

مجلة جامعة حمص

سلسلة العلوم التربوية



مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 48 . العدد 8

1448 هـ - 2026 م

الأستاذ الدكتور طارق حسام الدين رئيس جامعة حمص

المدير المسؤول عن المجلة

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

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

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

رئيس تحرير مجلة جامعة حمص

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

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

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

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

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة حمص

الأوراق المطلوبة:

- 2 نسخة ورقية من البحث بدون اسم الباحث / الكلية / الجامعة) + word / CD
من البحث منسق حسب شروط المجلة.
- طابع بحث علمي + طابع نقابة معلمين.
- إذا كان الباحث طالب دراسات عليا:
يجب إرفاق قرار تسجيل الدكتوراه / ماجستير + كتاب من الدكتور المشرف بموافقة
على النشر في المجلة.
- إذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية:
يجب إرفاق قرار المجلس المختص بإنجاز البحث أو قرار قسم بالموافقة على اعتماده
حسب الحال.
- إذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية من خارج جامعة البعث :
يجب إحضار كتاب من عمادة كليته تثبت أنه عضو بالهيئة التدريسية و على رأس عمله
حتى تاريخه.
- إذا كان الباحث عضواً في الهيئة الفنية :
يجب إرفاق كتاب يحدد فيه مكان و زمان إجراء البحث ، وما يثبت صفته وأنه على رأس
عمله.
- يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (العلوم الطبية والهندسية والأساسية
والتطبيقية):
عنوان البحث .. ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).
 - 1- مقدمة
 - 2- هدف البحث
 - 3- مواد وطرق البحث
 - 4- النتائج ومناقشتها .
 - 5- الاستنتاجات والتوصيات .
 - 6- المراجع.

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

10- الناشر غير مسؤول عن محتوى ما ينشر من مادة الموضوعات التي تنشر في المجلة
11- تكتب المراجع ضمن النص على الشكل التالي: [1] ثم رقم الصفحة ويفضل استخدام التهميش الإلكتروني المعمول به في نظام وورد WORD حيث يشير الرقم إلى رقم المرجع الوارد في قائمة المراجع.

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

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

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

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

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

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

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

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

رسوم النشر في مجلة جامعة حمص

1. دفع رسم نشر (50000) ل.س أربعون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.
2. دفع رسم نشر (200000) ل.س مئة ألف ليرة سورية عن كل بحث للباحثين من الجامعة الخاصة والافتراضية .
3. دفع رسم نشر (200) مئتا دولار أمريكي فقط للباحثين من خارج القطر العربي السوري .
4. دفع مبلغ (15000) ل.س ستة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.

المحتوى

الصفحة	اسم الباحث	اسم البحث
70-11	د. سعدة قاسم ساري	تحليل محتوى مناهج اللغة العربية للصفين (الخامس والسادس) في مرحلة التعليم الأساسي في ضوء مهارات التعلم مدى الحياة
104-71	علا جمال د. هبة سعد الدين د. فايز يزبك	درجة توافر أبعاد متعة التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس
156-105	سماهر جورج عبود أ.د. أحمد حاج موسى د.سوسن الشيخ محمود	التشوهات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات حل الصراع لدى طلبة معلم الصف في جامعة حمص
214-157	نرمين وجيه الاسبر د. حنان لطوف	أنماط التعلق وعلاقتها باضطراب التحدي المعارض لدى المراهقين في محافظة حمص

تحليل محتوى مناهج اللغة العربية للصفين (الخامس والسادس) في مرحلة

التعليم الأساسي في ضوء مهارات التعلم مدى الحياة

د. سعدة قاسم ساري¹

¹ أستاذ مساعد. قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق.

ملخص البحث

هدف هذا البحث إلى الكشف عن مدى تضمين مهارات التعلم مدى الحياة في مناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي، وذلك من خلال تحليل محتوى كتابي الصفين الخامس والسادس. ولتحقيق هدف البحث، تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، حيث أعدت الباحثة استمارة تحليل استندت إلى مجموعة من مهارات التعلم مدى الحياة، تمثلت في: مهارات التفكير وحل المشكلات، والمهارات الشخصية والاجتماعية، ومهارات الاتصال والتواصل، والمهارات الرقمية والمعرفية الحديثة، ومهارات التعلم الذاتي والمستمر. أظهرت نتائج البحث وجود تفاوت في تضمين مهارات التعلم مدى الحياة داخل المحتوى التعليمي، إذ حظيت مهارات التفكير وحل المشكلات والتعلم الذاتي والمستمر بنسبة تضمين مرتفعة، في حين جاءت المهارات الرقمية بدرجة منخفضة، بينما المهارات الاجتماعية والشخصية ومهارات الاتصال والتواصل بدرجة متوسطة، كما كشفت نتائج اختبار كا تربيع (χ^2)

لحسن المطابقة عن عدم توازن في توزيع المهارات، مما يشير إلى غياب الشمولية في دمجها داخل المنهاج. كذلك أظهرت نتائج اختبار كا تربيع (χ^2) للاستقلالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الصفين الخامس والسادس في مستوى تضمين هذه المهارات. وفي ضوء هذه النتائج، يوصي البحث بضرورة إعادة النظر في محتوى منهاج اللغة العربية بما يحقق التكامل والتوازن في تضمين مهارات التعلم مدى الحياة، وتعزيز حضور المهارات الرقمية، وبناء إطار مرجعي واضح يضمن التدرج في تنمية هذه المهارات عبر الصفوف الدراسية، بما يسهم في إعداد المتعلمين لمتطلبات القرن الحادي والعشرين

الكلمات المفتاحية : مهارات التعلم مدى الحياة، تحليل المحتوى، اللغة العربية، التعليم الأساسي.

Analysis of the Arabic Language Curricula for Grades Five and Six in Primary Education in Light of Lifelong Learning Skills

Dr. Saadah Qasem Sary¹

¹ Assistant Professor. The Department of Curricula and Teaching Methods. Faculty of Education. Damascus University

Abstract

The present research aims to investigate the extent to which lifelong learning skills are integrated into the Arabic language curriculum for pri-

primary education, specifically in grades five and six, through content analysis of the textbooks. To achieve this objective, the study employed a descriptive-analytical methodology using a content analysis approach. The researcher developed an analysis checklist based on a set of lifelong learning skills, including: critical thinking and problem-solving skills, personal and social skills, communication skills, digital and modern cognitive skills, and self-directed continuous learning skills.

The results revealed a significant variation in the inclusion of lifelong learning skills within the curriculum content. Critical thinking and problem-solving skills, as well as self-directed continuous learning skills, were included at a high rate, whereas digital skills were underrepresented. Personal and social skills and communication skills were included at a moderate level. Moreover, the Chi-square test for goodness of fit indicated an imbalance in the distribution of these skills, reflecting a lack of comprehensiveness in integrating them into the curriculum. Additionally, the Chi-square test for independence showed statistically significant differences between grades five and six in the level of inclusion of these skills.

In light of these findings, the research recommends revising the Arabic language curriculum to achieve greater integration and balance in the inclusion of lifelong learning skills, enhancing the representation of digital skills, and establishing a clear framework to ensure the progressive development of these skills across grade levels, thereby preparing learners to meet the demands of the twenty-first century.

Keywords: Lifelong learning skills, Content analysis, Arabic language, Primary education.

مقدمة البحث: (Introduction):

يتميز العصر الحالي بالتحول المستمر الذي تغذيه الابتكارات التكنولوجية السريعة والعلومة وتغير النماذج الاجتماعية والاقتصادية وفي ظل التسارع المعرفي والتقني الذي يشكل السمة الأبرز للقرن الحادي والعشرين يشهد العالم المعاصر تحولات معرفية وتقنية مستمرة تتطلب من الفرد امتلاك القدرة على التعلم المستمر، والتكيف مع التغيرات في بيئته الاجتماعية والمهنية مما فرض على نماذج التعلم التقليدية إعادة النظر في أدوارها التي ركزت على نقل المعرفة الثابتة خلال فترة زمنية محدودة (Field, J. 2006) والانتقال إلى بناء الإنسان المتعلم القادر على التعلم المستمر والتكيف مع التغيرات المتلاحقة، وإعادة النظر في أهدافها ومناهجها ليتمكن المتعلمين من امتلاك أدوات التعلم الذاتي، والتكيف مع مستجدات الحياة، وأصبح التعلم مدى الحياة والسعي المستمر وراء المعرفة والكفاءات والنمو الشخصي طوال العمر ضرورة لاغنى عنها.

وفي هذا السياق برز مفهوم مهارات التعلم مدى الحياة بوصفه أحد المرتكزات الرئيسة في الفلسفات التربوية الحديثة لما له من دور جوهري في اعداد المتعلم للاندماج الفاعل

في مجتمعات المعرفة، وتمكينه من أدوات التعلم الذاتي، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، والتواصل الفعال، واتخاذ القرار والتفاعل الايجابي مع التقنية، كما تجعل الأفراد قادرين على التعلم والتكيف مع المهارات الجديدة، وقد حددت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2019) القدرة على التكيف والتعلم مدى الحياة كأحد كفاءات التوظيف للقوى العاملة المستقبلية. وعليه فالأفراد بحاجة الى تحسين مهاراتهم طوال حياتهم للتعامل مع الحياة الحديثة ليس في مجال العمل فقط بل في حياتهم اليومية .

وقدمت اليونسكو من خلال معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة إطاراً مفاهيمياً شاملاً للتعلم مدى الحياة متضمناً أربعة أركان أساسية تضمنت التعلم من أجل المعرفة من خلال تطوير قاعدة معرفية واسعة وفهم لعمليات التعلم والتعلم من أجل العمل من خلال السعي للحصول على المهارات المهنية اللازمة ، والتعلم من أجل التعايش من خلال تطوير المهارات الاجتماعية والقيم المجتمعية اللازمة لتمكين الافراد مجتمعيًا) (الديسماني، 2024) .

وتأتي مناهج اللغة العربية بوصفها أداة التواصل الرئيسة في قلب هذا التحول إذ ينتظر منها أن تنتقل من كونها مادة دراسية إلى كونها أداة للتفكير والتواصل وبناء المعرفة،

مما يجعلها مدخلاً استراتيجياً لتعزيز مهارات التعلم مدى الحياة . وعلى الصعيد الدولي يؤكد تقرير (OECD,2023) أن المناهج الدراسية يجب أن تركز على التعلم مدى الحياة كمحور أساسي مع دمج المهارات الرقمية والاجتماعية في مواد اللغة . وتكتسب الصفوف العليا من مرحلة الحلقة الأولى للتعليم الأساسي (الصفان الخامس والسادس) أهمية خاصة إذ يتشكل فيها وعي المتعلم وقدرته على التعلم الذاتي حيث ينتقل تدريجياً من اكتساب المهارات الأساسية إلى توظيف اللغة كأداة للفهم والتحليل والتعبير في سياقات أوسع عبر مواد دراسية مختلفة كما تتطور في هذه المرحلة قدراتهم الإدراكية والاجتماعية بشكل ملحوظ مما يجعلها مرحلة هامة لتعزيز المهارات التي تمكنهم من أن يكونوا متعلمين مستقلين طوال الحياة (الراشد،2019) ، مما يجعل تضمين مهارات التعلم مدى الحياة في هذه المناهج ضرورة تربوية لتحقيق أهداف التعلم الحديث.

وانطلاقاً من ذلك يسعى البحث الحالي الى تقويم مدى تضمين مناهج اللغة العربية المقررة على الصفين الخامس والسادس من التعليم الأساسي لمهارات التعلم مدى الحياة من خلال تحليل محتوى كتب الطالب والأنشطة التعليمية تحليلاً منهجياً في ضوء

الإطار النظري المحدد لمهارات التعلم مدى الحياة المستمد من الادبيات التربوية المعاصرة.

مشكلة البحث (Research problem):

اعتمدت المنظمات الدولية، كمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة والاتحاد الأوروبي مفهوم مهارات التعلم مدى الحياة بوصفه مدخلاً أساسياً لتمكين الأفراد من التكيف المستمر مع التحولات المعرفية والاجتماعية وتحسين مهارات اكتساب المعارف وتطوير المهارات الشخصية والاجتماعية (Yıldız, 2004)، وتشير تقارير اليونسكو إلى أن تضمين هذه المهارات داخل المناهج الدراسية لا يتحقق بصورة تلقائية، بل يتطلب تخطيطاً منهجياً واضحاً يضمن التكامل والتدرج في بنائها عبر الصفوف الدراسية، إلا أن العديد من النظم التعليمية ما تزال تواجه تحديات في تحويل الأطر النظرية لمهارات التعلم مدى الحياة إلى ممارسات فعلية داخل المناهج والمواد الدراسية (UNESCO, 2020).

كما أظهرت دراسات تحليل المناهج أن تضمين المهارات العليا – مثل التفكير الناقد والتعلم الذاتي وحل المشكلات – تتباين درجات تضمينها بين المواد والصفوف الدراسية، مما يشير إلى احتمال ضعف الاتساق الرأسي في بنائها (Scoular, 2020)، وأكدت بعض البحوث أن المهارات

الرقمية غالباً ما تكون الأقل حضوراً في المناهج التقليدية مقارنة بالمهارات المعرفية العامة، الأمر الذي يعكس فجوة بين متطلبات العصر الرقمي والمحتوى التعليمي الفعلي (كعبي، 2023).

وتعد مناهج اللغة العربية من أكثر المناهج ارتباطاً ببناء قدرات المتعلم المعرفية والتواصلية، لما تتضمنه من مهارات التفكير والتعبير والتحليل، إلا أن عدداً من الدراسات العربية أشارت إلى وجود قصور في تضمين المهارات المعاصرة داخل هذه المناهج، إذ بينت دراسة حوري (2010) غلبة الجانب المعرفي التقليدي على مناهج اللغة العربية في المنهج السوري، وأكدت دراسة السويفي (2020) ضرورة انعكاس التحديات التكنولوجية والمهارات الرقمية في كتب اللغة العربية، كما أوصت دراسة آل حيدان (2023) بأهمية تضمين مناهج اللغة العربية المهارات الحياتية كمهارات التواصل والتعلم الذاتي والمهارات الرقمية والاجتماعية، خصوصاً في مرحلة التعليم الأساسي كونها تمثل القاعدة العريضة والأساس الراسخ للتعليم، ولذا فإن البحث في تضمين مناهج اللغة العربية لمهارات التعلم مدى الحياة يعد نوع من التقويم للمنهج في ضوء التغيرات المجتمعية العالمية، وكشف نواحي الضعف لاستدراكها لاحقاً في عملية التطوير المستمر للمنهج.

وفي ضوء ما سبق، واستجابة لتوصيات مؤتمر التطوير التربوي الذي انعقد في دمشق (2019) الداعية إلى تقويم المناهج في ضوء المستجدات العالمية في مختلف المجالات وخصوصاً التربوية والتعليمية، ومع ملاحظة محدودية الدراسات - في حدود إطلاع الباحثة - التي تناولت تقويم محتوى

كتب اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في ضوء مهارات التعلم مدى الحياة، تتحدد مشكلة البحث الحالي في تقييم مدى تضمين مهارات التعلم مدى الحياة في منهاج اللغة العربية للصفين الخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي، والكشف عن درجة التوازن في توزيعها، والتحقق من وجود فروق دالة إحصائية بين الصفين في مستوى تضمين هذه المهارات.

1- أسئلة البحث (Research Questions):

يسعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مهارات التعلم مدى الحياة الواجب تضمينها في كتب اللغة العربية للصفين الخامس والسادس من التعليم الأساسي في ضوء الأدبيات التربوية المعاصرة؟
- ما درجة تضمين مهارات التعلم مدى الحياة في كتاب اللغة العربية الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي ؟
- ما درجة تضمين مهارات التعلم مدى الحياة في كتاب اللغة العربية الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي ؟
- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تضمين مهارات التعلم مدى الحياة بين كتابي الصفين الخامس والسادس في منهاج اللغة العربية؟

2- أهمية البحث (Importance of research): تتجلى أهمية البحث الحالي فيما

يأتي:

- **الأهمية النظرية:** تتجلى أهمية البحث النظرية في كونها تحلل محتوى مناهج اللغة

العربية للمرحلة الأساسية للصفوف العليا (الخامس والسادس) حيث تشكل المناهج حلقة

وصل بين المعلم والمتعلم ومن خلالها يمكن تحقيق الأهداف المنوي تحقيقها من

العملية التعليمية، كما تتجلى في كونها تتناول مرحلة التعليم الأساسي والتي تشكل بداية

تكوين شخصية الفرد، حيث يبرز خلالها أهمية المدرسة ودور في تكوين عاداته

وسلوكه الإيجابي، والتأكيد على قيمه في ظل هذا العالم المتطور وفي طرائق تعامله

مع التكنولوجيا .

- **الأهمية التطبيقية :**

- وتنبثق من النقاط الآتية:

- بناء قائمة علمية محكمة بمهارات التعلم مدى الحياة المستمدة من الأدبيات التربوية

المعاصرة يمكن الاستفادة منها في تطوير وتصميم مناهج اللغة العربية في مرحلة التعليم

الأساسي.

- تزويد القائمين على تطوير مناهج اللغة العربية ومخططيها بمؤشرات كمية حول درجة تضمين مهارات التعلم مدى الحياة، بما يساهم في تحسين عمليات التخطيط والتطوير المنهجي.

- دعم برامج إعداد وتأهيل معلمي اللغة العربية من خلال إبراز المهارات التي ينبغي تعزيزها في الممارسات التدريسية.

- فتح المجال أمام دراسات لاحقة- وصفية أو تجريبية- تتناول فاعلية مهارات التعلم مدى الحياة في تحسين مخرجات تعلم اللغة العربية.

3- أهداف البحث (Research objectives): يهدف البحث الحالي إلى:

- تحديد مهارات التعلم مدى الحياة الواجب تضمينها في كتب اللغة العربية للصفين الخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي في ضوء الأدبيات التربوية المعاصرة

- قياس درجة تضمين مهارات التعلم مدى الحياة في كتاب اللغة العربية للصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي .

- قياس درجة تضمين مهارات التعلم مدى الحياة في كتاب اللغة العربية للصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي.

- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجة تضمين مهارات التعلم مدى الحياة
بين كتابي الصفين الخامس والسادس.

4- مصطلحات البحث العلمية والإجرائية:

تحليل المحتوى : عرفه طعيمة بأنه تقنية بحثية علمية تستخدم لوصف المادة الاتصالية
المكتوبة أو المرئية بشكل موضوعي ومنظم من أجل الكشف عن الخصائص الظاهرة في
هذه المادة، سواء من حيث الشكل أو المضمون وتفسيرها بما يخدم أغراض البحث العلمي.
(طعيمة، 2004)

ويعرف إجرائياً بأنه أسلوب منهجي منظم وفق معايير محددة يهدف إلى تحليل كتب اللغة
العربية للصفين الخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي ووصفه وصفاً كمياً ونوعياً
بالاعتماد على مؤشرات المتوقع وجودها في المحتوى التي اعدتها الباحثة .
مهارات التعلم مدى الحياة: هي تلك السلوكيات التي يؤديها التلميذ أثناء اجراء المهام والأنشطة
الفردية والجماعية بهدف الملاحظة والاستنتاج والتواصل العلمي وحل المشكلات. (عبد
الوهاب، 2005) .

وتعرف إجرائياً بأنها مجموعة من المؤشرات المرتبطة بمجموعة من الأنشطة والمهام التي يؤديها
التلميذ أثناء التعلم النشط سواء بشكل فردي أو جماعي تحت اشراف المعلم وترتبط بخمس

مهارات هي(التفكير وحل المشكلات المهارات الشخصية والاجتماعية مهارات الاتصال والتواصل المهارات الرقمية والمعرفية الحديثة التعلم الذاتي والمستمر) والمتضمنة في استمارة التحليل التي أعدتها الباحثة.

كتب اللغة العربية : هي سلسلة الكتب المقررة على طلاب الصفين الخامس طبعة 2018/2019 والصف السادس طبعة 2020/2019 ، والتي تدرس في الفصلين الأول والثاني للعام الدراسي 2025/2024 في الجمهورية العربية السورية .
مرحلة التعليم الأساسي هي المرحلة الدراسية التي تضم التلاميذ الذين يدرسون من الصف الأول إلى الصف السادس وتتراوح أعمارهم بين 6-12 سنة في العام الدراسي 2025/2024.

5- حدود البحث:أجري البحث في ضوء الحدود الآتية:

- الحدود العلمية: مجموعة من مهارات التعلم مدى الحياة تم تحديدها وتضمينها في أداة تحليل المحتوى.

- كتب اللغة العربية للصفين الخامس طبعة 2018-والسادس الأساسي طبعة عام

2020-2019

6- دراسات سابقة:

- دراسة الشحات حافظ (2017) مصر هدفت الدراسة إلى تعرف مهارات التعلم مدى

الحياة وعلاقتها بأداء معلم الرياضيات التدريسية ومعتقداته عن مجتمع التعلم المهني في المرحلة الثانوية وأثره على تحصيل طلابهن ومهارات التعلم مدى الحياة لديهم، اتبع الباحثة المنهج التجريبي من خلال تصميم برنامج تدريبي مكون من أربعة وحدات تتناول مهارات التعلم مدى الحياة (المهارات التكنولوجية المهارات الشخصية مهارات التفكير العليا، ومهارات تعلم المحتوى الأكاديمي)، تكونت العينة من 28 معلم من معلمي الرياضيات للصف الأول الثانوي ، طبقت عليهم ادوات الدراسة قبلية وبعديا، والمتمثلة ببطاقة الملاحظة واختبار التحصيل واستبيان مجتمع التعلم المهني المعلمين وأظهرت النتائج فعالية البرنامج التدريبي في إكساب معلمي الرياضيات مهارات التعلم مدى الحياة أن له أثر ايجابي في تطوير ادائهم التدريسي وتقدير مجتمع التعلم لهم. وأوصت الدراسة بضرورة تركيز برامج التنمية المهنية للمعلمين على مهارات التعلم مدى الحياة وتوظيفها في تعليم طلابهم.

- دراسة عكاشة والكاشف (2019) في مصر هدفت الى استكشاف العلاقة بين

التعلم مدى الحياة والمعتقدات المعرفية والانفتاح على الخبرة والتوصل إلى نموذج سببي للعلاقات بين تلك المتغيرات كما سعت للكشف عن الفروق في مهارات التعلم مدى

الحياة وفق متغير (النوع والسنة الدراسية والتخصص) تكونت العينة من 219 طالباً من طلاب كلية التربية بجامعة دمنهور للعام الدراسي 2018/2019 وتم تطبيق مقياس مهارات التعلم مدى الحياة ومقياس المعتقدات المعرفية ومقياس الانفتاح على الخبر وأظهرت النتائج وجود تأثير دال احصائيا عند مستوى 0.01 للانفتاح على الخبرة في التنبؤ بمهارات التعلم مدى الحياة وتم التوصل الى نموذج سببي للعلاقة بين مهارات التعلم مدى الحياة والمعتقدات المعرفية والانفتاح على الخبر والسنة الدراسية وعدم وجود تأثير للمعتقدات المعرفية على المهارات التعلم مدى الحياة.

- دراسة العيصمي (2021) في المملكة العربية السعودية. هدفت الدراسة إلى الكشف عن مهارات التعلم الذاتي المتضمنة في كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية ودرجة تفعيل المعلمين والمعلمات لها، حيث استخدم المنهج الوصفي، من خلال تطبيق أداة تحليل المحتوى لتحليل كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي وتطبيق استبانته على (60) معلماً ومعلمة في المرحلة الابتدائية في مدينة الطائف في العام الدراسي 1441/1442هـ، وأظهرت النتائج تضمين مهارات التعلم الذاتي في كتاب العلوم للصف السادس وينسب مختلفة ، وان معلمو العلوم قد فعلو مهارات التعلم الذاتي في مجالاتها الثلاث (المحتوى- الأنشطة التقويم) بدرجة متوسطة .

- دراسة فاروق عقيل ؛ محمد حجر(2022) في اليمن .هدفت الدراسة الى بناء مقرر مقترح في مهارات القرن الحادي والعشرين لطلبة كليات التربية في الجامعات اليمنية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت عينة الدراسة في طلبة المستوى الرابع كلية التربية- جامعة اب للعام الجامعي 2021-2022م، والبالغ عددهم (211) طالباً وطالبة ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين، والتي في ضوئها اعد الباحثون استبانة لمهارات القرن الحادي والعشرين لقياس درجة احتياجات طلبة كلية التربية في جامعة إب لتلك المهارات، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة احتياجات طلبة كلية التربية جامعة إب لمهارات القرن الحادي والعشرين بشكل عام كبيرة أذ حصلن مهارات التعلم والابتكار على المرتبة الاولى، يليها مهارات الحياة والمهنة، ثم مهارات الثقافة الرقمية، وكلها بدرجة كبيرة، وقدمت الدراسة مقرر مقترح لمهارات القرن الحادي والعشرين لطلبة كلية التربية مكون من الآتي: أهداف عامة، محركات التعلم، ومحتوى، واستراتيجيات وطرائق التدريس، وأنشطة تعليمية وتعلمية وتقنيات تعليمية وأساليب التقويم.

- دراسة محمد كيري(2025). المملكة العربية السعودية .هدفت الدراسة إلى التعرف على دور منهج الفيزياء في تنمية مفاهيم التعلم مدى الحياة ، وتنمية مهارات (

الاتصال التفكير الناقد- التفكير الإبداعي- حل المشكلات) لدى طالبات المرحلة الثانوية في السعودية، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ، وشملت عينة الدراسة (59) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، تم اختيارهم عشوائياً، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الاستبانة لدراسة دور المنهج في تنمية مفاهيم ومهارات التعلم مدى الحياة، وأشارت النتائج إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية لمنهج الفيزياء في تنمية مفاهيم التعلم مدى الحياة لدى الطالبات، كما أظهرت النتائج وجود أثر ذو دلالة إحصائية لمنهج الفيزياء في تنمية مهارات (الاتصال- التفكير الناقد- التفكير الإبداعي حل المشكلات) .

ثانياً- الدراسات الأجنبية:

- دراسة ثوي وكالمان (thwe & kalman, 2023)
- *The regression models for lifelong learning competencies for teacher trainers*
- وهدفت إلى الوقوف على كفايات التعلم مدى الحياة لمربي المعلمين في دولة النمسا اعتمدت على المنهج الوصفي، كما اعتمدت على الاستبانة كأداة لها، تم تطبيقها على عينة بلغت (232) من المعلمين والمعلمات، وبينت نتائج الدراسة اعتماد كفايات التعلم مدى الحياة على لمربي المعلمين النمساويين على النموذج الأوروبي، وتضمنت كفاية

محو الأمية والكفاية الرياضية، والكفاية الخاصة بالعلوم والتكنولوجيا والهندسة والكفاية الرقمية، وكفاية كيفية تعلم الكفاية وكفاية المواطنة وراة الأعمال.

- دراسة بيداستي وآخرين (pedaste et al.2023)
- Digitalcompetence test schools: Development of items andscale for learning in

وهدفنا إلى تحديد الكفايات الرقمية للتعلم مدى الحياة لتلاميذ المدارس الابتدائية والثانوية في دولة استونيا، واعتمدت على المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث طبقها على عينة بلغت (386) من الطلبة، وتوصلت النتائج إلى وضع مجموعة من الكفايات الرقمية للتعلم مدى الحياة مثل إنشاء المحتوى الرقمي، وبرمجة المحتوى الرقمي وحماية أنفسهم والآخرين في العالم الرقمي، والسلوك القانوني الرقمي، والتواصل في العالم الرقمي واستخدام الأدوات الرقمية.

التعليق على الدراسات السابقة : من خلال مراجعة الدراسات السابقة نجد اختلاف أهداف الدراسات السابقة حيث اهتمت دراسة الشحات حافظ (2017) بدراسة العلاقة بين مهارات التعلم مدى الحياة والأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات ومعتقداتهم عن مجتمعات التعلم المهني ، بينما اهتمت دراسة عكاشة والكاشف باستكشاف العلاقة بين التعلم مدى الحياة والمعتقدات المعرفية والانفتاح على الخبرة لدى طلبة كلية التربية ،

في حين اهتمت العصيمي في الكشف عن مهارات التعلم الذاتي والتي هي احدى مهارات التعلم مدى الحياة في مضمون كتب العلوم للمرحلة الابتدائية ودراسة مدى تفعيل المعلمين له، وهدفت دراسة كيري(2025) بتعرف دور منهج الفيزياء في تنمية مفاهيم التعلم مدى الحياة في المرحلة الثانوية ، وقد استخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي ماعدا دراسة الشحات حافظ استخدمت المنهج التجريبي لملائمته لاهداف البحث، كما استخدمت الدراسات الاستبانه وبطاقة الملاحظة كأدوات للبحث وجمع البيانات ، وتتوعن عينة البحث بين معلمين كدراسة الشحات حافظ(2017) ودراسة الكيري(2025) ودراسة ثوي وكالمان (2023 & thwe, kalman,)، وطلبة معلمين في كليات التربية كدراسة فاروق عقيل (2022) وعكاشة والكاشف ،وتلاميذ مرحلة تعليم اساسي كدراسة العصيمي(2020) ومرحلة ثانوية كدراسة دراسة بيداستي وآخرين (2023. pedaste et al.)، وقد تشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة من حيث الاهتمام بمهارات التعلم مدى الحياة ، واستفاد منها في توضيح مشكلة البحث، وإعداد قائمة المؤشرات وفي اختيار منهج البحث ، والأسلوب الاحصائي المناسب والإطار النظري، واختلف مع الدراسات السابقة من حيث الهدف

وتتميز البحث الحالي بتحليل موضوعات اللغة العربية للصفين الخامس والسادس من

التعليم الأساسي في المنهاج السوري في ضوء مهارات التعلم مدى الحياة .

7- الإطار النظري للبحث (Theoretical framework):

حظي التعلم مدى الحياة بنقاش واسع في النظريات والسياسات والممارسات التربوية إذ أنه مصطلح واسع تعددت تعريفاته لكنها تتفق جميعاً على كونها مجموعة من الكفايات والمعارف والقدرات التي تمكن الفرد من الاستمرار في التعلم الذاتي والتكيف مع متطلبات الحياة عبر مختلف مراحلها، وتعرف اليونسكو (UNESCO,2015) مهارات التعلم مدى الحياة بأنها عملية مستمرة تهدف إلى تطوير المعارف والمهارات والكفاءات طوال حياة الفرد بما يعزز مشاركته الفاعلة في المجتمع.

بينما تعرف المفوضية الأوروبية (European Commission,2006) التعلم مدى الحياة بأنه أي أنشطة تعليمية مقصودة تجري على مدار الحياة لتحسين معارفه ومهاراته وكفاءاته من منظور فردي أو مجتمعي أو مهني. .

ومن هذا التعريف التقليدي ظهر تعريف أكثر شمولاً للتعلم مدى الحياة وهو أنه يشمل جميع العمليات التي تغير عقل الفرد ومهاراته وخبراته الاجتماعية فكرياً وعاطفياً وعملياً قبل دمجها في مسار حياته مما ينتج عنه فرد أكثر خبرة (Jarvis,2009) ، كما عرفت بأنها

الاداءات والسلوكيات التي يؤديها المتعلم أثناء إجراء المهام والأنشطة الفردية أو الجماعية بهدف الملاحظة أو جمع البيانات أو الاستنتاج أو حل المشكلات واتخاذ القرار وتنظيم المعلومات والتواصل العلمي مع الزملاء (Linek,2003).

وفي ضوء ما سبق نجد أن التعريفات السابقة تجمع بين البعد المعرفي والمهاري (التفكير وحل المشكلات) والبعد الاجتماعي والشخصي (التواصل والتعاون) والبعد الرقمي واستخدام تكنولوجيا المعلومات مما يجعل من هذه المهارات أمر هام لتطوير التعليم الحديث.

أهمية التعلم مدى الحياة:

يعد التعلم مدى الحياة ضرورة ملحة لتحقيق المساواة بين الأفراد وضمانا لتحقيق التنمية المستدامة وعلى هذا الاساس تتمثل أهمية التعلم مدى الحياة كما وردت عند (عمرى،23،2019)،(OECD,2001) (Jansen,2018)، (Oyelami,2025) (Xhensila, 2024) في الآتي:

- على المستوى الفردي : يعد التعلم مدى الحياة فعالاً للتطوير الذاتي المستمر فهو ينمي القدرة على التفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات مما يمكن المتعلمين من استكشاف أفكار جديدة وحلول مبتكرة للتحديات اليومية وجعلهم قادرين على تحليل المواقف المعقدة واتخاذ قرارات أكثر فاعلية ،ويجعلهم أكثر استعداداً

للاستجابة بثقة ومرونة ، ويسهم في تحسين جودة الحياة بشكل ملحوظ إذ يوفر تحفيزاً ذهنياً مستمراً الى جانب صقل المهارات المعرفية مما يسهم بالصحة النفسية من خلال ابقاء العقل نشطاً متفاعلاً. و يعزز الثقة بالنفس والقدرة على الانجاز و يكسب المتعلمون مهارات جديدة تعزز دافعهم الشخصي وتساعدهم على تحقيق أهدافهم الشخصية والمهنية .

