

مجلة جامعة حمص

سلسلة العلوم التربوية



مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 47 . العدد 10

1447 هـ - 2025 م

الأستاذ الدكتور طارق حسام الدين رئيس جامعة حمص

المدير المسؤول عن المجلة

أ. د. وليد حمادة	رئيس تحرير مجلة جامعة حمص للعلوم الإنسانية
أ. د. درغام سلوم	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 ورد 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
64-11	ديمة الحسين	قلق الانفصال لدى أطفال ما قبل المدرسة من وجهة نظر الأمهات وعلاقته بالمرونة النفسية لدى الأمهات
114-65	د.ريم ديب د.لميس جبر الحمود	درجة توفر الوعي بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة حمص
185-115	سرينا ناصيف د.غسان الزحيلي	الاتزان الانفعالي وعلاقته بالتفكير التحليلي لدى عينة من طلاب السنة الأولى في كليتي التربية الثانية والهندسة الميكانيكية والكهربائية الثانية في مدينة السويداء

قلق الانفصال لدى أطفال ما قبل المدرسة من وجهة نظر الأمهات وعلاقته بالمرونة النفسية لدى الأمهات

ملخص البحث:

هدف البحث إلى تعرف العلاقة بين قلق الانفصال لدى أطفال ما قبل المدرسة من وجهة نظر الأمهات والمرونة النفسية لدى الأمهات، وتعرف الفروق لدى أفراد العينة في المرونة النفسية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم (ثانوي — جامعي)، وتعرف الفروق في قلق الانفصال لدى الأطفال من وجهة نظر الأم تبعاً للمستوى التعليمي للأم (ثانوي — جامعي) وكذلك تبعاً لمتغير جنس الطفل (ذكور — إناث). وللتحقق من ذلك تم تطبيق البحث على عينة مكونة من (100) أم لأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة بعمر (5) سنوات. حيث بلغ عدد أمهات الأطفال الإناث (55) وعدد أمهات الأطفال الذكور (45) أم. وقد تم استخدام مقياس قلق الانفصال من اعداد سليمان (2003)، ومقياس كونور ودافيدسون (Connor & Davidson, 2003) للمرونة النفسية ترجمة وتقنين عز الدين (2021)، وبعد اجراء المعالجات الإحصائية توصلت نتائج البحث إلى ما يلي: 1- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة على مقياس قلق الانفصال لدى أطفال ما قبل المدرسة من وجهة نظر الأمهات ودرجاتهم على مقياس المرونة النفسية للأمهات. 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس المرونة النفسية للأمهات تبعاً لمتغير التحصيل العلمي (ثانوي، جامعي). 3- لا يوجد فروق دالة إحصائية في قلق الانفصال لدى أطفال ما قبل المدرسة من وجهة نظر الأمهات تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم. 4- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس قلق الانفصال من وجهة نظر الأمهات تبعاً لمتغير نوع جنس الطفل (ذكور، إناث) حيث كانت الفروق لصالح الأطفال الإناث.

الكلمات المفتاحية:

Separation anxiety among pre-school children from the mothers' point of view and its relationship to mothers' psychological flexibility

The aim of the research was to identify the relationship between separation anxiety among pre-school children from the mothers' point of view and psychological flexibility in mothers, and to identify the differences in psychological flexibility among sample members according to the educational attainment variable (secondary - university), and to identify the differences in separation anxiety in children from the mother's point of view according to the mother's educational level (secondary - university) as well as according to the child's gender variable (male - female). To verify this, the research was applied to a sample of (100) mothers of children in the preschool stage within the age of (5) years. The number of mothers of female children was (55) and the number of mothers of male children was (45). The separation anxiety scale prepared by Suleiman (2003) and the Connor & Davidson (2003) psychological resilience scale were used. The scale was translated by Ezz El-Din (2022). After conducting statistical treatments, the research results reached the following: 1- There is a statistically significant negative correlation between the scores of the sample members on the separation anxiety scale for preschool children and their scores on the psychological resilience scale for mothers. 2- There are no statistically significant differences between the average scores of the sample members on the psychological resilience scale for mothers according to the educational attainment variable (secondary, university). 3- There are no statistically significant differences in separation anxiety

among preschool children according to the mother's educational level variable. 4- There are statistically significant differences between the average scores of the sample members on the separation anxiety scale according to gender (males, females), as the differences were in favor of females.

Keywords: Separation Anxiety - Psychological Resilience - Preschool Children

مقدمة:

يمر الإنسان خلال حياته عبر مراحل متسلسلة من النمو بحيث تؤثر كل مرحلة على المرحلة التي تليها، وبما أن مرحلة الطفولة هي أول مرحلة يمر بها الإنسان، فإنها تعد مرحلة جوهرية وتأسيسية. فهي تتميز بسرعة النمو والتطور. بالإضافة إلى مطالب النمو التي قد تتحقق كلياً أو جزئياً وقد لا يتحقق بعضها، وهناك حاجات الأطفال النفسية التي لا بد أن تشبع حتى ينمو الطفل سوياً، ولكن قد لا تشبع هذه الحاجات بالدرجة الكافية أو يكون هناك حرمان، كما أن نمو الطفل في هذه المرحلة يتأثر بمؤثرات بعضها داخل الطفل وبعضها مؤثرات خارجية بيئية، قد تكون حسنة الأثر، وقد يكون تأثيرها سيئاً (زهران، 2005، 459).

ومن الآثار السلبية للمؤثرات الداخلية والخارجية قد يكون تعرض الطفل لبعض الاضطرابات، ومن أكثر الاضطرابات شيوعاً في هذه المرحلة، اضطراب قلق الانفصال حيث يشعر الطفل بخوف شديد وبعدم الراحة والأمان وأن هناك احتمال لفقدان أمه عند أي محاولة لإبعاده عنها، ويبقى ملتصقاً بها طوال الوقت أينما ذهبت وتظهر المشكلة أكثر عندما تحاول الأسرة إلحاق الطفل بالروضة حيث يرفض الطفل رفضاً تاماً الذهاب لأي مكان يبعده عن أمه ويصاب بحالة من القلق والخوف إذا تركته الأم في أي مكان وذهبت بعيداً (المهدي، 2008، 66).

فمن الطبيعي أن يمر الأطفال باختلاف أعمارهم بتجارب من الخوف والقلق وخاصة من المواقف الجديدة أو غير المألوفة أو من الغيباء حين انفصالهم أو ابتعادهم عن ذويهم أو والديهم أو عن أناس آخرين مقربين منهم. فقلق الانفصال

يظهر كمرحلة نمائية عادية ما بين (10-18) شهراً، وأعراض هذا القلق تمتد حتى سن (2-3) ولكن يصبح قلق الانفصال اضطراباً عندما يحدث خلل في المستويات النمائية المتتالية لهذه المرحلة العمرية، حيث يتضح هذا الاضطراب عند دخول الطفل الروضة وقضاء وقت طويل فيها بعيداً عن والديه، فالاضطرابات التي تصيب الطفل نتيجة انفصاله عن الأم فترة وجوده في الروضة ومنها اضطراب قلق الانفصال، يعد نقطة البداية بالنسبة لباقي الاضطرابات النفسية إن لم يتم التعامل معه بشكل صحيح (عبد الرسول، 2013، 36).

وبما أن الأسرة هي المؤسسة الاجتماعية الأولى وتعتبر الطفولة أحد أهم المعالم الأساسية التي تقوم عليها هذه المؤسسة، فإن هذه المرحلة تتأثر بشكل أساسي بنوع العلاقات داخل الأسرة، فالأسرة هي أول جماعة إنسانية يحتك بها الطفل احتكاكاً مباشراً ومستمرًا في سنواته الأولى فلا يمكننا إغفال أهمية ودور السنوات الأولى من عمر الطفل في تكوين شخصية الطفل من حيث السواء أو الاضطراب بحيث يتلقى فيها كل المؤهلات المادية والمعنوية من خلال التنشئة الاجتماعية التي يمثلها الوالدين وخصوصاً الأم عنصراً فعالاً فيها كونها أول من يتصل بالطفل من ثم هي التي تساهم في تشكيل الانفعالات والاعتقادات والأفكار والتي تساهم بدورها في بناء نظرة الطفل عن ذاته وكيفية التعامل مع المستجدات في حياته (فياض، 2015، 44).

فالأم هي الموضوع الذي يتبى الطفل من خلاله تصورات حول ذاته وعالمه الخارجي لما توفره له من تواصل بصري وارتباط عاطفي إيجابي يشعره بالأمان والعلاقة التي تجمع الطفل بأمه لها أهمية كبرى في صحته النفسية وتطور شخصية (871, 2010, kashdan). فقلق الانفصال يرتبط بأسلوب الأم وخاصة استجاباتها لحاجاته الجسمية والانفعالية، فالاستجابة الصحيحة والمناسبة لسلوك الطفل تزيد من ثقته بنفسه ومن ثقته بأن الأم في جانبه واستجاباتها مضمونه (عز الدين، 2018، 101).

لذلك فإن تمتع الأم بالصحة النفسية ينعكس بشكل كبير على أساليب التعامل مع الطفل بشكل إيجابي وعلى صحته النفسية ومن مظاهر الصحة النفسية للأم هي

تمتعها بالمرونة النفسية، فالمرونة النفسية هي امتلاك القدرة على التعامل مع المشكلات والتحديات والضغوطات النفسية وكذلك النهوض مجدداً بعد التعرض للعقبات والنكسات والمصائب، وهي ليست فقط تحمّل الألم النفسي وإنما أيضاً القدرة على عدم الانشغال به. هي مزيج من التفاؤل والثقة والانجاز والتوازن والتقبل والأمل، والتواصل والقدرة على التعلم من الفشل، والتعاطف الذاتي، وحل المشكلات، والتفكير الإيجابي والطموح والهدوء والاسترخاء وإدارة المشاعر واقتناص الفرص والتخطيط والوعي بصحة الجسد وغيرها (جلالة، 2020، 9).

وبالتالي يمكن أن نقول بأنها الجهد الذي يبذله الشخص للتغلب على المشاكل والصعوبات التي واجهها أو سيواجهها خلال حياته، والقدرة على تعزيز قواه الشخصية في مواجهة هذه الصعوبات.

أما في مجال تربية الأبناء، يمكن أن نقول إن المرونة النفسية هي قدرة الوالدين على التمتع بعلاقة جيدة مع أطفالهم، وتكمن في قبولهم للمشاعر والأفكار السلبية عنهم في اللحظة الحالية مع البقاء على دراية باحتياجاتهم، وبالتالي تطبيق التربية المثالية (Contreras, et al, 2023, 211).

وبذلك فالاستقرار العاطفي للأم ومرونتها النفسية يؤثر بشكل مباشر على قدراتها في تقديم الرعاية، مما يشكل نوعية العلاقة بينها وبين الطفل، وتعزيز روابط الارتباط الآمنة الضرورية للتنمية الاجتماعية والعاطفية الصحية. علاوة على ذلك، تؤثر الصحة النفسية والمرونة النفسية للأم على سلوكيات التربية، وأنماط التواصل، والبيئة الأسرية العامة، والتي تساهم جميعها في الأداء الاجتماعي للطفل. على العكس من ذلك، يمكن أن تؤدي مشاكل الصحة النفسية للأمهات إلى اضطرابات في التربية، وعدم الاستقرار العاطفي، واضطرابات الطفل وضعف النمو المعرفي والاجتماعي لدى الأطفال (Moyer, Sandoz, 2015, 1408).

فالمرونة النفسية للأم هي مهارة لها تأثيرها على ممارسة التربية وأساليب التعامل والاستجابة وتطور الطفل.

وبناءً على ذلك تسعى هذه الدراسة إلى تعرف العلاقة بين المرونة النفسية وقلق الانفصال لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة.

مشكلة الدراسة

من خلال عمل الباحثة كمرشدة نفسية في إحدى مدارس مدينة حمص والتي تحتوي ضمن البناء المدرسي على روضة أطفال لاحظت الباحثة بكاء بعض الأطفال الشديد عند القدوم إلى الروضة والحزن واللامبالاة بنشاطات الصف وعدم التفاعل مع باقي الأطفال بعد مغادرة الأم الروضة، كذلك زوال هذه الأعراض لدى البعض وبقيائها لدى البعض الآخر بالإضافة إلى انطوائهم وانعزالهم عن باقي الأطفال خلال الحصة الدراسية. هذا ما دفع الباحثة إلى القيام بالاطلاع على الأدبيات والدراسات التي درست هذه الظاهرة وهي قلق الانفصال ووجدت أنه من الأهمية دراستها ودراسة المتغيرات التي يمكن أن تكون سبباً في تفاقمها وزيادتها.

فمرحلة الطفولة المبكرة تمتاز بخطورتها على نمو الأطفال في حاضرهم ومستقبلهم، فالطفولة هي الأساس بالنسبة لحياة الطفل ففيها يتم بناء شخصيته من الناحية الجسمية والوظيفية وهي التي تضع حجر الأساس لسلوكه المرتقب الذي يساعده على التكامل السوي في مراحل نموه اللاحقة وقد أكد فرويد على الأثر الكبير الذي تتركه مرحلة الطفولة المبكرة على تشكيل شخصية الفرد أو تمهيد الطريق للإصابة بالأمراض النفسية والعقد بعد ذلك (مدنات، 2006، 39).

وعلى ضوء ما يتلقى الطفل من خبرات في هذه المرحلة يتحدد إطار شخصيته فإذا كانت تلك الخبرات مؤلمة وغير سارة تركت آثاراً ضارة على شخصيته فخبرات الطفولة المبكرة تحفر جذوراً عميقة في شخصية الفرد وتحدد معايير تلك الشخصية بدرجة كبيرة (شريف، 2014، 12).

وبعد قلق الانفصال من الاضطرابات الشائعة في مرحلة الطفولة المبكرة ويشير العلماء والباحثين إلى ارتباطه بمجموعة من العوامل البيئية والشخصية والصحة النفسية للوالدين. وقد توصلت دراسة المخلافي (2023) والتي طبقت على أطفال

تتراوح أعمارهم بين (4-6) سنوات في اليمن إلى فروق في قلق الانفصال تبعاً لمتغير جنس الطفل.

وقد أظهرت دراسة ساداتي وآخرون (Sadati, et al., 2015) بأن السمات الشخصية للأم وقلقها ومزاجها له تأثيره على اضطراب قلق الانفصال لدى الأطفال.

فالطفل بعد الولادة ينشئ علاقة طويلة الأمد مع والدته، فإذا كانت الأم تتمتع ببعض الخصائص السوية في شخصيتها كالمرونة النفسية فهذا يؤثر على شخصية الطفل وطريقة تعامله مع الأحداث والمستجدات التي يمكن أن يتعرض لها (Erermis, et al., 2009, 18).

وهذا ما توصلت إليه دراسة براسيل (Brassell, et al., 2016) والتي طبقت على عينة من (400) طفل في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث أكدت على دور المرونة النفسية لدى الآباء وخصوصاً الأم في ظهور مستويات أقل من المشاكل والاضطرابات ومستويات أعلى من التوافق والتكيف لدى الأبناء – فالمرونة النفسية للأم ترتبط بأساليب إيجابية من أساليب التعامل مع الأبناء.

وفي حدود علم الباحثة لا توجد دراسة عربية تناولت العلاقة بين قلق الانفصال لدى أطفال ما قبل المدرسة والمرونة النفسية لدى الأمهات

وبناءً على ما سبق، يمكن صياغة وتحديد مشكلة الدراسة بالتساؤل التالي:

ما طبيعة العلاقة بين قلق الانفصال لدى أطفال ما قبل المدرسة من وجهة نظر الأمهات والمرونة النفسية لدى الأمهات في مدينة حمص؟

أهمية البحث:

تظهر أهمية الدراسة من خلال النقاط التالية:

1- أهمية المرحلة العمرية المستهدفة وهي مرحلة الطفولة المبكرة (أطفال ما قبل المدرسة) لما لهذه المرحلة من آثار في تكوين شخصية الفرد وكيفية تكيفه وتعامله مع الضغوطات والأحداث في المراحل التالية.

2- أهمية المتغيرات التي تناولتها الدراسة وهي قلق الانفصال لدى الأطفال وهو من الاضطرابات الشائعة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة وكذلك المرونة النفسية لدى الأم وما لها من أهمية في التأثير على كيفية الاستجابة والتعامل مع حاجات الأطفال.

3- يمكن أن تكون إضافة علمية وذلك بتسليط الضوء على أثر المرونة النفسية للأم في ظهور بعض الاضطرابات لدى الأطفال أو تطورها ومنها قلق الانفصال.

4- ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين المرونة النفسية لدى الأمهات وقلق الانفصال لدى الأطفال في البيئة السورية على حدود علم الباحثة وبالتالي فإن نتائج هذا البحث قد تقدم إضافة علمية في هذا المجال.

5- قد تساعد نتائج البحث والمعلومات الواردة فيه المرشدين النفسيين في المدارس ومعلمات الروضة في التعامل مع مشكلة قلق الانفصال والوقوف على العوامل المؤثرة فيه ووضع الخطط المناسبة لتخفيف أعراضه.

6- إمكانية الاستفادة من نتائج هذا البحث في تقديم الندوات والمحاضرات التربوية والتنقيفية للأمهات والمعلمات للتطرق على مسببات قلق الانفصال والعمل على معالجتها

أهداف البحث: يهدف البحث إلى تعرف:

1- العلاقة بين درجات أفراد العينة على مقياس قلق الانفصال لدى أطفال ما قبل المدرسة من وجهة نظر الأمهات ودرجاتهم على مقياس المرونة النفسية للأم.

2- الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على المرونة النفسية للأم تبعاً لمتغير المستوى التعليمي (ثانوي / جامعي).

3- الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس قلق الانفصال لدى الأطفال من وجهة نظر الأمهات تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم (ثانوي / جامعي).

4- الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس قلق الانفصال لدى الأطفال من وجهة نظر الأمهات تبعاً لمتغير جنس الطفل (ذكور . اناث).

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

1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على مقياس قلق الانفصال لدى أطفال ما قبل المدرسة من وجهة نظر الأمهات ودرجاتهم على مقياس المرونة النفسية للأم.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس المرونة النفسية للأم تبعاً لمتغير المستوى التعليمي (ثانوي / جامعي).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس قلق الانفصال لدى الأطفال من وجهة نظر الأمهات تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم (ثانوي/ جامعي).

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس قلق الانفصال لدى الأطفال من وجهة نظر الأمهات تبعاً لمتغير جنس الطفل (ذكور . اناث).

حدود البحث:

1. **الحدود الزمانية:** تم تطبيق البحث في العام الدراسي (2024) خلال الفترة ما بين 10/2 حتى 10/15.

2. **الحدود المكانية:** مدينة حمص.

3- **الحدود البشرية:** تم تطبيق البحث على أمهات الأطفال في رياض الأطفال التابعة لمديرية التربية في مدينة حمص حيث يتحدد عمر الطفل بخمس سنوات.

4- **الحدود الموضوعية:** تتحدد الدراسة الحالية بالمتغيرات التالية: قلق الانفصال لدى الأطفال، المرونة النفسية لدى الأمهات.

تعريف المصطلحات:

أطفال ما قبل المدرسة pre-school children:

هي المرحلة الممتدة من عامين إلى خمسة أعوام وفيها يكتسب الطفل المهارات الأساسية مثل المشي واللغة مما يخلق قدراً كبيراً من الاعتماد على النفس كما ينمو وعي الطفل نحو الاستقلالية وتتحدد معالم شخصيته (الزهرابي، 2022، 54).

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

اضطراب قلق الانفصال Separation anxiety disorder

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

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

المرونة النفسية psychological resilience

تعرف بأنها عملية التوافق الجيد والمواجهة الإيجابية للشدائد والصدمات والنكبات والضغوط النفسية العادية التي يواجهها البشر مثل المشكلات الأسرية والمشكلات اليومية والعلاقات مع الآخرين وضغوط العمل والمشكلات الصحية ومواجهة الحياة بفعالية (APA, 2002).

التعريف الاجرائي: هي الدرجة التي تحصل عليها الأم على مقياس المرونة النفسية.

الجانب النظري

أولاً: قلق الانفصال

تعد اضطرابات القلق من الاضطرابات التي يمكن أن تحدث في مرحلة الطفولة المبكرة، ومنها قلق الانفصال وهو قلق الأطفال نحو الانفصال ويعتبر ظاهرة واضحة

ويمكن تفسير قلق الانفصال بالتتابع التالي للأحداث المتعلقة بالرؤية النوعية النفسية إذا كان الطفل متفاعلاً مع شخص ثم يتركه هذا الشخص فإنه يحدث فاصل في تسلسل الاستجابة التي يقوم بها الطفل، أي أن سلسلة استجابات الطفل قد انقطعت و يبدأ بالبكاء عندئذ كمحاولة لإعادة الاتصال بالفرد الذي تجري الاستجابات معه، ولقلق الانفصال مركبات ثلاثة هي التباين الناتج عن الانفصال عن الشخص المتعلق به، وانقطاع الاستجابات الذي يحدث نتيجة هذا الانفصال، والاستجابة من جانب الطفل لإعادة الاتصال بالشخص ويجب أن يختفي قلق الانفصال عندما ينجح الطفل في المحافظة على الاتصال، حيث يدرك أن الاختفاء عن النظر ليس غياباً على الدوام أي أن الآخرون مستمرين في الوجود رغم اختفائهم عن النظر (عبد المعطي، قناوي، 2017، 145).

فقلق الانفصال هو رد فعل مناسب من الناحية التطورية للطفل عند الابتعاد عن مقدم الرعاية، وعلى الرغم من أن معظم الأطفال يتعلمون بشكل كافٍ طريقة تنظيم ردود أفعالهم إلا أن بعضهم يشعرون بالقلق بشكل مبالغ فيه وغير مناسب من الناحية النمائية مما يسبب إشكاليات سلوكية منهكة للغاية ومخاوف غير مناسبة من الناحية العمرية ترتبط بالكوابيس ومخاوف على صحة الأم والخوف من الاختطاف وغيرها (Stone, et al., 2015,3195)

ويتجلى قلق الانفصال بشكل خاص في السنة الثانية من عمر الطفل ويتناقص بعد ذلك ، ولدى ابن السننتين يكون من الطبيعي التمسك بالوالدين عندما يأخذانه للروضة وألا يهتم بالتفاعلات في الروضة لوقت قصير في البداية، وبمجرد أن يصبح الطفل أكبر سناً فإن غالبيتهم يستجيبون بشكل غير قلق على الانفصال، ولكن في بعض الحالات لا يختفي قلق الانفصال بعد مرور فترة على الابتعاد عن الوالدين، وتسود الحيرة والارتباك لدى الطفل إلى أن يصبح ذهابه إلى الروضة غير ممكن أو بقاءه مع معلمة الروضة وفي حال استمرار هذه الحالة أو عودتها مرة تلو الأخرى فإنه يمكن أن تتضرر نوعية حياة الطفل (رضوان، 2009، 257)

تعريف قلق الانفصال

يعرف قلق الانفصال بأنه قلق الطفل وخوفه من أن يفصل عن والديه أي من هو متعلق بهم عاطفياً، وعادةً يبدأ هذا القلق في الظهور من عمر 18 شهراً إلى بداية الطفولة المبكرة (عبد الكافي، 2007، 56).

وكذلك يعرف دريوس وشافير (Drews,shaefer,15,2020) بأنه استمرار حالة من القلق المفرط وغير المناسب المتعلق بالسلامة وصحة الآخرين المقربين عند الانفصال الجسدي والأهم من ذلك عندما تكون تلك المخاوف مستمرة وتعطيل نشاطات الطفل وهو اضطراب يقتصر إلى حد كبير على الطفولة.

أسباب قلق الانفصال

تسهم في هذا الاضطراب العديد من العوامل البيولوجية والمعرفية والوراثية والسلوكية بالإضافة إلى حالة الطفل المزاجية ومن العوامل البيئة تشمل

سلوك الوالدين في التربية ومنها:

1. برودة عاطفة الوالدين وتثبيط الاستقلال الذاتي لدى الطفل
- 2- حالات التعلق بالوالدين مثل أساليب التعلق المضطربة والتي تولد الضعف والخوف
- 3- السيطرة: تتمثل هذه الظاهرة بتمحور الطفل حول أفكاره عن قدرته على التحكم بالبيئة الخاصة به
- 4- السلوكيات الوالدية المفرطة أو التطفلية فهذا الأسلوب يثبط من استقلال الطفل ويفرض المزيد من التبعية الأبوية (دويدار، 2017، 67).

التغيرات البيئية:

يمكن أن ترتبط حالات القلق عند الأطفال بالتعرض لأحداث الحياة السلبية، قد نتفاهم أعراض اضطراب قلق الانفصال بسبب التغيير أو التوتر في حياة الطفل بسبب التغيير في الروتين، أو المرض، أو عدم الراحة الكافية، أو الانتقال الأسري أو التغيير في بنية الأسرة (مثل الوفاة، والطلاق، ومرض الوالدين، وولادة الأخ)، وقد

تتأثر أعراض القلق لدى الطفل أيضاً بحدث صادم، أو تغيير في مقدمي الرعاية أو التغييرات في استجابة الوالدين للطفل من حيث الانضباط أو التوتر وحتى لو كانت التغييرات إيجابية أو مثيرة، فقد يشعر التغيير بعدم الراحة ويعجل في استجابات قلقة لدى الطفل.

مزاج الطفل:

يُعتقد أن تحرير العواطف هو عامل رئيسي في اضطرابات القلق. يُظهر الأطفال القلقون كثافة وتواتراً أكبر للاستجابات العاطفية السلبية مقارنة بالضوابط، وعجزاً في استخدام إعادة التقييم في المواقف العاطفية السلبية، وعجزاً مناظراً في إعادة تقييم الكفاءة الذاتية، وانخفاض الكفاءة الذاتية في تنظيم العاطفة Dabkowska, et al., (2011. 201).

عوامل التعلم

يتعلم الطفل القلق من أحد الوالدين بشكل مباشر، فخوف الوالد من المواقف الجديدة ينمي لدى الطفل الخوف من هذه المواقف، كما أن بعض الآباء يعلمون أبنائهم القلق بالمبالغة في تحصينهم من المخاطر المتوقعة (الحماية الزائدة) فإذا كان الأب أو الأم من النوع الذي يخاف فإن الابن قد ينشأ على الخوف من المواقف الجديدة وخاصة البيئة المدرسية ويخشى الانفصال عن البيت، فالطفل يتعلم القلق من الوالدين أو جو المنزل وهذا يظهر عندما يحذرهم والديهم كثيراً من الابتعاد وبذلك يبيث الوالدان الشعور بالخطر الدائم. وهناك أسباب قد تتعلق بجو الأسر والاضطرابات والخلافات بين الوالدين والتي تؤثر بشكل كبير على نمو الطفل لذلك على الوالدين إبعاد الطفل ما أمكن عن خلافاتهما الزوجية، لأن الطفل كثيراً ما يعد نفسه سبباً لهذه المشكلات ويضع اللوم عليه (الفارسي، 2018، 19).

أعراض قلق الانفصال:

أعراض فيزيولوجية: مثل: آلام المعدة، والصداع، والغثيان والقيء عند توقع الانفصال أو عند حدوثه، كما أنهم يشكون من الآم وأوجاع في أماكن مختلفة من الجسم وأعراض تشبه الزكام. كما تظهر أعراض اضطراب الجهاز الدوري مثل: الشعور بسرعة خفقان القلب، وبرودة الأطراف، وكثرة التعرق حتى في فصل الشتاء، وفقدان الشهية.

أعراض انفعالية: الخوف من الظلام، وكوابيس، أو حيوانات خرافية تحلق فيهم، بالإضافة إلى الاكتئاب الذي كثيراً ما يوجد وقد يصبح أكثر ثباتاً بمرور الوقت، ويتميز هؤلاء الأطفال بالاعتمادية والانطواء ويحتاجون لجذب الانتباه دائماً، وقد يشكون أنه ما من أحد يحبهم أو يهتم بهم.

أعراض سلوكية: كثرة البكاء والتشبث بالأم وعدم الاستجابة لمحاولات التهدئة وبعض المظاهر العدوانية تجاه الآخرين وتجاه أغراضهم (سليمان، 2003، 76).

النظريات المفسرة لقلق الانفصال

النظرية التحليلية

تعد أنا فرويد Anna Freud: هي الأولى التي قامت بدراسة نتائج الانفصال المبكر للطفل عن والديه، ولقد قامت بملاحظتها أثناء الحرب وذلك بالوصف الدقيق لاستجابات الحزن لدى هؤلاء الأطفال، وهذا الحزن ناتج عن الانفصال. وبعد أن قامت بضبط مفهوم مرحلة النمو طرحت وبصورة دينامية فكرة استقلالية الطفل في ميدان مختلف. وتعرض مراحل تكوين التطور لفترة النمو التي تمر من حالة التبعية العاطفية التامة إلى تكوين علاقات مع الراشدين وإلى الاستقلالية والمرحلة الأولى هي

" الوحدة البيولوجية (الأم والطفل) وعند أنا فرويد فإنه فقط في هذه الفترة أي الانفصال عن الأم يؤدي إلى قلق الانفصال (خليفة، خالد، 2022، 25).

أما من وجهة نظر ميلاني كلاين Melanie & Klaine: ترى كلاين أنه منذ الميلاد يوجد " الأنا " قادر على إثارت القلق ويستخدم آليات دفاعية لإعادة التوازن بين العلاقات الأولية للموضوع في الواقع والخيال و " الأنا " يكون في صراع بين غريزتين هما (غريزة الموت و غريزة الحياة) و لقد وجهت كلاين اهتماما خاصا بالظاهرة الإكلينيكية المتمثلة في بعض الأطفال المرتبطين بالأم بقوة غير عادية، يمتلكون عدوانية لا شعورية والتي هي التعبير عن غريزة الموت أو الهدم التي تتبع من الداخل وتوجه إلى الخارج، كما أن العدوانية الموجهة ضد موضوع الارتباط تزداد كلما وجدت صعوبة أو عدم تلبية الحاجة أي في حالة الانفصال (ملوكة، عينونة، 2022، 67).

نظرية التعلم:

ينتج سلوك الطفل عن عاملين هما: طبيعته البيولوجية والتعلم الناتج من تعامل الطفل مع الآخر فالآخر يكون مصدرا للدوافع والمخاوف، ونظريات التعلم ترى أن الدافع الأساسي للمولود، هو الجوع فيكون الدعم الأولي الذي يتبع هذا الدافع البيولوجي هو الغذاء، وهنا تكون الأم قد أخذت قيمة إيجابية عن طريق تخفيف الألم والاشباع والاقتران، فهي بمثابة الدعم له. إذا فالمبادئ الأساسية في هذه النظرية هي: التدعيم التعود، التعميم، الملاحظة، الانتقاء، الاقتران الشرطي، تفسر كيف يمكن لخوف الانفصال عند الرضع أن يتطور إلى أشكال أخرى من المخاوف لا حصر لها (المرجع السابق).

نظرية جون بولبي: لقد ظهرت نظريات القلق على يد العالم النفسي جون بولبي والتي استخدمت أحيانا لتفسير اضطرابات قلق الانفصال، فالأطفال الصغار يحبون دائما أن يكونون بجوار والديهم ويرى بولبي أن طبيعة استجابة الأم لتعلق طفلها بحيث يؤدي إلى شعور الطفل بالأمان الذي يسمح له مع الوقت تدريجيا بالابتعاد

عنها مع شعور بأنه قادر على العودة إليها عند الحاجة أو عند حدوث أي طارئ، تشكل ارضية صلبة توفر للطفل نمواً سليماً وصولاً الى الاستقلالية، انطلاقاً من مفهوم تطور مراحل النمو عند الطفل إلى الاستقلالية (طباخ وآخرون، 2022، 52).

وترى نظرية جون بولبي أنه كلما كان الطفل الصغير على علاقة ارتباط قوية واحدة على الأقل مع مقدمي الرعاية كالأُم يساعد ذلك على ضمان النمو الصحي له فعلاقة الارتباط بالديه تثير قدرة الطفل على استكشاف البيئة واتقانها والتعامل مع عناصرها وممارسة اللعب بكفاءة. فالطفل الصغير يجب أن يمر بخبرة التعلق بالديه واستخدامهما كقاعدة آمنة لاستكشاف العالم، فإذا كان هذا التعلق غير آمن فإن ذلك يمكن أن يؤدي إلى تعرض الطفل لاضطراب قلق الانفصال فالعلاقة بين الوالدين والطفل من أكثر الجوانب المؤثرة على نمو الطفل في سنواته الأولى وهو ما أوضحته الدراسات الطولية، أن آثار هذه العلاقة تستمر حتى مرحلة البلوغ على مجالات النمو الاجتماعية والعاطفية والمعرفية والنفسية (جودة، عبد الحليم، 2023، 225).

ثانياً: المرونة النفسية

تتمثل المرونة بأنها القدرة على التأقلم بشكل جيد مع التغيير والصدمات والأزمات والتهديدات ومصادر القلق، ومثال على ذلك العائلة ومشاكل العلاقات والمشاكل الصحية ومشاكل العمل والأزمات المالية، والمرونة ليست مهارة يملكها بعض الأشخاص ولا يمتلكها البعض الآخر، إنما هي مهارة مكتسبة عن طريق تغيير الأفكار والسلوكيات بما يتناسب مع الموقف، ولا تعني المرونة النفسية أن الشخص لا يمر بالمشاعر التي ترافق المواقف الصعبة، بل يمر بها مثل غيره ولكن يجيد التأقلم معها وتخطيها بالشكل الصحيح.

ولا يقتصر دور المرونة النفسية على مواجهة الضغوط فقط وإنما تعد من الأسس الرئيسية للصحة النفسية فهي تلعب دوراً فعالاً في نمو الفرد النفسي والاجتماعي وتعتبر عن نظام تفكيره وسلوكه في مواجهة الحياة وضغوطاتها ومتطلباتها المختلفة

كما تشير إلى مدى توافقه مع ذاته ومع البيئة من حوله مما يدعم الإحساس الإيجابي للفرد بالرضا عن الذات والعالم من حوله (اليوبي وآخرون، 2021، 315).

فالمرونة النفسية تعد مهارة مكتسبة لها الدور الكبير في تجاوز الكثير من الصعوبات والعوائق وضغوطات الحياة المختلفة وتحديد مدى قدرة الفرد على المواجهة الواعية والمتزنة للأزمات والضغوطات والتغيرات، وتوجيه السلوك نحو رد الفعل الإيجابي تجاه مختلف متاعب الحياة وتحقيق الاتزان الانفعالي المؤدي إلى الاستقرار والطمأنينة والتوافق النفسي، فهي أحد معايير الحكم على قدرة الأم على الاستمرار في مقاومة الضغوط بطريقة إيجابية أو سلبية أو الوصول إلى مرحلة الانهيار والانكسار والاستسلام والرضوخ لها، مما ينتج عن ذلك إخفاق في القيام بالمسؤوليات المنوطة إليهم ، وما يترتب على ذلك من آثار سلبية على الأم نفسها وعلى الأسرة والمجتمع (الجهني، السفاسفة، 2021، 325)

تعريف المرونة النفسية:

تعرف المرونة النفسية بأنها القدرة على التعافي من الآثار السلبية المحسوسة أو تغيير المواقف، من خلال عملية ديناميكية التأقلم، والموارد الاجتماعية وتتأثر بالخصائص الشخصية والأسرة وينتج ذلك في التأقلم الإيجابي والسيطرة والتكامل للموقف (Keener, et al., 2020,2)

وتعرف بأنها الاستجابة الانفعالية والعقلية التي تمكن الفرد من التكيف الإيجابي مع مواقف الحياة المختلفة سواءً كان هذا التكيف بأخذ الحلول الوسط أو القابلية للمتغير أو الأخذ بأيسر الحلول (الوعري، 2021، 110).

