوامل التي تؤثر على قدرة الفرد في اتخاذ القرارات والحالة النفسية والمستوى الأكاديمي، ومن أجل الكشف عن دور الألكسيثيميا في ظاهرة التسويف الأكاديمي ومن خلال أهمية وحيوية الفئة المستهدفة جاء البحث الحالي للكشف عن طبيعة العلاقة بين الألكسيثيميا والتسويف الأكاديمي لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة حمص، وتتحد مشكلة البحث بالسؤال التالي:

ما طبيعة العلاقة بين الألكسيثيميا والتسويف الأكاديمي لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة حمص؟

ثالثاً:أهمية البحث:

1. أهمية المتغيرات التي يسلط البحث الحالي الضوء عليها وهي (الألكسيثيميا والتسويف الأكاديمي) لكونهما من العوامل التي تؤثر على حياة الفرد والبحث بعلاقتهما قد يسهم في الكشف عن آثارهما السلبية والحد منها للحفاظ على الصحة النفسية للفرد.
2. قد تفيد نتائج البحث التعرف على مستوى التسويف الأكاديمي وذلك للفت انتباه القائمين على العملية التعليمية الجامعية في إعداد خطط واستراتيجيات للتخفيف من التسويف الأكاديمي.
3. قد تفيد نتائج البحث في التعرف على مستوى الألكسيثيميا وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي وذلك لتقديم صورة واضحة للمرشدين والمتخصصين النفسيين والتربويين على احتمالية ضرورة إعداد برامج إرشادية وتدريبية للخفض من أعراض الألكسيثيميا.
4. جدة عنوان البحث فعلى حد علم الباحثة لا يوجد دراسة سابقة على المستوى المحلي تناولت علاقة الألكسيثيميا بالتسويف الأكاديمي.
5. أهمية العينة المستهدفة في البحث الحالي وهم طلبة كلية التربية معلم الصف بشكل خاص لكونهم معلموا المستقبل وبناة الأجيال في مرحلة التعليم الأساسي التي تعد الأساس في تكوين شخصية المتعلم وتنمية قدراته وميوله التي بدورها ستسهم مستقبلاً بتقدم المجتمع وازدهاره.
6. استفادة الباحثين في مجال علم النفس والإرشاد النفسي والتربوي من أداة تورنتو (TAS–20) لقياس الألكسيثيميا بعد ترجمتها وتعريبها والتحقق من الصدق والثبات وذلك لاستخدامها في إجراء أبحاث أخرى أو في مجال التشخيص النفسي.

رابعاً:أهداف البحث:

1. تعرّف نسبة انتشار الألكسيثيميا لدى أفراد عينة البحث من طلبة معلم الصف في كلية التربية.
2. تعرّف مستوى التسويف الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث من طلبة معلم الصف في كلية التربية.

3. تعرّف العلاقة بين الألكسيثيميا والتسويف الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث من طلبة معلم الصف في كلية التربية.
4. تعرف الفروق في الألكسيثيميا لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس(ذكور،أناث).
5. تعرف الفروق في الألكسيثيميا لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير السنة الدراسية (الأولى، الرابعة).
6. تعرف الفروق في التسويف الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، أناث).
7. تعرف الفروق في التسويف الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير السنة الدراسية (الأولى، الرابعة).

خامساً:أسئلة البحث:

1. ما نسبة انتشار الألكسيثيميا لدى أفراد عينة البحث؟
2. ما مستوى التسويف الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث؟

سادساً:فرضيات البحث:

1. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الألكسيثيميا ودرجاتهم على مقياس التسويف الأكاديمي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الألكسيثيميا وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير الجنس (الذكور، الإناث).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الألكسيثيميا وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير السنة الدراسية (الأولى، الرابعة).
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس (الذكور، الإناث).
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغير السنة الدراسية (الأولى، الرابعة).

سابعاً: حدود البحث:

- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق البحث خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2023-2024.
- **الحدود المكانية:** تم التطبيق في قسم معلم الصف –كلية التربية–جامعة حمص.
- **الحدود البشرية:** جميع طلبة السنة الدراسية الأولى والرابعة في قسم معلم الصف بكلية التربية في جامعة حمص.
- **الحدود الموضوعية:** البحث في العلاقة بين الألكسيثيميا والتسويف الأكاديمي والتعرف على مستوى كل منهما لدى أفراد عينة البحث والفروق تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)ومتغير السنة الدراسية (السنة الأولى، السنة الرابعة).

ثامناً: مصطلحات البحث:

أولاً: الألكسيثيميا: تشير إلى القصور المعرفي العاطفي التي تجعل الفرد يجد صعوبة في تحديد ووصف المشاعر والميل للتفكير نحو الخارج، حيث تعكس الصعوبات لدى الفرد في تنظيم وجدانياته وبالتالي يمكن اعتبارها أحد العوامل المهيأة للإضطرابات النفسيّة ، وتتكون من ثلاثة أعراض:

- **صعوبة تحديد المشاعر:** وتشير إلى صعوبة في التعرف على المشاعر وفهمها بشكل صحيح، والتمييز بينها وبين الأحاسيس الجسدية الناجمة عن الإستثارة الإنفعالية.
- **صعوبة وصف المشاعر:** تشير إلى وجود صعوبة في التعبير عنها باستخدام المفردات المناسبة لها وذلك بشكل لفظي أو غير لفظي.
- **التفكير الموجه نحو الخارج:** ويقصد به الإستغراق في التفصيلات الخارجية للأحداث أكثر من التركيز على الخبرات الذاتية للفرد وعزو الأحداث والنتائج إلى عوامل خارجية (Mousavi & Alavinezhad,2016,9).

التعريف الإجرائي: هي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس التقرير الذاتي للألكسيثيميا، مقياس تورنتو (TAS–20) حيث تشير الدرجة المنخفضة للألكسيثيميا أقل أو تساوي (51)، والدرجة المتوسطة أقل أوتساوي(61)، والدرجة المرتفعة أكبر من (61) حيث تعتبر أدنى درجة من (20) وأعلى درجة يحصل عليها المفحوص (100).

ثانياً:التسويف الأكاديمي:

عرفه الشربوني(2008): بأنه السلوكيات التأجيل التي يمارسها الطالبة حيال إنجاز مهامه الدراسية، مع اقتناعه الداخلي بضرورة إنجازها مما يترتب عليه شعوره بالتوتر وعدم الإرتياح(ورد في شبار، 2015، 252).

كما عرفه وانغ(Wang,2013): بأنه الميل إلى تأجيل المهام الأكاديمية مصحوب بصراع انفعالي داخلي، ويتمثل بتأجيل القيام بنشاط أكاديمي كتابة ورقة بحثية والتحضير للإمتحانات أو الإنتهاء من مشروع بحثي ولكن لسبب أو لآخر لا يحفز نفسه على القيام بذلك ضمن الإطار الزمني المتوقع،كما يعتبر التسويف الأكاديمي حالة خاصة من التسويف بشكل عام(ورد في هادي،2021، 104).

التعريف الإجرائي: هي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص عند إجابته على بنود مقياس التسويف الأكاديمي المستخدم في هذا البحث، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى التسويف الأكاديمي والدرجة المنخفضة إلى انخفاضه.

❖ **الإطار النظري:**

أولاً: الألكسيثيميا:

تتميز الألكسيثيميا بضعف في الوعي بالعواطف ناجم عن نقص في معالجة وتحليل المعلومات العاطفية، وأشار سايمور وآخرون (Samur et al,2013,23) إلى أعراض الألكسيثيميا: صعوبة تحديد المشاعر والتمييز بين المشاعر والأحاسيس الجسدية الناجمة عن الإستثارة العاطفية، صعوبة وصف المشاعر للآخرين، انخفاض القدرة على التخيل بالإضافة إلى التفكير موجه خارجياً،وصعوبة فهم ووصف عواطف الآخرين.

وفي عام(1973) ظهر لأول مرة مفهوم الألكسيثيميا على يد سيفنوس(Sifneos) وذلك في ضوء الحاجة الملحة للوصف الشامل والدقيق لتلك الخصال الوجدانية التي تم رصدها لدى العديد من المرضى النفسجسميين إذ قام سيفنوس بنشر كتابه (العلاج النفسي قصير المدى والكارثة الانفعالية) واقتبس سيفنوس هذا الاسم للمفهوم من اللغة اليونانية حيث (A) باليونانية تعني فقدان أو نقص و (lexis) وتعني كلمة و (thymos) وتعني شعور، أي فقدان الكلمات الدالة على المشاعر(scarpazza,2015,17).

ويعرف سيفينوس(Sifenos,1973) الألكسيثيميا بأنها اضطراب وظيفي في بعض الوظائف المعرفية والوجدانية وتظهر في تدني القدرة على استخدام الكلمات المناسبة في وصف المشاعر والأحاسيس التي تجيش داخل الفرد تجاه الآخرين، وتدني القدرة على تحديد المشاعر الشخصية والتمييز بينها وبين الأحاسيس البدنية المرافقة،ونقص في التخيل ونمط التفكير الموجه نحو الخارج(ورد في بدور،2024، 44).

كما يعرفها وينغبيرمول وآخرون(Wingbermuhle et all,2012) بأنها حالة تعكس مجموعة من أوجه القصور العصبية والتنظيم الوجداني غير الفعال بما يؤثر على قدرة الفرد على التعامل مع الانفعالات ومن ثم فهي تعد أحد العوامل المهيئة للإصابة بالامراض الجسمية والنفسية.

كما أشار تايلور وآخرون(Taylor et all,1997,120) إلى أنَّ الألكسيثيميا تعكس خللاً في المعالجة المعرفية للإنفعالات والتنظيم الإنفعالي، حيث استندوا في افتراضهم على فكرة رئيسية حظت بقبول واهتمام عام بأنَّ الإستجابة الإنفعالية والتنظيم الإنفعالي يتكون من ثلاثة مكونات هي:

1. **المكون الفيزيولوجي العصبي:** التنشيط الغذائي العصبي وتنشيط الجهاز العصبي المستقل.
2. **المكون التعبير السلوكي الحركي:** التعبيرات الوجهية والتغيرات في نبرة الصوت أو وضع الجسم.
3. **المكون المعرفي:** الوعي الذاتي بالمشاعر والانفعالات وكيفية التعبير عنها. ويشمل التنظيم الفعال للإنفعالات تفاعل هذه المكونات الثلاثة التي تتأثر بالأحداث الداخلية الشخصية والفيزيولوجية والخارجية(الأحداث الاجتماعية والفيزيقية).

☒ **أنواع الألكسيثيميا:**

أولاً: الألكسيثيميا لأولية: يعتبر فروبيرغ (froyberger, 1977) أول من ميّز بين نوعي الألكسيثيميا الأولية والثانوية فالأولية تؤدي الى اضطرابات سيكوسوماتية كعامل استعدادي حيث يوجد عجز في الأحاسيس والمشاعر وليس في الانفعالات إذ يكون هناك خلل في الجهاز اللمبي والقشرة الدماغية، فاللحاء القشري لا يستطيع أن يعطي الصورة الخيالية والتفكير الذي تستعمله اللغة من أجل التعبير وهذا يؤدي إلى استجابات غير متكيفة وغير مألوفة، كما أن المهام المعرفية تتطلب قدراً من التعاون بين النصفين الكرويين بالمخ، النصف الأيمن الذي يختص بالأمور الوجدانية والإدراكية والنصف الأيسر الذي يختص بالمعالجة اللغوية، والألكسيثيميا هي فقدان التواصل بين هذين النصفين مما يؤدي إلى عدم القدرة على فهم المشاعر وتوصيلها أو التعبير عنها (taylor, 2000,141)

وتشير جاد الله (2019، 571) إلى أنَّ الألكسيثيميا إلى قصور ترجع إلى وجود قصور أو خلل في وظائف العديد من المناطق الموجودة بالقشرة وغيرها من المناطق العصبية والألياف الترابطية الناتجة عن عوامل وراثيه أو تدخلات خارجية، كما أشار سيفينوس(sifinos,1988,18) إلى أنّ الألكسيثيميا الأولية تظهر لدى الأشخاص الذين يعانون من تلف النصف الكروي الأيمن من الدماغ والذين لا يمكنهم تقييم الخصائص الإنفعالية ويواجهون صعوبات انفعالية بسبب التلف العصبي.

ثانياً:الألكسيثيميا الثانوية: لا تنشأ الألكسيثيميا الثانوية من أساس عصبي وإنما نتيجة خبرات صادمة وضاغطة، والخبرات الصادمة الطفولية ووضعيات الشدة، قبل اكتساب اللغة التي يمكن أن تجعل الطفل لا يستطيع التعبير عن انفعالاته عن طريق اللغة، فهي تدخل في إطار التنظيم النفسي، حيث يرى سيفينوس(sifinos,1988,18) أن الألكسيثيميا الثانوية هي الأشهر شيوعاً وتصاحبها عوامل مسببة كوجود صدمة في سنوات النمو الأولى وهي مرحلة الطفولة، أو تغير بيئي صادم في مرحلة البلوغ بالإضافة إلى عوامل سيكوديناميةمثل الاستخدام المفرط للإنكار والكبح والنكوص وغيرها من آليات الدفاع التي ينتج عنها صعوبات في إدارة الانفعالات، كما أنها لا تظهر فقط لدى مرضى الاضطرابات النفسجسدية وإنما أيضا لدى الأفراد الذين يعانون من الضغوط التالية للصدمة PTSM والأشخاص المدمنين على المخدرات والكحول المزمن، والأشخاص الذين لديهم شراهة والسكوباتيين والحالات الحدية.

☒ **علاج الألكسيثيميا: أشار محمد(2013) بأن** التدخل العلاجي لمرضى الألكسيثيميا يتضمن بتعليمهم مشاعرهم ومساعدتهم على التمييز بين المشاعر النفسية والإحساسات الجسدية واتخاذ القرار بناء على القيم الذاتية أي التوجه الداخلي في التفكير وتنميه القدرة على الخيال ولقد أشار سيفينيوس إلى فشل العلاج النفسي الدينامي مع الألكسيثيميين ونجاح العلاج الفردي التدعيمي والعلاج الجماعي مع الدواء المؤثر على العقل إلى جانب العلاج النفسي التعليمي فضلاً عن أنَّ التحليل النفسي مع ذوي الألكسيثيميا يصيب كل من المريض والمعالج بالإحباط الذي قد يترتب عليه ردود أفعال فيزيولوجيه للضبط، وقد اقترح فريبرجر(Freyberger) استخدام استراتيجيات منها بناء علاقه مستقرة مع المريض وتسهيل التحويل الإيجابي وإمداد المريض بأمثله لكلمات المشاعر والخيالات ولعب المعالج لدور إيجابي في تشجيع المريض على التحدث عن مشاعره وترجمة طبقة أكبر المميزة إلى حالات وجدانيه أكثر تميزاً وأعطى كريستال النموذج الأكثر شمولاً لعلاج ذوي الألكسيثيميا فقال إن على المعالج أولاً أن يساعد الفرد على ملاحظه حالته الداخلية ثم يهدف إلى النمو الوجداني للمريض بحيث يتناقش مع المعالج

بشأن مشاعره فيقل تخويفها له ويبدأ في نقلها ويدرك أنها قابلة للتحكم وأن مدتها محددة ذاتياً وحينها يقدر على التعبير عنها لغوياً بمساعدة المعالج له في اختيار كلمات المناسبة وملاحظته للدلائل غير النفطية كالحركات والإيماءات ولغة الجسد وتنبيهه لها (ورد في بدرو،2023، 27).

ثانياً: التسويف الأكاديمي:

أ.تعريف التسويف الأكاديمي: يعد التسويف الأكاديمي جانباً من الجوانب والأبعاد المتفردة لظاهرة التسويف فالأفراد يتوجهون عادة إلى سلوك التسويف عند أداء مجموعة متنوعة من الأنشطة ومواجهة العديد من الظروف والأوضاع المختلفة في بيئة الواقع من تأجيل إنجاز المشروعات التعليمية والتأخر في تصميم وإعداد الأوراق البحثية ومغادرة القاعات الدراسية والإنشغال عن الدراسة بأشياء أخرى (الزهراني، 2017، 12).

وبدأ الإهتمام بهذا المفهوم على يد العالم كنوس (Knaus,1971) وأطلق عليه التسويف الأكاديمي أو الدراسي، وتعددت التعريفات حيث يعرفه دوغلاس(Douglass,1987) بأنه جميع حالات التأجيل لأي مهمة من المهمات التعليمية والدراسية مهما كان نوعها ويصاحبها صراع انفعالي لا حل له كما ينتج عنه هبوط في الإنتاجية وعدم الكفاءة والإلتزام والإنضباط بالمواعيد وكل ذلك يؤدي إلى القلق والشعور بالذنب والإحباط ولوم الذات (النواب وآخرون، 2024، 308).

كما عرفه سكرو(Schraw,2007) بأنه يمثل بنيّة نفسية متكاملة تؤثر فيها عدة عوامل كالمعتقدات السائدة عن القدرات الذاتية وعوامل تشتت الإنتباه والعوامل الاجتماعية للتسويف الأكاديمي ومهارات إدارة الوقت والمبادرة الذاتية والشعور بالخمول والكسل(الزهراني، 2017، 148)، كما تعرفه عبد الهادي(2012) بأنه تأجيل الطالب لإنجاز مهامه وواجباته الأكاديمية والدراسية والأنشطة التعليمية عمداً وعدم الإلتزام بإكمالها وإهمال للوقت والإدعاء بصعوبة المهام وتأخير مواعيد المذاكرة وسوء التوافق النفسي، بالإضافة إلى انخفاض الدافعية للتعلم والشعور بحاجة المزيد من الوقت للإنهاء وتأخيرها لوقت لاحق أو التكاسل في أدائها (ورد في عبد الحميد، 2021، 148).

ب. أسباب التسويف الأكاديمي: يشير صالح(2013) إلى أنَّ أسباب التسويف الأكاديمي :

- **أسباب اجتماعية:** حيث يميل الفرد إلى تأخير إنجاز الأعمال الدراسية بسبب كثرة الأنشطة الاجتماعية والترفيهية وقصور الإمكانيات المادية للدراسة وعدم متابعة الوالدين لمهام أبنائهم الدراسية ومستواهم الدراسي، بالإضافة إلى تحمل الكثير من الأعباء الأسرية.
- **الميل للكمالية(المثالية):** حيث يميل الفرد إلى التسويف في إنجاز المهام نتيجة السعي وراء الكمال في جميع ما يؤديه من أعمال ومن ثم عدم الإقتناع والرضا بمستوى أدائه حى لو كان جيداً جداً،والرغبة في تقديم إنجازات عظيمة والدقة العالية في الأداء والتنفيذ بالإضافة إلى الشعور بالقلق من عدم القدرة على تحقيق المستوى المتميز والرغبة في الحصول على تقديرات في الأداء.
- **صعوبة المهام:** حيث يميل ويرغب الفرد لتأجيل المهام الدراسية المختلفة بسبب الظهور المفاجئ للعقبات في الدراسة والتعلم، وارتفاع الصعوبة في بعض المهام الدراسية وخاصة التي تتطلب جهد ووقت مضاعف أو عدم كفاية المواعيد المحددة للانتهاء من إنجازها.

- **الخوف من الفشل:** هو الميل إلى التأجيل في إنجاز المهام الدراسية خوفاً من ضعف الكفاءة في أداء المهام أو العجز عن الأداء المتكامل والخوف من الإحباط الناجم عن الفشل في أداء المهام وتقديرات الآخرين عند الفشل، والتأثر بالتجارب السلبية للآخرين.
- **إدارة الذات السلبية:** الميل إلى المماطلة والتأجيل في المهام بسبب الإفتقار إلى التظيم في إدارة الذات وسوء التخطيط وعدم تنظيم الوقت والإهدار دون إنجاز أو توزع الوقت المناسب على المهام الدراسية المختلفة.
- **الكسل:** الميل إلى التسويف والمماطلة بسبب الشعور بالخمول وقلة النشاط وفقدان الإصرار وعدم القدرة على تحمل التعب وعدم الجدية والقدرة على الاستمرار في الأداء لفترة طويلة.
- **التقليد والمحاكاة:** الميل إلى تأجيل أداء المهام الدراسية نتيجة الإنتظار حتى يفعلها الآخرين وعدم معرفة الطريقة المثلى للإنجاز وتقليد بعض الزملاء الفاشلين وعدم تقليد المتميزين أو الناجحين دراسياً(ورد في الجعافرة، 2016، 23).

ج.الآثار الناجمة عن التسويف الأكاديمي: يؤدي التسويف الأكاديمي إلى العديد من التأثيرات السلبية من أهمها: انخفاض جودة أداء الطالب، عدم الإلتزام بالموعد النهائي لتسليم الواجبات، وإتمام بعض التكليفات الدراسية بالإضافة إلى وجود عرقلة في التعلم وعدم القدرة على تحقيق الأهداف الأكاديمية وانخفاض التحصيل الدراسي والشعور بالقلق والارتباك وفقدان القدرة على التنظيم وعدم الثبات الإنفعالي والإحساس بالنقص والندم ولوم الذات وضعف احترام الذات(Yesil,2012,260) كما أشار عبد الله(2012، 61) أنَّ التسويف الأكاديمي يسبب مشكلات صحية وشخصية وسلوكية كما يرتبط بالإكتئاب وانخفاض تقدير الذات لدى الشخص كما أنه سلوك غير تكيفي في حياة الفرد ويرتبط أيضاً بانخفاض الثقة بالنفس وأن ضعف الثقة بالنفس يؤدي إلى الخوف من الفشل مما يؤدي إلى التأخير في القيام بالمهمات من أجل تجنب الأداء الضعيف الذي لا يرتقي إلى توقعات الآخرين، كما يخلق التسويف الأكاديمي بعض الممارسات غير الصحية المرتبطة بالمواقف أو القيم الاجتماعية غير المقبولة بما في ذلك الإدمان وتنمية عادات الشرب والتدخين وتناول الحبوب المنومة ليلاً مما يجعل الطلبة سلبيين وأكثر ميلاً واستعداداً للإنقطاع عن الدراسة، وقضاء فترات طويلة في التعليم دون تحقيق تقدم (Hussain,2010, 262).

د.سمات المسوفون أكاديمياً: يشير فيراري (ferari,1991) ونوران (Noran,2000) إلى أنَّ سمات المسوفون أكاديمياً:

1. يفضلون المهام الاجتماعية ويجدونها أكثر جاذبية وأهمية من المهام المعرفية كما يعتقدون أنَّ بإمكانهم أداء المهام الإجتماعية بصورة أفضل من المهام المعرفية.
2. يبتعدون عن الأنشطة التي تظهر للآخرين معلومات تتعلق بقدراتهم وذلك لرغبتهم بالحفاظ على صورتهم العامة أمام الآخرين وليس لأن لديهم قصور معرفي.
3. يميلون إلى إنجاز الأعمال السهلة التي ليس بها تحدي.
4. يعرفون ما الذي عيلهم فعله ولديهم الإستعداد لإنجاز المهام التي سبق وأن قاموا بالتخطيط لها ولكن ما أن يبدأوا والعمل حتى ينشغلوا بالانشطة البسيطة والثانوية، فيمر الوقت دون أن

يشعرو به ليتفاجأوا فيما بعد بأنه لم يعد لديهم ما يكفي من الوقت لإنجاز المهمة أو أنهم قد تجاوزا الحد المسموح به لأدائها.

5. لديهم اضطراب وقصور في الإنتباه وأنهم قادرون على فعل الأشياء بسرعة وفي وقت قصير وفي اللحظات الأخيرة ولكنهم لا يهتمون ولا يفعلونه في النهاية.
6. يميلون إلى تأجيل المهام التي يدركونها على أنها كريهة وغير سارة ومملة وصعبة.
7. ليست لديهم قدرة على تحمل الإحباط والضيق، والإندفاعية نحو نشاط آخر أكثر جاذبية من المهمة بالإضافة إلى نقص في غدارة الوقت ولا يركزون على المهام المستقبلية(حسين، 2023، 114 -115).

الدراسات السابقة: الدراسات العربية والأجنبية الخاصة بالألكسيثيميا:

- **دراسة محمد(2017) في مصر:**

الألكسيثيميا وعلاقتها بالاكتئاب التفاعلي لدى عينة من طلاب كلية التربية

هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين الألكسيثيميا والاكتئاب التفاعلي لدى عينة من طلاب كلية التربية في مصر، وكذلك التعرف على الفروق في الألكسيثيميا والاكتئاب التفاعلي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور،إناث)، ومحاولة التنبؤ بالاكتئاب التفاعلي من خلال أبعاد الألكسيثيميا؛ واشتملت عينة الدراسة على (210) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية في جامعة طنطا بمصر وتم تطبيق الأدوات السيكومترية: مقياس الألكسيثيميا ومقياس الاكتئاب التفاعلي من إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الألكسيثيميا والاكتئاب التفاعلي لدى عينة الدراسة من طلاب كلية التربية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في الألكسيثيميا وأبعادها الفرعية وفي الاكتئاب التفاعلي بأبعاده الفرعية كما يمكن التنبؤ بالاكتئاب التفاعلي من خلال بعد واحد من أبعاد الألكسيثيميا وهو بعد التوجه الخارجي في التفكير.

- **دراسة السقا(2022) في دمشق:**

الألكسيثيميا وعلاقتها بالمناعة النفسيّة لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الألكسيثيميا والمناعة النفسيّة لدى طلبة كلية التربية في جامعة دمشق، والكشف عن المستوى والفروق في الألكسيثيميا والمناعة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس والسنة الدراسية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (377) طالباً وطلبة،وتمَّ استخدام مقياس تورنتو لقياس الألكسيثيميا ومقياس المناعة النفسية من إعداد الباحثة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الألكسيثيميا والمناعة النفسيّة وعدم وجود فروق في الألكسيثيميا والمناعة النفسية تبعاً لمتغير الجنس والسنة الدراسة ووجود مستوى متوسط من الألكسيثيميا والمناعة النفسيّة لدى طلبة كلية التربية في جامعة دمشق.

- **دراسة شنطاوي والشبول (2023) في السعودية:**

علاقة الألكسيثيميا بالرهاب الاجتماعي لدى طالبات جامعة حفر الباطن.

هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة الألكسيثيميا بالرهاب لإجتماعي لدى عينة من طالبات جامعة حفر الباطن في السعودية، حيث تكونت عينة الدراسة من (200) طالبة من مختلف التخصصات العلميّة والسنوات الدراسية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي واستخدمت مقياس الرهاب الاجتماعي ومقياس تورنتو (Tas-20) لقياس الألكسيثيميا،وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية طردية إيجابية دالة إحصائياً بين الألكسيثيميا والرهاب الاجتماعي لدى طالبات جامعة حفر الباطن.

<u>الدراسات الأجنبية:</u>

- **دراسة العباسي وآخرون (Abbasi et all,2016) في إيران:**

العلاقة بين القصور المعرفي والألكسيثيميا والتسويف في اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة

The Relationship between Cognitive Failure and Alexithymia and Decisional Procrastination among Univercity Students

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين القصور المعرفي والألكسيثيميا بالتسويف في اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة في إيران، لدى عينة مكونة من (400) طالباً وطالبة من جامعة آراك للعلوم الطبية في إيران، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية طردية قوية بين كل من القصور المعرفي والألكسيثيميا بالتسويف في اتخاذ القرار، كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار متعدد المتغيرات أن القصور المعرفي والألكسيثيميا تنبأتا على التوالي بنسبة 35% و26% من التباين في التسويف في اتخاذ القرار بين الطلاب، وبالتالي أظهرت نتائج الدراسة أهمية دور القصور المعرفي والألكسيثيميا في المماطلة أو التسويف في اتخاذ القرارات لدى الطلاب.

- **دراسة ساليم (saleem,2021) في باكستان :**

العلاقة بين الألكسيثيميا والصحة العقلية لدى طلبة الجامعة

Relationship between Alexithymia and Mental health among univercity students

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الألكسيثيميا والصحة العقلية لدى طلبة الجامعة في باكستان، والفروق بين الطلاب الذكور والإناث في الألكسيثيميا وتكونت عنية الدراسة من (145) طالباً وطالبة من جامعة باهاوالبور في باكستان، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي كما استخدمت مقياس قياس تورنتو لقياس ألكسيثيميا إعداد باغبي وآخرون (Bagby et all, 1994) واستبيان الصحة العقلية إعداد فيت (Veit & Ware, 1983) وتوصلت النتائج لهذه الدراسة في وجود ارتباط عكسي قوي بين الألكسيثيميا والصحة العقلية لدى طلاب الجامعة كما أظهر تحليل الانحدار أيضاً أن الألكسيثيميا كان لها تأثير كبير على الصحة العقلية وتعد كمنبئ لانخفاض الصحة العقلية (النفسية) لدى طلاب الجامعة بنسبة 18% من التباين، وعلاوة على ذلك أظهرت النتائج أيضاً أنَّ الذكور لديهم مستوى أكبر في الألكسيثيميا مقارنة بالطالبات الإناث، ولذلك أشارت الدراسة إلى أنَّ مساعدة الشباب البالغين في تحديد ووصف مشاعرهم سيكون مفيداً للتغلب على مشكلة الصحة العقلية النفسية لديهم.

- **دراسة ليو وآخرون(Liu et all,2022) في الصين:**

اليقظة الذهنية للتوسط في العلاقة بين ضبط النفس والألكسيثيميا بين طلاب الطب الصينيين: تحليل نمذجة المعادلة الهيكلية

Mindfulness for mediating the relationship between self-control and alexithymia among Chinese medical students: A structural equation modeling analysis

هدفت الدراسة إلى تقدير مستويات الألكسيثيميا واستكشاف العلاقات بين الألكسيثيميا وضبط النفس واليقظة الذهنية بين طلاب الطب، حيث أجريت دراسة مقطعية مع أخذ عينات طبقية في جامعة الصين الطبية بمقاطعة لياونينغ، الصين. تكونت عينة الدراسة من (1013) طالب وطالبة في كلية طب. واعتمدت المنهج الوصفي واستُخدمت الاستبيانات المتعلقة بمقياس تورنتو للألكسيثيميا (TAS-26) واستبيان اليقظة الذهنية خماسي الأوجه (FFMQ) ومقياس ضبط النفس (SCS)لتقييم مستويات الألكسيثيميا واليقظة الذهنية وضبط النفس، واستخدم الباحثين الانحدار الهرمي المتعدد (HMR) ونمذجة المعادلة الهيكلية لاستكشاف الدور الوسيط لليقظة الذهنية بين ضبط النفس والألكسيثيميا. وتوصلت إلى وجود مستوى مرتفع من الألكسيثيميا، وكان الذكور أكثر عرضة للإصابة بالألكسيثيميا، وارتبط ضبط النفس والتصرف بوعي والوصف والملاحظة في اليقظة الذهنية ارتباطًا سلبيًا بالألكسيثيميا، وتوسطت اليقظة الذهنية في العلاقة بين ضبط النفس.

- **دراسة جويدوتي وآخرون(Guidotti et all,2024) :**

الانطواء والألكسيثيميا والعدائية: تحليل مسار من الشخصية إلى التفكير في الانتحار بين طلاب الجامعات

Introversion, Alexithymia, and Hostility: A Path Analysis From Personality to Suicidal Ideation Among University Students

هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين البنى النفسية للطاالب العدائي والسمات (أي الانفصال الاجتماعي والألكسيثيميا) المرتبطة بالتفكير في الانتحار بين طلاب الجامعة وتكونت عينة الدراسة من (190) طالبًا جامعيً، وبعد إجراء مقابلة سريرية، أُجريت سلسلة من الاختبارات النفسية: استبيان كاتيل للعوامل الشخصية الـ (PF,16)، ومقياس تورنتو للألكسيثيميا (TAS-20)، وقائمة فحص الأعراض-(SCL-90-R)، والنموذج الأنماتيكي للتقييم السلوكي المعرفي (CBA2.0)، الذي يحتوي على سؤال محدد يتعلق بالتفكير في الانتحار، وأظهرت نتائج التحليلات أنَّ الألكسيثيميا توسطت بشكل كامل في العلاقة بين جانب معين من الانطواء (الانفصال الاجتماعي أو الدفء المنخفض) والعدائية التي بدت بدورها مؤشراً مهماً للتفكير في الانتحار، وأشارت الاستنتاجات أن تحليل المسار الذي تم إجراؤه يسلط الضوء على أهمية السمات الشخصية، مثل الانفصال الاجتماعي والقدرة على التعرف على الحالات الداخلية للفرد والتعبير عنها، على الصحة النفسية لطلاب الجامعات من حيث العدائية والتفكير في الانتحار، وبالنظر إلى أن الحد من معدل الوفيات الناجمة عن الانتحار قد أُعطيت الأولوية كهدف عالمي في الفئة العمرية 15-19 عامًا، فإن تحديد العوامل النفسية المرتبطة به أمر أساسي .

الدراسات العربية والأجنبية الخاصة بالتسويف الأكاديمي:

- **دراسة الأحمد وياسين(2018) في سوريا:**

التسويف الأكاديمي وعلاقته بالثقة بالنفس لدى عينة من طلبة قسم علم النفس في كلية التربية بجامعة دمشق

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التسويف الأكاديمي والثقة بالنفس لدى عينة من طلبة علم النفس بجامعة دمشق والبالغ عددهم(118) طالب وطالبة من السنوات الدراسية الأولى والرابعة، والتعرف على الفروق في كل من التسويف الأكاديمي والثقة بالنفس تبعاً لمتغير الجنس والسنة الدراسية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي وتمَّ استخدام مقياس التسويف الأكاديمي والثقة بالنفس من إعداد الباحثتان،وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة (عكسية) بين المتغيرين، ووجود فروق في التسويف الأكاديمي لصالح الطلبة الذكور والطلبة في السنة الرابعة، وعدم وجود فروق في الثقة بالنفس تبعاً لمتعير الجنس واسنة الدراسية.

- **دراسة عبد الفتاح وحليم (2018) في مصر :**

التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة وعلاقتة بكل من التدفق النفسي والرضا عن الدراسة الجامعية لهم

هدفت الدراسة إلى تعرف علاقة التسويف الأكاديمى لطلبة الجامعة بكل من التدفق النفسي والرضا عن الدراسة الجامعية لهم، كما هدف إلى التعرف على الفروق فى التسويف الأكاديمي والتي ترجع إلى الجنس (ذكور، إناث) والسنوات الدراسية (الأولى، الرابعة) واتبعت الدراسة المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (430) طالباً وطالبة بجامعة الزقازيق وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين التسويف الأكاديمي وكل من التدفق النفسي والرضا عن الدراسة الجامعية كما أنَّ للتسويف الأكاديمي أثر سالب لكل منهما، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس والسنة الدراسية.

- **دراسة الكربي(2022) في السعودية:**

المرونة النفسيَة وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى المرونة النفسية والتسويف الأكاديمي وطبيعة العلاقة بين المرونة النفسية والتسويف الأكاديمي والكشف عن الفروق في المرونة النفسية والتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الملك عبد العزيز في السعودية تبعاً لمتغير (الجنس والتخصص الأكاديمي)، وبلغت العينة (185) طالباً وطالبة من الكليات العلمية والأدبية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي وتمّ استخدام مقياس القللي (2016) للمرونة النفسية ومقياس عوضين (2019) لقياس التسويف الأكاديمي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع من المرونة النفسية ومستوى متوسط من التسويف الأكاديمي ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين المرونة النفسية والتسويف الأكاديمي، وعدم وجود فروق في المرونة النفسية لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس والتخصص الدراسي،على حين يوجد فروق في التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي وكانت الفروق لصالح الطلبة الذكور وطلبة التخصصات العلمية.

- **دراسة حرشان وآخرون(2022) في الموصل:**

التسويف الأكاديمي وعلاقته بالإدمان على الهاتف النقال لدى طلبة جامعة الموصل

هدفت الدراسة التعرف على علاقة التسويف الأكاديمي بالإدمان على الهاتف النقال لدى طلبة جامعة الموصل، والتعرف على الفروق في كل من التسويف الأكاديمي والإدمان على الهاتف النقّال لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي والينة الدراسية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وتمّ الاعتماد على مقياس عباس (2017) لقياس التسويف الأكاديمي ومقياس الإدمان على الهاتف النقال من إعداد الباحثين، وتوصلت النتائج على وجود علاقة ارتباطية طردية بين التسويف الأكاديمي والإدمان على الهاتف النقال، ووجود فروق في التسويف الأكاديمي والإدمان على الهاتف النقال لصالح طلبة الكليات النظرية ولصالح طلبة السنة الدراسية الثانية.

<u>الدراسات الأجنبية:</u>

- **دراسة محمد أمين وآخرون (Muhamadamine et all,2023) في العراق:**

الضغوط الأكاديمية وعلاقتها بالتسويف لدى طلبة الجامعة

Academic Stress and Its Relationship With Procrastination Among University Students

هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة الضغط الأكاديمي بالتسويف لدى طلبة جامعة كوية في كردستان العراق، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (439) طالباً وطالبة، وتم استخدام مقياس SISCO للضغط الأكاديمي من قبل Barraza، كما تم استخدام مقياس التسويف إعداد الباحثين كأدوات للدراسة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين الضغوط الأكاديمية ككل والتسويف بين طلاب الجامعة، كما أظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التسويف والمقياس الفرعي لأعراض الضغط النفسي والعلاقة السلبية مع التأقلم مع الضغوط، بالإضافة إلى ذلك أظهرت جميع المقاييس الفرعية للضغط الأكاديمي علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية مع التسويف.

- **دراسة فان وآخرون(Fan et all,2024) في الصين:**

الدور الوسيط لاستنزاف الأنا في العلاقة بين حالة القلق والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة

The mediating role of ego depletion in the relationship between state anxiety and academic procrastination among University students

هدفت الدراسة بالمقام الأول إلى التعرف على العلاقة بين حالة القلق والتسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، مع التركيز بشكل خاص على الدور الوسيط لاستنزاف الأنا والجنس في العلاقة بين حالة القلق والتسويف الأكاديمي، لدى عينة من طلبة الجامعات في الصين تكونت من (3370) طالباً وطالبة واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي كما اعتمدت على مقياس حالة القلق والتسويف الأكاديمي واستنزاف الأنا من إعداد الباحثين، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين حالة القلق والتسويف الأكاديمي وبين حالة القلق واستنزاف الأنا، في حين يرتبط استنزاف الأنا أيضاً ارتباطاً إيجابياً بالتسويف الأكاديمي وتوصلت النتائج إلى أنَّ حالة القلق تعمل كمتنبئ إيجابي بالتسويف الأكاديمي، بالإضافة إلى ذلك يتوسط استنزاف الأنا جزئياً العلاقة بين حالة قلق والمماطلة الأكاديمية، كما يعمل الجنس كوسيط

في التنبؤ المباشر بتأثير القلق على التسويف الأكاديمي وفي المرحلة الأخيرة من التوسط في تأثير استنزاف الأنا.

- **دراسة يولي وآخرون (YU Li et all,2024) في الصين:**

العلاقة بين ضبط النفس والتسويف الأكاديمي بين طلاب الجامعات في الصين: منظور عام

Relationship between self-control and Academic Procrastination among College Students in China : A General Perspective

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين ضبط النفس والتسويف الأكاديمي بين طلاب الجامعات في الصين من منظور عام، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (446) طالباً وطالبة، وتمَّ استخدام أدوات لقياس التسويف الأكاديمي وضبط النفس من إعداد الباحثين وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية قوية جداً بين ضبط النفس والتسويف الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة من طلبة الجامعة.

- **دراسة جهاسيمبور وآخرون (Ghasempour et all,2024) في إيران:**

العلاقة بين التسويف الأكاديمي وتقدير الذات والذكاء الأخلاقي بين طلاب العلوم الطبية: دراسة مقطعية

Relationship between academic procrastination, self-esteem, and moral intelligence among medical sciences students: a cross-sectional study

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التسويف الأكاديمي وتقدير الذات والذكاء الأخلاقي لدى طلبة العلوم الطبية في جامعة شهرود في إيران، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (205) طالباً وطالبة من طلبة العلوم الطبية، وشملت أدوات جمع البيانات استمارة معلومات ديموغرافية، ومقياس تقييم التسويف الأكاديمي عند الطلاب إعداد سولومون وروثبلوم (Solomon and Rothblum,11984)، ومقياس روزنبرغ(Rosenberg, 1965) لتقدير الذات، واستبيان الذكاء الأخلاقي لدى لينيك وكيل(Lennick and Kiels,2019)، وتوصلت النتائج إلى أنَّ الطلبة عانوا من التسويف الأكاديمي من مستويات متوسطة إلى شديدة، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين التسويف الأكاديمي وتقدير الذات، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين التسويف الأكاديمي والذكاء الأخلاقي لدى أفراد عينة الدراسة.

تعقيب على الدراسات السابقة: نلاحظ من الدراسات السابقة العربية والأجنبية منها إلى إرتباط الألكسيثيميا والتسويف الأكاديمي بالمتغيرات التي تؤثر سلباً على الفرد من سلوكيات وأفكار وانفعالات مما تجعله يجد صعوبة في مواجهة التحديات وحل المشكلات فيؤدي إلى انخفاض صحته النفسية وتراجع حياته المهنية والعلمية والإجتماعية كما في دراسة محمد (2017) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الألكسيثيميا والاكتئاب التفاعلي بالإضافة إلى دراسة السقا(2022) التي توصلت إلى وجود علاقة عكسية بين الألكسيثيميا والمناعة النفسية ودراسة ساليم (Saleem,2021) التي توصلت إلى وجود علاقة الألكسيثيميا العكسية مع الصحة العقلية، كما توصلت دراسة الأحمد وياسين (2018) إلى وجود علاقة عكسية بين

التسويف الأكاديمي والثقة بالنفس ودراسة عبد الفتاح وحليم (2018) التي أشارت إلى وجود علاقة التسويف الأكاديمي العكسية مع التدفق النفسي والرضاعن الدراسة الجامعية،ودراسة جهاسيمبور وآخرون (Ghasempour et all,2024) التي أشارت إلى جود علاقة عكسية بين التسويف الأكاديمي وتقدير الذات والذكاءالأخلاقي، واتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة من حيث اتباع المنهج الوصفي واختلفت جزئياً بتناول طلبة الجامعة بشكل عام من طلبة العلوم الطبية وعلم النفس والتخصصات العلمية واتفقت مع دراسة السقا(2022) ومحمد(2017) بتناول طلبة كلية التربية بشكل خاص،كما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الحصول على أدوات البحث والمراجع العربية والأجنبية لإثراء الجانب النظري والإستفادة من منهجية الدراسات السابقة في كتابة البحث الحالي من حيث صياغة المشكلة والأهمية والأهداف والفرضيات وكيفية تحليل البيانات وتفسيرها.

الجانب العملي للبحث:

أولاً:منهج البحث: تمَّ الإستناد على المنهج الوصفي لتحقيق أهداف البحث الحالي الذي يهتم بدراسة العلاقة بين مكونات الظاهرة ويصفها وصفاً كمياً لأنَّ الغرض من جمع البيانات تحديد الدرجة التي ترتبط بها متغيرات كمية بعضها بالبعض الآخر(أبو علام، 2004، 245)، وبالتالي يتوافق هذا المنهج مع البحث الحالي والإجراءات المتبعة والأهداف التي يسعى إليها.

