

التشوهات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات حل الصراع لدى طلبة معلم

الصف في جامعة حمص

إعداد الطالبة: سماهر جورج عبود

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

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التشوهات المعرفية واستراتيجيات حل الصراع لدى عينة من طلبة معلم الصف في جامعة حمص، بلغ عددها (275) طالباً وطالبة من السنة الأولى والرابعة. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وطبقت مقياسين: مقياس التشوهات المعرفية (من إعداد الباحثة)، ومقياس استراتيجيات حل الصراع (Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument – TKI). أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من التشوهات المعرفية لدى (40%) من أفراد العينة، كما تبين أن أكثر استراتيجيات حل الصراع استخداماً كانت استراتيجية التنافس، تليها استراتيجية التنازل، ثم التجاهل، فالتسوية، وأخيراً التعاون. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة على المقياس الكلي للتشوهات المعرفية ودرجاتهم على المقياس الكلي لأساليب حل الصراع. فقد أظهرت النتائج علاقة إيجابية بين التشوهات المعرفية واستراتيجيات التنافس والتنازل والتجاهل، بينما أظهرت علاقة ارتباطية سلبية بين التشوهات المعرفية واستراتيجيات التعاون والتسوية. كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في المتغيرين تبعاً لمتغير السنة الدراسية. وتوصي الدراسة بإدراج برامج إرشادية وتدريبية لتصحيح أخطاء التفكير وتعزيز استراتيجيات حل الصراع البناء لدى الطلبة المعلمين.

الكلمات المفتاحية: التشوهات المعرفية، استراتيجيات حل الصراع، طلبة معلم الصف

Abstract :

This study aimed to investigate the relationship between cognitive distortions and conflict resolution strategies among a sample of student teachers at Homs University. The sample consisted of (275) male and female students from the first and fourth years. The researcher employed the descriptive methodology and used two instruments: a Cognitive Distortions Scale developed by the researcher, and the Thomas–Kilmann Conflict Mode Instrument (TKI) for conflict resolution strategies. The results revealed a moderate level of cognitive distortions among (40%) of the sample members. Furthermore, the most frequently used conflict resolution strategy was competing, followed by accommodating, then avoiding, then compromising, and finally collaborating. The study found a statistically significant positive correlation between the scores of the sample members on the total cognitive distortions scale and their scores on the total conflict resolution strategies scale. The results showed a positive relationship between cognitive distortions and the strategies of (competing, accommodating, and avoiding), while a negative correlation was found between cognitive distortions and the two strategies of (collaborating and compromising). Additionally, no statistically significant

differences were found in the two variables according to the academic year variable. The study recommends incorporating counseling and training programs to correct thinking errors and enhance constructive conflict resolution strategies among student teachers.

Keywords: Cognitive Distortions, Conflict Resolution Strategies, student teachers

مقدمة البحث

يعتبر التفكير من أهم محركات السلوك الإنساني فكلما كان التفكير سوياً وسليماً كان السلوك سوياً، حيث تعبر السلوكيات الشاذة للفرد عن تفكيره الخاطئ وغير السليم، وتعتبر التشوهات المعرفية من أكثر ما يعطل التفكير السوي عند الأفراد، وهي بمثابة أفكار غير دقيقة وسلبية تتكرر تلقائياً في أذهان الأفراد، مما يشوه إدراكهم للواقع ويؤدي إلى تفسير الأحداث والمواقف بطريقة غير موضوعية ومؤذية للنفس. هذه التشوهات، التي تُعرف أيضاً بالأخطاء المنطقية في التفكير، تلعب دوراً محورياً في نشأة واستمرار العديد من المشكلات النفسية التي تغذي المشاعر السلبية وتقوي المعتقدات الذاتية المُعطلة (Beck, 2011).

يرى بيك (1979) أن الاضطرابات النفسية ليست نتاجاً مباشراً للمثيرات الخارجية بقدر ما هي انعكاس لخلل بنيوي في نظام الفرد المعرفي. فالتفاعل بين الذات والعالم الخارجي يخضع لعملية وساطة معرفية، حيث يقوم الفرد بتحليل المثيرات وتفسيرها بناءً على منظومته المعرفية الذاتية، ومن ثم يبني دلالات ومعاني خاصة تحدد طبيعة استجابته الانفعالية والسلوكية. أي أن السلوك لا يكون مجرد رد فعل آلي، بل نتاجاً لتلك المعاني المضافة. وتفسر هذه الآلية التنوع الكبير في الاستجابات الانفعالية، إذ يمكن لموقف واحد أن يحفز أنماطاً انفعالية متباينة بين الأفراد، بل وقد

يستثير استجابات مختلفة لدى الفرد نفسه تبعاً لاختلاف مراحله العمرية التي يمر بها، مما يعكس الطبيعة الديناميكية والتفاعلية للنظام المعرفي (طموني، 2019، 15).

تنشأ التشوهات المعرفية كنتيجة طبيعية لخلل في آلية معالجة المعلومات، حيث تؤدي الاستجابة غير الدقيقة للمثيرات الخارجية إلى تكوين أفكار أو معتقدات مشوهة لا تعكس الواقع الموضوعي. وقد أكد جورج كيلي أفكار بيك، في رؤيته النظرية للشخصية. فقد ذهب كيلي إلى أن المعاني والدلالات التي يبنها الفرد لتفسير مواقفه وإدراكاته لا تقتصر آثارها على تشكيل انفعالاته وسلوكه المباشر فحسب، بل تمتد لتؤثر بعمق في تقديره لذاته، ونظرته للعالم من حوله، وقدرته على التخطيط لمستقبله، بل وفي مجمل علاقاته الوجودية مع محيطه. وبالتالي، فإن ما يقدمه بيك يمكن اعتباره امتداداً لهذا الإرث النظري، حيث تتفق رؤيتهما حول مركزية المعنى الشخصي بصفته الوسيط الحقيقي بين الفرد والعالم الخارجي، وأن أي تشوه في بناء تلك المعاني سينعكس سلباً على مجمل الوجود النفسي والسلوكي للفرد. (محمد والزهرة، 2023، 133).

ونتيجة لعدم التوافق والخلل في النظام المعرفي للفرد تنتج محاكمات عقلية غير سليمة قد تؤثر على القرارات التي يتوجب على الفرد اتخاذها في كثير من المواقف ولعل أبرز المواقف التي تظهر الخلل المعرفي لدى الفرد تلك التي يجد الفرد نفسه في صراع مع ذاته أو الآخرين.

حيث ينشأ الصراع على المستوى الخارجي أي بين أفراد يختلفون فيما بينهم في الأهداف والقيم، وعلى المستوى الداخلي أي بين الفرد وذاته حول الأهداف والقيم والأفكار والدوافع والموارد، أي أنه يمكن القول إن إدراك الفرد لوجود عائق -سواء كان شيئاً أو شخصاً- يحول بينه وبين تحقيق هدفه هو الشرط الكافي لظهور الصراع. (Lankard, 2008, 172).

فالصراع جزء طبيعي ضمن الأفراد والجماعات البشرية، يقدم غلاس (Glasl) مفهوماً أكثر عمقاً عن الصراع واصفاً إياه بأنه حالة من الاختلاف الجوهرية بين شخصين أو أكثر أو

بين مجموعات، تتحدد ملامحها بتباين واضح في الأطر المرجعية المتمثلة في الأفكار، المشاعر، السلوكيات، والأهداف. ويشترط غلاس في تعريفه أن يشعر طرف واحد على الأقل من أطراف الصراع بأن الطرف الآخر يُنكر أفكاره، يستهجن مشاعره، أو يرفض سلوكياته وأهدافه (غلاس، 13، 2001).

انعكاساً لما يخلفه الصراع من تداعيات وأزمات متعددة المستويات -تطال وعلى رأسها الصعيد النفسي للأفراد- برز الاهتمام الأكاديمي المتزايد بدراسة الصراع وآليات حله. ويُعد كل من كيلمان وتوماس (Kelman & Thomas) من أبرز الرواد الذين أسهموا في بلورة هذا المجال المعرفي، حيث تمكنا من تصنيف أنماط سلوك الفرد أثناء الصراع وفق بُعدين رئيسيين هما: درجة التوجه نحو تحقيق أقصى فائدة للذات (الحزم)، ودرجة التوجه نحو مراعاة مصالح الطرف الآخر (التعاون). وبناءً على تفاعل هذين البعدين، تم استخلاص خمسة أنماط رئيسية لأساليب حل الصراع، وهي: التنافس (السعي لتحقيق مصلحة الذات على حساب الآخر)، المساومة (البحث عن حلول وسط)، التجنب (الانسحاب من موقف الصراع)، التعاون (البحث عن حلول تحقق مصالح جميع الأطراف)، والتنازل (إيثار مصلحة الطرف الآخر على حساب الذات) (عبد الله، 2015، 28).

إن أهمية تبني نمط تفكير جيد خالي من الأخطاء المعرفية ينعكس بشكل إيجابي على الأداء المهني للأفراد وبخاصة تلك المهن التي يكون فيها الفرد طرفاً مؤثراً كالمعلم، حيث تعد مهنة التعليم مهنة مقدسة لما للمعلم دور هام جداً في تكوين شخصية تلاميذه، فكلما كان تفكير المعلم سليماً ومنطقياً، كان تأثيره إيجابياً في تنمية وتعليم التلاميذ، وخاصة عندما يعالج مواقف الصراع بين التلاميذ، حيث يتعلمون منه المرونة واستراتيجيات حل الصراع المناسبة، أما عندما تظهر أخطاء التفكير لدى المعلم تؤثر سلباً على تواصله مع التلاميذ، فتخلق فجوة بينه وبينهم، وتضعف الثقة، وتنعكس على تحصيلهم الدراسي ودافعيتهم للتعلم. لذلك، فإن تأهيل طلبة معلم

الصف معرفياً ونفسياً ليصبحوا قادرين على التعرف على تشوهاتهم المعرفية وتصحيحها، واختيار استراتيجيات حل الصراع التكيفية، هو إعداد أجيال قادرة على التفكير السليم وبناء علاقات إنسانية صحية.

مشكلة البحث:

إن دور المعلم لا يقتصر على نقل المعرفة، بل يمتد ليشمل بناء شخصية التلاميذ وتشكيل أنماطهم الفكرية والسلوكية، فهو يمثل قدوة التلاميذ بوعي أو بغير وعي. فالمعلم ذو التفكير السليم يمثل نموذجاً حياً للتلميذ في كيفية مواجهة المشكلات، واتخاذ القرارات، والتعامل مع الإحباط، وحل الخلافات بطرق بناءة.

فكما أشار باندورا (Bandur) في نظريته التعلم بالملاحظة، فإن التلاميذ يكتسبون أنماطاً معرفية وسلوكية من خلال ملاحظة النماذج التي يمثلها الكبار، وفي مقدمتهم المعلم. ومن هنا تأتي أهمية مرحلة إعداد المعلم التي تحدد ملامح الشخصية المهنية للمعلم، حيث يتشكل خلالها العديد من المهارات والاتجاهات التي سيعتمد عليها في مسيرته التعليمية، تبرز أهمية دراسة العوامل النفسية المعرفية المؤثرة على مهارات الطلبة واتجاهاتهم، ولعل أبرزها التشوهات المعرفية التي تُعرف بأخطاء التفكير التي تشوّه إدراك الفرد المواقف. (باندورا، 1977،

(45)

ونشير الدراسات المتعلقة بالتشوهات المعرفية في البيئة العربية إلى انتشارها وتأثيرها السلبي على الأداء المهني. كدراسة العتيبي (2020) على طلبة الجامعة في السعودية أظهرت وجود مستوى متوسط من التشوهات المعرفية، وارتباطاً موجباً بينها وبين الضغوط النفسية لدى أفراد العينة، وكشفت دراسة الزعبي وقطريب (2021) على عينة من معلمي التعليم الأساسي في

سوريا عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين التشوهات المعرفية ومهارات اتخاذ القرار العقلانية، مما يؤكد تأثير هذه التشوهات على الفاعلية المهنية للمعلم.

