المجلد: 7
العـدد: 8

UNIVERSITY OF HAMA syria 2014

# مجلة جامعة حماة

ISSN Online(2706-9214)

المجلد: السابع
العدد: الثامن

# مجلة جامعة حماة

2024/ ميلادي
1446 / هجري

# مجلة جامعة حماة

هي مجلة علمية محكمة دورية سنوية متخصصة تصدر عن جامعة حماة

**المدير المسؤول:** الأستاذ الدكتور عبد الرزاق سالم رئيس جامعة حماة.

**رئيس هيئة التحرير:** أ.م. د. نورا حاكمة.

**سكرتير هيئة التحرير (مدير مكتب المجلة):** سعاد الطباع

**أعضاء هيئة التحرير:**

أ. د. حسان الحلبية.
د. نصر القاسم.
أ. د.محمود الفطامه.
د. سامر طعمه.
أ. د. محمد زهير الأحمد.
د. عبد الحميد الملقي.
أ.م. د. رود خباز.
د.عثمان نقار.

**الهيئة الاستشارية:**

أ.د. هزاع مفلح.
أ.م. د. محمد أيمن الصباغ.
أ.د. محمد فاضل.
أ.م. د. جميل حزوري.
أ.د. عبد الفتاح المحمد.
د. مرعي غضنفر
أ.د. رباب الصباغ.
د. بشر سلطان
د. محمد مرزا

**الإشراف اللغوي:**

أ.د. وليد سراقبي.
أ.م.د. مها السلوم.

# مجلة جامعة حماة

## أهداف المجلة:

مجلة جامعة حماة هي مجلة علمية محكمة دورية سنوية متخصصة تصدر عن جامعة حماة تهدف إلى:

1- نشر البحوث العلمية الأصيلة باللغتين العربية أو الإنكليزية التي تتسم بمزايا المعرفة الإنسانية الحضارية والعلوم التطبيقية المتطورة، وتسهم في تطويرها، وترقى إلى أعلى درجات الجودة والابتكار والتميز، في مختلف الميادين الطبية، والهندسية، والتقانية، والطب البيطري، والعلوم، والاقتصاد، والآداب والعلوم الإنسانية، وذلك بعد عرضها على مقومين علميين مختصين.

2- نشر البحوث الميدانية والتطبيقية المتميزة في مجالات تخصص المجلة.

3- نشر الملاحظات البحثية، وتقارير الحالات المرضية، والمقالات الصغيرة في مجالات تخصص المجلة.

## رسالة المجلة:

- تشجيع الأكاديميين والباحثين السوريين والعرب على إنجاز بحوثهم المبتكرة.
- ضبط آلية البحث العلميّ، وتمييز الأصيل من المزيّف، بعرض البحوث المقدّمة إلى المجلة على المختصين والخبراء.
- تسهم المجلة في إغناء البحث العلمي والمناهج العلمية، والتزام معايير جودة البحث العلمي الأصيل.
- تسعى إلى نشر المعرفة وتعميمها في مجالات تخصص المجلة، وتسهم في تطوير المجالات الخدمية في المجتمع.
- تحفّز الباحثين على تقديم البحوث التي تُعنى بتطوير مناهج البحث العلمي وتجديدها.
- تستقبل اقتراحات الباحثين والعلماء حول كل ما يسهم في تقدّم البحث العلمي وفي تطوير المجلّة.
- تعميم الفائدة المرجوّة من نشر محتوياتها العلمية، بوضع أعدادها بين أيدي القراء والباحثين على موقع المجلة في الشابكة (الإنترنت) وتطوير الموقع وتحديثه.

## قواعد النشر في مجلة جامعة حماة:

أ- أن تكون المادة المرسلة للنشر أصيلة، ذات قيمة علمية ومعرفية إضافية، وتتمتع بسلامة اللغة، ودقة التوثيق.

ب- ألا تكون منشورةً أو مقبولةً للنشر في مجلات أخرى، أو مرفوضة من مجلة أخرى، ويتعهد الباحث بمضمون ذلك بملء استمارة إيداع خاصة بالمجلة.

ت- يتم تقييم البحث من ذوي الاختصاص قبل قبوله للنشر ويصبح ملكاً لها، ولا يحق للباحث سحب الأوليات في حال رفض نشر البحث.

ث- لغة النشر هي العربية أو الإنجليزية، على أن تزود إدارة المجلة بملخص للمادة المقدمة للنشر في نصف صفحة (250 كلمة) بغير اللغة التي كتب بها البحث، وأن يتبع كل ملخص بالكلمات المفتاحية Key words .

## إيداع البحوث العلمية للنشر:

**أولاً** – تقدم مادة النشر إلى رئيس هيئة تحرير المجلة على أربع نسخ ورقية (تتضمن نسخة واحدة اسم الباحث أو االباحثين وعناوينهم، وأرقام هواتفهم، وتغفل في النسخ الأخرى أسماء الباحثين أو أية إشارة إلى هويتهم)، وتقدم نسخة إلكترونية مطبوعة على الحاسوب بخط نوع Simplified Arabic، ومقاس 12 على وجه واحد من الورق بقياس 297×210 مم

(A4). وتترك مساحة بيضاء بمقدار 2.5 سم من الجوانب الأربعة، على ألا يزيد عدد صفحات البحث كلها عن **خمس عشرة صفحة** (ترقيم الصفحات وسط أسفل الصفحة)، وأن تكون متوافقة مع أنظمة (Microsoft Word 2007) في الأقل، وبمسافات مفردة بما في ذلك الجداول والأشكال والمصادر، ومحفوظة على قرص مدمج CD، أو ترسل إلكترونياً على البريد الإلكتروني الخاص بالمجلة.

**ثانياً** – تقدم مادة النشر مرفقة بتعهد خطي يؤكد بأن البحث لم ينشر، أو لم يقدم للنشر في مجلة أخرى، أو مرفوضة من مجلة أخرى.

**ثالثاً** – يحق لهيئة تحرير المجلة إعادة الموضوع لتحسين الصياغة، أو إحداث أية تغييرات، من حذف، أو إضافة، بما يتناسب مع الأسس العلمية وشروط النشر في المجلة.

**رابعاً** – تلتزم المجلة بإشعار مقدم البحث بوصول بحثه في موعد أقصاه أسبوعين من تاريخ استلامه، كما تلتزم المجلة بإشعار الباحث بقبول البحث للنشر من عدمه فور إتمام إجراءات التقويم.

**خامساً** – يرسل البحث المودع للنشر بسريّة تامة إلى ثلاثة محكمين متخصصين بمادته العلمية، ويتم إخطار ذوي العلاقة بملحوظات المحكمين ومقترحاتهم، ليؤخذ بها من قبل المودعين؛ تلبيةً لشروط النشر في المجلة، وتحقيقاً للسوية العلمية المطلوبة.

**سادساً** – يعد البحث مقبولاً للنشر في المجلة في حال قبول المحكمين الثلاثة (أو اثنين منهم على الأقل) للبحث بعد إجراء التعديلات المطلوبة وقبولها من قبل المحكمين.

– إذا رفض المحكم الثالث البحث بمبررات علمية منطقية تجدها هيئة التحرير أساسية وجوهرية، فلا يقبل البحث للنشر حتى ولو وافق عليه المحكمان الآخران.

## قواعد إعداد مخطوطة البحث للنشر في أبحاث الكليات التطبيقية:

أولاً – يشترط في البحث المقدم أن يكون حسب الترتيب الآتي: العنوان، الملخص باللغتين العربية والإنكليزية، المقدمة، هدف البحث، مواد البحث وطرائقه، النتائج والمناقشة، الاستنتاجات والتوصيات، وأخيراً المراجع العلمية.

– **العنوان:**

يجب أن يكون مختصراً وواضحاً ومعبراً عن مضمون البحث. خط العنوان بلغة النشر غامق، وبحجم (14)، يوضع تحته بفاصل سطر واحد اسم الباحث / الباحثين بحجم (12) غامق، وعنوانه، وصفته العلمية، والمؤسسة العلمية التي يعمل فيها، وعنوان البريد الإلكتروني للباحث الأول، ورقم الهاتف المحمول بحجم (12) عادي. ويجب أن يتكرر عنوان البحث ثانيةً وباللغة الإنكليزية في الصفحة التي تتضمن الملخص.Abstract خط العناوين الثانوية يجب أن يكون غامقاً بحجم (12) ، أما خط متن النص؛ فيجب أن يكون عادياً بحجم (12).

– **الملخص أو الموجز:**

يجب ألا يتجاوز الملخص 250 كلمة، وأن يكون مسبوقاً بالعنوان، ويوضع في صفحة منفصلة باللغة العربية، ويكتب الملخص في صفحة ثانية منفصلة باللغة الإنكليزية. ويجب أن يتضمن أهداف الدراسة، ونبذة مختصرة عن طريقة العمل، والنتائج التي تمخضت عنها، وأهميتها في رأي الباحث، والاستنتاج الذي توصل إليه الباحث.

– **المقدمة:**

تشمل مختصراً عن الدراسة المرجعية لموضوع البحث، وتدرج فيه المعلومات الحديثة، والهدف الذي من أجله أجري البحث.

- **المواد وطرائق البحث**:

تذكر معلومات وافية عن مواد وطريقة العمل، وتدعم بمصادر كافية حديثة، وتستعمل وحدات القياس المتري والعالمي في البحث. ويذكر البرنامج الإحصائي والطريقة الإحصائية المستعملة في تحليل البيانات، وتعرف الرموز والمختصرات والعلامات الإحصائية المعتمدة للمقارنة.

- **النتائج والمناقشة:**

تعرض بدقة، ويجب أن تكون جميع النتائج مدعمة بالأرقام، وأن تقدم الأشكال والجداول والرسومات البيانية معلومات وافية مع عدم إعادة المعلومات في متن البحث، وترقم بحسب ورودها في متن البحث، ويشار إلى الأهمية العلمية للنتائج، ومناقشتها مع دعمها بمصادر حديثة. وتشتمل المناقشة على تفسير حصول النتائج من خلال الحقائق والمبادئ الأولية ذات العلاقة، ويجب إظهار مدى الاتفاق أو عدمه مع الدراسات السابقة مع التفسير الشخصي للباحث، ورأيه في حصول هذه النتيجة.

- **الاستنتاجات:**

يذكر الباحث الاستنتاجات التي توصل إليها مختصرةً في نهاية المناقشة، مع ذكر التوصيات والمقترحات عند الضرورة.

- **الشكر والتقدير:**

يمكن للباحث أن يذكر الجهات المساندة التي قدمت المساعدات المالية والعلمية، والأشخاص الذين أسهموا في البحث ولم يتم إدراجهم بوصفهم باحثين.

**ثانياً– الجداول:**

يوضع كل جدول مهما كان صغيراً في مكانه الخاص، وتأخذ الجداول أرقاماً متسلسلة، ويوضع لكل منها عنوان خاص به، يكتب أعلى الجدول، وتوظف الرموز * و** و*** للإشارة إلى معنوية التحليل الإحصائي، عند المستويات 0.05 أو 0.01 أو0.001 على الترتيب، ولا تستعمل هذه الرموز للإشارة إلى أية حاشية أو ملحوظة في أي من هوامش البحث. وتوصي المجلة باستعمال الأرقام العربية (1 ،2.،3.....) في الجداول وفي متن النص أينما وردت.

**ثالثاً – الأشكال والرسوم والمصورات:**

يجب تحاشي تكرار وضع الأشكال التي تستمد مادتها من المعطيات الواردة في الجداول المعتمدة، والاكتفاء إمّا بإيراد المعطيات الرقمية في جداول، وإما بتوقيعها بيانياً، مع التأكيد على إعداد الأشكال والمنحنيات البيانية والرسوم بصورتها النهائية، وبالمقياس المناسب، وتكون ممسوحة بدقة 300 بكسل/أنش. ويجب أن تكون الأشكال أو الصور المظهرة بالأبيض والأسود بقدر كاف من التباين اللوني، ويمكن للمجلة نشر الصور الملونة إذا دعت الضرورة إلى ذلك، ويعطى عنوان خاص لكل شكل أو صورة أو مصوّر في الأسفل وتأخذ أرقاماً متسلسلة.

**رابعاً – المراجع:**

تتبع المجلة طريقة ذكر اسم المؤلف – صاحب البحث أو مؤلفه – وسنة النشر داخل النص ابتداءً من اليمين إلى اليسار أياً كان المرجع، مثال: وجد ناجح وعبد الكريم (1990)، وأورد Basem و Samer(1998)، وأشارت العديد من الدراسات.... (Sing، 2008؛ Hunter وJohn، 2000؛ Sabaa وزملاؤه، 2003) ولا ضرورة لإعطاء المراجع أرقاما متسلسلة. أما في ثبت المراجع عند كتابة المراجع العربية، فيجب كتابة نسبة الباحث (اسم العائلة)، ثم الاسم الأول بالكامل، وفي حال كون المرجع لأكثر من باحث يجب كتابة أسماء جميع الباحثين بالطريقة السابقة الذكر. وفي حال كون

المرجع غير عربي فيكتب أولاً اسم العائلة، ثم يذكر الحرف الأول أو الحروف الأولى من اسمه، يلي ذلك سنة النشر بين قوسين، ثم العنوان الكامل للمرجع، وعنوان المجلة (الدورية أو المؤلف، ودار النشر)، ورقم المجلدVolume ، ورقم العدد Number، وأرقام الصفحات (من – إلى)، مع مراعاة أحكام التنقيط وفق الأمثلة الآتية:

**العوف، عبد الرحمن والكزبري، أحمد (1999). التنوع الحيوي في جبل البشري. مجلة جامعة دمشق للعلوم الزراعية، 15:(3) 33-45.**

**Smith, J., Merilan, M.R., and Fakher, N.S., (1996). Factors affecting milk production in Awassi sheep. J. Animal Production, 12(3):35-46.**

إذا كان المرجع كتاباً: يوضع اسم العائلة للمؤلف ثم الحروف الأولى من اسمه، السنة بين قوسين، عنوان الكتاب، الطبعة، مكان النشر، دار النشر ورقم الصفحات وفق المثال الآتي:

**Ingrkam, J.L., and Ingrahan, C.A., (2000). Introduction in: Text of Microbiology. 2nd ed. Anstratia, Brooks Co. Thompson Learning, PP: 55.**

أما إذا كان بحثاً أو فصلاً من كتاب متخصص (وكذا الحال بخصوص وقائع) المداولات العلمية Proceedings)، والندوات والمؤتمرات العلمية)، يذكر اسم الباحث أو المؤلف (الباحثين أو المؤلفين) والسنة بين قوسين، عنوان الفصل، عنوان الكتاب، اسم أو أسماء المحررين، مكان أو جهة النشر ورقم الصفحات وفق المثال الآتي:

**Anderson, R.M., (1998). Epidemiology of parasitic Infections. In: Topley and Wilsons Infections. Collier, L., Balows, A., and Jassman, M., (Eds.), Vol. 5, 9th ed. Arnold a Member of the Hodder Group, London, PP: 39-55.**

إذا كان المرجع رسالة ماجستير أو أطروحة دكتوراه، تكتب وفق المثال الآتي:

**Kashifalkitaa, H.F., (2008). Effect of bromocriptine and dexamethasone administration on semen characteristics and certain hormones in local male goats. PhD Thesis, College of veterinary Medecine, University of Baghdad, PP: 87-105.**

- **تلحظ النقاط الآتية:**

- ترتب المراجع العربية والأجنبية (كل على حدة) بحسب تسلسل الأحرف الهجائية (أ، ب، ج) أو ( A, B, C) .
- إذا وجد أكثر من مرجع لأحد الأسماء يلجأ إلى ترتيبها زمنياً؛ الأحدث فالأقدم، وفي حال تكرار الاسم أكثر من مرة في السنة نفسها، فيشار إليها بعد السنة بالأحرف a, b, c على النحو [a] (1998) أو [b] (1998) ... إلخ.
- يجب إثبات المراجع كاملة لكل ما أشير إليه في النص، ولا يسجل أي مرجع لم يرد ذكره في متن النص.
- الاعتماد – وفي أضيق الحدود– على المراجع محدودة الانتشار، أو الاتصالات الشخصية المباشرة (Personal Communication)، أو الأعمال غير المنشورة في النص بين أقواس ( ).
- أن يلتزم الباحث بأخلاقيات النشر العلمي، والمحافظة على حقوق الآخرين الفكرية.

**<u>قواعد إعداد مخطوطة البحث للنشر في أبحاث العلوم الإنسانية والآداب</u>:**

- أن يتسم البحث بالأصالة والجدة والقيمة العلمية والمعرفية الكبيرة وبسلامة اللغة ودقة التوثيق.
- ألا يكون منشوراً أو مقبولاً للنشر في أية وسيلة نشر.

- أن يقدم الباحث إقراراً خطياً بألا يكون البحث منشوراً أو معروضاً للنشر.
- أن يكون البحث مكتوباً باللغة العربية أو بإحدى اللغات المعتمدة في المجلة.
- أن يرفق بالبحث ملخصان أحدهما بالعربية، والآخر بالإنكليزية أو الفرنسية، بحدود 250 كلمةً.
- ترسل أربع نسخ من البحث مطبوعة على وجه واحد من الورق بقياس (A4) مع نسخة إلكترونية (CD) وفق الشروط الفنية الآتية:

توضع قائمة (المصادر والمراجع) على صفحات مستقلة مرتبة وفقاً للأصول المعتمدة على أحد الترتيبين الآتيين:

أ- كنية المؤلف، اسمه: اسم الكتاب، اسم المحقق (إن وجد)، دار النشر، مكان النشر، رقم الطبعة، تاريخ الطبع.

ب- اسم الكتاب: اسم المؤلف، اسم المحقق (إن وجد)، دار النشر، مكان النشر، رقم الطبعة، تاريخ الطبع.

- توضع الحواشي مرقمة في أسفل كل صفحة وفق أحد التوثيقين الآتيين:

أ- نسبة المؤلف، اسمه: اسم الكتاب، الجزء، الصفحة.

ب- اسم الكتاب، رقم الجزء، الصفحة.

- يُتَجَنَّب الاختزال ما لم يُشَرْ إلى ذلك.
- يقدم كل شكل أو صورة أو خريطة في البحث على ورقة صقيلة مستقلة واضحة.
- أن يتضمن البحث المُعادِلات الأجنبية للمصطلحات العربية المستعملة في البحث.

**يشترط لطلاب الدراسات العليا (ماجستير / دكتوراه) إلى جانب الشروط السابقة:**

أ- توقيع إقرار بأن البحث يتصل برسالته أو جزء منها.

ب- موافقة الأستاذ المشرف على البحث، وفق النموذج المعتمد في المجلة.

ج- ملخص حول رسالة الطالب باللغة العربية لا يتجاوز صفحة واحدة.

- تنشر المجلة البحوث المترجمة إلى العربية، على أن يرفق النص الأجنبي بنص الترجمة، ويخضع البحث المترجم لتدقيق الترجمة فقط وبالتالي لا يخضع لشروط النشر الواردة سابقاً. أما إذا لم يكن البحث محكماً فتسرى عليه شروط النشر المعمول بها.
- تنشر المجلة تقارير عن المؤتمرات والندوات العلمية، ومراجعات الكتب والدوريات العربية والأجنبية المهمة، على أن لا يزيد عدد الصفحات على عشر.

**عدد صفحات مخطوطة البحث:**

تنشر البحوث المحكمة والمقبولة للنشر مجاناً لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة حماة من دون أن يترتب على الباحث أية نفقات أو أجور إذا تقيد بشروط النشر المتعلقة بعدد صفحات البحث التي يجب أن لا تتجاوز 15 صفحة من الأبعاد المشار إليها آنفاً، بما فيها الأشكال، والجداول، والمراجع، والمصادر. علماً أن النشر مجاني في المجلة حتى تاريخه.

**مراجعة البحوث وتعديلها:**

يعطى الباحث مدة شهر لإعادة النظر فيما أشار إليه المحكمون، أو ما تطلبه رئاسة التحرير من تعديلات، فإذا لم ترجع مخطوطة البحث ضمن هذه المهلة، أو لم يستجب الباحث لما طلب إليه، فإنه يصرف النظر عن قبول البحث للنشر، مع إمكانية تقديمه مجدداً للمجلة بوصفه بحثاً جديداً.

## ملاحظات مهمة:

- البحوث المنشورة في المجلة تعبر عن وجهة نظر صاحبها ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر هيئة تحرير المجلة.
- يخضع ترتيب البحوث في المجلة وأعدادها المتتالية لأسس علمية وفنية خاصة بالمجلة.
- لا تعاد البحوث التي لا تقبل للنشر في المجلة إلى أصحابها.
- تدفع المجلة مكافآت رمزية للمحكمين وقدرها، 2000 ل.س.
- تمنح مكافآت النشر والتحكيم عند صدور المقالات العلمية في المجلة.
- لا تمنح البحوث المستلة من مشاريع التخرج، ورسائل الماجستير والدكتوراه أية مكافأة مالية، ويكتفى بمنح الباحث الموافقة على النشر.
- في حال ثبوت وجود بحث منشور في مجلة أخرى، يحق لمجلة جامعة حماة اتخاذ الإجراءات القانونية الخاصة بالحماية الفكرية، ومعاقبة المخالف بحسب القوانين الناظمة.

## الاشتراك في المجلة:

يمكن الاشتراك في المجلة للأفراد والمؤسسات والهيئات العامة والخاصة.

## عنوان المجلة:


- يمكن تسليم النسخ المطلوبة من المادة العلمية مباشرةً إلى إدارة تحرير المجلة على العنوان التالي : سورية – حماة– شارع العلمين – بناء كلية الطب البيطري – إدارة تحرير المجلة.
- البريد الإلكتروني الآتي : hama.journal@gmail.com

  magazine@hama-univ.edu.sy
- عنوان الموقع الالكتروني:www.hama-univ.edu.sy/newssites/magazine/
- رقم الهاتف: 00963 33 2245135


**********

# فهرس محتويات


| عنوان البحث | اسم الباحث | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| معوّقات استخدام نموذج فارك من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق | ديمه مرمود<br>أ.د. شيراز العلي | 1 |
| مستوى الضغوط النفسية لدى عينة من مرضى ارتفاع الضغط (دراسة ميدانية في محافظة اللاذقية) | ولاء حلوم<br>د. سام صقور<br>د. ريما سعدي | 16 |
| درجة توافر بعض مهارات التفكير العالي الرتبة في محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي | ساره الشيخ اسماعيل<br>د. رغداء نصور<br>د. سومر برغل | 35 |
| صعوبات التنظيم الانفعالي وعلاقته بالطموح الأكاديمي لدى عينة من الطلبة المراهقين في التعليم الثانوي العام | نور الحسن | 55 |
| أساليب التفكير السائدة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالتوافق النفسي لديهم. | د. ماجدة أحمد موسى | 81 |
| القيمة التنبؤية للتوافق الأكاديمي من خلال التفكير الإيجابي لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى | عبد الرحمن بن عبد الله بن امبارك السويهري | 102 |
| تأثير استخدام أسلوب التدليك الاهتزازي في خفض مستوى الضغوط النفسية لدى عينة من معلمي التربية البدنية في مديرية التربية بمحافظة اللاذقية | عمر مصطفى فاروسي<br>أ.د. بلال محمود<br>د. ماهر نصر | 127 |
| درجة امتلاك تلاميذ الصف السادس الأساسي لمهارات التفكير التصميمي في مادة العلوم "دراسة ميدانية في مدارس الحلقة الأولى للتعليم الأساسي في مدينة بانياس" | تسنيم الأعسر<br>أ.د. محمد موسى | 137 |
| درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لمهارات الإبداع الإداري من وجهة نظر المعلمات (دراسة ميدانية في مدينة طرطوس) | قمر عمر قاسم آغا | 152 |
| مستوى الضغوط النفسية المسؤولة عن العنف المدرسي لدى طلاب مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر المدرسين (دراسة ميدانية) | ديما حواط<br>أ. د.بشرى شربيه<br>د.سام صقور | 169 |

# معوّقات استخدام نموذج فارك من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق.

*ديمه مرمود ** أ.د. شيراز العلي

(الإيداع: 24 شباط 2024، 1 آيار 2024)

**الملخص:**

هدف البحث الحالي إلى تعرف معوقات استخدام نموذج فارك من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق. ولذلك أُتّبِع المنهج الوصفي التحليلي، فصُمِّمت استبانة موجهة إلى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق، تشمل (42) بنداً وُزِّعوا في ثلاثة مجالات: معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية، معوقات تتعلق بالعملية التعليمية، معوقات تتعلق بالمعلم. طبقت الاستبانة على عينة مؤلفة من (178) معلماً ومعلمة. وأظهرت نتائج البحث أن معوقات استخدام نموذج فارك، وفي مجالات الاستبانة الثلاث، وهي بالترتيب: معوقات تتعلق بالمعلم **أولاً**، ومعوقات تتعلق بالعملية التعليمية **ثانياً**، ومعوقات تتعلق بالبيئة المدرسية **ثالثاً**. وأكثر المعيقات التي تعترض استخدامهم لنموذج فارك هي اكتظاظ غرفة الصف بأعداد كبيرة من التلاميذ. كما أظهرت المعالجة الإحصائية عدم وجود فرق بين متوسطات درجات المعلمين عند مستوى الدلالة (0.05) على استبانة معوقات استخدامهم لنموذج فارك تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وعدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المعلمين عينة البحث على استبانة المعوقات تبعاً لمتغير الخبرة في التعليم، وعدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المعلمين عينة البحث تبعاً لمتغير الصف الدراسي.

الكلمات المفتاحية: معوّقات، نموذج فارك، معلمي مرحلة التعليم الأساسي.

* طالبة دكتوراة، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.

** أستاذ دكتور، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.

# Obstacles Of Using VARK Model from Point Of View For Primary Education Teachers At Schools In Damascus.

*Dima Marmoud ** Prof: Shiraz Alali

(Received: 24 February 2024,Accepted: 1 April 2024)

**Abstract:**

This current research aimed to identify the obstacles to using the VARK model from the point of view of basic education teachers in Damascus city schools. Therefore, the descriptive analytical approach was followed, and a questionnaire was designed directed to basic education teachers in Damascus city schools, including (42) items distributed in three areas: obstacles related to the school environment, obstacles related to the educational process, and obstacles related to the teacher. The questionnaire was applied to a sample of (178) male and female teachers. The results of the research showed that the obstacles to using the VARK model, in the three areas of the questionnaire, are, in order: obstacles related to the teacher first, obstacles related to the educational process second, and obstacles related to the school environment third. The most significant obstacle to their use of the VARK model is overcrowding the classroom with large numbers of students. The statistical treatment also showed that there is no difference between the average scores of the teachers at the significance level (0.05) on the questionnaire of the obstacles to their use of the FARC model according to the academic qualification variable, and the absence of a statistically significant difference at the significance level of (0.05) between the average scores of the teachers in the research sample on the questionnaire of the obstacles according to For the variable of experience in teaching, there was no statistically significant difference at the significance level (0.05) between the average grades of the teachers in the research sample according to the academic grade variable.

Keywords: Obstacles, VARK Model, Primary Education Teachers.

*Ph.D. student, Department of Curricula and Teaching Methods, Faculty of Education, Damascus university, Syria.

**Professor, Department Of Curricula And Teaching Methods, Faculty Of Education, Damascus University, Syria.

**مقدمة البحث:**

لطالما تهدف التربية إلى توجيه نمو المتعلم لينمو نمواً متوازناً لتكونَ مراعاة الفروقِ الفرديةِ أحد السبل للوصول بالتلميذ إلى أقصى قدراته وجعله محور العملية التربوية التعليمية لبناءِ شخصيته المتكاملة. لتبرز هنا ضرورةُ مراعاة أنماط التعلم، فهي العادات التي يتبعها في معالجته واسترجاعه للمعلومات الجديدة. في ذاتِ السياق ناقش المؤتمر العربي الأول للتصميم الشامل للتعليم المنعقد في قطر في (21) تشرين الثاني (2021) تباين المتعلمين في أنماط تعلمهم، فأوصى بالاهتمام بالفروق الفردية وأنماط تعلم كل متعلم لخلق بيئة تعلم داعمة ومحفزة ومنتجة مؤكداً استخدام نموذج فارك في العملية التربوية. وترى الباحثة أن هذا التأكيد على استخدام نموذج فارك يعزى لأهميته، فنموذج فارك VARK الذي أعدّه فلينمج وبونويل، يتكوّن من أربعة أنماط تعلمية مفضلة لدى المتعلمين هي: نمط التعلم البصري، ونمط التعلم السمعي، ونمط التعلم القرائي/الكتابي، ونمط التعلم الحركي، مركزاً على الوسائط الحسية الإدراكية والمثيراتِ الحسيّةِ التي يميل المتعلم للتعلم وفقها وطريقته في تنظيم ومعالجة المعلومات وطريقته في حل مشكلاته التي يواجهها أثناء المواقف التعليمية(fleming&bonwell, 2009,8). فالعملُ على توجيهِ طاقاتِ المتعلمين وقدراتِهم لتنمية دافعيّةِ التّعلمِ والإنجازِ لديهم والوصولِ إلى المخرجاتِ التّربويّةِ المنشودةِ هدفٌ تربويٌّ ساميٌّ، فيتوجبُ على المعلمِ تقديمَ الأنشطةِ التّعليميّةِ المناسبةِ والخبراتِ المتنوعةِ ليكون للمعلم العبء الأكبر باعتباره ركيزة نشاط المدرسة والمحرك الرئيس لجهودها من خلال عمله الدائم والمباشر مع المتعلمين حيث يترتب عليه العديد من المسؤوليات وبذل الكثير من الجهود في تعرف أنماط التعلم وتحديدها وتحديد حاجاتهم ومتابعة تقدمهم وتصويب مسيرتهم ليزود التلاميذ على اختلاف أنماط تعلمهم بالأهداف والمعارف الأساسية نفسها. ينبغي على المعلمِ الإلمامُ بالنّظرياتِ والنماذجِ التّربويةِ ثمَّ اختيارُ ما يناسبُ المتعلمين وخصائصهم العمريةِ ليصممَّ لهم ما يناسبهم من أنشطةٍ ومواقفَ تعليميّةٍ، أيضاً عليهِ تشخيصُ أنماطِ تعلّمهم ليتمكن من بناء تصميم خبراتٍ ووسائلِ تعليميّةٍ مناسبةٍ. أما الباحثة تحاول في هذا البحث تعرف معوقات استخدام نموذج فارك من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي في نظراً لتلك الأهمية التي يتمتع بها.

**أولاً: مشكلة البحث:**

تصدح الاتجاهات الحديثة في التربية بضرورة الاستمرار بتوفير التعليم للجميع، مع الأخذ في الحسبان الاختلاف والتباين بين المتعلمين، لتحتل أنماط التعلم أولويات اهتمامات الباحثين، فخلصت دراسة سعد الدين (2021) أن درجة مراعاة معلمي مرحلة التعليم الأساسي لأنماط التعلم متوسطة. أما الباحثة قامت بدراسة استطلاعية شملت (33) معلماً ومعلمة من معلمي مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق، سألتهم عن درجة استخدامهم لنموذج فارك، فتوصلت الباحثة أن درجة استخدام المعلمين لنموذج فارك متوسطة فهم لا يطبقوه دائماً أثناء تخطيطهم للمواقفِ التعليميّةِ. وهذا دفع الباحثة للبحث في معوقات استخدامهم للنموذج لتغدو أي محاولة للبحث في معوقات استخدام نموذج فارك من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق جديرة بالاهتمام والتجربة. وبذلك يُحدد الحل المقترح لمشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الآتي:

**ما معوقات استخدام نموذج فارك من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي في مدارس التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق؟**

**ثانياً: أهمية البحث:** تتجلى أهمية البحث في النقاط الآتية:

_ أهمية تعرف معوقات استخدام نموذج فارك من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي باعتبارهم الأجدر بتحديد هذه المعوقات بموضوعية.

_ اقتراح حلول للمعوقات الي تواجه استخدام نموذج فارك في العملية التربوية والتعليميّةِ.

_ ندرة الدراسات التي تناولت نموذج فارك في البيئة المحلية في حدود علم الباحثة، فجاء هذا البحث ليسد العجز من هذه الناحية.

_ قد تفيد نتائج البحث الحالي مطوري المناهج والقائمين على العملية التربوية حتى يتعرفوا المعوقات الي تواجه المعلمين لاستخدام نموذج فارك ثم العمل على اقتراح الحلول.

_ فتح المجال للقيام بأبحاث أخرى تتناول نموذج فارك في مرحلة التعليم الأساسي.

**ثالثاً: أهداف البحث:** يهدف هذا البحث إلى:

_ تعرف المعوقات استخدام نموذج فارك من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق.

_ تعرف الفروق في آراء أفراد عينة البحث (معلمي مرحلة التعليم الأساسي) حول معوقات استخدام نموذج فارك تبعاً لمتغير المؤهل العلمي والخبرة والصف الذي يدرسه المعلم.

**رابعاً: أسئلة البحث:** يسعى هذا البحث إلى الإجابة عن السؤال الآتي:

_ ما معوقات استخدام نموذج فارك من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي وفق مجالات الاستبانة الثلاث؟

_ ما ترتيب استخدام نموذج فارك من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي وفق بنود الاستبانة؟

**خامساً: متغيرات البحث:** تصنف متغيرات هذا البحث كالآتي:

- المتغير المستقل: 1) المؤهل العلمي: وله أربعة مستويات: (معهد إعداد معلمين، إجازة جامعية، دبلوم تأهيل تربوي، دراسات عليا).

  2) الخبرة: ولها مستويان: (من (5) سنوات إلى (10) سنوات، أكثر من (10) سنوات).

  3) الصف الذي يدرّسه المعلم: وله ستة مستويات: (الصف الأول، الصف الثاني، الصف الثالث، الصف الرابع، الصف الخامس، الصف السادس).

- المتغير التابع: درجات المعلمين على استبانة معوقات استخدام نموذج فارك.

**سادساً: فرضيات البحث:** اختبرت الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة (0.05):

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين على استبانة معوقات استخدام نموذج فارك تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (معهد إعداد معلمين، إجازة جامعية، دبلوم تأهيل تربوي، دراسات عليا).
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين على استبانة معوقات استخدام نموذج فارك تبعاً لمتغير الخبرة في التعليم (بين 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين على استبانة معوقات استخدام نموذج فارك تبعاً لمتغير الصف الدراسي الذي يدرّسه المعلم (الأول، الثاني، الثالث، الرابع، الخامس، السادس).

**سابعاً: حدود البحث:** أُجري البحث الحالي ضمن الحدود الآتية:

_ الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2023/ 2024 م.

_ الحدود المكانية: مدارس الحلقة الأولى للتعليم الأساسي في مدينة دمشق.

_ الحدود البشرية: عينة من معلمي مرحلة التعليم (الحلقة الأولى) في المدارس الحكومية في مدينة دمشق.

_ الحدود العلمية: مجالات الاستبانة الثلاث (معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية، معوقات تتعلق بالعملية التعليمية، معوقات تتعلق بالمعلم).

**ثامناً: مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:**

**معوقات:** مجموعة المشكلات أو الصعوبات التي تعيق الوصول إلى النتائج التعليمية الإيجابية (شحاته ونجار، 2003، 230).

وتعرف إجرائياً بأنها مجموعة العوائق أو الصعوبات أو العوامل التي تؤثر سلباً في استخدام معلمي مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) لنموذج فارك، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المعلم من خلال إجابته عن بنود استبانة معوقات استخدام نموذج فارك.

**نموذج فارك:** ويعرف بأنه:" أحد تصنيفات أنماط التعلم التي يمكن ملاحظتها، ويركز على الطريقة التي يستقبل ويرسل بها المتعلمون المعلومات. إذ أن لكل متعلم نمط تعلم مفضل نستطيع التعرف إليه من خلال التفضيلات التي يختارها المتعلم أثناء عملية التعلم" (Fleming & bonwell, 2009,1).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: السمات والخصائص التي تميز كل متعلم عن غيره من المتعلمين ليعالج ويسترجع معلوماته، وعلى المعلم مراعاتها.

**معلمو مرحلة التعليم الأساسي:** هم المعلمون المؤهلون علماً وخبرة وميولاً لمتابعة العملية التعليمية والتربوية، وتحقيق الأهداف التربوية المرجوة ممن يقومون بتعليم تلاميذ مدارس التعليم الأساسي حلقة أولى (من الصف الأول حتى الصف السادس).

وتعرف **وجهة نظر المعلم** إجرائياً بأنها رأيه كما يحدده انطلاقاً من عمله ودوره في استخدام نموذج فارك، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها في استبانة المعوقات.

**تاسعاً: الدراسات السابقة:**

**الدراسات العربية:**

**دراسة الدوسري (2018) في السعودية بعنوان: التحديات التي تواجه استخدام أنماط التعلم: دراسة حالة في مراحل التعليم العام في السعودية.**

هدف البحث إلى تحديد أهم التحديات التي يواجهها المعلمون عند استخدام أنماط التعلم. فاستخدم المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على عينة بلغت (275) معلماً ومعلمة. وأكدت النتائج أن درجة التحدي متوسطة، وأبرز التحديات هو ضيق الوقت وعدم وجود الدافع لدى المعلمين للعمل وفقاً لأنماط التعلم.

**دراسة سعد الدين (2021) في سورية بعنوان: مدى امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمعايير أنماط التعلم وعلاقته ببعض المتغيرات.**

هدف البحث إلى تعرف درجة امتلاك المعلمين لمعايير أنماط التعلم، فاتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، ووزعت استبانة على (296) معلماً ومعلمةً من معلمي مرحلة التعليم الأساسي في مدينة حمص. وخلصت إلى أن درجة مراعاة المعلمين لمعايير أنماط التعلم متوسطةٌ. إضافة إلى وجود فروقٍ بين المعلمين تعزى لمتغير الخبرة والمؤهل العلمي.

**دراسة العلي (2023) في سورية بعنوان: المتطلبات اللازمة لاستخدام نموذج فارك من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية).**

هدف البحث إلى تعرف المتطلبات اللازمة لاستخدام نموذج فارك في مدارس الحلقة الثانية في محافظة دمشق. فاستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي فصُممت استبانة مكونة من (23) بنداً توزعوا على ثلاثة مجالات هي: المتطلبات المادية والبشرية والإدارية، وتكونت عينة البحث من (343) مدرساً ومدرسة في مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي في محافظة دمشق. وخلص البحث إلى أن درجة الحاجة إلى المتطلبات اللازمة لاستخدام نموذج فارك مرتفعة وفق الترتيب الآتي: (المتطلبات المادية، المتطلبات الإدارية، المتطلبات البشرية).

**الدراسات الأجنبية:**

**_ دراسة نجاجي Njagi (2014) في كينيا بعنوان: وجهات نظر المعلمين حول أنماط التعلم في تعليم مادة الرياضيات في كينيا.**

**Teachers, perspective towards learning styles approach in teaching and learning of mathematics in Kenya.**

هدفت الدراسة إلى تعرف وجهة نظر المعلمين حول أنماط التعلم في مادة الرياضيات. فطبقت استبانة على عينة بلغت (20) معلماً مستخدماً المنهج الوصفي. وأظهرت النتائج أن استخدام أنماط التعلم في مادة الرياضيات له الأثر الإيجابي على تعلم الطلاب، لكن التحدي الأكبر هو الوقت اللازم لتخطيط وتنفيذ هذا التعلم.

**_ دراسة روبنسون وآخرون Robinson al et (2014) في أمريكا بعنوان: التصورات حول تنفيذ نموذج فارك.**

**Perceptions about implementation of learning styles instruction.**

هدف الدراسة إلى تعرف تصورات المعلمين حول تنفيذ نموذج فارك. وأجريت دراسة حالة على عينة بلغت (9) معلمين وفقاً للمنهج النوعي.. وأكدت نتائج الدراسة أنه يوجد قيود زمنية وعدم تدريب مهني كافٍ للمعلمين لذلك لن يلبي نموذج فارك تصورات هؤلاء المعلمين.

**التعليق على الدراسات السابقة:**

- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة العلي (2023) ونجاجي Njagi (2014) والدوسري (2018) وسعد الدين (2021) في منهج البحث المتبع؛ وهو المنهج الوصفي التحليلي، كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة العلي (2023) والدوسري (2018) ونجاجي Njagi (2014) في أداة البحث، وهي الاستبانة.
- تختلف الدراسة الحالية عن دراسة روبنسون وآخرون Robinson al et (2014) في المنهج المتبع. وتختلف الدراسة الحالية عن دراسة العلي (2023) في عينة البحث. فالعينة في الدراسة الحالية معلمو الحلقة الأولى من معلمي مرحلة التعليم الأساسي، أما في دراسة العلي (2023) فهي معلمي الحلقة الثانية من معلمي مرحلة التعليم الأساسي.
- تتميز الدراسة الحالية في أنها الدراسة الأولى محلياً التي تناولت معوقات استخدام نموذج فارك من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي.

**عاشراً: الإطار النظري:**

**نموذج فارك VARK:** يعد نموذج فارك أحد نماذج أنماط التعلم نموذج فارك VARK من إعداد فليمنج وبونويل، يتكون من أربعة أنماط تعليمية مفضلة لدى المتعلم. يمثل الحرف (V) كلمة (Visual)، يشير إلى نمط التعلم البصري. وحرف (A) يمثل كلمة (Aural)، ويشير إلى نمط التعلم السمعي. وحرف (R) يشير إلى (Read/Write)، وتدل على نمط التعلم القرائي/الكتابي. وأما حرف (K) يشير إلى كلمة (Kinthestic)، وتدل على نمط التعلم الحركي/العملي. ويركز نموذج فارك على الوسائط الحسية الإدراكية التي يميل المتعلم للتعلم وفقها. وعلى كيفية تمثيل الدماغ للخبرة وأساليب استقبال المنبهات بهدف استيعابها.( المغربي 2018، 174). "ففي نمط التعلم البصري (Visual)، يعتمد المتعلم على الإدراك البصري والذاكرة البصرية، ويتعلم على نحو أفضل من خلال رؤية المادة التعليمية المرسومة أو الممثلة بيانياً، أو من خلال العروض التصويرية وأجهزة العرض. أي أن العين وحاسة البصر هي المسيطرة. فالمتعلم البصري يتعلم أفضل من خلال ما يراه، ويتذكر الخرائط والاشكال والرسوم جيداً، لديه اهتمام بالألوان، ويفضل رؤية الكلمات مكتوبة. والأنشطة التعليمية التي تناسبه تتمثل في اعداد الرسوم البيانية والمخططات والاشكال، واستخدام الألوان والرسوم، وتحديد الكلمات أو العناوين والأجزاء الرئيسة بألوان مختلفة، ومشاهدة العروض البصرية."

_ وفي نمط التعلم السمعي(Aural) يميل المتعلم إلى تفضيل المعلومات المسموعة أو المحكية. فأفراد نمط التعلم السمعي يتعلمون بشكل أفضل من خلال المناقشات والحوارات والعروض الشفوية والتكلم مع الآخرين. فالمتعلم السمعي يتذكر نسبة كبيرة من المعلومات التي يسمعها، ويشترك في المناقشات والحوارات الصفية، ويحب سماع الشرح ويحب أن يشرح للآخرين، فهو متحدث بارع. والأنشطة التعليمية التي تناسبه هي الحوار والمناقشة في مجموعات تعاونية صغيرة، والأنشطة التي تتطلب شروحات لزملائهم، وسرد القصص وتنظيم الحوارات والمناظرات الجماعية.

_ وفي نمط التعلم القرائي/الكتابي (Read/Write)، يتعلم المتعلم من خلال قراءة الأفكار والمعاني وكتابتها اعتماداً على الكتب والقواميس والنشرات وملخصات المحاضرات. فالمتعلم القرائي /الكتابي يتصف بالذكاء اللفظي ولديه مهارة في

التلخيص وكتابة الشروح والتفسيرات، ولديه مهارات لغوية عالية. والأنشطة التعليمية التي تناسبه هي كتابة التقارير وتقديم القراءات الموجهة والتلخيص وإعادة صياغة الأفكار.

_ أما المتعلمون في نمط التعلم الحركي/العملي (Kinthestic) يعتمدون على الإدراك اللمسي العملي، واستخدام الأيدي لتعلم الأفكار والمعاني. فهم يميلون إلى عمل تصاميم ومجسمات ونماذج مادية وإجراء تجارب وأنشطة حركية وغيرها من الممارسات العملية. فالمتعلم الحركي يتعلم عن طريق الخبرة الفيزيائية والأنشطة العملية ويفضل تعلم الحقائق كحل المشكلات والاستكشاف. وأهم الأنشطة التعليمية التي تناسبه هي التعلم باللعب والتعلم النشط ولعب الأدوار والرحلات الميدانية وإجراء التجارب (الذويخ،2016، 2–27).

**على العمومِ، نموذجُ فارك أحدُ أهمّ نماذجِ أنماطِ التّعلّمِ لتصنيفهِ المتعلّمين تبعاً لتفضيلاتِهم في استقبالِ المثيراتِ ومعالجتِها، وملاءمتِه لمرحلةِ التّعليم الأساسي كونُه يعتمدُ في تصنيفِهم على المثيراتِ الحسيّةِ. فالعملُ على توجيهِ طاقاتِ المتعلمين وقدراتِهم لتنمية دافعيّةِ التّعلمِ والإنجازِ لديهم والوصولِ إلى المخرجاتِ التّربويّةِ المنشودةِ هدفٌ تربويٌّ ساميٌّ، فيتوجبُ على المعلمِ تقديمَ الأنشطةِ التّعليميّةِ المناسبةِ والخبراتِ المتنوعةِ، مما ينعكسُ على أداءِ المتعلمين.**

**أهمية استخدام نموذج فارك:**

- تعرف نمط تعلم كل متعلم، ومن ثم الإفادة من ذلك في تصميم بيئة تربوية اجتماعية وتعليمية وثقافية تنشط فيها العمليات المميزة للسلوك الإنساني.
- مساعدة القائمين على العملية التعليمية في التوجيه الأكاديمي والتربوي لكل متعلم.
- مساعدة المعلم على تعرف نمط تعلم كل متعلم، ومن ثم يقابل ما بينهم من تباين في نمط التعلم بأساليب وطرائق تناسب كل متعلم.
- مساعدة القائمين على تخطيط وتصميم المناهج وتطويرها على عمل برامج تربوية منظمة تتناسب وأنماط تعلم المتعلمين بحيث يتم تقديم الخبرات التربوية ولتعليمية م خلال مناهج ومقررات تناسب أنماط العلم المختلفة. (المغربي، 2018، 159).

**وهنا تكمنُ أهميةُ نموذجِ فارك، إذ يجب أن تراعيَ هذهِ الأنشطةُ أنماط التعلّمِ تحقيقاً لمبدأِ الفروقِ الفرديّةِ فتقدّمُ خبراتٍ متنوعةٍ متباينةٍ تلائمُ المتعلمين جميعهم.**

**معوقات استخدام نموذج فارك:** هنالك العديد من المعوقات صنفت كالآتي:

**معوقات تتعلق بالمعلم:** ونوجزها كما يأتي:

_ "افتقاد برامج إعداد المعلمين سواء قبل أو أثناء الخدمة إلى ما يدعم النماذج التربوية الحديثة وكيفية استخدامها في الصفوف الدراسية.

_ عدم قناعة المعلمين بمراعاة أنماط التعلم بين المتعلمين.

_ عدم رغبة بعض المعلمين في التغيير خوفاً من الفشل لعدم وجود نماذج يمكن الاعتماد عليها ولقلة الخبرة في إدارة صف مرن وتحول المعلم من مدر للمعرفة إلى ميسر للمعرفة" (جابر وقرعان، 2004، 35).

**معوقات تتعلق بالعملية التعليمية:**

- "قلة المصادر والمواد الضرورية لنجاح العملية التعليمية، والجهد الإضافي الذي يطلبه التخطيط والتصميم والتقويم لكل نمط من الأنماط التعلم الأربعة التي حددها نموذج فارك.
- عدم توفر الوقت التي يطلبه تقييم أنماط التعلم لدى كل متعلم، وما يترتب على ذلك من تحديد للمفاهيم الرئيسة وتنظيم الأسئلة وتصميم الأنشطة المناسبة لكل نمط تعلم، وبخاصة مع الالتزام بوقت محدد للخطة التدريسية وقصر وقت الحصة الدرسية" (المغربي، 2018، 12).
-

**معوقات تتعلق بالإدارة المدرسية:**

- "نقص الدعم الإداري والتعاون مع المعلم أو التلاميذ مما لا يساعد المعلم على الاجتهاد في التخطيط للدروس.
- الافتقار إلى سجلات ونماذج لتسجيل إنجازات وتقدم وصعوبات تعلم المتعلمين.
- ازدحام الصف بأعداد كبيرة من التلاميذ؛ مما يعيق العمل على مراعاة أنماط التعلم لدى المتعلمين.
- الحاجة إلى تنظيم خاص لبيئة التعلم التي قد لا تساعد بيئات المدرسية الحالية على توفيره.
- عدم تعاون أولياء الأمور مع المعلم والادارة المدرسية مما يساعد التلميذ على الوصول إلى أقصى إمكاناته (الذويخ، 2016، 44).

**خلاصةُ القولُ: ينبغي على المعلمِ الإلمامُ بالنّظرياتِ والنماذجِ التّربويةِ ثمَّ اختيارُ ما يناسبُ المتعلمين وخصائصهم العمريةِ ليصممَّ لهم ما يناسبهم من أنشطةٍ ومواقفَ تعليميّةٍ، أيضاً عليهِ تشخيصُ أنماطِ تعلّمهم ليتمكن من بناء تصميم خبراتٍ ووسائلِ تعليميّةٍ مناسبةٍ. فمعرفة أنماطِ تعلمِ المتعلمين لبنةٌ أساسيةٌ لمراعاةِ الفروقِ الفرديّةِ وتقديم الأنشطة المناسبة والخبرات المتنوعة لنمط التعلم السائدِ لكلِّ متعلمٍ، مما ينعكسُ على أدائهِ ودافعيتهِ للإنجازِ.**

**الحادي عشر: منهج البحث وأدواته:**

**منهج البحث:** اعتمد المنهج الوصفي التحليلي على اعتباره المنهج المناسب لهذا النوع من الدراسات.

**مجتمع البحث وعينته:** تألف مجتمع البحث من معلمي مرحلة التعليم الأساسي (حلقة أولى) في مدارس التعليم الأساسي الحكومية التابعة لمديرية تربية دمشق للعام 2024/2023م، والبالغ عددهم (1907) معلماً ومعلمة موزعين على (276) مدرسة للتعليم الأساسي (حلقة أولى)، وهو العام الذي طبق فيه البحث. وسحبت عينة البحث بالطريقة العشوائية المنتظمة، مع مراعاة التباعد الجغرافي من خلال اختيار المدارس من معظم مناطق دمشق، وذلك بعد الرجوع إلى التوزع المعتمد في مديرية تربية دمشق. وتكونت عينة البحث من (178) معلم ومعلمة، وهو عدد ممثل للمجتمع الأصلي وفق المعيار الذي حدده كريجسي ومورغان (الكاف، 2014، 104). والجدول (1) يوضح توزع أفراد عينة البحث وفق متغيرات البحث.

**الجدول رقم (1): توزع أفراد عينة البحث وفق متغيرات البحث**

| المتغير | عدد الافراد | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المؤهل العلمي | معهد إعداد المعلمين | 55 فرداً | إجازة جامعية | 95 فرداً | دبلوم تأهيل تربوي | فرداً 26 | دراسات عليا | 2 فرداً | | | | |
| الخبرة في التعليم | بين (5-10) سنوات | 51 فرداً | أكثر من (10) سنوات | 127 فرداً | | | | | | | | |
| الصف الدراسي | الأول | 28 فرداً | الثاني | 32 فرداً | الثالث | 28 فرداً | الرابع | 32 فرداً | الخامس | 30 فرداً | السادس | 28 فرداً |
| المجموع | 178 فرداً | | | | | | | | | | | |

**أداة البحث:** صممت الباحثة استبانة عرضت بصورتها الأولية على عدد من المحكمين في كلية التربية بجامعة دمشق بهدف التحقق من صدقها وملاءمة بنودها. وأجريت التعديلات في ضوء ملاحظات السادة المحكمين لتأخذ الاستبانة صورتها النهائية (الملحق1). التي تكونت من (42) بنداً توزعت على (3) مجالات، يُجاب عنها وفق مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق أبداً) لتأخذ الدرجات الآتية على التتالي: (5، 4، 3، 2، 1).

**صدق الاستبانة:** تم التحقق من أن الاستبانة التي صُممت تقيس فعلاً ما وضعت لقياسه بطريقتين:

1- صدق المحكمين: حيث عرضت الاستبانة بصورتها الأولية على عدد من المحكمين، فقاموا بإبداء آرائهم حول مناسبة بنود الاستبانة ومدى انتمائها إلى المجالات المدرجة وفقها، ووضوح صياغتها اللغوية، ولم تكن هنالك تعديلات تذكر، وبلغ عدد بنود الاستبانة (42) بنداً موزعاً على (3) مجالات.

2- الاتساق الداخلي: تأكدت الباحثة من الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من (32) معلم ومعلمة، ثم حسبت معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه، ومعامل ارتباط كل محور مع الدرجة الكلية للمقياس كما يوضح جدول (2).

**الجدول رقم (2): معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للمحاور**

| الرقم | البند | R | Sig |
|---|---|---|---|
| 1 | قلة الإمكانات المادية المتوفرة في المدرسة. | 0.43 | 0.00 |
| 2 | القوانين والتعليمات المدرسية التي تحد من حرية التصرف بمرونة. | 0.53 | 0.00 |
| 3 | ضعف التواصل الهادف بين إدارة المدرسة والمعلمين فيما يخص المتعلمين. | 0.76 | 0.00 |
| 4 | صعوبة توفير البيئة الصفية المناسبة لأنماط التعلم المختلفة لدى المتعلمين. | 0.5 | 0.00 |
| 5 | اكتظاظ غرفة الصف بأعداد كبيرة من المتعلمين. | 0.47 | 0.00 |
| 6 | عدم ملائمة البناء المدرسي للأنشطة التعليمية المختلفة. | 0.55 | 0.00 |
| 7 | نمط إدارة المدرسية اذي يتسم بالتسلطية. | 0.58 | 0.00 |
| 8 | ضعف برامج التوجيه والإرشاد المدرسي الموجه للمتعلمين. | 0.48 | 0.00 |
| 9 | التنظيم التقليدي للجدول المدرسي والحصص اليومية. | 0.48 | 0.00 |
| 10 | عدم تعاون الإدارة المدرسية مع المعلمين لتوفير الأنشطة المدرسية المختلفة. | 0.46 | 0.00 |
| 11 | تنقل المعلمين بين الصفوف الدراسية من عام دراسي لآخر، او ضمن الفصل الواحد. | 0.48 | 0.00 |
| 12 | عمل الإدارة المدرسية والمعلمين على حل مشكلات المتعلمين بأسلوب واحد مع الجميع. | 0.45 | 0.00 |
| | المحور الأول: معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية | 0.77 | 0.00 |
| 13 | عدم موجود معيار لتعرف أنماط تعلم التلاميذ. | 0.50 | 0.00 |
| 14 | المناهج التربوية لا تراعي أنماط التعلم التي حددها نموذج فارك. | 0.55 | 0.00 |
| 15 | عدم وجود ما يعزز التلاميذ على احترام التنوع والاختلاف بينهم. | 0.52 | 0.00 |
| 16 | قلة الوسائل والطرائق التعليمية التي تناسب مستويات التعليم المختلفة. | 0.59 | 0.00 |
| 17 | قلة التنوع في أساليب التقويم (كاعتماد الاختبارات التحصيلية المختلفة). | 0.49 | 0.00 |
| 18 | عدم تنظيم المناهج التربوية بما أنماط التعلم التي حددها نموذج فارك | 0.63 | 0.00 |
| 19 | تصميم المناهج التربوية بما يتناسب مع نمط واحد في التعلم. | 0.61 | 0.00 |
| 20 | افتقار المناهج لأساليب التدريس القائمة على فكرة المتعلم محور العملية التعليمية. | 0.59 | 0.00 |
| 21 | وجود بعض التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف. | 0.3 | 0.00 |
| 22 | وجود خطة دراسية واحدة للعام الدراسي الواحد لا يمكن الخروج عنها. | 0.49 | 0.00 |
| 23 | عدم وجود برامج دراسية خاصة للمتميزين أو المتأخرين دراسياً. | 0.5 | 0.00 |
| 24 | قلة مصادر التعلم المتاحة في المدارس التي تساعد المعلم على تصميم أنشطة مختلفة لكل نمط من أنماط نموذج فارك. | 0.51 | 0.00 |
| | المحور الثاني : معوقات تتعلق بالعملية التعليمية: | 0.80 | 0.00 |
| 25 | صعوبة تكليف التلاميذ بمهمات ومشروعات مختلفة. | 0.48 | 0.00 |
| 26 | صعوبة التنويع في أساليب تشجيع وتعزيز التلاميذ. | 0.71 | 0.00 |
| 27 | صعوبة توفير فرص متكافئة لجميع التلاميذ. | 0.65 | 0.00 |
| 28 | صعوبة تقدير حاجات التلاميذ على اختلاف مستوياتهم. | 0.58 | 0.00 |
| 29 | صعوبة التعامل بعدالة مع التلاميذ دون تمييز. | 0.6 | 0.00 |
| 30 | كثرة الأعباء التعليمية المطلوب تحقيقها ضمن وقت محدد. | 0.85 | 0.00 |
| 32 | عدم القناعة بضرورة مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ. | 0.59 | 0.00 |
| 33 | عدم العمل بمبدأ مقارنة التلميذ مع نفسه وليس بزميله اثناء التقييم. | 0.72 | 0.00 |
| 34 | عدم إفساح المجال للتلاميذ للتعبير عن انفسهم. | 0.55 | 0.00 |
| 35 | تفضيل عدم الخروج عن المألوف في الحصة وفي تخطيط الدرس. | 0.55 | 0.00 |
| 36 | عدم تعاون أولياء الأمور مع المعلم بما يخص ابناءهم. | 0.52 | 0.00 |
| 37 | عدم العمل سابقاً على تحديد احتياجات التلاميذ وتنمية قدراتهم. | 0.8 | 0.00 |
| 38 | غياب التدريب على ما يخص موضوع أنماط التعلم. | 0.52 | 0.00 |
| 39 | صعوبة التعاون مع التلاميذ في الخبرات التعليمية والاجتماعية. | 0.98 | 0.00 |
| 40 | صعوبة لوقوف على الخبرات السابقة لدى التلاميذ. | 0.77 | 0.00 |
| 41 | الاقتصار على محتوى المناهج دون القدرة على الاثراء او الحذف | 0.72 | 0.00 |
| 42 | عدم توفر الحوافز المشجعة للعمل | 0.6 | 0.00 |
| | المحور الثالث: معوقات تتعلق بالمعلم | 0.89 | 0.00 |

**ثبات الاستبانة:** بعد التأكد من صدق الاستبانة، حسبت معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، وجيتمان، واظهرت النتائج أن الاستبانة تتمتع بالثبات الكافي لتستخدم كأداة للبحث. كما هو موضح في الجدول (3).

**الجدول رقم (3): قيم معاملات الثبات للاستبانة**

| المحور | عدد البنود | الفا كرونباخ | سبيرمان | جيتمان |
|---|---|---|---|---|
| المحور الأول: معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية | 12 | 0.77 | 0.64 | 0.64 |
| المحور الأول: معوقات تتعلق بالعملية التعليمية | 12 | 0.74 | 0.66 | 0.66 |
| المحور الأول: معوقات تتعلق بالمعلم | 18 | 0.85 | 0.83 | 0.83 |
| الكلي | 42 | 0.9 | 0.77 | 0.76 |

## عرض النتائج ومناقشتها:

**أولاً: الإجابة عن أسئلة البحث:**

**السؤال الأول: ما ترتيب معوقات استخدام نموذج فارك من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي وفق مجالات الاستبانة؟** للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والوزن النسبي لاستجابات المعلمين على محاور الاستبانة الثلاثة كما يوضحها الجدول (4).

**الجدول رقم (4)، المتوسطات الحسابية والوزن النسبي لاستجابات المعلمين على محاور الاستبانة الثلاثة**

| المحور | عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | التقدير |
|---|---|---|---|---|---|
| معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية | 178 | 43.33 | 7.06 | 3.61 | موافق |
| معوقات تتعلق بالعملية التعليمية | 178 | 44.85 | 6.67 | 3.73 | موافق |
| معوقات تتعلق بالمعلم | 178 | 65.23 | 10.71 | 3.62 | موافق |

نلاحظ من الجدول (4) تأكيد المعلمين بوجود معوقات لاستخدامهم نموذج فارك، وفي مجالات الاستبانة الثلاث، وهي بالترتيب: معوقات تتعلق بالمعلم **أولاً**، ومعوقات تتعلق بالعملية التعليمية **ثانياً**، ومعوقات تتعلق بالبيئة المدرسية **ثالثاً**. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن المعلم هو الأساس في العملية التربوية' عندما يريد استخدام نموذج فارك فهو قادر على تجاوز أي معوقات.

**السؤال الثاني: ما ترتيب معوقات استخدام نموذج فارك من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي وفق بنود الاستبانة؟** للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين على بنود الاستبانة الثلاثة كما يوضحها الجدول (5).

**الجدول رقم (5)، المتوسطات الحسابية والوزن النسبي لاستجابات المعلمين على بنود الاستبانة**

| البنود | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التقدير |
|---|---|---|---|
| اكتظاظ غرفة الصف بأعداد كبيرة من التلاميذ | 4.39 | 0.942 | موافق بشدة |
| قلة الإمكانات المادية المتوفرة في المدرسة. | 4.19 | 0.793 | موافق |
| ضعف التواصل الهادف بين إدارة المدرسة والمعلمين فيما يخص التلاميذ. | 4.13 | 0.925 | موافق |
| كثرة الأعباء التربوية والتعليمية المطلوب تحقيقها ضمن وقت محدد. | 4.07 | 0.919 | موافق |
| عدم تعاون أولياء الأمور مع المعلم بما يخص أبناءهم. | 4.06 | 0.995 | موافق |
| غياب التدريب فيما يخص موضوع أنماط التعلم. | 4.02 | 0.903 | موافق |
| عدم توفر الحوافز المشجعة للعمل | 4.00 | 0.985 | موافق |
| قلة الوسائل والطرائق التعليمية التي تناسب أنماط التعلم المختلفة. | 3.97 | 1.1 | موافق |
| قلة التنوع في أساليب التقويم (كاعتماد الاختبارات التحصيلية فقط). | 3.96 | 1.09 | موافق |
| عدم موجود معيار لمتابعة المسار التعليمي للتلاميذ. | 3.93 | 0.991 | موافق |
| عدم وجود برامج خاصة للمتميزين أو المتأخرين دراسياً. | 3.92 | 1.02 | موافق |
| عدم العمل سابقاً على تحديد أنماط التعلم لدى التلاميذ. | 3.84 | 0.94 | موافق |
| عدم وجود ما يعزز لدى التلاميذ احترام الاختلاف بينهم. | 3.84 | 1.05 | موافق |
| وجود خطة دراسية واحدة للعام الدراسي الواحد لا يمكن الخروج عنها. | 3.79 | 1.044 | موافق |
| عدم تنظيم المناهج التربوية بما يتناسب مع نموذج فارك. | 3.79 | 1.023 | موافق |
| صعوبة تقدير حاجات التلاميذ على اختلاف أنماط تعلهم. | 3.79 | 1.084 | موافق |
| القوانين والتعليمات المدرسية التي تحد من حرية التصرف بمرونة. | 3.77 | 1.03 | موافق |
| عدم ملائمة البناء المدرسي للأنشطة التعليمية المختلفة. | 3.75 | 0987. | موافق |
| التنظيم التقليدي للجدول المدرسي والحصص اليومية. | 3.75 | 0.902 | موافق |
| عدم إفساح المجال للتلاميذ لممارسة الأنشطة التي يفضلونها. | 3.72 | 1.09 | موافق |
| المناهج التربوية لا تسهم في تنمية مهارات التلاميذ المختلفة. | 3.71 | 1.1 | موافق |
| صعوبة توفير فرص متكافئة لجميع التلاميذ. | 3.67 | 1.09 | موافق |
| تفضيل عدم الخروج عن المألوف عند التخطيط الدرس. | 3.65 | 1.17 | موافق |
| تفضيل أن يبقى المعلم صاحب الكلمة الأولى ومحور العملية التعليمية. | 3.59 | 1.2 | موافق |
| عمل الإدارة المدرسية والمعلمين على حل مشكلات التلاميذ بأسلوب واحد مع الجميع. | 3.57 | 1.08 | موافق |
| ضعف برامج التوجيه والإرشاد المدرسي الموجه للتلاميذ. | 3.55 | 1.05 | موافق |
| عدم العمل بمبدأ مقارنة التلميذ مع نفسه وليس بزميله أثناء التقييم. | 3.52 | 1.2 | موافق |
| تصميم المناهج التربوية بما يتناسب مع نمط واحد للتعلم. | 3.50 | 1.13 | موافق |
| عدم مراعاة نموذج فارك في المواقف التعليمية المختلفة. | 3.49 | 1.11 | موافق |
| افتقار المناهج لأساليب التدريس القائمة على فكرة المتعلم محور العملية التعليمية. | 3.48 | 1.07 | موافق |
| صعوبة التعاون مع التلاميذ على اختلاف أنماط تعلمهم عند تنفيذ الخبرات التعليمية والاجتماعية المختلفة. | 3.48 | 1.11 | موافق |
| وجود بعض التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف. | 3.47 | 1.28 | موافق |
| الاقتصار على محتوى المناهج دون القدرة على الإثراء أو الحذف. | 3.46 | 1.3 | موافق |
| تنقل المعلمين بين الصفوف الدراسية من عام دراسي لآخر، أو ضمن الفصل الواحد. | 3.41 | 1.305 | موافق |
| صعوبة الوقوف على الخبرات السابقة لدى التلاميذ. | 3.40 | 1.153 | موافق |
| صعوبة التعامل بعدالة مع التلاميذ دون تمييز. | 3.24 | 1.25 | محايد |
| عدم القدرة على التنويع في أساليب تشجيع وتعزيز التلاميذ. | 3.23 | 1.25 | محايد |
| عدم تعاون الإدارة المدرسية مع المعلمين لتوفير الأنشطة المدرسية المختلفة. | 3.13 | 1.13 | محايد |
| عدم القناعة بضرورة مراعاة نموذج فارك. | 3.04 | 1.26 | محايد |
| صعوبة توفير البيئة الصفية المناسبة لاستخدام نموذج فارك . | 2.8 | 1.24 | محايد |
| نمط إدارة المدرسية الذي يتسم بالتسلطية. | 2.71 | 1.211 | محايد |
| عدم القدرة على تكليف التلاميذ بمهمات ومشروعات مختلفة. | 2.61 | 1.20 | محايد |

بعد حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين على بنود الاستبانة جميعها كما يوضحها الجدول (5) يمكن ملاحظة أن المعلمين يؤكدون أن اكتظاظ غرفة الصف بأعداد كبيرة من التلاميذ من أكثر المعيقات التي تعترض استخدامهم لنموذج فارك.

**اختبار الفرضيات ومناقشتها وتفسيرها:**

**نتائج الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين على استبانة معوقات استخدام نموذج فارك تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (معهد إعداد معلمين، إجازة جامعية، دبلوم تأهيل تربوي، دراسات عليا).

ولمعالجة هذه الفرضية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA، والجدول (6) نتائج ذلك.

**الجدول رقم (6)؛ نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات المعلمين على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.**

| المحور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | قيمة الاحتمال Sig |
|---|---|---|---|---|---|---|
| معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية | بين المجموعات | 98.19 | 3 | 32.73 | 0.65 | 0.58 |
| | ضمن المجموعات | 8683.46 | 174 | 50.19 | | |
| | الكلي | 8787.66 | 177 | | | |
| معوقات تتعلق بالعملية التعليمية | بين المجموعات | 25.12 | 3 | 8.37 | 0.18 | 0.90 |
| | ضمن المجموعات | 7855.12 | 174 | 45.14 | | |
| | الكلي | 7880.24 | 177 | | | |
| معوقات تتعلق بالمعلم | بين المجموعات | 370.19 | 3 | 123.39 | 1.08 | 0.35 |
| | ضمن المجموعات | 19838.25 | 174 | 114.01 | | |
| | الكلي | 20208.45 | 177 | | | |

يتبين من الجدول (6) أن قيمة الدلالة أكبر من (0.05)؛ لذلك نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فرق بين متوسطات درجات المعلمين على استبانة معوقات استخدامهم لنموذج فارك تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ربما يعود ذلك لاتبعاهم دورات تدريبية لصالح وزارة التربية على اختلاف مؤهلاتهم العلمية، كما أن أدلة المعلم ولجميع المواد ضُمِنَتْ أهم النماذج والاستراتيجياتِ الحديثةِ وكيفية تطبيقها في الميدانِ التربوي، لتتفق هذه النتيجة مع دراسة العلي (2023)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الدوسري (2018).

**الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين على استبانة معوقات استخدام نموذج فارك تبعاً لمتغير الخبرة في التعليم (بين 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).**

ولمعالجة هذه الفرضية استخدم قانون T-Test لعينتين مستقلتين، والجدول (7) يبين نتائج ذلك.

**الجدول رقم (7): نتائج اختبار T-Test لعينتين مستقلتين لدراسة الفروق بين متوسطات درجات المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة.**

| المحور | متغير الخبرة في التعليم | العدد | متوسط الدرجات | الانحراف المعياري | قيمة T | قيمة الاحتمال Sig | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية | بين 5-10 | 51 | 42.26 | 6.72 | 1.27 | 0.20 | غير دال |
| | أكثر من 10 | 127 | 43.76 | 7.17 | 1.31 | | |
| معوقات تتعلق بالعملية التعليمية | بين 5-10 | 51 | 44.40 | 6.84 | 0.52 | 0.60 | غير دال |
| | أكثر من 10 | 127 | 44.98 | 6.62 | 0.51 | | |
| معوقات تتعلق بالمعلم | بين 5-10 | 51 | 64.38 | 10.46 | 0.65 | 0.51 | غير دال |
| | أكثر من 10 | 127 | 65.54 | 10.79 | 0.66 | | |
| الكلي | بين 5-10 | 51 | 151.04 | 20.12 | 0.97 | 0.32 | غير دال |
| | أكثر من 10 | 127 | 154.37 | 20.56 | 0.98 | | |

يتبين من الجدول (7) أن قيمة الدلالة أكبر من (0.05)، لذلك نقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين عينة البحث على استبانة المعوقات تبعاً لمتغير الخبرة في التعليم.، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المعلمون عينة البحث على اختلاف سنين خبراتهم يتعرضون لذات الخبرات (المرحلة العمرية نفسها، والإمكانات ذاتها) تجعل المعوقات التي تُوضع في طريقهم المهني هي ذاتها، ويتفق ذلك مع دراسة نجاجي Njagi.

**الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين على استبانة معوقات استخدام نموذج فارك تبعاً لمتغير الصف الدراسي الذي يدرّسه المعلم (الاول، الثاني، الثالث، الرابع، الخامس، السادس).**

ولمعالجة هذه الفرضية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA، ويوضح الجدول (8) يبينا نتائج ذلك.

**الجدول رقم (8)؛ نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات المعلمين على الاستبانة تبعاً الصف الدراسي**

| المحور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | قيمة الاحتمال Sig |
|---|---|---|---|---|---|---|
| معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية | بين المجموعات | 184.20 | 5 | 36.84 | 0.73 | 0.60 |
| | ضمن المجموعات | 8597.56 | 171 | 50.27 | | |
| | الكلي | 8781.66 | 176 | | | |
| معوقات تتعلق بالعملية التعليمية | بين المجموعات | 344.96 | 5 | 68.99 | 1.57 | 0.16 |
| | ضمن المجموعات | 7535.27 | 172 | 43.81 | | |
| | الكلي | 7880.24 | 177 | | | |
| معوقات تتعلق بالمعلم | بين المجموعات | 1018.61 | 5 | 203.72 | 1.82 | 0.11 |
| | ضمن المجموعات | 19189.84 | 172 | 111.56 | | |
| | الكلي | 20208.45 | 177 | | | |

يتبين من الجدول (8) أن قيمة الدلالة أكبر من (0.05)؛ لذلك نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين عينة البحث تبعاً لمتغير الصف الدراسي، وتعزو الباحثة هذه النتيجة أن المعلمين على اختلاف الصف الذين يقومون بتدريسه لديهم المعوقات ذاتها فالبيئة المدرسية نفسها والإمكانات المتاحة ذاتها.

**مقترحات البحث:** في ضوء النتائج البحث التي توصل إليها البحث الحالي، تعرض الباحثة عدداً من المقترحات:

- التعاون بين جميع أركان العملية التعليمية لتذليل المعوقات وتوفير متطلبات نجاح استخدام نموذج فارك في التعليم الأساسي.
- إعداد دليل للمعلم يتضمن إرشادات لاستخدام نموذج فارك في الصف مع بعض الأنشطة التعليمية والتقويمية.
- توفير المتطلبات اللازمة لاستخدام نموذج فارك في مدارس التعليم الأساسي لتذليل المعوقات التي تعترض استخدامه من قبل معلمي مرحلة التعليم الأساسي.

**المراجع:**


- جابر، لينا، قرعان، مها. (2004). **أنماط التعلم: النظرية والتطبيق.** مركز القطان للبحث التربوي، فلسطين.
- الذويخ، نورة. (2016). *أنماط التعلم: نموذج فارك*. مديرية تربية الرياض.
- سعد الدين، هبة. (2021). مدى امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمعايير أنماط التعلم وعلاقته ببعض المتغيرات. **مجلة جامعة البعث للعلوم التربوية والنفسية.** 44(31). 45- 80.
- شحاته، حسن، والنجار، زينب. (2003). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية.** القاهرة: مصر. الدار المصرية اللبنانية.
- الشماس، عيسى، ميلاد، محمود. ( 2015). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس.** منشورات جامعة دمشق.
- غانم، ثناء، شروف، أنساب، حسن، نسرين. (2021). معوقات تحقيق المعلمين لمبدأ مراعاة الفروق الفردية من وجهة نظرهم. **مجلة جامعة تشرين للعلوم الإنسانية.** 43(5). 100-125.
- الكاف، عبد الله عمر زين. (2014). **تطبيق العمليات الإحصائية في البحوث العلمية.** ط1. الرياض: مكتبة القانون والاقتصاد .

- مخائيل، امطانيوس. (2017). **القياس والتقويم في التربية الحديثة**. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- المغربي، نبيل. (2018). ***أبعاد التعلم***. فلسطين: جامعة القدس المفتوحة.
- المؤتمر العربي الأول للتصميم الشامل للتعليم. (21 نوفمبر 2021). **نحو تصميم شامل للتعليم. قطر.**
- العلي، ثناء. (2023). المتطلبات اللازمة لاستخدام نموذج فارك من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية). **مجلة جامعة تشرين للعلوم الإنسانية**. 30(12). 31-49.
- الدوسري. (2018). **التحديات التي تواجه استخدام أنماط التعلم: دراسة حالة في مراحل التعليم العام في السعودية.** مجلة جامعة أم القرى. 11(4).
- Fleming, N; Bonwell, Ch. (2009). ***How Do I Learn Best****: A Student Guide to Improved Learning*? Published by The Authors.
- Robinson, L؛ Maldonado, N؛ Whaley, J. (2014). Perceptions About Implementation Of Learning Styles Instruction. **Walden University**, Paper Presented At The Annual Mid-South Educational Research (Msera) Conference.
- Njagi, M. (2014). Teachers, Perspective Towards Learning Styles Approach In Teaching And Learning Of Mathematics In Kenya. ***International Journal Of Humanities And Social Science***, Vol. 4, No1. 121-158.

# مستوى الضغوط النفسية لدى عينة من مرضى ارتفاع الضغط (دراسة ميدانية في محافظة اللاذقية)

ولاء حلوم.* د. سام صقور.** د. ريما سعدي.***

(الإيداع:18 شباط 2024 ، القبول: 2 آيار 2024)

**الملخص:**

هدف البحث إلى تعرف مستوى الضغوط النفسية لدى مرضى ارتفاع ضغط الدم الشرياني في مدينة اللاذقية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي. تكونت عينة البحث من (50) مريض بارتفاع ضغط الدم الشرياني تم اختيارهم بالطريقة العشوائية (21) ذكور و (29) إناث. استخدمت الباحثة مقياس الضغوط النفسية لمرضى ارتفاع ضغط الدم الشرياني المعدل من مقياس الضغوط النفسية لمرضى السكري من إعداد جاسم محمد المرزوقي (2008). وقد تألف المقياس من (71) عبارة موزعة على خمسة أبعاد وهي: الضغوط الاجتماعية، الضغوط المعرفية، الضغوط الانفعالية، الضغوط الاقتصادية، الضغوط الجسمية. بينت نتائج البحث ما يلي:

1- مستوى الضغوط النفسية لدى مرضى ارتفاع ضغط الدم الشرياني كان من الدرجة الضعيفة.

2- توجد فروق دالة احصائياً في مستوى الضغوط النفسية لدى مرضى ارتفاع ضغط الدم تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

3- لا توجد فروق دالة احصائياً في مستوى الضغوط النفسية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية.

4- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الضغوط النفسية لدى مرضى ارتفاع ضغط الدم تعزى لمتغير العمر.

الكلمات المفتاحية: الضغوط النفسية _ ضغط الدم الشرياني _ مرضى ارتفاع ضغط الدم.

*طالبة دكتوراه – قسم الإرشاد النفسي – كلية التربية – جامعة تشرين

**أستاذ مساعد– قسم الإرشاد النفسي – كلية التربية – جامعة تشرين

***أستاذ مساعد– قسم الإرشاد النفسي – كلية التربية – جامعة تشرين

# The level of psychological stress among a sample of patients with high blood pressure (a field study in Latakia Governorate)

Walaa Halloum * D. Sam Sakkour** D. Reema Sady***

(Received: 18 February 2024, Accepted: 2 April 2024)

**ABSTRACT :**

The search aimed to know the level of psychological stress among patients with arterial hypertension in the city of Lattakia، and the researcher used the descriptive approach The study sample consisted of (50) patients with arterial hypertension who were randomly selected (21) males and (29) females. The researcher chose the stress scale for patients with arterial hypertension, modified from the psychological stress scale for diabetics, prepared by Jassim Muhammad Al-Marzouki. The scale consisted of (71) statements over five dimensions: social stress, cognitive stress, emotional stress, economic stress, and physical stress.

The search results showed the following:

1 The level of psychological stress among patients with arterial hypertension was of a weak degree.

2- There are statistically significant differences in the level of psychological stress among patients with high blood pressure, according to the gender variable in favor of females.

3- There are no statistically significant differences in the level of psychological stress according to the variable of social status..

Keywords: Psychological stress _ arterial blood pressure _ hypertensive patients.

*PhD student - Department of Psychological Counseling - Faculty of Education - Tishreen University

**Assistant Professor - Department of Psychological Counseling - Faculty of Education - Tishreen University

**Assistant Professor - Department of Psychological Counseling - Faculty of Education - Tishreen University

**المقدمة:**

إن التغيرات التي طرأت على المجتمعات والأزمات العالمية، أدت إلى تحولات اجتماعية واقتصادية كبيرة نتج عنها تغيرات في سلوك الأفراد، وسوء تكيف مع المواقف الضاغطة، وأصبح إنسان هذا العصر يعاني من كثرة الضغوط نتيجة المشكلات التي يتعرض لها.

وقد وصف العصر الحالي بعصر الضغوط النفسية مما جذب اهتمام الباحثين خاصة في مجال علم النفس لدراستها وفهمها، فأصبحت الضغوط ظاهرة من ظواهر الحياة الإنسانية خبرها الإنسان في أوقات ومواقف مختلفة تتطلب منه توافقاً مع البيئة وضغوطات الحياة ومواجهتها بطريقة فعالة.

وهذه الظاهرة شأنها شأن معظم الظواهر النفسية كالعنف والإحباط والاكتئاب، فأي تغيير في الحياة يبعد الفرد عن التوازن ويجبره على المواجهة أو الانسحاب، ويظهر ذلك في مجموعة من الضغوط الأساسية، وهذه الضغوط قد تكون موجبة مثل الزواج أو قد تكون سالبة مثل الطلاق أو موت عزيز.

تعتبر الضغوط مجموعة من التراكمات النفسية والبيئية والوراثية والمواقف الشخصية نتيجة للأزمات البيئية والتوترات التي يتعرض لها الفرد وقد تترك هذه التراكمات آثار نفسية بالغة، وقد تؤدي إلى مجموعة من الأمراض النفسية والعضوية أو النفس جسمية، ومن أبرزها ارتفاع ضغط الدم (القاتل الصامت) الذي قد يؤدي إلى جلطات في الدماغ أو الذبحة الصدرية أو تصلب الشرايين وغيرها، ويمكن أن يكون الإنسان عرضة للموت المفاجئ أو المبكر. (إسماعيل، 2007، 46).

وبما أنه يوجد ارتباط بين العقل والجسد فإن الضغوط النفسية قد تلعب دوراً بارزاً في ظهور الكثير من الأمراض الجسدية التي يعاني منها الفرد على مدار فترات طويلة قد تصل إلى سنين، لذا كان لا بدّ من معرفة مستوى هذه الضغوط عند هؤلاء المرضى والاستعداد لمواجهتها (Lori, 2005, 50)

**إشكالية الدراسة:**

تعرف الاضطرابات السيكوسوماتية بأنها تلك الاضطرابات الجسمية الناشئة عن تفاعل عدة عوامل بيونفسية اجتماعية، وترتبط بسمات معينة في الشخصية تجعل الفرد غير متوافق مع المواقف الضاغطة، التي يدركها بأنها مهددة لكيانه وتفوق قدرته على التحمل، وبذلك تصبح أساليبه التكيفية أو طرق تعامله مع الضغط غير فعالة في التخفيف من تأثير حوادث الحياة الضاغطة.

وأثبتت الدراسات الحديثة أن هناك عوامل وسيطة بين الأحداث الضاغطة وحدوث مثل هذه الأمراض النفس جسمية كارتفاع ضغط الدم الشرياني (أحمد، 2016، 33).

فسياق حدوث هذه الأمراض هو سياق معقد وسلسلة ترابطية بين عوامل استعدادية وراثية وأخرى مساعدة( عوامل نفسية اجتماعية) كلها تربط الفرد ببيئته وضغوطاتها.

إن ارتفاع ضغط الدم من أكثر الأمراض النفس جسمية شيوعاً، وتعد الضغوط النفسية أحد أهم العوامل المساعدة للإصابة بهذا المرض وارتفاع التوتر الشرياني بشكل كبير (عبد المعطي، 2006،70).

يعد ارتفاع ضغط الدم الشرياني من أكثر الأمراض النفس جسمية خطراً لأنه يجعل الأفراد المصابين به أكثر عرضة للإصابة بتصلب الشرايين وانسدادها، ويقصد بارتفاع ضغط الدم الشرياني الارتفاع المزمن في ضغط الدم والذي لا يكون له سبب عضوي معروف، ويعد لذلك ناشئاً عن عوامل نفسية، ففي حوالي نصف حالات ارتفاع ضغط الدم لا يكون السبب عضوي واضح ويتحول إلى ضغط دم جوهري أو شرياني (عبد المعطي،2006، 71).

من خلال الدراسات والأبحاث في هذا المجال تبين أنه كثيراً ما تكون العوامل النفسية مساهمة في ظهور هذا المرض، فقد وجد (Taker & Harriesتاكر وهاريس، 2007) في دراستهما أن الأفراد ذوي الضغط المرتفع، لديهم حساسية أكبر

للأمور المتعلقة بالضغط النفسي كما توصل (موس Moses، 2006) في دراسته إلى أن هناك علاقة ارتباط بين التوتر والانفعالات المؤلمة التي تعود أسبابها للضغوط النفسية التي يعاني منها الفرد وبين زيادة ضغط الدم عن معدله العادي.

ومما سبق يسعى البحث الحالي للإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما مستوى الضغوط النفسية لدى مرضى ارتفاع ضغط الدم في محافظة اللاذقية؟

**أهمية وأهداف الدراسة:**

تبرز أهمية الدراسة الحالية في النقاط الآتية:

– تظهر أهمية الدراسة الحالية في أنها تتناول أحد الأمراض العصرية الأكثر أهمية وذلك لتزايد انتشاره وهو ارتفاع ضغط الدم الشرياني والذي يعد من الاضطرابات النفس جسدية المزمنة.

– تساعد دراسة موضوع الضغوط النفسية لدى مرضى ضغط الدم المرتفع في تفهم الكثير من المشكلات السائدة لدى هذه الفئة وبالتالي الخروج بتوصيات قد تساهم في حل المشكلات التي تواجه مرضى ضغط الدم المرتفع وتساعد في رسم وتخطيط برامج الرعاية النفسية والاجتماعية.

– إن نتائج الدراسة قد تفيد الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين وتفتح المجال أمامهم للقيام بخطوات علاجية وعمل برامج إرشادية وتدريب المرضى على كيفية التعامل مع الضغوط النفسية لدى العينة المعنية.

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. تعرف مستوى الضغوط النفسية لدى مرضى ارتفاع ضغط الدم.
2. معرفة الفروق في مستوى الضغوط النفسية لدى مرضى ارتفاع ضغط الدم الشرياني التي تعزى لمتغير الجنس.
3. معرفة الفروق في مستوى الضغوط النفسية لدى مرضى ارتفاع ضغط الدم الشرياني التي تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

**سؤال الدراسة:**

ما مستوى الضغوط النفسية لدى مرضى ارتفاع ضغط الدم الشرياني؟

**فرضيات الدراسة:**

سيتم اختبار جميع الفرضيات عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في مستوى الضغوط النفسية تبعاً لمتغير الجنس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في مستوى الضغوط النفسية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج- غير متزوج- مطلق- أرمل).
3. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية لدى مرضى ضغط الدم المرتفع تبعاً لمتغير العمر.

**مصطلحات الدراسة:**

– **ضغط الدم:**

ضغط الدم هو مقدار القوة التي يبذلها الدم على السطح الداخلي للشرايين عندما يضخ الدم خلال الجهاز الدوري، ففي كل مرة تنقبض عضلة القلب يتم ضغط الدم إلى جدران الشرايين، ويتم قياس ذلك على أنه ضغط الدم الانقباضي (الرقم العلوي)، وعندما يرتخي القلب بين كل نبضة وأخرى يخف الضغط على جدران الشرايين ويتم قياس ذلك على انه ضغط الدم الانبساطي (الرقم السفلى)(Herbert & Casy, 2008, 56)

– **ارتفاع ضغط الدم:**

هو قوة دفع الدم من خلال الأوعية الدموية، حيث يعمل القلب بجهد أكبر والأوعية الدموية بضغط أكثر، مما يجعلها عامل خطر رئيسي لأمراض القلب والسكتة الدماغية ومشاكل خطيرة أخرى، ويتحدد مقدار الضغط بكمية الدم التي يضخها القلب

وحجم مقاومة الشرايين لقوة تدفق وجريان الدم، ويعد ارتفاع ضغط الدم عموماً مرض يتطور على مدى سنوات، وعلى الرغم مما ذكر آنفاً، فإنه بالإمكان اكتشاف ارتفاع ضغط الدم في وقت مبكر للسيطرة عليه (Cheekay & Turmezi & Longmore, 2007,77).

- **مرضى ارتفاع ضغط الدم:**

هم الأفراد الذين يعانون من ارتفاع في كمية الدم التي يضخها القلب مع مقاومة الشرايين لجريان الدم فيها والمسجلين في العيادات الطبية.

- **الضغط النفسي:**

هو الحالة التي يكون فيها الفرد متفاعلاً مع البيئة باستقباله للمثيرات الضاغطة ويحدث عدم توافق بين المتطلبات الجسدية أو النفسية للمواقف ومصادر وأنظمة الفرد البيولوجية النفسية والاجتماعية (مصطفى، 2009، 19).

- **التعريف الإجرائي للضغوط النفسية:**

هو ما تعكسه الدرجة الكلية التي يتحصل عليها المفحوص على مقياس الضغوط النفسية والمتمثلة بأبعاد الضغوط الاجتماعية، الضغوط المعرفية، الضغوط الانفعالية، الضغوط الاقتصادية، الضغوط الجسمية.

**حدود الدراسة:**

- **الحدود البشرية:** عينة عشوائية من مرضى ارتفاع ضغط الدم الشرياني مسجلة في العيادات الطبية في محافظة اللاذقية، والتي تقيم في مناطق متنوعة من المحافظة مثل مشروع شريتح- المشروع السابع- بسنادا- جب حسن- حي المنتزه.
- **الحدود المكانية:** سورية – محافظة اللاذقية- العيادات الطبية – المساكن الخاصة.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق البحث خلال عام 2023.
- **الحدود الموضوعية:** تقتصر على دراسة مستوى الضغوط النفسية لدى عينة من مرضى الضغط الشرياني في محافظة اللاذقية.

**متغيرات الدراسة:**

- **المتغير التابع:** الضغوط النفسية.
- **المتغير المستقل:** مرض ارتفاع ضغط الدم الشرياني.
- **المتغيرات التصنيفية:** (النوع الاجتماعي- الحالة الاجتماعية- العمر) للمرضى.

**منهج الدراسة:** المنهج الوصفي وذلك لملائمته للدراسة.

**الدراسات السابقة:**

**الدراسات العربية:**

**دراسة محمود (2008) مصر:**

بعنوان" **دراسة مقارنة إحصائية في ضغط الدم المرتفع**":

هدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين ارتفاع ضغط الدم والتوتر والضغط العصبي والنفسي، وقد أظهرت النتائج أن هنالك علاقة وطيدة بين ارتفاع ضغط الدم والتوتر والضغط العصبي والنفسي، إذ يلعب التوتر والضغط النفسي دوراً هاماً في ازياد نسبة الاصابة بارتفاع ضغط الدم، وقد أعد الباحث مقياس للتوتر والضغط النفسي وكانت أبعاد الإجابة على المقياس (أبداً – نادراً – غالباً – دائماً) وكانت النتيجة لصالح الشخص المصاب ضمن البعد غالباً أي هناك علاقة ارتباطية جيدة بين مرض ارتفاع ضغط الدم والتوتر والضغط العصبي.

**دراسة الحاج (2001) الخرطوم:**

بعنوان: "**الضغوط الحياتية والاضطرابات السيكوسوماتية بالخرطوم**":

هدفت الدراسة الى معرفة الضغوط الحياتية لدى المرضى السيكوسوماتيين المترددين على المستشفيات الكبرى والمتخصصة بولاية الخرطوم. استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتم اختيار أفراد العينة شبه التجريبية التي بلغ عددها (92) من المرضى السيكوسوماتيين المترددين على المستشفيات الكبرى والمتخصصة بولاية الخرطوم، أما المجموعة الضابطة فقد تم اختيارها من الأسوياء المتزوجين بولاية الخرطوم والتي بلغ حجمها (78) فرد. طبقت الباحثة مقياس ضغوط الحياة الذي أعده عباس محمود عوض (1999)، وتم تحليل بيانات الدراسة إحصائياً بواسطة الحاسوب وباستخدام الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

توصلت الباحثة للنتائج التالية:

1 – تتميز استجابات المرضى السيكوسوماتيين لضغوط الأبناء والاحساس بالضيق والضغوط المالية والضغوط الانفعالية بالسلبية أما استجابتهم للضغوط الزوجية وضغوط السكن وضغوط العمل فقد تميزت بالحيادية.

2 – وجود ارتباط دال احصائياً بين الضغوط الحياتية والحالة الصحية لأفراد عينة الدراسة وذلك لصالح الأسوياء.

3 – توجد علاقة دالة بين النوع وكل من الضغوط الزوجية والضغوط الصحية والانفعالية وذلك لصالح الرجل كما توجد علاقة دالة بين النوع وضغوط العمل وذلك لصالح النساء، لا توجد علاقة بين النوع وكل من ضغوط الأبناء والاحساس بالضيق والضغوط المالية وضغوط العمل.