ثانياً: مجتمع البحث: يتكون مجمتع البحث الأصلي من جميع طلبة معلم الصف في السنة الأولى والسنة الرابعة للعام الدراسي 2023 –2024 البالغ عددهم (1550) طالباً وطالبة بحسب شعبة الإحصاء في جامعة حمص يتوزعون كما يمثل الجدول رقم (1):

جدول (1) توزع أفراد مجتمع البحث حسب متغير الجنس (ذكور، إناث) والسنة الدراسية (الأولى، الرابعة)

مجتمع البحث			
1550(100%)			
السنة الأولى		السنة الرابعة	
650 (42%)		900(58 %)	
ذكور	إناث	ذكور	إناث
205(13%)	445(29%)	300(19%)	600(39%)

ثالثاً:عينة البحث: لتمثل العينة مجتمع البحث، وبعد الإطلاع على جدول حجوم العينات المناسبة لمجتمعات البحث بحسب الرابطة الإميركية لكيرجسي ومورجان(Krejcie &Morgan,1970) تبيّن أنَّ حجم العينة الواجب سحبها يبلغ(285) طالباً وطالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)(حسن، 2011، 543). واستناداً لما سبق تمَّ تحديد حجم العينة ب(285) طالباً وطالبة بنسبة سحب (18%) من المجتمع الأصلي، وتمَّ سحب العينة بالطريقة العشوائية الطبقيّة النسبية حيث تمَّ تقسيم المجتمع إلى طبقتين طبقة السنة الدراسية (السنة الأولى، السنة الرابعة) وطبقة الجنس (ذكور، إناث) وقد سحبت الباحثة من كل طبقة عدداً يتناسب

ويتساوى مع نسبة عدد أفرادها في المجتمع الأصلي (أبو علام، 2011، 176)، ويمثل الجدول رقم (2) توزع أفراد عينة البحث حسب متغير الجنس (ذكور،إناث) والسنة الدراسية (السنة الأولى، السنة الرابعة).

جدول(2) توزع أفراد عينة البحث حسب متغير الجنس والسنة الدراسية

عينة البحث			
285(100%)			
السنة الأولى		السنة الرابعة	
120(42%)		165 (58 %)	
ذكور	إناث	ذكور	إناث
37 (13%)	83 (29 %)	54(19%)	111 (39 %)

رابعاً: أدوات البحث:

أولاً:مقياس تورنتو (TAS-20) لقياس الألكسيثيميا:

أ.وصف المقياس وطريقة تصحيحه: : إنَّ مقياس تورنتو(TAS-20) من أشهر المقاييس المُستخدمة بشكل أساسي لقياس الألكسيثيميا في الدراسات السابقة على المستوى الوطن العربي والعالمي حيث حظي بانتشار واسع في المجال النفسي وتُرجم إلى عدة لغات وقد تم تقييم فعاليته مع تحليل العوامل المؤكدة له(Taylor et al,2003)، وأعدَّ هذا المقياس في الأصل باجبي،تايلور وباركر (Bagby ,Taylor & Barker, 1994) ويعد مقياس موثوقاً وصحيحاً لقياس مشكلات التنظيم الانفعالي من خلال التقرير الذاتي ويتكون من (20) بند إيجابي وسلبي يعكس الخبرات الفردية للأشخاص عند مرورهم بالتجارب الانفعالية من حيث معالجة المشاعر وتنظيمها، وموزعة على ثلاثة أبعاد أساسية **البعد الأول صعوبة تحديد المشاعر:** (1 -3 -6 -7 -9 -13 -14) **والبعد الثاني صعوبة وصف المشاعر:**(2 - 4 - 11-12 -17) **والبعد الثالث التفكير الموجه نحو الخارج:** (5- 8 - 10- 15 - 16 -18 - 19 - 20).

حيث تتم الإجابة على بنود المقياس ككل وأبعاده الفرعية بمقياس ليكرت خماسي البدائل (تنطبق عليَّ دائماً، تنطبق عليَّ غالباً، تنطبق عليَّ أحياناً ، تنطبق عليَّ نادراً ، لا تنطبق عليَّ أبداً) ويتم تصحيح المقياس بمنح المفحوص (5 درجات) في حال كانت إجابته تنطبق عليَّ دائماً و(4 درجات) في حال كانت إجابته تنطبق عليَّ غالباُ و(3 درجات) في حال كانت إجابته تنطبق عليَّ أحياناً و(2درجتين) في حال كانت إجابته تنطبق عليَّ نادراً، و(درجة واحدة) في حال كانت إجابته لا تنطبق عليَّ أبداً وذلك بالنسبة للبنود الإيجابية والعكس بالنسبة للبنود السلبية، وبذلك تتراوح الدرجة بين 20 -100، وتكون الدرجة المنخفضة للألكسيثيميا أقل أو تساوي (51)، والدرجة المتوسطة أقل أو تساوي (61)، والدرجة المرتفعة أكبر من (61) (12, Bagby ,Taylor & Barker, 1994). ولاعتماده في البحث الحالي قامت الباحثة بتعريب المقياس من خلال ترجمته من اللغة الإنكليزية إلى اللغة العربية بمساعدة أساتذة مختصين باللغة الإنكليزية ثمَّ تمَّ التحقق من الهيكل النحوي للنسخة المُترجمة، ثمَّ تمَّ إعادة ترجمة النسخة من اللغة العربية إلى اللغة الإنكليزية ومطابقتها بالنسخة الأصلية قبل الترجمة للتأكّد من دقّة الترجمة. وأخيراً تمَّ عرض النسخة النهائية على الدكتور المشرف لإعداد المقياس بصورته الأولية ليتم عرضه على الأساتذة المحكمين (Vallerand,1989,668).

ب.الخصائص السيكومترية لمقياس الألكسيثيميا: قامت الباحثة بالتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الألكسيثيميا من خلال تطبيقه على عينة سيكومترية مكونة من (80) طالباً وطالبة من طلبة معلم الصف في كلية التربية في جامعة حمص وهم خارج عينة البحث الأساسية.

أولاً–الصدق: تمَّ الإعتماد على طريقة صدق المحتوى، الاتساق الداخلي، التمييزي.

1.صدق المحكمين: حيث قامت الباحثة بعرض المقياس بصورته المبدئية على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية المتخصصين في التربية وعلم النفس والإرشاد النّفسي في جامعة حمص وطرطوس والبالغ عددهم (12) حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول بنود المقياس ومدى مناسبتها وملائمتها للمجال المُراد دراسته، وللبعد الذي تنتمي إليه وللمقياس ككل وللعينة المستهدفة في البحث الحالي، ومدى مناسبة وانتماء البعد للمقياس الكلي، إضافة للصياغة اللغوية للبنود ومدى سلامتها ووضوحها وملائمتها لغوياً،على ضوء تلك الآراء والملاحظات كانت نسبة اتفاق المحكمين على المقياس فوق (80%) مع تعديل صياغة بعض البنود دون حذف أي بند ويوضح الجدول التالي البنود التي تمَّ تعديل صياغتها:

البند قبل التعديل	البند بعد التعديل
من المهم أن أكون واعياً بمشاعري	ليس من الضروري فهم الأفراد لمشاعرهم
أفضّل مشاهدة البرامج الترفيهية بدلاً من الدراما الحزينة.	أفضّل مشاهدة البرامج الخفيفة بدلاً من الدراما الحزينة

2.الصدق البنائي(الإتساق الداخلي): تمَّ التحقق من الصدق البنائي للمقياس عن طريق حساب معاملات الإرتباط بيرسون بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس، كما تمَّ حساب معامل ارتباط الأبعاد مع بعضها البعض والأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس وذلك باستخدام برنامج spss ويوضح الجدول رقم (3) والجدول (4) يوضح النتائج:

جدول (3) معاملات الإرتباط بيرسون بين درجة البند والدرجة الكلية للبعد التابع له والدرجة الكلية للمقياس

البعد	رقم البند	الإرتباط مع البعد	الدرجة الكلية	البعد	رقم البند	الإرتباط مع البعد	الدرجة الكلية
صعوبة تحديد المشاعر	1	0.624**	0.516**		12	0.640**	0.299**
	3	0.593**	0.503**		17	0.682**	0.448**
	6	0.513**	0.346**	التفكير نحو الخارج	5	0.679**	0.593**
	7	0.631**	0. 447**		8	0.796**	0.668**
	9	0.361**	0.421**		10	0.651**	0.499**
	13	0.463**	0.237*		15	0.513**	0.481**
	14	0.712**	0.497**		16	0.595**	0.523**
صعوبة وصف المشاعر	2	0.611**	0.351**		18	0.647**	0.472**
	4	0.621**	0.452**		19	0.728**	0.656**
	11	0.691**	0.489**		20	0.644**	0.516**

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

جدول (4) معاملات ارتباط بيرسون الأبعاد مع بعضها البعض والأبعاد مع الدرجة الكلية

البعد	صعوبة تحديد المشاعر	صعوبة وصف المشاعر	التفكير الموجه نحو الخارج	الدرجة الكلية
صعوبة تحديد المشاعر	1	0.784**	0.472**	0.749**
صعوبة وصف المشاعر	0.784**	1	0.366**	0.627**
التفكير الموجه نحو الخارج	0.472**	-	1	0.840**

نلاحظ من الجدول رقم (3) والجدول رقم (4) أنَّ معاملات الإرتباط جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يعني أنَّ المقياس يتسم بصدق اتساق داخلي جيد.

2.الصدق التمييزي(صدق الفروق الطرفية): باستخدام الربيعيات تمَّ تحديد مجموعة الأداء الأعلى ومجموعة الأداء الأدنى على مقياس الألكسيثيميا ككل، ومن ثمَّ تمَّ التأكد من دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين باستخدام اختبار (ت) الخاص بالمجموعتين المستقلتين وفق الجدول (5) الآتي:

جدول(5) دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين الدنيا والعليا على مقياس الألكسيثيميا ككل

المقياس	المجموعة الأدنى ن = 20		المجموعة الأعلى ن = 20		ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري				
الألكسيثيميا	42.55	12.705	78.15	5.019	11.655	38	0.000	دال ويوجد فروق

نلاحظ أنّ قيمة ت عند مستوى دلالة (0.000) وهي أصغر من (0.05) وبذلك يوجد فروق بين متوسطي المجموعتين العليا والدنيا وبذلك المقياس يتمتع بصدق تمييزي.

ثانياً: الثبات: تمَّ التحقق من الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

1.طريقة ألفا كرونباخ: للتحقق من ثبات المقياس ككل وثبات كل بعد من أبعاده باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، تمَّ استخدام لرنامج الإحصاء **spss** وكانت النتائج وفق الجدول الآتي:

2.طريقة التجزئة النصفية: حيث تمَّ تقسيم بنود المقياس إلى جزأين الأول يتضمن البنود الفردية والثاني يتضمن البنود الزوجية ثمَّ تمَّ حساب معامل الإرتباط بينهما بمعادلة سبيرمان– براون وذلك للمقياس ككل ولكل بعد من أبعاد المقياس، والجدول التالي(6) يوضح النتائج:

جدول(6) معامل الثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الألكسيثيميا وأبعاده الفرعية

أبعاد المقياس والدرجة الكلية	معامل الإرتباط سبيرمان -براون	معامل ألفا كرونباخ
صعوبة تحديد المشاعر	0.653	0.615
صعوبة وصف المشاعر	0.755	0.656
التفكير الموجه نحو الخارج	0.790	0.811
الألكسيثيميا	0.873	0.823

نلاحظ من الجدول السابق أنَّ معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية مرتفعة مما يدل على تمتع المقياس بثبات بدرجة جيدة ومقبولة.

ثانياً:التسويف الأكاديمي:

أ.وصف المقياس: تمَّ استخدام مقياس التسويف الأكاديمي في البحث الحالي **إعداد شبيب (2015)** حيث قامت بإعداده وتطبيقه على عينة من طلبة الجامعة في جامعة تشرين، ويتضمن المقياس (21) بنداً تقيس سلوكيات التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وتأخذ الإجابات البدائل التالية (تنطبق علي بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة، منخفض جداً) وتحمل الأوزان الآتية على التوالي(5، 4، 3 2، ،1) وذلك بالنسبة للبنود الإيجابية والعكس للبنود السلبية، وبذلك تتراوح الدرجة التي يحصل عليها المفحوص بين (21 –105).

<u>الخصائص السيكومترية لمقياس التسويف الأكاديمي:</u> قامت الباحثة بالتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس التسويف الأكاديمي من خلال تطبيقه على عينة سيكومترية مكونة من (80) طالباً وطالبة من طلبة معلم الصف في كلية التربية في جامعة حمص وهم خارج عينة البحث الأساسية.

1.الصدق البنائي(الإتساق الداخلي): تمَّ التحقق من الصدق البنائي للمقياس عن طريق حساب معاملات الإرتباط بيرسون بين درجة كل بند والدرجة للمقياس، وذلك باستخدام برنامج spss ويوضح الجدول رقم (7) يوضح النتائج:

جدول (7) معاملات ارتباط البند بالدرجة الكلية للمقياس

رقم البند	معامل الإرتباط	رقم البند	معامل الإرتباط
1	0.617**	11	0.724**
2	0.357**	12	0.563**
3	0.434**	13	0.567**
4	0.574**	14	0.639**
5	0.568**	15	0.676**
6	0.585**	16	0.606**
7	0.691**	17	0.703**
8	0.778**	18	0.549**
9	0.611**	19	0.533**
10	0.649**	20	0.609**
		21	0.563**

نلاحظ من الجدول رقم (7) أنَّ معاملات الإرتباط جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يعني أنَّ المقياس يتسم بصدق اتساق داخلي جيد.

2.الصدق التمييزي(صدق الفروق الطرفية): باستخدام الربيعيات تمَّ تحديد مجموعة الأداء الأعلى ومجموعة الأداء الأدنى على مقياس التسويف الأكاديمي ككل، ومن ثمَّ تمَّ التأكد من دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين باستخدام اختبار (ت) الخاص بالمجموعتين المستقلتين وفق الجدول الآتي:

جدول(8) دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين الدنيا والعليا على مقياس التسويف الأكاديمي

المقياس	المجموعة الأدنى ن = 20		المجموعة الأعلى ن = 20		ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري				
التسويف الأكاديمي	46.10	7.953	79.00	5.554	15.168	38	0.000	دال ويوجد فروق

نلاحظ أنّ قيمة ت عند مستوى دلالة (0.000) وهي أصغر من (0.05) وبذلك يوجد فروق بين متوسطي المجموعتين العليا والدنيا وبذلك المقياس يتمتع بصدق تمييزي.

ثانياً: الثبات: تمَّ التحقق من الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

1.طريقة ألفا كرونباخ: للتحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، تمَّ استخدام البرنامج الإحصاء **spss** وكانت النتائج وفق الجدول (9)الآتي:

2.طريقة التجزئة النصفية: حيث تمَّ تقسيم بنود المقياس إلى جزأين الأول يتضمن البنود الفردية والثاني يتضمن البنود الزوجية ثمَّ تمَّ حساب معامل الإرتباط بينهما بمعادلة سبيرمان– براون وذلك للمقياس ككل، والجدول (9) يوضح النتائج:

جدول(9) معامل الثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس التسويف الأكاديمي

نلاحظ من الجدول السابق أنَّ معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية مرتفعة مما يدل

الدرجة الكلية	عدد البنود	معامل الإرتباط سبيرمان -براون	معامل ألفا كرونباخ
التسويف الأكاديمي	21	0.853	0.891

على تمتع المقياس بثبات بدرجة جيدة ومقبولة.

بعد التحقق من الخصائص السيكومترية لأداوات البحث الألكسيثيميا والتسويف الأكاديمي نجد أنها تتمتع بالصدق والثبات بدرجة جيدة ومقبولة وبذلك تصبح صالحة لتطبيقها على عينة البحث الأصلية لتحقيق أهداف البحث، ولاختبار صحة الفرضيات قامت الباحثة بالاعتماد على ستخدام الأساليب الإحصائية وهي معامل الإرتباط بيرسون، واختبار (T-test) للمجموعات المستقلة.

❖ **التحقق من أسئلة وفرضيات البحث:**

أولاً: الإجابة على أسئلة البحث:

1.ما نسبة انتشار الألكسيثيميا لدى أفراد عينة البحث؟

تمت الإجابة على هذا السؤال من خلال الإطلاع على مستويات مقياس الألكسيثيميا كما وجدت في مقياس التصحيح الخاص به (Bagby ,Taylor & Barker, 1994,12) وهي:

1. **المستوى المنخفض من الألكسيثيميا** إذا كانت الدرجات من (20 – 51).
2. **المستوى المتوسط من الألكسيثيميا** إذا كانت الدرجات من (52 -60).
3. **المستوى المرتفع من الألكسيثيميا** إذا كانت الدرجات من (61-100)

ومن ثم تمَّ حساب النسبة المئوية لدرجات أفراد عينة البحث على المقياس، والجدول الآتي يوضح نتائج اختبار السؤال الأول لمعرفة نسبة الإنتشار:

جدول (10) نسبة انتشار الألكسيثيميا لدى أفراد عينة البحث

الألكسيثيميا	المستوى المنخفض		المستوى المتوسط		المستوى المرتفع	
عينة البحث	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
	48	%17	158	%55	79	%28

نلاحظ من الجدول السابق أنَ المستوى السائد لدى أفراد عينة البحث هو المستوى المتوسط حيث نسبة الإنتشار (55%) وبالتالي وجود مستوى متوسط من الألكسيثيميا لدى أفراد عينة البحث، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة شنطاوي (2023) ودراسة المصري والنوايسة (2019) والسقا (2022) التي توصلت إلى وجود مستوى متوسط من الألكسيثيميا لدى طلبة الجامعة كما اختلفت مع دراسة عبلة (2017) ودراسة

فارمازي وخافري(Farmazi &khafri,2017) التي توصلت إلى وجود مستوى مرتفع من الألكسيثيميا وانتشارها بنسبة 55% من بين الطلاب الجامعيين وخاصة عرض صعوبة التعرف على المشاعر وتحديدها،ويمكن أن نعزو نتيجة وجود مستوى متوسط من الألكسيثيميا بأنَّ طلبة الجامعة لديهم مستوى مقبول من النضج الإنفعالي والقدرة على فهم المشاعر والتعبير عنها ولكن ضمن الحدود الطبيعية والمتوسطة التي تجعلهم يتكيفون مع المشكلات الاجتماعية والعاطفية والدراسية بطريقة لا تسبب لهم أعباء كبيرة أو مشكلات نفسية خطيرة كالتعرف على مشاعر الغضب والحزن والفرح والخوف والحب التي تعتبر مشاعر فطرية وثابتة، إلا أنَّ هناك العديد من العوامل الخارجية كالخبرات الحيايتة والظروف والأحداث الضاغطة المعقدة التي يمرون بها من ضغوط أكاديمية واقتصادية لمتابعة المنهج الدراسي الجامعي وتأمين متطلباته بالإضافة إلى صعوبات الحياة اليومية وخاصة بعد حدوث الكوارث الطبيعية كالزلازل مما قد تسبب لهم نقص في كفاءة التحديد لمشاعرهم ونقص القدرة المعرفية في إعطاء معنى لمشاعرهم وأحاسيسهم، كما قد تسبب في تشكيل صدمة نفسية تجعلهم في بعض المواقف غير قادرين على التعرف على مشاعرهم والتمييز بينها وبين الأحاسيس الجسدية الناجمة عنها، والتعامل مع الانفعالات وتنظيمها والتعبير عن مشاعرهم الداخلية المعقدة والمتداخلة مع بعضها نتيجة غياب الكلمات الملائمة ومعرفة مسميات المشاعر المشتقة من المشاعر الفطرية الخمسة الأساسية مما يسبب لهم صعوبة في التواصل اللفظي الوجداني مع ذاتهم ومع الآخرين فيسبب سوء تكيف في الحياة التي قد تقودهم إلى الحرمان العاطفي أو استخدام سلوكيات انسحاب من المواقف التفاعلية، بالإضافة إلى عصر التكنولوجيا ومواقع التواصل الاجتماعي وخدمات الذكاء الإصطناعي التي مهدت إلى سيطرة نمط التفكير الموجه نحو الخارج والإستغراق في التفاصيل الدقيقة للأحداث الخارجية والأخبار العالمية والمحليَّة المتجددة بشكل مستمر مما يجعل الفرد أكثر قابلية للإيحاء والتأثر بها أكثر من التركيز على المشاعر والتخيلات التي تتعلق بالخبرة الداخلية للفرد والمعالجة المنطقية الذاتية لها.

2.ما مستوى التسويف الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث؟

للإجابة على هذا السؤال تَّم حساب الدرجة الكلية للمقياس وهي(105) درجة وأدنى درجة على المقياس وهي(21) درجة ثَّم حساب المدى (أعلى درجة – أدنى درجة=105 –21= 84)،ومن ثَّم تقسيم المدى على عدد الفئات (3) لحساب طول الفئة (84 ÷ 3= 28) وذلك لتقسيم الدرجات على المقياس إلى ثلاثة مستويات:

1. **المستوى المنخفض من التسويف الأكاديمي** (21–أقل 49).
2. **المستوى المتوسط من التسويف الأكاديمي** (49 – أقل 77).
3. **المستوى المرتفع من التسويف الأكاديمي** (77–105).

ومن ثم تمَّ حساب النسبة المئوية لدرجات أفراد العينة على المقياس ككل، والجدول الآتي يوضح نتائج اختبار السؤال الثاني:

جدول (11) مستوى التسويف الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث

التسويف الأكاديمي	المستوى المنخفض		المستوى المتوسط		المستوى المرتفع	
عينة البحث	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
	59	%20.7	133	%46.7	93	%32.6

نلاحظ من الجدول السابق أنَ المستوى السائد من التسويف الأكاديمي هو المستوى المتوسط حيث بلغت نسبة الإنتشار(46%) على حين المستوى المنخفض (20.7%) أما المرتفع (32.6%) وبالتالي وجود مستوى متوسط من التسويف الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الأحمد وياسين (2018) ودراسة الكربي(2022) ودراسة نازاري (Nazari ,2022)التي توصلت إلى وجود مستوى متوسط من التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، كما اختلفت مع دراسة محمد والشهابي (2022) التي توصلت إلى وجود مستوى منخفض من التلكؤ الأكاديمي ودراسة صالح علي وآخرون (2019) التي توصلت إلى عدم وجود تسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى لجوء الطلبة إلى البحث عن فرص عمل أو العمل بعد الجامعة نظراً للظروف الاقتصادية والمعيشية الضاغطة والصعبة التي يعيشونها في الوقت الحالي مما يشعرهم بالتشويش وعدم القدرة على التركيز على هدفين الدراسة والعمل في وقت واحد وعدم القدرة على الإستمرارية أو تحقيق التوازن بين متطلبات الحياة والمتطلبات الأكاديمية المكثفة لعدم تحملهم هذا العبء، بالإضافة إلى ضعف توافر متطلبات الدراسة لانقطاع الكهرباء وعدم توفر الإنترنت بشكل دائم، وأزمة المواصلات التي تشكل جهد جسدي ونفسي وغيرها من الصعوبات والضغوط النفسية التي يعيشها الطلبة قد يدفعهم إلى الإهمال وانخفاض الدافعية في إنجاز المهام مما قد يسبب لهم ضعف في إدارة الوقت والتنظيم، وقد يرجع المستوى المتوسط إلى أنَّ المنهج الدراسي في كلية التربية هو منهج نظري أكثر منه عملي وبذلك يلجأ الطلبة إلى الإلتزام فقط بالمهام العملية كمناقشة حلقات البحث العملية وتحضير الدروس الصفية في المدارس على حين يتم تأجيل حضور المحاضرات النظرية ودراسة المواد خلال الفصل الدراسي وتأجيلها لوقت الإمتحانات النظرية، لكونها مواد مكثفة بالمعلومات التي قد تسبب ضغطاً على الطلبة في حفظ كمية كبيرة من المعلومات والنظريات مما يسبب لهم حالة من الملل أو انخفاض في الدافعية لإنجاز كل المهام والواجبات الأكاديمية، بالإضافة إلى مغريات ومشتتات الحياة التي تستدعي إلى انخفاض التركيز والبقاء في حالة من التأهب والإنخراط بالعالم الإلكتروني من مواقع التواصل الاجتماعي وتصفح الإنترنت وإدمان أجهزة الموبايل التي تجعل الطلبة يسوّفون، وهي متوافرة بكل سهولة ويسر ومتاحة في كل الأوقات ويتعرض لها جميع الطلبة ذكوراً وإناثاً وفي أي مرحلة من المراحل التعليمية والعمرية.

وقد أشار حسين (2023، 175) إلى أنَّه ورد في الأدبيات والدراسات السابقة أنَّ التسويف الأكاديمي ظاهرة منتشرة لدى الشباب الجامعي وتعبر عن مشكلة لها أسباب عديدة وتؤثر على العملية التعليمية والتعلمية لدى الطلبة، وتكون ناتجة عن التقدم في تطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي التي تجعلهم يستمتعون بالتفاعل معها وقضاء وقت طويل في استخدامها، كذلك الظروف الخاصة بالمجتمع وثقافته واحتياجاته بالإضافة لضعف الدعم المقدم من الأسرة من خلال جعل الطلبة يتحملون مسؤولية المصاريف المادية والرعاية لأفراد أسرتهم وضعف الدعم الإجتماعي المقدم من الأصدقاء والمدرسين الأمر الذي يدفع الطلبة إلى تأجيل المهام الأكاديمية المكلفين بها.

وترى الباحثة أنه من الأسباب التي تؤدي إلى التسويف الأكاديمي أسباب تتعلق بالطالب نفسه كالاتجاهات السلبية نحو الدراسة ووجود صعوبات مستمرة بسبب ضعف الإستذكار والتخطيط لدراسة المقررات والإستعداد للإمتحانات وتقديم حلقات البحث للدقيقة الأخيرة بسبب انشغاله بأمور أخرى وعدم القدرة على تحديد الأولويات وتنظيم وقته والهروب من المهام الصعبة والخوف من الفشل أو السعي نحو المثالية والكمالية في تقديم الأعمال مما يدفعه إلى التأجيل وغيرها من العوامل النفسية التي تؤدي بالطالب إلى مستويات عالية من القلق والتوتر والشعور بالذنب وروح المنافسة،وأكد فيراري (Ferrari,1991) أنَّ تأجيل القرارات والسلوك يؤدي إلى الراحة المؤقتة على المدى القريب أما على المدى البعيد فتؤدي إلى انخفاض الثقة بالنفس وارتفاع القلق والكبت (ورد في عباس،2020، 385).

ثانياً:اختبار فرضيات البحث:

- **الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الألكسيثيميا ودرجاتهم على مقياس التسويف الأكاديمي.**

للتحقق من صحة الفرضية تمَّ استخدام معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث من طلبة معلم الصف بكلية التربية على مقياس الألكسيثيميا ودرجاتهم على مقياس التسويف الأكاديمي،وذلك باستخدام برنامج spss، ويوضح الجدول الآتي النتائج:

جدول (12) معامل الإرتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس الألكسيثيميا ودرجاتهم على مقياس التسويف الأكاديمي

	التسويف الأكاديمي	مستوى الدلالة	عدد العينة	الحكم
الألكسيثيميا	0.616**	0.000	285	دال /علاقة طردية

نلاحظ من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية طردية بين الألكسيثيميا والتسويف الأكاديمي حيث معامل الإرتباط عند مستوى دلالة (0.01) وتشير هذه العلاقة أنه كلما ارتفع مستوى الألكسيثيميا كلما زاد مستوى التسويف الأكاديمي لدى الفرد والعكس صحيح، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة طلبة(2024) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين الألكسيثيميا والتسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

إنَّ العواطف جزء مهم من الطبيعة البشرية فهي التي تدفعنا للشعور والتفكير والتصرف بطرق مختلفة، وبالتالي قد تتحكم بشكل مباشر بكل شيء نريد فعله أو نتجنبه،كما أنها تمثل استجابات معقدة تنخرط فيها أجسادنا وأفكارنا وحواسنا فتجعلنا نتخذ القرار بالتصرف في موا قف معينة أو نتجنبه أو نؤجله لوقت لاحق،ويشير بهذا الصدد هاسون(Hasson,2019,28) بأنَّ العواطف هي استجابات منظمة لكونها المفتاح الأساسي لضبط الأفكار والسلوكيات، فالعواطف التي تُشعر الفرد بالارتياح وتكون منظمة ومفهومة بالنسبة له ستكون حافز لتكرار السلوك أو التجربة على عكس العواطف التي تجعل الفرد يشعر بالاستياء أو الضياع حيث ستدفعه للقيام بسلوكيات هروبية وتجنبية.

وبالتالي يمكننا القول بأنّ الخلل المعرفي لعواطف ومشاعر الفرد ووجود ضعف في القدرة على فهمها والتعبير عنها ستدفعه إلى تكرار القيام بسلوكيات هروبية أو تأجيلية بسبب عدم قدرته على ضبط انفعالاته وتوجيهها،وبذلك فإنَّ طلبة الجامعة الذين لديهم مشكلة في فهم العواطف والتعبير عنها وتحديدها ستدفعهم إلى تأجيل الكثير من مهامهم وأبرزها المهام الأكاديمية الجامعية لكونها تتطلب وقتاً وجهداً وتقييداً بجدول زمني معين للمناقشة الأعمال العملية والإمتحانات النظرية مما قد يؤدي إلى ارتفاع مستوى الضغط النفسي لديهم وسيطرة مشاعر القلق والتوتر بسبب عدم قدرتهم على فهم حالتهم الوجدانية وضبطها من أجل التكيف مع متطلبات الحياة الجامعية فيلجؤون إلى تكرار سلوكيات التأجيل كالتسويف الأكاديمي الذي يحقق لهم نوع من الراحة المؤقتة لمشاعر القلق والتوتر التي يعانون منها، كما أشار سوارت وآخرون(Swart et all,2009,13) في هذا الصدد بأنَّ الألكسيثيميا لها تأثيرات سلبية على أداء الطلبة وتأجيلهم لمهام التعلم والتفاعل معها، وبذلك نجد أنَّ الطالب الذي لديه مستوى منخفض أو صعوبة في التنظيم العاطفي أو تكتم انفعالي من فهم وتحديد المشاعر والعمل على التعبير عنها وضبطها وبسبب تعرضه لمختلف الضغوط الأكاديمية والتي قد لا يستطيع التغلب عليها أو مواجهتها وحلها الأمر الذي يجعله يتبع سلوكيات ويستجيب بانفعالات غير توافقية مع المواقف الضاغطة مما يؤدي إلى صعوبة في التركيز على جميع المهام المطلوبة والتوتر والتشويش والتأثير على أدائه الأكاديمي ومن ثم يلجأ تلقائياً إلى التسويف الأكاديمي كوسيلة دفاعية للتخفيف عن شعور القلق والتوتر الناجم عن عدم قدرته في إدارة هذه

الضغوط الأكاديمية، وأكدت في هذا الصدد دراسة منصور وآخرون (2021) بأن وجود صعوبات في التنظيم الإنفعالي تعد كمنبئ بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب جامعة المنيا.

وترى الباحثة أنَّ الطلبة الذين لديهم صعوبة في إدارة المشاعر والتنظيم الذاتي قد يواجهون صعوبة في التعرف على مشاعر التوتر والقلق الناجمة عن الضغط المرتبط بالدراسة مما يجعلهم يلجؤون إلى التأجيل كوسيلة للتعامل مع هذه المشاعر وخفض حدتها في مواجهة الضغوط الأكاديمية، كما أنَّ هذه الصعوبة قد تجعلهم غير منظمين ذاتياً ويجدون صعوبة في تنظيم الوقت وترتيب الأولويات وإدارة المهام بسبب عدم فهم الحالة العاطفية التي يشعرون بها بشكل كافي.

- **الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عنية البحث على مقياس الألكسيثيميا وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير الجنس(ذكور، إناث).**

لمعرفة دلالة الفروق في الألكسيثيميا وأعراضها الفرعية بين الطلبة الذكور والإناث من طلبة معلم الصف في كلية التربية، تمَّ استخدام اختبار (ت) ستيودنت للعينات المستقلة وكانت النتائج وفق الآتي:

جدول (13) نتائج اختبار(ت) لمعرفة دلالة الفروق في الألكسيثيميا تبعاً لمتغير الجنس (ذكور ، إناث)

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ت ستيودنت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الحكم
صعوبة تحديد المشاعر	ذكور	91	16.24	6.725	5.291	283	0.000	دال
	إناث	194	12.73	4.357				
صعوبة وصف المشاعر	ذكور	91	16.97	3.560	7.583	283	0.000	دال
	إناث	194	13.47	3.655				
التفكير الموجه نحو الخارج	ذكور	91	21.11	4.360	-3.815-	283	0.000	دال
	إناث	194	23.30	4.602				
الألكسيثيميا	ذكور	91	54.32	10.845	3.747	283	0.000	دال
	إناث	194	49.51	9.747				

نلاحظ من الجدول السابق أنَّ قيمة ت للعينات المستقلة كانت عند مستوى دلالة أصغر من (0.05) بالنسبة لمقياس الألكسيثيميا ككل وأبعاده الفرعية وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل البديلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية يسن متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الألكسيثيميا ككل وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) وكانت الفروق لصالح الذكور في الألكسيثيميا ككل والبعدين (صعوبة تحديد المشاعر، صعوبة وصف المشاعر) حيث قيمة متوسطات درجاتهم أعلى من قيمة متوسطات درجات الإناث على المقياس ككل وهذين البعدين، أما بالنسبة لبعد (التفكير الموجه نحو الخارج) فكانت الفروق

لصالح الإناث حيث كانت قيمة متوسط درجاتهن على هذا البعد أعلى من متوسط درجات الذكور،اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الخولي(2013) التي توصلت إلى وجود فروق في الألكسيثيميا لصالح الطلبة الذكور ، كما اختلفت مع دراسة عمارة ومجرية (2022) ودراسة مسعود (2020) التي توصلت إلى وجود فروق في الألكسيثيميا لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث،على حين اختلفت أيضاً مع دراسة كاروسا(carosa,2017) ودراسة بدور (2024) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في الألكسيثيميا لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الجنس، وقد تعود صعوبة وصف وتحديد المشاعر لدى الطلبة الذكور إلى التنشئة الاجتماعية والأسرية التي ينشأ فيها الطلبة والتي يتم فيها التركيز على تحمل المسؤولية والتفكير المنطقي والعقلاني والتحكم بالأمور والانضباط مع إغفال كل ما يتعلق بالمشاعر والعواطف، حيث على الرغم من التطور والتقدم الاجتماعي إلا أنَّ المعتقدات الثقافية الراسخة في التربية بأنّ الذكر لا ينبغي أن يبكي أو يخاف مثلاً، أو يعبر عن مشاعره بكل المواقف ويتوجب أن يبقى حازماً ليبقى قادراً على تحمل المسؤولية والعمل على التفكير العقلاني والمنطقي وبذلك يعبر أقل عن مشاعره ويعمل على كبتها أكثر مما يشكل له صعوبة في التعرف على مشاعره مع الوقت، فضلاً عن اختلاف التركيب الدماغي والذكاء بين الجنسين حيث أنّ سيطرة الذكاء المنطقي لدى الذكور تكون أعلى من الإناث على حين الإناث لديهن ذكاء لغوي واجتماعي أعلى مما يجعلهن قادرات على التواصل بشكل أفضل والتعبير عن أفكارهن ومشاعرهن بشكل قد يكون أسرع أو أسهل من الذكور كما أنَّ علاقاتهن الاجتماعية تجعلهن أكثر قدرة على التركيز بتفاصيل الاحداث الخارجية والآخرين خلال علاقاتهم وهذا ما توصلت إليه دراسة سليمان(2021) التي هدفت الكشف عن الفروق في الذكاءات المتعددة لدى طلبة جامعة حمص فتوصلت إلى تفوق الذكور بالذكاء المنطقي الرياضي على حين تفوق الإناث بالذكاء اللغوي والإجتماعي، ومن ناحية أخرى فقد تعود انخفاض مهارات التنظيم الإنفعالي(وصف وتحديد المشاعر) لدى الإناث نظراً للتغييرات الهرمونية والطبيعة الإنفعالية أكثر منها عقلانية مما تجعلهن يركزن على الأحداث الخارجية وتفاصيل البيئة المحيطة والتأثر بها كاستجابة انفعالية أكثر من التركيز حول الذات وضبطها، كما قد تشكل هذه الطبيعة الإنفعالية لدى الإناث القدرة على التعاطف مع الآخرين والمشاركة الوجدانية (الشعور بالشفقة) لهم دون وجود حالة من التفهم وإنما فقط تأثر بانفعالات الآخرين والإهتمام بتكوين علاقات والعمل الجماعي مما يعزز لهن التفكير والإنفتاح نحو الخارج والتعلم منه أكثر من التركيز على الخبرات والتجارب الذاتية.

- **الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عنية البحث على مقياس الألكسيثيميا وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير السنة الدراسية (السنة الأولى، السنة الرابعة).**

لمعرفة دلالة الفروق في الألكسيثيميا وأعراضها الفرعية بين الطلبة السنة الأولى والسنة الرابعة من طلبة معلم الصف في كلية التربية، تمَّ استخدام اختبار (ت) ستيودنت للعينات المستقلة وكانت النتائج وفق الآتي:

جدول (14) نتائج اختبار(ت) لمعرفة دلالة الفروق في الألكسيثيميا تبعاً لمتغير السنة الدراسية (الأولى، الرابعة)

المتغير	السنة	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ت ستيودنت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الحكم
صعوبة تحديد المشاعر	السنة الأولى	120	15.12	7.034	3.397	283	0.001	دال
	السنة الرابعة	165	12.93	3.728				
صعوبة وصف المشاعر	السنة الأولى	120	14.73	3.817	0.491	283	0.624	غير دال
	السنة الرابعة	165	14.49	4.085				
التفكير الموجه نحو الخارج	السنة الأولى	120	24.38	3.663	5.845	283	0.000	دال
	السنة الرابعة	165	21.31	4.841				
الألكسيثيميا	السنة الأولى	120	54.23	11.721	4.586	283	0.000	دال
	السنة الرابعة	165	48.73	8.521				

نلاحظ من الجدول السابق أنَّ قيمة ت للعينات المستقلة كانت عند مستوى دلالة أصغر من (0.05) بالنسبة لمقياس الألكسيثيميا ككل وأبعاده الفرعية (صعوبة تحديد المشاعر والتفكير الموجه نحو الخارج) وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل البديلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الألكسيثيميا ككل وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير السنة الدراسية (الأولى، الرابعة) وكانت الفروق لصالح الطلبة في السنة الأولى في الألكسيثيميا ككل والبعدين (صعوبة تحديد المشاعر، التفكير الموجه نحو الخارج) حيث قيمة متوسطات درجاتهم أعلى من قيمة متوسطات درجات الطلبة في السنة الرابعة على المقياس ككل وهذين البعدين ، أما بالنسبة لبعد (صعوبة وصف المشاعر) فلا يوجد فروق بين متوسطي درجات الطلبة تبعاً لمتغير السنة الدراسية على هذا البعد، اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السقا(2022) بوجود فروق لصالح طلبة السنة الأولى، واختلفت مع دراسة مسعود (2020) التي توصلت على عدم وجود فروق في الألكسيثيميا لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير السنة

الدراسية، وذلك قد يرجع إلى العديد من العوامل المتداخلة التي تجعلهم غير متمكنين من تحديد مشاعرهم بشكل فعال من أهمها عامل الضغط النفسي وذلك لانتقالهم إلى مرحلة جديدة وبيئة مختلفة وجديدة عن بيئة المدرسة مما تشكل لهم تجربة مُرهقة وتسبب لهم الإنشغال في التفكير بكيفية التأقلم مع متطلبات هذه البيئة مما يترك الطلبة وقت أقل أو تردد في تحديد والتعبير عن مشاعرهم، بالإضافة إلى طبيعة المرحلة العمرية التي يكون فيها طلبة السنة الأولى وهي مرحلة المراهقة لما فيها من ضعف في الاستقرار النفسي والانفعالي نتيجه تعرضهم للعديد من المشاعر والانفعالات والصراعات المختلفة التي تجعلهم بعانون من صعوبة في فهمها وكيفية التعامل معها بالإضافة إلى عدم اليقين بشأن هويتهم الشخصية ومكانتهم في البيئة الجامعية وفي عملية اكتشاف الذات وتكوين الشخصية نظراً للمرحلة الجديدة التي أقبلو عليها وما يرافقها من ضعوط اجتماعية أو أسرية أو اقتصادية وغيرها وبذلك قد يصبحوا اكثر عرضة لانخفاض الوعي بالذات بما يتضمنه من جوانب فكرية وانفعالية مما يؤدي بدوره إلى وجود ضعف في إدراك وتفسير المواقف المثيرة للانفعال فيؤدي إلى حدوث استجابات انفعالية مشوشة لا يستطيع الطالب فهم وتحديد نوع مشاعره والتمييز بينها و بين الإستجابات الفيزيولوجية المرافقة للإنفعالات (الخولي وآخرون، 2013،) كما أشارت بدور في هذا الصدد(2024) أنَّ مرحلة المراهقة من المراحل الحرجة والحساسة في حياة الفرد لما تتضمنه من تغييرات وتقلبات عميقة على الجانب النفسي والجسدي فتقود بدورها إلى صراعات وتذبذب في المشاعر مما يصعب عليهم التعبير عنها وفهمها، بالإضافة إلى كثرة الضغوط الدراسية والتجارب الاجتماعية المختلطة والمتنوعة والمختلفة عن مرحلة الدراسة في المدارس مما يسبب لهم زخم من المشاعر والعواطف غير قادرين على استيعابها والتعبير عنها وذلك لكونهم طلبة مستجدين ومقبلين على مرحلة تعليمية جديدة، كما أشار في هذا الصدد أشار موسافي وآخرون (Muosavi et all,2016, 12) إلى أنَّ الأفراد في مرحلة المراهقة لديهم من الناحية المعرفية انخفاض في ترميز المشاعر والتمثيل العقلي للعواطف والقدرة على تنظيمها، على عكس طلبة السنة الرابعة الذين هم اكبر سناً وفي مرحلة عمرية أكثر نضجاً انفعالياً ولديهم الخبرات والمعارف المكتسبة من حياتهم الجامعية بكافة جوانبها الأكاديمية والإجتماعية التي تساعدهم على أن يكون أكثر وعياً بالعواطف من طلبة السنة الأولى وقادرين على الإستناد لتجاربهم الذاتية الخاصة في حل مشكلاتهم واتخاذ القرارت لكونهم الذين أنهوا مرحلة المراهقة، وبالتالي فإنهم مستقرون انفعالياً بشكل أفضل مما يساعدهم على فهم وتفسير ما يختبرونه من مشاعر، كما أن مستقبلهم قد تحددت معالمه بشكل أوضح.