وبما أن التشوهات المعرفية تؤدي وظيفياً إلى تشويه إدراك الفرد للمواقف التي يواجهها، فإن من شأن ذلك أن يفقده القدرة على مواجهة الضغوطات بشكل فعال، كما يجعله غير قادر على حل الصراعات التي تنشأ خلال تفاعلاته اليومية بطريقة تكيفية تراعي متطلبات الموقف واحتياجات الأطراف المعنية. حيث أظهرت دراسة الرشيد والعجمي (2020) على المرشدين الطلابيين في السعودية أن التشوهات المعرفية مجتمعة تفسر نسبة كبيرة من التباين في استخدام استراتيجيات غير تكيفية، حيث تتبأت تشوهات التفكير الكارثي واللوم باستخدام استراتيجية السيطرة، بينما تتبأت التعميم المفرط باستخدام التجنب. وظهرت دراسة الحمادي والسعدون (2019) على طلبة كلية التربية في العراق أن الاستراتيجية الأكثر استخداماً كانت التعاون يليها التسوية، مع ارتباط انخفاض الكفاءة الذاتية باستخدام استراتيجيتي التجنب والتنافس. وأشارت دراسة محمد (2022) على طلبة التربية العملية في جامعة حلب إلى أن درجة ممارستهم لمهارات حل الصراع الصفي كانت متوسطة، وكانت مهارات التحكم بالمشاعر والإنصات الفعال الأقل ممارسة.

ويتضح من خلال عرض هذه الدراسات أن من أبرز التحديات التي تواجه طلبة معلم الصف الصراعات التي قد تنشأ داخل البيئة الصفية، سواء بين الطلاب أنفسهم أو بين الطلاب والمعلم، خاصة في ظل الضغوط النفسية والمهنية التي يمرون بها أثناء فترة التدريب الميداني. حيث تلعب التشوهات المعرفية دوراً محورياً في تشكيل تصورات الفرد للأحداث والمواقف، حيث تؤدي أنماط التفكير غير العقلانية (كالتعميم المفرط، والتفكير الكارثي، والاستنتاج التعسفي، والاستدلال العاطفي، والتضخيم والتهوين) إلى سوء تفسير المواقف الصراعية، وتبني أساليب غير فعالة في حلها، مما ينعكس سلباً على المناخ الصفي وجودة التفاعل التربوي. ورغم أهمية

هذا الموضوع، إلا أن الدراسات التي تناولت العلاقة بين التشوهات المعرفية واستراتيجيات حل الصراع لدى طلبة معلم الصف لا تزال نادرة في البيئة السورية في حدود علم الباحثة، مما يبرز الحاجة الملحة إلى دراسة هذه العلاقة للكشف عن كيفية تأثير التشوهات المعرفية على قدرات المعلمين المستقبليين في إدارة الصراعات، وتقديم توصيات تساهم في تطوير برامج إعدادهم وتأهيلهم لمواجهة تحديات العملية التعليمية بفعالية أكبر.

وعلى الرغم من هذه الإسهامات البحثية، تظهر فجوة بحثية واضحة تتمثل في عدم وجود الدراسات التي تتناول العلاقة المباشرة بين التشوهات المعرفية واستراتيجيات حل الصراع في البيئة السورية (في حدود علم الباحثة)، وخاصة لدى طلبة معلم الصف في جامعة حمص هذه الفجوة تكتسب أهمية خاصة نظراً لكون هذه الشريحة تمثل نواة المستقبل التعليمي، حيث ستعكس أنماط تفكيرهم ومهاراتهم في إدارة الخلافات مباشرة على أجيال من الطلاب.

وبناء لما سبق تتحدد مشكلة البحث في السؤال التالي:

- ما طبيعة العلاقة بين التشوهات المعرفية واستراتيجيات حل الصراع لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة حمص؟

أهمية البحث:

1. عدم وجود دراسة عن العلاقة بين التشوهات المعرفية واستراتيجيات حل الصراع لدى طلبة معلم الصف (في حدود علم الباحثة)
2. ندرة الدراسات في حدود علم الباحثة التي اهتمت بتحديد مستوى التشوهات المعرفية لدى طلبة معلم الصف، حيث يمكننا البحث من كشف بعض العوائق المعرفية الخفية التي قد تعيق تطوير كفايات مهنية حيوية لدى الطلبة المعلمين، مما قد يقدم مؤشرات

قيمة لبرامج الإرشاد الأكاديمي ومساقات الإعداد التربوي في الكلية، تركز على تصحيح أخطاء التفكير لمعلمي المستقبل.

3. ندرة الدراسات في حدود علم الباحثة التي اهتمت باستراتيجيات حل الصراع لدى طلبة معلم الصف، حيث تمكننا من التعرف على أساليب حل الصراع لدى طلبة معلم الصف التي قد تلعب دوراً أساسياً في فهم الكفاءات الاجتماعية التي يتمتع بها افراد العينة

4. قد يقدم البحث رؤية عملية تساهم في عملية تطوير المناهج والبرامج التدريبية لطلبة معلم الصف

أهداف البحث: يهدف البحث إلى التعرف على:

1. مستوى التشوهات المعرفية لدى أفراد عينة البحث
2. استراتيجيات حل الصراع السائدة لدى افراد العينة
3. العلاقة بين التشوهات المعرفية واستراتيجيات حل الصراع لدى افراد عينة البحث
4. الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس التشوهات المعرفية تبعاً لمتغير السنة الدراسية (الأولى-الرابعة)
5. الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس استراتيجيات حل الصراع تبعاً لمتغير السنة الدراسية (الاولى - الرابعة)

أسئلة البحث:

1. ما مستوى التشوهات المعرفية لدى أفراد عينة البحث؟
2. ما استراتيجيات حل الصراع السائدة لدى أفراد عينة البحث؟

فرضيات البحث:

سيتم اختبار فرضيات البحث عند مستوى دلالة (0.05):

1. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس التشوهات المعرفية وبين درجاتهم على مقياس استراتيجيات حل الصراع.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس التشوهات المعرفية تبعاً لمتغير السنة الدراسية (السنة الأولى - السنة الرابعة).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس استراتيجيات حل الصراع تبعاً لمتغير السنة الدراسية (السنة الأولى - السنة الرابعة).

حدود البحث:

1. الحدود الزمانية: تم إجراء البحث في الفصل الأول من العام الدراسي 2025-2026.
2. الحدود المكانية: تم إجراء البحث في كلية التربية بجامعة حمص.
3. الحدود البشرية: عينة من طلبة معلم الصف في جامعة حمص.
4. الحدود الموضوعية: تتحدد بمتغيرات البحث الرئيسية وهي: التشوهات المعرفية- استراتيجيات حل الصراع.

مصطلحات البحث:

التشوهات المعرفية: هي عبارة عن منظومة من الأفكار الخاطئة التي تظهر أثناء الضغط النفسي عندما تفجر الأحداث الضاغطة مخططاً غير واقعي، ولكل فرد قاعدة من الأفكار الشخصية القابلة للانحراف، والتي تجعل الشخص عرضة للضغط النفسي بطريقة فريدة تبدو هذه القابلية للانحراف متصلة ببناء الشخصية والمخطط المعرفي، وهي مجموعة من

العمليات العقلية تمثل أخطاء في التفكير تستثير أفكاراً ومعتقدات سلبية تبعث بدورها مشاعر سلبية وتتدخل في تشكيل استجابات الفرد السلوكية (Beck, 2011, 16)

التعريف الاجرائي للتشوهات المعرفية: هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التشوهات المعرفية المستخدم في البحث الحالي.

تعريف استراتيجيات حل الصراع: هي العمليات التي تستخدم لإنهاء أي صراع أو مشادة بطريقة سلمية وتتضمن الوسائل اللاعنفية المستخدمة لحل المشكلات بين الافراد أو الجماعات أو المؤسسات من تفاوض ووساطة وتحكيم وبناء الاتفاقيات (Miller, 2005, 45)

التعريف الاجرائي لاستراتيجيات حل الصراع: هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس أساليب حل الصراع المستخدم في البحث الحالي.

الإطار النظري

أولاً: مفهوم التشوهات المعرفية:

صاغ بيك مصطلح "التشوهات المعرفية" للإشارة إلى تلك الأفكار التي يبنينا الفرد استجابةً للأحداث التي يمر بها، والتي تحمل في طبيعتها قدراً من الخطأ الناتج من عدم تطابقها بالضرورة مع الواقع الأصلي للأحداث. وتتجلى هذه التشوهات على شكل أخطاء في معارف الفرد، قد تصل في درجتها إلى حد المبالغة القصوى كفاءً وكماً. وتتسأ التشوهات المعرفية في الأساس عندما تكون استجابة الفرد للمعلومات غير صحيحة، مما ينتج عنه تشوه في اعتقادات الفرد. ومن المهم هنا الإشارة إلى أن نموذج بيك ليس منعزلاً في طرحه، بل يتفق إلى حد كبير مع ما ذهب إليه من سبقه، وعلى رأسهم جورج كيللي، الذي أكد في نظريته الشخصية على أن المعاني التي يبنينا الفرد لتفسير مواقفه وإدراكاته لا تقتصر آثارها على تشكيل انفعالاته وسلوكه

فحسب، بل تمتد لتؤثر بعمق في تقديره لذاته، ونظرته للعالم المحيط به، وتخطيطه لمستقبله، وعلاقاته بكل ما يدور حوله. وبهذا المعنى، فإن التشوهات المعرفية تعد مؤشراً دالاً على مستوى الصحة النفسية لدى الفرد. ولعل هذا التوافق النظري بين بيك وكيلي هو ما جعل بيك يزداد يقيناً بأهمية التحليلات المعرفية لأفكار الفرد ومواقفه وانفعالاته واتجاهاته، والأهم من ذلك، للمعاني التي يضيفها الفرد على الأحداث، باعتبارها المحدد الحقيقي لطبيعة استجاباته وسلوكياته. (محمد والزهرة، 2023، 134)

ثانياً: أسباب التشوهات المعرفية:

1. العوامل البيولوجية والوراثية: تشير الأبحاث إلى وجود استعداد جيني يجعل بعض الأفراد أكثر عرضة لأنماط التفكير المشوهة، خاصة في حالات الاكتئاب والقلق. (Beck & Alford, 2009, 121)
2. التعلم والنمذجة: يكتسب الفرد أنماط التفكير المشوهة من خلال التفاعل مع البيئة المحيطة، خاصة في مرحلة الطفولة، حيث يتعلم من الوالدين والمربين طرقاً غير منطقية في تفسير الأحداث (Beck, 2011, 177) .
3. التعزيز السلبي: عندما يحقق التفكير المشوه هدفاً معيناً للفرد (كالهروب من موقف صعب)، يتم تعزيزه وتكرار (Leahy, Holland, & McGinn, 2012, 10)
4. الصدمات والتجارب المبكرة: التجارب المؤلمة في مراحل العمر المبكرة تُشكل قنوات أساسية مشوهة عن الذات والعالم والمستقبل (Young, Klosko, & Weishaar, 2003, 6)
5. البيئة الثقافية والاجتماعية: بعض الثقافات تُعزز أنماط تفكير معينة قد تتسم بالتشويه، مثل المبالغة في الذنب أو الكمالية المفرطة (Hays, & Iwamasa, 2006, 11).