- - **المستوى التعليمي :** تساهم مهارات التعلم مدى الحياة في تحويل المناهج من التعليم التقليدي إلى التعلم النشط الذي يعتمد على التفكير الابداعي والتطبيق العملي.
- - **المستوى الاجتماعي:** تلعب مهارات التعلم مدى الحياة دوراً أساسياً في تشكيل رفاة المجتمع من خلال التماسك الاجتماعي وتشجيع الأفراد على استكشاف وجهات النظر المتنوعة وتنمية التعاطف والتسامح والاحترام وتعزيز المسؤولية المدنية من خلال تزويدهم بالمعرفة والمهارات التفكير الناقد اللازمة للمشاركة الواعية والتكيف مع تغيرات المجتمع والتطورات التكنولوجية الاقتصادية وتعزز المشاركة الفاعلة في المجتمع
- **المستوى الرقمي :** حيث تمنح المتعلم فرصة لمواكبة التطور في مجال تكنولوجيا المعلومات الحديثة وتنمية مهارات التعامل مع التكنولوجيا والمعلومات والتي أصبحت أدوات ضرورية في القرن الحادي والعشرين .

- **المستوى المهني** : مسايرة التغير المستمر في مجالات العمل وهياكل المهن مما

يسهم في اعداد متعلمين قادرين على مواجهة تحديات الحياة والمجتمع وسوق

العمل الأمر الذي يعزز فرصتهم في الحصول على وظائف جديدة أو الترقية في

وظائفهم .

- **تصنيفات مهارات التعلم مدى الحياة:**

- لقد أكدت منظمة اليونسكو UNESCO,2015 والاتحاد الأوروبي European

Commission,2019 أن التعلم مدى الحياة يشمل مجموعة من المهارات

والكفايات التي تساعد الفرد على التعلم المستمر طوال مراحل حياته، وتتضمن

مايلي .

أولاً : **مهارات التعلم المعرفية (gnitive Skills)** وتشمل التفكير النقدي، حل

المشكلات، اتخاذ القرار، والإبداع.

ثانياً : **مهارات التعلم الذاتي Self-Directed Learning Skills** تشمل البحث

المستقل عن المعرفة تنظيم التعلم الشخصي وتحديد الأهداف التعليمية.

ثالثاً : **مهارات التواصل Communication Skills** وتتضمن التعبير الشفهي

والكتابي، الاستماع الفعال، والحوار واحترام الرأي المختلف.

رابعاً : **المهارات الاجتماعية والتعاونية Social & Collaborative Skills**,

وتشمل العمل ضمن فريق، التعاون، واحترام القواعد الجماعية.

خامسًا: مهارات استخدام التكنولوجيا والمعلومات Digital Literacy وتتضمن

البحث الإلكتروني، تقييم المصادر، واستخدام التكنولوجيا لدعم التعلم.

سادسًا: مهارات المواطنة والحياة Life & Citizenship Skills وتشمل

تحمل المسؤولية، الوعي الثقافي، واحترام القيم الإنسانية.

سابعًا: مهارات التطوير المهني Career Development Skills وتشمل

المبادرة، المرونة، وربط التعلم بالحياة الواقعية.

أركان التعلم الأربعة لليونسكو :

- التعلم من أجل المعرفة (Learning to know) وتتضمن اكتساب المعرفة

الاساسية والتفكير النقدي

- التعلم من أجل العمل (Learning to do) وتتضمن تطوير المهارات العملية

والتطبيق.

- التعلم من أجل العيش (Learning to Live) وتتضمن مهارات خاصة بالمهارات

الاجتماعية والتعاون .

- التعلم من أجل أن يكون الانسان (Learning to Be) وتتضمن مهارات لتطوير الشخصية والوعي الذاتي.
- الكفايات الاساسية للاتحاد الأوروبي . European Commission. (2006) وتتضمن (المهارات الاجتماعية والمهارات الرقمية والمهارات المبادرة والإبداع ومهارات الوعي الثقافي والتعبير الفني.
- تصنيف منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD,2001) وتتضمن المهارات المعرفية كالتفكير الناقد وحل المشكلات
- المهارات الاجتماعية : التواصل والتعاون
- مهارات التكيف والمرونة.
- واهتم البحث الحالي بمهارات التعلم مدى الحياة التالية :
- **مهارات التفكير العليا** : وتشمل التحليل والتفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات واتخاذ القرار وهي تعد أدوات مركزية. ومهارة هامه لتوليد المعرفة المستقلة و القدرة على تقييم واتخاذ القرارات المهمة، ومن المهارات اللازمة لتعزيز قدرة الأفراد على التكيف ومواجهة التحديات واتخاذ قرارات صحيحة في حياتهم الشخصية والمهنية، كما تعتبر من المهارات الداعمة للتعلم مدى الحياة من حيث القدرة على

التقييم خيارات التعلم واختيار الافضل منها (Facione,2011) في تهاني). كما

تتطلب مهارة التعلم الذاتي التفكير الناقد من حيث القدرة على تحليل المعلومات

بموضوعية وتقييم المصادر والنتائج .

- **المهارات الشخصية والاجتماعية :** وتتضمن التواصل والتعاون والتفاعل الايجابي مع الآخرين والتي تمكن المتعلم من التعلم في بيئات متنوعة ومتعددة السياقات.

- **مهارات التواصل:** ويشمل التعلم التعاوني بين اثنين أو أكثر من الأفراد الذين

يعملون معاً من أجل حل المشاكل وتتضمن القدرة على القيام بأدوار ومهام مختلفة

داخل المجموعة لتحقيق الغايات المشتركة والمهارات التعاونية والالتزام بهدف

مشترك وقبول المسؤولية عن العمل الجماعي نحو تحقيق هذا الهدف والاستماع

بكل احترام وموضوعية للآخرين (عبد الشافي،2013)، ويعد التواصل أحد مفاتيح

النجاح وتعد مهارة اساسية تساعد المتعلمين على التعبير عن أنفسهم، والتواصل

مع الآخرين من خلال تنمية مهارات التواصل اللفظي، والتفاعل الايجابي مع

الآخرين ومهارات العرض والتقديم والمحادثة إضافة إلى تنمية مهارات التواصل

الكتابي (التقارير الرسائل- المقالات..)

- **المهارات الرقمية :** وهي ضرورية للتعامل مع التكنولوجيا في عصر البيانات

والمعرفة الرقمية، وتشمل القدرة على البحث واستخدام الادوات الرقمية وتقييم

مصادر المعلومات ، ومناقشة موضوعات معاصرة. وتعد المهارات الرقمية من

المهارات الأساسية للتعليم مدى الحياة نظراً للثورة الرقمية الحالية والمستقبلية بالإضافة إلى التطور المتسارع للأدوات والمصادر الرقمية. وما تتضمنه من جداريات تتطلب القدرة على إيجاد المحتوى الرقمي المناسب وتقييمه وتوظيفه بالاستفادة من تقنيات المعلومات والانترنت (الدسيماني،2024).

- **مهارة العمل الجماعي :** حيث تتجلى القدرة على العمل والتعلم التعاوني في مجموعات وتبني عقلية الانفتاح لوجهات النظر الأخرى، مما يولد ديناميكية فردية يستفيد منها الفرد اثناء عملية التعلم، مما يدعم تعميق أثر التعلم والفهم
- **مهارات التعلم الذاتي:** وهي قدرة المتعلم على التعلم المستمر والبحث عن المعلومات وانجاز مشاريع مستقلة .
- **العلاقة بين مناهج اللغة العربية ومهارات التعلم مدى الحياة :**
تمثل مناهج اللغة العربية مجالاً خصباً لتنمية مهارات التعلم مدى الحياة نظراً لأنها ذات طبيعة شمولية تتجاوز كونها مادة دراسية إلى كونها أداة للتفكير والتواصل وبناء المعرفة، وأن دمج مهارات التعلم مدى الحياة في تدريس اللغة العربية يمكنه أن يعزز فرص التوظيف مستقبلاً من خلال تطوير الكفاءات الأساسية وتمكين التواصل وتعزيز المهارات الشخصية كحل المشكلات والتواصل والعمل الجماعي والقدرة على التكيف (Savga1,L,2024). (Arifuddin&all,2025).

- وأن اللغة العربية من خلال مهاراتها الأساسية (القراءة والفهم والاستماع والتعبير) تشكل ركيزة أساسية لتمكين المتعلم من التعامل مع مصادر المعرفة المتنوعة وإن اتقان اللغة يجعل المتعلم قادراً على فهم النصوص المعقدة وبناء الاستنتاجات المعرفية وتحليل الظواهر من منظور لغوي وثقافي، وهذا ما يجعل اللغة تسهم في تعزيز مهارات التعلم الذاتي والاستمرار بالتعلم.
- كما تعزز الأنشطة القرائية وتحليل النصوص في مناهج اللغة العربية قدرة المتعلم على استيعاب المعنى وتفسيره مما يعكس مهارات التفكير العليا اللازمة للاستمرار في التعلم بعد انتهاء الدراسة. وينمي التعبير الشفوي والكتابي القدرة على عرض أفكار المتعلم وتوضيح رؤيته والتفاعل مع الآخرين وهذا ما يدعم مهارات التواصل الاجتماعي الضرورية للتعلم المستمر.
- أما أنشطة الاستماع والتفاعل اللغوي التي تشجع الحوار والمناقشة فأنها تدفع المتعلم إلى التعاون والتفاعل الاجتماعي وتبادل الأفكار وهي عناصر تعزز التعلم مدى الحياة .

8- منهج البحث وإجراءاته:

1-منهج البحث: يهدف البحث الحالي تحليل محتوى لمنهاج اللغة العربية للصفين الخامس والسادس في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في ضوء مهارات التعلم مدى الحياة، ولذا أستخدم المنهج الوصفي التحليلي من المجتمع نفسه، وهو محتوى منهاج اللغة العربية للصفين الخامس والسادس في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الأولى في الجمهورية العربية السورية، حيث ضم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي(12) درسًا موزعة على فصلين دراسيين وطبع لأول مرة في العام (2019،2018)، وللصف السادس الأساسي (11) درسًا وطبع لأول مرة في العام (2019، 2020)، ويوضح الجدول (1) مواصفات خلال أسلوب تحليل المحتوى فقد عرفه بيرلسون " الطريقة التي يتم تطبيقها من أجل الوصول إلى وصف كمي هادف ومنظم للمحتوى المراد تحليله"(طعيمة.2004)، ويهدف تحليل المحتوى إلى تقديم بيانات تفصيلية عن محتوى اللغة العربية للوقوف على تكرارات مهارات التعلم مدى الحياة فيه، وتقديم التوصيات والمقترحات في ضوءها، ويتفق البحث الحالي مع دراسة آل حيدان (2023)، ودراسة الفريز(2019) ودراسة الزهراني(2022) في اعتماد أسلوب تحليل المحتوى.

2- مجتمع البحث وعينته:

عينة البحث هي المقررات الذي تم تحليلها:

الجدول (1).

مواصفات مقرر الفلسفة والعلوم الإنسانية

اسم المقرر	الصف الدراسي	تاريخ الطباعة	عدد الصفحات التي تم تحليلها
لغتي العربية	الخامس الأساسي	2018-2019	236
لغتي العربية	السادس الأساسي	2019-2020	299

3- تصميم أداة البحث:

لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته تم استخدام أداة تحليل المحتوى، لتحليل محتوى

مناهج اللغة العربية للصفين الخامس والسادس للتعليم الأساسي خلال الفصل الثاني للعام

الدراسي 2025/2026 ، والتي تم بناؤها وفقاً للخطوات التالية :

تحديد الهدف من القائمة : تحليل محتوى مناهج اللغة العربية للصفين الخامس والسادس

للتعليم الأساسي.

مصادر اشتقاق المهارات : لبناء أداة البحث تمت مراجعة المصادر وأدبيات البحث المتعلقة

بمهارات التعلم مدى الحياة لإعداد قائمة مهارات التعلم مدى الحياة كدراسة حافظ (2017) دراسة

عكاشة وكاشف (2020) دراسة Kumar (2025)، دراسة (Thwe & Kálmán, 2024)

بالإضافة إلى تقارير منظمة اليونسكو (UNESCO, 2017) ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD, 2021)، حيث تم استخلاص قائمة المهارات وهي (التفكير وحل المشكلات، المهارات الشخصية والاجتماعية، مهارات الاتصال والتواصل، المهارات الرقمية والمعرفية الحديثة، التعلم الذاتي والمستمر)، ولكل مهارة (5) مؤشرات، ومجموع المؤشرات (25) مؤشر.

صدق قائمة المهارات والمؤشرات: يعد الصدق من أهم الخصائص السيكومترية التي ينبغي توافرها أثناء إعداد أدوات البحث (أبو علام، 2001، 439)، ويقصد بالصدق مدى قدرة أداة القياس على قياس الخاصة التي وضعت لقياسها، وفي البحث الحالي الغرض من الصدق توفير درجة من الثقة في أداة التحليل بمهاراتها ومؤشراتها التحليلية بهدف درجة تضمين منهاج اللغة العربية لمؤشرات مهارات التعلم مدى الحياة.

وللتحقق من صدق الأداة عرضت الأداة بصورتها الأولية على (8) من المحكمين ذوي الاختصاص بالمناهج وطرائق التدريس وطرائق تدريس اللغة العربية للتأكد من صلاحية الأداة وصدقها، وإبداء آرائهم حول الأمور الآتية:

- وضوح الفقرة (المؤشر) وسلامتها في المهارات.
- مدى ارتباط كل فقرة بنوع المهارة التي تمثلها.
- تعديل أو حذف أو إضافة للمؤشرات.

تحليل محتوى مناهج اللغة العربية للصفين (الخامس والسادس) في مرحلة التعليم الأساسي في ضوء مهارات التعلم مدى الحياة

- وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تنقيحها من حيث إعادة الصياغة لبعض البنود ودمج بعض المؤشرات لتصبح القائمة في صورتها النهائية تتكون من (25) مؤشراً. موزعة على (5) مهارات أساسية

- جدول () مهارات التعلم الذاتي مدى الحياة اللازم توافرها في مناهج اللغة العربية للصفين الخامس والسادس لمرحلة التعليم الأساسي

م	المهارات الرئيسية	عدد المؤشرات
1	التفكير وحل المشكلات	5
2	المهارات الشخصية والاجتماعية	5
3	مهارات التواصل والتواصل	5
4	المهارات الرقمية والمعرفية	5
5	التعلم الذاتي والمستمر	5
المجموع	(5) مهارات رئيسية	(25) مؤشراً

وبعد تحديد قائمة مهارات التعلم مدى الحياة وفق ملاحظات المحكمين وتحديد أهم مؤشراتاتها ، وضعت تلك المهارات ومؤشراتاتها في استمارة التحليل موزعة على خمس مهارات رئيسية وخمس

وعشرون مؤشرا فرعيا ،تمالتحقق من صدقها من خلال نتائج التحكيم السابقة، وتم التأكد من

ثباتها من خلال تحليل محتوى مجموعة من الدروس وفق التالي:

- **ثبات الأداة:** للتأكد من ثبات أداة التحليل وصلاحياتها قامت الباحثة باستخدام طريقتين اثنتين

من الثبات:

• **حساب معامل الثبات بالإعادة:** والمقصود به الحصول على النتائج نفسها بعد إعادة

التحليل خلال فترة زمنية معينة (بحري. 2012. 202)، حيث قامت الباحثة باختيار عينة

عشوائية من منهاج اللغة العربية للصف السادس بمعدل أربعة دروس هي (جديرون بالحياة،

يناديني الصباح، مبادرون، أنا الفصحى) وتم تحليلها وفق مؤشرات مهارات التعلم مدى الحياة، ثم

إعادة تحليلها بعد فترة زمنية مدتها (20) يوماً، وباستخدام معادلة هولستي بلغت نسبة معامل

الثبات (0.95)، وتعد قيمة مرتفعة تؤكد وجود درجة عالية من الثقة لأداة التحليل.

$$R = \frac{2 \times C1.2}{C1 + C2}$$

حيث R: معامل الثبات

C1: عدد وحدات التحليل الأول.

C2: عدد وحدات التحليل الثاني.

C1.2: عدد وحدات التي اتفق عليها المحللين.

• حساب الثبات بالاتفاق مع المحللين: ويقصد به إعادة التحليل من قبل محلل آخر أو محللين وللمادة نفسها والعينة نفسها ويتم المقارنة بين التحليلين (الطيبي وأبو سمرة، 2019) ولذا استعانت الباحثة بمحللين من ذوي الخبرة والاختصاص في المناهج وطرائق التدريس لعينة التحليل نفسها التي أجرتها الباحثة، وحسب المهارات التي تم التحليل ضمنها، ثم تمت الموازنة بين نتائج المحللين ونتائج الباحث، وجاءت النتائج وفق الجدول (2) باستخدام معادلة هولستي:

الجدول (2).

معاملات الثبات بين المحللين والباحثة

نوع الثبات	التحليل	معامل الثبات
الثبات بالإعادة	الباحثة بعد مرور (20) يومًا	0.95
	الباحثة والمحلل الأول	0.92
الاتفاق بين المحللين	الباحثة والمحلل الثاني	0.90
	المحلل الأول والمحلل الثاني	0.92

- يظهر الجدول السابق أن نسبة ثبات استمارة التحليل بلغ (0.92) بين الباحثة والمحلل الأول ونسبة (0.90) بين الباحثة والمحلل الثاني ونسبة (0.92) بين المحلل الأول والثاني مما يجعل الاستمارة على درجة عالية من الثقة لتحقيق أهداف الدراسة ، حيث يشير

طعيمه (2004) أن معامل الثبات المقبول تربوياً هو (0.60) وبذلك تكون الاستمارة المستخدمة في هذا البحث تتمتع بدرجة عالية من الثبات يجعلها صالحة للتطبيق في البحث الحالي.

- تحديد فئات ووحدة التحليل:

تم تقسيم فئات التحليل إلى نوعين (فئات رئيسية، وفئات ثانوية)، حيث تكونت الفئات الرئيسية من مهارات التعلم مدى الحياة (التفكير وحل المشكلات، المهارات الشخصية والاجتماعية، مهارات الاتصال والتواصل، المهارات الرقمية والمعرفية الحديثة، التعلم الذاتي والمستمر)، أما الفئات الثانوية من المؤشرات لكل مهارة من المهارات، وبالنسبة لوحدة التحليل المتبعة في البحث الحالي فهي وحدة الفكرة، ويمكن أن تكون الفكرة عبارة أو صورة أو سؤال أو شكل يعبر عن مفهوم من مفاهيم الدرس بشكل صريح أو ضمني، وكما يرى عبد الرحمن وعدنان (2007.213) وحدة الفكرة "أصغر جزء من المحتوى المحلل يتم عن طريقها إحصاء ما يراد تشخيصه من ذلك المحتوى".

- إجراءات تطبيق استمارة التحليل: للقيام بعملية التحليل قامت الباحثة بالخطوات الآتية:

1- قراءة دروس اللغة العربية للصفوف الخامس والسادس الأساسي في الحلقة الأولى قراءة

متأنية لتحديد الأفكار وفق مهارات التعلم مدى الحياة.

2- تصنيف الأفكار والعبارات داخل الدروس وفق المؤشرات التي أعدت سابقاً في قائمة

مهارات التعلم مدى الحياة.

3- حساب تكرار كل مؤشر من مؤشرات مهارات التعلم مدى الحياة ووضعها ضمن

جداول، وحساب النسبة المئوية والتكرارات المتوقعة لها وإجراء اختبار (χ^2) لحسن

المطابقة.

9- نتائج البحث ومناقشتها:

للوصول إلى نتائج تحليل محتوى مناهج اللغة العربية للصفوف (الخامس والسادس) الأساسي في

الحلقة الأولى وفق مهارات التعلم مدى الحياة، لا بد من الإجابة عن أسئلة البحث من خلال

استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة: رصد التكرار المشاهد، التكرار المتوقع، البواقي، الباقي

المعياري، كاي مربع لحسن المطابقة (χ^2) وفق المعادلة:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^{\theta} \frac{(O_i - \theta_i)^2}{\theta_i}$$

χ^2 : كاي² قيمة كاي² لحسن المطابقة

O_i : التكرار المشاهد

θ_i : التكرار المتوقع

الباقي المعياري: $\frac{O_i - \theta_i}{\sqrt{\theta_i}}$

1-الإجابة عن السؤال الأول: ما درجة تضمين مهارات التعلم مدى الحياة في كتاب اللغة

العربية(الصف الخامس)؟

للإجابة عن السؤال الأول تم إجراء تحليل محتوى لكتاب اللغة العربية للصف الخامس بجزئيه الأول والثاني وفق مهارات التعلم مدى الحياة للوقوف على درجة تضمين الدروس لمؤشرات كل مهارة ثم إجراء اختبار حسن مطابقة هذه التكرارات المشاهدة للتكرارات المتوقعة وجاءت النتائج كالآتي:

الجدول(3).

نتائج اختبار (محم) لحسن مطابقة التكرارات المشاهدة لمهارات التعلم مدى الحياة لتكراراتها المتوقعة في منهاج اللغة العربية للصف الخامس

المهارة	التكرار	النسبة		التكرار	الباقى	الباقى
		المشاهد	المئوية	المتوقع		المعياري
التفكير وحل	422	31,87	264,8	157,2	9,66	
المشكلات						
المهارات الشخصية	244	18,43	264,8	-20,8	-1,278	
والاجتماعية						

تحليل محتوى مناهج اللغة العربية للصفين (الخامس والسادس) في مرحلة التعليم الأساسي في ضوء مهارات التعلم مدى الحياة

الاتصال والتواصل	215	16,24	264,8	-49.8	-3.06
الرقمية	58	4,39	264,8	-	-12.708
			206,8		
التعلم الذاتي	385	29,07	264,8	120,2	7.386
والمستمر					
الكلية	1324	100			
قيمة كا ² مربع	درجة الحرية	الدالة الإحصائية			
320,39	4	0.00			

يتضح من الجدول (3) وجود علاقة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.001$) بين التكرارات المشاهدة والتكرارات المتوقعة لمهارات التعلم مدى الحياة في مناهج اللغة العربية للصف الخامس وفقاً لاختبار (χ^2) لحسن المطابقة، وهذا يعني عدم وجود حُسن لمطابقة التكرارات المشاهدة والمتوقعة لمهارات التعلم مدى الحياة، حيث بلغت قيمة كا تربيع (320,39) عند درجة حرية (4)، وهي قيمة دالة عند مستوى (0,001). وتشير هذه النتيجة إلى عدم التوازن في تضمين المهارات داخل محتوى المنهاج، إذ حظيت مهارتا التفكير وحل المشكلات والتعلم الذاتي

بنسبة أعلى من المتوقع، في حين جاءت المهارات الرقمية بدرجة منخفضة جداً، مما يعكس قصوراً في مواكبة متطلبات التعلم في العصر الرقمي.

بناء على ذلك، فإن نتائج التحليل تشير إلى غياب الشمولية والتوازن في دمج مهارات التعلم مدى الحياة، بما يتطلب إعادة النظر في المحتوى لتحقيق انسجام أكبر مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بتكامل المهارات وتتفق هذه النتيجة مع كعبي (2023) التي توصلت أن تضمين مهارة حل المشكلات الأعلى تمثيلاً في كتب الرياضيات ومع آل حيدان (2023) بتمثيل المهارات العقلية بدرجة عالية في كتاب لغتي الخالدة، واختلفت مع نفس الدراسة في درجة تمثيل المهارات الرقمية التي كانت بدرجة متوسطة، ومع دراسة الزهراني (2022) في تمثيل المهارات الرقمية بدرجة متوسطة في كتاب لغتي الجميلة.

2-الإجابة عن السؤال الثاني: ما درجة تضمين مهارات التعلم مدى الحياة في كتاب اللغة العربية (الصف السادس)؟

للإجابة عن السؤال الأول تم إجراء تحليل محتوى لكتاب اللغة العربية للصف السادس بجزئيه الأول والثاني وفق مهارات التعلم مدى الحياة للوقوف على درجة تضمين الدروس لمؤشرات كل مهارة ثم إجراء اختبار حسن مطابقة هذه التكرارات المشاهدة للتكرارات المتوقعة وجاءت النتائج كالآتي:

تحليل محتوى مناهج اللغة العربية للصفين (الخامس والسادس) في مرحلة التعليم الأساسي في ضوء مهارات التعلم مدى الحياة

الجدول (4).

نتائج اختبار (مجموع) لحسن مطابقة التكرارات المشاهدة لمهارات التعلم مدى الحياة لتكراراتها

المتوقعة في مناهج اللغة العربية للصف السادس

المهارة	التكرار	النسبة	التكرار	الباقى	الباقى المعيارى
	المشاهد	المئوية	المتوقع		
التفكير وحل المشكلات	398	28.74	277	121	7.27
المهارات الشخصية والاجتماعية	214	15.45	277	-63	-3.79
الاتصال والتواصل	267	19.28	277	-10	-0.6
الرقمية	73	5.27	277	-204	-12,25
التعلم الذاتى والمستمر	433	31.26	277	156	9,37
الكلى	1385	100			
قيمة كا ² مربع	درجة الحرية		الدلالة الإحصائية		
305,63	4		0.000		

يتضح من الجدول (4) وجود علاقة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.001$) بين التكرارات المشاهدة والتكرارات المتوقعة لمهارات التعلم مدى الحياة وفقاً لاختبار (χ^2) لحسن المطابقة، وهذا يعني عدم وجود حُسن لمطابقة التكرارات المشاهدة مع التكرارات المتوقعة لمهارات التعلم مدى الحياة في منهاج اللغة العربية للصف السادس، حيث بلغت قيمة كا تربيع (305,63) عند درجة حرية (4)، وهي قيمة دالة عند مستوى (0,001)، مما يعكس اختلافاً في توزيع المهارات داخل المحتوى.

فقد حظيت مهارتنا التعلم الذاتي والمستمر والتفكير وحل المشكلات بنسبة أعلى من المتوقع، الأمر الذي يدل على توجه المنهاج نحو تنمية الاستقلالية العقلية والقدرات المعرفية العليا لدى المتعلمين. في المقابل، ظهرت المهارات الرقمية بدرجة منخفضة جداً، وهو ما يشير إلى فجوة واضحة بين محتوى المنهج ومتطلبات التحول الرقمي ومهارات التعلم في القرن الحادي والعشرين. كما جاءت المهارات الشخصية والاجتماعية دون المستوى المتوقع، مما قد يحد من إسهام المنهج في بناء شخصية متكاملة قادرة على التفاعل مع المجتمع.

وبناءً على ذلك، فإن نتائج التحليل تؤكد غياب التوازن والشمولية في تضمين مهارات التعلم مدى الحياة، الأمر الذي يستدعي إعادة النظر في تصميم المحتوى بما يحقق تكامل المهارات،

انسجاماً مع الاتجاهات التربوية المعاصرة التي تؤكد ضرورة إعداد المتعلم للحياة والعمل في
مجتمع المعرفة.

إن تقارب نتائج الصفين الخامس والسادس من عدم وجود توازن في بناء المنهاج عبر هذه
المرحلة ليس مجرد تفاوت عارض، مما يشير إلى ضرورة تبني رؤية تكاملية عند تخطيط مهارات
التعلم مدى الحياة.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة حيث أشارت دراسة (Herlinawati et al,2024) أن مستوى فهم
المهارات الحديثة ينعكس على جودة المواد التعليمية ومدى تضمينها، مما قد يؤدي إلى عدم
توازن في حضور بعض المهارات مقارنة بغيرها، كما أشار تقرير لليونسكو أن الاتجاه العالمي
يتمثل في دمج المهارات داخل المقررات، إلا أن هذا الدمج ما يزال يواجه تحديات تتعلق بالتقويم
والتطبيق (Scoular,2020) وخصوصاً المهارات الرقمية والتكنولوجية.

3-الإجابة عن السؤال الثالث: هل يوجد فروق في تضمين مهارات التعلم مدى الحياة بين

الصفين الخامس والسادس في منهاج اللغة العربية؟

للإجابة عن السؤال الثالث تم إعداد جدول تكرارات ثنائي الأبعاد يضم الصفوف (خامس
وسادس) كصفوف، والمهارات الخمس كأعمدة، وتم تطبيق اختبار كا تربيع للاستقلالية (مع)

(test of independence) لتحديد ما إذا كان توزيع المهارات مستقلاً عن الصف الدراسي أم

لا وفق المعادلة الآتية

$$\chi^2 = \sum \frac{(O - E)^2}{E}$$

وجاءت النتائج كالآتي:

الجدول (5)

نتائج اختبار (مخم) للاستقلالية للفروق بين الصفين الخامس والسادس في تضمين مهارات

التعلم مدى الحياة

الكتاب	قيمة كا تربيع	الدالة
لغتنا الجميلة	11,17	0.024

يتضح من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين

الصفين الخامس والسادس في تضمين مهارات التعلم مدى الحياة في منهاج اللغة العربية، حيث

بلغت قيمة كا تربيع (11,17) عند درجة حرية (4) وقيمة دلالة (0,024) وتشير هذه النتيجة

إلى أن توزيع مهارات التعلم مدى الحياة لا يتم بصورة متكافئة بين الكتابين، مما يدل على وجود

تباين في درجة الاهتمام بهذه المهارات من صف إلى آخر.

قد يُعزى هذا التباين إلى اختلاف توجهات بناء المحتوى وتنظيم الخبرات التعليمية بين الصفين، أو إلى تطور مستوى المهارات المستهدفة تبعاً للمرحلة النمائية للمتعلمين. إلا أن ظهور الفروق الإحصائية يشير إلى حاجة المناهج إلى قدر أكبر من الاتساق والتدرج المنطقي في تضمين مهارات التعلم مدى الحياة، بما يضمن بناءها بصورة تراكمية ومتكاملة عبر المراحل الدراسية، بدل ظهورها بدرجات متفاوتة.

ويمكن أن تكون هذه النتيجة تعكس غياب التخطيط المنهجي القائم على الاستمرارية الرأسية (Vertical Alignment) في تضمين مهارات التعلم مدى الحياة، الأمر الذي قد يحد من فاعلية المنهاج في إعداد المتعلمين لمتطلبات التعلم المستمر ومهارات القرن الحادي والعشرين، أن تصميم المواد التعليمية يفتقر للتوازن في توزيع مهارات القرن الواحد والعشرين

تتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه الأدبيات التربوية من أن خصائص الخبرة التعليمية ومتطلبات التعلم تختلف عبر المستويات الدراسية، الأمر الذي قد يؤدي إلى ظهور فروق في نواتج التعلم أو المهارات المتضمنة في المناهج. فقد بينت دراسة (Lettau 2021) أن تأثير الكفاءات الأكاديمية قد يختلف تبعاً للمسار أو المستوى التعليمي، مما يؤكد أهمية تحليل الفروق بين الصفوف.

تعقيب عام على النتائج:

(1) من خلال عملية التحليل تبين عدم توجه مصممي المناهج اللغة العربية لتضمين كافة مهارات التعلم مدى الحياة داخل المنهج.

(2) بيّنت النتائج أن مهارات التفكير وحل المشكلات والتعلم الذاتي والمستمر حظيت بنسبة تضمين مرتفعة مقارنة بالتكرارات المتوقعة، الأمر الذي يعكس اهتماماً نسبياً بتنمية المهارات العقلية العليا وتعزيز استقلالية المتعلم مقارنة بالمهارات الرقمية والاجتماعية ومهارات التواصل.

(3) تشير دلالة اختبار كا تربيع لحسن المطابقة إلى أن تضمين المهارات لا يتم وفق إطار منظم يحقق التكامل بينها، بل يظهر بدرجات متفاوتة، مما قد يحدّ من قدرة المنهاج على تنمية شخصية المتعلم تنمية شاملة.

(4) تشير النتائج إجمالاً إلى أن المنهاج، رغم تضمينه لبعض مهارات التعلم مدى الحياة، لا يحقق بعدُ المستوى المأمول من التكامل والتوازن الذي تؤكد عليه الاتجاهات التربوية المعاصرة.

5) تؤكد هذه المعطيات الحاجة إلى تطوير المحتوى التعليمي بحيث يستند إلى إطار

مرجعي واضح لمهارات التعلم مدى الحياة، بما يساهم في إعداد المتعلمين للتكيف مع

متغيرات المعرفة ومتطلبات المستقبل

10- مقترحات البحث:

11- مقترحات البحث: في ضوء النتائج السابقة تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

1) إجراء دراسة تحليلية مقارنة لتضمين مهارات التعلم مدى الحياة في مناهج اللغة العربية

في مراحل تعليمية أخرى (المرحلة الثانوية مثلاً).

2) دراسة درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التعلم مدى الحياة في الصفوف

الأساسية من وجهة نظر المعلمين أو المشرفين التربويين.

3) إجراء دراسة تجريبية لقياس أثر برنامج تعليمي قائم على مهارات التعلم مدى الحياة في

تنمية مهارات التفكير أو التعلم الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية.

4) تحليل محتوى مناهج دراسية أخرى (كالعلوم أو الدراسات الاجتماعية) في ضوء مهارات

التعلم مدى الحياة، ومقارنة نتائجها مع نتائج مناهج اللغة العربية.

5) دراسة مدى وعي مخططي المناهج والمعلمين بمفهوم مهارات التعلم مدى الحياة

وأهميتها في إعداد المتعلمين لمتطلبات المستقبل.