- **الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عنية البحث على مقياس التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس(ذكور ، إناث).**

لمعرفة دلالة الفروق في التسويف الأكاديمي بين الطلبة الذكور والإناث من طلبة معلم الصف في كلية التربية، تمَّ استخدام اختبار (ت) ستيودنت للعينات المستقلة وكانت النتائج وفق الآتي:

جدول (15) نتائج اختبار(ت) لمعرفة دلالة الفروق في االتسويف الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور ، إناث)

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ت ستيودنت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الحكم
التسويف الأكاديمي	ذكور	91	71.08	12.985	0.667	283	0.505	غير دال
	إناث	194	69.97	13.109				

نلاحظ من الجدول السابق أنَّ قيمة ت للعينات المستقلة كانت عند مستوى دلالة أكبر من (0.05) بالنسبة لمقياس التسويف الأكاديمي وبذلك نرفض الفرضية البديلة ونقبل الصفرية: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حسين(2023) ودراسة الكربي(2022) التي توصلت إلى وجود فروق في التسويف الاكاديمي لطلبة الجامعة تبعاً لمتغير الجنس وكانت لصالح الطلبة الذكور، على حين اتفقت مع دراسة عبد الرزاق وآخرون (2021) والإبراهيمي(2020) حيث توصلت إلى عدم وجود فروق في التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الجنس، ويمكن تفسير ذلك بأنَّ الطلبة الذكور والإناث يتعرضون لنفس الظروف الاجتماعية والإقتصادية والحياتية فالتقارب في مواجهة الأحداث الضاغطة والخبرات الجديدة قد تكاد تكون متشابهة جداً لكونهم يعيشون ضمن نطاق مجتمعي واحد بشكل عام ونطاق جامعي بشكل خاص حيث أنَّ طبيعة البيئة الجامعية التي يعيشها الطلبة هي بيئة واحدة ولا تفرق متطلبات الجامعة والظروف الدراسية والمنهاج والأنشطة الأكاديمية والبيئة التعليمية الواحدة بين الذكور والإناث وإنما متشابهة لكلا الجنسين هذا ما يجعلهم يتعرضون لنفس الأحداث الضاغطة والمواقف والخبرات الإنفعالية والمعرفية والأكاديمية المتنوعة التي قد تدفعهم إلى التأجيل والتسويف في حال لم يكن لديهم استراتيجيات التنظيم الإنفعالي والخبرات في الإدارة والتخطيط الزمني والدراسي في حل مشكلاتهم الأكاديمية والتكيف مع متطلبات حياتهم الجامعية المتنوعة والمختلفة،فضلاً عن تشابه الظروف الحياتية الصعبة التي يعيشها الطلبة سواء ذكوراً أو إناثاً والتي قد تلعب دوراً كبيراً في توسيع دائرة الإنشغال بأمور أخرى أو تدني مستوى الدافعية للدراسة والمثابرة وعدم الإلتزام بالكامل بمتطلبات المنهج الجامعي والتركيز على قسم منها وتأجيل القسم الآخر.

- **الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عنية البحث على مقياس التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغير السنة الدراسية (السنة الأولى، السنة الرابعة).**

لمعرفة دلالة الفروق في التسويف الأكاديمي بين الطلبة السنة الأولى والسنة الرابعة من طلبة معلم الصف في كلية التربية، تمَّ استخدام اختبار (ت) ستيودنت للعينات المستقلة وكانت النتائج وفق الآتي:

جدول (16) نتائج اختبار(ت) لمعرفة دلالة الفروق في التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغير السنة الدراسية (الأولى، الرابعة)

المتغير	السنة	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ت ستيودنت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الحكم
التسويف الأكاديمي	السنة الأولى	120	74.01	13.456	4.180	283	0.000	دال
	السنة الرابعة	165	67.64	12.110				

نلاحظ من الجدول السابق أنَّ قيمة ت للعينات المستقلة كانت عند مستوى دلالة أصغر من (0.05) بالنسبة لمقياس التسويف الأكاديمي وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل البديلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغير السنة الدراسية (الأولى، الرابعة) وكانت الفروق لصالح الطلبة في السنة الأولى في التسويف الأكاديمي حيث قيمة متوسط درجاتهم أعلى من قيمة متوسط درجات الطلبة في السنة الرابعة على المقياس،اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الأحمد وياسين(2018) ودراسة أبو غزال(2012) التي توصلت إلى وجود فروق في التسويف الأكاديمي لصالح طلبة الجامعة في السنة الرابعة،كما اختلفت مع دراسة عاشور(2022) التي توصلت لعدم وجود فروق في التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجانعة تبعاُ لمتغير السنة الدراسية، على حين اتفقت مع دراسة السلمي(2015) ودراسة حرشان(2022) بوجود فروق في التسويف الأكاديمي لصالح طلبة السنة الأولى، وقد يرجع ذلك إلى ارتفاع مستوى الألكسيثيما لديهم عن طلبة السنة الرابعة مما يؤدي إلى زيادة التسويف كوسيلة للهروب من المهام الجامعية التي تثير المشاعر السلبية،كما تعرض الطلبة المستجدين لبيئة أكاديمية جديدة ومختلفة عن البيئة المدرسية وانشغالهم بها مما يشعرهم بالتوتر والرغبة بالانسحاب أو تأجيل المهام نظراً لعدم تقبلهم التغيير الكلي لأحداث حياتهم اليومية في مجال دراستهم الجامعية التي تعرضهم لمواقف اجتماعية وأكاديمية جديدة ومختلفة عن السياق الدراسي في المدرسة الثانوية، وقد يوجد ضعف في الخبرات وصعوبات في التأقلم والتكيف مع متطلبات المنهاج الأكاديمي الجامعي وتنظيم الوقت لتحقيق التوازن بين دراسة المقررات النظرية المكثفة وإنجاز المهام العملية الخاصة بها، ومن ناحية أخرى ينشغل الطلبة المستجدين لتخفيف القلق الناجم عن مواجهة بيئة جديدة وإنجاز مهام قد تكون غير سارة بممارسة أنشطة ترويحية وسارة بالنسبة لهم كالتعرف على المحيط الجامعي والانغماس بالحياة الجامعية والمحاولة في تكوين صداقات وممارسة الهوايات وغيرها فتشعرهم بالنجاح

بممارسة هذه الأنشطة وهذا الشعور بالنجاح هو التعزيز في حالة التسويف الأكاديمي حيث أكد في هذا الصدد هين وكروشيت (Hen &goroshit,2014) أنَّ التسويف الأكاديمي يعكس تاريخاً من التعزيز السلبي لدى الأفراد، أي أنَّ التسويف يصبح عادة معززة عن طريق القيام بأنشطة قصيرة الأجل ومرضية أثناء تأجيل المهام التي تعد غير سارة، وما يزال البعض يفترض انَّ التسويف الأكاديمي سببه تخفيف القلق بشكل مؤقت(المخلافي وآخرون، 2020، 19).

وترى الباحثة أنَّ الطلبة المستجدين قد يكون لديهم ضعف في مهارة تنظيم الوقت والتحفيز الذاتي وضبط الانفعالات لكونهم انتقلوا إلى مرحلة جديدة تجعل البعض منهم يعيش حالة من الضغط النفسي لكونه قد ينفصل عن أهله ويعيش بالسكن الجامعي ويتحمل مسؤولية لربما لم يكن مدرب أو مهيأ لها مسبقاً مما تجعله أكثر تردداً في التعبير عن مشاعره بشكل دقيق وواضح وعدم وجود أهداف واضحة بشأن مساراتهم الأكاديمية فيلجأ إلى التسويف والتأجيل في المهام الأكاديمية خوفاً من الفشل أو الوقوع في الخطأ.

مقترحات البحث:

1.العمل على تصميم برامج إرشادية لخفض الألكسيثيميا لدى طلبة الجامعة نظراً لما تسببه من مشكلات من أبرزها التسويف الأكاديمي.

2.العمل على إجراء ندوات تثقيفية وتوعوية من أجل رفع مستوى وعي الطلبة الجامعيين فيما يتعلق بمخاطر التسويف الأكاديمي على المستوى الدراسي والنفسي لما يولده من ضغوط نفسية مزمنة وكيفية الحد منه.

3.العمل على التنوع في استخدام الإستراتيجيات التعليمية الحديثة لتحفيز الطلبة على الإلتزام بحضور المحاضرات.

4.إجراء البحث الحالي على عينات مختلفة بكافة المراحل العمرية والتعليمية وإجراء دراسات حول علاقة كل من الألكسيثيميا والتسويف الأكاديمي بمتغيرات أخرى سواء كانت معرفية أم شخصية أم اجتماعية.

المراجع:

أولاً:المراجع العربية:

1. الإبراهيمي، صفاء عبد الرسول.(2020).اتجاهات طلبة الجامعة نحو تقدير الذات وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي. **مركز البحوث النفسية**،31(4)، 83-140.
2. أبو علام، رجاء.(2011). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**. مصر: دار النشر للجامعات.
3. أبو علام،رجاء .(2004). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**. القاهرة: دار النشر للجامعات.
4. أبو غزال،معاوية.(2012).التسويف الأكاديمي انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين.**المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 8 (2)، 131-149.
5. الأحمد،أمل وياسين، فداء.(2018). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالثقة بالنفس في كلية التربية بجامعة دمشق.**مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**،16(1)، 13 -56.
6. بدور،جمانة.(2024).الألكسيثيميا وعلاقتها باضطرابات الأكل لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة حمص.**[رسالة ماجستير غير منشورة]**، كلية التربية، جامعة حمص،حمص.
7. جاد الله،سوسن.(2019). الفروق في الألكسيثيميا والعدوان لدى عينة من المراهقين.**مجلة كلية التربية بنها**، 30(1)،568 -602.
8. الجعافرة، إبراهيم موسى.(2016). مستوى الضغوط النفسية وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة.[**رسالة ماجستير غير منشورة]**، قسم التربية جامعة مؤتة،الأردن.
9. حرشان،أحمد فرحان مشعان.(2022).التسويف الأكاديمي وعلاقته بالإدمان على الهاتف النقال لدى طلبة جامعة الموصل.**[رسالة ماجستير غير منشورة]**،كلية التربية، جامعة الموصل.
10. حسين، بوذراع.(2022). التسويف الأكاديمي وعلاقته بتقدير الذات لدى الطلبة الجامعيين دراسة ميدانية بكلية العلوم الإنسانية والإجتماعية بجامعة محمد بومضياف-المسيلة.**مجلة الروائز**، 6(2)،91 -105.
11. حسين، بوذراع.(2023).استراتيجيات التنظيم الإنفعالي وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة دراسة ميدانية بكلية العلوم الإنسانية والإجتماعية بجامعة محمد بومضياف-المسيلة.**[رسالة دكتوراه غير منشورة]**،كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية،جامعة محمد بومضياف -المسيلة، الجزائر.
12. الخولي، شعبان والعراقي،محمد. (2013) .الذكاء الإنفعالي وعلاقته بالألكسيثيميا لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة.**دراسات عربية في علم النفس**، 2(14)،117-127.
13. الربعة،يوسف أحمد سالم ومقابلة،نصر يوسف.(2019). القدرة التنبؤية للتنظيم الذاتي وإدارة الوقت والمعتقدات ما وراء المعرفية بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة مادبا.**مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 27(2)، 430-461.
14. زغيبي،محمد أحمد.(2020). التسويف الأكاديمي لدى طلبة الكلية الجامعية بحقل وعلاقته ببعض المتغيرات. **المجلة الدولية التربوية**،9(1)، 88-103.
15. الزهراني، طراد حسن.(2017). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالنزعة الكمالية لدى الطلاب الموهوبين. **مجلة الحكمة للدراسات النفسية والتربوية**،5(11)، 8 -46.

16.السرحان،محمد ذياب مرجي والصوالحة، محمد أحمد.(2017). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة آل البيت.**مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، 5(17)، 161-172.

17.سعيد الفتاح، فاتن وحليم، مسعد.(2018). التسويف الأكاديمى لدى طلبة الجامعة وعلاقتة بكل من التدفق النفسى والرضا عن الدراسة الجامعية لهم.**مجلة كلية التربية-بنها**،29(116)، 1-61.

18.السقا، صباح مصطفى فتحي.(2022). الألكسيثيميا وعلاقتها بالمناعة النفسيّة لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 6(15)، 190 -212.

19.السلمي، طارق.(2015).مستوى التسويف الاكاديمي والدافعية الذاتية والعلاقة بينهما لدى طلاب كليات مكة المكرمة والليث في المملكة العربية السعودية.مجلة العلوم التربوية والنفسية، 16(2)،639 -664.

20.سليمان،عبير.(2021).الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالاعتماد والإستقلال عن المجال الإدراكي لدى طلبة جامعة حمص.**[رسالة ماجستير غير منشورة]**،كلية التربية،جامعة حمص.

21.شبار، ياسمين السعيد.(2015). التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة في ضوءبعض المتغيرات.**مجلة دراسات تربوية واجتماعية في مصر**، 21(4)، 247 -692.

22.شبيب،هناء صالح.(2015).الخصائص السيكومترية لمقياس التسويف الأكاديمي وأسبابه دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة تشرين.**[رسالة ماجستير غير منشورة]**،كلية التربية، جامعة دمشق.

23.الشنطاوي، هديل محمد والشبول، إسراء.(2023). علاقة الألكسيثيميا بالرهاب الاجتماعي لدى طالبات جامعة حفر الباطن. **مجلة العلوم التربوية**،50(1)، 144- 161.

24.صالح، علي عبد الرحمن وصالح، زينة علي.(2013). التسويف الأكاديمي وعلاقته بإدارة الوقت لدى طلبة كلية التربية.**مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، 38(2)، 243-271.

25.صوالحة، عبد المهدي.(2018). التسويف الأكاديمي وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة إربد الأهلية. **جامعة مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، 9(26)، 161 - 175.

26.طلبة، إنجي.(2024).الألكسيثيميا وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.**مجلة كلية الآداب**،جامعة بنها، 62(1)، 148- 197.

27.عاشور، ولاء محمود إسماعيل.(2022).التسويف الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلبة الجامعة.مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 16(9)،1928-1973.

28.عباس، زهراء حسين.(2020).التلكؤ الأكاديمي لدى طالبات الصف الخامس العلمي الإحيائي والتطبيقي.**مجلة أبحاث الذكاء**،14(29)، 367-390.

29.عبد الحميد، ميرفت فتحي.(2021). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**.112 (5)، 1-58.

30.عبد الفتاح، فاتن فاروق وحليم، شيري مسعد.(2018).التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بكل من التدفق النفسي والرضا عن الدراسة الجامعية لهم.**مجلة كلية التربية ببنها**،**112**(8)،1-58.

31.عبد الله،حيدر ثابت خلف.(2012).التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بحيوية الضمير (رؤية نظرية)[**رسالة ماجستير غير منشورة]**، كلية الآداب،جامعة المستنصرية، العراق.

32.عبلة،دهمش.(2017).مستوى صعوبة التعرف على المشاعر(الألكسيثيميا) دراسة وصفية مقارنة بين المراهقين العدوانيين وغير العدوانيين.**[رسالة ماجستير غير منشورة]**،كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة محمد بو مضياف ،الجزائر.

33.الكربي، أسماء عمر.(2022).المرونة النفسية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية.**مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والإجتماع**، 85، 27 -41.

34.محمد،فرج الله عبده.(2017). الألكسيثيميا وعلاقتها بالاكتئاب التفاعلي لدى عينة من طلاب كلية التربية.**مجلة كلية التربية بجامعة طنطا بمصر**،66(2)، 258 -277.

35.المخلافي،صادق عبده وآخرون.(2020).التسويف الأكاديمي وعلاقته بالمناخ الجامعي لدى الطلبة ذوي الإعاقة في بعض الجامعات اليمنية. **مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية**، 2(11)، 7-66.

36. مسعود، مروة.(2020). الألكسيثيميا لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية.**مجلة التربية ببنها**،124(2)، 521 -552.

37.المصري، عماد والنوايسة، فاطمة. (2020). مستوى الألكسيثيميا لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقته بمستوى الدخل والجنس الاجتماعي، **مجلة المنارة**، 26(1)، 197 -224.

38.المصطفى، فاطمة محمد زهراء عبدالله.(2018).الألكسيثيميا وعلاقتها باتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة.**مجلة كلية التربية،جامعة كفر الشيخ**، 17(4)،561 -620.

39.النواب، ناجي محمود والنمرات،حنان ونظمي،فارس.(2014).عادات الإستذكار والدافعية نحو التحصيل وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. **مجلة الفتح**،10 (60)، 300 -344.

40.هادي، نداء كاظم.(2021).التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتكيف الدراسي لدى طلبة الجامعة.**المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والإجتماعية**.19(3)،99-155.

ثانياً:المراجع الأجنبية:

1. ABBASI, M., PIRANI, Z.,DARGAHI, S. & AGHAVIRDI, N. S.(2015).The relationship between cognitive failure and alexithymia and decisional procrastination among university students. *Iranian Journal of Medical Education.*14(10), 898-908.
2. Bagby,M.,Taylor,G.&Barker,J.(1994).The Twenty items Tornto Alexithymia Scale,Item Selection and Cross-Validation of the factor Structure.*journal of psychosomatic Research,*38,10-23.
3. Carosa, L (2017). Alexithymia in College-Aged Students. Alfred University.
4. Chaukos, D.; Chad-Friedman, E.; Mehta DH, et al., .(2017). Risk and resilience factors associated with resident burnout. *Acad Psychiatry*, 41, 189-94.

5. Fan, J., Cheng, Y.,Tang, M., Huang,Y. & Yu, J.(2024). The mediating role of ego depletion in the relationship between state anxiety and academic procrastination among University students. *Scientific Reports*, 14(1), 15568.
6. Faramarzi, M. & Khafri, S. (2017). Role of Alexithymia, Anxiety, and Depression in Predicting Self-Efficacy in Academic Students. *Scientific World Journal*, 32(5),1123-1148.
7. Fentaw,Y.; Moges , B. & Ismail, S. (2022). Academic Procrastination Behavior among Public University Students.*Education Research International*, 20(22), 1-8.Yesil,R.(2012).Validity and reliability studies of the scale of the reasons for academic procrastination . *Education* .133(2), 259-275.
8. Ghasempour, S., Babaei, A., Nouri, S., Basirinezhad, M. H., & Abbasi, A.(2024). Relationship between academic procrastination, self-esteem, and moral intelligence among medical sciences students: a cross-sectional study. *Bmc Psychology*, *12* (1), 1-8.
9. Guidotti, S., Fiduccia, A., & Pruneti, C. (2024). Introversion, alexithymia, and hostility: a path analysis from personality to suicidal ideation among university students. *Psychological reports*, .
10. Henry,p.(2011).Procrastination academic among undergraduate students of emotinal intelligence,School life,self evaluation,and self efficacy.*Alberta of Educational Research,*57(2),234 -240.
11. Karbasdehi, E., Abolghasem, A. karbasdehi,F.(2018).Alexithymia and Personality Factors Among Students With and Without Autism Spectrum Disorder. *Iranian Rehabilitation Journal*, 16 (1), 77-82.
12. Liu, C., Cui, C., Sznajder, K. K., Wang, J., Zuo, X., & Yang, X. (2022). Mindfulness for mediating the relationship between self-control and alexithymia among Chinese medical students: A structural equation modeling analysis. *Frontiers in psychology*, *13*, 966505.
13. Morice-Ramat, A.; Goronflot, L.; Guihard,G. (2018). Are alexithymia and empathy predicting factors of the resilience of medical residents in France?. *Int J Med Educ,*9,122–8.

14. Mousavi, M., & Alavinezhad, R. (2016). Relationship of Alexithymia to Adult Attachment Styles and Self-Esteem among College Students. *Psychiatry psychiatric Disorder,* 1(1), 6-14.

15. Mousavi, M., & Alavinezhad, R. (2016).Relationship of Alexithymia to Adult Attachment Styles and Self-Esteem among College Students. *Psychiatry psychiatric Disorder,* 1(1), 6-14.

16. Muhammadamin, B. B., & Abdalwahid, H.(2023). Academic Stress and Its Relationship With Procrastination Among University Students. *Twejer Journal*, *6*(1), 2118-2140.

17. Rosch,S.,PPuhlmann, L. & Preckel, K. (2022). A crossmodal component of alexithymia and its relationship with performance in a social cognition task battery. *Journal of Affective Disorders*, 298 (1), 625-633

18. Saleem,Muhamad.(2021). Relationship between Alexithymia and Mental Health among univercity students.*International Conference on Science,Technology,Engineering,Mathematics and Social Science (STEMS),*6(31),179-191.

19. Samur, D., Tops, M., Schlinkert, C., Quirin, M., Cuijpers, P., & Koole, S. L. (2013). Four decades of research on alexithymia:moving toward clinical applications. *Frontiers in psychology*, 4 (86),11-29.

20. Scarpazza, C.(2015). Deficit in the Emotional Embodiment in Alexithymia . [*Doctoral dissertation],* Alma master stodiorum, Universita di Bolonga.

21. Sifneos, P.(1988).The prevalence of ”alexithymia“ characteristics in psychosomatic patients. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 22, 10-35.

22. Taylor, G, J., Bagby, R. M. & Parker, J. D. (1997*). Disorders of affect regulation, Alexithymai in medical and psychiatric illness*. Cambridge University Press, New York.

23. Taylor,J.(2000).Recent Developments in Alexithymia theory and Research,Canadian.Journal of Psychiatry,45(2),140-152.

24. Thomas, P., Modtjaba, I. & Ghaderi, A. (2010). Alexithymia and emotional awareness in anorexia nervosa: Time for a shift in the measurement of the concept*?. Eating Behaviors*, 11 (4),205-210.

25.Yesil,R .(2012). Validity and reliability studies of the scale of the reasons for academic procrastination . *Education*.133(2), 259-275.

26.Yue, L., Bakar, Z. B. A., & Mohamad, Z. B. (2024).Relationship between self-control and Academic Procrastination among College Students in China: A General Perspective.*International Journal of Academic Research in Business and Social Sceinces,*14(3), 419 -227.

27.Zarrin, S., Gracia, E., & Paixão, M.(2020). Prediction of academic procrastination by fear of failure and selfregulation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20 (3), 34 – 43.

أدوات البحث:

مقياس الألكسيثيميا:

الرقم	العبارات	تنطبق عليَّ دائماً	تنطبق عليَّ غالباً	تنطبق عليَّ أحياناً	تنطبق عليَّ نادراً	لا تنطبق عليَّ أبداً
1	إنني مشوش بخصوص المشاعر التي أمر بها.					
2	تنتابني أحاسيس جسدية لا يفهمها حتى الأطباء.					
3	عندما أتضايق لا أعرف ما إذا كنت حزيناً أم خائفاً أم غاضباً.					
4	تحيرني بعض الأحاسيس التي أشعر بها في جسدي.					
5	يصعب عليَّ تحديد ما يدور بداخلي.					
6	لديَّ مشاعر لا يمكنني التعرف عليها.					
7	أجد صعوبة في معرفة سبب غضبي.					
8	أجد صعوبة في إيجاد الكلمات المناسبة لوصف مشاعري.					
9	أجد صعوبة في وصف مشاعري تجاه الآخرين.					
10	يمكنني وصف مشاعري بسهولة.					
11	يطالبني الآخرين بالتعبير أكثر عن مشاعري.					
12	يصعب عليَّ الكشف عن مشاعري الحميمية حتى لأصدقائي المقربيّن.					
13	أحلل المشكلات بدلاً من مجرد وصفها.					
14	أفضل أن أدع الأشياء تحدث بدلاً من فهم سبب حدوثها بهذا الشكل.					
15	ليس من الضروري فهم الأفراد لمشاعرهم.					
16	أفضل التحدث مع الناس عن أنشطتهم اليومية بدلاً من الحديث عن مشاعرهم.					
17	أفضل مشاهدة البرامج الخفيفة بدلاً من الدراما الحزينة.					
18	أستطيع أن أشعر بأنني قريب من شخص ما حتى في لحظات الصمت.					
19	أجد أنه من المفيد فهم مشاعري لحل مشاكلي الشخصيّة.					

20	البحث عن المعاني الخفيّة في الأفلام والمسرحيات يقتل متعة المشاهدة.					

مقياس التسويف الأكاديمي:

الرقم	العبارات	تنطبق عليَّ بدرجة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
1	أنجز الأعمال المطلوبة مني في مواعيدها دون تأخير.					
2	عندما يقترب الإمتحان أجد نفسي منشغلاً بأمور أخرى.					
3	أحاول إنجاز الواجبات الدراسية قبل موعدها المحدد.					
4	أقوم بتأجيل واجباتي الدراسية لليوم التالي.					
5	أبدأ إنجاز مهماتي فوراً بعد تحديدها.					
6	أنهي واجباتي الدراسية قبل الوقت المحدد لإنجازها.					
7	من عاداتي البدء بواجباتي الدراسية في اللحظات الأخيرة من موعد تقديمها.					
8	أحاول أن أبرر لنفسي عدم قيامي بأداء الواجبات المطلوبة مني.					
9	أهدر الوقت بشكل كبير.					
10	أنهي دائماً واجباتي الدراسية بوقتها المحدد.					
11	أقرر أن أقوم بإنجاز مهماتي الدراسية ثم أتراجع عن ذلك.					
12	ألتزم بالخطة التي أضعها لإنجاز واجباتي الدراسية.					
13	أعمل على تأجيل المهمات الدراسية الصعبة.					
14	أؤجل إنجاز مهماتي الدراسية دونما مبرر حتى لو كانت مهمة.					
15	أؤجل إنجاز واجباتي الدراسية بغض النظر عن كونها ممتعة او غير ممتعة بالنسبة لي.					
16	أشعر بعدم الراحة من مجرد التفكير بضرورة البدء بواجباتي الدراسية.					
17	لا أؤجل عملاً لضرورة إنجازه.					
18	أقوم بالعديد من النشاطات الترفيهية بحيث لا يبقى لدي الوقت الكافي للدراسة.					
19	أؤجل البدء بالدراسة لأني أعتقد أنه ما زال لدي الوقت الكافي لاحقاً.					
20	إنَّ تأجيل الواجبات الدراسية يسبب لي مشكلات باستمرار.					
21	أتوقف عن الدراسة في وقت مبكر لأقوم بأشياء أكثر متعة بالنسبة لي.					

دور الأنشطة القصصية في تنمية بعض مهارات التواصل الاجتماعي لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات في مدينة حمص

إعداد الطالب :

عثمان طالب الحسو

إشراف:

أ. د. وليد حمادة **د. مها ابراهيم**

الملخص:

هدف البحث الحالي تعرّف دور الأنشطة القصصية في تنمية بعض مهارات التواصل الاجتماعي لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات ، ولتحقيق ذلك تم إعداد قائمة بمهارات التواصل الاجتماعي وتضمنت خمسة محاور رئيسة (مهارات الاستماع، مهارات التحدث، مهارات التواصل غير اللفظي، مهارات التعامل مع الاخرين، مهارات التعبير عن المشاعر)، وإعداد استبانة على ضوئها مكونة من (48) بنداً، وبعد التأكد من دلالاتها صدقها وثباتها، طبقت على عينة البحث المكونة من (110) معلمة من معلمات رياض الأطفال الحكومي والخاص وأطفالهن ، وللإجابة عن أسئلة البحث استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بالإضافة إلى اختبار(ت)، واعتمد البحث المنهج الوصفي.

وأكد البحث النتائج الآتية:

1-إن دور الأنشطة القصصية في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث محقق بدرجة مرتفعة، ودور الأنشطة القصصية في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي والتعامل مع الاخرين، والتعبير عن المشاعر محقق بدرجة متوسطة أيضاً، وذلك من وجهة نظر المعلمات.

2- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمات على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمات اللواتي لديهن خبرة تتراوح بين (10-15) سنة.

3- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمات على الاستبانة تبعاً لمتغير نوع الروضة (عام، خاص)، وذلك لصالح الأطفال من الروضات الخاصة.

الكلمات المفتاحية: النشاط القصصي، مهارات التواصل الاجتماعي، مهارة الاستماع، مهارة التحدث، مهارة التواصل غير اللفظي، مهارات التعامل مع الاخرين، مهارات التعبير عن المشاعر.

The role of narrative activities in developing some social communication skills in kindergarten children from the teachers' point of view

Abstract:

The aim of the current research is to identify the role of narrative activities in developing some social communication skills in kindergarten children from the teachers' point of view. To achieve this, a list of social communication skills was prepared and included five main axes (listening skills, speaking skills, non-verbal communication skills, skills of dealing with others, skills of expressing feelings), A questionnaire was prepared in light of it, consisting of (48) items. After verifying its significance, validity and reliability, it was applied to the research sample consisting of (110) female teachers from public and private kindergartens and their children. To answer the research questions, the arithmetic means and standard deviations were extracted in addition to the (t) test. The research adopted the descriptive approach.

The research confirmed the following results:

1-The role of narrative activities in developing listening and speaking skills is highly achieved, and the role of narrative activities in developing non-verbal communication skills, dealing with others, and expressing feelings is also moderately achieved, from the teachers' point of view.

2- There is a statistically significant difference between the average scores of female teachers on the questionnaire according to the variable of years of experience in favor of female teachers who have experience ranging between (10-15) years.

3- There is a statistically significant difference between the average scores of teachers on the questionnaire according to the variable of kindergarten type (public, private), in favor of children from private kindergartens.

Keywords: Narrative activities, social communication skills, listening skill, speaking skill, non-verbal communication skill, skills of dealing with others, skills of expressing feelings.

المقدمة:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة مهمة في اكتساب القيم والعادات والتقاليد والمهارات التواصلية التي يحتاجها الطفل لحياته الاجتماعية بدءاً من أسرته وانطلاقا إلى الروضة والمدرسة ثم المجتمع ككل، والتي تلعب دورا هاما في تشكيل شخصيته ويتمكن من تحويل قدراته المعرفية والعلمية إلى قدرات عملية بطريقة إيجابية، ومن خلال اكتساب الطفل المهارات التواصلية تتعدل سلوكياته، وتتحول إلى سلوكيات إيجابية، تمكنه من التعامل مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها، ولكن قد يظهر عند الأطفال بعض السلوكيات غير المرغوبة، والتي تحول دون تواصلهم مع الاخرين وتعرضهم لسوء التوافق معهم، وبالتالي تظهر آثارها ليس في الطفل فحسب، بل في المجتمع أيضاً(أبو علي،12:2014).

وتعد تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى الطفل سواء كانت لفظية أم غير لفظية من أهم الأهداف الرئيسة لمرحلة رياض الأطفال، حيث تعد القاعدة لتعلمه من أجل الاندماج في المجتمع، فعن طريق التواصل الاجتماعي يستطيع الطفل التعرف إلى الأشياء ومسمياتها واكتساب معلومات جديدة من خلال تفاعله مع الآخرين، ومع البيئة الخارجية التي تتضمن أفعالا تواصلية مثل الانصات والفهم والكلام، أو يتم التواصل من خلال الايماءات وحركات الجسد كافة، وهو ما يعبر عن التواصل غير اللفظي، ونوعي التواصل اللفظي وغير اللفظي من دعائم عملية التفاعل بين الأفراد داخل المجتمع ذاته(حمدي،2:2014). فامتلاك مهارات التواصل الاجتماعي تساعد الطفل في الدخول في حوار متبادل مع المحيطين به وبالتالي نقل المعلومات من وإلى الآخرين، ويتمكن من التعبير عن مشاعره وانفعالاته تجاههم عن طريق تعبيرات الوجه وخصائص الصوت وإيماءات الجسم وضبط الانفعالات بما يتناسب مع ما يتعرض له من مواقف، مما يؤدي إلى زيادة التفاعل الاجتماعي وإقامة علاقات اجتماعية وصداقات مع الآخرين، وتعد المهارات التواصلية ضرورية في تطوير العلاقات الاجتماعية واستمراريتها وضرورية كذلك في عملية التعليم والحياة الاجتماعية (أحمد،155:2023) لذلك فإن قصور أو ضعف مهارات التواصل الاجتماعي لدى طفل الروضة تجعله يواجه صعوبة في تطوير علاقاته الشخصية والاجتماعية مع الآخرين والاحتفاظ بمثل هذه العلاقة (Hallahan & Martinez,2005:24) ، وعليه يجب ان تعطى الطفولة اهتماما متزايدا، وأن تأخذ رياض الأطفال دورا حاسما في توجيه الاهتمامات الطبيعية وميول الأطفال نحو تنمية المهارات التي تعود بالفائدة عليهم في مراحل العمر اللاحقة، وتسهم في تحقيق أهداف العملية التربوية في تنمية جميع أبعاد شخصية الطفل بصفة عامة ومهارات التواصل الاجتماعي لديه بصفة خاصة مما يلعب دوراً هاما في اعداده إعداداً يتناسب مع التغيير السريع والتطور المتلاحق الذي يشهده العصر في مختلف نواحي الحياة (أبيض، 12:2000)، ومعلمات رياض الأطفال معنيين بدرجة رئيسة في اتباع أفضل الأساليب

والطرائق في تحقيق أهداف المرحلة وتنمية مهارات الأطفال من خلال إيجاد أفضل الطرائق في تعليم أطفالهن، ولعل من أفضل الأساليب ما يقوم على ميول الطفل ، حيث يعد النشاط القصصي من أهم النشاطات التربوية القائمة على ميول الأطفال ودوافعهم الفطرية، فهو لون من الألوان الأدبية التي يفضلها أطفال الروضة، فهو يغذيهم بالعديد من المعلومات والحقائق الأخلاقية والتربوية ويفتح أمامهم أبواب الثقافة ويخاطب عقولهم وقلوبهم، ويسهم في تنمية شخصية الأطفال من جميع النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية ، مما يسهم في بلورة قيمهم ومبادئهم وميولهم واتجاهاتهم وأنماط تفكيرهم وحاجاتهم النفسية (العمري،32:2021).

ولهذا جاءت الدراسة الحالية لمعرفة دور الأنشطة القصصية في تنمية بعض مهارات التواصل الاجتماعي لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات

1-مشكلة البحث: شعر الباحث بمشكلة البحث من خلال الآتي:

1-1-الخبرة الشخصية للباحث: من خلال الزيارات الميدانية لبعض رياض الأطفال في مقرر التدريب الميداني منذ عام 2017 وحتى تاريخه؛ فقد تم ملاحظة تدني مستوى بعض مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال مثل (ضعف التواصل مع الأطفال الآخرين، وعدم قدرتهم على ضبط انفعالاتهم في الكثير من المواقف التعليمية، وعدم القدرة على التفاعل بما يتناسب مع طبيعة الموقف).

1-2- الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة الخاصة بهذا الموضوع التي تناولت مهارات التواصل الاجتماعي كدراسة سليمان (2006)، ودراسة المقداد (2011)، ودراسة الجهني (2013)، ودراسة أبو زيد (2013) ودراسة (Li, M. Sureki,2019)، ودراسة (Shahabi,2020)، ودراسة (Omunda,2021)، ودراسة (Kanyagui,2023) و الدراسات السابقة التي أولت الأهمية الكبيرة لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال، مثل دراسة 2022)Saeed)، ودراسة مسعود (2018)، ودراسة زيد (2018)، 2018)Atabey)، التي تناولت جميعها مهارات التواصل الاجتماعي لدى طفل الروضة والدراسات التي تناولت النشاط القصصي في مرحلة رياض الأطفال كدراسة هاشم(2018)، ودراسة نصار(2012)،ودراسة العنزي(2020)، ودراسة حسانين(2021)،ودراسة أبو يحيى والفلفلي(2023) والتي أكدت جميعها على فاعلية النشاط القصصي في تنمية العديد من المهارات لدى طفل الروضة.

1-3-توصيات بعض المؤتمرات حول أهمية التواصل الاجتماعي: مثل مؤتمر التواصل والحوار التربوي المنعقد في الجامعة الإسلامية بغزة (30-31) تشرين الأول،2011 والذي أوصى بأهمية توافر مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال، بالإضافة إلى توصيات المؤتمر العلمي الخامس والدولي الثالث لكلية التربية، المنعقد بجامعة بور سعيد في مصر عام 2016، الذي أوصى بضرورة تدريب الأطفال على مهارات التواصل مع الأنماط الشخصية المختلفة، وفقا لما هو متوقع منهم في القرن الحادي والعشرين.

وبناء على ما ذكر سابقاً فقد وجد الباحث تفاوتا في درجة امتلاك الأطفال لمهارات التواصل الاجتماعي، ولابد للسعي للنهوض بمستوى تلك المهارات لدى الأطفال باتباع استراتيجيات تدريس حديثة،

لذلك تمّ تحديد مشكلة البحث في محاولة تعرف دور الأنشطة القصصية في تنمية بعض مهارات التواصل الاجتماعي لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات،

2-أسئلة البحث: يتناول البحث الإجابة عن السؤالين الآتين:

2-1-ما مهارات التواصل الاجتماعي اللازمة لطفل الروضة؟

2-2-ما دور الأنشطة القصصية في تنمية بعض مهارات التواصل الاجتماعي لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات؟

3-أهمية البحث: تتجلى أهمية هذا البحث من خلال الآتي:

3-1-توعية المعلمات القائمات على تعليم أطفال الروضة ولفت انتباههن إلى أهمية النشاط القصصي في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى أطفالهن.

3-2-قد يفيد الأطفال أنفسهم لأن تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لديهم يعد من المهارات الأساسية اللازمة للانطلاق في التعلم في مراحل التعليم الأساسي والاندماج الاجتماعي مع المحيطين بهم.

3-3-إفادة واضعي المناهج للاهتمام بمهارات التواصل الاجتماعي، وتضمينها في المقررات الدراسية حتى يتاح المجال أمام المعلمات لتخطيط أنشطة وفعاليات قائمة على أنشطة قصصية تتيح تنمية المهارات التواصلية لدى أطفالهن.

3-4-الاستفادة من أدوات البحث والبرامج، وما قد ينتج عنه من نتائج قد تفتح المجال لإجراء المزيد من البحوث المستقبلية في هذا المجال ومع مراحل تعليمية لاحقة.

4-أهداف البحث: سعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

4-1-تحديد مهارات التواصل الاجتماعي اللازمة لطفل الروضة.

4-2-تعرّف دور الأنشطة القصصية في تنمية بعض مهارات التواصل الاجتماعي لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات.

5-فرضيات البحث: تم اختبار الفرضيات عند مستوى الدلالة (0.05.):

5-1-لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمات على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

5-2-لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمات على الاستبانة تبعاً لمتغير نوع الروضة (حكومي، خاص).

6-حدود البحث:

6-1-الحدود الزمانية: تمّ تطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي الأول من عام 2025/2024م.

6-2-الحدود المكانية: تمّ تطبيق البحث في عدد من رياض الأطفال في مدينة حمص.

6-3-الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على مهارات التواصل الاجتماعي الآتية (مهارة الاستماع، مهارة التحدث، مهارة التواصل غير اللفظي، مهارات التعامل مع الاخرين، مهارات التعبير عن المشاعر).

7-مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

7-1-مهارات التواصل الاجتماعي: هي عملية تبادل المعلومات والرسائل بطريقة قصدية وعفوية، من غير نقطة بداية ولا نهاية، وهي العملية التي يستخدمها أي شخص ويوظفها ليتفاعل ويتواصل مع الآخرين، وتشمل هذه المهارات مهارة الاقناع، والاستماع الفعال، ومهارة التفويض والقيادة (العلي، 15:2015).

وتعرف باظة (2003) مهارات التواصل الاجتماعي على أنها القدرات الموجودة لدى الفرد التي تساعد على تحقيق أي لون من ألوان التواصل الفعال سواء اللفظي أو الوجداني أو الاجتماعي أو المعرفي، وأن تلك المهارات تتضمن مهارات التفاعل الاجتماعي مثل الترحيب أو الشكر أو الاستئذان، أو التعامل مع الأكبر والأصغر والاتجاهات نحو الآخرين، ومهارات التواصل اللغوي مثل: النطق والاستماع والمحادثة والفهم والإدراك ومهارات التواصل الوجداني مع الذات والقدرة عل ضبط الانفعالات والتعبير (باظة، 2003، ص.20).

وتعرّف إجرائياً بأنها مؤشر الأداء المقيسة لدى طفل الروضة، والتي تعتمد على التعبير بصورة لفظية وغير لفظية عن مشاعره، وانفعالاته، وأفكاره، ليتمكن من إدارة المواقف التي يتعرض لها إيجابياً، بما يضمن له تنمية مهارات الاستماع، ومهارات التحدث، ومهارات التواصل غير اللفظي، ومهارات التعبير عن المشاعر، ومهارات التعامل مع الآخرين، وتقاس بالدرجة التي نحصل عليها من تقديرات معلمات الرياض في الإجابة على الأداة المعدة لهذا الغرض..

7-2-النشاط القصصي:

النشاط القصصي: يعرفه نصر (2006) بأنه مجموعة من الحكايات التي تعتمد على الوقائع والأحداث والحبكة القصصية، والأشخاص والخط الدرامي والعقدة، وله زمان ومكان، يهدف إلى التعليم والتثقيف والإمتاع والتسلية.

ويعرف الباحث النشاط القصصي إجرائياً: نشاط فني تعليمي تعلمي، يهدف إلى تقديم المادة العلمية للأطفال بطريقة شائقة، تقوم المعلمة فيها بسرد مجموعة من الأحداث المتسلسلة والمترابطة من خلال شخصيات ومواقف تترابط فيما بينها، وذلك لإكساب طفل الروضة بعض مهارات التواصل الاجتماعي.

8-الدراسات السابقة والإطار النظري:

الدراسات السابقة:

-دراسة نصار (2012)

بعنوان: فاعلية استخدام الصور في النشاط القصصي في تحسين الأداء اللغوي وفهم القصة لدى أطفال الروضة.

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي فاعلية استخدام الصور في النشاط القصصي في تحسين الأداء اللغوي وفهم القصة لدى أطفال الروضة من عمر (5-6) سنوات، وتكونت عينة البحث من (30) طفلا وطفلة، قسمت إلى مجموعتين تجريبيتين، كل مجموعة من (15) طفل وطفلة، والأدوات المستخدمة الأنشطة القصصية واستمارة ملاحظة وتقييم فهم القصة، وتم تحليل البيانات باستخدام اختبار (ت)، وأظهر التحليل

الكيفي بعض الفروق ولكنه لم يرجح كفة مجموعة على الأخرى، مما يدل على أهمية التنويع بين طريقتي عرض الصور في النشاط القصصي.

-دراسة هاشم (2018)

بعنوان برنامج قصصي لتنمية بعض المهارات الحياتية لطفل الحضانة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج قصصي لتنمية بعض المهارات الحياتية لطفل الحضانة، وقد طبقت الدراسة على (30) طفل وطفلة، اختيرت العينة بطريقة عمدية، وقد استخدمت الباحثة استبيان لاستطلاع آراء معلمات الحضانة، وبطاقة ملاحظة اكتساب المهارات الحياتية لطفل الحضانة من 3-4 سنوات، وتوصل البحث إلى فاعلية القصة في تنمية المهارات اليدوية لطفل الحضانة، وكذلك وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي والبعدي التتبعي.

-دراسة العنزي (2020)

بعنوان: دور القصص في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لطفل الروضة من وجهة نظر المعلمات في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية

هدفت الدراسة لمعرفة دور النشاط القصصي في تنمية التفكير الإبداعي لطفل الروضة من وجهة نظر المعلمات، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي المسحي وتم اختيار العينة العشوائية من(794) معلمة من معلمات الروضة، وقد تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع بيانات البحث بعد التأكد من صدق وثبات الأداة وقد كشف البحث عن وجود علاقة بين قراءة القصص لطفل الروضة وتنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر المعلمات وقد حصل على درجة عالية وتعود لمتغير نوع الروضة الحكومية وكذلك سنوات الخبرة للمعلمات اللواتي تجاوزت خبراتهن العشر سنوات.

-دراسة حسانين (2021)

بعنوان: برنامج إرشادي قائم على النشاط القصصي لتنمية سلوك تقبل الآخر لدى أطفال الروضة

هدف البحث إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي قائم على النشاط القصصي لتنمية سلوك تقبل الآخر لدى أطفال الروضة، تكونت عينة البحث من (6) أطفال تتراوح أعمارهم ما بين (5-6) سنوات، وتم تطبيق البرنامج الارشادي على العينة المذكورة، اشتملت أدوات البحث على مقياس تقبل الآخر المصور، وأسفرت النتائج على وجود فروق لصالح القياس البعدي.

-دراسة المسعري (2023)

بعنوان: دور استراتيجية السرد القصصي في تنمية مهارة الاستماع لدى أطفال الروضة من وجهة نظر المعلمات

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف دور استراتيجية السرد القصصي في تنمية مهارة الاستماع لدى أطفال الروضة من وجهة نظر المعلمات، وقياس الفروق في درجة تطبيق استراتيجية السرد القصصي تبعا لمتغير (العمر، سنوات الخبرة، المستوى التعليمي، مستوى الروضة) ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، واختيرت عينة الدراسة من معلمات الروضة البالغ عددهم(120) معلمة، وأظهرت الدراسة فعالية

استراتيجية السرد القصصي في تنمية مهارة الاستماع من وجهة نظر المعلمات تبعا لمتغير العمر، والمستوى العلمي وسنوات الخبرة، مع وجود فروق تبعا لمتغير مستوى الروضة.