ويعرّف كاشدان وروتربرج (2010) المرونة النفسية بأنها مقياس لكيفية قدرة الشخص على: التكيف مع المطالب الطرفية المتقلبة، وإعادة تشكيل الموارد العقلية، وتغيير المنظور، وتحقيق التوازن بين الرغبات والاحتياجات ومجالات الحياة المتنافسة. وبالتالي، بدلاً من التركيز على محتوى محدد داخل الشخص، يجب أن

تتضمن تعريفات المرونة النفسية المعاملات المتكررة بين الأشخاص وسياقاتهم البيئية (Kashdan, Rottenberg. 2010, 869).

وتعرف عز الدين (2021، 67) المرونة النفسية بأنها قدرة الفرد على التكيف السوي في مواجهة الضغوط والشدائد النفسية بحيث تجعل هذه الضغوط الفرد أكثر شجاعة وتفاؤلاً في استعادة التوازن والوصول إلى الهدف.

ويعني هذا أن نتعامل مع أفكارنا وعواطفنا بقدر أكبر من البساطة، وأن نتصرف بناءً على القيم والأهداف طويلة المدى بدلاً من الأفكار والمشاعر قصيرة المدى.

فالمرونة النفسية إذاً تشير إلى قدرة الفرد على الاهتمام الكامل بالوقت الحاضر، والتفكير بانفتاح، والعمل على تطوير حياته بطرق ذات مغزى شخصي. يعتمد أساس المرونة النفسية على فهم أن الأشياء التي نجدها الأكثر تحدياً غالباً ما تكون الأشياء الأكثر أهمية بالنسبة لنا.

عوامل المرونة النفسية

بينت الجمعية الأمريكية لعلم النفس في منشوراتها وجود العديد من العوامل ذات العلاقة بالمرونة النفسية التي تعمل على تعديل الآثار السلبية الناتجة عن مواقف الحياة الضاغطة (ABA, 2010).

فالمرونة النفسية تتضمن ثلاثة عوامل:

الصفات الخاصة بالمرونة: هناك مجموعة من الخصائص النفسية التي تميز الأفراد المتمتعين بالمرونة النفسية الذاتية المدركة، ومنها التفاؤل احترام الذات، والتعاطف (Kapikiran, 2016, 87)

العمليات الخاصة بالمرونة: تصف كيف يواجه الأفراد الأحداث الضاغطة وظروف الحياة الصعبة من خلال الكفاءة الثابتة تحت الضغط والتعافي من الخبرات المؤلمة واستخدام التحديات للتطور مما يجعل الشدائد أكثر وقوعاً في المستقبل.

المرونة الفطرية: وتتكون من العوامل الدافعية وتقييم الفرد للضغوطات أو إدراكه أو كيفية استجابته للمشاعر واختياره الصحيح لاستراتيجيات المواجهة وبناءً على هذه القواعد المتسقة يتم تقديم مفهوم متكامل للمرونة للتأثير التفاعلي للخصائص النفسية والعمليات العقلية والسلوك في تحفيز العوامل الدافعية وحماية الفرد من التأثير السلبي المحتمل للضغوط (عز الدين، 2021، 69)

خصائص المرونة النفسية

يمكن تلخيص خصائص الأفراد الذين لديهم المرونة النفسية كما يلي:

يتصف الأفراد الذين لديهم مرونة نفسية بالإدراك الشخصي لقدراتهم على مواجهة المشاكل التي يتعرضون لها، والتعلم من خلال التحديات والخبرات التي يمرون بها، والادراك الشخصي لأهميتهم وقدرتهم على المساهمة والانخراط بأمور لها معنى، والایمان بأن الحياة لها معنى وهدف، والادراك الشخصي لقدرتهم على التأثير في البيئة وفهمهم بأن سلوكهم واختياراتهم تؤثر عليهم ويمتلكون مهارات شخصية مثل إدارة المشاعر من خلال التقييم الذاتي والسيطرة الذاتية والتنظيم الذاتي ويمتلكون مهارات شخصية ضرورية للتعامل مع الآخرين بفاعلية، ويتم تحقيق ذلك من خلال مهارات الاتصال والتعاون والتفاوض والتعاطف والاصغاء ويمتلكون مهارة الحكم على الأشياء واتخاذ القرارات بحكمة والاستفادة من الخبرات السابقة والتأسيس لحياة مرنة ومتوازنة (حسنين، 2022، 25).

مكونات المرونة النفسية

أوجز كل من (Dyer & Mcguinness, 1996) أربعة مكونات أساسية للمرونة هي:

- النهوض وتخطي العقبات rebounding and carrying on: وهي تعني مواجهة صعوبات الحياة والعمل على تجاوزها.

. الاحساس بالذات sense of self : ويعني قبول ما تقدمه الحياة من أحداث.

. النزعة نحو غاية ما determination: وتعني المثابرة حتى يتم انجاز الهدف رغم ما يواجه الفرد من صعوبات.

. اتجاه الى دمج الفرد بالجماعة prosaically attitude: ويعني القدرة على ادخال الآخرين حياة الفرد أثناء الظروف الصعبة أو أثناء مرور الفرد بمصائب وصعوبات في الحياة ورفضه للتعامل مع الأفراد الآخرين ورغبته في أن يعيش منعزلاً في محنته (جوهر، 2017، 156).

مقومات المرونة النفسية:

مشاعر إيجابية: هناك علاقة بين المشاعر الإيجابية والمرونة، حيث أن الحفاظ على المشاعر الإيجابية في مواجهة الشدائد تعزز المرونة في التفكير وحل المشكلات من خلال مساعدة الفرد على التعافي من التجارب والمواجهات المجهدة.

القدرة على التعامل مع العواطف: وهي قدرة الفرد على ضبط انفعالاته بحيث يتعامل معها بمرونة من ضبط لعواطفه في المواقف التي تتطلب ذلك ويفسح له التعبير عنها في وقتها.

تنمية الاستقلالية الذاتية: وهي أن يعتمد الفرد على نفسه في إصدار قرارات تتعلق بمستقبله وحياته وفي نفس الوقت فهو يستمع لنصائح الآخرين ويستخلص منها ما يقيده في حياته.

تنمية الأهداف: إن الإحساس بالمسؤولية الذي يحفز على دراسة المواقف بشكل جيد ووضع الخطط وتحديد الأولويات في الحياة وفهم جيد للحدث الضاغط في سياق واسع للتعامل معه بشكل أقل ضرر نفسي وبشكل عملي بحيث يبحث عن حلول واقعية والاندفاع بشكل إيجابي نحو تحقيقها (بلحاج، بن نوار، 2022، 45).

النظريات المفسرة للمرونة النفسية

نظرية أدلر Adler: يفترض أدلر أن الشخص السليم الصحي هو الذي يعيش وفقاً لمبادئ ومع امكانية تغير هذه المبادئ وفقاً للظروف الواقعية والاستثنائية والتوجه نحو تحقيق أهداف تتفق مع المصلحة الاجتماعية. ولقد افترض أدلر وجود أربع أساليب أساسية للحياة يتبناها الناس للتعامل مع المشكلات وهي (النمط المسيطر- النمط المعتمد أو الآخذ - والنمط المتجنب - والنمط المميز اجتماعياً) فالمرونة النفسية استناداً الى وجهة نظر أدلر تعتمد على مدى تغيير الفرد لأساليب حياته وفقاً لمستجدات الواقع والمصلحة الاجتماعية بما يحقق له تعويض ثغرات نقصه من أجل بلوغ مستويات جيدة على من النمو النفسي والتكيف للواقع الاجتماعي (ملا، 2012، 169).

نظرية أريكسن: يرى أريكسن أن تطور الشخصية عن طريق ما أسماه أزمات الحياة هو تكيف متدرج ومتصاعد لتحقيق التكيف ومرونة التعامل مع الواقع فكل مرحلة من مراحل النمو تتميز بصراعات وأزمات تتناسب مع المرحلة، ويمكن التعامل معها بطريقة تكيفية فكل مرحلة لها مهامها الحياتية والنجاح والفشل في تحقيق الهدف له أثر هام على النمو إلى المرحلة التالية ووصف القوة الاجتماعية والتاريخية التي تؤثر على قوة المرونة أو ضعفها وفق مركز تطور الشخصية والفروق في المتغيرات الثقافية، فالاختلاف بين الأفراد في تنشئة أطفالهم وطريقة التربية والنماذج الاجتماعية عبر مراحل النمو النفسي والجنسي له تأثير في تكوين الأنا للفرد (عبد الوهاب، 2023، 36).

نظرية "جارمزي Garmezy (1983): أشار "جارمزي" إلى أنه يجب أن يتحول التركيز من المرض إلى الصحة، والمتغيرات الإيجابية التي من شأنها أن تدعم قدرة الفرد على المرونة النفسية والمواجهة الناجحة لتلك الضغوط. وقد أشار إلى أهمية المتغيرات الشخصية والبيئة الإيجابية، التي من شأنها مساعدة الفرد في الوقاية من الأثر النفسي والجسمي الناتج عن التعرض للمحن. ومن هذه المتغيرات الوقائية: سمات الفرد الشخصية (تقدير الذات - والاستقلالية - والذكاء - والكفاية والفاعلية)، ما يؤدي إلى شعور الطفل بالكفاية والتمكن، وتوفر أنظمة مساندة اجتماعية تشجع وتحفز قدرة الفرد على مواجهة الضغوط (النجار، 2021، 4).

الدراسات السابقة:

الدراسات المرتبطة بقلق الانفصال

دراسة صافية وخديجة (2017):

بغنوان قلق الانفصال لدى طفل الروضة في ظل بعض المتغيرات الفردية (السن، الجنس)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى قلق الانفصال لدى طفل الروضة، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الانفصال تبعاً لمتغيرات الجنس، السن. ولتحقيق هذا الهدف تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي من خلال استعمال مقياس قلق الانفصال لدى طفل الروضة المقترح من دراسة ميار محمد علي سليمان، وأجريت الدراسة على عينة قوامها 30 طفل وطفلة من روضة طيور الجنة بغليزان، وتوصلت الدراسة إلى أن طفل الروضة يعاني من مستوى قلق انفصال متوسط وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الانفصال لدى طفل الروضة تبعاً لمتغير الجنس، السن.

دراسة أورغيليس وآخرون (Orgiles, et al., 2018):

بغنوان القلق الأمومي وقلق الانفصال لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و6 سنوات: الدور الوسيط لأسلوب التربية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على تحليل التأثيرات الوسيطة المحتملة لأربعة أنماط تربية (حماية مفرطة، حازمة، عقابية، ومثبطة) وبين قلق انفصال الأطفال وقلق الأمهات وقد طبقت هذه الدراسة على عينة مكونة من 235 من الأطفال تتراوح أعمارهم بين 3-6 سنوات من ستة روضات في إسبانيا كشف تحليل متعدد الوساطة المتوازنة أن أسلوب الأبوة المفرطة في الحماية كان وسيطاً مهماً للعلاقة بين قلق سمة الأم وقلق انفصال الطفل. بالإضافة إلى ذلك، أظهرت الأمهات اللواتي لديهن درجات أعلى من القلق بشأن السمات احتمالية أكبر لاستخدام أسلوب الأبوة والأمومة

المفرط في الحماية أو العقاب أو الأقل حزمًا. كانت الأمهات الأصغر سنًا أكثر عرضة لاستخدام أسلوب الأبوة والأمومة المفرط في الحماية، ومقارنة بالفتيات، كان الأولاد أكثر تعرضًا للأسلوب الحازم.

دراسة المخلافي (2023) في مدينة تعز: بعنوان قلق الانفصال لدى أطفال الروضة من وجهة نظر الأمهات بمدينة تعز في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى قلق الانفصال لدى أطفال الروضة من وجهة نظر الأمهات في مدينة تعز، وكذلك التعرف على الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس قلق الانفصال وفقاً للمتغيرات التالية: الجنس (ذكور . إناث)، ترتيب الميلاد، المستوى التعليمي للأم. وتكونت عينة الدراسة من (100) أم من أمهات أطفال الروضة المقيدين في رياض الأطفال في مدينة تعز والذين تتراوح أعمارهم ما بين (4 - 6) سنوات بواقع (51) ذكوراً و (49) إناثاً وتم اختيارهم بطريقة عشوائية عشوائية عشوائية ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة مقياس قلق الانفصال من وجهة نظر الأمهات (اعداد الباحثة). وكانت نتائج البحث أن مستوى قلق الانفصال لدى أطفال الروضة منخفض ووجدت فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0,01) في مستوى قلق الانفصال لدى أطفال الروضة تبعاً لمتغير الترتيب الميلادي ولا توجد فروق في قلق الانفصال تبعاً للمستوى التعليمي للأم.

الدراسات المرتبطة بالمرونة النفسية

دراسة فونسييسا وآخرون (Fonseca, et al., 2020) بعنوان:

Uncovering the links between parenting stress and parenting styles: The role of psychological flexibility within parenting and global psychological flexibility

كشف الروابط بين ضغوط التربية وأساليب التربية: دور المرونة النفسية في التربية

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف دور المرونة النفسية في تربية الأبناء في العلاقة بين ضغوط التربية وأنماط التربية (السلطوية والاستبدادية والمتساهلة) لدى أمهات

الأطفال في سن مبكرة ومتوسطة العمر، فضلاً عن الدور الوسيط للمرونة النفسية الشاملة. شملت العينة 250 أمًا لأطفال تتراوح أعمارهم بين 2 و 12 عاماً، والذين أجابوا على استبيانات تقرير ذاتي لتقييم أعراض القلق / الاكتئاب، وضغوط التربية، والمرونة النفسية في تربية الأبناء، والمرونة النفسية الشاملة وأنماط التربية. تم العثور على تأثيرات مباشرة وغير مباشرة، حيث يؤثر ضغوط التربية على أنماط التربية بشكل مباشر وغير مباشر من خلال المرونة النفسية في تربية الأبناء. وقد ترجمت المستويات المنخفضة من المرونة النفسية في تربية الأبناء إلى استخدام أقل لأسلوب التربية الاستبدادي واستخدام أعلى لأساليب التربية المتساهلة. وبالتالي ساهمت الدراسة في تسليط الضوء على الدور المهم للمرونة النفسية في تربية الأبناء كمهارة تنظيمية ذاتية في علاقة الأم بالطفل، حيث تؤثر على قدرة الأمهات على تنظيم عواطفهن وسلوكهن بطريقة تعزز الاستجابة الحساسة لاحتياجات الطفل وممارسات التربية الجيدة، حتى في وجود مطالب مرهقة (ضغوط التربية كما تؤدي المرونة النفسية للأم إلى انخفاض مستويات التوتر لدى الأبناء).

دراسة كونتريراس وآخرون (Contreras, et al., 2023) بعنوان:

The relationship between parental stress and psychological adjustment of the children: The role of parental psychological flexibility as a mediator

العلاقة بين الضغوط الوالدية والتكيف النفسي للأطفال: دور المرونة النفسية الأبوية كوسيط

هدفت الدراسة إلى تحليل العلاقة بين المرونة النفسية للوالدين والسلوك الوالدي وأثرها على نفسية الأطفال وكيفية التعامل مع الضغوطات، تكونت عينة الدراسة من (909) طفل تتراوح أعمارهم بين (3 إلى 18) عاماً وكانت الأدوات هي استبيان قبول الوالدين الذي يقيس المرونة النفسية ومقياس ضغوط الوالدين ومقياس القوة والتحمل الذي يدرس الحالة النفسية العامة للأطفال والمراهقين من خلال فحص الصعوبات العاطفية والسلوكية وقد أظهرت النتائج ارتباط عدم المرونة النفسية للوالدين بعدم التوافق والتكيف النفسي والمشاكل السلوكية للطفل.

دراسة البراشدية (2020) سلطنة عمان بعنوان:

المرونة النفسية والتنظيم الانفعالي وعلاقتها بالوالدية الإيجابية لدى الوالدين العمانيين خلال فترة انتشار جائحة كورونا

هدفت الدراسة الحالية إلى استكشاف العلاقة بين المرونة النفسية والتنظيم الانفعالي وعلاقتها بالوالدية الإيجابية، لدى عينة من الآباء والأمهات العمانيين خلال فترة انتشار جائحة كورونا، والتعرف على تأثير بعض المتغيرات الديموغرافية في المرونة. وتكونت عينة الدراسة من (442) من الآباء والأمهات، منهم (55.9 %) من الإناث. طبقت عليهم استبانة المرونة النفسية للوالدين ليورك ومور (Burke & Moore, 2015) ومقياس التنظيم الانفعالي للوالدين للوربر وآخرين (Lorber et al., 2017) ومقياس الممارسات الوالدية الإيجابية من إعداد الباحثة. وقد أوضحت النتائج وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين المرونة النفسية للوالدين والتنظيم الانفعالي، في حين لم تظهر أية ارتباطات دالة إحصائياً بين المرونة النفسية وأبعادها والتنظيم الانفعالي وأبعاده وبين ممارسات الوالدية الإيجابية، ما عدا بعد الإخماد. كما بينت النتائج أن مستوى المرونة النفسية والتنظيم الانفعالي لدى الوالدين العمانيين خلال فترة جائحة كورونا كان عالياً، في حين كان مستوى ممارسات الوالدية الإيجابية متوسطاً. كما وجدت فروق بين الوالدين في المرونة النفسية، وفقاً لمتغيرات مستوى الجنس وعدد الأبناء والسكن، في حين لم تظهر فروق بين الوالدين في المرونة النفسية تُعزى إلى متغيري مستوى التعليم والدخل. وأخيراً، كشفت النتائج إمكانية التنبؤ بالوالدية الإيجابية، من خلال ممارسة الوالدين لاستراتيجية الإخماد للتنظيم الانفعالي

دراسة الجهني والسفاسفة (2021) في السعودية بعنوان:

مستوى المرونة النفسية وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية لدى أمهات تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة

هدف البحث إلى التعرف مستوى المرونة النفسية وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى أمهات تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية في ظل التعليم عن بعد نتيجة انتشار فيروس كورونا على عينة بلغت (226) أم

ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياسي المرونة النفسية والمسؤولية الاجتماعية حيث تمتعا بدلالات صدق وثبات مناسبين، وأشارت النتائج إلى مستوى كل من المرونة النفسية والمسؤولية الاجتماعية كما أشارت النتائج أيضاً إلى أنه لا توجد فروق دالة في مستوى المرونة والمسؤولية الاجتماعية تبعاً للمتغيرات الديمغرافية، المؤهل العلمي، طبيعة عمل الأم، المستوى الاقتصادي وعدد الأبناء.

تعليق على الدراسات السابقة

من حيث الهدف: اختلفت الدراسة الحالية مع كافة الدراسات السابقة من حيث هدف الدراسة الذي يسعى في الدراسة الحالية إلى تعرف العلاقة بين المرونة النفسية للأم وقلق الانفصال لدى أطفال ما قبل المدرسة من وجهة نظر الأمهات، حيث لم تجد الباحثة في حدود علمها دراسة تناولت هذين المتغيرين معاً، واتفقت مع دراسة (المخلافي، 2023) في التعرف على الفروق في قلق الانفصال لدى الأطفال وفقاً للمستوى العلمي للأم ودراسة (البراشدية، 2020) ودراسة (الجهني والسفاسفة، 2021) في التعرف على الفروق في المرونة النفسية وفقاً للمستوى التعليمي للأم

من حيث العينة: اختلفت مع دراسة أورغيليس وآخرون (Orgiles, et al., 2018) حيث كانت العينة الأطفال ضمن عمر (3 إلى 6) سنوات ودراسة (المخلافي، 2023) كان عمر الأطفال (4-6) سنوات ودراسة فونسيسا وآخرون (Fonseca, et al., 2020) حيث بلغ عمر أطفال العينة بين (2-11) سنة ودراسة كونتريراس وآخرون (contreras, et al., 2023) حيث كانت أعمار الأطفال تتراوح بين (3 إلى 18) عاماً ودراسة (الجهني والسفاسفة، 2021) حيث كانت العينة تلاميذ المرحلة الابتدائية

من حيث الأدوات: اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (المخلافي، 2023) ودراسة (صافية وملال، 2017) حيث استخدمت مقياس قلق الانفصال للأطفال من وجهة نظر الأمهات واتفقت مع دراسة (البراشدية، 2020)، ودراسة (الجهني والسفاسفة، 2021)، ودراسة كونتريراس وآخرون (contreras, et al., 2023) في استخدام مقياس المرونة النفسية للأم

من حيث المنهج: اتفقت الدراسة الخالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي.

من خلال الدراسات السابقة اطلعت الباحثة على الفرضيات والمتغيرات التي يمكن أن تدرس ضمن مجال موضوع البحث، وكذلك الاطلاع على أكثر الأدوات التي يمكن أن تستخدم في الدراسة الحالية بالإضافة إلى التعرف على إمكانية مناسبة العينة لموضوع البحث وكيفية تطبيق المقياس عليها وكذلك التعرف على أكثر المتغيرات التي درست والتي لها دور في التأثير على متغيرات الدراسة الحالية وكيفية التعامل معها، هذا بالإضافة إلى المعلومات والمفاهيم النظرية التي كان لها دوراً في إثراء الإطار النظري الخاص بالدراسة الحالية.

إجراءات البحث

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

مجتمع وعينة البحث: يتكون مجتمع البحث من أمهات الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ضمن رياض الأطفال التابعة لمديرية التربية في مدينة حمص حيث بلغ عدد الأطفال (1625) طفل ضمن عمر (5) سنوات موزعين على (23) روضة ضمن المدارس الحكومية و(8) روضات في مباني خاصة منفصلة وقد تم اختيار (5) روضات بالطريقة العشوائية البسيطة مع مراعات توزيع الروضات ضمن مناطق حمص وتم سحب العينة المكونة من (100) أم من أمهات الأطفال ضمن الرياض بالطريقة العشوائية البسيطة

جدول (1) العينة التي تم سحبها مع رياض الأطفال

اسم الروضة	العدد الكلي	العينة المسحوبة
السندباد	85	25
صفية أم المؤمنين	34	10

الليلك	97	30
النعيم	30	10
الشهيد سبيع رجوب	80	25
المجموع	326	100

حيث بلغ عدد الأمهات لأطفال اناث (55) وعدد الأمهات لأطفال ذكور (45)

أدوات الدراسة وإجراءاتها:

أولاً- إجراءات الدراسة:

إجراء الدراسة السيكمترية لكل من مقياسي قلق الانفصال من وجهة نظر الأمهات والمرونة النفسية للأمهات، حيث قامت الباحثة بتطبيق أدوات البحث على عينة مكونة من (35) أمّاً من أمهات أطفال الروضة من مجتمع البحث الأصلي - ولم تشملهم عينة التطبيق النهائي للبحث- لدراسة الصدق والثبات للمقاييس المستخدمة في البحث وقد تم اختيارهم بطريقة المعاينة العشوائية البسيطة.

الأدوات المستخدمة في البحث

1. مقياس قلق الانفصال من وجهة نظر الأمهات

أولاً- وصف المقياس: قامت الباحثة باستخدام مقياس سليمان (2003) وذلك لمناسبته لعينة الدراسة واحتوائها على أبعاد قلق الانفصال بشكل مناسب للمرحلة العمرية. ويتكون مقياس قلق الانفصال من وجهة نظر الأم من (40) عبارة، موزعة كالتالي:

- البعد الأول الفيزيولوجي: (9) عبارات - البعد الثاني لانفعالي: (11) عبارة - البعد الثالث السلوكي: (11) عبارة - البعد الرابع الاجتماعي: (10) عبارات.

جدول رقم (2) أرقام العبارات لكل بعد من أبعاد مقياس قلق الانفصال من وجهة نظر الأم

الأبعاد	أرقام العبارات	عدد العبارات
فيزيولوجي	1، 5، 9، 13، 17، 21، 25، 29، 33	9
انفعالي	2، 6، 10، 14، 18، 22، 26، 30، 34، 37، 39	11
سلوكي	3، 7، 11، 15، 19، 23، 27، 31، 35، 38، 40	11
اجتماعي	4، 8، 12، 16، 20، 24، 28، 32، 36	9

ثانياً- دراسة صدق مقياس قلق الانفصال من وجهة نظر الأمهات: تم حساب صدق المقياس بطريقتين

1. صدق المحتوى لمقياس قلق الانفصال (صدق المحكمين): ويقصد به الفحص المنهجي لمحتوى الأداة ويشير إلى ما إذا كان المقياس يقيس ما أعد لقياسه.

حيث تم عرض المقياس في صورته الأولى على (10) من الأساتذة المختصين في مجال الصحة النفسية والارشاد النفسي وتربية الطفل لإبداء الرأي فيما يخص معاني البنود وانتفاء البنود للأبعاد، من حيث ملائمة الفقرات لمقياس قلق الانفصال، وصياغة الفقرات بصورة سليمة وواضحة، وشطب أو تعديل أو إضافة فقرات جديدة يجدونها مناسبة. وقد تم الأخذ بجميع الملاحظات والالتزام بها حيث كانت تشمل تعديل بعض العبارات.

2 صدق الاتساق الداخلي Internal consistency :

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

جدول رقم (3) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس قلق الانفصال والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معاملات الارتباط
البعد الأول: الفيزيولوجي	0.801**
البعد الثاني: الانفعالي	0.705**
البعد الثالث: السلوكي	0.712**

البعد الرابع: الاجتماعي	**0.814
-------------------------	---------

**دال عند مستوى دلالة (0.01)

تبين من الجدول (3) أن أبعاد مقياس قلق الانفصال تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وحيث تراوحت معاملات الارتباط لأبعاد مقياس قلق الانفصال بين (0.705 — 0.814) وهذا دليل على أن مقياس قلق الانفصال يتمتع بمعامل صدق عالٍ.

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

جدول (4) معاملات الارتباط بين فقرات الأبعاد والدرجة الكلية لكل بعد

البعد الأول الفيزيولوجي	معاملات الارتباط	البعد الثاني الانفعالي	معاملات الارتباط	البعد الثالث السلوكي	معاملات الارتباط	البعد الرابع الاجتماعي	معاملات الارتباط
1	**0.418	11	**0.555	22	**0.444	31	**0.571
2	**0.521	12	**0.511	23	*0.411	32	**0.652
3	**0.561	13	**0.551	24	**0.531	33	**0.588
4	**0.611	14	**0.466	25	**0.598	34	**0.664
5	**0.652	15	**0.484	26	*0.644	35	**0.550
6	**0.761	16	**0.635	27	**0.566	36	*0.311
7	**0.546	17	*0.433	28	**0.651	37	**0.721
8	**0.621	18	*0.387	29	**0.431	38	**0.521
9	**0.521	19	**0.712	30	**0.677	39	**0.633
10	**،731	20	*0.633			40	**0.531
		21	**0.541				

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

تبين من جدول رقم (4) أن فقرات البعد الأول (الفيزيولوجي) تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.0418 – 0.761) بل 761، وهذا يدل على أن البعد الأول وفقراته يتمتع بمعامل صدق عالي.

وتبين من جدول رقم (4) أن فقرات البعد الثاني (لانفعالي) تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة أقل من (0,01) و(0,05)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.0387 _ 0.0712)، وهذا يدل على أن البعد الثاني وفقراته يتمتع بمعامل صدق عالي.

كذلك تبين من جدول رقم (4) أن فقرات البعد الثالث (السلوكي) تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0,01) (0,05)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.0411 – 0.0677)، وهذا يدل على أن البعد الثالث وفقراته يتمتع بمعامل صدق جيد.

كذلك تبين من جدول رقم (4) أن فقرات البعد الرابع (الاجتماعي) تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0.01، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.311 _ 0.721)، وهذا يدل على أن البعد الثالث وفقراته يتمتع بمعامل صدق جيد.

أي جميع البنود في كل بعد من الأبعاد تتمتع بالاتساق الداخلي مع البعد الذي تنتمي إليه

ثالثاً- ثبات مقياس قلق الانفصال لدى أطفال ما قبل المرساة من وجهة نظر الأمهات:
تم حساب الثبات بطريقتين هما:

1- الثبات بطريقة التجزئة النصفية Split-Half Method

تم حساب الثبات بهذه الطريقة باستخراج معامل سبيرمان . براون والجدول يوضح معامل الثبات للمقياس.

جدول رقم (5) معامل الثبات باستخراج معامل سبيرمان - براون في مقياس قلق الانفصال من وجهة نظر الأمهات

مقياس قلق الانفصال من وجهة نظر الأمهات	العدد	سبيرمان براون
	35	0,826

يشير الجدول رقم (5) إلى أن معامل الارتباط (0,826) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة ثبات عالية باستخدام هذه الطريقة.

2- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha:

تم حساب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha لدرجات العينة البالغة (35) أم خارج عينة البحث الرئيسية والجدول يوضح معامل الثبات للمقياس.

جدول رقم (6) معاملات الثبات باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ في مقياس قلق الانفصال من وجهة نظر الأمهات

مقياس قلق الانفصال من وجهة نظر الأمهات	العدد	معامل ألفا كرونباخ
	35	0.872

يُبين الجدول رقم (6) معامل (0.872) مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة ثبات عالية باستخدام هذه الطريقة.

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

ثانياً . مقياس المرونة النفسية

أولاً- وصف المقياس: بعد اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة والأدبيات وعدد من المقاييس ذات العلاقة بموضوع الدراسة، قامت باختيار مقياس كونور ودافيدسون (Connor & Davidson, 2003) وقد قامت بترجمة المقياس وتقنيته

عز الدين (2022) حيث ترجمت هذا المقياس وعرضت الترجمة والنسخة الأجنبية على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية المختصين في اللغة الأجنبية واللغة العربية والإرشاد النفسي وتم تعديل صياغة بعض البنود بناء على آراء المحكمين، ويتكون المقياس من (25) بند موزعة على أربعة أبعاد حيث أن بدائل المقياس أخذت والتي أخذت تدريجاً خماسياً (إطلاقاً، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً) وتأخذ الأوزان التالية (0-1-2-3-4). وتتراوح الدرجة الكلية على كل بند بين (0-4) درجة، وعلى المقياس بين (0.100).

ثانياً- دراسة صدق مقياس المرونة النفسية: تم حساب الصدق بطريقتين:

1- صدق المحكمين: تم عرض المقياس على (9) من أعضاء الهيئة التدريسية في قسم الإرشاد النفسي بهدف الأخذ بأرائهم والاستفادة من ملاحظاتهم حول مناسبة بنود المقياس ووضوحها وتم الأخذ بملاحظات المحكمين وتعديل بعض الكلمات في المقياس. وقد تم الأخذ بجميع الملاحظات والالتزام بها حيث كانت تشمل تعديل بعض العبارات.

2. صدق الاتساق الداخلي:

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

جدول رقم (7) معاملات ارتباط بين كل بعد من الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس

البعد	البعد الأول: القدرة على التكيف	البعد الثاني: الشجاعة	البعد الثالث: التفاؤل	البعد الرابع: الهدف
معاملات الارتباط	**0.771	**0.552	**0.689	**0.781

يتبين من الجدول رقم (7) أن جميع معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية للمقياس ككل موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وتراوح قيمها بين (0.552-0.781).

وبما أن كل بعد فيه عدد من البنود فق تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بند من بنود المقياس مع البعد التابع له وبين كل بعد من الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس. وفق الجداول التالية:

جدول رقم (8) معامل ارتباط كل بند مع البعد التابع له على مقياس المرونة النفسية

البعد الأول: القدرة على التكيف		البعد الثاني: الشجاعة		البعد الثالث: التفاؤل		البعد الرابع: الهدف	
البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
1	**0.521	5	**0.632	3	0.582**	21	0.392**
2	**0.426	7	**0.747	6	**0.496	22	**0.474
4	**0.439	11	**0.498	8	**0.766	23	0.725**
13	**0.721	14	**0.878	9	**0.561	24	**0.613
19	**0.632	15	**0.692	10	**0.673	25	**0.580
		16	**0.546	12	**0.500		
		17	**0.537	20	**0.591		
		18	**0.431				

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

تبين من الجدول رقم (8) أن معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي ينتمي إليه البند قوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) أو (0,05)، وقد تراوحت معاملات الارتباطات ما بين فقرات البعد الأول (القدرة على التكيف) (0.426 . 0.721)، وهذا يدل على أن البعد الأول وفقراته يتمتع بمعامل صدق عالي.

وتبين من جدول رقم (8) أن فقرات البعد الثاني (الشجاعة) تراوحت معاملات الارتباط بين (0.431 - 0.878)، وهذا يدل على أن البعد الثاني وفقراته يتمتع بمعامل صدق عالي. كذلك تبين من جدول رقم (8) أن فقرات البعد الثالث (التفاؤل) تراوحت معاملات الارتباط بين (0.496 - 0.766)، وهذا يدل على أن البعد الثالث وفقراته يتمتع بمعامل صدق جيد. كذلك تبين من جدول رقم (8) أن فقرات البعد الرابع (الهدف) حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.392 - 0.725) وهذا يدل على أن البعد الثالث وفقراته يتمتع بمعامل صدق جي.

ثالثاً: حساب ثبات المقياس: تم حساب ثبات مقياس المرونة النفسية للأمهات بطريقتين:

1- الثبات بطريقة التجزئة النصفية Split-Half Method :

تم حساب الثبات باستخراج معامل سبيرمان - براون والجدول يوضح معامل الثبات للمقياس.

جدول (9) معامل الثبات باستخدام معامل سبيرمان - براون في المرونة النفسية

مقياس المرونة النفسية للأمهات	العدد	سبيرمان براون
	35	0.771

يشير الجدول رقم (9) إلى معامل الثبات بلغ (0.771) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة ثبات جيدة باستخدام هذه الطريقة.

2. ثبات بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach's alpha :

تم حساب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ Cronbach's alpha لدرجات العينة البالغة (35) أم خارج عينة البحث الرئيسية والجدول يوضح معامل الثبات للمقياس.

جدول رقم (10) معاملات الثبات باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ في مقياس المرونة

النفسية للأمهات

مقياس المرونة النفسية للأمهات	العدد	معامل ألفا كرونباخ
	35	0.702

يتبين الجدول رقم (10) أن معامل الثبات بلغ (0.702) مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة ثبات عالية باستخدام هذه الطريقة، ما سبق مؤشر على درجات صدق وثبات جيدة للمقياس مما يدل على تمتعه بخصائص سيكومترية تؤهله للاستخدام على عينة البحث ضمن البيئة المحلية

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام برنامج **spss** لاستخراج معاملات صدق وثبات مقياس قلق الانفصال ومقياس المرونة النفسية وكذلك ولحساب:

_ **معامل ارتباط بيرسون:** لتحديد الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقاييس البحث.

_ **معامل ألفا كرونباخ:** لحساب معامل الثبات لأدوات البحث.

_ **معامل سبيرمان - براون:** لتصحيح الثبات بالتجزئة النصفية لأدوات البحث.

_ **اختبارات ستيودنت:** لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على أدوات البحث

نتائج الفرضيات وتفسيرها:

تم اختبار الفرضيات عند مستوى دلالة (0,05)

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على مقياس قلق الانفصال لدى أطفال ما قبل المدرسة من وجهة نظر الأمهات ودرجاتهم على مقياس المرونة النفسية للأم.