12- توصيات البحث: كما يوصي بما يأتي:

- 1) اعتماد إطار مرجعي واضح لمهارات التعلم مدى الحياة عند تطوير المناهج الدراسية، مستند إلى توجهات المنظمات الدولية مثل اليونسكو و OECD، مع مواعته للخصوصية الثقافية والتعليمية المحلية.
- 2) إعادة النظر ببناء منهاج اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي بما يضمن التوازن في تضمين مهارات التعلم مدى الحياة، وعدم التركيز على مهارات بعينها على حساب مهارات أخرى، ولا سيما المهارات الرقمية والمعرفية الحديثة.
- 3) تعزيز المهارات الرقمية داخل دروس اللغة العربية، من خلال تضمين أنشطة وأسئلة تتطلب البحث الرقمي، والتفكير النقدي في مصادر المعلومات، واستخدام التقانات التعليمية المناسبة.
- 4) تحقيق التدرج الرأسي في بناء المهارات عبر الصفوف الدراسية، بحيث تتكامل مهارات التعلم مدى الحياة وتتصاعد من صف إلى آخر بصورة مخططة ومنظمة.
- 5) تدريب مؤلفي المناهج والمعلمين على آليات دمج مهارات التعلم مدى الحياة في المحتوى والأنشطة الصفية، بما يضمن تفعيل هذه المهارات عملياً لا الاكتفاء بوجودها الضمني.

6) تطوير أدوات تقييم تقيس مدى تحقق مهارات التعلم مدى الحياة لدى المتعلمين،

وربطها مباشرة بمحتوى المنهاج والأنشطة التعليمية.

المراجع المستخدمة في البحث (References):

أبو علام، رجاء محمود (2001). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. دار الجامعات.
القاهرة. ط3.

آل، حيدان. (2023). تحليل محتوى مقرر " لغتي الخالدة" للصف الأول المتوسط في ضوء
المهارات الحياتية. مجلة العلوم التربوية. 10(1). 391-422.

بحري، منى يونس (2012). المنهج التربوي (أسسه وتحليله). دار الصفاء. عمان.

حافظ، أمل الشحات. (2017). فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات التعلم مدى الحياة في
تحسين الأداءات التدريسية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية وتقدير مجتمع التعلم المهني لهم
وأثره على تحصيل طلابهم ومهارات التعلم مدى الحياة لديهم. مجلة تربويات الرياضيات.
20(9). الجزء الثالث. 59-107.

حوري، عائشة. (2010). تحليل محتوى كتب القواعد النحوية في المراحل الدراسية في
الجمهورية العربية السورية. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية. 26. 125-171.

الراشد، حصة محمد(2019). *التعلم مدى الحياة . المفهوم والمهارات والتطبيقات* . مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني.

الزهراني، علي بن خلف. (2022). تحليل محتوى مقررات لغتي الجميلة في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين اللازمة لطلاب المرحلة الابتدائية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب. مصر. 6(28). 427- 472.

الدسيماني، تهاني(2024). برامج التعلم مدى الحياة : إطار نظري مقترح . *Journal of University Performance Development (JUPD)* 27(1). 231- 263.

السويفي، وائل. (2020). تطوير كتب القراءة للمرحلة الإعدادية في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين لتنمية التنور القرائي وميول التلاميذ القرائية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*. جامعة الفيوم. 14(5). 585-626.

الشحات حافظ، أمل (2017).فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات التعلم مدى الحياة في تحسين الأداءات التدريسية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية وتقدير مجتمع التعلم المهني لهم وأثره على التحصيل طلابهم ومهارات التعلم مدى الحياة. *مجلة تربويات الرياضيات*. المجلد(20) العدد(9) الجزء الثالث . أكتوبر .ص59- 107.

طعيمة، رشدي أحمد (2004). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية (مفهومه، أسسه،
استخداماته). القاهرة. دار الفكر العربي.

الطيبي، عبد الإله وأبو سمرة، محمود. (2019). مناهج البحث العلمي من التبيين للتمكين
(المجلد 1). دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

عبد الرحمن، أنور وعدنان، حقي شهاب. (2007). الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم
الإنسانية والتطبيقية. شركة الوفاق. بغداد.

عبد الشافي، دينا حسن (2013). المهارات الأساسية للتعليم والتعلم مدى الحياة تصور مقترح في
إطار تحولات القرن الحادي والعشرين. مجلة العلوم التربوية . مصر المجلد 21. العدد 2. ص
146-186.

عبد الوهاب، فاطمة (2005). فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحصيل العلوم
وتتمية بعض مهارات التعلم مدى الحياة والميول العلمية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي
مجلة التربية العلمية، 8(2). 127-184.

العصيمي، حميد هلال (2021). مهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتب العلوم بالمرحلة
الابتدائية ودرجة تفعيل المعلمين والمعلمات لها، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية
والنفسية، 29(6). 181-203.

عكاشة، محمود فتحي وكاشف، إنعام أحمد عبد الحليم.(2021). مهارات التعلم مدى الحياة في ضوء المعتقدات المعرفية والانفتاح على الخبرة لطلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*. 110(31). 1- 50.

عمري، عاشور أحمد (2019). نحو سياسات جديدة لتعليم وتعلم الكبار في إطار فلسفة التعلم مدى الحياة. *مجلة آفاق جديدة في تعليم الكبار*. (26). 13-36

الفريز، سماح محمد أحمد.(2019). *تحليل محتوى كتب العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في ضوء مبادئ التنمية المستدامة وتصور مقترح لإثرائها*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية بغزة. فلسطين.

كريري، جميلة محمد علي. (2025). دور مناهج الفيزياء في تنمية مفاهيم التعلم مدى الحياة لدى طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، *مجلة كلية التربية بتفها* /الأشراف. المجلد الثالث. العدد الخامس.

كعبي، براء باسم محمد .(2023). *المهارات الحياتية المتضمنة في محتوى كتب الرياضيات الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا*. رسالة ماجستير منشورة. جامعة النجاح الوطنية. نابلس.

وزارة التربية السورية(2019). مؤتمر التطوير التربوي. تحت عنوان رؤية تربوية مستقبلية لتعزيز بناء الإنسان والوطن. والذي انعقد في دمشق قصر المؤتمرات . من 26-28 ايلول.

- Arifuddin, Nur 1*, Arsitades Wiranegara, Dian 2, A. Samsul Ma'a.(2025) Integrating Life Skills in Arabic Language Education: Enhancing Bilingual University Graduates' Employability and Competencies. *Jurnal Al Bayan: Jurnal Jurusan Pendidikan Bahasa Arab*, 17 (1): 276-293 (2025) DOI: 10.24042/6rmpwe17.
- Dirkx, J. M., Mezirow, J. (2006). Musings and Reflections on the Meaning, Context, and Process of Transformative Learning: A Dialogue between John M. Dirkx and Jack Mezirow. *Adult Education Quarterly*, 56(1), 60–68.
- European Commission. (2006). Key Competences for Lifelong Learning: European Reference Framework. Brussels.
- European Commission. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Brussels: EU Publications.
- Facione, p.(2011).Critical thinking;What it is and why it counts. *Insight Assessment*,2007(1).1-23
- Field, J. (2006). *Lifelong learning and the new educational order*.
- Herlinawati, H., Marwa, M., Ismail, N., Junaidi, Liza, L. O., & Situmorang, D. D. B. (2024). The integration of 21st century skills in the curriculum of education. *Heliyon*, 10(15), e35148. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e35148>
- Jansen,D.&Lammers,J(2018).Lifelong learning and its effects On work and employment.*Adult Education Quarterly*,68(4),295-312.
- Jarvis, P. (Ed.). (2009). *The Routledge international handbook of life long learning*. London: Routledge
- Kumar,V.(2025). Lifelong Learning Skills: Adaptability in A rapidly Changing World. *International Education & Research Journal (IERJ)*,11(11).31-35.

- Savga1,L & Liviṭchi,O. (2022). Integrating lifelong learning into Higher Education . .across-journal.com ISSN 2602-1463. 5 (1) 2022 International Relations, Economics and Business Administration This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non-Commercial 4.0. International License
- Lettau, J.(2021). The Impact of Children’s Academic Competencies and School Grades on their Life Satisfaction: What Really Matters?. *Child Ind Res* **14**, 2171–2195 doi.org/10.1007/s12187-021-09830-3.
- Linek, W. (2003). *The Impact of Shifiting from “How Teachers Teach” to “How Children learn” Journal of Educational Research*, 97 (2). Literature Review. *Asia-Pacific Edu Res*.33:407–417. doi.org/10.1007/s40299-023-00738-w
- OECD. (2021). *The OECD Learning Compass 2030*. Paris: OECD
- Oyelami,I.(n.d). *The Importance of Lifelong Learning*. Unpublished Manuscript.
- Pedaste, Margus; Kallas, Külli ; Baucal, Aleksandar .(2023).Digitalcom-
petence test for learning in schools: Development of items and-
scales.*Computers & Education* .(203). 1-19.
- Scoular, C. (2020). *Analysis of 21st Century Skills Integration as Applied in the Philippines K to 12 Program*. UNESCO Bangkok / Network on Education Quality Monitoring in the Asia-Pacific (NEQMAP).
- Thwe, Win Phyu; Kalman, Aniko .(2023). *The regression models for lifelonglearning competencies for teacher trainers. Heliyon* , (9), 1-12.
- Thwe,W ,P & Kálmán, A. (2024). *Lifelong Learning in the Educational Setting: A Systematic Trentham Books*.
- UNESCO. (2015). *Rethinking Education: Towards a global common good?* Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Paris: UNESCO

UNESCO. (2020). Embracing a culture of lifelong learning: Contribution to the futures of education initiative. Paris, France: UNESCO.

Khensila Alla(2024). Lifelong Learning. Interdisciplinary Journal of Research and Development. Vol 11 No 1 ISSN 2410-3411 (online) / ISSN 2313-058X (print)

Yıldız, A. (2004). Overview of Adult Education Research in Turkey. *Ankara university Faculty.of Educational Sciences Journal*, 37 (1) 78-97.

ملحق (1) قائمة باسماء المحكمين

الاسم	المرتبة العلمية	مكان العمل
د. جمعة ابراهيم	أستاذ دكتور - قسم المناهج وطرائق التدريس	جامعة دمشق
د. ميساء حمدان	أستاذ مساعد - قسم المناهج وطرائق التدريس	جامعة اللاذقية
د. رانيا صاصيلا	أستاذ مساعد - قسم المناهج وطرائق التدريس	جامعة دمشق
د. رلى مهنا	مدرس - قسم المناهج وطرائق التدريس	جامعة دمشق
د. فاديا بله	مدرس - قسم علم النفس	جامعة دمشق
د. هبة الحاج	مدرس - قسم المناهج وطرائق التدريس	جامعة دمشق

ملحق (2) استمارة تحليل المحتوى

المهارات	المؤشرات	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
مهارات التفكير	يستنتج أفكارًا أو قيمًا من النص.										

										يحلل شخصيات أو أحداثًا أو أفكارًا	وحل المشكلات
										يحل موقفًا حيائيًا أو مشكلة لغوية	
										يقارن بين أفكار أو شخصيات أو نصوص.	
										يفسر ظاهرة أو معنى أو موقفًا لغويًا.	
										يتخذ قرارًا أو يقدم رأيًا مستندًا إلى الدليل.	
										يلتزم بقيم المسؤولية والانضباط.	المهارات الشخصية
										يتعاون مع الآخرين في نشاط أو مهمة.	والاجتماعية

تحليل محتوى مناهج اللغة العربية للصفين (الخامس والسادس) في مرحلة التعليم الأساسي في ضوء مهارات التعلم مدى الحياة

										يحترم الاختلاف وقيم التسامح والصدق.	
										يبادر إلى تنفيذ مهام أو أدوار قيادية.	
										يتفاوض لحل نزاع أو موقف اجتماعي إيجابي	
										يلتزم بقواعد العمل الجماعي وأخلاقياته	
										يتحاور شفهيًا عبر نقاش أو إلقاء أو حوار.	مهارات
										يكتب نصًا وظيفيًا أو إبداعيًا للتواصل.	الاتصال
										يتبادل آراءه مع الآخرين حول موضوع أو نص	والتواصل

										يعرض رأياً أو فكرة بطريقة واضحة ومنظمة.	
										يوظف مفردات أو تراكييب تخدم لغة الحوار.	
										يرد على مواقف أو أسئلة تواصلية (رسالة، إعلان حوار).	
										يبحث عن معلومات باستخدام مصدر رقمي.	
										يوظف وسائط أو أدوات رقمية في تنفيذ مهمة.	المهارات الرقمية والمعرفية
										يتعرف مصطلحات مرتبطة بالثقافة الرقمية.	
										يناقش موضوعات معاصرة (تكنولوجيا/أمان رقمي).	

تحليل محتوى مناهج اللغة العربية للصفين (الخامس والسادس) في مرحلة التعليم الأساسي في ضوء مهارات التعلم مدى الحياة

										يقيم معلومات أو مصادر رقمية وفق معايير صحة المعلومة.	
										ينتج محتوى رقمياً بسيطاً (ملصق، بطاقة، ملخص إلكتروني).	
										يبحث ذاتياً خارج الكتاب ع ن معلومة	
										يستكشف موضوعاً غير محدد الإجابة مسبقاً.	مهارات التعلم
										يلخص النص باستخدام استراتيجية (خريطة فكرة/بطاقة)	الذاتي والمستمر

										يوظف خبراته وبيئته لربطها بمحتوى الدرس.	
										يتابع تعلمه بواجب أو مشروع مستقل.	
										ينتج مشروعاً قصيراً (عرض/ملخص/بحث صغير).	

درجة توافر أبعاد متعة التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس

* د. هبة سعد الدين

** د. فايز يزبك

*** علا جمال

ملخص البحث:

هدف البحث إلى تعرف درجة توافر أبعاد متعة التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس، والتعرف إلى الفروق بين الجنسين في درجة توافر هذه الأبعاد، تكونت عينة البحث من (87) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من تلاميذ الصف السادس الأساسي، تم استخدام استبانة متعة التعلم في مادة العلوم، وتم اتباع المنهج الوصفي.

وأظهرت النتائج أن درجة توافر أبعاد متعة التعلم في مادة العلوم كانت وفقاً للآتي:

- درجة توافر البعد الأول "دافعية التلميذ ونشاطه" متوسطة.
- درجة توافر البعد الثاني "المحتوى العلمي ذو المغزى" متوسطة.
- درجة توافر البعد الثالث "الأنشطة التعليمية" مرتفعة.
- درجة توافر البعد الرابع "طبيعة تفاعل المعلم مع التلاميذ" متوسطة.
- درجة توافر البعد الخامس "أسلوب المعلم وطريقته" مرتفعة.

وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على استبانة متعة التعلم في العلوم تبعاً لمتغير الجنس في جميع الأبعاد، باستثناء البعد الأول "دافعية التلميذ ونشاطه" فإنه توجد فروق دالة إحصائية ولصالح الإناث.

* أستاذ مساعد - كلية التربية - جامعة حمص - سورية

** أستاذ مساعد - كلية التربية - جامعة حمص - سورية

*** طالبة دكتوراه - كلية التربية - جامعة حمص - سورية.

الكلمات المفتاحية: متعة التعلم

**The Degree of Availability of The Dimensions of Learning
Enjoyment in Science subject Among Sixth Grade Students in
Schools in The City of Tartous.**

*** Dr. Hiba Saad Al-Din**

**** Dr. Fayez Yazbek**

***** Ola Gmmal**

Research Summary

The research aimed to determine the degree of availability of the dimensions of Learning Enjoyment in science subject among sixth grade students in schools in the city of Tartous, and identifying the differences between the sexes in the degree of availability of these dimensions. the research sample consisted of (87) male and female students who were randomly selected from the sixth-grade students, the Learning Enjoyment questionnaire was used in science subject, the descriptive approach was followed.

The results showed that the degree of availability of the dimensions of learning enjoyment in science was as follows:

* Assistant Professor-Faculty of Education- Homs University-Syria.

** Assistant Professor-Faculty of Education- Homs University-Syria.

***PhD student- Faculty of Education- Homs University-Syria.

- The degree of availability of the first dimension “student motivation and activity” is average.
- The degree of availability of the second dimension, “meaningful scientific content,” is average.
- The degree of availability of the third dimension, “educational activities,” is high.
- The degree of availability of the fourth dimension, “the nature of the teacher’s interaction with the students,” is average.
- The degree of availability of the fifth dimension, “the teacher’s style and method,” is high.

The results showed that there are no statistically significant differences on the learning enjoyment questionnaire in science subject, accordingly the gender variable in all dimensions, except for the first dimension, “student motivation and activity,” there are statistically significant differences in favor of females.

key words: learning enjoyment

المقدمة:

ركزت العملية التعليمية قديماً على المادة العلمية، ثم تعالت الصيحات بأهمية التركيز على التلميذ نفسه كمحور للعملية التعليمية وليس ما يقدم له من معلومات، وهذا ما نشهده حالياً من عملية الإصلاح والتطوير للمنظومة التعليمية، ومن ثم أكدت التوجهات التربوية المعاصرة على ضرورة الاهتمام بالجوانب الوجدانية للمتعلم وجعل العملية التعليمية عملية ممتعة ومشوقة، بالإضافة إلى تحقيق أهداف التعليم والتعلم.

وتعد تنمية الجوانب الوجدانية ومنها متعة التعلم Learning Enjoyment من الأهداف المهمة التي ينبغي الاهتمام بتحقيقها لدى التلميذ، فمشاعر وانفعالات التلميذ نحو التعلم بمثابة الدافع القوي له نحوه، وأن غياب الشعور بمتعة التعلم قد يؤدي إلى فشل التلميذ في تحقيق النجاح بالرغم من امتلاكه القدرة على ذلك (الطحان، 2023، 326).

وبعد الشعور بمتعة التعلم عنصراً من عناصر عملية التعليم والتعلم وهدفاً يجب أن يسعى كل معلم إلى تحقيقه، فضلاً عن أنه يمكن اعتباره مؤشراً على فاعلية كل من المعلم وطريقة التدريس المستخدمة في الصف الدراسي، ومتعة التعلم بمثابة تهيؤ عقلي، ورضا نفسي وانطلاق وجداني، تنشئ حالة من الإقبال على التعلم، والنشوة به، وهذه البهجة أو المتعة قد تكون ملازمة لعملية التعلم، تخفف العناء، وتزيد النشاط، وتبعد عن التلميذ الملل، أو قد تكون بهجة تالية للتعلم، نتيجة إنجاز نشاطات التعلم، وتحقيق للأهداف، وتعتبر متعة التعلم عن مشاركة التلاميذ في خبرات تعلمهم وتمتعهم بعملية التعليم في حد ذاتها (شحاته، 2018، 33).

وتعرف متعة التعلم بأنها اكتساب المعارف أو المهارات بالطرائق التي تحقق لتلاميذ المرحلة الابتدائية المتعة والسعادة، من خلال زيادة دافعتهم ومشاركتهم وانتباههم في عمليات التعلم، وتعزيز الجوانب الوجدانية في التعلم مما يؤثر إيجابياً في الجوانب المعرفية للتلاميذ (فرج، 2022، 183).

كما تشير إلى الحالة الإيجابية لدى التلميذ خلال عملية التعليم والتعلم، ووجود حالة تحفيزية على إكمال المهمة لإشباع هذا الشعور (Hagenauer & Hascher, 2011, 98).

فشعور التلميذ بالمتعة والاستمتاع أثناء عملية التعلم، يزيد من دافعيته للتعلم، ويجعله محباً للمادة الدراسية والاستزادة من المعرفة، ويؤهله للمشاركة الفعالة والإيجابية في الأنشطة والمهام الموكلة إليه من قبل المعلم، والسعي نحو تحقيق الأهداف التعليمية.

ونرى (معاينة وعبيدات، 2023، 509) أن أهمية متعة التعلم للتلميذ تتمثل في جعل عملية التعلم ممتعة ومشوقة، والتقريب بين المصطلحات ومساعدته على فهم معاني الأشياء، وتحويل المادة التي لا يستمتع التلميذ بدراستها إلى مادة ممتعة، وتفعيل قدراته الفكرية وتحسين موهبته الإبداعية، وتساعد متعة التعلم التلميذ على التفاعل مع عناصر البيئة لغرض التعلم وتنمية الشخصية والسلوك. وتساهم متعة التعلم في جودة المخرجات التعليمية، وتتناول الكيفية التي يشعر بها التلميذ وليس ما يفكر به، وتتحقق من خلال مشاركة التلاميذ في اكتساب المعارف والمهارات من خلال خبرات تعليمية تربوية تنمي لديهم روح الاستمتاع والبهجة، ويتم تخطيطها بشكل يوازن بين تحقيق الأهداف الأكاديمية ومتعة التلاميذ (اليومي، 2023، 308).

وتختلف متعة التعلم باختلاف المراحل الدراسية، كما تختلف وفقاً لطبيعة كل مادة دراسية، وتعد مادة العلوم من المواد الخصبة لتحقيق متعة التعلم لدى التلاميذ، لما تتمتع به من طبيعة خاصة تميزها عن غيرها من المواد الدراسية.

ويؤكد التربويون في التربية العلمية أن التعليم بوجه عام، وتعليم العلوم بشكل خاص ليس مجرد نقل المعارف إلى التلميذ، بل هو عملية تعنى بنمو التلميذ (عقلياً ووجدانياً ومهارياً) من مختلف جوانب شخصيته (المحمد وسعد الدين، 2021، 77).

وبالتالي فإن متعة التعلم أحد أهداف تعليم وتعلم العلوم التي يجب التركيز عليها لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بوجه خاص، حيث يتأثر تشكيل وغرس وتعديل الاتجاهات والقيم العلمية لدى هؤلاء التلاميذ في هذه المرحلة من خلال ما يمتلكون من مشاعر إيجابية أو سلبية أثناء دراستهم للعلوم في المواقف التعليمية المختلفة سواء داخل المدرسة أو خارجها، فتحقيق متعة التعلم لدى التلاميذ وشعورهم بالسعادة والبهجة والفرح في مواقف التعلم المختلفة لها تأثير إيجابي في تشكيل الاهتمامات والاتجاهات الإيجابية (السعداوي، 2023، 211).

ويرى (بهلول، 2023، 69) أن مشاعر التلاميذ واتجاهاتهم نحو التعلم ونحو معلمهم تؤثر في قدرتهم على إنجاز المهام التعليمية وعلى تحقيق الأهداف التعليمية المرغوب فيها.

وبناءً على التوجهات التربوية الحديثة التي تركز على تنمية شخصية التلميذ من جوانبها كافة وعدم الاقتصاد على الجانب المعرفي، وتزايد الاهتمام بالجوانب الوجدانية وشعور التلميذ بمتعة وفائدة ما يتعلمه وتأثير ذلك على تحصيله ومهاراته وزيادة اندماجه في الموقف التعليمي، يهتم البحث الحالي بتعرف مدى توافر أبعاد متعة التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي، على اعتبار أن متعة التعلم بناء فرعي من الاتجاهات الإيجابية نحو تعلم مادة العلوم، وهو عامل مؤثر أساسي في زيادة تحصيل التلاميذ وتنمية الجوانب الوجدانية المرتبطة بتعلم العلوم، وتتبع من ربط تحقيق الأهداف بإيجابية التلميذ.

مشكلة البحث:

تتبع مشكلة البحث الحالي مما يأتي:

1. نتائج وتوصيات الدراسات السابقة، حيث أظهرت العديد من الدراسات ومنها:
 - دراسة (Marlowe, 2012) أن معظم التلاميذ ينظرون إلى مناهج العلوم على أنه مناهج دقيق وعميق ولا مجال لفهمه وأن لبعضهم تصورات بديلة عن بعض المفاهيم العلمية التي درسوها، ومما يساعد على ذلك هو استخدام طرائق التدريس الاعتيادية، مما ينعكس سلباً على تحصيلهم وتنمية مهارات التفكير وعدم شعورهم بالمتعة أثناء التعلم.
 - دراسات (Al-Shara, 2015، Suraji, et, al., 2018، عيد 2020، أبو الوفا، 2022؛ راغب، 2023) أكدت على أهمية تنمية متعة التعلم لدى التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة وجعل عملية التعلم أكثر متعة وتشويقاً وبقاءً لأثر التعلم، لأنها تزيد الدافعية والمشاركة الإيجابية في أداء المهام والأنشطة، وعدم الاقتصاد على الجانب المعرفي إنما يجب توجيه الاهتمام للجانب الوجداني للتلميذ.
 - دراسة السعدوي (2023) أكدت على تنمية متعة التعلم لدى التلاميذ في مادة العلوم، وإثراء محتوى كتب العلوم للمرحلة الابتدائية بالأنشطة التعليمية التي تساعد على تنمية الفهم العميق وتزيد من متعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

2. الخبرة الشخصية للباحثة: من خلال عمل الباحثة كمعلمة في أحد مدارس مدينة طرطوس وتعاملها مع تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وخاصة في الصف السادس، لاحظت أن طريقة مناقشة المعلومات وعرضها وغياب التجارب والوسائل والرحلات العلمية والمناقشات الصفية التفاعلية، بالإضافة إلى ضعف تنفيذ العديد من الأنشطة التعليمية وخاصة في مادة العلوم، قد أفقد التلاميذ حب المشاركة والحماس والتفاعل والمتعة الدراسية، على الرغم من أن مادة العلوم مادة ممتعة في حد ذاتها لما تتميز به من طبيعة علمية وحيوية، تتميز بها عن غيرها من المواد الدراسية الأخرى، كونها غنية بالمشكلات والأنشطة والخبرات الوظيفية، وتتضمن العديد من الأنشطة والموضوعات المهمة المرتبطة بالواقع، وتقوم على فاعلية وإيجابية التلميذ في عملية تعلمه.

ومما يساعد على ذلك التركيز على الحفظ والتلقين واعتياد المعلمين على طرائق وأساليب تدريسية محددة دون غيرها، إذ يندر الاهتمام بتنوع الطرائق والأساليب التدريسية أو إضافة أنشطة تضيف المتعة للتعلم، وعدم مراعاة ميول واهتمامات جميع التلاميذ، بالإضافة إلى اكتظاظ الصفوف بعدد كبير من التلاميذ وعدم قدرة المعلم على إدارة صفه جيداً، مما شكل نوعاً من الملل وضعف الرغبة والدافعية للتعلم، وقد ينتج عن ذلك صعوبة في فهم وربط موضوعات العلوم بالحياة اليومية وتطبيقها، الأمر الذي ينعكس على تحصيل التلاميذ وتكوينهم اتجاهات سلبية نحو مادة العلوم وجعلها مادة مملة وغير مجدية وعدم الشعور بالمتعة التعليمية.

3. الدراسة الاستطلاعية: تم القيام بدراسة استطلاعية على عينة مكونة من (20) تلميذ وتلميذة في الصف السادس في مدارس مدينة طرطوس، طبق عليهم استبانة (متعة التعلم) المكونة من خمسة أبعاد (دافعية التلميذ ونشاطه، محتوى علمي ذو معنى، الأنشطة التعليمية، طبيعة تفاعل المعلم مع التلميذ، أسلوب المعلم وطريقته) لكل منها عدد من البنود، يطلب من التلميذ أن يضع إشارة حول أحد البدائل (دائماً، أحياناً، نادراً) والتي تدل على ما يقوم به المعلم في أثناء حصص العلوم. وقد توصلت الدراسة إلى وجود ضعف في أبعاد متعة التعلم لدى التلاميذ، وخاصة ما يتعلق بدافعية التلميذ ونشاطه وأسلوب المعلم وطريقته، حيث أن أكثر من (67%) من المعلمين لا يهتمون بتكوين الدافع للتعلم لدى التلاميذ ولا يثيرون رغبتهم ونشاطهم لأداء المهام، ولا يراعون التنوع في طرائق التدريس والأنشطة التعليمية، ويستخدمون أسلوب موحد مع جميع التلاميذ دون مراعاة لأنماط تعلمهم والفروق الفردية فيما بينهم.

درجة توافر أبعاد متعة التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس

وفي هذا السياق تعد متعة التعلم أعلى درجات التعلم، ونتحقق من خلال تنمية شعور التلاميذ بالرضا والسعادة نحو ما يتعلمونه، وإدراك فائدته العلمية والعملية لهم ولبيئتهم وتنمية الإحساس بأن ما يتعلمونه لا يُشكل عبئاً إضافياً عليهم، وإنما هو متعة تعليمية يسعون لتحقيقها، وبالتالي لا يشعر التلميذ بالمتعة في حالة عدم قدرته على فهم المعلومات، وأن ما يتعلمه ليس مفروض عليه إنما هو متعة حقيقة.

وتماشياً مع الاتجاهات التربوية في الوقت الحالي التي نقلت الاهتمام والتركيز من المعلومات والمعارف إلى التلميذ نفسه، وبالتالي أكدت الكثير من الدراسات والأدبيات ضرورة الاهتمام بالحالة الوجدانية للمتعلم في أثناء العملية التعليمية، والحرص على شعور التلاميذ بالبهجة والمتعة في أثناء عملية التعلم، وذلك بالإضافة إلى تزويدهم بالمعلومات والمهارات والذي من شأنه أن يؤدي إلى تحقيق أهداف التعليم والتعلم، وخاصة في مادة العلوم، وتتحدد مشكلة البحث في تعرف درجة توافر أبعاد متعة التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس.

أسئلة البحث: يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن السؤال الرئيس:

ما درجة توافر أبعاد متعة التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس؟

ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

- **السؤال الأول:** ما درجة توافر البعد الأول "دافعية التلميذ ونشاطه" من أبعاد متعة التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس؟
- **السؤال الثاني:** ما درجة توافر البعد الثاني "المحتوى العلمي ذو المغزى" من أبعاد متعة التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس؟
- **السؤال الثالث:** ما درجة توافر البعد الثالث "الأنشطة التعليمية" من أبعاد متعة التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس؟
- **السؤال الرابع:** ما درجة توافر البعد الرابع "طبيعة تفاعل المعلم مع التلميذ" من أبعاد متعة التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس؟

– السؤال الخامس: ما درجة توافر البعد الخامس "أسلوب المعلم وطريقته" من أبعاد متعة التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس؟

أهمية البحث: تأتي أهمية البحث الحالي من:

- كونه يتماشى مع الاتجاهات التربوية المعاصرة التي تدعو إلى الاهتمام بالجوانب الوجدانية والإيجابية لدى التلاميذ والعمل على تعزيزها، وبما يتوافق مع مبادئ ونظريات التعلم حول الاهتمام بالتكامل بين جميع جوانب شخصية التلميذ.
- أهمية الفئة العمرية التي يتناولها البحث (الصف السادس الأساسي)، وضرورة مراعاة حاجاتهم النفسية وتكوين الاتجاهات والجوانب الوجدانية لديهم.
- قد يسلط الضوء على مدى توافر أبعاد متعة التعلم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي، وبالتالي العمل على تنميتها وتعزيزها.
- توجيه الأنظار للاهتمام بتحقيق متعة التعلم في مادة العلوم وجميع المواد الدراسية.
- ندرة الدراسات المحلية التي تناولت متعة التعلم، إذ يعد هذا البحث الأول من نوعه في البيئة السورية (في حدود علم الباحثة).
- قد يفتح المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات مشابهة لدى فئات عمرية مختلفة.

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

- تعرّف درجة توافر البعد الأول "دافعية التلميذ ونشاطه" من أبعاد متعة التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس.
- تعرّف درجة توافر البعد الثاني "المحتوى العلمي ذو المغزى" من أبعاد متعة التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس.
- تعرّف درجة توافر البعد الثالث "الأنشطة التعليمية" من أبعاد متعة التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس.
- تعرّف درجة توافر البعد الرابع "طبيعة تفاعل المعلم مع التلاميذ" من أبعاد متعة التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس.
- تعرّف درجة توافر البعد الخامس "أسلوب المعلم وطريقته" من أبعاد متعة التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس.

درجة توافر أبعاد متعة التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس

- تعرّف درجة توافر أبعاد متعة التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس.

فرضيات البحث: يسعى البحث الحالي إلى التحقق من صحة الفرضية الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجة توافر أبعاد متعة التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس تبعاً لمتغير الجنس.

حدود البحث:

- الحدود البشرية: تلاميذ الصف السادس الأساسي.
- الحدود المكانية: عدد من مدارس مدينة طرطوس، وهي مدرسة (علي أحمد الشنبور، ونيل حماد حمادي، ومراد عيزوقي، وهاشم يوسف).
- الحدود الزمنية: تم تطبيق البحث خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2025/2024.
- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على خمسة أبعاد لمتعة التعلم وهي (دافعية التلميذ ونشاطه، المحتوى العلمي ذو المغزى، الأنشطة التعليمية، طبيعة تفاعل المعلم مع التلاميذ، أسلوب المعلم وطريقته).

مصطلحات البحث:

- **متعة التعلم:** تعرّف بأنها شكل من أشكال المشاعر الوجدانية السعيدة للتلميذ في أثناء عملية التعلم والتعليم، بسبب تجربة موقف إيجابي يحفز التلميذ على إكمال المهمة لاستمرارية هذا الشعور، وهو مرتبط بخبرات سارة وتصرفات إيجابية في حب التعلم أو التواجد في المدرسة أو القيام بأنشطة معينة. (Hartley, 2006, 42)، وتعرّف إجرائياً بأنها شعور داخلي يتولد لدى التلميذ نتيجة لتفاعله في بيئة تعلم نشطة، يمارس فيها أنشطة ممتعة تجعله محباً للمعرفة، وتزيد من دافعيته للتعلم، يديرها ويوجهها معلم حاني يقدم الدعم والتغذية الراجعة المناسبة لتعديل مسار التعلم، ويحصل التلميذ من خلالها على تعلم ذي معنى يساعده في تنظيم معارفه، وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها تلميذ الصف السادس الأساسي على استبانة متعة التعلم في مادة العلوم المستخدمة في هذا البحث.