- دراسة حمدي (2014)

بعنوان: " أثر برنامج تدريبي متعدد الأنشطة في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى أطفال الرياض

هدفت الدراسة الحاليّة إلى تعرّف دور برنامج تدريبي متعدد الأنشطة في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى طفل الروضة، طبق البحث على عينة مكونة من (60) طفلا وطفلة، واستخدم مقياس مهارات التواصل الاجتماعي وبطاقة ملاحظة واستبانة موجهة لأمهات الأطفال. وأكدت النتائج وجود فروق لصالح التطبيق البعدي.

-دراسة Keup & Mulote (2014)

Supporting Moral Development in Early Childhood through Storybook

دعم التنمية الأخلاقية لمرحلة الطفولة المبكرة من خلال الكتب القصصية

هدفت الدراسة إلى الاهتمام بجلسات القصص لدعم التربية الأخلاقية في رياض الأطفال .وذلك من خلال جلسات مناقشة لإعطاء فرصة للأطفال للتفكير وتبادل الآراء مع زملائهم .وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من 6 إلى 10 أطفال تتراوح أعمارهم ما بين خمس إلى ست سنوات في إحدى رياض الأطفال بمدينة كامبي، وتوصلت الدراسة إلى أن القصص تعد الأداة الفعالة للتنمية الأخلاقية، ومن خلال إعطاء الفرصة للأطفال للتفكير وتبادل الآراء مع زملائهم أظهرت الدراسة أن الأطفال استطاعوا تذكر المآزق الأخلاقية في القصة بعد عدة أسابيع.

- دراسة.(2021) Yan

Development of Social Skills in Kindergarten: A Latent Class Growth Modeling Approach.

تنمية المهارات الاجتماعية في رياض الأطفال: منهج نمذجة النمو في الصف المتأخر

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف مسارات النمو المتعددة للمهارات الاجتماعية بين الأطفال في رياض الأطفال باستخدام نهج نمذجة النمو الطبقي الكامن. كما يدرس أيضا ما إذا كانت بيئة التربية المنزلية في سن مبكرة تتنبأ بمسارات تنمية المهارات الاجتماعية وإلى أي مدى. تم تقييم الأطفال في هذه الدراسة على المهارات الاجتماعية في ثلاث موجات، وأربعة أبعاد بيئة التربية المنزلية (التحفيز البشري، والتحفيز الاجتماعي، وتجنب العقاب، والدعم الاجتماعي للأبوة) والخلفية الديموغرافية تم قياسها في الموجة. أشارت النتائج إلى أن ثلاثة توجد مسارات نمو متميزة للمهارات الاجتماعية خلال مرحلة رياض الأطفال: مستويات زيادة عالية، ومستويات زيادة معتدلة، ومستويات منخفضة. لقد تنبأ تجنب العقاب وجنس الأطفال بشكل كبير بمسارات نمو المهارات الاجتماعية. وبالتالي، تشير النتائج إلى ضرورة إيلاء المزيد من الاهتمام لبيئة التربية المنزلية والأولاد

-دراسة(2022) ،Saeed

Impact of Preschool Education on the Social and Communication Skills of Primary School Students

تأثير التعليم قبل المدرسي على المهارات الاجتماعية ومهارات الاتصال لدى الأطفال في المدارس العامة والخاصة في لاهور

تهدف الدراسة الكمية الحالية إلى دراسة تأثير التعليم قبل المدرسي على المهارات الاجتماعية ومهارات الاتصال لدى الأطفال في المدارس العامة والخاصة في لاهور. تم جمع البيانات من 45 مدرسة (23 حكومية و22 خاصة). تضمنت العينة 502 طالبًا من طلاب الصف الأول حيث تم اختيار 251 P و 83 غير P من المدارس العامة و 251 P و 41 غير P من المدارس الخاصة. ولجمع البيانات، تم تطوير الأدوات: أداتين؛ (أ) استبيان للمعلمين مقتبس من نظام تقييم المهارات الاجتماعية الذي طوره جريشام وإليوت (1990) لتقييم المهارات الاجتماعية للطلاب، و(ب) بروتوكول مقابلة للطلاب لتقييم قدرتهم على التواصل. تم التحقق من صحة الأدوات من خلال خبراء ذوي صلة بالمجال وكانت موثوقية الاختبار التجريبي عند 0.87 نقطة. تم استخدام الإحصاء الوصفي لتحديد تواتر البيانات حيث تكونت الإحصائيات الاستدلالية من اختبار t لعينة مستقلة، وتم تطبيق تحليل التباين (ANOVA) وما بعد المخصص لفحص التباين بين الطلاب الذين عانوا من التعليم قبل المدرسي وأولئك الذين لم يفعلوا ذلك. وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب ذوي الخبرة في مرحلة ما قبل المدرسة كانوا أفضل بكثير في تنمية المهارات الاجتماعية والتواصل مع أقرانهم والمعلمين من الطلاب الذين لم يتمتعوا بالخبرة. أشارت النتائج إلى أن التعليم ما قبل المدرسة يغذي الطلاب اجتماعيا ويدربهم على التواصل بطريقة أفضل. كما خلصت الدراسة إلى أن التعليم ما قبل المدرسة له آثار إيجابية على التنمية الاجتماعية والتواصلية لدى الطلاب.

-دراسة Atabey، D. (2018)

A Study into the Effective Communication and Social Skills of Preschool Children, Inonu University

أجريت الدراسة الحالية لمعرفة العلاقة بين مهارات الاتصال والمهارات الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة. تتكون الدراسة من أطفال يلتحقون برياض الأطفال في وسط مدينة جوروم. تم اختيارهم عشوائيًا في كل فصل، وكان إجمالي 160 طفلًا يشكلون عينة البحث. أداة جمع البيانات للدراسة هي "نموذج المعلومات الشخصية "،"مقياس السلوك لصف رياض الأطفال والحضانة (قسم مقياس المهارات الاجتماعية)" وتم استخدام "مقياس تقييم مهارات الاتصال للفئة العمرية 5-6 سنوات". وفي نهاية البحث تبين ارتفاع مستويات التواصل الفعال لدى الأطفال، وكذلك ارتفع مستوى التعاون الاجتماعي والاجتماعي الاستقلال – القبول الاجتماعي ومستويات التفاعل الاجتماعي.

*** التعقيب على الدراسات السابقة:**

– من خلال عرض الدراسات السابقة نجد أنَّ بعض تلك الدراسات هدفت تنمية مهارات التواصل الاجتماعي وبعضها الآخر هدف إلى تعرّف فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي، أما الدراسة

الحالية فقد هدفت تعرّف دور النشاط القصصي في تنمية بعض مهارات التواصل الاجتماعي لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات.

– وقد اعتمدت الدراسة الحالية على **المنهج الوصفي**، وهي بذلك تتفق مع دراسة (Yan2021،)، و دراسة العنزي، وباشطح (2020)، و دراسة المسعري (2023)، بينما كل من دراسة نصار (2012) ، و دراسة هاشم (2018) ، ودراسة حسانين (2021) ، ودراسة حمدي (2014)، و دراسة Adheisat, (2022)) ، ودراسة (Saeed(2022، (Atabey،2018) استخدمت في الدراسات المنهج التجريبي.

– أما بالنسبة **للأدوات**، فقد أعدّت الدراسة الحالية استبانة موجهة لمعلمات الأطفال، لتعرّف درجة دور النشاط القصصي في تنمية بعض مهارات التواصل الاجتماعي لديهم، وتتفق مع دراسة حمدي (2014) ، و ودراسة(Saeed(2022 ، وتتفق مع دراسة (Adheisat, (2022) ، و دراسة العنزي(2020)، ودراسة المسعري(2023)،بينما استخدمت دراسة نصار (2012) الأنشطة القصصية واستمارة ملاحظة وتقييم فهم القصة ، و دراسة هاشم (2018) استخدمت استبيان لاستطلاع آراء معلمات الحضانة، وبطاقة ملاحظة اكتساب المهارات الحياتية لطفل الحضانة، ودراسة حسانين (2021) مقياس تقبل الآخر المصور ، أما دراسة (Atabey، 2018) استخدمت مقياس سلوك الأطفال.

– وقد اقتصر **عيّنة** الدراسة الحالية على (110) معلمة من معلمات الرياض، بينما تكونت عينة دراسة حمدي (2014) من (60) طفلا وطفلة، ودراسة (2022) Saeed تكونت من (502) تلميذا، أما دراسة (2022) Adheisat فقد تكونت من (351) أما، بينما دراسة نصار (2012) فقد بلغت عينتها (30) طفلا وطفلة، ودراسة هاشم (2018) بلغت العينة (30) طفلا وطفلة، دراسة العنزي (2020) فقد طبقت على عينة من المعلمات بلغن (794) معلمة، أما دراسة (Atabey، 2018) كانت العينة (160) طفلا، أما دراسة (Mulote& Keup2014) فقد بلغت العينة (6–10) طفلا.

– وقد كانت أبرز **نتائج** الدراسات السابقة النقاط الآتية:

1–إمكانية تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال من خلال استراتيجيات التدريس الحديثة.

2–وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

3–وجود فروق دالة إحصائياً فيما يتعلق بدرجة الممارسة للمؤهل العلمي لصالح المؤهل العلمي الأعلى، وسنوات الخبرة لصالح سنوات الخبرة الأكثر، فيما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لنوع الروضة.

*** موقع الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة:**

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الآتي:

1– معرفة الأهداف والفرضيات التي ركزت عليها الدراسات السابقة.

2– الاطلاع على الأدوات المستخدمة والمنهج المتبع.

3– الاطلاع على النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة للاستفادة منها في تفسير نتائج البحث الحالي.

إذ تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بعض الجوانب كالمنهج والعينة، ولكنها اختلفت في الهدف كونها حاولت تعرّف دور الأنشطة القصصية في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى أطفال الروضة من وجهة نظر المعلمات.

الإطار النظري:

النشاط القصصي

يعد النشاط القصصي وسيلة لتحقيق الأهداف، وهو العنصر الذي يساعد في تنظم محتوى المنهج، ويساعد على زيادة فاعلية الأطفال ودورهم في الموقف التعليمي، ولذلك فالنشاط القصصي يمكن أن يعكس اهتمام المنهج وعناصره بالطفل وذلك من خلال توفير احتياجات ومطالب خيال الطفل بطريقةٍ متوازنةٍ (طعيمه ومناع 2000، ص217).

ويعرف علي (2009، ص81) النشاط القصصي بأنه: مجموعة من الحكايات البسيطة التي تقوم على فكرة واضحة مناسبة لخبرات الطفل وإدراكه، تتضمن أحداثاً يربطها خط درامي، وشخصيات وزمان ومكان، لها بداية ولها نهاية، وتهدف إلى التعليم والتثقيف والامتاع والتسلية.

عناصر النشاط القصصي: النشاط القصصي شكل فني من أشكال أدب الأطفال فيه جمال ومتعة وخيال وهو من أحب ألوان الأدب للأطفال ومن أقربها إلى نفوسهم وهو عمل فني له قواعده وأصوله ومقوماته وعناصره الفنية وهو قد قسمها (الكندي،2007، ص88) على النحو الآتي:

1-**المغزى:** ويعد هذا العنصر الهدف من النشاط القصصي والفكرة التي يقدمها المؤلف للقارئ.

2-**الشخصيات:** وقد تكون شخصية واحدة في كل القصة، أو أكثر من شخصية في القصة الواحدة، وهي إما أن تكون شخصيات إنسانية أو حيوانية، كما أنها تنقسم الى شخصيات أولية أو ثانوية.

3-**الصياغة الأدبية:** وهي التي تثير العاطفة بما يستخدمه المؤلف من خصائص بيانية، ومن اختلافه بين الجمل الإنشائية أحيانا، والجمل الخبرية أحيانا أخرى، وبين السرد أحيانا وبين الحوار أحيانا أخرى.

4-**الأحداث:** وهي الأمور التي تقوم بها الشخصيات سواء كانت أفعالاً أم أقوالاً أم تفكيراً.

5-**الحبكة:** وهي طريقة تسلسل الأحداث وترتيبها.

6-**القالب الشكلي اللغوي:** فإما أن يكون النص في شكل نثري أم شعري، أو خليطاً بين الشعر والنثر.

7-**الموضوع:** وهو العلم الذي ينتمي إليه النشاط القصصي، فقد يكون موضوعاً سياسياً أو اجتماعياً، أو دينياً، أو تاريخياً، أو نفسياً، أو رياضياً، أو لغوياً.

8-**البيئتان الزمانية والمكانية:** وهي كل الأماكن وكل الأوقات التي تعيش فيها الأحداث.

9-**الأسلوب:** وهو الخصائص المميزة في العناصر الرئيسية للنص الذي بميزه عن غيره من النصوص.

أهمية النشاط القصصي في حياة طفل الروضة:

يعد النشاط القصصي من الأساليب التربوية الحديثة وأفضلها في تنمية شخصية الطفل منذ مراحله الأولى، لما يمتاز به من جاذبية فائقة وأسلوب شائق، والنشاط القصصي يأتي في المقام الأول في أدب الأطفال، فكل الأطفال يميلون إليه ويستمتعون به ويجذبهم ما فيه من أفكار وأحداث، وفي النشاط القصصي

مغزى وفكرة وأسلوب وخيال ولكل هذه العناصر أثر في تكوين الطفل وبناء شخصيته، والطفل قابل للتأثير والتوجيه والتشكيل، واكتساب المهارات الاجتماعية المختلفة، لذا كان للنشاط بالغ الأهمية في بناء شخصية الطفل وتنشئته وتربيته.(الحريري، 2009، ص220).

ويعد النشاط القصصي من الفنون المؤثرة في السلوك القيمي للأطفال في الموقف اليومية كما أنها أكثر حيوية وتشخيصاً للمواقف الحية وأكثر جاذبية للأطفال ومن أقدرها على إقناعهم فهي تستثير مشاعرهم وتمتلك عقولهم وتنمي القدرة على الابتكار لديهم وتحلق بهم أحايين كثيرة في أجواء الخيال بعيداً عن الواقع (شحاته، والنجار،2003، ص54).

وللنشاط القصصي أهميته في تعديل السلوك غير المقبول لدى الطفل ومساعدته على حسن تعرف المواقف الاجتماعية من خلال تناول الأفكار السلوكية الإيجابية بشكل مفضل وتقديم السلوكيات السلبية بشكل منفر بحيث لا يقلدها الطفل، على أن تؤكد القصة أن الشخصيات السلبية تأخذ عقابها في النهاية.

خصائص النشاط القصصي للأطفال:

لابد من توفر الكثير من الخصائص في قصص الأطفال حتى تتحقق الأهداف التربوية والترفيهية المرجوة منها ومن أبرزها أن تلبي حاجات الأطفال في تلك المرحلة بأن تجمع بين التسلية، والوعظ، وتنمية الخيال، مع مراعاة سهولة الأسلوب وبساطة العرض، ومع مراعاة وضوح الفكرة، وأن تدور معظمها حول الطيور والحيوانات، وتهتم بالفكرة أو الحكاية التي تشد انتباه الأطفال وتحقق لهم الإثارة والتشويق، وتهتم بمعالجة الموضوعات بما يتناسب مع عمر الطفل وخلفيته الثقافية والاجتماعية من خلال حوار بسيط يظهر الأحداث بأسلوب محبب للطفل.(أحمد،2004،ص56)

ولابد أن تشمل القصص المختارة للأطفال على المحتوى المناسب الذي يساعد في تقديم مهارات التواصل الاجتماعي لطفل الروضة، مع تقديم الكثير من الأمثلة عن مواقف اجتماعية لأطفال في مثل أعمارهم وإتاحة الفرصة أمام الأطفال للتعبير الدرامي عن القصة من خلال القيام بممارسة مهارات تواصلية سواء في الروضة أم في المنزل والمجتمع المحيط بهم.

مهارات التواصل الاجتماعي:

تعد مهارات التواصل الاجتماعي من أهم المهارات التي لابد من توافرها لدى أطفال الروضة ومعلميهم، فمن الصعب على المعلم أن يوصل المحتوى التعليمي وما يرافقه من تعليم القيم والاتجاهات دون عملية التواصل المبنية على استعداد المتعلم للتلقي وعلى امتلاك المعلم للكفاءة اللازمة لإثارة دافعية الأطفال للتعلم.

وتعرف باظة (2003) مهارات التواصل الاجتماعي على أنها القدرات الموجودة لدى الفرد التي تساعد عل تحقيق أي لون من ألوان التواصل الفعال سواء اللفظي أو الوجداني أو الاجتماعي أو المعرفي، وأن تلك المهارات تتضمن مهارات التفاعل الاجتماعي مثل الترحيب أو الشكر أو الاستئذان، أو التعامل مع الأكبر والأصغر والاتجاهات نحو الآخرين، ومهارات التواصل اللغوي مثل: النطق والاستماع والمحادثة

والفهم والإدراك ومهارات التواصل الوجداني مع الذات والقدرة عل ضبط الانفعالات والتعبير (باظة، 2003،20).

أما كفافي (2005) فقد عرف مهارات التواصل الاجتماعي بأنها القدرات التي تحقق اتصالا فعالا، وكفاءة لغوية عالية، بما في ذلك المفردات الملائمة والتراكيب المستعملة في الجمل وأنماط النطق، وهناك أنماط أخرى كالقدرة عل ترتيب التواصل منطقيا، والتوافق مع مستوى المستمع، وتوقع أثر دلالات الكلمات عليه (كفافي، 63:2005).

أهمية مهارات التواصل الاجتماعي:

تكتسب مهارات التواصل الاجتماعي أهميتها من كونها جوهر عملية التواصل مع الآخرين، فمن خلالها يتمكن الأفراد من التواصل في أمور الحياة كافة، وسهولة تكوين علاقات اجتماعية وتقبل آراء الآخرين وتبادل الخبرات معهم، وتتصف عملية التواصل التربوي بالتكامل والمرونة، حيث إنها عملية مركبة من أكثر من عمليات فرعية عدة، تسعى للوصول إلى تعلم فعال داخل غرفة النشاط، فهي الوسيط بين المعلم والمتعلم والمنهج، حيث يمثل المنهج بما يحتويه من خبرات ومهارات الرسائل التي يرغب المعلم في توصيلها للمتعلمين (George, 2013:117)

وتحدد أحمد (2023) أهمية تنمية مهارات التواصل الاجتماعي في النقاط الآتية:

- تعد عاملا مهماً في تحقيق التكيف الاجتماعي داخل الجماعة.
- يفيد الأطفال في التغلب على مشكلاتهم.
- تساعد في إشباع الأطفال لحاجاتهم النفسية.
- تساعد الأطفال على مشاركة الأخرين في الأعمال التي تتفق مع قدراتهم وامكاناتهم، بالإضافة إلى أنها تتيح الفرصة لهم للابتكار والإبداع في حدود طاقاتهم الذهنية والجسمية.
- تجنب حدوث المشكلات والسلوكيات غير المقبولة اجتماعياً.
- تنمّي مهارات الأطفال وتحسن قدراتهم في التغلب والتواصل مع الآخرين.
- تعدّ وسيلة تواصل وتفاهم بين أفراد المجتمع فمن غير المعقول أن يتبادل أفراد المجموعة الأفكار من غير أن يحدث تفاعل اجتماعي بين أعضائها.
- يؤدي إلى ظهور القيادات وبروز القدرات والمهارات الفردية.

تصنيف مهارات التواصل الاجتماعي: تصنف الجهني (2013) المهارات على النحو الآتي:

1-مهارة المحادثة

2-مهارة الاستماع

3 -التواصل غير اللفظي

4-مهارة التعبير عن المشاعر (السلبية والايجابية)

5-مهارة المشاركة الاجتماعية

6-مهارة تكوين الصداقات

ويصنفها القرني (2015) على النحو الآتي:

-مهارات الاستماع والإنصات وتشمل السمع، السماع، الاستماع، الإنصات، الإصغاء

-مهارات التحدث والحوار والإقناع

-لغة الجسد وتعبيرات الوجه والرموز

- التواصل البصري

- المسافة الشخصية

- الصمت

-مهارات التواصل الرمزي

-مهارات فن التعامل مع الآخرين (القرني، 161:2015)

ويصنفها الباحث على النحو الآتي:

-مهارة الاستماع

-مهارة التحدث

-مهارات التواصل غير اللفظي

-مهارة التعبير عن المشاعر

-مهارة التعامل مع الاخرين، وقد اعتمد الباحث هذا التصنيف بالاعتماد على التصنيفات السابقة التي تم تضمينها في الدراسات السابقة.

9-منهج البحث:

اعتمد البحث المنهج المسحي (كأحد أنواع المناهج الوصفية) من خلال مسح آراء معلمات رياض الأطفال حول دور النشاط القصصي في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى طفل الروضة.

10-مجتمع البحث وعينته:

10-1-المجتمع الأصلي للبحث: المجتمع الأصلي للبحث: جميع معلمات طفل الروضة في مدينة حمص في الفصل الأول للعام الدراسي 2025/2024 والبالغ عددهن وفقاً لإحصاء مديرية التربية (323) معلمة، موزعين ما بين روضة حكومية (67) معلمة وروضة خاصة (247) معلمة.

10-2-عينة البحث: تم اختيار عينة البحث المكونة من (110) معلمة من معلمات الأطفال الحكومي والخاص في مدينة حمص، بالطريقة العشوائية حيث تم الحصول على قائمة بأسماء معلمات الروضة الحكومي والخاص، من مديرية التربية بحمص وتم سحب العينة بالطريقة العشوائية البسيطة.

جدول رقم (1) توزيع أفراد العينة حسب نوع رياض الأطفال، وسنوات الخبرة

	سنوات الخبرة من أقل من 5–10	من 10–15سنة	أكثر من (15) سنة	
رياض الأطفال الحكومي	17	11	15	43
رياض الأطفال الخاصة	28	14	25	67
العدد الكلي	45	25	40	110

11–تصميم أدوات البحث: وتتضمن:

11–1–الأداة الأولى: قائمة بمهارات التواصل الاجتماعي لدى طفل الروضة؛ ليتم على أساسها إعداد استبانة موجهة للمعلمات.

مصادر إعداد القائمة: اعتمد الباحث في إعداد القائمة على الإطار النظري، بالإضافة إلى الدراسات السابقة التي تناولت مهارات التواصل الاجتماعي مثل دراسة حمدي (2014)، ودراسة Saeed (2022) ودراسة (Adheisat،2022)

وصف القائمة: اشتملت القائمة بصورتها الأولية على خمسة محاور رئيسة (مهارة الاستماع، مهارة التحدث، مهارة التواصل غير اللفظي، مهارة التعامل مع الآخرين، مهارة التعبير عن المشاعر) يندرج تحت هذه المحاور الخمس (49) بنداً فرعياً[1] موزعة على النحو الاتي:

مهارة الاستماع يندرج تحتها (8) مهارة فرعية

مهارة التحدث يندرج تحتها (11) مهارة فرعية

مهارة التواصل غير اللفظي يندرج تحتها (8) مهارة فرعية

مهارة التعامل مع الآخرين يندرج تحتها (14) مهارة فرعية

مهارة التعبير عن المشاعر يندرج تحتها (8) مهارة فرعية

صدق الأداة (القائمة): للتأكد من أن الأداة تقيس ما وضعت لقياسه قام الباحث بحساب صدق القائمة من خلال الصدق الظاهري، إذ عُرضت القائمة على (11) محكماً (ملحق رقم1) في تخصص تربية طفل والمناهج وعلم النفس لإبداء آرائهم فيما يأتي:

- التأكد من وضوح الصياغة اللغوية للمهارات المتضمنة بالقائمة وصحتها.
- مدى ملاءمة المهارات المختارة لطفل الروضة.
- حذف بعض المهارات غير المناسبة لطفل الروضة.
- إضافة أو تعديل بعض المهارات التي تناسب طفل الروضة.

[1]انظر الملحق رقم (1)

وبعد جمع آراء المحكمين وتحليلها تم حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين على المهارات الأساسية والفرعية التي تندرج تحتها، وذلك باستخدام معادلة كوبر (Cooper)، وقد تبينت أنها تراوحت بين (70-80%).

$$\text{معادلة كوبر} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100$$

وكانت ملاحظات المحكمين تتركز في النقاط الآتية:

- أجمع المحكمون على أهمية مهارات التواصل الاجتماعي لطفل الروضة.
- تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات (يسمي رفاقه عدلت إلى ينادي رفاقه بأسمائهم)، (يظهر المتابعة لكل ما يقوله الشخص المتحدث إليه، بدلا من يعطي انتباها كاملا للشخص المتحدث)، (بالإضافة إلى يستخدم عبارات تشجع الآخر على الحديث معه بدلا من يستخدم عبارات مشجعة للطرف الآخر).
- حذف العبارة يمدح الطرف الآخر بالكلمات مناسبة كونها أعلى من مستوى طفل الروضة.

وبناء على الملاحظات التي أبداها المحكمون، تمّ إجراء التعديلات المطلوبة، إذ اشتملت القائمة في صورتها النهائية على خمسة محاور أساسية يندرج تحت هذه المحاور الخمسة (48) بنداً فرعياً (ملحق رقم 2) موزعة على الشكل الآتي:

- المحور الأول: محور مهارات الاستماع: ويشمل (8) بنود.
- المحور الثاني: محور مهارات التحدث: ويشمل (10) بنود.
- المحور الثالث: محور مهارات التواصل غير اللفظي: ويشمل (8) بنود.
- المحور الرابع: محور مهارات التعامل مع الاخرين: ويشمل (14) بنود.
- المحور الخامس: محور مهارات التعبير عن المشاعر: ويشمل (8) بنود.

الجدول رقم (2) مهارات التواصل الاجتماعي الفرعية موزعة على المحاور الرئيسة.

م	اسم المحور	عدد المهارات الفرعية	المهارة الفرعية
1	مهارات الاستماع	8	من 1-8
2	مهارات التحدث	10	من 9 -18
3	مهارات التواصل غير اللفظي	8	من 19-26
4	مهارات التعامل مع الاخرين	14	من 27-40
5	مهارات التعبير عن المشاعر	8	من 41-48
المجموع		48	

11-2-الأداة الثانية: استبانة موجهة لمعلمات الأطفال لتعرّف دور النشاط القصصي في تنمية بعض مهارات التواصل الاجتماعي لدى طفل الروضة من وجهة نظرهن، من إعداد الباحث.

مصادر إعداد الاستبانة: اعتمد الباحث في تصميم الاستبانة على الإطار النظري، وبالرجوع إلى الدراسات السابقة التي اعتمدت مثل هذه الأداة مثل دراسة حمدي (2014)، ودراسة Saeed (2022)، ودراسة Adheisat،2022) ، وقائمة مهارات التواصل الاجتماعي المعدة من قبل الباحث.

وصف الاستبانة وطريقة تطبيقها: تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من خمسة محاور رئيسة (مهارات المحادثة، مهارات الاستماع، مهارات التواصل غير اللفظي، مهارات التعامل مع الاخرين، مهارات التعبير عن المشاعر)، ويندرج تحت هذه المحاور الثلاثة (48) بنداً فرعياً[2]، وتطبق الاستبانة من قبل المعلمات على عينة من أطفال الفئة الثالثة في رياض الأطفال بطريقة فردية، إذ تقوم المعلمات بملء الاستبانة، وذلك بوضع إشارة في العمود الذي تختاره من البدائل المقترحة في الاستبانة.

تقدير درجات الاستبانة: اعتمد الباحث على سلم إجابات متدرج ذي ثلاثة بدائل (محقق بدرجة مرتفعة، محقق بدرجة متوسطة، محقق بدرجة منخفضة) حيث أعطيت البدائل السابقة على ترتيب الدرجات التالية (1،2،3).

صدق الأداة (الاستبانة): للتأكد من أن الأداة تقيس ما وضعت لقياسه قام الباحث بحساب صدق الاستبانة من خلال:

*** صدق المحتوى:** قام الباحث بالتأكد من صدق الأداة من خلال عرضها على عدد من المحكمين المختصين في مجال تربية الطفل، والمناهج وعلم النفس، البالغ عددهم (10) محكماً وذلك لإبداء الرأي ومعرفة ملاحظاتهم حول مدى ملاءمة فقرات الاستبانة، من حيث وضوح صياغتها اللغوية ومدى شمولها للجوانب المرتبطة بمهارات التواصل الاجتماعي ومراعاة خصائص أطفال الروضة، بالإضافة إلى مدى وضوح التعليمات الخاصة بالاستجابة على فقرات الاستبانة، حيث جرى إدخال جميع التعديلات التي أشار إليها المحكمون من حيث تعديل صياغة بعض البنود.

وبعد جمع آراء المحكمين قام الباحث بحساب النسب المئوية للتكرارات، والتي تشير إلى درجة الاتفاق على بنود الاستبانة، وذلك باستخدام معادة كوبر (Cooper)، وقد تبينت أنها تراوحت بين (80-90%). وقد تلخصت ملاحظات السادة المحكمين بالآتي:

- انتماء بنود الاستبانة للمحور الذي تندرج تحته.
- وضوح التعليمات الخاصة بالاستجابة على فقرات الاستبانة.
- الالتزام بالتعديلات المتعلقة بصياغة بنود الاستبانة

تم إجراء التعديلات في ضوء الملاحظات المطلوبة التي أبداها المحكمون، وبذلك تم التحقق من صدق محتوى الاستبانة.

*** صدق الاتساق الداخلي:** ويقصد بصدق الاتساق الداخلي قوة الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة وكذلك درجة ارتباط كل بند من بنود الاستبانة مع المحور الذي تنتمي إليه (الأغا والأستاذ، 1999، 110).

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، قام الباحث بتطبيقها على عينة استطلاعية مؤلفة من (30) معلمة في رياض الأطفال؛ وذلك للوقوف على مدى وضوح الفقرات وتعليمات الإجابة عنها، وأيضاً لغرض التوصل إلى إحصائيات عن مدى ملاءمة فقرات الاستبانة (ارتباط الدرجة على المحور بالدرجة

ا

الكلية للاستبانة) بحساب معاملات الارتباط بين كل بند من بنود الاستبانة والبنود الأخرى للاستبانة وكذلك كل بعد بالدرجة الكلية للاستبانة.

جدول رقم (3) معاملات الاتساق الداخلي لكل بعد من أبعاد الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة

م	محاور الاستبانة	قيمة معامل الارتباط
1	مهارات المحادثة	0.85**
2	مهارات الاستماع	0.76**
3	مهارات التواصل غير اللفظي	0.75**
4	مهارات التعامل مع الاخرين	0.74**
5	مهارات التعبير عن المشاعر	0.76**
	الاستبانة ككل	0.77**

يتضح من الجدول رقم (2) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين كل بعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية لأبعادها قد تراوح بين (0.74–0.85) مما يشير إلى الاتساق الداخلي للاستبانة.

الجدول رقم (4) معاملات الاتساق الداخلي كل بند من بنود الاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	0.82**	11	0.77**	21	0.76**	31	0.71**	41	0.76**
2	0.75**	12	0.76**	22	0.81**	32	0.74**	42	0.83**
3	0.74**	13	0.83**	23	0.77**	33	0.81**	43	0.81**
4	0.80**	14	0.71**	24	0.79**	34	0.75**	44	0.80**
5	0.82**	15	0.78**	25	0.71**	35	0.71**	45	0.79**
6	0.76**	16	0.81**	26	0.74**	36	0.82**	46	0.70**
7	0.83**	17	0.69**	27	0.72**	37	0.77**	47	0.71**
8	0.71**	18	0.68**	28	0.73**	38	0.73**	48	0.80**
9	0.78**	19	0.74**	29	0.72**	39	0.74**		
10	0.81**	20	0.80**	30	0.71**	40	0.83**		

** الارتباط عند المستوى 0.01 (ثنائي الطرف)

يتضح من الجدولين (3+4) أن جميع الأبعاد مرتبطة مع بعضها البعض وبالدرجة الكلية للاستبانة، ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

ثبات الاستبانة: للتأكد من ثبات الاستبانة قام الباحث باستخدام الآتي:

*** الثبات بطريقة التجزئة النصفية:** بعد تطبيق الاستبانة على عينة التجربة الاستطلاعية، قام الباحث بتقسيم الاستبانة إلى قسمين، إذ تم استخدام المفردات ذات الأرقام الفردية والمفردات ذات الأرقام الزوجية، ثم حساب معامل الارتباط بين قسمي الجزأين، تبين أن معامل ثبات الاستبانة ككل (.820)، وهذا يشير إلى ارتفاع معامل ثبات الاستبانة، والجدول رقم (5) يوضح النتائج.

*** الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:** بعد أن قام الباحث بتطبيق الاستبانة على العينة المذكورة، تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ لقياس التناسق الداخلي بين بنود الاستبانة، وقد تبين أن معامل ثبات الاستبانة، وفق هذه الطريقة (0.90)، وهذا يشير إلى ارتفاع ثبات الأداة وصلاحيتها للتطبيق، والجدول رقم (5) يوضح ذلك

جدول رقم (5) قيم معاملات الاستبانة ككل وأبعادها الفرعية

البعد	المفردات	قيمة معامل الثبات	
		التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
مهارات المحادثة	8	0.74	0.78
مهارات الاستماع	10	0.87	0.83
مهارات التواصل غير اللفظي	8	0.81	0.83
مهارات التعامل مع الاخرين	14	0.69	0.84
مهارات التعبير عن المشاعر	8	0.81	0.86
الاستبانة ككل	48	0.82	0.90

وتبين في الجدول رقم (5)، أن جميع معاملات الثبات مرتفعة، وكلها دالة إحصائياً، وتشير إلى ثبات مقبول على محاور الاستبانة حسب طريقة التجزئة النصفية، وألفا كرونباخ، وذلك لمحاورها أو للدرجة الكلية لها، ومن ثم يمكن الوثوق به، والاطمئنان إلى النتائج التي يتم الحصول عليها بعد تطبيق الاستبانة على عينة البحث الأساسية.

الصورة النهائية للاستبانة: تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (48) بنداً، تنطوي تحت خمسة محاور رئيسة: (مهارات المحادثة، مهارات الاستماع، مهارات التواصل غير اللفظي، مهارات التعامل مع الاخرين، مهارات التعبير عن المشاعر)، ومن ثم تكون الدرجة الكلية للاستبانة (144) درجة كحد أعلى، و(48) درجة كحد أدنى، موزعة على الشكل الآتي:

- المحور الأول: مهارات المحادثة، ويشمل (8) بنود.
- المحور الثاني: مهارات الاستماع، ويشمل (10) بنود.
- المحور الثالث: مهارات التواصل غير اللفظي، ويشمل (8) بنود.
- المحور الرابع: مهارات التعامل مع الاخرين، ويشمل (14) بنود.
- المحور الخامس: مهارات التعبير عن المشاعر، ويشمل (8) بنود.

وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية صالحة للتطبيق.

12-عرض نتائج البحث ومناقشتها:

12-1-النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مهارات التواصل الاجتماعي اللازمة لطفل الروضة؟

وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال بعد الاطلاع على الإطار النظري، والدراسات السابقة، وإعداد قائمة مهارات التواصل الاجتماعي لطفل الروضة، وقد تكونت قائمة المهارات التي أعدها الباحث في الصورة النهائية (48) مهارة فرعية موزعة على خمسة محاور رئيسة.

وبذلك فقد تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث.

12-2-النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما دور النشاط القصصي في تنمية بعض مهارات التواصل الاجتماعي لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات؟

للإجابة على هذا السؤال، تمّ حساب طول الفئة فأعطيت كل درجة من الدرجات قيماً متدرجة وفقاً للاستبانة المستخدمة ومفتاح التصحيح، وذلك للحكم على آراء المعلمات لكل بند من البنود التي تضمنتها الاستبانة باستخدام القانون الآتي:

طول الفئة = أعلى درجة للاستجابة في الاستبانة – أدنى درجة للاستجابة في الاستبانة / عدد فئات تدرّج الاستبانة

تمّ حساب المدى وذلك بطرح أصغر قيمة في الاستبانة من أكبر قيمة (3−1=2)، وحساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى وهو (2) على عدد الفئات (3) (3/2=0.66)، ومن ثم إضافة طول الفئة وهو (0.66) إلى أصغر قيمة في المقياس وهي (1)، للحصول على الفئة الثانية، وهكذا للوصول إلى الفئة الأخيرة، كما هو موضح بالجدول رقم (6):

جدول رقم (6) توزع الفئات لدرجة تحقق مهارات التواصل الاجتماعي لدى طفل الروضة

فئات قيم المتوسط الحسابي	درجة تحقق المهارة
(من1−1.66)	محقق بدرجة منخفضة
من 1.67−2.32	محقق بدرجة متوسطة
(2.33 −3)	محقق بدرجة مرتفعة

ومن ثمّ تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات والانحرافات المعيارية نحو الأبعاد الفرعية والاستبانة ككل.

الجدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمات على الاستبانة

الأبعاد	عدد البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
الاستماع	8	2.35	0.29	محقق بدرجة مرتفعة
التحدث	10	2.34	0.24	محقق بدرجة مرتفعة
التواصل غير اللفظي	8	2.15	0.30	محقق بدرجة متوسطة
مهارات التعامل مع الاخرين	14	2.17	0.24	محقق بدرجة متوسطة
مهارات التعبير عن المشاعر	8	2.23	0.25	محقق بدرجة متوسطة
الاستبانة ككل	48	2.24	0.24	محقق بدرجة متوسطة

يتضح من الجدول رقم (7) النتائج الآتية:

1−أن متوسط استجابات المعلمات على الاستبانة ككل، قد بلغ (2.24) بانحراف معياري (0.24) مما يدل وفقاً للمعيار الذي تم الاستناد إليه، أن الدرجة الكلية لدور الأنشطة القصصية في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى طفل الروضة محقق بدرجة متوسطة.

2− أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.65−1.77) على الأبعاد الفرعية وهي متقاربة من حيث القيمة، ويتضح ذلك من خلال الانحرافات المعيارية المصاحبة للمتوسطات التي بدت متقاربة وتراوحت ما بين (0.20−0.34)، وقد تبين أن الدرجة الكلية لدور الأنشطة القصصية في تنمية مهارات الاستماع محقق بدرجة مرتفعة، وبمتوسط قدره (2.35)، وأن الدرجة الكلية لدور الأنشطة القصصية في تنمية مهارات التحدث محقق بدرجة متوسطة، وبمتوسط قدره (2.34)، وأن الدرجة الكلية لدور الأنشطة القصصية في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي محقق بدرجة متوسطة، وبمتوسط قدره (2.15)، وأن الدرجة الكلية لدور الأنشطة القصصية في تنمية مهارات التعامل مع الآخرين محقق بدرجة متوسطة، وبمتوسط قدره (2.17)، وأن الدرجة الكلية لدور الأنشطة القصصية في تنمية مهارات التعبير عن المشاعر

محقق بدرجة متوسطة، وبمتوسط قدره (2.23)، وقد يعود ذلك إلى توظيف معلمات الأطفال للأنشطة القصصية لتنمية مهارة الاستماع والتحدث لدى طفل الروضة ، فالنشاط القصصي يسهم من خلال أحداثه المثيرة والمشوقة إلى جذب انتباه الطفل إلى الاستماع للقصة والتركيز في أحداثها، وبالتالي يغرس داخل الأطفال الميل للإنصات والتركيز لما يسرد عليهم، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة حصيلة الطفل اللغوية تزداد قدرة الطفل على التواصل مع الآخرين وتزداد قدرته على التعامل مع المحيطين به، وبالتالي قدرته على التعبير عن مشاعره تجاه الاخرين، وهذا ما يتفق مع دراسة المسعري(2023)، ودراسة الحجيلي(2022)،ودراسة نصار (2012).

ولتعرّف طبيعة استجابة المعلمات نحو مضمون بنود الاستبانة، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على بنود الأبعاد الفرعية كما هو موضح في الجدول رقم (8).

الجدول رقم (8) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات على البنود الفرعية للاستبانة

الأبعاد	البنود الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	التحقق بدرجة
* مهارات الاستماع	*يساعد النشاط القصصي في أن يكون التلميذ قادراً على أن:			
	يظهر المتابعة لكل ما يقوله الشخص المتحدث إليه	2.34	0.21	مرتفعة
	ينتظر المتحدث حتى انهاء فكرته قبل الأخذ بالحديث	2.19	0.23	متوسطة
	يطرح أسئلة تتعلق بما استمع إليه	2.36	0.30	مرتفعة
	يستمع للمتحدث عند الضرورة أكثر مما يتحدث	2.46	0.21	مرتفعة
	يتجنب مقاطعة المتحدث في حديثه	2.45	0.27	مرتفعة
	يتذكر الأفكار المطروحة في حديث الطرف الآخر	2.31	0.22	متوسطة
	يستخلص الغرض من الحديث المطروح	2.33	0.28	مرتفعة
	يستفسر عن الكلمات غير المفهومة	2.37	0.30	مرتفعة
	متوسط استجابات المعلمات على المحور الأول	**2.35**	**0.29**	مرتفعة
* مهارات التحدث	* يساعد النشاط القصصي في أن يكون التلميذ قادراً على أن:			
	ينطق الكلمات نطقا سليما	2.26	0.21	متوسطة
	يتحدث بثقة مع الآخرين	2.33	0.22	مرتفعة
	يستخدم ألفاظ بسيطة ومفهومة	2.17	0.32	متوسطة
	يستخدم كلمات مناسبة تتعلق بالموضوع المطروح	2.34	0.28	متوسطة
	يعرض أفكاره بطريقة بسيطة	2.31	0.21	متوسطة
	يشارك في الحديث في الوقت المناسب	2.31	0.29	متوسطة
	يستخدم عبارات تشجع الآخر على الحديث معه	2.35	0.24	متوسطة
	يتحدث بطلاقة	2.33	0.23	متوسطة

	يطرح أسئلة تتعلق بالحديث	2.32	0.22	متوسطة
	ينادي رفاقه بأسمائهم	2.65	0.31	مرتفعة
	متوسط استجابات المعلمات على المحور الثاني	**2.34**	**0.24**	**مرتفعة**
***مهارات التواصل غير اللفظي**	*** يساعد النشاط القصصي في أن يكون التلميذ قادراً على أن:**			
	يوظف إشارات اليد عندما يتحدث مع الآخرين	2.33	0.22	مرتفعة
	يوظف تعابير الوجه أثناء الحديث	2.35	0.23	مرتفعة
	يحرص على التنويع في نغمات صوته أثناء التحدث مع الآخرين	1.99	0.21	متوسطة
	يستخدم الايماءات المناسبة للموقف	1.98	0.24	متوسطة
	يجذب الآخرين لحديثه من خلال الايماءات المناسبة	1.93	0.25	متوسطة
	يتبادل التحية مع الآخرين	2.45	0.23	مرتفعة
	ينظر للآخرين عندما يتحدثون إليه	2.22	0.22	متوسطة
	يتجاوب مع الايماءات التي تصدر عن الآخرين	1.96	0.34	متوسطة
	متوسط استجابات المعلمات على المحور الثالث	**2.15**	**0.30**	**متوسطة**
مهارات التعامل مع الاخرين	*** يساعد النشاط القصصي في أن يكون التلميذ قادراً على أن:**			
	يتقبل اعتذار الطرف الآخر بسهولة	2.33	0.22	مرتفعة
	يرحب بالآخرين بطريقة مناسبة	2.41	0.23	مرتفعة
	يعتذر من الطرف الآخر عندما يخطأ في حقه	1.97	0.21	متوسطة
	يقدم المساعدة للآخرين	2.33	0.23	مرتفعة
	يتعامل بإيجابية مع من يقابل من أشخاص	1.84	0.22	متوسطة
	يضبط انفعالاته أثناء تعامله مع الآخرين	1.88	0.21	متوسطة
	يراعي مشاعر الآخرين أثناء حديثه معهم	1.77	0.21	متوسطة
	يستطيع تكوين صداقات جديدة	2.35	0.31	مرتفعة
	يتعامل مع الجميع بلطافة	2.33	0.32	مرتفعة
	يتعاون مع الآخرين في الأنشطة	2.56	0.20	مرتفعة
	يمكنه أن يشارك الآخرين ألعابهم	2.21	0.21	متوسطة
	يقدم الشكر لمساعدة الآخرين له	2.29	0.24	متوسطة
	يتجنب الشجار مع المحيطين به	2.34	0.24	مرتفعة
	يتقبل النقد من الآخرين	1.85	0.22	متوسطة
	متوسط استجابات المعلمات على المحور الرابع	**2.17**	**0.24**	**متوسطة**
	*** يساعد النشاط القصصي في أن يكون التلميذ قادراً على أن:**			
	يستخدم كلمات مناسبة ليعبر عن مشاعره	2.34	0.23	مرتفعة

مهارة التعبير عن المشاعر	يعبر عن مشاعر الحزن بإيماءات مناسبة	2.33	0.21	مرتفعة
	يستخدم كلمات مناسبة للمواقف الفرحة	1.99	0.31	متوسطة
	يضحك مع رفاقه في مواقف الفرح	2.66	0.30	مرتفعة
	يوظف تعبيرات الوجه للتعبير عن الغضب	2.31	0.25	متوسطة
	يستخدم ألفاظ مناسبة في حديثه	2.33	0.26	مرتفعة
	يعبر عن إعجابه بالآخرين	1.99	0.21	متوسطة
	يستخدم كلمات تشجيعية لمواساة زملائه في أحزانهم	1.96	0.24	متوسطة
متوسط استجابات المعلمات على المحور الخامس		**2.23**	**0.25**	**متوسطة**
متوسط استجابات المعلمين على الاستبانة ككل		**2.24**	**0.22**	**متوسطة**

يتضح من الجدول رقم (8) النتائج الآتية:

1-أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمات نحو مضمون بنود الاستبانة، قد تراوحت ما بين (1.77-2.65) وأن الانحرافات المعيارية للاستجابات على البنود قد تراوحت ما بين (0.20-0.34) وحسب المعيار المعتمد في البحث الحالي، يتضح أن غالبية البنود، تراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (2.33-2.65) وجميعها أوضحت أن دور الأنشطة القصصية في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي محققة بدرجة مرتفعة، في حين وجد (26) بنداً، تراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (1.77-2.32) والتي أوضحت أن هنالك بعض البنود قد تحقق بدرجة متوسطة.