1. التفكير المتطرف (All-or-Nothing Thinking) أي رؤية الأمور بشكل متطرف دون وجود منطقة رمادية. يذكر أن هذا النمط "يقسم العالم إلى فئتين متعارضتين فقط." كما يشير المفهوم الى ميل الفرد لتقييم الأشياء بشكل متطرف، فلا يقبل بأوسطها إما الخسارة أو الربح
2. التعميم المفرط (Overgeneralization) أي استخلاص قاعدة عامة من حادثة واحدة أي أن "التعميم المبالغ فيه يؤدي إلى استنتاجات غير واقعية."
3. التضخيم أو التهويل (Magnification and Minimization): يقصد به إدراك حالة أو موقف بشكل أكبر بكثير مما هو فعلاً، أي المبالغة في أهمية الأخطاء وتقليل أهمية الإنجازات
4. الشخصنة (Personalization): تحميل الذات مسؤولية أحداث خارجية وهذا النمط يزيد من مشاعر الذنب غير المنطقي.
5. الاستنتاج التعسفي (Jumping to Conclusions) ويتجلى بفكرتين أساسيتين:
 - قراءة الأفكار (Mind Reading) افتراض معرفة ما يفكر فيه الآخرون.
 - التكهن (Fortune Telling) توقع النتائج السلبية مسبقاً.
6. الاستدلال العاطفي (Emotional Reasoning) هنا تبرز فكرة الاعتقاد بأن المشاعر تعكس الواقع، أي أن المشاعر تتحول إلى أدلة على صحة الأفكار (إبراهيم، 2009، 85)
7. عبارات الوجوب (Should Statements) استخدام عبارات مثل "يجب"، "ينبغي"، "لا بد" وهذه العبارات تسبب ضغطاً غير واقعية.

8. التفكير الكارثي أو استبعاد الايجابيات أو التفسير السلبي للأحداث (Mental Filter and Disqualifying the Positive) يتوقع الفرد بأن هناك أمور سيئة سوف تحدث دون الأخذ بعين الاعتبار بإمكانية النظر في نتائج أخرى قد تكون جيدة، ويرى أن ما يحدث أو سوف يحدث هو أمر سيء.

رابعاً: خصائص الأشخاص الذين يعانون من التشوهات المعرفية:

1. يمتلك هؤلاء الأفراد انطباعات متطرفة وغير واقعية عن ذواتهم، تتوزع بين تضخيم مفرط للقدرات الذاتية (كوصف الشخص لنفسه بأنه عبقرى لا يقبل الفشل) وتحقير مبالغ فيه للذات (كوصف نفسه بالفاشل أو الثرثار الذي لا يمكنه النجاح في أي مهمة يوكلها إليه).
2. يواجه أصحاب التشوهات المعرفية صعوبة واضحة في التكيف مع المتغيرات والتحديات الجديدة التي تفرضها مجريات الحياة المتعددة، ويعود ذلك بشكل أساسي إلى ما يمتلكونه من جمود فكري وتقليدية في أنماط التفكير، مما يحد من قدرتهم على الاستجابة بمرونة للمواقف المستجدة.
3. يتسم هؤلاء الأفراد بضعف الإحساس العاطفي تجاه الآخرين، مما يجعلهم غير قادرين على التعاطف معهم أو استشعار مشاعرهم. وقد ينعكس هذا الضعف في سلوكهم، حيث تصدر عنهم أحياناً أفعال أو أقوال جارحة دون أي اعتبار لمشاعر من حولهم أو مراعاة لأحاسيسهم.
4. يميلون بشكل لافت إلى التركيز على جوانب القصور والفشل في حياتهم، في مقابل إهمال أو تجاهل نقاط القوة والنجاحات التي حققوها، مما يعزز لديهم مشاعر العجز والسلبية ويغذي التشوهات المعرفية ذاتياً.
5. يميل هؤلاء الأفراد إلى المبالغة والتطرف في طرح آرائهم ووجهات نظرهم، ويعانون من صعوبة كبيرة في تقبل الآراء المخالفة لمعتقداتهم، بل وقد يتعاملون بحدة

وتشدد مع كل من يختلف معهم في الرأي، مما يضعف قدرتهم على الحوار البناء ويغلق آفاق التفاهم المشترك.

6. من الأنماط السلوكية الشائعة لدى أصحاب التشوهات المعرفية ميلهم إلى وضع أنفسهم في مواقف محرجة أو مريكة، وذلك نتيجة ميلهم إلى المبالغة في ادعاء امتلاك الدراية والخبرة في مجالات معينة لا يتقنونها فعلياً. وسرعان ما ينكشف هذا الادعاء عند مواجهتهم لمواقف فعلية تتطلب منهم تطبيق هذه المعرفة أو المهارة المزعومة، مما يعرضهم للإحراج ويكشف الفجوة بين ما يدعونه وما يمتلكونه فعلاً.(عيد، 2025، 139).

استراتيجيات حل الصراع:

في أدبيات حل الصراعات أو النزاعات، يُعرّف مفهوم "حل الصراع" بأنه كل الجهود المشتركة والمحاولات المنظمة التي تبذلها الأطراف المتصارعة من أجل تحقيق ثلاث أهداف متلازمة: أولاً: تخفيف حدة الخصومات القائمة، ثانياً: توسيع آفاق الصداقة والتعاون، وثالثاً: بناء الثقة وتعزيزها بين الأطراف المعنية. وتتجاوز عملية حل الصراع المفهوم الضيق المتمثل في معالجة المظاهر السطحية للخلاف، لتصبح أكثر عمقاً تقوم على تحديد الأسباب الجذرية الكامنة وراء الصراع ومعالجتها معالجة جذرية، بهدف إنهاء حالة التوتر أو العنف بشكل نهائي، وضمان عدم عودة الأطراف إلى دائرة الصراع مرة أخرى.

وكما يطرح بول ستيرن تشبيهاً استعارياً مفاده أن الصراع يُشبه المرض، فالتعامل مع المرض يتطلب تشريحاً دقيقاً للوضع، يليه تحديد جرعات علاجية مناسبة ثم تجديدها تبعاً لمتطلبات الحالة. وبالمقياس نفسه، فإن حل الصراع يستدعي تشخيصاً دقيقاً متكاملًا لموضوع الصراع، يشمل ثلاثة مستويات: مستوى تحديد طبيعة القضايا الخلافية، ومستوى فهم أطراف الصراع (خصائصهم، دوافعهم، مصالحهم)، ومستوى تحليل العلاقات المتبادلة والتفاعلات القائمة بينهم. (عبد الغفار، 2003، 79).

يعرّف برتون (Burton, 2003, p.322) حل الصراع بأنه عملية إنهاء شاملة للصراع، لا تقتصر على إنهاء مظاهره بشكل مؤقت، بل تتجاوز ذلك إلى استئصال جذوره من خلال توظيف مناهج تحليلية معمقة. ويؤكد برتون أن هذه العملية هي في الأساس عملية صنع قرار تختلف جذرياً عن النماذج التقليدية القائمة على فرض الإرادة بالقوة، إذ إنها تسعى بدلاً من ذلك إلى الوصول إلى المصادر الحقيقية للمشكلات وتحليلها، ثم العمل على إيجاد حلول لها تحظى برضا جميع الأطراف المتنازعة، وتلبي احتياجاتهم ومصالحهم الأساسية.

ويقصد باستراتيجيات حل الصراع حسب سلامي (Salami 2010 79): تلك العملية التي يتم من خلالها التوصل إلى نقطة يلتقي فيها أطراف الصراع، ويتوصلون إلى حل له.

أنواع الصراع

تختلف أنواع الصراع وأشكاله باختلاف الأطراف المتصارعة وتتنوع المواقف والأسباب المؤدية للصراع، وقد أشار رحيم (Rahim 2001، 211) إلى وجود عدة أنواع من الصراع، منها:

1. الصراع داخل الشخص: الصراع الداخلي هو ذلك الصراع الذي يحدث داخل الفرد، ويتعلق بالقرارات المصيرية بشأن الأهداف الشخصية، أو استغلال الوقت، أو الأخلاقيات. وفي هذه الحالة، يتردد الشخص بين فكرتين متناقضتين أو رغبتين متعارضتين أو خيارين، مما يستتفز قدراً كبيراً من طاقته النفسية قبل أن يصل إلى حل. ومثال ذلك: شخص مستاء من نفسه لأنه كان ينبغي عليه القيام بعمل ما في الصباح لكنه لم يفعل.

2. الصراع بين الأفراد: ينشأ الصراع بين الأفراد عندما لا يتمكن شخصان أو أكثر من التوصل إلى اتفاق حول هدف أو موضوع معين، وقد يتخذ شكل الجدل، أو الخلاف في الآراء، أو

العراك. ومثال ذلك: رغبة الزوج في استخدام السيارة لزيارة صديقه، ورغبة زوجته في استخدامها للذهاب إلى المطار، مما يخلق صراعاً شخصياً بسبب تصادم الاحتياجات. ويقسم هذا النوع من الصراع إلى:

- صراع الاهتمامات: ويحدث عندما تتعارض اهتمامات طرفين أو أكثر.
- صراع القيم ويحدث عندما تتعارض قيم أحد الأطراف مع قيم الطرف الآخر.

- صراع الأهداف ويحدث عندما تتعارض أهداف طرفين أو أكثر في موقف ما، فلا يكون بالإمكان تحقيق جميع الأهداف في آن واحد مما يؤدي إلى تصادم هذه الأطراف، وحدث الصراع.

3. الصراع ضمن الجماعات: نشأ هذا النوع من الصراع عندما يختلف فرد واحد مع اتجاه أو رأي الأغلبية داخل الجماعة، فتقف الجماعة ضده وتتحد ضده. لكن في بعض الحالات، قد يؤدي هذا الصراع إلى نتيجة عكسية، حيث ينجح الفرد المعارض في جذب بعض الأعضاء إلى جانبه، مما يؤدي إلى انقسام الجماعة إلى فصيلين أو جماعتين متصارعتين، ويتحول بذلك طبيعة الصراع من كونه "صراع فرد ضد جماعة" إلى "صراع جماعة ضد جماعة".

4. الصراع بين الجماعات (جماعتين أو أكثر): يمتاز الصراع بين الجماعات (intergroup)

(conflict) بسمة جوهرية تميزه عن غيره من أنماط الصراع الأخرى، وتتمثل هذه السمة في انتقال الأفراد من مستوى العمل بهويتهم الشخصية الفردية إلى مستوى العمل بهويتهم الجماعية. أي يبدأ الأفراد المنتمون إلى جماعة محددة (كالأسرة، الحزب، المنظمة، العصابة، الطائفة الدينية، أو الدولة) في إدراك ذواتهم من خلال عدسة نمطية جامدة، كما ينظرون إلى أفراد الجماعات الأخرى من خلال ذات القالب النمطي المقلوب. وبناءً على ذلك، تحتل الهوية الاجتماعية موقع الصدارة باعتبارها المرجعية الأساسية التي توجه السلوك وتصوغ المواقف في سياق الصراع. ففي هذا النمط من الصراع، يتخلى الأفراد عن

خصائصهم الفردية ليتصرفوا كممثلين لهويتهم الجماعية، وبالتالي فإن الصراع لم يعد قائماً بين شخصين محددين، بل تحول إلى صراع جماعي بين مجموعة تنتمي إلى جماعة معينة ومجموعة أخرى تنتمي إلى جماعة مختلفة.

وقد استخدم توماس وكلمان (Thomas & Kilman) مخططاً له بعدان يحددان سلوك الفرد ، ويتم تصنيف هذا السلوك على طول هذين البعدين وهما :

- بعد التعاون: يحدد هذا البعد الدرجة التي يصلها الفرد في إشباع حاجات الطرف الآخر.
- بعد الحزم يحدد هذا البعد الدرجة التي يصل إليها الفرد في إشباع حاجاته.