الدراسات السابقة: اطلعت الباحثة على مجموعة من الدراسات المرتبطة ببحثها وفيما يلي أهم هذه الدراسات مرتبة حسب تسلسلها التاريخي من الأقدم إلى الأحدث:

– دراسة محمود وآخرون (Mahmood, et, al., 2015) في باكستان، بعنوان: "كيف ترتبط اتجاهات الطلاب نحو العلوم بالإنجاز عبر الصفوف".

How does attitude towards science relate with achievement across grade level

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين اتجاهات الطلاب نحو العلوم والإنجاز، تكونت العينة من (3154) طالباً وطالبة، (1638) طالباً و(1516) طالبة من الصف الخامس إلى الصف التاسع، استخدمت الدراسة مقياس الاتجاه نحو العلوم، ومقياس درجات الطلاب في العلوم، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية كبيرة بين الاتجاه نحو العلوم والإنجاز على أساس الدرجات، وكانت العلاقة بين اتجاه الذكور نحو العلوم والإنجاز في العلوم أكثر إيجابية مقارنة بالإناث.

– دراسة أنغورو وآخرون (Anggoro, et, al., 2017) في إندونيسيا، بعنوان: " تأثير متعة التعلم على اتجاهات تلاميذ المدرسة الابتدائية نحو العلوم".

Influence of Joyful Learning on Elementary School Students' Attitudes Toward Science

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية متعة التعلم في تحديد اتجاهات التلاميذ نحو العلوم، وتكونت العينة من (33) تلميذاً بالصف الرابع الابتدائي كمجموعة تجريبية و(42) تلميذاً كمجموعة ضابطة، واستخدمت المقابلة وبطاقة الملاحظة واستبانة كأدوات للدراسة تم تطبيقهم قبل وبعد تطبيق برنامج قائم على متعة التعلم، متضمناً أنشطة وتجارب ومناقشات ولعب الأدوار، واعتماداً على المنهج شبه التجريبي، وأظهرت النتائج أنه كلما كان التعلم ممتعاً تعززت الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم وزاد تحصيل التلاميذ، وأن أسلوب التعلم الممتع يحسن اتجاهات التلاميذ.

– دراسة زمالوا وسانز (Zamalloa & sanz, 2020) في إسبانيا، بعنوان: "اتجاهات طلاب المدرسة الثانوية نحو الجيولوجيا في إسبانيا".

Attitudes of secondary school students towards geology in Spain

هدفت الدراسة إلى تحديد اتجاهات الطلاب نحو الجيولوجيا، وتحديد العوامل الرئيسة التي تؤثر على هذه الاتجاهات ومتعة تعلمهم، تكونت العينة من (1641) طالباً في السنة الرابعة من التعليم الثانوي من خمس مناطق مستقلة في إسبانيا، واستخدمن الاستبانة كأداة للدراسة وفقاً للمنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أن المشاركين يظهرون عموماً اتجاهات أكثر سلبية تجاه الجيولوجيا مقارنة بالعلوم الأخرى، على الرغم من أنهم لا يعتبرونها موضوعاً صعباً، إلا أنهم يجدونها مملة وقليلة الاهتمام وبالتالي لا يشعرون بمتعة التعلم، كما أنه لا تؤثر العوامل الديموغرافية أو نوع المدرسة أو الجنس على هذه المواقف، إنما العامل الرئيس هو الجوانب الأكاديمية، ولذلك يجب التركيز على المواضيع التي تنثير اهتمام الطلاب، وكذلك على إقامة روابط بين المواضيع التي تدرس في الصف والحياة الواقعية.

– دراسة ياسين وبولعمش (2020) في الجزائر، بعنوان: "مدى توافر متعة الدراسة في الجامعة من وجهة نظر الطلبة وعلاقتها ببعض المتغيرات".

هدفت الدراسة إلى تعرف المناخ الدراسي السائد في أوساط طلبة قسمي علوم التربية وعلم النفس، والكشف عن درجة متعة التعلم والارتياح لديهم وعلاقتها ببعض المتغيرات، وتم استخدام استبيان مظاهر المتعة، وفقاً للمنهج الوصفي على عينة مكونة من (168) طالب، وأظهرت النتائج أن شعور الطالب بالمتعة يعود إلى الأساتذة وطرائق تدريسهم أكثر منه إلى المناهج والمقررات الدراسية وبدرجة أقل إلى المحيط الجامعي، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في شعور الطلبة بمظاهر المتعة في الجامعة تعزى لمتغيرات: (الجنس، المستوى الدراسي، التخصص).

التعقيب على الدراسات السابقة

- من حيث المنهج: تشابه البحث الحالي مع جميع الدراسات السابقة باعتمادها المنهج الوصفي، فيما عدا دراسة أنغورو وآخرون (Anggoro, et, al., 2017) اعتمدت المنهج التجريبي.
- من حيث الأدوات: تنوعت الأدوات، فاستخدمت دراسة محمود وآخرون (Mahmood, et, al., 2015)، مقياس الاتجاه ودرجات الطلاب ومنها استخدم برنامج قائم على متعة التعلم والمقابلة والملاحظة والاستبانة كدراسة أنغورو وآخرون (Anggoro, et, al., 2017)، بينما تشابه البحث الحالي مع دراستي زمالوا وسانز (Zamalloa & sanz, 2020)، وياسين وبولعمش (2020) في تطبيق الاستبانة.

– من حيث العينة: تنوعت العينة ما بين تلاميذ المرحلة الابتدائية كدراسة أنغورو وآخرون (Anggoro, et, al., 2017)، وطلاب الابتدائية والإعدادية من الصف الخامس وحتى التاسع مثل دراسة محمود وآخرون (Mahmood, et, al., 2015)، وطلاب الثانوية مثل دراسة زمالوا وسانز (Zamalloa & sanz, 2020)، وطلبة الجامعة كدراسة ياسين ويولعمش (2020).

تم الاستفادة من الدراسات السابقة في إغناء الجانب النظري للبحث وإعداد استبانة متعة التعلم والتعرف إلى أبعادها، وكذلك تدعيم وصياغة مشكلة البحث، ورغم اختلاف أهداف وأدوات وعينة الدراسات السابقة عن بعضها وعن البحث الحالي، إلا أن ما يميز هذا البحث عن هذه الدراسات كونه الدراسة الأولى في سورية التي أُجريت للتعرف على درجة توافر أبعاد متعة التعلم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس.

الإطار النظري للبحث:

تعد تنمية الجوانب الوجدانية ومنها متعة التعلم من الأهداف المهمة التي ينبغي الاهتمام بتحقيقها لدى التلاميذ، فمشاعر وانفعالات التلميذ نحو التعلم بمثابة الدافع القوي له نحوه، وأن غياب الشعور بمتعة التعلم قد يؤدي إلى فشل التلميذ في تحقيق النجاح بالرغم من امتلاكه القدرة على ذلك، وربما يكون تحقيق متعة التعلم هو الأولوية الأكثر وضوحاً لدى التلاميذ، وربما أكثر من تحقيق الأهداف الأكاديمية، ولكن مع اندماج التلاميذ في الخبرات التعليمية الممتعة تتحقق الأهداف الأكاديمية وبطريقة أكثر استيعاباً لدى التلاميذ (الطحان، 2023، 326-327).

وتمثل متعة التعلم أحد المفاهيم الوجدانية الحديثة نسبياً، والتي تؤثر بشكل مباشر في تحقيق أهداف العملية التعليمية، وظهر هذا المصطلح بين التعليم والرفاهية لجعل عملية التعلم أكثر متعة، وفكرته وجدت منذ مئات السنين، حيث بدأ هذا النوع من التعليم مع عصر النهضة ليقدم للتلاميذ مزيجاً من المتعة والفائدة، ومن رواد هذا المجال كومينسكي، وتقوم متعة التعلم على أنه لا يوجد شخص يعتمد على السمع بنسبة 100 %، ولا يوجد شخص يعتمد على البصر بنسبة 100 %، ولا يوجد شخص يعتمد على النشاط الحركي بنسبة 100 %، بل إن الفرد الواحد يجمع بين كل الحواس لكن بدرجات متفاوتة، وكلما كان التعلم يتضمن كل تلك الحواس كان أكثر جاذبية وتشويقاً، وهذا

ما أكدته النظرية السلوكية والبنائية، ويشير مصطلح متعة التعلم إلى مشاركة التلاميذ في خبرات تعلمهم وتمتعهم بعملية التعلم في حد ذاتها (أبو العلا، 2023، 128).

ويُعرف الشارة (AL-Shara, 2015, 140) متعة التعلم على أنها الحالة العاطفية السارة للتلميذ في أثناء عملية التعليم والتعلم بسبب موقف إيجابي يحفز على إكمال المهمة والمثابرة على هذا الشعور.

كما تشير متعة التعلم إلى شعور التلميذ بالسعادة والراحة والمتعة في أثناء التعلم، وعدم الإحساس بوجود عبء لما يتعلمه، فحالاته النفسية عادة ما تكون جيدة وعلاقته بالمعلم طيبة وليست بحاجة للقمع للحصول على المعرفة بل يحقق مستوى أفضل ما هو متوقع (Baakti, 2018, 30).

وإن تحقيق متعة التعلم في المرحلة الابتدائية يتوقف على مجموعة من العوامل وهي: تحسين التواصل بين المعلم وتلاميذه، واستخدام التعلم النشط ومشاركة التلاميذ والانخراط في عمليات التعلم، وزيادة تأثير جمعة الأقران، وزيادة دافعية التلاميذ من خلال زيادة مشاركتهم في عمليات التعلم، وتفعيل التعلم ذو المعنى من خلال عمليات تقييم معيارية قائمة على المعنى، ولابد من تصميم مواقف تعليمية تنسم بالاكشاف والتخيل والإبداع، كذلك ولابد أن تستغل الحواس الخمس في تعلم التلاميذ أكاديمياً ووجدانياً بدرجة أكبر، والاستثمار الدقيق لقدرات التلاميذ وخبراتهم السابقة التي تثري الموقف التعليمي وتشعرهم بالمتعة والسعادة وتحفز اهتمامهم واستعداداتهم (سلطان، 2023، 142).

وتتجلى أهمية متعة التعلم في العديد من الجوانب التربوية حيث إنها:

تعد مفتاح النظام التعليمي لأنها العامل الرئيس في زيادة الدافعية نحو التعلم والإسهام في تكوين المهارات الاجتماعية يتم من خلالها تحفيز التلميذ على المشاركة في الأنشطة الفردية والجماعية، كما تسهم في تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ، وتزيد من استرخاء التلميذ وتجعله أكثر استعداداً للتعلم، وهي جزء لا يتجزأ عن عملية التعلم وخاصة في المراحل الأولى من التعليم (عيد، 2020، 17).

وتجعل متعة التعلم العملية التعليمية مشوقة وممتعة لدى التلاميذ، وذلك عن طريق شعور داخلي يتولد لديهم بالسعادة والراحة أثناء عملية التعلم، مما يحفزهم على الانهماك في عملية التعلم والقيام

بأنشطة متعددة للوصول إلى المعلومات والاستفادة منها مما يجعل التعلم ذا معنى فيزيد من اعتمادهم على أنفسهم، ولتحقيق متعة التعلم أهمية بالغة لدى المعلم والتلميذ ومنها:

1. أهمية متعة التعلم بالنسبة للمعلم: التعرف على منهجية التعلم بالمتعة، والعمل على تصميم نشاطات التعلم بالمتعة، وتطبيق برامج التعلم بالمتعة داخل الصف لتحقيق الأهداف المطلوبة، والتعامل مع الطلاب واحترام تفكيرهم وآرائهم والتغلب على مشكلة الفروق الفردية.
2. أهمية متعة التعلم للتلميذ: تساعده على التعلم مع أقرانه وتحسن قدراته على الحوار والمناقشة، تعمل على زيادة الدافعية نحو التعلم وأداء الأنشطة الهادفة والرغبة في التفكير، مما يسهم في زيادة مستوى النجاح والتميز لديه وتنشيط قدراته العقلية، وتتمى قدراته على التنظيم والاستقلال والاعتماد على النفس، مما تجعله قادراً على الإبداع ويصبح قادراً على حل المهام بطرق مختلفة وغير تقليدية، تساعد في تكوين علاقات حميمة بين المعلم والمتعلم، مما تجعله أكثر نشاطاً وحيوية مما يدفعه إلى الابتكار وإعمال العقل ويجعله ينخرط في العلم والعمل، وتزيد ثقته بنفسه ودافعيته للتعلم، وتزيد متعة التعلم إلى زيادة القدرة التخمينية لديه والتوصل إلى المعلومات السياقية، مما يعمل على زيادة الدافعية والوعي بنوعية التعلم أثناء التعلم (راغب، 2023، 473).

وهناك العديد من الطرائق التي تحقق متعة التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ومنها:

- وجود بيئة غنية بالتفاعل والأنشطة ومعلم على دراية جيدة بخصائص التلاميذ وتعلم ذي معنى، والذي يتحقق بتوفر محتوى تعليمي يتناسب مع قدرات التلاميذ ويفيدهم في حياتهم اليومية.
- التأكيد على إيجابية التلميذ ومشاركته بفاعلية أثناء التعلم في بيئة مُدعمة بالوسائل التعليمية والأنشطة المتنوعة مما يساعده على إعمال عقله وانخراطه في العمل بتوجيه من معلم نشط محفز للتعلم لديه القدرة على توفير الحرية والنشاط وضبط النظام داخل الصف.
- وجود معلم بشوش الوجه وملم بالمادة العلمية وعلى دراية بخصائص التلميذ النفسية والاجتماعية والعقلية والوجدانية، مع التنوع في طرائق التدريس المستخدمة، وربط المادة العلمية بالواقع المحيط والاهتمام بالأنشطة التعليمية التفاعلية، وتقديم التغذية الراجعة والتنوع في طرائق التقويم المستخدمة.

- استجابات التلاميذ وقيامهم بإجراء التجارب العلمية التي تجعلهم يكتشفون بأنفسهم، والاهتمام بمهاراتهم وقدراتهم وتنميتها، مما يعمل على تحسين مشاعرهم تجاه معلمهم، ومن ثم التمتع بالموقف التعليمي والاستفادة منه.
- الاهتمام بالتقويم المستمر للتلاميذ والذي يمثل صعوبة لديهم، وجعل وقته ممتعاً بالنسبة لهم.
- تحقيق الاكتشاف والتخيل معاً، فحدوث متعة التعلم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمرور التلميذ بالمواقف التعليمية التي تتطلب قدراً من الاكتشاف للمعرفة (السعداوي، 2023، 209-210).

إجراءات البحث الميدانية:

- **منهج البحث:** نظراً لطبيعة البحث، تم استخدام المنهج الوصفي.
- **المجتمع الأصلي وعينة البحث:** تكون مجتمع البحث من جميع تلاميذ الصف السادس الأساسي المسجلين في مدارس التعليم الأساسي في مدينة طرطوس وفقاً لبيانات دائرة التخطيط والإحصاء في مديرية التربية في محافظة طرطوس للعام الدراسي 2024/2025، والبالغ عددهم (2356) تلميذاً وتلميذة، وتكونت عينة البحث من (87) تلميذاً وتلميذة، تم اختيارهم عشوائياً من عدة مدارس تم اختيارها أيضاً بشكل عشوائي وهي مدرسة (علي أحمد الشنبور، ونبيل حماد حمادي، ومراد عيزوقي، وهاشم يوسف).
- **أداة البحث:** من أجل تحقيق أهداف البحث، تم إعداد استبانة متعة التعلم في مادة العلوم بعد مراجعة الأدب التربوي والعديد من الدراسات السابقة ذات الصلة، واشتملت الاستبانة على قسمين، القسم الأول يتناول الهدف منها وهو تعرف درجة توافر أبعاد متعة التعلم في مادة العلوم، وكيفية الإجابة على بنود الاستبانة، وتتضمن القسم الثاني بنود الاستبانة البالغ عددها (54) موزعة على خمسة أبعاد لمتعة التعلم وهي (دافعية التلميذ ونشاطه، محتوى علمي ذو مغزى، الأنشطة التعليمية، طبيعة تفاعل المعلم مع التلميذ، أسلوب المعلم وطريقته)، وأما طريقة الإجابة فهي اختيار واحد من ثلاثة بدائل ممكنة لكل بند هي (دائماً، أحياناً، نادراً) أعطيت الأوزان الآتية (1، 2، 3) على الترتيب، ومعيار الحكم على متوسط الاستجابات كان وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي، فقد قُسم المعيار إلى ثلاث فئات متساوية، وحُدَّت النقاط الفاصلة على التدرج، من خلال حساب المدى (الدرجة الأعلى-الدرجة الأدنى) أي ($3 - 1 = 2$)، ومن ثم التقسيم إلى ثلاثة مستويات ($0.66 = 3 \div 2$)، والجداول الآتي يوضح ما سبق.

الجدول (1): معيار الحكم على متوسط الاستجابات على الاستبانة وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي.

المتوسط الحسابي	1.66 – 1	2.33 – 1.67	3 – 2.34
درجة التوافر	منخفضة	متوسطة	مرتفعة

– الخصائص السيكومترية لاستبانة متعة التعلم: بعد إعداد الاستبانة تم التحقق من صدقها وثباتها وفقاً للآتي:

أولاً: صدق الاستبانة: تم التحقق من صدق استبانة متعة التعلم في العلوم من خلال:

➤ صدق المحكمين: تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المختصين في التربية وطرائق التدريس وعلم النفس، للتأكد من الصياغة اللغوية للبند ووضوحها ومناسبتها وتغطية البنود لأبعاد متعة التعلم وانتماء البنود لكل بعد، وتم الأخذ بأرائهم وإجراء التعديلات المطلوبة، إلى أن أخذت صورتها النهائية المكونة من (49) بند وأصبحت جاهزة للتحقق من صدق اتساقها الداخلي وثباتها.

➤ صدق الاتساق الداخلي: تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية خارج عينة البحث الأساسية مكونة من (30) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الأساسي للحصول على معاملات الصدق والثبات، وتم حساب قيمة معامل الارتباط بيرسون بين كل بند من بنود الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (2): قيم معاملات الاتساق الداخلي لبنود استبانة متعة التعلم

البند	معامل بيرسون	مستوى الدلالة	البند	معامل بيرسون	مستوى الدلالة	البند	معامل بيرسون	مستوى الدلالة
1	0.867**	0.000	17	0.608**	0.000	33	0.698**	0.000
2	0.810**	0.000	18	0.566**	0.001	34	0.899**	0.000
3	0.665**	0.000	19	0.544**	0.002	35	0.530**	0.003
4	0.591**	0.001	20	0.667**	0.000	36	0.530**	0.003
5	0.488**	0.006	21	0.772**	0.000	37	0.676**	0.000

درجة توافر أبعاد متعة التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس

0.000	0.658**	38	0.000	0.796**	22	0.005	0.494**	6
0.000	0.649**	39	0.000	0.660**	23	0.000	0.620**	7
0.05	0.357	40	0.002	0.545**	24	0.011	0.459**	8
0.000	0.676**	41	0.002	0.532**	25	0.000	0.715**	9
0.001	0.592**	42	0.000	0.670**	26	0.002	0.539**	10
0.000	0.676**	43	0.003	0.530**	27	0.507	0.126	11
0.003	0.530**	44	0.000	0.840**	28	0.000	0.694**	12
0.002	0.538**	45	0.000	0.754**	29	0.000	0.674**	13
0.000	0.649**	46	0.000	0.682**	30	0.004	0.515**	14
0.013	0.447*	47	0.000	0.912**	31	0.012	0.454*	15
0.000	0.731**	48	0.000	0.723**	32	0.009	0.471**	16
						0.000	0.878**	49

(*) دال عند مستوى الدلالة (0.05) ، (**) دال عند مستوى الدلالة (0.01)

يتبين من الجدول السابق، أن جميع بنود الاستبانة قد أعطت مستوى دلالة أصغر من (0.05) مما يدل على أن البنود مناسبة وتتمتع بصدق الاتساق الداخلي، ماعدا البند رقم (11) فكان مستوى الدلالة أكبر من (0.05)، وبالتالي فهو بند غير متسقة مع المحور العام للاستبانة، ولذلك تم حذفه، وأصبح عدد بنود استبانة متعة التعلم في مادة العلوم في صورتها النهائية (48) بند.

➤ الصدق الذاتي: وهو الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاستبانة الذي بلغ (0.966)، وبالتالي تكون قيمة معامل الصدق الذاتي (0.98) وهو دال إحصائياً، مما يدل على صدق الاستبانة.

ثانياً: ثبات الاستبانة: تم حساب ثبات استبانة متعة التعلم في مادة العلوم من خلال:

➤ معامل ألفا كرونباخ: بلغ معامل ثبات الاستبانة ككل (0.966) وهو معامل ثبات مرتفع وعالٍ

نسبياً، كما تم حساب قيمة معامل الثبات لكل بعد من أبعاد متعة التعلم، كما في الجدول الآتي:

الجدول (3): ثبات استبانة متعة التعلم في مادة العلوم باستخدام ألفا كرونباخ

معامل الثبات	البعد
0.878	1. دافعية التلميذ ونشاطه
0.904	2. محتوى علمي ذو مغزى
0.909	3. الأنشطة التعليمية
0.897	4. طبيعة تفاعل المعلم مع التلاميذ
0.876	5. أسلوب المعلم وطريقته
0.966	الاستبانة ككل

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات تراوحت ما بين (0.876-0.909) وجميعها قيم مقبولة.

➤ **التجزئة النصفية:** تم حساب معامل الثبات من خلال اعتماد التجانس بين نصفي الاستبانة، حيث تم حساب درجات أفراد العينة الاستطلاعية على البنود الفردية، ثم حساب درجاتهم على البنود الزوجية، ومن ثم إيجاد قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات التلاميذ على كل من البنود الزوجية والفردية، وقد بلغ معامل الارتباط (0.708) وهو معامل ثبات جيد ومقبول لأغراض البحث، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (4): ثبات استبانة متعة التعلم في مادة العلوم بطريقة التجزئة النصفية.

المجموعة الأولى		المجموعة الثانية		معامل الارتباط بين المجموعتين	معامل ارتباط سبيرمان	معامل ارتباط جيتمان
العدد	معامل الثبات	العدد	معامل الثبات	0.708	0.829	0.82
24	0.95	24	0.94			

درجة توافر أبعاد متعة التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس

يتبين من الجدول السابق أن قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية وفق معادلة جيتمان (0.82) وهو معامل ثبات قوي ومرتفع، مما يدل على ثبات استبانة متعة التعلم في مادة العلوم، وبعد التحقق من صدق وثبات الاستبانة، أصبحت صالحة للتطبيق والاستخدام في البحث الحالي.

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

السؤال الأول: ما درجة توافر البعد الأول "دافعية التلميذ ونشاطه" من أبعاد متعة التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس؟

من أجل الإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بند من بنود البعد الأول "دافعية التلميذ ونشاطه" من أجل تحديد درجة توافره في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي، والجدول الآتي يوضح النتائج:

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على البعد الأول (دافعية التلميذ ونشاطه)

الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
1	أبذل جهداً مناسباً لإنجاز المهام المطلوبة.	1.93	0.79	متوسطة
2	أعتمد على نفسي في حل التمارين الصّعبة.	1.80	0.86	متوسطة
3	أنتبه جيداً لشرح المعلم في أثناء حصة العلوم	2.33	0.48	متوسطة
4	أتعاون مع زملائي في أثناء عمل المجموعات.	2.20	0.76	متوسطة
5	أشارك في المهام الملائمة لقدراتي.	2.03	0.50	متوسطة
6	أستفسر عن المعلومات الجديدة في أثناء الحصة.	2.03	0.89	متوسطة

7	لدي رغبة قوية في إنجاز المهمة الصعبة.	2.33	0.71	متوسطة
8	أطبق الملاحظات التي يذكرها المعلم.	2	0.70	متوسطة
9	ألتزم بالوقت المحدد للمهمة المطلوبة.	1.96	0.80	متوسطة
الدرجة الكلية للبعد الأول		2.06	0.72	متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن درجة توافر البعد الأول لمتعة التعلم وهو "دافعية التلميذ ونشاطه" كانت متوسطة، وهذا يفسر من خلال امتلاك التلميذ لدافعية داخلية ذاتية تحثه على القيام بالمطلوب وإنجاز المهام رغباً منه في التعلم واكتساب المعارف الجديدة، مما يعني أن شعور التلميذ بمتعة تعلمه مرتبط بوجود الدافعية للتعلم وللنشاط، ويشعوره بالحيوية والفعالية التي تحقق ذاته وتمنحه الشعور بالإنجاز، وهذا يرجع أيضاً إلى اهتمام المعلم بتكوين وإثارة الرغبة للتعلم منذ بداية الدرس، وبالتالي كلما زادت دافعية التلميذ كلما زاد الجهد المبذول لإنجاز المطلوب برغبة واندفاع تلقائي، وزاد حماسه واستمتاعه بتعلمه، وهذا ما أكدته محمود وآخرون (Mahmood, et, al., 2015) حول وجود علاقة بين اتجاهات التلميذ نحو العلوم وإنجازه، فكما امتلك اتجاهات إيجابية زاد استمتاعه بتعلمه وإنجازه للمهام.

السؤال الثاني: ما درجة توافر البعد الثاني "المحتوى العلمي ذو المغزى" من أبعاد متعة التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس؟
من أجل الإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بند من بنود البعد الثاني "المحتوى العلمي ذو المغزى" من أجل تحديد درجة توافره في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي، والجدول الآتي يوضح النتائج:

درجة توافر أبعاد متعة التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس

الجدول(6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث على البعد الثاني (المحتوى العلمي ذو المغزى)

الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
10	أجد في مادة العلوم معلومات جديدة وغريبة.	2.1	0.63	متوسطة
11	أفضل دراسة العلوم من خلال الأنشطة والتجارب.	2.33	0.71	متوسطة
12	تحفز موضوعات مادة العلوم تفكيري.	2.30	0.71	متوسطة
13	أحاول ربط موضوعات العلوم بحياتي الواقعية.	2.17	0.74	متوسطة
14	أكتسب معرفة جديدة وشيقة من حصص العلوم.	2.5	0.73	متوسطة
الدرجة الكلية للبعد الثاني		2.28	0.70	متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن درجة توافر البعد الثاني لمتعة التعلم وهو "المحتوى العلمي ذو المغزى" كانت متوسطة، وهذا يفسر من خلال طبيعة مادة العلوم بحد ذاتها، بما تتضمنه من ظواهر علمية وخبرات من واقع التلاميذ، كذلك طريق عرض وتقديم المفاهيم العلمية بطريقة محببة ومثير للتفكير والفضول العلمي، مما يثير في نفسه حسب المعرفة وتعلم المزيد، والرغبة في تطبيق ما يتعلمه في حياته، كل ذلك يشعر التلميذ بأهمية مادة العلوم وقيمتها بالنسبة له وحاجته إليها في الحياة اليومية، فكلما شعر التلميذ بفائدة ما يقدم إليه من مادة علمية غنية ومثيرة للتفكير، كلما زاد إقباله على التعلم والاندماج واستمتاعه بعملية التعلم، وفي هذا السياق تؤكد دراسة زمالو وسانز (Zamalloa & sanz, 2020) أن العامل الرئيس في تكوين التلاميذ لاتجاهات إيجابية نحو العلوم وبالتالي الشعور بمتعة وأهمية التعلم هو الجوانب الأكاديمية وخاصة المحتوى التعليمي، إذ

ينبغي التركيز على المواضيع العلمية التي تثير الاهتمام والتفكير، والعمل على ربط ما يتعلمه التلميذ في الصف الدراسي مع حياته الواقعية.

السؤال الثالث: ما درجة توافر البعد الثالث "الأنشطة التعليمية" من أبعاد متعة التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس؟

من أجل الإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بند من بنود البعد الثالث "الأنشطة التعليمية" من أجل تحديد درجة توافره في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي، والجدول الآتي يوضح النتائج:

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث على البعد الثالث (الأنشطة التعليمية)

الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
15	أشارك في تنفيذ الأنشطة بحماس.	2.33	0.60	متوسطة
16	أظهر الرضا في شرح ما قمت من أنشطة وتجارب.	2.2	0.71	متوسطة
17	أبادر إلى جمع معلومات إضافية من مصادر مختلفة.	2.47	0.50	مرتفعة
18	أهتم بتنفيذ الأنشطة المطلوبة مني.	2.53	0.50	مرتفعة
19	أشارك في تصميم الوسائل الإيضاحية في العلوم.	2.13	0.81	متوسطة
20	أشارك في تصميم النشرات العلمية.	2.13	0.81	متوسطة
21	أرسم خريطة مفاهيم خاصة بمعلومات العلوم.	2.27	0.79	متوسطة
22	أبادر إلى جمع الصور عن الظواهر العلمية.	2.6	0.50	متوسطة

درجة توافر أبعاد متعة التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس

23	لدي شغف بالتجارب العلمية والمحاولة بنفسي.	2.47	0.50	مرتفعة
24	أبادر إلى كتابة التقارير العلمية.	2.3	0.77	متوسطة
25	أشارك في صنع المجسمات العلمية في مادة العلوم.	2.73	0.45	مرتفعة
26	أتحمس عند عرض فيديو تعليمية لظاهرة علمية	2.35	0.44	مرتفعة
الدرجة الكلية للبعد الثالث				
		2.38	0.62	مرتفعة

يتضح من الجدول السابق أن درجة توافر البعد الثالث وهو "الأنشطة التعليمية" كانت مرتفعة، وتراوحت إجابات عينة البحث بين المتوسطة والمرتفعة، حيث تحققت البنود ذات الأرقام (17-18-21-22-23-24-26) بدرجة متوسطة، بينما تحققت البنود ذات الأرقام (19-20-25-27) بدرجة مرتفعة، وهذا يفسر من خلال الدور المهم الذي تحققه الأنشطة التعليمية في تعزيز متعة التعلم، خاصة إذا اقترنت بوجود الدافعية للتعلم والمحتوى العلمي المفيد، وهذا يشير إلى ضرورة التنويع والتوسع في ممارسة التلاميذ للأنشطة وتطويع محتوى مادة العلوم وفقاً للأنشطة التعليمية وتجنب الإلقاء والتلقين، ومن جهة أخرى جعلت الأنشطة التعليمية التلميذ عنصراً فاعلاً في عملية تعلمه ومشاركاً إيجابياً في بناء معارفه بنفسه، وهذا كله ينعكس إيجابياً على إحساسه بمتعة تعلمه، وتؤكد دراسة أنغورو وآخرون (Anggoro, et, al., 2017) على ضرورة جعل التعلم ممتع ومبهج من خلال التوسع في الأنشطة والتجارب، وبالتالي تتعزز الاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ نحو التعلم.

السؤال الرابع: ما درجة توافر البعد الرابع "طبيعة تفاعل المعلم مع التلاميذ" من أبعاد متعة التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس؟

من أجل الإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بند من بنود البعد الرابع "طبيعة تفاعل المعلم مع التلاميذ" من أجل تحديد درجة توافره في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي، والجدول الآتي يوضح النتائج:

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على البعد الرابع
(طبيعة تفاعل المعلم مع التلاميذ)

الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
27	يستمع المعلم باهتمام لآراء تلاميذه.	1.87	0.73	متوسطة
28	يوقّر المعلم جواً من الدفاء العاطفي.	1.93	0.79	متوسطة
29	يراعي المعلم خصوصية المرحلة العمرية.	1.87	0.81	متوسطة
30	ينادي المعلم التلاميذ بأسمائهم.	2.33	0.60	متوسطة
31	يتأكد المعلم من فهم التلاميذ للدرس.	2.47	0.51	مرتفعة
32	يتعامل المعلم بعذر مع الجميع.	1.66	0.44	منخفضة
33	يحاول المعلم إشراك جميع التلاميذ في الحصة.	2.4	0.50	متوسطة
34	يعطي المعلم الوقت الكافي للإجابة.	2.46	0.50	مرتفعة
35	يعزّز المعلم الإجابات ويتأكد من أنها موجودة لدى الجميع.	1.67	0.48	متوسطة
36	يتقبّل المعلم أخطاء الجميع ويعمل على تصحيحها.	2	0.83	متوسطة
37	يكلف المعلم التلاميذ بإجراء التجارب بأنفسهم.	2.22	0.82	متوسطة
38	يحترم المعلم وجهات نظر التلاميذ المختلفة.	1.87	0.63	متوسطة
الدرجة الكلية للبعد الرابع		2.06	0.64	متوسطة

درجة توافر أبعاد متعة التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس

يتضح من الجدول السابق أن درجة توافر البعد الرابع وهو "طبيعة تفاعل المعلم مع التلاميذ" كانت متوسطة، حيث تراوحت إجابات عينة البحث بين المنخفضة والمتوسطة والمرتفعة، حيث تحققت البنود ذات الأرقام (29-30-31-32-34-35-37-38-39-40) بدرجة متوسطة، وهذا يفسر من خلال ميل العديد من معلمي العلوم وحصرهم على توفير بيئة تعليمية تفاعلية مناسبة للتعلم، يسودها الاحترام والعطف ما بين المعلم وتلاميذ، مما يشعرهم بالثقة بالنفس ويعزز رغبتهم للتعلم، وكذلك تزويد المعلمين التلاميذ بالتغذية الراجعة لعملية تعلمهم وتوجيهها بالشكل الصحيح وهذا يفسر الدرجة المرتفعة للبنود ذات الأرقام (33-36)، وهذا ما أظهرته دراسة ياسين وبولعش (2020) بأن العامل الأهم في تحقيق متعة التعلم يعود إلى المعلم وشخصيته وكيفية تفاعله وتعامله مع تلاميذه، وأما الدرجة المنخفضة للبند رقم (34) "يتعامل المعلم بعدل مع الجميع" فهذا قد يكون بسبب اكتظاظ الصفوف بأعداد التلاميذ الكبير ولضيق الوقت، وعدم قدرة المعلم على مراعاة الفروق الفردية بين جميع التلاميذ بشكل مستمر.