4 – عدم وجود تفاعل بين كل من النوع والمستوى التعليمي في علاقتهما مع الضغوط الزوجية وضغوط الأبناء والاحساس بالضيق والضغوط المالية وضغوط السكن والضغوط الصحية والضغوط الانفعالية.

5 – وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات حسب مستويات التعليم المختلفة في كل من ضغوط الأبناء والاحساس بالضيق وضغوط العمل والضغوط الصحية والانفعالية، بينما لا توجد فروق احصائية ذات دلالة بين المجموعات على حسب مستويات التعليم المختلفة في الأبعاد الخاصة بكل من الضغوط الزوجية والضغوط المالية وضغوط السكن.

**الدراسات الأجنبية:**

**دراسة ليجور ونادا Lgir & Nada (2003) الولايات المتحدة الأمريكية:**

**" Personality traits, stressful life events and coping styles in adolescenc.**

بعنوان: "**السمات الشخصية وأحداث الحياة الضاغطة وأساليب المواجهة في مرحلة المراهقة**"

هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين السمات الشخصية وأحداث الحياة الضاغطة وأساليب المواجهة في مرحلة المراهقة المبكرة في الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك باستخدام (مقياس E.P.Q)، ومقياس ضغوط الهدف، على عينة بلغت (235) ممن تتراوح أعمارهم بين (22 – 24) عاماً، وكشفت الدراسة عن التأثير الإيجابي الانبساطي في مواجهة المشكلة وأسلوب المواجهة الفعال، بينما كان للذهانية والعصابية تأثيرات مباشرة في تجنب أسلوب المواجهة.

**دراسة دوير وكمينجر Dwyer & Cummings (2001):**

**Self-efficacy, social support, coping strategies and their relationship to stress and tension levels**

**بعنوان" الكفاءة الذاتية والدعم الاجتماعي واستراتيجيات المواجهة وعلاقتها بمستويات التوتر والضغط**" "

هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة الكفاءة الذاتية، والمساندة الاجتماعية، واستراتيجيات المواجهة بمستويات الضغط والتوتر لدى طالب الجامعة، حيث أكمل (75) طالباً الإجابة على أربع اختبارات لقياس هذه المتغيرات. وأشارت النتائج إلى

أنه توجد علاقة عكسية دالة بين الكفاءة الذاتية والضغوط وكذلك بين المساندة والضغوط، وتوجد فروق بين الجنسين في كافة المتغيرات لصالح الذكور، عدا المساندة الاجتماعية حيث كانت الإناث أكثر إدراكاً وإحساساً بها من الذكور.

**دراسة سوزان ومكلارين Suzanne & Mclaren (2000) أستراليا:**

**"Stress and methods of coping with workers**

بعنوان" **الضغط العصبي وأساليب مواجهته عند العمال**"

أجريت الدراسة لتعرف الضغط وأساليب المواجهة كدلالة للمهنة والهوية الجنسية، حيث اهتمت الدراسة ببحث الفروق في الضغوط على قطاع من العاملين الأستراليين منهم (226) من الموظفين المكتئبين و(292) من العمال من كلا الجنسين في أستراليا، وطبق عليهم مقياس للمواجهة وإدراك الضغوط، ومن بين النتائج التي تم التوصل إليها أن كل من المهنة والهوية الجنسية تؤثران ولكن بشكل مستقل على المواجهة، كما أشارت النتائج أن الإناث أكثر تأثيراً من الذكور بالدعم الاجتماعي، وأن الموظفين يملكون استراتيجيات للمواجهة تركز على المشكلة بينما اتسمت استراتيجيات العمال بعدم الفعالية.

**موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:**

تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة خاصة العربية منها، وذلك بهدف معرفة مستوى الضغوط النفسية لدى مرضى ارتفاع ضغط الدم، ولكنها اختلفت مع بعض الدراسات الأجنبية التي هدفت لدراسة أساليب واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى عينات مختلفة من طلاب جامعيين وعمال مما أغنى الدراسة الحالية للتعمق في مجالات الضغوط النفسية واستراتيجيات مواجهتها، وفهم مرض ارتفاع ضغط الدم وما يؤثره على الإنسان لمواجهة ضغوط الحياة وما يتأثر به مريض الضغط بشكل عكسي.

بالإضافة للاطلاع على أدوات بحث متنوعة من خلال الدراسات العربية والأجنبية، حيث تم استخدام أدوات تتعلق بمواجهة الضغوط النفسية، ومقياس ضغوط الحياة وغيرها.

وقد تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث استخدامها للمنهج الوصفي بينما اختلفت مع دراسات أخرى استخدمت المنهج شبه التجريبي الذي يلائم الدراسة.

**مجتمع وعينة الدراسة:**

تكون مجتمع البحث من جميع مرضى ارتفاع ضغط الدم الشرياني في العيادات الطبية الخاصة بالمرض، وأماكن سكن المرضى بمدينة اللاذقية. ولا يوجد إحصائية دقيقة لأعداد المرضى، فقد بلغ بشكل تقريبي لمنتصف عام 2023 (150 ألف مريض).

تم سحب عينة عشوائية بسيطة من المرضى في محافظة اللاذقية وبلغ عددها (50) مريض (24 متزوج، 12 عازب، 6 مطلق، 8 أرمل)، (21) ذكر، (29) أنثى، بالإضافة لأخذ متغير العمر حسب تصنيفين (30-44) 20 مريض، (45-62) 30 مريض، وكان المرضى من سكان ريف ومدينة اللاذقية من مثل: مشروع شريتح- سقوبين- سنجوان- جب حسن- حي المنتزه- قرية جناتا.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| العينة:<br>50 مريض<br>21 ذكر، 29 أنثى | 24 متزوج | 12 عازب | 6 مطلق | 8 أرمل | 20مريض (30–44 سنة)<br>30مريض (45–62) سنة |

**أدوات الدراسة:**

**مقياس الضغوط النفسية من إعداد جاسم محمد المرزوقي:**

اختارت الباحثة مقياس الضغوط النفسية لمرضى ارتفاع ضغط الدم الشرياني للباحثة سلمى هاشم مصطفى عام (2009)، المعدل من مقياس الضغوط النفسية لمرضى السكري من إعداد جاسم محمد المرزوقي خلال عام (2008).

تألف المقياس من (76) عبارة ضمن ثلاثة بدائل موزعة على خمسة أبعاد وهي: الضغوط الاجتماعية (17) عبارة، الضغوط المعرفية (9)، الضغوط الانفعالية (14)، الضغوط الاقتصادية (12)، الضغوط الجسمية (24).

تتمثل استجابة المفحوص في المقياس على خمس خيارات تعطى الاستجابة الى درجة كبيرة من الضغط (5) وأن الشخص لا يعاني من الضغط النفسي إطلاقاً (1).

- تم حساب المدى من خلال طرح أقل قيمة من أعلى قيمة ثم تقسيم هذا المدى على خمسة (380–76÷5=61)، وبهذا تم توزيع المدى على خمس فئات كما يلي:
  - الدرجات بين (76) و (137) يمثل مستوى منخفض جداً من الضغوط.
  - الدرجات بين (138) و (198) يمثل مستوى منخفض من الضغوط.
  - الدرجات بين (199) و (259) يمثل مستوى متوسط من الضغوط.
  - الدرجات بين (260) و (320) يمثل مستوى مرتفع من الضغوط.
  - الدرجات بين (321) و (380) يمثل مستوى مرتفع جداً من الضغوط.
- تمَّ حساب صدق المقياس عن طريق صدق الاتساق الداخلي حيث أظهرت الارتباط بينَ كل فقرة من فقرات المقياس مع كافة الفقرات بنسبة تجاوزت (60%).
- كما تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وبطريقة التجزئة النصفية:

**الجدول رقم (1): قيمة معامل ثبات مقياس الضغوط النفسية**

| بطريقة ألفا كرونباخ | | | بطريقة التجزئة النصفية |
|---|---|---|---|
| المقياس ككل | عدد الأسئلة | 76 | عدد الأسئلة 76 |
| | قيمة معامل الثبات | 0.789 | قيمة معامل الثبات 0.71 |

- من دراسة الجدول السابق نلاحظ أن قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ للمقياس ككل (0.789) وهي قيمة عالية، إن قيمة معامل الفا كرونباخ تتراوح بين (0 و1)، وكلما اقتربت من (1)، كلما زادت قوة التماسك الداخلي للمقياس، ونلاحظ من الجدول السابق أن قيم معامل الفا كرونباخ تتجاوز القيمة (60%)، وهي القيمة المقبولة في العلوم الاجتماعية، وبالتالي أعطت نتائج جيدة، وهذا أيضاً يزيد درجة الثقة بالمقياس.
- **الثبات بطريقة التجزئة النصفية:**

لقد بلغت قيمة معامل الثبات (0.71) وهذهِ القيمة تتقارب مع القيمة الأساسية للثبات لهذا المقياس.

**عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:**

**السؤال الأول: ما مستوى الضغوط النفسية لدى مرضى ارتفاع ضغط الدم الشرياني في مدينة اللاذقية؟**

للإجابة على هذا السؤال تم حساب الدرجة الدنيا للعينة على مقياس الضغط النفسي وكانت (76) والدرجة العليا للعينة على المقياس وكانت (380)، وتمَ تقسيم هذا المجال إلى خمس مستويات، وهذهِ المستويات هي: مستوى منخفض جداً من الضغط (76-137)، مستوى منخفض من الضغط (138-198)، مستوى متوسط من الضغط (199- 259)، مستوى مرتفع من الضغط (260- 320)، مستوى مرتفع جداً من الضغط (321- 380).

| العينة الكلية | أعلى قيمة | أدنى قيمة | متوسط العينة | مستويات الضغط النفسي | نسبة كل مستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 50 | 380 | 76 | 48.58 | مستوى مخفض جداً | %13.72 |
| | | | | مستوى منخفض | %29.41 |
| | | | | مستوى متوسط | %15.68 |
| | | | | مستوى مرتفع | 21.56 |
| | | | | مستوى مرتفع جداً | 19.60 |

نلاحظ من الجدول السابق أن (13.72%) من المرضى لديهم مستوى منخفض جداً من الضغوط، (29.41%) لديهم مستوى منخفض من الضغط ، أن (15.68%) من المرضى لديهم درجة متوسطة من الضغوط النفسية، (21.56%) لديهم ضغط مرتفع، (19.60%) لديهم درجة مرتفعة من الضغوط النفسية.

وقد قامت الباحثة باستخدام اختبار(ت) لعينة واحدة لمعرفة مستوى الضغط النفسي لكل نوع على حدى، تميزت الضغوط الاجتماعية بارتفاع دال إحصائياً، أما الضغوط الجسمية والانفعالية والاقتصادية والمعرفية أوضحت النتيجة أنه لا يوجد ارتفاع دال إحصائياً.

**الجدول رقم (1): يوضح اختبار (ت) لعينة واحدة:**

| البعد | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | القيمة الاحتمالية | الاستنتاج |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **اجتماعية** | 50 | 9.87 | 7.26 | 1.61 | 0.37 | لا يوجد ارتفاع دال إحصائياً |
| **جسمية** | 50 | 16.67 | 9.38 | 2.21 | 0.1 | لا يوجد ارتفاع دال إحصائياً |
| **اقتصادية** | 50 | 6.81 | 5.31 | 2.03 | 0.23 | لا يوجد ارتفاع دال إحصائياً |
| **معرفية** | 50 | 5.88 | 4.47 | 0.004 | 0.44 | لا يوجد ارتفاع دال إحصائياً |
| **انفعالية** | 50 | 12.10 | 7.91 | 0.03 | 0.07 | لا يوجد ارتفاع دال إحصائياً |
| **المجموع** | 50 | 48.58 | 27.09 | 0.04 | 0.09 | لا يوجد ارتفاع دال إحصائياً |

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة سلمى مصطفى (2009) والتي أكدت على عدم وجود ارتفاع دال إحصائياً في الضغوط النفسية لدى مرضى ارتفاع ضغط الدم.

ولكن تختلف هذه النتيجة مع دراسة سيلاي (1991) التي أكدت أن ارتفاع ضغط الدم يتطلب من المريض تغيير نمط الحياة في كثير من أنظمتها خاصة النظام الغذائي والسلوكي وهذا يتطلب جهد التكيف، وأشارت نظرية متلازمة التكيف العام لسيلاي إلى أن التكيف يمر بثلاثة مراحل هي التهيؤ ثم المواجهة فاذا لم تفلح فيصاب الشخص بالإنهاك مما يؤدي إلى الإصابة بالأمراض الجسدية ومنها ارتفاع ضغط الدم. وغالباً ما ترتبط إصابته بهذا المرض إلى تعرضه لمجموعة من الضغوط فالعلاقة إذن طردية بين الضغوط النفسية وارتفاع ضغط الدم (Jekase,2008,34).

كما أن هذه النتيجة اختلفت مع ما توصلت اليه دراسة محمد الزيات (1987) التي وجدت أنه هنالك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الضغوط النفسية والأمراض السايكوسوماتية.

وقد يكون السبب في أن مستوى الضغوط قليلة لدى أفراد العينة أن مرضى ارتفاع ضغط الدم قد تكيفوا مع الضغوط نتيجة أنهم نالوا قسطاً من التعليم ونسبة الأمية لديهم 0%، مما يساعدهم على اكتساب الثقافات المتعددة خاصة الثقافة الغذائية والسلوكية المتعلقة بطبيعة مرضهم مما يجعلهم على علم تام بكل ما يعرضهم للارتفاع المفاجئ أو الشديد في ضغط الدم، بالتالي يقلل هذا من توترهم ويساعد على تخفيف الضغوط لديهم، وساعد في ذلك انتشار الاعلام التثقيفي عبر القنوات المختلفة والمواقع المتخصصة على الانترنيت والحملات الطبية.

كما أن طبيعة السوريين الداعمة نفسياً واجتماعياً للمصابين بالأمراض المزمنة والاهتمام بهم خاصة كبار السن، هذا له دور في تخفيف نسبة الضغوط النفسية، فالروابط العاطفية والأسرية يمكنها أن تعزز الصحة، فهي تخفف من الآثار والمشاعر السلبية للمرضى، وتشير الدراسات إلى وجود ارتباط إيجابي بين الدعم الاجتماعي والنتائج الصحية الأفضل كما في دراسة فاست وبرانون (Fast & Prannon، 2007، 71).

كما أن معظم أفراد العينة يراجعون المشافي العامة أو الجمعيات الخيرية لإجراء الفحوصات والمتابعة التي تقلل من التوتر وبالتالي تخفف من نسبة الضغوط لديهم، والحصول على الأدوية وتوفيرها بأسعار مقبولة، بالإضافة إلى أن نسبة المتزوجين هي الغالبة من نسبة العينة فوجود الشريك له دور كبير في الدعم النفسي والاحساس بالمشاركة والاهتمام مما يخفف من وطأة الضغوط النفسية.

**ثانياً: نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في مستوى الضغوط النفسية تبعاً لمتغير الجنس.**

لاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين

الذكور والإناث في الضغوط النفسية لدى مرضى ارتفاع ضغط الدم.

وكانت نتيجة الفرض أنه توجد فروق دالة احصائياً بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

**الجدول رقم (2): يوضح اختبار (ت) لعينتين مستقلتين.**

| البعد | مجموعتي المقارنة | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | القيمة الاحتمالية | الاستنتاج |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **اجتماعية** | ذكر | 21 | 7.81 | 5.79 | 2.06 | 0.04 | توجد فروق دالة إحصائياً |
| | أنثى | 29 | 10.71 | 7.75 | | | |
| **جسمية** | ذكر | 21 | 14.51 | 9.78 | 1.59 | 0.011 | توجد فروق دالة إحصائياً |
| | أنثى | 29 | 17.73 | 90.6 | | | |
| **اقتصادية** | ذكر | 21 | 6.87 | 6.42 | 0.07 | 0.092 | توجد فروق دالة إحصائياً |
| | أنثى | 29 | 7.77 | 4.53 | | | |
| **معرفية** | ذكر | 21 | 5.21 | 5.15 | 0.95 | 0.032 | توجد فروق دالة إحصائياً |
| | أنثى | 29 | 6.20 | 4.53 | | | |
| **انفعالية** | ذكر | 21 | 10.33 | 8.29 | 1.51 | 0.013 | توجد فروق دالة إحصائياً |
| | أنثى | 29 | 12.97 | 7.62 | | | |
| **المجموع** | ذكر | 21 | 44.73 | 26.21 | 2.68 | 0.01 | توجد فروق دالة إحصائياً لصالح الإناث |
| | أنثى | 29 | 55.38 | 26.13 | | | |

نلاحظ من الجدول أعلاه والذي يوضح اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق في الضغوط النفسية بين الذكور والإناث، ويلاحظ أن متوسط الذكور (44.73)، والمتوسط الحسابي للإناث (55.38)، والقيمة الاحتمالية (0.01)، مما يشير إلى وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعتين عند مستوى دلالة (0.05) لصالح الإناث.

وتفسر هذه النتيجة بأن المرأة بطبيعتها أكثر عرضة واستجابة للضغوط، فأحداث الحياة اليومية تحمل معها ضغوطاً، والمرأة أكثر تعرضاً لهذه الضغوط لكثرة مسؤولياتها، فقد تغير دور المرأة جذرياً خلال السنوات الماضية في مجتمعاتنا العربية، وقد أصبحت تشارك أسرتها في تحمل المسؤولية ومشاركة الزوج طموحاته، إضافةً إلى زيادة مصادر الضغوط الناتجة عن الواجبات المنزلية وتربية الأبناء وتوفير الراحة للعائلة في الأوضاع الاعتيادية أو في حالة الأزمات، فالنساء معرضات لنوعين من الضغوط: ضغوط تتعلق بهويتهن البيولوجية، وضغوط تتعلق بالممارسة الاسرية (Stora,1997,44).

وعندما تصاب الأنثى بمرض مثل ارتفاع ضغط الدم الذي يتطلب منها أن تكون أكثر هدوءً وأكثر التزاماً بنمط معين من الحياة، قد لا يتماشى مع مهامها وإلا تكون أكثر عرضة لعواقبه الوخيمة، مما يجعلها تعيش في صراع داخلي يزيد من قلقها وخوفها الذي يرفع من مستوى الضغوط لديها، ويوضح الجدول رقم (2 ) أن الضغوط الاجتماعية أكثر ارتفاعاً عند النساء، مقارنة بأنواع الضغوط الأخرى ويعزى ذلك لطبيعة المجتمع الذي يتطلب من المرأة المشاركة الاجتماعية بكل أنواعها، وقد يجد العذر للرجل في بعض الأحيان مما يزيدها ضغطاً، فالرجل في مجتمعنا قد يجد وقت أكثر من المرأة عندما يصاب

بارتفاع ضغط الدم لجعله أكثر قدرة على تنظيم وقته وغذائه بعكس المرأة التي قد لا تجد بديلاً ليقوم بدورها في بيتها أو بيت أسرتها، واتفقت نتيجة هذه الفرضية مع دراسة آمنة عثمان الحاج (2005)، إذ وجدت فرق لصالح الإناث أيضاً، كما اتفقت نتيجة هذه الفرضية مع دراسة Redfort (1997)، التي أوضحت أن الضغوط تتركز على المرأة أكثر لذا هي أكثر تعرضاً لأمراض القلب نتيجة زيادة نشاط الهرمونات التي تقوم بدورها بزيادة ضغط الدم.

**نتائج الفرضية الثانية:**

**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في مستوى الضغوط النفسية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج- غير متزوج- أرمل- مطلق).**

استخدمت الباحثة اختبار التباين الأحادي وكانت نتيجة هذا الفرض عدم وجود فروق دالة إحصائياً.

**الجدول رقم (3): يوضح اختبار التباين.**

| البعد | مصدر التباين | مجموع المربعات | متوسط مجموع المربعات | درجات الحرية | قيمة ف | القمة الاحتمالية | الاستنتاج |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **اجتماعية** | تباين بين المجموعات | 262.540 | 65.65 | 4 | 1.26 | 0.29 | لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية |
| | تباين داخل | 4962.620 | 52.237 | 95 | | | |
| | المجموعات | 522.160 | | 99 | | | |
| | **المجموع** | | | | | | |
| **جسمية** | تباين بين المجموعات | 111.4792 | 28.698 | 4 | 0.32 | 0.6 | لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية |
| | تباين داخل | 856.312 | 90.498 | 95 | | | |
| | المجموعات | 8597.310 | | 99 | | | |
| | **المجموع** | | | | | | |
| **اقتصادية** | تباين بين المجموعات | 809.25 | 22.301 | 4 | 0.79 | 0.53 | لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية |
| | تباين داخل | 2708.785 | 28.507 | 95 | | | |
| | المجموعات | 2797.390 | | 99 | | | |
| | **المجموع** | | | | | | |
| **معرفية** | تباين بين المجموعات | 759.811 | 16.099 | 4 | 0.7 | 0.58 | لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية |
| | تباين داخل | 6035.189 | 22.760 | 95 | | | |
| | المجموعات | 6195.00 | | 99 | | | |
| | **المجموع** | | | | | | |
| **انفعالية** | تباين بين المجموعات | 1235.452 | 15.088 | 4 | 0.62 | 0.12 | لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية |
| | تباين داخل | 1483.561 | 21.540 | 95 | | | |
| | المجموعات | 2619.912 | | 99 | | | |
| | **المجموع** | | | | | | |
| **مجموع** | تباين بين المجموعات | 1391.103 | 797.776 | 4 | 0.09 | 0.36 | لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية |
| | تباين داخل | 69515.257 | 731.740 | 95 | | | |
| | المجموعات | 72706.360 | | 99 | | | |
| | **المجموع** | | | | | | |

يلاحظ من الجدول أعلاه الذي يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة فروق في الضغوط النفسية حسب متغير الحالة الاجتماعية أن قيمة (ف) (0.09)، والقيمة الاحتمالية (0.36)، مما يعني عدم وجود فروق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة يوسف أبو حميدان (2003) التي جاءت في نتائج دراستها أنه لا يوجد تأثير للضغوط النفسية على الحالة الاجتماعية. قد يكون السبب أن مجتمع الباحثة نسبة المتزوجين فيه77% من أفراد العينة، بالإضافة إلى أن طبيعة المجتمع قد تدعم الأرامل نفسياً واجتماعياً أكثر من غيرهم، والشي الملاحظ في السنتين الأخيرتين في محافظة اللاذقية زيادة عدد الجمعيات والمؤسسات الإنسانية التي تهتم بقضايا المرأة من النواحي النفسية والاجتماعية والصحية وازداد عدد السيدات الوافدات إلى هذه المراكز التي تقدم جلسات توعوية حول أكثر الامراض التي تصيب النساء وكيفية علاجها والوقاية منها، بالإضافة لجلسات جماعية يتم فيها تطبيق فنيات إرشادية من مثل الاسترخاء والتنفيس الانفعالي و تعليم السيدات استراتيجيات إيجابية وصحيحة لمواجهة الضغط النفسي، وقد يكون ذلك أحد الأسباب التي ساعدت ودعمت بعض السيدات الوافدات إلى هذه المراكز من عازبات ومتزوجات ومطلقات وأرمال لمواجهة ضغوطهن بالطرق السليمة.

أما الرجل المطلق أو الأرمل تساعده أسرته في قضاء حاجياته بسبب طبيعة مجتمعنا المترابط أسرياً مما يعزز من صحته النفسية ويجعله أكثر قوة عند مواجهة الضغوط، فالدعم الاجتماعي من عدة نواحي يعتبر نوعاً من المساعدة والمساندة (Branon,2007,22).

**نتائج الفرضية الثالثة:**

**توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الضغوط النفسية لدى مرضى ارتفاع ضغط الدم تعزى لمتغير العمر.**

استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لمعرفة ما إذا كانت هنالك علاقة دالة احصائياً بين الضغوط النفسية والعمر لدى مرضى ارتفاع ضغط الدم.

نتيجة هذا الفرض عدم وجود ارتباط احصائياً بين المتغيرين.

**الجدول رقم (4): يوضح معامل ارتباط بيرسون لمعرفة ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين الضغوط النفسية ومتغير العمر لدى مرضى ارتفاع ضغط الدم:**

| البعد | حجم العينة | الارتباط | الاحتمالية | الاستنتاج |
|---|---|---|---|---|
| اجتماعية | 50 | 0.02 | 0.80 | لا يوجد ارتباط دال بين المتغيرين عند مستوى دلالة 0.05 |
| جسمية | 50 | 0.13 | 0.14 | لا يوجد ارتباط دال بين المتغيرين عند مستوى دلالة 0.05 |
| اقتصادية | 50 | 0.06 | 0.53 | لا يوجد ارتباط دال بين المتغيرين عند مستوى دلالة 0.05 |
| معرفية | 50 | 0.08 | 0.33 | لا يوجد ارتباط دال بين المتغيرين عند مستوى دلالة 0.05 |
| انفعالية | 50 | 0.14 | 0.14 | لا يوجد ارتباط دال بين المتغيرين عند مستوى دلالة 0.05 |
| مجموع | 50 | 0.10 | 0.30 | لا يوجد ارتباط دال بين المتغيرين عند مستوى دلالة 0.05 |

يلاحظ من الجدول أعلاه والذي يوضح معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين الضغوط النفسية والعمر، يلاحظ ان قيمة الارتباط (0.10) والقيمة الاحتمالية (0.30) مما يعنى عدم وجود ارتباط بين المتغيرين دال احصائياً عند مستوى الدلالة (0.05). وقد بنت الباحثة فرضيتها على أساس أن الأعمار التي تقع بين (30 – 44) و (45 – 62) هم أكثر ضغوطاً وذلك لإحساسهم بعدم الاستمتاع بالحياة، بالإضافة إلى الأعباء التي تقع على عاتقهم من مسؤوليات تجاه الأسرة ومسؤوليات في العمل، كما أن ارتفاع ضغط الدم قد يؤثر على نشاطاتهم ويحد من حركتهم مما يزيد الضغوط لديهم خاصة الاجتماعية والاقتصادية ، فكلما زاد عمر الفرد زادت مسؤولياته وزاد امتداد أسرته وبالتالي كثرت متطلباته فتزداد الضغوط ولكن جاءت نتيجة هذا الفرض غير متفقة مع توقعات الباحثة أي لا يوجد ارتباط دال احصائياً بين الضغوط

النفسية لدى مرضى ارتفاع ضغط الدم يعزى لمتغير العمر، وقد يرجع ذلك إلى أن معظم أفراد العينة تقع أعمارهم في الفئة العمرية (45 – 62) ففي هذه الفترة من العمر يكون الفرد أكثر نضوجاً وتكون الحياة صقلته من خلال التجارب التي يمر بها فغالباً ما يكون أكثر اتزاناً، وأيضاً طبيعة السوريين واحترامهم وتعاطفهم مع الفئات العمرية المتوسطة إلى الكبيرة السن والاهتمام بصحتهم خاصة اذا كانوا يعانون من هذه الأمراض المزمنة ودعمهم مادياً اجتماعياً ونفسياً.

**التوصيات**

- إجراء المزيد من حملات التوعية التثقيفية لمعرفة تفاصيل مرض ضغط الدم وكيفية الوقاية والعلاج وذلك عبر وسائل الإعلام وصفحات التواصل الاجتماعي والمراكز الصحية.
- زيادة الوعي بمرض ضغط الدم لدى السيدات خصوصاً ومساعدتهن من خلال الجمعيات والمؤسسات والمراكز الصحية لتقديم الفحص الطبي واكتساب وسائل واستراتيجيات لمواجهة الضغوط النفسية والوصول إلى أكبر عدد منهن.

**المقترحات:**

*إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث في موضوع مستوى الضغوط وفق متغيرات أخرى مثل المقارنة بين سكان الريف وسكان المدينة، وجود الزوج مع الزوجة، عدد الأولاد وغيرها من المتغيرات.

*إجراء المزيد من الدراسات التي تخص سيكولوجية الشخصية ومكوناتها عند مرضى ارتفاع ضغط الدم الشرياني.

* إجراء دراسات وأبحاث لمعرفة استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية التي يعتمدها مرضى ارتفاع ضغط الدم.

* إجراء دراسات مقارنة بين مرضى ارتفاع ضغط الدم وأمراض أخرى مثل مرضى السكري لدراسة مستوى الضغوط.

**1. المراجع:**


2. ابراهيم، لطفي عبد الباسط (1994). عمليات تحمل الضغوط في علاقتها بعدد من المتغيرات النفسية لدى المعلمين. مجلة مركز البحوث التربوية. 5، 95–128.
3. أبو عزام، أمل علاء الدين (2005). أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها ببعض سمات الشخصية. رسالة دكتوراه. قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس: القاهرة.
4. الأحمد، أمل ومريم، رجاء محمود (2009). أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى الشباب الجامعي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 8(1).
5. حسين، طه عبد العظيم وحسين، سلامة (2006). استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية. عمان: دار الفكر.
6. الحسين، نادية (1996). الضغوط المهنية والاحتراق النفسي وبعض سمات الشخصية لدى معلمي التربية الخاصة. مؤتمر آفاق جديدة لطفولة سعيدة، قسم طب الأطفال، جامعة عين شمس.
7. شتات، ابتسام محمود (2008). العلاقة بين إدارة الوقت وأساليب مواجهة الضغوط ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه. قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس: القاهرة.
8. الشريف، ليلى (2003). أساليب مواجهة الضغط النفسي وعلاقتها بنمطي الشخصية (أ–ب) لدى أطباء الجراحة القلبية والعصبية والعامة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق: دمشق.
9. الضريبي، أحمد (2007). أساليب مواجهة الضغوط النفسية والمهنية لدى العمال في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود: الرياض.
10. الطريري، عبد الرحمن (1994). الضغط النفسي مفهومه تشخيصه طرق علاجه ومقاومته. القاهرة: دار الفكر.

11. الظفيري، علي حبيب (2007). مظاهر وأسباب وأساليب مواجهة الضغوط الوالدية كما يدركها آباء وأمهات الأطفال المتخلفين عقلياً. رسالة دكتوراه، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس: القاهرة.
12. عبد الرحيم، هالة شوقي (2001). مدى فاعلية برنامج إرشادي لخفض درجة الضغوط النفسية لدى الطالبات المستجدات بالمدن الجامعية بجامعة حلوان. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس: القاهرة.
13. عبد الله، منى محمود (2002). أساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية. رسالة دكتوراه، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس: القاهرة.
14. عرافي، أحمد (2016). أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها بتأكيد الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة مهد الذهب. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
15. عربيات، أحمد (2005). فعالية برنامج إرشادي يستند إلى استراتيجية حل المشكلات في تخفيف الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، 17(2)، 250-261.
16. نصر، علا (2012). استراتيجيات مواجهة مشكلات العمل وعلاقتها بالصلابة النفسية والأمن الوظيفي. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمشق: دمشق.
17. الهنداوي، وفية (1994). استراتيجيات التعامل مع ضغوط العمل الإداري. المجلة النفسية، 58.

1. Auten, B (1990). *Rigidity Flexibility and Cognitive*. Decline Human Development journal. Vol 9(13). 27-43.
2. Billings, A.G. Gronkie, R.C & Moos, R.H (1983). *Social Environmental Factory in Unipolar Depression comparisons of Depressed Patients and nondepressd controls*. Journal of Abnormal psychology. Vol 92(2), 119-133.
3. Bingeman, S (2015). *The Developmental Analysis of Individual Differences on Multiple measures*. Educational Psychology Journal. Vol (14), 219-232.
4. Bootzin, R (1991). *An introduction 7ed McGraw- Hill, Inc*. Journal of Psychology Today. Vol 43(7), 77-89.
5. Burr ,M (1993). *The Coping Strategies*. Journal A social Psychology. Vol 12(6), 12-22.
6. Burrger, D (1992). *The Developmental Analysis of Individual Differences on Multiple Measures*. Educational Psychology Journal. Vol (13), 219- 252.
7. Cotton, G(1990). *The Role of Coping Responses and Social Resources in Attenuating the Stress of Life Events.* Journal of Behavioral Stress. Vol (16), 94-107.
8. Cox, R (1985). *The Kind of Coping.* Journal of Psychological Health. Vol 22(1), 16-31.
9. Everly, G& R. Rosenfeld,R (1989). *The Nature and Treatment of the Stress Response*. Educational Psychology Journal. New York Plenum Press.
10. Frydenbrry, L (1993). *Emotion Focused Coping.* Journal of Simply Psychology. Vol(4), 139-157.
11. Hannah, T.E, and Malmsey (1978). *Correlates of Psychological Hardiness in Canadian adolescents*. Journal of Social Psychology. Vol 127(4), 339-344.

12. Higgins, J.E & Endler, N.S (1995). Coping life stress and Psychological and Somatic Distress. European of Personality. New Mexico State University..
13. Holt, D (1985). *Stability and Change in adult intelligence*. Psychology and Aging journal. Vol (1), 159-171.
14. Kobasa, S.C (1979). *Stressful the Events Personality and Health: An Inquiry in Hardiness.* Journal of Personality and Social Psychology. Vol 37(1), 1-11.
15. Kobasa, S.C (1982). *Commitment and Coping in Stress Resistance Among Lawyers*. Journal of Personality and Social Psychology. Vol 42(4). 707-717.
16. Kobasa, S & Pucceti M (1983). *Personality and Social Resources in Stress Resistance*. Journal of Personality and Social Psychology. Vol 45(4). 839- 860.
17. Kobasa, S.C, Maddi, S.R, Paccetti, M.C & Zola, M.A (1985). *Effectiveness of Hardiness, Exercise and Social Support As resources Against Illness.* Journal of Psychosomatic Research. Vol 29, 525-533.
18. Kristopher, S.L (1996). The Relationship of Hardiness Efficacy and Locus of Control to the Work Motivation of Student Teacher. Dissertation Abstract International. New Mexico State University.
19. Lambert, V.A, Lambert, C.E & Yamse, H (2003). *Psychological Hardiness, Work place and Related Stress Reduction Strategies.* Journal of Nursing and Health sciences. Vol 5,181-184.
20. Lazarus, R & Folkman, S (1980). *An Analysis of Coping in A middle Aged Community Sample*. Journal of Health and Social Behavior. 219-239.
21. Lazarus, Richard & Folkman, Susan (1984). Stress Appraisal and Coping. New Mexico State University.
22. Lazarus, R & Folkman, S (1985). *If it Changes it Must be Process. Study of Emotions and Coping During three Stages of A college Examination*. Journal of Personality and Social Psychology. Vol 48, 150-171.
23. Maddi, Salvatore R, Wadhwa, Pathik and Haire, Richard, J (2004). *Relationship of Hardiness to Alcohol and Drug Use in Adolessents*. American Journal of Drug and Alcohol Abuse. Vol 22(2), 247- 256.
24. Martin lee, H. Poon, L& Fulks, J (1992). *Personality Life Events and Coping in the Oldest- Old, Internationa*l. Journal of Aging and Human Development. Vol 34(1), 19-30.
25. Mclaren, Suzanne (2000). *Stress and Coping as a function of Occupation and Gender, International.* Journal of Psychology. Stockholm, Sweden. Vol 35.

26. Moss, R.H (1977). *Determinates of Coping Stragies Holahan Personal and Contextual*. A social Psychology journal. Vol 52(2). 945- 955.

27. Moss, R, Billings, Tsechacfer (1981). *life Transitions and Crises: A concept Loveriew in R.H Moos (ED), Coping with Licorices*. An Integrate Approach New York.

28. Norris, A, Murrei, s (2010). Famine and Household Coping Strategies. World Development. New Mexico State University.

29. Rode Walt, F. Illness *in Hardy and Nonhardy Woman*. Journal of Personality and Social Psychology. Vol 56(1). 81-88.

30. Rush, Michael (1995). *Psychology Resiliency in the Public Sector: Hardiness and Pressure for Change*. Journal of Vocation Behavior. Vol 46(1). 17-39.

31. Seely, H(1991). Stress of Life. McGraw Hill. New Mexico State University..

32. Stephenson, N.S (1988). Relationship Between Coping Style and Hardiness of Males and Females, Employed as Attorney eyes and Bankers, DAI-B. New Mexico State University.

33. Stephenson, N.S (1990). Relationship Between Coping Style and Hardiness of Males and Females, Empioyedas Attorneys and Bankers. New Mexico State University..

# درجة توافر بعض مهارات التفكير العالي الرتبة في محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي

* ساره رشيد الشيخ اسماعيل ** د. رغداء نصور ***د. سومر برغل

(الإيداع: 24 كانون الثاني 2024، القبول:14 آيار 2024 )

## الملخص

هدف البحث الحالي إلى تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي لتقصي درجة توافر بعض مهارات التفكير العالي الرتبة، وقد اعتمدت الباحثة أسلوب تحليل المضمون من المنهج الوصفي، أما عينة البحث فكانت كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي، والذي يحتوي أربع وحدات، والمقرر للصف الخامس الأساسي من وزارة التربية السورية للعام الدراسي 2018/ 2019، وكانت أداة البحث استمارة تحليل، بناء على قائمة أعدّتها الباحثة تضمنت أربعة مهارات هي (التنظيم – تحليل البيانات ونمذجتها – حل المشكلات مفتوحة النهاية – التطبيق).

توصلت الباحثة إلى أن أكثر المهارات تواجداً في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي، هي مهارة التنظيم بنسبة تواجد بلغت (36.79%)، وبدرجة مرتفعة، ثم مهارة حل المشكلات مفتوحة النهاية، بنسبة تواجد بلغت (24.87%)، تبعتها مهارة تحليل البيانات ونمذجتها بنسبة تواجد بلغت (22.28%)، وبدرجة متوسطة للمهارتين، ثم أتت مهارة التطبيق في المرتبة الرابعة والأخيرة بنسبة تواجد بلغت (16.06%)، وبدرجة تواجد منخفضة، بناء على هذه النتائج قدمت الباحثة مقترحات عدة أهمها: تنمية كفايات المعلمين لتطبيق مهارات التفكير عالي الرتبة، وتصميم برامج وأنشطة إثراءيه لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة لدى المتعلمين.

* طالبة ماجستير، قسم المناهج وطرائق التدريس، جامعة تشرين، سورية.

** أستاذ دكتور، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة تشرين، سورية.

*** أستاذ مساعد، قسم تربية الطفل، كلية التربية، جامعة تشرين، سورية.

# The Analysis of Availability of some Higher-Order Thinking Skills in the Content of Science Book for Fifth-Grade Basic

* Sarah Alchekikh Ismail ** Dr. Raghdaa Nassour ***Somar Boroal

**(Received: 24 January 2024, Accepted: 14 May 2024)**


## Abstract:

The aim of the current research is to analyze the content of the science book for the fifth basic grade to investigate the degree of availability of some higher-order thinking skills. The researcher adopted the content analysis method from the descriptive approach. The sample of the research was the science book for the fifth basic grade, which contains four units, and the curriculum is for the fifth basic grade of The Syrian Ministry of Education for the academic year 2018/2019, and the research tool was an analysis card, based on a list prepared by the researcher that included four skills: (organization - data analysis and modeling - open-ended problem solving - application).

The researcher found that the skill most frequently found in the science textbook for the fifth grade is the skill of organization, at (36.79%), with a high degree, then the solving open ended problems skill, at (24.87%), followed by the analyzing and modeling data skill, at (22.28%), with a middle degree for both skills, then the application skill came in fourth and last place, at (16.06%), with a low degree. Based on these results, the researcher presented several proposals, the most important of which are: developing teachers' competencies to apply higher-order thinking skills, and designing enrichment programs and activities to develop higher-order thinking skills among learners.


* **Postgraduate student (Master), Curricula and Teaching Methods Department, Faculty of Education, Tishreen University, Syria.**

** **Professor, Curricula and Teaching Methods Department, Faculty of Education, Tishreen University, Syria.**

*** **Assistant Professor, Department of Child Education, Faculty of Education, Tishreen University, Syria.**

**1. مقدمة البحث:**

إن أهم ما يميز عصرنا الحديث الذي نعيشه هو التطور العلمي في شتى مجالات الحياة العملية والمعرفة، وهذا التطور يتطلب منا السعي الدائم لمواكبته والاستفادة منه في تطوير حياتنا نحو الأفضل، ولعل الحاجة الدائمة إلى مواكبة التطور تحتاج إلى قدرات ومهارات عالية عند الإنسان ولم تعد الطرق التقليدية في تلقي المعلومات تتناسب مع عصرنا الحالي ومن هنا جاءت حاجة الإنسان إلى اكتساب المهارات الحياتية والعملية والفنية وغيرها من المهارات وعلى رأسها مهارات التفكير المختلفة فمهارات التفكير تعتبر بمثابة الطريق الذي يخطو بها الانسان للوصول الصحيح والاستخدام الأمثل للمعارف والعلوم المختلفة، ولعل أفضل وأهم مؤسسة من شأنها تنمية مهارات التفكير عند الإنسان هي المؤسسات التعليمية، ومن هنا يبرز دور العملية التعليمية التي تشكل القاعدة الأساسية في تطور المجتمع وتقدمه وفي رفع كفاءة الإنسان ومهاراته وقدراته في التعلم وتوظيفها الإيجابي والفعال في شتى مجالات الحياة، ومن هذا المنطلق ركزت الاتجاهات التربوية الحديثة على إعادة النظر في البرامج التعليمية والمناهج الدراسية في جميع المراحل التعليمية، وإعدادها بحيث توفر فرصاً مهمة للفرد في ممارسة مهارات التفكير المختلفة وعلى مختلف مستوياتها، كما أن مهارات التفكير لا تنمو بالنضج ولا بالتطور الطبيعي وحده، ولا تكتسب من خلال تراكم المعرفة والمعلومات فقط؛ بل لا بُدَّ أنْ يكون هُناك اتساع في أفق التفكير في التدبر، والاعتماد على معلومات واقعية، وتعلم مُنظم، وتمرين عملي متتابع يبدأ بمهارات التفكير الأساسية، ويتدرج إلى عمليات التفكير العليا، فعندما يكون لدى الفرد هدف واضح يريد تحقيقه، قد يظهر موقف أو مشكلة تتطلب الحل، وفي هذه اللحظة يقوم الفرد بالتذكر واسترجاع المعلومات والخبرات السابقة التي مرّ بها لكي يستطيع التغلب على هذه المشكلة، ووضع الحل المُناسب لها، وذلك بعد دراسة المشكلة دراسة متعمقة، وهنا يظهر نشاط واضح يولد عن طريق الحل الملائم، وهذا النشاط يسمى التفكير (عرار، 2019، 53 – 54).

والتفكير عالي الرتبة يعد أحد الأبعاد التربوية التي بدأ التربويون الاهتمام بها في السنوات الأخيرة كأحد المهارات المهمة لتحقيق الأهداف التربوية لعملية التعلم، وهذا النوع من التفكير يعرّف بالتفكير الجيد الذي يجمع بين مكونات التفكير الناقد والتفكير الابداعي، أي مكافئ لاندماج المهارتين كليهما من التفكير، إذ يتضمن التفكير الناقد المحاكمة المنطقية، وأما التفكير الابداعي يتضمن المحاكمة العقلية الابداعية، كما يشير نيومان Newman(1991) إلى أن التفكير عالي الرتبة هو القدرة على الاستعمال الواسع للعمليات العقلية المجردة، ويحدث عندما يقوم الفرد بتفسير المعلومات وتحليلها ومعالجتها للإجابة عن سؤال أو حل مشكلة لا يمكن حلها من خلال الاستعمال الروتيني للمعلومات التي تعلمها مسبقاً، وتحليلها ومعالجتها للإجابة عن سؤال أو حل مشكلة، يقع ضمن هذا النمط من التفكير (مهارات التفكير الناقد والتباعدي والاستدلالي والتأملي والتباعدي وغيرها من أنماط التفكير)، (العتوم، 2013، 201-202).

ولما تحظى مناهج العلوم بأهمية خاصة، يقع عليها جانب من المسؤولية في تحقيق مجموعة كبيرة من الأهداف التربوية، والتي من بينها إكساب المتعلم الثقافة العلمية وربطه بالعالم الذي يعيش فيه وبواقع بيئته، وبحياته اليومية واهتماماته، ليشعر بقيمة ما يتعلمه، ولذا فإنّ مناهج العلوم من أكثر المناهج حاجة إلى المراجعة والتطوير. لذلك انتشرت دعوات إلى تطوير مناهج العلوم في ضوء المعايير العالمية المعاصرة التي تبنتها الهيئات والمنظمات العلمية لتعليم العلوم، كما إنّ تطوير محتوى مناهج العلوم يعدُّ من الاتجاهات العالمية المعاصرة (محمد، 2015، 217).

كما أصبحت تطوير مهارات التفكير لدى المتعلمين أحد أهم أهداف تدريس منهاج العلوم؛ وذلك لما لمناهج العلوم من دور بالغ الأهمية في تنشيط ذهن المتعلم واستثارة قدراته العقلية، وهو ما يمكن أن يسهم في تعزيز مهارات التفكير المختلفة لديه منها مهارات التفكير عالي الرتبة، فمهارات التفكير عالي الرتبة تهتم بكيفية حدوث التعلم ومدى تأثيره على تغير خبرات التلاميذ أي كيفية اكتساب معلومات متداخلة والاستفادة منها في حل المشكلات المتعددة التي تواجههم، فتركز على

التعلم العميق بدلاً من التعلم السطحي للاستفادة منه والقدرة على إنتاج أفكار وحلول جديدة ( Kim and Hong, 2020, 33).

وانطلاقاً من أهمية مهارات التفكير للمتعلمين، أصبح من مسؤولية النظام التربوي إعداد المتعلمين لمواجهة متطلبات الحياة، لذا ينبغي أن تكون مناهج العلوم والحياة من أكثر المناهج الدراسية خصوبة، وتنمية لمهارات التفكير وخاصة مهارات التفكير عالي الرتبة عند المتعلمين، فهو يتضمن العديد من المواقف والمشكلات الحياتية التي تحتاج إلى إعمال الفكر، والتي تقود المتعلمين للوصول إلى أكثر الحلول نجاعة، وهذا ما يؤكد على أهمية تحليل المحتوى وتصنيفه كخطوة أساسية ومهمة لتطوير المناهج وطرائق التدريس، وتحقيق مخرجات التعليم المتوخاة، ولهذا اختارت الباحثة تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي وتحديد مهارات التفكير عالي الرتبة في المحتوى للإسهام في عملية تقويم وتطوير المحتوى وطرائق التدريس.

**2. مشكلة البحث:**

إن توفير مهارات التفكير عالي الرتبة في كتاب العلوم وإكسابها للمتعلمين، يسهم إسهاماً بارزاً في صقل شخصية المتعلمين المعرفية ويعدّه للحياة الإعداد السليم، ونظراً لما للكتاب المدرسي من أهمية ومكانة نتيجة الدور الذي يؤديه في عملية التعليم والتعلّم، ولما يتضمنه من المعلومات والمعارف الأساسية الواجب تعلمها واكتسابها عند المتعلمين، لذلك بات التركيز على مهارات التفكير جزءاً لا يتجزأ من محتواه وبنيته.

وقد أكدت العديد من المؤتمرات التربوية على أهمية تنمية التفكير ومهاراته لدى المتعلمين، ومنها مؤتمر مهارات التفكير وتحديات القرن الحادي والعشرين المنعقد في مدينة كامبريدج (Cambridge) بالمملكة المتحدة بتاريخ 2002/11/18 الذي أكد على أهمية تنمية التفكير لدى الطلبة وأن القرن الحادي والعشرين هو قرن التحدي القائم على التفكير، وكذلك المؤتمر العلمي الخامس الذي عقد في كلية التربية الأساسية بجامعة بابل عام (2012) أكد على ضرورة تفعيل مهارات التفكير ودمجها ضمن المنهج.

واهتمت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية بتطوير النظام التربوي بما يتلاءم مع متطلبات العصر وكفاياته، وسارعت إلى تطوير مناهجه التربوية من خلال إحداث المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية الذي قام ببناء منظومته الجديدة على أساس التعلم القائم وفق المعايير، وبشكل يعتمد فيه المتعلم على تطوير مهاراته للوصول إلى البناء المعرفي المناسب لحياته، وقد تطلّب هذا التطور تنمية مهارات التفكير لديه (وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، 2020، 8).

وقد جاء في وثيقة المعايير الوطنية لمناهج التعليم ما قبل الجامعي الصادرة عن وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية التركيز على تعليم ما هو أساسي من المعرفة من مفاهيم ومبادئ عامة وأساليب بحث وتنمية طرائق التفكير، مع التركيز على إحداث تطورات في المنهج التربوي بكل عناصره ليفي بدوره في تزويد المتعلمين بالخبرات اللازمة للانخراط في المجتمع.

كما أكدت دراسة كل من فتزبترغ وشولتز (FitzPatrick and Schultz, 2015)، وعزيزي (2019)، ودامانك وزانل (Damanik and Zainil, 2015)، توايس وآخرون (Tyas, et., al, 2020)، والجبوري (2021)، وعثمان (2023) على أهمية تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة، وضرورة توافرها في المناهج الدراسية. كما أكدت دراسة كل من جاسم (2014)، والقرني (2015)، وسالم (2016)، والأنقر (2017)، وغريب (2020) وجود قصور لدى المتعلمين في مهارات التفكير عالي الرتبة، وإن ذلك يعود إلى المناهج التقليدية التي يتم تدريسها للمتعلمين، والتي تعتمد على التلقين والحفظ، ولا تركز على المهارات.

وعليه فإن عملية مراجعة المناهج الدراسية وتحليلها وتقويمها عملية مستمرة ودائمة وغير منتهية، خاصة في ظل التطورات السريعة والمتعاقبة التي يشهدها في وقتنا الحاضر؛ ذلك لأن المناهج الدراسية وما ينبثق عنها من مقررات مدرسية، ومواد تعلم هي عبارة عن فرص لحدوث التعلم عند المتعلمين، كما أن المناهج الدراسية تشكل اللبنة الأساسية للمتعلمين للتعامل مع المستجدات الحديثة في ظل عالم متسارع التغير بما يحقق لهم ولمجتمعهم الانتفاع من الخبرات والإمكانيات المعرفية والمادية المتوفرة.

وهذا ما دفع الباحثة للقيام بدراسة استطلاعية على متعلمي الصف الخامس الأساسي في أحد مدارس مدينة اللاذقية لتعرف مدى اكتساب المتعلمين لبعض مهارات التفكير عالي الرتبة (–مهارة التنظيم–مهارة تحليل البيانات ونمذجتها– مهارة حل مشكلة مفتوحة النهاية– مهارة التطبيق)، إذ تم استخدام مجموعة من الأسئلة مرفقة بالصور اللازمة وبعضها مستقى من محتوى كتاب العلوم، أُجريت الدراسة الاستطلاعية في مدرسة الشهيد توفيق حمود في مدينة اللاذقية من العام الدراسي (2024/2023) وقد أسفرت الدراسة الاستطلاعية عن النتائج التالية:

اعتمدت الباحثة على حساب النسبة المئوية في دراسة إجابات المتعلمين على الأسئلة، كونها تهدف لتعرف مستوى بعض مهارات التفكير عالي الرتبة (مهارة التنظيم–مهارة تحليل البيانات ونمذجتها– مهارة حل مشكلة مفتوحة النهاية– مهارة التطبيق) عند المتعلمين وتبين أن (57,33%) من المتعلمين كانت إجاباتهم صحيحة فقط وهذا يؤكد وجود ضعف في هذه المهارات لدى المتعلمين في الصف الخامس الأساسي. وهذا الضعف قد يعود لضعف تواجد هذه المهارات في محتوى كتاب العلوم، مما دفع الباحثة إلى تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي للتأكد من إذا ما كان هذا ضعف عند المتعلمين يعود سببه إلى محتوى كتاب العلوم الذي يتعلمون منه أو أن هناك أسباب أخرى لوجود هذا الضعف.

بناء على ما سبق تتحدد مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي:

**ما درجة توافر بعض مهارات التفكير العالي الرتبة في محتوى كتاب العلوم الصف الخامس الأساسي؟**

**3. أهداف البحث:**

هدف الباحث من خلال البحث الحالي إلى تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي لتقصي مدى تواجد مهارات التفكير عالي الرتبة (التنظيم – تحليل البيانات ونمذجتها – حل المشكلات مفتوحة النهاية – التطبيق)، ومعرفة المهارات الأكثر تضميناً، والمهارات الأقل تضميناً في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي.

**4. أهمية البحث:**

استمد البحث الحالي أهميته من الآتي:

- كونه يأتي استجابة لتوصيات كثير من البحوث والدراسات السابقة، التي تؤكد على ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين، وتعليمها من خلال المناهج ومن ضمنها مناهج العلوم لتلاميذ الصف الخامس الأساسي، وعلاج ضعفهم في هذه المهارات بوجه عام.
- أهمية تواجد مهارات التفكير في مادة العلوم مما ينمي مهارات التفكير عند المتعلمين مما قد ينعكس في المواد الدراسية الأخرى وفي مجالات الحياة المختلفة.
- أهمية التطوير المستمر للمناهج الدراسية في ضوء الاتجاهات المعاصرة، وعلى رأسها مهارات التفكير عالي الرتبة، لرفع مستوى جودة العملية التعليمية، بما يضمن لها مواكبة التطورات الحديثة.
- أصبحت مهارات التفكير هدفاً من أهداف التربية في الجمهورية العربية السورية.
- يمكن أن يستفيد من نتائج البحث مصممو ومطورو المناهج عند إعادة صياغة المناهج وتطويرها، من خلال تضمين مهارات التفكير العالي الرتبة في منهاج العلوم خاصة ومناهج التعليم عامة، وسد الثغرات الموجودة في الكتاب بما يتعلق بتضمينه مهارات التفكير من حيث التوازن في العدد وكيفية توزيع المهارات في ضوء توصيات الدراسة.

- قد يفتح المجال أمام الباحثين للعمل على إجراء بحوث ودراسات تتناول تنمية مختلف مهارات التفكير لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي من خلال العلوم أو المواد الدراسية الأخرى.

- **5. أسئلة البحث:**

يجيب البحث عن السؤال الرئيس الآتي: **ما درجة توافر بعض مهارات التفكير العالي الرتبة في محتوى كتاب العلوم الصف الخامس الأساسي؟** ويتفرع عنه:

1. ما درجة توافر مهارة التنظيم في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي؟
2. ما درجة توافر مهارة تحليل البيانات ونمذجتها في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي؟
3. ما درجة توافر مهارة حل المشكلات مفتوحة النهاية في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي؟
4. ما درجة توافر مهارة التطبيق في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي؟

**6. حدود البحث:**

- **الحدود الزّمانيّة:** أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام 2024/2023.

**الحدود الموضوعيّة:** اقتصر البحث الحالي على تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي (الفصل الأول) والمقرر من وزارة التربية السورية للعام الدراسي 2019/ 2020، لتحليل مدى تواجد مهارات التفكير عالي الرتبة (التنظيم – تحليل البيانات ونمذجتها – حل المشكلات مفتوحة النهاية – التطبيق).

**7. مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:**

- **درجة التوافر:** تكرارات تضمين مهارات التفكير عالي الرتبة في كتاب العلوم الصف الخامس الأساسي المتمثلة في:(مهارة التنظيم– مهارة تحليل البيانات ونمذجتها– مهارة حل المشكلات مفتوحة النهاية – مهارة التطبيق).
- **مهارات التفكير** عمليات عقلية محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات والبيانات، لتحقيق أهداف تربوية متنوعة تتراوح بين تذكر المعلومات، ووصف الأشياء وتدوين الملاحظات إلى التنبؤ بالأمور وتصنيف الأشياء وتقييم الدليل وحل المشكلات والوصول الى استنتاجات (سعادة، 2015، 45). وتعرّف إجرائياً بأنها: مجموعة من الأنشطة العقلية التي يقوم بها الطالب ويستطيع من خلالها مواجهة المشكلات التي يمر بها.
- **التفكير عالي الرتبة:** يعرفه راموس (Ramos, et., al, 2013, 49) بأنه: التفكير الذي يحدث في المستويات العليا من التسلسل الهرمي للمعالجة المعرفية، ويتمثل في مستويات بلوم العليا في القدرة على الاستخدام الواسع للعمليات العقلية باستخدام مهارات التحليل والتركيب والتقويم. **ويعرف إجرائياً** بأنه أحد العمليات العقلية المتوافرة في كتاب الصف الخامس الأساسي، وتمثلت مهارات التفكير عالي الرتبة في الآتي (التنظيم، تحليل البيانات ونمذجتها، حل المشكلات مفتوحة النهاية، التطبيق).
- **مهارة التنظيم:** القدرة على وضع المفاهيم أو الأشياء أو الأحداث التي ترتبط فيما بينها بصورة أو بأخرى في سياق متتابع لمعيار معين. (العتوم،2013،226).
- **مهارة تحليل البيانات ونمذجتها:** القدرة على إيجاد العديد من الحلول والأفكار للمشكلات ذات النهاية المفتوحة (تتطلب حلولاً متعددة)، (العتوم،2013،226).
- **مهارة حل مشكلة مفتوحة النهاية:** القدرة على تجزئة البيانات والمعلومات المعقدة إلى مكوناتها وعناصرها الفرعية، وتمثيلها بصيغ مختلفة كالمعادلات والمخططات المفاهيمية، وإقامة علاقات مناسبة بين هذه المكونات باستخدام أدوات الربط، (العتوم،2013،226).
- **مهارة التطبيق:** القدرة على استخدام المفاهيم والقوانين والحقائق والمعلومات التي سبق تعلمها في حل مشكلة تعرض في موقف جديد أو غير مألوف، (العتوم،2013،226).

- **التعليم الأساسي:** هي مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات تبدأ من الصف الأول وحتى الصف التاسع وهي مجانية وإلزامية تتضمن حلقتين: الحلقة الأولى للتعليم الأساسي: تبدأ من الصف الأول وحتى الصف السادس، الحلقة الثانية للتعليم الأساسي: تبدأ من الصف السابع وحتى الصف التاسع، (النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي، موقع وزارة التربية).

**8. الدراسات السابقة:**

1. أجرى جاسم (2014) في العراق، دراسة هدفت إلى تعرف مهارات التفكير عالي الرتبة في كتب الأدب والنصوص الستة للمرحلة الإعدادية في العراق، والموازنة بين نتائج الكتب الستة بحسب متغيري الصف والتخصص، وترتيب مهارات التفكير عالي الرتبة الرئيسة في الكتب الستة، اعتمد الباحث المنهج الوصفي، واستعمل تحليل المحتوى طريقة التحليل كتب الأدب والنصوص الستة فيه، وأعد الباحث أداتين، هما (معيار التحليل، واختبار مهارات التفكير)، تمثلت عينة البحث بعينة الكتب وهي الكتب الستة جميعها، وعينة الطلبة التي تمثلت في (600) طالباً وطالبة من المديرية العامة لتربية الرصافة الثالثة في بغداد، وبينت نتائج التحليل أن مهارة التحليل جاءت في المرتبة الأولى في كتب الأدب والنصوص في المراحل الأدبية والعلمية كافة، وجاءت مهارة الدمج والتكامل بالمرتبة الخامسة والأخيرة في هذه الكتب، كما بينت النتائج أن طلبة المرحلة الإعدادية لا يمتلكون مهارات التفكير عالي الرتبة.

2. وتناولت دراسة العنزي وصهلولي (2016)، في السعودية، تحليل محتوى مقررات العلوم للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات التفكير المتشعب. وقد هدفت إلى تعرف درجة توافر مهارات التفكير المتشعب اللازم توافرها في محتوى مقررات العلوم للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي متمثلاً بأسلوب تحليل المحتوى، إذ تم تحليل محتوى مقررات العلوم المقررة على طلاب المرحلة الابتدائية للصفوف العليا "الرابع، والخامس، والسادس"، وأعد الباحث لهذا الغرض أداة تحليل المحتوى، التي تم بناؤها في ضوء مهارات التفكير المتشعب المحكمة، والتي بلغ عددها (32) مهارة توزعت على أربع مهارات رئيسة، وقد توصل البحث إلى أن مهارات التفكير المتشعب توافرت في محتوى مقررات العلوم للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية بدرجة منخفضة، وجاءت في المرتبة مهارات التفكير الطلق بنسبة، ثم مهارات التفكير التفصيلي (الموسع)، تبعتها مهارات التفكير الأصيل، ثم مهارات التفكير المرن، كما اتسقت نتائج تحليل المحتوى بين مقررات العلوم للصفوف العليا ككل، وبين كتابي الطالب والنشاط داخل الصف الواحد من حيث تقارب النسب المئوية لتوافر مهارات التفكير المتشعب في محتواها.

3. وتناولت دراسة عزيزي (2019)، في إندونيسيا، تحليل مهارة التفكير العليا (HOTS) في أسئلة اختبار الفصل الأول لكتاب دراسة اللغة العربية لدى طلاب الصف الحادي عشر بالمدرسة الثانوية الإسلامية، واستخدم المنهج الكيفي الوصفي. بينما طريقة جمع البيانات المستخدمة هي وثيقة وتحليله تحليل وصفي استقرائي وإحصائية وصفية، واستخدم مصدرين البيانات، الأول كتاب الدراسة تنفيذ تقرير وزارة الدين رقم (183) للعام (2019) بموضوع "اللغة العربية لطلاب الصف الحادي عشر بالمدرسة الثانوية الإسلامية" الصادر عن وزارة شؤون الدين وبأسئلة اختبار الفصل الأول فيه التي عددها ثلاثين والثاني هو كتب ومجلات علمية وغيرها من مقالات علمية متعلقة بموضوع البحث، وأظهرت نتائج تحليل أن أسئلة اختبار الفصل الأول في كتاب دراسة اللغة العربية لطلاب الصف الحادي عشر (تنفيذ تقرير وزارة الدين رقم (183) للعام (2019)) منظوراً على تصنيف أندرسون وكراتهول في المجال العملي المعرفي، أن العدد الإجمالي (ثلاثين سؤال) ويحتوي أيضاً ثمانية أسئلة خاصة بالتكوين العملي المعرفي، وبينت نتائج تحليل النوعية لمهارة التفكير العليا أن (7) أسئلة من أصل ثلاثين سؤالاً احتوت على مهارة التفكير العليا، "تحليل"، وأن نسبة (23.33%) من الأسئلة هي أسئلة مهارة التفكير العليا.

4. هدفت دراسة سنغكي وشارا (Singh and Shaari, 2019) في ماليزيا، إلى تحليل مهارات التفكير عالي الرتبة في اختبارات الفهم والقراءة الإنكليزية في ماليزيا، وكذلك تقييم اختبارات اللغة الإنكليزية ودرجة احتوائها على مهارات التفكير عالي الرتبة، للوصول إلى تحسين هذه المهارات لدى المتعلمين في مرحلة التعليم الأساسي، وتحسن القدرات الإدراكية في التعليم لديهم، وتم اختيار (80) ورقة امتحانية في ماليزيا، مختارة من (8) ولايات في البلاد، واستخدم تحليل المحتوى، مستندة إلى قائمة معايير وإلى أربع خبراء مختين في هذا المجال، وأشارت النتائج إلى أسئلة القراءة بحاجة إلى دعمها بمهارات التفكير عالي الرتبة مقارنة مع أسئلة الفهم، وهناك حاجة إلى تنقيح أوراق الامتحانات بما يضمن تضمينها بشكل أكبر مهارات التفكير عالي الرتبة التي أصبحت جزءاً من المناهج الدراسية الجديدة والسياسة التربوية الوطنية.

5. وتناولت دراسة غريب (2020) في الإمارات المتحدة، درجة تضمين مهارات التفكير العليا في كتاب التطبيقات اللغوية للصف التاسع بدولة الإمارات، تكوّن مجتمع الدراسة من كتاب التطبيقات اللغوية، واعتمدت الباحثة منهج تحليل المحتوى بأداتين بحثيتين، هما: قائمة مهارات التفكير، واستمارة تحليل المحتوى، واستخدمت استمارة تحليل. وبينت نتائج الدراسة عدم التوازن في توزع مهارات التفكير العليا في الكتاب، كما خلصت الدراسة إلى إعداد دليل إرشادي للمعلمين بكيفية تنمية مهارات التفكير المتضمنة في الكتاب، وتضمين الكتاب عدداً أكبر من مهارتي اتخاذ القرار وحلّ المشكلات، وتضمين برامج إعداد المعلمين كيفية تدريس مهارات التفكير وأساليب دمجها في المواقف التعليمية، قيام المشرفين التربويين بتنمية مهارات المعلمين في تصميم مهام أداء تنمّي مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين من خلال محتوى الكتاب.

6. هدفت دراسة الجبوري (2021) في العراق، إلى تحديد قائمة مهارات التفكير الناقد الواجب توافرها في كتاب العلوم للصف الخامس الابتدائي. وتمثل مجتمع البحث بمحتوى كتاب العلوم للصف الخامس الابتدائي الذي أقرته وزارة التربية للعام الدراسي (2020/2019) الطبعة الرابعة، شمل مقدمة الكتاب وست وحدات بواقع فصلين لكل وحدة بلغ العدد الكلي لصفحات الكتاب (822) صفحة واشتملت عينة الدراسة على (119) صفحة بعد استبعاد مقدمات كل وحدة واسئلة الفصول واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وجرى بناء استبانة مهارات التفكير الناقد اداة للبحث لتحليل محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الابتدائي، إذا تضمنت الأداة خمس مهارات رئيسة هي (الاستنتاج، معرفة الافتراضات، تقويم المناقشات، التفسير، الاستنباط)، تندرج تحت هذه المهارات الخمس الرئيسة مؤشرات فرعية وهي خمسة وعشرون مؤشراً فرعياً. وبينت نتائج البحث التي جرى التوصل إليها أن توافر مهارة معرفة الافتراضات بنسبة (33.9%)، وتوافر مهارة الاستنتاج بنسبة (26.2%)، وتوافر مهارة التفسير بنسبة (17.67%)، وتوافر مهارة الاستنباط بنسبة (12.93%)، وتوافر مهارة تقويم المناقشات بنسبة (10%).

7. وكذلك هدفت دراسة زنقور وآخرون (2023) في مصر، إلى تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة في الرياضيات لدى طلاب المرحلة الإعدادية؛ وذلك باستخدام برنامج إلكتروني قائم على التعلم التكيفي، واتبع البحث المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، حيث تكونت مجموعة البحث من (60) طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول الإعدادي بمدرسة بلاط الإعدادية المشتركة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بطريقة عشوائية، وتم إعداد استبانة أساليب التعلم، وقائمة بمهارات التفكير عالي الرتبة في الرياضيات، وتحليل محتوى لوحدة الهندسة والقياس، ودليل المعلم لأنشطة البرنامج الإلكتروني، ودليل الطالب لاستخدام البرنامج الإلكتروني، واختبار مهارات التفكير عالي الرتبة في الرياضيات، وقد توصلت نتائج البحث إلى فاعلية البرنامج الإلكتروني القائم على التعلم التكيفي على تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ووجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة ودرجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير عالي الرتبة لصالح المجموعة التجريبية.

8. وأجرى عثمان (2023) في فلسطين دراسة هدفت إلى تحليل محتوى منهج الرياضيات للصف الرابع الأساسي في ضوء مهارات التفكير (الدنيا والعليا) في مجالات الأعداد والعمليات الحسابية، الهندسة، الجبر، والاحصاء والبيانات.

واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على وصف المحتوى الظاهر وصفاً موضوعياً وكمياً. وأظهرت نتائج تحليل محتوى منهج الرياضيات أن مستوى التفكير المتدني المبني على المعرفة يتوافر في كتاب الرياضيات بنسبة (39%)، ومستوى التفكير المتوسط المبني على الفهم والتطبيق، يتوافر بنسبة (44%)، أما بالنسبة لمستوى التفكير العالي المبني على التحليل والتركيب والتقويم فإنه يتواجد بنسبة قدرها (17%).

**التّعقيب على الدراسات السّابقة وعلاقتها بالبحث الحالي:** من العرض السّابق للبحوث والدّراسات السّابقة ذات الصّلة بموضوع البحث الحاليّ يتضح أن أغلب الدراسات السابقة أكدت على أهميّة تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة في مختلف كتب المراحل الدراسية، وخاصة كتاب العلوم، وقد اختلفت الدراسات السابقة عن البحث الحالي، إذ شملت عينات مختلفة، وكذلك تنوعت بتناولها مهارات التفكير، كما تنوعت مناهج البحث حسب طبيعة البحوث، والدراسات، منها الوصفي التحليلي، ومنها تحليل المحتوى، كما لاحظت الباحثة قلة الدراسات التي تناولت موضوع درجة تواجد مهارات التفكير عالي الرتبة في الكتب بشكل عام، وفي كتب العلوم بشكل خاص، وقد تميز البحث الحالي بتناوله درجة توافر بعض مهارات التفكير العالي الرتبة في محتوى كتاب العلوم الصف الخامس الأساسي، والتي لم يتم تناوله بشكل مسبق على الصعيد المحلي – بحسب علم الباحثة –.

**9. الإطار النظري:**

**أولاً: مهارات التفكير العالي الرتبة:**

**1. مفهوم مهارات التفكير العالي الرتبة (High order Thinking) (HOTS):** هي قدرة التلميذ على استخدام مختلف العمليات العقلية بشكل واسع من خلال قيامه بالتفسير والتحليل والمعالجة للمعلومات من أجل التعامل مع حل المشكلات العلمية أو الإجابة عن سؤال ما، ويشتمل على عدد من مهارات التفكير كالتفكير :الإبداعي، والناقد، والتأملي، والتباعدي، والاستدلالي (Newman, 2012, 325). وتعرفها عابد (2014، 27) بأنها "مجموعة من المهارات التي تجمع بين مهارات التفكير الناقد الذي يتم من خلاله استخدام قواعد الاستدلال المنطقي في التعامل مع المتغيرات، وتقويم المناقشات والاستنباط، وبين مهارات التفكير الإبداعي الذي يتطلب طلاقة الفكر ومرونته لتوليد أفكار جديدة في البحث عن طرق غير مألوفة لحل مشكلة، وتتضمن المهارات الجانب الإنتاجي للتفكير، والذي يشمل الفهم والتفسير والحكم الجديد في المواقف المختلفة، واتخاذ القرار، وإجراء التحليل، والتخطيط، والتقييم، والوصول إلى الاستنتاجات"، وتحتوي مهارة التفكير في الدرجة العليا، وتحتوي على كفاءة حل المشكلات، ومهارة التفكير الإبداعي، ومهارة التفكير الناقد، ومهارة المناقشة، ومهارة اتخاذ القرار (Indriyana and Kuswandono, 2019, 206). ومهارات التفكير عالي الرتبة كناية عن انتقال المفاهيم ومعالجة المعلومات وتطبيقها، وربط المعلومات المختلفة، وحل المشكلات باستخدام المعلومات، وتحليل الأفكار أو المعلومات نقدياً (Retnawati et., al, 2018, 216). وهو القدرة على الاستخدام الواسع للعمليات العقلية ويحدث هذا عندما يقوم الفرد بتفسير وتحليل المعلومات ومعالجتها للإجابة عن سؤال أو حل مشكلة لا يمكن حلها من خلال الاستخدام الروتيني للمعلومات التي تم تعلمها سابقاً (Qasrawi and BeniAbdelrahman, 2020, 745).

**2. أهمية مهارات التفكير العليا في العملية التعليمية:** إنَّ تزويد التلاميذ بمهارات التفكير أمر مهم، ولا بُدَّ منه لأسباب عدة، منها: (– إقامة علاقة إيجابية بين المعلم والتلاميذ، وتهيئة مناخ الصفوف لتعليم مهارات التفكير، بحيث يتقبل التلاميذ المنهج والتجربة والأفكار الجديدة. – إنَّ التلاميذ بصورة عامة لا يطورون مهارات التفكير ذاتياً، ويحتاجون لمن ينمي مهاراتهم. – إنَّ عليم مهارات التفكير للتلاميذ تعزز لديهم النمو الفكري، وتحقيق المكاسب العلمية. – إنّها تفيد كلاً من المعلم والمتعلم، فهي ترفع من مستوى إيجابية المتعلم وفاعليته؛ مما يسهل عملية التعليم. – إنَّ تدريب المعلمين على تعليم مهارات التفكير يحقق مكاسب للتلاميذ. – تؤدي البرامج التعليمية لمهارات التفكير إلى إحداث تحسينات في أداء التلاميذ على صعيد اختبارات الذكاء، واختبارات التحصيل. – لا يمكن تعليم مهارات التفكير بصورة منفصلة عن المنهاج،

وكلاهما يؤدي إلى تحسين التلاميذ بالتآزر بين العنصرين، وغالبًا تؤدي إلى نتائج مفيدة (العامري، 2019، 5). أما أهمية مهارات التفكير العليا في العملية التعليمية فتكمن في: (1 – مساعدة التلاميذ في النظر إلى القضايا المختلفة من وجهات نظر الآخرين، وتقييم آرائهم في مواقف كثيرة، والحكم عليها بنوع واضح من الدقة. 2 – تعزيز عملية التعلم والاستماع، ورفع مستوى الثقة بالنفس لدى التلاميذ وتقدير الذات بينهم. 3 – تحرير عقول التلاميذ وتفكيرهم من القيود على الإجابة عن الأسئلة الصعبة والحلول المقترحة للمشكلات العديدة التي يناقشونها، ويعملون على حلها. 4 – الإلمام بكيفية التعلم وبالطرائق والوسائل التي تدعمه، والاستعداد للحياة العملية بعد الدراسة. 5 – مساعدتهم في الإلمام بمختلف أنماط التعلم، ومراعاة ذلك في العملية التعليمية، وزيادة الدافعية والنشاط والحيوية. وترى الباحثة أن تنمية مهارات التفكير العليا؛ تجعل العملية التعليمية تتسم بالإثارة والمشاركة، والتعاون بين المعلمين وبين التلاميذ، وتسهم في التخفيف من التركيز على عملية الإلقاء للمادة الدراسية (إبراهيم، 2009، 48). ولتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة أهمية كبيرة لدى المتعلم تكمن في مساعدة المتعلم على الانفتاح العقلي، وإمكانية التعرض للمشكلات المعقدة بكل سهولة، وتزويده بالأدوات والوسائل التي تساعده في المستقبل، وإعداده لمواجهة حياتيه اليومية والمستقبلية وكافة الظروف، واستقال المتعلم لاتخاذ القرارات وزيادة ثقته بنفسه، والنظر إلى المشكلات نظرة ناقدة، وتقبل آراء الآخرين (Kartasasmita and Samo, 2017, 19).

**3. تصنيف مهارات التفكير العليا:** قسم بعض التربويين مهارات التفكير العليا إلى مجموعتين: **المجموعة الأولى: مهارات التفكير الأساسية:** وهي تعد مستويات دنيا من التفكير، ولكنها ضرورية للمستويات العليا منها. **والمجموعة الثانية:** تمثل مهارات التفكير العليا: وهي المجموعة المعقدة من حيث الخطوات المتسلسلة لكل مهارة وطرائق تنميتها، كما تتطلب الاستخدام الواسع والمعقد للعمليات المعقدة العقلية (الخضري، 2009، 39). ومن المهارات عالي الرتبة التي تم تناولها في هذا البحث: **1. مهارات التنظيم (Organizing Skills):** تعني ترتيب المعلومات بحيث يمكن استخدامها بفاعلية وتشمل المقارنة من خلال ملاحظة التشابهات والاختلافات بين شيئين أو أكثر أو من خلال وضع الأشياء في مجموعات حسب الصفات المشتركة وكذلك الترتيب من خلال تسلسل الأشياء طبقاً للمعيار المعطى والتحليل من خلال توضيح المعلومات والتمييز بين المركبات والصفات (خطاب، 2008، 3). **2. مهارات التحليل (Analyzing Skills):** هي مهارة تتجلى في عملية فحص الأجزاء في المعلومات والعلاقات فيما بينها وتوضح مهارة التحليل المعلومات المتوافرة بالتعريف والتميز بين المفردات والصفات ونحو ذلك (سليمان، 2011، 141).

**3. مهارات التطبيق (Applying Skills):** وهي مهارة تتجلى في إظهار أو وصف المعرفة السابقة مع المواقف الجديدة، فالتطبيق يبنى على قدرة الفرد لتطبيق التعلم السابق على المواقف الجديدة او غير المألوفة بدون الحاجة لبيان كيفية استخدام هذه المهمة لجمع المعلومات المناسبة وتعميم المبادئ (العفون، 2012، 251). **4. مهارة حل المشكلات مفتوحة النهاية (Solving Open – Ended Problems Skills):** وهي القدرة على إيجاد العديد من الحلول والأفكار للمشكلات ذات النهاية المفتوحة (تتطلب حلولاً متعددة) (العتوم، 2013، 231).

**ثانياً: تحليل المحتوى:** هو "وسيلة من وسائل جمع البيانات في البحوث الاجتماعية، إذ بدأت الدراسات والبحوث تطبق منهج تحليل المحتوى في بحوثها في جامعات البلدان العربية (الدليمي وعلي، 2014، 160). هو أداة علمية وأسلوب بحث منهجي، يستخدم في تحليل المحتوى الظاهر أو المضمون الصحيح لمادة من المواد بطريقة موضوعية منظمة بهدف الوصول إلى استدلال واستقراء واستبصار صادق وثابت (فارع، 2021، 193). ولهذا فإنه يتمتع بجملة من الخصائص والسمات التي ميزته عن غيره، وهي أنه: (– أسلوب للوصف: والوصف هنا يعني تفسير الظاهرة كما تقع على ضوء هذه الظواهر التي تمكننا من التنبؤ بها. – أسلوب موضوعي: أي النظر إلى الموضوع نفسه من دون تأثر كبير بالذات المدركة بالقدر الذي يقرب الباحث من المادة التي يدرسها ملتزماً بمكونات الموضوع وظواهره. – أسلوب منظم: التنظيم هنا يعني أن يتم التحليل في ضوء خطة علمية تتضح فيها الفرضيات، وتتحدد على أساسها الفئات، ويتبين من خلالها الخطوات

التي مر بها التحليل حتى انتهاء الباحثين من النتائج. – أسلوب كمي: لأن ما يميز تحليل المحتوى التقدير الكمي كأساس للدراسة، وكمنطلق للحكم على انتشار الظواهر وكمؤشر للدقة في البحث، ومن ثم الاطمئنان للنتائج. – أسلوب علمي: إن تحليل المحتوى أسلوب من أساليب البحث العلمي يرمي من خلال دراسة ظواهر المضمون وضع قوانين لتفسيرها، والكشف عن العلاقات التي تربط بعضها، كما أنه يهتم بدراسة الحقائق المتصلة بالظاهرة من دون أن يتعدى ذلك للانطباعات أو الأحكام الذاتية، وهذا مما يتسم به التفكير العلمي (طعيمة، 2004، 95). وتؤدي الكتب المدرسية الدور الإيجابي في تنمية القدرات المرتبطة بمهارات التفكير المختلفة كأحد أساليب التعليم والتعلم، إذ إنها تتحمل قسطاً كبيراً من مسؤولية إعداد المتعلمين لحياة تُمكنهم من مواكبة التغيرات السريعة؛ مما يؤكد ضرورة إتاحة الفرصة لاكتساب مهارات تُسهم في تطوير المُتعلم سلوكياً ومعرفياً ووجدانياً، وتزوده بسلاح يمكنه من استيعاب معطيات العصر المليئة بالانفجارات المعلوماتية الهائلة (عبد القادر، 2014، 32). وحاولت الباحثة مراعاة هذه الخصائص جميعها عند تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي والوقوف على ما توفر فيه من مهارات التفكير عالي الرتبة بدقة وعناية.

**10. إجراءات البحث:**

–**منهج البحث:** استخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ، ويعد أسلوب تحليل المحتوى من الأساليب المندرجة تحت منهج البحث الوصفي، حيث أن الغرض من هذا الأسلوب العلمي في البحث هو معرفة خصائص مادة الاتصال، ويكون الوصف كمياً، أو جمل، أو صور، أو رموز، فتكون عملية التحليل بصيغة منظمة وفق أسس ومنهجية موضوعية (الهاشمي وعطية، 2011، 174)، حيث تم استخدام المنهج الوصفي التحليل لتعرف مدى تواجد مهارات التفكير عالي الرتبة من خلال تحليل المحتوى الذي يقوم على الوصف الموضوعي والمنظم والكمي لمهارات التفكير عالي الرتبة في محتوى مقرر كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي.

– **مجتمع البحث وعينته:** مجتمع البحث هو كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي 2020/2019، وعينة البحث: مطابقة للمجتمع الأصلي، وقد اعتمدت الباحثة كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي (الفصل الأول)، بوحداته الأربعة لتحليل المحتوى، المتضمنة (23) درساً، وما فيه من نواتج ودروس وأنشطة وتدريبات، والدرس الأول من الوحدات الثلاثة الأولى والثانية والثالثة كعينة استطلاعية لحساب الصدق والثبات، والجدول (1) يبين عينة البحث.

**الجدول رقم (1): عينة البحث لكتاب العلوم للصف الخامس الأساسي للعام الدراسي 2020/2019**

| | | | |
|---|---|---|---|
| الوحدة الأولى: | الدرس الأول: نبض الحياة. | الوحدة الثالثة: | الدرس الأول: أتحرك بمرونة. |
| | الدرس الثاني: شبكة الحياة. | | الدرس الثاني: هيكلي يدعمني. |
| | الدرس الثالث: انقل، أحمي، وأغذي. | | الدرس الثالث: ثروة تعيش معي. |
| | الدرس الرابع: رحلة في جسمي. | | الدرس الرابع: التبدل. |
| | الدرس الخامس: وقاية وحماية. | | الدرس الخامس: كيف تتغير؟ |
| | الدرس السادس: تتشابه وتختلف. | | – |
| | الدرس السابع: المسافة/ الزمن. | الوحدة الرابعة: | الدرس الأول: في حديقتي. |
| الوحدة الثانية: | الدرس الأول: نافذة على العالم. | | الدرس الثاني: بستاني الصغير. |
| | الدرس الثاني: أبيض وأسود. | | الدرس الثالث: بذوري تتنوع. |
| | الدرس الثالث: منظار الصورة. | | الدرس الرابع: نبتتي ثروتي. |
| | الدرس الرابع: عيني على عيني. | | الدرس الخامس: حيث نعيش. |
| | الدرس الخامس: ألوان. | | الدرس السادس: إحياء الأرض. |

- **أدوات البحث:**

للإجابة عن أسئلة البحث، قامت الباحثة بإعداد استمارة تحليل مهارات التفكير عالي الرتبة، وفي الآتي:

- **بناء استمارة التحليل:** بعد اطلاع الباحثة على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة كدراسة العنزي وصهلولي (2016) في السعودية، ودراسة جاسم (2014) في العراق، ودراسة غريب (2020) في الإمارات المتحدة، واطلاعها أيضاً على أهداف تدريس مادة العلوم في الجمهورية العربية السورية لتحديد الأهداف ذات الصلة بمهارات التفكير عالي الرتبة، قامت الباحثة ببناء استمارة التحليل في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي، وتمّ وضع الاستمارة في صورتها الأولية، حيث تضمنت الاستمارة في صورتها الأولية على ثلاث مهارات فقط.
- **التحقق من صدق استمارة التحليل:** للتأكد من صدق الاستمارة عرضت الاستمارة على مجموعة من المحكمين في كلية التربية جامعة تشرين وجامعة طرطوس (أ.د روعة جناد – د. هيام زريق – د. قمر درويش – د. فاطمة الزهراء شيخ خميس – د. سمر يوسف) لآخذ آرائهم، ومقترحاتهم، بمدى ملاءمة المهارات الفرعية للمهارات الرئيسة، وتم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظاتهم وإرشاداتهم (بإضافة مهارة التطبيق إلى الاستمارة).
- **حساب ثبات استمارة التحليل: (ثبات التحليل):** يعني الثبات أن تكرار تطبيق أداة البحث على نفس وحدة التحليل يؤدي للتوصل إلى نفس النتيجة بغض النظر عن الباحث الذي يقوم بتطبيق تلك الأداة. ويقصد به قياس مدى استقلالية المعلومات عن أدوات القياس ذاتها، مع توافر نفس الظروف والفئات والوحدات التحليلية والعينة الزمنية، وذلك أنه من الضروري الحصول على نفس النتائج مهما اختلف القائمون بالتحليل ووقت التحليل (دليو، 2014، 87). وللتحقق من ثبات نتائج التحليل اعتُمِدَ على إعادة التحليل بعد فترة من الزمن (20 يوم)، للتحقق من ثبات التحليل فيما بين التحليل الأول والتحليل الثاني. وحللت الباحثة الدرس الأول من الوحدات الأولى والثانية والثالثة للصف الخامس الأساسي هما (الدرس الأول: نبض الحياة، الدرس الثاني: نافذة على العالم، الدرس الثالث: في حديقتي). وحددت نقاط الاتفاق والاختلاف بين التحليل الأول والثاني، واعتمدت معادلة هولستي الآتية: (إبراهيم، 2005، 187)

$$R = \frac{2\,(C1.2)}{C_1 + C_2}$$

وقامت الباحثة بحساب النسب المئوية لمعامل الثبات، ومدى الاختلاف والاتفاق بين التحليل الأول والتحليل الثاني. ويبين الجدول التالي (2) النسب المئوية لمعامل الثبات.

**الجدول رقم (2): النسب المئوية لمعامل ثبات تحليل لكتاب العلوم للصف الخامس الأساسي**

| مهارات التفكير عالي الرتبة | عدد مرات الاتفاق | معامل الثبات | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|
| مهارة التنظيم | 9 | 0.94 | 0.887 |
| مهارة حل المشكلات مفتوحة النهاية | 7 | 0.93 | 0.887 |
| تحليل البيانات ونمذجتها | 2 | 0.8 | 0.789 |
| مهارة التطبيق | 5 | 0.91 | 0.874 |
| المهارات ككل | 23 | 0.923 | 0.882 |

بينت نتائج تحليل الباحثة في التحليل الأول والتحليل الثاني الواردة في الجدول (2) أن معامل الثبات بلغ (0.923) لمعايير مهارات التفكير عالي الرتبة ككل، وبلغ (0.94) لمهارة التنظيم، و(0.93) لمهارة حل المشكلات مفتوحة النهاية، كما بلغ (0.8) لمهارة تحليل البيانات ونمذجتها، و(0.91) لمهارة التطبيق، كما جاءت معاملات الارتباط بين

التحليلان جيدة، وبلغت (0.882) على استمارة المهارات ككل، هذا يدل على ثبات أداة التحليل ويمكن من خلاله الوثوق بنتائج بطاقة التحليل، وبذلك تكون الاستمارة جاهزة للتطبيق.

**تحديد هدف وفئات التحليل، ووحدة التحليل وضوابطها:** تمثل هدف التحليل بتحديد درجة تضمين مهارات التفكير عالي الرتبة في كتاب الصف الخامس الأساسي لمادة العلوم، أما فئات التحليل فتمثلت في المؤشرات الخاصة بكل مهارة، وهي: – **مهارة التنظيم:** القدرة على وضع المفاهيم أو الأشياء أو الأحداث التي ترتبط فيما بينها بصورة أو بأخرى في سياق متتابع لمعيار معين. – **مهارة حل المشكلات مفتوحة النهاية:** القدرة على إيجاد العديد من الحلول والأفكار للمشكلات ذات النهاية المفتوحة (تتطلب حلولاً متعددة). – **مهارة تحليل البيانات ونمذجتها:** القدرة على تجزئة البيانات والمعلومات المعقدة إلى مكوناتها وعناصرها الفرعية، وتمثيلها بصيغ مختلفة كالمعادلات والمخططات المفاهيمية، وإقامة علاقات مناسبة بين هذه المكونات باستخدام أدوات الربط. – **مهارة التطبيق:** القدرة على استخدام المفاهيم والقوانين والحقائق والمعلومات التي سبق تعلمها في حل مشكلة تعرض في موقف جديد أو غير مألوف.

- **وحدة التحليل:** حددت الباحثة الفقرة وحدة للتحليل لمناسبتها لغرض البحث، وبناءً على ذلك تمّ تنفيذ عملية التحليل؛ حيث قامت بتحليل الوحدات المحددة في عينة التحليل (الوحدات الأربعة) من كتاب الصف العلوم للصف الخامس الأساسي، وذلك بقراءة جميع موضوعات الوحدات المحددة في عينة التحليل فقرةً فقرةً؛ لغرض تحديد ما إذا كانت طريقة عرض موضوعات كل وحدة دراسية، ومن ثم جمع البيانات في استمارة التحليل المعدة لذلك.
- **ضوابط التحليل:** جرى تحليل كل من: (الأهداف، والمحتوى، والصور والأشكال، والأنشطة).
- **معيار الحكم على درجة تواجد مهارات التفكير عالي الرتبة:** تم تحديد درجة تضمين مهارات التفكير عالي الرتبة باستخدام المعادلة الآتية: مدى الفئة = (أعلى نسبة – أدنى نسبة) /3.

## 11. نتائج البحث ومناقشتها:

**الإجابة عن السؤال الرئيس للبحث: ما درجة توافر بعض مهارات التفكير العالي الرتبة في محتوى كتاب العلوم الصف الخامس الأساسي؟**

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسب المئوية، وتم تقدير درجة التوافر (منخفضة، متوسطة، مرتفعة) من خلال المعادلة: حساب مدى الفئة = (أعلى نسبة توافر– أدنى نسبة توافر) /3، وقد بلغ مدى الفئة لهذه المهارة (6.9). وبذلك يكون معيار تقدير درجة التوافر على النحو الآتي: (أقل من 22.96 درجة منخفضة، من 22.97 – 29.87 درجة متوسطة، من 29.88 – 36.79 درجة مرتفعة). وجاءت النتائج على النحو المبين في الجدول (3).

**الجدول رقم (3): التكرارات والنسب المئوية لكل مهارة من التفكير عالي الرتبة وللمهارات ككل**

| الرقم | مهارات التفكير عالي الرتبة | التكرارات | النسبة المئوية | درجة التوافر |
|---|---|---|---|---|
| 1 | مهارة التنظيم | 71 | %36.79 | مرتفعة |
| 2 | مهارة تحليل البيانات ونمذجتها | 43 | %22.28 | منخفضة |
| 3 | مهارة حل المشكلات مفتوحة النهاية | 48 | %24.87 | متوسطة |
| 4 | مهارة التطبيق | 31 | %16.06 | منخفضة |
| الدرجة الكلية للمهارات | | 193 | %100 | |

يلاحظ من الجدول (3) أن أكثر المهارات التي تم التركيز عليها في العلوم للصف الخامس الأساسي، هي مهارة التنظيم، وقد حصلت على أعلى تكرارات مقدارها (71)، وبنسبة تواجد بلغت (36.79%)، وبدرجة مرتفعة، وجاءت في المرتبة الثانية حل المشكلات مفتوحة النهاية وقد حصلت على تكرارات مقدارها (48)، وبنسبة تواجد بلغت (24.87%)، وبدرجة متوسطة، تبعتها مهارة تحليل البيانات ونمذجتها بتكرارات بلغت (43)، وبنسبة تواجد بلغت (22.28%)، ثم أتت مهارة

التطبيق في المرتبة الرابعة والأخيرة بتكرارات بلغت (31)، وبنسبة تواجد بلغت (16.06%)، وبدرجة منخفضة للمهارتين. مما سبق يتبين أن مهارة التنظيم جاءت متقدمة على المهارات الأربعة، فالمتعلم بموجب هذه المهارة يستطيع وضع الأشياء أو العناصر معاً بشكل منظم، لتكوين شيء متكامل له معنى ومغزى، وينظم وظيفة كل جزء بعلاقته مع الأجزاء الأخرى، إلا كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي لم يراعِ مهارات التفكير عالي الرتبة (تحليل البيانات ونمذجتها، وحل المشكلات مفتوحة النهاية، مهارة التطبيق)، والتي وردت بدرجة متوسطة ومنخفضة، أي المعنيين بتأليف كتب العلوم للصف الخامس الأساسي لم يأخذوا بعين الاعتبار إعداد محتوى كتاب العلوم بما يلائم مهارات التفكير عالي الرتبة. كما أن كتاب العلوم لا يعكس معالجة متوازنة لمهارات التفكير العليا في محتوى الكتاب، الأمر الذي يحد من تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين، الذي يهدف إلى أن يصبحوا أسرع وأفضل في اكتساب المعرفة. إن المتعلم في مرحلة التفكير المجرد يمكن أن يكون فاعلاً إذا تم تشجيعه على تعلم طرائق التفكير وإتاحة الفرص المناسبة لإعمال العقل من خلال تنظيم الخبرات المعرفية الهادفة والجديدة التي تركز على استخدام مهارات التفكير في توليد المعلومات وتحليلها وتطبيقها التي يجب أن تتوافر في كتاب العلوم، وتعزيزها بأنشطة ومواقف تعليمية، ومشكلات تثير الحماس لدى المتعلم والتي تعزز لديهم مهارات التفكير عالي الرتبة. واختلفت هذه النتيجة جاسم (2014) التي بينت أن مهارة التحليل جاءت في المرتبة الأولى، ومع دراسة عثمان (2023) التي بينت أن توافر مهارة التطبيق جاءت متوسطة، ومهارة التطبيق جاءت منخفضة.