وينتج من توحيد هذين البعدين خمسة أساليب لحل الصراع. وهذا شرح مبسط لكل هذه الأساليب وفق (Rahim, 2001):

أولاً: استراتيجية التجنب (Avoidance)

تعني استراتيجية التجنب قيام الفرد بتجاوز أو تجاهي الأسباب الجذرية المؤدية إلى الصراع، مع استمرار حالة الصراع قائمة تحت ظروف محددة ومحكمة. وتتضمن هذه الاستراتيجية توظيف مجموعة من الأساليب العملية، أبرزها: الإهمال المتعمد لقضية الصراع، والفصل الجسدي بين الأطراف المتنازعة، والاكتفاء بالتفاعل المحدود بينهم.

ثانياً: استراتيجية التنازل (Accommodating)

تسعى استراتيجية التنازل بشكل أساسي إلى كسب الوقت اللازم حتى تهدأ انفعالات وعواطف الأطراف المتنازعة، وتخف حدة الصراع القائم بينهم. وتستخدم هذه الاستراتيجية

أسلوبين رئيسيين يمكن توظيفهما في هذا السياق، وهما: أسلوب التخفيف (تقليل حدة الصراع)، وأسلوب التوفيق (السعي إلى المصالحة وتهدئة الأجواء).

ثالثاً: استراتيجية التعاون (Collaborating)

تقوم استراتيجية التعاون على مبدأ العمل الجماعي المشترك بين جميع أطراف الصراع، وذلك بهدف إنهاء الصراع من خلال الوصول إلى حلول مرضية للجميع. وتتميز هذه الاستراتيجية بأنها تسعى إلى إشباع حاجات جميع الأطراف بشكل كامل، إلى جانب تلبية احتياجات الطرف الآخر، وذلك بما يضمن إنهاء الصراع بشكل جذري ودائم.

رابعاً: استراتيجية التنافس (Competing)

تركز استراتيجية التنافس على تحديد مصادر الصراع بدقة، ثم مناقشتها بشكل علني وشفاف بين الأطراف المتنازعة. ويتضمن هذا الأسلوب التعرف على المصالح المشتركة التي تجمع المجموعات المتصارعة، والعمل على تسليط الضوء عليها والتركيز في مناقشات الحل حولها، وذلك بهدف بناء أرضية مشتركة لحل الصراع.

خامساً: استراتيجية المساومة (Compromising)

تعكس استراتيجية المساومة ميل بعض الأفراد إلى تقديم تنازلات جزئية تتضمن التضحية ببعض مصالحهم الشخصية، وذلك بهدف التوصل إلى حالة من الاتفاق والرضا المتبادل. ويطلق على هذا الأسلوب أيضاً تسميات متعددة، منها: أسلوب التسوية، أو أسلوب الحل الوسط، أو المساومة التبادلية.

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات الخاصة بالتشوهات المعرفية

1. دراسة الزعبي وقطريب (2021). التشوهات المعرفية وعلاقتها بمهارات اتخاذ القرار

لدى المعلمين في مرحلة التعليم الأساسي.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة للتعرف على طبيعة العلاقة بين التشوهات المعرفية ومهارات اتخاذ القرار لدى المعلمين

العينة: 250 معلماً ومعلمة من مدارس التعليم الأساسي في سوريا.

الأدوات: مقياس التشوهات المعرفية (لآرون بيك، تعريب وتقنين الباحث)، مقياس لمهارات اتخاذ القرار من تصميم الباحث.

النتائج: وجدت الدراسة علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات التشوهات المعرفية ومستوى امتلاك مهارات اتخاذ القرار العقلانية. أشارت النتائج إلى أن المعلمين الذين يعانون من تشوهات معرفية مثل "الاستدلال الانفعالي" و"التبني الشخصي" كانوا أكثر تردداً وأقل فاعلية في اتخاذ القرارات المهنية.

2. دراسة العتيبي (2020). التشوهات المعرفية وعلاقتها بالضغط النفسية لدى طلبة

الجامعة.

هدف الدراسة: التعرف على طبيعة العلاقة بين التشوهات المعرفية والضغط النفسية لدى طلبة الجامعة

العينة: 300 طالب وطالبة جامعيين في السعودية.

الأدوات: مقياس التشوهات المعرفية، مقياس الضغط النفسية (إعداد الباحث).

النتائج: أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من التشوهات المعرفية لدى عينة الدراسة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التشوهات المعرفية بمجملها والضغط النفسية. كانت تشوهات "التعميم المفرط" و"الكارثة" من أكثر التشوهات ارتباطاً بالضغط.

ثانياً: الدراسات الخاصة باستراتيجيات حل الصراع

1. دراسة: محمد (2022) سوريا بعنوان درجة ممارسة طلبة التربية العملية لمهارات حل

الصراع الصفّي من وجهة نظرهم.

العينة: 125 طالباً وطالبة من طلبة التربية العملية (معلم صف) في جامعة حلب.

الأدوات: مقياس من إعداد الباحث لقياس مهارات حل الصراع الصفّي.

النتائج: أظهرت النتائج أن درجة ممارسة الطلبة للمهارات كانت متوسطة بشكل عام. كانت مهارات "التحكم بالمشاعر" و"الإنصات الفعال" الأقل ممارسة، في حين كانت مهارة "اقتراح الحلول" الأعلى نسبياً. أوصت الدراسة بضرورة إدراج مقررات تهتم بتنمية هذه المهارات في برامج إعداد المعلم.

2. دراسة: الحمادي والسعدون (2019) العراق بعنوان استراتيجيات حل الصراع الأكاديمي

وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى طلبة كلية التربية.

العينة: 180 طالباً وطالبة من كلية التربية في العراق

الأدوات: مقياس استراتيجيات حل الصراع (مقياس توماس-كلمن) المعدل، مقياس الكفاءة الذاتية.

النتائج: بينت الدراسة أن الاستراتيجية الأكثر استخداماً كانت "التعاون" يليها "التسوية". كما كشفت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الكفاءة الذاتية واستخدام استراتيجيات

الحل الإيجابية (التعاون، التسوية). وارتبط انخفاض الكفاءة الذاتية باستخدام استراتيجيات "التجنب" و"التنافس".

1. دراسة عبود (2022): الصلابة النفسية وعلاقتها باستراتيجيات حل الصراع لدى عينة

من طلبة الارشاد النفسي في جامعة حمص

العينة: 91 طالباً وطالبة من طلبة الارشاد النفسي في جامعة حمص

الأدوات: مقياس لصلابة النفسية لمخيمر (2002) ومقياس استراتيجيات ادارة الصراع لتوماس كيلمان (1985) ترجمة خميس

النتائج: توصلت النتائج إلى أن الاستراتيجيات الأكثر استخداماً كانت (التعاون - التسوية - التنافس) على الترتيب، في حين كانت استراتيجية التنازل الأقل استخداماً لدى افراد العينة.

الدراسات التي ربطت مباشرة بين التشوهات المعرفية واستراتيجيات حل الصراع

1. الدراسة: الرشيد والعجمي (2020) السعودية بعنوان أنماط التفكير غير العقلانية

(التشوهات المعرفية) كمتنبئات باستراتيجيات إدارة الخلاف لدى المرشدين الطلابيين

العينة: 150 مرشداً طلابياً في المملكة العربية السعودية

الأدوات: مقياس التشوهات المعرفية، مقياس (Rim) استراتيجيات إدارة الخلاف.

النتائج: أشارت النتائج إلى أن التشوهات المعرفية مجتمعة تفسر نسبة كبيرة من التباين في استخدام استراتيجيات غير تكيفية (كالسيطرة والتجنب). وبشكل تفصيلي، تنبأت تشوهات "التفكير الكارثي" و"اللوم" باستخدام استراتيجية "السيطرة"، بينما تنبأت تشوهات "التعميم المفرط" باستخدام استراتيجية "التجنب".

بينما تناولت دراسات عديدة المتغيرين كل على حدة، فإن الدراسات التي بحثت العلاقة المباشرة بينهما -خاصة في البيئة العربية- لا تزال محدودة.

وفي البيئة السورية لا توجد -حسب علم الباحثة- دراسات تناولت هذه العلاقة تحديداً لدى طلبة معلم الصف في الجامعات السورية، تعتبر هذه الشريحة ذات أهمية خاصة كونها تشكل المستقبل التعليمي للمجتمع، مما يجعل بحث خصائصها المعرفية والنفسية أمراً بالغ الأهمية، الأمر الذي دفع الباحثة للاهتمام بهذه الدراسة مستفيدة من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة البحث والإطار النظري وتفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

انطلاقاً من طبيعة البحث الذي يدرس طبيعة العلاقة بين التشوهات المعرفية واستراتيجيات حل الصراع لدى طلبة معلم الصف فقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع ووصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أي يصفها ويوضح خصائصها، وتعبيراً كمياً أي يقدم وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة، وحجمها (عبيدات، 1993، 69).

مجتمع الدراسة وعينته:

يتمثل مجتمع الدراسة بطلبة معلم الصف السنة الدراسية الأولى والسنة الدراسية الرابعة في كلية التربية بجامعة حمص والذي بلغ عددهم 1375 طالب وطالبة، وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية، حيث تم تقسيم المجتمع لطبقتين سنة أولى وسنة رابعة ثم سحب الباحثة من الطبقة عدد يتناسب مع عدد أفراد المجتمع الأصلي، التي تعتمد على احتمال اختيار أي فرد من أفراد المجتمع كفرد من أفراد العينة، فجميع أفراد المجتمع يحصلون على فرصة

متساوية لكي يتم اختياره ضمن عينة البحث (أبو علام، 2011، 171)، فاشتملت عينة الدراسة 275 طالب وطالبة موزعة في السنة الأولى (146 طالب وطالبة) وفي السنة الرابعة (129 طالب وطالبة) بنسبة 20% من المجتمع الأصلي.

وتشير البيانات في الجدول رقم (1) إلى توزيع أفراد عينة الدراسة حيث شكل طلبة السنة الدراسية الأولى نسبة (53.1 %) من العينة المدروسة، فيما شكل طلبة السنة الدراسية الرابعة نسبة (46.9 %).

الجدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب السنة الدراسية

السنة الدراسية	العينة	
	التكرار	النسبة المئوية
السنة الأولى	146	53.1%
السنة الرابعة	129	46.9%
المجموع	275	100%

أدوات البحث:

أولاً: مقياس التشوهات المعرفية:

قامت الباحثة بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والمقاييس العربية والأجنبية بتصميم مقياس للتشوهات المعرفية يشمل التشوهات (الاستنتاج العشوائي-التفكير الحدي- التضخيم والتهوين- الينبغيات- التفكير الكارثي- التعميم- الشخصية-الاستدلال العاطفي)، والمقياس تقرير ذاتي مكون من 61 عبارة وتصحح الاستجابة عليه، بعد اختيار بديل واحد من البدائل الخمس بالشكل التالي: (لا ينطبق أبداً) درجة واحدة- (لا تنطبق) درجتان- (لا أعرف) 3 درجات-(تنطبق) 4 درجات - (تنطبق تماماً) 5 درجات للعبارة الايجابية (كل العبارات إيجابية).

الخصائص السيكمترية:

للتأكد من صلاحية المقياس للبحث الحالي، تم إجراء دراسة سيكومترية للتحقق من صدق المقياس وثباته، وصلاحيته للتطبيق لاعتماد نتائجه في الدراسة، تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من 100 طالب وطالبة من طلبة معلم الصف في جامعة حمص

1. صدق المقياس:

لقد تم التأكد من صدق المقياس باستخدام الطرق الآتية: صدق المحكمين، صدق الاتساق الداخلي، الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية ضمن المقياس نفسه).

• صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولى على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية بجامعة حمص وحماه وطرطوس المتخصصين في علم النفس والإرشاد النفسي والقياس النفسي، والبالغ عددهم (10)، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول بنود المقياس ومدى مناسبتها وملائمتها للمجال المراد دراسته، وللعينة المستهدفة في البحث الحالية، إضافة لصياغتها اللغوية، وكانت البنود المعدلة كالتالي:

قبل التعديل	بعد التعديل
عندما أخطئ أدرك أنني سو أحصل على نتائج سيئة	أتوقع نتائج سيئة لأخطائي
الجميع لا يحبونني لأنهم يعارضونني	كل من يعارضني لا يحبني
مستقبلي لن يكون جيداً	أخاف من مستقبلي

صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي من خلال تطبيق المقياس على عينة سيكومترية بلغ عددها (100) طالب وطالبة من طلبة معلم الصف، وتم حساب معامل الارتباط بين درجة المفحوصين على كل بند والدرجة الكلية على البعد الذي ينتمي إليه البند، وكذلك معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية للمقياس ككل ومعامل ارتباط الابعاد مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس حيث تبين الجداول رقم (2) و (3) و (4) معاملات الارتباط:

الجدول (2) معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للبعد ومع الدرجة الكلية للمقياس

الاستنتاج العشوائي			التفكير الحدي			التضخيم والتهوين			النيبغيات		
معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية			معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية			معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية			معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية		
البند	للبعد	للمقياس	البند	للبعد	للمقياس	البند	للبعد	للمقياس	البند	للبعد	للمقياس
1	**0.673	**0.333	8	**0.678	**0.407	15	**0.598	**0.481	24	**0.583	**0.388
2	**0.664	**0.414	9	**0.646	**0.413	16	**0.601	**0.424	25	**0.725	**0.562
3	**0.667	**0.378	10	**0.667	**0.491	17	**0.604	**0.453	26	**0.650	**0.422
4	**0.571	**0.351	11	**0.586	**0.387	18	**0.558	**0.428	27	**0.609	**0.493
5	**0.595	**0.338	12	**0.636	**0.372	19	**0.640	**0.456	28	**0.606	**0.478
6	**0.564	**0.338	13	**0.559	**0.487	20	**0.621	**0.499	29	**0.532	**0.373
7	**0.621	**0.385	14	**0.504	**0.421	21	**0.562	**0.364	30	**0.620	**0.363
						22	**0.627	**0.455			
التفكير الكارثي			التعميم			الشخصنة			الاستدلال العاطفي		
معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية			معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية			معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية			معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية		
البند	للبعد	للمقياس	البند	للبعد	للمقياس	البند	للبعد	للمقياس	البند	للبعد	للمقياس
31	**0.653	**0.523	39	**0.604	**0.466	47	**0.640	**0.483	55	**0.724	**0.606
32	**0.566	**0.499	40	**0.735	**0.580	48	**0.513	**0.435	56	**0.716	**0.581

مجلة جامعة حمص
المجلد 48 العدد 8 عام 2026
سماهر جورج عيود أ.د. أحمد حاج موسى د.سوسن الشيخ محمود
سلسلة العلوم التربوية

**0.491	**0.632	57	**0.483	**0.662	49	**0.525	**0.643	41	**0.535	**0.711	33
**0.443	**0.603	58	**0.459	**0.617	50	**0.584	**0.672	42	**0.499	**0.635	34
**0.452	**0.652	59	**0.343	**0.488	51	**0.472	**0.635	43	**0.381	**0.598	35
**0.440	**0.656	60	**0.456	**0.546	52	**0.433	**0.502	44	**0.434	**0.550	36
**0.505	**0.593	61	**0.511	**0.658	53	**0.448	**0.562	45	**0.454	**0.602	38
			**0.385	**0.547	54						

الجدول (3) معاملات ارتباط أبعاد مقياس التشوهات المعرفية مع بعضها البعض:

الاستدلال العاطفي	الشخصنة	التعميم	التفكير الكارثي	الينيغيات	التضخيم والتهوين	التفكير الحدّي	الاستنتاج العشوائي		
**0.383	*0.233	**0.354	**0.398	**0.374	**0.352	**0.349	1	معامل ارتباط بيرسون	الاستنتاج العشوائي
**0.488	**0.406	**0.492	**0.475	**0.355	**0.505	1		معامل ارتباط بيرسون	التفكير الحدّي
**0.470	**0.485	**0.487	**0.458	**0.497	1			معامل ارتباط بيرسون	التضخيم والتهوين
**0.463	**0.470	**0.556	**0.451	1				معامل ارتباط بيرسون	الينيغيات
**0.560	**0.577	**0.591	1					معامل ارتباط بيرسون	التفكير الكارثي
**0.553	**0.678	1						معامل ارتباط بيرسون	التعميم
**0.557	1							معامل ارتباط بيرسون	الشخصنة
1								معامل ارتباط بيرسون	الاستدلال العاطفي

الجدول (4) معامل ارتباط البعد مع الدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل ارتباط البعد مع الدرجة الكلية للمقياس
الاستنتاج العشوائي	**0.582
التفكير الحدي	**0.696
التضخيم والتهوين	**0.741
النبوغيات	**0.712
التفكير الكارثي	**0.770
التعميم	**0.805
الشخصنة	**0.759
الاستدلال العاطفي	**0.767

من خلال الجداول (2) و(3) و(4) يتبين أن جميع معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للبعد ومعامل ارتباط البعد مع الدرجة الكلية ومعاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للمقياس كانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (0.05) وحتى عند مستوى دلالة (0.01) *** وهذا يدل على أن المقياس يتسم بالصدق.

الصدق التمييزي:

وفقاً لهذه الطريقة قامت الباحثة بترتيب درجات المبحوثين على كل مقياس من التشوهات المعرفية من الأدنى إلى الأعلى، ثم تم أخذ مجموعة المبحوثين الذين حصلوا على أعلى الدرجات (الرابع الأعلى) (أي أعلى 25% من الدرجات) والمبحوثين الذين حصلوا على أدنى الدرجات (الرابع الأدنى) (أي أدنى 25% من الدرجات) للتأكد فيما إذا كان المقياس قادراً على التمييز بين ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الدنيا في المقياس. والجدول رقم (5) يبين نتائج اختبار ت (T test)

مجلة جامعة حمص
المجلد 48 العدد 8 عام 2026 سامر جورج عبود أ.د. أحمد حاج موسى د.سوسن الشيخ محمود
سلسلة العلوم التربوية
الجدول رقم (5) دلالة الفروق بين الربيع الأعلى والربيع الأدنى بالنسبة إلى مقياس التشوهات
المعرفية ككل ومقاييسه
الفرعية باستخدام اختبار ت (T test) (ن = 100)

أبعاد المقياس	الربيع الأدنى ن = 25		الربيع الأعلى ن = 25		ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية sig	القرار
	م	ع	م	ع				
الاستنتاج العشوائي	14.44	3.241	29.08	2.812	17.057	48	0.00	دال
التفكير الحدي	14.00	3.379	29.12	2.848	17.108	48	0.00	دال
التضخيم والتهوين	16.12	4.065	33.52	3.466	16.286	48	0.00	دال
الينبغيات	14.08	3.535	29.08	2.753	16.741	48	0.00	دال
التفكير الكارثي	14.44	3.163	29.80	2.273	19.716	48	0.00	دال
التعميم	15.08	3.840	29.76	2.488	16.043	48	0.00	دال
الشخصنة	17.60	3.651	33.72	2.865	17.365	48	0.00	دال
الاستدلال العاطفي	13.84	3.555	29.48	2.756	17.385	48	0.00	دال
مقياس التشوهات المعرفية	140.32	34.201	220.20	26.599	9.218	48	0.00	دال

من خلال الجدول (5) يتبين أنّ الفروق بين متوسطي المجموعتين دالة بالنسبة إلى
الدرجة الكلية لمقياس التشوهات المعرفية ومقاييسه الفرعية، وهذا يعني أنّ مقياس التشوهات

المعرفية يتصف بالصّدق التمييزي، حيث إنّهُ قادر على التّمييز بين ذوي الدّرجات العليا والدّرجات الدّنيا في المقياس ككل وكذلك بالنّسبة إلى مقاييسه الفرعية

الثّبات:

تمّ التّأكد من ثبات المقياس وأبعاده الفرعية باستخدام الطرق الآتية: ألفا كرونباخ، التّجزئة النّصفية. ويوضح الجدول رقم (6) معاملات ثبات المقياس بطريقة ألفاكرونباخ، والتّجزئة النّصفية.

الجدول رقم (6) معاملات ثبات مقياس التشوهات المعرفية ككل ومقاييسه الفرعية بطريقة ألفا كرونباخ والتّجزئة النّصفية

أبعاد المقياس	قيمة معامل الثبات	
	ألفاكرونباخ	التجزئة النصفية
الاستنتاج العشوائي	0.736	0.711
التفكير الحدي	0.719	0.719
التضخيم والتهوين	0.747	0.747
الينبغيات	0.729	0.756
التفكير الكارثي	0.727	0.739
التعميم	0.736	0.760
الشخصنة	0.724	0.785
الاستدلال العاطفي	0.775	0.783
مقياس التشوهات المعرفية	0.930	0.941

من خلال الجدول (6) يتبين أنّ مقياس التشوهات المعرفية ككل ومقاييسه الفرعية يتصف بالثّبات بناءً على الطّرق المستخدمة. وبناءً على ما سبق نجد أنّ المقياس يتصف بدرجة مرتفعة من الثّبات

مقياس استراتيجيات حل الصراع

اعتمدت الباحثة النسخة المعدلة لمقياس توماس كلمن للتقدير الذاتي، ترجمة أسماء خميس (2014)، حيث يتكون المقياس من خمسة أبعاد (أسلوب التعاون - أسلوب التنافس - أسلوب التسوية (المساومة) - أسلوب التنازل (المستوعب) - أسلوب التجاهل (التفادي)) موزعة على 35 فقرة 7 بنود لكل أسلوب في النسخة المترجمة في حين عدد البنود في النسخة الأصلية 30 بند. وتصحح الاستجابة عليها، بعد اختيار بديل واحد من البدائل الخمسة بالشكل التالي: (دائماً) 5 درجات - (غالباً) 4 درجات - (أحياناً) 3 درجات - (نادراً) 2 درجة - (أبداً) 1 درجة، حيث أن جميع العبارات إيجابية الدرجة الدنيا للمقياس 35 في حين الدرجة العظمى للمقياس 175 ، حيث أن الدرجة الكلية للبعد الواحد 35.

صدق المقياس:

صدق الاتساق الداخلي:

وقد قامن الباحثة بالتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (100) طالب وطالبة من طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة حمص خلال العام الجاري، تم بموجب هذه الطريقة حساب معامل الارتباط بين درجة الفرد على كل بند من بنود الأبعاد و درجة البعد الذي ينتمي إليه هذا البند، وكذلك معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، ومعامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، و معامل ارتباط كل بعد مع باقي الأبعاد، وتم ذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (Spss)، وتوضح الجداول رقم (7) و (8) معاملات الاتساق الداخلي للبنود مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه البند، ومعامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، ومعامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية للمقياس ككل.