السؤال الخامس: ما درجة توافر البعد الخامس "أسلوب المعلم وطريقته" من أبعاد متعة التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس؟

من أجل الإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بند من بنود البعد الخامس "أسلوب المعلم وطريقته" من أجل تحديد درجة توافره في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي، والجدول الآتي يوضح النتائج:

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث على البعد الخامس (أسلوب المعلم وطريقته)

الرقم	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
39	يذكر المعلم بالدرس السابق قبل البدء بالدرس الجديد.	2.53	0.62	مرتفعة
40	يقدم المعلم أمثلة واقعية عن الموضوع الجديد.	2.67	0.48	مرتفعة
41	يوضح المعلم العلاقة بين المعلومات السابقة والجديدة.	2	0.71	متوسطة

مرتفعة	0.50	2.67	42	يتيح المعلم الفرصة لتطبيق ما تمّ تعلمه.
متوسطة	0.83	2.21	43	يحدّد المعلم الوقت اللازم لإنجاز المهام وتسليمها.
مرتفعة	0.45	2.73	44	يتنوع المعلم أساليبه في شرح الدرس.
متوسطة	0.64	2	45	يجيد أساليب الإدارة الصفية
مرتفعة	0.48	2.34	46	يوفر المعلم فرصاً لشرح ما أنجزه التلاميذ من أعمال.
مرتفعة	0.51	2.47	47	يعيد المعلم ما تمّ شرحه بناءً على طلب التلاميذ.
متوسطة	0.77	2.30	48	يظهر التلاميذ الحماس والانسجام في أثناء شرح الموضوعات الصعبة
مرتفعة	0.59	2.39		الدرجة الكلية للبعد الخامس

يتضح من الجدول السابق أن درجة توافر البعد الخامس وهو "أسلوب المعلم وطريقته" كانت مرتفعة، حيث تراوحت إجابات عينة البحث بين المتوسطة والمرتفعة، وهذا يفسر من خلال التأكيد على معلمي العلوم على ضرورة الاهتمام بتطبيق طرائق التدريس الحديثة والتنوع في أساليب الشرح والإعطاء، والحرص على فهم التلاميذ لما يقدم لهم من معارف ومهارات وخبرات جديدة في أثناء كل حصة دراسية قبل الانتقال إلى حصة أو درس جديد، وبالتالي يتمكن التلاميذ مما يتعلموه ويسهل عليهم تطبيقه وربطه بما سيتعلمونه لاحقاً وتنظيمه في ضوء المعارف السابقة، وهذا كله من شأنه يعزز متعة التعليم والتعلم، كما تحرص وزارة التربية على التوسع في الدورات التدريبية للمناهج المطورة لتشمل المعلمين كافة، مما يزيد من مهاراتهم وخبراتهم التدريسية، وتؤكد دراسة ياسين وبولعش (2020) على العلاقة المهمة بين متعة التعلم وطرائق التدريس.

السؤال الرئيس: ما درجة توافر أبعاد متعة التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس؟

من خلال عرض نتائج الأسئلة السابقة، تكون الباحثة قد أجابت عن هذا السؤال في تحديد درجة توافر كل بعد من أبعاد متعة التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس، حيث أظهرت النتائج أن درجة توافر البعد الأول "دافعية التلميذ ونشاطه" متوسطة، ودرجة توافر البعد الثاني "المحتوى العلمي ذو المغزى" متوسطة، بينما درجة توافر البعد

درجة توافر أبعاد متعة التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس

الثالث "الأنشطة التعليمية" مرتفعة، ودرجة توافر البعد الرابع "طبيعة تفاعل المعلم مع التلاميذ" متوسطة، وجاءت درجة توافر البعد الخامس "أسلوب المعلم وطريقته" مرتفعة.

نتائج فرضية البحث: وتنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجة توافر أبعاد متعة التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة طرطوس تبعاً لمتغير الجنس.

من أجل اختبار الفرضية السابقة، تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث على استبانة متعة التعلم في مادة العلوم تبعاً لمتغير الجنس، والجدول الآتي يوضح النتائج:

الجدول (10): نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث وفقاً لمتغير الجنس

البعد	الجنس	المتوسط	الانحراف	قيمة Sig	قيمة T	القرار
دافعية التلميذ ونشاطه	ذكور	17	4.24	0.039	2.167	توجد فروق
	إناث	20.5	4.60			
المحتوى العلمي ذو المغزى	ذكور	20.62	5.1	0.106	1.669	لا توجد فروق
	إناث	23.71	5.02			
الأنشطة التعليمية	ذكور	24.56	5.53	0.089	1.764	لا توجد فروق
	إناث	27.78	4.30			
طبيعة تفاعل المعلم مع التلاميذ	ذكور	19.50	4.27	0.106	1.668	لا توجد فروق
	إناث	22.29	4.87			
أسلوب المعلم وطريقته	ذكور	18.56	2.92	0.466	0.740	لا توجد فروق
	إناث	19.35	2.95			

يتضح من الجدول السابق بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي إجابات عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس بالنسبة للأبعاد (المحتوى العلمي ذو المغزى، الأنشطة التعليمية، طبيعة تفاعل المعلم مع التلاميذ، أسلوب المعلم وطريقته)، وهذا قد يعود إلى أن كلا الجنسين يتعرضان لنفس الظروف والمؤثرات داخل الصف الدراسي من محتوى علمي ومعارف ومهارات وطرائق وأساليب التدريس، بالإضافة إلى الأنشطة التعليمية بل إن العديد من المواقف يتم تنفيذها بشكل تعاوني وجماعي من كلا الجنسين، وعدالة المعلم في التعامل والتعليم بين الجنسين دون تمييز، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث بالنسبة لبعد (دافعية التلميذ ونشاطه) وهذا الفرق لصالح الإناث، وهذا قد يعود إلى أن الدافعية مكون نفسي وشخصي وداخلي بالدرجة الأولى والإناث طبيعيتها تتدفق تلقائياً إلى التعلم والمتابعة والمثابرة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمود وآخرون (2015) Mehmood, et, al., بأنه توجد فروق بين الجنسين في بعد دافعية التلميذ ونشاطه وإنجازه للمهام، ولكن الفروق حسب هذه الدراسة لصالح الذكور حيث كانوا أكثر إيجابية وإنجاز من الإناث، وأما الفروق في البحث الحالي تعود للإناث، ومن جهة أخرى تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي زمالوا وسانز (2020) Zamalloa & sanz وياسين وبولعمش (2020) بعدم وجود فروق بين الذكور والإناث بالنسبة لمتعة التعلم.

مقترحات البحث:

- زيادة الاهتمام بتنمية الشعور بمتعة التعلم لدى التلاميذ.
- تنويع معلمي العلوم في طرائق وأساليب التدريس الحديثة التي تعزز متعة التعلم.
- إثراء المناهج الدراسية وخاصة مادة العلوم بالأنشطة العلمية والاستقصائية وغيرها التي تحقق متعة التعلم.
- إعداد برامج قائمة على الأنشطة التربوية بأنواعها (العلمية، الاستقصائية، التفاعلية...) بهدف تنمية متعة التعلم لدى التلاميذ في المواد المختلفة.
- إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول مدى توافر أبعاد متعة التعلم في مواد دراسية أخرى ولدى فئات عمرية مختلفة، وعلاقتها بمتغيرات أخرى.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

- أبو العلا، نورا. (2023). استخدام استراتيجيات التلمذة المعرفية في تدريس الجغرافيا لتنمية الفهم العميق وتحقيق متعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة بحوث التعليم والابتكار*. 8(8)، 122-160.
- أبو الوفا، رباب. (2022). أنشطة تعلم منظم ذاتياً قائمة على دورة الاستقصاء التعاوني لتنمية كفاءات التعلم الأعماق والاستمتاع بتعلم العلوم لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *المجلة المصرية للتربية العلمية*. 25(4)، 35-81.
- بهلول، محمد. (2023). اتجاهات التلاميذ وإدراكاتهم نحو المناخ الصفّي "دراسة ميدانية لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة جبلة". *مجلة جامعة البعث*. 45(35)، 67-102.
- البيومي، منى. (2023). استراتيجية مقترحة في حل المسائل الفيزيائية لتنمية مهارات التفكير التحليلي ومتعة التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة تطوير الأداء الجامعي*. 21(1)، 307-324.
- راغب، نجوى. (2023). فاعلية استراتيجية عباءة الخبير في تنمية مهارات التفكير المستقبلي وتحقيق متعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة الدراسات الاجتماعية. *مجلة البحث العلمي في التربية*. 24(11)، 454-510.
- السعداوي، رانيا. (2023). أثر التعلم السريع في تنمية الفهم العميق ومتعة تعلم العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية جامعة بني سويف*. عدد أكتوبر، 165-256.
- سلطان، هند. (2023). فاعلية استخدام استراتيجية حوض السمك (Fishbowl Strategy) في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات معالجة المعلومات وتحقيق متعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*. 139(1)، 116-175.

- شحاته، حسن. (2018). متعة التعليم والتعلم. *مجلة العلوم التربوية*. عدد خاص للمؤتمر الدولي لقسم المناهج وطرق التدريس "المتغيرات العالمية ودورها في تشكيل المناهج وطرائق التعليم والتعلم" 5-6 ديسمبر. 32-43.
 - الطحان، رشا. (2023). استخدام استراتيجية التلمذة المعرفية في تدريس العلوم لتنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الإيجابي ومتعة التعلم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*. 17(7)، 297-364.
 - عيد، سماح. (2020). استخدام المحطات التعليمية في تدريس العلوم لتنمية التفكير البصري ومتعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة المصرية للتربية العلمية*. 23(4)، 1-43.
 - فرج، نشوة. (2022). برنامج مقترح في علم النفس لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء مدخل التعلم القائم على التواصل بين المخ والقلب لتنمية مهارات التفكير الأساسية ومتعة التعلم. *مجلة البحث العلمي في التربية*. 23(3)، 153-212.
 - المحمد، آلاء؛ وسعد الدين، هبة. (2021). درجة إتقان تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لبعض مهارات عمليات العلم في محتوى مادة العلوم "دراسة ميدانية في محافظة حماه". *مجلة جامعة البعث*. 43(30)، 75-118.
 - محمد، أماني. (2023). استخدام نموذج شوارتز في تدريس الأحياء لتنمية بعض مهارات التواصل العلمي ومتعة التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية مرتفعات التحصيل. *المجلة المصرية للتربية العلمية*. 26(4)، 378-413.
 - معابرة، لمى؛ وعبيدات، هاني. (2023). فاعلية استخدام المتحف التاريخي الافتراضي أثناء تدريس مبحث التاريخ في تنمية متعة التعلم لدى الطلبة. *مجلة العلوم التربوية*. 3(3)، 505-526.
 - ياسين، أمينة؛ وبولعمش، زهرة. (2020). مدى توافر متعة الدراسة في الجامعة من وجهة نظر الطلبة وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم الاجتماعية*. 14(1)، 69-88.
- المراجع الأجنبية:

- Al-Shara, I. (2015). Learning and Teaching Between Enjoyment and Boredom as Realized by The Students: A Survey from The Educational Field. *European Scientific Journal*. 11(19), 146–168.
- Anggoro, S; & Sopandi, W; Sholehuddin, M. (2017). Influence of Joyful Learning on Elementary School Students' Attitudes Toward Science. *Journal of Physics: Conference Series*. 812(1), 1–7.
- Baakti, C. (2018). Joyful Learning: Alternative Learning Models to Improving Student's Happiness. *Varia Pendidikan*. 30(2), 30–35.
- Hagenauer, G; & Hascher, T. (2011). Learning Enjoyment, Positive Behavioural Engagement in The Classroom, And High Achievement If Learning Is Instrumentally Motivated A Contradiction in Terms? *Zeitschrift Für Bildungs for schung*, 1, 97–113.
- Hartley, D. (2006). Excellence and Enjoyment: The Logic of A 'Contradiction.' *British Journal of Educational Studies*. 54(1), 3–14.
- Marlowe, C. (2012). **The Effect of The Flipped Classroom on Student Achievement and Stress**. Unpublished M.A. Thesis. Education Faculty. Montana State University. Bozeman. Montana.
- Mehmood, N; & Anwer, M; & Khurshid, K; & Bibi, R. (2015). How Does Attitude Towards Science Relate with Achievement Across Grade Level. *International Journal of AYE*. 4, 37–51.
- Suraji, S; & Ahmed, A. R. Awng. M.M, Mamat, N.& Seman, A. A. (2018). Fun Learning Approaches in Enhancing Patriotism Values Among Preschool Children. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 8(8), 152–158.

- Zamalloa, t; & sanz, j. (2020). Attitudes of secondary school students towards geology in Spain. Science and Technological Education. 41(2), 1-24. From:
<http://dx.doi.org/10.1080/02635143.2020.1845641>.

درجة توافر أبعاد متعة التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس

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 مراحل 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 كيفاً 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 كيلي، 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 وتنوع 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) 4درجات - (تنطبق تماماً) 5 درجات للعبارة الايجابية (كل العبارات إيجابية).

الخصائص السيكومترية:

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 سماهر 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 البعد 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 البعد 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			معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية					
البند	للبعد	للمقياس	البند	للبعد	للمقياس			
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 (التفادي)	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 كقصد 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.

أنماط التعلق وعلاقتها باضطراب التحدي المعارض لدى المراهقين في محافظة حمص

طالبة الدراسات العليا: نرمين وجيه الاسبر

كلية التربية- جامعة حمص

الدكتور المشرف: حنان لطوف

هدف البحث الحالي إلى التعرف على العلاقة بين أنماط التعلق واضطراب التحدي المعارض لدى المراهقين في محافظة حمص، وإلى التعرف على أكثر أنماط التعلق شيوعاً لدى أفراد عينة البحث، وتعرف مستوى اضطراب التحدي المعارض، وتعرف أكثر أنماط التعلق تأثيراً في اضطراب التحدي المعارض، كما هدفت إلى تعرف الفروق في أنماط التعلق واضطراب التحدي المعارض تبعاً لمتغير الصف الدراسي (السابع، الثامن). بلغت عينة الدراسة (638) طالب من طلاب الصفين السابع والثامن في محافظة حمص، وتم استخدام مقياس أنماط التعلق من إعداد صابر (2014)، ومقياس اضطراب التحدي المعارض من إعداد الباحثة. وأظهرت النتائج أن أكثر أنماط التعلق شيوعاً لدى أفراد عينة البحث هو نمط التعلق الآمن بمتوسط (2.11)، وأن النسبة الأكبر لأفراد عينة البحث جاءت في المستوى المتوسط لاضطراب التحدي المعارض وبلغت (63%)، كما تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات الأفراد على مقياس نمط التعلق غير الآمن (المتناقض، والتجنبي، والرافض) ودرجاتهم على مقياس اضطراب التحدي المعارض، أما بالنسبة لنمط التعلق الآمن فقد تبين وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين درجات الأفراد على مقياس نمط التعلق الآمن ودرجاتهم على مقياس اضطراب التحدي المعارض، وتبين أن نمط التعلق المتناقض هو الأكثر تأثيراً في اضطراب التحدي المعارض، كما تبين عدم وجود فروق في أنماط التعلق واضطراب التحدي المعارض تبعاً لمتغير الصف الدراسي (السابع، الثامن).

Attachment styles and their relationship to oppositional defiant disorder among adolescents in Homs Governorate.

Abstract:

The current research aims to identify the relationship between attachment styles and oppositional defiant disorder among adolescents in Homs Governorate, to identify the most common attachment styles among the research sample, to identify the level of oppositional challenge disorder, to identify the most influential attachment styles in oppositional challenge disorder, and to identify the differences in attachment styles and oppositional challenge disorder according to the variable of grade level (seventh, eighth). The study sample consisted of (638) students from the seventh and eighth grades in Homs Governorate. The Attachment Patterns Scale prepared by Saber (2014) and the Oppositional Challenge Disorder Scale prepared by the researcher were used. The results showed that the most common attachment style among the research sample was the secure attachment style with an average of (2.11), and that the largest percentage of the research sample came in the intermediate level of oppositional challenge disorder, amounting to (63%) It was also found that there was a statistically significant positive correlation between individuals' scores on the insecure attachment style scale (contradictory, avoidant, and rejecting) and their scores on the oppositional challenge disorder scale. As for the secure attachment style, it was found that there was a statistically significant negative correlation between individuals' scores on the secure attachment style scale and

their scores on the oppositional challenge disorder scale. It was found that the ambivalent attachment style is the most influential in oppositional defiance disorder, and it was also found that there were no differences in attachment styles and oppositional defiance disorder according to the grade level variable (seventh, eighth).

Keywords: Attachment styles, Oppositional defiant disorder, teenagers.

أولاً- مقدمة البحث:

تعتبر مرحلة المراهقة مرحلة حاسمة لنمو الفرد، فهي المرحلة التي تُرسى فيها أسس شخصية الفرد، وتحدث فيها العديد من التغيرات النفسية والجسدية والاجتماعية، والتي قد تؤدي بدورها إلى ظهور أوتفاقم خطر الإصابة بمشاكل الصحة النفسية والاضطرابات السلوكية، وتشير الدراسات التي تناقش العوامل المحفزة والمعززة للصحة النفسية لدى المراهقين إلى أهمية الدور الذي تلعبه العلاقات العاطفية المبكرة للفرد، وتأثيرها على نموه المستقبلي (Grzegorzewska, 201, 2015)، فشعور الفرد بالأمان والثقة تجاه الآخرين في مراحل حياته اللاحقة يتشكل من خلال تجاربه مع أنماط أو شخصيات التعلق لديه ومدى التواجد العاطفي لهم في حياته (Delgado, Serna, Martinez & Cruise, 2022, 2)، وحظي مفهوم التعلق (Attachment) باهتمام العديد من الباحثين وعلى رأسهم بولبي (Bowlby) حيث أشار إلى التعلق على أنه ميل فطري لتكوين روابط عاطفية قوية مع مقدمي الرعاية في السنوات الأولى من العمر، وهو بمثابة قاعدة أو إطار للتطور اللاحق (Adamczyk, 2016, 89)، فالتفاعل المتكرر للفرد مع والديه يؤدي إلى تشكيل ما أسماه بولبي النماذج العامة الداخلية للتعلق (Internal working models of attachment) والتي تتكون من جانبين: جانب يتعلق بالذات ويتضمن تقديراً لمدى جدارة الذات بالحب والدعم، وجانب يتعلق بالآخرين ويتضمن تقديراً لمدى استجابة الآخرين لحاجات الفرد وإمكانية الاعتماد عليهم والثقة بهم (خوري، 2004، 5).

وتُعد أنماط التعلق (Attachment styles) أحد العوامل التي تؤثر بالفرد وتحدد مسارات نموه النفسي والسلوكي، كما تشكل عاملاً أساسياً في حياته وفي قدرته على التعامل مع الصعوبات والتحديات التي تواجهه ولاسيما في مرحلة المراهقة (التلاوي وسعد والتلاوي، 2025، 474). فالتعلق الآمن بالوالدين يساهم في تكوين شخصية مستقرة ومتوازنة، ويؤسس مهارات صحية تساعد على التعامل مع التحديات والضغوط، في حين أن التعلق غير الآمن كالتعلق بالقلق أو التجنبي والذي ينشأ نتيجة لغياب الدعم العاطفي أو نتيجة البيئة الأسرية غير المستقرة يزيد احتمالية مواجهة صعوبات ومشكلات نفسية واضطرابات سلوكية في مراحل النمو اللاحقة وخاصة في مرحلة المراهقة (أوزغلة، 2025، 2).

وبذات السياق توصل غريغورزيفسكا وفارنيكا (Grzegorzewska& Farnicka, 2016, 8) إلى أن التعلق غير الآمن يُعد عامل خطر مهم للاضطرابات النفسية والسلوكية، ومن بين الاضطرابات السلوكية التي يكثر ظهورها لدى المراهقين اضطراب التحدي المعارض (Oppositional defiant disorder)، حيث يُظهر المصابين به سلوكيات متحدية وعدائية وغير متعاونة تجاه الأشخاص الذين يمثلون السلطة في حياتهم كالأهل والمعلمين والأقران وغيرهم (Danesh, 2020, 2).

ووفقاً لما ورد في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات فإن نسبة انتشار هذا الاضطراب تتراوح بين (1- 11%) (American Psychiatric association, 2013, 464)، وهو أكثر انتشاراً لدى الذكور من الإناث، فقد توصل فيلالوبوس وآخرون إلى أن نسبة انتشاره لدى الذكور (5.6%) مقابل (4.3%) للإناث

Villalobos, Deliano, Molinero, Redondo, Martin, Rivera, Lopez& AZon, (2014)

والمصابون بهذا الاضطراب يعانون من العديد من المشاكل في مختلف جوانب حياتهم الشخصية والأكاديمية والاجتماعية، ومعرضون لخطر العديد من المشكلات كالانحراف وتعاطي المخدرات والاضطرابات النفسية كالقلق والاكتئاب وغيرها (Steiner& Remssing, 2007, 126)، وقد يؤدي هذا الاضطراب بهم إلى تكوين شخصية عدوانية وقد يتطور إلى شكل من أشكال

اضطرابات السلوك المختلفة الذي يجعل المراهق ينتهك حقوق الآخرين ويعتدي عليهم، وتنعكس آثاره سلباً على المراهق وعلى أسرته ومجتمعه (قاسم، 2014).

وفي ضوء ماسبق لاحظت الباحثة أهمية أنماط التعلق والدور الذي تلعبه في ظهور الاضطرابات النفسية والسلوكية، والتي قد يكون لها أيضاً دور في ظهور اضطراب التحدي المعارض باعتباره أحد الاضطرابات السلوكية التي تنتشر بكثرة لدى المراهقين، الأمر الذي يجعل من المهم النظر في طبيعة العلاقة بين أنماط التعلق واضطراب التحدي المعارض بشكل أوسع.

ثانياً- مشكلة البحث:

يُعد السياق النفسي الاجتماعي الذي ينشأ فيه الفرد من المتغيرات المهمة التي تؤثر على نمو سلوكه وارتقائه في مراحل حياته المختلفة ولاسيما مرحلة المراهقة، باعتبارها أحد المراحل التي يتدرج فيها الفرد نحو النضج والكمال، ويختبر فيها مشاعر مختلفة، ويتعرض لمواقف عديدة، وقد يأتي ببعض التصرفات والسلوكيات المزعجة للمحيطين به ظناً منه أنه بذلك يثبت ذاته ويحقق استقلاليتته التي يسعى لها الأمر الذي قد يجعل هذه المرحلة لا تتمر بسلام، ويعرضه للوقوع في فخ المشاكل والاضطرابات النفسية والسلوكية كالجنوح والاندفاع والشجار مع الآخرين وتحديهم (Mulyati, Yusuf Ln& Supriatna, 2020, 129)، وهذا ملاحظته الباحثة من خلال عملها في مجال الإرشاد النفسي، ومن خلال شكاوي الأهل والمدرسين المستمرة من تصرفات أبنائهم المراهقين وسلوكياتهم، التي تتسم بالاندفاع وعدم الطاعة، ورفض الانصياع للتعليمات والأوامر المقدمة لهم، ومجادلتهم وتحديهم واستفزازهم لهم الأمر الذي يزعج الأهل والمدرسين، ويعطل المدرس عن أداء واجبه، ويثير الفوضى والشغب داخل غرفة الصف، وقد يكون هذا الأمر طبيعياً ومتماشياً مع طبيعة المرحلة النمائية ولكن عندما يزداد عن حده ويسبب الإزعاج للمحيطين بهم، ويؤثر على أدائهم وعلاقاتهم مع الآخرين يُعد اضطراباً ويسمى باضطراب العناد الشارد أو اضطراب التحدي المعارض.

ويُعد هذا الاضطراب أحد اضطرابات السلوك التخريبية الشائعة لدى الأطفال والمراهقين، ويتميز بسلوك متحدٍ وعاصٍ واستفزازي شديد، ويميل المصابين به إلى تحدي طلبات وقواعد الراشدين، وتعتمد إزعاجهم ومضايقتهم (عكاشة، 1992، 766)، كما يظهرون اضطرابات معرفية وسلوكية واجتماعية كما هو الحال بالنسبة للاضطرابات السلوكية الأخرى (Chubdari, Barzi&

(Rasuli, 2016, 1081)، وفي دراسة أجرتها ناصر (2010) على عينة من المراهقين في بغداد بلغ معدل انتشار هذا الاضطراب (31%)، وتوصل موثوني وميشيل (Muthoni & Michelle, 2014, 57) في دراسة أجروها في كينيا إلى أن معدل انتشار اضطراب التحدي المعارض بلغ (12.1%)، كما أكدت العديد من الدراسات كدراسة نوك وآخرون (Nock, Kazdin, Hiripi & Kessler, 2006)، ودراسة (Trepata & Ezpeleta, 2011) على أن هذا الاضطراب أكثر انتشاراً لدى الذكور من الإناث.

وتُعد نسب الانتشار هذه غير قليلة مما يعكس أهمية إلقاء الضوء على هذا الاضطراب، وما يترتب عليه من أضرار، وفي هذا الصدد حاول العديد من الباحثين فهم آليات هذا الاضطراب والتقصي عن العوامل المؤدية لظهوره، فتوجه اهتمام البعض منهم إلى البحث في العوامل الأسرية والتي من بينها أنماط التعلق، على اعتبار أن تجارب التعلق السلبية المبكرة، ومواقف الوالدين الراضية أو المتساهلة بالإضافة إلى الاضطرابات في أداء الأسرة وبنيتها تُشكل عامل خطر للإصابة بمشكلات سلوكية أو عاطفية أو اجتماعية خطيرة خلال فترة المراهقة (Adamczyk, 2016, 89).

وبذات السياق توصل هاتشينغز وآخرون (Hutchings, Williams & Leijten, 2023, 2) إلى أن الأفراد الذين يعانون من اضطراب في التعلق يعانون من اضطرابات سلوكية بمعدل ثلاثة أضعاف المعدل العام، كما أشار إلى أن الذين يعانون من مشاكل سلوكية يرتبطون بالديهم بشكل غير آمن.

وبمراجعة التراث البحثي تبين للباحثة وجود العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت أنماط التعلق وعلاقتها بمتغيرات أخرى كدراسة (عبد العزيز، 2015) التي بحثت في أنماط التعلق وعلاقتها بالتعاطف لدى المراهقين، ودراسة (عايدي، 2008) التي بحثت علاقة أنماط التعلق بالاكتئاب، ودراسة خان وآخرون (Khan, Ehsan & Fatima, 2025) والتي اهتمت بدراسة دور أساليب التربية وأنماط التعلق في تطور اضطراب المسلك، ودراسة (زايدي، 2023) التي تناولت أنماط التعلق وعلاقتها بالاتجاه نحو تعاطي المخدرات وغيرها من المتغيرات العديدة، كما لاحظت وجود عدد قليل من الدراسات الأجنبية والعربية التي تناولت أنماط التعلق في علاقتها بالاضطرابات السلوكية بشكل عام، وفي علاقتها باضطراب التحدي المعارض بشكل خاص

ومنها دراسة ميتكووسكا وآخرون (Mytkowska, Butwicka, Lucci, Wolanczyk & Brynska, 2022, 535) التي أجروها في بولندا على عينة من المراهقين تكونت من (120) مراهقاً، منهم (40) مراهق تم تشخيصهم باضطراب التحدي المعارض، وتوصلوا إلى أن المراهقين المشخصين باضطراب المعارض يهيمن عليهم نمط التعلق التجنبي، ودراسة ثول وآخرون (Theule, Germain, Cheung, Hurl & MarKel, 2016) والتي توصلت إلى وجود علاقة بين نمط التعلق غير الآمن (القلق والتجنبي) واضطراب التحدي المعارض كما توصل جريج وآخرون (Graig et al, 2021) إلى أن اضطرابات التعلق كالتعلق القلق تعيق قدرة الأطفال على تنظيم انفعالاتهم، مما يزيد من خطر إصابتهم باضطراب التحدي المعارض في مرحلة المراهقة (Graig, Hernandez, Moretti & Pepler 2021, 818)، في حين لم تجد الباحثة أي دراسة عربية تناولت المتغيرين بالدراسة فيما عدا دراسة (يونس، 2023) التي أجريت على عينة من الأطفال في مصر وبحثت في أنماط التعلق كمتغيرات منبئة باضطراب التحدي المعارض، وفي حدود علم الباحثة لم تجد أي دراسة محلية تناولت المتغيرات موضوع البحث بالدراسة.

ونظراً لقلة الدراسات التي تناولت العلاقة بين المتغيرين، ونظراً للدور الذي تلعبه العوامل الأسرية ومنها أنماط التعلق في ظهور الاضطرابات السلوكية، ونظراً لخطورة اضطراب التحدي المعارض وما يتركه من آثار على المصابين به، وما يسببه من مشاكل وصعوبات داخل الأسرة وخارجها، ونظراً لأن العديد من الدراسات أشارت إلى أن هذا الاضطراب أكثر انتشاراً لدى الذكور من الإناث سيتم تناوله لدى عينة من المراهقين الذكور، وبذلك تتلخص مشكلة البحث بالسؤال الرئيسي الآتي:

ما العلاقة بين أنماط التعلق واضطراب التحدي المعارض لدى عينة من المراهقين في محافظة حمص؟

ثالثاً- أهمية البحث:

تتبلور أهمية البحث من خلال النقاط الآتية:

1- أهمية دراسة أنماط التعلق على اعتبار أنها تنشأ منذ مرحلة الطفولة ويستمر تأثيرها في مراحل العمر اللاحقة ولاسيما مرحلة المراهقة، والتي بدورها قد تؤثر على سلوك الفرد وعلى شخصيته بالمجمل.

2- أهمية إلقاء الضوء على اضطراب التحدي المعارض باعتباره من الاضطرابات السلوكية الشائعة في مرحلة المراهقة، والتي لايقف تأثيرها على المراهق وحسب وإنما يمتد ليطل المحيطين به كأسرته وأقرانه ومدرسيه.

3- تُعد الدراسة الحالية في حدود علم الباحثة دراسة جديدة على المستويين العربي والمحلي في مجال دراسة أنماط التعلق واضطراب التحدي المعارض لدى المراهقين، وبذلك تشكل إضافة جديدة للمكتبة العربية والمحلية.

4- تُعد الدراسة الحالية مهمة من الناحية التطبيقية فقد تساعد المختصين في إعداد برامج إرشادية للوالدين لتوعيتهم بالدور الذي تلعبه الأسرة في حماية أبنائها من الوقوع في فخ المشاكل والاضطرابات النفسية والسلوكية، وتوعيتهم كذلك بأنماط التعلق المختلفة مع التركيز على نمط التعلق الآمن وأثره في تنشئة أبنائهم.

5- قد تساعد الدراسة المختصين والمرشدين النفسيين للتعرف على أسباب تمرد الطلاب وعصيانهم، والتعامل معهم بطرق وأساليب علمية وتربوية بعيداً عن استخدام العقاب.

رابعاً- أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

- 1- تعرف نمط التعلق الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث.
- 2- تعرف مستوى اضطراب التحدي المعارض لدى أفراد عينة البحث.
- 3- تعرف العلاقة بين أنماط التعلق واضطراب التحدي المعارض.
- 4- تعرف تأثير كل نمط من أنماط التعلق على اضطراب التحدي المعارض.
- 5- تعرف الفروق على أبعاد مقياس أنماط التعلق تبعاً لمتغير الصف (السابع، الثامن) .
- 6- تعرف الفروق على أبعاد مقياس اضطراب التحدي المعارض تبعاً لمتغير الصف (السابع، الثامن).