**السؤال الفرعي الأول: ما درجة توافر مهارة التنظيم في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي؟**

للوصول إلى درجة توافر مهارة التنظيم في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل مهارة فرعية واردة ضمنها، والمتواجدة في الكتاب، كما هو مبين في الجدول (4).

**الجدول رقم (4): درجة توافر مهارة التنظيم في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي**

| الوحدة الأولى | | | الوحدة الثانية | | | الوحدة الثالثة | | | الوحدة الرابعة | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الدروس | ت | % | الدروس | ت | % | الدروس | ت | % | الدروس | ت | % |
| 1. نبض الحياة) | 3 | %4.23 | 1. نافذة على العالم | 2 | %2.82 | 1. أتحرك بمرونة | 6 | %8.45 | 1. في حديقتي | 4 | %5.63 |
| 2. شبكة الحياة | 2 | %2.82 | 2. أبيض وأسود | 3 | %4.23 | 2. هيكلي يدعمني | 4 | %5.63 | 2. بستاني الصغير | 2 | %2.82 |
| 3. انقل، أحمي، وأغذي | 3 | %4.23 | 3. منظار الصورة | 6 | %8.45 | 3. ثروة تعيش معي | 2 | %2.82 | 3 بذوري تتنوع | 2 | %2.82 |
| 4. رحلة في جسمي | 2 | %2.82 | 4. عيني على عيني | 2 | %2.82 | 4. التبدل | 3 | %4.23 | 4.نبتتي ثروتي | 3 | %4.23 |
| 5. وقاية وحماية | 2 | %2.82 | 5. ألوان | 3 | %4.23 | 5. كيف تتغير | 4 | %5.63 | 5. حيث نعيش | 4 | %5.63 |
| 6. تتشابه وتختلف | 3 | %4.23 | – | – | – | – | – | – | 6. إحياء الأرض | 2 | %2.82 |
| 7. المسافة/ الزمن | 4 | %5.63 | – | – | – | – | – | – | – | – | – |
| المجموع | 19 | 26.76% | | 16 | 22.54% | | 19 | 26.76% | | 17 | 23.94% |
| المجموع الكلي | | | | | | 71 | النسبة المئوية | | | | 100% |

يتبين من قراءة الجدول (4) أن مهارة التنظيم جاءت متوازنة نوعاً ما بين وحدات الكتاب، وقد وردت بتكرارات بلغت (19) وبنسبة (26.76%) في الوحدتين الأولى والثالثة، وبتكرارات بلغت (17) وبنسبة (23.94%) في الوحدة الرابعة، وكذلك وردت بتكرارات بلغت (16)، وبنسبة (22.54%) في الوحدة الثانية. وهذا يعكس اهتمام المعنيين بتأليف كتب العلوم بتنمية

هذه المهارة في كتاب العلوم للصف الخامس. وقد تعود هذه النتيجة إلى أن مهارة تحليل البيانات ونمذجتها تعد من ضمن الأهداف السلوكية لمستوى التحليل ضمن المجال المعرفي لتصنيف بلوم والتي تتضمنها الكتب المنهجية كأغراض سلوكية، وقد تم التركيز على هذه المهارة في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي.

**السؤال الفرعي الثاني: ما درجة توافر مهارة تحليل البيانات ونمذجتها في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي؟**

للوصول إلى درجة توافر مهارة تحليل البيانات ونمذجتها في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل مهارة فرعية واردة ضمنها، والمتواجدة في الكتاب، كما هو مبين في الجدول (5).

**الجدول رقم (5): درجة توافر مهارة حل تحليل البيانات ونمذجتها في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي**

| الوحدة الأولى | | | الوحدة الثانية | | | الوحدة الثالثة | | | الوحدة الرابعة | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الدروس | ت | % | الدروس | ت | % | الدروس | ت | % | الدروس | ت | % |
| 1. نبض الحياة | 4 | %9.30 | 1. نافذة على العالم | 2 | %4.65 | 1. أتحرك بمرونة | 2 | %4.65 | 1. في حديقتي | 2 | %4.65 |
| 2. شبكة الحياة | 1 | %2.33 | 2. أبيض وأسود | 2 | %4.65 | 2. هيكلي يدعمني | 2 | %4.65 | 2. بستاني الصغير | 3 | %6.98 |
| 3. انقل، أحمي، وأغذي | 1 | %2.33 | 3. منظار الصورة | 3 | %6.98 | 3. ثروة تعيش معي | 1 | %2.33 | 3 بذوري تتنوع | 1 | %2.33 |
| 4. رحلة في جسمي | 1 | %2.33 | 4. عيني على عيني | 1 | %2.33 | 4. التبدل | 3 | %6.98 | 4.نبتتي ثروتي | 1 | %2.33 |
| 5. وقاية وحماية | 1 | %2.33 | 5. ألوان | 3 | %6.98 | 5. كيف تتغير | 1 | %2.33 | 5. حيث نعيش | 3 | %6.98 |
| 6. تتشابه وتختلف | 1 | %2.33 | – | – | – | – | – | – | 6. إحياء الأرض | 1 | %2.33 |
| 7. المسافة/ الزمن | 3 | %6.98 | – | – | – | – | – | – | – | – | – |
| المجموع | 12 | 27.91% | | 11 | 25.58% | | 9 | 20.93% | | 11 | 25.58% |
| المجموع الكلي | | | | | | 43 | | النسبة المئوية | | | 100% |

يتبين من قراءة الجدول (5) أن مهارة تحليل البيانات ونمذجتها وردت بتكرارات بلغت (12) في الوحدة الأولى، بتكرارات بلغت (12) وبنسبة (27.91%)، كما وردت بتكرارات بلغت (11) وبنسبة (25.58%) في الوحدتين الثانية والرابعة، في حين وردت بتكرارات بلغت (9) وبنسبة (22.93%)، في الوحدة الثالثة، وهذا يعكس التوازن في توزع هذه المهارة في كتاب العلوم، إلا أن هذا التوازن لا يعكس توافرها بدرجة مرتفعة، إذ إن هذه المهارة وردت بدرجة منخفضة في كتاب العلوم. ومن الواضح أن الكتاب لم يتناول بعض المهارات الفرعية لمهارة التحليل ونمذجتها، أي أن محتوى الكتاب قد أهمل بعض الموضوعات والأنشطة التي توضح هذه المهارة بوصفها مهارات تفكير عليا.

**السؤال الفرعي الثالث: ما درجة توافر مهارة حل المشكلات مفتوحة النهاية في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي؟**

للوصول إلى درجة توافر مهارة حل المشكلات مفتوحة النهاية في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل مهارة فرعية واردة ضمنها، والمتواجدة في الكتاب، كما هو مبين في الجدول (6).

**الجدول رقم (6): درجة توافر مهارة حل المشكلات مفتوحة النهاية في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي**

| الوحدة الأولى | | | الوحدة الثانية | | | الوحدة الثالثة | | | الوحدة الرابعة | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الدروس | ت | % | الدروس | ت | % | الدروس | ت | % | الدروس | ت | % |
| 1. نبض الحياة | 0 | %0 | 1. نافذة على العالم | 1 | %2.08 | 1. أتحرك بمرونة | 2 | %4.17 | 1. في حديقتي | 1 | 2.08 |
| 2. شبكة الحياة | 0 | %0 | 2. أبيض وأسود | 3 | %6.25 | 2. هيكلي يدعمني | 1 | %2.08 | 2. بستاني الصغير | 2 | 4.17 |
| 3. انقل، أحمي، وأغذي | 1 | %2.08 | 3. منظار الصورة | 2 | %4.17 | 3. ثروة تعيش معي | 5 | %10.42 | 3 بذوري تتنوع | 2 | 4.17 |
| 4. رحلة في جسمي | 2 | %4.17 | 4. عيني على عيني | 1 | %2.08 | 4. التبدل | 1 | %2.08 | 4.نبتتي ثروتي | 6 | 12.5 |
| 5. وقاية وحماية | 4 | %8.33 | 5. ألوان | 1 | %2.08 | 5. كيف تتغير | 4 | %8.33 | 5. حيث نعيش | 4 | 8.33 |
| 6. تتشابه وتختلف | 1 | %2.08 | – | – | – | – | – | – | 6. إحياء الأرض | 1 | 2.08 |
| 7. المسافة/ الزمن | 3 | %6.25 | – | – | – | – | – | – | – | – | – |
| المجموع | 11 | 22.92% | | 8 | 16.67% | | 13 | 27.08% | | 16 | 33.33% |
| المجموع الكلي | | | | | | 48 | النسبة المئوية | | | | 100% |

يتبين من قراءة الجدول (6) أن مهارة حل المشكلات مفتوحة النهاية وردت بدرجة متوسطة في كتاب العلوم، وجاءت بتكرارات بلغت (12) وبنسبة (33.33%) في الوحدة الرابعة، وفي الوحدة الثالثة بلغت التكرارات (13)، ونسبة (27.08%)، في حين وردت بتكرارات بلغت (11) وبنسبة (22.92%)، في الوحدة الأولى، وفي الوحدة الثانية وردت بتكرارات بلغت (8) وبنسبة (16.67%). وهذا يعكس عدم التوازن في توزع هذه المهارة في كتاب العلوم، إذ تم تناول هذه المهارة إلى حد ما بوصفها مهارات تفكير عليا، فمهارة حل المشكلات مفتوحة النهاية، تعد لبنة أساسية في ممارسة أي نشاط تفكيري عقلي يتناوله محتوى موضوع علمي في مادة العلوم، لحل مشكلة ما.

**السؤال الفرعي الرابع: ما درجة توافر مهارة التطبيق في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي؟**

للوصول إلى درجة توافر مهارة التطبيق في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل مهارة فرعية واردة ضمنها، والمتواجدة في الكتاب، كما هو مبين في الجدول (7).

**الجدول رقم (7): درجة توافر مهارة التطبيق في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي**

| الوحدة الأولى | | | الوحدة الثانية | | | الوحدة الثالثة | | | الوحدة الرابعة | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الدروس | ت | % | الدروس | ت | % | الدروس | ت | % | الدروس | ت | % |
| 1. نبض الحياة | 3 | %9.68 | 1. نافذة على العالم | 1 | %3.23 | 1. أتحرك بمرونة | 3 | %9.68 | 1. في حديقتي | 1 | %3.23 |
| 2. شبكة الحياة | 1 | %3.23 | 2. أبيض وأسود | 1 | %3.23 | 2. هيكلي يدعمني | 1 | %3.23 | 2. بستاني الصغير | 1 | %3.23 |
| 3. انقل، أحمي، وأغذي | 2 | %6.45 | 3. منظار الصورة | 1 | %3.23 | 3. ثروة تعيش معي | 2 | %6.45 | 3 بذوري تتنوع | 1 | %3.23 |
| 4. رحلة في جسمي | 3 | %9.68 | 4. عيني على عيني | 1 | %3.23 | 4. التبدل | 2 | %6.45 | 4.نبتتي ثروتي | 0 | 0 |
| 5. وقاية وحماية | 2 | %6.45 | 5. ألوان | 1 | %3.23 | 5. كيف تتغير | 0 | 0 | 5. حيث نعيش | 1 | %3.23 |
| 6. تتشابه وتختلف | 1 | %3.23 | – | – | – | – | – | – | 6. إحياء الأرض | 1 | %3.23 |
| 7. المسافة/ الزمن. | 1 | %3.23 | – | – | – | – | – | – | – | – | – |
| المجموع | 13 | 41.93% | | 5 | 16.13% | | 8 | 25.81% | | 5 | 16.13% |
| المجموع الكلي | | | | | | 31 | | النسبة المئوية | | | 100% |

يتبين من قراءة الجدول (7) أن مهارة التطبيق وردت بدرجة منخفضة في كتاب العلوم، وجاءت بتكرارات بلغت (13) وبنسبة (41.93%) في الوحدة الأولى، وفي الوحدة الثالثة بلغت التكرارات (8)، ونسبة (225.81%)، في حين وردت بتكرارات بلغت (5) وبنسبة (16.13%)، في الوحدتين الثانية والرابعة. وهذا يدل على افتقار محتوى كتاب العلوم لمهارة التطبيق، وإهمال بعض الموضوعات والأنشطة التي توضح عملية التطبيق، وعدم التركيز عليها كإحدى مهارات التفكير عالي الرتبة لدى المتعلمين، وإلى ضعف في معرفة الكيفية التي يتعلم بها التلاميذ هذه المهارات.

**12. المقترحات:**

1. تصميم برامج وأنشطة إثرائيه لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة، وخاصة مهارة التطبيق لدى المتعلمين.
2. إعداد دليل إرشادي للمعلمين، يتضمن أساليب ووسائل واستراتيجيات حديثة، تساعدهم على تنفيذ محتوى الكتاب بما يضمن تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين.
3. الاهتمام بضرورة تضمين مهارة التطبيق التي ظهر فيها ضعف في محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي.
4. ضرورة تطوير محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي، والاهتمام بالجانب التطبيقي للكتاب.
5. التوازن بين مهارات التفكير عالي الرتبة (التنظيم – تحليل البيانات ونمذجتها – حل المشكلات مفتوحة النهاية – التطبيق) في كتاب العلوم.
6. إجراء بحوث أخرى تتضمن تحليل محتوى كتب الصفوف الدراسية لمختلف المراحل التعليمية ومعرفة درجة تضمينها مهارات التفكير عالي الرتبة.
7. إجراء بحوث أخرى تتضمن درجة تطبيق مهارات التفكير عالي الرتبة من وجهة نظر المعلمين ومقارنة نتائجها مع نتائج البحث الحالي.

**13. المراجع:**


- إبراهيم، بسام. (2009). **التعلم المبني على المُشكلات الحياتية وتنمية التفكير**. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع، الأردن.
- إبراهيم، مجدي عزيز. (2005). **التّفكير من منظور تربوي: تعريفه، طبيعته، مهاراته، تنميته، أنماطه**. ط1، عالم الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- الأنقر، نيفين. (2017). **فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام شبكات التفكير البصري في تنمية مها ارت التفكير عالي الرتبة في العلوم لدى طالبات الصف التاسع بغزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- جاسم، مصطفى. (2014). **دراسة تحليلية لكتب الأدب والنصوص للمرحلة الإعدادية في ضوء مهارات التفكير عالي الرتبة ومدى توافرها لدى الطلبة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية، العراق.
- الجبوري، حسام. (2021). مهارات التفكير الناقد المتضمنة في محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الابتدائي. *مجلة الفتح للبحوث التربوية والنفسية*، م (25)، ع (4)، ص 183 – 200.
- الخزيم، هارون. (2012). **درجة تضمين مقرر الرياضيات للصف الرابع الابتدائي لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- الخضري، ندى. (2009). **أثر برنامج يوظف استراتيجيات (Seven Es) البنائية في تنمية مهارات التفكير العليا لمادة التكنولوجيا لدى طالبات الصف السابع الأساسي بغزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- خطاب، ناصر جمال. (2008). **تعليم التفكير للطلبة ذوي صعوبات التعلم**. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر، الأردن.
- الدليمي، عصام وعلي عبد الكريم. (2014). **البحث العلمي أسسه ومناهجه**. عمان: الرضوان للنشر والتوزيع، الأردن.
- دليو، فضيل (2014). معايير الصدق والثبات في البحوث الكمية والكيفية. جامعة قسنطينة، *مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية*. م (11)، ع (19)، ص –ص 82 – 91.
- زنقور ماهر، وغريب علي، وحسين إلهام. (2023). برنامج إلكتروني قائم على التعلم التكيفي لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة العلمية لكلية التربية جامعة الوادي الجديد*، م (15)، ع (44)، ص 141 – 158.
- سالم، آية (2016). **أثر استراتيجية سكامبر على تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والتحصيل في مادة الفيزياء لطلبة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- سعادة، جودت أحمد. (2015). **تدريس مهارات التفكير: مع الأمثلة التطبيقية)**. عمان: دار الشروق للنشر، الأردن.
- سليمان، سناء محمد. (2011). **التفكير: أساسياته وأنوعه، تعليمه وتنمية مهاراته**. القاهرة: عالم الكتب للنشر، مصر.
- طعيمة، رشدي. (2004). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية**. القاهرة: دار الفكر العربي، مصر.
- عابد، شيماء. (2014). **دراسة وصفية لدور أدوات التقويم في تنمية مهارات التفكير العُليا لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في العلوم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، فلسطين.
- العامري، محمد. (2019). **مهارات التفكير العليا (تنمية الإبداع)**. الرياض: المملكة العربية السعودية.

- عبد القادر، خالد. (2014). مهارات التفكير العليا المُتضمنة في كتب الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا بفلسطين من وجهة نظر المعلمين. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، م (1)، ع (22)، ص 31 – 54.
- العتـوم، عدنان. (2013). **تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات علمية**. عمان: دار المسيرة للنشر، الأردن.
- عثمان، أحمد محمد وجوابرة، ريم. (2023). تحليل محتوى منهج الرياضيات للصف الرابع الأساسي في فلسطين في ضوء مهارات التفكير. *مجلة المناهج وطرائق التدريس*، م (2)، ع (10)، ص 43 – 54.
- عرار، رقية. (2019). أثر استراتيجية العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد في مبحث الدراسات الاجتماعية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، م (52)، ع (23)، ص 11 – 74.
- عزيزي، أنيس. (2021). **تحليل مهارة التفكير العليا (HOTS) في أسئلة اختبار الفصل الأول لكتاب دراسة اللغة العربية لدى طلاب الصف الحادي عشر بالمدرسة الثانوية الإسلامية (MA) تنفيذ تقرير وزارة الدين رقم (183) للعام (2019)**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تولونج أجونج الإسلامية الحكومية، إندونيسيا.
- العفون، نادية حسين يونس. (2012). **الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير**. عمان: دار الصفاء للنشر، الأردن.
- العنزي مرزوق، وصهلولي، يحيى. (2016). تحليل محتوى مقررات العلوم للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات التفكير المتشعب. *مجلة كلية التربية بأسيوط*، ع (3)، ص 535 – 569.
- غريب، نجوى. (2020). درجة تضمين مهارات التفكير العليا في كتاب التطبيقات اللغوية للصَّف التَّاسع بدولة الإمارات العربية المتحدة. *مجلة جامعة المدينة العالمية للعلوم التربوية والنفسية بماليزيا*، ع (1)، ص 269 – 340.
- فارع، يمن علي. (2021). تحليل أسئلة كتاب لغتي العربية للصف الخامس الأساسي في ضوء معايير التفكير الإبداعي. *مجلة الجامعة الوطنية*، ع (18)، ص 191 – 220.
- القرني، مسفر (2015). أثر **استخدام استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم على تنمية التفكير عالي الرتبة وبعض عادات العقل لدى طالب الصف الثاني المتوسط ذوي أنماط السيطرة الدماغية المختلفة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.
- محمد، عمران. (2015). **أثر استخدام نموذج أدي وشاير في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- المؤتمر العلمي الخامس. (2012). كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العراق.
- الموسوي، عبد العزيز. (2016). **التفكير وتعلم مهاراته**. عمان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع، الأردن.
- الهاشمي، عبد الرحمن وعطية، محسن. (2011). **تحليل مضمون المناهج الدراسية**. عمان: دار الصفاء للنشر، الأردن.
- وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية. (2020). ***دليل المهارات الحياتية لتلاميذ الصف الأول حتى الصف السادس من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي***، دمشق.
- يونس، فتحي. (2007). **استراتيجيات تعليم اللغة في المرحلة الثانوية**. كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
- Damanik, H., & Zainil, Y. (2019). The analysis of reading comprehension questions in English textbook by using higher order thinking skill at grade X of SMAN 2 Padang. Journal of English Language Teaching, Vol. (8), No. (1), p. p 249-258.

- FitzPatrick, B., & Schultz, H. (2015). Do curriculum outcomes and assessment activities in science encourage higher order thinking? Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education, Vol. (15), No. (2), p. p 136-154.
- Indriyana, S., & Kuswandono, P. (2019). Developing students' higher order thinking skills (HOTS) in reading: Elected teachers' strategies in selected junior high schools. *Journal or English Teaching*, Vol. (5), No. (3), p. p 204 - 216.
- Kartasasmita, B. & Samo, D. (2017). Developing contextual mathematical thinking learning model to enhance higher-order thinking ability for middle school students. *International Education Studies,* Vol. (10), No. (12), p. p 17-29.
- Kim, H. & Hong, Y (2020). Students' Academic Use of Mobile Technology and Higher-Order Thinking Skills: The Role of Active Engagement, *Education Sciences,* Vol. (10), No. (47), p. p 1 – 15.
- Newmann, F. (2012). Promoting higher order thinking skills in social studies: overview of a study of 16 high school departments. *Theory and Research in Social Education*, Vol. (19), No (4), p. p 324 – 340.
- Qasrawi, R., & BeniAbdelrahman, A. (2020). The higher and lower-order thinking skills (HOTs and LOTs) in Unlock English textbooks (1st and 2nd editions) based on Bloom's taxonomy: An analysis study. International Online Journal of Education and Teaching, Vol. (7), No. (3), p. p 744 - 758.
- Ramos, J. & Dolipas, B. & Villamor, B. .(2013). Higher order thinking skills and academic performance in physics of college students: a regression analysis. *International Journal of Innovative Interdisciplinary Research,* Issue (4), P 48 – 60.
- Retnawati, H. & Djidu, H.& Kartianom, E. & Anazifa, D. (2018). Teachers' knowledge about higher-order thinking skills and its learning strategy. *Problems of Education in the 21st Century*, Vol. (76), No. (2), p. p 215 - 223.
- Singh, R. and Shaari, H. (2019). The analysis of Higher-Order Thinking skills in English reading comprehension tests in Malaysia. *Malaysian Journal of Society and Space*, No.(1), p.p 12 – 26.
- Tyas, A., Nurkamto, J., & Marmanto, S. (2020). Cultivating students' higher-order thinking skills in EFL classes: The role of the teacher and the textbook. International Online Journal of Education and Teaching, Vol. (7), No. (1), p. p 267-276.

# صعوبات التنظيم الانفعالي وعلاقته بالطموح الأكاديمي لدى عينة من الطلبة المراهقين في التعليم الثانوي العام

**نور الحسن***

**( الإيداع: 5 شباط 2024، القبول: 15 آيار 2024)**

**الملخص:**

هدف البحث الحالي إلى تعرُّف مستوى صعوبات التنظيم الانفعالي ومستوى الطموح الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث من الطلبة المراهقين في التعليم الثانوي. ودراسة العلاقة الإرتباطية بين صعوبات التنظيم الانفعالي والطموح الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث. والكشف عن الفروق بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي ومقياس الطموح الأكاديمي وفق متغيري البحث: (الجنس، التخصص الدراسي). واعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، استخدمت الباحثة مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS)، ويتألف من (36) بنداً، واستخدمت مقياس الطموح الأكاديمي من إعداد سنايدر وآخرون (1991)، ويتكوَّن من (12) بنداً، وشملت عينة البحث (245) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث الثانوي العام ذكوراً وإناثاً في ثانويات محافظة دمشق الرسمية (الأدبي والعلمي). ومن أهم نتائج البحث: وجود ارتباط سلبي ودال في إجابات أفراد عينة البحث بين صعوبات التنظيم الانفعالي والطموح الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي وفق متغير الجنس لصالح الطالبات الإناث. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي وفق متغير التخصص الدراسي. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الطموح الأكاديمي وفق متغير الجنس. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الطموح الأكاديمي وفق متغير التخصص الدراسي لصالح التخصص العلمي.

**الكلمات المفتاحية:** صعوبات التنظيم الانفعالي، الطموح الأكاديمي، الطلبة المراهقين، التعليم الثانوي.

* باحث– اختصاص علم نفس –كلية التربية – جامعة دمشق

# Difficulties in emotional regulation and its relationship to academic ambition among a sample of general secondary education students in Damascus schools

Nour Al , Hassan*

**(Received: 5 February 2024 , Accepted: 15 April 2024)**

**Abstract:**

The aim of the current research is to identify the level of difficulties in emotional regulation and the level of academic ambition among members of the research sample of adolescent students in secondary education. And studying the correlation between difficulties in emotional regulation and academic ambition among members of the research sample. And revealing the differences between the average scores of the research sample's answers on the Difficulties in Emotional Regulation Scale and the Academic Ambition Scale according to the two research variables: (gender, academic specialization). The research relied on the descriptive analytical method. The researcher used the Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS), which consists of (36) items. She used the Academic Ambition Scale prepared by Snyder et al. (1991), which consists of (12) items. The sample included The research included (245) male and female students from the third year of general secondary school, male and female, in Damascus Governorate's official secondary schools (literary and scientific). Among the most important results of the research: There is a negative and significant correlation in the answers of the research sample members between the difficulties of emotional regulation and academic ambition among the research sample members. There are statistically significant differences between the average scores of the research sample's answers on the scale of difficulties in emotional regulation according to the gender variable in favor of female students. There are no statistically significant differences between the average scores of the research sample's answers on the scale of difficulties in emotional regulation according to the academic specialization variable. There are no statistically significant differences between the average scores of the research sample's answers on the academic ambition scale according to the gender variable. There are statistically significant differences between the average scores of the research sample's answers on the academic ambition scale according to the academic specialization variable in favor of scientific specialization.

**Keywords:** difficulties in emotional regulation, academic ambition, adolescent students, secondary education.

**Researcher – Psychology – Faculty of Education – Damascus University •**

**. مقدمة:**

لقد تحولت النظرة للطبيعة الإنسانية مع نهاية القرن العشرين من تجاهل القوى والجوانب الانفعالية والتي ترى أنها تؤثر على سلوكياتنا في الحياة اليومية وتعوق العمليات المعرفية، إلى الاهتمام بهذه الجوانب باعتبارها وسيطاً وميسّراً للأنشطة الابتكارية والعمليات المعرفية، فهناك تفاعل كبير بين المعرفة والوجدان، لذلك تركز اهتمام علماء علم النفس المعرفي في السنوات الأخيرة على دراسة الجانب الانفعالي للعمليات المعرفية حيث أكدت العديد من النظريات والدراسات الحديثة على أهمية الانفعالات ودورها في الجانب المعرفي وفي تنشيط قدرات الفرد على التفكير والإبداع وحل المشكلات وتنظيم وتحليل المعلومات.

حيث تسهم الانفعالات الإيجابية في تسهيل وتنشيط العمليات المعرفية مثل التفكير الإبداعي والتفكير الاستدلالي والحل الإبداعي للمشكلات واتخاذ القرارات، كما تؤدي الانفعالات دوراً مهماً في التوافق مع ضغوط الحياة اليومية التي يواجهها الفرد وتزيد من طموحه في تحقيق أهدافه وأحلامه (Ciarrochi, et, al, 2007). ويتباين الأداء المعرفي للأفراد المراهقين الذين لديهم انفعالات إيجابية عن الأفراد الذين لديهم انفعالات سالبة، حيث تزداد قدراتهم على اكتشاف الأخطاء، ولديهم ميل لتحصيل كثير من المعلومات ومراجعتها.

وغالباً ما يظهر خلل التنظيم العاطفي في مرحلة مبكرة من التطوّر وهو سمة أساسية للعديد من الحالات النفسية، والقدرة على التنظيم الانفعالي بشكل فعَّال هي الكفاءة الأساسية لنمو المراهق (Cole, 2014). وعندما تكون مهارات التنظيم الانفعالي متخلفة أو غير ذلك من المخاطر، قد يتأخر التطور الانفعالي، ويزيد خطر الإصابة بالأمراض والاضطرابات النفسية. وتؤكد بعض مفاهيم التنظيم الانفعالي على التحكُّم في التجربة العاطفية والتعبير (وخاصة التحكم التعبيري للمشاعر السلبية)، والحد من الإثارة العاطفية، (Garner & Spears, 2000). في المقابل، يؤكد آخرون على الطبيعة الوظيفية للعواطف في وضع تصور لتنظيم المشاعر، مشيرين إلى أن تنظيم المشاعر ليس مرادفًا للتحكم الانفعالي، وعلى هذا النحو، لا ينطوي بالضرورة على تقليل التأثير السلبي الفوري (Cole, et al, 1994) (Thompson, 1994).

وينقسم الطلاب المراهقون المعرضون لخطر صعوبات التنظيم الانفعالي بشكل عام إلى فئتين لا يستبعد أحدهما الآخر: (أ) الطلاب الذين لديهم مستوى منخفض من التحصيل الدراسي وفقاً لمتوسط نقاط الصف (GPA) أو الاختبارات الموحدة أو تصنيف الصف أو (ب) الطلاب الذين يفتقدون إلى قدر كبير من الدوام المدرسي بسبب الإيقاف أو المرض أو لأسباب أخرى (Bridgeland, et al, 2006). وتتعرَّض كلتا الفئتين من الطلاب لخطر كبير بسبب التسرب من المدرسة بالكامل مما يؤدي إلى انخفاض مستوى الطموح الأكاديمي (Bridgeland, et al, 2006). وهناك مجموعة من العوامل التي تزيد من احتمال تصنيف الطالب الأكاديمي على أنه في خطر. وتشمل هذه العوامل العائلة SES، الصدمة، أو ينتمون إلى مجموعة عرقية تعاني من تمييز عرقي كبير (Jordan & Cooper, 2003)، الاحتفاظ بالصف، مستوى التعليم الوالدي المنخفض، المشاكل الصحية، وانخفاض مشاعر الانتماء إلى المدارس، انخفاض القدرة الأكاديمية، وانخفاض الدافع، وانخفاض التوقعات المستقبلية المتوقعة (Worrell & Hale, 2001). وتشبه فوائد دراسة الطلاب المعرضين للخطر أكاديمياً فوائد دراسة الطلاب الموهوبين أكاديمياً؛ ببساطة، ويقدم الطلاب المعرضون للمخاطر رؤى ثاقبة حول سبب عدم تحقيق أهدافهم، وكيفية الوقاية من التحصيل الدراسي، وكيف يمكن للتدخلات تحسين التحصيل الدراسي، ورفع مستوى الطموح لديهم. وأكّد سنايدر وآخرون (Snyder, et Al, 2006) على أهمية الطموح الأكاديمي للطلاب المعرضين للخطر أكاديمياً، كانت هناك القليل من الدراسات التجريبية التي حققت على وجه التحديد الطموح في هذه الفئة من السكان.

ومما سبق نجد أنَّ مستوى الطموح الأكاديمي قد يكون له دوراً هاماً في نظرة الفرد لذاته إيجابياً أم سلبياً، فالفرد الذي لديه بصيرة وتفكير بمستقبل زاهر وعلاقات اجتماعية طيبة مع المحيطين به، يدفعه ذلك إلى العمل والنشاط والإقدام على

الحياة، بينما الشخص الذي ينظر للمستقبل بمنظور سلبي أي أنَّ نظرته لمستقبله تكون نظرة متشائمة؛ فإنَّ ذلك يدفعه إلى الكسل والتراخي والهروب من الحياة وصعوبات في التنظيم الانفعالي.

**1. مشكلة البحث:**

إنَّ التنظيم الانفعالي يمثل محوراً ومقوّماً هاماً من مقومات أسس الصحة النفسية، فمن خلال ضبط الأشخاص لانفعالاتهم يتمكنون من الوصول إلى بصيرة ووعي أفضل بأفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم وإمكاناتهم وقدراتهم وأقدر على تحقيق أهدافهم، وكذلك بأفكار ومشاعر وأفعال الآخرين، وبهذا الفهم وهذا الشعور أيضاً يكونون أكثر وعياً وقدرةً على تنظيمهم الانفعالي، وأكثر واقعية مع أنفسهم ومع الآخرين، وأكثر قوة وقدرة على حل مشكلاتهم التي تعترضهم ويعيشونها يومياً، وأكثر سعياً نحو تحقيق أهدافه، ورضاً عن الحياة، وأقدر على إشباع حاجاته.

كما يُساهم تقييم الطموح لدى المراهقين، من خلال أدوات البحث التي اقترحها سنايدر وزملاؤه (Snyder, et. Al, 1991)، في توضيح علاقات الطموح ببنيات أخرى، مما يسمح بفهم أكبر للتنمية البشرية. قال (Biswas-Diener & Patterson, 2011) إنَّ الطموح يرتبط بشكل إيجابي بالانفعالات العملية الإيجابية، والمشاعر المرتقبة (مثل الطموح)، والعواطف بأثر رجعي مرتبطة بالدافع إلى الدراسة، واستراتيجية الدراسة الفعَّالة. ويحظى الطلاب الذين حصلوا على درجة عالية من الطموح بنقاط عالية في التفاعلات الاجتماعية الإيجابية والدرجات المدرسية، فضلاً عن امتلاكهم تقديراً عالياً للذات والتفاؤل الشديد (Snyder, et. Al, 1997).

وأشارت العديد من الدراسات إلى أن الطموح يرتبط بشكل إيجابي بالرضا العام عن الحياة (Valle, et al, 2004)، ويرتبط مع استراتيجيات فعَّالة للتعامل مع المشاكل الحياتية وحلها، فيما يرتبط الطموح الأكاديمي سلباً بصعوبات التنظيم الانفعالي (Chang, 2003). ويرتبط الطموح بالأداء الأكاديمي الجيد ويرتبط الأداء البدني بنتائج عالية في الطموح (Ciarrochi, Heaven Davies, 2007 & ).

وقامت الباحثة بدراسة استطلاعية وجَّهت فيها مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي لمجموعة مؤلفة من (20) طالباً وطالبة في مدرستي: (بهجت البيطار، والكواكبي)، منهم (10) طالباً ذكراً، و(10) طالبةً أنثى. وأظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية: أنَّ الطالب المراهق يجد صعوبة في فهم مشاعره بنسبة (95%)، وأنَّ (90%) يقول إنه يجد صعوبة في التحكم في تصرفاته عندما يكون مستاءً، و(85%) يجد صعوبةً في التركيز على المقررات الدراسية، عندما يكون مستاءً، وأنَّ (80%) عندما يكون مستاءً، يفقد السيطرة على تصرفاته، وأنَّ (80%) عندما يكون مستاءً، يجد صعوبة في إنجاز العمل المطلوب منه. وبالتالي يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الآتي:

**. ما علاقة صعوبات التنظيم الانفعالي بمستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف الثالث الثانوي في المدارس الرسمية بمحافظة دمشق؟**

**2 . أهمية البحث:**

تتمثل أهمية البحث في النقاط التالية:

1. أهمية المرحلة العمرية التي يتناولها البحث وهي مرحلة المراهقة المتوسطة، وما يتخللها من تغيرات وتحولات بيولوجية ونفسية وعقلية واجتماعية يمكن أن تؤثر في قدرة الفرد على التنظيم الانفعالي.
2. تعرَّف مجموعة من العوامل والمؤثرات التي تؤدي دوراً فاعلاً في ارتفاع وانخفاض مستوى الطموح الأكاديمي لدى الطلبة المراهقين، مما يوفر قاعدة من المعلومات والبيانات التي يُمكن أن تثري المجال النفسي في التعليم الثانوي، من خلال العمل على تصميم برامج نفسية وإرشادية تُساهم في تعزيز قدرة الفرد المراهق على التغلب على صعوبات التنظيم الانفعالي لدى الطلبة.

3. قد تفيد نتائج البحث الحالي المهتمين بالمجال النفسي والتربوي بجامعة دمشق بمعلومات عن صعوبات التنظيم الانفعالي لدى طلاب التعليم الثانوي، مما يزيد من قدرتهم على مواجهة هذه الصعوبات، لما له من نتائج إيجابية في تحسين مستوى الطموح الأكاديمي لديهم.
4. يمكن الاستفادة من نتائج البحث الحالي في إعداد البرامج الاستراتيجيات الإرشادية الفردية والجماعية لتحسين الطموح الأكاديمي لدى فئة من طلاب التعليم الثانوي الذين يعانون من كثرة الضغوط والإحباطات في كافة مجالات حياتهم.
5. قلة الدراسات والبحوث السابقة المحلية والعربية –في حدود علم الباحثة– التي تصدت لدراسة صعوبات التنظيم الانفعالي والطموح الأكاديمي لدى الطلبة في التعليم الثانوي.

**3. أهداف البحث:**

يهدف البحث الحالي إلى تعرُّف:

1- مستوى صعوبات التنظيم الانفعالي لدى أفراد عينة البحث من الطلبة المراهقين في التعليم الثانوي.

2- مستوى الطموح الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث من الطلبة المراهقين في التعليم الثانوي.

3- العلاقة الإرتباطية بين صعوبات التنظيم الانفعالي والطموح الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث.

4- الفروق بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي وفق متغيري البحث: (الجنس، التخصص الدراسي).

5- الفروق بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الطموح الأكاديمي وفق متغيري البحث: (الجنس، التخصص الدراسي).

**4. أسئلة البحث:**

هدف البحث إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما مستوى صعوبات التنظيم الانفعالي لدى أفراد عينة من الطلبة المراهقين في مرحلة التعليم الثانوي؟

2- ما مستوى الطموح الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث من الطلبة المراهقين في مرحلة التعليم الثانوي؟

**5 . فرضيات البحث:**

تم اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة (0.05):

1. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي ودرجاتهم على مقياس الطموح الأكاديمي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي وفق متغير الجنس.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي وفق متغير التخصص الدراسي.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الطموح الأكاديمي وفق متغير الجنس.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الطموح الأكاديمي وفق متغير التخصص الدراسي.

**6- حدود البحث:**

**1- الحدود البشرية:** شملت عينة من طلبة الصف الثالث الثانوي في المدارس الرسمية بمحافظة دمشق.

**2- الحدود المكانية:** تم التطبيق في مدارس التعليم الثانوي في المدارس الرسمية بمحافظة دمشق.

**3- الحدود الزمنية:** تم تطبيق أدوات البحث بتاريخ (2024/4/6- 2024/4/28م).

**4- الحدود الموضوعية:** تشمل دراسة العلاقة بين متغيري: صعوبات التنظيم الانفعالي والطموح الأكاديمي لدى طلبة الصف الثالث الثانوي في المدارس الرسمية بمحافظة دمشق.

**7- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:**

**7-1- صعوبات التنظيم الانفعالي (Difficulties of emotional regulation):** هو عدم تمكن الطالب المراهق من استخدام استراتيجيات التأثير في مستويات الاستجابة الانفعالية، والقائمة أساساً على حلقات متداخلة من التغذية الراجعة، والمتمثلة في كيفية تغيير المفاهيم في السلوك أو الوظيفة المعرفية لغرض الحصول على أكبر مستوى من الرضا في الإستجابة الانفعالية، ومتمثلة في الإستراتيجيات الشعورية واللاشعورية التي تُستخدم في الزيادة، والمحافظة، أو خفض واحد أو أكثر من المكوّنات للاستجابة الانفعالية (Gross, 2003,10).

**وتعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها:** الدرجة التي يحصل عليها الطالب أحد أفراد عينة البحث من جراء إجابته على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي المستخدم في هذا البحث.

**7-2- الطموح الأكاديمي (Academic ambition):** "سمة ثابتة ثباتاً نسبياً تشير إلى أنَّ الشخص الطموح هو الذي يتسم بالتفاؤل والمقدرة على وضع الأهداف وتقبل كل ما هو جديد وتحمل الفشل والإحباط" (معوض وعبد العظيم، 2005، 3).

**– وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها:** الدرجة التي يحصل عليها الطالب أحد أفراد عينة البحث على مقياس الطموح الأكاديمي.

**8- دراسات سابقة:**

**. دراسة جراتز و رومير Gratz & Roemer (2004)، الولايات المتحدة الأمريكية: بعنوان:**

**(تقييم متعدد الأبعاد للتنظيم الانفعالي والتقلُّبات: تطوير، هيكل عامل، والتحقق الأولي من مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي).**

هدفت الدراسة إلى تقديم تصوراً تكاملياً للتنظيم الانفعالي على أنه لا يقتصر على تعديل الإثارة العاطفية، بل يشمل أيضاً إدراك العواطف وفهمها وقبولها، والقدرة على التصرف بالطرق المرغوبة بغض النظر عن الحالة العاطفية؛ واستكشاف بنية العوامل والخواص السيكومترية للتدبير الجديد في مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي (DERS). وأكملت عينتان من طلاب المرحلة الجامعية حزم الاستبيان بلغ عددهم (373) طالباً وطالبة من طلبة جامعة ماساتشوستس في بوسطن. وتم تطبيق مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي مكون من (41) عنصراً تم تطويره لتقييم الصعوبات ذات الصلة سريرياً في تنظيم المشاعر. وتشير النتائج الأولية إلى أن مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي لديه اتساق داخلي عالي، وموثوقية جيدة في اختبار إعادة الاختبار، وبناء مناسب وصلاحية تنبؤية. ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في العمر أو الخلفية العرقية أو الجنس بين المشاركين الذين أعادوا الاستبانة.

**. دراسة فينينج وآخرين VENNING, et. al (2009)، أستراليا: بعنوان:**

**(البيانات المعيارية لمقياس الطموح باستخدام المراهقين الأستراليين).**

هدفت الدراسة إلى تحديد المراهقين الذين يفتقرون إلى الاستراتيجيات المعرفية القيمة اللازمة للوصول إلى الصحة العقلية والحفاظ عليها من خلال تطبيق مقياس الطموح (HS). وإنشاء بيانات معيارية للنظام المنسق في المراهقين الأستراليين (13-17 سنة)، وتحديد ما إذا كان مجموع درجات مقياس الطموح أو الدرجات الفرعية يختلف باختلاف العمر أو الجنس أو الموقع الجغرافي. شملت عينة الدراسة (3913) طالب وطالبة من الطلبة المراهقين من 41 مدرسة ثانوية في جميع أنحاء جنوب أستراليا الإقليمية والمدن الكبرى. تم العثور على اختلافات كبيرة في درجات الطموح الكلية عبر العمر الزمني والمنطقة الجغرافية، وعدم وجود فروق تبعاً لمتغير الجنس، وفي درجات المسارات عبر العمر والمنطقة والجنس.

**. دراسة باسيكو وآخرون Pacico, et. al (2012)، البرازيل: بعنوان:**

**(التكيف والتحقق من مقياس الطموح للمراهقين).**

هدفت الدراسة إلى تعرُّف الميزات السيكومترية والتحقق من صحة مقياس الطموح لدى المراهقين في جنوب البرازيل (ADHS). هذا المقياس يقيس بناء الطموح من حيث المسارات والوكالة. تمت ترجمة ADHS إلى البرتغالية وخضع لترجمة عكسية. شملت عينة الدراسة (450) طالباً، تتراوح أعمارهم بين 14 و 18 عاماً (56%) منهم إناث، وأظهرت نتائج التحليل العاملي مع الدوران varimax أن المقياس أحادي البعد وأن اتساقه الداخلي كان كافياً (ألفا كرونباخ = .80). ولم يتم العثور على اختلافات كبيرة بين الجنسين من المراهقين.

**. أحمد (2014)، سورية: بعنوان: (الذكاء الشخصي الذاتي والاجتماعي وعلاقتهما بالطموح المهني لدى عينة من طلبة جامعة دمشق).**

هدفت الدراسة إلى قياس مستوى الذكاء الشخصي الذاتي لدى أفراد عينة البحث، وقياس مستوى الذكاء الاجتماعي لدى أفراد عينة البحث، قياس مستوى الطموح المهني لدى أفراد عينة البحث. واختار الباحث العينة بعد الرجوع إلى مديرية الإحصاء في جامعة دمشق التي سُحبت من كلياتها الدراسية عينة البحث وهي: (الاقتصاد، والتربية، والطب، والعلوم)، وسحبت عينة بواقع (795) طالباً وطالبة. واستخدم الأدوات التالية: مقياس الذكاء الشخصي (الذاتي، الاجتماعي) (إعداد شرر "Shearer" ترجمة رنا قوشحة، 2003)، ومقياس الطموح المهني من (إعداد الباحث). ومن أبرز نتائج الدراسة: أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع للطموح المهني لدى عينة من الطلبة الجامعيين، إذ بلغ الوزن النسبي لاستجابة عينة البحث (70.78%). ووجود ارتباط مرتفع إيجابي في إجابات أفراد عينة البحث بين الذكاء الشخصي (الذاتي)، ومستوى الطموح المهني. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الطموح المهني تبعاً لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الطموح المهني تبعاً لمتغير التخصص الدراسي الجامعي لصالح الطلبة الذين يدرسون في التخصصين الدراسيين الجامعيين (الطب والاقتصاد)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الطموح المهني تبعاً لمتغير السنة الدراسية لصالح الطلبة الجامعيين في السنة الدراسية الأولى.

**. دراسة مازاهيري Mazaheri (2015)، إيران: بعنوان:**

**(صعوبات في التنظيم الانفعالي واليقظه العقلية في الأعراض النفسية والجسدية لاضطرابات الجهاز الهضمي الوظيفية).**

هدفت الدراسة إلى التنبؤ من خلال العواطف السلبية بالصحة النفسية والجسدية، وتهدف الدراسة إلى التحقيق في دور صعوبات التنظيم الانفعالي واليقظة العقلية بشأن الأعراض النفسية والجسدية للمرضى الذين يعانون من اضطرابات الجهاز الهضمي الوظيفية (FGID). وفي هذه الدراسة المستعرضة، تمَّ اختيار عينة الدراسة باستخدام طريقة التعداد. وشملت عينة

الدراسة (167) مريضاً، وتم تطبيق استبيان الديموغرافي (FGID)، والصعوبات في مقياس تنظيم العاطفة (DERS)، مقياس الوعي الانتباه (MAAS)، والاكتئاب، والقلق ومقياس الضغط (DASS)، ومقياس تصنيف أعراض الجهاز الهضمي (GSRS). ومن أهم نتائج الدراسة: إنَّ الصعوبات في تنظيم الانفعال والعقل ترتبط ارتباطاً كبيراً بكل من الأعراض النفسية والجسدية المتزايدة. وبعض عوامل صعوبات التنظيم الانفعالي تنبأت إيجابياً بتلك الأعراض. ومن بين هذه العوامل، كان عدم وجود الوعي الوحيد يرتبط بشكل كبير مع كل من الأعراض وكذلك انخفاض اليقظة العقلية.

**. دراسة الشمراني (2019)، السعودية: بعنوان: (توكيد الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة).**

هدفت الدراسة إلى تعرُّف العلاقة بين توكيد الذات ومستوى الطموح لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة وتحديد درجة توكيد الذات عند طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة، وتحديد مستوى الطموح عند طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة، والكشف عن العلاقة بين توكيد الذات ومستوى الطموح لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي وتكون مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة، وبلغت العينة النهائية (719) طالباً و طالبة و طُبِّق عليهم مقياس توكيد الذات من إعداد محمد الطيب (2013)، ومقياس مستوى الطموح من إعداد آمال باظة (2008)، وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية: مستوى توكيد الذات ومستوى الطموح لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة متوسط وأن أكثر ابعاد الطموح شيوعاً لدى طلاب المرحلة المتوسطة هو الطموح الاجتماعي وأن هناك علاقة دالة احصائياً بين مستوى الطموح وتوكيد الذات لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة، وأكثر أبعاد الطموح ارتباطاً بتوكيد الذات لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة هو الطموح الدراسي، ويوجد فروق ذات دلالة احصائية في درجات توكيد الذات ودرجات مستوى الطموح تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، ويوجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة توكيد الذات ودرجة مستوى الطموح وأبعاده تبعاً للمستوى التعليمي للوالدين في اتجاه الطلاب الذين كان المستوى التعليمي لوالديهم جامعي وفوق الجامعي.

**. دراسة الزين (2020)، الأردن: بعنوان: (السعادة النفسية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة الأردنية المتوقع تخرجهم).**

هدفت الدراسة إلى التعرف على السعادة النفسية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة الأردنية المتوقع تخرجهم. تكونت عينة الدراسة من (446) طالباً وطالبة متوقع تخرجهم تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. قام الباحث باستخدام مقياس أكسفورد للسعادة النفسية وتطوير مقياس مستوى الطموح. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة المتوقع تخرجهم لديهم مستوى متوسط من السعادة النفسية، كما وأشارت إلى أن الطلبة المتوقع تخرجهم لديهم مستوى منخفض في مستوى الطموح، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مستوى الطموح والسعادة النفسية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السعادة النفسية ومستوى الطموح تبعاً للجنس لصالح الإناث.

**3 . موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة:**

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة وجدت الباحثة أن دراسته الحالية قد اتفقت مع الدراسات السابقة في بعض الجوانب من ناحية دراسة متغير صعوبات التنظيم الانفعالي كدراسة كل من: جراتز ورومير Gratz & Roemer (2004)، مازاهيري Mazaheri (2015)، كما أنَّ البحث الحالي يتفق مع الدراسات السابقة التي تم عرضها في أنه تناول موضوع الطموح الأكاديمي كدراسة كل من: فينينج وآخرين VENNING, et. al (2009)، باسيكو وآخرون Pacico, et .al (2012)، مازاهيري Mazaheri (2015). **كما يتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في أنه:** خصص لدراسة علاقة صعوبات التنظيم الانفعالي بمستوى الطموح الأكاديمي لدى الطلبة في التعليم الثانوي.

**واستفادت الباحثة من الدراسات السابقة في النقاط الآتية:** تحديد منهج البحث المناسب لاستخدامه في البحث الحالي، وطريقة سحب عينة البحث الحالي، كما استفادت منها في مقارنة النتائج الحالية التي توصل إليها البحث الحالي بنتائج الدراسات السابقة.

## 9. الجانب النظري:

### 9-1- صعوبات التنظيم الانفعالي:

تمشياً مع النظريات السلوكية لعلم الأمراض النفسية التي تسلّط الضوء على أهمية وظيفة سلوكيات المشكلة بدلاً من صورة الأعراض (Hayes, et al, 1996)، فقد تم إيلاء اهتمام متزايد لتنظيم الانفعالات كدالة توحيد محتملة ومتنوّعة لأعراض وسلوكيات غير قابلة للتكيف (Gross & Munoz, 1995). إنَّ العمل الأكثر شمولية الذي يسلط الضوء على دور خلل التنظيم الانفعالي في اضطراب سريري هو العمل النظري الذي قدمه لينهان (Linehan, 1993)، بشأن تطوّر اضطراب الشخصية الحدية. ويقترح لينهان أن خلل التنظيم الانفعالي هو أحد السمات الرئيسية لاضطراب الشخصية الحدية، ويضع الأساس لكثير من السلوكيات المرتبطة بهذا الاضطراب، بما في ذلك إيذاء النفس المتعمد (سلوك يُعتقد أنه يخدم وظيفة تنظيم الانفعال). إن مفهومها يختلف عن إيذاء الذات كإستراتيجية لتنظيم الانفعال يدعمه كل من الأدبيات التجريبية والنظرية حول وظيفة هذا السلوك (Gratz, 2003).

ويتماشى التركيز على وظيفة الانفعالات مع النظرية والبحث الذي يسلط الضوء على التأثيرات المحتملة غير المتناقضة لمحاولات التحكم في التجربة العاطفية والتعبير (على الرغم من أن التحكم العاطفي غالباً ما يكون معادلاً للتنظيم الانفعالي (Garner & Spears, 2000)، واقترح هايز وآخرون (Hayes, Et. al, 1996) أنَّ الجهود المبذولة لتجنب التجارب الداخلية (مثل: الأفكار، والمشاعر غير المرغوب فيها) تكمن وراء العديد من الاضطرابات النفسية – وهي نظرية مع دعم تجريبي متزايد. علاوة على ذلك، فقد ارتبط كل من الاتجاه العام لتقييد التعبير العاطفي والتعليمات التجريبية لإخفاء تعبيرات الفرد العاطفية بزيادة الإثارة الفزيولوجية؛ مما يشير إلى أن محاولات السيطرة على التعبير العاطفي قد تزيد من خطر الإصابة بعدم التنظيم الانفعالي العاطفي (نظراً لأن المستويات العالية من الإثارة يصعب تنظيمها ( Eisenberg, et al, 1998)؛ وتشير هذه الأدبيات إلى أن التركيز على التحكُّم، بدلاً من القبول، للاستجابات العاطفية قد يربك العمليات التي تقوّض التنظيم الانفعالي مع تلك الاستجابة. لذلك، تؤكد بعض مفاهيم تنظيم المشاعر على أهمية قبول وتقييم الاستجابات العاطفية (Cole et al., 1994). تمشياً مع هذه الأساليب، اقترح الباحثون أن الميل إلى تجربة المشاعر السلبية استجابة لردود الفعل العاطفية الخاصة (يدل على عدم وجود قبول عاطفي) غير متكيف، ويرتبط مع صعوبات أكبر في التنظيم الانفعالي (Cole, et. al, 1994).

واقترح الباحثون ضرورة النظر في جوانب حالة الفرد وأهدافه عند تقييم التنظيم الانفعالي (Thompson, 1994)، حيث لا يمكن فهم وتنظيم الانفعالات إلا في سياق محدد (Cole, et. al, 1994). وقد توفر المعرفة باستراتيجيات التنظيم الانفعالي المحددة التي يستخدمها الفرد، في حالة عدم وجود معلومات عن السياق الذي يتم استخدامه فيه، معلومات قليلة حول قدرة الفرد على تنظيم انفعالاته بشكل فعَّال. ويتضمن تنظيم الانفعال التكيفي بدلاً من ذلك المرونة في استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي (Cole, et. al, 1994). واقترح الباحثون أيضاً أن التنظيم الانفعالي التكيفي ينطوي على تغيير شدة أو مدة الانفعال بدلاً من تغيير الانفعالات المنفصلة التي تمت تجربتها (Thompson, 1994). بمعنى آخر، يتضمن التنظيم الانفعالي التكيفي تعديل تجربة المشاعر بدلاً من التخلص من بعض المشاعر.

ويقترح النموذج الذي يستند إليه Gratz and Roemer (DERS, 2004) أربعة جوانب عريضة من تنظيم العواطف وهي: (أ) الوعي بالعواطف وفهمها. (ب) قبول العواطف. (ج) القدرة على التحكم في الدوافع والتصرف وفقاً للأهداف بوجود تأثير سلبي. (د) الوصول إلى استراتيجيات التنظيم الانفعالي التي تعدُّ فعَّالة للشعور بالتحسن. وتم تبني هذا

النموذج بشكل أساسي في إطار البحوث السريرية وسياقات العلاج. من الأهمية بمكان، أن هذا النموذج السريري للسياق لتنظيم الانفعالات مختلف تماماً عن النماذج الرائدة في تنظيم العاطفة المستمدة من العلوم العاطفية الأساسية ( Gross and Jazaieri, 2014).

وتميل الأطر العاطفية المستندة إلى العلم إلى تصور تنظيم المشاعر بشكل أضيق وتميل إلى التركيز أكثر على العملية أكثر من القدرات المفترضة على مستوى السمات (Gross, 2015)، (Gross and Jazaieri, 2014). على هذا النحو ، فإن المدى الذي يمكن من خلاله اعتبار أي تدبير مستمد من إطار سريري للسياق يمكن اعتباره مقياساً للتنظيم الانفعالي، كما يعرفه العلماء العاطفيون. كما يستخدم على نطاق واسع في إعدادات العلاج، والبحث للبالغين الذين يعانون من الاضطرابات الانفعالية العاطفية (على سبيل المثال، DSM-5 والقلق والاكتئاب، والوسواس القهري، والصدمات النفسية والإجهاد).

تم تصميم مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي (DERS) لتقييم قدرة تنظيم العواطف المتصورة على مستوى السمات كما هو محدد بواسطة الإطار السريري Gratz and Roemer (2004). ويتم تسجيل المقياس بحيث تعكس الدرجات الأعلى ضعفاً أكبر أو عدم تنظيم. وبعد إجراء تحليل العوامل الاستكشافية (EFA) وجِد أنَّ هناك ستة عوامل أكثر قابلية للتفسير وتم ترجمته إلى ستة أقسام فرعية: (أ) قلة الوعي العاطفي (الوعي؛ "أنا مهتم بمشاعري،" سجل عكسي)؛ (ب) الافتقار إلى الوضوح العاطفي (الوضوح؛ "أجد صعوبة في فهم مشاعري")؛ (ج) صعوبة تنظيم السلوك عند الشعور بالضيق (الدافع؛ "عندما أكون غاضباً، أصبحت خارج نطاق السيطرة")؛ (د) صعوبة الانخراط في الإدراك والسلوك الموجهين نحو الأهداف عند الشعور بالضيق (الأهداف؛ "عندما أكون غاضباً، أجد صعوبة في إنجاز العمل")؛ (هـ) عدم الرغبة في قبول ردود عاطفية معينة (عدم القبول؛ "عندما أكون غاضباً، أشعر بالغضب من نفسي بسبب الشعور بهذه الطريقة)؛ (و) عدم القدرة على الوصول إلى الاستراتيجيات الخاصة بالشعور بالتحسن عندما تشعر بالأسى (الاستراتيجيات؛ "عندما أكون غاضبة، أعتقد أنه لا يوجد شيء يمكنني فعله لأشعر بتحسن"). وتوفر العديد من الدراسات التحليلية للعوامل اللاحقة للنموذج الأصلي المكوّن من ستة عوامل والذي طُبّق على مجموعة متنوعة من الأفراد، بما في ذلك طلاب المرحلة الجامعية الأولى (Perez, et, al, 2012)، والطلبة المراهقون (Weinberg and Klonsky, 2009).

**2/9 . الطموح الأكاديمي:**

حظيت الدراسات حول الطموح باهتمام أكبر في مجال علم النفس الإيجابي ( Snyder & Lopez, 2009). ويُشير سنايدر Snyder (1995) على أن الطموح عبارة عن بناء يستند إلى تقييمات واقعية حول الرغبات ووسائل تحقيقها. يتفق الباحثون على فرضية أن الطموح يرتبط بالتوقعات الإيجابية حول الحصول على هدف. في نفس السياق، اقترح سنايدر ولوبيز Snyder & Lopez (2005) أن الطموح هو التفكير الموجه إلى الأهداف ويتألف من مسارات ووكالة.

وفقاً لـ Snyder (2000)، يبدأ الطموح في التطور في مرحلة الطفولة، ويتم تعزيزه طوال عملية التطوير. أي في مرحلتي المراهقة والرشد. وتبدأ المسارات في التطور عندما يتعلم الأطفال العلاقات الزمنية بين أفعالهم ونتائجها. وتظهر الوكالة بدورها عندما يدرك الطفل أنه هو موضوع أفعاله.

ووفقاً لـ Snyder (2002)، فإن الطموح هو عملية تحفيزية مكونة من مكوّنين، أحد هذين المكونين هو الممرات التي تضم جزأين: (أ) القدرة المتصوّرة على تصور طرق معقولة (وطرق بديلة في حالة وجود عائق) لتحقيق أهداف مستقبلية مرغوبة، و (ب) القدرة على تنقيح تلك المسارات بسرعة وكفاءة مع تقدم الهدف (Snyder, 2002). المكوّن الآخر هو الوكالة، أي قدرة الشخص على تنفيذ الطرق المتصورة لتحقيق الأهداف المستقبلية المرغوبة. وتشمل الوكالة دوافع الفرد واستمراره وقدرته المتصوّرة (مع الأخذ في الاعتبار أهدافه السابقة، ونتائج تلك الأهداف) لتحقيق الهدف الحالي الذي يتم متابعته ( Snyder, 2002). وأجرى ووريل وهيل (Worrell and Hale, 2001) دراسة ركزت على كيفية تأثير الطموح في المستقبل على

معدلات التسرب من المدارس المرتفعة. ووجدوا في عينة من (97) طالباً من الطلاب المعرضين للخطر أكاديمياً أنه على الرغم من أن عدد مرات الفصل، والوقت الذي يقضيه مع الأصدقاء، والسلوكيات السلبية، لم تستطيع إدارة المدرسة أن تتنبأ بحالة التسرب من طلاب المدارس الثانوية، إلا أن الطموح فعل ذلك، وتخرج الطلاب الذين لديهم طموح كبير في المستقبل.

## 10- إجراءات البحث:

### 10-1- منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي إذ يفيد المنهج الوصفي في رصد ظاهرة البحث كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار أو حجم الظاهرة. (عباس وآخرون، 2007، 74)، وتمَّ جمع المعلومات من خلال أدوات البحث وهي مقياسي: (صعوبات التنظيم الانفعالي، الطموح الأكاديمي)، ثم بعد ذلك تم تحليل المعلومات باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS للوصول إلى نتائج كمية، وبعدها تم التحليل الكيفي وذلك من خلال التفسير والمناقشة وربط النتائج مع نتائج الدراسات السابقة.

### 10-2- المجتمع الأصلي للبحث:

تكوَّن المجتمع الأصلي للبحث من جميع طلبة الصف الثالث الثانوي العام ذكوراً وإناثاً في ثانويات محافظة دمشق الرسمية (الأدبي والعلمي) للعام الدراسي (2024/2023م). وبعد رجوع الباحثة إلى مديرية التربية في محافظة دمشق تبين وجود تسع مناطق تعليمية تتضمن جميع الثانويات الرسمية للذكور والإناث، وقد بلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي (8176) طالباً وطالبة، منهم (3126) طالباً، و(5050) طالبة يتوزعون على (71) مدرسة ثانوية رسمية.

### 10-3- عينة البحث:

لتحقيق أهداف البحث اعتمدت الباحثة أسلوب العينة العشوائية الطبقية في السحب، لأنَّ المجتمع الأصلي غير متجانس من حيث الخصائص العمرية والمستويات الاجتماعية والاقتصادية، وهي العينة التي يتمُّ فيها تقسيم المجتمع إلى فئات أو طبقات تمثِّل خصائص المجتمع، ثمَّ يتمُّ الاختيار العشوائي ضمن كل فئة أو طبقة، إذ إن هذه العينة (الطبقية) تعطي نفس النسب الموجودة في مجتمع الدراسة. واختارت الباحثة العينة بعد الرجوع إلى مكتب الإحصاء في مديرية تربية دمشق التي سُحبت العينات العشوائية (الطبقية) منها، واختارت عدداً من الطلبة عشوائياً، بحيث يكون كل طالب أو طالبة في كل مدرسة من المدارس الثانوية في المناطق التعليمية مرشحاً لتطبيق المقياس عليه، وعليه يُمكن القول: إن الاختيار تمَّ بطريقة طبقية (التخصُّص الدراسي، والمنطقة التعليمي)، وبطريقة عشوائية (طالب أو طالبة)، وسحبت عينة بنسبة تمثيل بلغت (2.99%) من المجتمع الأصلي بواقع (245) طالباً وطالبة، ويمكن توضيح نسبة السحب من المجتمع الأصلي، وتوزَّع أفراد عينة البحث وفق الجدولين الآتيين:

**الجدول رقم (1): المجتمع الأصلي لعينة البحث ونسبة العينة المسحوبة وفق التخصص الدراسي**

| م | التخصص الدراسي | المجتمع الأصلي للطلبة | نسبة السحب % | العينة المسحوبة |
|---|---|---|---|---|
| .1 | علمي | 6070 | % 2.99 | 182 |
| .2 | أدبي | 2106 | % 2.99 | 63 |
| | المجموع الكلي | 8176 | % 2.99 | 245 |

**الجدول رقم (2): توزع أفراد عينة البحث وفق متغير الجنس**

| المتغير | الفئة | عدد الطلبة | النسبة |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكور | 94 | % 38.36 |
| | إناث | 151 | % 61.63 |
| | المجموع الكلي | 245 | % 100 |

10-4- أدوات البحث:

**10-4-1- مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي:**

استخدمت الباحثة مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS)، ويتألف من (36) بنداً، موزعة على الأبعاد الفرعية وفق الآتي:

**الجدول رقم (3) :توزع بنود مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي على الأبعاد الفرعية**

| مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي | عدد البنود | أرقام البنود |
|---|---|---|
| البعد الأول: (عدم قبول الردود العاطفية). | 6 | 11، 12، 21، 23، 25، 29 |
| البعد الثاني: (صعوبات الانخراط في الأهداف). | 5 | 13، 18، 20، 26، 33 |
| البعد الثالث: (صعوبات التحكم في الدافع). | 6 | 3، 14، 19، 24، 27، 32 |
| البعد الرابع: (قلة الوعي العاطفي). | 6 | 2، 6، 8، 10، 17، 34 |
| البعد الخامس: (محدودية الوصول إلى استراتيجيات تنظيم العاطفة). | 8 | 15، 16، 22، 28، 30، 31، 35، 36 |
| البعد السادس: (نقص الوضوح العاطفي). | 5 | 1، 4، 5، 7، 9 |

**. طريقة تصحيح المقياس:** تتم الإجابة عن كل بند من بنود مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي من خلال وفق مفتاح تصحيح (ليكرت) الخماسي، وهو مكون من خمسة احتمالات (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، ويقابل هذه الإجابات درجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب السابق للبنود الإيجابية، أمَّا البنود السلبية فتعطى الإجابات الدرجات الآتية (1، 2، 3، 4، 5). وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها الطالب في مقياس التنظيم الانفعالي هي (180) درجة، وأدنى درجة هي (36) درجة. البنود الإيجابية في المقياس هي: (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 18، 19، 21، 23، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 35، 36). البنود السلبية في المقياس هي: (17، 20، 22، 24، 34).

**. التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس صعوبات التنظيم الانفعالي:**

**. دراسة الصدق لمقياس صعوبات التنظيم الانفعالي:**

**1 . صدق المحتوى لمقياس صعوبات التنظيم الانفعالي ومقياس الطموح الأكاديمي (صدق المحكمين):**

اعتمدت الباحثة في التحقق من صدق المقياس طريقة صدق المحكمين إذ عرض المقياس بشكلها الأولي على مجموعة من السادة المحكمين المختصين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق، إذ بلغ عددهم (5) محكمين، وذلك للاسترشاد بآرائهم حول ما تضمنه مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي، ومقياس الطموح الأكاديمي ومدى مناسبة الفقرات للأهداف، وطولها وصياغتها. بعد ذلك قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة عرضية من (60) طالباً وطالبة من طلبة التعليم الثانوي من غير العينة الأصلية لدراسة الصدق والثبات.

**2 . صدق البناء الداخلي:**

**أ . علاقة درجة البُعد بالدرجة الكلية للمقياس:** حيث قامت الباحثة بإجراء ارتباط المجموع الكلي بالأبعاد الفرعية، كما يظهر في الجدول (4):

**الجدول رقم (4): معطموحات الارتباطات (بيرسون) بين المجموع الكلي لمقياس صعوبات التنظيم الانفعالي والأبعاد الفرعية**

| مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي | معامل الارتباط بيرسون | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|
| البعد الأول: (عدم قبول الردود العاطفية). | 0.843** | 0.000 | دال عند (0.01) |
| البعد الثاني: (صعوبات الانخراط في الأهداف). | 0.878** | 0.000 | دال عند (0.01) |
| البعد الثالث: (صعوبات التحكم في الدافع). | 0.869** | 0.000 | دال عند (0.01) |
| البعد الرابع: (قلة الوعي العاطفي). | 0.723** | 0.000 | دال عند (0.01) |
| البعد الخامس: (محدودية الوصول إلى استراتيجيات تنظيم العاطفة). | 0.834** | 0.000 | دال عند (0.01) |
| البعد السادس: (نقص الوضوح العاطفي). | 0.670** | 0.000 | دال عند (0.01) |

يلاحظ من الجدول (4) أنَّ ارتباط الدرجة الكلية مع الأبعاد الفرعية دالة إحصائياً ما يدل على أنَّ مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي متجانس في قياس الغرض الذي وضع من أجله، ويتسم بالصدق الداخلي.

**ب . علاقة الدرجة الكلية للمقياس بدرجة الفقرات الفرعية:** وهو يبين الارتباط بين المجموع الكلي والفقرات الفرعية للمقياس، كما يظهر في الجدول (5):

**الجدول رقم (5) : معاملات الارتباطات (بيرسون) بين المجموع الكلي لمقياس الطموح الأكاديمي والفقرات الفرعية**

| رقم الفقرة | معامل الارتباط بيرسون | رقم الفقرة | معامل الارتباط بيرسون | رقم الفقرة | معامل الارتباط بيرسون |
|---|---|---|---|---|---|
| ف 1 | 0.383** | ف 13 | 0.698** | ف 25 | 0.667** |
| ف 2 | 0.506** | ف 14 | 0.660** | ف 26 | 0.656** |
| ف 3 | 0.585** | ف 15 | 0.681** | ف 27 | 0.611** |
| ف 4 | 0.541** | ف 16 | 0.749** | ف 28 | 0.653** |
| ف 5 | 0.671** | ف 17 | 0.683** | ف 29 | 0.617** |
| ف 6 | 0.666** | ف 18 | 0.708** | ف 30 | 0.517** |
| ف 7 | 0.632** | ف 19 | 0.515** | ف 31 | 0.536** |
| ف 8 | 0.681** | ف 20 | 0.637** | ف 32 | 0.508** |
| ف 9 | 0.746** | ف 21 | 0.548** | ف 33 | 0.506** |
| ف 10 | 0.740** | ف 22 | 0.664** | ف 34 | 0.460** |
| ف 11 | 0.730** | ف 23 | 0.682** | ف 35 | 0.426** |
| ف 12 | 0.555** | ف 24 | 0.624** | ف 36 | 0.468** |

يلاحظ من الجدول (5) أنَّ ارتباط الدرجة الكلية مع الفقرات الفرعية دالة إحصائياً ما يدل على أنَّ مقياس التنظيم الانفعالي متجانس في قياس الغرض الذي وضع من أجله، ويتسم بالصدق الداخلي.

**. دراسة الثبات لمقياس صعوبات التنظيم الانفعالي:** تمَّ تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية مرتين متتاليتين بفارق اثنا عشر يوماً، وتمَّ حساب معامل الارتباط سبيرمان بين استجابات الأفراد حسب الإعادة، والتجزئة النصفية، وألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (6):

**الجدول رقم (6): ثبات الإعادة وسبيرمان براون وألفا كرونباخ لمقياس صعوبات التنظيم الانفعالي**

| مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي | ثبات الإعادة | التجزئة النصفية | ألفا كرونباخ |
|---|---|---|---|
| البعد الأول: (عدم قبول الردود العاطفية). | 0.848 | 0.779 | 0.714 |
| البعد الثاني: (صعوبات الانخراط في الأهداف). | 0.881 | 0.813 | 0.738 |
| البعد الثالث: (صعوبات التحكم في الدافع). | 0.834 | 0.769 | 0.658 |
| البعد الرابع: (قلة الوعي العاطفي). | 0.860 | 0.805 | 0.724 |
| البعد الخامس: (محدودية الوصول إلى استراتيجيات تنظيم العاطفة). | 0.857 | 0.791 | 0.683 |
| البعد السادس: (نقص الوضوح العاطفي). | 0.871 | 0.820 | 0.743 |
| الدرجة الكلية | 0.894 | 0.816 | 0.752 |

يلاحظ من الجدول (6) أنَّ قيم معاملات الثبات بالإعادة بلغت (0.894) وهي دالة إحصائياً، كما بلغت قيمة الثبات بالتجزئة النصفية باستخدام معامل الارتباط سبيرمان (0.816)، وبلغت قيمة ألفا كرونباخ (0.752)، وهي دالة إحصائياً وتدل على ثبات الأداة، وتسمح بإجراء البحث.

**10-4-2- مقياس الطموح الأكاديمي:**

☒ **مرحلة الاطلاع واختيار المقياس:**

**1- وصف المقياس:**

قامت الباحثة باستخدام مقياس الطموح الأكاديمي من إعداد سنايدر وآخرون، 1991 (Snyder, et al, 1991).

**. طريقة تصحيح المقياس:** تتم الإجابة عن كل بند من بنود مقياس الطموح الأكاديمي وفق مفتاح تصحيح (ليكرت) الخماسي، وهو مكون من خمسة احتمالات (دائماً، غالباً، إلى حد ما، قليلاً، أبداً)، ويقابل هذه الإجابات درجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب السابق للبنود. وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها الطالب في مقياس الطموح الأكاديمي هي (60) درجة، وأدنى درجة هي (12) درجة.

**. التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الطموح الأكاديمي:**

**الدراسة الاستطلاعية لمقياس الطموح الأكاديمي:** قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة من (60) طالباً وطالبة من طلبة التعليم الثانوي من غير العينة الأصلية لدراسة الصدق والثبات لمقياس الطموح الأكاديمي ومقياس صعوبات التنظيم الانفعالي.

**. دراسة الصدق لمقياس الطموح الأكاديمي:**

**1 . صدق البناء الداخلي:** وهو يبين الارتباط بين المجموع الكلي والفقرات الفرعية للمقياس، كما يظهر في الجدول (7):

**الجدول رقم (7): معاملات الارتباطات (بيرسون) بين المجموع الكلي لمقياس الطموح الأكاديمي والفقرات الفرعية**

| رقم الفقرة | معامل الارتباط بيرسون | رقم الفقرة | معامل الارتباط بيرسون |
|---|---|---|---|
| ف 1 | 0.270** | ف 7 | 0.873** |
| ف 2 | 0.713** | ف 8 | 0.867** |
| ف 3 | 0.784** | ف 9 | 0.876** |
| ف 4 | 0.796** | ف 10 | 0.812** |
| ف 5 | 0.861** | ف 11 | 0.800** |
| ف 6 | 0.877** | ف 12 | 0.787** |

يلاحظ من الجدول (7) أنَّ ارتباط المجموع الكلي مع الفقرات الفرعية دالة إحصائياً ما يدل على أنَّ مقياس الطموح الأكاديمي متجانس في قياس الغرض الذي وضع من أجله، ويتسم بالصدق الداخلي.

**. دراسة الثبات لمقياس الطموح الأكاديمي:** تمَّ تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية مرتين متتاليتين بفارق زمني اثنا عشر يوماً، وتمَّ حساب معامل الارتباط سبيرمان بين استجابات الأفراد حسب الإعادة، والتجزئة النصفية، وألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (6):

**الجدول رقم (8) : ثبات الإعادة وسبيرمان براون وألفاكرونباخ لمقياس الطموح الأكاديمي**

| مقياس الطموح الأكاديمي | ثبات الإعادة | التجزئة النصفية | ألفا كرونباخ |
|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية | 0.903 | 0.847 | 0.766 |

يلاحظ من الجدول (8) أنَّ قيم معاملات الثبات بالإعادة بلغت (0.903) وهي دالة إحصائياً، كما بلغت قيمة الثبات بالتجزئة النصفية باستخدام معامل الارتباط سبيرمان (0.847)، وبلغت قيمة ألفا كرونباخ (0.766)، وهي دالة إحصائياً وتدل على ثبات الأداة، وتسمح بإجراء البحث.

11- مناقشة نتائج أسئلة البحث وفرضياته:

**11-1- نتائج أسئلة البحث:**

**11-1-1- ما مستوى صعوبات التنظيم الانفعالي لدى أفراد عينة من الطلبة المراهقين في مرحلة التعليم الثانوي؟**

للإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والمتوسط الرتبي لدرجات طلبة الصف الثالث الثانوي في المدارس الرسمية بمحافظة دمشق في مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي لكل بند ثمَّ لكل المقياس، واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي يمكن التعامل مع قيم المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث، وتحديد المستويات كما يلي:

**الجدول رقم (9): تقدير مستوى / صعوبات التنظيم الانفعالي، الطموح الأكاديمي/ لدى أفراد عينة البحث**

| المتوسط الحسابي | التقدير |
|---|---|
| 1 – 1.8 | ضعيف جداً |
| 1.81 – 2.60 | ضعيف |
| 2.61 – 3.40 | متوسط |
| 3.41 – 4.20 | مرتفع |
| 4.21 – 5 | مرتفع جداً |

وتمَّ ذلك بالاعتماد على استجابات الاستبانة 5-1 ÷ 5 = 0.8

وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

**الجدول رقم (10): النسبة المئوية والمتوسط الحسابي لاستجابة أفراد عينة البحث في مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي**

| م. | مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي | مجموع المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الرتبي | الرتبة | التقدير |
|---|---|---|---|---|---|---|
| .1 | البعد الأول: (عدم قبول الردود العاطفية) | 23.29 | 4.628 | 3.88 | 3 | مرتفع |
| .2 | البعد الثاني: (صعوبات الانخراط في الأهداف) | 19.24 | 3.843 | 3.84 | 6 | مرتفع |
| .3 | البعد الثالث: (صعوبات التحكم في الدافع) | 23.24 | 4.132 | 3.87 | 4 | مرتفع |
| .4 | البعد الرابع: (قلة الوعي العاطفي) | 24.35 | 4.499 | 4.05 | 1 | مرتفع |
| .5 | البعد الخامس: (محدودية الوصول إلى استراتيجيات تنظيم العاطفة) | 30.89 | 6.120 | 3.86 | 5 | مرتفع |
| .6 | البعد السادس: (نقص الوضوح العاطفي) | 19.51 | 3.789 | 3.90 | 2 | مرتفع |
| | الدّرجة الكلية | 140.53 | 23.964 | 3.90 | | مرتفع |

يلاحظ من الجدول (10) أنَّ مجموع البنود كلّها، تشير إلى وجود مستوى مرتفع لصعوبات التنظيم الانفعالي وفق تقدير أفراد عينة البحث من الطلبة المراهقين، إذ بلغ المتوسط الحسابي الرتبي لاستجابة أفراد عينة البحث (3.90).

وكان من وجهة نظر أفراد عينة البحث أكثر الأبعاد صعوبةً وفق تقدير أفراد عينة البحث البُعد المتعلق بقلة الوعي العاطفي الذّي جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي رتبي بلغ (4.05)، وجاء في المرتبة الثّانية بُعد نقص الوضوح العاطفي بمتوسط حسابي رتبي بلغ (3.90)، وجاء في المرتبة الثّالثة بُعد عدم قبول الردود العاطفية بمتوسط حسابي رتبي بلغ (3.88)، يتبعه في المرتبة الرابعة بُعد صعوبات التحكم في الدافع بمتوسط حسابي رتبي بلغ (3.87)، يليه في المرتبة الخامسة بُعد محدودية الوصول إلى استراتيجيات تنظيم العاطفة بمتوسط حسابي رتبي بلغ (3.86)، وجاء في المرتبة السادسة والأخيرة بُعد صعوبات الانخراط في الأهداف بمتوسط حسابي رتبي بلغ (3.84).

وقد تعود تلك النتيجة إلى تأثر مشاعر الطلبة المراهقين بالظروف الصعبة المحيطة بهم، التي أدَّت إلى افتقارهم إلى مهارات التنظيم الانفعالي، كما يجدون صعوبة في الاستجابة العاطفية في المواقف الاجتماعية، وبالتالي قد يجدون صعوبةً في تحقيق أهدافهم، نظراً لأن العجز في هذه القدرة في الاستجابة العاطفية يرتبط باضطرابات نفسية مختلفة، كما تؤدي صعوبات التنظيم الانفعالي بأشكالها المختلفة إلى الاضطرابات النفسية لدى المراهقين مثل: اضطرابات الأكل، وإدمان المواد المخدّرة، والقلق، والمزاج واضطرابات الشخصية، وانخفاض الطموح لديهم. وأشار (Gratz & Roemer, 2004) إلى أنَّ صعوبات التنظيم الانفعالي لدى المراهق تعود إلى ضعف قدرته على إدراك المشاعر وفهمها، وضعف القدرة على التحكم في السلوكيات الاندفاعية أو غير اللائقة والتصرف وفقاً للأهداف المرجوة عند تجربة العواطف السلبية، وضعف القدرة على استخدام استراتيجيات تنظيم العواطف المناسبة الظرفية بمرونة لتعديل الاستجابات العاطفية حسب الرغبة من أجل تلبية الأهداف الفردية والمتطلبات الظرفية. لذلك، فإن عدم وجود أي من هذه الفئات أو كلها يشير إلى وجود صعوبات في تنظيم المشاعر، أو عدم التنظيم الانفعالي لدى المراهق.

**11-1-2- ما مستوى الطموح الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث من الطلبة المراهقين في مرحلة التعليم الثانوي؟**

للإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والمتوسط الرتبي لدرجات طلبة التعليم الثانوي في مقياس الطموح الأكاديمي لكل بند ثمَّ لكل المقياس، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

**الجدول رقم (11): المتوسط الحسابي الرتبي والانحراف المعياري لأبعاد مقياس الطموح الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث**

| مقياس الطموح الأكاديمي | مجموع المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الرتبي* | التقدير |
|---|---|---|---|---|
| الدّرجة الكلية | 39.86 | 10.987 | 3.32 | متوسط |

* المتوسط الرتبي= المتوسط الحسابي ÷ عدد بنود المقياس

يلاحظ من الجدول (11) أنَّ مجموع بنود المقياس تشير إلى وجود مستوى متوسط لمستوى الطموح الأكاديمي لدى الطلبة المراهقين في مرحلة التعليم الثانوي، إذ بلغ المتوسط الحسابي الرتبي لاستجابة أفراد عينة البحث (3.32).

وقد يُعزى ذلك إلى أنَّ الطلبة المراهقون في مرحلة التعليم الثانوي ونتيجة الظروف الصعبة التي تعيشها أسرهم، ويعيشها المجتمع السوري يفتقدون إلى الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها، والأهداف التي يفكّرون بها، إضافةً إلى افتقادهم للدافع المحرّك نحو تحقيق تلك الأهداف، وأساليب وطرق تحقيق تلك الأهداف، "فالطموح ليس عاطفة بل هو نظام تحفيزي إدراكي ديناميكي يُساعد على تحقيق الأهداف" (Snyder, 1995, 335). بهذا المعنى، تتبع العواطف الإدراك في عملية متابعة الأهداف (Snyder, 2000). كما أنَّ الطموح الأكديمي بناء متعدّد المواقف يرتبط بشكل إيجابي مع تقدير الذات، وقدرات المراهق حل المشكلات المتصورة، وتصورات التحكم، والتفاؤل، والعاطفية الإيجابية، وتوقعات النتائج الإيجابية (Snyder, et. al, 1991). وفقاً لذلك، يمكّن الطموح الطلاب المراهقين من التعامل مع المشكلات التي تواجهه مع التركيز على النجاح، مما يزيد من احتمال تحقيق أهدافهم.

تتفق نتيجة البحث الحالي مع نتيجة **دراسة الشمراني (2019)** التي أظهرت نتائجها أنَّ مستوى الطموح لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة كان متوسطاً.

### 11-2- نتائج فرضيات البحث:

**الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي ودرجاتهم على مقياس الطموح الأكاديمي.**

للتحقق من صحة هذه الفرضية تمَّ حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث في صعوبات التنظيم الانفعالي، ودرجاتهم في مقياس الطموح الأكاديمي، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (12):

**الجدول رقم (12) : نتائج الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث في صعوبات التنظيم الانفعالي ودرجاتهم في مقياس الطموح الأكاديمي**

| أبعاد صعوبات التنظيم الانفعالي | | الطموح الأكاديمي |
|---|---|---|
| البعد الأول: (عدم قبول الردود العاطفية) | معامل الإرتباط بيرسون | -0.217** |
| | القيمة الاحتمالية | 0.000 |
| | عدد أفراد العينة | 245 |
| البعد الثاني: (صعوبات الانخراط في الأهداف) | معامل الإرتباط بيرسون | -0.311** |
| | القيمة الاحتمالية | 0.000 |
| | عدد أفراد العينة | 245 |
| البعد الثالث: (صعوبات التحكم في الدافع) | معامل الإرتباط بيرسون | -0.231** |
| | القيمة الاحتمالية | 0.000 |
| | عدد أفراد العينة | 245 |
| البعد الرابع: (قلة الوعي العاطفي) | معامل الإرتباط بيرسون | -0.227** |
| | القيمة الاحتمالية | 0.000 |
| | عدد أفراد العينة | 245 |
| البعد الخامس: (محدودية الوصول إلى استراتيجيات تنظيم العاطفة) | معامل الإرتباط بيرسون | -0.129* |
| | القيمة الاحتمالية | 0.044 |
| | عدد أفراد العينة | 245 |
| البعد السادس: (نقص الوضوح العاطفي) | معامل الإرتباط بيرسون | -0.249** |
| | القيمة الاحتمالية | 0.000 |
| | عدد أفراد العينة | 245 |
| الدرجة الكلية للتنظيم الانفعالي | معامل الإرتباط بيرسون | -0.318** |
| | القيمة الاحتمالية | 0.000 |
| | عدد أفراد العينة | 245 |

يتبين من الجدول (12) أنَّ قيمة بيرسون الارتباطية بين إجابات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي وإجاباتهم على مقياس الطموح الأكاديمي بلغت (-0.318**) والقيمة الاحتمالية (0.000) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01)؛ مما يشير إلى وجود ارتباط سلبي ودال في إجابات أفراد عينة البحث بين صعوبات التنظيم الانفعالي والطموح الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث أي كلما زادت درجة الفرد على مقياس الطموح الأكاديمي كلما انخفضت درجته على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي.

**ويمكن تفسير ذلك** بأنَّ صعوبات التنظيم العاطفي تعدُّ من السمات الأساسية للاضطرابات النفسية التي تمتد إلى أطياف داخلية وخارجية في شخصية الفرد المراهق (Hofmann, et. Al, 2012). كما لاحظ الباحثون وجود صلات بين خلل التنظيم الانفعالي وإساءة استخدام المواد الدراسية (Dvorak, et. Al, 2014)، والاكتئاب بعد الفشل في تحقيق الطموح، والقدرة على إدارة المشكلات وحلّها، واضطراب نقص الانتباه/ فرط النشاط لدى الطلبة المراهقين ( Mitchell, et. Al,

2012)، والقلق وانخفاض الطموح الأكاديمي (Folk, et. Al, 2014). وبالتالي، فإن عدم التنظيم الانفعالي هو مؤشر ممتاز للتشخيص النفسي للاضطراب، ويساهم في انخفاض معدلات الطموح الأكاديمي لدى المراهقين.

وتفترض نظرية الهدف وجود علاقة سببية بين اتجاه هدف الشخص والاستجابات الانفعالية السلوكية في البيئات الأكاديمية (Elliott & Dweck, 1988). وفقاً لذلك، هناك نوعان مختلفان من الأهداف التي يتبعها الطلاب المراهقون عادة: أهداف التعلُّم وأهداف الأداء. هذه الأهداف، بدورها، وضعت أنماط تحقيق تكيفية أو غير قادرة على التكيف تعكس إما إتقانها أو توجها بلا حول ولا قوة (Dweck, 1999). وتعكس أهداف التعلم الرغبة في تعلم مهارات جديدة وإتقان مهام جديدة، وطموحهم الأكاديمي مرتفع. ويشارك الطلاب الذين يختارون هذا النوع من الأهداف بنشاط في عملية التعلم الخاصة بهم، بما في ذلك تقييم متطلبات المهام المختلفة، وتخطيط الاستراتيجيات التي سيستخدمونها لتلبية تلك المطالب، ومراقبة تقدمهم في البقاء على المسار الصحيح، وأكثر قدرة على تنظيم انفعالاتهم.

على عكس أولئك الذين لديهم توجهات إتقان، فإن أولئك الذين يظهرون استجابة عاجزة عند مواجهة التحديات، وطموحهم الأكاديمي منخفض، ويهتمون أساساً بأهداف الأداء أو الأهداف منخفضة الجهد التي تمكنهم من المظهر الجيد والتأكد من النجاح، بالتالي يواجهون صعوبات في القدرة على التنظيم الانفعالي. ومن المرجح أن يأخذ أولئك الذين يختارون أهداف الأداء فصولاً سهلةً وليس أكثر صعوبة حيث تكون فرص النجاح أكبر (Dweck, 1999). لا يزيد هؤلاء الطلاب عادة من جهودهم بعد حالات الفشل، ويكون لديهم مستوى الطموح الأكاديمي منخفض (Elliott & Dweck, 1988). عندما يواجهون العقبات، فإنهم يظهرون حلاً منخفضاً للمشاكل والانسحاب بسهولة من الأهداف حتى لو كانوا يؤدون أداءً جيداً في السابق (Elliott & Dweck, 1988). ويتم تعزيز هذه الاستجابة العاجزة والطموح الأكاديمي المنخفض من خلال تصورات مفادها أن الظروف خارجة عن إرادتهم، ويقللون من التوقعات، وتأثيرها السلبي وتدهور الأداء.

**الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي وفق متغير الجنس.**

للتحقق من صحة هذه الفرضية تمَّ حساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي، تعزى إلى متغير الجنس، وذلك باستخدام اختبار ت ستيودنت (t-test)، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (13):

**الجدول رقم (13): نتائج اختبار (ت ستيودنت) لدلالة الفروق بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس**

| أبعاد المقياس صعوبات التنظيم الانفعالي | متغير الجنس | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة ت | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد الأول: (عدم قبول الردود العاطفية) | ذكور | 94 | 21.69 | 4.908 | 243 | 4.424 | 0.000 | دالة عند (0.01) |
| | إناث | 151 | 24.28 | 4.161 | | | | |
| البعد الثاني: (صعوبات الانخراط في الأهداف) | ذكور | 94 | 18.30 | 4.124 | 243 | 3.097 | 0.002 | دالة عند (0.01) |
| | إناث | 151 | 19.83 | 3.545 | | | | |
| البعد الثالث: (صعوبات التحكم في الدافع) | ذكور | 94 | 22.10 | 4.187 | 243 | 3.514 | 0.001 | دالة عند (0.01) |
| | إناث | 151 | 23.96 | 3.944 | | | | |
| البعد الرابع: (قلة الوعي العاطفي) | ذكور | 94 | 35.15 | 9.994 | 243 | 3.465 | 0.001 | دالة عند (0.01) |
| | إناث | 151 | 39.21 | 8.191 | | | | |
| البعد الخامس: (محدودية الوصول إلى استراتيجيات تنظيم العاطفة) | ذكور | 94 | 29.01 | 5.996 | 243 | 3.901 | 0.000 | دالة عند (0.01) |
| | إناث | 151 | 32.06 | 5.920 | | | | |
| البعد السادس: (نقص الوضوح العاطفي) | ذكور | 94 | 18.63 | 4.345 | 243 | 2.920 | 0.004 | دالة عند (0.01) |
| | إناث | 151 | 20.06 | 3.295 | | | | |
| **الدرجة الكلية** | ذكور | 94 | 144.87 | 25.238 | 243 | 4.458 | 0.000 | دالة عند (0.01) |
| | إناث | 151 | 159.41 | 24.558 | | | | |

**مناقشة الفرضية:** من خلال الجدول (13) نلاحظ أن قيمة (ت) قد بلغت (4.458)، وبلغت القيمة الاحتمالية (0.000)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01)؛ وبالتالي تُرفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة لأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي تُعزى إلى متغير الجنس لصالح الطالبات الإناث.