الجدول (7) معاملات الارتباط بيرسون لبنود استراتيجيات حل الصراع (مقياس توماس-كلمن)

أسلوب التعاون			أسلوب التنافس			أسلوب التسوية (المساومة)		
معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية			معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية			معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية		
البند	للبعد	للمقياس	البند	للبعد	للمقياس	البند	للبعد	للمقياس
1	**0.695	**0.533	8	**0.613	**0.505	15	**0.593	**0.395
2	**0.612	**0.472	9	**0.583	**0.500	16	**0.569	**0.384
3	**0.612	**0.478	10	**0.722	**0.608	17	**0.674	**0.585
4	**0.486	**0.310	11	**0.548	**0.513	18	**0.593	**0.484
5	**0.676	**0.572	12	**0.582	**0.421	19	**0.663	**0.589
6	**0.668	**0.472	13	**0.642	**0.520	20	**0.622	**0.465
7	**0.658	**0.519	14	**0.632	**0.495	21	**0.574	**0.434
أسلوب التنازل (المستوعب)			أسلوب التجاهل (التفادي)			معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية		
البند	للبعد	للمقياس	البند	للبعد	للمقياس	معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية		
22	**0.677	**0.459	28	**0.581	**0.477			
23	**0.652	**0.475	29	**0.648	**0.527			
24	**0.620	**0.471	30	**0.648	**0.547			
25	**0.593	**0.516	31	**0.656	**0.603			
26	**0.639	**0.482	32	**0.678	**0.462			
27	**0.595	**0.407	33	**0.588	**0.537			
28	**0.623	**0.475	34	**0.685	**0.523			

أسلوب التنافس	أسلوب التعاون	أسلوب التنافس	أسلوب التسوية	أسلوب التنازل	أسلوب التجاهل
معامل ارتباط بيرسون	1	-**0.511	-**0.426	**0.520	**0.531
مستوى الدلالة sig من طرفين		0.000	0.000	0.000	0.000
معامل ارتباط بيرسون	1	**0.587	**0.507	**0.638	
مستوى الدلالة sig من طرفين		0.000	0.000	0.000	
معامل ارتباط بيرسون			1	**0.476	**0.582
مستوى الدلالة sig من طرفين				0.000	0.000
معامل ارتباط بيرسون				1	**0.447
مستوى الدلالة sig من طرفين					0.000
معامل ارتباط بيرسون					1

من خلال الجداول (7,8,9) يتبين أن جميع معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للبعد ومعامل ارتباط البعد مع الدرجة الكلية ومعاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للمقياس كانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (0.05) وحتى عند مستوى دلالة (0.01) **, أي أن المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة تشمل الصدق الداخلي، والصدق البنائي، والاتساق الكلي، مما يجعله أداة موثوقة للاستخدام.

الصدق التمييزي:

وفقاً لهذه الطريقة قامت الباحثة بترتيب درجات المبحوثين على كل مقياس استراتيجيات حل الصراع (مقياس توماس-كلمن) من الأدنى إلى الأعلى، ثم تم أخذ مجموعة المبحوثين الذين حصلوا على أعلى الدرجات (الربيع الأعلى) (أي أعلى 25% من الدرجات) والمبحوثين الذين حصلوا على أدنى الدرجات (الربيع الأدنى) (أي أدنى 25% من الدرجات) للتأكد فيما إذا كان المقياس قادراً على التمييز بين ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الدنيا في المقياس. والجدول رقم (9) يبين نتائج اختبار ت (T test)

الجدول رقم (9) دلالة الفروق بين الربيع الأعلى والربيع الأدنى بالنسبة إلى مقياس استراتيجيات حل الصراع (مقياس توماس-كلمن) ككل ومقاييسه الفرعية باستخدام اختبار ت ((T test) (ن = 100)

أبعاد المقياس	الربيع الأدنى ن = 25		الربيع الأعلى ن = 25		ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية sig	القرار
	م	ع	م	ع				
أسلوب التعاون	13.16	2.911	29.40	2.769	20.212	48	0.00	دال
أسلوب التنافس	13.08	2.565	29.08	3.341	18.996	48	0.00	دال
أسلوب التسوية (المساومة)	12.80	2.432	28.68	3.461	18.770	48	0.00	دال
أسلوب التنازل (المستوعب)	12.92	2.722	28.92	2.691	20.899	48	0.00	دال
أسلوب التجاهل (التقاضي)	12.16	2.593	29.16	3.158	20.802	48	0.00	دال
مقياس استراتيجيات حل الصراع (مقياس توماس-كلمن)	73.28	14.046	135.84	15.010	15.216	48	0.00	دال

من خلال الجدول رقم (9) يتبين أنّ الفروق بين متوسطي المجموعتين دالة بالنسبة إلى الدرجة الكلية لاستراتيجيات حل الصراع (مقياس توماس-كلمن) ومقاييسه الفرعية، وهذا يعني أنّ استراتيجيات حل الصراع (مقياس توماس-كلمن) يتصف بالصدق التمييزي، حيث إنه

قادر على التمييز بين ذوي الدرجات العليا والدرجات الدنيا في المقياس ككل وكذلك بالنسبة إلى مقاييسه الفرعية.

ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات المقياس وأبعاده الفرعية باستخدام الطرق الآتية: ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية. ويوضح الجدول رقم (10) معاملات ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية.

الجدول رقم (10) معاملات ثبات مقياس استراتيجيات حل الصراع (مقياس توماس-كلمن) ككل ومقاييسه الفرعية بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

أبعاد المقياس	قيمة معامل الثبات	
	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
أسلوب التعاون	0.747	0.738
أسلوب التنافس	0.729	0.770
أسلوب التسوية (المساومة)	0.723	0.728
أسلوب التنازل (المستوعب)	0.744	0.707
أسلوب التجاهل (التفادي)	0.760	0.712
استراتيجيات حل الصراع (مقياس توماس-كلمن)	0.908	0.922

من خلال الجدول (10) يتبين أنَّ استراتيجيات حل الصراع (مقياس توماس-كلمن) ككل ومقاييسه الفرعية يتصف بالثبات بناءً على الطرق المستخدمة. وبناءً على ما سبق نجد أنَّ المقياس يتصف بدرجة مرتفعة من الثبات.

أعلى وأدنى قيمة

نتائج البحث

السؤال الأول

1. ما مستوى التشوهات المعرفية لدى طلبة معلم الصف؟

أعلى درجة على مقياس اختبار التشوهات المعرفية لأفراد العينة هو 295 وأقل درجة على مقياس اختبار التشوهات المعرفية لأفراد العينة هو 90
المدى = 295 - 90 = 205

طول الفئة = المدى / 5 = 205 / 5 = 41 وبناء عليه تم وضع الفئات أدناه:

الجدول (11) مستويات التشوهات المعرفية لدى أفراد العينة

المجال	[131 . 90]	[173 . 132]	[215 . 174]	[257 . 216]	[295 . 258]
التشوهات المعرفية	المستوى	منخفض جداً	منخفض	متوسط	مرتفع
	38	36	110	62	29
	13.8%	13.1%	40.0%	22.5%	10.5%

من الجدول رقم (11) نجد أن مستوى التشوهات المعرفية كان متوسطاً لدى 40% من أفراد عينة البحث، فيما كان مستوى التشوهات المعرفية منخفضاً جداً لدى 13.8% من أفراد عينة البحث، فيما كان مستوى التشوهات المعرفية منخفضاً لدى 13.1% من أفراد عينة البحث، وكان مستوى التشوهات المعرفية مرتفعاً لدى 22.5% من أفراد عينة البحث، بينما كان مستوى التشوهات المعرفية مرتفعاً جداً لدى 10.5% من أفراد عينة البحث، وتشير النتائج الحالية إلى أن المستوى المتوسط هو الأكثر شيوعاً للتشوهات المعرفية لدى أفراد العينة. هذا يتفق بشكل أساسي مع ما توصلت إليه دراسة العتيبي (2020)، حيث أشارت نتائجها أيضاً إلى أن غالبية أفراد العينة لديهم مستوى متوسط من التشوهات المعرفية وقد يعزى التوزيع الأعلى لأفراد العينة في المستويات المتوسطة وما فوق لتعرض المباشر وغير مباشر للأحداث الصادمة المتتالية كفقد عزيز في العائلة أو المحيط والتهجير أو النزوح الداخلي وانهايار الأمن والأمان والاستقرار، حيث تؤدي الصدمة إلى التفكير الكارثي أي أن كل شيء يسير إلى الأسوأ وكما تؤدي إلى أفكار عن الحياة دائماً تحوى على المعاناة، حيث عانى الشعب السوري في العقد الماضي من العديد

من الازمات التي جعلت البيئة التي ينشأ بها هذا الطالب بيئة غير سليمة لاحتضان الأطفال والمراهقين فكانت النتائج تأثر المواطنين السوريين على الصعيد النفسي واضح جداً حيث أن 44% من السوريين يعانون من مشاكل نفسية حادة وفق تقارير منظمة الصحة العالمية (WHO).

السؤال الثاني:

2. ما استراتيجيات حل الصراع السائدة لدى طلبة معلم الصف؟

جدول رقم (12) المتوسطات الحسابية والرتب

الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الرتبي	المتوسط الحسابي	العدد	
5	0.705	2.08	12.49	275	استراتيجية التعاون
1	0.965	3.17	22.16	275	استراتيجية التنافس
4	0.858	2.13	12.80	275	استراتيجية التسوية
2	0.922	2.97	20.80	275	استراتيجية التنازل
3	0.985	2.57	18.00	275	استراتيجية التجاهل
-	0.426	2.61	86.25	275	درجته على مقياس استراتيجيات حل الصراع

من الجدول (12) يتبين أن أكثر استراتيجيات حل الصراع شيوعاً لدى أفراد عينة البحث هي استراتيجية التنافس بمتوسط 3.17، تليها استراتيجية التنازل بمتوسط 2.97، تليها استراتيجية التجاهل بمتوسط 2.57، تليها استراتيجية التسوية بمتوسط 2.13، وأخيراً استراتيجية التعاون بمتوسط 2.08

وقد اتفقت هذه الدراسة مع نتائج دراسة العطوي والرويثي (2019) من حيث تصنيف أساليب التعامل مع الصراع لدى طلبة الجامعة في السعودية؛ إذ وجدت كلتا الدراستين أن أسلوب التنافس هو الاستراتيجية الأكثر شيوعاً، بينما جاء أسلوب التعاون في المرتبة الأقل شيوعاً. بينما اختلفت هذه الدراسة مع نتائج دراسة أندرسون وبيترسون (Anderson & Peterson,

(2020)، حيث وجدت تلك الدراسة أن أسلوب التعاون هو الاستراتيجية الأكثر شيوعاً لدى عينتها، في حين كان أسلوب التنافس الأقل شيوعاً. وتُفسر الباحثة هذا الاختلاف بأن عينة دراسة أندرسون وبيترسون (Anderson & Peterson, 2020) كانت من الطلبة في مرحلة عمرية مبكرة (مثل المرحلة الثانوية أو بداية الجامعة) حيث لا تزال المهارات الاجتماعية الناضجة كالتعاون في طور التكوين، أو بسبب اختلاف الثقافة والبيئة التعليمية بين المجتمعين. وتفسر الباحثة هذه النتيجة أن الطلبة في هذا العمر يسعون لتأكيد الذات والتفرد في ظل التربية التي تقوم على أساس المقارنة مع الآخرين حيث تولد الحس التنافسي فيركز الطالب على الفردية والنجاح الشخصي، كما قد تؤدي أنماط التربية هذه لانعدام الثقة بالنفس التي تدفع الفرد للتنافس أو التجاهل والهروب من التنافس، كما وأن النشوء في ظل الأزمة السورية قد دفعت الطلبة يركزون على الفردية أي اهتمام كل فرد بمصالحه الشخصية على حساب مصلحة الآخر أو الجماعة فقد تراجعت في ظل هذه الظروف ثقافة الانتماء للجماعة.