خامساً- أسئلة البحث:

- 1- ما نمط التعلق الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث؟
- 2- ما مستوى اضطراب التحدي المعارض لدى أفراد عينة البحث؟
- سادساً- فرضيات البحث:
 - 1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين درجات أفراد عينة البحث على الأبعاد الفرعية لمقياس أنماط التعلق ودرجاتهم على مقياس اضطراب التحدي المعارض وأبعاده الفرعية.
 - 2- لا يوجد تأثير لكل نمط من أنماط التعلق على اضطراب التحدي المعارض لدى أفراد عينة البحث.
 - 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على الأبعاد الفرعية لمقياس أنماط التعلق تبعاً لمتغير الصف الدراسي (السابع، الثامن).
 - 4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس اضطراب التحدي المعارض تبعاً لمتغير الصف الدراسي (السابع، الثامن).
- سابعاً- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:
 - أنماط التعلق (Attachment styles): نزعة فردية داخلية لدى كل إنسان تجعله يميل إلى إقامة علاقة عاطفية حميمة مع الأشخاص الأكثر أهمية في حياته، تبدأ منذ الولادة وتستمر مدى الحياة (9, Bowlby, 1984).
 - أما إجرائياً: تعرفه الباحثة بأنه "علاقة بين الفرد ومن يقوم برعايته تنشأ في مرحلة مبكرة من حياته ويستمر تأثيرها في المراحل اللاحقة لنموه، وتؤثر على مختلف جوانب شخصيته النفسية والسلوكية والمعرفية والاجتماعية"، ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها المراهق على مقياس أنماط التعلق المستخدم في الدراسة الحالية والتي تتراوح بين (16- 48) درجة.
 - وتصنف أنماط التعلق إلى التعلق الآمن والتعلق غير الآمن والذي يشمل بدوره: التعلق التجنبي والتعلق المتناقض والتعلق الرفض.
 - التعلق الآمن: يتميز أفراد هذا النمط بالنظرة الإيجابية لأنفسهم وللآخرين، ولديهم ثقة بأنفسهم، وقادرين إقامة علاقات مع الآخرين. ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المراهق على بعد نمط التعلق الآمن في المقياس المستخدم في الدراسة الحالية والتي تتراوح بين (4- 12).

- التعلق التجنبي: يتميز أفراد هذا النمط بالنظرة السلبية لأنفسهم والإيجابية للآخرين، ويشعرون بأنهم غير جديرين، ولا يستحقون محبة الآخرين واهتمامهم، وأنهم بحاجة لدعم ومساندة الآخرين لهم. ويُقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المراهق على بعد نمط التعلق التجنبي في المقياس المستخدم في الدراسة الحالية والتي تتراوح بين (4- 12).

- التعلق المتناقض: يتميز أفراد هذا النمط بالنظرة السلبية لأنفسهم وللآخرين، وتقديرهم لذاتهم ضعيف، وتتسم علاقاتهم بالشك والتردد والقلق والخوف من الفشل والرفض. ويُقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المراهق على بعد نمط التعلق المتناقض في المقياس المستخدم في الدراسة الحالية والتي تتراوح بين (4- 12).

- التعلق الرفض: يمتلك أفراد هذا النمط نظرة إيجابية تجاه أنفسهم وسلبية تجاه للآخرين، ويتجنبون العلاقات مع الآخرين، ولا يطلبون المساعدة من الآخرين خوفاً من الرفض. ويُقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المراهق على بعد نمط التعلق الرفض في المقياس المستخدم في الدراسة الحالية والتي تتراوح بين (4- 12). (Bartholomew & Horowitz, 1991).

● **اضطراب التحدي المعارض (Oppositional Defiant disorder):** يُعرف هذا الاضطراب وفقاً لما ذكر في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية (DSM5) بأنه "نمط من المزاج الغاضب العصبي، والسلوك المجادل المتحدي، والثرأر وحب الانتقام، يتبدى من خلال عدة أعراض كسرعة الغضب وسهولة الاستثارة، وتعتمد إزعاج الآخرين ومضايقتهم، ورفض الانصياع لأوامرهم ومتطلباتهم، والحدق عليهم والرغبة في الانتقام منهم (American psychiatric association, 2013, 462).

أما إجرائياً: فتعرفه الباحثة بأنه "نمط من السلوك غير التعاوني والمتحدي لأنماط السلطة، والتي تظهر أعراضه في التفاعل مع البالغين كالأهل ومن في حكمهم دون وجود انتهاكات خطيرة لحقوق الآخرين"، ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها المراهق على مقياس اضطراب التحدي المعارض ككل وأبعاده الفرعية، ويتم حساب الدرجة من خلال جمع الدرجات الخاصة ببند كل بعد، وتكون الدرجة الأعلى للمقياس ككل (102) والدرجة الأدنى (34).

● المراهقة (Adolescence): تعني التدرج والاقتراب من النضج الجسدي والعقلي والنفسي والاجتماعي، وهي المرحلة التي تقع بين الطفولة والرشد، يحاول فيها المراهق اثبات ذاته وتحقيق الاستقلال والاعتماد على النفس (أبو أسعد، 2010، 20-21).

أما إجرائياً: فهي مرحلة من العمر تتوسط بين الطفولة والرشد وتشمل جميع الذكور في مرحلة المراهقة المبكرة والذين تتراوح أعمارهم بين (13-15) سنة، والتي تقابل الصفوف السابع والثامن الأساسي.

الإطار النظري:

- مفهوم التعلق (Attachment):

حظي مفهوم التعلق باهتمام وافر من قبل الباحثين والمختصين في مجال علم النفس والصحة النفسية، حيث حاولوا الكشف عن طبيعة هذه العلاقة وأشكالها ومدى استمراريته في مراحل النمو اللاحقة، وقد أشارت العديد من الدراسات كدراسة غريغورزيفسكا و فارنيكا (Grzegorzewska & Farnicka, 2016, 8) إلى أن التعلق يُعد من أهم جوانب نمو الفرد التي تنبئ بمستوى تكيفه وصحته النفسية، ولأسيما في مراحل النمو اللاحقة كمرحلة المراهقة، وعرفه جون بولبي (Jhon Bowlby) بأنه "استعداد بيولوجي فطري لدى الأطفال للبحث عن الراحة لدى مقدمي الرعاية، لأسيما في حالات الخوف والضيق، بحيث يشكل الطفل ومقدم الرعاية نظام تعلق أو ارتباط يعمل كقاعدة آمنة توفر له الأمان العاطفي، وتشجعه على استكشاف العالم (Salavou & Giannakopoulos, 2024, 1)، وعرفه نبيهة وراجية (2018، 309) بأنه "علاقة انفعالية يقيمها المراهق مع وجه التعلق في مرحلة الطفولة المبكرة، وتستمر هذه العلاقة في مرحلة المراهقة وتتعكس على علاقاته الاجتماعية مع بقية الأفراد"، ويرى شور وشيدائي و غافيديل (Shoar, Sheidaei & Ghavidel, 2016, 280) أن التعلق هو الرابطة المستمرة بين شخصين، بحيث يحاول أحدهما الحفاظ على قربه من الآخر ويتصرف بطريقة تضمن استمرارية العلاقة، وانطلاقاً من نظرية جون بولبي (Jhon Bowlby) حول التعلق قام مجموعة من الباحثين بعدة دراسات بغرض التعرف أكثر على سلوكيات التعلق، ومن بينهم الباحثة ماري أبنسورث (Mary Anisworth)، حيث قامت بإجراء مجموعة من الدراسات التجريبية، وتوصلت فيها إلى تحديد ثلاثة أنواع من أنماط التعلق ووصفتها بنموذج (ABC)

للتعلق: حيث تشير المجموعة (B) إلى نمط التعلق الآمن، والمجموعتين (A و C) تشيران إلى نمط التعلق غير الآمن والذي بدوره ينقسم إلى نمط التعلق التجنبي والذي يرمز له بالمجموعة (A)، ونمط التعلق المتناقض ويرمز له بالمجموعة (C)، ومن ثم قامت ماري مين و جوديث سولومون (Mary Main& Judith Solomon) بتوسيع نموذج أينسورث بإضافة تصنيف (D) والذي يشير إلى نمط التعلق الغير منظم أو المشوش أو المشتت، ليصبح بذلك نموذج (ABCD) للتعلق (Kozlowska, Chudleigh, Mclure, Maguire& Ambler, 2021,3)، ومن بعدها توالى الأبحاث والدراسات التي عنيت بموضوع أنماط التعلق وقامت بدراستها ووصفها، وهنا سنتحدث الباحثة عن أنماط التعلق بما يتناسب مع المقياس المستخدم في الدراسة الحالية والذي يتضمن الأنماط الآتية:

1- نمط التعلق الآمن Secure attachment style: يمتلك أفراد هذا النمط نظرة إيجابية نحو الذات ونحو الآخرين، ويتمتعون بالثقة بالنفس، ويحاولون استكشاف كل شيء، كما يحاولون الاعتماد على أنفسهم، ويتفاعلون مع الآخرين (Ghavidel, Sheidaei& shoar, 2016, 34)، ويسهل عليهم الاقتراب من الآخرين، والثقة بهم والاعتماد عليهم، ويشعرون أيضاً بالارتياح لأن الآخرين يتقون بهم ويعتمدون عليهم (Cassidy& Shaver, 2008, 1)، ويلجأون إليهم عندما يحتاجون إلى الدعم، ويكونوا روابط وثيقة معهم، ولديهم القدرة على التعرف على مشاعر الآخرين واحتياجاتهم، ومن خلال التعلق الآمن يكتسب الأفراد مهارات التعامل الإيجابي فيصبحون أكثر ثقة بأنفسهم وأكثر قدرة على حل مشكلاتهم (Levy& Orlans, 2014, 16)، إضافةً لذلك لديهم احساس بالجدارة، ويتوقعون أن الأشخاص الآخرين سيتقبلونهم ويتحملون مسؤوليتهم، ويرتاحون للعلاقات العميقة وكذلك للاستقلالية (النمر، 2016، ص10)، ويعد التعلق الآمن حاجة أساسية لا يمكن إهمالها، فالأفراد يولدون ولديهم حاجة للأمان والحب والانتماء، وحاجة لتكوين علاقات اجتماعية متبادلة مع الآخرين (بني أرشيد وجرادات، 2014، 198).

2- نمط التعلق غير الآمن Insecure attachment style: ويُقسم هذا النمط إلى تعلق متناقض، تعلق تجنبي، وتعلق رافض ولكل نمط منها خصائصه التي تميز أفرادها وسيتم ذكرها بالترتيب:

أ- **التعلق المتناقض Ambivalent attachment**: يظهر هذا النمط في التناقض الانفعالي والاهتمام والمغالة في العلاقة والقرب المستمر من الآخرين (أبو راسين، 2015، 142)، ويرى كاسيدي وبرلين (Casidy & Berlin, 1994) أن الأفراد الذين يتمتعون بهذا النمط من أنماط التعلق يتسمون بالحذر في التعامل مع الغرباء، حتى في وجود والديهم، كما يشعرون بحزن شديد عند مغادرة والديهم، لكنهم عادةً ما يكونون مترددين عند عودتهم، مقارنةً بالأفراد ذوي الارتباط الآمن، ويميلون عموماً إلى عدم استكشاف المواقف الغريبة بشكل كافٍ، كما أنهم أكثر عرضةً للمخاطر ويفتقرون إلى مهارات التأقلم (Ghavidel, Sheidaei & shoar, 2016, 34) وفي هذا النمط يميل الأفراد إلى تكوين علاقات مع الآخرين وفي نفس الوقت يشعرون بعدم الارتياح في حالة القرب منهم وتتصف علاقاتهم بالسطحية وقمع المشاعر ونكرانها، وهذا النوع من الأفراد لديه نظرة سلبية حول ذاته والشعور بعدم الجدارة والثقة بالآخرين (نبهية وراجية ، 2018، 312).

ب- **التعلق التجنبي Avoidant attachment**: ينظر فيه الفرد إلى نفسه وإلى الآخرين بشك وعدم ثقة، ويشعر بعدم الارتياح لبقائه بالقرب من الآخرين، ويصعب عليه الثقة بهم والاعتماد عليهم، ويفضل البقاء بعيداً عنهم ليتجنب ألم الرفض أو النقد، ولا يكون لديه القدرة على إقامة العلاقات الاجتماعية معهم (Perales, 2015, 57; Ditommaso, McNulty, Ross & Burgess, 2003, 305).

ويشير كاسيدي ومارفن (Casidy & Marvin, 1992) إلى أن الأفراد الذين يعانون من نمط التعلق التجنبي غير الآمن، يحاولون تجنب أو تجاهل والديهم، ويظهرون القليل من المشاعر والاهتمام في غيابهم أو وجودهم، لا يُحبذون الاستكشاف كثيراً، كما أنهم لا يُظهرون حزنهم عند الفراق، ويتجاهلون والديهم عند عودتهم. إضافةً إلى ذلك، يمتلك هؤلاء الأفراد نوعاً من الإثارة الفسيولوجية التي تتبع من غضب وعدوانية مكبوتة (Ghavidel, Sheidaei & shoar, 2016, 35) وويتميزون بعدم الشعور بالارتياح والخجل وعدم الأمان والخوف والتردد (سعادة وحسان، 2022، 415).

ج- التعلق الرفض **Dismissive attachment**: يرى أمبروستر (Ambruster, 2016) يمتاز الأفراد بهذا النمط بنظرة إيجابية تجاه أنفسهم وسلبية نحو الآخرين، حيث يفضل هؤلاء الأفراد الابتعاد عن الآخرين والاكتفاء بذاتهم ويعبرون عن استقلاليتهم، لا يظهرون اهتماماً بمشاعر الآخرين ولا يشعرون بالحاجة إليها، ويرون أن العلاقات الحميمة ليست ذات أهمية، حتى عند ظهور مشاعر إيجابية لديهم، فإنهم يميلون إلى قمعها وإخفائها، مما يدفعهم نحو العزلة والعيش بمفردهم (مصطفى، متوكل، عليك، الركيبي، 2024، 488).

-اضطراب التحدي المعارض (**Oppositional Defiant disorder**):

لقد حظي موضوع الاضطرابات السلوكية باهتمام وافر من قبل الباحثين والمختصين في مجال العلوم النفسية والتربوية، ومن بين الاضطرابات السلوكية ما يسمى باضطرابات السلوك التخريبية التي تنتشر بكثرة لدى الأطفال والمراهقين، والتي يندرج في إطارها اضطراب التحدي المعارض والذي يطلق عليه البعض اضطراب العناد الشارد أو اضطراب التحدي الاعتراضي، ويُعرف هذا الاضطراب كما ورد في الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية والنفسية "بأنه نمط من السلوك السلبي والمتحدي والمعاندي، يتبدى من خلال عدة أعراض كالجدال المستمر مع الآخرين وتحديهم، وسهولة الاستثارة، وحب الانتقام (جمعية الطب النفسي الأمريكية، 2007، 54)

وأشارت جافانمار و فرشباف (Javanmard&Farshbaf, 2023, 11) إلى اضطراب التحدي المعارض على أنه "حالة يُظهر المصابين بها نمطاً من السلوك غير المتعاون والمتمرد والغاضب تجاه أصحاب السلطة ومن في حكمهم كالأباء والأقران والمعلمين"، ويرى دانيش (DaneSh, 2020,2) أن هذا الاضطراب يؤثر على التعلم بشكل مباشر.

ويعرفه السيد (2020، 499) بأنه " نمط متكرر من سلوكيات التحدي والجدال المبالغ فيه، والمعارضة المستمرة لأوامر الآخرين وآرائهم، وسهولة الاستثارة، ينتج عنه ضعف العلاقات الاجتماعية وصعوبة التفاعل مع الآخرين.

ويصف أبو أسعد والغريز (2009، 120) اضطراب التحدي المعارض بأنه " اضطراب سلوكي يتميز بنمط من السلبية والعدائية والسلوك الشارد الذي غالباً ما يتوجه ضد الوالدين والمدرسين، وذلك من دون وجود انتهاك خطير لحقوق الآخرين الأساسية التي تلاحظ في اضطراب المسلك،

ويتسم المصابون بهذا الاضطراب بأنهم مجادلين للكبار، وكثراً ما يفقدون هدوئهم ويغضبون ويرفضون الانصياع للأوامر ويتحدون قواعدهم، ويعتمدون استقزازهم، ويميلون إلى لوم الآخرين على أخطائهم ومشاكلهم.

- المعايير التشخيصية لاضطراب التحدي المعارض **Oppositional Defiant Disorder** :Criteria

تتمثل المعايير العامة لتشخيص اضطراب التحدي المعارض وفقاً للدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية على النحو الآتي:

A- نمط من الغضب/ الانفعال، السلوك الجدلي/ المتحدي، أو الانتقام يستمر لمدة 6 أشهر على الأقل، ويستدل عليه من خلال أربعة أعراض على الأقل من أي من الفئات التالية، ويظهر أثناء التفاعل مع فرد واحد على الأقل من غير الأشقاء.

*- مزاج غاضب/ سريع الانفعال:

1- غالباً ما يفقد أعصابه.

2- غالباً ما يكون حساساً أو يزعج بسهولة.

3- غالباً ما يكون غاضباً ومستاءً.

*- السلوك الجدلي/ المتحدي:

4- غالباً ما يتجادل مع رموز السلطة وعند المراهقين يجادل البالغين.

5- غالباً ما يتحدى أو يرفض الامتثال لطلبات رموز السلطة أو القواعد.

6- غالباً ما يزعج الآخرين عمداً.

7- غالباً ما يلوم الآخرين على أخطائه أو سوء سلوكه.

*- الانتقام:

8- كان حاقداً أو انتقامياً على الأقل مرتين خلال الستة أشهر الماضية (Amircan psychiatry association)

- النماذج المفسرة لاضطراب التحدي المعارض:

هناك نوعان من النماذج التي تشرح زيادة واستمرار ODD، وهما:

1- نموذج المعاملات: يفترض هذا النموذج أن عدم التوافق بين المراهق ووالديه ناتج عن العديد من العوامل، مثل خصائص الفرد نفسه، والوراثة، وتأثير الأقران، بالإضافة إلى العوامل الثقافية والاجتماعية.

2- نموذج الإكراه: يتضح هذا النموذج بشكل رئيسي في دور الوالدين حيث يشرح كيف أن بعض الخصائص الأبوية مثل الانضباط غير المتسق، وسرعة الانفعال، الانضباط الصارم غير المرن، وانخفاض مستوى اشراف الوالدين والمشاركة تؤدي إلى الإصابة باضطراب التحدي المعارض (Parrtiz&Troy,2014, 173).

المشكلات المرتبطة باضطراب التحدي المعارض: هناك مجموعة من المشكلات المرتبطة باضطراب التحدي المعارض والتي تتواجد لدى الأفراد المصابين به بدرجات متفاوتة، ولكن ليس بالضرورة أن تتواجد جميعها معاً، وستنكر الباحثة باختصار البعض منها كما وردت في حسنين (2014، 86-93):

أ- **المشكلات الاجتماعية:** غالباً ما يكون لدى المصابين باضطراب (ODD) علاقات اجتماعية معقدة، وقد يظهرون مهارات اجتماعية ضعيفة، ولا يستطيعون قراءة التلميحات الاجتماعية للأشخاص الآخرين، ولديهم صعوبة في حل المشاكل المتعلقة بالعلاقات الاجتماعية، ولديهم أفكار خاطئة، ونوايا سيئة تجاه الآخرين الأمر الذي يدفعهم للتصرف تجاههم بعدوانية، ويؤثر سلباً على علاقتهم بهم.

ب- **المشكلات النفسية:** غالباً ما يعاني المصابين بهذا الاضطراب من انخفاض في تقدير الذات، والاحباط والقلق، والاكتئاب، ويكون لديهم أفكار سلبية.

ج- المشكلات الأكاديمية: يشكل هؤلاء الأفراد تحدياً كبيراً للمدرسين داخل غرفة الصف، وذلك بسبب سلوكياتهم التي تتسم بعدم الطاعة ورفض التعليمات الموجهة لهم، والفوضى وعدم احترام مدرسيهم، وعدم الانتظام في الدراسة، واستخدام الألفاظ السيئة وغيرها من السلوكيات السلبية، الأمر الذي يؤثر على علاقتهم بمدرسيهم، وعلى تحصيلهم الدراسي ولاسيما أن العديد من المصابين بهذا الاضطراب لديهم عجز وصعوبات تعليمية كصعوبة الاستذكار، والتأخر الدراسي وغيرها من المشكلات التعليمية المرتبطة.

الدراسات السابقة:

أولاً- الدراسات المتعلقة بأنماط التعلق:

الدراسات العربية والمحلية:

1- دراسة صميذة وشويخ ويوسف (2024) مصر: هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين المراهقين والمراهقات في أنماط التعلق، تكونت عينة الدراسة من (90) طالب وطالبة من طلاب المراحل (الإعدادية، الثانوية، الجامعية)، تراوحت أعمارهم بين (13- 20) عاماً، استخدم الباحثون مقياس أنماط التعلق للمراهقين من إعداد حسين (2020)، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث من المراهقين في نمط التعلق الطارد لصالح الذكور، في حين لم توجد فروق بينهم في كل من نمط التعلق الآمن، ونمط التعلق المشغول، ونمط التعلق الخائف.

2- دراسة بيثي (2018) الجزائر: هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين أنماط التعلق والسلوك العدواني لدى المراهقين، والتعرف على نمط التعلق السائد والفروق بين الذكور والإناث في نمط التعلق، تكونت عينة الدراسة من (121) مراهقاً، استخدمت الباحثة مقياس أنماط التعلق الذي طوره أبو غزال وجردات (2009)، ومقياس السلوك العدواني الذي أعده معمري (2004). توصلت الدراسة إلى وجود علاقة طردية بين نمط التعلق التجنبي والقلق والسلوك العدواني، ووجود علاقة عكسية بين نمط التعلق الآمن والسلوك العدواني، وكان نمط التعلق التجنبي هو النمط السائد لدى المراهقين أفراد عينة الدراسة، كما توصلت لعدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في نمط التعلق الآمن.

3- دراسة لونيس وقزوي (2017) الجزائر: هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أنماط التعلق والعنف لدى المراهقين، تكونت عينة الدراسة من (110) طالب وطالبة من طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية (38) ذكور و (72) إناث، استخدمت الباحثتان مقياس أنماط التعلق من إعداد أرمسدين وجرنبيرج (Armsdeen & Greenberg, 1987)، ترجمة الرحمان والعمرى (2025). توصلت الدراسة إلى عدم وجود تأثير واضح لأنماط التعلق على سلوك العنف.

4- دراسة عبد العزيز (2015) مصر: هدفت الدراسة إلى التعرف على نمط التعلق الوالدي السائد لدى أفراد عينة الدراسة، وتعرف العلاقة بين نمط التعلق و التعاطف، تكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الإعدادية (150) ذكور و (150) إناث، استخدمت الباحثة مقياس أنماط التعلق الوالدي الذي قامت بترجمته ولم يذكر في الدراسة لمن المقياس المستخدم. توصلت الدراسة إلى أن نمط التعلق السائد لدى أفراد عينة الدراسة هو نمط التعلق الآمن، وإلى أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في كل من نمط التعلق الآمن والتجنبي، في حين تبيين وجود فروق في نمط التعلق القلق لصالح الإناث، كما توصلت إلى عدم وجود علاقة بين نمط التعلق ومستوى التعاطف في ضوء متغير الجنس.

5- دراسة أبو غزال (2014) الأردن: هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أنماط التعلق وحل المشكلات الاجتماعية لدى المراهقين، والتعرف على نمط التعلق الأكثر استخداماً، بالإضافة إلى تعرف الفروق تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي والعمر، تكونت عينة الدراسة من (627) طالب وطالبة (260) ذكور و (367) إناث، استخدم الباحث مقياس أنماط التعلق الذي طوره أبو غزال وجرادات (2009). توصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين كل من نمط التعلق القلق والتجنبي و التوجه السلبي نحو المشكلات والاسلوب الاندفاعي اللامبالي، كما توصلت لوجود علاقة موجبة بين نمط التعلق الآمن وأسلوب حل المشكلات العقلاني والتوجه الإيجابي نحو حل المشكلة، وكشفت أن نمط التعلق الآمن هو النمط الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة البحث، وأن هناك فروق دالة إحصائية في نمط التعلق القلق لصالح الذكور، وفروق في نمط التعلق التجنبي لصالح الإناث، كما كشفت عن وجود فروق دالة إحصائية في نمط التعلق

التجنبي لصالح الفئة العمرية (16-17) سنة، وفروق في نمط التعلق القلق لصالح الفئة العمرية (13-14) سنة.

الدراسات الأجنبية:

1- دراسة أدامكزيك (Adamczyk, 2016) في بولندا: هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أنماط التعلق والاضطرابات في الأداء النفسي والاجتماعي للمراهقين، تكونت عينة الدراسة من (8) مراهقين تراوحت أعمارهم بين (13-18) عاماً، تم تطبيق ثلاث طرق نوعية في هذه الدراسة: تحليل المحتوى، والملاحظة بالمشاركة المنتظمة، والمقابلة المتعمقة مع المراهقين ومعلميهم وأفراد أسرهم. توصلت الدراسة إلى وجود ثلاثة أنماط للتعلق وهي: القلق المتناقض، والقلق التجنبي، ونمط التعلق غير المنظم، وإلى أن كل نمط من أنماط التعلق يرتبط بمشاكل نفسية لدى المراهقين، كما توصلت إلى أن تجارب التعلق السلبية المبكرة تشكل عامل خطر للإصابة بالمشاكل النفسية والسلوكية والاجتماعية خلال فترة المراهقة.

2- دراسة لأكاسا وميتجافيل وأوتشوا وبالويركا (Lacasa, Mitjavila, Ochoa& Balluerka, 2015) في برشلونة: هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين أنماط التعلق وأعراض الانطواء أو العدوانية لدى المراهقين، تكونت عينة الدراسة من (258) مراهقاً، تراوحت أعمارهم بين (14-18) عاماً، (129) منهم يعانون من اضطرابات نفسية و (129) لا يعانون منها، تم تقييم الارتباط باستخدام مقياس (Camir Q Sort)، بينما تم تقييم الأعراض النفسية باستخدام مقياس تقرير الذات للشباب (YSR). توصلت الدراسة إلى أن العلاقة بين أنماط التعلق والاضطرابات النفسية متشابهة لدى المراهقين الذين يعانون من اضطرابات نفسية والذين لا يعانون منها، وتنبأت أنماط التعلق القلق بظهور أعراض داخلية وخارجية وشكاوى جسدية، وسلوكيات قلق وخائفة، وعدوان لفظي وسلوكيات لجذب الانتباه، ومشاكل في التفكير.

ثانياً- الدراسات المتعلقة باضطراب التحدي المعارض:

الدراسات العربية والمحلية:

1- دراسة زايد (2024) مصر: هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين اضطراب التحدي المعارض وأداء الذاكرة العاملة، والتعرف إذا كان هناك خلل في أداء وظيفة الذاكرة العاملة لدى الأفراد الذين يعانون من اضطراب التحدي المعارض، تكونت عينة الدراسة من (50) ذكراً،

(20) منهم مصابين باضطراب التحدي المعارض، و(30) من العاديين، تراوحت أعمارهم بين (9- 15) عاماً، استخدمت الباحثة اختبار وكسلر لقياس أداء الذاكرة العاملة، ومقياس التحدي المعارض الذي أعده (الدسوقي، 2014). توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين الأفراد العاديين وبين الأفراد المصابين باضطراب التحدي المعارض في أداء الذاكرة العاملة حيث أن المصابين بالاضطراب يعانون من ضعف في الذاكرة العاملة مقارنةً مع العاديين، وإلى أن ضعف أداء الذاكرة العاملة يُنبئ باضطراب التحدي المعارض.

2- دراسة قاسم (2014) مصر: هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين اضطراب التحدي المعارض وأساليب المعاملة الوالدية والعلاقات الأسرية، والتعرف على الفروق بين منخفضي ومرتفعي المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي في اضطراب التحدي المعارض، والتعرف على إمكانية تنبؤ كل من العلاقات الأسرية وأساليب المعاملة الوالدية في اضطراب التحدي المعارض، تكونت عينة الدراسة من (191) مراهقاً ومراهقة، (91) ذكور و (100) إناث، استخدمت الباحثة مقياس اضطراب التحدي المعارض من إعدادها، ومقياس العلاقات الأسرية من إعداد كاشف واسماعيل (1997)، ومقياس أساليب المعاملة الوالدية (إمبو) ترجمة وتعريب (محمد السيد عبد الرحمن وماهر مصطفى المغربي 1989)، ومقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي الذي أعده خليل (2000). توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين اضطراب التحدي المعارض وكل من أساليب المعاملة الوالدية والعلاقات الأسرية، وإلى عدم وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي المستوى الثقافي والاقتصادي والاجتماعي في اضطراب التحدي المعارض، وإلى وجود فروق بين الذكور والإناث في اضطراب التحدي لصالح الذكور، كما توصلت إلى أن بعض أبعاد العلاقات الأسرية (كالتعاون والألفة والمحبة والتباعد والتقارب) و بعض أساليب المعاملة الوالدية (التشجيع، التدليل، التدخل الزائد، التسامح) تُنبئ باضطراب التحدي المعارض.

3- دراسة حسين (2011) بغداد: هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين اضطراب التحدي وكل من تنافس الأشقاء والإساءة الجنسية، وإلى تعرف الفروق بين الجنسين في اضطراب التحدي، والتعرف على انتشاره، تكونت عينة الدراسة من (960) مراهقاً ومراهقة، تراوحت أعمارهم بين (13- 15) سنة، استخدمت الباحثة مقياس اضطراب (ODD) من إعدادها. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين اضطراب التحدي وكل من تنافس الأشقاء

والإساءة الجنسية، وإلى وجود فروق على مقياس اضطراب التحدي المعارض لصالح الذكور، وتوصلت إلى أن نسبة انتشار الاضطراب لدى أفراد العينة بلغت (31%).
الدراسات الأجنبية:

1- دراسة ليدبيتر وميرين وكونتريراس وأميس (Leadbeater, Merrin, Contreras & Ames, 2023) في كندا: هدفت الدراسة إلى التحقق فيما إذا كان من الممكن التمييز بين مجموعات (فئات) من الأفراد بناءً على الأبعاد الفرعية لاضطراب التحدي المعارض (كالتهميش والعناد)، بالإضافة إلى التعرف على مسار اضطراب التحدي المعارض والأمراض المصاحبة له مثل تعاطي المواد (الإفراط في شرب الكحول) والصحة النفسية (الاكتئاب والقلق)، والأعراض السلوكية (اضطراب نقص الانتباه مع فرط الحركة، والعنصرية)، وذلك في كل من فترة المراهقة وبداية مرحلة البلوغ، تكونت عينة الدراسة (662) شاباً كندياً تراوحت أعمارهم بين (12- 18) عاماً، تمت متابعتهم لمدة (10) سنوات. توصلت الدراسة إلى الكشف عن مسارات لفئات اضطراب التحدي المعارض بناءً على شدة الأعراض، حيث تم تصنيف هذه الفئات إلى (منخفض، متوسط، مرتفع)، كان تعاطي المواد المخدرة، وأعراض الصحة النفسية، والمشاكل السلوكية لدى المراهقين والشباب أعلى بشكل ملحوظ في فئة مسار اضطراب التحدي المعارض العالي مقارنةً بالفئتين الأخريين، كما أظهر الأفراد في فئة مسار اضطراب التحدي المعارض المتوسط أعراضاً مصاحبة أعلى في فترة المراهقة ومرحلة الشباب المبكر، مقارنةً بفئة مسار اضطراب التحدي المعارض المنخفض.

2- دراسة بيورك وآخرون (Burke, Hipwell & Loeber, 2010) في الولايات المتحدة: هدفت الدراسة إلى التعرف على الأبعاد السلوكية والعاطفية لاضطراب التحدي المعارض، وتحديد فيما إذا كان البعد العاطفي لأعراض اضطراب التحدي يُعد مؤشراً للاكتئاب لاحقاً، تكونت عينة الدراسة من (2451) مراهقاً منهم (1250) ذكور و (1201) إناث، تراوحت أعمارهم بين (13- 15) عاماً، استخدم الباحثون استبيان للمراهق لقياس شدة أعراض اضطراب التحدي المعارض، ومقياس العدوانية، و مقياس بيك للاكتئاب. توصلت الدراسة إلى تزامن أبعاد المشاعر السلبية والعدوانية مع اضطراب التحدي المعارض، وهذه المشاعر السلبية تتنبأ لاحقاً بالاكتئاب

لدى المراهقين، كما تتبأ السلوك المعارض والعداوي باضطراب السلوك عموماً، كما توصلت إلى أن الذكور أكثر تعبيراً عن شدة أعراض اضطراب التحدي المعارض من الإناث.

ثالثاً- دراسات ربطت بين أنماط التعلق واضطراب التحدي المعارض:

1- دراسة ميتكووسكا وآخرون (Mytkowska, Butwicka, Lucci, Wolanczyk & Brynska, 2022) في بولندا:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أنماط التعلق لدى المراهقين المصابين باضطراب التحدي المعارض، تكونت عينة الدراسة من (120) مراهقاً، منهم (40) مراهقاً يعانون من اضطراب التحدي المعارض، استخدم الباحثون مقياس التعلق الوالدي (PBI). توصلت الدراسة إلى أن المراهقين المصابين باضطراب التحدي المعارض كشفوا عن مستويات أقل بكثير من الثقة والتواصل والرعاية في علاقاتهم مع والديهم، وكان نمط التعلق القلق المتجنب هو النمط السائد لديهم.

2- دراسة كريج وآخرون (Craig, Hernandez, Moretti & Pepler, 2021) في كندا:

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أنماط التعلق (القلق، والتجنب) وكل من تنظيم الانفعال واضطراب التحدي المعارض، تكونت عينة الدراسة من (179) مراهقاً، (46% إناث) و(54% ذكور)، تراوحت أعمارهم بين (12-18) عاماً، تم استخدام قائمة أنماط التعلق، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين أنماط التعلق واضطراب التحدي المعارض وقصور تنظيم الانفعال، كما تبين أن ضعف التنظيم الانفعالي يؤثر على علاقة أنماط التعلق واضطراب التحدي المعارض.