**وتعزى** تلك الفروق إلى أساليب التنشئة الاجتماعية المتبعة مع الذكور والإناث، التي تدعم استقلالية الذكور ونضجه العاطفي والانفعالي عن طريق فرض القليل من القيود عليه، وتشجيعه على استطلاع واستكشاف البيئة الخارجية، وتشجيعه أكثر على تحقيق أهدافه، وتقبُّل ردوده الانفعالية أياً كانت، مما يجعله أكثر كفاية وثقة وتقديراً لذاته وقدرةً على مواجهة صعوبات التنظيم الانفعالي، بينما فرض الكثير من القيود على الإناث يجعلهن أقل قدرة على اتخاذ القرارات، والتخطيط للأهداف المستقبلية، وأكثر اعتمادية على الآخرين من أفراد أسرتها، وأقل تقديراً لذاتهن، وأقل قدرةً على مواجهة صعوبات التنظيم الانفعالي.

وترى الباحثة أن الثقافة السورية والعربية أعطت للذكور دوراً أقرب إلى الهيمنة، وتحمل مسؤوليات الحياة مقارنة بالإناث مما أدى إلى اختلاف التقييم الإدراكي للأحداث الضاغطة واعتياد الذكور على مواجهة المشكلات والتعامل معها بنجاح مقارنة بالإناث وساهم هذا بدوره في تمتعهم بمستوى من التنظيم الانفعالي أعلى من الإناث.

**الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي وفق متغير التخصص الدراسي.**

للتحقق من صحة هذه الفرضية تمَّ حساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي، تعزى إلى متغير التخصص الدراسي (أدبي، نظري)، وذلك باستخدام اختبار ت ستيودنت (t-test)، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (14):

**الجدول رقم (14): نتائج اختبار (ت ستيودنت) لدلالة الفروق بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي**

| أبعاد المقياس صعوبات التنظيم الانفعالي | متغير التخصُّص | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة ت | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد الأول: (عدم قبول الردود العاطفية) | أدبي | 63 | 23.51 | 4.717 | 243 | 0.433 | 0.665 | غير دالة |
| | علمي | 182 | 23.21 | 4.608 | | | | |
| البعد الثاني: (صعوبات الانخراط في الأهداف) | أدبي | 63 | 19.14 | 4.099 | 243 | 0.244 | 0.807 | غير دالة |
| | علمي | 182 | 19.28 | 3.761 | | | | |
| البعد الثالث: (صعوبات التحكم في الدافع) | أدبي | 63 | 23.48 | 3.881 | 243 | 0.515 | 0.607 | غير دالة |
| | علمي | 182 | 23.16 | 4.222 | | | | |
| البعد الرابع: (قلة الوعي العاطفي) | أدبي | 63 | 38.60 | 8.402 | 243 | 0.959 | 0.339 | غير دالة |
| | علمي | 182 | 37.32 | 9.359 | | | | |
| البعد الخامس: (محدودية الوصول إلى استراتيجيات تنظيم العاطفة) | أدبي | 63 | 31.75 | 5.845 | 243 | 1.290 | 0.198 | غير دالة |
| | علمي | 182 | 30.59 | 6.200 | | | | |
| البعد السادس: (نقص الوضوح العاطفي) | أدبي | 63 | 19.62 | 3.920 | 243 | 0.264 | 0.792 | غير دالة |
| | علمي | 182 | 19.47 | 3.753 | | | | |
| **الدرجة الكلية** | أدبي | 63 | 156.10 | 25.801 | 243 | 0.808 | 0.420 | غير دالة |
| | علمي | 182 | 153.05 | 25.774 | | | | |

**مناقشة الفرضية:** من خلال الجدول (14) نلاحظ أن قيمة (ت) قد بلغت ( 0.808)، وبلغت القيمة الاحتمالية (0.420)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)؛ وبالتالي تُقبل الفرضية الصفرية لأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي تُعزى إلى متغير التخصص الدراسي.

**وتعزو الباحثة** هذه النتيجة إلى أنَّ مفهوم التنظيم الانفعالي يتضمن قدرة المراهق على تحديد وفهم وقبول التجارب العاطفية، والسيطرة على السلوكيات الاندفاعية عندما تكون محزنة، وتعديل الاستجابات العاطفية بمرونة حسب الحالة الموضعية باختلاف تخصصاتهم الدراسية ( Cole, et. Al, 1994; Gratz and Roemer, 2004; Thompson, 1994). ولكن هذه القدرات تزداد مع تقدم المراهق في العمر (Linehan, 1993). ومع ذلك، تحدث صعوبات في تنظيم المشاعر عبر العمر الافتراضي لدى الطلبة المراهقين باختلاف تخصصاتهم الدراسية.

**الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الطموح الأكاديمي وفق متغير الجنس.**

للتحقق من صحة هذه الفرضية تمَّ حساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الطموح الأكاديمي، تعزى إلى متغير الجنس (ذكور – وإناث)، وذلك باستخدام اختبار ت ستيودنت (t–test)، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (15):

**الجدول رقم (15): نتائج اختبار (ت ستيودنت) لدلالة الفروق بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الطموح الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – وإناث)**

| الطموح الأكاديمي | متغير الجنس | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة ت | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية | ذكور | 94 | 45.02 | 11.518 | 243 | 1.761 | 0.086 | غير دال |
| | إناث | 151 | 42.49 | 10.565 | | | | |

**مناقشة الفرضية:** من خلال الجدول (15) نلاحظ أن قيمة (ت) في الدرجة الكلية قد بلغت (1.761)، وبلغت القيمة الاحتمالية (0.086)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)؛ وبالتالي تُقبل الفرضية الصفرية التي تقول: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الطموح الأكاديمي تُعزى إلى متغير الجنس (ذكور– إناث).

**ويمكن تفسير ذلك** بأنَّ الطموح الأكاديمي هو استعداد نفسي يتأثر بالنمو الاجتماعي للفرد باختلاف نوعه الاجتماعي سواء أكان ذكراً أم أنثى، وكلما زاد حجم شبكة العلاقات الاجتماعية للطالب، وكلما زادت قدراه على وضه الأهداف المستقبلية، ووضع الإستراتيجيات المناسبة لتلك الأهداف، كلما كان أكثر طموحاً أكاديمياً بمستقبله. كما أنَّ اتباع المدرسين لطرائق تدريس متشابهة، وتقارب الأعمار، وكذلك الأنماط الحياتية، والظروف الاجتماعية والاقتصادية الصعبة والمتشابهة التي يمر فيها المجتمع السوري، يؤدي إلى تقارب مستويات الطموح الأكاديمي لدى الطلبة المراهقين في الوقت الحاضر والمستقبل.

تختلف نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة **الزين (2020)** التي أشارت النتائج فيها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح تبعاً للجنس لصالح الإناث. كما تختلف نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة **أحمد (2014)** التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الطموح المهني تبعاً لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور.

**الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الطموح الأكاديمي وفق متغير التخصص الدراسي.**

للتحقق من صحة هذه الفرضية تمَّ حساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الطموح الأكاديمي، تعزى إلى متغير التخصص الدراسي (أدبي، علمي)؛ وذلك باستخدام اختبار ت ستيودنت (t–test)، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (16):

**الجدول رقم (16): نتائج اختبار (ت ستيودنت) لدلالة الفروق بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الطموح الأكاديمي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي**

| الطموح الأكاديمي | التخصص الدراسي | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة ت | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية | أدبي | 63 | 38.03 | 8.453 | 243 | 4.748 | 0.000 | دال عند (0.01) |
| | علمي | 182 | 45.34 | 11.155 | | | | |

**مناقشة الفرضية:** من خلال الجدول (16) نلاحظ أن قيمة (ت) في الدرجة الكلية قد بلغت (4.748)، وبلغت القيمة الاحتمالية (0.000)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)؛ وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة لأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الطموح الأكاديمي تُعزى إلى متغير التخصص الدراسي ولصالح التخصص العلمي.

**وقد يُعزى** ارتفاع مستوى الطموح الأكاديمي لدى الطلبة في التخصص العلمي لأنهم أكثر خبرة وتدريباً، وأكثر نضجاً فيما يتعلق بمستوى تفكير العمليات الشكلية التي وصل إليها المراهق، والذي يمكنه من حل المشكلات وفق خطوات محددة، وأكثر قدرةً على وضع إستراتيجيات لتحقيق أهدافه المستقبلية.

كما أنَّ مستويات الطموح الأكاديمي المرتفعة لدى الطلاب في التخصص العلمي تقودهم إلى اختيار أهداف التعلم أو الأداء. وخاصة الطرق السريعة، ويستطيعون وضع العديد من الاستراتيجيات للوصول إلى الأهداف والتخطيط للطوارئ في حالة مواجهتهم للعوائق على طول الطريق. على هذا النحو، وأكثر قدرةً على تجاوز الإخفاقات إخفاقات والتحديات وتجاوزها من خلال تنفيذ مسارات بديلة (Snyder, et. Al, 1991). لذلك نجد أنَّ طلبة الخصص العلمي أكثر احتمالية لتحقيق نتائج إيجابية، ويركزون هؤلاء الطلاب على النجاح، وبالتالي، يواجهون مشقّة أقل وتأثيراً إيجابياً أكبر، وطموحاً أكاديمياً أكبر.

**12- مقترحات البحث:**

بناءً على نتائج البحث خلُصت الباحثة إلى المقترحات الآتية:

1) عدم الوقوف في طريق المراهق الذي يسعى إلى تحقيق أهدافه الأكاديمية التي يسعى إليها، ومساعدته على إيجاد الوسائل المناسبة لتحقيق أهدافه.
2) تحسين استخدام المراهقين لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي ذات الآثار الإيجابية، كإعادة التركيز الإيجابي والمشاركة الاجتماعية لما لها من آثار ايجابية على الصحة النفسية للمراهق.
3) أن تقوم إدارة المدارس الثانوية بعمل ندوات من أجل توعية الطلبة المراهقين نحو مستقبلهم من خلال التعرف على إمكاناتهم الحقيقية وتعليمهم التخطيط للمستقبل على أسس سليمة حتى لا يقع الطالب فريسة أهدافه وطموحاته المستقبلية غير الواقعية.
4) العمل على تحسين مستويات الطموح الأكاديمي لدى المراهقين من خلال زيادة الاهتمام بالانفعالات وبأساليب تنظيمها لدى طلاب المدارس الثانوية، وذلك عن طريق تسليط الضوء على استراتيجيات التنظيم الانفعالي، مع ضرورة التأكيد على سياقية هذه الاستراتيجيات وارتباط فعاليتها بالموقف الذي تطبق فيه.
5) تفعيل دور الطّلبة المراهقين في المجتمع المحلي من خلال السماح لهم بالمشاركة في الأنشطة الصيفيّة والمجتمعيّة، وذلك لتقويّة شخصياتهم وتنمية قدرتهم على التنظيم الانفعالي، وتعليّمهم السلوك الاجتماعي المناسب في التعامل مع الآخرين.
6) إجراء أبحاث أخرى على مراحل عمرية مختلفة كالطلبة في مرحلة التعليم الجامعي لدراسة متغيري صعوبات التنظيم الانفعالي والطموح الأكاديمي.

**. قائمة المراجع**


1. أحمد، منهل. (2014). *الذكاء الشخصي الذاتي والاجتماعي وعلاقتهما بالطموح المهني لدى عينة من طلبة جامعة دمشق*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة دمشق، دمشق، سورية.
2. الزين، ممدوح بنيه. (2020). السعادة النفسية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة الأردنية المتوقع تخرجهم. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، المجلد (28)، العدد (2)، غزة، ص. ص: 251- 269.
3. الشمراني، سماح علي. (2019). توكيد الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة. *المجلة التربوية*، العدد (61)، السعودية، ص. ص: 414- 471.
4. عباس، محمد؛ نوفل، محمد؛ العبسي، محمد؛ أبو عواد، فريال. (2007). *مدخل إلى منهاج البحث في التربية وعلم النفس. ط1*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
5. معوض، محمد.، عبد العظيم، سيد. (2005). *مقياس مستوى الطموح*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

1. Biswas-Diener, R; & Patterson, L. (2011). An experiential approach to teaching positive psychology to undergraduates. The Journal of Positive Psychology: Dedicated to Furthering Research and Promoting Good Practice, 6(6), 477-481.
2. Bridgeland, J. M; Dilulio, J. J; & Morison, K. B. (2006). The silent epidemic: Perspectives of high school dropouts. Washington, DC: Civic Enterprises.
3. Chang, E. C. (2003). A critical appraisal and extension of hope theory in middle-aged men and women: Is it important to distinguish agency and pathways components? Journal of Social & Clinical Psychology, 22, 121-143.
4. Ciarrochi, J; Heaven, P. C. L; Davies, F. (2007). The impact of hope, self-esteem, and attributional style on adolescents' school grades and emotional well-being: A longitudinal study. Journal of Research in Personality, 41(6), 1161-1178.
5. Cole, P. M. (2014). Moving ahead in the study of the development of emotion regulation. International Journal of Behavioral Development, 38, 203-207. doi:10.1177/0165025414522170.
6. Cole, P. M; Michel, M. K; & Teti, L. O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. In N. A. Fox (Ed.), The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59 (Serial No. 240), 73-100.
7. Dvorak, R. D; Sargent, E. M; Kilwein, T. M; Stevenson, B. L; Kuvaas, N. J; & Williams, T. J. (2014). Alcohol use and alcohol-related consequences: associations with emotion regulation difficulties. The American Journal of Drug and Alcohol Abuse, 40, 125-130. doi:10.3109/00952990.2013.877920.
8. Dweck, C. S. (1999). Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Philadelphia: Psychology Press.

9. Dweck, C. S; Leggett, E. L. (1988). A social–cognitive approach to motivation and personality. Psychological Review, 95, 256–273.
10. Eisenberg, N; Cumberland, A; & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. Psychological Inquiry, 9, 241–273.
11. Elliott, E. S; & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. Journal of Personality and Social Psychology, 54, 5–12.
12. Folk, J. B; Zeman, J. L; Poon, J. A; Dallaire, D. H. (2014). A longitudinal examination of emotion regulation: pathways to anxiety and depressive symptoms in urban minority youth. Child and Adolescent Mental Health. doi:10.1111/camh.12058.
13. Garner, P. W; Spears, F. M. (2000). Emotion regulation in low-income preschoolers. Social Development, 9, 246–264.
14. Gratz, K. L. (2003). Risk factors for and functions of deliberate selfharm: An empirical and conceptual review. Clinical Psychology: Science and Practice, 10, 192–205.
15. Gratz, K; Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment,* Vol. 26, No. 1, March 2004.
16. Gross, J. J. (2003). Emotion regulation and mental health. Clinical Psychology: Science and Practice, 2, 151–164.
17. Gross, J. J; Jazaieri, H. (2014). Emotion, emotion regulation, and psychopathology: an affective science perspective. Clin. Psychol. Sci. 2, 387–401. doi: 10.1177/2167702614536164.
18. Gross, J. J; Munoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. Clinical Psychology: Science and Practice, 2, 151–164.
19. Hayes, S. C; Wilson, K. G; Gifford, E. V; Follette, V. M; & Strosahl, K. (1996). Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64, 1152–1168.
20. Hofmann, S. G; Sawyer, A. T; Fang, A; & Asnaani, A. (2012). Emotion dysregulation model of mood and anxiety disorders. Depression and Anxiety, 29, 409–416. doi:10.1002/da.21888.
21. Jordan, W. J; & Cooper, R. (2003). High school reform and Black male students: Limits and possibilities of policy and practice. Urban Education, 38, 196-217. doi:10.1177/0042085902250485.

22. Linehan, M. M. (1993) Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder. New York: The Guilford Press.
23. Mazaheri, M. (2015). Difficulties in Emotion Regulation and Mindfulness in Psychological and Somatic Symptoms of Functional Gastrointestinal Disorders. Iran J Psychiatry Behav Sci. 2015 December; 9(4): e954.
24. Mitchell, J. T; Robertson, C. D; Anastopolous, A. D; Nelson-Gray, R. O; Kollins, S. H. (2012). Emotion dysregulation and emotional impulsivity among adults with attention-deficit/hyperactivity disorder: results of a preliminary study. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 34, 510–519. doi:10.1007/s10862-012-9297-2.
25. Pacico, J; Bastianello, M; Zanon, C; Hutz, C. (2012). Adaptation and Validation of the Dispositional Hope Scale for Adolescents. Psicologia: Reflexão e Crítica, 26(3), 488-492.
26. Perez, J; Venta, A; Garnaat, S; and Sharp, C. (2012). The difficulties in emotion regulation scale: factor structure and association with nonsuicidal self-injury in adolescent inpatients. *J. Psychopathol. Behav. Assess*. 34, 393–404. doi: 10.1007/s10862-012-9292-7.
27. Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. Journal of Counseling and Development, 73, 355-360.
28. Snyder, C. R. (2000). The past and future of hope. Journal of Social and Clinical Psychology, 19, 11-28.
29. Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. Psychological Inquiry, 13, 249-275. doi:10.1207/S15327965PLI1304_01.
30. Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2009). Psicologia positiva: Uma abordagem científica e prática das qualidades humanas. Porto Alegre, RS: Artmed.
31. Snyder, C. R; & Lopez, S. J. (2005). Handbook of positive psychology. New York: Oxford University Press.
32. Snyder, C. R; Harris, C; Anderson, J. R; Holleran, S. A; Irving, L. M; Sigmon, S. T; Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual -differences measure of hope. Journal of Personality and Social Psychology, 6, 570-585.
33. Snyder, C. R; Hoza, B; Pelham, W. E; Rapoff, M; Ware, L; Danovsky, M; Stahl, K. (1997). The development and validation of the Children's Hope Scale. Journal of Pediatric Psychology, 22(3), 399-421.
34. Snyder, C. R; Shorey, H. S; & Rand, K. L. (2006). Using hope theory to teach and mentor academically at-risk students. In W. Buskist & S. F. Davis (Eds.), Handbook of

the teaching of psychology (pp. 170-174). Hoboken, NJ: Blackwell Publishing. doi:10.1002/9780470754924.ch29.

35. Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. In N. A. Fox (Ed.), The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59 (Serial No. 240), 25-52.
36. Valle, M. F; Huebner, E. S; & Suldo, S. M. (2004). Further evaluation of the Children's Hope Scale. Journal of Psychoeducational Assessment, 22(4), 320-337.
37. VENNING, A; ELIOTT, J; KETTLER, L, WILSON, A. (2009). Normative data for the Hope Scale using Australian adolescents. *Australian Journal of Psychology,* Vol. 61, No. 2, June 2009, pp. 100-106.
38. Weinberg, A; Klonsky, E. D. (2009). Measurement of emotion dysregulation in adolescents. Psychol. Assess. 21, 616-621. doi: 10.1037/a0016669.
39. Worrell, F. C; & Hale, R. L. (2001). The relationship of hope in the future and perceived school climate to school completion. School Psychology Quarterly, 16, 370-388. doi:10.1521/scpq.16.4.370.19896.

# أساليب التفكير السائدة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالتوافق النفسي لديهم.

**ماجدة موسى***

**( الإيداع: 14 شباط 2024، القبول: 1 آيار 2024)**

**الملخص:**

يهدف هذا البحث إلى تعرّف العلاقة بين أساليب التفكير والتوافق النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتألفت عينة البحث من(45) تلميذاً وتلميذة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مدارس الدمج في مدينة حماه. واعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق مقياس أساليب التفكير بحسب نظرية حكومة الذات العقلية لستيرنبرج إعداد "رنا سام عمار، ومقياس التوافق النفسي إعداد الباحثة، وقد أشارت نتائج البحث إلى أن أكثر أساليب التفكير السائدة لدى التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية هي: الأسلوب (الملكي، المحلي، التنفيذي، الهرمي، المحافظ، التشريعي)، بينما كان أقلها والتي أتت في المرتبة الأخيرة (العالمي، القضائي، التحرري)، وأشارت النتائج إلى أن مستوى التوافق النفسي جاء بدرجة ضعيفة لدى أفراد عينة البحث، كما أكدت النتائج وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين أسلوبي التفكير (المحافظ، التنفيذي) والتوافق النفسي، وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أساليب التفكير (الملكي، الهرمي، التشريعي، المحلي، المتحرر، العالمي، القضائي) والتوافق النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، هذا وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بالنسبة لأساليب التفكير (الهرمي، التشريعي، المحلي، المحافظ)، وفي الدرجة الكلية لأساليب التفكير لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائياً على مقياس التوافق النفسي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث

الكلمات المفتاحية: أساليب التفكير، صعوبات التعلم، التوافق النفسي.

*استاذ مساعد في كلية التربية– جامعة حماة

# Thinking Styles Prevailing among Pupils of Learning Difficulties and their Relationship with Psychological Adjustment

**Dr. Majeda Ahmad Mousa***

**(Received: 24 April 2024, Accepted: 1 April 2024)**

Abstract:

The current study aims at recognizing the relationship between thinking styles and psychological adjustment for pupils of learning difficulties. The sample consists of 45 male/ female pupils at inclusion schools at Hama city. The study uses the descriptive analytic approach by applying the test of thinking styles according to Sternberg's theory of Mental Self Government prepared by Rana Sam Amar, and the standard of psychological adjustment prepared by the researcher.

The results of the study are:

- The most prevailing thinking styles for pupils of learning difficulties are: (monarchic, local, executive, hierarchical, conservative, legislative)
- The least prevailing thinking styles for pupils of learning difficulties are: (global, judicial, liberal).
- The level of psychological adjustment is low.
- There is a statistically significant relationship between two thinking styles (conservative, executive) and psychological adjustment, whereas there is no relationship between thinking styles (monarchic, hierarchical, legislative, local, liberal, global, judicial) and psychological adjustment for pupils of learning difficulties.
- There are statistically significant differences according to thinking styles (hierarchical, legislative, local, conservative) and in the total score of thinking styles for the sake of females.
- There are statistically significant differences between the average grades on the scale of psychological adjustment according to gender for the sake of females.

Key terms: thinking styles, Learning Difficulties, psychological adjustment.

* Assistant teacher at Education College in Hama University

**مقدمة البحث:**

تعد أساليب التفكير من المواضيع المهمة والتي يعتقد أن لها دوراً كبيراً في التباين غير المفسر للنجاح سواء على صعيد الأداء المدرسي، أو على صعيد الأداء الوظيفي؛ حيث أشار ستيرنبيرغ (Sternberg,2009)، إلى أن القدرات العقلية والمعرفية ليست المحدد الوحيد للنجاح، هذا ويعد تورانس (Torrance) أول من استخدم مفهوم أسلوب التفكير حيث يشير إلى أن لكل شخص أسلوباً خاصاً يفضله في التفكير، إذ يميل الشخص لاستخدام أحد نصفي الدماغ في معالجة المعلومات، حيث تتمثل مهمة النصف الأيمن من الدماغ في معالجة المعلومات المتعلقة بالإدراك والضبط العضلي بطريقة تحليلية مجزأة، بينما تتمثل مهمة النصف الأيسر منه في معالجة المعلومات المتعلقة بالمهمات اللغوية بطريقة منطقية وكلية (هيلات، الخمايسة، 2016). وعندما يلتحق الأطفال بمرحلة التعليم الأساسي يكونون على مستويات متباينة من النضج العقلي والاجتماعي والنفسي والوجداني، والتي تؤدي بدورها إلى فروق كبيرة أحياناً في عمليات الانتباه والتذكر والقدرة على الفهم، والتي تؤثر وبشكل كبير على قدرتهم على التعلم، ومن هذا المنطلق يجب أن يكون الطفل في هذه المرحلة العمرية موضع اهتمام من قبل المختصين والباحثين، للكشف والتعرف على كافة المتغيرات التي تؤثر في نمو شخصيته، والكشف عن أهم المشكلات التي تعوق عملية نموه المتكامل، والتي قد تشمل صعوبات تعلم لديه، وما يرافقها من مظاهر، وذلك بهدف إيجاد الحلول لها وعلاجها. حيث يؤدي أسلوب التفكير لدى الفرد في المواقف المختلفة إضافة إلى الانفعالات والعواطف دوراً كبيراً في شعوره وأحاسيسه وتوافقه النفسي والاجتماعي، إذ قد يستمد الفرد شعوره وإحساسه للمواقف من خلال إدراكه وطريقة تفكيره بها، حيث يشير علماء النفس المعرفيون أن بإمكان الفرد التحكم في مشاعره السلبية وزيادة مشاعره الإيجابية من خلال تعلمه للأساليب والأنماط المعرفية المناسبة. إذ إن الصحة النفسية لا تعني فقط خلو الفرد من الأمراض العقلية والاضطرابات النفسية فقط، فقد يكون هناك فرد خالٍ من أعراض المرض العقلي، أو النفسي ولكنه مع ذلك غير ناجح في حياته، وعلاقاته مع غيره تتسم بالاضطراب، ونظراً لأهمية التفكير وأساليبه المختلفة في حياة الإنسان، ولدوره الحاسم في تطور حياته، وإعداده للحياة العملية، وتحقيق توافقه النفسي والاجتماعي، فإن معرفة أساليب التفكير السائدة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، تعد من الأمور المهمة قبل إعطائهم أي برنامج أو استخدام أي أسلوب من أساليب التعلم؛ لذلك فإن البحث الحالي يسعى إلى الكشف عن أساليب التفكير السائدة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالتوافق النفسي لديهم.

**1. مشكلة البحث:**

كل طفل يعاني من صعوبات في التعلم لديه خصائص فردية، ونحن ليس في مقدورنا أن نعرف نقاط القوة والضعف لديه. ومن هنا تنشأ ضرورة وضع البرامج العلاجية المناسبة له، إلا عندما نفهم أنماط التفاعل بين خصائص هذا الطفل والمهمات التعليمية والأفراد الآخرين في البيئة الاجتماعية. وفي هذا الصدد يرى علماء النفس التربويون أن أفضل طريقة لتسيير تعلم هؤلاء الأطفال تكمن في التعامل مع الفروق الفردية في الوظائف المعرفية، من خلال التركيز على أساليب التفكير وأساليب التعلم، والمعلم بحاجة لأن يدرك أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قادرون على النجاح إذ ما قدم لهم ما يناسب طبيعتهم المختلفة في التعلم عن العاديين، فهم لا تنقصهم القدرة، بل تنقصهم الاستراتيجية الصحيحة لاكتساب المعرفة. إن المتتبع لمسيرة البحث في مجال صعوبات التعلم يجد الاهتمام بالأساليب والبرامج والاستراتيجيات التي تركز احياناً على القدرات، وأحياناً على الجوانب الاجتماعية والنفسية، وأحياناً على التعامل مع المهارة ذاتها وعلاجها بشكل جذري، ولكنها في الوقت نفسه لم تهتم في التعرف على الأسباب وراء ذلك؛ بالإضافة إلى تعّرف الطرائق والاستراتيجيات التي تتناسب مع أساليب تفكيرهم وأساليب تعلمهم، حيث يلاحظ ندرة في الدراسات في هذا المجال فتعرّف أساليب التفكير التي يتبناها التلميذ يؤدي دوراً مهماً في مجال دراسته، وتوافقه النفسي والاجتماعي والتربوي، بل وأحياناً تؤدي دوراً كبيراً أيضاً في تصميم الطريقة العلاجية المناسبة التي تقدم له. إذ إن الأسلوب الذي يتخذه الفرد كأسلوب مفضل لديه في

معالجة المعلومات والتعامل معها، له دور كبير في تفسير السلوك الإنساني، بالإضافة إلى فهم الأنشطة العقلية التي يمارسها في معظم مواقف حياته. (محمد ثابت، 2018). وتأتي أهمية دراسة أساليب التفكير من كونها تمثل أبرز جوانب الشخصية الإنسانية، إذ إن أسلوب التفكير لدى الفرد هو أساس نجاحه، كونه يحتاج إلى تعلم عادات فكرية صحيحة تساعده على التوافق مع تطور الحياة وتقدمها، فالطريقة التي يفكر بها الفرد تعد قوة كامنة تؤثر في كافة تفاعلاته، وتحدد قدرته على مواجهة المشكلات والمواقف المختلفة. ولذلك فإن الوصول إلى أفراد يتمتعون بشخصية سوية أو صحة نفسية هو أحد أهم مهام وطموحات المؤسسات التربوية، حيث تسعى المؤسسات التربوية للوصول إلى ذلك من خلال عملية التعليم والتعلم الحديثة الرامية إلى اكساب المتعلمين مهارات التفكير العليا والتي منها: حل المشكلات الحالية والمستقبلية بطرائق متميزة وهذا لا يتأتى بشكل إيجابي إلا من خلال تناغم طرائق التدريس والتقويم مع أساليب تفكير التلاميذ مما ينعكس على صحتهم النفسية وإبداعهم نحو التميز، وانطلاقاً من أن صعوبات التعلم ترتبط بالقدرة على التحصيل وعلى اعتبار أن هذه الصعوبات لا تظهر بشكل جلي لدى التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية إلا بعد التحاقهم بالمدرسة؛ إذ يتضح عدم قدرتهم على مجاراة أقرانهم العاديين أثناء العملية التعليمة وعدم قدرتهم على الإجابة أو التفاعل بشكل إيجابي مع مناقشات المعلمين، أو عدم القدرة على الاعتماد على أنفسهم في أداء الواجبات المدرسية والذي بدوره يخلق لديهم مشكلات على المستوى الأسري والمستوى المدرسي، مما ينعكس بشكل سلبي على توافقهم نفسياً واجتماعياً. ورغم تناول العديد من الباحثين دراسة أساليب التفكير المفضلة لدى الطلاب بالإضافة غلى دراسة أساليب التعلم ومدى تأثير هذان المتغيران على الأداء الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم كدراسة ( الدردير، 2003، منشار، 2004، سحلول، 2009، الفاعوري،2010، الخطيب، 2014) إلا أن محاولة معرفة اساليب التفكير السائدة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالتكيف النفسي لديهم لم تحظى باهتمام الباحثين هذا من جهة، وعدم عثور الباحثة بحدود علمها على دراسة محلية استهدفت دراسة العلاقة بين هذين المتغيرين لدى هذه الشريحة من شرائح المتعلمين، لذا فقد سعت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أساليب التفكير وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدارس الدامجة في مدينة حماه. وبناءً على ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤل الآتي:

هل توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير والتوافق النفسي لدى التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية في مدارس الدمج في مدينة حماه؟

**2. أهمية البحث:** تأتي أهمية البحث الحالي من خلال ما يأتي:

**2-1**-أهمية موضوع البحث وما يسعى للكشف عنه؛ وهو تعرّف العلاقة الارتباطية بين أساليب التفكير والتوافق النفسي لدى التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية في مدارس الدمج في مدينة حماه.

**2-2**- أهمية العينة المستهدفة بالبحث المتمثلة بالتلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية في مدارس الدمج في مدينة حماه.

**2-3**- قد تفيد نتائج البحث الحالي في تقديم بعض المقترحات والتي قد تساعد في تحسين أوضاع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.

**2-4**- قد يساهم هذا البحث في تقديم تصور للقائمين على رعاية ذوي الصعوبات التعليمية من أجل وضع برامج علاجية تأخذ بعين الاعتبار أساليب التفكير لدى التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية، مما يساهم في حل كثير من المشكلات التعليمية لديهم.

**2-5**- قد يساهم هذا البحث في تقديم تصور للقائمين على رعاية ذوي الصعوبات التعليمية من أجل تطوير خدمات الصحة النفسية وتفعيلها بشكل ينمي التوافق النفسي لديهم.

**2-6**- يعد هذا البحث في "حدود علم الباحثة " البحث الأول على الصعيد المحلي يسعى إلى تعرّف العلاقة الارتباطية بين أساليب التفكير لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتوافق النفسي في مدارس الدمج في مدينة حماه.

**3. أهداف البحث:** يهدف البحث الحالي إلى:

**3-1-** تعرّف أساليب التفكير السائدة لدى أفراد عينة البحث.

**3-2-** تعرّف مستوى التوافق النفسي لدى أفراد عينة البحث.

**3-3-** تحديد طبيعة العلاقة الارتباطية بين أساليب التفكير والتوافق النفسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مدارس الدمج في مدينة حماه.

**3-4-** تعرّف دلالة الفروق في أساليب التفكير، والتوافق النفسي لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس.

**4. أسئلة البحث:**

**4-1-** ما أساليب التفكير السائدة لدى أفراد عينة البحث؟

**4-2-** ما مستوى التوافق النفسي لدى أفراد عينة البحث؟

**5. فرضيات البحث:** يسعى البحث الحالي إلى التحقق من صحة الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة :0.05

**5-1- الفرضية الرئيسة الأولى:**

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس أساليب التفكير ودرجاتهم على مقياس التوافق النفسي.

**5-2- الفرضية الرئيسة الثانية:**

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس أساليب التفكير تبعاً لمتغير الجنس.

**5-3- الفرضية الرئيسة الثالثة:**

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس التوافق النفسي تبعاً لمتغير الجنس.

**6- حدود البحث:** تتجلى حدود البحث الحالي بما يأتي:

**الحدود المكانية:** تم إجراء البحث في مدارس الدمج في مدينة حماه.

**الحدود الزمنية:** تم إجراء البحث خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2023- 2024.

**الحدود البشرية:** تم تطبيق هذا البحث على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مدارس الدمج في مدينة حماه والبالغ عددهم (45) تلميذاً وتلميذة. **الحدود الموضوعية:** تناول البحث العلاقة بين أساليب التفكير والتوافق النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتعّرف الفروق بينهم تبعاً لمتغير الجنس.

**7- الدراسات السابقة:**

**7-1- الدراسات العربية:**

**7-1-1- دراسة المطيري(2020):**

**عنوان الدراسة:** مستوى التوافق النفسي والاجتماعي للتلميذات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات الصف العادي في مدينة جدة، السعودية. هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى التوافق النفسي والاجتماعي للتلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات الصف العادي في مدينة جدة، واشتملت عينة الدراسة على (187) معلمة من معلمات الصفوف العليا للمرحلة الابتدائية، والأدوات المستخدمة في الدراسة مقياس التوافق النفسي والاجتماعي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمات التعليم العام في مدينة جدة محايدات في موافقتهن على مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

**7-1-2- دراسة محمد ثابت(2018):**

**عنوان الدراسة:** أنماط التفكير السائدة لدى الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات أهداف الإنجاز، جامعة الملك سعود. هدفت الدراسة إلى تعرف أنماط التفكير السائدة لدى الطلاب العاديين والطلاب ذوي

صعوبات التعلم وتحديد العلاقة بينهما وبين أساليب التعلم وتوجهات أهداف الإنجاز، واشتملت عينة الدراسة على (181) طالباً منهم (105) من الطلاب العاديين، (76) من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والأدوات المستخدمة في الدراسة مقياس أساليب التفكير، ومقياس أساليب التعلم، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود تباين في أنماط التفكير المختلفة وأيضاً التوجهات في إنجاز الأهداف بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم.

**7-1-3- دراسة عمار(2016):**

**عنـوان الدراسـة:** أساليب التفكير المفضلة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي، دمشق. هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أساليب التفكير المفضلة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين في مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي، وذلك على عينة قوامها (105 من الطلبة العاديين)، و(79 من الطلبة ذوي صعوبات التعلم) من طلاب مرحلة التعليم الأساسي في الصفوف ( الرابع، الخامس، السادس)، وقد استخدمت الدراسة مقياس أساليب التفكير (حسب نظرية حكومة الذات العقلية) إعداد (رنا سام عمار)، أما بخصوص التحصيل الدراسي فقد اعتمدت الباحثة على نتائج الطلاب في الاختبارات المدرسية. وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن أكثر أساليب التفكير المفضلة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم هي بالترتيب: الأسلوب الملكي، ثم المحلي، ثم الهرمي، ثم التحرري والقضائي، أما بالنسبة للطلاب العاديين فقد أشارت الدراسة إلى أن أكثر أساليب التفكير المفضلة لديهم جاءت على الترتيب الاتي: الهرمي والتنفيذي في المرتبة الأولى، ثم الملكي، ثم الملكي، ثم التشريعي، وفي المرتبة الأخيرة المتحرر، كما أشارت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أسلوبي التفكير (القضائي والتنفيذي) والتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أساليب التفكير (الملكي، الهرمي، المحلي) والتحصيل الدراسي للطلبة العاديين، هذا وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في أساليب التفكير (الملكي، الهرمي، التشريعي، المحلي) للطلبة ذوي صعوبات التعلم، والفروق لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في النتيجة الإجمالية لأساليب التفكير لدى الطلبة العاديين، إضافة إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المستوى الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

**7-1-4- دراسة الخطيب (2014):**

**عنوان الدراسة:** أساليب التعلم والتفكير السائدة لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والنوع والاتجاه نحو مادة الرياضيات، المملكة العربية السعودية. هدفت الدراسة إلى تعرف أساليب التعلم والتفكير السائدة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالرياضيات وعلاقتها بتحصيلهم، وجنسهم، واتجاهاتهم نحو الرياضيات، واشتملت عينة الدراسة على (100) طالب وطالبة من ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات. الأدوات المستخدمة في الدراسة: قائمة أساليب التعلم المعدلة لكولب ومكارثي (2005)، ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم في الرياضيات، ومقياس أساليب التفكير من إعداد الباحث، ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات من إعداد الباحث، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التعلم وبعض أساليب التفكير، وإمكانية التنبؤ من خلال أساليب التفكير (المحافظ، الداخلي، التنفيذي) بالتحصيل، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في أساليب التفكير تعزى لمتغير الجنس وهذه الفروق لصالح الإناث.

**7-1-5- دراسة النجار(2010):**

**عنوان الدراسة:** بروفيلات التفكير المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين وذوي صعوبات التعلم والعاديين وعلاقتها بالتوافق والتحصيل الدراسي، جامعة الإسكندرية. هدفت الدراسة إلى الكشف عن بروفيل أساليب التفكير المفضلة لدى كل من الطلاب الموهوبين والعاديين وذوي صعوبات التعلم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، ودراسة العلاقة الارتباطية بين أساليب التفكير والتوافق الدراسي والتحصيل الدراسي لديهم. واشتملت عينة الدراسة على (58) تلميذاً وتلميذة من الموهوبين،

و(82) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة، و(96) تلميذاً وتلميذة من العاديين في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. الأدوات المستخدمة في الدراسة (اختبار القدرة العقلية العامة (12-14 سنة)، قائمة تقدير السمات السلوكية للموهوبين، ومقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلاب ذوي صعوبات التعلم، واختبار ابراهام للتفكير الابتكاري، قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر، ومقياس التوافق الدراسي، ودرجات التحصيل للطلاب في المواد الدراسية الأساسية)، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن بروفيلات أساليب التفكير المنبثقة من نظرية التحكم العقلي الذاتي تختلف باختلاف عينة الدراسة، إذ يفضل الموهوبون أساليب التفكير(التشريعي، الحكمي، الهرمي، العالمي، الخارجي، التحرري)، بينما يفضل الطلبة ذوي صعوبات التعلم أساليب التفكير(التنفيذي، الداخلي، الفوضوي، المحلي)، في حين يفضل الطلبة العاديون أساليب التفكير (الحكمي، المحافظ، الملكي، الخارجي، الأقلي، العالمي، الداخلي، المحلي)، كما أشارت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير المفضلة لدى الفئات الثلاثة، ووجود فروق دالة إحصائياً بين بعض هذه الأساليب والتوافق الدراسي والتحصيل لمصلحة الطلبة الموهوبين، ووجود فروق دالة إحصائياً بين بعض هذه الأساليب والتوافق الدراسي والتحصيل لصالح الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ووجود فروق دالة إحصائياً أيضاً بين بعض هذه الأساليب والتوافق الدراسي والتحصيل لصالح الطلبة العاديين.

**7-1-6- دراسة الفاعوري (2010):**

**عنوان الدراسة:** أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، دمشق. هدفت الدراسة إلى تحديد نسبة انتشار صعوبات التعلم في الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن في مدارس محافظة القنيطرة، وتعّرف أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والطلبة العاديين في الرياضيات، والكشف عن الفروق بين المجموعتين في أساليب التفكير، والفروق بين الجنسين داخل المجموعات. واشتملت عينة الدراسة على (144) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، و (202) طالباً وطالبة من الطلبة العاديين. الأدوات المستخدمة في الدراسة: اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن (تقنين عزيزة رحمة، 2004)، ومقياس التقدير الشخصي لصعوبات التعلم في الرياضيات (للزيات، 2008) تقنين الباحث، وبطاقة الطالب المدرسية، ومقياس أساليب التفكير لستيرنبرج، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم في الرياضيات بلغت (13.26%) من مجموع العينة الكلية، كما أن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين الذكور أعلى منها بين الإناث من ذوي صعوبات التعلم حيث بلغت نسبة الانتشار لدى الذكور (57.57%) مقابل نسبة (42.42%) لدى الإناث، هذا وقد أشارت النتائج إلى أن أساليب التفكير السائد لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات هي بالترتيب الأسلوب (الهرمي، التنفيذي، المحافظ، التحرري، المحلي، التشريعي، القضائي، العالمي، الملكي)، أما بالنسبة لأساليب التفكير السائدة لدى الطلبة العاديين فقد جاءت بالترتيب الآتي: الأسلوب (الهرمي، التنفيذي، المحافظ، التحرري، القضائي، التشريعي، العالمي، الملكي)، وأن هناك فروق دالة إحصائياً بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والطلبة العاديين في الأسلوبين (الملكي، والعالمي)، لصالح الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وفروقاً دالة إحصائياً في الأسلوبين (الهرمي، المحلي)، لصالح الطلبة العاديين، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا يوجد فروق في أساليب التفكير بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس، بينما أكدت الدراسة وجود فروق في الأسلوب المحافظ بالنسبة للطلبة العاديين تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ووجود فروق بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين ذكور العينة في الأسلوبين (الهرمي، والمحلي) لصالح الطلبة العاديين.

**7-1-7- دراسة موسى(2010):**

**عنوان الدراسة:** التوافق النفسي لذوي صعوبات التعلم، محلية الخرطوم. هدفت الدراسة إلى الكشف عن التوافق النفسي لذوي صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم، واشتملت عينة الدراسة على (37) طالباً وطالبة، الأدوات

المستخدمة في الدراسة مقياس التوافق النفسي (لهيو- م- بل)، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التوافق النفسي يتسم بالانخفاض بدرجة ذات دلالة إحصائية في أوساط الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

**7- 2- الدراسات الأجنبية:**

**7-2-1- دراسة سوبهان ( Siobhan, 2010):**

"Improving Basic Math Skills Using Technology"

**عنوان الدراسة:** استخدام برنامج محوسب لمعالجة الصعوبات التي تتعارض مع فهم الحقائق الرياضية الأساسية وتذكرها، أميركا. هدفت هذه الدراسة إلى اختبار فاعلية برنامج محوسب لمعالجة الصعوبات التي تتعارض مع فهم الحقائق الرياضية الأساسية وتذكرها لدى عينة من طلاب الصف الرابع والخامس والسادس والتاسع. تألفت عينة الدراسة من (42) طفلاً تحت سن (12) سنة، و (50) طفلاً فوق سن (12) سنة، كما شارك في تطبيق هذه الدراسة (20) معلماً. أدوات الدراسة: الملاحظة، الاختبارات، المسح الطلابي، وقد أكدت نتائج الدراسة إن مستوى الطلاب قد تحسن بنسبة (70%)، بعد توظيف التكنولوجيا باستخدام استراتيجية حل المشكلات في التغلب على الصعوبات الرياضية.

**7-2-2- دراسة تيشلر (Tishler, 1981):**

"Cognitive Style in Students Evidencing Dyscalculia"

**عنوان الدراسة:** الأساليب المعرفية لدى الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم في الرياضيات.

هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة العوامل الخاصة بالأساليب المعرفية لدى مجموعتين من الطلبة في الصف السابع، المجموعة الأولى من ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات والذين يملكون مستوى متوسط أو فوق المتوسط من الذكاء، ولديهم أداء جيد في القراءة، والمجموعة الثانية من الطلبة العاديين الذين يمتلكون مستوى متوسط أو فوق المتوسط من الذكاء ولديهم أداء جيد في الرياضيات والقراءة، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة مقسمة على المجموعتين بحيث تتكون كل مجموعة من (30) طالب وطالبة، الأدوات المستخدمة في الدراسة مقياس الأساليب المعرفية، ومقياس تحصيل الطلبة في الرياضيات والقراءة، وقد أكدت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في متغيرات المجال المعرفي، والتصور البصري المكاني، حيث أشارت النتائج إلى أن الطلبة العاديين أكثر استقلالاً معرفياً، ويظهرون مستوى مرتفعاً في التصور البصري المكاني مقارنةً بالطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات في النمو البصري وهذه الفروق لصالح الطلبة العاديين.

**7- 3- مكانة البحث الحالي من الدراسات السابقة:** يتفق البحث الحالي مع دراسة ( محمد ثابت، 2018، وعمار،2016، والخطيب، 2014، والنجار، 2010، والفاعوري، 2010) من جهة تناولها لمتغير أساليب التفكير، كما يتفق مع دراسة (المطيري، 2020، وموسى، 2010) من جهة تناولها متغير التوافق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم، ويختلف البحث الحالي عن جميع الدراسات السابقة من جهة خصائص العينة والهدف. ويتميز البحث الحالي في محاولته دراسة العلاقة الارتباطية بين أساليب التفكير والتوافق النفسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدارس الدامجة في مدينة حماه، الأمر الذي لم تتطرق إليه أية دراسة سابقة في حدود علم الباحثة.

**8- مصطلحات البحث:**

**8-1- أساليب التفكير(Thinking Styles):** عرف ستيرنبرج أساليب التفكير بأنها " الطريقة المفضلة لكل فرد في التفكير، والتي توضح كيفية استعمال واستغلال الفرد للقدرات التي يمتلكها ( كالمعرفة مثلاً)، وهذه الأساليب ليست بقدرات، ولكنها تقع بين الشخصية والقدرات. وهي ليست أسلوباً واحداً ولكنها تقع في تسعة أساليب وهي( الأسلوب التشريعي،

والأسلوب التنفيذي، والأسلوب الحكمي، والأسلوب الهرمي، والأسلوب العالمي، والأسلوب المحلي، والأسلوب التحرري، والأسلوب الملكي، والأسلوب العالمي) (عمار، 2016)

**8-2- التعريف الإجرائي لأساليب التفكير:** وهي الطرائق للفرد في التفكير، والتي توضح كيفية استخدام الفرد للقدرات التي يمتلكها، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على "مقياس" أساليب التفكير " المستخدم في البحث الحالي.

**8-3-صعوبات التعلم (Learning Difficulties):** تعني وجود اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، والتي قد تظهر في عدم القدرة على الإصغاء، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو العمليات الحسابية. ( الرحال وموسى، 2019).

**8-4- التعريف الإجرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم:** هم التلاميذ الموجودون في المدارس الدامجة التابعة لمديرية التربية في حماه، والذين تنطبق عليهم شروط صعوبات التعلم وفق المعايير والاختبارات التي تطبقها المدارس الدامجة لتحديد صعوبات التعلم.

**8-5- التوافق النفسي (Psychological Adjustment):** هو عملية دينامية مستمرة التي يهدف فيها الشخص إلى تغيير سلوكه لإحداث علاقة أكثر تلاؤماً بينه وبين بيئته المحيطة به وذلك من خلال تغيير سلوكه تغييراً يناسب المواقف الجديدة. (عبد الله وحاج الشيخ، 2015)

**8-6- التعريف الإجرائي للتوافق النفسي:** المرونة التي يشكل بها الفرد اتجاهاته وسلوكه لمواجهة المواقف الجديدة، بحيث يكون هناك نوع من التكامل بين تعبيره عن طموحه وتوقعاته ومطالب المجتمع، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على "مقياس التوافق النفسي" المستخدم في البحث الحالي.

**9- الإطار النظري:**

**9-1- أساليب التفكير:**

يؤكد ستيرنبرج أن أساليب التفكير يتم اكتسابها عن طريق أساليب التنشئة الأسرية وأساليب التعليم والتعلم، وتشير أساليب التفكير إلى الطرائق والأساليب المفضلة التي يستخدمها الفرد أو يوظف بها قدراته، واكتساب معارفه، وتنظيم أفكاره والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي تعترضه. فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية في الجوانب الحياتية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية مما يعني أن الفرد قد يستخدم عدة أساليب في التفكير وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن (سعد،2019). وفي هذا الصدد يشير ماير(Mayer) إلى أن مفهوم التفكير يتضمن مجموعة من الأفكار الرئيسة، وهي: **أولاً:** التفكير عملية تتضمن مجموعة من عمليات المعالجة، أو التجهيز داخل الجهاز المعرفي. **ثانياً:** التفكير نشاط معرفي يحدث داخل العقل البشري ويستدل عليه من خلال سلوك حل المشكلة بطريقة غير مباشرة. **ثالثاً:** التفكير موجه، أي أنه يظهر في شكل سلوك مركز نحو حل مشكلة ما. **رابعاً:** التفكير نشاط تحليلي تركيبي معقد للمخ (الكناني، 2023).

**أساليب التفكير بحسب نظرية حكومة الذات العقلية لستيرنبرج:**

**أولاً: الأسلوب الملكي (Monarchic style):** يتصف أصحاب هذا الأسلوب بتفضيلهم التوجه نحو هدف واحد طوال الوقت، ويعتقدون أن الغاية تبرر الوسيلة، ويكون تمثيلهم للمشكلات بسيطاً إلى حد التشويه، وهم غير واعين لأنفسهم نسبياً، متسامحون، مرنون، لديهم إدراك قليل نسبياً بالأولويات والبدائل، يفضلون الرسم، والأعمال التجارية، والتاريخ، والعلوم، ولديهم انخفاض في القدرة على التحليل والتفكير المنطقي.

**ثانياً: الأسلوب الهرمي (Hierarchic style):** يتصف أصحاب هذا الأسلوب بتفضيلهم عمل أشياء كثيرة في وقت واحد، ويضعون أهدافهم في صورة هرمية على حسب أهميتها وأولويتها، ويبحثون عن التعقيد، وهم واعون لأنفسهم متسامحون

ومرنون نسبياً، ولديهم إدراك جيد للأولويات، ويدركون أن الأهداف لا يمكن تحقيقها جميعاً بدرجة واحدة، ويتميزون بالواقعية في تناولهم للمشكلات.

**ثالثاً: الأسلوب التشريعي (Monarchic style):** يتصف أصحاب هذا الأسلوب بتفضيلهم التجديد، والتصميم والتخطيط لحل المشكلات، وعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة، ويميلون إلى المشكلات التي تكون غير معقدة مسبقاً، ويميلون لبناء النظام والمحتوى لكيفية حل المشكلات، ويفضلون المشكلات القائمة على التخطيط التكويني: مثل كتابة الأبحاث، وتصميم المشاريع، وابتكار نظم تربوية وتجارية جديدة.

**رابعاً: الأسلوب المحلي (Legislative style):** يتصف أصحاب هذا الأسلوب بتفضيلهم المشكلات العيانية التي تتطلب عمل التفاصيل، ويتجهون نحو المواقف العملية ويستمتعون بالتفاصيل، ويهملون الفكرة العامة.

**خامساً: الأسلوب التحرري (Liberal style):** ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بتفضيلهم التفكير فيما وراء القوانين والإجراءات، والميل إلى الغموض والمواقف غير المألوفة، ويفضلون أقصى تغيير ممكن، ويتصفون بأنهم ابتكاريون في التعامل مع المواقف.

**سادساً: الأسلوب المحافظ (Conservation style):** ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بتفضيلهم التمسك بالقوانين، ويكرهون الغموض، ويحبون المألوف، ويرفضون التغيير، ويتميزون بالحرص والنظام.

**سابعاً: الأسلوب العالمي (Global style):** ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بتفضيلهم التعامل مع القضايا المجردة، والمفاهيم عالية الرتبة، والتغيير والتجديد والابتكار، والمواقف الغامضة، والعموميات، ويتجاهلون التفاصيل، ويميلون إلى التخيل والتفكير التجريدي، ويسترسلون أحياناً في التفكير.

**ثامناً: الأسلوب القضائي (الحكمي) (Judicial style):** ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بتفضيلهم الحكم على الآخرين وأعمالهم، وتقييم القواعد والإجراءات، وتحليل وتقيين الأشياء، ولديهم القدرة على التخيل والابتكار، ويفضلون المهن المختلفة مثل: كتابة النقد، وتقييم البرامج، والإرشاد والتوجيه.

**تاسعاً: الأسلوب التنفيذي (Executive style):** ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بتفضيلهم اتباع القواعد، واستخدام الطرائق الموجودة والمحددة مسبقاً لحل المشكلات، ويميلون إلى تطبيق القوانين وتنفيذها، والتفكير في المحسوسات، ويتميزون بالواقعية والموضوعية في معالجتهم للمشكلات، ويفضلون المهن التنفيذية (محمد ثابت، 2018).

**9-2- التوافق النفسي:** يشير مفهوم التوافق إلى وجود علاقة منسجمة مع البيئة تتضمن القدرة على إشباع معظم حاجات الفرد وتلبية معظم حاجاته البيولوجية والاجتماعية وعلى ذلك يتضمن التوافق كل التباينات والتغيرات في السلوك والتي تكون ضرورية حتى يتم الإشباع في إطار العلاقة المنسجمة مع البيئة (هبية ولطيفة، 2011). ويعد التوافق النفسي مظهراً من مظاهر الصحة النفسية، ويمكن أن نقابل بين الصحة النفسية والتوافق، وكذلك بين اعتلال الصحة النفسية وسوء التوافق، إذ إن العلاقة بينهما ليست سببية أو تفسيرية لكنها علاقة جدلية تؤدي إلى الفهم وتشير إلى التفاعل المتبادل، حيث تؤدي الدرجة العالية من الصحة النفسية إلى رفع حالة التوافق للشخص مع الذات ومع الأخرين وتزيد من رصيد الفرد لحساب الصحة النفسية.

**9-3- أبعاد التوافق النفسي:**

**أولاً: التوافق الشخصي:** هو مجموعة الاستجابات التي تدل على تمتع الفرد وشعوره بالأمن الذاتي وهو السعادة مع النفس والرضا عنها وإشباع الدوافع الداخلية الأولية الفيزيولوجية والثانوية والمكتسبة، ويعبر عن سلم داخلي حيث ينعدم الفراغ الداخلي، ويتضمن كذلك التوافق الشخصي في قدرة الفرد على التوفيق بين دوافعه المتعارضة توفيقاً يرضيها جميعاً إرضاء متزناً. **ثانياً: التوافق الاجتماعي:** ويتضمن السعادة مع الأخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الاجتماعية، وقواعد الضبط الاجتماعي، والتغيير الاجتماعي والأساليب الثقافية السائدة في المجتمع والتفاعل الاجتماعي السليم

والعلاقات الناجحة مع الأخرين، وتقبل نقدهم وسهولة الاختلاط معهم والسلوك العادي مع أفراد الجنس الأخر والمشاركة في النشاط الاجتماعي مما يؤدي إلى تحقيق الصحة النفسية. (مليك، 2020).

**9-4- صعوبات التعلم:** ويعرف روبرت (Robert) الأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنهم " الأطفال الذين يتمتعون بدرجة ذكاء متوسطة، والذين لا يتوافق مستوى ذكائهم مع مستوى تحصيلهم الدراسي". أما التعريف الأكثر شمولاً فهو ذلك التعريف الذي يشير إلى أن الطفل ذوي الصعوبات التعليمية هو " طفل ذو قدرة ذكائية عقلية متوسطة، وما فوق، لكنه يعاني من ضرر دماغي في جهاز الأعصاب المركزي، والذي يؤثر على المهارات الذهنية التعليمية التحصيلية" مثل عملية الاستيعاب، الإدراك، التذكر، التحليل، التركيب، التمييز في المجالات العلمية مثل: القراءة، الكتابة، الحساب، والتي تؤثر على تصرفاته وقدرته على التأقلم، والتكيف البيئي (الرحال وموسى، 2019)

**9-5- صعوبات التعلم وأساليب التفكير:** يشير علماء النفس التربويين إلى أن أفضل طريقة لتيسير تعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تكمن في التعامل مع الفروق الفردية في الوظائف المعرفية، من خلال التركيز على أساليب التفكير وأساليب التعلم، كونهما عمليتان مترابطتان، إذ إن الفروق الفردية تتدخل في استخدامنا لأساليب معينة عندما نفكر وعندما نتعلم. ولابد من الإشارة إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قادرين على النجاح في حال قدم لهم ما يناسب طبيعتهم المختلفة في التعلم عن أقرانهم العاديين، إذ إنهم لا تنقصهم القدرة، بل يحتاجون إلى استراتيجيات صحيحة لإكسابهم المعرفة، وهذا ما يجب أن يدركه المعلم، وعندما يدرك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أن معلميهم قادرون على تفهم إمكاناتهم ومشكلاتهم، وقادرون على التعامل معهم بأسلوب التفكير الذي يناسبهم فإنهم بذلك يعززون من تقديرهم لأنفسهم، ويبدؤون بالتواصل الإيجابي مع معلميهم، وهذا ما يدفع المعلم إلى البحث عن طرائق تعليم تتلاءم مع مشكلات هؤلاء التلاميذ من جهة، وتراعي أساليب تفكيرهم من جهة أخرى. هذا وقد أشارت الأبحاث في مجال صعوبات التعلم أنه عندما نأخذ بالحسبان أساليب التفكير المفضلة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم نحصل على نتائج مثمرة وإيجابية (عمار، 2016)

**10- منهج البحث وإجراءاته:**

**10-1- منهج البحث:** المنهج المتبع في هذا البحث هو المنهج الوصفي التحليلي إذ ارتبط هذا المنهج بدراسة المشكلات المتعلقة بالمجالات الإنسانية، إضافة إلى أن خطوات وأهداف هذا المنهج تتوافق مع خطوات وأهداف البحث الحالي.

**10-2- مجتمع البحث وعينته:** المجتمع المستهدف في هذا البحث جميع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الموجودين في مدارس الدمج في مدينة حماه للعام الدراسي ( 2022- 2023) والبالغ عددهم (44) تلميذاً وتلميذة . **عينة البحث:** طبقت الباحثة البحث على المجتمع الأصلي بكامله وبلغ عدد العينة الأساسية (30) تلميذاً وتلميذة (17 من الذكور) و (13 من الإناث) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مدارس الدمج في مدينة حماه للعام الدراسي (2022- 2023). في حين بلغ عدد العينة الاستطلاعية (14) تلميذاً وتلميذة.

**10-3- أدوات البحث:** تم استخدام مقياس أساليب التفكير بحسب نظرية حكومة الذات العقلية لستيرنبرج إعداد "رنا سام عمار". يتألف المقياس من ( 36) عبارة، موزعة على تسعة أساليب ( الملكي، الهرمي، التشريعي، المحلي، المتحرر، المحافظ، العالمي، القضائي (الحكمي، التنفيذي)، إذ يتألف كل أسلوب من الأساليب السابقة من أربع عبارات تقيس أساليب التفكير السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم. ومقياس " التوافق النفسي " لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من إعداد الباحثة.

**صدق المقياس في البحث الحالي:** تم التحقق من صدق المقياس (أساليب التفكير) في البحث الحالي من خلال الآتي:

**صدق المحتوى:** تم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق المحتوى إذ تم عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال التربية الخاصة وعلم النفس؛ إذ بلغ عددهم (12) محكماً، كما هو موضح في الملحق رقم (1)

وذلك لتعرفّ مدى ملاءمة المقياس للغرض الذي وضع من أجله، وفي ضوء ذلك قامت الباحثة في إجراء التعديلات الموصى بها من حيث إعادة الصياغة، وجرى تعديل المقياس بما يتناسب مع عينة البحث.

**الصدق البنيوي:** تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من ( 14) فرداً من أفراد العينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والذين تم استبعادهم فيما بعد من عينة البحث الأساسية، وتم التحقق من الصدق البنيوي للمقياس من خلال: **أ. حساب ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه:** والجدول (1) يوضح معاملات الارتباط الناتجة:

**الجدول رقم (1): ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه**

| الملكي | | الهرمي | | التشريعي | | المحلي | | المتحرر | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
| 1 | 0.774** | 5 | 0.662** | 9 | 0.645** | 13 | 0.604** | 17 | 0.783** |
| 2 | 0.632** | 6 | 0.764** | 10 | 0.764** | 14 | 0.658** | 18 | 0.711** |
| 3 | 0.823** | 7 | 0.820** | 11 | 0.785** | 15 | 0.802** | 19 | 0.762** |
| 4 | 0.843** | 8 | 0.759** | 12 | 0.655** | 16 | 0.816** | 20 | 0.807** |
| المحافظ | | العالمي | | القضائي | | التنفيذي | | | |
| رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
| 21 | 0.769** | 25 | 0.625** | 29 | 0.748** | 33 | 0.724** | | |
| 22 | 0.837** | 26 | 0.736** | 30 | 0.774** | 34 | 0.700** | | |
| 23 | 0.793** | 27 | 0.830** | 31 | 0.655** | 35 | 0.779** | | |
| 24 | 0.682** | 28 | 0.706** | 32 | 0.657** | 36 | 0,783** | | |

** دال عند مستوى دلالة (0.01)

يتبين من خلال الجدول(1) أن معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين (0.604 – 0.843)، وهي معاملات جيدة ودالة إحصائياً عند (0.01)؛ مما يدل على أن كل عبارة من عبارات المقياس متسقة مع البعد الذي تنتمي إليه.

ب . **حساب ارتباط الأبعاد الفرعية للمقياس مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس:** والجدول (2) يوضح قيم معاملات الارتباط الناتجة:

**الجدول رقم (2): معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية للمقياس مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس**

| الأسلوب | الملكي | الهرمي | التشريعي | المحلي | المتحرر | المحافظ | العالمي | القضائي | التنفيذي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الملكي | 1 | 0.800** | 0.805** | 0.833** | 0.733** | 0.667** | 0.813** | 0.804** | 0.866** |
| الهرمي | | 1 | 0.635** | 0.804** | 0.815** | 0.755** | 0.780** | 0.777** | 0.825** |
| التشريعي | | | 1 | 0.733** | 0.858** | 0.860** | 0.826** | 0.779** | 0.793** |
| المحلي | | | | 1 | 0,807** | 0.824** | 0.803** | 0.788** | 0.789** |
| المتحرر | | | | | 1 | 0.899** | 0.807** | 0.809** | 0.706** |
| المحافظ | | | | | | 1 | 0.749** | 0.814** | 0.816** |
| العالمي | | | | | | | 1 | 0.833** | 0.822** |
| القضائي | | | | | | | | 1 | 0.844** |
| التنفيذي | | | | | | | | | 1 |
| الدرجة الكلية | 0.830** | 0.877** | 0.899** | 0.889** | 0,866** | 0.799** | 0.837** | 0.829** | 0.804** |

** دال عند مستوى دلالة (0.01)

يتبين من الجدول (2) أن معاملات ارتباط الأبعاد مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وتراوحت قيمة هذه المعاملات بين (0.635 – 0.899)، وبالتالي فإن المقياس يتصف بدرجة عالية من الاتساق الداخلي؛ مما يدل على صدقه البنيوي.

**ثبات المقياس:** تم استخراج دلالات الثبات لمقياس أساليب التفكير للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالطرائق الآتية:

1-**ثبات الإعادة:** تم إعادة تطبيق المقياس على العينة نفسها، وكان الفاصل الزمني بين التطبيقين (15) يوماً، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معامل الارتباط بيرسون، والجدول (3) يوضح قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة.

2-**ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ:** تم التأكد من معامل الثبات للمقياس عن طريق استخراج معامل ألفا كرونباخ كمؤشر على الاتساق الداخلي للعبارات، والجدول (3) يوضح قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة.

**الجدول رقم (3): معاملات ثبات مقياس أساليب التفكير وأبعاده**

| الأسلوب | عدد البنود | معامل ألفا | ثبات الإعادة | الأسلوب | عدد البنود | معامل ألفا | ثبات الإعادة | الأسلوب | عدد البنود | معامل ألفا | ثبات الإعادة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **الملكي** | 4 | 0.831 | 0.807 | **المحلي** | 4 | 0.818 | 0.788 | **العالمي** | 4 | 0.780 | 0.855 |
| **الهرمي** | 4 | 0.902 | 0.845 | **المتحرر** | 4 | 0.866 | 0.907 | **القضائي** | 4 | 0.897 | 0.799 |
| **التشريعي** | 4 | 0.877 | 0.875 | **المحافظ** | 4 | 0.824 | 0.838 | **التنفيذي** | 4 | 0.912 | 0.802 |
| **معامل الثبات الكلي** | 36 | 0.877 | 0.850 | | | | | | | | |

وقد دلت النتائج على أن المقياس يتصف بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، وتتراوح قيم معامل ثبات الإعادة بين (0.788-0. 907) وقيم ألفا كرونباخ بين ( 0.780- 0.912).

**تطبيق المقياس وتصحيحه:** تم تطبيق مقياس "**أساليب التفكير** " على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إذ يضع التلميذ إشارة (صح) أمام البند الذي يوضح مدى انطباق البند عليه، وذلك وفقاً لثلاث خيارات الأول / ينطبق علي كثيراً / ويعطى الدرجة (1)، والثاني / ينطبق علي قليلاً/ ويعطى الدرجة (2)، والثالث / لا ينطبق علي/ ويعطى الدرجة (3)، كما هو موضح في الملحق رقم (2).

**مقياس التوافق النفسي:** تم الحصول على عبارات المقياس من مصدرين أساسيين: أولهما الاطلاع على عدد من الأطر النظرية التي تناولت التوافق النفسي والتعريفات الخاصة به، أما المصدر الثاني فهو يتمثل بالمقاييس العربية والأجنبية التي تستخدم لقياس التوافق النفسي، منها: دراسة (محمد ثابت، 2018)، ودراسة (صالح، 2020)، ودراسة ( هيلات والخمايسة، 2016)، ودراسة ( هيبة، لطيفة، 2011)، ودراسة (مليك، 2020)، ودراسة (بكار،2017) وبعد ذلك أعدت الباحثة مقياس التوافق النفسي بالاعتماد على المقاييس السابقة، وبلغ عدد بنود المقياس (40) بنداً، ولقد قامت الباحثة بإجراء الدراسة السيكومترية لهذا المقياس، والتي تمثلت بالآتي:

**صدق المحتوى:** تم التحقق من صدق مقياس التوافق النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام صدق المحتوى، إذ تم عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال التربية الخاصة وعلم النفس، وقد بلغ عددهم (12) محكماً، كما هو موضح في الملحق رقم( 1) وذلك لتعرف مدى ملاءمة المقياس للغرض الذي وضع من أجله، وفي ضوء ذلك قامت الباحثة في إجراء التعديلات الموصى بها من جهة إعادة الصياغة، وجرى تعديل المقياس بما يتناسب مع عينة البحث.

**الصدق البنيوي بطريقة الاتساق الداخلي:** تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية المكونة من ( 14) تلميذاً وتلميذة من ذوي الصعوبات التعليمية والذين تم استبعادهم فيما بعد من عينة البحث الأساسية، وتم التحقق من الصدق البنيوي للمقياس من خلال:

**أ. الاتساق الداخلي:** قامت الباحثة بحساب قيمة الصدق لكل عبارة من عبارات المقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس والجدول (4) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس:

**الجدول رقم (4) : معامل الاتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس التوافق النفسي**

| رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 0.660** | 11 | 0.777** | 21 | 0.717** | 31 | 0.667** |
| 2 | 0.770** | 12 | 0.598** | 22 | 0.615** | 32 | 0.627** |
| 3 | 0.802** | 13 | 0.700** | 23 | 0.664** | 33 | 0.708** |
| 4 | 0.786** | 14 | 0.655** | 24 | 0.811** | 34 | 0.800** |
| 5 | 0.706** | 15 | 0.810** | 25 | 0.756** | 35 | 0.597** |
| 6 | 0.702** | 16 | 0.799** | 26 | 0.762** | 36 | 0.777** |
| 7 | 0.612** | 17 | 0.699** | 27 | 0.577** | 37 | 0.678** |
| 8 | 0.712** | 18 | 0.790** | 28 | 0.814** | 38 | 0.805** |
| 9 | 0.812** | 19 | 0.780** | 29 | 0.667** | 39 | 0.617** |
| 10 | 0.663** | 20 | 0.817** | 30 | 0.718** | 40 | 0.801** |

** دال عند مستوى دلالة (0.01)

يلاحظ من خلال الجدول السابق أن معاملات ارتباط درجات بنود الأداة مع الدرجة الكلية للأداة كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) وقد تراوحت قيمة هذه المعاملات بين (.577- 0.817) لدى أفراد عينة البحث، وبالتالي فإن الأداة تتصف بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي، وتحقق مؤشرات جيدة للصدق البنيوي للأداة.

**ثبات المقياس: تم استخراج دلالات الثبات لمقياس التوافق النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالطرائق الآتية:**

**1- ثبات الإعادة:** تم إعادة تطبيق المقياس على العينة نفسها، وكان الفاصل الزمني بين التطبيقين (15) يوماً، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معامل الارتباط بيرسون، والجدول (5) يوضح قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة.

3-**الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ:** تم التأكد من معامل الثبات للمقياس عن طريق استخراج معامل ألفا كرونباخ كمؤشر على الاتساق الداخلي للبنود، والجدول (5) يوضح قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة.

**الجدول رقم (5): معاملات ثبات مقياس التوافق النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.**

| المقياس | عدد البنود | ثبات الإعادة | معامل الثبات وفق معامل ألفا كرونباخ. |
|---|---|---|---|
| **التوافق النفسي** | 40 | 0.897 | 0.855 |

وقد دلت النتائج أن المقياس يتصف بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، حيث بلغت قيم معامل ثبات الإعادة (0.897) وقيم ألفا كرونباخ ( 0.855).

**تطبيق المقياس وتصحيحه:** تم تطبيق مقياس "**التوافق النفسي** " على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إذ يضع التلميذ إشارة (صح) أمام البند الذي يوضح مدى انطباق البند عليه، وذلك وفقاً لثلاث خيارات الأول / ينطبق دائماً / ويعطى الدرجة (1)، والثاني / ينطبق أحياناً/ ويعطى الدرجة (2)، والثالث / لا ينطبق أبداً/ ويعطى الدرجة (3)، كما هو موضح في الملحق رقم (3).

**- إجراءات البحث:**

ضبط عنوان البحث ومتغيراته، الإلمام بالتصور الشامل للبحث، الحصول على موافقة مديرية التربية في حماه لتطبيق أدوات البحث في المدارس الدامجة، اختيار عينة الدراسة، الدراسة السيكومترية لأدوات البحث، البدء بتطبيق أدوات البحث في الفترة الممتدة من 2023/10/1 إلى 1/ 2023/11، وذلك بعد الاتفاق مع إدارات المدارس الدامجة والتي منحت

الباحثة الوقت الكافي للتطبيق، أشرفت الباحثة نفسها على تطبيق أدوات البحث بالتعاون مع معلمة غرفة المصادر حرصاً منها على أن تكون التعليمات واضحة لجميع التلاميذ، ومن ثم معالجة نتائج البحث، ووضع المقترحات.

**11. الإجابة عن سؤالي البحث وفرضياته ومناقشتها:**

**11-1- النتائج المتعلقة بسؤال البحث الأول: ما أساليب التفكير السائدة لدى أفراد عينة البحث؟**

للتحقق من هذا السؤال وتعرّف أسلوب التفكير السائد لدى أفراد عينة البحث، قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل أسلوب من أساليب التفكير التسعة لدى أفراد عينة البحث ورتبت تنازلياً بحسب المتوسط الحسابي لكل أسلوب من أساليب التفكير، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

**الجدول رقم ( 6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس أساليب التفكير**

| أساليب التفكير | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | أساليب التفكير | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | أساليب التفكير | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الملكي | 13.32 | 1.030 | الهرمي | 10.92 | 1,552 | العالمي | 7.40 | 1.075 |
| المحلي | 11.40 | 2.255 | المحافظ | 9.32 | 2,428 | القضائي | 7.07 | 0.961 |
| التنفيذي | 10.96 | 2,590 | التشريعي | 8.20 | 1.859 | التحرري | 6.60 | 0.966 |

نلاحظ من الجدول أعلاه أن أكثر أساليب التفكير السائدة لدى التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية هي: الأسلوب الملكي والذي جاء بالمرتبة الأولى، ثم المحلي في المرتبة الثانية، ثم التنفيذي في المرتبة الثالثة، ومن ثم الهرمي في المرتبة الرابعة، ثم المحافظ والتشريعي في المرتبة الخامسة والسادسة، أما أقل الأساليب السائدة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتي أتت في المرتبة الأخيرة فهي العالمي، ثم القضائي، ثم التحرري. وتفسر الباحثة هذه النتيجة انطلاقاً من خصائص كل أسلوب من أساليب التفكير السائدة لدى عينة البحث، إذ احتل الأسلوب الملكي المرتبة الأولى لأن أصحاب هذا الأسلوب يتصفون بتفضيلهم التوجه نحو هدف واحد طوال الوقت، ويكون تمثيلهم للمشكلات بسيطاً إلى حد التشويه، وهم غير واعين لأنفسهم نسبياً، كما أن إدراكهم للأولويات والبدائل ضعيف نسبياً، وهذه الخصائص تنطبق على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ أما بخصوص الأسلوب المحلي والذي احتل المرتبة الثانية حيث يتصف أصحاب هذا الأسلوب بتفضيلهم المشكلات العيانية التي تتطلب عمل التفاصيل، ويتجهون نحو المواقف العملية ويستمتعون بالتفاصيل، ويهملون الفكرة العامة، كما أنهم يرفضون التغيير ويميلون للتمسك بالروتين؛ وبالنسبة للأسلوب التنفيذي والذي جاء في المرتبة الثالثة والذي يتصف أصحابه بتفضيلهم اتباع القواعد، واستخدام الطرائق الموجودة والمحددة مسبقاً لحل المشكلات، ويميلون إلى تطبيق القوانين وتنفيذها، والتفكير في المسوسات، وهذا ينطبق بشكل كبير على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كما يتناسب مع الطرائق التقليدية السائدة في مدارسنا والتي تعتمد على الحفظ والتلقين؛ أما بخصوص الأسلوب الهرمي الذي أتى في المرتبة الرابعة والذي يتصف أصحابه بتفضيلهم عمل أشياء كثيرة في وقت واحد، ويضعون أهدافهم في صورة هرمية على حسب أهميتها وأولويتها، ولديهم إدراك جيد للأولويات، ويدركون أن الأهداف لا يمكن تحقيقها جميعاً بدرجة واحدة، ويتميزون بالواقعية في تناولهم للمشكلات، وهذا يشير على أن أصحاب هذا الأسلوب يتأثرون بطريقة التدريس المتبعة في مدراسنا والتي في غالبها لا تعتمد على التفاعل البناء بين المعلمين والتلاميذ، كما تتناسب مع طبيعة مناهجنا التربوية والتي تعتمد على التراتبية والتسلسل في عرض الخبرات والمعلومات دون تشجيع على الابتكار الإبداع من قبل التلاميذ، أما بالنسبة لأقل الأساليب تفضيلاً لدى التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية فهي العالمي والقضائي والتحرري إذ يتصف أصحابها بتفضيلهم التعامل مع القضايا المجردة، والمفاهيم عالية الرتبة، والتغيير والتجديد والابتكار، والمواقف الغامضة، والعموميات، ويتجاهلون التفاصيل، ويميلون إلى التخيل والتفكير التجريدي، ويسترسلون أحياناً في التفكير. وترى الباحثة بعد إسقاط خصائص كل أسلوب من هذه الأساليب على أفراد عينة البحث أنها تنطبق بدرجة معقولة عليهم كون التلاميذ

ذوي الصعوبات التعليمية يعانون من مشاكل في الإدراك والذاكرة والانتباه والتفكير واللغة الشفوية، كما أنهم حذرون ويتجنبون المواقف والمعلومات الغامضة، ولديهم ضعف في القدرة على تنظيم أولوياتهم ويتبعون التقليد في أمورهم الدراسية، وقد أتت هذه النتيجة متوافقة مع نتائج دراسة (عمار، 2016، النجار، 2010)، ومخالفة لنتائج دراسة (الفاعوري، 2010)، التي أشارت إلى أن أكثر الأساليب المفضلة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هي: الهرمي، التنفيذي، المحافظ.

**11-2- النتائج المتعلقة بسؤال البحث الثاني: ما مستوى التوافق النفسي لدى أفراد عينة البحث؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة ولتحديد درجة الموافقة تم تحديد طول فئات مقياس ليكرت الثلاثي (الحدود الدنيا والعليا وحساب المدى (3-1=2) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الفئة أي (2÷3=0.66) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة وهكذا أصبح طول الفئات كما يأتي:

1. من (1- 1.66) منخفضة.
2. من ( 1.67- 2.33) متوسطة
3. من ( 2.34 – 3) مرتفعة

**الجدول رقم ( 7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس التوافق النفسي**

| المقياس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| **التوافق النفسي** | 1.61 | .668 | ضعيفة | 1 |

يتبين من الجدول السابق أن مستوى التوافق النفسي جاء بدرجة ضعيفة لدى أفراد عينة البحث، وذلك في الدرجة الكلية للمقياس، وتعزي الباحثة تلك النتيجة إلى أن المشكلة الرئيسة لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم تكمن في شعورهم الدائم بالافتقار إلى النجاح، إذ إن محاولاتهم غير الناجحة تجعلهم أقل قبولاً بالنسبة لمعلميهم، ولزملائهم، وربما لوالديهم، وأخطائهم المتكررة تدعم تلك الاتجاهات السالبة نحوهم، وذلك يزيد من شعورهم بالإحباط، مما يؤدي إلى تدني مفهوم الذات لديهم، وتناقص حصولهم على الدعم والتعاون من قبل معلميهم وزملائهم وأسرهم، إضافة إلى عدم قدرتهم على تكوين العلاقات والصداقات الإيجابية، إضافة إلى ما يعانيه التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية من خبرات فشل متكررة، وكثرة التعرض للتوتر والإحباط، مما يؤثر تأثيراً واضحاً على نمو شخصياتهم وتوافقهم النفسي بالشكل الصحيح. إذ إن المعيار الأساسي الذي يحدد في ضوئه تمتع الفرد بالصحة النفسية، أو إصابته بالمرض النفسي هو المعرفة والتي تعتبر مصدراً للتوافق والسعادة، إلا أن هذه المعرفة عندما تضطرب فإنها تصبح مصدراً للشقاء والفشل وقد يكون الاضطراب الذي يعتريها في شكل أساليب تفكير خاطئة. وقد أتت هذه النتيجة متوافقة مع نتائج دراسة (المطيري، 2020)، والتي أشارت إلى انخفاض مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وجهة نظر معلميهم، كما أتت هذه النتيجة متوافقة مع نتائج دراسة (موسى،2010)، والتي أشارت إلى أن التوافق النفسي يتسم بالانخفاض بدرجة ذات دلالة إحصائية في أوساط الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

**11- 3- الإجابة على فرضيات البحث ومناقشتها:**

**11-3-1- الفرضية الرئيسة الأولى:** لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس أساليب التفكير ودرجاتهم على مقياس التوافق النفسي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون لاختبار طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير والتوافق النفسي لدى التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

**الجدول رقم (8): معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس أساليب التفكير ودرجاتهم على مقياس التوافق النفسي**

| أساليب التفكير | التوافق النفسي | أساليب التفكير | التوافق النفسي | أساليب التفكير | التوافق النفسي |
|---|---|---|---|---|---|
| الملكي | 0.161 | المحلي | 0.290 | العالمي | 0.099 |
| الهرمي | 0.191 | المتحرر | 0.192 | القضائي | 0.101 |
| التشريعي | 0.159 | المحافظ | *0.630 | التنفيذي | *0.725 |

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين أسلوبي التفكير ( المحافظ ، التنفيذي)، والتوافق النفسي، وهذا يعني أن الفرضية مرفوضة جزئياً بخصوص الأسلوبين (المحافظ، التنفيذي)، ومقبولة جزئياً بخصوص الأساليب السبعة الباقية. ويمكن تفسير العلاقة الارتباطية بين هذه الأساليب (المحافظ، التنفيذي) والتكيف النفسي انطلاقاً من طبيعة هذه الأساليب؛ إذ إن التلاميذ في هذين الأسلوبين يميلون إلى أن يفعلوا ما يوجه إليهم من أوامر ويكونون فرحين بذلك فهم في حقيقة الأمر تلاميذ ملتزمون مطيعون، ويحرصون على التمسك بالقوانين والأنظمة، ولذلك فإنهم يحظون بمحبة معلميهم الذين يثنون عليهم داخل المدرسة وخارجها مما يحقق لهم السعادة، مما ينعكس إيجابياً على توافقهم النفسي. وتفسر الباحثة عدم وجود علاقة ارتباطية بين الأساليب الباقية والتوافق النفسي قد يكون عائداً إلى عدم ملائمة الخبرات التعليمية والأنشطة التدريسية للخصائص التكوينية للتلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية والتي تولد الشعور بالإحباط مما يؤدي إلى تكوين صورة سالبة للذات وهذا بدوره ينعكس سلباً على التوافق النفسي لديهم، وربما يكون عائداً إلى غياب الإمكانات التي يحتاجها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدرسة مثل الوسائل التعليمية المناسبة بخصوص القراءة والكتابة والحساب، إذ إنهم يعانون من صعوبات تعلم في هذه المجالات كلها أو في بعضها، فهم يحتاجون بالتالي إلى برامج وطرائق خاصة في تعليمهم، وهذا غير موجود عموماً في مدارسنا، إضافة إلى وجود هؤلاء التلاميذ في مدارس العاديين وعدم معرفة المعلم بخصائصهم واحتياجاتهم يمكن أن ينعكس سلباً على تحصيلهم وبالتالي على توافقهم نفسياً واجتماعياً، وفي هذا السياق يشير (أحمد مهدي، 2015)، إلى " أنّ عدم وجود الإمكانات داخل المدرسة، وعدم دراية المعلم بخصائص التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية، ونقص الإعداد الأكاديمي والتربوي للمعلمين، وطبيعة المناهج الدراسية وعدم وضوح الأساليب، والأهداف التدريسية، وعدم التوافق بين محتوى المناهج والميول والرغبات والاتجاهات لدى هؤلاء التلاميذ، بمجملها تعد من الأسباب الرئيسة لظهور الصعوبات التعليمية" . كل هذه الأسباب حسب رأي الباحثة قد تنعكس على العلاقة بين أساليب التفكير لدى التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية وتوافقهم النفسي.

**11-3-2- الفرضية الرئيسة الثانية:**

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس أساليب التفكير تبعاً لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس أساليب التفكير، واستخدام اختبار (T-Test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

**الجدول رقم (9): نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس أساليب التفكير تبعاً لمتغير الجنس**

| أساليب التفكير | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة t | درجة الحرية | القيمة الاحتمالية | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **الملكي** | ذكور | 17 | 13.67 | 6.817 | -.321- | 28 | 0.751 | غير دال إحصائياً |
| | إناث | 13 | 14.50 | 7.192 | | | | |
| **الهرمي** | ذكور | 17 | 13.05 | 1.353 | 0.160 | 28 | 0.874 | دال إحصائياً |
| | إناث | 13 | 15.45 | 1.916 | | | | |
| **التشريعي** | ذكور | 17 | 12.62 | 2.753 | 2.579 | 28 | 0.015 | دال إحصائياً |
| | إناث | 13 | 15.08 | 2.022 | | | | |
| **المحلي** | ذكور | 17 | 16.13 | 2.748 | 5.721 | 28 | 0.000 | دال إحصائياً |
| | إناث | 13 | 23.00 | 3.684 | | | | |
| **المتحرر** | ذكور | 17 | 28.11 | 12.504 | -.210- | 28 | 0.835 | غير دال إحصائياً |
| | إناث | 13 | 29.00 | 9.342 | | | | |
| **المحافظ** | ذكور | 17 | 14.01 | 4.598 | 5.139 | 28 | 0.000 | دال إحصائياً |
| | إناث | 13 | 22.67 | 4.241 | | | | |
| **العالمي** | ذكور | 17 | 11.06 | 5.297 | -.593- | 28 | 0.558 | غير دال إحصائياً |
| | إناث | 13 | 12.25 | 5.578 | | | | |
| **القضائي** | ذكور | 17 | 16.67 | 10.488 | -.206- | 28 | 0.839 | غير دال إحصائياً |
| | إناث | 13 | 17.42 | 8.597 | | | | |
| **التنفيذي** | ذكور | 17 | 28.44 | 13.174 | -.970- | 28 | 0.340 | غير دال إحصائياً |
| | إناث | 13 | 33,17 | 12.383 | | | | |
| **الدرجة الكلية** | ذكور | 17 | 153.77 | 5.943 | 2.766 | 28 | 0.010 | دال إحصائياً |
| | إناث | 13 | 182.55 | 6.021 | | | | |

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بالنسبة لأساليب التفكير (الهرمي، التشريعي، المحلي، المحافظ)، وفي الدرجة الكلية لأساليب التفكير، وهذه الفروق لصالح الإناث، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية، وتقبل الفرضية البديلة أي: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس أسالب التفكير، تعزى لمتغير الجنس، والفروق لصالح الإناث ذوات المتوسط الحسابي الأكبر، قد يكون ذلك عائداً إلى إذ أن الإناث يمتثلن للتعليمات المدرسية واتباع التعليمات والقوانين المحددة، ويتصفن بالحزر والخجل والخضوع ويفعلن ما يطلب منهن أكثر من الذكور الذين يتسمون بحب المغامرة والتفرد والمخاطرة، والإهمال والعنف بشكل أكثر وضوحاً، كما أن هناك صفات أخرى يمكن أن تنسجم مع طبيعة الإناث ذوات صعوبات التعلم مثل العمل وفق خطوات محددة وبشكل مرتب ومتسلسل، وقد يعود ذلك إلى أن مركز اللغة في الدماغ يكون أكثر نضجاً عند الإناث، كما أن هناك فروق بين السيطرة النصفية للدماغ وأساليب التفكير، إذ ان سيطرة النصف الأيسر من الدماغ تؤدي إلى استخدام أساليب التفكير التحليلي والواقعي، في حين أن سيطرة النصف الأيمن من الدماغ تؤدي إلى استخدام أساليب التفكير التركيبي والمثالي. والإناث يملن إلى تنشيط القسم الأيسر من

الدماغ الذي يمتاز بمعالجة المعلومات بشكل محلي، والتركيز على التفاصيل الدقيقة في إنجاز الإعمال انطلاقا من أن ذوي صعوبات التعلم لا تنقصهم القدرة، بل تنقصهم الاستراتيجية الصحيحة لاكتساب المعرفة (عمار، 2016). وقد أتت نتيجة هذه الفرضية متوافقة مع نتائج دراسة (عمار، 2016، الخطيب، 2014) والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا في اساليب التفكير لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، كما اتت نتائج هذه الفرضية مخالفة لنتائج دراسة (الفاعوري، 2010)، التي اشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في اساليب التفكير لدى الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية تعزى لمتغير الجنس.

**11-3- 3- الفرضية الرئيسة الثالثة:**

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس التوافق النفسي تبعاً لمتغير الجنس.

**الجدول رقم (10): نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التوافق النفسي تبعاً لمتغير الجنس.**

| المقياس | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة t | درجة الحرية | القيمة الاحتمالية | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **التوافق النفسي** | ذكر | 17 | 12.63 | 2.723 | 2.579 | 28 | 0.015 | دال إحصائياً |
| | أنثى | 13 | 15.09 | 2.023 | | | | |

يتضح من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية كانت أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية، وتقبل الفرضية البديلة أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التوافق النفسي تعزى لمتغير الجنس، والفروق لصالح الإناث ذوات المتوسط الحسابي الأكبر، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأنه على الرغم من أن الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم يعانون نفس المشكلات في العملية التعليمية ألا أنه يمكن أن يعود السبب إلى ظهور فروق وهذه الفروق لصالح الإناث إلى ان معدلات النضج البطيئة لدى الذكور تؤدي إلى ضعف الاستعداد المدرسي وبالتالي قد يؤدي ذلك إلى ضعف الأداء الأكاديمي وخصوصاً في المراحل الأولى من التعليم، إذ ان معدلات نضج الذكور أبطأ منها لدى الإناث منذ سن الولادة وحتى المراهقة كما ان النمو العصبي للقشرة الدماغية والذي يرتبط بالانتباه واللغة يسير بمعدلات أبطأ لدى الذكور منه عند الإناث، وهذا مؤشر وبشكل واقعي إلى اهتمام الإناث بالتعليم أكثر من الذكور، إضافة إلى امتثالها للقواعد والانظمة المدرسية، قد يجعلها تلقى القبول والتعزيز والدعم من المعلمين، وهذا ما قد يسبب لها الشعور بالسعادة وبالتالي ينعكس بشكل إيجابي على التوافق النفسي لديها. وهذا يتوافق مع ما أشار إليه (محمد،2005)، من أن عينة ذوي صعوبات التعلم (إناث العينة) الذين يعانون من صعوبات أكاديمية وملتحقين بمدارس الدمج لديهم سمات الشخصية سمات إيجابية، كما أكد (عبد الكريم، 2016)، إلى أن الطالبات ذوي صعوبات التعلم في نظام التعليم المدمج يمتلكون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من حيث وضع الهدف والتخطيط والتسميع والحفظ وطلب المساعدة، وقد أتت نتائج هذه الفرضية مخالفة لنتائج دراسة (المطيري، 2020) والتي أشارت إلى أن معلمات التعليم العام في مدينة جدة محايدات في موافقتهن على مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

**12- نتائج البحث:** أشارت نتائج البحث الحالي إلى أن أكثر أساليب التفكير السائدة لدى التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية هي: الأسلوب الملكي، ثم المحلي، ثم التنفيذي ، ومن ثم الهرمي، ثم المحافظ والتشريعي، أما أقل الأساليب السائدة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتي أتت في المرتبة الأخيرة فهي بالترتيب: العالمي، ثم القضائي، ثم التحرري، بينما أشارت النتائج إلى أن مستوى التوافق النفسي جاء بدرجة ضعيفة لدى أفراد عينة البحث، وأكدت النتائج على وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين أسلوبي التفكير ( المحافظ ، التنفيذي)، والتوافق النفسي؛ وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة

إحصائياً بين أساليب التفكير (الملكي، الهرمي، التشريعي، المحلي، المتحرر، العالمي، القضائي)، والتوافق النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، هذا وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بالنسبة لأساليب التفكير (الهرمي، التشريعي، المحلي، المحافظ)، وفي الدرجة الكلية لأساليب التفكير، وهذه الفروق لصالح الإناث، كما أشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التوافق النفسي تعزى لمتغير الجنس، والفروق لصالح الإناث.

**13- مقترحات البحث:** بناء على النتائج التي تم التوصل إليها في البحث الحالي يمكن وضع المقترحات الآتية:

- الاهتمام ببرامج إرشادية تساعد في رفع مستوى التوافق النفسي لدى التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية.
- إقامة دورات تدريبية وورشات عمل تعمل على توضيح أساليب التفكير ودورها وأهميتها في تحسين مستوى التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية، وبالتالي تحقيق التوافق النفسي لديهم.
- تصميم برامج تربوية وتضمينها أنشطة تساعد على تنمية أساليب التفكير التي تشجع على التفكير الإبداعي لدى ذوي الصعوبات التعليمية.
- التأكيد على دور المعلم في معرفة أساليب التفكير المفضلة لدى التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية، وأخذها بعين الاعتبار أثناء التعامل معهم واختيار طرائق تدريس تتناسب مع هذه الأساليب المفضلة لديهم.
- إجراء ابحاث أخرى تتناول العلاقة بين أساليب التفكير، والتوافق النفسي لدى فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.
- إجراء المزيد من الأبحاث لتعرف طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير، والتوافق النفسي، ومتغيرات أخرى لم تتناولها الدراسة الحالية بالبحث.
- إجراء دراسات مقارنة بين المعاقين والأسوياء فيما يتعلق بأساليب التفكير، والتوافق النفسي.