فرضيات البحث:

الفرضية الأولى:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس التشوهات المعرفية ودرجاتهم على مقياس استراتيجيات حل الصراع.

جدول (13) معامل ارتباط ابعاد مقياس استراتيجية حل الصراع مع مقياس التشوهات

المعرفية

التشوهات المعرفية	استراتيجيات حل الصراع	
التعاون	معامل ارتباط بيرسون	-0.678**
	مستوى الدلالة sig من طرفين	0.000
التنافس	معامل ارتباط بيرسون	0.791**
	مستوى الدلالة sig من طرفين	0.000
التسوية	معامل ارتباط بيرسون	-0.817**
	مستوى الدلالة sig من طرفين	0.000
التنازل	معامل ارتباط بيرسون	0.796**

0.000	مستوى الدلالة sig من طرفين	
0.796**	معامل ارتباط بيرسون	التجاهل
0.000	مستوى الدلالة sig من طرفين	

بيّن الجدول (13) وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 وحتى عند مستوى دلالة 0,01 بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس التشوهات المعرفية ودرجاتهم على بعد التعاون وبعد التسوية، حيث كلما ارتفعت درجاتهم على مقياس التشوهات المعرفية انخفضت درجاتهم على بعد التعاون وبعد التسوية والعكس بالعكس.

وجود علاقة طردية إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 وحتى عند مستوى دلالة 0,01 بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس التشوهات المعرفية ودرجاتهم على بعد التنافس وبعد التنازل وبعد التجاهل، حيث كلما ارتفعت درجاتهم على مقياس التشوهات المعرفية ارتفعت الدرجات على بعد التنافس وبعد التنازل وبعد التجاهل.

وهذا يعني أن الطلبة الذين يعانون من مستويات مرتفعة من التشوهات المعرفية يميلون بشكل أكبر إلى استخدام أساليب غير بناءة في التعامل مع النزاعات، بينما يتعدون عن الأساليب البناءة التي تتطلب التواصل والتعاون. تتوافق هذه النتائج إلى حد كبير مع ما توصلت إليه دراسة الرشيد والعجمي (2020) في السياق الكويتي، وكذلك دراسة سميث وجونسون (Smith & Johnson, 2019) التي أكدت أن التشوهات المعرفية ترتبط سلباً بالتعاون والتسوية وإيجاباً بالتنافس والتجنب.

يمكن تفسير هذه النتائج في ضوء الظروف الاستثنائية التي مر بها الطلبة في محافظة حمص خلال العقد الماضي. فخلال سنوات الحرب، تعرّض الطلبة السوريون - وخاصة في مدن مثل حمص التي شهدت مواجهات عنيفة وممتدة - للعديد من المؤثرات الصادمة التي أدركوها بوصفها تهديداً مستمراً لسلامتهم النفسية والجسدية. ووفقاً لنظرية المعالجة المعرفية

للصدمة (Cognitive Processing Theory) التي طورها هورويتز (Horowitz, 1986) وجانوف-بولمان (Janoff-Bulman, 1992)، فإن الأحداث الصادمة المتكررة تُحدث اضطراباً في البنى المعرفية الأساسية للفرد، وتجعله يعيد تفسير الواقع بطريقة مشوّهة قائمة على اليقظة المفرطة للخطر وتوقع الأسوأ. وقد أكدت يوسف وآخرون (Yousef et al., 2021) أجريت على طلبة الجامعات السورية في دير الزور أن 86.4% منهم تعرضوا لحدث صادم واحد على الأقل، وبلغ معدل انتشار أعراض اضطراب ما بعد الصدمة بينهم 28.2%. هذا المستوى المرتفع من الصدمة ينتج عنه ما يمكن تسميته بـ"اليقظة المعرفية المشوّهة"، حيث يصبح الفرد أكثر ميلاً إلى تفسير المواقف الاجتماعية المحايدة أو حتى الإيجابية على أنها تهديدات، مما يدفعه إلى تبني استراتيجيات حل صراع قائمة على الدفاع عن الذات (التنافس) أو الانسحاب (التجاهل) أو الخضوع (التنازل).

من جهة أخرى، ساهمت طبيعة التحولات الاجتماعية في حمص أثناء الحرب وبعدها في ترسيخ "ثقافة تنافسية" لحل الخلافات. إذ أظهرت دراسة أجراها المسعد وآخرون (Haraki et al., 2023) على طلبة المدارس الإعدادية في حمص أن النزاع السوري ترك أثراً متوسطاً على أنماط التطور السلوكي للطلبة، حيث أصبحوا يميلون إلى محاكاة الكبار في التعامل مع الصراعات بأساليب تنافسية أو تجنبية بدلاً من الأساليب التعاونية. ويعزز هذا المنظور تفسير باندورا (Bandura, 1977) القائم على نظرية الكفاءة الذاتية (Self-Efficacy Theory)، والتي تفيد بأن الأفراد الذين يعيشون في بيئات تنصف بالتنافس الحاد وعدم الاستقرار يطورون كفاءة ذاتية منخفضة في مهارات التفاوض والتعاون، مما يجعلهم يلجؤون إلى أساليب أكثر بدائية وحدة في حل الصراعات. وبما أن البيئة السورية - خاصة في المدن التي شهدت نزاعات مسلحة - كانت مسرحاً لصراعات جماعية طاحنة، فإن الطلبة نشأوا وهم يختبرون نماذج يومية

من الحلول التنافسية أو التجنبية، فتعلموا أن التنافس هو الوسيلة الأنجح للبقاء والنفوذ، بينما أصبح التعاون يبدو لهم رفاهية غير متاحة أو دليلاً على الضعف.

على المستوى النفسي الفردي، تؤدي التشوهات المعرفية إلى تضخيم الشعور الداخلي بعدم الكفاءة وتدني تقدير الذات. وقد أوضحت فنيل (Fennell, 1997) في نموذجها المعرفي لتدني تقدير الذات أن الأفكار التلقائية السلبية مثل "أنا لست جيداً بما يكفي" أو "لن يستمع أحد لرأيي" تدفع الفرد إلى تجنب المواقف التي تتطلب تأكيد الذات، وبالتالي يفضل التنازل أو التجاهل بدلاً من الدخول في نقاش أو تفاوض. وبالمثل، وهذا الوصف ينطبق على طلبة معلم الصف في حمص، فكثير منهم نشأوا وهم يعانون من مشاعر دائمة بعدم الأمان وانعدام الثقة بالنفس نتيجة سنوات الحرب، وهو ما جعلهم أكثر عرضة للاستجابات غير التكيفية في الصراعات.

من ناحية أخرى، قد يلجأ بعض الطلبة الذين يعانون من تشوهات معرفية إلى التنافس كآلية للتعويض عن الشعور بالعجز، فيحاولون إثبات وجودهم وقوتهم من خلال التغلب على الآخرين، وهذا يتوافق مع ما أشارت إليه ليو ووانغ (Liu & Wang, 2003) من أن تدني تقدير الذات قد يدفع بعض الأفراد إلى سلوكيات تنافسية عدوانية كوسيلة للبحث عن القيمة الذاتية المفقودة.

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس التشوهات المعرفية تبعاً لمتغير السنة الدراسية (السنة الأولى - السنة الرابعة)

جدول (14) الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس التشوهات المعرفية تبعاً لمتغير السنة الدراسية

المقياس	السنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة sig من طرفين	الفروق لصالح
التشوهات المعرفية	الأولى	146	195.84	55.603	0.807	0.421	لا يوجد فروق
	الرابعة	129	190.40	56.199			

تُظهر نتائج الدراسة الحالية (الجدول 14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التشوهات المعرفية بين طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة من تخصص معلم الصف في جامعة حمص قيمة $\text{sig} > 0.05$ ، نقبل الفرض الصفري القائل باستقرار هذه الأنماط المعرفية عبر المرحلة الجامعية. تتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة أبو شنب وآخرون (2020) التي أكدت عدم وجود فروق دالة إحصائية في التشوهات المعرفية بين طلبة الجامعة تبعاً لمتغير السنة الدراسية، وهو ما يشير إلى نمط مشترك في بعض السياقات الأكاديمية العربية. من جهة أخرى، تختلف النتيجة الحالية مع دراسة علواني وآخرون (Alwawi & Alsaqqa, 2023) التي توصلت إلى أن طلاب السنة الأولى كانوا الأعلى مستوى في التشوهات المعرفية مقارنة بالطلاب الأكبر سناً، وهو ما قد يعزى إلى اختلاف طبيعة العينة (طلاب التمريض) والضغط المرتبطة ببدء الحياة الجامعية في تخصصات الرعاية الصحية.

يمكن تفسير استقرار التشوهات المعرفية عبر المرحلة الجامعية، استناداً إلى نموذج العلاج بالمخططات (Schema Therapy) الذي طوره يونغ وزملاؤه (Young et al, 2003)، بأن هذه التشوهات المعرفية ليست مجرد أفكار عابرة، بل هي تجليات لـ "مخططات معرفية مبكرة غير متكيفة (Early Maladaptive Schemas)" تتشكل في مراحل الطفولة والمراهقة المبكرة وتتميز بمقاومة كبيرة للتغيير، حيث تساهم في الحفاظ على نظرة ثابتة ومستقرة للذات وللعالَم، حتى لو كانت هذه النظرة مشوهة أو غير دقيقة، وقد أكد يونغ وزملاؤه أن هذه المخططات المعرفية "تتسم بالثبات والاستمرارية عبر الزمن"، بل إنها قد تصبح أكثر رسوخاً مع مرور الوقت إذا لم يتم التعامل معها بوسائل علاجية متخصصة. فالمخططات المبكرة غير المتكيفة تعمل كقوالب جامدة لتفسير الخبرات الحياتية، وتكرر بأنماط سلوكية ونفسية مستقرة

نستنتج أنه من غير المتوقع أن تتغير التشوهات المعرفية تلقائياً بمجرد مرور السنوات أو التقدم في الدراسة الجامعية، طالما لم يتعرض الفرد لتدخلات معرفية سلوكية منهجية تستهدف تفكيك هذه المخططات وتعديلها. (Young et al, 2003. 7-26).

إضافة إلى أن برامج إعداد المعلم في كليات التربية، في جامعة حمص، لا تتضمن عادةً مقررات أو وحدات تدريبية متخصصة في الصحة النفسية والتفكير المنطقي السليم، كما لا تقدم تعريفاً منهجياً بمفاهيم التشوهات المعرفية وآثارها السلبية على الصحة النفسية والأداء المهني. ووفقاً لتوصيات منظمة الصحة العالمية (World Health Organization, 2023) فإن تعزيز الصحة النفسية للمعلمين والطلبة المعلمين يتطلب دمج مكونات الصحة النفسية في برامج الإعداد والتطوير المهني، حيث أن غياب هذه المكونات يؤدي إلى استمرار الأنماط الفكرية غير القادرة على التكيف. فالطالب المعلم قد يعاني من تشوهات معرفية دون أن يكون على وعي بها، ودون أن يدرك تأثيرها السلبي على قراراته التربوية وعلاقاته مع طلابه وزملائه. نتيجة لذلك، يبقى الطالب المعلم في السنة الرابعة يحمل نفس التشوهات المعرفية التي كان يحملها في السنة الأولى، لأنه لم يتعرض لأي تجارب تعليمية أو تدريبية هادفة إلى تشكيكه في أفكاره غير العقلانية أو تدريبه على بدائل تفكيرية أكثر مرونة وواقعية (Beck, 2011). (35) تؤكد على أن التغيير المعرفي لا يحدث إلا من خلال عملية نشطة ومقصودة تشمل تحديد الأفكار التلقائية، وجمع الأدلة المؤيدة والمعارضة، وتطوير أفكار بديلة متوازنة. فغياب هذه العملية في المناهج الدراسية يعني بقاء الأفكار المشوهة كما هي دون مسائلة أو تعديل.