3- دراسة سكوت وآخرون (Scott, Briskman, Woolgar, Humayun & O Connor, 2011):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن إمكانية تنبؤ نمط التعلق الآمن بمستويات منخفضة من أعراض اضطراب التحدي المعارض، تكونت عينة الدراسة من (248) مراهقاً تراوحت أعمارهم بين (9-17) سنة، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى: مجموعة تتلقى خدمات العلاج النفسي وهي مجموعة عالية الخطورة، المجموعة الثانية: متوسطة الخطورة، أما المجموعة الثالثة: مجموعة العاديين، تم تطبيق مقياس أعراض اضطراب التحدي المعارض، ومقياس جودة العلاقة بين الوالدين والطفل، توصلت الدراسة إلى انخفاض أعراض

اضطراب التحدي المعارض لدى الأفراد ذوي نمط التعلق الآمن، كما أشارت إلى إسهام نمط التعلق الآمن في التنبؤ بانخفاض أعراض اضطراب ODD.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة لاحظت الباحثة أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت أنماط التعلق الوالدي بالدراسة، وحاولت هذه الدراسات ربط أنماط التعلق بمتغيرات مختلفة كالعدوان (بيشي، 2018) والعنف (لونيس، 2017) وحل المشكلات (أبوغزال، 2014) وأعراض الانطواء أو العدوانية (Lacasa et al, 2015) والأداء النفسي والاجتماعي (Adamczyk, 2016)، كما أكدت على أن أنماط التعلق تتشأ في مرحلة الطفولة وتمتد آثارها إلى مرحلة المراهقة، ويكون لها تأثير على شخصية الفرد وعلى سلوكياته بالمجمل، كما لاحظت أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت اضطراب التحدي المعارض بالدراسة والوصف وحاولت ربطه بمتغيرات أخرى كأداء الذاكرة العاملة (زايد، 2024) و أساليب المعاملة الوالدية (قاسم، 2014) والإساءة الجنسية وتنافس الأشقاء (حسين، 2011)، والبعض منها ركز على دراسة أبعاد الاضطراب كدراسة بيورك (Burke et al, 2010)، ودراسة ليدبيتر وآخرون (Leadbeater et al, 2023)، كما لاحظت أن هناك قلة في الدراسات الأجنبية التي تناولت العلاقة بين المتغيرين كدراسة ميتكووسكا وآخرون (Mytkowska et al, 2022) ودراسة كريج وآخرون (Craig et al, 2021) ودراسة سكوت وآخرون (Scot et al, 2011)، وندرة في الدراسات العربية حيث لم تجد سوى دراسة واحدة وهي دراسة (يونس، 2023) والتي اختلفت مع الدراسة الحالية في أنها تناولت عينة من الأطفال في مصر وبحثت في قدرة أنماط التعلق على التنبؤ باضطراب التحدي المعارض وتناولت فئات تشخيصية مختلفة، واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في العينة حيث كان عمر العينة في معظم الدراسات متوافق مع عينة الدراسة الحالية والتي هي من المراهقين، كما اتفقت معها في المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي، ولكن كان هناك اختلاف في الأدوات المستخدمة ومعظم هذه الأدوات استندت على المعايير التشخيصية للاضطرابات النفسية، و لم تجد الباحثة أي دراسة محلية اهتمت بالاضطراب المذكور أو حاولت ربطه بمتغيرات أخرى أو بحثت في أسبابه، ومن خلال الاطلاع على الدراسات الأجنبية التي عنت بهذا الاضطراب كان هناك نصيب وافر للاهتمام بدور العوامل

الأسرية في ظهور هذا الاضطراب، وهذا الأمر دفع الباحثة إلى دراسة العلاقة بين المتغيرين (أنماط التعلق واضطراب التحدي المعارض)، وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في صياغة مقدمة البحث ومشكلته، وفي تفسير النتائج، واختيار الأداة المناسبة.

منهج البحث:

تسعى الدراسة الحالية إلى تعرف العلاقة بين أنماط التعلق واضطراب التحدي المعارض، وبالتالي ستقوم الباحثة باستخدام المنهج الوصفي، وهو المنهج الذي يهتم بدراسة وتحديد العلاقة بين المتغيرات، ويقوم بوصفها وصفاً دقيقاً، وقد يكون هذا الوصف لفظياً باستخدام الرموز اللفظية، وقد يكون كمياً بإعطائها وصفاً رقمياً على شكل رموز رياضية، توضح مقدار هذه الظاهرة ودرجة ارتباطها بالظواهر الأخرى (شحاتة، 2008، 178).

مجتمع البحث:

يشمل مجتمع البحث جميع طلبة المرحلة الإعدادية الذكور من الصفوف (الأول والثاني الإعدادي) في محافظة حمص للعام الدراسي 2025/2026 والبالغ عددهم (25953)، وذلك حسب دائرة الإحصاء التابعة لمديرية التربية في محافظة حمص. ويبين الجدول رقم (1) عدد أفراد المجتمع الأصلي للبحث.

الجدول رقم (1) عدد أفراد المجتمع الأصلي للبحث

المنطقة	الصف السابع	الصف الثامن	المجموع
الريف	9156	7667	16823
المدينة	4801	4329	9130
المجموع الكلي	13957	11996	25953

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (665) طالب من طلاب المرحلة الإعدادية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية من بعض المدارس الإعدادية في محافظة حمص، حيث تم تقسيم كل من الريف والمدينة إلى أربعة مناطق تعليمية، وذلك حسب تقسيم مديرية التربية للمناطق التعليمية في محافظة حمص، ثم تم سحب مدرسة من كل منطقة تعليمية في الريف بالطريقة العشوائية وذلك باستخدام طريقة القرعة، حيث تم كتابة أسماء المدارس في كل منطقة تعليمية على أوراق

صغيرة، ومن ثم وضعهم في صندوق صغير واختيار مدرسة من كل منطقة، ومن كل مدرسة تم اختيار شعبتين من كل صف (أي شعبتين من الصف السابع وشعبتين من الصف الثامن) وذلك بطريقة عشوائية حيث تم التطبيق على الذكور الموجودين ضمن الشعب المختارة، أما بالنسبة لمدارس المدينة قامت الباحثة بكتابة أسماء مدارس الذكور في كل منطقة تعليمية على أوراق صغيرة، ومن ثم تم اختيار مدرسة من كل منطقة تعليمية بطريقة عشوائية، ومن كل مدرسة تم سحب شعبتين من كل صف وذلك بالطريقة العشوائية أيضاً. وبعد ذلك تم استبعاد بعض الأوراق التي لم تكتمل الإجابة عليها وبلغ عددها (27) استمارة، ونتيجة لذلك أصبح العدد النهائي للعينة (638) طالب من طلاب المرحلة الإعدادية، ويبين الجدول رقم (2) توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير الصف ومكان السكن.

الجدول رقم (2) توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيري الصف ومكان السكن

المنطقة	الصف السابع	الصف الثامن	المجموع
الريف	198	168	366
المدينة	143	129	272
المجموع الكلي	341	297	638

حدود البحث:

- 1- الحدود الزمانية: تم إجراء البحث خلال الفصل الدراسي الأول للعام 2025/2026.
- 2- الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في بعض مدارس محافظة حمص.
- 3- الحدود البشرية: تشمل طلاب الصفين السابع والثامن من الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة حمص.
- 4- الحدود الموضوعية: تشمل دراسة العلاقة بين أنماط التعلق واضطراب التحدي المعارض.

أدوات البحث:

مقياس أنماط التعلق:

- 1- وصف المقياس: قامت الباحثة باستخدام مقياس أنماط التعلق الذي أعدته (صابر، 2014) لقياس أنماط التعلق لدى المراهقين، ويتضمن المقياس (16) عبارة موزعة على أربعة أبعاد وفق

الآتي: نمط التعلق الآمن وبنوده: (1، 5، 9، 13)، نمط التعلق غير الآمن ويشمل: نمط التعلق غير الآمن المتناقض وبنوده: (2، 6، 10، 14)، نمط التعلق غير الآمن التجنبي وبنوده: (3، 11، 7، 15)، نمط التعلق غير الآمن الرفض وبنوده: (4، 8، 12، 16)، يقوم المفحوص بالإجابة على بنود المقياس بوضع إشارة (X) أمام كل بند في الحقل الذي يعبر عن مدى موافقته بأن العبارة تنطبق عليه، وتم وضع ثلاث بدائل للإجابة وهي: (نعم، أحياناً، لا)، فإذا أجاب المفحوص على البنود (1، 5، 9، 13) بنعم حصل على (3) درجات، وإذا أجاب أحياناً حصل على (درجتان)، وإذا أجاب بلا حصل على (درجة واحدة)، ويكون العكس بالنسبة لبقية البنود (2، 3، 4، 6، 7، 8، 10، 11، 12، 14، 15، 16) فإذا أجاب بنعم يحصل على درجة (واحدة)، وإذا أجاب أحياناً (درجتان) وإذا أجاب بلا يحصل على (3) درجات، وتتراوح الدرجات على مقياس أنماط التعلق بين (16-48) درجة.

2-صدق المقياس: قامت الباحثة بالتحقق من صدق مقياس أنماط التعلق باستخدام الطرق الآتية:

-صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من الاتساق الداخلي لبنود مقياس أنماط التعلق بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (75) طالب من طلاب المرحلة الإعدادية في محافظة حمص. وبموجب هذه الطريقة تم حساب معامل الارتباط بين درجة المفحوص على كل بند والدرجة الكلية على البعد الذي ينتمي إليه هذا البند. وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (Spss). ويوضح الجدول رقم (3) معاملات الاتساق الداخلي لبنود مقياس أنماط التعلق.

الجدول رقم (3) يوضح معاملات الاتساق الداخلي لبنود مقياس أنماط التعلق وأبعاده الفرعية

نمط التعلق الآمن		نمط التعلق غير الآمن المتناقض		نمط التعلق غير الآمن التجنبي		نمط التعلق غير الآمن الرفض	
معامل ارتباط البند مع البعد		معامل ارتباط البند مع البعد		معامل ارتباط البند مع البعد		معامل ارتباط البند مع البعد	
البند	للبعد	البند	للبعد	البند	للبعد	البند	للبعد
1	**0.817	2	**0.719	3	**0.756	4	**0.818
5	**0.847	6	**0.801	11	**0.776	8	**0.804

**0.817	12	**0.789	7	**0.797	10	**0.701	9
**0.663	16	**0.766	15	**0.686	14	**0.812	13

من خلال الجدول السابق يتبين أن جميع معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً وذلك عند مستوى دلالة $(0,01)$ و $(0,05)$.

الصدق التمييزي:

وفقاً لهذه الطريقة تم ترتيب درجات المفحوصين على كل بعد من أبعاد مقياس أنماط التعلق من الأدنى إلى الأعلى، ثم تم أخذ مجموعة المفحوصين الذين حصلوا على أعلى الدرجات (الربيع الأعلى) (أي أعلى 25% من الدرجات)، والمفحوصين 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 (4) يبين نتائج اختبار ت (T test) .

الجدول رقم (4) دلالة الفروق بين الربيع الأعلى والربيع الأدنى بالنسبة لمقياس أنماط التعلق ككل وأبعاده الفرعية باستخدام اختبار ت (T test) (ن = 75)

أبعاد المقياس	الربيع الأدنى ن = 19		الربيع الأعلى ن = 19		ت المحسوبة	sig	القرار
	ع	م	ع	م			
نمط التعلق الآمن	4.58	0.507	10.05	1.393	16.090	0.00	دال
نمط التعلق غير الآمن المتناقض	5.21	0.855	11.00	0.816	21.346	0.00	دال
نمط التعلق غير الآمن التجنبي	4.84	0.834	10.74	1.046	19.208	0.00	دال
نمط التعلق غير الآمن الراض	5.11	0.809	10.95	0.848	21.723	0.00	دال

من خلال الجدول السابق يتبين أنّ الفروق بين متوسطي المجموعتين دالة بالنسبة للأبعاد الفرعية لمقياس أنماط التعلق ، وهذا يعني أنّ مقياس أنماط التعلق يتصف بالصّدق التمييزي، حيث أنّه قادر على التّمييز بين ذوي الدّرجات العليا وذوي الدّرجات الدّنيا بالنسبة لكل بعد، وهذا يجعله أداة صالحة للاستخدام في البحث الحالي.

3- ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس أنماط التعلق باستخدام طريقتي: ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية. ويوضح الجدول رقم (5) معاملات ثبات الأبعاد الفرعية بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

الجدول رقم (5) معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس أنماط التعلق بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

قيمة معامل الثبات		أبعاد المقياس
التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ	
0.812	0.805	نمط التعلق الآمن
0.782	0.742	نمط التعلق غير الآمن المتناقض
0.759	0.773	نمط التعلق غير الآمن التجنبي
0.776	0.779	نمط التعلق غير الآمن الرفض

من خلال الجدول السابق يتبين أن جميع أبعاد مقياس أنماط التعلق تتصف بدرجات مرتفعة من الثبات وهذا يعني أنه صالح للاستخدام.

مقياس اضطراب التحدي المعارض:

1- إعداد المقياس:

على ضوء الأدبيات النظرية والدراسات السابقة التي عنت بموضوع اضطراب التحدي المعارض، ومن خلال الإطلاع على عدد من المقاييس العربية والأجنبية المعدة مسبقاً كمقياس السيد (2020)، ومقياس شامخ (2021)، وكذلك مقياس أندرسون (Anderson, 2009) الذي

أعد بناءً على معايير ((DSM-IV))، قامت الباحثة بإعداد مقياس لقياس اضطراب التحدي المعارض، وتضمن المقياس بصورته الأولية (34) عبارة، تم الاعتماد في صياغتها على معايير DSM-5، ويركز المقياس على ثلاثة أبعاد هي: المزاج الغاضب/ العصبي، السلوك المجادل المتحدي، نزعة الانتقام.

وأصبح المقياس بعد استخراج خصائصه السيكمترية مكوناً من (34) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد لاضطراب التحدي المعارض والتي تتضمن: المزاج الغاضب العصبي (1-2-3-4-5-6-7-8)، السلوك المجادل المتحدي (9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22)، نزعة الانتقام (23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33-34).

وأعطى لكل بند وزن مدرج (دائماً، أحياناً، أبداً) وتعطى الدرجات بالترتيب وفق الآتي: (3، 2، 1)، ويقوم المفحوص بالإجابة على بنود المقياس بوضع إشارة (X) أمام كل بند في الحقل الذي يعبر فيه عن موافقته بأن العبارة تنطبق عليه، ويتم تصحيح المقياس بمنح المفحوص (3) درجات في حال كانت إجابته (نعم)، و (2) في حال كانت إجابته (أحياناً)، ودرجة واحدة في حال كانت إجابته (أبداً).

ويتم حساب درجة المفحوص في كل بعد من خلال جمع الدرجات الخاصة ببنود هذا البعد، وتكون الدرجة الأعلى للمقياس ككل (102)، والدرجة الأدنى هي (34)، وجميع عبارات المقياس إيجابية تقيس ماوضع المقياس لقياسه.

2-صدق المقياس: تم التأكد من صدق مقياس اضطراب التحدي المعارض باستخدام الطرق الآتية: صدق المحكمين، صدق الاتساق الداخلي، الصدق التمييزي.

صدق المحكمين: تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم (11) محكماً من أعضاء الهيئة التدريسية والمختصين في علم النفس والإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة دمشق والبعث وتشرين، وذلك للحكم على عبارات المقياس من حيث مناسبتها اللغوية ومن حيث قدرتها على قياس ما وضعت لقياسه، وبناءً على ملاحظات المحكمين وآرائهم تم الإبقاء على البنود التي حصلت على نسبة اتفاق (80%) فما فوق، وتم إضافة بندين للبعد الأول (المزاج الغاضب / العصبي)، وتم حذف بندين من البعد الثاني (السلوك المجادل

المتحدي)، وتم إجراء بعض التعديلات على بعض البنود من ناحية الصياغة اللغوية. ويوضح الجدول رقم (6) البنود التي تم إضافتها والبنود التي تم حذفها، والجدول رقم (7) يوضح التعديلات التي تم إجراؤها بناءً على آراء المحكمين.

الجدول رقم (6) بنود مقياس اضطراب التحدي المعارض التي تم إضافتها للبعد الأول، والبنود التي تم حذفها من البعد الثاني

البنود التي تمت إضافتها لبعد المزاج الغاضب	البنود التي تم حذفها من بعد السلوك المجادل المتحدي
أنفعل عندما لاتسير الأمور كما أريد	أتجاهل أوامر الآخرين
أؤثر عندما تواجهني مشكلة ما	أحتج على تعليمات الآخرين

الجدول رقم (7) بنود مقياس اضطراب التحدي المعارض التي تم إعادة صياغتها بناءً على آراء المحكمين

م	البند قبل التعديل	البند بعد التعديل
1	لا أستطيع السيطرة على أعصابي عندما أتعرض لموقف ما	أفقد السيطرة على أعصابي عندما أتعرض لموقف يزعجني
2	أرفض الامتنال لأوامر الآخرين	أرفض الامتنال لأوامر الآخرين وتعليماتهم
3	أتصرف بطريقة تزعج الآخرين	أتصرف بطريقة تزعج الآخرين عمدًا
4	لاأستطيع مسامحة أي شخص على ما فعله بي	أرغب بمعاقبة كل من يسيء إلي
5	أستمع عند رؤية زملائي في مأزق	أشمت بالآخرين عندما يقعون في مشكلة
6	أستمع بمشاهدة أفلام تحتوي مشاهد من التآر	أستمع بمشاهدة أفلام تحتوي مشاهد عنف وانتقام
7	عندما يزعجني أحد زملائي أنشغل بالتفكير بأي طريقة لأنتقم منه	أفكر بطريقة للانتقام ممن يزعجني

صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (100) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الإعدادية. وتم بموجب هذه الطريقة حساب معامل الارتباط بين درجة المفحوص على كل بند والدرجة الكلية للبند الذي ينتمي إليه هذا البند، ومعامل ارتباط درجة المفحوص على البند مع الدرجة على المقياس ككل، ومعامل ارتباط درجة المفحوص على كل بند مع درجته على المقياس ككل، وتم ذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (Spss,24). ويوضح الجدول رقم (8) معاملات الاتساق الداخلي للبند.

الجدول رقم(8) صدق الاتساق الداخلي لبند مقياس اضطراب التحدي المعارض

المزاج الغاضب العصبي			السلوك المجادل المتحدي			التأثر وحب الانتقام		
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	*0.535	*0.329	9	*0.522	*0.509	23	*0.654	*0.620
2	*0.630	*0.351	10	*0.389	*0.370	24	*0.632	*0.568
3	*0.549	*0.387	11	*0.440	*0.304	25	*0.650	*0.553
4	*0.576	*0.431	12	*0.542	*0.416	26	*0.630	*0.627
5	*0.632	*0.486	13	*0.650	*0.506	27	*0.454	*0.348

أنماط التعلق وعلاقتها باضطراب التحدي المعارض لدى المراهقين في محافظة حمص

**0.431	**0.539	28	**0.350	**0.386	14	*0.497	*0.683	6
**0.452	**0.554	29	**0.505	**0.611	15	*0.540	*0.613	7
**0.654	**0.624	30	**0.365	**0.382	16	*0.337	*0.563	8
**0.387	**0.483	31	**0.488	**0.473	17	**0.704	معاملات ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس	
**0.544	**0.581	32	**0.427	**0.469	18			
**0.531	**0.606	33	**0.449	**0.531	19			
**0.546	**0.604	34	**0.514	**0.565	20			
**0.890	معاملات ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس		**0.515	**0.601	21			
			**0.498	**0.480	22			
			**0.886	معاملات ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس				

من خلال الجدول السابق 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 (0.01).

الصدق التمييزي:

يقوم هذا النوع من الصدق على المقارنة بين درجات المجموعات الطرفية للاختبار، كأن تؤخذ درجات الفئة العليا المحصلة في هذا الاختبار وتقارن بدرجات الفئة الدنيا، ثم تحسب الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسط الفئتين فإذا ظهرت هذه الدلالات عُد الاختبار صادقاً. ووفقاً لهذه الطريقة تم ترتيب درجات المفحوصين على كل بعد من أبعاد مقياس اضطراب التحدي المعارض من (الأدنى إلى الأعلى)، ثم تم أخذ مجموعة المفحوصين الذين حصلوا على

أعلى الدرجات (الربيع الأعلى) (أي أعلى 25% من الدرجات)، والمفحوصين 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 اضطراب التحدي ككل وأبعاده الفرعية باستخدام اختبار (T test) (ن = 100)

أبعاد المقياس	الربيع الأدنى ن = 25		الربيع الأعلى ن = 25		ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	القرار
	م	ع	م	ع				
المزاج الغاضب العصبي	10.16	1.434	18.92	2.159	16.900	48	0.00	دال
السلوك المجادل المتحدي	16.16	1.313	27.80	3.742	14.677	48	0.00	دال
الثأر وحب الانتقام	12.92	0.812	25.24	2.803	21.108	48	0.00	دال
المقياس ككل	41.00	3.279	68.96	6.705	18.731	48	0.00	دال

من خلال الجدول السابق يتبين أن الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين دالة بالنسبة إلى الدرجة الكلية لمقياس اضطراب التحدي المعارض وأبعاده الفرعية، وهذا يعني أن مقياس اضطراب التحدي المعارض يتصف بالصدق التمييزي، حيث أنه قادر على التمييز بين ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الدنيا بالنسبة للمقياس ككل وكذلك بالنسبة لأبعاده الفرعية.

3- ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات المقياس وأبعاده الفرعية باستخدام طريقتي: ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية.

الجدول رقم (10) معاملات ثبات مقياس اضطراب التحدي المعارض ككل وأبعاده الفرعية بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

قيمة معامل الثبات		أبعاد المقياس
التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ	
0.733	0.743	المزاج الغاضب العصبي
0.811	0.770	السلوك المجادل المتحدي
0.807	0.822	الثأر وحب الانتقام
0.874	0.889	المقياس ككل

من خلال الجدول السابق يتبين أن مقياس اضطراب التحدي المعارض ككل وأبعاده الفرعية يتصف بدرجات مرتفعة من الثبات وهذا يعني أنه صالح للاستخدام.

نتائج البحث:

أ- الإجابة عن أسئلة البحث:

السؤال الأول: ما أكثر أنماط التعلق شيوعاً لدى أفراد عينة البحث؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لأفراد عينة البحث على الأبعاد الفرعية لمقياس أنماط التعلق، والجدول رقم (11) يوضح أكثر أنماط التعلق شيوعاً لدى أفراد عينة البحث.

الجدول رقم (11) أكثر أنماط التعلق شيوعاً لدى أفراد عينة البحث

الأبعاد	عدد البنود	عدد العينة	المتوسط الرتبي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
التعلق الآمن	4	638	2.11	8.42	2.080	1
التعلق المتناقض	4	638	1.99	7.96	2.326	2
التعلق التجنبي	4	638	1.96	7.82	2.496	3
التعلق الرفض	4	638	1.95	7.81	2.447	4

من خلال الجدول السابق يتبين أن أكثر أنماط التعلق شيوعاً لدى أفراد العينة هو نمط التعلق الآمن بمتوسط (2.11) يليه نمط التعلق المتناقض بمتوسط (1.99) ثم نمط التعلق التجنبي بمتوسط (1.96) وأخيراً نمط التعلق الرفض بمتوسط (1.95).
اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (أبوغزال، 2014) ومع نتيجة دراسة عبد العزيز (2015) حيث أشارت نتائج كلتا الدراستين إلى أن نمط التعلق الآمن هو النمط الأكثر شيوعاً، واختلفت مع نتيجة دراسة ميتكوسكا وآخرون (Mytkowska, Butwicka, Lucci, Wolanczyk & Brynska, 2022) التي أشارت إلى أن نمط التعلق التجنبي هو النمط الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة الدراسة.

ربما يرجع ذلك إلى أن أساليب التربية والتنشئة التي يتبعها الوالدين في تنشئة أبنائهم وتربيتهم تعزز نمو التعلق الآمن لديهم أكثر من غيره حيث تساعدهم على إدراك ذواتهم وإدراك الآخرين بشكل جيد، كما تعزز ثقتهم بأنفسهم وبمن حولهم ولا سيما في مجتمعاتنا باعتبارها مجتمعات محافظة تهتم بأبنائها وتسعى دائماً لبناء علاقات قوية معهم تقوم على أساس أن الوالدين هما مصدر الأمن والأمان للأبناء، فعلى الرغم مما يشهده المجتمع من تحولات وتغيرات إلا أن العلاقات داخل الأسرة مازالت متماسكة وداعمة للفرد، إضافة إلى ذلك فإن التفاعل والعلاقة بين الوالدين وخاصة الأم مع أبنائها تتميز بروابط قوية، فالأمومة والعناية بالطفل والاهتمام به والتسامح معه والخوف عليه ينعكس إيجابياً على أنماط التعلق المدركة لديه.

السؤال الثاني: مامستوى اضطراب التحدي المعارض لدى أفراد عينة البحث؟

تمت الإجابة على هذا السؤال بالاعتماد على عدة مستويات حيث يقيس المقياس ثلاثة مستويات للاضطراب، تم استخراجها وفق قانون طول الفئة.
طول الفئة = المدى / عدد الفئات.

الجدول رقم (12) يبين مستويات اضطراب التحدي المعارض

النسبة المئوية	العدد	الدرجة الكلية	مستوى اضطراب التحدي المعارض
7.8%	50	34- وأقل من 57	ضعيف
63.0%	402	57- وأقل من 80	متوسط

مرتفع	80- وأقل أو يساوي 102	186	29.2%
-------	-----------------------	-----	-------

من الجدول السابق نجد أن النسبة الأكبر لأفراد العينة جاءت في المستوى المتوسط وبلغت (63%)، وفي المرتبة الثانية جاء المستوى المرتفع بنسبة (29.2%)، وفي المرتبة الأخيرة جاء المستوى المنخفض لاضطراب التحدي المعارض لدى أفراد عينة البحث بنسبة (7.8%).

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (البطوش، 2007) التي أشارت إلى أن التمرد والعصيان من أكثر المشاكل السلوكية شيوعاً لدى طلاب المدارس، واتفقت كذلك مع نتيجة دراسة (حسين، 2011) التي أشارت إلى أن نسبة انتشار اضطراب التحدي المعارض لدى عينة من المراهقين الذكور بلغت (31%).

ربما يرجع ذلك إلى طبيعة المرحلة العمرية وخصائصها ومتطلباتها، فمن المعروف أنه في مرحلة المراهقة تحدث العديد من التغيرات النفسية والجسدية والاجتماعية، والتي بدورها تؤثر على سلوكيات المراهق وعلى شخصيته بالمجمل، ففي هذه المرحلة يحاول المراهق إثبات ذاته وقد يجد في بعض السلوكيات التي يقوم بها كالعناد والاستفزاز والجدال المستمر للآخرين وعصيان أوامرهم والخروج عن القوانين ومخالفة تعليمات الكبار كالأهل والمعلمين أو من في حكمهم طريقة أو وسيلة لتأكيد ذاته وإثبات رجولته.

كما أن أساليب التربية التي يتبعها الوالدين في تنشئة أبنائهم في مجتمعنا تعزز هذه السلوكيات وتشجعها ولاسيما عند الذكور فهي تعطيهم قدر من الحرية في التصرف والتساهل في التعامل، حيث يحق للذكر ما لا يحق لغيره فيحق له أن يجادل ويسخر ويرفض ويعترض، إضافة لذلك فإن جميع أفراد عينة الدراسة من الذكور وفي مرحلة المراهقة وهذا الأمر جعل النسبة الأكبر لأفراد عينة البحث في مرتبة المتوسط يليه المستوى المرتفع.

ب- فرضيات البحث:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين درجات أفراد عينة البحث على الأبعاد الفرعية لمقياس أنماط التعلق ودرجاتهم على مقياس اضطراب التحدي المعارض؟

للتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على الأبعاد الفرعية لمقياس أنماط التعلق ودرجاتهم على مقياس اضطراب التحدي المعارض، والجدول رقم (13) يوضح قيم معامل ارتباط بيرسون.

الجدول رقم (13) معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على الأبعاد الفرعية

لمقياس أنماط التعلق ومقياس اضطراب التحدي المعارض

اضطراب التحدي المعارض	التأثر وحب الانتقام	السلوك المجادل المتحدي	المزاج الغاضب العصبي	أنماط التعلق	
**-0.741	**-0.699	**-0.699	**-0.611	ارتباط بيرسون	نمط التعلق الآمن
				مستوى الدلالة	
0.000	0.000	0.000	0.000		
**0.732	**0.696	**0.687	**0.601	ارتباط بيرسون	نمط التعلق غير الآمن المتناقض
				مستوى الدلالة	
0.000	0.000	0.000	0.000		
**0.722	**0.672	**0.678	**0.614	ارتباط بيرسون	نمط التعلق غير الآمن التجنبي
				مستوى الدلالة	
0.000	0.000	0.000	0.000		
**0.702	**0.660	**0.661	**0.586	ارتباط بيرسون	نمط التعلق غير الآمن الراض
				مستوى الدلالة	
0.000	0.000	0.000	0.000		

يتضح من الجدول السابق وجود ارتباط عكسي ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين درجات أفراد العينة على بعد نمط التعلق الآمن ودرجاتهم على مقياس اضطراب التحدي المعارض ككل حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (-0.741^{**}) أي كلما ارتفعت درجات الأفراد على نمط التعلق الآمن انخفضت درجاتهم على مقياس اضطراب التحدي المعارض، في حين تبين وجود ارتباط طردي ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين درجات أفراد العينة على كل من بعد (نمط التعلق المتناقض، التجنبي، والرافض) ودرجاتهم على مقياس اضطراب التحدي المعارض ككل حيث بلغت قيم معامل الارتباط (0.732^{**} ، 0.722^{**} ، 0.702^{**}) على التوالي، أي كلما ارتفعت درجات الأفراد على كل من نمط التعلق (المتناقض، التجنبي، الرافض) ارتفعت درجاتهم على مقياس اضطراب التحدي المعارض.

وبالتالي نرفض الفرضية الصفريّة ونقبل الفرضية البديلة والتي تنص على وجود علاقة ارتباطية بين درجات أفراد عينة البحث على الأبعاد الفرعية لمقياس أنماط التعلق ودرجاتهم على مقياس اضطراب التحدي المعارض.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة ميتكووسكا وآخرون (Mytkowska, Butwicka, Lucci, Wolanczyk & Brynska, 2022, 535) في أن المراهقين الذين لديهم اضطراب تحدي معارض لديهم مستويات أقل من الثقة بالنفس والتواصل والرعاية في علاقاتهم مع الآخرين، ومع نتيجة دراسة ثيلي وآخرون (Theule, Germain, Cheung, Hurl & MarKel, 2016) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين نمط التعلق غير الآمن (المتناقض والتجنبي) واضطراب التحدي المعارض، واتفقت كذلك مع نتيجة دراسة سكوت وآخرون (Scott, Briskman, Woolgar, Humayun & O Connor, 2011) في انخفاض اضطراب التحدي المعارض لدى الأفراد ذوي نمط التعلق الآمن، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة التلاوي وسعد والتلاوي (2025، 522) في أن التعلق الآمن يساهم في خفض المشاكل والاضطرابات السلوكية لدى المراهقين، بينما يؤدي التعلق الغير الآمن إلى كثير من المشاكل والاضطرابات السلوكية.

ربما يرجع ذلك إلى أن التعلق الآمن يحقق للمراهقين الأمن والأمان ويزيد ثقتهم بأنفسهم وبالأخرين، كما يزيد قدرتهم على التفاعل مع الآخرين والاقتراب منهم، الأمر الذي يترك آثاراً إيجابية في الشخصية، فعندما يتعلق المراهق بوالدته تعلقاً آمناً يشعر بالحب و الدفء والأمان، ويصبح قادراً على التعبير عن رأيه بحرية، وتزداد ثقته بنفسه وتقديره لذاته، ويتعلم أن يضبط انفعالاته وأن يتواصل مع الآخرين بطرق صحيحة قائمة على الحوار والمناقشة بعيداً عن الانفعال وعن إزعاج الآخرين ومضايقتهم واستفزازهم، وتنمو شخصيته نمواً سليماً، وبالتالي فالتعلق الآمن يساهم في التقليل من الإصابة بالاضطرابات والمشاكل السلوكية ومن بينها اضطراب التحدي المعارض، أما التعلق غير الآمن يعوق نمو المراهقين بالاتجاه السليم، فالمراهقين الذين يتعلقون تعلقاً غير آمناً، يفقدون الأمان، وتكون نظرتهم لذواتهم سلبية، وثقتهم بأنفسهم وبمن حولهم ضعيفة، ويشعرون بالغضب، ويجدون صعوبة في التواصل مع الآخرين والتعامل معهم، وينظرون بشكل سلبي للمحيطين بهم، ويفتقرون إلى التعاطف، ولا يستطيعون ضبط أنفسهم، وهذا كله يؤثر على سلوكياتهم بشكل سلبي، ويدفعهم للتمرد والعناد والمجادلة، والخروج عن القواعد، واستفزاز الآخرين، ويولد لديهم الحقد والكراهية، وهذه الأعراض جميعها من أعراض اضطراب التحدي المعارض.