جدول رقم (11) نتائج ارتباط بيرسون بين مقياس قلق الانفصال ومقياس المرونة النفسية

المقياس	العدد	ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
قلق الانفصال من وجهة نظر الأم	100	-0.753**	0.012
المرونة النفسية للأم			

يتضح من الجدول (11) أن قيمة معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس قلق الانفصال من وجهة نظر الأم والدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية للأمهات بلغت (-0.753) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01) أي أنه يوجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على مقياس قلق الانفصال من وجهة نظر الأم ودرجاتهم على مقياس المرونة النفسية للأم وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة. وبذلك فإنه كلما زادت المرونة النفسية للأم كان مستوى قلق الانفصال أقل لدى الطفل.

فالأمهات اللواتي يتمتعن بمرونة مرتفعة فإنهن تستخدمن أساليب مواجهة أكثر فاعلية في حين أن الأمهات اللواتي يتمتعن بمرونة منخفضة تستخدمن أساليب مواجهة غير تكيفية عندما يكون في نفس المواقف. وتكون الأمهات اللواتي يتمتعن بالمرونة النفسية أكثر فاعلية في مواجهة الضغوط، وبالتالي مساعدة الأطفال على اجتياز خبرة الانفصال والذهاب إلى الروضة بطريقة أكثر فاعلية (جوهر، 2017، 282).

وبالتالي تنتقل هذه الأساليب للطفل ويصبح أقل قدرة على مواجهة الضغوطات الناتجة عن قلق الانفصال وأقل فاعلية في التعامل معها.

فالمرونة النفسية تعتمد إلى حد كبير على التكوين الدقيق لسمات الشخصية لدى الأم أي ترتبط بشكل إيجابي مع العاطفة الإيجابية وضبط النفس والانفتاح على التجربة وبشكل سلبي مع العصائية وبالتالي تلعب دوراً في كيفية الاستجابة للأحداث والضغوطات والمشاعر السلبية

وحل المشكلات (Kashdan, Rottenberg, 2010, 871). وبالتالي يكون لها تأثير في كيفية مواجهة الطفل لتجربة الانفصال عن الأم وكيفية التعامل معها.

فمستوى المرونة النفسية للأم له دور وسيط في التخفيف من ضغوط الأطفال وله دور في الأسلوب الذي تتبعه الأم مع طفلها، فأسلوب التربية الذي يفتقر إلى التكيف العاطفي للطفل والرعاية النفسية، يرتبط بالمرونة النفسية المنخفضة عند الأم، كما يرتبط الافتقار إلى المرونة بممارسة التجنب مما يؤدي إلى زيادة الضغط لدى الأم وضعف مهارات التأقلم في أوقات التوتر، وبالتالي زيادة المشاكل النفسية لدى الطفل وزيادة أعراض قلق الانفصال وعدم قدرة الطفل على التعامل مع قلق الانفصال والابتعاد عن الأم، وبالتالي فالمرونة النفسية للأم يمكن أن يكون لها دور مهم في التخفيف أو التعديل لأعراض قلق الانفصال لدى الأطفال الصغار عند محاولات إبعادهم عن الأم وخاصة عند ذهابهم إلى الروضة (Aloni, et al., 2021, 120).

وكذلك من المرجح أن يكون وجود هذا الارتباط عائداً إلى فكرة مفادها أن الأمهات اللواتي يظهرون مرونة نفسية أكبر في دور التربية هم أكثر قدرة على الحفاظ على اللحظة الحالية والوعي غير الحكمي بتجاربهم الداخلية مما يسمح لهم بالانخراط في سلوكيات (أي ممارسات التربية) تتفق مع قيمهم العائلية والتربوية. على سبيل المثال، عند مواجهة مواقف صعبة في التربية (مثل عدم امتثال الطفل وبكائه وعدم رغبته بالذهاب إلى الروضة)، فمن المرجح أن يكون الأمهات اللواتي يتمتعون بمرونة نفسية أكبر أكثر قدرة على تحمل أفكارهم السلبية (مثل "طفلي لا يستمع إليّ أبداً") وعواطفهم (مثل الغضب من الطفل) ودوافعهم (مثل الرغبة في الصراخ). يُعتقد أن هذه القدرة على قبول هذه التجارب من خلال الملاحظة غير الحكيمة في هذه اللحظة، أي عند التفاعل مع الطفل، تعزز ممارسات الأمومة التكيفية القائمة على القيم، بما في ذلك استخدام ممارسات الأمومة الإيجابية، وبالتالي فإن المرونة النفسية الأكبر في الأمومة قد تكون مرتبطة بممارسات الأمومة الأكثر تكيفاً وبالتالي من شأنها أن تؤدي إلى نتائج أكثر إيجابية للطفل، مع التركيز بشكل خاص على السلوكيات الداخلية والخارجية. وبالتالي تقلل من أعراض قلق الانفصال. بما في ذلك

زيادة التعاطف مع الطفل والتأثير الإيجابي والنتائج الاجتماعية الإيجابية (Brassell, et al., 2016, 115).

فالمرونة النفسية للأم تشير إلى قدرة الأم على إدارة الأفكار والعواطف السلبية عندما تنشأ عن طفلها عند الانفصال عنها مع مراعاة العلاقة بين الأم والطفل والقدرة على الحفاظ على ممارسات الأمومة الجيدة وبالتالي تساعد الطفل على التكيف مع الانفصال عنها والتعامل مع الأعراض وبالتالي تخفيضها (contreras, et al., 2023, 208).

أي أن الأمهات اللواتي يتمتعن بالمرونة النفسية يتمتعن بعدم الانفعال عند مواجهة مواقف سلبية مع الأبناء وتحولها إلى مشاعر إيجابية، والتفكير بصورة مختلفة والهدوء، وإعادة تقويم الموقف، وتغيير طريقة التفكير، وتفهم موقف الأبناء وبالتالي التقليل من أعراض قلق الانفصال.

ولم تجد الباحثة دراسة تختلف أو تتفق مع ما توصلت إليه نتائج البحث
الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس المرونة النفسية للأم تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم (ثانوي / جامعي).

جدول رقم (12) الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس المرونة النفسية تبعاً لمتغير التحصيل العلمي للأم (ثانوي . جامعي)

مقياس المرونة النفسية للأمهات	التحصيل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	ثانوي	40	132.77	18.812	1.578	98	0.102	غير دال
	جامعي	60	131.01	20.102				إحصائياً

يتضح من الجدول (12) أن قيمة (T) غير دالة إحصائياً بالنسبة لمتغير التحصيل العلمي في الدرجة الكلية، فقد كانت القيم لمستوى الدلالة أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وعلى هذا ترفض

الفرضية البديلة وتقبل الفرضية الصفرية أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس المرونة النفسية للأم تبعاً لمتغير التحصيل العلمي (ثانوي، جامعي).

ويمكن تفسير ذلك بأن المستوى التعليمي للفرد قد يكون متغير ليس له تأثير في مستوى المرونة النفسية، فأفراد العينة يتمتعون بالمرونة النفسية وهذه المرونة ترجع الى قدرتهم على التكيف مع الصعوبات المختلفة بطرق إيجابية، فالأم هي الأم مهما كان مستواها التعليمي فمهما كان لديها من مستجدات فإن ما تعلمته من خلال الخبرة والتجربة يبقى مسيطراً على سلوكها وتصرفاتها وأسلوبها فالمتغير التعليمي ليست ثابته في حياتها ولا تتناقض مع طبيعتها الأنثوية (الجهني، 2021، 343)

فالمرونة النفسية تعتمد على مؤثرات البيئة الخارجية من خلال التجارب والممارسة ويطلق عليها (تغيير الحياة ممكن) والتي ترى أن ما يتم تعلمه يمكن تغييره وتعديله من خلال إعادة التدريب وتغيير الوضع الحالي للفرد وتعديل أنماط السلوك الذي يمكنه من اكتساب المرونة والتفكير المنطقي السليم.

وبذلك فالمرونة تتعلق بالأفراد أنفسهم وعوامل ترجع إلى خصائص بيئة الأسرة وعوامل ترجع إلى خصائص البيئة الاجتماعية فتفسر المرونة بالعوامل البيئية والاجتماعية للأسرة والفرد وليس بالتحصيل التعليمي (الديجاني، 2022، 206).

وبذلك تتفق مع دراسة (اليوبي، كلنتن، 2021) ودراسة اليراشدية (2022) وتختلف مع دراسة (أحمد، هدية، 2011) التي توصلت إلى وجود فروق في المرونة النفسية بالنسبة للمستوى التعليمي لصالح الأمهات ذات التحصيل العلمي الأعلى.

3- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس قلق الانفصال لدى الأطفال من وجهة نظر الأمهات تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم (ثانوي / جامعي)

جدول رقم (13) الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس قلق الانفصال تبعاً لمتغير المستوى التعليمي (ثانوي . جامعي)

مقياس قلق الانفصال من وجهة نظر الأمهات	التحصيل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الدرجة الكلية	ثانوي	40	141.65	16.511	1.32	98	0.201	غير دال
	جامعي	60	139.23	13.212	8			إحصائياً

من خلال الجدول رقم (13) نلاحظ أن قيمة (T) غير دالة إحصائياً بالنسبة لمتغير التحصيل العلمي في الدرجة الكلية، فقد كانت القيم لمستوى الدلالة أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وعلى هذا ترفض الفرضية البديلة وتقبل الفرضية الصفرية أي لا يوجد فروق دالة إحصائية في قلق الانفصال لدى أطفال ما قبل المدرسة تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم. وهذا يدل على أن المستوى التعليمي للأم لا يؤثر على قلق الانفصال لدى الطفل.

يمكن تفسير ذلك بأن تمتع الأمهات بأساليب تربية إيجابية تساعد الطفل على تجاوز مرحلة قلق الانفصال بنجاح وأقل قدر ممكن من الأعراض ومساعدته على التأقلم ولأن طريقة التربية الإيجابية لا ترتبط بمستوى التعليم بل هي مهارة مكتسبة وثقافة عامة لدى الأم حول كيفية التعامل مع طفلها في هذه المرحلة كذلك فإن شعور الطفل بالحب والأمان والدعم والثقة للطفل من قبل الأم وتنمية اعتماده على ذاته مما يخفف من أعراض قلق الانفصال لدى الطفل لا يتعلق بالمستوى التعليمي للأم.

تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة المخلافي (2023). التي توصلت إلى أن قلق الانفصال لا يتأثر بالمستوى التعليمي للأم.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس قلق الانفصال لدى الأطفال من وجهة نظر الأمهات تبعاً لمتغير جنس الطفل (ذكور . إناث).

علماً أن أمهات الأطفال الاناث وأمهات الأطفال الذكور هن من قمن بالإجابة على المقياس

جدول رقم (14) دلالة الفروق في متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس قلق الانفصال تبعاً لمتغير جنس الطفل (الذكور والاناث)

القرار	مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة (ت)	أمهات الأطفال الذكور (ن=45)		أمهات الأطفال الاناث (ن=55)		الدرجة الكلية
				الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
دال	0,014	98	5.123	4.24	55.17	4.19	57.90	

من خلال الجدول رقم (14) نجد أن قيم مستوى الدلالة أصغر من 0,05 لذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل وهو توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس قلق الانفصال تبعاً للنوع (ذكور، اناث). حيث كانت الفروق لصالح الاناث.

وقد يعود السبب الى أن أساليب التنشئة الاجتماعية تفرض اهتماماً وخوفاً زائداً على الإناث وهذا يجعلها أكثر التصاقاً وتعلقاً وارتباطاً وطلباً للمساعدة بالمقارنة مع الذكور الذين يعتمدون على أنفسهم أكثر كما أن الإناث أكثر حساسية وتأثراً بغياب الأشخاص المتعلقة بهم.

وبسبب طبيعة الذكور في ضوء ما يتمتع به الأبناء الذكور من قدرة على مواجهة مشكلات الحياة مقارنة بالإناث ومقدار الجرأة والشجاعة التي يحاول بها الأبناء الذكور لمواجهة المواقف وكذلك ارتفاع مفهوم الذات وتميز ذواتهم مبكراً عن ذوات الوالدين.

وبذلك فإن مستوى التنشئة الاجتماعية لدى الذكور والاناث من أحد أسباب انخفاض مستوى حالات اضطراب القلق لدى الذكور فكلما زاد تفاعل الفرد اجتماعياً قلت فرص اظهار مشاكل القلق حيث يتوقع من الذكور منذ الصغر أن يكونوا جريئين وواقعيين بما يكفي للتعامل مع التحديات بسبب الضغوط الاجتماعية يكون الذكور

أكثر عرضة لمواجهة الأشياء والمواقف المخيفة مما يؤدي إلى انخفاض الخوف المرتبط بالأشياء أو المواقف (Rauf, Jabeen, 2020, 33).

وهذا يتفق مع دراسة الفارسي (2018) ودراسة بسيوني (2016) وتختلف مع دراسة صافية وخديجة (2017) ودراسة لافين وآخرون (Lavigne et al., 2009) التي توصلت إلى وجود فروق وجود فروق، وكما تتفق مع نتائج دراسة صالح والسميري (2009) التي توصلت إلى وجود فروق لصالح الاناث وكذلك دراسة أبو وآخرين (Abbo, et al. 2013) التي أثبتت أن قلق الانفصال أكثر شيوعاً لدى الاناث وكذلك دراسة المخلافي (2023) ودراسة خليل (2006).

التوصيات والمقترحات:

- الاهتمام بعقد الندوات لنشر مفهوم قلق الانفصال والمرونة النفسية وتوضيح أهمية الاهتمام بهذين الجانبين وكيفية تأثيرهما على الطفل.
- اجراء المزيد من الدراسات حول قلق الانفصال والمرونة النفسية مع متغيرات أخرى مثل السمات الشخصية للأم وأساليب المعاملة الوالدية.
- العمل على إعداد برامج تدريبية للأمهات لزيادة المرونة النفسية، وكيفية التعامل مع قلق الانفصال لدى الطفل.

المراجع

المراجع العربية:

- أحمد، جمال؛ هدية، فؤاد. (2011). الصلابة النفسية للوالدين وعلاقتها بالأمن النفسي للأطفال. *مجلة دراسات الطفولة*، المجلد 14، العدد (1): 97-204.
- البراشدية، حفيظة. (2022). المرونة النفسية والتنظيم الانفعالي وعلاقتها بالوالدية الإيجابية لدى الوالدين العمانيين خلال فترة انتشار جائحة كورونا. *مجلة العلوم التربوية*، جامعة قطر، المجلد 9، العدد 19: 80-114.

- الجهني، طلال؛ السفاسفة، محمد. (2021). مستوى المرونة النفسية وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية لدى أمهات تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة. *مجلة التربية، جامعة الأزهر، المجلد 3، العدد (191): 339-315*.
- الحانوتي، سعيد. (2016). *الاضطرابات العصابية*. العبيكان للنشر
- الديجاني، عبد الوهاب. (2022). ضغوط العمل وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى والباحة. *مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية، المجلد 11، العدد (1): 220-200*.
- الزهراوي، سلطان. (2022). *استراتيجيات التدخل المبكر*. دار اليازوري العلمية.
- المخلافي، عبير. (2023). قلق الانفصال لدى أطفال الروضة من وجهة نظر الأمهات بمدينة تعز في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، مجلد 8، العدد (29): 439-413*.
- الوعري، هبة. (2021). المرونة النفسية وعلاقتها بالذكاء العاطفي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة حمص. *مجلة جامعة البعث، المجلد 43، العدد (23): 153-101*.
- اليوبي، عهد؛ كلنتن، ابتهاج؛ حمد، إرادة. (2021). المرونة النفسية وعلاقتها بالضغوط المهنية لدى عينة من الأمهات العاملات خلال فترة التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مجلد 12، العدد (134): 342-331*.
- بسيوني، سوزان. (2016). قلق الانفصال وعلاقته بأنماط التعلق الوالدي لدى الأطفال. *مجلة الارشاد النفسي، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد 10، العدد 2: 130-160*.

- بلحاج، فاطمة؛ بن نوار، سعاد. (2022). الشفقة بالذات وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى أمهات أطفال طيف التوحد. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة يحيى فارس بالمدينة.
- جلاله، بندر. (2020). المرونة النفسية أفكار للتعامل مع التوتر والضغط وتحقيق النجاح والعيش بسعادة. تشكيل للطباعة والنشر.
- جودة، جهان؛ عبد الحليم، مروة. (2023). قلق الانفصال وأنماط التعلق الوالدي وعلاقتها بالأداء التعليمي لأطفال الروضة. **The International Journal of Childhood and**، مجلد 3، العدد 2: 218-265.
- جوهر، إيناس. (2017). المرونة النفسية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغط النفسية لدى أمهات الأطفال الذاتيين. مجلة بحوث ودراسات الطفولة، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة الفيوم، المجلد 7، العدد (11): 148. 200.
- حسنين، اسراء. (2022). قلق المستقبل وعلاقته بالمرونة النفسية والأمن النفسي لدى عينه من أمهات أطفال متلازمة داون. مجلة كلية الآداب بقتا، جامعة جنوب الوادي، المجلد 10، العدد (57): 12- 88
- خليف، إيمان؛ خالد، وسام. (2022). قلق الانفصال لدى أطفال الروضة دراسة عيادية لأربع حالات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية، جامعة ابن خلدون، تيارت.
- خليل، ليلي. (2006). أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بقلق الانفصال في مرحلة الطفولة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- درويش، محمود. (2018). مناهج البحث في العلوم الإنسانية. الطبعة الأولى، كلية الآداب، جامعة بنها.

- دويدار، ايمان. (2017). الصحة النفسية للأطفال والمراهقين. دار نشر يسطرون.
- شريف، السيد عبد القادر. (2014). المدخل إلى رياض الأطفال. دار الجوهرة للنشر والتوزيع: القاهرة
- صالح، عايدة؛ السميوي، نجاح. (2009). قلق الانفصال وعلاقته بالثقة بالنفس لدى الأطفال. رسالة ماجستير غير منشورة، غزة.
- طباح، جهينة؛ عثمانية، إكرام؛ عمراني وافية. (2022) قلق الانفصال لدى أطفال الروضة دراسة لأربع حالات في روضة البلدية قاملة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، الجزائر.
- عبد الكافي، اسماعيل. (2007). القلق والاكتئاب وكيفية التخلص منهما. عمان: الدار الثقافي للنشر
- عبد المعطي، حسن؛ قناوي، هبه. (2017). علم نفس النمو. عمان: دار القباء للطباعة والنشر.
- العطيري، اسراء. (2023). المرونة النفسية وعلاقتها بالسعادة لدى طلبة جامعة الطفيلية التقنية. مجلة كلية الآداب بقتا، جامعة جنوب الوادي، مجلد8، العدد 57: 88-14
- عز الدين، رازان. (2018). الصحة النفسية لطفل الروضة. منشورات جامعة البعث.
- عز الدين، رزان. (2021). التدفق النفسي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى عينه من طلبة جامعة البعث، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. المجلد19، العدد (4):60- 96
- مدنات، أوجيني. (2006). الطفولة. دار مجدلاوي للنشر والتوزيع: الأردن

— ملال، صافية؛ كبدان، خديجة. (2017). المشكلات النفسية والسلوكية لدى طفل الروضة قلق الانفصال نموذج. *مجلة الرواق*، المجلد 5، العدد (9): 164. 175.

— ملوكة، بن سعيد؛ عينونة، دين. (2022). قلق الانفصال وعلاقته بالتوافق النفسي لدى تلاميذ المرحلة التحضيرية دراسة ميدانية بالمدرسة الابتدائية. *رسالة ماجستير غير منشورة غير منشورة*، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ابن خلدون، تيارت

المراجع الأجنبية:

-American psychological association(APA). (2002). *The road to resilience* ,750, first street, NE, Washington, DC.

-Abbo. C. Kinyanda. E, Kizza, R. (2013). Prevalence, comorbidity and predictors of anxiety disorders in children and adolescents in rural north-eastern Uganda. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health* 7, 21.

-Aloni. R, David. SH, Benarroch. F. (2021). Parental Psychological Flexibility as a Mediating Factor of Post-Traumatic Stress Disorder in Children after Hospitalization or Surgery. *Environ res public health*, 18(21): 116- 135.

-Brassell. A, rosenbrg. E, parent. J. (2016). Parent's psychological flexibility: Associations with parenting and child psychosocial well-being. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5(2): 111–120.

-Contreras. M, Berlanga. A, Fernández. M. (2023). The relationship between parental stress and psychological adjustment of the children: The role of parental psychological flexibility as a mediator, *Journal of Contextual Behavioral Science*, 29 (6): 202-208

-Contreras. J, Berlanga. A, Andres. M. (2023). The relationship between parental stress and psychological adjustment of the children: The role of parental psychological flexibility as a mediator. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 29(8): 202-208.

- Dąbkowska, A. Araszkiewicz, M. Wilkosc. B. (2011). Separation Anxiety in Children and Adolescents., different views of anxiety disorders. *Behaviour Research and Therapy*, 13(6):123-130.
- Drewes. A, Schaefer.C. (2020). *Play based interventions for childhood anxieties fears and phobias*, the Guilford press, New York, London.
- Erermis. S, Bellibas. E, Ozbaran. (2009). Temperamental characteristics of mothers of preschool children with separation anxiety disorder. *Turk Psikiyatri Derg* ,20(1):14-21.
- Kapikiran. S. (2016). Optimism and Psychological Flexibility in relation to Depressive Symptoms in University Students: Examining the Mediating Role of Self-Esteem. *Article in Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(6):78-110.
- Kashdan, T., & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health Clinical. *Psychology Review*, 30 (7): 865-878
- Keener. T, Hall. K, Wang, K. (2020). Relationship of Quality of Life, Resilience, and Associated Factors Among Nursing Faculty During COVID-19. *Nurse Educator*, 46(1), 17-22.
- Lavigne. V. BaillyS. A. Hopkins J. (2009). The Prevalence of ADHD, ODD, Depression, and Anxiety in a Community Sample of 4-Year-Olds, *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 38 (3):315-328.
- Moyer. M, Sandoz. E, (2015). The Role of Psychological Flexibility in the Relationship Between Parent and Adolescent Distress. *J Child Fam*, (24)7 :1406–1418.
- Orgiles, M., et al., (2018)- Maternal Anxiety and Separation Anxiety in Children Aged Between 3 and 6 Years: The Mediating Role of Parenting Style. *Dev behave pediatri*. 39(8): 621-628
- Rauf. F. Jabeen. T. (2020). examining birth order and gender differences in the prevalence of anxiety disorders in adolescents. *British journal of psychology resrarch*, 8(3): 29-46

-Stone. L, Otten. R, Soenens. B. (2015). Relations Between Parental and Child Separation Anxiety: The Role of Dependency-Oriented Psychological Control. *J Child Fam Stud*, 24(11):3192–3199.

-Sadati. N, Jomehri. F, Hakami. M. (2015). a correlation study on mother's personality traits, temperament and anxiety among preschool children. *ndian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 5 (2): 1531-1836.

الملاحق

مقياس قلق الانفصال لأطفال ما قبل المدرسة من وجهة نظر الأمهات

تحية طيبة: تضع الباحثة بين يديك مجموعة من الفقرات ، يرجى التفضل بقراءة كل فقرة بدقة وبعد ذلك بوضع علامة صح (√) أمام البديل الذي ينطبق مع اجابتك، علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، إنما الغرض هو خدمة البحث العلمي.

المستوى التعليمي: ثانوي / جامعي جنس الطفل: ذكر / أنثى

الترق يم	العبارات	دائماً	نادراً	أحياناً
1	يصاب طفلك بعرق غزير عندما تتركه في الروضة			
2	يعانى طفلك من الفزع ليلاً عند حدوث مشاجرة بينك وبين والده أو أفراد آخرين0			
3	لا يستجيب طفلك لمحاولات أي فرد في تهدئته عند غيابك عنه0			
4	يعانى طفلك من الوحدة عند غيابك بالرغم من وجوده مع أقاربه أو أصدقائه0			
5	يشكو طفلك من نهجان عندما تتركه بمفرده0			
6	يخاف طفلك عندما يكون خارج المنزل بصحبة أحد غيرك0			

قلق الانفصال لدى أطفال ما قبل المدرسة من وجهة نظر الأمهات وعلاقته بالمرونة النفسية لدى الأمهات

7	يلح طفلك عليك في سرعة الحضور لأخذه من أي مكان0		
8	يرفض طفلك السفر بصحبة أي فرد بدونك0		
9	يشكو طفلك من الصداع عندما تتركه بمفرده0		
10	يبكي طفلك عندما يكون بعيداً عنك0		
11	يرتمي طفلك على الأرض عندما تتركه بمفرده		
12	يرفض طفلك أن يظل في الحجرة بمفرده بعيداً عنك0		
13	يشكو طفلك من شعوره بالفيء أو الغثيان عندما تتركه بمفرده0		
14	يبكي طفلك إذا استيقظ من النوم ولم يجدك بجانبه0		
15	يحتج طفلك عليك بالألفاظ حتى لا تتركه بمفرده0		
16	لا يلعب طفلك مع الأطفال الآخرين من إخوته أو أقاربه عند غيابك0		
17	يشكو طفلك من آلام شديدة بالمعدة عندما تتركه بمفرده0		
18	يشكو طفلك من شعوره بأن أحداً سوف يخطفه إذا تركته بمفرده0		
19	يمسك طفلك بملابسك حتى لا تتركه بمفرده0		
20	يرفض طفلك الخروج إلى الحدائق العامة مع أبيه أو إخوته ويفضل البقاء معك في المنزل		
21	يفقد طفلك شهيته عند غيابك عن المنزل0		
22	يشعر طفلك بالحزن الشديد عندما تتركه بمفرده0		
23	يرفض طفلك بشدة النوم بمفرده0		
24	يرفض طفلك الذهاب للروضة حتى لا يفارقه أو يبتعد عنك0		
25	يشكو طفلك من ألم في يديه أو قدميه عند غيابك عن المنزل0		
26	يخاف طفلك من الذهاب في رحلات بصحبة أحد غيرك0		
27	يمص طفلك أصابعه أو يقرض أظافره عندما تتركه بمفرده0		

28	يفقد طفلك اهتمامه بالأنشطة عندما تتركه			
29	يشكو طفلك من المرض عندما يبتعد عنك			
30	يشعر طفلك بأنك سوف تتركه في أي مكان ولن تعود			
31	لا يستطيع طفلك التحكم في عملية الإخراج عندما تتركه بمفرده			
32	يرفض طفلك المبيت في أي مكان بدونك			
33	يشكو طفلك من المرض في كل صباح حتي لا يذهب إلى الروضة			
34	تسيطر على طفلك فكرة أنك سوف تتعرضين لحادث عندما تتركه بمفرده			
35	يعانى طفلك من الصعوبة في التركيز في أي شئ عندما تتركه بمفرده			
36	لا يتحدث طفلك مع أحد عندما تتركه مع أقاربه أو أصدقائه			
37	تدور أحلام طفلك في الليل عن فراقه عنك			
38	يجري طفلك وراءك عندما تتركه بمفرده			
39	يصاب طفلك بالفرح عند وجوده في الظلام عندما يكون بعيداً عنك			
40	ينام طفلك نوماً متقطعاً حتي يتأكد من وجودك بجانبه			

مقياس المرونة النفسية

تحية طيبة: تضع الباحثة بين يديك مجموعة من الفقرات ، يرجى التفضل بقراءة كل فقرة بدقة وبعد ذلك بوضع علامة صح (√) أمام البديل الذي ينطبق مع اجابتك، علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، إنما الغرض هو خدمة البحث العلمي.

المستوى التعليمي: ثانوي / جامعي جنس الطفل: ذكر / أنثى

البند	اطلاقاً	نادراً	احياناً	غالباً	دائماً
1	أنا قادر على التكيف مع التغيرات.				

قلق الانفصال لدى أطفال ما قبل المدرسة من وجهة نظر الأمهات وعلاقته بالمرونة النفسية لدى الأمهات

2	لديّ علاقات وثيقة وآمنة.				
3	أعتقد بان الله والقدر مصدر مساعدة لي				
4	استطيع التعامل مع كل ما يواجهني من مشكلات.				
5	أعطتني نجاحاتي السابقة الثقة لدخول تحديات جديدة.				
6	أستطيع رؤية الجانب المضيء للأمور.				
7	أن التعامل مع الضغوط يقويني.				
8	أميل الى الوقوف مجدداً بعد تعرضي للمرض أو المعاناة.				
9	تحدث كل الامور معي لحكمة معينة.				
10	أبذل أقصى جهدي مهما كان الأمر.				
11	أستطيع تحقيق أهدافي.				
12	أنا لا أستسلم عندما تبدو الأمور من حولي ميؤوس منها.				
13	أعرف أين أتجه عند حاجتي للمساعدة.				
14	أنا قادر على التركيز والتفكير بوضوح أثناء الضغط .				
15	أفضل أن آخذ زمام المبادرة في حل المشكلات.				
16	أنا لا احبط بسهولة عند الفشل.				
17	أجد نفسي شخصاً قوياً.				
18	أنا قادر على اتخاذ قرارات صعبة وغير معتادة.				
19	يمكنني التعامل مع المشاعر غير السارة.				
20	أقوم بتصرفات اتبع فيها حدسي.				
21	شعوري قوي بهدف.				

					لدي القدرة على التحكم في مجريات حياتي.	22
					أنا أحب التحديات.	23
					أعمل جهدي لتحقيق أهدافي.	24
					أنا فخور بإنجازاتي.	25

درجة توفر الوعي بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في

البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة حمص

د. لميس جبر الحمود²

د. ريم ديب¹

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تقييم درجة توفر الوعي بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة حمص. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطوير اختبار معرفي مكون من 25 سؤالاً موزعة على أربعة محاور رئيسية: أدوات إدارة المراجع والبحث الأكاديمي، أدوات الكتابة والتحرير وتصميم المحتوى، أدوات تحليل البيانات والذكاء الاصطناعي، وميزات وأدوات تحسين العروض التقديمية. تكونت عينة الدراسة من 135 طالباً وطالبة من مختلف التخصصات في مرحلة الدراسات العليا. أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى ضعيف من الوعي العام بين الطلبة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي، حيث لم تتجاوز النسب المئوية في معظم المحاور نسبة 30%. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق

¹ د. ريم ديب: مدرس باختصاص تقنيات التعليم عن بعد بقسم المناهج وطرائق التدريس في كلية التربية جامعة

حمص

² د. لميس جبر الحمود: أستاذ مساعد في تكنولوجيا المعلومات في قسم تربية الطفل في كلية التربية بجامعة حمص

درجة توفر الوعي بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة

حمص

ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي تُعزى لمتغير التخصص الأكاديمي. توصي الدراسة بضرورة تعزيز الوعي بتطبيقات الذكاء الاصطناعي من خلال تطوير برامج تدريبية متخصصة لطلبة الدراسات العليا، ودمج مقررات دراسية إلزامية عن الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في مناهج الدراسات العليا لجميع التخصصات. كما تدعو إلى إنشاء مراكز دعم تقني للمساعدة في استخدام هذه التطبيقات بشكل فعال في البحث العلمي.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، البحث العلمي، طلبة الدراسات العليا.

"Level of Awareness of Artificial Intelligence Applications in Scientific Research among Postgraduate Students at Al-Baath University"

Abstract

This study aims to assess the level of awareness regarding artificial intelligence applications in scientific research among graduate students at Al-Baath University. The study employed a descriptive analytical approach, utilizing a cognitive test consisting of 25 questions distributed across four main domains: reference management and academic research tools, writing, editing, and content design tools, data analysis and artificial intelligence tools, and presentation enhancement features and tools. The sample consisted of 135 graduate students from various disciplines. The results indicated a low overall level of awareness among students regarding artificial intelligence applications in scientific research, with percentages in most domains not exceeding 30%. The findings also revealed no statistically significant differences in awareness levels attributed to the academic specialization variable. The study recommends the need to enhance awareness of artificial intelligence applications through the development of specialized training programs for graduate students and the integration of mandatory courses on artificial intelligence and its applications into graduate curricula across all disciplines.

Additionally, it calls for the establishment of technical support centers to assist in effectively utilizing these applications in scientific research.

Keywords: Artificial Intelligence, Scientific Research, Graduate Students.

المقدمة

تعتبر تكنولوجيا المعلومات من العناصر الأساسية التي ساهمت في إحداث تحول جذري في مجالات متعددة، بما في ذلك التعليم. في العصر الحديث، أصبحت تقنيات التعليم الحديثة أداة حيوية لتحسين جودة التعليم وتعزيز فعاليته، حيث توفر وسائل تفاعلية تسهم في تعزيز مشاركة الطلاب وتفاعلهم مع المحتوى التعليمي. هذا التفاعل يسهل عملية التعلم ويجعلها أكثر جذباً وملاءمة لاحتياجاتهم الفردية. تتيح التكنولوجيا للطلاب الوصول إلى الموارد التعليمية من أي مكان وفي أي وقت، مما يوسع نطاق التعليم ويعزز من فرص التعلم الذاتي. كما تساعد هذه التقنيات في تخصيص تجربة التعلم، حيث يمكن للمعلمين استخدام البرامج والتطبيقات التعليمية لتقديم محتوى يتناسب مع أساليب تعلم الطلاب المختلفة.

في هذا السياق، يُعتبر طلاب الدراسات العليا في مرحلة حيوية من مسيرتهم الأكاديمية، حيث يتطلب منهم تطوير مجموعة من المهارات الأساسية التي تعزز من قدرتهم على النجاح في مجالاتهم. من أبرز هذه المهارات هي البحث والتحليل، إذ يجب أن يكون لديهم القدرة على تصميم وتنفيذ دراسات بحثية متعمقة، بالإضافة إلى تحليل البيانات واستخلاص النتائج بشكل

دقيق. كما يُعد التفكير النقدي مهارة ضرورية تمكنهم من تقييم المعلومات والأفكار بشكل موضوعي، مما يساعدهم في اتخاذ قرارات مستنيرة. علاوة على ذلك، يجب أن يمتلك الطلاب مهارات التواصل الفعال، سواء في الكتابة الأكاديمية أو في تقديم العروض الشفوية، حيث يتعين عليهم التعبير عن أفكارهم بوضوح وإيصال نتائج أبحاثهم إلى جمهور متنوع. وتعتبر إدارة الوقت أيضًا من المهارات الحيوية، إذ يتعين على الطلاب التوازن بين متطلبات الدراسة والبحث والالتزامات الشخصية. وأخيرًا، فإن الإلمام بتقنيات تكنولوجيا المعلومات، بما في ذلك أدوات الذكاء الاصطناعي، يعد عنصرًا أساسيًا في تعزيز كفاءتهم البحثية وتسهيل الوصول إلى المعلومات.

وفي ظل التطورات التكنولوجية المتسارعة، تُعتبر تطبيقات الذكاء الاصطناعي من العناصر الأساسية التي تسهم في تعزيز البحث العلمي، حيث توفر أدوات متقدمة تدعم الباحثين في مختلف مراحل عملية البحث. من خلال استخدام الذكاء الاصطناعي، يمكن تحليل كميات ضخمة من البيانات بسرعة ودقة، مما يسهل استخراج الأنماط والمعلومات القيمة التي قد تكون غير ظاهرة بالطرق التقليدية. تساهم هذه التطبيقات أيضًا في تحسين عملية مراجعة الأدبيات من خلال أدوات البحث الذكية التي تساعد الباحثين في العثور على المصادر ذات الصلة بكفاءة أكبر. كما يمكن للذكاء الاصطناعي أن يدعم عمليات التنبؤ والتحليل الإحصائي، مما يعزز من دقة النتائج ويزيد من موثوقيتها. علاوة على ذلك، تتيح تقنيات الذكاء الاصطناعي إمكانية أتمتة

المهام الروتينية مثل تنظيم البيانات وإعداد التقارير، مما يوفر للباحثين الوقت والجهد للتركيز على الجوانب الإبداعية والتحليلية لعملهم.