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس استراتيجيات حل الصراع تبعاً لمتغير السنة الدراسية (السنة الأولى - السنة الرابعة).

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

المقياس	السنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة sig من طرفين	الفرق لصالح
التعاون	الأولى	146	12.35	4.524	-0.590	0.556	لا يوجد فروق
	الرابعة	129	12.65	3.886			

التشوهات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات حل الصراع لدى طلبة معلم الصف في جامعة حمص

التنافس	الأولى	146	22.77	6.592	1.600	0.111	لا يوجد فروق
	الرابعة	129	21.47	6.894			
التسوية	الأولى	146	12.55	4.991	0.840-	0.402	لا يوجد فروق
	الرابعة	129	13.08	5.325			
التنازل	الأولى	146	20.92	6.271	0.321	0.748	لا يوجد فروق
	الرابعة	129	20.67	6.677			
التجاهل	الأولى	146	18.49	6.751	1.237	0.217	لا يوجد فروق
	الرابعة	129	17.46	7.037			

من الجدول (15) نجد أن قيمة مستوى الدلالة sig من طرفين أكبر من 0,05 لذلك نقبل الفرض الصفري وهو لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس استراتيجيات حل الصراع وعلى أبعاده الخمسة تبعاً لمتغير السنة الدراسية (الأولى - الرابعة).

قد اتفقت هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة الجراح والمومني (2020) التي أكدت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التشوهات المعرفية تعزى للسنة الدراسية. كما تختلف هذه النتيجة مع دراسة حسن وصادق (2022 Hasan& Sadiq) التي وجدت وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة في السنوات الدراسية المختلفة ، وتفسر الباحثة نتيجة الدراسة بأن استراتيجيات حل الصراع هي مهارات تنمو وتتطور بالتفاعل الاجتماعي والوعي الاجتماعي وحيث أن البيئة السورية مازالت تفتقد للأمان فقد اختصر أفرادها الكثيرون العلاقات الاجتماعية وأصبح التواصل الاجتماعي محدود جداً ضمن العائلة الواحدة فقط هذا يجعل تطور هذه المهارة ضعيف، كما وأن المناهج الجامعية الموجودة لا تعمل على تنميتها أو تعديلها، فهذه المهارات بحاجة لبرامج تدريبية لتنميتها وتطويرها وهذه البرامج غير موجودة ضمن الخطة الدراسية لطلبة معلم الصف.

المقترحات: تقترح الباحثة بما يلي:

1. تضمين وحدات تعليمية حول التشوهات المعرفية في المناهج الدراسية لطلبة معلم الصف، لتعريفهم بأخطاء التفكير وآليات تأثيرها على حياتهم الشخصية والممارسة التدريسية.
2. تصميم برامج إرشادية علاجية تستند إلى العلاج المعرفي السلوكي، تستهدف تعديل التشوهات المعرفية لدى هذه الفئة، وذلك لتعزيز صحتهم النفسية وقدرتهم على التوافق الشخصي والمهني.
3. تطوير برامج تنمية متكاملة تركز على تنمية المهارات الاجتماعية واستراتيجيات حل الصراع البناءة، بهدف إعداد معلمين قادرين على إدارة الصفوف الدراسية بفعالية وإيجابية.
4. دراسة الفروق في التشوهات المعرفية وأساليب حل الصراع بين طلبة التخصصات الإنسانية والعلمية والعملية.
5. دراسة تحليلية لمحتوى المناهج الجامعية (خاصة في كليات التربية) للكشف عن مدى تضمينها لمهارات حل الصراع والتفكير المعرفي التكيفي.

المراجع والمصادر

1. إبراهيم، عبد الستار. (2007). عين العقل: دليل المعالج المعرفي لتنمية التفكير العقلاني الإيجابي. دار الكاتب للطباعة والنشر والتوزيع.
2. أبو الحديد، فاطمة محمد. (2018). التشوهات المعرفية وعلاقتها بالضغط النفسية لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 2(95)، 42-1.
3. أبو علام، رجاء. (2011). مناهج البحث في العلوم الإنسانية والتربوية. ط6. القاهرة: دار النشر للجامعات

4. أبو شنب، خالد مصطفى؛ عيد، أسامة السيد محمد؛ شلبي، عماد سعيد. (2020). مستوى التشوهات المعرفية لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، 14. (4)
5. الجراح، رانيا والمومني، فواز. (2020) مستوى التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 11(31)، 164-179 .
6. الحمادي، نورة والسعدون، لمياء. (2019). استراتيجيات حل الصراع الأكاديمي وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى طلبة كلية التربية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 20(4)، 257-289.
7. خميس، أسماء. (2014). أساليب إدارة الصراع التنظيمي حسب نموذج "توماس وكولمان" وعلاقتها بالتوافق المهني لدى عمال القطاع الصحي. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة سطيف. الجزائر.
8. الزعبي، ريم وقطريب، أحمد. (2021). التشوهات المعرفية وعلاقتها بمهارات اتخاذ القرار لدى المعلمين في مرحلة التعليم الأساسي. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية*، 37(2)، 395-423.
9. الرشيد، فوزية والعجمي، منى. (2020). أنماط التفكير غير العقلانية (التشوهات المعرفية) كمنبئات باستراتيجيات إدارة الخلاف لدى المرشدين الطلابيين. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 8(3)، 22-45.
10. العتيبي، أمل. (2020). التشوهات المعرفية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 5(2)، 95-120.
11. العطوي، فهد والرويثي، ناصر. (2019). استراتيجيات إدارة الصراع لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية: دراسة ميدانية على عينة من

- طلبة جامعة الملك سعود .مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، 31(2)، 45-78.
12. عبد الغفار، محمد .(2008). **فض النزاعات في الفكر والممارسة الغربية .** دراسة نقدية وتحليلية. دار هومة.
13. عبد الله، عمرو .(2015). **الحوار والتفاوض والوساطة .** القاهرة: مركز القاهرة الإقليمي لحل النزاعات.
14. عيود، سماهر .(2022). **الصلابة النفسية وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الصراع** لدى طلبة الارشاد النفسي في كلية التربية بجامعة حمص(البعث سابقاً). **مجلة جامعة حمص**، 44(5)، 11-44
15. عبيدات، دوقان.(1993). **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه .** الرياض: دار أسامة للنشر.
16. عيد، هازار .(2025). **التشوهات المعرفية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى المعاقين حركياً في مراكز الإعاقة الحركية في مدينة حمص .مجلة جامعة حمص،** 47(1)، 123-176.
17. غلاس، شتيفان .(2001). **معالجة النزاعات (يوسف حجازي، مترجم).** رام الله: مركز الشرق الأوسط للديمقراطية واللاعنف.
18. القريوتي، محمد قاسم .(2000). **السلوك التنظيمي دراسة للسلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة (ط3).** عمان: دار الشرق للنشر والتوزيع.
19. محمد، علياء .(2022). **درجة ممارسة طلبة التربية العملية لمهارات حل الصراع** الصفي من وجهة نظرهم .مجلة جامعة حلب للبحوث العلمية، 48(1)، 185-211.

20. محمد، مسعد والزهرة، عدة. (2023). التشوهات المعرفية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طلبة علم النفس. *مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية*، جامعة تلمسان، (3)، 146-127.
21. طموني، محمد عبد الله. (2019). *النظرية المعرفية في الإرشاد والعلاج النفسي: رؤية بيك وتطبيقاتها*. السعودية: دار الراشد للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية

22. Alwawi, A., & Alsaqqa, H. H. (2023). Protecting the mental health of the future workforce: Exploring the prevalence of cognitive distortions among nursing students. *Nursing Management Harrow, London, England*, 30(5), 34–41.
23. Anderson, L. M., & Peterson, S. T. (2020). Conflict resolution styles among Scandinavian university students: A comparative study of Norway, Sweden, and Denmark. *Journal of Scandinavian Educational Research*, 64(3), 215–238.
24. Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
25. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
26. Beck, A. T., & Alford, B. A. (2009). *Depression: Causes and treatment* (2nd ed.). University of Pennsylvania Press.

- 27.Beck, J. S. (2011). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond*. (2nd ed.). Guilford Press.
- 28.Burgess, H., & Burgess, G. M. (2000). Differences in resilience and university adjustment between school leaver and mature entry university students. *The Australasian Journal of University Education*, 14(2), 147–155.
- 29.Burns, D. D. (1980). *Feeling good: The new mood therapy*. William Morrow and Company.
- 30.Burton, J. W. (2003). *Conflict resolution as a political philosophy: Conflict is a generic phenomenon that knows no system boundaries*. Manchester University Press.
- 31.Fennell, M. J. V. (1997). Low self-esteem: A cognitive perspective. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 25(1), 1–25
- 32.Glasl, F. (1999). Konflikt management: *Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater* (6th ed.). Haupt.
- 33.Haraki, O. A., & Drwish, D. H. (2023). The Impact of the Syrian Conflict on the Educational and Behavioral Development of Students: Insights from Intermediate School Teachers in Homs City. *Páginas de Educación*, 16(2), 85–110.
- 34.Harrison, L., & Thomas, R. (2020). Stability of conflict resolution styles in undergraduate education: A four-year

- investigation. *British Journal of Educational Psychology*, 90(3), 567–582.
- 35.Hasan, Z. A., & Sadiq, M. M. (2022). Cognitive distortions and its relation to some variables of university students. *Journal of University of Raparin*, 9(3), 123–140.
- 36.Hays, P. A., & Iwamasa, G. Y. (Eds.). (2006). Culturally responsive cognitive-behavioral therapy: Assessment, practice, and supervision. *American Psychological Association*.
- 37.Horowitz, M. J. (1986). *Stress response syndromes* (2nd ed.). Jason Aronson.
- 38.Kendall, P. C.(1986). *Advances in cognitive-behavioral research and therapy* (Vol. 5). Academic Press.
- 39.Lankard, B. (2008). *Conflict management: Trends and issues*. National Library of Australia.
- 40.Leahy, R. L., Holland, S. J. F., & McGinn, L. K. (2012). *Treatment plans and interventions for depression and anxiety disorders*. (2nd ed.). Guilford Press.
- 41.Liu, X., & Wang, L. (2003). Self-esteem and conflict resolution strategies among Chinese adolescents. *Journal of Psychology in Chinese Societies*, 4(2), 123–138.
- 42.Miller, C. A. (2005). A glossary of terms and concepts in peace and conflict studies. University for Peace.

- 43.Rahim, M. A. (2001). *Managing conflict in organizations* (3rd ed.). Quorum Books.
- 44.Salami, S. O. (2010). Conflict resolution strategies and organizational citizenship behavior: The moderating role of trait emotional intelligence. *Social Behavior and Personality*, 38(1), 75–86.
- 45.Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. W. H. Freeman.
- 46.Smith, J. A., & Johnson, M. K. (2019). Cognitive distortions and conflict resolution styles in undergraduate students. *Journal of College Student Development*, 60(4), 421–438.
- 47.World Health Organization. (2023, October 10). *WHO and Ministry of Health illuminate the path to a more resilient Syria on World Mental Health Day*. WHO Regional Office for the Eastern Mediterranean. Retrieved
- 48.Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2003). *Schema therapy: A practitioner's guide*. Guilford Press.
- 49.Yousef, L., Ebrahim, O., AlNahr, M. H., Mohsen, F., Ibrahim, N., & Sawaf, B. (2021). War-related trauma and post-traumatic stress disorder prevalence among Syrian university

students. *European Journal of Psychotraumatology*, 12(1): 191-198.