وقد أكدت نتائج البحث أن دور الأنشطة القصصية في تنمية مهارات الاستماع تحققت بدرجة مرتفعة، بمتوسط قدره (2.35)، وانحراف معياري قدره (0.29)، وهذا ما يعود إلى اهتمام الطفل بما يسمعه من

القصص التي ترويها المعلمة، وحرصه على معرفة تفاصيل القصة وما تتضمنه من أحداث مشوقة تجعله يصب جل تركيزه على متابعة جميع الأحداث، وعدم شروده إلى أي حدث جانبي، وبالتالي تنمو لديه مهارة الاستماع والقدرة على متابعة الأحاديث، وهذا ما يتفق مع دراسة دغش (2022)، ودراسة الأشقر (2023)، ولكن مع نمو حصيلة الطفل اللغوية تنمو قدرته على التعامل مع الاخرين وقدرته على التعبير عن المشاعر وبالتالي تزداد قدرة الطفل على التواصل الاجتماعي.

وأما فيما يتعلق بمهارات التحدث، فقد تحقق بدرجة مرتفعة بمتوسط قدره (2.34) وانحراف معياري قدره (0.24)، ويعود ذلك إلى إتاحة المعلمات المجال أمام الأطفال لإعادة تمثيل أحداث القصة، واستخدام المفردات والجمل الواردة في القصة خلال أحاديثهم اليومية، مما يزيد من حصيلة الطفل اللغوية وتزداد ثقته بنفسه وقدرته على التحدث ، وهذا ما يتفق مع دراسة أبو المعاطي(2022)، أما مهارات التواصل غير اللفظي، ومهارات التعامل مع الاخرين، ومهارات التعبير عن المشاعر فقد تحقق بدرجة متوسطة أيضا بمتوسط تراوح بين (2.15-2.23) وقد يعود ذلك إلى تشجيع الطفل على إعادة صياغة ما سمعوه من خلال تمثيل أحداث القصة وتقديم التغذية الراجعة لهم، و استخدام الايماءات المناسبة للموقف، توظيف

إيماءات الأطفال للتواصل مع الآخرين والمحيطين به مما يزيد من قدرتهم على التعبير عن مشاعرهم، وتعاملهم بإيجابية مع المحيطين بهم، وبالتالي زيادة التواصل الاجتماعي لديهم، وهذا ما يتفق مع دراسة عنتر(2022)، وما يتفق مع دراسة Keup &Mulote(2014)

12-3-النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمات على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، تمّ اختبار الفرضية الآتية عند مستوى دلالة 0.05.

إذ تمّ حساب قيمة (F) بالاعتماد على تحليل التباين وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات على الأبعاد الفرعية وللاستبانة ككل، حسب متغير سنوات الخبرة، والتي تضمنت ثلاث مستويات (من أقل من 5-10) سنة، ومن (من10-15) سنة، وأكثر من (15) سنوات

الجدول رقم (9) يوضح دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين استجابات المعلمين تبعاً لمتغير الفئة العمرية للتلاميذ

الفئة العمرية	من أقل من 5 -10		من10-15		أكثر من (15)	
العدد	45		25		40	
المجال	م	ع	م	ع	م	ع
مهارة الاستماع	2.31	0.21	2.36	0.20	2.32	0.31
مهارة التحدث	2.23	0.29	2.34	0.23	2.21	0.22
مهارة التواصل غير اللفظي	2.15	0.23	2.16	0.26	2.11	0.23
التعامل مع الاخرين	2.13	0.25	2.14	0.22	2.12	2.21
التعبير عن المشاعر	1.70	0.27	2.80	0.32	2.19	0.24
الكلي	2.10	0.26	2.36	0.21	2.19	0.21

تبين من الجدول رقم (9) وجود فروق ظاهرية في متوسطات استجابات المعلمات على الاستبانة ككل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق بين تلك المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والجدول رقم (10) يوضح ذلك.

الجدول رقم (9) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات المعلمين على الاستبانة

م	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة(F)	مستوى الدلالة
1	المحادثة	بين المجموعات	4.11	2	1.39	1.82	0.25
		داخل المجموعات	43.1	108	0.32		
		الكلي	47.21	110	1.88		
2	الاستماع	بين المجموعات	4.86	2	1.42	0.83	0.23
		داخل المجموعات	44.5	108	0.36		
		الكلي	49.36	110	1.14		
3	مهارة التواصل غير اللفظي	بين المجموعات	3.95	2	1.36	0.89	0.33
		داخل المجموعات	33.98	108	0.69		
		الكلي	37.93	110	1.58		
4	التعامل مع الاخرين	بين المجموعات	4.72	2	1.84	0.47	0.87

		داخل المجموعات	42.17	108	0.99		
		الكلي	46.89	110	1.36		
5	التعبير عن المشاعر	بين المجموعات	4.91	2	1.32	1.74	0.001
		داخل المجموعات	37.66	108	0.64		
		الكلي	42.66	110	1.77		
الكلي		بين المجموعات	3.81	2	1.34	2.19	0.64
		داخل المجموعات	46.21	108	0.39		
		الكلي	50.02	110	1.69		

يتضح من الجدولين (10+9) النتائج الآتية:

1-عدم وجود فروق ظاهرية في متوسطات استجابات المعلمات على الاستبانة تبعاً لسنوات الخبرة.

2-أما بالنسبة للأبعاد الفرعية للاستبانة، يبين الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمات نحو كل من المحادثة، والاستماع، والتواصل غير اللفظي، والتعامل مع الآخرين، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمات حول مهارات التعبير عن المشاعر تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

3-بما أن النتائج أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الفئات، فقد تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

الجدول (11) بين نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة تبعاً لمتغير الفئة العمرية

المتغير	فئات سنوات الخدمة	المتوسط	الفروق بين المتوسطين
مهارات التعبير عن المشاعر	من أقل من 5 -10	1.70	**1.1***
	من10-15	2.80	
	من أقل من 5 -10	**1.70**	**0.49**
	أكثر من (15)	2.19	
	من10-15	**2.80**	**0.61-**
	أكثر من (15)	**2.19**	

بحساب قيمة شيفيه تبين أنها تساوي (1.1) أي أن الفرق بين كل متوسطين يجب أن يساوي (1.1) أو أكبر حتى نقول إن هذا الفرق ذا دلالة.

ويتضح من الجدول رقم (12) النتائج الآتية:

1-وجود فروق بين متوسطات درجات عينة البحث فئة من أقل من5 -10، وفئة (10-15) سنة لصالح الفئة من (10-15) سنة وبمتوسط مقداره (2.80) مقابل متوسط (1.70).

وقد يعود ذلك إلى أن المعلمات اللواتي لديهن خبرة تتراوح بين (10-15) سنة، قد تمرسن بشكل جيد على ممارسة الأنشطة القصصية مع الأطفال، وأصبحن أكثر قدرة على رصد ردود فعل الأطفال، وكيفية التعبير عن مشاعرهم، ولاسيما تجاه ما يسمعونه من أحاديث وقصص تثير اهتمامهم، لذلك ومع الوقت يتمكن من اختيار القصص التي لها فاعلية في زيادة قدرة الأطفال في الاندماج مع القصص والتفاعل معها وبالتالي يصبحوا أكثر قدرة على التعبير عن مشاعرهم من خلال التماهي مع معلمتهم من جهة ومع أبطال

القصص والحكايات من جهة أخرى،وهذا ما يتفق مع دراسة العنزي(2020)، يخالف ما أكدته دراسة المسعري (2023) ، ودراسة حسانين (2021) التي أكدت على وجود فروق في استجابة أفراد العينة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

12-4-النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمات على الاستبانة تبعاً لمتغير نوع الروضة (حكومي، خاص). تمّ اختبار الفرضية الآتية عند مستوى دلالة 0.05

إذ تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات على الأبعاد الفرعية وللاستبانة ككل، حسب متغير نوع الروضة.

الجدول رقم (12) يوضح دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين استجابات المعلمات تبعاً لمتغير نوع الروضة

م	نوع الروضة	الخاص		الحكومي		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	العدد	67		43			
	المجال	م	ع	م	ع		
1	مهارات الاستماع	2.58	0.20	2.12	0.22	2.34	0.001
2	مهارات التحدث	2.41	0.23	2.29	0.27	1.91	0.001
3	مهارات التواصل غير اللفظي	2.31	0.27	1.99	0.28	1.77	0.001
4	مهارات التعامل مع الاخرين	2.18	0.25	2.16	0.27	2.37	0.001
5	مهارة التعبير عن المشاعر	2.27	0.21	2.21	0.22	1.39	0.001
	الكلي	2.35	0.24	2.17	0.23	2.69	0.001

تبين من الجدول رقم (12) أن مستوى الدلالة (0.001) وهي أصغر من (0.05) فإننا نقبل الفرضية البديلة أي أنه يوجد فرق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمات على الاستبانة ككل وعلى الأبعاد الفرعية للاستبانة، تعزى إلى متغير نوع الروضة، وذلك لصالح الأطفال الملتحقين برياض الأطفال الخاصة، وقد يعزو الباحث إلى سعي معلمات رياض الأطفال الخاصة لتطبيق استراتيجيات تدريس حديثة بتوجيه من إدارة الروضة ، والسعي للنهوض بالمستوى التعليمي للأطفال ، وبالإضافة إلى الاهتمام بالمحتوى التربوي للمنهج، والعمل على رعاية الأطفال من جميع النواحي ولاسيما النواحي الاجتماعية مما ينعكس بطريقة أكثر إيجابية على سمعة الروضة ويزيد من فرصة المنافسة مع رياض الأطفال الأخرى، وهذا ما يخالف دراسة العنزي(2020) التي أكدت وجود فروق لصالح رياض الأطفال الحكومية.

مقترحات البحث: في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث، يمكن تقديم المقترحات الآتية:

1- تضمين البرامج والمقررات الدراسية المقدمة لمعلمات رياض الأطفال مقررات تتعلق بتنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى طفل الروضة.
2- توجيه المعلمات إلى أهمية تنمية المهارات لدى أطفالهن كافة ولا سيما مهارات التواصل الاجتماعي ليتمكنوا من تجاوز المرحلة الحالية إلى المراحل التعليمية اللاحقة بنجاح وفاعلية.
3- تدريب المعلمات على تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال من خلال إخضاعهم لدورات تدريبية خاصة على أيدي مختصين في مجال المهارات الاجتماعية.

4- إجراء بحوث مكملة للبحث الحالي تتضمن مهارات أخرى من وجهة نظر المعلمات في رياض الأطفال.

المراجع:

المراجع العربية:

- أبو معال، عبد الفتاح. (2000) .*أدب الأطفال دراسة وتطبيق*، الأردن: دار الشرق
- أحمد، مها أحمد عبد الحليم محمد. (2024). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية المهارات التعبيرية والتفاعُل الاجتماعي لدى أطفالِ ما قَبل المدرَسة. *مجلة العلوم التربوية، جامعة قطر*، 24(1)، ص237-258
-أحمد، سهير .(2023) .*مهارات التواصل* .القاهرة :مكتبة الانجلو المصرية .
-أحمد، سمير عبد الوهاب. (2004). *قصص وحكايات الأطفال وتطبيقاتها العملية*، عمان: دار المسيرة.
-آل مراد، نبراس. (2004). أثر استخدام برنامج بالألعاب الحركية، والألعاب الاجتماعية والمختلطة في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الرياض بعمر (5-6) سنوات، *[رسالة دكتوراه غير منشورة]*، كلية التربية الرياضية، جامعة الموصل: العراق.
-الجهني، ريم. (2013). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم (دراسة تجريبية على تلامذة الصف الخامس الأساسي بمدارس مدينة دمشق). *[رسالة دكتوراه غير منشورة]*. كلية التربية. جامعة دمشق.
-الحجيلي، بيان. (2022). دور معلمات رياض الأطفال في تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى الأطفال وجه نظرهن، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، العدد(6) .، ص 76-106
-الحريري، رافده، والحريري، بلقيس. (2009): *التربية وحكايات الأطفال*، دار الفكر عمان: الأردن.
- حسانين، وفاء (2021). برنامج إرشادي قائم على النشاط القصصي لتنمية سلوك تقبل الآخر لدى أطفال الروضة، مجلة الروضة وثقافة الطفل، العدد(16)، ص1-33.
- حمدي، لميس. (2014). أثر برنامج تدريبي متعدد الأنشطة في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى أطفال الرياض، *[رسالة دكتوراه غير منشورة]*، جامعة دمشق، كلية التربية، قسم تربية الطفل.
-زيود، لينا. (2013). أثر الألعاب الاجتماعية في تنمية التواصل الاجتماعي لدى أطفال الرياض (5-6) سنوات "دراسة تجريبية على رياض الأطفال في مدينة دمشق"، *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*، المجلد (35) العدد 1، ص 169-184
-زيد، سلوى. (2018). أثر الالعاب التربوية والموسيقية فى تنمية التواصل الاجتماعي لدى طفل الروضة، *مجلة بحوث التربية النوعية*، جامعة المنصورة، العدد (51)، ص 206-233
- سليمان، أحمد. (2006). فاعلية السيكودراما في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم، *[رسالة ماجستير غير منشورة]*، كلية التربية بنها، مصر.
-شحاته، حسن والنجار، زينب. (2003). معجم *المصطلحات التربوية والنفسية*، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- عبد الصادق، أماني جودة. (2019). برنامج لتنمية مهارتي التفاوض (التواصل والاقناع) لدى طفل الروضة، *مجلة البحث العلمي في التربية (JSRE)*، المجلد 20، الجزء السادس، الصفحة 239-258

-علي، أماني عبد الفتاح. (2015). *مهارات الاتصال والتفاعل والعلاقات الإنسانية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

-العمري، هاني. (2021). فاعلية برنامج تدريبي قائم على القصص الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية وأثره في خفض حدة الاضطرابات الانفعالية لدى المعاقين عقليا، *مجلة التربية*، الاسماعلية، العدد 49، ص 1-40

-العلي، صالح. (2015). *مهارات التواصل الاجتماعي أسس، مفاهيم وقيم*، عمان: الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

-لقوقي، الهاشمي. (2016). فاعلية برنامج مقترح في الألعاب التربوية لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال التربية التحضيرية بمدينة ورقلة، *مجلة العلوم التربوية والإنسانية*، العدد(24)، ص 161-172

- العنزي، رحاب (2020). دور القصص في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لطفل الروضة من وجهة نظر المعلمات في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، العدد(186)، ص65-110.

- المسعري، أفنان. (2023). دور استراتيجية السرد القصصي في تنمية مهارة الاستماع لدى أطفال الروضة من وجهة نظر المعلمات، *المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي*، العدد السادس والأربعون، ص529-556.

- نصار، حنان. (2012). فاعلية استخدام الصور في النشاط القصصي في تحسين الأداء اللغوي وفهم القصة لدى أطفال الروضة، مجلة الطفولة والتربية، العدد(10)، ص 193-234

- هاشم، فاطمة. (2018). برنامج قصصي لتنمية بعض المهارات الحياتية لطفل الحضانة، *مجلة الطفولة*، العدد(28)، ص 455-507

المراجع الأجنبية:

- Fresnel ،H (2003). Comparison between the test scores of third graduates children who receive drama in place of traditional social studies instruction and third graduates children who receive traditional social studies instruction. Thesis University service no d 479760

-Weestroun, M (2007). Communicating Communication: the fundamentals of Human Interaction, communication Journal, VOL (3), no (1) winter, PP 109-103.

-Riggio, R. E. (1986). Assessment of basic social skills. Journal of Personality and Social Psychology, 51(3), pp.649-660.

-Supartono, H., (2017). Enhancing Students' Communication Skills through Problem Posing and Presentation. International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE), 6(1), 17- 22.

-George, V., (2013). A communication – Focused model for learning and education. Education & Accreditation Journal, 5(2), 117- 130.

- Gürbüz, Binnaz Kıran. (2018).Research of Social Skills of Children Who Attend to Kindergarten According to the Attitudes of Their Mothers, Journal of Education and Training Studies, Vol. 6, No. 3; ISSN 2324-805X E-ISSN 2324-8068

-Kol, S. (2016). The Effects of the Parenting Styles on Social Skills of Children Aged 5-6, The Malaysian Online. Journal of Educational Sciences, 4(2), 49-58.

-Cartledge, G., Singh, A., & Gibson, L. (2008). Practical Behavior-Management Techniques to Close the Accessibility Gap for Students Who Are Culturally and Linguistically Diverse. Preventing School Failure, 52(3), 29-38.

-McFarlane, Donovan, (2010): Social Communication in a Technology Driven Society: A Philosophical Exploration of Factor-Impacts and Consequences, American Communication Journal.

-Yan, tong,zhu.(2021).Development of Social Skills in Kindergarten: A Latent Class Growth Modeling Approach , Journal The National library of medicine, Oct; 8(10): 870

-Adheisat, Majdi.(2022). Family Educational Role in Developing Social Skills in Kindergarten Children of Jordan. Journal of Positive School Psychology, Vol. 6, No. 5, 1236 – 1253

-Keup ، Jessica and Mulote ، Regina (2014). Supporting Moral Development in Early Childhood through Storybooks. Unpublished master's thesis. Helsinki Metropolia University. Finland.

-Saeed, Amna. (2022). Impact Of Preschool Education On The Social And Communication Skills Of Primary School Students, Journal of Webology ISSN: 1735-188X ,Volume 19, Number

الملاحق:

ملحق رقم (1)

أسماء السادة المحكمين لأدوات البحث

م	اسم المحكم[3]	الرتبة العلمية	القسم والاختصاص	جهة العمل
1	محمد إسماعيل	أستاذ	قسم المناهج وطرائق التدريس	/كلية التربية/ جامعة حمص
2	محمد موسى	أستاذ	قسم تربية الطفل	/كلية التربية/ جامعة حمص
3	منال مرسي	أستاذ	قسم تربية الطفل	/ كلية التربية/ جامعة حمص
4	حنان لطفوف	أستاذ مساعد	قسم الإرشاد النفسي	/ كلية التربية/ جامعة حمص
5	ربا التامر	أستاذ مساعد	قسم المناهج وطرائق التدريس	/كلية التربية/ جامعة حمص
6	وليد حمادة	أستاذ مساعد	قسم تربية الطفل	/ كلية التربية/ جامعة حمص
7	أريج شعبان	مدرسة	قسم المناهج وطرائق التدريس	/كلية التربية/ جامعة حمص
8	هديل الرفاعي	مدرسة	قسم تربية الطفل	/ كلية التربية/ جامعة حمص
9	رنا الأسعد	مدرسة	قسم الإرشاد النفسي	/ كلية التربية/ جامعة حمص
10	سلام خطاب	مدرسة	قسم المناهج وطرائق التدريس	/ كلية التربية/ جامعة حمص
11	مها الإبراهيم	مدرسة	قسم تربية الطفل	/كلية التربية/ جامعة حمص

ملحق رقم (2)

قائمة مهارات التواصل الاجتماعي اللازمة لطفل الروضة

المهارات	
الرقم المتسلسل	**مهارات الاستماع**

* تم ترتيب أسماء السادة المحكمين حسب الترتيب الألفبائي استناداً إلى الرتبة العلمية.

		مناسب	غير مناسب	ملاحظات	
1	يظهر المتابعة لكل ما يقوله الشخص المتحدث إليه				
2	ينتظر المتحدث حتى انتهاء فكرته قبل الأخذ بالحديث				
3	يطرح أسئلة تتعلق بما استمع إليه				
4	يستمع للآخرين عند الضرورة أكثر مما يتحدث				
5	يتجنب مقاطعة الآخرين في حديثهم				
6	يتذكر الأفكار المطروحة في حديث الطرف الآخر				
7	يستخلص الغرض من الحديث المطروح				
8	يستفسر عن الكلمات غير المفهومة				
مهارات التحدث					
9	ينطق الكلمات نطقا سليما				
10	يتحدث بثقة مع الآخرين				
11	يستخدم ألفاظ بسيطة ومفهومة للطرف الآخر				
12	يستخدم كلمات مناسبة تتعلق بالموضوع المطروح				
13	يعرض أفكاره بطريقة بسيطة				
14	يشارك في الحديث في الوقت المناسب				
15	يستخدم عبارات مشجعة للطرف الاخر				
16	يتحدث بطلاقة أمام الآخرين				
17	يطرح أسئلة تتعلق بالحديث				
18	ينادي رفاقه بأسمائهم				
مهارة التواصل غير اللفظي					
19	يوظف إشارات الأيدي بفاعلية عندما يتحدث مع الآخرين				
20	يوظف تعابير الوجه بإيجابية أثناء الحديث				

21	يحرص على التنويع في نغمات صوته أثناء التحدث مع الآخرين				
22	يستخدم الايماءات المناسبة للموقف				
23	يجذب الآخرين لحديثه من خلال الايماءات المناسبة				
24	يتبادل التحية مع الآخرين				
25	ينظر للآخرين عندما يتحدثون إليه				
26	يتجاوب مع الايماءات التي تصدر عن الآخرين				
مهارة التعامل مع الآخرين					
27	يتقبل اعتذار الطرف الآخر بسهولة				
28	يرحب بالآخرين بطريقة مناسبة				
29	يعتذر من الطرف الآخر عندما يخطأ في حقه				
30	يقدم المساعدة للآخرين				
31	يتعامل بإيجابية مع من يقابل من أشخاص				
32	يضبط انفعالاته أثناء تعامله مع الآخرين				
33	يراعي مشاعر الآخرين أثناء حديثه معهم				
34	يستطيع تكوين صداقات جديدة				
35	يتعامل مع الجميع بلطافة				
36	يتعاون مع الآخرين في الأنشطة				
37	يشارك الآخرين ألعابهم				
38	يقدم الشكر لمساعدة الآخرين له				
39	يتجنب الشجار مع المحيطين به				
40	يتقبل النقد من الآخرين				
مهارة التعبير عن المشاعر					
41	يستخدم كلمات مناسبة ليعبر عن مشاعره				
42	يعبر عن مشاعر الحزن بإيماءات مناسبة				
43	يستخدم كلمات مناسبة للمواقف الفرحة				

44	يضحك مع رفاقه في مواقف الفرح				
45	يوظف تعبيرات الوجه للتعبير عن الغضب				
46	يستخدم ألفاظ مناسبة في حديثه				
47	يعبر عن إعجابه بالآخرين				
48	يستخدم كلمات تشجيعية لمواساة زملائه في أحزانهم				

مستوى تضمين مهارات التفكير الإبداعي في محتوى مقرر الرياضيات للصف السادس الأساسي

طالبة الماجستير: غزل الخالد إشراف: د. ربا التامر

كلية التربية/جامعة حمص دكتورة في قسم المناهج وطرائق التدريس

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى الكشف عن مستوى تضمين مهارات التفكير الإبداعي في محتوى منهاج الرياضيات الصف السادس الأساسي ولتحقيق ذلك اتبعت الباحثة المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، وتكونت عينة البحث من كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي والصادر عن وزارة التربية السورية للعام الدراسي2023-2024 وتوصل البحث إلى تحديد قائمة بمهارات التفكير الإبداعي الواجب توفرها في محتوى منهاج الرياضيات الصف السادس الأساسي ، وأوضحت النتائج أن مهارة المرونة جاءت بالمرتبة الأولى حيث توفرت بنسبة 32.77% تليها مهارة التفاصيل بنسبة 20.028% ثم الطلاقة بنسبة 19.047% ثم الحساسية للمشكلات بنسبة 17.927% بينما توفرت مهارة الأصالة بنسبة ضعيفة بلغت 10.244%.

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير الإبداعي، التعليم الأساسي.

The level of inclusion of creative thinking skills in the content of the sixth-grade mathematics curriculum.

The aim of the research was to reveal the level of inclusion of creative thinking skills in the content of the sixth-grade mathematics curriculum. To achieve this, the researcher followed the descriptive approach based on content analysis. The research sample consisted of the sixth-grade mathematics textbook issued by the Syrian Ministry of Education for the academic year 2023-2024. The research results identified a list of creative thinking skills that must be present in the content of the sixth-grade mathematics curriculum, which included five sub-skills. The results showed that the flexibility skill came in first place, as it was present at a rate of 32.77%, followed by the detail skill at a rate of 20.028%, then the fluency skill at a rate of 19.047%, then sensitivity to problems at a rate of 17.927%, while originality was present at a weak rate of 10.22%

Key words: creative thinking skills, basic education.

مقدمة

يُعد التفكير الحجر الأساس لكل فعل إنساني وهو عملية ذهنية معقدة، ونشاط عقلي يساعد على تحليل المعلومات، وربط المفاهيم واستخلاص النتائج، ويمكّن الإنسان من التأمل في الذات والعالم من حوله. والتفكير من الظواهر النمائية التي تتطور عبر مراحل العمر، والتقدم الحضاري الذي نراه في مختلف جوانب الحياة هو نتاج تفكير أجيال متعاقبة، ونتيجة لذلك تعددت أنواع التفكير ولكل نوع خصائص وسمات تختلف عن الآخر، وترى ملو العين(2015) أن "أنواع التفكير تتعدد بتعدد العوامل والطرق التي يستخدمها العقل البشري عند البدء بعملية التفكير فمنها ما هو منظم ومدروس ومبني على أسس علمية واستقصائية ومنها ما هو عشوائي ومنها الغريزي".

والتفكير الإبداعي أرقى هذه الأنواع وأهمها فالإبداع أصبح ضرورة حتمية للأفراد والمجتمعات فهو لا يقتصر على الفنون والآداب بل يمتد ليكون أداة حيوية لحل المشكلات ومواكبة التحديات التكنولوجية والاقتصادية. وينظر عبد السلام (2020) إلى التفكير الإبداعي أنه ذلك النوع من التفكير الفعال الراقي الذي يتجاوز التفكير المألوف النمطي يمارسه الفرد في مختلف مجالات الحياة بهدف البحث عن حلول لمشكلة ما أو إنتاج أفكار جديدة. وقد ازداد اهتمام العلماء والباحثين بالإبداع وأصبح هدفاً رئيسياً لمؤسسات التربية والتعليم التي تسعى إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية.

وفي السنوات الأخيرة أصبح مفهوم التفكير الإبداعي أكثر تقدّماً وتركيزاً بشكل أكبر حول القيمة الكبيرة في المجتمع. فالإبداع يسمح للأفراد بتطوير أفكار جديدة وأن يكونوا مرنين في القدرة على التعامل مع تحديات الحياة اليومية؛ والمساهمة في رفع مستوى المعيشة والإنتاجية الاقتصادية. (Jammie,2020,11)

كما أنّ اكتساب مهارات التفكير وبخاصة التفكير الإبداعي أصبح ضرورة ملحّة لمواجهة نواتج العصر الحديث والتحديات التي يفرضها والتي بدورها أثرت في جميع مظاهر الحياة وبخاصة في مجال التربية والتعليم. واستجابةً لمتطلبات هذا العصر سعت التربية لتطوير مناهجها بما يتناسب مع هذه المتطلبات.

وتعتبر الرياضيات بطبيعتها مجالاً خصبا لتنمية التفكير الإبداعي وذلك من خلال اكتشاف الأنماط والعلاقات وحل المشكلات غير التقليدية، وتجريب حلول متعددة تعزز المرونة الإبداعية وابتكار حلول جديدة. وبحسب العزب (2018) فإن الاهتمام بتنمية مهارات التفكير من خلال تعليم وتعلم الرياضيات يفيد الفرد فائدة دائمة تستمر في سلوكه، فقد يتعلم الطالب من خلال استنتاجه لبعض القواعد والقوانين الرياضية أساليب متنوعة لحل المشكلة وطرق متعددة في التفكير العلمي الصحيح.

ويؤكد الكبيسي والشمري (2018) أن الرياضيات كمادة دراسية لها دور كبير في تنمية عقول الأفراد ولهذا أصبحت من أهم المواد التي يدرسها التلاميذ في كافة المراحل التعليمية فهي تزودهم بالمحتوى الرياضي والمهارات الرياضية التي تساهم في تنمية مهارات التفكير المختلفة واللازمة لمواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي.

واستناداً لما سبق فإن تنمية مهارات التفكير وخاصة الإبداعي ضرورة أساسية يفرضها الواقع الذي نعيشه، ويجب العمل على تنمية مهاراته لدى المتعلمين وخاصة في مرحلة التعليم الأساسي التي تعد المرحلة الأساس في حياة التلميذ. ونظراً لأهمية هذه المرحلة وضرورة تنمية مهارات التفكير الإبداعي، ولما كانت المناهج التربوية بحاجة من حين لآخر إلى تحليل وتقويم جاء هذا البحث لتسليط الضوء على التفكير الإبداعي ومستوى تضمين مهاراته في محتوى منهاج الرياضيات للصف السادس الأساسي، وقد اختير هذا الصف لأنه مرحلة فاصلة بين الحلقين الأولى والثانية من التعليم الأساسي.

مشكلة البحث:

تعد تنمية مهارات التفكير وبخاصة الإبداعي أحد الأهداف الرئيسة التي تسعى التربية لتحقيقها، وتكوين الإنسان الواعي القادر على مواجهة التحديات وإيجاد حلول للمشكلات، والرياضيات بطبيعتها مجالاً خصباً لتنمية هذا النوع من التفكير، فهي ليست مجرد تطبيق آلي للقواعد بل تتطلّب أحياناً ابتكار حلول غير مألوفة وتحليل المشكلات والمسائل الرياضية للوصول إلى حلول جديدة.

وقد بنت الباحثة مشكلتها في عدة مسوغات تمثلت فيما يلي:

- من خلال خبرة الباحثة وعملها كمعلمة في صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لاحظت وجود ضعف في امتلاك التلاميذ لمهارات التفكير الإبداعي وبخاصة في الرياضيات، فهم لا يخرجون عن المألوف أثناء حل المسائل الرياضية، ويميلون للحلول التقليدية النمطية للمشكلات.
- توصيات المؤتمرات بضرورة تنمية مهارات الإبداع وتحفيز التفكير الإبداعي كالمؤتمر التربوي الثامن في الجامعة الإسلامية عام 2020 والمؤتمر العربي الثالث للتفكير والإبداع عام 2019 في الأردن.
- دراسات محلية أوصت بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الإبداعي كدراسة (صالح، 2022)، ودراسة (الجبين، 2023) التي توصلت إلى أن درجة امتلاك أطفال الروضة لمهارات التفكير الإبداعي في مدينة دير الزور متوسطة، أوصت بضرورة توفير بيئة غنية تشجع على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال وإجراء دراسات أخرى تتناول مراحل تعليمية أخرى، كما أظهرت دراسة (جناد وآخرون، 2013) ضعف مستوى التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة اللاذقية، و أوصت بضرورة دمج مهارات التفكير الإبداعي في مناهج التعليم الأساسي
- ومن خلال اطلاع الباحثة على محتوى منهاج الرياضيات للصف السادس الأساسي وجدت أن المعلومات الرياضية فيه هي الأساس الذي تقوم عليه معلومات مناهج الرياضيات في صفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ويُعد الصف السادس صلة وصل بين الحلقة الأولى والثانية في مرحلة التعليم الأساسي، كما تعد هذه المرحلة العمرية فترة انتقالية حرجة في النمو المعرفي حيث تبدأ القدرات التفكيرية في التطور من المرحلة الملموسة إلى التجريدية، والميل لاستكشاف كل ما هو جديد.
- وقد قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية حيث تم تطبيق اختبار تورانس لقياس مهارات التفكير الإبداعي على عينة مكونة من 26 تلميذ وتلميذة من تلاميذ مدرسة مجد مقداد في منطقة تلكلخ وأظهرت النتائج أن متوسط درجات التلاميذ

على الاختبار بلغ 39.4 وهذا يدل على ضعف امتلاك التلاميذ لمهارات التفكير الإبداعي، وقد تعزو الباحثة السبب ربما لضعف توفر هذه المهارات في المناهج الدراسية لذلك قامت الباحثة باختيار وحدة من وحدات كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي عشوائياً وتحليلها في ضوء مهارات التفكير الإبداعي لمعرفة مدى توفر هذه المهارات وتشير النتائج إلى توفر هذه المهارات ولكن بنسب متفاوتة حيث توفرت الطلاقة بنسبة 19.04% ومهارة الأصالة بنسبة 10.22 والمرونة بنسبة 32.77 بينما توافرت مهارة التفاصيل بنسبة 20.02% والحساسية للمشكلات بنسبة 17.92%

- وبناءً على نتائج هذه الدراسة الاستطلاعية واستجابة لتوصيات الدراسات السابقة ونظراً لأهمية مهارات التفكير الإبداعي وأهمية مادة الرياضيات كان من الضروري البحث في هذا المجال وتسليط الضوء على مستوى تضمين محتوى منهاج الرياضيات للصف السادس الأساسي لمهارات التفكير الإبداعي. وبالتالي تتحدّد مشكلة البحث في ضعف توفر مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي. وينبثق عن المشكلة السؤال الرئيس الآتي:

ما مستوى تضمين مهارات التفكير الإبداعي في محتوى مقرر الرياضيات للصف السادس الأساسي؟

أهمية البحث: تأتي أهمية البحث من:

- أهمية الرياضيات كأحد أهم العلوم التي لا يمكن الاستغناء عنها، وأهمية التفكير الإبداعي وضرورة تنمية مهاراته لدى التلاميذ.
- أهمية الفئة المستهدفة وهي تلاميذ الصف السادس في مرحلة التعليم الأساسي
- قد يوجّه البحث نظر المعلمين والعاملين في الميدان التربوي إلى الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى التلاميذ.
- قد يوجه نظر القائمين على تطوير المناهج إلى ضرورة إغناء مناهج الرياضيات بأنشطة تحفّز التفكير الإبداعي.

- قد يفتح مجال أمام الباحثين للعمل على إجراء أبحاث ودراسات تتناول مهارات التفكير الإبداعي في مناهج أخرى أو مراحل تعليمية أخرى.

أهداف البحث: يهدف البحث إلى:

- تعرّف مهارات التفكير الإبداعي الواجب توفرها في محتوى مقرر الرياضيات للصف السادس الأساسي.
- تحديد مستوى تضمين مهارات التفكير الإبداعي في محتوى مقرر الرياضيات للصف السادس الأساسي.
- تحديد مستوى تضمين مهارة الطلاقة في محتوى مقرر الرياضيات للصف السادس الأساسي
- تحديد مستوى تضمين مهارة المرونة في محتوى مقرر الرياضيات للصف السادس الأساسي
- تحديد مستوى تضمين مهارة الأصالة في محتوى مقرر الرياضيات للصف السادس الأساسي
- تحديد مستوى تضمين مهارة التفاصيل في محتوى مقرر الرياضيات للصف السادس الأساسي
- تحديد مستوى تضمين مهارة الحساسية للمشكلات في محتوى مقرر الرياضيات للصف السادس الأساسي.

أسئلة البحث: يتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما مهارات التفكير الإبداعي الواجب توفرها في محتوى مقرر الرياضيات للصف السادس الأساسي؟

2- ما مستوى تضمين مهارات التفكير الإبداعي في محتوى مقرر الرياضيات للصف السادس الأساسي؟

3- ما مستوى تضمين مهارة الطلاقة في محتوى مقرر الرياضيات للصف السادس الأساسي؟

4- ما مستوى تضمين مهارة المرونة في محتوى مقرر الرياضيات للصف السادس الأساسي؟

5- ما مستوى تضمين مهارة الأصالة في محتوى مقرر الرياضيات للصف السادس الأساسي؟

6- ما مستوى تضمين مهارة الحساسية للمشكلات في محتوى مقرر الرياضيات للصف السادس الأساسي؟

7- ما مستوى تضمين مهارة التفاصيل في محتوى مقرر الرياضيات للصف السادس الأساسي؟

حدود البحث:

حدود زمانية: تم إجراء البحث خلال العام الدراسي 2024-2025

حدود مكانية: تم إجراء البحث في ريف مدينة حمص

حدود موضوعية:

-محتوى مقرر الرياضيات للصف السادس الأساسي 2024-2025 ويشمل جميع الدروس والتمرينات ماعدا المقدمة والفهرس.

- تناول البحث مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة- المرونة- الأصالة- الحساسية للمشكلات- التفاصيل)

مصطلحات البحث:

التفكير الإبداعي:" نشاط عقلي هادف ينتج عنه أفكار جديدة مبتكرة وغير مألوفة للمواقف النظرية أو التطبيقية في مجال من المجالات التعليمية أو الحياتية بحيث تتصف هذه الحلول والنتاجات بالحداثة والجدة والتعقيد" (التميمي والنعيمي،2022،104)

وتعرّفه الباحثة إجرائياً: مجموعة من القدرات العقلية التي تمكن تلميذ الصف السادس من توليد أفكار جديدة متعلقة بالمسائل الرياضية وإيجاد حلول مبتكرة للمشكلات والتحديات المعقدة وذلك من خلال تجاوز الأنماط الفكرية التقليدية والتحرّر من القوالب النمطية في حل المشكلات والمسائل الرياضية، ويقاس بالدرجة المتوفرة التي نحصل عليها وفق استمارة تحليل المحتوى.

الرياضيات:" دراسة العدد والشكل والعلاقات وذلك باستخدام رموز عديدة ورموز للعمليات المختلفة والعلاقات". (الشمري، 2018، 32)

وتعرفها الباحثة إجرائياً: هي المحتوى الرياضي المتضمن في كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي والصادر عن وزارة التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي 2023-2024.

مرحلة التعليم الأساسي: "مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات تبدأ من الصف الأول وحتى الصف التاسع وهي مجانية وإلزامية". (وزارة التربية والتعليم،2015). وتتبنى الباحثة هذا التعريف إجرائياً

دراسات سابقة:

دراسات عربية:

1_ دراسة أبو خليف(2025): هدفت إلى تحديد درجة توفر مهارات التفكير الإبداعي في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي في الجمهورية العربية السورية خلال العام الدراسي 2024/2023. اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت قائمة مهارات التفكير الإبداعي واستمارة تحليل المحتوى. وتوصلت النتائج إلى وجود ضعف بتوفر مهارات التفكير الإبداعي في كتاب العلوم إذ جاءت جميعها في درجة توفر ضعيفة من 20% إلى 40% وبالترتيب الآتي: جاءت مهارة المرونة في المرتبة الأولى تليها مهارة الأصالة ثم الإفاضة (التفاصيل) وبالمرتبة الأخيرة مهارة الطلاقة.

2_ دراسة شتيه(2024): هدفت الدراسة إلى تحليل محتوى الرياضيات من الصف الأول إلى الرابع في فلسطين في ضوء مهارات التفكير الإبداعي، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وتكونت العينة من كتاب الرياضيات بجزأيه الأول والثاني للصفوف من الأول إلى الرابع خلال العام 2024/2023 واستخدم استمارة تحليل المحتوى كأداة للتحليل. أظهرت النتائج أن ترتيب مستويات التفكير الإبداعي في محتوى كتاب الرياضيات من الصف الأول إلى الرابع جاء وفق الآتي: جاءت في المرتبة الأولى كتاب الصف الأول يليه الصف الرابع ثم الثاني وأخيراً الثالث. ومن حيث ترتيب المهارات جاءت مهارة التفاصيل في المرتبة الأولى تليها مهارة حل المشكلات ثم المرونة ثم الأصالة وأخيراً الطلاقة.

3_ دراسة العنزي (2017): هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توافر مهارات التفكير الإبداعي في محتوى كتب الرياضيات للمرحلة الابتدائية العليا في المملكة العربية السعودية. استخدم الباحث المنهج الوصفي متمثلاً بأسلوب تحليل المحتوى وتوصلت الدراسة إلى أن مهارات التفكير الإبداعي توافرت بدرجة عالية وتوزعت بنسب متفاوتة على خمس مهارات من مهارات التفكير الإبداعي وهي مرتبة تنازلياً كالآتي: الحساسية للمشكلات بنسبة 95.3 والمرونة بنسبة 72.6 والتفاصيل بنسبة 60.1 والطلاقة بنسبة 58.3 والأصالة بنسبة 19.7.

4_ دراسة الغامدي (2017): هدف البحث إلى التعرف على درجة توفر مهارات التفكير الإبداعي في الأنشطة التقويمية في كتب العلوم (الطالب والنشاط) للصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي القائم على تحليل المحتوى وتكونت عينة البحث من الأنشطة التقويمية المدرجة في كتاب العلوم وقامت الباحثة بإعداد قائمة بمهارات التفكير الإبداعي الواجب توفرها في الأنشطة التقويمية في العلوم وأظهرت النتائج توفر مهارة الطلاقة بنسبة أعلى في كتاب العلوم (الطالب والنشاط) يليها الأصالة ثم المرونة

دراسات أجنبية:

1_دراسة Yayuk et al (2020) : الهدف من الدراسة تحليل مهارات التفكير الابداعي ادى الطلاب في الإجابة على أسئلة حل المشكلات واستخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب المقابلة والملاحظة وتكونت عينة البحث من 110 طلاب من الصف الخامس في مالانج ومقاطعتها في أندونيسيا. وأظهرت النتائج أن الطلاب المتفوقون في الرياضيات أظهروا مهارات جيدة في الطلاقة والمرونة لكنهم مازالوا يعانون في جانب الابتكار، اما ذوي التحصيل المتوسط أظهروا مهارات جيدة في جوانب المرونة لكنهم يفتقرون للطلاقة والابتكار في حين أن ذوي التحصيل المنخفض لم يظهروا مهارات في جوانب الطلاقة المرونة والابتكار.