لذا، فإن دمج الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي يعد ضرورة ملحة لمواكبة التطورات التكنولوجية وتحقيق نتائج بحثية أفضل، مما يساهم في دفع عجلة الابتكار والتقدم في مختلف المجالات العلمية. وقد تناولت العديد من الدراسات الأكاديمية استخدام الذكاء الاصطناعي في مجالي التعليم والبحث العلمي، حيث سلطت الضوء على الفوائد المحتملة والتحديات المرتبطة بتطبيق هذه التقنيات. على سبيل المثال، دراسة أجراها Khalil et al (2020) استعرضت تأثير أنظمة التعلم الذكي المعتمدة على الذكاء الاصطناعي في تحسين نتائج الطلاب، حيث أظهرت النتائج أن هذه الأنظمة تُعزز من تجربة التعلم من خلال تخصيص المحتوى التعليمي وفقاً لاحتياجات الطلاب الفردية. وفي دراسة حربا وشعبان (2024) توصل الباحثان إلى ضرورة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي وبلغ الوزن النسبي لدرجة الحاجات 84% تقريباً.

في سياق البحث العلمي، تناولت دراسة أخرى لـ Zawacki-Richter et al (2019) كيفية استخدام الذكاء الاصطناعي في تحليل البيانات الكبيرة، مما يسهل استخراج الأنماط والمعلومات القيمة التي قد تكون غير واضحة بالطرق التقليدية. كما أظهرت الدراسة أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي يمكن أن تدعم الباحثين في مراجعة الأدبيات وتحسين جودة النتائج البحثية. ومع

ذلك، تبرز بعض التحديات المرتبطة بتطبيق الذكاء الاصطناعي، مثل الحاجة إلى ضمان حماية البيانات الشخصية للطلاب والباحثين. لذا، يتطلب دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم والبحث العلمي تطوير بنية تحتية تقنية قوية وتدريب المعلمين والباحثين على استخدام هذه الأدوات بشكل فعال.

وبذلك، يتضح أن الوعي بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي يمثل عنصرًا حيويًا لطلبة الدراسات العليا في جامعة حمص. إن فهم كيفية استخدام هذه التقنيات المتقدمة يمكن أن يعزز من قدراتهم البحثية ويدعمهم في تحقيق نتائج أكاديمية متميزة. ومن خلال استكشاف التطبيقات المتاحة للذكاء الاصطناعي، يمكن للطلاب تحسين مهاراتهم في تحليل البيانات، وتخصيص تجارب البحث، وتقديم مساهمات قيمة في مجالاتهم الأكاديمية. لذا، فإن هذا البحث يسعى إلى تقييم درجة الوعي بتطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى هؤلاء الطلاب، مما يسهم في تعزيز ثقافة الابتكار والتطور العلمي في بيئة التعليم العالي.

مشكلة البحث

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في "تحديد درجة وعي طلبة الدراسات العليا بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي في جامعة حمص". لاحظنا من خلال متابعته للبيئة الأكاديمية أن هناك فجوة واضحة بين التطورات المتسارعة في تقنيات الذكاء الاصطناعي واستخداماتها

المتنوعة في البحث العلمي، وبين مستوى الوعي والمعرفة لدى طلبة الدراسات العليا حول كيفية
توظيف هذه التقنيات لتعزيز جودة الأبحاث العلمية.

وقد أشارت العديد من الدراسات والمؤتمرات العلمية إلى أن الذكاء الاصطناعي يمتلك إمكانات
هائلة في تحسين كفاءة البحث العلمي، حيث يمكنه تحليل كميات كبيرة من البيانات بدقة وسرعة،
وتقديم رؤى جديدة، وتسهيل عمليات المراجعة والتقييم. على سبيل المثال، أظهرت دراسة
Zawacki-Richter et al (2019) أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي يمكن أن تدعم الباحثين
في تحليل البيانات الكبيرة واستخراج الأنماط التي يصعب اكتشافها بالطرق التقليدية. كما أكدت
دراسة حربا وشعبان (2024) على ضرورة دمج هذه التطبيقات في التعليم العالي، حيث بلغ
الوزن النسبي لدرجة الحاجة إلى استخدام الذكاء الاصطناعي حوالي 84%.

ومع ذلك، تُظهر الأدبيات أن هناك نقصاً ملحوظاً في الوعي والمعرفة لدى طلبة الدراسات العليا
حول كيفية استغلال هذه التقنيات بشكل فعال. يُعزى ذلك إلى عدة عوامل، منها نقص التدريب
المناسب، وعدم توفر برامج تعليمية متخصصة تعرّف الطلبة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي
وكيفية استخدامها في البحث العلمي. كما أن عدم وجود إرشادات واضحة حول دمج هذه
التطبيقات في المناهج الدراسية والبحثية يزيد من صعوبة استفادة الطلبة منها.

بناءً على ذلك، تبرز الحاجة إلى تقييم مستوى الوعي الحالي لدى طلبة الدراسات العليا في
جامعة حمص بتطبيقات الذكاء الاصطناعي، وفهم مدى إدراكهم لإمكانات هذه التقنيات في

تعزيز البحث العلمي. إن تحديد هذه الفجوة المعرفية يمكن أن يسهم في تطوير استراتيجيات تعليمية وتدريبية أكثر فعالية، مما يعزز من قدرات الطلبة البحثية ويساعدهم على الاستفادة القصوى من التطورات التكنولوجية في مجالاتهم الأكاديمية. لذا، فإن هذه الدراسة تسعى إلى تسليط الضوء على مستوى الوعي بتطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى طلبة الدراسات العليا.

أسئلة البحث:

1. ما هي تطبيقات الذكاء الاصطناعي وبرامجه في مجال البحث العلمي؟
2. ما مدى وعي طلبة الدراسات العليا بتطبيقات الذكاء الاصطناعي وبرامجه في البحث العلمي؟

3. ما أثر متغير الاختصاص على مستوى معرفة طلبة الدراسات العليا بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي؟

أهداف البحث

1. تحديد تطبيقات الذكاء الاصطناعي وبرامجه في مجال البحث العلمي: يهدف البحث إلى استكشاف وتحديد مختلف التطبيقات والبرامج التي يستخدمها الذكاء الاصطناعي في تعزيز جودة البحث العلمي.

2. تقييم مستوى وعي طلبة الدراسات العليا بتطبيقات الذكاء الاصطناعي: يسعى البحث

إلى قياس مدى وعي طلبة الدراسات العليا بتطبيقات الذكاء الاصطناعي وبرامجه، وفهم

مدى إدراكهم لأهميتها في تحسين كفاءة البحث العلمي.

3. تحليل أثر متغير الاختصاص على معرفة الطلبة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي: يهدف

البحث إلى دراسة كيف يؤثر الاختصاص الأكاديمي لطلبة الدراسات العليا على مستوى

معرفتهم بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال البحث العلمي.

4. تقديم توصيات لتحسين الوعي بتطبيقات الذكاء الاصطناعي: يسعى البحث إلى تقديم

توصيات عملية تهدف إلى تعزيز وعي طلبة الدراسات العليا بتطبيقات الذكاء

الاصطناعي، مما يساهم في تحسين استراتيجيات التعليم والتدريب في هذا المجال.

من خلال تحقيق هذه الأهداف، يأمل البحث في الإسهام في تطوير استراتيجيات تعليمية فعالة

تعزز من استخدام الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي.

أهمية البحث

تتجلى أهمية البحث في عدة جوانب رئيسية، منها:

1. توضيح تطبيقات الذكاء الاصطناعي وبرامجه في مجال البحث العلمي، مما يساعد

طلبة الدراسات العليا على استغلال هذه التقنيات لتحسين جودة أبحاثهم.

2. قياس مدى وعي طلبة الدراسات العليا بتطبيقات الذكاء الاصطناعي، مما يوفر رؤى

قيمة حول الفجوات المعرفية التي يمكن معالجتها.

3. فهم تأثير الاختصاص الأكاديمي على معرفة الطلبة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي،

مما يمكن المؤسسات التعليمية من تصميم برامج تدريبية مخصصة.

4. تقديم توصيات عملية لتعزيز وعي الطلبة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي، مما يسهم في

تحسين استراتيجيات التعليم والتدريب.

5. التعرف على المعوقات التي تواجه الطلبة في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي،

مما يساعد الجامعات على اتخاذ خطوات فعالة للتغلب عليها.

6. تعزيز ثقافة الابتكار والتطور بين الطلبة، حيث يشجعهم البحث على استكشاف تقنيات

جديدة في أبحاثهم.

7. بناء قاعدة معرفية تدعم اقتصاد المعرفة وتساعد على تحقيق التنمية المستدامة.

بالتالي، يعد هذا البحث خطوة مهمة نحو تعزيز استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم والبحث

العلمي، مما يسهم في إعداد جيل من الباحثين القادرين على مواجهة تحديات المستقبل بكفاءة

وابتكار.

حدود البحث

الحدود الزمنية: أجري هذا البحث على الفترة الزمنية من بداية العام الدراسي 2023-2024 حتى نهاية الفصل الدراسي الثاني من نفس العام. تم جمع البيانات وتحليلها خلال هذه الفترة، مما أتاح تقييم مستوى وعي طلبة الدراسات العليا بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي في الوقت الراهن.

الحدود المكانية: اقتصر هذا البحث على جامعة حمص، حيث استهدف طلبة الدراسات العليا في مختلف التخصصات الأكاديمية. أُجريت الدراسة داخل الحرم الجامعي، مما ضمّن توافر العينة المستهدفة من الطلبة وعكس الظروف التعليمية الخاصة بالجامعة.

الحدود الموضوعية: يقتصر البحث على دراسة تطبيقات الذكاء الاصطناعي ذات الصلة المباشرة بالبحث العلمي، مثل تحليل البيانات، أدوات البحث الذكية، التنبؤ الإحصائي، وأتمتة المهام البحثية. ولا يتناول البحث تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجالات أخرى غير البحث العلمي، مثل التطبيقات الصناعية أو الطبية.

مصطلحات البحث

الذكاء الاصطناعي: يعرف على أنه: "نوع من فروع علم الحاسبات الذي يهتم بدراسة وتكوين منظومات حاسوبية تظهر بعض صيغ الذكاء، وهذه المنظومات لها القابلية لاستنتاجات مفيدة جدا حول المشكلة الموضوعية كما تستطيع هذه المنظومات فهم اللات الطبيعية أو فهم الإدراك

الحي وغيرها من الإمكانيات التي تحتاج إلى ذكاء متى ما نفذت من قبل الإنسان" (خوالد،

(2020، 12)

تطبيقات الذكاء الاصطناعي: تشير إلى الاستخدامات العملية لتقنيات الذكاء الاصطناعي في مجالات متعددة، بما في ذلك التعليم والبحث العلمي، حيث تسهم في تحسين الكفاءة وجودة النتائج (ربيع، 2023).

تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي: تشير إلى استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لتحسين وتعزيز عمليات البحث والتحليل الأكاديمي. تشمل هذه التطبيقات تحليل كميات هائلة من البيانات، واستخراج الأنماط المعقدة، وتوليد الفرضيات الجديدة، مما يمكن الباحثين من تحقيق نتائج أكثر دقة وسرعة. كما تساهم هذه التطبيقات في أتمتة المهام الروتينية، مما يسمح للباحثين بالتركيز على الجوانب الإبداعية والتحليلية لعملهم. بفضل الذكاء الاصطناعي، يمكن للباحثين تحسين تصميم التجارب وزيادة فعالية طرق القياس والتحليل، مما يسهم في تسريع وتيرة الاكتشاف العلمي وتحسين جودة النتائج البحثية (Chew, 2023).

يمكن تعريف الوعي بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي إجرائياً على النحو التالي: الوعي بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي هو مستوى المعرفة والفهم الذي يمتلكه طلبة الدراسات العليا حول كيفية استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لتعزيز وتحسين عمليات البحث العلمي. يُقاس هذا الوعي من خلال اختبار معرفي يتضمن مجموعة من الأسئلة التي

تقيم معرفة الطلبة بمختلف تطبيقات الذكاء الاصطناعي، مثل تحليل البيانات، توليد الفرضيات، وأتمتة المهام البحثية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الدراسات السابقة

القحطاني والدايل (2021) في دراستهما "مستوى الوعي المعرفي بمفاهيم الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم لدى طالبات جامعة الأميرة بنت عبد الرحمن" هدفت إلى تحديد مستوى الوعي المعرفي لدى الطالبات بمفاهيم الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم، بالإضافة إلى استكشاف اتجاهاتهن نحو استخدام هذه التطبيقات في التعليم بالمملكة العربية السعودية. تكونت عينة الدراسة من 333 طالبة من مختلف الكليات خلال العام الدراسي 2019. استخدمت الدراسة أداة الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات، حيث تضمنت الاستبانة 26 فقرة. أظهرت النتائج أن الطالبات من جميع الكليات لديهن درجة عالية من الوعي بمفاهيم الذكاء الاصطناعي. كما بينت النتائج أن الطالبات يستخدمن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم بشكل كبير. بالإضافة إلى ذلك، كشفت النتائج عن وجود فرق ذو دلالة إحصائية بنسبة 5% بين الكليات العلمية في وعي الطالبات بمفاهيم الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته. وأفادت النتائج أيضاً بأن الطالبات أبدین اتجاهًا إيجابيًا نحو استخدام الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعلم بدرجة مرتفعة.

الخليفة (2021) في دراسته "مدى إلمام طالبات الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بأخلاقيات التعامل مع الذكاء الاصطناعي في ضوء شرعة أخلاقيات العلوم والتكنولوجيا الصادرة عن اليونسكو" استهدفت التعرف على مستوى إلمام الطالبات بأخلاقيات التعامل مع الذكاء الاصطناعي وتأثير بعض المتغيرات على هذا الإلمام. استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، حيث تكون مجتمع البحث من جميع طالبات الدراسات العليا في قسم أصول التربية، وعددهن 83 طالبة. أظهرت أبرز نتائج البحث أن الطالبات أبدن موافقة قوية على مدى إلمامهن بأخلاقيات التعامل مع الذكاء الاصطناعي، حيث حصلت على متوسط قدره 4.70 من 5. وقد تبين أن إلمام الطالبات بأخلاقيات نقل وتوطين تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي كان في المرتبة الأولى، تلاه إلمامهن بأخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي، بينما جاء إلمامهن بأخلاقيات إنتاج الذكاء الاصطناعي في المرتبة الثالثة. كما لم تُظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) أو أقل في اتجاهات مفردات الدراسة حول محاور الاستبانة وأبعادها، والمسؤوليات الأخلاقية المتعلقة بالجهات ذات العلاقة، نتيجة لاختلاف متغير التخصص الدقيق والمستوى الدراسي. ومع ذلك، وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية حول بعض المحاور والمسؤوليات الأخلاقية تعود لاختلاف متغير المرحلة الدراسية لصالح طالبات الدكتوراه. دراسة Dargunova وآخرون (2022) بعنوان "مستويات الوعي بالذكاء الاصطناعي لدى الطلاب" تهدف إلى تحديد مستويات وعي الطلاب بشأن الذكاء الاصطناعي. تم إجراء البحث

خلال الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي 2021-2022، وتم تصميمه وفقاً لمنهجية البحث النوعي لتحليل البيانات بشكل مفصل. شملت عينة البحث 98 طالباً من كليات الهندسة في الجامعة، وتم تحديدهم باستخدام طريقة العينة الهادفة. تم جمع البيانات من خلال أسئلة بحثية حول الوعي بالذكاء الاصطناعي أعدها الباحثون، وتم إجراء تحليل محتوى للبيانات. أظهرت النتائج أن مستويات الوعي بالذكاء الاصطناعي لدى الطلاب كانت جيدة. ومع ذلك، تم الاستنتاج بأن معرفة الطلاب بمفهوم العقل والذكاء كانت غير كافية. كما أظهرت آراء الطلاب الجامعيين أهمية استخدام التكنولوجيا في التعليم. تم الإشارة إلى وجود مخاوف تتعلق بالمزايا والعيوب المرتبطة بالذكاء الاصطناعي كمنتج تكنولوجي جديد، حيث تبين أن الذكاء الاصطناعي قد يؤدي إلى فقدان بعض الوظائف البشرية. ومن جهة أخرى، تم التأكيد على أن أدوات الذكاء الاصطناعي تسهل العمل في جميع المجالات، بما في ذلك التعليم، مما يسهم في تسهيل عملية التدريس.

جبلي، نايف محمد يحيى (2022) تناول في بحثه "درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بمهارات الذكاء الاصطناعي في التعليم وعلاقتها بالخبرة والبرامج التدريبية بجامعة الملك خالد" دراسة مستوى وعي أعضاء هيئة التدريس بمهارات الذكاء الاصطناعي وأثر ذلك على خبراتهم والبرامج التدريبية المتاحة. اعتمد الباحث على المنهج الوصفي، مستخدماً أداة الاستبانة، حيث شمل مجتمع البحث جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد. تم اختيار عينة من 133

عضو هيئة تدريس بطريقة عشوائية. أظهرت النتائج أن درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بمهارات الذكاء الاصطناعي كانت مرتفعة. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تؤثر على مستوى الوعي بناءً على الخبرة أو البرامج التدريبية.

تناولت دراسة آل مداوي (2023) "واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد" تقييم أعضاء هيئة التدريس لمدى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجالات إدارة المعرفة، مع التركيز على أربعة أبعاد رئيسية هي: توليد المعرفة، تخزين المعرفة، مشاركة المعرفة، وتطبيق المعرفة. شملت العينة 239 عضو هيئة تدريس تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية. استخدمت الدراسة استبانة مصممة خصيصاً لقياس تقديرات أعضاء هيئة التدريس حول استخدام هذه التطبيقات. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييمات الأعضاء بناءً على سنوات الخبرة أو طرق اكتساب المعرفة. كما أظهرت الدراسة أن أبعاد إدارة المعرفة المتعلقة بتوليد المعرفة، المشاركة، وتطبيق المعرفة كانت متوفرة بدرجة مرتفعة، بينما كان تخزين المعرفة متوفراً بدرجة متوسطة بنسبة إجمالية بلغت 69.45%. بناءً على هذه النتائج، توصي الدراسة بزيادة تعزيز استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمليات إدارة المعرفة داخل الجامعة لتحسين الأداء الأكاديمي وتعزيز التعاون بين أعضاء هيئة التدريس.

الفقيه (2023) في بحثه "واقع استخدام طالبات كلية الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في ضوء متغير المرحلة الدراسية والتخصص الأكاديمي" استهدف التعرف على مدى استخدام الطالبات لتطبيقات الذكاء الاصطناعي. تكون مجتمع البحث من جميع طالبات كلية الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز، وعددهن 264 طالبة، وتم اختيار عينة مكونة من 138 طالبة بطريقة طبقية عشوائية. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف البحث، واعتمدت على استبانة مكونة من 28 عبارة موزعة على ثلاثة محاور لقياس واقع استخدام الطالبات لتطبيقات الذكاء الاصطناعي. أظهرت النتائج أن درجة معرفة الطالبات بتطبيقات الذكاء الاصطناعي كانت متوسطة، حيث حصلت على متوسط 2.96 ونسبة 59%. كما كانت أهمية استخدام هذه التطبيقات أيضاً متوسطة بمتوسط 3.18 ونسبة 63.6%. في المقابل، كانت معوقات استخدامهن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي مرتفعة، حيث حصلت على متوسط 3.84 ونسبة 76.8% توصل البحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات العينة لجميع محاور الاستبانة تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند نفس المستوى لصالح طالبات تخصص تقنيات التعليم. أوصت الباحثتان بضرورة تنظيم دورات تدريبية لتأهيل الطالبات على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، وتوفير الميزانية اللازمة والتجهيزات المطلوبة لاستخدام هذه التطبيقات في الجامعة.

دراسة (Garajida (2023 بعنوان "تقييم تأثير أدوات الذكاء الاصطناعي كما يدركه الطلاب: بناء مؤشر اصطناعي للتطبيق في التعليم العالي" تهدف إلى تقييم اعتماد وتأثير أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي، مع التركيز على جامعة خاصة في أمريكا اللاتينية. تم توجيه البحث بواسطة السؤال: "ما هو تأثير استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي على مختلف أبعاد التعلم والتدريس كما يدركه الطلاب الجامعيون؟" استخدمت الدراسة أداة مكونة من 30 عنصرًا تم التحقق من صحتها بدقة لفحص خمسة أبعاد رئيسية تتضمن فعالية استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي، وفعالية استخدام ChatGPT ، وكفاءة الطلاب في استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي، وكفاءة المعلمين في الذكاء الاصطناعي، والمهارات المتقدمة للطلاب في الذكاء الاصطناعي. تشكل هذه الأبعاد مؤشرًا اصطناعيًا يُستخدم للتقييم الشامل. تكونت عينة الدراسة من 21,449 استجابة تم تحليلها باستخدام تحليل العوامل التأكيدية للتحقق من الصلاحية. أظهرت النتائج تأثيرًا إيجابيًا كبيرًا لأدوات الذكاء الاصطناعي على التجارب الأكاديمية للطلاب، بما في ذلك تحسين الفهم والإبداع والإنتاجية. كما حددت الدراسة مجالات ذات مستوى منخفض وعالي من دمج الذكاء الاصطناعي، مما يجعلها أداة تشخيصية مؤسسية. تؤكد البيانات على أهمية كفاءة الذكاء الاصطناعي بين كل من المعلمين والطلاب، داعيةً إلى دمجها كتحول بيداغوجي وليس مجرد تحول تكنولوجي.

دراسة Crompton,& Burke (2023) بعنوان "الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي: حالة المجال" تهدف إلى تقديم مراجعة منهجية شاملة حول استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي من عام 2016 إلى 2022. تم تحديد 138 مقالة لإجراء تحليل كامل وفقاً لمبادئ بروتوكول PRISMA . أظهرت النتائج ارتفاعاً كبيراً في عدد المنشورات في عامي 2021 و2022، مع تحول مركز النشر من الولايات المتحدة إلى الصين. كانت أقسام التعليم الأكثر إنتاجاً للأبحاث، وتركزت 72% من الدراسات على الطلاب الجامعيين، مع شيوع موضوعات تعلم اللغة. تم تحديد خمسة استخدامات رئيسية للذكاء الاصطناعي: التقييم، التنبؤ، مساعد الذكاء الاصطناعي، نظام التدريس الذكي، وإدارة تعلم الطلاب. أوصت الدراسة بضرورة استكشاف الفجوات البحثية، خاصة مع ظهور أدوات جديدة مثل Chat GPT.

الفقيه وفليمان (2024) في دراستهما "فاعلية برنامج قائم على تقنيات الذكاء الاصطناعي في تنمية جدارات البحث العلمي لدى طالبات الدراسات العليا" هدفت إلى قياس مدى فاعلية برنامج يستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز مهارات البحث العلمي لدى الطالبات. تم تطبيق منهجية البحث المبني على التصميم، حيث تكونت عينة البحث من 10 طالبات تم تصنيف أسلوب تعلمهن إلى "متعلم نشط" و"متعلم تأملي" من خلال وحدة تعلم تصنيفية تعتمد على تقنية تحليلات التعلم وأنظمة التوصية. استخدمت الدراسة ثلاث أدوات قياس، وهي اختبار معرفي لجدارات البحث العلمي، بطاقة ملاحظة للجانب الأداء لجدارات البحث العلمي، ومقياس لكفاءة

الذات البحثية. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على أن جميع الطالبات في المجموعتين التجريبيتين قد نجحن في تنمية جدارات البحث العلمي وكفاءة الذات البحثية لديهن. لم تظهر أي فروق داخلية بين أسلوب تعلم وآخر، مما يؤكد أن بيئة التعلم التكيفية القائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي كان لها أثر إيجابي على تنمية جدارات البحث العلمي وكفاءة الذات البحثية لدى طالبات ماجستير تقنيات التعليم. في ضوء هذه النتائج، قدم البحث مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة لتعزيز استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

جبلي والسودي (2024) في دراستهما "تقنيات الذكاء الاصطناعي ودورها في تطوير التعليم بمؤسسات التعليم العالي؛ دراسة تحليلية" هدفت إلى تسليط الضوء على تأثير تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، وخاصة تقنيات الواقع الافتراضي (VR) والواقع المعزز (AR)، في تحسين التعليم داخل مؤسسات التعليم العالي من منظور البحث العلمي. اعتمدت الدراسة على أسلوب تحليل المضمون ضمن منهج الدراسات الوصفية، حيث تم استقراء وتحليل عينة من الأدبيات والدراسات والتقارير الموثقة بلغ عددها 59 عنصراً. ناقشت نتائج التحليل ستة متطلبات رئيسية تشمل: المنظور الفكري لتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في التعليم، إسهامات هذه التكنولوجيا في تطوير التعليم العالي، مكونات نظم التعلم الذكية المستخدمة، فاعلية تقنيات VR و AR في التعليم العالي، مجالات توظيف هذه التقنيات، والمعوقات التي تواجه استخدامها في مؤسسات التعليم

العالى. أوصت الدراسة بضرورة استفادة مؤسسات التعليم العالى فى اليمى من تكنولوجيا الذكاء الاصطناعى، خصوصاً تقنيات الواقع الافتراضى والواقع المعزى، لتحسين جودة التعليم وتلبية تطلعات المتعلمين الجامعيين فى عصر المعرفة التكنولوجية والتحول الرقمى.

التعقيب على الدراسات السابقة

تناولت الدراسات السابقة موضوع الذكاء الاصطناعى فى التعليم العالى من زوايا متعددة، حيث تمحورت أهدافها حول قياس مستوى الوعي، الفهم، واستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعى بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى تقييم تأثير هذه التقنيات على العملية التعليمية والبحثية .

من حيث المنهجية، اعتمدت معظم الدراسات على المنهج الوصفى التحليلى، سواء من خلال المسوح الميدانية أو تحليل المحتوى، مما يعكس توجهاً نحو فهم الواقع الحالى واستكشاف اتجاهات استخدام الذكاء الاصطناعى فى التعليم. على سبيل المثال، دراسة القحطاني والدايل (2021) ودراسة الخليفة (2021) استخدمتا المنهج الوصفى المسحى لتحقيق أهدافهما، بينما اعتمدت دراسة Dargunova et al. (2022) على المنهج النوعى لتحليل البيانات بشكل تفصيلى. كما استخدمت دراسة Garajida (2023) تحليل العوامل التأكيدية لتقييم تأثير أدوات الذكاء الاصطناعى، مما يدل على تنوع فى الأساليب المنهجية وفقاً لطبيعة الأهداف البحثية .

أما بالنسبة للأدوات، فقد تميزت معظم الدراسات باستخدام الاستبيانات كأداة رئيسية لجمع البيانات، مع اختلاف في عدد الفقرات والمحاور التي تغطيها. على سبيل المثال، استخدمت دراسة القحطاني والدايل (2021) استبانة مكونة من 26 فقرة، بينما اعتمدت دراسة الفقيه (2023) على استبانة تضم 28 عبارة موزعة على ثلاثة محاور. كما استخدمت دراسة Garajida (2023) أداة مكونة من 30 عنصراً لفحص خمسة أبعاد رئيسية، مما يعكس تنوعاً في تصميم الأدوات لقياس جوانب مختلفة من الوعي والاستخدام .

فيما يتعلق بالعينة، شملت الدراسات فئات متنوعة من المشاركين، بما في ذلك طلاب المرحلة الجامعية وطلاب الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس. على سبيل المثال، تكونت عينة دراسة القحطاني والدايل (2021) من 333 طالبة، بينما اقتصرت عينة دراسة الخليفة (2021) على 83 طالبة من الدراسات العليا. من ناحية أخرى، شملت دراسة Garajida (2023) عينة كبيرة بلغت 21,449 استجابة، مما يعكس اختلافاً في حجم العينات وطريقة اختيارها (عشوائية، طبقية، أو هادفة) .

بشكل عام، تكشف الدراسات السابقة عن تنوع في الأهداف والمناهج والأدوات والعينات، مما يعكس تعدد جوانب البحث في مجال الذكاء الاصطناعي في التعليم. ومع ذلك، يمكن ملاحظة بعض الفجوات، مثل قلة الدراسات التي تعتمد على المنهج التجريبي لقياس تأثير برامج الذكاء الاصطناعي بشكل مباشر، أو نقص الدراسات التي تتناول التحديات الأخلاقية والتنظيمية

المرتبطة باستخدام هذه التقنيات. كما أن معظم الدراسات ركزت على البيئات الأكاديمية في دول محددة، مما يستدعي إجراء مزيد من البحوث في سياقات جغرافية وثقافية مختلفة لتعميم النتائج . في الختام، يمكن القول إن الدراسات السابقة قدمت إسهامات قيمة في فهم واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي، لكنها تفتح الباب أمام مزيد من الأبحاث لاستكشاف الفجوات المعرفية وتعزيز التطبيقات العملية لهذه التقنيات في البيئات التعليمية.

الإطار النظري

الذكاء الاصطناعي - لمحة تاريخية

نشأة الذكاء الاصطناعي وتطوره يمثلان رحلة طويلة من الابتكار العلمي والتكنولوجي، بدأت جذورها في أوائل القرن العشرين. في الأربعينيات، اقترح بعض العلماء نماذج للخلايا العصبية الاصطناعية، مما مهد الطريق لفهم كيفية عمل الدماغ البشري. ومع ذلك، كان عام 1956 نقطة تحول حاسمة، حيث تم استخدام مصطلح "الذكاء الاصطناعي" لأول مرة خلال مؤتمر دارتموث، الذي جمع مجموعة من العلماء البارزين مثل جون مكارثي وآلان تورنج (علاي وعبد المجيد، 2023).

منذ ذلك الحين، شهد الذكاء الاصطناعي مراحل من الازدهار والركود. في الخمسينيات والستينيات، تم تطوير أول برامج الذكاء الاصطناعي القادرة على لعب الألعاب مثل الداما والشطرنج. في عام 1956، قدم آلان تورنج نظرية "آلات الحوسبة والذكاء"، والتي استندت إلى

فكرة إمكانية تفكير الآلات. تلا ذلك تطورات مهمة في السبعينيات والثمانينيات، حيث تم تحسين خوارزميات التعلم الآلي وأصبح بإمكان الأجهزة معالجة كميات أكبر من البيانات بشكل أسرع (الموسوي ومنصوري، 2024).

في التسعينيات، حقق الذكاء الاصطناعي قفزات نوعية، مثل فوز برنامج "ديب بلو" على بطل العالم في الشطرنج غاري كاسباروف. ومع بداية الألفية الجديدة، شهدت تقنيات الذكاء الاصطناعي تطوراً ملحوظاً بفضل زيادة القدرة الحاسوبية وتوافر كميات هائلة من البيانات . منذ عام 2010 فصاعداً، أصبح الذكاء الاصطناعي جزءاً لا يتجزأ من حياتنا اليومية، مع ظهور تطبيقات مثل المساعدات الصوتية (مثل سيرى وأليكسا) وأنظمة التعلم العميق التي تعزز من قدرات التعرف على الصور والنصوص. اليوم، يواصل الذكاء الاصطناعي التطور بوتيرة سريعة، حيث تُستخدم تقنياته في مجالات متنوعة مثل الرعاية الصحية، التعليم، النقل، والبحث العلمي. بذلك، يمكن القول إن نشأة وتطور الذكاء الاصطناعي يعكسان رحلة مستمرة نحو تحقيق إمكانيات جديدة وغير مسبوقة في فهم الذكاء البشري وتطبيقاته العملية.

الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي

يعتبر الذكاء الاصطناعي من أبرز الاتجاهات التكنولوجية التي تؤثر بشكل متزايد على التعليم العالي، حيث يساهم في تحسين جودة التعليم وتجربة التعلم للطلاب. تتنوع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في هذا المجال، بدءاً من أنظمة التعلم الذكي التي تتكيف مع احتياجات الطلاب

الفردية، وصولاً إلى أدوات تحليل البيانات التي تساعد الجامعات في فهم أداء الطلاب وتوقع احتياجاتهم المستقبلية .

تتيح تقنيات الذكاء الاصطناعي مثل التعلم الآلي ومعالجة اللغة الطبيعية للمعلمين والطلاب الاستفادة من تجارب تعليمية مخصصة، حيث يمكن للأنظمة الذكية تقديم محتوى تعليمي يتناسب مع مستوى كل طالب، مما يساهم في تعزيز الفهم والاحتفاظ بالمعلومات .

علاوة على ذلك، تُستخدم أدوات مثل الدردشة الذكية (Chatbots) لتقديم الدعم الأكاديمي والإداري على مدار الساعة، مما يسهل عملية التواصل بين الطلاب والهيئة التدريسية. كما يُمكن للذكاء الاصطناعي تحليل بيانات الأداء الأكاديمي لتحديد الطلاب الذين قد يحتاجون إلى دعم إضافي، مما يعزز فرص النجاح الأكاديمي.

في سياق البحث العلمي، يُساعد الذكاء الاصطناعي الباحثين في تحليل كميات ضخمة من البيانات واستخراج الأنماط والمعلومات القيمة بشكل أسرع وأكثر دقة. وبالتالي، يُعتبر الذكاء الاصطناعي محركاً رئيسياً للتغيير في التعليم العالي، حيث يفتح آفاقاً جديدة لتحسين التجربة التعليمية وتعزيز الابتكار الأكاديمي (محمد والسودي، 2024).

أدوات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في البحث العلمي

تمثل مجموعة من البرامج والتقنيات التي تسهم في تسهيل وتحسين عمليات البحث العلمي، مما

يساعد طلاب الدراسات العليا في إنجاز مهامهم بكفاءة. يوجد عدد كبير من التطبيقات المعتمدة

على الذكاء الاصطناعي والجدول التالي يلخص التطبيقات المناسبة للبحث الحالي:

جدول 1: تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي

التطبيق	الهدف
Mendeley	تطبيق لإدارة المراجع وتنظيم الأبحاث، يتيح للطلاب تخزين وتنظيم المقالات العلمية، وإنشاء اقتباسات ومراجع بشكل تلقائي.
Zotero	أداة مفتوحة المصدر لجمع وتنظيم وإدارة المصادر والمراجع، تساعد في تسهيل عملية البحث والكتابة الأكاديمية.
Grammarly	أداة تعتمد على الذكاء الاصطناعي لتحسين الكتابة الأكاديمية، تقدم تصحيحات لغوية ونحوية واقتراحات لأسلوب الكتابة.
Typeset.io	برنامج يستخدم الذكاء الاصطناعي لمساعدة الباحثين في كتابة الأبحاث العلمية، حيث يوفر قوالب جاهزة وأدوات لتنسيق المحتوى بشكل احترافي.
Google Scholar	محرك بحث أكاديمي يتيح للطلاب الوصول إلى مجموعة واسعة من المقالات والأبحاث العلمية، مع إمكانية تتبع الاقتباسات.
ResearchGate	شبكة اجتماعية للباحثين تسمح بتبادل الأبحاث والمقالات، والتواصل مع زملاء المجال الأكاديمي.
IBM Watson Discovery	أداة تستخدم الذكاء الاصطناعي لتحليل البيانات واستخراج الأنماط والمعلومات القيمة من كميات ضخمة من البيانات النصية.