**14- المراجع العربية والأجنبية:**


- أحمد مهدي، مصطفى. (2015). **العوامل النفسية والعقلية والاجتماعية المؤثرة في صعوبات التعلم**. جامعة الأزهر، مجلة كلية التربية، المجلد (3)،العدد (110).
- بكار، بلقيس. (2017). **مستوى التوافق النفسي لدى أشقاء المعاقين ذهنياً حسب إدراكهم للإعاقة**. ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، الجزائر.
- سعد، هبة محمد ابراهيم. (2019). **أساليب التفكير ودلالتها التنبؤية بالإبداع الانفعالي لدى طلاب الجامعة**. المجلد (3)، العدد (2)، كلية التربية، جامعة دمياط، مصر.
- صالح، رنا. (2020. **التكيف النفسي وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من الطلبة المتفوقين دراسياً بمدينة دمشق**. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، مجلد (42).
- عمار، رنا سام. (2016). **أساليب التفكير المفضلة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي**. رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم التربية الخاصة، جامعة دمشق.
- عبد الله، ميادة محمد أحمد، حاج الشيخ، هاديا مبارك. (2015). **أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحلية الخرطوم**. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- عبد الكريم، وليد فتحي. (2016). **الخصائص التربوية والنفسية لذوي صعوبات التعلم لدى عينة من التلاميذ بمدارس الدمج أقرانهم بالمدارس العامة**. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مجلد (3)، العدد (12).
- الرحال، درغام، موسى، ماجدة. (2019). **التربية الخاصة بالطفل**. جامعة حماه: مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية.

- الكناني، ريم عبد الله. (2023). **أنماط التفكير السائدة وعلاقتها بمهارات تقرير المصير لدى مقدمي الرعاية لذوي الإعاقة**. مجلد (6)، العدد (2)، كلية العلوم التربوية، جامعة عجلون الوطنية، عمان، الأردن.
- النجار، حسني. (2010). **بروفيلات التفكير المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين وذوي صعوبات التعلم والعاديين وعلاقتها بالتوافق والتحصيل الأكاديمي**. رسالة ماجستير، جامعة الإسكندرية، كلية التربية.
- المطيري، نجود وازن. (2020). **مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات الصف العادي في مدينة جدة**. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، المجلد الخامس، العدد(15)، جدة، السعودية.
- الفاعوري، أيهم. (2010). **أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات**. رسالة دكتوراه، جامعة دمشق، دمشق.
- الخطيب، محمد. (2014). **أساليب التعلم والتفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والنوع والاتجاه نحو مادة الرياضيات في المملكة العربية السعودية**. المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد الخامس، العدد (8)، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.
- محمد ثابت، عصام محمود. (2018). **أنماط التفكير السائدة لدى الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات أهداف الإنجاز**. المجلة التربوية، العدد (53)، كلية التربية، جامعة الملك فيصل.
- مليك، نادية. (2020). **التوافق النفسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط**. ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، الجزائر.
- موسى، هبة علي. (2010). **التوافق النفسي لذوي صعوبات التعلم وعلاقته ببعض المتغيرات بمراكز التربية الخاصة**. رسالة ماجستير، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.
- هيلات، مصطفى قسيم، الخمايسة، عمر سعود. (2016). **أساليب التفكير وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طالبات العلوم التربوية في كلية الميرة عالية الجامعية**. جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.
- هبية، بدره، لطيفة، عبيد (2011). **التوافق النفسي لدى الراشد المصاب بإعاقة حركية مكتسبة**. رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة محمد خضيرة بسكرة.
- Sternberg, R, j.(2009): **Thinking Styles, Cambridge University Press,** New York, USA.
- Tishler, A. G. (1981): **Cognitive Style in Students Evidencing Dyscalculia**. Paper Presented at Annals meeting of the Mind-South Educational Research Association ($10^{th}$). Lexington. Ky.
- Siobhan. Hudson. (2010): **Improving Basic Math Skills Using Technology**. Saint Xavier University. Chicago.

# القيمة التنبؤية للتوافق الأكاديمي من خلال التفكير الإيجابي لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى

**عبد الرحمن بن عبد الله بن امبارك السويهري***

**(الإيداع: 1 شباط 2024، القبول: 16 آيار 2024)**

**الملخص:**

هدف البحث إلى تحديد مستوى التفكير الإيجابي والتوافق الأكاديمي لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية، وتعرّف الفروق في التفكير الإيجابي والتوافق الأكاديمي وفقاً لمتغيري السنة الدراسية والتخصص، وتعرّف طبيعة العلاقة بين بين التفكير الإيجابي والتوافق الأكاديمي والتنبؤ بالتوافق الأكاديمي من خلال التفكير الإيجابي، اتبع البحث المنهج التنبؤي، وتمثلت أدوات البحث في مقياسي: التفكير الإيجابي، ترجمة الوقاد (2012)، والتوافق الأكاديمي، إعداد شاهين (2010) وتكونت عينة البحث من (271) طالباً وطالبة من طلاب كلية العلوم الاجتماعية في التخصص (الخدمة الاجتماعية–الإعلام) وفي السنة (الأولى–الرابعة) في جامعة أم القرى للعام الدراسي 1443هـ – 1444هـ.

أظهرت النتائج أن مستوى التفكير الإيجابي والتوافق الأكاديمي كان مرتفعاً لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية، كما توجد فروق دالة إحصائياً في التفكير الإيجابي وفقاً للتخصص لصالح تخصص الخدمة الاجتماعية، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً وفقاً للسنة الدراسية، وتوجد فروق دالة إحصائياً في التوافق الأكاديم\\\اي وفقاً للسنة الدراسية لصالح السنة الثانية ووفقاً للتخصص لصالح تخاصص الخدمة الاجتماعية، وتوجد علاقة ارتباطية طردية قوية دالة إحصائياً بين التفكير الإيجابي والتوافق الأكاديمي لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية، ويمكن التنبؤ بالتوافق الأكاديمي من خلال درجات الطلاب على مقياس التفكير الإيجابي.

**الكلمات المفتاحية:** التفكير الإيجابي – التوافق الأكاديمي.

***دكتوراه في تخصص القياس والتقويم– وزارة التعليم–بالمملكة العربية السعودية**

# The predictive value of academic compatibility through positive thinking among students of the Faculty of social sciences at Umm Al-Qura University

**Abdul rahman Bin Abdullah Bin Embarak Alsuwaihri***

**(Received: 1 February 2024, Accepted: 16 April 2024)**

**Abstract:**

The research aims to determine the level of positive thinking and academic compatibility among students of the College of Social Sciences, identifying differences in positive thinking and academic compatibility according to the variable of year and specialization, and identifying the relationship between positive thinking and academic compatibility and predicting academic compatibility through positive thinking. It followed predictive applied research, Positive Thinking, Translation of Wakad (2012), Academic Consensus, Shaheen (2010). The study sample consisted of (271) students from the Department of Social Service in Specialization (Social Service - Media) and in the first-second year of the academic year 1443 AH - 1444 AH.

The study showed that the level of positive thinking and academic compatibility is high among social service department students, and there are statistically significant differences in positive thinking according to specialization in the direction of social service specialization while there are no statistically significant differences according to the school year, There are statistically significant differences in academic compatibility according to the academic year towards the second year and according to specialization towards the specialization of social service There is also a statistical correlation between positive thinking and academic compatibility among students of the Faculty of Social Sciences, and academic compatibility can be predicted by students' grades on the positive thinking scale.

.

**Keywords**: Positive thinking - academic compatibility

*PhD in Measurement and Evaluation - Ministry of Education - Kingdom of Saudi Arabia

**المقدمة:**

يعد التفكير عاملاً من العوامل الأساسية في حياة الانسان فهو يساعده على مواجهة الحياة وتقدمها، كما يساعده على حل كثير من المشكلات وتجنب الكثير من المخاطر، وبه يستطيع الانسان السيطرة والتحكم في أمور كثيرة وتسيرها لصالحه، فالتفكير عملية عقلية راقية تبنى وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى، حتى أنه لا يمكن الاستغناء عنه في عمليات اكتساب المعرفة وحل المشكلات التي تواجه الانسان (غانم، 2005، ص.85). ويتطلب تحقيق النجاح والسعادة والاستمتاع بحياة متوازنة حدوث تغيير في طريقة تفكير الفرد، وأسلوب حياته، ونظرته تجاه نفسه، وتجاه الناس، وتجاه الاشياء، والمواقف التي تحدث له، والسعي الدائم إلى تطوير جميع جوانب الحياة (مصطفى، 2003، ص.23). وكلما كان هذا التفكير إيجابياً كلما أدى إلى حل فاعل وناجح مع المشكلات التي تواجه الفرد (السلمي،2014، ص.2).

ومنه من الواجب أن يتعلم الأفراد ويدرسوا ألية التفكير الإيجابي ومهاراته، حتى يتسنى لهم إتقان هذا النمط من التفكير الذي يوصل صاحبه إلى السعادة والحياة المنتجة، فهو بهذا النوع من أنواع التفكير يستخدم نفس العمليات المعرفية المعتادة لحل المشكلة، ولكن يختلف في الموقف الذي يتخذه إزاء المشكلة، كما تختلف توقعات النجاح التي يضعها الفرد كنتيجة لحله لهذه المشكلة، أضف إلى ذلك أنه يختلف في محتوى الاعتقادات حول قدرة الفرد على الحل والنجاح في الوصول إلى نهاية للمشكلة، حيث تسيطر بعض المعتقدات والتوقعات الإيجابية نحو النجاح على الفرد، بحيث تجعله يركز على استخدام أساليب واستراتيجيات فعالة لحل المشكلة لثقته في قدراته وإمكانياته، وأيضاً لثقته أن المشكلة يمكن أن يتم معالجتها (سالم، 2005، ص.108). وإن التفكير الإيجابي لا يعني الاستغراق في التفاؤل والتغاضي عن أحداث الحياة المؤسفة، بل يعني كيفية الاستجابة لهذه الأحداث من خلال الموقف العقلي الذي يتخذه الإنسان في النظر إلى هذه الأحداث، والتفكير الإيجابي يمنح الفرد القدرة على مجاراة أمور الحياة وتقبل مشكلاتها من خلال النظرة الإيجابية المتوازنة إلى الأمور الحياتية، والتي تمنحه نوعاً من الاستقرار النفسي تنعكس آثاره بالإيجاب على شتى مناحي حياته. وما أحوج الطالب إلى مثل هذا التفكير الذي يدفعه إلى تحقيق ما يصبوا إليه إلى تحقيق ما يصبوا إليه من أهداف، وتكوين علاقات تواصل إيجابية سواء مع زملاءه أو مع الآخرين، وإيجاد حلول للمشكلات التي تواجهه (عصفور،2013، ص.40). ويجعله قادراً على التوافق والانسجام مع نفسه ومع الآخرين.

إذ يعد التوافق من أهم مؤشرات الصحة النفسية فإذا لم يحقق الفرد التوافق مع نفسه وبيئته ساءت صحته النفسية التي هي نتاج عملية توافق ناجحة تهدف إلى تماسك الشخصية ووحدتها وتقبل الفرد لذاته وتقبل الآخرين بحيث يترتب على ذلك كله الشعور بالراحة النفسية، ويعد التوافق الأكاديمي من أهم أنواع التوافق لدى الطالب خصوصاً، فإذا حقق الطالب التوافق الدراسي فسوف ينعكس ذلك إيجاباً على الجوانب المختلفة من شخصيته وعلى تحصيله الدراسي فيشعر بالسعادة والراحة، ويتمكن من إشباع حاجاته النفسية من حب وتقدير وإنتاج واهتمام متبادل مع من حوله (العصيمي، 2012، ص.5).

وحتى يكون الطالب متوافق أكاديمياً يجب أن يسبق ذلك وجود توافق نفسي واجتماعي لديه، لأن الطالب الذي يعاني من مشكلات نفسية يصعب عليه الانتباه والتركيز، ويكون شارد الذهن غير قادر على استيعاب وفهم المعلومات والمعارف، وبالتالي قد يفشل في الدراسة (شقورة، 2002، ص.43).

ومن هنا يتجلى الاهتمام بموضوع هذا البحث الذي تناول العلاقة بين التفكير الإيجابي والتوافق الأكاديمي ومحاولة الكشف عن مدى امكانية التنبؤ بالتوافق الأكاديمي من خلال التفكير الإيجابي.

**مشكلة البحث:**

تعد المرحلة الجامعية مرحلة أكاديمية مهمة في التعليم العالي، ويعد طلاب هذه المرحلة بداية نمو الشباب التي يمرون بها بتغيرات كثيرة وتبني أفكار جديدة والشعور بالاستقلالية، فقد تؤثر هذه التغيرات المفاجئة على مسارهم الأكاديمي مما يسهم في وجود ظواهر من تسرب أكاديمي وتأخر أكاديمي وانخفاض المستوى التعليمي والخروج على الأنظمة التعليمية، مما قد

يؤدي الى الانقطاع الأكاديمي، وتبني نظرة سلبية عن الدراسة وأساليب تفكير غير منطقية وسلبية. وقد ازدادت هذه الظاهرة في الآونة الأخيرة في الجامعات مما أدى الى التأثير على آليات التعلم واسترجاع المعلومات وتنظيم الوقت للتعليم وضياع الجهد مما يؤدي الى ملل وإحباط الطلاب.

فمن الملاحظ أن نسبة كبيرة من الطلاب لا يتوفر لديهم نمط التفكير الإيجابي في حياتهم العامة والجامعة خاصة، فقد أظهرت نتائج دراسة غانم (2005) أن طلاب جامعة القدس المفتوحة قد أظهروا التفكير الإيجابي بنسبة (40%). وعلى النقيض من ذلك فالتفكير السلبي يؤثر على الحياة بشكل عام ويزيد الضغوط النفسية على الطلبة ويسبب سوء في التوافق وخاصة التوافق الأكاديمي وكذلك ضعف في التحصيل الدراسي. وقد تبين من دراسة ميشيل (Michelle et al, 2008) ارتباط سوء التوافق بانعدام الحافز للإنجاز الأكاديمي. وعلى اعتبار أن التفكير الإيجابي يفتح آفاق جديدة وحلول منطقية ويسهم في زيادة التحصيل. كما أظهرت نتائج الدراسات كدراسة إيدميدس (Edmeads, 2004) أن الطلاب ذوو التحصيل المرتفع أظهروا ميلاً أكبر نحو التفكير الإيجابي. كما أشارت دراسة (العبيدي، 2013) ودراسة جوش ( Joshi, 2013) إلى وجود علاقة بين التفكير الإيجابي والتوافق الأكاديمي.

ومنه مما سبق إضافة إلى ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين نمط التفكير الإيجابي بالتوافق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في البيئة المحلية –على حد علم الباحث– تتحدد مشكلة البحث بالتساؤل الآتي: **هل يمكن التنبؤ بالتوافق الأكاديمي من خلال التفكير الإيجابي لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى؟**

**أهمية البحث:**

- **أهمية نظرية:**

- يعد الموضوع الذي يتناوله البحث الحالي من الموضوعات المهمة في المجالات النفسية وخاصة مجال قياس التنبؤ، حيث يعد التفكير الإيجابي أحد طرائق التفكير التي تفتح الأفاق للطلاب وتساعدهم على إيجاد الكثير من الحلول للمشكلات الدراسية مما يؤدي إلى تنمية التوافق الأكاديمي لديهم.
- أهمية عينة البحث وهم طلاب الجامعات في التعليم العالي الذين يصنفون في مراحل نموهم بمرحلة الشباب، وتعد فئة الشباب فئة مهمة في بناء المجتمع والتي يعول عليها في المستقبل لرقي المجتمع وتطوره في شتى المجالات.
- تعد المرحلة الجامعية مرحلة مهمة وخطوة أولى إلى ميدان التعليم العالي والحياة العملية ومرحلة تكون الشخصية واكتساب الاتجاهات والأفكار، واكتمال الجانب الفكري وتكوين القيم والمبادئ التي تستمر معهم على مدى حياتهم.
- يعد توافق الطالب أكاديمياً مهماً حتى يكون متقبلاً ومتوازناً في البيئة المدرسية مما يزيد من تحصيله الأكاديمي ودافعيته للإنجاز خاصة في هذه المرحلة المهمة.
- إلقاء الضوء على متغيري (التفكير الإيجابي، والتوافق الأكاديمي) وتعرّف طبيعة العلاقة بين هذه المتغيرات بما قد يسهم مستقبلاً على تحسينها وتنسيقها؛ وكذلك إظهار مدى إمكانية التنبؤ بالتوافق الأكاديمي من خلال درجة التفكير الإيجابي.

- **أهمية تطبيقية:**

- يؤمل من النتائج التي قد يسفر عنها البحث الحالي أن تفيد في إرشاد المسؤولين والتربويين في مراعاة نمط التفكير الإيجابي وعلاقته بالتوافق الأكاديمي في المناهج الدراسية، وأن تفيد في وضع البرامج التي تسهم في تنمية التفكير الإيجابي لرفع مستوى التوافق الأكاديمي لدى طلاب الجامعات.
- يؤمل من النتائج التي قد يسفر عنها البحث الحالي أن تساعد الفاعلين في الميدان التربوي على ضبط أسباب الفشل الأكاديمي والمحاولة لإيجاد الحلول للمشكلات الدراسية وحتى السلوكية التي قد تعيق نجاح العملية التعليمية.

**أهداف البحث:** هدف البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن مستوى التوافق الأكاديمي لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى.
- الكشف عن مستوى التفكير الإيجابي لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى.
- تحديد طبيعة العلاقة بين التوافق الأكاديمي والتفكير الإيجابي لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى.
- التعرف على وجود فروق في التوافق الأكاديمي وأبعاده لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى تعزى إلى (التخصص والسنة الدراسية).
- التعرف على وجود فروق في التفكير الإيجابي لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى تعزى إلى (التخصص والسنة الدراسية).
- الكشف عن القدرة التنبؤية للتوافق الأكاديمي لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى من خلال التفكير الإيجابي.

**أسئلة البحث:** تتمثل أسئلة البحث بالأسئلة الآتية:

- ما مستوى التوافق الأكاديمي لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى؟
- ما مستوى التفكير الإيجابي لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى؟
- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب كلية العلوم الاجتماعية على مقياس التوافق الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس التفكير الإيجابي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى على مقياس التوافق الأكاديمي تعزى إلى التخصص والسنة الدراسية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى على مقياس التفكير الإيجابي تعزى إلى التخصص والسنة الدراسية؟
- ما القدرة التنبؤية للتوافق الأكاديمي من خلال التفكير الإيجابي لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى؟

**حدود البحث:** يتحدد البحث الحالي وتعمم نتائجه وفقاً للحدود التالية:

- الحدود البشرية: اقتصر البحث على طلاب قسم الخدمة الاجتماعية في التخصص (الخدمة الاجتماعية–الإعلام) وفي السنة (الأولى – الرابعة).
- الحدود الزمانية: تم إجراء البحث خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (1444/1443هـ) (2023/2022م).
- الحدود المكانية: اقتصر البحث على التطبيق في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى.
- الحدود الموضوعية: تناول البحث التفكير الإيجابي كمنبئ بالتوافق الأكاديمي لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى.

**مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:**

**التوافق الأكاديمي:**

عرف شاهين (2010) التوافق الأكاديمي بأنه "مجموعة ردود الأفعال، أو الاستجابات السلوكية التي تصدر عن الطلبة تجاه المواقف التعليمية، والبيئة التعليمية، والمتمثلة بالقدرة على التفاعل وإقامة علاقات إيجابية مع المعلمين والطلبة، وتفهم المواد الدراسية، والشعور بالرضا والقدرة على التحصيل، والالتزام بالتعليمات والأنظمة" (ص.21).

ويعرف إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التوافق الأكاديمي المعد من قبل شاهين (2010) بأبعاده المختلفة (التوافق الجامعي، تماسك الطلبة، مشاركة الطلبة، تفاؤل الطلبة) والمستخدم في البحث الحالي، وتتراوح الدرجة على المقياس بين (36-180) درجة.

**التفكير الإيجابي:**

عرف الوقاد (2012) التفكير الإيجابي على أنه: "عادة عقلية يمارسها الفرد بصورة لاشعورية تقوم على استغلال الطاقات والامكانات الكامنة لدى الفرد، ويقوم التفكير الإيجابي على قدرة الفرد على بناء وتنظيم أفكاره ومعارفه وخبراته، والاختيار من بينها بما يلائم الموقف الحالي، وتركيز شعوره وتوجيه سلوكياته نحو تحقيق أهدافه التي يسعى إليها والتخطيط الجيد للمستقبل" (ص.224).

ويعرف إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التفكير الإيجابي المستخدم في البحث والمعد من قبل إنجرام وويسنكي (Ingram & Wisnicki, 2005)، واقتباس وترجمة الوقاد (2012)، وتشير الدرجة المرتفعة على مقياس التفكير الإيجابي إلى ارتفاع درجة التفكير الإيجابي للفرد، وتتراوح الدرجة على المقياس بين (30-150) درجة. .

**الإطار النظري والدراسات السابقة**

**أولاً-الإطار النظري:**

**أ- التفكير الإيجابي** (Positive Thinking):

- **مفهوم التفكير الإيجابي:**

انتشر مصطلح علم النفس الإيجابي بشكل متسارع نتيجة لاهتمام علماء النفس وتركيزهم على النمو والأداء الإيجابي ومعالجة العجز في الأداء البشري؛ إلا أن البحث عن المظاهر الإيجابية للنمو النفسي والسلوكي ليس جديداً، إنما الجديد هو ظهور التفكير الإيجابي من خلال هذا العلم الواسع.

ويشير سليجمان (2005) "إن الحركة العلمية الحديثة في علم النفس الإيجابي، تشير الى أنك تستطيع أن تعيش في أعلى مستوى يسمح به حيز السعادة لديك، وأن علم النفس الأفضل يقوم على اعتبار الدوافع الإيجابية، وسيركز على دراسة المشاعر الإيجابية، وسيسأل كيف يمكن للفرد أن يكتسب جوانب القوة والخصال الحسنة التي تؤدي ممارستها على هذه المشاعر الإيجابية، وسيقودنا جميعاً عبر طرائق أفضل الى الحياة الجيدة" (ص.43).

وقد عرف يرلي (Yerrley) التفكير الإيجابي بأنه "استراتيجيات ايجابية في الشخصية، وأنه الميل والرغبة والنزعة، لممارسة سلوكيات أو تصرفات، تجعل حياة الفرد ناجحة، وتقوده إلى أن يكون إنساناً إيجابياً" (قاسم، 2009، ص.694). كما عرف بيفر (2011) التفكير الإيجابي بأنه: "الانتفاع بقابلية العقل اللاواعي، للاقتناع بشكل إيجابي، فإذا أردنا أن نغير سلوكنا أو أداءنا فيجب أن يكون ذلك من خلال عقلنا الباطن وهذا يعني أنه يجب أن نختار أفكاراً إيجابية جديدة ونغذيه بها مراراً وتكراراً" (ص.12). وعرفه العنزي (2008) هو "قدرة الفرد الإرادية على تقويم أفكاره ومعتقداته والتحكم فيها وتوجيهها تجاه تحقيق ما تتوقعه من النتائج الناجمة وتدعيم حل المشكلات من خلال تكوين أنظمة عقلية ذات طابع تفاؤلي تسعى إلى الوصول لحل المشكلة" (ص.5).

ومنه يرى الباحث أن التفكير الإيجابي هو توجه عقلي يجعل الفرد ينظر للمواقف نظرة إيجابية مفيدة وتوقع نتائج صائبة مما يقوده للنجاح.

- **أهمية التفكير الإيجابي:**

ذكر شاهين (2008) أن التفكير الإيجابي له دور فعال في تحسين الصحة العقلية، كذلك فهو مؤثر في الصحة الجسمية، فعندما نحرر عقلنا (اللاواعي) من الأفكار السلبية، فإن الجسم يستجيب لذلك بشكل كبير. فقد أثبتت الأبحاث أن الاكتئاب والتفكير السلبي، يقللان من الأجسام المضادة التي تعمل في الجسم، وتجعله عرضة للأمراض.

ذكر سعيد (2013) أنه من المهم أن نعرف أن التفكير الإيجابي هو مهارة لا يتقنها كثيراً من الأفراد، فيجب على من يريد استخدامها التدريب عليها حتى إتقانها، لتكون سبب في النجاح وتخطي الصعاب. فبعض الأفراد سواءً كانت أفكارهم إيجابية أو سلبية تكون موجودة معه منذ الولادة، وهذا معتقد غير صحيح، فيجب إخضاع العقل لتدريبه على أي طريقة نريده أن يفكر بها. فإذا فكرنا بإيجابية نستطيع أن نزيل المشاعر غير المرغوب فيها، وكذلك جميع العقبات التي تقف أمامنا لتحقيق أي نجاح، فكل نجاح في الحياة مرتبط بالنجاح العقلي الإيجابي. كما أننا لو استطعنا أن نفهم العلاقة بين (العقل اللاواعي) والإيجابية، فإننا قطعنا بذلك شوطاً كبيراً في فهم مدى أهمية التفكير الإيجابي لنا كطريقة لها تأثير في سلوكياتنا الإيجابية، وسلاح ضد السلوكيات السلبية. وذلك لأن العقل اللاواعي يعد البنك لتخزين: المعلومات، البيانات، الأفكار، الرموز، والمشاعر. فكل ما يخزن به يظهر على شكل سلوك يصدر من الفرد، فإذا كان ما خزن به إيجابي كانت السلوكيات إيجابية، وإذا كان ما خزن به سلبي كانت السلوكيات سلبية. ويمنح التفكير الإيجابي من يمارسه القوة والإصرار على تحويل الأحلام إلى واقع كما يساعد على التغلب، على الاكتئاب وحالات الإحباط، فالتفكير الإيجابي والتركيز على الجانب المشرق في كل النواحي ومشاهدة القسم الممتلئ من الكأس، لأنه ما من حدث إلا وفيه نقطة ضوء وجانب مشرق، وصاحب التفكير الإيجابي يؤمن بأهمية تغيير ما يفكر به حتى تتغير نظرته للحياة من حوله (بايلس، 2009، ص.28).

ومما سبق يؤكد الباحث على أهمية التفكير الإيجابي باعتباره مهارة يجب استخدامها والتدرب عليها في جميع مناحي الحياة، مما يؤثر عليه نفسياً وجسدياً، ويعد سراً من أسرار الحياة، ووقود النجاح في المستقبل.

- **استراتيجيات التفكير الإيجابي:**

- استراتيجية تغيير الماضي: لن نستطيع أن نغير الماضي، ولكن يمكن أن نغير وجهة نظرنا في تجارب الماضي فنتعلم منها، ونتخيل أنفسنا وكأننا نرجع بالذاكرة للماضي مرة أخرى، وفي نفس التجربة نتصرف فيها كما كنا نريد تماماً.
- استراتيجية المثل الأعلى: وهذه الاستراتيجية تتعلق بتبني وجهة نظر ومعتقدات وقيم شخص نعتبره مثلاً أعلى لنا في مجال معين، ثم نتصرف كما لو كان هو شخصياً متواجداً في وقت تحدٍ ما نواجهه في حياتنا.
- استراتيجية الشخص الآخر: إن استراتيجية الشخص الآخر هي التي تساعدنا على رؤية الأمور من وجهة نظر الشخص الآخر، فبذلك يصبح عندنا مرونة أكبر في التعامل مع التحديات، وتحويلها من سلبية إلى إيجابية.
- استراتيجية تغيير التركيز: وهي عبارة عن مجموعة أسئلة يستخدمها لا واعياً عندما يواجه تحديات من أي نوع، وهي بمثابة تقييم داخلي لتجارب الحياة، فلو كان هذا التقييم سلبياً يتصرف بطريقة سلبية، وبالعكس فعندما يكون التقييم الداخلي إيجابياً تكون النتائج إيجابية.
- استراتيجية التنقيص والتصعيد: هذه الاستراتيجية تعمل على تنقيص ما لا تريد، وعلى تصعيد ما تريد، حتى ينتهي تماماً ما لا تريد ويزدهر ما تريد.
- استراتيجية النتائج الإيجابية: عندما تكون في مواجهة موقف ما وشعرت أنك مستعد لهذا الموقف، لكنك تصرفت بأسلوب مختلف تماماً، ولم تحقق النتيجة المطلوبة، وهذه الاستراتيجية تساعدك على تركيز انتباهك على النتيجة الأخرى التي يمكن التحول إليها.
- استراتيجية إعادة التعريف: هذه الاستراتيجية تحول التعريف من الضعف إلى القوة، فالشخص الذي يفكر بأنه أقل من الآخرين مما سبب له الاعتقاد بأنه ضعيف، أما عندما تغير التعريف لشخصه وأصبحت قوة جعلته يشعر بالرضا عن نفسه وزادت ثقته بنفسه.
- استراتيجية التجزئة: الهدف من هذه الاستراتيجية هو تجزئة التعميم السلبي إلى مكونات أصغر؛ مما يجعل الشخص يدرك الحكم بإدراك آخر إيجابي وأحاسيس إيجابية تساعده على التعامل مع الأجزاء كل على حدة بثقة وسهولة تامة.

- استراتيجية القيمة العليا: الهدف من هذه الاستراتيجية توسيع آفاق الشخص، فيرى القيمة في أي تحدٍ؛ مما يجعل أحاسيسه هادئة ومتزنة.
- استراتيجية البدائل: إن النجاح يعتمد على المرونة التامة والتحرك السريع ببدائل وأفكار جديدة، تجعل الشخص يستفيد من الفرص المتاحة (الفقي، 2009، ص.125).

**- سمات المفكر الإيجابي:**

للمفكر الإيجابي صفات كما ذكر شكشك (2009) أن الأحداث ليس لها استجابة محددة سلفاً، وإنما لكل حدث أو موقف عدة استجابات يستطيع الفرد أن يستنبطها من الموقف نفسه، فالإيجابية تعني الإيمان بقدرة الفرد على استخراج استجابة أو أكثر من الموقف الواحد، بينما السلبية تعني استجابة محددة تحتم على السلوك، بمعنى أن الهزيمة والفشل تعني عند الإيجابي النهاية لأمر وبداية لآخر، بينما عند السلبي تعني النهاية فقط. ومن أهم مميزات المفكر الإيجابي:

- يكون (الاختيار) متأصل لديه، فشعاره ما هي اختياراتي أنا؟
- غير حتمي، ورؤيته أوسع للحياة.
- يسعى لتحقيق أهدافه مهما بلغت صعوبتها.
- يميل إلى المخاطرة المعقولة والمقبولة.
- متفائل بالمستقبل.
- لديه دافعيه مرتفعة للإنجاز.
- يتعلم من أخطائه، ويجعلها خطوة يخطو عليها.
- يتمتع بتفكير إبداعي غير تقليدي (ص.28-29).

**ب-التوافق الأكاديمي (Academic Adjustment):**

**- مفهوم التوافق الأكاديمي:**

يقع مفهوم التوافق الأكاديمي ضمن المفهوم الواسع "للتوافق"، فلا يمكن التحدث عن التوافق الأكاديمي دون إثارة تفاصيل المستويات الاخرى. فالتوافق الأكاديمي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتوافق النفسي والاجتماعي والذي حضي هو الآخر باهتمام علماء النفس والباحثين.

"هو عملية دينامية مستمرة بين الطالب وذاته وبينه وبين معلميه وقدرته على إقامة علاقات طيبة معهم ومشاركته في الأنشطة الجامعية والرضا عن المواد الدراسية وعن درجاته التي يحصل عليها في الامتحانات" (عابدين، 2017، ص.300). و"هو قدرة الطالب على تحقيق التلاؤم والانسجام مع زملائه وأساتذته ومع المواد الدراسية، ويظهر ذلك في سلوكه مع زملائه وأساتذته وكذلك باجتهاده ومواظبته على الدارسة" (عيسى، 2020، ص.112)

"هو عملية ديناميكية مستمرة ناجحة عن تفاعل الطالب ذي الإعاقة مع بيئته وذلك عن طريق الامتثال للبيئة، وإيجاد حلول للمشكلات الدراسية لإحداث التوازن والشعور بالرضا عن تخصصه ومهنته المستقبلية، والشعور بالكفاءة الذاتية والتفاؤل والأمل" (صالح، 2022، ص.155)

مما سبق يتضح للباحث أن التوافق الأكاديمي نتيجة للعلاقة النافعة بين الطالب ومحيطه الأكاديمي وتبني له مستقبل مشرق، وتساهم في النجاح الجامعي والذي يظهر من خلال اجتهاده ومسايرته لأنظمة التعليم العالي.

**- أبعاد التوافق الأكاديمي:**

- الاتجاه الإيجابي نحو الدراسة: الطالب المتوافق هو الذي ينكب على الدراسة بشكل جدي، ويرى فيها متعة، كما أنه يؤمن بأهمية المواد الدراسية المقررة.

- العلاقة بالأساتذة: الطالب المتوافق هو الذي يحترم معلميه ويقدرهم ويقدر الدور الذي يقومون به، كما أنه يتبع تعليماتهم وينفذها ويسأل أساتذته ويتحدث معهم، ويعتبرهم قدوة يجب الاقتداء بها.
- العلاقة بالزملاء: الطالب المتوافق في الميدان الأكاديمي هو الذي يستطيع أن يقيم علاقات ودية مع الغالبية من زملائه، وهو الذي يهتم بالأمور الجماعية بينهم، ولذلك يرشحه زملاؤه لتولي المناصب القيادية معهم بصورة دائمة.
- تنظيم الوقت: الطالب المتوافق هو الذي ينظم وقته بشكل متزن ويقسمه إلى أوقات للمذاكرة وأوقات للأنشطة الاجتماعية والترفيه وهو الذي يسيطر على وقته ولا يجعل الوقت يسيطر عليه، كما أنه يقدر أهمية الوقت وقيمته.
- طريقة الدراسة: الطالب المتوافق هو الذي يتبع طرائقاً مختلفة في الدراسة تتلاءم مع المقررات الأكاديمية التي يدرسها، ويقوم بعمل ملخصات واستنتاجات، ويحدد النقاط الهامة والتركيز عليها في أثناء المتابعة والمراجعة.
- ارتياد المكتبة: الطالب المتوافق هو الذي يرتاد المكتبة باستمرار ويمضي فيها أوقات فراغه ويستعير الكتب والمجلات والمراجع العلمية ويبحث فيها عن المعلومات اللازمة للدراسة وكتابة الأبحاث والتقارير والواجبات.
- التميز الأكاديمي: الطالب المتوافق هو المتميز أكاديمياً، الذي يحصل على درجات عالية في الاختبارات المختلفة ويظهر ذلك من سجلات وكشوف الدرجات في المنظومة الجامعية (شقورة، 2002).

- **أهمية التوافق الأكاديمي:**

يتضمن التوافق الأكاديمي نجاح المؤسسة التعليمية في وظيفتها والتواؤم بين المعلم والطالب بما يهيئ لهذا الأخير ظرفاً للنمو السوي معرفياً وانفعالياً واجتماعياً، مع علاج ما ينجم في مجال التعليم من مشكلات كالتخلف الأكاديمي والغياب والتسرب، فهذا فضلاً عن علاج المشكلات السلوكية التي يمكن أن تصدر عن بعض الطلاب (عبد الخالق، 2001، ص.61).

ويعد التوافق الأكاديمي للطالب واحداً من أهم مظاهر التوافق العام، كما يعد من أكثر المؤشرات المتعلقة بصحته النفسية حيث أن الطالب يقضي مدة طويلة في الدراسة، وأن توافقه مع الجو الجامعي وشعوره بالرضا والارتياح يمكن أن ينعكس على إنتاجيته، كما إن الطلبة المتوافقين أكاديمياً يحصلون على نتائج دراسية أفضل، ويشاركون في البرامج والأنشطة الطلابية بصورة واسعة (المحاميد وعربيات، 2005، ص.151).

ويمثل التوافق الجيد مؤشراً ايجابياً أو دافعاً قوياً يدفع الطلاب إلى التحصيل من ناحية، ويرغبهم في الدراسة ويساعدهم على إقامة علاقات متناغمة مع زملائهم ومعلميهم من ناحية أخرى، بل ويجعل من العملية التعليمية خبرة ممتعة وجذابة والعكس صحيح (الشاذلي، 2001، ص.58).

كما إن الطالب الذي يعاني من صعوبة في أداء المهام التعليمية، وضعف في المواد الدراسية، وعدم القدرة على إقامة علاقات إيجابية مع المعلمين والزملاء سيواجه صعوبات توافقية دراسية، ويظهر بمستويات متدنية من التحصيل الأكاديمي. ويشير الباحثون التربويون إلى أهمية التوافق بين جميع المعطيات التي تسهم في نجاح العملية التعليمية للطالب، والتي تتطلب توفير الظروف المناسبة للتعلم الأكاديمي، الأمر الذي يعمل على تنمية التوقعات الإيجابية، وزيادة الدافعية لديهم نحو عملية التعلم، والرضا عن البيئة المدرسية بما يسهم في تحقيق التوافق الأكاديمي الإيجابي لديهم، ومن أبرز مؤشرات التوافق الأكاديمي لدى الطلبة مؤشر التحصيل الأكاديمي، والانخراط الإيجابي في المدرسة، والإقبال عليها، والميل إلى المشاركة في المهمات التعليمية بأقصى جهد وطاقة (شاهين، 2010، ص.14).

**ج-التفكير الإيجابي وعلاقته بالتوافق الأكاديمي:**

من خلال ما سبق ذكره في الدراسة عن التفكير الإيجابي وأهميته وأنواعه واستراتيجياته والنظريات المفسرة له، ودور التوافق الأكاديمي في حدوث التوازن للطالب في جميع الجوانب الأكاديمية، فأن الباحث يرى أن الدراسات التي بحثت العلاقة بين التفكير الإيجابي والتوافق الأكاديمي كدراسة العبيدي (2013) ودراسة (Joshi, 2013) أظهرت نتائجها بأن الطلاب الذين

يتمتعون بنمط تفكير إيجابي لديهم مستوى مرتفع من التوافق الأكاديمي، وفعالية التفكير الإيجابي للحد من مشاكل التوافق الأكاديمي. ويعد نمط التفكير الإيجابي طريقة تفكير فعالة وتؤثر على التوافق بشكل عام على الفرد والتوافق الأكاديمي على الطالب بشكل خاص، كما أن للتفكير الإيجابي القدرة على تغيير رؤية الفرد للمستقبل وتعامله مع محيطه وتطلعه للنجاح لاسيما الطالب الذي هو محل الاهتمام في هذه الدراسة. فلو تم تعليم الطالب مهارات التفكير الإيجابي وتغيرت أفكاره إلى الإيجابية فمن خلاله نستطيع أن نرفع من مستوى التوافق الأكاديمي مما يؤدي إلى ارتفاع النتاج التحصيلي للطالب والمشاركة الاجتماعية الفعالة وتطوير الجو الأكاديمي العام، وكذلك على الحد من مشاكل التوافق الأكاديمي كالتأخر في المقررات والتسرب والخجل، وقد يتحقق ذلك من فهم العلاقة بين التفكير الإيجابي والتوافق الأكاديمي.

**ثانياً–دراسات سابقة:**

توفر لدى الباحث عدد من الدراسات المرتبطة بموضوع البحث الحالي، وتم عرض هذه الدراسات في محاور تتناول متغيرات البحث ووفق تسلسل زمني من الأقدم إلى الأحدث، ومن ثم التعليق على هذه الدراسات:

**أ/ دراسات تناولت التفكير الإيجابي وبعض المتغيرات الأخرى:**

**دراسة ريبيكا (Rebecca, 2003)** التي هدفت إلى معرفة تأثير التفاعل المشترك بين نمطي التفكير الإيجابي والسلبي، وبين متغيرات: الجنس، التخصص، المستوى الدراسي، والنجاح في اكتساب المفاهيم، وطبقت الدراسة على عينة من (284) طالباً وطالبة نصفهم من الذكور، والنصف الآخر من الإناث، واستخدم مقياس التفكير الإيجابي والسلبي، وبينت النتائج: أن هناك تأثيراً جوهرياً لنمط التفكير الإيجابي في تعلم المفاهيم، وأن هناك ميلاً لدى أفراد العينة نحو التفكير الإيجابي، بينما أظهرت النتائج عدم وجود تأثيراً لمتغيرات: الجنس، التخصص، والمستوى الدراسي، في نمط التفكير الإيجابي والسلبي.

**دراسة إدميدس (Edmeads, 2004)** هدفت إلى معرفة علاقة بعض المتغيرات بنمطي التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة، طبقت إجراءات الدراسة على عينة بلغت (75) طالبا من الذكور، و(105) من الإناث في إحدى الجامعات الأمريكية، وطبق مقياس التفكير الإيجابي والسلبي، وانتهت نتائج الدراسة إلى أن ما نسبته (41،4%) من الطلبة (ذكور وإناث) قد أظهروا ميلاً نحو التفكير الإيجابي، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة بين نمطي التفكير ومتغيري التحصيل والجنس لمصلحة الطلاب مرتفعي التحصيل والإناث إذ أظهر الطلاب ذوو التحصيل المرتفع والطالبات ميلاً أكبر نحو التفكير الإيجابي، ولم تظهر الدراسة علاقة جوهرية بين متغير التخصص ونمطي التفكير الإيجابي والسلبي.

**دراسة هافرين (Haveren, 2004)** هدفت إلى دراسة أثر مستوى التفكير السلبي والإيجابي في التحصيل لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيرات الجنس ومستوى التعليم، وبلغ عدد العينة (200) طالباً وطالبة ملتحقين في إحدى الجامعات الأمريكية، من مستويات مختلفة، وطبق مقياس التفكير الإيجابي والسلبي، وقد انتهت الدراسة إلى أن الطلبة الجامعيين سواء كانوا في السنة الأولى أو الأخيرة فإنهم لا فروق جوهرية بينهم من حيث مستوى التفكير السلبي والإيجابي، بينما أظهرت النتائج وجود فروق جوهرية بين مستوى التفكير السلبي والتفكير الإيجابي عند اعتبار متغير الجنس لمصلحة الطلاب الذكور حيث أظهروا مستوى أفضل على التفكير الإيجابي.

**دراسة غانم (2005)** هدفت إلى تعرف مستوى التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات التربوية، وطبقت الدراسة على عينة تتكون من (200) طالبا وطالبة من طلاب جامعة القدس المفتوحة، وطبقت مقياس التفكير الإيجابي والسلبي. وبينت النتائج أن نسبة من أظهروا التفكير الإيجابي (40%)، منهم (40%) ذكوراً و(16،5%) إناثاً، كذلك وجود فروق جوهرية بين درجات الطلاب على اختبار التفكير الإيجابي والسلبي، ترجع لمتغيرات: الجنس، وعمل الأم، وذلك لمصلحة الطالبات والطلاب أبناء الأمهات غير العاملات، أيضا أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق

جوهرية بين درجات الطلاب على اختبار التفكير الإيجابي والسلبي تعود لمتغيرات: التحصيل الأكاديمي، مكان السكن، عمل الأب، ومستوى تعليم الأب والأم.

**دراسة الوقاد (2012)** هدفت إلى تعرف نسبة إسهام كلاً من: المعتقدات المعرفية لنموذج شومير، وفاعلية الذات، طبقاً لنموذج باندورا في التفكير الإيجابي والسلبي لدى عينة من طلاب الجامعة. وطبقت الدراسة على عينة تتكون من (400) طالباً وطالبة بمصر، وطبقت استبانة التفكير الإيجابي ترجمة الباحث. وبينت النتائج وجود تأثير دال إحصائياً للمعتقدات المعرفية لطلاب الجامعة، وفاعلية ذاتهم في قدرتهم على التفكير بصورة إيجابية.

**دراسة السلمي (2014)** هدفت إلى تعرف أبعاد جودة الحياة والتفكير الأكثر شيوعاً لدى طلاب جامعة أم القرى، وكذلك التعرف على الفروق في متوسطات الدرجات للتفكير الإيجابي وجودة الحياة لدى طلاب جامعة أم القرى في ضوء (التخصص–المستوى الدراسي–الحالة الاجتماعية–المعدل التراكمي–مستوى تعليم الأب–الأم)، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (304) طالباً. واستخدم مقياسي جودة الحياة والتفكير وخلصت الدراسة الى نتائج منها: توجد علاقة ارتباطية موجبة بين جودة الصحة النفسية كأحد أبعاد جودة الحياة والتفكير الإيجابي، وأن زيادة الشعور بجودة الحياة الأسرية يصاحبها زيادة في التفكير الإيجابي وأن زيادة الشعور بجودة الحياة الاجتماعية كأحد ابعاد جودة الحياة يصاحبها زيادة في التفكير الإيجابي.

**ب/ دراسات تناولت التوافق الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى:**

**دراسة الرفوع والقرارعة (2004)** استهدفت قياس التوافق الأكاديمي لدى طالبات تربية الطفل بكلية الطفيلية وعلاقته بالتحصيل الدراسي، تألفت العينة من (180) طالبة وباستخدام مقياس التوافق للحياة الجامعية، وتبين أن العينة تتمتع بتوافق دراسي، وكذلك أظهرت الدراسة عدم وجود أي علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التوافق والتحصيل الأكاديمي.

**دراسة الجبوري والحمداني (2006)** هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التوافق مع المجتمع الجامعي والاتجاه نحو التخصص الأكاديمي والجنس والسنة الدراسية وبيئة السكن والقسم الذي يدرس فيه الطالب لدى طلبة جامعة المرج في ليبيا، تألفت العينة من (410) طالباً وطالبة طبق عليهم مقياس الاتجاهات نحو التخصص ومقياس التوافق مع المجتمع الجامعي، وتوصلت الدراسة إلى أن العينة تتمتع بتوافق واتجاه إيجابي وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير السنة الدراسية لصالح السنة الأعلى ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمتغيرات الأخرى.

**دراسة ويلسون وآخرون (Wilson et al, 2007)** هدفت إلى معرفة دور كل من تقدير الذات والتفاؤل والانبساطية كمتغيرات وسيطة في العلاقة بين الضغوط التي يتعرض لها الطالب الجامعي والتوافق مع الحياة الجامعية تكونت عينة الدراسة من (242) طالباً جامعياً متوسط أعمارهم (20) سنة، طبق عليهم أدوات لقياس التفاؤل والضغوط والتوافق مع الحياة الجامعية والصحة الجسدية وتقدير الذات، وأوضحت نتائج الدراسة أن كل من التفاؤل وتقدير الذات من مخففات النواتج السلبية للضغوط التي يتعرض لها الطالب الجامعي كما أنهما يضعفان من قوة وقيمة العلاقة بين الضغوط والتوافق مع الحياة الجامعية وأنهما أيضاً ينبئان بالتوافق الجيد مع الحياة الجامعية.

**دراسة راموس ونيكولاس (Ramos & Nicholas, 2007)** هدفت إلى معرفة العلاقة بين التوافق مع الحياة الجامعية والفاعلية الذاتية لدي طلبة الجامعة، أجريت الدراسة على عينة من (192) طالباً متوسط أعمارهم (22،1) سنة طبق عليهم مقياس الكفاءة الذاتية (الفاعلية الذاتية) ومقياس التوافق مع الحياة الجامعية وقائمة بيانات أولية، ودلت النتائج أن طلبة السنة الأولى من ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة لديهم توافق أعلى مع الحياة الجامعية مقارنة بأقرانهم من منخفضي الفاعلية الذاتية، وتبين وجود ارتباط دال وموجب بين الفاعلية الذاتية والتوافق مع الحياة الجامعية في مختلف السنوات الدراسية الجامعية.

**دراسة ميشيل وآخرون (Michel et al, 2008)** استهدفت الكشف عن القدرة التنبؤية لسوء التوافق المدرسي في تسرب الطلاب من دراسته، تكونت عينة الدراسة من طلاب المدارس الابتدائية والمتوسطة عددهم (13300) نسبة (45%) منهم من الذكور ونسبة (55%) من الإناث بلغ عدد من تسربوا دراسياً من افراد العينة الكلية نسبة (3%) طبق عليهم مقياس للتوافق المدرسي واستبيان التسرب المدرسي واستمارة البيانات الأولية، وقد أسفرت الدراسة عن أن سوء التوافق المدرسي ارتبط بصورة سلبية دالة بالتسرب الدراسي فالمشكلات التي يعاني الطالب في مدرسته وعدم اندماجه مع زملائه ومدرسيه لها الصدارة في احتمالية ترك الطلاب دراسته وقد ارتبط سوء التوافق المدرسي بانعدام الحافز الإنجاز الأكاديمي، أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة بين الجنسين لصالح الذكور في كل من سوء التوافق المدرسي والتسرب الدراسي.

**دراسة القدومي وسلامة (2011)** هدفت تعرف مستوى التوافق الجامعي لدي طلبة البكالوريوس في الأكاديمية إضافة إلى تحديد الفروق في التوافق الجامعي تبعاً لمتغير الجنس والتخصص، ومعدل الثانوية العامة ومكان السكن الدائم ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على جميع طلبة البكالوريوس في الأكاديمية في تخصص علم النفس الأمني وأنظمة المعلومات والبالغ عددهم (121) طالباً وطالبة وطبق عليهم مقياس التوافق الجامعي، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى التوافق الكلي كان مرتفعاً لدي أفراد العينة فضلاً عن وجود فروق دالة في التوافق بين الجنسين لصالح الذكور بينما لم تكن الفروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة تبعا لمتغير التخصص ومعدل الثانوية العامة ومكان السكن الدائم.

**دراسة هبارد ودفيس (Hibbard & Davies, 2011)** هدفت إلى دراسة العلاقة بين الكمالية والتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب الجامعات والمدارس الخاصة والحكومية على عينة قوامها (17132) من طلاب متوسط أعمارهم (22،5) عاماً وانحراف معياري (5.6) عاماً، طبق عليهم مقياس الكمالية المتعدد الأبعاد ومقياس الاكتئاب ومقياس التوافق الجامعي ومقياس الدافعية، كشفت الدراسة ضمن نتائجها عن وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين التوافق الجامعي وأبعاد الكمالية مثل (القلق بشأن الاخطاء ونقد الوالدين والمعايير الشخصية غير الواقعية التي يضعها الفرد لنفسه في أداء الأعمال).

**ج/ دراسات تناولت التفكير الإيجابي والتوافق الأكاديمي:**

**دراسة العبيدي (2013)** هدفت تعرف طبيعة التفكير (الإيجابي– السلبي) لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالتوافق الأكاديمي، فضلاً عن التعرف على الفروق في التفكير (الإيجابي–السلبي) والتوافق الأكاديمي لدى الطلبة وفق متغير (الجنس– التخصص الدراسي–المرحلة الدراسية) وتألفت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة تم اختيارهم عشوائياً، وتم تطبيق مقياسا الدراسة (التفكير الإيجابي–السلبي، التوافق الأكاديمي) من إعداد الباحثة، وقد أسفرت النتائج عن الآتي: إن الطلبة يتمتعون بنمط تفكير إيجابي ومستوى مرتفع من التوافق الأكاديمي، وعدم وجود فروق في نمط (التفكير الإيجابي–السلبي) وكذلك في التوافق الأكاديمي تعزى لمتغير (الجنس–التخصص الأكاديمي– المرحلة الدراسية)، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التفكير الإيجابي والتوافق الأكاديمي.

**دراسة جوش (Joshi, 2013)** هدفت لمعرفة تأثير برنامج للتفكير الإيجابي على التوافق الدراسي للطلاب المراهقين، شملت عينة من (40) طالب وطالبة يدرسون في الصف التاسع والثاني عشر في المرحلة الثانوية، وتم تطبيق مقياس بورو(Borow) للتوافق الأكاديمي قبل وبعد برنامج التفكير الإيجابي (ساعة واحدة يومياً لمدة ثلاثة أسابيع) للحكم على فعالية برنامج التفكير الإيجابي وبالاعتماد على المنهج التجريبي، وأظهرت النتائج أن البرنامج كان فعالاً لطلبه والطالبات على حد سواء. وكذلك للمستويات الثلاثة من الصفوف، وفعالية برنامج التفكير الإيجابي حيث يمكن أن تساعد تقنيات التفكير الإيجابي المراهقين للحد من مشاكلهم المتعلقة بالتوافق الدراسي.

**التعليق على الدراسات السابقة:**

- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسات المحور الأول في تناولها موضوع التفكير الإيجابي إلا أنها تناولت علاقة التفكير الإيجابي بمتغيرات أخرى، واتفقت الدراسة الحالية مع دراسات المحور الثاني في تناولها موضوع التوافق الأكاديمي إلا أن هذه الدراسات تناولت علاقة التوافق الأكاديمي مع متغيرات أخرى. واتفقت الدراسة الحالية مع دراسات المحور الثالث في تناولها متغيري التفكير الإيجابي والتوافق الأكاديمي.
- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي ما عدا دراسة جوش ( Joshi, 2013) التي استخدمت المنهج التجريبي.
- اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في العينة وهم طلبة الجامعة ما عدا دراسة ميشيل وآخرون (Michel et al, 2008) إذ كانت العينة طلاب المدارس الابتدائية والمتوسطة، ودراسة جوش (Joshi, 2013) إذ كانت العينة طلبة المرحلة الثانوية.
- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسات المحور الأول في استخدامها مقياس التفكير الإيجابي، ومع دراسات المحور الثاني في استخدامها مقياس التوافق الأكاديمي، ومع دراسات المحور الثالث في استخدامها مقياسي التفكير الإيجابي والتوافق الأكاديمي.

**منهج البحث:** بناء على أهداف وطبيعة تساؤلات البحث فقد تم استخدام المنهج التنبؤي للتنبؤ بالتوافق الأكاديمي من خلال التفكير الإيجابي.

**مجتمع البحث:** تكون مجتمع البحث من جميع طلاب كلية العلوم الاجتماعية، والبالغ عددهم (953) طالباً في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1444/1443هـ.

**عينة البحث:** اختيرت العينة بالطريقة العشوائية، وتكونت من (271) طالباً من كلية العلوم الاجتماعية في التخصص (الخدمة الاجتماعية–الإعلام) وفي السنة (الأولى–الرابعة) للعام الدراسي 1443–1444هـ، بنسبة (28.4%) من المجتمع.

**أدوات البحث:** تحقيقاً لأهداف البحث فقد تمثلت أدوات البحث فيما يلي:

**أولاً: مقياس التوافق الأكاديمي**

**وصف المقياس:** أعد المقياس شاهين (2010) اعتماداً على مقياس يوجوك (Uguak, 2006) للتكيف الأكاديمي ومقياس بارسونز (Parsons, 2001) للتكيف الأكاديمي حيث قام شاهين (2010) بترجمة فقرات المقياسين وأعد مقياساً موحداً تكون من (49) فقرة وزعت على مجالات التوافق الأكاديمي، وهي مجال (التوافق الجامعي، تماسك الطلبة، مشاركة الطلبة، تعاون الطلبة).

**صدق المقياس:** تحقق الباحث من الصدق بالطرائق التالية:

- **صدق المحكمين (صدق المحتوى):**

تم التأكد من صدق المحتوى المقياس بعرضه على (7) من المحكّمين الأكاديميّين من ذوي الخبرة والتخصّص في التربية وعلم النفس، وقد طُلب من المحكمين إبداء رأيهم في المقياس في صورته الأولية من حيث: مدى وضوح الفقرة، ومدى انتمائها للمجال، وصياغتها ومدى كفاية الفقرات، وأية ملاحظات يرونها مناسبة (من حذف أو إضافة عبارات)، وقام الباحث بعد ذلك بدراسة ملاحظات المحكّمين واقتراحاتهم، وبلغت نسبة اتفاق المحكمين على فقرات المقياس أكثر من (90٪) من عدد المحكّمين. وبناء على هذه التعديلات أصبح عدد فقرات المقياس (36) فقرة موزعة على أربعة مجالات كما بالجدول التالي:

**الجدول رقم (1): توزيع فقرات مقياس التوافق الأكاديمي**

| م | المجال | الفقرة | العدد |
|---|---|---|---|
| 1 | التوافق الجامعي | 16-1 | 16 |
| 2 | تماسك الطلبة | 22-17 | 6 |
| 3 | مشاركة الطلبة | 31-23 | 9 |
| 4 | تعاون الطلبة | 36-32 | 5 |
| الإجمالي | | | 36 |

بعد إجراء هذه التعديلات على المقياس فقد تحقق الباحث من الصدق والثبات لمقياس التوافق الأكاديمي بالطرائق التالية:

- **صدق الاتساق الداخلي:** تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه وكذلك معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمجال والدرجة الكلية للمقياس وذلك على عينة استطلاعية بلغت (40) طالباً من طلاب كلية العلوم الاجتماعية وهم من خارج عينة البحث الأساسية، وجاءت النتائج وفق الآتي:

**الجدول رقم (2): قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمجال لمقياس التوافق الأكاديمي**

| التوافق الجامعي | | | | تماسك الطلبة | | مشاركة الطلبة | | تعاون الطلبة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| م | الارتباط | م | الارتباط | م | الارتباط | م | الارتباط | م | الارتباط |
| 1 | 0.39** | 9 | 0.39** | 17 | 0.33* | 23 | 0.51** | 32 | 0.56** |
| 2 | 0.41** | 10 | 0.47** | 18 | 0.51** | 24 | 0.46** | 33 | 0.43** |
| 3 | 0.45** | 11 | 0.38** | 19 | 0.36* | 25 | 0.45** | 34 | 0.50** |
| 4 | 0.42** | 12 | 0.43** | 20 | 0.51** | 26 | 0.40** | 35 | 0.34* |
| 5 | 0.52** | 13 | 0.38* | 21 | 0.56* | 27 | 0.47** | 36 | 0.51** |
| 6 | 0.50** | 14 | 0.46** | 22 | 0.59** | 28 | 0.34* | - | - |
| 7 | 0.36* | 15 | 0.52** | - | - | 29 | 0.56** | - | - |
| 8 | 0.38* | 16 | 0.46** | - | - | 30 | 0.51** | - | - |
| - | - | - | - | - | - | 31 | 0.57** | - | - |

** القيمة دالة عند 0.01& * القيمة دالة عند 0.05

يتضح من الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه جاءت دالة عند مستوى 0.05 أو 0.01، وقد تراوحت قيمتها بين (0.33-0.59) مما يعني أن الفقرات تقيس ما تقيسه الأبعاد أي يوجد اتساق داخلي مما يعد مؤشراً للصدق.

**الجدول رقم (3): قيم معاملات الارتباط بين درجة المجال والدرجة الكلية لمقياس التوافق الأكاديمي**

| م | المجال | معامل الارتباط | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|---|
| 1 | التوافق الجامعي | 0.83 | 0.000 |
| 2 | تماسك الطلبة | 0.70 | 0.000 |
| 3 | مشاركة الطلبة | 0.84 | 0.000 |
| 4 | تعاون الطلبة | 0.67 | 0.000 |

يتضح من الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المجال والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى 0.01، وقد تراوحت قيمتها بين (0.67-0.84) مما يعني أن المجالات تقيس ما يقيسه المقياس أي يوجد اتساق داخلي مما يعد مؤشراً للصدق.

– **ثبات المقياس:** تم التحقق من ثبات المقياس بحساب معامل ألفا كرونباخ للمجال والمقياس كاملاً، حيث تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ على بيانات العينة الاستطلاعية وجاءت النتائج كالتالي:

**الجدول رقم (4) : قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس التوافق الأكاديمي بمجالاته المختلفة**

| م | المجال | معامل الثبات |
|---|---|---|
| 1 | التوافق الجامعي | 0.87 |
| 2 | تماسك الطلبة | 0.75 |
| 3 | مشاركة الطلبة | 0.83 |
| 4 | تعاون الطلبة | 0.74 |
| | الدرجة الكلية | 0.81 |

يتضح من الجدول (4) أن قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمقياس التوافق الدراسي تراوحت بين (0.70–0.89) وبلغت للمقياس كاملاً (0.81) وهي قيم ثبات مرتفعة وتشير لثبات المقياس.

ومما سبق يتضح أن مقياس التوافق الأكاديمي يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق والثبات تبرر استخدامه في البحث الحالي

**طريقة تصحيح المقياس:** يتم الإجابة على المقياس من خلال مقياس خماسي يتدرج من (أوافق تماماً أوافق، أوافق إلى حد ما، لا أوافق، اعترض تماماً) وتعطى الدرجات من (5 إلى 1) على التسلسل.

**ثانياً: مقياس التفكير الإيجابي**

**وصف المقياس:** أعد من قبل إنجرام وويسنكي **(Ingram & Wisnicki, 2005)**، واقتباس وترجمة الوقاد (2012) ويتكون المقياس من (30) فقرة في صورة تقرير خماسي التدرج يختار المفحوص بين خمسة بدائل تتراوح بين (أوافق تماماً إلى لا أوافق تماماً) وتدور عبارات المقياس حول مجموعة من الأفكار التي قد تخطر على بال الفرد وتتعلق بالمستقبل وبذاته والآخرين وترتبط بخبراته السابقة ويقوم المفحوص بوضع إشارة على العبارة التي يرى أنها تنطبق عليه أو يوافق عليها.

**صدق المقياس:** تحقق الباحث من الصدق بالطرائق التالية:

**صدق المحكمين (صدق المحتوى):** تم التأكد من صدق المحتوى للمقياس بعرضه على (7) من المحكّمين الأكاديميّين من ذوي الخبرة والتخصّص في التربية وعلم النفس، وقد طُلب من المحكمين إبداء رأيهم في المقياس: مدى وضوح الفقرة، ومدى انتمائها للمقياس، وصياغتها، ومدى كفاية الفقرات، وأية ملاحظات يرونها مناسبة (من حذف أو إضافة عبارات)، وقام الباحث بعد ذلك بدراسة ملاحظات المحكّمين واقتراحاتهم، وبلغت نسبة اتفاق المحكمين على جميع عبارات المقياس أكثر من (90٪) من عدد المحكّمين.

**صدق الاتساق الداخلي:** للتحقق من صدق الاتساق الداخلي تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس وجاءت النتائج وفق الجدول الآتي:

**الجدول رقم (5:) قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس**

| م | الارتباط | م | الارتباط | م | الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 0.55** | 11 | 0.45** | 21 | 0.33* |
| 2 | 0.52** | 12 | 0.44** | 22 | 0.54** |
| 3 | 0.33* | 13 | 0.45** | 23 | 0.36* |
| 4 | 0.52** | 14 | 0.52** | 24 | 0.52** |
| 5 | 0.54** | 15 | 0.38** | 25 | 0.58** |
| 6 | 0.58** | 16 | 0.56** | 26 | 0.46** |
| 7 | 0.57** | 17 | 0.44** | 27 | 0.48** |
| 8 | 0.37** | 18 | 0.43** | 28 | 0.34* |
| 9 | 0.38** | 19 | 0.31* | 29 | 0.39** |
| 10 | 0.46** | 20 | 0.46** | 30 | 0.39** |

يتضح من الجدول (5) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرات والدرجة الكلية للمقياس جاءت دالة عند مستوى (0.05 أو 0.01)؛ مما يعني أن الفقرات تقيس ما يقيسه المقياس أي يوجد اتساق داخلي مما يعد مؤشراً للصدق.

– **ثبات المقياس:** تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وبطريقة التجزئة النصفية وجاءت النتائج كما بالجدول (6):

**الجدول رقم (6): قيم معاملات الثبات لمقياس التفكير الإيجابي**

| م | الطريقة | معامل الثبات |
|---|---|---|
| 1 | **ألفا كرونباخ** | 0.73 |
| 2 | **التجزئة النصفية بعد التصحيح** | 0.78 |

يتضح من الجدول (6) السابق أن قيمة معامل الثبات للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ بلغت (0.73) وبطريقة التجزئة النصفية بلغت (0.78) وهي قيم ثبات جيدة وتشير لثبات المقياس

ومما سبق يتضح أن مقياس التفكير الإيجابي يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق والثبات تبرر استخدامه في البحث الحالي.

**طريقة تصحيح المقياس:** تصحح جميع العبارات بطريقة ليكرت (5– 1) على التسلسل، حيث قام مترجم المقياس بصياغة جميع الفقرات في صورة إيجابية، تتراوح بين أوافق تماماً إلى لا أوافق تماماً وتكون أعلى درجة يأخذها المفحوص (5) وأقل درجة (1).

**نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:**

**نتائج السؤال الأول: ما مستوى التوافق الأكاديمي لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى؟**

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار (ت) للمجموعة الواحدة لتعرف درجة الطلاب على كل مجال والدرجة الكلية وذلك بتحديد متوسط فرضي هو نصف الدرجة على المجال والدرجة الكلية للمقياس، ومقارنة المتوسط الفعلي بالمتوسط الفرضي[1]، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

[1] يحسب المتوسط الفرضي لكل مجال وللمقياس ككل من خلال ضرب عدد بنود المجال أو المقياس ككل بالقيمة الوسطى (3)

**الجدول (7) قيم ت ودلالتها للفروق بين المتوسطين الفرضي والحقيقي لمقياس التوافق الأكاديمي**

| المجال | الدرجة الكلية | المتوسط الفرضي | المتوسط الفعلي | الانحراف المعياري | قيمة ت | القيمة الاحتمالية | المتوسط الوزني | الدرجة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **التوافق الجامعي** | 80 | 48 | 59.82 | 8.31 | 35.41 | 0.000 | 3.74 | مرتفعة | 3 |
| **تماسك الطلاب** | 30 | 18 | 23.58 | 2.92 | 40.25 | 0.000 | 3.93 | مرتفعة | 2 |
| **مشاركة الطلاب** | 45 | 27 | 31.96 | 4.31 | 36.27 | 0.000 | 3.55 | مرتفعة | 4 |
| **تعاون الطلاب** | 25 | 15 | 19.81 | 3.14 | 31.61 | 0.000 | 3.96 | مرتفعة | 1 |
| **الدرجة الكلية** | 180 | 108 | 133.97 | 14.68 | 44.83 | 0.000 | 3.72 | مرتفعة | |

يتضح من الجدول (7) أنه بالنسبة لكل مجال من مجالات المقياس ولمقياس التوافق الأكاديمي ككل تبين أنه توجد فروق بين المتوسطين الفعلي والفرضي لصالح المتوسط الفعلي للطلاب، إذ كانت القيم الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05). وتشير هذه النتيجة إلى أن طلاب كلية العلوم الاجتماعية أعلى من المتوسط في توافقهم الأكاديمي.

كما تم التحقق أيضاً من درجة التوافق الأكاديمي من خلال حساب المتوسط الوزني (من خلال قسمة متوسط المجال على عدد بنوده) وتطبيق المعيار التالي للحكم على درجة التوافق الأكاديمي.

- إذا كان المتوسط يقع بين 1- أقل من 1.80 فهي تشير إلى درجة منخفضة جداً.
- إذا كان المتوسط يقع بين 1.80- أقل من 2.60 فهي تشير إلى درجة منخفضة.
- إذا كان المتوسط يقع بين 2.60- أقل من 3.40 فهي تشير إلى درجة متوسطة.
- إذا كان المتوسط يقع بين 3.40 - أقل من 4.20 فهي تشير درجة مرتفعة.
- إذا كان المتوسط يساوي أو أكبر من 4.20 فهي تشير إلى درجة مرتفعة جداً.

فبلغ المتوسط الوزني (3.74) للتوافق الجامعي، وبلغ (3.93) لبعد تماسك الطلبة، وبلغ (3.55) لبعد مشاركة الطلبة، وبلغ (3.96) لبعد تعاون الطلبة، وللدرجة الكلية بلغ (3.72) وجميعها قيم تدل على درجة مرتفعة من التوافق الأكاديمي.

وهذه النتيجة تشير إلى **أن طلاب كلية العلوم الاجتماعية على مستوى مرتفع من التوافق الأكاديمي** فهم على علاقات جيدة ببعضهم البعض ويتعاونون في أداء المهام الجامعية ويشاركون بعضهم البعض في حل المشكلات وعلاقاتهم جيدة ويحسنون التعامل مع أعضاء هيئة التدريس ويؤدون ما يكلفون به من تكليفات ومهمات ولا يتأخر منهم أحد عن مساعدة الآخر، كما أنهم يمتلكون من الشجاعة ما يمكنهم من مواجهة الآخرين والتأثير فيهم وهذه النتيجة مردها إلى حرص طلاب كلية العلوم الاجتماعية على التعلم والحصول على الدرجات العليا التي ترفع من معدلهم الأكاديمي والحصول على وظائف أو مراتب عليا التي يرغبونها ومن ثم يتعاونون معا لإنجاز المهام كما أنهم ينشؤون على خدمة الأخر والتعاون معه وحب الخير وعلى الشجاعة في مواجهة الآخرين، كما أن طبيعة المرحلة العمرية يظهر فيها الميل إلى التجمع وتكوين صداقات وبالتالي ظهر لديهم درجة عالية من التوافق الأكاديمي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الرفوع والقرارعة (2004) التي توصلت إلى أن العينة تتمتع بتوافق أكاديمي، ودراسة الجبوري والحمداني (2006) والتي توصلت إلى أن العينة تتمتع بتوافق واتجاه إيجابي. وتتفق كذلك مع دراسة القدومي وسلامة (2011) ودراسة العبيدي (2013) التي أسفرت عن أن العينة تتمتع بمستوى مرتفع من التوافق الأكاديمي.

**نتائج السؤال الثاني: ما مستوى التفكير الإيجابي لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى؟**

وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار (ت) للمجموعة الواحدة لتعرف مستوى الطلاب على مقياس التفكير الإيجابي وذلك بتحديد متوسط فرضي هو نصف الدرجة على المقياس ومقارنة المتوسط الفعلي بالمتوسط الفرضي:

**الجدول رقم (8): قيم (ت) ودلالتها للفروق بين المتوسطين الفرضي والحقيقي لمقياس التفكير الإيجابي**

| الدرجة الكلية | المتوسط الفرضي | المتوسط الفعلي | الانحراف المعياري | قيمة ت | القيمة الاحتمالية | المتوسط الوزني | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 150 | 90 | 114.36 | 12.74 | 40.28 | 0.000 | 3.81 | مرتفعة |

يتضح من الجدول (8) أن قيمة (ت) للفروق بين المتوسطين الفعلي والفرضي جاءت دالة إحصائياً، إذ كانت القيم الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وهذه الفروق لصالح المتوسط الفعلي حيث بلغ المتوسط الفرضي (90) بينما كان المتوسط الفعلي للطلاب على مقياس التفكير الإيجابي (36،114) وهذه النتيجة تشير إلى أن مستوى طلاب المرحلة الثانوية في التفكير الإيجابي أعلى من المتوسط. كما تم التحقق أيضاً من مستوى التفكير الإيجابي من خلال حساب المتوسط الوزني الذي بلغ (3.81) وهو ما يشير لمستوى مرتفع من التفكير الإيجابي.

وتشير هذه النتيجة إلى **تمتع طلاب كلية العلوم الاجتماعية بمستوى مرتفع من التفكير الإيجابي** فلديهم شعور بالطمأنينة وتفاؤل بشأن المستقبل ويتحكمون في انفعالاتهم ومثابرون على حل المشكلات، ولا يفكرون في الأشياء المؤلمة، ويبذلون جهد للأداء الجيد بشتى الطرائق ويفكرون قبل العمل وغير ذلك من المؤشرات الإيجابية في التفكير وهذه نتيجة جيدة ومتوقعة في ضوء طبيعة التنشئة الاجتماعية في المنزل والمدرسة والتي يغلب عليها الطابع الديني والتربية على أن ما أصاب الإنسان لم يكن ليخطئه وأن المستقبل بيد الله والتفاؤل بالغد وبالخير كل ذلك توجد جذوره في شخصية الشاب علاوة على ميل طلاب كلية العلوم الاجتماعية إلى حضور المراكز الاجتماعية المنظمة من قبل الجمعيات ومراكز الأحياء مما يقوي لديهم الناحية الإيجابية، كما أن الأعمال التطوعية كثيرة ومتعددة ومن الممكن أن يشارك فيها الطالب وبالتالي تنعكس عليه إيجابية في التفكير والسلوك. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ريبيكا (Rebecca, 2003) التي أظهرت نتائجها أن هناك ميلاً لدى أفراد العينة نحو التفكير الإيجابي، ودراسة إدميدس (Edmeads, 2004) التي انتهت نتائجها إلى أن ما نسبته (41،4%) من الطلبة قد أظهروا ميلاً نحو التفكير الإيجابي. ودراسة غانم (2005) التي بينت أن نسبة من أظهروا التفكير الإيجابي (40%)، ودراسة العبيدي (2013) التي أسفرت عن أن الطلبة يتمتعون بنمط تفكير إيجابي وعالي.

**نتائج السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب كلية العلوم الاجتماعية على مقياس التوافق الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس التفكير الإيجابي؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين درجات أفراد العينة على مقياسي التفكير الإيجابي والتوافق الأكاديمي وذلك عند كل تخصص وصف على حده نظراً لوجود فروق بين التخصصين في كل من التفكير الإيجابي والتوافق الأكاديمي وجاءت النتائج كما بالجدول التالي

**الجدول رقم (9): قيم معاملات الارتباط بين التوافق الأكاديمي والتفكير الإيجابي**

| السنة | التوافق الأكاديمي | التفكير الإيجابي | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | الإعلام | | الخدمة الاجتماعية | |
| | | معامل الارتباط | القيمة الاحتمالية | معامل الارتباط | القيمة الاحتمالية |
| الأولى | التوافق الجامعي | 0.61 | 0.000 | 0.31 | 0.000 |
| | تماسك الطلاب | 0.50 | 0.000 | 0.30 | 0.000 |
| | مشاركة الطلاب | 0.31 | 0.000 | 0.46 | 0.000 |
| | تعاون الطلاب | 0.45 | 0.000 | 0.47 | 0.000 |
| | الدرجة الكلية | 0.63 | 0.000 | 0.50 | 0.000 |
| الرابعة | التوافق الجامعي | 0.73 | 0.000 | 0.71 | 0.000 |
| | تماسك الطلاب | 0.46 | 0.000 | 0.62 | 0.000 |
| | مشاركة الطلاب | 0.64 | 0.000 | 0.51 | 0.000 |
| | تعاون الطلاب | 0.51 | 0.000 | 0.53 | 0.000 |
| | الدرجة الكلية | 0.73 | 0.000 | 0.74 | 0.000 |

يتضح من الجدول (9) أن القيم الاحتمالية كانت أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي يوجد ارتباط موجب دال إحصائياً بين التفكير الإيجابي والتوافق الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى كل تخصص وكل سنة دراسية مما يعني أن العلاقة طردية قوية بين التفكير الإيجابي ككل والتوافق الأكاديمي ككل فمع زيادة التفكير الإيجابي تزداد القدرة على التوافق الأكاديمي.

ويمكن تفسير النتيجة الحالية بأن التفكير الإيجابي يرتبط بالتوافق الأكاديمي فكلما زاد مستوى التفكير الإيجابي زادت القدرة على التوافق الأكاديمي وهذه النتيجة منطقية في ضوء أن الذي يتمتع بدرجة عالية من التفكير الإيجابي لديه اتجاهات موجبة نحو نفسه ونحو الآخرين ومن ثم يستطيع أن يقيم علاقات جيدة معهم ويتوافق ويتكيف بسهولة معهم بعكس الذي يحمل أفكار سالبة عن نفسه وعن الآخرين والذي يتشكك فيمن حوله وبالتالي فلا يقيم علاقات بسهولة مع الآخرين

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة إدميدس (Edmeads, 2004) التي أظهرت الدراسة وجود علاقة بين نمطي التفكير ومتغيري التحصيل، ودراسة راموس ونيكولاس (Ramos & Nicholas, 2007) التي توصلت إلى وجود ارتباط دال وموجب بين الفاعلية الذاتية والتوافق مع الحياة الجامعية في مختلف السنوات الدراسية الجامعية. كما تتفق مع دراسة الوقاد (2012) التي كان من نتائجها وجود تأثير دال إحصائياً للمعتقدات المعرفية لطلاب الجامعة، وفاعلية ذاتهم في قدرتهم على التفكير بصورة إيجابية. وتتفق مع دراسة وربيكا (Rebecca, 2003) التي أشارت إلى وجود فروق دالة لصالح التفكير الإيجابي كعامل وسيط يسهم في التغلب على القلق والضغوط والغضب والعدوانية، ودراسة السلمي (2014) التي بينت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين جودة الصحة النفسية والتفكير الإيجابي، ودراسة العبيدي (2013) التي بينت وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التفكير الإيجابي والتوافق الأكاديمي، ودراسة جوش (Joshi, 2013) التي توصلت إلى فعالية برنامج التفكير الإيجابي حيث يمكن أن تساعد تقنيات التفكير الإيجابي المراهقين للحد من مشاكلهم المتعلقة بالتوافق الأكاديمي.

**نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى على مقياس التوافق الأكاديمي تعزى إلى التخصص والسنة الدراسية؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) (2×2) للتخصص والسنة الدراسية كمتغيرات مستقلة على التوافق الأكاديمي بأبعاده كمتغير تابع، وذلك بعد التحقق من صلاحية البيانات حيث بلغت

قيمة (Wilks' Lambda) للسنة الدراسية (0.91)، وقيمة (ف) (10.62) وهي قيمة دالة، بينما بلغت قيمة ( Wilks' Lambda) للتخصص (0.95)، وقيمة (ف) (3.51) وهي قيمة دالة إحصائياً، وعليه فإنه يمكن استخدام تحليل التباين، وجاءت النتائج كما بالجدول (10) التالي:

**الجدول (10) قيم (ف) ودلالتها لأثر التخصص والسنة الدراسية على التوافق الأكاديمي**

| مصدر التباين | المجال | مجموع المربعات | د.ح | متوسط المربعات | قيمة ف | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| السنة الدراسية (س) | التوافق الجامعي | 751.359 | 1 | 751.359 | 21.903 | 0.000 |
| | تماسك الطلاب | 92.064 | 1 | 92.064 | 19.684 | 0.000 |
| | مشاركة الطلاب | 369.172 | 1 | 369.172 | 25.537 | 0.000 |
| | تعاون الطلاب | 37.051 | 1 | 37.051 | 4.147 | 0.019 |
| | الدرجة الكلية | 5018.608 | 1 | 5018.608 | 27.301 | 0.000 |
| التخصص (ت) | التوافق الجامعي | 307.490 | 1 | 307.490 | 6.206 | 0.000 |
| | تماسك الطلاب | 34.209 | 1 | 34.209 | 4.118 | 0.020 |
| | مشاركة الطلاب | 195.331 | 1 | 195.331 | 12.027 | 0.000 |
| | تعاون الطلاب | 41.168 | 1 | 41.168 | 5.008 | 0.018 |
| | الدرجة الكلية | 1907.118 | 1 | 1907.118 | 10.349 | 0.000 |
| ارتباط (س× ت) | التوافق الجامعي | 406.301 | 1 | 406.301 | 7.582 | 0.000 |
| | تماسك الطلاب | 10.171 | 1 | 10.171 | 1.498 | 0.324 |
| | مشاركة الطلاب | 99.351 | 1 | 99.351 | 6.098 | 0.000 |
| | تعاون الطلاب | 38.150 | 1 | 38.150 | 4.108 | 0.021 |
| | الدرجة الكلية | 1205.907 | 1 | 1205.907 | 8.672 | 0.000 |
| الخطأ | التوافق الجامعي | 16001.051 | 267 | 59.929 | | |
| | تماسك الطلاب | 1735.197 | 267 | 6.499 | | |
| | مشاركة الطلاب | 4195.205 | 267 | 15.712 | | |
| | تعاون الطلاب | 2087.198 | 267 | 7.817 | | |
| | الدرجة الكلية | 57414.622 | 267 | 215.036 | | |

يتضح من الجدول (10) السابق ما يلي:

أ- **الفروق وفقاً السنة الدراسية:** بالنسبة لكل مجال من مجالات المقياس وبالنسبة لمقياس التوافق الأكاديمي ككل تبين أنه توجد فروق بين السنة (الأولى – الرابعة) لصالح السنة الثانية، وتشير هذه النتيجة إلى أن طلاب السنة الثانية أعلى في توافقهم الدراسي من طلاب السنة الأولى.

ب- **الفروق وفقاً للتخصص:** بالنسبة لكل مجال من مجالات المقياس وبالنسبة لمقياس التوافق الأكاديمي ككل تبين أنه توجد فروق بين التخصصين الخدمة الاجتماعية والإعلام في لصالح الخدمة الاجتماعية. وتشير هذه النتيجة إلى أن طلاب تخصص الخدمة الاجتماعية أعلى في توافقهم الأكاديمي من طلاب تخصص الإعلام.

ت- **أثر الارتباط المشترك بين السنة الدراسية والتخصص:** وجود أثر دال لارتباط السنة الدراسية والتخصص على تباين درجات الطلاب على مقياس التوافق الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) ما عدا بعد تماسك الطلاب فلم يكن التفاعل دال إحصائياً إذ كانت القيمة الاحتمالية له أكبر من (0.05)، وهذه النتيجة تشير إلى أن أثر السنة الدراسية على التوافق الأكاديمي يتوقف على التخصص.

وهذه النتيجة مفادها أنه توجد فروق في التوافق الأكاديمي وفقاً للسنة الدراسية فطلاب السنة الرابعة أكثر توافقا من طلاب السنة الأولى، كما أن هناك فروق في مستوى التوافق وفقاً للتخصص فطلاب تخصص الخدمة الاجتماعية أكثر توافقاً من

طلاب تخصص الإعلام ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن التوافق الأكاديمي يرتبط بالسن فالأكبر سناً يكون لديهم قدرة أكبر على التوافق وتكوين صداقات وأكثر شجاعة وقدرة على التعامل مع الآخرين مقارنة بالأصغر سناً، أما تخصص الخدمة الاجتماعية فهم لطبيعة دراستهم التي تحثهم أكثر على التعاون ومشاركة الآخرين والمجتمع وحب الخير لهم فهم أكثر توافقاً وانسجاما بالمقارنة بطلبة تخصص الإعلام. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجبوري والحمداني (2006) حيث وجد أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير السنة الدراسية لصالح السنة الأعلى. كما تختلف عن دراسة القدومي وسلامة (2011) التي توصلت إلى أن الفروق لم تكن دالة إحصائياً بين أفراد العينة تبعاً لمتغير التخصص.

**نتائج السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى على مقياس التفكير الإيجابي تعزى إلى التخصص والسنة الدراسية؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي (2×2) لتعرف أثر كل من التخصص والصف الدراسي والتفاعل بينهما على التفكير الإيجابي، وجاءت النتائج كما بالجدول (11) التالي:

**الجدول رقم (11): قيمة (ف) ودلالتها للفروق في التفكير الإيجابي وفقا للتخصص والسنة الدراسية**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| **السنة** | 527.402 | 1 | 527.402 | 2.18 | 0.305 |
| **التخصص** | 2647.109 | 1 | 2647.109 | 20.37 | 0.000 |
| **السنة× التخصص** | 291.271 | 1 | 291.271 | 1.04 | 0.478 |
| **الخطأ** | 35417.190 | 268 | 132.154 | | |

يتضح من الجدول (11) ما يلي:

أ. **الفروق وفقاً السنة الدراسية:** جاءت قيمة (ف) للفروق بين الطلاب وفقاً للصف غير دالة؛ مما يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب السنة الأولى والرابعة في التفكير الإيجابي.

ب. **الفروق وفقاً للتخصص:** جاءت قيمة (ت) للفروق بين التخصصين الخدمة الاجتماعية والاعلام في التفكير الإيجابي دالة لصالح تخصص الخدمة الاجتماعية.

ج. **أثر الارتباط المشترك بين السنة الدراسية والتخصص:**

جاءت قيمة (ف) لأثر الارتباط بين السنة الدراسية والتخصص على التفكير الإيجابي غير دالة؛ مما يعني أن الدرجة على مقياس التفكير الإيجابي وفقاً لأحد المتغيرين لا تتأثر بمستويات المتغير الآخر.

وتشير هذه النتيجة إلى أن طلاب السنة الأولى والرابعة على درجة عالية من التفكير الإيجابي ولا فرق بينهم في ذلك بينما طلاب تخصص الخدمة الاجتماعية أعلى درجة في التفكير الإيجابي بالمقارنة بطلاب تخصص الاعلام ويمكن رد ذلك إلى طبيعة تخصص الخدمة الاجتماعية وكثرة المقررات في العلوم الإنسانية والاجتماعية التي تحث على الإيجابية والتفاؤل وحسن الظن بالله وترك التشاؤم والسلبية على اعتبار أن الإيجابية من سمات الشخصية الناجحة والمسلمة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هافرين (Haveren, 2004) التي انتهت إلى أن الطلبة سواء كانوا في السنة الأولى أو الأخيرة فإنهم لا فروق جوهرية بينهم من حيث مستوى التفكير السلبي والإيجابي، بينما تختلف مع دراسة ريبيكا (Rebecca, 2003) التي أظهرت أن هناك ميلاً لدى أفراد العينة نحو التفكير الإيجابي، بينما أظهرت النتائج عدم وجود تأثيراً للتخصص.

**نتائج السؤال السادس: ما القدرة التنبؤية للتوافق الأكاديمي من خلال التفكير الإيجابي لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل الانحدار البسيط للتنبؤ بالتوافق الأكاديمي كدرجة كلية من خلال درجات التفكير الإيجابي لدى كل تخصص وكل سنة دراسية على حدة نظراً لوجود فروق بينهما في التوافق الأكاديمي والتفكير الإيجابي وجاءت النتائج كما يلي:

**أولاً: السنة الأولى تخصص الخدمة الاجتماعية**

أسفرت النتائج عن إمكانية التنبؤ بالتوافق الأكاديمي من خلال التفكير الإيجابي حيث بلغت قيمة ($R^2$) (0.23) مما يعني أن التفكير الإيجابي يتنبأ ب (23%) من التوافق الأكاديمي للطلاب وجاءت دلالة (ف) لتحليل الانحدار كما بالجدول التالي:

**الجدول رقم (12): قيمة ف ودلالتها للتنبؤ بالتوافق الأكاديمي من التفكير الإيجابي لدى طلاب السنة الأولى في تخصص الخدمة الاجتماعية**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|---|---|---|
| الانحدار | 2856.652 | 1 | 2856.652 | 36.4 | 0.000 |
| البواقي | 9357.197 | 48 | 194.942 | | |
| الكلي | 12213.849 | 49 | | | |

يتضح من الجدول (12) أن قيمة (ف) لدلالة معامل الانحدار للتنبؤ بالتوافق الأكاديمي من خلال التفكير الإيجابي جاءت دالة مما يشير إلى دقة التنبؤ. وجاءت معادلة التنبؤ كالتالي:

**التوافق الأكاديمي = 74.8 + 0.49[1] التفكير الإيجابي**

**ثانياً: السنة الأولى تخصص الإعلام**

أسفرت النتائج عن إمكانية التنبؤ بالتوافق الأكاديمي من خلال التفكير الإيجابي إذ بلغت قيمة ($R^2$) 39،0 أي أن التفكير الإيجابي يتنبأ ب 39% من التوافق الأكاديمي لطلاب تخصص الإعلام وجاءت دلالة (ف) لتحليل الانحدار وفق التالي:

**الجدول رقم(13): قيمة ف ودلالتها للتنبؤ بالتوافق الدراسي من التفكير الإيجابي لدى طلاب السنة الأولى في تخصص الاعلام**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|---|---|---|
| الانحدار | 11827.319 | 1 | 11827.319 | 94.8 | 0.000 |
| البواقي | 17085.725 | 77 | 221.983 | | |
| الكلي | 28913.044 | 78 | | | |

يتضح من الجدول (13) أن قيمة (ف) لدلالة معامل الانحدار للتنبؤ بالتوافق الأكاديمي من خلال التفكير الإيجابي جاءت دالة مما يشير إلى دقة التنبؤ. وجاءت معادلة التنبؤ كالتالي:

**التوافق الأكاديمي = 58.13 + 64،0 التفكير الإيجابي**

**ثالثاً: السنة الرابعة تخصص الخدمة الاجتماعية**

أسفرت النتائج عن إمكانية التنبؤ بالتوافق الأكاديمي من خلال التفكير الإيجابي حيث بلغت قيمة ($R^2$) 54،0 مما يعني أن التفكير الإيجابي يتنبأ ب 54% من التوافق الأكاديمي للطلاب وجاءت دلالة (ف) لتحليل الانحدار كما بالجدول التالي:

[1] تم الحصول على قيم الثابت والميل في جميع معادلات الانحدار من خلال جدول ثوابت معادلة الانحدار المستخرجة عند حساب تحليل الانحدار البسيط من برنامج SPSS.

**الجدول رقم(14): قيمة ف ودلالتها للتنبؤ بالتوافق الأكاديمي من التفكير الإيجابي لدى طلاب السنة الثانية في تخصص الخدمة الاجتماعية**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|---|---|---|
| الانحدار | 8364.051 | 1 | 8364.051 | 78.31 | 0.000 |
| البواقي | 6109.317 | 53 | 115.270 | | |
| الكلي | 14473.368 | 54 | | | |

يتضح من الجدول (14) أن قيمة (ف) لدلالة معامل الانحدار للتنبؤ بالتوافق الأكاديمي من خلال التفكير الإيجابي جاءت دالة مما يشير إلى دقة التنبؤ. وجاءت معادلة التنبؤ كالتالي:

**التوافق الأكاديمي = 40.2 + 0،91 التفكير الإيجابي**

**رابعاً: السنة الرابعة تخصص الاعلام**

أسفرت النتائج عن إمكانية التنبؤ بالتوافق الأكاديمي من خلال التفكير الإيجابي إذ بلغت قيمة ($R^2$) 0،51 أي أن التفكير الإيجابي يتنبأ ب 51% من التوافق الأكاديمي لطلاب تخصص الاعلام وجاءت دلالة (ف) لتحليل الانحدار وفق التالي:

**الجدول رقم (15) : قيمة ف ودلالتها للتنبؤ بالتوافق الأكاديمي من التفكير الإيجابي لدى طلاب السنة الثانية تخصص الاعلام**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|---|---|---|
| الانحدار | 19371.038 | 1 | 20593.897 | 147.06 | 0.000 |
| البواقي | 12609.174 | 85 | 148.343 | | |
| الكلي | 31980.212 | 86 | | | |

يتضح من الجدول (15) أن قيمة (ف) لدلالة معامل الانحدار للتنبؤ بالتوافق الأكاديمي من خلال التفكير الإيجابي جاءت دالة مما يشير إلى دقة التنبؤ. وجاءت معادلة التنبؤ كالتالي:

**التوافق الأكاديمي = 37.1 + 89،0 التفكير الإيجابي**

ومما سبق يدل على معاملات الارتباط العالية بين التفكير الإيجابي والتوافق الأكاديمي والذي اتفقت فيه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة فكون معامل الارتباط مرتفعاً فإن إمكانية التنبؤ بأحد المتغيرين من خلال الآخر متوافرة وهو ما أثبتته الدراسة الحالية وتتفق فيه مع نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة ويلسون وآخرون (Wilson et al, 2007) التي أوضحت أن كل من التفاؤل وتقدير الذات من مخففات النواتج السلبية للضغوط التي يتعرض لها الطالب كما أنهما يضعفان من قوة وقيمة العلاقة بين الضغوط والتوافق مع الدراسة والتعلم وأنهما أيضاً ينبئان بالتوافق الجيد مع إمكانية الدراسة.

**مقترحات البحث وتوصياته:**

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يلي:

- عمل برامج تدريبية للطلاب على فنيات التفكير الإيجابي، وعمل برامج توعوية لحث الطلاب على التفاؤل والتعامل بإيجابية مع متطلبات البيئة الجامعية.
- الاهتمام بهوايات الطلاب ومواهبهم للتخلص من التفكير السلبي وتوظيف طاقاتهم.
- تدريب الطلاب على التخطيط الجيد للمستقبل وتحديد الأهداف المهنية والاجتماعية، والإصرار على تحقيقها.
- تدريب الطلاب على مهارات التواصل الاجتماعي لتحسين التفكير الإيجابي تجاه الآخرين.
- تفعيل دور المرشد الأكاديمي في الجامعات خاصة نظراً لكثرة المشكلات المرتبطة بمرحلة الشباب.