ويؤيد ذلك ماذهب إليه وينتون (Winton, 2016, 2) في أن المراهقين الذين لايشعرون بالأمان في علاقاتهم مع والديهم هم أكثر عرضة للسلوكيات المعارضة. ويتفق كذلك مع ماتوصل إليه مصطفى و متوكل و عليك و الركيبي (2024، 492) في أن المراهقين الذين يكون لديهم نمط تعلق آمن أقل عرضة لإظهار سلوكيات متحدية عدوانية، في حين أن أولئك الذين لديهم أنماط تعلق متناقضة أو تجنبية وقلقة فقد يظهرون ميلاً أكبر نحو استفزاز الآخرين والعدوان عليهم كرد فعل ضد التوتر .

إضافة لما سبق ترى الباحثة أن التعلق أول علاقة تتشكل بين الفرد ومن يقدم له الرعاية، وهذه العلاقة تشكل الأساس في بناء شخصيته، وتؤثر على سلوكياته وعلى مختلف جوانب شخصيته، فالفرد منذ بداية حياته يحتاج إلى الشعور بالحب و الأمن والأمان وإلى من يقدم له الرعاية ويشكل علاقة معه، وهذه العلاقة هي التي تؤثر في سلوكه وشخصيته مستقبلاً فعندما تكون هذه العلاقة مشبعة بالحب وتلبي جميع حاجاته البيولوجية والنفسية فهذا يساهم في بناء شخصيته بناءً

سليماً، أما عند يعيش الفرد مشاعر الرفض والحرمان أو التذبذب في المعاملة فتكون شخصيته غير سوية وغالباً ما يعاني من العديد من المشكلات السلوكية كالعناد والتمرد والعصيان والانفعال وغيرها، فالكثير من المشاكل والاضطرابات السلوكية التي تظهر لدى الفرد مستقبلاً ولاسيما في مرحلة المراهقة ترجع إلى علاقته الأولية مع مقدمي الرعاية.

الفرضية الثانية: لا يوجد تأثير معنوي لكل نمط من أنماط التعلق على اضطراب التحدي المعارض لدى أفراد عينة البحث؟

لاختبار صحة الفرضية استخدمت الباحثة تحليل الانحدار الخطي البسيط الذي يبحث في العلاقة بين متغيرين فقط هما المتغير التابع Y والمتغير المستقل X، كما استخدمت تحليل الانحدار المتعدد الذي يبحث في العلاقة بين المتغير التابع Y وعدة متغيرات مستقلة، والجدول رقم (14) يوضح نتائج تحليل الانحدار لكل نمط من أنماط التعلق على اضطراب التحدي المعارض، والجدول رقم (15) ورقم (16) يوضحان تحليل الانحدار الخطي المتعدد.

الجدول رقم (14) نتائج تحليل الانحدار لكل نمط من أنماط التعلق على اضطراب التحدي

المعارض

أنماط التعلق	معامل الارتباط	معامل التحديد	قيمة أنوفا	دلالة أنوفا	بيتا	قيمة اختبار	p-value
الآمن	-0.741	0.549	775.29	0.000	0.741	-	0.000
المتناقض	0.732	0.536	733.71	0.000	0.732	27.01	0.000
التجنبي	0.722	0.522	693.96	0.000	0.722	26.34	0.000
الرافض	0.702	0.493	618.85	0.000	0.702	24.88	0.000

من خلال الجدول السابق يتبين أن نموذج الانحدار معنوي لنمط التعلق الآمن في اضطراب التحدي المعارض عند مستوى دلالة (0.000) حيث كانت قيمة (F) تساوي (775.29)، وبالنظر إلى معامل التحديد (R^2) نجد أن نمط التعلق الآمن يفسر (54.9%) من التباين الحاصل في اضطراب التحدي المعارض وأن (45.1%) ترجع لمتغيرات أخرى، كما جاءت قيمة

بيتا (Beta) التي توضح العلاقة بين نمط التعلق الآمن واضطراب التحدي المعارض (-0.741) دالة إحصائية بالنظر إلى قيمة (T) والدالة المرتبطة به، وعليه يوجد تأثير سلبي معنوي ذو دلالة إحصائية لنمط التعلق الآمن في اضطراب التحدي المعارض عند مستوى دلالة 0.05. أما بالنسبة لنمط التعلق غير الآمن فقد تبين أن نموذج الانحدار معنوي لكل من (التعلق المتناقض والتجنبي والرافض) في اضطراب التحدي المعارض عند مستوى دلالة (0.000) حيث كانت قيمة (F) تساوي (733.71، 693.96، 618.85) على التوالي، وبالنظر إلى معامل التحديد (R^2) نجد أن نمط التعلق المتناقض يفسر (53.6%) من التباين الحاصل في اضطراب التحدي المعارض وأن (46.4%) ترجع لمتغيرات أخرى، ويفسر نمط التعلق التجنبي (52.2%) من التباين الحاصل في اضطراب التحدي المعارض وأن (47.8%) ترجع لمتغيرات أخرى، بينما يفسر نمط التعلق الرافض (43.9%) من التباين الحاصل في اضطراب التحدي المعارض وأن (56.1%) ترجع لمتغيرات أخرى، كما أن قيمة بيتا (beta) التي توضح العلاقة بين كل من نمط التعلق المتناقض والتجنبي والرافض واضطراب التحدي المعارض جاءت على التوالي (0.732) و (0.722) و (0.702) دالة إحصائية بالنظر إلى قيمة (T) والدالة المرتبطة به، وعليه يوجد تأثير إيجابي معنوي ذو دلالة إحصائية لنمط التعلق المتناقض والتجنبي والرافض في اضطراب التحدي المعارض عند مستوى دلالة 0.05. ولإيجاد نموذج تأثير أنماط التعلق (الآمن، المتناقض، التجنبي، الرافض) على اضطراب التحدي استخدمت الباحثة أيضاً نموذج الانحدار الخطي المتعدد، والجدول رقم (15 و 16) يوضحان نتائج تحليل الانحدار المتعدد.

الجدول رقم (15) نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة
اضطراب التحدي المعارض	نمط التعلق الآمن
	نمط التعلق المتناقض
	نمط التعلق التجنبي
	نمط التعلق الرافض

ملخص النموذج	R	R Square	F	مستوى الدلالة sig
القيمة	0.840	0.705	378.7	0.000

الجدول رقم (16) نتائج تحليل الانحدار المتعدد في اضطراب التحدي المعارض

المتغيرات المستقلة	معامل النموذج	رمز المعامل	قيمة المعامل المعياري Beta	قيمة المعامل الغير معياري β	قيمة ت	Sig	التأثير
	معامل الثبات	β_0		56.368	15.092	0.000	مؤثر
التعلق الآمن	معامل الانحدار	β_1	-0.287	-2.119	-8.597	0.000	مؤثر
التعلق المتناقض	معامل الانحدار	β_2	0.309	2.037	9.952	0.000	مؤثر
التعلق التجنبي	معامل الانحدار	β_3	0.224	1.378	6.614	0.000	مؤثر
التعلق الرفض	معامل الانحدار	β_4	0.148	0.930	4.346	0.000	مؤثر

المعادلة:

$$Y(\text{الاضطراب التحدي المعارض}) = \beta_0 + \beta_1 X_1(\text{التعلق الآمن}) + \beta_2 X_2(\text{التعلق غير الآمن}) + \beta_3 X_3(\text{التعلق المتناقض}) + \beta_4 X_4(\text{التعلق التجنبي}) + \beta_5 X_5(\text{التعلق الرفض})$$

$\beta_3 * X_3 + \beta_4 * X_4 + (\text{التعلق غير الآمن التجنبي}) * X_3$ <p>(غير الآمن الرفض)</p>
<p>اضطراب التحدي المعارض = $-56.37 - 2.12 * (\text{التعلق الآمن}) + 2.04 * (\text{التعلق غير الآمن المتناقض})$</p> <p>$+ 1.38 * (\text{التعلق غير الآمن التجنبي}) + 0.93 * (\text{التعلق غير الآمن الرفض})$</p>

بالاستناد على النتائج الموضحة في الجداول أعلاه تبين لنا أنه تم إدخال المتغيرات التعلق (الآمن، المتناقض، التجنبي، الرفض) في معادلة الانحدار باعتبار أن لها دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05. كما بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون الخطي (R) لهذا النموذج (0.840) وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05، وتشير إلى وجود علاقة قوية بين المتغيرات المستقلة (التعلق الآمن، المتناقض، التجنبي، الرفض) والمتغير التابع (اضطراب التحدي المعارض)، أي كلما زادت المتغيرات (التعلق المتناقض، التجنبي، الرفض) ونقص التعلق الآمن سيزداد اضطراب التحدي المعارض. حيث أن قيمة معامل التحديد (RSquare) والتي تمثل القدرة التفسيرية لنموذج الانحدار الخطي المتعدد قد بلغت (0.705) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05، وتعني هذه القيمة أن نموذج الانحدار الخطي المتعدد ومن خلال المتغيرات المستقلة (التعلق الآمن، المتناقض، التجنبي، الرفض) يمكنها أن تفسر مائتيه (70.5%) من الاختلاف والتباين في المتغير التابع (اضطراب التحدي المعارض)، وهي نسبة جيدة وتدل على وجود علاقة تأثيرية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 للمتغيرات (التعلق الآمن، المتناقض، التجنبي، الرفض) على المتغير التابع (اضطراب التحدي المعارض). ويتبين من قيمة المعاملات المعيارية بيتا (BETA) أن أكبر تأثير على اضطراب التحدي كان لنمط التعلق المتناقض، يليه نمط التعلق الآمن ويليه التجنبي وأخيراً نمط التعلق الرفض.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة سكوت وآخرون (Scott et al, 2011) والتي أشارت إلى أن نمط التعلق الآمن يسهم في خفض اضطراب التحدي المعارض، كذلك اتفقت مع نتيجة

دراسة (راضي، 2023) في أن أنماط التعلق (الآمن، القلق، التجنبي) تسهم إسهاماً دالاً في التنبؤ باضطراب التحدي المعارض.

ربما يرجع ذلك إلى أن أنماط التعلق غير المتسقة مع مقدمي الرعاية تسهم في إضعاف تنظيم الانفعالات لدى الأفراد، كما أن الأفراد الذين يمتلكون نمط التعلق المتناقض يعانون من التناقض الانفعالي والتضارب في العلاقات مما يدفعهم إلى تبني سلوكيات معارضة وعدوانية كوسيلة للتعبير عن التوتر الداخلي، الأمر الذي يجعل نمط التعلق المتناقض هو الأكثر تأثيراً في ظهور اضطراب التحدي المعارض.

كما أن انخفاض مستوى التعلق الآمن في علاقة المراهقين بوالديهم يضعف ثقّتهم بأنفسهم، ويؤدي إلى انخفاض تقديرهم لذواتهم، وإحساسهم بعدم جدارتهم، الأمر الذي يؤدي بهم إلى القيام بسلوكيات غير مناسبة كالتحدي والتمرّد والعناد ورفض الأوامر في محاولة منهم لتأكيد ذواتهم ومن ثم يؤدي إلى إخلالهم بالمشكلات السلوكية وزيادة احتمال إصابتهم بالاضطرابات النفسية والسلوكية كاضطراب التحدي المعارض.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على الأبعاد الفرعية لمقياس أنماط التعلق تبعاً لمتغير الصف (السابع، الثامن)؟

تم حساب الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على الأبعاد الفرعية لمقياس أنماط التعلق تبعاً لمتغير الصف (السابع، الثامن) باستخدام اختبار T-test للعينات المستقلة، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (17).

الجدول رقم (17) الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على الأبعاد الفرعية لمقياس أنماط التعلق تبعاً لمتغير الصف (السابع، الثامن)

البعد	الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة sig	النتيجة
نمط التعلق الآمن	سابع	341	8.38	2.006	-0.482	0.630	غير دال

			2.164	8.46	297	ثامن	
غير دال	0.478	0.710	2.257	8.02	341	سابع	نمط التعلق غير
			2.405	7.89	297	ثامن	الآمن المتناقض
غير دال	0.601	-0.523	2.404	7.77	341	سابع	نمط التعلق غير
			2.601	7.87	297	ثامن	الآمن التجنبي
غير دال	0.235	1.188	2.360	7.92	341	سابع	نمط التعلق غير
			2.543	7.69	297	ثامن	الآمن الراض

من خلال الجدول السابق نجد أن قيم مستوى الدلالة Sig أكبر من 0,025 لذلك نقبل الفرضية الصفرية وهي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على الأبعاد الفرعية لمقياس أنماط التعلق تبعاً لمتغير الصف (السابع، الثامن).

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (بني عرابية، 2022) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق على مقياس أنماط التعلق الوالدي تبعاً لمتغير الصف الدراسي.

ربما يرجع ذلك إلى طبيعة المرحلة العمرية وخصائصها، ولا سيما أن أفراد العينة متقاربون في السن، ويشتركون في كثير من الخصائص، ففي هذه المرحلة يحاول المراهقون الاستقلال عن الأهل والاعتماد على الذات، كما أنهم يكونوا أكثر ميلاً للتأثر بالعوامل الأخرى كالعوامل الاجتماعية والتأثر بالرفاق والخبرات الانفعالية التي يمرون بها والتي يكون لها تأثير كبير عليهم، وفي هذه المرحلة تقل حاجاتهم للقرب الجسدي ويستغيضون عنه بالدعم العاطفي الداخلي، إضافةً لذلك فإن التشابه في أساليب التنشئة الاجتماعية والتربوية التي يتلقاها الذكور في مجتمعنا، وخاصة أنهم يعيشون في نفس المجتمع ويتأثرون بالعوامل الثقافية والاجتماعية السائدة فيه، الأمر الذي يقلل من تأثير الصف الدراسي.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس اضطراب التحدي المعارض تبعاً لمتغير الصف (السابع، الثامن)؟

تم حساب الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس اضطراب التحدي المعارض تبعاً لمتغير الصف (سابع، ثامن) باستخدام اختبار T-test للعينات المستقلة، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (18).

الجدول رقم (18) الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس اضطراب التحدي تبعاً لمتغير الصف (السابع، الثامن)

البعد	الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة sig	النتيجة
المزاج الغاضب العصبي	سابع	341	17.30	3.801	-0.346	0.729	غير دال
	ثامن	297	17.40	4.063			
السلوك المجادل المتحدي	سابع	341	29.77	6.527	0.172	0.863	غير دال
	ثامن	297	29.86	7.220			
الثأر وحب الانتقام	سابع	341	25.57	5.881	-0.326	0.744	غير دال
	ثامن	297	25.72	6.105			
اضطراب التحدي المعارض	سابع	341	72.63	14.706	-0.293	0.770	غير دال
	ثامن	297	72.99	16.060			

من خلال الجدول السابق نجد أن قيم مستوى الدلالة Sig أكبر من 0,025 لذلك نقبل الفرضية الصفرية وهي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس اضطراب التحدي المعارض تبعاً لمتغير الصف (السابع، الثامن) في الدرجة الكلية لمقياس اضطراب التحدي وأبعاده الفرعية.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة فيلالوبوس وآخرون (Villalobos, Deliano, 2014) التي أشارت إلى عدم وجود فروق جوهريّة في اضطراب التحدي المعارض وفقاً لمتغير الصف والتقدم في العمر، وكذلك مع نتيجة دراسة بيورك وروي وبويلان (Burke, Rowe & Boylan, 2014) التي أشارت إلى أن معدلات انتشار اضطراب التحدي تستقر في مرحلة المراهقة وتكون متقاربة. ربما يرجع ذلك إلى طبيعة الاضطراب التي تتسم بالاستقرار والثبات، وإلى أن اضطراب التحدي المعارض يتأثر بالعديد من العوامل والتي يكون للعوامل الأسرية النصيب الأوفر منها، وخاصة أن أفراد عينة البحث من الذكور حيث أن أساليب المعاملة الوالدية ونمط التربية التي يتلقاها المراهقين الذكور تشجع سلوكيات التمرد على السلطة والخروج عن الأنظمة والقوانين وتؤثر بشكل كبير على سلوكياتهم مما يقلل من تأثير متغير الصف الدراسي.

ويؤيد ذلك ما أشار إليه كيرتس وآخرون (Curtis, Elkins, Miller, Areizaaga, Knight & Thornberry, 2015, 92) في أن اضطراب التحدي المعارض يتأثر بالعديد من العوامل كالعوامل البيولوجية والأسرية والنفسية للفرد. إضافة لذلك فإن طبيعة المرحلة العمرية، وما فيها من تغيرات نفسية وجسدية، وضغوط عديدة مع تزايد الرغبة في الاستقلال والتمرد على السلطة، والتي تُعد سمة مشتركة لهذه المرحلة العمرية، الأمر الذي يقلل الفروق الفردية الناتجة عن متغير الصف الدراسي، ناهيك عن الظروف الصعبة التي عاشها المجتمع السوري على امتداد سنوات عديدة، وما أفرزته من تغيرات عديدة انعكست سلباً على سلوكيات المراهقين وجعلتهم عرضة للمشاكل والاضطرابات النفسية والسلوكية والتي يعتبر اضطراب التحدي المعارض أحدها بغض النظر عن الصف الدراسي، فالمراهقون يعيشون في نفس المجتمع، وينتمون لنفس المرحلة العمرية، ويتعرضون لضغوط ومواقف انفعالية واجتماعية مشابهة الأمر الذي يفسر عدم وجود فروق بينهم في اضطراب التحدي المعارض تبعاً لمتغير الصف الدراسي.

المقترحات:

- إجراء المزيد من الأبحاث عن اضطراب التحدي المعارض ومحاولة التعرف على آثار هذا الاضطراب على المراهق، ومحاولة التوسع أكثر بدراسة دور العوامل الأسرية في نشوء هذا الاضطراب.
- التوسع في دراسة العلاقة بين أنماط التعلق واضطراب التحدي المعارض وذلك من خلال تطبيق أدوات البحث على عينات مختلفة من الأفراد.
- إجراء دراسة لمعرفة الدور التنبؤي لأنماط التعلق باضطراب التحدي المعارض.
- الاهتمام بدراسة أنماط التعلق ومدى تأثيرها على الأبناء واستخدام النتائج في توجيه والإرشاد.
- توعية الأهل بالدور الذي تلعبه أنماط التعلق في تكوين شخصية أبنائهم ومدى تأثيرها على علاقاتهم وسلوكياتهم في المستقبل وخاصة في مرحلة المراهقة.

المراجع:

- البطوش، آمنة عطا الله. (2007). درجة انتشار المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في لواء الأغوار الجنوبية من وجهة نظر معلمهم. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة مؤتة، الأردن.
- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف؛ الغرير، أحمد نايل. (2009). التشخيص والتقييم في الإرشاد. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو أسعد، مصطفى. (2010). المراهقون المزعجون (دليل عملي في المهارات التربوية للتعامل مع المراهقة). الكويت.
- أبو راسين، محمد. (2015). أنماط التعلق وعلاقتها بكل من الذكاء الوجداني والإبداع لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الإرشاد النفسي، (41)، 133 - 222.

- أبوغزال، معاوية محمود. (2014). أنماط التعلق وحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين وفقاً لمتغيري النوع الاجتماعي والفئة العمرية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 10(3)، 351-368.

-أوزغلة، نسرین. (2025). اضطراب نمط التعلق خلال مرحلة الطفولة المبكرة وظهور تعاطي المخدرات لدى المراهق: دراسة عيادية لحالة. *مجلة الصحة العقلية والعلوم العصبية*، 6(2)، 1-13.

-بني أرشيد، عبد الله؛ جرادات، عبد الكريم. (2014). أثر تعديل العبارات الذاتية السلبية وتحسين مهارات الاتصال في أنماط التعلق غير الآمنة لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر في محافظة إربد. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث التربوية والنفسية*، 2(8)، 195-224.

-بني عرابة، هلال بن خلفان بن ناصر. (2022). أنماط التعلق السائدة لدى طلبة الصفين العاشر والحادي عشر بمدارس محافظة شمال الشرقية وعلاقتها ببعض المتغيرات في سلطنة عمان. *المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات*، 48(1)، 1-36.

-بيشي، عائشة. (2018). أنماط التعلق وعلاقته بالسلوك العدواني: دراسة ميدانية على عينة من المراهقين المتمدرسين بمدينة بوسعادة. *دراسات*، 69(1)، 175-194.

-التلاوي، أحمد؛ سعد، شيماء؛ التلاوي، خلود. (2025). أنماط التعلق وعلاقتها بكل من التنظيم الانفعالي واضطراب المسلك لدى عينة من المراهقين. *مجلة كلية الآداب بقنا*، 34(66)، 473-552.

-جمعية الطب النفسي الأمريكية. (2007). *المرجع السريع إلى الدليل التشخيصي والإحصائي المعدل للاضطرابات النفسية*. (ترجمة تيسير حسون). دمشق.

-حسنين، أميرة حسنين محمود. (2014). *اضطراب الغناد المتحدي (أسبابه وتشخيصه وعلاجه)*. ط1، مصر: دار المعرفة الجامعية.

- حسين، أشواق صبر ناصر. (2011). اضطراب عناد التحدي وتنافس الأشقاء وعلاقتها بالإساءة الجنسية لدى المراهقين. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة بغداد، العراق.
- خوري، لمى سميح. (2004). العلاقة بين أنماط تعلق الراشدين بأزواجهم والتكيف الزواجي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الأردنية، الأردن.
- زايدي، فتيحة. (2023). أنماط التعلق وعلاقتها بالاتجاه نحو تعاطي المخدرات لدى المراهقين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر - بسكرة، الجزائر.
- زاید، هدی محمد محمد. (2024). اضطراب التحدي المعارض وضعف قدرة الذاكرة العاملة وتنظيم الانفعال. مجلة كلية الآداب، 63(3)، 54-76.
- سعادة، سامح؛ حسان، إيمان. (2022). نمط التعلق كمنبئ بالمشكلات السلوكية لدى الأطفال الذائيون. مجلة التربية، جامعة الأزهر، الجزء الثالث، (195)، 406-456.
- السيد، أحمد عبد الحميد. (2020). الخصائص السيکومترية لاضطراب التحدي المعارض لطلاب الجامعة. مجلة كلية التربية بينها، 3(124)، 496-518.
- شامخ، بسمة كريم. (2021). اضطراب التحدي المعارض (دراسة مقارنة بين التلاميذ الفاقدي الوالدين وأقرانهم غير فاقدي الوالدين). مجلة نسق، العدد(30)، 96-112.
- شحاتة، حسن. (2008). المرجع في مناهج البحوث النفسية والتربوية. القاهرة: مكتبة دار العربية للكتاب.
- صابر، سامية محمد. (2014). أنماط التعلق وعلاقتها بالكمالية وأساليب المواجهة للضغط النفسية لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة. دراسات تربوية ونفسية، العدد(84)، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.
- صميدة، فاطمة؛ شويخ، هناء؛ يوسف، هناء. (2024). الفروق بين المراهقين والمراهقات في كل من أنماط التعلق والألكسيثيميا وتوهم المرض. مجلة كلية الآداب بقنا، 33(64)، 744-791.

- عايدى، أميرة فكري محمد. (2008). أنماط التعلق وعلاقتها بالاكنتاب النفسي لدى المراهقين (دراسة سيكومترية كيلينكية). (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.
- عبد العزيز، فاطمة. (2015). أنماط التعلق الوالدي في الطفولة وعلاقتها بدرجة التعاطف لدى المراهقين من تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة البحث العلمي في الآداب*، جامعة عين شمس، الجزء الثاني، (16)، 141-160.
- عكاشة، أحمد. (1992). *الطب النفسي المعاصر*. طبعة مزيده ومنقحة، القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.
- قاسم، أمل سمير محمود. (2014). العوامل الأسرية وعلاقتها باضطراب التحدي المعارض لدى المراهقين (دراسة سيكومترية- كيلينكية). (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق، المغرب.
- لونيس، سعيدة؛ قزوي، ججقة. (2017). النموذج السببي للعلاقة بين أنماط التعلق والحوار الأسري في ظهور العنف لدى المراهق. *حوليات جامعة الجزائر 1*، الجزء الثاني، (31)، 158-172.
- مصطفى، سيعلي؛ متوكل، حسناء؛ عليك، محمد؛ الركبي، محمد. (2024). السلوكيات العدوانية وأنماط التعلق لدى المراهقين المتدربين. *مجلة المعرفة*، (20)، 482-494.
- نبيهة، جماطي؛ راجية، بن علي. (2018). أنماط التعلق وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى المراهقين في المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم القانونية والاجتماعية*، جامعة زيان عاشور بالجلفة، العدد (12)، 306-331.
- النمر، آمال. (2016). تقبل الذات وعلاقته بكل من تقبل الآخر وأساليب التعلق لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم التربوية*، (24)، 1-65.
- يونس، إيناس راضي. (2023). أنماط التعلق كمتغيرات منبئة باضطراب العناد المتحدي لدى عينة من الأطفال. *مجلة كلية الآداب، جامعة الفيوم*، (1)، 193-286.

- Adamczyk, M. (2016). Attachment styles and adolescents psychosocial functioning case studies. *Psychoterapia*, 3(178), 89–102.
- American psychiatric Association. (2013). **Diagnostic and statistical manual of mental disorder**. (fifth ed). Arlington, VA: American psychiatric publishing.
- Anderson, S.R.(2009). Diagnosing oppositional defiant disorder (ODD) using the anxiety disorders interview schedule for DSM-IV: parent version (ADIS-P) in partial fulfilment of The requirements for the degree of master of science in psychology, faculty of the Virginia polytechnic institute and state university, retrieved from: proquest dissertation data base.
- Bartholomew, K& Horowitz, L. (1991). Attachment styles among young adults: A test of four category model, *journal of personality and social psychology*, 61(226– 244).
- Bowlby, J. (1984). Attachment et perte: La Perte tristique et depression, traduction: Dider. E, Paris, PUF.
- Burke, J. D., Rowe, R& Boylan, K. (2014). Functional Outcomes of Child and Adolescent ODD Symptoms in Young Adult Men. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55 (3), 264–272. Doi:10.1111/jcpp.12150.

- Burke, J. D., Hipwell, A. E& Loeber, R. (2010). Dimensions of oppositional defiant disorder as predictors of depression and conduct disorder in preadolescent girl. *Journal of the American academy of child& adolescent psychiatry*, 49(5), 484- 492.
- Cassidy, J& Shaver, P.(2008). Handbook of attachment: **Theory research and clinical applications**. New York: Guilford Press.
- Craig, S., Hernandez., Moretti, M.M& Pepler, D.J. (2021). The mediational effect of affect dysregulation on the association between attachment to parents and oppositional defiant disorder symptoms in adolescents. *Child psychiatry human development*, 52(5), 818- 828. Doi: 10.1007/s10578-020-01059-5.
- Curtis, D. F., Elkins, S. R., Miller, S., Areizaaga, M. J., Knight, E. B& Thornberry, T. (2015). **Oppositional Defiant Disorder**. In Kapalka, G. M., Disruptive Disorders and behaviors A concise Guide to psychological, pharmacological and integrative treatments. (pp 99- 119). New York: Routledge.
- Chubdari, A., Barzi, H., & Rasuli, M. (2016). Effectiveness of emotion regulation training on reduction of symptoms in students with oppositional defiant disorder. *Journal emergency menetal health andhuman resilience*, 18 (1), 1081- 1085.
- Danesh, P. (2020). Secreening and measurements for oppositional defiant disorder.

- Delgado, E., Serna, C., Martinez, I., & Cruise, E. (2022). Parental and peer relationships in adolescence: A systematic review. *International of environmental research and public health*, 19, 1064, 1–22.
- Dotommaso, E. McNulty, C., Ross, L & Burgess, M. (2003). Attachment styles. Social skills and loneliness in young adults, *personality and individual differences*, (35), 303– 312. doi:10.1016/S0191–8869(02)00190– 3.
- Graig, S.G., Hernandez, C.S., Moretti, M.M & Pepler, D. J. (2021). The mediational effect of affect dysregulation on the association between attachment to parents and oppositional defiant disorder symptoms in adolescents. *Child psychiatry human development*, 52(5), 818– 828.
- Grzegorzewska, I. (2015). Negative life events, coping and mental health in middle childhood. *Health psychology report*, 3(3), 201–209. Doi. Org/100511/hpr .2015. 52943.
- Grzegorzewska, I & Farnicka, M. (2016). Attachment and the risk of mental health disorders during adolescence. *Health Psychology Report*, 4(1), 8–15.
- Ghavidel, A., Sheidaei, L & Shoar, S.N.(2016). A comparative study of attachment relationship: normal children and children with conduct disorder (CD) and attention– deficit hyperactivity disorder (ADHD). *International journal of pharmaceutical research & allied sciences*, (SI): 33– 42.
- Hutchings, J., Williams, M., & Leijten, P. (2023). Attachment, behavior problems and interventions. *Child and adolescent psychiatry*, doi: 10.3389/frcha. 2023. 1156407.

- Javanmard, P.& Farshbaf, F. (2023). Temperament, emotion regulation, and affective family climate in predicting oppositional behaviors in Male adolescents. *Psychological Achievements*, 30(Special Issue), 11– 24.
- Khan, A., Ehsan, N & Fatima, M. (2025). The interplay of parenting styles and attachment patterns in the development of conduct disorder: acase study. *Journal of health, wellness, and community research*, V(III), Issue III, [https:// doi. Org/10.61919/ 8mncwJ17](https://doi.org/10.61919/8mncwJ17).
- Kozłowska, K., Chudleigh, C., Mclure, G., Maguire, A.M& Ambler, G.R.(2021). Attachment patterns in children and adolescents with gender dysphoria. *Frontiers in psychology*, 11, 1– 21. Doi:10.3389/fpsyg.2020.582688.
- Lacasa, F., Mitjavila, M., Ochoa, S& Balluerka, N. (2015). The relationship between attachment styles and internalizing or externalizing symptoms in clinical and nonclinical adolescents. *anales de psicologia*.31(2),422–432.Dx.doi.org/10.6018 analesps.31.2.169711.
- Leadbeater,B. J., Merrin, G.J., Contreras, A& Ames, M. E. (2023). Trajectories of oppositional defiant disorder severity from adolescence to young adulthood and substance use, mental health, and behavioral problems. *J Can Acad Child Adolesc Psychiatry*, 32(4), 224– 235.
- Levy, T& Orlans, M. (2014). **Attachment, Trauma. And Healing.** Second Edition, London: Jessica Kingsley publisher.

- Muthoni, G. F.& Michelle, K. (2014). Oppositional defiant disorder. *Journal of research in humanities and social science*, v(2), Issue (5), 57–60.
- Mulyati, H., Yusuf Ln, S., & Supriatna, M. (2020). Emetional regulation in adolesc–
ents. *Advances in social science, education and humanities research*, 399,129–132.
- Mytkowska, A., Butwicka, A., Lucci, K., Wolanczyk T& Brynska, A. (2022). Attachment in adolescents with attention deficit hyperactivity disorder and oppositional defiant disorder. *Psychiatr polska*, 56(3), 535, 549.
- Nock, M. K,. Kazden, A. E,. Hiripi, E. & Kessler, R. c. (2006). Prevalence, subtypes and correlates of DSM –IV conduct disorder in the national comorbidity survey replication. *Psychological medicine*, 36, 699– 710.
- Parritz, R. H& Troy, M.F. (2014). **Disorders of childhood development and psychopathology**. (third edition). USA.
- Perales, N. (2015). **Attachment Focused Trauma Treatment for Children and Adolescents**, First Edition., London: Routledge publisher.
- Salavou, V& Giannakopoulos, G.G. (2024). Attachment in Adolescence: Old Patterns and New Challenges. doi: 10.20944/preprints202409. 1181. v1.
- Scott, S., Briskman, J., Woolgar, M., Humayun, S& o, Connor, T. (2011). Attachment in adolescent: overlap with parenting and unique

prediction of behavioural adjustment. *J child psychol psychiatry*. 52(10), 1052– 1062.

– Shoar, S. N., Sheidaei, L& Ghavidel, A. (2016). Comparative study of attachment relationships in young children with symptoms of externalizing disorders: Attention–deficit hyperactivity disorder, oppositional defiant disorder, and conduct disorder and normal children. *International journal of medical research & health sciences*, 5(7), 277– 285.

– Steiner., H., & Remsing, L. (2007). Practice for the assessment and treatment of children and adolescents with oppositional Defiant Disorder. *Journal American Academy of child and adolescents psychiatry*, 126– 141.

– Trepal, E. & ezpeleta, L. (2011). Sex differences in oppositional defiant disorder. *Psicothema* ,23(4), 666– 671.

– Theule, J., Germain, S., Cheung, K& MarKel, C. (2016). Conduct disorder/ oppo– sitional defiant disorder and attachment: Ametaanalysis. *Journal of developmental and life – course criminology*, 2, 232– 255. Doi:1001007/s40865–016–0031–8.

– Villalobos, J. A.L., Deliano, J. A., Molinero, L. R., Redondo, M. G., Martin, M. S., Rivera, M. T. M., Lopez, S.A., & Azon, M. I. (2014). Prevalence of oppositional defiant disorder in Spain. *Rev Psiquiatr Salud Ment (Barc.)*, 7(2), 80–87.

– Winton, K. (2016). Oppositional defiant disorder (ODD): information for primary care. Mental Health, Ca: the Hincks dellcrest centre.