درجة توفر الوعي بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة

حمص

Microsoft Academic	منصة بحثية تقدم معلومات شاملة حول الأبحاث والمقالات الأكاديمية، وتساعد الطلاب في العثور على المصادر ذات الصلة بمجالات دراستهم.
ChatGPT	نموذج ذكاء اصطناعي يمكن استخدامه كأداة مساعدة للبحث، حيث يمكنه تقديم إجابات سريعة على الأسئلة الأكاديمية وتوليد أفكار جديدة للمشاريع البحثية.
Perplexity AI	أداة قوية للبحث والاستكشاف، حيث تجمع بين البحث التقليدي والذكاء الاصطناعي. تتيح للطلاب طرح أسئلة معقدة والحصول على إجابات دقيقة وسريعة. كما تتميز بقدرتها على تقديم معلومات مستندة إلى مصادر موثوقة مع إمكانية الاستفادة من نماذج لغوية متعددة مثل GPT-4 و Claude 3، مما يعزز من دقة المعلومات.
Notion	تطبيق يجمع بين إدارة الملاحظات وتنظيم المشاريع. يستخدم الذكاء الاصطناعي لتسهيل كتابة المحتوى، تنظيم الأفكار، وإنشاء قواعد بيانات مخصصة، مما يساعد الطلاب في تنظيم أبحاثهم بشكل فعال.
Scrivener	أداة متخصصة في كتابة الأبحاث الطويلة، توفر ميزات مثل تنظيم الفصول والملاحظات، وتستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي لتحسين عملية الكتابة والتنسيق.
Ref-N-Write	أداة تعتمد على الذكاء الاصطناعي لمساعدة الباحثين في الكتابة الأكاديمية. تقدم اقتراحات للعبارات والنصوص وتساعد في تحسين جودة الكتابة الأكاديمية.
Sci-Hub	مصدراً مهماً للوصول إلى الأبحاث العلمية المدفوعة. يستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي لتسهيل البحث عن المقالات الأكاديمية.

أداة تساعد الباحثين في الوصول إلى المقالات العلمية بسهولة. تستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي لتحديد المقالات المتاحة مجانًا وتسهيل الوصول إليها.	EndNote Click
أداة ترجمة تعتمد على الذكاء الاصطناعي، توفر ترجمات دقيقة وسلسلة للنصوص الأكاديمية، مما يساعد الطلاب في فهم المصادر الأجنبية.	DeepL Translator

مخاطر الذكاء الاصطناعي على البحث العلمي

يعتبر الذكاء الاصطناعي أداة قوية في مجال البحث العلمي، حيث يساهم في تسريع وتيرة الاكتشافات وتحسين جودة النتائج. ومع ذلك، فإن استخدام هذه التكنولوجيا يحمل في طياته مجموعة من المخاطر التي قد تؤثر سلبًا على جودة البحث وموثوقيته .

1. الاعتماد المفرط على التكنولوجيا: يمكن أن يؤدي الاعتماد المفرط على أدوات الذكاء

الاصطناعي إلى تراجع مهارات الباحثين في التحليل النقدي والتفكير المستقل. عندما

يصبح الباحثون معتمدين بشكل كبير على الخوارزميات والأنظمة الذكية لتوليد النتائج

أو تحليل البيانات، قد يفقدون القدرة على تقييم المعلومات بشكل نقدي، مما قد يؤثر

على جودة الأبحاث.

2. مخاطر الانتحال والتزوير: تزداد مخاطر الانتحال غير المقصود عند استخدام أدوات

الذكاء الاصطناعي التي تولد نصوصًا أو تلخص محتوى أكاديمي. قد تنتج هذه الأدوات

نصوصًا تحتوي على معلومات مأخوذة من مصادر متعددة دون الإشارة إليها بشكل

صحيح، مما يعرض الباحثين لمخاطر قانونية وأخلاقية.

3. فقدان الفروق الدقيقة والسياق: تواجه أنظمة الذكاء الاصطناعي صعوبة في فهم التعقيدات والسياقات الثقافية أو العلمية لبعض الموضوعات. قد تؤدي هذه القيود إلى إنتاج نصوص أو نتائج تفتقر إلى العمق والدقة، مما يؤثر سلبًا على جودة البحث العلمي.

4. التحيز في البيانات: إذا كانت البيانات المستخدمة لتدريب نماذج الذكاء الاصطناعي تحتوي على تحيزات، فإن النتائج المستخرجة ستكون أيضًا متحيزة. هذا يمكن أن يؤدي إلى استنتاجات غير دقيقة أو غير عادلة، مما يؤثر سلبًا على مجالات البحث المختلفة.

5. تحديات التحقق من المعلومات: مع زيادة استخدام الذكاء الاصطناعي في توليد المحتوى، يصبح من الصعب التحقق من صحة المعلومات المستخرجة. قد يؤدي ذلك إلى انتشار معلومات خاطئة أو مضللة، مما يشكل خطرًا على مصداقية الأبحاث العلمية.

6. أخلاقيات البحث: تثير استخدامات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي قضايا أخلاقية متعددة، مثل حقوق الملكية الفكرية والخصوصية. يجب أن يتم التعامل بحذر مع البيانات المستخدمة لتدريب النماذج والتأكد من عدم انتهاك حقوق الأفراد أو المؤسسات.

7. تأثيرات سلبية على التعاون الأكاديمي: قد تؤدي الاعتماد الكبير على أدوات الذكاء الاصطناعي إلى تقليل التعاون بين الباحثين، حيث يمكن أن تصبح الأنظمة الذكية

بديلاً عن التفاعل البشري والتبادل الفكري الذي يعد جزءاً أساسياً من العملية الأكاديمية

(Duan et al., 2019).

كما نلاحظ، بينما يقدم الذكاء الاصطناعي إمكانيات هائلة لتحسين البحث العلمي، يجب أن يتم استخدامه بحذر ووعي للمخاطر المحتملة المرتبطة به. يتطلب الأمر موازنة بين الاستفادة من هذه التكنولوجيا الحديثة والحفاظ على جودة الأبحاث وموثوقيتها، مما يستدعي تطوير استراتيجيات فعالة لضمان الاستخدام المسؤول للذكاء الاصطناعي في الأوساط الأكاديمية.

أخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي

أخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي تمثل موضوعاً بالغ الأهمية، حيث يتطلب هذا الاستخدام مسؤولية كبيرة لضمان نزاهة الأبحاث وجودتها. يتعين على الباحثين الالتزام بمبادئ أخلاقية واضحة تتعلق بالأمانة العلمية، حماية الخصوصية، العدالة، الشفافية، والتفاعل البشري. ووفقاً لدراسة الخليفة (2021) يمكن تلخيص بعض أخلاقيات التعامل مع الذكاء الاصطناعي كما يلي:

1. الأمانة العلمية: تتطلب الأخلاقيات في البحث العلمي الحفاظ على الأمانة العلمية من خلال الاعتراف بمساهمات الآخرين وتجنب الانتحال. يجب على الباحثين أن يكونوا حذرين عند استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي، مثل تلك التي تقوم بتوليد نصوص أو تحليل بيانات، لضمان عدم تقديم معلومات مضللة أو غير دقيقة.

2. حماية الخصوصية: تجمع أنظمة الذكاء الاصطناعي كميات كبيرة من البيانات، بما في

ذلك المعلومات الحساسة عن المشاركين في الأبحاث. لذا، يجب على الباحثين الالتزام

بمعايير حماية الخصوصية وضمان عدم استخدام البيانات بشكل ينتهك حقوق الأفراد.

3. العدالة والإنصاف: يتطلب استخدام الذكاء الاصطناعي في البحث مراعاة العدالة

والإنصاف، حيث يمكن أن تؤدي الأنظمة الخوارزمية إلى تفاقم الفوارق القائمة بين

الأفراد أو المجموعات. يجب أن يسعى الباحثون إلى ضمان أن تكون نتائج أبحاثهم

عادلة وغير متحيزة.

4. المساءلة والشفافية: يجب أن يكون هناك مستوى عالٍ من المساءلة والشفافية في استخدام

تقنيات الذكاء الاصطناعي. ينبغي على الباحثين توضيح كيفية استخدام هذه التقنيات

في أبحاثهم، مما يسهل عملية التحقق من النتائج ويعزز الثقة في الأبحاث.

5. التفاعل البشري: يمكن أن تؤثر أدوات الذكاء الاصطناعي سلباً على التفاعل البشري

الضروري في بيئة البحث الأكاديمي. يجب أن يوازن الباحثون بين استخدام هذه الأدوات

والتفاعل الشخصي مع الزملاء والطلاب.

6. التأثير على التنمية الفكرية: قد يؤدي الاعتماد المفرط على الذكاء الاصطناعي إلى

تراجع المهارات الفكرية والإبداعية لدى الباحثين. لذا، ينبغي تشجيع الاستخدام المتوازن

لتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي بحيث تعزز من التفكير النقدي والإبداع بدلاً من استبدالهما.

7. التوجه نحو الاستخدام المسؤول: يتطلب الاستخدام الأخلاقي للذكاء الاصطناعي في البحث العلمي وضع سياسات وإجراءات واضحة تحدد كيفية استخدام هذه التكنولوجيا بشكل مسؤول. ينبغي أن تتضمن هذه السياسات توجيهات حول كيفية التعامل مع البيانات وأخلاقيات النشر والتعاون الأكاديمي.

في الختام، تعتبر أخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي ضرورة لضمان تحقيق نتائج موثوقة وذات قيمة علمية عالية، مما يسهم في تعزيز مصداقية البحث الأكاديمي ويعزز من تأثيره الإيجابي على المجتمع.

منهج البحث وإجراءاته

منهج البحث: اتبع البحث الحالي المنهج الوصفي، حيث بدأ بجمع المعلومات النظرية حول موضوع البحث من الدراسات السابقة والأدبيات والمنشورات الموثوقة في مجال الذكاء الاصطناعي. بعد ذلك، تم تصميم أداة جمع البيانات وقياس الخصائص السيكمترية لها.

مجتمع البحث وعينته: تكون مجتمع البحث من جميع طلبة الدراسات العليا في جامعة حمص، في مرحلتي الماجستير والدكتوراه، ومن كافة الاختصاصات. تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع البحث من خلال توزيع الاستبيان إلكترونياً على مجموعات طلبة الدراسات العليا في جامعة

درجة توفر الوعي بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة

حمص

حمص عبر مواقع التواصل الاجتماعي. بلغ عدد الاستجابات 135 استجابة، وفيما يلي توصيف

لعينة البحث.

جدول 2: توزع أفراد العينة وفق الخصائص الديموغرافية

السؤال	الفئة	العدد	النسبة المئوية
اختصاص الماجستير أو الدكتوراه	التربية (بكافة اختصاصاتها)	65	48.15
	الهندسة (كافة الاختصاصات)	27	20
	الكلية الطبية (طب - صيدلة - طب الأسنان)	14	10.37
	الآداب (كافة الاختصاصات)	29	21.48
مرحلة الدراسة	ماجستير مرحلة المواد	54	40
	ماجستير مرحلة الرسالة	40	29.63
	الدكتوراه	41	30.37
عدد سنوات الخبرة في البحث العلمي	أقل من عام	34	25.19
	بين عام و 3 أعوام	68	50.37
	أكثر من 3 أعوام	34	25.19
خبرة سابقة باستخدام أدوات الذكاء	نعم	81	60
	لا	54	40

الاصطناع ي		
---------------	--	--

يعرض جدول 2 توزيع أفراد العينة وفقاً لخصائصهم الديموغرافية، حيث يتضمن معلومات حول اختصاص الماجستير أو الدكتوراه، مرحلة الدراسة، عدد سنوات الخبرة في البحث العلمي، وخبرة سابقة باستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي. حيث تشير البيانات إلى أن 48.15% من المشاركين ينتمون إلى كلية التربية بكافة اختصاصاتها، مما يجعلها الفئة الأكبر. تليها كلية الهندسة بنسبة 20%، ثم الكليات الطبية (طب، صيدلة، طب الأسنان) بنسبة 10.37%. وأخيراً، تمثل كليات الآداب كافة الاختصاصات نسبة 21.48%. أما فيما يتعلق بمرحلة الدراسة، يظهر أن 40% من المشاركين في مرحلة ماجستير المواد، بينما يمثل المشاركون في مرحلة ماجستير الرسالة 29.63%. أما نسبة الطلاب في مرحلة الدكتوراه فتبلغ 30.37%. كما توضح النتائج أن 50.37% من المشاركين لديهم خبرة تتراوح بين عام و 3 أعوام، مما يدل على أن نصف العينة تقريباً يمتلكون خبرة متوسطة في البحث العلمي. بينما يشكل المشاركون الذين لديهم خبرة أقل من عام وأولئك الذين لديهم خبرة لأكثر من 3 أعوام نسبة متساوية تقريباً تبلغ 25.19%. تشير البيانات إلى أن 60% من المشاركين لديهم خبرة سابقة باستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي، بينما 40% لا يمتلكون هذه الخبرة.

أداة البحث وبنائها

درجة توفر الوعي بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة

حمص

استخدمت الدراسة اختباراً معرفياً لقياس درجة وعي طلبة الدراسات العليا بجامعة حمص بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي يعتمد على إجابات اختيار من متعدد حول موضوع الدراسة، ويتكون من 25 سؤالاً. بالإضافة إلى ذلك، تضمن الاختبار أسئلة ديموغرافية تتعلق بالتخصص والمرحلة الدراسية وعدد سنوات الخبرة في البحث العلمي والخبرة بأدوات الذكاء الاصطناعي. تم حساب معاملات الاتساق الداخلي من خلال إيجاد الارتباط بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للاختبار المعرفي بعد تطبيقه على عينة استطلاعية، حيث يوضح الجدول التالي النتائج.

جدول 3: معاملات صدق الاتساق الداخلي

السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط
1	0.71*	6	0.73*	11	0.88*	16	0.78*	21	0.85*
2	0.67*	7	0.83*	12	0.68*	17	0.74*	22	0.75*
3	0.70*	8	0.88*	13	0.73*	18	0.84*	23	0.86*
4	0.90*	9	0.77*	14	0.76*	19	0.83*	24	0.66*
5	0.80*	10	0.79*	15	0.66*	20	0.81*	25	0.85*

تشير معاملات الارتباط القوية الموضحة في الجدول إلى وجود صدق اتساق داخلي مرتفع بين الأسئلة المختلفة. حيث تعكس هذه العلاقات الإيجابية القوية تماسكاً في المقاييس المستخدمة، مما يدل على أن الأسئلة تقيس جوانب متعلقة بنفس المفهوم أو الظاهرة. إن وجود معاملات ارتباط تتراوح بين 0.66^{**} و 0.90^{**} يعزز من موثوقية الأداة البحثية ويعكس قدرة الأسئلة على تقديم نتائج متسقة تعكس الواقع المدروس. وبالتالي، يمكن اعتبار هذه النتائج دليلاً على فعالية الأداة في قياس المتغيرات المستهدفة بشكل دقيق وموثوق. كما جرى حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ لكل جزء من أجزاء الاختبار كما يلي:

جدول 4: معاملات ثبات ألفا كرونباخ

المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
أدوات إدارة المراجع والبحث الأكاديمي	5	0.75
أدوات الكتابة والتحرير وتصميم المحتوى	7	0.81
أدوات تحليل البيانات والذكاء	6	0.69
مميزات وأدوات تحسين العروض التقديمية	7	0.82

تشير نتائج معامل ألفا كرونباخ الموضحة في الجدول إلى ثبات الأداة البحثية المستخدمة في الدراسة. حيث تعكس القيم المرتفعة لمعامل ألفا، مثل 0.75 لأدوات إدارة المراجع، و 0.81 لأدوات الكتابة والتحرير، و 0.82 لمميزات تحسين العروض التقديمية، مستوى عالٍ من الاتساق

الداخلي بين العبارات المختلفة. حتى معامل ألفا 0.69 لأدوات تحليل البيانات والذكاء الاصطناعي، رغم كونه أقل قليلاً، لا يزال يشير إلى مستوى مقبول من الثبات.

عرض النتائج ومناقشتها

الإجابة عن تساؤلات الدراسة

ما هي تطبيقات الذكاء الاصطناعي وبرامجه في مجال البحث العلمي؟

إن تطبيقات الذكاء الاصطناعي كثيرة ومتنوعة وجرى تحديد وشرح أهم التطبيقات الحديثة في الذكاء الاصطناعي والمتخصصة بالبحث العلمي في الجزء النظري لهذا البحث. كما جرى التركيز على مجموعة من هذه الأدوات في الاختبار المعرفي وجرى تصنيفها كما يلي:

(1) أدوات إدارة المراجع والبحث الأكاديمي

(a) Zotero أداة لإدارة المراجع تساعد الباحثين في جمع وتنظيم المصادر والمراجع الأكاديمية بشكل فعال.

(b) Mendeley تعمل على تنظيم الأبحاث وتسهيل التعاون بين الباحثين من خلال مشاركة المراجع والمقالات.

(c) MyBib أداة لإنشاء قوائم المراجع بسهولة، مما يساعد في توفير الوقت والجهد للباحثين.

(2) أدوات الكتابة والتحرير وتصميم المحتوى

(a) Grammarly أداة لتحسين الكتابة من خلال تصحيح الأخطاء اللغوية والنحوية، مما

يعزز جودة النصوص الأكاديمية.

(b) Canva منصة تصميم تتيح إنشاء محتوى بصري جذاب مثل العروض التقديمية

والمخططات، مما يسهل تقديم المعلومات بشكل مرئي.

(c) QuillBot أداة لإعادة صياغة النصوص تساعد في تحسين الكتابة الأكاديمية من

خلال تقديم بدائل لغوية.

(3) أدوات تحليل البيانات والذكاء الاصطناعي

(a) Tableau أداة لتحليل البيانات وتصويرها، مما يساعد الباحثين على فهم البيانات

بشكل أفضل من خلال الرسوم البيانية والمخططات.

(b) RapidMiner منصة لتحليل البيانات تستخدم تقنيات التعلم الآلي لاستخراج الأنماط

والرؤى من البيانات.

(c) KNIME أداة مفتوحة المصدر لتحليل البيانات تستخدم لتجميع وتحليل البيانات بطريقة

مرنة.

(4) ميزات وأدوات تحسين العروض التقديمية

(a) Beautiful.ai أداة لتصميم العروض التقديمية بشكل احترافي وسهل، مما يسهل على

الباحثين تقديم نتائجهم بوضوح.

درجة توفر الوعي بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة

حمص

(b) Lumen5 منصة لتحويل النصوص إلى محتوى مرئي، مما يساعد في تعزيز الرسائل

الأكاديمية من خلال الفيديوهات.

(5) تحليل الاستبيانات باستخدام الذكاء الاصطناعي

(a) Zoho Sheet (Zia) مساعد بيانات يعمل بالذكاء الاصطناعي لتحليل البيانات وإنشاء

المخططات والجداول المحورية تلقائيًا.

(b) Taskade منشئ استبيانات مدعوم بالذكاء الاصطناعي يساعد في صياغة أسئلة

فعالة وجذابة لجمع البيانات.

سؤال الدراسة: ما مدى وعي طلبة الدراسات العليا بتطبيقات الذكاء الاصطناعي وبرامجه في

البحث العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال جرى تحليل البيانات المجمعة من الاختبار المعرفي وحساب النسبة

المئوية للإجابات الصحيحة والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول 5: درجة استجابة أفراد العينة على أسئلة الاختبار

المحور	الدرجة العظمى	متوسط الإجابات	النسبة المئوية
أدوات إدارة المراجع والبحث الأكاديمي	5	1.11	22.22%
أدوات الكتابة والتحرير وتصميم المحتوى	7	2.07	29.63%

سلسلة العلوم التربوية		مجلة جامعة حمص	
د.ريم ديب د.لميس جبر الحمود		المجلد 47 العدد 10 عام 2025	
18.52%	1.12	6	أدوات تحليل البيانات والذكاء الاصطناعي
14.81%	1.03	7	مميزات وأدوات تحسين العروض التقديمية
21.32%	5.33	25	الاختبار الكلي

يوضح جدول 5 نتائج تحليل استجابة أفراد العينة على أسئلة الاختبار المعرفي المتعلقة بوعي طلبة الدراسات العليا بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي. يتضمن الجدول أربعة محاور رئيسية، مع الدرجات العظمى، متوسط الإجابات، والنسبة المئوية لكل محور.

1. أدوات إدارة المراجع والبحث الأكاديمي حصل على متوسط 1.11 والنسبة المئوية: 22.22%. تعكس هذه النسبة وعياً محدوداً بين الطلبة حول أدوات إدارة المراجع، مثل Zotero و Mendeley. يعتبر هذا المجال أساسياً في البحث العلمي، حيث يساعد الطلاب في تنظيم المصادر والمراجع بشكل فعال. تشير هذه النتيجة إلى الحاجة الملحة لتوفير ورش عمل أو دورات تدريبية لتعزيز فهم الطلبة حول كيفية استخدام هذه الأدوات بشكل فعال.

2. أدوات الكتابة والتحرير وتصميم المحتوى: كان متوسط الإجابات: 2.07 والنسبة المئوية: 29.63%. يظهر الوعي بتطبيقات الكتابة والتحرير، مثل Grammarly و Canva أفضل قليلاً من المحور السابق، ومع ذلك، لا تزال هذه النسبة تعكس مستوى ضعيف من الفهم، مما يشير إلى ضرورة تعزيز المعرفة بتلك الأدوات التي يمكن أن تسهم في تحسين جودة الكتابة الأكاديمية وتقديم المحتوى بشكل جذاب.

3. أدوات تحليل البيانات والذكاء الاصطناعي: كان متوسط الإجابات: 1.12 والنسبة المئوية: 18.52%. تشير هذه النسبة المنخفضة إلى ضعف الوعي بتطبيقات تحليل البيانات والذكاء الاصطناعي مثل Tableau و RapidMiner. يعتبر هذا المجال حيويًا للباحثين، حيث يساعدهم في تحليل البيانات واستخراج الرؤى منها. تدل هذه النتيجة على الحاجة إلى برامج تعليمية تركز على تقنيات التحليل والذكاء الاصطناعي لدعم الطلبة في أبحاثهم.

4. ميزات وأدوات تحسين العروض التقديمية: متوسط الإجابات: 1.03 والنسبة المئوية: 14.81%. تعكس هذه النسبة الوعي المنخفض جدًا باستخدام أدوات تحسين العروض التقديمية مثل Beautiful.ai و Lumen5. تعتبر مهارات تقديم المعلومات بشكل فعال جزءًا أساسيًا من البحث العلمي، مما يستدعي توفير موارد تعليمية إضافية لمساعدة الطلبة على تطوير مهاراتهم في هذا المجال.

5. الاختبار الكلي: متوسط الإجابات: 5.33 والنسبة المئوية: 21.32%. تشير النتائج الكلية إلى مستوى عام من الوعي الضعيف بين طلبة الدراسات العليا بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي. هذا المستوى المنخفض من الوعي يعكس الحاجة إلى تعزيز التعليم والتدريب في هذا المجال لضمان استفادة الطلبة من التقنيات الحديثة.

تشير النتائج المستخلصة من جدول 5 إلى وجود مستوى ضعيف من الوعي بين طلبة الدراسات العليا بتطبيقات الذكاء الاصطناعي وبرامجه في البحث العلمي. حيث لم تتجاوز النسب المئوية

في معظم المحاور نسبة 30%، مما يدل على الحاجة الملحة لتعزيز المعرفة والتدريب في هذا المجال الحيوي. هذه النتيجة تتعارض مع ما توصلت إليه دراسة القحطاني والدايل (2021)، التي وجدت أن الطالبات لديهن درجة عالية من الوعي بمفاهيم الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته. هذا التعارض يشير إلى احتمال وجود اختلافات في مستويات الوعي حسب الجنس أو التخصص الأكاديمي، مما يستدعي مزيداً من البحث في هذا المجال. ولكن هذه النتيجة تتوافق مع ما توصلت إليه دراسة الفقيه (2023)، التي أظهرت أن درجة معرفة الطالبات بتطبيقات الذكاء الاصطناعي كانت متوسطة وأن معوقات الاستخدام كانت مرتفعة. هذا التوافق يؤكد على ضرورة فهم وتذليل هذه المعوقات لتصميم استراتيجيات تعليمية أكثر فعالية.

الإجابة عن سؤال البحث: ما أثر متغير الاختصاص على مستوى معرفة طلبة الدراسات العليا

بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي؟

للإجابة عن هذا التساؤل جرى اختبار الفرضية الصفرية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في مستوى معرفة طلبة الدراسات العليا بتطبيقات الذكاء الاصطناعي تبعاً لمتغير التخصص.

جدول 6: نتائج اختبار أنوفا لأثر التخصص على الوعي بتطبيقات الذكاء الاصطناعي

الدالة	F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	
0.921	0.159	0.244	3	0.733	بين المجموعات

درجة توفر الوعي بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة

حمص

ضمن المجموعات	16.867	131	1.533	
الكلي	17.600	134		

يوضح جدول ANOVA أدناه نتائج تحليل التباين الذي يهدف إلى تقييم تأثير متغير الاختصاص على مستوى معرفة طلبة الدراسات العليا بتطبيقات الذكاء الاصطناعي. تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (مستوى الدلالة أكبر من 0.05) في مستوى معرفة طلبة الدراسات العليا بتطبيقات الذكاء الاصطناعي بناءً على متغير الاختصاص. وبالتالي، يمكن الاستنتاج أن الاختصاص لا يؤثر بشكل كبير على وعي الطلبة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي. تؤكد هذه النتائج على أهمية تعزيز التعليم والتدريب في مجال الذكاء الاصطناعي لجميع الطلبة بغض النظر عن تخصصاتهم الأكاديمية، مما يساهم في تحسين جودة البحث العلمي ويعزز من قدرة الطلبة على الابتكار والتنافسية في مجالاتهم المستقبلية. هذه النتيجة تتفق جزئياً مع ما توصلت إليه دراسة الخليفة (2021)، التي لم تجد فروقاً ذات دلالة إحصائية في إلمام طالبات الدراسات العليا بأخلاقيات التعامل مع الذكاء الاصطناعي تبعاً لمتغير التخصص الدقيق. ومع ذلك، تختلف نتيجتنا عن دراسة الفقيه (2023) التي وجدت فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح طالبات تخصص تقنيات التعليم. هذا التباين في النتائج يشير إلى أن الوعي بتطبيقات الذكاء الاصطناعي قد يكون متجانساً نسبياً عبر التخصصات المختلفة في بعض السياقات، بينما قد يختلف في سياقات أخرى. وعليه، فإن هذه النتيجة تؤكد على

أهمية تصميم برامج تدريبية شاملة تستهدف جميع التخصصات لضمان تعزيز الوعي بتطبيقات

الذكاء الاصطناعي بشكل متكافئ بين جميع طلبة الدراسات العليا.

مقترحات البحث والتوصيات

يقدم البحث مجموعة من المقترحات اعتماداً على نتائجه وهي كالتالي:

- تطوير برامج تدريبية متخصصة لطلبة الدراسات العليا حول استخدام تطبيقات

الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي.

- دمج مقررات دراسية إلزامية عن الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في مناهج

الدراسات العليا لجميع التخصصات.

- إنشاء مراكز دعم تقني متخصصة في الجامعات لمساعدة الطلبة في استخدام

أدوات الذكاء الاصطناعي.

- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في

أساليب التدريس والبحث العلمي.

- عقد ورش عمل وندوات دورية لتعريف الطلبة بأحدث تطبيقات الذكاء

الاصطناعي في مجالات تخصصاتهم.

- توفير منصات تعليمية إلكترونية تفاعلية لتدريب الطلبة على استخدام أدوات

الذكاء الاصطناعي.

- دراسة العوامل المؤثرة على تبني طلبة الدراسات العليا لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي.
- تقييم أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي على جودة الأبحاث العلمية لطلبة الدراسات العليا.
- دراسة تحليلية لمعوقات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي من وجهة نظر الطلبة والأساتذة.

آل مداوي، عبير محفوظ. (2022). واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد . مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، 9(3)، 135-170 .

<https://doi.org/10.55534/1320-009-003-006>

جبلي، نايف محمد يحيى، & القحطاني، سراء. (2022). درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بمهارات الذكاء الاصطناعي في التعليم وعلاقتها بالخبرة والبرامج التدريبية بجامعة الملك خالد. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 19(3)، 90-131 .

<https://doi.org/10.35201/0246-019-003-003>

الحبيب، سديم، & مذكور، أيمن. (2024). مستوى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر طلبة الماجستير بكلية الشرق العربي للدراسات العليا. المجلة العربية الدولية لتكنولوجيا المعلومات والبيانات ، 4(1)، 225-262 .

<https://doi.org/10.21608/aijtid.2023.257191.1074>

حراب، علي. & شعبان، أريج (2024). تصور مقترح لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي. مجلة جامعة البعث للأبحاث العلمية. 46 (16).

خوالد، أبو بكر (2020). فعالية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي الحديثة، تجربة كوريا الجنوبية نموذجاً. مجلة بحوث الادارة والاقتصاد. 2 (2)، 34-49.

الخليفة، أمل. (2021). مدى إلمام طالبات الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بأخلاقيات التعامل مع الذكاء الاصطناعي في ضوء شريعة أخلاقيات العلوم والتكنولوجيا الصادرة عن اليونسكو. مجلة البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، 40(191)، 425-477 .

<https://doi.org/10.21608/jsrep.2021.189837>

اللوحة، محمد (2023). معوقات استخدام الطلبة للمنصات التعليمية من وجهة نظرهم.. مجلة جامعة البعث للأبحاث العلمية. 45(42)

ربيع، ريهام محمود (2023). دور الذكاء الاصطناعي والتعليم المخصص في المناهج الطبية: دراسة مراجعة منهجية للتطبيقات والتحديات. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

33 (4)، 384-365.

عبد العال، رباب. (2024). أثر توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي على الصحة النفسية للباحثين في عصر التحول الرقمي. المجلة العلمية للدراسات التجارية،

15 (1)، 1-77 <https://doi.org/10.21608/jces.2024.352803>.

علاي، عمار، & عبدالمجيد، محمد. (2023). استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التنبؤ بالجريمة والوقاية منها. مجلة جامعة الشارقة للعلوم القانونية، 20 (4)، 371-

420. <https://doi.org/10.36394/jls.v20.i4.12>.

الفقيه، حليلة، & فلمبان، غدير. (2024). فاعلية برنامج قائم علي تقنيات الذكاء الاصطناعي في تنمية جدارات البحث العلمي لدى طالبات الدراسات العليا. المجلة العربية للمعلوماتية وأمن المعلومات، 16 (1)، 1-66.

الفقيه، خليفة، & القرني، لينا. (2023). واقع استخدام طالبات كلية الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبدالعزيز لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في ضوء بعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7 (1)، 1-19.

القحطاني، أمل، & الدايل، صفية. (2021). مستوى الوعي المعرفي بمفاهيم الذكاء الاصطناعي و تطبيقاته في التعليم لدى طالبات جامعة الأميرة بنت عبد الرحمن و اتجاهاتهم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 22 (1)، 163-192.

محمد، أحمد، & السوداني، مبروك صالح. (2024). تقنيات الذكاء الاصطناعي ودورها في تطوير التعليم بمؤسسات التعليم العالي؛ دراسة تحليلية. مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، 2 (20)، 26-50.

<https://doi.org/10.56793/pcra2213202>

الموسوي، زينب، & منصورى، مجمد. (2024). دور الذكاء الاصطناعي وأثره في اصدار القرار الإداري. مجلة أداب الكوفة، 1(59)، 127-149.

<https://doi.org/10.36317/kaj/2024/v1.i59.12999>

المراجع الأجنبية

- Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial Intelligence in Higher education: the State of the Field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 1–22.
<https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>
- Chew, Z. Y. (2023). The A-Z Guide to AI in Education 2023. Almost Everything You need to Know. [The A-Z Guide to AI in Education 2023: Almost Everything You Need to Know | ClassPoint](#)
- Dergunova, Y., Aubakirova, R. Zh., Yelmuratova, B. Z., Gulmira, T. M., Yuzikovna, P. N., & Antikeyeva, S. (2022). Artificial Intelligence Awareness Levels of Students. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 17(18), 26–37.
<https://doi.org/10.3991/ijet.v17i18.32195>
- Duan, Y., Edwards, J. S., & Dwivedi, Y. K. (2019). Artificial Intelligence for Decision Making in the Era of Big Data – evolution, Challenges and Research Agenda. *International Journal of Information Management*, 48(1), 63–71.
<https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2019.01.021>
- Grájeda, A., Burgos, J., Pamela Córdova Olivera, & Sanjinés, A. (2023). Assessing student-perceived impact of using artificial intelligence tools: Construction of a synthetic index of application in higher education. *Cogent Education*, 11(1).
<https://doi.org/10.1080/2331186x.2023.2287917>
- Khalil, M., Laird, P., & Hossain, M. (2020). The impact of artificial intelligence on student learning outcomes: A systematic review. *Journal of Educational Technology & Society*, 23(1), 50-62.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence in higher

درجة توفر الوعي بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة
حمص

education: Current trends and future directions. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 39.

الاتزان الانفعالي وعلاقته بالتفكير التحليلي لدى

عينة من طلاب السنة الأولى في كليتي التربية

الثانية والهندسة الميكانيكية والكهربائية

الثانية في مدينة السويداء

طالبة الدكتوراه: سرينا ناصيف - كلية التربية - جامعة دمشق

الدكتور المشرف: د. غسان الزحيلي

ملخص البحث

يهدف البحث إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الاتزان الانفعالي والتفكير التحليلي لدى عينة من طلبة السنة الأولى في كلية التربية الثانية (قسم الارشاد النفسي) ، وعينة من طلبة السنة الأولى في كلية الهندسة الميكانيكية والكهربائية الثانية (قسم هندسة الطاقة) من طلبة جامعة دمشق، كما تهدف إلى معرفة الفروق في الأداء في كل من الاتزان الانفعالي و التفكير التحليلي والتي تعزى لمتغيري : الجنس والتخصص الدراسي لدى أفراد عينة البحث .وقد بلغت عينة البحث (150) طالبا وطالبة، (70) من الذكور و(80) من الإناث في جامعة دمشق والمسجلين للعام الدراسي 2023-2024. وقد استخدمت الباحثة مقياسي الاتزان الانفعالي والتفكير التحليلي بعد التأكد من صدقها وثباتها، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة احصائية بين الاتزان الانفعالي والتفكير التحليلي لدى أفراد عينة البحث ، وعدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاتزان الانفعالي تبعا لمتغير الجنس، وتوصل البحث إلى عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أداء أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التحليلي تعزى لمتغير الجنس. وتوصل البحث إلى عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أداء أفراد عينة البحث على مقياس الاتزان الانفعالي تعزى لمتغير التخصص الدراسي (الكلية نظرية ، الكلية تطبيقية)، ووجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط أداء درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التحليلي تعزى لمتغير التخصص

الدراسي(الكلية النظرية ، الكلية التطبيقية) لصالح طلبة الهندسة الميكانيكية والكهربائية الثانية
ذات المتوسط الأعلى.

Emotional balance and its relationship to analytical thinking among a sample of first- year students in the Second College of Education and the Second College of Mechanical and Electrical Engineering in the city of Sweida

Abstract

The research aims to identifying the correlation relationship between emotional balance and Analytical thinking in a sample of first-year students in the Second College of Education (Department of Psychological Counseling), and a sample of first-year students in the Second College of Mechanical and Electrical Engineering (Department of Energy Engineering) of students from Damascus University, and to identify the differences in performance in both emotional balance and Analytical thinking that are attributed to two variables: Sex and academic specialization .the study sample was composed of(150) students,(70) male and(80) female at the University of Damascus ,and registered for 2023-2024. The researcher used the two measures of emotional balance and Analytical thinking after confirming their authenticity and stability, The results indicated that there is a statistically significant relationship between emotional balance and analytical thinking among the research sample members, and that there is no statistically significant difference between the average scores of the research sample members on the emotional balance scale according to the gender variable. The research concluded that there is no statistically significant difference between the average performance scores of the research sample members on the analytical thinking scale attributed to the gender variable. The

research concluded that there is no statistically significant difference between the average performance scores of the research sample members on the emotional balance scale attributed to the academic specialization variable (theoretical college, applied college), and that there is a statistically significant difference between the average performance scores of the research sample members on the analytical thinking scale attributed to the academic specialization variable (theoretical college, applied college) in favor of the second year mechanical and electrical engineering students with the highest average.