2_ دراسة:Christopher et al (2020): الهدف من الدراسة تقييم قدرة الطلاب على التفكير الإبداعي في المهام الرياضية في المرحلة الثانوية العليا في منطقة نسوكا التعليمية بولاية إينوجو في نيجيريا. اعتمدت الدراسة على تصميم بحث وصفي قائم على المسح وتكونت العينة من 234 طالباً وطالبة من 6 مدارس. وكانت الأداة عبارة عن أسئلة رياضية مقالية مكونة من 20 بنداً (مشكل ومفتوح). وكشفت النتائج أن تحصيل الطلاب لم يكن جيداً بما يكفي إذ كان أقل من المتوسط، ولا يوجد فروق بين متوسط درجات تحصيل الطلاب والطالبات وهذا يعني أن الجنس ليس له تأثير جوهري في مهارات التفكير الإبداعي.

3- دراسة Puspitasari et al (2019) : الهدف من الدراسة تحليل التفكير الإبداعي لدى الطلاب في حل المسائل الحسابية في المدرسة الإعدادية الحكومية في إندونيسيا، تم اتباع منهج نوعي من نوع دراسة الحالة وتكونت عينة البحث من 6 طلاب اثنان منهم ذوو قدرة عالية واثنان متوسطة واثنان ضعيفة في الرياضيات. أظهرت النتائج أن الطلاب ذوي القدرة العالية في الرياضيات لم يظهروا مشاكل في جوانب الطلاقة والمرونة والأصالة ولايزال الطلاب ذوو القدرة المتوسطة يواجهون صعوبة في فهم المسائل الرياضية أما ذوي القدرة المنخفضة فقد واجهوا العديد من العقبات في حل وترتيب خطوات الحل.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من حيث المنهج: اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في استخدام المنهج الوصفي، واختلفت مع دراسات أخرى كدراسة Christopher et al (2020) التي استخدمت المنهج المسحي ودراسة Puspitasari et al (2019) التي استخدمت منهج نوعي (دراسة الحالة).

من حيث العينة: بعض الدراسات كانت عينتها محتوى منهاج الرياضيات وبعضها كانت عينتها التلاميذ.

من حيث الأدوات: استخدمت بعض الدراسات استمارة تحليل المحتوى كدراسة العنزي(2017) والغامدي(2017) وشتيه(2024) وهذا اتفق مع أداة الدراسة الحالية.

النتائج: أظهرت نتائج بعض الدراسات أن مهارات التفكير الإبداعي قد توفرت ولكن بنسب متفاوتة.

موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة: يتفق مع بعض الدراسات باستخدام المنهج الوصفي وتحليل محتوى منهاج الرياضيات في ضوء مهارات التفكير الإبداعي. ولكن اختلف مع دراسات أخرى استخدمت منهج نوعي وآخر مسحي.

الإفادة من الدراسات السابقة:

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

الإطار النظري:

التفكير الإبداعي:

يرجع الفضل في تطوّر هذا المفهوم إلى دراسات جيلفورد Gulford التي بيّنت مهارات التفكير المتمثلة بـ: (الطلاقة والمرونة والأصالة وإثراء التفاصيل) التي توصّل إليها عن طريق دراساته النظرية في التحليل العاملي. إذ يرى أن الإبداع هو سمات استعدادية تضم الطلاقة في التفكير والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات وإثراء التفاصيل. (زاير والبياتي، 2020،169)

ويتمثّل التفكير الإبداعي في الاستجابات المناسبة غير التقليدية التي يستجيب لها الفرد على شكل سلوك يختلف عن السلوكيات التقليدية الشائعة لدى الآخرين. وهذا يفترض أن

يكون هذا النوع من التفكير نحو المشكلات المختلفة تفكيراً جديداً من نوعه، ويشكل قيمة للمجموعة لأنه يؤدي إلى تغيير إيجابي يطور الأفكار التي كانت مقبولة سابقاً، ويكون سلوكاً مدفوعاً متميزاً بالمثابرة في العمل لتحقيق نتيجة من خلال إعادة تكوين وصياغة المشكلة بصورة جديدة. (الشمري، 2024، 28)

وقد تعددت تعريفات التفكير الإبداعي واختلفت باختلاف وجهة نظر الباحثين التربويين فكل باحث ينظر للإبداع من زاوية معينة، ومن هذه التعريفات نذكر:

"نشاط عقلي هادف ينتج عنه أفكار جديدة مبتكرة وغير مألوفة للمواقف النظرية أو التطبيقية في مجال من المجالات التعليمية أو الحياتية بحيث تتصف هذه الحلول والنتاجات بالحداثة والجدة والتعقيد" (التميمي والنعيمي،2022،104)

"نشاط عقلي غير نمطي يخرج عن مسار التفكير الاعتيادي المألوف ويؤدي إلى نواتج تتسم بالابتكار والجدّة، ويتكون من مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة والإفاضة أو التوسع". (عطية، 2015، 128)

وهو "عملية عقلية هادفة وموجهة مدفوعة برغبة الفرد القوية لإيجاد حلول أصيلة مبتكرة ومرنة وشاملة لحل مشكلة ما قد تعترض الفرد من خلال استخدام التحليل المنطقي للمعطيات المتاحة أمامه وتصنيفها والخروج بحل فريد من نوعه". (الخرابشة، 2018،15)

والتفكير الإبداعي: "تفكير متّقد يرتكز على أسس علمية وبنية معرفية متميّزة، ينمو بالشغف والجهد ويمكن التدرب لتطوير مستواه كما أن ثمرته منتج فكري أو مادي مختلف ونافع للفرد والمجتمع". (كوارع، 2017، 57)

ويرى الخوالدة (2016) أن التفكير الإبداعي هو: نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصّل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً. ويتميّز التفكير الإبداعي بالشمولية والتعقيد فهو من المستوى الأعلى المعقد من التفكير لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكّل حالة ذهنية فريدة.

مكونات التفكير الإبداعي:

يتكون مفهوم التفكير الإبداعي من ثلاث مكونات هي:

1_ عمليات عقلية معقدة: وتُعرف بعمليات حل المشكلات، بينما يُعد الاستيعاب والتطبيق والاستدلال عمليات أقل تعقيداً.

2_ عمليات تحليل المضمون لمعرفة محتوى المادة أو الموضوع.

3_ عمليات تتعلّق بالاستعدادات والعوامل الشخصية التي تتمثل في الاتجاهات والميول والموضوعية. (أبو جلالة،2007، 77)

مهارات التفكير الإبداعي:

1_ **الطلاقة:**

عرّفها أبو سمّور (2015) بأنها: "القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو الأفكار عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها. وهي في جوهرها عملية تذكّر واستدعاء لمعلومات او خبرات أو مفاهيم سبق تعلّمها".

وعرّفها الشمري(2024) بأنها: "مهارة توليد فكر ينساب بحرية تامة في ضوء عدد من الأفكار ذات العلاقة، أو أنها عبارة عن عملية ذهنية يتم من خلالها الصول إلى أفكار جديدة."

أنواع الطلاقة:

1_ الطلاقة اللفظية أو طلاقة الكلمات: وهي القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تتصف بصفات محددة، أي أنها القدرة على استخدام الكلمات شفهياً، واستخدام اللغة بمفرداتها وتوظيفها التوظيف الأمثل.

2_ طلاقة الأشكال: تعني القدرة على الرسم السريع لعدد من الأمثلة وتقديم إضافات على أشكال معينة.

3_ الطلاقة الفكرية أو طلاقة المعاني: هي السهولة التي يستدعي بها الفرد المعلومات المختزنة في ذاكرته كلما احتاج إليها. ويمكن تقديرها كمياً بعدد الاستجابات أو الأفكار المتصلة بمثير معين.

4_ الطلاقة التعبيرية: القدرة على سهولة التعبير والصياغة لأفكار معينة باستخدام الكلمات بحيث يربط بينها بصورة متلائمة مع بعضها. (عبد السلام، 2020، 85)

ويضيف الساعدي وآخرون (2021) نوع آخر من أنواع الطلاقة وهو:

طلاقة التداعي أو الترابط: وتعني وعي الفرد بالعلاقات وتظهر في القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار متكاملة المعنى.

2 **الأصالة:** "هي تلك المهارة التي تستخدم من أجل التفكير بطرق جديدة أو غير مألوفة أو استثنائية من أجل أفكار ذكية وغير واضحة واستجابات غير عادية وفريدة من نوعها". (الخوالدة، 2016، 2013)

3 **المرونة:** مرونة التفكير تعني القدرة على إجراء تغيير من نوع ما: تغيير في المعنى أو التفسير أو الاستعمال أو فهم المسألة أو استراتيجية العمل أو تغيير في اتجاه التفكير بحيث يؤدي هذا التغيير إلى العثور على الحل المناسب لشروط المسألة موضوع التفكير. (العدوان وداود، 2016، 92)

وهي القدرة على توليد أفكار متنوعة والتحوّل من نوع معين من الفكر إلى نوع آخر عند الاستجابة لموقف معيّن، أي القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف، حيث تمثّل المرونة الجانب النوعي للإبداع. وتأخذ المرونة شكلين هما:

أ- المرونة التلقائية: وهي القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار المختلفة والمتنوعة والمرتبطة بموقف معين في زمن محدد

ب- المرونة التكيفية: هي القدرة على تغيير الوجهة الذهنية التي يُنظر من خلالها إلى حل مشكلة محددة. (هادي، 2015، 67)

ميزات المرونة:

- المرونة مهارة تفكيرية ترتبط بعمليات التفكير فوق المعرفية metacognitive وهي من المكونات الرئيسية للإبداع.
- لا غنى عن مرونة التفكير في التكيف مع المستجدات والمعلومات الجديدة التي يواجهها المدرس والطلاب في المدرسة وخارجها
- ضرورية في حل المشكلات بصورة فعّالة وفي إجادة الاتصال مع الآخرين والتفاوض وحل النزاعات، والتوصّل إلى حلول إبداعية للمشكلات. (مرعي وأحمد، 2020، 69)

وقد حدد الشايب (2018) الفرق بين المهارات الثلاثة السابقة (الطلاقة، المرونة، الأصالة) كما يلي:

_ تختلف الأصالة عن كل من الطلاقة والمرونة بأنها لا تشير إلى كمية الأفكار التي يعطيها الفرد كما في الطلاقة بل تعتمد على قيمة هذه الأفكار ونوعيتها وكيفيتها.

_ الأصالة لا تشير إلى نفور الفرد من تكرار أفكاره وتصوراته التي توصّل إليها شخصياً كما هو الحال في المرونة بل تشير إلى النفور من تكرار ما توصّل إليه الآخرون وهذا ما يميّزها عن المرونة.

_ المرونة والأصالة تتفقان على تنوع الأفكار ولكن المرونة تمثّل حالة خروج من النوع الذاتي العقلي للفرد، أما الأصالة فتمثّل حالة خروج من النوع الخارجي الاجتماعي أي الابتعاد عمّا يفعله النّاس عقليّاً.

وفي سياق آخر يرى باتي درابور (2016) أن التركيز على الطلاقة كنقطة ابتداء يساعد في تطوير الأصالة ولّد طالب عدة أفكار يصبح من الأقرب أن تكون لديه فكرة أو فكرتان لا تشبهان أفكار أي من الطلاب الآخرين. والتفكير المرن يؤهل الطلاب لمقارنة أفكارهم الخاصة حتى يلاحظوا مدى اختلاف إحداها عن الأخرى. ويمكن اعتبار الفكرة أصيلة إذا لم تكن تشبه أي من الأفكار الأخرى

4_ الحساسية للمشكلات:

يُقصد بها الوعي بوجود مشكلات أو حاجات أو عناصر ضعف في البيئة أو الموقف، فبعض الأفراد أسرع من غيرهم في ملاحظة المشكلة والاحساس من وجودها. والمبدع يستطيع رؤية الكثير منها في الموقف الواحد فهو يلاحظ الأخطاء ونواحي النقص والقصور ويحس بالمشكلات بشكل مرهف. (البرقعاوي، 2014، 41)

وتعني أيضاً: قدرة الطالب على الإدراك لما يتمتع به من إحساس كبير للمشكلات الموجودة من حوله نتيجة ارتفاع لمستوى الوعي، واكتشاف وملاحظة الأشياء غير الاعتيادية واكتشاف عناصر الضعف في المواقف. إذ أن الاحساس بوجود المشكلة واكتشافها يُعد الخطوة الأولى في عملية البحث عن حلول لها، كما وتعني القدرة على ملاحظة الأشياء غير الاعتيادية في محيطه وإعادة توظيفها واستخدامها. (العتيبي، 2022، 47)

5_ **التفاصيل:** تشير إلى " قدرة الفرد على إتمام العمل أو توسيع بناءه اعتماداً على المعلومات المعطاة حتى يصبح أكثر تفصيلاً، أو العمل على امتداده في اتجاهات جديدة. وتعني أيضاً قدرة المتعلم على تقديم إضافات جديدة لفكرة معينة". (زاير والبياتي، 2020، 174)

مبررات تنمية التفكير الابداعي في المؤسسات التعليمية ولاسيما في المدارس:

أوضح الحلاق (2010) بعض المبررات التي تدفع إلى تنمية هذا النوع من التفكير وإكسابه للمتعلمين في المدارس والمؤسسات التربوية، ويمكن إيجازها فيما يلي:

1_ مواكبة التطوّر الذي تشهده الأهداف التربوية في نظرتها إلى المتعلّم على أنه مشارك بل صانع للمعارف والمعلومات وليس مجرد متلقٍ سلبي للمعلومات.

2- إن تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلّم من شأنه أن يسهم في تطوير ذاته وبالتالي تطوير مجتمعه عندما يكبر من خلال ما سيقدم له من أفكار جديدة وأصيلة.

3_ إنّ أهمية تطوير الهدف الرئيس لدور المدرسة الصحيح تكمن في جعل هذا المتعلّم محوراً للعمل التربوي والاهتمام به من جهة إعداده للحياة وما يلزم ذلك من تنمية القابلية عنده على ممارسة الإبداع. فالشخص المبدع وكما هو معروف من أكثر الناس استقراءً للمستقبل وحاجاته، كما أنه من أكثر الناس امتلاكاً لقابلية تغيير واقعه من أجل مستقبله ومستقبل مجتمعه.

الرياضيات:

كانت الرياضيات في الماضي تقوم على أساس أنها مقسمة الى أربعة فروع منفصلة هي الحساب والجبر والهندسة والتحليل ولكن مع تطور المعرفة وتداخل العلوم وارتباطها مع بعضها البعض أصبح من الضروري ربط فروع الرياضيات المنفصلة لتكوين كل متكامل بشكل وحدة واحدة بحيث تصبح أكثر من مجموع فروعها التقليدية فهي بالإضافة إلى هذه الفروع تتضمن الارتباط والعلاقة بينها وتعتمد الرياضيات الحديثة على دراسة المجموعة والبنية الرياضية والبنية الرياضية هي مجموعة من العناصر التي تشكل أساساً لصياغة قواعد وعلاقات تحدد طرق العمل(فرج الله، 2018 ،13)

الأهداف العامة لتدريس الرياضيات:

لكل مادة تعليمية أهداف واضحة ومحددة يتم في ضوئها اختيار المحتوى والطرائق والأنشطة التعليمية والرياضيات كمادة تعليمية لها عدد من الأهداف العامة التي يحتاج تحقيقها إلى فترة زمنية طويلة ومن هذه الأهداف

1. تزويد التلاميذ بالمعرفة الرياضية اللازمة لإعدادهم للحياة
2. تمكين التلاميذ من فهم أساسيات مادة الرياضيات المفاهيم والتعميمات والأنماط والقوانين والبراهين
3. اكتساب التلاميذ أساليب التفكير السليمة وتنميتها كالتفكير الاستنباطي والتفكير الاستقرائي والتفكير التأملي والتفكير التجريدي والتفكير العلمي والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي.
4. تنمية المهارات الرياضية لدى التلاميذ ومنها مهارة إجراء العمليات الرياضية، المهارة في القياس واستخدام الأدوات الهندسية، وحل المشكلات
5. اكتساب التلاميذ اتجاهات إيجابية نحو الرياضيات وتكوين عادات مرغوب فيها كالدقة والتنظيم
6. تقدير وتذوق النواحي الجمالية والفنية في الرياضيات وتقدير جهود العلماء في تطور الفكر الرياضي (الكبيسي والشمري،70،2018)

التفكير الإبداعي في الرياضيات:

يهدف التفكير الإبداعي إلى إنتاج حلول جديدة لمشكلات الرياضيات وهذه الحلول غير نمطية وغير مألوفة وكذلك إنتاج براهين متنوعة للنظرية الواحدة، وحلول متعددة للمشكلة الواحدة وتكوين علاقات وأفكار رياضية جديدة بعيداً عن الجمود في الرياضيات.

ويُعرّف التفكير الإبداعي في الرياضيات بأنه "القدرة على رؤية العلاقات الجديدة من خلال إنتاج طرائق متنوعة ونادرة لحل المسائل الرياضية غير الروتينية، فالإبداع في الرياضيات يظهر عندما يقوم المتعلم بطرح حلول جديدة ونادرة لحل مشكلة أو مسألة وذلك من خلال المرونة التي يبديها أثناء الحل". (عبد الأمير ودريع، 2017، 113)

ويرى عبد الحق(2023) أن التفكير الإبداعي في الرياضيات هو إنتاج حلول جديدة لمشكلات في الرياضيات وإنتاج الأفكار بأكبر قدر من الطلاقة والمرونة والأصالة. وإنّ

جوهر العملية الإبداعية في الرياضيات يتمثل في القدرة على الخروج من نمطية التفكير والتغلّب على الجمود في الرياضيات. كما أن القدرات الإبداعية في الرياضيات هي القدرة على إنتاج عدد من الإجابات الأصيلة والمختلفة في مواقف رياضية مفتوحة النهاية.

العوامل المؤثرة في التفكير الإبداعي في الرياضيات:

1_ إرغام التلاميذ على اتباع خطوات محددة واستظهارها عند حل المسائل الرياضية.

2_ الاعتماد في التدريس على التلقين وتعويد التلاميذ على نقل الحلول كما هي مسجلة في السبورة.

3- اعتقاد التلميذ بصعوبة مادة الرياضيات وأنها مادة غير محببة لديهم.

4- تقليل المعلم من استخدام الأشياء المحسوسة في تدريس مادة الرياضيات وخاصة في الصفوف الأولية من المرحلة الأساسية. (العنزي، 2017، 479)

وفي سياق آخر يرى كوارع (2017) أن الرياضيات بكونها مادة تعتمد على التفكير وإعمال العقل بشكل أساسي تمثل تربة خصبة لتنمية التفكير بشكل عام والتفكير الإبداعي بشكل خاص إذا ما أُحسن تدريسها وصياغة أسئلتها، ويتحمّل المعلم الجزء الأكبر في هذا المجال حيث يتوجّب عليه تقديم الرياضيات بطرق مبتكرة تحفّز على التفكير ويمكن القول إنه لتنمية التفكير الإبداعي في الرياضيات يتوجب على المعلم:

1. إعطاء المجال للطالب للتفكير بحرية والوصول إلى المعرفة بنفسه
2. تقديم مسائل لها عدة طرق ومداخل للحل
3. فتح مجال التنافس ليقدّم كل طالب أكثر من حل للمسألة الواحدة
4. عرض نماذج من التطبيقات الرياضية المرتبطة بحياة الطالب اليومية

إجراءات البحث الميدانية:

منهج البحث: اتبعت الباحثة المنهج الوصفي متمثلاً بأسلوب تحليل المحتوى وذلك لمناسبته لموضوع البحث

مجتمع البحث وعينته: يشمل مجتمع البحث محتوى مقرر الرياضيات للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي 2025/2024.

عينة البحث: مطابقة لمجتمع البحث.

والجدول الآتي يوضح عناوين دروس وحدات كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي.

جدول رقم (1) عناوين دروس وحدات كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي

الوحدات	عناوين الدروس	الصفحات
الأولى	التمثيل البياني بالخطوط–الأعداد الطبيعية1_ الأعداد الطبيعية2_ المستقيم– التعامد والتوازي– الزوايا– تصنيف المثلث.	8 حتى 33
الثانية	جمع الأعداد الطبيعية وطرحها– ضرب الأعداد الطبيعية– قسمة الأعداد الطبيعية– القوى– ترتيب العمليات الحسابية– متوازي الأضلاع– رسم متوازي الأضلاع.	40حتى63
الثالثة	تحليل عدد إلى جداء عوامل– القاسم المشترك الأكبر– المضاعف المشترك الأصغر– المتوسط الحسابي– حالات خاصة مستطيل مربع معين– التناظر المحوري– شبه المنحرف.	69حتى91
الرابعة	جمع الكسور المركبة وطرحها– ضرب الكسور– قسمة كسرين– العبارات الجبرية– المعادلات– الانسحاب– الدوران.	96حتى119
الخامسة	جمع الأعداد العشرية وطرحها– ضرب الأعداد العشرية1– ضرب الأعداد العشرية2– قسمة الأعداد العشرية– وحدات قياس الطول– حساب المحيط– حساب المساحة– التناسب.	126حتى153
السادسة	النسبة والتناسب– النسبة المئوية– وحدات قياس المساحة والحجم– مساحة متوازي	160حتى189

	الأضلاع– مساحة الدائرة– المساحة والمحيط– الزمن– الموشور القائم.	

تصميم أدوات البحث:

استمارة تحليل المحتوى: قامت الباحثة بإعداد قائمة بمهارات التفكير الإبداعي الواجب توفرها في محتوى منهاج الرياضيات للصف السادس الأساسي.

الهدف من القائمة: تحديد مهارات التفكير الإبداعي الواجب توفرها في محتوى منهاج الرياضيات للصف السادس الأساسي

مصادر اشتقاق القائمة: اطلعت الباحثة على الأدبيات التربوية وعدد من الدراسات السابقة والبحوث التي تناولت مهارات التفكير الإبداعي كدراسة البري وصدام (2020) والعنزي(2017) والسيد والبرعمي (2019)، كما اطلعت على المعايير الوطنية لمنهاج الرياضيات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم في سورية 2016–2017. وبالاستفادة من كل ما سبق قامت الباحثة بإعداد قائمة بمهارات التفكير الإبداعي الواجب توفرها في منهاج الرياضيات الصف السادس الأساسي.

الصورة الأولية للقائمة:

قامت الباحثة بإعداد قائمة بمهارات التفكير الإبداعي حيث تضمنت الصورة الأولية للقائمة 5 مهارات وهي (الطلاقة – المرونة– الأصالة _ التفاصيل_ الحساسية للمشكلات). وللتحقق من صدق القائمة تم عرضها في صورتها الأولية على عدد من المحكمين بلغ عددهم (18) محكم من السادة المختصين بالمناهج التربوية والسادة المتخصصين في

طرائق تدريس الرياضيات بالإضافة إلى موجهين مختصين بمادة الرياضيات ومعلمين حيث طلب منهم إبداء آرائهم في الآتي:

- مدى كفاية المهارات الواردة في القائمة
- ارتباط مهارات التفكير الإبداعي بمادة الرياضيات
- ملائمة مهارات التفكير الإبداعي لتلاميذ الصف السادس الأساسي
- الصحة العلمية والسلامة اللغوية
- حذف أو تعديل أو إضافة ما يرونه مناسب

الصورة النهائية للقائمة:

بعد الاستفادة من آراء السادة المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة أصبحت القائمة في صورتها النهائية وتضمنت 31 مؤشراً موزعاً على 5 مهارات فرعية موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (2) مهارات التفكير الإبداعي الواجب توفرها في مقرر الرياضيات للصف السادس الأساسي.

المهارات	المؤشرات
الطلاقة	1_توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار
	2_ طرح طرائق مختلفة لحل المشكلة الرياضية
	3_ استدعاء المعلومات المتوافرة في البناء المعرفي
	4_ رسم الأشكال بمعطيات مختلفة
	5_استنتاج أكبر عدد من العلاقات الرياضية المرتبطة بمشكلة ما
	6_ سرعة استدعاء المعلومات الرياضية
الأصالة	1_ابتكار أفكار جديدة ترتبط بالمسألة الرياضية
	2_ابتكار حلول خاصة للمشكلات الرياضية
	3_ توظيف الخبرة السابقة في إنتاج أفكار أصيلة

	4_ تقديم استجابات فريدة أو غير مألوفة
	5_ ابتكار نموذج جديد اعتماداً على نماذج سابقة
	6_التوصل إلى تعميمات جديدة اعتماداً على تعميمات سابقة
المرونة	1_تقديم تفسيرات واستنتاجات متنوعة
	2_ سهولة الانتقال من حالة لأخرى
	3_ التكيف مع أي تغير في المعطيات
	4_ تقديم أمثلة متنوعة للمفاهيم الرياضية
	5_ تطبيق القوانين الرياضية في حل مسائل متنوعة
	6_ توظيف التعميمات الرياضية في سياقات مختلفة
	7_ توظيف المفاهيم الرياضية في سياقات مختلفة
التفاصيل	1_ إكمال أفكار أو أعمال ناقصة
	2_ إضافة تفاصيل جديدة للفكرة
	3_ استخدام الحذف أو الإضافة أو التجميع في إعادة صياغة الأفكار
	4_ تعريف مفصّل للمصطلحات الواردة
	5_ تحليل العناصر الرئيسة إلى عناصر فرعية
	6_ ربط المفهوم بسياقات مختلفة
الحساسية للمشكلات	1_عرض مسائل فيها مواطن ضعف وقصور
	2_عرض مشكلات رياضية مرتبطة بحياة المتعلم
	3_اكتشاف الأخطاء وتصحيحها
	4_ إدراك العلاقات بين العناصر التي تؤدي إلى حل المشكلة الرياضية
	6_ التحقق من صحة النتائج التي تم التوصل إليها

- بعد إعداد قائمة بمهارات التفكير الإبداعي الواجب توفرها لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي قامت الباحثة بتصميم استمارة تحليل المحتوى بهدف تحديد درجة توفر مهارات التفكير الإبداعي في مقرر الرياضيات للصف السادس الأساسي.
- وصف استمارة تحليل المحتوى:

1_ الهدف من التحليل: تحديد درجة توفر مهارات التفكير الإبداعي في محتوى منهاج الرياضيات للصف السادس الأساسي2024_2025 في الجمهورية العربية السورية.

2_ عينة التحليل: تضمنت عينة التحليل جميع وحدات كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي العام الدراسي 2024 _2025

3- فئات التحليل: اعتمدت الباحثة مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل والحساسية للمشكلات) كفئات للتحليل

4_ وحدات التحليل: استخدمت الباحثة في هذه الدراسة الفكرة لتحليل محتوى الوحدات الستة وذلك لمناسبتها لمشكلة الدراسة وطبيعة مادة الرياضيات وتساعد الباحثة على تحقيق أهداف الدراسة.

5_ ضوابط عملية التحليل:

- ✓ جرى التحليل في إطار المحتوى العلمي للوحدات المتضمنة في مقرر الرياضيات الصف السادس الأساسي والصادر عن وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي 2024-2025
- ✓ شملت عملية التحليل فقرات الجانب النظري وجميع التمارين والأنشطة المتضمنة في دروس كل وحدة من وحدات الكتاب
- ✓ شملت عملية التحليل الصور والرسوم والأشكال البيانية
- ✓ شملت عملية التحليل أسئلة تحقق من فهمك، وأسئلة تدرّب في نهاية كل درس من دروس الوحدة.
- ✓ كل جملة تمثّل وحدة تسجيل مستقلة، وكل ظهور جديد للفئة يُعد تكرار جديد لها.

- تصميم استمارة تحليل المحتوى: صممت استمارة تحليل محتوى منهاج الرياضيات للصف السادس الأساسي بما يتناسب مع هدف التحليل في هذه ماالدراسة، والجدول الآتي يوضح استمارة التحليل:

جدول رقم (3) استمارة تحليل محتوى مقرر الرياضيات للصف السادس

المؤشرات	رقم الصفحة	شكل الورود					مجموع التكرارات	الوزن النسبي
		عبارة	سؤال	نشاط	صورة	شكل		

- ثبات التحليل:

تأكدت الباحثة من ثبات التحليل باستخدام الثبات عبر الأفراد حيث قامت الباحثة بتحليل الوحدة الثالثة في مقرر الرياضيات للصف السادس الأساسي كما قامت محللة أخرى اختصاص مناهج وطرائق تدريس التعليم الأساسي بإجراء تحليل وفق للقائمة نفسها ثم تم تطبيق معادلة هولستي لحساب معامل الاتفاق بين التحليلين

معامل ثبات هولستي يعطى بالصيغة:

$$PA= \frac{2A}{(N1+N2)}$$

(wang,2011,15)

- وجاءت النتائج موضحة بالجدول رقم الآتي:

جدول رقم (4) الثبات عبر الأفراد

المعيار	المحلل 1	المحلل 2	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف	معامل الثبات
الطلاقة	29	32	29	3	0.95
المرونة	38	44	38	6	0.92
الأصالة	12	14	12	2	0.92
التفاصيل	21	24	21	3	0.93
الحساسية للمشكلات	21	25	21	4	0.91
الكلي	121	140	121	18	0.92

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الثبات بلغت 0.92 وهذا يشير إلى اتساق كبير بين تحليل المحللين وبالتالي ثبات قوي للتحليل.

إجراءات التحليل:

1- الحصول على أحدث طبعة من كتاب الرياضيات الصف السادس الأساسي للعام الدراسي 2025/2024.

2- قراءة أولية كاملة لكل وحدة من وحدات كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي للتعرف على المهارات المتوفرة فيه

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

4- حساب تكرار المؤشرات الفرعية ووضع علامة عند تكرار المؤشر

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

المعالجة الإحصائية:

1-حساب معامل الثبات عبر الأفراد وفق معادلة هولستي

2-تحليل البيانات التي تم جمعها وحساب عدد تكرارات المؤشرات في وحدات الكتاب

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

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

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مهارات التفكير الإبداعي الواجب توفرها في محتوى منهاج الرياضيات الصف السادس الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إعداد قائمة بمهارات التفكير الإبداعي الواجب توفرها في محتوى منهاج الرياضيات الصف السادس الأساسي جدول رقم (2).

يتبين من خلال الجدول أن مهارات التفكير الإبداعي الواجب توفرها في محتوى منهاج الرياضيات للصف السادس الأساسي هي الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل والحساسية للمشكلات. وقد تضمنت كل مهارة 6 مؤشرات فرعية عدا مهارة المرونة فقد تضمنت 7 مؤشرات فرعية.

السؤال الثاني: ما مستوى تضمين مهارات التفكير الإبداعي في محتوى منهاج الرياضيات للصف السادس الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تصميم استمارة لتحليل المحتوى والتأكد من صدقها وثباتها ثم حساب تكرار كل مهارة من المهارات وحساب النسبة المئوية لدرجة توفرها بالنسبة للمهارات الأخرى والجدول رقم (5) يوضح مستوى تضمين مهارات التفكير الإبداعي في محتوى منهاج الرياضيات للصف السادس.

جدول رقم (5) مستوى تضمين مهارات التفكير الإبداعي في محتوى مقرر الرياضيات الصف السادس الأساسي:

المهارة	الوحدة	التكرارات	النسبة المئوية	درجة التوفر
الطلاقة	1	26	%19.117	درجة متوسطة
	2	17	%12.5	
	3	29	%21.323	
	4	23	%16.911	
	5	19	%13.97	
	6	22	%16.176	
	المجموع	136	%19.047	
المرونة	1	49	%20.940	درجة مرتفعة
	2	24	%10.256	
	3	38	%16.239	
	4	31	%13.247	
	5	43	%18.376	
	6	49	%20.940	
	المجموع	234	%32.77	
الأصالة	1	14	%19.178	درجة ضعيفة
	2	8	%10.958	
	3	12	%16.468	
	4	10	%13.698	
	5	18	%24.657	
	6	11	%15.068	
	المجموع	73	%10.244	

التفاصيل	1	28	%19.580	درجة متوسطة
	2	19	%13.286	
	3	21	%14.685	
	4	23	%16.083	
	5	30	%20.979	
	6	22	%15.384	
	المجموع	143	%20.028	
الحساسية للمشكلات	1	23	%17.968	درجة متوسطة
	2	21	%16.604	
	3	21	%16.604	
	4	20	%15.625	
	5	22	%17.187	
	6	21	%16.406	
	المجموع	128	%17.927	

يلاحظ من الجدول السابق أن مهارة المرونة توفرت بنسبة أعلى تليها مهارة التفاصيل ثم الطلاقة ثم الحساسية للمشكلات والتي جاءت كل منها بنسبة متوسطة بينما توفرت الأصالة بنسبة ضعيفة.

السؤال الثالث: ما مستوى تضمين مهارة الطلاقة في محتوى منهاج الرياضيات الصف السادس الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب تكرار كل مؤشر من المؤشرات بالنسبة للمهارة ثم حساب النسبة المئوية لكل مؤشر. والجدول الآتي يوضح النتائج:

جدول رقم (6) مستوى تضمين مهارة الطلاقة في محتوى منهاج الرياضيات الصف السادس الأساسي

المؤشر	التكرار	النسبة المئوية
1_توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار	23	%16.91
2_ طرح طرق مختلفة لحل المشكلة أو الرياضية	21	%15.44
3_ استدعاء المعلومات المتوافرة في البناء المعرفي	18	%13.23
4_ رسم الأشكال بمعطيات مختلفة	49	%36.02
5_استنتاج أكبر عدد من العلاقات الرياضية المرتبطة بمشكلة ما	25	%18.38
6_ سرعة استدعاء المعلومات الرياضية	0	%0

يلاحظ من الجدول السابق أن المؤشر الرابع رسم الأشكال بمعطيات مختلفة توفر بنسبة أعلى بلغت 36.02% بينما المؤشر السادس سرعة استدعاء المعلومات الرياضية توفر بنسبة معدومة 0% إذ لا يوجد أي تمرين أو مسألة رياضية في مقرر الرياضيات تقيس السرعة في الأداء.

السؤال الرابع: ما مستوى تضمين مهارة المرونة في محتوى منهاج الرياضيات الصف السادس الأساسي؟

للإجابة عن السؤال الرابع تم حساب تكرار كل مؤشر من مؤشرات مهارة الأصالة ثم حساب النسبة المئوية لتكرار المؤشر بالنسبة للمهارة. والجدول الآتي يوضح النتائج:

جدول رقم (7) مستوى تضمين مهارة المرونة في محتوى منهاج الرياضيات الصف السادس الأساسي؟

المؤشر	التكرار	النسبة المئوية
1_تقديم تفسيرات واستنتاجات متنوعة	34	%14.52
2_ سهولة الانتقال من حالة لأخرى	19	%8.11
3_ التكيف مع أي تغير في المعطيات	37	%15.81

4_ تقديم أمثلة متنوعة للمفاهيم الرياضية	27	%11.53
5_ تطبيق القوانين الرياضية في حل مسائل متنوعة	45	% 19.23
6_ توظيف التعميمات الرياضية في سياقات مختلفة	36	%15.38
7_ توظيف المفاهيم الرياضية في سياقات مختلفة	36	%15.38

يلاحظ من الجدول السابق أن تطبيق القوانين الرياضية في حل مسائل متنوعة توفر بنسبة مرتفعة بلغت 19.23% يليها توظيف التعميمات والمفاهيم الرياضية في سياقات متنوعة بنسبة 15.38% ، بينما سهولة الانتقال من حالة إلى أخرى توفر بنسبة ضعيفة 8.11%.

السؤال الخامس: ما مستوى تضمين مهارة الأصالة في محتوى منهاج الرياضيات للصف السادس الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال: تم حساب تكرار كل مؤشر من مؤشرات المهارة وحساب النسبة المئوية للمؤشر بالنسبة للمهارة والجدول الآتي يوضح النتائج:

جدول رقم (8) مستوى تضمين مهارة الأصالة في محتوى منهاج الرياضيات للصف السادس الأساسي.

المؤشر	التكرار	النسبة المئوية
1_ابتكار أفكار جديدة ترتبط بالمسألة الرياضية	13	%17.8
2_ابتكار حلول خاصة للمشكلات الرياضية	4	%5.47
3_ توظيف الخبرة السابقة في إنتاج أفكار أصيلة	22	%30.13
4_ تقديم استجابات فريدة أو غير مألوفة	6	%8.21
5_ ابتكار نموذج جديد اعتماداً على نماذج سابقة	16	%21.91
6_التوصل إلى تعميمات جديدة اعتماداً على تعميمات سابقة	12	%16.43

نلاحظ من الجدول السابق أن توظيف الخبرة السابقة في إنتاج أفكار أصيلة جاء بنسبة

مرتفعة بلغت 30.13% بينما جاء المؤشر ابتكار حلول خاصة للمشكلات الرياضية بنسبة ضعيفة 5.47%

السؤال السادس: ما مستوى تضمين مهارة التفاصيل في محتوى منهاج الرياضيات للصف السادس الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب تكرار كل مؤشر من مؤشرات مهارة التفاصيل ثم حساب النسبة المئوية لتكرار كل مؤشر بالنسبة للمهارة والجدول الآتي يوضح النتائج:

جدول رقم (9) مستوى تضمين مهارة التفاصيل في محتوى منهاج الرياضيات للصف السادس الأساسي

المؤشر	التكرار	النسبة المئوية
1_ إكمال أفكار أو أعمال ناقصة	32	22.3
2_ إضافة تفاصيل جديدة للفكرة	16	11.18
3_ استخدام الحذف أو الإضافة أو التجميع في إعادة صياغة الأفكار	30	20.97
4_ تعريف مفصّل للمصطلحات الواردة	15	10.48
5_ تحليل العناصر الرئيسة إلى عناصر فرعية	25	17.48
6_ ربط المفهوم بسياقات مختلفة	25	17.48

يلاحظ من الجدول السابق أن إكمال أفكار أو أعمال ناقصة جاء بنسبة مرتفعة بلغت 22.3% بينما تعريف مفصل للمصطلحات الواردة جاء بنسبة ضعيفة بلغت 10.48%

السؤال السابع: ما مستوى تضمين مهارة الحساسية للمشكلات في محتوى منهاج الرياضيات للصف السادس الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب تكرار كل مؤشر من مؤشرات مهارة الحساسية للمشكلات وحساب النسبة المئوية لكل مؤشر بالنسبة للمهارة ككل والجدول الآتي يوضح النتائج:

جدول رقم (10) مستوى تضمين مهارة الحساسية للمشكلات في محتوى منهاج الرياضيات للصف السادس الأساسي

المؤشر	التكرار	النسبة المئوية
1_عرض مسائل فيها مواطن ضعف وقصور	0	%0
2_عرض مشكلات رياضية مرتبطة بحياة المتعلم	37	%31.09
3_اكتشاف الأخطاء وتصحيحها	54	%45.37
4_ إدراك العلاقات بين العناصر التي تؤدي إلى حل المشكلة الرياضية	5	%4.20
6_ التحقق من صحة النتائج التي تم التوصل إليها	23	%19.32

يلاحظ من الجدول السابق أن المؤشر الثالث اكتشاف الأخطاء وتصحيحها توفر بنسبة مرتفعة بلغت 45.37% بينما المؤشر الأول عرض مسائل فيها مواطن ضعف وقصور جاءت نسبة توفره معدومة.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أظهرت النتائج السابقة توفر مهارات التفكير الإبداعي في محتوى مقرر الرياضيات بنسب متفاوتة تراوحت بين10.244% و32.77% واتفقت هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة من حيث توفر مهارات التفكير الإبداعي في محتوى بعض المقررات الدراسية بنسب متفاوتة تراوحت بين الضعيفة والمتوسطة والمرتفعة.

_ اتفقت هذه الدراسة مع دراسة أبو خليف (2020) بترتيب مهارة المرونة التي جاءت بالمرتبة الأولى وتوفرت بنسبة أعلى من المهارات الأخرى، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة مادة الرياضيات والمحتوى الذي يتضمنه مقرر الرياضيات للصف السادس الأساسي فالمشكلات والمسائل الرياضية تتطلب تكيفاً مع المعطيات التي تتغير بحسب كل مسألة أو تمرين وكذلك التنوع في المسائل الرياضية؛ وتركيز المناهج على أساسيات الرياضيات

(القوانين والتعميمات والمفاهيم) وضرورة تمكين التلميذ منها، وإتقان مهارة تطبيقها في مسائل مختلفة ومتنوعة.

_ حلت مهارة التفاصيل في المرتبة الثانية وبنظر الباحثة فإن المسائل والموضوعات الرياضية تتطلب تحليلا وتفصيلاً أكثر باستخدام خبرات سابقة للوصول إلى حلول لها. كما أن توفر المؤشر: "إكمال أفكار أو أعمال ناقصة" بنسبة مرتفعة في محتوى مقرر الرياضيات يتيح مجالا للتلميذ للتوسع أو الإفاضة بينما تعريف مفصل للمصطلحات الواردة جاء بنسبة قليلة ربما لأن المصطلحات الواردة في الكتاب واضحة ومستوحاة من خبرة التلاميذ السابقة ولا تحتاج لتفصيل أكثر.

_ جاءت مهارة الطلاقة في المرتبة الثالثة حيث أن رسم الأشكال بمعطيات مختلفة جاء بنسبة أعلى وتعزو الباحثة السبب للموضوعات الرياضية الموجودة في مقرر الرياضيات والتي تركز على الرسومات والأشكال البيانية والهندسية بينما درجة توفر المؤشر "سرعة استدعاء المعلومات الرياضية" كانت معدومة إذ لم يوجد أي سؤال رياضي أو مسألة تقيس السرعة في الأداء وتعزو الباحثة السبب إلى إغفال واضعي المناهج لمتغير السرعة في حل المسائل الرياضية.

_ جاءت مهارة الحساسية للمشكلات بالمرتبة الرابعة إذ أن مقرر الرياضيات للصف السادس لا يعرض مسائل فيها مواطن ضعف أو قصور حيث أن جميع مسائل المقرر كانت واضحة، بينما يعرض مسائل توجه التلميذ لاكتشاف الخطأ في الإجابات وتصحيحه كما يركز على عرض مشكلات مرتبطة بحياة المتعلم وذلك لمساعدته على إيجاد الحلول الإبداعية لها.

_ توفرت مهارة الأصالة بنسبة ضعيفة حيث أن محتوى مقرر الرياضيات لم يتيح الخروج عن المألوف في حل المسائل بل يركز على الحلول التقليدية المعروفة للمسائل الرياضية. وتعزو الباحثة هذه النتيجة ربما لإغفال واضعي المناهج لأهمية هذه المهارة كإحدى ركائز التفكير الإبداعي جنباً إلى جنب مع الطلاقة والمرونة. وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة العنزي(2017) من حيث درجة توفر مهارة الأصالة والتي جاءت بالمرتبة الأخيرة.

مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث وضعت الباحثة المقترحات الآتية:

1_ الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في تطوير مناهج الرياضيات في ضوء مهارات التفكير الإبداعي بحيث تراعي هذه المهارات، والتركيز على مهارة الأصالة التي توفرت بنسبة ضعيفة.

2_ دعوة القائمين على تطوير مناهج الرياضيات إلى ضرورة مراعاة التوازن والشمول بين مهارات التفكير الإبداعي، والتركيز على أنشطة تحقق هذه المهارات وبخاصة الأنشطة التي تنمي مهارة الأصالة.

3_ إجراء دراسة تحليلية لمحتوى مقرر الرياضيات لجميع صفوف الحلقة الأولى للتعليم الأساسي لبيان مدى تضمينها لمهارات التفكير الإبداعي.