**المراجع:**

1. بايلس، سليجمان. (2009). *قوة التفكير الإيجابي*. (ترجمة: هند رشدي). كنوز للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

2. بيفر، فيرا. (2011). *التفكير الإيجابي*. (ط.8). مكتبة جرير، الرياض، المملكة العربية السعودية.
3. الجبوري، عبد المحسن؛ والحمداني، سيف الدين. (2006). التوافق مع المجتمع الجامعي وعلاقته بالاتجاه نحو التخصص الدراسي وبعض المتغيرات لدى طلبة جامعة المرج. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. *7*(1). 64-77.
4. الرفوع، محمد؛ والقرارعة، أحمد. (2004). التكيف وعلاقته بالتحصيل الدراسي. دراسة ميدانية لدى طالبات تربية الطفل بكلية الطفيلة الجامعة التطبيقية في الاردن، *مجلة جامعة دمشق*. *20*(2).119-146
5. سالم، أماني سعيدة. (2005). فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإيجابي لدى الطالبات المعرضات للضغوط النفسية (في ضوء النموذج المعرفي). *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*. *4*، 105- 169
6. سعيد، هاني. (2013). *أسرار الطاقة الخفية*. دار الحرية، القاهرة، مصر.
7. السلمي، منصور. (2014). *جودة الحياة وعلاقتها بالتفكير الإيجابي لدى طلاب جامعة أم القرى*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
8. سليجمان، مارتن. (2005). *السعادة الحقيقية "استخدام حديث في علم النفس الإيجابي"*. (ترجمة صفاء الاعسر وآخرون). دار العين للنشر، القاهرة، مصر.
9. الشاذلي، عبد الحميد محمد. (2001). *الواجبات المدرسية والتوافق النفسي*. المكتبة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
10. شاهين، أمجد صبري. (2010). *إدراكات طلبة المرحلة الثانوية لعدالة المعلمين ودعمهم لهم وعلاقتها بالتوافق الأكاديمي لديهم*. [رسالة ماجستير]. قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
11. شاهين، محمد. (2008). *استخدم قوة التفكير الإيجابي*. دار طيبة للطباعة، الجيزة، مصر.
12. شقورة، عبد الرحيم. (2002). *الدافع المعرفي واتجاهات طلبة كليات التمريض نحو مهنة التمريض وعلاقة كل منها بالتوافق الدراسي*. [رسالة ماجستير]. قسم علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
13. شكشك، أنس. (2009). *مهارات تطوير الشخصية الذاتية*. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
14. صالح، أحمد (2022). رأس المال النفسي والتوافق الأكاديمي كمنبئين لجودة حياة الطلاب ذوي الإعاقة بالجامعة. *مجلة العلوم الإنسانية والإدارية* ،*26*، 150 -177.
15. عابدين، حسن (2018). تحليل المسار للعلاقات بين الطفو الأكاديمي وقلق الاختبار والثقة بالنفس والتوافق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية جامعة المنوفية*، *33* (4)، 50-111.
16. عبد الخالق، أحمد محمد. (2001). *أصول الصحة النفسية*. دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
17. العبيدي، عفراء. (2013). التفكير (الإيجابي – السلبي) وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طلبة جامعة بغداد. *المجلة العربية لتطوير التفوق*. *4*(7). 124 – 152.
18. عصفور، إيمان. (2013). تنشيط المناعة النفسية لتنمية مهارات التفكير الإيجابي وخفض قلق التدريس لدى الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. *3*(42). 13 – 63
19. العصيمي، عبد الله. (2012). *العنف الأسري كما يدركه طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف وعلاقته بالتوافق الدراسي وحب الاستطلاع*. [رسالة ماجستير]. قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الطائف، الطائف، المملكة العربية السعودية.
20. العنزي، يوسف. (2008). *أثر التدريب على التفكير الإيجابي واستراتيجيات التعلم في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت*، [رسالة دكتوراه]. قسم علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة القاهرة.

21. عيسى، جابر (2020). فعالية برنامج إرشادي في خفض التلكؤ الأكاديمي وأثره في التوافق الدراسي لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الطائف. *مجلة التربية الخاصة*، *30*، 102 – 157.

22. غانم، زياد بركات. (2005). التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلاب الجامعة دراسة مقارنة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية والتربوية. *دراسات عربية في علم النفس*. *4*(3). 85-138.

23. الفقي، إبراهيم. (2009). *التفكير السلبي والتفكير الإيجابي*. دار الراية للنشر والتوزيع، الجيزة، مصر.

24. قاسم، عبد المريد. (2009). أبعاد التفكير الإيجابي في مصر دراسة عامليه، *مجلة دراسات نفسية*. *19* (4).691-723.

25. القدومي، عبد الناصر؛ وسلامة، كمال. (2011). التوافق الجامعي لدى طلبة السنة النهائية بالجامعة في الاكاديمية الفلسطينية للعلوم الامنية في اريحا. *مجلة دراسات تربوية ونفسية*.*72*، 206-263

26. المحاميد، شاكر؛ وعربيات، أحمد. (2005). اتجاهات طلبة جامعة مؤته نحو الإرشاد الأكاديمي وعلاقته بتكيفهم الدراسي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. *6*(4).151 – 170.

27. مصطفى، وفاء محمد. (2003). *حقق أحلامك بقوة تفكيرك الإيجابي*. دار ابن حزم للنشر، بيروت، لبنان.

28. الوقاد، مهاب (2012). التنبؤ بالتفكير الإيجابي/السلبي لدى عينة من طلاب الجامعة من خلال معتقداتهم المعرفية وفاعلية الذات لديهم. *مجلة كلية التربية ببنها*. *92*، 219-246.

1. Edmeads, J. (2004). The power of negative thinking related with some factors". Journal Articles, No.00178748.
2. Haveren, V. R. (2004). *Levels career decidedness and negative career thinking by athletic status, gender, and academic class*". ProQuest- Dissertation Abstracts No. AAC9963589
3. Hibbard,R & Davies, k. (2011). Perfectionism and Psychological Adjustment among College Students: Does Educational Conext Matter? *North American Journal of Psychology*, *13*(2),187-200.
4. Joshi.S. (2013). Positive Thinking and Academic Adjustment in Transition Phase. *International MultidisCiplinary Journal of Applied Research, 4*, 153 – 155
5. Michelle, Isabelle A,Julia, L and Alegria , m. (2008). School Engagement Trajectories and Their Differential Predictive relations to Dropout, *Journal of Social Issues*, *64*(1), 21-40.
6. Ramos,S. & Nicholas,L. (2007). Self-efficacy of first generation and non-first generation college students: the relationship with academic performance and college adjustment ". *Journal of College Counseling*, *10*(1), 6-18.
7. Rebecca, D.E (2003) "*What they think of us; the role of reflected stereotypes in attributions for positive versus negative performance feedback*". ProQuest – Dissertation Abstracts, No. AAC9816837.
8. Wilson,G ,Paritchard, M & Yammitz, B. (2007). What predicts adjustment among college students? A longitudinal panel study. *Journal of American college Health*, *56*(1), 15-21.

# تأثير استخدام أسلوب التدليك الاهتزازي في خفض مستوى الضغوط النفسية لدى عينة من معلمي التربية البدنية في مديرية التربية بمحافظة اللاذقية

عمر مصطفى فاروسي* أ.د. بلال محمود** د. ماهر نصر***

(الإيداع:12 شباط 2024، القبول: 23 آيار 2024)

**الملخص:**

يهدف هذا البحث إلى دراسة تأثير أسلوب التدليك الاهتزازي في خفض مستوى الضغوط النفسية لدى معلمي التربية البدنية في مديرية التربية بمحافظة اللاذقية، ودراسة الفروق في مستويات الضغوط النفسية في الاختبارات البعدية تبعاً لمتغير نوع الضغوط. اسُتخدم المنهج التجريبي بأسلوب المجموعة التجريبية الواحدة، حيث طبق على عينة قوامها (9) مدرس لمادة التربية البدنية من ملاك مديرية التربية في محافظة اللاذقية. بينت نتائج البحث أن أسلوب التدليك الاهتزازي خفض من مستوى الضغوط النفسية لدى معلمي التربية البدنية في مديرية التربية بمحافظة اللاذقية. كما خفض أسلوب التدليك الاهتزازي الضغوط الجسدية أكثر من حدة الاجهاد، من الضغوط النفسية، من الضغوط المهنية، من الضغوط الانفعالية والاجتماعية. ووفقاً لنتائج الدراسة، تمت التوصية بمعالجة مصادر الضغوط النفسية التي يتعرض لها معلمي التربية البدنية في مديرية التربية بمحافظة اللاذقية وإجراء بحوث تهدف إلى المقارنة بين أكثر من أسلوب من أساليب التدليك في خفض الضغوط النفسية.

**الكلمات المفتاحية:** التدليك الاهتزازي، الضغوط النفسية، معلمي التربية البدنية.

* طالب ماجستير – قسم المناهج وأصول التدريس – كلية التربية الرياضية – جامعة تشرين – اللاذقية – سورية –

**أستاذ دكتور – قسم المناهج وأصول التدريس – كلية التربية الرياضية – جامعة تشرين – اللاذقية – سوريا.

***دكتور مدرس – قسم المناهج وأصول التدريس – كلية التربية الرياضية – جامعة تشرين – اللاذقية – سوريا.

# The Effect of Using Vibration Massage Method in Reducing The Level of Psychological Stress Among a Sample of Physical Education Teachers from Directorate of Education in Lattakia Governorate

**Omar Mustafa Faroussy*** **Dr. Belal Mahmoud**** **Dr. Maher Naser*****

**(Received:12 February 2024 , Accepted: 23 April 2024)**

**ABSTRACT:**

This research aims to explore the effect of vibration massage method in reducing the level of psychological stress among physical education teachers from directorate of education in Lattakia governorate, and to study the differences in the levels of psychological stress in post-tests according to variable type of stress. It has been used the experimental approach using one experimental group method, which has been applied at a sample of (9) teachers from directorate of education in Lattakia governorate. The results showed that the vibration massage method has reduced the levels of psychological stress among physical education teachers from directorate of education in Lattakia governorate. Also, the results showed that the vibration massage method has reduced the level of physical stress more than the severity of stress, physical, professional, emotional and social stress. In light of study's results, it was recommended to addressing the sources of psychological stress to which the physical education teachers are exposed from directorate of education in Lattakia governorate and conducting researches aim to compare more than one method among the methods of massage in studying the psychological stress.

**Key words:** Vibration Massage, Psychological Stress, Physical Education Teachers.

* Master student, Department of Methods and Teaching principles, Faculty of Sportive Education, Tishreen University, Lattakia, Syria.

** professor, Curriculum and Pedagogy Department, Educational sport faculty, Tishreen University, Lattakia,

*** Assistant professor, Curriculum and Pedagogy Department, Educational sport faculty, Tishreen University, Lattakia,

- **مقدمة البحث**

يحتل التدليك مكانة كبيرة في مختلف المجالات الطبية بالإضافة الى استخدامه في مجال الأنشطة الرياضية، لأهميته العظيمة في جميع مراحل الإعداد والتدريب. وللتدليك أساليب متعددة منها المسحي، الاهتزازي، العجني وغيرها. فالتدليك الاهتزازي هو تدليك بحركات اهتزازية صغيرة بدرجات مختلفة القوة ويمكن أن يؤدى التدليك الاهتزازي باليد أو بواسطة الأجهزة الخاصة به (نور الدين، 2005). يعمل التدليك الاهتزازي على تحسين مرونة المفاصل وارتخاء العضلات للمناطق المتصلبة لأنه يعطي تأثيراً مخدراً على الجهاز العصبي، لذلك يعد من الطرق المهدئة (محمد، 2008). كما يؤثر التدليك الاهتزازي تأثيراً مباشراً على عمل القلب ويساعد في عملية بناء الأنسجة وتوزيع السوائل بينها.

أضحت الضغوط النفسية التي يتعرض لها الإنسان في العصر الحديث ظاهرة جديرة بالاهتمام، لما لها من تأثيرات على كثير من جوانب حياة الفرد والمجتمع. فهي مجموعة من المتغيرات الخارجية التي تمثل تهديد للمرء وتؤدي إلى اضطراب سلوكه (أبو النصر، 2002). كما تضغط على الحالة النفسية والفسيولوجية للفرد وتجعله غير قادر على تحقيق التوازن في شخصيته وعلى القيام بالمهام وإنجازها، عدا عن حالات التوتر والقلق والاكتئاب التي تسيطر على نفسية الفرد (الرشيدي، 1999). على الرغم من اختلاف وتنوع مصادر الضغوط النفسية، فبعضها يرتبط بظروف الحياة اليومية كالمطالب الاجتماعية، وبعضها الآخر يرتبط بظروف العمل ومطالبه. وتعد الضغوط المرتبطة بظروف العمل من أكثر الضغوط تأثيراً في حياة الأفراد والمجتمعات نظراً لآثارها السلبية على الصحة النفسية للفرد وعلاقاته مع الآخرين وتدني مستوى أدائه الإنتاجي (خليفات والزغلول، 2003). بشكل عام، يواجه المعلمون الكثير من التحديات، فعلى عاتقهم تقع مسؤولية إعداد الأجيال والمساهمة في تطوير المجتمعات وتقدمها. ولا يقتصر دور المعلمين على تخطيط وإعداد عملية التدريس وتنفيذها فحسب، بل يتعدى ذلك الى الكثير من المطالب، فمهنة التعليم تطلب من المعلمين النمو والتقدم المعرفي من خلال متابعة التطور العلمي والتكنلوجي، والإلمام بأحدث الأساليب والطرق التربوية وأساليب البحث العلمي (محافظة، 2000). كما تتطلب مهنة التعليم التمتع بمهارات أخرى تتعلق بالجانب السلوكي والتعامل مع الآخرين، وهذه المهارات تعتبر قيماً مهنية نبيلة من جهة ومصدراً من مصادر الضغط النفسي من جهة أخرى (سيد، 2004). في الواقع، يتعرض المعلمون في المدارس الى درجات متباينة من الضغوط النفسية المتعلقة بالعمل، حيث يشعرون بأن جهودهم في العلم غير فعالة ولا تكفي لإشباع حاجتهم الى التقدير والإنجاز وتحقيق الذات. وتعد مهنة التعليم من المهن التي تتطلب أداء مهمات كثيرة، لذلك تعد من المهن الضاغطة (Stressful Jobs) التي تتوفر فيها مصادر عديدة للضغوط النفسية، والتي تجعل بعض المعلمين غير راضين عن مهنتهم وغير مطمئنين لها. مما يترتب عليه آثار سلبية كثيرة تنعكس على عطائهم وتوافقهم النفسي ورضاهم عن الحياة (محمد، 1999). لذلك يلجأ الكثير من الأشخاص في ظل الحياة الراهنة والضغوط الحياتية إلى التدليك للحصول على تأثير ملحوظ من الراحة والاسترخاء وللتخفيف من ألم العضلات والمفاصل. ونظراً للمجهود البدني والفكري الكبيرين اللذين يبذلهما المعلم خلال فترة العمل، فإن التدليك يعد إحدى الوسائل المهمة والفعالة التي تسرع من عملية الاستشفاء من التعب البدني وترفع من الكفاءة الفكرية وتساعد في التخلص من التوتر النفسي للمعلم. لذلك إن الراحة النفسية والبدنية للمعلمين باتت من الأمور المهمة لضمان نجاح سير العملية التعليمية على أكمل وجه، والتي يجب أخذها بالحسبان من قبل الإداريين في المجال التربوي.

توجد بعض الدراسات العربية التي تناولت أثر التدليك الاهتزازي في تحسين النشاط الرياضي. من أهم هذه الدراسات، دراسة سامي (2021) التي هدفت إلى إبراز دور التدليك الرياضي وأهميته في الاستشفاء وتحقيق المستويات المتقدمة للأداء الرياضي في كرة القدم، ودراسة رضوان وحسين (2016) التي هدفت إلى إبراز أهمية التدليك الاهتزازي البعدي في عملية الاسترجاع الطاقوي للجسم بعد التعب الموضعي كدراسة تجريبية على لاعبي كرة القدم لفريق وادي رهيو. ودراسة

مكي (2007) التي سعت إلى التعرف على أثر طريقتي التدليك المسحي الطولي والاهتزازي في تركيز حمض اللاكتيك بالدم لدى لاعبي كرة اليد وأي الطريقتين أسرع في استشفاء اللاعبين. بالإضافة إلى بعض الدراسات الأجنبية الأخرى، أهمها دراسة Poppendieck وآخرون (2016)، التي اهتمت بإجراء مراجعة منهجية تحليلية للأدبيات المتوفرة حول دور التدليك في استعادة الأداء من خلال مراجعة 22 تجربة علمية وتحليلها، 5 منها استخدمت تقنية التدليك الآلي (الاهتزازي) و17 تجربة استخدمت التدليك اليدوي التقليدي. ودراسة Moraskal وآخرون (2010) التي هدفت إلى تقييم شامل ونقدي للأبحاث التي درست العلاقة بين علاج التدليك والقياسات الفسيولوجية للتوتر. ودراسة Feng وآخرون (2001) التي ركزت على تأثير التدليك الاهتزازي والاستشفاء بالراحة السلبية غير الكاملة على سرعة إزالة التعب العضلي لدى الرياضيين.

على الرغم من تناول بعض الدراسات لتأثير التدليك وأساليبه في التقليل من الضغط النفسي لدى الرياضيين، إلا أنه تندر الدراسات التي تناولت أثر التدليك في المجالات التربوية على الرغم من أهميته البالغة في التقليل من الضغط النفسي الذي يعاني منه المعلمين. حيث تشير دراسات عديدة الى ارتفاع الضغوط الواقعة على العاملين (المشعان، 1998، عيسى، 1996). ونتيجة لطبيعة ونوع مهنة معلمي التربية البدنية حيث يبذل هؤلاء جهود مضاعفة عن بقية المعلمين الآخرين في المجال التربوي لذلك يمكن أن تزداد لديهم الضغوط النفسية أكثر من غيرهم من المعلمين الآخرين. وتكمن مشكلة البحث في ارتفاع مستوى الضغوط النفسية لدى معلمي التربية البدنية في مديرية التربية بمحافظة اللاذقية، بالإضافة الى التساؤل فيما اذا كان لأسلوب التدليك الاهتزازي فاعلية في خفض مستوى الضغوط النفسية لدى هذه العينة المستهدفة بالبحث.

- **أهداف البحث:**

يهدف البحث إلى:

1. دراسة تأثير أسلوب التدليك الاهتزازي في خفض مستوى الضغوط النفسية لدى معلمي التربية البدنية في مديرية التربية بمحافظة اللاذقية.
2. دراسة الفروق في مستويات الضغوط النفسية في الاختبارات البعدية لدى معلمي التربية البدنية في مديرية التربية بمحافظة اللاذقية تبعاً لمتغير نوع الضغوط.

بناءً على ما سبق وضعت الفرضيات الآتية:

1. يوجد تأثير إيجابي لأسلوب التدليك الاهتزازي في خفض مستوى الضغوط النفسية لدى معلمي التربية البدنية في مديرية التربية بمحافظة اللاذقية.
2. يوجد فروق ذات دلالة احصائية في مستويات الضغوط النفسية في الاختبارات البعدية لدى معلمي التربية البدنية في مديرية التربية بمحافظة اللاذقية تبعاً لمتغير نوع الضغوط.

- **منهج البحث وطرائقه**

**منهج البحث:**

نظراً لعدم التزام أفراد المجموعة الضابطة بالاختبارات البعدية، تم استخدام المنهج التجريبي بأسلوب المجموعة التجريبية الواحدة على الرغم من أن المنهج التجريبي بأسلوب المجموعتين المتكافئتين يعد أفضل في مثل هذه الأبحاث.

**عينة البحث:**

تتكون عينة البحث من (9) مدرسين ذكور لمادة التربية البدنية من ملاك مديرية التربية في محافظة اللاذقية، حيث تراوحت أعمارهم من 37 الى 39 سنة بمتوسط عمر 38.33 وانحراف معياري قدره 0.71 والذين لديهم خبرة تدريسية أكثر من 15 سنة بمتوسط خبرة 13.78 وانحراف معياري قدره 0.66 والقائمين على رأس عملهم حتى تاريخه.

**طريقة البحث وإجراءاته:**

اعتمد البحث في إجراءاته الميدانية على الاستبيان كأداة بحثية وذلك للإجابة على فرضيات البحث ولتحقيق أهدافه، حيث صمم الباحث استبيان لقياس مستوى الضغوط النفسية وقد تكون من (58) عبارة (أسئلة) موزعة على ستة محاور من الضغوط النفسية (1: حدة الإجهاد، 2: الجسدي، 3: النفسي، 4: المهني، 5: الانفعالي، 6: الاجتماعي (الملحق))[1] وقد أجيب على الاستبيان من قبل العينة وفق مقياس ليكرت رباعي. وتمت الإجابة على أسئلة الاستبيان في الاختبارات القبلية ومن ثم خضعت العينة الى 12 جلسة من التدليك الاهتزازي خلال فترة شهر ونصف أي ما بين 2023\9\10 الى 2023\10\19 بواقع جلستين أسبوعياً ومن ثم أجاب أفراد العينة مرة ثانية على نفس الاستبيان في الاختبارات البعدية.

من أجل التأكد من صدق مقياس الضغوط النفسية تم اللجوء إلى الصدق الظاهري من جهة وصدق الاتساق الداخلي من جهة أخرى. فقد تمّ حساب الصدق الظاهريّ من خلال عرض الاستبيان على 8 محكِّمين، وتمَّ حساب نِسبة الموافقة المئوية للمحكمين لكلّ عبارة من محاور الاستبيان، حيث تم قبول العبارات التي حصلت على نسبة موافقة (70%). بالنتيجة: تم الاحتفاظ بجميع عبارات الاستبيان. ومن أجل التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبيان، تم استخدام معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة في كل محور والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة. بالنتيجة، تم حذف العبارة رقم 9 فقط من المحور النفسي، والعبارة رقم 5 فقط من المحور الانفعالي، والعبارة رقم 6 من المحور الاجتماعي وتم الاحتفاظ بباقي العبارات في باقي المحاور الأخرى. من أجل التأكد من ثبات الاستبيان، تم استخدام طريقة التجزئة النصفية وذلك بالاعتماد على معامل ارتباط بيرسون بين محصلة الأسئلة الفردية ومحصلة الأسئلة الزوجية لكل محور على حدى من محاور المقياس، ومن ثم تم حساب معامل الثبات لكل محور باستخدام معادلة سبيرمان وبراون للتصحيح. وقد بينت النتائج (الجدول رقم 1) أن محاور الاستبيان المستخدم تملك جميعها معاملات ثبات جيدة تراوحت من 0.596 الى 0.78 مع يدل على ثبات مقياس الضغوط النفسية. وبالتالي، يتمتع مقياس الضغوط النفسية بالصدق والثبات ويمكن استخدامه للحصول على مستويات الضغوط النفسية لدى عينة البحث.

**الجدول رقم(1): درجات الارتباط ومعامل الثبات لمحاور الضغوط النفسية**

| رقم المحور | عنوان المحور | درجة الارتباط | معامل الثبات | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| **الأول** | **حدة الاجهاد** | 0.64 | 0.78 | 0.00 |
| **الثاني** | **الجسدي** | 0.43 | 0.60 | 0.00 |
| **الثالث** | **النفسي** | 0.53 | 0.69 | 0.00 |
| **الرابع** | **المهني** | 0.55 | 0.71 | 0.00 |
| **الخامس** | **الانفعالي** | 0.61 | 0.75 | 0.00 |
| **السادس** | **الاجتماعي** | 0.49 | 0.66 | 0.00 |

من أجل التأكد من خضوع بيانات مقياس الضغوط النفسية إلى التوزع الطبيعي، تم إجراء تحليل Shapiro-Wilk، حيث بينت النتائج المدرجة في الجدول رقم 2 أن البيانات المدروسة لجميع المحاور تخضع للتوزع الطبيعي لأن مستويات دلالتها

[1] تعرف حدة الإجهاد بانها حالة من القلق أو التوتر النفسي الناجم عن وضع صعب مثل عمل جديد أو مهمات كبيرة أو ضغوط مادية...وهو استجابة بشرية طبيعية تدفعنا الى مواجهة التحديات والتهديدات التي نمر بها في حياتنا (جيووي، 2018). بينما يعرف الانور (2003) الضغط الجسدي بالشعور بأنك تحت ضغط غير طبيعي، يمكن أن يأتي من جوانب مختلفة من اليوم مثل زيادة عبء العمل، أو فترة انتقالية، أو جدال بين أفراد العائلة وأن مستوى الضغوط لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث.

غير دالة احصائياً لأنها أكبر من 5%، حيث تراوحت من 0.20 الى 0.91 وبالتالي تخضع البيانات الى التوزع الطبيعي ونستطيع استخدام التحاليل المعلميّة لمعالجة النتائج.

**الجدول رقم (2): اختبار التوزع الطبيعي لبيانات الضغوط النفسية**

| الأسلوب | المتغيرات | قيمة اختبار Shapiro-Wilk | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| الاهتزازي | حدة الاجهاد | 0.90 | 0.24 |
| الاهتزازي | الجسدي | 0.97 | 0.91 |
| الاهتزازي | النفسي | 0.95 | 0.65 |
| الاهتزازي | المهني | 0.95 | 0.71 |
| الاهتزازي | الانفعالي | 0.89 | 0.21 |
| الاهتزازي | الاجتماعي | 0.89 | 0.20 |

**النتائج والمناقشة:**

**1. نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:**

من أجل التأكد من صحة الفرضية الأولى والتي تنص على وجود تأثير إيجابي لأسلوب التدليك الاهتزازي في خفض مستوى الضغوط النفسية لدى معلمي التربية الرياضية في مديرية التربية بمحافظة اللاذقية، تم اجراء اختبار T (الجدول رقم 3) لكل محور على حدى من محاور الضغوط النفسية ولهذه الاخيرة بشكل كلي.

**الجدول رقم (3): نتائج اختبار T بين الاختبارات القبلية والبعدية لأسلوب التدليك الاهتزازي**

| المتغير | الاختبار | المتوسطات الحسابية | الانحرافات المعيارية | العدد | قيمة اختبار T | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| حدة الاجهاد | القبلي | 3.44 | 0.44 | 9 | 3.54 | 8 | 0.01 |
| | البعدي | 2.53 | 0.46 | | | | |
| الجسدي | القبلي | 2.97 | 0.16 | 9 | 8.75 | 8 | 0.000 |
| | البعدي | 2.03 | 0.27 | | | | |
| النفسي | القبلي | 3.24 | 0.51 | 9 | 3.94 | 8 | 0.004 |
| | البعدي | 2.59 | 0.11 | | | | |
| المهني | القبلي | 3.26 | 0.18 | 9 | 3.65 | 8 | 0.01 |
| | البعدي | 2.80 | 0.23 | | | | |
| الانفعالي | القبلي | 2.99 | 0.37 | 9 | 4.25 | 8 | 0.003 |
| | البعدي | 2.36 | 0.45 | | | | |
| الاجتماعي | القبلي | 2.94 | 0.43 | 9 | 2.98 | 8 | 0.02 |
| | البعدي | 2.52 | 0.34 | | | | |
| الضغوط النفسية | القبلي | 3.14 | 0.08 | 9 | 10.87 | 8 | 0.000 |
| | البعدي | 2.47 | 0.18 | | | | |

حيث بينت النتائج :

- أن المتوسط الحسابي لمحور حدة الاجهاد، من محاور الضغوط النفسية، بلغ في الاختبار القبلي 3.44 وقد انخفض نتيجة تطبيق المساج الاهتزازي الى 2.53 في الاختبار البعدي، حيث بلغت قيمة اختبار 3.54 =T بمستوى دلالة 0.01 وهو دال احصائياً لأنه أصغر من 5%.

- أن المتوسط الحسابي للمحور الجسدي، من محاور الضغوط النفسية، بلغ في الاختبار القبلي 2.97 وقد انخفض نتيجة تطبيق المساج الاهتزازي الى 2.03 في الاختبار البعدي، حيث بلغت قيمة اختبار T=8.75 بمستوى دلالة أقل من 0.001 وهو دال احصائياً لأنه أصغر من 5%.
- أن المتوسط الحسابي للمحور النفسي، من محاور الضغوط النفسية، بلغ في الاختبار القبلي 3.24 وقد انخفض نتيجة تطبيق المساج الاهتزازي الى 2.59 في الاختبار البعدي، حيث بلغت قيمة اختبار T= 3.94 بمستوى دلالة 0.004 وهو دال احصائياً لأنه أصغر من 5%.
- أن المتوسط الحسابي للمحور المهني، من محاور الضغوط النفسية، بلغ في الاختبار القبلي 3.26 وقد انخفض نتيجة تطبيق المساج الاهتزازي الى 2.80 في الاختبار البعدي، حيث بلغت قيمة اختبار T= 3.65 بمستوى دلالة 0.01 وهو دال احصائياً لأنه أصغر من 5%.
- أن المتوسط الحسابي للمحور الانفعالي، من محاور الضغوط النفسية، بلغ في الاختبار القبلي 2.99 وقد انخفض نتيجة تطبيق المساج الاهتزازي الى 2.36 في الاختبار البعدي، حيث بلغت قيمة اختبار T= 4.25 مستوى دلالة 0.003 وهو دال احصائياً لأنه أصغر من 5%.
- أن المتوسط الحسابي للمحور الاجتماعي، من محاور الضغوط النفسية، بلغ في الاختبار القبلي 2.94 وقد انخفض نتيجة تطبيق المساج الاهتزازي الى 2.52 في الاختبار البعدي، حيث بلغت قيمة اختبار T= 2.98 بمستوى دلالة 0.02 وهو دال احصائياً لأنه أصغر من 5%.
- أن المتوسط الحسابي للضغوط النفسية بشكل كلي (لجميع المحاور مجتمعة)، بلغ في الاختبار القبلي 3.14 وقد انخفض نتيجة تطبيق المساج الاهتزازي الى 2.47 في الاختبار البعدي، حيث بلغت قيمة اختبار T= 10.87 بمستوى دلالة أقل من 0.001 وهو دال احصائياً لأنه أصغر من 5%.

بالنتيجة، إن مستوى الضغوط النفسية الكلي ومستويات محاور الضغوط النفسية جميعها انخفضت نتيجة تطبيق أسلوب التدليك الاهتزازي بين الاختبارات القبلية والبعدية لدى عينة معلمي التربية الرياضية في هذا البحث. هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة أبو المعاطي (2016) التي أظهرت تحسين المتغيرات النفسية بواسطة التدليك. كما وتتفق أيضاً مع ما بينته دراسة رضوان وحسين (2016)، مكي (2007) وFeng وآخرون (2001) في الدور الإيجابي للتدليك الاهتزازي في عملية الاستشفاء والاسترجاع الطاقوي بعد التعب. يمكن تبرير انخفاض مستوى الضغوط النفسية، تأثراً بالتدليك الاهتزازي، لاسيما الضغوط النفسية المتعلقة بحدة الإجهاد، وهذه الجسدية، النفسية والانفعالية من خلال التأثير المخدر لهذا النوع من التدليك على الجهاز العصبي وذلك عن طريق حركات الهز المستمرة والتي تخفض من شدة التوتر والضغوط النفسية، وهذا يتفق مع ما أكدت عليه دراسة محمد (2008) في اعتبار التدليك الاهتزازي من الطرق المهدئة للتوتر العصبي، ويتفق أيضاً مع ما جاء به رياض (1999) بامتلاك التدليك لتأثيرات مسكنة ومهدئة للأعصاب. من الممكن أن انخفاض الضغوط النفسية المتعلقة بحدة الإجهاد، وهذه الجسدية، النفسية والانفعالية، أثر على الضغوط النفسية المهنية والاجتماعية فخفضها هي أيضاً خلال فترة جلسات التدليك الممتدة على شهر ونصف.

**2. نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:**

من أجل التأكد من صحة الفرضية الثانية والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستويات الضغوط النفسية في الاختبارات البعدية (بعد تطبيق أسلوب التدليك الاهتزازي) تبعاً لمتغير نوع الضغوط، تم إجراء تحاليل التباين Anova لأبعاد الضغوط النفسية في الاختبارات البعدية (الجدول رقم 4).

**الجدول رقم (4): نتائج تحاليل التباين Anova لأبعاد الضغوط النفسية**

| المتغير | مجموع المربعات بين المجموعات | درجة الحرية بين المجموعات | متوسط المربعات بين المجموعات | مجموع المربعات داخل المجموعات | درجة الحرية داخل المجموعات | متوسط المربعات داخل المجموعات | قيمة F | مستوى المعنوية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| أبعاد الضغوط النفسية | 2.99 | 5 | 0.60 | 5.40 | 48 | 0.11 | 5.32 | 0.0006 |

بينت نتائج تحليل التباين Anova أن أبعاد الضغوط النفسية تختلف فيما بينها، حيث بلغت قيمته (F =5.32) ومستوى الدلالة 0.0006 وهي دالة احصائياً لأنها أصغر من 0.05. وللتعرف على مكامن الفروق تم إجراء تحليل التباين لأقل فارق معنوي LSD المدرج في الجدول رقم (5).

**الجدول رقم (5): نتائج تحليل التباين لأقل فارق معنوي LSD لأبعاد الضغوط النفسية في الاختبارات البعدية**

| أبعاد الضغوط النفسية | المتوسطات الحسابية | حدة الاجهاد | الضغوط الجسدية | الضغوط النفسية | الضغوط المهنية | الضغوط الانفعالية | الضغوط الاجتماعية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **حدة الاجهاد** | **2.53** | 1 | | | | | |
| **الجسدي** | **2.03** | **0.003** | 1 | | | | |
| **النفسي** | **2.59** | 0.73 | **0.001** | 1 | | | |
| **المهني** | **2.80** | 0.10 | **0.00001** | 0.18 | 1 | | |
| **الانفعالي** | **2.36** | 0.27 | **0.045** | 0.15 | **0.007** | 1 | |
| **الاجتماعي** | **2.52** | 0.93 | **0.004** | 0.67 | 0.08 | 0.32 | 1 |

بين تحليل التباين LSD أن المتوسط الحسابي للضغوط الجسدية (2.03) انخفض أكثر من المتوسطات الحسابية لحدة الاجهاد (2.53)، للضغوط النفسية (2.59)، للضغوط المهنية (2.80)، للضغوط الانفعالية (2.36) والضغوط الاجتماعية (2.52)، حيث بلغت مستويات الدلالة لهذا الاختبار بين الضغوط الجسدية وباقي أنواع الضغوط على التوالي (0.003، 0.001، 0.00001، 0.045 و0.004). كما بين هذا الاختبار أن المتوسط الحسابي للضغوط الانفعالية انخفض أكثر منه للضغوط المهنية، حيث بلغ مستوى الدلالة بين هذه الضغوط (0.007). بينما لم يبين تحليل التباين LSD وجود أي فروق في مستويات الضغوط بين حدة الاجهاد من جهة والضغوط النفسية، المهنية، الانفعالية والاجتماعية من جهة أخرى. فجميعها غير دالة احصائياً على التوالي (0.73، 0.10، 0.27 و0.93). كما لم يبين هذا التحليل وجود أي فروق في مستويات الضغوط بين الضغوط النفسية من جهة والضغوط المهنية، الانفعالية والاجتماعية من جهة أخرى. فجميعها غير دالة احصائياً على التوالي (0.18، 0.15 و0.67). كما لم تبين النتائج وجود فروق في مستويات الضغوط بين الضغوط المهنية والاجتماعية فقد بلغ مستوى الدلالة بينها (0.08). اخيراً لم تبين النتائج وجود فروق في مستويات الضغوط بين الضغوط الانفعالية والاجتماعية حيث بلغ مستوى الدلالة بينها (0.32).

بالنتيجة، إن أسلوب التدليك الاهتزازي خفض من الضغوط الجسدية أكثر من الضغوط النفسية المتعلقة بحدة الإجهاد والضغوط النفسية، المهنية، الانفعالية والاجتماعية. ويمكن تبرير ذلك من خلال تأثيره المباشر على الأجهزة الوظيفية للجسم بواسطة حركات التدليك الاهتزازية التي لها تأثيرات مسكنة (التأثيرات العصبية المهدئة)، كما تساعد على الاسترخاء والتخلص من التوتر العضلي والآلام العضلية والتقلص العضلي (رياض، 1999). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو المعاطي (2016) التي بينت أن التدليك يحسن من المتغيرات الوظيفية للأفراد. بينما يكون تأثير التدليك الاهتزازي غير مباشراً ويتطلب وقتاً أطول لخفض بشكل كبير الضغوط المتعلقة بحدة الإجهاد والضغوط النفسية، المهنية، الانفعالية والاجتماعية. كما أن أسلوب التدليك الاهتزازي خفض من الضغوط الانفعالية أكثر من الضغوط المهنية، ويمكن تبرير هذه النتيجة من خلال التأثير المباشر للتدليك الاهتزازي على العضلات والاعصاب والذي يعمل على تخفيف التوترات والتشنجات العضلية والعصبية، وهذا ما أكدته دراسة محمد (2008) بأن للتدليك الاهتزازي أثر مهدئ للتوتر العصبي.

**الاستنتاجات:**

1. يخفض أسلوب التدليك الاهتزازي من مستوى الضغوط النفسية لدى عينة من معلمي التربية البدنية في مديرية التربية بمحافظة اللاذقية.
2. يخفض أسلوب التدليك الاهتزازي من الضغوط الجسدية أكثر من حدة الاجهاد، من الضغوط النفسية، من الضغوط المهنية، من الضغوط الانفعالية والاجتماعية. كما يخفض هذا الأسلوب الضغوط الانفعالية أكثر من الضغوط المهنية.

**التوصيات:**

بناء على ما تم عرضه من نتائج وما تم التوصل إليه من استنتاجات، يوصي الباحث بما يلي:

1. العمل على معالجة مصادر الضغوط النفسية التي يتعرض لها معلمي التربية البدنية في مديرية التربية بمحافظة اللاذقية.
2. التخفيف مما أمكن من أعباء العمل التي تزيد من الضغوط المهنية التي يتعرض لها المعلم.
3. الاهتمام بالحوافز والمكافآت المادية والمعنوية من أجل التخفيف من الضغوط الاقتصادي والاجتماعي لمعلمي التربية البدنية والمعلمين بشكل عام.
4. إدراج التدليك ضمن التأمين الصحي كعلاج للضغط النفسي الذي يعاني منه معلمي التربية البدنية والمعلمين.
5. إجراء بحوث تعمل على المقارنة بين أكثر من أسلوب من أساليب التدليك لدراسة الضغوط النفسية لدى المعلمين.

- **المراجع:**


1. أبو المعاطي، حسام كمال الدين محمود (2016). تأثير استخدام بعض وسائل الاستشفاء على بعض المتغيرات الوظيفية والنفسية والمستوى الرقمي لمتسابقي (1500 م جري)، مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية، المجلد 43، العدد 3، 101-147.
2. أبو النصر، مدحت (2002). اكتشف شخصيتك وتعرف على مهارتك في الحياة والعمل والقيادة، الطبعة الأولى، إيتواك للطباعة والنشر والتوزيع.
3. الأنور، محمد. (2003). ضغوط مهنة التدريس وبعض المتغيرات الشخصية للعلم، مجلة علم النفس، 67 (7)، 162.-148
4. جيووي، دون جوزيف (2018). نهاية الإجهاد النفسي، الخطوات الأربعة لإعادة توجيه دماغك، الدار العربية للعلوم ناشرون.

5. خليفات، عبد الفتاح والزغول، عماد (2003). مصادر الضغوط النفسية لدى معلمي مديرية تربية محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية، 3، 61-89.
6. الرشيدي، هارون توفيق (1999). الضغوط النفسية طبيعتها ونظرياتها، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
7. رضوان، بلقاسم وحسين، خاين (2016). فعالية التدليك الإهتزازي البعدي في الاسترجاع الطاقوي للجسم بعد التعب الموضعي، دراسة تجريبية على لاعبي كرة القدم لفريق وادي رهيو، رسالة ماجستير في النشاط الحركي المكيف، معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة مستغانم، الجزائر.
8. رياض، أسامة (1999). الطب الرياضي والعلاج الطبي. القاهرة، 66، 98، 123-187.
9. سامي، هيشر (2021). التدليك الرياضي ودوره في عملية الاستشفاء لدى لاعبين كرة القدم، رسالة ماجستير في التدريب الرياضي، معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، جامعة محمد خضير، بسكرة، الجزائر.
10. سيد، يوسف جمعة (2004). إدارة ضغوط العمل، الطبعة الأولى، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
11. عيسى، محمد (1996). مصادر التأزم النفسي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بالكويت وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية، مجلة الإرشاد النفسي، 4 (5)، 193- 147.
12. محافظة، سامح (2000). أسباب التوتر النفسي لدى عينة من المعلمين الأردنيين والعاملين في محافظات الجنوب، المؤتمر التربوي الأول: التعليم وتحديات القرن الواحد والعشرين، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، تشرين أول، 29-31.
13. محمد، إقبال رسمي (2008). الإصابات الرياضية وطرق علاجه، دار الفجر للنشر والتوزيع، جامعة حلوان، مصر.
14. محمد، يوسف (1999). الضغوط النفسية لدى المعلمين وحاجاتهم الإرشادية، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، 8 (15)، 195-227.
15. المشعان، عويد (1998). مصادر ضغوط العمل لدى المعلمين الكويتيين وغير الكويتيين، المؤتمر الثاني للجمعية السورية للعلوم النفسية: نحو مشروع عربي لتوصيف مهن المساعدة النفسية وتشريع خدماتها، 17-19 مايو.
16. مكي، حسين (2007). الاستشفاء بالتدليك المسحي الطولي والاهتزازي وتأثيره على تركيز حامض اللاكتيك بالدم للاعبين الشباب بكرة اليد. رسالة ماجستير، كلية التربية الرياضية، جامعة القادسية.
17. نور الدين، زينب العالم ياسر (2005). التدليك للرياضيين وغير الرياضيين دليل مصور للتدليك، دار الفكر العربي القاهرة، مصر.

1. Feng, S., et al., (2001), Vibartorry massage and short Term recovery from muscular fatigue, The journal of sports medicine , physical education , faculty of science, Yourk university, Toronto, Ontario, Canada.
2. Moraska, A., Pollini, R., Boulanger, K., et al., (2010), Physiological adjustment to stress measures following massage therapy: a review of the literature, eCAM, 7(4), 409-418.
3. Poppendieck, W., Wegmann, M., Ferrauti, A., et al., (2016) Massage and Performance Recovery: A Meta-Analytical Review, Sports Med, 46, 183-204.

# درجة امتلاك تلاميذ الصف السادس الأساسي لمهارات التفكير التصميمي في مادة العلوم "دراسة ميدانية في مدارس الحلقة الأولى للتعليم الأساسي في مدينة بانياس"

تسنيم الأعسر* أ.د. محمد موسى**

(الإيداع : 12 شباط 2024، القبول: 7 آيار 2024)

**الملخص:**

هدف البحث إلى تعرّف درجة امتلاك تلاميذ الصف السادس الأساسي لمهارات التفكير التصميمي في مادة العلوم في مدينة بانياس، ولتحقيق هدف البحث تم استخدام المنهج الوصفي؛ إذ أُعِدّت قائمة بمهارات التفكير التصميمي، واختباراً لمهارات التفكير التصميمي في مادة العلوم، وتكونت عينة الدراسة من (277) تلميذاً وتلميذةً من تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة بانياس الرسمية للعام الدراسي (2022-2023م).

وقد تمّ التوصل إلى النتائج الآتية:

- أنّ درجة امتلاك تلاميذ الصف السادس الأساسي لمهارات التفكير التصميمي في مادة العلوم جاءت بدرجة متوسطة.
- وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات تلاميذ الصف السادس على اختبار مهارات التفكير التصميمي في مادة العلوم تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.
- وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات تلاميذ الصف السادس على اختبار مهارات التفكير التصميمي في مادة العلوم تُعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين، لصالح المعلمين الحاصلين على إجازة جامعية.

بناءً على نتائج البحث تقترح الباحثة إثراء كتب العلوم بالأنشطة العلمية والمواقف التعليمية التي تحفز مهارات التفكير التصميمي وتنميها، وتركيز اهتمام المعلمين على رفع مستوى التفكير التصميمي لدى التلاميذ من خلال التدريب والممارسة الفعلية لكل مهارة من مهاراته في مواقف صفية مناسبة.

**الكلمات المفتاحية:** مهارات التفكير التصميمي، تلاميذ الصف السادس الأساسي، مادة العلوم.

* طالبة دكتوراه- قسم تربية الطفل- كلية التربية – جامعة البعث.

**أستاذ- قسم تربية الطفل- كلية التربية – جامعة البعث.

# The degree of basic sixth-grade students possession of design thinking skills in the subject of science "A field study in the schools of the first episode of basic education in the city of Banias"

**Tasneem Al-Asar*** **Prof. Mohammed Mousa****

**(Received: 12 February 2024 , Accepted: 7 May 2024)**

**ABSTRACT:**

The aim of the research was to find out the degree of possession of basic sixth grade students of design thinking skills in the science subject in Banias city.to verify the research objectives, a descriptive curriculum was used. a list of Design Thinking Skills was prepared, and a test of design thinking skills in the science subject. the study sample consisted of (277) students of the basic sixth grade in Banias City Public Schools for the academic year (2022-2023). The following results have been reached:

- The basic sixth graders' degree of having design thinking skills in science is moderat.
- Statistically, there is a difference between the average grade of sixth graders on the test of design thinking skills in the subject of science attributable to the variable of gender, for the benefit of females.
- A statistically differential D between the average grades of sixth graders on the test of design thinking skills in science is attributable to the changing scientific qualification of teachers, for the benefit of teachers with university degrees.

Based on the results of the research, it was proposed to enrich science books with scientific activities and educational attitudes that stimulate and develop design thinking skills, and to focus teachers' attention on raising the level of design thinking among pupils through training and the actual exercise of each of his skills in appropriate classroom situations.

Keywords: design thinking skills, basic sixth graders, science sub

***PhD student – Department of Child Education – Faculty of Education – Al-Baath University.**

****Professor – Department of Child Education – Faculty of Education – Al-Baath University.**

**المقدمة:**

اهتمت التربية الحديثة بتنمية التفكير والمهارات العقلية، ليتمكن التلميذ من توظيف المعارف والمعلومات التي يحصل عليها في بناء ثقافته العلمية، وأصبحت تنمية مهارات التفكير من القضايا التربوية التي تلقى الاهتمام لدى النظم التربوية الحديثة؛ فلم يعد هدف العملية التعليمية مُقتصراً على إكساب التلاميذ الحقائق وملء عقولهم بها، بل أصبح قائماً على تعليم التلميذ كيف يُفكر ويتعلم، وكيف يتصرف.

وقد غدا تعليم مهارات التفكير الأسلوب الأكثر انسجاماً واستجابةً لمستجدات العالم المعاصر، لذلك ركزت المناهج المطوّرة في الجمهورية العربية السورية على تنمية المهارات وتقييمها، بهدف الوصول إلى متعلّم قادر على حل المشكلات واتخاذ القرارات الصحيحة (وثيقة الإطار العام لمناهج الجمهورية العربية السورية، 2016، 37). فإنّ تحفيز التلاميذ على الانخراط في عمليات التفكير، وتوظيف الجوانب التطبيقية للمعارف والمفاهيم التي يمكن ترجمتها لنماذج فعالة في حل المشكلات الحياتية، يدعو للبحث عن نماذج واستراتيجيات جديدة في تعليم العلوم، من شأنها إكساب التلاميذ المعرفة العلمية، ومِنْ أبرز هذه النماذج التي ظهرت مؤخراً على الساحة التربوية العالمية نموذج التفكير التصميمي، باعتباره نموذجاً لربط المعرفة بتطبيقاتها التقنية، من خلال عرض المحتوى التعليمي بصورة مشكلات واقعية تثير اهتمام التلاميذ وتدعوهم لتوظيف معارفهم السابقة لحلها.

ويمثل التفكير التصميمي أحد أنواع التفكير الذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتصميم الهندسي، الذي ينبغي الاهتمام بتنميته لدى التلاميذ، نظراً لأهميّته في تنمية قدرة التلميذ على التعلم الذاتي بالاكتشاف والتقصي عن المعرفة الصحيحة، كما أنّها تجعل التلميذ أكثر تقبلاً للتنوع المعرفي، وأقدر على توظيفه في سلوكه بشكل ناجح، فالتفكير التصميمي هو "عملية تحليلية وإبداعية تُشرك الفرد في فرص التجربة وإنشاء النماذج الأولية، وجمع الملاحظات، وإعادة التصميم" ( Razzouk & Shute, 2012, 330). ويُعد تصوراً مستنداً إلى التصميم وممارسته، وأسلوباً متضمناً لخمس مهارات رئيسة هي: فهم المشكلة، تحديد المشكلة، توليد الأفكار، تقديم نموذج أولي، اختبار التصميم؛ إذ تبدأ بتعايش التلميذ مع الموقف الواقعي ومع الحاجات المرتبطة به لاكتساب فهم أعمق للمشكلة، فيضع جميع المعلومات التي جمعها لتحديد المشكلة بشكل واضح وأكثر دقة، لتوليد أكبر قدر ممكن من الأفكار في جلسة عصف ذهني يشارك فيها الجميع، وبذلك يتم وضع نموذج بسيط غير مكلف يوضح الفكرة، ويظهر مدى قابليتها للتطبيق، ليتم تقييم العمل والتعرّف على مدى مطابقته لحل المشكلة وقابليته للتطبيق (Carroll et al, 2010).

شهدت الساحة التربوية سلسلة متتالية من برامج ومشاريع إصلاح تعليم العلوم وتطويره على المستوى العالمي والمحلي، لعلّ أبرزها مشروع العلوم لجميع الأمريكيين (Science for all Americans) الذي دعت إليه الجمعية الأمريكية لتقدم العلوم (American Association For Advancement of Science_ AAAS) في الولايات المتحدة الأمريكية، مشيرةً لدور التفكير التصميمي في تعليم التلاميذ المعارف واكتسابها (NCR, 2014, 15)، كما اهتمت مدرسة التصميم (Disgn School) التي أسستها جامعة ستانفورد في كاليفورنيا بإدخال نموذج التفكير التصميمي ذي المراحل الخمس للعملية التعليمية– التعلمية (D.school, 2009)، وقامت مجموعة جيمس للتعليم (GEMS) في دبي بجعل التفكير التصميمي موضوعاً مركزياً في التعليم لتعزيز الابتكار لدى التلاميذ (UNDP, 2017).

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية تنمية مهارات التفكير التصميمي في زيادة التحصيل الدراسي كدراسة العنزي والعمري (2017)، ودراسة نويل (Noel, 2018)، ودراسة الزبيدي وبني خلف (2020).

بناءً على ما تقدم، أُستخدم التفكير التصميمي حديثاً بشكل واسع كنموذج للتعلم البنائي، وهو أكثر قبولاً في تعليم العلوم، نظراً لطبيعة المادة العلمية، بالإضافة إلى أنّ تنمية مهارات التفكير التصميمي لدى التلميذ منذ الصغر يساعده على معالجة المهام المطلوبة منه وحل المشكلات بصورة أفضل وأسرع، وبالتالي فإن أثرها يمتد طوال حياته، مما يغرس لدى

التلميذ المثابرة والاستقلالية في التفكير، من خلال الاعتماد على معرفة الطرائق التي ينهجها المصممون في التعامل مع المشكلات عند حلها، والتركيز على دقة الأداء والإدراك المعرفي (Withell & Haigh, 2013). كما أنّ عملية تعليم مهارات التفكير التصميمي وتنميتها تتطلب وجود محتوى دراسي يتضمن هذه المهارات، وبيئة صفية تشجع على ممارستها، وانطلاقاً من أهمية امتلاك التلاميذ لمهارات التفكير التصميمي في مراحل تعليمية مبكّرة، جاء البحث الحالي لتحديد درجة امتلاك تلاميذ الصف السادس الأساسي لمهارات التفكير التصميمي في مادة العلوم.

**مشكلة البحث:**

بالرغم من جميع الجهود التي بُذلت لإحداث نقلة نوعية في عملية التعليم، واستخدام الأساليب الحديثة التي تجعل من التلميذ محوراً للعملية التعليمية، لاسيّما في المراحل الأولى من التعليم، كونها تلعب الدور الأكبر في بناء القدرات العقلية للتلميذ وتنمية مهاراته، وبالرغم من تضمين المناهج الدراسية لمهارات التفكير وعلى وجه الخصوص في مادة العلوم؛ إذ أنّ موضوعاتها علمية بحتة، وتُعنى بالأنشطة والتجارب والتصاميم العلمية التي تجعل منها مجالاً واسعاً لتنمية مهارات التفكير التصميمي، كفهم المشكلة وتحديدها، وتوليد الأفكار، وتقديم التصاميم واختبارها وما تتضمنه من ملاحظة، وتصنيف، وتجريب، واستنتاج، شريطة تفعيل المعلمين لهذه المهارات في العملية التعليمية، إلا أنّ معظم الدراسات التي ركزت على تعرّف مدى توظيف المعلمين لهذه المهارات أظهرت استخدامهم لها بدرجة ضعيفة أو متوسطة، والتركيز على استرجاع التلميذ للمعلومات دون أي اعتبار لمستوى تمثّل أنماط عليا من التفكير كالتفكير التصميمي في بُنيته المعرفية، كدراسة نويل (Noel, 2018) ودراسة عيد (2021)، فما زال الواقع شاهداً على اعتماد أسلوب التلقين، وطرح أسئلة تتطلب أدنى مهارات التفكير، والتركيز على التذكر الذي يُعد أبسط جوانب المعرفة.

وانطلاقاً من أهمية تعليم التلاميذ في المراحل الأولى من التعليم لمهارات التفكير بشكل تطبيقي وعملي، برز الاتجاه نحو الاهتمام بمهارات التفكير التصميمي؛ كونها تُمثل منهجية فعالة لاستكشاف المشكلات، وإيجاد الحلول المبتكرة لها، وهي بذلك تُمثل نقطة الانطلاق لمستويات عليا من التفكير، وقد كانت محط اهتمام ودراسة، استجابةً لأهداف التربية الحديثة والمناهج المطورة في ضرورة تنميتها لدى التلميذ؛ إذ جاءت العديد من المؤتمرات التربوية لتؤكد أهمية التفكير، وضرورة الاهتمام بتنميته، ورفع مستوياته لدى المتعلمين، حيثُ أوصى مؤتمر التطوير التربوي في دمشق عام (2019) بضرورة امتلاك المعرفة والانتفاع بها، مشيراً لأهمية ارتباط التعليم بالواقع (مؤتمر التطوير التربوي، 2019)، وقد أشار مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم (WISE) المنعقد في قطر عام (2021) لأهمية تعليم التلاميذ الجديد من المهارات، وتوفير أنشطة تدفعهم للمشاركة في بعض القضايا والمشكلات المجتمعية، فتنمي لديهم مهارات التفكير بما يعزز التعلم مدى الحياة(WISE, 2021).

كما أكدّت العديد من الدراسات العربية والأجنبية على أهمية تنمية مهارات التفكير التصميمي، ومنها دراسة كل من كويك (Kwek, 2011)، والعنزي والعمري (2017)، وتو وآخرون (Tu et al, 2018)، وهمام (2018)، وعيد (2021). ومنه تمّ إجراء هذا البحث لتعرّف درجة امتلاك التلاميذ لمهارات التفكير التصميمي في مادة العلوم، حصراً لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي؛ كونهم على مشارف دخول مرحلة عمرية جديدة من مراحل نموهم العقلي بحسب بياجيه (Piaget) لها خصائصها العقلية والمعرفية، ومنه تتجلى مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي:

**ما درجة امتلاك تلاميذ الصف السادس الأساسي لمهارات التفكير التصميمي في مادة العلوم؟**

**أهمية البحث:** تكمن أهمية البحث في النقاط الآتية:

- تعرّف درجة امتلاك تلاميذ الصف السادس الأساسي لمهارات التفكير التصميمي (مهارة فهم المشكلة، مهارة تحديد المشكلة، مهارة توليد الأفكار، مهارة تقديم نموذج أولي، مهارة اختبار التصميم) في مادة العلوم.

- تسليط الضوء على مهارات التفكير التصميمي (مهارة فهم المشكلة، مهارة تحديد المشكلة، مهارة توليد الأفكار، مهارة تقديم نموذج أولي، مهارة اختبار التصميم) التي يلزم تنميتها لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي، والتي تساعدهم على حل المشكلات بطريقة إبداعية.
- يوفر البحث الحالي قائمة بمهارات التفكير التصميمي (مهارة فهم المشكلة، مهارة تحديد المشكلة، مهارة توليد الأفكار، مهارة تقديم نموذج أولي، مهارة اختبار التصميم) اللازمة لتلاميذ الصف السادس الأساسي، مما قد يفيد المعلمين في قياس هذه المهارات لدى التلاميذ.

**أهداف البحث:** هدف البحث الحالي إلى:

- تعرف درجة امتلاك تلاميذ الصف السادس الأساسي لمهارات التفكير التصميمي في مادة العلوم.

**أسئلة البحث:** هدف البحث الحالي إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

- ما درجة امتلاك تلاميذ الصف السادس الأساسي لمهارات التفكير التصميمي في مادة العلوم؟

**فرضيات البحث:** حاول البحث الحالي التأكد من صحة الفرضيات الآتية:

**الفرضية الأولى:** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=0.05) بين متوسط درجات تلاميذ الصف السادس على اختبار مهارات التفكير التصميمي في مادة العلوم تبعاً لمتغير الجنس.

**الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=0.05) بين متوسط درجات تلاميذ الصف السادس على اختبار مهارات التفكير التصميمي في مادة العلوم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين.

**حدود البحث:**

- الحدود الزمانية: الفصل الثاني من العام الدراسي 2022-2023م.
- الحدود المكانية: المدارس الرسمية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة بانياس.
- الحدود البشرية: جميع تلاميذ الصف السادس في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة بانياس.
- الحدود العلمية: اقتصر البحث على دراسة درجة امتلاك تلاميذ الصف السادس الأساسي لمهارات التفكير التصميمي (فهم المشكلة، تحديد المشكلة، توليد الأفكار، تقديم نموذج أولي، اختبار التصميم) في مادة العلوم تبعاً لمتغيري (الجنس، المؤهل العلمي للمعلمين).

**متغيرات البحث:**

- **المتغيرات التصنيفية:** وتتمثل في: الجنس (ذكر، أنثى)، المؤهل العلمي للمعلمين (معهد متوسط، إجازة جامعية).
- **المتغير المحكي:** ويتمثل في: مهارات التفكير التصميمي (فهم المشكلة، تحديد المشكلة، توليد الأفكار، تقديم نموذج أولي، اختبار التصميم).

**مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:**

**مهارات التفكير التصميمي:** مهارات ذهنية تُمثل نهج ابتكاري شامل موجه نحو حل المشكلات من خلال توليد وتطوير أفكار إبداعية ونماذج إبداعية لحلها (Roterberg, 2018, 1)، ويُعرّف إجرائياً بأنه: مجموعة من المهارات والعمليات العقلية التي يقوم بها تلميذ/ تلميذة الصف السادس الأساسي أثناء ممارسة التفكير التصميمي؛ وتتمثل هذه المهارات في (فهم المشكلة، تحديد المشكلة، توليد الأفكار، تقديم نموذج أولي، اختبار التصميم)، وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ في أدائه على اختبار مهارات التفكير التصميمي الكلي المعد لهذا الغرض من قبل الباحثة.

**مادة العلوم:** تُعرّف إجرائياً بأنها: المحتوى الموجود في كتاب مادة العلوم بنسخته الجديدة المُطوّرة والمُعتمدة من قبل وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية وفقاً للمعايير الوطنية لمناهج التعليم ما قبل الجامعي لتلاميذ الصف السادس الأساسي لعام (2022/ 2023م)، والبالغ عددها كتابين، بواقع جزء لكل فصل دراسي.

**الدراسات السابقة:**

**دراسة العنزي والعمري (2017) في السعودية، بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي قائم على التفكير التصميمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين بمدينة تبوك.**

هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية برنامج تدريبي قائم على التفكير التصميمي في تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى الطلبة الموهوبين في مدينة تبوك، استخدم المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في برنامج تدريبي واختبار تورنس للتفكير الابداعي، وتكونت عينة الدراسة من (29) تلميذاً في برنامج رعاية الموهوبين بمدارس المرحلة الابتدائية، وأظهرت النتائج فاعلية التفكير التصميمي في تنمية مهارات (الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل).

**دراسة همام (2018) في مصر، بعنوان: فاعلية وحدة مقترحة في ضوء مدخل (STEM) لتنمية التفكير التصميمي في مادة العلوم لدى تلاميذ المدارس الرسمية للغات.**

هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعلية وحدة مقترحة في ضوء مدخل (STEM) لتنمية التفكير التصميمي في مادة العلوم لدى تلاميذ المدارس الرسمية للغات، اتبع الباحث المنهجان الوصفي التحليلي والتجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (35) تلميذاً وتلميذةً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وشملت أدوات الدراسة مقياس للتفكير التصميمي في مادة العلوم، ووحدة الدراسة المُعدّة من قبل الباحث، وأشارت نتائج الدراسة عن وجود فرق بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التفكير التصميمي لصالح التطبيق البعدي.

**دراسة أبو عودة وأبو موسى (2021) في فلسطين، بعنوان: أثر توظيف التعلم القائم على المشروع وفق المنحى التكاملي في تنمية مهارات التفكير التصميمي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي.**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر توظيف التعلم القائم على المشروع وفق المنحى التكاملي في تنمية مهارات التفكير التصميمي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، أُتبع المنهجين الوصفي وشبه التجريبي، وتكونت أدوات الدراسة من بطاقة تحليل المحتوى، ودليل المعلم للوحدة المقترحة، وقائمة بمهارات التفكير التصميمي، وبطاقة ملاحظة مهارات التفكير التصميمي، شملت عينة الدراسة (40) طالبة من طالبات الصف التاسع، وأظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطي درجات الطالبات في مهارات التفكير التصميمي لصالح التطبيق البعدي.

**دراسة عيد (2021) في مصر، بعنوان: برنامج مقترح في علوم الأرض والفضاء قائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) لتنمية التفكير التصميمي وبعض عادات العقل الهندسية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.**

هدفت الدراسة إلى تعرف أثر برنامج مقترح في علوم الأرض والفضاء قائم على معايير العلوم للجيل القادم في تنمية التفكير التصميمي وبعض عادات العقل الهندسية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، أُتبع المنهج شبه التجريبي، وتكونت أدوات الدراسة من برنامج قائم على معايير (NGSS)، واختبار التفكير التصميمي، ومقياس لبعض عادات العقل الهندسية، وشملت عينة البحث (30) تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وجاءت النتائج مؤكدة على أثر البرنامج المقترح في تنمية التفكير التصميمي وبعض عادات العقل الهندسية، ووجود علاقة ارتباطية بين التفكير التصميمي وعادات العقل الهندسية.

**دراسة كويك (Kwek ،2011) في الولايات المتحدة الأمريكية، بعنوان:**

**(Innovation in the Classroom: Design Thinking for 21st Century Learning).**

**الابتكار في الفصل الدراسي: التفكير التصميمي لتعلم القرن الحادي والعشرين.**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن كيفية استخدام أسلوب التفكير التصميمي باعتباره يمثل نموذجاً جديداً للتعليم في المدارس، وتطوير فهم أشمل للدوافع التي تدفع المعلمين لاعتماده، وشملت عينة الدراسة المدير ومعلمتين من ذوي الخبرة والكفاءة العالية في التدريس في منطقة خليج سان فرانسيسكو ، وتكونت أدوات الدراسة من المقابلة وبطاقة ملاحظة،

وأظهرت نتائج الدراسة أنّ المعلمين لم يكن لديهم دور سلبي لاستخدام أسلوب التفكير التصميمي، وأنّ التمكن من المضمون الأساسي الأكاديمي لايزال يدفع المعلم إلى استخدام التفكير التصميمي في المدارس، وأكدّت الحاجة إلى تعزيز المعرفة من خلال تطبيق أسلوب التفكير التصميمي في التعليم.

**دراسة رزوق وشوت (Razzouk & Shute ،2012) في الولايات المتحدة الأمريكية، بعنوان:**

**(What is Design Thinking and Why Is It Important?)**

**ما هو التفكير التصميمي ولماذا هو مهم؟**

هدفت الدراسة إلى تلخيص وتجميع البحوث التي تتناول موضوع التفكير التصميمي وفهم أفضل خصائصها وعملياتها، فضلاً عن الاختلافات بين المبتدئين والخبراء في مجال التفكير التصميمي، ومناقشة أهميتها في تعزيز مهارات حل المشكلات في القرن الحادي والعشرين لدى التلاميذ، تم اعتماد المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة بتحليل نتائج الدراسات التجريبية وغير التجريبية ذات الصلة بموضوع التفكير التصميمي، والتي شملت (150) دراسة، وأشارت النتائج أنّ هناك خصائص تميز المبتدئين والخبراء المصممين عند استخدام التفكير التصميمي، تساعد في حل المشكلات المعقدة بالإضافة إلى وجود مهارات جيدة لعملية التفكير التصميمي.

**دراسة كوبس (Cupps ،2014) في الولايات المتحدة الأمريكية، بعنوان:**

**(Introduction trans disciplinary design thinking on early undergraduate education to facilitate collaboration and innovation).**

**مقدمة في التفكير التصميمي متعدد التخصصات في التعليم الجامعي المبكر لتسهيل التعاون والابتكار.**

هدفت الدراسة إلى تعرّف التفكير التصميمي في النظام التعليمي ودرجة ممارسته، وما يمكن أن يضيفه للتلاميذ في وقت مبكر من عملية التعليم لديهم، والتعرّف على أهم المعيقات المتعلقة بالمنهاج والأمور التربوية والتي تؤثر مباشرة في تنمية التفكير التصميمي، اتبع الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (7) طلاب من جامعة ولاية آيوا، واستخدمت المقابلات كأداة لجمع البيانات، وأشارت نتائج الدراسة أنّ الطلاب يتبعون إجراءات غير كافية لعملية التفكير التصميمي وأساليب حل المشكلات، لذلك يتوجب تدريسهم كيفية التفكير كمصممين من خلال الممارسة والتكرار والنقد.

**دراسة تو وآخرون (Tu et al ،2018) في تايوان، بعنوان:**

**(Study on the learning Effectiveness of Stanford Design Thinking in Integrated Design Education).**

**فاعلية التعلم بالتفكير التصميمي في جامعة ستانفورد في تعليم التصميم المتكامل.**

هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية تضمين نموذج ستانفورد للتفكير التصميمي في التعليم الجامعي، أُتّبع المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (3) معلمين و(3) أساتذة جامعيين و(14) طالباً وطالبة من جامعات مختلفة في مدينة تايوان، وتمثلت أدوات الدراسة ببرنامج تدريبي، ومقابلات مفتوحة، وأظهرت نتائج الدراسة أن نموذج التفكير التصميمي له فاعلية في التدريس من خلال تعزيز مشاركة الطلبة في مرحلة التعاطف؛ إذ يقدم مساعدة كبيرة لهم في المقابلات الفعلية، ويعمق مناقشات الطلبة حول مواضيع تتعلق بالتصميم كما يخلق جواً تفاعلياً للتعليم، مما يعزز التفاعل الإيجابي بين الطلبة والمعلمين ويزيد من اهتمام الطلبة بعملية التعلم ويثير دافعيتهم للتعلم الذاتي.

**دراسة نويل (Noel ،2018) في ترينندا وتاباجو، بعنوان:**

**(Using Design Thinking to Create a New Education Parading for Elementary Level Children for Higher Student Engagement and success)**

**استخدام التفكير التصميمي لإنشاء عرض تعليمي جديد للتلاميذ في المرحلة الابتدائية من التعليم.**

هدفت الدراسة إلى استخدام استراتيجية التفكير التصميمي كاستراتيجية بديلة للتعلم والتعليم للمرحلة الابتدائية في قرية أكوارس، استخدمت الباحثة دراسة الحالة، وتكونت عينة الدراسة من (18) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع الأساسي، شملت أداوت الدراسة المقابلة وتحليل الكتابات التأملية التي يكتبها الطلبة في نهاية كل يوم تدريسي، وأشارت النتائج إلى أن المنهاج المستند للتفكير التصميمي يعزز تعلم المعرفة العلمية لدى التلاميذ، وينمي التوعية النقدية ويطور من مهارات التفكير الناقد لديهم، مما يدعم منحى التعلم المتمركز حول التلميذ ويزيد من روح العمل التعاوني بينهم.

**التعقيب على الدراسات السابقة وعلاقتها بالبحث الحالي:**

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي أنها هدفت إلى تنمية مهارات التفكير التصميمي لدى المتعلمين في جميع المراحل التعليمية، وأكدّت نتائجها أهمية امتلاك مهارات التفكير التصميمي كدراسة kwek (2011)، ودراسة Noel (2018)، ودراسة عيد (2021). وتشابه البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة من حيث الأداة في إعداد قائمة مهارات التفكير التصميمي كدراسة أبو عودة وأبو موسى(2021)، وإعداد اختبار لمهارات التفكير التصميمي كدراسة همام (2018)، ودراسة عيد (2021)، وقد اختلف مع دراسة Cupps (2014)، ودراسة Tu et al (2018) التي اعتمدت المقابلة الشخصية، واتفق البحث الحالي من حيث المنهج المتبع وهو المنهج الوصفي مع دراسة Noel (2018)، ودراسة Cupps (2014)، واختلفت مع دراسة أبو عودة وأبو موسى (2021)، ودراسة همام (2018) التي اتبعت المنهجين الوصفي وشبه التجريبي.

وقد تمّت الاستفادة من الدراسات السابقة في صياغة المشكلة، والاطلاع على المصادر والأدبيات المتعلقة بموضوع البحث الحالي، وإعداد أداة البحث. **وتميّز هذا البحث عن الدراسات السابقة** في خصوصية العينة كمجتمع محلي، وأنه تناول درجة امتلاك تلاميذ الصف السادس الأساسي لمهارات التفكير التصميمي في مادة العلوم؛ إذ تُعدّ الدراسة الأولى _في حدود علم الباحثة_ على المستوى المحلي، ونظراً لإجماع الدراسات السابقة على أهمية مهارات التفكير التصميمي لدى التلاميذ في جميع المراحل التعليمية، ومن ثمّ ضرورة تحديد المهارات اللازمة لكل مرحلة تعليمية، فقد جاء هذا البحث استكمالاً لتلك الدراسات واستجابة لتوصياتها.

**الإطار النظري:**

1- **مفهوم التفكير التصميمي:** قد يُفهم من مصطلح التفكير التصميمي أنّ المقصود به هو تصميم الجرافيك، أو شكل المنتجات، إلا أنّ كلمة التصميم هنا تعني أن تُصمّم الحلول للمشكلات من خلال التفكير الإبداعي الابتكاري المتمركز على الفهم العميق، بناءً على ذلك عُرّفَ بأنه: مصطلح واسع يصف النشاط المتضمن في ممارسة التصميم، بهذا المعنى التفكير التصميمي قد يكون مرادفاً لمصطلح "التصميم" ولكن يركز على العمليات العقلية في ما وراء التصميم ( Russo, 2016, 3)؛ إذ يعد التفكير التصميمي منهجية مبتكرة تستخدم لتوجيه تعليم المواد التقليدية لتنمية مهارات الطلاب في القرن الحادي والعشرين (Lin et al, 2020)، لكونه "طريقة لحل المشكلات التي تركز على الإنسان وتؤدي في الغالب إلى حل مبتكر" (Guvenir & Bagli, 2019, 2)، فهو شكل من أشكال التفكير المبني على الحل كونه يبدأ بالهدف أو بما يراد تحقيقه بدلاً من البدء بمشكلة معينة ويأخذ الحاضر والمستقبل في الاعتبار ويفحص متغيرات المشكلة مع الحلول المطروحة (محمود، 2014، 323)، وبذلك يمكن تعريف التفكير التصميمي بأنه "عملية تحليلية وإبداعية تُشرك الشخص في فرص للتجربة وإنشاء النماذج الأولية، وجمع الملاحظات، وإعادة التصميم" (Razzouk & Shute, 2012, 330).

**2- مهارات التفكير التصميمي:** قدم معهد التصميم (D.school) بجامعة ستانفورد نموذجاً لعمليات التفكير التصميمي، حددها في خمس مراحل رئيسة، هي: 1- فهم المشكلة أو التعايش معها: فهم المشكلة وتحديد أبعادها، 2- تحديد المشكلة: يجب تلخيص المشكلة في سؤال محدد بوضوح، 3- توليد الأفكار: في هذه المرحلة فقط تحدث عملية العصف الذهني الفعلية ويمكن بعد ذلك تحليل الأفكار بطريقة موجهة لحل المشكلة من أجل تحديد نقاط الضعف وتقييم الأفكار المقدمة

لحل المشكلة، 4- تصميم النماذج الأولية: في هذه المرحلة يجب وضع تصور بصري للأفكار التي تم اختيارها وجعلها ملموسة من خلال تصميم النماذج الأولية لحل المشكلة، 5- اختبار النموذج: وهي المرحلة النهائية يتم فيها اختبار النماذج الأولية وتطويرها (Tu et al, 2018, 10)، وفي منظور مشابه حُددّت ست مراحل للتفكير التصميمي هي: (التعايش، الملاحظة، تحديد المشكلة، توليد الأفكار، تصميم النماذج الأولية، اختبار النموذج) ( Carrol et al, 2010, 40-41; Noel & Liu, 2017, 3)، وقدّم براون (Brown, 2008) نموذجاً يتضمن ثلاث مراحل أساسية لعملية التفكير التصميمي هي: مرحلة الإلهام (Inspiration)، مرحلة الأفكار (Idration)، مرحلة التنفيذ (Implementation). (P.4)، وقد أُعتمد في البحث الحالي على تصنيف معهد التصميم (D.school) بجامعة ستانفورد.

**3- مميزات التفكير التصميمي:** تكمن مميزات التفكير التصميمي في إنشاء حلول مبتكرة وقابلة للتطبيق لمشاكل العالم الحقيقي، كما أنه يساعد على تحقيق التوازن بين بيان المشكلة والحل الذي تم تطويره: حيث إن العقلية التي تركز على التصميم لا تركز على المشكلة، ولكنها تركز على العمل من أجل حل المشكلة (Tu et al, 2018)، وقد حُددت ثلاث سمات رئيسة مميزة للتفكير التصميمي هي: **1- التكامل الموجه:** حيث يساعد التفكير التصميمي التلميذ على التفكير في وقت واحد في ثلاثة عوامل وهي المشكلة والموارد المادية والتقنية المتاحة والتحديات والصعوبات التي تواجه حل المشكلة، **2- التوجه المزدوج:** يشجع التفكير التصميمي على تنمية التفكير التباعدي والتقاربي لدى التلميذ؛ إذ يستخدم التفكير التصميمي التفكير التباعدي للحصول على أكبر عدد ممكن من الحلول للمشكلة المطروحة ثم يستخدم التفكير المتقارب لتحديد أفضلها، **3- التوجه بالنموذج الأولي:** يساعد التفكير التصميمي التلميذ في التعبير عن الأفكار بطريقة غير لفظية وبصورة ملموسة، مما يجعل الأفكار أكثر إقناعاً، كما أنه يزيد قدرة المتعلم على رؤية أبعاد المشكلة بصورة أكثر وضوحاً (Val et al, 2017, 7575-7579).

**4- مبادئ التفكير التصميمي:** عند تنفيذ عملية التفكير التصميمي يتوجب مراعاة المبادئ الآتية: 1- تشجيع الأفكار المختلفة والمبتكرة، 2- التركيز على الكم أكثر من الكيف ثم تحديدها وتحليلها وتقييمها، حيث يجب الفصل بين توليد الأفكار وتقييمها، 3- استخدام الرسومات والرسوم التوضيحية والصور ومقاطع الفيديو والنماذج الأولية لتكون الأفكار مرئية وملموسة، 4- التكامل بين الأفكار المطروحة للوصول للفكرة الأفضل (Roterberg, 2018, 3). وفي ضوء ما سبق يمكن القول إنّ التفكير التصميمي طريقة فعالة لتحويل المشكلات الصعبة إلى فرص لتصميم حلول ابتكارية للتحديات التي تعجز الطرق التقليدية عن حلها.

**الإجراءات الميدانية للبحث:**

**منهج البحث:** اعتمد البحث المنهج الوصفي، لملاءمته لطبيعة هذا البحث وأغراضه، فهو يدرس الظاهرة كما هي في الواقع ويصفها وصفاً دقيقاً (منصور وآخرون، 2013، 66).

**مجتمع البحث وعينته:** تكون مجتمع البحث من جميع تلاميذ الصف السادس الأساسي المسجلين في المدارس الرسمية للتعليم الأساسي مدينة بانياس للعام الدراسي (2022-2023م)، البالغ عددهم (2770) تلميذاً وتلميذةً (دائرة التخطيط والإحصاء بمديرية التربية في طرطوس، 2023)، ولإيجاد عينة ممثلة للمجتمع الأصلي تم اختيار العينة وفق الطريقة العشوائية البسيطة؛ إذ شملت (277) تلميذاً وتلميذة من عدّة مدارس في مدينة بانياس، تم اختيار (5) مدارس بشكل عشوائي، ثمّ سُحِب عدد من تلاميذ الصف السادس من كل مدرسة يتناسب مع العدد الكُلي لتلاميذ المدرسة، وقد تم مراعاة متغيري الجنس والمؤهل العلمي للمعلمين.

**أداة البحث:**

**اختبار مهارات التفكير التصميمي:** تمّ إعداد قائمة بمهارات التفكير التصميمي هدفت إلى تحديد مهارات التفكير التصميمي اللازمة والمناسبة لتلاميذ الصف السادس الأساسي، وقد تم الاعتماد في إعدادها على المصادر الآتية: (الأدب التربوي

ذات الصلة بالتفكير التصميمي، وأهداف تعليم مادة العلوم للصف السادس الأساسي كما وردت في دليل المعلم ووثيقة المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام في سورية، وآراء بعض الخبراء في المناهج وطرائق التدريس بكلية التربية في جامعتي البعث وطرطوس، وآراء المتخصصين في طرائق تدريس مادة العلوم من معلمين وموجهين تربويين)، وشملت القائمة في صورتها الأولية على (15) مهارة فرعية متضمنة في خمس مهارات رئيسة هي: (مهارة فهم المشكلة، مهارة تحديد المشكلة، مهارة توليد الأفكار، مهارة تقديم نموذج أولي، مهارة اختبار التصميم)، وللتأكد من صدق القائمة تم عرضها على (8) من الخبراء في مجال المناهج وطرائق التدريس، و(2) من المتخصصين في تعليم مادة العلوم؛ للحكم على مدى صلاحية المهارات للمجال المراد قياسه، وذلك للإبقاء على المهارات التي تحصل على نسبة اتفاق (80%) فما فوق، ونظراً لأن جميع المهارات حصلت على نسبة اتفاق تفوق (80%) لم يتم حذف أي مهارة، ونتيجة لذلك بقيت القائمة مشتملة على (5) مهارات رئيسة، و(15) مهارات فرعية.

وأُعدّ اختبار لقياس درجة امتلاك تلاميذ الصف السادس الأساسي لمهارات التفكير التصميمي في مادة العلوم، بعد الاطلاع على بعض الدراسات السابقة والأدبيات التربوية ذات العلاقة بالموضوع كدراسة كل من العنزي والعمري (2017)، وهمام (2018)، وعيد (2021)، وتكون الاختبار في صورته الأولية من (18)عبارة، ولكل عبارة أربعة بدائل، بديل واحد منها صحيح، وللتأكد من سلامة الاختبار للاستخدام، استخرجت الخصائص السيكومترية كالآتي:

**صدق الاختبار:** أُعتمدَت طريقة صدق المحتوى بهدف التحقق من صلاحية عبارات اختبار مهارات التفكير التصميمي، حيثُ تم عرض الاختبار على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية في جامعة طرطوس وجامعة البعث لبيان رأيهم في صحة كل عبارة ومناسبتها للتلاميذ، وسلامة صياغتها اللغوية، وقد رأى المحكمون أن أسئلة الاختبار تقيس مهارات التفكير التصميمي التي وُضعت لقياسها، وأنّ تعليمات الاختبار واضحة وملائمة للتلاميذ.

**التجربة الاستطلاعية لاختبار مهارات التفكير التصميمي:**

تم تجريب الاختبار بتاريخ (2023/4/10م) على عينة مؤلفة من (30) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الأساسي من غير عينة البحث، ثمّ أُعيد تطبيق الاختبار بتاريخ (2023/4/24م) على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين، بهدف التأكد من وضوح عباراته ومناسبتها للفئة العمرية من خلال حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز، وفي ضوء نتائج التجربة تبين أنّ معاملات السهولة والصعوبة لعبارات الاختبار تراوحت بين (0.4–0.7) مما يشير إلى أنّ عبارات الاختبار جيدة، أما معاملات التمييز فقد تراوحت بين (0.4–0.8) بمتوسط (0.64) وعليه تكون جميع العبارات مقبولة لأن قوتها التمييزية أكبر من (0.2)، وقد حُدّد زمن تطبيقه بـ (40) دقيقة.

تمّ التأكد من ثبات الاختبار بطريقتين هما: **طريقة إعادة التطبيق (Test–Retest)**؛ واُستخدم معامل الارتباط بيرسون، **وطريقة معامل الاتساق الداخلي** وفق معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha).

**الجدول رقم (1): قيم معامل الثبات الكُلي لاختبار مهارات التفكير التصميمي**

| اختبار مهارات التفكير التصميمي | معامل الارتباط بيرسون | ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| مهارة فهم المشكلة | 0.64 | 0.66 |
| مهارة تحديد المشكلة | 0.67 | 0.65 |
| مهارة توليد الأفكار | 0.74 | 0.72 |
| مهارة تقديم نموذج أولي | 0.69 | 0.67 |
| مهارة اختبار التصميم | 0.70 | 0.71 |
| **الاختبار ككل** | 0.79 | 0.80 |

يُلاحظ من الجدول (1) أنّ عبارات الاختبار ككل تتمتع بدرجة كبيرة من الثبات، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون للاختبار ككل (0.79) وهو معامل ثبات مقبول وقيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ (0.80)، وهذا يشير إلى أنّ الاختبار يتمتع بقيم ثبات جيدة؛ وعليه فإن الخصائص السيكومترية للاختبار تُؤهله لأن يقيس ما وُضع لأجل قياسه.

**الصورة النهائية لاختبار مهارات التفكير التصميمي:**

تكون الاختبار في صورته النهائية من (18) عبارة موزعة على الشكل الآتي: (أربع عبارات لمهارة فهم المشكلة، أربع عبارات لمهارة تحديد المشكلة، أربع عبارات لمهارة توليد الأفكار، ثلاث عبارات لمهارة تقديم نموذج أولي، ثلاث عبارات لمهارة اختبار التصميم)، وبلغت الدرجة العظمى للاختبار ككل (36) درجة، وللحكم على درجة امتلاك مهارات التفكير التصميمي تمّ الاعتماد على الدرجة الكلية لكل مهارة في الاختبار، وقسمت على 3 مستويات للحكم (منخفض، متوسط، مرتفع)، وبالتالي يمكن تقييم درجات التلاميذ على الاختبار وفق المعايير التالية:

- الأهمية النسبية للمهارة من [0_12[ يُعدّ مؤشراً على امتلاك المهارة بدرجة منخفضة.
- الأهمية النسبية للمهارة من [12_24[ يُعدّ مؤشراً على امتلاك المهارة بدرجة متوسطة.
- الأهمية النسبية للمهارة من [24_36[ يُعدّ مؤشراً على امتلاك المهارة بدرجة مرتفعة.

**نتائج البحث ومناقشتها:**

**أولاً: سؤال البحث: ما درجة امتلاك تلاميذ الصف السادس الأساسي لمهارات التفكير التصميمي في مادة العلوم؟**

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مهارة من مهارات التفكير التصميمي، وللمهارات ككل، ويظهر الجدول التالي ترتيب المهارات:

**الجدول رقم (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على اختبار مهارات التفكير التصميمي**

| الرتبة | ترتيب المهارة | المهارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية | الدرجة | درجة امتلاك المهارة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | فهم المشكلة | 1.22 | 0.81 | 61% | 12 | متوسط |
| 2 | 1 | تحديد المشكلة | 12.53 | 3.68 | 62.5% | 13 | متوسط |
| 3 | 3 | توليد الأفكار | 0.87 | 0.72 | 43.5% | 15 | متوسط |
| 4 | 5 | تقديم نموذج أولي | 0.56 | 0.74 | 28% | 2 | منخفض |
| 5 | 4 | اختبار التصميم | 10.36 | 3.47 | 30.75% | 4 | منخفض |
| **الأداة ككل** | | | 25.55 | 6.98 | %41.67 | متوسط | |

يتبين من الجدول (2) أنّ درجة امتلاك تلاميذ الصف السادس الأساسي لمهارات التفكير التصميمي في مادة العلوم جاءت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (25.55)، وانحراف معياري بلغ (6.98)، وقد جاء ترتيب مهارات التفكير التصميمي بالشكل الآتي: حصلت مهارة تحديد المشكلة على المرتبة الأولى بدرجة امتلاك متوسطة، إذ بلغت درجة الأهمية النسبية (62.5%)، تليها مهارة فهم المشكلة بدرجة امتلاك متوسطة، حيثُ بلغت درجة الأهمية النسبية (61%)، وجاءت مهارة توليد الأفكار في المرتبة الثالثة بدرجة امتلاك متوسطة، وبدرجة أهمية نسبية بلغت (43.5%)، وفي المرتبة الرابعة مهارة اختبار التصميم بدرجة امتلاك ضعيفة، إذ بلغت درجة الأهمية النسبية (30.75%)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت مهارة تقديم نموذج أولي بدرجة امتلاك ضعيفة، إذ بلغت درجة الأهمية النسبية (28%). قد تعود هذه النتيجة إلى تركيز مقرر العلوم للصف السادس الأساسي في عرضه للمعلومات المتضمنة لأفكار تتحدى تفكير التلاميذ حول تحديد المشكلة وفهمها، وتُركز على تمكين التلاميذ من مهارة التمييز بين المعلومات الصحيحة والخاطئة، بتحفيزهم على تقديم أفكار جديدة

كتفسيرات منطقية لحل المشكلات، لذلك جاءت كل من مهارة (تحديد المشكلة، فهم المشكلة، توليد الأفكار) بدرجة امتلاك متوسطة، بينما ما زالت كل من مهارتي (تقديم نموذج أولي، واختبار التصميم) لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمستوى منخفض، وقد يعود ذلك إلى عدم تدعيم موضوعات مقرر العلوم بالتطبيقات العملية عن طريق الأنشطة الصفية واللاصفية، التي تعزز امتلاك التلاميذ لهذه المهارات، الأمر الذي حدّ من إمكانية وصول التلاميذ إلى مستوى أفضل.

وقد يعود السبب في امتلاك تلاميذ الصف السادس الأساسي لمهارات التفكير التصميمي ككل بدرجة متوسطة إلى أنّ مهارات التفكير التصميمي لم تلقَ الدعم والعناية الكافية من قِبل المعلمين داخل الصف للوصول بها إلى المستوى الأمثل، بسبب العديد من العوائق والصعوبات لعلّ أبرزها العدد الكبير للتلاميذ، والاختبارات الاعتيادية التي لا تقيس مهارات التفكير التصميمي في ظل التركيز على قياس مدى احتفاظ التلميذ بالمعلومات وقدرته على استرجاعها.

**ثانياً: التحقق من فرضيات البحث:**

**الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=0.05) بين متوسط درجات تلاميذ الصف السادس على اختبار مهارات التفكير التصميمي في مادة العلوم تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).**

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والفروق بين المتوسطات لقياس أثر متغير الجنس في درجات تلاميذ الصف السادس الأساسي على اختبار مهارات التفكير التصميمي، والجدول (3) يُبين ذلك.

**الجدول رقم (3): نتائج اختبار (Independent Samples T-test) للعينات المستقلة للفروق بين متوسط درجات التلاميذ الذكور (n=135) ومتوسط درجات التلاميذ الإناث (n=142) على اختبار مهارات التفكير التصميمي**

| الجنس | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحرية | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | 135 | 45.50 | 10.48 | 9.265- | 275 | 0.000 | دال |
| إناث | 142 | 55.87 | 15.62 | | | | |

يتبين من الجدول (3) أنّ قيمة مستوى الدلالة (0.000) أقل من قيمة (0.05) وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة وهي (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=0.05) بين متوسط درجات تلاميذ الصف السادس على اختبار مهارات التفكير التصميمي في مادة العلوم تبعاً لمتغير الجنس) لصالح الإناث، وقد تعود هذه الفروق إلى طبيعة المواقف (المشكلات) المتعلقة بالثقافة الصحية العامة التي قدّمها الاختبار، والتي قد تكون مثيرة لاهتمام التلميذات الإناث أكثر من اهتمام التلاميذ الذكور الذين قد يميلون للمواضيع التقنية والحسابية والرياضة، بالإضافة إلى الخلفية التربوية التعليمية للأمهات قد تدفع للاهتمام بتثقيف بناتهن علمياً، وهذه النتيجة لم تتطرق إليها الدراسات السابقة التي اكتفت بقياس مهارات التفكير التصميمي وفقاً لبرامج تدريبية أو تعليمية في التطبيق البعدي المباشر والبعدي المؤجل.

**الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=0.05) بين متوسط درجات تلاميذ الصف السادس على اختبار مهارات التفكير التصميمي في مادة العلوم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين.**

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والفروق بين المتوسطات لقياس أثر المؤهل العلمي في درجات تلاميذ الصف السادس الأساسي على اختبار مهارات التفكير التصميمي، والجدول (4) يبين ذلك.

**الجدول رقم (4): نتائج اختبار (Independent Samples T-test) لأثر متغير المؤهل العلمي للمعلمين في درجة امتلاك تلاميذ الصف السادس الأساسي لمهارات التفكير التصميمي**

| المؤهل العلمي | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحرية | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| معهد متوسط | 133 | 23.47 | 11.70 | 2.060 | 275 | 0.000 | دال |
| إجازة جامعية | 144 | 26.28 | 11.06 | | | | |

يتبين من الجدول (4) أنّ قيمة مستوى الدلالة (0.000) أقل من قيمة (0.05) وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة وهي (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=0.05) بين متوسط درجات تلاميذ الصف السادس على اختبار مهارات التفكير التصميمي في مادة العلوم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين) لصالح المعلمين الحاصلين على الإجازة الجامعية، وقد يعود ذلك إلى أن مهارات التفكير التصميمي قد تحتاج تدريباً وتخطيطاً أكبر لتنميتها لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مادة العلوم، ومثل هذا التخطيط يتطلب من المعلم إدراك جوانب الموقف التعليمي وما يتطلبه من أدوار مختلفة، وهنا تكمن أهمية التأهيل العلمي التخصصي للمعلم، فالمعلمين الحاصلين على الإجازة الجامعية (تخصص معلم الصف) قد تمرنوا على تطبيق الأساليب والطرائق الحديثة بشكل هادف لتنمية مهارات التفكير التصميمي لدى التلاميذ، وعليه فإن تلاميذهم يحصلون على فرص أكبر للتدرب على ممارسة هذه المهارات، وهذه النتيجة لم تتطرق إليها الدراسات السابقة عند حدود علم الباحثة.

**المقترحات:**

- تركيز اهتمام المعلمين على رفع مستوى التفكير التصميمي لدى التلاميذ من خلال التدريب والممارسة الفعلية لكل مهارة من مهاراته في مواقف صفية مناسبة.
- إعداد اختبارات لقياس مهارات التفكير التصميمي مقننة على البيئة السورية، والتشجيع على تطبيقها.
- إثراء كتب العلوم بالأنشطة العلمية والمواقف التعليمية التي تحفز مهارات التفكير التصميمي وتنميها.
- إجراء أبحاث مماثلة للبحث الحالي تتناول مهارات التفكير التصميمي في صفوف ومواد أخرى.