❖ المقدمة:

يعد إنتاج العقول المبدعة أساساً لبناء الحضارات، وهدفاً رئيساً من أهداف التعليم، لذلك أصبحت تنمية الإمكانات البشرية، والمهارات الفكرية والعقلية ضرورة، للتوافق مع التطورات التكنولوجية والمعرفية المتلاحقة التي يواجهها الإنسان، لذا كان من الضروري أن تهتم الأمم بتنمية قدرات الأفراد إلى أقصى ما تؤوله قدراتهم الطبيعية، وذلك يتطلب مزيداً من الاهتمام بالتفكير، والتفكير مثل غيره من العمليات ينمي ويكتسب بالتعلم والممارسة، ولأهمية التفكير فقد أصبح التدريب عليه هدفاً استراتيجياً تتسابق فيه الدول المتقدمة كأساس للتقدم والتطور.

والتفكير بأنواعه يقوم على مهارات تعمق الفهم والاستيعاب، من خلال التحليل، ودمج الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة، والاستنتاج والربط واستعراض لبدائل وغيرها من المهارات.

و"التفكير التحليلي أحد أنماط التفكير المتصلة بعدد من أنماط التفكير الأكثر تعقيداً منه مثل: التفكير التيسقي، والتفكير الناقد، واتخاذ القرار، والتفكير العلمي، والتفكير المعرفي، والحل الإبداعي للمشكلات، ولا يمكن أن تتم تلك العمليات دون التفكير التحليلي ومهاراته المتعددة"(عامر، 2007، ص.5).

أن هذا النوع من التفكير يعني بمواجهة المشكلات بحرص وبطريقة منهجية، مع الاهتمام بالتفاصيل، والتخطيط قبل اتخاذ القرار، والإسهام في توضيح الأشياء حتى يمكن الوصول إلى استنتاجات وتعميمات، وعليه، يشكل التفكير التحليلي القاسم المشترك والمتطلب الرئيس لممارسة أي نمط من أنماط التفكير الأخرى، ومن هنا جاء الاهتمام به باعتباره وسيلة لفهم الفرد المعرفة المجردة.

لذا كان العمل على دراسة مهارات التفكير التحليلي مطلباً تربوياً ملحاً لدى الطلاب عموماً، وهناك ضرورة لتنمية هذه المهارات عبر برامج تدريبية فعلية، تتبني توظيف استراتيجيات جديدة ومبتكرة في التعليم، وإدخال برامج تعليمية تركز على التفكير، والتفكير التحليلي.

كذلك تأتي أهمية أسلوب التفكير التحليلي من خلال تحقيقه للكثير من الأهداف التربوية، حيث تذكر عكور (2016) أن الهدف من التفكير التحليلي، ومن تعلم مهاراته أو أساليبه هو بناء جيل مفكراً أساليبه هو بناء جيل مفكر، وإنشاء مجتمع متماسك يتصف التعليم المختلفة، فهو يمثل أكثر النشاطات المعرفية تعقيداً وتقدماً، ويساعد الفرد في معالجة الرموز والمفاهيم، وفي حل المشكلات التي تواجهه في حياته.

ولتجسيد التفكير التحليلي في واقعنا التربوي، لا بد من وضع برامج تهدف أساساً إلى فهم عملية تنمية التفكير التحليلي ورفع مستوى القدرات العقلية.

وطلاب المرحلة الجامعية هم الفئة الطلابية الذين تقع عليهم أساساً مسؤولية ممارسة التفكير التحليلي والقدرة على التعمق في المواقف والمشكلات المختلفة وتحليلها وبناء فرضيات حولها واقتراح طرق مناسبة للتعامل مع هذه المواقف ولاسيما في هذه المرحلة بالذات ؛ لأنهم الأكثر انفعالاً من غيرهم ،والاتزان الانفعالي يعد واحداً من الجوانب المهمة في حياة الفرد، كما أنه واحد من العوامل التي تحدد أنماط الشخصية الإنسانية؛ فالفرد الممتزن انفعالياً لديه القدرة على تحمل تأجيل إشباع الحاجات، ولديه قدرة على تحمل قدر معقول من الإحباط، ويؤمن بالتخطيط بعيد المدى، ولديه القدرة على مراجعة التوقعات في ضوء الظروف والمستجدات

فالانتران الانفعالي حالة يستطيع فيها الشخص إدراك الجوانب المختلفة للمواقف التي تواجههم، ثم الربط بين هذه الجوانب وما لديهم من دوافع وخبرات وتجارب سابقة من النجاح والفشل تساعده على تعيين وتحديد نوع الاستجابة وطبيعتها بحيث تتفق ومقتضيات الموقف، وتسمح بتكييف استجابته تكييفاً ملائماً ينتهي بالفرد إلى التوافق مع البيئة والمساهمة الإيجابية في نشاطاتها. (ريان ، 2006، 36)

والانتران الانفعالي أحد المحددات المؤثرة في أنماط الشخصية. وواحد من المؤشرات المهمة على الصحة النفسية المتوافقة، ويشكل الركن الأساسي الذي تنظم من خلاله جميع الجوانب النشاط السيكولوجي للفرد، وما يصدر عنه يؤثر في أشكال التوافق. ولذلك يعد الانتران الانفعالي واحداً من الجوانب المهمة لحياة الإنسان. وجوهر العملية التوافقية الشخصية. وقد وضع غالب (2012) أهمية التوازن الانفعالي لدى الطالب في أنه جزء من العملية التوافقية، وسمة من سمات تميز الطالب الذي يستجيب بمرونة في المواقف الانفعالية دون تطرف ومبالغة، والتعامل بكفاءة مع البيئة المحيطة به، فيجب أن يمتلك السيطرة على انفعالاته المختلفة وأن تكون استجابته الانفعالية مناسبة بحسب ما يقتضيه الموقف، ومتناغمة ومتناسبة مع الظروف والأوضاع التي تستدعي هذه الانفعالات. وفي هذا الصدد فإن الشخص المتزن انفعالياً يمتلك سمات النضج العاطفي والثقة بالنفس. والاستقرار في خطته وعواطفه، والنظر بجرأة للوقائع والحالات، ولا يوجد تقلبات بين الحين والآخر في مزاجه. ويساعد الانتران الانفعالي في تناغم القدرات العقلية المعرفية والوظائف العقلية، إذ أنه وجد أن الحالة المزاجية تؤثر في المواقف التعليمية داخل الغرفة الصفية، فإذا كان الطالب لا يملك سيطرة انفعالية في المواقف التي تتطلب المرونة والقدرة على التكيف فيؤدي ذلك لإصابته بحالة من القلق والشعور بالنقص والذنب. (الجلود وآخرون، 2017، 9)

وونظراً لإتباع كل من قدرات التفكير التحليلي للتنظيم العقلي المعرفي في الشخصية، وانطلاقاً من أهمية الانتران الانفعالي والتفكير التحليلي وتأثيرهم الهام على طريقة تعامل الفرد مع المواقف الحياتية المختلفة، فإن الباحثة ترى ضرورة التعرف على وجود أو عدم وجود علاقة

ترتبط بين المتغيرات لدى طلاب الجامعة، والحقيقة بأنه لم يقع تحت يد الباحثة دراسات تعرضت لدراسة الاتزان الانفعالي والتفكير التحليلي - في حدود معرفة الباحثة ومسحه للدراسات السابقة - ثم إن الباحثة لم تجد أي دراسة محلية تتعرض للاتزان الانفعالي والتفكير التحليلي - في حدود علم الباحثة -.

❖ مشكلة البحث:

يمر العالم اليوم بالعديد من التوترات والأزمات والضغوط، والعديد من التغيرات والتطورات المتسارعة، التي شملت جميع مناحي الحياة، مما أدى إلى تزايد الضغوط والمشاكل التي يواجهها الأفراد، التي خلقت لديهم الخوف والقلق والتوتر، وبالتالي فقدان الفرد لاتزانه الانفعالي، كما أن التغير في القيم والاتجاهات في حياة الأفراد، ومن ضمنهم طلبة الجامعة، يضعهم أمام تحديات كبيرة ترتبط بمدى قدرتهم على تحقيق السيطرة على انفعالاتهم، وتنمية القدرة على تحليل المواقف والمشكلات وبناء تصورات واضحة تساهم في فهم الموقف والتأمل به بشكل يتيح له التعامل معه بالشكل الأمثل.

ووجد الدافع لدى الباحثين بتناول هذه المتغيرات (الاتزان الانفعالي، التفكير التحليلي) من خلال أولاً التأثيرات السلبية التي تحدث نتيجة ضعف الاتزان الانفعالي، مما قد يؤثر بشكل سلبي في شخصية الطالب وتوافقها، التي قد يمتد تأثيرها إلى تحصيله الأكاديمي وفق دراسة (الأشول، 1982)، فانخفاض الاتزان الانفعالي يؤدي إلى تدني مستوى التحصيل الأكاديمي، وتزايد المشكلات السلوكية لديه كالعنف وارتفاع مستوى القلق والتوتر والخوف، كما أن الافراد الذين يتعرضون لضغوط نفسية أكبر لديهم انخفاض في مستوى الاتزان الانفعالي بشكل أكبر من غيرهم ممن هم أقل تعرضاً لضغوط النفسية وفق دراسة عرفات (2009). وانخفاض الاتزان الانفعالي لدى الفرد يؤثر سلباً على قدرته على حل المشكلات وفق دراسة منصور (2017).

فإذا كان كل شخص يواجه طوال حياته أنواعاً من المتاعب والمشكلات النفسية ، فإن كفاءة الأشخاص تكون- من الناحية النفسية - ليس مقدار ما يواجهونه من مشكلات، بل هو " طريقة استجاباتهم لهذه المشكلات ، ومقدرتهم على مواجهة تحدياتهم دون يأس مهما كانت الخسائر كبيرة ، بحيث لا تفقدهم المشكلات التي يواجهونها ثقتهم بأنفسهم ومقدرتهم على التكيف لمواجهتها .فالمشكلات والصعوبات التي يواجهها الفرد تتطلب منه مجموعة من العمليات العقلية هنا يأتي دور التفكير التحليلي عند الفرد الذي يبدأ باستقباله لمعلومات الموقف المشكل ثم استدعاء معلومات مرتبطة به من بناءه المعرفي، حيث تتم المعالجة داخلياً بالتقريب بين المعطيات والغايات، وبناء الفرضيات والوصول للنتائج وصولاً نحو الحل الملائم وأن يتمتع باتجاهات إيجابية نحو هذه المواقف الصعبة والثقة الكبيرة بإمكانية التغلب عليها.(منصور، 2017، 44-45). وقد ذكرت دراسة أبو عوف وآخرون (2018) أن هناك انخفاض في نسبة مستوى التفكير التحليلي لدى الطلاب وضعف في استخدام مهارات التفكير التحليلي لديهم وعدم وجود جهود واضحة من قبل المعلمين لتنميته.

وتبرز أهمية هذه البحث في نطاق التعامل مع الفئات والبيئات التي يفترض أنها تتسم بمستوى مقبول من الصحة النفسية كالبينة الجامعية والتي تمثل صورة مصغرة عن المجتمع الواسع، وفيها تحدث الكثير من التفاعلات وتشكل مجموعة من العلاقات التي تظهر خلالها مستويات متفاوتة من السمات والحالات الانفعالية التي يعيشها الفرد ويخبرها من حين لآخر، لذا يفترض اتسامه بمستويات معقولة من الخصائص الإيجابية على رأسها الاتزان الانفعالي الذي يعد المنظم الأول لانفعالاته وهو المحور الاساسي الذي يحافظ على توازن الشخصية لديه وفقاً لدراسة منصور(2017).

ونظراً لقلّة الدراسات _ في حدود إطلاع الباحثة _ التي تناولت هذه المتغيرات مجتمعة على الرغم من الأهمية التي أكدت الدراسات السابقة حول الاتزان الانفعالي والتفكير التحليلي، وبناء على نتائج الدراسات السابقة التي أكدت أهمية كلا المتغيرين ،

شعرت الباحثة بضرورة البحث في العلاقة بينهما وبذلك تتحدد مشكلة البحث تتمثل بالتساؤل الآتي:

ما طبيعة العلاقة بين الاتزان الانفعالي والتفكير التحليلي لدى عينة من طلاب كليتي التربية الثانية والهندسة الميكانيكية والكهربائية الثانية في مدينة السويداء ؟
ولكي تتأكد الباحثة من مدى فهم الطلبة للاختبارات المستخدمة ، وتحديد المدة الزمنية اللازمة للتطبيق قامت بإجراء دراسة استطلاعية على عينة اختيرت بشكل عشوائي من الكليات المحددة للدراسة وقد بلغ عدد أفراد العينة الاستطلاعية (30) طالبا وطالبة ،(15)منهم من كليات نظرية (كلية التربية)، و(15)آخرون من كليات تطبيقية (كلية الهندسة الميكانيكية والكهربائية) وتم تطبيق الاختبارات المستخدمة على أفراد العينة الاستطلاعية في الفصل الثاني من العام 2023\2024 في الفترة الواقعة ما بين 2\5 إلى

2\15. ومن خلال اجراء مقابلات مع الطلاب وتطبيق الاختبارات اللازمة تبين ان نسبة انتشار الاتزان الانفعالي والتفكير التحليلي لدى الأغلبية متوسطة.

❖ أهمية البحث:

تأتي أهمية هذا البحث من وجهة نظر الباحثة من الطلبة الذين سيوكل إليهم بناء أجيال الغد، بالإضافة إلى أهمية الطالب ودوره في بناء مستقبل وتطوير المجتمع، وتبرز أهمية البحث ضمن جانبين، وهما:

الأهمية النظرية:

1-تأتي أهمية البحث في الجانب النظري فيما ستوفره من معلومات وبيانات حول الاتزان الانفعالي، والتفكير التحليلي، التي قد يستفيد منها الطلبة، والباحثون في هذا المجال، بالإضافة إلى المرشدين التربويين، كما يمكن أن توفر هذه الدراسة أدوات يمكن استخدامها من الباحثين.

1- وتبرز أهمية البحث في الجانب العملي من خلال ما ستتوصل إليه من نتائج إذا ما تم الأخذ بها، والعمل على بناء برامج تدريبية وعلاجية قد تسهم في تطوير القدرة على الاتزان الانفعالي، والتفكير التحليلي.

2- تأتي أهمية البحث من خلال لفت اهتمام القائمين على العملية التعليمية إلى ضرورة الاهتمام بالجوانب الشخصية للطالب من خلال تضمين المواد الدراسية ما يتناول هذه الجوانب خلال دراسة الطالب الجامعية، وذلك بشكل عملي من خلال البرامج والدورات التدريبية، بالإضافة إلى الاهتمام بتعزيز الجانب النظري لهذه المفاهيم من خلال المواد الدراسية.

3- قد يسهم البحث في سد الفجوة الناتجة في الدراسة المحلية، إذ لم تجد الباحثة_ في حدود علمها_ أي دراسة تناولت هذه المتغيرات مجتمعة.

4- من الممكن أن تسهم الدراسة في تشجيع أعضاء هيئة التدريس على تبني فكرة تنمية التفكير التحليلي في عملية التعليم لرفع كفاءة العملية التعليمية وتنمية نواتجها.

5- يتوقع أن تتوصل الباحثة إلى مجموعة من المقترحات في ضوء نتائج دراستها، والتي من المؤمل أن تسهم في تنمية الاتزان الانفعالي والتفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة عامة.

6- من الممكن أن تكون نتائج البحث انطلاقة للعديد من الدراسات الجديدة لدراسة فاعلية برامج تدريبية مقترحة في تنمية الاتزان الانفعالي و التفكير التحليلي.

7- من الممكن الاستفادة من الاختبارات الذي سيتم استخدامها في قياس الاتزان الانفعالي و التفكير التحليلي.

❖ أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى:

- 1- ما مستوى الاتزان الانفعالي لدى أفراد عينة البحث؟
 - 2- ما مستوى التفكير التحليلي لدى أفراد عينة البحث؟
 - 3- تعرف العلاقة بين الاتزان الانفعالي والتفكير التحليلي لدى أفراد عينة البحث.
 - 4- تعرف دلالة الفروق بين متوسط درجات الأداء على مقياس الاتزان الانفعالي والتي تعزى لمتغير الجنس لدى أفراد عينة البحث.
 - 5- تعرف دلالة الفروق بين متوسط درجات الأداء على مقياس التفكير التحليلي والتي تعزى لمتغير الجنس لدى أفراد عينة البحث.
 - 6- تعرف دلالة الفروق في الأداء على مقياس الاتزان الانفعالي والتي تعزى إلى متغير التخصص الدراسي لدى أفراد عينة البحث.
 - 7- تعرف دلالة الفروق بين متوسط درجات الأداء على مقياس التفكير التحليلي والتي تعزى للتخصص الدراسي لدى أفراد عينة البحث.
- ❖ فرضيات البحث:

- 1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاتزان الانفعالي ودرجاتهم على مقياس التفكير التحليلي.
- 2- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاتزان الانفعالي تبعا لمتغير الجنس.
- 3- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاتزان الانفعالي تبعا لمتغير التخصص الدراسي.
- 4- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التحليلي تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

❖ التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

تشتمل الدراسة على المصطلحات الآتية:

أولاً: الاتزان الانفعالي: هو مقدرة الفرد في السيطرة على انفعالاته والتحكم بها، وعدم إفراطه في التهيج الانفعالي، أو عدم الانسياق وراء تأثير الأحداث الخارجية العابرة والطارئة وصولاً إلى التكيف الذاتي والاجتماعي دون أن يكلف ذلك مجهوداً نفسياً كبيراً (يونس، 2004).

التعريف الاجرائي للاتزان الانفعالي:

هو التحكم والسيطرة على الانفعالات والتعامل بمرونة مع المواقف والأحداث الجارية منها والجديدة مما يزيد من قدرته على قيادة المواقف والآخرين. ويستدل عليه من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الاتزان الانفعالي الذي سيستخدم في هذه الدراسة

ثانياً التفكير التحليلي:

يعرف كريكوري (1988) Gregory التفكير التحليلي: "قدرة الفرد على مواجهة المشكلات من خلال تفكيك أجزائها بحذر، بطريقة منهجية، والاهتمام بالتفاصيل، والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار، فضلاً عن جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات، والقدرة على الاسهام في توضيح الأشياء ليتمكن الحصول على استنتاجات عقلانية من خلال الحقائق." (المهداوي وكاظم، 2015، 317)

التعريف الاجرائي: يعرف اجرائياً بأنه نمط التفكير في الموضوعات، والأحداث التي يتم دراستها، حيث يقوم فيه الفرد بتجزئة المادة التعليمية إلى عناصر ثانوية، أو فرعية، وإدراك ما بينها من علاقات، أو روابط؛ لكي يتم فهم بنيتها، والعمل على تنظيمها، مما يسمح بإجراء عمليات أخرى على أجزائها (كالتصنيف، الترتيب، التنظيم، التقييم، تكوين الآراء عنها، اتخاذ القرار)، ويستدل عليه من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التفكير التحليلي الذي سيستخدم في هذه الدراسة.

❖ **حدود البحث:**

الحدود المكانية: كلية التربية الثانية في محافظة السويداء، كلية الهندسة الميكانيكية والكهربائية الثانية في محافظة السويداء.

الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات البحث في الفترة الزمنية الممتدة ما بين 8-12\3\2024.
الحدود البشرية: عينة من طلبة السنة الأولى، كلية التربية الثانية قسم الارشاد النفسي، وعينة من طلبة السنة الأولى كلية الهندسة الميكانيكية والكهربائية الثانية قسم هندسة الطاقة.
الحدود الموضوعية: الاتزان الانفعالي - التفكير التحليلي.

❖ الإطار النظري:

أولاً: الاتزان الانفعالي:

ما من شيء يحكمه السواء إلا كان الاتزان صميمه ولبابه، وتلك حقيقة تملئها طبائع الأشياء في الوجود الكوني والإنساني، والحيواني. وهذا التوازن لا يكون إلا بين قوتين متضادتين، وطرفين على امتداد واحد كالتضاد بين النهار والليل، والشتاء والصيف، والحياة والموت، والتوازن بهذا المعنى هو الوسطية وتعني الوقوف بين طرفين في المكان أو الزمان أو الصفات أو الأفعال، وهي عدم الغلو والمبالغة، وهي مفهوم يقترب فيما يخصنا من التوازن والواقعية والاعتدال، بمعنى الاقتراب من القاعدة والبعد عن الشذوذ.

إن الاتزان هو الوسط الذي يمثل العدل بين الأشياء جميعاً، فهو ليس قانوناً للوجود فحسب بل أيضاً للسواء الإنساني بوصفه اتزاناً وسطياً يمثل حقيقة الوسطية في الوجود، بحيث أن هذه الوسطية هي الطريق إلى السعادة في الدنيا والآخرة، اتزاناً انفعالياً يحقق للإنسان التوافق والسواء بما ينطوي عليه من مرونة واعتدال بين الأضداد بغير إفراط وتفریط. إن الشخصية السوية وحالة الاستقرار النفسي غاية ينشد كل شخص الوصول إليها ، فلا بد أن تتكون شخصية الإنسان تكوناً معتدلاً ، سليماً ، بحيث لا يطغى فيها جانب على حساب جانب آخر ولا يغفل فيها جانب بسبب الاهتمام الزائد بجوانب أخرى غيره ، وهناك حقيقة يكاد يتفق عليها الناس كلهم ، وخلصتها أن

الأفراد يختلفون فيما بينهم ويتفاوتون تفاوتاً يقل أو يكثر - وهذه حقيقة مبدأ الفروق الفردية الموجود بين البشر لكنه لا يغيب ، بمعنى أننا لا نجد اثنين من الناس متماثلين في كل شيء ، فمن الخطأ أن يكون الفرد منا منتقلاً من طرف إلى طرف في بناء شخصيته ، بل ينبغي له أن يرسم لنفسه منهجاً متوازناً معتدلاً يحفظ له استقراره واتزان الانفعالي

مفهوم الاتزان الانفعالي:

الصحة النفسية بكل بساطة ودون تعقيد هي انعدام المرض النفسي والاتجاه إلى السلوك السوي.

وعلى بساطة هذا التعريف فإننا نواجه فيه بعض الصعوبات وهي: -

- ١- أن السلوك السوي يصعب تحديده فهو يختلف من جماعة لجماعة حسب التقاليد السلوكية السائدة، كما يختلف من فرد إلى فرد.
 - ٢- أن الأطباء النفسيين يتدربون على اكتشاف السلوك غير السوي وليس على تقدير السلوك السوي الأمر الذي يصعب معه تحديدهم للسلوك السوي.
- فما زالت إشكالية تحديد ماهية السواء النفسي قائمة لم تحل حلاً نهائياً، فنحن لا نكاد نعرف حدود ما يسمى بالصحة النفسية، ولا ننتبين الحد الفاصل بين السواء والمرض. يقول فرويد "إننا لا نستطيع اعتبار كل شيء طبيعياً مهما كان مترناً ف"الأنا" تظهر للعالم النفسي في مناسبة أو أخرى، وفي نقاط معينة وفي ضوء هذا الأمر البديهي فالحدود بين الأشخاص السليمين والمرضى لا تبدو واضحة المعالم".
- وحتى نحقق التوازن الداخلي يجب أن نتكيف مع الأحوال السيئة التي تدهم حياتنا، وأن نكون متفائلين حتى تحت تهديد الفشل والربح حتى نظل في استفاقة نفسية تامة تحت ضغط الأحداث للتفريق ما بين السواء واللاسواء.
- وعندما تعرضت عبد الفتاح (١٩٨٤) لتحديد مفهوم الاتزان الانفعالي، وجدت نفسها في وسط صراع للمفاهيم وحرب للمدركات، وجدت مفهوم التوافق والسواء والاتزان الانفعالي والتكامل والتوازن وكلها تهدف في نهاية الأمر إلى التفرقة بين السواء واللاسواء.

. ويرى الخالدي (٢٠٠٢) أن مفهوم الاتزان الانفعالي تفسير لحالة الاستقرار النفسي، الذي يطلق عليه أصحاب نظرية التحليل النفسي بمبدأ الثبات الانفعالي، إذ يرون أن الفرد مزود بالقدرة على الاستجابة للمثيرات المختلفة وهذه القدرة هي سمة الحياة. فالإنسان عندما يتعرض لمنبه أو مثير معين يتحول إلى حالة من التوتر أي يكون في حالة استثارة أو عدم اتزان انفعالي، مما يدفعه هذا إلى القيام بنشاط معين من التوتر والوصول إلى حالة الاتزان.

وترى الباحثة أن حالة الاتزان الانفعالي التي يمر بها الفرد عندما يمر من خلالها بنجاح ونضج انفعالي تضمن له الوسطية والاعتدال بين درجة الانفعال والمواقف التي يتعرض لها سواء كانت سارة أم غير سارة. شرط أن تكون حساسية الفرد الانفعالية متناسبة مع ما تستدعيه هذه المواقف والظروف التي تحيط به. وليس فينا من هو بمعزل عن الانفعالات التي هي جزء من حياتنا النفسية ولكن يبقى الأمر مرهوناً في كيفية التعامل

مع هذه الانفعالات، فهناك من هو بارد انفعالياً يتسم بالبلادة الانفعالية وهناك من يغالي في التفاعل مع هذه الانفعالات ليصل إلى حد العصابية، وبين هذا وذاك يكون الوسط الفاصل المتزن انفعالياً، وبالتالي فإن الاتزان يمكن اعتباره سمة تميز الفرد الذي يتفاعل مع المواقف الانفعالية بدون تطرف ومغالاة، وأن انعدام الاتزان الانفعالي يعني استعداد الفرد للدخول في معترك الاستجابات الانفعالية المضطربة للمواقف الانفعالية التي يتعرض لها. (عيسى، 2013،

33-36)

طبيعة الاتزان الانفعالي

يقترح سموندس (1951) Symonds ست محكات تعتبر دلائل على قدرة

الشخصية على التعامل مع الاضطرابات الداخلية والخارجية للتوازن وهي -:

- احتمال التهديد الخارجي .
- طريقة معالجة مشاعر الذنب .
- القدرة على التكيف المؤثر .
- توازن الصلابة والمرونة .
- التخطيط والضبط .
- تقدير الذات . (قاعد ، ١٩٩٢ ، ٥٧ - ٥٨)

أبعاد للحياة الانفعالية :

أولاً : التكرار الانفعالي والتغير ويتمثل هذا البعد في احتفاظ الفرد بنفس المستوى الانفعالي لمدة طويلة أو تقلبه فيه .

ثانياً : الاتساع الانفعالي وهو بعد يحسب سلسلة الأشياء المثيرة التي تستدعي ردود فعل انفعالية في الفرد .

ثالثاً : الشدة الانفعالية وهو بعد يتعلق بعمق الانفعال . (قاعود ، 1992 ، 57 - 59)

سمات المتزن انفعالياً

يتسم المتزن انفعالياً بالسمات التالية :

1. قدرته على التحكم في انفعالاته وضبط نفسه في المواقف التي تثير الانفعال وقدرته على الصمود والاحتفاظ بهدوء أعصابه وسلامة تفكيره حيال الأزمات والشدائد.
2. حياته الانفعالية ثابتة رصينة لا تتذبذب أو تتقلب لأسباب ومثيرات انفعالية تافهة .
3. يكون قادر على تحمل المسؤولية ويقوم بعمله باستقرار ومثابرة .
4. هادئ ومتزن لا يميل إلى العدوان .
5. يوازن جميع انفعالاته في تكامل نفسي يربط من خلاله جوانب الموقف ودوافعه الشخصية وخبرته .
6. يستطيع العيش في توافق اجتماعي ويكيف نفسه مع البيئة المحيطة ويساهم بإيجابية في نشاطها الأمر الذي يعود عليه بالشعور بالرضا عن النفس والشعور بالسعادة والبشاشة .
7. قدرته على تكوين عادات أخلاقية ثابتة بفضل تحكمه في انفعالاته وتجميعها حول موضوعات أخلاقية معينة . (أبو زيد ، 1987 ، 227)
8. يشعر بدرجة مناسبة من الأمن النفسي تؤهله لأن يشعر بالاستقرار والطمأنينة يستطيع من خلالها مواجهة صعوبات ومشكلات الحياة بسلوك معقول يدل على اتزانه الانفعالي والعاطفي والعقلي في مختلف المجالات وتحت تأثير مختلف الظروف

ثانيا: التفكير التحليلي:

يمثل التحليلي أحد أنماط التفكير المهمة التي يسعى كثير من الباحثين لتنميتها لدى المتعلمين في مراحل التعلم المختلفة، فهو يساعد الفرد على مواجهة المشكلات بطريقة منهجية والاهتمام بالتفاصيل، وجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات وتنظيمها، والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار، وتوضيح الأشياء حتى يتمكن من الوصول إلى استنتاجات عقلانية من الحقائق التي يعرفها، ثم بناء معيار واضح ومحدد للتقويم.

يمثل التفكير أعقد أنواع السلوك الإنساني، حيث يأتي في أعلى مستويات النشاط العقلي، وهو أهم الخصائص التي تميز الإنسان عن غيره من المخلوقات، وهذا السلوك ناتج عن تركيب الدماغ لدى الإنسان، فالقدرة على التفكير من خصائص الإنسان التي كرمه الله بها. ويعرف العتوم والجراح وبشارة (2011) التفكير عامة بأنه "القدرة على تجزئة المعلومات المركبة والمعقدة إلى أجزاء صغيرة مع تحديد مسمياتها وأصنافها، وإقامة علاقات مناسبة بين الأجزاء".

أما التفكير التحليلي، فقد تعدد تعريفات الباحثين حوله بشكل كبير، حيث تشير الأدبيات التربوية التي تناولت التفكير التحليلي إلى أنه يندرج تحت المفاهيم الغامضة، التي تكثر التعريفات التي تم تقديمها له.

حيث يرى حبيب (2006) أنه: "قدرة المتعلم على مواجهة المشكلات بحرص، وبطريقة منهجية، والاهتمام بالتفاصيل، والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار، بالإضافة إلى جمع

أكبر قدر ممكن من المعلومات مع عدم تكوين نظرة شمولية، والاهتمام بالنظريات والتنظير على حساب الحقائق وإمكانية القابلية للتنبؤ والعقلانية وإمكانية التجزيء والحكم على الأشياء في إطار عام، والمساهمة في توضيح الأشياء حتى يمكن الحصول إلى استنتاجات".

أما عامر (2015) فيعرف التفكير التحليلي بأنه: "نمط التفكير الذي يؤدي إلى تجزئة أية مشكلة أو موضوع أو فكرة أو موقف أو مهمة إلى مكوناتها الفرعية، أو عناصرها الأساسية والفرعية من خلال تحديد جوانب الاختلاف والتشابه بين عناصر الموضوع محل الاهتمام".

ويعرفه قطامي (2008) بأنه: تفكير منظم، متتابع، ومتسلسل بخطوات ثابتة في تطورها، إذ يسير التفكير التحليلي عبر مراحل محددة بمعايير.

ومن خلال التعريفات السابقة ترى الباحثة اهتمام تلك التعريفات بعدد من النقاط:

- الاهتمام بالتفاصيل وتجزئة الموقف إلى عناصره الأساسية.

- تفكير منظم يسير في خطوات متسلسلة بشكل متتابع.

- رؤية العاقات بين تلك الأجزاء.

- الوصول إلى استنتاجات أو حلول مقنعة.

أنواع التفكير التحليلي

- أسلوب التحليل الكمي :

يعتمد التحليل الكمي على الأساليب والقواعد العلمية التي تساعد على اختيار القرار السليم، حيث يفترض في اتخاذ مثل هذه الخيارات كفاية المعلومات ودقتها، وتوفر الخبرات والاختصاصات ونفهم العوامل والمتغيرات التي تؤثر في عملية اختيار البديل المناسب

(كنعان ، ، 1998، ص254)

- أسلوب التحليل الشكلي :

تعتبر مصفوفات را فن من اختبارات الذكاء الجمعية غير اللفظية، وقد ظهرت له نتيجة للجهود التي بذلها العالم الإنجليزي رافن مع مساعده العالم بنروز Raven اللذين كان لهما اهتمام كبير بقي التحليل غير اللفظي حيث وضعا ي بداية الأمر صورة تجريبية لاختبار المصفوفات تكونت من تسعة أشكال استمد فكرته الأساسية من العالم الإنجليزي سبيرمان والذي كان يستخدم لوحات مرسوم عليه أشكال هندسية ويطلب من المفحوص وصف القاعدة التي تحكم العلاقة بينها، ولكنهما بدلا من أن يطلبوا من المفحوص أن يذكر القاعدة، طلبا منه معرفة الجزء الناقص في الأشكال وذلك بهدف قيا القدرة على استنباط العلاقات (النفيعي، 2001، ص25)

لقد تناول الباحثون التفكير التحليلي من نواح عدا البعض تناوله كقدرة معرفية والآخر تناوله كعملية عقلية أو بوصفه مهارة معرفية، لكن في هذا البحث تم تناوله كقدرة عقلية هذا ما تم توضيحه في فقرة التفكير التحليلي كعملية عقلية.

خطوات التفكير التحليلي:

يمكن إجمال خطوات التفكير التحليلي بما يلي :

- جمع المعلومات

- تعرف المشكلة بدقة

- البحث عن حلول بديلة حت يمكن تقديمها

- وضع فئة من قرار خاص أو محكات مختارة

- اختيار أفضل بديل

- إنجاز الحل الذي لا ينهي العمل

- تقييم الناتج عن الحل للتأكد من أنه أفضل بديل.

إذا كان الحل ليس الأفضل فإنه ويبدأ بالعملية من جديد مرة ثانية (حبيب، 1995، 24)

كل تفكير له خطواته ومنهجيته ي الوصول إل الحل الأفضل.

- مهارات التفكير التحليلي:

وتوصلت محمد (2014) إلى أن مهارات التفكير التحليلي هي:

- تحديد السمات أو الصفات.

- المقابلة أو المقارنة بين شيئين من عدة زوايا.

- التنبؤ أو التوقع.

- رؤية العالقات والتعميم.

بينما حددها كل من (Zubcic and Jakus " 2014) في: التصور - التعبير - تحليل مكونات المشكلات والقضايا - وضع الحلول للمشكلات البسيطة والمعقدة - اتخاذ القرارات - تمييز الأسباب في ضوء المعلومات المتاحة

❖ الدراسات السابقة:

المحور الأول: الدراسات المتعلقة بالاتزان الانفعالي:

أولا دراسات عربية:

1- دراسة (ريان، 2006)، فلسطين:

عنوان الدراسة: الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظة غزة.

هدف الدراسة: هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الاتزان الانفعالي والسرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري.

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (530) طالبا وطالبة.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي والسرعة الإدراكية لدى أفراد عينة الدراسة، وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي، والقدرة على التفكير الابتكاري، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات منخفضي ومرتفعي الاتزان الانفعالي على اختبار السرعة الإدراكية لدى أفراد العينة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات منخفضي ومرتفعي الاتزان الانفعالي على اختبار القدرة على التفكير الابتكاري لدى أفراد عينة الدراسة.