4_ إجراء دراسات أخرى لمراحل تعليمية أخرى أو منهاج تعليمية أخرى.

5_ إقامة دورات تدريبية للمعلمين أو عقد ندوات أو ورش عمل لتدريبهم على كيفية تعزيز مهارات التفكير الإبداعي واستخدام طرق تدريس تحفز التفكير الإبداعي لتلاميذهم بمختلف المراحل الدراسية، ويكون هذا للمعلمين قبل وأثناء الخدمة.

6_ لفت انتباه المشرفين التربويين والمعلمين إلى ضرورة تضمين الاختبارات التحصيلية أسئلة تقيس اكتساب التلاميذ لمهارات التفكير الإبداعي.

7_ وضع وزارة التربية والتعليم خطة تقويم مستمرة لتطوير المناهج في ضوء نتائج أبحاث التقويم.

8_ إجراء دراسة مقارنة بين محتوى كتب الرياضيات للصف السادس الأساسي في سوريا مع محتوى مقرر الرياضيات لإحدى الدول التي أحرزت نتائج متقدمة في مهارات التفكير الإبداعي.

المراجع العربية:

_ أبو جلالة، صبحي (2007). *مناهج العلوم وتنمية التفكير الإبداعي*. دار الشروق للنشر والتوزيع.

_ أبو سمور، محمد (2015). *مهارات التدريس الصفي الفعال والسيطرة على المنهج الدراسي*. دار دجلة.

_ البرقعاوي، جلال (2014). *التفكير الإبداعي علم وفن*. دار الرضوان للنشر والتوزيع.

_ البري، قاسم وصدام، مشهور (2020). درجة تضمين كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية لمهارات التفكير الإبداعي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*،16(3)،277_288.

_التميمي، أميرة والنعيمي، ليث (2022). *التفكير الجاد في اللغة العربية*. مكتب اليمامة للطباعة والنشر.

_ زاير، سعد والبياتي، إسراء (2020). *الإبداع الجاد والكتابة الإبداعية مجالات تنظيرية تطبيقية*. دار الرضوان للنشر والتوزيع.

_ الجبين، ريم (2023). درجة توفر مهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة في مدينة دير الزور. *مجلة جامعة البعث*،4(9)،47-82.

_ جناد، روعة وعلي، خضر وصالح، لارا (2013). مستوى التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*،35 (4)، 149_ 167.

_ الحلاق، هشام (2010). *التفكير الإبداعي مهارات تستحق التعلم*. منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب. وزارة الثقافة.

_ الخرابشة، نانسي (2018). أثر استخدام بعض مهارات التفكير الإبداعي في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي والاحتفاظ بالمعلومة في تدريس مادة العلوم في المدارس الخاصة في العاصمة عمان.[*رسالة ماجستير منشورة*، جامعة الشرق الأوسط] .

_ الخوالدة، أكرم (2016). *اللغة والتفكير الاستدلالي*. دار الحامد للنشر والتوزيع.

_ درابور، باتي. (2014). *شحذ إبداع الطالب طرق عملية لتعزيز التفكير الابتكاري وحل المشكلات*. (وليد أبو بكر، مُترجَم). مكتبة التربية العربي لدول الخليج.

_ الساعدي، حسن والسلطاني، جاسم والعزاوي، إيناس والسلطاني، سعاد والضاحي، علاء والخالدي، ضرغام والزهيري، رائد والطائي، عثمان (2021). *دراسات تربوية معاصرة*. مؤسسة دار الصادق الثقافية.

_ السيد، عبد القادر والبرعمي، يوسف (2019). استراتيجية تدريسية مقترحة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلبة التعليم الأساسي بسلطنة عمان. *مجلة تربويات الرياضيات*،22(8)،99_155.

_ شتيه، سهى (2024). دراسة تحليلية لمحتوى كتب الرياضيات للصفوف من الأول إلى الرابع الأساسي في ضوء مهارات التفكير الإبداعي.[*رسالة ماجستير منشورة*، جامعة النجاح الوطنية] .

_ الشمري، صاحب (2024). *التفكير التعاوني خطوة للأمام*. دار الرسالة للطباعة والنشر.

_ الشايب، خولة (2018). مهارات التفكير الابتكاري لدى تلاميذ التعليم المتوسط. *مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية*،35، 493_ 506.

_ عبدالأمير، عباس ودريع، عاطف (2017). التعلم النشط وأثره في التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الرياضيات. *مجلة أبحاث الذكاء والقدرات العقلية*،23، 101_130.

_ عبد الحق، حسن (2023). تنمية مهارات التفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة بنها للعلوم الإنسانية*،2، 219_242.

_ عبد السلام، محمد (2020). *التفكير الإبداعي بين النظرية والتطبيق*. مكتبة نور.

_ العزب، زهران (2018). تدريس الرياضيات وتنمية مهارات التفكير لدى الطلاب. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، *1*(1)،161_223.

_ عطية، محسن (2016). *التفكير أنواعه ومهاراته واستراتيجيات تعليمه*. دار صفاء للنشر والتوزيع.

_ العنزي، عبد الهادي والحسين، أحمد (2017). مدى تضمن كتب الرياضيات لمهارات التفكير الإبداعي. *المجلة العلمية جامعة أسيوط، 23*(2)، 466_502.

_ الغامدي، رباب. (2017). درجة توفر مهارات التفكير الإبداعي في الأنشطة التقويمية في كتب العلوم (الطالب والنشاط) للصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة،6*(12)، 153-166.

_ فرج الله، عبد الكريم (2018). *أساليب تدريس الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا* . كلية التربية جامعة الأقصى.

_ الكبيسي، عبد الواحد والشمري، إخلاص (2018). *تدريس الرياضيات من الناحية الوجدانية* ط2. دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

_ كوارع، أمجد (2017).أثر استخدام منحنى STEM في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى طلاب الصف التاسع الأساسي.[*رسالة ماجستير منشورة* الجامعة الإسلامية].

_ مرعي، وليد وأحمد، محمود (2020). *تعليم التفكير في اللغة العربية*. مؤسسة دار الصادق الثقافية.

_ المغربي، نبيل (2018). *أبعاد التعلم*. عمادة البحث العلمي. جامعة القدس المفتوحة.

_ ملو العين، بشيرة. (2015). *الخرائط الذهنية بين الفكرة والتطبيق*. دار أمجد للنشر والتوزيع.

_ النمران، دانة وكفافي، وفاء وعلي، عوائل. (2022).تصوّر مقترح لأنشطة إثرائية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي في الرياضيات لمرحلة رياض الأطفال بالكويت. *المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية،7* (10)،176-235..http://ijcte,journals,ekb,eg

_ هادي، صبا (2015).برنامج مقترح عن بعض الاختراعات العلمية لتنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة.[*رسالة ماجستير منشورة* ،جامعة أم القرى].

_ وزارة التربية والتعليم. (2015). النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي. دمشق

المراجع الأجنبية:

_ Yayuk,E, Purwanto,A,& Abdur Rahman,S.(2020) Primary School Students' Creative Thinking Skills in Mathematics Problem Solving European. *Journal of Educational Research* 9(3).1281- 1295.

_ Puspitasari, L, In'am, A& Syaifuddin, M.(2019). Analysis of Students' Creative Thinking in Solving Arithmetic Problems.*internatoinal electronic journal of mathematics education*.4(1).49-60.

_ Wang, W. (2011). A Content Analysis of Reliability in Advertising Content Analysis Studies. East Tennessee State University.

_ Christopher, I, Julie, O & Janehilda, A.(2020). Assessment of students' creative thinking ability in mathematical tasks at senior secondary school level. *International Journal of Curriculum and Instruction*.12(2).449-506.
(http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0.

_ Jammie,K.(2020). Application of Creative Thinking Skills (CTS)in STEAM-based Activities in a Hong Kong School. The Education University of Hong Kong.

درجة مساهمة كلية التربية في تعزيز السلوك البيئي لدى طلبة رياض الأطفال (دراسة ميدانية في جامعة اللاذقية)

إعداد الطالبة: ميرنا عبد الرحمن أسعد
كلية التربية – جامعة اللاذقية

إشـــــراف:
الدكتورة: أحلام ياسين
الأستاذ المساعد في كليّة التّربية – جامعة اللاذقية

مشاركة:
الدكتورة: لمى القاضي
مدرسة في كليّة التّربية – جامعة اللاذقية

الملخص

هدف البحث إلى تعرّف درجة مساهمة كلية التربية في تعزيز السلوك البيئي لدى طلبة رياض الأطفال في جامعة اللاذقية.، والكشف عن الفرق في درجة مساهمة كلية التربية في تعزيز السلوك البيئي لدى طلبة رياض الأطفال في جامعة اللاذقية تبعاً لمتغير السنة الدراسية، وكذلك الكشف عن الفرق في درجة مساهمة كلية التربية في تعزيز السلوك البيئي لدى طلبة رياض الأطفال في جامعة اللاذقية تبعاً لمتغير العمر، واشتملت عينة البحث على (390) طالبةً. ولتحقيق الغرض من البحث تم بناء استبانة درجة مساهمة

كلية التربية في تعزيز السلوك البيئي لدى طلبة رياض الأطفال مؤلفة من (36) عبارة تقيس درجة مساهمة كلية التربية في تعزيز السلوك البيئي لدى طلبة رياض الأطفال.

بينت نتائج البحث أن الدرجة الكلية لمساهمة كلية التربية في تعزيز السلوك البيئي لدى طلبة رياض الأطفال في جامعة اللاذقية جاءت متوسطة، وأن دور الأنشطة الطلابية جاء بدرجة مرتفعة، في حين جاء دور كل من المقررات الدراسية وأعضاء الهيئة التعليمية بدرجة متوسطة، كما بينت النتائج عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي إجابات أفراد عينة البحث حول تقديرهم لدرجة مساهمة كلية التربية في تعزيز السلوك البيئي لدى طلبة رياض الأطفال في جامعة اللاذقية تبعاً لمتغير العمر، في حين وجد فرق دال إحصائياً تبعاً لمتغير السنة الدراسية لصالح طلبة السنوات الثالثة والرابعة.

الكلمات المفتاحية: كلية التربية، تعزيز السلوك البيئي، طلبة رياض الأطفال.

The Degree of the Contribution of the Faculty of Education in Enhancing Environmental Behavior among Kindergarten Students (A field study at Tishreen University)

Abstract

The research aimed to know the degree of contribution of the Faculty of Education in enhancing environmental behavior among kindergarten students at Tishreen University, and to reveal the difference in the degree of contribution of the Faculty of Education in enhancing environmental behavior among kindergarten students at

Tishreen University according to the variable of the academic year, as well as to reveal the difference in the degree of contribution of the Faculty of Education in enhancing environmental behavior among kindergarten students at Tishreen University according to the age variable, and the research sample included (390) female students. To achieve the purpose of the research, a questionnaire was built to the degree of the contribution of the College of Education in enhancing environmental behavior among kindergarten students, consisting of (36) phrases that measure the degree of contribution of the College of Education in enhancing environmental behavior among kindergarten students.

The results of the research showed that the total degree of the contribution of the Faculty of Education in enhancing environmental behavior among kindergarten students at Tishreen University was medium, and that the role of student activities came to a high degree, while the role of both courses and faculty members came with a medium degree, and the results showed that there was no statistically significant difference between the average answers of the research sample members about their estimate of the degree of contribution of the Faculty of Education in promoting environmental behavior among kindergarten students at Tishreen University according to for the age variable, while a statistically significant difference was found according to the variable of the school year in favor of the third and fourth years Students.

Key words: Faculty of Education, Enhancing Environmental Behavior, Kindergarten Students.

مقدمة البحث:

يعدُّ تنمية السلوكيات البيئية لدى المتعلمين من القضايا المهمة التي ينبغي مراعاتها في العملية التعليمية، إذ لا يكفي أن يكتسب المتعلمون قدراً من المعرفة، ولكن ينبغي أن تصل المعرفة إلى وجدانهم، لتصبح جزءاً من تكوينهم الانفعالي وموجهاً رئيساً لسلوكهم،

لأن أهمية المعرفة تكمن في مساعدة المتعلم على فهم نفسه ومجتمعه وبيئته بقدر تأثيرها على سلوكه وشخصيته ومسئولياته التي تعدُّ المحرك الأساسي لهؤلاء المتعلمين في بيئتهم لصيانتها والحفاظ عليها وتنميتها (شحاتة، 2003، 18).

وتكمن أهمية تنمية السلوك البيئي في الحد من الآثار السلبية لتفاعل الإنسان مع بيئته، فالأساس في صيانة البيئة وتنمية مواردها هو إعداد الإنسان إعداداً جيداً بما يمكنه من المحافظة عليها وإدراك العلاقات المتبادلة بين عناصرها المختلفة. وذلك لأن الوضع الحالي للبيئة هو في نهاية المطاف نِتاج تريليونات من السلوكيات الفردية في الماضي والحاضر، بل هو أيضا نتيجة لأنشطة عدة آلاف من الشركات التي تستهدف تحقيق الأرباح دون النظر إلى الآثار السلبية على البيئة (Kalamas, et., al, 2014, 13). وفي هذا الصدد ذكر أموغون وآخرون Omoogun, et., al (2016, 61) أنه يجب على البشر تحمل عبء المسؤولية لضمان رفاه البيئة. وللمؤسسات المجتمعية وخاصة المؤسسات التربوية دورها الحقيقي "وهي وكيلة المجتمع في التغيير" في نشر الثقافة البيئية لدى الطلبة بغية بلورة سلوك بيئي إيجابي ودائم يتمثل في فهم المشكلات التي تواجه البيئة بشكل عام ودور الفرد المواطن في المساهمة في الحفاظ على التوازن البيئي ولن يتأتى ذلك إلا بزيادة الوعي البيئي بين الأفراد واكتساب اتجاهات ايجابية نحو سلامة البيئة (Abbasi & Ripudaman, 2014, 1758). ويشير ريدي وآخرون (Reddy et al., 2007) بأن الاهتمام المتزايد بالبيئة ومشكلاتها جعل عديدٌ من دول العالم تتبنى البرامج والمناهج التي من شأنها أن تضمن فعالية عملية التربية البيئية في المدارس والجامعات والمعاهد، وتنادي بضرورة إدخال مقرر التربية البيئية على أسس سليمة وصحيحة ضمن مقررات إعداد المعلمين في كليات التربية، لإعداد المعلمَ الكفءَ الذي يستطيع من خلالها أن يترجم هذه المقررات في عقول الطلبة ووجدانهم، وينمّي وعيهم تجاه ما تتعرض له البيئة من مشكلات، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو البيئة، وتكوين الأساس المعرفي الذي يشكل تصرفات المتعلمين اتجاه البيئة، ويكسبهم المهارات والسلوكيات اللازمة للتعامل السليم مع قضايا البيئة في مستقبل حياتهم.

مما سبق تتضح أهمية تعزيز السلوك البيئي، وذلك لترسيخ المفاهيم والمعلومات البيئية لدى طلبة الجامعة، وجعلها عادات سلوكية ثابتة في تكوينهم وتصبح أنماطاً سلوكية تلقائية تمارس في الحياة العملية.

مشكلة البحث

أصبحت المشاكل البيئية تشكل أزمة بيئية تعكس أزمة في السلوك البيئي، فلم تعد قوانين وتشريعات حماية البيئة وحدها كافية لمواجهة السلوك البيئي السلبي نحو البيئة، والمشكلات البيئية تتطلب مقدرة لدى الأفراد على التعامل مع القضايا البيئية، والفهم السليم للمسؤولية البيئية التي تقع على عاتق الأفراد. لذلك فإن التهديدات الناتجة عن المشاكل البيئية تتطلب إعادة النظر في العلاقة بين الإنسان والطبيعة، وتحسين السلوكيات البيئية الإيجابية. وقد أكد مؤتمر الأمم المتحدة للتنمية المستدامة المعروف باسم ريو (+20) عام (2012) والمؤتمر السادس الأمريكي اللاتيني للتربية البيئية عام (2009) والتي أكدت جميعها على ضرورة تعزيز التثقيف البيئي وتطوير مجال التربية بهدف تنمية الوعي البيئي وتكوين ثقافة بيئية سليمة لدى الأفراد. كما أكد تقرير اليونسكو لعام 2020 على أن قطاع التعليم لا يمد الطلبة بالمعارف اللازمة والقدر الكافي من المعارف لتعزيز قدرتهم على التكيف مع التغيرات المناخية والأزمات البيئة والاستجابة لها لاتخاذ الإجراءات اللازمة بشأنها، ولهذا وضعت اليونسكو هدفاً جديداً يتمثل في تحويل التربية البيئية ليكون مكون أساسي في المناهج الدراسية لجميع البلدان بحلول عام 2025. (منظمة الامم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، 2020، 9). وكذلك المؤتمر العالمي الثاني عشر للتربية البيئية (2024) في أبو ظبي الذي أكد على ضرورة تعزيز السلوكيات البيئية لدى الطلبة من أجل التنمية المستدامة من خلال البرامج التعليمية. وأكدت دراسة كل من الزعبي (2015)، الشقري (2020)، والمعافا (2020)، وأبو طالب (2021)، بضرورة تنمية الوعي والسلوك البيئي لدى طلبة الجامعة. وأشارت دراسة ديكيا (Degia, 2013) وجود علاقة بين السلوك البيئي وتخصص الطالب الجامعي. وقد اهتمت الجمهورية العربية السورية بالثقافة البيئية، وأصدرت القوانين والتشريعات الخاصة بذلك، وأهمها القانون رقم (12) لعام (2012)،

الخاص بشؤون البيئة السورية، والمتعلق بإرساء القواعد الأساسية اللازمة لسلامة البيئة وحمايتها من التلوث وتحقيق التنمية البيئية.

وللمؤسسات التربوية وخاصة كلية التربية، دورها الحقيقي في نشر الثقافة البيئية لدى الطلبة بغية بلورة سلوك بيئي إيجابي ودائم يتمثل في فهم المشكلات التي تواجه البيئة بشكل عام ودور الفرد المواطن في المساهمة في الحفاظ على التوازن البيئي، ولن يتأتى ذلك إلا بزيادة الوعي البيئي بين الأفراد واكتساب اتجاهات ايجابية نحو سلامة البيئة وصحتها. وتعد كلية التربية نقطة مركزية تمد المجتمع بطاقات بشرية تعمل على النهوض به نحو مستقبل أفضل، لذلك فإن زيادة الوعي نحو البيئة لدى الطلبة من المفترض أن ينعكس بصورة أساسية على الوعي البيئي لدى المجتمع.

إن أية إجراءات لحماية البيئة والمحافظة عليها ومواجهة مشكلاتها، لا بد أن تبدأ بالطفل، وطلبة رياض الأطفال من أهم الفئات المستهدفة في الجامعة؛ كونهم مسؤولون في المستقبل عن تنشئة الأجيال التي ستتأثر بشكل أكبر بالتغيرات والقضايا البيئية المستقبلية.

ومن خلال ملاحظة الباحثة، كونها طالبة في كلية التربية بجامعة اللاذقية، فقد لاحظت وجود سلوكيات بيئية سلبية لدى بعض الطلبة تتمثل في عدم المحافظة على نظافة القاعات والمدرجات، ورمي القمامة فيها، وأن وعيهم البيئي مازال دون المستوى المطلوب، ومما لا شك فيه أن عدم الوعي بما يضر البيئة أو ينفعها، يُعدُّ أمية بيئية، إذ إن أخطرها هي أمية المتعلمين الذين يفترض فيهم الوعي والسلوك الإيجابي نحو البيئة الذي يسهم في حل مشكلاتها. لذلك جاء هذا البحث لتعرّف درجة مساهمة كلية التربية في تعزيز السلوك البيئي لدى طلبة رياض الأطفال. وتلخصت مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي: **ما درجة مساهمة كلية التربية في تعزيز السلوك البيئي لدى طلبة رياض الأطفال في جامعة اللاذقية؟**

سؤال البحث:

يجيب البحث عن السؤال الرئيس الآتي: **ما درجة مساهمة كلية التربية في تعزيز السلوك البيئي لدى طلبة رياض الأطفال في جامعة اللاذقية؟** ويفرع عنه:

1. ما دور المقررات الدراسية في تعزيز السلوك البيئي لدى طلبة رياض الأطفال في جامعة اللاذقية؟
2. ما دور أعضاء الهيئة التعليمية في تعزيز السلوك البيئي لدى طلبة رياض الأطفال في جامعة اللاذقية؟
3. ما دور الأنشطة الطلابية في تعزيز السلوك البيئي لدى طلبة رياض الأطفال في جامعة اللاذقية؟

فرضيات البحث: اختبرت فرضيات الحث عند مستوى الدلالة (0.05):

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات أفراد عينة البحث حول تقديراتهم لدرجة مساهمة كلية التربية في تعزيز السلوك البيئي لدى طلبة رياض الأطفال في جامعة اللاذقية
تبعاً لمتغير السنة الدراسية.
2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات أفراد عينة البحث حول تقديراتهم لدرجة مساهمة كلية التربية في تعزيز السلوك البيئي لدى طلبة رياض الأطفال في جامعة اللاذقية تبعاً لمتغير العمر.

أهمية البحث:

1. أهمية تناول موضوع السلوك البيئي، إذ يشكل دوراً مهماً في تحقيق أهداف التنمية، وفي تعزيز المسؤولية البيئية لدى المتعلمين، فهو ضرورة حتمية للحفاظ على البيئة.
2. أهمية المرحلة الجامعية، وخاصة طلبة رياض الأطفال، فهي مرحلة الإعداد للحياة العملية، وتحمّل المسؤولية والمشاركة الفعلية في المجتمع، وهي مرحلة يتعلم فيها الطلبة مسؤولياتهم ينمون قدراتهم المعرفية وقيمهم الجمالية والاجتماعية والانفعالية نتيجة السلوك البيئي مع البيئة والمجتمع، والتي سوف تنعكس على مرحلة رياض الأطفال في تجسيدهم للسلوكيات البيئية التي اكتسبوها.
3. قد تفيد نتائج هذا البحث في رفد الجهات المعنية في الجامعة عن السلوك البيئي لدى الطلبة، لتطوير الأنشطة التوعوية من خلال الندوات وورشات عمل تسهم في تحسين مستوى السلوك البيئي لديهم.

4. قد يفتح مجالاً لبحوثٍ تاليةٍ تسهم في تعزيز الثقافة البيئية لدى الطلبة، وفي مراحل أخرى وبمتغيرات أخرى.

أهداف البحث:

سعى البحث الحالي إلى:

1. تعرّف درجة مساهمة كلية التربية في تعزيز السلوك البيئي لدى طلبة رياض الأطفال في جامعة اللاذقية.
2. الكشف عن الفرق في درجة مساهمة كلية التربية في تعزيز السلوك البيئي لدى طلبة رياض الأطفال في جامعة اللاذقية تبعاً لمتغير السنة الدراسية.
3. الكشف عن الفرق في درجة مساهمة كلية التربية في تعزيز السلوك البيئي لدى طلبة رياض الأطفال في جامعة اللاذقية تبعاً لمتغير العمر.

حدود البحث:

- **الحدود المكانية:** تم تطبيق في كلية التربية في جامعة اللاذقية.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2023 – 2024.
- **الحدود البشرية:** طلبة رياض الأطفال (التعليم المفتوح).
- **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث الحالي على درجة مساهمة كلية التربية في تعزيز السلوك البيئي لدى طلبة رياض الأطفال في جامعة اللاذقية.

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

- **السلوك البيئي:** يشير مفهوم السلوك البيئي إلى أنه "كل أشكال السلوك وردود الأفعال والاستجابات التي يبديها الأفراد عندما يتعاملون مع المواقف البيئية المختلفة، وذلك ضمن محيطهم البيئي العام الكبير والخاص، والضيق والقريب منهم (الضاهر، 2000، 28). ويُعرف إجرائياً بأنها الدور الذي تؤديه كلية التربية في تعزيز السلوكيات البيئية لدى الطلبة من خلال السلوكيات الصادرة عن أعضاء الهيئة التعليمية، وكذلك المفاهيم والقيم البيئية الواردة في المقررات الدراسية، إضافة إلى أنشطة الطلبة البيئية، وتقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث على الاستبانة الموجهة إليهم.

- **طلبة رياض الأطفال:** هم الطَّلبة الذين يدرسون في برنامج علمي تربوي في التَّعليم المفتوح، ومدته أربع سنوات، تشرف عليه من الناحية العلمية كلية التربية، ويُقبل فيه الطلاب الحائزون على شهادة الدراسة الثانوية السورية أو ما يعادلها الفرع العلمي والفرع الأدبي والفرع الشرعي وفرع الفنون النسوية. ويحقق هذا البرنامج أغراضاً عدة تخدم التنمية الاجتماعية، من حيث قبول أعداد كبيرة من الطلبة، وتوفير فرص التعلم لهم من جهة، كما أنه يساهم بشكل فعال في تحسين واقع رياض الاطفال من جهةٍ أخرى وذلك من خلال إعداد المعلمين المؤهلين لهذه المرحلة، والتي تعدّ أهم المراحل في حياة الانسان (وزارة التَّعليم العالي والبحث العلمي في الجمهورية العربية السورية، 2011). ويعرف إجرائياً بأنَّهم: الطَّلبة المداومين فعلياً في كلية التربية بجامعة اللاذقية (برنامج التعليم المفتوح) في قسم رياض الأطفال للسنوات الدراسية الأربعة.

الإطار النظري:

1 – مفهوم السلوك البيئي: عرف السلوك البيئي بأنه " فعل أو تصرف فردي أو جماعي موجه نحو السلوك الذي يتم من خلاله اتخاذ قرار لحل القضايا والمشكلات البيئية (Madiha and Lubna, 2016, 264). كما يعرف السلوك البيئي المسؤول على أنه إجراء فردي لتحسين أو تعزيز الجودة البيئية، أو تقليل الضرر على البيئية بهدف المحافظة على الإنسان والبيئة الطبيعية والتفاعل السليم بين الإنسان والبيئة (Pulkki, Dahlin, & Värri, 2017, 3). ويعبر السلوك المؤيد للبيئة عن استجابة نشطة للقضايا البيئية الحالية، وهو التطبيق الإجرائي لمستوى الوعي والإدراك البيئي لدى الفرد (Eilam & Trop, 2012, 2213). والسلوك البيئي لا يأتي من فراغ بل يشكل استجابة لتفاعل مجموعة من العناصر كتراكم المعارف والمعلومات البيئية؛ بما فيها قدرة الفرد على تحديد القضايا البيئية وتقييم البدائل لمعالجتها، إضافة إلى معرفة الفرد للمبادئ والعمليات البيئية لفهم تأثير الإنسان على البيئة، والعلاقة بين القضايا البيئية والنظم الاجتماعية والاقتصادية (Bonnett, 2017, 334).

2. العوامل المؤثرة على السلوك البيئي: أ – **المعرفة البيئية:** تؤدي المعرفة البيئية إلى تنمية الدافع للتصرف والدافع لمنع المشكلات البيئية وبذلك تؤدى إلى تنمية السلوك البيئي

الإيجابي. ب – **الوعي البيئي:** مرتبط بمعرفة الفرد للعلاقات والمشكلات البيئية من حيث أسبابها وسبل علاجها، إلى جانب ارتباطه بإدراك الفرد القائم على إحساسه وتأثره وجدانياً بهذه الظواهر والمواقف والمشكلات البيئية المحيطة به وهذه من أهم العوامل التي تحدد نوعية ودرجة السلوك البيئي. ج – **الخلفية التعليمية والثقافية: تؤثر** الخلفية التعليمية والثقافية لدى الطالب على سلوكه البيئية، حينما تتشكل معرفته من خلال احتكاكه المباشر مع الطبيعة، د – **الاتجاهات والعوامل الديموغرافية:** ضرورة الأخذ في الاعتبار المعرفة والوعي والاتجاهات إلى جانب المتغيرات الكامنة والمؤثرة في السلوك البيئي الظاهر للفرد (Saripah, et., al, 2013, 868).

3 – دور الجامعة في تعزيز السلوك البيئي: إن التعليم الجامعي يؤدي دوراً مهماً في الحفاظ على البيئة وحسن استغلالها وحل مشكلاتها حيث ينصب التعليم الجامعي على فئة الشباب، وهم أداة التغيير في المجتمع (الأستاذ والددح، 2011، 159). ومن هنا يجب إدراك أن الجامعة ما هي إلا مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لخدمة أغراضه باعتبارها مؤسسة تؤثر فيه من خلال ما تقوم به من وظائف ومهمات، كما إنها تتأثر بما يحيط بها من مناخ يفرضه أوضاع المجتمع وحركته. إن الدور الذي تقوم به الجامعة لتنمية الوعي البيئي متنوع من حيث الأهداف والأشكال والطرق، ومن حيث أهداف التنفيذ، وينحصر هدف الإجراءات التربوية التعليمية في الأعمال التي تتضمن التوعية الطلابية من خلال التعليم بواسطة المقررات الدراسية، والرحلات، والزيارات البيئية، والفعاليات، واللقاءات الطلابية من أجل الحصول على المعارف والخبرات، واكتساب المهارات، وأن تساعد على تفعيل التعليم البيئي والتربية البيئية. وبذلك يمكن للجامعة القيام بأدوار فاعلة في تنمية الوعي البيئي لدى طلبتها من خلال ما يلي: **1 – المقررات الدراسية:** حيث يجب تضمين المناهج الدراسية بعض الموضوعات ذات الصلة بالبيئة، وبيان مفهومها وأهميتها، وكيفية تحقيق أهدافها مع التركيز على أهمية القوانين والتشريعات البيئية المحلية والعالمية فيما يخص التربية البيئية في جميع كليات الجامعة. **2 – الرحلات والزيارات البيئية:** تنظيم رحلات وزيارات بيئية إلى بعض الاماكن والبيئات المحلية، وخاصة بعض المنشآت والمؤسسات ذات الصلة بالبيئة للوقوف على بعض المشكلات البيئية لإعطاء الطلبة خبرات

مباشرة وحية تسهم في تحقيق الأهداف المنشودة، وذلك في إطار برنامج يتضمن مجموعة من النشاطات المصاحبة لتلك والزيارات، كل ذلك يساعد في زيادة الوعي البيئي لدى الطلبة.

3 – أعضاء هيئة التدريس: لعضو هيئة التدريس مكانة كبيرة، وعليه يقع العبء الأكبر في تنمية الوعي البيئي للطلبة، ونشر الثقافة البيئية الصحيحة، وأن يقود طلابه بعلمه، وأخلاقه، وحسن انتمائه لوطنه وبيئته إلى بر الامان، وإلى خلق جيل واع وفاهم لما يدور في بيئته ومجتمعه من احداث ومشكلات، جيل قادر على مواجهة المخاطر البيئية التي تحيط ببيئته بوعي ومسؤولية (المعافا، 2020، 121 – 122). وبهذا يمكن للجامعة الإسهام في رفع درجة الوعي البيئي لدى الطلبة من خلال: إعطاء برامج البيئة والتربية البيئية اهتمام أكبر في الأنشطة الطلابية، واحتواء المجلات الجامعية بكافة أنواعها على موضوعات بيئية تهدف إلى توعية الطلبة بأهمية الحفاظ على البيئة وترشيد مواردها، وعقد الندوات واللقاءات في مجال البيئة للطلاب لتسهل نقل المعلومات إليهم، واحتواء المقررات الدراسية على بعض القضايا البيئية لرفع درجة الوعي البيئي لدى الطلاب، ووجود مصادر متنوعة للمعلومات عن البيئة، وإتاحة تلك المصادر للطلاب.

الدراسات السابقة:

- **دراسة محمد والهذلول (2010)، بعنوان: فاعلية برنامج مقترح لتنمية الوعي البيئي لدى طالبات رياض الأطفال بجامعة الجوف وأثره على الاتجاهات البيئية، والقدرة على اتخاذ القرارات البيئية لديهن.** هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الوعي البيئي وأثره على الاتجاهات البيئية والقدرة على اتخاذ القرارات البيئية لدى الطالبات المعلمات برياض الأطفال بجامعة الجوف على عينة مكونة من (51) طالبة مقسمة إلى مجموعتين ضابطة، وتجريبية، واستخدم المنهج الوصفي. استخدمت الدراسة مقياس الوعي البيئي، ومقياس الاتجاهات البيئية والقدرة على اتخاذ القرارات. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من الوعي البيئي، والاتجاهات البيئية والقدرة على اتخاذ القرارات البيئية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة سينغوتا (Sengupta, 2010) في بنغال، بعنوان: الوعي البيئي والسلوك البيئي وعلاقتهما بالتخصص والنوع الاجتماعي لدى طلبة الصف الثاني عشر في كلكتا. Environmental Awareness and Environment Related Behaviour of Twelfth Grade Students in Kolkata.** هدفت الدراسة إلى تعرف مدى فهم تأثير تخصص الفنون والعلوم والتجارة والنوع الاجتماعي في الوعي البيئي للطلاب في الصف الثاني عشر والبيئة السلوك ذات الصلة في كلكتا. بلغت العينة (360) في بنغال الغربية للتعليم الثانوي العالي في كلكتا. لقد استخدم أداتين هما استبانة التوعية البيئية (27) فقرة والسلوك المتعلق بالبيئة (21) فقرة، بينت نتائج الدراسة وجود درجة متوسطة من الوعي البيئي والسلوك البيئي لدى الطلبة، كما بينت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعرفة البيئية والسلوك البيئي بحسب متغير النوع الاجتماعي، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في المعرفة البيئية والسلوك البيئي بحسب متغير التخصص لصالح ذوي التخصص الفنون.
- **دراسة ديكيا (Degia, 2013) في جامايكا بعنوان: السلوك البيئي المسؤول: العوامل المؤثرة ومتغيرات متنبئة في البيئة الساحلية في جامايكا. "Responsible environmental behaviour: an examination of select correlates and predictor variables in the Jamaican coastal setting".** هدفت الدراسة إلى تعرف العوامل المؤثرة على السلوك البيئي المسؤول (وجه الضبط، الحساسية البيئية، معرفة استراتيجيات العمل البيئي، مهارة استراتيجيات العمل البيئي)، استخدم المنهج الوصفي، وطبقت الدراسة على عينة الدراسة (557) من سكان البيئة الساحلية والسائحين في جامايكا، وكيف يمكن استخدام تلك العوامل كمنبئات بالسلوك البيئي المسؤول. وقد أشارت النتائج أن الحساسية البيئية تُعد أكثر المتغيرات للتنبؤ بالسلوك البيئي المسؤول تجاه البيئة الساحلية بجامايكا، وأن هناك دور لكل من التربية البيئية وإدارة الشواطئ في تنمية السلوك البيئي المسؤول تجاه البيئة الساحلية.
- **دراسة عياش، وأبو سنينة (2013) في الأردن، بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الثقافة البيئية والاتجاهات الإيجابية نحو البيئة لدى طالبات كلية العلوم التربوية**

والآداب التابعة لوكالة الغوث الدولية. هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الثقافة البيئية والاتجاهات الإيجابية نحو البيئة لدى طالبات كلية العلوم التربوية والآداب التابعة لوكالة الغوث الدولية، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتمثلت الأداة في اختبار تحصيلي، ومقياس اتجاهات تم تطبيقهما على عينة مكونة من (74) طالبة من طالبات السنة الثانية. وتوصلت النتائج أن الفروق جاءت دالة إحصائياً بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل إلى فاعلية البرنامج التدريبي في زيادة مستوى الثقافة البيئية، وفي وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو البيئة لدى عينة الدراسة.

- **دراسة الزعبي (2015) مستوى الوعي البيئي لدى طلبة كلية العلوم التربوية وعلاقته ببعض المتغيرات.** هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الوعي البيئي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة العلوم الإسلامية العالمية وعلاقته بمتغيري النوع الاجتماعي والتخصص، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت استبانة، واعتد المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة العلوم الإسلامية العالمية وقد بلغ عددها (80) طالباً وطالبة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الوعي البيئي لدى الطلبة مرتفعاً، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة في مستوى الوعي البيئي يعزى لمتغير النوع الاجتماعي، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي البيئي تعزى لمتغير التخصص لصالح تخصص الإرشاد والصحة النفسية.
- **دراسة فلاردينجربروك وتايلور (Vlaardingerbroek & Taylor, 2014)، في استراليا، بعنوان: "الثقافة البيئية والاتجاهات نحو البيئة لدى الطلبة المعلمين في لبنان مقارنة مع عينة مكافئة من طلبة استراليا: دراسة مقارنة". "The environmental knowledge and attitudes of prospective teachers in Lebanon: A Comparative study".** هدفت الدراسة إلى الكشف عن الثقافة البيئية والاتجاهات نحو البيئة لدى الطلبة المعلمين في لبنان مقارنة مع عينة مكافئة من طلبة استراليا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة في استبانة بغرض تم تطبيقها على عينة من (100) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأخيرة المعدين لتدريس الصفوف الأساسية والثانوية في الجامعة الأمريكية في بيروت والجامعة الأمريكية اللبنانية في لبنان، في حين

تم استخدام عينة مكافئة من طلبة الجامعات الأسترالية وعدد أفرادها (87) طالباً وطالبة اعتبرت عينة مرجعية لغايات المقارنةً. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة اللبنانيين يتخلفون وراء أقرانهم في أستراليا فيما يتعلق بإدراكهم للقضايا البيئية العالمية، وأظهرت النتائج كذلك أن أفراد الدراسة من الطلبة اللبنانيين لديهم وعي بيئي ضيق ومحدود بالرغم من نتائجهم المرتفعة على مقياس الاتجاهات نحو البيئة، بالإضافة إلى تشكيكهم في قدرة البرامج المعنية بالتربية البيئية بالمدارس في غرس الاتجاهات وتنمية الوعي البيئي لدى الأفراد.

- **دراسة أوزدن (Ozden, 2016) بعنوان: الوعي البيئي والاتجاهات نحو البيئة لدى الطلبة المعلمين. Environmental Awareness and Attitudes of student teachers.** هدفت الكشف عن الوعي البيئي والاتجاهات نحو البيئة لدى الطلبة المعلمين في تركيا وعلاقة كل ذلك بالجنس والتخصص والتحصيل والوضع الاقتصادي والمنطقة الجغرافية ومؤهلات الوالدين ومهنهم وعدد أفراد الأسرة. تكونت عينة الدراسة من (830) طالباً وطالبة من الطلبة الذين يدرسون في برامج وتخصصات يعدون فيها ليصبحوا معلمين في جامعة اديمان في تركيا (University of Adiyaman). استخدم الباحث استبانة مكونة من (30) فقرة كأداة لجمع معلومات الدراسة حول الوعي البيئي والاتجاهات نحو البيئة. أظهرت أهم نتائج الدراسة أن الإناث اللاتي في السنة الأخيرة من الدراسة لديهن وعي بيئي واتجاهات ايجابية نحو البيئة أعلى من أفراد الدراسة الآخرين.
- **دراسة عوض (2017)، في الأردن، بعنوان: أثر استخدام استراتيجية تدريس قائمة على توظيف المشاريع في تنمية الاتجاهات البيئية لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب التابعة لوكالة الغوث الدولية.** هدفت الدراسة الكشف عن أثر استخدام استراتيجية تدريس قائمة على توظيف المشاريع في تنمية الاتجاهات البيئية لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب، وقد تكونت عينة الدراسة من الطلبة الذين درسوا مساق الثقافة البيئية في كلية العلوم التربوية، والبالغ عددها (56) طالباً وطالبة موزعين المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد تم استخدام مقياس للاتجاهات البيئية مكون من (25) فقرة، وقد اتبع التصميم شبه التجريبي. كشفت نتائج الدراسة من خلال مقارنة أداء طلبة مجموعتي الدراسة على مقياس الاتجاهات البيئية في الإجراء البعدي، أن هنالك فروقاً ذات دلالة احصائية

لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية استراتيجية التدريس القائم على توظيف المشاريع في تنمية الاتجاهات البيئية، كما أظهرت النتائج عدم وجود تفاعل بين استراتيجية التدريس القائمة على توظيف المشاريع وكلاً من متغيري الجنس والمعدل التراكمي، مما يشير إلى فاعلية الاستراتيجية في تنمية الاتجاهات البيئية لكلا الجنسين ولجميع المستويات.

- **دراسة راشد وآخرون (2018)، في مصر، بعنوان: فاعلية برنامج إثرائي قائم على نظرية التلمذة المعرفية في تنمية الوعي بقضايا البيئة المعاصرة والاتجاه الدراسي لطالبات الشعبة التربوية في كلية الاقتصاد المنزلي.** هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية برنامج إثرائي مبني على نظرية التلمذة المعرفية لتنمية التحصيل المعرفي والوعي بالآخرين، وقضايا البيئة المعاصرة والتوجه الأكاديمي لطلبة القسم التربوي بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة حلوان. ولتحقيق ذلك تم إعداد أدوات البحث التالية: اختبار التحصيل المعرفي، ومقياس الوعي البيئي، ومقياس المنهج الأكاديمي وقائمة القضايا البيئية المتعلقة بتخصصات الاقتصاد المنزلي، تم استخدام المنهج الوصفي التجريبي والنهج شبه التجريبي، وتم استخدام التصميم التجريبي مع مجموعة تجريبية واحدة من التطبيقات السابقة واللاحقة. تكونت عينة البحث من (46) طالبة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في اختبار التحصيل المعرفي ومقياس الوعي البيئي ومقياس المنهج الأكاديمي، كما وجدت علاقة احصائية بين اختبار التحصيل المعرفي ومقياس الوعي البيئي في عينة الدراسة.
- **دراسة السقاف (2019)، في اليمن، بعنوان: مستوى الوعي البيئي وعلاقته بتحصيل مقرر البيئة لدى طلبة المستوى الثاني بقسم الأحياء في كلية التربية صبر – جامعة عدن.** هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الوعي البيئي وعلاقته بتحصيل مقرر البيئة لدى طلبة المستوى الثاني بقسم الأحياء في كلية التربية صبر في جامعة عدن، أعدت الباحثة استبانة لقياس مستوى الوعي البيئي تم تطبيقها على عينة قوامها (40) طالباً من طلبة المستوى الثاني في قسم الأحياء، واستخدم المنهج الوصفي. وأظهرت النتائج أن مستوى الوعي البيئي لدى الطلبة مرتفع، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في

مستوى الوعي البيئي تعزى متغير الجنس، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين مستوى وعي الطلبة وبين تحصيلهم الدراسي لمقرر البيئة.

- **دراسة النجار (2019)، في السعودية، بعنوان: أثر برنامج تدريبي في ممارسات التنمية المستدامة على تنمية الوعي بالمشكلات البيئية ومهارات العمل التطوعي لطالبات جامعة سطام بن عبد العزيز.** هدفت الدراسة إلى تعرف أثر برنامج تدريبي في ممارسات التنمية المستدامة على تنمية الوعي بالمشكلات البيئية ومهارات العمل التطوعي لطالبات جامعة سطام بن عبد العزيز، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي واستخدمت الباحثة أداتين (مقياس الوعي بالمشكلات البيئية، واختبار مواقف)، وتكونت عينة الدراسة من (45) طالبة من طالبات الأقسام العلمية بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة سطام بن عبد العزيز بمحافظتي الأفلاج والدلم. وقد بينت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الوعي بالمشكلات البيئية ومهارات العمل التطوعي لدى طالبات مجموعة الدراسة، وكشفت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الوعي بالمشكلات البيئية ومهارات العمل التطوعي.
- **دراسة الشقري (2020)، في السعودية، بعنوان: مستوى السلوك البيئي المسؤول لدى الشباب الجامعي في مدينة شرورة.** هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى السلوك البيئي المسؤول لدى الشباب الجامعي في مدينة شرورة. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (188) طالباً وطالبة في كلية العلوم والآداب في جامعة نجران. واستخدمت الدراسة أداة لقياس السلوك البيئي المسؤول المكون من (25) موقفاً، موزعة على ثلاثة محاور: (الاهتمام بالبيئة والالتزام بالقوانين، وحماية البيئة من التلوث، وترشيد استهلاك الموارد). وأظهرت نتائج الدراسة توفر مستوى مرتفع لممارسة السلوك البيئي المسؤول لدى عينة الدراسة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.
- **دراسة المعافا (2020)، في السعودية، بعنوان: دور الجامعة في تنمية الوعي البيئي لدى طلبة طلاب جامعة نجران.** هدفت الدراسة إلى فحص دور الجامعة في تنميته السلوك البيئي لدى الطلبة والتعرف إلى مستوى الوعي البيئي لدى طلبة الجامعة ودور الجامعة في تنميته، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمد الباحث على مقياس الوعي البيئي

من إعداده، واشتملت عينة الدراسة على (560) طالباً من طلبة جامعة نجران، وأظهرت نتائج الدراسة أن هنالك ضعفاً في مستوى الوعي البيئي لدى طلبة الجامعة، وأن دور الجامعة في تنمية السلوك البيئي ضعيف، كما أظهرت النتائج أن هنالك فروق في مستوى الوعي البيئي لصالح التخصصات العلمية.