**المراجع:**


1. مؤتمر القمة العالمي "WISE". (2021). *مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم*. مؤسسة قطر لإطلاق قدرات الإنسان، تم استرجاعه من الموقع الآتي: (https://www.wise-qatar.org/ar/wise-2021/)
2. أبو عودة، محمد فؤاد؛ أبو موسى، أسماء. (2021). *أثر توظيف التعلم القائم على المشروع وفق المنحى التكاملي في تنمية مهارات التفكير التصميمي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي*. مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد 12، العدد 33.
3. الزبيدي، نانسي؛ بني خلف، محمود. (2020). *أثر تدريس وحدة تعليمية في العلوم قائمة على التفكير التصميمي في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في ضوء التفكير الشكلي لديهن*. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 28، العدد 6، ص 1045- 1065.
4. العنزي، سالم؛ والعمري، راضي. (2017). *فاعلية برنامج تدريبي قائم على التفكير التصميمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين بمدينة تبوك*. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، المجلد 6، العدد 4، ص 68-81.
5. عيد، سماح. (2021). *برنامج مقترح في علو الأرض والفضاء قائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) لتنمية التفكير التصميمي وبعض عادات العقل الهندسية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*. المجلة التربوية، المجلد 3، العدد 88، ص 1576-1629.
6. منصور، علي؛ الأحمد، علي؛ الشماس، عيسى. (2013). *مناهج الدراسة في التربية وعلم النفس*. منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، دمشق، سورية، ص65-66.
7. مؤتمر التطوير التربوي. (2019). *توصيات حصيلة البحوث وأوراق العمل المقدمة*. دمشق.

8. نيال، ماجدة. (2018). *مستوى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلب.

9. همام، أحمد. (2018). *فاعلية وحدة مقترحة في ضوء مدخل (stem) لتنمية التفكير التصميمي في مادة العلوم لدى تلاميذ المدارس الرسمية للغات*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

10. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية. (2016). *وثيقة الإطار العام للمنهاج الوطني للجمهورية العربية السورية*. المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية.

11. Brown, T. (2018). Design thinking. Harvard Business Review. 86(6), Pp 84-92.

12. Carroll, M; Goldman, S; Britos, L; Koh, L; Royalty, A & Hornstein, M. (2010). Destination imagination and the fires within: design thinking in a middle school classroom. International Journal of Art & Design Education, 29(1), Pp 37-53.

13. Cupps, E. (2014). Introduction transdisciplinary design thinking on early undergraduate education to facilitate collaboration and innovation. Publishes Master's Thesis. Graduate College, Iowa State University, Ames, Iowa.

14. D.SCHOOL. (2009). Bootcamp Bootleg. Institute of Design at Stanford. Retrieved on (https://dschool.stanford.edu/resources/the-bootcamp-bootleg)

15. Guvenir, C & BAGLI, H.H. (2019). The potentials of learning Object Design in Design in Design Thinking Learning. Markets globalization & Development Review, 4 (2), pp 1-34.

16. Kwek, S. H. (2011). Innovation in the Classroom: Design Thinking for 21st Century Learning. Unpublished Master's thesis, Stanford University. Retrieved.

17. National Research Council. (2014). STEM integration in K-12 Education: Status, prospects and an agenda for research. Washington, DC: National Academies Press.

18. Noel, L. A & Liu, T. (2017). Using Design Thinking to create a new Education paradigm for Elementary level children for higher student engagement and success. Design and Technology Education: An International Journal. Retrieved on (https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1137735.pdf)

19. Noel, L. A & Liub, T. L. (2018). Using Design Thinking to Create a New Education Paradign for Elementary Level Children for Higher Student Engagment and success. Design and technology education: an international journal.

20. Razzouk, R. & Shute, V. (2012). What is Design Thinking and Why Is It Important?. SAGE Journals, Review of Educational Research, vol (82), no (3), pp. 330-348.

21. Roterberg, C. (2018). Handbook of Design Thinking: Tips & Tools for How to Design Thinking. Independently Published.

22. Russo, D. (2016). Understanding the behavior of design thinking in complex environments, A Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy. Swinburne University.
23. Tu, J.C; Liu, L.X & Wu, K.Y. (2018). Study on the learning Effectiveness of Stanford Design Thinking in Integrated Design Education. Sustainability, 10(8), P. 2649.
24. UNDP. (2017). Design Thinking, A guide For modeling and Testing SDG Solution.
25. Val, E; Gonzalez, I; Iriarte, I; Beitia, A; Lasa, G & Elkoro, M. (2018). A Design Thinking approach to introduce entrepreneurship Education in European School Curricula. The Design Journal, 20(1), pp 754-766.
26. Withell, A, & Haigh, N. (2013). "Developing Design Thinking Expertise in Higher Education", 2nd International Conference for Design Education Researchers, Oslo, 14-17 May.

# درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لمهارات الإبداع الإداري من وجهة نظر المعلمات (دراسة ميدانية في مدينة طرطوس)

**قمر عمر قاسم آغا***

**( الإيداع: 14 آذار 2024، القبول: 7 آيار 2024)**

**الملخّص:**

هدف البحث إلى تعرّف درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لمهارات الإبداع الإداري من وجهة نظر المعلمات، وتكونت عينة البحث من (201) معلمة من معلمات رياض الأطفال في مدينة طرطوس وفق متغيرات البحث (المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية)، ولتحقيق هذا الهدف، تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام استبانة لمهارات الإبداع الإداري شملت أربع محاور (مهارة الأصالة، مهارة الطلاقة، مهارة المرونة، مهارة الحساسية للمشكلات) وهي من إعداد الباحثة، وذلك بعد أن تم التحقق من صدقها وثباتها، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

- درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لمهارات الإبداع الإداري من وجهة نظر المعلمات متوسطة، بمتوسط حسابي (3.03)، وانحراف معياري (0.507).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات إجابات معلمات رياض الأطفال على استبانة مهارات الإبداع الإداري تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات معلمات رياض الأطفال على استبانة مهارات الإبداع الإداري تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية ولصالح أكثر من 10 سنوات.

واقترح البحث الحالي في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها ضرورة تقديم دورات تدريبية وورش عمل لمديرات رياض الأطفال لتطوير مهارات الإبداع الإداري لديهم، وتوفير الدعم الإداري الملائم للمديرات الراغبات في تطبيق أفكار إدارية جديدة وابتكارية، إضافة لتزويدهم بالأدوات اللازمة لتطبيق مهارات الإبداع الإداري.

**الكلمات المفتاحية:** مهارات الإبداع الإداري.

***حاصلة على ماجستير تربية طفل –كلية التربية– جامعة طرطوس**

# The degree to which kindergarten managers practice the skills of managerial creativity from the point of view of teachers (Field study in the city of Tartus)

GHAMAR KASEM AGHA*

(Received: 14 March 2024, Accepted: 7 May 2024)

**Abstract:**

The research sample consisted of (201) kindergarten teachers in the city of Tartus according to the research variables (scientific qualification, teaching experience), and to achieve this goal, the analytical descriptive curriculum was relied on, and a questionnaire of administrative creativity skills included four axes (originality skill, fluency skill, flexibility skill, sensitivity to problems skill), which was prepared by the researcher, after verifying her honesty and consistency, the results came as follows:

- The degree to which kindergarten managers practice the skills of managerial creativity from the point of view of teachers is average, with an arithmetic mean (3.03), and a standard deviation.(0.507)
- There are no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the average scores of kindergarten teachers ' answers to the questionnaire of managerial creativity skills depending on the academic qualification variable.
- The presence of statistically significant differences between the average scores of kindergarten teachers ' answers to the questionnaire of managerial creativity skills depending on the variable of teaching experience and in favor of more than 10 years.

The current research, in light of the findings, suggested the need to provide training courses and workshops for kindergarten managers to develop their administrative creativity skills, and to provide appropriate administrative support to managers wishing to apply new and innovative administrative ideas, in addition to providing them with the necessary tools to apply administrative creativity skills.

**Key words**: managerial creativity skills.

* A postgraduate student (MA in Child Education) at Tartous University, Syria

**1. المقدمة:**

شهد مفهوم الإبداع الإداري في مجال التربية والتعليم في السنوات الأخيرة تطوراً ملحوظاً في فلسفته وأساليبه بشكل يتناسب مع التطور المتسارع في العالم المعاصر، فانتشار التكنولوجيا ووسائل التواصل الاجتماعي فرض تحديات جديدة على المؤسسات التعليمية لتكييف أساليبها الإدارية والتعليمية مع التطورات التكنولوجية السريعة، كما أن تحول مفهوم التعليم وتركيزه على تطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب، يتطلب من المؤسسات التعليمية أن تكون مرنة ومبتكرة في أساليبها وإداراتها.

والإبداع في مضمونه العام "النشاط المعرفي ونتائج العمليات الذهنية للتفكير الإنساني التي تؤدي إلى إيجاد حلول جديدة للمواقف أو المشكلات" (صالح، 2011، 146)، وتعرف مهارات الإبداع الإداري بأنها: مجموعة السمات والخصائص التي يتميز بها مدير المدرسة والتي تساعده في رفع كفاءة وفاعلية الأداء الإداري والتعليمي على حد سواء بصورة إبداعية (جوهر وآخرون، 2018، 43).

وتعد مهارات الإبداع الإداري أحد المقومات الأساسية في عملية التطوير التنظيمي، فالإبداع يقود إلى التجديد والتطوير، والمدير المبدع عامل رئيس لنجاح عمله التربوي والتعليمي، والإبداع عنصر مهم وسمة أساسية ينبغي توافرها في مدير المؤسسة التعليمية في عصرنا الراهن، بحيث يصبح الإبداع والابتكار والتجديد هو المحك الأساسي الذي يدير به العملية التربوية والتعليمية (السبيل، 2013، 55).

ونظراً لأهمية الدور الذي تؤديه مديرات رياض الأطفال في تلبية متطلبات العملية التعليمية وتحقيق أهدافها، وما تقوم به مديرة الروضة من دور رئيسي مبدع في سبيل تطوير المهارات الإبداعية لدى المعلمات، فقد أكدت العديد من الدراسات التي تناولت مهارات الإبداع الإداري كدراسة العجمي (2023)، والكوري (2022)، وزمار (2021) أن ممارسة تلك المهارات يعد من متطلبات نجاح المؤسسة التعليمية في تحقيق أهداف التربية المعاصرة.

ومن هنا جاء هذا البحث كمحاولة لمعرفة درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لمهارات الإبداع الإداري من وجهة نظر المعلمات في مدينة طرطوس.

**2. مشكلة البحث:**

نظراً للأدوار التي تؤديها مديرات رياض الأطفال في النظام التعليمي، كونهم حلقة الوصل بين جميع عناصر العملية التعليمية، من المعلمات والمناهج والأطفال، فقد تطلبت منهم خطنهم تلك تنظيم الأمور والتخطيط وحل المشكلات بممارسة مهارات الإبداع الإداري لأداء أدوارهم بكل كفاءة وفعالية، وصولاً لبيئة تعليمية مثمرة ومحفزة.

وانطلاقاً من أهمية مهارات الإبداع الإداري في تحسين الأداء وتعزيز التنافسية وتعزيز القدرة على التكيف مع التغيرات، أوصت دراسة الزوايدة والخصاونة (2022) بضرورة نشر ثقافة الابداع في مديرية التربية والتعليم، وقد أكدت دراسة فودة (2021) أن مؤسسات رياض الأطفال بحاجة إلى قادة مؤهلين، يمتلكون مهارات قيادية تمكنهم من إحداث التغيير المرغوب، وترك الممارسات الروتينية التقليدية المعتادة، ومحاولة إدخال الأفكار التي من شأنها تغيير العمل في المؤسسة التعليمية وتطويره.

وبالرغم من أهمية ممارسة مهارات الإبداع الإداري لدى مديرات رياض الأطفال إلا أن الباحثة أثناء عملها في مجال العمل التربوي وتواصلها المباشر مع معلمات رياض الأطفال، فقد لاحظت وجود الكثير من التذمر وعدم الرضا والشكوى من بعض مديرات الرياض لعدم ممارستهن لمهارات الإبداع الإداري بالشكل المطلوب لإنجاح العملية التعليمية ومخرجاتها.

ونظراً لقلة الدراسات المحلية (في حدود علم الباحثة) التي تناولت الكشف عن درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لمهارات الإبداع الإداري من وجهة نظر المعلمات، يمكن تلخيص مشكلة البحث الحالي بالسؤال الرئيس الآتي: **ما درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لمهارات الإبداع الإداري من وجهة نظر المعلمات في مدينة طرطوس؟**

**3. أهمية البحث:** تتمثل أهمية البحث في النقاط التالية:

- قد يسهم هذا البحث في معرفة درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لمهارات الإبداع الإداري. وبمعرفة هذه الدرجة، يمكن تحديد المجالات التي يمكن تعزيزها وتحسينها، وبالتالي تعزيز الإبداع والابتكار في إدارة رياض الأطفال.
- يمكن أن يسهم تعزيز مهارات الإبداع الإداري لدى مديرات رياض الأطفال إلى تحسين جودة التعليم في هذه المؤسسات، فالإبداع الإداري يمكن أن يؤدي إلى تطوير استراتيجيات تعليمية مبتكرة وتحسين بيئة التعلم وتعزيز تفاعل المعلمات والطلاب.
- يعتبر رأي المعلمات في هذا البحث ذو أهمية كبيرة، وفهم وجهة نظرهن حول ممارسة المديرات لمهارات الإبداع الإداري يمكن أن يكشف عن التحديات التي تواجههن ويساعد في تحديد الاحتياجات التدريبية والتطويرية للمديرات.
- قد يساهم هذا البحث في إثراء المعرفة العلمية في مجال إدارة رياض الأطفال، وقد يساهم في توجيه الأبحاث المستقبلية وتطوير الممارسات الأفضل في هذا المجال.

**4. أهداف البحث:** يهدف البحث الحالي إلى:

- تعرّف درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لمهارات الإبداع الإداري من وجهة نظر المعلمات.
- دراسة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على استبانة مهارات الإبداع الإداري تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (إجازة جامعية، دراسات عليا).
- دراسة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على استبانة مهارات الإبداع الإداري تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية (أقل من 5سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

**5- أسئلة البحث:**

- ما درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لمهارات الإبداع الإداري من وجهة نظر المعلمات في مدينة طرطوس؟

**6- فرضيات البحث:**

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على استبانة مهارات الإبداع الإداري تعزى لمتغير المؤهل العلمي (إجازة جامعية، دراسات عليا).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على استبانة مهارات الإبداع الإداري تعزى لمتغير الخبرة التدريسية (أقل من 5سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، 10 سنوات وأكثر).

**7- متغيرات البحث:**

- المتغيرات المستقلة: المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية.
- المتغير التابع: درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لمهارات الإبداع الإداري من وجهة نظر المعلمات.

**8- حدود البحث:**

- الحدود الزمنية: تم التطبيق خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2024/2023.
- الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في رياض الأطفال في مدينة طرطوس.
- الحدود البشرية: معلمات رياض الأطفال في مدينة طرطوس.
- الحدود الموضوعية: دراسة درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لمهارات الإبداع الإداري (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحساسية للمشكلات) من وجهة نظر المعلمات في مدينة طرطوس.

**9- مصطلحات البحث:**

**- الإبداع الإداري (Administration Creativity):** الخروج عن التفكير والمعرفة التقليدية مما ينتج عنه اكتشاف أفكار أو نظريات أو اختراعات أو أساليب عمل جديدة ومتطورة ومقبولة ومناسبة لظروف وإمكانيات المنظمة وبما يساعدها على التكيف والتفاعل مع كافة المتغيرات وتحسين إنتاجيتها وتطوير مستوى أدائها وأداء العاملين بها (العنزي، 2018، 405).

وهو مجموعة من الإجراءات والسلوكيات والعمليات التي تساعد الأفراد في تطوير قدراتهم، وتوليد أفكار جديدة، تسهم في تحقيق أهدافهم (الزوايدة والخصاونة، مرجع سابق، 127).

**- مهارات الإبداع الإداري (Administrative Creativity Skills):** مجموعة من السمات والخصائص التي يتميز بها مدير المؤسسة التربوية التعليمية، والتي تساعده في رفع كفاءة وفاعلية الأداء الإداري والتعليمي على حد سواء بصورة إبداعية" (جوهر وآخرون، مرجع سابق، 29)، كما تعرّف بأنها " مجموعة من المهارات والقدرات التي تمكن قائد المؤسسة من إنتاج أفكار جديدة مبتكرة قابلة للتطبيق من أجل تحقيق أهداف المؤسسة بكفاءة وفاعلية" (الغامدي ، 2021، 728).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: مجموعة الخصائص والمهارات التي تتميز بها مديرات رياض الأطفال، والتي تساعدهم في أداء واجباتهم بفاعلية، وبصورة إبداعية، وتقاس من خلال الدرجات التي تحصل عليها مديرات رياض الأطفال في مدينة طرطوس، من خلال استجابات معلمات الرياض على الأداة التي أعدت لهذا الغرض.

**- مديرات رياض الأطفال:**

وتعرفهم الباحثة إجرائياً: هم الأشخاص المسؤولين بشكل مباشر

**10- الإطار النظري:**

**أولاً: تعريف الإبداع الإداري:**

الإبداع لغة: يعني الإنشاء والاختراع، ويقال أبدع الشيء اخترعه لأعلى منال، والله سبحانه وتعالى بديع السموات والأرض (مجمع اللغة العربية، 2011، 24).

ويعرّف الإبداع الإداري على أنه: قدرة مدير المدرسة على القيام بعمل جديد من فكرة مبتكرة تم توليدها بطريقة يمكن تنفيذها، وتنمية هذا العمل المبتكر الحديث ليساهم في زيادة فعالية إدارة المدرسة، وهو يتطلب مقومات تتمثل في: الحساسية للمشكلات والطلاقة والمرونة والاحتفاظ بالاتجاه ومواصلته (فودة، مرجع سابق، 146).

كما يعرّف بأنه: القدرة على امتلاك فكرة جديدة من خلال التخيل والتصور السريع لمختلف الحلول في مواجهة أي مشكلة، حيث أنه يوجد أربعة محاور للفكرة الجديدة وهي: شخصية، أصيلة، نافعة، وذات معنى للوصول إلى الحلول التي يريها المبدع (Camison, 2014, 2892)

وترى الباحثة بأن الإبداع الإداري هو القدرة على توليد وتطوير أفكار وحلول جديدة ومبتكرة من خلال استخدام الخيال والابتكار في تحقيق أهداف المؤسسة وتحسين أدائها، ويتطلب الإبداع الإداري تفكيراً خلاقاً ومرونة في التعامل مع التحديات والمشكلات المختلفة التي تواجه المؤسسة التعليمية.

**ثانياً: أهمية الإبداع الإداري:**

أصبح الإبداع الإداري عنصراً أساسياً لتحقيق التنمية المستدامة وخلق ميزة تنافسية تساعد المؤسسات على البقاء والتنافس في ظل التحولات والتغيرات الاجتماعية، ويساعد الإبداع الإداري في دعم قرارات القادة وتطوير سير العمل وتحسين المنتجات والخدمات المقدمة، كما يمثل وسيلة للتخلص من الأساليب التقليدية والقديمة، ويعزز روح التغيير ويدعم الابتكار والتحسين لتحقيق النجاح والاستمرارية، ويساهم في خلق ميزة تنافسية من خلال إنتاج أفكار جديدة تسهم في تطوير وتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية (السعيدي، 2013، 11)، كما وتتمثل أهمية الإبداع الإداري في:

– يسهم في بناء الثقة لدى الأفراد العاملين.
– يسهم الإبداع في توجيه قدرات الأفراد العاملين لتطوير المدرسة.
– يحث الإبداع على تحسين تطوير معارف وقدرات الأفراد وتحديد ميولهم واتجاهاتهم وسلوكهم.
– يساعد الأفراد في إظهار مواهبهم وقدراتهم الإبداعية والتغلب على نمط العمل الروتيني والتغلب على بعض المعوقات الشخصية والإدارية التي تواجههم أثناء سير العمل.
– يساعد الإبداع في ظهور مسارات التجديد والتطوير في المؤسسة التعليمية (حسن، 2018، 39).
وباختصار، يمكن القول إن الإبداع الإداري يساهم في تحسين الأداء وتعزيز التنافسية وتعزيز القدرة على التكيف مع التغيرات، مما يجعله عنصراً أساسياً في نجاح المؤسسات في ظل التحولات المستمرة.

**ثالثاً: مهارات الإبداع الإداري:**

إن العمل الإبداعي معتمد بدرجة كبيرة على مجموعة من المهارات أو العناصر التي يجب توافرها في الفرد، وقد أتفق كثير من الباحثين في العديد من أدبيات الدراسة على أن مهارات التفكير الإبداعي تتمثل في مجموعة من الجوانب أهمها:

– مهارة الأصالة: وتعني قدرة الشخص على إنتاج أفكار جديدة لم يفكر بها أحد من قبل، تخرج عن المألوف والمتوقع والتقليدي، بشرط أن تكون ذات قيمة على مستوى الفرد أو المنظمة أو المجتمع(Kandiko, 2019, 77) .
ويمكن الحكم على أصالة الفكرة من خلال عدة معايير: ومنها أن تتسم بالنفاذ والعمق، وأن تكون لها مغزى ودلالة ذات قيمة، وأن تكون في شكل تداعيات بعيدة وغير مباشرة كنتائج يمكن أن تترتب على الموقف، وتعد الأصالة أعل درجات الإبداع (المبروك، 2017، 236).
– مهارة الطلاقة: وهي القدرة على تذكر عدد كبير من المعلومات والصور الذهنية بسهولة ويسر، وهذا يحتم أن يتمتع المبدع بثقافة واسعة إذ لا تذكر بدون تحصيل، فالموهبة وحدها لا تكفي للإبداع الإداري (Mreheel, 2013, 40).
– مهارة المرونة: ويقصد بها النظر إلى المشكلة من عدة زوايا: لإنتاج أكبر عدد من الأفكار المختلفة والمتميزة، وعدم التفكير داخل حدود وأطر ثابتة، للوصول إل الجديد، وطريقته وبناء أساليب جديدة في التعامل مع المشكلة، وتكمن أهمية المرونة كأحد عناصر الإبداع من حيث كونها تحرر المديرين من الأنماط التقليدية في التفكير، والبحث عن أساليب جديدة في تأدية العمل (De Jong, 2010, 44).
– مهارة الحساسية للمشكلات: قدرة الفرد على تحديد المشكلات وأسبابها وتحديد مواضع النقص والعيوب ووضع حلول لهل (خيري، 2012، 52).

**رابعاً: معوقات الإبداع الإداري:**

من أهم المعوقات التي تحول دون السعي لتحقيق الإبداع الإداري:

– معوقات تنظيمية إدارية: غياب لغة التواصل والحوار الذي يتسم بالموضوعية والتواصل مع الآخر، انخفاض درجة الرضا الوظيفي والروح المعنوية لدى بعض العاملين، المركزية في اتخاذ القرارات وعدم تفويض السلطة، ضعف الحوافز المادية والمعنوية (العنزي، مرجع سابق، 32).
– معوقات اجتماعية وثقافية: تمسك أفراد المجتمع بثقافتها وعاداتها وتقاليدها وعدم تقبل الحداثة والتجديد، الظروف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية تؤثر على طموح الأفراد في المجتمع مما يضعف من قدرتهم على الإبداع.
– معوقات شخصية أو ذاتية: عدم وضوح الرؤية ورسالة المؤسسة، الخوف من الفشل، ضعف الثقة بالنفس، التمسك بالأنماط المألوفة، عدم الاقتناع بالتغيير والتجديد.

- معوقات اقتصادية: تتمثل في انخفاض المخصصات المالية الخاصة بالحوافز والمكافآت وكذلك ضعف الأجور مما يدفع الفرد في توجيه وقته وجهده وتفكيره إلى أنشطة ومجالات أخرى تدر عليه بالمكاسب المالية التي تلبي احتياجاته وإشباع رغباته وتعطيه الإحساس بالأمان داخل المجتمع (جوهر والباسل، مرجع سابق، 192).

**خامساً: السمات التي يتميز بها الإداريون المبدعون:**

- الرؤية الإبداعية التي تقوم على القدرة في تصور وتخيل البدائل المتعددة للتعامل مع المشاكل الموجودة، والقدرة على طرح الأسئلة الصحيحة، وليس من الغريب الذي يقضيه في جمعها، وهو لا يمل من تجريب الحلول ولا يفقد صبره بسرعة.
- الثقة بالنفس وبالآخرين لدرجة كبيرة والإداري المبدع يتوقع الفشل ولكنه لا يستسلم بسهولة، الجرأة على إبداء الآراء وتقديم المقترحات اللازمة لأن هذه الجرأة تنعكس على مناقشة التعليمات والأوامر الصادرة من المراجع العليا وهي صفة لا تتوافر في الأفراد المقلدين
- المرونة والقدرة على التكيف والتجريب والتجديد، وأن يشك بالمسائل التي يمكن أن يعتبرها عامة الأفراد على أنها مسلمات، وقد يصل المطاف به أن لا يؤمن بالصواب والخطأ المطلق، إذ يعتبر أن تلك أمور نسبية تعتمد على المنظور والتصور الذي ينطلق منه الإنسان (المغربي، 2019، 338).

**11- الدّراسات السّابقة:**

- **دراسة Anastasia &Botsari (2010) في اليونان بعنوان:** School leadership innovations and creativity ابتكارات وإبداعات القيادة المدرسية، هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس وأثره على التواصل بين المدرسة وأولياء الأمور في اليونان، وتبنت الدراسة منهجية البحث النوعي القائمة على إجراء مقابلات نوعية مع 6 مديرين، و18 ولي أمر، وأظهرت النتائج أن مستوى الإبداع لدى مدير المدرسة هو العامل الأهم في تأسيس قنوات الاتصال مع الأسرة، لاطلاع ولي الأمر على المشكلات التي تعترض تعليم أولاده أولاً بأول.

- **دراسة الغامدي (2020) في السعودية بعنوان:** فاعلية برنامج تدريبي قائم على القيادة التحويلية في تنمية مهارات الإبداع الإداري لدى قادة المدارس الثانوية بمدينة الرياض. استهدفت الدراسة معرفة تصميم برنامج تدريبي قائم على القيادة التحويلية، وقياس فاعليته في تنمية مهارات الإبداع الإداري لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بالرياض، واستخدم المنهج التجريبي، وقام الباحث بتصميم برنامج تدريبي قائم على القيادة التحويلية، ومقياس للإبداع الإداري أداوت لجمع المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (60) قائدا للمدارس الثانوية، مقسمين على مجموعتين (30) للمجموعة التجريبية، (30) للمجموعة الضابطة، وكانت النتائج كالآتي: 1) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من أفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس الإبداع الإداري في القياس القبلي. 2) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من أفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس الإبداع الإداري في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية. 3) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة من المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس الإبداع الإداري لصالح القياس البعدي تعزى إلى تطبيق البرنامج التدريبي القائم على القيادة التحويلية.

- **زمار (2021) في لبنان بعنوان:** مهارات الإبداع عند المدير وعلاقتها بتعزيز التكيف المهني عند المعلمين. هدفت الدراسة إلى التعرّف على واقع الإبداع الإداري ومهاراته المتمثّلة بالطّلاقة والمرونة والأصالة والحساسيّة للمشكلات. كذلك تهدف إلى بيان علاقة الإبداع الإداري في إنجاح العمليّة التربويّة وإشراك المدير في تلك العمليّة المستمرّة من التّكيّف المهني للمعلّمين، و تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، و تمّ اعتماد أداة المقابلة من خلال إجراء مقابلات مع 40 مديراً لمدارس رسميّة للتعليم الأساسي في طرابلس، وكذلك اعتماد أداة الاستمارة من خلال توزيع استمارتين على

عيّنة من حوالي 242 معلّماً، وأشارت النتائج إلى تفاوت ممارسة المدراء لمهارات الإبداع الإداري المتمثّلة في الطّلاقة والمرونة والأصالة والحساسيّة للمشكلات، مع وجود فروق في مستوى الإبداع الإداري تُعزى لمتغيّرات العمر والجنس والمؤهّل العلمي وسنوات الخبرة، و وجود علاقة موجبة بين السلوك الإبداعي للمدير والتكيّف المهني للمعلّمين.

– **فودة (2021) في السودان بعنوان:** واقع الإبداع الإداري لدى مديري مدارس التعليم العام الحكومية في محافظة دمياط. هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة مدير المدرسة للإبداع الإداري كقائد لها بمراحل التعليم العام الثلاث (الابتدائي، الإعدادي والثانوي) والفروق الجوهرية في درجة ممارسة الإبداع الإداري تبعا للجنس، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي حيث كان من أدوات جمع البيانات، الاستبانة التي وزعت على عينة عشوائية، بلغ حجمها (20%) من مجتمع الدراسة البالغ حجمه (550)، توصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها: أظهرت الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس بمحافظة دمياط للإبداع الإداري من وجهة نظرهم كانت كبيرة، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدي استجابات أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغير الجنس لدرجة ممارسة مديري مدارس محافظة دمياط للإبداع الإداري.

– **دراسة الزوايدة والخصاونة (2022) في الأردن: بعنوان:** أثر الابداع الاداري على مستوى اداء مدراء المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم محافظة العقبة في الاردن من وجهة نظر المعلمين. هدفت الدراسة الى التعرف على أثر الإبداع الإداري على اداء مدراء المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في محافظة العقبة في الاردن من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحثان في إعداد دراستهما على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت طريقة العينة العشوائية البسيطة لاختيار عينة الدراسة وعددها (306) من المعلمين والمعلمات من مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (1700)، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام استبيان مكون من (40) فقرة كأداة لجمع المعلومات من المبحوثين، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الابداع الاداري والاداء للمدراء في المدارس محل الدراسة كان متوسطا، وأن هناك اثر ذو دلالة احصائية بين الابداع الاداري بأبعاده (الطلاقة، المرونة، الحساسية للمشكلات، الاصالة) والأداء الوظيفي بأبعاده (جودة العمل المنجز المثابرة والمسؤولية، كمية العمل المنجز، الالتزام الوظيفي).

– **دراسة الكوري (2022) في الأردن بعنوان:** درجة ممارسة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في لواء الطيبة والوسطية من وجهة نظر المعلّمين. هدفتِ الدِّراسة التعرف إلى درجة ممارسة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في لواء الطيبة والوسطية من وجهة نظر المعلمين، واتبعت الدراسة المنهجُ الوصفيُّ المسحي، واستخدمت الدِّراسة في جمع بياناتها استبانة مكونة من (26) فقرة، وجرى التأكد من صدقها وثباتها. وتكونت عينة الدِّراسة من (294) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وأظهرت نتائج الدِّراسة أنّ درجة ممارسة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في لواء الطيبة والوسطية من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجةٍ متوسطةٍ على جميعِ المجالاتِ. وأظهرتِ النَّتائجُ وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ في استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنسِ، وتعزى هذه الفروقات لصالح الذكور، وأظهرتِ النَّتائجُ وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة في استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي باستثناء مجال الانفتاح على التغيير، وتعزى هذه الفروقات لصالح أصحاب المؤهل العلمي بكالوريوس، وأظهرتِ النَّتائجُ وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ في استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لمجالات (المرونة، الانفتاح على التغيير)، وتُعزى هذه الفروقات لصالح أصحاب الخبرة (10 سنوات فأكثر).

– **دراسة العجمي (2023) في الكويت بعنوان:** درجة توافر مهارات الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت. هدفت الدراسة إلى تعرف درجة توافر مهارات الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المديرين ومعلميهم؛ لتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة من (29) فقرة، وتم التأكد من صدقها وثباتها، ومن ثم تم توزيعها على عينة الدراسة المكونة من (300) معلماً ومديراً. وأظهرت نتائج الدراسة أن

درجة توافر مهارات الإبداع الإداري من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة كان متوسطاً. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدارسة لدرجة توافر مهارات الإبداع الإداري تعزى للجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة.

– **دراسة إبراهيم والذهلي (2023) في سوريا بعنوان:** درجة ممارسة مديري المدارس لمهارات الإبداع الإداري في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة طرطوس في الجمهورية العربية السورية. هدفت الدراسة إلى التعرّف على درجة ممارسة مديري المدارس لمهارات الإبداع الإداري، وتكونت عيّنة الدراسة من (113) معلّم ومعلّمة، وقد تم استخدام استبانة من (15) فقرة، وبيّنت النتائج أن مستوى الإبداع الإداري لدى مديري مدارس مدينة طرطوس بحسب وجهات نظر المعلّمين والمعلّمات جاءت بدرجة (2.89)، ونسبة مئوية(57.8%) ، ما أظهرت نتائج الدراسة أنّ مديري المدارس في مدينة طرطوس يتمتّعون بالمرونة والعمل بروح الفريق مع المعلّمين في تعاملهم مع المواقف، والمشكلات التي تعترض مسيرة العمل التربوي لكن ضمن الظروف المتاحة.

**تعقيب على الدراسات السابقة:**

تتفق الدراسات السابقة على ضرورة الاهتمام بمهارات الإبداع الإداري لدى القادة التربويون، وتناول بعضها تعرّف واقع ممارسة مهارات الإبداع الإداري كدراسة العجمي (2023)، الكوري (2022)، فيما اهتمت دراسات أخرى بدراسة فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإبداع الإداري كدراسة الغامدي (2021)، وأكدت دراسة الزوايدة والخصاونة (2022) على أثر الإبداع الإداري على الأداء الوظيفي، وقد استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في صياغة أسئلة البحث وفرضياته وبناء الإطار النظري وأداة البحث، واتفق معها من حيث منهج البحث باستثناء دراسة الغامدي (2021)، ولكن البحث الحالي يختص بتعرّف درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لمهارات الإبداع الإداري من وجهة نظر المعلمات ووفقاً لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة ويختلف عن الدراسات السابقة التي أجريت في بيئات مختلفة عن بيئة الدراسة الحالية.

**12– الإطار الميداني:**

**– منهج البحث:**

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي نظراً لمناسبته لطبيعة البحث وظروفه، وهو "أسلوب من أساليب البحث، يدرس الظواهر الطبيعية والاجتماعية والنفسية والاقتصادية والسياسية الراهنة دراسة كيفية توضح خصائص الظاهرة، ومقدار حجمها وتغيراتها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى" (الشماس وميلاد، 2017، 43).

**– مجتمع البحث وعينته:**

تمثل المجتمع الأصلي للبحث بجميع رياض الأطفال في مدينة طرطوس التابعة لوزارة التربية البالغ عددها حسب الإحصاءات الرسمية (36) روضة، وبلغ عدد المعلمات في هذه الرياض (221) معلمة للعام الدراسي 2023–2024 بحسب إحصائية مديرية التربية، والملحق رقم (2) يبين أسماء الرياض التي تم تطبيق البحث فيها.

وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة المسح الشامل، وذلك بعد أن تم استبعاد عينة اختبار الخصائص السيكومترية لأداة البحث والبالغ عددهم (20) معلمة، لتصبح عينة الدراسة مكونة من (201) معلمة.

**الجدول رقم (1): توزيع أفراد عينة البحث بحسب المؤهل العلمي والخبرة التدريسية**

| | الخبرة التدريسية | | | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| **المؤهل العلمي** | **أقل من 5 سنوات** | **من 5 إلى 10 سنوات** | **أكثر من 10 سنوات** | |
| **إجازة جامعية** | 64 | 70 | 40 | 174 |
| **دراسات عليا** | 7 | 13 | 7 | 27 |
| **المجموع** | 71 | 83 | 47 | 201 |

**– أدوات البحث:**

قامت الباحثة بإعداد استبانة مهارات الإبداع الإداري بعد الاطلاع على عدد من الأدبيات والدراسات السابقة كدراسة القحطاني (2020)، وفودة (2021)، ودراسة العجمي (2023)، زمار (2021)، وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (33) فقرة، وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي، وكان تدرج الإجابات (دائماً- غالباً- أحياناً- نادراً- أبداً)، ودرجات الإجابة تتراوح بين (1-5) من أعلى درجة إلى أدنى درجة، وقد قامت الباحثة بالتحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) للاستبانة قبل تطبيقها على عينة البحث، وذلك على النحو الآتي:

**أ- صدق الاستبانة:**

- الصدق الظاهري: اعتمدت الباحثة الصدق الظاهري، بعرض الاستبانة على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس لإبداء آرائهم في صلاحية الفقرات، وبعد الأخذ بآرائهم تم حذف وتعديل صياغة بعض الفقرات، وأصبح عددها في صورتها النهائية (28) فقرة، والملحق رقم (3) يبين أسماء السادة المحكمين للاستبانة.

- الصدق الداخلي: قامت الباحثة بحساب الصدق الداخلي للمقياس من خلال إيجاد معامل الارتباط بيرسون بين كل محور لمهارة فرعية والدرجة الكلية للاستبانة، كما في الجدول (2):

**الجدول رقم (2): معامل الارتباط بيرسون بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة**

| | مهارة الأصالة | مهارة الطلاقة | مهارة المرونة | مهارة الحساسية للمشكلات |
|---|---|---|---|---|
| **الدرجة الكلية للاستبانة** | 0.742** | 0.862** | 0.898** | 0.863** |

يتضح من الجدول بأن معاملات الارتباط بين محاور المقياس والدرجة الكلية للمقياس كانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) مما يدل أن المقياس يتمتع بمستوى مناسب من الصدق

كما قامت الباحثة بحساب الصدق الداخلي للاستبانة من خلال إيجاد معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للاستبانة، كما في الجدول (3):

**الجدول رقم (3): معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للاستبانة**

| م | الفقرة | درجة الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| 1 | تستفيد من خبراتها السابقة في التعامل مع التحديات الجديدة. | **0.280 | 0.000 |
| 2 | تمتلك مهارة فائقة في التفكير السريع في مختلف الظروف. | **0.344 | 0.000 |
| 3 | تقدم العديد من الأفكار المناسبة لمعالجة القضايا التعليمية بشكل مميز. | **0.601 | 0.000 |
| 4 | تقدم حلولاً سريعة ومتنوعة لمواجهة المشكلات داخل الروضة بكفاءة عالية. | **0.395 | 0.000 |
| 5 | تتجاوز التحديات التي تواجه تحقيق الأهداف بأساليب متنوعة ومبتكرة. | **0.536 | 0.000 |
| 6 | تستخدم أساليب تعزيز متنوعة لتشجيع العاملين بالروضة على تطوير أدائهم. | **0.362 | 0.000 |
| 7 | توظف أسلوب العصف الذهني لإثارة التفكير وإنتاج المعرفة داخل المدرسة. | **0.440 | 0.000 |
| 8 | تقدم بدائل جديدة تلبي حاجات العاملين وتحفزهم للعمل بفاعلية. | **0.753 | 0.000 |
| 9 | تشجع المبادرات الإيجابية الداعية إلى تطوير العمل في الروضة. | **0.838 | 0.000 |
| 10 | توظف تكنولوجيا المعلومات في تطوير العمل الإداري بطريقة غير تقليدية. | **0.840 | 0.000 |
| 11 | تنجز مهامها الإدارية بأساليب حديثة ومتجددة. | **0.757 | 0.000 |
| 12 | تعزز مناخاً داعماً ومشجعاً لتبادل المعرفة بين العاملين بأساليب حديثة. | **0.702 | 0.000 |
| 13 | تمتلك القدرة على توليد أفكار جديدة لم يسبق أن تطرق لها الآخرون. | **0.298 | 0.000 |
| 14 | تبتعد عن الروتين في إنجاز الأعمال الإدارية. | **0.794 | 0.000 |
| 15 | تظهر رغبة قوية لتحسين العمل داخل الروضة وتطويره. | **0.590 | 0.000 |
| 16 | تتقبل النقد البناء وتستمع لآراء الآخرين. | **0.895 | 0.000 |
| 17 | تفوض بعض الصلاحيات للعاملين المتميزين لإنجاز العمل. | **0.816 | 0.000 |
| 18 | تمتلك القدرة على التكيف مع التغيرات الجديدة. | **0.816 | 0.000 |
| 19 | تضع خطة طوارئ لكل الأنشطة والمهام داخل الروضة. | **0.832 | 0.000 |
| 20 | تتعامل بمرونة مع الظروف المحيطة. | **0.771 | 0.000 |
| 21 | تعدل موقفها للوصول إلى أفضل البدائل. | **0.775 | 0.000 |
| 22 | تحرص على معرفة أوجه القصور في العمل التربوي داخل الروضة. | **0.788 | 0.000 |
| 23 | تشجع العمل الجماعي في حل مشكلات الروضة. | **0.360 | 0.000 |
| 24 | تقترح حلولاً منطقية لمشكلات العمل. | **0.764 | 0.000 |
| 25 | تتخذ القرارات الإدارية وفقاً لرؤية شاملة لحل مشاكل العمل. | **0.902 | 0.000 |
| 26 | تمتلك إحساساً دقيقاً لاكتشاف المشكلات التي يعاني منها العاملون داخل الروضة. | **0.828 | 0.000 |
| 27 | تقوم بتحليل وتشخيص المشكلات المحتملة في سياق العمل قبل حدوثها. | **0.854 | 0.000 |
| 28 | تشجع العمل الجماعي في حل مشكلات الروضة. | **0.727 | 0.000 |

يتضح من الجدول (3) بأن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة كانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05).

**ب- ثبات الاستبانة:**

- **حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha):** وتعد هذه الطريقة من طرائق حساب الاتساق الداخلي لبنود الاستبانة، والتوافق في أداء المفحوصين من فقرة إلى أخرى (مراد وهادي، 2003، 196)، لذلك قامت الباحثة بحساب معامل ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، وجاءت النتائج وفق الجدول التالي:

**الجدول رقم (4): معامل ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ**

| محاور الاستبانة | عدد العينة | عدد البنود | ألفا كرو نباخ |
|---|---|---|---|
| **محور مهارة الأصالة** | 20 | 7 | .918 |
| **محور مهارة الطلاقة** | 20 | 7 | .885 |
| **محور مهارة المرونة** | 20 | 7 | .904 |
| **محور مهارة الحساسية للمشكلات** | 20 | 7 | .899 |
| **الكلي** | 20 | 28 | .901 |

يتبين أن معاملات الارتباط ألفا كرونباخ كانت مقبولة لإجراء التطبيق، والملحق (1) يبين الاستبانة بصورتها النهائية.

- **المعالجة الإحصائية:**

تم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (spss)، وتم الإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من فرضياته بعد استخراج النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، كما تم استخدام مستوى الدلالة (5%)، ويعد مستوى مقبول في العلوم النفسية والتربوية بصفة عامة، ويقابله مستوى ثقة يساوي (95%)، لتفسير نتائج البحث، وتم تقسيم درجة ممارسة مهارات الإبداع الإداري لدى المديرات إلى فئات كالتالي: من (1- 2.33) درجة منخفضة، ومن (2.34- 3.67) درجة متوسطة، ومن (3.68- 5) درجة مرتفعة.

**13- عرض النتائج وتفسيرها:**

**أولاً: نتيجة السؤال الأول:** ما درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لمهارات الإبداع الإداري من وجهة نظر المعلمات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل استجابات أفراد العينة واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على الاستبانة ككل، وكل فقرة من فقراتها، وكل محور من محاورها كما هو موضح في الجدول (5):

**الجدول رقم (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الاستجابة على الاستبانة ككل وعلى كل فقرة من فقراتها**

| م | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى الاستجابة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | تستفيد من خبراتها السابقة في التعامل مع التحديات الجديدة. | 3.3 | .611 | متوسطة |
| 2 | تمتلك مهارة فائقة في التفكير السريع في مختلف الظروف. | 3.4 | .665 | متوسطة |
| 3 | تقدم العديد من الأفكار المناسبة لمعالجة القضايا التعليمية بشكل مميز. | 3.2 | .607 | متوسطة |
| 4 | تقدم حلولاً سريعة ومتنوعة لمواجهة المشكلات داخل الروضة بكفاءة عالية. | 3.14 | .671 | متوسطة |
| 5 | تتجاوز التحديات التي تواجه تحقيق الأهداف بأساليب متنوعة ومبتكرة. | 3.04 | .555 | متوسطة |
| 6 | تستخدم أساليب تعزيز متنوعة لتشجيع العاملين بالروضة على تطوير أدائهم. | 3.03 | .479 | متوسطة |
| 7 | توظف أسلوب العصف الذهني لإثارة التفكير وإنتاج المعرفة داخل المدرسة. | 3.13 | .702 | متوسطة |
| | **محور مهارة الأصالة** | 3.18 | .34881 | متوسطة |
| 8 | تقدم بدائل جديدة تلبي حاجات العاملين وتحفزهم للعمل بفاعلية. | 3.01 | .648 | متوسطة |
| 9 | تشجع المبادرات الإيجابية الداعية إلى تطوير العمل في الروضة. | 2.83 | .731 | متوسطة |
| 10 | توظف تكنولوجيا المعلومات في تطوير العمل الإداري بطريقة غير تقليدية. | 2.73 | .721 | متوسطة |
| 11 | تنجز مهامها الإدارية بأساليب حديثة ومتجددة. | 2.85 | .861 | متوسطة |
| 12 | تعزز مناخاً داعماً ومشجعاً لتبادل المعرفة بين العاملين بأساليب حديثة. | 2.89 | .859 | متوسطة |
| 13 | تمتلك القدرة على توليد أفكار جديدة لم يسبق أن تطرق لها الآخرون. | 3.18 | 2.180 | متوسطة |
| 14 | تبتعد عن الروتين في إنجاز الأعمال الإدارية. | 3.13 | .577 | متوسطة |
| | **محور مهارة الطلاقة** | 2.94 | .67399 | متوسطة |
| 15 | تظهر رغبة قوية لتحسين العمل داخل الروضة وتطويره. | 3.09 | .912 | متوسطة |
| 16 | تتقبل النقد البناء وتستمع لآراء الآخرين. | 2.84 | .815 | متوسطة |
| 17 | تفوض بعض الصلاحيات للعاملين المتميزين لإنجاز العمل. | 2.94 | .864 | متوسطة |
| 18 | تمتلك القدرة على التكيف مع التغيرات الجديدة. | 2.90 | .781 | متوسطة |
| 19 | تضع خطة طوارئ لكل الأنشطة والمهام داخل الروضة. | 2.97 | .806 | متوسطة |
| 20 | تتعامل بمرونة مع الظروف المحيطة. | 2.91 | .769 | متوسطة |
| 21 | تعدل موقفها للوصول إلى أفضل البدائل. | 2.83 | .827 | متوسطة |
| | **محور مهارة المرونة** | 2.92 | .71430 | متوسطة |
| 22 | تحرص على معرفة أوجه القصور في العمل التربوي داخل الروضة. | 3.48 | .782 | متوسطة |
| 23 | تشجع العمل الجماعي في حل مشكلات الروضة. | 3.10 | .688 | متوسطة |
| 24 | تقترح حلولاً منطقية لمشكلات العمل. | 2.80 | .878 | متوسطة |
| 25 | تتخذ القرارات الإدارية وفقاً لرؤية شاملة لحل مشاكل العمل. | 3.21 | .607 | متوسطة |
| 26 | تمتلك إحساساً دقيقاً لاكتشاف المشكلات التي يعاني منها العاملون داخل الروضة. | 3.21 | .607 | متوسطة |
| 27 | تقوم بتحليل وتشخيص المشكلات المحتملة في سياق العمل قبل حدوثها. | 2.80 | .855 | متوسطة |
| 28 | تقوم بالتخطيط لمواجهة أي مشكلات قد تنشأ في سياق العمل. | 3.06 | .715 | متوسطة |
| | **محور مهارة الحساسية للمشكلات** | 3.09 | .63760 | متوسطة |
| | **درجة الاستبانة ككل** | 3.03 | .50782 | متوسطة |

نلاحظ من الجدول (5) أن درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لمهارات الإبداع الإداري من وجهة نظر المعلمات متوسطة، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجاباتهم على الاستبانة ككل (3.039) بانحراف معياري (0.507)، واحتل محور مهارة الأصالة المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.18)، وبانحراف معياري (0.348)، بالمرتبة الثانية محور مهارة

الحساسية للمشكلات بمتوسط حسابي (3.09) وانحراف معياري (0.637)، وبالمرتبة الثالثة محور مهارة الطلاقة بمتوسط حسابي (2.944) وانحراف معياري (0.673)، والمرتبة الأخيرة محور مهارة المرونة بمتوسط حسابي (2.92) وانحراف معياري (0.14). ويمكن أن تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى كثرة المهام والأعمال الإدارية الملقاة على عاتق مديرات رياض الأطفال، مما يحول دون قدرتهم على ممارسة مهارات الإبداع الإداري بالشكل الأمثل، وقد تعزى لمحدودبة صلاحيات مديرات الرياض والتي تقتصر على تطبيق الأنظمة والقوانين بطريقة تقليدية، وروتين، في حين أن الإبداع الإداري بحاجة لوقت وجهد وتفكير وعقد اجتماعات مستمرة.

وتختلف مع دراسة فودة (2021) التي أظهرت أن درجة ممارسة مديري المدارس بمحافظة دمياط للإبداع الإداري من وجهة نظرهم كانت كبيرة.

**ثانياً: نتيجة الفرضية الأولى:** الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على استبانة مهارات الإبداع الإداري تعزى لمتغير المؤهل العلمي (إجازة جامعية – دراسات عليا). ويظهر الجدول رقم (6) نتيجة هذه الفرضية:

**الجدول رقم (6): نتائج اختبار (T-test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث على استبانة مهارات الإبداع الإداري وفق متغير المؤهل العلمي**

| مهارات الإبداع الإداري | المؤهل العلمي | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة T | مستوى الدلالة | النتيجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الاستبانة ككل | إجازة جامعية | 174 | 3.065 | 0.504 | 1.889 | 0.067 | غير دال عند (0.05) |
| | دراسات عليا | 27 | 2.867 | 0.506 | | | |

نلاحظ من الجدول (6) أن قيمة احتمال الدلالة لاختبار(T-test) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة مهارات الإبداع الإداري وفق متغير المؤهل العلمي، وقد يعزى السبب إلى أن معلمات رياض الأطفال لديهم وعياً واستيعاباً كافياً عن تطبيق مهارات الإبداع الإداري تنعكس على قدرتهم على تحديد درجة ممارسة مديرات الرياض لتلك المهارات، بغض النظر عن مؤهلهم العلمي، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الكوري (2022) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة في استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

**ثالثاً: نتيجة الفرضية الثانية:**

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على استبانة مهارات الإبداع الإداري الخبرة التدريسية (أقل من 5سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، 10 سنوات وأكثر)، من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي الجانب للمقارنات المتعددة ( One- Way ANOVA)، لمعرفة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية، والجداول ذات الأرقام (7)، (8) تبين ذلك:

**الجدول رقم (7): الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة**

| الخبرة التدريسية | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري |
|---|---|---|---|---|
| أقل من 5 سنوات | 71 | 2.794 | 0.4335 | 0.0514 |
| من (5–10) سنوات | 83 | 3.015 | 0.4690 | 0.0514 |
| أكثر من 10 سنوات | 47 | 3.449 | 0.4221 | 0.0615 |
| المجموع | 201 | 3.039 | 0.5078 | 0.0358 |

**الجدول رقم (8): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدرجات إجابات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة**

| | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | قيمة الاحتمال | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 12.183 | 2 | 6.092 | 30.619 | .000 | دال |
| داخل المجموعات | 39.392 | 198 | 0.199 | | | |
| المجموع | 51.576 | 200 | | | | |

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية، وبناء على ما تقدم تم التحقق من تجانس التباين بين المجموعات، والجدول (9) يوضح ذلك:

**الجدول رقم (9): نتائج اختبار ليفني لتجانس التباين تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية**

| قيمة ف ليفني | درجات الحرية 1 | درجات الحرية 2 | قيمة الاحتمال |
|---|---|---|---|
| 0.740 | 2 | 198 | 0.478 |

يلاحظ من الجدول السابق أن العينات متجانسة، حيث كانت قيمة الاحتمال (0.478) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، ولحساب الفروق بين المتوسطات تم استخدام اختبار (Scheffe) للمقارنات البعديَّة، كما هو موضح في الجدول (10):

**جدول (10): نتائج اختبار (Scheffe) على المقياس تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية**

| (I)الخبرة التدريسية | (J)الخبرة التدريسية | اختلاف المتوسط | قيمة الاحتمال |
|---|---|---|---|
| أقل من 5سنوات | من (5–10) سنوات | -0.221-* | 0.010 |
| | أكثر من 10 سنوات | -0.654-* | 0.000 |
| من (5–10) سنوات | أكثر من 10 سنوات | -0.433-* | 0.000 |

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئتين (أقل من 5سنوات– من (5–10) سنوات) لصالح الفئة ذات المتوسط الحسابي الأكبر وهي فئة من (5–10) سنوات، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئتين (أقل من 5سنوات) و (أكثر من 10 سنوات)، ولصالح الخبرة التدريسية أكثر من 10 سنوات، وأيضاً بين المجموعتين من (5–10) سنوات و(أكثر من 10 سنوات) لصالح المجموعة ذات المتوسط الحسابي الأكبر وهي مجموعة أكثر من 10 سنوات.

ويمكن أن تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن سنوات الخبرة التي تمتلكها المعلمة في مجال التعليم ومعاصرتها لمديرات الرياض باختلاف أساليبهم ومهاراتهم الإبداعية والابتكارية يلعب دوراً هاماً في تحديد درجة ممارسة المديرة لتلك المهارات، كما أن توالي الدورات التدريبية التي يمكن أن تكون قد خضعت لها معلمات الرياض يجعلها أكثر خبرة ودقة في ملاحظة درجة ممارسة مهارات الإبداع الإداري لدى المديرات.

**12- التوصيات والمقترحات:**

في ضوء نتائج البحث يقترح البحث الحالي ما يلي:

- تقديم دورات تدريبية وورش عمل لمديرات رياض الأطفال لتطوير مهارات الإبداع الإداري، مثل استراتيجيات حل المشكلات واتخاذ القرارات الابتكارية.
- إنشاء بيئة تشجيعية للتواصل الابتكاري وتبادل الأفكار بين المديرات، وتعزيز التعاون في التخطيط وتنفيذ المبادرات الإبداعية.
- تزويد المديرات بالموارد اللازمة لتطوير مهارات الإبداع الإداري، مثل الكتب والمقالات والأدوات الرقمية.
- توفير الدعم الإداري الملائم للمديرات الراغبات في تطبيق أفكار إدارية جديدة وابتكارية.

**13- المصادر والمراجع:**


1- إبراهيم، هيفاء؛ الذهلي، ربيع. (2023). درجة ممارسة مديري المدارس لمهارات الإبداع الإداري في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة طرطوس في الجمهورية العربية السورية، **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، المجلد 12، العدد 1، الأردن، ص 149- 159.

2- جوهر، علي صالح؛ الباسل، ميادة محمد فوزي. (2018). **الطريق إلى الإبداع الإداري بالمؤسسات التعليمية بالدول العربية**، المكتبة العصرية، المنصورة.

3- حسن، نسمة محمد. (2018). **الدور الوسيط للبيئة التنظيمية في العلاقة بين القيادة الإدارية والإبداع الإداري دراسة حالة جامعة السودان_ الجناح الغربي**، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، قسم العلوم في إدارة الأعمال.

4- خيري، أسامة محمد. (2012). **إدارة الإبداع والابتكارات**. الأردن: دار الراية.

5- زمار، سوزان زهير. (2021). **مهارات الابداع عند المدير وعلاقتها بتعزيز التكيّف المهني عند المعلّمين**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة القديس يوسف، كلية العلوم التربوية، بيروت، لبنان.

6- الزوايدة، محمد علي؛ الخصاونة، معن يوسف. (2022)، أثر الابداع الاداري على مستوى اداء مدراء المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم محافظة العقبة في الاردن من وجهة نظر المعلمين، **المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، العدد 34، ص122- 145.

7- السبيل، مضاوي علي محمد. (2013). **الإبداع في الإدارة المدرسية والإشراف التربوي**، المملكة العربية السعودية.

8- السعيدي، حسن. (2018). **دور استراتيجيات الإبداع الإداري في تحسين الأداء الوظيفي، مؤسسة الباحث للاستشارات البحثية**، مصر.

9- الشماس، عيسى؛ ميلاد، محمود. (2017)، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. منشورات جامعة دمشق.

10- صالح، أسماء. (2011). **تنمية التفكير الإبداعي للطلاب في ضوء استراتيجية التعلم البنائي**، المكتب الجامعي الحديث، جامعة البحرين.

11- العجمي، محمد صالح. (2023). درجة توافر مهارات الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت، **المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، العدد18، الجزء 2، الكويت.

12- العنزي، عمير يتيم. (2018). **معوقات الإبداع الإداري لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية**، مجلة كلية التربية، عدد 177، مجلد1، السعودية.

13- الغامدي، علي بن مرزوق. (2020). فاعلية برنامج تدريبي قائم على القيادة التحويلية في تنمية مهارات الإبداع الإداري لدى قادة المدارس الثانوية بمدينة الرياض، **المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج**، العدد 82، مصر.

14- فودة، مها عبد العظيم أحمد. (2021). واقع الإبداع الإداري لدى مديري مدارس التعليم العام الحكومية في محافظة دمياط، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، مجلد 36، جزء 1، مصر.

15- القحطاني، محمد قبلان عبد الله آل سلمان. (2020). تنمية الإبداع الإداري لمديري المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة، **مجلة كلية التربية**، المجلد 36، العدد11، مصر.

16- الكوري، أثير حسني. (2022). درجة ممارسة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في لواء الطيبة والوسطية من وجهة نظر المعلّمين، **مجلة نقد وتنوير**، العدد 13، الأردن.

17- المبروك، فرج. (2017). **مدير المدرسة والإدارة المدرسية**. الأردن: دار حميثرا للنشر والترجمة.

18- مجمع اللغة العربية بالقاهرة. (2011). **معجم الوسيط**، الطبعة الخامسة. القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

19- مراد، صالح؛ هادي، فوزية. (2003). **طرائق البحث العلمي** "تصميمها وإجراءاتها"، دار الكتاب الحديث، الكويت.

20- المغربي، محمد الفاتح. (2019). **السلوك التنظيمي**. الجزائر: دار الجنان للنشر والتوزيع.

**21**- Anastasia, Reppa. & Botsari, Evi & Kounenou, Kalliope & Psycharis, Sarantos. (2010). **School leadership innovations and creativity: The case of communication between school and parents**. Developmental Psychology Vol. 45 Issue 4, p235-257.

**22**- Camison, C. & A. Villar- Lopez (2014). **Organizational Innovation as an Enabler of Technological Innovation Capabilities and Performance**. **Journal of Business Research**, (67) 1, 2891- 2902.

**23**- De Jong, J. & D. Den Hartog (2010)."**Measuring Innovative Behavior" Creativity and Innovation Management**, (19) 1, 23- 36. Utrecht University, Germany.

**24**- Kandiko, Camille (2019). **Strategic curriculum change: global trends in universities**. New York: Routledge.

**25**- Mreheel, T, (2013). **Theories of Educational Leadership and Management,** pp (23), 3th ed, Londen, Sage Publications, Ltd.

# مستوى الضغوط النفسية المسؤولة عن العنف المدرسي لدى طلاب مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر المدرسين (دراسة ميدانية)

ديما حواط* أ. د.بشرى شريبه** د.سام صقور***

(الإيداع: 23 شباط 2024، القبول: 8 آيار 2024)

## الملخص:

هدف البحث الحالي إلى تعرف مستوى الضغوط النفسية المسؤولة عن العنف المدرسي لدى طلبة مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر المدرسين. والكشف عن الفرق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الضغوط النفسية المسؤولة عن العنف المدرسي لدى طلاب مرحلة التعليم الثانوي وذلك تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، التخصص). اعتمد البحث المنهج الوصفي، تم التطبيق على عينة من مدرسي المرحلة الثانوية البالغ عددهم ( 299) . أظهرت النتائج أن أهم الضغوط النفسية المسؤولة عن العنف المدرسي لدى طلاب مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر المدرسين عينة الدراسة أن التنشئة الأسرية والمعاملة الوالدية لها الدور الأكبر والمسبب في الضغوط المسؤولة عن سلوك العنف لدى الابناء، وعلى أن المدرسة لها الدور الأكبر والمسبب في الضغوط المسؤولة عن سلوك العنف لدى الطلاب. كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الضغوط النفسية المسؤولة عن العنف المدرسي لدى طلاب مرحلة التعليم الثانوي وذلك تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. كما أنه تبين بأنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس الضغوط النفسية المسؤولة عن العنف المدرسي لدى طلاب مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

**الكلمات مفتاحية:** الضغوط النفسية، العنف المدرسي، المرحلة الثانوية.

* طالبة دراسات عليا (دكتوراه) ، قسم الإرشاد النفسي ، كلية التربية ، جامعة تشرين ، اللاذقية ، سوريا.
** أستاذ ، قسم الإرشاد النفسي ، كلية التربية ، جامعة تشرين ، اللاذقية ، سوريا.
*** أستاذ مساعد ، قسم الإرشاد النفسي ، كلية التربية ، جامعة تشرين ، اللاذقية ، سوريا.

# The level of psychological stress responsible for school violence among secondary school students from the point of view of teachers (A field study)

Dima Hawat* A. Dr. Bushra Shariba** Dr. Sam Saqour***

(Received: 23 February 2024, Accepted: 8 May 2024)

**Abstract:**

The aim of the current research is to identify the level of psychological stress responsible for school violence among secondary school students from the point of view of teachers. And detecting the difference between the average scores of the sample members on a scale of psychological pressures responsible for school violence among secondary school students, according to the variables (gender, academic qualification, specialization). The research adopted a descriptive approach and was applied to a sample of secondary school teachers, numbering (299). The results showed that the most important psychological pressures responsible for school violence among secondary school students from the point of view of teachers in the study sample is that family upbringing and parental treatment have the largest role and cause of the pressures responsible for violent behavior in children, and that the school has the largest role and cause of the pressures responsible for Violent behavior among students. There are also no statistically significant differences at the significance level of 0.05 between the average scores of the sample members on a scale of psychological pressures responsible for school violence among secondary

**Keywords**: psychological stress, school violence, secondary school.

*Postgraduate student (PhD), Department of Psychological Counseling, College of Education, Tishreen University, Latakia, Syria.

**Professor, Department of Psychological Counseling, College of Education, Tishreen University, Latakia, Syria.

* * *Assistant Professor, Department of Psychological Counseling, College of Education, Tishreen University, Latakia, Syria.

**المقدمة:**

يتصف العصر الحالي بعصر القلق والضغوط النفسية التي تنعكس على طبيعة الحياة الاجتماعية للانسان إذ يتعرض الأفراد في حياتهم اليومية إلى ضغوطات شديدة، وذلك بسبب تعقد أساليب الحياة والمواقف الأسرية الضاغطة، والتغيرات في مجالات الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والتكنولوجية. وهذه التغيرات ومظاهرها انعكست على المؤسسات التربوية، وبخاصةً في مدارس التعليم الثانوي إذ أن العنف المدرسي الممارس في تلك المدارس خطر يهدد الصحة النفسية ويخرب النسيج الاجتماعي فقد أكد العلماء التربويون والنفسيون على أن هناك علاقة قوية بين الضغوط النفسية والسلوك العدواني الممارس في المدارس من خلال التفريغ العدواني الذي يختلف في نوعه وأشكاله وشدته الظاهر في سلوك الطلاب بتعدد المستويات الدراسية ومسبباتها الأسرية والمحيطية والمدرسية فقد أشارت دراسة زاتغ وآخرون.Zhang, S (2021) " إلى أنه كلما زاد الضغط الذي يتلقاه المراهقون من والديهم، زاد خطر ارتكاب العنف أو التعرض للعنف( Zhang, S.2021,p5). وهذا قد يؤدي بحسب دراسة تلبيك وأخرون Tielbeek (2018) على أن الضغط المزمن بمرور الوقت إلى تغييرات تكيفية مفرطة، مما قد يؤدي إلى عدوانية غير قادرة على التكيف في مرحلة البلوغ ( Tielbeek et al., 2018) . ويؤكد على ذلك مرجان(2017) بأن الضغوط النفسية يمكن أن تؤدي إلى القلق والتوتر والعنف لدى الأفراد عامة والطلبة خاصة. إذ يكون هؤلاء المراهقين عرضة أكثر من غيرهم للوقوع تحت تأثير الضغوط النفسية التي ينتج عنها الكثير من الأمراض كالقلق والصراع والإحباط وهذا بدوره يؤدي إلى أضرار نفسية واجتماعية بالغة الخطورة (مرجان، 2017، 159) إضافة إلى الشعور بالفشل واليأس والاضطراب النفسي (Blonna, 2006). كما أن هذا السلوك المنفذ من قبل طلبة التعليم الثانوي نتيجة الضغوط النفسية ومستواها ودرجة المعاناة منها "يؤدي إلى الفوضى والارتباك والتوتر وينعكس أثره على جميع عناصر العملية التعليمية، حيث ينخفض أداء المدرس من جهة وتنخفض قدرة الطلبة على التحصيل الدراسي من جهة أخرى" (أحمد، 2013،ص 5). فمشكلة العنف المدرسي في مدارس التعليم الثانوي من المشكلات النفسية والاجتماعية، التي أصبحت مشكلة تؤرق المدرسين لمعرفتهم مدى أهمية تلك المرحلة التي تقابل مرحلة المراهقة ، والتي تعتبر واحدة من المشاكل الأساسية للمجتمع الحديث، والتي تعتبر من أخطر الظواهر لما لأثارها السلبية على التطوير الشخصي والمهني الشامل للطالب. إذ "يستخدم الطالب خلال هذه المرحلة أنماط مختلفة من العنف كالعنف الجسدي واللفظي وقد يرجع ذلك إلى تطور مظاهر النمو وأساليب الانفعالات لدى المراهق والتغيرات الجسمية والانفعالية والضغوط النفسية التي يمر بها" (حامد وعمر، 2020، ص1). والذي يعني استخدام العنف المتشكل من الضغوط النفسية بين الأطفال أو الطلاب والمعلمين والإداريين والأسرة والمجتمع المحيط على حد سواء فالضغط النفسي استجابة الفرد للمحفزات المختلفة في الحياة"، وهو أحد المؤشرات المهمة التي تؤثر على التطور النفسي والسلوكي للأفراد بمختلف شرائحهم وله عواقب وخيمة على النفس والحياة المستقبلية لديهم وبخاصة مراهقي التعليم الثانوي الذي يؤدي ذلك عادةً إلى مشاكل عاطفية وسلوكية، وآثار جسدية ونفسية خطيرة بعيدة المدى.

**مشكلة البحث:**

يعد العنف المدرسي مشكلة عالمية لكل الفئات تؤثر سلبًا على النتائج الصحية والتعليمية، والتي تؤثر على التطور النفسي والسلوكي للأفراد، ومن المؤكد أن الضغط النفسي المزمن المسؤول عن حالات العنف المجتمعي وخاصة المدرسي منه يؤدي بمرور الوقت إلى تغييرات تكيفية مفرطة، مما قد يؤدي إلى عدوانية غير قادرة على التكيف في مرحلة البلوغ ، وهذا ما ذكرة عوض(2000) في دراسته على أن "الضغوط التي يواجهها المراهقون سواء في أسرتهم أو مدرستهم أو مجتمعهم تمثل مؤثرات لا يمكن تجاهلها أو إنكارها، فإن لم يستطع الفرد مواجهتها والتكيف معها كانت بداية لكثير من الاضطرابات النفسية كالقلق والاكتئاب... إلخ" (عوض، 2000، 15). ويمثل العنف في الوسط المدرسي الشكل الأخطر من أشكال العنف الأخرى، ويعتبر هذا الأخير من الصفات غير المقبولة اجتماعياً ويتجلى في سلوكيات عدوانية وعنيفة يمارسها

الطلاب ضد بعضهم البعض أو ضد أساتذتهم أو العكس، وظهرت مستوى الضغوط النفسية المسؤولة عن العنف المدرسي بأشكال مختلفة ومتفاوتة الانتشار كالاعتداءات، الضرب، التهديد، والشتم. وقد سجلت حالات كثيرة في المدارس السورية عن العنف المدرسي الناتج عن الضغوط النفسية للطلاب وبخاصة في مرحلة التعليم الثانوي التي أدت إلى فقدان بعض أعضاء الجسم أو التشوة وحتى إلى فقدان الحياة سواء للطلبة أو الكادر الإداري والتعليمي. وهذا ما أكدته صحيفة الحقائق Fact Sheet(2016) بدراستها بأن 31 جريمة قتل لشباب في سن المدرسة، تتراوح أعمارهم بين 5 إلى 18 سنة، حدثت في المدرسة خلال العام الدراسي 2012-2013.، و في عام 2014، كان هناك حوالي 486.400 حالة عنف غير مميتة ضحايا في المدرسة بين الطلاب 12 إلى 18 سنة من العمر، وأفاد ما يقرب من 9٪ من المعلمين أن لديهم ذلك تم تهديدهم بالإصابة من قبل طالب في المدرسة؛ كما أفاد 5% من معلمي المدارس أنهم تعرضوا لاعتداء جسدي من قبل طالب من المدرسة في عام 2013، وقد أبلغ 12% من الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين 12 و18 عامًا عن وجود عصابات كانوا حاضرين في مدرستهم خلال العام الدراسي. وفي عينة تمثيلية وطنية من الشباب في عام 2015 للصفوف9-12:2، إذ أفاد 7.8% من الطلاب أنهم دخلوا في شجار جسدي في المدرسة وخربوا الممتلكات ، وأفاد 5.6% أنهم لم يذهبوا إلى المدرسة يومًا أو أكثر خلال الثلاثين يومًا السابقة للمسح لأنهم شعروا بعدم الأمان في المدرسة أو في طريقهم إليها أو من المدرسة، كما أفاد 4.1% أنهم يحملون سلاحًا (بندقية أو سكين أو هراوة) ، و 6.0% أبلغوا عن تعرضهم للتهديد أو الإصابة بسلاح ، وأفاد 20.2% أنهم تعرضوا للتنمر في ممتلكات المدرسة وأفاد 15.5% أنهم تعرضوا للتنمر الإلكتروني (National Center for Injury Prevention and Control,2019,p1). فالعنف المتشكل من الضغوط النفسية في المدارس له آثار جسدية ونفسية خطيرة على طلاب المرحلة الثانوية المراهقين إذا لم يتم التصدي له في الوقت المناسب وبطريقة فعالة، وحتى بالنسبة للذين يمارسون العنف أنفسهم وبغض النظر عن صفتهم من موقف العنف( ضحايا أو معتدين أو ملاحظين). ، يؤدي ذلك عادةً إلى مشاكل عاطفية وسلوكية، ويبان بمستويات متعددة وبدرجات متفاوته بحسب نسبة الضغوط النفسية التي يعانيها طلاب التعليم الثانوي، مثل القلق والاكتئاب والأرق، وضعف الأداء الأكاديمي، والسلوك الإجرامي العنيف، وإيذاء النفس، والسلوك الانتحاري والمشكلة الحقيقية أن المدارس بدل أن تكون إحدى أنواع التنشئة الأسرية ومكاناً علمياً ونشاطاً اجتماعياً وتثقيفياً وترفيهياً أصبحت مسرحاً للعنف بشتى أشكاله وبأساليب متنوعة تلك الضغوط النفسية التي تشكل العنف المدرسي الذي له أثار كبيرة على النمو الاجتماعي والتعليمي والنضج العاطفي والمعرفي وتشكيل الشخصية وتكوين الذات للفئات العمرية والمستويات التعليمية المختلفة وهذا ما أكده كل من بوليدو Pulido وايتال etal (2010) في دراستيهما أن آثار الضغوط النفسية المسؤولة عن العنف المدرسي ذات المستويات المختلفة " تتمثل في ظهور مشكلات عدم احترام الذات لدى الضحايا والمعتدين، الذين يمكن أن يصبح سلوكهم هذا هو أساس تعاملهم مع الآخرين سواء داخل مجتمع المدرسة أو المجتمع الخارجي، أما بالنسبة للملاحظين أو الذين يشاهدون العنف في المدرسة فيمكن أن يصورون أنفسهم كالضحية المستقبلية أو المعتدي المستقبلي" ,Pulido, etal) . (2010,p51 فتعرض طلبة التعليم الثانوي للعنف المدرسي الناتج عن الضغوط النفسية المتمثلة بأشكال العنف مثل البلطجة والعدوان الفردي والجماعي والمضايقة والابتزاز والتهديدات وما إلى ذلك. التي تؤدي تلك الأفعال إلى اضطرابات نفسية وتؤثر على جميع مستويات أدائهم، والتي يمكن أن تختلف ردود الفعل السلوكية للضحية من القسوة الانتقامية إلى الانتحار بحسب مستوى الضغوط التي يعانونها. وهذا ما ينص عليه "النموذج النظري للضغط النفسي على أن التوتر يمكن أن يغير الحالة المستقرة داخل الكائن الحي ويسبب ضررًا نفسيًا وسلوكيًا كبيرًا للأفراد إذا كان قويًا جدًا أو استمر لفترة طويلة جدًا (Schroeder et al., 2018). وهذا ما أكدته الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة على عيّنة من المدرسين تبين أن للأسرة والمدرسة والعوامل المحيطة بالطلاب هي التي تسبب لهم الضغوط كلها وتؤدي إلى العنف المدرسي، وهذا متفق مع دراسة كل من دينغ Deng وشيريان Cherian وخان Khan وأخرون(2022) التي توكد على

أن الضغوط الأكاديمية والأسرية تؤدي إلى الإصابة بالاكتئاب لدى الطلاب، مما يؤثر سلباً على أدائهم الأكاديمي ومخرجاتهم التعليمية، ودراسة بالبو Pablo و بينهيرو Pinheiro (2023) التي أكدت على أن أكثر من ثلث المعلمين قاموا بتقييم الأذى الجسدي بشكل أكثر سلبية وأن نماذج هيكلة العمل والممارسات الإدارية والوقوع ضحية للتحرش اللفظي لها دور مركزي في صحة المعلمين. ونظراً لاستفحال ظاهرة العنف في الوسط المدرسي وتنوعها داخل المدارس رغم الجهود المبذولة لمحاولة الحد منها من قبل المؤسسات والمختصين، ولذلك كان لا بد طرح مشكلة البحث بالتسائل التالي:

**ما مستوى الضغوط النفسية المسؤولة عن العنف المدرسي لدى طلاب مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر المدرسين؟**

**أهمية البحث:**

**وتتحدد أهميّة البحث في النقاط الآتية:**

1. دراسة مستوى الضغوط النفسية المسببة للعنف المدرسي لدى طلبة مرحلة المرحلة الثانوية من وجهة نظر مدرسيهم. نظراً لأن"العنف في الوسط المدرسي يمثل الشكل الأخطر من أشكال العنف الأخرى. حيث يعتبر هذا الأخير من الصفات غير المقبولة اجتماعيا ويتجلى في سلوكيات عدوانية وعنيفة يمارسها التلاميذ ضد بعضهم البعض أو ضد أساتذتهم أو العكس، وظهرت بأشكال مختلفة ومتفاوتة الانتشار كالاعتداءات، الضرب، التهديد، والشتم(جوهاري،2019،ص122).
2. تعتبر هذه الدراسة –في حدود علم الباحثه – أول دراسة ميدانية تتناول مرحلة بغاية الأهمية ( المرحلة الثانوية ) كون طلاب هذه المرحلة يمرون بمرحلة المراهقة التي يتعرضون فيها إلى العديد من الضغوط النفسية والأكاديمية والأسرية والاجتماعية، كما أنها تعد من الدراسات التي تصف وتصنف العوامل المؤثرة، والمسببة للضغوط النفسية المسؤولة عن سلوك العنف المدرسي، ورصد الضغوط النفسية المسببة للعنف المدرسي بحسب آراء مدرسي التعليم الثانوي.
3. قد تفيد هذه الدراسة القائمين على العملية التربوية ومتخذي القرار مع التشبيك مع الباحثين و المختصين للتصدي بالدراسة العميقة لمحاولة ايجاد الحلول الناجعة عنها، والحد من انتشارها.

**أهداف البحث:**

يهدف البحث إلى:

1- التعرف على مستوى الضغوط النفسية المسؤولة عن العنف المدرسي لدى طلبة مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر المدرسين.

2- الكشف عن الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حول الضغوط النفسية المسؤولة عن العنف المدرسي لدى طلبة مرحلة التعليم الثانوي تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، التخصص).

**أسئلة البحث:**

1- ما مستوى الضغوط النفسية المسؤولة عن العنف المدرسي لدى طلبة مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر المدرسين؟

2- هل توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الضغوط النفسية المسببة للعنف المدرسي عند طلبة التعليم الثانوي، وذلك تبعاً لمتغيرات البحث ( الجنس، المؤهل العلمي، التخصص)؟

**فرضيات البحث:**

– لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس الضغوط النفسية المسؤولة عن العنف المدرسي لدى طلاب مرحلة التعليم الثانوي وذلك تبعاً لمتغير الجنس.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الضغوط النفسية المسؤولة عن العنف المدرسي لدى طلاب مرحلة التعليم الثانوي وذلك تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

– لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس الضغوط النفسية المسؤولة عن العنف المدرسي لدى طلاب مرحلة التعليم الثانوي وذلك تبعاً لمتغير التخصص.

**منهجية البحث:** لتحقيق أهداف البحث اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي فهو رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة أو عدة فترات، من أجل التعرف على الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى والمضمون، والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره. (عليان، 2000،ص24).

**أدوات البحث:**

اعتمد البحث على المقياس، حيث تكون من قسمين، تضمن القسم الأول معلومات عامة عن مدرسي المرحلة الثانوية في مدينة اللاذقية شملت متغير الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، أما القسم الثاني فتضمن آراء مدرسي المرحلة الثانوية في مدينة اللاذقية عن الضغوط النفسية المسببة للعنف المدرسي عند طلبة التعليم الثانوي وتم التحقق من إجراءات الصدق والثبات للمقياس وفق الخصائص السيكومترية لها كما يلي:

**أولاً: الصدق:**

– **صدق المحتوى(المحكمون):** تمّ عرض المقياس على عدد من المحكّمين المتخصصين، وقد طلبت الباحثة من المحكّمين إبداء ملاحظاتهم وآرائهم عن مدى صحة هذه الفقرات، ومدى مناسبة كل فقرة للمجال الذي وضعت فيه وإضافة أية فقرة يرونها مناسبة وحذف غير المناسبة، واقتصرت ملاحظات السادة المحكمون على تصحيح الأخطاء اللغوية والنحوية، واختصار العبارات قدر الإمكان.

– **قياس صدق الاتساق الداخليInternal Consistency**:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس بحساب الارتباطات الداخلية و إيجاد معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية للمقياس. وكانت النتائج كما يلي:

**الجدول رقم ( 1): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمقياس**

| المحاور | معامل ارتباط بيرسون |
|---|---|
| **دور الأسرة والبيئة المحيطة في تشكل الضغوط النفسية المسببة للعنف المدرسي عند طلبة التعليم الثانوي** | **0.857**(**) |
| **دور المدرسة في تشكل الضغوط النفسية المؤدية الى العنف المدرسي لدى طلبة التعليم الثانوي** | **0.893**(**) |

يبين الجدول. ( 1) أن جميع المحاور ترتبط ارتباطاً ذو دلالة إحصائية مع الدرجة الكلية للمقياس، وذلك عند مستوى دلالة 0.01، مما يدل على أن محاور المقياس تتمتع بدرجة صدق عالية.

**ثانياً: الثبات**

– **قياس الثبات:** ولتحقيق الهدف من البحث اتبعت الباحثة طريقتين للتوصل إلى دلالات ثبات أدوات الدراسة وفاعلية فقراتها:

- **الطريقة الأولى استخدام معادلة" ألفا كرونباخ ( Cronbach– alpha):** تم حساب الاتساق الداخلي للعبارات بين المحاور مع بعضها البعض بحسب معامل ألفا كرونباخ لقياس الثبات، الذي يساهم في تحديد تأثير العلاقات الداخلية بين كل بند أو بندين
- **الطريقة الثانية الثبات بإعادة الاختبار:** بعد تطبيق الاستبانة على العينة البالغة (20) مدرس ومدرسة من مدرسي المرحلة الثانوية في مدينة اللاذقية /العينة الاستطلاعية/ أول مرة قامت الباحثة بإجراء التطبيق على العينة نفسها بعد فترة أسبوعين.

**الجدول رقم (2 ): قيم معامل الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ وإعادة الاختبار لمقياس الضغوط النفسية و المسؤولة عن العنف المدرسي**

| المحاور | عدد الأسئلة | معامل الثبات | |
|---|---|---|---|
| | | بطريقة ألفا كرونباخ | بطريقة إعادة الاختبار |
| المحور الأول | 31 | 0.865 | 0.831 |
| المحور الثاني | 30 | 0.842 | 0.872 |
| **الثبات الكلي** | **61** | **0.853** | **0.851** |

وللإجابة عن أسئلة البحث واختبار فرضياته تمّ استخدام الأساليب الإحصائية الآتية: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري للعينة، الأهمية النسبية، اختبار T. test (t) ستيودنت لعينتين مستقلتين، واختبار تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA .

وللإجابة على أسئلة المقياس تمّ الاعتماد على مقياس (ليكرت) الرباعي واشتمل المقياس في صورته النهائية على ( 61) عبارة. أما معيار الحكم على متوسط الاستجابات وفقاً لمقياس ليكرت الرباعي:

طول الفئة = (درجة الاستجابة العليا – درجة الاستجابة الدنيا)/ عدد فئات الاستجابة

وبناءً عليه تمّ اعتماد التبويب المغلق، وتمّ تحديد المجالات الآتية:

**الجدول رقم (3 ): تبويب تدرجات سلم ليكرت الرباعي (تبويب مغلق)**

| المجال | تقدير الدرجة |
|---|---|
| **من 1 إلى 1.74** | **غير موافق** |
| **من 1.75 إلى 2.49** | **موافق بدرجة ضعيفة** |
| **من 2.50 إلى 3.24** | **موافق بدرجة متوسطة** |
| **من 3.25 إلى 4** | **موافق بدرجة عالية** |

**مجتمع البحث وعينته:**

يتكون مجتمع البحث من مدرسي المرحلة الثانوية في مدارس مدينة اللاذقية الرسمية، والبالغ عددهم وفق إحصائيات مديرية التخطيط والإحصاء للعام الدراسي (2021/ 2022) وهو (1684) مدرساً ومدرسة ( 779 ذكور – 905 إناث). 310، ولتحديد حجم العينة تمّ اعتماد قانون العينة الإحصائية الآتي: (القاضي وعبد الله، 2005)

$$n = \frac{P(1-P)}{\frac{P(1-P)}{N} + \frac{E^2}{S.D^2}}$$

حيث : $n$ : حجم عينة البحث.

$N$ : حجم مجتمع البحث.

$P$ : قيمة احتمالية تتراوح قيمتها بين الصفر والواحد $P = 0.5$

$E$ : نسبة الخطأ المسموح فيه وهو غالباً يساوي $E = 0.05$

$S.D$ : الدرجة المعيارية وتساوي /1.96/ عند معامل ثقة : 95%

$$n = \frac{0.5(1-0.5)}{\frac{0.5(1-0.5)}{1684} + \frac{(0.05)^2}{(1.96)^2}} = 310$$

وبلغ مجموع أفراد العينة من مدرسي المرحلة الثانوية في مدارس مدينة اللاذقية الرسمية /310/ مدرس تمّ سحبها باستخدام العينة العشوائية البسيطة، وتمّ توزيع الاستبانة على السادة مدرسي المرحلة الثانوية واسترد منها / 299 / استبانة كاملة وصالحة للتحليل الإحصائي.

**مصطلحات البحث وتعريفاته الاجرائية:**

-**الضغوط النفسية psychological stress:** هي " الظروف البيئية الاجتماعية والمادية التي تتحدى القدرات والموارد التكيفية للكائن الحي. تمثل هذه الظروف مجموعة واسعة ومتنوعة للغاية من المواقف المختلفة التي تمتلك سمات نفسية وجسدية مشتركة ومحددة(Slavich, M Monroe,2020,p109,).

-**العنف المدرسي school violence:** يعرف بأنه هو كل تصرف يؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخرين، وقد يكون الأذى جسمياً أو نفسيا، او الاستهزاء بالفرد، وفرض الآرء بالقوة اوسماع الكلمة البذيئة، جميعها أشكال مختلفة لنفس الظاهرة "(عبد الله، 2016، ص12).

- **وبعرفه كل من كل مباركة، وعبد الكريم(2018)** بأنه: تصرف يصدر عن التلميذ اتجاه الاخرين أو اتجاه المعلم وممتلكات المدرسة أو يصدر من المعلم اتجاه التلاميذ ويؤدي الى إلحاق الأذى بالأخرين عن طريق الكلام وتكون تعبيرية أو رمزية( مباركة، وعبد الكريم،2018، ص841).

**وتعرف الباحثة الضغوط النفسية المسؤولة عن العنف المدرسي إجرائياً:** بأنها مجمل الإجهادات التي تعترض طلبة التعليم الثانوي سواءً كانت عائلية أم محيطية أم أكاديمية والظاهره في سلوكهم من خلال العنف الذي يمارسونه بأشكال متنوعة نتيجة التفريغ النفسي والبيولجي يؤذى بها الأطراف جميعها الناتج عن عدم قدرتهم على الموائمة بين الشروط أو المواقف المفروضة عليهم، والقدرة على تحملها نتيجة العبئ الزائد من العوامل والتأثيرات الضاغطة عليه وعدم قدرته على التحكم بالتغيرات الانفعالية الناجمة عن ذلك.

- **مرحلة التعليم الثانوي :**

وهي تلي مرحلة التعليم الأساسي ، مدتها ثلاث سنوات تبدأمن الصف الأول الثانوي،

وتنتهي بنهاية الصف الثالث الثانوي وهي مجانية(النظام الداخلي لوزارة التربية،201، ص3).

**حدود البحث:** اقتصر البحث على الحدود الآتية:

-الحدود البشرية: طُبق البحث على عينة مكونة من (299) طالب وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في مدينة اللذقية.

-**الحدود مكانية:** تم تطبيق البحث في المدارس الثانوية في مدينة اللاذقية.

-**الحدود الزمانية:** تم تطبيق البحث على العينة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2023/2022).

- **الحدود الموضوعية:** تتمثّل في دراسة مستوى الضغوط النفسية المسؤولة عن العنف المدرسي لدى طلبة مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر المدرسين.

**الدراسات السابقة:**

**-دراسة سعدي، وشريبه (2016) في سوريا بعنوان: مصادر الضغوط النفسية لدى الشباب الجامعي في ظل الأزمة السورية : دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة تشرين .**

هدفت الدراسة إلى تعرف مصادر الضغوط النفسية الأكثر انتشاراً لدى طلبة جامعة تشرين. بالإضافة إلى ذلك هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فيما إذا كان هناك اختلاف بين الطلبة في مدى شعورهم بمصادر الضغوط النفسية وفقاً لمتغيري

الجنس، و التخصصات الجامعية. و قد تكونت عينة البحث من (200) طالباً و طالبة (100 ذكور، 100 إناث). تم إعداد مقياس لمصادر الضغوط النفسية مكون من (60) بنداً، موزعاً في سبعة أبعاد و هي: الضغوط الأسرية، الدراسية، الاقتصادية، الشخصية، الأمنية، الاجتماعية، والبيئة التعليمية. أشارت النتائج إلى أن أكثر مصادر الضغوط النفسية هي الضغوط الأمنية، وأقلها تأثيراً فيهم هي الضغوط الاجتماعية. كذلك أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائياً بين الجنسين لصالح الذكور في متوسط تقديراتهم للشعور بمصادر الضغوط الشخصية الاقتصادية و الاجتماعية و الأسرية. في حين لم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائياً بين الطلبة تبعاً لتخصصاتهم الأكاديمية

**-دراسة رشيد (2016) في الجزائر بعنوان: الضغط النفسي وعلاقته بالعنف المدرسي لدى طلبة السنة أولى ثانوي دراسة ميدانية بثانوية أبي مزراق ببوسعادة ولاية المسيلة-**

هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين الضغط النفسي والعنف المدرسي لدى طلبة السنة الأولى ثانوي وكذلك معرفة طبيعة العلاقة بين كل أبعاد الضغط النفسي : الاسرة والبيئة والمدرسة مع العنف المدرسي، تكونت عينة الدراسة من 90 تلميذ وتلميذة يدرسون في ثانوية ابي مزراق في مدينة بوسعادة واستخدمت استبيانات للقياس تم بناءها من الباحثة: الاستبيان الأول لقياس الضغط النفسي اشتمل على 20 عبارة تتوزع على ثلاثة أبعاد، والاستبيان الثاني لقياس العنف المدرسي اشتمل على 20 عبارة تعبر عن العنف المدرسي. كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الضغط النفسي والعنف المدرسي لدى طلبة السنة الأولى ثانوي ،وأيضاً وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين كل من ضغوط الأسرة –البيئة–المدرسة والعنف المدرسي لدى طلبة السنة الأولى ثانوي.

**-دراسة بن عمار(2018) في ليبيا بعنوان: الضغوط النفسية وعلاقتها بالعنف في الوسط المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية.**

هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة القائمة بين الضغوط النفسية والعنف في الوسط المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، من أجل ذلك استعانت الباحثة بعينة عشوائية طبقية، وبلغت عينة الدراسة ( 50 ) تلميذا وتلميذة من جميع الأقسام المستوى الأول، الثاني، والثالث ثانوي من ثانوية شوية الجباري بقمار ولاية الوادي، وقد استخدم المنهج الوصفي الارتباطي الذي يتناسب مع موضوع الدراسة، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الضغوط النفسية وآخر خاص بالعنف في الوسط المدرسي، وقد تم التحقق من الصدق والثبات لكلتا الأداتين وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة ارتباطيه بين الضغوط النفسية والعنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، بينما لم يلاحظ وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات أفراد العينة على مقياس الضغوط النفسية تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي.

**- دراسة خليفة، حامد(2020) في الجزائر بعنوان: الضغوط النفسية وعلاقتها بالعنف المدرسي لدي تلاميذ الرابعة متوسط**

هدفت الدراسة الى التعرف عن العلاقة بين الضغوط النفسية والعنف المدرسي لدى تلاميذ الرابعة متوسط لكون هذه السنة مصيرية بالنسبة للتلاميذ، وكذلك البحث عن الفروق الفردية بين الذكور والإناث في الضغوط النفسية والعنف المدرسي، من خلال تطبيق المقياسين من إعداد الباحثتان الأول الضغوط النفسية والثاني العنف المدرسي لدى تلاميذ الرابعة متوسط ببعض متوسطات الوادي، وتوصل تصور الدراسة إلى النتائج التالية: توجد علاقة ارتباطيو بين الضغوط النفسية والعنف المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، وكما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية والعنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس.

**– دراسة العودة(2020) في السعودية بعنوان: واقع العنف المدرسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمنطقة القصيم من وجهة نظر معلماتهن وسبل مواجهته**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم مظاهر العنف لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمنطقة القصيم التعليمية، والكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمات تعزى لمتغير )سنوات الخبرة – التخصص نوع التعليم(، والتوصل إلى مقترحات قد تستفيد منها المعلمات في علاج – مشكلة العنف. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي من خلال استبانة كأداة لجمع البيانات، طُبِقت على عينة بلغت ) 044 ( معلمة، بنسبة ) 40 %( من المجتمع الأصلي،،) وتوصلت الدراسة إلى أن المتوسط العام لمحور مظاهر العنف المدرسي بلغ ) 7.02 حيث جاءت العبارة )اعتداء الطالبة على زميلاتها لفظياً( بالمرتبة الأولى، ثم )لجوء الطالبة إلى العناد والتحدي( في المرتبة الثانية، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف سنوات الخبرة، لصالح فئة من كانت خبرتهن أكثر من عشر سنوات، وباختلاف التخصص لصالح التخصص النظري، وباختلاف نوع التعليم لصالح التعليم الحكومي وقد أوصت الدراسة بتدريب المعلمة على كيفية التعامل مع أحداث العنف الصادرة من الطالبات.