2- دراسة عرفات (2009)، العراق:

عنوان الدراسة: الاتزان الانفعالي لدى طلبة إعداد المعلمين والمعلمات وعلاقته بالضغط النفسي.

هدف الدراسة: هدفت إلى الكشف عن مستوى الاتزان الانفعالي وعلاقته بمتغير الجنس والضغط النفسية لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات.

عينة الدراسة: وتكونت عينة الدراسة من (750) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث مقياس الاتزان الانفعالي ومقياس الضغوط النفسية.

نتائج الدراسة: وأظهرت نتائجها أن مستوى الاتزان الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة كان مرتفعاً، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاتزان الانفعالي، تعزى لاختلاف متغير الجنس، لصالح الذكور. وأشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاتزان الانفعالي بين طلبة المعاهد الذين تعرضوا للضغوط النفسية، وأقرانهم الذين لم يتعرضوا، وجاءت الفروق لصالح الطلبة الذين لم يتعرضوا لهذه الضغوط.

3- دراسة غالب (2012)، سوريا:

عنوان الدراسة: علاقة الاتزان الانفعالي والنضج الاجتماعي بالأحكام الأخلاقية.
هدف الدراسة: ويهدف البحث إلى الكشف عن علاقة الاتزان الانفعالي والنضج الاجتماعي بالأحكام الأخلاقية .
عينة الدراسة: تكونت عينتها من (2400) طالباً وطالبة، واستخدم البحث اختبار الحكم الأخلاقي.

نتائج الدراسة: وأظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الاتزان الانفعالي والأحكام الأخلاقية، كما بينت وجود علاقة بين الاتزان الانفعالي والنضج الاجتماعي، ووجود علاقة بين النضج الاجتماعي، والأحكام الأخلاقية، وعدم وجود اختلاف في مستوى الاتزان الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس.

4- دراسة منصور (2017)، سوريا:

عنوان الدراسة: الاتزان الانفعالي وعلاقته بأسلوب حل المشكلات لدى طلبة السنة الأولى في كلية التربية بجامعة دمشق
هدف الدراسة: ويهدف البحث التعرف إلى طبيعة العلاقة بين الاتزان الانفعالي وأسلوب حل المشكلات لدى عينة من طلبة السنة الأولى في كلية التربية في جامعة دمشق، وكشف دلالة الفروق في الأداء على مقياس الاتزان الانفعالي والتي تعزى لمتغيرين: الجنس والاختصاص لدى

أفراد عينة البحث، وكشف دلالة الفروق في الأداء على مقياس أسلوب حل المشكلات والتي تعزى لمتغيرين: الجنس والاختصاص لدى أفراد عينة البحث.

عينة الدراسة: وقد بلغت عينة البحث (190) طالباً وطالبة، (80) من الذكور و(110) من الإناث من طلاب السنة الأولى في كلية التربية.

نتائج الدراسة: أهم النتائج التي توصل إليها البحث:

- 1- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي وأسلوب حل المشكلات لدى أفراد عينة البحث.
- 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أداء أفراد عينة البحث على مقياس الاتزان الانفعالي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.
- 3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أداء أفراد عينة البحث على مقياس أسلوب حل المشكلات تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.
- 4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أداء أفراد عينة البحث على مقياس الاتزان الانفعالي تعزى لمتغير الاختصاص.
- 5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أداء أفراد عينة البحث على مقياس أسلوب حل المشكلات تعزى لمتغير الاختصاص.

ثانياً - الدراسات الأجنبية:

1-دراسة كومار (Kumar,2013)،الهند:

A Study of Emotional Stability and Socio Economic Status – of Students Studying in Secondary Schools

عنوان الدراسة: الاتزان الانفعالي وعلاقته بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي لدى الطلبة الذين يدرسون في المدارس الثانوية الحكومية والخاصة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الاتزان الانفعالي وعلاقته بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي لدى الطلبة الذين يدرسون في المدارس الثانوية الحكومية والخاصة. **عينة الدراسة:** وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية **نتائج الدراسة:** وأظهرت نتائجها :

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاتزان الانفعالي لدى الطلاب الذين يدرسون في المدارس الحكومية والخاصة.
- ووجود فروق في المعدل العام للوضع الاجتماعي والاقتصادي للطلاب تبعاً للاتزان الانفعالي الذي يمتازون به، وبينت النتائج أن مستوى الاتزان الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة كان متوسطاً

2- -لنداو (1999) ، landau أمريكا:

The relationship between emotional poise and self-concept among outstanding students and its impact on creative thinking.

عنوان الدراسة: العلاقة بين الاتزان الانفعالي ومفهوم الذات لدى الطلبة المتميزين وأثرها على التفكير الإبداعي

هدف الدراسة: تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الاتزان الانفعالي ونمو مفهوم الذات لدى الطلبة وأثرها على التفكير الإبداعي.

عينة الدراسة: حيث بلغت العينة (140) طالب وطالبة، استخدمت الدراسة ثلاثة مقاييس (مقياس الاتزان الانفعالي، مقياس مفهوم الذات، مقياس التفكير الابداعي).

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة احصائيا بين الاتزان الانفعالي ومفهوم الذات، وهناك اثر دال لكل من الاتزان الانفعالي ومفهوم الذات على التفكير

الإبداع.

المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بالتفكير التحليلي:

أولا - دراسات عربية:

1- دراسة أبو عواد وأبو جادو والسلطي (2014) الأردن:

عنوان الدراسة: استقصاء دلالات الفروق في أساليب التفكير (التحليلي مقابل الشمولي) لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب - الأونروا وفقا لعدد من المتغيرات.

هدف الدراسة: تهدف إلى الكشف عن دلالات الفروق في أساليب التفكير (التحليلي مقابل الشمولي) لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب - الأونروا وذلك لعدد من المتغيرات.

عينة الدراسة: وفقا وتكونت عينة الدراسة من (225) طالبا وطالبة بين طلبة الكلية مقارنة بأسلوب التفكير الشمولي.

نتائج الدراسة:

بينت نتائج الدراسة أن أسلوب التفكير التحليلي كان أكثر شيوعا التفكير الشمولي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التفكير التحليلي تعزى لجنس الطالب، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من أسلوب التفكير التحليلي وأسلوب التفكير الشمولي بين طلبة الكلية تعزى للفرع الأكاديمي في الثانوية العامة والمستوى الدراسي للطالب،

2- دراسة أبو عوف وآخرون (2018)، مصر:

عنوان الدراسة: اليقظة العقلية وعلاقتها بأسلوب التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة المتفوقين دراسيا.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة كل من اليقظة العقلية وأسلوب التفكير التحليلي، وكذلك والفروق فيهما وفقا لمتغيري النوع الاجتماعي (ذكور - إناث) والتخصص الدراسي (أدبي - علمي) وذلك لدى طلبة الجامعة المتفوقين دراسياً، العالقة بينهما ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحثون المنهج الوصفي، حيث تم استخدام مقياس اليقظة العقلية (تعريب: الباحثين)، (واختبار التفكير التحليلي (الرازقي، 2014) وتم التحقق من صدقهما وثباتهما.

عينة الدراسة: عينة الدراسة البالغ عددها (172) طالباً وطالبة من الطلبة المتفوقين بكلية التربية وبواقع (68) طالباً و(104) طالبة، بواقع (79) طالباً وطالبة يدرسون بتخصصات علمية (93) طالباً وطالبة يدرسون بتخصصات أدبية.

نتائج الدراسة: وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة اليقظة العقلية لدى الطلبة المتفوقين كانت (مرتفعة)، فيما كانت درجة أسلوب التفكير التحليلي لديهم (متوسطة)، كذلك وجدت علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائياً بين كل من اليقظة العقلية وأسلوب التفكير التحليلي، أيضاً أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي استجابات الطلبة المتفوقين في الدرجة الكلية لليقظة العقلية وفق متغير النوع لصالح الذكور، فيما لم تكن الفروق في هذا المتغير دالة وفق متغير الصف الدراسي، فيما كانت الفروق غير دالة إحصائياً بين الطلبة المتفوقين في الدرجة الكلية لأسلوب التفكير التحليلي وفق متغير النوع، و دالة وفق متغير التخصص الدراسي لصالح التخصصات العلمية.

3- دراسة أحمد سيد محمد إبراهيم وآخرون (2022)، مصر:

عنوان الدراسة: "القراءة الإستراتيجية التشاركية ودورها في تنمية مهارات التفكير التحليلي والكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

هدف الدراسة: قياس أثر استخدام القراءة الإستراتيجية التشاركية في تنمية هذه المهارات لديهم.

عينة الدراسة: وتكونت مجموعة البحث من (60) تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة المستقبل الخاصة التابعة لإدارة أسبوط التعليمية بمحافظة أسبوط لتمثل المجموعة التجريبية وعددها (30) تلميذاً، وضابطة وعددها (30) تلميذاً.

نتائج الدراسة: وأسفرت نتائج البحث عن وجود فرق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على اختباري مهارات التفكير التحليلي والكتابة الإبداعية ككل في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، وعن وجود أثر كبير لاستخدام القراءة الإستراتيجية التشاركية.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

1- دراسة جين والين (Lien and Jen, 2010) ، تايوان

Attribution processes in individuals with analytical or holistic thinking

عنوان الدراسة: عمليات العزو لدى الأفراد ذوي التفكير التحليلي أو الشمولي

هدف الدراسة: معرفة عمليات العزو لدى الأفراد ذوي التفكير التحليلي أو الشمولي

عينة الدراسة: تكونت العينة من (66) طالبا وطالبة من جامعات تايوان

أداة الدراسة: مقياس التفكير التحليلي مقابل الشمولي، بالإضافة الى أنشطة تتطلب عمليات عزو معرفية

أهم نتائج الدراسة: توصلت الدراسة الى النتائج الآتية:

أن كلا النمطين من المفكرين متشابهون نسبيا في عمليات العزو.

2- دراسة شوي وكو وشوي (Choi and Koo, Choi 2007) كوريا وأمريكا

Individual Differences in Analytic thinking Versus Holistic Thinking.

عنوان الدراسة: الفروء الفردية في التفكير التحليلي مقابل التفكير الشمولي .
هدف الدراسة: استقصاء الفروء الفردية في التفكير التحليلي مقابل الشمولي، وذلك باستخدام التحليل العاملي التوكيدي الاستكشافي .

عينة الدراسة: تكونت العينة من (300) طالبا وطالبة منهم (147) من جامعة سيؤول الوطنية و(156) من الجامعة في كوريا مقسمة الى (123) ذكور و(177) اناث .

أداة الدراسة: وقد تم تطوير مقياس مكون من 24 فقرة في التجربة الأولى، وفي التجربة الثانية تم اختبار الصدق التمييزي للمقياس، وفي التجربة الثالثة والرابعة تم فحص الفروق بين المجموعات بمقارنة الدرجات على المقياس لدى عينة من الأميركيين والكوريين الدارسين في التخصصات الطبية وغير الطبية

أهم نتائج الدراسة: توصلت الدراسة الى النتائج الآتية :

- أن الكوريين قد سجلوا درجات أعلى على مقياس التفكير الشمولي والتحليلي من الأميركيين
- والطالب الكوريين الدارسين للتخصصات الطبية سجلوا درجات أعلى مقارنة بالطالبة الكوريين من تخصصات غير طبية

مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة:

- تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في:

1- لقد تشابه البحث الحالي مع دراسة (غالب،2012)، (عرفات ،2009)، (landau,1999) في دراستها لموضوع الاتزان الانفعالي وتشابه مع دراسة أبو عواد وأبو جادو والسلطي (2014) ، دراسة أبو عوف وآخرون (2018)، دراسة أحمد سيد محمد إبراهيم وآخرون (2022)، دراسة(Choi and ,Koo ,Choi2007) في دراستها لموضوع التفكير التحليلي.

2- تشابه هذا البحث مع دراسة (عرفات ،2009)، (غالب،2012)، بالنسبة لمتغير الجنس.

3- ومن حيث متغير التخصص دراسة أبو عواد وأبو جادو والسلطي (2014) ، دراسة أبو عوف وآخرون (2018)، دراسة(Choi and ,Koo ,Choi2007)

اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث الهدف فقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الاتزان الانفعالي والتفكير التحليلي، في حين تناولت عدد من الدراسات السابقة كل متغير على حدة، منها من تناول متغير الاتزان الانفعالي وعلاقته بمتغيرات أخرى كعلاقته بالضغوط النفسية كدراسة عرفات (2009)، وعلاقته بالأحكام الأخلاقية كدراسة غالب (2012)، ومنها من تناول متغير التفكير التحليلي من خلال قياس أثر استخدام القراءة الإستراتيجية التشاركية في تنمية هذه المهارات لديهم. كدراسة إبراهيم وآخرون (2022)، ومنها ما هدفت إلى استقصاء الفروود الفردية في التفكير التحليلي مقابل الشمولي، وذلك باستخدام التحليل العاملي التوكيدي الاستكشافي دراسة شوي وكو وشوي (Choi and ,Koo ,Choi2007)

كما استفادت الباحثة من الدراسات السابقة بالاطلاع على المتغيرات التي قامت بدراستها والأدوات التي استخدمتها والمنهج الذي اعتمدته، وأساليب عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

إجراءات البحث:

❖ منهج البحث:

اعتمدت الباحثة في بحثها على المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة البحث وأهدافه استخدم البحث المنهج الوصفي الذي يستند إلى ملاحظة الظاهرة المدروسة ووصفها وتحليلها الكيفي والكمي الذي يوصل في النهاية إلى نتائج علمية مفيدة، حيث عن طريق المنهج الوصفي يمكن للباحث جمع كم هائل من المعلومات ومن ثم يلجأ إلى التحميل وإقامة الترابطات إلى أن يتوصل إلى النتائج المطلوبة. فهو أحد أشكال التحميل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها، وتحليلها، وإخضاعها للدراسة الدقيقة. (حمصي، 2003، 186)

❖ المجتمع الأصلي للبحث:

إن المجتمع الأصلي للبحث هو جميع طلبة السنة الأولى من الكليات النظرية كلية التربية الثانية (قسم الإرشاد النفسي) وكليات تطبيقية كلية الهندسة الميكانيكية والكهربائية الثانية (قسم هندسة الطاقة) والمسجلين للعام الدراسي (2023-2024) في جامعة دمشق والبالغ عددهم (388) (إحصائيات الامتحانات في كليتي التربية الثانية وكلية الهندسة الميكانيكية والكهربائية الثانية) موزعين كما هو مبين في الجدول (1):

الجدول (*) المجتمع الأصلي للبحث والممثل بعدد طلبة السنة الأولى في جامعة دمشق في الكليات المدروسة

الكلية	القسم	المجموع الكلي لطلبة السنة 1	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية للسحب
التربية الثانية	الارشاد النفسي	232	75 (30 ذكور، 45 إناث)	32,32%
الهندسة الميكانيكية والكهربائية الثانية	هندسة الطاقة	156	75 (40 ذكور، 35 إناث)	48,07%
المجموع		388	150	38,65%

❖ عينة البحث:

كان من الصعب اختيار عينة عشوائية بسبب الظروف الراهنة وقلة الملتزمين بالدوام الدراسي، لذا اعتمدت الباحثة أن تكون عينة البحث عينة متيسرة، لأن العينة المتيسرة هي عبارة عن مجموعة من الأفراد متيسرين للدراسة (منصور وآخرون، 2008، 258).

وبلغ عدد أفراد عينة البحث من (150) طالبا وطالبة في جامعة دمشق من السنة الأولى والمسجلين للعام 2023-2024، موزعة كالاتي:

الجدول (**) يبين توزيع عينة البحث على الكليات الأدبية والتطبيقية

كليات نظرية (كلية التربية الثانية)	كليات تطبيقية (كلية الهندسة الميكانيكية والكهربائية الثانية)
قسم الإرشاد النفسي السنة الأولى 75	قسم هندسة الطاقة السنة الأولى 75

لا يوجد قانون ثابت محدد يساعدنا في تعيين العدد المطلوب من الأفراد في كل حالة، إلا أن بعض الإحصائيين يميلون جعل العينة تضم حوالي 5% من عدد أفراد المجتمع الأصلي الذي تمثله (عدس والمنيزل، 2008، 25) وفي بحثنا بلغت نسبة تمثيل العينة للمجتمع الأصلي 38,65%

❖ أدوات البحث: اعتمدت الدراسة على:

أ- مقياس الاتزان الانفعالي: وهو اعداد جعفر محمد منصور وهو يتألف من 16 عبارة وكل عبارة تعبر عن ثلاث احتمالات (نعم ، لا ، أحيانا) وقد تم تصحيح المقياس من خلال اعطاء 3 درجات للإجابة بنعم ودرجتان للإجابة ب (لا) بالنسبة للعبارات الايجابية (11,12,14)، أما العبارات السلبية فتم اعطاء 3 درجات للإجابة ب(لا) ودرجة واحدة للإجابة بنعم والعبارات هب (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,13,15,16) فكلما ارتفعت درجة الطالب على المقياس فهذا مؤشر على اتزانه الانفعال والعكس صحيح كلما انخفضت درجة الطالب على المقياس فهذا دليل على انخفاض اتزانه الانفعالي.

❖ أدوات الدراسة:

1) مقياس الاتزان الانفعالي:

تم تطبيق مقياس الاتزان الانفعالي على عينة الكفاءة السيكو مترية والبالغ عددهم (30) طالباً وطالبة من طلبة جامعة دمشق فرع السويداء (كلية التربية الثانية، كلية الهندسة الميكانيكية والكهربائية الثانية) وهم غير عينة الدراسة الأساسية، وقد تم حساب صدقه وثباته وفيما يلي تفصيل ذلك:

أ) صدق المقياس: استخدمت الباحثة نوعين من الصدق:

-**صدق المحكمين** : قامت الباحثة بعرض الاستبيان على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية للتأكد من صدقه الظاهري بهدف معرفة مدى وضوح صياغة كل عبارة وتصحيح ما ينبغي تصحيحه ومدى ملائمة كل عبارة للموضوع المراد قياسه وفي ضوء التوجيهات التي أبدتها المحكمون قامت الباحثة بالتعديلات المطلوبة.

• **صدق التكوين**: حيث تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1)؛ معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس

الاتزان الانفعالي					الرقم
معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	

سلسلة العلوم التربوية د. غسان الزحيلي			مجلة جامعة حمص المجلد 47 العدد 10 عام 2025		
سرينا ناصيف					
0.01	0.533	9	0.01	0.525	1
0.01	0.569	10	0.01	0.570	2
0.01	0.573	11	0.01	0.558	3
0.05	0.422	12	0.01	0.691	4
0.05	0.408	13	0.01	0.680	5
0.01	0.603	14	0.01	0.679	6
0.01	0.479	15	0.01	0.700	7
0.01	0.618	16	0.01	0.525	8

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين بنود المقياس والدرجة الكلية قد تراوحت ما بين (0.408 - 0.700) وهي جيدة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، (0.05)، وهذا يعني أن المقياس يتسم بدرجة جيدة من صدق التكوين.

• الصدق التمييزي (المجموعات المتطرفة):

من أجل التأكد من صدق الاتزان الانفعالي ، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية (الصدق والثبات) بلغ عددها (30) طالباً وطالبة من طلبة جامعة دمشق فرع السويداء - لم تشملهم عينة البحث الأساسية، وتم إجراء الصدق التمييزي على المقياس بين الربيع الأعلى في درجات المقياس، وهم (6) طالباً وطالبة، والربيع الأدنى في درجات إجاباتهم على المقياس، وهم (6) طالباً وطالبة، وفق درجاتهم على أبعاد مقياس الاتزان الانفعالي، وإهمال (18) طالباً وطالبة

الذين كانت درجاتهم في الوسط، حيث رتبت البنود تنازلياً، وتم معالجة النتائج إحصائياً باستخدام اختبار (مان ويتي) لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق بين الربيعين الأعلى والأدنى للمقياس ككل. وكانت النتائج كما يشير إليها الجدول (2):

جدول (2)؛ اختبار مان ويتي لدراسة الفرق بين الربيع الأدنى والربيع الأعلى لمقياس الاتزان الانفعالي

المقياس	الربيع	العدد	المتوسط	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	القرار
الاتزان الانفعالي	الأدنى	6	17.166	3.50	21	2.913	0.002	دال
	الأعلى	6	39.833	9.50	57			

يتضح من الجدول السابق وجود فرق بين متوسط الربيع الأعلى ومتوسط الربيع الأدنى على مقياس الاتزان الانفعالي فقد بلغت قيم (Z) (2.913) وعند مستوى الدلالة (0.002) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)؛ مما يدل على وجود صدق تمييزي للمقياس؛ أي أن المقياس له قدرة تمييزية لوجود فرق بين الربيع الأعلى والربيع الأدنى أي أصحاب الدرجات العالية والدرجات المنخفضة وذلك الفرق لصالح الدرجات العالية.

ب) ثبات المقياس:

تم حساب ثبات مقياس الاتزان الانفعالي بطريقتين هما (ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية)،

والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3)؛ معاملات ثبات مقياس الاتزان الانفعالي بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

المقياس	الثبات بمعامل ألفا كرونباخ	معامل ثبات التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان براون
الاتزان الانفعالي	0.861	0.847

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس (الاتزان الانفعالي) بلغت (0.861)، والتجزئة النصفية بلغت (0.847)؛ وهذا يعني أن المقياس على درجة جيدة من الثبات.

مما سبق فإن مقياس الاتزان الانفعالي يتمتع بدرجة جيدة من الصدق والثبات وهو صالح للتطبيق في البحث.

2) مقياس التفكير التحليلي:

أعد هذا المقياس الرازقي (2011) والذي تكون من (39) فقرة لاختبار التفكير التحليلي وفقاً لعدد من الأدبيات والدراسات ذات العلاقة بموضوع البحث، على أن تكون الإجابة على كل فقرة باختيار بديل من بدلين (أ، وب) بحيث يتم تقييم الاستجابات وفق تدرج ثنائي (1، صفر) وبذلك تتراوح الدرجة على الاختبار ما بين (صفر، 39).

تم تطبيق مقياس التفكير التحليلي على عينة الكفاءة السيكو مترية والبالغ عددهم (30) طالباً وطالبة من طلبة جامعة دمشق فرع السويداء (كلية التربية الثانية، كلية الهندسة الميكانيكية والكهربائية الثانية)، وهم غير عينة الدراسة الأساسية، وذلك بهدف حساب صدقه وثباته وفيما يلي تفصيل ذلك:

أ) صدق المقياس: استخدمت الباحثة نوعين من الصدق:

-صدق المحكمين : قامت الباحثة بعرض الاستبيان على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية للتأكد من صدقه الظاهري بهدف معرفة مدى وضوح صياغة كل عبارة وتصحيح ما ينبغي تصحيحه ومدى ملائمة كل عبارة للموضوع المراد قياسه وفي ضوء التوجيهات التي أبدتها المحكمون قامت الباحثة بالتعديلات المطلوبة.

• صدق التكوين:

حيث تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4)؛ معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل بند والدرجة الكلية لمقياس التفكير التحليلي

مقياس التفكير التحليلي								
الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.723	0.01	14	0.750	0.01	27	0.902	0.01
2	0.680	0.01	15	0.741	0.01	28	0.895	0.01
3	0.679	0.01	16	0.726	0.01	29	0.487	0.01
4	0.707	0.01	17	0.802	0.01	30	0.827	0.01
5	0.827	0.01	28	0.930	0.01	31	0.840	0.01
6	0.879	0.01	19	0.925	0.01	32	0.730	0.01
7	0.930	0.01	20	0.943	0.01	33	0.662	0.01
8	0.943	0.01	21	0.809	0.01	34	0.552	0.01
9	0.873	0.01	22	0.942	0.05	35	0.576	0.01

10	0.895	0.01	23	0.930	0.01	36	0.552	0.01
11	0.808	0.01	24	0.941	0.01	37	0.549	0.01
12	0.895	0.01	25	0.447	0.05	38	0.687	0.01
13	0.783	0.01	26	0.827	0.01	39	0.718	0.01

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بيرسون بين بنود المقياس والدرجة الكلية تراوحت ما بين (0.447 - 0.943)، وهي جيدة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05 - 0.01)، وهذا يعني أن مقياس التفكير التحليلي يتسم بدرجة جيدة من صدق التكوين.

• الصدق التمييزي (المجموعات المتطرفة):

من أجل التأكد من صدق مقياس التفكير التحليلي، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية (الصدق والثبات) بلغ عددها (30) طالباً وطالبة من طلبة جامعة دمشق فرع السويداء (كلية التربية الثانية - كلية الهندسة الميكانيكية والكهربائية الثانية) - لم تشملهم عينة البحث الأساسية، وتم إجراء الصدق التمييزي (المجموعات المتطرفة) على المقياس بين الربيع الأعلى في درجات المقياس، وهم (7) طالباً وطالبة، والربيع الأدنى في درجات إجاباتهم على المقياس، وهم (7) طالباً وطالبة، وفق درجاتهم على مقياس التفكير التحليلي (الدرجة الكلية)، وإهمال (16) طالباً وطالبة الذين كانت درجاتهم في الوسط، حيث رتبت البنود تنازلياً، وتم معالجة النتائج إحصائياً باستخدام اختبار (مان ويتني) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين الربيعين الأعلى والأدنى، وكانت النتائج كما يشير إليها الجدول (5):

جدول (5)؛ اختبار مان ويتني لدراسة الفرق بين الربيع الأدنى والربيع الأعلى على مقياس التفكير التحليلي

المقياس	الربيع	العدد	المتوسط	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	القرار
التفكير التحليلي	الأدنى	7	4.428	4	28	3.194	0.001	دال
	الأعلى	7	37.857	11	77			

يتضح من الجدول السابق وجود فرق بين متوسط الربيع الأدنى ومتوسط رتب الربيع الأعلى على مقياس التفكير التحليلي فقد بلغت قيمة (Z) (3.194) وعند مستوى الدلالة (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)؛ مما يدل على وجود صدق تمييزي للمقياس؛ أي أن مقياس التفكير التحليلي له قدرة تمييزية لوجود فرق بين الربيع الأعلى والربيع الأدنى على كل الدرجة الكلية للمقياس؛ أي أصحاب الدرجات العالية والدرجات المنخفضة وذلك الفرق لصالح الدرجات العالية.

ب) ثبات المقياس:

حيث تم حساب ثبات مقياس التفكير التحليلي بطريقتين هما (ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية)، والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6)؛ معاملات ثبات مقياس التفكير التحليلي بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

المقياس	الثبات بمعامل ألفا كرونباخ	معامل ثبات التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان براون
التفكير التحليلي	0.975	0.986

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس التفكير التحليلي بلغت (0.975)، والتجزئة النصفية بلغت (0.986)؛ وهذا يعني أن المقياس على درجة جيدة ومرتفعة من الثبات. مما سبق فإن المقياس (التفكير التحليلي) يتمتع بدرجة جيدة من الصدق والثبات وهو صالح للتطبيق في البحث.

❖ عرض نتائج البحث ومناقشتها:

أولاً - اختبار اعتدالية التوزيع لدرجات مقياسي الاتزان الانفعالي والتفكير التحليلي: بما أن حجم العينة هو 150/ طالباً وطالبة فإنه لا بد من تحديد التوزيع الذي تتبع له البيانات التي تم جمعها، وذلك لتحديد نوع الاختبارات (معلمية أو لا معلمية) التي من خلالها سيتم اختبار الفرضيات، للوصول إلى النتائج لاختبار اعتدالية التوزيع، تم حساب اختبار كولموغوروف - سميرنوف (Kolmogorov- Smirnov) لمعرفة توزع البيانات وتحديد الاختبار المناسب لدراسة الفروق، وذلك حسب الجدول التالي:

جدول 7؛ اختبار كولموغوروف - سميرنوف لمعرفة توزع البيانات في مقياس الاتزان الانفعالي ومقياس التفكير التحليلي

مقياس التفكير التحليلي	مقياس الاتزان الانفعالي	
------------------------	-------------------------	--

اختبار كولموغوروف - سميرونوف	1.129	1.213
مستوى الدلالة	0.156	0.106

تظهر النتائج في الجدول (7) أنَّ جميع قيم سميرونوف غير دالة إحصائياً لأنَّ قيم (Sig) مستوى الدلالة (0.156، 0.106) أكبر من (0.05)، وبالتالي فالبيانات موزعة طبيعياً في مقياس الاتزان الانفعالي ومقياس التفكير التحليلي؛ وبالتالي يجب استخدام اختبار معلمي (ت ستيودنت) للعينات المستقلة.

❖ الإجابة عن أسئلة البحث: تفسيرها، ومناقشتها:

1- ما مستوى التفكير التحليلي لدى أفراد عينة البحث؟

للإجابة عن هذا السؤال تمَّ تطبيق القاعدة الآتية: (المتوسط الحسابي $\pm$ الانحراف المعياري)، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول (8)، درجة القطع لإجابات أفراد عينة البحث في مقياس التفكير التحليلي

التفكير التحليلي	المتوسط	الانحراف المعياري	مرتفع أكثر من (31.2277)	متوسط (22.865)	منخفض أقل من (22.865)
	27.0467	4.181	22	108	20
	النسبة المئوية		%14.666	%72.001	%13.333

تبيين من الجدول (8) أنَّ عدد أفراد عينة البحث الذين لديهم مستوى منخفض في التفكير التحليلي بلغ عددهم (20)، ومستوى متوسط في التفكير التحليلي (108)، ومستوى مرتفع في التفكير التحليلي (22)؛ نستنتج مما سبق أن مستوى التفكير التحليلي جاء بمستوى متوسط.

قد يعزى ذلك إلى شعور الطلبة بأن الأسلوب التحليلي يحقق أهدافهم ، من حيث إمكانية تحصيل أكبر قدر ممكن من الدرجات نتيجة تنفيذ الخطوات الفرعية المطلوبة منهم لإنجاز المهمة وامتلاك الطلبة لقدرات ومهارات تساعدهم على تحليل المثيرات البيئية إلى أجزاء منفصلة ليسهل التعامل معا ومحاولة التفكير في تلك الأجزاء بصورة مستقلة وتحليل تفاصيل الموقف إلى أجزائها الدقيقة لإيجاد الحلول المناسبة وبالتالي يتمكنون من تجزئة المادة العلمية إلى عناصرها الثانوية وإدراك ما بينها من علاقات وروابط مما يساعدهم على فهم بنية المادة التعليمية والعمل على تنظيمها لاحقا.

2- ما مستوى الاتزان الانفعالي لدى أفراد عينة البحث؟

للإجابة عن هذا السؤال تمَّ تطبيق القاعدة الآتية: (المتوسط الحسابي $\pm$ الانحراف المعياري)، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول (9) ، درجة القطع لإجابات أفراد عينة البحث في مقياس الاتزان الانفعالي

الاتزان الانفعالي	المتوسط	الانحراف المعياري	مرتفع أكثر من (34.6017)	متوسط (23.9717) -34.6017	منخفض أقل من (23.9717)
	29.2867	5.315	34	88	28

النسبة المئوية	%22.666	%58.668	%18.666
----------------	---------	---------	---------

تبين من الجدول (9) أنَّ عدد أفراد عينة البحث الذين لديهم مستوى منخفض في مقياس الاتزان الانفعالي (28)، ومستوى متوسط في الاتزان الانفعالي (88)، ومستوى مرتفع في الاتزان الانفعالي (34)؛ نستنتج مما سبق أن مستوى الاتزان الانفعالي جاء بمستوى متوسط. وقد يرجع ذلك إلى أن الطلبة لديهم وعي بانفعالاتهم و قدرة على مراقبة هذه الانفعالات والأخذ بالاعتبار طبيعة التفاعل الاجتماعي فيما بينهم والتعامل على أساس فهم هذه العلاقة والابتعاد عن مسببات شرخ وتفكك العلاقة الاجتماعية التي يكون فيها عدم السيطرة على الانفعال سبباً رئيسياً في حدوثها.

❖ نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

تم اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة (0.05):

1-2- نتيجة الفرضية الأولى:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب على مقياس الاتزان الانفعالي ودرجاتهم على مقياس التفكير التحليلي لدى أفراد عينة البحث.

للتحقق من الفرضية تم استخدام اختبار معامل ارتباط بيرسون للعلاقة الارتباطية. وجاءت

النتائج وفق الجدول الآتي:

جدول 10؛ درجة معامل الارتباط بيرسون بين الاتزان الانفعالي والتفكير التحليلي

مقياس التفكير التحليلي	مقياس الاتزان الانفعالي
معامل ارتباط بيرسون	0.261**
مستوى الدلالة	0.001

بالنظر إلى الجدول السابق نلاحظ أنَّ قيمة معامل ارتباط بيرسون بلغت (0.261**)،

وعند مستوى الدلالة (0.001) وهي أصغر من (0.05)، بذلك تُرفض الفرضية الصفرية الأولى وتُقبل الفرضية البديلة، أي أنَّ هناك علاقة ارتباطية ايجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين درجات الطلاب على مقياس الاتزان الانفعالي ودرجاتهم على مقياس التفكير التحليلي لدى أفراد عينة البحث. وهذا يعني أنه كلما ارتفعت الدرجة على مقياس الاتزان الانفعالي ارتفعت على مقياس التفكير التحليلي فالجانب الانفعالي والمعرفي في الشخصية يفترض أن يعمل باتساق كي يستطيع الفرد السيطرة على انفعالاته عند مواجهة المواقف الحياتية المختلفة كونها تجعل الفرد متزنًا وواعيًا بانفعالاته وقادرًا على معالجة الرموز والمفاهيم، وفي حل المشكلات التي تواجهه حياته. ويساعد التفكير التحليلي على اتخاذ الحل الأنسب، والقرار السليم فالفرد المتزن انفعاليًا قادر على تأجيل إشباع الحاجات، والسيطرة وضبط انفعالاته وتقييم المواقف بشكل يسمح في توجيه سلوكه بالاتجاه الصحيح وقادر على مواجهة مشكلاته بوعي فيواجه المواقف الحياتية والمشكلات اليومية بطريقة عقلية ومنظمة تساعد في بناء شخصية متزنة وإيجاد

البدائل واتخاذ القرارات المناسبة التي تساعدهم على الوصول إلى أهدافهم. وتتفق نتيجة هذه

الدراسة مع دراسة. (landau 1999)

كما يمكن تفسير تلك العلاقة في ضوء ما يتمتع به الطلبة من اتزان انفعالي فالطلبة الذين يمتلكون
اتزان انفعالي متوسط أو عالي لديهم العزيمة والطموح لتجاوز المشكلات بأنواعها مما يزيد
دافعيتهم للتعلم وبالتالي قدرتهم على تحليلي المسائل والقضايا الذين يتعرضون لها ومقارنتها
وإدراك العلاقات بين الأشكال المختلفة ويضعون أهدافا طموحة أكاديميا ويسعون إلى تحقيقها
بكل جدية ومثابرة واتخاذ القرارات الصائبة بعد التخطيط لها ويحاولون التعمق في تفاصيل أي
موضوع وتنمو لديهم القدرة على تحديد جوانب التشابه والاختلاف بين عناصر أي موضوع وهذا
من أهم محفزات التفكير التحليلي.

على عكس الطلبة ذوي الاتزان الانفعالي المنخفض الذين يصابون بالقلق والتوتر والاكتئاب عند
المهام الصعبة وينسحبون منها سريعا وبالتالي يصبحون غير قادرين على القيام بتفكير تحليلي
للأمور والمشكلات والمسائل التي تواجههم.