- **دراسة أبو طالب (2021)، في الإمارات، بعنوان: دور مؤسسات التعليم العالي في نشر الوعي البيئي بين الطلبة: جامعة عجمان– الإمارات العربية نموذجاً.** هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى أداء جامعة عجمان لدورها في تنمية الوعي البيئي من وجهة نظر طلابها. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي وتمثلت الأداة في مقياس دور الجامعة في الوعي البيئي من إعدادها، أجريت الدراسة على عينة من (370) طالباً جامعياً من طلبة جامعة عجمان، وأظهرت النتائج أن مستوى أداء جامعة عجمان في الوعي البيئي مرتفعاً وأن هناك تأثيراً كبيراً للعوامل الشخصية والجامعية على طبيعة هذا الدور، ولكن لم يكن لعوامل المجتمع آثار كبيرة.
- **دراسة جلال جاد (2022)، في مصر، بعنوان: برنامج مقترح في تكنولوجيا النانو البيئية لتنمية مهارات حل المشكلات البيئية والتفكير الاستراتيجي لدى الطلاب المعلمين تخصص علوم بيولوجية وجيولوجية وبيئية.** هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج مقترح في تكنولوجيا النانو البيئية وتعرف فاعليته في تنمية مهارات حل المشكلات البيئية والتفكير الاستراتيجي لدى الطلاب المعلمين، وتكونت مجموعة البحث من (35) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة شعبة علوم بيولوجية وجيولوجية وبيئية بكلية التربية جامعة أسيوط، واشتملت مواد البحث وأدواته على برنامج مقترح في تكنولوجيا النانو البيئية، واختبار حل المشكلات البيئية، واختبار والتفكير الاستراتيجي، وتم استخدام المنهج التجريبي، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات حل المشكلات البيئية والتفكير الاستراتيجي.

التعقيب على الدراسات السابقة وعلاقتها بالبحث الحالي: من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة يظهر أهمية ودور المؤسسات التربوية، وخاصة الجامعة في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة حيث ركز منها على مستوى السلوك البيئي لدى الطلبة كدراسة كل من سينغوتا (Sengupta, 2010)، وفلاردينجربروك وتايلور

(Vlaardingerbroek & Taylor, 2014)، وأوزدن (Ozden, 2016)، والشقري (2020)، ودراسات أخرة تناولت مستوى الوعي البيئي لدى طلبة وعلاقته ببعض المتغيرات كدراسة كل من الزعبي (2015)، وديكيا (Degia, 2013)، في حين تناول بعضها الآخر دور الجامعة في تنمية الوعي البيئي من وجهة نظر طلابها كدراسة كل من المعافا (2020)، وأبو طالب (2021)، وتناولت أخرى فاعلية برامج تعليمية في تنمية الوعي البيئي كدراسة كل من محمد والهذلول (2010)، عياش، وأبو سنينة (2013)، و عوض (2017)، وراشد وآخرون (2018)، والسقاف (2019)، والنجار (2019)، جلال جاد (2022). واختلف البحث الحالي، وتميز عن سابقاتها بتناولها درجة مساهمة كلية التربية في تعزيز السلوك البيئي لدى طلبة رياض الأطفال في جامعة اللاذقية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، ولم يتم تناوله بشكل مسبق على الصعيد المحلي على حد علم الباحثة. واستفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في الجانب النظري وبناء أداة البحث وهي الاستبانة كأداة لجمع البيانات، إضافة إلى الاستفادة من هذه الدراسات في مناقشة وتحليل نتائج البحث.

منهج البحث:

استخدم المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعرف بأنه "وصف دقيق ومنظم وأسلوب تحليل للظاهرة أو المشكلة المراد بحثها، من خلال منهجية علمية للحصول على نتائج علمية وتفسيرها بطريقة موضوعية وحيادية بما يحقق أهداف البحث وفرضياته" (الجبوري، 2013، 179).

مجتمع البحث وعينته:

تكوّن المجتمع الأصلي للبحث من طلبة كلية التربية قسم رياض الأطفال الملتحقون ببرنامج التعليم المفتوح في جامعة اللاذقية للعام الدّراسي (2024/2023) والبالغ عددهم (3903) طالباً وطالبةً، يتوزعون إلى (646: سنة أولى، و936: سنة ثانية، و1192: سنة ثالثة، و1129 سنة رابعة)، وذلك بحسب دائرة الإحصاء في جامعة اللاذقية (مديرية التخطيط والإحصاء في جامعة اللاذقية، 2023). وتم سحب عينة عشوائية طبقية تبعاً للسنة الدراسية بنسبة (10%) حيث بلغت (390) طالبةً، موزعة إلى (158) في السنتين

الأولى والثانية بنسبة (40.51%)، وتم استبعاد متغير الجنس لوجود (3) ذكور فقط في السنوات الدراسية كافة. ويوضح الجدول (1) نسبة عينة البحث من المجتمع الأصلي تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

جدول (1): نسبة عينة البحث من المجتمع الأصلي تبعاً للسنة الدراسية

السنة الدراسية				المجموع	
الأولى والثانية بنسبة (10%)		الثالثة والرابعة بنسبة (10%)			
العدد	النسبة المئويّة	العدد	النسبة المئويّة	العدد	النسبة المئويّة
158	%40.51	232	%59.49	390	%100

تم توزيع استبانة البحث على العينة من طلبة رياض الأطفال، بلغت عند التطبيق (390)، وبعد استعادة الاستبانات واستبعاد غير الصالح منها للتحليل الاحصائي، بلغت عينة (358) طالبةً، وتوزّعت العيّنة تبعاً للمتغيّرات التصنيفيّة كما يلي:

جدول (2): توزّع عيّنة البحث تبعاً لمتغيّري السنة الدراسية والعمر

متغير العمر	السنة الدراسية				المجموع	
	الأولى والثانية بنسبة (10%)		الثالثة والرابعة بنسبة (10%)			
عوامل المتغير	العدد	النسبة المئويّة	العدد	النسبة المئويّة	العدد	النسبة المئويّة
أقل من 30 سنة	67	%18.7	98	%27.4	165	%46.1
30 سنة فأكثر	79	%22.1	114	%31.8	193	%53.9
المجموع	146	%40.8	212	%59.2	358	%100

أداة البحث:

لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته واختبار فرضياته، استخدمت الباحثة استبانة درجة مساهمة كلية التربية في تعزيز السلوك البيئي لدى طلبة رياض الأطفال، بعد اطلاع الباحثة على دراسات تناولت الوعي البيئي والثقافة البيئية، وكذلك السلوك البيئي، كدراسة كل من الزعبي (2015)، والشقري (2020)، وأبو طالب (2021)، وتضمنت الاستبانة (36) عبارة، موزعة إلى ثلاثة محاور هي (دور المقررات الدراسية في تعزيز السلوك البيئي لدى الطلبة، دور أعضاء الهيئة التعليمية في تعزيز السلوك البيئي لدى الطلبة، دور الأنشطة

الطلابية في تعزيز السلوك البيئي لدى الطلبة).واعتمد أسلوب التصحيح وفق مدرج خماسي لكل فقرة من فقراتها، وأعطيت الدرجات على النّحو الآتي: (دائماً: الدّرجة 5، غالباً: الدّرجة 4، أحياناً: الدّرجة 3، نادراً الدّرجة 2، أبداً: الدّرجة 1). وحُدد المعيار الإحصائي الآتي للحكم على فقرات أداة الاستبانة: منخفضة، إذا تراوحت قيمة المتوسطات الحسابيّة بين (1– وأقل من 2.33)، ومتوسطة بين 2.34) –3.67)، ومرتفعة بين 3.68) –5).

– **صدق المقياس: أ – صدق المحكمين:** لمعرفة مدى صلاحية الاستبانة لاستخدامها تم الاعتماد على الصدق الظاهري، حيث قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين في كلية التربية بجامعتي اللاذقية وطرطوس، حيث طلب منهم ابداء رأيهم حول عبارات الاستبانة، من حيث سلامة الصياغة اللغوية ووضوح العبارات ومدى مناسبتها لموضوع البحث، وبعد الاطلاع على اقتراحات المحكمين تم إجراء التعديلات التي أشاروا إليها. كما هو مبين في الجدول (3).

الجدول (3) التعديلات التي أجريت على استبانة درجة مساهمة كلية التربية في تعزيز السلوك البيئي لدى طلبة رياض الأطفال بحسب تعديلات السادة المحكمين

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
تحث المتعلمين على غرس القيم البيئية الهادفة للتفاعل مع البيئة.	عبارة مضافة
تسهم المقررات الدراسية في تعزيز اتجاهات إيجابية نحو السلوك البيئي.	تسهم المقررات الدراسية في تعزيز اتجاهات إيجابية نحو السلوك البيئي المسؤول لدى الطلبة.
يتم إثراء المقررات الدراسية بمواضيع حول المشكلات البيئية.	يتم إثراء المقررات الدراسية بمواضيع حول المشكلات البيئية ووضع الحلول المناسبة لها.
يركز أعضاء الهيئة التعليمية من خلال محاضراتهم على الاهتمام بالتنمية البيئية المستدامة	عبارة مضافة
يشجع أعضاء الهيئة التعليمية طلبتهم على الاهتمام بالثقافة البيئية.	يشجع أعضاء الهيئة التعليمية طلبتهم على الاهتمام بالثقافة البيئية التي تعزز السلوك البيئي
تحث الكلية المتعلمين من خلال أنشطتهم على إصدار مطبوعات لنشر ثقافة الوعي البيئي لدى المتعلمين.	عبارة مضافة
تستغل الأنشطة السنوية في تعزيز الوعي البيئي.	تستغل الأنشطة السنوية في عرض مواد إعلامية مطبوعة تتضمن أساليب تعزيز الوعي البيئي.

ب – صدق البناء الداخلي: يعدُّ الصَّدق البنائي أحد الطرق التي تستخدم للتأكد من صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التَّي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدى ارتباط كل محور من محاور البحث بالدَّرجة الكليَّة لعبارات الاستبانة. وللوصول إلى معاملات الصدق، قامت الباحثة بتطبيقها على عينة استطلاعية، بلغ عددها (42) طالبة. وتم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة والدّرجة الكليّة لها، ويبين الجدول (4) معاملات الارتباط.

جدول (4): معاملات الارتباط الدّاخليَّة بين محاور الاستبانة والدّرجة الكليّة لها

معامل الارتباط/ قيمة الاحتمال	دور المقررات الدراسية	دور أعضاء الهيئة التعليمية	دور الأنشطة الطلابية
معامل الارتباط	0.938(**)	0.947(**)	0.975(**)
قيمة الاحتمال	0.000	0.000	0.000

تم حساب الاتساق الداخلي بين كل عبارة من عبارات الاستبانة مع الدَّرجة الكليَّة لكل محور، كما في الجدول (5)، الذي يظهر وجود معاملات ارتباط جيدة، ودالة عند مستوي دلالة (0.05)، و(0.01)، وهذا يدل على أنّ المقياس صادق.

جدول (5): معاملات الارتباط الداخلية بين كل عبارة من عبارات الاستبانة مع الدَّرجة الكليَّة لها

دور المقررات الدراسية			دور أعضاء الهيئة التعليمية			دور الأنشطة الطلابية		
الرقم	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	الرقم	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	الرقم	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
1	0.75**	0.000	11	0.699**	0.000	23	0.724**	0.000
2	0.824**	0.000	12	0.688**	0.000	24	0.662**	0.000
3	0.739**	0.000	13	0.725**	0.000	25	0.729**	0.000
4	0.819**	0.000	14	0.496**	0.000	26	0.428**	0.005
5	0.823**	0.000	15	0.738**	0.001	27	0.738**	0.000
6	0.733**	0.000	16	0.45**	0.003	28	0.59**	0.000
7	0.615**	0.000	17	0.544**	0.000	29	0.672**	0.000
8	0.875**	0.000	18	0.738**	0.000	30	0.666**	0.000
9	0.597**	0.000	19	0.4*	0.02	31	0.81**	0.000
10	0.669**	0.000	20	0.777**	0.000	32	0.571**	0.000
–	–	–	21	0.773**	0.000	33	0.4*	0.02
–	–	–	22	0.627**	0.000	34	0.469**	0.002
–	–	–	–	–	–	35	0.838**	0.000
–	–	–	–	–	–	36	0.751**	0.000

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

– **ثبات المقياس:** لمعرفة درجة متانة عبارات الاستبانة، تم تطبيقها على (44) طالبة من خارج عينة البحث، من طلبة رياض الأطفال في كلية التربية بجامعة اللاذقية وحُسب معامل الثبات على النحو الآتي:

أ– **معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha):** بلغ معامل ألفا كرونباخ استبانة درجة مساهمة كلية التربية في تعزيز السلوك البيئي ككل (0.905)، وهي قيمة جيدة إحصائياً كمؤشر على ثبات الاستبانة، على النحو الموضح في الجدول (6).

الجدول (6): معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ استبانة درجة مساهمة كلية التربية في تعزيز السلوك البيئي

استبانة درجة مساهمة كلية التربية في تعزيز السلوك البيئي	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
دور المقررات الدراسية	10	0.898
دور أعضاء الهيئة التعليمية	12	0.862
دور الأنشطة الطلابية	14	0.89
الدرجة الكلية	36	0.905

ب – طريقة التَّجزئة النّصــفيّة (Split- Half Method): لحســاب ثبات المقياس الموجه إلى أفراد العينة الاستطلاعية، على النّحو المبيَّن في الجّدول (7).

الجدول (7): معامل الثبات بطريقة التَّجزئة النّصفيّة استبانة درجة مساهمة كلية التربية في تعزيز السلوك البيئي

استبانة درجة مساهمة كلية التربية في تعزيز السلوك البيئي	معامل الارتباط قبل التَّعديل	معامل الارتباط بعد التَّعديل	معامل غوتمان
	0.942	0.907	0.909

يتبين من الجّدول (7) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون على المقياس ككل قبل التَّعديل بلغ (0.942)، ثمَّ تمَّ تعديل طول البعد باستخدام معادلة سبيرمان براون، وقد بلغ (0.907)، وبلغ معامل غوتمان (0.909)، أي أن الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثَّبات بحيث يمكن تطبيقها على أفراد عيِّنة البحث.

النتائج والمناقشة:

السؤال الرئيس: ما درجة مساهمة كلية التربية في تعزيز السلوك البيئي لدى طلبة رياض الأطفال في جامعة اللاذقية؟

لتعرف درجة مساهمة كلية التربية في تعزيز السلوك البيئي لدى طلبة رياض الأطفال في جامعة اللاذقية، تم حساب المتوسِّطات الحسابيَّة والأوزان النسبية لإجابات أفراد العينة

على الاستبانة الموجهة إليهم، وحددت درجة المساهمة على الشكل الآتي: (1 – 2.33 درجة منخفضة، 2.34 – 3.67 درجة متوسطة، 3.68 – 5 درجة مرتفعة). ويبين الجدول (8) نتائج التحليل.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية لتقدير أفراد عينة البحث حول درجة مساهمة كلية التربية في تعزيز السلوك البيئي لدى طلبة رياض الأطفال في جامعة اللاذقية

استبانة درجة مساهمة كلية التربية في تعزيز السلوك البيئي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة المساهمة
دور المقررات الدراسية	3.37	0.50	%67.4	متوسطة
دور أعضاء الهيئة التعليمية	3.58	0.68	%71.6	متوسطة
دور الأنشطة الطلابية	3.70	0.57	%74	مرتفعة
الدرجة الكلية للاستبانة	3.57	0.47	%71.4	متوسطة

يتبين من الجدول (8) أن الدرجة الكلية لمساهمة كلية التربية في تعزيز السلوك البيئي لدى طلبة رياض الأطفال في جامعة اللاذقية جاءت متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (3.57)، وأهمية نسبية (71.4%)، وجاء محور دور الأنشطة الطلابية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.7)، وأهمية نسبية بلغت (74%)، وبدرجة مرتفعة، ثم جاء محور دور أعضاء الهيئة التعليمية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.58)، وأهمية نسبية بلغت (71.6%)، تبعه محور دور المقررات الدراسية في المرتبة الثالثة والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.37)، وأهمية نسبية بلغت (67.4%)، وبدرجة متوسطة للمحورين. قد تعود هذه النتيجة إلى وجود ضعف في استثمار كلية التربية لدورها في تحقيق التنمية البيئية المستدامة، وأن دورها يركز على الجانب التعليمي، وأصبح هناك فجوة بين البرامج المقدمة للطلبة، ورسالتها في تنمية السلوكيات البيئية في المجتمع، إذ مازال دورها تقليدياً تحتاج إلى أن تعزز من دورها لتكون قادرة على تخريج أجيال قادرين على خلق فرص عمل وعلى ممارسة مفاهيم الاستدامة البيئية في أنشطتهم الحياتية، كما أنه ينبغي أن تؤدي كلية التربية دوراً توعوياً بيئياً أكثر كفاءة وتأثيراً في المجتمع، ومن الواجب السعي نحو الحفاظ على البيئة وتنمية الوعي بالسلوك البيئي من خلال المقررات الدراسية، والأنشطة الجامعية، وسلوك أعضاء الهيئة التعليمية فيها، وتعزيز الجوانب الوجدانية والمهارية ذات الصلة

بالتربية البيئية لدى طلبة رياض الأطفال، الأمر الذي ينعكس على ارتفاع مستوى السلوكيات البيئية لديهم. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة سينغوتا (Sengupta, 2010) التي بينت وجود درجة متوسطة من الوعي البيئي والسلوك البيئي لدى الطلبة. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة كل من الزعبي (2015)، الشقري (2020)، التي أشارت نتائجها إلى أن مستوى الوعي البيئي لدى الطلبة مرتفعاً، ومع دراسة المعافا (2020) التي أظهرت أن هنالك ضعفاً في مستوى الوعي البيئي لدى طلبة الجامعة، وأن دور الجامعة في تنمية السلوك البيئي ضعيف، وكذلك مع دراسة أبو طالب (2021) التي أشارت إلى أن مستوى أداء الجامعة في الوعي البيئي مرتفعاً وأن هناك تأثيرًا كبيرًا للعوامل الشخصية والجامعية على طبيعة هذا الدور.

السؤال الفرعي الأول: ما دور المقررات الدراسية في تعزيز السلوك البيئي لدى طلبة رياض الأطفال في جامعة اللاذقية؟ للإجابة على هذا السؤال، تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والأهمية النسبية لإجابات العينة البحث، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول (9).

الجدول (9) إجابات أفراد عينة البحث حول تقديرهم لدرجة مساهمة المقررات الدراسية في تعزيز السلوك البيئي لدى طلبة رياض الأطفال في جامعة اللاذقية

الترتيب	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة المساهمة
1	1	تكسب المقررات الدراسية المتعلمين المهارات البيئية المعرفية.	3.99	1.23	%79.8	مرتفعة
2	3	تكسب المقررات الدراسية المتعلمين المهارات البيئية السلوكية.	3.67	1.45	%73.4	متوسطة
3	4	تتضمن المقررات الدراسية السلوك البيئي الذي يسهم في تعزيز الممارسات البيئية.	3.65	1.28	%73	متوسطة
4	5	تحث المتعلمين على غرس القيم البيئية الهادفة للتفاعل مع البيئة.	3.62	1.32	%72.4	متوسطة
5	2	تكسب المقررات الدراسية المتعلمين المهارات البيئية الوجدانية.	3.37	1.46	%67.4	متوسطة
6	10	تتوافر كتب ومنشورات في مكتبة الكلية حول التربية البيئية.	3.31	1.26	%66.2	متوسطة
7	8	ترتبط المحاضرات الدراسية بقضايا المجتمع المتعلقة البيئية وهمومه.	3.29	1.60	%65.8	متوسطة

8	9	يتم إثراء المقررات الدراسية بمواضيع حول المشكلات البيئية ووضع الحلول المناسبة لها.	3.28	0.89	%65.6	متوسطة
9	6	تسهم المقررات الدراسية في تعزيز اتجاهات إيجابية نحو السلوك البيئي المسؤول لدى الطلبة.	3.26	1.63	%65.2	متوسطة
10	7	تحتوي المقررات الدراسية على برامج عملية لخدمة البيئة المحلية.	2.26	1.57	%45.2	منخفضة

يُظهر الجدول (9) أن العبارة التي حازت على درجة مساهمة مرتفعة، هي (تكسب المقررات الدراسية المتعلمين المهارات البيئية المعرفية) بمتوسط حسابي بلغ (3.99)، وأهمية نسبية بلغت (79.8%)، كما جاءت العبارات البقية بدرجة متوسطة وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (3.67)، و(3.26) وأهمية نسبية تراوحت بين (73.4%)، و(65.2%)، باستثناء العبارة (تحتوي المقررات الدراسية على برامج عملية لخدمة البيئة المحلية) فقد وردت بدرجة منخفضة، بمتوسط حسابي بلغ (2.26)، وأهمية نسبية بلغت (45.2%).

السؤال الفرعي الثاني: ما دور أعضاء الهيئة التعليمية في تعزيز السلوك البيئي لدى طلبة رياض الأطفال في جامعة اللاذقية؟ للإجابة على هذا السؤال، تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والأهمية النسبية لإجابات العينة البحث، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول (10).

الجدول (10) إجابات أفراد عينة البحث حول تقديرهم لدرجة مساهمة أعضاء الهيئة التعليمية في تعزيز السلوك البيئي لدى طلبة رياض الأطفال في جامعة اللاذقية

الترتيب	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة المساهمة
1	15	يركز أعضاء الهيئة التعليمية من خلال محاضراتهم على الاهتمام بالتنمية البيئية المستدامة.	4.25	1.21	%85	مرتفعة
2	13	يوجه أعضاء الهيئة التعليمية لتعزيز قدرة المتعلمين على التكيف الايجابي مع البيئة.	4.21	1.35	%84.2	مرتفعة
3	14	يقدم أعضاء الهيئة التعليمية المعرفة بالقيم البيئية التي تسعم في ممارسة السلوك البيئي المسؤول.	4.16	1.26	%83.2	مرتفعة
4	12	يؤدي أعضاء الهيئة التعليمية دوراً فاعلاً في تحسين فهم السلوك البيئي المسؤول للطلبة.	4.13	1.16	%82.6	مرتفعة
5	17	يشارك أعضاء الهيئة التعليمية في الندوات لتوعية المتعلمين بالمشاكل البيئية.	3.87	1.32	%77.4	مرتفعة

6	18	يشارك أعضاء الهيئة التعليمية في الأنشطة والبرامج البيئية الخاصة بالكلية.	3.85	1.71	%77	مرتفعة
7	19	تنعكس الممارسة البيئية لأعضاء الهيئة التعليمية من خلال الممارسات اليومية في الكلية.	3.64	1.67	%72.8	متوسطة
8	21	يشجع أعضاء الهيئة التعليمية طلبتهم على الاهتمام بالثقافة البيئية التي تعزز السلوك البيئي.	3.51	1.58	%70.2	متوسطة
9	11	يستخدم أعضاء الهيئة التعليمية استراتيجيات تدريس حديثة لتعزيز السلوك البيئي.	3.5	1.58	%70	متوسطة
10	20	تعكس المواقف التعليمية السلوك البيئي لأعضاء الهيئة التعليمية.	3.3	1.78	%66	متوسطة
11	16	يقدم أعضاء الهيئة التعليمية محفزات للمتعلمين حول الممارسات السلوكية الأفضل.	2.28	1.36	%45.6	منخفضة
12	22	تكرس المفاهيم البيئية من خلال الممارسات الحياتية لأعضاء الهيئة التعليمية في الكلية.	2.24	1.60	%44.8	منخفضة

يُظهر الجدول (10) أن العبارات التي حازت على درجة مساهمة مرتفعة، هي ذات الأرقام (15، 13، 14، 12، 17) بمتوسطات حسابية تزيد على (3.85)، وأهمية نسبية تزيد على (77%)، جاء أعلاها على عبارة (يركز أعضاء الهيئة التعليمية من خلال محاضراتهم على الاهتمام بالتنمية البيئية المستدامة)، كما جاءت العبارات البقية بدرجة متوسطة وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (3.64)، و(3.3) وأهمية نسبية تراوحت بين (72.8%)، و(66%)، باستثناء العبارتين (يقدم أعضاء الهيئة التعليمية محفزات للمتعلمين حول الممارسات السلوكية الأفضل، تكرس المفاهيم البيئية من خلال الممارسات الحياتية لأعضاء الهيئة التعليمية في الكلية) فقد وردت بدرجة منخفضة، بمتوسط حسابي بلغ (2.28)، و(2.24)، وأهمية نسبية بلغت (45.6%)، و(44.8%).

السؤال الفرعي الثالث: ما دور الأنشطة الطلابية في تعزيز السلوك البيئي لدى طلبة رياض الأطفال في جامعة اللاذقية؟ للإجابة على هذا السؤال، تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والأهمية النسبية لإجابات العينة البحث، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول (11).

الجدول (11) إجابات أفراد عينة البحث حول تقديرهم لدرجة مساهمة الأنشطة الطلابية في تعزيز السلوك البيئي لدى طلبة رياض الأطفال في جامعة اللاذقية

الترتيب	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة المساهمة
1	26	تؤدي الأنشطة الطلابية دوراً فاعلاً في تحسين فهم السلوك البيئي.	4.42	1.07	%88.4	مرتفعة
2	33	تهتم الأنشطة الطلابية بالسلوك البيئي بغية تعزيز ثقافتهم البيئية.	4.34	1.21	%86.8	مرتفعة
3	24	تراعي الكلية الارتقاء بالقيم البيئية في كافة النشاطات.	4.16	1.26	%83.2	مرتفعة
4	30	تحث المتعلمين على التطوع لتنظيف البيئة المحيطة بالكلية.	3.95	1.53	%79	مرتفعة
5	32	تستغل الأنشطة السنوية في عرض مواد إعلامية مطبوعة تتضمن أساليب تعزيز الوعي البيئي.	3.89	1.16	%77.8	مرتفعة
6	36	تمثل الأنشطة البيئية أحد المتطلبات الأساسية في الأنشطة الطلابية.	3.84	1.19	%76.8	مرتفعة
7	31	تدعو مختصين في مجال البيئة لإعطاء محاضرات في التوعية البيئية.	3.65	1.61	%73	متوسطة
8	25	توفر الكلية برامج خاصة تهتم بالأنشطة البيئية.	3.62	1.61	%72.4	متوسطة
9	27	تحث الكلية المتعلمين من خلال أنشطتهم على إصدار مطبوعات لنشر ثقافة الوعي البيئي لدى المتعلمين.	3.62	1.48	%72.4	متوسطة
10	28	تحث الكلية المتعلمين على إصدار مجلة سنوية تعرض فيها التوعيّة والثقافة البيئية.	3.59	1.52	%71.8	متوسطة
11	35	تمثل الثقافة البيئية إطار عمل في أنشطة الجامعة المختلفة.	3.47	1.22	%69.4	متوسطة
12	29	توجه المتعلمين من خلال أنشطتهم لتنظيم زيارات للمعارض البيئية.	3.23	1.51	%64.6	متوسطة
13	34	توفر الكلية الكوادر البشرية المتخصصة لتنفيذ الأنشطة البيئية.	3.04	1.64	%60.8	متوسطة
14	23	تحث الكلية المتعلمين على عمل جريدة حائط للتوعية بالقضايا البيئية.	3.03	1.64	%60.6	متوسطة

يُظهر الجدول (11) أن العبارات التي حازت على درجة مساهمة مرتفعة، هي ذات الأرقام (26، 33، 24، 30، 32، 36) بمتوسطات حسابية تزيد على (3.84)، وأهمية نسبية تزيد على (76.8%)، جاء أعلاها على عبارة (تؤدي الأنشطة الطلابية دوراً فاعلاً

في تحسين فهم السلوك البيئي)، كما جاءت العبارات البقية بدرجة متوسطة وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (3.65)، و(3.03) وأهمية نسبية تراوحت بين (73%)، و(60.6%).

مناقشة فرضيات البحث:

الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات إجابات أفراد عينة البحث حول تقديراتهم لدرجة مساهمة كلية التربية في تعزيز السلوك البيئي لدى طلبة رياض الأطفال في جامعة اللاذقية تبعاً لمتغير السنة الدراسية. للكشف عن الفروق بين متوسطي درجات إجابات أفراد عينة البحث حول تقديرهم لدرجة مساهمة كلية التربية في تعزيز السلوك البيئي لدى طلبة رياض الأطفال في جامعة اللاذقية تبعاً لمتغير السنة الدراسية، استخدم اختبار (t) للعيّنات المستقلّة، وجاءت النّتائج كما هو مبين في الجدول (12).

الجدول (12): نتائج اختبار (t) للفرق بين متوسّطي درجات أفراد العينة حول تقديراتهم لدرجة مساهمة كلية التربية في تعزيز السلوك البيئي لدى طلبة رياض الأطفال في جامعة اللاذقية تبعاً لمتغير السنة الدراسية

المحور	متغير السنة الدراسية	العيّنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(t) المحسوبة	قيمة الاحتمال (p)	القرار
دور المقررات الدراسية	الأولى والثانية	146	32.05	4.25	−5.32	0.000	دالّ
	الثالثة والرابعة	212	34.83	5.23			
دور أعضاء الهيئة التعليمية	الأولى والثانية	146	39.80	5.87	−6.34	0.000	دالّ
	الثالثة والرابعة	212	45.09	8.82			
دور الأنشطة الطلابية	الأولى والثانية	146	49.51	6.63	−4.73	0.000	دالّ
	الثالثة والرابعة	212	53.48	8.54			
الدرجة الكلية للاستبانة	الأولى والثانية	146	121.36	10.13	−7.07	0.000	دالّ
	الثالثة والرابعة	212	133.41	18.79			

يتبين من الجدول (12) أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي إجابات أفراد عينة البحث حول تقديرهم لدرجة مساهمة كلية التربية في تعزيز السلوك البيئي لدى طلبة رياض الأطفال في جامعة اللاذقية تبعاً لمتغير السنة الدراسية، إذ جاءت قيمة الاحتمال أقل من (0.05)، على مستوى الدرجة الكلية للاستبانة، وعند كل محور من محاورها، وهذا

الفرق جاء لصالح طلبة السنوات الثالثة والرابعة. وتفسر هذه النتيجة بأن الطلبة في السنوات الأخيرة تلقوا معلومات ومعارف وقيم ومبادئ وأهداف من خلال دراستهم وتراكمت لديهم خبرات ومهارات عملت على تعزيز السلوكيات البيئية لديهم. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أوزدن (Ozden, 2016) التي بينت أن الإناث اللاتي في السنة الأخيرة من الدراسة لديهن وعي بيئي واتجاهات ايجابية نحو البيئة أعلى من أفراد الدراسة الآخرين.

الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات إجابات أفراد عينة البحث حول تقديراتهم لدرجة مساهمة كلية التربية في تعزيز السلوك البيئي لدى طلبة رياض الأطفال في جامعة اللاذقية تبعاً لمتغير العمر.

للكشف عن الفروق بين متوسطي درجات إجابات أفراد عينة البحث حول تقديراتهم لدرجة مساهمة كلية التربية في تعزيز السلوك البيئي لدى طلبة رياض الأطفال في جامعة اللاذقية تبعاً لمتغير العمر، استخدم اختبار (t) للعيّنات المستقلّة، وجاءت النّتائج كما هو مبين في الجدول (13).

الجدول (13): نتائج اختبار (t) للفرق بين متوسّطي درجات أفراد العينة حول تقديراتهم لدرجة مساهمة كلية التربية في تعزيز السلوك البيئي لدى طلبة رياض الأطفال في جامعة اللاذقية تبعاً لمتغير العمر

المحور	متغير العمر	العيّنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(t) المحسوبة	قيمة الاحتمال (p)	القرار
دور المقررات الدراسية	أقل من 30 سنة	165	33.31	4.67	-1.36	0.174	غير دالّ
	30 سنة فأكثر	193	34.04	5.32			
دور أعضاء الهيئة التعليمية	أقل من 30 سنة	165	42.92	7.90	-0.03	0.98	غير دالّ
	30 سنة فأكثر	193	42.94	8.41			
دور الأنشطة الطلابية	أقل من 30 سنة	165	52.12	7.93	0.567	0.57	غير دالّ
	30 سنة فأكثر	193	51.64	8.16			
الدرجة الكلية للاستبانة	أقل من 30 سنة	165	128.35	15.69	-0.15	0.89	غير دالّ
	30 سنة فأكثر	193	128.62	17.90			

يتبين من الجدول (13) أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي إجابات أفراد عينة البحث حول تقديرهم لدرجة مساهمة كلية التربية في تعزيز السلوك البيئي لدى طلبة رياض الأطفال في جامعة اللاذقية تبعاً لمتغير العمر، إذ جاءت قيمة الاحتمال أكبر من

(0.05)، على مستوى الدرجة الكلية للاستبانة، وعند كل محور من محاورها. وترى الباحثة أن هذه النتيجة قد تعزى إلى أن الطلبة من الأعمار المختلفة يتعرضون لنفس الخبرات التعليمية والبيئية، ويخضعون لنفس القوانين في الكلية والمقررات الدراسية واحدة، والأنشطة الطلابية موجهة لجميع الطلبة بغض النظر عن عمرهم، لذلك فهم يقدرون درجة مساهمة كلية التربية في تعزيز سلوكياتهم البيئية جاءت بدرجة متوسطة، إذ إن البيئة الجامعية تعكس القيم والمبادئ والأهداف التي من خلالها تعمل على تعزيز السلوكيات البيئية لدى الطلبة، وعلى اختلاف أعمارهم.

استنتاجات البحث:

بناءً على النتائج السابقة، تستنتج الباحثة الآتي:

1. إن الدرجة الكلية لمساهمة كلية التربية في تعزيز السلوك البيئي لدى طلبة رياض الأطفال في جامعة اللاذقية جاءت متوسطة.
2. إن دور الأنشطة الطلابية جاء بدرجة مرتفعة، في حين جاء دور كل من المقررات الدراسية وأعضاء الهيئة التعليمية بدرجة متوسطة.
3. لا يوجد اختلاف بين الأعمار المختلفة من طلبة رياض الأطفال حول تقديراتهم لدرجة مساهمة كلية التربية في تعزيز السلوك البيئي لدى طلبة رياض الأطفال في جامعة اللاذقية.
4. يوجد اختلاف بين طلبة السنوات الأولى (أولى/ثانية)، وطلبة السنوات الأخيرة (ثالثة/رابعة) حول تقديراتهم لدرجة مساهمة كلية التربية في تعزيز السلوك البيئي لدى طلبة رياض الأطفال في جامعة اللاذقية لصالح طلبة السنوات الثالثة والرابعة.

مقترحات البحث:

بناءً على النَّتائج التي توصل إليها البحث، قدمت الباحثة المقترحات الآتية:

1. ضرورة عقد الورش والندوات العلمية لتنمية الوعي البيئي، وممارسة سلوكياته لدى الطلبة.
2. زيادة وعي أعضاء الهيئة التعليمية بأهمية تزويد الطلبة بالقيم والسلوكيات البيئية، وضرورة الارتقاء بها.

3. تعزيز معرفة الطلبة بالتشريعات والقوانين البيئية من خلال مقرر التربية البيئية، وأنشطة التثقيف البيئي للحفاظ على البيئة واتخاذ الإجراءات اللازمة لتحقيق التعليم البيئي المستدام.
4. توسيع مشاركة الطلبة الفاعلية في الأنشطة البيئية والتواصل مع المنظمات والجمعيات الحكومية وغير الحكومية التي ترسخ السلوك البيئي المسؤول.
5. تعميم دراسة مادة التربية البيئية لدى طلبة الجامعة من مختلف التخصصات.
6. إجراء بحث آخر على طلبة الجامعة من التخصصات المختلفة، ومقارنة نتائجه مع نتائج البحث الحالي.

مراجع البحث:

المراجع العربية:

- أبو طالب، أمورة. (2021). دور مؤسسات التعليم العالي في نشر الوعي البيئي بين الطلبة: جامعة عجمان– الإمارات العربية نموذجاً. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 18(1)*، 286– 324.
- الجبوري، حسين محمد جواد. (2013). **منهجية البحث العلمي: مدخل لبناء المهارات البحثية**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الأستاذ، محمود ومحمود، الددح. (2011). الوعي بالتشريعات البيئية عند طلب ة الجامعات الفلسطينية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، *23(1)*، 157 – 198.
- جلال جاد، ايمان. (2022). برنامج مقترح في تكنولوجيا النانو البيئية لتنمية مهارات حل المشكلات البيئية والتفكير الاستراتيجي لدى الطلاب المعلمين تخصص علوم بيولوجية وجيولوجية وبيئية. *المجلة المصرية للتربية العلمية، 25 (1)*، 1 – 44.
- راشد، علي محي الدين عرفة، منى عبد الوهاب، وأحمد منى إبراهيم. (2018). فاعلية برنامج إثرائي قائم على نظرية التلمذة المعرفية في تنمية الوعي بقضايا البيئة المعاصرة

والاتجاه الدراسي لطالبات الشعبة التربوية في كلية الاقتصاد المنزلي. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 103(103)*، 217 – 274.

- الزعبي، عبدالله سالم. (2015). مستوى الوعي البيئي لدى طلبة كلية العلوم التربوية وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة دراسات، العلوم التربوية، 42(3)*، 821 – 830.
- السقاف، اتفاق محمود. (2019). مستوى الوعي البيئي وعلاقته بتحصيل مقرر البيئة في طلبة المستوى الثاني بقسم الأحياء في كلية التربية صبر، جامعة عدن. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الانسانية، (5)*، 1 – 18.
- شحاتة، حسن أحمد. (2003). **تلوث البيئة والسلوكيات الخاطئة وكيفية مواجهتها**. القاهرة: مكتبة الدار المصرية اللبنانية.
- الشقري، شمعة أحمد صالح. (2020). مستوى السلوك البيئي المسؤول لدى الشباب الجامعي في مدينة شرورة. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، 6(13)*، 312 – 336.
- الضاهر، عبد الستار محمود. (2000). **مفهوم الذات ومركز الضبط وعلاقتهما بالسلوك البيئي: دراسة ميدانية على طلبة جامعة دمشق**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، سورية.
- عوض، أمل شاكر محمد. (2017). أثر استخدام استراتيجية تدريس قائمة على توظيف المشاريع في تنمية الاتجاهات البيئية لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب التابعة لوكالة الغوث الدولية. *المجلة الدولية للبحوث التربوية*، جامعة *الامارات، 41 (2)*، 1 – 39.
- عياش، آمال وأبو سنينة، عودة. (2013). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الثقافة البيئية والاتجاهات الإيجابية نحو البيئة لدى طالبات كلية العلوم التربوية والآداب التابعة لوكالة الغوث الدولية. *مجلة البلقاء للبحوث والدراسات، عمان، الأردن، 2 (16)*، 157 – 191.
- محمد، علا عبد الرحمن علي. والهذلول، هيفاء بنت عبد العزيز. (2010). فاعلية برنامج مقترح لتنمية الوعي البيئي لدى طالبات رياض الأطفال بجامعة الجوف وأثره على الاتجاهات البيئية، والقدرة على اتخاذ القرارات البيئية لديهن، *مجلة دراسات الطفولة، 19(72)*، 1 – 13.

- المعافا، محمد. (2020). دور الجامعة في تنمية الوعي البيئي لدى طلبة طلاب جامعة نجران. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، 40 (4)*، 113 – 136.
- منظمة الامم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو). (2020). **تقرير اليونسكو للعلوم نحو عام 2030**. مصر: أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا.
- النجار، فاطمة (2019). أثر برنامج تدريبي في ممارسات التنمية المستدامة على تنمية الوعي بالمشكلات البيئية ومهارات العمل التطوعي لطالبات جامعة سطام بن عبد العزيز. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، 3(2)*، 52 – 78.
- وزارة التَّعليم العالي والبحث العلمي في الجمهورية العربية السورية (2011). **قرار مجلس التعليم العالي بافتتاح برنامج التعليم المفتوح (رياض الأطفال) للعام الدراسي 2011/2010**. دمشق: وزارة التَّعليم العالي والبحث العلمي.

المراجع الأجنبية:

- Abbasi,M, Ripudaman S. (2014). A Survey of Environmental Awareness, Attitude, and Participation amongst University Students: A Case Study - *International Journal of Science and Research (IJSR) 3(5)*, 1755-1760.
- Bonnett, M. (2017). Environmental consciousness, sustainability, and the character of philosophy of education. *Studies in Philosophy and Education*, 36 (3), 333- 347.
- Degia, Chandra Adjwoa. (2013). *Responsible environmental behaviour: an examination of select correlates and predictor variables in the Jamaican coastal setting*, Ph.D. University of the West Indies (Mona, Jamaica
- Eilam, E., & Trop, T. (2012). Environmental attitudes and environmental behaviour which is the horse and which is the cart? *Sustainability*, 4 (9), 2210- 2246.
- Kalamas, Maria & Mark Cleveland, Michel Laroche. (2014): Pro-environmental behaviors for thee but not for me: Green giants, green Gods, and external environmental locus of control, Journal of Business Research, 67, 12–22.

- Madiha, A. & Lubna, N. (2016): The Role of Locus of Control in Pro Environmental Attitude and Behavior in Youth, *Peshawar Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 2(2), 263- 274.
- Omoogun, A. C.& Egbonyi, E. E.& Onnoghen, U.N. (2016). From Environmental Awareness to Environmental Responsibility: Towards a Stewardship Curriculum, *Journal of Educational Issues*, 2(2), 60-72.
- Ozden,M.,(2016). Environmental Awareness and Attitudes of student teachers: An Empirical research**,** *International Research in Geographical and Environmental Education*, 17(1), 40-54.
- Pulkki, J., Dahlin, B., & Värri, V. M. (2017). Environmental education as a lived body practice? A contemplative pedagogy perspective. *Journal of Philosophy of Education*,51 (1), 214-229.
- Reddy, K. Purushottam, D., Reddy, N. (2007). *Environmental Education*, Hyderabad: neelkamal publications, P.160.
- Saripah, A. & Mohd, S.& Yeop, H.& Zainudin, A. (2013): Role of Environmental Knowledge in Creating Pro-Environmental Residents, *Social and Behavioral Sciences*, 105, 866 – 874.
- Sengupta, Madhumala. (2010). Environmental Awareness and Environment Related Behaviour of Twelfth Grade Students in Kolkata, *Effects of Stream and Gender* Anwesa. (5), 1 – 8.
- Vlaardingerbroek, B. & Taylor, T., (2014). The environmental knowledge and attitudes of prospective teachers in Lebanon: A Comparative study. *International Research in Geographical and Environmental Education, 16 (2),* 120 - 134.