**– دراسة عبيدلي وعبعوب(2021) في الجزائر بعنوان: الضغط النفسي و علاقته بالعنف المدرسي لدى تلاميذ السنة الثالثة الثانوي دراسة ميدانية لبعض ثانويات مدينة ورقلة**

هدفت الدراسة الى التعرف عن العلاقة القائمة بين الضغط النفسي و العنف المدرسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ،من اجل ذلك استعنا بعينة عشوائية طبقية ،و بلغت عينة الدراسة ) 90 ( تلميذا و تلميذة من جميع التخصصات من ثانويات مبارك الميلي ،علي ملاح، خليل أحمد بمدينة ورقلة و قد استخدم المنهج الوصفي الارتباطي الذي يتناسب مع موضوع الدراسة ،و تمثلت ادوات الدراسة في مقياس الضغط النفسي و اخر خاص بالعنف المدرسي ، ومن الاساليب الاحصائية نذكر معامل الارتباط بيرسون و اختبارات؛ لحساب الفروق بين الافراد ،و قد تم التحقق من الصدق و الثبات لكلتا الاداتين و توصلت الدراسة الى النتائج التالية توجد علاقة ذات دلالة ارتباطية بين الضغط النفسي و العنف المدرسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي . وتوجد فروق دالة احصائيا في الضغط النفسي بين افراد العينة تعزى بمتغير التخصص والجنس. و توجد فروق دالة احصائيا في العنف المدرسي بين افراد العينة تعزى بمتغير التخصص والجنس. ومن توصيات الدراسة تقديم خدمات إرشادية للتلاميذ خاصة في مرحلة الثانوية لسنة الثالثة ثانوي، و عقد دورات التكوين لأساتذة في مهارات فن التعامل مع الطلاب.

**– دراسة محمد، بغدادي (2022) في الجزائر بعنوان: الضغوط النفسية وعلاقتها بممارسة العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين الضغوط النفسية و ممارسة العنف المدرسي عند عينة من تلاميذ بعض ثانويات ولاية الأغواط تبلغ 700 تلميذا موزعة على الجنسين(ذكور، إناث) مسجلين في العام الدراسي الحالي 2021/2020، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية: – وجود علاقة ارتباطية قوية بين الضغوط النفسية و ممارسة العنف المدرسي. – وجود فروق في الضغوط النفسية و العنف المدرسي تبعا لمتغير الجنس و المنطق

**– دراسة الجنايني (2022) في مصر بعنوان: تربية العنف أم عنف التربية دراسة تحليلية لظاهرة العنف المدرسي بالمجتمع المصري**

هدفت الدراسة الى دراسة تربية العنف أم عنف التربية دراسة تحليلية لظاهرة العنف المدرسي بالمجتمع المصري ، وإلى التعرف على مفهوم العنف وطبيعته وأشكاله، كما تطرقت إلى التحليل الفلسفي، و دراسة العوامل التي تساهم في تفشي تلك الظاهرة. وفي ضوء ما سبق تتضح مشكلة الدراسة ، والتي تدور حول ما إذا كانت المدرسة حاضنة للعنف وسببا له أم أنها

ضحية ذلك العنف في مواجهة جيل من الأطفال انتشر بينه تلك الظاهرة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لتحليل ودراسة تلك الظاهرة، وفي النهاية وتوصلت الدراسة إلى إجراءات مقترحة للحد من تلك الظاهرة بالمجتمع المصري. ومن توصيات الدراسة بث برامج أسرية ارشادية وتدريبية حول طبيعة تعامل الأسرة مع الطفل العنيف وتحسين صورة المعاملات والقيم الاجتماعية للأسرة بكل وسائل الإعلام وخاصة الدراما التلفزيونية والأفلام السينمائية.

**ثانياً – الدراسات الأجنبية:**

**– دراسة دورو Duru و وبلقيس Balkis (2018) بعنوان: تصويب لـ التعرض للعنف المدرسي في المدرسة والصحة العقلية للمراهقين الضحايا: دور الوساطة للدعم الاجتماعي.**

**Corrigendum to "Exposure to school violence at school and mental health of victimized adolescents: The mediation role of social support."**

هدفت الدراسة إلى فحص الدور الوساطي للدعم الاجتماعي في العلاقة بين التعرض للعنف في المدرسة والصحة العقلية لدى المراهقين في إطار نموذجين منظمين عبر نموذج المعادلة الهيكلية (SEM). يتكون المشاركون من إجمالي 1420 طالبًا من طلاب الصف التاسع والعاشر والحادي عشر (54.5% إناث و45.5% بنين). وتراوحت أعمار الطلاب من 14 إلى 18 سنة بمتوسط 16.11 (SD = 0.91) للعينة الإجمالية. 38% من المشاركين في الصف التاسع، و34.1% في الصف العاشر، و28% في الصف الحادي عشر. أشارت نتائج كلا النموذجين إلى أن الدعم الاجتماعي يتوسط في العلاقات بين التعرض للعنف والصحة العقلية بين المراهقين. بالإضافة إلى ذلك، أظهر كلا النموذجين أن الارتباط بين التعرض للعنف والدعم الاجتماعي والصحة العقلية يختلف حسب الجنس. وتناقش المساهمات والآثار المترتبة على النتائج الحالية بالتفصيل.

**– دراسة وون Won وتشانج Chang (2020) بعنوان : العلاقة بين الضغوط المرتبطة بالعنف المدرسي وجودة الحياة لدى معلمي المدارس من خلال التكيف مع الكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي.**

**The Relationship Between School Violence–Related Stress and Quality of Life in School Teachers Through Coping Self–Efficacy and Job Satisfaction.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على الارتباطات بين الإجهاد المرتبط بالعنف المدرسي، والكفاءة الذاتية في التعامل (CSE)، والرضا الوظيفي، ونوعية الحياة (QOL) لدى معلمي المدارس، مع التركيز بشكل خاص على التأثيرات الوسيطة لـ CSE والرضا الوظيفي على جودة الحياة لدى المعلمين. وتكونت العينة من 528 معلماً ومعلمة في المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية. أظهرت تحليلات نموذج الوساطة المتعددة أن الإجهاد المرتبط بالعنف المدرسي كان مرتبطًا سلبًا بنوعية الحياة من خلال CSE والرضا الوظيفي بعد التحكم في المتغيرات المشتركة مثل نوع المدرسة وسنوات الخبرة في التدريس. على وجه التحديد، توسط CSE والرضا الوظيفي بشكل كامل العلاقة السلبية بين الإجهاد المرتبط بالعنف المدرسي وجودة الحياة. يمكن أن يكون برنامج التدخل مفيدًا لمساعدة المعلمين على تقليل التوتر لديهم وتحسين CSE والرضا الوظيفي عندما يواجهون عنفًا مدرسيًا قد يقلل من جودة الحياة لديهم.

**– دراسة دينغ Deng وشيريان Cherian وخانKhan وأخرون And others (2022) بعنوان: الضغوط الأسرية والأكاديمية وأثرها على مستوى الاكتئاب والأداء الأكاديمي لدى الطلاب.**

**Family and Academic Stress and Their Impact on Students' Depression Level and Academic Performance**

هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير الضغوط الأكاديمية والعائلية على مستويات الاكتئاب لدى الطلاب والتأثير اللاحق على أدائهم الأكاديمي بناءً على نظرية التقييم المعرفي للضغوط لدى لازاروس. تم استخدام تقنية أخذ العينات الملائمة غير

الاحتمالية لجمع البيانات من طلاب المرحلة الجامعية وطلاب الدراسات العليا باستخدام استبيان معدل بمقياس ليكرت المكون من خمس نقاط. استخدمت هذه الدراسة طريقة SEM لفحص العلاقة بين التوتر والاكتئاب والأداء الأكاديمي. وتأكد أن الضغوط الأكاديمية والأسرية تؤدي إلى الإصابة بالاكتئاب لدى الطلاب، مما يؤثر سلباً على أدائهم الأكاديمي ومخرجاتهم التعليمية. يوفر هذا البحث معلومات قيمة للآباء والمعلمين وأصحاب المصلحة الآخرين المهتمين بتعليم أطفالهم وأدائهم.

**– دراسة لوLuo و وبين Ban (2023) بعنوان : آثار التوتر على سلوك التنمر المدرسي لدى طلاب المدارس الثانوية: التأثيرات المعتدلة للجنس ومستوى الصف الدراسي.**

**Effects of stress on school bullying behavior among secondary school students: Moderating effects of gender and grade level**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الضغوط على سلوكيات التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، والدور المعتدل للجنس والمستوى الدراسي في هذه العلاقة. ولتحقيق هذه الغاية، تم استخدام نسخة المدارس الثانوية من استبيان أولويوس حول التنمر على الأطفال (OBVQ) ومقياس الضغوطات لطلاب المدارس الثانوية لمسح 3566 من طلاب المدارس الثانوية في مقاطعة قويتشو، وتم تحليل البيانات إحصائيًا. وأظهرت النتائج أن التوتر يرتبط بشكل كبير وإيجابي بالتنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. علاوة على ذلك، قام كل من الجنس والصف الدراسي بتعديل العلاقة بين التوتر والتنمر في المدارس، مما يدل على أن الأولاد وأطفال المدارس المتوسطة هم أكثر عرضة للانخراط في التنمر من الفتيات وطلاب المدارس الثانوية، على التوالي. توفر نتائج الدراسة أساسًا نظريًا للوقاية والتدخل في سلوكيات التنمر المدرسي بين طلاب المدارس المتوسطة.

**– دراسة بالبو Pablo و بينهيرو Pinheiro(2023) بعنوان : آثار العنف المدرسي وسياق العمل على صحة المعلمين.**

**Effects of school violence and work context on teachers' health**

هدفت الدراسة إلى فهم كيفية تأثير العنف المدرسي وسياق العمل على صحة المعلمين. وشملت الدراسة 744 معلماً في المدارس الحكومية. وكانت الأدوات المستخدمة لجمع البيانات هي: استبيان الإيذاء، ومقياس تقييم سياق العمل، ومقياس الأضرار المرتبطة بالعمل. تم إجراء تحليلات الانحدار اللوجستي متعدد الحدود. وتشير النتائج إلى أن نسبة عالية من المشاركين اعتبروا الأضرار النفسية والاجتماعية محتملة. قام أكثر من ثلث المعلمين بتقييم الأذى الجسدي بشكل أكثر سلبية. وارتبط الجنس والحالة الوظيفية بالأذى الجسدي. العدوان الجسدي أثر على الأذى النفسي. كان التحرش اللفظي وتنظيم العمل منبئين بجميع أنواع الأذى. وخلصنا إلى أن نماذج هيكلة العمل والممارسات الإدارية والوقوع ضحية للتحرش اللفظي لها دور مركزي في صحة المعلمين.

**– دراسة عوضAwad و ناجي Nagy (2023) بعنوان : أثر العنف المدرسي على السلوكيات الصحية لدى طلاب المدرسة الثانوية.**

**Impact of School Violence upon Health Behaviors among High School Students.**

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر العنف المدرسي على السلوكيات الصحية لدى طلاب المدرسة الثانوية. كما هدفت هذه الدراسة إلى تقييم العنف المدرسي وأثره على السلوك الصحي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، اعتمد البحث على المنهج الوصفي الارتباطي، تكونت عينة الدراسة من 400 طالب وطالبة في المرحلة الثانوية تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة. وتم التحقق من صحة الاستبيان بواسطة، وتشير نتائج الدراسة إلى أن أغلب أفراد العينة هم من الطالبات بمتوسط عمر 17.1 مقيمات في المناطق الحضرية ضمن المناطق الدنيا. الطبقة المتوسطة. وجد أن أكثر من النصف (58.5%) من

المشاركين في الدراسة لديهم مستوى منخفض من العنف المدرسي و(44.8%) كانوا متوسطي تبني الصحة. سلوك. إن العنف المدرسي لدى الطلاب هو سلوك صحي متوقع (ع = .000). وأظهرت النتائج أن العنف المدرسي لدى أفراد العينة كان ضمن المستوى المنخفض وأن السلوك الصحي كان ضمن المستوى المتوسط. تم العثور على العنف المدرسي توقع السلوك الصحي. وتضيف الدراسة المعرفة فيما يتعلق بالتثقيف الصحي لجميع شرائح المجتمع نحو العنف المدرسي وأثره على السلوك الصحي. هناك حاجة إلى مزيد من الدراسة لاستكشاف استراتيجيات اعتماد السلوك الصحي والعوامل المساهمة للعنف المدرسي بين المراحل الدراسية المختلفة.

**– دراسة تشونغ Chung (2023) بعنوان : العنف: تحليل منهجي للمسألة النفسية والضغوط الجسدية من المعلمين والأقران.**

**Violence: A Systematic Analysis of the Issue of Psychological and Physical Pressures from Teachers**

هدفت الدراسة إلى إجراء تحليل متعمق لمشكلة العنف الجسدي والنفسي في المدرسة ومعالجة هذه القضية من حماية الطلاب. ومن الطرق الرئيسية لدراسة هذه المشكلة هي التحليل والتصنيف والاستقراء والاستنباط والتعميم والمقارنة النفسية والأساليب والأساليب التربوية التي تهدف إلى حماية الطفل من عنف المدرسة. ومن النتائج. تغطي الدراسة السمات المحددة لتأثير البيئة المدرسية والعملية التربوية على الصحة العقلية والجسدية للطلاب. ويتم فحص السمات المحددة لفئات سلوك الطلاب. فردي مشاكل واضطرابات الحالة النفسية والعاطفية الناتجة عن ذلك يظهر العنف. فوائد دعم الأسرة الصحية والمجتمع المريح تتميز بالاستقلال العاطفي وتحقيق الأهداف. النتائج تشخيص وعرض حالات العنف في البيئة المدرسية. إصلاحية والبرنامج التنموي وعلم النفس التدريبي والأنشطة الوقائية . ومن المقترحات أن تكون المواد الدراسية ذات قيمة عملية ونظرية للشباب، وعلى المعلمين وعلماء النفس والطلاب والمعلمين وعلماء الاجتماع والشخصيات التربوية، و السياسيون الذين سيكونون قادرين على فهم وحل مشكلة العنف ومنع حدوثه في المؤسسات التعليمية.

**تعقيب على الدراسات السابقة:**

تمّ الاستفادة من عرض الدراسات السابقة لدعم كل مجال من مجالات المقياس التي وضعتها الباحثة لتتحقق منها على أرض الواقع في مدارس مدينة اللاذقية إذ إن لكل مجال دراسة متمثلة به لتحقق الجانب العملي الذي تصبو اليه الباحثة وتؤكد على مصداقية البحث، وفي كيفية الربط بين نتائج الدراسات السابقة ونتائج الدراسة الحالية، والتعرف على مصطلحات جديدة، والتنوع في الأساليب الإحصائية المستخدمة، والمتغيرات، وفي المنهج المستخدم. وقد بينت الدراسات السابقة أغلبها مستوى الضغوط النفسية المسؤولة عن العنف المدرسي لدى طلاب مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر المدرسين كدراسة دراسة عمار(2018) ودراسة خليفة، حامد(2020)، و دراسة العودة(2020)، ودراسة عبيدلي وعبعوب(2021)، و دراسة الجنايني (2022)، ودراسة دورو Duru و وبلقيس Balkis (2018)، ودراسة وون Won وتشانج Chang (2020)، دراسة دينغ Deng وشيريان Cherian وخانKhan وأخرون And others (2022)، ودراسة لوLuo و وبين Ban (2023)، ودراسة بالبو Pablo و بينهيرو Pinheiro(2023)، ودراسة عوضAwad و ناجي Nagy (2023)، ودراسة تشونغ Chung (2023). كما أن جميع الدراسات في البلاد العربيّة، والأجنبيّة تجتمع حول مستوى الضغوط النفسية المسؤولة عن العنف المدرسي باختلاف الشرائح سواءً لدى طلاب مرحلة التعليم الثانوي أو طلاب المراحل الأخرى أو على المعلمين والأقران كلها تؤكد على المشاكل النفسية التي تعانيها تلك الشرائح باختلاف عمرها وموقعها، وكلها توافق على المسببات وتصنف العوامل التي تؤدي إلى تشكل الضغوط النفسية المسؤلة عن العنف المدرسي ومدى أثارها السلبية على الصحة النفسية والنسيج المجتمعي . وما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها أخذت الآراء من وجهة نظر مدرسي المرحلة الثانوية، كما أن معرفة العوامل والأسباب المؤدية لضغوط النفسية المسؤولة

عن العنف المدرسي لدى طلاب مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر المدرسين ، يؤدي لتضافر الجهود وللعمل ضمن منظومة متكاملة للإسهام في صحة المجتمع.

**الإطار النظري للبحث:**

**-مفهوم الضغوط النفسية المسؤلة عن العنف المدرسي:**

تعد الضغوط النفسية ظاهرة معقدة ومتداخلة الأبعاد، ولم يتفق العلماء على تعريف بعينه يمكن أن يعكس الناحية الكمية والكيفية للضغوط النفسية، ويعد مصطلح الضغط النفسي من المصطلحات القديمة في مجال العلوم الطبية والفيزيائية إلا أنه من المصطلحات الحديثة في مجال العلوم الإنسانية عامة وعلم النفس خاصة (خليفة وسعد، 2008، 125). فمن المعروف أن الضغط النفسي له تأثير كبير على حياة الفرد الجسمية والنفسية والاجتماعية، فكثير من الأمراض الجسمية مثل أمراض القلب، وارتفاع ضغط الدم، وقرحة المعدة والقولون، وآلام المفاصل، وغيرها ترتبط بشكل وثيق بالضغط النفسي(ناصر ، صفية ،2022،ص 195) حيث تؤثر بشكل كبير على مدى تمتع الإنسان بصحة نفسية سليمة، مما يكون دافعاً له للنجاح في مختلف جوانب حياته الأسرية، والاجتماعية، والمهنية، وخاصة المدرسية. وليست فقط الضغوط النفسية التي تثير الجدل بل السلوكيات العنيفة التي يفرغها الطلاب بشكل خاص كسلوك غير صحي متمثل بالعنف المدرسي بأشكالة المتعددة وباختلاف مستوى شدته وتأثيره سواءً على الفرد أو محيطه يؤكد خلف (2018) على أن العنف لا يزال "يثير جدلا فكرياً وهو محل مماحكات كلامية يومية في المدارس والجامعات ومراكز البحث لأنه مسألة إنسانية شائكة ممتدة الأبعاد وأصبح العنف من أهم المشكلات التي يعاني منها مجتمعنا الذي صار من أولياته محاولة التصدي لهذه الظاهرة من خلال فهمها واحتوائها والعنف له أنماط سلوكية تعرف من الوجهة الاجتماعية بأنها مؤذية أو ضارة أو هدامة كالاعتداء على الآخرين بالضرب أو على ممتلكاتهم أو السخرية والتهكم" (خلف،2018،ص104). وهذا ما يلاحظ في المدارس الثانوية من خلال الضغوط النفسية التي يعانيها طلاب تلك المرحلة من العنف المدرسي الذي يمارسونه والذي وضحة الصرايرة (2018) بأنه "يعد سلوك العنف من السلوكيات غير السوية والجانحة، ولا سيما عندما يمارس في المؤسسات التربوية، التي من أهم أهدافها صقل شخصية المتعلم ليكون مواطناً صالحاً. تشهد ارتفاعاً ملحوظاً في معدل انتشار ظواهر العنف والأنماط السلوكية غير السوية والجانحة، نتيجة التطورات والتغيرات الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والثقافية التي تشهدها، واتساع رقعة النمو الحضري، وامتزاج الثقافات الناجم عن وسائل الاتصال والتكنولوجيا والعولمة والانفتاح على العالم. وقد دلت الإحصائيات والدراسات والأبحاث التي تناولت هذا الموضوع على تزايد انتشار هذه الأنماط السلوكية، وخاصة بين شريحة الشباب من الفئة العمرية من 15-25سنة (طالب، 2002 ؛ وطفة، 2002 )، وهي الفئة الأكثر تعداداً من بين فئات المجتمع، كما أنها الفئة المحركة للمجتمع، لما تمتاز به من مظاهر القوة والطموح"(الصرايرة،2018،ص138،137). وتتفرع **مصادر الضغوط النفسية إلى مصادر خارجية:** المتمثلة في وجود عوامل خارجية ضاغطة على الفرد سواء بكليته أو على جزء منه وبدرجة توجد لديه إحساسا بالتوتر، أو تشويها في تكامل شخصيته، وحينما تزداد حدة هذه الضغوط فإن ذلك يفقد الفرد قدرته على التوازن ويغير نمط سلوكه عما هو عليه إلى نمط جديد(بن عمار،2018 ، ص26). منها الضغوط الأسرية: سواء أكانت سلبية كالوفاة أو الطلاق أو الإصابة بالمرض، رحيل أحد أفراد الأسرة فقدان العمل...إلخ. الضغوط المالية والاقتصادية: ارتفاع معدل البطالة، تدهور الوضع الاقتصادي...إلخ. الضغوط الاجتماعية: منها تغير العادات الشخصية، تغير معدل الأنشطة الترفيهية والاجتماعية...إلخ. ضغوط المتغيرات الطبيعية: الناتجة عن الكوارث الطبيعية كالزلازل والبراكين والاعاصير والارتفاع الشديد أو الانخفاض الشديد في درجات الحرارة...إلخ. الضغوط السياسية: كالصراعات السياسية وانعدام الامن...إلخ. الضغوط الثقافية: وتتمثل في استيراد الثقافات والانفتاح على الثقافات الخارجية دون مراعاة الأطر الثقافية والاجتماعية للمجتمع من خلال وسائل الإعلام. الضغوط الأكاديمية: وتشمل بدء الدراسة أو الانتهاء منها أو الانتقال لمدرسة جيدة وصعوبة التعامل مع الزملاء

وصعوبة التركيز في الواجبات واجتياز الامتحانات والعقاب المستمر والتمييز بين الطلبة مرحلة...إلخ (خويلد، 2013، 117-119). **ومصادر داخلية: وتتمثل في** قابلية أو **الاستعداد النفسي** لقبول المرض ضعف المقاومة الداخلية للفرد وضعف شخصيته (جدو، 2014، 80-81). أحداث **ومشكلات نفسية:** كالانفعالات بدرجة كبيرة غير معقولة كحالات القلق والاكتئاب والخوف المرضي. **الضغوط الصحية:** كالتعرض لمرض أو إصابة وتغير شديد في عادات النوم والاستيقاظ وعادات الطعام...إلخ. **أسلوب التفكير:** كتبني أحد الأفكار اللاعقلانية مما يولد انفعالات غير مرغوبة كالشعور بالاكتئاب أو القلق أو الإحباط أو القلق...إلخ (خويلد، 2013، 118). **ومن الآثار المترتبة على الضغوط النفسية: الآثار الفسيولوجية** :تتمثل هذه الآثار عند كوبر " باضطرابات الجهاز اليضمي، ونوبات الإسهال المزمنة، اضطراب الجهاز التنفسي، اضطراب الجهاز الدموي المتمثلة في ارتفاع ضغط الدم والصداع، إضافة إلى إصابة الجلد بالطفح الجمدي، ومرض السكري، وفقدان الشهية ، و**الآثار النفسية:**وتنقسم إلى آثار معرفية كنقص الانتباه، واضطراب الذاكرة، والشك وزيادة معدل الأخطاء، حيث تصبح أنماط التفكير مضطربة ولاعقلانية وغير منطقية. وآثار انفعالية كازدياد التوتر النفسي، والوسواس، وظيور الاكتئاب، والعجز ،وضعف الضوابط الأخلاقية. **الآثار السلوكية العامة** :تتمثل في اضط ا رب الكلام، اضط ا ربات عادات النوم، الشك في الأصدقاء والأقارب، الاعتماد عمى الآخرين **الآثار الاجتماعية:**تتمثل في التوتر، إنياء العلاقات الاجتماعية، العزلة والانسحاب، وانعدام القدرة على قبول وتحمل المسؤولية(خليفة، حامد، 2020،ص26،27). وهذا ما أكده عثمان(2001) على أن الضغوط المرتبطة بالضغط والتوتر والشدة الناتجة عن المتطلبات التي تستلزم نوعاً من إعادة توافقه عند الفرد وما ينتج عن ذلك من آثار جسيمة ونفسية وقد تنتج تلك الضغوط كذلك من الصراع والإحباط والحرمان والقلق" (عثمان، 2001، 96). ويذكر الراشدي(2019) في وروده لتعريف شافير Shafe بأن الضغوط النفسية إثارة العقل والجسد رداً على مطلب مفروض عليهما" (الراشدي، 2019، 319). وهذه الضغوط النفسية المسببة لسلوك العنف المدرسي لدى طلاب المدارس الثانوية الذي يظهر من خلال بعض "الانماط السلوكية المختلفة سواء مع الاقران أو مع المدرسين أو التعدي على ممتلكات المدرسة ، ويترتب عن العنف الكثير من الاضرار والاثار السيئة في المدارس، ولا تقتصر هذه الاثار على الضرر الجسمي والنفسي للتلاميذ فقط بل تقف حجرة عثرة امام جهود الاساتذة في تحقيق اهداف المؤسسة .و عند دراسة هذا الموضوع لابد إن نضع نصب الأعين إن مشكلة العنف المدرسي مشكلة معقدة وتعود إلى مجموعة عوامل اجتماعية و نفسية مرتبطة بهذه الظاهرة" (عبيدلي، عبعوب،2021،ص1). وخلافا للمظاهر "يضيف باحثين آخرين أنّ العنف في جميع أشكاله ( الشتم والتهديد، التحرش والتعصب، السرقة والاعتداء الجسدي، التخريب والعنصرية وغيرها ) ليست سوى جزء من الحياة اليومية للمدارس ولكنّها تميل لأن تتطوّر مع السنين. ويستشهد كلاً من أورابح ورشيد(2017) بتعريف أحمد حويتي العنف المدرسي على أنه "مجموعة من السلوك غبر المقبول اجتماعيا بحيث يؤثر على النظام العام للمدرسة ويؤدي إلى نتائج سلبية بخصوص العلاقات داخل المؤسسة والتحصيل، ويحدده في العنف المادي كالضرب والمشاجرة والسطو على ممتلكات المدرسة أو الغير والتخريب داخل المدارس، والكتابة على الجدران والاعتداء الجنس ي والقتل والانتحار وحمل السلاح، والعنف المعنوي كالسباب والشتم والسخرية والاستهزاء والعصيان وإثارة الفوض ى بأقسام المدرسة"(أورابح، رشيد، 2017،ص221). فالعنف في الوسط المدرسي المتشكل من الضغوط النفسية بصفة خاصة له سلبيات كثيرة على التلميذ، وعلى المجتمع، وفيما يلي عرض لأهم هذه الآثار: **الآثار النفسية:** يترتب على سلوك العنف آثار نفسية عديدة، كالشعور بالخوف والفزع، كما تظهر لديه نقص.( الثقة بالنفس والاكتئاب والتوتر وكذلك عدم الإحساس بالأمان. **والآثار الاجتماعية:** وتتمثل في الخمول الاجتماعي، حيث يفتقد التلميذ المعنف من طرف أساتذته حيويته في القسم، وقد يتصرف التلميذ المعنف بعدوانية اتجاه الآخرين لإحساسه بالخطر وبأنه مهدد ومعرض للهجوم. **و الآثار التعليمية:** وتتمثل أساسا في تدني المستوى التحصيلي للتلميذ، أو التأخر عن الحضور إلى المدرسة أو– الغياب المتكرر، ثم تتواصل الأمور لتصل إلى تناول المخدرات أو

الانقطاع عن المدرسة(جوهاري،2019،ص128). وبالتحليل المعمق لمظاهر العنف المدرسب يتبين أن الضغوط النفسية وأثارها المتنوعة تعد المسؤلة عن المظاهر المتعددة التي تظهر في سلوكيات الطلاب التي تعود لمجموعة من العوامل الأسرية المدرسية والاعلامية المؤثرة في ظاهرة العنف المدرسي إذ تؤكد مكيوسة(2014) على أن هناك مجموعة من الضغوط النفسية لتلاميذ المدارس تنشأ نتيجة تفاعلهم مع العوامل الداخلية التي تشمل المعتقدات والأفكار الخاطئة والمتغيرات النفسية التي تسبب التوتر والتي تتزامن مع مرحلة المراهقة ، وكذا العوامل الخارجية التي تحيط بهم ويتفاعلون معها ، والتي يدركونها على أنها ضغط ؛ ومن بين أكثر هذه العوامل نجد الأسرة ، والمعلم ، اوإدارة المدرسية ، والامتحانات ، وجماعة الأقران ، والبرنامج الدراسي ، والجدول الدراسي ... ، فتواجد التلميذ في وسط هذا الكم الهائل من المؤثرات الضاغطة تفقده الشعور بالراحة والاطمئنان ، وتؤدي إلى تدهور صحته النفسية فتزداد مشاكله الدراسية وبالتالي يفقد الرغبة في التعلم(مكيوسة،2014، ص6) هذا وقد برهنت بعض الدراسات على أن الضغوط النفسية المدركة لدى التلاميذ تنشأ من التغيرات السريعة التي عرفتها المنظومة التربوية ،والتي تشمل المقررات الدراسية الكثيرة ،ونظام الامتحانات والتقويم التربوي الجديد وطبيعة العلاقات بين التلاميذ بعضهم البعض من جهة ،وبين معلميهم والإداريين من جهة أخرى ،وزيادة المسؤوليات الملقاة على) عائق التلاميذ سواء داخل المدرسة أم خارجها. (عبيدلي، عبعوب،2021،ص5،6). وتتعدد أشكال العنف المدرسي الناتجة عن الضغوط التي يعانيها طلاب المرحلة الثانوية والتي تتمثل في **العنف الجسدي:** أي استخدام القوة الجسدية بشكل متعمد اتجاه الآخرين من أجل إيذائهم وإلحاق أضرار جسيمة لهم كوسيلة عقاب غير شرعية مما يؤدي إلى أوجاع ومعاناة نفسية جراء تلك الأضرار (كيكمو وكوكي، 2018، 28). **والعنف اللفظي:** وهو المساس بالمشاعر الذاتية وكل ما يعد مقدس للشخص، كالشتم والتهميش والإذلال وسوء المعاملة...إلخ (قويدري، 2017، 40-41). **والعنف الرمزي:** ويسميه علماء النفس بالعنف التسلطي، وهو سلوك يرمز إلى تحقير الآخرين واستفزازهم كالامتناع عن رد السلام أو تجاهل الفرد والإزعاج من خلال الاستهزاء والسخرية من خلال الحركات أو النظرات والتهديد والإحباط والتجريح ويعد شائعاً جداً في المدارس (أحمد، 2013، 37-38). **والعنف النفسي:** وهو سلوك متعمد ينقل للأطفال والطلبة رسالة سلبية بأنهم عديمو القيمة أو مليئين بالعيوب أو غير محبوبين أو مرغوب بهم أو مهددون بالخطر أو أن قيمتهم مشروط بمدى تلبيتهم لاحتياجات الآخرين ويمكن أن يكون على شكل الإهانات أو السب أو التجاهل أو العزل أو الرفض أو التهديد أو اللامبالاة ويتضمن اللوم والتقليل من الشأن والإهانة والتخويف والترهيب والعزل (العشماوي ودوامال، 2015، 18). **والعنف ضد الممتلكات:** وهو حالة من الغضب والانفعال تهدف إلى إيقاع الأذى والضرر بالآخر ويتمثل بالتكسير والتخريب والتدمير والإضرار بمنشآت المدرسة والكتابة على الجدران (حامد وعمر، 2020، 31). والضغط النفسي الممارس بأشكال متعددة في العنف المدرسي الظاهر في سلوكيات الطلاب والتي " يعبر عن التوتر و الاضطراب وحالة من اللاتوازن التي يشعر بها التلميذ نتيجة المشكلات والصعوبات والمعوقات سواء كانت أسرية أو مدرسية أو اجتماعية أو بيئية التي تعترض سبيله في إشباع حاجاته البيولوجية أو النفسية . وتختلف حدة الضغط النفسي وشدته وطبيعته من شخص لآخر ومن بيئة لأخرى حسب المواقف الضاغطة التي يعيش في كنفها الفرد" (خميستي، 2005، ص7).

**النتائج والمناقشة:**

**أولاً- سؤال البحث: ما مستوى الضغوط النفسية المسؤولة عن العنف المدرسي لدى طلاب مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر المدرسين ؟**

بناءً على نتائج تفريغ العينة، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية لإجابات أفراد العينة فيما يتعلق بآرائهم حول مستوى الضغوط النفسية المسؤولة عن العنف المدرسي لدى طلاب مرحلة التعليم الثانوي:

- تحليل إجابات أفراد العينة:

- أولاً: دور الأسرة والبيئة المحيطة في تشكل الضغوط النفسية المسببة للعنف المدرسي عند طلبة التعليم الثانوي:

الجدول. رقم ( 4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لإجابات أفراد العينة من مدرسي التعليم الثانوي عن دور الأسرة والبيئة المحيطة في تشكل الضغوط النفسية المسببة للعنف المدرسي عند طلبة التعليم الثانوي

| الرقم | العبارات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية % | مستوى التقدير |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | تقبل الأسرة لسلوك الطالب | 299 | 3.79 | 0.52 | 75.85 | مرتفع |
| 2 | تشكل درجة الارتباط مع أفراد الأسرة مستوى الضغوط للطالب في تطبيق العنف في المدرسة | 299 | 3.88 | 0.36 | 77.66 | مرتفع |
| 3 | تنعكس المعاملة الوالدية في السلوك العنيف للطالب | 299 | 3.79 | 0.54 | 75.72 | مرتفع |
| 4 | يعد إهمال أحد الوالدين للطالب سبباً في عنفه | 299 | 3.88 | 0.40 | 77.66 | مرتفع |
| 5 | تتشكل زيادة العنف لدى الطالب من مشاهدة العنف داخل الأسرة | 299 | 3.82 | 0.48 | 76.45 | مرتفع |
| 6 | تعد الضغوط الاقتصادية القاسية لأسرة الطالب سبباً في السلوك العدواني | 299 | 3.80 | 0.52 | 75.92 | مرتفع |
| 7 | يعتبر الحرمان العاطفي للطالب جزناً كبيراً من عنفه | 299 | 3.81 | 0.52 | 76.19 | مرتفع |
| 8 | تجاهل الأسرة لمشاكل العنف لدى الطالب يساعد في زيادته | 299 | 3.79 | 0.52 | 75.79 | مرتفع |
| 9 | تساهم الرقابة الوالدية بأنواعها في تشكل العنف | 299 | 3.81 | 0.45 | 76.12 | مرتفع |
| 10 | تمييز الوالدين في المعاملة بين الأبناء | 299 | 3.84 | 0.42 | 76.86 | مرتفع |
| 11 | تمجيد سلوك العنف من قبل الوالدين واستحسانه | 299 | 3.78 | 0.54 | 75.65 | مرتفع |
| 12 | بهرب الطالب من مشكلاته بالعنف المنفذ على الأضعف منه | 299 | 3.75 | 0.56 | 74.98 | مرتفع |
| 13 | افتقار الأسر إلى التحدث مع أولادهم عن المشاكل التي تواجههم | 299 | 3.91 | 0.35 | 78.26 | مرتفع |
| 14 | إهمال الأسر لسلوك أولادها المنعزل | 299 | 3.97 | 0.16 | 79.46 | مرتفع |
| 15 | توقع الأسر من إولادها أكثر من مقدراتهم | 299 | 3.99 | 0.12 | 79.73 | مرتفع |
| 16 | تدخل االوالدين في الشؤون الخاصة للطالب | 299 | 3.98 | 0.13 | 79.67 | مرتفع |
| 17 | تبادل العنف بين الوالدين | 299 | 3.98 | 0.21 | 79.53 | مرتفع |
| 18 | تعد بيئة السكن حاضنة لتشكل العنف | 299 | 3.99 | 0.10 | 79.80 | مرتفع |
| 19 | ترتبط صور العنف بعدم الاستقرار داخل المجتمع | 299 | 3.94 | 0.28 | 78.73 | مرتفع |
| 20 | يعد الواقع الافتراضي سبباً للعنف بين الطلاب | 299 | 3.95 | 0.27 | 79.00 | مرتفع |
| 21 | تعرض الطالب للمشاكل داخل الأسرة يسبب العنف | 299 | 4.00 | 0.06 | 79.93 | مرتفع |
| 22 | تعلم العنف من الأفلام ومواقع التواصل الاجتماعي | 299 | 3.95 | 0.27 | 78.93 | مرتفع |
| 23 | تعرض الطالب لأشكال الإساءة الجسدية واللفظية في المدرسة | 299 | 3.95 | 0.27 | 78.93 | مرتفع |
| 24 | تخريب الأدوات والاستيلاء على ممتلكات الطالب | 299 | 3.93 | 0.30 | 78.53 | مرتفع |
| 25 | تعرض الطالب للضرب المستمر | 299 | 3.93 | 0.32 | 78.66 | مرتفع |
| 26 | تطبق أساليب العنف في المدرسة لجذب الانتباه وفرض النفوذ والتعويض عن القصور | 299 | 3.93 | 0.29 | 78.66 | مرتفع |
| 27 | يمارس الطالب العنف لإثبات الذات | 299 | 3.94 | 0.23 | 78.86 | مرتفع |
| 28 | تهديد الطلبة بآلة حادة أو سلاح في للمدرسة | 299 | 3.91 | 0.36 | 78.26 | مرتفع |
| 29 | تملك اليأس والاحباط من الطلبة | 299 | 3.97 | 0.17 | 79.40 | مرتفع |
| 30 | اندراج الطالب ضمن جماعات رفاق السوء | 299 | 3.98 | 0.15 | 79.53 | مرتفع |
| 31 | بعد الإقتداء والنمذجة سببا في ظهور سلوك العنف. | 299 | 3.96 | 0.19 | 79.26 | مرتفع |
| | الإجمالي | 299 | 3.90 | 0.32 | 78.00 | |

بعد ترتيب العبارات في الجدول. ( 4) من أعلى متوسط حسابي إلى العبارات ذات المتوسط الأقل التي تقع ضمن المجال (3.25 – 4)، وهي تقابل شدة الإجابة **مرتفعة** على مقياس ليكرت، وجد أن دور الأسرة وأساليب معاملتها للمراهقين يأخذ الترتيب الأول لتشكل مستوى الضغوط النفسية المسؤولة عن العنف المدرسي لدى طلاب مرحلة التعليم الثانوي الأول تعرض الطالب للمشاكل داخل الأسرة يسبب العنف، وتوقع الأسر من إولادها أكثر من مقدراتهم، كما أن بيئة السكن تعد حاضنة لتشكل العنف تدخل االوالدين في الشؤون الخاصة للطالب، وتبادل العنف بين الوالدين، واندراج الطالب ضمن جماعات رفاق السوء، وإهمال الأسر لسلوك أولادها المنعزل، وتملك اليأس والاحباط من الطلبة بعد الإقتداء والنمذجة سببا في ظهور سلوك العنف. كما يعد الواقع الافتراضي سبباً للعنف بين الطلاب، وتعلم العنف من الأفلام ومواقع التواصل الاجتماعي تعرض الطالب لأشكال الإساءة الجسدية واللفظية في المدرسة، كما أن صور العنف ترتبط بعدم الاستقرار داخل المجتمع، ويمارس الطالب العنف لإثبات الذات وتخريب الأدوات والاستيلاء على ممتلكات الطالب، وتعرض الطالب للضرب المستمر، وتطبق أساليب العنف في المدرسة لجذب الانتباه وفرض النفوذ والتعويض عن القصور، وافتقار الأسر إلى التحدث مع أولادهم عن المشاكل التي تواجههم، وتهديد الطلبة بآلة حادة أو سلاح في للمدرسة، كما أن تشكل درجة الارتباط مع أفراد الأسرة مستوى الضغوط للطالب في تطبيق العنف في المدرسة، ويعد إهمال أحد الوالدين للطالب سبباً في عنفه، وتمييز الوالدين في المعاملة بين الأبناء، وتتشكل زيادة العنف لدى الطالب من مشاهدة العنف داخل الأسرة، ويعتبر الحرمان العاطفي للطالب جزئاً كبيراً من عنفه، وتساهم الرقابة الوالدية بأنواعها في تشكل العنف، وتعد الضغوط الاقتصادية القاسية لأسرة الطالب سبباً في السلوك العدواني، وتقبل الأسرة لسلوك الطالب، وتنعكس المعاملة الوالدية في السلوك العنيف للطالب تجاهل الأسرة لمشاكل العنف لدى الطالب، ويساعد في زيادته تمجيد سلوك العنف من قبل الوالدين واستحسانه، وبهرب الطالب من مشكلاته بالعنف المنفذ على الأضعف منه وجميعها تشكل عوامل فاعلة في تشكل الضغوط المؤدية للعنف داخل المدرسة. وبشكل عام بلغت قيمة المتوسط الحسابي على جميع فقرات محور دور الأسرة والبيئة المحيطة في تشكل الضغوط النفسية المسببة للعنف المدرسي عند طلبة التعليم الثانوي (3.90)، وهي تقع ضمن المجال (3.25 – 4)، وتقابل شدة الإجابة **عالية** على مقياس ليكرت، وبلغت أهميتها النسبية (78.00%)، وهذا يدل على أنّه من المهم جداً معرفة دور الأسرة والبيئة المحيطة في تشكل الضغوط النفسية المسببة للعنف المدرسي عند طلبة. وهذه النتيجة تتوافق مع نتائج دراسة سعدي، وشريبه (2016)، ودراسة رشيد (2016)، و دراسة عمار(2018) إلا أنهم بختلفون في الترتيب العائد للعوامل المسببة للعنف. وتتفق النتائج مع الدراسات الأجنبية التي يؤكد على العوامل الأسرية والعوامل المحيطية وغيرها التي تشكل الضغوط النفسية المسؤولة عن العنف المدرسي.

**ثانياً: دور المدرسة في تشكل الضغوط النفسية المؤدية الى العنف المدرسي لدى الطلبة:**

**الجدول. رقم (5 ): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية**

**والأهمية النسبية لإجابات أفراد العينة من مدرسي التعليم الثانوي عن دور المدرسة في تشكل الضغوط النفسية المؤدية الى العنف المدرسي من قبل الطلبة**

| الرقم | العبارات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية % | مستوى التقدير |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | نقص كفاءة الإدارة المدرسية في إيجاد التجانس بين الثقافات المختلفة للطلبة | 299 | 3.95 | 0.25 | 79.06 | مرتفع |
| 2 | افتقار الكادر الاداري والتعليمي لحل مشكلات الطلبة | 299 | 3.97 | 0.18 | 79.33 | مرتفع |
| 3 | فرض الاسلوب التسلطي من قبل الادارة | 299 | 3.98 | 0.14 | 79.60 | مرتفع |
| 4 | إهمال الكادر الاداري والتعليمي البناء النفسي الانفعالي وخصائص الشخصية لدى الطلبة | 299 | 3.94 | 0.28 | 78.80 | مرتفع |
| 5 | االأسلوب الخاطئ في معاملة الطلبة | 299 | 3.96 | 0.20 | 79.13 | مرتفع |
| 6 | افتقار الإدارة لتنفيذ برامج لقضاء الفراغ وامتصاص السلوك العدواني | 299 | 3.94 | 0.28 | 78.73 | مرتفع |
| 7 | حث الإسلوب الإداري الطلبة لتبني أحد الأفكار اللاعقلانية | 299 | 3.96 | 0.19 | 79.26 | مرتفع |
| 8 | ضعف نظام الرصد والمتابعة للمشكالت المدرسية | 299 | 3.93 | 0.29 | 78.66 | مرتفع |
| 9 | يؤدي ضغط المنهاج إلى فشل الطالب في حياته المدرسية | 299 | 3.93 | 0.30 | 78.53 | مرتفع |
| 10 | اعتماد الإدارة نظام االختبارات ضاغط على الطلبة | 299 | 3.92 | 0.31 | 78.33 | مرتفع |
| 11 | تطبيق الإدارة النظام المتعسف بشكل دائم في المدرسة | 299 | 3.95 | 0.23 | 78.93 | مرتفع |
| 12 | اعتماد بعض المدرسين في الامتحانات على مهارة الحفظ | 299 | 3.98 | 0.15 | 79.53 | مرتفع |
| 13 | ضعف شخصية بعض المدرسين | 299 | 3.86 | 0.35 | 77.19 | مرتفع |
| 14 | افتقار الإدارة إلى وضع وتنفيذ قواعد سلوكية مناسبة لمجتمع المدرسة | 299 | 3.84 | 0.36 | 76.86 | مرتفع |
| 15 | غياب آليات االاتصال والتواصل بين المعلمين وأسر الطلبة | 299 | 3.86 | 0.35 | 77.19 | مرتفع |
| 16 | استخدام الإدارة اسلوب التقييم السنوي المجحف بحق الطالب | 299 | 3.78 | 0.44 | 75.65 | مرتفع |
| 17 | استخدام المدرس السب والشتم والكلام البذي مع الطلبة | 299 | 3.74 | 0.52 | 74.85 | مرتفع |
| 18 | تهديد المدرس بالضرب والفصل للطلبة | 299 | 3.81 | 0.44 | 76.12 | مرتفع |
| 19 | يتخذ بعض المدرسين العنف وسيلة لضبط السلوك وتحسين التحصيل العلمي لدى الطلبة | 299 | 3.84 | 0.40 | 76.86 | مرتفع |
| 20 | تعرض الطالب للإهمال واللامبالاة من قبل المدرس | 299 | 3.77 | 0.47 | 75.45 | مرتفع |
| 21 | يميز بعض المدرسين في المعاملة بين الطلبة | 299 | 3.65 | 0.51 | 72.98 | مرتفع |
| 22 | يعزز بعض المدرسين التأخر الدراسي بسخريته | 299 | 3.74 | 0.45 | 74.78 | مرتفع |
| 23 | يستخدم بعض المدرسين السخرية للحط من التقدير | 299 | 3.69 | 0.50 | 73.85 | مرتفع |
| 24 | نقص الحوار بين المعلمين والطلبة | 299 | 3.75 | 0.46 | 74.98 | مرتفع |
| 25 | تكلم المدرس مع الطلبة بازدراء وتحقير | 299 | 3.86 | 0.39 | 77.12 | مرتفع |
| 26 | تحدث المدرس بطريقة تحطيم القدرات المعنوية للطلبة | 299 | 3.78 | 0.47 | 75.59 | مرتفع |
| 27 | يستخدم بعض المدرسين أساليب لإضعاف تقدير ذات الطلبة | 299 | 3.76 | 0.48 | 75.25 | مرتفع |
| 28 | تعمد المدرس احراج الطلبة أمام زملائه | 299 | 3.84 | 0.41 | 76.72 | مرتفع |
| 29 | يقيم بعض المدرسين الطلبة بحسب مزاجهم | 299 | 3.83 | 0.45 | 76.52 | مرتفع |
| 30 | يتعمد بعض المدرسين قول عبارات تخلخل الثقة بنفس الطالب | 299 | 3.81 | 0.44 | 76.12 | مرتفع |
| | الإجمالي | 299 | 3.85 | 0.36 | 77.07 | |

بعد ترتيب العبارات في الجدول. ( 5) من أعلى متوسط حسابي إلى العبارات ذات المتوسط الأقل التي تقع ضمن المجال (3.25 – 4)، وهي تقابل شدة الإجابة **مرتفعة** على مقياس ليكرت، وجد أن فرض الاسلوب التسلطي من قبل الادارة يأخذ

الترتيب الأول، واعتماد بعض المدرسين في الامتحانات على مهارة الحفظ، وافتقار الكادر الاداري والتعليمي لحل مشكلات الطلبة، والأسلوب الخاطئ في معاملة الطلبة، وحث الإسلوب الإداري الطلبة لتبني أحد الأفكار اللاعقلانية، ونقص كفاءة الإدارة المدرسية في إيجاد التجانس بين الثقافات المختلفة للطلبة، وتطبيق الإدارة النظام المتعسف بشكل دائم في المدرسة، وإهمال الكادر الاداري والتعليمي البناء النفسي الانفعالي وخصائص الشخصية لدى الطلبة ، وافتقار الإدارة لتنفيذ برامج لقضاء الفراغ وامتصاص السلوك العدواني، وضعف نظام الرصد والمتابعة للمشكالت المدرسية، ويؤدي ضغط المنهاج إلى فشل الطالب في حياته المدرسية، واعتماد الإدارة نظام االختبارات ضاغط على الطلبة، وضعف شخصية بعض المدرسين، وغياب آليات االاتصال والتواصل بين المعلمين وأسر الطلبة، وتكلم المدرس مع الطلبة بازدراء وتحقير، افتقار الإدارة إلى وضع وتنفيذ قواعد سلوكية مناسبة لمجتمع المدرسة، ويتخذ بعض المدرسين العنف وسيلة لضبط السلوك وتحسين التحصيل العلمي لدى الطلبة، وتعمد المدرس احراج الطلبة أمام زملائه، ويقيم بعض المدرسين الطلبة يحسب مزاجهم، وتهديد المدرس بالضرب والفصل للطلبة، ويتعمد بعض المدرسين قول عبارات تخلخل الثقة بنفس الطالب، واستخدام الإدارة اسلوب التقييم السنوي المجحف بحق الطالب، وتحدث المدرس بطريقة تحطيم القدرات المعنوية للطلبة، وتعرض الطالب للإهمال واللامبالاة من قبل المدرس، ويستخدم بعض المدرسين أساليب لإضعاف تقدير ذات الطلبة، ونقص الحوار بين المعلمين والطلبة، واستخدام المدرس السب والشتم والكلام البذي مع الطلبة، ويعزز بعض المدرسين التأخر الدراسي بسخريته، ويستخدم بعض المدرسين السخرية للحط من التقدير ، ويميز بعض المدرسين في المعاملة بين الطلبة. وبشكل عام بلغت قيمة المتوسط الحسابي على جميع فقرات محور دور المدرسة في تشكل الضغوط النفسية المؤدية الى العنف المدرسي لدى الطلبة (3.85)، وهي تقع ضمن المجال (3.25 – 4)، وتقابل شدة الإجابة **عالية** على مقياس ليكرت، وبلغت أهميتها النسبية (77.07%)، وهذا يدل على أنّه من المهم جداً دراسة العوامل المدرسية التي تؤدي إلى تشكل الضغوط النفسية المسؤولة عن العنف الذي ينفذه الطلاب في المدارس وبأساليب متنوعة، ومعالجة تلك الحالات التي تؤدي أحياناً إلى الوفاة والانتحار والتشوه سواءً للطلاب ذاتهم أم لكادر المدرسة. وتتفق النتائج مع دراسة دراسة رشيد (2016) ، و اتفقت مع دراسة خليفة، حامد(2020) دراسة عبيدلي وعبعوب(2021)، ودراسة محمد، بغدادي (2022) دراسة الجنايني (2022) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين كل من ضغوط الأسرة –البيئة–المدرسة والعنف المدرسي لدى طلبة الثانوي، وكل الدراسات الأجنبية تؤكد على أن الضغوط النفسية مسؤلة عن العنف المدرسي للطلبة باختلاف مستوياتهم الدراسية.

**ثانياً: نتائج اختبار الفرضيات:**

**– اختبار الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس الضغوط النفسية المسؤولة عن العنف المدرسي لدى طلاب مرحلة التعليم الثانوي وذلك تبعاً لمتغير الجنس.**

لاختبار الفرضية السابقة تمّ تطبيق اختبار T. test للفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين وغير متساويتين بالحجم، كما يبين الجدول الآتي:

**الجدول رقم ( 6): نتائج اختبار T. test للفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس الضغوط النفسية المسؤولة عن العنف المدرسي لدى طلاب مرحلة التعليم الثانوي للدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية وذلك تبعاً لمتغير الجنس**

| مقياس الضغوط النفسية المسببة للعنف المدرسي | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المحسوبةt | قيمة الاحتمالP | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| دور الأسرة والبيئة المحيطة في تشكل الضغوط النفسية المسببة للعنف المدرسي عند طلبة التعليم الثانوي | ذكر | 141 | 122.7872 | 2.89534 | 10.493 | .000 | توجد فروق |
| | أنثى | 158 | 119.2152 | 2.97622 | | | |
| أثر المدرسة في تشكل الضغوط النفسية المؤدية الى العنف المدرسي من قبل الطلبة | ذكر | 141 | 112.5390 | 2.75037 | 3.946 | .000 | توجد فروق |
| | أنثى | 158 | 111.0886 | 3.50683 | | | |
| الدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية المؤدية الى العنف المدرسي لدى طلبة التعليم الثانوي | ذكر | 141 | 235.3262 | 4.97062 | 8.540 | .000 | توجد فروق |
| | أنثى | 158 | 230.3038 | 5.16937 | | | |

نلاحظ من خلال الجدول (6) أن القيم الاحتمالية للدرجة الكلية للأداة وأبعادها الفرعية الناتجة عن حساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يشير إلى رفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد العينة على الدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية المسؤولة عن العنف المدرسي لدى طلاب مرحلة التعليم الثانوي وذلك تبعاً لمتغير الجنس.

وقد اختلفت الدراسة مع دراسة عمار (2018) التي لم تلاحظ وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات أفراد العينة على مقياس الضغوط النفسية تعزى لمتغيرات الجنس. وهذا يؤكد على أن المدرسين الذكور أكثر صلة بالمشكلات التي تسببها للضغوط النفسية المسؤولة عن العنف المدرسي لدى طلاب مرحلة التعليم الثانوي العائدة لطبيعتهم ومعرفة نتائجها بحكم مرورهم بتلك المرحلة من جهه واحتكاكهم بفض النزاعات بين الطلبة والدخول لحل المشكلات الواقعة بينهم من جهة أخرى.

**– اختبار الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الضغوط النفسية المسؤولة عن العنف المدرسي لدى طلاب مرحلة التعليم الثانوي وذلك تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.**

لاختبار هذه الفرضية تمّ تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA:

**الجدول رقم ( 7): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة على على مقياس الضغوط النفسية المسؤولة عن العنف المدرسي لدى طلاب مرحلة التعليم الثانوي للدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية وذلك تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.**

| ANOVA | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مجموع المربعات | Df | متوسط المربعات | F | Sig. |
| دور الأسرة | التباين بين المجموعات | 112.008 | 2 | 56.004 | 4.871 | .008 |
| | التباين داخل المجموعات | 3402.982 | 296 | 11.497 | | |
| | Total | 3514.990 | 298 | | | |
| دور المدرسة | التباين بين المجموعات | 93.359 | 2 | 46.680 | 4.526 | .012 |
| | التباين داخل المجموعات | 3053.176 | 296 | 10.315 | | |
| | Total | 3146.535 | 298 | | | |
| الدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية المؤدية الى العنف | التباين بين المجموعات | 107.859 | 2 | 53.930 | 1.694 | .186 |
| | التباين داخل المجموعات | 9426.020 | 296 | 31.845 | | |
| | Total | 9533.880 | 298 | | | |

يبين الجدول ( 7) أن قيمة مؤشر الاختبار $F=1.694$ للدرجة الكلية للمقياس وهي أصغر من القيمة الجدولية (3.04) المأخوذة من جداول توزيع $F$ عند درجتي حرية (2، 298)، كما أن قيمة احتمال الدلالة $P=1.694>\alpha=0.05$ ، وبالتالي فإننا نقبل الفرضية، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الضغوط النفسية المسؤولة عن العنف المدرسي لدى طلاب مرحلة التعليم الثانوي وذلك تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. وتعزو الباحثة ذلك بأن المدرسين باختلاف مؤهلاتهم العلمية يدركون وبعرفون العوامل والأسباب المؤدية للعنف المدرسي من خلال الضغوط النفسية التي يتعرض لها الطلاب ليتشكل ذلك السلوك العدواني الممارس في المدرسة ومظاهره الخطيرة التي لا بد من تكاتف الجميع لحل هذه الظاهرة لما لها أثر سلبي على نسيج المجتمع.

**– اختبار الفرضية الثالثة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس الضغوط النفسية المسؤولة عن العنف المدرسي لدى طلاب مرحلة التعليم الثانوي وذلك تبعاً لمتغير التخصص.**

لاختبار الفرضية السابقة تمّ تطبيق اختبار T. test للفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين وغير متساويتين بالحجم، كما يبين الجدول الآتي:

**الجدول رقم( 8) نتائج اختبار T. test للفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس الضغوط النفسية المسؤولة عن العنف المدرسي لدى طلاب مرحلة التعليم الثانوي للدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية وذلك تبعاً لمتغير التخصص**

| مقياس الضغوط النفسية المسببة للعنف المدرسي | التخصص | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المحسوبةt | قيمة Pالاحتمال | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| دور الأسرة والبيئة المحيطة في تشكل الضغوط النفسية المسببة للعنف المدرسي عند طلبة التعليم الثانوي | علمي | 138 | 121.6957 | 2.99383 | 4.464 | 000. | توجد فروق |
| | أدبي | 161 | 119.9710 | 3.68453 | | | |
| أثر المدرسة في تشكل الضغوط النفسية المؤدية الى العنف المدرسي من قبل الطلبة | علمي | 138 | 112.9503 | 2.56856 | 7.346 | 000. | توجد فروق |
| | أدبي | 161 | 110.3986 | 3.42498 | | | |
| الدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية المؤدية الى العنف المدرسي لدى طلبة التعليم الثانوي | علمي | 138 | 234.6460 | 4.39376 | 7.026 | 000. | توجد فروق |
| | أدبي | 161 | 230.3696 | 6.09305 | | | |

نلاحظ من خلال الجدول ( 8) أن القيم الاحتمالية للدرجة الكلية للأداة وأبعادها الفرعية الناتجة عن حساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يشير إلى رفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس الضغوط النفسية المسؤولة عن العنف المدرسي لدى طلاب مرحلة التعليم الثانوي وذلك تبعاً لمتغير التخصص. وهذا يدل على الضغوط التي يعانيها طلاب المرحلة الثانوية الفرع العلمي أكثرهم ضغوطاً بحسب رأي مدرسيهم، وذلك لكثافة المنهاج والشعور بالضياع، والخوف من تأمين المستقبل، وقلة الاهتمام سواء من الأسرة أو المدرسة وجهلهم بالأساليب الصحيحة للتربية والتعليم، والأساليب غير الصحيحة التي تعالج تلك الأطراف بها مشاكل العنف الموجودة في المدرسة دون دراسة أسباب الضغوط التي أدت إلى ظهور تلك السلوكيات. اتفقت مع دراسة عمار (2018) التي لم تلاحظ وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات أفراد العينة على مقياس الضغوط النفسية تعزى لمتغير التخصص.

**مقترحات البحث:**

– التعاون والتنسيق بين مسئولي الإدارة المدرسية، و الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين والأهل بكيفية التعامل مع الضغوط النفسية ومواجهة العنف لدى الطلاب في كل المستويات الدراسية لمساعدتهم والحد من هذه الظاهرة، وتوعيتهم بأثر الضغوط النفسية الظاهرة بالسلوكية العنيفة التي تضر المجتمع.

– العمل على استغلال أوقات الفراغ وتوظيف المواهب وتفعيلها سواء في البيت والمدرسة لتفريغ تلك الضغوط والتأكيد على الأنشطة الصفية واللاصفية في المدارس التي تساعد الطلبة على تفريغ طاقاتهم.

– عقد دورات متخصصة للكادر الإداري والتدريسي وتزويدهم بأساليب ومهارات متعددة للحد من الضغوط النفسية التي تعترضهم أثناء ممارساتهم لأعمالهم المهنية، والإلمام بمشكلات الطفولة والمراهقة والاحاطة المعرفية بهذه المراحل وكيفية التعامل معها.

**المراجع:**


1- -أحمد، رحاب يونس (2013) **علاقة العنف المدرسي بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة مرحلة المرحلة الثانوية.** رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم أصول التربية، جامعة دمشق، سورية.

2- أورابح، مباركي محند، رشيد خلفان(2017) العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط دراسة ميدانية مقارنة، جامعة مولود معمري تيزي وزو، **مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية** ، العدد السابع ( 07 ) ديسمبر 2017.

3- بن عمار،مريم(2018) **الضغوط النفسية وعلاقتها بالعنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية دراسة ميدانية بثانوية شوية الجباري بقمار ولاية الوادي**، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي ، رسالة ماجستير غير منشورة.

4- الجنايني،أحمد محمد محمود (2022) تربية العنف أم عنف التربية دراسة تحليلية لظاهرة العنف المدرسي بالمجتمع المصري، **مجلة البحث التربوي**، السنة الحادية والعشرون العدد 42 المجلد 1 يوليو 2022، الناشر المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة جمهورية مصر العربية يوليو 2022 م

5- جوهاري، سمير(2019) العنف في الوسط المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط (دراسة ميدانية بمتوسطة عبد الرزاق العيدي قصر الأبطال، سطيف) ، **مجلة دراسات نفسية وتربوية** مجلد 12 ، عدد 2، جوان 2019.

6- -حامد، أم الهناء؛ وعمر، هنية (2021). العنف المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر-الوادي، الجزائر.

7- -خليفة، السيد، خليفة؛ وسعد، عيسى (2008). **الضغوط النفسية والتخلف العقلي**. ط(1). دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.

8- -خويلد، أسماء (2013). الضغوط النفسية: المصدر والمواجهة. ***مجلة التربية والأبستمولوجيا***، العدد 4، 116-126.

9- خلف، محمد أحمد( 2018) أثر برنامج ارشادي في خفض مستوى العنف لدى طلاب الصف الأول المتوسط، ***دراسات موصلية*** ، العدد(47) .

10- خميستي، كروم(2015) الضغط النفسي وعلاقته بالعنف المدرسي لدى تلاميذ الثانويات دراسة ميدانية بولاية الأغواط، رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر، جامعة منتوري قسنطينة

11- خليفة، مريم بن خليفة، حامد، مفيدة (2020) الضغوط النفسية وعلاقتها بالعنف المدرسي لدي تلاميذ الرابعة متوسط، جامعة الشهيد حمه لخضر، الوادي، رسالة ماجستير غير منشورة.

12- رشيد، بوزيد(2016) **الضغط النفسي وعلاقته بالعنف المدرسي لدى طلبة السنة أولى ثانوي دراسة ميدانية بثانوية أبي مزراق ببوسعادة ولاية المسيلة.**

13- -الراشدي، نوال (2019). الضغوط النفسية وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة القنفذة. ***المجلة العلمية لكلية التربية***، 35(8)، ج2، 314-356، جامعة أسيوط.

14- سعدي ريما وشريبة، بشرى. 2016. مصادر الضغوط النفسية لدى الشباب الجامعي في ظل الأزمة السورية : دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة تشرين .***مجلة جامعة تشرين للدراسات و البحوث العلمية*** : سلسلة الآداب و العلوم الإنسانية،مج. 38، ع. 5، ص ص. 135-150.

15- الصرايرة، خالد(2009) أسباب سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن من وجهة نظر الطلبة والمعلمين والإداريين، ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية***، مجلد 5، عدد2

16- العودة، منيرة سلمان (2020) واقع العنف المدرسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمنطقة القصيم من وجهة نظر معلماتهن وسبل مواجهته، ***مجلة كلية التربية***، جامعة الأزهر، العدد: ( 581) ، الجزء الثاني يناير لسنة 0202 م

17- عبد الله، تيسير(2016) **العوامل المرتبطة بظاهرة العنف في مدارس القدس**، وزارة التربية والتعليم العالي – فلسطين مديرية تربية وتعليم القدس.

18- عبيدلي، حياة ،عبعوب، سميحة(2021) الضغط النفسي و علاقته بالعنف المدرسي لدى تلاميذ السنة الثالثة الثانوي دراسة ميدانية لبعض ثانويات مدينة ورقلة ، رسالة ماجستير غير منشورة،الجزائر، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة.

19- عليان، ربحي مصطفى(2000) **مناهج وأساليب البحث العلمي**. النظرية والتطبيق . دار صفاء للنشر والتوزيع: عمان.

20- –العشماوي، عزة؛ ودوامال، فيليب (2015). **العنف ضد الأطفال**. المجلس القومي للطفولة والأمومة ويونيسيف استطلاع كمي ودراسة كيفية في القاهرة والإسكندرية وأسيوط، مصر.

21- –عثمان، فاروق السيد (2001). **القلق، وإدارة الضغوط النفسية**. دار الفكر العربي، القاهرة.

22- –عوض، رئيفة (2000). **ضغوط المراهقين ومهارات المواجهة "التشخيص والعلاج"**. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

23- القاضي، دلال؛ عبد الله، سهيلة؛ البياتي محمود (2005):**الإحصاء للإداريين والاقتصاديين**، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.

24- مرجان، سعاد مفتاح (2017). استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية في مرحلة المراهقة. ***مجلة التربوي***، العدد 11، 158-181.

25- محمد، صخري، بغدادي،الطيبي(2022) الضغوط النفسية وعلاقتها بممارسة العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، ***مجلة الواحات للبحوث و الدراسات***،المجلد 15، العدد(1).

26- مكيوسة بوزرمة (2014) الضغوط النفسية وعلاقتها بكل من الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة وهران، الجزائر.

27- مباركة، مصطفى، عبد الكريم،قريشي(2018) واقع العنف المدرسي من وجهة نظر تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي( دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ ثانوية قصر بلقاسم بمدينة المنيعة )، ***مجلة الباحث في العلوم الإنسانية الاجتماعية***، العدد(33) .

28- ناصر، محمد حسين أحمد (2017). العنف المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى طلبة مرحلة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة. رسالة ماجستير، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

29- ناصر،محمد ، أبو صفية، رمضان (2022) مستوى الضغوط النفسية وعلاقتها بالانضباط المدرسي لدى معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكوم يّة في محافظة رام الله والبيرة، ***مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع*** مجلد 6، العدد(3).

30- النظام الداخلي لوزارة التربية، الجمهورية العربية السورية.

31- النيرب ,عبد الله محمد عبدالله .(2008) العوامل النفسية والاجتماعية المسئولة عن العنف المدرسي في المرحلة الاعدادية كما يدركها المعلمون والطلبة في قطاع غزة-الجامعة الإسلامية ، غزة رسالة ماجستير غير منشورة.

1- Ahmed, Rehab Younis (2013) The relationship of school violence to academic achievement among a sample of secondary school students. Unpublished doctoral dissertation, Department of Educational Fundamentals, Damascus University, Syria.

2- Orabah, Mbarki Mohand, Rachid Khalfan (2017), School violence among middle school students, a comparative field study, Mouloud Mammeri University of Tizi Ouzou, Al Jami' Journal of Psychological Studies and Educational Sciences, issue seven (07), December 2017.

3- Ben Ammar, Maryam (2018) Psychological pressures and their relationship to violence in the school environment among secondary school students, a field study at Shwaya Al-Jabbari Secondary School in Oued Province, Martyr Hama Lakhdar Al-Oued University, unpublished master's thesis.

4- Al-Ganaini, Ahmed Muhammad Mahmoud (2022) Education of Violence or Educational Violence, an analytical study of the phenomenon of school violence in Egyptian society, Journal of Educational Research, Twenty-First Year, Issue 42, Volume 1, July 2022, Publisher, National Center for Educational Research and Development, Cairo, Arab Republic of Egypt, July 2022 AD.

5- Johari, Samir (2019) Violence in the school environment and its relationship to academic achievement among middle school students (a field study at Abdel Razzaq Al-Aidi Middle School, Kasr Al-Abtal, Setif), Journal of Psychological and Educational Studies, Volume 12, Issue 2, June 2019.

6- -Hamid, Umm al-Hanaa; Omar, Hania (2021). School violence and its relationship to academic achievement among middle school students. Unpublished master's thesis, Faculty of Social and Human Sciences, University of Shahid Hama Lakhdar-Oued, Algeria.

7- -Khalifa, Al-Sayyid, Khalifa; and Saad, Issa (2008). Psychological stress and mental retardation. I(1). Dar Al-Wafa for the World of Printing and Publishing, Alexandria.

8- Khuwailid, Asmaa (2013). Psychological stress: source and confrontation. Journal of Education and Epistemology, No. 4, 116-126.

9- Khalaf, Muhammad Ahmed (2018) The impact of a counseling program in reducing the level of violence among first-year intermediate students, Conductive Studies, Issue (47.(

10- Khemisti, Karroum (2015) Psychological stress and its relationship to school violence among high school students, a field study in the state of Laghouat, unpublished master's thesis, Algeria, Mentouri University of Constantine.

11- Khalifa, Maryam Bin Khalifa, Hamed, Mufida (2020) Psychological stress and its relationship to school violence among fourth-grade middle school students, Martyr Hama Lakhdar University, El Oued, unpublished master's thesis.

12- Rachid, Bouzid (2016) Psychological stress and its relationship to school violence among first-year secondary school students, a field study at Abu Mezrag Secondary School in Bou Saada, M'sila Province.

13- Al-Rashdi, Nawal (2019). Psychological stress and its relationship to social competence among a sample of female secondary school students in Al-Qunfudhah Governorate. Scientific Journal of the Faculty of Education, 35(8), Part 2, 314-356, Assiut University.

14- Rima Saadi and Shariba, Bushra. 2016. Sources of psychological stress among university youth in light of the Syrian crisis: A field study on a sample of Tishreen University students. Tishreen University Journal for Scientific Studies and Research: Arts and Humanities Series, vol. 38, p. 5, p. p. 135-150.

15- Al-Sarayrah, Khaled (2009) The causes of student violence against teachers and administrators in public secondary schools in Jordan from the point of view of students, teachers and administrators, Jordanian Journal of Educational Sciences, Volume 5, Number 2

16- Al-Awda, Munira Salman (2020) The reality of school violence among middle school students in the Qassim region from the point of view of their teachers and ways to confront it, Journal of the College of Education, Al-Azhar University, Issue: (581), Part Two, January 2020 AD

17- Abdullah, Tayseer (2016) Factors associated with the phenomenon of violence in Jerusalem schools, Ministry of Education and Higher Education - Palestine, Jerusalem Directorate of Education.

18- Obaidli, Hayat, Aaboub, Samiha (2021), Psychological stress and its relationship to school violence among third-year secondary school students, a field study of some secondary schools in the city of Ouargla, unpublished master's thesis, Algeria, Kasdi Merbah University, Ouargla.

19- Alian, Rabhi Mustafa (2000) Scientific research methods and methods. Theory and application. Dar Safaa for Publishing and Distribution: Amman.

20- Al-Ashmawy, Azza; and Duamal, Philip (2015). Violence against children. The National Council for Childhood and Motherhood and UNICEF: A quantitative survey and a qualitative study in Cairo, Alexandria, and Assiut, Egypt.

21- -Othman, Farouk Al-Sayed (2001). Anxiety and stress management. Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo.

22- -Awad, Raifa (2000). Adolescent stress and coping skills "diagnosis and treatment". Anglo-Egyptian Library, Cairo.

23- Judge, Dalal; Abdullah, Suhaila; Al-Bayati Mahmoud (2005): Statistics for Administrators and Economists, Dar Al-Hamid for Publishing and Distribution, Jordan, Amman.

24- Marjan, Souad Muftah (2017). Strategies for coping with psychological stress in adolescence. Educational Journal, No. 11, 158-181.

25- Muhammad, Sakhri, Baghdadi, and Al-Tibi (2022) Psychological pressures and their relationship to school violence among secondary school students, Al-Wahat Journal for Research and Studies, Volume 15, Issue (1.(

26- Makyousa Bouzrema (2014) Psychological pressures and their relationship to both motivation to learn and academic achievement among second-year secondary school students, unpublished master's thesis, University of Oran, Algeria.

27- Mubaraka, Mustafa, Abdul Karim, Qureshi (2018) The reality of school violence from the point of view of educational stage students

28- Nasser, Muhammad Hussein Ahmed (2017). School violence and its relationship to social skills among secondary school students in public schools in the cities of Ramallah and Al-Bireh. Master's thesis, Al-Quds Open University, Palestine.

29- -33Nasser, Muhammad, Abu Safiya, Ramadan (2022) The level of psychological stress and its relationship to school discipline among secondary school teachers in government schools in Ramallah and Al-Bireh Governorate, Al-Siraj Magazine in Education and Community Issues, Volume 6, Issue (3.(

30- Internal regulations of the Ministry of Education, Syrian Arab Republic.

31- Al-Nayrab, Abdullah Muhammad Abdullah (2008). The psychological and social factors responsible for school violence in the middle school stage, as perceived by teachers and students in the Gaza Strip - The Islamic University, Gaza, Non-Master's Thesis

**-المراجع الأجنبية:**


1- Awad Azal Mohammed Nagy, Arkan Bahloul (2023); Impact of School Violence upon Health Behaviors among High School Students..

2- Chung Jun-ki (2023); Violence: A Systematic Analysis of the Issue of Psychological and Physical Pressures from Teachers.

3- - Deng Yuwei , Cherian Jacob , Khan Noor Un Nisa , Kumari Kalpina , Sial Muhammad Safdar , Comite Ubaldo , Gavurova Beata , and Popp József (2022); Family and Academic Stress and Their Impact on Students' Depression Level and Academic Performance.

4- Duru Erdinc, Balkis Murat(2018); Corrigendum to “Exposure to school violence at school and mental health of victimized adolescents: The mediation role of social support”.

5- Luo Siliang, Ban Yongfei(2023); Effects of stress on school bullying behavior among secondary school students: Moderating effects of gender and grade level.

6- Lyubomirsky, S, Sousa, L, Diskerhoof, R. (2006). The costs and benefits of writing talking and thinking about life’s triumphs and defeats. Journal of Personality and social Psychology, 90, 692-708.

7- M Monroe Scott , Slavich George(2020); Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior. All content following this page was uploaded by George Slavich on 15 January 2020.

8- National Center for Injury Prevention and Contro(2019); Understanding School Violence. Fact Sheet 2016, National Center for Injury Prevention and Control Division of Violence Prevention

9- Pablo Francisco, Pinheiro Huascar Aragão(2023); Effects of school violence and work context on teachers’ health

10- Pulido., R & etal : school violence roles and sociometric status among Spanish students, US-China Education Review , vol ( 7 ) No ( 1 ) USA, 2010.

11- Schroeder, A., Notaras, M., Du, X., and Hill, R. A. (2018). On the developmental timing of stress: delineating sex-specifific effects of stress across development on adult behavior. Brain Sci. 8:121. doi: 10.3390/brainsci8070121.

12- -Tielbeek, J. J., Al-Itejawi, Z., Zijlmans, J., Polderman, T. J., Buckholtz, J. W., and Popma, A. (2018). The impact of chronic stress during adolescence on the development of aggressive behavior: a systematic review on the role of the dopaminergic system in rodents. Neurosci. Biobehav. Rev. 91, 187–197. doi: 10.1016/j.neubiorev.2016.10.009

13- Won Sung-Doo & Chang Eun Jin (2020);The Relationship Between School Violence-Related Stress and Quality of Life in School Teachers Through Coping Self-Efficacy and Job Satisfaction. Volume 12, pages 136-144, (2020).

14- Zhang, S., Hong, J. S., Garthe, R. C., Espelage, D. L., and Schacter, H. L. (2021). Parental stress and adolescent bullying perpetration and victimization: the mediating role of adolescent anxiety and family resilience. J. Affect. Disord. 290, 284-291. doi: 10.1016/j.jad.2021.04.023.

# Journal of Hama University


## Editorial Board and Advisory Board of Hama University Journal

**Managing Director: Prof. Dr. Abdul Razzaq Salem**
**Chairman of the Editorial Board: Asst. Prof. Dr. Noura Hakmi**
**Secretary of the Editorial Board (Director of the Journal): Soaad Al Tabba**

**Members of the Editorial Board:**

- **Prof. Dr. Hassan Al Halabiah**
- **Prof. Dr. Muhammad Zuher Al Ahmad**
- **Asst. Prof. Rawad Khabbaz**
- **Dr. Nasser Al Kassem**
- **Dr. Othman Nakkar**
- **Dr.Samer Tomeh.**
- **Dr.Mahmoud Alfattama.**
- **Dr. Abdel Hamid Al Molki**

**Advisory Body:**

- **Prof. Dr. Hazza Moufleh**
- **Prof. Dr. Muhammad Fadel**
- **Prof. Dr. Rabab Al Sabbagh**
- **Prof. Dr. Abdul Fattah mohammad**
- **Asst. Prof. Dr. Muhammad Ayman Sabbagh**
- **Asst. Prof. Dr. Jamil Hazzouri**
- **Dr. Mauri Gadanfar**
- **Dr. Beshr Sultan**
- **Dr. Mohammad Merza**

**Language Supervision:**

- **Prof. Dr. Waleed Al Sarakibi**
- **Asst. Prof. Dr. Maha Al Saloom**

# Journal of Hama University

## Objectives of the Journal

Hama University Journal is a scientific, coherent, periodical journal issued annually by the University of Hama; aims at:

1- publishing the original scientific research in Arabic or English which has the advantages of human cultural knowledge and advanced applied sciences, and contributes to developing it, and achieves the highest quality, innovation and distinction in various fields of medicine, engineering, technology, veterinary medicine, sciences, economics, literature and humanities, after assessing them by academic specialists.

2- publishing the distinguished applied researches in the fields of the journal interests.

3- publishing the research notes, disease conditions reports and small articles in the fields of the journal interests.

## Purpose of the Journal:

• Encouraging Syrian and Arab academic specialists and researchers to carry out their innovative researches.

• It controls the mechanism of scientific research, and distinguishes the originals from the plagiarized, by assessing the researches of the journal by specialists and experts.

• The journal seeks the enrichment of the scientific research and scientific methods, and the commitment to quality standards of original scientific research.

• Aiming to publish knowledge and popularize it in the fields of the journal interests and specialties, and to develop the service fields in society.

• Motivating researchers to provide research on the development and renewal of scientific research methods.

• It receives the suggestions of researchers and scientists about everything that helps in the advancement of academic research and in developing the journal.

• popularization of the aimed benefit through publishing its scientific contents and putting its editions in the hands of readers and researchers on the journal website and developing and updating the site.

## Publishing Rules in Hama University Journal:

1. The material sent for publication have to be authentic, of original scientific and knowledge value, and should be characterized by language integrity and documentation accuracy

2. It should not be published or accepted for publication in other journals, or rejected by others. The researcher guarantees this by filling out a special entrusting form for the journal.

3- The research has to be evaluated by competent specialists before it is accepted for publication and becomes its property. The researcher will not be entitled to withdraw research in case of refusal to publish it.

4. The language of publication is either Arabic or English, and the administration of the journal is provided with a summary of the material submitted for publication in half a page (250 words) in a language other than the language in which the research has been written, and each summary should be appended with key words.

## Deposit of scientific research for publication:

**Firstly**, the publication material should be submitted to the editor of the journal in four paper copies (one copy includes the name of the researcher or researchers, the addresses, telephone numbers. The names of the researchers or any reference to their identity should not be included in the other copies). Electronic copy should be submitted, printed in Simplified Arabic, 12 font on one side of paper measuring 297 x 210 mm (A4). A white space of 2.5 cm should be left from the four sides, but the number of search pages are not more than fifteen pages (pagination in the middle bottom of the page), and be compatible with (Microsoft Word 2007 systems) at least, and in single spaces including tables, figures and sources , saved on CD, or electronically sent to the e-mail of the journal.

**Secondly**, The publication material shall be accompanied by a written declaration confirming that the research has not been published before, published in another journal or rejected by another journal.

**Thirdly**, the editorial board of the journal has the right to return the research to improve the wording or make any changes, such as deletion or addition, in proportion to the scientific regulations and conditions of publication in the journal.

**Fourthly**, The journal shall notify the researcher of the receiving of his research no later than two weeks from the date of receipt. The journal shall also notify the researcher of the acceptance of the research for publication or refusal of it immediately upon completion of the assessment procedures.

**Fifthly**, the submitted research shall be sent confidentially to three referees specialized in its scientific content. The concerned parties shall be notified of the referee's observations and proposals to be undertaken by the candidate in accordance with the conditions of publication in the journal and in order to reach the required scientific level.

**Sixthly**. The research is considered acceptable for publication in the journal if the three referees (or at least two of them) accept it, after making the required amendments and acknowledging the referees.

- If the third referee refuses the research by giving rational scientific justifications which the editorial board found fundamental and substantial, the research will not be accepted for publication even if approved by the other two referees.

## Rules for preparing research manuscript for publication in applied colleges researches:

**First**, The submitted research should be in the following order: Title, Abstract in Arabic and English, Introduction, Research Objective, Research Material and Methods, Results and Discussion, Conclusions and Recommendations, and finally Scientific References.

- **Title**:

It should be brief, clear and expressive of the content of the research. The title font in the publishing writing is bold, (font 14), under which, in a single – spaced line, the name of the researcher (s) is placed, (bold font 12), his address, his scientific status, the scientific institution in which he works, the email address of the first researcher, mobile number, (normal/ font 12). The title of the research should be repeated again in English on the page containing the Abstract. The font of secondary headings should be (bold/ font 12), and the style of text should be (normal/ font 12).

- **Abstract or Summary:**

The abstract should not exceed 250 words, be preceded by the title, placed on a separate page in Arabic, and written in a separate second page in English. It should include the objectives of the study, a brief description of the method of work, the results obtained, its importance from the researcher's point of view, and the conclusion reached by the researcher.

- **Introduction** :

It includes a summary of the reference study of the subject of the research, incorporating the latest information, and the purpose for which the research was conducted.

- **Materials and methods of research:**

Adequate information about work materials and methods is mentioned, adequate modern resources are included, metric and global measurement units are used in the research. The statistical program and the statistical method used in the analysis of the data are mentioned, as well as, the identification of symbols, abbreviations and statistical signs approved for comparison.

- **Results and discussion :**

They should be presented accurately, all results must be supported by numbers, and the figures, tables and graphs should give adequate information. The information should not be repeated in the research text. It should be numbered as it appears on the research text. The scientific importance of the results should be referred to, discussed and supported by up-to-date resources. The discussion includes the interpretation of the results obtained through the relevant facts and principles, and the degree of agreement or disagreement with the previous studies should be shown with the researchers' opinion and personal interpretation of the outcome.

- **Conclusions**:

The researcher mentions the conclusions he reached briefly at the end of the discussion, adding his recommendations and proposals when necessary.

- **Thanks and acknowledgement:**

The researcher can mention the support agencies that provided the financial and scientific assistance, and the persons who helped in the research but were not listed as researchers.

**Second- Tables:**

Each table, however small, is placed in its own place. The tables take serial numbers, each with its own title, written at the top of the table, the symbols *, ** and *** are used to denote the significance of statistical analysis at levels 0.05, 0.01, or 0.001 respectively, and do not use these symbols to refer to any footnote or note in any of the search margins. The journal recommends using Arabic numerals (1, 2, 3 .....) in the tables and in the body of the text wherever they appear.

**Third- Figures, illustration and maps:**

It is necessary to avoid the repetition of the figures derived from the data contained in the approved tables, either insert the numerical data in tables, or graphically, with emphasis on preparing the figures, graphs and pictures in their final shapes, and in appropriate scale and be scanned accurately at 300 pixels / inch. Figures or images must be black and white with enough color contrast, and the journal can publish color pictures if necessary, and give a special title for each shape or picture or figure at the bottom and they can take serial numbers.

- **Fourth- References:**

The journal follows the method of writing the name of the author - the researcher - and the year of publication, within the text from right to left, whatever the reference is, for example: Waged Nageh and Abdul Karim (1990), Basem and Samer (1998). Many studies indicate (Sing, 2008; Hunter and John, 2000; Sabaa et al., 2003). There is no need to give the references serial numbers. But, when writing the Arabic references, write the researcher's (surname), and then, the first name completely. If the reference is more than one researcher, the names of all researchers should be written in the above mentioned manner. If the reference is non-Arabic, first write the surname, then mention the first letter or the first letters of its name, followed by the year of publication in brackets, then the full title of the reference, the title of the journal (journal, author, publisher), the volume, number and page numbers (from - to), taking into account the provisions of the punctuation according to the following examples:

**العوف، عبد الرحمن و الكزبري، أحمد (1999). التنوع الحيوي في جبل البشري. مجلة جامعة دمشق للعلوم الزراعية، 15:(3) 33-45.**

**Smith, J., Merilan, M.R., and Fakher, N.S., (1996). *Factors affecting milk production in Awassi sheep*. J. Animal Production, 12(3):35-46.**

If the reference is a book: the surname of the author and then the first letters of his name, the year in brackets, the title of the book, the edition, the place of publication, the publisher and the number of pages shall be included as in the following example:

**Ingrkam, J.L., and Ingrahan, C.A., (2000). Introduction In: Text of Microbiology. 2nd ed. Anstratia, Brooks Co. Thompson Learning, PP: 55.**

If the research or chapter of a specialized book (as well as the case of Proceedings), scientific seminars and conferences), the name of the researcher or author (researchers or authors) and the year in brackets, the title of the chapter, the title of the book, the name(s) of editor (s), publisher and place of publication and page number as follows:

**Anderson, R.M., (1998). Epidemiology of parasitic Infections. In : Topley and Wilsons Infections. Collier, L., Balows, A., and Jassman, M., (Eds.), Vol. 5, 9th ed. Arnold a Member of the Hodder Group, London, PP: 39-55.**

If the reference is a master's dissertation or a doctoral thesis, it is written like the following example:

**Kashifalkitaa, H.F., (2008). Effect of bromocriptine and dexamethasone administration on semen characteristics and certain hormones in local male goats. PhD Thesis, College of veterinary Medecine, University of Baghdad, PP: 87-105.**

**• The following points are noted:**

- The Arabic and foreign references are listed separately according to the sequence of the alphabets (أ، ب، جـ) or (A, B, C).

- If more than one reference of one author is found, it is used in chronological order; the newest and then the earliest. If the name is repeated more than once in the same year, it is referred to after the year in letters a, b, c as (1998)[a] or (1998)[b]… etc.

- Full references must be made to all that is indicated in the text, and no reference should be mentioned in case it is not mentioned in the body of the text.

- Reliance, to a minimum extent, on references which are not well-known, or direct personal communication, or works that are unpublished in the text in brackets.

- The researcher must be committed to the ethics of academic publishing, and preserve the intellectual property rights of others.

## Rules for the preparation of the research manuscript for publication in the researches of Arts and Humanities:

• The research should be original, novel, academic and has a cognitive value, has language integrity and accuracy of documentation.

• It should not be published, or accepted for publication in other publication media.

• The researcher must submit a written declaration that the research is not published or sent to another periodical for publication.

• The research should be written in Arabic or in one of the languages approved in the journal.

• Two abstracts, one in Arabic and the other in English or French, should be provided with no more than 250 words.

• Four copies of the research should be printed on one side of A4 paper with an electronic copy (CD) according to the following technical conditions:

The list (sources and references) shall be placed on separate pages and listed in accordance with the rules based on one of the following two methods:

(A) The surname of the author, his first name, the title of the book, the name of the editor (if any), the publisher, the place of publication, the edition number, the date of publication.

(B) The title of the book: the name of the author, the title of the editor (if any), the publisher, the place of publication, the edition number, the date of the edition.

• Footnotes are numbered at the bottom of each page according to one of the following documentation ways

A - Author's surname, his first name: book title, volume, page.

B - The title of the book, volume number, page.

• Avoid shorthand unless indicated.

• Each figure, picture or map in the research is presented on a clear independent sheet of paper.

• The research should include the foreign equivalents of the Arabic terms used in the research.

**For postgraduate students (MA / PhD), the following conditions are required:**

(A) Signing declaration that the research relates to his or her dissertation.

(B) The approval of the supervisor in accordance with the model adopted in the journal.

C – The Arabic abstract about the student's dissertation does not exceed one page.

• The journal publishes the researches translated into Arabic, provided that the foreign text is accompanied by the translation text. The translated research is subject to editing the translation only and thus is not subject to the publication conditions mentioned previously. If the research is not assessed, the publishing conditions shall be considered and applied on it.

• The journal publishes reports on academic conferences, seminars, and reviews of important Arab and foreign books and periodicals, provided that the number of pages does not exceed ten.

## Number of pages of the manuscript Search:

The accepted research shall be published free of charge for educational board members at the University of Hama without the researcher having any expenses or fees if he complies with the publishing conditions related to the number of pages of research that should not exceed 15 pages of the aforementioned measures, including figures, tables, references and sources. The publication is free in the journal up to date.

## Review and Amendment of researches:

The researcher is given a period of one month to reconsider what the referees referred to, or what the Editorial Office requires. If the manuscript does not return within this period or the researcher does not respond to the request, it will be

disregarded and not accepted for publication, yet there is a possibility of its re-submission to the journal as a new research.

## Important Notes:

- The research published in the journal expresses the opinion of the author and does not necessarily reflect the opinion of the editorial board of the journal.

- The research listing in the journal and its successive numbers are subject to the scientific and technical basis of the journal.

- A research that is not accepted for publication in the journal should not be returned to its owners.

- The journal pays nominal wages for the assessors, 2000 SP.

- Publishing and assessment wages are granted when the articles are published in the journal.

- The researches received from graduation projects, master's and doctoral dissertations do not grant any financial reward; they only grant the researcher the approval to publish.

- In case the research is published in another journal, the Journal of the University of Hama is entitled to take the legal procedures for intellectual property protection and to punish the violator according to regulating laws.

## Subscription to the Journal:

Individuals, and public and private institutions can subscribe to the journal

## Journal Address:

- The required copies of the scientific material can be delivered directly to the Editorial Department of the journal at the following address: Syria - Hama - Alamein Street - The Faculty of Veterinary Medicine - Editorial Department of the Journal.

Email: hama.journal@gmail.com

magazine@hama-univ.edu.sy

website: : www.hama-univ.edu.sy/newssites/magazine/

Tel: 00963 33 2245135

| contents | | |
|---|---|---|
| **Title** | **Resarcher Name** | **Page number** |
| **Obstacles Of Using VARK Model from Point Of View For Primary Education Teachers At Schools In Damascus.** | **Dima Marmoud<br>Prof: Shiraz Alali** | **2** |
| **The level of psychological stress among a sample of patients with high blood pressure (a field study in Latakia Governorate)** | **Walaa Halloum<br>D. Sam Sakkour<br>D. Reema Sady** | **17** |
| **The Analysis of Availability of some Higher-Order Thinking Skills in the Content of Science Book for Fifth-Grade Basic** | **Sarah Alchekikh Ismail<br>Dr. Raghdaa Nassour<br>Somar Boroal** | **36** |
| **Difficulties in emotional regulation and its relationship to academic ambition among a sample of general secondary education students in Damascus schools** | **Nour Al , Hassan** | **56** |
| **Thinking Styles Prevailing among Pupils of Learning Difficulties and their Relationship with Psychological Adjustment** | **Dr. Majeda Ahmad Mousa** | **82** |
| **The predictive value of academic compatibility through positive thinking among students of the Faculty of social sciences at Umm Al-Qura University** | **Abdul rahman Bin Abdullah Bin Embarak Alsuwaihri** | **103** |
| **The effect of using vibration massage method in reducing the level of psychological stress among a sample of physical education teachers from directorate of education in Lattakia governorate** | **Omar Mustafa Faroussy<br>Dr. Belal Mahmoud<br>Dr. Maher Naser** | **128** |
| **The degree of basic sixth-grade students possession of design thinking skills in the subject of science "A field study in the schools of the first episode of basic education in the city of Banias"** | **Tasneem Al-Asar<br>Prof. Mohammed Mousa** | **138** |
| **The degree to which kindergarten managers practice the skills of managerial creativity from the point of view of teachers<br>(Field study in the city of Tartus)** | **GHAMAR KASEM AGHA** | **153** |
| **The level of psychological stress responsible for school violence among secondary school students from the point of view of teachers<br>(A field study)** | **Dima Hawat<br>A. Dr. Bushra Shariba Dr. Sam Saqour** | **170** |