2-2- نتيجة الفرضية الثانية:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاتزان
الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس.

لاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي وفق متغير الجنس: (ذكور، إناث)، وذلك باستخدام اختبار (ت) ستيودنت) للعينات المستقلة بهدف تحديد دلالة الفروق بين متوسطي العينتين، وجاءت النتائج كما يُشير إليها الجدول (11):

جدول 11؛ نتائج اختبار (ت) ستيودنت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي وفق متغير الجنس

المقياس	متغير الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
الاتزان الانفعالي	ذكور	70	29.628	5.116	148	0.736	0.463	غير دالة
	إناث	80	28.987	5.499				

يتبين من الجدول (11) أنَّ قيمة (ت) بلغت (0.736)، وعند مستوى الدلالة (0.463)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يؤدي إلى قبول الفرضية الصفرية الثانية التي تقول: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس. ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الاتزان الانفعالي لما يتمتع به كل من الطلبة الذكور، والطالبات الإناث من خبرات متشابهة نظراً لتعرضهم لمواقف متشابهة، قد تسهم في تنمية قدرتهم على تحقيق الاتزان الانفعالي، أضف إلى ذلك طبيعة المشاعر والعواطف التي تتحكم وتسيطر على سلوكيات الطلبة، وبالتالي فإن ما

يتعرض لو الطالب من مواقف تكون قد أكسبتهم الخبرة في التعامل مع المواقف والأحداث بنوع من المرونة، التي لم تصل إلى المستوى المأمول، حيث إن هذه المرونة جاءت بدرجة متوسطة. كما ويمكن عزو هذه النتيجة إلى البيئة الاجتماعية المتشابهة، والضوابط التي تحكم سلوك الطلبة متشابهة تقريبا سواء على صعيد الأسرة أو على صعيد المجتمع، فهناك العديد من العوامل الاجتماعية التي قد تلعب دورا بارزا في قدرة الطلبة على تحقيق الاتزان الانفعالي ما بين الطالب، والطالبات، وخاصةً أن القيم والمعايير الاجتماعية تتخذ موقفاً صارماً من أي موقف أو سلوك قد يستثير كلا الجنسين نظرا لظهور معايير المساواة في أغلبية جوانب الحياة، مما يجعل قدرة الطالب على التحمل تصبح أعلى. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (عرفات 2009، وغالب 2012)

3-2- نتيجة الفرضية الثالثة:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

لاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الاتزان الانفعالي وفق متغير التخصص الدراسي: (كلية التربية الثانية، كلية الهندسة الميكانيكية والكهربائية الثانية)، وذلك باستخدام اختبار (ت ستودنت) للعينات المستقلة بهدف تحديد دلالة الفرق بين متوسطي العينتين، وجاءت النتائج كما يُشير إليها الجدول (12):

جدول 12؛ نتائج اختبار (ت ستيودنت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاتزان الانفعالي وفق متغير التخصص الدراسي

المقياس	متغير التخصص الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
الاتزان الانفعالي	التربية	75	28.813	5.127	148	1.091	0.277	غير دالة
	الهندسة	75	29.760	5.491				

يتبين من الجدول (12) أنَّ قيمة (ت) بلغت (1.091)، وعند مستوى الدلالة (0.277)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يؤدي إلى قبول الفرضية الصفرية الثالثة التي تقول: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاتزان الانفعالي وفق متغير التخصص الدراسي. وقد يعود ذلك إلى واقع وطبيعة البيئة الجامعية التي يعيش فيها الطلبة وهي بيئة واحدة في مختلف مقوماتها، وتؤثر فيهم بمستويات قد تكون متساوية لدى مختلف الطلبة في جميع التخصصات، بالإضافة إلى طبيعة المناهج والمواد الدراسية التي تركز على الجوانب التعليمية ضمن إطار كل تخصص وليس هناك أي أنشطة أو مناهج ترتبط بشكل مباشر في بناء شخصية الطالب النفسية والانفعالية تقدم لتخصص دون الآخر. وتتفق هذه نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (منصور، 2017)

4-2- نتيجة الفرضية الرابعة:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التحليلي وفق متغير الجنس.

لاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التحليلي وفق متغير الجنس: (ذكور، إناث)، وذلك باستخدام اختبار (ت ستيودنت) للعينات المستقلة بهدف تحديد دلالة الفرق بين متوسطي العينتين، وجاءت النتائج كما يُشير إليها الجدول (13):

جدول 13؛ نتائج اختبار (ت ستيودنت) لدلالة الفرق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التحليلي وفق متغير الجنس

المقياس	متغير الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
التفكير التحليلي	ذكور	70	26.814	4.277	148	0.635	0.526	غير دالة
	إناث	80	27.250	4.110				

يتبين من الجدول (13) أنَّ قيمة (ت) بلغت (0.635)، وعند مستوى الدلالة (0.526)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يؤدي إلى قبول الفرضية الصفرية الرابعة التي تقول: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التحليلي وفق متغير الجنس. ويمكن عزو عدم وجود الفروق بين الجنسين (الذكور - الإناث)

إلى أن جميع أفراد العينة على المستوى النظري تتوفر لديهم مستويات متقاربة من القدرات العقلية؛ والاستعدادات العقلية المرتبطة بممارسة الطلبة الأساليب التفكير التحليلي قريبا - نسبيا - بينهم، ويعزى ذلك لواقع وطبيعة البيئة الجامعية وفي ضوء العملية التعليمية التي يخضع لها الطلبة في المراحل الدراسية عموما والجامعية بشكل خاص التي يتم من خلالها تقديم المعلومات والمعارف مهما كان نوعها وشكلها بطريقة متساوية لجميع الطلبة سواء أكانوا ذكورا أم أناثا أو حسب مستواهم الدراسي ، حيث صممت المفردات الدراسية بما تحتويه من معارف ومعلومات ومهارات وأنشطة تعليمية تؤدي إلى إكساب الطلبة مهارات التفكير المختلفة باختلاف تخصصاتهم وغالبا ما يتعرضون للضغوطات نفسها مما يجعل نمط تفكيرهم يتأثر ببعض البعض وبالتالي يكون لديهم تقارب في كم الأفكار المتدفقة في أذهانهم تجاه المسائل والمشكلات وتأثرهم بالنموذج التعليمي وطبيعة الأنشطة والتدريبات ولذا جاءت درجة امتلاكهم لهذه المهارات متقاربة بشكل لم يكشف عن فروق حقيقية بين الذكور والإناث من الطلبة . كما أن الخبرات التي يتعرض لها الطلبة - من ذكور وإناث - سواء في مناحي الحياة بصورة عامة أم في المجال الأكاديمية متشابهة إلى حد كبير ، وهذه الخبرات تسهم في إثراء مهارات التفكير التحليلي بصورة نسبية، ولما كانت المدخلات التي تؤثر في إثراء القدرات العقلية لدى الطلبة المتفوقين واحدة كانت المخرجات؛ والتي تتمثل في أساليب التفكير التحليلي متشابهة في درجة امتلاكها بين الجنسين . كذلك يتعرض الطلبة - من ذكور وإناث - لنفس المناخ الاجتماعي والثقافي العام الذي يؤثر في درجة امتلاك أساليب التفكير التحليلي، ومع تشابه القدرات العقلية والخبرات التعليمية والاجتماعية التي يمتلكها

وبتعرض لها الطلبة، جاءت النتائج الحالية لتشير إلى عدم وجود فروق حقيقية بين الذكور والإناث في درجة امتلاك أساليب التفكير التحليلي. وتتفق هذه نتيجة هذه الدراسة مع دراسة أبو عواد وآخرين (2014).

5-2- نتيجة الفرضية الخامسة:

لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التحليلي وفق متغير التخصص الدراسي.

لاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة من الطلبة على مقياس التفكير التحليلي وفق متغير التخصص الدراسي: (كلية التربية الثانية، كلية الهندسة الميكانيكية والكهربائية الثانية)، وذلك باستخدام اختبار (ت ستيودنت) للعينات المستقلة بهدف تحديد دلالة الفروق بين متوسطي العينتين، وجاءت النتائج كما يُشير إليها الجدول (14):

جدول 14؛ نتائج اختبار (ت ستيودنت) لدلالة الفرق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التحليلي وفق متغير التخصص

المقياس	متغير التخصص الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
	التربية	75	25.489	3.853	148	4.936	0.000	دالة

سلسلة العلوم التربوية د. غسان الزحيلي				مجلة جامعة حمص المجلد 47 العدد 10 عام 2025			
			3.921	28.613	75	الهندسة	التفكير التحليلي

يتبين من الجدول (14) أنَّ قيمة (ت) بلغت (4.936)، وعند مستوى الدلالة (0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية الخامسة؛ ونقبل الفرضية البديلة والتي تنص على: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس التفكير التحليلي وفق متغير التخصص الدراسي؛ وهذا الفرق لصالح طلبة كلية الهندسة الميكانيكية والكهربائية الثانية ذات المتوسط الأعلى. ويمكن عزو ذلك إلى اختلاف أسلوب العمل أو طريقة التركيز في المقررات الدراسية الخاصة بكل تخصص، فالمقررات الدراسية في التخصصات العلمية تتطلب استخدام عمليات ذهنية منظمة متتابعة موجهة نحو هدف محدد، وهو الأمر الذي يتطلب امتلاك الفرد لكثير من المهارات والخصائص مثل القدرة على تحديد المشكلة، وضع الفرضيات، القدرة على اختبارها، وضع الحلول الممكنة والمناسبة، واختيار الحل الأمثل وفق معايير مناسبة، وبدون توفر هذه المهارات لن يتمكن الطالب من التفوق في هذه النوعية من المقررات الدراسية، ومن ثم فإن طبيعة التخصص العلمي دعمت توجه طلبته نحو استخدام التفكير التحليلي، حيث أن أصحاب التخصص العلمي غالباً ما يهتمون بالتفاصيل وتفحص الأجزاء والسير بخطوات محددة حيث أن التخصصات العلمية تتطلب استخدام التفكير التحليلي الذي يمكن الطلبة من التغلب على العقبات وحل المشكلات وإيجاد البراهين العلمية وحل المسائل ويوضحون الأشياء بنظام ودقة والاهتمام بالحلول العلمية الدقيقة

وعليه جاءت الفروق لصالحهم وتتفق هذه نتيجة هذه الدراسة مع دراسة أبو عوف وآخرين (2018).

اقتراحات البحث:

استناداً إلى ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، توصي الباحثة بما يلي:

- الاهتمام بالإرشاد التربوي والنفسي في الجامعة، ومتابعة مشكلات الطلبة النفسية والد راسية.
- توفير البرامج والأنشطة والفعاليات العلمية والتعليمية والترفيهية التي تسهم في تحقيق الاتزان الانفعالي، والتدريب على ضبط الذات.
- اعتماد التفكير التحليلي من قبل المدرسين في أثناء إعطاء المواد الدراسية.
- اقتراح بحوث مستقبلية حول موضوع التفكير التحليلي وعلاقته بمتغيرات أخرى استكمالاً لهذه الدراسة .
- اقتراح تدريب الطلبة وتنمية مهارات التفكير التحليلي لديهم من خلال الأنشطة والدروس العملية في الكليات النظرية والتطبيقية.
- إجراء دراسة مقارنة بين طلبة المراحل الدراسية (مدارس جامعات) في الاتزان الانفعالي وعلاقته بالتفكير التحليلي.
- تصميم برامج إرشادية لخفض مستوى الانفعالات التي يتعرض لها الطلبة وتدريبهم على كيفية مواجهة المواقف الانفعالية الصعبة بدون قلق لزيادة مستوى الاتزان الانفعالي لديهم.
- اجراءالمزيد من الدراسات والبحوث حول العوامل المؤثرة في الاتزان الانفعالي، وضبط الذات، ووضع البرامج والحلول المناسبة للحد من هذه العوامل والمؤثرات.

- الاستفادة من اختبار التفكير التحليلي بتطبيقه في المجالات المهنية والمؤسسات العلمية.
- إجراء بحث يتناول متغيرات الدراسة على عينات أخرى.
- زيادة تركيز المناهج التربوية على مهارات التفكير التحليلي.

❖ المراجع:

-المراجع باللغة العربية:-

1. إبراهيم، أحمد، طلبة، أماني، وعبد الحليم، أمل. (2022). القراءة الاستراتيجية التشاركية ودورها في تنمية مهارات التفكير التحليلي والكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة العلمية لكلية التربية. 38(4)، 283-311.
2. أبو زيد ، إبراهيم أحمد. (١٩٨٧) . سيكولوجية الذات والتوافق . دار المعرفة الجامعية.
3. أبو عواد، فريال محمد وأبو جادو، صالح محمد والسلطي، ناديا سميح. (2014). استقصاء دلالات الفروق في أساليب التفكير (التحليلي مقابل الشمولي) لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب- الأونروا وفقاً لعدد من المتغيرات. دراسات: العلوم التربوية- الأردن. (20)، 279 - 270.
4. أبوعوف، طلعت وآخرون (2018). اليقظة العقلية وعلاقتها بأسلوب التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة المتفوقين دراسياً. جامعة سوهاج.

5. الأشول، عادل عز الدين (١٩٨٢). دراسة ميدانية عن العلاقة بين النضج الانفعالي والتحصيل الدراسي. جامعة عين شمس.
6. الجوالده، فؤاد وآخرون. (2017). مركز الضبط وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى طلبة صعوبات التعلم في عمان. مجلة جامعة عمان العربية للبحوث. 1(10).
7. حبيب، مجدي عبد الكريم. (1995). دراسات في أساليب التفكير. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
8. حبيب، مجدي عبد الكريم. (2006). دراسات في أساليب التفكير. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
9. حمصي، أنطوان. (2003). أصول البحث في علم النفس. منشورات جامعة دمشق.
10. الخالدي، أدب. (2002). المرجع ف الصحة النفس. (ط.2). الدار العربية للنشر والتوزيع.
11. الرازقي، سعد صالح. (2011). التفكير التحليلي وعادات العقل وعلاقتهما بالإبداع لدى طلبة الجامعة [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة ديالى.
12. رمضان، حياة. (2014). التفاعل بين إستراتيجيات قبعات التفكير الست والنمو العقلي في تحصيل المفاهيم وتنمية مهارات التفكير التحليلي واتخاذ القرار لدي

طالب الصف الأول الثانوي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. 47، ،

56-13.

13. ريان، محمود. (2006). الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الإدراكية

والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظة غزة] رسالة

ماجستير]. جامعة الأزهر.

14. عامر، أيمن محمد. (2015). التفكير التحليلي القدرة والمهارة والأسلوب.

مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث الهندسية.

15. عبد الفتاح ، كامليا. (1984) . مستوى الطموح . (ط.2) . دار النهضة

العربية.

16. العتوم، عدنان، الجراح، عبد الناصر وبشارة، موفق. (2011). تنمية مهارات

التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية. (ط.3). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

17. عدس، عبد الرحمن والمنيزل ، عبدالله. (2008). مقدمة في الإحصاء التربوي .(ط.2).

دار الفكر.

18. عرفات، فضيلة. (2009). الاتزان الانفعالي لدى طلبة إعداد المعلمين والمعلمات

وعلاقته بالضغط النفسية. مجلة جامعة بغداد. 1(2)، 93-116.

19. عكور، اربعة عبد الوهاب. (2016). أثر تدريس النحو العربي بإستراتيجية

القصة في تحسين مهارات التفكير التحليلي اللغوي والتحدث لدى طالبات

الصف التاسع الأساسي في الأردن] رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة
اليرموك.

20. عيسى ،حسن عبد الحمّد .(2013). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالاتزان
الانفعالي والرضا عن الحياة لدى أفراد شرطة المرور [رسالة ماجستير]. الجامعة
الإسلامية .

21. غالب، فؤاد. (2012). نمو الأحكام الأخلاقية وعلاقته بالاتزان الانفعالي
والنضج الاجتماعي لدى عينة من تلاميذ الصفين الرابع والسادس من التعليم
الأساسي. جامعة دمشق.

22. قاعود ، محمود عبد العزيز محمد . (١٩٩٢) . تقدير الذات وعلاقته ببعض
المتغيرات النفسية لدى المراهقين [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة
الزقازيق.

23. قطامي، يوسف. (2008). تصميم التدريس. (ط.3). دار المفكر.

24. كنعان، نواف. (1998). اتخاذ القرارات الإدارية بين النظرية والتطبيق. دار
الثقافة للنشر.

25. منصور، علي. وآخرون(2008). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. جامعة
دمشق.

26. منصور، جعفر. (2017). *الاتزان الانفعالي وعلاقته بأسلوب حل المشكلات*.

مجلة جامعة البعث. 39(29).

27. المهداوي، عدنان، وكاظم، سعيد. (2015). *التفكير التحليلي لدى طلبة*

الجامعة. مجلة ديالى. (68)، 315-336

28. النفعي، عبد الرحمن بن عبد هلال. (2001). *تقنين اختبار رافن للمصفوفات*

المتتابعة لدى طالب المرحلتين المتوسطة والثانوية] رسالة ماجستير غير

منشورة]. جامعة أم القرى.

29. يونس، محمد. (2004). *مبادئ علم النفس*. دار الشروق للطباعة والنشر

والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

- - Kumar, P2013 A Study of Emotional Stability and SocioEconomic- Status of Students Studying in Secondary Schools, International Journal of Education and Information Studies, 3(1), 7-11
- Choi, I., Koo, M., Choi, J. (2007). Individual Differences in Analytic Versus Holistic Thinking. Personality and Social Psychology Bulletin, 33(5) 691- 705
- Jakus, D.& Zubcic, k (2014). Analytical and critical thinking skills in public relations. Minib Marketing of scientific and

research organizations, Institute of aviation scientific publisher, Warsaw Poland, (14)4, December, 1-11. Available at: http://minib.pl/wpcontent/plugins/filedownload/download.php/?path=http://minib.pl/wpcontent/uploads/2014/12/Jakus_Zubcic_Analyticaland-critical-thinking-skills-in-public-relations.pdf&type=&check=no&referrer=/en/analyticaland-critical-thinking-skills-in-public-relations

- Jen .c, lien .y.(2010). Attribution processes in individuals with analytical or holistic thinking .Acta Psychologica.133(2),154-62.
- Landau. (1999). the relationship between emotional poise and self-concept among outstanding students and its impact on creative thinking, America.

❖ الملاحق:

أدوات البحث:

قامت الباحثة بعرض أدوات البحث (استبيان الاتزان الانفعالي، واستبيان التفكير التحليلي) على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية، وذلك لمتأكد من أن بنود الاستبيان من الناحية اللغوية والبنائية صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه، بالإضافة إلى تعديل البنود التي يرون ضرورة تعديلها وإضافة بعض البنود إليها، وقد استفاد الباحث من ملاحظاتهم، وبناء عليها قامت الباحثة بإعادة صياغة بعض البنود بحيث أصبح بشكله النهائي.

قائمة المحكمين:

الأستاذ المساعد الدكتور: غسان منصور علم نفس معرفي قسم علم النفس.

الأستاذ المساعد الدكتور: حسن عماد علم نفس تربوي قسم علم النفس

الأستاذ المساعد الدكتورة: أمينة رزق علم نفس تربوي قسم علم نفس

الدكتور: مروان أحمد علم نفس معرفي قسم علم النفس.

الدكتورة: منى الحموي علم نفس عام قسم علم النفس.

الدكتورة: هند كابور علم نفس عام قسم علم النفس.

الدكتورة: فداء ياسين علم نفس تجريبي قسم علم نفس.

الدكتورة: نهى عطايا علم نفس مهني قسم علم النفس

ملحق رقم (1)

1- مقياس الاتزان الانفعالي في صورته الأولية (قبل التعديل):

التخصص الدراسي:

الجنس:

الاسم:

الكلية التطبيقية.....

الكلية النظرية.....

الرقم	العبرة	نعم	لا	أحيانا
1	أشعر بالتوتر في أغلب الأوقات			
2	أشعر بأني محط سخرية من الآخرين			
3	أعاني كثيرا من الصداع			

الاتزان الانفعالي وعلاقته بالتفكير التحليلي لدى عينة من طلاب السنة الأولى في كليتي التربية الثانية والهندسة الميكانيكية والكهربائية الثانية في مدينة السويداء

4	أقوم برد الإساءة مهما كانت العواقب إذا أخطأ شخصاً ما في حقّي		
5	يحتد ويعلو صوتي مهما كان النقاش		
6	أجد صعوبة في التعرف على أصدقاء جدد		
7	أشعر أن بداخلي كثير من الصراعات		
8	أشعر برغبة بالتشاجر عندما أكون متضايقاً		
9	أجد راحة في الجلوس منفرداً		
10	أشعر بالاختناق والعصبية أثناء حضوري الحفلات والمناسبات		
11	أستطيع السيطرة على انفعالاتي أمام الآخرين		
12	يمكنني التحدث في حشد من الناس بسهولة		
13	أقوم بتحطم الأشياء عندما أنفعل		
14	أتصرف بطبيعتي بغض النظر عما يريده الآخرين		
15	أثور بسهولة لأتفه الأسباب		
16	يصعب علي تغيير آرائي ومعتقداتي		

2- مقياس الاتزان الانفعالي في صورته نهائية (بعد التعديل):

الأسم: _____ الجنس: _____ التخصص: _____
الدراسي: الكلية النظرية..... الكلية التطبيقية.....

الرقم	العبارة	نعم	لا	أحياناً
1	ينتابني احساس بالتوتر في أغلب الأوقات			

2	أعتقد بأنني محط سخريه من الآخرين		
3	أعاني من الصداع		
4	أرد الإساءة مهما كانت العواقب إذا أخطأ شخصا ما في حقني		
5	يعلو صوتي مهما كان النقاش		
6	أجد صعوبة في التعرف على أصدقاء جدد		
7	لدي احساس أن بداخلي كثير من الصراعات		
8	أتشاجر مع الآخرين عندما أكون متضايقا		
9	أرتاح عندما اجلس منفردا		
10	ينتابني احساس بالعصبية أثناء حضوري الحفلات والمناسبات		
11	أسيطر على انفعالاتي أمام الآخرين		
12	أتحدث في حشد من الناس بسهولة		
13	أحطم الأشياء عندما أنفعل		
14	أتصرف بطبيعتي بغض النظر عما يريده الآخرين		
15	أثور بسهولة لأتفه الأسباب		
16	يصعب علي تغيير آرائي ومعتقداتي		

ملحق رقم (2)

1-مقياس التفكير التحليلي بصورته الأولية(قبل التعديل):

الفقرة	
--------	--

1.	أتعلم معتمداً على: أ- الشرح والتفسير لاستيعاب المعلومات. ب- القراءة العامة للموضوع.
2.	عندما أفكر بحل مسألة ما فإنني: أ- أحاول تحليل عناصرها. ب- أركز على الحل السريع.
3.	عند تكليفي بمهمة ما: أ- أحاول معرفة أجزائها. ب- يهمني إمكانية إنجازها.
4.	أثناء المطالعة فإنني: أ- أحاول التعرف على الموضوع كله. ب- أقوم بتفكيك الموضوع إلى أجزائه.
5.	عندما أستمع لنشرة أخبار: أ- أحلل الأخبار ولا أكتفي بالسماع. ب- أتابع ما هو جديد.
6.	حين أفكر بمعالجة مشكلة ما فإن يتولد لدي: أ- إحساس بمدى أهمية أجزائها. ب- اهتمام ينصب على شكلها الكلي.
7.	أفضل طريقة لحل المشكلات هي: أ- أحلل وأفهم وتقويم الآراء المختلفة. ب- أقبل وجهات النظر التي تتفق مع أفكاري.
8.	إذا كلفت بمشروع ما: أ- أفضل جمع المعلومات مفصلة عنه. ب- أركز على إمكانية إنجازها.

9.	عند استماعي إلى وجهات نظر الآخرين فإنني: أ- أحلل وأقوم الآراء المختلفة. ب- أقبل وجهات النظر التي تتفق مع أفكاري.
10.	حين أستمع إلى محاضرة ما فإنني: أ- أحدد النقاط الرئيسية في المحاضرة. ب- أتصورها بشكل كامل.
11.	أجد أنه من الأهمية أن: أ- يكون كل شيء في مكانه الصحيح. ب- أتمكن من الوصول إلى الأشياء.
12.	عند مشاهدتي فيلم روائي طويل فإنني أركز على: أ- الفكرة الرئيسية للفيلم. ب- جميع ما فيه من أفكار.
13.	عند قراءتي لموضوع معين: أ- أضع خطوط تحت الأفكار المهمة. ب- أكتفي بالقراءة فقط.
14.	عندما تواجهني مشكلة ما: أ- أولي اهتماما قليلا للتفاصيل. ب- أهتم كثيرا بتفاصيل الأشياء.
15.	أثناء الكتابة أو النقاش في موضوع ما: أ- أركز على التفاصيل والحقائق. ب- أتناول الصورة العامة للموضوع.
16.	عندما ألتقي بالآخرين فإنني: أ- أنشغل بالتحدث دون النظر في وجوههم. ب- أتفحص وجوههم بشكل دقيق.
17.	خلال سفري: أ- أركز على الطبيعة وما فيها من صور جميلة.

	ب- أهتم بالاستمتاع بوقتي.
18.	أشعر بعدم الراحة عندما: أ- يتجاوز الآخرون تفاصيل الأشياء التي يتحدثون عنها. ب- يركز الآخرون على شرح التفاصيل.
19.	حين أستمع لتلاوة القرآن الكريم: أ- أهتم بصوت القارئ وتلاوته. ب- أحاول جاهداً تدبير المعنى،
20.	نسيان الأشياء مثل أسماء الناس أو الشوارع: أ- أمر مألوف بالنسبة لي. ب- موضوع أتجنبه ولا يحصل معي إلا نادراً.
21.	أتمكن من إصدار الأحكام على الآخرين من خلال: أ- لقائي بهم لأول مرة. ب- خبرتي السابقة وسؤال الآخرين عنهم.
22.	عندما أتخذ قراراً ما فإنني: أ- أفكر بحرص أولاً. ب- أمضي فيه دون تردد.
23.	أفضل عند تعاملي مع مشكلة جديدة : أ- معالجتها من خلال أول حل يخطر ببالي. ب- التعامل معها بحذر وتمحيص وتأن.
24.	خلال مواجهتي لمسألة صعبة فإنني: أ- استفسر وابحث للوصول إلى فهم مناسب لها. ب- أشعر بالضيق والتوتر منها.
25.	في المواقف التي تتطلب اتخاذ قرار فإنني: أ- استفسر وابحث للوصول إلى فهم مناسب لها.

ب- أشعر بالضيق والتوتر منها.	
26. أقدم عند مواجهتي لمشكلة ما على: أ- تحليلها بسرعة ثم إعادة تركيبها ببطيء. ب- مساعدة الآخرين لي في حلها.	
27. حين أفكر بموضوع معين: أ- أبدأ بالفكرة الرئيسية وأنتهي بالأفكار الإبداعية. ب- أبدأ بالأفكار الفرعية وأنتهي بالأفكار الرئيسية.	
28. قبل الشروع بمهمة ما: أ- أجمع أكبر قدر من المعلومات عنها. ب- أكتفي بأخذ لمحة سريعة عنها.	
29. أميل إلى التعامل مع المهمات التي: أ- أتمكن من التخطيط الدقيق لها. ب- أكون متأكدة من قدراتي على إنجازها.	
30. أقوم بالمعلومات التي أحصل عليها بغرض: أ- التعرف على محتواها. ب- التأكد من صحة مصادرها	
31. لدي القدرة على: أ- التصرف بصورة تلقائية. ب- الوصول إلى استنتاجات عقلانية.	
32. أثناء تعاملتي مع الآخرين أجد نفسي: أ- شخصاً غامضاً. ب- شخصاً واضحاً.	
33. أشعر عند الحديث مع الآخرين بأنه لدي: أ- القدرة على التحدث بتلقائية.	

ب- معرفة المعلومات عن الموضوع قبل الحديث فيه.	
34. قبل الإقدام على أي قرار: أ- أفكر في النتائج المترتبة على قراري. ب- أتأكد من سهولة ما أقدم عليه.	
35. عندما أتعامل مع أي موضوع: أ- أجمع المعلومات عنه بصورة مستمرة. ب- أكتفي بما لدي من معلومات.	
36. أسعى إلى : أ- معرفة العلاقات التي تربط بين الأشياء. ب- أظهر الجوانب الإيجابية للأشياء.	
37. إذا تعرضت لموقف غامض فإنني: أ- أستفسر وأبحث للوصول إلى فهم مناسب. ب- أشعر بالضيق والحرَج.	
38. أختار أداء الأعمال التي: أ- تلقى قبولا من الآخرين. ب- أتمكن من التخطيط المسبق لأدائها.	
39. المواقف الغامضة تجعلني: أ- أسعى للوصول إلى حل مناسب لها. ب- أتجنبها.	
40. عندما أواجه مواقف معينة فإنني: أ- أمتلك الاستراتيجيات للوصول إلى الحقائق. ب- أجد صعوبة في تقويم تفكيري.	

2-مقياس التفكير التحليلي بصورته النهائية(بعد التعديل) :

الفقرة	
(1)	أتعلم معتمداً على: ت- الشرح والتفسير لاستيعاب المعلومات. ث- القراءة العامة للموضوع.
(2)	عندما أفكر بحل مسألة ما فإنني: ت- أحاول تحليل عناصرها. ث- أركز على الحل السريع.
(3)	عند تكليفي بمهمة ما: ت- أحاول معرفة أجزائها. ث- يهمني إمكانية إنجازها.
(4)	أثناء المطالعة فإنني: ت- أحاول التعرف على الموضوع كله. ث- أقوم بتفكيك الموضوع إلى أجزائه.
(5)	عندما أستمع لنشرة أخبار: ت- أحلل الأخبار ولا أكتفي بالسماع. ث- أتابع ما هو جديد.
(6)	حين أفكر بمعالجة مشكلة ما فإن يتولد لدي: ت- إحساس بمدى أهمية أجزائها. ث- اهتمام ينصب على شكلها الكلي.
(7)	أفضل طريقة لحل المشكلات هي: ت- تحليل وتقويم الآراء المختلفة. ث- أقبل وجهات النظر التي تتفق مع أفكاري.
(8)	عند استماعي إلى وجهات نظر الآخرين فإنني: ت- أحلل وأقوم الآراء المختلفة. ث- أقبل وجهات النظر التي تتفق مع أفكاري.

(9)	حين أستمع إلى محاضرة ما فإنني: ت- أحدد النقاط الرئيسية في المحاضرة. ث- أتصورها بشكل متكامل.
(10)	أجد أنه من الأهمية أن: ت- يكون كل شيء في مكانه الصحيح. ث- أتمكن من الوصول إلى الأشياء لو كانت مبعثرة.
(11)	عند مشاهدتي فيلم روائي طويل فإنني أركز على: ت- الفكرة الرئيسية للفيلم. ث- جميع ما فيه من أفكار.
(12)	عند قراءتي لموضوع معين: ت- أضع خطوط تحت الأفكار المهمة. ث- أكتفي بالقراءة فقط.
(13)	عندما تواجهني مشكلة ما: ت- أولى اهتماما قليلا للتفاصيل. ث- أهتم كثيرا بتفاصيل المشكلة.
(14)	أثناء الكتابة أو النقاش في موضوع ما: ت- أركز على التفاصيل والحقائق. ث- أتناول الصورة العامة للموضوع.
(15)	عندما ألتقي بالآخرين فإنني: ت- أنشغل بالتحدث دون النظر في وجوههم. ث- أتفحص وجوههم بشكل دقيق.
(16)	خلال سفري: ت- أركز على الطبيعة وما فيها من صور جميلة. ث- أهتم بالاستمتاع بوقتي.
(17)	أشعر بعدم الراحة عندما:

ت- يتجاوز الآخرون تفاصيل الأشياء التي يتحدثون عنها. ث- يركز الآخرون على شرح التفاصيل.	
حين أستمع لتلاوة القرآن الكريم: ت- أهتم بصوت القارئ وتلاوته. ث- أحاول جاهداً تدبر المعنى،	(18)
نسيان الأشياء مثل أسماء الناس أو الشوارع: ت- أمر مألوف بالنسبة لي. ث- موضوع أتجنبه ولا يحصل معي إلا نادراً.	(19)
أتمكن من إصدار الأحكام على الآخرين من خلال: ت- لقائي بهم لأول مرة. ث- خبرتي السابقة وسؤال الآخرين عنهم.	(20)
عندما أتخذ قراراً ما فإنني: ت- أفكر به بحرص شديد أولاً. ث- أمضي فيه دون تردد.	(21)
أفضل عند تعاملي مع مشكلة جديدة : ت- معالجتها من خلال أول حل يخطر ببالي. ث- التعامل معها بحذر وتمحيص وتأن.	(22)
خلال مواجهتي لمسألة صعبة فإنني: ت- استفسر وأبحث للوصول إلى فهم مناسب لها. ث- أشعر بالضيق والتوتر منها.	(23)
في المواقف التي تتطلب اتخاذ قرار فإنني: ت- استفسر وأبحث للوصول إلى فهم مناسب لها. ث- أشعر بالضيق والتوتر منها.	(24)
أقدم عند مواجهتي لمشكلة ما على:	(25)

	ت- تحليلها بسرعة ثم إعادة تركيبها ببطيء. ث- مساعدة الآخرين لي في حلها.
(26)	حين أفكر بموضوع معين: ت- أبدأ بالفكرة الرئيسية وأنتهي بالأفكار الإبداعية. ث- أبدأ بالأفكار الفرعية وأنتهي بالأفكار الرئيسية.
(27)	قبل الشروع بمهمة ما: ت- أجمع أكبر قدر من المعلومات عنها. ث- أكتفي بأخذ لمحة سريعة عنها.
(28)	أميل إلى التعامل مع المهمات التي: ت- أتمكن من التخطيط الدقيق لها. ث- أكون متأكدة من قدراتي على إنجازها.
(29)	أقوم بالمعلومات التي أحصل عليها بغرض: ت- التعرف على محتواها. ث- التأكد من صحة مصادرها
(30)	لدي القدرة على: ت- التصرف بصورة تلقائية. ث- الوصول إلى استنتاجات عقلانية.
(31)	أثناء تعاملتي مع الآخرين أجد نفسي: ت- شخصاً غامضاً. ث- شخصاً واضحاً.
(32)	أشعر عند الحديث مع الآخرين بأنه لدي: ت- القدرة على التحدث بتلقائية. ث- معرفة المعلومات عن الموضوع قبل الحديث فيه.
(33)	قبل الإقدام على أي قرار: ت- أفكر في النتائج المترتبة على قراري.

	ث - أتأكد من سهولة ما أقدم عليه.
(34)	عندما أتعامل مع أي موضوع: ت - أجمع المعلومات عنه بصورة مستمرة. ث - أكتفي بما لدي من معلومات.
(35)	أسعى إلى : ت - معرفة العلاقات التي تربط بين الأشياء. ث - أظهر الجوانب الإيجابية للأشياء.
(36)	إذا تعرضت لموقف غامض فإنني: ت - أستفسر وأبحث للوصول إلى فهم مناسب. ث - أشعر بالضيق والحرج.
(37)	أختار أداء الأعمال التي: ت - تلقى قبولا من الآخرين. ث - أتمكن من التخطيط المسبق لأدائها.
(38)	المواقف الغامضة تجعلني: ت - أسعى للوصول إلى حل مناسب لها. ث - أتجنبها.
(39)	عندما أواجه مواقف معينة فإنني: ت - أمتلك الاستراتيجيات للوصول إلى الحقائق. ث - أجد صعوبة في تقويم تفكيري.